

Toplumsal Hareketler: Mücadele Ederken Öğrenmek*

Zeynep Alica**

Özet

Hayatın çeşitli alanlarında yaşanan sorunlarla mücadele etmek için bireylerin bir araya geldiği, mücadele yürüttükleri konular üzerinden kolektif kimlikler oluşturdukları, toplumsal ve bireysel düzeyde anlamlı dönüşümler yarattıkları enformel etkileşim ağları toplumsal hareketler olarak adlandırılır. Toplumsal hareketler hem birer toplumsal dönüşüm mekanizması olarak dikkat çekicidir hem de yetişkinler açısından dikkate değer öğrenme olanakları oluştururlar.

* *Social Movements: Learning Through Struggle*

** Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Programı Doktora Öğrencisi, alicazeynep@gmail.com

Yetişkin Eğitimi Dergisi/Cilt: 5/Sayı: 8/Mayıs 2022/Sayfa: 32-52

Journal of Adult Education/Volume: 5/Issue: 8/May 2022/Pages: 32-52

Geliş tarihi / Received: 13.03.2022 – Kabul tarihi / Accepted: 29.04.2022

Yetişkin eğitimi alanının başlangıç yıllarından itibaren özellikle radikal yetişkin eğitimi toplumsal hareketlerde öğrenmeyi hegemonya karşıtı bilgi üretimi açısından alternatif bir öğrenme sahası olarak konumlandırmıştır. Son 30 yılda toplumsal hareketlerde öğrenme üzerine yapılan çalışmalar yetişkin eğitimi alanında öne çıkmaya başlamıştır. Bu çerçevede toplumsal hareketlere katılan bireyler dönüştürücü öğrenme başta olmak üzere yetişkinler açısından özgün boyutlar taşıyan deneyim yoluyla öğrenme, rastlantısal öğrenme, duygular yoluyla öğrenme gibi öğrenme türlerini deneyimlerler. Radikal yetişkin eğitimi geleneği içerisinde Gramsci ve Freire toplumsal hareketlerde öğrenme yaklaşımları açısından öne çıkarken, özellikle son 30 yılda Finger, Foley, Welton, Kilgore, Holford ve Hall toplumsal hareketlerde öğrenme literatürünün temellerini oluşturmuşlardır. Giderek çok daha farklı boyutlarda yaşamsal tehditlerle karşı karşıya kalan yaşam alanlarında yükselen farklı toplumsal hareketlerin öğrenme boyutlarını anlamak üzere toplumsal hareketlerde öğrenmeye dair farklı yaklaşımlar geliştirilmekte ve bu alan yaşamla doğrudan ilgili öğrenme üzerine düşünen ve çalışan yetişkin eğitimcilerle esin kaynağı olmayı sürdürmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yetişkin öğrenmesi, toplumsal hareketlerde öğrenme, radikal yetişkin eğitimi ve toplumsal hareketler, öğrenmede deneyimin rolü, kolektif eylem

Abstract

The informal interaction networks through which people leauge together around political or cultural purposes to solve problems experienced in different fields of life are called social movements. Within these movements participants experience meaningful transformations both on personal level and on social level. Social movements are remarkable as social transformation mechanisms and they provide notable learning opportunities to the adults. Beginning from its early days especially radical adult education tradition positioned learning in social movements as an alternative learning site for the counter hegemonic knowledge production. Particularly during the last 30 years studies conducted on learning in social movements has started to shine out in adult education field. In this context transformative learning being in the first place, learning through experience, incidental learning, learning through emotions are some of the learning types coming forth in specific relation to adult education. Gramsci and Freire are the prominent figures within social movement learning in radical adult education tradition. Finger, Foley, Welton, Kilgore, Holford and Hall have built the basis of social movement learning during the last 30 years. Different approaches are being reformulated in order to understand learning dimensions of different social movements that have risen within life spaces which are facing several threats and this field continues to inspire adult educators working on learning that is directly connected to life.

- 34 -

Keywords

Adult learning, learning in social movements, radical adult education and social movements, role of experience in learning, collective action

Radikal Yetişkin Eğitimi ve Toplumsal Hareketler

Latin Amerika’da Freire’nin çalışmaları ve Avrupa’da Gramsci etkisiyle biçimlenen radikal yetişkin eğitim geleneği ezilen, dışlanan, iktidarın dışında, karşısında ya da uzağında yer alan toplum kesimlerinin demokratik karar mekanizmalarına katılımları için güçlendirilmeleri ile ilgili olmuştur.¹ Sivil toplum içerisinde yürütülen mücadeleyi toplumsal değişimin önemli bir bileşeni olarak tanımlayan Gramsci toplumu yönetici sınıf ya da burjuvalar ve yönetilen alt sınıflar biçiminde kategorize ederken, yönetici sınıfın kendi yerini güvence altına almasının ancak kültürel hâkimiyeti elinde tutmasıyla mümkün olduğunu öne sürer (Allman, 2011). Burada sözü geçen kültürel hâkimiyet “bütün toplumun felsefesi, değerleri, tercihleri vb. ile yönlendirilmesi”dir (Borg, Buttigieg ve Mayo, 2011: 21). Bu kapsamlı yönlendirme kültürel hegemonyanın kurulması ve sürdürülmesini tarif etmektedir. Gramsci’nin “her ‘hegemonya ilişkisi’, mutlaka aynı zamanda eğitim ilişkisidir” şeklindeki bilinen ifadesi toplumsal hareketlerin bir öğrenme sahası olarak anlaşılmasında oldukça ufuk açıcıdır. Gramsci politika ve eğitim arasında karşılıklı bir ilişki görür. Ona göre politika eğitseldir ve aynı şekilde eğitim de politiktir. Bu anlayışta hedeflenen aslında toplumsal değişimi yaratacak potansiyelin oluşturulması üzerine düşünmektir. Bu bağlamda gelişen ilişkiler ağı bütüncül bir “kişiliğin” meydana gelmesini sağlayan sosyokültürel, ahlaki ve entelektüel mekanizmaları oluşturmaktadır. “Gramsci’ye göre, bir arada ele alındığında bu mekanizmaların tümü, özbilince ve özdisipline sahip, dolayısıyla otonom ve kendi kendini yöneten bir siyasal ve tarihsel öznenin yaratılmasını sağlayacak devamlı bir ahlaki ve entelektüel reform meydana getirecektir (Fontano, 2011: 57). Ayrıca ona göre eğitim pasif bir bilgi alımının ve sadece bireyin duyarlılığının geliştirilmesinin çok ötesinde bir olgudur. Gramsci eğitimi “fikirlerin dönüştürücü gücü, radikal toplumsal dönüşüme hayat verme ve yeni bir felsefenin, alternatif bir dünya görüşünün oluşturulması üzerinden yeni bir düzen inşa etme

kapasitesiyle ilişkilendiriyordu” (Borg, Buttigieg ve Mayo, 2011: 21). Bu bağlamda Gramscien bir perspektifle ele alındığında toplumsal hareketler, baskın ve hâkim grupların belirlediği ve şekillendirdiği okulların ve aile dâhil olmak üzere çeşitli kurumların oluşturduğu politik ve kültürel hegemonyaya karşı bir araya gelen grupların çoğunlukla kendi karşı hegemonya pratiklerini, öğrenme formlarını ve içeriklerini oluşturdukları, böylelikle demokratik sivil toplum sahasını geliştirdikleri mücadele alanlarıdır. Toplumsal çelişkilerin ortaya çıkarılmasında kendi sınıfsal çıkarlarını bir kenara bırakarak ezilen ve yoksul toplumsal gruplardan yana bir tavır sergileyen, diğer bir deyişle sınıf intiharı gerçekleştiren aydının rolü belirleyici derecede önemlidir. Sınıf intiharı gerçekleştiren organik aydın aynı zamanda enformel eğitimin çeşitli biçimlerde hayata geçirildiği politik eğitim süreçlerinde ezilen kesimler yararına hareket eder. Yetişkin eğitimi ise burada kendine özgü bir rol oynar. Zira hem esnektir hem de potansiyeli formel eğitim kurumlarına göre daha geniştir. Bu nedenlerle “hem hegemonik fikir ve pratiklere meydan okuyacak fikir ve pratiklerin geliştirilmesi için, hem de egemen ideolojinin altında yatan çelişkilerin açığa çıkarılması için muazzam bir araç teşkil eder” (Borg, Buttigieg ve Mayo, 2011: 31). Dolayısıyla toplumsal hareketler toplumsal değişim ve toplumu radikal bir biçimde dönüştürme açısından kritik öneme sahiptir.

Ezilenlerin kendi toplumsal konumları ve eşitsiz ilişkiler hakkında bilinç edinmeleri, karar mekanizmalarına katılımlarının sağlanması ve tüm bu süreçlerin köklü, politik yetişkin eğitim pratikleriyle gerçekleştirilmesine dair tartışmalar yetişkin eğitimi sahasını fazlasıyla etkilemiş olan Freire’yi akla getirir. Gramsci ve Freire radikal yetişkin eğitimi alanında yol açıcı düşünürlerdir ve birbirlerini tamamlayan bir hat izledikleri genel kabul gören bir yaklaşımdır (bkz. Mayo, 1999; Allman, 1999). Freire eğitimcinin hâkim kültürü doğrudan öğrenciye aktaran, ‘bankacı eğitim modeli’nin uygulayıcısı olduğunu, böylelikle bir ideoloji taşıyıcısının çok ötesinde davranma potansiyeli taşıdığını

düşünür (Freire, 2006). Bu çerçevede (sisteme dönük radikal anlamda eleştirel bir) eğitimci ya da kültürel çalışan, bir ayağı sistemin içinde bir ayağı sistemin dışında olan bir organik entelektüel olmalıdır. Bu perspektifle hareket eden bir eleştirel eğitimci ezilenlerin bilinç dönüşümü yaşamaları için deneyimlerine başka bir gözle bakmaları açısından kritik bir yerde durmaktadır. Freire eleştirel eğitimcinin ezilenlerin dönüşüm sürecine bir anlamda rehberlik edebileceğini düşünür ve bu bakımdan yetişkin eğitimi ve toplumsal hareketler ilişkisi onun açısından dikkate değerdir. Mayo'ya göre Freire toplumsal hareketleri bir umut kaynağı olarak görmüş, kendisi de toplumsal hareketler içerisinde aktif olarak yer almıştır. “Freire madunlar için toplumsal değişimi hedefleyen siyasal partilerin toplumsal hareketleri kendi içlerine katmak yerine ilerici toplumsal hareketlerden öğrenmeye ve onlarla iletişim içinde olarak dönüştürülmeye açık olmaları gerektiğini” vurgular (Mayo, 2009: 99). Ayrıca Mayo'ya göre insanların seçim yapma ve bu seçimleri yaşam içerisinde uygulama kapasitesi (human agency), Freire'nin çalışmalarının odağında yer alan kilit kavramlardan biridir (Mayo, 2009: 101). Söz konusu kavram aynı zamanda toplumsal hareketlerin yetişkin eğitimiyle kesiştiği en önemli boyutlardan birine işaret etmektedir. Freire'nin önerdiği pedagojide insanın seçimini üretme kapasitesi, özgürlükle ve otoriteyle kurduğu ilişkiler, bu ilişkilerin bilincin oluşumuna ve dönüşümüne etkisi diyaloğa dayalı bir öğrenme ilişkisi içinde sorunsallaştırılır. Kuk ve Tarlau'ya göre (2020: 4) Freire'nin önerdiği diyaloğa dayalı eğitim ilişkisinde “eğitimciler, eleştirel düşünmenin ortak bir özgürlük hedefi oluşturma amacı taşıdığını dikkate alarak kişinin daha önceki bilgisine dair sorular üretir”. Bu bağlamda eğitimci ya da kolaylaştırıcılarla ya da bizim bağlamımızda toplumsal hareketler içerisinde yapılan çalışmalarda öğrenenler aslında daha önce öğrenilmiş ve kişinin ezilmeyi, dikkate alınmamayı benimsemesine yol açan öğrenmeleri ile yüzleştiği, onları sorguladığı ve bu sorgulamayla birlikte yeni ve özgürleştirici öğrenmeleri benimsediği bir sürece de karşılık

gelmektedir. Özellikle kendi sesinden ve kendi sözünden, dünyayı ve kelimeleri okuma hakkından mahrum edilmiş toplum kesimlerini önceleyen bir pedagoji geliştirme amacı taşıyan Freireci bir pedagojide, eğitimci ve öğrenen arasındaki hiyerarşiyi de sorunsallaştıran bu sorgulama ilişkisi Latin Amerika başta olmak üzere dünyanın pek çok farklı ülkesinde radikal yetişkin eğitimi çalışmalarına ve bu çalışmalarla etkileşim içerisinde hareket eden toplumsal gruplara ilham vermiştir.

Toplumsal Hareketlerde Öğrenmenin Bağlamı: Eski ve Yeni Toplumsal Hareketler

Toplumsal hareketlere dair Kuzey Amerika'da geçerli olan kuramlar daha çok toplumsal kaynaklara erişim ve erişememe meselesini odağına almaktadır. Esas olarak da kitlelerin çıkar odaklı bir şekilde kaynaklara erişim çabaları ile ilgilenmektedir². Buna karşın “Avrupa eksenli yeni toplumsal hareketler yaklaşımı toplumsal grupların bir araya gelerek oluşturduğu hareketlenmelerde kolektif kimliğin nasıl oluştuğu ile ilgilidir” (Carroll, 1997 Akt. Walter, 2007: 250). Buna göre yeni toplumsal hareketler (YTH) içinde yeni kimliklerin kültürel ve siyasal praksis yoluyla oluştuğu, yeni yaşama yollarının test edildiği ve yeni topluluk formlarının yapılandırıldığı örnekleri içerir. Bu nedenle toplumsal hareketlere katılan kişilerin neler öğrendiği üzerine yapılan çalışmalar çoğunlukla yeni toplumsal hareketler literatürü ve Avrupa eksenli yaklaşımlardan beslenmektedir.

Habermas'a göre toplumsal hareketleri yeni ya da eski olarak ayırmanın temelinde o hareketlerin etrafında örüldüğü çelişkinin ne olduğu yatmaktadır. Buna göre “kapitalizmin gelişmiş aşamalarının deneyimlenmekte olduğu ülkelerde temel çelişkiler (artık eski tip politika olarak tanımlanan) işçi hareketlerinin özünü oluşturan emek sermaye çelişkisinden ‘yaşam dünyasının sömürgeleştirilmesi’ni çevreleyen sıkıntılara kaymıştır” (Habermas'tan aktaran Edwards, 2004: 113). Dolayısıyla bu sıkıntıları yaşayan insanlar bir bakıma

yaşamı savunmak üzere kendi sorun yaşadıkları yerlerden hareket ederek yeni tür bir araya geliş biçimleri organize etmeye başlamışlardır. Sancar'a göre ise "sınıfsal temelli emek ve sendika hareketleri, ulusal bağımsızlık hareketleri, kendi kaderini tayin hakkı çerçevesinde gelişen halk hareketleri, sivil hak hareketleri gibi kökenlerini daha çok on dokuzuncu yüzyılın siyaset dinamiklerinden alan toplumsal hareketler, eski toplumsal hareketler olarak tanımlanmaktadır" (2011: 53). Buna karşın yeni toplumsal hareketler ise daha çok 1970'lerden sonra yükselişe geçen, ekolojik hareket gibi doğayı ve yeryüzünü koruma, dahası yaşam alanlarını savunma amacı taşıyan ya da feminist hareketler gibi çok sayıda farklı kimliği ve çeşitliliği bünyesinde barındıran, erkek egemenliğine karşı çıkan kadınların örgütlülüğünü öne çıkaran bir dizi hareketin genel adı olagelmıştır. Eski ve yeni ayrımında eski olarak tanımlanan toplumsal hareketlerin daha çok Marksist gelenekten geldiğine dair bir vurgu söz konusudur. Sen ve Avcı'ya göre (2016) yeni toplumsal hareketler yaklaşımı klasik Marksist geleneğin kolektif eylemi çözümlerken eksik bıraktığı yanlara dair bir tepkiselliği de içerir. Bu eleştirelilik Frankfurt Okulu ve yeni Marksist yaklaşımların izlerini de taşır. Sancar'a göre (2011: 54) YTH'yi önceki hareketlerden ayıran temel özelliklerden biri odağına ana akım siyaset yaklaşımlarının görmezden geldiği grupların siyaset yapma tarzlarını almış olmasıdır. Bu bağlamda "doğrudan ve katılımcı demokrasi, topluluk temelli siyaset, kültürel hakların tanınması ve farklı yaşam tarzlarına saygı" başta olmak üzere toplumsal değerler sisteminin değişimi, dahası yaşam biçimlerinin değişimi YTH içerisinde öne çıkmaktadır (Sancar, 2011). Finger ise siyaset yaklaşımlardaki bu değişimi önceki hareketlerin odak noktası olan kolektif hedeflerin bireysel hayatta kalma stratejileriyle yer değiştirdiği postmodern bir değişim olarak yorumlamıştır (1989: 15). Ona göre eski toplumsal hareketler modernleşme krizi ile benzer bir kriz içindedir ve yetişkin eğitimi insanın yaşadığı bu modernleşme krizini aşabilmek için yeni toplumsal hareketlerin toplumsal değişimi

mümkün kılmak üzere bireysel dönüşümü öne çıkaran tutumunu benimsemelidir.

Eski ve yeni toplumsal hareketlerin farklarına ilişkin toplumsal olandan uzaklaşıp bireysel olanı vurgulama eğilimi ve toplumsal çıkara karşı toplumsal değişime odaklanma öne çıkmaktadır. Bu bağlamda Marksist hareketlerden kendine özgü kimliklere dayalı çoklu hareketlere doğru yönelen uzun soluklu yelpazeyi ele alan Melucci toplumsal hareketlerin aktörleri üzerinde durur. Melucci yeni toplumsal hareketleri siyasal katılımı arttırma ve toplumun karar alma süreçlerinde aktörün göreceli konumunu geliştirme eğilimi taşıyan kolektif eylemler olarak ele almayı önerir (1980: 203). Yine toplumsal hareketlerin değişen doğası nedeniyle Melucci “kolektif kimliğin kolektif inşasının hem toplumsal hareketlerin en önemli önkoşulu hem de erişmesi gereken en dikkate değer hedefi” olduğunu vurgular (Akt. Buechler, 1995: 446). YTH’leri karakterize ederken kolektif eylem ve kolektif kimlik inşası, özne, aktör ve bunların eylemlilikler içinde oluşumu öne çıkar. Della Porta ve Diani ise Kuzey Amerika ve Avrupa’da toplumsal hareketler üzerine çalışma yapanların toplumsal hareketleri karakterize eden belli başlı dört ögede ortaklaştığını öne sürer: “enformel etkileşim ağları, paylaşılan inanışlar ve dayanışma, bir çelişkiye odaklanan kolektif eylem ve protestonun kullanılışı” (Akt. Hall, 2009: 6). Bu ortaklaşmaların ötesinde kolektif öznenin oluşumuna odaklanan tartışmalar nedeniyle toplumsal hareketlerde öğrenmenin nasıl gerçekleştirildiğine ilişkin sorular daha çok Avrupa eksenli YTH yaklaşımı çerçevesinde ele alınmaktadır. Ayrıca eski toplumsal hareketlerden farklı olarak YTH’lerin toplumsal eylemin kültürel ve sembolik anlamı üzerinde durmaları diğer bir deyişle “toplumsal hareketleri kültürel üretimin farklı formları olarak ele almaları bu alanın yetişkin eğitimi kuramları için değerli bir potansiyel içerdiğini” fark etmeyi beraberinde getirmiştir (Holford, 1995: 100).

Yeni Toplumsal Hareketlerde Öğrenme

Toplumsal hareketlerde öğrenmenin son otuz yılda yetişkin eğitimi sahasında yeniden dikkat çeker hale tekrar gelmesi şaşırtıcı değil, alanın kendi varoluşsal özelliklerine içkin bir durumdur. Ezilen grupların ve marjinalleştirilmiş toplum kesimlerinin karar mekanizmalarına dâhil edilmesi çabası, politik değişimlerin etkisiyle yetişkin eğitiminin yüzünü sivil toplum ve toplumsal hareketlere daha fazla dönmesine yol açmıştır. ³ Murphy 1990'ların başından itibaren artan bu ilgiyi hem sivil toplumun “devlet ve ekonomiden bağımsız, iktidar ve tahakkümden bağımsız öğrenmeyi olanaklı kılan boşluğu sağlayan mükemmel bir alan olarak kabul edilmesine” hem de “yetişkin eğitiminin daha katılımcı bir demokrasi için yapılan mücadelede bir rol oynayabileceğine olan inanca” bağlar (2021: 202-203).

- 41 -

Yaşadığı mahalledeki park ya da korunun yerine bir AVM dikileceği için mahallede yaşayan diğer insanlarla yan yana gelip bu karara karşı çıkan ve bir adım ötesine gidip yaşam alanına sahip çıkmak için söz ve eylem üreten bir mahalleli; çocuk yaşta çalışanlar kullanılarak üretilen spor ayakkabıyı kullanmak istemeyen, bu tür üretim düzeneğini engellemek için kampanya yürüten bir tüketici topluluğu; kadınların yaşadıkları türlü eşitsizlikleri ortadan kaldırmak hem güvenli hem de eşit bir yaşam kurmak isteyen bir feminist; yönelimi nedeniyle toplumsal yaşamda çok çeşitli sorunlar yaşayan ve buna karşı çeşitli mücadele biçimleri içine giren LGBTİ+lar; asgari ücretle geçinmek zorunda bırakılan ve temel yaşamsal haklara erişemeyen dolayısıyla eşitsizliği en ağır biçimiyle deneyimleyen ve bunu ortadan kaldırmak, eşit ve adil bir yaşam kurmak için mücadele eden işçiler, tüm bu birey ve grupların mücadele deneyimleri toplumda köklü dönüşümler yaratmayı hedefler.

Toplumsal hareketler dönüştürücü öğrenmeler için verimli mecralar ve bağlamlar oluşturur. Diani toplumsal hareketleri şöyle tanımlamıştır:

“paylaşılan kolektif kimliklere dayalı olarak siyasal ya da kültürel çatışmalara dahil olmuş çok sayıda bireyin, grup ya da örgütün arasındaki enformel etkileşim ağları” (1992: 2; Akt. Kuk ve Tarlau, 2020: 1). Söz konusu enformel ağlara dahil olan insanlar aynı zamanda çeşitli öğrenme deneyimleri de edinirler. Hayatın içinde, çeşitli sahalarda mücadeleler yürütürken kimi zaman amaçlı ama çoğu zaman farkında olmaksızın ortaya çıkan öğrenmelere kapsamlı örnekler teşkil ettiği için toplumsal hareketlerde öğrenme, dönüştürücü öğrenme ile yetişkin eğitimi arasında kesişen bir yerde durmaktadır. Nitekim Eyerman ve Jamison (1991) toplumsal hareketlerin toplumsal olarak inşa edici bir güç olduğunu ve aynı zamanda da insanın ürettiği bilginin asli belirleyicisi olduğunu vurgular. Bu nedenle toplumsal hareketleri birer bilişsel praksis sahası olarak tanımlar. Dolayısıyla toplumsal hareketler öğrenme sahası olmanın ötesinde aslında öğrenme içeriğinin odağında yer almaktadır. Edwards (2006: 12 aktaran Hall, 2009: 46) ise toplumsal dönüşüme giden en iyi yolun eylem, öğrenme ve toplumsal değişimin sentezinden geçtiğini vurgulamıştır.

- 42 -

Toplumsal hareketler fikirlerin tartışılması, birlikte düşünme, eyleme, örgütlenme gibi çoklu etkinliklere alan açar. Elbette burada politik etkinliğin doğasına ilişkin bir çerçeve ortaya çıkmaktadır. Buralarda yürütülen etkinlikler aynı zamanda eğitim ve öğrenmenin çoğu zaman pek de farkında olunmaksızın çokça gerçekleştirildiği bağlamları meydana getirmektedir. Nihayetinde Gramsci'nin de vurguladığı gibi “öğrenme tüm insan etkinliklerine içkindir ve kişilerarası, kurumsal ve giderek daha kapsamlı toplumsal ve siyasal güçler tarafından şekillendirilir” (Choudry, 2015: 86). Hayatın içine eleştirel bir bakışla katıldıkça ve Foley'in vurguladığı gibi “eyledikçe öğreniriz” (2001: 86). Bu eyleme ve öğrenme ilişkisinin biraradalığına yapılan vurgu praksis kavramını çağırır ve bu nedenle Nilsen (2009) toplumsal hareketleri praksisin insan ihtiyaçlarıyla ilişki içerisinde gelişmesi olarak tanımlar (aktaran Akgöz, 2016: 96). Toplumsal hareketler demokratik bir

toplumun inşası ve sağlıklı bir şekilde işleyişi için gerekli olduğu gibi yetişkinlerin bu işleyişi sürdürme pratiklerini aktif bir şekilde öğrenebilmeleri ve tartışabilmeleri için de kritik öneme sahiptir. Welton'ın da ifade ettiği gibi yurttaşların yaşadığımız dünyaya karşı şirketler ve devlet tarafından ortaya konan tehditlerine karşı yaratıcı bir şekilde iletişim, eylem ve savunma kanalları örgütlenme becerileri geliştirebilmeleri ancak demokratik bir sivil toplumun oluşmasıyla mümkün olabilir (2001; 1993).

YTH'lerde öğrenme üzerine yapılan çalışmalar bireyin bu tür hareketlerde deneyim yoluyla edindiği öğrenme biçimlerine odaklanmıştır. Deneyime dayalı öğrenme kavramıyla ifade edilmek istenen kişinin deneyim üzerine derinlemesine düşünerek elde ettiği bir öğrenme biçimidir. Bu çerçevede tanımlanan bir diğer öğrenme türü ise duygusal yaşantılar yoluyla öğrenmedir. Burada yine deneyimler üzerine derinlemesine düşünmeden söz edilebilir ancak bu kez yaşantının duygusal boyutu öğrenme üzerinde belirleyici olmaktadır. Bütünsel öğrenme ve kimlik/özdeşleşme yoluyla öğrenme (identity learning) de YTH ile ilişkilendirilen diğer öğrenme türleridir. Bütünsel öğrenme, deneyimin aslında özü itibarıyla bütünsel, kişinin gündelik yaşamıyla ilişkili yanının altını çizer. Kimlik/özdeşleşme yoluyla öğrenme ise yetişkin dönüşümünün nihai hedefi olarak görülen bireysel kimliğin titizlikle yeniden oluşturulmasıyla ilgilidir ve ne kişinin deneyimlerinden ne de toplumsal aidiyetinden ayrılabilir. Zira kimlik hem bireysel hem de toplumsaldır (Finger, 1989).

Welton'a göre YHT "özgürleştirici praksis için ayrıcalıklı alanlar yaratır" (1993: 152). Çünkü YTH tehlike altındaki dünyamızın ve ekosistemin savunulmasını önceler. Salt bireysel olana odaklanmaz; kaçınılmaz bir şekilde odağı aynı zamanda toplumsaldır. YTH'lere katılan insanlar hem doğaya dönük hem de toplumsal varoluşlarına dönük tehditlere YTH'lerin aktörleri haline gelerek direnirler ve bu çerçevede birbirinden çok farklı toplumsal gruplar farklı düzeylerde mücadeleler yürütürler.

Küresel düzeyde tehdit altında olan çevre için yürütülen hareketler, modern ulus devletlerin nükleer militarizmine karşı yürütülen hareketler, barış hareketleri, patriyarkal yapılar ve değerlerle militarizmin ve çevreye dönük saldırganlığın birbirinden ayırt edilemeyeceğini ifade eden ekofeministler, insanların bir kısmının ırkı ya da cinsiyeti nedeniyle diğerlerinin tahakkümü altına sokulduğunu, toplumsal cinsiyete dayalı eşitsizliğin tüm bu sistematik eşitsizliği beslediğini vurgulayan gruplar YTH içerisinde sözü edilen çok sayıdaki hareketin bir kısmını oluşturur ve analizlerinin de ortaya koyduğu üzere sisteme dönük radikal analiz ve özgürleştirici perspektiflere sahiptirler. Ayrıca bu taban hareketleri “yaptıkları üzerine derinlemesine düşünen bir yurttaşlık” biçimi için bir eğitim sahasıdır (Welton, 1993: 162). Welton (2001) ilerleyen yıllarda Habermas’ın sivil toplum ve kamusal alan kuramının küresel yetişkin eğitimi hareketine kuramsal bir destek sağlayabileceğini ve böylelikle aktif yurttaşlığı destekleyen bir öğrenme toplumunun geliştirilebileceğini öne sürmüştür. Bu bağlamda YTH’ye dönük başlangıçta radikal olan öğrenme alanı tanımını giderek sivil toplum içerisinde gerçekleşen daha ehlileşmiş bir öğrenme anlayışına kaymış gibidir.

Tarihsel olarak bakıldığında 1990’lar boyunca neoliberalizmin yetişkin eğitimi sahasına yansımalarının da bir sonucu olarak yetişkin eğitimi alanında işyerinde öğrenme, bireysel öğrenme gibi yaklaşımlar öne çıkar. Ancak söz konusu dönemde Kilgore (1999) toplumsal hareketlerde öğrenmeye referansla kolektif öğrenme kavramına dikkat çekmiştir. Bu kavramla Kilgore, yetişkin eğitimi geleneğinde başlangıçtan itibaren varlığını sürdüren toplumsal adalet için harekete geçme nosyonunu tekrar gündeme getirmiştir. Bu tartışmalarda birey ve grup arasındaki etkileşim odağı oluşturmaktadır. Birey açısından kimlik, farkındalık, kendi eyleminin öznesi olma faillik kavrayışı (sense of agency), değerli olma duygusu ve bir yerle bağlantılı olma duygusu YHT’lerde öğrenmeyle ilişkili olarak öne çıkan kavramlardır. Buna karşın Kilgore grubun öğrenmesinde ayırt edici kavramlar olarak

kolektif kimlik, grup farkındalığı, dayanışma ve örgütlenme kavramlarını öne çıkarır (1999). Toplumsal hareketlerde öğrenme sahasında öne çıkan özgün yanlardan bir diğeri de eleştirel bilincin merkeziliğine yapılan vurgudur. Chavanec ve Lange (2007) yetişkin eğitimi literatürünün bilincin oluşumundan çok dönüşümüne odaklanmayı tercih ettiğini ifade ederler. Kendi çalışmalarında eleştirel bilincin tohumlarının çocukken aile içinde atıldığını vurgularlar. Ayrıca aktivist kültürün aktarımı, kuşaklararası öğrenme, eleştirel toplumsal bilinç ve toplumsal hareketin devamlılığı toplumsal hareketlerde öğrenmeyi ele alırken vurguladıkları diğer unsurlardır.

Avustralya ve Afrika'daki çeşitli yetişkin eğitimi ve toplumsal hareketlerle ilişkili gözlemlerine dayanarak toplumsal hareketlerde ve topluluk temelli bağlamlarda özgürleştirici öğrenmeyi inceleyen Foley, YHT'lerde gerçekleşen öğrenme biçimlerini genel olarak mücadele içinde özgürleştirici öğrenme olarak adlandırmıştır (Foley, 1999). Bu tür öğrenmeler karmaşık, muğlak ve sürekli değişken bir dizi karaktere sahiptir. Foley bir bakıma Finger'ın (1989) önermiş olduğu ve elbette radikal yetişkin eğitimi geleneği içinde aslında kendine özgü bir tarihe sahip deneyime dayalı öğrenme yaklaşımını farklı zaman ve yerlerde gerçekleşmiş toplumsal mücadeleler içerisindeki öğrenme deneyimlerine odaklanarak ete kemiğe büründürmüştür. Yetişkin eğitimi alanı uzun süre daha çok kurumlar içerisinde gerçekleşen formel öğrenme biçimlerine odaklanmıştır. Ancak yetişkin hayatında gerçekleşen öğrenmelerin önemli bir kısmı çoğu zaman enformel biçimde gündelik yaşam içinde gerçekleşmektedir. Foley yetişkin eğitiminin değerden arınmış formel imkanlar biçiminde algılanmasına karşı bir dizi eleştiri ortaya koyar. Buna göre yetişkinler için formel kurslarda öğrenilenlerin ötesinde enformel sahada çok kapsamlı öğrenme imkanları mevcuttur. "İşyerlerinde, ailede, topluluklarda ve toplumsal hareketlerde önemli enformel, rastlantısal ve gömülü öğrenmeler gerçekleşir" (Foley, 1999: 2). Yetişkin eğitimi ne sadece teknik bir süreçtir ne de değerden bağımsız olabilir. Diğer tüm insan

etkinlikleri gibi toplumsal ve kültürel değerlerle biçimlenir. Ayrıca yetişkin eğitimi sürece dâhil olanların farklı beklentileri nedeniyle çekişmeli etkinliklerin de olduğu bir alandır, bu nedenle de karmaşık ve çok boyutludur.

Toplumsal hareketler içerisinde kişilerin deneyimlediği farklı öğrenme türlerinden bir diğeri rastlantısal öğrenmedir. Bu tür bir öğrenme çoğu zaman kişiler tarafından farkında olunan bir öğrenme türü değildir. Ancak rastlantısal öğrenme “insanların çevrelerini anlamaları ve onun için harekete geçmelerini sağlayan öte yandan da kendilerini bilgi üreten, harekete geçen varlıklar olarak fark etmelerine olanak tanıyan” (Foley, 2001: 78) bir öğrenme türüdür.

Newman (2000) da belli grupların toplumu kontrol alma çabalarına karşı bir araya gelen insanların farklı öğrenme türleri deneyimlediklerini ifade eder ve Habermas’ın bilgi türlerine dair analizine dayanarak Mezirow’un geliştirdiği üç öğrenme türüne atıfta bulunur. Bunlar araçsal öğrenme, yoruma dayalı ya da iletişimsel öğrenme ve eleştirel ya da özgürleştirici öğrenmedir (Newman, 2000: 273). Bu öğrenme türleri toplumsal hareketlerde öğrenmeyi sistematize etmeye çalışırken oldukça işlevsel bir çerçeve sunar ve farklı akademisyenlerin sıklıkla bu öğrenme türlerini yeniden formüle ettiklerini görürüz. Örneğin Eyerman ve Jamison (1991: 68-69) da toplumsal hareketleri birer bilişsel praksis olarak tanımlarken bu praksisin üç boyutunu Habermas’ın öğrenme türlerinden hareketle şöyle tasnif ederler: kozmolojik boyut, teknik boyut ve örgütlenme boyutu. Kozmolojik boyut Habermas’ın özgürleştirici öğrenme kavramına karşılık gelir. Her toplumsal hareket kendine özgü ortak dünya görüşüyle bir ütopya vizyonu sağlar. Teknik boyut Habermas’ın teknik/pratik öğrenmeler kavramında olduğu gibi söz konusu toplumsal hareketin sürdürülmesi için gereken temel teknik ve pratik bilgilerin öğrenilmesidir. Üçüncü boyut olan örgütlenme ise Habermas’ın iletişimsel öğrenme kavramına karşılık gelir. İnsanlar

arası iletişimin örgütlenmenin sürdürülmesi için hayati olduğu düşünülürse bu boyut da oldukça önemlidir. Hareketin devamlılığı, olası krizlerin çözümü, hareketin başkalarına anlatılması ve bu yolla genişleyebilmesi açısından her toplumsal hareketin kendine özgü ilişkilenebileceği biçimlerine sahip olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda feminist hareketlerin hiyerarşiyi sorunsallaştıran, dayanışmayı ve diyalogu öne çıkaran, feminist pedagojiden beslenen kendine özgü örgütlenme boyutu örnek olarak verilebilir.

Eyerman ve Jamison toplumsal hareketlerde öğrenmenin ister bireysel ister kolektif kimliklerle ilgili olsun daha kıyıda, daha marjinal gruplarla ilgili olan, yalnızca iktidara meydan okumayla sınırlı bir bilme biçimi değil bilakis “insanlığın bilgi birikiminin asli belirleyicilerinden biri, toplumsal olarak inşa edici bir güç” olarak kabul edilmesi gerektiğini vurgularlar (1991: 48). Eyerman ve Jamison bilimin ve hayatın gelişim ivmelerinde insanların gerektiğinde iktidarla çatışarak yeni bilme biçimleri üretmesi nedeniyle toplumsal hareketleri bilişsel praksis olarak tanımlamışlardır. Ollis (2008) ise toplumsal hareketlerde öğrenmeyi sınıflandırırken aktivistlerin eylemin öznesi olma duygusuyla hareket ettiklerini ve amacının bilincinde varlıklar olduklarını vurgular. Dolayısıyla burada gerçekleşen öğrenme bilişsel olduğu kadar şekillenmiş ve konumlanmış bu anlamda farkındalığı yüksek bir öğrenme biçimidir.

Sonuç

Toplumsal hareketler bireylerin çeşitli sorunlar karşısında bir araya gelerek mücadele ve çözüm yöntemleri geliştirdikleri, bu süreçte de çeşitli öğrenme biçimleri deneyimledikleri bağlamlar sunar. Yetişkin öğrenmesi açısından bireysel ve toplumsal boyutların kimi zaman kesiştiği bu bağlamlar zengin öğrenme ortamlarıdır. Farklı coğrafyalarda farklı toplumsal sorunlar için yürütülen mücadelelerde kendine özgü öğrenme türleri ortaya çıkmaktadır. Bu çoklu gözlem ve deneyim imkanları yetişkin eğitimi sahasında farklı öğrenme türlerini

ele almak açısından verimli çalışmalara ve tartışmalara olanak sağlamaktadır.

Özellikle Kanada, Avustralya gibi ülkelerde yetişkin eğitimi alanında toplumsal hareketlerde öğrenme üzerine çok sayıda çalışma yapılmaktadır. Okul dışında gerçekleşen canlı birer yetişkin öğrenme sahası olan toplumsal hareketlerde gerçekleşen öğrenmeler doğrudan hayata değen öğrenme türlerini anlamak açısından yetişkin eğitimi sahasına ufuk açıcı katkılar sağlamaktadır.

¹ Elias ve Merriam'a göre yetişkin eğitimi bir akademik çalışma sahası olarak ortaya çıkmaya başladığı 1920'lerden itibaren yetişkin eğitimi düşüncesi ve pratiğini şekillendiren temel yaklaşımlar şunlardır: liberal, ilerici, davranışçı, radikal/eleştirel, analitik ve postmodern perspektifler (2005). Radikal yetişkin eğitimi ise toplumsal hareketlerle doğrudan ilişkili olan dahası kimi zaman kendisi bir toplumsal hareket gibi davranabilen bir kuramsal yaklaşımlar bütünüdür.

² Kaynakların Mobilizasyonu Teorisi, Siyasal Süreç Kuramı ve Mahrumiyet Kuramı Kuzey Amerika'da 1960'lardan itibaren toplumsal hareketlerle ilgili yapılan çalışmalarda öne çıkan üç temel yaklaşımdır.

³ Murphy sivil toplum üzerine çalışan birçok başka kuramcı gibi bu politik değişimi Berlin Duvarı'nın yıkılışı ve Sovyetler Birliği'nin çöküşüne tarihlendirir. Bu kritik tarihsel dönemeçle birlikte Marksist ve sol çevrelerde ortaya çıkan politik özgüvensizlik ve sarsılma, toplumsal değişim imkânını sivil toplum ve toplumsal hareketlerde arama eğilimlerini güçlendirmiştir (2021).

Kaynakça

Akgöz, G. (2016). Mutsuz Evlilikten Tehlikeli Flörte: Feminizm, Neoliberalizm ve Toplumsal Hareketler. *Fe Dergi*, 8, no. 2, 86-100.

Allman, P. (2011). Antonio Gramsci'nin Radikal Yetişkin Eğitime Katkısı. *Gramsci ve Eğitim*. (S. Sezer, Çev.), C. Borg, J. Buttigieg ve P. Mayo (Ed.), İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Allman, P. (1999). *Revolutionary Social Transformation Democratic Hopes, Political Possibilities and Critical Education*. Connecticut: Bergin&Garvey.

Borg, C, Buttigieg, J. A. ve Mayo, P. (2011). Gramsci ve Eğitim Bütüncül Bir Yaklaşım. *Gramsci ve Eğitim*. (S. Sezer, Çev.), C. Borg, J. Buttigieg ve P. Mayo (Ed.), İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Buechler, S. M. (1995). New Social Movement Theories. *The Sociological Quarterly*. Volume 36, Number 3, 441-464.

Choudry, A. (2015). *Learning Activism The Intellectual Life of Contemporary Social Movements*. Toronto: University of Toronto Press.

Chovanec, M. D. ve Lange, E. A. (2007). Formative, Restorative and Transformative Learning: Insights into the Critical Consciousness of Social Activists. *Adult Education Research Conference*.

Edwards, G. (2004). Habermas and social movements: what's new? *The Editorial Board of the Sociological Review*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

Ellias, J. L. Ve Merriam, S. B. (2005). *Philosophical Foundations of Adult Education*. Krieger Publishing Company.

Eyerman, R. ve Jamison, A. (1991). *Social Movement: A Cognitive Approach*. Philadelphia: Pennsylvania State University.

Finger, M. (1989). New Social Movements and Their Implications For Adult Education. *Adult Education Quarterly*. Volume 40, Number 1, Fall 1989, 15-22.

Foley, G. (1999). *Learning in Social Action A Contribution to Understanding Informal Education*. London: Zed Books.

Foley, G. (2001). Informal learning in popular struggle, *Journal of Adult and Continuing Education*, 4, pp.73-82.

Foley, G. (2009). Radikal Yetişkin Eğitimi ve Öğrenme, *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, (S. Özdemir ve A. Özcan, Çev.). Cilt 7 Sayı 26, 145-173.

Fontano, B. (2011) Hegemonya ve Retorik: Gramsci'de Siyasal Eğitim. (S. Sezer, Çev.), C. Borg, J. Buttigieg ve P. Mayo (Ed.), *Gramsci ve Eğitim*. İstanbul: Kalkedon Yayınları.

- 50 -

Freire, P. (2006). *Ezilenlerin Pedagojisi*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Galdwin, Maree. (1999). Çağdaş Toplumsal Hareketlerin Teorisi ve Siyaseti. *Sosyoloji Dergisi*. (B. Balkız, Çev.) Sayı 7. 125-135. (<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/593190>)

Hall, B. L. (2009). A River of Life: Learning and Environmental Social Movements. *Interface: a journal for and about social movements*. Volume 1 (1): 46-78 (January)

Holford, J. (1995). Why Social Movements Matter: Adult Education Theory, Cognitive Praxis, and the Creation of Knowledge. *Adult Education Quarterly*. Volume 45, Number 2, Winter 1995, 95-111.

Kilgore, D. W. (1999). Understanding learning in social movements: a theory of collective learning. *International Journal of Lifelong Education*. Vol 18. No 3. 191-202

Kuk, H. And Tarlau, R. (2020). The confluence of popular education and social movement studies into social movement learning: A systematic literature review. *International Journal of Lifelong Education*. doi: 10.1080/02601370.2020.1845833

Mayo, P. (1999). *Gramsci, Freire and Adult Education Possibilities for Transformative Action*. London: Zed Books

Mayo, P. (2009). Paulo Freire and Adult Education. *Global Perspectives on Adult Education*. A. A. Abdi and D. Kapoor (Ed.), New York: Palgrave Macmillan.

Melucci, A. (1980). The new social movements: A theoretical approach. *Social Science Information*. 1980, 19: 199.

Melucci, A. (1995). Chapter 3: The Process of Collective Identity. *Social Movements and Culture*. H. Johnstons and B. Klandermans (Eds.), University of Minnesota Press

- 51 -

Murphy, M (2021). Yetişkin Eğitimi Politikası: Devlet, Ekonomi ve Sivil Toplum. (Z. Alica, Çev.) *yetişkin eğitimi dergisi* cilt 3, sayı 5-6. 2020 Kasım 2021 Mayıs. 199-228.

Newman, M. (2000). Learning, Education and Social Action. *Understanding Adult Education and Training*. Ed. G. Foley (Ed.), Australia: Allen&Unwin.

Ollis, T. (2008). The 'accidental activist': learning, embodiment and action. *Australian Journal of Adult Learning*. Volume 48, Number 2.

Sancar, S. (2011). Türkiye'de Kadın Hareketinin Politigi: Tarihsel Bağlam, Politik Gündem ve Özgünlükler. İçinde *Birkaç Arpa Boyu... 21. Yüzyıla Girerken Türkiye'de Feminist Çalışmalar*. Prof. Dr. Nermin Abadan Unat'a Armağan. Der. Serpil Sancar. Koç Üniversitesi Yayınları. İstanbul.

Sen, A. ve Avcı, Ö. (2016). Why Social Movements Occur: Theories of Social Movements. İçinde *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi* Cilt: XI Sayı 1.

Walter, P. (2007). Adult Learning in New Social Movements: Environmental Protest and the Struggle for the Clayoquot Sound Rainforest içinde *Adult Education Quarterly*, Vol. 57 No 3, May 2007, 248-263.

Welton, M. (1993). Social revolutionary learning: The new social movements as learning sites. *Adult Education Quarterly* 43(3), 152-164.

Welton, M. (2001). Civil Society and the public sphere: Habermas's recent learning theory. *Studies in the Education of Adults* 33 (1), 20-34.