



Yaşam Boyu Eğitimden Yaşam Boyu Öğrenmeye: Faure ve Delors Raporları*

Memnune Cansu BALCI** Ahmet YILDIZ***

• **Geliş Tarihi:** 05.02.2022 • **Kabul Tarihi:** 19.03.2022 • **Çevrimiçi Yayın Tarihi:** 19.03.2022

Öz

Bu araştırmanın amacı, yetişkin eğitiminde dönemselsel olarak iki farklı yönelimi temsil eden, UNESCO tarafından hazırlanan Faure ve Delors raporlarını, ortaya çıktıkları sosyo-politik bağlamda ele alarak yaşam boyu öğrenme söyleminin dönüşümünü incelemektir. Bu kapsamda söz konusu raporların oluşturuldukları dönemlerin sosyo-politik arka planları, oluşum süreçleri ve içerikleri derinlemesine analiz edilerek raporların yaşam boyu öğrenmeye etkileri ve bu raporlara yönelik temel eleştiriler incelenmiştir. Yaşam boyu eğitimden yaşam boyu öğrenmeye kavramın dönüşümünü yansıtan söz konusu raporlar, alanda dönüm noktası olarak nitelendirilen önemli çalışmalarındandır. Bu araştırma tarama modellerinden genel tarama modelinde tasarlanmış betimsel bir çalışmadır. Söz konusu raporlar, ortaya çıktıkları dönemlerin tarihsel nitelikleri nedeniyle sıradan bir rapor incelemesinin ötesinde öneme sahiptirler. Bu nedenle çalışmada, tarama modelinin yanı sıra tarihsel araştırma ve doküman analizi yöntemlerinin sentezinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, yaşam boyu eğitim kavramının 1970'li yıllarda var olan hümanist ve demokratik içeriğinin 1990'lı yıllara gelindiğinde küresel sermaye tarafından ihtiyaç duyulan işgücünün yetiştirilmesi için araçsal bir boyut kazandığı saptanmıştır. Bu bağlamda, kamusal bir hak olan yaşam boyu eğitim söyleminin piyasanın taleplerine göre şekillenen yaşam boyu öğrenme söylemine doğru evrildiği görülmektedir.

Anahtar sözcükler: yaşam boyu eğitim, yaşam boyu öğrenme, Faure raporu, Delors raporu, Unesco.

Atıf:

Balcı, M.C. ve Yıldız, A. (2022). Yaşam boyu eğitimden yaşam boyu öğrenmeye: Faure ve Delors raporları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 149-174. doi:10.9779.pauefd.1068818

* Bu makale, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında tamamladığı tez çalışmasına dayalı olarak oluşturulmuştur.

** Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, cbalci@ankara.edu.tr, Orcid No: 0000-0003-4447-8244

*** Doç. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara, Türkiye, ahmety@education.ankara.edu.tr, Orcid No: 0000-0002-0158-6168

Giriş

Günümüz dünyasının sihirli kavramlarından biri olarak görülen yaşam boyu öğrenme kavramının kökeni 20. yüzyılın başlarına uzanmaktadır. Her ne kadar 1990'lardan itibaren yaşam boyu öğrenme olarak kullanılmaya başlanılsa da aslında kavramın kökeni, yaşam boyu eğitimidir. Birçok araştırmacı, yaşam boyu eğitimden yaşam boyu öğrenmeye olan bu geçişi, neoliberal politikaların yetişkin eğitime yansıyan bir sonucu olarak vurgulamıştır (Barros, 2012; Foley, 2009; Lee, 2007; Marginson, 1993; Mayo, 2011; Sayılan ve Yıldız, 2009; Yıldız, 2012). Söz konusu geçiş, basit bir sözcük tercihinin ötesinde, bahsi geçen kavramların ortaya çıktıkları dönemlerin birer yansımasıdır. Yaşam boyu eğitim kavramının dönüşümünde etkili olan iki rapor dikkat çekmektedir: Faure ve Delors Raporları. Bu raporlar, ortaya çıktıkları iki farklı dönemi (1972 ve 1996), benimsedikleri iki farklı kavramla (yaşam boyu eğitim ve yaşam boyu öğrenme), eğitimden öğrenmeye geçişi çarpıcı bir biçimde gözler önüne sermektedir ve bu bağlamda alanda dönüm noktası olarak nitelendirilen önemli çalışmalardır.

Esasen yaşam boyu eğitime dair birtakım temel teorik fikirlerin 20. yüzyılın başlarına kadar uzandığını bilinmektedir (Barros, 2012). 1919 yılında Britanya'da Yeniden Yapılanma Bakanlığı Yetişkin Eğitimi Komisyonunda (Adult Education Committee of the Ministry of Reconstruction, 1919, s. 5) yetişkin eğitime dair tartışmalar yapılmış ve yetişkin eğitiminin "hem evrensel hem de yaşam boyu olması gerektiği" belirtilmiştir. Bunun yanı sıra yine 1900'lü yılların başında John Dewey, Eduard Christian Lindeman ve Basil Alfred Yeaxlee eğitimin sürekli bir biçimde günlük yaşamın içerisinde olduğunu vurgulayarak yaşam boyu eğitim düşüncesinin önemini dile getirmişlerdir (Field, 2001). Alanyazın incelendiğinde 1900'lü yılların başından ikinci yarısına kadar olan dönemde yaşam boyu eğitime dair herhangi bir çalışma yapılmadığı gözlemlenmektedir. Boshier (1978) bu durumun sebebi olarak 1920'li yıllarda hükümetlerin yaşam boyu eğitim adına atılımlar yapmak konusunda isteksiz veya beceriksiz olmalarını göstermektedir. Öte yandan, söz konusu durumun temel sebebi olarak bu süreçte dünya üzerinde yaşanan savaşlar ve bu savaşların ülkeler üzerindeki yıkıcı sonuçları gösterilebilir. Yaşam boyu eğitim kavramının yeniden uluslararası alanda gündem haline gelmesi 1970'li yıllara denk düşmektedir. Savaş sonrası ülkelerin toparlanıp ayağa kalkması için eğitim temel bir görev üstlenmiştir. Yaşam boyu eğitim kavramı, savaşın insanlık üzerinde yarattığı kaotik etkinin silinmesi ve yeni bir toplumun inşa edilmesi için kilit nokta olarak görülmüş ve tekrardan uluslararası alanda gündeme alınmaya başlanmıştır.

İkinci Dünya Savaşı'nı takip eden yıllarda, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) ve Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü (OECD) gibi uluslararası organizasyonlar eğitimi ekonomik kalkınma için bir anahtar olarak görmeye başlamışlardır (Resnik, 2006). Bu nedenle, bahsi geçen uluslararası kuruluşlar eğitim üzerine bir dizi çalışmalara öncülük etmiş ve eğitime yön verecek birtakım atılımlarda bulunmuşlardır. UNESCO tarafından düzenlenen Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konferansları (International Conference on Adult Education -

CONFINTEA) bu çalışmalardan biridir. Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konferanslarının ilki 1949 yılında Danimarka'nın Elsinore şehrinde gerçekleştirilmiştir. Konferans raporunda, yetişkin eğitimi alanında şimdiye dek böylesine kapsamlı ve büyük bir olayın meydana gelmediği belirtilmektedir. Yetişkin eğitiminin savaşın olumsuz izlerini silmek için bir araç olarak görüldüğü konferansta, ana konu demokrasi ve yetişkin eğitimi olarak belirlenmiştir (UNESCO, 1949). Bu konferansın ardından UNESCO tarafından düzenlenen ikinci konferans ise 1960 yılında Kanada'nın Montreal şehrinde gerçekleşmiştir. Elsinore'da gerçekleşen ilk konferansın ana konusu yetişkin eğitimi iken Montreal'deki ikinci konferansın başlığı Değişen Bir Dünyada Yetişkin Eğitimi (Adult Education in a Changing World) olarak belirlenmiştir. Bu ikinci konferansta, kriz durumlarını çözmek için yetişkin eğitimi kullanma fikri öne sürülmüştür (Knoll, 2014). 1965 yılında, CONFINTEA'nın Tokyo'da düzenlenecek olan üçüncü uluslararası konferansı öncesinde UNESCO, lifelong education veya éducation permanente olarak adlandırılan yaşam boyu eğitim kavramını kullanmış (UNESCO, 1965), ardından 1968 yılında UNESCO'nun genel müdürü René Maheu bu kavramı, UNESCO'nun eğitim politikası olarak resmen kabul etmiştir (UNESCO, 1969). Centeno (2011) bu durumu, "yetişkin eğitimi teorisini ve ideolojisini bir politika çerçevesinde ifade eden ilk politik-kurumsal proje" (s. 137) olarak ifade etmiştir.

Avrupa Konseyi'nin (The Council of Europe), yaşam boyu eğitim sahnesine çıktığı dönem ise öğrenci hareketlerinin yoğun olduğu ve eğitim krizinin yaşandığı 1960'ların sonlarına denk düşmektedir (Volles, 2014). Konsey, 1967 yılında sürekli eğitim (permanent education) kavramını "eğitim politikasının bir parçası" şeklinde ilan ederek yaşam boyu eğitim alanındaki yerini almıştır (Titz, 1981, s. 44). Volles (2014), sürekli eğitim kavramının temel amacını "eğitim sisteminde reform yapma ve bir Avrupa eğitim alanı yaratma niyetinin yanı sıra eğitime vurgu yapan sosyo-kültürel bir politika oluşturmak" (s. 11) olarak dile getirmiştir. Barros'a (2012) göre, 1960'ların sonunda meydana gelen ve eğitimde dünya krizi olarak adlandırılan bu dönem, başta yetişkin eğitimi olmak üzere "eğitimin gerçek doğasında kademeli bir değişimin başlangıcına" işaret etmektedir. Avrupa Konseyi'nin bu hamlesinden kısa bir süre sonra, bütün bu gelişmeler doğrultusunda, dönemin bir yansıması olarak yaşam boyu eğitim alanında en temel raporlardan biri olan ve UNESCO tarafından hazırlanan eğitim raporu Var Olmayı Öğrenme- Bugünün ve Yarının Eğitim Dünyası (Learning to be. The world of education. Today and tomorrow) bilinen adıyla Faure Raporu ortaya çıkmıştır. Faure Raporu 1960'lı yılların isyankâr duruşuna bir destek niteliği taşımaktadır. Var olan düzenin değiştirilip yeni bir düzenin kurulmasında eğitimin görevine vurgu yapan raporun önemini Field (2001), bir "dönüm noktası" şeklinde betimlemektedir. Faure Raporu'ndan yaklaşık bir ay sonra UNESCO tarafından organize edilen Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konferanslarından CONFINTEA III düzenlenmiştir. Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konferansları arasında uluslararası etki açısından şüphesiz en önemlisi 1972 yılında Japonya'nın Tokyo şehrinde düzenlenen CONFINTEA III olarak görülmektedir. Bu konferansı takiben UNESCO tarafından 1976 yılında

oluşturulan Yetişkin Eğitiminin Geliştirilmesine İlişkin Öneriler (Recommendation on the Development of Adult Education) raporu, yetişkin eğitiminin bir nevi Magna Carta'sı olarak nitelendirilmektedir (Knoll, 2014). Tokyo'da üçüncüsü düzenlenen Yetişkin Eğitimi Konferansının hemen ardından ise bir diğer uluslararası kuruluş olan OECD, 1973 yılında Dönüşlü Eğitim: Yaşam Boyu Öğrenme Stratejisi (Recurrent Education: A Strategy For Lifelong Learning) adlı bir rapor yayımlamıştır (Kallen ve Bengtsson, 1973). Raporda, dönüşlü eğitim (recurrent education) kavramının temel özelliği olarak eğitimin, bireyin yaşamı süresince devam etmesi gerektiği ve bu süreçte, özellikle çalışma hayatında, aynı zamanda boş zamanlarında ve emekliliğinde de bu eğitimin sürekli bir biçimde dönüşümlü olarak tekrar etmesi gerektiği vurgulanmıştır (Kallen ve Bengtsson, 1973). Böylece, dönüşlü eğitim OECD için temel bir kavram haline gelmiştir.

1980'li yılların başında, UNESCO içerisinde radikal seslerin yankılanmaya başladığı görülmektedir. Bu radikal seslerin bir sonucu olarak 1984 yılında ABD, hemen ardından ise 1985 yılında İngiltere ve Singapur UNESCO üyeliğinden çekilmişlerdir (Lee ve Friedrich, 2011). Bu durum UNESCO'yu mali yönden oldukça zora sokmuştur. Ayrıca bu dönemde, UNESCO'nun 4. Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konferansı, 1985 yılında Fransa'nın Paris şehrinde düzenlenmiştir. Knoll (2014) Paris Konferansını, "sanayileşmiş ülkeler için önemli bir kazanımı temsil etmesine rağmen" (s. 15) UNESCO konferansları arasında en az etkiye sahip olan konferans olarak tanımlamaktadır. UNESCO bünyesinde meydana gelen söz konusu üyelikten çekilmelerin ve örgütün içerisinde yükselen radikal seslerin, bu durumun bir sebebi olarak yorumlamak mümkündür. 1990'lı yıllara gelindiğinde, Avrupa Birliği Komisyonunun 1995 yılında yayımladığı eser dikkat çekmektedir. Öğretme ve Öğrenme- Öğrenen Topluma Doğru (Teaching and Learning Towards the Learning Society) adlı Beyaz Kitap'ta (White Paper), Yaşam Boyu Öğrenme Yılı'nın temel tartışmalarını oluşturacak birtakım çalışmalar öne çıkmaktadır. Avrupa Birliği'nin yayımladığı bu çalışmadan iki yıl sonra uluslararası alanda var olan etkisini kaybetmeye başlayan UNESCO, bu durumu düzeltmek için yeniden eğitim alanında etkili bir rapor ile geri dönmüştür. 1987-1999 yılları arasında UNESCO'nun Genel Direktörü olan Federico Mayor'un öncelikli hedefi UNESCO'nun yeniden "entelektüel bir organizasyon" olarak anılmasını sağlamak olmuştur (Jones, 2005, s. 67). Bu durumun bir sonucu olarak Delors Raporu'nun ilk adımları atılmıştır. Öğrenme: İçteki Hazine (Learning: The Treasure Within) veya bilinen adıyla Delors Raporu, 1996 yılında yayımlanmıştır. Rapor, öncülü Faure Raporu gibi eğitim alanında oldukça ses getirmiştir. Komisyonun bu çalışmasının hemen ardından, 1997 yılında UNESCO, 5. Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konferansını Almanya'nın Hamburg şehrinde düzenlemiştir. Bu konferansın ana teması "Yetişkin Öğrenmesi: 21. Yüzyıl İçin Bir Anahtar" (Adult Learning: A Key for the Twenty-first Century) şeklinde belirlenmiştir. Hamburg Konferansı sonucunda ortaya çıkan raporda, eğitimin nihai amacı, "sosyal adalete ve genel refaha adanmış bir öğrenen toplum yaratmak" şeklinde belirlenmiştir (UNESCO,

1998, s. 4). Bu dönemde OECD farklı bir yaklaşım benimseyerek “herkes için yaşam boyu öğrenme” (lifelong learning for all) kavramını kullanmıştır (OECD, 1995).

2000’li yıllara gelindiğinde ise yaşam boyu eğitim kavramının değişimi daha görünür hale gelmiştir. 1970’li yıllarda UNESCO’nun “hümanist” yaklaşımını yansıtan kavram, neoliberal politikaların hâkimiyeti sonucunda piyasacı bir yapıya bürünmüştür (Barros, 2012; Foley, 2009; Lee, 2007; Marginson, 1993; Mayo, 2011; Sayılan ve Yıldız, 2009; Yıldız, 2012). Kavram, ilk ortaya çıktığı zamanlarda yaşam boyu eğitim (lifelong education) olarak telaffuz edilirken özellikle 1990’larda yaşanan gelişmeler doğrultusunda yaşam boyu öğrenme (lifelong learning) şeklinde dönüşmüştür (Crowther, 2004; Elfert, 2015a; Griffin, 1999; Martin, 2003; Tuijnman ve Boström, 2002; Yıldız, 2012). Bu dönüşümün arka planında ise 1970’lerde fikri temelleri oluşturulan ve 1980’lerde dünya geneline yayılmaya başlayan neoliberal politikalar yatmaktadır (Boratav, 1999; Harvey, 2007). Jarvis’in (2014) belirttiği üzere, “eğitim ve öğrenmenin farklı kavramlar olması nedeniyle yaşam boyu öğrenme, kavramsal olarak yaşam boyu eğitimden” (s. 52) birçok yönüyle ayrılmaktadır. Yaşam boyu öğrenme kavramı çoğunlukla OECD, Avrupa Birliği ve Dünya Bankası gibi uluslararası kuruluşların kullandığı ve eğitim politikaları olarak benimsediği bir kavramdır. Bu kuruluşlar arasında OECD, “yaşam boyu öğrenmeye ilişkin küresel görüşün belirlenmesinde ana kaynak” olarak görülmektedir (Bağcı, 2015, s. 35). Bahsi geçen uluslararası kuruluşlar tarafından yayımlanan raporlarda yaşam boyu öğrenme kavramına sıklıkla rastlanmaktadır.

Yaşam boyu öğrenme kavramı üzerine yapılan çalışmaların en önemlilerinden biri de Lizbon Stratejisi (Lisbon Strategy) olarak belirtilmektedir. 2000 yılında, Lizbon’da bir araya gelen Avrupa Konseyi Hükümet Başkanları, bu toplantıda “bilgi temelli ekonomi”, “daha iyi ve çeşitli iş olanakları”, “ekonomik gelişme ve toplumsal bütünlük” gibi söylemleri vurgulamış ve bunların gerçekleşmesi için yaşam boyu öğrenmenin kullanılması gerekliliği dile getirilmiştir (Kaya, 2014, s. 87). Lizbon Stratejisi’nin hemen ardından aynı yıl içerisinde kabul edilen Yaşam Boyu Öğrenme Memorandumu (A Memorandum on Lifelong Learning), yaşam boyu öğrenme ile ilgili “AB politikalarına yön veren en önemli belge” olarak görülmektedir (Sayılan, 2013, s. 261). Yaşam Boyu Öğrenme Memorandumu Komisyonu yaşam boyu öğrenmeyi, “bilgi, beceri ve yeterliliği geliştirmek amacıyla sürekli olarak gerçekleştirilen amaçlı öğrenme etkinliklerinin tümü” olarak tanımlamaktadır (Commission of the European Communities, 2000, s. 3).

2000’li yıllardan günümüze dek UNESCO, OECD, Dünya Bankası ve Avrupa Birliği gibi küresel aktörler yaşam boyu öğrenme alanında çalışmalarına devam ederek birçok belge ve rapor yayımlamışlardır. Yaşam boyu öğrenme kavramının ilk ortaya çıkışından bugüne oluşturulan bu çalışmalarda en çok dikkati çeken, eğitim kavramının giderek öğrenmeye doğru kayması ve bu kayma bağlamında kavramın -eğitimden ziyade- ekonomik ve politik terimlerle anılmaya başlanması olmuştur. Söz konusu durumun sebebi olarak, eğitim alanında UNESCO dışında var olan diğer uluslararası kuruluşların etkileri gösterilebilir. Bu nedenle, uluslararası kuruluşlara ve bu kuruluşların

eğitim ile olan ilişkilerine yakından bakmak gerekmektedir. Bu kuruluşlar arasında eğitim alanında etkili olan üç kuruluş göze çarpmaktadır: OECD, Avrupa Birliği ve Dünya Bankası.

1960'lardan 1980'lere kadar olan dönemde yaşam boyu eğitimi uluslararası alanda tartışan ve üzerine çalışmalar yapan iki kuruluş vardır: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) ve Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD). 1990'lı yıllara gelindiğinde, Jacques Delors'un Avrupa Birliği başkanlığı sırasında yaşam boyu öğrenme, Avrupa Birliği politikasının merkezi bir unsuru haline gelmiştir (Volles, 2014). Dünya Bankası'nın alandaki varlığı ise daha geçmişe dayanmaktadır. Dünya Bankası, II. Dünya Savaşı sonrası gerçekleştirilen Bretton Woods konferansında yapılan görüşmeler sonucunda 1944'te kurulmuştur. Dünya Bankası'nın görevi savaştan büyük ölçüde etkilenen Avrupa'yı yeniden inşa etmek için finans sağlamak olarak belirlenmiştir (Elfert, 2021). UNESCO ise, Birleşmiş Milletler'in eğitim alanında çalışan bir örgütüdür. 1945 yılında Birleşmiş Milletler'in "entelektüel iş birliği için uzmanlaşmış ajansı" olarak kurulmuştur (Elfert, 2021).

İkinci Dünya Savaşı sonrasında UNESCO'nun uluslararası alanda etkisi giderek azalmıştır. Bunun en önemli nedenlerinden biri, Dünya Bankası'nın ekonomide gerçekleşen değişiklikleri kendi lehine kullanarak, UNESCO'nun yerine geçmeye çalışmasıdır. UNESCO'nun eğitim alanındaki otoritesi 1960'lı ve 1970'li yıllar arasında eğitim alanına giren OECD ve Dünya Bankası gibi uluslararası kuruluşlara geçmiştir (Mundy, 1999). 1970'lerden itibaren, UNESCO ile olan ortaklığı azalan Dünya Bankası, eğitim alanında kendi kaynaklarını oluşturmaya başlamıştır. Böylece, gelişmekte olan ülkeler için eğitim alanında "en büyük dış fon sağlayıcı ve en etkili politika şekillendiricisi" haline gelmiştir (Elfert, 2021; Klees, 2012; Mundy ve Verger, 2015). UNESCO ve Dünya Bankası arasındaki iş birliği anlaşması 1989 yılında sonlandırılmıştır (Elfert, 2017). Dünya Bankası'nın eğitim hakkında hiçbir deneyimi ve yetkisi olmadığı halde bu alanda etkili olmasının nedeni olarak ülkelerin eğitim kredilerine olan talepleri gösterilebilir. Elfert'e (2017) göre UNESCO, her ne kadar eğitim alanında birikimi olsa da günümüzde gelişmekte olan ülkelere eğitim söz konusu olduğunda Dünya Bankası'nın tartışmasız en etkili uluslararası organizasyon olduğunu vurgulamaktadır. Gelişmiş ülkelerde ise OECD eğitim politikalarında en etkili uluslararası kuruluş olarak UNESCO'nun yerini almıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, yetişkin eğitiminde dönemsel olarak iki farklı yönelimi temsil eden Faure ve Delors Raporlarını, ortaya çıktıkları sosyo-politik bağlamda ele alarak yaşam boyu öğrenme söyleminin dönüşümünü incelemektir. Bu kapsamda alt amaçlar şu şekilde belirlenmiştir:

- Faure ve Delors Raporları ortaya çıktıkları dönemlerin sosyo-politik arka planları, oluşum süreçleri ve içerikleri bağlamında ne gibi özelliklere sahiptirler?

- Faure ve Delors Raporlarının yaşam boyu öğrenmeye etkileri ve bu raporlara yönelik temel eleştiriler nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma tarama modellerinden genel tarama modelinde tasarlanmış betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri geçmişte ya da şu anda var olan bir durum, belge, olgu, olayı var olduğu şekliyle betimleyen araştırmalardır (Karasar, 2013). Bu araştırma ile Faure ve Delors raporları bağlamında yaşam boyu öğrenme söyleminin dönüşümü ele alınmaktadır. Söz konusu raporlar, ortaya çıktıkları dönemlerin tarihsel nitelikleri nedeniyle sıradan bir rapor incelemesinin ötesinde öneme sahiptirler. Bu nedenle araştırmada, tarama modelinin yanı sıra tarihsel araştırma ve doküman analizi yöntemlerinin sentezinden yararlanılmıştır. Tarihsel araştırma, geçmişte bir dönemde yaşanan olayları kayıtlar aracılığıyla keşfetmek için bir yöntemdir (Berg ve Lune, 2017). Doküman analizi ise araştırmanın birincil kaynaklarına ait yazılı metinleri toplamak, gözden geçirmek, sorgulamak ve analiz etmektir (O’Leary, 2017).

Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Alt Etik Kurulu tarafından incelenen bu araştırmanın, insan üzerine yapılan bir çalışma olmaması nedeniyle etik kurul onayına ihtiyaç duyulmadığına oy birliği ile karar verilmiştir.

Çalışma Belgesi

Araştırmanın çalışma belgesini Faure ve Delors Raporları oluşturmaktadır. Faure Raporu, UNESCO’nun bünyesinde kurulan Uluslararası Eğitimin Geliştirilmesi Komisyonu (International Commission on the Development of Education) tarafından oluşturulan eğitime dair bir rapordur. Edgar Faure başkanlığındaki Komisyon tarafından hazırlanmış ve 1972 yılında yayımlanmıştır. Raporun tam adı “*Var Olmayı Öğrenme- Bugünün ve Yarının Eğitim Dünyası*” (*Learning to be. The world of education. Today and tomorrow*) olsa da genellikle *Faure Raporu* olarak anılmaktadır. Komisyon, “eğitimin gelişmesine dair stratejiler bulma” amacıyla toplanmıştır (Faure, Herrera, Kaddoura, Lopes, Petrovsky, Rahnama, & Ward, 1972, s. 269). Rapor, 1960’lı yıllarda dünya üzerinde yaşanan gelişmeler ve bu gelişmelerin eğitim alanında, özellikle yetişkin eğitimi bağlamında, yansımalarına dair detaylı bilgi vermektedir. Delors Raporu ise, UNESCO’nun bünyesinde kurulan Yirmi Birinci Yüzyıl İçin Uluslararası Eğitim Komisyonu (the International Commission on Education for the Twenty-First Century) tarafından oluşturulan eğitime dair bir rapordur. Jacques Delors başkanlığındaki Komisyon tarafından hazırlanmış ve 1996 yılında yayımlanmıştır. Raporun tam adı “*Öğrenme: İçteki Hazine*” (*Learning: The Treasure Within*) olsa da genellikle *Delors Raporu* olarak anılmaktadır. Komisyon, “Gelecekte ne tür bir toplum için ne tür bir eğitime ihtiyaç vardır?” sorusuna yanıt bulmakla görevlendirilmiştir. Rapor, 1990’lı yıllarda dünya üzerinde yaşanan gelişmeler ve bu gelişmelerin eğitim alanında, özellikle yetişkin eğitimi bağlamında, yansımalarına dair detaylı bilgi vermektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Buna göre, ilk olarak dokümanlara ulaşma aşamasında, araştırmanın çalışma belgesi olarak belirlenen Faure ve Delors Raporlarına ulaşmak için raporları yayımlayan UNESCO'nun ilgili birimi olan Dijital Kütüphane (Digital Library) ile e-posta yoluyla iletişime geçilerek araştırmada kullanılmak üzere söz konusu raporlar talep edilmiştir. İlgili birim aynı gün içerisinde e-posta yolu ile raporları göndermiştir. Raporların birincil kaynaktan (UNESCO) elde edilmesi nedeniyle doküman incelemenin ikinci aşaması olan özgünlüğü kontrol etme boyutu tamamlanmıştır. Raporlar elde edildikten sonra üçüncü aşama olan dokümanları anlamak için öncelikle her iki raporun ön okumaları yapılarak genel bilgiler elde edilmiştir. Eş zamanlı olarak ilgili raporlara dair literatür taraması yapılmıştır. Ardından araştırmanın alt amaçları kapsamında doküman incelemesi yapılarak raporların sosyo-politik arka planları, oluşum süreçleri, içerikleri, yaşam boyu öğrenmeye etkileri ve bu raporlara yönelik eleştiriler başlıkları altında veriler toplanmıştır.

Veri Analizi

Her bir alt amaçla ilgili elde edilen veriler dördüncü aşama olan veriyi analiz etme basamağında içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmanın alt amaçları kapsamında elde edilen veriler yine alt amaçlara uygun olarak belirlenen başlıklar altında ayrı ayrı analiz edilmiştir. Buna göre araştırmanın birinci alt amacı olan “Faure ve Delors Raporlarının ortaya çıktıkları dönemlerin sosyo-politik arka planları, oluşum süreçleri ve içerikleri” ile ilgili toplanan veriler Faure Raporu için 1972, Delors Raporu için 1996 yılının sosyo-politik arka planı ilgili literatür incelenerek betimlenmiştir. Faure ve Delors Raporlarının oluşum sürecine dair toplanan veriler analiz edilirken raporların hazırlanma süreçleri, oluşturulan komisyonlar, komisyonlarda görev alan üyeler, komisyonlar tarafından düzenlenen toplantılar incelenerek değerlendirilmiştir. Raporların içeriğine dair toplanan veriler analiz edilirken ise raporları oluşturan komisyonların toplanma amaçları, komisyon başkanları, raporların sayfa sayıları, raporların betimsel özellikleri ve raporlarda ele alınan temel kavramlar, temalar ve yaklaşımlar detaylı bir biçimde incelenerek betimlenmiştir. Araştırmanın ikinci alt amacı olan “Faure ve Delors Raporlarının yaşam boyu öğrenmeye etkileri ve bu raporlara yönelik temel eleştiriler” ile ilgili toplanan verilerin analizinde söz konusu raporların etkilerine dair bulunan veriler analiz edilirken öncelikle bu raporlarla ilgili yapılan çalışmalar incelenmiş ve bu raporların eğitim politikalarına yansımaları değerlendirilmiştir. Bu yansımalar değerlendirilirken ülkeler, kurumlar ve kuruluşlar üzerinden inceleme yapılmıştır. Raporlara yönelik eleştirilerle ilgili toplanan verilerin analizinde literatür incelenerek raporlara yönelik sunulan eleştiriler *içerik, uygulanabilirlik, eğitim politikalarına yansımaları ve kapsayıcılık* başlıkları altında analiz edilerek sunulmuştur.

Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde alt amaçlara ilişkin elde edilen bulgulara sırasıyla yer verilmektedir. Ardından, bu bulgulara dayalı yorumlar yer almaktadır.

Faure ve Delors Raporlarının Ortaya Çıktıkları Dönemlerin Sosyo-Politik Arka Planları

Faure ve Delors Raporları, UNESCO bünyesinde oluşturulan ve örgütün hümanistik bakış açısı ile kaleme alınan raporlar olmalarına rağmen ortaya çıktıkları dönemlerin sosyo-politik arka planları bakımından oldukça farklılık göstermektedirler. Lee'nin (2007) de belirttiği üzere ideolojiler, eğitim konularına bakış açımızı büyük ölçüde koşullandırdığından çalışma boyunca incelenen söz konusu iki rapor ortaya çıktıkları dönemlerin arka planlarında yatan ideolojik söylemlerden oldukça etkilenmişlerdir. Çalışma bağlamında bu etki, özellikle yaşam boyu eğitim kavramının yaşam boyu öğrenmeye doğru zemin kaymasında gözlemlenmektedir. Faure Raporu 1960'lı ve 1970'li yılların iyimser, umut dolu ve mücadelecî ruhunu yansıtırken, Delors Raporu 1990'lı yılların neoliberal politikaları sonucunda oluşan piyasa odaklı daha karamsar bir havanın hâkim olduğu bir dönemin izlerini taşımaktadır. Dolayısıyla raporların arka planlarındaki bu temel farklılık raporların içeriklerine de yansımaktadır. Faure Raporu'nun olduğu dönemin sosyo-politik arka planını incelediğimizde 1968 Mayıs hareketinin bir sonucu olarak öğrenci protestoları, kadın mücadelesi ve sömürgecilikten kurtulan Güney ülkelerinin eğitim krizi ön plana çıkmaktadır. Raporun oluşturulduğu dönemin bu çalkantılı sürecinde eleştirel seslerin yükselmesi sonucu var olan eğitim sistemi sorgulanmış ve reform talepleri dile getirilmiştir. Söz konusu kaotik ortamın sonucu olarak yeni bir dünya düzeni hayali, Faure Raporu'nu oluşturan Komisyon tarafından oldukça gerekli ve de gerçekçi görülmüştür. Faure Raporu'nun aksine Delors Raporu'nun oluşturulduğu dönemde daha karamsar bir hava hâkimdir. Delors Raporu'nun oluşturulduğu dönemin sosyo-politik arka planında da Faure Raporu'nun oluşturulduğu döneme oranla daha ağır şartlar hâkimdi. Ekonomik kriz, sona eren Soğuk Savaş, SSCB'nin dağılması ile ortaya çıkan "yeni" ülkelerin eğitim talepleri, ekonomi sahnelerinde ön plana çıkan neoliberal politikalar ve söz konusu politikaların eğitime yansımaları Delors Raporu'nun kaleme alındığı dönemin arka planını oluşturmaktadır. Delors Raporu'nun kaleme alındığı dönemin sosyo-politik arka planı incelendiğinde, Faure Raporu'nun olduğu dönemden oldukça farklı olduğu gözlemlenmektedir. Nitekim, 1960 ve 1970'li yılların "devrimci" ruhu yerini neoliberal politikalara bırakmıştır. Ekonomik kriz, Soğuk Savaş'ın sona ermesi ve küresel ekonomik paradigma olarak neoliberalizmin yükselmesi, Delors Raporu'nun ortaya çıktığı 1990'lı yılların başına damgasını vurmuştur (Elfert, 2015c). Bununla birlikte, 1981-1989 yılları arasında ABD başkanı olarak görev yapan Ronald Reagan ve ekonomi politikalarının etkisi, 1989 yılında komünist sistemin çöküşü, Irak savaşı ve Orta Doğu'nun durumu, dünya genelindeki ekonomik sıkıntılar ve savaşlar dönemin önde gelen sorunlarını oluşturmaktadır (Elfert, 2015b). 1990'lı yıllarda yaşanan bu gelişmeler sonucunda Komisyon, "Gelecekte ne tür bir toplum için ne tür bir eğitime ihtiyaç vardır?" (UNESCO, 1994, s. 39) sorusuna yanıt ararken var olan "piyasa odaklı

eğitim görüşüne” karşı bir bakış açısı olarak, UNESCO’nun hümanist yaklaşımını tercih etmiştir (International Commission on Education for the Twenty-first Century, 1995, s. 1). Elfert (2015b), Delors Komisyonu’nun bu hümanist yaklaşımını neoliberalizme bir tepki olarak ifade etmektedir.

1991 yılında Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği’nin (SSCB) dağılması sonucu Orta ve Doğu Avrupa ile Orta Asya’da düzinelerce ülke ortaya çıkmıştır. Demokrasiye geçiş sürecindeki bu ülkeler, sosyalist ilkelerden farklı bir eğitim sistemi inşa etmek için UNESCO’dan yardım istemişlerdir (Power, 2015). Yirminci yüzyılın sonlarında yalnızca sosyalist blokta değil Batı’da da eğitimin geleceği ile ilgili endişeler mevcuttu. Power (2015), OECD ülkelerinde eğitimin, “son derece rekabetçi bir küresel pazarda başarının anahtarı olan kalkınmanın motoru” (s. 93) olarak görülmeye başlandığını ileri sürmektedir. Rapor, “küreselleşmeden bilgi toplumuna, sosyal uyum, dahil etme, dışlama, cinsiyet eşitliği ve demokratik katılıma kadar” (Tawil ve Cougoureux, 2013, s. 2) kalkınma ile ilgili sorunları detaylı bir biçimde aktarmaktadır. Bununla birlikte Komisyon başkanı Jacques Delors, Komisyonun kurulduğu zamanda var olan “mevcut üç krize” dikkat çekmektedir: “ekonomik kriz, ilerleme ideolojisinin krizi ve belirli bir ahlaki kriz biçimi” (UNESCO, 1992, s. 2). Siyasi düzlemde yaşanan bu gelişmelerin yanı sıra, yirminci yüzyılın sonlarına doğru teknoloji alanında yaşanan gelişmeler de raporun hazırlanmasında önemli bir yer edinmektedir. Nitekim, teknoloji alanında yaşanan gelişmeler neticesinde bilgi ve bilgi teknolojilerindeki hızlı ilerlemeler, birçok ülkenin eğitim sistemlerini gözden geçirmelerini gerektirmiştir. Ülkelerin var olan eğitim sistemleri, eğitim talebindeki artışa, öğrenci nüfusunun çeşitlenmesine ve sürekli değişen işgücü piyasalarına uyum sağlamakta sorun yaşamaktaydı (Power, 2015). Bu nedenle eğitim sistemlerinin revize edilmesi gerekli görülmekteydi. Dünya genelinde yaşanan bu gelişmeler neticesinde UNESCO, Faure Raporu’ndan tam 24 yıl sonra yeniden, eğitime dair kapsamlı bir araştırma yapılmasını gerekli görmüş ve bunun neticesinde Delors Raporu’nun ilk adımları atılmıştır.

Faure ve Delors Raporlarının Oluşum Süreçleri

UNESCO Yürütme Kurulu tarafından 4 Mayıs - 19 Haziran 1970 tarihleri arasında gerçekleştirilen 84. oturumda Kurul, 1969 yılında Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (United Nations Development Programme - UNDP) tarafından hazırlanan Jackson Raporu ve Dünya Bankası tarafından hazırlanan Pearson Raporu üzerine yapılan uzunca bir tartışmanın ardından bir eğitim komisyonu oluşturma kararı almıştır (UNESCO, 1970, s. 103-186). Bunun üzerine Kurul, Genel Direktör René Maheu’ya eğitimin geleceğine dair bir rapor hazırlaması için komisyon kurma yetkisi vermiştir. Öte yandan, dünya üzerinde yaşanan “eğitim krizi” ve öğrenci protestolarının özellikle UNESCO’nun genel merkezinin bulunduğu Paris’te yoğunlaşması eğitime dair bir adım atılmasını zorunlu kılmıştır. Bunun üzerine Maheu, 1970 yılında UNESCO bünyesinde Uluslararası Eğitimin Geliştirilmesi Komisyonu’nu (International Commission on the Development of Education) kurmuştur. Genel Direktör René Maheu, bu komisyona başkanlık etmesi için Fransa eski Başbakanı ve Eğitim eski Bakanı olan Edgar Faure’yi görevlendirmiştir. René Maheu’nun kurduğu Komisyon,

ilk olarak 1971 yılının başlarında Edgar Faure başkanlığında Fransa'nın Paris şehrinde bir araya gelmiştir. Komisyon, farklı ülkelerden katılan yedi üyeden oluşmaktadır. Komisyon, Mart 1971'den Nisan 1972'ye kadar Paris'te altı yürütme oturumu düzenlemiştir ve toplam 30 gün boyunca çeşitli toplantılar gerçekleştirmiştir. Bu toplantıların ilkinde Komisyon üyeleri, Komisyon için önerilen genel şartlar ve süreç içerisinde kullanılacak yöntemler konusunda fikir birliği sağlamışlardır. Bunlar: siyasi liderlerle görüş alışverişi ve eğitim yetkilileriyle yuvarlak masa tartışmaları için dünyanın tüm bölgelerinde bilgi toplama görevleri; Birleşmiş Milletler sistemindeki kuruluşlara, bölgesel kurumlara ve özellikle eğitim sorunları ile ilgilenen vakıflara ziyaretler; uluslararası ve bölgesel toplantılara katılım; eğitimin çeşitli yönleri üzerine uzmanlar tarafından özellikle komisyon için hazırlanan belgelerin analizi ve belirli eğitim sorunları ile ilgili olarak uzmanlarla yürütme oturumundaki görüşmelerdir. UNESCO tarafından finanse edilen Komisyon, raporun oluşum aşamasında örgütün kaynaklarından ve uluslararası deneyimlerinden yararlanırken çalışmaların yürütülmesi ve tavsiyelerin hazırlanması hususunda tamamen bağımsız hareket etmiştir. Komisyon üyeleri tarafından yürütülen bilgi toplama süreci sırasında, çok sayıda devlet başkanı, Papa VI. Paul, eğitim bakanları, bilim insanları, araştırmacılar, eğitim kurumlarının başkanları, eğitimciler, öğrenciler ve diğer hükümet üyeleriyle eğitim perspektifleri hakkında görüş alışverişinde bulunulmuştur. Bunun yanı sıra, raporun oluşum sürecinde komisyon tarafından 23 ülke ziyaret edilmiştir. Ziyaret edilen ülkeler şunlardır: Cezayir, Kamerun, Şili, Küba, Mısır Arap Cumhuriyeti, Etiyopya, Fransa, Federal Almanya Cumhuriyeti, Alman Demokratik Cumhuriyeti, Macaristan, Kenya, Lübnan, Meksika, Peru, Senegal, Singapur, İsveç, Tanzanya, Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği, Birleşik Krallık, Amerika Birleşik Devletleri, Yugoslavya ve Zaire. Bütün bu sürecin sonunda Komisyon, hazırlamış olduğu raporu 1972 yılının mayıs ayında Genel Direktör René Maheu'ya sunmuş ve raporun oluşum süreci tamamlanmıştır.

Faure Raporu'nun yayımlanmasından 19 yıl sonra, yine UNESCO Genel Konferansı'nın Ekim / Kasım 1991 tarihinde gerçekleştirilen 26. oturumunda, eğitimde yaşanan gelişmelere dair kapsamlı bir çalışma yapılması için bir komisyon kurulması kararı alınmıştır. Bu amaçla, 1987'den 1999'a kadar UNESCO Genel Direktörü olan Federico Mayor komisyon kurma yetkisi ile görevlendirilmiş ve böylece Yirmi Birinci Yüzyıl İçin Uluslararası Eğitim Komisyonu (the International Commission on Education for the Twenty-First Century) kurulmuştur. Bu komisyonun kurulmasında dönemin UNESCO Genel Direktörü olan Federico Mayor'un, UNESCO'nun önceden olduğu gibi entelektüel bir organizasyon olarak anılmasını istemesi ve bu yönde çalışmalar yapma gerekliliği vurgusu önemli bir rol oynamaktadır. Komisyon, resmi olarak Ocak 1993'te UNESCO tarafından oluşturulmuştur. 1993 yılında Mayor, Jacques Delors'u Komisyonun başkanlığını üstlenmeye ikna etmek için Brüksel'e gitmiştir. O sırada Avrupa Komisyonu Başkanı olan Delors, Mayor'un bu teklifini kabul etmiştir. Bunun üzerine Komisyon, Avrupa Komisyonu'nun sekizinci başkanı Jacques Delors başkanlığında ilk olarak 2 Mart 1993 tarihinde Fransa'nın Paris şehrinde bir

araya gelmiştir. Komisyon, gelişmiş ve gelişmekte olan farklı ülkelerden gelen 15 üyeden oluşmaktadır. UNESCO Genel Konferansı, Jacques Delors başkanlığındaki Komisyonu, “Gelecekte ne tür bir toplum için ne tür bir eğitime ihtiyaç vardır?” sorusuna yanıt aramakla görevlendirmiştir. UNESCO tarafından finanse edilen Komisyon, raporun oluşum aşamasında örgütün kaynaklarından ve uluslararası deneyimlerinden yararlanırken çalışmaların yürütülmesi ve tavsiyelerin hazırlanması hususunda tamamen bağımsız hareket etmiştir. Hem seçilen ana konuları görüşmek hem de bir bölge veya ülke grubuna özgü endişeleri ve sorunları incelemek için sekiz genel oturum ve aynı sayıda çalışma grubu oturumları düzenlenmiştir. Çalışma grubu oturumlarının katılımcıları, örgün ve yaygın eğitimle doğrudan ve dolaylı olarak ilgili çok çeşitli meslekleri ve kuruluşları temsil etmektedir. Bu kişiler arasında öğretmenler, araştırmacılar, öğrenciler, hükümet yetkilileri, ulusal ve uluslararası düzeyde hükümet ve sivil toplum kuruluşlarında aktif olan kişiler yer almaktadır. Komisyon üyeleri, iki buçuk yıl boyunca çalışmaların tartışıldığı ve fikir alışverişinde bulunulan bir dizi toplantıya katılmıştır. Komisyona birçok yazılı belge gönderilmiş ve bu belgeler, Komisyon sekretaryası tarafından analiz edilerek Komisyon üyelerine aktarılmıştır. Komisyon, çalışmalarının büyük bir kısmını 1993 ile 1995 yılları arasında gerçekleştirmiştir. Komisyon raporu, 1996 yılında yayımlanmıştır.

Faure ve Delors Raporlarının İçerikleri

Faure Raporu, komisyon başkanı Edgar Faure'nin giriş yazısından sonra üç bölüme ayrılmaktadır. Raporun giriş bölümünde eğitim kavramına, eğitim tarihine ve farklı ülkelerdeki eğitim geleneklerine detaylı bir biçimde değinilmiştir. Ardından eğitim alanındaki güncel olaylara ve gelişmelere yer verilmiştir. Komisyon üyeleri tarafından derinlemesine bir analiz yapılmış ve elde edilen veriler bulgular şeklinde paylaşılmıştır. Rapor, 1972 yılındaki eğitim durumunun eleştirel bir değerlendirmesiyle başlamaktadır. Raporun bu bölümünde eğitimin, toplumun içinde bulunduğu durumu tek başına çözemeyeceğinden dolayı insanların kendi kaderlerini kontrol etmek için çabalamaları gerekliliğine vurgu yapılmaktadır. Rapora göre eğitim, her bir bireyin kendi kişisel yetilerini geliştirmesine yardım ederek kitlelerin yaratıcı güçlerini ortaya çıkarmaya çalışmalıdır. Raporda okul kavramı, geleceğin seçilmişlerine eğitim sunan elitist bir kurum olarak görülmektedir. Okul, bireyler arasındaki uçurumu derinleştirerek eşitsizlik durumunu körükleyen bir kurum olarak betimlenmiştir. Dahası, okullar rekabeti artıran yerler olarak görülmektedir. Bu nedenle, okul kurumuna ciddi bir eleştiri getirilmektedir. Faure Raporu geleceğin okulunu, eğitim nesnesini kendi eğitiminin konusu haline getirmesi gerektiğini savunmaktadır. Böylece bireyin daha az nesne ve daha çok özne haline gelmesi mümkün olacaktır. Eğitim tek, dikey ve hiyerarşik bir yapıya devredilmek yerine toplumu oluşturan tüm gruplar, dernekler, birlikler, yerel topluluklar ve aracı kuruluşlar tarafından eğitimde kendilerine düşen sorumluluk payları devralınmalıdır. Böylece, toplum ve eğitim arasındaki ilişkinin doğası değişecektir. Bu da beraberinde, öğrenen toplum (learning society) kavramını getirecektir. Faure Raporu, eğitimde yaşanan sorunlara çözüm getirmek

adına uygulanan eski formüllerin veya kısmi reformların bu dönüşen çağın eğitim taleplerini karşılamaya yetmeyeceğini bu nedenle daha köklü ve farklı bir uygulamaya ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Burada, raporun temel kavramlarından biri olan “tam/eksiksiz adam” (complete man) kavramına vurgu yapılmaktadır. Rapor eğitimin amacını “tam/eksiksiz adamı eğitme” (educating the complete man) olarak belirtmektedir. Ayrıca, eğitimde uygulanması gereken bu politikaların yalnızca bir ülkeyle sınırlı kalmayarak uluslararası bir biçimde düzenlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu da ülkelerin ulusal düzeyde yapacakları yeniliklerin yanı sıra uluslararası iş birliği ve dayanışma ile ortak bir dil kullanılarak çözülebilecek bir durum olarak belirtilmiştir. Yarın için küresel bir eğitim anlayışının gerekliliğinin ifade edildiği Faure Raporu’nda, eğitimin yaşam boyuna (education throughout life) uzatılması vurgusu yapılmaktadır. Böylece eğitimin, kişinin yaşamının bir parçası olması ve bunun sonucunda da gerek bireyin kendini tamamlaması gerekse toplumun gelişmesi hedeflenmektedir. Bu noktada, “var olmayı öğrenme” (learning to be) kavramı ortaya çıkmaktadır. Bu kavramla ifade edilmek istenen, bireyin yaratıcı olması, özgürce ve eleştirel düşünmesi, bilinçli olarak bireysel ve kolektif özgürleşmeyi aramasıdır. Faure Raporu’nda yaşam boyu eğitimin nihai amacı “yeni bir toplum”dur. Bu da ancak bireyin kendini tanıması, potansiyelinin farkına varması ve nihayetinde kendini tamamlamasıyla mümkün olacaktır. Özetle raporda, insanların bu dünyaya tamamlanmamış olarak geldikleri ve bu nedenle hayatta kalabilmek için sürekli öğrenmeye ihtiyaç duydukları belirtilmektedir. Yaşam boyu eğitim, raporda geçen “tam/eksiksiz adam” (complete man) fikrini hayata geçirmeyi hedefleyen bir eğitim projesi olarak görülmektedir (Barros, 2012). Bu nedenle, raporda bahsi geçen toplumsal dönüşümü gerçekleştirmek adına yaşam boyu eğitim önemli bir role sahiptir.

Delors Raporu, Komisyon başkanı Jacques Delors’un bütün raporu özetler nitelikteki giriş bölümünün ardından üç ana bölümden oluşmaktadır. Raporun giriş kısmında bulunan ve Jacques Delors tarafından kaleme alınan “Eğitim: gerekli Ütopya” (Education: the necessary Utopia) isimli bölümde Delors, insanlığın geleceğin zorluklarıyla mücadele ederken eğitime olan ihtiyacından bahsetmiş ve eğitimin gerek kişisel gerek sosyal gelişimde kilit bir role sahip olduğunu vurgulamıştır. Ancak bu durum, eğitimin her şeyi bir anda düzeltebilecek sihirli bir güç olduğu anlamına gelmemektedir. Bunun yerine bireyin gelişimini tamamlamasına olanak kılarak dünyadaki yoksulluğu, dışlanmayı, cehaleti, baskıyı ve savaşı azaltmayı amaçlamaktadır. Komisyon, insanlığın karşılaştığı sorunların bir an evvel çözülmesi için bir “küresel köy” (global village) kurulması üzerinde durmuştur. Bu sayede insanların ortak bir paydada buluşacakları, savaştan ve yoksulluktan uzak, daha yaşanılabilir bir dünyada “küresel köyün küresel vatandaşları” olarak yaşamlarını sürdürebileceği öngörülmüştür. Bu da eğitim sayesinde gerçekleşecektir. Bunun yanı sıra, eğitimde önemli olanın yetişkinlerin eğitiminden ziyade, esas olarak çocukların ve gençlerin eğitimi olduğu vurgulanmıştır, çünkü bunlar geleceğin mimarları olarak görülmektedir. Eğitim hem bireysel hem de toplumsal gelişimin merkezinde yer almaktadır. Rapora göre eğitimin amacı, bireyin potansiyelini

ortaya çıkararak hayatının kontrolünü eline almasını sağlamak ve kendi potansiyelinin farkına varmasını mümkün kılmaktır. Kendini anlayan, kendini tanıyan ve bilen birey, toplumun da gelişimine katkı sağlayacaktır. Böylelikle, eğitimin hedeflerinden olan “birlikte yaşamayı öğrenmek” (learning to live together) olgusu sağlanmış olacaktır. Komisyon bu raporla, evrensel olarak geçerli ve herkes tarafından kabul edilebilir sonuçlara ulaşmak konusunda belki de imkânsız bir görev üstlendiğini belirtmektedir. Raporla eğitimin, dört ayak üzerinde organize edilmesi gerektiği ifade edilmekte ve bu dört unsur şu şekilde belirtilmektedir: bilmeyi öğrenme (learning to know), yapmayı öğrenme (learning to do), birlikte yaşamayı öğrenme (learning to live together) ve var olmayı öğrenme (learning to be). Bu noktada Komisyon, eğitimin temelleri olarak tanımlanan bu dört ayaktan birine daha fazla vurgu yapmaktadır: birlikte yaşamayı öğrenme (learning to live together). Başkalarını tanımak, anlamak ve ortak bir paydada buluşarak barışçıl bir biçimde yaşamak için bunun öncelikli temel olduğunu belirten Delors, bu durumun bir ütopya olarak görülebileceğini fakat bunun da gerekli bir ütopya (a necessary utopia) olduğunu ifade etmektedir. Bunun yanı sıra Delors Raporu’nda, eğitimin hayat boyunca devam etmesi gerekliliği üzerinde durulmakta ve “öğrenen toplum” (learning society) vurgusu yapılmaktadır. Yaşam boyu öğrenme (learning throughout life) kavramı, 21. yüzyılın kilit kavramlarından biri olarak kabul edilmektedir. Sürekli olarak değişen dünyada artık öğrenmeyi öğrenmek (to learn how to learn) gerektiği vurgusu yapılmaktadır. Delors Raporu’nda esas olarak çocukların ve gençlerin eğitime yer verilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Örgün eğitimin yerini hiçbir şeyin alamayacağı özellikle belirtilmektedir. Temel eğitimin güçlendirilmesi tüm ülkeler için geçerli bir gereklilik olarak görülmektedir. Öğrenci-öğretmen ilişkisinin önemine vurgu yapılan raporda, en ileri teknolojilerin bile bu ilişkiyi sağlayamayacağını belirtmektedir. Ayrıca rapor, öğretmenlerin toplum içerisindeki statülerinin yükseltilmesini, gerekli olan yetki ve kaynakların öğretmenlere verilmesini önermektedir. Eğitim ve toplum ilişkisini, “Bir eğitim türü seçmek, bir toplum türü seçmek anlamına gelir” şeklinde belirten rapor, tüm ülkelerde bu tür seçimlerin kapsamlı bir kamuoyu tartışmasını gerektirdiğini ifade etmektedir. Eğitim ile ilgili karar alma süreçlerinde toplumun aktif olması gerektiğini belirten rapor eğitimin, “yalnızca piyasa güçleri tarafından düzenlenemeyen bir topluluk varlığı” olduğunu vurgulamaktadır.

Faure ve Delors Raporlarının Yaşam Boyu Öğrenmeye Etkileri

Faure ve Delors Raporları ortaya çıktıkları dönemlerde çok ses getirmiş olmalarına rağmen bu raporların eğitim politikaları üzerindeki etkilerine dair yeteri kadar literatür çalışması bulunmamaktadır. Bu nedenle, her iki raporun eğitim politikaları üzerindeki etkisini değerlendirmek oldukça güçtür. Nitekim raporlar ile ilgili retorik ve entelektüel çalışmalar dışında, eğitim politikaları üzerindeki fiili bir etkiye işaret eden çok az veri bulunmaktadır (Elfert, 2016a). Benzer biçimde Lee ve Friedrich (2011), Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü’nün (UNESCO) yaşam boyu öğrenme politikasının özellikle son kırk yılda uluslararası tartışmalar üzerinde oldukça etkili olmasına rağmen, UNESCO’nun yaşam boyu öğrenme politikası metinlerinde var olan ideolojik

etkiler üzerine yapılan araştırmaların da oldukça sınırlı olduğuna dikkat çekmektedirler. Eğitim politikaları üzerindeki fiili etkilerinin sınırlı olmasına ve kamuoyu tarafından yeterince bilinmemesine rağmen Faure ve Delors raporları, eğitim alanında çalışan bilim insanları tarafından büyük bir coşkuyla karşılanmıştır (Elfert, 2016a). Field (2001), Faure Raporu'ndan bir "dönüm noktası" (s. 6) olarak bahsederken Torres (2013) Faure Raporu'nu "yirminci yüzyılın hümanist eğitim manifestosu" (s. 15) şeklinde betimlemektedir. Tawil ve Cougoureux (2013) Delors Raporu'nu, "eğitim ve öğrenmenin kavramsallaştırılması için önemli bir referans" (s. 2) olarak kabul edildiğini dile getirmektedir. Raporlara yönelik söz konusu olumlu görüşlerin yanı sıra olumsuz eleştiriler de sunulmuştur. Bazı eleştirmenler raporları eksik ve yetersiz olarak nitelendirerek raporların istenilen düzeyde bir etki yaratmadığını dile getirmektedirler. Nitekim, Carneiro ve Draxler (2008), Faure ve Delors raporları için bir "Beyaz Kitap" (White Paper) benzetmesi yapmaktadır: "bilgilendirir, ancak mevzuat ve politikayı dikte etmez" (s. 152). Faure ve Delors raporları da tıpkı bir "Beyaz Kitap" gibi eğitimin durumuna dair detaylı bilgiyi sunarak karar vericilerin üzerinde çalışması için yalnızca bir zemin hazırlamakla kalmışlardır (Carneiro ve Draxler, 2008).

Elfert'in (2016b) de belirttiği üzere Faure Komisyonu'nun ele aldığı yaşam boyu eğitim kavramı UNESCO'nun hümanist vizyonu ile harmanlandığı için diğer uluslararası kuruluşların yaşam boyu eğitim kavramlarından oldukça farklıdır. Bu nedendir ki Faure Raporu, "Marksist ideolojiyi, Amerikan liberal-kapitalist ideolojisini ve sosyal demokrat dünya görüşünü" aynı anda kucaklayan kapsayıcı bir rapordur. Buna rağmen, raporun etkilerinin tam olarak değerlendirilebilmesi adına planlı ve sürekli bir çalışma yapılmadığından ve ayrıca rapor, tam manasıyla uygulamaya konulmadığından yaşam boyu öğrenmeye etkisi üzerine kesin bir yorum yapmak pek mümkün görülmemektedir. Fakat yine de sunduğu öneriler ve yaşam boyu eğitime katkılarından ötürü alanda köklü birtakım değişiklikler yarattığı inkâr edilemez bir gerçektir. Kısacası gerek Faure Raporu gerekse Delors Raporu ortaya çıktıkları dönemlerde oldukça ses getirmiş ve eğitim alanında bir dizi tartışmalara neden olmuştur. Bu nedenle raporlar, yaşam boyu öğrenmede etkili iki belge olarak güncelliğini korumaya devam etmektedirler.

Faure ve Delors Raporlarına Yönelik Temel Eleştiriler

Ortaya çıktıkları dönemlerde büyük bir coşku ile karşılanan ve yaşam boyu öğrenmede birer dönüm noktası olarak nitelendirilen Faure ve Delors raporlarına yöneltilen eleştirilerin temelinde raporların ütöpik olması yer almaktadır. Gerek Faure Raporu gerekse Delors Raporu zamanlarının ötesinde hayali, felsefi ve ütöpik bir eğitim politikası önerisi sunduklarından dolayı eleştirilere maruz kalmış, raporların gerçek dünyayı yansıtmadığı ve pratik olmadığı gerekçesiyle sadece retorik ve entelektüel tartışmalara bir katkı sağlayabilecekleri ve bunun ötesine gidemeyecekleri yönünde görüşler belirtilmiştir. Faure ve Delors Raporları, ütöpik olmaları, eğitim politikalarına dair sundukları önerilerin uygulamaya dair yeterli bilgi vermemesi, toplumun yalnızca entelektüel kesimine hitap

eden dilleri ve bütün ülkelere tam anlamıyla hitap edememeleri gibi birtakım nedenlerden ötürü eleştirilmişlerdir. Bunun yanı sıra Faure raporu, eğitim raporu olmasına rağmen oldukça politik bir duruş sergilemesi nedeniyle eleştirilirken Delors Raporu yeteri kadar politik bir duruş sergilememesi ve yaşam boyu öğrenme kavramına yeterli vurgu yapmaması gibi birtakım nedenlerden ötürü eleştirilere maruz kalmıştır. Faure Raporu'nun okul sistemine yönelik sert eleştirileri ve okulsuzlaşma ile ilgili olarak Ivan Illich'e yaptığı göndermeler eleştirilen konulardan bir diğeri olmuştur. Delors Raporu ise, geleneksel eğitimin rolüne daha fazla vurgu yaparak yetişkin eğitimi ve öğrenmesi hakkındaki söylemleri geri plana itmiştir (Bhola, 2000). Örgün eğitimi “kamusal bir eylem alanı” (a sphere of public action) (Delors, Mufti, Amagi, Carneiro, Chung, Geremek, Gorham, Kornhauser, Manley, Quero, Savane, Singh, Stavenhagen, Suhr, & Nanzhao, 1996, s. 203) olarak ifade eden rapor, yaşam boyu öğrenme kavramı içerisinde bulunan yetişkin okuryazarlığı, yetişkin eğitimi ve toplum temelli öğrenmeye yeterli ilgiyi göstermediği için de eleştirilmiştir (Lee ve Friedrich, 2011). Rapor, “örgün eğitim sisteminin yerini hiçbir şeyin tutamayacağı” (Delors et al., 1996, s. 21) savunarak Faure Raporu'nda bahsi geçen “okulsuzlaştırma” (de-schooling) veya “kurumsuzlaştırma” (deinstitutionalising) gibi radikalist fikirlere kapılarını kapatmıştır. Elfert (2016b), Dünya Bankası'nın, Faure Raporu'na dikkat çekip birkaç belgede rapora yer verdiğini ancak Delors Raporu'nu büyük ölçüde görmezden geldiğini belirtmektedir. Dünya Bankası'nın bu ikili tutumunun altında yatan en temel sebep kuşkusuz iki rapor arasında değişen dünya düzenidir. Her ne kadar raporların her ikisi de UNESCO bünyesinde oluşturulmuş olsa da aralarında geçen 24 sene içerisinde, dönemlerin arka planına bağlı olarak dünya üzerinde değişen sistemler ve bu değişimlerin eğitim alanına yansımaları raporlara karşı olan tutumu değiştirmiştir.

Faure Raporu'ndan farklı olarak Delors Raporu'na sunulan eleştirilerden biri UNESCO'nun uluslararası arenada gücünü yitirmesinden dolayı eğitim alanında eskisi kadar söz sahibi olamamasına yöneliktir. Bu bağlamda Elfert (2015a), Delors Raporu'nun “bir yandan Herkes için Eğitim (Education for All – EFA) hareketine yönelik pragmatik yaklaşımın, diğer yandan neoliberal yaşam boyu öğrenme söyleminin hegemonyasının” gölgesinde kaldığını öne sürmektedir. Nitekim, Herkes için Eğitim (Education for All – EFA) hareketi gelişmekte olan ülkelerin eğitim sistemleri üzerinde Delors Raporu'na oranla çok daha büyük bir etki yaratmıştır (Mundy, 2006). Gelişmiş ülkelerin eğitim politikalarında ise OECD'nin yaşam boyu öğrenme söylemi etkili olmuştur (Rubenson, 2009). UNESCO'nun eski Genel Müdür Yardımcısı Power, Delors Raporu'nun Dünya Bankası veya OECD'nin politika metinlerine oranla daha hümanist ve daha az piyasa odaklı (Power, 1997, s. 188) olduğunu belirtirken Bhola (1997) ise raporu, kalkınma teorisine dayandığı gerekçesiyle eleştirmiştir. Delors Raporu değişen dünya düzeninde, öne sürdüğü hümanist yaşam boyu öğrenme söylemi ile eğitim alanında kendine yer bulamamıştır. Kısacası gerek Faure Raporu gerekse Delors Raporu neoliberal politikalar tarafından çevrelenen yeni dünya düzeninin piyasa odaklı eğitim alanında entelektüel ve hümanist yaklaşımları ile ana akıma hitap edememişlerdir.

Sonuç

Faure ve Delors Raporları, yaşam boyu eğitim kavramının ilk ortaya çıkışından günümüze kadar evirildiği süreç içerisinde oluşturulan ve yaşam boyu eğitimden yaşam boyu öğrenmeye kavramın dönüşümünü açık bir biçimde yansıtan eğitime dair iki ayrı rapordur. Bu raporlar, ortaya çıktıkları iki farklı dönemi (1972 ve 1996), benimsedikleri iki farklı kavramla (yaşam boyu eğitim ve yaşam boyu öğrenme) yansıtan, eğitimden öğrenmeye geçişi çarpıcı bir biçimde sunan ve alanda dönüm noktası olarak nitelendirilen önemli çalışmalardır. Yaşam boyu eğitimden yaşam boyu öğrenmeye evrilen bu süreçte, her iki raporun da ortaya çıktığı dönemin sosyo-politik arka planı önemli bir rol oynamaktadır.

UNESCO'nun yaşam boyu öğrenmede en etkili iki raporu olan Faure ve Delors Raporları her ne kadar ortaya çıktıkları dönemlerde yankı uyandırsalar da raporların etkilerine ilişkin değerlendirmeler eksik kalmıştır. Bunun nedeni, raporların uygulamaya geçirilmesi ve takibinde yaşanan sorunlardır. Söz konusu raporların eğitim politikaları üzerindeki fiili etkisini değerlendirmek, konuyla ilgili yeterli literatür olmadığı için oldukça zordur. Buna rağmen, raporların yayımlanmasının ardından birçok ülkede raporlar üzerine düzenlenen etkinlikler ve yapılan çalışmalar olduğu bilinmektedir. Faure Raporu'nun dönemin önde gelen uluslararası kuruluşlarından farklı olarak sunduğu yaşam boyu eğitim kavramının yanı sıra, öğrenen toplum, demokratikleşme ve var olmayı öğrenme gibi kavramları yaşam boyu öğrenmeye etkileri olarak ele alınmaktadır. Benzer biçimde Delors Raporu, raporun önemli çıktılarında biri olarak görülen ve öğrenmenin dört ayağı (the four pillars of learning) olarak anılan kavramı yaşam boyu öğrenmede oldukça etkili olmuştur. Ayrıca rapor, piyasa odaklı eğitim politikalarına hümanistik bir alternatif sunması yönünden önemli görülmektedir.

Yaşam boyu eğitim ortaya çıktığı antik çağlardan itibaren insanların hayatında oldukça önemli bir yere sahip olmuştur. İnsanlığın dönüşümünü ve nihayetinde toplumun dönüşümünü sağlayacak güce sahip olan yaşam boyu eğitim, günümüz küresel dünyasında işgücü piyasasına hâkim ideolojiler tarafından yönetilmekte ve kavramın özü değiştirilmektedir. Yaşam boyu öğrenme söyleminin düzenlenmesine gerek duyulan günümüz koşullarında yaşam boyu eğitim söyleminin köklerine inilerek kavramın bu açıdan tekrardan ele alınmasında fayda görülmektedir. Eğitimin giderek ticarileştiği günümüz dünyasında Faure ve Delors Raporlarında geçen "ütöpik" yaşam boyu eğitim söylemlerine ihtiyaç duyulduğu aşikardır. Söz konusu raporların var olan olumlu potansiyelleri, mevcut eğitim sistemlerinin ihtiyaçları doğrultusunda revize edilerek yeniden okuması yapılmalıdır. Bu nedenle gerek Faure Raporu'nun gerekse Delors Raporu'nun yeniden okunmasının ve değerlendirilmesinin gerekli olduğu görülmektedir. Günümüz eğitim politikalarının düzenlenmesinde söz konusu raporların yazıldığı köklere dönmenin önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada, yaşam boyu eğitim politikalarındaki dönüşüm Faure ve Delors raporları ile sınırlandırılmıştır. Söz konusu dönüşümün daha iyi anlaşılabilmesi için konuya ilişkin diğer raporların da incelenmesi gerekmektedir. Ayrıca, yaşam boyu eğitimden, yaşam boyu öğrenmeye uzanan dönüşümün nedenlerinin daha iyi anlaşılması adına, küreselleşmenin ve bunun sonucunda neoliberal politikaların eğitim ve öğretim sistemleri üzerindeki etkileri daha detaylı bir biçimde araştırılmalıdır. Uluslararası alanyazında Faure ve Delors raporlarına dair çalışmalar olmasına rağmen ulusal alanyazında konuya ilişkin neredeyse hiçbir çalışma bulunmamaktadır. Yetişkin eğitimindeki dönüşümü derinlemesine analiz edebilmek için ulusal alanyazında da söz konusu raporlar bağlamında çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Etik Kurul İzin Bilgisi: *Bu araştırma, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Alt Etik Kurulunun 12/04/2021 tarihli 124 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.*

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi: *Yazarlar, bu makalenin araştırması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasıyla ilgili hiçbir çıkar çatışması beyan etmemektedir.*

Yazar Katkısı: *Her iki yazar da çalışmaya eşit düzeyde katkıda bulunmuştur.*

Kaynakça

- Adult Education Committee of the Ministry of Reconstruction. (1919). *Final report*. London: His Majesty's Stationery Office.
- Bağcı, Ş. E. (2015). The political economy of lifelong learning in international organisations. *International Journal of Educational Policies*, 9(1), 31-44.
- Barros, R. (2012). From lifelong education to lifelong learning: Discussion of some effects of today's neoliberal policies. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3(2), 119-134.
- Berg, B. L., & Lune, H. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences* (9th ed.). England: Pearson Education.
- Bhola, H. S. (1997). Adult education policy projections in the Delors report. *Prospects*, 27(2), 207-222.
- Bhola, H.S. (2000). A look before and after the Delors commission report: Jomtien, Hamburg & Dakar as markers of adult education. *Convergence*, 33(3), 84-89.
- Boratav, K. (1999). Bir Küreselleşme Eleştirisi. *Türk İş Yıllığı*, 29-38.

- Boshier, R. (1978). Book reviews: Dave, R. H. (Ed.). Foundations of lifelong education. Oxford: UNESCO Institute for Education and Pergamon Press, 1976. *Adult Education Quarterly*, 28(2), 132-135.
- Carneiro, R., & Draxler, A. (2008). Education for the 21st century: Lessons and challenges. *European Journal of Education*, 43, 149-160.
- Centeno, V. (2011). Lifelong learning: a policy concept with a long past but a short history. *International Journal of Lifelong Education*, 30(2), 133-150.
- Commission of the European Communities (CEC). (2000). *A Memorandum on lifelong learning*. Commission Staff Working Paper. Brussels: CEC.
- Crowther, J. (2004). "In and against" lifelong learning: Flexibility and the corrosion of character. *International Journal of Lifelong Education*, 23(2), 125-136.
- Delors, J., Mufti, I. A., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., et.al. (1996). *The treasure within: Report to UNESCO of the international commission on education for the twenty-first century*. Paris: UNESCO.
- Elfert, M. (2015a). UNESCO, the Faure Report, the Delors Report, and the political utopia of lifelong learning. *European Journal of Education*, 50(1), 88-100.
- Elfert, M. (2015b). Learning to live together: revisiting the humanism of the Delors Report. *Education Research and Foresight Working Papers Series*, 12.
- Elfert, M. (2015c). Looking at lifelong learning through the lens of anachronism. *Proceedings of the 34th CASAE conference*, June 9-11, 2015.
- Elfert, M. (2016a). Revisiting the Faure Report (1972) and the Delors Report (1996): Why was UNESCO's utopian vision of lifelong learning an "unfailure"? Conference Proceedings of the ESREA Triennial Conference, Maynooth University, Ireland, September 8-11, 2016.
- Elfert, M. (2016b). *The utopia of lifelong learning: An intellectual history of UNESCO's humanistic approach to education, 1945-2015* (Unpublished doctoral dissertation). University of British Columbia, Vancouver, B.C.
- Elfert, M. (2017). Unesco, the World Bank, and the struggle over education for development through the lens of the Faure Report (1972) and the Delors Report (1996). *L'Education en débats: analyse comparée*, 8, 5-21.
- Elfert, M. (2021). The power struggle over education in developing countries: The case of the UNESCO-World Bank co-operative program, 1964-1989. *International Journal of Educational Development*, 81(2), 102336.

- 168 M.C, Balcı ve A, Yıldız/ *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 149-174, 2022
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovsky, A.V., Rahnama, M., et.al. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.
- Field, J. (2001). Lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*, 20(1-2), 3-15.
- Foley, G. (2009). Radikal Yetişkin Eğitimi ve Öğrenme. (S. Özdemir ve A. Özcan, Çev.). *Eğitim Bilim ve Toplum Dergisi*, 7(26), 145-173.
- Griffin, C. (1999). Lifelong learning and social democracy. *International Journal of Lifelong Education*, 18(5), 329-342.
- Harvey, D. (2007). Neoliberalism as creative destruction. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 610, 22-44.
- International Commission on education for the twenty-first century. (1995). Sixth session. 6 February 1995. ED/EDC/4. UNESCO Archives.
- Jarvis, P. (2014). From adult education to lifelong learning and beyond. *Comparative Education*, 50(1), 45-57.
- Jones, P. W. (2005). *The United Nations and education: lending, learning and development*. London: Routledge.
- Kallen, D. & Bengtsson, J. (1973). *Recurrent education: a strategy for lifelong learning*. Washington: OECD.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, H. E. (2014). Yaşam Boyu Öğrenme ve Türkiye. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(1), 81-102.
- Klees, S. J. (2012). The World Bank and education. Ideological premises and ideological conclusions. In S. J. Klees, J. Samoff, & N. Stromquist (Eds.), *The World Bank and education. Critiques and alternatives* (pp. 49-65). Rotterdam: Sense.
- Knoll, J. H. (2014). The history of the UNESCO international conferences on adult education – from Helsingör (1949) to Hamburg (1997): International education policy through people and programmes. In T. D. Ireland & C. H. Spezia (Eds.), *Adult education in retrospective: 60 years of CONFINTEA* (pp. 13-28). Brasilia: UNESCO, MEC.
- Lee, M. (2007). Opening up the ideologies in “learning: the treasure within”. *KEDI Journal of Educational Policy*, 4(2), 17-36.
- Lee, M. & Friedrich, T. (2011). Continuously reaffirmed, subtly accommodated, obviously missing and fallaciously critiqued: ideologies in UNESCO’s lifelong learning policy. *International Journal of Lifelong Education*, 30(2), 151-169.

- Marginson, S. (1993). *Education and public policy in Australia*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martin, I. (2003). Adult education, lifelong learning, and citizenship: some ifs and buts. *International Journal of Lifelong Education*, 22(16), 566-579.
- Mayo, P. (2011). *Gramsci, Freire ve Yetişkin Eğitimi*. (A. Duman, Çev.). Ankara: Ütopya Yayınları.
- Mundy, K. (1999). Educational multilateralism in a changing world order: Unesco and the limits of the possible. *International Journal of Educational Development*, 19, 27-52.
- Mundy, K. (2006). Education for all and the new development compact. *International Review of Education*, 52(1-2), 23-48.
- Mundy, K., & Verger, A. (2015). The World Bank and the global governance of education in a changing world order. *International Journal of Educational Development*, 40, 9-18.
- OECD. (1995). *Background report*. Towards lifelong learning for all: Aims, barriers and strategies. Paris: OECD.
- O’Leary, Z. (2017). *The essential guide to doing your research project*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Power, C. N. (1997). Learning: A means or an end? A look at the Delors Report and its implications for educational renewal. *Prospects*, 27(2), 187-199.
- Power, C. (2015). *The power of education. education for all, development, globalisation, and UNESCO*. Singapore: Springer.
- Resnik, J. (2006). International organizations, the “education-economic growth” black box, and the development of world education culture. *Comparative Education Review*, 50(2), 173-195.
- Rubenson, K. (2009). Lifelong learning. Between humanism and global capitalism. In P. Jarvis (Ed.). *International handbook on lifelong learning* (pp. 411-422). London & New York: Routledge.
- Sayılan, F. (2013). Küreselleşme ve Yetişkin Eğitimi. A. Yıldız ve M. Uysal (Der.), *Yetişkin Eğitimi* (ss. 255-272). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Sayılan, F., ve Yıldız, A. (2009). Historical and political context of adult literacy in Turkey. *The International Journal of Lifelong Education*, 28(6), 735-749.
- Tawil, S., & Cougoureux, M. (2013). *Revisiting learning: The treasure within assessing the influence of the 1996 Delors Report*. UNESCO Education Research and Foresight Occasional Papers. Paris: UNESCO.

- Titz, J. P. (1981). The Council of Europe's "permanent education". *European Journal Vocational Training*, 6, 43-47.
- Torres, C. A. (2013). *Political sociology of adult education. International issues in adult education (vol. 12)*. Rotterdam, The Netherlands: SensePublishers.
- Tuijnman, A., & Boström, A. K. (2002). Changing notions of lifelong education and lifelong learning. *International Review of Education*, 48(1-2), 93-110.
- UNESCO. (1949). *Summary report of the international conference on adult education*. Paris: Arts et Manufactures.
- UNESCO. (1965). International committee for the advancement of adult education: Report of the third session. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001263/126387eo.pdf>.
- UNESCO. (1969). *Report of the director-general on the activities of the organisation in 1968*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (1970). 84th session of the Executive Board. Executive Board. 1969-1970. Comptes rendus. Vol. VIII, 82-86 sessions. 84/EX/SR. 1-33 (SR.10). UNESCO Archives.
- UNESCO. (1976). Recommendation on the development of adult education. General Conference. Nairobi. http://www.unesco.org/education/pdf/NAIROB_E.PDF.
- UNESCO. (1992). *Education and the twenty-first century*. Address given by Mr Jacques Delors, Chairman of the International Commission on Education and Learning for the Twenty-first century to the 140th session of the Executive Board. ED/EDC/1. UNESCO Archives.
- UNESCO. (1994). *Approved programme and budget for 1994-1995*. 27 C/5. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000956/095663eo.pdf>
- UNESCO. (1998). *The Hamburg declaration on adult learning*. Hamburg: UNESCO.
- Volles, N. (2014). Lifelong learning in the EU: Changing conceptualisations, actors, and policies. *Studies in Higher Education*, 41(2), 343-363.
- Yıldız, A. (2012). Transformation of adult education in Turkey: From public education to lifelong learning. In K. İnal & G. Akkaymak (Eds.), *Neoliberal transformation of education in Turkey* (pp. 245-257). Hampshire: Palgrave Macmillan.



From Lifelong Education to Lifelong Learning: Faure and Delors Reports*

Memnune Cansu BALCI** Ahmet YILDIZ***

• **Received:** 05.02.2022 • **Accepted:** 19.03.2022 • **First Online:** 19.03.2022

Abstract

The aim of this research is to examine the transformation of lifelong learning discourse by considering the Faure and Delors Reports prepared by UNESCO, which represent two different trends in adult education periodically, in the socio-political context in which they emerged. In this context, the socio-political backgrounds, formation processes and contents of the periods in which the said reports were created were analysed in depth, and the effects of the reports on lifelong learning and the main criticisms of these reports were examined. These reports, which reflect the transformation of the concept from lifelong education to lifelong learning, are among the important studies that are considered as turning points in the field. This research is a descriptive study designed in the general survey model, which is one of the survey models. The reports in question are of importance beyond an ordinary report analysis due to the historical characteristics of the periods in which they emerged. For this reason, the synthesis of historical research and document analysis methods, as well as the scanning model, was used in the research. As a result of the research, it has been determined that the humanist and democratic content of the concept of lifelong education, which existed in the 1970s, gained an instrumental dimension in the 1990s to train the workforce needed by global capital. In this context, it is seen that the discourse of lifelong education, which is a public right, has evolved into the discourse of lifelong learning, which is shaped according to the demands of the market.

Keywords: lifelong education, lifelong learning, Faure Report, Delors Report, Unesco.

Cited:

Balçı, M.C., & Yıldız, A. (2022). From lifelong education to lifelong learning: Faure and Delors reports. *Pamukkale University Journal of Education*, 56, 149-174. doi:10.9779.pauefd.1068818

* This article is based on the thesis completed by the first author under the supervision of the second author.

** Teacher, Ministry of National Education, Ankara, Turkey, cbalci@ankara.edu.tr, Orcid No: 0000-0003-4447-8244

*** Assoc. Dr., Ankara University Faculty of Educational Sciences, Ankara, Turkey, ahmety@education.ankara.edu.tr, Orcid No: 0000-0002-0158-6168

Introduction

The origin of the concept of lifelong learning, which is seen as one of the magic concepts of today's world, goes back to the beginning of the 20th century. Although it has been used as lifelong learning since the 1990s, the origin of the concept is lifelong education. Many researchers have emphasized this transition from lifelong education to lifelong learning as a result of neoliberal policies reflected in adult education (Barros, 2012; Foley, 2009; Lee, 2007; Marginson, 1993; Mayo, 2011; Sayılan & Yıldız, 2009; Yıldız, 2012). The transition in question reflects the periods in which the aforementioned concepts emerged, beyond a simple choice of words. Two reports that were influential in the transformation of the concept of lifelong education draw attention: the Faure and Delors Reports. These reports reveal the two different periods in which they emerged (1972 and 1996), the two different concepts they adopted (lifelong education and lifelong learning), the transition from education to learning, and are important studies that are considered turning points in this context.

In fact, it is known that some basic theoretical ideas about lifelong education date back to the beginning of the 20th century (Barros, 2012). In 1919, the Adult Education Committee of the Ministry of Reconstruction (Adult Education Committee of the Ministry of Reconstruction, 1919, p. 5) held discussions on adult education and it was stated that adult education should be "both universal and lifelong". In addition, in the early 1900s, John Dewey, Eduard Christian Lindeman and Basil Alfred Yeaxlee emphasized the importance of lifelong education by emphasizing that education is constantly in daily life (Field, 2001). When the literature is examined, it is observed that there was no study on lifelong education in the period from the beginning of the 1900s to the second half. Boshier (1978) points out that the reason for this situation was the unwillingness or inability of governments to make breakthroughs in the name of lifelong education in the 1920s. On the other hand, the main reason for this situation is the wars in the world and the devastating results of these wars on the countries. The concept of lifelong education became the agenda in the international arena again in the 1970s. Education has undertaken a fundamental task for the recovery of post-war countries. The concept of lifelong education has been seen as a key point for erasing the chaotic effect of war on humanity and building a new society, and it has started to be put on the agenda again in the international arena.

In the years following the Second World War, international organizations such as the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) and the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) began to see education as a key to economic development (Resnik, 2006). For this reason, the mentioned international organizations have pioneered a series of studies on education and have made some breakthroughs that will guide education. The International Conference on Adult Education (CONFINTEA) organized by UNESCO is one of these studies. The first International Conference on Adult Education was held in Elsinore,

Denmark, in 1949. In the conference report, it is stated that such a comprehensive and major event has not occurred in the field of adult education so far. At the conference, where adult education was seen as a tool to erase the negative traces of war, the main topic was determined as democracy and adult education (UNESCO, 1949). After this conference, the second conference organized by UNESCO was held in Montreal, Canada in 1960. While the main topic of the first conference held in Elsinore was adult education, the title of the second conference in Montreal was determined as *Adult Education in a Changing World*. In this second conference, the idea of using adult education to solve crisis situations was put forward (Knoll, 2014). In 1965, before the third international conference of CONFINTEA to be held in Tokyo, UNESCO used the concept of lifelong education or *éducation permanente* (UNESCO, 1965), and then in 1968, René Maheu, the director general of UNESCO, officially accepted this concept as UNESCO's education policy (UNESCO, 1969). Centeno (2011) described this situation as "the first political-institutional project articulating adult education theorisation and ideology in a policy framework." (p. 137).

The period when The Council of Europe entered the scene of lifelong education coincides with the late 1960s, when student movements were intense and the education crisis was experienced (Volles, 2014). The Council took its place in the field of lifelong education by declaring the concept of permanent education as a part of the education policy in 1967 (Titz, 1981, p. 44). Volles (2014) stated that "apart from the intention to reform the educational system and create a European educational area", the main purpose of the concept of permanent education was "to establish a socio-cultural policy that placed an emphasis on education" (p. 11). According to Barros (2012), this period, which took place at the end of the 1960s and is called the world crisis in education, marks the beginning of "a gradual shift in the actual nature of education", especially in adult education. Shortly after this move of the Council of Europe, in line with all these developments as a reflection of the period, the education report "Learning to be. The world of education. Today and tomorrow", known as the "Faure Report" prepared by UNESCO, which is one of the most basic reports in the field of lifelong education, has emerged. The Faure Report is a support for the rebellious stance of the 1960s. Emphasizing the role of education in changing the existing order and establishing a new order, Field (2001) describes the importance of the report as a "turning point". About a month after the Faure Report, CONFINTEA III, one of the International Conferences on Adult Education organized by UNESCO, was held. Among the International Conferences on Adult Education, the most important one in terms of international impact is undoubtedly CONFINTEA III, which was held in Tokyo, Japan in 1972. Following this conference, the Recommendation on the Development of Adult Education report, created by UNESCO in 1976, is described as a kind of Magna Carta of adult education (Knoll, 2014). Right after the third Adult Education Conference held in Tokyo, another international organization, OECD, published a report called *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning* in 1973 (Kallen & Bengtsson, 1973). In the report, it was emphasized that

education, as the main feature of the concept of recurrent education, should continue throughout the life of the individual and that this education should be repeated alternately, especially in working life, but also in leisure time and retirement (Kallen & Bengtsson, 1973). Thus, recurrent education has become a core concept for the OECD.

In the early 1980s, radical voices began to resonate within UNESCO. As a result of these radical voices, the USA withdrew from UNESCO membership in 1984, followed by England and Singapore in 1985 (Lee & Friedrich, 2011). This situation put UNESCO in financial difficulties. Also, during this period, UNESCO's 4th International Conference on Adult Education was held in Paris, France in 1985. Knoll (2014) describes the Paris Conference as having the least impact among the UNESCO conferences, despite "representing a considerable internal gain for the industrialised countries" (p. 15). It is possible to interpret the withdrawal from membership within UNESCO and the radical voices rising within the organization as a reason for this situation. When it comes to the 1990s, the work published by the European Union Commission in 1995 draws attention. In the White Paper called *Teaching and Learning Towards the Learning Society*, some studies that will form the main discussions of the Lifelong Learning Year come to the fore. Two years after this study published by the European Union, UNESCO, which started to lose its influence in the international arena, returned with an effective report in the field of education to set this situation straight. The primary goal of Federico Mayor, who was the Director-General of UNESCO between 1987-1999, was to ensure that UNESCO was once again referred to as an "intellectual organization" (Jones, 2005, p. 67). As a result of this situation, the first steps of the Delors Report were taken. *Learning: The Treasure Within*, also known as the Delors Report, was published in 1996. Like its predecessor, the Faure Report, the report made quite a splash in the field of education. Immediately after this work of the commission, UNESCO held the 5th International Conference on Adult Education in Hamburg, Germany in 1997. The main theme of this conference was "Adult Learning: A Key for the Twenty-first Century". In the report that emerged as a result of the Hamburg Conference, the ultimate aim of education was determined as "the creation of a learning society committed to social justice and general well-being." (UNESCO, 1998, p. 4). In this period, OECD adopted a different approach and used the concept of "lifelong learning for all" (OECD, 1995).

By the 2000s, the change in the concept of lifelong education has become more visible. The concept, which reflects UNESCO's "humanist" approach in the 1970s, took on a market-oriented approach as a result of the dominance of neoliberal policies (Barros, 2012; Foley, 2009; Lee, 2007; Marginson, 1993; Mayo, 2011; Sayılan & Yıldız, 2009; Yıldız, 2012). While the concept was pronounced as lifelong education when it first emerged, it has transformed into lifelong learning, especially in line with the developments held in the 1990s (Crowther, 2004; Elfert, 2015a; Griffin, 1999; Martin, 2003; Tuijnman & Boström, 2002; Yıldız, 2012). In the background of this transformation, neoliberal policies, whose intellectual foundations were formed in the 1970s and

started to spread throughout the world in the 1980s (Boratav, 1999; Harvey, 2007). As Jarvis (2014) points out, “lifelong learning differed conceptually in a number of ways from lifelong education as education and learning are different concepts” (p. 52). The concept of lifelong learning is a concept mostly used by international organizations such as OECD, European Union and World Bank and adopted as education policies. Among these organizations, OECD can be considered as “the main resource on setting the global view on lifelong learning” (Bağcı, 2015, p. 35). The concept of lifelong learning is frequently encountered in the reports published by the aforementioned international organizations.

One of the most important studies on the concept of lifelong learning is stated as the Lisbon Strategy. The heads of government of the Council of Europe, who came together in Lisbon in 2000, emphasized the discourses such as “knowledge-based economy”, “better and diverse job opportunities”, “economic development and social cohesion” and the necessity of using lifelong learning for their realization. (Kaya, 2014, p. 87). A Memorandum on Lifelong Learning, which was adopted in the same year right after the Lisbon Strategy, is seen as “the most important document that guides EU policies” regarding lifelong learning (Sayılan, 2013, p. 261). The Lifelong Learning Memorandum Commission defines lifelong learning as “all purposeful learning activity, undertaken on an ongoing basis with the aim of improving knowledge, skills and competence” (Commission of the European Communities, 2000, p. 3).

Since the 2000s, global actors such as UNESCO, OECD, World Bank and European Union have continued their work in the field of lifelong learning and published many documents and reports. The most striking thing in these studies, which have been created since the first emergence of the concept of lifelong learning, is that the concept of education has gradually shifted towards learning and in the context of this shift, the concept has started to be mentioned in economic and political terms rather than education. The reason for this situation can be shown as the effects of other international organizations that exist in the field of education apart from UNESCO. For this reason, it is necessary to look closely at international organizations and their relations with education. Among these organizations, three organizations that are influential in the field of education stand out: OECD, European Union, and World Bank.

From the 1960s to the 1980s, there were two organizations that discussed and studied lifelong education internationally: the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) and the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). By the 1990s, lifelong learning has become a central element of European Union policy during the presidency of Jacques Delors for the European Union (Volles, 2014). The presence of the World Bank in the field dates back to the past. The World Bank was established in 1944 as a result of the negotiations held at the Bretton Woods conference after World War II. The task of the World Bank was determined to be to provide finance to rebuild Europe, which was heavily affected by the

war (Elfert, 2021). UNESCO is an organization of the United Nations working in the field of education. It was established in 1945 as the “specialized agency for intellectual cooperation” of the United Nations (Elfert, 2021).

After the Second World War, the influence of UNESCO in the international arena gradually decreased. One of the most important reasons for this is that the World Bank is trying to replace UNESCO by using the changes in the economy to its advantage. The authority of UNESCO in the field of education passed to international organizations such as the OECD and the World Bank, which entered the field of education between the 1960s and 1970s (Mundy, 1999). Since the 1970s, the World Bank, whose partnership with UNESCO decreased, started to create its own resources in the field of education. Thus, it has become “the largest external funder and most influential policy maker” in education for developing countries (Elfert, 2021; Klees, 2012; Mundy and Verger, 2015). The cooperation agreement between UNESCO and the World Bank was terminated in 1989 (Elfert, 2017). Although the World Bank has no experience and authority on education, the reason why it is effective in this field can be shown as the demand of countries for education loans. According to Elfert, although UNESCO has experience in the field of education, the World Bank is arguably the most influential international organization when it comes to education in developing countries today. In developed countries, the OECD has replaced UNESCO as the most influential international organization in education policies.

Purpose

The purpose of this research is to examine the transformation of lifelong learning discourse by considering the Faure and Delors Reports, which represent two different trends in adult education periodically, in the socio-political context in which they emerged. In this context, sub-objectives were determined as follows:

- What kind of features do the Faure and Delors Reports have in terms of the socio-political backgrounds, formation processes and contents of the periods in which they emerged?
- What are the effects of the Faure and Delors Reports on lifelong learning and what are the main criticisms of these reports?

Method

This research is a descriptive study designed in the general survey model, which is one of the survey models. Survey models are studies that describe a situation, document, phenomenon, event that exists in the past or present (Karasar, 2013). This research deals with the transformation of lifelong learning discourse in the context of Faure and Delors Reports. The reports in question are of importance beyond an ordinary report analysis due to the historical characteristics of the periods in which they emerged. For this reason, the synthesis of historical research and document analysis methods, as well as the scanning model, was used in the research. Historical research is a method to

discover events that took place in a past period through records (Berg & Lune, 2017). Document analysis, on the other hand, is to collect, review, question and analyse the written texts of the primary sources of the research (O'Leary, 2017).

It was unanimously decided that this study, which was examined by the Ankara University Social Sciences Sub-Ethics Committee, did not require ethics committee approval since it was not a study on humans.

Working Document

The working document of the research is the Faure and Delors Reports. The Faure Report is a report on education created by the International Commission on the Development of Education, established under UNESCO. It was prepared by the Commission chaired by Edgar Faure and published in 1972. Although the full name of the report is "*Learning to be. The world of education. Today and tomorrow*", it is often referred to as the *Faure Report*. The commission met to "formulate national strategies for the development of education." (Faure, Herrera, Kaddoura, Lopes, Petrovsky, Rahnema, & Ward, 1972, p. 269). The report provides detailed information on the developments in the world in the 1960s and the reflections of these developments in the field of education, especially in the context of adult education. The Delors Report, on the other hand, is a report on education created by the International Commission on Education for the Twenty-First Century, established under UNESCO. It was prepared by the Commission chaired by Jacques Delors and published in 1996. Although the full name of the report is "*Learning: The Treasure Within*", it is often referred to as the *Delors Report*. The Commission tasked with answering the question: "What kind of education is needed for what kind of society in the future?". The report provides detailed information on the developments in the world in the 1990s and the reflections of these developments in the field of education, especially in the context of adult education.

Data Collection Tool

Document analysis was used as a data collection tool in the research. Accordingly, at the stage of accessing the documents, in order to reach the Faure and Delors Reports, which were determined as the working document of the research, the Digital Library, the relevant unit of UNESCO, which published the reports, was contacted via e-mail and the said reports were requested to be used in the research. The relevant unit sent the reports via e-mail on the same day. Since the reports are obtained from a primary source (UNESCO), the second stage of document analysis, checking for originality, has been completed. After obtaining the reports, in order to understand the documents, which is the third stage, firstly, preliminary readings of both reports were made, and general information was obtained. Simultaneously, a literature review was conducted on the relevant reports. Then, within the scope of the sub-objectives of the research, document analysis was conducted, and data were

collected under the headings of socio-political backgrounds, formation processes, contents, effects on lifelong learning and criticisms of these reports.

Data Analysis

The data obtained for each sub-objective were subjected to content analysis in the fourth stage of data analysis. The data obtained within the scope of the sub-objectives of the research were analysed separately under the headings determined in accordance with the sub-objectives. Accordingly, the first sub-objective of the research, “Socio-political backgrounds, formation processes and contents of the periods when the Faure and Delors Reports emerged”, the socio-political background of 1972 for the Faure Report and 1996 for the Delors Report was described by examining the relevant literature. While analysing the data collected on the formation process of the Faure and Delors Reports, the preparation processes of the reports, the commissions formed, the members taking part in the commissions, the meetings organized by the commissions were evaluated. While analysing the data collected on the content of the reports, the meeting purposes of the commissions that created the reports, the chairmen of the commissions, the page numbers of the reports, the descriptive features of the reports and the basic concepts, themes and approaches discussed in the reports were examined and described in detail. In the analysis of the data collected on the second sub-objective of the research, “The effects of the Faure and Delors Reports on lifelong learning and the main criticisms of these reports”, the data on the effects of these reports were analysed, first of all, the studies on these reports were examined and the reflections of these reports on education policies were evaluated. While evaluating these reflections, it has been examined through countries, institutions, and organizations. In the analysis of the data collected about the criticisms of the reports, the literature was examined, and the criticisms presented to the reports were analysed under the titles of *content*, *applicability*, *reflection on education policies* and *inclusiveness*.

Findings and Discussion

In this part of the research, the findings related to the sub-objectives are given respectively. Then the comments are included based on these findings.

The Socio-Political Backgrounds of the Faure and Delors Reports

Although the Faure and Delors Reports are reports created within UNESCO and written with the humanistic perspective of the organization, they differ considerably in terms of the socio-political backgrounds of the periods in which they emerged. As Lee (2007) states, since ideologies largely condition our perspective on education issues, the two reports examined throughout the research were highly influenced by the ideological discourses underlying the periods in which they emerged. In the context of the research, this effect is observed especially in the ground shift of the concept of lifelong education towards lifelong learning. While the Faure Report reflects the optimistic, hopeful, and combative spirit of the 1960s and 1970s, the Delors Report bears the traces of a more pessimistic

market-oriented atmosphere as a result of the neoliberal policies of the 1990s. Therefore, this fundamental difference in the background of the reports is also reflected in the contents of the reports. When we examine the socio-political background of the period in which the Faure Report was produced, student protests as a result of the May 1968 movement, women's struggle and the education crisis of the Southern countries that got rid of colonialism come to the fore.

As a result of the rise of critical voices during the period when the report was prepared, the existing education system was questioned, and reform demands were expressed. As a result of the chaotic environment in question, the dream of a new world order was deemed necessary and realistic by the Commission, which prepared the Faure Report. Contrary to the Faure Report, a more pessimistic atmosphere prevailed at the time of the Delors Report. More severe conditions prevailed in the socio-political background of the period when the Delors Report was created, compared to the period when the Faure Report was created. The economic crisis, the end of the Cold War, the education demands of the “new” countries that emerged with the disintegration of the USSR, the neoliberal policies that came to the fore in the economic scene and the reflections of these policies on education constitute the background of the period when the Delors Report was written. When the socio-political background of the period in which the Delors Report was written, it is observed that it is quite different from the period when the Faure Report was written. Indeed, the “revolutionary” spirit of the 1960s and 1970s gave way to neoliberal policies. The economic crisis, the end of the Cold War, and the rise of neoliberalism as the global economic paradigm left their mark on the beginning of the 1990s, when the Delors Report emerged (Elfert, 2015c). However, Ronald Reagan, who served as the President of the USA between 1981 and 1989, and the effect of economic policies, the collapse of the communist system in 1989, the Iraq war and the situation in the Middle East, economic troubles and wars around the world constitute the leading problems of the period (Elfert, 2015b). As a result of these developments in the 1990s, the Commission asked, “What kind of education is needed for what kind of society in the future?” (UNESCO, 1994, p. 39), While seeking an answer to the question the Commission preferred the humanist approach of UNESCO as a point of view against the existing “market-oriented view of education” (International Commission on Education for the Twenty-first Century, 1995, p. 1). Elfert (2015b) expresses this humanist approach of the Delors Commission as a reaction to neoliberalism.

With the collapse of the Union of Soviet Socialist Republics (USSR) in 1991, dozens of countries have emerged in Central and Eastern Europe and Central Asia. These countries in the transition to democracy have asked UNESCO for help to build an education system different from socialist principles (Power, 2015). In the late twentieth century, there were concerns about the future of education, not only in the socialist bloc but also in the West. Power (2015) argues that education in OECD countries claim to be seen as “the engine of development, the key to success in a highly competitive global market” (p. 93). The report elaborates on problems related to development “from

globalization to the knowledge society, social cohesion, inclusion, exclusion, gender equality and democratic participation” (Tawil and Cougoureux, 2013, p. 2). However, Commission president Jacques Delors draws attention to the “three current crises” that existed at the time the Commission was established: “the economic crisis, the crisis of the ideology of progress, and a certain form of moral crisis” (UNESCO, 1992, p. 2). In addition to these developments on the political plane, the developments in the field of technology towards the end of the twentieth century have an important place in the preparation of the report. As a matter of fact, rapid advances in information and communication technologies as a result of developments in the field of technology have required many countries to review their education systems. The existing education systems of the countries were having problems in adapting to the increase in the demand for education, the diversification of the student population and the ever-changing labour market (Power, 2015). For this reason, it was deemed necessary to revise the education systems. As a result of these developments throughout the world, UNESCO deemed it necessary to conduct comprehensive research on education again, exactly 24 years after the Faure Report, and as a result, the first steps of the Delors Report were taken.

Formation Processes of Faure and Delors Reports

At the 84th session held by the UNESCO Executive Board between May 4 and June 19, 1970, the Board held a long discussion on the Jackson Report prepared by the United Nations Development Program (UNDP) in 1969 and the Pearson Report prepared by the World Bank decided to establish an education commission (UNESCO, 1970, pp. 103-186). Thereupon, the Board authorized Director-General René Maheu to set up a commission to prepare a report on the future of education. On the other hand, the “education crisis” in the world and the concentration of student protests especially in Paris, where UNESCO’s headquarters are located, necessitated a step towards education. Thereupon, Maheu established the International Commission on the Development of Education under UNESCO in 1970. Director-General René Maheu appointed Edgar Faure, former Prime Minister of France, and former Minister of Education, to chair this commission. The Commission, founded by René Maheu, first met in Paris, France in early 1971 under the chairmanship of Edgar Faure. The Commission consists of seven members from different countries. The Commission held six executive sessions in Paris from March 1971 to April 1972 and held several meetings for a total of 30 days. In the first of these meetings, the members of the Commission agreed on the general conditions proposed for the Commission and the methods to be used in the process. These include information-gathering missions in all regions of the world for consultation with political leaders and roundtable discussions with education officials; visits to organizations in the United Nations system, regional institutions and foundations dealing specifically with educational issues; participation in international and regional meetings; analysis of documents prepared specifically for the commission by experts on various aspects of education, and discussions at the executive session with experts on specific

educational issues. Funded by UNESCO, the Commission, while making use of the organization's resources and international experience, acted completely independently in the conduct of studies and in the preparation of recommendations. During the fact-finding process carried out by the commission members, many heads of state, Pope VI. Paul, education ministers, scientists, researchers, heads of educational institutions, educators, students, and other members of government exchanged views on educational perspectives. In addition, 23 countries were visited by the commission during the preparation process of the report. Countries visited include Algeria, Cameroon, Chile, Cuba, Arab Republic of Egypt, Ethiopia, France, Federal Republic of Germany, German Democratic Republic, Hungary, Kenya, Lebanon, Mexico, Peru, Senegal, Singapore, Sweden, Tanzania, Soviet Socialist Republics Union, United Kingdom, United States, Yugoslavia, and Zaire. At the end of all this process, the Commission presented its report to Director General René Maheu in May 1972 and the process of the report was completed.

19 years after the publication of the Faure Report, at the 26th session of the UNESCO General Conference held in October / November 1991, it was decided to establish a commission to conduct a comprehensive study on the developments in education. For this purpose, Federico Mayor, who was the Director-General of UNESCO from 1987 to 1999, was appointed with the authority to establish a commission and thus the International Commission on Education for the Twenty-First Century was established. In the establishment of this commission, Federico Mayor, who was the Director-General of UNESCO at the time, wanted UNESCO to be referred to as an intellectual organization as it was before, and the emphasis on the necessity of working in this direction plays an important role. The Commission was formally created by UNESCO in January 1993. In 1993, the Mayor went to Brussels to persuade Jacques Delors to assume the presidency of the Commission. Delors, then President of the European Commission, accepted the Mayor's proposal. Thereupon, the Commission met for the first time in Paris, France, on 2 March 1993, under the chairmanship of the eighth President of the European Commission, Jacques Delors. The Commission consists of 15 members from different developed and developing countries. The UNESCO General Conference Commission chaired by Jacques Delors, tasked with answering the question "What kind of education is needed for what kind of society in the future?". Funded by UNESCO, the Commission, while making use of the organization's resources and international experience, acted completely independently in the conduct of studies and in the preparation of recommendations. Eight plenary sessions and the same number of working group sessions were held to both discuss the main topics selected and examine the concerns and issues specific to a region or country group. Participants in the working group sessions represent a wide range of professions and organizations directly and indirectly involved in formal and non-formal education. These include teachers, researchers, students, government officials, and people active in government and non-governmental organizations at national and international levels. Commission members attended a series of meetings where work

was discussed, and ideas exchanged over the course of two and a half years. Many written documents were sent to the Commission and these documents were analysed by the Commission secretariat and transferred to the Commission members. The Commission carried out most of its work between 1993 and 1995. The Commission's report was published in 1996.

Contents of Faure and Delors Reports

The Faure Report is divided into three parts after the introductory letter by the commission chairman, Edgar Faure. In the introduction part of the report, the concept of education, the history of education and education traditions in different countries are mentioned in detail. Then, current events and developments in the field of education are included. An in-depth analysis was made by the commission members and the data obtained were shared in the form of findings. The report begins with a critical assessment of the educational situation in 1972. In this part of the report, it is emphasized that people should strive to control their own destinies, since education alone cannot solve the situation in society. According to the report, education should seek to unleash the creative powers of the masses by helping each individual develop their own personal abilities. In the report, the concept of school is seen as an elitist institution that provides education to the chosen ones of the future. The school is depicted as an institution that deepens the gap between individuals and fuels inequality. Moreover, schools are seen as places that increase competition. For this reason, a serious criticism is brought to the school institution. The Faure Report argues that the school of the future should make the object of education the subject of its own education. Thus, it will be possible for the individual to become less object and more subject. Instead of transferring education to a single, vertical, and hierarchical structure, all groups, associations, unions, local communities, and intermediary institutions that make up the society should take over their share of responsibilities in education. Thus, the nature of the relationship between society and education will change. This will bring with it the concept of learning society. The Faure Report states that the old formulas or partial reforms applied to solve the problems in education will not be enough to meet the education demands of this transforming age, therefore a more radical and different application is needed. Here, the concept of "complete man", which is one of the main concepts of the report, is emphasized. The report states that the purpose of education is "educating the complete man". In addition, it is emphasized that these policies, which should be implemented in education, should not be limited to only one country, but should be regulated internationally. This is stated as a situation that can be solved by using a common language with international cooperation and solidarity, as well as innovations that countries will make at the national level. In the Faure Report, in which the necessity of a global education understanding for tomorrow is expressed, it is emphasized that education should be extended throughout life. Thus, it is aimed that education is a part of one's life, and as a result, both the individual's self-completion and the development of the society. At this point, the concept of "learning to be" emerges. What is meant by this concept is that the individual is creative,

thinks freely and critically, and consciously seeks individual and collective liberation. In the Faure Report, the ultimate goal of lifelong education is a “new society”. This will only be possible if the individual knows himself, realizes her/his potential and finally completes herself/himself. In summary, the report states that people come to this world incompletely and therefore need continuous learning in order to survive. Lifelong education is seen as an education project that aims to implement the idea of “complete man” mentioned in the report (Barros, 2012). Therefore, lifelong education has an important role in realizing the social transformation mentioned in the report.

The Delors Report consists of three main parts, followed by the introductory part of the commission chairman Jacques Delors, which summarizes the entire report. In the introduction section titled “Education: the necessary Utopia”, written by Jacques Delors, Delors talked about the need for education as humanity struggles with the challenges of the future and emphasized that education has a key role in both personal and social development. However, this does not mean that education is a magic power that can fix everything at once. Instead, it aims to reduce poverty, exclusion, ignorance, oppression, and war in the world by enabling the individual to complete his/her development. The Commission focused on establishing a “global village” in order to solve the problems faced by humanity as soon as possible. In this way, it was envisaged that people would meet on a common ground and be able to continue their lives as “global citizens of the global village” in a more liveable world, away from war and poverty. This will happen through education. In addition, it was emphasized that the important thing in education is not the education of adults, but rather the education of children and young people, because they are seen as the architects of the future. Education is at the centre of both individual and social development. According to the report, the aim of education is to enable individuals to take control of their life by revealing their potential and to enable them to realize their own potential. The individual who understands herself/himself and knows herself/himself will contribute to the development of the society. Thus, the phenomenon of “learning to live together”, which is one of the goals of education, will be ensured. With this report, the Commission states that it has undertaken the perhaps impossible task of achieving universally valid and acceptable results. In the report, it is stated that education should be organized on four pillars and these four pillars are stated as follows: learning to know, learning to do, learning to live together, and learning to be. At this point, the Commission places more emphasis on one of these four pillars, defined as the foundations of education: learning to live together. Delors states that this is the primary basis for knowing, understanding others, and meeting on a common ground and living peacefully, and states that this situation can be seen as a utopia, but it is also a necessary utopia. In addition, the Delors Report focuses on the necessity of learning throughout life and emphasizes the “learning society”. The concept of learning throughout life is accepted as one of the key concepts of the 21st century. In the ever-changing world, it is emphasized that it is necessary to learn how to learn. It is stated in the Delors Report that the education of children and young people

should be included mainly. It is specifically stated that nothing can replace formal education. Strengthening basic education is seen as a valid requirement for all countries. Emphasizing the importance of the student-teacher relationship, the report states that even the most advanced technologies cannot provide this relationship. In addition, the report recommends raising the status of teachers in the society and giving the necessary authority and resources to teachers. Expressing the relationship between education and society as “choosing a particular type of education amounts to choosing a particular type of society” (p. 175) the report states that such choices require extensive public discussion in all countries. The report, which states that the society should be active in the decision-making processes related to education, emphasizes that education is “a community asset which cannot be regulated by market forces alone” (p. 176).

Effects of Faure and Delors Reports on Lifelong Learning

Although the Faure and Delors Reports made a lot of noise when they appeared, there is not enough literature on the effects of these reports on education policies. Therefore, it is quite difficult to evaluate the impact of both reports on education policies. As a matter of fact, apart from the rhetorical and intellectual studies related to the reports, there is very little data pointing to an actual impact on education policies (Elfert, 2016a). Similarly, Lee and Friedrich (2011) stated that although the lifelong learning policy of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) has been very influential on international debates, especially in the last four decades, the ideological effects in UNESCO’s lifelong learning policy texts are quite limited. Faure and Delors Reports were met with great enthusiasm by those working in the field of education, although their actual impact on education policies was limited and not well known by the public (Elfert, 2016a). While Field (2001) refers to the Faure Report as a “turning point” (p. 6), Torres (2013) describes the Faure Report as a “humanist educational manifesto of the twentieth century” (p. 15). Tawil and Cougoureux (2013) state that the Delors Report is considered “a key international reference for the conceptualization of education and learning.” (p. 2). In addition to the positive comments on the reports, negative criticisms were also presented. Some critics describe the reports as incomplete and inadequate and state that the reports do not have the desired effect. Indeed, Carneiro and Draxler (2008) make a “White Paper” analogy for the Faure and Delors Reports: “it informs but does not dictate legislation and policy” (p. 152). The Faure and Delors Reports, like a “White Paper”, provided detailed information on the state of education, and only laid the groundwork for decision makers to work on (Carneiro and Draxler, 2008).

As Elfert (2016b) points out, the concept of lifelong education, which is handled by the Faure Commission, is quite different from the lifelong education concepts of other international organizations, as it is blended with the humanist vision of UNESCO. That is why the Faure Report is an inclusive report that simultaneously embraces “Marxist ideology, American liberal-capitalist ideology and social democratic worldview”. Despite this, it is not possible to make a definite

comment on the impact of the report on lifelong learning, since no planned and continuous work has been carried out to fully evaluate the effects of the report, and also the report has not been fully implemented. However, it is an undeniable fact that it has created some radical changes in the field due to the suggestions it offers and its contributions to lifelong education. In short, both the Faure Report and the Delors Report made a lot of noise when they emerged and caused a series of debates in the field of education. For this reason, the reports continue to be up to date as two effective documents in lifelong learning.

Key Criticisms of the Faure and Delors Reports

The utopian nature of the reports is the basis of the criticisms directed at the Faure and Delors Reports, which were met with great enthusiasm at the time they emerged and were described as turning points in lifelong learning. Both the Faure Report and the Delors Report have been criticized for presenting an imaginary, philosophical and utopian educational policy proposal beyond their time, and opinions have been expressed that they can only contribute to rhetorical and intellectual discussions and cannot go beyond that, on the grounds that they do not reflect the real world and are impractical. The Faure and Delors Reports have been criticized for a number of reasons, such as being utopian, not providing enough information on the implementation of their proposals on education policies, languages that only appeal to the intellectual segment of the society, and not being able to fully address all countries. In addition, the Faure Report was criticized for taking a very political stance despite being an education report, while the Delors Report was criticized for a number of reasons such as not taking a political stance enough and not emphasizing the concept of lifelong learning. The harsh criticisms of the Faure Report on the school system and its references to Ivan Illich regarding deschooling were another subject of criticism. The Delors Report, on the other hand, put more emphasis on the role of traditional education and pushed the discourses about adult education and learning into the background (Bhola, 2000). Formal education is “a sphere of public action” (Delors, Mufti, Amagi, Carneiro, Chung, Geremek, Gorham, Kornhauser, Manley, Quero, Savane, Singh, Stavenhagen, Suhr, & Nanzhao, 1996, p. 203) was also criticized for not showing sufficient interest in adult literacy, adult education, and community-based learning, which are included in the concept of lifelong learning (Lee & Friedrich, 2011). Arguing that “nothing can replace the formal education system” (Delors et al., 1996, p. 21), the report closed its doors to radicalistic ideas such as “de-schooling” or “deinstitutionalising” mentioned in the Faure Report. Elfert (2016b) states that the World Bank drew attention to the Faure Report and included it in a few documents, but largely ignored the Delors Report. The main reason behind this dual attitude of the World Bank is undoubtedly the changing world order between the two reports. Although both of the reports were created by UNESCO, the changing systems in the world depending on the background of the periods and the reflections of these changes in the field of education in the past 24 years have changed the attitude towards the reports.

Unlike the Faure Report, one of the criticisms presented to the Delors Report is that UNESCO cannot have a say in the field of education as it used to, due to the loss of its power in the international arena. In this context, Elfert (2015a) argues that the Delors Report is overshadowed by “the pragmatic approach to EFA on the one hand and by the hegemony of a neoliberal lifelong learning discourse on the other” (p. 95). As a matter of fact, the Education for All (EFA) movement has had a much greater impact on the education systems of developing countries than the Delors Report (Mundy, 2006). The lifelong learning discourse of the OECD has been influential in the education policies of developed countries (Rubenson, 2009). Power, former Deputy Director General of UNESCO, states that the Delors Report is more profoundly humanistic, and less market driven (Power, 1997, p. 188) compared to the policy texts of the World Bank or OECD, while Bhola (1997) criticized the report on the grounds that it was based on development theory. In the changing world order, the Delors Report has not found a place for itself in the field of education with its humanist lifelong learning discourse. In short, both the Faure Report and the Delors Report could not appeal to the mainstream with their intellectual and humanist approaches in the field of market-oriented education of the new world order surrounded by neoliberal policies.

Conclusion

The Faure and Delors Reports are two separate reports on education, which were created during the evolution of the concept of lifelong education from its first emergence to the present, and which clearly reflect the transformation of the concept from lifelong education to lifelong learning. These reports are important studies that reflect the two different periods in which they emerged (1972 and 1996) with two different concepts they adopted (lifelong education and lifelong learning), present the transition from education to learning in a striking way and are described as turning points in the field. In this process, which has evolved from lifelong education to lifelong learning, the socio-political background of the period in which both reports emerged plays an important role.

Although the Faure and Delors Reports, the two most influential reports of UNESCO in lifelong learning, had repercussions at the time of their emergence, the evaluations of the effects of the reports remained incomplete. The reason for this is the problems experienced in the implementation and follow-up of the reports. Evaluating the actual impact of these reports on education policies is quite difficult as there is not enough literature on the subject. Despite this, it is known that after the publication of the reports, there were activities and studies carried out on the reports in many countries. In addition to the concept of lifelong education presented by the Faure Report, unlike the leading international organizations of the period, concepts such as “learning society”, “democratization” and “learning to be” are discussed as their effects on lifelong learning. Similarly, the Delors Report, the concept of the four pillars of learning, which is seen as one of the

important outputs of the report, has been very effective in lifelong learning. In addition, the report is considered important in that it offers a humanistic alternative to market-oriented education policies.

Lifelong education has had a very important place in people's lives since ancient times. Lifelong education, which has the power to ensure the transformation of humanity and ultimately the transformation of society, is managed by the ideologies that dominate the labour market in today's global world and the essence of the concept is being changed. In recent years, where the discourse of lifelong learning needs to be regulated, it would be beneficial to go back to the roots of the discourse of lifelong education and to reconsider the concept from this perspective. In today's world where education is increasingly commercialized, it is obvious that there is a need for the "utopian" lifelong education discourses in the Faure and Delors Reports. The positive potentials of the said reports should be revised and re-read in line with the needs of the existing education systems. For this reason, it seems necessary to re-read and evaluate both the Faure Report and the Delors Report. It is thought that it is important to return to the roots in which these reports were written, in the regulation of today's education policies.

In this research, the transformation in lifelong education policies was limited by the Faure and Delors reports. In order to better understand the transformation in question, other reports on the subject should also be examined. In addition, in order to better understand the reasons for the transformation from lifelong education to lifelong learning, the effects of globalization and, as a result, neoliberal policies on education and training systems should be investigated in more detail. Although there are studies on the Faure and Delors Reports in the international literature, there are almost no studies on the subject in the national literature. In order to analyse the transformation in adult education in depth, studies are needed in the national literature in the context of the aforementioned reports.

Ethical Approval: *This research was conducted with the permission of the Social Sciences Sub-Ethics Committee of Ankara University with the decision no 124 dated 12/04/2021.*

Conflict Interest: *The authors declare no conflict of interest regarding the research, authorship and/or publication of this article.*

Authors Contributions: *Both authors contributed equally to the study.*

References

Adult Education Committee of the Ministry of Reconstruction. (1919). *Final report*. London: His Majesty's Stationery Office.

- Bağcı, Ş. E. (2015). The political economy of lifelong learning in international organisations. *International Journal of Educational Policies*, 9(1), 31-44.
- Barros, R. (2012). From lifelong education to lifelong learning: Discussion of some effects of today's neoliberal policies. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3(2), 119-134.
- Berg, B. L., & Lune, H. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences* (9th ed.). England: Pearson Education.
- Bhola, H. S. (1997). Adult education policy projections in the Delors report. *Prospects*, 27(2), 207-222.
- Bhola, H.S. (2000). A look before and after the Delors commission report: Jomtien, Hamburg & Dakar as markers of adult education. *Convergence*, 33(3), 84-89.
- Boratav, K. (1999). Bir Küreselleşme Eleştirisi. *Türk İş Yıllığı*, 29-38.
- Boshier, R. (1978). Book reviews: Dave, R. H. (Ed.). Foundations of lifelong education. Oxford: UNESCO Institute for Education and Pergamon Press, 1976. *Adult Education Quarterly*, 28(2), 132-135.
- Carneiro, R., & Draxler, A. (2008). Education for the 21st century: Lessons and challenges. *European Journal of Education*, 43, 149-160.
- Centeno, V. (2011). Lifelong learning: a policy concept with a long past but a short history. *International Journal of Lifelong Education*, 30(2), 133-150.
- Commission of the European Communities (CEC). (2000). *A Memorandum on lifelong learning*. Commission Staff Working Paper. Brussels: CEC.
- Crowther, J. (2004). "In and against" lifelong learning: Flexibility and the corrosion of character. *International Journal of Lifelong Education*, 23(2), 125-136.
- Delors, J., Mufti, I. A., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., et.al. (1996). *The treasure within: Report to UNESCO of the international commission on education for the twenty-first century*. Paris: UNESCO.
- Elfert, M. (2015a). UNESCO, the Faure Report, the Delors Report, and the political utopia of lifelong learning. *European Journal of Education*, 50(1), 88-100.
- Elfert, M. (2015b). Learning to live together: revisiting the humanism of the Delors Report. *Education Research and Foresight Working Papers Series*, 12.
- Elfert, M. (2015c). Looking at lifelong learning through the lens of anachronism. *Proceedings of the 34th CASAE conference*, June 9-11, 2015.

- Elfert, M. (2016a). Revisiting the Faure Report (1972) and the Delors Report (1996): Why was UNESCO's utopian vision of lifelong learning an "unfailure"? Conference Proceedings of the ESREA Triennial Conference, Maynooth University, Ireland, September 8-11, 2016.
- Elfert, M. (2016b). *The utopia of lifelong learning: An intellectual history of UNESCO's humanistic approach to education, 1945-2015* (Unpublished doctoral dissertation). University of British Columbia, Vancouver, B.C.
- Elfert, M. (2017). Unesco, the World Bank, and the struggle over education for development through the lens of the Faure Report (1972) and the Delors Report (1996). *L'Education en débats: analyse comparée*, 8, 5-21.
- Elfert, M. (2021). The power struggle over education in developing countries: The case of the UNESCO-World Bank co-operative program, 1964-1989. *International Journal of Educational Development*, 81(2), 102336.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovsky, A.V., Rahnema, M., et.al. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.
- Field, J. (2001). Lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*, 20(1-2), 3-15.
- Foley, G. (2009). Radikal Yetişkin Eğitimi ve Öğrenme. (S. Özdemir ve A. Özcan, Çev.). *Eğitim Bilim ve Toplum Dergisi*, 7(26), 145-173.
- Griffin, C. (1999). Lifelong learning and social democracy. *International Journal of Lifelong Education*, 18(5), 329-342.
- Harvey, D. (2007). Neoliberalism as creative destruction. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 610, 22-44.
- International Commission on education for the twenty-first century. (1995). Sixth session. 6 February 1995. ED/EDC/4. UNESCO Archives.
- Jarvis, P. (2014). From adult education to lifelong learning and beyond. *Comparative Education*, 50(1), 45-57.
- Jones, P. W. (2005). *The United Nations and education: lending, learning and development*. London: Routledge.
- Kallen, D. & Bengtsson, J. (1973). *Recurrent education: a strategy for lifelong learning*. Washington: OECD.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, H. E. (2014). Yaşam Boyu Öğrenme ve Türkiye. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(1), 81-102.

- Klees, S. J. (2012). The World Bank and education. Ideological premises and ideological conclusions. In S. J. Klees, J. Samoff, & N. Stromquist (Eds.), *The World Bank and education. Critiques and alternatives* (pp. 49-65). Rotterdam: Sense.
- Knoll, J. H. (2014). The history of the UNESCO international conferences on adult education – from Helsingör (1949) to Hamburg (1997): International education policy through people and programmes. In T. D. Ireland & C. H. Spezia (Eds.), *Adult education in retrospective: 60 years of CONFINTEA* (pp. 13-28). Brasilia: UNESCO, MEC.
- Lee, M. (2007). Opening up the ideologies in “learning: the treasure within”. *KEDI Journal of Educational Policy*, 4(2), 17-36.
- Lee, M. & Friedrich, T. (2011). Continuously reaffirmed, subtly accommodated, obviously missing and fallaciously critiqued: ideologies in UNESCO’s lifelong learning policy. *International Journal of Lifelong Education*, 30(2), 151-169.
- Marginson, S. (1993). *Education and public policy in Australia*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martin, I. (2003). Adult education, lifelong learning, and citizenship: some ifs and buts. *International Journal of Lifelong Education*, 22(16), 566-579.
- Mayo, P. (2011). *Gramsci, Freire ve Yetişkin Eğitimi*. (A. Duman, Çev.). Ankara: Ütopya Yayınları.
- Mundy, K. (1999). Educational multilateralism in a changing world order: Unesco and the limits of the possible. *International Journal of Educational Development*, 19, 27-52.
- Mundy, K. (2006). Education for all and the new development compact. *International Review of Education*, 52(1-2), 23-48.
- Mundy, K., & Verger, A. (2015). The World Bank and the global governance of education in a changing world order. *International Journal of Educational Development*, 40, 9-18.
- OECD. (1995). *Background report. Towards lifelong learning for all: Aims, barriers and strategies*. Paris: OECD.
- O’Leary, Z. (2017). *The essential guide to doing your research project*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Power, C. N. (1997). Learning: A means or an end? A look at the Delors Report and its implications for educational renewal. *Prospects*, 27(2), 187-199.
- Power, C. (2015). *The power of education. education for all, development, globalisation, and UNESCO*. Singapore: Springer.

- Resnik, J. (2006). International organizations, the “education-economic growth” black box, and the development of world education culture. *Comparative Education Review*, 50(2), 173-195.
- Rubenson, K. (2009). Lifelong learning. Between humanism and global capitalism. In P. Jarvis (Ed.). *International handbook on lifelong learning* (pp. 411-422). London & New York: Routledge.
- Sayılan, F. (2013). Küreselleşme ve Yetişkin Eğitimi. A. Yıldız & M. Uysal (Der.), *Yetişkin Eğitimi* (ss. 255-272). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Sayılan, F., & Yıldız, A. (2009). Historical and political context of adult literacy in Turkey. *The International Journal of Lifelong Education*, 28(6), 735-749.
- Tawil, S., & Cougoureux, M. (2013). *Revisiting learning: The treasure within assessing the influence of the 1996 Delors Report*. UNESCO Education Research and Foresight Occasional Papers. Paris: UNESCO.
- Titz, J. P. (1981). The Council of Europe’s “permanent education”. *European Journal Vocational Training*, 6, 43-47.
- Torres, C. A. (2013). *Political sociology of adult education. International issues in adult education (vol. 12)*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Tuijnman, A., & Boström, A. K. (2002). Changing notions of lifelong education and lifelong learning. *International Review of Education*, 48(1-2), 93-110.
- UNESCO. (1949). *Summary report of the international conference on adult education*. Paris: Arts et Manufactures.
- UNESCO. (1965). International committee for the advancement of adult education: Report of the third session. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001263/126387eo.pdf>.
- UNESCO. (1969). *Report of the director-general on the activities of the organisation in 1968*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (1970). 84th session of the Executive Board. Executive Board. 1969-1970. Comptes rendus. Vol. VIII, 82-86 sessions. 84/EX/SR. 1-33 (SR.10). UNESCO Archives.
- UNESCO. (1976). Recommendation on the development of adult education. General Conference. Nairobi. http://www.unesco.org/education/pdf/NAIROB_E.PDF.
- UNESCO. (1992). *Education and the twenty-first century*. Address given by Mr Jacques Delors, Chairman of the International Commission on Education and Learning for the Twenty-first century to the 140th session of the Executive Board. ED/EDC/1. UNESCO Archives.

UNESCO. (1994). *Approved programme and budget for 1994-1995*. 27 C/5. Paris: UNESCO.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000956/095663eo.pdf>

UNESCO. (1998). *The Hamburg declaration on adult learning*. Hamburg: UNESCO.

Volles, N. (2014). Lifelong learning in the EU: Changing conceptualisations, actors, and policies. *Studies in Higher Education*, 41(2), 343-363.

Yıldız, A. (2012). Transformation of adult education in Turkey: From public education to lifelong learning. In K. İnal & G. Akkaymak (Eds.), *Neoliberal transformation of education in Turkey* (pp. 245-257). Hampshire: Palgrave Macmillan.