



Eğitimde ‘Yeterlik’ Söylemi ve Toplumsal Eylemlilik ile Eleştirel Yurttaşlık Mücadelesi*

Peter Mayo **

Malta Üniversitesi

Çeviren: Didem Gamze Dinç ***

Ankara Üniversitesi

Öz: Bu makale eğitimde ‘yeterlikler’ üzerinde yoğunlaşan baskın söyleme ve bu söylemin yöneldiği eğilim türüne dair eleştirel bir bakış sunar. Aynı zamanda bu bağlamda daha bütüncül bir yaklaşımı göz önünde bulundurarak John Dewey, Lorenzo Milani, Barbiana Okulu, Paulo Freire ve Dünya Sosyal Forumu’ndan doğan düşüncelere atıfla eleştirel okuryazarlık ve toplumsal hareket örgütlenmesi meselelerini dikkate alan alternatif bir söylem önerir.

Anahtar sözcükler: Yeterlikler, eleştirel okuryazarlık, edimsellik, medya, demokrasi, kamusal alan.

Abstract :This paper provides a critical view of the dominant discourse in education centering on 'competences' and the type of slant this discourse takes. It also suggest an alternative discourse in this regard with a more holistic approach in mind and which takes on board the issues of critical literacy and social movement organisation, providing due reference to the ideas of John Dewey, Lorenzo Milani and the School of Barbiana, Paulo Freire and those emerging from the World Social Forum.

Keywords: *competences, critical literacy, performativity, media, democracy, public sphere.*

* Yazarın “Eğitimde ‘Yeterlik’ Söylemi ve Toplumsal Eylemlilik ile Eleştirel Yurttaşlık Mücadelesi” başlıklı (2009, The ‘Competence’ Discourse in Education and the Struggle for Social Agency and Critical Citizenship. *International Journal of Educational Policies*. Cilt 3, Sayı 2, ss. 5-16.) çalışmasından yazarın ve derginin izni ile çevrilmiştir.

Bu metinde daha önce yayınlanmış iki eserden yararlanılmıştır: Mayo (2008) and Mayo, (2009a). Ayrıca Katalancası basılmıştır: (Mayo, 2009).

** Prof. Peter Mayo Malta Üniversitesi, Eğitim Fakültesi’nde öğretim üyesidir ve halen Eğitim Bilimleri Bölümü’nün başkanlığını yürütmektedir. E-posta: peter.mayo@um.edu.mt

*** Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yetişkin Eğitimi Doktora Programı öğrencisi. E-Posta: dgdinc@ankara.edu.tr

GİRİŞ

Yurttaşlık eğitimine ilişkin söylem, anlam ve değerler için mücadeleyle nitelendirilir. Söz konusu söylem olabirliğine inandığımız dünya için verilen mücadeleyi ve sürekli evrilen bu dünyayı şekillendirmede insanların oynayabileceği rolü yansıtır. Bu rol hangi amaca hizmet etmelidir? Kabaca bu, kişileri, bildiğimiz dünyaya, ‘olanın’ ve ‘işe yarayan’ın neyin mümkün olduğunu belirlediği dünyaya entegre etmeye yarayan bir eğitim midir? Ya da tam tersine dinamik ve insanları varolan dünyaya değil, olması gereken ve olması mümkün bir dünyaya hazırlayan bir eğitim midir? İlerici yazın ikinci vizyon ve yaklaşımı savunur. Söz konusu yazın demokratik kamusal alanın yeniden canlandırılmasıyla yakından ilişkili ve yurttaşları ‘bağımsız demokrasi’nin doğuşuna katkı sağlamaya hazırlayan bir eğitimi destekler (Giroux, 2001). Yurttaşlık eğitimi bu bağlamda öğrencilerin demokrasiyi sadece konuşarak değil, hiyerarşik olmayan toplumsal eğitim ilişkilerince yönetilen demokratik öğrenme deneyimlerine katılarak öğrendikleri demokratik bir eğitimidir. Bu, John Dewey’in kapsamlı demokrasi eğitimi kavramıyla da uyumludur.

Ne yazık ki (!) bu, eğitimde ‘ticari ve piyasa odaklı’ yeterlik-temelli öğrenme türüne (Gadotti, 2008, s. 43), çoğu zaman pozitivist bir yaklaşımla ve sonuçlara göre ölçülen yeterliklere vurgu yapan baskın söylemden uzak bir haykırıştır. Bu baskın söylem, küreselleşmenin yoğunluğuyla tanımlanan bir dünyada girişimciliği, rekabeti ve sermayeyle işgücünün hareketliliğini destekleyen daha geniş bir söylemi yansıtır.

Pekçok yerde bu tür yeterliklere dair söylem, varlığını ilk önce mesleki eğitim alanında fazlasıyla hissettirmiştir. Kaygılandırıcı olan bu söylemin günümüzde sadece mesleki eğitimle de sınırlı kalmamasıdır. Bu, yetişkin eğitimi gibi herşeyi içine alan yaşamboyu öğrenme sürecinin daha geniş bağlamı içerisindeki alanları, yeterlik ve sonuç odaklılığa indirgeme girişimini yansıtan hegemonik bir söylemdir. Yaşamboyu öğrenmeyle ilgili çeşitli belgelerde açıkça görüldüğü gibi bu söylemde de OECD (1996, 2007) ve Avrupa Birliği’nin (AB) etkileri görülebilir. ‘Yaşamboyu Öğrenme Memorandumu’ bu belgelere tipik bir örnektir (CEC, 2000). Çeşitli ulusal eğitim sistemlerinin uyumlu hale getirilmesini kolaylaştırmak dahil pekçok nedenden ötürü *herşeyin etkin çıktılar açısından ölçülebilen sonuçlar üretmesi gerekmektedir* (Wain, 2004; Surian, 2006; Harris, 2007; Landri, 2009). Bu, Jean Francois Lyotard’ın ‘edimsellik’ şeklinde nitelendirdiği bir süreçtir (1989: 47-53). Buna göre herşey nicel bir ölçüme çevrilmek zorunda olduğundan, söz konusu durum nitel yorumlayıcı araştırmalara bütünüyle engel olmaktadır. Bu artık “sınav devleti” olarak görülmeye başlanan olgunun ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir (Gentili, 2005). Sınav

devleti, çeşitli değerlendirme programları, standardizasyon yöntemleri, sınıflandırmalar, çıktı-temelli fonlama mekanizmaları ve fiktürler aracılığıyla eğitim süreçleri üzerinde baskı kurar (Gentili, 2005, s. 141; CHEPS, 2007, bölüm II).

Birtakım yazarların belirttiği gibi yaşamboyu öğrenme bağlamı içerisinde yetişkin eğitimiyle ilgili baskın olan yeterlik-temelli söylem, mesleki eğitim ile bilgi ve bilişim teknolojisi'ne (ICT) odaklanır (Borg and Mayo, 2006, Brine, 1998; Williamson, 1998; Wain, 2004; Bauman, 2005). Ettore Gelpi, Bogdan Suchodolski, Paul Lengrand, Ravindah H. Dave ve diğerlerinin önemli katkı sağladığı ve geniş bir hümanist eğitim-insan kapasitesi kavramına dayanan yaşamboyu eğitime ilişkin eski UNESCO söylemi, üretici ve tüketicilerden müteşekkil iki boyutlu bir insan imgesi tasarlamaya hizmet eden bir öğrenme söylemine indirgenmiştir

Baskın söylemde önemli olan yeterlikler, herşey 'istihdam edilebilirlik' için eğitime doğru yöneldiği için, teoride insanların işgücü piyasasında daha fazla talep görmesini, daha fazla 'pazarlanabilir' olmasını sağlayan yeterliklerdir fakat Ettore Gelpi'nin belirttiği gibi bu 'istihdam edilebilirlik'in her zaman 'istihdam edilme' anlamına gelmediği görülür (2002). Bu bağlamda 'Yaşamboyu Öğrenme', 'teknolojik gelişme' ve sermayenin potansiyel bölgesel dolaşımını dikkate alarak mesleki anlamda yeterliklerin güncellenmesine işaret eder. Diğer işlevlerinin yanı sıra Neoliberal devlet, sermayenin dolaşımını kolaylaştıran altyapıyı geliştirme sorumluluğunu üstlenir. Eğitim, özellikle yetişkin eğitimi dahil zorunlu eğitim sonrası eğitim, sözde 'insan kaynakları'nı geliştirmeye hizmet eder. Gelişmekte olan insan kaynakları bu bağlamda yatırım çeken ve yatırımı muhafaza eden ve işgücünün sanayiye daha rekabetçi kılmasına olanak sağlayan yeterliklerin kazanımına işaret eder.

Diyelim ki iyi bir mesleki yetişkin eğitimi düzenlemesine ihtiyaç var; ki bunda yanlış olan birşey yok. Yanlış olan şey bence eğitimde geniş bir yelpazede olması gereken insan yeterliklerinin, işgücü piyasasına ve ekonominin algılanan taleplerine uyan, daraltılarak tanımlanmış yeterliklere indirgenmesidir. Bir o kadar üzücü olan diğer şeyse eğitimin toplumsal değil, bireysel bir sorumluluk olduğu düşüncesini destekleme eğilimidir. Yetişkin eğitimiyle ilgili radikal bir tartışmayı destekleyen oldukça etkili bir cildin düzenlemesini yapmış, İngiltere'nin önemli feminist toplumcu eğitimci ve aktivistlerinden Jane Thompson, şunları söyleyince hedef tahtası haline geliyor (Thompson, 1980):

...batı ekonomilerinde komünizmin çöküşüyle giderek ivme kazanan ve neoliberal hükümetlerce özgürlük ve demokrasinin temsili olarak pohpohlanan bireysellik ve tüketimin artışı, dikkatleri kolektif ve kamusal olandan bireysel ve özel olana çekmiştir. Sonuçta, bugün

artık hiç kimse işçi sınıfı dayanışması lehine konuşmuyor. Sendikalar tarafsızlaştırılmış ve profesyonelleştirilmiş durumda. Politik bir hareket olarak feminizm darmadağın edilmiştir. Siyahi politikanın yerini, kurumsallaşmış ırkçılık ve yoksulluğun denetlediği çokkültürlülük almış ve kimi yönlerden siyahi politika köktencilik tepkisel biçimlerine doğru itilmiştir (Thompson, in Borg and Mayo, 2007, s.65).

Bu eğilim Neoliberaldir ya da daha doğrusu etkili, ancak her zamanki gibi tek parçalı olmayan kurumlar (örn. AB) tarafından küresel neoliberal senaryoya verilen bir tavizdir. Bu perspektife göre bireyler, yurttaş olarak hakları olan bir kamu hizmetinden yararlanmaktan ziyade sanki bir tüketici ürünü satın alıyormuşçasına yetişkin eğitimine erişimlerini tamamen ya da kısmen finanse etmeye çağrılıyor. Bu, eğitimin *metalaştırılmasının* temsilidir.

Eğer bir insanın eğitim hakkı konusunda ciddiyseniz, daha geniş bir ‘yeterlikler’ olgusu geliştirmek zorundayız. Bu hegemonik terimi kullanacak ve daha kapsamlı demokratik amaçlara uyacak şekilde yeniden biçimlendireceksek, daha bütüncül bir ‘yeterlikler’ modeline ihtiyacımız var. Böyle bir bütüncül model, bu alandaki Alman ve Avusturya gelenekleriyle, ki Almanya örneğinde *Bildung*¹ kavramıyla yakından ilgilidir, daha uyumlu olacaktır (Sultana, 2008; Winterton, J. ve diğerleri, 2005). Bu alternatif modeli benimsemek, insanların kendileri, varoluşları ve yaşam tercihleri üzerinde etkin bir denetim sahibi özneler olarak gelişimine imkan sağlayan, yeterince açık ve esnek bir yeterlikler repertuaru geliştirmemize izin verir (Batini, 2008, s. 37). Maalesef bütüncül eğitim görüşleriyle işgücü piyasasının ihtiyaçları arasında giderek büyüyen bir boşluk vardır. Yeni bir insan sermayesi kuramının varlığını fazlasıyla hissettirdiği anlaşılıyor. Oysa ben işgücü piyasasının ihtiyaç duyduğu yeterliklerin, gerçek bir aktif yurttaşlık yeterliklerini de içeren daha geniş bir yelpazenin içine dahil edilebileceğini savunuyorum.

‘Yeterlikler’ olgusunu aynı doğrultuda genişleterek insanların, İtalyan eleştirel pedagoğu Lorenzo Milani’nin deyişiyle ‘egemen yurttaşlar’ (‘cittadini sovrani’ [italyanca]) olmasını sağlayan yeterliklerden bahsedebiliriz. Bu yeterlikler Paulo Freire’nin savunduğu gibi insanları sadece bireysel olarak değil, kolektif olarak da donatmak için vardır. İnsanlar böylece kendilerinin gerçek bir demokratik çevrenin gelişimine katkıda bulunmalarına izin veren bir yeterlikler yelpazesine donanımlı hale gelir. Yeterlikler ve eğitime dair indirgemeci bir söylem, demokratik bir

¹ Almancada eğitim ve kültürün yanı sıra bireyin kendisini bilme sürecini ve okul dışındaki öğrenmeyi de kapsayan bir terim. (ç.n.)

yoksunluğa yol açar. Eğitim, demokrasi ve kamusal alanla ilgili John Dewey, Jurgen Habermas, Aldo Capitini (post-faşist İtalya'da halk demokrasisini imleyen 'omnicracy'² terimini geliştirmiştir), Maxine Greene ve diğerlerinin geliştirdiği halen güncel söyleme dönme önemlidir. Bu, diğer şeyler arasında öğrenmenin katılımcı, etkin ve yaratıcı boyutlarına, ki en sonuncusuna Maxine Greene'nin sık sık vurguladığı yaratıcılığın geliştirilmesi de dahildir, önem atfeden bir söylemdir (bkz. Baldacchino, 2008).

Sık sık atıfta bulunulan AB Yaşamboyu Öğrenme Memorandumu, genelde iş, bilgi ve bilişim teknolojileriyle (ICT) ilgili yeni temel becerilerin ya da yeni okuryazarlıkların öğrenilmesini destekler. Burada Freireci *eleştirel okuryazarlık* kavramının yokluğu barizdir. Eleştirel okuryazarlık, dünyanın eleştirel bir okumasına girişebilen, sadece sözcükleri değil, dünyayı da okuyabilen bir 'yeterlik'in geliştirilmesini gerektirir. Burada Lorenzo Milani'nin öğrencilerinin Barbiana'da öğleden sonralarını gündelik gazetelerdeki köşe yazılarını okuyup eleştirerek geçirdikleri zamanda yaptıkları bir okumadan bahsediyoruz (Scuola di Barbiana, 1996; Borg, Cardona and Caruana, 2009). Köşe yazılarını kolektif bir şekilde tartışmışlar ve bu yazılara çoğu zaman kolektif bir yazılı yaklaşımla cevap vermişlerdi. Dünyanın eleştirel bir okuması, bence kamusal alanların küçüldüğü bir dünyada bu alanları güçlendirme ve yeniden oluşturma amacı güden eğitim süreci içerisinde asıl geliştirilmesi gereken temel yeterliği oluşturur. Kamusal alanlar sürekli metalaştırılarak, şirketlerin kuşatmasıyla ve insanlara marka tüketme hevesi aracılığıyla yanlış bir özgürlük algısı verilerek küçülüyor; diğer yandan insanlar kendilerine para kazandırmayan, getirisi olmayan zamandan mahrum edilerek, güvencesiz - yarı-zamanlı işler arasında bir denge kurmak zorunda bırakılarak, topluma katılacakları zamanları ellerinden alınıyor. 'Şirket zamanı' sürekli olarak 'kamu zamanı'ndan öncelikli hale geliyor (Giroux ve Searls Giroux, 2004), halbuki ikincisi tam da Lorenzo Milani'nin '60larda çağrıda bulunduğu 'yavaşlık pedagojisi' (snail pedagogy) (*pedagogia della lumaca* [İtalyanca]) için gereken zaman türüdür (bkz. Martinelli'den aktaran Borg ve Mayo, 2007). Üniversiteler ve diğer eğitim kurumları bürokratik süreçlerin ve şirket zamanını işlerinin bir parçası haline getiren şirketleşmenin içinde kaybolmuş durumdadır ve bu durum onlara bir zamanlar üstlendikleri sadece ekonomiye değil, kamusal alanda yurttaşlık eğitimi verecek yüksek öğretime hizmet etme işlevlerini de kaybettirir.

Dünyanın eleştirel bir okuması, genelde 'güçlü demokrasi' (Gandin ve Apple, 2002) denilen ve doğrudan toplumsal katılımı nitelendirilen bir demokrasinin gelişimine katkı sağlayabilir. Burada Tennessee'deki

² Herkes için iktidar, her bir bireyin toplantılar ve siyasetçilerle yüzyüze görüşmeler aracılığıyla yönetime katılımı. (ç.n.)

Highlander Okulu (Horton ve Freire, 1990) gibi köklü yurttaşlık okullarını ve Porto Alegre'deki gibi, insanların katılımcı bütçeyle ilgili tartışmalara doğrudan katılmak için ihtiyaç duydukları bir yeterlikler çantası edinmesine izin veren, nispeten daha yeni, okulları örnek gösterebilirim. Bu proje yakın zamanda Portekiz, İspanya (Lucio-Villegas Ramos, 2004; Lucio-Villegas ve diğerleri, 2009, Marino, 2009), Fransa, İtalya ve Almanya'da benimsenmiş ve muhtemelen yeniden şekillendirilmiştir.³ Katılımcı bütçe kampanyası, yakın zamana değin yürürlükte olduğu ve Sevilla Üniversitesi'ndeki yetişkin eğitimi programının müdahali bulunduğu Endülüs şehri Sevilla'da yavaşlamışa benziyor. Oysa katılımcı bütçe, topluluk üyelerinin kamu bütçesinin paylarının nasıl harcanması gerektiğini tartıştıkları demokratik bir süreçtir (bkz. Sergio Baierle'den aktaran Borg ve Mayo, 2007). Katılımcı Bütçe ile ilgili olarak Daniel Schugurensky, çoğu "şehir plancısı, belediye yetkilisi, topluluk düzenleyicisi ve katılımcısının katılımcı demokrasinin pedagojik potansiyelini anlamadıklarını söylerken, Porto Alegre projesindeki bir çok aktif katılımcının Katılımcı Bütçe'yi çoğu zaman yurttaşlık okulu olarak nitelendirilen bir eğitim alanı olarak anladıklarını" belirtir (Schugurensky, 2002:72). Katılımcı bütçe, Dewey'nin bilhassa savunduğu gibi tartışmacı bir demokrasinin içinde yer alarak, demokrasi yeterliklerinin öğrenildiği bir eğitim sürecini gerektirir. Schugurensky, Katılımcı Bütçe ile ilgili sözlerine şöyle devam eder: "Tartışmanın ve karar verme süreçlerinin içinde aktif bir şekilde yer alarak, bireyler ve topluluklar temel demokratik yeterliklerle değerleri öğrenir ve benimser" (a.g.e). Ancak pekçok ülke ve belediye katılımcı bir bütçe benimsemeye çalıştığından burada bir uyarıda bulunmak gerekir. Freire ve Milani'nin görüşlerindeki gibi bu bağlamda anahtar sözcük 'yeniden keşfetmek'tir. Bağlama özgü özellikleri hesaba katınca insan fikirlerini ve projelerini aktaramaz. Milani, Barbiana Okulu'nun Barbiana'da başlayıp Barbiana'da bitmesi gerektiği konusunda katıydı. Freire'nin kendisi de deneyimlerin aktarılamayacağını, bu yüzden yeniden keşfedilmeleri gerektiğini belirtmiştir. Aynı şekilde Porto Alegre'de Katılımcı Bütçe'yle (PB: Participatory Budget) ilgili araştırma yapan ve kapasite geliştiren bir sivil toplum örgütü olan CIDADE'nin kurucularından Sergio Baierle şöyle der:

Katılımcı Bütçe bir bakıma yerel yasama organlarındaki bir krizin ifadesidir. Bence Katılımcı Bütçe söz konusu yasama organlarının, fazla gözde olmayan sektörlerin taleplerine önem vermede, Katılımcı Bütçe'den desteklenen halk tabakasının kamusal alanı olan dördüncü bir gücün yükselişine yer açmadaki yapısal yetersizliğidir....

³ Bu konuda Toronto Üniversitesi / Ontario Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nden (OISE) Daniel Schugurensky'ye minnettarım.

Katılımcı Bütçe (PB) bir süreç ve bir yapıdır. Bizim özel tarihimizi oluşturduğu için bir süreç olarak aktarılamaz ve klonlanamaz. Bir yapı olarak tarihsel ve kolektif bir biçimde inşa edilmişse de, Katılımcı Bütçe bir başka yerde yeniden keşfedilebilir. Bugün Brezilya'da muhafazakar parti yönetimleri bile Katılımcı Bütçe formları uyguluyor. Dünya Bankası'nın kendisi bile Katılımcı Bütçe fikrini yerel gelişimin en önemli unsurlarından biri olarak programına dahil ediyor. Yani kısa zaman öncesine kadar neoliberal politikalar kendilerini daha doğrudan toplumsal söylemlerin üstünde görmüşlerse de, mevcut neoliberal mutabakat başlangıçta solun sunduğu projelerin, büyük şirketlerin hayırseverliği ve etkin rıza arayışları için genişletilmiş alan aracılığıyla dönüşümünü içine alan toplumsal bir proje yürütüyor. Bu yüzden en önemli tartışma, ki giderek büyüyor, bunun taklidinin mümkün olup olmadığından ziyade "Bu ne işe yarar? Nereye varmak istiyoruz?" sorularıyla ilgili olmalıdır (Baierle'den aktaran Borg ve Mayo, 2007, s. 149-150)

Yurttaşlık okulları ve öğrenmede Katılımcı Bütçe deneyimlerinin dışında, toplumsal adalete dayanan yurttaşlık eğitimini desteklemede çeşitli toplumsal hareketlerin rolü de düşünülmelidir. Bu hareketler, çeşitli yeterliklerin edinimine ve öğrenimine olanak sağlayan türden bir çevre yaratır. Batı dünyasında iz bırakmış çeşitli hareketlerden başka Brezilya'da topraksız köylü hareketi (MST), Hindistan'da Chipko hareketi ve Meksika/Chiapas'da Zapatista hareketi gibi hareketlerden de bahsetmek gerek. İlgili aktif yurttaşlık yeterlikleri insanları kamusal meselelerin etrafında harekete geçirme, örgütsel beceriler geliştirme ve normalde insanların haberlerinin bile olmayacağı hakları kullanma yetisini içerir. Ayrıca şiddete dayalı olmayan protesto yöntemleri, 'tartışma' vb. gibi toplumsal öğrenme süreçlerini tasarlama ve yaratabilme yetisini içerir. Paranın mali spekülasyondan ziyade bir mübadele aracı olarak kullanıldığı toplumsal dayanışma ekonomisinin gelişimi için gerekli yeterliklerin edinimini de kapsar (bkz. De Vita, 2004, 2009). Yeni mübadele biçimleri üreten bir şekilde kullanılır.⁴

Toplumsal adalet odaklı hareketler, belirli alternatif yurttaşlık eğitim modelleriyle de ilgilenir. Bu modeller örneğin geleneksel temel yazma ve matematiksel hesaplama yapma, etkin internet ve bilgisayar kullanımı, topluluk önünde konuşma vb. becerilerin edinimi gibi baskın söylemde önem verilen yeterliklerin kullanımını da zorunlu olarak içerir. Temel

4 Bu konuda Alessio Surian'a teşekkürü bir borç bilirim. Bkz. http://www.lux09.lu/fileadmin/lux09/Newsletter/Lux09-91journs/Charter_of_RIPESS_En_.pdf. Erişim 17 Nisan 2009.

farklılık bu becerilerin kullanımında yatar. Bu beceriler hangi amaç için öğreniliyor? Bunun söz konusu pedagoji için önemli doğurguları bulunmaktadır. Bu durumda tümleşik, bütüncül yaklaşımla öğrenilen yeterliklerin toplumsal bir amacı vardır. Bu amaçlar iletişim stratejileri ve kanallarını güncelleme araçlarıdır. Zapatista'ların müdahil olduğu 'internet savaşı' denilen şey akıllara geliyor. Bu, NAFTA siyasetiyle ilgili meselelere, toprak reformu ve yerellik, yerel toplulukların özerklik ve ulusal demokratik yapılarda uygun temsiline⁵ dair elektronik ağ, enformasyon blogları vs. üzerinden yürütülen bir ikna ve harekete geçirme politikasıdır.

Ancak gerçek bir aktif ve katılımcı yurttaşlık eğitimi için bir diğer önemli yeterliğin bunlara eklenmesi gerekir. Buna 'eleştirel yurttaşlık' denebilir. Bu yeterlik, Lorenzo Milani ve Paulo Freire gibi eğitimcilerce geliştirilen eğitim yaklaşımından kaynaklanır: baskın söylemde çoğu zaman eleştirilmeden benimsenen bilgi ve iletişim teknolojilerinin kendisi dahil kitle iletişim araçları aracılığıyla aktarılan herşeyi eleştirel okuma yetisi. Eğer Louis Althusser bugün yaşıyor olsaydı, eminim kitle iletişimini başat bir 'kamu pedagojisi' kaynağı olarak görürdü (Giroux, 2001) çünkü bütün devlet aygıtlarına dair söylediği gibi temel İdeolojik Devlet Aygıtı'nın hem ideolojik, hem de baskılayıcı boyutları vardır (Althusser, 1971, s. 145).⁶ Bu bağlamda eleştirel yurttaşlık için kazanılması gereken yeterlik, *eleştirel medya okuryazarlığıdır*:

Eleştirel medya okuryazarlığı, bizim zihnimizde radikal demokrasi projesine bağlıdır ve demokrasi ve sivil katılımı büyüten becerileri geliştirmeye ilişkilidir. Eleştirel becerileri ve medyanın toplumsal iletişim ve değişim aracı olarak nasıl kullanılacağını öğreten kapsamlı bir yaklaşıma yönelir. İletişim teknolojileri gençler ve sıradan yurttaşlar için giderek daha erişilebilir hale geliyor ve bu teknolojiler eğitim, demokratik kişisel ifade ve toplumsal adaleti desteklemek için kullanılabilir (Kellner ve Share, 2009, s. 289).

Buradaki zorluk sadece sözcükleri ve dünyayı okumak değil, aynı zamanda kitlesel medya aracılığıyla dünyanın *yapısını* da okumaktır. Medyanın etkisi her yere ulaşmaktadır ve pek çok kimsenin belirttiği gibi

5 Bu konunun açıklanmasında bana yardımcı olduğu için Malta Üniversitesi'nden Michael Briguglio'ya teşekkür ederim.

6 Althusser'in okulların asıl İdeolojik Devlet Aygıtı (İDA) olduğuna ilişkin iddiasının bugün küresel medyanın gücü ve her yere erişimi düşünüldüğünde hala etkili olup olmadığı merak konusudur. Günümüzde ve yaşadığımız çağda ben kitlesel medyayı bir numaralı İdeolojik Devlet Aygıtı olarak görüyorum. Althusser'in doğru bir biçimde işaret ettiği gibi tamamen ideolojik ya da baskılayıcı bir devlet aygıtının olmadığı düşünülürse, bu baskılayıcı unsur nerede olmalıdır? Belki de yazıları yayınlanan ve yayınlanmayan gazetecilere ve kanaat önderlerine yapılan muamelede, hangi gazetecilerin tarafı olduğunda (Berlusconi İtalya'sında merhum Enzo Biagi gibi), kimlerin hizaya gelmeye zorlandığında, kimlerin yayınlanan ifadelerinin düzeltildiğinde, kimlerin mahremiyetinin ihlal edildiğinde olsa gerek. Bu konuyu bir dizi e-posta aracılığıyla benimle tartıştıkları için Dave Hill ve Mike Cole'a minnettarım.

medya öznelliklerimizi şekillendirmeye ilişkin olumlu ve olumsuz sonuçlarıyla yaşamımızın farklı yönlerini koşullandırmaktadır. Görünmez ancak etkili bir iktidar biçimini temsil etmektedir. Bu yüzden Douglas Kellner ve Jeff Share'in belirttiği gibi asıl zorluk, mümkün olan o alternatif dünyanın yaratılmasına etkin katkı sağlayan bir bakış açısıyla medyanın etkin kullanımı yeterliğinde, sözcükleri ve dünyayı *yazmak* (Taylor, 1993) ve *konuşmaktadır!*

KAYNAKÇA

- Althusser, L (1971), *Lenin, Philosophy and other Essays*, (B. Brewster - translator) New York and London: Monthly Review Press.
- Baldacchino, J (2008), *Education Beyond Education: Self and the imaginary in Maxine Greene's philosophy*, New York: Peter Lang.
- Batini, F. (2008). Competenze e diritto all'apprendimento. In F. Batini F & A. Surian (eds.), *Competenze e diritto all'Apprendimento*. Massa: Transeuropa.
- Bauman, Z. (2005). *Liquid Life*. Cambridge: Polity Press.
- Borg, C. and Mayo, P. (2006). *Learning and Social Difference. Challenges for Public Education and Critical Pedagogy*. Boulder Colorado: Paradigm.
- Borg, C and Mayo, P (2007), *Public Intellectuals, Radical Democracy and Social Movements. A Book of Interviews*, New York and London: Peter Lang.
- Borg, C, Cardona, M and Caruana, S (2009), *Letter to a Teacher. Lorenzo Milani contribution to Critical Citizenship*, Malta: Agenda.
- Brine, J. (1999). *Undereducating Women: Globalizing Inequality*. Milton Keynes: Open University Press.
- CEC. (2000). *Commission Staff Working Paper. A Memorandum on Lifelong Learning*. Brussels: European Commission.
- Centre for Higher Education Policy Studies (CHEPS). (2007). *Towards a Cartography of Higher Education Policy Change. A Festschrift in Honour of Guy Neave*. Enschede: CHEPS, University of Twente.
- De Vita, A (2004), *Imprese d'Amore e di Denaro*, Milan: Guerini e associati.
- De Vita, A (2009), *La Creazione Sociale. Relazioni e Contesti per Educare*, Rome: Carocci.
- De Vita, A., Torres, R.M., Villegas Ramis, E.L., Mayo, P and Aparicio Guadas, P. (2009). *Educació permanent, politics de relació-medació i ciutadania*, Xativa: Edicions del Crec.
- Horton, M and Freire, P (1990) *We make the road by walking*. Philadelphia: Temple University Press.
- Gadotti, M. (2008). Educazione degli Adulti e Sviluppo delle Competenze: Una Visione basata sul Pensiero Critico. In F. Batini & A. Surian (Eds.). *Competenze e diritto all'Apprendimento*. Massa: Transeuropa.
- Gandin, L. A and Apple, M. W. (2002). Thin versus Thick Democracy in Education: Porto Alegre and the creation of alternatives to neo-liberalism. *International Studies in Sociology of Education* 12 (2), 99-115.

- Gelpi, E. (2002). *Lavoro Futuro. La formazione professionale come progetto politico*, Milan: Edizioni Angelo Guerini e Associati.
- Gentili, P. (2005). *La Falsificazione del Consenso. Simulacro e Imposizione nella Riforma Educativa del Neoliberalismo* Pisa: Edizioni ETS.
- Giroux, H. A. (2001). *Public Spaces/Private Lives. Beyond the Culture of Cynicism*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
- Giroux, H and Searls Giroux, S. (2004), *Take Back Higher Education*, New York: Palgrave-Macmillan.
- Harris, S (2007). *The Governance of Education: How Neoliberalism is Transforming Policy and Practice*. London: Continuum Publishing Group.
- Kellner, D and Share, J (2009), Critical Media Literacy and Radical Democracy. In M.W. Apple, W. Au and L.A. Gandin (eds.), *The Routledge International Handbook of Critical Education*, New York and London: Routledge.
- Landri, P (2009), La Governance del Lifelong Learning in Europa. *Lifelong Lifewide Learning*, No. 13, pp. 37- 44.
- Lucio-Villegas Ramos, E (2004), Tejiendo la Ciudadania Desde la Education." In E. Lucio-Villegas Ramos & P. Aparicio Guadas (eds.), *Educacion, democracia y participacion*, Xativa: Crec.
- Lucio-Villegas, E, Garcia Florindo, A., Garcia Goncet, D., Romeo Ortiz, E., Castano Moreno, A., Frago, A and Cowe, L. (2009), Educando la Ciudadania con el Telon de Fondo de los Presupuestos Participativos. In Lucio-Villegas Ramos, E (ed.), *La Ciudadania como Creacion politica y educativa. Educando para una ciudadania Mundial*, Xativa (Valencia): CREC
- Lyotard, J-F. (1989). *The Postmodern Condition. A Report on Knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Marino, E (2009), La Experiencia de la escuela ciudadana y participativa. In Garcia Goncet, D & Lucio-Villegas Ramos, E (Eds.), *Participar participando. Estrategias Participativas y Educacion de personas adultas*, Xativa: Edicions del Crec.
- Mayo, P (2008) Competenze e diritto all'apprendimento. Una Concezione Alternativa e Critica. In F. Batini & A. Surian (Eds.). *Competenze e diritto all'Apprendimento*. Massa: Transeuropa.
- Mayo, P (2009a) Competences and the Right to Learning. *LLinE (Lifelong Learning in Europe)*, Vol. XIV, No.2, pp. 78-82.
- Mayo, P. (2009b), 'El Discurs de la Competencia' en l'Educacio I la Luta per l'Accio Social I la Ciutadania Critica'in De Vita, A., Torres, R.M., Villegas Ramis, E.L., Mayo, P and Aparicio Guadas, P., *Educacio permanent, politics de relacio- medacio i ciutadania*, Xativa: Edicions del Crec.
- OECD (1996). *Lifelong Learning for All*. Paris: Organisation for Economic Development and Cooperation.
- OECD. (2007). Lifelong Learning and Human Capital (sic) *Policy Brief*. Paris: Organisation for Economic Development and Cooperation.
- Schugurensky, D. (2002), Transformative Learning and Transformative Politics. The Pedagogical Dimension of Participatory Democracy and Social Action. In E.

- O'Sullivan., A. Morrell and M.A. O'Connor (eds.), *Expanding the Boundaries of Transformative Learning. Essays on Theory and Praxis*, New York and Basingstoke: Palgrave.
- Scuola di Barbiana, (1996), *Lettera A Una Professoressa*, Florence: Libreria Editrice Fiorentina.
- Sultana, R. G. (2009). Competences and competence frameworks in career guidance: complex and contested concepts. *International Journal of Educational Vocational Guidance*, 9, 15-30.
- Surian, A. (2006). Gli orientamenti degli Organismi internazionali sulla valutazione dell'istruzione superiore. In R. Semeraro (Ed.), *Valutazione e qualità della didattica universitaria. Le prospettive nazionali e internazionali*, Milan: Franco Angeli.
- Taylor, P. V. (1993), *The Texts of Paulo Freire*, Buckingham and Philadelphia: Open University Press.
- Thompson, J.L (1980), *Adult Education for a Change*, Hutchinson: Kent.
- Wain, K. (2004a). Lifelong learning: some critical reflections. In D. Caruana & P. Mayo (Eds.), *Perspectives on Lifelong Learning in the Mediterranean*. Bonn: IIZ-DVV.
- Wain, K. (2004b). *The Learning Society in a Postmodern World. The Education Crisis*. New York and London: Peter Lang.
- Williamson, B. (1998). *Lifeworlds and Learning. Essays in the theory, philosophy and practice of lifelong learning*. Leicester: NIACE.
- Winterton, J., Delamare-Le Deist, F., & Stringfellow, E. (2005). *Typology of knowledge, skills and competences: Clarification of the concept and prototype* (Panorama Series, No. 1397). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Yazar Hakkında

Peter Mayo Malta Üniversitesi, Eğitim Fakültesi'nde Eğitim Bilimleri Bölümü'nün başkanıdır. Uzmanlık alanları eğitim sosyolojisi, sürekli yetişkin eğitimi, karşılaştırmalı ve uluslararası eğitim ve sosyolojidir. Eğitim alanında pek çok yayın yapmış, uluslararası konferanslarda sık sık açılış konuşmacısı olarak yer almıştır. 2008-2010 yıllarında Akdeniz Karşılaştırmalı Eğitim Derneği (MESCE) başkanlığı yapmıştır.

