

# Kamusallığın Çöküşü ve Bireyin Sorumlulaştırılması Olarak ‘Yaşam Boyu Öğrenme’: Eğitim ve İstihdam Politikalarının Eleştirisine Bir Katkı

Fuat GÜLLÜPINAR\*

**Öz:** Bu çalışma, Dünya Bankası, OECD, Avrupa Birliği vb. kuruluşların öncülüğünde eğitim/öğrenme ile istihdam ilişkilerini mutlak bir şekilde birbirine eklemlenmeye çalışan yaşam boyu öğrenme anlayışının yeni bir yönetimsellik paradigmasına işlerlik kazandırdığını öne sürmektedir. Uzun dönemli işsizlik ve sıklıkla iş değiştirmek zorunluluğu yapısal bir problem haline gelmektedir. Yaşam boyu öğrenme (YBÖ) modeli; bireylerin eğitimini kamusal sorumluluk ve kamusal iyiye katkı bağlamında tüm toplumsal bağlarından kopararak, yalnızca işletme mantığına hapsolan bir ekonomi anlayışıyla mesleki ve teknik becerinin bitimsiz bir şekilde geliştirilmesi ile ilişkilendirmektedir. İş gücü becerisini geliştirmeye odaklanan yaşam boyu öğrenme pratiği, esnek üretimin ihtiyaçlarının karşılanmasında iş sahibi olarak kalmann sorumluluğunu bireyin kendisine yükler.

**Anahtar Kelimeler:** Yaşam boyu öğrenme, esnek istihdam, bireyin sorumlulaştırılması, yeteneksizleşme, beceri eğitimi.

**‘Lifelong Learning’ as the Collapse of Public Sphere and the Burden of Responsibility on Individuals: A Contribution to the Criticisms on Education and Employment Policies**

**Abstract:** This study suggests that the understanding of lifelong learning led by the organizations such as World Bank, OECD, and European Union etc. that endeavor to articulate education/learning with employment through which new governmentality paradigms gain functionality. Long-term unemployment and obligation of frequent job changes have become a structural problem. The lifelong learning model associates the education of individuals with the infinite development of occupational and technical skills by breaking all social bonds in terms of social responsibility and social wellbeing, with an understanding of an economy trapped in business logic. Focused on the development of labor force skills, the practice of lifelong learning burdens the responsibility of remaining as an employee to the individuals in satisfaction of the needs of flexible manufacturing.

**Keywords:** Lifelong learning, flexible employment, responsabilizing individuals, de-skilling, development of skill.

\* Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, Yunus Emre Kampüsü, Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, 26470 Eskişehir/Türkiye.

Makale gönderim tarihi: 01.09.2016

Makale kabul tarihi: 14.02.2017

## **Giriş: “Elimizdeki En İyi İktisadi Politika, Eğitimidir”**

Bu çalışmada 1990’lı yıllardan itibaren bazı ulusal ve uluslararası organizasyonların ve bürokratik kurumların hızla gündemine giren ve bu kurumların eğitim ve istihdam politikalarını yeniden düzenlemesinin temel parametresi haline gelen yaşam boyu öğrenme anlayışı ve uygulamaları eleştirel olarak analiz edilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda, Dünya Bankası, OECD, Avrupa Birliği, Birleşmiş Milletler vb. kuruluşların öncülüğünde eğitim/öğrenme ile istihdam ilişkilerini mutlak bir şekilde birbirine eklemlenmeye çalışan yaşam boyu öğrenme anlayışının getirdiği yeni yönetimsellik paradigmasının bilgi/öğrenme-üniversite ilişkisi ve istihdam ve çalışma ilişkileri açısından ne tür sonuçları olduğu üzerinde durulmaktadır. Bu çalışmada, Avrupa Birliği’nin başını çektiği uluslararası kuruluşların yaşam boyu öğrenme anlayışıyla birlikte öngördükleri ‘yetenekli toplum’ tasarımının eğitim ve istihdam alanlarında bireyi sorumlulaştırarak farklı bir birey-kamu ilişkisi tasarlayarak yapısal bir dönüşümü hedefledikleri tartışılmıştır. Bu yapısal dönüşümün bilgi, öğrenme ve üniversite ayağında yaşanan dönüşümün bilginin ve öğrenmenin piyasaya odaklı bir araçsallaşma sürecine girmesinin ve kamusal iyinin mutlak olarak ekonomik iyi ile bağlantılandırılmasının risklerine değinilmiştir. İstihdam alanında ise çalışanların yeniden ve yeniden eğitilmesi fikrinin ve sadece iş gücü becerisini geliştirmeye odaklanan yaşam boyu öğrenme pratiğinin, esnek üretimin ihtiyaçlarının karşılanmasında iş sahibi olarak kalmanın sorumluluğunu sadece bireye yüklenmesine yol açtığı tartışılmıştır. Bu çalışma, işletme mantığına rehin bırakılan mevcut haliyle yaşam boyu öğrenmenin, bireyi sosyal, kültürel, siyasal vb. açılardan geliştirme potansiyelinin de içini boşaltarak içeriksizleşmesine yol açtığı üzerinde durulmaktadır. Son olarak, yaşam boyu öğrenme politikalarının ve uygulamalarının mevcut halinin istihdam yaratma ve bireysel gelişime katkı sağlamak yerine, küresel rekabette avantaj sağlamak isteyen şirketlerin esnek istihdam politikalarını ve esnek piyasa ilişkilerini desteklediği düşüncesi tartışılmıştır.

Kapitalizm 1970’li yılların başında krize girdiğinde, sermayenin büyük küçük tüm aktörleri, sermaye birikim süreçlerini güvence altına alabilmek için yapısal bir takım stratejik kararlar alarak yeniden yapılanma sürecine girmiştir. Yeniden yapılanma süreci, çalışanlar için doğrudan sonuçlar üretmiştir. Yeni ekonomi rejiminde emekçi kitlelerden beklenen nitelikler ve eylemlerin kapsamı çok genişlemiştir ve istihdamları ile ilgili sürekli kendilerini eğitmeleri stratejisini benimsemeleri talep edilmektedir. Bir yandan işçilerin beceri ve kapasitelerini geliştirmeleri beklenirken öte yandan piyasa kaynaklı belirsizlikler ve güvencesiz çalışma nerdeyse kural haline gelmiştir. Günümüzde “bilgi toplumu, bilgi ekonomisi, bilgi teknolojileri, eğitim reformu, yönetim, performans kriterleri, yaşam boyu öğrenme, öğrenme toplumu, e-

öğrenme” gibi eğitim alanındaki dönüşümlere ilişkin küresel söylemler, 1980’li yıllardan itibaren IMF ve Dünya Bankası’nın denetiminde uygulanan yapısal uyum programları ile birlikte gündeme gelmiştir. 1980’lerin başından itibaren öncelikle her düzeydeki eğitimin amacını ve içeriğini piyasanın talepleri doğrultusunda yeniden belirlemeye yönelik ‘reformlar’ gündeme gelmiştir. Bu reformlar büyük ölçüde eğitimin ve yetiştirme sürecinin finansmanına ve eğitimin toplumsal hareketlilikteki rolünü ve eşitlikçi politik işlevini yeniden düzenlemeye yönelik reformlardır. Bu tür reformlar eğitimin amacının ve müfredatın küresel piyasanın ihtiyaçları ile esnekliğin gerektirdiği bilgi ve beceriler temelinde yeniden düzenlenmesini hedeflemiştir (Sayılan, 2006: 44). Oysa, neoliberal politikaların sonucu ortaya çıkan potansiyel tehdit, herkesin değer verdiği ‘bilgi’yi merkeze alan, eğitimi kutsayan ve tüm bunlarla ‘toplumsal gelişmeyi’ birleştiren süslü bir “bilgi toplumunun” arkasına saklanmaktadır (Ünal, 2011: 109).

Tony Blair’in “elimizdeki en iyi iktisadi politika, eğitimidir”, cümlesinin de özetlediği gibi, yaşam boyu öğrenme politikalarının ilgi alanı dar bir biçimde daha üretken ve daha etkin bir işgücü yaratmak ile sınırlı kalmıştır. Küreselleşme, artan rekabet, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin işyerinin ve işin organizasyonunun ve mesleklerin doğasının değişmesine neden olduğu ve günümüzde çok az insanın yaşam boyu aynı işte çalışabildiği iddia edilmektedir (Alcock, vd., 2011: 445). Bilgiye dayalı olduğu öne sürülen yeni ekonomi, yeterliği ve disiplini sürekli bir çıraklık fikri ile sağlamak hedefiyle, hem işyerinde hem okulda öğrenci olan ve hep öğrenci kalacak işçilere ihtiyaç duymaktadır.

‘Yaşam boyu öğrenme’ söylemi bir yanıyla bireylerin eğitim alanındaki fırsat eşitliğinin formel eğitim boyutuyla sınırlı kalmadığını ve dezavantajlı kitleler için kendini geliştirme konusundaki fırsat eşitliğinin yaşam boyu devam ettirilmesinin bir yolu olduğunu vaaz ediyor. Ancak, pratikte yaşam boyu öğrenmeye küresel kapitalizmin koşullarında işçilerin istihdam edilebilirlik düzeyinin ve bu yolla işletmelerin ekonomik rekabet gücünün yükseltilmesi misyonu yükleniyor. Halbuki, bireylerin eğitim düzeylerinin yüksekliği, kalifiye olması ve beceri ile ilgili sertifikalarının olması ile istihdam edilme imkânları arasında doğrudan bir ilişki kurmak oldukça güçtür. Örneğin, Kanada dünyadaki en eğitilmiş işgücüne sahip olmasına rağmen, milyonlarca Kanadalı ya işsiz ya da düzeyinin çok altında işlerde çalışmaktadır. Milyonlarca eğitilmiş Kanadalının yetenek ve bilgileri çöplük haline gelmiştir çünkü bunlar yetenek gerektirmeyen işlerde çalışmaktadır. Nitekim Kanadalıların üniversite eğitimi almış olan 4’te 1’i mevcut işleri için fazla yetenekli olduklarına inanmaktadır ve yine bu üniversite mezunlarının 4/1’i tezgahtar, büro işleri veya beden gücü gerektiren hizmet sektöründe çalışmaktadır. Genel kanının aksine, demek ki problem olan çalışanların eğitimi değildir; Kanada’da yetenek kıtlığı değil,

yetenekli çalışanlara iş imkânı kıtlığı söz konusudur (Stanford, 2001: 31). Yaşam boyu öğrenme anlayışı; istihdamın mevcudiyeti ve istihdam fırsatlarının yapısını sorgulamak yerine, yalnızca bireylerin istihdam için hazır olup olmadıklarına yetenek ve becerileri üzerinden odaklanmaktadır.

Yaşam boyu öğrenmenin son yıllardaki hâkim kullanım biçimi; öğrenmenin piyasa şartlarına ayarlı olduğu ve bu piyasanın da toplumsal unsurlardan ziyade ekonomik ve bireysel taleplerle şekillendiğini varsayan bir yaklaşımdır (Edwards, vd., 1998: 27). Neoliberalizmde bireyin kendi kişisel yatırımlarını ve sigortalanma biçimleri yoluyla kendi kendinden sorumlu olması bireyselleştirilmiş ve özelleştirilmiş yeni ekonominin temel ahlaki unsuru haline getirilmiştir. Bu tuhaf neoliberal yönetim biçiminde, sorumlulaştırılmış bireyler, özelleştirilmiş ekonomik rejimin bireyselleştirilmiş ekonomik, idari ve sigorta tekniklerine maruz kalmaktadır (Peters, 2001: 60). 1990'lı yıllarla birlikte eğitim politikalarının temel belirleyeni istihdam piyasaları doğrultusunda, rekabeti sağlayacak, kendini hızlı teknolojik değişimler karşısında yenileyecek, yeni teknolojik bilgiyi hem üretecek hem de uygulayacak, hızlı değişimlere ayak uydurabilmek için öğrenmeyi öğrenecek bir işgücü yetiştirilmesi olmuştur (Uzunyayla ve Ercan, 2011: 217). Öte yandan, ne öğreneceğimiz, (küresel) ekonomik rekabete ne tür katkıda bulunabileceğimizle ilişkilendirilmektedir. Bu bireyselleşmenin belli bir pragmatizmle mümkün olabildiği bir eğitim ve istihdam anlayışını öngören bir yaklaşımdır.

## **Avrupa Birliği'nin Yetenekli Toplum Tasarımı**

Yaşam boyu eğitim meslekî eğitimle ilişkili olduğunda, nasıl “doğumdan ölüme kadar işin planlanmasında, kaynak sağlamada, verimlilikte, değerlendirmede ve iş için daha iyi olan herhangi bir öğrenme olanağı paketinin akreditasyonunda müdahale edebilme” olanağı sağlıyorsa, aynı zamanda, “...iyi hissetme ve meşgul hissetme mekanizmalarıyla ve bunların kombinasyonlarıyla da, ticarileşmiş öğrenme olanaklarına insanları kilitlemektedir” (Preston, 1996; aktaran Ünal 2007).

Hem hükümetlerin idari belgelerinde hem de akademik metinlerde birey, bireysellik, özerklik, girişimcilik ve bireyin seçim özgürlüğü gibi söylemler neoliberal ekonomi-politik tahayyüle can vermektedir. Bunun en sarıh örneklerini Avrupa Birliği'nin stratejik metinlerinde bulabiliyoruz. 1998 yılından itibaren de Avrupa istihdam rehberlerinde yaşamboyu öğrenmenin istihdam açısından önemi vurgulanmakta ve üye ülkelerin her yıl istihdam konusunda periyodik olarak hazırladıkları ulusal eylem planlarında yaşamboyu öğrenme ile ilgili faaliyetlerine yer verilmektedir. Avrupa Birliği'nin en temel istihdam konularının uzun dönemli olarak planlandığı ve istihdamla ilgili önemli kararların alındığı Lizbon Zirvesi'nde de aktif istihdam politikaları içinde yaşamboyu öğrenmeye ağırlık verilmesi gerektiği özellikle

vurgulanmaktadır (Gündoğan, 2003: 2). OECD, Dünya Bankası ve Avrupa Birliği vb. uluslararası aktörler sermayenin küreselleşme eğilimleri doğrultusunda eğitim ve istihdam ilişkisi dolaysız hale getirecek tarzda yaşam boyu öğrenme stratejisinin tüm siyasal belgelerinde kayda geçirmiş bulunmaktadır. Türkiye’de ise Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planında, yaşam boyu eğitimin hedefinin öğrenmede fırsatlar yaratarak bireylerin kişisel gelişimini sağlamak, toplumsal bütünleşmeyi gerçekleştirmek ve ekonomik büyümeyi sağlamak olduğu ileri sürülmektedir (DPT, 2001: 10). Yaşam boyu öğrenme stratejileri, bizzat bu uluslararası kuruluşların öncülüğünde popüler hale gelmiştir. Yaşam boyu öğrenme stratejisi, tarihsel olarak özelleştirme, kuralsızlaşma, güvencesiz ve esnek istihdam, serbest piyasa rekabeti vb. ekonomi politik tercihlerle birlikte inşa edilmiş ve hayat bulmuştur.

Yaşam boyu öğrenme, 1990’lı yıllardan itibaren, aktif vatandaşlığın, sosyal bütünleşmenin ve istihdamın gelişmesi için temel bir politika olarak kabul edilmiş ve Avrupa Birliği İstihdam Stratejisi’nin de önemli bir parçası haline gelmiştir. Nitekim Avrupa Parlamentosu tarafından 1996 yılı, “Avrupa Yaşamboyu Öğrenme Yılı” olarak ilan edilmiştir. 1998 yılından itibaren de Avrupa istihdam rehberlerinde yaşamboyu öğrenmenin istihdam açısından önemli vurgulanmakta ve üye ülkelerin her yıl istihdam konusunda periyodik olarak hazırladıkları ulusal eylem planlarında yaşamboyu öğrenme ile ilgili faaliyetlerine yer verilmektedir (Gündoğan, 2003).

Yaşam boyu öğrenme, bireyler için eğitim ve staj alanında Avrupa’nın dayanışması için birleştirici bir strateji olarak sunulmaktadır. Yaşam boyu öğrenme yaklaşımı, Avrupa Birliği için “vatandaşlığın geliştirilmesi, sosyal bütünleşme, çalışma ve bireylerin kendilerini gerçekleştirmeleri için temel bir siyasal strateji yaklaşımıdır” (European Commission 2002: 4). Lizbon Memorandumunda olduğu gibi, Avrupa Komisyonu Avrupa Birliğinin bir değeri olarak özellikle bölgesel gelişme ve entegrasyon, modernleşme, insan sermayesi ve istihdam edilebilirliğin güçlendirilmesi konularıyla ilişkili olarak resmi ve gayriresmi anlamda yaşam boyu öğrenmeyi inşa etmiştir (Commission for European Communities, 2000). 2000 yılında Avrupa Komisyonu’nun yayınladığı siyasal belgede, “... tüm öğrenme aktiviteleri tüm yaşam boyu sürer, bilgi, beceri ve yeterliklerin iyileştirilmesi amacıyla, sosyal, sivil/yurttaş sosyal ve/ya da istihdamla ilgili perspektifler içinde...” gerçekleştirilecek öğrenme etkinliklerinin ‘yaşamboyu öğrenme’ kapsamında düşünülmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Ünal, 2007: 5).

Avrupa Birliği’nin eğitim hedeflerini belirleyen “Eğitim Sistemlerinin Somut Gelecek Hedefleri” raporunda, birliğin Lizbon Stratejisi’nde belirlenmiş olan “daha çok ve iyi iş ve daha geniş sosyal uyumla, sürdürülebilir bir ekonomik büyüme yeteneğine sahip olan dünyanın en rekabetçi ve dinamik bilgi temelli dinamik ekonomisi haline gelme hedefini gerçekleştirmek için

eğitime yüklenen anlamın genişletilmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Rapor bunun yolunun bireyin toplumun ve ekonominin gelişmesinden geçtiğini belirtirken bu görevi de formal ve informal eğitim biçimleri arasındaki geleneksel engelleri açan bir yaşam boyu öğrenme stratejisine vermektedir. Eğitim ve ekonomi arasında kurulan bu indirgemeci ilişki yaşam boyu eğitim fikrinin de mesleki eğitim ile eř tutulmasına ve kavramın eğitim sistemleri için geliştirici olabilecek potansiyel içeriğinden arındırılmasına neden olmaktadır (Bağcı, 2010: 59). Bu noktada yaşam boyu öğrenme adeta pek çok sosyal problemin çözümünde sihirli bir değnek olarak formüle edilerek; toplumsal bütünleşme, aktif yurttaşlık, meslek ve kişisel gelişim, uyum ve iş yaşamı için eğitim ve yetiştirme ‘zorunlu bir araç’ olarak görülmekte ve yaşamboyu eğitimin ‘Avrupa yurttaşlığı’ için gerekli hareketliliği sağlayacağı belirtilmektedir.

### **‘Kamusal İyi’ Anlayışının Sonu ve Bireyin Sorumlulaştırılması**

Yeni ekonomik düzenin emrindeki yaşam boyu öğrenme anlayışı; toplumsalın bireyselliğe, bireyin de piyasa talepleri karşısında kendi eğitimlerinden ve refahından sorumlu öznelere indirgenendiği bir dünyayı temsil ediyor. Clarke (2007) bu süreci “toplumsalın boyun eğmesi” olarak değerlendiriyor. Bireysellik zerine kurulan bu yeni söylemsel stratejiler, aşırı-korumacı Refah Devletinin (veya ‘dadı devlet’ denilerek aşağılanan) kusurları üzerinden ilerleyen eleştiriler veya küreselleşme ile birlikte çalışma hayatının değişiminin kaçınılmazlığına verilen cevap üzerinden anlaşılabilir (McCarthy, 2014: 406).

Bu bakış açısı sphesiz başarı ve başarısızlığın temel faili olarak piyasayı, devleti, toplumsal yapıyı değil, bireyi ne sürmektedir. Bu durumda birey, kendi girişimleri, özdisiplini, uzakgrşllğ ve proaktif eylemleriyle başarısını kendisi inşa etmesi gereken sorumlu bir özneye dönüştürülmektedir. Bireylerin emek piyasasındaki başarı veya başarısızlıkları ise toplumsal olarak inşa edilmiş bir Şey olarak değil; bireysel bir beceriksizlik, motivasyon eksikliği, hatalı planlama ve kendine yanlış yatırımın bir sonucu olarak değerlendirilmektedir. Bu arada bireylerin piyasa karşısındaki eşitsiz toplumsal köken dağılımları da görünmez hale gelmektedir.

Risk, piyasa Őartlarını sağlayabilmek adına, bireylerin becerilerinin takip edildiği disipline edici bir strateji olarak kullanılmaktadır. Artık riskleri refah devleti modelinde olduğu gibi devletin değil, bireylerin üstlenmesini öngören bir ekonomi politik 1980 sonrası neoliberal dünyaya damgasını vurmuş durumda. Bu gelişmeler sıradan “insanların yaşamlarının kariyer inşası ve planlamalarını çok daha gvencesizleştiren bir değişime yol açmaktadır” (Ogawa, 2013: 134). Bu yönüyle, yaşam boyu öğrenme, istihdamın büyük

ölçüde işçilerin aleyhine olacak şekilde siyasal bir teknikle düzenlenmesi olarak görülebilir.

Günümüzde risk ve sorumluluk yeni şekillerde tematize ediliyor. Riskler, ilk olarak iktidarın disiplinci teknolojisinden sosyal güvenlik programlarının yönetimselleştirilmiş risk olarak idaresine ve sigorta-temelli rasyonalitelerin yeni biçimlerine dönüşmüştür. Daha sonra da risk yönetiminin bireylere bırakıldığı ve piyasa üzerinden tatminine zorlandığı tutumlu olmanın yeni biçimlerine dönüştürüldüğüne şahit oluyoruz (Peters, 2001: 61).

Öte yandan, günümüz toplumlarını risk toplumu olarak tarif eden anlayışlar (Beck, 2011), risklerin sınıfsal dağılımları hakkında ya hiç bir şey söylemiyor ya da riskleri öngörülemez olarak değerlendirdikleri için sınıfsal perspektif gözden kaçıyor. Bugün neoliberal sistemin güvencesizleştirdiği iş yaşamında risklerin üstesinden gelmenin yolu olarak bireyin daha fazla beceri sahibi olması önerilmektedir. İşsizlik giderek artarken, çalışanlar açısından giderek güvencesiz hale gelen çalışma yaşamı, bir başka kârlı sektörün, 'yaşamboyu öğrenme' sektörünün kurulmasını ve bu yolla, dayatılan 'risk'li çalışma ortamının benimsenmesini sağlamaktadır. 'Risk alabilme' çalışanların neredeyse vazgeçilmez bir biçimde sahip olmaları gereken bir "nitelik"e dönüşmektedir (Ünal 2007: 10).

## **Sürekli Çırak Olarak 'Yeni İşçiler': Becerilerin Geçiciliği, Güvencesiz İstihdamın Sürekliliği**

Küreselleşen yeni ekonomi rejiminde çalışanın, sürekli değişime uyum sağlama, yeni bilgi ve beceriler kazanma, değişen çalışma alanlarına ve mekânlarına hızla mobilize olma özellikleri ön plana çıkarılmaktadır. Çalışanların yoğun rekabet ortamında istihdam edilebilmeleri "insan sermayesini artırma" (Sennett, 2011) olarak da değerlendirilen, çalışanın entelektüel bilişsel düzeyi, iletişim becerisi, sosyal uyum yetisinin gelişmiş olması, organizasyon kurabilme ve çabuk ve etkili çözümler üretebilmesi gibi özelliklere sahip olması ile mümkün olmaktadır. Çalışanların sürekli istihdam edilmelerini sağlayacak niteliklerini, sürekli geliştirmelerine işaret eden bu durum, çalışanlar arasında farklılaşmaları arttırdığı gibi, onlar arasındaki rekabetin koşullarını da üretmektedir. Bu durum, çalışanların, geçmişteki çalışan tipinde görülen, görece homojen ve kolektivist 'bir çıkar birliği grubu' oluşturmalarının da önüne set çekmekte, onları piyasanın kuralları içerisinde tek başına var olmaya çalışan 'atomize olmuş' bireyler durumuna dönüştürmektedir. Geçmişin aynı işi yapan ve aynı çıkarlara sahip olan, dolayısıyla da aynı amaçlar çerçevesinde bir araya gelebilme yetisi gösteren ve belli bir zaman süresi içinde sınırlandırılmış, 'başı sonu belli bir mesaiye' tabi 'standart kolektif' çalışan tipinin tersine, yeni çalışan tipi, ancak daha 'nitelikli' birey olma ve bu özelliği ile diğer çalışanlara karşı 'üstünlük'

kurma zorunluluğuyla, iş piyasasında kendine ‘güvencesizlik’ temelinde yer bulabilmektedir (Kart, 2011: 1183).

Yaşam boyu öğrenme stratejisinin gücü, esnekliğinden ileri gelmektedir. İlk olarak, işvereni ve devletleri doğrudan bireylerin istihdamının sorumluluğundan kurtarmaktadır. İkincisi, işçilerin işveren ve ülkeler arasında hareketlilikleri açısından onların uyumunu sağlamayı hedeflemektedir. Son olarak, bu iktidar teknolojisi sayesinde işçilerin tüm iş süreci boyunca bir işten diğerine geçiş yapması veya bir üretim süreci içinde değişik ürünler/üretim süreçleri arasında geçiş yapması mümkün hale gelebilmekte ve yeteneklerin kendisi “geçici” hale gelmektedir. Bu çeşit bir esneklik, Fordizm ve Taylorizmi karakterize eden özelliklerden farklı olarak, potansiyel olarak yetenek ve beceriler açısından kısa süreliğine ve geçici özellikler gerektirmektedir (Olssen, 2006: 221). Şirketlerin küresel rekabet gücünü arttırmak için ihtiyacı olan esnek işgücünü yetiştirme konusunda kamusal eğitim ve istihdam arasında doğrudan bir bağ kurmayı hedefleyen neoliberal politikalar, toplumsal bireysel olana, bireyi de bilgi, beceri ve deneyim açısından piyasa karşısında tüm eğitim geçmişinden sorumlu öznelerle dönüştüren bir ekonomi-politik olarak işlemektedir. Bu arada, işlerle ilgili sahip olunacak tüm becerileri önceden tahmin edip yatırım yapmak ve yatırım yapılan bu becerilerin geçiciliği olduğunu kabullenmek bireylerin sorumluluğu olarak kodlanmaktadır.

Bourdieu 1998 yılında bir söyleşisinde neoliberalizmin saf pazar mantığının yoluna çıkabilecek tüm kolektif yapıları ortadan kaldırmaya yönelik bir program olduğunu söylüyordu. Neoliberalizm, eğitim sistemini büyük ölçüde ücretli emek piyasasına bağımlı hale getirmek çabasıdadır. Ancak, yüksek teknolojilere dayalı işlerin oranındaki artışa rağmen, örneğin Kanada ve Amerika Birleşik Devletleri nüfusunun giderek daha büyük bir bölümünün istihdam edileceği işler yüksek beceri gerektiren, teknik açıdan saygın pozisyonlar değildir. Tam tersine, ücretli işçi piyasası gün geçtikçe artan bir oranda perakende, ticaret ve hizmet sektöründeki düşük ücretli, mekanik işlerin hakimiyetine girmektedir. Örneğin, 2005 yılında bilgisayar uzmanları, sistem analistleri, fizik tedavi uzmanları, yöneylem analistleri ve radyoloji teknisyenlerinin toplamı için yaratılandan daha fazla işin, kasiyerler için yaratacağı öngörülmektedir (Apple, 2004: 106). Yeni işlerin, kişisel bakım, hasta bakımı, otel ve pansiyon işleri ve taşımacılık alanlarında yani büyük ölçüde hizmet sektöründe olacağını tahmin etmek zor değil. Yeni işlerin çok fazla uzmanlık gerektirmeyen türden alanlarda yoğunlaştığı söylenebilir. Bu işlerin çoğu sendikasız, sözleşmeli, geçici, düşük ücretli ve yarı zamanlı işlerdir.

Yaşam boyu eğitim modeli; bireyi ve onun eğitimini tüm toplumsal bağlarından kopararak, sadece ekonomiyle ilişkilendirmektedir. Bireyi ekonomik düzlemde tanımlayan bu modelde, bireyin yetenekleri ve becerileri istihdamla sınırlı bir şekilde tanımlanıp geliştirilmek istenir. Yaşam boyu eğitim



esasen, esnek kapitalizm çağında, insanları daha itaatkar ve uyumlu yapmaya yönelik yeni bir uysallaştırma teknolojisi olarak işlev gören sosyal kontrol biçimidir. Yaşam boyu eğitim, kamusal alanı yok eder, eğitimsel faaliyetin temelini baltalar, kendi kendini denetlemek için yeni mekanizmalar sunar ve başarısızlığın kişisel bir sorumluluk olduğuna dair görüşü teşvik eder (Crother, 2004'ten aktaran Keskin-Demirer, 2013: 52). Bu sayede, aslında sisteme yönelik yapılacak yapısal eleştirileri geçersizleştirecek şekilde bireyler istihdam piyasasında yaşadıkları olumsuz deneyimlerin tamamından sorumlu kılınmaktadır.

Neoliberalizm, bir yönetim, düzenleme ve toplumsal kontrol tekniği olarak eğitim alanında özel bir konuma sahiptir. Bu bağlamda piyasa etiğinin, kamu yararı etiğinin yerini alarak eğitimsel alanın içine işlemesi çok da şaşırtıcı değildir. Alex Molar'ın (1996) işaret ettiği üzere, eğitim, piyasalaşma tarafından ele geçirilmiş, eğitim reformları ticari kalıplarla tartışılmaya başlanmış ve “geleceğin tüketicileri,” “geleceğin çalışanları,” “geleceğin vergi mükellefleri” gibi ifadeler çocuklara ve okul gençliğine atıfla kullanılmaya başlanmıştır (aktaran, McCarthy, 2014: 416-417).

Belirli bir işin özelliklerine uygun durağan kişilikler ve hayat boyu kariyere yönelik işler gibi söylemlerin yerini artık, “hareketli portföy işçisi” söylemi almıştır. Hareketli portföy işçileri, yeniden eğitilmeleri ve tecrübelendirilmelerini gerektirecek çok sayıda kariyer olanağına sahipmiş gibi sunulmaktadır. Portföy işçileri olarak onlar sadece hareketliliklerini değil; aynı zamanda bilgi ekonomisinin farklı kariyer olanakları arasında yer değiştirmelerini mümkün kılacak esnekliklerini garanti edecek yeteneği, bilgiyi ve tecrübeyi çoğu kez kendi maddi imkânları ile gerçekleştirdikleri yaşam boyu öğrenme vasıtasıyla biriktirirler. Esnek çalışanlar, sadece kariyerlerini ve onların payına düşen öznellikleri değiştirmekle kalmazlar. Burada esnekliğin farklı bir boyutu da devreye girer; öyle ki çalışanlar aynı zamanda sözleşme, çalışma saatleri, sorumluluk seviyeleri ve daha fazlasını kapsayacak şekilde daha fazla esneklik isteyen çalışma koşullarına uyumu bu sayede sağlayabilirler (Bansel, 2007: 288).

Mevcut durumda kapitalizm bir yandan ‘kendine’ sürekli yatırımı zorunlu hale getirmekte, öte yandan bu türden yatırımların yarattığı potansiyel ile yeni kâr olanakları yaratmaktadır (Keskin, 2012: 113). Son tahlilde, yaşam boyu öğrenme uygulamaları sorumluluğu sistemden alıp bireye yükleyen ve bireylerin bu sorumluluklarını da kendini yaratma ve kendini özgürleştirme olarak sunan bir yaklaşımdır. Bu toplumda bir yer edinmek için kendi yeteneklerini sürekli olarak yenilemek sorumluluğu olan bireylerin özerk ve bağımsız olduğu söylemidir (Olssen, 2006: 223).

Öte yandan, işlerin daha esnek hale gelmesinin öğrenme faaliyetlerinin de dönüşüm geçirmesi ihtiyacını doğurduğu söylemi, aslında işlerin daha güvencesiz ve riskli getirilmesinin üzerini örtmek üzere kullanılmaktadır. Uzun vadeli kariyer planları yerini kısa vadeli proje temelli portföy çalışanlara bırakmış durumdadır. Artık şirketler yüksek verimlilik adına, performans odaklı kısa dönemli yetenek eğitimleri, grup çalışmalarına katılım, takım çalışması, proje temelli çalışma, hızlıca iş değiştirme, enformasyon teknolojisini kullanabilmeyi, toplam kalite yönetimini ve performans dayalı ödeme eğilimlerini kural haline getirmişlerdir. Bu değişim, gücü işçilerin elinden sermayeye aktaran bir istihdam ve emek piyasasının yürürlükte olduğunun göstergesidir (Schmiede, 2006: 341-342). Bu tür uygulamalar, çalışanlar açısından riskler ve güvencesizlik üreten kuralsızlaştırma eylemleridir.

Esneklik esasında işçilerin kolayca yer değiştirmesi anlamına geldiğinden işçilerin işyerindeki herhangi bir pozisyonu garanti olmadığı gibi, aynı işyerinde çalışma süreleri de kısalıyor<sup>1</sup>. Esnekliğe yapılan vurgu bizzat işin anlamını ve dolayısıyla onu anlatmak için kullandığımız kelimeleri değiştiriyor. Esnekliğin kaygı yaratması son derece doğal: İnsanlar hangi risklerin olumlu sonuç vereceğini veya hangi rotayı seçmeleri gerektiğini bilemiyorlar (Sennett, 2012).

Esnek uyumun yeni teknolojisi çalışma tasarrufunun tüm sorumluluğunun bireylerin kendisine ait olduğunu, şirketlerin sosyal ve mali ödemelerin sorumluluğunu dengeleme olasılığını ve böylece şirketlerin küresel çevrelerde iş yapma özgürlüğünü arttırmayı garanti altına almaktadır. Paradoksal olarak, bu esneklik ekonomik yaşamın bazı boyutlarının istikrarının devamına yardımcı olmaktadır. Sonuçta, yaşam boyu öğrenme sadece şirketlerin ve 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, yaşam boyu öğrenme, esnekleşme yoluyla verimlilik çıkarlarına hizmet eden eğitim koşullarının yeniden yapılandırılmasını içermektedir (Olssen, 2006: 222). Çağımızın en büyük sorunu; gelişen teknolojiye rağmen ve bilgi toplumunun fırsatlarına rağmen insanların yoğun bir şekilde kendilerini “işe yaramaz” olarak görmeleridir.

## **Bilgi ve Öğrenmenin Farklılaşan Anlamları: Üniversiteler Nereye?**

Yaşam boyu öğrenme anlayışında enformasyon (*information*), bilginin (*knowledge*) yerini almıştır. Öğrenme, enformasyon olarak süreç ve işlemlerle yeniden tanımlandığında, enformasyon endüstrisindeki tüketicilerin ihtiyaçlarını karşılamak için sürekli olarak yeniden yeniden öğrenilmesi gereken, uyum

<sup>1</sup> Almanya'daki iş piyasasında işçilerin aynı işyerinde çalışma sürelerinin ne kadar kısaldığı üzerine bir çalışma için bkz. Schmiede, 2006.

sağlanması gereken ve yeniden yapılandırılan bir şey haline gelmiştir. Bu anlamda öğrenme, sürekli olarak yetenek ve becerilere durmaksızın yeni eklentiler yaparak onları gerçek dışsal ihtiyaçlara uyumlu hale getirmek demektir (Olssen, 2006: 222). Bilgi ve ona bağlı olarak geliştirilen eğitim ve öğrenme insani gelişimin, kamusal iyiye katkı sağlamanın aracı olmaktan tümüyle çıkarılıp piyasanın taleplerini karşılamaya yönelik bir araç olarak düşünülmektedir.

Bilginin sürekli olarak değiştiği ve daha hızlandığı bir ortamda, küreselleşme sürecinin bilgiyi merkezsizleştirdiği ve anlık olarak değişecek şekilde daha dinamik hale getirdiği iddia edilmektedir. Bazılarına göre, bilgidaki bu hızlı dönüşüm koşulları, geç modern zamanların veya Beck'in söylemeyi tercih edeceği şekilde risk toplumunun istikrarsızlığını da yansıtmaktadır (Edwards ve Usher, 2001: 278). Modern çağın büyük düşünürü, Michel Foucault, bilginin belli iktidar biçimlerini nasıl olanaklı kıldığını analiz etmiştir. Bireyler ve gruplar üzerinde her zamankinden daha tam denetim kurma amacına hizmet edebilen ve giderek incelikli hale gelen yoğun bilginin gelişimini incelemiştir (Sennett, 2011). Yaşam boyu öğrenme anlayışının araçsal hale getirdiği pazara endeksli ve beceri odaklı bilgi ve öğrenme faaliyetleri, bilimsel etkinliğin çıkış noktası olan bilgiye yönelik merakı zayıflatan ve bilimsel meraka dair köklü bir dönüşümün de yolunu açmaktadır.

Sürekli değişen bir üretim sisteminin çıkarlarına uygun olarak enformasyon, bilginin yerini alır ve eğitime dair amaçlar, yetenek ve bilginin emek piyasasına yönelik olarak niceliksel olarak edinilmesi anlamına gelmektedir (McCarthy, 2014: 420). Öğrenme, öğreneni daha çok, daha hızlı ve daha verimli olabilecek şekilde beceri kazanmasını sağlayan ve böylece şirketleri küresel ekonomide daha avantajlı hale getiren bir etkinlik olarak düşünülmektedir (Boshier, 2001: 968). Artık eğitim kurumlarından hem kurumsal olarak hızlı, ucuz ve çok-işlevli becerilere sahip uzmanlar (daha doğrusu sürekli eğitilecek ebed-müddet çırak olarak kalmaya razı gelen) yetiştiren şirketlere dönüşmesi bekleniyor.

Bu süreçte üniversite diplomasının yapısı, anlamı ve değerleri değişime uğramaktadır. Ayrıntılı biçimde tanımlanmış iş kapsamı ve uzmanlığa yol açan geleneksel üniversite eğitimi, kademeli biçimde, daha esnek ve kişisel bir biçim almakta, yüksek lisans programları, uzmanlaşma, yaşam boyu öğrenme uygulamaları ile sürekli zenginleştirilen bir 'nitelikler portföyü' ile yer değiştirmektedir (Katsikas ve Sotiris, 2003). Bu arada, öğrenme de bireyselleşerek, kimlerin neyi, nereden öğreneceği konusu sadece piyasanın arzularına göre somut bir işlerlik kazanmaktadır. Bu yönüyle öğrenme devamlı olarak ekstra becerileri geliştirmeyi önceden öngörmek, geliştirmek ve kazanılan becerileri de etkili bir şekilde yönetmek anlamına gelmektedir. Öğrenme, sertifikalar yoluyla becerilerin geliştirilmesi olarak araçsallaştırılmaktadır.

İşgücü piyasasının bütünü için geliştirilen yaşamboyu öğrenme ve mesleki gelişmenin önemine ilişkin kabuller giderek yaygınlaşıyor (Ünal, 2013: 21). Örneğin, bu düşünceye göre, ‘bilgi toplumu’nda yönetim (*management*), nitelik ve bilgi (*information*) hızı ekonomik rekabet için temeldir ve yüksek becerili emek gücü ile birlikte bilişim teknolojisi, verimliliği artırmak ve yeni hizmetler üretmek için vazgeçilmez niteliktedir. Rekabete dayalı bu düzenin küresel ölçekte kuruluyor olması, bir yandan işçiler arasındaki rekabeti artırıp onların örgütlenme olanaklarını zayıflatırken, diğer yandan iş yaşamıyla ilgili ve buna paralel olarak eğitim ile ilgili standartları, bunu tamamlayan e-öğrenme ağlarını ortaya çıkarmaktadır. Müebbeden bizi kendisine kitleyecek, bizi kendisine mahkum olduğumuza inandıracak bir eğitim ağı, esnekleştirilmiş çalışma koşullarına sürekli olarak uyarlanan insanlar yetiştirebilmek açısından çok etkili bir araçtır (Ünal, 2007: 6-10). Yeni istihdam politikalarıyla istihdam edilme hakkının yerini ‘istihdam edilebilirlik’ aldığı ölçüde yaşam boyu öğrenme anlayışı çerçevesinde vasıfların belgelenmesini sağlayan sertifikaların edinilmesi bir zorunluluğa dönüşmektedir (Biçer, 2013: 173).

Sonuç olarak, yaşam boyu öğrenme anlayışı öncelikle eğitime ilişkin algımızı dönüştürme girişimi olarak okunabilir. Nitekim, eğitimin iş dünyasının ve piyasanın değişen bilgi ve beceri taleplerine karşılamak için rekabet temelinde yeniden yapılandırılması sonucu eğitim hakkı, fırsat eşitliği, toplumsal adalet, yurttaşlık ve demokrasi gibi eğitimin toplumsal işlevine yön veren nosyonlar gözden düşmüş, rekabet ve girişimcilik kültürü başat eğitsel paradigma haline gelmiştir (Sayılan, 2006).

Ulusötesi sermaye bilginin örgütlenmesinin özelleştirilmesinde eğitim ve ekonomi arasındaki mesafeyi ortadan kaldırmak amacıyla, tüm gücünü eğitimin altyapısını yeniden düzenlemeye adanmış ve onu kuşatarak üniversite ve ‘üniversite dışı’ arasındaki çizgiyi geçersiz kılmıştır.

Yükseköğretim artık idarecilere kalmıştır ve er ya da geç, araştırmanın kendisi de idareye kalacaktır. Ve tabii ki söz konusu idareciler, ulus ötesi iş dünyasının toplum ve ekonomi yöneticilerinin hizmetinde yer almaktadır (Miyoshi, 1998’den aktaran McCarthy, 2014: 420). Üniversite içinde işletme etiğine yapılan yatırım, aslında, birçok üniversite kampüsünde beşeri bilimlere ve insancıl sosyal bilimlere yönelik azalan destek anlamına gelmektedir. Hâlbuki demokratik vatandaşlık ve eleştirel düşünce anlamında bireyi yetiştiren bizzat bu programlardır (McCarthy, 2014: 421).

Eğitim kurumlarından ‘girişimci’ insanlar beklenmiyor, bizatihi eğitim kurumunun kendisini hem iş akışı ve örgütlenme açısından hem de müfredat açısından girişimci bir kurum olarak yeniden düzenlemesi beklenmektedir. Bunun en çarpıcı örneği, ülkemizde de epeyce desteklenen “girişimci üniversite modelidir (bkz. YÖK, 2003). Özellikle ‘girişimci’, ‘talep merkezli’, ‘piyasa

dostu', ya da 'ticari' sıfatlarıyla pazarlanan özel üniversiteler, neoliberal bir "yükseköğretim" projesinin önemli örnekleridir. Özel üniversite artık, kamu üniversite sisteminde açılan bir gedik değil, sistemin bizzat kendisi olmuştur (Özügürlü, 2003) ve piyasa dinamiklerine ayarlı bu tür bir üniversite felsefesi kamu üniversitelerine de yaygınlaştırılmak istenmektedir. 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 gelmiştir (Sayılan, 2006).

Üniversitenin özerkliğinin meşruiyetini sağlayan şey, yapmakla yükümlü varsayıldığı işin, ne kadar incelmış bir ilgiden türemiş olursa olsun, sonuçta kolektif bir varlığın yararına kullanılacak sonuçlar yaratmasıdır (Çiğdem, 2003: 70). Oysa, son yılların eğitime ilişkin, özellikle de üniversite eğitime ilişkin politikaların geldiği en önemli nokta, eğitimin toplumsal hareketlilik, toplumsal adalet ve eşitlik gibi temel özelliklerinin ikinci plana atılması ve giderek piyasanın talepleri her neyi gerektiriyorsa bizzat onun ihtiyaçlarına göre bireyler yetiştiren bir kurum haline gelmesidir (Coşkun, 2008: 197). Üniversitelerin teknokratik şirketlerin (pazarın) ve katı hiyerarşi ile yönetilen bürokratik örgütlerin (devlet) elinde özerkliğini yitirmesi, üniversitenin kamu yararına evrensel bilgi (universal) üretmesinin zeminini aşındırmaktadır. Yaşam boyu öğrenme politikaları açıkça eğitimin piyasa/pazar tarafından kolonizasyonunu hedefleyen bir içeriğe sahiptir.

Üniversiteden devlete ve pazara bilgi ve enformasyon akışını zararlı kılan husus, üniversitelerin varoluşunun bütünüyle bu akışa indirgenmesiyle ilgilidir. Akış devlete gerçekleştiğinde üniversiteyi garnizondan; pazara gerçekleştiğinde çok ortaklı bir şirketten ayırt etmek imkânsız hale geliyor (Çiğdem, 2003: 70). Bugün üniversitenin pazar tarafından giderek daha fazla işgal edilmesini mümkün kılan şey, bilginin tözselliğini yitirmiş olmasından ziyade, pazar dinamiklerini denetleyecek ve dizginleyecek herhangi bir politik çerçevenin bulunmayışıdır (Tekin, 2003).

Üniversite, genel eğitime, kültürel yeniden üretime ve aklın eleştirel kullanımına dair amaçları tartışmaktan, tanımlamaktan ve akademik pratiklerinde nesnelleştirmekten hızla uzaklaşmaktadır (Tekin, 2003: 162). Akademik araştırma, bilimsel yönelimlerinden sıyrılıp ticari bir etkinliğe dönüşmekte ve ancak öyle olduğu zaman bir anlam ifade eder hale gelmektedir. Böylece saf bilimsel merakın ivmelendirici gücünün aşamalı bir şekilde yok olduğunu, yerini, bir pazar halinde tasavvur edilen 'Ar-Ge' merkezli bir 'araştırma' mefhumuna terk ettiğini gözlemliyoruz. Böyle köklü bir dönüşüm, araştırma kavramına atfedilen anlamın değişmesiyle sonuçlanmaktadır. Bu

yeniden tanımlanmanın bizi kaçınılmaz olarak götüreceği yer, piyasa terimleriyle geçerlilik kazanan bir disiplinler hiyerarşisidir. Zira hangi bilimsel etkinliğin daha ‘yararlı’ olduğuna dair kanaat akademik disiplinlerin her birinin, onları kamuda olsunlar özelde olsunlar, var eden ekonomi politiğin yeniden üretilmesine yaptıkları katkı oranında oluşmaktadır. Artık bilimsel etkinliğin kavramsal çıkış noktası da, ondan beklenen sonuçların doğası da son derece hızlandırılmış bir teknik etkinliğe indirgenmiştir (Ergur, 2003: 185, 194).

Günümüzde eğitim, kamusal sorumluluk, kamusal iyiye katkıda bulunma ve toplumun kendisi üzerine düşünmesini mümkün kılan eleştirel düşünme pratiklerinden hızla uzaklaşmaktadır. Özünde evrensel bilgi üreterek kamusal hizmet verme anlayışı olan üniversite, akademik ve idari alanda pazarın baskısını üzerinde hissederek derin bir zihniyet dönüşümüne tanık olmaktadır.

Yeni durumda, akademik kapitalizm, beraberinde yeni bir akademik ethos getirmektedir. Uzmanlık, bilgiyi geliştirmede gerekli olan bilimsel bir derinleşme değil, piyasada paraya tahvil edilebilecek teknik becerilere sahip olma anlamına gelmeye başlamıştır. Bu eğilim zaten uzun süredir uygulamalı disiplinlerde mevcuttu (tıp, hukuk, mühendislik fakülteleri vb.); şimdi ise diğer akademik dallara ve en sonunda düşünce bağlamlarını üreten ‘temel’ bilimlere sirayet etmiş bulunuyor. Beşeri bilimlerin pazar baskısıyla uygulamaya dönük girişimleri özellikle önemli bir tehdit olarak görülebilir zira bu durum eleştirel bilgi üretiminin önünde önemli bir bariyer oluşturmaktadır.

Yaşam boyu öğrenme, piyasa merkezli anlayışa ayarlı bilgi demetleriyle örülü sertifika endeksli bir öğrenme anlayışını örgütleyerek, öğrenmeyi piyasaya tahvil edilebilecek teknik beceriler olarak tahayyül etmemizin koşullarını olgunlaştırmaktadır. Nitekim yaşam boyu öğrenme politikalarının perspektifinde uzmanlık; bir bilgi alanında derinleşmek değil, piyasada alınıp satılabilir türden becerilere sahip olmak anlamını kazanmaktadır.

Yaşam boyu öğrenme politikaları ve eğitim piyasalaştırılması süreçleri el ele yürütülmektedir. Üniversiteler bünyesinde kurulan ve geliştirilen “Sürekli Eğitim Merkezleri,” pazarı/piyasayı beslemek üzere geliştirilen bir çerçevede iş görmeyi tercih etmektedir. Günümüzde eğitimde uygulamaya dönük meta değeri taşıyan ve paket programlar çerçevesinde edinilebilir olan bilginin üretimi ve aktarımı üniversitenin yegâne işlevi olarak takdim ediliyor. Üniversiteler halen büyük ölçüde kamu kaynaklarıyla destekleniyor olsalar da, giderek “bürokratik bir tarzda yönetilen tüketici yönelimli şirketlere” benziyorlar; nitekim onların da “mal ve hizmetlerini, diğer ticari girişimler gibi, pazarda satışa sunmaları” bekleniyor (Kwiek, 2000’den aktaran, Tekin, 2003: 145). Oysa üniversitenin içinde var olan bilim insanı, ister düşünce bağlamlarını inşa eden, sorgulayan, dönüştüren felsefede ve toplum bilimlerinde olsun, ister piyasayla yakın ilişki içinde olması doğasına uygun olan uygulamalı bilimlerde

olsun, verimliliği kapitalist kârlılık güdülerinde değil, özneliğin özgün kuruluşunu mümkün kılan gerçek anlamda bilgi üretme süreçlerinde arayan kişi olmalıdır. Akademisyen ise akademik etkinliği bir iş olarak algılayan değil, düşüncenin içinde yaşayan kişi olduğunda (Ergur, 2003: 214) üniversite varoluş amacına hizmet etmiş sayılabilir. Ancak, yaşam boyu öğrenme politikaları, kamusal iyi fikriyle ilişkili olarak örgütlenmesi gereken evrensel bilginin içeriğini ve bunların taşıyıcısı olan eğitim kurumlarını ve üniversite anlayışını tahrip ediyor.

## **Sonuç**

Yaşam boyu öğrenmenin nasıl bir birey ve toplum tasarımı içine oturtulduğu ve eğitime nasıl bir rol biçildiği oldukça önemlidir. Eğitimin istihdamla özdeşleştirilme sürecini ifade eden ticarileşme mantığı entellektüel bilginin özerkliğinin ve kendinden menkul değerinin içini boşaltacak bir güce kavuşmuş görünüyor. Yaşam boyu öğrenme imkânları eleştirel bilgiye erişimin yaygınlaştırılması ve entellektüel bilginin toplumu kamusal iyi yönünde dönüştürücü potansiyelinin canlandırılması için kullanılabilirken, bu uygulamanın tek ve temel misyonu, işgücünü eğitmek ve 'bilgi ekonomisi' olarak anılan düzene uyumlaştırma olarak düşünülmektedir.

Bütün bu gelişmelerin sonucu, risklerin yönetilebilmesi noktasında kamusal yükümlülükten, bireysel sorumluluklara doğru bir geçişi gözlemek mümkün. Bireyin istihdamına yönelik olarak formüle edilen ve beceri eğitimine odaklanan neoliberal anlayışta, başarı veya başarısızlık toplumsal olarak inşa edilen bir şey olarak değil de, bireysel bir sorumluluk ve kader olarak sunuluyor. Bireyin risklerin yönetiminden tek sorumlu merci haline getirilmesi süreci işlerken, eğitim ve istihdam birbirleriyle kopmaz bir şekilde eklemlenmektedir. Birey, neyi ne zaman ve nasıl öğreneceğini önceden öngörüp eğitime farklı şekillerde (üniversite, sertifika eğitimi, staj, meslek kursları, kişisel gelişim vb.) yatırımlar yapmakla sorumlu tutulurken, gelecekteki risklerin yönetimi kamusal yükümlülük olmaktan çıkarılıp bireysel bir düzleme taşınmıştır. Bu arada öğrenme ve eğitim sosyal bir hak olmaktan da çıkarılarak, hükümetlerin ve sermaye çevrelerinin küresel rekabetteki stratejik hamleleri kapsamında istihdam alanlarına yönelik öğrenme faaliyetlerine dönüşmüştür.

Şurası açık ki, pazar ilişkilerinin hem akılsal hem de moral bir model olarak benimsenip idealleştirilmesi, eğitimin kurumsal varoluşunu mümkün kılan kamusal taahhütlerini ve evrensel bilgi üretme ideasının altını oymaktadır. Halbuki neoliberalizmin yerine geçebilecek yeni düzen, ancak bencil çıkarların ve kâr için bireysel hırsların yasadışı takip etmeyen, kolektif bir şekilde inşa edilen ve onaylanan kolektif akıl arayışına yer açmakla mümkün olabilir (Bourdieu, 1998). Eğitimin ve öğrenmenin, pratik yönelimli istihdam arayışlarına teslimiyeti, bilginin eleştirel içeriğinin ve kamu yararı fikrinin

terkedilmesine yol açmakta ve sonuç olarak bilginin içeriksizleşmesi nedeniyle öğrenenlerin düşünsel etkinliği de pragmatik hesaplara kurban edilmektedir. Tüm bu yönelimler, bilgiyi ve öğrenmeyi ekonomik düzenin emrinde teknik aklın kullanabilir ‘malzemelerine’ dönüştürmektedir. Saf pazar mantığının önüne gelen herşeyi içine alıp sürüklediği bir anlayışa teslim olan eğitim ve öğrenmeyi, hakikat arayışı ve kamusal iyiye yönelik bir faaliyet olarak düşünmekten alıkoymaktadır. Dahası, yaşam boyu öğrenme anlayışı, toplumdaki hiyerarşileri ve sınıfsal yapıdaki eşitsizlikleri güçlendirerek, bir çok açıdan güçsüz olan çalışan grupları gittikçe marjinalleştiren bir çerçeve sunmaktadır. Radikal şekilde yorumlarsak; bu haliyle yaşam boyu öğrenme stratejisi anlayışı günümüzün yeni işçilerine işletmelerin dayattığı çözümlere “ya ayak uydur ya da yok ol” anlamına gelmektedir.

## **Kaynakça**

- Alcock, P, May, M. ve Rowlingson, K. (2011), *Sosyal Politika Kuramlar ve Uygulamalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Apple, M. (2004), *Neoliberalizm ve Eğitim Politikaları Üzerine Eleştirel Yazılar*. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Bağcı, E. Ş. (2010), “Neoliberalizm ve Yaşam Boyu Eğitim: Gerçeği Gizleyen Büyülü Sözler,” *Eğitim, Bilim, Toplum*, Sayı:30, s.53-76.
- Bansel, P. (2007), “Subjects of Choice and Lifelong Learning,” *International Journal of Qualitative Studies in Education*, Vol:20, No:3, s. 283-300.
- Beck, U. (2011), *Risk Toplumu: Başka Bir Modernliğe Doğru*. İstanbul: İthaki.
- Biçer, Ö. (2013), Yükseköğretimde Yeni Ortaklık: Sürekli Eğitim Merkezleri ve İŞKUR, *Praksis*, Cilt:33, Sayı:3, s. 167-185.
- Boshier, R. (2001), Lifelong Learning as Bungy Jumping: In New Zealand What Goes Down Doesn't Always Come Up, *International Journal of Lifelong Education*, Vol:20, No:5, s.361-377.
- Bourdieu, P. (1998), “The Essence of Neoliberalism,” çeviren: Jeremy J. Shapiro, <http://mondediplo.com/1998/12/08bourdieu> (Erişim tarihi: 11.02.2013)
- Clarke, J. (2007), Subordinating the Social? Neoliberalism and the Remaking of Welfare Capitalism,” *Cultural Studies*, Vol:21 No:6, s. 974-987.
- Coşkun, M. K. (2008), “Üniversite Eğitimi ve Akademisyenler: Quo Vadis?,” *Toplum ve Demokrasi*, Cilt:2 Sayı:3, Mayıs-Ağustos, s. 197-202.
- Çiğdem, A. (2003), “Üniversiteye Ne Oldu?” *Toplum ve Bilim*, sayı 97, s.65-71.
- DPT (2001), *Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı: Hayat Boyu Eğitim veya Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Komisyonu Raporu*. Ankara: DPT.
- Edwards R., ve Usher R., (2001), “Lifelong Learning: A Postmodern Condition of Education?” *Adult Education Quarterly*, Vol.51, s. 273.



- Edwards, R., Raggatt, P., Harrison, R., McCollum A. ve Calder, J. (1998), *Recent Thinking in Lifelong Learning*, Research Report 80. Norwich: Open University.
- Ergur, A. (2003), "Üniversitenin Pazarla Bütünleşmesi Sürecinde Akademik Dünyanın Dönüşümü," *Toplum ve Bilim*, sayı 97, s. 183-216.
- European Commission (2002), *14th CEIES Seminar Measuring Lifelong Learning* (Luxembourg).
- European Council (2000), *Presidency Conclusion Lisbon European Council* ([http://europa.eu.int/european\\_council/conclusions/index\\_en.htm](http://europa.eu.int/european_council/conclusions/index_en.htm)).
- Gündoğan N. (2003), "Avrupa Birliği Ülkelerinde Bir İstihdam Politikası Olarak Yaşamboyu Öğrenme ve Örnek Uygulamalar," *Kamu-İş Dergisi*, Cilt:7 sayı:2, s. 1-14.
- Kart, E. (2011), Küreselleşen Ekonomide "Yeni Çalışan Tipi," *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, Cilt:8, Sayı:1, s. 1172-1188.
- Katsikas, C. ve Sotiris, P. (2003), *The Restructuring of Greek University*, Athens: Savallas.
- Keskin, D. (2012), *Bitmeyen Sınavlar Yaşanmayan Hayatlar: Eğitimde Paradigma Değişimi*, Ankara: Dipnot Yayınları.
- Keskin-Demirer, D. (2013), "Eğitim, Bilgi Ekonomisi ve İstihdam," *Praksis*, Cilt 33, sayı: 3, s.49-61.
- McCarthy, C. (2014), "Küreselleşme, Neoliberalizm ve Bilgi Çağında Eğitimin Bozulması," (Ed. Michael A. Peters ve Ergin Bulut) *Bilişsel Kapitalizm: Eğitim ve Dijital Emek*. Ankara: NotaBene yy. s.405-431.
- Ogawa, A. (2013), "Risk Management by a Neoliberal State: Construction of New Knowledge through Lifelong Learning in Japan," *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education*, Vol:34, No:1, s. 132-144.
- Olssen, M. (2006), "Understanding the mechanism of neoliberal control: Lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism," *International Journal of Lifelong Education*, Vol:25 No:3, s. 213-230.
- Özügürlü, M. (2003), "Özel Üniversite: Üniversite Sistemindeki Gedikten Sistemin Kendisine," *Toplum ve Bilim*, sayı 97, s. 260-280.
- Peters, M. (2001), "Education, Enterprise Culture and the Entrepreneurial Self: A Foucauldian Perspective," *Journal of Educational Enquiry*, Vol: 2 No:2, s.58-71.
- Sayılan F. (2006), "Küresel Aktörler DB ve GATS ve Eğitimde Neoliberal Dönüşüm," *Jeoloji Mühendisleri Odası Haber Bülteni*, s.44-51.
- Schmiede, R. (2006), "Social Informatics: An Information Society for All?," *IFIP International Federation for Information Processing*, Volume 223, in Remembrance of Rob Kling, eds. Berleur, J., Numinen, M. L, Impagliazo, J., (Boston: Springer), s. 333-354.
- Sennett, R. (2011), *Yeni Kapitalizmin Kültürü*. İstanbul: Ayrıntı yy.
- Sennett, R. (2012), *Karakter Aşınması: Yeni Kapitalizmde İşin Kişilik Üzerindeki Etkileri*. İstanbul: Ayrıntı yy.

- Stanford, J. (2001), "Education is Great. But It's No Guarantee of a Better Life," *The CCPA Monitor*, Vol:8 No:5, s.28-41.
- Tekin, S. (2003), "Üniversitenin İdeasını Yeniden Düşünmek: Neoliberalizm, Teknik Akıl ve Üniversitenin Geleceği," *Toplum ve Bilim*, sayı 97, s.144-163.
- Uzunyayla, F. ve Ercan, F. (2011), "Türkiye'de Eğitim Sistemine Yönelik Yeni Talepler ve Yeni Aktörlere Sınıfsal Bakış," (Ed Fuat Ercan ve Serap Korkusuz Kurt) *Metalaşma ve İktidarın Baskısındaki Üniversite*, İstanbul: Sosyal Araştırmalar Vakfı, s.197-222.
- Ünal L. Işıl (2007), "Yaşamboyu Öğrenme: Bir Müebbet Mahkumiyet mi?" Halkın Hakları Forumu Çalışma Grubu, Ankara.  
<http://www.halkevleri.org.tr/halkinhaklariformu/index.php?eylem=oku&no=2763> (erişim tarihi, 07.05.2013).
- Ünal, L. Işıl (2011), "Yükseköğretim Finansmanı: Neoliberal 'Çözüm' ve Tehditler," (Ed Fuat Ercan ve Serap Korkusuz Kurt) *Metalaşma ve İktidarın Baskısındaki Üniversite*, İstanbul: Sosyal Araştırmalar Vakfı, s.93-120.
- Ünal, L. Işıl. (2013), "Kapitalist Toplumda Eğitim: Kuram ve Gerçekliğe Genel Bir Bakış," *Praksis*, Cilt:33 sayı:3, s. 9-27.
- YÖK (2003), *Türk Yükseköğretiminin Bugünkü Durumu*, Ankara: YÖK Başkanlığı.

Copyright of Amme Idaresi Dergisi is the property of Public Administration Institute for Turkey & the Middle East (TODAIE) and its content may not be copied or emailed to multiple sites or posted to a listserv without the copyright holder's express written permission. However, users may print, download, or email articles for individual use.