ಸಾಮಾಜಿಕ ನ್ಯಾಯ- ಕಲಿಕೆಯ ತಿರುಳು

ರಾಗಿಣಿ ಲಲಿತ್

ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಬರುವ ಭಾವನೆಗಳನ್ನು, ಅವು ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಚಟುವಟಿಕೆಯ ಕಡೆಗೆ ಗಮನ ಕೊಡುವಲ್ಲಿ ಅಡ್ಡಿ ಉಂಟುಮಾಡುತ್ತವೆ, ಆದ್ದರಿಂದ ಅವುಗಳನ್ನು ಬದಿಗೊತ್ತಬೇಕು ಅಥವಾ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿ ನಿಯಂತ್ರಿಸಬೇಕು ಎನ್ನಲಾಗುತ್ತದೆ. ವಸ್ತುನಿಷ್ಠತೆ ಮತ್ತು ತರ್ಕದ ಅಬ್ಬರದಲ್ಲಿ, ಭಾವನೆಗಳು ಎರಡನೇ ಸ್ಥಾನವನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತವೆ; ಮತ್ತು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಯಾವುದೇ ವಿಚಾರದ ಕುರಿತು ಇವು ನೀಡುವ ತೀರ್ಪನ್ನು ಗಂಭೀರವಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಭಾವನೆಗಳ ಅಪಮೌಲ್ಯೀಕರಣ (devaluing of emotions) ಎಂದರೆ ಕೆಲವು ರೀತಿಯ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು – ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಅಧಿಕಾರಕ್ಕೆ ವಿಧೇಯತೆ ತೋರಿಸುವಂತಹ ಗುಣಗಳು ಅಥವಾ 'ಉತ್ತಮ ನಡತೆ' ಎಂದರೆ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಮೌನವಾಗಿರುವುದು ಮುಂತಾದವುಗಳನ್ನು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಇತರ ಗುಣಗಳಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಆದರಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ; ಮತ್ತು ಈ ಗುಣಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ತರಗತಿಗಳನ್ನು ಮಾದರಿ ತರಗತಿಗಳು ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಆದರೂ ನಮ್ಮ ದೈನಂದಿನ ಜೀವನ ಮತ್ತು ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ, ಒಬ್ಬರ ಭಾವನೆಗಳು ಅವರಿಗೆ ಮಾತ್ರ ಉಂಟಾಗುವ ವೈಯಕ್ತಿಕ, ವಿಶಿಷ್ಟ ಅಥವಾ ವಿಶೇಷವಾದ ಅನುಭವಗಳಾಗಿರುವುದಿಲ್ಲ ಅಥವಾ ಅವು ಕ್ಷುಲ್ಲಕವಲ್ಲ ಎಂಬುದು ನಮ್ಮ ಅರಿವಿಗೆ ಬರುತ್ತದೆ. ವಿನಾನ್, ವರ್ಶಮ್ ಮತ್ತು ಇತರ ವಿದ್ವಾಂಸರ ಬರಹಗಳು, ಈ ಭಾವನೆಗಳು 'ಮೂರ್ತರೂಪದ ಕಲಿಕೆಯ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಸಾಮಾಜಿಕ ರಚನೆಗಳು ಮತ್ತು ನಂಬಿಕೆಯ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳಿಗೆ, ಭೂತ ಮತ್ತು ವರ್ತಮಾನಕ್ಕೆ' (ವಿನಾನ್ಸ್, 2012) ಹೇಗೆ ಜೋಡಿಸುತ್ತವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸಲು ನಮ್ಮನ್ನು ಪ್ರೇರೇಪಿಸುತ್ತವೆ.

ನಾವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯಾಗಿದ್ದ ದಿನಗಳಲ್ಲಿ ನಮ್ಮ ಸ್ವಂತ ಅನುಭವಗಳತ್ತ ಹಿಂದಿರುಗಿ ನೋಡಿದರೆ, 'ನಾವು ಏನು ಕಲಿತೆವು' ಎಂಬುದು 'ನಾವು ಹೇಗೆ ಕಲಿತೆವು' ಎಂಬ ಅನುಭವದೊಂದಿಗೆ ನಿಕಟವಾಗಿ ಸಂಬಂಧಿಸಿರುವುದನ್ನು ನಾವು ಕಾಣಬಹುದು. ವಿಶೇಷವಾಗಿ ತರಗತಿಯೊಳಗೆ ನಡೆಯುವ ಭಿನ್ನತೆ, ಅಧಿಕಾರ, 'ವಿಶೇಷತೆ' ಅಥವಾ ಸವಲತ್ತುಗಳ ಮೇಲಿನ ಚರ್ಚೆಗಳು, ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಆಳವಾದ ಕಲ್ಪನೆಗಳು ಮತ್ತು ಊಹೆಗಳಿಗೆ ಸವಾಲೊಡ್ಡಬಹುದು, ಬಲವಾದ ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ಬಡಿದೆಬ್ಬಿಸ-ಬಹುದು. ಇದು ಬಹುಶಃ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ತೀರಾ ವೈಯುಕ್ತಿಕ ವಿಚಾರವನ್ನು ಕೆದಕಬಹುದು ಮತ್ತು ಅವರ ಜೀವನ ಅನುಭವಗಳು ಮತ್ತು ನಂಬಿಕೆಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದ್ದು ಅದು ಪ್ರಶ್ನಾತೀತವೂ ಆಗಿರಬಹುದು.

ಇಲ್ಲಿ ಒಂದು ಉದಾಹರಣೆಯನ್ನು ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳುವುದಾದರೆ, ಇಸ್ಮತ್ ಅವರ 'ಈದ್' ಅನ್ನು (ತುಲಿಕಾ ಬುಕ್ಸ್ ಪ್ರಕಟಿಸಿದ ಜಾನಪದ ಕಥೆ, ಇದರಲ್ಲಿ ಇಸ್ಮತ್ ತನಗೆ ತುಂಬಾ ಉದ್ದವಾದ ಪ್ಯಾಂಟ್ ಖರೀದಿಸಿದಾಗ ನಡೆಯುವ ದುಃಖ–ಹಾಸ್ಯ ಮಿಶ್ರಿತ ಘಟನೆಗಳ ಸರಣಿಯ ಸುತ್ತ ಈ ಕಥೆ ತಿರುಗುತ್ತದೆ) ೮ರಿಂದ – ೧೦ರ ವಯಸ್ಸಿನ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಓದುತ್ತಿರುವಾಗ, ಗುಂಪಿನಲ್ಲಿ ನಡೆಯುತ್ತಿರುವ ಸಂಭಾಷಣೆಯಲ್ಲಿ ಕಥೆಯ ಪಾತ್ರಗಳನ್ನು 'ಇತ್ತೀಚಿನ ದಿನಗಳಲ್ಲಿ ಸುದ್ದಿಯಲ್ಲಿರುವ ಪಾಕಿಸ್ತಾನಿಗಳು', 'ತೊಂದರೆಯನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುವವರು' ಮತ್ತು 'ಬುರ್ಖಾವನ್ನು ಧರಿಸುವವರು' ಎಂದು ಹೋಲಿಸುತ್ತ ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಕಡೆಗೆ ತಿರುಗಿತು. ಈ ವಿಷಯದ ಕುರಿತು ಆತನ ನಿರ್ಣಯ ಮತ್ತು ಆ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಪ್ರಮುಖವಾಗಿ ಸುದ್ದಿಯಲ್ಲಿದ್ದ (ಕರ್ನಾಟಕದ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಹಿಜಾಬ್ ನಿಷೇಧದ ನಂತರ) ವಿಷಯದ ಬಗ್ಗೆ ತೀವ್ರವಾದ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ತೀರ್ಪು ಈ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯನ್ನು ಇತರೆ ಏನನ್ನೂ ಪ್ರಶ್ನಿಸದಂತೆ ತಡೆಯಿತು. ಆ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳೆಂದರೆ– 'ಅವರು ಪಾಕಿಸ್ತಾನಿ ಎಂದು ನೀವು ಏಕೆ ಭಾವಿಸುತ್ತೀರಿ? ನಿಮ್ಮ ಜೀವನದಲ್ಲಿ ಯಾರಾದರೂ ಹಿಜಾಬ್ ಧರಿಸಿರುವುದನ್ನು ನೀವು ಎಂದಾದರೂ ನೋಡಿದ್ದೀರಾ?' ಇತ್ಯಾದಿ. 'ಅನ್ಯ'ರ ಬಗ್ಗೆ ಇದ್ದ ಎಂಟು ವರ್ಷದ ಮಗುವಿನ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ನಿಲುವಿನ ಪ್ರಮಾಣವು, ಸಣ್ಣದೊಂದು ವಿಷಯದಲ್ಲೂ ತುಂಬಾ ಬಲವಾಗಿತ್ತು. ಆನಂತರದಲ್ಲಿ, ಎಚ್ಚರಿಕೆಯಿಂದ ರೂಪಿಸಿದ ಓದಿನ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಮತ್ತು ಸಂಭಾಷಣೆಗಳ ಮೂಲಕ, ಶಿಕ್ಷಕರು ಕೆಲವು ಮಕ್ಕಳ ತಲೆಯಲ್ಲಿ ಆಳವಾಗಿ ಹೊಕ್ಕಿರುವ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಮುದಾಯದ 'ಅನ್ಯರ' ಕುರಿತು ಸಂವಾದ ನಡೆಸಲು ಅವಕಾಶ ಮಾಡಿಕೊಡಲು ಸಾಧ್ಯವಾಯಿತು. ಭಾವನೆಗಳು ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ಮತ್ತು ಚಾರಿತ್ರಿಕ ಹಿನ್ನೆಲೆಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡು ಹೇಗೆ ರೂಪಿಸಲ್ಪಡುತ್ತವೆ, ಭೌತಿಕವಾಗಿ ಒಬ್ಬರ ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಅವರ ನಿರ್ಣಯ ಮತ್ತು ಆಲೋಚನೆಗಳಲ್ಲಿ ಹೇಗೆ ಸಂಕೀರ್ಣ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಬೆಸೆದುಕೊಂಡಿವೆ ಎಂಬುದು ಇದರಿಂದ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಯಿತು.

ಅಹಿತಯನ್ನು ನಿವಾರಿಸುವುದು

ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿ, ನಾವು ನಮ್ಮ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಸಮಾಜೋ–ರಾಜಕೀಯ ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ನೋಡಬಹುದು. ಹಾಗೆಯೇ ಕರ ಭಾವನೇಯ ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿ, ಹಿಂದಿನ ಅಥವಾ ವರ್ತಮಾನ ಕಾಲಘಟ್ಟದ ಮೌಖಿಕ

ಮತ್ತು ಆಚಿತ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿರುವ, ಅಂತೆಯೇ ಪಠ್ಯಗಳಲ್ಲಿರುವ, ಅನ್ಯಾಯದ ಕೃತ್ಯಗಳು ಮತ್ತು ಅಸಮಾನ ನೀತಿಗಳನ್ನು ಪ್ರಶ್ನಿಸಲು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಅವಕಾಶಗಳು ಮತ್ತು ಸ್ಥಳಗಳನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುವುದು ನಮ್ಮ ಆಶಯವಾಗಿದೆ. ಇದನ್ನು ಗಮನದಲ್ಲಿಟ್ಟು–ಕೊಂಡು, ನಮ್ಮ ತರಗತಿಗಳೊಳಗೂ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಅಥವಾ ಸೂಚ್ಯವಾಗಿ ಇದೇ ರೀತಿಯ ಮೌಲ್ಯಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರಬಹುದು, ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಗುಂಪಿನಲ್ಲಿ ಪರಸ್ಪರರನ್ನು ಗೌರವಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬರ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳಿಗೆ ಅವಕಾಶ ಮಾಡಿಕೊಡುವುದು, ಆ ಮೂಲಕ ಪರಸ್ಪರರ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಕಂಡು ಬರುವ ಭಿನ್ನಾಭಿಪ್ರಾಯಗಳನ್ನು ಗೌರವಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಸಂವಾದದ ಮೂಲಕ ಈ ಭಿನ್ನಾಭಿಪ್ರಾಯಗಳನ್ನು ಪರಿಹರಿಸುವುದು. ಆದರೆ ಈ ಎಲ್ಲಾ ಭಿನ್ನಾಭಿಪ್ರಾಯಗಳನ್ನು ಪರಿಹರಿಸುವ ಸಾದೃಶ ರೂಪದಂತಿರುವ ಮತ್ತು ಅದೇ ರೀತಿಯ ಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಮುಳುಗಿರುವ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ, ಆಗಾಗ್ಗೆ ಉದ್ಭವಿಸುವ ಪ್ರಶ್ನೆಯೆಂದರೆ – ಬೋಧನಾ–ಕಲಿಕಾ ಸಮುದಾಯದ ಎಲ್ಲ ಸದಸ್ಯರ ಕಾಳಜಿ ಮತ್ತು ಯೋಗಕ್ಷೇಮವನ್ನು ಗಮನದಲ್ಲಿರಿಸಿಕೊಂಡು, ನಾವು ಅಧಿಕಾರದ ಕೇಂದ್ರಗಳು ಹಾಗೂ ಪ್ರಬಲ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ನಂಬಿಕೆಗಳು ಉಂಟು ಮಾಡಬಹುದಾದ ಅಹಿತಕರ ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ಉತ್ತಮವಾಗಿ ನಿಭಾಯಿಸುವುದು ಹೇಗೆ? ಎನ್ನುವುದು.

ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಕಿರಿಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೊಂದಿಗೆ ಲಿಂಗತ್ವದ ಬಗ್ಗೆ ಮಾತನಾಡುವಾಗ, ನಿಯಮಗಳು ಮತ್ತು ಸಿದ್ಧಮಾದರಿಗಳ ಸುತ್ತ ಘರ್ಷಣೆಗಳು ಉದ್ಭವಿಸುವುದು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ನಮ್ಮೆಲ್ಲರನ್ನು ಆವರಿಸಿರುವ ಪಿತೃಪ್ರಾಧಾನ್ಯತೆಯ (patriarchy) ವಿಶಾಲ ರಚನೆಯನ್ನು ನಾವು ಉಲ್ಲೇಖಿಸುತ್ತೇವೆ. ಕೆಲವರು 'ಹುಡುಗರು ಹುಡುಗಿಯರಿಗಿಂತ ಬಲಶಾಲಿಗಳು' ಅಥವಾ ಕೆಲವು 'ಹೆಣ್ತನದ' ಮತ್ತು ಕೆಲವು 'ಗಂಡಸುತನದ' ಲಕ್ಷಣಗಳು ಎಂಬಂತಹ ಲಿಂಗ ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿರುವಂತಹ ಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರಬಹುದು, ಬಹುಶಃ ಈ ಆಲೋಚನಾ ಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ದ್ವಂದ್ವವೂ ಇರಬಹುದು. ತರಗತಿಯು ಯಾರನ್ನು 'ಹುಡುಗಿ' ಎಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಗುಣಗಳನ್ನು ಆರೋಪಿಸಿ ನೋಡುತ್ತದೆಯೋ ಅವರು ತಮ್ಮಲ್ಲಿ ಆ ಗುಣಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಿಕೊಳ್ಳದೆಯೂ ಇರಬಹುದು. ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಆರಂಭದ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಇದು ಕಷ್ಟಕರವಾಗಿರುತ್ತದೆ, ಏಕೆಂದರೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುವ ಕೌಶಲಗಳು ಮತ್ತು ಚರ್ಚೆಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ಅವರಲ್ಲಿ ಇನ್ನೂ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಹೊಂದುತ್ತಿರುವುದು. ಒಬ್ಬರು ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಪಡೆಯಲು, ಅದರಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರತಿರೋಧ ತೋರುವ ಜಗತ್ತು, ಮತ್ತೊಬ್ಬರು (ಆರಾಮವಾಗಿ) ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಪಡೆಯುವಲ್ಲಿ ತೋರುವ ಆಸಕ್ತಿ, ಅದನ್ನು ಪಡೆದು ಆತ ಅನುಭವಿಸುವ ಸಂತೋಷಕ್ಕಿಂತ ಭಿನ್ನವಾಗಿರಬಹುದು ಮತ್ತು ಇದು ಈ ಎರಡೂ ಮನಸ್ಥಿತಿಯವರ ನಡುವೆ ತೀವ್ರವಾದ ಅಹಿತಕರ ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ಉಂಟುಮಾಡಬಹುದು. ಆರೈಕೆ, ಪ್ರೀತಿ ಮತ್ತು ಸಮಾನತೆಯ ಮೇಲೆ ಜಾಗತಿಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುವ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ನಾವು ಈ ಅಹಿತಕರ ಭಾವನೆಯನ್ನು ಹೇಗೆ ಪರಿಹರಿಸಬಹುದು?

೯ರಿಂದ 14ರ ವಯಸ್ಸಿನ ಗುಂಪಿಗೆ ಭಾಷಾ ತರಗತಿಗಳನ್ನು ನಡೆಸುವಾಗ, ನಮ್ಮ ಅನೇಕ ಸಂಭಾಷಣೆಗಳು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿನ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಸರ್ವನಾಮಗಳ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ ಸುತ್ತ ಇರುವುದನ್ನು ನಾನು ಗಮನಿಸಿದ್ದೇನೆ (ನಾನು, ನೀನು, ಅವನು, ಅವಳು, ಅವರು ಇತ್ಯಾದಿ). ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ನಮ್ಮ ದೈನಂದಿನ ಜೀವನದಲ್ಲಿ ವಿವಿಧ ಸ್ಥಳಗಳಲ್ಲಿ ನಾವು ಸ್ವಾಭಾವಿಕವಾಗಿ ಯಾವ ಸರ್ವನಾಮಗಳನ್ನು ಬಳಸುತ್ತೇವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ನಮ್ಮ ಸಂಭಾಷಣೆಗಳು ನಿರ್ಧರಿಸುತ್ತವೆ. ನಮ್ಮ ಗುಂಪಿನಲ್ಲಿ ಕೆಲವರು, ತಮ್ಮ ಬಸ್ತಿಯಲ್ಲಿ (ಸ್ಲಂ) (ಅಷ್ಟೇನೂ ಸುರಕ್ಷಿತವಲ್ಲದ ಸ್ಥಳಗಳಲ್ಲಿ) ಮತ್ತು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ (ಹೆಚ್ಚಿನ ವಿಮರ್ಶೆಗೆ ಒಳಗಾಗದ) ವಿಭಿನ್ನ ಲಿಂಗತ್ವ ಗುರುತು (gender identities) ಹೊಂದಿದವರಿದ್ದರು. ಇನ್ನಿತರರು ತಮ್ಮ ಲಿಂಗ ಅಸ್ಥಿರತೆಯನ್ನು ಮತ್ತು ಅದೆಷ್ಟು ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ನಿರ್ಮಿತವಾದುದೆಂದು ವಿಮರ್ಶೆ ಮಾಡಬಲ್ಲವರಾಗಿದ್ದರು. ಗೊಂದಲಗಳು ಸ್ವಾಗತಾರ್ಹವಾಗಿರು–ವಂತಹ, 'ಇಷ್ಟವಾಗದ' ಭಾವನೆಗಳಿಗೆ ಸಾಮೂಹಿಕವಾಗಿ ಹೆಗಲು ಕೊಡಬಲ್ಲಂಥ ಮತ್ತು 'ಗೋಜಲಾಗಿರುವುದನ್ನು' ಸ್ವೀಕರಿಸುವಂಥ, ಒಂದು ತರಗತಿ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯನ್ನು ರಚಿಸಲು, ಗುತ್ಲಿ ಕ್ಯಾನ್ ಫ್ಲೈ (ಮುಸ್ಕಾನ್, 2019), ನವಾಬ್ ಸೆ ನಂದಿನಿ (ನಿರಂತರ, 2006), ದಿ ಅನ್‌ಬಾಯ್ ಬಾಯ್ (ಪಿಕ್ಲಿಯೋಲ್ಕ್ ಬುಕ್ಸ್, 2013), ಅಜೂಬಾ (ಏಕಲವ್ಯ, 2018)ನಂತಹ ಸಮೃದ್ಧ ಮತ್ತು ಸೂಕ್ಷ್ಮ ಕಥೆಗಳನ್ನು ನಾನು ಕಂಡುಕೊಂಡಿದ್ದೇನೆ. ಸಿದ್ಧಮಾದರಿಗಳ ವಿರುದ್ಧ ಹೋರಾಡುವ ಮತ್ತು ಅವರಿಗೆ ಹತ್ತಿರವಾದ, ಸತ್ಯವೆಂದು ಕಂಡುಬಂದ, ಪಾತ್ರಗಳ ಮೂಲಕ ಮಕ್ಕಳು ಸಂತೋಷವನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳುವುದಕ್ಕೆ ಈ ಕಥೆಗಳು ನಮಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡಿವೆ. ನಿರಂತರವಾಗಿ ನಮ್ಮ ಗುರುತುಗಳನ್ನು ದೃಢೀಕರಿಸುತ್ತಾ ಮತ್ತು ಒಟ್ಟಿಗೆ ಕೂತು ನಮ್ಮ ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುತ್ತಾ ಇದ್ದುದರ ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ, ಕೆಲವು ವಾರಗಳ ನಂತರ, ಈ ಓದುವಿಕೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಕೊಂಡ ಗುಂಪು ಪರಸ್ಪರರಿಗೆ ಯಾವ ಸರ್ವನಾಮಗಳನ್ನು ಬಳಸಬೇಕೆಂದು ತಮ್ಮದೇ ಆದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಪರಿಶೀಲಿಸಿ ಕಂಡುಕೊಂಡಿತು ಮತ್ತು ಅವರ ಜನ್ಮ / ಅಧಿಕೃತ ಹೆಸರುಗಳ ಬದಲಿಗೆ, ತರಗತಿಯ ಹೊರಗಿದ್ದರೂ, ಗುಂಪು ಅವರ ಆಯ್ದುಕೊಂಡ ಅಥವಾ ಇಷ್ಟಪಟ್ಟ ಹೆಸರುಗಳನ್ನು ಪರಸ್ಪರ ಬಳಸುವುದನ್ನು ನಾನು ಗಮನಿಸಿದ್ದೇನೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಪೂಜಾ ಎಂಬ ಮಗು ವಿಭಿನ್ನ ಲಿಂಗದ ಗುರುತನ್ನು ಆರಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು ಮತ್ತು ಅಮನ್ ಎಂದು ಕರೆಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಬಯಸಬಹುದು.

ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಅಧಿಕಾರ ರಚನೆಗಳ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಗೆ ಪ್ರತಿರೋಧ ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುವುದು ಮತ್ತು ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಬಲವಾದ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ನಂಬಿಕೆಗಳಿಗೆ ಅಂಟಿಕೊಳ್ಳುವುದು, ಗುರುತಿಸುವಿಕೆ ಮತ್ತು ಕಾಳಜಿಗಾಗಿ ಪ್ರಬಲವಾದ ಕೂಗು ಮುಂತಾದವು ಒಬ್ಬರ ಒಳಗಿರುವ ಹೆದರಿಕೆಯ ಭಾವನೆಯಿಂದ ಉಂಟಾಗುತ್ತವೆ. 'ಅಹಿತಕರ ಭಾವನೆಯ ಕುರಿತ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನ' (pedagogy of discomfort) ಎಂಬ ವಿಷಯದ ಕುರಿತು ಅಧ್ಯಯನ ಕೈಗೊಂಡಿರುವ ಮೇಗನ್ ಬೋಲರ್ ಅವರಂತಹ

ವಿದ್ವಾಂಸರು ತಮ್ಮ ಕೃತಿಯಲ್ಲಿ, ಸಹಾನುಭೂತಿ ಮತ್ತು ಭರವಸೆ ಪ್ರಮುಖ ಅಂಶಗಳಾಗಿವೆ ಎಂದು ಭಾವಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅಹಿತಕರ ಭಾವನೇಯ ಕುರಿತ ಶಿಕ್ಷಣಶಾಸ್ತ್ರವು 'ದೈನಂದಿನ ಅಭ್ಯಾಸಗಳು, ದಿನಚರಿಗಳು ಮತ್ತು ಪ್ರಜ್ಞಾಹೀನ ಸಂಕೀರ್ಣತೆಯನ್ನು ಪ್ರಾಬಲ್ಯದೊಂದಿಗೆ ರೂಪಿಸುವಲ್ಲಿ ಆಳವಾಗಿ ಹುದುಗಿರುವ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಆಯಾಮಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಅದನ್ನು ತೊಂದರೆಗೊಳಪಡಿಸುತ್ತದೆ' (ಬೋಲರ್, 2004, ಪುಟ. 118). ಹೀಗೆ ಮಾಡುವುದರ ಮೂಲಕ, ಇದು ಕೇವಲ ಬಲಾಢ್ಯ ಗುಂಪಿನ ಸದಸ್ಯರನ್ನು ಮಾತ್ರವಲ್ಲ, ನಿರ್ಲಕ್ಷ್ಯಕ್ಕೊಳಗಾದ ಸದಸ್ಯರನ್ನೂ ಅನಿವಾರ್ಯವಾಗಿ ಅಂತರ್ಗತಗೊಳಿಸಿ-ಕೊಂಡಿರುವ ಮೌಲ್ಯಗಳನ್ನು ಮರುಪರಿಶೀಲಿಸಲು ಆಹ್ವಾನಿಸುತ್ತದೆ. ಅಹಿತಕರ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನವು ಯಾರಾದಾರೊಬ್ಬರ ಜಾಗತಿಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ನಿವಾರಿಸಿದರೆ (ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕ ಶಿಕ್ಷಣಶಾಸ್ತ್ರದ (critical pedagogy) ಪ್ರಕಾರ ಇದು ಅಡ್ಡಿಪಡಿಸಲು ಮತ್ತು ಛಿದ್ರಗೊಳಿಸಲು ಅವಶ್ಯಕವಾಗಿದೆ), ಸಹಾನುಭೂತಿಯ ಮೂಲಕ ನಿರ್ವಾತವನ್ನು ಬೇರೆ ಯಾವುದರ ಮೂಲಕವಾದರೂ ತುಂಬುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯಿದೆ. ಹೀಗೆ 'ಸಹಾನುಭೂತಿಯು ಅಹಿತಕರ ಶಿಕ್ಷಣಶಾಸ್ತ್ರವನ್ನು ಅನುಭವಿಸುತ್ತಿರುವವರು ಮತ್ತು ಅಪೂರ್ಣತೆಗಳಿಂದ ತುಂಬಿರುವ ಜಗತ್ತಿನಲ್ಲಿ ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಜೀವಂತವಾಗಿರಲು ಹೊಸ ಮಾರ್ಗಗಳನ್ನು ಅನ್ವೇಷಿಸುತ್ತಿರುವವರ ನಡುವಿನ ಒಂದು ಸೇತುವೆಯಾಗಿದೆ.' (ಬೋಲರ್, 2004, ಪು.129) ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿರುವ ವಾಸ್ತವಗಳನ್ನು ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಪ್ರಶ್ನಿಸುವ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸಬೇಕಿರುವ ಶಿಕ್ಷಕರ ಕಾರ್ಯವಾಗಿ ಈ ಸೇತುವೆಯ ಸೃಷ್ಟಿಯು ಅತ್ಯಗತ್ಯವಾಗಿದೆ.

ಸಹಾನುಭೂತಿ ಮತ್ತು ಭರವಸೆ

ಸಹಾನುಭೂತಿಯು ಹೊಸತನದ, ಹೆಚ್ಚು ಸಮಾನವಾದ ಮತ್ತು ಭರವಸೆಯ ಮೇಲೆ ಸ್ಥಾಪಿತವಾದ ಜಗತ್ತನ್ನು ನಿರ್ಮಿಸಲು ಬಾಗಿಲು ತೆರೆಯುತ್ತದೆ. ಕಲಿಕಾ ಸಮುದಾಯವು (ತರಗತಿ) ಅವರ ಸ್ವಇಚ್ಛೆಯಿಂದ, ಆತ್ಮಸಾಕ್ಷಿಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ತಮ್ಮ ಸವಲತ್ತುಗಳು ಎಲ್ಲಿಂದ ಬರುತ್ತಿವೆ ಎಂದು ತಮ್ಮನ್ನು ತಾವು ಪ್ರಶ್ನಿಸಿಕೊಂಡು, ಇತರರ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯದ ತ್ಯಾಗದಿಂದಾಗಿ ಬರುತ್ತಿವೆ (ಅಥವಾ ಯಾವುದನ್ನ ಅನಿವಾರ್ಯ ಮತ್ತು ಸ್ಥಿರವಾದ ರಚನೆಗಳು ಎಂದು ಅವರು ಗ್ರಹಿಸುತ್ತಾರೋ ಅವು ನಿಜವಾಗಿ ಐತಿಹಾಸಿಕವಾಗಿ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ರಚಿಸಲ್ಪಟ್ಟವು) ಎಂದು ಅರಿತುಕೊಳ್ಳಲು ಸಾಧ್ಯವಾದರೆ, ಟೀಕೆ, ಸಿನಿಕತೆಗಳನ್ನು ದೂರಮಾಡಿ ಎಲ್ಲರೂ ಒಂದಾಗಿ ಭವಿಷ್ಯವನ್ನು ರೂಪಿಸಲು ಸಾಧ್ಯ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ದೆಹಲಿ-ಹರಿಯಾಣ ಗಡಿಯಲ್ಲಿರುವ ನಮ್ಮ ತರಗತಿಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕುಟುಂಬಗಳಗೆ ಒಕ್ಕಲೆಬ್ಬಿಸುವ ನೋಟಿಸ್‌ಗಳನ್ನು ಕೊಡಲಾಗಿತ್ತು. ಆಗ, ಆ ಸಮುದಾಯಗಳು, ಅವರ ಸ್ವಂತ ಕುಟುಂಬಗಳ ಇತಿಹಾಸವನ್ನು, ಇವತ್ತು ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿರುವ ಅವರ ಬಸ್ತಿಗಳು ಹೇಗೆ ಮತ್ತು ಏಕೆ ರಚನೆಯಾದವು ಎಂಬುದನ್ನು ದಾಖಲಿಸುವ ಮೂಲಕ ಹೆಚ್ಚಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಅಧಿಕಾರ ಕೇಂದ್ರದ ವಿರುದ್ಧ ಧ್ವನಿ ಎತ್ತುವ ಭರವಸೆಯನ್ನು ಕಂಡುಕೊಂಡರು. ಅಲ್ಲಿಯವರೆಗೆ ಅದು ಜೀವನಕ್ಕಿಂತ ದೊಡ್ಡದಾಗಿಯೂ ಸ್ಥಿರವಾಗಿಯೂ ಕಂಡಿತ್ತು. ಈ ರೀತಿಯಾಗಿ, 'ನಿರ್ಣಾಯಕ ಭರವಸೆ' (critical hope) ಎಂಬುದು ಕೇವಲ ಉತ್ತಮ ದಿನದ ಕನಸುಗಳನ್ನು ಕಾಣುವುದನ್ನೂ ಮೀರಿ ಎಲ್ಲರೂ ಒಟ್ಟಾಗಿ ಹೇಗೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವುದು ಎಂಬುದರ ಕುರಿತು ಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಯೋಚಿಸುವಂತೆ ಮಾಡುತ್ತದೆ (ಫ್ರೇರ್ ಮತ್ತು ಇತರರು, 2021). ಈ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯನ್ನು ಚೌಕಟ್ಟುಗೊಳಿಸುವುದು ಕೂಡ ನಮ್ಮನ್ನು ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಬಂಧಗಳ ಜಾಲದಲ್ಲಿ ಹಿಡಿದಿಡುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಇದರಲ್ಲಿ ನಮ್ಮ ಕ್ರಿಯೆಗಳು ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಅವು ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಬೀರುತ್ತವೆ. ಈ ರೀತಿಯ ಭರವಸೆಯು ನಿರಾಧಾರವಲ್ಲ, ಅಂದರೆ, ನಾವು ಯೋಚಿಸದೆ ಆಶಾವಾದಿಗಳಾಗುತ್ತೇವೆ ಅಥವಾ 'ಕಠಿಣ ಪರಿಶ್ರಮ ಮಾತ್ರ ಯಶಸ್ಸಿಗೆ ಕಾರಣವಾಗುತ್ತದೆ' ಅಥವಾ 'ಇದು ನನ್ನಂತಹವರ ಹಣೆಬರಹ' ಎಂಬಂತಹ ಕ್ಲೀಷೆಯನ್ನು ನಂಬುತ್ತೇವೆ ಎಂದಲ್ಲ. ಬದಲಾಗಿ, ವರ್ತಮಾನವನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸಲು, ಅನ್ಯಾಯದ ಸಂದರ್ಭಗಳನ್ನು ಎದುರಿಸಿ ಅದನ್ನು ಇತರ ಸಂಭವನೀಯ ಭವಿಷ್ಯವಾಗಿ ಪರಿವರ್ತಿಸಲು ನಾವು ಇತರರೊಂದಿಗೆ ಸೌಹಾರ್ದಯುತವಾಗಿ ಮಾತುಕತೆ ನಡೆಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತೇವೆ. ಭವಿಷ್ಯಕ್ಕಾಗಿ ಮತ್ತು ಪರಸ್ಪರರಲ್ಲಿರುವ ಭರವಸೆಯು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ವೈಯಕ್ತಿಕವಾಗಿ ಮತ್ತು ಸಾಮೂಹಿಕವಾಗಿ ಚೆನ್ನಾಗಿರುವುದರ ಭಾಗವಾಗಿದೆ, ಅಂತಹ ಶಿಕ್ಷಣವು ಸಬಲೀಕರಣಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ ಅಥವಾ ವಿಮೋಚನೆಯು ಗುಣಪಡಿಸುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಅದರ ಪ್ರಮುಖ ಅಂಶವಾಗಿರುವ ಕಾಳಜಿ ಮತ್ತು ಸಹಾನುಭೂತಿಯಿಂದ ನಮ್ಮನ್ನು ಹಿಡಿದಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ.

ಕೆಲವು ತಿಂಗಳ ಹಿಂದೆ, ಬಸ್ತಿಯಲ್ಲಿ 6ರಿಂದ 10 ವರ್ಷದ ಮಕ್ಕಳ ಗುಂಪು ಗಣಪತಿ ವಿಸರ್ಜನಾ ಮೆರವಣಿಗೆಯಲ್ಲಿ ಸೇರಲು ಉತ್ಸುಕರಾಗಿ ರಸ್ತೆಯಲ್ಲಿ ಧ್ವನಿವರ್ಧಕದ ಹಿಂದೆ ಹೋಗುತ್ತಿದ್ದಾಗ, ಗಣಪತಿಯನ್ನು ನೀರಲ್ಲಿ ಮುಳುಗಿಸುವ ಪದ್ಧತಿಯ ಹಿಂದಿನ ಇತಿಹಾಸ ತಿಳಿದಿದೆಯೇ ಎಂದು ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು ಕೇಳಿದರು. ನಂತರ ನಡೆದದ್ದು ಜಾತಿಯ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಧಾರ್ಮಿಕ ಆಚರಣೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಚರ್ಚೆ- ವಿಗ್ರಹ ಸ್ಪರ್ಶಿಸುವುದನ್ನು ಏಕೆ ಕೆಲವರಿಗೆ ನಿರಾಕರಿಸಲಾಯಿತು ಮತ್ತು ಅಂತಿಮವಾಗಿ ಅದು ನಿಜವಾಗಿಯೂ ಯಾರ ಧರ್ಮ ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆಯೊಂದಿಗೆ ಮುಕ್ತಾಯಗೊಂಡಿತು. ಪ್ರಾಬಲ್ಯ ಹೊಂದಿರುವ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳನ್ನು ಪ್ರಶ್ನಿಸಲು ಮತ್ತು ಒಬ್ಬರ ಜಾಗತಿಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸಲು ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುವ ಕಷ್ಟಕರ ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಈ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಇಚ್ಛೆಗೆ (emotional willingness) ಸಂವಾದ ಮತ್ತು ವಿಶ್ವಾಸದ ಅಗತ್ಯವಿರುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಇದು ಸುಗಮಕಾರರ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯಾಗಿದೆ. ತರಗತಿಯಲ್ಲಿನ ಭರವಸೆ ಮತ್ತು ಹೆಚ್ಚು ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ನಿರ್ಣಾಯಕ ಭರವಸೆಯು (critical hope), ನಮಗೆ

ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕವಾಗಿರುವುದು ಮತ್ತು ಅದೇ ಹೊತ್ತಿನಲ್ಲಿ ಸಹಾನುಭೂತಿಯಿಂದಿರುವುದು ಜೊತೆಜೊತೆಗೇ ಸಾಗುವ ಕೆಲವು ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ನೆನಪಿಸುತ್ತದೆ.

ಉಪಸಂಹಾರ

ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಸಾಮಾಜಿಕ ನ್ಯಾಯ, ನಿರ್ಣಾಯಕ ಭರವಸೆ ಮತ್ತು ಸಹಾನುಭೂತಿಯ ಕಲ್ಪನೆಗಳ ಸಾಮಾನ್ಯ ಗುರಿ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ರಕ್ಷಿಸುವುದಾಗಿದೆ. ಇದು ಬಾಲ್ಯದಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು 'ಮುಗ್ಧತೆ' ಅಥವಾ 'ನಿಷ್ಕಪಟತೆ' ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ ಎಂಬ ಪ್ರಬಲ ಗ್ರಹಿಕೆಯಿಂದ ಬಂದಿದೆ. ಮಕ್ಕಳ ಸಾಹಿತ್ಯ ಅಥವಾ ಮಕ್ಕಳ ಚಲನಚಿತ್ರಗಳನ್ನು ನಾವು ವಯಸ್ಕರು 'ಮಕ್ಕಳ ಸ್ನೇಹಿ' ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸುವಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಚರ್ಚಿಸುವಲ್ಲಿ ನಮ್ಮ ಗ್ರಹಿಕೆಗಳು ಸಹ ಇದೇ ರೀತಿಯವುಗಳಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಇದೆ ಎಂದು ಭಾವಿಸಲಾದ ಮುಗ್ಧತೆ ಯಾವುದೇ ರೀತಿಯ ವ್ಯಕ್ತಿನಿಷ್ಠತೆಯ ಕೊರತೆಯನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಹಿಂಸಾಚಾರ, ನಿಂದನೆ ಮತ್ತು ಯಾವುದೇ ರೀತಿಯ ರಚನಾತ್ಮಕ ಘರ್ಷಣೆಗಳಿಂದ ರಕ್ಷಿಸಲ್ಪಡಬೇಕಾದ, ಯಾವುದೇ ಪೂರ್ವಕಲ್ಪನೆಗಳಿಲ್ಲದೆ ಖಾಲಿ ಹಾಳೆಯಂತಿರುವ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ, ಮಕ್ಕಳ ಪುಸ್ತಕಗಳು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ 'ಸರಳ', ನೇರ ನಿರೂಪಣೆಗಳಿಂದ ಕೂಡಿರಬೇಕು ಎಂದು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಲಾಗಿದೆ. ವಯಸ್ಕರು ಬರೆದ ಮಕ್ಕಳ ಸಾಹಿತ್ಯದಲ್ಲಿ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ನೈತಿಕತೆಯ ಬೋಧನೆಯೇ ತುಂಬಿರುತ್ತದೆ. ಆದರೂ, ಮಕ್ಕಳು ಘರ್ಷಣೆಗಳನ್ನು ಅನುಭವಿಸುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ದೈನಂದಿನ ಜೀವನದ ಎಲ್ಲಾ ನೋವುನಲಿವುಗಳ ಮಧ್ಯೆಯೇ ಎಲ್ಲರ ನಡುವೆ ಬದುಕುತ್ತಾರೆ. ಬಾಲ್ಯದ ಅನುಭವಗಳು ಸರಳ ಅಥವಾ ಏಕರೂಪದಿಂದ ದೂರವಿರುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಬಹುತೇಕ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಆಳವಾಗಿ ರಾಜಕೀಯವಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಕೆಲವು ವಾಸ್ತವಗಳಿಂದ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ರಕ್ಷಿಸುವ ಆಶಯದೊಂದಿಗೆ ನಾವು ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಜಟಿಲ ಚರ್ಚೆಗಳನ್ನು ಬದಿಗೊತ್ತಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತೇವೆ. ಆದರೆ, ಇದು ಅವರನ್ನು ತಪ್ಪು ದಾರಿಗೆಳೆಯಬಹುದು, ಅದರಲ್ಲೂ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ದಬ್ಬಾಳಿಕೆಯ ವಿರುದ್ಧದ ಹೋರಾಟಗಳನ್ನು ನಿರಂತರವಾಗಿ ನಡೆಸಿಕೊಂಡು ಬಂದಿರುವ ನಿರ್ಲಕ್ಷಿತ ಸಮುದಾಯಗಳಿಂದ ಬಂದಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಉದ್ದೇಶಿಸಿ ಮಾತನಾಡುವಾಗ ಇದನ್ನು ಗಮನಿಸಬಹುದು. ಈ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಬೇಕಾಗಿರುವುದು ತಮ್ಮ ಲೌಕಿಕ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸದೆ ಜೀವನದಿಂದ ಪಲಾಯನ ಮಾಡುವುದಲ್ಲ, ಅವರಿಗೆದುರಾಗಿ ಪೇರಿಸಿರುವ ವಾಸ್ತವದ ಸ್ವೀಕಾರದ/ ನೈಜತೆಗಳ ಅಂಗೀಕಾರ, ಜೊತೆಗೆ ವಿಭಿನ್ನ ಭವಿಷ್ಯಕ್ಕಾಗಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವ ಸಾಧನಗಳು. ಈ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ, ಸಹಾನುಭೂತಿ ಮತ್ತು ನಿರ್ಣಾಯಕ ಭರವಸೆಯು ಗಂಭೀರ ಸ್ವರೂಪದ ಶಿಕ್ಷಣವು ನಮ್ಮಿಂದ ಬಯಸುವ ಜಾಗತಿಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳ ಸಂಕೋಲೆಯಿಂದ ಕಳಚಿಕೊಂಡು, ಪ್ರೀತಿ, ನ್ಯಾಯ, ಸಮಾನತೆ ಮತ್ತು ಸಂವಾದದ ಅಡಿಪಾಯದ ಮೇಲೆ ನಿರ್ಮಿಸಲಾದ ಸಂಭವನೀಯ ಭವಿಷ್ಯದ ಕಲ್ಪನೆಯ ನಡುವಿನ ಸೇತುವೆಯಾಗಿ ಕಾರ್ಯ ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತದೆ.

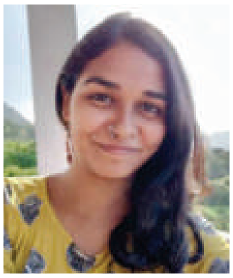
ಪರಾಮರ್ಶನ

Boler, M. (2004). Teaching for Hope: The Ethics of Shattering World Views. In Teaching, Learning and Loving Reclaiming Passion in Educational Practice (pp. 114–129). Routledge Falmer

Freire, P. Freire, A M A, Barr, R R, & Giroux, H.A (2021). Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed

Hooks, Bell. (2003). Teaching Community: A Pedagogy of Hope. Routledge

Winans, A E (2012). Cultivating Critical Emotional Literacy: Cognitive and Contemplative Approaches to Engaging Difference. College English, Volume 75, No. 2, (pp. 150–170). National Council of Teachers of English



ರಾಗಿಣಿ ಲಲಿತ್ ಅವರು ಮಕ್ಕಳು ಮತ್ತು ಯುವಕರಿಗೆ ಭರವಸೆ ಮತ್ತು ಸಹಾನುಭೂತಿಯ ಮೇಲೆ ಕೇಂದ್ರೀಕೃತವಾಗಿರುವ ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕ ಕಲಿಕೆಯ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು (critical learning spaces) ಸೃಷ್ಟಿಸುವುದಕ್ಕಾಗಿ ಆ ಮಾರ್ಗಗಳ ಅನ್ವೇಷಣೆಯ ಕುರಿತ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ. ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ಸಾಹಿತ್ಯ ಮತ್ತು ಪ್ರದರ್ಶನ ಕಲೆಗಳ ಬಳಕೆಯಲ್ಲಿ ಅವರು ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಆಸಕ್ತಿ ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆ. ಅವರು ಪ್ರಸ್ತುತ ಬೆಂಗಳೂರಿನ ಅಜೀಂ ಪ್ರೇಮ್‌ಜಿ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದಲ್ಲಿ ಸಂವಾದ, ಭ್ರಾತೃತ್ವ ಮತ್ತು ನ್ಯಾಯದ (Interest Group for Dialogue, Fraternity and Justice) ಕುರಿತ ಆಸಕ್ತರ ಗುಂಪಿನಲ್ಲಿ ಸಂಶೋಧನಾ ಸಹಾಯಕರಾಗಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಅವರನ್ನು ragini.lalit06@gmail.com ಮೂಲಕ ಸಂಪರ್ಕಿಸಬಹುದು.

ಅನುವಾದ: **ಶ್ರೀನಿಧಿ ಅಡಿಗ** | ಪರಿಶೀಲನೆ: **ನಾಗಮಣಿ ಎಸ್.ಎನ್.**