

Hayat Boyu Eğitim *

JOHN FIELD

Çeviren

EYUP ŞİMŞEK**

Özet: Hayat boyu eğitimin amacı geniş bir fikir birliği sağlamak olmasına rağmen, muhafazakârlığıyla bilinen yetkinler tarafından yaygın bir şekilde eleştirilmiştir. Bu çalışma, söz konusu kavramın 1960'larda ve 1970'lerdeki kaynağını keşfetmeyi ve yakın dönemlerde konuya dair egemen yaklaşımların ana temalarını karşılaştırmayı amaçlamaktadır. 1990'larda yaşanan dönüm noktasının temel özelliği, hayat boyu eğitimin milli eğitim ve meslek edindirme sistemlerine olan bakış açısının reformu ve modernleşmesi için bir slogandan daha çok, bir araç oluşuydu. Hayat boyu eğitimin yükselişi batı ülkelerinde sivil toplum ve devlet arasındaki ilişkinin, geniş bir şekilde dönüşüme uğramasına da eşlik etmiştir. Hayat boyu öğrenmenin sonuçlardan biri, geç modern toplumların yönetimini şekillendiren pek çok faktörden biri haline gelmesidir.

Anahtar Kelimeler: Hayat boyu eğitim, hayat boyu öğrenme, sürekli eğitim, eğitim, öğrenme.

* John Field, "Lifelong Education", *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 20, No. 1-2, January 2001, ss. 3-15.

** Y. Doç. Dr. | Atatürk Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü

Lifelong Education

JOHN FIELD

Translated by
EYUP ŞİMŞEK

Abstract: While the goal of lifelong learning commands a broad policy consensus, it has been widely criticized by adults educationists for its conservatism. This paper explores the origins of the concept in the 1960s and 1970s, and compares key themes with the dominant approaches of the recent period. While there was a turning point during the 1990s, its chief feature was that lifelong learning was less a slogan than a tool for the reform and modernization of aspects of national education and training systems. Its rise has accompanied a wider transformation in the relationship between civil society and state in the western nations. One result is that lifelong learning is becoming one among many factors that are transforming the governance of late modern societies, as the state sheds directive powers both downwards (to individuals and associations) and upwards (to transnational corporations and intergovernmental bodies).

Keywords: Lifelong education, lifelong learning, continuing education, education, learning.

Hayat boyu öğrenme çağdaş politika sahnesine yeni bir modanın trendi olarak ansızın girmiştir. Ancak, sadece son otuz yılı aşkın bir süredir bilinmektedir. Her ne kadar kısmen hayat boyu eğitimin kılığına girmiş ise de, bu fikir 1960'larda ve 1970'lerin ilk yıllarında yaygın bir şekilde övülmüş ve hatta kısaca politik bir onay derecesi bile kazanmıştır. Mevcut tartışma ile alakalı yeni olan şey ise hayat boyu öğrenmenin amacının bugün ne derece bir görüş birliği sağladığıdır.

Bu çalışma, hayat boyu öğrenme ile ilgili süregelen güncel tartışmalar için 1960 ve 1970'lerde ki köken kavramını göz önüne alarak ve son zamanlardaki baskın yaklaşımlar ile anahtar temaları karşılaştırarak daha geniş kapsamlı bir kaynak sağlamayı amaçlamaktadır. Birçok yazar bu eğiliminin basit olduğunu iddia eder: 1960'larda ve 1970'lerde hayat boyu öğrenme kavramı olarak insan-cıl ve hatta radikald fakat 1990'lardan itibaren giderek uygulamalarında ekonomist ve muhafazakâr bir hal almaya başladı. (Gustavsen,1995; Boshier, 1998). Bu durum, aşırı yeni liberal haklara ve 21. yüzyılın bireyselleştirilmiş tüketicilerine yaranmaya çalışan anlamsız "Third Way" (üçüncü yol) ya da "Neue Mitte" (yeni merkez)* imajına karşın 1960'larda patlak vermiş sosyal demokrasi ve radikal ütopyacılık savaşı, yaşadığımız çağın geniş geleneksel bakış açısı ile son derece uyumlu bir anlayışa sahipti. Aslında, düzenli ama yanlış yönlendirici olan karşılaştırma fazlasıyla faydasızdır. Hayat boyu öğrenme doğası itibari ile hiçbir zaman, ne özellikle radikal bir anlayış, ne de modern bağlamda özellikle muhafazakâr bir tasarı değildi. En azından onun kaderi süreksizlik olduğu kadar süreklilik de ortaya koymaktadır.

1990'lar bir dönüm noktası olurken, hayat boyu öğrenmenin başlıca özelliği, genellikle hükümet dışı tartışma grupları aracılığı ile teşvik edilen bir slogan tarafından durdurulması ve mili eğitimin yenilik ve modernleşme yönleri ve eğitim sistemi için gitgide bir araç haline gelmesiydi. İşletme ve uygulama süreci sonucunda, bu kavramın belirleyici faktör olduğu ve söylemde önemli ölçüde ka-

* Bu kavram Almanca kökenli bir terim olarak "yeni merkez" anlamının karşılığı olduğu düşünülmektedir. (Çev.)

çınılmaZ değişiklikler olduğu gözlemlenmiştir. Özellikle, Hayat boyu öğrenme, sivil toplum ve batı uygarlıklarındaki devletlerarasında hükümetin elinden çıkıp sivil topluma geçen güvenlik ve refah için gittikçe artan -bireysel ve toplumsal- sorumlulukla birlikte daha geniş çaplı bir değişim ve dönüşüm olarak örneklendirilir. Bir diğer sonuç ise, devlet direktif güçlerini hem aşığı doğru (bireylere ve kurumlara) hem de yukarı doğru (uluslararası şirketlere ve hükümetler arası kamu kurumlarına) dağıttığı için, hayat boyu öğrenmenin geç modern dönem toplumlarının kontrolünü değiştiren birçok faktör arasında olma ihtimalidir.

Hayat Boyu Öğrenme: UNESCO, OECD ve Avrupa Konseyi

Pek çok yazar hayat boyu öğrenme kavramının çıkış noktasını 1960'ların sonlarına dayandırır. Gençlik isyanı – uyuşturucudan, müziğe ve hippie akımı da dâhil olmak üzere- bu dönemin en çok kayıtlara geçen olayıdır. Bütün bunlar belki de kamu düzeninin herhangi başka bir alanından daha fazla eğitsel düşüncüyü etkileyen var olan alışkanlıklarımızı derin bir şekilde sorgulamamız gerektiğinin işaretleriydi. Bu durum döneme ait birçok gelişme ve fikri tartışmanın karakteristik niteliğinin oluşmasına yardımcı olmuştur. 1960'a ait birçok fikir gibi, hayat boyu öğrenme, öğrenci hareketleri, üçüncü dünya ülkelerindeki bağımsızlık sonrası entelektüellerin eserlerini ve endüstri sonrası dinsel uyarıları ile kitlelerin yönelim bozukluğuna yol açarak eğitim planlayıcılarına meydan okuyan Alvin Toffler gibi, gelecekle ilgili yorumlarda bulunanları ilgisini çekmiştir. Öneminin sonradan anlaşılması ile şimdi biz hayat boyu öğrenmenin yeni fikirlerin ve stillerin kamuya ait kontrollü bir televizyon ve radyo ortamında gösterilmesine ve tartışılmasına izin veren dünyayı “küresel bir köy” fikrinde idealize eden medya duayeni Marshall McLuhan tarafından ortaya atılan bir eğilim olarak (McLuhan ve Fiore, 1967) bir karasal yayının en dikkat çeken noktası olduğunu görebiliriz. Bunların hepsi birden düşünüldüğünde, bu fikirler bütün eğitim sektörünün yöneticilerine, öğreticilerine karşı sert bir meydan okumanın ve özellikle hükümet dışı organlarının himayesi altındaki uluslararası toplantılarda çokça tartışılmanın sonucu olmuştur. O dönemlerde daha az yaygın bir şekilde bilindi-

ğine göre, modern zamanın akademik öncülerinin durumu, ucuz ciltsiz kitap yayıncılığı, televizyon sohbet programları ve okuryazar oranı yüksek olup McLuhan ve Toffler gibi yazarlar tarafından sömürülmüş seyirciler sayesinde bir sıçrayış göstermiştir.

Bununla birlikte 1960'larda hayat boyu öğrenme üzerine yapılmış tartışmalar sadece ataerkilliğin ve kapitalizmin yapısını değiştirmeyi amaçlayan radikal ve sosyal akımların eğitimsel bir tabiri olarak görmek yanlış olurdu. Eğitimsel çevrelerde, okulu gereksiz gören bazı radikal fikir akımları hayat boyu yaygın eğitimin önemiyle ilişkilidir, ancak bu önem eşitsizlik ve ilkökul eğitimiyle ilgili hazırlanan Plowden raporunda ve eğitim üzerine sosyal demokratik düşünce akımında daha genel ifade edilen evrensel yaygın eğitimin sonuçlarıyla ortaya çıkan geniş çaplı hayal kırıklığıyla da ilişkilidir.

Megarry, Dünya Eğitim Yılığında (o dönem tartışmasının uluslararası tipik karakter olan) politika belirleyicilerin eğitim modelinin basit başlangıç aşamasına inancını kaybettiklerini iddia etmiştir: Bu model, bir takım tartışmalı varsayımlara dayanmaktadır. Öğrenme için en iyi vaktin gençlik olduğu ve okulların bunun için en iyi yer olduğu varsayımını desteklemektedir. 1960'lardaki ergenlik döneminin sosyolojik çalışmaları (öğrenci gösterileri beyannameyi ile desteklenmiştir) bu varsayımların geçersizliğini önemle vurgulamıştır. Bu, bizlere asla unutmamamız gereken bir durumu hatırlatmaktadır; yeterli motivasyonla herkes her şeyi öğrenebilir- ve zorlama motivasyonu düşürür (Megarry, 1979: 12).

Ayrıca önemli olan televizyon yayıncılığının gelişmesiydi ve özellikle televizyonun çoğunlukla batı toplumlarında yetişkinler için halkla iletişim ve eğitim aracı olarak yaygınlaşmasıydı. İngiltere'de güçlü bir kamu yayıncılığı geleneği ile BBC'nin yönetim kadrosu hem Açıköğretim Fakültesi tarafından oluşturulan resmi ortaklık, hem de gayri resmi ağlarla canlı yayında eğitim veren üniversite fikrini destekleyen gayri resmi ağlarla bağlantı halindeydi (Postgate, 1968). Bu durum İngiltere içinde ve dışında büyük bir ilgiyle ve iyimserlikle karşılanan bir gelişmeydi.

Şüphesiz ki, savaş sonrası ekonomik büyüme oranlarının erken dönemde yavaşlaması, eğitimdeki önceliklerin ve kurumların yeni-

den değerlendirilmesinde etkili olmuştur. Aynı şekilde ekonomideki bu durum, sırayla işçi temsilcileri için ek bir eğitim sağlanması şartıyla, grevlerle ve iş yeri çatışmalarıyla da alakalı endüstriyel demokrasinin gelişimini de etkilemiştir. Bu gibi resmi teklifler İngiltere'deki Bullock Raporu'nda yer almış ve işçilere kapitalizm içinde bir çıkar vermeyi ve böylece endüstriyel sorunların altında yatan sebepleri ortadan kaldırmayı amaçlamıştır. Ama aynı zamanda, işyeri temsilcilerine eğitim vermek konusunda yeni bir öncelik sağlamışlardır ve İngiltere o yıllarda işyeri temsilcilerine eğitim vermek için harcanan mesaiye garanti ücret ödemek konusunda resmi bir kanun çıkararak birkaç ülkeden biriydi.

Aslında hayat boyu öğrenme ile ilgili tartışmalar 1960'ların sonlarından ve 1970'lerin başlarından daha erken bir tarihte hızlı bir artış göstermişti. Hayat boyu öğrenme fikrinin kökeni Birinci Dünya Savaşı'nın sonlarına doğru ortaya çıkan kadınların ve işçi sınıfının vatandaşlık haklarının genişletilmesi tartışmalarının yanı sıra Rusya'daki Bolşevik ihtilali gibi uluslararası gelişmelerden etkilenmiş, entelektüel bir filizlenmenin sonucudur. İngiltere'de resmi bir komite 1919'de şu bildiriye yayınlamıştır.

Yetişkin eğitimi ne orada burada yer alan bir kaç istisnai insan için bir lüks olarak, ne de sadece kısa bir ölçek ya da genç yetişkinlere yönelik olarak görülmelidir. Aksine yetişkin eğitimi kalıcı bir milli gereklilik, vatandaşlığın vazgeçilmez bir husus ve bu nedenle hem evrensel hem de yaşamboyu olmalıdır (Adult Education Committee of the Ministry of Reconstruction 1919: 5).*

Daha sonra Komitenin yetkililerinden biri olan, Hıristiyan Genç Adamlar Birliği'nden Basil Yeaxlee, 'hayat boyu bir süreç olarak eğitim'den söz etmiştir (Yeaxlee, 1920: 25). Daha sonra Yeaxlee *Hayat boyu Eğitim* isiminde, yetişkin eğitimi hakkındaki çalışmaların tamamını anlattığı bir kitap yazmıştır. İngiltere'de bunun ardından, liberal yetişkin eğitiminin sınırlı hükmüyle oluşmasına ve olgunlaşmamış bir formda ve sadece özel konularla ya-

* Yazarın alıntı yaptığı kaynakta da bu kısım büyük harflerle yazıldığı için, yazar da büyük harflerle alıntı yapmış, bizde buna binaen böyle tercüme etmeyi uygun gördük. (Çev.)

kından alakalı olmasına rağmen, hayat boyu eğitim fikri Birinci Dünya Savaşı'nın acı akıbetinin ardından ortaya çıkmış oldu.

Sonuç itibariyle, 1919 raporunda temsil edilen fikirler diğer gelişmeleri geride bıraktı. Rapor açık olarak vatandaşlık ve ilim - İngiltere'deki sol merkez politikanın karşılıklı anlaşmaya dayalı sözde liberal ve işçi geleneği ile yakından bağlantılı olan- üzerine liberal bir fikir birliği ortaya koymasına rağmen, bu fikirler bütün ulusları etkileyen sürekli ekonomik krizler ve işçi grevleri yüzünden gelecek 20 yıl etkisini koruyamadı. Sözüm ona kapitalizm ve demokrasiyle, sivil katılımlı bu liberal-işçi vizyonu ve liberal eğitim ne düzenli işçi sınıfının ne de oldukça muhafazakâr orta sınıfın merakını uyandırmamıştı. Ayrıca, eğitim ve yetişkin eğitimi politika ve hükümler açısından oldukça önemli bir nokta olmasına rağmen, eğitim ve yetişkin eğitimi, ana amacı gençleri sosyalleştirmek olan bir sistemin kısmen bir parçası olarak kaldı. 1930'lar boyunca, liberal yetişkin eğitimindeki gelişmeler işsiz yetişkinlerin eğitim programlarının gelişiminden daha hızlı bir şekilde azalmaya başladı (Field, 1992). İkinci Dünya Savaşı'nı takiben, yetişkin eğitiminde yeni fikirler baş gösterdi. Bu yalnızca işçi kadın ve erkekler arasından liberal eğitimle elde edilen tecrübelerin bir sonucu değil, aynı zamanda silahlı kuvvetlerde ve ana sanayide hizmet etmek üzere hızlı bir şekilde yetişkin eğitimi yapılmasının bir gereği idi. O tarihlerde liberal yetişkin eğitimi 1919 yılında olduğundan daha fazla sevilmişti ve daha fazla ün kazanmıştı; kalıcı pratik sonuçları arasında halk eğitim merkezlerinin yeni oluşumları (Drews and Fieldhouse, 1995), işçi eğitim derneklerinin ve üniversitelerin kent merkezi dışında olan bölümlerinin sözde profesyonelleşmesi ve sistematik yerel yönetim yetişkin eğitiminin genişlemesi sayılabilir (Fieldhouse, 1995). Mesleki eğitimde, mesleğe geri dönen kitlelere hızlı beceri kazandırma tecrübesi endüstriyel ortamda devam ettirildi; endüstride birçok yeni atanmış memurun eğitimi tecrübe edildi. Bütün bunlar endüstriyel becerilerin edinimine programlı tanıtımının tasarısı ve uygulamasında temel arka planını oluşturdu (Field, 1995).

Hayat boyu eğitim fikri 1960'ların entelektüel potansından üre-

tilmiş olsa da, bu fikir eğitim politikası oluşturmanın zorlu dünyasında sadece 1970'lerde kendine gerçekten yer bulmuştur. 1970'lerin tartışmaları hem etki alanı geniş hem de uzun vadede etkiliydi. Karakteristik olarak, hayat boyu eğitim üzerine yapılan tartışmalar Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) ve Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) gibi uluslararası örgütler çerçevesinde eğitim uzmanlarının görüşlerini sürdürüyordu. Özellikle UNESCO 1972'de Fransa Eski Başbakanı ve Eğitim Bakanı olan Edgar Faure'nin başkanlığını yaptığı bir uluslararası uzmanlar komitesinin raporu olan "*Olmayı Öğrenmek*" adında bir yayın yaparak küresel bir tartışmayı ateşledi (Faure, 1972). Hayat boyu eğitim (daha nadir olsa da, bu noktada hayat boyu öğrenme) prensiplerinin kamuoyunda ifade edilmesi açısından, Faure raporu bir dönüm noktasıydı. Raporun temel insani ilgi noktası, eğitimin farklı aşamalarını esnek bir şekilde düzenleyerek ve eğitimin daha yüksek seviyelerine erişim imkânlarını genişleterek, resmi eğitim kadar gayri resmi ve yaygın eğitimin de tanınmasını sağlayarak ve o zamanlar yeni müfredat konuları olan sağlık eğitimi, kültür eğitimi ve çevre eğitimi gibi konuları tanıyarak 'insanın tamamlanmasını' başarmaktı. UNESCO'nun görüşüne göre eğitim bireyler için tüm hayatları boyunca sürmeli ve sadece ayrıcalıklı ya da uzmanlaşmış birkaç kişi ve okul ya da üniversite ile sınırlanmamalıdır. Geniş ve ileri görüşlü bir manifesto, ya da Joachim Knoll'un deyişiyle, *Olmayı Öğrenmek* adlı kitap 'uluslararası eğitim politikası ve reformu için iyimser bir bakış açısı oluşturmak ve ayrıca *hayat boyu eğitim* konusundaki tartışmaları başlatmak için' büyük bir görev yapmıştır.

OECD'nin beşeri sermaye düşüncesi bakımından katkısının, sosyal demokrasi tarafından bir kaç darbeyle bağlanmış olmasına rağmen, daha fazla olduğu ifade edildi. OECD'nin ideal sosyo-ekonomik modeli Amerika'nın dinamizmi ve açıklığını İsviçre'nin güvenilirliği ve erdemiyle harmanlayarak bu sefer öğretici olabilirdi. Birçok çalışmada, OECD yinelenen eğitim olarak adlandırılan hayat boyu öğrenmenin farkına varmanın pratik yollarını hükümete sağlamak için politika araçları geliştirmeyi denedi (OECD, 1973).

OECD'nin araçlarının ayırıcı yönü ücretli eğitim izniydi (PEL). PEL bile, OECD'nin deyişiyile iş, boş zaman ve öğrenme aşamaları arasında hayat boyu gidip gelmeyi teşvik etmek için tasarlanmıştı ki bu ücretli izin için kanuni yetkilere paralel bir eğitimdi. Ücretli eğitim izni, kültürü öğrenmeye karşın, hem artırılmış rekabet gücünü hem de sosyal eşitliği teşvik edecekti (OECD, 1973). Ücretli eğitim izni yasası sırasıyla önce İsviçre'de ve Almanya'da sosyal demokrat idaresi altındaki eyaletlerde; benzer bir yaklaşım Fransa'da 1971 sürekli eğitim yasasında uygulanmıştı. Dahası bu girişimler büyük bir sempatiyle yakından izlendi.

Ücretli eğitim izni dışında, somut bir geliştirme politikası oldukça azdı. Yetişkin eğitimcileri yeni düşünceyi ve bazı ünlü çevrelerdeki taraftarlarını onayladılar (Gustavsson, 1995: 90). Ve aslında bazı ülkelerde özellikle İsviçre'de yetişkin eğitime yönelik harcamalar artırılmıştır. İngiltere'de Russell Komitesi hükümete yetişkin eğitimi konusunda öneriler vermesi için atanmıştır. Komite önerilerinde ilham verici olmasa da, temel okuma yazma eğitimi ve yerel yetişkin eğitimi gibi belli ileri görüşlülük tiplerinin oluşturulması konusunda önemli destekler sağlamıştır (Department of Education and Science 1973). Ancak birlikte ele alındığında ilk tartışmanın toplayıcı etkisi üstü örtülü ve yaygındır.

OECD ve UNESCO'nun işlerine katkı sağlayacak belirli bir politika önerisi de yok değildi. Pratik gelişmeler açısından, hayat boyu öğrenme ile ilgili tartışmaların doğrudan bir sonucu olarak çok az şey başarılı. İngiltere'de yeni bir 'Yetişkin Okur-Yazarlık Kaynakları Ajansı' oluşturuldu, öncelikle İngiltere ve Galler'de Ulusal Yetişkin Eğitimi Enstitüsü içinde bir birim olarak ve İskoçya'da da buna benzer bir birim kuruldu. Barnsley'de yeni bir halk eğitim merkezi açıldı (bunun sebebi ulusal hükümetin ilgisinden daha çok, Güney Yorkshire'ın yerel yönetimlerinin desteğiydi) yönlendirme ve çok kültürlü eğitim gibi alanlarda ve bunların hakkında oldukça küçük oranda girişimler vardı. Bir takım olaylar, ülkelerde refahın yerleştiği 1945 sonrası dönemde fikir birliğinden kopuşun yanı sıra özellikle 1973'ün başlarında 10 yılın çöküşüne ve batıda işsizlik seviyesinin düşüşüne sebep olan petrol krizi hayat

boyu eğitim ile ilgili erken dönem tartışmalarını geride bırakmıştı. İngiltere’de James Callaghan’ın azınlık iş yönetimi, artan genç nüfus işsizliğinin yanı sıra endüstriyel huzursuzluklar yüzünden rahat değildi. Azınlık iş yönetiminin eğitim öncelikleri, Callaghan’ın 1976’da Ruskin Üniversitesi’ndeki genç nüfusun iş dünyasına hazırlanmasına önem gösterilmesi adlı konuşmasına yansımıştı. Özellikle işsizliğin genç nüfustan yetişkin işgücüne yayıldığı ve yerel yönetimlerin kendilerini kanuna aykırı hizmetleri harcamayı azaltmak zorunda hissettikleri bir zamanda yetişkin eğitimi de kendini bu baskılardan koruyamazdı. Faure ve onun takipçilerini etkileyen geniş çaplı insancıl fikirler yerini hükümetin sol kesim muhaliflerinin adlandırdığı “yeni mesleki eğitim” fikrine bıraktı.

İki faktör ilk zamanlardaki tartışmanın politika ve uygulama üzerindeki etkisini kısıtlamıştır. Birincisi, hayat boyu eğitim tartışmasının hükümet davranışı üzerinde etkisi olmasına rağmen, hayat boyu eğitimin temelini atan şey UNESCO, OECD ve Avrupa Birliği gibi, hayat boyu eğitimden kalıcı eğitim konusundaki modern görüşleri ile uluslararası kurumlar olmuştur (Knoll, 1998). Bu yerleşim bu seviyede kavramın içeriğini açıklamaktadır. Özellikle, kendi önemleri için bu uluslararası kurumlar temel olarak kuvvetlerden mahrumdu. Muhtemelen özelliği ve amacı daha çok politikalarına bağlı olduğu için ve kısmen de üyeliği benzer fikirlere sahip olan küçük bir grup ülkeyle sınırlı olduğu için, OECD’nin tekliflerinin bazı somut etkiler uyandırması kayda değerdir. UNESCO hükümetler üzerinde bazı etkilere sahip olduğundan dolayı, bu durum kısmen UNESCO’nun kapsayıcı üyeliğinden ortaya çıkmıştır ve bu nedenle UNESCO aralarında rekabet yaşanan Komünist blok ülkeleri, gelişmiş kapitalist Batı ülkeleri ve Güneyde ortaya çıkmaya başlayan ulusları –ki her grup rakiplerinden birine karşı diğeriyle işbirliği yapmakta ve sekreterlik aralarında objektif bir hakemden farksız davranmaktaydı– birleştirmek için bir forum önerdi (Hoggart, 1992: 152-175; Defarges, 1996: 29-30). Politik yenilikler eğer rekabetleri konusunda bir avantaj sağlıyorsa mücadeleci tarafından ciddiye alınabilirdi ama hayat boyu öğrenme bu mücadele içerisinde çok büyük bir etkiye sahip olacak

bir yeterli bir güce sahip değildi. Avrupa Birliği'nin 1970'lerin sonuna doğru yetişkin eğitimi konusunda çok sayıda projeyi desteklemesine rağmen, bağlantıları daha geniş bir şekilde yüksek seviyede politika yapanlardansa ulusal yetişkin eğitimi üzerinden sağlanmaktaydı.

İkinci kısıtlayıcı faktör ise 1970'lerin sonunda değişen ekonomik durumlardı. Kavram olarak hayat boyu öğrenme, işsizliğin hiç olmadığı bir ekonomik sistem üzerine bina edilmişti. OECD modelindeki değişim ücretli çalışmanın geçerliliğini sağlama açısından bir lütuf gibi görülmüştü. Ücretli çalışmanın sabit modelinin zengin batı toplumlarının karakterini tüketiciliğe doğru dönüştürmesiyle birlikte, daha parçalı ve çalkantılı bir iş piyasasına yol açmasından sonra, hayat boyu öğrenmenin ilk dönemlerdeki kavramında yer alan çekiciliğini büyük ölçüde yitirdiği görülmüştür. Ücretli eğitim izni, OECD'nin üye ülkelerinin teknolojiye bağlı adaptasyon ve değişim sürecini benimseyen ticari birliklerin endüstriyel bir düzene geçiş sağlamasına yol açan endüstriyel demokrasi fikrini elinde evirip çevirdiği bir zamanda ortaya çıkmıştır. 1960'ların sonlarında ve 1970'lerin başlarında ortaya çıkan geniş ölçekli işçi grevlerinden ve artmaya başlayan işsizlik oranlarından sonra endüstriyel demokrasi söylemi azaldı ve ücretli eğitim izni gücünü kaybetmiş oldu (Field, 1995). Ücretli eğitim iznine önem veren ülkelerde bile, bu tecrübe beklenenden çok daha farklı yönler almaya başlamış, özellikle de resmi olarak hak sahibi olanların sayısıyla karşılaştırıldığında nispeten daha düşük katılımcılara ulaşmış, devam edilen eğitim ve öğretim süreçlerinden çalışan tarafa açıkça ışık tutan eğitim turları gibi daha kısa, tüketici odaklı aktivitelere dönüşmeye başlamıştır (Nuissl, 1988; Rieger,1987). 1970'lerin sonuna doğru, hayat boyu öğrenme ve geri dönen eğitim söylemi genel olarak profesyonel yetişkin eğitimi birlikleriyle sınırlandırılmış ve bu şekilde gittikçe artan nostaljik bir tavır elde etmiştir.

Hayat Boyu Öğrenmenin Yeniden Doğuşu

1990'lar boyunca, hayat boyu öğrenmenin siyasi gündeme oturması gerçekten dikkat çekiciydi. İlk etapta, hayat boyu öğ-

renme fikri hükümet dışı organların seçkinler topluluğuna ve sosyal demokrat hükümetlere 1960'lardaki ve 1970'lerdekinin yansımalarının yeniden düzenlenmesi olduğu için tanıdık geldi. Fakat en az iki önemli değişiklik vardı. Birincisi 1970'lerdekinin tersine 1990'larda hükümet dışı organlardan birinin konuyla ilgili karar alma hakkını kazanması ve yasada değişiklik yapma mevkiinde olmasıydı. İkincisi ise özellikle 1996 da Avrupa Hayat boyu öğrenme yılından sonra, kavram ulusal düzeyde politika tartışmalarında yer aldı ve çeşitli politika araçlarının yasallaştırılmasında rol oynamaya devam etti.

Bu yenilenmiş fikirler aynı zamanda uluslararası organlara sızdı. 1980'lerin büyük bir bölümünde uluslararası hükümet dışı organlar konu hakkında söyleyecek çok az şey buldular. İşsizlikle mücadele yerini yetişkin eğitimi ve tahsili ile ilgili kaygılara bıraktı. Fakat 1990'larda bunlar oldukça yeni iki aktör olan Avrupa Komisyonu (CEC, 1995), Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Komisyonu (OECD, 1996), ve Sekiz Endüstriyel Ülkenin Grubu (G-8, 1999) örgütlerinin yanı sıra UNESCO tarafından öne sürülmüş anahtar politika metni ile birlikte yerini yeni bir güce bıraktı. UNESCO'nun bu önerisini kısa bir şekilde ele alalım. 1997 Dünya Konferansı boyunca, geçtiğimiz günlerde Avrupa Komisyonu başkanlığından emekli olmuş Jacques Delors'ın başkanlığını yaptığı uluslararası bir komisyon tarafından UNESCO'nun bu raporu hazırlandı. Onun en fazla üstünde durduğu şeyin hükümet dışı organların (NGOs) hayat boyu öğrenmeyi teşvikindeki rolü olması -ki bu UNESCO'nun çeşitli politika tartışmalarına mahsus bir bakış açısıdır- onu hem OECD hem de EU 'den ayırıyordu. Aksi takdirde, dilin nadir radikalizmine rağmen, onu farklı ya da yeni olduğu ile ilgili esasen çok az şey söylenir. Raporu, 1970'lerde Faure'ın raporundan ayıran şey onun aldığı tepkiydi. Hayat boyu öğrenme ilk başlarda adaptasyon sürecinde endüstri toplumları tarafın eleştirilirken, 1997 de UNESCO konferansı bu kavramı memnuniyetle karşıladı (ve bunu "sosyal adalet ve genel refahı üstlenen ve öğrenen bir toplum" ile güçlü bir şekilde bağdaştırmak için yollar aradı (UNESCO, 1998).) 1970'lerdeki radikalizmden 1990'lardaki yeni-liberalizme geçildiğine dair burada çok az bir kanıt bulunmaktadır.

Bununla birlikte UNESCO doğuda, batıda ve güneyde gerginliklerin meydana geldiği 1970'ler döneminde bile baskın bir güç değildi.

Komünizmin çöküşü (ki onun zayıflığı Reagan'ın 1984'te grev düzenlemesine neden oldu) ve Üçüncü Dünya Ülkeleri'nden Güney Afrika'nın demokratikleşmesi, gelişmemiş ülkelerdeki hızlı ekonomik gelişmeler gibi olaylar sonucu bozulması UNESCO'nun değerini kısa vadede düşürürken, uzun vadede akıbetini belirsiz bir hale soktu.

Avrupa Komisyonu'nun hükümet dışı önemli politika aktörlerinden biri olmasına karşın, 1970'lerin başlarında Avrupa Komisyonu'nun Edgar Faure'ın UNESCO raporuna sürekli eğitim sistemine dair düzenlemeler olarak adlandırdığı kendi politika soruşturmasını hazırlayarak cevap vermesine rağmen, uygulama gücü onun kendi tekliflerinde katı bir biçimde sınırlandırıldı (Janne, 1983). 1970'ler boyunca, Avrupa komisyonunun eğitim politikası üzerine edindiği güçler aslında bir yasa olmasa bile, Avrupa komisyonu Tek Avrupa Pazarı oluşturma sürecini takip eden 1986 ve 1992 arasındaki dönem boyunca bu gücü elde etmek için çaba gösterdi (Field 1998: 35-39). Kendi başına sadece bu hayat boyu öğrenme politikalarını sürdürmeye dair beklentileri oluşturdu. Bunlar kısmen yetkililer, komisyon ve üye devletler arasında bir denge oluşturmak için ortaya çıktığı için hızlı bir şekilde Delors dönemi boyunca komisyon tarafından benimsendi.

Komisyonun eğitim ve tahsil üzerine resmi raporunun (Beyaz Kitap) *Bilgi Topluluklarında Öğretme ve Öğrenme* başlığı adı altında yayınlanmasına karşın (CEC 1995), hayat boyu öğrenme Jacques Delors'un rekabet gücü ve ekonomik büyüme üzerine yazmış olduğu resmi raporunun (Beyaz Kitap) dönüm noktalarından birine şekil verdi (Commission of the European Communities (CEC), 1994). Komisyon hemen ardından 1996 da Avrupa Hayat boyu Eğitim Yılı'nı ilan ettiğinde, kavram ana siyasi kelime sözlüğündeki yerini tekrar aldı.

Somut olarak, Avrupa Komisyonu'nun yaklaşımını diğer hükümetler arası organlardan ayıran çok az şey var. Hayat boyu öğrenmenin ana rolüne komisyonun 1994'de (aslında hayat boyu öğ-

renme yılı olarak teklif edilen yıl) rekabet gücü üzerine sunmuş olduğu resmi rapor olan Beyaz Kitapta şu şekilde dikkat çekmiştir:

Yarının dünyasında hayata hazırlanmak kökten bilgi edinimi ve yöntem bilgisi açısından tatmin edici olamaz... Bu yüzden bütün önlemler mutlaka hayat boyu öğrenmeyi ve sürekli eğitimi genelleştirmeyi ve sistematikleştirmeyi geliştirme kavramı üzerine kurulmalıdır (CEC, 1994: 16, 136).

Eğitim ve öğretim raporu da aynı mesajı verdi. Delors'un başkanlığının sonlarına rast geldiği için, onun ana işlevi eğitim ve öğretimi 1992'de tamamlanması birçok açıdan "Avrupalılaştırma Sürecinin" en dikkat çeken noktası olan tek bir Avrupa pazarının gereksinimleri ile aynı hizaya getirmenin yollarını önermekti. Komisyonun tanısı sadeydi: Avrupa Komisyonu globalleşme, bilgi teknolojisi ve bilimin uygulanması gibi imkân ve tehditlerle karşı karşıya bırakılmıştı. Eğer Japonya ve Amerika'ya karşı ayakta kalabilecek olsalardı, Avrupa komisyonunun üye ülkeleri diğer politika alanlarında olduğu gibi eğitim ve öğretimdeki hâkimiyetlerini ve kaynaklarını bir merkezde toplamak zorunda kalabilirlerdi ki bu aynı zamanda Avrupa vatandaşlığı duygusunu geliştirmeye ve sosyal kaynaştırmayı geliştirmeye yardımcı olurdu. Şüphesiz ki, komisyonun hayat boyu öğrenme tanımı çok geniş ve ulaşılması güç bir tanıma sahip. Bununla birlikte bu tanım komisyon ve eğitim politikası sık sık bir ortak ile diğeri arasında denge konusu olan üye ülkeler arasında gelişen bir dengeyle beraber eş zamanlı olarak önem kazanmıştı (Field, 1998). Somut bir politika önlemi geliştirmek açısından, Barry Hake haklı olarak sonuçların sınırlandırılması gerektiğini belirtti (Hake, 1998).

Etkisi bakımından, OECD, Avrupa Komisyonu'nun politika kurumları ile tartışmanın yöneticisi olarak UNESCO'nun rolü arasında bir yerde duruyor. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü'nün işlevi küresel ekonominin bu etkilerine öncelik vererek ancak özellikle bağlantı kurmadan birçok alanda politika geliştirilmesi ve eleştirilmesi ile oldukça ilgilidir. Komünizmin yıkılmasından sonra uluslararası ticaret anlaşmalarına daha uzun süre dayanmak için yeni geliştirilen ekonomilerin hazırlanmasına yardımcı

olmada yeni bir role ihtiyaç duyuyordu (Defarges, 1996: 69). Onun üyelerini Dünya'nın en zengin ülkeleri oluşturduğu için (tamamen değil ama çoğunlukla batı ülkeleri), onun başlıca seyircileri oldukça üst düzey karar alıcılardan oluşuyor ve işlerinin çoğu bakanlıklar arası tartışmalarda sonuçlanıyor. OECD, Avrupa Birliği gibi doğrudan güce sahip olmasa da etkiye sahiptir.

1980'lere ve 1990'lara doğru, OECD ikinci olarak sosyal kaynaşmanın korunmasına dikkat çekerken ilk olarak hükümetleri 'makroekonomik istikrar, yapısal uyum ve üretimin ve dağıtımın küreselleşmesi' gibi konulara teşvikini yürütmeyi kendine amaç edindi (Miller, 1997: 24). Bu bağlamda, Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Komisyonu 1996 eğitim toplantısını 'Herkes için Hayat boyu Öğrenme' başlığı altında birleştirdi. Dahası hayat boyu öğrenmeye olan vurgu küresel rekabetçi baskılar ve bilimin ve teknolojinin getirmiş olduğu değişikliklere istinaden bir gerekçeye dayandırıldı. Fakat Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Komisyonu hayat boyu öğrenmenin anlamını hayat boyunca bilinçli öğrenmenin sürdürülmesi olarak alarak kendi çıkarı için gerek UNESCO, gerek Avrupa Komisyonu'ndan çok daha ileriye gitti. OECD bunun gayri resmi olarak işte, başkalarıyla konuşmayı, televizyon izlemeyi, oyun oynamayı, hemen hemen insanların aktivitelerinin her türlüşünü kapsadığına vurgu yaptı (OECD, 1996: 89). Bu, OECD tarafından gayri resmi öğrenim, resmi eğitim ve öğretim sistemi arasındaki bağlantıların oluşumuna ağırlıklı olarak yansıtıldı. Aynı zamanda açıkça hayat boyu öğrenme, iki yıl sonra özel bir proje tarafından araştırılan bir konu olan sosyal dışlanma ile mücadele gibi bazı stratejilere bağlandı (OECD, 1998). UNESCO'nun aksine Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Komisyonu hayat boyu öğrenme için yaptığı önerisini zengin bilgi kaynağı ile kısıtlı bilgi kaynağı arasında gitgide büyüyen boşluğa dikkat çekmenin yanı sıra, teknolojik değişimler ve küreselleşmeden kaynaklanan yeni politik mücadeleler olarak algılanan şeye bir cevap olarak geliştirmiş görünüyor. Soldan sağa bir yörünge geleneksel bakış açısı için çok az bir kanıt sunduğu için UNESCO'ya benziyordu –ki özellikle fikirleri kurulmuş siyasi bir bölünme açısından radikal

değildi.

İkinci önemli gelişme hayat boyu öğrenmenin politika oluşturular arasında geniş çapta tartışıldığı ulusal bir düzeydeydi. İngiltere bu sürecin hızlı bir şekilde oluşturulduğu öğretici bir örnek olmuştur. 1997'de yeni gelen İşçi Partisi Hükümeti Dr. Kim Howells'ı hayat boyu öğrenmeden sorumlu bakan olarak atadı. Bir sonraki yıl, 1998'in başlarında oluşturulan Sürekli ve Hayat boyu Eğitim Danışma Grubu gelecekteki politika gelişmeleri üzerine geniş kapsamlı iki rapor yayınlarken, Yeşil Kitap (resmi rapor) teklifin Galler, İskoçya ve İngiltere için bir çerçevesini oluşturdu. Bütün bunları İngiltere'de 16 yaş öncesi eğitim ve öğretim için yazılmış (Başarmayı Öğrenme) adlı bir Resmi Rapor (Beyaz Kitap) ve öğrenenler için bireysel finansman teşvikinden temel yeni okuma yazma ve aritmetik kurallarını teşvik eden birçok girişimin piyasaya sürülmesi izledi. Fakat İngiltere'nin yeni işçi partisi uygulamalarının tutkusu ve çeşitliliği açısından alışlagelmişin dışındaydı.

Hayat boyu öğrenme, çeşitli batı hükümetleri tarafından benimsenmiş politika tedbirleri ve önerilerinin merkezini oluşturmuştu. Almanya'da federal eğitim bakanlığı, yetişkin eğitimcisi Gunther Dohmen tarafından hayat boyu öğrenme üzerine yazılmış birçok rapor yayınlamıştı (Dohmen,1996, 1998). Aynı zamanda hayat boyu öğrenme politikası ile ilgili birçok döküman Alman, Norveç, Finli ve İrlandalı Hükümetler tarafından oluşturulmuştu (Department of Education and Science 1998, Ministry of Culture, Education and Science 1998).

Hayat boyu öğrenme bir ifade olarak -genellikle iktidardaki sosyal demokrat partileriyle- bazı Avrupa ülkelerinde vardır ve eğitim ve öğretim sisteminin modernleşmesi için kullanılan uygun politik bir zemin olmuştur. Hükümet dışı organlarda olduğu gibi, hayat boyu öğrenme çeşitli çevrelerde ve hayat boyunca insan kaynaklarına yatırımı teşvik ederek küresel ticaret baskıları zamanındaki rekabet ve yeniliği artırma çabalarıyla çoğu zaman bağlantılıdır. Bu bağlamda hayat boyu öğrenme batı toplumlarının kabul gören bir politika söylemidir. Hitabetin nadiren sonuçları ile

uyumlu olması, en azından kısa ve orta vadede, dikkatimizi birçok hükümetin mümkün olduğu kadar geniş bir nüfus için hayat boyu öğrenmeyi teşvik etmeyi amaç edinen politik stratejilerin çekiciliği konusunda geniş bir fikir birliği paylaşımından başka bir boyuta çekmemesi gereken bir meseledir.

Aynı zamanda, benimsenen stratejilerin devlet ve sivil halk arasındaki yeni yapılanmalarla uyumlu olmasına rağmen, halk sağlığı ya da çevresel koruma ya da kurumsal tanıtım gibi birçok politik alanda olduğu gibi, hükümet yalnız başına çok az şey ortaya koyabilir. Daha açık öğrenme çevrelerine katılım gerekir. Alman bir politik danışmana göre; Öğrenenler, öğrenme durumlarını kendilerini seçmek ve düzenlemek ve kendi özel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde öğrenmenin mevcut yolları arasındaki doğru dengeye ulaşmak zorunda olmalılar (Dohmen, 1996: 35).

Hayat boyu öğrenme, hükümetleri eski öğrenme yöntemlerinin yetersiz olduğuna ikna eden bir çeşit problemdir. Birey davranışları ve tutumları ve derinden kültürümüzün içindeki bağımsızlık ve özerklik değerleri yeni yöntemin temelini oluşturur.

Bir dereceye kadar, hayat boyu öğrenme bu değerlerle uyumludur, bireylerin pozitif; eşit ölçüde tepki vermesini bekleyebiliriz, hayat boyu öğrenmenin uyumsuz bir tecrübe olarak algılandığı yerlerde de, bireylerin radikal bir şüphecilikle tepki vermesini bekleyebiliriz. Buna katılmayanlar için Hollanda'da yayınlanan engelleri ortadan kaldırmaya yönelik olan ve kendi Hayat boyu Eğitim için Ulusal Eylem Programı adını taşıyan politik bir araştırma şu konuda ısrar etmeye devam etti:

Bu herkesi dâhil ederek başarılıdır. Ancak, bir zincir en zayıf halkası kadar güçlüdür... Genç ya da yaşlı bütün insanlar öncelikli ve doğal olarak kendilerinden sorumludurlar. Kendi başının çaresini nasıl bakacağını bilmek zorundasın ve dolayısıyla bunu yapmanı sağlayacak kabiliyetleri ve bilgileri öğrenmen gerekecektir. Bu eylemde yer almayanlara kendi sorumlulukları hatırlatılacaktır (Ministry of Culture, Education and Science 1998: 9).

Bu yüzden, zorunlu mesleki eğitim ve zorunlu ihtiyaç şeklinde

baskı ve yönetime karşı çoğunlukla bilinen bir eğilimin bir yönü sadece fayda arayanları ya da diğer marjinal grupları değil aynı zamanda profesyonelleri ve yöneticileri de yönlendirir. (Coffield, 1999: 9-10).

Sonuç

Bazılarının yaptığı gibi hayat boyu eğitimden, hayat boyu öğrenmeye anlamsal bir değişim, özgürlükten meslekiliğe keskin bir dönüşe işaret eder sonucunu çıkarmak cazip gelebilir (Boschier, 1998). Fakat bu birbirinin yerine sıklıkla kullanılan iki terim arasına çok keskin bir çizgi çekmek olur. Bu yüzden İngiltere’de Ulusal Yetişkin Eğitimi Enstitüsü Müdürü, 1969’da hayat boyu öğrenme ile ilgili UNESCO’nun konferansının yayınlanmış versiyonun başlığında ‘Sürekli Eğitim’ (English Permanente) olarak bahsedilmesine rağmen, Russell’in raporunda ‘yetişkin eğitimin uygun sistemine doğru gerekli ilk adım’ olarak yer alan açıklamalara dikkat çekti (Stock, 1973). 1960’ların fikirleri her zaman ekonomiden ziyade özgürlükle ilgilide değildi. 1969’da Edgar Faure’nin Fransa için yetişkin eğitimi politikaları üzerine saygın karşılaştırmalı bilimsel bir makalede şu uyarılarda bulunmuştur:

Ekonomik baskılara karşı bir seneye ihtiyaç vardır çünkü sürekli eğitim yalnızca daha etkili maddi menfaat tüketicileri ve üreticileri geliştiremez, bir toplumu oluşturabilecek ve sürdürebilecek bilgi ve sosyal vicdanla birlikte aynı zamanda yüksek estetik ve manevi duyarlılığa sahip bireyler bütün insanlığı tatmin etmeye yeteneklidirler (Titmus, 1969: 83).

1969’da UNESCO konferans raporundaki sanat galerileri tarafından uygulamalı sanat eğitimi ya da müzelerde arkeoloji eğitimi verilmesi gibi teklifleri içerse de benzer şekilde –ama özellikle demek mümkün değildir- radikaldi (Jessup, 1969). Önemli olan bugünün ideolojik bölünmelerini geçmiş üzerine yansıtarak yanlış yönlendirilmemektir.

Radikalizm hayat boyu öğrenmenin ve eğitimin bazı ilk kavramlarında mevcuttu. Muhtemelen hayat boyu eğitimin en iyi bilinen ve en tutarlı radikal bakış açısının örneği, bir İtalyan olan ve

UNESCO'nun hayat boyu öğrenme bölümünde çalışan Ettore Gelpi idi. Gelpi'ye göre, 1970'lerde hayat boyu öğrenme ile ilgili yazmak esasen küresel eğitim üzerine alternatif bir bakış açısı olan kavramsallaştırma ile ilgiliydi (Gelpi, 1979). Aynı şekilde, Paul Lengrand'da hayat boyu öğrenmeyi, insan hakları, adalet ve eşitlik gibi özellikle insan toplumlarında baskın gelen bazı küresel konularla ilişkilendirdi (Lengrand, 1975). Hintli bir UNESCO eğitim enstitüsü çalışanı R. H. Dave aynı zamanda hayat boyu öğrenmenin geniş bakış açısını 'kendisinin ya da yaşadığı toplumun yaşam kalitesini bilinçli ve sürekli geliştirmesi için bireyin eğitilmesi' olarak aldı (Dave, 1973: 11, orijinal olarak cinsiyete özgü dil). Bütün bu yazarlara göre, hayat boyu öğrenme geniş ve uzun süreli bir sosyal amaca sahip. Fakat bu ayrıntılı olarak dile getirilmedi ve radikalizm kesinlikle derin bir hümanizmin gölgesinde kaldı. Bugünün standartlarıyla, o aynı zamanda dogmacılık zamanlarında bile adalet, eşitlik ve iyi hayat gibi konularda desteklenmişti.

Yukarıda bahsedilen 1997 UNESCO konferansında geniş anlamda ortaya çıksın ve ya Avrupa Komisyonu ve Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü'nün birleşme ve kaynaşma endişelerinde daha fazla azaltılmış ve zorlanmış şekliyle teklif edilsin, hayat boyu öğrenme bugünün tartışmalarında tamamen bulunmuyor değil. Değişen şey hayat boyu öğrenmenin şimdi geliştiği kültürel ve politik çevredir. Russell komitesindeki kanıtları, ondan sonra yeni kurulmuş Sanayi Eğitimcileri Derneği (SIT) endüstri ve ticaretteki kadın ve erkekler için tek problemin kaynak yetersizliği olduğu liberal yetişkin eğitiminde istikrarlı büyümeye dikkat çekti (SIT, 1970: 4, 7). 30 yıldan daha az bir zaman sonra, Sanayi Eğitimcileri Derneği, sendika memurları ve üyeleri için liberal eğitimin yöntemi, içeriği ve amacı ile ilgili üyelerine hareketlilik kazandırmak için yaptığı tartışmalarla beraber kendi kendini öldürdü. Bu esnada bir takım anahtar değişiklikler meydana geldi. Bazı belli başlı sosyo-ekonomik eğilimler yukarıda bahsi geçen olaya atıfta bulunmaktadır, fakat aynı zamanda politik kültürde de önemli değişiklikler olmuştur. Birincisi işçi hareketi değiştirildi. Toplu olarak ciddi derecede politika belirleyen aktif üyelerin demokratik hareketi

olarak işlevsellikten daha çok bu hareket giderek düzenli abonelik ödemeleri karşılığında hizmet veren bir dizi profesyonelleşmiş kuruluştan oluşmaya başladı. Sendika üyeliği, giderek üniversitede eğitim görmüş orta sınıf ve genelde kamu sektöründe çalışan işçi partisi üyelerinin oluşturduğu kamu hizmeti sektörü azınlık mahallesi ile sınırlı kaldı (Seyd and Whiteley, 1992). Aynı şey Muhafazakâr Parti ve İngiltere dışında ona eşdeğer birçok parti içinde geçerliken, sağ görüşlü partiler nadiren yetişkin eğitimi hareketleri ile ilgili konularda sol görüşlü partilerle aynı organik ilişkiye sahipti. İkincisi, aydın sınıfın politik kültürünün değiştirilmesiydi. 1960'lar ve 1970'lerin tersine, 1990'larda itinalı bir toplumsal dönüşüm arayan halk hareketleri ile müttefik arayan önemli aydın bir alt-grup yoktu. Bunun yerine, politik direnişin odağı, faaliyetleri kamusal alanda yer alan sosyal hareketlenmelerden, bireysel özgünlük ve özerklik girişimlerine- özellikle, kişinin kendi kendine, vücudunu ve ruhunu değiştirme mücadelesinde 'düşman sevilen biri olabilir' düşüncesinin yer aldığı özelleştirilmiş mücadelelere- doğru kaymıştı.

Hayat boyu öğrenmeyi sadece meslekleşme ile liberalizmle bağlantılı gizli bir muhafazakârlık şekli olarak görmek, gerçekleşen değişikliklerin büyüklüğünü gözden kaçırmak demektir. Bilgi toplumlarında, bireylere sanki onların refahı hakkındaki yeni bilgilerin çıkarımlarını anlayabiliyor ya da edinebiliyormuş gibi davranılması kamu hizmetleri aracılığıyla sağlanan kaynakları azaltmak için bir *gerekeçe* halini almaya başlıyor. Bu yapısal ayrımcılık anlamına gelmesine rağmen, büyük ölçüde fark edilmeyen ve tartışmasız bir şeydir. Hayat boyu öğrenme trendi insanlara yapılan farklı muamelelerde, işçileri ve diğerlerini haklı çıkaran özellikleri bireyselleştirerek, aynı zamanda bölünmelerin ortadan kaldırılmasına ve bireyleri bir araya teşvik etmeye yardımcı olur. Ve bu motif kamusal alanın diğer alanlarında da refah devleti onun odağını pasif destekten bireylerin kendi refahları için aktif sorumluluk almalarını gerektiren bilgi ve becerileri edinebilecekleri önemli bir eğitimi kapsayan "aktif yer alma stratejilerine aktardığı için yaygınlaştırılır. Hayat boyu öğrenme sadece, mevcut hiyerarşileri ve eşitsizliklerin ortaya çıkma-

sına hizmet etmez aynı zamanda birçok potansiyel oluşturur ve yenileri meşrulaştırır. Bu yüzden, hem politika topluluklarına hem de giderek parçalanmış toplulukların hayat boyu öğrenmeyi teşvik eden uygulamalarına yeni ve çoğunlukla çelişkili sorunlar ortaya çıkarır. Bu sorunlar hayat boyu öğrenmenin 'Kurucu babalarından' kaynaklanan sorunlar değil, hem yeni yönetimden hem de 'Üçüncü Yol' politikasından kaynaklanan beklenmedik gerilimlerin kendine özgü sorunlarıdır.

Kaynaklar

- Adult Education Committee Of The Ministry Of Reconstruction (1919) Report (London: His Majesty's Stationery Office).
- Boshier, R. (1998) Edgar Faure after 25 Years: down but not out. In J.Holford, P. Jarvis and Griffin (eds) International Perspectives on Lifelong Learning (London: Kogan Page).
- Bullock, A. (Chair (1977) Report of the Committee of Inquiry on Industrial Democracy (London: Her Majesty's Stationery Office).
- Coffield, F. (1999) Introduction: lifelong learning as a new form of social control? In F. Coffield (ed.) Why's the Beer Always Stronger up North? Studies of lifelong learning in Europe (Bristol: Policy Press), pp. 1-12.
- Coker, E. (1975) Education and training for industrial democracy. *Industrial Tutor*, 2(5), 27-32.
- Commission of the European Communities (1994) Competitiveness, Employment, Growth (Luxembourg: Office for Official Publications).
- Commission of the European Communities (1995) Teaching and Learning: towards the learning society (Luxembourg: Office for Official Publications).
- Dave, R. H. (1973) Lifelong Education and the School Curriculum (Hamburg: Unesco Institute for Education).
- Defarges, P. M. (1996) Les organisations internationales contemporaines (Paris: Seuil).
- Delors, J. (1996) The Treasure Within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO.
- Department of Education and Science (1973) Adult Education: a plan or

- development (London: Her Majesty's Stationery Office).
- Drews, W. and Fieldhouse, R. (1996) Residential colleges and non-residential settlements and centres. In R. Fieldhouse (ed.) *A History of Modern British Adult Education* (Leicester: National Institute of Adult Continuing Education), pp. 239–263.
- Faure, E. (1972) *Learning to Be* (Paris: UNESCO).
- Field, J. (1992) *Learning through Labour: unemployment, training and the state, 1890–1939* (Leeds: Leeds Studies in Continuing Education).
- Field, J. (1995) Learning for Work: vocational education and training. In R. Fieldhouse (ed.) *A History of Modern British Adult Education* (Leicester: National Institute of Adult Continuing Education), pp. 333–353.
- Field, J. (1998) *European Dimensions: education, training and the European Union* (London: Jessica Kingsley).
- Field, J. (2000) Governing the ungovernable: why lifelong learning policies promise so much yet deliver so little. *Educational Management and Administration*, 28(3), 249–261.
- Fieldhouse, R. (ed.) (1995) *A History of Modern British Adult Education* (Leicester: National Institute of Adult Continuing Education).
- Gelpi, E. (1979) *A Future for Lifelong Education* (Manchester: Manchester University Press).
- Group of Eight (1999) *Koln Charter: aims and ambitions for lifelong learning*, 18 June, G8, Cologne.
- Gustavsson, B. (1995) Lifelong learning reconsidered. In M. Klasson, J. Manninen, S. Tosse and B. Wahlgren (eds) *Social Change and Adult Education Research* (Linköping: Linköping University), pp. 89–110.
- Hake, B. (1998) Lifelong learning and the European Union: a Critique from a 'Risk Society' perspective. In J. Holford, P. Jarvis and C. Griffin (eds) *International Perspectives on Lifelong Learning* (London: Kogan Page), pp. 32–43.
- Hoggart, R. (1992) *An Imagined Life: Life and times 1959–1991* (London: Chatto and Windus).
- Illigh, I. (1971) *Deschooling Society* (London: Calder and Boyars).
- Jarvis, P. (2000) Lifelong learning: an agenda for a late-modern future. In D. E. Gray and C. Griffin (eds) *Post-compulsory Education and the*

- New Millennium (London: Jessica Kingsley), pp. 50–64.
- Jessup, F. W. (ed.) (1969) *Lifelong Learning: a symposium on continuing education* (Oxford: Pergamon).
- Knoll, J. (1998) 'Lebenslanges Lernen' und internationale Bildungspolitik- Zur Genese eines Begriffs und dessen nationale Operationalisierungen. In R. Brodel (ed.) *Lebenslanges Lernen-lebensbegleitende Bildung* (Neuwied: Luchterhand), pp. 35-50.
- Lengrand, P. (1975) *An Introduction to Lifelong Education* (Beckenham: Croom Helm).
- McLuhan, M. and Fore, Q. (1967) *The Medium is the Message* (Harmondsworth: Penguin).
- Megarry, J. (1979) Preface. In J. Megarry and T. Schuller (eds) *Recurrent Education and Lifelong Learning* (London: Kogan Page).
- Miller, R. (1997) Economic flexibility and social cohesion. *OECD Observer*, 207, 24–27.
- Ministry of Culture, Education and Science (1998) 'Lifelong Learning': the National Action Programme of the Netherlands (Zoetermeer : Ministry of Culture, Education and Science).
- Nuissl, E. (1988) Dreizehn Jahre Bildungsurlaub. *Volkshochschule im Westen*, 40(5), 246–247.
- OECD (1996) *Lifelong Learning for All* (Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development).
- OECD (1998) *Combatting Social Exclusion through Adult Learning* (Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development).
- Postgate, R. (1968) Responsibilities of broadcasting. In J. Robinson and N. Barnes (eds) *New Media and Methods in Industrial Training* (London: British Broadcasting Corporation), pp. 203–207.
- Rieger, U. (1987) *Die Teilnehmer in Bildungsurlaub: Eine empirische Analyse der Teilnehmervoraussetzungen* (Bad Honnef : Bock and Herchen).
- Seyd, P. and Whiteley, P. (1992) *Labour's Grass Roots : the politics of party membership* (Oxford: Clarendon Press).
- Society of Industrial Tutors (1970) Evidence to the Russell Committee on Adult Education. *The Industrial Tutor*, 1(2), 4–15.
- Titmus, C. (1969) France – current problems and prospects. *Adult Educa-*

tion, 42(2), 78-83.

Toffler, A. (1970) *Future Shock* (London: Bodley Head).

UNESCO (1998) *The Agenda for the Future* (Hamburg: Unesco Institut
für Pädagogik).

Yeaxlee, B. (1921) *An Educated Nation* (London: Oxford University
Press).