



The Tension Between Pedagogical Indoctrination and Mental Freedom¹

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Review Article	11.05.2022	05.09.2023	06.04.2023

Tutku Yalçinkaya ²
Ankara University

Abstract

Given that public education is compulsory worldwide, there are many people who are subjected to indoctrination efforts. Therefore, the tension between indoctrination and mental freedom concerns all societies. Although indoctrination is an ethical, social, political and legal problem, the most important thing that indoctrination damages epistemologically is rationality. While mental emancipation is possible with knowledge and mental activity that will enable the establishment of correct causality, indoctrination damages the correct establishment of the causal link. In its place, it leaves a weak rationality that allows the default doctrine to be believed (with bad reasons). Individuals are thus incorporated into the political and social system envisaged by the indoctrinator. In this article, the tension between indoctrination and mental freedom is explored in an attempt to overcome it. Accordingly, an education that supports rationality is proposed as an antidote to the damage caused by indoctrination to rationality and mental freedom. The aim of this review article is to show how the potential for mental freedom can be protected against an indoctrination attempt and how the risk of indoctrination threatening mental freedom can be eliminated. To this end, data were collected from written documents using a goal-oriented sampling technique. The term "indoctrination" refers to pedagogical indoctrination, which is the conformist version of indoctrination that is inevitably observed in public educational institutions, and the sectarian version is excluded from the scope. As a result, it is concluded that an education that provides reflection and develops a rational-critical perspective theoretically enables mental freedom vis-à-vis determinism of indoctrination.

Keywords: Indoctrination, determinism, autonomy, autonomous subject, mental freedom.

Citation: Yalçinkaya, T. (2023). The tension between pedagogical indoctrination and mental freedom. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 56(2), 813-877. <https://doi.org/10.30964/auebfd.1199751>

¹This article was produced from the author's unpublished doctoral thesis.

²Author: PhD student, Ankara University, Institute of Educational Sciences, Philosophy of Education Department, The Cultural Foundations of Education, E-mail: tutku.yalcinkaya@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-7568-453X>

Since the middle of the 20th century, philosophers of analytical education have distinguished education in pluralistic democracies from education in ideocracies (such as Nazi Germany or the USSR) where everything is organised according to the official ideology. They call the former indoctrination and the latter education. However, pedagogical indoctrination (the conformist version of indoctrination) is not only found in church schools or in the schools of totalitarian regimes but also in the schools of pluralistic democratic societies.

It is claimed that indoctrination enslaves the mind, but given those ideas of freedom did not mature until the Industrial Revolution, it is not surprising that indoctrination was not problematized until then. For example, in the Alexandrian school, which was one of the schools of the ancient Roman Empire, teaching was authoritarian, books or lectures were organised dogmatically and people did not seek any other way of teaching (Kilpatrick, 1972). In these schools, the expectation of academic life was that the student would be initiated into the common culture of the educated man, that is, that it would distinguish these "men" of culture from the average man by his knowledge of the words, ideas and texts of the classical world and by his socially acceptable behaviour (*paideia*) (Watts, 2008). Whereas in other ancient schools, and even in the schools of the 20th century, indoctrination was not an issue for the educational agenda (Bailey, 2014), it became part of the educational debate after analytical philosophers analysed it (Snook, 1972a). (1) Liberalism and freedom, (2) enlightenment and criticality towards authorities, (3) the development of individualism and autonomy, (4) the fact that the adoption of these ideologies by young people and the masses became the main function of formal-informal education in states where communism and fascism were the official ideologies between the two world wars led liberal-leaning Anglo-Saxon philosophers of education to distinguish between indoctrination and education. Thus, indoctrination has taken on a pejorative, denigrating meaning and has come to denote a parasitic educational practice (McLean, 1984).

Today, indoctrination refers to the aim of manipulation (Green, 1972; Momanu, 2012; Tan, 2014), an endeavour in which the contents of one's own mind are determined not by oneself but by others, and the individual is prevented from becoming an autonomous subject. Indoctrination is a social process that requires a community that embraces a common tradition, reinforces dominant beliefs (Tan, 2014), and is a means of political socialisation, which imparts core beliefs that are psychologically strong structures - core beliefs that are acquired in early childhood and constitute the solid part of identity (Öntaş, 2017). It enslaves the mind by sacrificing the individual to the society and the societies to the ruling powers because one of the ways for states and various groups to adopt their ideologies to people and to establish beliefs in an -almost- unshakable way is through totalitarian mind control through indoctrination, that is, using unethical and totalitarian methods to determine the minds of the masses. This is where the problem of freedom arises. Since the person puts his mind at the disposal of others, the indoctrinator is the master of his mind. The problem with indoctrination in terms of liberal values is that it contradicts the goals

of (1) open minds and (2) rationality (Macmillan, 1983). Whereas in pluralistic democratic societies, the educated person should have recourse to rational enquiry and be open to changing his or her beliefs for good reasons (Macmillan, 1983), indoctrination closes these avenues.

In addition to (1) liberals, (2) multiculturalists, (3) feminists and (4) postmodernists also criticise indoctrination on various grounds. These include that it closes the individual to new experiences and views, privileges certain cultures, reduces the importance and economic power of women, values grand narratives over objectivity, exacerbates national and international conflicts (ideological, religious, etc.) by creating intolerant closed societies and fanatics, and reinforces dictatorship through censorship and monopolised media accompanying public education.

The proponents of indoctrination as a means of weeding out dissent, preventing opposition, electoral control, or crowd control are (1) Conservatives, (2) Authoritarians and (3) Behaviourists. Indoctrinators resort to socialisation, deliberately keeping the population ignorant and naive, creating a distorted cultural consciousness, using religion and ideology for the realisation of a political project, alleviating psychological deficiencies, promoting psychological distance and narcissism, promising illusions, deconstructing identity and creating identity ambiguity.

Indoctrination is intended to keep students as children (Hare, 1972) and is associated with authoritarianism (Moore, 1972). This view originated from the opposition of American progressive educators (Kilpatrick, Bode, Childs, Dewey) to German authoritarianism (Gatchel, 1972, Huttunen, 2009; Kazepides, 1982). The view that indoctrination is indispensable for authoritarian and absolutist systems is justified. However, since the development of democracy, democracy advocates who have questioned partisan indoctrination have also advocated the indoctrination of the core ideas of democracy (Moore, 1972). Modern democracies have not been able to avoid the indoctrination role of education. Although mental freedom is a right implicitly assumed especially in liberal democracies and regulates the relationship between the state and the individual (Boire, 2001; Bublitz, 2013), it is also violated in liberal democracies. If we consider mental freedom in the context of criticality, the majority is not inclined to be critical of authorities (Passmore, 1991). Even a democrat who believes in critical thinking may be critical on one issue but not on another. A teacher who is critical of himself/herself may not want criticism to be directed towards him/her. Because criticality jeopardises authority. Since innovations are thought to endanger the state structure, states also see risk in criticism (Passmore, 1991) and gravitate to indoctrination.

When we think of places where indoctrination is practised, we think of total institutions where totalitarian regimes want to be strengthened: camps, dormitories and boarding schools. This is because total institutions are meant to realise the aims of others. Catholic or Anglican schools, which are examples of boarding schools, put students under pressure and forced them to behave in a certain manner (Russell, 2017).

The Catholic school indoctrinated to raise Catholics who adhere to the doctrines of Catholicism, which is a doctrinal belief system based on a set of assumptions and propositions whose truths are not rationally demonstrated; it desired the relevant beliefs and ideas to be reflected in the worldview and life of the believer (Barrow & Woods, 2006). However, indoctrination is present even in the rural education proposed by Platon (2016). Even Platon, who called the person who realises the goals of others a slave, thinking that the person who realises the goals of others has no self-determination and self-control, suggested that the child should be separated from his parents at an early stage, taken to the countryside and raised there as a protector of the state and the constitution, and showed the way to shape a human being with his imagined citizen. A similar process ensured that a certain mentality (the eighteenth-century aristocracy) prevailed in the boarding schools of the British oligarchy and restricted mental freedom (Russell, 2017). In industrial societies, education was focused on raising citizens, not individuals. Nation states emphasised an education that glorified war and promoted disharmony between nations. Teachers, who were concerned about the reflection of social changes on curricula, did not complain about the existing system (Russell, 2017).

Today, even though we have evolved from the industrial society, we have not moved away from the picture described. There are still doctrines to be instilled through education and teachers who see no problem in doing so. Militarist values such as love of homeland, love of the flag and other doctrinal beliefs are being instilled all over the world, including in countries that do not want to compromise liberal values. Individuals are allowed to be independent agents only to a limited extent. It is therefore difficult to see education as emancipatory. Schools are political institutions and research on the implicit curriculum has reinforced this fact (Giroux, 2014). Schools; (1) cannot be analysed independently of the socio-economic context in which they exist, (2) are political spaces where discourse, meaning and subjective views are produced and controlled, and (3) the common sense values and beliefs that guide and structure classroom practice are not a priori universal principles but social constructions based on specific normative and political implications (Giroux, 2014). Schools in pluralistic democratic systems are also centres of indoctrination that fulfil the function of social control. Indoctrination centres where beliefs are instilled in children's minds, group identity is formed in children and their minds are tried to be controlled are not specific to totalitarian systems. Examples of such organisations include private institutions such as sectarian dormitories, as well as the public school, which is a public institution under the Ministry of Education and an instrument of the political goals of governments. As long as education is a political instrument, it is impossible to be completely free from indoctrination. Children will continue to be indoctrinated with certain doctrines or beliefs whose object is unclear and whose truth or falsity cannot be rationally tested. Since myths are a necessity for power (Paktin & Karaca, 2018), those in power will at least continue to instil myths.

In contrast to this inevitability of indoctrination, the right to mental freedom (1) protects the right of adult individuals to self-determination, to rationally determine

their own values and beliefs by making it more difficult to restrict freedom, and (2) protects the autonomy of individuals both against despots and the state and against the tyranny of the majority (Bublitz, 2013). The protection of mental freedom is, in principle, preventive of the threat of indoctrination. The aim of this article is to show how the student's mind, subjected to an indoctrination attempt, can be freed.

Method

This article is a review and its main purpose is to compare and synthesise the sources related to the research topic and to illuminate the subject (Gülpınar & Güçlü, 2013). The place of the article among the review categories is a systematic review. Systematic reviews focus on the question and try to examine the best sources that will answer the question. A wide and detailed literature review is conducted on the subject. It is also important that the author's bias is not reflected in the study (Gülpınar & Güçlü, 2013).

The research questions at the centre of this paper are as follows:

- 1) How can one preserve the potential for mental freedom in the face of an indoctrination attempt?
- 2) How the risk of indoctrination threatening mental freedom can be eliminated?

In line with the questions, information sources were screened for the keywords of indoctrination, determinism, autonomy, autonomous subject and mental freedom. While selecting the publications to be included in the review, philosophically and theoretically important studies were prioritised. Since the main concept of indoctrination as a concept began to be philosophically addressed in the 1970s, the studies published in that period formed the basis of the review.

Study Material, Data and Data Collection

The data of the study were obtained through document analysis, which is one of the traditional forms of information collection (Merriam, 2013) and qualitative data collection tools (Creswell, 2013). Written documents were referred to; data were collected from academic works in the literature and newspaper reports. Social movements could be followed by using public records instead of personal records (Merriam, 2013). Goal-oriented sampling technique was used as a data collection technique. By using this technique, it was aimed not to generalise but to deepen the meaning (Creswell, 2013; Neuman, 2016; Patton, 2014).

Data Analysis

This is a qualitative systematic review and the data were not statistically analysed. Limitations of review articles include the risk of bias, an incomplete reflection of the review, bias in reporting, and judgement in selecting research (Gülpınar & Güçlü, 2013). To minimise bias as much as possible, cross-references were made between opposing claims. In order to assess the risk of bias and to

eliminate limitations in study selection and reporting as much as possible, we also carried out checks guided by the items in the PRISMA Statement (Moher et al., 2009).

Detection of Pedagogical Indoctrination

According to White (1972a), indoctrination is an educational process that allows the person to be indoctrinated to accept the assumed belief by depriving them of counter-evidence and to believe that what the indoctrinator says is true. The person to be indoctrinated is prevented from changing the assumed belief or even criticising this belief (White, 1972a). Although there are many rival evidences, the indoctrinator conceals them. For this purpose, in some cases, the indoctrinator teaches the student not to trust sources such as books, atlases, etc. (White, 1972b, while in other cases he/she may resort to social isolation (White, 1972a). Indoctrination is a systematic process and an unethical way for the indoctrinator to instil the targeted beliefs. However, according to Lopez (2013), in isolated conditions where the student is deprived of counter-evidence and has no access to counter-evidence, it is not indoctrination but outright lying (Lopez, 2013). For this reason, the definition of indoctrination should be revised as follows: indoctrination is the production of reluctance to abandon or revise the beliefs that the indoctrinator has irrationally instilled, even in the presence of counter-evidence, and the attempt to establish the default belief almost unshakably. For this purpose, rather than hiding the counter-evidence, it would be more effective and permanent to bring the counter-evidence into the classroom environment, but to distort it, to devalue it, to make students believe that it is false in a biased and non-rational way, to prevent students from making critical evaluations, to prepare students against possible objections, for example, to make them memorise the answers they can give or to make them practice what they will answer. In the sectarian version of indoctrination, this strict indoctrination is quite evident and therefore it is more difficult to overcome sectarian indoctrination.

Sectarian indoctrination can be analysed through the madrassas that spread in Pakistan under General Zia ul-Haq. Aiming to contain Shia activism and consolidate Sunni identity in the public sphere, the Pakistani government increased the weight of madrassas in national education (Mishra, 2019). Madrassas, which spread to small towns, enrolled more students than public schools, and sent radical Sunni scholars who rationalised their own beliefs and propagated hatred against others, preaching that Shias were not "true Muslims" and should be hated. These madrassas, which provided theological and military education, trained militants ready to fight against rival sects and provided manpower for their own sectarian organisations. Apart from these madrassas, funded by political-religious parties and donors from the Middle East, Sunni organisations funded by the United States are also examples of sectarian indoctrination. These organisations fuelled the Afghan Jihad, tried to marginalise Afghanistan after the Soviet occupation, and formed radical Islamist brigades to fight against the Soviets (Mishra, 2019). Apart from madrassas, places of worship have also functioned as places of cultist indoctrination. Organisations such as ISIS and the Taliban created trust and loyalty through Qur'an classes in mosques, social support, money and gifts, and exposed children to propaganda videos, jihadist songs and

speeches, and then executed some of them (Almohammad, 2018). The cultist version of indoctrination is more rigidly systematic, does not hesitate to resort to visible physical and psychological violence, and at the same time generates violence and achieves its goals in a shorter period of time. The people selected for this indoctrination are usually poor and deprived of family protection and are manipulated with the promise of a paradise that is the opposite of the reality they live in. Apart from the aforementioned religion-centred cultist indoctrination, there is also ideology-centred cultist indoctrination. The youth organisations of the Nazis can be given as an example. The paradise promised here is to make National Socialism dominant. Sectarian indoctrination is highly functional in anti-peace movements dominated by fundamentalism and racism.

Pedagogical indoctrination is softer, more invisible, even if violence is present, and takes longer to achieve the goal. Its methods are not necessarily authoritarian. The indoctrinator indoctrinates by appealing to his charisma, by using friendly relations, a sense of trust and a desire to please (Bailey, 2019), by making the student identify with him (White, 1972a). Indoctrination is often done by manufacturing consent and thus no reaction develops. Authoritarian education should suggest indoctrination, but in order to clearly articulate indoctrination, it is also necessary to examine whether educational authority exploits students' trust and loyalty. Epistemic authority needs to be analysed to see whether it uses people's trust and loyalty to manipulate them toward certain beliefs and doctrines. The possibility is strong where, as at the beginning of the Protestant Revival, there is a competition between the parties to implant their doctrines in the minds and hearts of the young (Kilpatrick, 1972). Belief-building through education should suggest indoctrination, but it is not indoctrination if the teacher's claim is that there is an energy crisis in the world and his methods are not indoctrinating (Barrow & Woods, 2006). When the teacher's claim is not related to obvious facts, for example, when he/she claims that the Führer is an extraordinary leader, the possibility of indoctrination is strengthened because the claim is part of a belief system (Lopez, 2013). If the methods suppress reasoning, it becomes possible to talk about indoctrination. Nevertheless, it is necessary to question whether the teacher intends to instil a doctrinal belief with a method that eliminates rational assent and whether this belief is intended to be unshakeable.

The criteria for what is typically referred to in the literature as pedagogical indoctrination are (1) goal or intention, (2) content, (3) teaching method, and (4) outcome of the didactic process (Bailey, 2014; Huttunen, 2009; Momanu, 2012; Snook, 1972a; Tan, 2014; Taylor, 2017; Thiessen, 1982; White, 1972a). According to Crittenden (1972), firstly, the indoctrinator must intend to indoctrinate. If the teacher does not have such an intention, but as a result of the teaching activity, the student believes that the Führer is an extraordinary leader, this is not indoctrination. Secondly, the content must be a doctrine. The indoctrinated person thinks, feels and reacts within the framework of this doctrinal belief that limits him or her. Therefore, what is referred to as a belief here is not a singular belief, but a set of beliefs, and this set of beliefs provides the individual with a worldview. The indoctrinator's intention is that the

indoctrinated person will not be willing to abandon this doctrinal belief even in the face of reasonable counter-evidence or rational evidence. Third, the methods of indoctrination require (1) violation of the principles of rational enquiry in the presentation of content (presenting unsubstantiated claims, suppressing critical evaluation of reasons and evidence), and (2) the teacher's using a pedagogical method that is incompatible with the nature of enquiry and moral principles, i.e. violate the principles of pedagogical ethics. It is because of these violations that indoctrination is seen as miseducative (Crittenden, 1972). It should be noted, however, that not all forms of miseducation or all directive educational activities are indoctrination. Finally, in order to say that indoctrination has taken place, it is necessary to observe the characteristics of the indoctrinated person, which will be given later.

Snook's analysis is also instructive for the identification of indoctrination. According to Snook (1972b), situations that are clearly indoctrination are (i) teaching an ideology as if it were the only possible thing, with any claim of rationality, (ii) teaching propositions that he knows are doubtful as if they are certain, and (iii) teaching propositions that he knows are false. Snook did not consider situations that are inevitable to be taught (memorisation of multiplication tables, teaching correct behaviour in early childhood) as indoctrination.

The Difference Between Pedagogical Indoctrination and Education and Educational Processes Creating Similar Mental Characteristics

Indoctrination, which was used synonymously with teaching in the past, is counted among processes such as behavioural conditioning, psychotherapy, preaching, propaganda and agitation, which are classified as educational today (Brezinka, 1978). These processes are considered educational since they aim to provide a permanent development in the structure of a person's psychic tendencies, to preserve the positive ones and to destroy the negative ones. In order for a process to be considered educational, the intended result must be in accordance with the value systems of those who want to realise it and these people must be convinced of the value of the personality they want to bring out. The fact that primitive peoples inflicted pain on their warriors in order to strengthen them is educational, even though it is not acceptable from humanist and pacifist perspectives. Indoctrination is also an educational act, although it is not accepted by the liberal point of view (Brezinka, 1978).

Although indoctrination is an inversion of education (Barrow & Woods, 2006) or a form of miseducation (Crittenden, 1972), it carries some qualities inherent in the teaching activity. The conditions that teaching is a goal-orientated activity guided by specific outcomes, include a variety of activities, provides specific competencies and requires a teaching interval are also valid for indoctrination. Teaching is not an instantaneous event; it is realised in teaching intervals. As Scheffler (1978) states, it is absurd to say "I taught John yesterday at exactly 15.15". Indoctrination is also planned and spread over a period of time. It is not accidental but systematic. However, indoctrination has distinct differences from non-indoctrinative educational activity:

1. The main epistemic aim of education is the promotion of knowledge, i.e. truth is important. Propositional knowledge is included in education and the truth/reality is adhered to in the presentation of knowledge. The student knows. In indoctrination, on the other hand, the default doctrine is adhered to. The indoctrinator has chosen doctrinal education, not teaching the truth/reality. The student believes. In indoctrination, doctrines that are similar in form to propositional knowledge are introduced, but in addition, unshakeable belief in these propositions is tried to be formed (Note: Doctrines are also in the form of propositions).

2. One of the ideals of education is rational thinking. The autonomy expected of the rational person is the freedom of judgement independent of external constraints on the basis of his/her own reasoned evaluation. Teaching is a rational process in which evidence, reason and proof are presented. In indoctrination, the value of rationality is denied. The doctrine to be instilled is taken beyond the limits of criticism and glorified, and the student is removed from discovery so that his/her belief in the doctrine is not shaken. In the transmission of doctrine, there is no room for critical questioning, on the contrary, "faith" in the doctrine is aimed for.

3. The methods of education are morally acceptable. The rationality of the learner is respected. The intention to bring about changes in the way the subject (learner/student) thinks or behaves is also present in teaching. However, teaching requires the subject to use actions (e.g. practising, exemplifying, guiding) consistent with the conditions necessary for the subject to consciously adapt to the influence of the agent, and the teacher to employ content and procedures appropriate to the learning objectives (Crittenden, 1972). Therefore, it is recognised as a rational and ethical process (Atkinson, 1972). The methods of indoctrination are manipulative. Students' feelings of trust in epistemic authority and their desire to please are abused. Students' mental freedom is not respected.

4. Education endeavours to make the student a member of the community of equals and to mature him/her into the adult community. Although there is an asymmetry between the student and the teacher, the student is seen as a potential equal. It accepts criticism. Education is associated with democracy. Indoctrination, on the other hand, denies the student the status of a person of equal value. It tries to leave him/her a child. Indoctrination is associated with authoritarianism.

Indoctrination should also not be confused with pedagogical processes that create similar mental characteristics. One of these is brainwashing. Brainwashing involves intensive indoctrination and the existing dominant beliefs of the individual are replaced by the beliefs transplanted by the brainwasher (Tan, 2014). In indoctrination, on the other hand, the old belief is not replaced by a new one, but a new set of beliefs is directly instilled into the mind. To make an analogy, indoctrination is like installing a new operating programme on a new computer, while brainwashing is like formatting and installing a new programme on a previously installed computer. The victim of indoctrination is usually younger and less experienced than the victim of brainwashing, and his or her mind is more empty of

the doctrine being indoctrinated. However, while the brainwashed person is more resistant to change, the indoctrinated person is not completely closed to change. The brainwashed person is more difficult to change than the indoctrinated person, even though the indoctrinated person's mind appears to be more vulnerable to the externally injected belief. The fact that the indoctrination effort is successful and results in closed-mindedness does not mean that this state will be permanent. Indoctrination creates intellectual rigidity in the process of its success, but the indoctrinated person can later overcome closed-mindedness (Callan & Arena, 2009).

Another concept similar to indoctrination is conditioning. The fact that indoctrination makes the mind passive brings it closer to Skinner's behaviourist theory, but it also prepares the ground for confusion with conditioning. The learner of the behaviourist theory is active in interacting with the stimulus and receiving reinforcement, not in controlling attention, selecting stimuli, and making sense of and encoding stimuli (Bayraklı, n.d.). Indoctrination is similar in controlling attention, selectively encoding stimuli into the mind, opening a space of mental freedom and using reward-punishment as a teaching practice. Another common point is that indoctrination and conditioning are illiberal practices (Wilson, 1972). However, conditioning is about producing behaviour, whereas indoctrination is about planting beliefs (Green as cited in Snook, 1972a). The distinction between behaviour and belief should be noted. Planting beliefs is more suitable for influencing the child's rationality than producing behaviour (Snook, 1972a). This is because belief systems are not always organised logically. Belief is also a psychological commitment rather than a logical choice. Thus, the conditioned person may believe rationally, but the indoctrinated person has not believed rationally.

Characteristics of the Free-Minded and the Indoctrinated Person

The term "free-minded person" refers to the rational individual. Despite the assumption that "human beings are potentially rational beings", which is at the heart of liberal or progressive educators' criticisms of indoctrination, human beings are currently not fully rational beings. The conditions for being an actually rational being are as follows:

- 1) He/she accepts to question the proposition/belief. He/she does not accept a proposition because it comes from people with whom he/she is close or whom he/she regards as an authority, nor does he/she reject a proposition because he/she does not recognise it. He/she is willing to analyse the subject within himself/herself with the prerequisite of having a certain level of knowledge.
- 2) The permanence of the decisions reached on a subject is related to the degree of soundness of the data, evidence and information on that subject. If the data are sound, the decisions are more permanent, if not, they are more temporary and open to revision.
- 3) Can distinguish between good or relevant reasons and bad or irrelevant reasons (Barrow & Woods, 2006).

An indoctrinated person is a person whose intellectual horizon is limited and whose cognitive structure is altered. As a result, an indoctrinated mind shows the following symptoms (Barrow & Woods, 2006; Callan & Arena, 2009; Momanu, 2012; Tan, 2014; Taylor, 2017; Siegel, 2009; White, 2017).

- 1) Belief without evidence
- 2) Interpreting facts according to the viewpoint of the assumed doctrine
- 3) Seeing the world from an "us against you" perspective
- 4) Resistance to change of belief or closed mindedness
- 5) Inability to reflect or failure to think critically about one's own beliefs

Most of these characteristics are obvious, but it will be useful to explain closed mindedness. Closed mindedness means closing one's mind to the possibility that one's point of view may be wrong (Barrow & Woods, 2006). The reason why the indoctrinated person does not respect the evidence sufficiently and shows excessive resistance to belief revision is that he/she has an excessive emotional attachment to the belief that his/her belief is true (Callan & Arena, 2009). Nevertheless, closed-mindedness and the inability to think critically are not immutable. This changeability also makes a difference between brainwashing and indoctrination.

The reluctance to change beliefs is not unique to the indoctrinated person. However, the difference between the rational person and the indoctrinated person is that the indoctrinated person refuses to change even in the face of convincing evidence. Siegel also opposed closed-mindedness as an indicator of indoctrination. According to Siegel (2009), critical thinking is more fundamental because being open-minded does not necessarily imply the ability to evaluate reasons competently. It is as important to be able to evaluate them competently in terms of epistemology as it is to give due value to justifications. Because it is possible for someone who is open-minded, willing to revise his/her beliefs and inclined towards objectivity to believe despite insufficient evidence; to put forward an irrational argument and adopt this logically flawed argument. Therefore, the quality of belief revision should also be taken into account. Siegel called it indoctrination when the teacher implants a belief and makes the learner believe it without evidence, provided that the teacher takes away the learner's criticality.

The Relationship between Indoctrination and Mental Freedom in the Axis of Indoctrination Criteria

Four criteria of indoctrination were mentioned: intention, content, method and outcome. Starting with the intention criterion, the intention of indoctrination is not to rationalise but to spread a totalistic ideology and the beliefs that support it (Tan, 2014). The aim is not to liberate the mind but to equip it with controlling beliefs. Indoctrination is a process that forces the preservation of the ideology it recommends, imposes that it is the absolute truth and devalues other ideologies, beliefs and

worldviews. With these intentions, the indoctrinator prevents the creation of social conditions that may cause the people he is trying to indoctrinate to develop feelings, thoughts and actions other than the imposed ideology. He renders his target group incapable of establishing strong rationality and strong autonomy. Thus, it will prevent them from producing counter-justifications, questioning and criticising (Tan, 2014). Rationalising education, on the other hand, is an educational process in which sufficient support is provided by using solid evidence, proofs, reasons, clues and proofs (Atkinson, 1972). In a rationalising education, justified opinion and rational approval are given importance instead of opinion on its own. The educated person is a subject who not only knows the rules, but also knows how to adapt the reasons themselves and the reasons to other situations, and is aware of what they are doing (Atkinson, 1972). In the process of creating a permanent change in someone's thought or behaviour, this activity cannot be called teaching-learning if the student's mental effort is not aroused and if the subject does not make a conscious effort regarding the change (Crittenden, 1972). Just as the fact that machines make mathematical calculations does not mean that they learn, the changes that people experience without consciousness are not learning (Crittenden, 1972). Indoctrination is not mind-liberating because it aims to create a subject who believes, not a subject who makes a conscious effort, i.e. a subject who learns.

Along with the intention criterion, the method criterion also comes into play. The methods used in indoctrination are those that do not respect mental freedom and do not give the individual the opportunity to develop. Of course, presenting a young child with rigorous theoretical arguments that are not suitable for his/her developmental period is not meaningful in teaching. But what is imperative in indoctrination, even without the necessity of a specific method, is the violation of respect for rationality (Gregory & Woods, 1972). If one wants to develop an unwavering commitment to the propositions of a doctrinal system that cannot be rationally shown to be true, this will not be done by rational methods (Barrow & Woods, 2006). Any procedure that can fit the purpose is applied to the indoctrinated person without ethical concerns, and the indoctrinated person learns to apply the rules mechanically. Authoritarian and restrictive methods of freedom of expression (Momanu, 2012) are used to instil beliefs (Bailey, 2019). Therefore, it is more appropriate to say that the person subjected to indoctrination methods "believes" rather than "knows" (Atkinson, 1972).

Another point to be noted is that an allegedly irrational education will not always be indoctrination. For example, it is useful to look at the intention and outcome in order to understand whether early moral education, in which a process without evidence and understanding can be operated, is indoctrination (White, 1972a). If the teacher does not aim to destroy children's capacity to ask their own questions about morality, and if the student is able to examine his/her irrational beliefs in a reasoned manner later on, it would not be correct to call this process indoctrination. The immaturity or incompetence of the student may necessitate resorting to non-rational methods (White, 1972a).

Another indoctrination criterion to be addressed in the tension between indoctrination and mental freedom is content. Wilson (1972) even argued that the method alone cannot be indoctrinatory; the content must also be indoctrinatory, that is, it must be doctrinal. Doctrines are sets of beliefs that cannot be falsified or corrected, contain forms of knowledge that are not based on evidence, first-order principles and far-reaching assumptions, but lack public consensus (Thiessen, 1982). Accordingly, if the belief planted by illegitimate means is a doctrine, the process is indoctrination. For example, since science does not allow holding on to a hypothesis, that is, claiming that a hypothesis is true even when it is shown otherwise, and since hypotheses are testable and changeable, scientific activity makes the possibility of indoctrination impossible (Barrow & Woods, 2006). Quackery can be done in science, but according to the canons of scientific research, these activities carried out by a quack cannot be called science. Accordingly, it becomes difficult to indoctrinate in science teaching. A similar situation applies to mathematics teaching. When a mathematics teacher teaches that God is a great mathematician instead of teaching mathematics, that is, when he tries to implant dubious doctrines into the minds of his students, he is indoctrinating. But in this case, they are not teaching mathematics (Barrow & Woods, 2006). Therefore, if the content is factual truths and if it consists of contingent propositions, it will be difficult to handle it rationally.

When the educational contents that allow for indoctrination are analysed on a field basis, the first fields that come to mind are religion, ethics and political history (White, 1972a). The unobservability of the objects of these fields and the difficulty of testing their claims make indoctrination favourable. It cannot be denied that the transmission of cultural heritage is an important function of education. However, the necessity to connect with the past becomes problematic within a scholastic system of thought that objectivises the past. The education system's training of individuals to obey the political regime is indoctrination. Such systems construct an axiological order and indoctrinate individuals to fight against the new. It has already been mentioned above that the teaching of science or the teaching of factual truths (Thiessen, 1984) is also counted among the contents suitable for indoctrination, but this is not indoctrination. On the other hand, the idea that content such as religious education is always indoctrination has been challenged. According to Snook (1972b), if we are to characterise dealing with dubious content as indoctrination, we must argue that the philosopher of religion also indoctrinates. However, what the philosopher of religion does is not indoctrination. The philosopher of religion tries to prove a religious belief rationally. He gives reasons for this. When someone believes what the philosopher of religion says because he finds his reasons reasonable, this is not faith; it is rational belief. Therefore, dealing with dubious content is not an indication of indoctrination. However, teaching dubious content should be handled separately from this. Barrow & Woods' (2006) Catholic school example also suggests that religious education is a work of indoctrination. However, while there is rational questioning in the example of the philosopher of religion, in the example of the Catholic school, there is the use of non-rational tools such as appealing to emotions, fear of hell, and hiding

counter-evidence. The task of the Catholic school is to try to adopt Catholicism and what it tries to do is to establish the set of beliefs and lifestyle required by Catholicism. The doctrines of Catholicism are presented as truths and students are expected to be unshakably committed to these truths (Barrow & Woods, 2006). Just as law faculties train lawyers and armies train soldiers, Catholic schools will train Catholics. Moreover, religious education aims to train a believer everywhere, not only in Catholic schools. Many religious teachers explicitly demand that implicit propositions such as "God exists" be accepted and believed (White, 1972a). They question what would be their intention if they denied this intention. When the teacher teaches the life of Jesus Christ to his students, he is not only teaching history (White, 1972a). In areas such as religious education, where controversial metaphysical propositions are taught, the possibility of indoctrination is strengthened while the possibility of mental emancipation is weakened. This is because instead of rationally examining the arguments, narratives are believed and a certain way of thinking, believing and socialising is given importance. The individual is taught how to feel, how to react and how to behave. When such a process is carried out, liberating the mind does not seem to be a goal of education.

Finally, if the indoctrination-freedom tension is evaluated in terms of the outcome criterion; the indicator of the indoctrinated person was that he/she did not change his/her mind despite convincing counter-evidence, that is, he/she was a closed-minded individual. In cases where the person was later able to overcome his/her closed mind, it is seen that he/she took the evidence into consideration (Callan & Arena, 2009). What is expected from a rationalising education is to produce open-minded and critical individuals (Siegel, 2009). In this context, individuals who give due importance to reasonable justifications and can evaluate them correctly in terms of epistemology should be raised. Individuals should not only be willing to revise their views and be inclined towards objectivity and impartiality, but also be capable of this revision. In other words, the quality of belief revision is also important. The individual should not make the mistake of proposing an invalid argument and then endorsing it, i.e. he/she should be a critical thinker as well as an open-minded one. Open-mindedness alone is not a remedy for overcoming indoctrination (Siegel, 2009). The result criterion also shows that the person who is wanted to be indoctrinated is the person whose mental freedom is tried to be taken away.

There is clearly a tension between mental freedom and indoctrination. One of the main reasons for this is that indoctrination is a phenomenon in which the value of rationality is denied. Moreover, it is doubtful that man is a rational being. The world is full of closed-minded fanatics and ideologues such as Al-Qaeda members and Western religious fanatics (Barrow & Woods, 2006). This is why progressivists like Dewey and his colleagues, who are systematically anti-liberal, are naïve in their views on human beings. There are examples that contradict assumptions about human nature, such as that human beings are rational and can potentially make decisions that are favourable for themselves. When a person contradicts himself, produces incoherent arguments (violating the rules of logic) or resorts to justifications that are

irrelevant to his statements and preferred views, it means that he is acting irrationally (Barrow & Woods, 2006) and it is not uncommon to find such a lack of coherence in human beings.

Mental Freedom is Possible Despite Indoctrination

In addition to types of freedom such as freedom of action, freedom of thought, freedom of will (Akarsu, 1975), there is another type called mental freedom. Mental freedom is mental self-determination, that is, the right to control one's own consciousness and determine what is in one's mind (Boire, 2001; Bublitz, 2013). It allows the individual to use his/her mental abilities, includes the freedom to change his/her mind and allows him/her to reach or abandon a mental state (Bublitz, 2013).

Mental freedom is also an element of autonomy. Autonomy is the self-determination or self-governing capacity of the individual (Dryden, 2010). The ideas of individual autonomy, whose origins date back to Platon and Aristotle, mean self-determination and self-mastery (Dryden, 2010). In fact, according to Horkheimer, the autonomy ideal of German idealism is the following: "The self-intuition of reason is an act of freedom, and through this ideal of autonomy the will determines itself in accordance with rational principles" (cited in Benhabib, 2005, p. 13). The person on whom the ideal of autonomy in German idealism is based is Kant (Benhabib, 2005). Autonomy is the central concept of Kant's philosophy of freedom (Demenchonok, 2019). Kant (2006, p. 52) spoke of the existence of a special kind of causality and asked the rhetorical question "...what, then, can freedom of the will be other than autonomy, that is, the will's property of being a law to itself?"

The concept of freedom brings with it the concept of agency. A free agent is a person responsible for his or her actions (Strawson, 2010). Only the person capable of free choice and action deserves praise and blame. Hard determinists do not hold a person morally responsible for his/her actions on the grounds that he/she has no control over his/her own behaviour (A. Doğan, 2004). However, it should be noted that there is a view that even if a person is determined to do something bad, he or she can be held responsible for that bad act if he or she did it voluntarily. Libertarians do not hold the person morally responsible or significantly reduce his/her responsibility since they argue that how and in what form the action will be realised is uncertain until the moment of its realisation and depends on chance. Compatibilists, on the other hand, define freedom as the ability or power to do otherwise despite deterministic conditions, and therefore hold the individual morally responsible for his or her actions (A. Doğan, 2004). The perspective in this article reflects the compatibilist position. The target of indoctrination is thought to have the power to believe otherwise despite the determinism of indoctrination, and the person is held responsible for allowing this to happen if he or she is indoctrinated. It is necessary, then, to address the determinism thesis and to clarify our conception of freedom.

The determinism thesis argues that human beings, who belong to the natural world, are a product of the chain of events that preceded them, that is, they are

governed by deterministic laws (Holton, 2004). Those who argue that determinism and free will are incompatible put forward the following argument:

P1. If determinism is true, every human action is causally necessary.

P2. If every action is determined by the reasons that precede it, no one can behave otherwise than the way he behaves.

P3. A person has free will only if he/she can behave otherwise than he/she behaves.

P4. Determinism is true.

C. No one has free will (Holton, 2004).

Hard determinists accept that this argument is sound and therefore its conclusion is true; no one has freedom of will (Holton, 2004). According to hard determinists, the thesis of determinism is true and we are not free. Freedom (F) and determinism (D) are incompatible. The existence of one requires the absence of the other, that is, the two are not possible together (Strawson, 2010). Libertarians also argue that determinism and freedom of will are incompatible, but in this argument, premise P4 is false, so freedom of will exists. Compatibilists, on the other hand, accept that premise P4 is true, but argue that one or both of premises P2 or P3 are false. Thus they reject the conclusion. According to compatibilists, the thesis of determinism is true but at the same time we are free; that is, both determinism and freedom are possible at the same time (Holton, 2004; Strawson, 2010).

Objections to the Possibility of Mental Freedom in the Face of Indoctrination and Responses to Possible Objections

While justifying the claim that the mind can be free in the face of indoctrination, the incompatibilist objections to this claim were also taken into consideration and the objections were tried to be refuted.

Answers to Incompatibilist Objections

When it comes to human agency, it is often thought that free actions and processes should be different from natural processes (González-Ayesta, 2019). In the Middle Ages, the debate on free will extended to the question of God's nature, with the proposition that human actions are not governed by God's providence (God is absolutely capable of doing whatever he wants). The problems of contingency with reference to the sphere of being and necessity with reference to the sphere of action were discussed. According to the principle of contingency, will or self-determination constitutes freedom. According to the principle of necessity, nature is the application of modalities to action. Duns Scotus, a Franciscan monk who lived in this period and did not deny the existence of an all-powerful God, held that the will itself is a cause or active force and that necessity is compatible with freedom. The act of the will (*libertas*) can control its own action. It is self-determining, not determined by its object. The will can choose otherwise at will (González-Ayesta, 2019). Scotus

believed that man is free and argued that morality is impossible without freedom (Williams, 2019). It follows that a free agent is free despite the will of God. When the inference is adapted to the issue of mental freedom, it will be claimed that mental freedom is also possible despite the will of the indoctrinator.

Rationale 1. Natural action will be prevented when some necessary conditions are not fulfilled (González-Ayesta, 2019). In these cases, then, these actions are also contingent, even if they are not contingently caused. To act contingently is the ability to act otherwise at the same time when the same principle is at work, and this course of action is in accordance with the will (González-Ayesta, 2019). In other words, the will is the ability to make choices in a world of reasons. Strawson (2010) even cites Hume's account of freedom and says that freedom is the freedom to do only what one chooses to do, even if that thing is completely determined. But if the thesis of determinism is correct, then the entire past and future of the world are in principle predictable. It is enough to have a description of the world at any given moment and a full knowledge of the laws of nature (Strawson, 2010). For this reason, a conception of freedom such as that advanced by Hume is not plausible for hard determinists and other incompatibilists. Because the principle of alternative possibilities makes it difficult to include free will within the scope of determinism (M. Doğan, 2021). Since there cannot be alternative possibilities in a deterministic world, it can be said that there is no choice, that is, no free will.

However, the fact that human actions have causal links with emotions arising from previous events does not necessarily ensure that a person performs a certain action while this cause is present in the environment (A. Doğan, 2004). The reasons that will ensure the occurrence of an event may be as strong as the reasons that will ensure the occurrence of its alternative. These reasons may have different weights in the realisation of the event (A. Doğan, 2004). It is possible for people to behave differently under the same principles, that is, to make choices. It is also possible for the indoctrinated person to choose not to believe in the doctrine in the face of indoctrination determinism. However, not believing in the doctrine that is being indoctrinated may also be an indication that the indoctrination attempt has failed or that gaps have been left that prevent the establishment of belief. The information that young people who are students in religious education institutions in Turkey are moving away from religious conservatism (Aktan, 2019; Çalışkan, 2021; Harmankaya, 2020; Yeryüzü Eğitimciler Hareketi, 2018) can be interpreted as the failure of the indoctrination attempt or that the indoctrinated doctrine can be abandoned after a successful indoctrination (Callan & Arena, 2009). Therefore, the claim "Mental freedom is possible despite indoctrination" can be understood in two ways. Based on Scheffler's (1978) distinction between (i) teaching as an attempt (or intention) and (ii) teaching as a success, it can be said that "Not every indoctrination attempt is successful, so mental freedom cannot be eliminated despite the indoctrination attempt." Secondly, "Despite successful indoctrination, mental freedom is possible. Because an indoctrinated person can regain mental freedom." This study focuses on the first claim.

"Success" is more than doing something, it is the production of the appropriate output of this action (Scheffler, 1978). A hunter is successful when he claims to catch a lion and does not return empty-handed, i.e. success is an appropriate outcome of the action. The fact that an action has a favourable outcome also creates the possibility of failure. Even if the rules that show the way to success help to avoid failure, in some cases following these rules does not lead to success. Scheffler tried to explain the issue through examples. In the first example, he stated that a young child is spelt a word, told how to write its letters one by one, in other words, the correct guidance is given and if the child follows the rules, he will achieve success by writing the word correctly. In the other example, a very knowledgeable and skilful lion hunter will fail when the lion escapes at the last moment, even if the range is appropriate, the gun is loaded and held correctly. This means that following a set of rules to the letter does not always result in success (Scheffler, 1978). This is also the case with indoctrination. The existence of the indoctrination effort and the fulfilment of its requirements do not guarantee the success of the indoctrination, i.e. the achievement of the expected outcomes - the unshakability of irrationally acquired beliefs. This is also a problem for the hard determinist.

On the other hand, young people's move away from religious conservatism also requires looking at how the belief is abandoned. If a belief is abandoned reactively or its opposite is believed, it can be said that such a change is not rational, and therefore the mind that believes in this way is not free. However, it is unlikely to believe in something because one wants to, and to maintain this belief without absurdity - or vice versa. According to William James (2009), the will to believe does not bring belief into existence. Beliefs of the type of Pascal's gambler's argument are insincere. The situation is different, however, if a theist, successfully indoctrinated in a religious educational institution, has become a deist with an evidentialist attitude of belief. Although this individual would face penalties such as loss of social networks and ostracism if he/she abandoned his/her indoctrinated belief, if he/she abandoned his/her belief in accordance with the principles of rationality, it can be said that his/her mind is free. It has been stated that individuals who overcome their indoctrination especially take evidence into account, that is, evidence is used in the acquisition of belief (Callan & Arena, 2009). In examples where belief is acquired without considering evidence, such as in unshakeable beliefs, it is seen that evidence is not taken into account afterwards and thus belief is maintained (Callan & Arena, 2009). Open-mindedness, which is the opposite of closed-mindedness, is a characteristic that the indoctrinator does not want because it threatens belief. However, closed-mindedness, which is an important indicator of indoctrination, can disappear later. This strengthens the claim that the indoctrinated mind can be liberated and again puts the hard determinist in difficulty.

Rationale 2. Incompatibilist views can be challenged on the basis of the principle of alternative possibilities. It can be said that, contrary to what incompatibilists argue, when a person behaves in a certain way because he/she does not have the possibility of behaving differently, this does not mean that he/she is not

free (M. Doğan, 2021). If there were alternative or multiple possibilities, that is, if there was a chance to behave differently, the person would still do the action he or she wanted to do. To understand whether there is such a thing as free will, it is not the existence of alternative possibilities, but whether the person has the ability to do what he or she wants. The fact that the causes of action are determined does not eliminate free will. In order to claim the existence of a free will, it may be suggested to focus on our power of control over our actions, not on the causes (M. Doğan, 2021). However, free will is related to options as well as the ability to make choices.

This is why it is correct to say that the subject to be indoctrinated cannot be a free agent unless he or she resists the indoctrination of his or her mind, or unless the indoctrinated subject overcomes his or her determination arising from indoctrination. Because a free agent is expected to be able to make a choice. For this, it must first be aware of the alternatives from among which it will choose. Afterwards, he must rationally evaluate them and prefer one of them. In indoctrination, however, neither of these is allowed. It is also necessary to consciously compare the alternatives, but the indoctrinator prevents the person to be indoctrinated from being conscious of this. It is important to emphasise that indoctrination is a systematic process. Indoctrination should be planned and carried out in organised settings in order to control both the causes and the power of choice. In fact, the indoctrinator makes "decision-making" as easy as possible by presenting a single mandatory "option". It does not seem logical, then, to say that an indoctrinated person is free when the indoctrinator prevents access to other alternatives and an informed comparison. The only real option in indoctrination is the doctrinal belief that is intended to be planted in the mind of the indoctrinated. The indoctrinated person is not allowed to consider competing doctrines and counter-evidence. In the meantime, it is also desirable to create the illusion of freedom, as if multiple alternatives were presented and given the chance to choose among them, to make the indoctrinated person think that he or she has voluntarily chosen the belief to be indoctrinated, and thus to protect his or her belief as unshakably as possible by removing criticism. Therefore, the mind of the indoctrinated person is not free. Because it does not have mental self-determination. He is prevented from using his mental abilities, for example, from thinking critically. He is not given access to mental states that are different from the default. His freedom to change his mind is taken away from him. Meanwhile, the hard determinist absolved the indoctrinator from responsibility as it made moral responsibility impossible (A. Doğan, 2004). Nevertheless, the fact that the indoctrinated mind is not currently free does not mean that it cannot be liberated. There are individuals who have been indoctrinated and can transform themselves afterwards (Callan & Arena, 2009).

Rationale 3. Approaching the issue of free agency in a Scotus-like rather than an incompatibilist way, taking the will as a cause or active force, we argue that man has control over his mental freedom. Man is not an automaton that responds to certain inputs with certain outputs. If it were, its reactions would be predictable. Unlike animals such as chickens, horses, sheep, etc., which they have tamed, human behaviour is not predictable (Vassaf, 2018). Human beings do not act purely

instinctively and do not follow predictable behavioural patterns. He also uses his intellect, and in the end, with the advantage provided to him by the cortex of his brain, he has domesticated other animals, not other animals. Whereas a chicken does not decide to fast, man can decide to do so when he deems it necessary for himself. In addition, man finds the power of creation in himself and makes art (Vassaf, 2018). Therefore, human beings are not content with what nature gives them, that is, they use their will as a reason and produce options. Otherwise, a man, like the chicken, would lead a life unaware of fasting. Since he invented abstinence, we can say that he objects to what nature offers and expands his options. Hard determinists fail to explain this complexity of human behaviour (A. Doğan, 2004). Moreover, the libertarian view of the will as a cause is also problematic. Even libertarian philosophers such as Robert Kane and Laura Ekstrom are sceptical about appealing to agent causality because it is difficult to distinguish a free choice that is not influenced by any event from chance (Talbot, 2009). Moreover, without natural laws or causality, free will would be nonsense, as Kant (2006) says. If education did not also have an indoctrinative character, the proposal of an education that would liberate the mind would be meaningless. The will is an active force and can be used to counteract indoctrination.

Rationale 4. As far as the determinism of moral laws and not of natural laws is concerned, Kant (2006) explained the freedom of the will in terms of the categorical imperative. He saw freedom of the will (also autonomy in Kant) as the ability to set laws (moral laws) for oneself, that is, as a kind of causality. According to this, man is a being of thought that belongs not only to the world of the senses but also to the world of thought (Kant, 2002). He can be liberated from the determinism of the world of the senses through the faculty of reason. This is because man, despite being stimulated by nature, can manage his will, and this management, autonomy, law-making or freedom is thanks to the rational will. There is no freedom to be understood as randomness, non-causality, or a state of idleness. There is a conception of freedom in which objectively necessary actions are determined by compulsion, that is, by the commands of reason (being subject to the necessity of the laws of reason). Reason liberates the individual as the governor of his will (the ability to derive actions from laws, to act according to principles) and the determinant of its limits (Kant, 2002). For Kant, "volition" is a causality, and this causality is effective when the rational creature becomes independent of the foreign thing that determines it. Although there seems to be a contradiction between freedom of will and the necessity of nature (Kant, 2002; Robert & Cureton, 2022), according to this understanding of freedom within necessity, man is still free and it is free to determine his own goals (Demenchonok, 2019). Moreover, there is no real contradiction between freedom of will and the necessity of nature (Kant, 2002). Because man is also the subject, i.e. the creator, of these laws (Kant, 2002) and is bound to these laws not by necessity but by freedom (Hançerlioğlu, 1978). This self-legislation corresponds to the self-regulating rational will (Cauchi, 2013). The non-contradiction put forward by the Enlightenment philosopher Kant brings to mind the idea that God is also subject to the laws He has set. It cannot be claimed that God is not free, but even God acts within the framework

of laws. It is not possible for someone going through the process of compulsory education to get rid of determinism (indoctrination determinism), but it is possible to get rid of determinism by putting the rational will to work.

Rationale 5. When we leave metaphysical claims aside and turn to Wittgenstein (Biletzki & Matar, 2021), to whom the members of the Vienna Circle owe their understanding of logical empiricism, we encounter a similar claim. In the *Tractatus*, Wittgenstein (2018) treats the world as the sum of phenomena. When we try to understand the world in the context of facts like Wittgenstein, the will of God is replaced by the laws of logic. As can be seen, it was not possible to escape from necessity again. Wittgenstein (2018) argued that we can only think spatial objects in space, temporal objects in time, and all objects in their connections with other objects. Kant, on the other hand, explained freedom with a reason using a priori principles and excluded experience. It should be noted that the reason that Kant positions as rational will while explaining free will is not practical reason (Cauchi, 2013). Practical reason is culturally conditioned. It is not free from affections and passions (Cauchi, 2013). However, humans do not live in the noumenal realm that Kant claims.

Wittgenstein seems to be right about determinism. The human mind, like the objects of the phenomenal world, is subject to deterministic laws. Whether we consider the laws of pure reason as legislators or the laws of logic, in reality, none of them are abstracted. Even if we assume reason as a legislator, that is, as an autonomous faculty, it is difficult to say that the moral laws produced by this reason, which derive actions from principles, do not contain experience and are analytical propositions. People grow and develop under the influence of the traditions, institutions, family, formal and informal education in which they are born and raised. Thus, they acquire a picture of the world (*weltbild*) (Wittgenstein, 1969) and a way of seeing and thinking. People are members and sometimes speaking subjects of "discourse communities" in which religious, legal and political discourses play a role (Foucault, 1987). In some of these discourse communities, information is memorised in an almost ritualistic way, protected within the community and there are unchangeable roles between the speaker and the listener. Repressive discourse communities exclude those who do not participate in the discourse from the game; at least they do not give them the chance to access certain parts of the discourse or to become speaking subjects (Foucault, 1987). In indoctrination, there is a knowledge (doctrine) equivalent to the discourse in discourse communities, an indoctrinator who holds this knowledge, determines, circulates and protects it, and the indoctrinated who are intended to become members of the community. Just as in a discourse community, indoctrination will be organised around one and the same doctrine, and mutual dependence will be established.

Determinism is true and applies to the human mind. The control of behaviour through the brain is an indication of this. One of the ways of such behavioural control is to influence the chemical and electrical activities of the brain through the environment, and communication, i.e. the activation of emotions, is very effective in

this context (Beecher et al., 1973). Moreover, a human being is not a tabula rasa when he/she comes into the world. He has an innate capacity and develops it with the contribution of the environment (unfold). This causality has also been used professionally by psychosurgeons and therapists. The planned and deliberate structuring of human behaviour by someone else rather than self-determination, as in indoctrination, is incompatible with the ideal of freedom. To argue that brain-mediated intervention in behaviour does not undermine the ideal of freedom, one can reinterpret the definition of freedom, as Delgado does. Delgado states that the human brain is already limited and shaped by external building blocks; that human beings can use their intelligence limited by certain references - symbols and cultural values - and that freedom is to use intelligence within these limits (Beecher et al., 1973). Delgado's views can be justified, but it is dangerous to distort the definition of freedom and narrow the boundaries of freedom by relying on the thesis of determinism.

Even when we understand freedom as self-determination, we cannot deny the reality of deterministic laws. Approaches that promote autonomy in schools are based on a meta-theory of self-determination (Deci & Ryan, 2016). The starting assumption of this theory is that human nature tends to take in knowledge and values, and to regulate and integrate behaviour in supportive and nurturing social conditions (Deci & Ryan, 2016). Self-Determination Theory (SDT), a psychological theory, is an empirically based, organismic theory of human behaviour and personality development (Ryan & Deci, 2017). This theory is concerned with the social conditions that facilitate or hinder human development; it examines how social and cultural conditions and innate capacities develop and weaken (Ryan & Deci, 2017). Even self-determination theory, which favours education to build autonomous subjects, is contextualised. It does not ignore the role of extrinsic motivation and external control of behaviour, although it asserts that human beings tend to evolve to develop and learn and prioritises intrinsic motivation (Deci & Ryan, 2016). As in this case, there is no non-contextual stance, no reference point, and no stance free from life relations. So much so that, according to Gadamer (2009), even if we want to overthrow this reference point, our consciousness of being conditioned will not be able to overcome our conditionedness. For this reason, even after accepting the Copernican explanation, humanity has continued to say that the sun sets, that is, to perpetuate in language the view that the sun is moving and man is immobile (Gadamer, 2009).

So, can the human being, the creation of various determinants, transcend its determinism and become a Kantian autonomous subject, an individual with a free mind? Can a schoolchild construct his/her mental freedom by getting rid of the determinism of indoctrination? In other words, is the prediction that the mind can be free realistic for the empirical world? The connection between mental freedom and autonomy was explained above. The incompatibilist view, which gives a negative answer to these questions, was given as an umbrella term. Let us now examine the views that challenge the thesis that mental freedom is possible under three sub-headings.

Answers to Marxist Objections

i) According to Marx (cited in Benhabib, 2005), the capitalist system promotes the ideal of autonomy but does not allow it to be realised. Because the existence of the capitalist system depends on the fact that it takes away people's collective control over their existence. Autonomisation can only be realised when this contradiction becomes conscious of the individual (Benhabib, 2005). What is at stake here is not the autonomy of individuals, but the autonomy of a collective community or super-organism. In other words, we are talking about the prevention of an autonomy that autonomous individuals would create by consensus. Marx is right; systems do not really want people to become autonomous, but controllable. Therefore, indoctrination (at least to some extent) is inevitable. The fact that not everyone within the same system is subject to the same doctrine, that they are not recipients of this doctrine or that they abandon it over time shows that mental freedom is possible, but where autonomy is blocked at the systemic level, where collective autonomy is not allowed to develop, solutions to realise individual autonomy are not meaningful. Therefore, the way in which political authority organises individual relations must be changed. Members of civil society must ensure that the rights spoken of by contract theorists (participation of all subjects in fair exchange relations or equality, freedom, legislation, etc.) are secured, the legitimacy of political authority must be questioned and political domination must be delegitimised from the grassroots level.

ii) Horkheimer (cited in Benhabib, 2005), on the other hand, speaks of the need to change social conditions, and social conditions are systemic obstacles, as a precondition for autonomisation. Otherwise, the social imperatives of a proprietary and competitive society will not allow the individual's decision-making power and moral reflection to develop (Benhabib, 2005). This is a similar objection and, for the same reasons, suggests that mental freedom in existing systems is more possible at the level of the individual. As Marx and Horkheimer argued, changes are needed so that the system or social conditions do not threaten the mental freedom of individuals.

iii) Another objection is that reason itself is an authority figure that prevents mental freedom. According to this, not the authority of the system or society, but one's own reason is an instrument of domination and suppresses itself (Benhabib, 2005). According to critical theorists, reason does not completely determine the conditions. Indeed, absolute control of one's own consciousness is impossible (Boire, 2001). Consciousness is in constant interaction. The constant feeding of data to the brain by the senses and the interaction with the "other" create a continuous feedback loop. Failure to reflect on the fact that reason is determined by circumstances leads to the misconception that reason is self-created.

The view that reason is an instrument of domination is, in Kant's sense, the suppression of the subject's self (natural inclinations, etc.) and the other for the sake of the kingdom of ends, i.e. the attempt to overcome the dualism created by the conflict between self-interest and public interest. In Hobbes' sense, it is the restraint of human nature by theories of self-preservation (e.g. organisation in groups or civil

society) (Benhabib, 2005). Viewed in this way, reason is that which proposes to maximise the utility of the agent and associates rational behaviour or the rational person with utility maximisation. For a better understanding of the connection with Kant's moral philosophy, behaviour is rational if it is related to principles or motivations that are characteristic of the person (Darwall, 1986). However, it is not always rational for the agent to maximise his/her utility and the theory advocating this should be revised. A theory that incorporates the notion of mutual benefit would be better (Darwall, 1986). The pragmatic rational reason understood in this objection is not the same as the rational reason we mean. Rational reason includes the faculties of self-efficacy and self-determination. It should be understood as a reason that both observes the principle of mutual benefit and does not sacrifice the individual. This reason is neither dominated nor dominating.

Answers to Behaviourist Objections

It has already been mentioned that indoctrination is the acquisition of beliefs and conditioning is the acquisition of behaviour and that these are different processes. Behaviourism is the physicalist view that mind cannot be observed, but behaviour can be observed (Warburton, 2000). According to the behaviourist, the mind or states of mind can only be descriptions of potential behaviour or behaviour. What is called experience can also be explained by behavioural patterns (Warburton, 2000). Skinner, a representative of the behaviourist school and a hard determinist at the same time, even eliminated the necessity of a mental apparatus in explaining behaviour, excluded the inner world of the human being from the causes of behaviour, that is, internal factors such as intention, belief, desire and expectation, and associated behaviour with external stimuli (A. Doğan, 2004). Behaviourism, which reduces mental processes to behaviour, does not see belief as an explanation of behaviour. It does not allow for the possibility that beliefs can cause behaviour. In this case, there is no indoctrination, which means implanting beliefs, and therefore indoctrination is not a problem for the behaviourist. In addition, behaviourism ignores the possibility of autonomy and mental freedom. Since it explains human behaviour in terms of action-reaction, for the behaviourist people are not beings with will, they are no different from objects, and since objects cannot be liberated, there is no question of human liberation. But behaviourism, which denies the fact that belief turns into behaviour, is wrong.

Skinner argued that human will is not free (A. Doğan, 2004). However, from this point of view, the reason for behaviours that are not biological or not aimed at satisfying primitive needs, such as the choice between listening to a concerto and reading a poem, cannot be explained. Two people with different beliefs and expectations may not react in the same way to the same stimulus, although the same desire is present in the other (A. Doğan, 2004). Even if there is a causal link between desires and wishes and behaviour, hard determinism and thus Skinner's behaviourism cannot explain all human behaviour. The human will exists as an active force, a cause, capable of producing choices. In this case, it is possible for the existence of deterministic conditions such as genetic structure, environment, past, etc. to coexist

with the existence of freedom. It is possible for a man to be a mentally free and autonomous being even in the presence of an external effort of indoctrination.

Answers to Authoritarian And Conservative Objections

According to the authoritarian point of view, human beings are bad and most of them remain children (Moore, 1972). Therefore, it is necessary to prevent them from doing wrong, to manage them and to apply restrictive guidance. Otherwise, it will be a miracle if they do not turn to wrong or sin. Therefore, students should not be introduced to alternatives, some facts should be kept in the dark through censorship and propaganda, and students should be kept away from any opposition (Moore, 1972). Therefore, it is unlikely that the authoritarian authorises autonomy and mental freedom. Authoritarians' distrustful view of human beings is parallel to that of conservatives. However, the accuracy and validity of the assumption that human nature is evil is questionable. The authoritarian point of view keeps people under control because of the fear of the new axiological order and loss of power.

George Counts, as a representative of the conservative objection, thought that the anti-indoctrination progressive mind was mistaken for two reasons: i) the paradox of freedom and ii) progressive indoctrination (a second paradox) (Garrison, 1986). Accordingly, i) forcing a choice on someone who has not reached a sufficiently mature belief system leads to unpredictability and chaos, i.e. progressives implicitly advocate anarchy. And ii) liberals are also endeavouring to inculcate their own ideals. Dewey's objection to this is that what they are doing, if it can be called indoctrination, is at least a self-correcting indoctrination (cited in Garrison, 1986).

Counts and even fundamentalist conservatives may be correct that liberals also indoctrinate. To illustrate, in *Mozert v. Hawkins County Board of Education* case, fundamentalist Christians complained against public schools for violating their traditions. They argued that liberalism is paradoxical, does not promote tolerance towards fundamentalists, and is subjectivist and assimilationist (Stolzenberg, 1993). Indeed, liberal values may be instilled and the children of fundamentalists may be alienated from their own values. This is the paradox of liberal indoctrination. On the other hand, it must be remembered that indoctrination is inevitable, and it must be recognised that there will be some indoctrination as long as it is not partisan and does not undermine rationality. It is true that fundamentalists may claim that the values of liberalism are instilled, but others may also claim that criticality, autonomy, rationality or intellectual freedom are instilled. They might even argue that this is a kind of indoctrination against indoctrination. These claims are false.

These qualities are not desirable for everyone. However, one should be cautious about calling all efforts to instil beliefs in students indoctrination. The cultivation of the qualities of criticality, autonomy, rationality and ultimately mental freedom do not fit the definition and criteria of indoctrination. It is unreasonable to say that the intention of someone who wants to plant beliefs in minds to acquire these qualities is to instil beliefs that are insensitive to evidence. Moreover, in order to talk about a

indoctrination effort, the existence of the intention to indoctrinate, the teaching of content suitable for indoctrination, and the use of indoctrinative methods must all be fulfilled (The result criterion is not counted here. The rationale can be found in the distinction between indoctrination as an attempt and indoctrination as a success). However, in order for criticality, autonomy and intellectual freedom to be established, the contents must be handled in a way that is conducive to refutation and scepticism. Rational enquiry is clearly not within the scope of indoctrination methods. Therefore, an examination of the criterion of method alone shows that the acquisition of these qualities is not indoctrinatory. On the contrary, a rationalising education encourages mental freedom. Conservatives are wrong when they claim that rationalising education is also indoctrinative.

Counts' objection to the possibility of autonomy and the liberation of the mind is that education is inherently imposed and society depends on it. However, contrary to Counts' conservative position, democratic societies should be planning societies, not planning societies. People should not be seen as beings to be brought into line under pressure and control.

Discussion, Conclusion and Recommendations

Since education is a procedural process that aims to create some changes in human beings, it is expected to create desirable changes in children, and this "desirability" varies according to individuals. What is desirable for the power or the majority may not be desirable for everyone. Despite the difficulty of determining what is desirable for everyone, there is a need to build a consensus among those who make up society. Otherwise, since school education includes controversial issues such as values education, it will be a vehicle for doctrinaire practices that do not coincide with the values of families or communities. Certain worldviews and ways of life will be imposed on children. People may be made to see the world in binaries (us versus others, e.g. Muslim X non-Muslim, saved X unsaved, etc., depending on the doctrines instilled), the psychological distance between people may be increased and social problems may deepen. In order to direct students towards a certain goal, their self-perception can be shaped, a constructed self-perception can be structured and students can be directed towards a life that is determined for them, and the potential of the individual and his/her power to determine his/her own life can be taken away. Morant's design of the British education system, which prevents working class children from adopting a critical attitude and places them in their "social place", is a concrete example of the latter judgement (White, 1972b). But what should an education that liberates the mind look like?

Let us now try to answer the question in terms of compulsory public education. States force children, who by nature are beings whose capacity to exercise freedom of thought is below a certain threshold, into formal education. This compulsion can be defended on various grounds. For example, the development of abstract thinking skills and the memorisation of multiplication tables are difficult to acquire without coercion and are among the requirements of the modern world. Universal moral education at

an early age can also be supported because children need to be taught virtues such as not stealing and punctuality. It is also important for the child to be included in a world picture in order to live in cultural coherence and to acquire a primitive culture in order to make sense of the world. For this, he needs a "cognitive map". The problem starts here; will the child then be able to weigh the evidence, that is, will he/she be able to approach evidence contrary to his/her cognitive map impartially and be open to changing his/her beliefs in the face of good reasons? Will they be able to reflect on the picture of the world (Macmillan, 1983), which is not a hypothetical set of beliefs, i.e. to evaluate it rationally and revise it in the light of better reasons? Can a school education be guaranteed that does not destroy and manipulate children's mental freedom and original personality?

Such education cannot be guaranteed. Because education is always political and the educated are not left to their own devices; efforts are made for their formation. As Marx and Horkheimer say, systemic and social changes are necessary for emancipation. However, even in the event of emancipatory changes, there will still be those who hold the power and those who remain on the other side of sovereignty, and the new sovereigns will still have a vision of human beings they want to realise. Changes or transformations may bring more emancipation, but they do not lead to an education system free of indoctrination. This is confirmed by the fact that even in Nordic systems, which are said to carefully avoid authoritarianism and pure doctrinarianism, education is indoctrinational and prevents reflection on some issues (Huttunen, 2009). At the systemic level, an education that is anti-indoctrination or exempt from indoctrination is unthinkable. If this is the case, how can the child, who has not yet had sufficient access to knowledge about himself and his feelings, be freed from the enslavement of his mind?

One suggestion is freedom in the negative sense (freedom from interference) (Bublitz, 2013). In order for the child to retain his or her mental self-determination, his or her mental integrity must be protected from interference. This solution can be challenged by the question of the common good or common good (Bublitz, 2013). Nevertheless, the common good does not make mental intervention defensible. At this point, Bublitz referred to Huxley's *Brave New World*. In *Brave New World*, people are anaesthetised with a substance called Soma. They become sceptical, uncritical and unwilling to see contradictions, but the mental freedom of society is also eliminated. Therefore, an education that values mental freedom must respect the individual while aiming for the common good, and must value originality and autonomy at least as much as the common good.

The main solution to reinforce mental freedom in the context of formal education is to provide a rationalising education. In this way, the child will not be a willing recipient when exposed to any attempt at indoctrination. On the other hand, the idea that human beings need to undergo an education in order to be rationalised can be opposed with the objection that they are already rational beings. One can bring to the agenda human abilities such as thinking, calculating, making judgements, reacting

consciously to the environment, planning, controlling the environment, and hypothesising (Barrow & Woods, 2006). The impression that it is rational may be reinforced because it has the capacity to learn. However, while Thorndike's experiments showed that other animal species are active beings with the capacity to produce answers (Salgırlı Demirbaş, n.d.), they did not prove that they are rational. If it is argued that even the learning ability of *Homo habilis* is doubtful, and in this case it is not meaningful to talk about the learning of other animal species (Bellah, 2017), it will be understood that giving relational responses or having the capacity to learn is not a sufficient condition for being a rational being. In fact, when humans are compared with other advanced animal species, it can even be said that humans are disadvantaged by having a more comprehensive cultural baggage. This is because human beings' ability to think of wider possibilities prevents them from "seeing" directly (Bellah, 2017), and their perception of the world through certain paradigms may cause them to distort reality. For this reason, an education that enables reflection, suspension of judgement and rationalisation is necessary.

In addition, it cannot be said that every person has the capacity to think and is equally good at it (Barrow & Woods, 2006). Good thinking implies rationality and bad thinking implies irrationality, and the development of rationality becomes an educational goal (Barrow & Woods, 2006). Even Kant, who treats man as a rational being and believes that he will enlighten himself, stipulates as a prerequisite to get rid of the animal state and become an autonomous subject (González, 2011). For this, man must free his will from the despotism of desires through discipline. He should not be ruled by his fears and interests but should learn to act with principles, that is, by thinking. Man's ability to control his motives, impulses, interests and fears with the love of freedom, in other words, his emancipation, depends on his upbringing as an autonomous subject (González, 2011) that is, on the education of a free being. Indoctrinators use the fears and weaknesses of the people they are going to indoctrinate. They appeal to their desire to please, to their existential anxieties. Therefore, freeing students from the determination of fears and desires will make the indoctrinator's work more difficult.

The reason for proposing a rationalising education as a pedagogical antidote to indoctrination is that a rational individual is an individual who bases his/her belief on good argument and whose quality of thinking is relatively high. A good argument is a valid, sound and rigorous argument (Bandman, 1967). A rational individual is an individual who respects good reasons (Barrow & Woods, 2006), forms his/her own point of view and is willing to examine arguments against it, fulfils the prerequisite of having certain knowledge while examining propositions, and can change his/her judgement when necessary (Barrow & Woods, 2006). In this way, the minds of individuals who receive an education that encourages rationality will not be vulnerable to indoctrination and will therefore be free.

Finally, critical thinking should also be emphasised when describing how rationalising education should be. Criticality, which is a condition of rationality, is a

mental attitude. This attitude cannot be acquired by providing information on how to be critical or by teaching techniques (Passmore, 1991). Teachers and schools should awaken critical attitudes in order to develop criticality. They should encourage pupils to ask questions in addition to receiving information or instruction. They should involve the child in the practice of discussion from an early stage. It should use skill rather than memorisation, develop intelligence rather than habit, and replace practice with problem. For an education that enables reflection and develops a rational-critical point of view, it is possible to raise controversial issues, to teach the style of discussion so that the discussion does not turn into bickering, to show what kind of evidence is relevant to the solution of problems, and to enable students to put forward their claims with their justifications (Passmore, 1991). In conclusion, although human beings live in an empirical, deterministic world and are subject to the determinism of indoctrination, mental freedom seems to be theoretically possible.



Pedagojik Aşılama ile Zihinsel Özgürlük Arasındaki Gerilim¹

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Derleme Makalesi	05.11.2022	09.05.2023	04.06.2023

Tutku Yalçınkaya ²
Ankara Üniversitesi

Öz

Dünya genelinde kamusal eğitimin zorunlu olduğu düşünülürse aşılama çabasına maruz kalan çok sayıda insan vardır. Dolayısıyla aşılama ile zihinsel özgürlük gerilimi bütün toplumları ilgilendirmektedir. Aşılamanın etik, toplumsal, politik ve hukukî bir sorun olmakla birlikte epistemolojik anlamda zedelediği en önemli şey ise rasyonelliktir. Zihinsel özgürleşme, doğru nedensellik kurmayı sağlayacak bilgiyle ve zihinsel faaliyetle mümkünken aşılama, nedensellik bağının doğru kurulmasına zarar verir. Yerine, varsayılan doktrine (çürük gerekçelerle) inanılmasını sağlayacak zayıf bir akılcılık bırakır. Böylelikle bireyler, aşılamacının tasavvur ettiği politik ve sosyal sisteme dahil edilirler. Bu makalede aşılama ile zihinsel özgürlük arasındaki gerilim ortaya konularak gerilimin üstesinden gelinmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda aşılamanın rasyonaliteye ve zihinsel özgürlüğe verdiği zararın panzehiri olarak rasyonaliteyi destekleyen bir eğitim önerilmiştir. Derleme türündeki bu makalenin amacı; bir aşılama girişimi karşısında zihinsel özgürlük potansiyelinin nasıl korunabileceğini ve aşılamanın zihinsel özgürlüğü tehdit etme riskinin nasıl ortadan kaldırılabilceğini göstermektir. Bu doğrultuda veriler; amaca yönelik örnekleme tekniğiyle yazılı dokümanlardan toplanmıştır. Aşılama terimiyle kamusal eğitim kurumlarında -kaçınılmaz olarak- gözlenen ve aşılamanın uyumcu (conformist) versiyonu olan pedagojik aşılama kastedilmiş, tarikatçı (sectarian) versiyon kapsam dışında bırakılmıştır. Sonuç olarak refleksiyon kazandıran ve rasyonel-eleştirel bakış açısı geliştiren bir eğitimin, aşılama determinizmi karşısında zihinsel özgürlüğü teorik olarak olanaklı kıldığına ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: Aşılama, determinizm, özerklik, özerk özne, zihinsel özgürlük

¹Bu makale yazarın yayımlanmamış doktora tezinden üretilmiştir.

²*Yazar:* Doktora öğrencisi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Felsefesi Bölümü, Eğitimin Kültürel Temelleri Anabilim Dalı, E-posta: tutku.yalcinkaya@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-7568-453X>

Analitik eğitim felsefecileri 20. yüzyılın ortalarından itibaren, tipik örnekleri kilise okullarında ve her şeyin resmi ideolojiye göre düzenlendiği ideokrasilerde (Nazi Almanyası ya da SSCB gibi) görülen eğitimi, çoğulcu demokrasilerdeki eğitimden ayırmışlardır. Birincisine aşılama (endoktrinasyon) diğerine ise eğitim demişlerdir. Fakat pedagojik aşılama (aşılamanın uyumcu versiyonu) sadece kilise okullarında ya da totaliter rejimlerin okullarında değil, çoğulcu demokratik toplumların okullarında da vardır.

Aşılamanın zihni köleleştirdiği iddia edilir ancak özgürlük fikirlerinin Sanayi Devrimi'ne kadar olgunlaşmadığı göz önünde bulundurulursa, aşılamanın o döneme kadar sorunlaşmaması şaşırtıcı değildir. Mesela antik Roma İmparatorluğu okullarından biri olan İskenderiye tipi okulda öğretim otoriterdi, kitap veya dersler dogmatik olarak düzenlenmişti ve insanlar bunun dışında bir öğretim yolu aramamıştı (Kilpatrick, 1972). Bu okullarda akademik yaşamdan beklenen; öğrenciyi, eğitilmiş insanın ortak kültürüne erginlemesi yani klasik dünyanın sözcükleri, fikirleri ve metinleri konusundaki donanımlarıyla ve sosyal açıdan kabul gören davranışlarıyla bu kültür "adam"larını ortalama insandan ayırmasıydı (paideia) (Watts, 2008). Diğer antik okullarda ve hatta 20. yüzyılın okullarında dahi aşılama, eğitim gündemi açısından bir sorun değilken (Bailey, 2014) analitik filozofların irdelemelerinden sonra eğitim tartışmaları arasındaki yerini almıştır (Snook, 1972a). (1) Liberalizm ve özgürlük, (2) aydınlanma ve otoritelere karşı eleştirelilik, (3) bireycilik ve özerklik anlayışlarının gelişmesi, (4) iki dünya savaşı arasında komünizmin ve faşizmin resmi ideoloji olduğu devletlerde bu ideolojilerin gençlere ve kitlelere benimsetilmesinin formel-informel eğitimin başlıca işlevi haline gelmesi liberal eğilimli Anglo-Sakson eğitim filozoflarını aşılama ile eğitim-öğretim arasında ayırım yapmaya sevk etmiştir. Böylece aşılama aşağılayıcı, kötüleyici bir anlama bürünüp parazitik bir eğitim uygulamasını belirtir hale gelmiştir (McLean, 1984).

Günümüzde aşılama manipülasyon amacını (Green, 1972, Momanu, 2012; Tan, 2014) kişinin kendi zihninin içindekileri kendisinin değil başkasının belirlediği, bireyin özerk bir özne olmasının engellendiği bir çabayı ifade etmektedir. Aşılama; ortak geleneği sahiplenen bir topluluğu gerektiren, egemen inançları perçinleyen sosyal bir işlem (Tan, 2014) ve psikolojik anlamda güçlü yapılar olan çekirdek inançları -erken çocuklukta edinilen ve kimliğin katı kısmını oluşturan temel inançları- edindiren bir politik sosyalizasyon aracıdır (Öntaş, 2017). Bireyi topluma, toplumları da yönetici güçlere feda ederek zihni köleleştirir çünkü devletlerin ve çeşitli grupların, ideolojilerini insanlara benimsetmelerinin, inancı -neredeyse-sarsılmaz bir biçimde yerleştirmelerinin bir yolu da aşılama ile totaliter zihin kontrolü yapmaktan yani kitlelerin zihinlerini belirlemek için etik dışı ve totaliter yöntemler kullanmaktan geçmektedir. Özgürlük problemi de buradan kaynaklanmaktadır. Kişi zihnini başkalarının emrine verdiği için aşılamacı onun zihninin efendisidir. Aşılamanın liberal değerler açısından sorun olması (1) açık zihinli ve (2) rasyonel olma hedefleri ile çelişmesinden ileri gelmektedir (Macmillan, 1983). Çoğulcu demokratik toplumlarda eğitilmiş insan, rasyonel bilmeye başvurmalı ve iyi sebepler

karşısında inançlarını değiştirmeye açık olmayıken (Macmillan, 1983) aşılama bu yolları kapatmaktadır.

(1) Liberallerin yanı sıra (2) Çokkültürcüler, (3) Feministler ve (4) Postmodernler de aşılamaı çeşitli gerekçelerle eleştirirler. Bireyi yeni deneyimlere ve görüşlere kapatması, belirli kültürlere ayrıcalık tanınması, kadının önemini ve ekonomik gücünü azaltması, nesnellik yerine büyük anlatılara değer vermesi, hoşgörüsüz kapalı toplumlar ve fanatikler yaratarak ulusal ve uluslararası anlaşmazlıkları (ideolojik, dini vb.) şiddetlendirmesi, kamusal eğitime eşlik eden sansür ve tekelleştirilmiş medyanın da katkısıyla diktatörlüğü güçlendirmesi gibi gerekçeler sayılabilir.

Muhaleflerin ayıklanmasını, muhalefetin önlenmesini, seçim kontrolünü ya da kitle kontrolünü sağlayan aşılamanın taraftarları ise (1) Muhafazakarlar, (2) Otoriteryenler ve (3) Davranışçılardır. Aşılamacılar, aşılama yapmak için; sosyalizasyon, halkın bilinçli olarak cahil ve naif bırakılması, çarpıtılmış kültürel bilinç oluşturma, siyasi bir projenin yaşama geçirilmesi için dini ve ideolojiyi kullanma, psikolojik yetersizlikleri hafifletme, psikolojik mesafenin ve narsisizmin teşviki, hayal vaat etme, kimliğin yapı bozumuna uğratılması ve kimlik belirsizliği yaratma gibi yollara başvurur.

Aşılama, öğrencileri hep çocuk tutmaya yöneliktir (Hare, 1972) ve otoriteryenizmle ilişkilendirilir (Moore 1972). Bu görüş, özellikle de Amerikalı ilerlemeci eğitimcilerin (Kilpatrick, Bode, Childs, Dewey) Alman otoriteryenizmine karşı çıkmalarından kaynaklanmıştır (Gatchel, 1972; Huttunen, 2009; Kazepides, 1982). Aşılamanın, otoriter ve mutlakiyetçi sistemler için vazgeçilmez olduğu görüşü haklıdır. Ancak demokrasinin gelişmesinden itibaren partizan aşılamaı sorgulayan demokrasi savunucuları da demokrasinin öz fikirlerinin aşılmasını savunmaktan geri kalmamıştır (Moore, 1972). Modern demokrasiler de eğitimin aşılamacı rolünden kaçınmamıştır. Zihinsel özgürlük, özellikle liberal demokrasilerde örtük olarak varsayılan ve devlet ile birey arasındaki ilişkiyi düzenleyen bir hak (Boire, 2001; Bublitz, 2013) olmasına rağmen liberal demokrasilerde de ihlâl edilmektedir. Zihinsel özgürlüğü eleştirelilik bağlamıyla ele alırsak; çoğunluk, otoritelere karşı eleştirel olmaya meyilli değildir (Passmore, 1991). Eleştirel düşünmeye inanan demokrat bile bir konuda eleştirelilik gösterirken diğerinde göstermeyebilir. Kendisi eleştirel olan öğretmen, eleştirinin kendisine yönelmesini istemeyebilir. Çünkü eleştirelilik otoriteyi tehlikeye sokar. Yeniliklerin devlet yapısını tehlikeye sokacağı düşünüldüğü için devletler de eleştiride risk görür (Passmore, 1991) ve aşılamaı yönelir.

Aşılamaı başvuru alan yerler denilince totaliter rejimlerin güçlendirilmek istendiği total kurumlar; kamplar, yurtlar ve yatılı okullar akla gelmektedir. Çünkü total kurumlar, başkalarının amaçlarını gerçekleştirmek içindir. Yatılı okulların birer örneği olan Katolik ya da Anglikan okulları, öğrencileri baskı altına almış ve davranışa zorlamıştır (Russell, 2017). Katolik okulu, doğrulukları rasyonel olarak gösterilmeyen birtakım varsayım ve önermelere dayanan doktrinel bir inanç sistemi olan Katolikliğin doktrinlerine bağlı Katolikler yetiştirmek üzere aşılamaı yapmış;

ilgili inanç ve fikirlerin, inananın dünya görüşüne ve yaşamına yansımaları arzulanmıştır (Barrow ve Woods, 2006). Oysa aşılama Platon'un (2016, 541a) önerdiği kırdaki eğitimde bile vardır. Başkalarının amaçlarını gerçekleştiren kişinin özbelirleniminin ve özdenetiminin olmadığını düşünerek ona köle diyen Platon bile çocuğun erken dönemde ebeveyninden ayrılıp kıra götürülmesini ve orada devletin ve anayasanın bir koruyucusu olarak yetiştirilmesini önermiş, hayalindeki yurttaş tasavvuruyla insan biçimlendirmenin yolunu göstermişti. Benzer işleyiş, İngiliz oligarşisinin yatılı okullarında belirli bir zihniyetin (on sekizinci yüzyıl aristokrasisi) hüküm sürmesini sağlamış ve zihinsel özgürlüğe ket vurmuştu (Russell, 2017). Sanayi toplumlarında eğitim birey değil yurttaş yetiştirmeye odaklıydı. Ulus devletler, savaşı yücelten ve uluslar arasındaki uyumsuzluğu destekleyen bir eğitime ağırlık vermişti. Toplumsal değişimlerin ders programlarına yansımalarından endişe duyan öğretmenler de mevcut sistemden şikayetçi değildi (Russell, 2017).

Bugün sanayi toplumundan evrilmiş olsak da tasvir edilen tablodan uzaklaşmamıştır. Eğitimle aşılama istenen doktrinlerin ve aşılama yapmakta sorun görmeyen öğretmenlerin varlığı devam etmektedir. Vatan sevgisi, bayrak sevgisi gibi militarist değerler ve başka doktrinsel inançlar, liberal değerlerden taviz vermek istemeyen ülkeler de dahil olmak üzere tüm dünyada aşılama çalışılmaktadır. Bireylerin bağımsız birer fail olmalarına ise sınırlı biçimde izin verilmektedir. Dolayısıyla eğitimin özgürleştirici olduğunu düşünmek zordur. Okullar politik kurumlardır ve örtük programla ilgili yapılmış araştırmalar da bu gerçeği pekiştirmiştir (Giroux, 2014). Okullar; (1) içinde buldukları sosyo-ekonomik bağlamdan bağımsız olarak analiz edilemezler, (2) söylem, anlam ve öznel görüşlerin üretildiği ve kontrol edildiği politik alanlardır ve (3) derslik pratiğini yönlendiren ve yapılandıran sağduyuya dayalı değer ve inançlar, a priori evrensel esaslar değil, spesifik normatif ve politik çıkarımlara dayalı sosyal yapılandırmalardır (Giroux, 2014). Çoğulcu demokratik sistemlerin okulları da sosyal kontrol işlevini yerine getiren aşılama merkezleridir. Çocukların zihinlerine inançların ekildiği, çocuklarda grup kimliğinin oluşturulduğu ve zihinlerinin kontrol edilmeye çalışıldığı aşılama merkezleri totaliter sistemlere özgü değildir. Bu organizasyonlara tarikat yurtları gibi özel kurumların yanı sıra eğitim bakanlıklarına bağlı olan ve hükümetlerin siyasi hedeflerinin aracı bir kamu kurumu olan devlet okulu da örnektir. Eğitim politik bir araç olduğu sürece de aşılama bütünüyle arınması olanaksızdır. Çocuklara bazı doktrinlerin ya da nesnesi belirsiz, doğruluğu yanlışlığı rasyonel olarak test edilemeyen inançların aşılama devam edilecektir. Mitler, iktidar için bir gereklilik (Paktin ve Karaca, 2018) olduğundan iktidar sahipleri en azından mitlerin aşılama sürdürüleceklerdir.

Aşılamanın bu kaçınılmazlığına karşı zihinsel özgürlük hakkı ise (1) özgürlüğü kısıtlamayı zorlaştırarak yetişkin bireylerin kendi zihinlerini tayin etme, rasyonel çerçevede kendi değer ve inançlarını belirleme haklarını korumaktadır ve (2) bireylerin özerkliğini hem despotlara ve devlete karşı hem de çoğunluğun tiranlığına karşı korumaktadır (Bublitz, 2013). Zihinsel özgürlüğün korunması, aşılama

tehdidini ilkece engelleyicidir. Bu makalenin amacı; bir aşılama girişimine maruz kalan öğrenci zihninin, özgürlüğünü nasıl sağlayabileceğini göstermektir.

Yöntem

Bu makale derleme türündedir ve temel amacı araştırma konusuna ilişkin kaynakların karşılaştırılması, sentezlenmesi ve konunun aydınlatılmasıdır (Gülpınar ve Güçlü, 2013). Makalenin derleme kategorileri arasındaki yeri ise sistematik derlemedir. Sistematik derlemelerde soruya odaklanılır ve sorunun cevaplanmasını sağlayacak en iyi kaynaklar incelenmeye çalışılır. Konuyla ilgili geniş ve detaylı bir literatür taraması yapılır. Yazarın önyargısının çalışmaya yansımaması da önemlidir (Gülpınar ve Güçlü, 2013).

Bu makalenin odağındaki araştırma soruları şunlardır;

- 1) Bir aşılama girişimi karşısında zihinsel özgürlük potansiyeli nasıl korunabilir?
- 2) Aşılamanın zihinsel özgürlüğü tehdit etme riski nasıl ortadan kaldırılabılır?

Sorular doğrultusunda bilgi kaynaklarının taranması; aşılama, determinizm, özerklik, özerk özne ve zihinsel özgürlük anahtar sözcükleriyle yapılmıştır. Derlemeye dahil edilecek yayımların seçiminde felsefi ve kuramsal olarak önem taşıyan çalışmalara öncelik verilmiştir. Ana kavram olan aşılama kavramının, bir kavram olarak felsefi bir biçimde ele alınışı 1970'lerde başladığı için de o dönemde yayımlanmış çalışmalar, derlemeye temel oluşturmuştur.

Çalışma Materyali, Veriler ve Toplanması

Araştırmanın verileri geleneksel bilgi toplama biçimlerinden (Merriam, 2013) ve nitel veri toplama araçlarından (Creswell, 2013) biri olan doküman incelemeye sağlanmıştır. Yazılı dokümanlara başvurulmuş; alanyazındaki akademik eserlerden ve gazete haberlerinden veri toplanmıştır. Kişisel kayıtlar yerine kamu kayıtları kullanılarak toplumsal hareketler takip edilebilmiştir (Merriam, 2013). Veri toplama tekniği olarak ise amaca yönelik örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu teknik kullanılarak genelleme değil, anlam derinleştirme hedeflenmiştir (Creswell, 2013; Neuman, 2016; Patton, 2014).

Verilerin Analizi

Bu derleme, bir kalitatif sistematik derleme olup veriler, istatistiksel olarak analiz edilmemiştir. Derleme makalelerin sınırlıkları arasında önyargı riski, taramanın tam olarak yansıtılmaması, raporlamada önyargı ve araştırmayı seçerken yargılı davranma sınırlılıkları mevcuttur (Gülpınar ve Güçlü, 2013). Yanlılığın olabildiğince azaltılması için karşıt iddialar arasında çapraz okumalar yapılmıştır. Önyargı riskini değerlendirmek, araştırma seçimindeki ve raporlamadaki sınırlılıkları olabildiğince ortadan kaldırmak için ayrıca PRISMA Bildirgesi'ndeki (Moher ve diğ., 2009) maddelerin rehberliğinde kontroller yapılmıştır.

Pedagojik Aşılamanın Saptanması

White'a göre (1972a) aşılama, aşılana çalışılan kişinin karşı kanıtlardan mahrum bırakılarak varsayılan inancı kabul etmesine olanak tanıyan ve aşılamacının söylediklerinin doğru olduğuna inanılmasını sağlayan bir eğitsel işlemdir. Aşılama istenen kişinin, varsayılan inancı değiştirmesi hatta bu inancı eleştirmesi bile engellenmeye çalışılmaktadır (White, 1972a). Aşılamacı, çok sayıda rakip kanıt olsa da bunları gizlemektedir. Bunun için kimi durumlarda öğrenciye kitap, atlas vb. kaynaklara güvenmemesini öğretirken (White, 1972b) kimi durumlarda ise sosyal izolasyona başvurabilmektedir (White, 1972a). Aşılama, aşılamacının hedeflediği inançlara sahip olunması için başvurduğu sistematik bir süreç ve etik olmayan bir yoldur. Fakat Lopez'e göre (2013), öğrencinin karşı kanıttan mahrum bırakıldığı ve karşı kanıtı erişiminin olanaklı olmadığı izole koşullarda aşılama değil salt yalan söz konusudur (Lopez, 2013). Bu nedenle aşılamanın tanımı şöyle düzenlenmelidir; aşılama, karşı kanıtın varlığında bile aşılamacının rasyonel olmayan biçimde edindirdiği inançların terk edilmesine ya da revize edilmesine karşı isteksizlik üretilmesi, varsayılan inancın neredeyse sarsılmaz bir biçimde yerleştirilmeye çalışılmasıdır. Bunun için karşı kanıtın gizlenmesinden çok karşı kanıtın ders ortamına getirilmesi fakat çarpıtılması, değersizleştirilmesi, yanlış olduğunun önyargılı ve non-rasyonel bir biçimde inandırılması, öğrencilerin eleştirel değerlendirme yapmalarının önüne geçilmesi, öğrencilerin olası itirazlara karşı hazırlanması örneğin verebilecekleri cevapların ezberletilmesi ya da ne cevap vereceklerinin egzersizinin yaptırılması daha etkili ve kalıcı olacaktır. Aşılamanın tarikatçı versiyonunda bu sıkı aşılama oldukça belirgindir ve bu nedenle tarikatçı aşılamanın üstesinden gelmek daha güçtür.

Tarikatçı aşılama, General Ziyâ ül Hak zamanında Pakistan'da yayılan medreseler üzerinden incelenebilir. Şii aktivizmini kontrol altına almayı ve Sünni kimliğini kamusal alanda sağlamlaştırmayı hedefleyen Pakistan hükümeti, medreselerin ulusal eğitimdeki ağırlığını artırmıştır (Mishra, 2019). Küçük kasabalara kadar yayılan medreseler devlet okullarından daha fazla öğrenci almış, medreselere radikal Sünni ulemalar gönderilmiş, bu ulemalar kendi inançlarını rasyonalize ederken diğerlerine nefret propagandası yapmış; Şiiler'in "gerçek Müslüman" olmadıklarını ve onlardan nefret duyulmasını vaaz etmiştir. İlahiyat eğitiminin ve askeri eğitimin verildiği bu medreseler, rakip mezheplere karşı savaşmaya hazır militanlar yetiştirmiş ve kendi mezhepçi örgütlerine insan gücü sağlamıştır. Siyasi-dini partiler ve Orta Doğu'dan bağışçılar tarafından fonlanan bu medreselerden başka ABD tarafından fonlanan Sünni örgütler de tarikatçı aşılama örnekleridir. Bu örgütler ise Afgan Cihadı'nı körüklemiş, Sovyet işgali sonrası Afganistan'ı marjinalleştirmeye, radikal İslamcı tugaylar kurarak Sovyetler'e karşı savaşmaya çalışmıştır (Mishra, 2019). Medreselerden başka ibadethaneler de birer tarikatçı aşılama mekânı olarak iş görmüştür. IŞİD, Taliban gibi örgütler camilerdeki Kur'an dersleri aracılığıyla, sosyal destek, para ve hediyelerle güven ve bağlılık yaratmış; çocukları propaganda videolarına, cihatçı şarkı ve konuşmalara maruz bırakmış daha sonra ise onlara infazlar yaptırmıştır (Almohammad, 2018). Aşılamanın tarikatçı

versiyonu daha katı bir sistematiklik içinde yürütülen, görünür bir fiziksel ve psikolojik şiddete başvurmaktan çekinmeyen ve aynı zamanda şiddet üreten, hedeflerine daha kısa sürede ulaşabilen türüdür. Bu aşılama için seçilen kişiler ise genellikle aile korumasından mahrum ve yoksul kişiler olup yaşadıkları gerçekliğin zıttı olan bir cennet vaadiyle manipüle edilirler. Bahsi geçen din merkezli tarikatçı aşılama da vardır. Naziler'in gençlik örgütleri de buna örnek gösterilebilir. Burada vaat edilen cennet ise nasyonal sosyalizmi egemen kılmaktır. Tarikatçı aşılama köktendincilik ve ırkçılığın hâkim olduğu barış karşıtı hareketlerde oldukça işlevseldir.

Pedagojik aşılama ise daha yumuşaktır, şiddet var olsa bile daha görünmezdir ve bu aşılama hedefe daha uzun sürede ulaşılır. Yöntemlerinin mutlaka otoriter olması da gerekmez. Aşılama karizmasına başvurarak, dostça ilişkileri, güven duygusunu ve hoş gitme arzusunu kullanarak (Bailey, 2019), öğrencinin kendisiyle özdeşim kurmasını sağlayarak (White, 1972a) aşılama yapmaktadır. Aşılama çoğu zaman rıza üreterek yapılır ve böylece tepki de geliştirilmemiş olur. Otoriter eğitim aşılama düşünürmelidir fakat aşılama net olarak dillendirmek için eğitim otoritesinin, öğrencilerin güven ve bağlılıklarını istismar edip etmediğinin de ayrıca incelenmesi lazımdır. Epistemik otoritenin, insanların güven ve bağlılıklarını kullanarak onları belirli inançlara ve doktrinlere yönlendirip yönlendirmediğine bakılmalıdır. Protestan Ayaklanması'nın başlangıcında olduğu gibi, tarafların kendi doktrinlerini gençlerin zihinlerine ve kalplerine yerleştirme yarışının olduğu durumlarda (Kilpatrick, 1972) olasılık güçlüdür. Eğitim aracılığıyla inanç edindirme aşılama düşünürmelidir ama öğretmenin iddiası dünyada bir enerji krizinin olduğu ise ve yöntemleri aşılama değilse yaptığı inanç aktarma, aşılama değildir (Barrow ve Woods, 2006). Öğretmenin iddiası apaçık gerçeklere ilişkin olmadığında, örneğin Führer'in olağanüstü bir lider olduğunu iddia ettiğinde, ise iddia, bir inanç sisteminin parçası olduğundan aşılama yapma ihtimali kuvvetlenir (Lopez, 2013). Yöntemleri de akıl yürütmeyi baskılıyorsa aşılama söz etmek olanaklı hale gelir. Yine de şunu sorgulamak gerekir; öğretmen doktrinsel bir inancı rasyonel onamayı ortadan kaldıran bir yöntemle edindirmeye ve bu inancın sarsılmaz olmasına niyet etmiş midir?

Alanyazında tipik olarak pedagojik aşılama diye adlandırılan kavramın ölçütleri; (1) hedef ya da niyet, (2) içerik, (3) öğretim yöntemi ve (4) didaktik sürecin sonucudur (Bailey, 2014; Huttunen, 2009; Momanu, 2012; Snook, 1972a; Tan, 2014; Taylor, 2017; Thiessen, 1982; White, 1972a). Crittenden'a göre (1972), ilk olarak; aşılama yapmaya niyet etmesi şarttır. Öğretmenin öyle bir niyeti olmadığı halde öğretim faaliyetinin sonucunda öğrenci, Führer'in olağanüstü bir lider olduğuna inanmışsa bu aşılama değildir. İkinci olarak; içeriğin bir doktrin olması lazımdır. Aşılama yapmış kişi, kendisini sınırlayan bu doktrinsel inanç çerçevesinde düşünür, duygulanır ve tepki verir. Dolayısıyla burada inanç olarak bahsi edilen tekil bir inanç değil bir inançlar setidir ve bu inanç seti bireye bir dünya görüşü edindirmektedir. Aşılama yapmanın niyeti; aşılama yapmış kişinin makul karşı kanıtlar ya da rasyonel kanıtlar karşısında bile bu doktrinsel inancını terk etmeye yanaşmamasıdır. Üçüncü olarak; aşılamanın yöntemleri: (1) içeriğin sunumunda rasyonel sorgulama

ilkelerinin ihlâl edilmesini (asılsız iddialar sunulması, sebeplerin ve kanıtların eleştirel değerlendirmesinin bastırılması) ve (2) öğretmenin, sorgulamanın doğasıyla ve ahlaki ilkelerle uyuşmayan bir pedagojik yöntem kullanmasını yani pedagojik ahlak ilkelerinin ihlâl edilmesini gerektirir. Aşılamanın, yanlış eğitici (miseducative) olarak görülmesi de bu ihlallerden kaynaklanmaktadır (Crittenden, 1972). Buna karşın her yanlış eğitim (mis-education) formunun ya da yönetici, yönlendirici eğitim faaliyetlerinin tümünün aşılama olmadığı da belirtilmelidir. Son olarak; aşılamanın gerçekleşmiş olduğunu söylemek için daha sonra verilecek olan aşılama kişisi özelliklerinin gözlenmesi gerekmektedir.

Aşılamanın saptanması için Snook'un analizi de yol göstericidir. Snook'a göre (1972b) açıkça aşılama olan durumlar; (i) bir ideolojiyi, herhangi bir rasyonellik iddiasıyla, olanaklı olan tek şeymiş gibi öğretmek, (ii) kuşkulu olduğunu bildiği önermeleri kesinmiş gibi öğretmek ve (iii) yanlış olduğunu bildiği önermeleri öğretmektir. Snook, öğretilmesi kaçınılmaz olan durumları (çarpım tablosunun ezberletilmesi, erken çocuklukta doğru davranışın öğretimi) aşılama olarak değerlendirmemiştir.

Pedagojik Aşılamanın Eğitimden ve Benzer Zihinsel Özellikler Yaratan Eğitici Süreçlerden Farkı

Önceleri öğretimle eş anlamlı kullanılan aşılama, bugün de eğitici olarak sınıflanan davranışsal koşullandırma, psikoterapi, vaaz, propaganda, ajitasyon gibi süreçler arasında sayılmaktadır (Brezinka, 1978). Bu süreçler bir insanın psikik eğilimlerinin yapısında kalıcı bir gelişim sağlamayı, pozitif gördüklerini korumayı, negatif gördüklerini ise yok etmeyi hedeflediklerinden eğitici kabul edilmektedir. Bir sürecin eğitsel kabul edilmesi için hedeflenen sonucun, onu gerçekleştirmek isteyenlerin değer sistemlerine uygun olması ve bu kişilerin, ortaya çıkarmak istedikleri kişiliğin değerine ikna olmaları gerekir. İlkel halkların savaşçılarını güçlendirmek için onlara acı çektirmeleri hümanist ve pasifist bakış açılarına göre kabul edilebilir olmasa da eğitici değildir. Aşılama da liberal bakış açısı tarafından kabul görmese de eğitici bir eylemdir (Brezinka, 1978).

Aşılama, eğitimin tersyüz edilmiş (Barrow ve Woods, 2006) ya da bir yanlış eğitim formu (Crittenden, 1972) olsa da öğretim etkinliğinin doğasında bulunan bazı nitelikleri taşır. Öğretimin belirli sonuçlara göre yönlendirilen hedefe yönelik bir etkinlik olma, çeşitli aktiviteleri içermeye, belirli yeterlikler kazandırma ve bir öğretim aralığını gerektirme koşulları aşılama için de geçerlidir. Öğretmek anlık bir olay değildir, öğretim aralıklarıyla gerçekleştirilir. Scheffler'ın (1978) belirttiği gibi "John'a dün tam 15.15'te öğrettim." demek saçmadır. Aşılama da planlanmış ve sürece yayılmıştır. Tesadüfi değil sistematiktir. Bununla birlikte aşılamanın, aşılamacı olmayan eğitim etkinliğinden belirgin farkları vardır:

1. Eğitimin temel epistemik amacı, bilginin tanıtımıdır yani doğruluk önemlidir. Eğitimde önermesel bilgiye yer verilir ve bilginin tanıtımında da doğruya/gerçeğe sadık kalınır. Öğrenci bilir. Aşılama ise varsayılan doktrine sadık kalınır. Aşılamacı doğruyu/gerçeği öğretmeyi değil doktrinsel eğitimi seçmiştir.

Öğrenci inanır. Aşılama form bakımından önermesel bilgiye benzeyen doktrinler tanıtılır, fakat ek olarak bu önermelere sarsılmaz inanç oluşturulmaya çalışılır (Not: Doktrinler de önerme formundadır).

2. Eğitimin ideallerinden biri rasyonel düşünmedir. Rasyonel kişiden beklenen özerklik; kendi gerekçeli değerlendirmesi temelinde dışsal kısıtlamalardan bağımsız yargılama özgürlüğüdür. Öğretim; kanıt, neden, delil gibi desteklerin sunulduğu rasyonel bir süreçtir. Aşılama ise rasyonalitenin değeri inkâr edilir. Aşılacak doktrin eleştiri sınırlarının dışına çıkarılıp yüceltilir ve öğrenci, doktrine inancının sarsılmaması için keşiften uzaklaştırılır. Doktrin aktarımında eleştirel sorgulamaya yer bırakılmaz, aksine doktrine “iman” edilmesi hedeflenir.

3. Eğitimin yöntemleri ahlaki olarak kabul edilebilirdir. Öğrencinin rasyonalitesine saygı duyulmaktadır. Öznenin (öğrencinin/öğrencinin) düşünme veya davranma biçiminde değişiklik yaratma niyeti öğretimde de vardır. Ancak öğretim; öznenin (subject), öğreticinin (agent) etkisine bilinçli bir biçimde adaptasyon sağlaması için gerekli olan koşullarla tutarlı eylemleri (alıştırma, örnekleme, rehberlik etme gibi) kullanmasını ve öğretmenin de öğrenme hedeflerine uygun içerik ve prosedürleri işe koymasını gerektirir (Crittenden, 1972). Dolayısıyla rasyonel olmakla birlikte etik bir süreç olarak kabul görür (Atkinson, 1972). Aşılamanın yöntemleri ise manipülatiftir. Öğrencilerin epistemik otoriteye olan güven duyguları ve hoşça gitme arzuları kötüye kullanılır. Öğrencinin zihinsel özgürlüğüne saygı duyulmaz.

4. Eğitim, öğrenciyi eşitler topluluğunun bir üyesi yapmaya ve yetişkin topluluğuna erginlemeye çalışır. Öğrenci ile öğretmen arasında bir asimetri olsa da öğrenci potansiyel eşit olarak görülür. Eleştiri kabul eder. Eğitim demokrasiyle ilişkilidir. Aşılama ise öğrencinin eşit değerinde kişi statüsünü reddeder. Onu çocuk bırakmaya çalışır. Aşılama otoritaryenizmle ilişkilidir.

Ayrıca aşılama benzer zihinsel özellikler yaratan pedagojik süreçlerle de karıştırılmamalıdır. Bunlardan biri beyin yıkamadır. Beyin yıkama yoğun bir aşılama içermekte ve bireyin var olan egemen inançları, beyin yıkayıcının sonradan naklettiği inançlarla değiştirilmektedir (Tan, 2014). Aşılama ise eski inanç yenisiyle yer değiştirmez, doğrudan yeni bir inanç seti zihne yerleştirilir. Benzetme yapmak gerekirse, aşılama yeni bir bilgisayara yeni bir işletim programı yüklemek, beyin yıkama ise daha önce program yüklenmiş bilgisayara format atıp yeni bir program yüklemek gibidir. Aşılama kurbanı genellikle beyin yıkama kurbanından daha genç, tecrübesiz ve zihni de aşılana çalışılan doktrinle ilgili daha boştur. Ne var ki beyni yıkanmış kişi değişime daha dirençli iken aşılama kurbanı değişime tamamen kapalı değildir. Aşılamanın zihni, dışarıdan enjekte edilen inanç karşısında daha savunmasız görüldüğü halde beyni yıkanmış kişinin değişmesi, aşılama kurbanının değişmesinden daha zordur. Aşılama çabasının başarılı olması ve kapalı zihinlilikle sonuçlanması bu halin süreceği anlamına gelmez. Aşılama, başarılı olduğu süreç içerisinde entelektüel bir katılık oluşturur ama aşılama kurbanı sonradan kapalı zihinliliğini yenebilir (Callan ve Arena, 2009).

Aşılama benzer bir diğer kavram da koşullamadır. Aşılamanın zihni edilgen kılması onu Skinner'ın davranışçı kuramına yaklaştırırken koşullama ile karışmasına da zemin hazırlamaktadır. Davranışçı kuramın öğreneni; dikkatini kontrol etmede, uyarıcıları seçmede ve uyarıları anlamlı hale getirip kodlamada değil, uyarıcı ile etkileşimde ve pekiştireç almada aktiftir (Bayraklı, t.y.). Aşılama da dikkat kontrolü, uyarıcıların seçimli bir şekilde zihne kodlanması, zihinsel özgürlük alanı açmada ve ödül-cezayı bir öğretim pratiği olarak kullanmada benzerdir. Aşılama ve koşullamanın illiberal uygulamalar olmaları (Wilson, 1972) da bir diğer ortak noktalarıdır. Buna karşın koşullama davranış üretmekle, aşılama ise inanç ekmekle ilgilidir (Green'den aktaran Snook, 1972a). Davranış ve inanç arasındaki ayrıma dikkat edilmelidir. İnanç ekmek, davranış üretmeye kıyasla çocuğun rasyonelliğini etkilemeye daha elverişlidir (Snook, 1972a). Çünkü inanç sistemleri daima mantıksal biçimde örgütlenmezler. İnanma da mantıksal bir seçimden ziyade psikolojik bir bağlılıktır. O halde koşullanmış kişi rasyonel biçimde inanabilir fakat aşılama, rasyonel bir biçimde inanmamıştır.

Özgür Zihinli Kişinin ve Aşılama Kişinin Özellikleri

Özgür zihinli kişi ifadesiyle rasyonel birey kastedilmektedir. Liberallerin ya da ilerlemeci eğitimcilerin aşılama konusundaki eleştirilerinin zeminindeki “insanın potansiyel olarak rasyonel bir varlık olduğu” varsayımına karşın insan hâlihazırda tamamen rasyonel bir varlık değildir. Fiilen rasyonel varlık olmanın koşulları şunlardır:

1. Önermeyi/inancını sorgulamayı kabul eder. Yakınlık duyduğu veya otorite olarak gördüğü kişiler tarafından geldiği için bir önermeyi kabul etmez, tanıdık gelmediği için de bir önermeyi reddetmez. Belli bir bilgi birikimine sahip olma ön koşulu ile konuyu kendi içinde incelemeye isteklidir.
2. Bir konuyla ilgili varılan kararlarının kalıcılığı, o konuyla ilgili verilerin, kanıtların ve bilgilerin sağlamlık derecesiyle ilişkilidir. Veriler sağlamsa kararlar daha kalıcı, değilse daha geçici ve revizyona açıktır.
3. İyi veya ilgili neden ile kötü veya ilgisiz neden arasında ayrım yapabilir (Barrow ve Woods, 2006).

Aşılama, kişi ise entelektüel ufku sınırlandırılmış ve bilişsel yapısı değiştirilmiş kişidir. Bunun sonucunda aşılama, bir zihin şu semptomları göstermektedir (Barrow ve Woods, 2006; Callan ve Arena, 2009; Momanu, 2012; Tan, 2014; Taylor, 2017; Siegel, 2009; White, 2017):

1. Kanıtı dayanmayan inanma
2. Gerçekleri varsayılan doktrinin görüş açısına göre yorumlama
3. Dünyayı “size karşı biz” penceresinden görme
4. İnanç değiştirmeye karşı direnç gösterme ya da kapalı zihinlilik

5. Refleksiyon yapamama ya da kendi inancı hakkında eleştirel düşünme başarısızlığı

Bu özelliklerden diğerleri açıktır ancak kapalı zihinliliği açıklamak faydalı olacaktır. Kapalı zihinlilik; kişinin sahip olduğu bakış açısının yanlış olabileceğine ilişkin ihtimale zihnini kapatması demektir (Barrow ve Woods, 2006). Aşılınmış kişinin kanıtı yeterince saygı göstermemesi ve inanç revizyonuna karşı aşırı direnç göstermesinin sebebi ise inancının doğru olduğu konusunda aşırı bir duygusal bağlılığa sahip olmasıdır (Callan ve Arena, 2009). Buna rağmen kapalı zihinlilik ve eleştirel düşünememe halleri değişmez değildir. Bu değişebilirlik, beyin yıkama ile aşılama arasında da fark oluşturur.

İnanç değiştirmeye karşı isteksizlik, aşılınmış insana özgü de değildir. Ancak rasyonel insan ile aşılınmış insan arasındaki fark; aşılınmış kişinin inka edici kanıtların varlığı karşısında bile değişimi reddetmesidir. Ayrıca Siegel, kapalı zihinliliğin bir aşılınmışlık göstergesi olmasına karşı çıkmıştır. Siegel'e göre (2009) eleştirel düşünme daha temeldir çünkü açık fikirli olmakla gerekçeleri yetkin bir şekilde değerlendirme özelliğine sahip olunmamaktadır. Gerekçelere gereken değeri vermek kadar onları epistemik açıdan yetkin bir şekilde değerlendirebilmek de önemlidir. Çünkü açık fikirli; inancını revize etmeye istekli ve nesnellığe meyilli birinin de yetersiz kanıtı rağmen inanması; irrasyonel bir argüman ortaya atarak mantıksal olarak kusurlu bu argümanı benimsemesi mümkündür. Bu nedenle inanç revizyonunun niteliği de önemsenmelidir. Siegel öğretmenin, öğrencinin eleştireliliğini elinden almak koşuluyla inanç yerleştirmesini ve bu inanca kanıtsız inandırmasını aşılama olarak adlandırmıştır.

Aşılama Ölçütleri Ekseninde Aşılama ile Zihinsel Özgürlük İlişkisi

Aşılanmanın; niyet, içerik, yöntem ve sonuç olmak üzere dört ölçütünden (kriterinden) sözedilmiştir. Niyet ölçütüyle başlanırsa; aşılamadaki niyet rasyonelleştirmek değil totalistik bir ideolojiyi ve onu destekleyen inançları yaymaktır (Tan, 2014). Zihni özgürleştirmek değil; kontrol edici inançlarla donatmak hedeflenmektedir. Aşılama, tavsiye ettiği ideolojinin muhafaza edilmesini zorlayan, onun mutlak gerçek olduğunu dayatan ve öteki ideolojileri, inançları, dünya görüşlerini değersizleştiren bir süreçtir. Aşılamacı, bu niyetlerle aşılamaya çabaladığı kişilerin dayatılan ideoloji haricinde duygu, düşünce ve eylem geliştirmelerine neden olabilecek sosyal koşulların oluşmasına engel olur. Hedef kitlesini güçlü akılcılık ve güçlü özerklik kurmaktan aciz hale getirir. Böylece karşı gerekçe üretmelerinin, sorgulamalarının ve eleştirmelerinin önüne geçecektir (Tan, 2014). Rasyonelleştirici eğitim ise sağlam kanıtların, ispatların, nedenlerin, ipuçlarının ve delillerin kullanılarak yeterli desteğin sağlandığı eğitim sürecidir (Atkinson, 1972). Rasyonelleştiren bir eğitimde kendi başına kanının yerine gerekçelendirilmiş kanı ve rasyonel onama önemsenmektedir. Eğitilen kişi, sadece kuralları bilmekle kalmayan, nedenlerin kendisini ve nedenleri başka durumlara uyarlamasını da bilen, ne yaptığının bilincindeki öznedir (Atkinson, 1972). Birinin düşünce ya da davranışında kalıcı değişiklik yaratılması sürecinde öğrencinin zihinsel çabası uyandırılmamışsa ve

özne, değişikliklerle ilgili bilinçli bir çaba göstermemişse bu faaliyete öğretme-öğrenme denilemeyecektir (Crittenden, 1972). Makinelerin matematiksel hesaplar yapmasının onların öğrendiği anlamına gelmemesi gibi insanların da bilinçli olmadan yaşadıkları değişiklikler öğrenme değildir (Crittenden, 1972). Aşılama, bilinçli çaba gösteren bir özneyi yani öğrenen bir özne yaratmayı değil, inanan bir özne yaratmayı hedeflediği için zihni özgürleştirici nitelikte değildir.

Niyet ölçütüyle birlikte yöntem ölçütünün de devreye girdiği görülmektedir. Aşılama kullanılan yöntemler, zihinsel özgürlüğe saygı göstermeyen ve bireye gelişim fırsatı vermeyen yöntemlerdir. Elbette küçük bir çocuğa gelişimsel dönemine uygun olmayan titiz teorik argümanlar sunmak öğretimde de anlamlı değildir. Fakat belli bir yöntem zorunluluğu olmasa da aşılama zorunlu olan şey; rasyonaliteye saygının ihlalidir (Gregory ve Woods, 1972). Bir doktrinsel sistemin, doğru oldukları rasyonel bir biçimde gösterilemeyen önermelerine sarsılmaz bir bağlılık geliştirilmek isteniyorsa, bu rasyonel yöntemlerle olmayacaktır (Barrow ve Woods, 2006). Aşılama kişiyi, amaca uyabilecek herhangi bir prosedür etik kaygı gözetilmeksizin uygulanır ve aşılama, kuralları mekanik olarak uygulamayı öğrenir. Otoriter ve ifade özgürlüğünü kısıtlayıcı yöntemlerle (Momanu, 2012) inanç telkin etme yollarına (Bailey, 2019) başvurulur. O yüzden, aşılama yöntemlerine maruz bırakılmış kişinin “bildiğini” söylemektense “inandığını” söylemek daha uygundur (Atkinson, 1972).

Dikkat edilmesi gereken bir başka nokta da rasyonel olmadığı iddia edilen bir eğitimin her zaman aşılama olmayacağıdır. Örneğin kanıtsız ve kavrayışsız bir sürecin işletilebildiği erken dönem ahlak eğitiminin aşılama olup olmadığını anlamak için niyete ve sonuca bakmakta fayda vardır (White, 1972a). Öğretmen, çocukların kendi ahlakla ilgili sorularını sorma kapasitelerini yok etmeyi amaçlamıyorsa, öğrenci rasyonel olmayan bir biçimde benimsediği inançlarını daha sonra gerekçeli bir biçimde irdeleyebiliyorsa bu sürece aşılama demek doğru olmayacaktır. Öğrencinin olgunlaşmamışlığı veya yetersizliği, rasyonel olmayan yöntemlere başvurmayı gerektirebilir (White, 1972a).

Aşılama-zihinsel özgürlük geriliminde ele alınacak başka bir aşılama ölçütü de içeriktir. Hatta Wilson (1972), yöntemin tek başına aşılama olamayacağını, içeriğin de aşılama olması yani doktrin niteliğinde olması gerektiğini savunmuştur. Doktrinler; yanlışlanamayan veya düzeltilemeyen, kanıta dayanmayan bilgi formlarını, birinci dereceden ilkeleri ve geniş kapsamlı varsayımları içeren fakat kamusal uzlaşıdan yoksun inanç setleridir (Thiessen, 1982). Buna göre gayrimeşru yöntemlerle ekilen inanç bir doktrine yapılan işlem aşılama değildir. Örneğin bilim, hipoteze tutunmaya yani aksi gösterildiği halde o hipotezin doğru olduğunu iddia etmeye olanak vermediğinden, hipotezler test edilebilir ve değişebilir olduklarından bilimsel faaliyet, aşılama ihtimalini olanaksızlaştırmaktadır (Barrow ve Woods, 2006). Bilimde şarlatanlıklar yapılabilmektedir fakat bilimsel araştırma kanonları gereğince şarlatan tarafından yapılan bu etkinliklere bilim denemeyecektir. Buna bağlı olarak bilim öğretiminde aşılama yapılması da zorlaşmaktadır. Benzer durum matematik öğretimi için de geçerlidir. Bir matematik öğretmeni matematik öğretmek

yerine Tanrı'nın yüce bir matematikçi olduğunu öğrettiğinde yani kuşkulu doktrinleri öğrencilerin zihinlerine yerleştirmeye çalıştığında aşılama yapıyordur. Fakat bu sefer de matematik öğretimi yapmıyordur (Barrow ve Woods, 2006). O halde içeriğin olgusal gerçekler olması, olumsal önermelerden oluşması durumunda ise rasyonel biçimde ele alınması aşılamaı güçleştirecektir.

Aşılamaı olanak tanıyan eğitim içerikleri, alan temelinde incelendiğinde ilk akla gelenler din, ahlak ve siyasi tarih alanlarıdır (White, 1972a). Bu alanların nesnelere gözlenemez oluşu ve iddialarının test edilmesinin zorluğu aşılamaı elverişli hale getirir. Kültürel mirasın aktarımının eğitimin önemli bir işlevi olduğu inkâr edilemez. Ancak geçmişle bağ kurma gerekliliği, geçmişi amaçlaştıran skolastik bir düşünce sistemi içinde sorunlu hale gelir. Eğitim sisteminin, bireyleri politik rejime itaat etmeleri doğrultusunda yetiştirmesi aşılamaıdır. Böylesi sistemler, bir aksiyolojik düzen inşa ederler ve bireylere, yeniye karşı savaşımayı telkin ederler. Aşılamaı elverişli içerikler arasında bilim öğretiminin ya da olgusal gerçeklerin öğretiminin (Thiessen, 1984) de sayıldığı ve fakat bunun neden aşılama olmadığı yukarıda ifade edilmişti. Diğer yandan din eğitimi gibi içeriklerin ise daima aşılamaı olduğu fikrine itiraz gelmiştir. Snook'a göre (1972b), kuşkulu (doğru olup olmadığına karar verilemeyen) içerikle uğraşmayı aşılama olarak niteleyeceksek din filozofunun da aşılama yaptığını ileri sürmeliyizdir. Oysa din filozofunun yaptığı aşılama değildir. Din filozofu, bir dinsel inancı, rasyonel olarak kanıtlamaya çalışır. Bunun için gerekçeler getirir. Birisi din filozofunun gerekçelerini makul bulduğu için onun söylediğine inandığında bu iman değil; rasyonel inançtır. Dolayısıyla kuşkulu içeriklerle uğraşmak, aşılama yapıldığının göstergesi değildir. Fakat kuşkulu içeriği öğretmek bundan ayrı ele alınmalıdır. Barrow ve Woods'un (2006) Katolik okulu örneği de din eğitiminin bir aşılama işi olduğunu düşündürür. Ancak din filozofu örneğinde rasyonel sorgulama varken Katolik Okulu örneğinde duygulara hitap ederek cehennemle korkutma, karşı kanıtları saklama gibi rasyonel olmayan araçların kullanımı vardır. Katolik okulunun görevi, Katolikliği benimsetmeye çalışmaktır ve yapmaya çalıştığı şey Katolikliğin gerektirdiği inançlar dizisini ve yaşam tarzını yerleştirmektir. Katolikliğin doktrinleri birer hakikat olarak sunulmakta ve öğrencilerin, bu hakikatlere sarsılmaz biçimde bağlanmaları istenmektedir (Barrow ve Woods, 2006). Hukuk fakültelerinin hukukçu, orduların asker yetiştirmeleri gibi Katolik okulları da Katolik yetiştirecektir. Üstelik din öğretimi yalnızca Katolik okullarında değil, her yerde bir inanan yetiştirmeyi hedefler. Pek çok din öğretmeni, "Tanrı vardır." gibi örtük önermelerin kabul edilmesini ve iman edilmesini açıkça isterler (White, 1972a). Bu niyetlerini inkâr etmeleri durumunda ne gibi bir niyetleri olacağını sorgularlar. Öğretmen, öğrencilerine İsa peygamberin yaşamını öğretirken yalnızca tarih öğretmiyordur (White, 1972a). Din eğitimi gibi tartışmalı metafizik önermelerin öğretildiği alanlarda, aşılama ihtimali güçlenirken zihinsel özgürleşme ihtimali zayıflar. Çünkü argümanların rasyonel bir biçimde irdelenmesi yerine anlatılara inanılması esas alınır ve belli bir düşünme, inanma ve sosyalleşme biçimi önemsenir. Bireye nasıl hissedeceği, nasıl tepki vereceği, nasıl davranacağı

benimsetilir. Böyle bir süreç işletildiğinde zihni özgürleştirmek eğitimin bir hedefi gibi görünmemektedir.

Son olarak sonuç ölçütü açısından aşılama-özgürlük gerilimi değerlendirilirse; aşılama-özgürlük gerilimi, ikna edici karşı kanıtla rağmen zihnini değiştirmemesi yani kapalı zihinli bir birey olmasıdır. Kişinin daha sonra kapalı zihinliliğini aşabildiği örneklerde ise kanıtı dikkate aldığı görülmektedir (Callan ve Arena, 2009). Rasyonelleştirici bir eğitimden beklenen de açık zihinli ve eleştirel bireylerin üretilmesidir (Siegel, 2009). Bu kapsamda makul gerekçelere gereken önemi veren ve bunları epistemik açıdan doğru değerlendirebilen bireyler yetiştirilmelidir. Bireyler, yalnızca görüşlerini gözden geçirmeye istekli, nesnellığe ve tarafsızlığa eğilimli değil aynı zamanda bu revizyona muktedir olmalıdır. Diğer bir deyişle inanç revizyonunun niteliği de önemlidir. Birey, geçersiz bir argüman önerip bu önermeyi onaylama yanlılığına da düşmemeli yani açık fikirli olduğu kadar eleştirel bir düşünür de olmalıdır. Tek başına açık fikirlik aşılama-özgürlükten kurtulmanın çaresi değildir (Siegel, 2009). Sonuç ölçütü de gösterir ki aşılama-özgürlük istenen kişi, zihinsel özgürlüğü elinden alınmaya çalışılan kişidir.

Zihinsel özgürlük ile aşılama arasında bir gerilim olduğu ortadadır. Aşılamanın, rasyonalitenin değerinin inkar edildiği bir fenomen olması bunun temel sebeplerindendir. Üstelik insanın rasyonel bir varlık olduğu da kuşkuludur. Dünya, El-Kaide üyeleri ve Batılı dini fanatikler gibi kapalı zihinli fanatiklerle ve ideologlarla doludur (Barrow ve Woods, 2006). Bu yüzden Dewey ve arkadaşları gibi sistematik liberalizm karşıtı olan ilerlemecilerin insanla ilgili görüşlerinde de naiflik vardır. İnsanın rasyonel olduğu, potansiyel olarak kendisi için elverişli kararlar alabildiği gibi insan doğasına ilişkin varsayımların aksini düşündüren örnekler mevcuttur. Bir insanın kendisiyle çelişmesi, tutarsız argümanlar üretmesi (mantık kurallarını çiğnemesi) ya da ifadeleriyle, tercih ettiği görüşlerle ilgisi olmayan gerekçelere başvurması onun usdışı davrandığı anlamına gelir (Barrow ve Woods, 2006) ve insanlarda böylesi bir bağdaşım yoksunluğuna rastlamak nadir görülen bir durum değildir.

Aşılmaya Rağmen Zihinsel Özgürlük Olanaklıdır

Özgürlüğün; eylem özgürlüğü, düşünme özgürlüğü, istenç özgürlüğü gibi türlerinin (Akarsu, 1975) yanı sıra zihinsel özgürlük adında bir türü daha vardır. Zihinsel özgürlük; zihinsel self-determinasyon yani kişinin kendi bilincini kontrol etme, zihninde ne olduğunu belirleme hakkıdır (Boire, 2001; Bublitz, 2013). Bireyin zihinsel yeteneklerini kullanmasına olanak tanır, fikir değiştirme özgürlüğünü kapsar ve bir zihinsel duruma erişmesine ya da o zihinsel durumdan vazgeçmesine izin verir (Bublitz, 2013).

Zihinsel özgürlük, aynı zamanda özerkliğin bir ögesidir. Özerklik de bireyin kendi kaderini tayin etmesi veya kendini yönetme kapasitesidir (Dryden, 2010). Kökeni Platon ve Aristoteles'e kadar uzanan bireysel özerklik fikri; kendini belirleme ve kendine hâkim olma (self-mastery) anlamlarına gelmektedir (Dryden, 2010). Hatta Horkheimer'e göre Alman idealizminin özerklik ideali şudur: "Aklın

kendini sezisi bir özgürlük edimidir ve bu özerklik ideali sayesinde irade kendini akılsal ilkelere uygun olarak belirler.” (akt. Benhabib, 2005, s. 13). Alman idealizmindeki özerklik idealinin dayandırıldığı kişi ise Kant’tır (Benhabib, 2005). Özerklik, Kant’ın özgürlük felsefesinin merkezi kavramıdır (Demenchonok, 2019). Kant (2006, s. 52), özel türden bir nedenselliğin varlığından söz etmiş, “...irade özgürlüğü özerklikten, yani kendi kendine yasa koyma özelliğinden başka ne olabilir?” retorik sorusunu sormuştur.

Özgürlük kavramı, beraberinde bir de faillik kavramını getirir. Özgür fail eylemlerinden sorumlu kişidir (Strawson, 2010). Yalnızca özgür seçme ve eyleme yeteneğine sahip kişi övgüyü ve suçlamayı hak edebilir. Sıkı deterministler, kendi davranışı üzerinde bir kontrolü olmadığı gerekçesiyle kişiyi eyleminden ötürü ahlaki olarak sorumlu tutmazlar (A. Doğan, 2004). Ancak kişi kötü bir şey yapmaya belirlenmiş olsa bile, eğer o kötü şeyi kendisi isteyerek yapmışsa, o eyleminden sorumlu tutulabileceğine ilişkin bir görüşün olduğu da belirtilmelidir. Liberteryenler, eylemin nasıl, ne biçimde gerçekleşeceğinin gerçekleştiği ana kadar belirsiz olduğunu ve tesadüfe bağlı olduğunu ileri sürdükleri için kişiyi ahlaki olarak sorumlu tutmazlar ya da sorumluluğunu önemli ölçüde azaltırlar. Bağdaşircılar ise özgürlüğü; belirleyici koşullara rağmen başka türlü yapabilme yeteneği ya da gücü olarak tanımladıkları için kişiyi, eylemlerinden ahlaki olarak sorumlu tutarlar (A. Doğan, 2004). Bu makaledeki bakış açısı bağdaşircının pozisyonunu yansıtmaktadır. Aşılamanın hedefindeki kişinin, aşılamanın belirleyiciliğine rağmen başka türlü inanabilme gücünün olduğu düşünülmemekte ve kişi, aşılınmış olması durumunda buna izin vermesinden sorumlu tutulmaktadır. O halde determinizm tezine değinmek ve özgürlük kavrayışımızı belirginleştirmek lazımdır.

Determinizm tezi, doğal dünyaya ait olan insanın da kendinden önce gelen olaylar zincirinin bir ürünü olduğunu yani deterministik yasalarca yönetildiğini savunur (Holton, 2004). Determinizmle özgür iradenin bağdaşmadığını savunanlar şu argümanı ileri sürmektedir:

P1. Eğer determinizm doğruysa, her insan eylemi nedensel olarak zorunludur.

P2. Her eylem kendinden önce gelen nedenler tarafından belirleniyorsa, hiç kimse davrandığından başka türlü davranamaz.

P3. Kişi ancak davrandığından başka türlü davranabilirse özgür iradeye sahiptir.

P4. Determinizm doğrudur.

C. Hiç kimsenin özgür iradesi yoktur (Holton, 2004).

Sıkı deterministler, bu argümanın sağlam olduğunu ve dolayısıyla sonucunun da doğru olduğunu; hiç kimsenin irade özgürlüğünün olmadığını kabul ederler (Holton, 2004). Sıkı deterministlere göre determinizm tezi doğrudur ve özgür değildir. Özgürlük (Ö) ile determinizm (D) birbirleriyle bağdaşmaz. Birinin varlığı, diğerinin yokluğunu gerektirir yani ikisi birlikte mümkün değildir (Strawson, 2010). Liberteryenler de determinizm ile irade özgürlüğünün bağdaşmaz olduğunu, fakat bu

argümanda öncüllerden P4'ün yanlış olduğunu, dolayısıyla irade özgürlüğünün var olduğunu ileri sürerler. Bağdaşıcılar ise, öncüllerden P4'ün doğru olduğunu kabul ederken P2 ya da P3 öncüllerinden birinin veya ikisinin birden yanlış olduğunu savunurlar. Böylece sonucu reddederler. Bağdaşıcılara göre determinizm tezi doğrudur fakat aynı zamanda özgürdür; yani hem determinizm hem de özgürlük aynı anda olanaklıdır (Holton, 2004; Strawson, 2010).

Aşılama Karşısında Zihinsel Özgürlüğün Olanaklı Olduğuna İlişkin İtirazlara ve Olası İtirazlara Yanıtlar

Aşılama karşısında zihnin özgür olabileceği iddiası temellendirilirken bu iddiaya yöneltilen bağdaşmazcı itirazlar da göz önünde bulundurulmuş ve itirazlar çürütülmeye çalışılmıştır.

Bağdaşmazcı İtirazlara Yanıtlar

İnsan failliği söz konusu olduğunda çoğu zaman özgür eylem ve süreçlerin, doğal süreçlerden farklı olması gerektiği düşünülür (González-Ayesta, 2019). Orta Çağ'da özgür irade tartışması, insan eylemlerinin Tanrı'nın takdiri tarafından yönetilmediği önermesiyle birlikte Tanrı'nın doğası meselesine kadar uzanmıştır (Tanrı, her istediğini yapmaya mutlak olarak muktedirdir.). Varlık alanına atıfla olumsuzluk, eylem alanına atıfla da zorunluluk sorunları ele alınmıştır. Olumsuzluk ilkesine göre; irade ya da kendi kaderini tayin etmek özgürlüğü oluşturur. Zorunluluk ilkesine göre ise; doğa, modalitelerin eyleme uygulanmasıdır. Bu dönemde yaşamış ve mutlak güç sahibi bir Tanrı'nın varlığını reddetmeyen bir Fransisken rahibi olan Duns Scotus'un bu konudaki görüşü; iradenin kendisinin, bir neden veya etkin güç olduğu ve zorunluluğun özgürlükle bağdaştığıdır. İrade eylemi (libertas) kendi eylemini kontrol edebilir. Öz belirlenime sahiptir, nesnesi tarafından belirlenmez. İrade, istediği anda başka türlü tercihte bulunabilir (González-Ayesta, 2019). Scotus, insanın özgür olduğuna inanmış ve ahlakın da özgürlük olmadan olanaksız olduğunu savunmuştur (Williams, 2019). Buradan özgür bir failin, Tanrı iradesine rağmen özgür olduğu çıkmaktadır. Çıkarım zihinsel özgürlük meselesine uyarlandığında zihinsel özgürlüğün de aşılama iradesine rağmen mümkün olduğu iddia edilecektir.

Gereke 1. Bazı gerekli koşullar yerine gelmediğinde doğal eylem engellenecektir (González-Ayesta, 2019). Öyleyse bu durumlarda -olumsal olarak neden olunmamış olsalar bile- bu eylemler de olumsaldır. Olumsuz olarak davranmak; aynı ilke işlerken aynı anda başka türlü davranma yeteneğidir ve bu hareket tarzı iradeye uygundur (González-Ayesta, 2019). Demek ki irade, nedenlerin olduğu bir dünyada seçim yapabilme yetisidir. Hatta Strawson (2010), Hume'un özgürlük açıklamasını aktarır ve der ki özgürlük; o şey tamamen belirlenmiş olsa bile kişinin sadece yapmayı seçtiği şeyi yapma özgürlüğüdür. Fakat eğer determinizm tezi doğruysa dünyanın tüm geçmişi ve geleceği ilkece tahmin edilebilir. Dünyanın herhangi bir anındaki tasvirine ve doğa yasalarının tam bilgisine sahip olmak bunun için yeterlidir (Strawson, 2010). Bu nedenle Hume'un ileri sürdüğü gibi bir özgürlük kavrayışı sıkı deterministler ve diğer bağdaşmazcılar için akla yatkın değildir. Çünkü alternatif olasılıklar prensibi, özgür iradenin determinizm kapsamına alınmasını

güçleştirmektedir (M. Doğan, 2021). Determinist bir dünyada alternatif olasılıklar olmayacağına göre seçim yani özgür irade de yoktur denebilir.

Ancak insan eylemlerinin önceki olaylardan kaynaklanan duygularla nedensel bağlarının olması, bu neden ortamda bulunurken kişinin belirli bir eylemi yapmasını mutlak olarak sağlamaz (A. Doğan, 2004). Bir olayın meydana gelmesini sağlayacak nedenler kadar alternatifinin meydana gelmesini sağlayacak nedenler de güçlü olabilir. Bu nedenlerin, olayın gerçekleşmesindeki ağırlıkları farklı olabilir (A. Doğan, 2004). İnsanların aynı ilkeler altında farklı türlü davranmaları yani seçim yapmaları olanaklıdır. Aşılınmış kişinin de aşılama determinizmi karşısında doktrine inanmamayı tercih etmesi olanaklıdır. Bununla birlikte aşılınmaya çalışılan doktrine inanılmaması, aşılama girişiminin başarısız olduğunun veya inancın yerleşmesine engel olan boşlukların bırakıldığıının göstergesi de olabilir. Türkiye’deki dini eğitim kurumlarında öğrenci olan gençlerin dindar muhafazakarlıktan uzaklaştığı (Aktan, 2019; Çalışkan, 2021; Harmankaya, 2020; Yeryüzü Eğitimciler Hareketi, 2018) bilgisi aşılama girişiminin başarısız olduğu şeklinde de yorumlanabilir, başarılı bir aşılama sonrası aşılınan doktrinin terk edilebildiği (Callan ve Arena, 2009) şeklinde de yorumlanabilir. O halde "Aşılama karşın zihinsel özgürlük olanaklıdır" iddiası iki biçimde anlaşılabilir. Scheffler’ın (1978) öğretim için yaptığı (i) girişim (ya da niyet) olarak öğretim ve (ii) başarı olarak öğretim ayırımından hareketle “Her aşılama girişimi başarılı değildir, dolayısıyla aşılama girişimine rağmen zihinsel özgürlük ortadan kaldırılamaz.” denebilir. İkincisi; “Başarılı aşılama rağmen, zihinsel özgürlük olanaklıdır. Çünkü aşılınmış bir kişi tekrar zihinsel özgürlüğünü elde edebilir.” denebilir. Bu çalışmada birinci iddia üzerinde durulmaktadır.

“Başarı” bir şeyi yapmaktan öte, bu eylemin uygun çıktısının üretilmesidir (Scheffler, 1978). Bir avcı, aslanı yakalayacağını iddia ettiğinde eli boş dönmediği zaman başarılı olur yani başarı, eylemin uygun bir sonucudur. Bir eylemin uygun bir sonucunun olması, başarısızlık ihtimalini de doğurur. Başarının yolunu gösteren kurallar, başarısızlıktan kaçınmaya yardımcı olsa bile bazı durumlarda bu kuralların takip edilmesi de başarıya götürmez. Scheffler, konuyu örnekler üzerinden açıklamaya çalışmıştır. İlkinde küçük bir çocuğa bir kelime hecelenir, tek tek harflerini nasıl yazacağı söylenir yani doğru yönlendirme yapılır ve çocuk da kuralları takip ederse kelimeyi doğru yazarak başarıya ulaşacağını belirtmiştir. Diğer örnekte ise çok bilgili ve becerikli bir aslan avcısı menzili uygun, silahı dolu ve doğru tutulmuş olduğunda bile aslanın son anda kaçmasıyla başarısız olacaktır. Demek ki kurallar setine harfiyen uymak her zaman başarıyla sonuçlanmaz (Scheffler, 1978). Aşılama için de durum böyledir. Aşılama çabasının varlığı ve gereklerinin yerine getirilmesi, aşılamanın başarıya ulaşmasını yani beklenen çıktılara -irrasyonel biçimde edinilmiş inançların sarsılmazlığı- ulaşılmasını garanti etmez. Bu da sıkı determinist için bir problemdir.

Öte yandan gençlerin dindar muhafazakarlıktan uzaklaşmaları, inancın nasıl terk edildiğine bakmayı da gerektirir. Bir inanç tepkisel olarak terk ediliyorsa ya da onun zıttına inanılıyorsa, böyle bir değişimin rasyonel olmadığı, dolayısıyla bu biçimde

inanın zihninin de özgür olmadığı söylenebilir. Ancak bir şeye istediği için inanmak ve bu inanmayı saçmalamaksızın sürdürmek -ya da aksi- pek olası değildir. William James'e göre (2009) inanma istenci, inanmayı var etmez. Pascal'ın kumarbaz argümanı türünden inanmalar samimiyetsizdir. Fakat eğer dini eğitim kurumunda başarılı bir biçimde aşılanmış bir teist, kanıtçı bir inanma tutumuyla deist olduysa durum farklıdır. Bu birey, aşılanmış inancını terk etmesi halinde sosyal ağlarını kaybetme, dışlanma gibi cezalarla karşılaşacağı halde rasyonalite ilkelerine uygun bir biçimde inancını terk ettiyse zihninin özgür olduğu söylenebilir. Aşılanmışlığını yenen bireylerde özellikle kanıtın dikkate alındığı yani inancın edinilmesinde kanıtla katılmadığı ve böylece inancın sürdürüldüğü görülmektedir (Callan ve Arena, 2009). İnanç -sarsılmaz inançlarda olduğu gibi- kanıtla bakılmadan edinildiği örneklerde ise kanıtın sonradan da hesaba katılmadığı ve böylece inancın sürdürüldüğü görülmektedir (Callan ve Arena, 2009). Kapalı zihinliliğin zıttı olan açık fikirlilik inancı tehdit ettiği için aşılama istemediği bir özelliktir. Ancak aşılanmışlığın önemli bir göstergesi olan kapalı zihinlilik sonradan ortadan kalkabilmektedir. Bu da aşılanmış zihninin özgürleşebileceği iddiasını güçlendirmekte ve yine sıkı deterministi zora sokmaktadır.

Gereke 2. Bağdaşmazcı görüşlere alternatif olasılıklar prensibi üzerinden itiraz edilebilir. Denebilir ki bağdaşmazcılarının ileri sürdüğünün aksine, bir kişi farklı davranma olasılığına sahip olmadığı için belli bir şekilde davrandığında bu onun özgür olmadığı anlamına gelmez (M. Doğan, 2021). Alternatif ya da çoklu olasılıklar olsaydı yani farklı biçimde davranma şansı olsaydı da kişi, istediği eylemi yapardı. Özgür irade diye bir şeyin olup olmadığını anlamak için bakılacak şey alternatif olasılıkların varlığı değil, kişinin istediğini yapma yetisine sahip olup olmadığıdır. Eylemin nedenlerinin belirlenmiş olması, özgür iradeyi ortadan kaldırmaz. Özgür iradenin varlığını iddia etmek için nedenlere değil, eylemlerimiz üzerindeki kontrol gücümüze odaklanılması önerilebilir (M. Doğan, 2021). Ancak özgür irade seçim yapabilme yetisinin yanı sıra seçeneklerle de ilgilidir.

Aşılanmak istenen öznenin, zihninin aşılanmasına karşı koymadıkça ya da aşılanmış öznenin, aşılanmadan kaynaklı belirlenmişliğini yenmedikçe bir özgür fail olamayacağını söylemek de bu nedenle doğrudur. Çünkü özgür failin seçim yapabilmesi beklenir. Bunun için de öncelikle aralarından seçim yapacağı alternatiflerin farkında olması lazımdır. Sonrasında ise bunları rasyonel olarak değerlendirmesi ve aralarından birini tercih etmesi lazımdır. Aşılama ise ikisine de izin verilmemektedir. Ayrıca seçeneklerin bilinçli biçimde kıyaslanması lazımdır ama aşılama, aşılama için kişinin bu bilinçte olmasının da önüne geçer. Aşılamanın sistematik bir süreç olduğunun altının çizilmesi burada önemlidir. Aşılamanın bir plan dahilinde olması ve düzenlenmiş ortamlarda yapılması hem nedenleri hem de seçme gücünü kontrol altında tutmak içindir. Aslında aşılama tek bir zorunlu "seçenek" ortaya koyarak "karar vermeyi" olabildiğince kolaylaştırır. O halde aşılama, diğer alternatiflere erişilmesini ve bilinçli bir kıyas yapılmasını engellerken aşılananın özgür olduğunu söylemek mantıklı görünmemektedir. Aşılama tek gerçek seçenek aşılananın zihnine ekilmek istenen doktrinsel inançtır. Aşılananın rakip doktrinlere ve karşı kanıtlara itibar etmesine izin verilmez. Bu sırada, birden fazla alternatif

sunulmuş da aralarından seçme şansı verilmişçesine özgürlük yanılması yaratılması, aşılmanın aşılacak istenen inancı gönüllü olarak seçtiğini düşünmesinin sağlanması ve böylece eleştirellikten uzaklaştırılarak inancını olabildiğince sarsılmaz bir biçimde koruması da arzu edilir. O yüzden aşılınmış kişinin zihni özgür değildir. Çünkü zihinsel self-determinasyona sahip değildir. Zihinsel yeteneklerini kullanması mesela eleştirel düşünmesi engellenmiştir. Varsayılandan farklı olan zihinsel durumlara erişmesine olanak verilmemiştir. Fikir değiştirme özgürlüğü elinden alınmaya çalışılmıştır. Bu sırada sıkı determinist ise ahlaki sorumluluğu olanaksız kıldığı (A. Doğan, 2004) için aşılamacıyı sorumluluktan kurtarmıştır. Bunlara rağmen aşılınmış zihnin hâlihazırda özgür olmaması, özgürleşmeyeceği anlamına gelmez. Aşılınmış olup da sonradan kendini dönüştürebilen bireyler vardır (Callan ve Arena, 2009).

Gerekçe 3. Özgür faillik meselesine bağdaşmazcı gibi değil de Scotus gibi yaklaşarak iradeyi bir neden ya da etkin bir güç olarak aldığımızda insanın, zihinsel özgürlüğü üzerinde kontrol gücünün olduğunu ileri süreriz. İnsan, belirli girdilere belirli çıktılarla karşılık veren bir otomat değildir. Öyle olsa tepkileri öngörülebilirdi. İnsanın davranışları ise ehlileştirildiği tavuk, at, koyun gibi hayvanlardan farklı olarak öngörülebilir değildir (Vassaf, 2018). İnsan salt içgüdüsel olarak hareket etmez, önceden tahmin edilebilir davranış kalıplarını izlemez. Aklını da kullanır ve nihayetinde beyninin korteksinin de kendisine sağladığı avantajla diğer hayvanlar onu değil, o diğer hayvanları evcilleştirmiştir. Bir tavuk perhiz yapmaya karar vermezken insan, kendisi için gerekli gördüğünde buna karar verebilir. Ayrıca insan kendinde yaratma gücünü bulur ve sanat yapar (Vassaf, 2018). O halde insan, doğanın kendisine verdiğiyle yetinmez yani iradesini bir neden olarak kullanıp seçenekler üretir. Aksi halde insan da tavuk gibi perhizden habersiz bir yaşam sürerdi. Perhizi icat ettiğine göre doğanın sunduğuna itiraz ettiğini ve seçeneklerini genişlettiğini söyleyebiliriz. Sıkı deterministler, insan davranışlarının bu karmaşıklığını açıklamakta yetersiz kalır (A. Doğan, 2004). Ayrıca iradenin bir neden olması konusunda liberteryenin görüşü de problemlidir. Robert Kane ve Laura Ekstrom gibi liberter filozoflar bile fail nedenselliğine başvurma konusunda şüpheçilerdir çünkü herhangi bir olaydan etkilenmeyen bir özgür seçimi tesadüften ayırt etmek zordur (Talbot, 2009). Üstelik doğa yasaları ya da nedensellik olmasaydı özgür irade Kant'ın (2006) da dediği gibi bir saçmalık olurdu. Eğitim de aşılamacı bir nitelik taşımasaydı zihni özgürleştirecek bir eğitim önerisi anlamsız olurdu. İrade bir etkin güçtür ve aşılınmaya karşı koymak yönünde kullanılabilir.

Gerekçe 4. Doğa yasalarının değil de ahlak yasalarının belirleyiciliği söz konusu olduğunda Kant (2006), irade özgürlüğünü kategorik buyrukla açıklamıştı. İrade özgürlüğünü (Kant'ta aynı zamanda özerklik), kendine yasalar (ahlak yasaları) koyma özelliği yani bir tür nedensellik olarak görmüştü. Buna göre insan sadece duyular dünyasına değil düşünce dünyasına da ait olan bir düşünce varlığıdır (Kant, 2002). Duyular dünyasının belirleyiciliğinden akıl yetisi sayesinde bağımsızlaşarak özgürleşebilir. Çünkü insan, doğa tarafından uyarılmasına rağmen, istemesini yönetebilir ve bu yöneticiliği, özerkliği, yasa koyuculuğu ya da özgürlüğü rasyonel

irade sayesinde. Rastgelelik, nedene bağlı olmamak ya da başıboşluk hali olarak anlaşılacak bir özgürlük yoktur. Nesnel bakımdan zorunlu eylemlerin zorlanma ile yani aklın emirleri ile (akıl yasalarının zorunluluğuna tabi olma) belirlendiği bir özgürlük kavrayışı vardır. Akıllı, istemesinin (yasalardan eylemleri türetme, ilkelere göre eylemde bulunma yetisinin) yöneticisi ve sınırlarının belirleyicisi olarak bireyi özgürleştirmektedir. Kant için “isteme” bir nedensellik ve bu nedensellik akıllı sahibi canlının, kendisini belirleyen yabancı şeyden bağımsızlaşması halinde etkindir (Kant, 2002). İsteme özgürlüğü ile doğa zorunluluğu arasında bir çelişki var gibi görünse de (Kant, 2002; Robert ve Cureton, 2022), bu zorunluluk içinde özgürlük anlayışına göre ise insan hala özgürdür ve kendi hedeflerini belirlemesi özgürce (Demenchonok, 2019). Ayrıca isteme özgürlüğü ile doğa zorunluluğu arasında hakiki bir çelişki de yoktur (Kant, 2002). Çünkü insan bu yasaların aynı zamanda öznesi yani yaratıcısıdır (Kant, 2002) ve bu yasalara zorunlulukla değil özgürlükle bağlıdır (Hançerlioğlu, 1978). Bu kendi kendine yasama; kendini düzenleyen rasyonel iradeye karşılık gelir (Cauchi, 2013). Aydınlanma filozofu Kant’ın ileri sürdüğü çelişmezlik, Tanrı’nın da kendi koyduğu yasalara tabi olduğu düşüncesini akla getirir. Tanrı’nın özgür olmadığı iddia edilemez ancak Tanrı bile yasalar çerçevesinde eyleyebilir. Belirleyicilikten (aşılama determinizminden) kurtulmak zorunlu eğitim sürecinden geçen biri için olanaklı değildir ama rasyonel iradeyi işe koşup belirlenmekten kurtulmak mümkündür.

Gereke 5. Metafizik iddiaları bir kenara bırakıp Viyana Çevresi üyelerinin mantıksal ampirizm anlayışlarını borçlu oldukları Wittgenstein’a (Biletzki ve Matar, 2021) döndüğümüzde de benzer bir iddiayla karşılaşırız. Wittgenstein (2018), *Tractatus*’ta dünyayı olguların toplamı olarak ele almıştır. Dünyayı Wittgenstein gibi olgular bağlamında anlamaya çalıştığımızda bu sefer de Tanrı iradesinin yerini mantık yasaları alır. Görüldüğü gibi yine zorunluluktan kaçmak olanaklı olmamıştır. Wittgenstein (2018) uzamsal nesnelere ancak ve ancak uzam içinde, zamansal nesnelere de zaman içinde; tüm nesnelere diğer nesnelere bağlantıları içinde düşünebileceğimizi ileri sürmüştür. Kant ise özgürlüğü a priori ilkeler kullanan bir akılla açıklamış ve tecrübeyi saf dışı bırakmıştı. Kant’ın özgür iradeyi açıklarken rasyonel irade olarak konumlandığı aklın pratik akıl olmadığı da belirtilmelidir (Cauchi, 2013). Pratik akıl kültürel olarak koşullanmıştır. Duygulanımlardan ve tutkularından kurtulmuş değildir (Cauchi, 2013). Ancak insanlar, Kant’ın iddia ettiği numenal âlemde yaşamazlar.

Determinizm konusunda Wittgenstein haklı görünmektedir. İnsan akıllı da olgusal dünyadaki nesnelere gibi deterministik yasalara tabidir. İster yasa koyucu olan saf aklın yasalarını ister mantık yasalarını ele alalım, gerçekte hiçbirini soyutlanmış değildir. Akıllı yasa koyucu yani özerk bir yeti olarak varsaydığımızda bile ilkelere eylemler türeten bu aklın ürettiği ahlak yasalarının deneyim içermediğini, analitik önermeler olduğunu söylemek zordur. İnsanlar, içinde doğup yetiştikleri geleneklerin, kurumların, ailenin, formel ve informal eğitimin etkileri altında büyür ve gelişirler. Böylelikle bir dünya resmine (weltbild) sahip olurlar (Wittgenstein, 1969) ve bir görme, düşünme biçimi edinirler. İnsanlar dinî, hukukî, politik nitelikli söylemlerin rol aldığı “söylem cemaatleri”nin üyeleri ve bazen de konuşan öznelidirler

(Foucault, 1987). Bu söylem cemaatlerinden bazılarında da bilgiler neredeyse ayinsel bir biçimde ezberlenmekte, topluluk içinde korunmakta ve söyleyici ile dinleyici arasında değiştirilemez roller bulunmaktadır. Baskıcı söylem cemaatleri, söyleme eşlik etmeyenleri ise oyunun dışında bırakmakta; en azından söylemin belirli kısımlarına erişme ya da konuşan özne olma şansını vermemektedir (Foucault, 1987). Aşılama da söylem cemaatlerindeki söylemle eşdeğer bir bilgi (doktrin), bu bilgiyi elinde tutan; onu belirleyen, dolaşıma sokan ve koruyan bir aşılamacı ve cemaatin üyesi olması hedeflenen aşılacaklar vardır. Aynı ve tek söylem altında toplanılması gibi aşılama da aynı ve tek doktrin etrafında toplanılacak ve karşılıklı bağıllık kurulacaktır.

Determinizm doğrudur ve insan zihni için de geçerlidir. Beyin üzerinden davranış kontrolünün yapılması da bunun göstergesidir. Böylesi bir davranış kontrolünün yollarından biri de çevre aracılığıyla beynin kimyasal ve elektriksel aktivitelerinin etkilenmesidir ve iletişim, yani duyguların harekete geçirilmesi, bu bağlamda oldukça etkilidir (Beecher ve diğ., 1973). Üstelik insan, dünyaya geldiğinde bir tabula rasa değildir. Doğuştan bir kapasiteye sahip olup bunu çevrenin katkısıyla geliştirmektedir (unfold). Bahsedilen nedensellik de psikocerrahlar ve terapistler tarafından profesyonel biçimde kullanılmaktadır. Aşılama olduğu üzere insanın kendini belirlemesi yerine başkası tarafından planlı ve kasıtlı biçimde yapılandırılması ise özgürlük idealiyle uyumsuzdur. Beyin aracılığıyla davranışa müdahalenin özgürlük idealine zarar vermediğini iddia etmek için Delgado'nun yaptığı gibi özgürlük tanımı yeniden yorumlanabilir. Delgado, insanın beyninin zaten dışarıdan gelen yapı taşları ile sınırlandırıldığını ve şekillendirildiğini; insanın birtakım referanslarla -sembol ve kültürel değer yığınları- sınırlandırılmış olarak zekâsını kullanabildiğini ve özgürlüğün de bu sınırlar içinde zekâyı kullanmak olduğunu belirtmiştir (Beecher ve diğ., 1973). Delgado'nun görüşlerine hak verilebilir ama determinizm tezine yaslanarak özgürlük tanımını çarpıtmak ve özgürlüğün sınırlarını daraltmak tehlikelidir.

Özgürlüğü, öz-belirlenim (self-determination) olarak anladığımızda bile deterministik yasaların gerçekliğini inkâr edemeyiz. Okullarda özerkliği teşvik eden yaklaşımlar, bir meta-teori olan öz-belirlenim teorisine dayanmaktadır (Deci ve Ryan, 2016). Bu teorisin başlangıç varsayımı ise insan doğasının destekleyici ve besleyici sosyal koşullarda bilgi ve değerleri almaya, davranışları düzenleyip bütünleştirmeye meyilli olduğudur (Deci ve Ryan, 2016). Bir psikoloji teorisi olan öz belirlenim teorisi (SDT: Self-Determination Theory), insan davranışının ve kişilik gelişiminin ampirik temelli, organizmacı bir teorisidir (Ryan ve Deci, 2017). Bu teori, insanın gelişmesini kolaylaştıran veya engelleyen sosyal koşullarla ilgilenmekte; sosyal, kültürel koşulların ve doğuştan gelen kapasitelerin nasıl geliştiğini ve zayıfladığını incelemektedir (Ryan ve Deci, 2017). Eğitimin özerk öznelere inşa etmesini destekleyen özbelirlenim teorisi bile bağlamsaldır. İnsanın gelişmek ve öğrenmek üzere evrimleşmeye eğilimli olduğunu ileri sürdüğü ve içsel motivasyonu ön planda tuttuğu halde dışsal motivasyonun ve davranışın dış denetiminin rolünü yok saymaz (Deci ve Ryan, 2016). Burada da olduğu gibi bağlamsal olmayan, referans noktası

bulunmayan, yaşam ilişkilerinden arınık bir duruş yoktur. Öyle ki Gadamer'e göre (2009) bu referans noktasını alaşağı etmek istesek bile koşullanmış olma bilincimiz koşullanmışlığımızı aşamayacaktır. Bu nedenle insanlık Kopernikçi açıklamayı kabul ettikten sonra bile Güneş'in battığını söylemeyi yani Güneş'in hareketli insanın hareketsiz olduğu görüşünü dilde yaşatmayı devam ettirmiştir (Gadamer, 2009).

Öyleyse çeşitli belirleyicilerin yaratımı olan insan, belirlenmişliğini aşıp bir Kantian özerk özne, özgür zihinli bir birey olabilir mi? Bir okul çocuğu, aşılamanın belirleyiciliğinden kurtularak zihinsel özgürlüğünü yapılandırabilir mi? Diğer bir deyişle zihnin özgür olabileceği öngörüsü ampirik dünya için gerçekçi midir? Yukarıda zihinsel özgürlüğün özerklik ile bağlantısı aktarılmıştı. Bu sorulara olumsuz yanıt veren bağdaşmazcı görüş ise bir şemsiye terim olarak verilmişti. Şimdi de zihinsel özgürlüğün olanaklı olduğu tezini zora sokan görüşleri üç alt başlıkta irdeleyelim.

Marksist İtirazlara Yanıtlar

i) Marks'a göre (akt. Benhabib, 2005) kapitalist sistem özerklik idealini öne çıkarır ancak bunun gerçekleşmesine izin vermez. Çünkü kapitalist sistemin var oluşu, insanların varoluşları üzerindeki kolektif denetimlerini onların elinden almasına bağlıdır. Özerkleşme ancak bu çelişkinin bireyin bilincine çıkmasıyla gerçekleşebilecektir (Benhabib, 2005). Burada söz konusu olan tek tek bireylerin özerkliği değil, kolektif olarak bir topluluğun ya da süper organizmanın özerkliğidir. Diğer deyişle özerk bireylerin konsensüs ile oluşturacakları bir özerkliğin engellenişinden söz edilmektedir. Marks haklıdır; sistemler, gerçekte insanların özerkleşmesini değil kontrol edilebilir olmalarını arzu eder. Bu nedenle aşılama (en azından bir ölçüde) kaçınılmazdır. Aynı sisteme dahil olan herkesin aynı doktrine tabi olmaması, bu doktrinin birer alıcısı olmaması veya zamanla doktrini terk etmesi zihinsel özgürlüğün olanaklı olabileceğini gösterir fakat özerkliğin sistemsel düzeyde engellendiği, kolektif özerkliğin gelişmesine izin verilmediği yerde bireysel özerkliği gerçekleştirmeye yönelik çözümler anlamlı değildir. Bu nedenle siyasi otoritenin birey ilişkilerini düzenleme biçimi değiştirilmelidir. Sivil toplum üyeleri, sözleşme teorisyenlerinin sözünü ettiği hakların (tüm öznelerin adil mübadele ilişkilerine katılımı ya da eşitlik, özgürlük, yasama vs) temin edilmesini sağlamalı, siyasi otoritenin meşruluğunu sorgulamalı ve siyasi tahakküm tabandan meşru kılınmalıdır.

ii) Horkheimer ise (akt. Benhabib, 2005) özerkleşmenin önkoşulu olarak toplumsal koşulların ki toplumsal koşullar da sistemik engeldir, değişmesi gereğinden bahseder. Aksi halde mülkiyetçi ve rekabetçi toplumun toplumsal zorunlulukları, bireyin karar alma gücünün ve ahlaki refleksiyonunun gelişebilmesine izin vermeyecektir (Benhabib, 2005). Bu da benzer bir itirazdır ve aynı gerekçelerle mevcut sistemlerde zihinsel özgürlüğün daha çok birey düzeyinde olanaklı olduğunu düşündürür. Marks'ın ve Horkheimer'in da savunduğu gibi sistemin ya da toplumsal koşulların bireylerin zihinsel özgürlüğünü tehdit etmemesi için değişimlere gerek vardır.

iii) Bir başka karşı çıkış da bizzat aklın, zihinsel özgürlüğü engelleyici bir otorite figürü olmasıdır. Buna göre sistemin ya da toplumun otoritesi değil insanın kendi akli bir tahakküm aracı olup kendini bastırmaktadır (Benhabib, 2005). Eleştirel teorisyenlerce akıl, koşulları bütünüyle belirlemez. Gerçekten de kişinin kendi bilincini mutlak kontrolü olanaksızdır (Boire, 2001). Bilinç sürekli etkileşim halindedir. Duyuların sürekli beyne veri beslemesi ve “öteki” ile etkileşim, kesintisiz bir geri bildirim döngüsü yaratır. Aklın koşullar tarafından belirlendiği konusunda refleksiyon yapmamak ise aklın kendi kendini yarattığı yanılgısını doğurur.

Aklın bir tahakküm aracı olduğu görüşü; Kant’ın ifade ettiği anlamda amaçlar krallığı uğruna öznenin kendisini (doğal eğilimlerini vb.) ve ötekiyi bastırmasıdır yani özçikarla kamusal çıkar arasındaki çatışmanın yarattığı düalizmin üstesinden gelinmeye çalışılmasıdır. Hobbes’un ifade ettiği anlamda ise kendini koruma teorilerinin (örn. gruplar halinde örgütlenmenin veya sivil toplumun), insan doğasını dizginlemesidir (Benhabib, 2005). Böyle bakıldığında akıl; failin faydasını maksimize etmeyi öneren ve rasyonel davranışı ya da rasyonel insanı fayda maksimizasyonu ile ilişkilendiren akıldır. Kant’ın ahlak felsefesiyle bağlantısının daha iyi anlaşılması için; davranış, kişinin karakteristiği olan ilkelerle veya motivlerle ilişkiliyse rasyoneldir (Darwall, 1986). Ancak failin, faydasını maksimize etmesi her zaman rasyonel değildir ve bunu savunan teori revize edilmelidir. Karşılıklı yarar anlayışını içeren bir teori daha iyisini sağlayacaktır (Darwall, 1986). Bu itirazda anlaşılacak pragmatik rasyonel akıl ile bizim kastettiğimiz rasyonel akıl aynı değildir. Rasyonel akıl öz yeterlik ve öz-belirlenim yetilerini içerir. Hem karşılıklı yarar ilkesini gözetken hem de bireyi feda etmeyen bir akıl anlaşılmalıdır. Bu akıl, tahakküme uğrayan da tahakküm kuran da değildir.

Davranışçı İtirazlara Yanıtlar

Aşılamanın inanç edindirmek, koşullamanın ise davranış edindirmek olduğundan ve ikisinin farklı süreçler olduğundan söz edilmişti. Davranışçılık; zihnin gözlenemeyeceğini, ancak davranışın gözlenebilir olduğunu öne süren fizikalist görüştür (Warburton, 2000). Davranışçıya göre zihin ya da zihin halleri olsa olsa potansiyel davranışın ya da davranışın tasviri olabilirler. Deneyim denen şey de davranış kalıpları ile açıklanabilir (Warburton, 2000). Davranışçı ekolün bir temsilcisi ve aynı zamanda bir sıkı determinist olan Skinner, davranış açıklamada zihinsel bir aygıtın gerekliliğini bile ortadan kaldırmış, davranışın nedenlerinden insanın iç dünyasını yani niyet, inanç, arzu, beklenti gibi iç etkenleri dışlamış ve davranışları dış uyarıcılarla ilişkilendirmiştir (A. Doğan, 2004). Zihinsel süreçleri davranışa indirgeyen davranışçılık, inancı davranışın bir açıklaması olarak görmez. İnançların davranışa neden olabileceklerine ihtimal vermez. Bu durumda inanç yerleştirmek anlamına gelen aşılama da yoktur ve bu nedenle davranışçı için aşılama bir sorun değildir. Ek olarak, davranışçılık özerkliğin ve zihinsel özgürlüğün olabilme ihtimalini de yok sayar. İnsan davranışlarını etki-tepki ilişkisiyle açıkladığına göre davranışçı için insanlar irade sahibi birer varlık değillerdir, nesnelere farklıdır ve nesnelere özgürleşemeyeceğine göre insanların özgürleşmesi de söz konusu

değildir. Fakat inancın davranışa dönüştüğü gerçeğini yadsıyan davranışçılık yanılmaktadır.

Skinner, insanın iradesinin özgür olmadığını savunmuştur (A. Doğan, 2004). Oysa bu bakış açısıyla biyolojik olmayan veya ilkel gereksinimlerin giderilmesine yönelik olmayan davranışların, örneğin bir konçerto dinlemek ile bir şiir okumak arasındaki seçimin nedeni açıklanamaz. Aynı arzu ötekinde de olmasına rağmen inanç ve beklentileri farklı olan iki kişi aynı uyarıcıya aynı tepkiyi vermeyebilir (A. Doğan, 2004). Arzu ve istekler ile davranışlar arasında da bir nedensellik bağı olsa bile sıkı determinizm ve dolayısıyla Skinner'ın davranışçılık anlayışı tüm insan davranışlarını açıklayamaz. İnsanın iradesi, seçenekler üretebilen bir etkin güç, bir neden olarak vardır. Bu durumda genetik yapı, çevre, geçmiş gibi belirleyici koşulların varlığı ile özgürlüğün varlığının bir arada olması mümkündür. İnsanın, dışsal bir aşılama çabasının varlığında bile zihinsel olarak özgür ve özerk bir varlık olması mümkündür.

Otoriteryen ve Muhafazakar İtirazlara Yanıtlar

Otoriter bakış açısına göre insan kötüdür ve insanların çoğu hep çocuk kalır (Moore, 1972). Bu nedenle onları yanlıştan alıkoymak, yönetmek ve kısıtlayıcı bir rehberliğe başvurmak lazımdır. Yoksa yanlışta veya günaha yönelmemeleri mucize olacaktır. Bu yüzden öğrenciler de alternatiflerle tanıştırmamalı, bazı gerçekler sansür ve propaganda ile karanlıkta bırakılmalı ve öğrenciler herhangi bir muhalefetten uzak tutulmalıdırlar (Moore, 1972). Dolayısıyla otoriteryenin özerkliğe ve zihinsel özgürlüğe onay vermesi olası değildir. Otoriteryenlerin insana güvenmeyen bakış açıları ile muhafazakarlarınki paralellik gösterir. Bununla birlikte insan doğasının kötü olduğuna ilişkin varsayımın doğruluğu ve geçerliği ise kuşkuludur. Otoriteryen bakış açısının insanları kontrol altında tutma sebebi yeni aksiyolojik düzenden ve iktidar kaybından korkmasıdır.

George Counts ise muhafazakar itirazın bir temsilcisi olarak aşılama karşıtı olan ilerlemeci zihnin iki sebepten; i) özgürlük paradoksu ve ii) ilerlemeci aşılama (ikinci bir paradoks) dolayı yanlış olduğunu düşünmüştür (Garrison, 1986). Buna göre i) yeterli olgunluğa ulaşmamış bir inanç sistemine erişmeyen birisini seçime zorlamak öngörülemezliğe ve kaosa neden olur yani ilerlemeciler, örtük biçimde anarşiyi savunmaktadır. Ayrıca ii) liberaller de kendi ideallerinin aşılmasına uğraşıyordu. Dewey'in buna itirazı ise kendilerinin yaptığının aşılama olarak adlandırılacaksa bile en azından kendi kendini düzelten bir aşılama olduğudur (akt. Garrison, 1986).

Liberallerin de aşılama yaptığı konusunda Counts'a ve hatta köktenci muhafazakarlara hak verilebilir. Örnekle somutlaştırmak gerekirse; köktenci Hristiyanlar, Mozart v. Hawkins County Board of Education vakasında, geleneklerini bozdukları gerekçesiyle, kamu okullarından şikayetçi olmuşlardır. Liberalliğin paradoksal olduğunu, köktencilere karşı hoşgörülü olmayı benimsetmediğini, sübjektivist ve asimilasyonist olduğunu savunmuşlardır (Stolzenberg, 1993). Gerçekten de liberal değerler aşılansın ve köktencilerin çocukları kendi değerlerinden uzaklaştırılmış olabilir. Bu da liberal aşılamanın paradoksudur. Diğer yandan

aşılamanın kaçınılmaz olduğu hatırlanmalı, partizan bir aşılama olmadığı ve rasyonaliteyi zayıflatmadığı sürece bir miktar aşılamanın olacağı da kabul edilmelidir. Köktencilerin liberalizmin değerlerinin aşılandığı konusundaki saptamaları doğrudur fakat başkaları da eleştirelliğin, özerkliğin, rasyonalitenin ya da zihinsel özgürlüğün aşılandığını iddia edebilir. Hatta bunun aşılama karşı bir tür aşılama olduğunu ileri sürebilir. Bu iddialar ise yanlıştır.

Sözü edilen nitelikler de herkes için istendik değildir. Fakat öğrencilerde inanç yerleştirmeye yönelik çabaların tümüne aşılama demek konusunda dikkatli olmak gerekir. Eleştirelilik, özerklik, rasyonellik ve nihayetinde zihinsel özgürlük niteliklerinin edindirilmesi, aşılamanın tanımıyla ve ölçütleriyle uyusmamaktadır. Zihinlere bu nitelikleri edindirmeye dönük inanç ekmek isteyen birinin niyetinin kanıtı duyarsız inanç edindirme olduğunu söylemek mantıksızdır. Üstelik aşılama çabasından bahsetmek için aşılama kastının varlığı, aşılama uygun içeriklerin öğretimi ve aşılama yöntemlerinin işe koşulması ölçütlerinin tümünün birden yerine gelmesi şarttır (Burada sonuç ölçütü sayılmamıştır. Gerekçesi de girişim olarak aşılama ve başarı olarak aşılama ayrımında mevcuttur). Oysa eleştirelliğin, özerkliğin ve zihinsel özgürlüğün yerleşebilmesi için, içeriklerin çürütmeye ve şüpheyi elverişli biçimde ele alınması gerekmektedir. Rasyonel sorgulamanın, aşılama yöntemlerinin kapsamında olmadığı açıktır. O halde sadece yöntem ölçütünün incelenmesi bile bu niteliklerin edindirilmesinin aşılama olmadığını gösterir. Aksine rasyonelleştirici bir eğitim, zihinsel özgürlüğü teşvik edicidir. Muhafazakarlar, rasyonelleştiren eğitimin de aşılama nitelikte olduğunu iddia ettiklerinde yanılırlar.

Counts'un, özerkliğin olanaklı olduğuna ve zihnin özgürleşebileceğine karşı itirazı ise eğitimin doğasında dayatmanın olduğu ve toplumun buna bağlı olduğu şeklindedir. Ancak Counts'un muhafazakar pozisyonunun aksine demokratik toplumlar planlanan değil planlayan toplumlar olmalıdır. İnsanlar, baskı ve kontrol altında yola getirilen varlıklar olarak görülmemelidir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Eğitim, insan üzerinde bazı değişiklikler yaratmayı hedefleyen işlemsel bir süreç olduğundan çocukta istendik değişimler yaratması beklenen bir şeydir ve bu "istendik"lik kişilere göre değişir. Gücün veya çoğunluğun istendik olanı, herkes için istendik olmayabilir. Herkes için geçerli istedikleri belirlemenin zorluğuna rağmen toplumu oluşturanlar arasında bir konsensüsün inşasına gereksinim vardır. Aksi halde okul eğitimi, değerler eğitimi gibi tartışmalı konuları da kapsadığından bu durum, ailelerin veya toplulukların değerleriyle örtüşmeyen doktriner uygulamaların aracı olacaktır. Çocuklara belirli dünya görüşleri ve yaşam biçimleri empoze edilecektir. İnsanların dünyayı ikili (bize karşı ötekiler, örneğin Müslüman X gayrimüslim, kurtulmuş X kurtulmamış gibi ikililer aşılama doktrinlere göre değişecektir) görmeleri sağlanabilecek, insanlar arasında psikolojik mesafe artırılabilir ve toplumsal sorunlar derinleşebilecektir. Öğrencilerin belli bir amaca yönlendirilmesi için benlik algıları biçimlendirilebilecek, kurgulanmış bir benlik algısı yapılandırılarak öğrenciler kendileri için belirlenmiş olan bir yaşama yönlendirilebilecek, bireyin

potansiyeli ve kendi yaşamını belirleme gücü elinden alınabilecektir. Morant'ın işçi sınıfı çocuklarının eleştirel bir tavır sergilemesinin önüne geçen ve onları "toplumsal yerlerine" yerleştiren İngiliz eğitim sistemi tasarımı, sonuncu yargının somut bir örneğidir (White, 1972b). Peki ya zihni özgürleştiren bir eğitim nasıl olmalıdır?

Şimdi soruyu zorunlu kamusal eğitim üzerinden cevaplamaya çalışalım. Devletler, doğaları gereği düşünce özgürlüğünü kullanma kapasiteleri henüz belirli bir eşiğin altındaki varlıklar olan çocukları örgün eğitime zorlar. Bu zorlama da çeşitli gerekçelerle savunulabilir. Örneğin soyut düşünme becerilerinin gelişmesi ve çarpım tablosunun ezberlenmesi gibi pek çok kazanımın zorlama olmadan edindirilmesi güçtür ve bunlar modern dünyanın gereksinimleri arasındadır. Çocuğun erken dönemde evrensel ahlak eğitimi alması da desteklenebilir çünkü çocuğa hırsızlık yapmama, dakiklik gibi erdemlerin kazandırılması lazımdır. Ayrıca çocuğun kültürel tutarlılık içinde yaşayabilmek için bir dünya resmine dahil olması, dünyayı anlamlandırmak için bir ilksel kültür edinmesi önemlidir. Bunun için de bir "bilişsel harita"ya ihtiyacı vardır. Sorun ise şurada başlamaktadır; çocuk daha sonra kanıtları tartabilecek yani bilişsel haritasına aykırı kanıtlara tarafsız biçimde yaklaşabilecek ve iyi gerekçeler karşısında inançlarını değiştirmeye açık olabilecek midir? Hipotetik bir inanç seti olmayan dünya resmi (Macmillan, 1983) üzerinde refleksiyon yapabilecek yani onu rasyonel olarak değerlendirebilecek, daha iyi gerekçeler ışığında revize edebilecek midir? Çocukların zihinsel özgürlüklerini ve özgün kişiliklerini tahrip etmeyen, manipülasyonlarla bozmayan bir okul eğitimi garanti edilebilir mi?

Böyle bir eğitim, garanti edilemez. Çünkü eğitim her zaman politiktir ve eğitilenler kendi haline bırakılmaz, formasyonları için çaba harcanır. Marks'ın ve Horkheimer'ın dediği gibi özgürleşmek için sistemsel ve toplumsal değişimler gereklidir. Ancak özgürleştirici değişimlerin gerçekleşmesi halinde bile gücü elinde bulunduranlar ve egemenliğin öteki tarafında kalanlar olacaktır ve yeni egemenlerin yine yaşama geçirmek istedikleri insan tasavvurları olacaktır. Değişim veya dönüşümler daha çok özgürleşme getirebilse de aşılamanın hiç olmadığı bir eğitim sistemi sağlamazlar. Otoriterlikten ve saf doktrinerlikten özenle kaçındıkları belirtilen Nordik sistemlerde bile eğitimin aşılama olması ve bazı konularda refleksiyonu engellemesi (Huttunen, 2009) bunu doğrulamaktadır. Sistemsel düzeyde aşılama karşıtı ya da aşılama muaf bir eğitim düşünülemez. Öyle ise henüz kendisiyle ve uygulananlarıyla ilgili bilgiye yeterince erişmemiş çocuk, zihninin köleleşmesinden nasıl kurtulabilir?

Sunulabilecek önerilerden biri olumsuz anlamda özgürlüktür (müdahalelerden özgürlük) (Bublitz, 2013). Çocuğun, zihinsel self-determinasyonunu elinde bulundurması için zihinsel bütünlüğünün müdahalelerden korunması lazımdır. Bu çözüm önerisine, ortak iyi veya ortak fayda sorunu ile itiraz edilebilir (Bublitz, 2013). Yine de ortak iyi, zihinsel müdahaleyi savunulur kılmaz. Bublitz bu noktada Huxley'nin Cesur Yeni Dünya kitabına başvurmuştur. Cesur Yeni Dünya'da insanlar Soma adlı bir madde verilerek uyuşturulmaktadır. Şüphe etmez, eleştirmez, çelişkileri görmek istemez bir hale gelmektedirler fakat toplumun zihinsel özgürlüğü de ortadan

kalkmaktadır. Dolayısıyla zihinsel özgürlüğü önemseyen bir eğitim, ortak iyiyi hedeflerken bireye saygıyı elden bırakmamalı ve en az ortak iyi kadar özgünlüğe ve özerkliğe de değer vermelidir.

Örgün eğitim kapsamında zihinsel özgürlüğü pekiştirme konusunda önerilebilecek esas çözüm ise; rasyonelleştiren bir eğitimin sunulmasıdır. Böylelikle çocuk, herhangi bir aşılama girişimine maruz kaldığında istekli bir alıcı olmayacaktır. Öte yandan, insanın rasyonelleştirilmesi için bir eğitimden geçirilmesi gerektiği fikrine, zaten rasyonel bir varlık olduğu itirazıyla karşı çıkılabilir. İnsanın düşünme, hesaplama, muhakeme yapma, çevresine bilinçli tepkiler verme, planlama, çevresini kontrol edebilme, hipotez kurabilme gibi yetileri (Barrow ve Woods, 2006) gündeme getirilebilir. Öğrenme kapasitesine sahip olması nedeniyle rasyonel olduğu izlenimi pekişebilir. Ancak Thorndike’ın deneyleri diğer hayvan türlerinin de cevap üretme kapasitesi olan aktif varlıklar (Salgırlı Demirbaş, t.y.) olduğunu gösterirken onların rasyonel olduklarını kanıtlamamıştır. Homo habilisin bile öğrenme yeteneğinin kuşku olduğu, bu durumda diğer hayvan türlerinin öğrenmesinden bahsetmenin pek anlamlı olmadığı (Bellah, 2017) ileri sürülürse ilişkisel tepkiler vermenin ya da öğrenme kapasitesine sahip olmanın, rasyonel varlık olmanın yeter koşulu olmadığı anlaşılacaktır. Hatta insan ile diğer gelişmiş hayvan türleri karşılaştırıldığında insanın, daha kapsamlı bir kültür bagajına sahip olmakla dezavantajlı konuma geçtiği bile söylenebilir. Çünkü insanın daha geniş olanakları düşünebilmesi onun dolaysız “görme”sinin önüne geçmekte (Bellah, 2017) ve dünyayı belirli paradigmalara algılaması, gerçeği çarpıtmasına sebep olabilmektedir. Bu sebeple de refleksiyon yapabilmesine, yargısını askıya almasına olanak tanıyan ve rasyonelleştiren bir eğitim gereklidir.

Ayrıca her insanın düşünme kapasitesine sahip olduğu ve bu konuda eşit derecede iyi olduğu da söylenemez (Barrow ve Woods, 2006). İyi düşünme rasyonaliteyi, kötü düşünme de irrasyonaliteyi ifade etmektedir ve rasyonalitenin geliştirilmesi, eğitimsel bir amaç konumuna gelmektedir (Barrow ve Woods, 2006). İnsanı rasyonel bir varlık olarak ele alan ve kendisini aydınlatacağına inanan Kant bile ön koşul olarak hayvan durumundan kurtulup özerk özne olunmasını şart koşmuştur (González, 2011). Bunun için de insan disiplin aracılığıyla iradesini arzuların despotizminden kurtarmalıdır. Korku ve ilgilerince yönetilmemeli, ilkelerle yani düşünerek hareket etmesini öğrenmelidir. İnsanın özgürlük sevgisi ile güdü, dürtü, ilgi ve korkularını kontrol etmesi yani özgürleşebilmesi de özerk bir özne olmak üzere yetiştirilmesine (González, 2011) yani özgür bir varlığın eğitimine bağlıdır. Aşılamacılar, aşılacakları kişilerin korku ve zaaflarını kullanırlar. Onların hoş gitme arzularına, varoluşsal endişelerine hitap ederler. Bu nedenle öğrencileri korku ve arzuların belirleyiciliğinden kurtarmak, aşılamacının işini zorlaştıracaktır.

Aşılamanın pedagojik panzehiri olarak rasyonelleştiren bir eğitim önerilmesinin sebebi; rasyonel bireyin, inanmasını iyi argümana dayandıran ve düşünme niteliği görece yüksek birey olmasından kaynaklanmaktadır. İyi argüman; geçerli, sağlam ve titiz argümandır (Bandman, 1967). Rasyonel birey ise iyi gerekçelere saygı duyan

(Barrow ve Woods, 2006), kendi bakış açısını oluşturan ve bunun karşıtı olan argümanları inceleme isteğinde olan, önermeleri incelerken belirli bilgilere sahip olma önkoşulunu yerine getiren ve gerektiğinde yargısını değiştirebilen bireydir (Barrow ve Woods, 2006). Böylelikle rasyoneliteni özendirilen bir eğitim alan bireylerin zihinleri aşılamaya karşı savunmasız olmayacak, dolayısıyla özgür olabilecektir.

Son olarak, rasyonelleştiren eğitimin nasıl olması gerektiğini aktarıırken eleştirel düşünme üzerinde de ayrıca durulmalıdır. Rasyonelliğin bir koşulu olan eleştirelilik, zihinsel bir tutumdur. Bu tutum ise nasıl eleştirel olunacağı konusunda bilgi sağlamakla ya da teknik öğretmekle edindirilemez (Passmore, 1991). Öğretmen ve okul, eleştirelilik edindirmek için eleştirel tutumu uyandırmalıdır. Öğrencilere, malumat ya da talimat almanın dışında soru sorma cesareti vermelidir. Çocuğu erken dönemden itibaren tartışma pratiğinin içine sokmalıdır. Ezberden çok beceriyi kullanırmalı, alışkanlıktan çok zekâyı geliştirmeli, alıştırmanın yerine problemi koymalıdır. Refleksiyon kazandıran, rasyonel-eleştirel bakış açısı geliştiren bir eğitim için; tartışmalı meseleler ortaya atmak, tartışmanın ağız kavgasına dönmemesi için tartışma tarzını öğretmek, ne tür kanıtların sorunların çözümünüyle ilgili olduğunu göstermek, öğrencilerin ortaya attıkları iddiaları gerekçeleriyle ortaya koyabilmelerini sağlamak yapılabilecekler arasındadır (Passmore, 1991). Sonuç olarak; insan ampirik, deterministik bir dünyada yaşıyor ve aşılama determinizmine maruz kalıyor olsa da zihinsel özgürlük teorik olarak olanaklı görünmektedir.

References

- Akarsu, B. (1975). *Felsefe terimleri sözlüğü [Dictionary of philosophical terms]*. Türk Dil Kurumu Yayınları. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Aktan, S. (2019, Mart 19). *Türkiye’de deizm neden artıyor, dindarlık neden azalıyor?* euronews.com. <https://tr.euronews.com/2019/03/19/turkiye-de-deizm-neden-yukseliste-ateizm-deizm-agnostizm-panteizm-ne-demek>
- 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>
- Atkinson, R. F. (1972). Indoctrination and moral education. In I. A. Snook (Ed.), *Concepts of indoctrination: Philosophical essays* (pp. 43-51). Routledge & Kegan Paul.
- Bailey, R. (2019). Aşılama [Indoctrination] In H. Ünder (Ed.), *Eğitim Felsefesi Kılavuzu* (ss. 265-276). Pegem Akademi Yayınları. (Orijinal Baskı 2010).
- Bailey, R. (2014). What’s wrong with indoctrination and brainwashing? In R. Bailey (Ed.), *The Philosophy of Education: an introduction* (pp. 136-145). Bloomsbury Publishing.
- Bandman, B. (1967). *The place of reason in education*. The Ohio State University Press.
- Barrow, R., & Woods, R. (2006). *An introduction to philosophy of education* (4th Edition). Routledge.
- Bayraklı, B. (t.y.). *Öğrenme yaklaşım ve kuramları [Approaches and theories of learning]*. PowerPoint slaytları. <https://cdn2.beun.edu.tr>
- Beecher, H. K., Bering, E. A., Chalkley, D. T., José M. R. Delgado, Mark, V. H., Pribram, K. H., Quarton, G. C.,... Weiss, P. (1973). Physical manipulation of the brain. *The Hastings Center Report*, 3, 1-22. <https://doi.org/10.2307/3560750>
- Bellah, R. N. (2017). *İnsan Evriminde Din: Eski Taş Çağından Eksen Çağına [Religion in Human Evolution: From the Paleolithic to the Axial Age]*. (M. Tunçay, Çev.). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları (Orijinal eserin basım tarihi 2011).
- Benhabib, S. (2005). *Eleştiri, norm ve ütopya [Critique, norm, and utopia]* (İ. Tekerek, Çev.). İletişim Yayınları (Orijinal eserin basım tarihi 1987).
- Biletzki, A., & Matar, A. (2021). Ludwig Wittgenstein, In *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Winter 2021 Edition)*. Retrieved July 7, 2022 from <https://plato.stanford.edu/archives/win2021/entries/wittgenstein/>

- Boire, R. G. (2001). On cognitive liberty. *The Journal of Cognitive Liberties*, 2(1), 7-22. <http://www.cognitiveliberty.org/ccle1/4jcl/4JCL7.htm>
- Brezinka, W. (1978). *Philosophy of educational knowledge: an introduction to the foundations of science of education, philosophy of education and practical pedagogics* (Vol. 3). (J. S. Brice & R. Eshelman, Trans.). Springer Science & Business Media.
- 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
- Callan, E., & Arena, D. (2009) *Indoctrination*. In H. Siegel (Ed.), In *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.00000000040>.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni [Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches]*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Siyasal Kitabevi (Orijinal eserin basım tarihi 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.
- Çalışkan, S. (2021). *Z kuşağında deizm algısı ve deistliğe yönelten sosyolojik faktörler [The perception of deism in generation Z and sociological factors leading to be deist]*. (Tez No. 662709) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Darwall, S. L. (1986). Rational agent, rational act. *Philosophical Topics*, 14(2), 33–57. <https://doi.org/10.5840/philtopics19861422>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2016). *Optimizing students' motivation in the era of testing and pressure: A self-determination theory perspective*. In Liu, W., Wang, J., Ryan, R. (Eds), In *Building autonomous learners* (pp. 9-29). Springer.
- Delgado, J. M. R. (1969). *Physical control of the mind: Toward a psychocivilized society*. World Bank Publications.
- Demenchonok, E. (2019). Learning from Kant: On freedom. *Revista Portuguesa de Filosofia*, 75(1), 191–230. <https://www.jstor.org/stable/26625467>

- Doğan, M. (2021). Yapay zekâ ve özgür irade: Yapay özgür iradenin imkânı [Artificial intelligence and free will: the possibility of artificial free will]. *TRT Akademi*, 6(13), 788-811. <https://doi.org/10.37679/trta.969912>
- Doğan, A. (2004). Aşırı/ılımlı belirlenimcilik ve ahlaki sorumluluk [Hard/soft determinism and moral responsibility]. *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*. Retrieved September 23, 2021 from <https://iep.utm.edu/2010/11/>
- Foucault, M. (1987). *Söylemin Düzeni [The order of discourse]*. (T. Ilgaz, Çev.). Hil Yayın (Orijinal eserin basım tarihi 1971).
- Gatchel, R. H. (1972). The evolution of the concept. In I. A. Snook. (Ed.), *Concepts of indoctrination: Philosophical essays* (pp.7-13). Routledge & Kegan Paul.
- Giroux, H. (2014). Öğretimde Kuram ve Direniş [Theory and Resistance in Teaching]. (S. Demiralp, Çev.). Dost Kitabevi (Orijinal eserin basım tarihi 1984).
- González, A. M. (2011). Kant's philosophy of education: Between relational and systemic approaches. *The Journal of Philosophy of Education*, vol. 45(3), 433-454. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00809.x>
- González-Ayesta, C. (2019). Duns Scotus on freedom as a pure perfection: Necessity and contingency. In Cameron, M. A. (Ed.), *Philosophy of mind in the Early and High Middle Ages. The History of the Philosophy of Mind, Volume 2* (pp. 133-159). Routledge.
- Green, T. F. (1972). Indoctrination and beliefs. In I. A. Snook. (Ed.), *Concepts of indoctrination: Philosophical essays* (pp. 20-36). 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). Routledge & Kegan Paul.
- Gülpınar, Ö., & Güçlü, A. G. (2013). How to write a review article?. *Turkish journal of urology*, 39(Suppl 1), 44. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26328136/>
- Hançerlioğlu, O. (1978). *Felsefe ansiklopedisi: Kavramlar ve akımlar [Encyclopedia of philosophy: Concepts and movements]* (Cilt 5). Remzi Kitabevi.
- Hare, R. M. (1972). *Applications of Moral Philosophy (New Studies in Practical Philosophy)*. Palgrave.
- Harmankaya, M. (2020). *Geçmişten günümüze deizm ve deizm üzerine sosyolojik bir araştırma–Dolapoğlu Anadolu Lisesi ve Mahmut Sami Ramazanoğlu Anadolu İhl örneği [Deism from past to present and a sociological research on deism – e.g Dolapoğlu Anadolu High School and Mahmut Sami Ramazanoğlu Anadolu*

- İmam–Hatip High School*]. (Tez No. 643451). [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Holton, R. (2004). *Metaphysics: free will I*. Massachusetts Institute of Technology Open Courseware Lecture Notes [PDF] Retrieved February 12, 2022 from <https://ocw.mit.edu/courses/linguistics-and-philosophy/24-221-metaphysics-free-will-fall-2004/lecture-notes/compatibilism.pdf>
- Huttunen, R. (2009). *Indoctrination, communicative teaching and recognition*. [Unpublished Doctoral dissertation, University of Joensuu, Finland]. The open access materials repository of the University of Eastern Finland.
- James, W. (2009). *The will to believe: And other essays in popular philosophy*. The Project Gutenberg EBook. www.gutenberg.org.
- Kant, I. (2006). *Groundwork metaphysics of morals* (M. Gregor, Trans. and Ed.). (Eleventh printing, 2006). Cambridge University Press (Orijinal eserin basım tarihi 1785).
- Kant, I. (2002). *Ahlâk Metafiziğinin Temellendirilmesi [Groundwork metaphysics of morals]* (I. Kuçuradi, Çev.). (3. Bası). Türkiye Felsefe Kurumu (Orijinal eserin basım tarihi 1785).
- 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>
- Kilpatrick, W. H. (1972). Indoctrination and respect for persons. In I. A. Snook. (Ed.), *Concepts of indoctrination: Philosophical essays* (pp.7-13). Routledge & Kegan Paul.
- 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.
- Macmillan, C. J. B. (1983). "On Certainty" and indoctrination. *Synthese*, 56(3), 363-372. <http://www.jstor.org/stable/20115913>
- 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 için bir rehber [Qualitative research: A guide to design and implementation]* (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel Akademi Yayıncılık (Orijinal eserin basım tarihi 2009).

- Mishra, V. K. (2019). Sectarian violence in Gilgit-Baltistan. *Jadavpur Journal of International Relations*, 23(1), 1-25. https://econpapers.repec.org/article/saejadint/v_3a23_3ay_3a2019_3ai_3a1_3ap_3a1-25.htm
- Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., ... & Stewart, L. A. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analysis: the PRISMA statement. *Open Medicine*, 3(2), 123-130. <https://doi.org/10.1186/2046-4053-4-1>
- 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). Routledge & Kegan Paul.
- Neuman, W. L. (2016). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar: 1. cilt [Social research methods: Qualitative and quantitative approaches: Volume 1]* (S. Özge, Çev.). (8. Basım). Yayın Odası (Orijinal eserin basım tarihi 2000).
- O'Connor, C., & Joffe, H. (2015). How the public engages with brain optimization: the media-mind relationship. *Science, Technology, & Human Values*, 40(5), 712-743. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0162243915576374>
- Öntaş, T. (2017). Sosyal Bilgiler eğitiminde endoktrinasyon ve ideolojinin yeniden üretimi [Teaching Social Studies Education in Indoctrination and Reproduction of Ideology]. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(1), 313-332. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1481463>
- 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.
- 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 (Orijinal eserin basım tarihi 1972).
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri [Qualitative research & evaluation methods]* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Editörleri). (3. Baskıdan çeviri). Pegem Akademi Yayınları (Orijinal eserin basım tarihi 2002).
- Platon (2016). *Devlet [The Republic]* (S. Eyüboğlu ve M. A. Cimcoz, Çev.). (29. Basım). Türkiye İş Bankası Yayınları.

- Robert, J., & Cureton, A. (2022). Kant's moral philosophy, In *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2022 Edition). Retrieved from July 14, 2022 from <https://plato.stanford.edu/archives/spr2022/entries/kant-moral/>
- Russell, B. (2017). *Eğitim ve toplum düzeni [Education and social order]* (Ş. Duran, Çev.). Bgst Yayınları (Orijinal eserin basım tarihi 1932).
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Salgırlı Demirbaş, Y. (t.y.). *Hayvan Davranışları: Öğrenme [Çevrimiçi Ders Notu]*. Ankara Üniversitesi Veteriner Fakültesi https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/59368/mod_resource/content/1/Öğrenme%20Yasemin%20Salgırlı%20Demirbaş.pdf
- Scheffler, I. (1978). *The language of education* (Tenth printing). Charles C. Thomas.
- Siegel, H. (2009). Open-mindedness, critical thinking, and indoctrination: Homage to William Hare. *Paideusis*, 18(1), 26-34. <https://philpapers.org/rec/SIEOCT>
- Snook, I. A. (Ed.). (1972a). *Concepts of indoctrination: Philosophical essays*. Routledge & Kegan Paul.
- Snook, I. A. (1972b). Indoctrination and moral responsibility. In I. A. Snook. (Ed.), *Concepts of indoctrination: Philosophical essays* (pp.118-125). Routledge & Kegan Paul.
- Stolzenberg, N. (1993). "He drew circle that shut me out": Assimilation, indoctrination, and the paradox of a liberal education. *Harvard Law Review*. 106(3), pp. 581-667. <https://www.jstor.org/stable/1341657>
- Strawson, G. J. (2010). *Freedom and belief*. Oxford University Press.
- Talbott, T. (2009). God, freedom, and human agency. *Faith and Philosophy*, 26(4), 378-397. <https://philpapers.org/rec/TALGFA>
- Tan, C. (2014). Indoctrination. In D. C. Phillips (Ed.), *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy* (pp. 413-415). Sage Publications.
- 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>
- 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>

- Vassaf, G. (2018). *Cehenneme övgü: Gündelik hayatta totalitarizm [Praise to hell: Totalitarianism in everyday life]*. (35. Baskı). İletişim Yayınları.
- Warburton, N. (2000). *Felsefeye giriş [Introduction to philosophy]* (A. Cevizci, Çev.). Paradigma Yayınları (Orijinal eserin basım tarihi 1992).
- Watts, E. J. (2008). *City and school in late antique Athens and Alexandria*. University of California Press.
- Wittgenstein, L. (2018). *Tractatus Logico-Philosophicus*, (O. Aruoba, Çev.) Metis Yayınları (Orijinal eserin basım tarihi 1921).
- Wittgenstein, L. (1969). *On certainty*. Blackwell.
- White, J. P. (1972a). Indoctrination and intentions. In I. A. Snook. (Ed.), *Concepts of indoctrination: Philosophical essays* (pp. 91-101). Routledge & Kegan Paul.
- White, J. P. (1972b). Indoctrination without doctrines? In I. A. Snook. (Ed.), *Concepts of indoctrination: Philosophical essays* (pp. 147-155). Routledge & Kegan Paul.
- Williams, T. (2019). John Duns Scotus. In *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2019 Edition). Retrieved July 17, 2022 from <https://plato.stanford.edu/archives/win2019/entries/duns-scotus/>
- Wilson, J. (1972). Indoctrination and freedom. In I. A. Snook. (Ed.), *Concepts of indoctrination: Philosophical essays* (pp. 78-81). Routledge & Kegan Paul.
- Yeryüzü Eğitimciler Hareketi (2018, 3 Nisan). *Zorunlu bir açıklama*. www.ikdam.org. <https://www.ikdam.org/zorunlu-bir-aciklama/>

Ethical Declaration and Committee Approval

In this research, the principles of scientific research and publication ethics were followed.

Since this study is a review article, it does not require an ethics committee decision.

Bu çalışma, derleme türünde makale olduğundan etik kurul kararı gerektirmemektedir.

Acknowledgement

I would like to thank my respected supervisor Prof. Dr. Hasan ÜNDER for his contribution to this article, which I produced from my doctoral thesis.