



Fransa’da Yurttaşlık Eğitimi ve Gençlik

Zeynep Demirci*

Öz

Yurttaşlık en genel anlamıyla, bir arada yaşama, yaşanan toplumda sorumluluk ve dayanışma ruhuna sahip olma, vatandaşlık edinimine bağlı haklara erişim ve bu hakların kullanımını ifade eden bir kavramdır. Son dönemlerde kullanımı gittikçe artan ve ulaşılmak istenen temel hedeflerden biri haline gelen aktif yurttaşlık kavramı ise, bireyin sivil toplum hayatına, yerel, ulusal ya da uluslararası platformlarda gerçekleşen eğitimlere ve faaliyetlere katılımını, topluma ve devlete gönüllü olarak verdiği hizmeti ve onlara karşı taşıdığı sorumluluk duygusunu, demokratik haklarını kullanma bilgi ve becerisine sahip olmasını ifade eder.

Günümüzde, küreselleşme ve teknolojinin yarattığı ulus aşırı ve ulus ötesi gelişmelere rağmen, ulusal yurttaşlık kavramı geçerliliğini hala korumakta ve devlet-birey ilişkisi, itaat ve sorumluluk bağlamında gittikçe daha da önemli bir hal almaktadır. Devletine bağlı, ortak çıkarları önceleyen ancak aynı zamanda özgür iradesiyle hareket eden, sorumluluk sahibi bireylerin oluşumunda, eğitim çok önemli bir yer teşkil etmektedir. Çünkü yurttaşlık bilinci, birey ve devlet arasındaki etkileşimle gelişen bir olgudur. Bu nedenle, gençlere verilen yurttaşlık eğitimi ve uygulamaları, bir yandan gençlerin yurttaşlık kavramının temel değerlerini ve fikirlerini anlamasına yardımcı olmakta, diğer yandan bu değerleri ve fikirleri içselleştirmesi için gerekli davranışları ve edinimleri sağlamaktadır.

Bu çalışmanın amacı, Fransa’daki gençlerin topluma aktif yurttaşlar olarak katılımını sağlayan yurttaşlık eğitim ve uygulamalarından bahsederek, yurttaşlık eğitiminin temel görünümünü ortaya koyabilmektir. Bir yandan gençlerde, toplum içindeki sorumluluk ve dayanışma duygusunun ve toplumun diğer bireyleriyle kurulan ilişkilerde etik ve sosyal değerlerin gelişiminin, diğer yandan hak ve sorumluluklar boyutunda devletle kurulan ilişkilerin sağlamalaştırılması yoluyla gençlerin aktif yurttaşlar olarak sivil hayattaki beceri ve kazanımlarının güçlendirilmesi çabaları aktarılacaktır.

Sonuç olarak çalışmada ilk olarak yurttaşlık kavramı ve kapsamı, okullarda verilen yurttaşlık eğitimi ekseninde incelenecek, ardından Fransa’daki gençlere verilen yurttaşlık eğitimi ve buna yönelik yapılan faaliyetler ortaya konulacak ve son olarak gençlerin bilinçli aktif yurttaşlar olarak sivil hayata katılım hedeflerinden bahsedilecektir.

Anahtar Kelimeler: Yurttaşlık, Aktif Yurttaşlık, Yurttaşlık Eğitimi, Gençlik.

* Arş.Gör., Dumlupınar Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, Kütahya, zeynep.demirci@dpu.edu.tr

Abstract

In its broadest sense, citizenship is a concept of living together, a responsibility and solidarity spirit, an access to rights and their use. The concept of active citizenship means that the individual has the knowledge and skills to participate to the civil society's life, education and activities that take place at local, national or international platforms, voluntary services to society and to the state and the use of democratic rights.

Nowadays, the concept of national citizenship maintains its validity and individual-state relations become increasingly important in the context of obedience and responsibility. Education constitutes a very important place in the creation of responsible individuals, who are affectively attached to the state and prioritize common interests but act at the same time with free conscience. The conscience of citizenship is a phenomenon that is developed through the interaction between individuals and state. Education and practices for citizenship on the one hand will help young people understanding the core values and ideas of the citizenship concept and on the other hand, through education for citizenship, the youth can have necessary attitudes for the internalization of these values and their necessary acquisition.

The aim of this study is to demonstrate the basic view of education and practices for citizenship in the participation of the youth to the society as active citizens. In society, by the ways active citizenship is strengthened through responsibility, the development of ethical and social values in the relations established with others, solidarity within the community, solidarity in the context of state relations with "rights and responsibilities" of citizens and the development of youth skills and achievements in civic life will be discussed.

Therefore, in this research the concept and scope of citizenship will be examined firstly, then the youth's citizenship education and the efficiency of the activities and projects will be discussed. At the end, we will talk about the ways of youth collective participation in social life as active citizens.

Keywords: Citizenship, Active Citizenship, Citizenship Education, Youth.

Giriş

Yurttaşlık eğitiminden bahsederken, öncelikle belirtilmesi gereken, yurttaşlık kavramının karmaşık ve çok yönlü bir ifadeye sahip olduğudur. Avrupa Konseyi'nde yurttaş (citoyen) ve yurttaşlık (citoyenneté) kavramlarının tek bir tanımı yoktur ve bu kavramlar belirsizliğini korumaktadır (Bodeving, 2009, s.4). En genel ifadeyle, siyasal yurttaşlık, bireyin hak ve görevlerini, sosyal yurttaşlık, toplum içindeki liyakat ve dayanışmayı, kültürel yurttaşlık, kültürel miras bilincini, ekonomik yurttaşlık ise iş dünyası ile kurulan ilişkileri ifade etmektedir (Bodeving, 2009, s.8).

Yurttaşlık her şeyden önce, belirli bir siyasi toplulukta sivil, siyasal, sosyal, ekonomik ve kültürel bakımdan eşit haklara sahip olmayı sağlayan yasal bir statüyü ifade eder ve bu yasal statü aynı zamanda bireye iktidara katılma, karar verme ve karar verici mekanizmaların denetimini sağlama işlevlerini kazandırır. Bununla birlikte yurttaşlık, genel olarak sorumluluklar ve yükümlülükler bağlamında bireyin ait olduğu grubun çıkarlarını sivil girişimcilik ile savunmasını olanaklı kılan rol ve edinimleri de ifade eden sosyal bir küme ola-

rak da tanımlanmaktadır (Chanthalangsyv.d., 2016, s.23). Dolayısıyla yurttaş olmak, çeşitli sorumluluklara ortak olmak demektir. Anlaşıldığı üzere, yurttaşlık mekanizması örgütlü bir toplumsal gruba ait olma bilinci ile hareket etmenin yollarını sağlamaktadır. Yurttaşlık, kâğıt üzerinde vatandaşlığa sahip olup olmama durumunun ötesinde, her şeyden önce toplumun meselelerine bireysel ve kolektif bir katılımı gerekli kılmaktadır. UDHR (İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi)'nin 29. maddesinde, bireyin yaşadığı topluluğa karşı görevleri olduğu açıkça belirtilmiştir. Bu görevlerden en önemlileri, yasalara ve demokratik kurumlara saygı duyulması ve sivil tutumlar yoluyla bunları uygulama yollarının oluşturulmasıdır. Bununla birlikte, haklar ve özgürlükler hiçbir durumda, Birleşmiş Milletler'in ilke ve amaçlarına karşı bir şekilde kullanılamaz. (İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, 10 Aralık 1948, 29.Madde) Dolayısıyla yurttaşlık mekanizması, bireysel özgürlük yolunda önemli bir adım olmakla birlikte, kolektif çıkarlar tarafından çevrelenmiş bir alana da sahiptir. Bu açıdan bakıldığında, yurttaşlık, bireysel ve kolektif olanı en akılcı bir şekilde birleştirme mekanizması olarak görülebilir.

20. yüzyılın ortalarına kadar, Fransız toplumu, vatandaşlığın ve devletin doğası hakkında Cumhuriyetçileri ve Katolikleri karşı karşıya getiren, sürekli yinelenen bir tartışma geçirmiştir. Cumhuriyetçi düşüncede devlet, sosyal bağın ve vatandaşlığın kurucu ögesidir. Katolikler için, tam tersine, dini kutup, sosyal ve siyasal bağı belirlemektedir. Dolayısıyla din ve siyaset iç içedir. Bu birleşme, cumhuriyetçi vatandaşlığın entegratör modelini imkânsız hale getirmektedir. Katolik seçkinler için, hem ruhsal hem de etnokültürel açıdan ulus, kendi özüne ihanet etmeden siyasal egemenlik ilkesi içerisinde var olmayı başaramazdı (Déloye, 1994, s. 30).

Cumhuriyetçi ahlakçılar için, ikna ve özerklik temelinde kurulan ahlaki disiplinin içselleştirilmesi ancak yurttaşlık ve ahlak eğitimi ile mümkün olabilirdi. Maurice Barrès'den Ferdinand Brunetière'ye, Charles Maurras'dan Georges Goyau'ya, laik ahlakın eleştirmenleri, bireycilik ve vatandaşlığı iç içe geçmiş kavramlar olarak ele alır ve bunları reddederler. Bu okumada, vatandaşlık bilgisi ve ahlak ders kitaplarının savunduğu cumhuriyetçi bireycilik, siyasal toplumun ve bireylerin çıkarları arasındaki yurttaşlık gerilimini çözebilmek için laik ahlakçılar tarafından icat edilen bir çözüm olarak görülebilir (Déloye, 1994, s. 33). Bireyciliğin bu şekilde ele alınması, bireyi demokratik toplumun bir ürünü yaparak iktidar ve özgürlüğü bir anlamda uzlaştırmaktadır (Déloye, 1994, s. 33).

Emile Durkheim, ahlak, eğitim ve yurttaşlık kavramlarının devlet-birey ilişkisi bağlamında ele alınmasında önemli bir yere sahiptir. Cumhuriyetin pedagogları tarafından üstlenilen ahlaki reformu memnuniyetle karşılamakla beraber, Durkheim, eğitimcileri, kişiye dayalı, insan haklarını garantiye alan bireyciliği değil, kişinin ve grubun etkileşimine dayanan sosyal ve uyum temelli bireyciliği öğretmeye davet eder. Ahlaki eğitimin yazarı Durkheim (Durkheim, 1925), kamu okullarının, kişinin doğası üzerine kurulu bir ahlaktan hoşnut olmayacağını, aksine, ahlakın tarihsel ve sosyal doğası üzerine dayalı bir ahlak eğitiminin

gerekli olduğunu söyler. Dolayısıyla, öğretmen irade özerkliğini öğretmek her şeyden önce kolektif yaşamın anlamını öğrencilere verebilmeyi bilmelidir. Bu çerçevede, kamu okullarındaki ahlaki eğitim, geleneksel muhalefetlerden arınmış bireyciliğe ulaşır. Eğer bu eğitim, ahlaki, bağımsız ve özerk bir varlık olarak bireyi değerli kılıyorsa, o halde onu sosyal olmayan bir varlık olarak kabul edecektir. Bu noktada, bireyin, bireycilik ve sosyallik arasındaki gerilimde bulunan etkileşimsel alanının yaratılması önemli olacaktır. Tam da bu noktada, birey, yurttaş haline gelerek, varlığı sosyal entegrasyon ile mümkün olabilen değer ve düşünce topluluğuna özgürce katılmaktadır (Déloye, 1994, s.35). Ancak bu sayede, bireycilik ve kolektif düşünce arasındaki gerilim alanı uzlaşma zeminine oturmuş olacaktır.

Eğitim, Fransız yurttaşlık modelinin kurucu ögesi, okul ise bunun aracıdır. Üçüncü Cumhuriyet'in (1870-1940), devletin otoritesi altında zorunlu ve ücretsiz ilköğretimini devreye sokmasındaki asıl amaç, bireylere yurttaşlık eğitimi verme görevini yerine getirebilmektir. Dolayısıyla, eğitim çağında olan çocukları geleceğin yurttaşlarına dönüştürmek söz konusuydu. 1882 yasası birincil ahlak ve yurttaşlık eğitimi müfredata sokarak, ahlak ve yurttaşlık arasındaki görev ayrımını vurgulamıştır: Ahlak, çocukları toplumda onları bekleyen hayata hazırlamalı, yurttaşlık bilgisi ise onlara hem haklarını hem de geleceğin diğer yurttaşlarına karşı görevlerini öğretmek toplumun sosyal ve siyasal oluşumunu öğrencilere tanıtmaktır (Bier, 2014, s.12).

Yurttaşlığın eğitim ile ilişkisini, sosyolojik olarak devlet mekanizmasının rolü bağlamında ilk inceleyen önemli sosyologlardan biri olan Durkheim, bireysel ve kolektif olanı birleştirerek, eğitimin bu alandaki önemli rolünden bahsetmiştir. Fransız toplumunda, demokratik olarak cumhuriyet paktıyla sonuçlanan, sosyal devlet algısına dayalı, ortak değerlerle donatılmış kişi yurttaş olarak tanımlanmaktadır. Bu süreç, 20. yüzyılın başında Durkheim tarafından bireyin toplumsal bir varlık haline dönüşmesi olarak ifade edilmiştir (Durkheim, 1922, s.102). Bu dönüşümde eğitimin büyük önemi vardır. Durkheim'a göre eğitim politikası adaletsizlikleri bertaraf edebilecek güce sahip devlet tarafından oluşturulmalıdır. Durkheim için, tüm öznel aidiyetlerden soyutlanmış yurttaşlık kimliğinin inşası, okul sahasının varlık sebebidir. Sembolik anlamda kullanılan okul sahası, çevresel alanlardaki yaşam biçimlerine mesafeli, kendine özgü çalışma kurallarına sahip, diğerlerinden farklı bir sahadır. (Bier v.d., 2010, ss. 17-19) Okul sahasından bahsederken iki anlam akla gelmektedir: Coğrafi, ekonomik, kırsal, kentsel ve sosyal çevresiyle ilişki içerisinde olan okul tarafından kullanılan mekân ve işlevsel alanı eğitim fonksiyonuyla kavramsallaştırılmış bir mekân (Garnier, 2014). Dolayısıyla okul, hem çevresel (bu konuda Pierre Bourdieu'nün eğitim sosyolojisine vermiş olduğu katkı, mekân ve eğitim arasında önemli bağlantılar kurmasıdır. Bourdieu, 1966) hem de birey-devlet ilişkisinde sahip olduğu güç bağlamında yerine getirdiği görevler bakımından işlevsel bir mekân olarak tanımlanmaktadır. Bu işlevsellik, devlet tarafından desteklenen aktif yurttaş yetiştirme projeleri bağlamında daha da önemli hale gelmektedir.

Yurttaşlık eğitiminin kurulumunda dört temel özellik belirleyici olmuştur: İlk olarak yurttaşlık bilgisi, yurttaş yetiştirmeyi amaçlasa da, paradoksal olarak, siyasetten özellikle kaçınılmıştır. İkinci olarak, tartışmanın ve eleştiri ruhunun öğretilmesinden kaçınılmıştır. Diğer bir deyişle, tek tipleştirici bir model söz konusudur. Üçüncü olarak, her şeyden önce, duyguları ve mitleri harekete geçiren entelektüel ve manevi yönü ağır basan bir öğretim söz konusudur. Ve son olarak, daha çok halk tabakasındaki öğrencileri ilgilendirmektedir. Zamanın eğitim sisteminin iki dalı vardır: İlk olarak 13 yaşına kadar (1882), ardından 14 yaşına kadar (1936) ve son olarak 16 yaşına kadar (1959) kısa ve uzun eğitim. Fakat ahlak ve yurttaşlık eğitimi sadece ilkokulu kapsamaktaydı. 1880'den 1940'a kadar olan sürede, diğer eğitim seviyelerine dereceli olarak yayılma göstermiştir. Lise eğitimi alan üst azınlık sınıfa yurttaşlık eğitimi verilmemiştir, verilmesinde de bir fayda olduğu düşünülmemiştir (Bier, 2014, s.12)

Yurttaşlık eğitiminin bütün eğitim sistemine yayılabilmesi için, Charles de Gaulle önderliğinde 1944'te işgalden kurtulan Fransa'nın özgürleşmesini beklemek gerekecekti. İkinci Dünya Savaşı'nın hemen sonrasında lise eğitiminin sadece üst sınıf azınlığın yararlandığı bir eğitim olması durumu devam etmiştir. Eğitimin kitleleşmesi ancak 1960'larda mümkün olmuştur. 1970'lerde ise, yani Jules Ferry tarafından laik, ücretsiz ve zorunlu eğitim getirildiği 1880 yılından neredeyse bir asır sonra, kültürler arası eğitim Fransız okul müfredatına girmiştir. Bu eğitimin amacı, farklı kültürler arasındaki iletişimi ve ilişkinin kurulmasını sağlamaktır (Giraud, 1995, s. 52). Kültürler-arasılık, farklı kültürlerden gelen bireylerin ve grupların, hatta kurumların birbirleriyle etkileşime geçtiği bir durumdur (Giraud, 1995, s. 54). Fransız Okulu geleneksel olarak asimilasyoncudur ve ancak çok yakın bir zamanda farklılık hukuku adına azınlık kültürleriyle ilgilenmeye başlamıştır. Bunun asıl amacı ise yoğun göç dalgalarıyla birlikte çok kültürlü bir toplum yapısına dönüşen Fransa'yı birlik ve bütünlük içerisinde tutabilmektir.

1980'lere gelindiğinde, yurttaşlık eğitimi genelde iki bakımdan sorgulanır hale gelmiştir: Katılımcı demokrasi yapısında, geleceğin yurttaşlarını yetiştirme süreci olarak ve öğrencilerin eğitim hayatının yönetimine katılımı vasıtasıyla okulsal yurttaşlığa eşlik edici olarak (Pagoni, 2009, ss 3-8). Bu amaçla eğitim eylem projeleri (PAE) ve kültürler-arası eylemlere dayanan kültürel ve eğitimsel eylem projeleri ortaya konmuştur (PACTE). 1979'da oluşturulan PACTE ikincil eğitimi kapsamaktadır. PAE ise, üç anahtar kavram üzerinde eklenir: Dış partnerlere açılma, mevcut bakanlık organlarıyla uyum içinde olma ve farklı yaklaşımlara açık olma. Bu üç kavramdan hareketle denilebilir ki, okul projeleri oluşturmak için dış katılımcılara çağrı yapılabilir, bu projeler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından her yıl belirlenen ve açıklanan program ve talimatlara cevap vermek zorundadır ve bilginin geleneksel üretimine mesafe alarak, yeni pedagojik uygulamalar ortaya konulmalıdır.

Son yıllara gelindiğinde ise, klasik yurttaşlık tanımının ötesine geçilerek, aktif yurttaşlık kavramının kullanımına sıkça rastlanıldığına tanıklık etmekteyiz. Aktif yurttaşlık, bireyin edil-

gen bir biçimde toplumda bulunduğu durumun aksine, aktif bir halde toplumsal hayata katılıp sorumluluk ve bilinç dahilinde hareket eden bireyi vurgulamak için kullanılmıştır. Temeli Avrupa Birliği çerçevesinde tanımlanan ve 2020 yılına kadar geliştirilmesi için projeler düzenlenen aktif yurttaşlık için gerekli olan temel yeterlilikler şu şekilde belirtilmiştir: Toplumdaki sosyal ve siyasal hareketlerin, Avrupa Birliği yapısının ve entegrasyon süreçlerinin temel bilgi ve kavramlarına sahip olunması, toplumsal beceriler edinme, eleştirel düşünme, iletişim becerileri, kamu yaşamına yapıcı bir şekilde katılma ve karar verme isteği ve bu amaçla oy kullanma davranışına belirli bir sorumluluk bilinci yükleme vb. Sonuç olarak bu beceriler, topluma aidiyet duygusu, demokratik değerlere ve çeşitliliğe saygı ve sürdürülebilir kalkınmanın savunulması anlamına gelmektedir (Commission Européenne, Eurydice, 2012, ss.8-9).

Günümüzde yurttaşlık eğitiminin bilhassa gençlere yönelik uygulanmasının temelleri, aktif yurttaşlık için gerekli olan becerilerin kazandırılma çabasında bulunmaktadır. Diğer bir deyişle, gençlere yönelik eğitimin en önemli görevi, *“aktif bir şekilde gelişim araçlarını inşa ederek, gençlerin yeteneklerinin farkında olmasına ve onları geliştirmesine, deneyimlemesine, kendini ifade etmesine olanak tanıyarak gelişimlerine katkıda bulunmaktadır”* (Gençlere yönelik hizmet biriminin yöneticilerine verilen hükümet akreditasyonu hakkındaki 28 Ocak 1999 tarihli Grand-Ducal Yönetmeliği). Demokratik yurttaşlık eğitimi çoğunlukla vatandaşlık ve sivil eğitim dersleri esnasında okullarda öğretilmektedir. Bununla birlikte demokratik yurttaşlık eğitimi resmi öğrenme ile sınırlı değildir. Hem resmi hem de resmi olmayan tüm eğitim biçimlerini ve bireyin okul dışındaki yaşamını da ilgilendirir. Gençlere yönelik verilen eğitimde şu özelliklere sahip yurttaşlar yetiştirilmesi amaçlanmaktadır: Kuralları benimseyen ve davranışlarında sorumluluk duygusunun var olduğu bireyler yetiştirmek (sağlık, yol güvenliği, dayanışma, farklılıklara saygı eğitimi, sürdürülebilir kalkınma için çevre eğitimi vb.), bir konuyu tartışabilme ve farkındalık bilincinin artırılmasını sağlamak, girişimcilik, barış ve savunma eğitimleri yoluyla bireylerde çok-kültürlülük çerçevesinde farklılıklara saygı duyan aktif bireyler yetiştirmektir (Fransa, İskoçya ve İngiltere tarafından hazırlanan ortak çalışma, 2009, s.3).

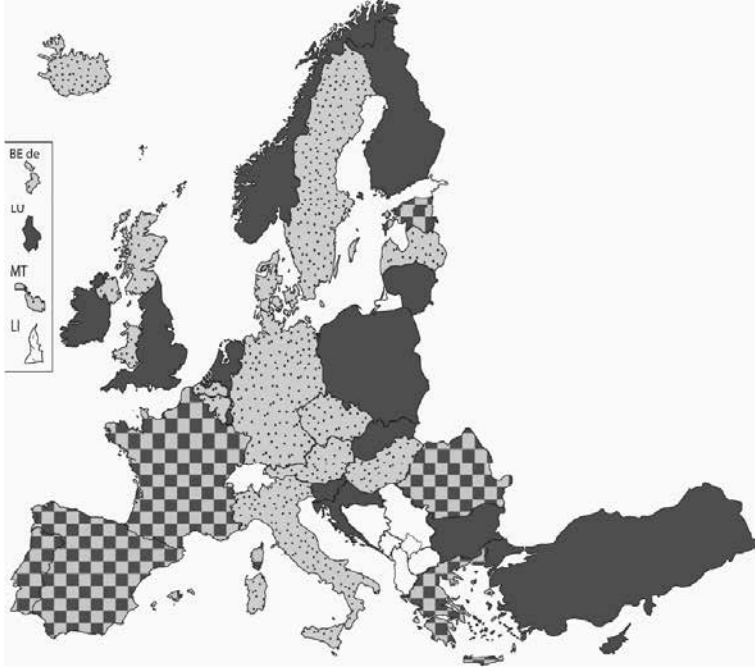
Sonuç olarak, tarihsel süreçten bu yana, ulus-devletin gelişim süreciyle paralel bir şekilde ortaya çıkan ulusal eğitim anlayışı, din olgusundan soyutlanarak, kolektif çıkarlarla sınırlandırılmış bireyciliği oluşturmaya yönelik bir gelişme göstermiştir. Bu bağlamda geleneksel tutum ve davranışlar, eğitim sisteminin çekirdeğini oluşturursa da, güncel gelişmeler karşısında, kendini yineleyen ve gittikçe daha özerk ve daha özgür bireyler yetiştirmeyi hedefleyen aktif yurttaşlık eğitimi ön plana çıkmıştır. Ancak, bu durum, ortak çıkarlar karşısında çatışmacı bir tutum oluşturan bireyler yetiştirildiği anlamına gelmemektedir. Aksine, kendi özgür iradesiyle toplumun ve devletin ortak çıkarlarını önceleyen, toplumun birliği için demokratik ve özgürlükçü değerleri benimseyen ve “ortak fayda” kavramını içselleştiren gençler yetiştirmek, eğitim sisteminin temel amaçlarından olmuştur. Bu eğitim algısında, bireycilik kolektifliğin karşıtı durumunda değil, tamamlayıcısı konumundadır.

Yurttaşlık Eğitiminin İçerikleri

Yurttaşlık eğitiminin temel amacı, her şeyden önce bireyin kendi kapasitesini tanınması, başkalarına saygı göstermesi ve başkalarıyla kurduğu ilişkide belirli farkındalıklara sahip olmasının sağlanmasıdır (Montel, 2003, s.54).

Bütün ülkeler, okul programlarında yurttaşlık eğitimine sahiptir. Ülkelerin çoğunda, bütün okul seviyelerinde bu eğitim mevcuttur: Altındaki tabloda da görüleceği gibi, yurttaşlık eğitimi, Türkiye'de ikincil öğretimde ayrı ve zorunlu bir ders olarak verilmektedir. Fransa'da ise hem birincil hem ikincil öğretimde ayrı ve zorunlu ders olarak verilmektedir:

Tablo 1. Ulusal Eğitim Programlarına Göre, Yurttaşlık Eğitiminin Zorunlu ve Ayrı Bir Ders Olarak Verilme Durumu:



Kaynak: Eurydice. (CITE 1, 2 et 3), 2010/2011.

- Birincil eğitimde ayrı bir ders olarak verilen ülkeler
- İkincil eğitimde ayrı bir ders olarak verilen ülkeler
- Ne birincil ne ikincil eğitimde ayrı bir ders olarak verilmeyen ülkeler
- Uygun verinin olmadığı ülkeler

İspanya, Slovenya, Slovakya ve Türkiye’de, yurttaşlık eğitimi programı, öğretmene, öğrencilerin okula ve topluluk hayatına katılımını değerlendirebilecek belirli kriterler sunmaktadır. Türkiye’de, “vatandaşlık ve demokrasi” dersinin verimliliğinin değerlendirilmesi, öğrencilere topluluk hayatına aktif katılımları konusunda kendi becerilerini değerlendirmesi anlamına gelen “kendini-değerlendirme” şeklinde yapılmaktadır. Genelde, okul hayatına demokratik ve aktif katılımın artırılmasını amaçlayan programlar, sadece öğrencilere değil, ailelere ve bazen öğretmenlere de temas etmektedir. Kıbrıs, İsveç ve Türkiye hariç, bütün ülkeler, ailelerin okul yönetimine katılımlarına izin veren düzenlemelere sahiptir. Avrupa’da, ailelerin aktif olarak topluluk hayatına katılması yoluyla, çocuklarına örnek model olmaları teşvik edilmektedir.

J.M.Montel’e göre, yurttaşlık eğitiminde iki unsur birbirini tamamlamaktadır: Bunlardan ilki olan sivil eğitim, gündelik hayatta bireyler arası ilişkileri sürdürme eğitimidir. Yurttaşlık eğitiminden bahsetmek, başkalarına saygıdan, bireysel özgürlükten, çevreye saygıdan vb. bahsetmek demektir. Kısacası, uyum içerisinde toplumda yaşamayı öğrenmektir. İkinci olarak, yurttaşlık eğitimi, ortak çıkarı hizmet eden eğitimidir. Bir toplum, aynı toprak parçasında yaşayan insanların çıkarlarının basit bir biçimde yan yana dizilişi demek değildir. Toplum, aynı zamanda bireysel çıkarların üstünde genel çıkarlara sahip bir gruptur. Bu genel çıkar, topluma ve bireylere yeni bir kolektif boyut katar (Montel, 2003, ss.54-57).

Demokratik yurttaşlık eğitimi (ECD) çerçevesinde, yurttaş, genel olarak verili bir toplumda diğerleriyle yaşayan bireydir. Bu çerçevede, yurttaş ve yurttaşlık kavramları statü ve rol kavramlarını da kapsamaktadır. Yurttaşlık, haklar, zorunluluklar, görevler, aynı zamanda eşitlik, çeşitlilik ve sosyal adalet düşüncesine de temas eder. Dolayısıyla bireylerin bir arada hareket ettiği, kamusal alanda icra ettiği bütün faaliyetleri kapsamaktadır. ECD bütün hayat boyunca devam eden bir öğrenme sürecidir. Amaçları ise, katılım, partnerlik, sosyal birliktelik, erişim, adalet, sorumluluk ve dayanışmanın oluşturulmasıdır.

ECD, sadece okullarda değil, informel alanlarda da sürekli bir eğitimi öngörür. Aktivite ve uygulamaların amacı, haklarını ve sorumluluklarını kullanarak gençlerin demokratik hayata katılımına becerikli kılmaktır. Bu amaca ulaşmak için, insan hakları eğitimi, kolektif değerler eğitimi, yurttaşlık eğitimi, genel eğitim, siyasal eğitim ve barış eğitimine önem verilir.

Yurttaşlık eğitiminde asıl amaç öğretim değil, öğrenimdir. Yurttaşlığın öğrenimi, manevi düzeyde demokratik davranışların ve değerlerin gelişimini, bilişsel düzeyde ise, becerilerin ve bilginin edinimini ifade eder. Bu amaçlara ulaşmakta en iyi yol ise uygulama ve deneyim edinmedir. Bu nedenle, sadece teorik düzeyde kalmadan, uygulamalı faaliyetlerin oluşturulması yoluyla gençlere “iyi yurttaş” olma becerisinin kazandırılması öncelikli eğitim programlarından biri haline gelmiştir.

Yurttaşlık eğitimi üzerine yapılan çalışmalarda, birey ve devlet arasında basit bir hukuksal bağın ötesine geçen yeni yaklaşımlar mevcuttur. Bu yaklaşımda, yurttaşların, siyasal,

sosyal ve sivil hayata katılımını ön plana çıkararak değerlendirmeler söz konusudur. Bu yeni yurttaşlık tanımı, bütün demokratik toplumların kalbinde olan ortak değerlere saygıya dayanır ve Avrupa'da değer kazanan « Aktif Yurttaşlık » (Hoskinsv.d, 2009) kavramının içerisinde yer alır. Avrupa'daki yurttaşlık eğitim faaliyetlerinin kapsamı şu şekilde belirtilmiştir: Okul programlarının düzenlenmesi, öğrencilerin ve velilerin okul yönetimine katılımı, okul kültürü oluşturulması ve öğrencilerin topluma katılımı, öğrencilerin edinimlerinin takibi, eğitim sisteminde performans değerlendirmesi, eğitim, formasyon ve okul yöneticilerine ve öğretmenlere destek (Commission Européenne, Eurydice, 2012, s.8).

Fransa'da Cidem (Civisme et démocratie) yurttaşlık eğitim merkezi olarak görev yapmaktadır. Gençlere ifade özgürlüğü vererek toplumsal yaşamı etkileyen konularda, ortak çıkar etrafında, kurumlar ile gençlerin gündelik yaşantısı arasında bağ kuran bir şekilde, aktif katılımının sağlanması amaçlanmaktadır. (Montel, 2003, s.56). Bunun için sınıfta delege seçilmesi usulüyle, gençlerin deneyimsel olarak yurttaşlığı öğrenebilmesinin önünün açılması amaçlanmaktadır. Örneğin içme suyu, atıkların ayrıştırılması, emniyet kemeri takma gibi düzenlemelerle ilgili, yurttaşlığın uygulamalı yönlerinde bilinç kazandırılması amaçlanmıştır.

Uygulamalı yurttaşlık yaklaşımında diğer örnekleri inceleyecek olursak, Luxemburg'da ECD'nin gençlere yönelik önerdiği bazı aktiviteler şunlardır: Siyasal bir partinin üyesi olmak, bir gazeteyle mektup yazmak, ekolojik hedefli bir oluşumda yer almak, belediye başkanına şikayette bulunmak, siyasi bir toplantıyı ziyaret etmek, bir gençlik organizasyonu düzenlemek, vb. Bu faaliyetlerde amaç, gençlerin siyasetle olan bağını kuvvetlendirmek, siyasetçilerle tartışma ortamının yaratılmasını cesaretlendirmek, seçimlere ve demokratik katılıma ilişkin bir düşünce ve duruş geliştirilmesini sağlamaktır (Bodeving, 2009, s.17).

Son dönemdeki yurttaşlık eğitimlerinde, Fransa'da kuşaklar arası alışverişi kuvvetlendirmeye yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Birkaç yıldır, Pétange'daki gençlik evi, yaşlılar evi ile ortaklaşa faaliyetler gerçekleştirmektedir (cadılar bayramı kutlaması, karnavallar, vb.). İki farklı kuşak arasında hem duygusal alışverişi kuvvetlendirmek hem de bu iki kesimi bir araya getirip etkileşim sağlayabilmek için, ortaklaşa düzenlenen sosyal aktivitelere önem verilmektedir (Noel kutlaması, Paskalya kutlaması, vb.) (Bodeving, 2009,s.51).

Diğer çalışmalardan bahsedecek olursak, vandalist faaliyetlere karşı duyarlılık oluşturmak amaçlı eğitimler düzenlenmektedir. Duyarlılık projeleri, gençlere yönelik önlem faaliyetleri çerçevesinde oluşturulmuştur. Gençler, yaşlıları olan diğer gençlere yönelik, bilgilendirme ve duyarlılık faaliyeti çerçevesinde, kendilerini ilgilendiren sorunlara ilişkin videolar hazırlamışlar (bu faaliyetler tematik olarak, gençlerde alkol ve sigara kullanımının zararları, çevreyi temiz tutma, sağlıklı beslenme, kamu mallarını koruma vb. çeşitlilik gösterebilmektedir.) ve böylece kendilerini, sorumluluk sahibi aktif bir yurttaş rolü oynayan kişiler olarak hissedebilmesinin yolu açılmıştır (Bodeving, 2009, s.53). Son dönem projelerinin asıl odak noktası, gençlere söz hakkı verilmesi olmuştur. Dolayısıyla, ortak çıkarlarla uyumlu bir

şekilde, gençlere kendi düşüncelerini, gereksinimlerini, taleplerini ifade edebilecekleri bir ortam yaratmak temel hedef haline gelmiştir. Bu aynı zamanda, gençlerin kendilerini yakından ilgilendiren konular üzerinde çalışma, düşünme, sorgulama ve öğrenmesine bir fırsat olarak algılanmıştır.

1990'ların ortalarından itibaren, yurttaşlık eğitiminde dört önemli gelişme olmuştur(Bozecz, 2016, s.11).İlk olarak, daha önce ulusal çerçevede kalan yurttaşlık eğitimi, Avrupalı bir boyut kazanmıştır. İkinci olarak, yurttaşlık eğitimi, sadece eski yönetmelik ve uygulamalara bağlı olmaktan çıkmış, bunlar merkezi rol oynasa da, içerik daha da genişlemiş, farklı siyasal ve sosyal problemler üzerine bilgi edinimi kapsam içine girmiştir. Örneğin en son gerçekleştirilen programlarda, öğrenciler özellikle ayrımcılık, laiklik, okulda adalet, ulusal yurttaşlık ve Avrupa yurttaşlığı, oy kullanımının anlamı, bilgi toplumu, bioetik, çevre gibi konulara eğilimlidir (Milli Eğitim Bakanlığı eğitim programı, 2015). Üçüncü olarak, eğitimde kullanılan pedagojik yöntemler değişime uğramış, öğrencilerin tartışma gruplarında sorunlar etrafında fikir yürüterek tartışmalarını sağlayabilecek oluşumlar kurulmuştur. Dördüncü olarak, özellikle 2000'li yılların başından beri, öğrencilerin okul içinde ve dışında kolektif hayata katılımlarının ve sorumluluk bilincinin artırılmasına ağırlık verilmiştir(Bozecz, 2016, s.12). « Sorumluluk üstlenme ve yükümlülük duygusu » (Milli Eğitim Bakanlığı eğitim programı, 2015) 2015 programlarının ana temalarından birini oluşturmuştur ve bu sorumluluğun çerçevesi sadece okulla sınırlı kalmamış, okul dışındaki bütün kolektif yaşam alanlarına yayılmıştır.

2015 yılında oluşturulan yeni ahlaki ve yurttaşlık eğitim (EMC) programlarının odak noktasında, sadece iyi yurttaş oluşturma değil, bireyi tüm hayatı boyunca eğitime hedefi yer almaktadır (Bozecz, 2016, s.13).Bu çerçevede, “Yurttaşlık Kariyeri” kavramı ortaya atılmış ve bu süreçte, ilkokuldan liseye kadar, bireye sürekli ve ilerlemeci bir eğitim verilmesi hedeflenmiştir (ahlaki bilinç, duyarlılık, kanunların ve kuralların anlaşılması vb). Dönemin Cumhurbaşkanı François Hollande, 11 Haziran 2016'da yaptığı konuşmasında, bu eğitim süresinin 25 yaşına kadar uzatılacağını belirtmiştir.16 yaşına gelen her gence, o yaşa kadar edinilmiş bütün yurttaşlık deneyimlerini içeren “vatandaş kitapçığı” verileceğini açıklamıştır. “Yurttaşlık Kariyeri” sadece ahlaki ve toplumsal eğitimden elde edilen becerileri ve bilgileri değil, aynı zamanda medya ve bilgi eğitimini, öğrencilerin okul ve çevrelerindeki sosyal hayata katılımını, savunma ve yurttaşlık gününün düzenlenmesini, eğitime yeni başlayanlar için, felsefi tartışma atölyelerinin oluşturulmasıyla, okullarının sosyal hayatına katılımlarının sağlanmasını da içermektedir.

Gençlerin eğitim hayatına aktif katılımı için yapılan bir diğer faaliyet, Ulusal Lise Konseyi'nin kurulmasıdır(CNVL). Bu oluşum, 2000'den itibaren Ulusal Lise Delegatesi (CVL) halini almıştır. Bu delegenin 33 lise öğrencisi üyesi vardır ve aralarından üç tanesi Milli Eğitim Bakanlığı yüksek konseyinde yer alır. Böylece, liselilerin temsili organizasyonları doğrudan kendini ifade edebilecek bir platform bulabilmektedir. CNVL, Milli Eğitim Bakanı başkan-

lığında yılda iki veya üç defa toplanır. Okul çalışma hayatı, okullardaki araç-gereç durumu, sosyal ve sportif aktiviteler vb. konularda bu delegeye danışılır.

2015'ten itibaren, kamu eğitim politikalarının önemli amaçlarından biri, yurttaş olarak gençlerin, hem okulda hem de okul dışında sorumluluk üstlenmesinin sağlanması olmuştur. 2015'te kabul edilen yeni ahlaki ve toplumsal eğitim programlarında sorumluluk üstlenme ve yükümlülük yurttaşlık eğitiminin temel konularından birini oluşturmuştur. Liseler düzeyinde Eylül-Ekim aylarında, yükümlülük (engagement) haftaları düzenlenmekte, bütün liselerde okuldaki hayata ilişkin bireysel yükümlülüklerin öğrencilere keşfettirilebilmesi için, sınıflarda oturumlar düzenlenmektedir.

Bütün bu eğitim programlarına bakıldığında, siyasal hayatın önemli ilkeleri ve demokratik kurumların anlaşılması eğitimin temel noktalarını oluştursa da, eğitimin kapsamı gittikçe genişlemiş ve küreselleşme karşısında uluslararası ve Avrupa düzeyinde sorunlar da (özellikle insan hakları) artık eğitim programının kapsamına girmeye başlamıştır. (Eurydice, 2005, 2012 ; Schissler ve Soysal, 2005; Torney-Purtav.d., 2001). Yurttaşlık eğitimi, gittikçe medyaya bağlı sorunların incelenmesini de içermeye başlamıştır. (Schulzv.d., 2010). Bu çerçeveden bakıldığında, öğretmenler tarafından uluslararası seviyede öne çıkan başlıca amaçlar, beceri ve bilginin öğretimiyle ilgili amaçlardır. Yurttaşlık eğitimindeki geleneksel yaklaşım, öğretmenler tarafından daha az öncelikli olarak tasvir edilmektedir. IEA'nın (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), 2009 yılında öğretmenlere yönelik yaptığı anket çalışmasında, en önem verilen eğitim kazanımı öğretmenlerin %52'sine göre öğrencilerde bağımsız ve eleştirel düşüncenin geliştirilmesidir. Dolayısıyla öğrencinin entelektüel kapasitesinin gelişimi ile ilgili konular öncelikli amaç haline gelmiştir. Eğitim hedefinde öğrencilerin etkili katılımının ilettilmesi ikinci plana düşmüştür (% 35). Okul hayatına katılım (%19), yerel topluluk hayatına katılım (%16) ve öğrencilerin gelecekteki siyasal katılımlarının geliştirilmesi (%7) gittikçe önemsizleşen amaçlar haline gelmiştir (Schulzv.d., 2010).

Yurttaşlık Eğitimindeki Verimliliğin Önündeki Engeller ve Öneriler

2016'da, "Documentation Française" tarafından, yurttaşlık eğitiminin gençler üzerindeki etkisi ve geri dönüşümlerini tespiti için yapılan çalışmada, bu eğitimin etkili olmasının önündeki engeller ortaya konmuştur. Bu engellerin başında, konu üzerine yapılan çalışmaların genelde teorik düzeyde kalması ve ampirik çalışmaların yetersizliği gelmektedir (Bozec, 2016, s.5).

Uygulamalı düzeyde, okullarda yurttaşlık kimliğinin oluşumunun önünde iki engel vardır. Bunlardan birincisi yetişkinlerin ve öğrencilerin beklentilerinin temsilcileri arasındaki farktır. Yetişkinler, Kantçı ahlaki ve evrensel bir kavramsallaştırmaya ve temsili demokrasi modeline yakinken, ilkökul, ortaokul ve özellikle liseli öğrenciler, adalet duygusu ve ahlaki algı

açısından Aristocu bir yaklaşıma ve doğrudan demokrasi modeline daha yakındırlar. Diğer bir deyişle, öğrenciler, yurttaş bireyi, fikirlerinin doğrudan alındığı, söyleyecek sözü olan kişi olarak tanımlamaktadırlar. Yurttaş kimliğinin oluşturulmasının önündeki diğer engel ise, söylemek ve yapmak arasındaki farktır. Ataerkil ve otoriter bir yaklaşımla, yetişkinlerin güçlerini, gençler üzerine uyguladığı ve tek taraflı saygı ilişkisi çerçevesinde oluşan bir yapı içerisinde öğrenciler kolektif olarak kendilerinin dikkate alınmadığını ve kendilerine karşı eşit saygının olmadığını düşünmektedirler. Örneğin geç kalan bir öğrenciye ceza veren bir öğretmenin, kendisinin geç kalması durumunda hiçbir özür dahi dilememesi, öğrenciler açısından şikâyet konusu olabilmektedir (Xypas, 2003, s.52). Öğrenci-öğretmen ilişkisinde adaletli bir yargılama sürecinin olmaması, öğrencilerin kuruma olan inancını kaybettiren bir diğer unsurdur. Örneğin, öğrenci-öğretmen arasındaki bir çatışmada, kurumsallaşmış ve adaletli bir arabulucu mekanizmasının olmaması, gençlerin kurumlara karşı olan inancını zedelemektedir (Xypas, 2003, s.53).

Yurttaşlık eğitiminin öğrenciler üzerindeki verimliliğine bakıldığında, diğer bir sorun, eşitlikçi bir perspektifin olmayışıdır. Okulda verilen yurttaşlık eğitiminde, daha çok elverişsiz konumda bulunan sosyal gruplar ve azınlıklara yarar sağlaması amaçlanmış, üst sınıflar bu eğitim programlarında öncelikli hedef kitle olmamıştır. Bununla bağlantılı olarak ortaya çıkan bir diğer sorun ise, eğitim uygulamalarının içeriğinin detaylı bir şekilde anlaşılmasını olanaklı kılacak ve bu eğitimin farklı popülasyonlar üzerindeki verimliliğini ölçebilecek araçların ve makro-sosyolojik yaklaşımların mevcut olmamasıdır.

Bunun dışında, cumhuriyetçi okullarda verilen eğitim kimi zaman kamusal ve tutarlı bir kültürü oluşturma kapasitesi bakımından eleştirilmiştir. Okul, çocukların sosyalleşme sürecinde büyük bir etkiye sahiptir ve devletin, egemenliğini meşruiyet zemininde uygulayabileceği bir sosyalleşme mekanizmasıdır. Bu nedenle, filozoflar, okulları, bireysel özerkliği, toleransı ve vatanseverliği elverişli kılmaya bağlamında değerlendirmişlerdir. Birinci amaçta, otonom bireyler yetiştirilmesi aslında, aileleri tarafından farklı eğitimlerde yetiştirilen çocukların, bu geleneklerden ayrılması ve okulda standart bir kültür etrafında yetiştirilmesi anlamına gelmektedir. İkincisinde ise, tolerans, farklı kültürel ve ahlaki geleneklere sahip olan diğer yurttaşlara saygı gösterme derecesini ifade etmektedir. Ve üçüncüsü olan vatanseverlik, merkezden ayrılan güçlere karşı çıkabilme becerisinin oluşturulması demektir (Weinstock, 2004, s.164).

Yurttaşlık eğitiminde, öğrenci, sorumluluklarını yerine getiren bir aktörden çok, öğrenme aşamasında bir birey olarak tasarlanmıştır. Vatandaşlık eğitimini daha etkin kılabilmek için, ortaya konulan öneriler arasında, siyasal vatandaşlık alanında, örneğin, yönetime katılım mekanizmasının gerçekleştirilmesi gerektiğinin altı çizilmiştir. Bu amaçla, gençlere okullarda gerçek sorumluluk yükleyecek ve görece özerk organların oluşturulması yoluyla aktif bireyler olarak hayata katılımlarını sağlayacak yöntemler oluşturma gerekliliği vurgulanmıştır (Xypas, 2003, s.49). Yurttaşlığın hukuksal boyutunda, okullarda işlenen suçlarla ilgili

olarak, yetişkinlere ait kurumsal uygulamaları değil, daha orijinal ve öğrencilerin olgunluk seviyesine ve yaşına daha uygun, esnek ve öğrencilerin oylarıyla düzenlenmiş bir yönetmelik ve bir yapı oluşturmak gerekmektedir (Xypas, 2003, s.50). Yurttaşlığın etik anlamdaki gelişiminde, öğrencilerin yakın çevresiyle kurduğu ilişkilerin öncelikli hale getirilmesi gerekmektedir. Özellikle hassas bölgelerdeki okullarda okuyan öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar çerçevesinde bir eğitim verilmesi amaçlanmalıdır (Xypas, 2003, s.51). Yurttaşlığın duygusal boyutunda ise, eğitim kurumunun öğrenciler tarafından bir yaşam alanı olarak benimsenmesine katkıda bulunabilecek bir sisteme odaklanılmalıdır. “La Cité des Lycéens” adlı çalışmada Rayou, liseli gençlerin okulu bir yaşam alanı olarak algıladıkları ve duygusal bağ oluşturup kendini buraya angaje edebilecek seviyede bir ilişki kurmadığını ifade etmiştir (Rayou, 1998).

En son olarak, 2012 yılında, hükümetin yaptığı bir girişimle, okul, vatandaşlık öğretiminin, eşitlik, özgürlük, kardeşlik, laiklik, ayrımcılığın reddi, adalet gibi cumhuriyetçi değerlerin paylaşımının aktarıldığı yer olarak tanımlanmıştır (Bier, 2014, ss. 7-13). “Okulsal Yurttaşlık” ifadesi bugün bazılarında şüpheli bir karşıtlık temelinde kendini göstermektedir. Sorun şuradan kaynaklanmaktadır: Yetişkin statüsü olarak görülen yurttaşlık kullanımını, okul çağındaki öğrenci olma statüsüyle uzlaştırmak nasıl mümkündür? Diğer bir deyişle, yetişkin olmayan birinin, verilen yurttaşlık eğitiminin öğretilerini uygulama kapasitesinde olduğu öne sürülemez. Bu sorun, 1954’lerden itibaren Hannah Arendt’in bir çalışmada ortaya konulmuş olup günümüzde hala sembolik bir öneme sahiptir (Arendt, 1989). Ona göre, çocuklar ve yetişkinler arasında bir sınır oluşturmak gereklidir. Çünkü ancak, böyle bir sınırın varlığı, hem çocukların eğitimini akılcılaştıracak hem de yurttaşların gücünü kullanabilmesini sağlayacaktır. Çocuk, eğitilmelidir, ancak bu süreç boyunca yurttaş olarak kabul edilemez. Yetişkin ise, öğrenmeye devam etse bile eğitilemez: Neyi öğreneceğine karar veren, kendi yolunu çizen, seçimleri vasıtasıyla yönetime doğrudan veya direkt olarak katılan yetişkinin kendisidir (Meirieu, 2003, ss. 9-14).

Sonuç

Fransız yurttaşlık eğitiminin merkezini kent (cité) oluşturur. Fransa’da aynı çevrede bir arada yaşamayı öngören kent yaşamındaki uyum ve birlik, oluşturulan programlar ve yurttaşlık bilgisi yoluyla sağlanabilir. Fransa’da ortak hukuku ve ortak kuralları önceleyen siyasi yurttaşlık, okulda sosyal ilişkilerin düzenlenmesine yönelik, “Cité”(Kent) modeli çerçevesinde ifadesini bulmaktadır (Raveaud, 2006). Yurttaşlık eğitimi aslında siyasal bir projedir. Bu düzlemde istenilen amaç, eğitimsel, kültürel, sportif faaliyetlerin gelişimi, gençlerin meslek, bilgi, hareketlilik aracılığıyla özerklik arayışı, bir arada yaşama ve farklı kimliklere saygı duymak ve yurttaşlık sorumluluğuna katkı sağlamaktır. Bu anlamda François Audigier’nin Avrupa Konseyi’ndeki söylemi önemlidir: Yurttaşlık eğitimi, bireysel ve kolektif olan arasında eklenmeyi öne çıkaran hukuksal bir boyuta sahip olsa da, alt amaçların-

da bireysel haklar, temel özgürlükler gibi bireyin özerk ve özgür oluşum şartlarına da vurgu yaparak demokratik yurttaşlık kavramını topluma yerleştirmek bulunmaktadır. Demokratik bir toplumda, hukuk, bir taraftan kişiler arasındaki, diğer taraftan bireylerle iktidar arasındaki ilişkileri yönetmekle görevli bir alandır.

Birey-devlet ekseninde, özerklik ve kolektiflik arasındaki ilişkide, Fransa'daki yurttaşlık eğitimi, eğitim programının içeriği, ulusal sınırlardan çıkıp, gün geçtikçe daha çok Avrupa ekseninde evrensel boyuta doğru açılrsa da, özellikle ilkökul düzeyinde, ağırlıklı olarak ulusal aidiyetin öğretilmesine dönük olmuştur (Percheron, 1984). Bilhassa, cumhuriyetçi değerler etrafında (eşitlik, özgürlük) manevi olarak Fransa'ya duyulan gönüllü bağlılık, "milli gurur" kavramı temelinde öğrencilere yerleşmiş gözükmektedir.

Sonuç olarak, yurttaşlık eğitimi, yurttaşlığın temel tanımına bağlı olarak haklar ve görevler çerçevesinde sosyal ve siyasal boyutu geliştirmeye çalışmaktan çok, bir topluluğa ait olma ve bu ait olunan topluluğa aktif katılımı öngörmektedir. Dolayısıyla yurttaşlık eğitimi, bireyin düşünme ve davranışını şekillendiren topluluk hayatını, kolektif pratikleri, etkileşimleri, gündelik hayattaki sıradan rutinleri ve kuralları kapsamaktadır (Raveaud, s.2). Fransa bu çerçevede, çeşitliliğe açılarak, fırsat eşitliği ilkesi üzerine kurulu bir ideali hedef edinmiş ve okullardaki eşit muameleyi oluşturabilmek için kişilerin kendine özgü özelliklerini sınıfın dışında tutmayı öngörmüştür. Bununla birlikte, Pierre Bourdieu'nün çalışmalarında da görüleceği gibi, okul ve mahallesi arasında sosyalleşme yaşayan gençler için, eşitlikçi yurttaşlık mekanizmasına erişebilmek o kadar da kolay değildir (Bourdieu, 1966). "Sosyal dışlanma" olgusu ile sonuçlanan banliyö yerleşim yapılarında yaşayan bilhassa göçmen kökenli gençlerin okul hayatlarında aldıkları eğitim karşıt ikililikler yaratmaktan öteye geçemeyebilmektedir (Bourdieu, 1992, s.88). Bu da okulda verilen yurttaşlık eğitimin verimliliği üzerinde şüphe oluşturmaktadır.

Geleceğin yurttaşlarını yetiştirmede en önemli görevi üstlenen okul eğitiminin, fonksiyonel olabilmesi için öncelikli yapılması gereken, merkezinin ulusal çıkarlar olduğu, ancak bireyciliği ön plana çıkaran ve küreselleşme karşısındaki gelişmelere uyum sağlayabilen bir yurttaşlık eğitim müfredatının oluşturulmasıdır. Fransa'nın bu anlamda başarabildiği en önemli şey, ulusal eğitim sistemi içerisinde kiliseyi dışlayarak, sadece devlete bağlılığı ön plana çıkaran Cumhuriyetçi bireyciliği oluşturabilmiş olmasıdır. Ancak bu şekilde farklı kültürel kökenlerden gelen bireyleri, bireyciliğin sağladığı gelişim ve özgürlük alanlarını temin ederek ortak bir ideal etrafında birleştirebilmiştir. Bu, bir taraftan kişisel gelişimin önünü açmış, diğer taraftan kişisel olarak kendini geliştirme imkânı yakalayan gençlerin toplumun ortak çıkarları doğrultusunda aktif olarak hayata katılımını olanaklı kılmıştır. Bu anlamda, yurttaşlık eğitiminin kavramsal ve sistemsel boyutunu oluşturabilmek için, "okulsal yurttaşlık" ve "yurttaşlık kariyeri" eğitimi milli bir müfredat dâhilinde gençlere düzenli olarak verilebilir.

Yurttaşlık eğitiminin verimliliği konusunda yapılması gereken, öncelikli olarak, gençlere yönelik eğitimin geri dönüşümünün alınabileceği ampirik bir tespit çalışması gerçekleştirilmektir. Niteliksel araştırma metodlarının da desteğiyle, toplumsal sınıf ve eğitim arasındaki ilişkileri belirleyip, yurttaşlık eğitimi bakımından, en adapte yöntemin seçilmesi gerekmektedir. Böylece, verilen eğitimin ne kadar anlaşıldığının, gençlerin davranış biçimlerine ne kadar etki ettiğinin ve eğitim sürecinde yurttaşlık eğitiminin nasıl bir etkisi olduğunun tespiti mümkün olacaktır. Ve son olarak, yurttaşlık eğitimi verilirken, sosyo ekonomik ölçütlerin, ne kadar dikkate alındığının tespiti (sınıfın profili, öğretmenlerin sosyo demografik, mesleki ve ideolojik profili, vb.) önemli hale gelmektedir. Çünkü verilen eğitim aynı olsa da, öğrencilere geri dönüşümü bakımından, aynı etkiye sahip değildir. Bütün bu eylem planlarını oluştururken, nihai gayenin, özgür iradesiyle toplumunun ve devletinin ortak çıkarlarına hizmet etmeyi amaç edinmiş bir gençlik yaratmak olduğu unutulmamalıdır.



EXTENDED ABSTRACT

Education for Citizenship and Youth in France

Zeynep Demirci*

Introduction

When we talk about citizenship education, first of all, it's important to emphasize that the concept of citizenship has a complicated and multifaceted expression. In the Council of Europe there is no single definition of citizen (citoyen) and citizenship (citoyenneté) and these concepts remain uncertain (Bodeving, 2009: 4). In its broadest terms, political citizenship expresses the rights and duties of an individual, social citizenship, merit and solidarity within the community, cultural citizenship, cultural heritage awareness, and economic citizenship is related to the business world (Bodeving, 2009: 8). Citizenship, however, is also defined as a social cluster that also expresses the roles and acquisitions that make possible to defend the interests of the group to which individual belongs, in general, in terms of responsibilities and obligations, with civil entrepreneurship (Chanthalangsy et al., 2016: 23). So being a citizen means being a partner in various responsibilities. As it turns out, the civic mechanism provides a way to act with an organized social group, belonging

* Research Assistant, Dumlupınar University Faculty of Arts and Sciences, Department of Sociology, Kütahya, zeynep.demirci@dpu.edu.tr

consciousness. From this point of view, citizenship can be seen as the mechanism that combines the individual and the collective in the most rational way.

In the context of individualism and citizenship, republican individualism can be seen as a solution invented by secular moralists to solve the tension of citizenship between the interests of individuals and the political society defended by citizenship and ethics school book. (Déloye, 1994: 33).

Emile Durkheim has an important place in the concept of morality, education and citizenship in the context of state-individual relations. Durkheim invites educators to teach social and adaptive individualism based on the interaction of the person and the group, not the individualism that guarantees human rights based on the individual. Durkheim (1925), a moral education writer, supported that public schools are not satisfied with an ethic based on one's nature, but a moral education based on the historical and social nature of morality is necessary.

Education is the founding element of the French citizenship, and school is the instrument. When the Third Republic (1870-1940) established a free and compulsory primary school, under the authority of the State, this mission of training the citizen was the central objective. The school territory used in symbolic sense is defined by a form of distance with regard to the lifestyle of its surrounding territory (Bier et al., 2010: 17-19). When we say school territory, we refer to two things: the space materially occupied by the school, which is related to its geographical, urban, periurban or rural, economic and social environment; and its functional space, a territory conceptualized by its educational function (Garnier, 2014). Therefore, the school is defined as a functional space both in terms of environmental (in this respect Pierre Bourdieu's (1966) contribution to sociology of education which established that the connections between space and education are important), as well as the tasks it performs in relation to the power of individual-state relations. This functionality is becoming even more important in the context of state who supports active citizenship projects.

Contents of the Education for Citizenship

In the foundation of the citizenship education, four features seem remarkable. First of all, the civic education avoids consideration of politics. Then, we are far from learning the critical esprit and the debate; we are in a normative model. Moreover, it is above teaching, an intellectual and sensitive learning (one mobilizes the emotion, the myths). Finally, it concerns only the pupils of the popular classes (Bier, 2014: 12). It is during the Liberation that "civic education" was introduced in the whole education system;

that is to say in the secondary school which was still in the immediate post-war period reserved for a minority before the massification of school in the 1960s.

When it comes to the 1980s, citizenship education has become generally questioned in two aspects: as part of participatory democracy, as a process of raising the citizens of the future, and accompanied by school citizenship through the participation of the students in the management of the educational life (Pagoni, 2009: 3-8). To achieve this goal, cultural and educational action projects based on educational action projects (PAE) and intercultural actions have been put forward (PACTE). PACTE, which was established in 1979, covers secondary education. PAE is articulated on three key concepts: opening up to external partners, being in harmony with existing ministries and being open to different approaches.

When it comes to recent years, we go beyond the definition of classical citizenship and witness the frequent use of the concept of active citizenship. Active citizenship has been used to emphasize individuals who actively participate in social life and act responsibly and consciously, in contrast to the situation in which the individual is passive in society. The basic qualifications required for active citizenship, defined in the framework of the European Union and organized for development up to 2020, are as follows: social and political movements in society, basic knowledge and concepts of European Union structure and integration processes, social skills, critical thinking, communication skills, the willingness to participate constructively in public life and decision-making, and a certain responsibility for voting behavior for this purpose. As result, these skills mean collective sense of belonging, respect for democratic values and diversity, and defense of sustainable development (Commission Européenne, Eurydice, 2012: 8-9). The core of youth work refers to the learning of some skills necessary for the exercise of active citizenship. In other words, one of the missions of youth services is “to contribute to the development of young people by building with them the means to become aware of their abilities and to develop them, to experiment, to express themselves and to Developing active and responsible critical citizenship” (Grand-Ducal Regulation of 28 January 1999 on the governmental accreditation to be granted to managers of youth services). However, the education for democratic citizenship is not limited to formal learning. It involves all forms of education, both formal and informal, and the life of the individual outside school. It aims to educate the citizens who have the following characteristics: individuals who accept the rules and have a sense of responsibility in their behaviors (health, road safety, solidarity, respect for diversity, environmental education for sustainable development etc.), discussing

a topic and raising awareness, through the training of entrepreneurship, peace and defense, to respect the diversity of individuals in the context of multiculturalism (Collaboration prepared by France, Scotland and England, 2009: 3).

The main purpose of the civic education is, first of all, to ensure that the individual recognizes his own capacity, respects others, and has certain relevant perceptions established in the relation with the others (Montel, 2003: 54).

All countries have citizenship training in school programs. Most of the countries have the education for citizenship at all levels of school. Education for citizenship is given as a separate and compulsory course in secondary education in Turkey. In France, it is given as a separate and compulsory course in both primary and secondary education (Eurydice, 2010/2011). In the framework of the Democratic Citizenship Education (ECD) in France, the citizen is the individual who lives with others, generally in a communal society. In this context, the concepts of citizenship and citizen also include the concepts of status and role. Citizenship means the rights, obligations, duties, as well as equality, diversity and social justice. It therefore includes all activities in which individuals act together, in the public arena. ECD is an ongoing learning process throughout life. Much importance is given to applied citizenship education in European countries. In France, Cidem (Civism and democracy) is a civic education center. It aims to ensure active participation in the issues affecting social life by giving freedom of expression to young people, in a way that links institutions and daily life of young people around common interests (Montel, 2003: 56). For this purpose, the election of delegates of school classes is aimed at opening the way for young people to learn experiential citizenship. For example, it is aimed to raise awareness about the practical aspects of citizenship related to regulations such as drinking water, disposal of wastes, wearing safety belts. Likewise, some of ECD activities recommended for young people in Luxemburg include being a member of a political party, writing a letter to a newspaper, taking part in an ecologically targeted formation, having a chastise with the mayor, visiting a political meeting, organizing a youth organization, etc. In these activities, the aim is to strengthen young people's ties with politics, to encourage the creation of an atmosphere for debate with politicians, and to develop a thought and posture about elections and democratic participation (Bodeving, 2009: 17).

Recently, studies are being carried out on education for citizenship in France on strengthening exchange among generations. For several years, the youth house in Pé-tange has been working in partnership with the elderly house (Bodeving, 2009: 51).

Furthermore, trainings are organized to raise awareness of vandalism activities, as far as other activities are concerned. Sensitivity projects have been created within the framework of youth action measures (harms of alcohol and cigarette use, keeping the environment clean, healthy eating, protecting public goods, etc.) (Bodeving, 2009: 53).

From the mid-1990s there have been four important developments in citizenship education (Bozec, 2016: 11). Firstly, education for citizenship, which had previously been in the national framework, gained a European dimension. Secondly, citizenship education is not based only on old regulations and practices, but also the content has expanded further and has gained information on different political and social problems. Thirdly, the pedagogical methods used in education have changed and formations which enable students to discuss ideas in problem groups in discussion groups have been formed. Fourthly, since the beginning of the 2000s, the emphasis has been placed on increasing the collective moral participation and awareness of responsibility of students in and out of school (Bozec, 2016: 12). With the new ethical and civic education program (EMC) created in 2015, the concept of “citizenship career” was introduced and in this process it was aimed to provide a continuous and progressive education for the individual from elementary school to high school (ethical consciousness, sensitivity, understanding of laws and rules, etc.). Responsibility and engagement constitute one of the main topics of civic education in the new ethical and social education programs adopted in 2015. At high school level, engagement is held weekly, and sessions are organized in classrooms so that individual responsibilities for the life in the school can be discovered by students in all high schools.

Despite the implementations, in 2016, the “Documentation française” put forward the obstacles to the effectiveness of civic education. At the head of these obstacles, the studies on the subject generally remain at the theoretical level and the empirical studies are inadequate (Bozec, 2016: 5). At the practical level, there are some obstacles to the formation of citizenship in schools. The first of these is the difference between the representations of adults and students’ expectations. Students, describe a citizen like a person whose ideas are taken directly. Another problem is that there is no egalitarian perspective. In the education for citizenship given in the school, it is aimed to benefit the social groups and minorities who are in a more unfavorable position and the upper classes have not been the primary target groups in these education programs. Apart from that, the education given in republican schools has sometimes been criticized for its capacity to create a public and coherent culture. The expression

“school citizenship” today is based on a skeptical opposition to some. The question arises from: How is it possible to reconcile the use of citizenship, which is seen as adult status, with the status of being a student in school age? In other words, it cannot be argued that a non-adult is in the capacity to practice the teachings of the given civic education (Arendt, 1989).

Conclusion

In a nutshell, since the historical period, the national education understanding that emerged in parallel with the development process of the nation-state has shown an improvement towards creating individualism restricted by collective interests, abstracted from the phenomenon of religion. In this context, traditional attitudes and behaviors, although constituting the core of the education system, have been the foreground of active citizenship education aimed at raising self-repetition and increasingly autonomous and free individuals in the face of current developments. However, this does not mean that individuals who have a conflicting attitude towards common interests are raised. On the contrary, it has been the basic aim of the education system to educate young people who, by their own consciousness will, to advance the common interests of society and the state, embrace democratic and libertarian values for community’s unity and to internalize the concept of “common benefit”. In this educational sense, individualism is complementary and not opposed to collectivist idea.

On the individual-state axis, the relationship between autonomy and collectivity, the education of citizenship in France has been predominantly directed at the teaching of national affiliation, especially at the elementary level, even though the content of the educational program emerges from the national borders and gradually becomes more universal in the European axis (Percheron, 1984). In particular, the voluntary commitment to France spiritually around republican values (equality, freedom) seems to have settled in students on the basis of the concept of “national pride”. Priority must be given to school education, which assumes the most important role in educating future citizens, in order to be functional, it must be build a collective feeling linked both to the individual will and the national interest by adapting to developments in the face of globalization. The most important thing that France can achieve in this sense is that it can create Republican individualism, which excludes the church in the national education system, and exclusively attaches importance to the state. Only in this way, individuals from different cultural backgrounds can unite around a common ideal, providing the areas of development and freedom provided by individualism. This has

enabled young people who have opened up their personal development from the one side and have the opportunity to develop themselves personally, actively participating in life in line with the common interests of the society. In this sense, “school citizenship” and “citizenship career” education can be regularly given to young people within a national curriculum to create the conceptual and systematic dimension of citizenship education.

The first thing to do about the productivity of citizenship education is to carry out an empirical identification study for seeing the effect of citizenship education on the youth. With the support of qualitative research methods, it is necessary to determine the relation between social class and education, and to choose the most adaptive method in terms of citizenship education. Thus, it will be possible to determine how much given education is understood, how much it affects the behavior of young people, and how citizenship education affects the education process. And finally, when citizenship education is given, the determination of how much socio-economic criteria are taken into account (the profile of the class, the socio-demographic, vocational and ideological profile of the teachers, etc.) becomes important. Because the education given is the same, it does not have the same effect at students. It should not be forgotten that while creating all these action plans, the ultimate goal is to create a free youth who contribute to the common interests of society and the state.

Kaynakça/References

- Arendt, H. (1989). *La crise de la culture*, Paris: Gallimard, « Folio ».
- Bier, B. (2014).Éducation à la citoyenneté, justice, prévention: d’une évidence *institutionnelle* à un *questionnement politique*”. Cahiers de l’action, 42, 7-13.
- Bodeving, C. (2009). *Education à la citoyenneté, actions et projets*, Dossier thématique, Service national de la jeunesse.
- Bourdieu, P. (1966). *L’école conservatrice. Les inégalités devant l’école et devant la culture*, RFS, 7-3, 325-347
- Bozec, G. (2016). *Education à la citoyenneté à l’école, Politiques, pratiques scolaires et effets sur les élèves*. Paris: Documentation française.
- Chanthalangsy, P. & Bourarach, F. (2016). *Education a la citoyenneté et aux droits de l’homme*, Manuel pour les jeunes en Mauritanie, Serie UNESCO, Les jeunes et la participation démocratique.

- Commission Européenne (2012). *L'éducation de la citoyenneté en Europe*, Eurydice, l'Agence exécutive éducation, audiovisuel et culture.
- *Déclaration universelle des droits de l'homme* (1948) from <http://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights/index.html>
- Déloye, Y. (1994). *École et citoyenneté. L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy: controverses*. Paris: Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.)
- Discours de François Hollande sur l'éducation de citoyenneté (2016) from <http://etudiant.lefigaro.fr/les-news/actu/detail/article/hollande-veut-creer-un-parcours-citoyen-de-l-ecole-elementaire-a-l-age-adulte-18591/>
- Durkheim, E. (1922). *Education et sociologie*. Paris: F. Alcan.
- Durkheim, E. (1925). *Education morale*. Paris: F. Alcan.
- Garnier, B. (2014). Territoires, identités et politiques d'éducation en France. *Carrefours de l'éducation*, 38(2), 127-157.
- Giraud, M. (1995). L'approche interculturelle: faux débats et vrais enjeux. Identités et cultures à l'école, *Migrants formation*, 102, CNDP, 51-73.
- Mascherini, M., Manca, A.R., Hoskins, B. (2009). *The characterization of Active Citizenship in Europe*. JRC Europe Commission: EuropeanCommunities
- Meirieu, P. (2003). "Préface. Entre l'impossible citoyenneté scolaire et la nécessaire éducation à la citoyenneté", in Constantin Xypas, *Les citoyennetés scolaires*, Presses Universitaires de France. Education et formation, 9-14.
- Montel, J.-M. (2003). L'éducation à la citoyenneté. *Revue Projet*, 276, 54-57.
- Pagoni, M., Haeberli, P., Poucet, B. (2009). Participation et éducation à la citoyenneté. *Carrefours de l'éducation*, 28, 3-8.
- Percheron, A. (1984). L'école en porte à faux. Réalités et limites des pouvoirs de l'école dans la socialisation politique. Pouvoirs, *Revue française d'étude constitutionnelles et politiques*, 30, 15-28.
- Rapport sur éducation à la citoyenneté et aux comportements responsables, *Etude comparée en Angleterre, en Écosse et en France* (2009). Ambassade de Grande Bretagne, Institut français d'Écosse, Ambassade de France au Royaume-Uni, British Council.
- *Règlement grand-ducal* du 28 janvier 1999 concernant l'agrément gouvernemental à accorder aux gestionnaires de services pour jeunes from <http://legilux.public.lu/eli/etat/leg/rgd/1999/01/28/n4/jo>
- *Programme d'éducation de 2015* (2015). Ministère de l'Éducation Nationale from http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94717
- *Programme d'éducation EMC* (enseignement morale et civique pour l'école élémentaire et le collège (cycles 2, 3 et 4) from <https://www.aphg.fr/IMG/pdf/150717-programme-emc-ecole-college.pdf>
- Rayou, P. (1998). *La Cité des lycéens*, Paris: L'Harmattan.
- Schissler, H., Nuhoglu Soysal, Y. (2005). *The Nation, Europe, and the world: Text books and Curricula in Transition*. Oxford: BerhahnBooks.

- Schulz W., Ainley J., Fraillon J., Kerr D., Losito B. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes and engagement among lower secondary school students in 38 countries*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald H., Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries*, Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen, IEA.
- Weinstock, D. (2004). L'éducation à la citoyenneté dans les sociétés multiculturelles, in *La constellation des appartenances*, Paris: Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P) Académique, 153-177.
- Xypas, C. (2003). La construction à l'école d'une identité de citoyen: obstacles et condition, *Le Télémaque*, 23, 47-54.