

Toplumsal Sınıf ve Yetişkin Eğitimi¹

Tom Nesbit

Çeviri:

Fevziye Sayılan

Bağlam

Sosyal, kültürel ve ekonomik faktörler yaşamlarımızı nasıl derinden etkiliyor ve ne yapabiliriz? İçinde yaşadığımız toplumlarda sahip olduğumuz ve diğer insanlarla kurduğumuz ilişkiler, haksızlık ve baskıya karşı direnme ve karşı koyma yollarımız ve bu olguları düşünme yollarımız toplumdaki ekonomik yerimiz tarafından hem belirleniyor, hem de sınırlandırılıyor. Hoşlanalım ya da hoşlanmayalım, bireysel ve toplumsal düzeyde inandığımız ve

¹ Bu çeviri Tom Nesbit'in aşağıda verilen 2005 yılında yazdığı makale ile bunun genişletilmiş versiyonu olan 2006 tarihli makalelerinden birbirini tekrarlayan bölümler birleştirilerek, özgün olanlar atlanmadan çevrilmiştir. **Social Class and Adult Education** NEW DIRECTIONS FOR ADULT AND CONTINUING EDUCATION, no. 106, Summer 2005 © Wiley Periodicals, Inc. "What's The Matter With Social Class?" **Adult Education Quarterly**, Vol. 56 No. 3, May 2006 171-187

yaptığımız her şey ekonomik ve toplumsal düzendeki yerimizden etkileniyor.

Bu nedenle eğitim diğer tüm alanlardaki toplumsal etkinlikler gibi kültürel, toplumsal ve ekonomik ilişkiler düzeni içinde işler ve kültürel ve ekonomik etkilerle biçimlenir (Althusser, 1971; Gramsci, 1971). Aynı zamanda eğitim de ekonomik, toplumsal ve kültürel güçleri nasıl deneyimlediğimizi biçimlendirir. Biz öncelikle eğitim yoluyla toplumsal yapıyı ve onun süregelen iktidar ilişkilerini tanırız. Böylece hegemonya için en önemli araçlardan biri olan eğitim sistemleri toplumdaki egemen fikirlerin doğal ve normal görünmesini sağlar ve bunu sürdürür. Bu nedenle bireyler ve gruplar ayrıcalıklarını ve iktidar konumlarını sürekli kılmak için eğitim sistemlerini, kurumlarını, politikalarını, yaklaşımlarını ve etkinliklerini kullanır. Bunu yapmanın teknik ve özgürleştirici bilgi ve beceriler edinme olmak üzere iki yolu vardır (Habermas, 1972). Ancak iktidarlar özgürleştirici bilgi ve beceriden çok insanların belirli ekonomik sistemleri ve kültürel gelenekleri kabul ederek toplumsallaşmalarını hedefleyen teknik bilgi ve beceriler lehine tercihte bulunur. Bunu yaparken, egemen grupların varolan toplumsal ilişki kalıpları yeniden üretilir ve eşitsiz güç ve ayrıcalık dağılımı pekiştirilir. İronik bir şekilde eğitim sisteminin toplumsal yeniden üretimindeki rolü, dikkatler süreçten uzaklaştırılarak meşrulaştırılır. Ancak eğitim de insanlara, toplumsal yapılara nasıl meydan okuyabileceklerinin ve direnebileceklerinin yollarını önererek hegemonyaya karşı koyabilir.

Bu ilişkilerin ortamlarını kurmak yetişkin eğitimcilerinin işidir. Habermas'ın (1972) da belirttiği gibi, yetişkin eğitimi teknik bir pratik olduğu kadar, toplumsal düzeni sorgulama ya da sürdürme rolü nedeniyle, ahlaki ve politik bir çabadır. Yetişkin eğitimi politikaları ve uygulamaları verili egemenlik ve baskı ilişkilerini yeniden üretir mi? Bir alternatif olarak yetişkin eğitimi kişisel gelişim kadar toplumsal gelişmeye katkıda bulunabilir mi? Bu tür soruların yanıtı yetişkin

eğitimcilerin sınıf nosyonu ve kapitalist ideolojinin talepleriyle ilgili bilgisinin genişletilmesini gerektirir.

Kapitalizm yetişkin eğitimcilerin ortak koşullarından ve etkileşimlerinden hayli uzak gibi görünse de, kapitalist fikirler o kadar sinsi ve yaygın ki işimizin her yönünü etkiliyorlar. Kapitalist toplumlar insanların hayatlarının ve toplumsal ilişkilerinin tüm yönlerini piyasanın ihtiyaçlarına tabi kılarak insani etkinliği metalaştırır. Daha sonra bu ilişkiler normalleştirilir ve yapılanlar doğal görünür. Kapitalist toplumlarda bizim prestijimiz ve statümüz üretken yeteneğimizle ilgilidir, ne kadar kazanıyorsak, toplumda bize o kadar değer verilir. Nerede yaşadığımız, yaşamak için ne kadar kazandığımız, arkadaşlarımızın kim olduğu, eğitim ve sağlık hizmetlerine nasıl ulaştığımızla ilişkin temel özelliklerimiz tamamen ürettiğimiz refah ve diğer kaynaklara bağlıdır. Elbette - bu özellikler kalıcı değildir, zira kaynaklar eşitsiz dağılmıştır ve insanlar kendi paylarını genişletmek ve korumak için uğraşır. Bu nedenle insanların kaynaklara erişim ve üzerinde kontrol sağlama mücadelesi son derece dinamik bir süreçtir. Kapitalist toplumlar, sermayenin çeşitli biçimlerinin kontrolü ve sahipliğine dayanan sınıflar olarak güç ve ayrıcalık hiyerarşileri içinde katmanlaşmıştır. Kapitalist sistemdeki eşitsizlik yapıları bunun normal ve kaçınılmaz olduğunu resmeder: bu nedenle sistem kurbanların başarısızlıklarından utanmalarını cesaretlendirir. Bu yolla egemen gruplar, statükoyu ve çok güçlü bir sorgulamayla yüzleşmeden kendi fikirlerinin hegemonyasını sürdürme gücü edinir.

Bu nedenle, sınıf ile eğitim politikaları ve uygulamalar arasındaki ilişkileri anlamada yetişkin eğitiminin önemini görmek önemlidir. Bu bölümde bu meseleyle ilgili bir anahat çizeceğim. Öncelikle sınıf hakkındaki bazı fikirleri gözden geçireceğim. Sonra genel olarak eğitim pratiklerini nasıl etkilediğini açıklayacağım. Daha sonra yetişkin eğitimi ile ilgili bir sınıf perspektifi geliştirmenin ve sürdürmenin gerekliliğini vurgulayarak yetişkin eğitimindeki belirli sınıf

tartışmalarına odaklanacağım ve sınıf analizinin farklı alanlardaki yetişkin eğitimi uygulamalarını nasıl aydınlattığını tartışacağım.

Sınıf Nedir?

Her ne kadar Aristo ekonomik, toplumsal ve kültürel farkların toplumu bölümlere ya da parçalara ayırdığını belirtmiş olsa da, sınıf kavramı oldukça yenidir. Bugünkü kullanımı 18. Yüzyılın ortasında Fransa'da ortaya çıkmıştır. O zamanlar ansiklopedi hazırlayan bazı entelektüeller bitkiler, hayvanlar, mineraller, doğal kaynaklar ve daha sonra insanların toplumdaki ekonomik ve toplumsal konumunun sistematik bir sınıflandırmasını geliştirmek için mevcut bilgileri birleştirmişlerdir (Seabrook, 2002).

Sınıf kavramı daha sonra sanayi devrimi ve bunun getirdiği değişiklikler ile daha geniş bir geçerlilik kazanmıştır. Ondokuzuncu yüzyılın ortasında Marx sınıfı maddi zenginliğin ve iş süreçlerinin mülkiyetini, araçlarını ve kontrolünü düzenleyen toplumsal örgütlenmeyi açıklamak için temel bir kavram olarak kullanmıştır (Marx and Engels, [1845] 1970). Marx, toplumun burjuvazi (değirmenlerin, madenlerin ve fabrikaların sahibi olan) ve proletarya (emek güçlerini satmak zorunda olanlar) olmak üzere iki sınıftan oluştuğunu iddia etmiştir. Bu iki sınıf arasındaki ilişki aslında sömürüye dayalı, eşitsiz ve özellikle burjuvazi açısından kârlı bir ilişkidir. Hayatta kalmak için çalışmak zorunda olmayanlar sermaye sahibi olanlardır ve daha fazla kazanmak için kârlarını yatırıma yöneltirler, servet böylece sahiplerine döner ve işçilerin de sermayeye bağımlılıkları sürer.

İşçi sınıfı artık bir değer/zenginlik üretir, ancak ondan yararlanamaz. Çünkü burjuvazi üretim araçlarına orantısız biçimde sahiptir ve biriken servetin eşitsiz biçimde bölüşümünü denetler.

Günümüzde üretim tarzları ve çalışma tipleri daha karmaşık hale geldiği için birçok kişiye iki karşıt sınıfa bölünmüş toplum fikri indirgemeci ve modası geçmiş gibi görünür. Sanayi toplumlarında

üretimin temeli, el emeğinden daha fazla hizmet ve bilgiye dayalı sanayilere doğru kaymıştır. Çalışma biçimlerinin böylesi çeşitlenmesine ve daha ayrıntılanmasına bakarak, mevcut sınıf nosyonları eleştirilmiş ve orta sınıflar kavramı geliştirilmiştir. Bu çerçevede Avrupa toplumları hala büyük ölçüde iş ve gelirle tanımlanan alt, orta ve üst olmak üzere bildik üç sınıf yapılanmasına yerleştirilmiştir. En son olarak dördüncü sınıf kavramı olarak, bir alt sınıf daha ortaya çıkmıştır. Bu sınıflandırma toplumun ve kurulu ekonomik düzenin dışına itilmişlerden oluşan bir grubu adlandırmak için kullanılmaktadır. Tescilli deliler, uzun süre işsiz kalanlar, uyuşturucu bağımlıları, tutuklular, yeni gelen göçmenler, kronik hastalar gibi yaşamları önemli oranda refah devletine bağımlı olanları içermektedir (Morris, 1994).

Bir kavram olarak sınıfın açıklayıcı ve analitik gücü, bireylerin ya da grupların ekonomik üretim sürecinde işgal ettikleri yerle, yani insanlarla doğrudan bağlantılı olmaktan ziyade katmanlaşmış toplum fikriyle ilgilidir. Yani iki, üç, dört ya da daha fazla sınıf olup olmadığından çok, sınıf toplumdaki her bölünmeyi tuzu kuru olanlar ya da olmayanlar olarak damgalamaya devam ediyor. Sınıf hala vardır. Marx'ın zamanında olduğu gibi tüm toplumsal yaşam, zenginlik ve statünün üretimi ve dağıtımına erişim üzerinden süren mücadele ve çatışmaların izlerini taşımaya devam etmektedir.

Elbette herkes böyle maddeci terimlerle düşünmüyor. Mesela Weber ([1920] 1968), sınıf kavramını daha çok kültür kavramını da içeren değerler, politikalar ve yaşam tarzı ile tanımlamıştır. Aynı ekonomik sınıfa giren insanlar yine de kazanılan gelir, sahip olunan beceriler, elde edilen eğitim ve mülkiyet sahipliği nedeniyle farklı toplumsal sınıf konumları işgal edebilir ve işe ulaşmak için farklı fırsatlara sahip olabilir. Weber için birinin sınıfı onun üretim araçlarının sahipliği ve kontrolüyle ilişkisinden çok, iş hayatının dışındaki statüsü, kültürel arkaplanı gibi yaşam fırsatları üzerine temellenir. Weber iki sınıflı sistemden daha çok, bazen birbiriyle örtüşen bir çok farklı sınıftan

oluşan sosyal tabakalaşma sistemini öne sürmüştür. Sınıflar katı hatlarla birbirinden ayrılamaz. Benzer geçmişe sahip olan insanlar, kendi yaşam tarzlarını, statülerini ve prestijlerini sürdürmek için birbirleriyle doğrudan iletişime girme ihtiyacı duymazlar, ama böyle yapmaksızın da uyum içinde hareket edebilirler.

Bu tarz daha az determinist yaklaşım Bourdieu'nun çalışmalarında da görülür. Ona göre sınıf aynı eğilimleri ya da yatkınlıkları ve benzer varoluş koşullarını paylaşan bireylerin oluşturduğu herhangi bir gruptur (Bourdieu and Passeron, 1977). Farklı toplumlarda farklı biçimlerde değer biçilen sermayenin ekonomik, kültürel, sosyal ya da sembolik biçimlerine sahiplik, birinin ekonomik sistemde işgal ettiği yer kadar eşit önemdedir. Böylece Bourdieu'nun sınıf kavramı toplumsal cinsiyet, ırk, etnisite, yerleşim yeri ve yaş gibi diğer katmanlaşma faktörlerini göz önüne alır. Sonuç olarak bu sınıf yapıları önceden belirlenmiş değildir ya da dikkatli biçimde yeniden üretilmeksizin empoze edilemez. Söz gelimi insanlar benzer yatkınlıklarla farklı kişisel özelliklere ve hayat tarzlarına sahip olanlara karşı (çoğu kez farkında olmaksızın) ayrımcılık yapabilir. Weber ve Bourdieu de Marx'dan daha fazla insan faktörüne izin verir, ancak yine de dışsal sınıf yapıları temel ve sabit kalır. Diğer bir deyişle, sınıf ilişkileri bireylerin hangi konumları işgal ettiklerini aşar; insanlar onun etrafında hareket eder ya da olduğu yerde kalırlar, ama toplum hala sınıf temelli eşitsizlik ve sömürü eksenleri boyunca yapılanmaya devam eder.

Bu görüşler Avrupa ve Kuzey Amerika ülkelerinde sınıf kavramının gelişimini biçimlendirmiştir. Avrupa'da sanayileşmenin yol açtığı toplumsal altüst oluşlar boyunca, daha eskiden gelen zümre (rank) fikri sınıf tanımlarını etkilemiştir. Alttakiler olarak adlandırılan emekçi sınıflar ve toplumun orta tabakaları (tüccarlar ve öğretmenler gibi) aristokrasi ve üst tabakanın yanında var olmuştur. Endüstri toplumunda tabakalaşma daha az katıdır, bu tanımlar daha bildik çalışan, orta ve üst sınıf sınıflandırmasına yerleştirilebilir. Daha yakın

araştırmacılar ise, bu tanımların asıl olarak statik bir tabloyu tarif ettiğini düşünür. Her ne kadar bu sınıfın ekonomik doğasının altını çiziyor olsa da, böyle bir tanım zenginlik ve güce sahip olanlar ile olmayanlar arasındaki ilişkilerin dinamik ve değişen doğasını göz ardı eder. Bu durumda sınıf sürekli değişen bir ilişki olarak kabul edilebilir, İngiliz tarihçi Thompson'un (1968: 9-10) ileri sürdüğü gibi "sınıf bir kategori değildir... daha çok bir grup insanın diğerleriyle arasındaki tarihsel ilişkidir... Bu erkeklerin yaşadığı bir tarihsel ilişki olarak betimlenir."

Kuzey Amerika ülkeleri Avrupa feodalizmi ile yüzleşmelerine yol açan sömürgecilik döneminin, aristokrasi ve daha alttakiler gibi arkaik kategorilerden görelî olarak kurtulmalarını sağladığını düşünürler. Özellikle Amerika'da herkesin orta sınıf olduğuna dair şeyler söylenir. Zweig'a göre (2000: 4) sınıf bu ülkenin en iyi korunmuş sırlarından biridir; sınıfla ilgili herhangi bir ciddi tartışma "arkadaşlıktan nazikçe atılmayla" sonuçlanır. Bunun yerine, özgüven ve hareketlilik etiği, bireycilik ideolojileri, eşitlikçilik ve meritokratik başarı gibi sınıf dayanışmasından daha etkili güçler vardır. Bugünlerde Amerikalı olduğunu düşünenleri toplumsal etmenlerden ziyade varoluşsal eğilimler etkilemektedir. Örneğin, insanlar kendilerini ifade etmek ya da tanımlamak için siyah, eşcinsel, Yahudi, Latino, lezbiyen olduklarını ya da sınıfsal terimlere başvurmadan mobilizasyona meydan okuduklarını düşünürler.

Kapitalist ideolojinin sözde başarılarından biri, bireysel kimliğin sınıf gibi, böyle gizli güçlerle ilgisinin olmadığını fikrini pekiştirmek olmuştur. Yaygın kimlik siyaseti (önemli bireyci iddialara dayanan) bu yanlış anlamının başarısını temsil eder. Kimlik ve diğer öznel siyasetler de (genellikle daha az açıkça kapitalizme karşı çıkan) daha kolay anlaşılır ve bu yüzden daha çekicidir. Yani kurumsallaşmış büyük toplumsal eşitsizlikler Amerika Birleşik Devletleri'nde sürmesine rağmen, sınıf tartışmaları nispeten gözardı edilir. Akademisyenler sosyal sınıflardan ziyade kimlik, eşitsizlik veya statü

açısından toplumsal tabakalaşmayı tartışmaya daha eğilimlidirler. Paul Fussell (1992: 18) ırk ve toplumsal cinsiyet gibi kategorilerle kıyaslandığında sınıfın daha görünmez olduğunu ve sınıfın Amerika Birleşik Devletleri'nin "küçük kirli sırrı" olduğunu belirtir. Elbette bu belirgin görünmezlik sürekli biçimde kendini yeniden üreten adaletsiz sınıf sistemini doğallaştırmayı sağlamakla ilgilidir. İronik biçimde insanlar sınıf meselesini tartışmak istemeseler bile, hala zihinlerinde bir öznel kategori olarak kalmaya devam ediyor. Çeşitli araştırmalar, insanlara sorduğunuzda kendilerini bir sınıf içine yerleştirmek ve kendilerini orada güçlü bir şekilde tanımlamakta çok az zorlandıklarını göstermektedir (Beeghley, 2000).

Sınıf hakkındaki bu farklı perspektifler ve belirsizlikler göz önüne alındığında sınıfı incelemek zor olabilir. Eric Olin Wright (1979) sınıfı anlamak için bir toplum içindeki konumların işlevsel farklılaşması; otorite ya da iktidar hiyerarşisi içindeki ortak konumların birleştirdiği gruplar; farklı yaşam şansına sahip olmanın getirdiği farklı piyasa kapasitesine sahip gruplar; üretimin sosyal örgütlenmesinde ortak bir konuma sahip olanlar olarak başlıca dört yaklaşım bulunduğunu belirtmektedir. Ancak birisinin yönelimi ne olursa olsun, sınıfa dikkat çekmek ve sınıf analizi yapmak birkaç genel ilkeyi ortaya koyar. Birincisi sınıf analizi üretime ilişkin maddeci kavramlara dayanır; hem maddi varoluş ve hem de bilincin biçimlenmesinde toplumsal hayatın yeniden üretimi ve insan etkinliğinin önemine odaklanır. İkincisi sınıf analizi ekonomik ve toplumsal yapılar arasındaki dinamik ve temel ilişkileri vurgular; dünyamızı çerçeveleyen ideolojiler ve deneyim yollarımız, anlayışımızı ve dünyamızı biçimlendirir. Üçüncü olarak sınıfsal analiz, sosyal olguları yüzeysel görünüşleri ya da bireylerin onları deneyimleme biçimleriyle açıklamaz, bunun yerine sınıfsal güç dağılımının nasıl tezahür ettiğini gösterir. Dördüncüsü, sınıf analizi insanlara haksızlığa ve sömürüye karşı direnmek için kolektif bir güç olarak niçin örgütlenmeleri gerektiği konusunda bir temel sağlar.

Sonuç olarak sosyal adalete angaje olmak için sınıfa odaklanmak çok önemli soruları ortaya serer. Egemen ideolojileri ve iktidar ilişkilerini nasıl içselleştiririz? Alternatifleri nasıl geliştiririz? Son olarak, sosyal adalete angaje olanlar için sınıf meselesine odaklanmak birçok önemli soruyu ortaya çıkarmaktadır: İktidar ilişkileri ve egemen ideolojiyi nasıl içselleştiririz ya da müzakere ederiz? Alternatif olarak ne geliştirilebilir/Nasıl bir alternatif geliştirilebilir? İnsanlar nasıl susturulur ve nasıl marjinalleştirilir; seslerinin duyulması nasıl sağlanabilir? Sınıf ve eğitim arasındaki ilişkileri açıklamak için bu sorulara yanıt vereceğim.

Sınıf ve Eğitim

Eğitim başat değerlere karşı koymaktan çok onları aktarmakla ilgilidir. Çünkü eğitim kurumları genellikle orta sınıfların alanıdır, eğitim politikaları ve pratikleri güçlü biçimde orta sınıf değerlerini yansıtır. Toplumsal eşitsizliklerin başlıca yapılandırıcısı olan sınıflı kapitalist toplumlarda, genellikle sınıf perspektifi görmezden gelinir ya da örtülüdür. Birçok yetişkin eğitimcisi kendi çalışmalarının sadece ekonomik yapıları değil, onun arkaplanındaki politik yapıları da nasıl yansıttığı konusunda belirsiz bir tutum alır. İktidar ve ayrıcalıklarının etkilerini belirlemek onların nedenlerini belirlemekten daha kolaydır. Yine de çok sayıda çalışma eğitimin varolan iktidar örüntülerini nasıl yeniden ürettiğini açıklar. İktisatçı Bowles and Gintis (1976) eğitim sisteminin daha geniş kapitalist sınıf ilişkilerinin bir parçası olduğunu göstermiştir. Onların örtüşme teorisi, genellikle okulların kapitalist üretimin gerektirdiği toplumsal ilişkileri nasıl yeniden ürettiğini açıklar. Bowles ve Gintis sermayenin iki şeyi gerektirdiğini göstermişlerdir: belirli tarzda çalışanlar ve sınıf ilişkilerinin ideolojik olarak kabulü temelinde göreceli toplumsal istikrar. Böylece kapitalist sınıf eğitim sistemleri ile ilgili çıkarlar setini ve bu çıkarları destekleme kapasitesini genişletmiş olur.

Bazıları ise bu örtüşme teorisini eğitim sisteminin içindeki taraflara inisiyatif tanımadığı için mekanik ve indirgemeci bulur. Daha az

determinist bir yaklaşım Bourdieu'dan (Bourdieu and Passeron, 1977) gelir. Ona göre eğitim sosyal ve kültürel sermayenin çeşitli biçimlerini kullanarak öğrenenlerin eğitime erişimini yapılandırır ve bu yolla ayrıcalıklıların çıkarlarına hizmet eder.

Diğer bazıları ise, bu sürecin içine direniş ve mücadele nosyonlarını dahil eder. En iyi bilineni Willis'in (1977) çalışmasıdır. İşçi sınıfından gelen çeşitli erkek öğrencilerin derslikteki ve okuldaki otoriteye karşı nasıl bilinçli bir isyan ve direniş içinde olduklarını göstermiştir. Ancak doğrusunu söylemek gerekirse, bu direniş okulun dışından çok içinde daha iyi işlemekte, okulu terk ettiklerinde; vasıfsız ve yaratıcılık gerektirmeyen işlerden başka bir şey bulamadıkların da ise, böyle bir direniş görülmemektedir. McLaren (1995) ve Apple'ın (1996) çalışmaları da bireylerin toplumsal ve kültürel baskıya karşı nasıl direndiklerini göstermiştir. Onların çalışmaları eğitim alanındaki kültürel ve ekonomik yeniden üretim arasındaki karmaşık ilişkileri ve sınıfın toplumsal cinsiyet ve ırk dinamikleriyle nasıl bağlantılı olduğunu göstermiştir.

Bütün bu çalışmalar eğitimin asıl rolünün kapitalist üretim için gerekli toplumsal ilişkilerin sürdürülmesi ve iyileştirilmesi olduğuna işaret etmektedir. Dahası onlar eğitimi tam olarak anlayabilmek için daha geniş kapitalist sınıf sisteminin sadece bir parçası olarak kabul etmemizi söylemektedirler. Her ne kadar eğitim pratikleri ve politik yapılar arasındaki ilişkilerin örtüşme teorisinin önerdiğinden çok daha karmaşık olduğunu kabul etsek de, yetişkinlerin temel eğitimi, okuma yazma eğitimi, mesleki eğitim gibi alanlarında ve *prekarya* tipi çalışma programlarında çalışan yetişkin eğitimciler; bu alanlardaki politikalar ve kullanılan ders materyalinin ve müfredatın yetişkin ya da işçi sınıfından öğrenenlerin çıkarlarından ziyade işverenlerin çıkarlarını yansıttığını kabul edeceklerdir (D'Amico, 2004; Kincheloe, 1999; Livingstone, 1999; Rose, 1989).

Yetişkin Eğitimi

Yetişkin Eğitimi bu eğilimlerden kopuk değildir. Yetişkin eğitimi toplumun ve ekonomik sistemin pürüzsüz işleyişini sağlamaya sınımsız bağlıdır. Yaşamboyu öğrenme ve bilgi toplumu gibi son zamanlarda öne çıkan kimi kavramlar, eğitim ve yetiştirmenin insanları toplumdaki ekonomik değişikliklere hazırlamak için eğitimi anahtar bir araç olarak kabul eder. Genellikle yetişkin eğitiminin amacı üretim ve arkaplandaki sınıfın yol açtığı toplumsal dezavantajları iyileştirmek olsa da, günümüzde yetişkin eğitimi bu dezavantajları artırmaya da hizmet edebilir.

Buna rağmen, özellikle Kuzey Amerikan yetişkin eğitimcileri sosyal sınıf ve etkileri konusunu yeterince ele almamışlardır. Söz gelimi, Yetişkin ve Sürekli Eğitim El Kitabının (Handbook of Adult and Continuing Education) (Merriam and Cunningham, 1989; Wilson and Hayes, 2001), en son iki baskısında sınıf fikriyle ilgili katkılar olmasına rağmen, genel olarak bu konuya yüzeysel biçimde ele değinmişlerdir. Ayrıca sınıf çalışmalarını ırk ve toplumsal cinsiyet gibi diğer analitik vektörlerle karşılaştırdığımızda, akademisyenlerin sınıfı dikkatli biçimde çalışmadığını görürüz. Son ERIC aramalarında toplumsal cinsiyet, ırk ve sınıf tanımlayıcıları ile birlikte yetişkin eğitime baktığımızda, sırasıyla 531, 322 ve 85 erişim olduğunu görürüz. ERIC referanslarının sayısının kabaca araştırmacıların ilgi alanları ile ilişkili olduğunu varsayarsak, araştırmacılar neden sınıfı, ırk ve toplumsal cinsiyete göre çok daha az ele almaktadır? Sınıf niçin sosyal ve eğitim teorilerinde temsil edilmemektedir? Neden odadaki fil göz ardı edilmektedir? (hooks, 2000).

Elbette bazı yetişkin eğitimciler sınıf sorununu daha açıkça ele almışlardır. ERIC veritabanındaki Kuzey Amerika çalışmaların çoğu sınıf deneyimleri ve sonuçlarına odaklanmış ve bu meselelerin farklı grupların eğitime giriş, katılım ve erişimini nasıl etkilediğini çalışmıştır. Bu çalışmalar toplumsal sınıfların yetişkin eğitimi programlarına katılımını nasıl etkilediğini ve sınıfın yapılanmış

öğrenme etkinliklerine yetişkin katılımının önemli bir belirleyicisi olmaya devam ettiğini göstermektedir. Buna uygun son bir örnek olan Sargent and Aldridge'in çalışması (2002) bu tür eğitim etkinliklerine üst ve orta sınıf yetişkinlerin katılımının işçi sınıfından yetişkinlerden iki kat daha fazla olduğunu göstermektedir.

Yetişkin eğitimi genellikle insanların toplumsal kökenlerinden ve koşullarından kaynaklanan kişisel ve toplumsal dezavantajları iyileştirmeyi amaçlar. Bununla birlikte yetişkin eğitiminin tarihi bazı kayda değer eğitsel başarılarla tanıklık etse de, genellikle sadece varolan dezavantajları açıklar ya da daha da kötüsü bunları şiddetlendirebilir. Bu durum toplumsal işbölümü ve gerilimler nedeniyle şaşırtıcı değildir ve yetişkin eğitiminde eleştirel konular olarak kabul edilir. Gerçekte yetişkin eğitimi literatürü marjinal ve güçsüz toplumsal grupların suskunluğunu ve görünmezliğini sürdüren eğitsel etkinliklerin, yapıların ve yaklaşımların dokunaklı analizlerini içerir. Aynı zamanda bu literatür, toplumsal bölünmenin başlıca yapılandırıcısı olan sınıf, ırk ve toplumsal cinsiyet ve son zamanlarda cinsel yönelim ile ilgili eleştirilerden de etkilenmektedir.

Tahmin edilebileceği gibi sınıf ile ilgili daha sofistike analizler ABD'nin dışında yapılmaktadır. Paula Allman (2001), Michael Collins (1998), David Livingstone (1999), Nelly Stromquist (1997), Jane Thompson (2000), Shirley Walters (1997), Michael Welton (1995) ve Frank Youngman (2000) yetişkin eğitimi pratiklerinin sosyal sınıf ile ve giderek artan biçimde kapitalizmin küresel yönelimleriyle nasıl bağlantılı hale geldiğine ilişkin zengin ampirik ve teorik analizler sunmaktadırlar. Yetişkin eğitimi ve sosyal sınıf tartışmaları verili yetişkin eğitimi literatürünün marjında daha önemli bir yer tutmaktadır. Bunu somutlamak için yetişkin eğitimi pratiklerinin pek çok farklı alanında sınıfı işaret eden diğer çalışmaları açıklayacağım: Öğrenme ve öğretmeye yaklaşım, toplumsal hareketlerde yetişkin eğitimcisinin rolü, yükseköğretim ve işçi sınıfı çalışmalarıyla ilgili konular gibi.

Öğrenme ve Öğretme

Yetişkin eğitiminin ayırt edici özelliği öğrenme konusundaki güçlü vurgusudur. Mike Rose (2004) ve Peter Sawchuk'un (2003) işçi sınıfının zihniyeti ve öğrenme örüntüleri ile ilgili çalışmaları, sınıf ile öğrenme arasındaki ilişkilerin analizi konusunda son zamanlardaki en iyi analizi sunmaktadır. Her ikisi de işçi sınıfının formal yetiştirme ile işyerinde ve toplumsal ilişkiler içindeki öğrenmelerinden bağımsız bir kendine özgü öğrenme stilinin olduğunu vurgular. Bu öğrenme stili kolektif, karşılıklılığa dayanan ve dayanışmacıdır: İnsanlar bilgiyi ve becerileri, donanım ve yazılımı paylaşır (hardware and software) ve kişisel farklılıkları grubun öğrenme kaynağı haline getirirler. Böylece bireyselleşmiş ve ticarileşmiş kurumsal eğitim ve verili işyeri eğitimlerinin aksine güçlü bir işçi sınıfı kaynağı olarak yayılan bir öğrenme ağı geliştirirler. Her ne kadar yetişkin eğitimi ve sınıf üzerine yapılan çoğu araştırma işçi sınıfının örgün eğitimden nasıl yoksun bırakıldığı ve onlara bu konuda nasıl yardım edileceği üzerine olsa da, Rose ve Savnuck'un çalışması yetişkin işçilerin kendi öğrenmelerine zengin bir kültürel kaynak getirdiklerini göstermiştir.

Böyle bir öğrenmenin kabul edilip edilmemesi yetişkin eğitimindeki pedagojik yaklaşımların merkezi ilgisini oluşturur. Artık eğitime farklı yaklaşımların belirli bir içerikle ilgili olduğu kadar, öğrenenlerin eğitim, kendi kendine öğrenme ve daha geniş toplumda öğrenme gibi konulardaki tutumlarını etkilediği anlaşılmıştır. Çünkü eğitim toplumsal dezavantajları gizleyebilir ve maskeleyebilir, bu da özellikle sınıfsal perspektifin farkındalığını kolaylaştırabilir. Başka bir yazımda (2004) belirttiğim gibi burada iki bileşenden bahsedeceğim. Birincisi praksistir; günlük faaliyetlerimizi daha geniş teorik analizlerle birleştiren eleştirel düşünme ve uygulama döngüsü. Örneğin eğitime sınıfsal bakış, başat öğretim yaklaşımlarını toplumsallaşma ve toplumsal yeniden üretim faaliyetleri olarak görür. Bunu kabul etmek ideoloji, iktidar, kültür ve bilgi arasındaki ilişkilerin açıklanmasına ve neyin bilgi ve bilme olarak kabul edileceğine ilişkin sorular sormaya

yardımcı olabilir. Böyle bir bilgi nasıl üretilir ve dağıtılır? Kimin çıkarları küçümsenir ya da göz ardı edilir? Alternatif bilgi formları nasıl yaratılır?

İkincisi, bu tür soruları kullanarak eğitimi öğrenenlerin bilgi ve deneyimine kadar genişletebilir ve toplumsal eleştiriye dönüştürebilirsiniz. Kurs ya da program ne olursa olsun, en iyi müfredat bile yetişkinlere yabancıdır: Genellikle herhangi bir toplumsal ya da tarihsel bağlamdan kopuktur, onların deneyimlerine ve kültürüne yabancıdır ve onlara belirli bilgileri dayatır. Öğrenenlerin deneyim ve kültürünü göz ardı eden herhangi bir pedagoji belirli bir siyasi ve toplumsal güç dengesini yansıtan ideolojik bir dayatma biçimidir. Her ne kadar “öğrenenlerin bulunduğu yerden-düzeyden başlama” bildik bir yetişkin eğitimi yaklaşımıysa da, bu basit bir pedagojik yaklaşım olmaktan daha fazlası olabilir. Eğitime ve öğretime ilişkin sınıfsal bir perspektif, hiç kuşkusuz öğretime başat öğretim yaklaşımlarını desteklemez, fakat sorgulama ve rahatsız etme kapasitesinin önemini kabul eder. Karmaşıklığı düzeltmek yerine, onu kışkırtır, sorunsallaştırır ve eleştirel hale getirir. Dolayısıyla, eğitime-öğretime ilişkin sınıfsal bakış açısı öğrenenlerin bilgi ve deneyimleriyle ilgili eleştirel farkındalık geliştirmelerini müfredatın temel parçası olarak görür. Böyle bir yetişkin eğitimi yaklaşımı geliştiren Frank Youngman (1986), pedagojinin her zaman ekonomik ve politik bir bağlam içinde yapılandırılması gerektiğini tartışır. Ona göre sınıf temelli bir pedagoji “kapitalizmin ideolojisi ve kültürünü sorgulamalı, karşı hegemonya yaratmalı ve üretimi ve toplumu tamamen demokratik yoldan yeniden örgütlemek için genel bilgi ve teknik uzmanlık sunmalıdır.”

Toplumsal Hareketler

Yetişkin eğitimi kasıtlı olarak kişisel ile toplumsalı birbirine bağlar. Sınıf perspektifi bize kalıcı toplumsal değişimin birlikte hareket eden insanlar aracılığıyla geldiğini hatırlatır. Sadece bir örnek vermek gerekirse, Shirley Walters (2005) sınıfın Güney Afrika’da toplumsal

adalet için mücadele edenlerin eğitim faaliyetlerini birçok yoldan nasıl etkilediğini göstermektedir. Walters daha önceki mücadeleleri bilmenin toplumsal adalet için halihazırda süren mücadeleye nasıl kaynak ve umut sağladığını gözler önüne sermektedir. Özellikle Myles Horton'un (1990), Moses Coady'nin (Welton, 2001), Bell Hook'in (2000) ve Paula Freire'nin (Gadotti, 1994) biyografileri, toplumsal değişmeyi hedefleyen yetişkin eğitimi hakkında ufuk açıcı fikirler sunar. John Holst (2002) ve Griff Foley (1999) toplumsal hareketlerdeki yetişkin eğitimi ve öğrenmesiyle ilgili teorik tezler sağlamışlardır. Freire, Gramsci ve Marx üzerine temellenen çalışmaları, radikal yetişkin eğitimcilere toplumsal hareketler aracılığıyla sivil toplumu inşa etmede yardım edebilir. Onların yetişkin öğrenmesine katkısı özellikle iki yönden önemlidir. Birincisi, "böylesi durumlarda öğrenme örtüktür, eyleme gömülüdür ve genellikle öğrenme olarak kabul edilmez." (Foley, 1999: 3). İkincisi, mücadele içinde ya da aracılığıyla öğrenme nosyonudur. Foley tekrar eder, "Halkın gündelik deneyimi baskıcı yapıları ve statükoyu destekleyen düşünme ve eylem tarzlarını yeniden üretir, ancak insanlar varolan düzene meydan okumaya ve eleştirmeye muktedirler." (s. 3-4).

Sınıf temelli eğitim perspektifini benimseyen önemli bir toplumsal hareket emek hareketidir. Çoğu Amerikan tarihçisi onun rolünü azımsar ya da göz ardı eder. Bunların içinde Fred Schied (1993) bir isnisnadır. 19. yüzyıl Şikago'sunda radikal işçi sınıfı geleneğiyle; göçmen Alman sosyalistlerinin bu hareket içindeki rolü ile ilgili değerlendirmesi benzersizdir. Schied işçi kulüplerinde, okuma odalarında ve tartışma gruplarında ortaya çıkan eğitsel biçimler ve yaklaşımların nasıl sadece bağımsız faaliyetler olmayıp, aynı zamanda kendi amaçlarına ve geleneklerine sahip daha geniş radikal işçi sınıfı kültürünün ayrılmaz bir parçası (geçici ve enformel de olsa) olduğunu doğrulamaktadır. Muhtemelen bunun en iyi örneği Birleşik Devletlerden Tennessee'deki Highlander Eğitim ve Araştırma Merkezi'dir (Highlander Education and Research Center-*Highlander*

Folk School). Burada Myles Horton ve arkadaşları, işçileri kendi deneyimlerinin, kendi ihtiyaçlarının ve çıkarlarının, öncelikle işçi sınıfı kültürü perspektifinden eleştirel analizini yapmalarını sağlamak amacıyla eğitiyorlardı. Highlander sadece emek ile ilgili değil, ırk, çevre, ya da cinsel yönelimle de ilgili toplumsal adalet odaklı çağdaş mücadelelerin en ön sıralarında yer almıştır. Yine de şunu vurgulamak gerekir, Horton her zaman kendini asıl olarak ekonomik ve sınıf temelli ilgiler içine yerleştirmiştir (Horton & Freire, 1990).

Bu konudaki diğer önemli bir çalışma Richard Altenbaugh'un (1990), 1920-1930'lardaki Amerikan Emek Kolej'leri ile ilgili çalışmasıdır. Altenbaugh bu çalışması ile 1940'larda ve 1950'lerin başında New York'ta faaliyet gösteren ve bir zamanlar geniş etkileri olan ama şimdilerde tamamen unutulmuş Jefferson School of Social Science' da (Jefferson Sosyal Bilimler Okulu) işçilerin öğrenmesine odaklanan yetişkin eğitimcilerle ilgili değerlendirmesi son derece önemli bir çalışmadır (Gettleman, 2002).

Yüksek Öğretim

Sınıf ile ilgili yükseköğretim alanında yapılan çalışmalar, üniversitelerin farklı sınıfsal kökene sahip yetişkin öğrenenleri nasıl eğittiği ve bunların üniversite düzeyindeki eğitimi nasıl deneyimlediklerini analiz etmiştir (Adair & Dahlberg, 2003; Ball, 2003; Tokarczyk, 2004). Ayrıca onlar farklı disiplinlerin sınıf temelli çıkarları müfredat ve pedagojiye nasıl yansıttığını da açıklamışlardır (Margolis, 2001), statükoya nasıl meydan okunur ve sınıf pratikleri nasıl demokratikleştirilir (Shor, 1996); sınıf eğitimcilerin kimliğini ve öğretimi nasıl biçimlendirir (Malcolm, 2005); sınıf nosyonları, toplumsal cinsiyet (Hart, 2005) ve ırkla (Mojab, 2005) nasıl kesişir; akademik kurumlar işçi sınıfı ve yetişkin öğrenenlerin çıkar ve ihtiyaçlarını nasıl daha iyi yerine getirebilir (Rose, 1989). Üniversitedeki yetişkin eğitimcilerin çoğunu şaşırtmasa da, "pek çok mevcut yüksek öğretim pratiği [hala] takvim ve zamanlama, akademik içerik, öğrenme hizmetlerinin kullanılabilirliği bakımından ve öğretim

tarzlarında yetişkinler için hiçbir esneklik içermemekte ve [yetişkin] katılımına böylelikle engel koymaktadır (Commission for a Nation of Lifelong Learners, 1997: 3).

İşçi Sınıfı çalışmaları alanının ortaya çıkışı Birleşik Devletlerdeki kurumsal pratikler ve yetişkin öğrenmesi ile sınıfın kesişimi tartışmalarını daha da güçlendirmiştir (Linkon, 1999; Zandy, 2001). Bu araştırmalar işçi sınıfından öğrenenlerin halihazırda yükseköğretim kurumlarına katılan yetişkinlerin önemli bir kısmının oluşturduğunu göstermenin yanısıra, öğrencilerin işçi sınıfı kökenlerine duyarlı bir yaklaşım içeren bu çalışmalar, sınıf kültürü farkındalığına dayanan müfredat ve pedagoji ile ilgili yenilikler de sunmaktadır. Yakınlarda işçi sınıfı kökeninden gelen akademisyenlerle ilgili ayrıntılı birçok kitap yayınlanmıştır (Dews & Law, 1995; Ryan & Sackrey, 1984; Tokarczyk & Fay, 1993). Bu kitapların tamamı yüksek öğrenimdeki işçi sınıfından öğretmen ve öğrenenlerin kişisel, profesyonel ve ideolojik konulardaki deneyimleri ile ilgili güçlü otobiyografik ve analitik değerlendirmeler içermektedir.

Bu çalışmaların çoğu örgün eğitim çevrelerine giren işçi sınıfından öğrenenlerin Sennett and Cobb'un (1972) "statü uyumsuzluğu" olarak adlandırdığı deneyimine odaklanmıştır. Burada öğrencilerin sınıfsal kökenlerinden gelen dil ve kültür ile akademik çevreler arasındaki farklılıkların, öğrencilerin hoşnutsuzluk ve belirsizlik hissetmelerine neden olabildiğine dikkat çekilmektedir. İşçi sınıfından öğrenenler kendi kimliklerinden emin olamazlar, kendilerini marjinalleşmiş ve dışlanmış hisseder, Ryan and Sackrey'in (1984) de tasvir ettiği gibi "kendini evinde hissetmemeyi" deneyimlerler. Böyle bir çalışma aynı zamanda, işçi sınıfının genellikle sert ve aşağılayıcı yaşam ve çalışma koşullarının biçimlendirdiği kendi sınıf kültüründen kaçmak ve reddetmek için yetişkin eğitiminin ve yüksek öğretimin peşinde olduğu ile ilgili miti geçersizleştirir. Aynı zamanda bu bazılarının iddia ettiği gibi orta sınıf değerlerine uyum ya da burjuva kültürel hegemonyasına teslim olma da değildir. Aksine, birçokları için b bedene olduğu kadar

ruha da zarar veren bir sistemin baskısına karşı ir direniş eylemini temsil eder. Halen eğitimdeki çok sayıda işçi sınıfından öğrenen “başarısız” olsa da (Reay, 2001: 334), eğitim yukarıya doğru toplumsal hareketlilik için fırsatlar yanında kişinin kendisiyle, içinde yaşadığı toplulukla ve genel anlamda toplumla etkileşiminde daha geniş bir anlayış edinmesini sağlar (Tokarczyk, 2004). İşçi sınıfının yaşamının ve kültürünün önemli bir yönü zaten mücadele ile belirlendiğinden, birçok işçi sınıfından öğrenen kendi eğitimlerini, sadece kendileri için değil, herkes için daha iyi bir dünya kurmaya yönelik kişisel ve kolektif mücadelenin bir uzantısı olarak kabul eder.

SINIF PERSPEKTİFİNİN ÖNEMİ

Sınıf farklı insanlar için toplumsal dünyayı, paylaşılan sosyal koşulları veya belirli yönelimleri, inançları ve yaşam pratiklerini analiz etmek için teorik bir araç gibi farklı şeyler ifade edebilir. Sınıfla ilgili popüler anlayış hala sınıfı iş, gelir, servet ve satın alınan ya da mülkiyete dayalı veya güçten kaynaklanan hayat tarzları olarak tanımlar. Ancak sınıf güç ve ayrıcalık eksenleri boyunca bölünmüş bir toplumda farklı insanlar ve gruplar arasındaki ilişkiler olarak daha duragan bir yapıya sahiptir. Yani sınıf farklılıkları iktidar ilişkileri içinde ortaya çıkar. Yetişkin eğitimi bu ilişkilerin oluşturulmasında önemli bir rol oynar ve aynı zamanda toplumsal eşitsizliğin meşrulaştırılması ve kişisel hareketlilik için fırsatlar sağlamada aracılık eder. Böylece yetişkin eğitiminde sınıf perspektifini benimsemek iki şeye yol açar: eğitim kurumları ile iş dünyası ve onlara dayanak olan ekonomik sistem arasındaki ilişkilere dikkat çeker. Eğitim kurumlarının toplumsal ideoloji ve değerleri nasıl koruduğunun ve aştığının altını çizer.

Birçok yetişkin eğitimci böyle bir perspektifi rahatsız edici bulabilir. Diğer sorular yetişkin eğitimcilerin ne ölçüde egemen toplumsal sistemi ve hakim kapitalist ilişkileri eleştirmeleri gerektiği ile ilgilidir. Ancak sınıfın çeşitli ve farklı yollardan yetişkin eğitimini şekillendirdiği görülmektedir. Apple (1995) ve diğerleri yetişkin eğitiminin devletin bir fonksiyonu olarak belirli ekonomik, politik ve kültürel çıkarlara ve

baskılara uygun biçimde düzenlendiğini vurgular. İkincisi, eğitim kurumları tarihsel ve toplumsal bağlamlarda konumlanmıştır ve yetişkin eğitimi belirli kültürel ve toplumsal düzenlemeleri sürdürmekle yakından bağlantılıdır. Üçüncü olarak, yetişkin eğitimcilerin kendi gündelik yaşamlarında ve pratiklerinde sınıfın nasıl bir rol oynadığını düşünceleri gerekir. Örneğin öğretim sürecini düşünelim: eğitimciler ne öğretir, öğretim sürecinde daha geniş evrensel bilgi ve değerler içinden neyi ve nasıl seçerler? Bu seçimler her zaman birilerini göz ardı ederek, önemsizleştirerek ya da mahrum ederek bazıları yararına ve çıkarına gerçekleşir; müfredat ve pedagojik seçimler ise, toplumsal ilişkileri anlama ve toplumsal ihtiyaçları karşılamayı farklı yollardan yansıtır. Dördüncüsü, politik tercihler yetişkin eğitimi mesleğini etkiler. Tekrar eğitimi düşünelim: Bazı insanlar yetişkin eğitimi için değerli ya da layık kabul edilir, diğerleri değil. Birçok yetişkin eğitimi uygulayıcısı özerklik, saygı ,ücret, iş yükü, iş güvenliği, değerlendirme ve hesap verebilirlik konularında süren mücadelelerle gündelik hayatını sürdürür. Sonuç olarak yetişkin eğitiminde sınıfa dikkat etmek bazı başka yararlar da sunar. "Sadece maddi ayrıcalıklara sahip olanların düşünceleri, tutumları ve deneyimlerine odaklanma eğilimini yıkmaya" yardımcı olur (Hooks, 2000: 185). Ve bundan öğrenenler de yararlanır : "biz işçi sınıfı kültürünü daha iyi tanıyabilir ve anlayabilir, daha açık bir şekilde işçi sınıfından öğrenenlerin gücünü tanımak ve... daha iyi, çekici ve ilham verici olma şansına sahip olabiliriz." (Linkon, 1999: 6).

SONUÇ

Pekçok gösterge sınıfın hala Amerika Birleşik Devletleri'nde önemli bir güç olduğunu göstermektedir. Zengin ve yoksul arasındaki fark daha da büyümüştür. Bütün insanların eşit yaratıldığına dair ABD toplumunun ideolojik köşe taşına rağmen, hala kadınlar, erkekler kadar, azınlıklar Beyazlar kadar eşit değildir. Bu tür eşitsizlikler sadece gelir ve zenginlik açısından değil, aynı zamanda meslek, sağlık

ve eğitim düzeyi açısından da ortaya çıkmaktadır. Aksine iddialara rağmen sınıf fikri hala çok kullanışlıdır.

Sınıf ve yetişkin eğitimi arasındaki kesişimi incelemek, daha geniş kültürel politikalar ve eğitim faaliyetleri arasındaki dinamiklerde ortaya çıkan toplumsal sınıfları üreten ve yeniden üreten davranış kalıplarının sorgulanmamasına karşı bizi uyanık tutabilir. Aynı zamanda bizi öngörülen çeşitli eğitim reformlarının yüzeyselliği konusunda detaylı bir incelemeye yöneltir: eğitim fırsatlarının bireyselleşmesi, eğitim hedeflerini belirlerken artan ticarileşme eğilimi, okullar ve kolejlerin özelleştirilmesi, sözde (yeni sağ) kökene geri dönüş, her yaşta öğrenenlerin kültürel ve işlevsel okuryazarlıklar ya da temel yeterlilikler içinde gruplandırılması ve daha uzun ve daha sıkı çalışma konusunda artan baskılar gibi.

Yetişkin eğitiminde sınıf analizinin ölmediği ancak kesinlikle derin biçimde gömülü olduğu bir gerçektir. Ancak nereye kazacağını bilmek üretken sonuçlar verebilir. Bu makalede sözü edilen çalışmalar yetişkin eğitimi pratiklerini sınıf ilgilerine bağlayan örnekleri sağlar. Ancak bu asla yeterli değildir. Hala pek çok yetişkin eğitimi araştırmacısı birliğin ne olduğundan çok bölünmenin ne olduğuyla ilgilidir ya da gündelik hayat ve eğitimsel yaklaşımlar dayanışmadan çok hiyerarşik ayrımları sürdürür ve yansıtır. Pek çok yetişkin eğitimci ise çalışmalarında sadece ekonomik bir sistem olarak değil, aynı zamanda bütüncül toplumsal ilişkiler sistemi olarak kapitalizmi ele alarak sınıf perspektifini kullanmaya başlamıştır. Yetişkin eğitimciler Allman'ın (2001: 209) postmodern durum olarak adlandırdığı "kuşkuculuk, belirsizlik, parçalanma, nihilizm ve anlamsızlık" karşısında direnmelidir. Bu kolay bir görev değildir. Kapitalizmin kuşatıcılığı bu meydan okumayı güçleştirmektedir. Ancak yine de ekonomik değerlerden ziyade daha adil ve güvenli bir dünya yaratmak istiyorsak bunun gereğini yapmayı vurgulamak gerekir.

Günümüzde bazıları genellikle sınıf ve diğer baskı biçimlerine odaklanan yaklaşımları saptırıcı ve hatta tekinsiz bulmaktadır. Bunun

yerine bize sistemik eşitsizliklere dayalı toplumsal düzenle sınırlı ve kısmi bütünleşmeyi önermektedirler. Ancak kapitalizmin asli ve hayati sürdürücüsü olan politik bağlamın seyircisi olamayız. Yetişkin eğitimcilerin önemli bir sorumluluğu var sorunlara meydan okuma ve eğitimleri öğrencilerin bu eşitsizlikleri kendi hayatlarında, işyerlerinde ve topluluklarında nasıl deneyimlediği üzerine inşa etme sorumluluğumuz vardır. Ayrıca eğitimciler, kapitalist eğitimin yetişkin eğitimini insan sermayesinin üretimi ve sürdürülmesiyle sınırlandırmaya yönelik dayatmalarına meydan okumalıdır. Her şeyden önce onların yetişkin eğitiminde herkes için daha adil, daha güvenli ve daha demokratik bir toplum inşa etmek isteyenlerin mücadelelerine dayanan sınıf-temelli bir yaklaşımı tekrar ortaya koyması gerekir.

Referanslar

- Adair, V. C., & Dahlberg, S. L. (Eds.) (2003). *Reclaiming class: Women, poverty, and the promise of higher education in America*. Philadelphia: Temple University Press.
- Allman, P. (2001). *Critical education against global capitalism*. New York: Bergin & Garvey.
- Allman, P., McLaren, P. L., & Rikowski, G. (2003). After the box people: The labour-capital relation as class constitution and its consequences for Marxist educational theory and human resistance. In J.
- Freeman-Mohr & A. Scott (Eds.), *Yesterday's dreams: International and critical perspectives on education and social class* (pp. 149-179). Christchurch, New Zealand: Canterbury University Press.
- Altenbaugh, R. i. (1991). *Education for struggle: American labor colleges of the 1920s and 1930s*. Philadelphia: Temple University Press.
- Althusser, L. (1971). Ideology and ideological state apparatuses. In B. Brewster (Ed.), *Lenin and philosophy*(pp. 127-186). London: New Left Books.
- Apple, M. W. (1995). *Education and power*. London: Routledge.
- Apple, M. W. (1996). *Cultural politics and education*. New York: Teachers College Press.
- Ball, S. (2003). *Class strategies and the education market*. London: Routledge Falmer.
- Beeghley, E. L. (2000). *The structure of social stratification in the United States*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, society, and culture*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. New York: Basic Books.
- Calvert, P (1982). *The concept of class: An historical introduction*. London: Hutchinson.
- Cervero, R. M., Wilson, A. L., & Associates. (2001). *Power in practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Collins, M. (1998). *Critical crosscurrents in education*. Malabar, FL: Krieger.
- Collins, P H. (1993). Toward a new vision: Race, class and gender as categories of analysis and connection. *Race, Sex, and Class*, 7(1), 25-45.
- Commission for a Nation of Lifelong Learners. (1991). *A nation learning: Vision for the twenty-first century*. Albany, NY: Regents College.
- D'Amico, D. (2004). Race, class, gender, and sexual orientation in adult literacy: Power, pedagogy, and programs. In J. Comings, B. Garner, & C. Smith (Eds.), *Review of adult learning and literacy: Connecting research, policy, and practice* (pp. 17-69). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Dews, C. L. B., & Law, C. L. (Eds.). (1995). *This fine place so far from home: Voices of academics from the working class*. Philadelphia: Temple University Press.
- Foley, G. (1999). *teaming in social action*. London: Zed Books.
- Fussell, P. (1992). *Class: A guide through the American status system*. New York; Touchstone.
- Gadotti, M. (1994). *Reading Paulo Freire* (J. Milton, Trans.). Albany: SUNY Press.
- Gettleman, M. E. (2002). No varsity teams: New York's Jefferson School of Social Science, 1943-1956. *Science & Society*, 66(3), 336-359.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks* (Q. Hoare & G. N. Smith, Trans. & Eds.). New York: International.
- Habermas, J. (1972). *Knowledge and human interests*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hart, M. (2005). Class and gender. In T. Nesbit (Ed.), *Class concerns: Adult education and social class* (pp. 63-72). San Francisco: Jossey-Bass.
- Holst, J. D. (2002). *Social movements, civil society, and radical adult education*. New York: Bergin & Garvey.
- hooks, b. (2000). *Where we stand: Class matters*. New York: Routledge.
- Horton, M., & Freire, P. (1990). *We make the road by walking: Conversations on education and social change*. Philadelphia: Temple University Press.
- Horton, M. (with Kohl, J. & Kohl, H.). (1990). *The long haul*. New York: Doubleday.
- Kincheloe, J. L. (1999). *How do we tell the workers ? The socioeconomic foundations of work and vocational education*. Boulder, CO: Westview.
- Levine, R. F. (Ed.). (1998). *Social class and stratification*. Oxford, UK: Rowman & Littlefield.
- Linkon, S. L. (Ed.). (1999). *Teaching working class*. Amherst: University of Massachusetts Press.
- Livingstone, D. W. (1999). *The education-jobs gap*. Boulder, CO: Westview.
- London, J., Wenkert, R., & Hagstrom, W. O. (1962). *Adult education and social class*. Berkeley: University of California, Berkeley Survey Research Center.
- Malcolm, J. (2005). Class in the classroom. In T. Nesbit (Ed.), *Class concerns: Adult education and social class* (pp. 45-52). San Francisco: Jossey-Bass.
- Margolis, E. (Ed.). (2001). *The hidden curriculum in higher education*. New York: Routledge.
- Marx, K., & Engels, F. (1970). *The German ideology* (C. J. Arthur, Trans. & Ed.). London: Lawrence & Wishart. (Original work published 1845)
- McLaren, P. L. (1995). *Critical pedagogy and predatory culture*. New York: Routledge.
- Merriam, S. B., & Cunningham, P. M. (Eds.). (1989). *Handbook of adult and continuing education*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Mojab, S. (2005). Class and race. In T. Nesbit (Ed.), *Class concerns: Adult education and social class* (pp. 73-82). San Francisco: Jossey-Bass.
- Morris, L. (1994). *Dangerous classes: The underclass and social citizenship*. London: Routledge.
- Nesbit, T. (2004). Class and teaching. In R. St. Clair & J. A. Sandlin (Eds.), *Promoting critical practice in adult education* (pp. 15-24). San Francisco: Jossey-Bass.
- The New York Times*. (2005). *Class matters*. New York: Henry Holt.
- Reay, D. (2001). Finding or losing yourself? Working-class relationships to education. *Journal of Education Policy*, 76(4), 333-346.
- Rose, M. (1989). *Uves on the boundary: The struggles and achievements of America's underprepared*. New York: Free Press.
- Rose, M. (2004). *The mind at work*. New York: Viking Books.
- Rothberg, P. S. (Ed.). (1998). *Race, class and gender in the United States: An integrated study*. New York: St. Martin's.
- Ryan, J., & Sackrey, C. (1984). *Strangers in paradise: Academics from the working class*. Boston: South End Press.
- Sargent, N., & Aldridge, F. (2002). *Adult learning and social division*. Leicester, UK: National Institute of Adult Continuing Education.
- Sawchuk, P. H. (2003). *Arfu // learning and technology in working-class life*. New York: Cambridge University Press.
- Schied, F. M. (1993). *Learning in social context*. DeKalb, IL: LEPS Press.
- Seabrook, J. (2002). *The no-nonsense guide to class, caste and hierarchies*. Oxford, UK: New Internationalist Publications.
- Sennett, R., & Cobb, J. (1972). *The hidden injuries of class*. New York: Vintage.
- Shor, I. (1996). *When students have power*. Chicago: University of Chicago Press.
- Stromquist, N. P. (1997). *Literacy for citizenship*. Albany, NY: SUNY Press.
- Thompson, E. P (1968). *The making of the English working class*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Thompson, J. (2000). *Women, class and education*. New York: Routledge.
- Tisdell, E. (1993). Interlocking systems of power, privilege, and oppression in adult higher education classrooms. *Adult Education Quarterly*, 45(4), 203-226.
- Tokarczyk, M. M. (2004). Promises to keep: Working-class students and higher education. In M. Zweig (Ed.), *What's class got to do with it?* (pp. 161-167). Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Tokarczyk, M. M., & Fay, E. A. (Eds.). (1993). *Working-class women in the academy: tuiborers in the knowledge factory*. Amherst: University of Massachusetts Press.
- Walters, S. (Ed.). (1997). *Globalization, adult education and training*. London: Zed Books

- Walters, S. (2005). Social movements, class, and adult education. In T Nesbit (Ed.), *Class concerns: Adult education and social class* (pp. 53-62). San Francisco: Jossey-Bass.
- Weber, M. (1968). *Economy and society: An outline of interpretive sociology*. New York: Bedminster Press. (Original work published 1920)
- Welton, M. R. (Ed.). (1995). *In defense of the lifeworld: Critical perspectives on adult learning*. Albany, NY: SUNY Press.
- Welton, M. R. (2001). *Little Mosie from the Margaree*. Toronto, Canada: Thompson Educational.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour*. Farnborough, UK: Saxon House.
- Wilson, A. L., & Hayes, E. R. (Eds.). (2001). *Handbook of adult and continuing education* (new ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Wood, E. M. (2002). Class, race and capitalism. *Political Power and Social Theory*, 15, 275-284.
- Wright, E. O. (1979). *Class structure and income determination*. San Diego, CA: Academic Press.
- Youngman, F. (1996). *Adult education and socialist pedagogy*. London: Croom Helm.
- Youngman, F. (2000). *The political economy of adult education*. London: Zed Books.
- Zandy, J. (Ed.). (2001). *What we hold in common: An introduction to working-class studies*. New York: Feminist Press at CUNY.
- Zweig, M. (2000). *The working-class majority*. Ithaca, NY: Cornell University Press.