ಯಜಮಾನ್ಯತೆ: ಒಂದು ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ

ಮೈಕೆಲ್ ಆಪಲ್

I

ಪೀಠಿಕೆ

ಕೆಲವು ವರ್ಷಗಳ ಹಿಂದೆ ನನ್ನ ಬಹಳಷ್ಟು ಸಂಶೋಧನಾ ಪ್ರಬಂಧಗಳನ್ನು ಮರುಮುದ್ರಣ ಮಾಡುವ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಆ ಸಂಚಿಕೆಗಾಗಿ ನನ್ನ ವೈಯಕ್ತಿಕ ನಿಲುವುಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಬರೆಯಲು ಪ್ರಕಾಶಕರಿಂದ ಮನವಿ ಬಂದಿತು. ನಾನು ಶಿಕ್ಷಣತಜ್ಞನಾಗಿ ಕಾರ್ಯ ನಿರ್ವಹಿಸಲು ನನಗೆ ದಾರಿದೀಪವಾಗಿದ್ದ, ನಾನು ರಾಜಿ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಇಚ್ಛಿಸದ, ತತ್ವಾದರ್ಶಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಿದ ಕೆಲವು ರಾಜಕೀಯ ಮತ್ತು ವೈಯಕ್ತಿಕ ಬದ್ಧತೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಆ ಟಿಪ್ಪಣಿಯಲ್ಲಿ ದಾಖಲಿಸಲು, ನಾನು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದೆ. ನನ್ನ ವಿಚಾರವನ್ನು ಸ್ಥೂಲವಾಗಿ ಹೇಳಬೇಕೆಂದರೆ, ಶಿಕ್ಷಣವು ಒಂದು ಅಲಿಪ್ತ ವ್ಯವಹಾರವಲ್ಲ; ಅದರ ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಸ್ವರೂಪದಿಂದಾಗಿಯೇ ತಮಗೆ ಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ತಿಳಿದಿರಲಿ ಇಲ್ಲದಿರಲಿ, ಶಿಕ್ಷಕರೆಲ್ಲರೂ ಒಂದು ರಾಜಕೀಯ ಕಾರ್ಯಗತಿಯಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸುತ್ತಿರುತ್ತಾರೆ. ಏನೇ ಆಗಲಿ, ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಆ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿರುವವರು ತಮ್ಮ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಅಸಮಾನ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆ ನೀಡುವ ಸಾಂಸ್ಥಿಕತೆ ಮತ್ತು ಉಚ್ಛ್ರಾಯ ಸ್ಥಿತಿಯಲ್ಲಿರುವ ಕೈಗಾರಿಕಾ ಕೇಂದ್ರಿತ ಆರ್ಥಿಕತೆಯನ್ನು ಆವರಿಸಿಕೊಂಡಿರುವ ಪ್ರಜ್ಞೆಯ ವಿವಿಧ ಸ್ತರಗಳಿಂದ ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಬೇರ್ಪಡಿಸಿ ನೋಡಲು ಸಾಧ್ಯವೇ ಇಲ್ಲವೆನಿಸುತ್ತದೆ.

ಹಾಗೆ ಬರೆದಾದ ನಂತರ ಆ ಸಮಸ್ಯೆಯು ನನ್ನನ್ನು ಇನ್ನಷ್ಟು ದಟ್ಟವಾಗಿ ಕಾಡುತ್ತಿದೆ. ಜತೆಗೆ ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ಆರ್ಥಿಕತೆಯ ಸಂರಚನೆಗಳ ನಡುವಿನ, ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಅಧಿಕಾರಶಾಹಿಗಳ ಮಧ್ಯದ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಅರಿಯುವಲ್ಲಿ ಒಂದಷ್ಟು ಪ್ರಗತಿಯನ್ನು ಸಾಧಿಸಿದ್ದೇನೆ ಎಂದು ನಾನು ಸಕಾರಣವಾಗಿಯೇ ಭಾವಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದೇನೆ. ಆಳದಲ್ಲಿ ಈ ಸಮಸ್ಯೆಯು ಹೆಚ್ಚು ಹೆಚ್ಚಾಗಿ *ರಾಚನಿಕ* ಎಂದು ನನಗನಿಸುತ್ತದೆ. ನಾನು ಇದನ್ನು ನವ ಮಾರ್ಕ್ಸ್‌ವಾದದ ಸಂಪ್ರದಾಯದ ಮೂಲ ಸ್ರೋತದ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಕೆಲವು ನಿರ್ಣಾಯಕ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳ ಸುತ್ತ ಚರ್ಚಿಸಲು ಬಯಸುತ್ತೇನೆ.

ನನ್ನ ಅಭಿಪ್ರಾಯವೇನೆಂದರೆ, ವ್ಯಕ್ತಿಯೋರ್ವನ ಚಿಂತನೆಯನ್ನು ಒಟ್ಟುಗೂಡಿಸುವಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣದ ಬಗೆಗಿನ ಕ್ರಿಯಾಶೀಲತೆಯನ್ನು ಉದ್ದೀಪನಗೊಳಿಸುವಲ್ಲಿ ನವ ಮಾರ್ಕ್ಸ್‌ವಾದವು ಅತ್ಯಂತ ವಿಶ್ವಾಸಾರ್ಹ ನೆಲೆಗಟ್ಟಾಗಿದೆ. ಸ್ಥೂಲವಾಗಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ನನ್ನ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಅತಿಹೆಚ್ಚು ಫಲಪ್ರದವಾಗಿರುವ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವು "ವಸ್ತು ಉತ್ಪಾದನೆಯ ಸಾಂಕೇತಿಕ ಅವಲೋಕನವನ್ನು ಗರಿಷ್ಠಗೊಳಿಸುವುದು, ಆದರ್ಶ ಮೌಲ್ಯಗಳು, ವರ್ಗ ಸಂಬಂಧಗಳು, ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಧಿಕಾರದ ಸಂರಚನೆ– ವರ್ಣೀಯ, ಲೈಂಗಿಕ ಮತ್ತು ರಾಜಕೀಯ ಹಾಗೂ ಆರ್ಥಿಕ – ಜನರ ಸಮಷ್ಟಿಪ್ರಜ್ಞೆಯ ಮೇಲೆ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಚಾರಿತ್ರಿಕ, ಅಥವಾ ಸಾಮಾಜಿಕ– ಆರ್ಥಿಕ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಿಗೆ" ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ವಿವರವಾಗಿ ವಿಶ್ಲೇಷಿಸುವ ನಿಲುಮೆಯಾಗಿದೆ. ನನಗೆ ಗೊತ್ತು, ಇದು ಒಂದು ವಾಕ್ಯದೊಳಗೆ ಅಡಗಲಾಗದಷ್ಟು ದೊಡ್ಡದೆಂದು. ಆದರೆ ಅದರಲ್ಲಿ ಅಂತರ್ಗತವಾಗಿರುವ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು ತುಂಬ ಸಂಕೀರ್ಣವಾದವು. ಪ್ರಸಕ್ತ (ಮತ್ತು ಪರಾಧೀನಗೊಳಿಸುವ) ಸಂರಚನಾತ್ಮಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳು, ಸಂಸ್ಥೆಗಳು, ವ್ಯಕ್ತಿಗಳು, ಉತ್ಪಾದನಾ ವಿಧಾನಗಳು, ವಿತರಣೆ ಮತ್ತು ಬಳಕೆ ಇವೆಲ್ಲ ಸಂಘಟಿತವಾಗಿರುವವು ಮತ್ತು ಹತೋಟಿಯಲ್ಲಿರುವವು, ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಬದುಕನ್ನು ಆವರಿಸಿಕೊಂಡಿರುವ ಬಗ್ಗೆ. ದಿನನಿತ್ಯದ ಆಚರಣೆಗಳಾದ ಶಾಲೆ, ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನೂ ಸಹ ಇದು ಒಳಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ

ಬೋಧಿಸಲ್ಪಡುತ್ತಿರುವ ಪ್ರಕಟ ಮತ್ತು ಗುಪ್ತ ಜ್ಞಾನಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧ, ಆ ಜ್ಞಾನದ ಆಯ್ಕೆ ಮತ್ತು ಸಂಘಟನೆಯ ಮೂಲ ತತ್ವಗಳು ಮತ್ತು ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಯಶಸ್ಸನ್ನು 'ಅಳೆಯುವ' ವಿಧಾನಗಳ ಮಾನದಂಡಗಳು ಇವುಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಚಿಂತನೆ ನಡೆಸುವಾಗ ಮೇಲಿನ ಸಂಗತಿಗಳು ಅತ್ಯಂತ ಮುಖ್ಯವೆನಿಸುತ್ತವೆ. ಈ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೀನ್ ಮತ್ತು ಯಂಗ್ (Bernstein and Young) ಮತ್ತಿತರರು ತೀವ್ರವಾಗಿ ಪ್ರತಿಪಾದಿಸಿರುವಂತೆ, ನಮ್ಮ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಸಂಕೇತಗಳ ಸಂರಚನೆಯು ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಇರುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಹತೋಟಿಯ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳಿಗೆ ನೇರವಾಗಿ ಮತ್ತು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಸಂಬಂಧಿಸಿದೆ. ಇನ್ನೆರಡು ಗಳಿಗೆಯಲ್ಲಿ ನಾನು ಈ ಸಂಗತಿಯ ಬಗ್ಗೆ ಇನ್ನಷ್ಟು ವಿವರವಾಗಿ ಹೇಳುವವನಿದ್ದೇನೆ. ಸದ್ಯಕ್ಕೆ ನಾನು ಹೇಳಲು ಬಯಸುವುದು ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿ ಮತ್ತು ರಾಜಕೀಯಾಸಕ್ತರಾಗಿ ನಮ್ಮ ಮುಂದಿರುವ ಮಹತ್ವದ ಸವಾಲೆಂದರೆ ಶಾಲೆಗಳು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿ ಸಂಘಟಿಸುವ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು ಮತ್ತು ಸಂಕೇತಗಳು ಅನೇಕ ಸ್ತರಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಕಟವಾಗುವ ಸಮಾಜದ ರೂಢಿಗತ ಮತ್ತು ಪರಿಕಲ್ಪನೀಯ ಪ್ರಜ್ಞೆಗೆ ತಾರ್ಕಿಕವಾಗಿ ನೇರ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಹೊಂದಿವೆ. ಇತರ ಲೇಖಕರು– ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಬೌಲ್ಸ್ ಮತ್ತು ಜಿಂಟಿಸ್ (Bowles and Gintis) ಶಿಕ್ಷಣ ಸಂಸ್ಥೆಗಳ ಆರ್ಥಿಕ ಪಾತ್ರಗಳನ್ನು ವಿಶದಗೊಳಿಸುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಶಾಲೆಗಳ ಕುರಿತು ಗಮನ ಹರಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಆ ಕಾರಣದಿಂದಾಗಿಯೇ ಚಲನಶೀಲತೆ, ಆಯ್ಕೆ, ಶ್ರಮದ ವಿಭಜನೆಯ ಪುನರುತ್ಪಾದನೆ ಮತ್ತು ಇನ್ನಿತರ ಫಲಿತಗಳು ಇವೆಲ್ಲವೂ ಅವರ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯ ಕೇಂದ್ರಬಿಂದುವಾಗಿವೆ. ಅಧಿಕಾರದಲ್ಲಿರುವವರ ನಿರಂತರ ಆರ್ಥಿಕ ಕುತಂತ್ರ ಹೆಚ್ಚು ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ನಿರ್ಧಾರಕ ಅಂಶವಾಗುತ್ತದೆ. ಇದು ಬಹುಮುಖ್ಯವೆಂದು ಒಮ್ಮೆಲೇ ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳಬಹುದಾದರೂ ಸಹ ಅದು ನಾಣ್ಯದ ಒಂದು ಮುಖ ಮಾತ್ರವೆಂದು ಹೇಳಬೇಕಿದೆ. ಈ ಫಲಿತವು ಶಾಲೆಯ ದೆಸೆಯಿಂದಾಗಿ ಉಂಟಾದದ್ದು ಎನ್ನುವ ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ಸಮಗ್ರವಾಗಿ ವಿವರಿಸುವುದರಲ್ಲಿ ಆರ್ಥಿಕತೆಯ ಆಧಾರದ ಮಾದರಿಯು ಸೋಲುತ್ತದೆ. ದಬ್ಬಾಳಿಕೆಯ ಕಾರ್ಯತಂತ್ರಗಳು ಯಾವುವು ಮತ್ತು ಅವು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ದೈನಂದಿನ ವ್ಯವಹಾರದಲ್ಲಿ ಹೇಗೆ ಮಿಳಿತವಾಗಿವೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಆ ಮಾದರಿಯು ವಿವರಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಅಲ್ಲದೆ ಶಿಕ್ಷಕರ ಶಾಲಾ ಬದುಕಿನಲ್ಲಿ ಹಾಸುಹೊಕ್ಕಾಗಿರುವ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಆಚರಣೆಗಳ ಜೊತೆ ಬೆಸೆದುಕೊಂಡಿರುವ ಸಂಕೀರ್ಣ ರೂಪದ ಸಾಮಾಜಿಕ, ಆರ್ಥಿಕ, ಮತ್ತು ರಾಜಕೀಯ ಒತ್ತಡಗಳು ಮತ್ತು ವೈರುಧ್ಯಗಳನ್ನು ನಾವು ಪರಿಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕೆಂದರೆ, ನಾವು ನಮ್ಮ ಆರ್ಥಿಕ ಗೃಹೀತ ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ ಅದಕ್ಕೆ ಪೂರಕವಾಗಿ ಬೇರೊಂದು – ಅಂದರೆ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಮತ್ತು ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ – ಒಲವುಳ್ಳ ಚಿಂತನೆಗಳನ್ನೂ ಪರಿಗಣನೆಗೆ ತಂದುಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಹಾಗಾದಾಗ ಅಸಮಾನತೆ ತುಂಬಿರುವ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿನ ಭೌತಿಕ ಸೌಲಭ್ಯಗಳ ಮತ್ತು ಆ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ವ್ಯಕ್ತಿ ವಿಶಿಷ್ಟಪ್ರಜ್ಞೆಯ ರೂಪುಗೊಳ್ಳುವಿಕೆ ಇವುಗಳ ನಡುವೆ ಇರುವ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಹಾಗೂ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಮಧ್ಯಸ್ಥಿಕೆಯು ಈ ಚರ್ಚೆಯ ಕೇಂದ್ರಬಿಂದುವಾಗಬೇಕು. ಆದುದರಿಂದಲೇ ನಾನಿಲ್ಲಿ ಆರ್ಥಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಪ್ರಭಾವದ ಕುರಿತಾಗಿ ಅವಲೋಕನ ಮಾಡಲು ಇಷ್ಟಪಡುತ್ತೇನೆ. ನಾವು ಸಹಜವಾಗಿ ಒಪ್ಪಿಕೊಂಡುಬಿಡುವ ಒಂದು ಸಂಗತಿಯೆಂದರೆ ಕೇವಲ ರಾಜಕೀಯ ಆರ್ಥಿಕತೆಯ ಮೇಲೆ ತಮ್ಮ ಗಮನವನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಿದ ಚಿಂತಕರು "ಸಹಜ" ಎಂಬಂತೆ ವಿವರಿಸುವ ಫಲಿತಗಳು.

ಯಜಮಾನ್ಯತೆಯ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯ ಬಗ್ಗೆ

ಈ ಹಿಂದೆ ಮಂಕು ಕವಿದಂತಿದ್ದ ಅನೇಕ ಸಂಗತಿಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಕಾಣಲು ನಮಗೆ ಇತ್ತೀಚೆಗಷ್ಟೇ ಸಾಧ್ಯವಾಗಿದೆ. ಸಮಾಜದಲ್ಲಿನ ಆರ್ಥಿಕ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪ್ರಭಾವದಿಂದಾಗಿ ಅಲ್ಲಿರುವ ಅಸಮಾನತೆಯ ಬಹುಮುಖ್ಯ ಅಂಶಗಳಿಗೆ ಮರುಜೀವ ಕೊಡುವುದರೊಟ್ಟಿಗೆ ಶಾಲೆಯು

ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಿರುವ ಎರಡನೆಯ ಪ್ರಭಾವಲಯವನ್ನು ಗ್ರಹಿಸಲು ಕಲಿಯುತ್ತಿದ್ದೇವೆ. ಏಕೆಂದರೆ ಕೇವಲ ಆರ್ಥಿಕ ಮಾತ್ರವಲ್ಲ, ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಬಂಡವಾಳವನ್ನೂ – ಅವು ಒಂದರ್ಥದಲ್ಲಿ ಸಾಂಕೇತಿಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು – ಉಳಿಸಿ ಅವುಗಳನ್ನು ವಿತರಣೆ ಮಾಡುವ ಕೆಲಸವನ್ನು ಶಾಲೆಗಳು ಮಾಡುತ್ತವೆ. ಹಾಗಾಗಿ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಂರಕ್ಷಣೆ ಮತ್ತು ವಿತರಣೆಯನ್ನು ಮಾಡುತ್ತಿರುವ ಎದ್ದು ಕಾಣುವಂಥ ಯಾವುದೇ ತಂತ್ರಕೌಶಲಗಳ ಅಗತ್ಯವಿಲ್ಲದೆಯೇ ಪ್ರಭಾವೀ ಗುಂಪುಗಳು ಸಾಮಾಜಿಕ ಹತೋಟಿಯನ್ನು ಹೊಂದುವುದನ್ನು ಸುಗಮಗೊಳಿಸಲು ಅಗತ್ಯವಿರುವ ಪ್ರಜ್ಞೆಯ ಸೃಷ್ಟಿ ಮತ್ತು ಮರುಸೃಷ್ಟಿಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಶಾಲೆಯಂಥ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ಹೇಗೆ ಮಾಡುತ್ತವೆ ಎಂದು ನಾವೀಗ ಸ್ವಲ್ಪ ಸ್ವಲ್ಪವೇ ತಿಳಿಯುತ್ತಿದ್ದೇವೆ. ಈ ಮರುಸೃಷ್ಟಿಯ ಅರಿವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವುದು ಈ ಗ್ರಂಥದ ಪ್ರಮುಖ ಆಶಯವಾಗಿದೆ.

ಆದರೆ ಇದನ್ನು ಸಾಧಿಸುವುದು ಸುಲಭವಲ್ಲವೇ ಅಲ್ಲ. ನಾನು ಇದರ ಮೊದಲ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ಈ ಪುಸ್ತಕದ ದಿಕ್ಕನ್ನು ಸೂಚಿಸುವ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮ ಹಾಗೂ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯ ಸ್ವರೂಪವನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುವ ಪ್ರಶ್ನಾವಳಿಯ ಚೌಕಟ್ಟನ್ನು ಸ್ಥೂಲವಾಗಿ ಚಿತ್ರಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತೇನೆ. ಈ ಚರ್ಚೆಯಲ್ಲಿ ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಚಿಂತಕ ಮತ್ತು ವಿಮರ್ಶಕರಾದ ರೇಮಂಡ್ ವಿಲಿಯಮ್ಸ್ (Raymond William) ಅವರ ಕೊಡುಗೆಯನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತೇನೆ. ಅವರ ಪರಿಚಯ ಬಹಳ ಮಂದಿ ಶಿಕ್ಷಣತಜ್ಞರಿಗೆ ಇಲ್ಲದಿರಬಹುದು (ನಿಜಕ್ಕೂ ಇದೊಂದು ಖೇದಕರ ಸಂಗತಿ). ಆದರೆ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ರೂಪ/ವಿಷಯವಸ್ತುಗಳ ಹತೋಟಿ ಮತ್ತು ಆರ್ಥಿಕ ಸಂಸ್ಥೆ / ಆಚರಣೆಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧಗಳ ಕುರಿತಾಗಿ ಅವರು ಮಾಡುತ್ತಿರುವ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ನಮಗೆ ವೈಯಕ್ತಿಕವಾಗಿಯೂ ಮತ್ತು ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕವಾಗಿಯೂ ಈ ಬಗೆಯ ಪ್ರಗತಿಪರ ಚಿಂತನೆ ಮತ್ತು ಬದ್ಧತೆಗಳಿಗೆ ಮಾದರಿಯಾಗಬಲ್ಲವು.

ಇಲ್ಲಿ ಮೊದಲಿಗೇ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮದ ಮೂರು ಅಂಶಗಳನ್ನು ವಿವರವಾಗಿ ತಿಳಿಸುವ ಅಗತ್ಯವಿದೆ ಎನಿಸುತ್ತದೆ.

1. ಶಾಲೆ – ಒಂದು ಸಂಸ್ಥೆಯಾಗಿ

2. ಜ್ಞಾನದ ವಿವಿಧ ರೂಪಗಳು

3. ಓರ್ವ ವ್ಯಕ್ತಿಯಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕ/ಶಿಕ್ಷಕಿ

ಇವುಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿಯೊಂದೂ ಸಹ ವಿಶಾಲ ಕ್ಯಾನ್ವಾಸ್‌ನಲ್ಲಿರುವ ಸಂಬಂಧಗಳ ಅವಿಭಾಜ್ಯ ಅಂಗವಾಗಿ ರೂಪುಗೊಂಡಿರುವುದನ್ನು ಗಮನಿಸಿ. ಇದರಲ್ಲಿ 'ರೂಪುಗೊಂಡಿರುವ' ಪದ ಬಹುಮುಖ್ಯ ಪದವಾಗಿದೆ. ನನ್ನ ಅಭಿಪ್ರಾಯವೂ ಸಹ ಬೌಲ್ಸ್ ಮತ್ತು ಜಿಂಟಿಸ್ (Bowles and Gintis) ಅವರ ಅಭಿಪ್ರಾಯದಂತೆಯೇ ಇದ್ದು ಸಾಧ್ಯವಿರುವಮಟ್ಟಿಗೂ ನಾವು ಬೋಧಿಸುತ್ತಿರುವ ಜ್ಞಾನ, ತರಗತಿಯ ಕೋಣೆಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಭಾವಯುತ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಬಂಧಗಳು, ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಮತ್ತು ಆರ್ಥಿಕ ಸಂರಕ್ಷಣೆ ಮತ್ತು ವಿತರಣೆಯ ತಾಂತ್ರಿಕತೆ ಆಗಿ ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಮತ್ತು ಕೊನೆಯದಾಗಿ ಮೇಲಿನ ಎಲ್ಲ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿರುವ ನಾವುಗಳು ಇವೆಲ್ಲವನ್ನೂ ಆ ಅಂಶಗಳು ನೆಲೆಸಿರುವ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿಯೇ ಇಟ್ಟು ನೋಡಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಇವೆಲ್ಲವೂ ಒಂದು ಸಂಕೀರ್ಣ, ಸ್ತರಗೊಂಡ ಮತ್ತು ಅಸಮಾನ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿನ ಅವುಗಳ ಸ್ಥಾನಗಳ ಬಗ್ಗೆ ವ್ಯಾಖ್ಯೆ ಮಾಡಲು ಸಾಧ್ಯವಿದೆಯಾದರೂ ಈ ಬಗೆಯ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಗಳನ್ನು ದುರುಪಯೋಗ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯನ್ನು ನಾವು ಎಚ್ಚರದಿಂದ ಗಮನಿಸಬೇಕಿದೆ. ಏಕೆಂದರೆ, ಇವುಗಳ ನಡುವೆ ಇರುವ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಗ್ರಹಿಸಲು ಇರಬೇಕಾದ ಸೂಕ್ಷ್ಮತೆಗಳನ್ನು ನಾವು ಕಡೆಗಣಿಸುವ ಅಪಾಯವೂ ಇದೆ.

ಪಠ್ಯಕ್ರಮ, ಸಂಸ್ಥೆ ಇವುಗಳೆಲ್ಲಾ ಕರಾರುವಾಕ್ಕಾಗಿ ಪೂರ್ವ ನಿರ್ಧರಿತ ಸಂಗತಿಗಳು ಎಂಬಂತೆ ನಾವು ಗ್ರಹಿಸುತ್ತೇವೆ. ಆರ್ಥಿಕತೆ ಮತ್ತು ಪ್ರಜ್ಞೆಗಳಿಗೆ ಅತ್ಯಂತ ನೇರ ಸಂಬಂಧ ಇರುವಂತೆಯೂ, ಆರ್ಥಿಕ

ಬುನಾದಿಯು ಇಡೀ ಸಮಾಜವೆಂಬ ಭವ್ಯಭವನದ(superstructure) ಸ್ವರೂಪವನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುತ್ತದೆಂದೂ ಭಾವಿಸುತ್ತೇವೆ. ಇದನ್ನು ತುಂಬ ಸರಳವಾಗಿ ಮತ್ತು ಯಾಂತ್ರಿಕವಾಗಿ ಹೇಳಿಬಿಡುತ್ತೇವೆ. ಏಕೆಂದರೆ ಸಂಸ್ಕೃತಿ ಮತ್ತು ಆರ್ಥಿಕತೆಗಳ ನಡುವೆ ಧೃವವಾದಿ(dialectical) ಎನ್ನಬಹುದಾದ ಸಂಬಂಧವಿರುವುದನ್ನು ಇದು ಮರೆತಂತಿದೆ. ಅಲ್ಲದೆ ಶಾಲೆ ಎನ್ನುವ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಕೆಲವೇ ಮಂದಿ ಅಧಿಕಾರಯುಕ್ತರು ಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ನಿಯಂತ್ರಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆಂದು ಇದು ಭಾವಿಸುತ್ತದೆ. ಹೌದು, ಇದು ಹಿಂದೆ ಸಹ ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಸತ್ಯವಾಗಿದ್ದಿತು ಮತ್ತು ಈಗಲೂ ಹಾಗಿದೆ. ಇದರ ಬಗ್ಗೆ ನಾನು ಇನ್ನಷ್ಟು ವಿವರಗಳನ್ನು ಅಧ್ಯಾಯ 4 ರಲ್ಲಿ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಚರಿತ್ರೆಯ ಬೇರುಗಳನ್ನು ಅರಸುತ್ತಾ ಹೋಗುವ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ನೀಡುತ್ತೇನೆ. ಆದರೆ ಸಮಸ್ಯೆ ಇನ್ನೂ ಸಂಕೀರ್ಣವೂ ಮತ್ತು ಜಟಿಲವೂ ಆಗಿದೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ನಾವು ಮುಂದಕ್ಕೆ ಹೋಗುವ ಮುನ್ನ ರಾಚನಿಕ(structural) ಸಂಬಂಧಗಳು "ಶಾಲೆಯ ಈ ಮೂರು ಅಂಶಗಳನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುತ್ತವೆ ಎಂದರೇನು?" ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಮೊದಲಿಗೆ ಸ್ಪಷ್ಟಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಿದೆ. ನನ್ನ ಅಭಿಪ್ರಾಯದಲ್ಲಿ ಇವುಗಳನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಅಗತ್ಯವಿರುವ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳಲ್ಲಿ ಯಜಮಾನ್ಯತೆಯು ಒಂದು.

ಈ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ "ನಿರ್ಧರಿಸುವುದು" ಎನ್ನುವ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗೆ ಎರಡು ಪರಂಪರೆಗಳಿರುವುದನ್ನು ಗುರುತಿಸಿ ಮುಂದುವರಿಯುವುದು ಮುಖ್ಯ. ಅದರಲ್ಲಿ ಒಂದನ್ನು, ಅಂದರೆ ಚಿಂತನೆಗಳು ಮತ್ತು ಸಂಸ್ಕೃತಿಯು ಸಾಮಾಜಿಕ ಹಾಗೂ ಆರ್ಥಿಕ ಸಂರಚನೆಯಿಂದ ನಿರ್ಧರಿತವಾಗುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಈಗಷ್ಟೇ ಗಮನಿಸಿ ಚರ್ಚಿಸಿದ್ದೆವೆ. ಅದು ಉತ್ಪಾದನಾ ಮಾದರಿ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಪ್ರಜ್ಞೆಗಳೆರಡರ ನಡುವೆ ಇರುವ ನೇರ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಇಲ್ಲಿ ನಮ್ಮ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸುವ ಪೂರ್ವಯೋಜಿತ ಅಥವಾ ನಿರ್ಧರಿತ ಚಟುವಟಿಕೆ ಆಗಿರುತ್ತವೆ. ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ನಡೆಯುವ ಎಲ್ಲ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳೂ ಅದರಲ್ಲಿ ಸೇರುತ್ತವೆ. ಎರಡನೆಯದು, ಸ್ವಲ್ಪ ಹೆಚ್ಚು ನಮ್ಯವಾದ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವಾಗಿದ್ದು, ಈ ಬಗೆಯ ನಿರ್ಧಾರಗಳು ಸಂಬಂಧಗಳ ಸಂಕೀರ್ಣ ಹೊಂದಾಣಿಕೆ ಎನ್ನುವ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಅದು ಹೊಂದಿದೆ. ಅದರ ಪ್ರಕಾರ, ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ಅಂತಿಮವಾಗಿ ಆರ್ಥಿಕತೆಯ ಬೇರುಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದು, ಶಾಲೆಯೂ ಸೇರಿದಂತೆ ಉಳಿದೆಲ್ಲ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಆಚರಣೆಗಳ ಮೇಲೆ ಒತ್ತಡ ಹೇರುತ್ತ ಅವುಗಳಿಗೆ ಮಿತಿಗಳನ್ನು ಹಾಕುತ್ತಾ ಹೋಗುತ್ತದೆ. ಹಾಗಾಗಿ, ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ವಲಯವು ಆರ್ಥಿಕ ಆಚರಣೆಗಳ "ಅವಲೋಕನ" ಮಾತ್ರವಾಗಿ ಉಳಿದಿಲ್ಲ. ಬದಲಾಗಿ, ಈ ಪ್ರಭಾವ, ಅವಲೋಕನ, ಅಥವಾ ನಿರ್ಧಾರವು ಮಾನವ ಕ್ರಿಯಾಶೀಲತೆಯ ಬಹು ವ್ಯವಸ್ಥಿತ ರೂಪ. ಇದನ್ನು ಸಾಧ್ಯವಾಗಿಸುವುದು ಅವರ ಬದುಕನ್ನು ರೂಪಿಸುವ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿ ನಿತ್ಯಜೀವನದ ಜಂಜಾಟದಲ್ಲಿ ಬಿದ್ದಿರುವ ನೈಜ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳ ನಡುವಿನ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಕ್ರಿಯೆಗಳು, ವೈರುಧ್ಯಗಳು ಮತ್ತು ಸಂಬಂಧಗಳು. ಶಾಲೆಗಳ, ಜ್ಞಾನದ ಮತ್ತು ದೈನಂದಿನ ಬದುಕಿನ ನಿಯಂತ್ರಣ ಇವು ಅಮುಖ್ಯವೆಂದು ತೋರುವ ಸಂಗತಿಗಳನ್ನೂ ಒಳಗೊಳ್ಳುವುದರಿಂದ ಹೆಚ್ಚು ಜಟಿಲ ಮತ್ತು ನಾಜೂಕಿನ ಸಂಗತಿಯಾಗಿವೆ. ಈ ನಿಯಂತ್ರಣವು ನಮ್ಮ ಬದುಕಿನ ಒಳಸುಳಿಯಾಗಿರುವ ಮತ್ತು ಪ್ರಕಟವಾಗಿ ಕಾಣಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಆರ್ಥಿಕ ವಿಭಜನೆ ಮತ್ತು ಮಧ್ಯಪ್ರವೇಶಗಳಂಥ ಸಾಮಾನ್ಯ ಪ್ರಜ್ಞೆ ಮತ್ತು ಆಚರಣೆಯಂತಹ ರಚನಾತ್ಮಕ ತತ್ವಗಳಲ್ಲಿ ಅಡಕವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಆಂತೋನಿಯೋ ಗ್ರಾಂಸ್ಕಿ (Antonio Gramsci) ಅವರ ಕೃತಿಗಳಲ್ಲಿ ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ವಿವರಿಸಲಾಗಿರುವ ಯಜಮಾನ್ಯತೆಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ ಕುರಿತಾಗಿ ದ ರೇಮಂಡ್ ವಿಲಿಯಮ್ಸ್ (Raymond William) ಅವರ ಚರ್ಚೆಯು ಈ ಎಲ್ಲ ವಿಷಯಗಳ ಉತ್ತಮ ಮತ್ತು ಸಮರ್ಥ ಸಾರಲೇಖನವಾಗಿದೆ.

> ಯಜಮಾನ್ಯತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಒತ್ತು ನೀಡಿದ್ದು ಗ್ರಾಂಸ್ಕಿ ಅವರು ನೀಡಿದ ಬಹು ಮುಖ್ಯ ಕೊಡುಗೆ. ಅದರ ಆಳವನ್ನು ಅವರು ಸರಿಯಾಗಿ ಗ್ರಹಿಸಿದ್ದು ನಿಜಕ್ಕೂ ಅಪರೂಪದ ಸಂಗತಿ ಎನ್ನಬೇಕು. ಏಕೆಂದರೆ, ಯಜಮಾನ್ಯತೆ ಎಂದರೆ ಎಲ್ಲ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿಯೂ ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಆವರಿಸಿರುವಂಥದು. ಅದು ದುರ್ಬಲತೆಯ ಪ್ರತೀಕವೆನಿಸುವ

ಆದರ್ಶದಂತೆ ಕೇವಲ ಎರಡನೆಯ ದರ್ಜೆಯದಾಗಿ ಅಥವಾ ಮೇಲ್ಪದರಕ್ಕೆ ಸೀಮಿತವಾಗಿರದೆ ಎಂತಹ ಆಳವನ್ನು ತಲುಪುತ್ತದೆಂದರೆ, ಸಮಾಜವನ್ನು ಎಷ್ಟರಮಟ್ಟಿಗೆ ಆವರಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆಂದರೆ – ಗ್ರಾಂಸ್ಕಿ ಹೇಳುವ ಹಾಗೆ – ಅದರ ಪರಿಧಿಯಲ್ಲಿ ಬರುವ ಹೆಚ್ಚಿನವರಿಗೆ ಸಾಮಾನ್ಯಪ್ರಜ್ಞೆಯ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಯನ್ನೇ ಬರೆದುಬಿಡುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಬುನಾದಿ ಇಲ್ಲವೇ ಕಟ್ಟಡದ ಸೂತ್ರಗಳನ್ನು ಮೀರಿಯೂ ಸಹ ಸಾಮಾಜಿಕ ಅನುಭವದ ಮೇಲೆ ಬೆಳಕು ಚೆಲ್ಲಿ ಸತ್ಯವನ್ನು ಸ್ಪಷ್ಟಪಡಿಸುತ್ತದೆ ಎನ್ನಬಹುದು. ಅದಕ್ಕೆ ಕಾರಣ ಇಲ್ಲಿದೆ. ಆದರ್ಶಗಳು ಬರೇ ಅಮೂರ್ತ ಹಾಗೂ ಹೇರಲ್ಪಟ್ಟ ಗೃಹೀತಗಳಾಗಿದ್ದರೆ, ನಮ್ಮ ಸಾಮಾಜಿಕ, ರಾಜಕೀಯ ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಚಿಂತನೆಗಳು, ರೂಢಿಗಳು ಹಾಗೂ ಊಹೆಗಳು ಕೇವಲ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಕುಟಿಲ ಮಧ್ಯಪ್ರವೇಶಗಳ, ಬೇಕೆನಿಸಿದಾಗ ನೀಡಬಹುದಾದ, ಬೇಡವಾದಾಗ ಹಿಂಪಡೆಯಬಹುದಾದ ಕೆಲವೊಂದು ತರಬೇತಿಯ ಪರಿಣಾಮ ಮಾತ್ರ ಎಂದಾಗಿದ್ದರೆ ಆಗ ಸಮಾಜವನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸುವುದು ಅಥವಾ ಪಲ್ಲಟಗೊಳಿಸುವುದು ಸುಲಭವಿತ್ತು. ಆದರೆ ಹಾಗಿಲ್ಲವೆಂದು ಅನುಭವವೇ ಹೇಳುತ್ತದೆ. ಯಜಮಾನ್ಯತೆಯ ಕುರಿತಾಗಿ – ಇಡೀ ಸಮಾಜದ ಸಮಷ್ಟಿ ಪ್ರಜ್ಞೆಯನ್ನು ಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಆಕ್ರಮಿಸುವ ಬಗೆಯ – ಈ ವಿವರಣೆಯು ಅತ್ಯಂತ ಮೂಲಭೂತವಾಗಿದ್ದು ಒಟ್ಟಾರೆ ಪ್ರಾಬಲ್ಯದ ಹರವನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ.

ಈ ಲೇಖನದಲ್ಲಿ ಬಹುಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಪ್ರಸ್ತಾಪಿಸುತ್ತಿರುವ ಸಂಗತಿಯೆಂದರೆ ಯಜಮಾನ್ಯತೆಯು ಹೇಗೆ ನಮ್ಮ ಪ್ರಜ್ಞೆಯ ಪದರಗಳೆಲ್ಲವನ್ನೂ ತುಂಬಿಕೊಂಡು ಅದರ ಮೂಲಕ ನಮ್ಮ ಸಂಪರ್ಕಕ್ಕೆ ಹಾಗೂ ಅರಿವಿಗೆ ಬರುವ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ, ಆರ್ಥಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಜಗತ್ತು ಮತ್ತು ನಾವು ಅದನ್ನು ಗ್ರಹಿಸುವ ರೀತಿ ಇವೆಲ್ಲವೂ ಒಂದು ಮತ್ತು ಒಂದು ಬಗೆಯದು ಮಾತ್ರ ಆಗಿರುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದು. ಹಾಗಾಗಿ ಯಜಮಾನ್ಯತೆಯು ಯಾವುದೋ ಅಮೂರ್ತ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ, ಮಿದುಳಿನ ಮೇಲಂತಸ್ತಿನಲ್ಲಿ ಕಾಣಿಸುವ ಪದಗಳ ಅಸ್ತವ್ಯಸ್ತ ರಾಶಿಯಂತಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಬದಲಾಗಿ, ಒಪ್ಪವಾಗಿ ಜೋಡಿಸಿಟ್ಟ ಅರ್ಥವಂತಿಕೆ ಮತ್ತು ಆಚರಣೆಗಳ ಸಂಗಮವಾಗಿ, ಕೇಂದ್ರೀಕೃತ, ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಮತ್ತು ಪ್ರಭಾವೀ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಾಗಿ, ಅರ್ಥ, ಮೌಲ್ಯಗಳು ಹಾಗೂ ಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ. ಅದನ್ನು ನಾವು ಕೇವಲ "ಅಭಿಪ್ರಾಯ" ಇಲ್ಲವೇ ಕುತಂತ್ರ ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸುವುದು ತಪ್ಪಾಗುತ್ತದೆ. ಯಜಮಾನ್ಯತೆ ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ನಿಯಂತ್ರಣಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಚರ್ಚಿಸುವ ತನ್ನ ವಾದ ಮಂಡನೆಯಲ್ಲಿ ವಿಲಿಯಮ್ಸ್ ಈ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಮುನ್ನೆಲೆಗೆ ತರುತ್ತಾನೆ. ಜೊತೆಜೊತೆಗೇ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ಈ ಸಂತೃಪ್ತ (saturation) ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗೆ ಹೇಗೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸಬೇಕೆಂದೂ ಸೂಚಿಸುತ್ತಾನೆ. ಇಡೀ ಸನ್ನಿವೇಶದ ಸಂಕೀರ್ಣತೆಯನ್ನು ಸಮರ್ಥವಾಗಿ ಹಿಡಿದಿಡುವ ಮತ್ತು ಪ್ರಜ್ಞೆಯು ಆರ್ಥಿಕ ಸಂರಚನೆಯ ಪ್ರಾತಿನಿಧಿಕ ರೂಪ ಮಾತ್ರವಾಗಿದ್ದು ಒಂದು ವರ್ಗವು ಅದನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುವ ಅಧಿಕಾರವನ್ನಿಟ್ಟುಕೊಂಡು ಇನ್ನೊಂದು ವರ್ಗದ ಮೇಲೆ ದಬ್ಬಾಳಿಕೆ ನಡೆಸುವುದೆಂದು ಪರಿಭಾವಿಸುವ ಚಿಂತನೆಯನ್ನು ವಿವರಿಸುವ ಪಠ್ಯಭಾಗವನ್ನು ಇಲ್ಲಿ ಉಲ್ಲೇಖಿಸಲು ಬಯಸುತ್ತೇನೆ. ಅಷ್ಟು ಮಾತ್ರವಲ್ಲ, ಒಟ್ಟಾರೆ ಅರ್ಥ ಮತ್ತು ಆಚರಣೆಗಳು ಹೇಗೆ ಅಸಮಾನ ಆರ್ಥಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ನಿಯಂತ್ರಣದಿಂದ ಮೊಳಕೆಯೊಡೆದು ಅದರ ಕಡೆಗೇ ಹರಿಯುತ್ತವೆ ಎನ್ನುವ ಮುಖ್ಯ ಅಂಶದೆಡೆಗೆ ಲೇಖನದ ಈ ಭಾಗವು ನಮ್ಮ ಗಮನವನ್ನು ಸೆಳೆಯುತ್ತದೆ.

ಯಜಮಾನ್ಯತೆಯೆಂದರೆ ನಮ್ಮ ಆಚರಣೆಗಳು, ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳು, ನಮ್ಮ ಶಕ್ತಿಯ ಕ್ರೋಢೀಕರಣ ಹಾಗೂ ಮಾನವ ಮತ್ತು ಅವನ ಜಗತ್ತಿನ ಅರಿವು ಇವೆಲ್ಲದರ ಒಟ್ಟು ಹೆಸರು. ಅವು ಅರ್ಥ ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಗಳ ಸಂಚಯವಾಗಿದ್ದು ಅಭ್ಯಾಸ ಮಾಡುತ್ತಾ ಮಾಡುತ್ತಾ ಆ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಪಡೆಯುತ್ತಿರುವಂತೆ ಅದು ವ್ಯುತ್ಕ್ರಮವಾಗಿಯೂ (reciprocally) ಸ್ಥಿರೀಕರಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ಕಾರಣದಿಂದಾಗಿಯೇ ಅದು ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನವರಿಗೆ ವಾಸ್ತವದ ಅರಿವು ಅನುಭವ ಆಧಾರಿತವಾಗಿದ್ದು ಸಮಾಜದ ಬಹುಮಂದಿಗೆ ತಮ್ಮ ಬದುಕಿನಲ್ಲಿ ಅದನ್ನು ಮೀರುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಇರುವುದಿಲ್ಲವಾದ್ದರಿಂದ ಅದೇ ಆತ್ಯಂತಿಕ ಸತ್ಯವೆಂಬ ಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ.   ಆದರೆ ಸ್ಥಾವರ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯೊಂದರಲ್ಲಿ ಒಂದು ಗಳಿಗೆಯ ಅಮೂರ್ತ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯ ಹೊರತಾಗಿ ಅದು ಸತ್ಯವಲ್ಲ; ಇದಕ್ಕೆ ವೈರುಧ್ಯವೆಂಬಂತೆ, ನಾವು ಅದಕ್ಕೆ ಕಾರಣೀಭೂತವಾದ ನೈಜ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಂಡರೆ ಮಾತ್ರ ನಮಗೆ ಸಮರ್ಥ ಮತ್ತು ಪ್ರಭಾವೀ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಪರಿಚಯ ಆಗುತ್ತದೆ. ನಾನು ಹೇಳುತ್ತಿರುವುದು ಅನುಷ್ಠಾನದ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಬಗ್ಗೆ. ಈ ಬಗೆಯ ಅನುಷ್ಠಾನದ ವಿಧಾನಗಳು ಬಹು ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತವೆ ಮತ್ತು

ಪ್ರಾಸ್ತಾವಿಕವಾಗಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ ನಮ್ಮ ಇಂದಿನ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಅವುಗಳಿಗೆ ಗಮನಾರ್ಹ ಆರ್ಥಿಕ ಮಹತ್ವ ಇದೆ. ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಮತ್ತು ಪ್ರಧಾನ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ವರ್ಗಾವಣೆಯಲ್ಲಿ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಶಾಲೆಯು ಮಹತ್ತರ ಪಾತ್ರವನ್ನು ವಹಿಸುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಅದೀಗ ಮುಖ್ಯ ಆರ್ಥಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆಯಾಗಿದೆ. ಹಾಗೆ ನೋಡಿದರೆ ಅವೆರಡೂ ಏಕಕಾಲಿಕವಾಗಿ ಕಾರ್ಯ ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಿರುತ್ತವೆ. ಅಲ್ಲದೆ ತಾತ್ವಿಕ ನೆಲೆಗಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ, ಸಿದ್ಧಾಂತದ ನಿಜ ಸ್ವರೂಪದಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ವಿಭಿನ್ನ ಆಚರಣೆಗಳ ಚರಿತ್ರೆಯಲ್ಲಿ ಇರುವ ಒಂದು ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ನಾನು ಸೀಮಿತ ಆಯ್ಕೆಯ ಪರಂಪರೆ ಎಂದು ಕರೆಯಲು ಬಯಸುತ್ತೇನೆ. ಅದನ್ನು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಪ್ರಧಾನ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯಲ್ಲಿ ಯಾವಾಗಲೂ "ಪರಂಪರೆ" ಎಂದು ಗುರುತಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಪ್ರಶ್ನೆ ಅದಲ್ಲ; ಯಾವುದನ್ನು ಆಯ್ಕೆಮಾಡಲಾಗುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದೇ ಪ್ರಶ್ನೆ. ಉಪಲಬ್ಧವಿರುವ ಹಿಂದಿನ ಮತ್ತು ಇಂದಿನ ಎಲ್ಲದರಿಂದ ಕೆಲವು ಅರ್ಥ ಮತ್ತು ಆಚರಣೆಗಳನ್ನು ಮಾತ್ರ ಆರಿಸಿಕೊಂಡು ಅವುಗಳನ್ನೇ ವೈಭವೀಕರಿಸಿ, ಉಳಿದವನ್ನು ಕಡೆಗಣಿಸಿ ಹೊರಹಾಕುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಪ್ರಶ್ನಿಸಬೇಕಾಗಿದೆ. ಇನ್ನೂ ಮುಖ್ಯ ವಿಷಯವೆಂದರೆ, ಇವುಗಳಲ್ಲಿ ಕೆಲವು ಅರ್ಥಗಳನ್ನು ಮರುವ್ಯಾಖ್ಯೆಗೆ ಒಳಪಡಿಸಿ, ಜಾಳು ಜಾಳಾಗುವಂತೆ ಮಾಡಿ, ಅವು ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿಯ ಉಳಿದ ಅಂಶಗಳಿಗೆ ಪೂರಕವಾಗಿರುವಂತೆ ಅಥವಾ ಕಡೇ ಪಕ್ಷ ಮಾರಕ ಆಗಿರದಂತೆ ಮಾಡಲಾಗುತ್ತದೆ.

ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ; ಕುಟುಂಬದ ಮಾದರಿಯ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿ ನಡೆಯುವ ಬಹು ವಿಸ್ತಾರ ರೂಪದ ಸಾಮಾಜಿಕ ತರಬೇತಿಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು, ಕೆಲಸದ ವ್ಯಾವಹಾರಿಕ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ವ್ಯಾಖ್ಯೆ ಮತ್ತು ಸಂಘಟನೆ; ಬೌದ್ಧಿಕ ಮತ್ತು ತಾತ್ವಿಕ ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಆಯ್ಕೆಯ ಸಂಪ್ರದಾಯ: ಇವೆಲ್ಲಾ ಸೆಳೆತಗಳು, ಪ್ರಧಾನ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯನ್ನು ನಿರಂತರವಾಗಿ ಕಟ್ಟುವ ಮತ್ತು ಕೆಡವುವ ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ ನಿರತವಾಗಿರುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಅದರ ಮೇಲೆ ನಾವು ಕಾಣಬಹುದಾದ ಸತ್ಯ ನಿಂತಿದೆ. ನಾವು ಕಲಿತದ್ದು ಕೇವಲ ನಮ್ಮ ಮೇಲೆ ಹೇರಲ್ಪಟ್ಟ ಆದರ್ಶ, ಅಥವಾ ಅದು ಆಳುವ ವರ್ಗದ ಏಕಾಕಿಯಾಗಬಹುದಾದ ಅರ್ಥ ಮತ್ತು ಆಚರಣೆ ಮಾತ್ರವಾದರೆ ಅಥವಾ ಆಳುವ ವರ್ಗದ ಪ್ರಭಾವೀ ಗುಂಪೊಂದರ ಚಿಂತನೆಯಾಗಿದ್ದು ಅದನ್ನು ಎಲ್ಲರ ಮೇಲೆ ಹೇರಲಾಗಿದೆಯಾದರೆ, ನಮ್ಮ ತಲೆಯಲ್ಲಿ ಅದು ಸತತವಾಗಿ ಸುಳಿದಾಡುತ್ತಿದ್ದರೆ ಆಗ ಅದನ್ನು ಕಿತ್ತೆಸೆಯುವುದು ಬಹು ಸುಲಭ.

ಈ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ವಿಲಿಯಮ್ಸ್‌ರವರು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಸ್ಥೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಏನನ್ನು ಹೇಳಿದ್ದಾರೆಂದು ಕೊಂಚ ಗಮನಿಸಬೇಕಿದೆ. ಶಾಲೆಯನ್ನು ಒಂದು ಸಂಸ್ಥೆಯಾಗಿ ಮತ್ತು ಅಸಮಾನತೆಯನ್ನು ಪೋಷಿಸುವ ಆಡುಂಬೊಲವಾಗಿ ಇರುವ ಸಂಬಂಧಗಳ ಕುರಿತಾಗಿ ನಾನು ಹಿಂದೆ ಹೇಳಿದ ವಿಚಾರಕ್ಕೆ ಇದನ್ನು ಹೋಲಿಸಬಹುದು. ಬ್ರಿಟಿಷ್ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರ ಪ್ರಕಾರ ಶಾಲೆಗಳು ಕೇವಲ "ವ್ಯಕ್ತಿಗಳನ್ನು ಸಂಸ್ಕರಿಸುವುದಿಲ್ಲ" ಅವು "ಜ್ಞಾನವನ್ನೂ ಸಂಸ್ಕರಿಸುತ್ತವೆ". ಅವು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಮತ್ತು ಆದರ್ಶಗಳ ಯಜಮಾನ್ಯತೆಯ ಏಜೆಂಟುಗಳಂತೆ ವರ್ತಿಸುತ್ತವೆ. ಅಂದರೆ ಆಯ್ದ ಕೆಲವು ಸಂಪ್ರದಾಯಗಳನ್ನು ಮಾತ್ರ ಪುರಸ್ಕರಿಸಿ, ಮೇಲೆತ್ತಿ ಅದರ ಮೂಲಕ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಸಾಂಸ್ಥೀಕರಣದ ಉದ್ದೇಶವನ್ನು ಸಾಧಿಸುತ್ತವೆ. ಆದರೆ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಾಗಿ ಅವು ಪ್ರಧಾನ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯನ್ನು ಪಸರಿಸಲು ಬಹು ದೊಡ್ಡ ಕಾರಣ ಆಗಿದೆ ಎನ್ನಬಹುದು. ಬೇರೆ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿ – ಇಲ್ಲಿ ಒಂದು ಪ್ರಮಾಣದ ಆರ್ಥಿಕ ವ್ಯಾಖ್ಯೆ ಶಕ್ತಿಯುತ ಎನಿಸುತ್ತದೆ – ಅವು ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವ ನಿರ್ಮಾಣಕ್ಕೆ ಸಹಾಯಕವಾಗಿದ್ದು ಸೂಕ್ತ ಅರ್ಥ ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಗಳನ್ನು ನೀಡುತ್ತವೆ. ಪ್ರಸಕ್ತ ಆರ್ಥಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಚೌಕಟ್ಟಿನ ಹೊರತಾಗಿ ಬೇರೆ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳು ಅವರ ಕಣ್ಣೆದುರಿಗಿಲ್ಲ. ಈ ಗ್ರಂಥದಲ್ಲಿ ಕಾಣಸಿಗುವ ರಾಜಕೀಯ ಮತ್ತು ವಿಶ್ಲೇಷಣಾತ್ಮಕ ವಿವರಣೆಗಳು ಆದರ್ಶ, ಯಜಮಾನ್ಯತೆ ಮತ್ತು ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಆರಿಸಿಕೊಂಡಿರುವ ಸಂಪ್ರದಾಯ ಈ ಕಾರಣಕ್ಕಾಗಿ ಅನಿವಾರ್ಯವಾಗಿವೆ.

ಇದನ್ನು ಉದಾಹರಣೆಯೊಂದರಿಂದ ಸ್ಪಷ್ಟಪಡಿಸಬೇಕೆಂದರೆ, ಒಂದೆಡೆ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ನಿಜಕ್ಕೂ ಬೋಧಿಸಲಾಗುತ್ತಿರುವ ಜ್ಞಾನದ ಸುತ್ತಲೂ ಹುತ್ತಗಟ್ಟಿರುವ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು, ಇನ್ನೊಂದೆಡೆ ಯಾವುದನ್ನು ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ನ್ಯಾಯಸಮ್ಮತವೆಂದು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳಲಾಗಿದೆಯೋ ಅದು, ಈ ಎರಡು ಅಂಶಗಳು ಶಾಲೆಯ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ, ಆರ್ಥಿಕ ಮತ್ತು ರಾಜಕೀಯ ನಿಲುವುಗಳನ್ನು ತಿಳಿಯಲು ನೀಡುವ ನೆರವು ಸಣ್ಣ ಪ್ರಮಾಣದ್ದಲ್ಲ. ಇಲ್ಲಿ ಮೂಲಭೂತವಾಗಿ ಮಾಡುವುದೇನೆಂದರೆ, ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಕಾಣಿಸಿರುವ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ವಿಭಿನ್ನ ರೂಪಗಳನ್ನು ಸಮಸ್ಯಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಪರಿವರ್ತಿಸುವುದು ಮತ್ತು ತನ್ಮೂಲಕ ಅವುಗಳಲ್ಲಿ ಅಂತರ್ಗತವಾಗಿರುವ

ಆದರ್ಶದ ವಿಷಯವಸ್ತುವನ್ನು ಬಿಡಿಸಿ ಹೊರತರುವುದು. ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಆರಿಸಿಕೊಂಡಿರುವ ಸಂಪ್ರದಾಯಗಳ ಕುರಿತಾದ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ತುಸು ಗಂಭೀರವಾಗಿಯೇ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಬೇಕಿದೆ. ಅದು ಯಾರ ಜ್ಞಾನ? ಅದನ್ನೇ ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿದವರು ಯಾರು? ಅದನ್ನು ಈ ಬಗೆಯಾಗಿ ಸಂಘಟಿಸಿ ಬೋಧಿಸುತ್ತಿರುವ ಕಾರಣವೇನು? ಅದರಲ್ಲಿಯೂ ಈ ವಯೋಮಾನದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ? ಆದರೆ ಕೇವಲ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳುವುದರಿಂದ ಏನೂ ಪ್ರಯೋಜನವಿಲ್ಲ. ಇಲ್ಲಿ ಈ ಅಧ್ಯಯನಗಳನ್ನು ಸಾಮಾಜಿಕ ಹಾಗೂ ಆರ್ಥಿಕ ಶಕ್ತಿ ಮತ್ತು ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ಆಂತರ್ಯದಲ್ಲಿರುವ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳಿಗೆ ಬೆಸೆಯುವ ಪ್ರಯತ್ನವನ್ನು ಮಾಡಬೇಕಾಗಿ ತೋರುತ್ತದೆ. ಹಾಗಾದಾಗ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ನಾವು ತಲುಪಿಸುತ್ತಿರುವ (ಮತ್ತು ತಲುಪಿಸದೇ ಇರುವ) ಆರ್ಥಿಕ ಮತ್ತು ರಾಜಕೀಯ ಶಕ್ತಿ ಹಾಗೂ ಜ್ಞಾನಗಳ ನಡುವೆ ಇರುವ ಕೊಂಡಿಗಳ ಬಗ್ಗೆ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸ್ವರೂಪದ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನವನ್ನು ಮಾಡಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಬಹುದು.

ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ ಕಾಣಿಸುವ "ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಆಧಾರಿತ" ಪಠ್ಯಕ್ರಮದೆಡೆಗೆ ಸಾಗುತ್ತಿರುವ ಚಳುವಳಿ ಇಲ್ಲಿ ಪ್ರಸ್ತುತವಾಗುತ್ತದೆ. ಇಲ್ಲಿ "ತಮ್ಮನ್ನು ತಾವು ಅರಿತುಕೊಳ್ಳಲು" ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಸಬಲೀಕರಣಗೊಳಿಸುವ ಸಲುವಾಗಿ ನಾವು ಸಾಮಾಜಿಕ "ಶೋಧನೆ" ಯನ್ನು ಕೌಶಲಗಳ ಬತ್ತಳಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಒಂದು ಕೌಶಲವನ್ನಾಗಿ ಕಲಿಸುತ್ತಿದ್ದೇವೆ. ಇದು ಹಿಂದಿನ ದಶಕಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಚಲಿತವಿದ್ದ ಬಾಯಿಪಾಠ ಮಾಡಿಸುವ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನಕ್ಕಿಂತ ಒಳ್ಳೆಯದು ಎನ್ನುವುದರಲ್ಲಿ ಅನುಮಾನವಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ಅದು ಹೀಗಿದ್ದರೆ ಸಾಮಾಜಿಕ ಬದುಕಿನ ಅಧ್ಯಯನವನ್ನು ಖಚಿತವಾಗಿ ಅರಾಜಕೀಯ(depolitical)ಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ. ಜ್ಞಾನಶಾಖೆಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು, ಇತಿಹಾಸಕಾರರು, ಮಾನವಶಾಸ್ತ್ರ ಪರಿಣತರು ಮತ್ತು ಇತರರು ತಮ್ಮ ತಮ್ಮ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು ಮತ್ತು ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಹೇಗೆ ಸಾಮಾಜಿಕ ಕಟ್ಟುವಿಕೆಯಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸಬೇಕೆಂದು ನಾವು ನಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಹೇಳುತ್ತೇವೆ. ಆದರೆ ನಾವು ಹಾಗೆ ಮಾಡುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸ್ವರೂಪದ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಾಮುದಾಯಿಕತೆ ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿದೆ, ಅದು ಹೇಗೆ ಉಳಿದುಕೊಂಡು ಬಂದಿದೆ ಹಾಗೂ ಅದರ ಫಲಾನುಭವಿಗಳು ಯಾರು ಎಂಬ ವಿಷಯಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಶೋಧಿಸಬೇಕು ಎನ್ನುವುದರ ಕುರಿತಾಗಿ ಅವರನ್ನು ಸಿದ್ಧಗೊಳಿಸಿರುವುದಿಲ್ಲ.

ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಒಂದು ಬಗೆಯ ಸೋಲಿನ, ಅಳುಕಿನ ಛಾಯೆ ಕಾಣುತ್ತದೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು "ತಮ್ಮ ಕಲಿಕೆಗೆ ಕೆಲಮಟ್ಟಿಗೆ ತಾವೇ ಹೊಣೆಗಾರರಾಗುವಂತೆ" ಅವರನ್ನು ತಯಾರು ಮಾಡಲು ನಾವು ಸಿದ್ಧರಿದ್ದೇವೆ. ಈ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ, ಸಾರಸಾನ್(Sarason) ಅವರು ಗುರುತಿಸುವ ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ವರ್ತನಾ ನಿಯತತೆಗಳ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಈ ಗುರಿಗಳನ್ನು ನಾವು ತಲುಪುತ್ತೇವೆಯೋ ಇಲ್ಲವೋ ಎನ್ನುವುದು ಆಸಕ್ತಿಕರ ವಿಷಯವಾದರೂ ಸಹ ಅದಿಲ್ಲಿ ಅಪ್ರಸ್ತುತ. ಅಷ್ಟೇ ಮುಖ್ಯವಾದ ಸಂಗತಿಯೆಂದರೆ, ಹಲವು ಬಾರಿ "ವಿಶ್ಲೇಷಣಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಚಿಂತನೆ ನಡೆಸುತ್ತಿರುವ" ವಿಷಯವು ಕೇವಲ ಜಾಳುಜಾಳಾದ, ಅಚಾರಿತ್ರಿಕ(ahistorical), ಒಮ್ಮುಖ ಮತ್ತು ಆದರ್ಶದ ಹೊರೆ ಹೊತ್ತಿರುವ ಪಕ್ರಿಯೆಯಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಈ ಕಾರಣದಿಂದಾಗಿ, ನಾನು ಅಧ್ಯಾಯ 5ರಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸುವಂತೆ, ಶಾಲೆಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಸಾರಭೂತ ಚೌಕಟ್ಟು ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಸಹಮತದ ಸುತ್ತಲೇ ಸುತ್ತುತ್ತಿರುತ್ತದೆ. ಸಂಘರ್ಷಗಳ (ಉದಾ: ವರ್ಗ, ವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಇಲ್ಲವೇ ಬೇರಾವುದಾದರೂ ಸಂಘರ್ಷ) ಜೊತೆಗೆ ವ್ಯವಹರಿಸುವುದರ ಬಗ್ಗೆ ಗಂಭೀರ ಪ್ರಯತ್ನಗಳು ತೀರಾ ಕಡಿಮೆ. ಬದಲಾಗಿ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಬದುಕಿನ ನಿಯಂತ್ರಣ ಹಾಗೂ ಸಂಘಟನೆಯ ಸುತ್ತಲೂ ಹಬ್ಬಿರುವ ಸಂಕೀರ್ಣ ಸಂಬಂಧಗಳು ಮತ್ತು ವೈರುಧ್ಯಗಳಿಗೆ ಹೋಲಿಕೆಯೇ ಇಲ್ಲದ ಒಮ್ಮತದ ತತ್ವದ ಬಗ್ಗೆ ನಾವು "ಶೋಧಿಸಲು" ತೊಡಗುತ್ತೇವೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ಆರಿಸಿದ ಸಂಪ್ರದಾಯ ನಮಗೆ ಬೋಧನೆ ಮಾಡಬಾರದೆಂದು, ಇಲ್ಲವೇ ಆಯ್ದ ಕೆಲವನ್ನು ಮರುವ್ಯಾಖ್ಯೆಗೆ ಒಳಪಡಿಸಬೇಕೆಂದು (ಮತ್ತು ತನ್ಮೂಲಕ ಒಡನೆಯೇ ಮರೆಯಬೇಕೆಂದೂ)

ಆದೇಶಿಸುತ್ತದೆ. ಇದಕ್ಕೆ ಉದಾಹರಣೆಯಾಗಿ ಮಹಿಳೆಯರ ಅಥವಾ ಕಾರ್ಮಿಕರ ಚರಿತ್ರೆಯನ್ನು ನೋಡಬಹುದು. ಆದರೆ ಉಳ್ಳವರ ಮತ್ತು ಮಿಲಿಟರಿ ಇತಿಹಾಸವನ್ನು ನಾವು ಬೋಧಿಸದೇ ಇರುವುದಿಲ್ಲ. ನಾವು ಬೋಧಿಸುವ ಇತಿಹಾಸವೆಲ್ಲಾ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಉದ್ದಿಮೆದಾರರ ಸಂಘದವರ ನಿಲುವುಗಳಿಂದಲೇ ತುಂಬಿಹೋಗಿರುತ್ತವೆ. ವಿಭಿನ್ನ ಸಾಮಾಜಿಕ ತತ್ವಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿ ತಮ್ಮನ್ನು ತಾವೇ ಸಂಘಟಿಸಿ, ರೂಪಿಸಿಕೊಂಡ ದೇಶಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಸ್ವತಂತ್ರ ಹಾಗೂ ಪ್ರಾಮಾಣಿಕ ಮಾಹಿತಿ ಸಿಗುವುದಿಲ್ಲ. ಅಸತ್ಯದ ಆಧಾರದ ಸಹಮತವನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುವಲ್ಲಿ ಶಾಲೆ ವಹಿಸುತ್ತಿರುವ ಪಾತ್ರಕ್ಕೆ ಇವು ಕೆಲವು ಉದಾಹರಣೆಗಳು ಮಾತ್ರ.

ತಟಸ್ಥತೆ ಮತ್ತು ನ್ಯಾಯ

ಅಸಮಾನತೆ ತುಂಬಿರುವ ನಮ್ಮ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಒಳಸುಳಿಯಂತಿರುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ಆರ್ಥಿಕ ಶಕ್ತಿಗಳ ತಿಳಿವಳಿಕೆಯನ್ನು ಅವು ಕೇವಲ ಕೌಶಲಗಳು, ಅಂದರೆ, "ಇದನ್ನು ಮಾಡುವುದು ಹೇಗೆ?" ಎನ್ನುವ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಯ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಇಳಿಸಿರುವ ವಾಸ್ತವತೆಯು ನಿಜಕ್ಕೂ ದೊಡ್ಡ ಸಮಸ್ಯೆಯೊಂದನ್ನು ಪ್ರತಿಫಲಿಸುತ್ತದೆ. ಮುಂದಿನ ಅಧ್ಯಾಯಗಳಾದ 6, 7 ಮತ್ತು 8 ರಲ್ಲಿ ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ವಿವರಣೆಯನ್ನು ನೀಡಬೇಕೆಂದು ನಾನು ಬಯಸುವ ಕೆಲವು ವಾದಗಳಿಗೆ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಾಗಿ ಈ ಮಾತುಗಳನ್ನು ಹೇಳಬೇಕಿದೆ. ನಮ್ಮ ಚಿಂತನೆಯನ್ನು ಹೀಗೆ ತೆಳುವಾಗಿಸಿರುವುದು ಮುಂದುವರಿದ ಔದ್ಯೋಗಿಕ ಆರ್ಥಿಕತೆಗಳಲ್ಲಿ ಬದುಕು ಹೇಗೆ ತಾಂತ್ರಿಕೀಕರಣಗೊಂಡಿದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತದೆ.

ಹಾಬರ್ಮಾಸ್ ಅವರ ಪರಿಭಾಷೆಯನ್ನು ಬಳಸುವುದಾದರೆ "ಉದ್ದೇಶಿತ-ತರ್ಕಬದ್ಧ ಅಥವಾ ಸಾಧನೀಯ ಪ್ರಕಾರದ ವಾದ ಮತ್ತು ಕ್ರಿಯೆಗಳ ಜಾಗವನ್ನು ಸಾಂಕೇತಿಕ ಕ್ರಿಯಾವಿಧಾನಗಳು" ಆಕ್ರಮಿಸುತ್ತವೆ. ಸಾಮಾನ್ಯರ ದೈನಂದಿನ ಬದುಕಿನಲ್ಲಿ ರಾಜಕೀಯ, ಆರ್ಥಿಕ ಮತ್ತು ಒಮ್ಮೊಮ್ಮೆ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂವಾದಗಳು ಸಹ ಕಾರ್ಯಕ್ಷಮತೆಯ ಮತ್ತು ತಾಂತ್ರಿಕ ಕೌಶಲಗಳ ಚರ್ಚೆಯಾಗಿ ಬದಲಾಗಿಬಿಡುತ್ತವೆ. ವರ್ತನಾ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯ, ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳ ನಿರ್ವಹಣೆ, ಇತ್ಯಾದಿಗಳ ಮೂಲಕ "ಉತ್ತರದಾಯಿತ್ವ"ವು ಯಜಮಾನ್ಯತೆ ಮತ್ತು ತಾತ್ವಿಕ ನಿರೂಪಣೆಯಾಗುತ್ತದೆ. ಇದೇ ವೇಳೆಗೆ ಸಾಮಾಜಿಕ ಬದುಕಿನ ನ್ಯಾಯಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಅಂಶಗಳು ಕ್ರಮೇಣವಾಗಿ ರಾಜಕೀಯದಿಂದ ಹೊರಬಂದು ನಿಂತಿವೆ. ಅಲ್ಲದೆ ಅವುಗಳನ್ನು ಒಂದು ಬಗೆಯ ತಟಸ್ಥ ಪಜಲ್ ರೂಪದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳಂತೆ ಪರಿಗಣಿಸಲಾಗುತ್ತಿದೆ ಮತ್ತು ಆ ಪಜಲ್‌ಗಳನ್ನು ತಟಸ್ಥ ಅನುಭವಾಧಾರಿತ ಸತ್ಯಾಂಶಗಳಿಂದಲೇ ಪರಿಹರಿಸಬೇಕು. ಅವನ್ನು ಶಾಲೆಗಳಂಥ ತಟಸ್ಥ ಸಂಸ್ಥೆಗಳ ಒಳಗೆ ಹರಿಬಿಟ್ಟರೆ ಶಿಕ್ಷಕರಂಥ ತಟಸ್ಥ ಭಾಗೀದಾರರ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನ ದೊರೆಯುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವ ಆಶಯವೇ ಕಾಣುತ್ತದೆ.

ಸಾಮಾಜಿಕ ಬದುಕಿನಲ್ಲಿ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ವಿಶಿಷ್ಟವಾಗಿ ತಟಸ್ಥತೆಯ ಇಂಥ ನಿಲುವು ಈ ನಿರೂಪಣೆಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಧಾನವಾಗಿರುವುದಕ್ಕೆ ಕಾರಣವೇನೆಂದರೆ ನಾವು ನಮ್ಮೆಲ್ಲ ಕೃತ್ಯಗಳನ್ನು ಅವು ತಟಸ್ಥ ಎಂದು ಪರಿಭಾವಿಸುತ್ತೇವೆ ಮತ್ತು ಯಾವುದೇ ನಿಶ್ಚಿತ ರಾಜಕೀಯ ನಿಲುವಿಗೆ ಅಂಟಿಕೊಳ್ಳದೆ ವಸ್ತುನಿಷ್ಠರಾಗಿದ್ದೇವೆ ಎಂಬ ಭಾವನೆಯನ್ನೂ ಹೊಂದಿರುತ್ತೇವೆ. ಆದರಿದು ಶುದ್ಧ ಸುಳ್ಳು. ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಎರಡು ಕಾರಣಗಳಿಗಾಗಿ, ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ಅಲಿಪ್ತವಾಗಿಲ್ಲ – ಅದು ಕೂಡ ತನ್ನ ಆರ್ಥಿಕ ಪ್ರಭಾವದ ವಾಸ್ತವದಿಂದಾಗಿಯೇ ಅಲಿಪ್ತವಾಗಿಲ್ಲ – ಎನ್ನುವುದರ ಕುರಿತಾಗಿ ಪುರಾವೆಗಳು ಸಿಗುತ್ತಲೇ ಇವೆ. ಬೇಸಿಲ್ ಬರ್ನ್ ಸ್ಟೈನ್, ಪಿಯರಿ ಬೊರ್ದುಯೆ ಮತ್ತಿತರರು ತೋರಿಸಲು ಯತ್ನಿಸಿರುವಂತೆ, ಈ ಪ್ರಾಸ್ತಾವಿಕ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ವಿಲಿಯಮ್ಸ್ ಅವರ ಹೇಳಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗುವಂತೆ ಮತ್ತು ಕೊನೆಯದಾಗಿ ನನ್ನ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಅಭಿಪ್ರಾಯದಂತೆ, ಶಾಲೆಗಳು ಬಹಳಷ್ಟು ಮಂದಿಯ ಹಿತಾಸಕ್ತಿಯನ್ನು ರಕ್ಷಿಸುತ್ತವೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಅಲ್ಲಗಳೆಯಲಾಗದಿದ್ದರೂ ನಮ್ಮಂತಹ ವರ್ಗೀಕೃತ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ವರ್ಗಸಂಬಂಧಗಳ ಆರ್ಥಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಮರುರೂಪಗಳನ್ನು ಕಟ್ಟುವ ಸಮರ್ಥ ಏಜೆಂಟ್‌ಗಳಾಗಿಯೂ ಇರುವಂತೆ ತೋರುತ್ತವೆ. ಇದು ಚರ್ಚಾರ್ಹ ಸಂಗತಿಯೆಂದು ಭಾವಿಸಲು

ಕಾರಣವಿದೆ. ಆದರೆ ಈ ಅಧ್ಯಾಯದ ಮುಂದಿನ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ಹಾಗೂ ಎರಡನೆಯ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ಪ್ರಸ್ತುತಪಡಿಸುವಂತೆ ಶಾಲೆಗಳು ಆರ್ಥಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಶ್ರೇಣೀಕರಣ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ವಹಿಸುವ ಪಾತ್ರದ ಕುರಿತಾಗಿ ಲಭ್ಯವಾಗುತ್ತಿರುವ ಸಂಶೋಧನಾ ಫಲಿತಾಂಶಗಳು ವಿಶ್ವಸನೀಯವಾಗಿವೆ.

ಈಗ ಎರಡನೆಯ ಕಾರಣದ ಕಡೆ ನಮ್ಮ ಗಮನವನ್ನು ಹರಿಸಿ ಅದನ್ನು ದೃಢೀಕರಿಸೋಣ. ಅದು ಮೇಲ್ನೋಟಕ್ಕೆ ತೋರುವಷ್ಟು ಸಿಂಧು ಎನಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಶಾಲೆಯ ಆವರಣವನ್ನು ಹೊಗುತ್ತಿರುವ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ತಂದಿರುವುದು ಅನೇಕ ಸಾಮಾಜಿಕ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ಅಗಾಧ ಲೋಕದಿಂದ ಎನ್ನುವ ಸಂಗತಿಯನ್ನು ಇದು ಅಲಕ್ಷಿಸುತ್ತದೆ. ಅದು ಎಲ್ಲಿಂದಲೋ ಬರುವ ಒಂದು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ನಿಧಿಯಂತಿದ್ದು ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ನಮ್ಮ ಇಡೀ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿರುವ ಶಕ್ತಿಯುತ ಬಣಗಳ ದೃಷ್ಟಿಕೋನ ಮತ್ತು ನಂಬಿಕೆಗಳನ್ನು ಪ್ರತಿನಿಧಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ಬಗೆಯ ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ಆರ್ಥಿಕ ಸರಕು ಉದಾ: ಪುಸ್ತಕಗಳು, ಸಿನಿಮಾಗಳು, ಸಾಮಗ್ರಿಗಳು ಇತ್ಯಾದಿ. ಇವುಗಳ ಉತ್ಪಾದನೆ ಮತ್ತು ವಿತರಣೆಯಲ್ಲಿಯೇ ಅದು ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಮತ್ತು ಆರ್ಥಿಕ ಬದ್ಧತೆಗಳ ಜರಡಿಯಲ್ಲಿ ಹಾದು ಬಂದಿರುತ್ತದೆ. ಇದರಿಂದ ತಿಳಿಯುವುದೇನೆಂದರೆ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ಆರ್ಥಿಕ ಮೌಲ್ಯಗಳು ನಾವು ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿರುವ ಸಂಸ್ಥೆಗಳ ಸಂರಚನೆಯಲ್ಲಿ, ನಮ್ಮ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಆಂತರ್ಯದಲ್ಲಿ ನಾವು ಕಾಪಿಡುವ "ಶಾಲಾ ಜ್ಞಾನದ ಔಪಚಾರಿಕ ಮೂಲನಿಧಿ"ಯಲ್ಲಿ, ನಮ್ಮ ಬೋಧನಾ ಪದ್ಧತಿಯಲ್ಲಿ, ನಮ್ಮ ತತ್ವ ಮತ್ತು ಮಾನದಂಡಗಳಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಕೊನೆಯದಾಗಿ ನಮ್ಮ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ವಿಧಾನಗಳಲ್ಲಿ ಇವೆಲ್ಲವುಗಳಲ್ಲೂ ಹಾಸುಹೊಕ್ಕಾಗಿ ಬೆರೆತುಕೊಂಡಿವೆ. ಈ ಮೌಲ್ಯಗಳು ನಮ್ಮ ಮೂಲಕ – ಕೆಲವು ವೇಳೆ ನಮ್ಮ ಅರಿವಿಗೂ ಬಾರದಂತೆ – ತಮ್ಮ ಕಾರ್ಯವನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತವೆಯಾದ್ದರಿಂದ ನಮ್ಮ ಮುಂದಿರುವ ಪ್ರಶ್ನೆಯು ಈ ಆಯ್ಕೆಗಳನ್ನು ಮೀರುವುದು ಹೇಗೆ ಎನ್ನುವುದಲ್ಲ. ಬದಲಾಗಿ "ಅಂತಿಮವಾಗಿ ನಾನು ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಿರುವ ಆಯ್ಕೆಗಳು ಯಾವುವು?" ಎನ್ನುವುದೇ ಆ ಪ್ರಶ್ನೆ. ಇದು ಸಮಸ್ಯೆಯ ಮತ್ತೊಂದು ಮಗ್ಗುಲನ್ನು ತೆರೆದಿಡುತ್ತದೆ. ಅದೆಂದರೆ ನಮ್ಮ ತಲೆಯಲ್ಲಿ ಆಳವಾಗಿ ಬೇರೂರಿರುವ ಮೌಲ್ಯಗಳು. ನಮಗೆ ಸರೀಕರ ಬಗೆಗಿನ ಜವಾಬ್ದಾರಿ, ಸಾಮಾನ್ಯ ಪ್ರಜ್ಞೆ ಮತ್ತು ನಮ್ಮ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿರುವ ಪ್ರಭಾವೀ ಆಚರಣೆಗಳನ್ನು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡಲು ನಾವು ಬಳಸುವ ನಿಯಮಗಳು – ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಇವೇ ಆ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು.

ಈ ವರ್ಗಗಳಲ್ಲಿ ಬಹು ಮುಖ್ಯವಾದವುಗಳು "ವಿಜ್ಞಾನ" ದ ಕುರಿತಾದ ನಮ್ಮ ಕಾಣ್ಕೆ ಮತ್ತು ಅದರಷ್ಟೇ ಪ್ರಮುಖವಾಗಿ ಅಮೂರ್ತ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಬಗೆಗಿನ ನಮ್ಮ ಬದ್ಧತೆ. ಏಕೆಂದರೆ ಸಮುದಾಯದ ಬಗ್ಗೆ ನಮಗಿರುವ ಗ್ರಹಿಕೆಯು ಅದರ ಬೇರುಗಳಲ್ಲಿಯೇ ಸೊರಗಿದೆ. ಒಬ್ಬ ಮೂರ್ತ ವ್ಯಕ್ತಿಯನ್ನು ಅಮೂರ್ತಗೊಳಿಸುವ ಮಾರ್ಗಗಳೀಗ ನಮಗೆ ತಿಳಿದಿವೆ ಮತ್ತು ಅದೇ ವೇಳೆಗೆ ವ್ಯಕ್ತಿಗೆ ಆಶೆಗಳು, ಅಗತ್ಯಗಳು ಹಾಗೂ ನ್ಯಾಯದ ಗ್ರಹಿಕೆ ಇವೆಲ್ಲವನ್ನು ಗಳಿಸಲು ಅನುವಾಗುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ಚಳುವಳಿಯಿಂದ ಆ ವ್ಯಕ್ತಿಯನ್ನು ಬೇರ್ಪಡಿಸುತ್ತಲಿರುತ್ತೇವೆ. ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಸಂಶೋಧನೆಯು ನಿಜಕ್ಕೂ ಒಂದು "ತಟಸ್ಥ ವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ" ಯಾಗಿದ್ದು ಅದು ನಮ್ಮನ್ನು ಬಹುಮುಖ್ಯ ರಾಚನಿಕ ವಿಧಗಳಲ್ಲಿ ಮಿಕ್ಕವರೊಂದಿಗೆ ಕಟ್ಟಿಹಾಕುವುದಿಲ್ಲ ಎನ್ನುವ ಅಭಿಮತದ ಬೆಂಬಲ ಪಡೆದಿದೆ.

ಅಮೂರ್ತ ಮತ್ತು ವೈಯಕ್ತಿಕ, ಇವುಗಳ ಪರಿಧಿಯಿಂದ ಹೊರಗೆ ಆಲೋಚಿಸಲು ನಮಗೆ ಸಾಧ್ಯವಾಗದಿರುವುದನ್ನು ರೇಮಂಡ್ ವಿಲಿಯಮ್ಸ್ ಅವರು ತಮ್ಮ ಚರ್ಚೆಯಲ್ಲಿ ಸಮರ್ಥವಾಗಿ ಮತ್ತೊಮ್ಮೆ ಪ್ರತಿಪಾದಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಅವರ ಪ್ರಕಾರ, ಬೂರ್ಜ್ವಾ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಪ್ರಾಧಾನ್ಯವು ನೈಜ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಬಂಧಗಳ ಮತ್ತು ಇತರರ ಮೇಲಿನ ಅವಲಂಬನೆಯ ಬಗೆಗಿನ ನಮ್ಮ ಅರಿವನ್ನು ವಿಕೃತಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ.

ಒಮ್ಮೆ ನಾನು ಗಣಿ ಕಾರ್ಮಿಕನೊಬ್ಬನ ಜೊತೆ ಮಾತನಾಡುತ್ತಿದ್ದೆ. ಆತ ಓರ್ವ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಬಗ್ಗೆ ಹೇಳುತ್ತಾ "ಅವನು ಬೆಳಗ್ಗೆ ಎದ್ದು ಒಂದು ಸ್ವಿಚ್ ಒತ್ತಿದರೆ ಒಡನೆಯೇ ಬೆಳಕು ಬರಬೇಕೆಂದು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುತ್ತಾನೆ" ಎನ್ನುವ ಮಾತು ಹೇಳಿದ್ದ. ಹೌದು. ಒಂದಲ್ಲ ಒಂದು ವಿಧದಲ್ಲಿ ನಾವೂ ಅಂತಹವರೇ. ನಮ್ಮ ಆಲೋಚನಾ ಧಾಟಿಗಳು ನಮ್ಮ ನೈಜ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು, ನಮ್ಮ–ಇತರರ ಪರಸ್ಪರಾವಲಂಬನೆಗಳನ್ನು ಮಾಮೂಲಿಯಾಗಿ ನಿರ್ಲಕ್ಷಿಸುತ್ತವೆ. ನಾವು ಚಿಂತಿಸುವುದು "ಇದು ನನ್ನ ಹಣ", "ಇದು ನನ್ನ ದೀಪ" ದಂಥ ಮಾಮೂಲಿ ಪದಗಳನ್ನು ಬಳಸುವ ಮೂಲಕ ಮಾತ್ರ. ಸಮಾಜದ ಕುರಿತಾದ ನಮ್ಮ ಆಲೋಚನೆಗಳು ಬೇರುಮಟ್ಟದಲ್ಲಿಯೇ ಸೊರಗಿ ಕೃಶವಾಗಿರುವುದೇ ಇದಕ್ಕೆ ಕಾರಣ. ನಮ್ಮ ಪ್ರಸಕ್ತ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಸಮಾಜವೆಂದರೆ ಏನು, ಮತ್ತು ಅದರ ಕಾರ್ಯವೇನು ಎಂದು ನೈಜ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ನಿರಂತರವಾಗಿ ತೋರಿಸುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಾಧನಗಳಿಂದ ಸಾಮಾಜಿಕ ಉದ್ದೇಶಗಳಿಗೆ ಆರ್ಥಿಕ ಬೆಂಬಲ ನೀಡುವ ವಿಧಾನದ ಬಗೆಗಿನ ನಮ್ಮ ತಿಳಿವಳಿಕೆಯ ಕೊರತೆ ಅಪಾರವಾಗಿದೆ. ಸೂಕ್ಷ್ಮ ಹಾಗೂ ನಿರಂತರ ಸಹಕಾರ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಘಟನೆಯ ಮೇಲೆಯೇ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಉತ್ಪನ್ನಗಳು ಆಧರಿತವಾಗಿರುವ ಈ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ನಾವು ನಮ್ಮದೇ ದಾರಿ ಹಿಡಿದು ಸಾಗುತ್ತಾ ನಾವು ಪ್ರತ್ಯೇಕಿತ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳು ಎನ್ನುವಂತೆ ಭೋಗಿಸಬಹುದೆಂದು ಭಾವಿಸುತ್ತಿದ್ದೇವೆ. ಬಳಿಕ ನಾವು ವೈಯಕ್ತಿಕ ಭೋಗಜೀವನ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಕರ(taxation) ಇವುಗಳ ನಡುವಿನ ಒಂದು ವಿಚಿತ್ರ, ಕಡುಮೂರ್ಖತನದ ಹೋಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಸಿಲುಕಿಬಿಡುತ್ತೇವೆ. ಮೊದಲನೆಯದು ಸ್ವಾಗತಾರ್ಹಗಿದ್ದು ಅದನ್ನು ವಿಸ್ತರಿಸಿದರೆ ಉತ್ತಮ. ಆದರೆ ಎರಡನೆಯದನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಅನಿವಾರ್ಯವಾಗಿದೆಯಾದರೂ ಅದನ್ನು ಸಾಧ್ಯವಾದಷ್ಟು ಸೀಮಿತಗೊಳಿಸಬೇಕು. ನಾವು ಸಮುದಾಯದ ಪ್ರಜ್ಞೆಯೊಂದನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳದಿದ್ದರೆ ನಮ್ಮ ಬದುಕಿನ ಗುಣಮಟ್ಟ ಈಗಿರುವಂತೆಯೇ ವಿಕೃತವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಹಾಗೆ ಬೆಳೆಸಿಕೊಂಡಾಗ ನಮ್ಮ ಪರಿಶ್ರಮದ ಮತ್ತು ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ನಡುವೆ ಇರುವ ಒಂದು ಸಮತೋಲನ ಮತ್ತು ಉತ್ಪಾದಕರ ಹಾಗೂ ಬಳಕೆದಾರರ ಮೇಲೆ ಕೆಲವೊಂದು ಬಗೆಯ ಕೆಲಸದ ಪ್ರಭಾವವನ್ನು ಬಹುಮಟ್ಟಿಗೆ ಪರಿಹರಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಇದೆ. ಆದರೆ ನಮಗೆ ಸಮಾಜದ ಬಗ್ಗೆ ಇರಬೇಕಿದ್ದ ಸೂಕ್ತ ಅರಿವಿನ ಕೊರತೆಯೇ ಹಿನ್ನಡೆಯನ್ನುಂಟುಮಾಡುತ್ತಿದೆ.

ಇಲ್ಲಿ ವಿಲಿಯಮ್ಸ್ ಅವರು ಬಹಳಷ್ಟು ಸಂಗತಿಗಳನ್ನು ಹೇಳುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಅವುಗಳಲ್ಲಿ ಕೆಲವನ್ನು ಅವಲೋಕಿಸೋಣ. ನಮ್ಮ ಸಾಮಾಜಿಕ, ಆರ್ಥಿಕ ಮತ್ತು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಬದುಕಿನಲ್ಲಿ ನಮ್ಮ ಕಾಳಜಿಯ ಕೇಂದ್ರವಾದ 'ಅಮೂರ್ತ ವ್ಯಕ್ತಿ' ನಿಜಕ್ಕೂ ಒಂದು ಅಮೂರ್ತ ಪರಿಕಲ್ಪನೆ ಮಾತ್ರ. ಆ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಇಲ್ಲವೇ ಶಿಕ್ಷಣತಜ್ಞರಾಗಿ ನಮ್ಮೆಲ್ಲರ ಬದುಕನ್ನು, ಆರ್ಥಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಂಶವನ್ನು, ಈಗಿರುವ ವ್ಯಕ್ತಿಗತ ಸುಖಸಾಧನಗಳ ಸುತ್ತ ಬೆಳೆದಿರುವ ಅಸಮಾನ ಸಂರಚನಾ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಯಾವ ಕಾರಣಕ್ಕೂ ಪ್ರತಿನಿಧಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ನಮಗೆ ದೊರಕಿರುವ ಸುಖಸಾಧನಗಳನ್ನು ಉತ್ಪಾದಿಸುವವರ ಜೊತೆ ಸಂಪರ್ಕದಲ್ಲಿದ್ದು ಆ ಕಾರಣಕ್ಕಾಗಿಯೇ ಸಾಮೂಹಿಕ ಬದ್ಧತೆಯ ಅತೀವ ಫಲವತ್ತತೆಯ ಪ್ರಭಾವಗಳನ್ನು ಮೀರುವುದು ಹೆಚ್ಚುಹೆಚ್ಚು ಸವಾಲಿನದಾಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಈ ಬಗೆಯ ಸನ್ನಿವೇಶಕ್ಕೆ ತಾತ್ವಿಕ ನೆಲೆಗಟ್ಟು ಆಗುತ್ತದೆ. ಈ ಕಾರಣದಿಂದಾಗಿ ನಮ್ಮ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ, ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಬದುಕಿನಲ್ಲಿ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಮೇಲೆ ನಾವು ನೀಡುತ್ತಿರುವ ಅತೀ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಯು ಬಳಕೆದಾರರ ನೈತಿಕತೆಯ ಜೊತೆ ಸೂಕ್ಷ್ಮಸ್ತರದಲ್ಲಿ ಆಟವಾಡಲು ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುವ ಹುನ್ನಾರಕ್ಕೆ ಹಾಗೂ ಶಿಥಿಲಗೊಳ್ಳುತ್ತಿರುವ ರಾಜಕೀಯ ಮತ್ತು ಆರ್ಥಿಕ ಸಂವೇದನೆಗೆ ಹೇಳಿ ಮಾಡಿಸಿದಂತಿದೆ. ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಪಾತ್ರದ ವೈಭವೀಕರಣ ಮತ್ತು ಸಮಾಜದ ಉತ್ತಮೀಕರಣದ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ನಮ್ಮ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಬರೇ ತಟಸ್ಥ ಕಾರಕೂನನ ಮಟ್ಟಕ್ಕೆ ಇಳಿಸಿರುವುದು. ಈ ಎರಡು ಸಂಗತಿಗಳ ಸುಪ್ತ ಪ್ರಭಾವದಿಂದಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕ ವರ್ಗ ಮತ್ತಿತರರಿಗೆ ವ್ಯಾಪಕವಾಗಿರುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ಆರ್ಥಿಕ ಅನ್ಯಾಯದ ವಿರುದ್ಧ ದನಿಯೆತ್ತುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳನ್ನು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ನಾಶ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಇದರ ನೇರ ಪರಿಣಾಮವೆಂದರೆ ತಾವುಗಳೇ ಒಂದು ಭಾಗವಾಗಿರುವ ಸಮಾಜದ ಸ್ವರೂಪವನ್ನು ನಿಖರವಾಗಿ ಅರಿಯುವ ಪ್ರಯತ್ನದಲ್ಲಿ ಅವರ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಹಾಗೂ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ನಿರ್ವೀರ್ಯರನ್ನಾಗಿ ಮಾಡಿಬಿಡುತ್ತದೆ.

ಈ ಬಗೆಯ ವಾದಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಧಾನ ಸಂಗತಿಯೆಂದರೆ 'ಸಂಬಂಧ' ದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆ. ಇಲ್ಲಿ ನಾನು ಹೇಳಲು ಹೊರಟಿರುವುದನ್ನು 'ಸಂಬಂಧಗಳ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ' ಎಂಬುದಾಗಿ ವಿವರಿಸಬಹುದು. ಅದು ಸಾಮಾಜಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು – ಅವುಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣವೂ ಒಂದು – ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಸ್ಥೆಗಳ ವಿಸ್ತೃತ ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ತಳುಕು

ಹಾಕಿಕೊಂಡಿವೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಗುರುತಿಸುತ್ತದೆ. ಐತಿಹಾಸಿಕವಾಗಿ ನೋಡುವುದಾದರೆ, ಈ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ಲಭ್ಯ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ಹಂಚಿಕೆ ಮಾಡುವಾಗ ಕೆಲವು ಸಮುದಾಯಗಳಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಮತ್ತು ಉಳಿದವಕ್ಕೆ ಕಡಿಮೆ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು ದೊರಕುವಂತೆಯೂ ನೋಡಿಕೊಂಡಿವೆ. ಒಟ್ಟಾರೆ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಬೋರ್ದೋಯ್ ಅವರ ಪರಿಭಾಷೆಯಲಿ, "ಸಾಮಾಜಿಕ ಬಂಡವಾಳ" ಎನ್ನಲಾಗುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ಕಾರ್ಯಗಳು, ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಮತ್ತು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳು ಮತ್ತು ಇನ್ನಿತರ ಮಾನವ ನಿರ್ಮಿತ ಸಾಧನಗಳು ಮೇಲ್ನೋಟಕ್ಕೆ ಕಾಣಸಿಗುವ ಗುಣಗಳ ಆಧಾರದಿಂದ ನಿರ್ಧಾರಿತವಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಈ ಬಗೆಯ ಸಕಾರಾತ್ಮಕ ವಿಧಾನವನ್ನು ಹೊರತುಪಡಿಸಿ ಅವುಗಳ ಅರ್ಥ ಹೊರಹೊಮ್ಮುವುದು ಪರಸ್ಪರ ಸಂಬಂಧದ ಕಾರಣದಿಂದ ಮತ್ತು ಯಾವುದೇ ಸಮಾಜವು ಹೇಗೆ ರೂಪುಗೊಂಡಿದೆ ಹಾಗೂ ನಿಯಂತ್ರಣಕ್ಕೊಳಪಟ್ಟಿದೆ ಎನ್ನುವ ಅವುಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಕೀರ್ಣ ಕಟ್ಟುಪಾಡುಗಳಿಂದ. ಇದರ ಗುಣವಿಶೇಷಗಳನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುವುದು ಈ ಸಂಬಂಧಗಳೇ ಎನ್ನಬಹುದು. ವಿಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಕುರಿತಾದ ಗೃಹೀತಗಳನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವಲ್ಲಿ, ಅದರಲ್ಲಿಯೂ ಅವುಗಳನ್ನು ಶಿಕ್ಷಣ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಅಳವಡಿಸುವ ಬಗ್ಗೆ ಚಿಂತಿಸುವಲ್ಲಿ ನಾವು ಅವುಗಳನ್ನು ಪ್ರಧಾನವಾಗಿ ಆದರ್ಶ ಹಾಗೂ ಆರ್ಥಿಕ ವಿಭಾಗಗಳನ್ನಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸಬೇಕಿದೆ. ಈ ವರ್ಗಗಳು ಬೇಕಿರುವುದು ಪ್ರಸಕ್ತ ಆರ್ಥಿಕ ಪಾತ್ರವನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸಲು ಹಾಗೂ ಈ ಹೆಚ್ಚೇನೂ ಪ್ರಶ್ನೆ ಮಾಡದೆ ಈ ಬಗೆಯ ಬೇರ್ಪಡಿಸುವಿಕೆಯನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುವುದು. ಇದು ಯಜಮಾನ್ಯತೆಯ ಮುಖ್ಯ ಭಾಗವಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ಸ್ವರೂಪದ ಯಜಮಾನ್ಯತೆಯ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕೆಂದರೆ ಆದರ್ಶಾಧಾರಿತ ಯಜಮಾನ್ಯತೆಗೆ ಎರಡು ಅಗತ್ಯಗಳಿವೆಯೆಂದು ಈ ಹಿಂದೆ ಗ್ರಾಮ್ ಸ್ಕಿ ಅವರು ಹೇಳಿದ್ದನ್ನು ನೆನಪಿಗೆ ತಂದುಕೊಳ್ಳಬೇಕು. ನಮ್ಮ ದೈನಂದಿನ ಬದುಕನ್ನು ತುಂಬುವ ಭಾವನೆಗಳ ವರ್ಗಗಳು ಮತ್ತು ಸಂರಚನೆ ಇವುಗಳನ್ನು ನಮ್ಮ ಆರ್ಥಿಕ ಶ್ರೇಣಿ ಸೃಷ್ಟಿಸುತ್ತದೆನ್ನುವುದು ಮಾತ್ರವಲ್ಲ, ಇದರ ಜೊತೆಜೊತೆಗೇ "ಬುದ್ಧಿಜೀವಿಗಳು" ಎಂದು ಹೇಳಲಾಗುವ ಗುಂಪು ಈ ವರ್ಗಗಳಿಗೆ ಒಂದು ಬಗೆಯ ಅಧಿಕೃತತೆಯನ್ನು ನೀಡುತ್ತವೆಯಲ್ಲದೆ ಅವರ ಆದರ್ಶ ಮಾದರಿಗಳು ಅಲಿಪ್ತವೇನೋ ಎನ್ನುವ ಭ್ರಮೆಯನ್ನು ಹುಟ್ಟಿಸುತ್ತವೆ. ಇದರಿಂದಾಗಿ, ಶಿಕ್ಷಣತಜ್ಞರಂಥ "ಬುದ್ಧಿಜೀವಿಗಳು" ತಮ್ಮ ವಾದಕ್ಕೆ ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳುವ ವರ್ಗೀಕರಣ ಮತ್ತು ಎಲ್ಲ ಉಪಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಒರೆಗಲ್ಲಿಗೆ ಹಚ್ಚುವುದು ನಮ್ಮ ಪರೀಕ್ಷೆಯ ಕೇಂದ್ರಬಿಂದುವಾಗಬೇಕು.

ನಾವು ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಆರಿಸಿ ಸಂರಕ್ಷಿಸುವ, ಮರುವಿಶ್ಲೇಷಣೆಗೆ ಗುರಿಪಡಿಸುವ ಮತ್ತು ಹಂಚುವ ಹಾಗೂ ನಮ್ಮ ಚಿಂತನಾಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುವ ಮತ್ತು ಇಡೀ ಬೃಹತ್ ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣತಜ್ಞರ ಪಾತ್ರವು "ತಟಸ್ಥ" ಆಗಿದೆಯೆಂಬ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಾಗಿ ಶಾಲೆಯ ಬೆನ್ನ ಹಿಂದಿರುವ ಸತ್ಯವನ್ನು ನಾನು ಈ ಲೇಖನದಲ್ಲಿ ಇಲ್ಲಿಯವರಗೆ ಸ್ಥೂಲವಾಗಿ ಮಾತ್ರ ಅವಲೋಕಿಸಿದ್ದೇನೆ. ಈ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮ ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯತಂತ್ರದ ಕುರಿತಾಗಿ ನಾನು ಹೇಳಬೇಕೆಂದಿರುವ ಸಂಗತಿಯ – ಎಂದರೆ ಶಿಕ್ಷಕ/ಕಿ ತಾನೇ ಸ್ವತಃ ಒಂದು ರಾಜಕೀಯ ಸಾಧನವಾಗಿ ರೂಪಿಸಿಕೊಂಡಿರುವುದು – ಬಗ್ಗೆ ನಾನು ಹೇಳಬೇಕೆಂದಿರುವ ಕಡೆಯ ಮಾತುಗಳು ನನ್ನಲ್ಲೇ ಉಳಿದಿವೆ. ಇದು ವೈಯಕ್ತಿಕವೂ ಹೌದು ಮತ್ತು ಅದೇ ಕಾರಣದಿಂದಾಗಿ ಅತ್ಯಂತ ಕಠಿಣವೂ ಹೌದು. "ಈ ವಿಚಾರಗಳಲ್ಲಿ ನನ್ನ ನಿಲುವು ಏನು?" ಎನ್ನುವ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ಕೇಳುವುದು ಮತ್ತು ಆ ಪ್ರಶ್ನೆಗೆ ಸೂಕ್ತ ಉತ್ತರ ನೀಡುವುದು ಎಷ್ಟು ತೊಡಕಿನದೆಂದು ಮತ್ತು ಕೆಲವೇಳೆ ಅದು ನೀಡುವ ಚಿತ್ರಹಿಂಸೆಯು ನನಗೆ ತಿಳಿಯದೆ ಇಲ್ಲ. ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಬಂಡವಾಳ ಮತ್ತು ಆರ್ಥಿಕ/ಸಾಮಾಜಿಕ ನಿಯಂತ್ರಣಗಳ ನಡುವೆ ಇರುವ ಸಂಬಂಧದ ಬಗೆಗಿನ ನನ್ನ ಉಳಿದ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳ ಕುರಿತಾದ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ತಿಳಿವಳಿಕೆ ಇರಬಹುದೆಂಬ ಊಹೆ ಇಂಥ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳ ವಿಸ್ತಾರ ಭೂಮಿಕೆಯಲ್ಲಿದೆ. ನಮ್ಮ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿರುವ ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಸಂರಚನೆಯು ರೂಪುಗೊಂಡಿರುವ ಮತ್ತು ನಿಯಂತ್ರಣಕ್ಕೆ ಒಳಪಟ್ಟಿರುವ ವಿಧಾನದ ಕಾರಣಗಳಿಂದಾಗಿಯೇ ಯಾವ ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ಆರ್ಥಿಕ ಹಿನ್ನೆಲೆಯ ಸಮುದಾಯಗಳು

ಮತ್ತು ವರ್ಗಗಳು ಸಹಾಯ ಮತ್ತು ಬೆಂಬಲ ಪಡೆದಿರುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಯಾವ ಸಮುದಾಯಗಳು ಹಾಗೆ ಪಡೆದಿಲ್ಲ ಎನ್ನುವ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯ ಅಗತ್ಯವಿದೆ.

ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಯ ಜೊತೆ ಸೆಣಸಾಡುವುದು ಎಷ್ಟು ಕಷ್ಟವೆಂಬ ವಾಸ್ತವತೆ, ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ಕೇಳುವಾಗ ನಮ್ಮಲ್ಲಿ ಮೂಡುವ ಅಸಹಾಯಕತೆ (ಇದರ ಕುರಿತಾಗಿ ನಾನೇನು ಮಾಡಬಹುದು?) ಇವೆಲ್ಲವೂ ಸಹ ಯಜಮಾನ್ಯತೆಯ ಸ್ವರೂಪದ ಬಗ್ಗೆ ಗ್ರಾಮ್ ಸ್ಕಿ ಮತ್ತು ವಿಲಿಯಮ್ಸ್ ಅವರ ಚಿಂತನೆಗಳ ಮಹತ್ವದ ಕಡೆ ಬೊಟ್ಟು ಮಾಡುತ್ತವೆ. ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿ ನಮ್ಮ ದಿನನಿತ್ಯದ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ರಾಜಕೀಯ ಮತ್ತು ಆರ್ಥಿಕ ಪರೀಕ್ಷೆಗೆ ಒಳಪಡಿಸುವುದು, ಶಾಲೆಯನ್ನು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಹಾಗೂ ಆರ್ಥಿಕ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಿ ನಕಲು ಮಾಡುವ ಸಲುವಾಗಿ ಇರುವ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನಾಗಿ ನೋಡುವುದು ಇವೆಲ್ಲವನ್ನು ಪ್ರಸಕ್ತ ಶಿಕ್ಷಣದ ಆಚರಣೆಗಳಿಗೆ ಸವಾಲನ್ನು ನೀಡಬೇಕೆನ್ನುವ ಉದ್ದೇಶದಿಂದ ಮಾಡುತ್ತಿರುವುದಲ್ಲ. ಹಾಗೇನಾದರೂ ಇದ್ದಿದ್ದರೆ, ಅಷ್ಟು ಮಾತ್ರವಾಗಿದ್ದರೆ, ಶಿಕ್ಷಕರ ತರಬೇತಿ, ಉತ್ತಮಗೊಳಿಸಿದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಇತ್ಯಾದಿ ಬದಲಾವಣೆಗಳಿಂದ ಆ ತರಹದ ಆಚರಣೆಗಳನ್ನು ಮಾರ್ಪಡಿಸಬಹುದಿತ್ತು. ಇವೆಲ್ಲ ಆಚರಣೆಗಳನ್ನು ನಾವು ಬದಲಾಯಿಸುವ ಅಗತ್ಯವಿದೆಯೆನ್ನುವುದೂ ನಿಜ ಮತ್ತು ಆ ಸ್ವರೂಪದ ಬದಲಾವಣೆಗಳಿಗೊಂದು ಸ್ಥಾನವಿದೆ; ನಾನು ಮುಂದಿನ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ಅವುಗಳನ್ನು ಹೇಳುವವನಿದ್ದೇನೆ. ಈ ಆಚರಣೆಗಳು ಬದಲಾಗಬೇಕೆನ್ನುವುದು ಖಂಡಿತ ನಿಜ. ಆ ಬಗೆಯ ಅಭಿವರ್ಧಕ ಪರಿವರ್ತನೆಗಳಿಗೆ ಅವಕಾಶಗಳಿದ್ದು ಅವುಗಳನ್ನು ನಾನು ಈ ಹೊತ್ತಗೆಯ ಮುಂದಿನ ಭಾಗಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುತ್ತೇನೆ. ಆದರೆ ನಾನು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುತ್ತಿರುವ ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕ ಪರಿಶೀಲನೆಯು ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಹೊರಗಿನ ಸಾಕಷ್ಟು ಪ್ರಮಾಣದ ಮೌಲ್ಯಗಳು ಹಾಗೂ ಕ್ರಿಯೆಗಳಿಗೆ ಸವಾಲನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ ಹಾಗೂ ಇದುವೇ ಮುಖ್ಯ ಸಂಗತಿಯಾಗಿದೆ. ಏಕೆಂದರೆ, ಇದನ್ನು ಗಂಭೀರವಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸುವುದಾದರೆ, ಆಗ ಸಾಮಾನ್ಯಜ್ಞಾನದ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಒಪ್ಪಿತವಾಗುವ ಬದ್ಧತೆಗಳಿಗಿಂತ ಬಹುವಾಗಿ ಭಿನ್ನವೆನಿಸುವ ಬದ್ಧತೆಗಳ ಕಡೆಗೆ ಅದು ನಮ್ಮನ್ನು ಕರೆದೊಯ್ಯುತ್ತದೆ. ಅದು ಸರಕುಗಳು, ಲಾಭ ಮತ್ತು ರುಜುವಾತುಗಳ ಸಂಚಯನಗಳೇ ತಳಹದಿಯಾಗಿರುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಎತ್ತಿಹಿಡಿಯುವ ಸ್ವರೂಪದ ವಿವರಣೆ ಆಗಿರಕೂಡದು. ಬದಲಾಗಿ, ಅದು ಆರ್ಥಿಕ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಮಾನತೆಗಳ ಗರಿಷ್ಠ ಸಾಧನೆಗೆ ದಾರಿಯಾಗಬೇಕು. ಇವೆಲ್ಲವೂ ಸಾಮಾಜಿಕ ನ್ಯಾಯದ ಸಿದ್ಧಾಂತದ ಸುತ್ತಲೇ ಗಿರಕಿ ಹೊಡೆಯುತ್ತವೆ. ಆದರೆ ನಾವು ರಾಲ್ಸಿಯನ್ ನಿಲುವಿನ ಎಡಕ್ಕೆ ಹೊರಳಬೇಕೆನ್ನುವುದು ನನ್ನ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಅಭಿಪ್ರಾಯವಾಗಿದೆ. ಒಂದು ಸಮಾಜವು ನ್ಯಾಯಪರವಾಗಬೇಕೆಂದರೆ ಅದು ತಾತ್ವಿಕವಾಗಿ ಹಾಗೂ ಕ್ರಿಯಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಹಿಂದುಳಿದ ಸಮುದಾಯದ ಏಳಿಗೆಗೆ ತನ್ನ ಪಾಲಿನ ಕೊಡುಗೆಯನ್ನು ನೀಡಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಇದರರ್ಥವೇನೆಂದರೆ, ಕೇವಲ ಪ್ರವೇಶದ ಕುರಿತಾಗಿ ಮಾತ್ರವಲ್ಲ, ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ಅತ್ಯಂತ ಪ್ರಮುಖವಾಗಿ ಆರ್ಥಿಕ ಸಂಸ್ಥೆಗಳ ನಿಜವಾದ ನಿಯಂತ್ರಣವು ಸಮಾನವಾಗುವಂತೆ ಅದರ ಸಂರಚನಾತ್ಮಕ ಸಂಬಂಧಗಳು ಇರಬೇಕಿದೆ. ಇದು ಆಗಬೇಕೆಂದರೆ ಸಾಮಾಜಿಕ ಇಂಜಿನ್‌ನ್ನು ಅಲ್ಪಸ್ವಲ್ಪ ಬದಲಾಯಿಸುವುದರಿಂದ ಆಗುವಂಥದ್ದಲ್ಲ. ಏಕೆಂದರೆ ಅದರ ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಪುನಾರಚನೆ ಮತ್ತು ಬಂಧವಿದೆಯೆಂದು ಭಾವಿಸಲಾಗಿರುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ಕಟ್ಟುಗಳನ್ನು ಮೂಲಭೂತವಾಗಿ ಮರುರೂಪಕ್ಕೆ ಪರಿವರ್ತಿಸುವ ನಿಹಿತಾರ್ಥ ಅಲ್ಲಿ ಗೋಚರಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ಬಗೆಯ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿರುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ನ್ಯಾಯದ ಸಿದ್ಧಾಂತವು ಮತ್ತಷ್ಟು ಆಳವಾದ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಆದರ್ಶವಾದದ ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ರೂಪುಗೊಳ್ಳಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಇದು ಅನೇಕ ಅನುಭವಸಿದ್ಧ ಬೇಡಿಕೆಗಳಿಗೆ ತಳಹದಿಯಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಮುಂದುವರಿದ ಔದ್ಯಮಿಕ ರಾಷ್ಟ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಉಳ್ಳವರ ಮತ್ತು ಇಲ್ಲದವರ ನಡುವಿನ ಅಂತರ ಹೆಚ್ಚಾಗುತ್ತಲೇ ಇದೆ. ಆರೋಗ್ಯ, ಪೌಷ್ಟಿಕತೆ ಮತ್ತು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಗತಿಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿತ ಸರಕು ಹಾಗೂ ಸೇವೆಗಳ ವಿತರಣೆಯು ಔದ್ಯೋಗಿಕ ರಾಷ್ಟ್ರಗಳಲ್ಲಿ ತುಂಬ ಅಸಮಾನತೆಯಿಂದ ಕೂಡಿದೆ. ದಿನೇದಿನೇ ತಮ್ಮ ಆರ್ಥಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿರುವ ಬೃಹತ್ ಕಾರ್ಪೊರೇಟ್ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ತಮ್ಮ ಲಾಭದ ಬಗ್ಗೆ ಮಾತ್ರ ಕಾಳಜಿ ಹೊಂದಿದ್ದು

ಅವುಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಮಾಜಿಕ ಕಳಕಳಿ ಸೊನ್ನೆ. ಮೊದಲ ಕೆಲವು ಹಂತಗಳನ್ನು ಹೊರತುಪಡಿಸಿದರೆ, ಮಹಿಳೆಯರು ಮತ್ತು ಅನೇಕ ಅಲ್ಪಸಂಖ್ಯಾತ ಸಮುದಾಯಗಳ ಪ್ರಗತಿ ನಿಂತ ನೀರಾಗಿದ್ದು ಅವು ಕ್ರಮೇಣ ನಶಿಸಿಹೋಗುತ್ತಲಿವೆ. ಈ ಎಲ್ಲ ಕಾರಣಗಳಿಂದಾಗಿ ಇದು ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಾಮಾಜಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಫಲವಾಗಿ "ಸಹಜವಾಗಿಯೇ" ಹರಳುಗಟ್ಟಿದೆ ಎನ್ನುವುದು ನನಗಂತೂ ಮನದಟ್ಟಾಗಿದೆ. ನಾನು ಈ ಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿ ದಾಖಲಿಸುವಂತೆ ನಮ್ಮ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ದ್ವಂದ್ವಗಳು, ಸಾಧನೆಗಳಲ್ಲಿ ಅಸಮಾನತೆ, ದೊರೆಯಬಹುದಾದ ಪ್ರತಿಫಲದಲ್ಲಿಯೂ ಅಸಮಾನತೆ ಇವೆಲ್ಲವೂ ನನ್ನ ಪ್ರಕಾರ ಈ ಸಾಮಾಜಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಿಂದಾಗಿಯೇ "ಸಹಜವಾಗಿ" ರೂಪುಗೊಂಡಿದೆ. ಈ ಕಟ್ಟುಪಾಡುಗಳನ್ನು ತೊಡೆದುಹಾಕುವ ಯಾವುದೇ ಪ್ರಯತ್ನ ಫಲಕಾರಿಯಾಗಲು ಅವುಗಳ ಸಂಬಂಧದಲ್ಲಿ ಬಲು ದೊಡ್ಡ ಪ್ರಮಾಣದ ಬದಲಾವಣೆಗಳು ಆಗಬೇಕಿರುವ ಅನಿವಾರ್ಯತೆ ಉಂಟಾಗುವಂತೆ ಈ ಸಂಸ್ಥೆಗಳ ಸಂಘಟನೆ ಹಾಗೂ ನಿಯಂತ್ರಣ ಇರುವಂತೆ ತೋರುತ್ತದೆ.

ಇದು ವಿವಾದಾಸ್ಪದ ಸಂಗತಿ ಎನ್ನುವುದು ನನಗೆ ಚೆನ್ನಾಗಿಯೇ ತಿಳಿದಿದೆ. ನನ್ನ ಎಲ್ಲ ಚಿಂತನೆಗಳಿಗೆ ಉಳಿದವರ ಸಹಮತ ಇರಲಾರದು ಎನ್ನುವುದು ಕೂಡ ನಿಜವೇ. ನಮ್ಮೆಲ್ಲ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು ಮೂಲದಲ್ಲಿ ನೈತಿಕ, ಆರ್ಥಿಕ ಮತ್ತು ರಾಜಕೀಯ ಸ್ವರೂಪದವು ಎನ್ನುವ ನಿಲುವಿಗೆ ಮೊದಲು ತಲುಪಿ ತದನಂತರ ಅದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಮತ್ತು ಅದನ್ನು ಪುಷ್ಟೀಕರಿಸುವ ದಾಖಲೆಗಳನ್ನು ನಾನು ಹುಡುಕಿಕೊಂಡು ಹೋಗಲಿಲ್ಲ. ಬದಲಾಗಿ, ಯಜಮಾನ್ಯತೆಯನ್ನು ಸರಿಯಾಗಿ ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಲು ನಾವು ಕಲಿತಿದ್ದರೆ, ನಾವು ಹುಡುಕಾಟ ನಡೆಸಲು ಹಾಗೂ ಪ್ರಶ್ನಿಸಲು ಉತ್ಸುಕರಾಗಿದ್ದರೆ ಆಗ ನಮಗೆ ಲಭ್ಯವಿರುವ ಪುರಾವೆಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿ ಇದೇ ನಿರ್ಣಯಕ್ಕೆ ಬರುತ್ತೇವೆನ್ನುವ ವಿಶ್ವಾಸ ನನಗೆ ಮೂಡಿದೆ. ಇದು ಮುಖ್ಯ ಸಂಗತಿ. ಕಾರ್ಯಕ್ರಮದ ಈ ಭಾಗವನ್ನು ಈಗ ವಿವರವಾಗಿ ಗಮನಿಸೋಣ. ಒಂದು ಅಂಶವಂತೂ ನಿಚ್ಚಳವಾಗಿದೆ. ಈ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವು ಒಂದು ಬಗೆಯ ಹಳೆಯ ಮಾದರಿ ಎನ್ನಬಹುದಾದ "ಬುದ್ಧಿಜೀವಿ" ತರಹದ ಚಿಂತನೆಗಳನ್ನೂ ಸಹ ಬೇಡುತ್ತದೆ. ನಮಗೆ ಅಷ್ಟಾಗಿ ಪರಿಚಿತವಲ್ಲದ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ತುಸು ಹೆಚ್ಚೇ ಎನಿಸುವಷ್ಟು ಮಟ್ಟಿಗಿನ ಓದು, ಅಧ್ಯಯನ ಮತ್ತು ಪ್ರಾಮಾಣಿಕ ಸಂವಾದ ಇವುಗಳನ್ನು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುತ್ತದೆ. ಒಬ್ಬ ಗಂಭೀರ ಶಿಕ್ಷಣತಜ್ಞನಾಗಿರುವುದು ಅನೇಕ ಕಾರಣಗಳಿಂದ (ಉದಾ: ಅದಕ್ಕೆ ನಾವು ನೀಡಬೇಕಿರುವ ಸಮಯ ಮತ್ತು ಅದು ಭಾವನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ನಮ್ಮನ್ನು ಹಿಂಡಿಬಿಡುವ ರೀತಿ) ಕಠಿಣ ಎನ್ನುವ ಮಾತಿದೆ. ಹಾಗಾಗಿಯೇ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ನೈತಿಕವಾಗಿ, ರಾಜಕೀಯವಾಗಿ ಮತ್ತು ಆರ್ಥಿಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಿಂದ ನೋಡುವ ಪರಿಪಾಠವನ್ನು ನಾವು ಬೆಳೆಸಿಕೊಂಡಿಲ್ಲ. ಈ ಸನ್ನಿವೇಶ ಇನ್ನೂ ತೊಡಕಿನದಾಗಿದ್ದರೆ ನನ್ನ ಅಭಿಪ್ರಾಯದಲ್ಲಿ ಅದಕ್ಕೆ ಮುಖ್ಯ ಕಾರಣ – ಜ್ಞಾನದ ಹಂಚಿಕೆಯ ಹಿಂದಿನ ರಾಜಕೀಯ. ಅಂದರೆ, ನಾನು ಗುರುತಿಸಿರುವ ಕೆಲವು ಸಾಧನಗಳು ಮತ್ತು ಸಾಂದರ್ಭಿಕ ಚೌಕಟ್ಟು ನಮ್ಮ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಸಂರಕ್ಷಣೆ ಮತ್ತು ವಿತರಣೆಯನ್ನು ಮಾಡುತ್ತಿರುವ ಶಾಲೆ ಮತ್ತು ಸಮೂಹ ಮಾಧ್ಯಮಗಳ ಮೂಲಕ ಎಲ್ಲರಿಗೆ ಸರಿಯಾಗಿ ತಲುಪುತ್ತಿಲ್ಲ. ಈ ಬಗೆಯ ವಿಶಿಷ್ಟ ಸಂಪ್ರದಾಯವು ಅಂಥ ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿದ ಸಂಪ್ರದಾಯಗಳ ಬಲಿಪಶುವಾಗಿದೆ. ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಈ ಸ್ವರೂಪದ ಜ್ಞಾನವು ಒಳ ಹರಿದುಬರುತ್ತಿದೆ ಎಂದು ನಾನು ಈ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಇದೇ ಪುಸ್ತಕದ ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಅಧ್ಯಾಯಗಳಲ್ಲಿ ವಾದಿಸುತ್ತಿರುವುದು ಸರಿಯಿದ್ದರೆ ಈ ಸಂಗತಿ ದುರದೃಷ್ಟಕರವಾದರೂ ಸಹ ನಿರೀಕ್ಷಿತವೇ ಆಗಿದೆ. ಆದರೆ ಈ ಸಂಪ್ರದಾಯಗಳನ್ನು ಸಮರ್ಥವಾಗಿ ಅರಗಿಸಿಕೊಳ್ಳದಿದ್ದರೆ, ಅವುಗಳ ಮರುಕಲಿಕೆಯ ಕಡೆ ಸಾಗದಿದ್ದರೆ ನಮ್ಮನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸುತ್ತಿರುವ ಈ ಬಗೆಯ ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಿದವರು ನಾವುಗಳೇ ಎನ್ನುವ ಅಂಶ ನಮ್ಮ ಸ್ಮೃತಿಯಿಂದ ಮರೆಯಾಗಲೂಬಹುದು. ಹಾಗೆ ನೋಡಿದರೆ ನಿಜಕ್ಕೂ ಅವನ್ನು ಮರುರೂಪಿಸುವುದು ಸಹ ಖಂಡಿತ ಸಾಧ್ಯ.

ಒಂದು ಸಂಕೀರ್ಣ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪಾತ್ರಕ್ಕೆ ಬೆಲೆಕಟ್ಟುವ ಗಂಭೀರ ಪ್ರಯತ್ನವು ಪ್ರಧಾನವಾಗಿ ಕನಿಷ್ಠ ಮೂರು ಅಂಶಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರಬೇಕೆಂದು ನಾನು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸಿದ್ದೇನೆ. ಈ ಮೂಲಾಂಶಗಳನ್ನು

"ನಿರ್ಧರಿಸುವ" ನೈಜ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸನ್ನಿವೇಶದ ಒಳಗೆ ಜ್ಞಾನ, ಶಾಲೆ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕಿ/ಕ ಇವುಗಳನ್ನಿಟ್ಟು ನೋಡಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ಬಗೆಯ ಅವಲೋಕನವು ಅರ್ಥಪೂರ್ಣವಾಗಬೇಕೆಂದರೆ ಆರ್ಥಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ನ್ಯಾಯದ ಕಾಣ್ಕೆ (vision)ಯಿಂದ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನವನ್ನು ಪಡೆಯಬೇಕೆನ್ನುವುದು ನನ್ನ ಸ್ಪಷ್ಟ ಅಭಿಮತವಾಗಿದೆ. ಶಾಲೆ ತನಗೆ ದೊರೆತಿರುವ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಬಂಡವಾಳದ ವಿತರಣೆ ಮತ್ತು ಅದರ ಸದ್ಬಳಕೆಯ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದಲೂ ಅಧ್ಯಾಪಕರ ನಿಲುವು ತಟಸ್ಥವಾಗಿಲ್ಲ ; ಶಾಲೆ ಎನ್ನುವ ಉದ್ದಿಮೆಯಿಂದಾಗಿರುವ ಆರ್ಥಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಫಲಿತಗಳನ್ನು ಗಮನಿಸಿದರೂ ಅದು ತಟಸ್ಥವಾಗಿಲ್ಲ ಎಂದು ನಾನು ಹೇಳುತ್ತಲೇ ಬಂದಿದ್ದೇನೆ. ಈ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಇವೆಲ್ಲ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ನಾವು ಯಜಮಾನ್ಯತೆ, ಆದರ್ಶವಾದ ಮತ್ತು ಎಚ್ಚರಿಕೆಯಿಂದ ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿದ ಸಂಪ್ರದಾಯ ಇವುಗಳ ಮೂಲಕ ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಅಂತಿಮವಾಗಿ ಇದನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಸಂಬಂಧಗಳ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯ ಮೂಲಕ ಮಾತ್ರ ಸಾಧ್ಯ.

ಆದರೆ, ಈಗಾಗಲೇ ಪ್ರಸ್ತಾಪಿಸಿರುವಂತೆ ಈ ದಿಕ್ಕಿನಲ್ಲಿ ಸಂಬಂಧಗಳ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯನ್ನು ಕೇಂದ್ರವಾಗುಳ್ಳ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಬಲು ಗಂಭೀರವಾಗಿ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಬೇಕೆಂದುಕೊಂಡಿರುವ ಶಿಕ್ಷಣ ಕ್ಷೇತ್ರಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ವಿದ್ವಜ್ಜನರು ಇತ್ತೀಚೆಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಸಕ್ರಿಯರಾಗಿದ್ದಾರೆ. ನಾವು ಅವರ ಕಡೆಗೆ ಗಮನ ಹರಿಸೋಣ. ಈ ಗ್ರಂಥವು ಈ ವಿಷಯವನ್ನು ಮತ್ತಷ್ಟು ಆಳವಾಗಿ ಹಾಗೂ ವಿಶದವಾಗಿ ಅವಲೋಕಿಸುತ್ತದೆ.

II

ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವಿದ್ವತ್ತು ಮತ್ತು "ಸಂದರ್ಭ" ಎನ್ನುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ

ಕಾರ್ಲ್‌ಮಾನ್ ಹೈಮ್ ಅವರ ಮೇರುಕೃತಿ "ಐಡಿಯಾಲಜಿ ಅಂಡ್ ಯುಟೋಪಿಯಾ"(Ideology and Utopia)ದ ಮುನ್ನುಡಿಯಲ್ಲಿ ಲೂಯಿ ವಿರ್ತ್ ಅವರು ಹೇಳುವಂತೆ "ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಬಗ್ಗೆ ನಾವು ತಿಳಿಯಬಹುದಾದ ಬಹುದೊಡ್ಡ ಸಂಗತಿಯೆಂದರೆ ಆತ ತನ್ನ ಬಗ್ಗೆ ತಾನೇ ಸಹಜವೆಂದು ಭಾವಿಸಿಕೊಂಡುಬಿಡುವ ಸಂಗತಿಗಳ ಬಗ್ಗೆ. ಹಾಗೆಯೇ ಯಾವುದನ್ನು ನಾವು ತಗಾದೆಯಿಲ್ಲದೆ ಒಪ್ಪಿಬಿಡುತ್ತೇವೆಯೋ, ಯಾವುದರ ಕುರಿತಾಗಿ ಚರ್ಚೆ–ಸಂವಾದಗಳು ಅಗತ್ಯವೇ ಇಲ್ಲ ಎಂದು ಭಾವಿಸುತ್ತೇವೆಯೋ ಅವೇ ಒಂದು ಸಮಾಜದಲ್ಲಿನ ಅತಿಮುಖ್ಯ ಅಂಶಗಳಾಗಿರುತ್ತವೆ." ಇದರರ್ಥವೆಂದರೆ ಒಂದು ಕಾಲಘಟ್ಟದಲ್ಲಿನ ಪುರುಷರು ಮತ್ತು ಮಹಿಳೆಯರ ವರ್ತನೆಗಳನ್ನು ಅರಿಯಲು ಹಾಗೂ ಅವುಗಳ ಕುರಿತಾಗಿ ಒಳನೋಟವನ್ನು ನಾವು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಅಂದು ಅವರ ಮನಸ್ಸಿಗೆ ಪ್ರಶ್ನಾತೀತವೆನಿಸಿದ್ದ ನಂಬಿಕೆಗಳನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸುವುದರಿಂದಲೇ ಪ್ರಾರಂಭಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಕಾರ್ಲ್ ಮಾರ್ಕ್ಸ್ ಹೇಳುವಂತೆ ಒಂದು ಯುಗದ ಭ್ರಾಂತಿಯನ್ನು ಇಲ್ಲವೇ ಅದರಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸಿದ್ದವರ ಬೌದ್ಧಿಕ ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯಯೋಜನೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಔಚಿತ್ಯವನ್ನು (ಇವು ನಿಜಕ್ಕೂ ಬಹುಮುಖ್ಯ ಸಂಗತಿಗಳಾಗಿವೆಯಾದರೂ) ಯಾರೂ ಅಷ್ಟು ಸುಲಭವಾಗಿ ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುವುದಿಲ್ಲ; ಪರ್ಯಾಯವಾಗಿ, ಇದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಅಧ್ಯಯನಾಸಕ್ತರು ಈ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಆರ್ಥಿಕ, ಆದರ್ಶವಾದೀ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಘರ್ಷಗಳ ವಿಶಾಲ ತಳಹದಿಯ ಅಖಾಡದಲ್ಲಿ ಗುರುತಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ

ನಾನು ಈಗಾಗಲೇ ಗುರುತಿಸಿರುವಂತೆ, ಹೀಗೆ ಸಂದರ್ಭದ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ವಿಶ್ಲೇಷಿಸುವ ಸಂಪ್ರದಾಯವು ಶಿಕ್ಷಣ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿಲ್ಲ ಎಂದು ನಾನಾಗಲೇ ಸೂಚಿಸಿದ್ದೇನೆ. ಇದನ್ನು ಮುಂದುವರೆಸಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ ಇಡೀ ಶಿಕ್ಷಣ ಕ್ಷೇತ್ರದ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ ಎದ್ದು ಕಾಣುವ ಕೊರತೆ, ಇದೇ ಎನ್ನಬಹುದು.

ನಮ್ಮ ತಾಂತ್ರಿಕ ಮನೋಧರ್ಮದ ಕ್ಷೇತ್ರವನ್ನು ಮುನ್ನಡೆಸುತ್ತಿರುವ ಮೇಲ್ನೋಟಕ್ಕೆ ಸಾಮಾನ್ಯಜ್ಞಾನವೆಂದು ತೋರುವ ಆದರ್ಶಗಳ ಮತ್ತು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಚಿಂತನೆ ಮತ್ತು ಆಚರಣೆಗಳ ನಡುವೆ ಇರುವ ಅಗಾಧ ಕಂದಕದ ವಿಶ್ಲೇಷಣಾತ್ಮಕ ಅಧ್ಯಯನ. ಅಂತಹ ನಿರ್ಣಯಾತ್ಮಕ ಹಾಗೂ ಪಾಂಡಿತ್ಯಪೂರ್ಣ ಅಧ್ಯಯನವು ಇಂದಿನ ಕಾಲಮಾನದಲ್ಲಿ ನಮ್ಮ ಶಿಕ್ಷಕವೃಂದವು "ಇದು ಇರುವುದೇ ಹೀಗೆ" ಎಂದು ಭಾವಿಸಿ, ಪ್ರಶ್ನಿಸದೇ ಮಾಮೂಲಿಯಾಗಿ ಒಪ್ಪಿಕೊಂಡುಬಿಟ್ಟಿರುವ ಕೆಲವು ರಾಜಕೀಯ, ಸಾಮಾಜಿಕ, ನೈತಿಕ ಮತ್ತು ಆರ್ಥಿಕ ಆಸಕ್ತಿ ಮತ್ತು ಬದ್ಧತೆಗಳ ಮುಸುಕನ್ನು ತೆರೆಸಿ ಅವುಗಳ ನಿಜರೂಪವನ್ನು ಬಯಲು ಮಾಡುತ್ತದೆ.

ಆದರ್ಶ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಹಾಗೂ ಆದರ್ಶ ಮತ್ತು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವಾದಸರಣಿ ಇವುಗಳ ನಡುವಿನ ಅಂತರ್ಸಂಬಂಧಗಳ ಕುರಿತಾದ ಅಧ್ಯಯನವು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ಮತ್ತು ಒಟ್ಟಾರೆ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಗಳಿಗೆ ಅಗತ್ಯವಿರುವ ನಿಹಿತಾರ್ಥಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ. ಏಕೆಂದರೆ ನಾನು ಈ ಪುಸ್ತಕದುದ್ದಕ್ಕೂ ಪ್ರತಿಪಾದಿಸಿರುವಂತೆ, ನಾವು ನಿರ್ಣಾಯಕವಾಗಿ ಪರೀಕ್ಷಿಸಬೇಕಿರುವುದು "ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಗಳಿಸುವುದು ಹೇಗೆ?" (ಕಾರ್ಯಕ್ಷಮತೆಯನ್ನೇ ಕೇಂದ್ರವಾಗಿಟ್ಟುಕೊಂಡಿರುವ ನಮ್ಮ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಮುಖ್ಯ ಪ್ರಶ್ನೆ) ಎನ್ನುವುದಲ್ಲ; ಬದಲಾಗಿ "ಸಾಮೂಹಿಕ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಆಯ್ದ ಕೆಲವು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಅಂಶಗಳನ್ನು ವಸ್ತುನಿಷ್ಠ, ವಾಸ್ತವಿಕ ಜ್ಞಾನವೆಂದು ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಏಕೆ ಕಲಿಸಲಾಗುತ್ತಿದೆ?" ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸಬೇಕಿದೆ. ಒಂದು ಸಮಾಜದ ಪ್ರಧಾನ ಆಸಕ್ತಿಗಳ ತಾತ್ವಿಕ ಜೋಡಣೆಯು ಹೇಗೆ ಸಮಾಜದ ಅಧಿಕೃತ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಸಮರ್ಥವಾಗಿ ಪ್ರತಿನಿಧಿಸುತ್ತದೆ?

ಈ ಸೀಮಿತ ಮತ್ತು ತಿಳಿವಳಿಕೆಯ ಅಸಂಪೂರ್ಣ ಮಾನಕಗಳನ್ನು ಶಾಲೆಗಳು ಅದು ಹೇಗೆ ಪ್ರಶ್ನಾತೀತ ಸತ್ಯಗಳೆಂದು ಬಿಂಬಿಸಿಬಿಡುತ್ತಿವೆ? ಶಾಲಾ ಜೀವನಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಕನಿಷ್ಠ ಮೂರು ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳಬೇಕಾಗಿದೆ.

1. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಈ ಆದರ್ಶಗಳನ್ನು ಕಲಿಯುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗೆ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿನ ದಿನಚರಿಯ ನಿಯತತೆಯು ಹೇಗೆ ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ?

2. ಹಿಂದೆ ಇದ್ದ ಹಾಗೂ ಈಗಿರುವ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಜ್ಞಾನವು ಈ ವಿನ್ಯಾಸದಲ್ಲಿ ಹೇಗೆ ಪ್ರತಿಫಲಿತವಾಗುತ್ತದೆ?

ಹಾಗೂ

3. ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮದೇ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಿಗೆ ಅರ್ಥವನ್ನು ಕಲ್ಪಿಸುವಾಗ, ಅವುಗಳನ್ನು ಅನುಕ್ರಮವಾಗಿ ಜೋಡಿಸುವಾಗ ಮತ್ತು ಅವುಗಳಿಗೆ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನ ನೀಡುವಾಗ ಬಳಸುವ ಮೂಲಭೂತ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳಲ್ಲಿ ಈ ಬಗೆಯ ಆದರ್ಶಗಳು ಹೇಗೆ ಪ್ರತಿಫಲಿತವಾಗುತ್ತವೆ?

ಇವುಗಳಲ್ಲಿ ಮೊದಲನೆಯ ಪ್ರಶ್ನೆಯು ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿನ ಗುಪ್ತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದೆ. ಅಂದರೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ರೂಢಿಗಳು, ಮೌಲ್ಯಗಳು ಮತ್ತು ಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳ ಕುರಿತಾದ ಇಂಗಿತ ಬೋಧನೆಯನ್ನು ತಮ್ಮ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಜೀವನಶೈಲಿ, ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳು ಮತ್ತು ಶಾಲಾ ದಿನಚರಿಗಳಿಂದಲೇ – ನೆನಪಿರಲಿ, ಇದು ಅನೇಕ ವರ್ಷಗಳ ಕಾಲ ನಡೆಯುವಂಥದು – ಸಾಧ್ಯವಾಗಿಸುವುದು. ಎರಡನೆಯ ಪ್ರಶ್ನೆಯು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಜ್ಞಾನವನ್ನೇ ಸಮಸ್ಯೆ ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸುತ್ತಾ ಜ್ಞಾನವು ಯಾವ ಮೂಲದಿಂದ ಬಂದಿದೆ, ಅದು ಯಾರ ಜ್ಞಾನ, ಅದು ಯಾವ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಮುದಾಯಕ್ಕೆ ಸೇರಿದ್ದು ಇತ್ಯಾದಿ ಸಂಗತಿಗಳಿಗೆ, ಎಂದರೆ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ "ವಸ್ತು" ವಿಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಗಮನ ನೀಡುತ್ತದೆ. ಕೊನೆಯ ಪ್ರಶ್ನೆಯು ಅಧ್ಯಾಪಕರು ತಾವು ಸೂಚ್ಯವಾಗಿ

ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುವ ಮತ್ತು ಪಸರಿಸುವ ತಾತ್ವಿಕ ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಬದ್ಧತೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಅರಿವನ್ನು ವಿಸ್ತರಿಸುತ್ತದೆ. ಹಾಗೆ ಮಾಡುವಲ್ಲಿ, ಹಲವು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಮಾದರಿಗಳು, ಮತ್ತು ಸಂಪ್ರದಾಯಗಳನ್ನು ಉದಾ. ಒಂದು ಅಶ್ಲೀಲ ಧನಾತ್ಮಕತೆ, ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ನಿರ್ವಹಣೆ, ರಾಚನಿಕ ಕ್ರಿಯಾತ್ಮಕತೆ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಹಣೆಪಟ್ಟಿ ಹಚ್ಚುವುದು ಇಲ್ಲವೇ ವರ್ತನಾ ಪರಿವರ್ತನೆ ಇಂಥವನ್ನು ತಮ್ಮ ಕಾರ್ಯದಲ್ಲಿ ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ಈ ಶಾಲಾ ಸಂಬಂಧಿತ ಅಂಶಗಳ ಅಂದರೆ ಯೋಜನೆಗಳ ಗುಣಮಟ್ಟ, ವಿತರಣೆ ಮತ್ತು ನಿಯಂತ್ರಣ ಹಾಗೂ ಅಧಿಕಾರ, ಆದರ್ಶವಾದ, ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಜ್ಞಾನ ಇವು ನಮ್ಮ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು ಮತ್ತು ನೀತಿ ನಿರೂಪಣೆಗಳ ಫಲಶೃತಿ ನಾವು ಎಣಿಸಿದ್ದಕ್ಕಿಂತಲೂ ಕಡಿಮೆ ಇರುತ್ತದೆ.

ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವಾದಸರಣಿ ಮತ್ತು ತಂತ್ರಗಾರಿಕೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಸಮಗ್ರ ಎನ್ನಬಹುದಾದ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿಟ್ಟು ವೀಕ್ಷಿಸುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಉದಾಹರಣೆಗಳು ಇತ್ತೀಚಿನ ದಿನಗಳಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಹೆಚ್ಚು ಮುನ್ನೆಲೆಗೆ ಬರುತ್ತಿರುವುದನ್ನು ಗಮನಿಸಬಹುದು. ಜೊತೆಗೆ ಕಾಟ್ಜ್, ಕಾರಿಯರ್ ಕೇಸಲ್, ಫೈನ್ ಬರ್ಗ್ ಮತ್ತಿತರ ಶಿಕ್ಷಣ ಚರಿತ್ರಕಾರರು ಅಧಿಕಾರಶಾಹಿ, ಆರ್ಥಿಕ ಮತ್ತು ತಾತ್ವಿಕ ಆಶಯಗಳು ಹಾಗೂ ಶಾಲಾವ್ಯವಸ್ಥೆ ಇವೆರಡರ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧಗಳ ಚಿತ್ರಣವನ್ನು ನೀಡಿ ಅದು ನಮ್ಮ ಭೂತಕಾಲದ ಬಗ್ಗೆ ನಮಗೆ ಈಗ ಒಪ್ಪಿತವಾಗಿರುವ ನಂಬಿಕೆಗಳಿಗಿಂತ ಹೇಗೆ ಶಿಥಿಲವಾಗಿದೆಯೆಂದು ತೋರಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಈ ಪಟ್ಟಿಗೆ ಇತ್ತೀಚಿನ ಸೇರ್ಪಡೆಯೆಂದರೆ ಬೌಲ್ಸ್ ಮತ್ತು ಜಿಂಟಿಸ್ (Bowles and Ginṭis), ಕಾರ್ನಾಯ್ (Carnoy) ಮತ್ತು ಲೆವಿನ್ (Levin) ಮತ್ತಿತರರು ಪ್ರಸ್ತುತಪಡಿಸಿರುವ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ. ಅದು ಶಿಕ್ಷಣದ ರಾಜಕೀಯ ಆರ್ಥಿಕತೆ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣದ ಪರಿವರ್ತನೆಯ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳ ಕುರಿತಾಗಿದೆ. ಈಗಷ್ಟೇ ಹೊರಬಂದಿರುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಧ್ಯಯನದ ಕೇಂದ್ರಬಿಂದುವಾಗಿರುವ ಶಾಲಾ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಈ ಬಗೆಯ ಆಸಕ್ತಿಗಳ ನಡುವಿನ ಕೊಂಡಿಗಳು ಇಷ್ಟು ಪರಿಚಿತ ಎನ್ನಲಾಗದಿದ್ದರೂ ಇದರಷ್ಟೇ ಮುಖ್ಯವಾದ ಸಂಗತಿ. ನ್ಯಾಯಪರತೆ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ಆರ್ಥಿಕ ಸಮಾನತೆ ಹಾಗೂ ಯಾವುದು ನ್ಯಾಯಸಮ್ಮತ ಅಧಿಕಾರ ಮತ್ತು ಅದನ್ನು ಯಾರು ಹೊಂದಿರಬೇಕು? ಇವೆಲ್ಲದರ ಚೌಕಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಇಟ್ಟು ನೋಡುವುದರಿಂದ ಇನ್ನೂ ವಿಶದವಾದ ಮತ್ತು ಪ್ರಾಮಾಣಿಕ ಮೌಲ್ಯನಿರ್ಣಯ ಸಾಧ್ಯ ಎನ್ನುವ ನಂಬಿಕೆಯ ಮೂಲದಿಂದ ಬರುವ ನಿರ್ದೇಶನವನ್ನು ಈ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಪಡೆದಿರುತ್ತವೆ. ಇಂಥ ನಂಬಿಕೆಗಳು ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಪ್ರಕಟವಾಗಿಯೂ ಉಳಿದಂತೆ ಸುಪ್ತವಾಗಿಯೂ ಇರಬಹುದೆನ್ನುವುದನ್ನು ಗಮನಿಸಬೇಕು.

ಇದಕ್ಕೆ ಒಂದು ಉದಾಹರಣೆಯನ್ನು ನೀಡಬಹುದು. ಶಿಕ್ಷಣ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರದ ಕುರಿತಾದ ಇತ್ತೀಚಿನ ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ ಬಗ್ಗೆ ಪ್ರಕಟವಾದ ಫಿಲಿಪ್ ವೆಕ್ಸ್ಲರ್‌ರವರ ಪುಸ್ತಕ "ದಿ ಸೋಷಿಯಾಲಜಿ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಷನ್: ಬಿಯಾಂಡ್ ಇಕ್ವಾಲಿಟಿ"(The Sociology of Education: Beyond Equality) ಶಾಲೆಯ ಬಗೆಗಿನ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಶೋಧನೆಗಳನ್ನು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಮರು ವಿಮರ್ಶೆ ಮಾಡಿ ನವೀಕರಿಸಬೇಕೆಂದು ಹೇಳುತ್ತದೆ. ಆದರ್ಶವಾದ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಕ್ರಮ, ಹಾಗೂ ಶಾಲೆ ಮತ್ತು ಅಸಮಾನತೆಯ ಸೃಷ್ಟಿ ಇವುಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧದ ಕುರಿತಂತೆ ಅಮೆರಿಕಾ ಮತ್ತು ಯುರೋಪಿನ ಪರಿಣತರ ಸಂಶೋಧನೆಯನ್ನು ಆಧರಿಸಿ ಈ ಲೇಖಕರು ಹೀಗೆ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಶಾಲೆಗಳ ಕಾರ್ಯವನ್ನು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾದರೆ ನಾವು ಶಾಲೆಗಳನ್ನು "ಜ್ಞಾನ ಪರಿಷ್ಕರಣಾ ಕೇಂದ್ರ" ಗಳನ್ನಾಗಿ, ಎಂದರೆ ಒಂದು ಬಗೆಯ ಆದರ್ಶವಾದದ ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಪರಿಗಣಿಸುವ ಅಗತ್ಯವಿದೆ. ಒಟ್ಟಾರೆಯಾಗಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಶಿಕ್ಷಣ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರವು ಶಾಲಾಜ್ಞಾನದ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರವಾಗಿ ಮಾರ್ಪಾಡಾಗುವ ಅಗತ್ಯವಿದೆ. ಈ ಕಾರಣಕ್ಕಾಗಿ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಪಾಂಡಿತ್ಯ, ಸಮಾಜದ ಬಗೆಗಿನ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಆರ್ಥಿಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು ಮೇಳೈಸಿ ಒಂದು ಸಮಗ್ರ ನೋಟವನ್ನು ನೀಡುತ್ತವೆ. ಮುಂದುವರಿದ ಔದ್ಯಮಿಕ ಸಮಾಜಗಳ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ, ಆರ್ಥಿಕ ರಂಗಗಳಲ್ಲಿ

ವರ್ಗಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ನಕಲಿಸುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ನಮ್ಮ ಶಾಲೆಗಳು ವಹಿಸುವ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಸರಿಯಾಗಿ ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವಲ್ಲಿ ಈ ನೋಟವು ನಮಗೆ ನೆರವು ನೀಡುತ್ತದೆ.

ವೆಕ್ಸ್‌ಲರ್ ಅವರ ಗ್ರಹಿಕೆ ಅನೇಕ ಕಾರಣಗಳಿಂದ ಉದ್ರೇಕಕಾರಿಯಾಗಿದೆ. ಅದು ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಶೋಧನೆಗಳನ್ನು ಒಟ್ಟಾರೆ ಒಂದು ರಾಜಕೀಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಎಂದೇ ಭಾವಿಸುತ್ತದೆ. ಇದರ ಬಗ್ಗೆ ನಾನು ಇದೇ ಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿ ಮುಂದೆ ಇನ್ನಷ್ಟು ಆಳವಾಗಿ ಚರ್ಚಿಸುವವನಿದ್ದೇನೆ. ಶಾಲೆ ಮತ್ತಿತರ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ಪ್ರಕಟವಾಗಿಯೋ ಇಲ್ಲ ಗುಪ್ತವಾಗಿಯೋ ಅಧಿಕೃತತೆ ನೀಡುವ ಉದ್ದೇಶ ಹೊಂದಿರುವ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಸಂಕೇತಗಳ ಕಡೆಗೆ ಗಮನ ಹರಿಸಬೇಕೆಂದು ಅದು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುತ್ತದೆ. ಜೊತೆಗೆ, ಹಳೆಯ ಗಾದೆಯೊಂದು ಹೇಳುವಂತೆ ಶಾಲೆಗಳು ಕೇವಲ “ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಬೋಧಿಸುವುದಿಲ್ಲ”; ಅವು “ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಬೋಧಿಸುತ್ತವೆ” ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಮರೆಯಬಾರದು. ಆದರೆ ಶಾಲೆಗಳು ಆಯ್ದು, ಸಂಘಟಿಸುವ ಸಂಕೇತಗಳು ತಾರ್ಕಿಕವಾಗಿ ಹೇಗೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಆಯ್ದು ಸಂಘಟಿಸುವ ಮತ್ತು ಅಂತಿಮವಾಗಿ ಅವರನ್ನು ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ಮತ್ತು ಆರ್ಥಿಕವಾಗಿ ಶ್ರೇಣೀಕೃತಗೊಳಿಸುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿವೆ ಎನ್ನುವುದರ ಬಗ್ಗೆ ಸ್ಪಷ್ಟ ಅರಿವು ಇರಬೇಕೆಂದು ಕರೆ ನೀಡುತ್ತವೆ. ಅಲ್ಲದೆ ಇವುಗಳೆಲ್ಲವೂ ಅಧಿಕಾರದಾಹದ ಕಾರಣದಿಂದ ಆಗಿವೆ. ಅದು ಯಾರ ಬಳಿ ಇದೆ? ಶಾಲೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಕೆಲವು ಸಂಗತಿಗಳು – ಸಂಸ್ಕೃತಿ ಮತ್ತು ವ್ಯಕ್ತಿಗಳ ಸಂಘಟನೆ ಹಾಗೂ ಆಯ್ಕೆ (ನನ್ನ ಅಭಿಪ್ರಾಯದಲ್ಲಿ ಶಾಲೆಗಳು ಮಾಡುವುದು ಇದನ್ನೇ) – ಅಧಿಕಾರ ಮತ್ತು ಆರ್ಥಿಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ನ್ಯಾಯೋಚಿತ ಹಂಚಿಕೆ ಆಗಲು ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುವುದೇ ಇಲ್ಲವೇ ಚಾಲ್ತಿಯಲ್ಲಿರುವ ಅಸಮಾನತೆಯನ್ನು ಮುಂದುವರಿಸಿಕೊಂಡು ಹೋಗುವುದೇ? ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಗೆ ನೀಡುವ ಉತ್ತರವೇನೇ ಇರಲಿ, ಅದನ್ನು ಶಾಲೆಗಳು ಹೇಗೆ ಸಾಧಿಸುತ್ತವೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಅರಿಯಲು ಎರಡು ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ಅವಶ್ಯವಾಗಿ ಮಾಡಬೇಕಾಗಿದೆ. ಅವುಗಳಲ್ಲಿ ಮೊದಲನೆಯದು ಶಾಲೆಗಳ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಣೆಯನ್ನು ಪ್ರತ್ಯಕ್ಷವಾಗಿಯೇ ಗಮನಿಸಬೇಕು. ಶಾಲೆಯ ದೈನಂದಿನ ನಿಯತ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಾದ “ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆ” ಹೇಗೆ ಮೇಲೆ ಹೇಳಿದ ಫಲಿತಗಳನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಸಂಶೋಧಕರು ಗ್ರಹಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ಪ್ರಸಕ್ತ ವಿದ್ಯಮಾನವನ್ನು ಇತಿಹಾಸ ಎಂದು ಬಗೆಯುವ ಮತ್ತು ಆ ಮೂಲಕ ಆ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ಇರುವ ಇಂದಿನ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗೆ ಚಾರಿತ್ರಿಕ ಬೇರುಗಳು ಮತ್ತು ಸಂಘರ್ಷಗಳನ್ನು ಹುಡುಕುವ ಒಂದು ವಿಲಕ್ಷಣ ಮಾರ್ಕ್ಸ್‌ವಾದಿ ಸಂವೇದನೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿರಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ಎರಡು ಅರಿವುಗಳು ಇರದಿದ್ದರೆ ನಮ್ಮ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಸ್ಥೆಗಳ ಆರ್ಥಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಸ್ವಲ್ಪ ಕಠಿಣವೇ ಸರಿ.

ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಒಂದು ವಿಧಾನವೆಂದರೆ ಹಂಚಿಕೆಯ ರೂಪಕವನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು. ಜ್ಞಾನವು ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ಆರ್ಥಿಕ ವರ್ಗಗಳಲ್ಲಿ, ವೃತ್ತಿ ಸಂಬಂಧಿತ ಗುಂಪುಗಳಲ್ಲಿ, ವಿವಿಧ ವಯೋಮಾನದವರಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಅಧಿಕಾರ ಹಿಡಿದಿರುವ ಗುಂಪುಗಳಲ್ಲಿ ಅಸಮವಾಗಿ ಹಂಚಿಕೆಯಾಗಿದೆಯೆಂದು ಭಾವಿಸಬಹುದು. ಅಂತಹ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ಕೆಲವು ಗುಂಪುಗಳು ಉಳಿದವರಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಇಲ್ಲವೇ ಕಡಿಮೆ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಂಡಿರುತ್ತವೆ. ಕೆಲವು ಬಗೆಯ ಜ್ಞಾನದ ಕೊರತೆಯು – ಅದರಲ್ಲಿಯೂ ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ನಿಮ್ಮ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಗುಂಪು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಂರಕ್ಷಣೆ ಮತ್ತು ವಿತರಣೆಯ ಸಂಕೀರ್ಣ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಭಾಗಿಯಾಗಿದ್ದರೆ – ಅದು ಆ ಗುಂಪಿನ ಸದಸ್ಯರಿಗೆ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಕೆಲವೊಂದು ರಾಜಕೀಯ ಮತ್ತು ಆರ್ಥಿಕ ಶಕ್ತಿ ಇಲ್ಲದಿರುವುದನ್ನು ಖಂಡಿತವಾಗಿ ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ.

ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಹಂಚಿಕೆ ಮತ್ತು ಆರ್ಥಿಕ ಹಾಗೂ ರಾಜಕೀಯ ಬಲದ ಹಂಚಿಕೆ ಮತ್ತು ನಿಯಂತ್ರಣವನ್ನು – ಇದನ್ನೇ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಅಧಿಕಾರದ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧ ಎನ್ನಬಹುದು – ಅರ್ಥ

ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಸುಲಭವಲ್ಲ. ಆದರೂ, ಹೇಗೆ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಂಸ್ಥೆಗಳ ನಿಯಂತ್ರಣವು ಕೆಲವು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಗುಂಪುಗಳ ಅಧಿಕಾರವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವ ಸಂಗತಿ ಮುಖ್ಯ. ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಹಂಚಿಕೆಯು ಹೇಗೆ ಸಾಮಾಜಿಕ ಗುಂಪುಗಳಲ್ಲಿ ಅಧಿಕಾರ ಇರುತ್ತದೆಯೋ ಅಥವಾ ಇರುವುದಿಲ್ಲವೋ ಎನ್ನುವುದರ ಕುರಿತಾದ ಒಳನೋಟವನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಅದು ನಮಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತದೆ.

ಈ ಸಮಸ್ಯೆಯ ಅರಿವು ಬಹಳಷ್ಟು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಇರುವುದಿಲ್ಲ. ನಾವು ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಒಂದು ಬಗೆಯ ತಟಸ್ಥ 'ಕೃತಕ ಸರಕು' ಎನ್ನುವಂತೆ ನೋಡುತ್ತೇವೆ. ಅದು ಒಂದು ಮಾನಸಿಕ 'ಸಾಮಗ್ರಿ' ಅಥವಾ ಮಾನಸಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ (ಇದು ಸ್ವಲ್ಪ ಸತ್ಯವೂ ಹೌದು) ಎನ್ನುವಂತೆ ಬಿಂಬಿಸಲಾಗಿದೆ. ಆದರೆ ಹೀಗೆ ಮಾಡುವಾಗ ಶಾಲೆಗಳು ವಿತರಿಸುತ್ತಿರುವ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಚರ್ಚೆಯಲ್ಲಿ ನಾವು ರಾಜಕೀಯವನ್ನು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ದೂರವಿಟ್ಟಿದ್ದೇವೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ ಬಹುಮುಖ್ಯ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಾದ "ಇದು ಯಾರ ಸಂಸ್ಕೃತಿ?" "ಇದು ಯಾವ ಸಾಮಾಜಿಕ ಗುಂಪಿನ ಜ್ಞಾನ?" "ಯಾರ ಸಲುವಾಗಿ ಈ ಬಗೆಯ ಜ್ಞಾನವನ್ನು (ವಾಸ್ತವಾಂಶಗಳು, ಕೌಶಲ ಮತ್ತು ಪ್ರವೃತ್ತಿ / ಒಲವು) ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಬೋಧನೆ ಮಾಡಲಾಗುತ್ತಿದೆ?" ಇವುಗಳ ಕುರಿತಾಗಿ ಗಂಭೀರವಾಗಿ ಚಿಂತನೆ ನಡೆಸುತ್ತಿರುವ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ವಿದ್ವಾಂಸರ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರ ಸಂಖ್ಯೆ ಇತ್ತೀಚಿನ ದಿನಗಳಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಾಗುತ್ತಲೇ ಬಂದಿದೆ. ನಾನು ಬೇರೊಂದು ಲೇಖನದಲ್ಲಿ ತೋರಿಸಿರುವಂತೆ ಇದರ ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಉದಾಹರಣೆಗಳು ನಮಗೆ ಇಂಗ್ಲೆಂಡಿನ ಪ್ರಕಟಣೆಗಳಲ್ಲಿ ನೋಡಲು ಸಿಗುತ್ತವೆ. ಅವುಗಳಲ್ಲಿ ಬಹುಮುಖ್ಯ ಆಕರಗಳೆಂದರೆ Michael F. D. Young, ed., Knowledge and Control, Richard Brown, ed., Knowledge, Education and Cultural Change, Basil Bernstein, Class, Codes and Control Volume 3: Towards a Theory of Educational Transmissions, Michael Flude and John Ahier, eds, Educability, Schools and Ideology and Rachel Sharp and Anthony Green, Education and Social Control.

ಈ ಸಂಪುಟಗಳಲ್ಲಿನ ಸಂಶೋಧನೆ ಮತ್ತು ನಾನಿಲ್ಲಿ ಖಚಿತವಾಗಿ ಹೇಳಬಯಸಿರುವ ನಿಲುವು ರೇಮಂಡ್ ವಿಲಿಯಮ್ಸ್ ಅವರು ಬಲವಾಗಿ ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುತ್ತಿರುವ ಚಿಂತನೆಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿದೆ. ಅವರು "ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ನಾವು ಬ್ರೆಡ್ ಅಥವಾ ಪುಸ್ತಕದಂತಹ ಸರಕಿನಂತೆ ನೋಡುವುದು ತಪ್ಪು. ಅದನ್ನು ನಾವು ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಕಾಲಘಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಲಭ್ಯವಿರುವ ಒಟ್ಟಾರೆ ಸಾಮಾಜಿಕ ಜ್ಞಾನದ ಆಯ್ಕೆ ಮತ್ತು ಸಂಘಟನೆಯನ್ನಾಗಿ ನೋಡಬೇಕು" ಎನ್ನುತ್ತಾರೆ. ಜ್ಞಾನದ ಈ ಆಯ್ಕೆ ಮತ್ತು ಸಂಘಟನೆಯು ಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕ ಮತ್ತು ಅಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕ ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಆಯ್ಕೆಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿರುವುದರಿಂದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಪರಿಣತರ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಕಾರ್ಯವು ಜ್ಞಾನದ ಈ ತತ್ವಗಳನ್ನು ಶಾಲೆಯೊಳಗಿನ ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಮತ್ತು ಅಂತರಕ್ರಿಯಾತ್ಮಕ ಸಂದರ್ಭಕ್ಕೆ ಮತ್ತು ನಂತರದಲ್ಲಿ ತರಗತಿ ಕೋಣೆಯ ಸುತ್ತಲೂ ಇರುವ ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಸಂರಚನೆಗೆ ಜೋಡಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಇತ್ತೀಚೆಗೆ ಶಾಲಾ ಜ್ಞಾನದ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರವೆಂದು ಕರೆಯಲಾಗುತ್ತಿರುವ ಅರಿವಿನ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ನೋಡಿದಾಗ ಈ ಸಂಗತಿಗಳು ನಿಜಕ್ಕೂ ಪ್ರಾಧಾನ್ಯ ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತವೆ. ಇದರ ಅರ್ಥವೆಂದರೆ ವೈಧಾನಿಕ ಕಾರಣಗಳಿಗಾಗಿ ನಾವು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಅಲಿಪ್ತ ಎಂದು ಭಾವಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಬದಲಾಗಿ ನಾವು ಈ ಸ್ವರೂಪದ ಜ್ಞಾನದಲ್ಲಿ ಸಮಾಜಮುಖಿ ಆಸಕ್ತಿಗಳು ಬೆರೆತುಕೊಂಡಿವೆಯೆಂದು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುತ್ತೇವೆ. ಇವೆಲ್ಲ ಅಂಶಗಳಿಂದ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗುವುದೆಂದರೆ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಬಳಕೆಯಲ್ಲಿರುವ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡಬೇಕು. ಶಾಲಾ ಸಾಧನೆಯ ಕುರಿತಂತೆ "ಇಷ್ಟು ಒಳ ಹರಿವಿಗೆ ಇಷ್ಟು ಹೊರ ಹರಿವು" ಮಾದರಿಯ ಅಧ್ಯಯನಗಳನ್ನು ಪಕ್ಕಕ್ಕಿಟ್ಟು ತರಗತಿ ಕೋಣೆಗಳಲ್ಲಿ 'ಜೀವಂತ'ವಾಗಿ ಇದ್ದು ತರಗತಿಯೊಳಗಿನ ಸಂಕೀರ್ಣತೆಯನ್ನು ನೇರವಾಗಿಯೇ ಅನುಭವಿಸಬೇಕು. ಹೀಗೆ ಮಾಡಿದರೆ ಮಾತ್ರ ಯಾವ ಗುಂಪಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಯಾವ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಬಗೆಯ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳನ್ನು 'ಪಡೆ'ಯುತ್ತಿದ್ದಾರೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು

ತಿಳಿಯಲು ಸಾಧ್ಯವಿದೆ. ಈ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಗಮನಿಸಿದಾಗ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ನಡೆಯುತ್ತಿರುವ ಹಣೆಪಟ್ಟಿಯನ್ನು ಹಚ್ಚುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ ಮಹತ್ವದ್ದಾಗಿ ತೋರುತ್ತದೆ. ಜೊತೆಗೆ, ಶಾಲಾ ಪರಿಸರದಲ್ಲಿ ಹೇಗೆ ಜ್ಞಾನವು ಸೃಷ್ಟಿಯಾಗಿ ನಂತರ ಬಳಕೆಯಾಗುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನೂ ಗುರುತಿಸಬಹುದು. ಕೊನೆಯದಾಗಿ ಅಷ್ಟು ಬಹಿರಂಗವಾಗಿ ಕಾಣಿಸದ ಮತ್ತು ಗುಪ್ತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಮೌನಸಮ್ಮತ ಬೋಧನೆಯನ್ನು ದಾಖಲಿಸಬಹುದಾಗಿದೆ.

ಸಾಮಾನ್ಯರು ಮತ್ತು ಕುಲೀನರ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳೆರಡನ್ನೂ ಪಸರಿಸಲು ಶಾಲೆಗಳು ಅಳವಡಿಸುವ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳಲು ಈ ಎಲ್ಲಾ ದತ್ತಾಂಶಗಳು ಅಗತ್ಯ. ಆದರೂ ಸಹ ವಿಲಿಯಮ್ಸ್ ಅವರ ವಾದವನ್ನು ಇನ್ನಷ್ಟು ಗಂಭೀರವಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸಲು ಮತ್ತೊಂದು ಹೆಜ್ಜೆಯ ಅಗತ್ಯವಿದೆ. ಸಂಶೋಧಕರು ರಾಜನಿಕವಾಗಿ ಇಲ್ಲವೇ ಸಂಬಂಧಿತವಾಗಿ ಚಿಂತನೆ ನಡೆಸುವ ಅಗತ್ಯವಿದೆ. ಅವರು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಪ್ರಸರಣೆಯನ್ನು ಶಾಲೆಯ ಹೊರಗಿನ ಅಧಿಕಾರ ಮತ್ತು ನಿಯಂತ್ರಣಗಳಿಗೆ ಬೆಸೆಯಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಈಗ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಕೇಂದ್ರಭಾಗಕ್ಕೆ ರಾಜಕೀಯ ಮತ್ತು ಆರ್ಥಿಕ ಅಂಶಗಳ ಪ್ರವೇಶವಾಗುತ್ತದೆ. ಇದು ಈ ಹಿಂದಿನ ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವಿದ್ವಾಂಸವರ್ಗಕ್ಕೆ ಒಂದು ಮಹತ್ತರ ತಿರುವು ಆಗಿದೆ. ತಾವು ಮತ್ತು ತಮ್ಮ ನಿಲುವುಗಳು ಹೇಗೆ ರಾಜಕೀಯಾತೀತ ಹಾಗೂ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಅಧಿಕಾರ ಮತ್ತು ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು ಹಂಚಿಕೆಯಾಗುತ್ತಿರುವ ರೀತಿಗೂ ತಮ್ಮ ನಿಲುವಿಗೂ ಸಂಬಂಧವಿಲ್ಲ ಎಂದು ಅವರು (ತಪ್ಪಾಗಿ) ವಾದಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. ಇದನ್ನು ನಾನು 2ನೆಯ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ಇನ್ನಷ್ಟು ವಿವರವಾಗಿ ಚರ್ಚಿಸುತ್ತೇನಾದರೂ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಮತ್ತು ಆರ್ಥಿಕ ಪುನರುತ್ಪಾದನೆಯ ಕುರಿತಾಗಿ ಕಾಳಜಿ ಹೊಂದಿರುವವರ ಸಾಮಾನ್ಯ ಅಭಿಪ್ರಾಯವೆಂದರೆ ಶಾಲಾ ಜ್ಞಾನಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಸಂಶೋಧನೆ ಹಾಗೂ ಇನ್ನೂ ಸಾಮಾನ್ಯೀಕರಿಸಿದರೆ ಎಲ್ಲ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ಸೂಚ್ಯವಾಗಿಯಾದರೂ ರಾಜಕೀಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯೇ ಆಗಿರುತ್ತವೆ. ಆದರೆ ಅದೇ ವೇಳೆಗೆ ಅವರು ರಾಜಕೀಯ ಬದ್ಧತೆ ಇರಬೇಕೆಂದು ವಾದಿಸುತ್ತಾ ಅದು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ನೀತಿ ನಿರೂಪಣೆ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಗಳನ್ನು ಆವರಿಸಿಬಿಡುವ ಒಂದು – ಅಂದರೆ ಉದಾರವಾದಿ ಪರಂಪರೆಗೆ ಸೇರಿದ – ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ನಿಲುವಿಗೆ ಅಂಟಿಕೊಳ್ಳಬಾರದೆಂದು ನೆನಪಿಸುತ್ತಾರೆ.

ವಾಸ್ತವಿಕವಾಗಿ, ಶಾಲೆಯನ್ನು ಒಂದು ಪುನರುತ್ಪಾದನೆಯ ಕೇಂದ್ರವೆಂದು ಗುರುತಿಸಿ ಅದನ್ನು ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕವಾಗಿ ವಿಶ್ಲೇಷಿಸುವವರ ನಡುವೆ ಇರುವ ಕೆಲವು ಸಾಮ್ಯತೆಗಳನ್ನು ಇಲ್ಲಿ ತಿಳಿಯಬಹುದು. ಅದೆಂದರೆ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸುಧಾರಣೆಯ ಒಂದು ರೂಪವಾಗಿ ಉದಾರ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಂಡು ವಿಜ್ಞಾನ, ಅಲಿಪ್ತತೆ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣದ ಮೇಲೆ ಅತಿ ಹೆಚ್ಚು ಒತ್ತನ್ನು ನೀಡುವುದು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಫೈನ್ ಬರ್ಗ್ ಅವರು ಗುರುತಿಸುವಂತೆ, ಉದಾರವಾದದ ಒಂದು ದೌರ್ಬಲ್ಯವೆಂದರೆ ಘಟನೆಗಳನ್ನೆಲ್ಲಾ ಒಂದು ಗಂಭೀರ ರಾಚನಿಕ ಸಮಸ್ಯೆ ಎಂಬಂತೆ ಕಾಣುವುದು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಆರ್ಥಿಕ, ನೈತಿಕ ಅಥವಾ ರಾಜಕೀಯ ಸಂಘರ್ಷಗಳಿಂದ ಉಂಟಾದ ಘಟನಾವಳಿ ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸದೆ ಅವುಗಳನ್ನು ಕೇವಲ ಆಡಳಿತಾತ್ಮಕ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು ಎಂದು ಪರಿಭಾವಿಸುವುದು.

ಶಾಲಾ ವಿದ್ಯಮಾನವನ್ನು ಅವುಗಳ ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ಆರ್ಥಿಕ ಸಂದರ್ಭದೊಳಗೇ ಇಟ್ಟು ನೋಡಬೇಕೆನ್ನುವ ಮನಸ್ಸಿರುವ ನನ್ನಂತಹವರು ತಮ್ಮಲ್ಲಿರುವ ಭಿನ್ನಾಭಿಪ್ರಾಯಗಳ ನಡುವೆಯೂ ಒಂದು ವಿಷಯದ ಬಗ್ಗೆ ಸಹಮತ ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆ. ಸಮಾಜ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣದ ಕುರಿತಾಗಿ ಇರುವ ಉದಾರವಾದದ ಪ್ರಧಾನ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳನ್ನು ಪ್ರಶ್ನಿಸುವ ಕಾಲ ಬಂದಿದೆ. ಈ ನಿಲುವು ಖಂಡಿತವಾಗಿ ಏಕರೂಪದ್ದಲ್ಲ ಮತ್ತು ಏಕಮಾತ್ರವೂ ಅಲ್ಲ. ಅಲ್ಲದೆ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ನೀತಿಯನ್ನು ರೂಪಿಸಲು ಇರುವುದು ಇದೊಂದೇ

ಮಾನದಂಡವಲ್ಲ. ಸಮಾಜ ಸುಧಾರಣೆಗಾಗಿ ಉದಾರವಾದವನ್ನು ಎತ್ತಿಹಿಡಿಯುವುದು ಏಕೆಂದರೆ ಅದರ "ಊಹಾಕಲ್ಪನೆಗಳು ಮತ್ತು ಆಯಾಮಗಳು ಇನ್ನಾವುದೇ ಸಿದ್ಧಾಂತಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಆಳವಾಗಿ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಆಚರಣೆಗಳನ್ನು ಪ್ರವೇಶಿಸಿವೆ." ಮೆರಿಟ್ ಮತ್ತು ವೈಯಕ್ತಿಕ ಸಾಧನೆ ಆಧಾರಿತ ಉದಾರ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ನೀತಿಯು ಸಾಮಾಜಿಕ ನ್ಯಾಯದ ಪರಿಭಾಷೆ ಎಂದು ಬಿಂಬಿಸಲಾಗಿದೆ. ಇದು ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ರೂಪದಲ್ಲಿದೆಯೇ ವಿನಾ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ಕಾರ್ಯ ನಿರ್ವಹಿಸುವ ರೀತಿಯ ಸಂಪೂರ್ಣ ಮತ್ತು ಖಚಿತ ರೂಪವನ್ನು ಪ್ರತಿನಿಧಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಅದು ಶಾಲಾ ಪದ್ಧತಿಯ ಕೆಲವೊಂದು ಅಂಶಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸುತ್ತದೆಯಾದರೂ (ಕೆಲ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳು ಮತ್ತು ಗುಂಪುಗಳು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಉತ್ತಮ ಸಾಧನೆ ಮಾಡುತ್ತವೆ) ಅದು ಒಂದು ಕಡೆ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಬಗೆಯ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳು ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನ ಹಾಗೂ ಮತ್ತೊಂದು ಕಡೆ ಈ ಏಜೆಂಟುಗಳು ಮುಂದುವರೆಸುವ – ಮೇಲಿನ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿದ – ಸಮಾಜದ ನಡುವೆ ಇರುವ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಗುರುತಿಸುವುದರಲ್ಲಿ ಸೋಲುತ್ತದೆ.

ಆದರೆ, ಯಾವುದರ ಕುರಿತಾಗಿ ಈಗ ಪ್ರಶ್ನೆ ಮಾಡಲಾಗುತ್ತಿದೆ?

ಪ್ರಾಯಶಃ ಉದಾರವಾದ ಆಧಾರಿತ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಿದ್ಧಾಂತದ ಬಹುಮುಖ್ಯ ಆಧಾರಸ್ಥಂಭವೆಂದರೆ ಶಿಕ್ಷಣವು ಸಾಮಾಜಿಕ ಪರಿವರ್ತನೆಯನ್ನು ಸಾಧ್ಯಮಾಡಿ ಅದನ್ನು ನಿರಂತರವಾಗಿ ಮುಂದುವರಿಸುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವ ಭಾವ. ಈ ನಂಬಿಕೆಗೆ ಕೆಲವು ನಿರ್ಣಾಯಕ ಊಹಾಕಲ್ಪನೆಗಳಿವೆಯೆನ್ನುವುದನ್ನು ಸ್ಪಷ್ಟಪಡಿಸಬೇಕಿದೆ. ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ ಶಾಲಾಪದ್ಧತಿಯು ತಂತ್ರಜ್ಞಾನಕ್ಕೆ ಒತ್ತು ನೀಡುವುದರ ಮೂಲಕ ಆರ್ಥಿಕ ಪ್ರಗತಿ ಮತ್ತು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯ ಮೇಲೆ ಬಲವಾದ ಪ್ರಭಾವವನ್ನು ಬೀರುತ್ತದೆ. ಆರ್ಥಿಕ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯು ತಂತ್ರಜ್ಞಾನದ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಮೇಲೆ ಆಧರಿಸಿದ್ದು, ತಂತ್ರಜ್ಞಾನದ ಬೆಳವಣಿಗೆಯು ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಮೇಲೆ ಆಧರಿಸಿದೆ. ತಂತ್ರಜ್ಞಾನದ ಸರಹದ್ದುಗಳನ್ನು ಇನ್ನಷ್ಟು ವಿಸ್ತರಿಸಲು ಹಾಗೂ ತಂತ್ರಜ್ಞಾನದ ಸಾಧನೆಗಳು ನಮ್ಮ ಬದುಕನ್ನು ಇನ್ನಷ್ಟು ಹಸನು ಮಾಡಿಕೊಡಲು ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುವ ಸಲುವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ಸಮಾಜಕ್ಕೆ ಕೆಲಸಗಾರರನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ. ತಾಂತ್ರಿಕ ಉತ್ಪಾದನಾ ಘಟಕಗಳು ಮತ್ತು ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ತಮಗೆ ಬೇಕಿರುವ ನೌಕರರನ್ನು ಗುರುತಿಸುವ ಮತ್ತು ಅದಕ್ಕಾಗಿ ಯೋಜಿಸುವ ಮೂಲಕ ವೈವಿಧ್ಯಪೂರ್ಣ ಕೌಶಲ ಮತ್ತು ಅರ್ಹತೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿದ ನೌಕರರನ್ನು ರೂಪಿಸುವಂತೆ ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಮೇಲೆ ಒತ್ತಡ ಹಾಕುತ್ತವೆ. ಶಿಕ್ಷಣ ಸಂಸ್ಥೆಗಳ ತೀವ್ರ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಹಾಗೂ ವೈವಿಧ್ಯದ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿರುವುದು ತಂತ್ರಜ್ಞಾನದ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಣವು ನೀಡಬಹುದಾದ ಕೊಡುಗೆಯ ಕುರಿತಾಗಿ ಮೂಡಿರುವ ಸದಭಿಪ್ರಾಯ. ಈ ಕಾರಣದಿಂದ 1960 ರ ದಶಕದಲ್ಲಿ ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಕ್ಷಿಪ್ರ ಪ್ರಗತಿ ಉಂಟಾಗಿತ್ತು ಹಾಗೂ ಅದರ ಫಲವಾಗಿ ತಾಂತ್ರಿಕತೆ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣದ ಮೇಲೆ ನಿರಂತರ ಒತ್ತಡ ಹೆಚ್ಚಾಯಿತು.

ಶಿಕ್ಷಣವು ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಸಮಾನತೆಗಳನ್ನು ತೊಡೆದುಹಾಕುವ ಮತ್ತು ಜೀವನಾವಕಾಶಗಳ ಲಭ್ಯತೆಯ ಬಗೆಗಿನ ಪಕ್ಷಪಾತಿ ಹಂಚಿಕೆಯನ್ನು ಸಮಾನ ಶಿಕ್ಷಣದ ಮೂಲಕ ಸರಿಪಡಿಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ ಎನ್ನುವ ನಂಬಿಕೆಯ ಮೇಲೆ ಎರಡನೆಯ ಊಹಾಕಲ್ಪನೆಯು ನಿಂತಿದೆ. ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ಸಾಮಾಜಿಕ ಚಲನಶೀಲತೆಗೆ ಒಂದು ಏಣಿ ಅಥವಾ ಅದು ಶ್ರೇಷ್ಠತಾಶಾಹಿಯನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸಲು ಬೇಕಿರುವ ಆಯ್ಕೆಯ ವಸ್ತುನಿಷ್ಠ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಅನುಷ್ಠಾನಗೊಳಿಸಲು ಮಾರ್ಗ ಎಂದೂ ನೋಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ಆ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಏಳಿಗೆಗೆ ಬೇಕಾಗಿರುವುದು ಅರ್ಹತೆ ಮತ್ತು ಅರ್ಹತೆ ಮಾತ್ರ. ಆಗ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ಸಮಾಜ ಮತ್ತು ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಏಳಿಗೆಗಾಗಿ ಇರುವ ಪ್ರಧಾನ ಕಾರ್ಯತಂತ್ರವಾಗಿರುತ್ತದೆ.

ಕೊನೆಯದಾಗಿ, ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ಸಂಸ್ಕೃತಿ, ಎರಡೂ ಉತ್ಪಾದಿಸುವ ಮತ್ತು ಸಾಗಿಸುವ ಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಸ್ವತಂತ್ರ ಮತ್ತು ಸ್ವಾಯತ್ತ ಎಂದು ನೋಡಲಾಗಿದೆ. ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಗಳನ್ನು ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನವಂತ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳನ್ನು ಉತ್ಪಾದಿಸುವ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಶೋಧನೆ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಪರಿವರ್ತಿಸಲು ಪ್ರಾಯೋಜಿಸಲಾಗಿದೆ. ಉದಾರ ಸಂಪ್ರದಾಯದೊಳಗಿನ ಆದರ್ಶವು ಸಮಾಜ ಬದಲಾವಣೆಯಲ್ಲಿ ಸಂಸ್ಕೃತಿ ಮತ್ತು ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣ ಎರಡನ್ನೂ ರಾಜಕೀಯವಾಗಿ ತಟಸ್ಥ ಬಲಗಳೆಂದು ಬಿಂಬಿಸುತ್ತದೆ.

ಶಿಕ್ಷಣದ ಹಾಗೂ ಸಾಮಾಜಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗೂ ಅದಕ್ಕೂ ಇರುವ ಸಂಬಂಧದ ಕುರಿತಾದ ಈ ಊಹಾಕಲ್ಪನೆಗಳಿಗೆ ವೈರುಧ್ಯವೆನ್ನುವಂತೆ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಮತ್ತು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಲಕರಣೆ–ಸಾಧನಗಳನ್ನು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಮತ್ತು ಆರ್ಥಿಕ ನಕಲು ಮಾಡುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಕುರಿತಾಗಿ ಕಾಳಜಿ ಹೊಂದಿರುವವರು ಇದೊಂದು ಸಾಮಾಜಿಕ ನಿಯಂತ್ರಣವನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ಬಳಸಲಾಗುವ ಕೆಲ ಅಂಶಗಳೆಂಬ ವಿವರಣೆಯೊಂದು ಚಾಲ್ತಿಯಲ್ಲಿದೆ. ಈ ಕಾರಣದಿಂದಾಗಿ ಪರಸ್ಪರ ಸಂಬಂಧವುಳ್ಳ ಮೂರು ಗೃಹೀತಗಳು ಸವಾಲುಗಳನ್ನು ಎದುರಿಸುತ್ತವೆ. 1. ಆಯ್ಕೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ತಟಸ್ಥವಾಗಿರುತ್ತದೆ 2. ಶಾಲೆಗಳು ನಿಜಕ್ಕೂ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ (ಮಕ್ಕಳ ಆರ್ಥಿಕ, ಸಾಮಾಜಿಕೀಕರಣದಂಥ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಮೇಲಲ್ಲ) ಮೇಲೆಯೇ ತಮ್ಮ ಗಮನವನ್ನು ನೆಟ್ಟಿರುತ್ತವೆ. 3. ಪ್ರತಿ ವ್ಯಕ್ತಿಗೂ ಸಮಾನವಾಗಿ ಆರ್ಥಿಕ ಪ್ರತಿಫಲ ದೊರೆಯುವಂತೆ ಮಾಡುವ ಉದ್ದೇಶದಿಂದ ತಾಂತ್ರಿಕ ಮಾಹಿತಿ/ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಕಲಿಸಲು ಶಾಲೆಗಳ ಸಂರಚನೆಯಾಗಿರುವುದು ನಿಜವೇ?

ಈ ಕಾರಣದಿಂದಾಗಿ, ಬೌಲ್ಸ್ ಮತ್ತು ಜಿಂಟಿಸ್ ಅವರು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸಿರುವಂತೆ ಹಾಗೂ ನನ್ನ ಅಭಿಪ್ರಾಯದಂತೆ ಒಂದು "ಕೌಶಲ ವೈವಿಧ್ಯತೆಯುಳ್ಳ ಹಾಗೂ ಅರ್ಹತೆ ಪಡೆದ ಕಾರ್ಯತಂಡ"ವನ್ನು ತಟಸ್ಥವಾಗಿ ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿ ರೂಪಿಸಲು ಶಾಲೆಗಳು ಅಷ್ಟಾಗಿ ಸಿದ್ಧತೆ ಮಾಡಿಕೊಂಡಿರಲಾರವು ಎನಿಸುತ್ತದೆ. ಅವುಗಳು ಕೌಶಲ ಹಂಚಿಕೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಕಾಳಜಿ ಇರುವಂತೆ ತೋರಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿಲ್ಲ; ಬದಲಾಗಿ ಇಂಥ ಶ್ರೇಣೀಕೃತ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ವ್ಯಕ್ತಿಯೋರ್ವನ ಸ್ಥಾನವನ್ನು ನಿಗದಿಪಡಿಸುವ ಸಲುವಾಗಿ ಸೂಕ್ತವೆನಿಸುವ ರೂಢಿ ಮತ್ತು ರೀತಿರಿವಾಜುಗಳನ್ನು ಬಟವಾಡೆ ಮಾಡುವುದರಲ್ಲಿಯೇ ಅವುಗಳ ಕಾಳಜಿ ಅಡಗಿದೆ. ಆದರೆ ಈ ನಿಲುವನ್ನು ಒಂದು ನಿಯತ ಸತ್ಯ ಎನ್ನುವಂತೆ ಉತ್ಪ್ರೇಕ್ಷಿಸಿ ವರ್ಣಿಸುವುದರ ಕುರಿತಾಗಿ ಸ್ವಲ್ಪ ಎಚ್ಚರದಿಂದಿರಬೇಕಿರುವುದು ಮುಖ್ಯ. ಏಕೆಂದರೆ ಉದಾರವಾದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಎಲ್ಲ ಊಹಾಕಲ್ಪನೆಗಳೂ ತಪ್ಪು ಎಂದು ಹೇಳಲಾಗದು. ಉದಾಹರಣೆಯಾಗಿ ಹೇಳಬೇಕೆಂದರೆ ನಾನು 2ನೆಯ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ತೋರಿಸುವಂತೆ ಶಿಕ್ಷಣವು ತಂತ್ರಜ್ಞಾನದ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ತಳುಕು ಹಾಕಿಕೊಂಡಿದೆಯಾದರೂ ಅದರ ಸ್ವರೂಪ ಬಹಳ ಸಂಕೀರ್ಣವಾಗಿದ್ದು ಅಂತಿಮವಾಗಿ ಅದು ನಾವು ಎಣಿಸಿದಷ್ಟು ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ನ್ಯಾಯಯುತ ಮತ್ತು ಸಮತೆ ಆಧರಿಸಿದ ಮಾರ್ಗದಲ್ಲಿ ಇದ್ದಂತಿಲ್ಲ. ಇದಕ್ಕೆ ಕಾರಣವೆಂದರೆ ತಾಂತ್ರಿಕ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳ ನಡುವೆ ಇರುವ ಕೊಂಡಿಯು ಅಸಮಾನತೆಯನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುತ್ತದೆಯೇ ಹೊರತು ಅದನ್ನು ಕಡಿಮೆ ಮಾಡುವುದಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ಇವನ್ನು ಪಕ್ಕಪಕ್ಕದಲ್ಲಿಟ್ಟು ನೋಡಿದರೆ ಉದಾರ ಚಿಂತನಾ ಪರಂಪರೆಯ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿ ಕಾಣುವ ಇಂಥ ಟೀಕೆಗಳು ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಮತ್ತು ಅದನ್ನು ನಿರ್ದೇಶಿಸುತ್ತಿರುವ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ "ವಿವೇಕ"ದ ಕುರಿತಂತೆ ನಮಗೆ ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಗೆ ಒಂದು ಬಗೆಯ ಚೌಕಟ್ಟನ್ನು ನೀಡುತ್ತವೆ. ಅದರ ಪ್ರಕಾರ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಸಂಬಂಧಿತ ಮತ್ತು ಇತರ ಸಾಮಾನ್ಯ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ಬಹುಭಾಗವು ಅಮೇರಿಕಾದ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಇರುವ ಅಸಮಾನ ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಸಂರಚನೆ ಮತ್ತು ಶಾಲೆ ಹಾಗೂ ಈ ಸಂರಚನೆಗಳ ನಡುವೆ ಇರುವ ಸಂಬಂಧಗಳ ಬಗೆಗಿನ ಗಂಭೀರ ಮತ್ತು ತೀಕ್ಷ್ಣ ಅಧ್ಯಯನಗಳಿಗೆ ಒಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಅಡ್ಡಗೋಡೆಯಾಗಿರುತ್ತವೆ ಎನ್ನುವ ವಾದವೂ ಇದೆ.

ಆದರೆ ಜಿಜ್ಞಾಸೆ ಇರುವುದು ಸಹಾಯ ಹಸ್ತ ಚಾಚಲು ಬಯಸಿರುವ – ಇಲ್ಲಿ ಉದಾರವಾದ ತತ್ವ ಮತ್ತು ಆಚರಣೆಯನ್ನು ಉದಾಹರಣೆಯಾಗಿ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಿ – ಸಂಗತಿಯೊಂದು ದಬ್ಬಾಳಿಕೆಯ ಸತ್ಯಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ಮುಚ್ಚಿಹಾಕುವ ತಾತ್ವಿಕತೆಯಾಗಲು ಸಾಧ್ಯ ಎನ್ನುವುದು. ಹಾಗೆ ನೋಡಿದರೆ ತಮ್ಮ ಗಿರಾಕಿಗಳಿಗೆ ಸೂಕ್ತ ಸೇವೆ ನೀಡುವುದರಲ್ಲಿ ಯಾವ ಶಿಕ್ಷಕವರ್ಗವೂ ಹಿಂದೆ ಬೀಳುವುದಿಲ್ಲ. ಅವರ

ಉದ್ದೇಶಗಳು ಹಾಗೂ ಅವರ ಕ್ರಿಯೆಗಳು ಈ ಪ್ರಮಾಣದ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕತೆಯಿಂದ ಬಳಲುತ್ತಿವೆಯೇ? ಈ ಸಮಸ್ಯೆಯ ಆಳವನ್ನು ಗ್ರಹಿಸುವಲ್ಲಿ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ಗೃಹೀತವನ್ನೇ ಅರಿಯಬೇಕಿದ್ದು ಆ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ಇನ್ನಷ್ಟು ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯನ್ನು ಬೇಡುತ್ತದೆ.

ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕತೆಯ ಸ್ವರೂಪ

ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕತೆ ಎಂದರೇನು ಎನ್ನುವುದನ್ನು ವಿವರಿಸುವುದು ಬಲು ದೊಡ್ಡ ಸವಾಲು. ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕತೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಅದು ವಿಚಾರಗಳ, ನಂಬಿಕೆಗಳ, ಮೂಲಭೂತ ಬದ್ಧತೆಗಳ ಅಥವಾ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸತ್ಯಗಳ ಕುರಿತಾದ ಮೌಲ್ಯಗಳು ಒಂದು "ಪದ್ಧತಿ" ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಸಡಿಲವಾಗಿ ಒಪ್ಪುತ್ತಾರಾದರೂ ಸಹಮತ ಅಲ್ಲಿಗೇ ಮುಗಿಯುತ್ತದೆ. ಈ ಅರ್ಥವಿವರಣೆಗಳು ಆದರ್ಶ ಎಂದು ಭಾವಿಸಲಾಗುವ ವಿದ್ಯಮಾನದ ವ್ಯಾಪ್ತಿ ಅಥವಾ ಹರವಿನ ಮತ್ತು ಆ ಆದರ್ಶಗಳು ತಮ್ಮನ್ನು ಎದೆಯೊಳಗಿಟ್ಟುಕೊಂಡ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳ ಮೇಲೆ ಏನು ಪರಿಣಾಮ ಉಂಟುಮಾಡುತ್ತವೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಆಧರಿಸಿ ಭಿನ್ನವಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕತೆಯ ಅರ್ಥ ವಿವರಣೆಯ ವ್ಯಾಪ್ತಿ ಬಲು ದೊಡ್ಡದು. ಇದರ ಅಡಿಯಲ್ಲಿ ಬರುವ ವಿದ್ಯಮಾನವನ್ನು ಮೂರು ಗುಂಪುಗಳಲ್ಲಿ ಇಟ್ಟು ನೋಡಬಹುದು.

1. ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಮತ್ತು ಗುರುತಿಸಬಹುದಾದ ಔದ್ಯೋಗಿಕ ಗುಂಪುಗಳ (ಉದಾ: ವೃತ್ತಿಪರರ ತತ್ವಾದರ್ಶಗಳು) ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಮರ್ಥನೆಗಳು
2. ಒಟ್ಟಾರೆ ರಾಜಕೀಯ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳು ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಚಳುವಳಿಗಳು ಮತ್ತು
3. ಸಮಗ್ರ ಲೋಕದೃಷ್ಟಿಗಳು, ಮನೋಧರ್ಮಗಳು ಅಥವಾ ಬರ್ಜರ್ ಹಾಗೂ ಲಖ್‌ಮನ್, ಇತರರು ಹೇಳುವ ಸಾಂಕೇತಿಕ ವಿಶ್ವಗಳು

ಕಾರ್ಯಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕತೆಯನ್ನು (ಚಾರಿತ್ರಿಕವಾಗಿ) ಒಂದು ಬಗೆಯ ಹುಸಿ ಪ್ರಜ್ಞೆಯಾಗಿ ಮೌಲ್ಯ ನಿರ್ಧಾರ ಮಾಡಲಾಗಿದೆ. ಅದು ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಸಾಮಾಜಿಕ ವಾಸ್ತವದ ಚಿತ್ರಣವನ್ನು ತಿರುಚಿ ಸಮಾಜದ ಮೇಲ್ವರ್ಗಗಳ ಹಿತಾಸಕ್ತಿಗಳನ್ನು ಪೋಷಿಸುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವ ಅಪವಾದವೂ ಇದೆ. ಆದರೆ ಗೀರ್ಟ್ಸ್ (Geertz) ಅವರು ಹೇಳುವಂತೆ ಅದನ್ನು "ಅಂತರಕ್ರಿಯಾತ್ಮಕ ಸಂಕೇತಗಳ ವ್ಯವಸ್ಥೆ" ಎಂದೂ ಅದರ ಉದ್ದೇಶವು ಗ್ರಹಿಕೆಗೆ ಕಠಿಣವೆನಿಸುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳನ್ನು ಗ್ರಹಿಸಲು ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುವುದೇ ಆಗಿದೆ. ಅದೆಂದರೆ ಸಂಕೀರ್ಣ ಎನಿಸುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ವಾಸ್ತವವನ್ನು ಅರಿಯಲು ಈ ವಿಧಾನವು ಅನಿವಾರ್ಯವಾಗಿರುವ, ಸರ್ವರಿಗೂ ಒಪ್ಪಿತವಾಗುವ ರೂಢಿಗಳನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ.

ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕತೆಯ ಈ ಸ್ವರೂಪದ ಎರಡು ಧ್ರುವಗಳ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಯು ಒಂದು ಆದರ್ಶ ಸ್ಥಿತಿಯಾಗಿದ್ದು "ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕತೆ" ಎಂದರೇನು? ಅದರ ಪಾತ್ರವೇನು? ಎನ್ನುವ ಪ್ರಶ್ನೆಗೆ ದೊರೆಯುವ ಉತ್ತರವು ಈ ಎರಡು ತುದಿಗಳ ನಡುವಿನ ಯಾವುದೋ ಒಂದು ಬಿಂದುವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಎರಡೂ ಆದರ್ಶ ಪ್ರಾತಿನಿಧಿಕ ಸ್ಥಿತಿಗಳು ಉದ್ಭವಿಸುವುದು ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ನೆಲೆಯಿಂದಲೇ ಹೌದಾದರೂ ಅವುಗಳ ಆಧುನಿಕ ಪ್ರವರ್ತಕರೂ ಕೂಡ ಇದ್ದಾರೆ. ಹಿಂದೆ ಇದ್ದ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕತೆಯ "ಹಿತಾಸಕ್ತಿ ತತ್ವ" ಎನ್ನಲಾದ ಚಿಂತನೆಯು ಮಾರ್ಕ್ಸಿಸ್ಟ್ ಸಂಪ್ರದಾಯದ್ದಾಗಿದ್ದು ಅದು ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕತೆಯ ಪ್ರಮುಖ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಚಾಲ್ತಿಯಲ್ಲಿರುವ ರಾಜಕೀಯ, ಆರ್ಥಿಕ ಮತ್ತು ಇತರ ಗುಂಪುಗಳ ಸ್ವಹಿತಾಸಕ್ತಿಯನ್ನು ಸಮರ್ಥಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಎಂದೇ ಭಾವಿಸುತ್ತದೆ. ಮತ್ತೊಂದು ಧ್ರುವ, ಅಂದರೆ ಡರ್ಕೀಮ್ ಮತ್ತು ಪಾರ್ಸನ್ಸ್ ಅವರು ಪ್ರಸ್ತುತಪಡಿಸುವ "ಒತ್ತಡ ಸಿದ್ಧಾಂತ"ದಂಥ ಸಂಪ್ರದಾಯವು ಆದರ್ಶದ ಪ್ರಧಾನ ಕಾರ್ಯವು ಕಠಿಣ ಸಂದರ್ಭಗಳ ಅರ್ಥವನ್ನು

ತಿಳಿಯುವುದು, ಮತ್ತು "ಸಂದರ್ಭದ ವ್ಯಾಖ್ಯೆ" ಯನ್ನು ನೀಡುವುದರ ಮೂಲಕ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳು ಹಾಗೂ ಗುಂಪುಗಳು ಸಕ್ರಿಯವಾಗಿ ಭಾಗವಹಿಸಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತವೆ ಎಂದು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುತ್ತದೆ.

ಈ ಬಗೆಯ ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ನಿಲುವುಗಳ ನಡುವೆಯೂ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕತೆಯ ಸಮಸ್ಯೆಯ ಕುರಿತಾಗಿ ಕಾಳಜಿ ಹೊಂದಿರುವವರ ನಡುವೆ ಸಾಕಷ್ಟು ಸಹಮತ ಇರುವಂತೆ ತೋರುತ್ತದೆ ಹಾಗೂ ಇದರ ಫಲವಾಗಿ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕತೆಯು ಮೂರು ವಿಶಿಷ್ಟ ಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ. ಅದು ನ್ಯಾಯಸಮ್ಮತತೆ, ಅಧಿಕಾರ ಸಂಘರ್ಷ ಮತ್ತು ವಿಶಿಷ್ಟವಾದದ ಶೈಲಿಯ ಬಗ್ಗೆ ನಿರಂತರವಾಗಿ ವ್ಯವಹರಿಸುತ್ತದೆ. ಮೆಕ್ಲೂರ್ ಮತ್ತು ಫಿಶರ್ ಅವರು ಈ ಮೂರೂ ಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ಅತ್ಯಂತ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ವಿವರಿಸುತ್ತಾರೆ.

1 ನ್ಯಾಯಸಮ್ಮತತೆ

ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕತೆಯು ನ್ಯಾಯಸಮ್ಮತತೆಯ ಬಗ್ಗೆ – ಅಂದರೆ ಗುಂಪಿನ ಕೆಲಸ–ಕಾರ್ಯಗಳು ಮತ್ತು ಅವುಗಳ ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಂಗೀಕಾರ – ಕಾಳಜಿ ಹೊಂದಿರುತ್ತದೆನ್ನುವ ಕುರಿತು ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು ಸಾಧಾರಣವಾಗಿ ಸಹಮತ ಹೊಂದಿರುವಂತೆ ತೋರುತ್ತದೆ. ಲೇಖಕರು ಪಟ್ಟಭದ್ರ ಹಿತಾಸಕ್ತಿಗಳ ಸಮರ್ಥನೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಹೇಳುವಾಗಲೀ "ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಪೋಷಿಸುವ" ಪ್ರಯತ್ನದಲ್ಲಾಗಲೀ ಅಥವಾ ಋಜುತ್ವವನ್ನು, ಕ್ಷಮಾಪಣೆ ಕೇಳುವ ಮನೋವೃತ್ತಿಯಲ್ಲಾಗಲೀ ಹೀಗೆ ಅನೇಕ ವಿಧಗಳಲ್ಲಿ ನಂಬಿಕೆಗಳ ಹಂದರವನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುವ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿಯೂ ಈ ಮಾತು ಸತ್ಯ. ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿಯೂ ಒಂದು ಚಟುವಟಿಕೆಯನ್ನು ಹೇಗೆ ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ಸಂಘಟಿಸಲಾಗಿದೆ ಎನ್ನುವುದರ ಬಗೆಗಿನ ನ್ಯಾಯಸಮ್ಮತತೆಯು ಪ್ರಧಾನ ಸಂಗತಿ ಎಂದು ಲೇಖಕರು ಪರಿಗಣಿಸುತ್ತಾರೆ. ಸಾಮಾಜಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಹಿಂದಿರುವ ಪ್ರಮುಖ ಊಹಾಕಲ್ಪನೆಗೇ ಸವಾಲು ಎದುರಾದಾಗ ಅದರ ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ ನ್ಯಾಯಸಮ್ಮತತೆಯ ಅಗತ್ಯವು ಪವಿತ್ರ ಎಂದು ಭಾವಿಸಲಾಗುವ ಸಂಗತಿಗಳ ಬಗ್ಗೆಯೂ ಕಾಳಜಿ ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುತ್ತದೆ. ಅಂತಿಮವಾಗಿ ನಿತ್ಯ ತತ್ವಗಳು ಎನ್ನುವ ಸಾಮಾನ್ಯ ಚೌಕಟ್ಟಿನ ಅಡಿಯಲ್ಲಿ ಇವುಗಳನ್ನು ತರುವ ಪ್ರಯತ್ನ ನಡೆಯುತ್ತದೆ.

2. ಅಧಿಕಾರ ಸಂಘರ್ಷ

ಎಲ್ಲ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಅಧ್ಯಯನ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳೂ ಸಹ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕತೆಯನ್ನು ಅಧಿಕಾರ ಬಯಸುವ ಇಲ್ಲವೇ ಅದಕ್ಕೆ ಅಂಟಿಕೊಳ್ಳುವ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳ ನಡುವೆ ಇರುವ ಸಂಘರ್ಷವೆನ್ನುವಂತೆ ಚಿತ್ರಿಸುತ್ತವೆ. ಆದರೆ ಕೆಲವು ಲೇಖಕರು ಧೀಶಕ್ತಿಯ ಅಥವಾ ರಾಜಕೀಯದ ಕುರಿತಾಗಿ ಸೀಮಿತ ನೋಟವನ್ನು ಹಾಗೂ ಇತರರು ಸವಿಸ್ತಾರ ನೋಟವನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ. ಸೀಮಿತ ತಿಳಿವಳಿಕೆಯಲ್ಲಿ ನೋಡುವುದಾದರೆ ಇವು ರಾಜಕೀಯದ ಪರಿಧಿಯಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ನಡೆಯುವ ಅಧಿಕಾರ ಮತ್ತು ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ಔಪಚಾರಿಕ ಹಂಚಿಕೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಇವೆ. ಹಾಗೆಯೇ, ವಿಶಾಲಾರ್ಥದಲ್ಲಿ ನೋಡುವುದಾದರೆ ಅಧಿಕಾರ ಮತ್ತು ರಾಜಕೀಯ ಇವೆರಡೂ ಯಾವುದೇ ಕಾರ್ಯಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಸಹಜವಾಗಿ ಇರುತ್ತವೆ ಹಾಗೂ ಅದರ ಫಲಗಳ ಹಂಚಿಕೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಎಲ್ಲ ಸಂಗತಿಗಳಿಗೂ ಇದು ಅನ್ವಯಿಸುತ್ತದೆ. ಅಧಿಕಾರ ಸಂಘರ್ಷವು ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಭಿನ್ನಾಭಿಪ್ರಾಯಗಳ ಕೇಂದ್ರಬಿಂದುವಾಗಿರುತ್ತದೆ; ಈ ವಿಚಾರವನ್ನು ಸಂಬಂಧಪಟ್ಟವರು ಅದನ್ನು ಈ ಆಯಾಮದಲ್ಲಿ ಗುರುತಿಸಿರಬಹುದು ಇಲ್ಲವೇ ಗುರುತಿಸದಿರಬಹುದು.

3 ವಾದಸರಣಿಯ ಶೈಲಿ

ಅನೇಕ ಲೇಖಕರು ಗುರುತಿಸುವಂತೆ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕತೆಯ ವರ್ತುಲದಲ್ಲಿ ನಡೆಯುವ ವಾದಸರಣಿಯಲ್ಲಿ ವಿಶೇಷ ಶೈಲಿ ಮತ್ತು ಅತಿರಂಜಿತ ಠೀವಿ ಕಾಣಿಸುತ್ತದೆ. ಆ ಶೈಲಿಯು ಅತೀವವಾಗಿ ಪ್ರಕಟವಾಗುತ್ತಿದ್ದು ತುಲನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಕ್ರಮಬದ್ಧವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಇದಕ್ಕೆ ಕಡಿಮೆಯೆಂದರೂ ಎರಡು ಕಾರಣಗಳಿವೆ;

ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ಗುಂಪಿನ ಅಸ್ತಿತ್ವಕ್ಕೇ ಹೊಡೆತ ಕೊಡುವಂಥ ಊಹಾಕಲ್ಪನೆಗಳ ಮೂಲಭೂತ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯವೆಂದರೆ ಅದರ ಸದಸ್ಯರ ನಡುವೆ ಸಹಮತ ಹಾಗೂ ಐಕ್ಯತೆಗಳನ್ನು ದೃಢಗೊಳಿಸಲು ಗುಂಪಿಗೇ ವಿಶಿಷ್ಟವಾದ ಊಹಾಕಲ್ಪನೆಗಳ ಇನ್ನಷ್ಟು ವಿವರಗಳು ಒಂದು ಬಗೆಯ ಒತ್ತಡವನ್ನು ಉಂಟುಮಾಡುತ್ತವೆ. ಇದಕ್ಕೆ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿ, ವಿರೋಧಿಬಣದ ಚಿಂತನಸರಣಿಯಲ್ಲಿದ್ದೂ ಸಹಮತವಿರುವ ಮತ್ತು ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುವ ಊಹಾಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಸ್ಪಷ್ಟಗೊಳಿಸುವ ಪ್ರವೃತ್ತಿ ಕಾಣಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಹೊರಗಿನವರನ್ನು ಸೆಳೆಯಲು ಮತ್ತು ಬೆಂಬಲವನ್ನು ಗಳಿಸಲು ಈ ಬಗೆಯ ಮುಕ್ತತೆಯು ಒಂದು ತಂತ್ರವಾಗಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತದೆ.

ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಸಂಘಟಿಸುವಲ್ಲಿ ಊಹಾಕಲ್ಪನೆ ಮತ್ತು ವಿಚಾರಗಳ ಯಾವುದೇ ಮುಕ್ತ ವಿವರಣೆಯು ಆಚರಣೆಗೆ ಬರುವ ಮುನ್ನ ಈ ಊಹಾಕಲ್ಪನೆಗಳ ಆಂತರ್ಯದಲ್ಲಿರುವ ಅಸ್ಪಷ್ಟತೆಯನ್ನು ಮುಚ್ಚಿಹಾಕುತ್ತದೆ.

ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕತೆಯ ಈ ಎಲ್ಲ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳು ಉದಾರವಾದ ಮತ್ತು ಯಜಮಾನ್ಯತೆಯ ರೂಪದ ಶಿಕ್ಷಣದ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯಲ್ಲಿ ನಿಹಿತಾರ್ಥವನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತವೆ. ಏಕೆಂದರೆ ನಾವು ವಿಜ್ಞಾನದ ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಲೋಕದೃಷ್ಟಿಯನ್ನು, ಕಾರ್ಯಕ್ಷಮತೆಯನ್ನು "ಸಹಾಯ ಮಾಡುವುದನ್ನು" ನೋಡಲು ಕಾರಣ ಇರುತ್ತದೆ ಹಾಗೂ ಅಮೂರ್ತಗೊಂಡ ವ್ಯಕ್ತಿಯು ಈ ಆದರ್ಶದ ಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಮಾಡುವುದನ್ನು ಸದ್ಯದಲ್ಲಿಯೇ ನೋಡುತ್ತೀರಿ. ಆದರೂ, ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕತೆಯನ್ನು ಸರಳ ವಿದ್ಯಮಾನ ಎಂದು ಬಗೆಯುವಂತಿಲ್ಲ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಈ ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತ ವಿವರಣೆಯ ನಂತರ ಗಮನಿಸಬಹುದು. ಜೊತೆಗೆ ಅದನ್ನು ಒಂದು ಗಂಡುಗೊಡಲಿಯಂತೆ ತಿಳಿದು ಅದರಿಂದ ವಿರೋಧಿಗಳ ತಲೆಯ ಮೇಲೆ ಬಡಿದು (ಓಹ್! ನಿಮ್ಮ ಚಿಂತನೆಗಳು ಆದರ್ಶವಲ್ಲವೇ ಅಲ್ಲ; ಅವನ್ನು ನಿರ್ಲಕ್ಷಿಸಬಹುದು) ಗೆಲುವು ಸಾಧಿಸಬಹುದು; ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ನೀವೇನೂ ಕಳೆದುಕೊಳ್ಳುವುದಿಲ್ಲ ಎಂದು ಭಾವಿಸುವುದು ದೊಡ್ಡ ತಪ್ಪಾಗುತ್ತದೆ. ನಿಜಕ್ಕೂ, ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕತೆಯ ಯಾವುದೇ ಬಳಕೆಯು, ಅದರ ವ್ಯಾಪ್ತಿ ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯದ ಕುರಿತಾಗಿ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ನಿಗಾ ವಹಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಅಂದರೆ ಅಧಿಕಾರ ಮತ್ತು ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ಮೇಲಿನ ವಾದದಲ್ಲಿ ಅರ್ಥ ಮತ್ತು ಅಲಂಕಾರಿಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸುವ ನಿಯಮಗಳಾಗಿ ವಹಿಸುವ ಎರಡೂ ಪಾತ್ರಗಳಿಗೆ ನ್ಯಾಯ ಒದಗಿಸಬೇಕು.

ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ನಂತರದ ಅಧ್ಯಾಯಗಳಲ್ಲಿ ನಾನು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ನಿರ್ವಹಣೆ, ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮತ್ತು ಸಂಶೋಧನೆಯ ಪ್ರಭಾವೀ ಮಾದರಿಗಳು ವಹಿಸಿದ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಗುರುತಿಸುತ್ತೇನೆ. ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿ ನಮ್ಮ ಚಟುವಟಿಕೆಯನ್ನು ಆರ್ಥಿಕವಾಗಿ ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕವಾಗಿ ತಟಸ್ಥ ಮತ್ತು ಸಹಾಯಕವಾಗುವಂತೆ ಸಂಘಟಿಸಲು, ಅರ್ಥವಂತಿಕೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಲು ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆಯೆನ್ನುವ ಬಗ್ಗೆ ಸ್ವಲ್ಪ ವಿವರಿಸುತ್ತೇನೆ. ಅಲ್ಲದೆ ಈ ಪ್ರಧಾನ ಮಾದರಿಗಳು ಮತ್ತು ಸಂಪ್ರದಾಯಗಳು ಹೇಗೆ ಹಣಕಾಸು ಒದಗಿಸುವ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಿಗೆ ಮತ್ತು ಸಾರ್ವಜನಿಕರಿಗೆ ನಮ್ಮ 'ಹೆಸರಾಂತ' ಸೂಕ್ಷ್ಮಕೌಶಲಗಳನ್ನು ನೀಡುವ ಮೂಲಕ ಒಂದು ಬಗೆಯ ಕೃತಕ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಯನ್ನು ಕಟ್ಟಿಕೊಡುವಲ್ಲಿ ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಿವೆ. ಕಡೆಯದಾಗಿ, ಈ ಮಾದರಿಗಳು ಹೇಗೆ ನೈಜ ಮೌಲ್ಯಗಳು, ಆಸಕ್ತಿಗಳು ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಕೆಲಸಕಾರ್ಯಗಳನ್ನು ಛದ್ಮವೇಷದಲ್ಲಿಟ್ಟು ಮರೆಮಾಚುತ್ತವೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಸಹ ಚರ್ಚಿಸುತ್ತೇನೆ. ಇದರಲ್ಲಿ ಪ್ರಗತಿಯನ್ನು ಕಾಣಬೇಕೆಂದರೆ ವ್ಯಾಪ್ತಿ ಹಾಗೂ ಕಾರ್ಯ ಎರಡೂ ಒಟ್ಟಾಗಬೇಕು.

ಇಂಥ ಸಂಕೀರ್ಣ ಲಕ್ಷಣಗಳು, ವಿಭಿನ್ನ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಗಳು ಮತ್ತು ಆದರ್ಶಗಳ ಜಾಲದ ಚಿಂತನೆಗಳಿಂದ ಹೊರಬರಲು ಸಹಾಯಕವಾಗುವ ಮಾರ್ಗವು ಯಜಮಾನ್ಯತೆಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯಲ್ಲಿ ಅಡಗಿದೆ. ಆದರ್ಶವಾದದ ಸಂಪೂರ್ಣತೆಯು ನಮ್ಮ ಜೀವಂತ ಅನುಭವಗಳಲ್ಲಿ ಹರಡಿಕೊಂಡಿದೆ ಎನ್ನುವ ವಿಚಾರವು ಜನರು ಹೇಗೆ ಆದರ್ಶದ ಚೌಕಟ್ಟಿನ ಒಳಗೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಲೇ ಅದು ಹೇಗೆ ಆ ಚೌಕಟ್ಟನ್ನು ತಮ್ಮ ಜಗತ್ತನ್ನು ಸಂಘಟಿಸಲು ಹಾಗೂ ತಾವು ತಟಸ್ಥ ಭಾಗೀದಾರರು – ಅದೂ ಸಹ ತಟಸ್ಥ ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ – ಎಂದು ನಂಬುವಂತೆ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ನಾವು ಮುಂದೆ ಗಮನಿಸುವಂತೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಬಳಸುವ ಭಾಷೆಯೂ ಸಹ ಇದಕ್ಕೆ ಪೂರಕವಾಗಿಯೇ ಇರುತ್ತದೆ. ಇದೇ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಇವು ಕೆಲವು ಗುಪ್ತವಾಗಿರುವ ಆರ್ಥಿಕ ಮತ್ತು ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ನಿಲುವುಗಳನ್ನು ಪೋಷಿಸುತ್ತವೆ. ವೆಕ್ಸ್‌ಲರ್ ಅವರು ಹೇಳುವಂತೆ ಇದನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕೆಂದರೆ ನಾವು ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಸಂಬಂಧಿತ, ಸಾಮಾಜಿಕ–ರಾಜಕೀಯ, ಆರ್ಥಿಕ ಮತ್ತು ನೈತಿಕ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಗಳನ್ನು ಸಮಗ್ರವಾಗಿ ಸಂಯೋಜಿಸಿ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಮತ್ತು ಮೇಲೆ ಹೇಳಿದ ಈ ಹಿತಾಸಕ್ತಿಗಳ ನಡುವೆ ಇರುವ ಅತಿ ಸೂಕ್ಷ್ಮ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಮುನ್ನೆಲೆಗೆ ತರಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ.

ನಾನು ಈ ಅಧ್ಯಾಯದ ಎರಡನೆಯ ವಿಭಾಗದಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿಪಾದಿಸಿದ ಹಾಗೆ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕತೆ ಮತ್ತು ಶಾಲಾ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಮೂರು ಪ್ರಮುಖ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳು ಅತ್ಯಗತ್ಯ.

1 ಶಾಲಾ ಅನುಭವದಲ್ಲಿನ ರೂಢಿಗತ ನಿಯಮಿತ ವಿಷಯಗಳು ಮತ್ತು ಅವುಗಳ ಕಾರಣದಿಂದಾಗಿ ನಡೆಯುವ ಗೋಪ್ಯ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಬೋಧನೆಗಳು

2 ಪ್ರಕಟಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಆಳದಲ್ಲಿ ಯಾವ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಬದ್ಧತೆಗಳು ಹುದುಗಿಕೊಂಡಿವೆ

3 ನಾವು ದಿನನಿತ್ಯ ಇಂಥ ಅನುಭವಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಆಲೋಚಿಸುವ, ಯೋಜಿಸುವ ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡುವ ವಿಧಾನದ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ, ನೈತಿಕ ಮತ್ತು ಮೌಲಿಕ ಬುನಾದಿರೂಪದ ಚಿಂತನೆಗಳು

ಈ ಅಧ್ಯಾಯಗಳು ಒಂದು ವಿಧದಲ್ಲಿ ದ್ವಂದ್ವಾತ್ಮಕ ಸ್ವರೂಪವನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತವೆ – ಅಗತ್ಯವಿದ್ದಾಗ ಕೆಲವೊಂದು ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕ ವಾದಸರಣಿಯನ್ನು ಕೊಂಚ ನವಿರಾಗಿ ಹೇಳುವುದು ಮತ್ತು ಪುನರ್ಸ್ಥಾಪಿಸುವದು, ಪೂರ್ವಾನುಭವದ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ನಿರ್ಮಿಸುವುದು ಹಾಗೂ ಒಮ್ಮೊಮ್ಮೆ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಕ್ರಿಯೆಯ ಕುರಿತಾಗಿ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಲಹೆಗಳನ್ನು ನೀಡುವುದು.

ಎರಡನೆಯ ಅಂಶವು, ಅಂದರೆ ಗಂಭೀರ ಸಲಹೆಗಳನ್ನು ನೀಡುವುದು ಈ ಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿನ ಒಂದು ಅಸಂಗತತೆಯನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದು ನನಗೆ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿಯೇ ತಿಳಿದಿದೆ. ಒಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಣ ತಜ್ಞನಾಗಿ ನನ್ನ ಸಹ ಪರಿಣತರಿಗೆ ಈ ಪುಸ್ತಕವನ್ನು ಬರೆದಿರುವುದರಿಂದ, ಇನ್ನಿತರ ತಜ್ಞರಿಗೆ ಮತ್ತು ಆಸಕ್ತ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು, ನೀತಿ ವಿಶ್ಲೇಷಕರು ಮತ್ತು ತತ್ವಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರಿಗೆ ನಾನು ಸಿಕ್ಕಿಹಾಕಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಇದೆ ಎನ್ನುವ ಅರಿವು ನನಗಿದೆ. ಏಕೆಂದರೆ ವ್ಯಕ್ತಿಯೋರ್ವ ಗಂಭೀರ ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿದ್ದರೆ ನಾನು ಹೇಳಿದ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಬದುಕನ್ನು ಸರಳಗೊಳಿಸುವ, ಕಾವ್ಯಮಯವನ್ನಾಗಿಸುವ ಮತ್ತು ಅರ್ಥಪೂರ್ಣವನ್ನಾಗಿ ಮಾಡುವ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ತೋರಿಸಬೇಕಾದ ನೈತಿಕ ಹೊಣೆಗಾರಿಕೆ ಅವರ ಮೇಲಿರುತ್ತದೆ. ಹಾಗಾಗಿ ಇಡೀ ಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿ ಉತ್ತಮಿಕೆಯೆಡೆಗೆ ಸಾಗುವ ಪರಿವರ್ತನೆಗಳ ಕುರಿತಾದ ಮಾಹಿತಿ ಹೇರಳವಾಗಿವೆ. ಅದರಲ್ಲಿ ಕೆಲವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಹಕ್ಕುಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ್ದರೆ ಉಳಿದವು ಹೆಚ್ಚು ನೈತಿಕ ಮತ್ತು ರಾಜಕೀಯ ಪ್ರಜ್ಞೆ ತುಂಬಿದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಬಳಕೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿವೆ. ಮಿಕ್ಕವು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಪ್ರಾಮಾಣಿಕ ರೂಪಗಳ ಕುರಿತಾಗಿವೆ. ಇವು ತಾಂತ್ರಿಕವಾಗಿ ಬಹುಮುಖ್ಯವಾಗಿದ್ದರೂ ಸಹ ಇಲ್ಲಿ ಅವುಗಳನ್ನು ಎಚ್ಚರಿಕೆಯಿಂದ – ಕೊಂಚ ಹಿಂಜರಿಕೆಯಿಂದಲೇ ಎನ್ನಬಹುದು – ನೀಡಲಾಗಿದೆ. ಕಾರಣವೇನೆಂದರೆ,

ಅವುಗಳ ಮೇಲೆ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವ ಕ್ರಮದಿಂದ ಶಾಲಾ ಬದುಕಿನ ಕೆಲ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಪರಿವರ್ತಿಸಬಲ್ಲ ನೈಜ ಸಾಧ್ಯತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಸ್ಪಷ್ಟತೆ ಮೂಡಬಹುದಾಗಿದೆ. ಅವುಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಧಾನವಾಗಿರುವುದು ಮುಂದುವರೆದ, ರಾಚನಿಕವಾಗಿರುವ ಸಾಮುದಾಯಿಕ ಕೆಲಸಕಾರ್ಯಗಳ ಅಗತ್ಯವನ್ನು ಮನಗಾಣುವುದು. ಅಲ್ಲದೆ ಅವುಗಳನ್ನು ಇಲ್ಲಿ ನೀಡಲು ಇರುವ ಮತ್ತೊಂದು ಕಾರಣವೇನೆಂದರೆ ವೈಯಕ್ತಿಕವಾಗಿ, ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ನೈತಿಕ ಮತ್ತು ಕಾವ್ಯಾತ್ಮಕ ಪರಿಜ್ಞಾನದ ಕಾಳಜಿಯಿಂದಾಗಿ ನಾನು ನಡೆದಿರುವ ಹಾದಿಯನ್ನೇ ಇತರ ಶಿಕ್ಷಣ ತಜ್ಞರು ತುಳಿಯಬಹುದು ಎನ್ನುವ ನಿರೀಕ್ಷೆ ಮತ್ತು ಭರವಸೆ. ಹಾಗಾದರೆ ಅದು ನ್ಯಾಯಪರ ಸಾಮಾಜಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಸಲುವಾಗಿ ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಬುದ್ಧ ಹುಡುಕಾಟದ ಪ್ರಾರಂಭ ಇದಾಗಬಹುದು ಹಾಗೂ ತನ್ಮೂಲಕ ಅದು ಮತ್ತೊಮ್ಮೆ ನಮ್ಮ ಅನುಭವಗಳ ಅವಿಭಾಜ್ಯ ಅಂಗವಾಗಲೂಬಹುದು.

ಪರಿವಿಡಿಯಲ್ಲಿ ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತವಾಗಿ ಗುರುತಿಸಿರುವಂತೆ ಮುಂದಿನ ಅಧ್ಯಾಯಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದೆಡೆ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕತೆ, ರಾಜಕೀಯ ಮತ್ತು ಆರ್ಥಿಕ ವಿಚಾರಗಳು ಹಾಗೂ ಮತ್ತೊಂದೆಡೆ ಪ್ರಕಟ ಹಾಗೂ ಗುಪ್ತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಮತ್ತು ಪ್ರಧಾನ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು ಇವುಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಚರ್ಚಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಮೊದಲ ಮಹತ್ವದ ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು (ಹೇಗೆ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಕಾಣುವ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ನಿಯತತೆ ಅಥವಾ ಗುಪ್ತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳು ಒಂದು ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಸಂರಚನೆಯನ್ನು ಪ್ರತಿನಿಧಿಸುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಸುತ್ತವೆ) ಅಧ್ಯಾಯ 2, 3, ಮತ್ತು 5 ರಲ್ಲಿ ಪ್ರಸ್ತುತಪಡಿಸಲಾಗಿದೆ. ಎರಡನೆಯ ಕ್ಷೇತ್ರವನ್ನು (ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕತೆ ಮತ್ತು ಪ್ರಕಟ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಜ್ಞಾನಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧ) 2, 3, 4, ಮತ್ತು 5 ನೆಯ ಅಧ್ಯಾಯಗಳಲ್ಲಿ ಕಾಣಬಹುದು. ಕೊನೆಯ ಸಮಸ್ಯೆಯು (ನಮ್ಮ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು ಮತ್ತು ಸುಧಾರಣಾ ನೀತಿಗಳಲ್ಲಿ ಹೇಗೆ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ, ರಾಜಕೀಯ, ನೈತಿಕ ಮತ್ತು ಆರ್ಥಿಕ ಬದ್ಧತೆಗಳು ಹಾಸುಹೊಕ್ಕಾಗಿವೆ) 4, 6, 7, ಮತ್ತು 8 ನೆಯ ಅಧ್ಯಾಯಗಳಲ್ಲಿ ಚರ್ಚಿತವಾಗಿದೆ. ಈ ಬಗೆಯಲ್ಲಿ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು, ಶಾಲೆಗಳು ಬೋಧಿಸುವ ಗೋಚರ ಮತ್ತು ಅಗೋಚರ ಜ್ಞಾನ, ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದ ವಿಧಾನಗಳು ಮತ್ತು ಶಾಲೆಗಳು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಸುಧಾರಣಾ ಪಥಗಳು ಇವುಗಳ ಮೇಲೆ ಇಡೀ ಸಮಾಜವು ಹೊಂದಿರುವ ಪ್ರಭಾವ ಇವೆಲ್ಲವನ್ನೂ ಅವಲೋಕಿಸಲು ಓದುಗನಿಗೆ ವಿಪುಲ ಅವಕಾಶ ದೊರೆಯುತ್ತವೆ.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಮನೋಭೂಮಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಯಜಮಾನ್ಯತೆಯ ಸೃಷ್ಟಿ ಮತ್ತು ಲಯ ಇವೆರಡರಲ್ಲಿಯೂ ಶಾಲೆಯ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಮೊದಲು ಪರೀಕ್ಷಿಸಬೇಕಿದೆ. ಇದು ಸ್ಪಷ್ಟವಾದ ಒಡನೆಯೇ ನಾವು ಯಜಮಾನ್ಯತೆಯು ಹೇಗೆ ಶಿಕ್ಷಣತಜ್ಞರಂತಹ "ಬುದ್ಧಿಜೀವಿ"ಗಳ "ಮನೋಭೂಮಿಕೆ"ಯಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯ ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತದೆ ಎಂದು ಪರೀಕ್ಷಿಸುತ್ತೇವೆ. ಅಧ್ಯಾಯವಾರು ಈ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಮೇಲೆ ಹೇಳಿದ ಕಾರ್ಯವನ್ನು ಮಾಡಲಾಗುತ್ತದೆ:

ಎರಡನೆಯ ಅಧ್ಯಾಯವಾದ "ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕತೆ ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಹಾಗೂ ಆರ್ಥಿಕ ಪುನರುತ್ಪಾದನೆ" ಯಲ್ಲಿ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ವಿವರಣೆಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಭಾವೀ ಎಳೆಗಳನ್ನು ಪ್ರಸ್ತುತಪಡಿಸುತ್ತದೆ. ಅದು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಮತ್ತು ಆರ್ಥಿಕ ಪುನರುತ್ಪಾದನೆಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಘರ್ಷದಲ್ಲಿ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಪಾತ್ರವನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸುವ ಮೂಲಕ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಮತ್ತು ಅರ್ಥಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಅಂಶಗಳ ಮೇಲೆ ತನ್ನ ಗಮನವನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ಅಧ್ಯಾಯವು "ನ್ಯಾಯಸಮ್ಮತ" ಜ್ಞಾನದ ವಿತರಣೆಯಲ್ಲಿ ಸಮಸ್ಯೆ ಇರುವುದರ ಮತ್ತು ಆ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗೆ ಅವಕಾಶಗಳ ಕೊರತೆ ಇರುವುದರ ನಡುವೆ ಇರುವ ಕೊಂಡಿಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಸ್ವಲ್ಪ ಹುಡುಕಾಟ ನಡೆಸುತ್ತದೆ. ಅಲ್ಲದೆ ಅದು ತಾಂತ್ರಿಕತೆಯ ವಿಕಾಸದಲ್ಲಿ ಶಾಲೆಗಳ ಪಾತ್ರವನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸುತ್ತಾ ಆ ಮೂಲಕ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಹಾಗೂ ಆರ್ಥಿಕ ಅಸಮಾನತೆಯ ಮರುಸೃಷ್ಟಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಅಂಶಗಳ ಬಗ್ಗೆಯೂ ಬೆಳಕು ಚೆಲ್ಲುತ್ತದೆ.

"ದೈನಂದಿನ ಶಾಲಾ ಜೀವನದಲ್ಲಿ ಆರ್ಥಿಕತೆ ಮತ್ತು ನಿಯಂತ್ರಣ" ಹೆಸರಿನ ಮೂರನೆಯ ಅಧ್ಯಾಯವು (ನ್ಯಾನ್ಸಿ ಕಿಂಗ್ ಅವರೊಟ್ಟಿಗೆ) ಇದೇ ಸಮಸ್ಯೆಯ ಬೇರೊಂದು ಮುಖವನ್ನು ಪರಿಚಯಿಸುತ್ತದೆ.

ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಬಂಧಗಳು ಮತ್ತು ಅನೌಪಚಾರಿಕ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಹಾಗೂ ಶಾಲೆಯೊಳಗಿನ ಔಪಚಾರಿಕ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಬಗ್ಗೆ ಗಮನ ಹರಿಸುತ್ತಾ ಅದು ಶಾಲಾ ಅನುಭವವೆಂಬ ವಿಸ್ತಾರವಾದ ಕಾಲಖಂಡದಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಇರುವ ಕಾರಣದಿಂದಲೇ ಸಂಭವಿಸುತ್ತಿರುವ ಉಂಟಾಗುತ್ತಿರುವ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಮತ್ತು ಯಜಮಾನ್ಯತೆ ಸಂಬಂಧಿತ ಬೋಧನೆಯ ಬಗ್ಗೆಯೂ ಬೆಳಕು ಚೆಲ್ಲುತ್ತದೆ. ಈ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ಎರಡು ಎಳೆಗಳಿವೆ. ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ಸಮಾಜದ ನಿಯಂತ್ರಣದಲ್ಲಿ ಅತೀವ ಆಸಕ್ತಿಯುಳ್ಳ ಒಂದು ಬಗೆಯ ಶಾಲಾ ಜ್ಞಾನವು ಹೇಗೆ ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ದಿನಚರಿಯನ್ನು ಸಂಘಟಿಸುವ ಕಾರ್ಯದ ಬೆನ್ನೆಲುಬು ಆಯಿತೆನ್ನುವ ವಿಷಯದ ಚಾರಿತ್ರಿಕ ಕಿರುವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯೊಂದನ್ನು ಪ್ರಸ್ತುತಪಡಿಸುತ್ತದೆ. ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ತೀರಾ ಸಂಪ್ರದಾಯವಾದಿ ಪರಿಣಾಮಗಳಿರುವ ಆರ್ಥಿಕ ಮತ್ತು ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ನಿಲುಮೆಗಳನ್ನು ಬೋಧಿಸುವಲ್ಲಿ ಶಾಲೆಯ ಪಾತ್ರವನ್ನು ದಾಖಲಿಸಲು ಸಹಾಯವಾಗುವ ಬಾಲವಾಡಿ/ಶಿಶುವಿಹಾರ(ಕಿಂಡರ್ ಗಾರ್ಟನ್) ಮಟ್ಟದ ಅನುಭವಜನ್ಯ ಪುರಾವೆಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತದೆ.

"ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಇತಿಹಾಸ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ನಿಯಂತ್ರಣ" (ಬ್ಯಾರಿ ಫ್ರಾಂಕ್ಲಿನ್ ಅವರ ಸಹಯೋಗದಲ್ಲಿ) ಎನ್ನುವ ಹೆಸರಿನ 4 ನೆಯ ಅಧ್ಯಾಯವು ಈಗಾಗಲೇ ತಿಳಿಸಿರುವ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಕತೆ, ಅದರಲ್ಲಿಯೂ ಸಹಮತ ಮತ್ತು ಸಮಾನ ನಿಲುವುಗಳು ಕ್ಷೇತ್ರಪ್ರವೇಶ ಮಾಡಿದ ನಂತರ ಆಗುತ್ತಿರುವ ಬದಲಾವಣೆಗಳನ್ನು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡುವುದರ ಮೂಲಕ "ವರ್ತಮಾನವೇ ಇತಿಹಾಸ ಎನ್ನುವ ಸಂವೇದನೆ" ಯನ್ನು ಹೊಂದುವುದು ಏಕೆ ಮುಖ್ಯ ಎನ್ನುವ ಸಂಗತಿಯನ್ನು ಗಂಭೀರವಾಗಿ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಬೇಕೆಂದು ಬಯಸುತ್ತದೆ. ಈ ಅಧ್ಯಾಯವು ಇದೇ ಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿನ ಹಿಂದಿನ ವಿಭಾಗಗಳಲ್ಲಿ ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತವಾಗಿ ವಿವರಿಸಿದ ಚಾರಿತ್ರಿಕ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯನ್ನು ಮುಂದುವರೆಸಿ ಅದನ್ನು ಇನ್ನಷ್ಟು ಆಳವಾಗಿಸುತ್ತದೆ. ಅದು ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಹಾಗೂ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಇಂದಿಗೂ ಮಹತ್ವದ್ದೆನಿಸುವ ತತ್ವಗಳು ಮತ್ತು ಆಚರಣೆಗಳ ಆಯ್ಕೆಗೆ ಅಗತ್ಯವಿರುವ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಬಲವನ್ನು ನೀಡುವ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ಆರ್ಥಿಕ ಶಕ್ತಿಗಳ ಬೇರುಗಳನ್ನು ಹುಡುಕಾಡುತ್ತದೆ.

ಅಧ್ಯಾಯ 5, "ಗುಪ್ತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಮತ್ತು ಸಂಘರ್ಷದ ಸ್ವರೂಪ"ವು ಪ್ರಸಕ್ತ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಇಂದಿಗೂ ಕಾಣಸಿಗುವ ಪ್ರಧಾನ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಜ್ಞಾನಸ್ವರೂಪದ ಆಂತರ್ಯದಲ್ಲಿರುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ಆಸಕ್ತಿಗಳನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸುತ್ತದೆ. ಇದು ಅಧ್ಯಾಯ 4 ರಲ್ಲಿ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ ಮಾಡಲಾದ ಅನೇಕ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ನಿಲುಮೆಗಳಿಗೆ ಕನ್ನಡಿಯಂತಿದೆ. ಅದು ವ್ಯಾಪಕವಾಗಿ ಅಂಗೀಕರಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಪ್ರಸ್ತಾಪಗಳಲ್ಲಿರುವ ಹಾಗೂ ವಿಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಸಮಾಜ ಅಧ್ಯಯನಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಸಾಮಗ್ರಿಯಲ್ಲಿನ ಪ್ರಕಟ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸುತ್ತದೆ. ಹಾಗೆ ಮಾಡುವಾಗ ಶಾಲಾ ಜ್ಞಾನಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಸಹಮತದ ಸಿದ್ಧಾಂತ ತತ್ವಕ್ಕೆ ವಿಶೇಷ ಗಮನ ನೀಡುತ್ತಲೇ ಹೆಚ್ಚು ರಾಜಕೀಯ ಕಸುವುಳ್ಳ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಜ್ಞಾನದ ವಿತರಣೆಯಲ್ಲಿರುವ ಕೊರತೆ ಬಗ್ಗೆಯೂ ಗಮನವನ್ನು ಸೆಳೆಯುತ್ತದೆ. ಅದು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಪ್ರಧಾನ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯನ್ನು ಮುಂದುವರೆಸಲು ಹೇಗೆ ಎಚ್ಚರದಿಂದ ಆಯ್ದ ಸಂಪ್ರದಾಯಗಳು ಕಾರ್ಯ ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತವೆ ಎನ್ನುವುದರ ಅಧ್ಯಯನವಾಗಿದೆ.

ಅಧ್ಯಾಯ 6, "ವ್ಯವಸ್ಥೆ ನಿರ್ವಹಣೆ ಮತ್ತು ನಿಯಂತ್ರಣದ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕತೆ" ಯಲ್ಲಿ ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ಸಂಘಟಿಸುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ನಿರ್ಣಯಿಸುವಲ್ಲಿ ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥಾಪಕರ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕತೆಯು ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಿರುವ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಅವಲೋಕಿಸುವ ಮೂಲಕ ಹೇಗೆ ಯಜಮಾನ್ಯತೆಯ ಚಿಂತನೆಗಳು ಶಿಕ್ಷಣತಜ್ಞರ ಮನಸ್ಸಿನಾಳದಲ್ಲಿದ್ದು ಪ್ರಭಾವಿಸುತ್ತವೆ ಎನ್ನುವ ಸಂಗತಿಯ ಬಗ್ಗೆ ಚರ್ಚೆ ಇದೆ. ಜೊತೆಗೆ ನೈತಿಕ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ಆರ್ಥಿಕ ತಟಸ್ಥತೆಯ ಕೊರತೆಯನ್ನು ಹಾಗೂ ರಾಜಕೀಯ ನಿಷ್ಕ್ರಿಯತೆ,

ಸಹಮತ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ನಿಯಂತ್ರಣಕ್ಕಾಗಿ ಅವು ಹೇಗೆ ಬಳಕೆಯಾಗುತ್ತವೆ ಎಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಸೂಚಿತವಾಗಿದೆ.

ಅಧ್ಯಾಯ 7, "ಸಾಮಾನ್ಯಪ್ರಜ್ಞೆ ಆಧಾರಿತ ವರ್ಗಗಳು ಮತ್ತು ಹಣೆಪಟ್ಟಿ ರಾಜಕೀಯ"ದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣತಜ್ಞರ ಪ್ರಜ್ಞಾವಲಯದಲ್ಲಿ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕತೆಯು ಹೇಗೆ ತುಂಬಿ ತುಳುಕುತ್ತಿದೆ ಎನ್ನುವುದರ ಕುರಿತಾದ ಹುಡುಕಾಟವು ಮುಂದುವರೆಯುತ್ತದೆ. ಹೇಗೆ ಪ್ರಧಾನ ಗುಂಪುಗಳ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಬಂಡವಾಳವು ಎಲ್ಲ ಹೊಣೆಯನ್ನೂ ಮಗುವಿನ – ಅಂದರೆ ಬಲಿಪಶುವಿನ – ಮೇಲೆ ಹಾಕಿ ಯಶಸ್ಸು ಇಲ್ಲವೇ ಸೋಲಿಗೆ ಪೂರಕವಾದ ವಾತಾವರಣಕ್ಕೆ ಕಾರಣವಾದ ಶಾಲೆ ಮತ್ತು ಸಮಾಜವನ್ನು ಇದರಿಂದ ದೂರವಿಡುತ್ತದೆ ಎಂದು ವಿವರಿಸುತ್ತದೆ. ಹೇಗೆ ಹಣೆಪಟ್ಟಿ ಹಚ್ಚುವ ಒಂದು ಸಂಕೀರ್ಣ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಿಂದಾಗಿ ಶಾಲೆಗಳು ಬೇರೆ ಬೇರೆ ವಿಧದ ಜ್ಞಾನಗಳನ್ನು ನಿಲುಮೆಗಳನ್ನು ಬೇರೆ ಬೇರೆ ವಿಧದ ಮತ್ತು ವರ್ಗಗಳ ಜನರಿಗೆ ವಿತರಿಸುವ ಮೂಲಭೂತ ಪಾತ್ರವನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತವೆ. ಶಾಲಾ ಹಣೆಪಟ್ಟಿಗಳು ಹೇಗೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಹೇಗೆ ಅವು ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಬದ್ಧತೆಗಳ ಕಾರಣದಿಂದಾಗಿ ಹುಟ್ಟಿಕೊಳ್ಳುತ್ತವೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಈ ಅಧ್ಯಾಯವು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸುತ್ತದೆ. ಶಾಲಾ ಜ್ಞಾನ, ಹಣೆಪಟ್ಟಿಗಳು ಮತ್ತು ಶಾಲೆಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ ಆಸುಪಾಸಿನಲ್ಲಿ ಇರುವ ಇತರ ಸಂಸ್ಥೆಗಳನ್ನು ಬೆಸೆಯಲು ನವ ಮಾರ್ಕ್ಸ್‌ವಾದದ ವಿಶ್ಲೇಷಣಾತ್ಮಕ ಚೌಕಟ್ಟನ್ನು ಪ್ರಸ್ತುತಪಡಿಸುತ್ತದೆಯಲ್ಲದೆ ಹೇಗೆ ದುಂಡಾವರ್ತಿ, "ಕಳಪೆ ಸಾಧನೆಯ ಸಮಸ್ಯೆ" ಈ ರೀತಿಯ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು ಶಿಕ್ಷಣ ಸಂಸ್ಥೆಗಳ ದೈನಂದಿನ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಿಂದ "ಸಹಜವಾಗಿ ಹೊರಹೊಮ್ಮುತ್ತವೆ" ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಸ್ಪಷ್ಟಪಡಿಸುತ್ತದೆ.

ಅಧ್ಯಾಯ 8, "ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಪುನರುತ್ಪಾದನೆಯ ಗಡಿಯನ್ನು ಮೀರಿ"ಯಲ್ಲಿ, ಈ ಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ ಮಾಡಲಾಗಿರುವ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಮತ್ತು ಆರ್ಥಿಕ ಶಕ್ತಿಗಳನ್ನು ನಾವು ಪ್ರತಿರೋಧಿಸಬೇಕೆಂದರೆ ಅಗತ್ಯವಿರುವ ರಾಜಕೀಯ ಮತ್ತು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪಾತ್ರಗಳ ಬಗೆಗೆ ಒಂದು ಸ್ಪಷ್ಟೀಕರಣ ನೀಡುವ ಪ್ರಯತ್ನವನ್ನು ಗಮನಿಸಬಹುದು. ಸೂಕ್ತ ಕ್ರಮವನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಬೇಕೆಂದರೆ ಬೇಕಿರುವ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಮತ್ತು ಆರ್ಥಿಕ ಅಂಶಗಳು ಮತ್ತು ಶಾಲೆಗಳು ಇವೆರಡರ ನಡುವೆ ಇರುವ ಸಂಕೀರ್ಣ ಅಂತರ್ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಅರಿಯುವುದು ಎಷ್ಟು ಮುಖ್ಯ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಮತ್ತೊಮ್ಮೆ ಇದು ನೆನಪಿಸುತ್ತದೆ. ಶಾಲಾ ಜ್ಞಾನ ಸಂಬಂಧಿತ ಆರ್ಥಿಕ ಮತ್ತು ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಸಮಸ್ಯೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಇನ್ನಷ್ಟು ಆಳವಾಗಿ ಸಂಶೋಧನೆ ನಡೆಸಲು ಬೇಕಿರುವ ಅನೇಕ ಹಾದಿಗಳನ್ನು ಈ ಅಧ್ಯಾಯವು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಕೊನೆಗೆ ಅದು ಶಿಕ್ಷಣ ತಜ್ಞರ ಹೊಸದೊಂದು ವ್ಯಾಖ್ಯೆಯನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ. ಆ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಯು ಒಬ್ಬ ಅಮೂರ್ತ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಆಧರಿಸಿದ ಗ್ರಹಿಕೆಯಿಂದ ಹುಟ್ಟಿದ್ದಲ್ಲ. ಅದು ಯಜಮಾನ್ಯತೆಯ ವಿರುದ್ಧ ಸಕ್ರಿಯ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಯಿಂದ ಉಂಟಾದ ಗ್ರಹಿಕೆ ಮತ್ತು ಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿರುವ ಸಾವಯವ ವ್ಯಕ್ತಿಯೊಬ್ಬರ ಬಗ್ಗೆ ಇದೆ. ನಾವೀಗ ಆ ಸ್ವರೂಪದ ಸೂಕ್ತ ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ಸಾಕಾರಗೊಳಿಸುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯತತ್ಪರರಾಗುವುದನ್ನು ಮುಂದುವರಿಸೋಣ.

***