

Neoliberal Zamanın Ruhu, Yaşam Boyu Öğrenme ve İstihdam İlişkileri: Yaşam Boyu Öğrenme Politikaları'nın Eleştirel Bir Analizi

Fuat Güllüpinar, Anadolu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, e-posta: fgullupinar@anadolu.edu.tr.

Emre Gökalp, Anadolu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, e-posta: egokalp@anadolu.edu.tr.

Özet

Neoliberal birikim rejiminin bir söylemi olarak yaşam boyu öğrenme, bilgi-temelli ekonomi ve rekabet gücü kavramları etrafında tartışılmaktadır. Yaşam boyu öğrenmeyi kutsayan bu liberal retorikğin altında yatan varsayım, şirketlerin bilgi-temelli küresel ekonomi içinde rekabet edebilmeleri için eğitimli iş gücüne ihtiyaçları olduğudur. Yaşam boyu öğrenme kavramı işsizlik ve kalkınma için neredeyse bir kutsal çözüm olarak sunulmaktadır. Bu çalışma, yaşam boyu eğitim anlayışının son yıllarda ortaya çıkan teori ve uygulamalarının; sermaye için istikrarlı bir iklimin yaratılmasına hizmet ederken işçiler için istikrarsız bir yaşamın temeli olarak işlev gördüğünü öne sürmektedir. Neoliberal ekonomi rejiminin temeli esneklik, yarı zamanlı çalışma, güvencesiz çalışma, sözleşmeli çalışma vb. olarak karşımıza çıkmaktadır. Bütün bu değişimler, bireylerin çalışma yaşamlarında radikal dönüşümler talep etmektedir: Yaşam boyu öğrenme etkinlikleri sayesinde esnek, her an kendisini yenileyen, her gün yeniden kendisini hazır kılan, çeşitli işleri aynı anda yapabilen ve her an "istihdam edilebilir" bir birey. Yaşam boyu öğrenme, neoliberal zamanın ruhuna uygun bir söylem olmaktadır. Günümüzde egemen olan neoliberalizm; çalışma yaşamında istikrar, ilerleme, devamlılık vb. kavramların yerine belirsizlik, süreksizlik, risk ve bilinemezlik vb. kavramları ikame etmeye çalışmaktadır. Dolayısıyla, yaşam boyu eğitim günümüzde çalışma yaşamının risklerle dolu olduğunu, hiçbir işin garantisinin olmadığını ve riskleri yönetmenin ya da üstesinden gelmenin bir yolu olarak yaşam boyu eğitime işaret etmektedir. Daha önemlisi, bu süreçte yaşam boyu eğitimle kendini sürekli "istihdam edilebilir kılmak" tamamen bireylerin yüklenmesi gereken bir "sorumluluk" olarak formüle edilmektedir. Bu çalışmada, yaşam boyu öğrenme anlayışının neoliberal içeriğinden arındırılmasının koşulları ve imkânları üzerinde durulacaktır. Bu çerçevede, yaşam boyu öğrenmenin, piyasanın hizmetine sunulan mesleki beceri ve yetenek eğitimi olmaktan çıkartılarak; tolerans, müzakere, çatışma çözümleri, demokratik iletişim ve güvene dayalı sivil ilişki modellerinin ve yeteneklerin öğretildiği bir eğitime dönüştürülmesinin potansiyeli tartışılacaktır. Yaşam boyu öğrenmenin, yeni ekonominin beraberinde getirdiği sertifika fetişizminden ve çalışanlar için yarattığı "işe yaramazlık kâbusu"ndan kurtarılarak, sosyal adaleti de içerecek şekilde geniş bir perspektifle yeniden düşünülmesi gerektiği vurgulanacaktır. Bu bağlamda, yaşam boyu öğrenmenin piyasa ve işletme perspektifinden değil, sosyal amaçlar, kamusal fayda ve eleştirel anlayış çerçevesinde bütünsel olarak yeniden ele alınması önerilecektir.

Anahtar Sözcükler: Neoliberalizm, yaşam boyu öğrenme, işe yaramazlık kâbusu, avrupa birliği, istihdam edilebilirlik.

Neoliberal Zeitgeist, Lifelong Learning and Employment Relations: A Critical Analysis of Lifelong Learning Policies

Abstract

As a prominent discourse of neoliberal regime, lifelong education/learning is discussed around the concepts of information-based economy and competition. The underlining assumption of this liberal rhetoric, which sanctifies lifelong learning is that companies need educated labour so that they can easily compete each other within the context of the information-based global economy. This study claims that while the recent theory and policies of life-long learning function to create a stable condition for capital, it also offers the grounds for an unstable working life. Neoliberal economy is based on flexibility, half-time, insecure and contracted labour. The new regime demands radical transformations from individuals who are framed as flexible, permanently ready, self-renovative, instantly prepared and “employable” subjects through the discourse of lifelong learning. Lifelong learning also complies with the neoliberal *Zeitgeist* in that neoliberalism tries to disseminate the concepts of risk, ambiguity, and discontinuity instead of progress, stability and security in the working life. Thus, the discourse of lifelong learning implies that the recent working conditions have much risk without permanent-employment guarantees, and lifelong education is presented as the only way to overcome and/or manage the risks. In addition, this process imposes individual responsibility for permanent “employability” by adapting to lifelong learning. This study focuses on the possibilities and conditions for dissociating lifelong learning from its delimitation to the neoliberal content. In this frame, it is urgent to transform the aims of lifelong learning from constructing the vocational capacity and training in the service of market into capacity development for tolerance, negotiation, conflict resolution, democratic communication and civil relations, based upon trust. This article emphasized the need to reconceptualises lifelong learning beyond the credentials of the new economy that impose fetishism with certification and “the nightmare of uselessness” with a view to social justice. To this extent, it proposes that lifelong learning should be reconsidered not from the perspective of marketing or management but within the holistic framework of social goals, public benefit and critical understanding.

Keywords: Neoliberalism, lifelong learning, spectre of uselessness, european union, employability.

Giriş

Öğrenme ve eğitim, tüm insanlık tarihi boyunca zaman ve mekânla sınır olmayan bir süreç olmuştur. Öğrenme, doğada, işte, sokakta, insan ilişkilerinde, ailede, dinsel kurumlarda yaşam boyu devam eden bir insan eylemidir. Ancak, yaşam boyu öğrenmenin (YBÖ), yetişkin eğitimi kapsamında sistemli bir

şekilde düşünülmesi, 1960'lı yıllarda UNESCO sayesinde mümkün olabilmıştır. İlk formülasyonlarında yaşam boyu öğrenme, geleceğin eğitim sorunlarını karşılamayı hedefliyordu. İletişimde, tarımda, endüstri ve benzer alanlarda birbiri ardı sıra hızla ortaya çıkan hayret verici gelişmeler, bu gelişmelerin sosyal, ekonomik, siyasal ve kültürel etkisi, bilgi, beceriler ve değerlerin yenilenmesi, yaşam boyu öğrenme fikrini güçlü bir şekilde ön plana çıkarmıştır (Büyükdüvenci, 1983).¹ Bu anlamda, yaşam boyu öğrenme kavramına olumlu içerikler yüklenerek, “yetişkin eğitimi”, “kariyer eğitimi” ve “yeniden eğitime” kavramlarıyla yetişkinlerin hayata hazırlanması hedeflenmektedir.²

Öte yandan YBÖ, kurumsallaşmış, bürokratik, katı kurallarla inşa edilmiş olan örgün okul sistemine bir itiraz ve eleştiri üzerine de temellendirilmiştir.³ Bu eleştirinin temelinde ise örgün okul sisteminin çağın ihtiyaçlarına yeterince hızlı bir şekilde yanıt veremediği ve insanların hızlı değişim çağında hızlı öğrenmesi gerektiği fikri yer alıyordu. Açıkçası, teknolojinin hızla geliştiği günümüz koşullarında yaşam boyu öğrenme merkezî önemini korumaya devam etmektedir. Yaşam boyu öğrenme, son yirmi yılda sosyal, kültürel ve siyasal alanda yaşanan hızlı değişimin insanların yaşamında ortaya çıkardığı yeni ihtiyaçların giderilmesi için bir çözüm olarak görülmektedir.

YBÖ'ye yönelik iki farklı yaklaşımdan söz edilebilir. Birincisi, YBÖ'nün modern toplumların özellikle piyasa ilişkileri açısından tüm sorunlarına çözüm üretebileceğini savunur. İkincisi, YBÖ'nün sunduğu olanakların sınırlılıklarına işaret eder. İkinci yaklaşım, yaşam boyu eğitimin demokratik katılımı güçlendirmesi gerektiği ve bireylerin dönüştürücü ve özerk özneler olarak yetiştirilmesi fikrini benimser (Bağcı, 2010).

YBÖ, 1990'lı yıllarda, neoliberal birikim rejiminin bir söylemi haline gelmesiyle birlikte bilgi toplumu, bilgi-temelli ekonomi, küresel rekabet gücü vb. kavramları etrafında tartışılmaya başlanmıştır. Yaşam boyu öğrenmeyi kutsayan liberal retoriğin altında yatan varsayım, şirketlerin bilgi-temelli küresel ekonomi içinde rekabet edebilmeleri için eğitilmiş ve üretken iş gücüne ihtiyaçları olduğudur. Yeni ekonomi, çalışan bireylerden takım çalışmasında uyumlu olmalarının yanı sıra sürekli olarak kendilerini yenilemelerini, seyyar olmalarını, risk almalarını ve rekabet becerilerini geliştirerek “yırırtıcı” bir karakter edinmelerini bekliyor. Günümüz ekonomik birikim rejiminin temel özellikleri esnek, yarı zamanlı, sözleşmeli istihdam, yani iş güvencesi olmadan çalışma ya da “güvencesiz esneklik” olarak karşımıza çıkıyor ve çalışanların giderek daha fazla—Sennett'in (2012a) ifadesiyle-“işe yaramazlık kâbusu” görmelerine neden oluyor.

Tüm bu değişimler, bireylerin çalışma yaşamlarında radikal dönüşümler de talep ediyor: Yaşam boyu öğrenme etkinlikleri sayesinde esnek, her gün kendisini yenileyen ve her an “istihdam edilebilir” bir birey. Farklı bir ifadeyle, yaşam boyu öğrenme kavramı, işsizlik ve kalkınma için neredeyse sihirli bir çözüm olarak sunuluyor. Avrupa Birliği’nin (AB) resmî belgeleri ve raporları, neoliberal çalışma yaşamının risklerle dolu olduğunu, hiçbir işin garantisinin olmadığını belirterek risklerin üstesinden gelmenin bir yolu olarak yaşam boyu eğitime işaret etmektedir. Daha önemlisi, hâkim söylem yaşam boyu eğitimle kendini sürekli “istihdam edilebilir kılmayı” tamamen bireylerin yüklenmesi gereken bir “sorumluluk” olarak formüle etmektedir (Avrupa Komisyonu, 2000; European Council, 2000; Brine, 2006; Sayılan, 2006; Borg ve Mayo, 2005).

Diğer bir ifadeyle, YBÖ’yü merkeze alan bu söylem, bireyleri, neoliberal piyasanın ihtiyaçları doğrultusunda kendi yeteneklerinin eğitimini üstlenmekle sorumlu öznelerle dönüştürmektedir. Öte yandan AB vizyonunda YBÖ, “yurttaşlığın geliştirilmesi”,⁴ “sosyal bütünleşme”, “istihdamın geliştirilmesi” ve “bireylerin kendilerini gerçekleştirmeleri” vb. hedeflerle ilişkilendirilerek sunulmaktadır. Avrupa Yüksek Eğitim Alanı’nı yeniden düzenlemeyi hedefleyen Bologna Süreci’nin söylemi (ve bu süreci başlatan 1999 tarihli Bologna Bildirgesi’nde) “yaşam boyu öğrenme,” “bilgiye dayalı toplum,” “vatandaşların istihdamını teşvik” gibi hedeflerin altının çizildiği görülmektedir.⁵ Bologna süreci kapsamında “yaşam boyu öğrenme; toplumsal ilişkilerdeki artan hız ve rekabetin karşısında çalışanların sürece uyumunu sağlayacak ve değişimlere karşı kendini sürekli donatacak eğitim anlayışı olarak öne sürülmektedir” (Biçer ve Kiroğlu, 2011: 480).

YBÖ anlayışının son yıllarda ortaya çıkan teori ve uygulamaları; sermaye için istikrarlı bir iklimin yaratılmasına hizmet ederken, çalışanlar için istikrarsız, güvencesiz, belirsiz ve riskli bir yaşamın temeli olarak işlev görmektedir. Yaşam boyu öğrenmeyle kol kola giren neoliberal meta-anlatı, bir gelecek vizyonu üzerine inşa edilmektedir: Bir kişi ancak “mükemmellik”, “teknolojik okuryazarlık”, “performans” ile “yeteneklerini geliştirerek” ve sürekli “risk alarak” hayatını devam ettirebilir. Ancak günümüzün emek piyasası eğilimleri, istihdamın nitelikli sektörlerde değil, düşük ücretli ve “güvencesiz esneklik” koşullarında yaratıldığını göstermektedir. Yetenek ve beceri geliştirme retoriğiyle günümüz emek piyasası eğilimleri arasında derin bir uçurum var. Yeniden eğitmek söylemi, eğer insanlar yeteneklerini emek piyasasındaki değişiklik ihtiyaçlarına göre geliştirirlerse, onları bekleyen sayısız işler olduğu varsayımına dayanmaktadır. Tüm dünyada üniversite eğitimi almış olanların önemli bir bölümü, tezgâhtar, büro işleri ya da beden gücü gerektiren hizmet sektöründe yeteneklerinin çok altında işlerde çalışmaktadır. Bu bağlamda, genç

işsizliğine ve “okumuşların”, “beyaz yakalılarının” işsizliğine işaret eden “Boşuna mı okuduk?” sorusu (Bora vd., 2001), dünyada ve Türkiye’de “güvencesizleşen” yaşamda istisnai bir soru olmaktan çıkmış durumda.

YBÖ 1970’lerde UNESCO’nun bir rapor yayınlaması sonucunda dünya çapında önemli bir konu olmaya başladı. İnsani bir çabayı yansıtan bu rapor yaşam boyu öğrenmeyi bireysel ve kültürel gelişmenin bir parçası olarak selamlıyordu.⁶ YBÖ’ye yönelik bir süre için geçerli olan hümanist bakış açısı, 1990’larla birlikte terkedildi. OECD yaşam boyu öğrenmeyi beşeri sermaye teorisinin bir uzantısı olarak yeniden formüle etti (Field, 2001) ve AB bilgi ekonomisinin ihtiyacı olan insani sermaye gereklilikleri ile yaşam boyu öğrenme arasında sıkı bir bağ kurdu (European Council, 2000). Hem yetişkin eğitimi hem de sosyal çalışma alanında önemli bir uzmanlığa sahip olan ve UNESCO’da 1972-1993 yılları arasında YBÖ’den sorumlu olan Ettore Gelpi, YBÖ’nün hem teorik olarak formülasyonuna hem de potansiyellerini yaşama geçirmede önemli katkılar sunmuştur. YBÖ politikalarının tarafsız olmadığı varsayımıyla işe başlayan Gelpi, YBÖ’nün özgürleştirici ve demokratik katılımı cesaretlendirici olabileceği gibi, aynı zamanda insanları baskı altına almak, yönlendirmek, kontrol etmek için de kullanılabilirliğine inanmaktadır. Farklı bir ifadeyle, YBÖ, mevcut sosyal düzeni tahkim etmek için olduğu gibi değişimin bir aracı olarak da kullanılabilir (Cruikshank, 2002: 143).

Günümüzde, YBÖ, sürekli olarak değişen küresel emek piyasası ve teknolojiye bireylerin yetişebilmesi ve uyum sağlaması olarak formüle edilmektedir (Borg ve Mayo, 2005). AB’nin yaşam boyu öğrenme anlayışı, “tüm amaçlı öğrenme eylemlerinin bilgi, yetenek ve kapasite gelişimi amaçlarına temel olacak şekilde düzenlenmesi gerektiği”ni vazetmektedir (European Council, 2000: 3; Spring, 2008: 339). Bu bağlamda, eğitim ve bilgi konusundaki mevcut küresel söylem, yaşam boyu öğrenmenin insani vizyonunu değiştirerek ve yetişkin eğitiminin öneminin altını çizerek işçilerin değişen iş dünyasına uyumunu vurgulamaktadır.

YBÖ, eğitim amaçlarının, işletmelerin ve kurumların istihdam politikalarının yeniden oluşturulması için küresel çapta önemli bir siyaset olarak ortaya çıkmaktadır. YBÖ’nün yetişkinlerin eğitimi ve potansiyel olarak tüm eğitimi içeren okul sonrası eğitimi ve stajı kapsadığı önemli ölçüde üzerinde uzlaşılmış bir strateji gibi görünmektedir (Edwards ve Usher, 2001: 275). YBÖ, bireylerin esnek çalışmaya hazırlanması için küresel bir söylem ve iş gücünün yeni bir esneklik rasyonalitesine maruz bırakıldığı özel bir iktidar teknolojisi haline gelmektedir.

YBÖ, bireyler için eğitim ve staj alanında Avrupa’nın emek piyasası için bütünleştirici bir strateji olarak sunulmaktadır. YBÖ yaklaşımı, vatandaşlığın

geliştirilmesi, sosyal bütünleşme, çalışma ve bireylerin kendilerini gerçekleştirmeleri için temel bir siyasal strateji yaklaşımıdır (European Commission, 2002: 4). Avrupa Komisyonu, YBÖ'yü özellikle bölgesel gelişme ve entegrasyon, modernleşme, insan sermayesi ve istihdam edilebilirliğin güçlendirilmesi konularıyla ilişkili olarak bir AB değeri olarak vurgulamaktadır (European Council, 2000; Olsson, 2006: 217).

Bugün siyasal düzeyde, neredeyse tüm AB metinlerinde “yaşam boyu öğrenme” söylemleri güçlenmektedir. Bu metinlerde yaşam boyu eğitim fakirlik, düşük üretim, küreselleşme ve eşitsizlik gibi birçok önemli sosyal ve ekonomik soruna karşı hazır reçete olarak sunulmaktadır (Cruikshank, 2002: 150). Aynı zamanda, AB'nin eğitim politikaları da liberalleştirme yönünde işlemekte; piyasanın talepleri ve ihtiyaçları doğrultusunda kamusal eğitimin ticarileşmesi ve özel girişimciliğin desteklenmesi, eğitimin içeriğinin piyasanın taleplerine uyarlanması, yerleştirilerek esnekleştirilmesi; ortak standartlara bağlanarak akışkanlığın sağlanması AB'ye uyum sürecinin köşe taşlarını oluşturmaktadır (Sayılan, 2006: 48).

“Mesleki Beceri” ve “Uyum Sağlama” Olarak Öğrenme

YBÖ süreciyle birlikte, öğrenme geleneksel anlamdaki eğitimle değil, daha özel bir şekilde uyum sağlama anlamında kullanılmaktadır (Bagnall, 2009: 280). Dolayısıyla, öğrenme diğer tüm biçimlerinden arındırılarak, pazarlanabilir, araçsal ve özellikle mesleki beceri kazanmayla ilgili öğrenmelerle ilişkilendirilmektedir. Ayrıca, öğrenilecek beceriler de sosyal ve iletişim becerileri, stratejik etkililik, problem çözme becerisi ve özellikle organizasyon becerisi ve liderlik olarak sınırlanmaktadır (Cedefop ve Eurydice, 2001: 31 aktaran, Borg ve Mayo, 2005: 214). Böylelikle, bu tür bir öğrenme anlayışı insanları, ticarileşmiş öğrenme olanaklarına hapsetmektedir.

İşte bu noktada YBÖ, sosyo-ekonomik ve teknolojik değişimlerin gerektirdiği düşünülen esnekliğe ulaşmanın ve onu sürdürmenin bir aracı haline gelmektedir. Öğrenme ve esneklik birbirlerinin koşulu olmaktadır. Risk toplumunda birey sadece iş ilişkilerinde değil aynı zamanda tüm yaşam boyunca öğrenmeden asla var olamaz. YBÖ'yü işletme pratiklerinin ve ona eşlik eden söylemin bir parçası haline getiren böyle bir süreçtir. Eğitim kurumları artık işletmeler gibi, daha çok korporatist ve müşteri odaklı olabilmek için öğrenme süreçlerini ticarileştirme ve yönetme arayışına girmektedir. Yönetimsel söylem, ölçülebilirlik mantığı, icat, mükemmellik, öğrenme fırsatlarının hâkim paradigmaları haline gelmektedir (Edwards ve Usher, 2001: 279). Bu noktada, öğrenme pratiğinin bilinçlenme, hümanizma, merak, keşif, yaratıcılık ve eleştiri özellikleri eğitim sürecinin dışında bırakılmaktadır.

Kapitalizmin “bilgi çağında” yaşanan “eğitim savaşları”, yalnızca bilginin/ öğrenmenin yerel ve evrensel olarak ne anlama geldiği üzerine değil, aynı zamanda bilgi üretiminin ve öğrenmenin kamusal anlamları üzerine de olacaktır (Olsson ve Peters, 2005: 340). Günümüzde, kamusal yükümlülükten, bireysel tercihlere ve sorumluluklara doğru bir geçiş söz konusu. Böylece eğitim bir kamusal yükümlülük ve sosyal bir hak olmaktan çıkarılırken, bireyin öğrenmesinin teşviki ve ödüllendirilmesine (vergi indirimi, öğrenme izni) dayanan politikaları hayata geçirecek hükümetlerin stratejik rolü öne çıkıyor. Öğrenme bireyselleşiyor, kimlerin neyi, nereden öğreneceği konusu sadece piyasaya değil sosyal sınıf ve statü sistemlerine de yerleştiriliyor (Tan, 2005; Sayılan, 2006: 47). Bilgi ekonomisi koşullarında, eğitimsel nitelikler, ekonomiyi ve toplumu yönetmede, bireyin güvenli fırsatlara ulaşmasında ve kendini gerçekleştirme imkânı bulmasında önemli ölçütler haline geliyor. Sonuçta, eğitim sadece çalışmak için değil, bireyin benliğini/kendini gerçekleştirmesinin de tek yolu olarak sunulmaktadır (Bansel, 2007: 298). Bu anlamda, yetişkin öğrenenlerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alması beklendiği için, öğrenme eylemi bireyselleştirilmektedir. Artık bireysel beceri gelişimi anlamında kullanılan öğrenmenin, bireyi özgürleştireceği, üretici hale getireceği ve iş bulmasını sağlayacağı ima edilmektedir. Örneğin, AB’nin resmî belgelerinde, bireyin sosyal dışlanmadan kurtulmasının yolunun yaşam boyu eğitim etkinliklerine dahil olmasından geçtiği vurgulanmaktadır (Stenfors-Hayes, Griffith ve Ogunleye, 2008: 625).

Delors Komisyonu yaşam boyu süren eğitimin 4 dayanağı olduğuna işaret etmektedir.⁷ Bilgi kazanmayı içeren “öğrenmeyi bilmek”; farklı koşullarda çalışma ve beceri kazanmanın eğitimini içeren “yapmayı öğrenmek”; kişisel sorumluluğu, kişilik ve kişisel yargıyı geliştiren biri “olmayı öğrenmek” ve barışın karşılıklı anlayışı, çoğunluk değerleri ve diğer insanların anlaşılmasını geliştirecek olan birlikte “yaşamayı öğrenmek.” “Öğrenmeyi bilmek” resmî eğitim sisteminde vurgulanan bir eğilim iken, YBÖ tamamen “yapmayı öğrenmek” özelliğine odaklanılmaktadır (Curikshank, 2002: 151). YBÖ’nün geniş yelpazadaki diğer amaçlarının görünmez kılındığını ve sadece yeni ekonomi için yetenek ve beceri geliştirmeye odaklanıldığını söyleyebiliriz. Bu noktada, AB, DB ve OECD tarafından YBÖ’nün, bilgi toplumunun temeli olduğu vurgulanır ve YBÖ, neredeyse sihirli bir değnek olarak gelişmiş kapitalist ülkelerin yaşanan nüfusunun ortaya çıkardığı eğitim ihtiyaçlarına ve insan kaynaklarının hızlı değişime ayak uydurması sorununa karşı bir çözüm olarak tasarlanır (Bağcı, 2010).

Bert Lambeir’e (2005: 350) göre, enformasyon toplumuyla öğrenme birbirleriyle bağıntılıdır. Öğrenme, enformasyon olarak süreç ve işlevlerle yeniden

tanımlandığında, enformasyon endüstrisindeki tüketicilerin ihtiyaçlarını karşılamak için sürekli olarak yeniden yeniden öğrenilmesi gereken, uyum sağlanması gereken ve yeniden yapılandırılan bir şey haline gelmiştir (aktaran Olsson, 2006: 222). Bu anlamda öğrenme, yetenek ve becerilere durmaksızın yeni eklentiler yaparak onları gerçek dışsal ihtiyaçlara uyumlu hale getirmek demektir. Öğrenme devamlı olarak ekstra becerileri geliştirmek ve kazanılan becerileri de etkili bir şekilde yönetmek anlamına gelmektedir. Eğitim giderek sertifika fetişizmini icra etmek üzere gerçekleştirilen bir araç haline dönüşmektedir. Eğitimin uzun dönemli toplumsal getirisini tamamen bir yana bırakan bu yaklaşımlar için eğitim ve bilim giderek değer kazanan bir meta olarak kabul edilmekte; özellikle yükseköğretim alanı, özel girişimciliği teşvik politikalarıyla (vergi indirimleri, hazine arazilerinin tahsisi gibi) büyük kârlar sağlayan bir sektör olarak sermayenin yeni girişim alanlarından biri haline gelmektedir (Sayılan, 2006: 49).

Foucault (1979) modern disipline edici kurumlarda gerçekleşen eğitilen “uysal bedenler”e işaret etmekteydi ve bu modern eğitim söyleminin odağı olan aklın eğitimi fikriyle uyuşuyordu. Dolayısıyla daha eğitilmiş olmak, daha rasyonel ve uygarlaşmak anlamına gelmektedir (Edwards ve Usher, 2001: 281). Buna göre, eğitimi ve eğitim fırsatlarını yaygınlaştırmak modern ulus-devlet içinde ilerlemenin bir sembolü olmakta ve sağlanan eğitim aracılığıyla ilerlemeye katkıda bulunmaktadır. YBÖ söylemi açıkça böyle bir eğitim paradigmasının içine yerleştirilen bir söylemdir.

Yeni Ekonomi ve İşe Yaramazlık Kâbusu

Çağımızın en büyük sorunu; gelişen teknolojiye rağmen ve bilgi toplumunun fırsatlarına rağmen insanların yoğun bir şekilde işe yaramazlık kâbusunu deneyimlemesidir. YBÖ, 1970’lerden bu yana değişen ekonomik ve kültürel atmosferin yani neoliberal birikim rejiminin eğitim alanındaki bir dışavurumu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yeni ekonomide tam zamanlı ve güvenceli işlerin azaldığına, iş gücü arasındaki kutuplaşmanın çok yüksek olduğuna ve kısa süreli yarı zamanlı ve sözleşmeli çalışma biçimlerinin arttığına tanık oluyoruz.

Kapitalist dünya ekonomisinde uluslararasılaşma ve beraberinde rekabetin yoğunlaşmasıyla birlikte verimlilik ve etkinlik vurgusu öne çıkmaktadır. Artık “istihdam edilebilir” olmak birey olmanın asli unsurunu oluşturmaktadır (Biçer ve Kıroğlu, 2011). Yeni ekonomi, çalışanlara sık sık iskartaya çıkan işe yaramazlar olarak davranıldığı; insanların gittikçe daha fazla geçici, yarı-zamanlı ve düşük ücretli işlerde çalışmak zorunda kaldığı kaba ve şiddetli bir ekonomidir (Menzies, 1996: 10 aktaran Cruikshank, 2002: 151). Yeni ekonomi, faydalar vaat etmek yerine iş güvensizliği, zengin ve yoksul uçurumu ve sosyal güvenlik sisteminde

kutuplaşma yaratmaktadır ve bu sistemde bütün bu olumsuzluklar işsizlerin kendi kaderi olarak sunulmaktadır (Cruikshank, 2002: 146).

Yeni ekonomi, şirketlerini piyasadaki anlık değişimlere müdahale edecek biçimde esnekleştirip, yeniden yapılandırıyor. Kişilerden sürekli olarak kendisini yenilemesini, seyyar olmasını, risk almasını, rekabet becerisini geliştirerek yırtıcı bir karakter edinmesini, takım çalışmasında uyumlu olmasını bekliyor. Çalışanlar için esnekliğin anlamı ise yaşam boyu iş güvencesinin yok olması; sürekli iş ve şehir değiştirerek yön duygusunun yitirilmesi; istikrarlı işlerin yerini geçici projelere bırakması ve tüm bunlardan beslenen, rekabetin körüklediği güvensizlik duygusu ve kayıtsızlık hâlidir. Bu noktada, yeni ekonominin hizmetine sunulan bir perspektif olarak YBÖ anlayışı, çalışanlara bir anlamda “ya uyum sağla, ya da yok ol” anlayışını dayatmaktadır.

Bu süreçte eğitim sistemi kapitalizme üç aşamada uyarlanıyor. Bu aşamaların ilki, işgücünü eğitmek ve bilgi ekonomisi olarak anılan düzenle uyumlaştırmaktır. İkinci aşama, tüketicileri eğitmek ve teşvik etmek ve üçüncüsü, sistemi piyasaaların istilasına açmaktır. Kitlesele eğitimin sorunlarını ve modern eğitimin altyapısını sağlamakta zorlanan ülkelerin, bu alana daha az kaynak tahsis ederek küresele yarışmaya ve bütünleşmeye dâhil olmasını düşünmek fazla hayalci olur (Sayılan, 2006: 50). Kalıcı ve istikrarlı işlerin sonunun geldiğini ilan eden bu dönemde, “katı olan her şeyin buharlaşıp gittiği” bir dünyada yaşadığımız algısı güçlü bir şekilde dayatılmanın ötesinde hegemonik söylem haline gelmiştir. Neoliberal küreselleşme süreci çalışma yaşamında ciddi deformasyonları beraberinde getirmektedir. Sennett (2012b: 50) neoliberal küreselleşme kapsamında sermayenin, “hızlı kâr” dışında başka bir amacı olmadığını vurgular.

Bu noktada, AB ve benzeri küresele örgütler tarafından inşa edilen YBÖ söylemi, itiraz edilemeyecek bir biçime büründürülerek sunulmaktadır. İşsizleri, düşük beceriye sahip olanları, okumaz-yazmazları değişen piyasa koşulları karşısında güçlü kılmaya çalışmanın kötü niyetli girişimler olduğundan söz edilebilir mi? Eğitimin de kötüsü mü olur? (Ünal, 2007). Öte yandan, YBÖ kavramına yüklenen neoliberal anlamlar gerçekdışı bir retoriğe yol açmakta ve bu da kavramın taşıdığı potansiyelleri daraltmaktadır. Çünkü neoliberal yaklaşımlar, bu kavramı piyasaının ihtiyaçları üzerinden tarif etmektedir. Gelgelelim, piyasa ihtiyaçları yaşamın tüm yönlerini açıklamaktan uzaktır (Bağcı, 2010: 63). Buradan da anlaşılacağı üzere, belli bir ekonomi-politik çerçeveye hizmet etmesi için formüle edilen yaşam boyu öğrenme anlayışı toplumsal fayda perspektifinden arındırılarak, tamamen teknik ve iktisadi bir sorun gibi ele alınmaktadır.

Neoliberal hükümetlerin politikalarının sonucu güç ve iktidarın işçilerden yönetici ve yatırımcılara, ücretlerden kâra, kamu sektöründen piyasaya

doğru el değiştirmesi olduğu söylenebilir. Piyasanın stnlğ neredeyse tüm kürede egemen ideoloji haline gelmiştir (Reid, 1996). Neoliberal yönetim anlayışı, iktidarını özerk ve sorumlulaştırılmış özne, yurttaş, tüketicisi, ebeveyn, işçi vb. Öznelerin biçimlendirilmiş ve düzenlenmiş tercihleri üzerinden gerçekleştirmektedir (Bansel, 2007: 285). Yurttaşlar kendi çıkarları için kendi geleceklelerinin sorumluluğunu almaya ve sonuçlarına katlanmaya zorlanmaktadır.

Neoliberalizm bireyleri, önlerinde çoklu-seçenekleri olan özneler olarak kurgulamaktadır. Rasyonel, kendi kendini yönetebilen ve bilinçli bireylerin bu seçeneklerden haberdar olmak ve bu sonsuz olanakları kullanabilmek için yaşam boyu öğrenmeyle ilgilenmesi gerektiğini vazedilmektedir. Bu söylem, tüm insanların seçenekleri başarılı ve üretici bir şekilde farketme ve kullanabilme konusunda eşit olduklarını varsaymaktadır. Bu söylem, bireylerin ailesel, kültürel ve sosyo-ekonomik ayrıcalıklarını ya da dezavantajlarını ya da yaş, eğitim, cinsiyet, sınıf ve etnisite açısından sahip olabilecekleri farklılıkları ve içerisinde buldukları eşitiz koşulları hesaba katmaz (Peters, 2001).

Bu iktidar teknolojisinin temel gücü esnekliğinden gelmektedir. İlk olarak, işvereni ve devletleri doğrudan sorumluluktan kurtarmaktadır. İkincisi, işçilerin işveren ve ülkeler arasında hareketlilikleri açısından uyulaştırılmalarını sağlamayı hedeflemektedir. Son olarak, bu iktidar teknolojisi sayesinde işçilerin tüm iş süreci boyunca bir işten diğerine geçiş yapması ya da bir üretim süreci içinde değişik ürünler arasında geçiş yapması mümkün hale gelebilmekte ve bizatihi yetenekler geçici hale gelmektedir. Bu çeşit bir esneklik, Fordizm ve Taylorizmi karakterize eden özelliklerden farklı olarak, potansiyel olarak yetenek ve beceriler açısından kısa süreli özellikler gerektirmektedir (Olsson, 2006: 221). Ancak YB, bireyleri uzmanlığa götüren yol olmaktan ziyade en iyi ihtimalle—hareketli, esnek, ve her işe uyarlanabilir—süreğen ıraklık koşulları olarak düşünülebilir. Burada geleneksel ıraklıkla birlikte anılan uzmanlığın kendisi sürekli geleişme ve YB'ye tabi olan bir uzmanlık olarak yeniden kurgulanmaktadır (Edwards ve Usher, 2001: 284). Dolayısıyla, YB politikasına ağırlık vermenin arkasında yatan temel politik etmen, Avrupa'daki büyük iş çevrelerinin kazanç seviyelerini düşürmemek için gerekli eğitim altyapısını kurmaya çalışmalarıdır (Murphy, 1997 aktaran zcan, 2008: 20). Çok-uluslu şirketler, piyasa ekonomisinin esnek ve uyum sağlayabilir iş gücüne duyduğu ihtiyaı karşılayabilmek için YB kavramına sıkı sıkıya sarılmıştır. Yeni teknolojilerin geliştirilmesi, sanayideki gelişmeleri yakalayabilmek için, becerilerini yeni koşullara hızlıca adapte edebilen iş gücünü gündeme getirmiştir.

Sonuçta YB, emek piyasasının farklı dağılımlarına yanıt verecek şekilde işin istikrarına yardım etmektedir. Bu işçilerin eğitim üzerindeki haklarının ve

yetkilerinin her daim hazır bilgi ve yeteneklere dayanan otomatik bir bilgi sistemiyle yer değiştirmesi anlamına gelmektedir. Böylece YBÖ, esnekleşme yoluyla verimlilik çıkarlarına hizmet eden eğitim koşullarının yeniden yapılandırılmasını içermektedir. Örneğin, Cruikshrank (2002), YBÖ'nün Kanada'da yetenek ve beceri kazanımının tamamıyla küresel bilgi-temelli ekonomideki süregelen rekabet için önemli olduğunu öne sürmektedir. İşsizlik giderek artmakta, işlerde ne eğitim ne de deneyim bir değer olarak öne çıkmaktadır. Emek piyasasında giderek yüksek gelir ve fayda sağlayan yüksek düzeyde eğitim ve beceri gerektiren "iyi işler" ile düşük ödeme yapılan, düşük beceri gerektiren ve fırsat sunmayan "kötü işler" arasındaki uçurum gittikçe büyümektedir. "Kötü işler" ise büyük ölçüde hizmet sektöründeki işler arasından çıkmaktadır. Örneğin Kanada'da tam zamanlı işler 1990 ve 2000 yılları arasında % 13 artarken, yarım zamanlı sözleşmeli işler % 21 oranında artmıştır (Cruikshrank, 2002: 141). Ayrıca, yarı-zamanlı iş ve düşük istihdam iş değiştirmeyi kolaylaştırmakta, yeni teknolojilerin yol açtığı vasıfsızlaşmayı daha hızlı telafi ederek çeşitlendirme yoluyla personelin gücünü azaltmaktadır (Beck, 2011: 222).

Günümüzde emek piyasası eğilimleri istihdamın esnek, düşük ücretli ve güvencesiz çalışma alanlarında yaratıldığını göstermektedir. Yetenek ve beceri geliştirme retoriğiyle günümüz emek piyasası eğilimleri arasında derin uçurumlar vardır. İş güvencesizliği ya da işsizliğe çözüm olarak sunulan eğitim aslında iş gücünün yeniden ve yeniden bitmek tükenmek bilmeyen bir eğitime ihtiyacı olduğunu ima etmektedir (Cruikshrank, 2002: 144). Bilgi toplumu çağına girdiğimiz ve günümüz ekonomisinde çalışanların bilgi işçileri olduğu sürekli olarak tekrar edilmektedir. Ancak, Reid (1996: 271) Wall Street'de "bilgi toplumu"ndan söz ettiğimizde bizim gerçekte "ekonomik enformasyon toplumu"ndan söz ettiğimizi öne sürmektedir. Reid (1996: 272), bugün eğitimli birçok insanın bu kemer sıkma ekonomisinde işe yaramaz olduğunu da savunmaktadır. Bu arada, bireylerin önünde sonsuz çeşitlilikte güvenceli, yüksek ücretli ve tatmin edici iş arzı ise bulunmamaktadır. Stanford (2001: 31) Kanada'nın dünyadaki en eğitimli iş gücüne sahip olmasına rağmen, milyonlarca Kanadalının ya işsiz ya da düzeyinin çok altında işlerde çalıştığını göstermiştir. Stanford (2001: 31) Kanada'da yeni işlerin büyük çoğunluğunun daha yüksek eğitim gerektirmediğini savunarak bu iddiayı desteklemektedir. Yanı sıra, Kanada'nın bilgi ve yetenek kısıtlılığı nedeniyle rekabete açık olmadığı iddiasının ciddiye alınabilir bir tarafı olmadığını vurgulamaktadır. Halbuki milyonlarca Kanadalının yetenek ve bilgileri çöplük haline gelmiştir; çünkü bunlar yetenek gerektirmeyen işlerde çalışmaktadır. Aslında, Stanford'un (2001) araştırmasına göre, Kanadalıların üniversite eğitimi almış olan 1/4'ü işleri için fazla yetenekli

olduklarına inanmaktadır ve yine bu üniversite mezunlarının 1/4'ü tezgâhtar olarak, büro işlerinde ya da beden gücü gerektiren hizmet sektöründe çalışmaktadır. Genel kanının aksine, demek ki sorun olan çalışanların eğitimi ve/ya da Kanada'da yetenek kıtlığı değil, yetenekli çalışanlara iş imkânı kıtlığıdır.

Çalışanların koşullarını geliştirmeye yönelik politikaları analiz ederken, sadece yetenek ve beceri gelişimine değil, aynı zamanda iş koşulları ve işlerin niteliklerine de bakmak gerekmektedir. (Cruikshank, 2007). Çalışanların yetenek ve becerilerini sürekli geliştirmeleri gerektiğine odaklanan YBÖ retoriği, yeni üretilen birçok işin yüksek beceri gerektirmemesi olgusuyla tezat oluşturmaktadır. Başka bir deyişle, günümüz neoliberal ekonomi koşullarında yüksek beceri eğitimi, yüksek kalitede bir işi garanti etmemektedir. Esneklik ve yenilikçilik uygulamalarıyla övünen firmalar bile, kâr oranlarını düşürmemek kaygısıyla, çalışanlarını geliştirmeye yönelik mesleki beceri eğitimi vermek yerine hâlihazırda gerekli becerilere sahip kişileri işe almaktadır (Riddell, Ahlgren ve Weedon, 2009: 793). Dolayısıyla, işletmeler çalışanlarına yönelik YBÖ etkinlikleri kapsamında beceri eğitimi düzenleseler bile çalışanların geleceğine yönelik bir gelişim sağlamaları değil, işletmenin finansal ve operasyonel gücünü artırmaya öncelik verilmektedir.

Gerçekte, bireylerin yetenek ve beceri eksikliğinden söz etmek, sistemin istihdam yaratma krizlerini göz ardı etmektedir. Bu aynı zamanda, istihdam sorunları açısından işsizleri suçlamak ve kurban olarak görmek anlamına gelir. AB Rekabet Raporu'nda vurgulanan "bilgi ekonomisi" kavramı, yeni emek sürecindeki esnek çalışanların istihdamını, "iş için eğitim" ve "girişimci eğitim" perspektifleriyle değerlendirmekte ve sonuç olarak girişimcilik ve YBÖ olgularını meşrulaştırmaktadır (Peters, 2001: 61). Bu yeni ekonominin temel eğilimi, bireyleri piyasanın belirsizliklerinden korumak değil aksine, insanların eğitim aracılığıyla (YBÖ planlarıyla) ve vergi teşvikleriyle piyasaya ve esnek çalışma ortamına katılmalarına yardım etmektedir. Bu noktada, vatandaşların eğitimi, yeni ekonomik ve siyasal gelişmelerin koşullarına yerleştirilmek istenmektedir: Vatandaşlar, sosyal refahı esas alan sosyal devletten, "sözleşmeli devlet"e ve sosyal yardım anlayışından "çalışarak sosyal yardım"a bir dönüşüm reformuna ikna edilmek istenmektedir (Martin, 2003: 566). Şurası açık ki, bugün artık birey olmak, istihdam için hazır olmak, sürekli bir yenilenme içinde olmak ve "istihdam edilebilir" olmakla ilişkilendirilmiştir (Brine, 2006: 652). İyi vatandaşlar kendilerine bakmayı öğrenme durumundadır. Marshall'ın (2000) terimleriyle, sivil ve siyasal haklardan farklı olarak vatandaşların sosyal haklarının kamusal alanda devletten ayrıştırıldığı ve bu hakların çalışmanın özel alanı ve aile içerisinde yeniden tanımlandığı söylenebilir.

Devleti Sorumluluktan Arındırmak ve Bireyi Sorumlulaştırmak

Pasif öğrenen yerine aktif öğrenen fikrini vurgulayan YBÖ, neoliberal politikayla işbirliği yaptığında otoritenin eğitimdeki kontrolünün eğitim, kariyer ve gerekli yetenek ve sonuçları gerçekleştirme gereken bireyin artan sorumluluğunu vurgulayacak şekilde kitlelerden bireylere doğru yöneldiğini göstermektedir. Hazır olmak ve kendini hazır kılmak artık “kendi öğrenmelerinin eş-finansörü” olmak gibi daha büyük riski almayı üstlenmesi beklenen bireylerin tasarrufunda olan bir değer olarak düşünölmektedir. (European Council, 2000: 15; Tuschling ve Engemann, 2006). Eğitim ve sosyal refahın devletin değil bireyin sorumluluğu olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır. Bu konularda herhangi bir başarısızlığın, sistemin bir sorunu değil, bireyin suçu olduğu ima edilmektedir (Borg ve Mayo, 2005: 2007). Bu nedenle, öğrenenlerin kendi gelişimlerinin girişimcileri haline gelmeleri beklenmektedir. Devletin buradaki görevi ise sadece bu süreci kolaylaştıracak araçları sağlamaktır. Bireyler öğrenmekle yükümlü olmanın ötesinde neyi ne zaman öğreneceklerini ve unutacaklarını, hangi ortamlarda hangi bilgilerin talep edileceğini de öngörmek zorundadırlar (Olsson, 2006: 224). Son kertede YBÖ, sorumluluğu sistemden alıp bireye yükleyen; bireylerin bu sorumluluklarını da kendini yaratma ve kendini özgürleştirme olarak sunan bir yaklaşımdır.

Neoliberal sosyal güvenlik anlayışında, birey kişisel sigortasını, bireysel olarak finanse etmeye özendirilmektedir. Birey, farklı bireysel sigortalanma biçimleri vasıtasıyla kendi kendinden sorumlu kılınmaktadır. Böylelikle, bireyselleştirilmiş ve özelleştirilmiş yeni ekonominin temel ahlaki taşıyıcısı serbest piyasaya göre tanımlanmış birey olarak karşımıza çıkar. Öte yandan YBÖ, öğrenmeyi, pazarlanabilir bir meta haline getiren bir süreç olarak kodlamaktadır. Toplumsal yaşam içinde kendinizle ya da yakınlarınızla ilgili, iş dışındaki sorunları çözebilme konusunda yetersiz kalıyorsanız bunu ancak bir eğitim paketi satın alarak aşabilirsiniz. Bunu yapmıyorsanız ya da yapamıyorsanız, sorumluluk sizindir, çünkü hizmet piyasada sunulmuştur. Sizin kendinizle ilgili sorunları, gönlünüzce ve size özgü yollarla çözmeye çalışmanız anlamsızdır, çünkü siz kendi başınıza “doğru”yu bulamazsınız. “Doğru” ideolojik olarak tanımlanmuştur, sizin dışınızda ve size “uzmanlar”ın göstereceği yerdedir. “Çare”yi ancak satın alabilirsiniz (Ünal, 2007: 5).

Bu ideolojinin bir parçası olarak sunulan daha fazla eğitim anlayışı çerçevesinde, işsizlik geçici bir sorun olarak görülürken; eğitim sistemi insanları yeni ekonominin koşulları gereğince yeterince eğitmediği için eleştirilmekte ve yetersiz becerilerinden dolayı bireyler sorumlu tutulmaktadır. Yeni ekonomik yapı içerisinde yer bulamayanlar yeni iş yetenekleri geliştirmekte ya isteksiz ya da beceriksiz olmakla. Kısacası, sorumluluk sistemde değil, bireyde

görülmektedir. Bu noktada, neoliberal anlayışa göre sorunun yapısal değil, bireysel olarak tanımlandığının altını çizmek gerekiyor. Diğer bir ifadeyle, işsizlik “bireysel eksiklik” sorunu olarak değerlendirilir ki bu neoliberal politikaların gözünde işsizlik sorunu yapısal değil bireysel olarak değerlendirilerek “bireysel eksiklikler” sorunu haline getirilmektedir (Cruikshank, 2002: 147).

YBÖ’nün içinde hayat bulduğu ve neoliberallerce insanları özgürleştirdiği savunulan esnek piyasa uygulamalarının, kapitalizmin üzerindeki lâneti silmenin bir aracı olarak kullanıldığını ileri süren Sennett (2012b: 10), bunun toplumsal kontrol mekanizmalarının gevşetilmesi anlamına gelmediğinin altını çizmektedir. Sennett’e (2012b: 9-10) göre,

katı bürokrasi biçimleri eleştirilip, risk almaya vurgu yapılarak, esnekliğin insanlara kendi yaşamlarını şekillendirmede daha fazla özgürlük tanıdığı söyleniyor. Oysa yeni düzen sadece geçmişin yürürlükten kaldırılmış kurallarının yerine yeni kontrol biçimleri getirmektedir. Bu yeni kontrol biçimlerini anlamak ise oldukça zordur. Yeni kapitalizm, okunması son derece zor bir iktidar rejimidir.

Sözü edilen kontrol mekanizmalarından biri olan YBÖ, toplumda eğitimin taşıdığı masum imaj nedeniyle, bütünleştiği küresel ticari ağa rağmen, algılanması zor bir mekanizmadır (Ünal, 2007).

Preston’ın (1999) da vurguladığı gibi yaşamboyu eğitim, “piyasanın aracılık ettiği bir sosyal kontrol mekanizması” olarak işletilmektedir. Sosyal kontrolün ve hegemonyanın bireyin kendisini motive etmesini, kendini düzenlemesini, kendini kontrol ettiği bir yöntemin başarılmasından daha etkili bir yolu yoktur (Martin, 2003: 576). Sonuç olarak, içinde bulunduğumuz yeni ekonomi koşulları ve bu ekonominin çerçevelediği yaşam boyu eğitim söylemi, bireyi, karşılaştığı güvencesizleştirmeler karşısında, bu riskleri üstlenmenin ve maliyetini ödemenin kendisinin sorumluluğunda olduğuna inandırmış görünmektedir. Şüphesiz, bu sorumluluğun kişiselleştirilmesi hamlesi, ekonomik sistemin ve devletin sorumluluklarını epey azaltan bir etkiye yol açmaktadır.

Beck’e (2011) göre, standartlaşmanın azalması, risk ve bireyselleşme, yeni çalışma ilişkilerini tanımlayan post-fordizmin önemli niteliklerinden biri haline gelmiştir. Bu niteliklerin bir yüzünde işyeri ve iş gücünün esnekleşmesinin artması varken, diğer yüzünde güvensizlik bulunmaktadır. Bireyler kadar kurumlar da kendilerinin öğrenen organizasyonlar olarak öğrenme ve değişimin hızını yakalama ihtiyacından doğan bilgi yönetimiyle ilgilenmek durumunda kalmaktadır. Bu koşulda, YBÖ özne üreten bir iktidar teknolojisi haline gelmektedir (Edwards ve Usher, 2001: 278).

AB Vizyonunda YBÖ Politikaları

İlk kez 1973 Janne raporunun ardından, 1991 yılında yayınlanan Avrupa Topluluğunda Yüksek Eğitim Memorandumu ve Avrupa Topluluğunda Açık-Uzaktan Eğitim Memorandumu'nda karşımıza çıkan "Yaşam Boyu Öğrenme"nin bugün AB politikalarının temel ilkesi olduğu belirtilebilir. Yaklaşık otuz beş yıldır AB'nin gündeminde yer almakta olan YBÖ konusu ve ona eşlik eden yaşam boyu öğrenme söylemi Avrupa'daki eğitim yapılarını/sistemlerini değiştirme girişimleri içerisinde özellikle son on beş yılda öne çıkmaktadır. Yaşam boyu eğitim ve "Öğrenen Toplum" fikri, AB belgelerinde—*White Paper. Education and Learning: Towards the Learning Society (Beyaz Kitap. Öğretme ve Öğrenme: Öğrenen Topluma Doğru)*— (1995)⁸ anahtar bir kavram haline gelmiştir. 1996 yılında AB tarafından "Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı" olarak ilan edilmiştir. 2000 yılında ise Avrupa Konseyi, AB'nin hedefini "dünyadaki en dinamik ve rekabet odaklı bilgiye dayalı toplum" olma şeklinde belirlemiştir. Bu amaç için geliştirilen strateji: i-) eğitim ve öğretimin yaşamlarının tüm aşamalarında kişiye özel öğrenim imkânlarının bireysel olarak vatandaşlara sunulmasına yönelik olarak uyarlanması; ii-) vatandaşların bilgi ve becerilerine yatırım aracılığıyla istihdam edilebilirliğin ve sosyal içerme kapsamının teşviki; iii-) herkese açık bir bilgi toplumunun oluşturulması ve iv-) hareketliliğin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Avrupa Komisyonu, 1996 Avrupa Hayat Boyu Öğrenme Yılı sürecinde ulaşılan sonuçlara ve Avrupa genelinde ve ulusal düzeylerde edinilen müteakip deneyime dayanarak 30 Ekim 2000'de Yaşam Boyu Öğrenme AB Memorandumu'nu yayınlamıştır (Borg ve Mayo, 2005: 204).⁹ Yaşam Boyu Öğrenme alanında "Eylem Programı"nın (2007-2013 arası ilk dönem için 7 milyar Euro bütçeyle) yaşama geçirilmesi kararı ise Avrupa Parlamentosu'nda 15 Kasım 2006'da kararlaştırılmıştır.¹⁰

AB Komisyonu'nun kabul ettiği Yaşam Boyu Öğrenme Avrupa Birliği Memorandumu'nda yaşam boyu öğrenme bilgi, beceri ve yeterliliği geliştirmek üzere, formel ya da enformel, süreklilik arz eden bir şekilde amaçlı öğrenme etkinliklerinin tümünü kapsamaktadır. Bu tanım, Avrupa Konseyi Devlet Başkanları tarafından 1997 yılında Lüksemburg'da başlatılan Avrupa İstihdam Stratejisi kapsamında formüle edilmiştir. İstişare süreci sırasında dile getirilmiş olan yaşam boyu öğrenme tanımının kısıtlayıcı olduğuna dair eleştiriler sonrasında tanım şu şekilde değiştirilmiştir: "... bireysel, vatandaşlık, sosyal ve/veya istihdam ile ilgili bir perspektif içerisinde bilgi, beceri ve yeterliliği geliştirmek amacıyla yaşam boyu süregelen tüm öğrenme etkinlikleridir" (Turan, 2005: 90-91) Bu doğrultuda, Yaşam Boyu Öğrenme Memorandumu'nun, (a) aktif vatandaşlık; (b) sosyal içerme; (c) istihdam edilebilirlik ve (d) kişisel tatmin olmak üzere dört temel hedefinin olduğu belirtilebilir.

Avrupa'nın geleceği için insanları ve onların bilgi ve yeterliliklerini merkeze alan AB, yaşam boyu öğrenmenin Avrupa bilgi toplumunun oluşmasına yardımcı olacağını belirterek uygulamaya geçirilmesini iki önemli nedene bağlar: 1-Avrupa'nın, bilgiye dayalı toplum ve ekonomiye doğru ilerlemesi: Güncel bilgiye ulaşım, motivasyon ve becerilerle birlikte, bu kaynakların akıllıca kullanımı Avrupa'nın rekabet edebilirliğini güçlendirmek, istihdam edilebilirlik ve iş gücüne uyum için önemli bir işleve sahiptir. 2-Avrupa nüfusunun toplumsal ve siyasal olarak karmaşık bir görünüm arz etmesi: Avrupa'da yaşayan bireylerin topluma etkin olarak katılımı beklenmekte; kültür, dil, etnik farklılıklarla olumlu bir şekilde yaşamayı öğrenmeleri beklenmektedir. Eğitim işte bu zorluklarla başa çıkmakta önemli bir rol oynayacaktır. Dolayısıyla, yaşam boyu öğrenmeyle ilişkili olarak etkin yurttaşlık ve istihdam edilebilirliğin desteklenmesine eşit önem verilmesi gerektiği vurgulanır (Turan, 2005: 91-92). Brine'nin (2006: 655) altını çizdiği gibi, bu vurgularla AB Yaşam Boyu Memorandumu'yla, Bologna Bildirgesi (1999) arasında bir "söylemsel bağ" kurulmaktadır.

Yaşam boyu öğrenme, eğitim ve öğretim politikalarında ve bireyler için Avrupa Birliği'nin bağlayıcı bir stratejisidir. Yaşam boyu öğrenme yaklaşımı, yurttaşlık, sosyal bütünlük, istihdam edilebilirlik ve bireysel tatmin için asli bir politika stratejisidir (Avrupa Komisyonu, 2000). Avrupa Komisyonu, yaşam boyu öğrenmeyi 2010 yılı itibarıyla AB'nin "dünyadaki en rekabet odaklı ve dinamik bilgiye dayalı ekonomik piyasa" haline getirilmesi yolunda büyük bir strateji olarak bildirmiştir.¹¹ İnsan sermayesinin becerilerine dair hızla değişen piyasa talepleri ve tüm yaşam süresine bakıldığında yaşanan nüfusun istihdam edilebilirliğini koruma sorunu, politik iradenin bu zorlukların üstesinden gelmek için yaşam boyu öğrenmeden faydalanmak istediğini ortaya koymaktadır Tuschling & Engemann, 2006: 454).¹²

Murphy'e göre (1997) bu durum, hem emek hem de sermayenin sınırları aşacak şekilde hareketliliğini beraberinde getiren küreselleşmenin yoğunlaşmasıyla nitelenen aynı zamana denk düşmektedir. Amaç, uluslararası sermaye hareketliliğinin geliştirilmesi aracılığıyla ölçek ekonomilerinin avantajlarından yararlanmak için uluslar-ötesi ve çok-uluslu şirketlerin yeterliliği açısından bu toplulukları/toplulukları rekabetçi hale getirmektir (Murphy, 1997: 363 aktaran Borg ve Mayo, 2005: 209). Avrupa Hayat Boyu Öğrenme Alanının Gerçeğe Dönüştürülmesi (2001) adlı belgenin idari özetinde, Komisyon şu noktayı vurgulamaktadır: "... mevcut belirsiz ekonomik iklim, yaşam boyu öğrenme konusu üzerine yenilenmiş bir vurgu ve önem getirmektedir. Geleneksel politikalar ve kurumlar, yurttaşların küreselleşme, demografik değişim, dijital teknoloji ve çevresel zarar hususlarının sonuçları ile aktif bir şekilde baş edebilmeleri için onları güçlendiremeyecek ölçüde ve gittikçe artan bir şekilde yetersiz donanıma

sahiptirler.” Kullanılan bu dil, 1995 yılında okulların, “uluslararası rekabetin ve değişen iş yeri ortamının durmadan değişen zorlukları”na karşılık vermesini rica eden zamanının ABD Eğitim Müsteşarı Marshall Smith tarafından kullanılan jargona oldukça benzerdir (Hursh, 2001:5aktaran Borg ve Mayo, 2005: 210).

Olsson, 1993 ile 2006 yılları arasında yaşam boyu öğrenme ve bilgi ekonomisi söylemlerini oluşturan Avrupa Komisyonu belgelerini analiz eden çalışmasında Brine (2006), yaşam boyu öğrenmenin kavramsal belirsizliğinden yola çıkarak iki öğrenci kategorisinin kurulmasında tutarlılık olduğunu öne sürer: Bilgi ekonomisi için yüksek bilgi birikimine ve beceriye sahip öğrenci (yüksek lisans/doktora) ve bilgi toplumunun içinde (ya da ötesinde) bulunan düşük bilgi birikimine ve beceriye sahip öğrenci. Gerçekten de, AB’de yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olarak bireye tüm bu süreçte kritik bir rol atfedilmektedir. Bireyle ilgili önde gelen eğitimsel organizasyonların bilgisi ağırlıklı olarak dış kaynaklı olarak oluşturulmakta ve bireyden ayrı olarak ele alınmaktaydı. Yaşam boyu öğrenmenin düzenlemesi ise önceki dönemin tam tersine, kendi bilgilerinin oluşumunda son derece önemli bir rol almalarını sağlamak için bireyleri canlandırmayı istemektedir. Dahası, bireylerin yeteneklerini görünür hale getirerek bilgilerini sunmak için mücadele etmek zorunda kalacakları koşulları oluşturmaktadır. Bireyler için yaşam boyu öğrenmenin en temel zorluğu, bireyin bilgisini içselleştirirken eşzamanlı olarak da tanınabilir hale getirmek amacıyla bunu taktiksel olarak dışsallaştırmaya ihtiyaç duymalarıdır. Foucault tarafından betimlenen disiplinlerde birey, okul benzeri kurumlar tarafından uygulanan belgeye dayalı gücün/iktidarın nesnesi iken yaşam boyu öğrenmede birey kendi belgelendirmesinin (*documentation*) öznesi haline gelmektedir. Bu da bireylerin kendilerinin öğrenmenin resmîleştirilmesinden giderek artan bir şekilde sorumlu olması anlamına gelmektedir. Öznenin kendisi öz-bildirimli becerilerle ve kendi durumunun öz-tanımlamasıyla örgün formel olmayan ve gayiresmî olana resmîyet kazandırılmalıdır. Kendi kendini değerlendirme ve eşzamanlı olarak kendi profilini oluşturma ilişkisi, birinin yaşam boyu öğrenme toplumunda sahip olması gereken ilişkidir (Tuschling ve Engemann, 2006: 464).

Foucaultcu bir bakış açısıyla neoliberal bir sanat olarak yaşam boyu öğrenme kolektif yaşam içerisinde bireylerin yönetilmesine dair bir model sunmakta ve bir denetim teknolojisi teşkil etmektedir. Nüfuslarını yeni bir Avrupa kimliğinde birleştirme arayışında, yaşam boyu öğrenmeyi merkezi bir eğitim projesi olarak beyan eden AB’de bunun yönetsel önemi açıkça görülmektedir. Avrupa Komisyonu’nun belirttiği üzere: “Yaşam boyu öğrenme, eğitim ve öğretim politikalarında ve bireyler için Avrupa Birliği’nin bağlayıcı bir stratejisidir. Yaşam boyu öğrenme yaklaşımı, yurttaşlık, sosyal bütünlük, istihdam edilebilirlik ve bireysel tatmin için asli bir politika stratejisidir” (Avrupa Komisyonu, 2000).

Yaşam boyu öğrenme üzerine 2000 yılında Lizbon'da gerçekleştirilen Konsey toplantısında yayınlanan Memorandum'da görüldüğü üzere, Avrupa Komisyonu hem resmî hem de gayriresmî anlamlarda, yaşam boyu öğrenme kavramını özellikle de bölgesel kalkınma ve bütünleşme görevleri, modernleşme ve beşeri sermayeyle istihdam edilebilirliğin teşvikiyle ilgili olarak AB'nin başlıca bir varlığı olarak belirlemiştir (Olsson, 2006: 216-217).

Avrupa düzeyinde, eğitimciler ve eğitmenler yeniliğin asıl hedefleri durumunda görünmektedir. Örneğin, e-Öğrenme Girişimi (*eLearning Initiative*), Avrupalı öğretmenleri dijital teknolojilerde eğitmek ve dolayısıyla iletişim ağı potansiyellerini hızlandırmak üzere düzenlenmiştir. Öğretmen Eğitiminde Tematik Ağ (*Thematic Network in Teacher Education, TNTE -*) ve Eğiticilerin Eğitim Ağı (*Training of Trainers Network, TTnet*) ulus-aşırı diyaloglara ve potansiyel hareketliliğe dijital katkı açısından iki örnek oluşturmaktadır.¹³ Avrupa Kredi Transfer Sistemiyle (AKTS) (*European Credit Transfer System, ECTS*) de yurt dışında gerçekleşen akademik çalışmaların tanınması amaçlanmıştır. AKTS sistemi, AB üye ve aday ülkeler arasında *öğrenci hareketliliğini kolaylaştırmak ve öğrencilerin yurt dışında gördükleri eğitimin kendi ülkelerinde tanınmasını garanti altına almak için geliştirilmiştir*. Bologna Bildirgesi de, "öğrenci hareketliliğini teşvik etmenin en uygun yolu olarak, AKTS sisteminde olduğu gibi bir krediler sisteminin kurulması"na işaret etmektedir.¹⁴

YBÖ söyleminin yönetimsellik içerisindeki rolü üzerinde özellikle duran Tuschling ve Engemann'a (2006) göre, YBÖ, özneleştirme stratejileri içerisinde son derece önemli bir role sahiptir. Formel ve enformel öğretim arasındaki ayırımla birlikte YBÖ kavramı, öğrenim alanını kapalı ortamdan öğrenme etkinliklerinin tamamına yaygınlaştırmaya ve bireyleri kendi kendini organize eden öğrencilere dönüştürmeye çalışmaktadır. YBÖ, özneleştirme tekniklerinin dönüşümünde önemli bir role sahiptir ve bu durumu AB eğitim programlarında görmek mümkündür. Diğer taraftan, AB'nin 25 ayrı ülke nüfusunu bir yeni nüfusta bütünleşmesi gerektiği için ortaya çıkan rafine bir yönetimsellik Avrupa'nın birleşmesi sürecine zorunlu olarak eşlik eder. Lizbon Avrupa Konseyi Başkanlık Divanı açıkça belirtmiştir: "İnsanlar, Avrupa'nın ana varlıklarıdır ve Birliğin Politikalarının da odak noktası olmalılarıdır." Avrupa'nın yaşam boyu öğrenme kapsamında tasarlanan bilgi araçları bu sürecin önemli bir parçasıdır (Tuschling ve Engemann, 2006: 451-452).

Mevcut durumda muhtemelen sonuna tanık olduğumuz geleneksel eğitim çağının aksine bir yaşam boyu öğrenme çağından bahsetmek için henüz erkendir. Ancak, YBÖ'nin AB'nin çeşitlilik arz eden nüfusu üzerinde giderek daha fazla etkili olduğu da doğrudur. Öte yandan, günümüzde ulus-devletlerin

inşa ettikleri sosyal teknolojiler arasında YBÖ en evrensel araçlardan biri olmayı vaat etmektedir. İşsizlik ya da hastalık gibi bireylerin devlet teşebbüslerine bağlı yaşam seyri geçişleri nispeten geçiciyken yaşam boyu öğrenme, tanımı itibarıyla tüm yaşamı kapsamaktadır. Dahası, öğrenme, üstesinden gelinmesi gereken bir durum değil, sonsuz bir şekilde yürütülmesi gereken bir etkinliktir. Birey buna hazırlanmalıdır: “Öğrenmeyi öğrenmek” motivasyonu ve bunu becerebilme yeteneğini geliştirmek için hem bir öneri hem de bir emirdir. “Devletin sağlamaktan ziyade imkân tanıdığı stratejiler” (Edwards, 2004: 69) içerisinde bu, anaokulundan başlayarak tüm yaşamı kapsayan ve emekliliğe kadar uzanan bir şekilde deneyimlendiği alandır. Yaşam boyu öğrenme, kısmen okulu aşmayı amaçlarken, modern refah rejimlerine uygun sorumlulaştırılmış benliği geliştirmek için toplumu her zaman ve her yerde hazır bir derslik ortamına dönüştürmeyi amaçlamaktadır (Tuschling ve Engemann, 2006: 465-466).

YBÖ’yü Neoliberal İçeriğinden Arındırmak

Bourdieu (1998: 2) neoliberal politikalarla birlikte, devletin daha sevecen ve ilerlemeci olan sol elinin kısıtlandığını, böylece en zayıf ve en korunaksız yurttaşların yaşamlarının giderek teknokratik ve baskıcı bir şekilde devletin sağ eliyle düzenlendiğini öne sürmektedir. Tam da bu nedenle , YBÖ pratiklerini neoliberal aklın hizmetine sunmaktan çıkaracak bir modelin nasıl geliştirebileceği oldukça önemli bir meseledir. YBÖ, neoliberalizme uygun ve piyasa güvencesi olarak kurtarıcı bir alet çantası olmaktan çıkarılmalıdır. Bunun bir yolu , YBÖ uygulamalarının içeriklerinin katılımcı demokrasi, aktif yurttaşlık ve sosyal adalet süreçleriyle ilişkilendirilmesidir. Bununla bağlantılı olarak YBÖ’nün, iş dünyasının ve piyasanın değişen bilgi ve beceri taleplerini karşılamak için rekabet temelinde tanımlanmaması gerekir. Bunun yerine, YBÖ’nün eğitim hakkı, fırsat eşitliği, toplumsal adalet, yurttaşlık ve demokrasi gibi eğitimin toplumsal işlevine yön veren boyutları başat eğitsel paradigma haline gelmelidir. Nitekim, Martin’e göre yetişkin eğitiminin eleştirel ve yaratıcı olan temel amacı, mevcut YBÖ’nün cari hegemonyasından farklı olarak, siyasetin apolitikleşmesini engellemeli ve müzakereci demokrasiyi acilen sorunsallaştırılmalıdır (Martin, 2003: 569). Griffin (2006) de, bugünkü örgütlenişle yaşamboyu eğitime “eleştirel” bakmakta, “kamu eğitim politikası” içinde ele alınmadığı sürece, yaşamboyu eğitimin, ticari olarak örgütlenen “küresel eğitim”in bir parçası haline gelmesinin kaçınılmaz olduğunu ileri sürmektedir (aktaran Ünal, 2007: 3). Buna rağmen, Borg ve Mayo’nun (2005:219-220) dikkat çektiği gibi, bir hegemonik düzenlemenin hiçbir zaman tamamlanmış olmadığını ve içerisinde karşı-hegemonik çalışma için olanaklar sunan boşluklar olabileceği göz ardı edilmemelidir. AB, diğer tüm kurumsal oluşumlar gibi yekpare olmadığı ve oldukça karmaşık politika üretme süreçleri üzerinden işlediği ölçüde bu açıdan

bir istisna teşkil etmez. Dolayısıyla, çeşitli AB epistemik toplulukları kapsamında hümanist yönelimli eğitim uzmanları ve çalışma grupları, istişare süreci de dâhil olmak üzere politika oluşturma sürecinin farklı aşamalarında işlev gösterebilirler.

Bireyleri emek piyasası için sonu gelmez bir yetenek ve enformasyon sağlayan bir toplumun üyeleri olmaktan çıkarıp, bunun yerine tartışma, müzakere yetenekleri aracılığıyla uzlaşma ve demokratik tartışma becerisini sürekli olarak derinleştiren bir siyaseti öğrenmelerini sağlamak gerekir. Öğrenme, bilişsel yeteneklerin niceliksel olarak artırılması fikrinden bireylerin demokratik süreçlere aktif katılımının niteliksel dönüşümüyle ilgilenen bir meseleye dönüştürülmelidir. Olsson'ın (2006: 228) de işaret ettiği üzere, eğitim esas olarak demokratik sivil ilkelerin oluşturulmasındaki rolü açısından, hükümet politikalarının merkezi amaçlarından birisi haline gelmelidir. Bu süreç “beyin yıkama” ya da “sosyalizasyon” değil tolerans, müzakere, çatışma çözümleri ve güvene dayalı sivil ilişki modellerinin öğretilmesi üzerinden işletilmelidir.

Eğitimin sadece ekonomik gelişmeye katkıda bulunacak yetenek ve beceri geliştirmeye odaklanması, eğitimin işletme mantığı tarafından rehin alınmasını beraberinde getirir. Bu eğilime karşı, eğitimin insani duyarlılıkları geliştirmeye yönelik naif dilini tekrar inşa etmek elzemdir. Diğer bir ifadeyle, piyasa ve işletme söyleminin dar ilgilerini aşacak şekilde yeni bir toplumsal tahayyülün nasıl oluşturulabileceğini eğitimin gündemine almak gerekiyor (Down, 2009: 59). Neoliberal söyleme yöneltilecek bu eleştirel karşı-söylem ve pratik; yurttaşlarda eleştirel ve demokratik duyarlılıkları geliştirmeyi hedefleyebilir ve böylece yurttaşlar evrensel eğitim hakkı, sağlıkta koruyucu haklar, canlı biyoçeşitliliği hakları ve farklı kültürlerin kamusal alandaki temel haklarını içerecek şekilde, tüm eşitsizlik biçimlerinin farkında olma ve bunlara karşı durma kapasitesine sahip olabilir.

Sonuç ve Tavsiyeler

YBÖ pratiklerine ilişkin olarak tarihsel olarak iki eğilim söz konusudur: Ütopyacı olarak nitelendirilebilecek ilk eğilim YBÖ'nün tanım ve modellerine odaklanan, geniş manada onun insanlar için çeşitli gelecek imkânları sunabileceğini ortaya koymaya çalışan iyimser bir pozisyona dayanır. İkincisi ise, YBÖ'nün ikili doğasını, diğer bir ifadeyle tehlikeleri ve yararlarını ortaya koyan ve YBÖ'nün duruma göre özgürleştirici ya da köleleştirici olabileceğini öne süren eleştirel yaklaşımdır. Bu yaklaşımın öncüleri YBÖ'nün ideolojik boyutları olabileceğini dikkate alırlar. Örneğin, bu yaklaşım yeni ekonominin teşvik ettiği zengin-yoksul ayrımını YBÖ'nün de pekiştirdiğini öne sürmektedir (Cruikshank, 2002: 140). Ütopyacı eğilim daha çok eğitimsel yönetime, insanları motive etmenin yöntemlerini öğretmeye ve yeni teknoloji kullanımının YBÖ'nün yaygınlaştırılması için

kullanılmasına odaklanmıştır. Ancak, bu yaklaşımda YBÖ, tarafsız bir uygulama olarak kabul edilir ve siyasal içerimleri görmezden gelir. Diğer yandan, eleştirel eğilim ise öğrenmenin siyasal bir içeriği olduğunu, eğitimin sınıf farklılıklarını güçlendirmek ve güçsüz grupların toplumda daha da marjinalize edilmeleri için kullanılabileceği fikrini takip eder.

YBÖ söylemi, insanları sürekli eğitilmenin ve yeniden eğitilmenin normal olduğuna ikna etmeye çalışmaktadır. Dahası bu söylem, öğrenmenin sorumluluğunun bizzat bireye ait olduğunu vazetmektedir. Bu anlamda, neyi ne zaman öğreneceğini ve hangi becerilerini ne zaman geliştirmesi gerektiğini (hangi sertifikaları alacağını) bireyin kendisi öngörmek durumundadır. Neoliberalizmin çalışanları bu şekilde yeniden eğitmek konusundaki ısrarı sorgulanmalıdır. Yeniden eğitmek söylemi; eğer insanlar yeteneklerini emek piyasasındaki değişiklik ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde geliştirirlerse, onları bekleyen sayısız işler olduğu varsayımına dayanmaktadır. Ancak, Reid'in (1996) da belirttiği gibi, teknolojinin yarattığı dünyada iyi işlerin yokluğunda, çalışanların iyi eğitim almış olmaları önemsizdir. Yüksek eğitilmiş bireylerin, iş bulma konusunda diğerlerinden daha iyi şansa sahip olacakları yönündeki eğitim mitinin de, aslında, insanların uzmanlığıyla ilgili işlerde istihdam edilmediği için bir gerçekliği olmadığı söylenebilir. Dolayısıyla, tek başına eğitimin ne kaybolan işler sorununa ne de yeni işler yaratmaya bir faydası olabilir.

Sonuç olarak, YBÖ sadece küresel finans kapitalin gerekleri doğrultusunda ele alınmamalı, bireyler, toplumlar ve demokrasi için de imkânları araştırılmalı ve keşfedilmelidir. Eğitim, kolektif iyiye katkıda bulunmasından ayrı olarak düşünülemez. Ancak, neoliberal YBÖ modeli piyasanın işlerliklerine endeksli bireysel bir kapsül eğitimi olarak planlanmaktadır. AB resmî belgelerinde ve ilgili metinlerde YBÖ çerçevesinde sunulan ekonomik iyiye katkıda bulunmak hedefi, sadece piyasa üzerinden düşünülmektedir. Bu noktada, liberal akıl, piyasayı başat unsur olarak kabul ederek onu diğer toplumsal alanlardan soyutlamaktadır. Oysa, ekonomik iyi, toplumsal iyi, demokrasi ve özgürlükten ayrı olarak düşünülemez.

Sonnotlar

¹ “Yaşam boyu öğrenme” felsefesinin tarihsel kökenleri ve geçirdiği tarihsel dönüşümün detayları için bkz. Düvenci (1983).

² Yaşam boyu öğrenme kavramına yönelik alternatif görüşlerin bir değerlendirmesi için bkz. Aspin ve Chapman (2000).

³ Yaşam boyu öğrenme anlayışının olumlu değerlendirmeleri, farklı ve alternatif kavramsallaştırma önerilerini karşılaştırmak için bkz. Gelpi (1980).

⁴ AB Yaşam Boyu Öğrenme Memorandumu'nun (2000) en temel başlığı "Yaşam Boyu Öğrenme Yoluyla Yurttaşlar Avrupası"dır. (Avrupa Komisyonu, 2000: 7). Bu memoranduma ilerleyen bölümde değinilecektir.

⁵ Kısaca Bologna Bildirgesi olarak bilinen, 9 Haziran 1999 tarihli "Avrupa Yüksek Öğretim Alanı Avrupa Eğitim Bakanları Ortak Bildirgesi"nin tam metni için bkz. <https://bologna.yok.gov.tr/?page=yazi&i=6>. "Ortak değerler bilinci verebilen bir Avrupa vatandaşlığı nosyonunu zenginleştirmek ve güçlendirmek" hedefini giriş cümlesinde vurgulayan Bologna Bildirgesi ve ona eşlik eden Bologna süreci, öğrenci ve akademik personel hareketliliğini teşvik ederek uygulamada bu hareketliliğin—sürekli artan bir şekilde -yaşama geçmesini de sağlamıştır. Avrupa bölgesinde farklı ülke ve kültürlerden öğrenciler ve öğretim elemanları arası etkileşimin artması, bilhassa teşvik ve finanse edilen ortak projeler vesilesiyle ulus aşırı akademik diyalogların ve ilişkilerin kurulması ve alternatif/farklı görüşleri öğrenmeye katkısı bu noktada göz ardı edilmemelidir.

⁶ Neoliberal politikaların yaşam boyu öğrenme modeli ile Ettore Gelpi'nin öngördüğü hümanist yaşam boyu öğrenme çerçevesini kıyaslamak için bkz. Gelpi (1980).

⁷ Delors Komisyonu UNESCO bünyesinde Jacques Delors'un başkanlığında işleyen ve yirmi birinci yüzyıl eğitimi için yaşam boyu öğretim üzerine raporlama faaliyetlerinde bulunan uluslararası bir eğitim komisyonudur.

⁸ Belgenin aslı için bkz. http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf

⁹ Orjinali "Commission Staff Working Paper. A Memorandum on Lifelong Learning" olan belge için bkz. http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/lifelong-oth-enl-t02.pdf (Avrupa Komisyonu, 2000).

¹⁰ AB Resmî Gazetesi'nde (L327/45) 24 Kasım 2006'da yayınlanmış olan karar metninin aslı için bkz. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:327:0045:0068:EN:PDF>

¹¹ 1970'li yıllarda öğrenmenin kişisel tatmin, demokrasi ve uluslararası dayanışma için olduğu kadar sosyal gelişme açısından belirli bir iyimserlik içinde daha geniş bir ilgi alanıyla ilişkili olduğunu dile getiren Bagnall (2000: 20) "yaklaşık otuz yıl içerisinde [...] yaşam boyu öğrenme söyleminin "var olmak için öğrenme" halinden "üretken ve istihdam edilebilir olmak için öğrenme" şeklinde değiştiğini belirtir. "Vatandaşların topluma tamamen katılmasına izin verme" ihtiyacının aynı cümle içerisinde "Avrupa rekabet edilebilirliğini ve ekonomik büyümeyi güçlendirme" ihtiyacıyla yan yana getirdiğini" vurgular (Aktaran Crossouard ve Aynsley, 2010:679-680).

¹² AB'ye üye ülkelerde istihdam politikası aracı olarak "Yaşam Boyu Öğrenme" üzerine, bkz. Gündoğan (2003)

¹³ Ulusal düzeyde, temel yenilik alanları ise şu şekildedir: İstihdam edilmemiş gençler için bireyselleştirilmiş programlar (örneğin Avusturya’da bulunan İş Fabrikası), üst orta eğitim düzeyindeki eğitimleri sırasında zorluklarla karşılaşan genç insanlar için programlar (örneğin İsveç’te bulunan bireyselleştirilmiş programlar), hizmet içi eğitim, mesleki eğitime yönelik üst orta düzey programları (örneğin İsveç’te bulunan ileri mesleki eğitim pilot projesi), büyük ölçüde ICT (Bilişim ve İletişim Teknolojileri, BİT) temelli öğretme ve öğrenme yöntemlerinin geliştirilmesi (örneğin Fransa’da bulunan dijital kampüsler ve İrlanda’da bulunan FAS Net yüksekokulu), yetişkinler için uzaktan eğitim (örneğin İsveç’te bulunan Ulusal Yetişkin Okulları), okullarda BİT’ye olağanüstü yatırımlar (örneğin İtalya’da bulunan Eğitim Teknolojileri Ulusal Planı ve İngiltere’de bulunan Ulusal Öğrenme Şebekesi) (Borg ve Mayo, 2005: 216).

¹⁴ “Krediler, yaşam boyu öğrenim de dâhil olmak üzere yükseköğrenim bağlamı dışında da kazanılabilir; ancak, öğrenciyi kabul eden üniversite tarafından tanınması gereklidir” (Bologna Bildirgesi, 1999).

Kaynakça

Aspin D N ve Chapman J D (2000). Lifelong Learning: Concepts and Conceptions. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 2-19.

Avrupa Komisyonu (2000) Commission Staff Working Paper. A Memorandum on Lifelong Learning, http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/lifelong-oth-enl-t02.pdf

Bağcı E Ş (2010). Neoliberalizm ve Yaşam Boyu Eğitim: Gerçeği Gizleyen Büyülü Sözler. *Eğitim, Bilim, Toplum*, 30, 53-76.

Bansel P (2007). Subjects of Choice and Lifelong Learning. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(3), 283-300.

Beck U (2011). *Risk Toplumları: Başka Bir Modernliğe Doğru*. İstanbul: İthaki.

Biçer Ö ve Kurtulmuş-Kıroğlu M M (2011). Türkiye’de Eğitim ve İstihdam Politikaları

Bağlamında Yaşam Boyu Eğitim ve Sürekli Eğitim Merkezleri. İçinde: Ercan F ve Korkusuz-Kurt S (der), *Metalaşma ve İktidarın Baskısındaki Üniversite*, İstanbul: SAV Yayınları, 475-499.

Bologna Bildirgesi (1999) <https://bologna.yok.gov.tr/?page=yazi&i=6> Son erişim tarihi, 25/04/2014 .

Bora A vd. (2011). “Boşuna mı Okuduk?” Türkiye’de Beyaz Yakalı İşsizliği. İstanbul: İletişim Yayınları

Borg C ve Mayo P (2005). The EU Memorandum on Lifelong Learning. Old Wine in New Bottles? *Globalisation, Societies and Education*, 3(2), 203-225.

Bourdieu P (1998). *Acts of Resistance*. Cambridge: Polity Press.

Güllüpcinar F ve Gökalp E (2014). Neoliberal Zamanın Ruhunu, Yaşam Boyu Öğrenme ve İstihdam İlişkileri: Yaşam Boyu Öğrenme Politikaları’nın Eleştirel Bir Analizi. *Mülkiye Dergisi*, 38(2), 67-92.

Brine J (2006). Lifelong Learning and the Knowledge Economy: Those That Know and Those That Do Not—the Discourse of the European Union. *British Educational Research Journal*, 32(5), 649-665.

Büyükdüvenci S (1983). Yaşamboyu Eğitim Felsefesi Üzerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(2), 225-242.

Crossouard B M ve Aynsley S (2010). Vocational Lifelong Learners? *International Journal of Lifelong Education*, 29(6) 679-692.

Cruikshank J (2002). Lifelong Learning or Re-training for Life: Scapegoating the Worker. *Studies in Education of Adults*, 34(2), 140-155.

Cruikshank J (2007). Lifelong Learning and the New Economy: Rhetoric or Reality?. *Canada Education*, 47, 32-37.

Down B (2009). Schooling, Productivity and The Enterprising Self: Beyond Market Values. *Critical Studies in Education*, 50(1), 51-64.

Edwards R. ve Usher R (2001) Lifelong Learning: A Postmodern Condition of Education? *Adult Education Quarterly*, 51(4): 273-287.

European Commission (2002). 14th CEIES Seminar Measuring Lifelong Learning (Luxembourg). http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/eu/pub/eurostat/2002_0005_en.pdf Son erişim tarihi: 31/12/2011.

European Council (2000). Presidency Conclusion Lisbon European Council (http://europa.eu.int/european_council/conclusions/index_en.htm) Son erişim tarihi, 24/04/2014.

Foucault M (1979). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. Harmondsworth, UK: Penguin.

Field J (2001). Lifelong Education. *International Journal of Lifelong Education*, 20(1), 3–15.

Gelpi E (1980). Politics and Lifelong Education Policies and Practices. İçinde: Cropley A J (der), *Towards a System of Lifelong Education*. Elmsford, NY: Pergamon Press, 16-31.

Gündoğan N (2003). Avrupa Birliği Ülkelerinde Bir İstihdam Politikası Olarak Yaşamboyu Öğrenme ve Örnek Uygulamalar. *Kamu-İş Dergisi*, 7(2), 1-14.

Marshall T H (2000). *Yurttaşlık ve Toplumsal Sınıflar*. Ankara: Gündoğan Yayınları.

Martin I (2003). Adult Education, Lifelong Learning and Citizenship: Some Ifs and Buts. *International Journal of Lifelong Education*, 22(6): 566-579

90 Güllüpinar F ve Gökalp E (2014). Neoliberal Zamanın Ruhu, Yaşam Boyu Öğrenme ve İstihdam İlişkileri: i:Yaşam Boyu Öğrenme Politikaları'nın Eleştirel Bir Analizi. *Mülkiye Dergisi*, 38(2), 67-92.

Mayo P (2009) Competitiveness, Diversification and The international Higher Education Cash Flow: The EU's Higher Education Discourse Amidst The Challenges of Globalisation. *International Studies in Sociology of Education*, 19(2), 87-103.

Olsson M (2006). Understanding The Mechanisms of Neoliberal Control: Lifelong Learning, Flexibility and Knowledge Capitalism. *International Journal of Lifelong Education*, 25(3), 213-230.

Olsson M ve Peters M A (2005). Neoliberalism, Higher Education and the Knowledge Economy: From the Free Market to Knowledge Capitalism, *Journal of Education Policy*, 20(3), 313-345.

Özcan A (2008). Avrupa Birliğinin Yaşam Boyu Öğrenme Stratejileri: AB Resmi Belgelerinde Yaşam Boyu Öğrenmenin İncelenmesi. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.) Ankara: Ankara Üniversitesi.

Preston R (1999). Critical Approaches to Lifelong Education. İçinde: Soudien C Kallaway P ve Breier M (der), *Education, Equity and Transformation*. Hamburg: Kluwer Academic Publishers, 561-574.

Peters M (2001). Education, Enterprise Culture and the Entrepreneurial Self: A Foucauldian Perspective. *Journal of Educational Enquiry*, 2(2), 58-71.

Reid A (1996). *Shakedown: How the New Economy is Changing Our Lives*. Toronto: Doubleday.

Riddell S Ahlgren L ve Weedon E (2009). Equity and Lifelong Learning: Lessons from Workplace Learning in Scottish SMEs. *International Journal of Lifelong Education*, 28(6), 777-795.

Sayılan F (2006). Küresel Aktörler DB ve GATS ve Eğitimde Neoliberal Dönüşüm. *Jeoloji Mühendisleri Odası Haber Bülteni*, 4:44-51.

Sennett, R (2012a) Yeni Kapitalizmin Kültürü. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Sennett, R (2012b). *Karakter Aşınması: Yeni Kapitalizmde İşin Kişilik Üzerindeki Etkileri*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Spring J (2008). Research on Globalization and Education. *Review of Educational Research*, 78(2), 330-363.

Stanford J (2001). Education is Great. But It's No Guarantee of a Better Life. *The CCPA Monitor*, 8(5), 28-41.

Stenfors-Hayes T, Griffiths C ve Ogunleye J (2008). Lifelong Learning for All? Policies, Barriers and Practical Reality for a Socially Excluded Group. *International Journal of Lifelong Education*, 27(6), 625-640.

Güllüpcinar F ve Gökalp E (2014). Neoliberal Zamanın Ruhu, Yaşam Boyu Öğrenme ve İstihdam İlişkileri: i:Yaşam Boyu Öğrenme Politikaları'nın Eleştirel Bir Analizi. *Mülkiye Dergisi*, 38(2), 67-92.

Tan M (2005). Yaşam Boyu Öğrenme ve Toplumsal Cinsiyet Boyutunda Kimi İçermeleri. İçinde: Sayılan F ve Yıldız A (der), *Yaşam Boyu Öğrenme Sempozyum Bildirileri*. Ankara: Pegema Yayınları.

Tuschling A ve Engemann C (2006). From Education to Lifelong Learning: The Emerging Regime of Learning in the European Union. *Educational Philosophy and Theory*, 38(4), 451-469.

Turan S (2005). Öğrenen Toplumlara Doğru Avrupa Birliği Eğitim Politikalarında Yaşam Boyu Öğrenme. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 87-98.

Ünal L I (2007). Yaşamboyu Öğrenme: Bir Müebbet Mahkumiyet mi?, Halkın Hakları Forumu Çalışma Grubu, Ankara. Web: <http://www.halkevleri.org.tr/halkinhaklariforumu/index.php?eylem=oku&no=2763> Son erişim tarihi, 12/03/2013.