ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಜ್ಞಾನದ ವರ್ಗೀಕರಣ ಮತ್ತು ಚೌಕಟ್ಟು ನಿರ್ಮಾಣ ಕುರಿತ ಅಧ್ಯಯನ *

ಮೂಲ: ಬೇಸಿಲ್ ಬರ್ನಸ್ಟೀನ್

ಪ್ರಸ್ತಾವನೆ

ಯಾವುದೇ ಒಂದು ಸಮಾಜವು ಸಾರ್ವಜಕನಿಕಗೊಳಿಸಬೇಕು ಎಂದು ತಾನು ಪರಿಗಣಿಸುವ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಹೇಗೆ ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ, ವರ್ಗೀಕರಿಸುತ್ತದೆ, ವಿತರಿಸುತ್ತದೆ, ಪಸರಿಸುತ್ತದೆ ಹಾಗೂ ಅದರ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡುತ್ತದೆ ಎಂಬುದು ಅಧಿಕಾರದ ಹಂಚಿಕೆ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ನಿಯಂತ್ರಣದ ತತ್ವಗಳೆರಡನ್ನೂ ಪ್ರತಿಬಿಂಬಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ, ಒಂದು ಸಂಘಟನೆಯಲ್ಲಿನ ಆಂತರಿಕ ಭಿನ್ನತೆಗಳು ಮತ್ತು ಬದಲಾವಣೆಗಳು, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಜ್ಞಾನದ ಪ್ರಸರಣ ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನಗಳು ಬಹುಮುಖ್ಯ ಸಾಮಾಜಿಕ ಆಸಕ್ತಿ ಆಗಿರಲೇಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. (Bemstein, B., 1966, 1967; Davies, 1., 1969, 1970; Musgrove, F., 1968; Hoyle, E., 1969; Young, M., 1971) ವಾಸ್ತವವಾಗಿ, ಈ ಬಗೆಯ ಅಧ್ಯಯನವು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಪ್ರಸರಣದ ಸ್ವರೂಪ ಹಾಗೂ ಅದರಲ್ಲಿನ ಬದಲಾವಣೆಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ವಿಶಾಲವಾದ ಪ್ರಶ್ನೆಯ ಒಂದು ಭಾಗವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ಎದುರಿಸುವಲ್ಲಿ ಬ್ರಿಟಿಷ್ ಸಮಾಜವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ವಿವಿಧ ಕಾರಣಗಳಿಂದಾಗಿ ಹಿಂದೇಟು ಹಾಕಿದ್ದಾರೆ. ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ, ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಮಾಜವಿಜ್ಞಾನವು ಸಮಸ್ಯೆಗಳ ಆದಾನ-ಪ್ರದಾನಗಳ (input-output) ಸರಮಾಲೆಗಳ ಮಟ್ಟಕ್ಕೆ ಇಳಿಯಿತು; ಶಾಲೆಯು ಒಂದು ಸಂಕೀರ್ಣ ಸಂಸ್ಥೆಯಾಗಿ ಅಥವಾ ಜನಸಂಸ್ಕರಣಾ ಕೇಂದ್ರವಾಗಿ ಮಾರ್ಪಟ್ಟಿತು; ಒಟ್ಟಾರೆ, ಸಮಾಜವಿಜ್ಞಾನದ ಅಧ್ಯಯನವು ಅಮುಖ್ಯವಾಯಿತು.

ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಜ್ಞಾನವು ಅನುಭವ ನಿರ್ಮಾಣದ ಒಂದು ಮುಖ್ಯ ನಿಯಂತ್ರಕ. ಈ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ, 'ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಸಂವೇದನೆಗಳ ಔಪಚಾರಿಕ ಪ್ರಸರಣದಿಂದ ಅನುಭವ, ಅಸ್ಮಿತೆ ಮತ್ತು ಸಂಬಂಧಗಳ ಬಗೆಗಳು ಹೇಗೆ ಹೊರಹೊಮ್ಮುತ್ತವೆ, ನಿರ್ವಹಿಸಲ್ಪಡುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಬದಲಾವಣೆಗೆ ಒಳಗಾಗುತ್ತವೆ?' ಎಂದು ಯಾರಾದರೂ ಕೇಳಬಹುದು. ಔಪಚಾರಿಕ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಜ್ಞಾನವು 'ಪಠ್ಯಕ್ರಮ, ವಿಧಾನ ಹಾಗೂ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ' ಎಂಬ ಮೂರು ಸಂವಹನ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳಿಂದ ಸಾಧಿತವಾಗುತ್ತದೆ ಎಂದು ತಿಳಿಯಬಹುದು. ಮೌಲಿಕ ಜ್ಞಾನ ಎಂದು ಪರಿಗಣಿತವಾಗಿರುವುದನ್ನು ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ವಿವರಿಸುತ್ತದೆ; ಶಿಕ್ಷಣಶಾಸ್ತ್ರವು ಜ್ಞಾನದ ಮೌಲಿಕ ಪ್ರಸರಣವನ್ನು ವಿವರಿಸುತ್ತದೆ; ಮತ್ತು ಈ ಜ್ಞಾನದ ಮೌಲಿಕ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ಕಲಿಸುವವರ/ಕಲಿಯುವವರ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನವು ವಿವರಿಸುತ್ತದೆ. ಅನಂತರ ಪರಿಚಯಿಸಲಾಗುವ 'ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಜ್ಞಾನ ಸಂಹಿತೆ' ಎಂಬ ಪದವು ಪಠ್ಯಕ್ರಮ, ಶಿಕ್ಷಣಶಾಸ್ತ್ರ, ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುವಲ್ಲಿ ಇರುವ ತತ್ವಗಳನ್ನು ಪ್ರಸ್ತಾಪಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ಸಂಹಿತೆಯು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುವ ರೂಪವು ಶಿಕ್ಷಣ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿ ಸಾರ್ವಜನಿಕಗೊಂಡಿರುವ ವರ್ಗೀಕರಣ ಮತ್ತು ಚೌಕಟ್ಟು ಸ್ವರೂಪಗಳನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ತತ್ತ್ವಗಳನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಿದೆ ಎಂದು ನಿರೂಪಿಸಲಾಗುವುದು. ಸಮಾಜದ ವರ್ಗೀಕರಣಗಳು ಮತ್ತು ಚೌಕಟ್ಟುಗಳು ಅಧಿಕಾರದ ಹಂಚಿಕೆ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ನಿಯಂತ್ರಣದ

* ಸದರಿ ಸಂಪುಟದಲ್ಲಿ ಮೊತ್ತ ಮೊದಲ ಸಲ ಮುದ್ರಣಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ.

ರಚನೆಯನ್ನು ಪ್ರತಿಬಿಂಬಿಸುತ್ತವೆ ಎಂದು ಡರ್ಖಾಯಮ್(Durkheim) ಮತ್ತು ಮಾರ್ಕ್ಸ್ (Marx) ನಮಗೆ ತೋರಿಸಿಕೊಟ್ಟಿರುವರು. ಅನುಭವಕ್ಕೆ ವಿಶೇಷ ರೂಪವನ್ನು ಕೊಡುವ ಮೂಲಕ ವರ್ಗೀಕರಣ ಮತ್ತು ಚೌಕಟ್ಟುಗಳ ಅಧ್ಯಯನಕ್ಕೆ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಹಿತೆಗಳು ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತವೆ ಎಂದು *ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕವಾಗಿ* ಸಿದ್ಧಮಾಡಿ ತೋರಿಸಲು ಬಯಸುತ್ತೇನೆ.

ಈ ಪ್ರಬಂಧದ ರೂಪುರೇಷೆ ಹೀಗಿದೆ:

1. ನಾನು ಮೊದಲು 'ಸಂಗ್ರಹ' ಮತ್ತು 'ಸಂಯೋಜನೆ' ಈ ಎರಡು ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳಲ್ಲಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸ ತೋರಿಸುತ್ತೇನೆ.
2. ಈ ವ್ಯತ್ಯಾಸದ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ತುಂಬ ಸಾಮಾನ್ಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳಾದ 'ವರ್ಗೀಕರಣ' ಮತ್ತು 'ಚೌಕಟ್ಟು'ಗಳನ್ನು
   ವಿವರಿಸುತ್ತೇನೆ.
3. ಅನಂತರ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಹಿತೆಗಳ ಒಂದು ಪ್ರಕಾರಶಾಸ್ತ್ರವನ್ನು (typology) ನಿರ್ಧರಿಸಲಾಗುವುದು.
4. ತದನಂತರ, ಎರಡು ಅತ್ಯಂತ ವಿಭಿನ್ನವಾದ ಸಂಹಿತೆಗಳ ಸಾಮಾಜಿಕ ಆಯಾಮಗಳನ್ನು ಅನ್ವೇಷಿಸಲಾಗುವುದು.
5. ಇದು ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಹಿತೆಗಳು ಮತ್ತು ಸಮಸ್ಯೆಗಳ ಕುರಿತ ಚರ್ಚೆಗೆ ದಾರಿ ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ.
6. ಕೊನೆಯಲ್ಲಿ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಹಿತೆಗಳಲ್ಲಿ ಬದಲಾವಣೆಗೆ ಕಾರಣ ಕುರಿತು ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತ ಚರ್ಚೆ ಇರಲಿದೆ.

1. ಎರಡು ಬಗೆಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳು

ಆರಂಭದಲ್ಲಿ ನಾನು ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಕುರಿತು ಸಾಮಾನ್ಯ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ಮಾತನಾಡುತ್ತೇನೆ. ಎಲ್ಲ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿ ಸಮಯವನ್ನು ಅವಧಿಗಳಾಗಿ (periods) ಔಪಚಾರಿಕವಾಗಿ ವಿಂಗಡಣೆ ಮಾಡುವುದುಂಟು. ಇವುಗಳು ಹತ್ತು ನಿಮಿಷಗಳಿಂದ ಹಿಡಿದು, ಮೂರು ಅಥವಾ ಅದಕ್ಕೂ ಹೆಚ್ಚು ಗಂಟೆಗಳಾಗಿ ವ್ಯತ್ಯಾಸ ಹೊಂದಿರಬಹುದು. ಸಮಯದ ಈ ಬಗೆಯ ಔಪಚಾರಿಕ ಅವಧಿಯನ್ನು ಒಂದು 'ಘಟಕ' ಎಂದು ನಾನು ಕರೆಯುತ್ತೇನೆ. ಸಮಯದ ಈ ಅವಧಿಯು ಹೇಗೆ ಉಪಯೋಗವಾಗುತ್ತಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ವಿವರಿಸಲು ನಾನು,'ವಿಷಯವಸ್ತು' (content) ಎಂಬ ಪದವನ್ನು ಉಪಯೋಗಸಲಿದ್ದೇನೆ. ಆರಂಭದಲ್ಲಿ, ಸಮಯ ಹಾಗೂ ವಿಷಯದ ಘಟಕಗಳನ್ನು ಪರಸ್ಪರ ವಿಶೇಷ ಸಂಬಂಧಗಳಲ್ಲಿ ತರಲಾಗಿರುವ ತತ್ವಗಳು ಎಂಬ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ವಿವರಿಸುತ್ತೇನೆ. ಈಗ ನಾನು 'ವಿಶೇಷ ಸಂಬಂಧ' ಎಂಬ ಪದಗುಚ್ಛವನ್ನು ಇನ್ನೂ ಸೂಕ್ಷ್ಮವಾಗಿ ನೋಡಲು ಬಯಸುತ್ತೇನೆ.

ಮೊದಲಿಗೆ, ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವಿಷಯವಸ್ತುವಿಗೆ ಕೊಡಲಾಗಿರುವ ಸಮಯದ ಮೊತ್ತದ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ವಿಷಯವಸ್ತುಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸಬಹುದು. ಇದರಿಂದ, ಕೆಲವು ವಿಷಯವಸ್ತುಗಳಿಗೆ ಉಳಿದವುಗಳಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಸಮಯವನ್ನು ಕೊಡಲಾಗಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ನಾವು ತಕ್ಷಣವೇ ಅರಿಯಬಹುದು. ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ಕೆಲವು ವಿಷಯವಸ್ತುಗಳು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ಕಡ್ಡಾಯ ಇದ್ದಿರಬಹುದು ಅಥವಾ ಆಯ್ಕೆಗೆ ಅವಕಾಶ ಇದ್ದಿರಬಹುದು. ಈಗ ನಾವು, ವಿಷಯವಸ್ತುವೊಂದಕ್ಕೆ ಕೊಡಲಾಗಿರುವ ಘಟಕಗಳ ಸಂಖ್ಯೆಯ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಅದರ ವಿಷಯವಸ್ತುವಿನ ಸ್ಥಾನಮಾನವನ್ನು, ಮತ್ತು ಅದು ಕಡ್ಡಾಯವೋ ಅಥವಾ ಆಯ್ಕೆಯುಳ್ಳದ್ದೋ ಎಂಬುದನ್ನು ಸ್ಥೂಲವಾಗಿ ಅಳತೆ ಮಾಡಬಹುದು. ಇದು ಕೂಡಲೇ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವಿಷಯವಸ್ತುವಿನ ಸಾಪೇಕ್ಷ ಸ್ಥಾನಮಾನ ಮತ್ತು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಜೀವನದಲ್ಲಿ ಅದರ ಮಹತ್ವ ಏನು ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ಹುಟ್ಟುಹಾಕುತ್ತದೆ.

ಆದಾಗ್ಯೂ, ವಿಷಯವಸ್ತುಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಇನ್ನೊಂದು, ಬಹುಶಃ ಹೆಚ್ಚು ಮಹತ್ವದ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ನಾವು ಪರಿಶೀಲಿಸಬಹುದು. ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವಿಷಯವಸ್ತು ಹಾಗೂ ಇನ್ನೊಂದು ವಿಷಯವಸ್ತುವಿನ ನಡುವಿನ ಸೀಮಾರೇಖೆಯು ಸುಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿದೆಯೋ ಅಥವಾ ಮಸುಕಾಗಿದೆಯೋ ಎಂಬುದರ ಬಗ್ಗೆಯೂ ಪ್ರಶ್ನಿಸಬಹುದು. ವಿಷಯವಸ್ತುಗಳು ಪರಸ್ಪರ ಗಟ್ಟಿ ಅವಾಹಕವನ್ನು (insulation) ಹೊಂದಿದ್ದರೆ, ಆ ವಿಷಯವಸ್ತುಗಳು ಪರಸ್ಪರ 'ಮುಚ್ಚಿದ ಸಂಬಂಧ'ದಲ್ಲಿವೆ ಎಂದು ಹೇಳುತ್ತೇನೆ. ಒಂದು ವೇಳೆ ಅವುಗಳು ತೆಳು ಅವಾಹಕ ಹೊಂದಿದ್ದರೆ, ಪರಸ್ಪರ ಅವು 'ತೆರೆದ ಸಂಬಂಧ'ದಲ್ಲಿವೆ ಎಂದು ಹೇಳುತ್ತೇನೆ. ಆದುದರಿಂದ, ನಾವು ಯಾವುದೇ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಸ್ಥೆಯೊಳಗೆ ಹೋಗಿ, ಅಲ್ಲಿ ವಿಷಯವಸ್ತುವಿನ ಸಾಪೇಕ್ಷ ಸ್ಥಾನದ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ಸಮಯವನ್ನು ಹೇಗೆ ಸಂಘಟಿಸಲಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ವಿಷಯವಸ್ತುಗಳು ಪರಸ್ಪರ ತೆರೆದ/ಮುಚ್ಚಿದ ಸಂಬಂಧದಲ್ಲಿ ಇವೆಯೇ ಎಂಬುದನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸಬೇಕು ಎಂದು ನಾನು ಸಲಹೆ ನೀಡುತ್ತೇನೆ. ವಿವಿಧ ವಿಷಯವಸ್ತುಗಳ ಸಾಪೇಕ್ಷ ಸ್ಥಾನಮಾನದಲ್ಲಿ, ಮತ್ತು ಅವುಗಳ ಸಂಬಂಧಗಳಲ್ಲಿ 'ಸಹಜವಾಗಿ ಹುಟ್ಟಿನಿಂದಲೇ ಇರುವುದು' ಎನ್ನುವಂಥದ್ದು ಯಾವುದೂ ಇಲ್ಲ ಎಂಬುದನ್ನು ಒತ್ತಿ ಹೇಳಬೇಕಾಗಿರುವುದರಿಂದ ನಾನು ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕವಾಗಿಯೇ ತುಂಬ ಅಮೂರ್ತ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಬಳಸುತ್ತಿದ್ದೇನೆ. ವಿವಿಧ ಸಾವರ್ಜನಿಕ ವಿಚಾರಗಳಲ್ಲಿನ ತಾರ್ಕಿಕ ಪ್ರಶ್ನೆ, ಅವುಗಳ ಪ್ರಸರಣ, ವರ್ಗೀಕರಣ ಮತ್ತು ಚೌಕಟ್ಟು ನಿರ್ಮಾಣಗಳ ಆಚೆ ಸಾಮಾಜಿಕ ವಾಸ್ತವಗಳು ಇವೆ. ವಿಚಾರದ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ರೂಪಗಳು ಮತ್ತು ವಿವಿಧ ವಾಸ್ತವಗಳನ್ನು ಪ್ರವೇಶಿಸಲು ಅನೇಕ ಪರ್ಯಾಯ ದಾರಿಗಳು ಇವೆ. ಇವು ಹಲವು ಬಗೆಯ ವಾಸ್ತವಗಳನ್ನು ಸಾಧ್ಯಗೊಳಿಸುತ್ತವೆ. ಈ ಕಾರಣದಿಂದ ನಾನು, ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಎಂಬ 'ರಾಶಿ' ಹುಟ್ಟಿಕೊಳ್ಳುವ ಪರ್ಯಾಯಗಳ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸ್ವರೂಪದ ಮೇಲೆ ಹೆಚ್ಚು ಒತ್ತುನೀಡುತ್ತಿದ್ದೇನೆ. ಈ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ಯಾವುದೇ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ಒಂದು ತತ್ವವನ್ನು ಅಥವಾ ಅನೇಕ ತತ್ವಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದ್ದು, ಇದರಿಂದ ಸಮಯದ ಎಲ್ಲ ಸಾಧ್ಯ ಅಂಶಗಳು, ಕೆಲವು ವಿಷಯವಸ್ತುಗಳು ಭೇದಾತ್ಮಕ ಸ್ಥಾನಮಾನ ಪಡೆದುಕೊಂಡು, ಪರಸ್ಪರ ತೆರೆದ ಅಥವಾ ಮುಚ್ಚಿದ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಹೊಂದತೊಡಗುತ್ತವೆ.

ನಾನೀಗ ಎರಡು ಬಗೆಯ ವಿಶಾಲ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳ ನಡುವಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತೇನೆ. ವಿಷಯವಸ್ತುಗಳು ಪರಸ್ಪರ ಮುಚ್ಚಿದ ರೀತಿಯವಾಗಿದ್ದರೆ, ಅರ್ಥಾತ್ ವಿಷಯಗಳ ಸೀಮಾರೇಖೆಗಳು ತುಂಬ ನಿಖರವಾಗಿದ್ದು ಪರಸ್ಪರ ಅವಾಹಕವು ಗಟ್ಟಿಯಾಗಿದ್ದರೆ, ಅದನ್ನು ನಾನು 'ಸಂಗ್ರಹ' ರೀತಿಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಎಂದು ಕರೆಯುತ್ತೇನೆ. ಇಲ್ಲಿ, ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದ ಕೆಲವು ಮಾನದಂಡಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸಲು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ನೆಚ್ಚಿನ ವಿಷಯವಸ್ತುಗಳ ಗುಂಪೊಂದನ್ನು ಸಂಗ್ರಹಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ.

ನಿಜ, ಇಲ್ಲಿ ಸಂಗ್ರಹಕ್ಕೆ ಕೆಲವು ಒಳಾರ್ಥದ – ಸಭ್ಯ ವ್ಯಕ್ತಿ, ಶಿಕ್ಷಿತ ಮನುಷ್ಯ, ಕೌಶಲವುಳ್ಳ ವ್ಯಕ್ತಿ, ವೃತ್ತಿಪರನಲ್ಲದ ಮನುಷ್ಯ ಇಂಥ - ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು ಇದ್ದಿರಬಹುದು.

ಈಗ ನಾನು, ತಮ್ಮದೇ ದಾರಿಯಲ್ಲೇ ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾಗಿ ಹೋಗದ, ಆದರೆ ಪರಸ್ಪರ ಸಂಬಂಧದಲ್ಲಿ ಮುಕ್ತವಾಗಿರುವ ವಿವಿಧ ಬಗೆಯ ವಿಷಯವಸ್ತುಗಳು ಇರುವ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವೊಂದನ್ನು ಈ ಸಂಗ್ರಹ ರೀತಿಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಪಕ್ಕದಲ್ಲಿಟ್ಟು ನೋಡಲು ಬಯಸುತ್ತೇನೆ. ಈ ಬಗೆಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು 'ಸಂಯೋಜಿತ' ರೀತಿಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಎಂದು ಕರೆಯುತ್ತೇನೆ. ಈಗ, ನಾವು ಹಲವು ಬಗೆಯ ಸಂಗ್ರಹ ರೀತಿ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳು ಮತ್ತು ಹಲವು ಹಂತಗಳು ಮತ್ತು ಪ್ರಕಾರಗಳ ಸಂಯೋಜಿತ ರೀತಿಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳನ್ನು ನೋಡಬಹುದು.

2. ವರ್ಗೀಕರಣ ಮತ್ತು ಚೌಕಟ್ಟು

ನಾನೀಗ, ವರ್ಗೀಕರಣ ಮತ್ತು ಚೌಕಟ್ಟು ಎಂಬ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಪರಿಚಯಿಸುತ್ತೇನೆ. ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಜ್ಞಾನಸಂಹಿತೆಯ ಅರ್ಥಗ್ರಹಿಕೆಗಳಾಗಿರುವ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ, ಶಿಕ್ಷಣಶಾಸ್ತ್ರ ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಎಂಬ ಮೂರು ಸಂವಹನ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳ ಮೂಲ ರಚನೆಯನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಲು ಇವುಗಳನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. 'ಸಂಗ್ರಹ' ಮತ್ತು 'ಸಂಯೋಜಿತ' ಈ ಎರಡು ರೀತಿಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಪ್ರತ್ಯೇಕಿಸಲು ಉಪಯೋಗಿಸಿದ ತತ್ವದಲ್ಲಿ ಈ ಮೂಲ ವಿಚಾರವು ಸೇರಿಕೊಂಡಿದೆ. ವಿಷಯವಸ್ತುಗಳ ನಡುವೆ ಇರುವ ಬಲವಾದ ಅವಾಹಕವನ್ನು 'ಸಂಗ್ರಹ' ರೀತಿಯನ್ನು ಸೂಚಿಸಲು ಉಪಯೋಗಿಸಿದರೆ, ಕಡಿಮೆ ಅವಾಹಕವನ್ನು 'ಸಂಯೋಜಿತ' ರೀತಿಯನ್ನು ಸೂಚಿಸಲು ಬಳಸಲಾಗಿದೆ. ಇಲ್ಲಿರುವ ತತ್ವವೆಂದರೆ ವಿಷಯಗಳ ನಡುವಿನ *ಸೀಮಾರೇಖೆಗಳ* ಬಲಾಬಲ. ಈ 'ಸೀಮಾರೇಖಾ ಬಲ' ಕಲ್ಪನೆಯು ವರ್ಗೀಕರಣ ಮತ್ತು ಚೌಕಟ್ಟು ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳಿಗೆ ಅಡಿಪಾಯವಾಗಿದೆ.

ಇಲ್ಲಿ, ವರ್ಗೀಕರಣವು ವರ್ಗೀಕೃತಗೊಂಡಿರುವುದನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತಿಲ್ಲ, ಬದಲಾಗಿ ವಿಷಯವಸ್ತುಗಳ ನಡುವಿನ *ಸಂಬಂಧಗಳು* ಹಾಗೂ ಅವುಗಳ ನಡುವಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸದ ಸ್ವರೂಪವನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತಿದೆ. ಎಲ್ಲಿ ವರ್ಗೀಕರಣವು ಬಲವಾಗಿರುತ್ತದೆಯೋ ಅಲ್ಲಿ, ಬಲವಾದ ಸೀಮಾರೇಖೆಗಳಿಂದ ವಿಷಯವಸ್ತುಗಳು ಬಹು ಗಟ್ಟಿಯಾದ ಅವಾಹಕವನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತವೆ. ಅದುವೇ, ದುರ್ಬಲ ವರ್ಗೀಕರಣ ಇರುವಲ್ಲಿ, ವಿಷಯವಸ್ತುಗಳ ನಡುವೆ ತೆಳುವಾದ ಅವಾಹಕ ಇರುತ್ತದೆ. ಆದ್ದರಿಂದ, ವಿಷಯವಸ್ತುಗಳ ನಡುವಿನ ಸೀಮಾರೇಖೆಗಳು ದುರ್ಬಲ ಅಥವಾ ಅಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿರುತ್ತವೆ. ವರ್ಗೀಕರಣವು ವಿಷಯ ವಸ್ತುಗಳ ನಡುವಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸದ ಸ್ವರೂಪವನ್ನು ಕುರಿತಾಗಿರುತ್ತದೆ. ವರ್ಗೀಕರಣವು ಸೀಮಾರೇಖೆಯ ಬಲವೇ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಜ್ಞಾನದ ಶ್ರಮ ವಿಭಜನೆಯ ಪ್ರಮುಖ ಲಕ್ಷಣವಾಗಿದೆ ಎಂಬುದರತ್ತ ನಮ್ಮ ಗಮನವನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕೃತಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ. ನಾನು ಆಶಿಸಿರುವಂತೆ, ಸಂವಹನ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಮೂಲ ವಿನ್ಯಾಸವನ್ನು ಅಂದರೆ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಸ್ವರೂಪವನ್ನು ನಮಗಿದು ಒದಗಿಸುತ್ತದೆ.

ಸಂವಹನ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಹಾಗೂ ಶೈಕ್ಷಣಿಕಶಾಸ್ತ್ರಗಳ ವಿನ್ಯಾಸವನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸಲು ಚೌಕಟ್ಟು ಎಂಬ ಈ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಜ್ಞಾನವು ಪ್ರಸರಣಗೊಳ್ಳುವ ಮತ್ತು ಸ್ವೀಕೃತಗೊಳ್ಳುವ ಸನ್ನಿವೇಶದ ರೂಪವನ್ನು ಚೌಕಟ್ಟು ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಕ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಶಿಕ್ಷಣಶಾಸ್ತ್ರೀಯ (pedagogical) ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಕೂಡ ಈ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಇದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ವರ್ಗೀಕರಣ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯು ವಿಷಯವಸ್ತುಗಳನ್ನು ಸೂಚಿಸುವುದಿಲ್ಲವಾದ್ದರಿಂದ, ಚೌಕಟ್ಟು ಶಿಕ್ಷಣಶಾಶ್ತ್ರದ

ವಿಷಯವಸ್ತುಗಳನ್ನು ಸೂಚಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಶಿಕ್ಷಣಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಸಂಬಂಧದಲ್ಲಿ ಯಾವುದು ಪ್ರಸರಣ ಹೊಂದಬಹುದು ಅಥವಾ ಹೊಂದಲಿಕ್ಕಿಲ್ಲ ಎಂಬುದರ ನಡುವಿನ ಸೀಮಾರೇಖೆಯ ಬಲವನ್ನು ಈ ಚೌಕಟ್ಟು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಯಾವುದು ಪ್ರಸರಣ ಹೊಂದಬಹುದು ಅಥವಾ ಹೊಂದಲಿಕ್ಕಿಲ್ಲ ಎಂಬುದರ ನಡುವಿನ ಚೌಕಟ್ಟು ಬಲಯುತವಾಗಿರುವಲ್ಲಿ ಸೀಮಾರೇಖೆಯು ತುಂಬ ನಿಖರವಾಗಿರುತ್ತದೆ; ಚೌಕಟ್ಟು ದುರ್ಬಲವಾಗಿರುವಲ್ಲಿ ಸೀಮಾರೇಖೆಯು ಅಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಣಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಸಂಬಂಧದ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಪ್ರಸರಣವಾದ ಮತ್ತು ಸ್ವೀಕೃತವಾದುದರ ನಿಯಂತ್ರಣದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ ಲಭ್ಯವಿರುವ ಆಯ್ಕೆಗಳ ಶ್ರೇಣಿಯನ್ನು ಚೌಕಟ್ಟು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಬಲವಾದ ಚೌಕಟ್ಟು ಕಡಿಮೆ ಆಯ್ಕೆಗಳನ್ನು ನೀಡಿದರೆ; ದುರ್ಬಲವಾದ ಚೌಕಟ್ಟು ಹಲವು ಆಯ್ಕೆಗಳನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ. *ಶಿಕ್ಷಣಶಾಸ್ತ್ರದ ಸಂಬಂಧದಲ್ಲಿ ಪ್ರಸಾರಿತವಾದ ಮತ್ತು ಸ್ವೀಕೃತವಾದ ಜ್ಞಾನದ ಆಯ್ಕೆ, ಸಂಘಟನೆ ಮತ್ತು ವೇಗಗಳ ಆಧಾರದಿಂದ ಶಿಕ್ಷಕ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಹೊಂದಿರುವ ನಿಯಂತ್ರಣ ಪ್ರಮಾಣವನ್ನು ಈ ಚೌಕಟ್ಟು ಪರಿಕಲ್ಪನೆ ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ.* [*]

ಏನನ್ನು ಕಲಿಸಬಹುದು, ಏನನ್ನು ಕಲಿಸಲಾಗದು ಎಂಬುದರ ನಡುವಿನ ಸೀಮಾರೇಖೆ ಸಂಬಂಧದಲ್ಲಿ ಇನ್ನೊಂದು ಬಗೆಯ ಆಯಾಮ ಇರುತ್ತದೆ. ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ, ಚೌಕಟ್ಟಿಗೆ ಇನ್ನೊಂದು ಆಯಾಮ ಒದಗುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಕ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ನಡುವೆ ಪ್ರತಿದಿನ ಪ್ರಸಾರವಾಗುವ 'ಶಾಲೆಯ ಹೊರತಾದ ಸಮುದಾಯ ಜ್ಞಾನ' ಮತ್ತು 'ಶಿಕ್ಷಣಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಸಂಬಂಧದಲ್ಲಿ ಪ್ರಸಾರವಾಗುವ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಜ್ಞಾನ' ಇವುಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ನಾವು ಪರಿಸೀಲಿಸಬಹುದು. ಶಿಕ್ಷಕ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ನಡುವೆ ಪ್ರತಿದಿನ ಪ್ರಸಾರವಾಗುವ ಶಾಲೆಯ ಹೊರತಾದ ಸಮುದಾಯ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಸಂಬಂಧದಲ್ಲಿ ಪ್ರಸಾರವಾಗುವ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಜ್ಞಾನ ಇವುಗಳ ನಡುವಿನ ಸೀಮಾರೇಖಾ ಬಲ, ಅವಾಹಕದ ಪ್ರಮಾಣ ಕುರಿತು ನಾವು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಎತ್ತಬಹುದು. ಹೀಗೆ, ಶಿಕ್ಷಕ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ನಡುವಿನ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಪ್ರತಿದಿನದ ಸಮುದಾಯ ಜ್ಞಾನದ ನಡುವಿನ ಸೀಮಾರೇಖೆಯ ಬಲವನ್ನು ಇವು ಸೂಚಿಸುತ್ತವೆಯಾದ್ದರಿಂದ, ನಾವು ಚೌಕಟ್ಟುಗಳ ಬಲದಲ್ಲಿರುವ ಪ್ರಭೇದಗಳ ಕುರಿತು ಆಲೋಚಿಸಬಹುದು.

ಈ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ, ಸಂವಹನ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಮೂಲ ವಿನ್ಯಾಸವು ವರ್ಗೀಕರಣ ಬಲದಲ್ಲಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳಿಂದಲೂ, ಸಂವಹನ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಶಿಕ್ಷಣಶಾಸ್ತ್ರದ ಮೂಲ ವಿನ್ಯಾಸವು ಚೌಕಟ್ಟುಗಳ ಬಲದಲ್ಲಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸದಿಂದಲೂ ಹುಟ್ಟಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಸಂವಹನ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದ ವಿನ್ಯಾಸವು ವರ್ಗೀಕರಣ ಮತ್ತು ಚೌಕಟ್ಟುಗಳ ಬಲದ ಕಾರ್ಯವೆಂದು ಅನಂತರದಲ್ಲಿ ತೋರಿಸಲಾಗುವುದು. ವರ್ಗೀಕರಣದ ಬಲ ಮತ್ತು ಚೌಕಟ್ಟುಗಳ ಬಲ ಪರಸ್ಪರ ಅವಲಂಬನೆಯಿಲ್ಲದೇ ಸ್ವತಂತ್ರವಾಗಿ ಹೆಚ್ಚುಕಡಿಮೆ ಆಗಬಲ್ಲವು ಎಂಬುದನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಮುಖ್ಯ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ದುರ್ಬಲ ವರ್ಗೀಕರಣ ಮತ್ತು ಅಸಾಮಾನ್ಯ ಬಲವಾದ ಚೌಕಟ್ಟು ಇರುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಇರುತ್ತದೆ. ಇದಕ್ಕೆ ಉದಾಹರಣೆಯಾಗಿ ಪೂರ್ವಯೋಜಿತ (programmed) ಕಲಿಕೆ ಕುರಿತು ಆಲೋಚಿಸಿ. ಇಲ್ಲಿ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವಿಷಯವಸ್ತುಗಳ ನಡುವಿನ ಸೀಮಾರೇಖೆಗಳು ದುರ್ಬಲವಾಗಿರಬಹುದು (ದುರ್ಬಲ ವರ್ಗೀಕರಣ). ಆದರೆ, ಏನನ್ನು ಕಲಿಯಲಾಗಿದೆ ಎನ್ನುವುದರ ಮೇಲೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ (ವೇಗವನ್ನು ಹೊರತುಪಡಿಸಿ) ಸ್ವಲ್ಪ

[*] ಶಿಕ್ಷಕ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಾಗಿ ಚೌಕಟ್ಟಿನ ಬಲವನ್ನು ಜ್ಞಾನದ ಆಯ್ಕೆ, ಸಂಘಟನೆ ಮತ್ತು ವೇಗದ ವಿವಿಧ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಮೌಲ್ಯಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡಬಹುದು ಎಂದು ಅರ್ಥವಾಗುತ್ತದೆ.

ನಿಯಂತ್ರಣ ಇರುತ್ತದೆ (ದುರ್ಬಲ ಚೌಕಟ್ಟು). ಚೌಕಟ್ಟುಗಳನ್ನು ಬೇರೆಬೇರೆ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಪರೀಕ್ಷೆಗೊಳಪಡಿಸಬಹುದು; ಬಲದ ಆಯ್ಕೆ, ಸಂಘಟನೆ, ವೇಗ ಹಾಗೂ ಶೈಕ್ಷಣಿಕಶಾಸ್ತ್ರದ ಸಂಬಂಧದಲ್ಲಿ ಪ್ರಸರಣಹೊಂದಿದ ಜ್ಞಾನದ ಸಮಯದ ನಡುವೆ ಬಲವು ಹೆಚ್ಚುಕಡಿಮೆಯಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಕೂಡ ಈ ಉದಾಹರಣೆಯು ತೋರಿಸುತ್ತದೆ.

‘ಅಸ್ಮಿತೆಯ’ ಘಟಕ ಎಂದು ಕರೆಯಬಹುದಾದ ಈ ವಿಶ್ಲೇಷಣಾ ಶಕ್ತಿಯ ಬಗ್ಗೆ ಪ್ರಸ್ತಾಪ ಮಾಡಲು ಇಷ್ಟಪಡುತ್ತೇನೆ. (ಇದನ್ನು ಅನಂತರ ವಿಸ್ತೃತವಾಗಿ ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಲಾಗುವುದು). ವರ್ಗೀಕರಣವು ಶಕ್ತಿಯುತವಾಗಿರುವಲ್ಲಿ ವಿವಿಧ ವಿಷಯವಸ್ತುಗಳ ನಡುವಿನ ಸೀಮಾರೇಖೆಗಳು ತೀಕ್ಷ್ಣವಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಇಂಥ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ಸೀಮಾರೇಖೆಯ ಪ್ರಬಲ ಕಾಯುವಿಕೆಯನ್ನು ಬಯಸುತ್ತದೆ. ಶಕ್ತಿಯುತ ವರ್ಗೀಕರಣವು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಸದಸ್ಯತ್ವದ ಶಕ್ತಿಯುತ ಭಾವನೆಯನ್ನೂ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಅಸ್ಮಿತೆಯನ್ನೂ ಹುಟ್ಟುಹಾಕುತ್ತದೆ. ಶಕ್ತಿಯುತ ಚೌಕಟ್ಟುಗಳು ಕಲಿಯುವ ವಿಷಯ, ಸಮಯ ಮತ್ತು ಸ್ವೀಕರಿಸುವ ಜ್ಞಾನ ಇವುಗಳ ಮೇಲೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಅಧಿಕಾರವನ್ನು ಕಡಿಮೆಗೊಳಿಸಿ, ಶಿಕ್ಷಣಶಾಸ್ತ್ರ ಸಂಬಂಧದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಅಧಿಕಾರವನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಮಾಡುತ್ತವೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ವಿಷಯವಸ್ತುಗಳ ನಡುವಿನ ಸೀಮಾರೇಖೆಗಳನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕನು ದಾಟಲಾರನಾದ್ದರಿಂದ ಮತ್ತು *ವರ್ಗೀಕರಣವು* ಶಕ್ತಿಯುತವಾಗಿರುವುದರಿಂದ ಅದು *ಶಿಕ್ಷಕರ*, ಅರ್ಥಾತ್ ಸೀಮಾರೇಖೆ ನಿರ್ವಾಹಕರ ಶಕ್ತಿಯನ್ನು ಕುಂದಿಸುತ್ತದೆ.

ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಜ್ಞಾನ ಸಂಹಿತೆಗಳ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಸ್ಪಷ್ಟಪಡಿಸಲು ಈಗ ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ತುಂಬ *ಸಾಮಾನ್ಯ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ* ವರ್ಗೀಕರಣ ಮತ್ತು ಚೌಕಟ್ಟುಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧದ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಈ ಸಂಹಿತೆಯನ್ನು ಕೊಡಲಾಗಿದೆ.

3. ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಜ್ಞಾನ ಸಂಹಿತೆಗಳ ಪ್ರಕಾರಶಾಸ್ತ್ರ*

ನಾವು ಇದುವರೆಗೆ ಬೆಳೆಸಿಕೊಂಡು ಬಂದ ಪರಿಕಲ್ಪನಾ ಚೌಕಟ್ಟಿನ ಬೆಳಕಿನಲ್ಲಿ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಹಿತೆಗಳ ಪ್ರಕಾರಗಳು ಮತ್ತು ಉಪಪ್ರಕಾರಗಳನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಂಗ್ರಹ ಮತ್ತು ಸಂಯೋಜಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳಲ್ಲಿನ ವೈಶಿಷ್ಟ್ಯಗಳನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸುತ್ತೇನೆ. ವರ್ಗೀಕರಣ ಮತ್ತು ಚೌಕಟ್ಟುಗಳ ಬಲವು ಪ್ರಕಾರಶಾಸ್ತ್ರದ *ಔಪಚಾರಿಕ* ಅಡಿಪಾಯವಾಗಿದೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಮೊದಲು ಮೂಲ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಉಪಪ್ರಕಾರಗಳ ವಿಶೇಷತೆಯನ್ನು ತೋರಿಸಲಾಗುತ್ತzÉ.

ಬಲವಾದ ವರ್ಗೀಕರಣವುಳ್ಳ ಯಾವುದೇ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಜ್ಞಾನದ ಸಂಘಟನೆಯು, ‘ಸಂಗ್ರಹ ಸಂಹಿತೆ’ ಎಂದು ಇಲ್ಲಿ ಕರೆಯಲಾಗುತ್ತಿರುವ ಸಂಗತಿಗೆ ಆಸ್ಪದ ನೀಡುತ್ತದೆ. ವರ್ಗೀಕರಣದ ಬಲವನ್ನು ಕುಂಠಿತಗೊಳಿಸುವ ಯಾವುದೇ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಜ್ಞಾನದ ಸಂಘಟನೆಯ ಗಮನಾರ್ಹ ಪ್ರಯತ್ನವನ್ನು ಇಲ್ಲಿ ‘ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತೆ’ ಎಂದು ಕರೆಯಲಾಗುತ್ತದೆ. ಸಂಗ್ರಹ ಸಂಹಿತೆಗಳು ತಮ್ಮ ವರ್ಗೀಕರಣ

---

* ಶಿಕ್ಷಣ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿ ವಿಸ್ತೃತವಾದ ಸಂಹಿತೆಗಳನ್ನು ಔಪಚಾರಿಕವಾಗಿ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಬೇರೆಬೇರೆ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಹಿತೆಗಳು ವಿಸ್ತೃತ ಸಂಹಿತೆಗಳ ಸಾಂಸ್ಥೀಕರಣದ ಬೇರೆಬೇರೆ ರೂಪಗಳನ್ನು ಪ್ರತಿನಿಧಿಸುತ್ತದೆ. ಹೀಗೆ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಜ್ಞಾನ ಸಂಹಿತೆಗಳು ಈ ವಿಸ್ತೃತ ಸಂಹಿತೆಗಳ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ನಿಯಂತ್ರಣಗಳಾಗಿರುತ್ತವೆ.

ಮತ್ತು ಚೌಕಟ್ಟುಗಳ ಸಾಪೇಕ್ಷ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳಿಂದಾಗಿ ಹಲವು ಉಪ-ಪ್ರಕಾರಗಳ ಸರಣಿಗಳಿಗೆ ಜನ್ಮ ನೀಡಬಹುದು. ಪ್ರಸರಣಗೊಂಡ ಜ್ಞಾನದ ಮೇಲೆ *ಶಿಕ್ಷಕ/ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ/ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ* ಹೊಂದಿರುವ ನಿಯಂತ್ರಣವನ್ನು ಸೂಚಿಸುವುದರಿಂದ ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತೆಗಳು ಕೂಡ ಚೌಕಟ್ಟುಗಳ ಬಲದ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ವ್ಯತ್ಯಾಸ ಹೊಂದಬಹುದು.

ಈ ಚಿತ್ರವು ಪ್ರಕಾರಶಾಸ್ತ್ರದ ಸಾಮಾನ್ಯ ಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತದೆ. (ಪುಟ 55 ನೋಡಿ)

A. ಸಂಗ್ರಹ ಸಂಹಿತೆಗಳು

ಸಂಗ್ರಹ ಸಂಹಿತೆಗಳ ಒಳಗೆ ಇರುವ ಮೊದಲ ಪ್ರಧಾನ ವ್ಯತ್ಯಾಸವು ವಿಶೇಷ ಮತ್ತು ವಿಶೇಷವಲ್ಲದ ಪ್ರಕಾರಗಳ ನಡುವೆ ಇದೆ. ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಹಂತದ ಕೊನೆಯಲ್ಲಿ ಮುಚ್ಚಿದ ವಿಷಯವಸ್ತುಗಳನ್ನು (closed contents) ಸಾರ್ವಜನಿಕವಾಗಿ ಪರೀಕ್ಷಿಸಿದ ಸಂಖ್ಯೆಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ವಿಶೇಷತೆಯ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯನ್ನು ಅಳೆಯಬಹುದು. ಆದುದರಿಂದ, *ಔಪಚಾರಿಕ ಮಿತಿ ಇಲ್ಲದಿದ್ದರೂ,* ಜರ್ಮನಿಯ ಅಬಿಟುರ್ (Abitur- ಜರ್ಮನಿ, ಲಿಥುವೇನಿಯಾ ಮತ್ತು ಈಸ್ಟೋನಿಯಾಗಳಲ್ಲಿ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯ ಸಿದ್ಧತಾ ಶಾಲೆಗಳಿಂದ ಕೊಡಮಾಡಲಾಗಿರುವ ಒಂದು ಅರ್ಹತೆ), ಫ್ರಾನ್ಸ್ ನಲ್ಲಿನ ಬ್ಯಾಕಲೌರಿಯೇಟ್ (baccalaureate- ಫ್ರಾನ್ಸಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಪ್ರೌಢ ಶಿಕ್ಷಣ ಪಡೆಯಲು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಬೇಕಾದ ಒಂದು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅರ್ಹತೆ), ಅಥವಾ ಸ್ವೀಡನ್ ದ ಸ್ಟುಡೆಂಟ್ ಎಕ್ಸಾಮ್ (Studente exam) ಇಂಥ ವಿಸ್ತೃತ ವಿಷಯಗಳ ಶ್ರೇಣಿ ಇದ್ದರೂ, ಇಂಗ್ಲಂಡಿನಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ 'A' ಹಂತದ ವಿಷಯಗಳ ಪರೀಕ್ಷೆ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾನೆ.

ಇಂಗ್ಲಂಡಿನ ವಿಶೇಷ ಪ್ರಕಾರದಲ್ಲಿ ಎರಡು ವಿಧಗಳನ್ನು ಕಾಣಬಹುದು: ಒಂದು ಶುದ್ಧ ವಿಧ ,ಇನ್ನೊಂದು ಅಶುದ್ಧ ವಿಧ. ಜ್ಞಾನದ ಸಾಮಾನ್ಯ ವಿಶ್ವದಿಂದ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಲಾಗಿರುವ 'A' ಹಂತದ ವಿಷಯಗಳು, ಉದಾ: ರಸಾಯನಶಾಸ್ತ್ರ, ಭೌತಶಾಸ್ತ್ರ, ಗಣಿತ... ಇಂಥ ವಿಷಯಗಳು ಇರುವಲ್ಲಿ ಶುದ್ಧ ವಿಧವು ಇರುತ್ತದೆ. 'A' ಹಂತದ ವಿಷಯಗಳು, ಉದಾ: ಧರ್ಮ, ಭೌತಶಾಸ್ತ್ರ, ಅರ್ಥಶಾಸ್ತ್ರ...ಇಂಥ ವಿಷಯಗಳನ್ನು, ಜ್ಞಾನದ ಬೇರೆ ಜಗತ್ತುಗಳಿಂದ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವಲ್ಲಿ ಅಶುದ್ಧ ವಿಧ ಇರುತ್ತದೆ. ಎರಡನೆಯ ಸಂಯೋಜನೆಯು ಔಪಚಾರಿಕವಾಗಿ ಸಾಧ್ಯವಿದ್ದರೂ ಅದು ಬಹಳ ವಿರಳವಾಗಿ ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿ ಇರುತ್ತದೆ. ಏಕೆಂದರೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಇವುಗಳನ್ನು ಆಯ್ದುಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹವಾಗಲೀ, ವೇಳಾಪಟ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ಆಸ್ಪದವಾಗಲಿ ಇರುವುದಿಲ್ಲ. ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ತೀರ ಇತ್ತೀಚಿನ ವರೆಗೂ ಶುದ್ಧ ವಿಧಕ್ಕೆ ಉನ್ನತ ಸ್ಥಾನಮಾನದ ಆನರ್ಸ್ ಪದವಿ ಇದ್ದಿತು. ಅದುವೇ, ಅಶುದ್ಧ ವಿಧಕ್ಕೆ ಕಡಿಮೆ ಸ್ಥಾನಮಾನದ ಸಾಮಾನ್ಯ ಪದವಿ ಇದ್ದಿತು.* ಇಂಗ್ಲಂಡಿನಲ್ಲಿ ಶುದ್ಧ ವಿಧದಿಂದ ಅಶುದ್ಧ ವಿಧದತ್ತ, ವಿಶೇಷವಲ್ಲದ ಪ್ರಕಾರವಾಗಿರುವ ಸಂಗ್ರಹದತ್ತ ಹೋಗಲು ಯತ್ನಿಸುತ್ತಿರುವಂತೆ ಕಾಣುವ ಸ್ಥಿತ್ಯಂತರ ಆರಂಭವಾಗಿರುವುದನ್ನು ಯಾರಾದರೂ ಗುತಿಸಬಹುದು.

ಅ-ವಿಶೇಷಿತ ಸಂಗ್ರಹ ಸಂಹಿತೆಯಲ್ಲಿ, ಒಂದು ವಿಷಯ ಅಥವಾ ಕೋರ್ಸ್ ಮೂಲ ಜ್ಞಾನ ಘಟಕವಾಗಿದೆಯೋ ಎಂಬುದರ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಎರಡು ವಿಧಗಳನ್ನು ಮಾಡಬಹುದು. ಹೀಗೆ, ಯುರೋಪಿನ ಸಂಗ್ರಹ ಸಂಹಿತೆಯ ಸ್ವರೂಪವು ವಿಶೇಷವಲ್ಲದ, 'ವಿಷಯ' ಆಧಾರಿತವಾಗಿದೆ.

---

* ಮಾನವಶಾಸ್ತ್ರ, ಸಮಾಜವಿಜ್ಞಾನ, ಮನೋವಿಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಜೀವವಿಜ್ಞಾನಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಪೇಕ್ಷವಾಗಿ 'ಶುದ್ಧ' ಸಂಯೋಜನೆಯ ಪದವಿಯೊಂದನ್ನು ರೂಪಿಸಲು ಆಕ್ಸ್‌ಫರ್ಡ್ ಪರವಾನಿಗೆ ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುವಾಗ ನಡೆದ ಇತ್ತೀಚೆಗೆ ನಡೆದ ಕಹಿ ಚರ್ಚೆಗಳನ್ನು ಗಮನಿಸಿ.

ಅಮೇರಿಕ ಸಂಯುಕ್ತ ಸಂಸ್ಥಾನದ ಸಂಗ್ರಹ ಸಂಹಿತೆಯ ಸ್ವರೂಪವು ವಿಶೇಷವಲ್ಲದ, 'ಕೋರ್ಸ್' ಆಧಾರಿತವಾಗಿದೆ.

ಇದುವರೆಗೆ ನಾನು ಸಂಗ್ರಹ ಸಂಹಿತೆಯ ಉಪ-ಪ್ರಕಾರಗಳು ಮತ್ತು ಪ್ರಭೇದಗಳನ್ನು ಸರಳ ವಿವರಣಾತ್ಮಕ ಪದಗಳಲ್ಲಿ ವರ್ಣಿಸಿದ್ದೇನೆ. ಇದರಿಂದ ಅವುಗಳ ವಿಶೇಷ ಲಕ್ಷಣಗಳು ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಹಾಯಕವಾಗುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳಾಗಿ ಪರಿವರ್ತಿಸಬಹುದು ಎಂದು ತಿಳಿಯುವುದು ಸುಲಭವಲ್ಲ. ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ, ಇಲ್ಲಿ ಬಳಸಲಾದ ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಭಾಷೆಗಳು 'ಶಕ್ತಿ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ನಿಯಂತ್ರಣ' ಎಂಬ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವಾಗಿ ರೂಪುಗೊಂಡಿವೆ. ವಿವರಣಾತ್ಮಕ ಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ವರ್ಗೀಕರಣ ಮತ್ತು ಚೌಕಟ್ಟುಗಳ ಭಾಷೆಯಾಗಿ ಪರಿವರ್ತಿಸುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ, ಅವುಗಳ ಸಾಪೇಕ್ಷ ಶಕ್ತಿಯು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸನ್ನಿವೇಶಕ್ಕೆ ಹೊಂದುತ್ತದೆಯೆ ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆ ಹುಟ್ಟಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು.

ನಿದರ್ಶನಗಳನ್ನು ಕೊಡುವ ಉದ್ದೇಶದಿಂದ ಇಲ್ಲಿ ಪ್ರಮೇಯಗಳನ್ನು ಕೊಡಲಾಗಿದೆ:

1.) ಯುರೋಪಿನ ವಿಶೇಷವಲ್ಲದ, ವಿಷಯ ಆಧಾರಿತ ಸಂಗ್ರಹ ರೂಪವು ಬಲವಾದ ವರ್ಗೀಕರಣವನ್ನೂ, *ವಿರಳವಾಗಿ* ಬಲವಾದ ಚೌಕಟ್ಟನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತದೆ ಎಂದು ಅನಿಸುತ್ತದೆ. ಇದರರ್ಥ, ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕೆಳಗಿನ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಜ್ಞಾನದ ಪ್ರಸರಣದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕನಿಗೆ ಮತ್ತು ಅದರಲ್ಲೂ ಕಲಿಯುವವನಿಗೆ ಸಾಪೇಕ್ಷವಾಗಿ ಕೆಲವೇ ಕೆಲವು ಆಯ್ಕೆಗಳು ಉಳಿಯುತ್ತವೆ. ಇಲ್ಲಿ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳು ಮತ್ತು ಪಠ್ಯವಸ್ತುಗಳು ತುಂಬ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿರುತ್ತವೆ.

2.) ಇಂಗ್ಲಂಡಿನ ಆವೃತ್ತಿಯು, ವಿರಳವಾಗಿ ಶಕ್ತಿಯುತ ವರ್ಗೀಕರಣವನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದು, ಸಾಪೇಕ್ಷವಾಗಿ ಯುರೋಪಿನದಕ್ಕಿಂತ ದುರ್ಬಲ ಚೌಕಟ್ಟನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತದೆ ಎಂದು ನನಗನಿಸುತ್ತದೆ. ಇದು ವಿಶೇಷವಾಗಿದೆ ಎಂಬ ವಾಸ್ತವ ಸಂಗತಿಯು ಯಾವ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಒಟ್ಟಿಗೆ ಸೇರಿಸಬಹುದು ಎಂಬುದನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುತ್ತದೆ. 'ಶುದ್ಧ' ಮತ್ತು 'ಆನ್ವಯಿಕ' ಜ್ಞಾನದ ನಡುವೆ ತುಂಬ ಗಟ್ಟಿ ಅವಾಹಕ ಇರುತ್ತದೆ. ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಗುಂಪುಗಳಿಗಾಗಿ ಶ್ರೇಣೀಕೃತವಾಗಿರುತ್ತವೆ. ವಿಷಯ ಹಾಗೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿವರ್ಗಗಳ ನಡುವೆ ತುಂಬ ಗಟ್ಟಿಯಾದ ಅವಾಹಕ ಇರುವ ಸಂಭವ ಇರುತ್ತದೆ. D ಶಾಖೆಯ ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಹಂತದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಕೆಲವು ವಿಷಯಗಳಿಗೆ ಪ್ರವೇಶವಿರುವುದಿಲ್ಲ. A ಶಾಖೆಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೂ ಕೆಲವು ವಿಷಯಗಳಿಗೆ ಪ್ರವೇಶವಿರಲಾರದು. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಯುರೋಪಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ ಈ ಚೌಕಟ್ಟು ದುರ್ಬಲ ಎಂದು ನನಗನಿಸುತ್ತದೆ. ಇದನ್ನು ನಾವು ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಹಂತದಲ್ಲಿ ನೋಡಬಹುದು. ಹಾಗೆಯೇ, ಯುರೋಪಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ, ಪ್ರಸರಣವಾಗುತ್ತಿರುವುದರ ಮೇಲೆ ಕಡಿಮೆ *ಕೇಂದ್ರೀಯ* ನಿಯಂತ್ರಣ ಇರುತ್ತದೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ, ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯ ಹಂತದ ವಿವಿಧ ಅಗತ್ಯಗಳಿಗಾಗಿ ಪ್ರೌಢ ಹಂತದ ಮೇಲೆ ತುಂಬ ಬಲವಾದ ನಿಯಂತ್ರಣ ಹೊಂದಿರುತ್ತವೆ.* ಇದೂ ಸಹ ಸಾಪೇಕ್ಷವಾಗಿರುತ್ತದೆ

* ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಹಾಗೂ ತೃತೀಯ ಹಂತಗಳ ನಡುವಿನ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳ ವಿಷಯವಸ್ತುವನ್ನು ತೃತೀಯ ಹಂತದಿಂದ ಪರೋಕ್ಷವಾಗಿ ಅಥವಾ ಅಪರೋಕ್ಷವಾಗಿ ವಿವಿಧ ಪಠ್ಯವಸ್ತುಗಳನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸುವ ಮೂಲಕ ನಿಯಂತ್ರಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಹೀಗಾಗಿ, ಈ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ, ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಶಾಲೆಗಳ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯವಸ್ತುಗಳಲ್ಲಿ ಯಾವುದೇ ಪ್ರಮುಖ ಬದಲಾವಣೆ ಆಗಬೇಕಿದ್ದರೆ, ಅದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸ್ವೀಕೃತಿಯನ್ನು ಇದು ಪ್ರಭಾವಿಸುವುದರಿಂದ, ಉನ್ನತ ಹಂತದ ಕಾರ್ಯನೀತಿಯಲ್ಲಿ (policy) ಬದಲಾವಣೆ ಮಾಡುವ ಅಗತ್ಯ ಉಂಟಾಗುತ್ತದೆ. ಕಾರ್ಯನೀತಿಯಲ್ಲಿ ಮಾಡುವ ಬದಲಾವಣೆಯು ಉನ್ನತ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಜ್ಞಾನದ ಆಯ್ಕೆ, ಸಂಘಟನೆ, ವೇಗ ಹಾಗೂ ಸಮಯಗಳಲ್ಲಿ ಬದಲಾವಣೆ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾದ ಅಗತ್ಯ ಉಂಟಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ರೀತಿ, ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಜ್ಞಾನ ಸಂಹಿತೆಯಲ್ಲಿ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಮುಖ್ಯ ಬದಲಾವಣೆಗಳ ಷರತ್ತುಗಳು ಉನ್ನತ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಜ್ಞಾನ ಸಂಹಿತೆಯ ಬದಲಾವಣೆಯಾಗಿವೆ. ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಹಂತದ ಜ್ಞಾನ ಸಂಹಿತೆಯಲ್ಲಿನ ಬದಲಾವಣೆಗಳು ಉನ್ನತ ಹಂತದ ಬದಲಾವಣೆ ಹೇಗೂ ಸೀಮಿತವಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯವಸ್ತುಗಳನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸಬಲ್ಲ ಬೇರೆ ಹಿತಾಸಕ್ತಿಯುಳ್ಳ ಗುಂಪುಗಳು (ಕೈಗಾರಿಕೆ) ಖಂಡಿತವಾಗಿಯೂ ಇರುತ್ತವೆ.

ಎಂದು ನನಗನಿಸುತ್ತದೆ. ಇಂಗ್ಲೆಂಡಿನಲ್ಲಿ ಕೆಲವು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವರ್ಗದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ – ಕಡಿಮೆ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ – ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಪ್ರತಿದಿನದ ಸಮುದಾಯ ಜ್ಞಾನಗಳ ನಡುವೆ ದುರ್ಬಲ ಚೌಕಟ್ಟು ಇರುತ್ತದೆ. ಇದು ಕೂಡ ಸಾಪೇಕ್ಷವಾಗಿರುತ್ತದೆ ಎಂದು ನನಗನಿಸುತ್ತದೆ. ಅಂತಿಮವಾಗಿ, ಯುರೋಪಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ, ಶಿಕ್ಷಣಶಾಸ್ತ್ರದ ಸಂಬಂಧಗಳಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಆಯ್ಕೆಗಳು ಇರುತ್ತವೆ ಎಂದು ನನಗನಿಸುತ್ತದೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಅದು ಸೂಚಿಸುತ್ತಿರುವ ಚೌಕಟ್ಟು ದುರ್ಬಲವಾಗಿದೆ. ಹೀಗೆ, ಯುರೋಪಿನ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಿಂತ ಇಂಗ್ಲಂಡಿನ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಚೌಕಟ್ಟು ಸಾಪೇಕ್ಷವಾಗಿ ದುರ್ಬಲವಿದೆ, ಆದರೆ, ವರ್ಗೀಕರಣವು ಸಾಪೇಕ್ಷವಾಗಿ ತುಂಬ ಬಲವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಸ್ಕಾಟ್ಲೆಂಡ್ ಆವೃತ್ತಿಯು ಯುರೋಪಿನ ಸಂಗ್ರಹ ಆವೃತ್ತಿಗೆ ಹತ್ತಿರವಾಗಿದೆ.

3.) ಕೋರ್ಸ್ ಆಧಾರಿತ ಯು.ಎಸ್.ಎ.ಯ ವಿಶೇಷವಲ್ಲದ ಸಂಗ್ರಹ ರೂಪವು, ಅದರಲ್ಲೂ ಪ್ರೌಢ ಮತ್ತು ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ, ಸಂಗ್ರಹ ಸಂಹಿತೆಯ ಅತ್ಯಂತ ದುರ್ಬಲ ವರ್ಗೀಕರಣ ಮತ್ತು ಚೌಕಟ್ಟನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ. ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಮತ್ತು ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ತುಂಬ ಉನ್ನತ ಶ್ರೇಣಿಯ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಬಹುದು; ಅಲ್ಲಿ ವಿಷಯಗಳ ಸಂಯೋಜನೆ ಕೂಡ ಸಾಧ್ಯವಿದೆ - ಇದು ದುರ್ಬಲ ವರ್ಗೀಕರಣವನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಶಾಲೆಗಳ ಮೇಲಿನ ಸಮುದಾಯದ ನಿಯಂತ್ರಕವು ಸೂಚಿಸಿದಂತೆ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಸಮುದಾಯದ ದೈನಂದಿನ ಜ್ಞಾನಗಳ ನಡುವಿನ ಅವಾಹಕ ದುರ್ಬಲವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಣಶಾಸ್ತ್ರ ಸಂಬಂಧಗಳಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಆಯ್ಕೆ ತುಂಬ ವಿಶಾಲವಾಗಿರುತ್ತದೆ ಎಂದು ನಾನು ಸೂಚಿಸುತ್ತೇನೆ. ಯು.ಎಸ್.ಎ.ಯಲ್ಲಿ ವರ್ಗೀಕರಣ ಮತ್ತು ಚೌಕಟ್ಟು ಸಂಗ್ರಹ ಸಂಹಿತೆಯು ಅತ್ಯಂತ ದುರ್ಬಲವಾಗಿದೆ ಎಂದು ಭಾವಿಸುತ್ತೇನೆ. B. ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತೆಗಳು

'ಸಂಯೋಜಿತ' ಎಂಬ ಪದದ ಬಗ್ಗೆ ಸ್ಪಷ್ಟತೆ ಹೊಂದಿರುವುದು ಮುಖ್ಯ. ಏಕೆಂದರೆ, ಒಂದು ವಿಷಯವು ಇನ್ನೊಂದು ವಿಷಯದ ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸುತ್ತದೆ ಎನ್ನಿ. ಈ ಬಗೆಯ ಬೌದ್ಧಿಕ ಆಂತರಿಕ ಸಂಬಂಧವು 'ಸಂಯೋಜನೆ'ಯನ್ನು ರೂಪಿಸಲಾರದು. ಇಂಥ ಬೌದ್ಧಿಕ ಅಂತರಸಂಬಂಧವು ಜ್ಞಾನದ ಬೆಳವಣಿಕೆಯ ಇತಿಹಾಸದ ಒಂದು ಹಂತದಲ್ಲಿ ಸಂಗ್ರಹ ಸಂಹಿತೆಯ ಭಾಗವಾಗಿಯೇ ಇದ್ದಿರಬಹುದು. ಇಲ್ಲಿ ಉಪಯೋಗಿಸಿದ ಸಂಯೋಜನೆಯ ಅರ್ಥ – ಹಿಂದೆ ಹೇಳಿದ್ದಂತೆ, ವಿಷಯಗಳ ನಡುವಿನ ಸೀಮಾರೇಖೆಗಳನ್ನು ಮಸುಕುಗೊಳಿಸುವ, ಪರಸ್ಪರ ಕವಚ ಹೊಂದಿದ ವಿಷಯಗಳು ಮತ್ತು ಕೆಲವು ಸಂಬಂಧಿತ ವಿಚಾರಗಳ ಕೋರ್ಸುಗಳನ್ನು ಸೂಚಿಸುವುದು ಆಗಿದೆ. ಎರಡು ವಿಧಗಳನ್ನು ನಾವು ವಿಂಗಡಿಸಬಹುದು. ಮೊದಲನೆಯದು, ಶಿಕ್ಷಕ ಆಧಾರಿತವಾದುದು. ಇಲ್ಲಿ ಶಿಶು ಕೇಂದ್ರದಲ್ಲಿ ಇರುವಂತೆ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಒಂದೇ ಗುಂಪಿನ ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗೆ ವಿಸ್ತೃತ ಸಮಯದ ಘಟಕಗಳನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕನು ಹೊಂದಿರುತ್ತಾನೆ. ಶಿಕ್ಷಕನು ಸಂಗ್ರಹ ಸಂಹಿತೆಯೊಂದಿಗೆ ಕಾರ್ಯ ನಿರ್ವಹಿಸಬಹುದು ಮತ್ತು ವಿವಿಧ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಪ್ರತ್ಯೇಕಗೊಳಿಸಿ ದೂರ ದೂರ ಇಡಬಹುದು, ಅಥವಾ ಬೇರೆಬೇರೆ ವಿಷಯಗಳ ನಡುವಿನ ಸೀಮಾರೇಖೆಗಳನ್ನು ಮಸುಕುಗೊಳಿಸಲೂ ಬಹುದು. ಶಿಕ್ಷಕ ಆಧಾರಿತ ಈ ಬಗೆಯ ಸಂಯೋಜನೆಯನ್ನು ಅನುಷ್ಠಾನಕ್ಕೆ ತರುವುದು ಎರಡನೆಯ ವಿಧದ ಸಂಯೋಜನೆಯನ್ನು ಅನುಷ್ಠಾನ ತರುವುದಕ್ಕಿಂತ ಸುಲಭ. ಇಲ್ಲಿ, ಸಂಯೋಜನೆಯು ಉಳಿದ ಶಿಕ್ಷಕರೊಂದಿಗಿನ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಳ್ಳುತ್ತವೆ. ಈ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ, ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಂಖ್ಯೆಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಅನೇಕ ಬಗೆಯ ಸಂಯೋಜನೆಯ ಮಟ್ಟಗಳನ್ನು ಹೊಂದಬಹುದು.

ಸಂಯೋಜನೆಯು ಒಂದು ಸಾಮಾನ್ಯ ವಿಷಯದಲ್ಲಿನ ಶಿಕ್ಷಕರ ಗುಂಪೊಂದನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆಯೋ ಅಥವಾ ಬೇರೆ ಬೇರೆ ವಿಷಯಗಳ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಒಳಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆಯೋ ಎಂಬುದನ್ನು ಆಧರಿಸಿ ನಾವು ಇನ್ನೂ ಎರಡು ಬಗೆಯ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಮಾಡಬಹುದು. ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತೆಗಳು ದುರ್ಬಲ ವರ್ಗೀಕರಣ ಹೊಂದಿದ್ದಾಗ, ಚೌಕಟ್ಟು ಇರುವ ಹಾಗೆ ಬದಲಾಗಬಹುದು. ಆರಂಭದ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಪ್ರವೇಶಿಸುವ ಚೌಕಟ್ಟುಗಳು ದುರ್ಬಲವಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಆದರೆ, ಕೊನೆಯ ಬೇರೆ ಸಂಗತಿಗಳು ಚೌಕಟ್ಟಿನ ಬಲವನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸುತ್ತವೆ. ಹಾಗೆಯೇ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಪ್ರವೇಶಿಸುವ ಚೌಕಟ್ಟುಗಳು ತಮ್ಮ ಬಲದಲ್ಲಿ ವ್ಯತ್ಯಾಸ ಹೊಂದಬಹುದು.

ಹೀಗೆ, ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತೆಗಳು ಒಂದು ವಿಷಯಕ್ಕೆ ಸೀಮಿತವಾಗಬಹುದು ಅಥವಾ ವಿಷಯಗಳ ಸೀಮೆಗಳನ್ನು ದಾಟಲೂಬಹುದು. ಸಂಹಿತೆಯಿಂದ ಸಂಘಟಿತವಾದ ವಿವಿಧ ವಿಷಯಗಳ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯ ಆಧಾರದಲ್ಲಿ ಸಂಹಿತೆಯ ಬಲದ ಕುರಿತು ನಾವು ಮಾತನಾಡಬಹುದು. ಅಥವಾ, ಈ ಮಾನದಂಡವನ್ನು ಅನ್ವಯ ಮಾಡಲಾಗದಿದ್ದರೆ, ಆ ಸಂಹಿತೆಯಿಂದ ಸಂಘಟಿತರಾಗಿರುವ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಂಖ್ಯೆಯನ್ನು ಆಧರಿಸಿ ಸಂಹಿತೆಯ ಬಲವನ್ನು ಅಳೆಯಬಹುದು. ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಅಥವಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಅಥವಾ ಇಬ್ಬರಿಗೂ ಇದು ಅನ್ವಯಿಸುವುದರಿಂದ ಚೌಕಟ್ಟಿನ ಬಲಕ್ಕನುಗುಣವಾಗಿ ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತೆಗಳೂ ವ್ಯತ್ಯಾಸ ಹೊಂದಬಹುದು.

ಇಲ್ಲಿ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಲಾಗಿರುವ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳಿಂದ ರೂಪಿಸಲಾದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಜ್ಞಾನ ಸಂಹಿತೆಗಳ ಒಳಗಿನ ಹಾಗೂ ನಡುವಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು ಸೀಮೆಗಳ ನಿರ್ವಹಣಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಶಕ್ತಿ ಹಾಗೂ ಸ್ವಭಾವದಲ್ಲಿರುವ ವೈವಿಧ್ಯಗಳನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಿರುತ್ತವೆ. ಇವನ್ನು ಜ್ಞಾನದ ವರ್ಗೀಕರಣ ಹಾಗೂ ಚೌಕಟ್ಟುಗಳಿಂದ ನೀಡಲಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಜ್ಞಾನದ ವರ್ಗೀಕರಣ ಮತ್ತು ಚೌಕಟ್ಟು ನಿರ್ಮಾಣದ ರೀತಿಯು ಅಧಿಕಾರ ರಚನೆಯನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸುತ್ತದೆ; ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನದ ಪ್ರಸರಣ ರೀತಿಯನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ, ಅಧಿಕಾರ ಹಾಗೂ ಸಾಮಾಜಿಕ ನಿಯಂತ್ರಣಗಳು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಹಿತೆಗಳ ಮೂಲಕ, ಹಾಗೂ ಅವು ಪ್ರವೇಶಿಸುವ ಸಂಹಿತೆಗಳ ಮೂಲಕ ವಾಸ್ತವೀಕರಣಗೊಳ್ಳುತ್ತವೆ ಹಾಗೂ ಅವು ಪ್ರಜ್ಞೆಯನ್ನು ರೂಪಿಸುತ್ತವೆ. ಹೀಗೆ, ಜ್ಞಾನ ಸಂಹಿತೆಗಳಲ್ಲಿನ ವೈವಿಧ್ಯತೆಗಳು ಹಾಗೂ ಅವುಗಳ ಬದಲಾವಣೆಗಳು ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರಿಗೆ ಬಹುಮುಖ್ಯ ಕಾಳಜಿಗಳಾಗಿರಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯಿಂದ ಕೆಳಗಿನ ಸವಾಲುಗಳು ಹುಟ್ಟಿಕೊಳ್ಳುತ್ತವೆ.

1. ವರ್ಗೀಕರಣ ಮತ್ತು ಚೌಕಟ್ಟುಗಳ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದಲ್ಲಿನ ವೈವಿಧ್ಯತೆಗಳ ಹಿಂದಿನ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳು ಯಾವುವು?
2. ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವರ್ಗೀಕರಣ ಮತ್ತು ಚೌಕಟ್ಟು ನಿರ್ಮಾಣವು ಹೇಗೆ ತನ್ನನ್ನು ನಿರಂತರವಾಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ? ಬದಲಾವಣೆಯ ಹಾಗೂ ಅದಕ್ಕೆ ತಡೆಯೊಡ್ಡುವ ಹಾಗೂ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳು ಯಾವುವು?
3. ವರ್ಗೀಕರಣ ಮತ್ತು ಚೌಕಟ್ಟು ನಿರ್ಮಾಣಗಳಲ್ಲಿ ವೈವಿಧ್ಯತೆಗಳ ಮೂಲಕ ವಾಸ್ತವಗೊಳ್ಳುವ ವಿವಿಧ ಸಾಮಾಜೀಕರಣದ ಅನುಭವಗಳು ಯಾವುವು?

ನಾನು ಈ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯನ್ನು ಕೊನೆಯ ಎರಡು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳ ಪರಿಶೀಲನೆಗೆ ಸೀಮಿತಗೊಳಿಸುತ್ತೇನೆ. ಈ ದೃಷ್ಟಿಯು ಎಲ್ಲಿಗೆ ಕರೆದುಕೊಂಡು ಹೋಗಬಹುದು ಎಂಬುದರ ಸುಳಿವನ್ನು ಓದುಗನಿಗೆ ಕೊಡುವ ಮೊದಲೇ ಮಾಡಿದ ಈ ದೀರ್ಘ ಮತ್ತು ಬಹುಶಃ ಶ್ರಮಪೂರ್ಣ ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಪ್ರಯಾಣಕ್ಕಾಗಿ ಆತನಲ್ಲಿ ಕ್ಷಮೆ ಕೋರುತ್ತೇನೆ.

ಯುರೋಪಿಯನ್, ಅದರಲ್ಲೂ ಇಂಗ್ಲೆಂಡಿನಲ್ಲಿ ಜಾರಿಗೆ ಬಂದ ಸಂಗ್ರಹ ಸಂಹಿತೆಯ ಮತ್ತು ದುರ್ಬಲ ಚೌಕಟ್ಟನ್ನು ಬೆಳೆಸುತ್ತವೆ ಎಂದು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಿರುವ ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತೆಗಳಿಂದ ಹುಟ್ಟಿಕೊಳ್ಳುವ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಬಂಧದ ವಿನ್ಯಾಸಗಳನ್ನು, ಅವುಗಳ ಸಾಮಾಜೀಕರಣದ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸುತ್ತೇನೆ. ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತೆಯು ರೂಪಗಳ ಕಡೆಗೆ ಒಂದು ಬಗೆಯ ಚಲನೆ ಇದೆಯೆಂದು, ಹಾಗೂ ಈ ಬಗೆಯ ಬದಲಾವಣೆಗೆ ಇರುವ ಪ್ರತಿರೋಧದ ಸ್ವರೂಪವನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸಲು ಬಯಸುತ್ತೇನೆ. ಈ ಚಲನೆಗೆ ಇರುವ ಕೆಲವು ಕಾರಣಗಳನ್ನು ನಾನು ಸೂಚಿಸುತ್ತೇನೆ.

4· ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಹಿತೆಯ ವಿವಿಧ ರೂಪಗಳ ವರ್ಗೀಕರಣ ಮತ್ತು ಚೌಕಟ್ಟು ನಿರ್ಮಾಣ

ನಾನು ಆಗಾಗ ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಹಂತದಿಂದ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯ ಮಟ್ಟಕ್ಕೆ ಬದಲಾಗುತ್ತೇನೆಯಾದ್ದರಿಂದ ಈ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯಲ್ಲಿ ಸ್ವಲ್ಪ ತೊಂದರೆ ಇರಲಿದೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು, ವಿಶೇಷತೆಯ ವಿಶಿಷ್ಟ ಗುಣಲಕ್ಷಣವನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದರೂ ಯುರೋಪಿಯನ್ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಕೆಲವು ವೈಶಿಷ್ಟ್ಯಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ. ಇದು, ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯಲ್ಲಿ ಕೆಲವು ಅಸ್ಪಷ್ಟತೆಗೆ ಕಾರಣವಾಗಲೂಬಹುದು. ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಘಟನೆ ಮತ್ತು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಜ್ಞಾನದ ರಚನೆಯನ್ನು ಪರಿಶೋಧಿಸುವ ಒಂದು ಸೀಮಿತ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಸಿದ್ಧಾಂತದ ಪ್ರಾರಂಭವಾಗಿರುವುದರಿಂದ, ವಿವರಣಾತ್ಮಕ ಹೇಳಿಕೆಗಳ ಸ್ವರೂಪವನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಂತೆ ಎಲ್ಲಾ ಹೇಳಿಕೆಗಳು ಕಾಲ್ಪನಿಕವೆಂದು ಅದು ಅರ್ಥೈಸುತ್ತದೆ. ಸಿದ್ಧಾಂತದ ಮಹತ್ವಕ್ಕೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಮಾದರಿಯಲ್ಲಿ ವಿವರಣಾತ್ಮಕ ಹೇಳಿಕೆಗಳನ್ನು ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸಲಾಗಿದೆ.

ಯುರೋಪಿಯನ್ ಮತ್ತು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಆವೃತ್ತಿಗಳ ಸಂಗ್ರಹ ಸಂಹಿತೆಗಳ ನಡುವಿನ ಪ್ರಮುಖ ವ್ಯತ್ಯಾಸವೆಂದರೆ, ವಿಶೇಷವಾದ ಇಂಗ್ಲೀಷ್ ಪ್ರಕಾರದಲ್ಲಿ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಜೀವನದಲ್ಲಿ ಸದಸ್ಯತ್ವದ ವಿಭಾಗವು ಶುದ್ಧ, ಅಶುದ್ಧ ಹಾಗೂ ಆನ್ವಯಿಕ, ವಿಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಕಲೆಗಳು ನಡುವೆ, ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅಸ್ಮಿತೆ ಹೊಂದಿರುವ – ಹೊಂದಿಲ್ಲದ ಎಂಬ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ಬೇಗನೇ ಸ್ಥಾಪಿತವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಂಗ್ರಹ ಸಂಹಿತೆಯು ಗುಂಪು ರಚನೆ ಮಾಡುವುದರಿಂದ ಮೂಲಕ ಮತ್ತು/ ಅಥವಾ ಸೂಕ್ಷ್ಮ ಶ್ರೇಣಿಕರಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಿಂದ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗುತ್ತದೆ. ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವೃತ್ತಿಜೀವನದ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಮುಂದಿನ ಹೆಜ್ಜೆಯಲ್ಲಿ, ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ತಾನು ಯಾರು, ಎಲ್ಲಿದ್ದೇನೆ ಎಂಬುದರ ಸಾಮಾಜಿಕ ಮಹತ್ವ ಸದಾ ತಿಳಿದಿರುತ್ತದೆ. (ಉದಾ: ಆರಂಭದಲ್ಲಿ, ನಾನು ವಿಜ್ಞಾನ ಅಥವಾ ಆರ್ಟ್ಸ್, ಶುದ್ಧ ಅಥವಾ ಅನ್ವಯಿಕಗಳನ್ನು ಮಾಡುತ್ತಿರುತ್ತೇನೆ ಅಥವಾ ಏನನ್ನೂ ಮಾಡುತ್ತಿರುವುದಿಲ್ಲ; ಅನಂತರ ನಾನು ಭೌತಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞ, ಅರ್ಥಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞ, ರಸಾಯನಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞ ಇತ್ಯಾದಿ ಆಗುತ್ತೇನೆ). ಆಗ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಅವರ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಜೀವನದ ಪ್ರತಿ ಮುಂದಿನ ಹೆಜ್ಜೆಯಲ್ಲಿ *ವಿಷಯ ವಿಧೇಯತೆಯನ್ನು* ವ್ಯವಸ್ಥಿತವಾಗಿ ಬೆಳೆಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಅನಂತರ ಅಂತಿಮವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಉಪನ್ಯಾಸಕರಾಗಿ ವಿಧೇಯತೆಯನ್ನು ವ್ಯವಸ್ಥಿತವಾಗಿ ಹರಡುತ್ತಾರೆ. ಈ ರೀತಿಯ ಸಾಮಾಜಿಕರಣದಿಂದ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ತಂತಾನೇ ಮುಂದುವರೆಯುತ್ತಿರುತ್ತದೆ. ಈ ರೀತಿಯ ಸಾಮಾಜಿಕೀಕರಣದಿಂದ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ಸ್ವಯಂ-ಶಾಶ್ವತವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಸಂಗ್ರಹದ ವಿಶೇಷ ರೂಪದ ಪ್ರಕಾರ, ವಯಸ್ಸಾದಂತೆ ನೀವು ತುಂಬ ಕಡಿಮೆ ವಿಷಯದ ಬಗ್ಗೆ ಹೆಚ್ಚೆಚ್ಚು ಕಲಿಯುತ್ತೀರಿ ಎಂದು ಹೇಳುವುದು ತೀರ ಬಾಲಿಶವೆನಿಸುತ್ತದೆ. ಇದನ್ನೇ ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚು ಸಾಮಾಜಿಕವಾದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ನೀವು ವಯಸ್ಸಾದಂತೆ ಬೇರೆಯವರಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಬೇರೆಯಾಗುತ್ತೀರಿ. ಯಾವುದೇ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವೃತ್ತಿಜೀವನದ ಒಂದು ಹಂತದಲ್ಲಿ ಹೀಗೆ ಆಗುತ್ತದೆ. ಆದರೆ, ವಿಶೇಷತೆಯೊಂದಿಗೆ ಇದು ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚು ಬೇಗ ಆಗುತ್ತದೆ ಎಂಬುದು ಸ್ಪಷ್ಟ.

Code ಸಂಹಿತೆ ; Type ರೀತಿ ; Variety ವೈವಿಧ್ಯ ; Collection ಸಂಗ್ರಹ ; Specialized – ವಿಶೇಷ ; non-specialized – ಅವಿಶೇಷ ; pure - ಶುದ್ಧ ; impure ಅಶುದ್ಧ; de-classification – ಅ-ವರ್ಗೀಕರಣ ; teacher-based - ಶಿಕ್ಷಕ ಆಧಾರಿತ ; subject-based - ವಿಷಯ ಆಧಾರಿತ ; European - ಯುರೋಪಿಯನ್
course-based – U.S.A. ಯು.ಎಸ್. ಎ. ಕೋರ್ಸ್ ಆಧಾರಿತ ; Integrated – ಸಂಯೋಜಿತ ;
teacher-based - ಶಿಕ್ಷಕ ಆಧಾರಿತ ; within a subject - ಒಂದು ವಿಷಯದ ಒಳಗೆ ;
across subjects - ವಿಷಯಗಳಾದ್ಯಂತ
(ಪುಟ ೫೫ರಲ್ಲಿ ಇರುವ ರೇಖಾಕೃತಿಯಲ್ಲಿನ ಪದಗಳ ಅನುವಾದ)

ಆದುದರಿಂದ, ವಿಶೇಷತೆಯು ಸಮುದಾಯ ಭಾವಕ್ಕಿಂತ ಬಹು ಬೇಗ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ. ಅದು, ಸ್ಪಷ್ಟವಾದ ಮತ್ತು ನಿರ್ದಿಷ್ಟತೆಯುಳ್ಳ ಒಂದು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅಸ್ಮಿತೆಯನ್ನು ಸಾಪೇಕ್ಷವಾಗಿ ಕೂಡಲೇ ಸೃಷ್ಟಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವರ್ಗೀಕರಣ ಅಥವಾ ಅಸ್ಮಿತೆಯು ಸ್ಫುಟವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಸಂಗ್ರಹ ಸಂಹಿತೆಯ ವಿಶೇಷ ವೈವಿಧ್ಯಗಳು ಮಿಶ್ರ ವರ್ಗೀಕರಣ ಮತ್ತು ಅಸ್ಪಷ್ಟ ಅಸ್ಮಿತೆಗಳನ್ನು ವಿರೋಧಿಸುತ್ತದೆ. ಕಾರಣವೆಂದರೆ ಅವು ಸಂಭಾವ್ಯ ಮುಕ್ತತೆಯನ್ನು, ಅನಿಶ್ಚಿತತೆಯನ್ನು ಪ್ರತಿನಿಧಿಸುತ್ತವೆ. ಇದು ಹಿಂದಿನ ಸಾಮಾಜೀಕರಣದ ಸಮಸ್ಯಾತ್ಮಕ ಪರಿಣಾಮನ್ನುಂಟು ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಸಂಗ್ರಹ ಸಂಕೇತದ ವಿಶೇಷ ಆವೃತ್ತಿಗಳು ಮಿಶ್ರ ವರ್ಗಗಳು ಮತ್ತು ಮಸುಕಾದ ಗುರುತುಗಳನ್ನು ನಿರಾಕರಿಸುತ್ತವೆ. ಏಕೆಂದರೆ ಅವು ಸಂಭಾವ್ಯ ಮುಕ್ತತೆ, ಅಸ್ಪಷ್ಟತೆಯನ್ನು ಪ್ರತಿನಿಧಿಸುತ್ತವೆ. ಹಿಂದಿನ ಸಾಮಾಜಿಕೀಕರಣದ ಪರಿಣಾಮಗಳ ಬಳಿಕವೇ ವಿಷಯದ ವಿಶ್ವಾಸಾರ್ಹತೆ ಆಗಿ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಲು ಸೀಮಿತ ಅನುಮತಿ ಇದಕ್ಕೆ ನೀಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ದಿಟವಾಗಿ, ಒಂದು ಅಸ್ಮಿತೆಯನ್ನು ಬದಲಿಸಲು ಹಿಂದಿನ ಒಂದು ಅಸ್ಮಿತೆಯನ್ನು ದುರ್ಬಲಗೊಳಿಸಿ ಹೊಸದೊಂದನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಇಂಗ್ಲಂಡಿನಲ್ಲಿ, ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನದಲ್ಲಿ ತನ್ನ ಮೊದಲ ಪದವಿ ಪಡೆದಿದ್ದು, ನಂತರ, ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರದಲ್ಲಿ ಉನ್ನತ ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡಲು ಬಯಸಿದರೆ, ಒಂದೋ ಅವನಿಗೆ ಅನುಮತಿ ಸಿಕ್ಕುವುದಿಲ್ಲ ಅಥವಾ ಪದವೀ ಮಟ್ಟದ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರದಲ್ಲಿ ಹಲವು ಪರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಆ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಅವನು ವಿಶ್ವಾಸಾರ್ಹ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೊಂದಿಗೆ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಬಂಧಗಳಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾನೆ. ಆ ಮೂಲಕ ಅವನು ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಅಸ್ಮಿತೆ ಗಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಅರಿವಿನ ಸಾಮಾಜಿಕ ಶೈಲಿಗಳನ್ನು ಗಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾನೆ. ಒಂದು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅಸ್ಮಿತೆಯ ಬದಲಾವಣೆಯು ಹೊಸ ವಿಷಯದ ವಿಧೇಯತೆಯಾಗಿ ಪುನರ್-ಸಾಮಾಜೀಕರಣದ ಮೂಲಕ ಸಾಧಿತವಾಗುತ್ತದೆ. ಪಾವಿತ್ರ್ಯತೆಯ ಭಾವ, ತಾನು ‘ಬೇರೆಯೇ’ ಎಂಬ ಭಾವವು ಜ್ಞಾನದ ನೀತಿಯಾಗಿ ತಂತಾನೇ ಅಷ್ಟಾಗಿ ಹುಟ್ಟಿಕೊಳ್ಳುವುದಿಲ್ಲ. ಆದರೆ, ಅದು ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ವಿಷಯದ ವಿಧೇಯತೆಯ ಸಾಮಾಜೀಕರಣದ ಪರಿಣಾಮವಾಗಿರುತ್ತದೆ ಎಂದು ನಾನು ಒಪ್ಪುತ್ತೇನೆ. ಏಕೆಂದರೆ, ಈ ಅಸ್ಮಿತೆಯ ಕೀಲು ಆಗಿ ವರ್ತಿಸುವುದು ಆ ವಿಷಯವೇ. ವರ್ಗೀಕರಣದ ಶಕ್ತಿಯನ್ನು ಕುಂದಿಸುವ ಅಥವಾ ಬದಲಿಸುವ ಯಾವುದೇ ಪ್ರಯತ್ನವನ್ನು ತನ್ನ ಅಸ್ಮಿತೆಗೆ ಒಂದು ಬೆದರಿಕೆ, ಪಾವಿತ್ರ್ಯತೆಯನ್ನು ಮಲಿನಗೊಳಿಸುವಂಥ ಅನುಭವ ಎಂದು ಭಾವಿಸಬಹುದು. ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಹಿತೆಯ ಬದಲಾವಣೆಗೆ ಇರುವ ಪ್ರತಿರೋಧದ ಒಂದು ಮೂಲವನ್ನು ನಾವು ಇಲ್ಲಿ ಕಂಡು ಕೊಂಡಿದ್ದೇವೆ.

ಸಂಗ್ರಹ ಸಂಹಿತೆಯ ವಿಶೇಷ ಆವೃತ್ತಿಯು ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿರುವವರು ಯಾರು ಮತ್ತು ಹೊಂದದೇ ಇರುವವರು ಯಾರು ಎಂಬುದನ್ನು ಅತ್ಯಂತ ಸೂಕ್ಷ್ಮವಾಗಿ ಸೋಸಿ ನೋಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ಒಂದು ಸಲ ಈ ಸೋಸುವಿಕೆ ಆಯಿತು ಎಂದರೆ, ಅನಂತರ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅಸ್ಮಿತೆಯನ್ನು ಬದಲಿಸುವುದು ಬಹು ಕಷ್ಟ. ಜ್ಞಾನದ ವಿವಿಧ ವರ್ಗಗಳು ಪರಸ್ಪರ ಕಟ್ಟಿ ಕವಚ ಹೊಂದಿರುತ್ತವೆ. ಆಯ್ಕೆ ಮತ್ತು ವ್ಯತ್ಯಾಸ ಮಾಡುವುದು ಕ್ರಿಯೆಗಳು ಈ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಂಹಿತೆಯ ಆರಂಭಿಕ ಲಕ್ಷಣಗಳು. ಹೀಗೆ, ವಿಶೇಷ ಪ್ರಕಾರದ ಸಂಗ್ರಹ ಸಂಹಿತೆಯ ಗಟ್ಟಿಯಾದ ಪ್ರಕಾರವು, ತನ್ನಲ್ಲಿ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಅಸ್ಮಿತೆಗಳನ್ನು ನಿರ್ಮಿಸುವ ಮೂಲಕ ಬಲವಾದ ಸೀಮಾರೇಖೆಗಳ ನಿಯಂತ್ರಣ ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತದೆ. ಇದು ಪ್ರತಿಭಟನಾ ಮನೋಧರ್ಮದ ಒಂದು ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕ ಮುಖ.

ಯುರೋಪಿಯನ್ ಅಥವಾ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಪ್ರಕಾರದ ಸಂಗ್ರಹದೊಳಗೆ ಹೊಸ ಸ್ವರೂಪಗಳನ್ನು ಸಾಂಸ್ಥೀಕರಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನಗಳ ಅಥವಾ ವರ್ಗೀಕರಣದ ಶಕ್ತಿಯನ್ನು ಬದಲಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನಗಳ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಸೀಮಾರೇಖೆಗಳ ಬಲವಾದ ನಿರ್ವಹಣೆಯನ್ನು ಸ್ಪಷ್ಟಪಡಿಸಬಹುದು. ಇಂಗ್ಲೆಂಡಿನಲ್ಲಿ ವರ್ಗೀಕರಣದ ಅಸಾಧಾರಣ ಶಕ್ತಿಯಿಂದಾಗಿ, ಇಂಥ ಕಷ್ಟಗಳು ಅಲ್ಲಿ ಅತಿಯಾಗಿರಬಹುದು. ಉನ್ನತ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿನ ಜ್ಞಾನದ ಸ್ವರೂಪದಲ್ಲಿ ಮತ್ತು/ಅಥವಾ ಆರ್ಥಿಕತೆಯಲ್ಲಿ ಬದಲಾವಣೆಗಳು ಸಂಭವಿಸಿದಾಗ ವರ್ಗೀಕರಣದ ಶಕ್ತಿಯಲ್ಲಿ ಬದಲಾವಣೆಗಳು ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನದ ಹೊಸ ಪ್ರಕಾರಗಳ ಸಾಂಸ್ಥೀಕರಣಗಳು ಮಹತ್ವದ ವಿಷಯಗಳಾಗಬಹುದು. ಹೊಸ ಪ್ರಕಾರಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಅವುಗಳ ಅಧಿಕೃತತೆ, ಯಾವ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಅವುಗಳು ಸಂಬಂಧಿಸುತ್ತವೆ, ಎಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಯಾರಿಂದ ಈ ಪ್ರಕಾರವನ್ನು ಕಲಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬಂಥ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು ನಿರ್ಣಾಯಕ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು ಹುಟ್ಟಿಕೊಳ್ಳುತ್ತವೆ. ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅಸ್ಮಿತೆಯ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ನಾನು 'ಪವಿತ್ರ' ಎಂಬ ಪದವನ್ನು ಪ್ರಸ್ತಾಪಿಸಿದ್ದೇನೆ, ಆದರೆ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಜ್ಞಾನದ 'ಅಪವಿತ್ರ' ಮುಖವೂ ಇದೆ. ಜ್ಞಾನದ ಒಡೆತನದ ಮುಖವನ್ನು ನಾವು 'ಅಪವಿತ್ರ' ಎಂದು ನಾವು ತಿಳಿಯಬಹುದು. ವರ್ಗೀಕರಣದ ಯಾವುದೇ ಹೊಸ ರೂಪಗೊಳ್ಳುವಿಕೆ ಅಥವಾ ದುರ್ಬಲಗೊಳಿಸುವಿಕೆಯು ಖಚಿತವಾಗಿ ಹಿಂದಿನ ವರ್ಗೀಕರಣಗಳಿಂದಲೇ ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳಲಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಈ ರೀತಿಯ ಹೊಸ ರೂಪಗಳನ್ನು ಅಥವಾ ದುರ್ಬಲಗೊಂಡ ವರ್ಗೀಕರಣಗಳನ್ನು, ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿರುವ ಏಕಸ್ವಾಮಿತ್ವವನ್ನು ದುರ್ಬಲಗೊಳಿಸುವ ಅಥವಾ ಮುರಿಯಲು ಮಾಡುವ ಪ್ರಯತ್ನಗಳೆಂದು ಭಾವಿಸಬಹುದು. ಸಂಗ್ರಹದ ಅಡಿಯಲ್ಲಿ ಜ್ಞಾನವು ತನ್ನದೇ ಶಕ್ತಿಯ ಸ್ವರೂಪ ಮತ್ತು ಮಾರುಕಟ್ಟೆ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಿಂದಾಗಿ ಖಾಸಗಿ ಸ್ವತ್ತಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಹೊಸ ಜ್ಞಾನದ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಮತ್ತು ಮಾರುಕಟ್ಟೆಯನ್ನು ಆವರಿಸಿರುವ ಇಡೀ ವಾತಾವರಣವನ್ನು ಇದು ಪ್ರಭಾವಿಸುತ್ತದೆ. ಜ್ಞಾನದ ಈ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಬೇಗನೇ ಖಾಸಗಿ ಆಸ್ತಿಯಾಗಿ ಸಾಮಾಜೀಕರಣಗೊಳಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾದ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳಾಗಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವಂತೆ ಅವರನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ವಿದ್ಯಮಾನವನ್ನು, ಇತ್ತೀಚಿನ ವರೆಗೂ, ಯಾವುದೇ ವ್ಯಾಕರಣ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಕಾಣಬಹುದಿತ್ತು. ಪರೀಕ್ಷೆ ಕೊಠಡಿಯಲ್ಲಿಯಂತೂ ಇದನ್ನು ಅತ್ಯಂತ ಢಾಳವಾಗಿ ಕಾಣಬಹುದು. ಈ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ಕಿರಿಯ ಹಾಗೂ ಹಿರಿಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು, ಅದರಲ್ಲೂ ಆರ್ಟ್ಸ್ ಕೋರ್ಸ್‌ಲ್ಲಿರುವವರು ಉದ್ಯಮಶೀಲರಾಗಿ ತೋರಿಬರುತ್ತಾರೆ.

ಹೊಸ ಜ್ಞಾನ ಸ್ವರೂಪಗಳ ಸಾಂಸ್ಥೀಕೀಕರಣದ ಮೇಲೆ, ವರ್ಗೀಕರಣವನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸುವ ಶಕ್ತಿಯ ಮೇಲೆ, 'ಪವಿತ್ರ ಮತ್ತು 'ಅಪವಿತ್ರ' ಎರಡೂ ಮೂಲಗಳಿಂದ ಹುಟ್ಟಿಕೊಂಡ ಹೊಸ ಜ್ಞಾನ ಉತ್ಪಾದನೆಯ ಮೇಲೆ ಆಂತರ್ಯದಲ್ಲಿಯೇ ನಿರ್ಮಾಣವಾಗಿರುವ ನಿಯಂತ್ರಕಗಳು ಇವೆ.

ಇಲ್ಲಿಯವರೆಗೆ ನಾನು, ಜ್ಞಾನದ ಬಲವಾದ ವರ್ಗೀಕರಣ, ಆಸ್ತಿಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆ ಮತ್ತು ಹೊಸ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಅಸ್ಮಿತೆಗಳ ಸೃಷ್ಟಿಸುವುದರ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಸಂಗ್ರಹ ಸಂಹಿತೆಯ ವಿಶೇಷ ರೂಪದ ಉಲ್ಲೇಖದ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಪರಿಶೀಲಿಸುತ್ತಿದ್ದೆ. ಈಗ ನಾನು ಜ್ಞಾನದ ವರ್ಗೀಕರಣದಿಂದ ಪ್ರಸರಣದ *ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯತ್ತ* ಪಯಣಿಸಲಿದ್ದೇನೆ.

ಯಾವುದೇ ಸಂಗ್ರಹ ಸಂಹಿತೆಯು ಜ್ಞಾನದ ಶ್ರೇಣೀಕೃತ ಸಂಘಟನೆಯನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ. ಇದರಿಂದಾಗಿ, ವಿಷಯದ ಪರಮ ರಹಸ್ಯವು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಜೀವನದಲ್ಲಿ ತುಂಬ ತಡವಾಗಿ ಪ್ರಕಟಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ವಿಷಯದ ಪರಮ ರಹಸ್ಯ ಎಂದರೆ, ನನ್ನ ಪ್ರಕಾರ, ಹೊಸ ವಾಸ್ತವಗಳನ್ನು ಹುಟ್ಟುಹಾಕುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳು. ವಿಷಯದ ಪರಮ ರಹಸ್ಯವು ಸುಸಂಬದ್ಧತೆ ಅಲ್ಲ – ಅಸುಸಂಬದ್ಧತೆ; ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲ-ಅವ್ಯವಸ್ಥೆ; ಜ್ಞಾತವಲ್ಲ – ಅಜ್ಞಾತ ಎಂದೂ ಅರ್ಥವಾಗುತ್ತದೆ. ಇದು ಬಹಳ ಮುಖ್ಯವಾದುದು. ಸಂಗ್ರಹ ಸಂಹಿತೆಯ ಈ ರಹಸ್ಯವು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಜೀವನದದಲ್ಲಿ ತಡವಾಗಿ ಪ್ರಕಟಗೊಳ್ಳುವುದರಿಂದ, ಅದೂ ಆಯ್ದ ಯಶಸ್ವಿ ಸಾಮಾಜೀಕರಣದ ಚಿಹ್ನೆಗಳನ್ನು ತೋರಿದ ಕೆಲವರಿಗೆ ಮಾತ್ರ ಇದು ತೋರುವುದರಿಂದ, ಇವರಲ್ಲಿಯೂ ಆಳದಲ್ಲಿನ ಕೆಲವೇ *ಅನುಭವಗಳು* ಜ್ಞಾನವು ಒಳಪ್ರವೇಶ ಸಾಧ್ಯವಿರುವಂಥದು ಎಂಬ ತಿಳಿವು ಮೂಡುತ್ತದೆ; ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳು ತಾತ್ಕಾಲಿಕ, ಜ್ಞಾನವು ಸಂವಾದ-ಚರ್ಚೆಗೆ ಹತ್ತಿರವೂ ಮುಕ್ತವೂ ಆಗಿರುತ್ತದೆ ಎಂಬ ತಿಳಿವು ಆಳದಲ್ಲಿ ಅನುಭವಕ್ಕೆ ಬರುತ್ತದೆ. ಏಕೆಂದರೆ, ಅನೇಕರಿಗೆ ಜ್ಞಾನದಲ್ಲಿ ಸಾಮಾಜೀಕರಣವೆಂದರೆ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿನ, ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿರುವ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿನ, ಜಗತ್ತಿನ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಜ್ಞಾನವು ಪ್ರವೇಶಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಿರುವ ಸಾಮಾಜೀಕರಣವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಇಲ್ಲಿ ನಾವು ಬೇರೊಂದು ಬಗೆಯ ಪರಕೀಯತೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದೇವೆಯೆ?

ಯಾವುದೇ ರೂಪದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಜ್ಞಾನದ ಯಾವುದೇ ಚರಿತ್ರೆಯು, ಈ ಬಗೆಯ ಜ್ಞಾನದ ಶಕ್ತಿಯು ಹೊಸ ವಾಸ್ತವಗಳ ಹೊಸ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳನ್ನು ಕೊನೆಯಿಲ್ಲದಂತೆ ಸೃಷ್ಟಿಸುತ್ತಿವುದನ್ನು ಖಚಿತವಾಗಿ ತೋರಿಸುತ್ತದೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಜ್ಞಾನದ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಚೌಕಟ್ಟು ನಿರ್ಮಾಣದಲ್ಲಿನ ಸಾಮಾಜೀಕರಣವು ತನ್ನ ಪ್ರಸರಣದಲ್ಲಿ ಇಂಥ ಚರಿತ್ರೆಯನ್ನು ಅನುಭವಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಅರ್ಥಹೀನ ಎಂದು ಭಾವಿಸುತ್ತದೆ. ಯುರೋಪಿನ ಸಂಗ್ರಹ ಸಂಹಿತೆಯ ಮೂಲ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯು 'ಶಿಸ್ತು' ಆಗಿದೆ. ಸ್ವೀಕೃತವಾಗಿರುವ ಚೌಕಟ್ಟಿನ ಒಳಗೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವುದನ್ನು ಕಲಿಯುವುದು ಎಂದು ಇದರರ್ಥ. ಹೀಗೆಂದರೆ, ಯಾವುದೇ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವೇಳೆಯಲ್ಲಿ ಯಾವ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಕೇಳಬಹುದು ಎಂಬುದನ್ನು ಕಲಿಯುವುದು. ಕಾಲದಲ್ಲಿ ಜ್ಞಾನದ ಶ್ರೇಣೀಕೃತ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಿಂದಾಗಿ, ಎತ್ತಿದ ಕೆಲವು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಚೌಕಟ್ಟಿನ ಒಳಗೆ ಪ್ರವೇಶಿಸಲಿಕ್ಕಿಲ್ಲ.

ಇದನ್ನು ಬೇಗನೇ ಶಿಕ್ಷಕ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಬ್ಬರೂ ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ. ಈಗ, ಶಿಸ್ತು ಎಂದರೆ ಕೊಟ್ಟಿರುವ ಆಯ್ಕೆ, ಸಂಘಟನೆ, ವೇಗ ಮತ್ತು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಚೌಕಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ವಾಸ್ತವೀಕರಣಗೊಂಡ ಜ್ಞಾನದ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಎಂದರ್ಥ. ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಜೀವನ ಬೆಳವಣಿಗೆಯಾದಂತೆ,

ಶಿಕ್ಷಕ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಇಬ್ಬರಲ್ಲೂ ಚೌಕಟ್ಟಿನ ದುರ್ಬಲೀಕರಣವೂ ಹೆಚ್ಚುತ್ತದೆ. ಯಶಸ್ವಿ ಸಾಮಾಜೀಕರಣದ ಚಿಹ್ನೆಗಳನ್ನು ತೋರಿದ ಕೆಲವರು ಮಾತ್ರ ಈ ಒತ್ತಡ ಮುಕ್ತ ಚೌಕಟ್ಟುಗಳನ್ನು ಪ್ರವೇಶಿಸಬಲ್ಲರು. ಬಹು ಸಂಖ್ಯೆಯ ಜನಸಮುದಾಯಕ್ಕೆ ಮಾತ್ರ ಈ ಚೌಕಟ್ಟು ತುಂಬ ಬಿಗಿಯಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಒಂದರ್ಥದಲ್ಲಿ, ಯುರೋಪಿನ ರೀತಿಯ ಸಂಗ್ರಹ ಸಂಹಿತೆಯು ತನ್ನ ಚೌಕಟ್ಟುಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಮಾಜೀಕರಣ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಮೂಲಕ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಸಂರಕ್ಷಿಸುತ್ತದೆ. ಕೊಟ್ಟಿರುವ ನಿಯಮಗಳು, ನಿತ್ಯದ ಕ್ರಿಯಾಚರಣೆಗಳು ಮತ್ತು ನಿಷ್ಪತ್ತಿಗಳಲ್ಲಿ ಯುವಕರು ಸಾಮಾಜೀಕರಣ ಹೊಂದಲು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಚೌಕಟ್ಟುಗಳ ಬಲವು ಬದಲಾಗುವ ಪ್ರವೃತ್ತಿ ಇದೆ. ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ಜ್ಞಾನದ ಸ್ಥಿತಿಗಳನ್ನು ಸಾಧಿಸುವುದರ ಮೇಲೆ ಒತ್ತುಕೊಡುತ್ತದೆಯೇ ವಿನಃ ಅರಿಯುವ ದಾರಿಗಳ ಮೇಲೆ ಅಲ್ಲ. ಈ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ, ಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿನ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳ ಮತ್ತು ವಿನ್ಯಾಸಗಳ, ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದ ಸಾಂಕೇತಿಕ ರಚನೆಗಳ ಅಧ್ಯಯನವು ಒಂದು ಫಲಪ್ರದವಾದ ಅನುಭವಾತ್ಮಕ ಅಧ್ಯಯನವಾಗಬಲ್ಲದು. ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡುವುದನ್ನು, ಸಂಘಟಿಸುವುದನ್ನು, ವೇಗವನ್ನು* ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನದ ಸಮಯವನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸುವ ಬಲಯುತವಾದ ಚೌಕಟ್ಟುಗಳ ಮೂಲಕ ಜ್ಞಾನವು, ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಹಂತದಲ್ಲಿ, ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಶ್ರೀಮಂತ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ವರ್ಗಾಯಿಸಲ್ಪಡುತ್ತದೆ. ಜ್ಞಾನದ ಸ್ವೀಕರಣೆಯು ಏನನ್ನೋ ಗೆಲ್ಲುವ ಅಥವಾ ಗಳಿಸುವ ರೀತಿಯ ಹಕ್ಕು ಅಲ್ಲ. ಬಲವಾದ ವರ್ಗೀಕರಣ ಮತ್ತು ಚೌಕಟ್ಟುಗಳ ನಿರ್ಮಾಣವು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಬಂಧವು ಶ್ರೇಣೀಕರಣಗೊಳ್ಳುವಂತೆ ಮತ್ತು ಅದೊಂದು ಆಚರಣೆಯಾಗುವಂತೆ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಇಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು 'ಅಜ್ಞಾನ'ವುಳ್ಳರಂತೆ, ಕಡಿಮೆ ಸ್ಥಾನಮಾನ ಮತ್ತು ಹಕ್ಕು ಹೊಂದಿರುವವರಂತೆ ಕಾಣಲಾಗುತ್ತದೆ.

---

* ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಗಮನಿಸದ ಒಂದು ಸಂಗತಿಯೆಂದರೆ ಜ್ಞಾನದ ನಡಿಗೆ ವೇಗ (ಅರ್ಥಾತ್ ನಿರೀಕ್ಷಿತ ಕಲಿಕೆಯ ಪ್ರಮಾಣ). ಇದು ಮಗುವಿನ ಮಧ್ಯಮ-ವರ್ಗದ ಸಾಮಾಜೀಕರಣವನ್ನು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಆಧರಿಸಿದ್ದಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಶಾಲಾ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ರೀತಿಗಳಲ್ಲಿ ಅಪಾರವಾಗಿ ಸುಗಮಗೊಳಿಸುವ ಭೌತಿಕ ಮತ್ತು ಮನಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಪರಿಸರವನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತದೆ ಎಂಬ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ, ಮಗುವಿನ ಮಧ್ಯಮ-ವರ್ಗದ ಕೌಟುಂಬಿಕ ಸಾಮಾಜೀಕರಣವು ಒಂದು ಗುಪ್ತ ಕಾಣಿಕೆಯಾಗಿದೆ. ಮಧ್ಯಮ ವರ್ಗದ ಮಗುವು ಹೆಚ್ಚು ಕಡಿಮೆ ಎಲ್ಲವನ್ನೂ ಕಲಿಯಲು ಸಿದ್ಧವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಈ ಗುಪ್ತ ಕಾಣಿಕೆಯಿಂದಾಗಿ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣ ಶಾಸ್ತ್ರವನ್ನು ಬದಲಿಸಲು ಸ್ವಲ್ಪ ಪ್ರೇರಣೆ ಇರುತ್ತದೆ. ಏಕೆಂದರೆ, ಮಧ್ಯಮ ವರ್ಗದ ಮಗು ಕಲಿಯಲು ಸಿದ್ಧವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಇಷ್ಟಪಡಲಿಕ್ಕಿಲ್ಲ ಅಥವಾ ಕಲಿತದ್ದನ್ನು ಅವನು ಒಪ್ಪಲಿಕ್ಕೂ ಇಲ್ಲ, ಆದರೆ ಕಲಿಯುತ್ತಾನೆ! ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ಮನೆಯಿಂದ 'ಕಾಣಿಕೆ' ಪಡೆಯದಿದ್ದಲ್ಲಿ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ವಿಫಲವಾಗುತ್ತಾನೆ. ಈ ರೀತಿಯಾಗಿ, ಶಿಕ್ಷಣದ ನಡಿಗೆ ಕೂಡ ವರ್ಗ ಆಧಾರಿತವಾಗಿದೆ. ಚೌಕಟ್ಟಿನ ಬಲವು, ಇದು ನಡಿಗೆಯನ್ನು ಸೂಚಿಸುವುದರಿಂದ,, ಶಿಕ್ಷಣಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಅಧ್ಯಯನಲ್ಲಿ ನಿರ್ಣಾಯಕ ವಾಸ್ತವವಾಗಿದೆ. ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತೆಗಳ ದುರ್ಬಲ ಚೌಕಟ್ಟಿನ ಬಲವು (ಇದು ನಡಿಗೆಯನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆಯಾದ್ದರಿಂದ) ದೀರ್ಘ ಸರಾಸರಿ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಜೀವನ ಅಗತ್ಯವಾಗಿರುವುದನ್ನು ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತೆಗಳು ಸೂಚಿಸುತ್ತವೆ. ತಮ್ಮ ದೀರ್ಘ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಜೀವನದಿಂದಾಗಿ ಮಧ್ಯಮ ವರ್ಗದ ಮಕ್ಕಳು ಪ್ರಗತಿಪರ ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಸಂಭಾವ್ಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಾಗಿದ್ದಿರಬಹುದು.

ಒಬ್ಬನು ಗಳಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾದ ಸಂಗತಿಗಳು ಎಂಬಂತೆ ಇವುಗಳನ್ನು ನೋಡಿ, ಇವುಗಳನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುವ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಕಾಪಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಉದ್ದೇಶಕ್ಕೆ ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಗುತ್ತದೆ. ಚೌಕಟ್ಟುಗಳ ಬಲವನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಿ, ಶಿಕ್ಷಕನು ಗರಿಷ್ಠ ನಿಯಂತ್ರಣ ಅಥವಾ ಕಣ್ಗಾವಲನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ, ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಶಾಲಾ ಸಂಬಂಧಗಳಲ್ಲಿ ಶ್ರೇಣಿಕೃತ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ಜ್ಞಾನವು ಪ್ರಸರಣ ಹೊಂದುತ್ತದೆ.

ಸಂಗ್ರಹ, ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತೆಗಳು

ಈಗ ನಾನು, ತುಂಬ ದುರ್ಬಲ ವರ್ಗೀಕರಣ ಮತ್ತು ಚೌಕಟ್ಟುಗಳ ಮೂಲಕ ಸಾಧಿತವಾಗುವ ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತೆಯ ಒಂದು ರೂಪವನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸುತ್ತೇನೆ. ಈ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯಲ್ಲಿ ಸಂಗ್ರಹ ಸಂಹಿತೆಯ ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ಆಯಾಮಗಳ ಅನಾವರಣ ಮಾಡುತ್ತೇನೆ.

ಮಗುವಿನ 'ಶಿಶು ಶಾಲಾ' ಮಟ್ಟಕ್ಕಿಂತ ಮೇಲೆ, ವಿಭಿನ್ನ ಬಲದಲ್ಲಿ ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತೆಯ ರೂಪಗಳಿಗೆ ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ರೂಪ ನೀಡಲು ಅನೇಕ ಪ್ರಯತ್ನಗಳು ನಡೆದಿವೆ. ನಫ್ಫೀಲ್ಡ್ ಸೈನ್ಸ್ - Nuffield Science - ಒಂದು ಪ್ರಯತ್ನ; ಚೆಲ್ಸಿಯಾ ಸೆಂಟರ್ ಫಾರ್ ಸೈನ್ಸ್ ಎಜುಕೇಷನ್ -Chelsea Centre for Science Education-, ಚೆಲ್ಸಿಯಾ ಕಾಲೇಜ್ ಆಫ್ ಟೆಕ್ನೋಲೋಜಿ -Chelsea College of Technology-, ಯುನಿವರ್ಸಿಟಿ ಆಫ್ ಲಂಡನ್ -University of London- ಇವೆ ಮುಂತಾದ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ಭೌತವಿಜ್ಞಾನಗಳೊಂದಿಗೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಈ ದೃಷ್ಟಿಯಲ್ಲಿಯೇ ತರಬೇತುಗೊಳಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನ ಮಾಡುತ್ತಿವೆ. ಗೋಲ್ಡ್ ಸ್ಮಿತ್ ಕಾಲೇಜ್, ಯುನಿವರ್ಸಿಟಿ ಆಫ್ ಲಂಡನ್‌ನ ಮಿಸೆಸ್ ಛಾರಿಟಿ ಜೇಮ್ಸ್, ಕೂಡ ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತೆಯ ರೂಪಗಳ ಅನ್ವಯ ತರಬೇತಿ ಕೋರ್ಸುಗಳನ್ನು ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಶಾಲಾ ಹಂತದಲ್ಲಿ ವಿಶಾಲ ತಳಹದಿಯ ಹಲವಾರು ಶಾಲೆಗಳು ಈ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಪ್ರಯೋಗ ನಿರತವಾಗಿವೆ. ಜರ್ಮನಿಯ ಎಸ್.ಡಿ.ಎಸ್ (Sozialistische Deutsche Studentenbund - Socialist German Student Union) ಮತ್ತು ಇತರ ಹಲವು ತೀವ್ರವಾದಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಗುಂಪುಗಳು, ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಯದ ಸಾಧನವನ್ನು ಅರ್ಥಕ್ಕೆ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿ ಉಪಯೋಗಿಸಲು ಈ ಬಗೆಯ ಸಂಹಿತೆಯನ್ನು ಅನ್ವೇಷಿಸುತ್ತಿವೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಕಡಿಮೆ ಸಂಖ್ಯೆಯ ಶಾಲೆಗಳು ಮತ್ತು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಏಜನ್ಸಿಗಳು ಈ ಸಂಹಿತೆಯನ್ನು ಸಾಂಸ್ಥೀಕರಿಸಲು ತುಂಬ ಗಂಭೀರ ಪ್ರಯತ್ನ ಮಾಡುತ್ತಿವೆಯಾದರೂ, ಈ ಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತೆಯು ವಿಚಾರವಾದ ಮತ್ತು ಸಿದ್ಧಾಂತ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಇದೆ ಎನ್ನುವುದೇ ಹೆಚ್ಚು ನಿಜ.

ಈಗ, ಈ ಪ್ರಬಂಧದ ಆರಂಭದಲ್ಲಿ ಹೇಳಿದ್ದಂತೆ, ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತೆಯಿಂದ ವಿಷಯವಸ್ತುವಿನ ಬಂಧನದಿಂದ ಮುಕ್ತತೆಯತ್ತ, ಬಲಯುತವಾದ ವರ್ಗೀಕರಣದಿಂದ ಗಮನಾರ್ಹವಾಗಿ ಕಡಿಮೆಯಾದ ವರ್ಗೀಕರಣದತ್ತ ಗಮನಾರ್ಹ ಚಲನೆಯನ್ನು ಕಾಣಬಹುದು. ಜ್ಞಾನದ ವರ್ಗೀಕರಣದಲ್ಲಿನ ಈ 'ಅಶಾಂತಿ'ಯು, ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿರುವ ಅಧಿಕಾರದ ಸ್ವರೂಪಗಳು, ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅಸ್ಮಿತೆಗಳು ಮತ್ತು ಆಸ್ತಿ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯಗಳಲ್ಲಿ 'ಅಶಾಂತಿ'ಗೆ ದಾರಿ ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ.

ಆದಾಗ್ಯೂ, ವಿಷಯವಸ್ತುವಿನ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯು ಅಧಿಕಾರ ಸ್ವರೂಪದ ಇನ್ನೊಂದು ಮುಖವಾಗಿದ್ದು, ಅದು ಅಸೂಯೆಗೆ ಮತ್ತು ಅದರ ಮೇಲ್ವಿಚಾರಣೆಗೆ ಪ್ರಯತ್ನಪಡುತ್ತದೆ. ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತೆಯು ಶಿಕ್ಷಣಶಾಸ್ತ್ರದಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಮೌಲ್ಯಮಾಪನದಲ್ಲಿ ಸಂಗ್ರಹ ಸಂಹಿತೆಯಲ್ಲಿ ಸಾಧ್ಯವಿರುವಂತೆ ವೈವಿಧ್ಯತೆಗೆ ಅವಕಾಶ ನೀಡುವುದಿಲ್ಲ. ಇದರ ಬದಲಾಗಿ, ಇಲ್ಲಿ ಸಾಮಾನ್ಯ ಶಿಕ್ಷಣಶಾಸ್ತ್ರ ಮತ್ತು ಮತ್ತು ಸಾಮಾನ್ಯ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಕಡೆಗೆ ಗಾಢವಾದ ಒಲವು, ಚಲನೆ ಹೆಚ್ಚಿರುತ್ತದೆ ಎಂದು ನಾನು ಭಾವಿಸುತ್ತೇನೆ. ಬೇರೆ ಪದಗಳಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತೆಗಳು ಶಿಕ್ಷಕರ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ, ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಬಹುಶಃ ಏಕರೂಪತೆಯನ್ನು ಹುಟ್ಟುಹಾಕುತ್ತದೆ.

ಹೀಗೆ, ಸಂಗ್ರಹ ಸಂಹಿತೆಗಳು (ಯಾವಾಗಲೂ, ಸದ್ಯ ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿರುವ ವರ್ಗೀಕರಣ ಮತ್ತು ಚೌಕಟ್ಟುಗಳ ಒಳಗೆ) ಶಿಕ್ಷಕರ ವಿವೇಚನೆ ಹೆಚ್ಚಿಸಿದರೆ, ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತೆಗಳು ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತೆಯ ಬಲದೊಂದಿಗಿನ ನೇರ ಸಂಬಂಧದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ವಿವೇಚನೆಯನ್ನು ಕಡಿಮೆಗೊಳಿಸುತ್ತವೆ (ಸಂಹಿತೆಯಿಂದ ಅನೇಕ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಂಘಟಿತರಾಗುತ್ತಾರೆ). ಇನ್ನು, ಸಂಗ್ರಹ ಸಂಹಿತೆಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ವಿವೇಚನೆಯು ಹೆಚ್ಚಿದ್ದರೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಅದು ಕಡಿಮೆಯಾಗಿರುತ್ತದೆ; ಹಾಗೆಯೇ, ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತೆಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ವಿವೇಚನೆ ಕಡಿಮೆಯಾಗಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ವಿವೇಚನೆ ಹೆಚ್ಚಾಗಿದ್ದುದು ಕಂಡು ಬಂದಿದೆ ಎಂದು ವಾದಿಸಲಾಗಿದೆ. ಬೇರೆ ಮಾತಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಅಧಿಕಾರದ ಸಮತೋಲನದಲ್ಲಿ ಪಲ್ಲಟ, ಶಿಕ್ಷಕ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಸಂಬಂಧದಲ್ಲಿ ಪಲ್ಲಟ ಇರುತ್ತದೆ.

ಈ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಈಗ ವಿಸ್ತರಿಸಲಾಗುವುದು. ಯಾವುದೇ ರೀತಿಯ ಸಂಯೋಜನೆಯನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ('ಕೇಂದ್ರೀಕೃತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ' ಎಂದು ಕರೆಯಲಾಗುವ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಹುಟ್ಟಿಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ಮಾಡುವ ವಿವಿಧ ವಿಷಯಗಳು ಒಂದು ಸಾಮಾನ್ಯ ಸಮಸ್ಯೆಯ ಮೇಲೆ ಗಮನ ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುವುದಕ್ಕಿಂತ ಭಿನ್ನವಾದುದು) - ಕೆಲವು ಸಂಬಂಧಿತ ವಿಚಾರಗಳು, ಮುಂಚಿನ ವಿಷಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆ, ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ ಅಮೂರ್ತತೆಯ ಸಾಮಾನ್ಯ ತತ್ವಗಳನ್ನು ಗಮನಿಸುವುದು - ಇವೆಲ್ಲ ಇದ್ದಿರಲೇಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಸಮಾಜವಿಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಜೀವವಿಜ್ಞಾನದ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧಗಳು ತೆರೆದುಕೊಳ್ಳಬೇಕಿದ್ದರೆ, ಅನೇಕ ಸಮಸ್ಯೆಗಳಲ್ಲಿ, ಜೆನೆಟಿಕ್ ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಂಕೇತ ಸಂಹಿತೆಗಳ ಮೂಲಕ ಪರೀಕ್ಷಿಸಲಾದ ಕ್ರಮದ ಮತ್ತು ಬದಲಾವಣೆಯ ಸಮಸ್ಯೆಯು ಇದ್ದಿರಬಹುದು. ಸಂಬಂಧಿತ ಪರಿಕಲ್ಪನೆ ಏನೇ ಇರಲಿ, ಪ್ರಸರಣ ಹೊಂದಬೇಕಾದ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ವಿಷಯದಲ್ಲಿನ ಜ್ಞಾನದ ಮೇಲೆ ಅವೆಲ್ಲವೂ ಆಯ್ಕೆಯಿಂದ ವರ್ತಿಸುತ್ತವೆ. ಪ್ರತಿ ವಿಷಯದ ವಿವರಗಳು ಗಣನೀಯವಾಗಿ ಕಡಿಮೆಯಾಗುವ ಸಂಭವಿರುತ್ತದೆ. ಇದು ಪ್ರತಿಯೊಂದು ವಿಷಯದ ಮೇಲ್ಮೈ ರಚನೆಯ ಬದಲು, ಅವುಗಳ ಆಳ ರಚನೆಯ ಮೇಲೆ ಹೆಚ್ಚು ಗಮನ ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುತ್ತದೆ. ಅನ್ವೇಷಣೆಯ ಮೂಲಕ ಹುಟ್ಟಿಕೊಂಡ ಸಾಮಾನ್ಯ ನಿಯಮಗಳು ಮತ್ತು ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳ ಮೇಲೆ ಹೆಚ್ಚು ಒತ್ತು ನೀಡಲು ಇದು ದಾರಿ ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ ಎಂದು ನಾನು ತಿಳಿಯುತ್ತೇನೆ. ಪ್ರತಿಯಾಗಿ, ಇದು ಶಿಕ್ಷಣಶಾಸ್ತ್ರದ ನಿಲುವಿನ ಮೇಲೆ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುವ ಸಂಭವ ಇರುತ್ತದೆ. ಜ್ಞಾನದ ಸ್ಥಿತಿಗಳನ್ನು ಗಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದರ ಅಗತ್ಯವನ್ನು ಒತ್ತಿ ಹೇಳುವ ಬದಲು, ಜ್ಞಾನವು ಹೇಗೆ

ಸೃಷ್ಟಿಯಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬುದರ ಬಗ್ಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಒತ್ತು ನೀಡುವತ್ತ ಹೆಚ್ಚು ಕಾಳಜಿವಹಿಸುತ್ತದೆ. ಬೇರೆ ಮಾತುಗಳಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತೆಯ ಶಿಕ್ಷಣಶಾಸ್ತ್ರವು ಆ ಶಿಕ್ಷಣಶಾಸ್ತ್ರದ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ವಿವಿಧ ದಾರಿಗಳನ್ನು ಅರಿಯಲು ಒತ್ತು ನೀಡುವ ಸಂಭವವಿರುತ್ತದೆ. ಸಂಗ್ರಹ ಸಂಹಿತೆಯೊಂದಿಗೆ, ಶಿಕ್ಷಣಶಾಸ್ತ್ರವು ಜ್ಞಾನದ ಮೈಲ್ಮೈ ರಚನೆಯಿಂದ ಆಳದ ರಚನೆಯತ್ತ ಸಾಗುತ್ತದೆ; ನಾವು ಕಂಡಿರುವಂತೆ, ಶ್ರೀಮಂತರು ಮಾತ್ರ ಆಳದ ರಚನೆಯಲ್ಲಿ ಪ್ರವೇಶವಿರುತ್ತದೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ಹೊಸ ವಾಸ್ತವಗಳ ಅರಿವಿಗೆ ಅಥವಾ ಅನುಭವಾತ್ಮಕ ಜ್ಞಾನಕ್ಕೆ ಪ್ರವೇಶವು ಅವರಿಗೆ ಸಾಧ್ಯವಿರುತ್ತದೆ. ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತೆಯೊಂದಿಗೆ, ಶಿಕ್ಷಣ ಶಾಸ್ತ್ರವು ಆಳದ ರಚನೆಯಿಂದ ಮೇಲಮಿ ರಚನೆಯತ್ತ ಸಾಗುವ ಸಂಭವ ಇರುತ್ತದೆ. ನಾವಿದನ್ನು ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಯ ಹೊಸ ಗಣಿತದಲ್ಲಿ ಇದು ಈಗಲೇ ಕೆಲಸ ಮಾಡತೊಡಗಿರುವುದನ್ನು ನೋಡಬಹುದು. ಹೀಗೆ, ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತೆಗಳು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಜೀವನದ ಆರಂಭದಿಂದಲೇ, ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವಯೋಮಾನಕ್ಕೆ ತಕ್ಕಂತೆ, ಜ್ಞಾನದ ಆಳದ ರಚನೆಯು ಅಂದರೆ, ಹೊಸ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುವ ತತ್ವಗಳು ದೊರೆಯುವಂತೆ ಮಾಡುತ್ತದೆ ಎಂದು ನಾನು ಸೂಚಿಸುತ್ತೇನೆ. ಜ್ಞಾನದ ಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ಗಳಿಸುವುದಕ್ಕೆ ನೀಡುವ ಒತ್ತಿಗಿಂತ, ಜ್ಞಾನದ ವಿವಿಧ ದಾರಿಗಳನ್ನು ತಿಳಿಯುವುದಕ್ಕೆ ನೀಡುವ ಒತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣಶಾಸ್ತ್ರದ ಮಹತ್ವವನ್ನು ಮಾತ್ರವಲ್ಲ, ಕಲಿಕೆಯ ಸಿದ್ಧಾಂತದ ಮೂಲ ಕಾರಣಗಳ ಮೇಲೂ ಪರಿಣಾಮ ಉಂಟು ಮಾಡುವ ಸಂಭವವಿರುತ್ತದೆ. ಸಂಗ್ರಹದ ಕಲಿಕೆಯ ಮೂಲ ಸಿದ್ಧಾಂತವು ಉಪದೇಶಾತ್ಮಕವಾಗುವ ಸಂಭವವಿದ್ದರೆ, ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತೆಗಳ ಕಲಿಕೆಯ ಮೂಲ ಸಿದ್ಧಾಂತವು ಹೆಚ್ಚು ಸಾಮೂಹಿಕ ಅಥವಾ ಸ್ವ-ನಿಯಂತ್ರಕವಾಗಿರಬಲ್ಲದು. ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಹೊಂದುವುದನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸುವುದು ಯಾವುದು ಎಂಬ ಬೇರೆಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯಿಂದ ಹುಟ್ಟುತ್ತದೆ; ಇದು ಪ್ರತಿಯಾಗಿ ಹೇಗೆ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳಬೇಕು ಎಂಬ ಬೇರೊಂದು ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗೆ ದಾರಿ ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಣಶಾಸ್ತ್ರದ ಈ ಒತ್ತು ಮತ್ತು ಒಲವಿನಲ್ಲಿನ ಈ ಬದಲಾವಣೆಗಳು ಆರಂಭದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಪ್ರವೇಶಿಸುವ ಸಡಿಲಾದ ಚೌಕಟ್ಟುಗಳಿಗೆ ಮೂಲ ಕಾರಣವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಸಡಿಲಾದ ಚೌಕಟ್ಟುಗಳು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಹಕ್ಕುಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಮಾಡುವುದರೊಂದಿಗೆ ಅಧಿಕಾರ ಸಂಬಂಧಗಳ ಸ್ವರೂಪವನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸುವುದು ಮಾತ್ರವಲ್ಲ, ಕಲಿಸಬಹುದಾದ ಅಥವಾ ಕಲಿಸದಿರುವುದರ ನಡುವಿನ ಸೀಮಾರೇಖೆಯನ್ನು ದುರ್ಬಲ ಅಥವಾ ಅಸ್ಪಷ್ಟಗೊಳಿಸಬಲ್ಲವು ಕೂಡ. ಇದಕ್ಕೂ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ, ಶಿಕ್ಷಕ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಇಬ್ಬರೂ ಶಿಕ್ಷಣಶಾಸ್ತ್ರದ ಚೌಕಟ್ಟನ್ನು ಪ್ರವೇಶಿಸುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಇರುತ್ತದೆ. ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತೆಯ ಅಂತರ್ಗತ ತರ್ಕವು ಕಲಿಸುವ ಗುಂಪುಗಳ ರಚನೆಯಲ್ಲಿ ಬದಲಾವಣೆಯನ್ನು ಹುಟ್ಟುಹಾಕುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಇರುತ್ತದೆ. ಇವು ಗಮನಾರ್ಹ ನಮ್ಯತೆಯನ್ನು ತೋರ್ಪಡಿಸುತ್ತವೆ. ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತೆಗಳ ಮೂಲ ತತ್ವವಾಗಿರುವ ಸಾಪೇಕ್ಷವಾಗಿ ಸೀಮಾರೇಖೆಗಳ ದುರ್ಬಲ ಕಾಯುವಿಕೆಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಜ್ಞಾನದ ರಚನೆಯಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಬಂಧಗಳ ಸಂಘಟನೆಯಲ್ಲಿ ಸಾಧಿತವಾಗುತ್ತದೆ.

ಈಗ ನಾನು ಸಂಗ್ರಹ ಹಾಗೂ ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತೆಗಳ ಕೆಲವು ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಪರಿಚಯಿಸುತ್ತೇನೆ. ಈ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಹಿತೆಗಳಲ್ಲಿ ಅಂತರ್ಗತವಾಗಿರುವ ಅಧಿಕಾರದ ಹಂಚಿಕೆ ಮತ್ತು ನಿಯಂತ್ರಣದ ನಿಯಮಗಳಲ್ಲಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ಇವು ಹೆಚ್ಚು ಸ್ಪಷ್ಟಗೊಳಿಸುತ್ತವೆ. (62ನೇ ಪುಟದಲ್ಲಿನ ಆಕೃತಿ ನೋಡಿರಿ.)

ಸಂಗ್ರಹ ಸಂಹಿತೆಯ ಮೂಲಕ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸಲಾಗುತ್ತಿರುವಲ್ಲಿ, ಅನೇಕ ಬಗೆಯ ಬಹುಗಟ್ಟಿ ಕವಚವುಳ್ಳ ವಿಷಯಗಳ ಶ್ರೇಣೀಕರಣದ ಮೂಲಕ ಜ್ಞಾನವು ಸಂಘಟಿತವಾಗಿ ವಿತರಿಸಲ್ಪಡುತ್ತದೆ. ಈ ಬಗೆಯ ರಚನೆಯು, ಸಂಸ್ಥೆಯ ಮುಖ್ಯಸ್ಥರೊಂದಿಗೆ ವಿಭಾಗದ ಮುಖ್ಯಸ್ಥರ ಔಪಚಾರಿಕ ಮತ್ತು ಅನೌಪಚಾರಿಕ ಸಭೆಗಳ ಮೂಲಕ ಸಂಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ 'ಮಿತಜನತಂತ್ರೀಯ' (oligarchic) ನಿಯಂತ್ರಣ ಇರುವುದನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತದೆ. ಹೀಗೆ, ಹಿರಿಯ ಸಿಬ್ಬಂದಿಯು ಬೇರೆ ವಿಷಯಗಳ ಮುಖ್ಯಸ್ಥರೊಂದಿಗೆ ತುಂಬ ಶಕ್ತಿಯುತ ಸಮತಲ (horizontal) ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದು, ತಮ್ಮದೇ ವಿಭಾಗದದಲ್ಲಿ ಅಷ್ಟೇ ಬಲಯುತ ಲಂಬ (vertical) ಕಾರ್ಯ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಕಿರಿಯ ಸಿಬ್ಬಂದಿಯು (ವಿಷಯದ ಶ್ರೇಣೀಕರಣದಲ್ಲಿ) ಕೇವಲ ಲಂಬ ವಿಧೇಯತೆಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಸಂಭವ ಇರುತ್ತದೆ.

ಇನ್ನು ಮುಂದೆ ತಿಳಿಸಲಾಗುವ ಕಾರಣಗಳಿಗಾಗಿ ಕಿರಿಯ ಸಿಬ್ಬಂದಿಯ ಈ ವಿಧೇಯತೆಗಳು ಸಮತಲ ರೇಖೆಯಂತಿರದೇ ಲಂಬವಾಗಿ ಇರುತ್ತವೆ. ಮೊದಲ ಕಾರಣ: ಸಿಬ್ಬಂದಿಯು ಅತ್ಯಂತ ಗಟ್ಟಿ ವಿಷಯ ವಿಧೇಯತೆಯಲ್ಲಿ, ಆ ಮೂಲಕ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಅಸ್ಮಿತೆಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಮಾಜೀಕರಣಗೊಂಡಿರುವುದು. ಈ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಅಸ್ಮಿತೆಗಳು ವಿಭಾಗದ ಒಳಗಿನ ಸಾಮಾಜಿಕ ಹೊಕ್ಕುಬಳಕೆಯಿಂದ ಹಾಗೂ ವಿಭಾಗಗಳ ನಡುವಿನ ಗಟ್ಟಿ ಕವಚದಿಂದ ನಿರಂತರವಾಗಿ ಗಟ್ಟಿಗೊಳ್ಳುತ್ತವೆ. ಎರಡನೆಯ ಕಾರಣ: ತಾಂತ್ರಿಕ ಬೋಧನಾ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳಿಗಾಗಿ ವಿಭಾಗಗಳು ತಂತಮ್ಮ ನಡುವೆ ಸ್ಪರ್ಧೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುವುದು. ಮೂರನೆಯ ಕಾರಣ: ವಿಷಯದೊಳಿನ ಶ್ರೇಣೀಕರಣೆಯ ಆದ್ಯತೆಯು ಅನೇಕ ಸಲ ವಿಸ್ತರಣೆಯಾಗುವುದಕ್ಕೆ ಅಡ್ಡಿಯಾಗುವುದು. ಕಿರಿಯ ಸಿಬ್ಬಂದಿಯ ಸಮತಲ ರೇಖಾತ್ಮಕ ಸಂಬಂಧಗಳು, - ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಭಾಗೀದಾರ ಆಡಳಿತಾತ್ಮಕ ರಚನೆಯ ಇಲ್ಲದಿರುವಲ್ಲಿ- ಸವಾಲು ರಹಿತ ಸಂಪರ್ಕಗಳಿಗೆ ಸೀಮಿತವಾಗಿರುವುದೇ ಹೆಚ್ಚು. "3bಯ 'X' ಒಬ್ಬ......ಇದ್ದಾನೆ. ನೀನು ಅವನನ್ನು ಹೇಗೆ ನಿಭಾಯಿಸುವೆ? ಅಥವಾ ` X' ಪರೀಕ್ಷೆ ಬರೆಯುವಂತೆ ನಾನು ಮಾಡಲಾರೆ"- ಇಂಥ ನಿಯಂತ್ರಣ ಸಮಸ್ಯೆಗಳ ಕುರಿತು ಭಾರೀ ಚರ್ಚೆಯು ನಡೆಯಬಹುದು. ಈ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ, ಮಿತಜನತಂತ್ರೀಯ ನಿಯಂತ್ರಣವು ಹಿರಿಯ ಸಿಬ್ಬಂದಿಗೆ ಗಟ್ಟಿಯಾದ ಸಮತಲ ರೇಖೆ ಹಾಗೂ ಲಂಬ ರೇಖೆ ಆಧಾರಿತ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸಿಕೊಟ್ಟರೆ, ಅದುವೇ, ಕಿರಿಯ ಸಿಬ್ಬಂದಿಯ ಸಮತಲ ರೇಖಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಲಂಬರೇಖಾತ್ಮಕ ಕೆಲಸ ಸಂಬಂಧಗಳು 'ಕೆಲಸವಿಲ್ಲದ' ಸಂಬಂಧಗಳಿಗೆ ಸೀಮಿತವಾಗುತ್ತವೆ. ಇದು, ಸಂಘಟನೆಗಳ ಗಾಳಿಮಾತು (ಗಾಸಿಪ್), ಒಳಸಂಚು ಮತ್ತು ಪಿತೂರಿ ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುವಂಥ, ಅದೇ ವೇಳೆ ಆಡಳಿತ ಮತ್ತು ಬೋಧನೆಗಳು ಬಹುಪಾಲು ಸಿಬ್ಬಂದಿಗೆ ಕಾಣದಂಥ ರೀತಿಯದು.

ಈಗ, ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತೆಗೆ, ವಿವಿಧ ವಿಷಯಗಳ ಶಿಕ್ಷಕರು ಪರಸ್ಪರ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಬಂಧಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರವೇಶಿಸುವುದು ಅಗತ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಇದು ಕೇವಲ ಸವಾಲುರಹಿತ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಿಂದ ಮಾತ್ರವಲ್ಲ, ಪರಸ್ಪರ ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳುವ, ಸಹಕಾರದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸವಾಲುಗಳಿಂದ ಹುಟ್ಟಿಕೊಳ್ಳುವಂಥದು. ಇಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧಗಳ ಗುರುತ್ವ ಕೇಂದ್ರುವು ಮೂಲಭೂತ ಬದಲಾವಣೆಗೆ ಒಳಾಗುತ್ತದೆ. ಹೀಗೆ, ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಉಪನ್ಯಾಸಕರು ವಿಷಯದ ಶ್ರೇಣಿಗಳಲ್ಲಿ ವಿಭಜಿತರಾಗಿ, ಮಿತಜನನಿಯಂತ್ರಣದಿಂದ ಕವಚ ಹೊಂದಿದವರಾಗುವ ಬದಲು, ತಮ್ಮ ಏಕತೆಗಾಗಿ ಒಂದು ಸಾಮಾನ್ಯ ಕೆಲಸದ ಸನ್ನಿವೇಶ ಸದಾ ಇರುತ್ತವೆ. ಈ ಸಂಬಂಧಗಳ ಬದಲಾದ ಮೂಲತತ್ವವು, ಶಿಕ್ಷಕರು ಅಥವಾ ಉಪನ್ಯಾಸಕರುಗಳ ನಡುವೆ, ಸಂಗ್ರಹದ ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಶ್ರೇಣಿಗಳನ್ನು ದುರ್ಬಲಗೊಳಿಸಲು ಮೊದಲು ಮಾಡಬಹುದು ಎಂದು ನಾನು ಭಾವಿಸುತ್ತೇನೆ. ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಉಪನ್ಯಾಸಕರ ನಡುವಿನ ಕೆಲಸ ಆಧಾರಿತ ಸಮತಲ ರೇಖಾತ್ಮಕ ಹೊಸ ಸಂಬಂಧಗಳು, ಸಂಗ್ರಹ

ಸಂಹಿತೆಯ ಅಧಿಕಾರದ ಸ್ವರೂಪ ಮತ್ತು ಹಂಚಿಕೆ ಎರಡನ್ನೂ ಬದಲಿಸಬಹುದು. ಇನ್ನೂ ಮುಂದುವರೆದು, ಆಡಳಿತ ಮತ್ತು ಬೋಧನೆಯ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಕ್ರಿಯೆಗಳು 'ಕಾಣದಂತಿರುವುದರ', ಬದಲು 'ಕಾಣುವಂತಾಗುವತ್ತ' ಬದಲಾಗುತ್ತವೆ.

<u>ವಿಶಿಷ್ಟ ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಆದರ್ಶ ರಚನೆಗಳು</u>

ವಿಭಾಗದ ಮುಖ್ಯಸ್ಥರು (Departmental Heads); ಪ್ರಾಚಾರ್ಯ (Principal)

<u>«ªÀgÀt QÃ° :</u> ¤gÀAvÀgÀ gÉÃSÉUÀ¼ÀÄ §®ªÁzÀ ¹ÃªÉÄUÀ¼À£ÀÄß ¥Àæw¤¢ü¸ÀÄvÀÛªÉ. ¤gÀAvÀgÀ ¨ÁtUÀ¼ÀÄ §®ªÁzÀ ¸ÀA§AzsÀUÀ¼À ¢PÀÌ£ÀÄß ¥Àæw¤¢ü¸ÀÄvÀÛªÉ. ZÀÄPÉÌ UÉgÉUÀ¼ÀÄ zÀÄ§ð® ¹ÃªÉÄUÀ¼À£ÀÄß ¥Àæw¤¢ü¸ÀÄvÀÛªÉ. ZÀÄPÉÌ ¨ÁtUÀ¼ÀÄ zÀÄ§ð® ¸ÀA§AzsÀUÀ¼À ¢PÀÌ£ÀÄß ¥Àæw¤¢ü¸ÀÄvÀÛªÉ.

¸ÀAUÀæºÀ ¸ÀA»vÉ jÃw = §®ªÁzÀ ªÀVðÃPÀgÀt : §®ªÁzÀ ZËPÀlÄÖUÀ¼ÀÄ

¸ÀAAiÉÆÃfvÀ ¸ÀA»vÉ jÃw = zÀÄ§ð® ªÀVðÃPÀgÀt : zÀÄ§ð® ZËPÀlÄÖUÀ¼ÀÄ

(ಪುಟ 62 ರಲ್ಲಿನ ಆಕೃತಿಯ ಪದಗಳ ಅನುವಾದ)

ಕಿರಿಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಮತ್ತು ಹಿರಿಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲೂ ನಾವು ಇದೇ ಬಗೆಯ ಬೆಳವಣಿಗೆಗಳನ್ನು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಬಹುದು. ಕಿರಿಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಮತ್ತು ಹಿರಿಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಜೀವನದಲ್ಲಿ ಬೆಳೆದಂತೆ ಅವರಲ್ಲೂ ಉಪ-ವಿಭಜನೆಗಳು ಮತ್ತು ಶೈಕ್ಷಣಿಕವಾಗಿ ಪರಸ್ಪರ ಅವಾಹಕ ಹೊಂದುವುದು ಇರುತ್ತದೆ. ಸಿಬ್ಬಂದಿಯಲ್ಲಿರುವಂತೆ, ಅವರು ಕೂಡ ವಿಷಯಗಳ ತರತಮಗಳನ್ನು ಹೊಂದುತ್ತಾರೆ; ಅವರ ಅಸ್ಮಿತೆ, ಅವರ ಭವಿತವ್ಯ ವಿಭಾಗದಿಂದ ರೂಪಿತವಾಗುತ್ತದೆ. ಅವರ ಲಂಬರೇಖಾತ್ಮಕ ವಿಧೇಯತೆಗಳು ಮತ್ತು ಕೆಲಸ ಆಧಾರಿತ ಸಂಬಂಧಗಳು ಬಲಯುತವಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಅದೇ ವೇಳೆ ಅಡ್ಡರೇಖಾತ್ಮಕ ಸಂಬಂಧಗಳು ಕೆಲಸವಲ್ಲದ ಕ್ರಿಯೆಗಳಿಗೆ, ಉದಾ: ಕಿರಿಯ ಮತ್ತು ಹಿರಿಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಮಾಜಗಳು, ಕ್ರೀಡೆಗಳಂಥ ಸಂಬಂಧಗಳಿಗೆ, ಅಥವಾ ಕೆಲಸವಲ್ಲದ ಆಡಳಿತದ ಅಪ್ರಧಾನ ಸಂಬಂಧಗಳಿಗೆ ಸೀಮಿತವಾಗುವುದು. ಇಲ್ಲಿ ಪುನಃ ನಾವು, ಸಂಗ್ರಹ ಸಂಹಿತೆಗಳ ಬಲಯುತ ಸೀಮೆಗಳನ್ನು ಕಾಯುವ ಉದಾಹರಣೆಯನ್ನು ಕಾಣಬಹುದು. ಈ ಸಲ ಕೆಲಸ ಕೆಲಸವಲ್ಲದ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಅದನ್ನು ಕಾಣುತ್ತಿದ್ದೇವೆ, ಅಷ್ಟೇ. ಸಾಮಾನ್ಯ ಕೆಲಸ ಸವಾಲುಗಳನ್ನು (ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಪಡೆಯುವ ಮತ್ತು ಕೊಡುವ) ಆಧರಿಸಿ, ಕಿರಿಯ ಹಾಗೂ ಹಿರಿಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಅಡ್ಡರೇಖಾತ್ಮಕ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ವಿಧೇಯತೆಗಳನ್ನು ಬೆಳೆಸಲು ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತೆಗಳು ಸನ್ನಿವೇಶಗಳನ್ನು ನಿರ್ಮಿಸಬಹುದು.[*] ಈ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ, ಸಿಬ್ಬಂದಿ ಅದರಲ್ಲೂ ಕಿರಿಯ ಸಿಬ್ಬಂದಿ ಮತ್ತು ಹಿರಿ/ಕಿರಿಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿನ ಸೀಮೆಗಳು ದುರ್ಬಲವಾಗುವುದನ್ನು ನಾವು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಬಹುದು.

---

[*] * ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ರಚನೆ, ಜ್ಞಾನ ರಚನೆ ಮತ್ತು ಅಸ್ಮಿತೆಯ ರಚನೆಯ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತೆಗಳ ದುರ್ಬಲ ಸೀಮಾ ನಿರ್ವಹಣಾ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಗಳು, ಕಿರಿಯ/ಹಿರಿಯ

ಹೀಗೆ, ಸಂಗ್ರಹ ಸಂಹಿತೆಗಳಿಂದ ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತೆಯ ಎಡೆಗಿನ ಚಲನೆಯು ಅಧಿಕಾರದ ಸ್ವರೂಪ ಮತ್ತು ಹಂಚಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ, ಆಸ್ತಿ ಸಂಬಂಧಗಳಲ್ಲಿ ಹಾಗೂ ಈಗಿರುವ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅಸ್ಮಿತೆಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಕಷ್ಟು ಕ್ಷೋಭೆಯನ್ನುಂಟು ಮಾಡಬಹುದು. ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಹಿತೆಯು ಸೀಮೆಗಳಲ್ಲಿನ ಬಲ ಹಾಗೂ ಅವುಗಳ ಸ್ವರೂಪದಲ್ಲಿ ಮೂಲಭೂತ ಬದಲಾವಣೆಗಳನ್ನು ಬಯಸುತ್ತವೆ. ಇದು ಜ್ಞಾನ ಪಡೆಯುವ, ಮೌಲಿಕ ಪ್ರಸರಣ, ಜ್ಞಾನದ ಮೌಲಿಕ ವಾಸ್ತವೀಕರಣ, ಅದರ ಮೌಲಿಕ ಪ್ರಸರಣ ಹಾಗೂ ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಬದಲಾವಣೆಯನ್ನು ಬಯಸುತ್ತದೆ. ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಇದು ವರ್ಗಗಳನ್ನು ಶುದ್ಧವಾಗಿರಿಸುದರಿಂದ ಅವುಗಳನ್ನು ಮಿಶ್ರ ಮಾಡುವ ಕಡೆಗೆ ಚಲನೆಯನ್ನು ಬಯಸುತ್ತದೆ. ಅದೇ ವೇಳೆ, ಸಾಮಾಜೀಕರಣದ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತೆಗಳ ಫಲಿತಾಂಶಗಳನ್ನು, ಸಂಗ್ರಹ ಸಂಹಿತೆಗಳ ಫಲಿತಾಂಶಗಳನ್ನು ಊಹಿಸುವುದಕ್ಕಿಂತ ಕಡಿಮೆ ಊಹಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಸಂಹಿತೆಗಳಲ್ಲಿನ ಈ ಬದಲಾವಣೆಯು ಜ್ಞಾನದ ವರ್ಗೀಕರಣ ಮತ್ತು ಚೌಕಟ್ಟುಗಳಲ್ಲಿ ಬದಲಾವಣೆಯನ್ನು ಮತ್ತು ಅಧಿಕಾರದ ಸ್ವರೂಪ ಹಾಗೂ ಹಂಚಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಮತ್ತದರ ನಿಯಂತ್ರಣದಲ್ಲಿ ಬದಲಾವಣೆಯನ್ನು ಬಯಸುತ್ತದೆ. ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಹಿತೆಗಳಲ್ಲಿನ ಬದಲಾವಣೆ ಮಾಡುವ ಮೂಲಕ ಆಳವಾದ ಪ್ರತಿರೋಧಗಳನ್ನು ಹಿಮ್ಮೆಟ್ಟಿಸಬಹುದು ಎಂಬುದರಲ್ಲಿ ಅಚ್ಚರಿಯಿಲ್ಲ.

5. ಸಂಗ್ರಹ , ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತೆಗಳು ಮತ್ತು ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ (**ORDER**) ಸಮಸ್ಯೆಗಳು

ಈಗ ನಾನು ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಸಮಸ್ಯೆಗಳತ್ತ ಗಮನ ಹರಿಸುತ್ತೇನೆ. ಸಂಗ್ರಹ ಸಂಹಿತೆಗಳಿಂದ ನಿರ್ವಹಿಸಲ್ಪಡುವಲ್ಲಿ, ಅಧಿಕಾರ ಸಂಬಂಧಗಳ ತರತಮ ಸ್ವರೂಪ, ಕಾಲ ಮತ್ತು ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ವಿಭಿನ್ನ ಜ್ಞಾನದ ವ್ಯವಸ್ಥಿತ ಕ್ರಮಾನ್ವಿತತೆ, ಸ್ಪಷ್ಟ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿ, ಸಂಭಾವ್ಯತೆ, ಪರೀಕ್ಷಣಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಇವುಗಳ ಫಲವಾಗಿ ಸಾಮಾಜಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯೊಂದು ಹುಟ್ಟಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ವ್ಯಕ್ತಿ ಸಂಬಂಧಿತ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಅಸ್ಮಿತೆಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುವ ಮೂಲಕ ಹುಟ್ಟಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಬಲವಾದ ವರ್ಗೀಕರಣ ಮತ್ತು ಚೌಕಟ್ಟುಗಳ ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಯು ಕಾಲ ಮತ್ತು ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಸಂಭಾವ್ಯತೆಯನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುತ್ತದೆ. ಏಕೆಂದರೆ, ಬಲವಾದ ವರ್ಗೀಕರಣವು `ಸಂಗ್ರಹ' ವಿಷಯಗಳ ನಡುವೆ ಜ್ಞಾನದ ಸಂಘಟನೆ, ಪ್ರಸರಣ ಹಾಗೂ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದಲ್ಲಿ ಒಂದು ಮಟ್ಟದ ವೈವಿಧ್ಯತೆಗೆ ಅವಕಾಶ ನೀಡುತ್ತದೆ. ಏಕೆಂದರೆ, ಬಲವಾದ ವರ್ಗೀಕರಣದಿಂದ, ಈ ಸಂಹಿತೆಯು ತಾತ್ವಿಕವಾಗಿ ಸಿಬ್ಬಂದಿಯು ಒಂದು ಮಟ್ಟದ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳನ್ನು ಹೊಂದಲು ಒಂದು ಮಿತಿಯಲ್ಲಿ ಅನುಮತಿ ನೀಡುತ್ತದೆ. ಕಾರಣವೆಂದರೆ, ಅಲ್ಲಿನ ಸಂಘರ್ಷಗಳನ್ನು ಕವಚಯುಕ್ತ ವಿವಿಧ ತರತಮಗಳಲ್ಲಿ ಹಿಡಿದಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಕ್ಕಿಂತ ಕೆಳಗಿನ ಹಂತದಲ್ಲಿ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಅ-ಶೈಕ್ಷಣಿಕವಾಗಿ ಪ್ರಸ್ತುತವಾದ ಜ್ಞಾನಗಳ ನಡುವಿನ ಬಲವಾದ ಚೌಕಟ್ಟುಗಳು ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳಲ್ಲಿ ವೈವಿಧ್ಯತೆಯನ್ನು ತಾತ್ವಿಕವಾಗಿ ಅನುಕೂಲಿಸುತ್ತವೆ. ಮುಕ್ತವಾಗಿ ಅದನ್ನು ಕೊಡಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲದಿರುವುದು ಇದಕ್ಕೆ ಕಾರಣ. ಅದೇ ವೇಳೆ, ಬಲವಾದ ಚೌಕಟ್ಟು ಇಂಥ ಒಳನುಗ್ಗುವಿಕೆಗಳು ದಟ್ಟವಾಗಿ ಎದ್ದುಕಾಣುವಂತೆ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಅದೇ ಸಮಯದಲ್ಲಿ, ಬಲವಾದ ಚೌಕಟ್ಟು ಅಂತಹ ಒಳನುಗ್ಗುವಿಕೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಗೋಚರಿಸುವಂತೆ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾನಿಲಯ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯಗಳ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯನ್ನು ಕೆಲವು

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು, ವಯಸ್ಸಿನ ಅನೌಪಚಾರಿಕ ಸಹಯೋಗಗಳನ್ನು, ಅಸ್ಮಿತೆ, ಸಂಬಂಧ ಮತ್ತು ಸಂಸ್ಥೆಯ ಮೂಲವೆಂದು ಹೆಚ್ಚಿಸುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಇದೆ.

ಸಂಗ್ರಹ ಸಂಕೇತಗಳ ನೈತಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಸಾಂಕೇತಿಕಗೊಳಿಸಿ, ವಿಭಿನ್ನವಾದ ಸಮಗ್ರತೆಯ ಒಗ್ಗೂಡಿಸುವಿಕೆಗೆ ಅಡಿಪಾಯ ರಚಿತವಾಗುತ್ತದೆ.

ಅದೇ ವೇಳೆ, ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತೆಗಳಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ, ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಸಂಗ್ರಹ ಸಂಹಿತೆಗಳು 'ಶಾಲೆಯ ಸಾಮಾನ್ಯವಲ್ಲದ ಜ್ಞಾನ' ಹಾಗೂ 'ಶಿಕ್ಷಕ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಪ್ರತಿನಿತ್ಯದ ಸಮುದಾಯ ಆಧಾರಿತ ಜ್ಞಾನ' ಇವುಗಳ ನಡುವೆ ಬಲವಾದ ಚೌಕಟ್ಟುಗಳನ್ನು ನಿರ್ಮಿಸುತ್ತವೆ. ಇಂಥ ಕವಚ ಧಾರಣೆಗಳು ಖಾಸಗಿ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳನ್ನು ಹುಟ್ಟುಹಾಕುತ್ತವೆ ಎಂಬುದೂ ನಿಜ. ಶಿಕ್ಷಣ ಶಾಸ್ತ್ರದ ಚೌಕಟ್ಟಿಗೆ ಈ ಬಗೆಯ ಸಮುದಾಯ ಆಧಾರಿತ ಜ್ಞಾನವು ಅಪ್ರಸ್ತುತವಾದಂತೆ, ಈ ಬಗೆಯ ಅನುಭವಗಳಿಂದ ಸ್ವಯಂ ಕಲಿಕೆಯ ಆಯಾಮಗಳು ಕೂಡ ಅಪ್ರಸ್ತುತವಾಗುತ್ತವೆ. ಖಾಸಗಿ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳು ಸಾಮಾಜೀಕರಣದ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆಯನ್ನು ಕಡಿಮೆ ಮಾಡಿ, ತನ್ನನ್ನು ಅದರಿಂದ ದೂರ ಉಳಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಇದರ ಇನ್ನೂ ಆಳದ ಅರ್ಥವೆಂದರೆ, ಸಾಮಾಜೀಕರಣವನ್ನು ಬಯಸುವವರಿಗೆ ಅದು ಆಳವಾದ ಗಾಯ ಮಾಡಬಹುದು; ಆದರೆ ಒಂದು ಅಸ್ಮಿತೆಯನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳಲು ಆಗುವುದಿಲ್ಲ. ಅಥವಾ ಅಸ್ಮಿತೆಯನ್ನು ಹುಡುಕಿಕೊಂಡು ಹೊರಟಿರುವ ಬಹುಪಾಲು ಜನರಿಗೆ ಅದು ಅಪ್ರಸ್ತುತ ಎಂದು ಬೇಗನೇ ಅನಿಸಿಬಿಡುತ್ತದೆ.
ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತೆಗಳು ಸೃಷ್ಟಿಸುವ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳೂ ಸಾಕಷ್ಟು ಸಮಸ್ಯಾತ್ಮಕವಾಗಿರಬಹುದು. ಅಪೇಕ್ಷಿತ ಈ ನಾಲ್ಕು ಷರತ್ತುಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸಲು ಆಗದಿದ್ದರೆ, ಸಂಯೋಜನೆಯಡಿ ಕಲಿಯುವ ಮುಕ್ತತೆಯನ್ನು ಸಿಬ್ಬಂದಿಯಾಗಲೀ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಾಗಲೀ ಕಾಲದ, ದೇಶದ ಮತ್ತು ಉದ್ದೇಶದ ಪ್ರಜ್ಞೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿಲ್ಲ ಎಂದು ನಾನು ಸೂಚಿಸಬಯಸುತ್ತೇನೆ. ಈಗ ಆ ನಾಲ್ಕು ಷರತ್ತುಗಳ ಬಗ್ಗೆ ವಿವರಣೆ ನೀಡುತ್ತೇನೆ.

1. ಸಂಯೋಜನೆಗೊಳ್ಳಬೇಕಾದ ವಿಚಾರದ ಬಗ್ಗೆ ಸಾಮರಸ್ಯ ಇರಲೇಬೇಕು ಹಾಗೂ ಅದು ಸುಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿರಬೇಕು. (ಸಂಯೋಜನೆಯೆಡೆಗೆ ಚಲಿಸುತ್ತಿರುವ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ನೈತಿಕ ಸಾಮರಸ್ಯದ ಕೊರತೆ ಕಾಣುತ್ತಿರುವುದು ಒಂದು ವ್ಯಂಗ್ಯವೆಂದೇ ಹೇಳಬಹುದು.) ಸಿಬ್ಬಂದಿಗಳ ನಡುವೆ ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ ಸಾಮರಸ್ಯವಿದ್ದಾಗ ಮಾತ್ರ ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತಗಳು ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತವೆ ಎಂದು ತೋರುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಣಶಾಸ್ತ್ರ ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದಲ್ಲಿ ಬಹುದೊಡ್ಡ ಸಮರೂಪತೆಯು ಅಗತ್ಯವಾಗಿ ಇರಬೇಕು ಎಂಬುದನ್ನು ಸಂಗ್ರಹ ಸಂಹಿತೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿ ನೋಡುವಾಗ ಈಗಾಗಲೇ ಕಂಡುಕೊಂಡಿದ್ದೇವೆ. ಆದ್ದರಿಂದ, ಜ್ಞಾನದ ವರ್ಗಾವಣೆ ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದಲ್ಲಿ ಸಿಬ್ಬಂದಿಯಲ್ಲಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಕಡಿಮೆ ಮಾಡಬೇಕು. ವಿಶೇಷ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳು ಇಲ್ಲದಿದ್ದರೆ, ಸಂಗ್ರಹ ಸಂಹಿತೆಯಡಿ ಕಲಿಸುವ ಬೋಧನೆಯು ಬೇರೆ ಶಿಕ್ಷಕರ ಕಣ್ಣಿಗೆ ಕಾಣದಂತೆ ಇರುತ್ತದೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತೆಗಳ ಮೂಲಕ ಕಲಿಸಲು ತೊಡಗಿದಾಗ ಶಿಕ್ಷಕರ ಗುಂಪುಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಕಷ್ಟು ಬೋಧನೀಯ ನಮ್ಯತೆಯಿಂದ ಕಾಣಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತೆಗಳ ದುರ್ಬಲ ವರ್ಗೀಕರಣ ಹಾಗೂ ಉದಾರ ಚೌಕಟ್ಟುಗಳು, ಕಲಿಸಲು ಆಯ್ದುಕೊಂಡಿರುವ ವಸ್ತುವಿನ ಕುರಿತು ವಿಪುಲವಾದ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿ ನೀಡಲು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ. ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಆಯ್ಕೆಗಳ ನೈತಿಕ ಅಡಿಪಾಯವು ಆರಂಭದ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿರುವ ಸಂಭವ ಇರುತ್ತದೆ. ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತೆಗಳು ಕೂಡ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಅಸ್ಮಿತೆಗಳನ್ನು ದುರ್ಬಲಗೊಳಿಸುತ್ತವೆ.

ಮೇಲೆ ತಿಳಿಸಿದ ಕಾರಣಗಳಿಂದಾಗಿ, ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತೆಗಳು ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಸಹಮತವನ್ನು ಬಯಸುತ್ತವೆ. ಇದು ಸಿಬ್ಬಂದಿಯ ನೇಮಕಾತಿಯ ಮೇಲೂ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರಬಹುದು. ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತೆಗಳು ಮೇಲುಪದರ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ದುರ್ಬಲ ಅಥವಾ ಅಸ್ಪಷ್ಟ ಸೀಮೆಗಳನ್ನು ಹುಟ್ಟುಹಾಕುತ್ತವೆ. ಆದರೆ, ಆಳದ ತಳಪಾಯದಲ್ಲಿ ಅವು ಮುಚ್ಚಿದ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ಮೇಲೆ ಪವಡಿಸಿದ್ದಿರಬಹುದು. ಇಂಥ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳನ್ನು ಪರಸ್ಪರ ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳಲಾಗದ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಲ್ಲಿ, ಅದರ ಪರಿಣಾಮಗಳು ಎದ್ದು ಕಾಣುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಹೆಜ್ಜೆಯಲ್ಲಿ ಸಮಗ್ರತೆಗೆ ಭಂಗ ತರುತ್ತಿರುತ್ತವೆ.

2. ಸಂಯೋಜನೆಗೊಳ್ಳಲಿರುವ ವಿಚಾರ ಮತ್ತು ಸಂಘಟಿತವಾಗಲಿರುವ ಜ್ಞಾನ ಇವೆರಡರ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧದ ಕೊಂಡಿಯ ಸ್ವರೂಪವನ್ನು ಕೂಡ ಸುಸಂಬಂದ್ಧವಾಗಿ ವಿವರಿಸಬೇಕು. ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಕೆಲಸದ ಸಂಬಂಧದಲ್ಲಿ ಪರಸ್ಪರ ಹತ್ತಿರ ತರುವ ಸಂಗತಿಯೇ ಈ ಕೊಂಡಿ. ಈ ಬಗೆಯ ಸಮನ್ವಯಗೊಳಿಸುವ ಚೌಕಟ್ಟಿನ ಬೆಳವಣಿಗೆಯು, ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಾಮಾಜೀಕರಣ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಸಂಭವಿಸುತ್ತಿರುವಾಗ, ಎಲ್ಲ ಸಾಮಾಜೀಕರಣ ಪ್ರಕ್ರಿಯಗಳಲ್ಲಿ ಆಗುವಂತೆ, ಸಂಹಿತೆಯ ವಿವರಣಾತ್ಮಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು ಅಂತರ್ಗತ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವರು. ಹೀಗಾಗಿ ಇವುಗಳು, ಉದಾರವಾದ ಚೌಕಟ್ಟುಗಳು ಮತ್ತು ದುರ್ಬಲ ವರ್ಗೀಕರಣಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕರ ವರ್ತನೆಯನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸುವ ಮತ್ತು ಸಂಘಟಿಸುವ ಸಹಜ ಮಾರ್ಗದರ್ಶಕಗಳಾಗುತ್ತವೆ. ಇದು ಸಂಗ್ರಹ ಹಾಗೂ ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತೆಗಳಲ್ಲಿನ ಬಹುಮುಖ್ಯ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ನಮಗೆ ತಿಳಿಸುತ್ತದೆ. ಸಂಗ್ರಹ ಸಂಹಿತೆಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಮಾಜೀಕರಣದ ಅವಧಿಯು, 'ಪಾತ್ರ' ಹಾಗೂ ಜ್ಞಾನ ಎರಡೂ ಮಟ್ಟಗಳಲ್ಲಿ ಬಲವಾಗಿರುವ ಸೀಮೆಗಳನ್ನು ಕಾಯ್ದುಕೊಳ್ಳುವುದರಿಂದ ಸುಗಮಿತವಾಗಿರುತ್ತದೆ (facilitated). ಇಂಥ ಸಾಮಾಜೀಕರಣವು ಶಿಕ್ಷಕನ ಸ್ವಂತ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಮಾಜೀಕರಣದೊಂದಿಗೆ ನಿರಂತರವಾಗಿ ನಡೆಯುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಇರುತ್ತದೆ. ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತೆಗಳಲ್ಲಿ, ಪಾತ್ರ ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನದ ರೂಪಗಳೆರಡೂ ಬೇರೆಯ ಇತರರೊಂದಿಗಿನ ಸಂಬಂಧದಲ್ಲಿ ಸಾಧಿತವಾಗಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರು ಈ ಹಿಂದೆ ಸಂಗ್ರಹ ಸಂಹಿತೆಗಳಲ್ಲಿ ಗಳಿಸಿದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅನುಭವದ ಮರು ಸಾಮಾಜೀಕರಣವನ್ನೂ ಇದು ಒಳಗೊಳ್ಳಬಹುದು. ಸಂಗ್ರಹ ಸಂಹಿತೆಯು ಸಾಧಾರಣ ಶಿಕ್ಷಕರೊಂದಿಗೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಹೊಂದಿದ್ದರೆ, ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತೆಗಳು ಸಂಶ್ಲೇಷಿಸುವ, ಸಾದೃಶ್ಯ ಕಾಣುವ, ಹೆಚ್ಚು ತಾಳ್ಮೆ, ಮತ್ತು '೦' ಮಟ್ಟದ ಜ್ಞಾನದಲ್ಲಿನ ಅಸ್ಪಷ್ಟತೆ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನೂ ಸಂತೋಷಿಸುವ ತುಂಬ ದೊಡ್ಡ ಶಕ್ತಿಗಳಿಗೆ ಕರೆ ನೀಡುತ್ತದೆ.
3. ಸಂವೇದನಾಶೀಲ ಅಭಿಪ್ರಾಯವನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸಲು ಸಿಬ್ಬಂದಿ ಸಮಿತಿಯೊಂದನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸಬೇಕಾಗಬಹುದು. ಇದು ಸಂಹಿತೆಯಲ್ಲಿ ಇನ್ನಷ್ಟು ಸಾಮಾಜೀಕರಣದ ಸಂಘಟನೆಯನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತದೆ. ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾನದಂಡಗಳು ಸಂಗ್ರಹ ಸಂಹಿತೆಯಲ್ಲಿರುವಂತೆ ತುಂಬ ಖಂಡಿತವಾದ ಮತ್ತು ಅಳೆಯಬಹುದಾದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಇರದೇ ಸಾಪೇಕ್ಷವಾಗಿ ದುರ್ಬಲವಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಇದರಿಂದಾಗಿ, ಮೇಲ್ವಿಚಾರಣಾ ಕಾರ್ಯಗಳನ್ನು

ನಿರ್ವಹಿಸುವುದಕ್ಕಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ, ಸೂಕ್ತವೆನಿಸುವಲ್ಲಿ ಕಿರಿಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗಾಗಿಯೂ ಸಮಿತಿಗಳನ್ನು ರಚಿಸುವ ಅಗತ್ಯವುಂಟಾಗಬಹುದು.

4. ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತೆಗಳಲ್ಲಿ ಅಂತರ್ಗತವಾಗಿರುವ ಒಂದು ಬಹುದೊಡ್ಡ ಸಮಸ್ಯೆಯೆಂದರೆ ಯಾವುದನ್ನು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡಬೇಕು ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದ ರೀತಿಗಳು ಯಾವುವು ಹಾಗೂ ಇಂಥ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನಗಳಲ್ಲಿ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಸ್ಥಾನ ಯಾವುದು ಎಂಬುದು. ಸಂಗ್ರಹ ಸಂಹಿತೆಗಳಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ, ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತೆಗಳು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದ ಹಲವು ಮಾನದಂಡಗಳಿಗೆ ದಾರಿ ಮಾಡಿಕೊಡುವ ಸಂಭವ ಇರುತ್ತದೆ. ಸಂಗ್ರಹ ಸಂಹಿತೆಗಳ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ, ಜ್ಞಾನವು ಮೇಲ್ಪದರಿನಿಂದ ಆಳದ ರಚನೆಯೆಡೆಗೆ ಚಲಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ಬಗೆಯ ಚಲನೆಯು ಕಾಲಬಂಧಿತ ವ್ಯವಸ್ಥಿತ ನಿಯಮಗಳನ್ನು ಹುಟ್ಟುಹಾಕುತ್ತದೆ.

ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತೆಗಳ ಮೂಲಕ ನಿಯಂತ್ರಿತವಾದ ಜ್ಞಾನದ ಕಾಲ ಸಂಬಂಧಿತ ಏಕತೆಯು ಇನ್ನೂ ನಿಖರವಾಗಿ, ಸುಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಕಾಣಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಿದೆ. ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದ ಸ್ಪಷ್ಟ ಮಾನದಂಡಗಳಿರದೇ ಶಿಕ್ಷಕನಾಗಲೀ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯಾಗಲೀ ಕಲಿತುದರ ಮಹತ್ವವನ್ನು ಅರಿಯಲಾಗಲೀ, ಶಿಕ್ಷಣಶಾಸ್ತ್ರವನ್ನು ನಿರ್ಣಯಿಸಲಾಗಲೀ ದಾರಿಗಳೇ ಇರುವುದಿಲ್ಲ. ಸಂಗ್ರಹ ಸಂಹಿತೆಗಳ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಲ್ಲಿ, ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಹಂತದ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನವು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಶ್ರೇಣಿಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳು ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನದ ಸ್ಥಿತಿಗಳು ಹಾಗೂ ಸರಿಯಾದ ಅಥವಾ ಸೂಕ್ತವಾದ ಅಥವಾ ಮನವರಿಕೆಯಾಗುವಂಥ ಉತ್ತರವು ಹೇಗಿರುತ್ತದೆ ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ಆ ಪೂರ್ವದಲ್ಲಿ ಸ್ಥಾಪಿತವಾದ ಮಾನದಂಡಗಳ (ಸ್ಪಷ್ಟತೆಯಲ್ಲಿ ಭಿನ್ನವಾಗಿರುತ್ತ) ನಡುವಿನ ತೆಳುವಾದ ಹೊಂದಾಣಿಕೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ವಿಶಿಷ್ಟವಾದ ಶಕ್ತಿ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಅಗೌರವಿಸುವ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನಕ್ಕೆ ಆಸ್ಪದ ನೀಡುವ ಈ ರೀತಿಯನ್ನು ನಾನು ಖಂಡಿತ ಸೂಚಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತೆಯ ಸಂದರ್ಭದ ಚರ್ಚೆಯಲ್ಲಿ (ಶಿಕ್ಷಕ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗಾಗಿ ದುರ್ಬಲ ಚೌಕಟ್ಟುಗಳು) ಈ ಬಗೆಯ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನಗಳು ಸಾಕಷ್ಟು ಅನುಚಿತವಾಗಿರಬಹುದು. ಇದು, ಮೌಲ್ಯಮಾಪನವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ 'ಆಂತರಿಕ' ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ಪರಿಗಣನೆಗೆ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವಂಥ ಸನ್ನಿವೇಶಕ್ಕೆ ಕಾರಣವಾಗುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಇರುತ್ತದೆ. ಹೀಗೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು 'ಸರಿಯಾದ' ದೃಷ್ಟಿಕೋನ ಹೊಂದಿದ್ದರೆ ಅನಂತರ ಅದು ವಿವಿಧ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಗಳಿಕೆಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತದೆ. 'ಸರಿಯಾದ' ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ 'ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ನಿಯಂತ್ರಣ' ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳು ಮತ್ತು ಸದ್ಯದ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ನಡುವಿನ ಹೊಂದಿಕೆಯಾಗುವ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡಬಹುದು. ಹೀಗಿದ್ದಾಗ, ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಅರಿವಿನ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ಉಲ್ಲೇಖಿಸುವುದರಿಂದ ದುರ್ಬಲ ಚೌಕಟ್ಟುಗಳಿಂದಾಗಿ ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತೆಗಳ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದ ಮಾನದಂಡಗಳು ದುರ್ಬಲವಾಗಿರಲು ಸಾಧ್ಯ. ಆದರೆ ಇವುಗಳು ಬಲಿಷ್ಠವಾದ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ಉಲ್ಲೇಖಿಸುವುದರಿಂದ ಶಕ್ತಿಯುತವಾಗಿ ಇರುವುದೂ ಸಾಧ್ಯ. ಇದು ಹೀಗಾಗುವುದಾದರೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳ ಹೊಸ ಶ್ರೇಣಿಯು ಹಣೆಪಟ್ಟಿಗೆ ಪಕ್ಕಾಗುತ್ತದೆ. ದುರ್ಬಲವಾದ ವರ್ಗೀಕರಣ ಮತ್ತು ಚೌಕಟ್ಟುಗಳು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ವಿಚಾರಗಳು, ಭಾವನೆಗಳು ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಗಳು ಹೆಚ್ಚು ಸಾರ್ವಜನಿಕಗೊಳ್ಳುವುದನ್ನು ಪುಷ್ಠೀಕರಿಸುವುದರಿಂದ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ

ಹೆಚ್ಚು ನಿಯಂತ್ರಣದ ಸಾಧ್ಯತೆ ಇರುತ್ತದೆ. ಇದರ ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ ಸಾಮಾಜೀಕರಣವು ಹೆಚ್ಚು ಗಾಢವೂ ಮತ್ತು ಬಹುಶಃ ತೀಕ್ಷ್ಣವೂ ಆಗಿರಬಹುದು. ಇದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಸಂಗ್ರಹ ಸಂಹಿತೆಯಿಂದಾದ ಗಾಯಗಳ ವಿರುದ್ಧ ತಮ್ಮನ್ನು ತಾವು ರಕ್ಷಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದರಿಂದ ಅಥವಾ ಅದರಿಂದ ದೂರವಿರುದರಿಂದ, ಅವರು ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತೆಯ ಪ್ರಭಾವ ಮತ್ತು ಅದರ ಮುಕ್ತ ಕಲಿಕಾ ಸಂದರ್ಭಗಳ ವಿರುದ್ಧವೂ ಹೊಸ ರಕ್ಷಣೆಗಳನ್ನು ಹುಟ್ಟುಹಾಕಬಹುದು.

ಒಟ್ಟಾರೆ, ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಸಮಸ್ಯೆಯ ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಯ ಸಾರಾಂಶವನ್ನು ಹೀಗೆ ಹೇಳಬಹುದು. ಸಂಗ್ರಹ ಸಂಹಿತೆಗಳು ಸ್ಪಷ್ಟವಾದ ಮತ್ತು ಬಲವಾದ ಸೀಮಾ-ನಿರ್ವಹಣಾ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತವೆ. ಅವು ಬಾಯಿಬಿಟ್ಟು ಹೇಳದ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ತಳಹದಿಯನ್ನು ಆಧರಿಸಿರುತ್ತವೆ. ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತೆಗಳು ಅಸ್ಫುಟವಾದ ಮತ್ತು ದುರ್ಬಲ ಸೀಮಾ-ನಿರ್ವಹಣಾ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತವೆ. ಅವು ವ್ಯಕ್ತ ಹಾಗೂ ಅವ್ಯಕ್ತ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ನೆಲೆಯನ್ನು ಆಧರಿಸಿರುತ್ತವೆ. ಸಂಗ್ರಹ ಸಂಕೇತದ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಆಧಾರವು ಸಾಂದ್ರಗೊಳಿಸಿದ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಾಗಿದ್ದು, ತನ್ನ ಸ್ಫುಟವಾದ ಸೀಮಾ ರಕ್ಷಣಾ ಲಕ್ಷಣಗಳ ಮೂಲಕ ಸಂವಹನವಾಗುತ್ತದೆ. ಅದರ ರಹಸ್ಯ ರಚನೆಯು ಯಾಂತ್ರಿಕ ಏಕತೆಯುಳ್ಳದ್ದಾಗಿದೆ. ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತಗಳ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಆಧಾರವು ಸಾಂದ್ರಗೊಳಿಸಿದ ಸಾಂಕೇತಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲ; ಅದು ಭಾಷಿಕವಾಗಿ ವಿಸ್ತೃತವೂ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿಯೂ ಇರುತ್ತದೆ. ಅದು ಸಾವಯವ ಏಕತೆಯ ಮುಕ್ತ ವಾಸ್ತವೀಕರಣವಾಗಿದ್ದು, ದುರ್ಬಲ ಸೀಮಾ-ರಕ್ಷಣೆಯ (ಕಡಿಮೆ ಅವಾಹಕ) ಚೌಕಟ್ಟುಗಳ ಮೂಲಕ ಸಾಕಷ್ಟು ಮಹತ್ವದ್ದಾಗಿ ರೂಪಿತವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಸಂಗ್ರಹ ಸಂಹಿತೆಗಳ ಯಾಂತ್ರಿಕ ಏಕತೆಯ ಗೌಪ್ಯ ರಚನೆಯು ಅದರ ವಿಶೇಷ ಫಲಿತಾಂಶಗಳ ಮೂಲಕ ಸಾವಯವ ಏಕತೆಯನ್ನುಸೃಷ್ಟಿಸುತ್ತದೆ. ಹೀಗಾಗಿ, ಇನ್ನೊಂದೆಡೆ, ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತೆಗಳ ಮುಕ್ತ ಹಾಗೂ ಸಾವಯವ ಸ್ವರೂಪವು ತನ್ನ ಕಡಿಮೆ ವಿಶೇಷ ಫಲಿತಾಂಶ ಮೂಲಕ ಯಾಂತ್ರಿಕ ಏಕತೆಯನ್ನು ಹುಟ್ಟುಹಾಕುತ್ತವೆ. ಅದು ತನ್ನ ಸಿದ್ಧಾಂತವು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗುವವರೆಗೆ, ವಿಸ್ತೃತವಾಗುವವರೆಗೆ ಮತ್ತು ಪೂರ್ಣವಾಗುವವರೆಗೂ, ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿ ಹಾಗೂ ತನ್ನ ಕಡಿಮೆ ಅವಾಹಕಗಳ ಮೂಲಕ ಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಅಷ್ಟರಮಟ್ಟಿಗೆ ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತೆಗಳು ಇದನ್ನು ಸಾಧಿಸಲಾರವು. ಆಗ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಘಟನೆ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಹಂತದಲ್ಲಿ ತುಂಬ ಸಮಸ್ಯಾತ್ಮಕವಾಗುತ್ತದೆ. ಅಷ್ಟರಮಟ್ಟಿಗೆ ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತೆಗಳು ಈ ಬಗೆಯ ಸಾಮಾಜೀಕರಣವನ್ನು ಸಾಧಿಸುತ್ತವೆ. ಆಗ ಯಾಂತ್ರಿಕ ಏಕತೆಯ ಗುಟ್ಟಾದ ಆಳವಾದ ಮುಚ್ಚುವಿಕೆಯನ್ನು ಸಾಧಿಸಬಹುದು. ಇದು ಎದುರಿಸಬೇಕಾದ ಮತ್ತು ಅನ್ವೇಷಿಸಬೇಕಾದ ಮೂಲಭೂತ ದ್ವಂದ್ವಾತ್ಮಕತೆ.*

* * ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಸ್ಥೆಗಳನ್ನು (ಬೌರ್ಡಿಯು ಅನುಸರಿಸುತ್ತಾ) ಪುನರಾವರ್ತಿಸುವ ಏಜೆನ್ಸಿಗಳೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸುವುದಾದರೆ, ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ನಾವು ಕೇಳಬಹುದು: ಪುನರಾವರ್ತಿಸಲಾಗದ ಅಥವಾ ಅಸಂಭವ ಫಲಿತಾಂಶಗಳನ್ನು ನೀಡಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುವ ಪುನರಾವರ್ತನೆ ಮಾಡುವ ಏಜೆನ್ಸಿಯ ಸಾಮಾಜಿಕ ಆಧಾರವೇನು?

6. ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಹಿತೆಗಳ ಬದಲಾವಣೆಗಳು

ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಹಿತೆಗಳು ಮತ್ತು ಅವುಗಳ ಅಧಿಕಾರ ಸ್ವರೂಪ ಹಾಗೂ ಸಾಮಾಜಿಕ ನಿಯಂತ್ರಣಗಳ ನಡುವಣ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಸ್ಪಷ್ಟಪಡಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದ್ದೇನೆ. ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಹಿತೆಗಳನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸುವಾಗ ಅಥವಾ ಅವುಗಳನ್ನು ಮಾರ್ಪಡಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನಗಳು ನಡೆದಾಗ, ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಂಹಿತೆಯು ಒಳಗೊಂಡಿರುವ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಮೌಲ್ಯ ಏನೇ ಇದ್ದರೂ, ಹಲವು ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿರೋಧವನ್ನು ಎದುರಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಈಗ ನಾನು, ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲಾ ಹಂತ ಮೇಲ್ಪಟ್ಟ ದುರ್ಬಲ ವರ್ಗೀಕರಣ ಮತ್ತು ದುರ್ಬಲ ಚೌಕಟ್ಟು ನಿರ್ಮಾಣ (ಶಿಕ್ಷಕ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ) ರೀತಿಯ ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತೆಗಳ ಸಾಂಸ್ಥೀಕರಣದ ಬಗ್ಗೆ ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತವಾಗಿ ಚರ್ಚಿಸಲಿದ್ದೇನೆ. (ಪುರವಣಿಯನ್ನು ಗಮನಿಸಿ).

1. ಚಿಂತನೆಯ ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟಗಳಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚುತ್ತಿರುವ ಜ್ಞಾನದ ಪ್ರತ್ಯೇಕೀಕರಣವು, ಮೊದಲಿನ ವಿವೇಚನಾ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳ ಸಂಯೋಜನೆಯೊಂದಿಗೆ ಕೂಡಿಕೊಂಡು, ಒಂದು ಬಗೆಯ ಸಾಮಾಜೀಕರಣಕ್ಕೆ ಬೇಕಾದ ಜ್ಞಾನ ಸ್ವರೂಪದಲ್ಲಿನ ಬದಲಾವಣೆಗಳಿಗೆ ಹೊಂದುವ ಅಗತ್ಯತೆಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಬಹುದು.
2. ಶ್ರಮ ವಿಭಜನೆಯಲ್ಲಿನ ಬದಲಾವಣೆಗಳು ಕೌಶಲ್ಯದ ವಿಭಿನ್ನ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುತ್ತಿವೆ. ಅಂತರ್ಗತವಾಗಿರುವ ಬಳಕೆಯಲ್ಲಿಲ್ಲದ ಎಲ್ಲ ಬಗೆಯ ಕೌಶಲಗಳು ಸಂದರ್ಭ ಸಂಬಂಧಿ ಕ್ರಿಯೆಗಳ ಮಹತ್ವವನ್ನು ಕಡಿಮೆಗೊಳಿಸಿ, ಸಾಮಾನ್ಯ ನಿಯಮಗಳ ಮಹತ್ವವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುತ್ತವೆ. ಇವುಗಳಿಂದ ವಿವಿಧ ಬಗೆಯ ಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ಕೊಂಚ ಒರಟು ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ ಹೀಗೆ ಹೇಳಬಹುದು: ಹತ್ತೊಂಬತ್ತನೇ ಶತಮಾನವು ಸಮರ್ಪಣಾ ಭಾವದ ಮನುಷ್ಯನ ಅಗತ್ಯ ಹೊಂದಿದ್ದಿತು; ಆದರೆ ಇಪ್ಪತ್ತೊಂದನೇ ಶತಮಾನವು ಖಚಿತವಾದ ಹಾಗೂ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುವ ಮನುಷ್ಯನ ಅವಶ್ಯಕತೆ ಹೊಂದಿದೆ.
3. ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತೆಯ ಕಡಿಮೆ ಕಟ್ಟುನಿಟ್ಟಿನ ಸಾಮಾಜಿಕ ರಚನೆಯು ಸಮತಾವಾದಿ/ಮುಕ್ತ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಂಭಾವ್ಯತೆಯ ಸಂಹಿತೆಯನ್ನು ಸಾಧ್ಯಮಾಡುತ್ತದೆ.
4. ನ್ಯಾಯಸಮ್ಮತವಾದ ನಂಬಿಕೆಗಳು ಮತ್ತು ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ಸರಣಿಗೆ ಒಂದು ಮಿತಿಯಲ್ಲಿ ಅವಕಾಶ ನೀಡುವ ಮುಂದುವರೆದ ಕೈಗಾರಿಕಾ ಸಮಾಜಗಳಲ್ಲಿ ನಿಯಂತ್ರಣದ ಬಹುದೊಡ್ಡ ಸಮಸ್ಯೆಯಿರುತ್ತದೆ. ಅಲ್ಲಿ, ವ್ಯತ್ಯಾಸ ಹೊಂದಿದ, ದುರ್ಬಲವಾಗಿ ಸಂಘಟಿತವಾದ ಮತ್ತು ಬದಲಾಗುತ್ತಿರುವ ಸಾಂಕೇತಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳ ಹಗೂ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಆಂತರಿಕ ನಿಯಂತ್ರಣದ ಅರ್ಥ ಹೊರಡಿಸುವ ಸಮಸ್ಯೆ ಇರುತ್ತದೆ. ಜ್ಞಾನದ ಏಕತೆಗೆ ಒತ್ತುನೀಡುವ ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತೆಗಳು, ಸಾದೃಶ್ಯ ಹಾಗೂ ಸಂಶ್ಲೇಷಣೆಗೆ ಒತ್ತು ನೀಡುವ ಮೂಲಕ ಮೊದಲ ಸಮಸ್ಯೆಯಾದ 'ಅರ್ಥ ಹೊರಡಿಸುವಿಕೆಗೆ' ಒಂದು ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯಾಗಿ ಇದನ್ನು ನೋಡಬಹುದು. ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತೆಗಳ ಅಂತರ್-ಸಾಂದರ್ಭಿಕತೆಗಳಲ್ಲಿ ಇರುವುದಕ್ಕಿಂತ ವೈಯಕ್ತಿಕತೆಯೊಳಗಿನ ಸಂಯೋಜಿತ ನಿಯಂತ್ರಣವನ್ನು ಭೇದಿಸಿಕೊಂಡು ಹೋಗುವ, ಗೊಂದಲಗೊಳಿಸುವ ರೀತಿಯ ಅಸ್ಪಷ್ಟ

ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಲ್ಲಿ ನಂಬಿಕೆಗಳ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ನೈತಿಕ ಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಸಾಮಾಜೀಕೀಕರಣವನ್ನು ವ್ಯವಸ್ಥೆಗೊಳಿಸಬಹುದು.

ಈ ಕಾರಣಗಳು ಕ್ರಿಯಾಶೀಲವಾಗಿದ್ದರೆ, ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತೆಗಳೆಡಿಗಿನ ಚಲನೆಯು ತಂತ್ರಜ್ಞಾನದ ಮೂಲದಿಂದ ಹುಟ್ಟಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿದೆ ಎಂದು ತಿಳಿಯಬಹುದು. ಹೀಗಿರುವಾಗಲೂ, ಸಂಗ್ರಹ ಸಂಹಿತೆಯಿಂದ ಬೇರೆಯದೇ ಆದ ಇನ್ನೊಂದು ಆಳವಾದ ಮೂಲವನ್ನು ಹೊಂದಿದ ಚಲನೆಯೊಂದರ ಸಾಧ್ಯತೆ ಇದೆ. ಸಂಗ್ರಹ ಸಂಹಿತೆಯಿಂದ ದೂರವಾಗಿ, ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತೆಗಳ ಕಡೆಗಿನ ಚಲನೆಯು ಸಮಾಜದ ಮೂಲಭೂತ ವರ್ಗೀಕರಣ ಮತ್ತು ಚೌಕಟ್ಟು ನಿರ್ಮಾಣದಲ್ಲಿ, ಅಧಿಕಾರ ಸ್ವರೂಪದಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ನಿಯಂತ್ರಣದಲ್ಲಿ ಸಮಸ್ಯೆ ಇರುವುದನ್ನು, ಆದ್ದರಿಂದ, ಅದರ ಅಧಿಕಾರ ಸ್ವರೂಪ ಮತ್ತು ನಿಯಂತ್ರಣ ತತ್ವಗಳಲ್ಲಿ ಸಂಘರ್ಷ ಇದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ ಎಂದು ನಾನು ಭಾವಿಸುತ್ತೇನೆ. ಈ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ, ಆ ಚಲನೆಯು ಅಧಿಕಾರ ಸ್ವರೂಪಗಳನ್ನು, ನಿಯಂತ್ರಣದ ತತ್ವಗಳನ್ನು ಅನರ್ಹಗೊಳಿಸಬೇಕು, ಬದಲಾಯಿಸಬೇಕು; ಹೀಗೆ ಮಾಡುವ ಮೂಲಕ ಜ್ಞಾನದ ನಿರ್ಮಾಣ ಸ್ವರೂಪವನ್ನು ಮುಕ್ತಗೊಳಿಸುವ, ಮತ್ತು ಪ್ರಜ್ಞೆಯ ಸೀಮಾರೇಖೆಗಳನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಸಾಂಕೇತಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ, ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಅಂತಿಮ ಸ್ಥಿತಿಗಿಂತ ಉಂಟು ಮಾಡುವುದಕ್ಕಿಂತ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ನೈತಿಕ ಸಂಘರ್ಷದ ಸಂಲಕ್ಷಣಗಳಾಗಿ ಈ ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತೆಗಳು ಕಾಣುತ್ತವೆ.

ಸಮಾರೋಪ

ಈ ಪ್ರಬಂಧದಲ್ಲಿ ಅಧಿಕಾರ ಮತ್ತು ನಿಯಂತ್ರಣದ ಅಂಶಗಳೆರಡನ್ನೂ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗಬಹುದಾದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಸೀಮಾರೇಖೆಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಶೋಧಿಸಲು ಯತ್ನಿಸಿದ್ದೇನೆ. ಈ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯು ಪ್ರಸರಣ ಹೊಂದಿದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಜ್ಞಾನದ ರಚನೆಯ ಮೇಲೆ ನೇರವಾಗಿ ಗಮನ ನೀಡುತ್ತದೆ.

'ವರ್ಗೀಕರಣ' ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯು ಒಂದೇ ಆಯಾಮದಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಿರುವಂತೆ ತೋರಿದರೂ, ಅರ್ಥಾತ್ ವಸ್ತುವಿಷಯಗಳ (ವಿಷಯಗಳು / ಕೋರ್ಸ್‌ಗಳು ಇತ್ಯಾದಿ) ನಡುವಿನ ಅವಾಹಕದ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು, ಅದು ಅಧಿಕಾರ ಮತ್ತು ನಿಯಂತ್ರಣ ಘಟಕಗಳನ್ನು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಅದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ, 'ಚೌಕಟ್ಟು' ಪರಿಕಲ್ಪನೆ ಕೂಡ, ಶಿಕ್ಷಣಶಾಸ್ತ್ರದ ಸಂಬಂಧದಲ್ಲಿ ಏನು ಕಲಿಸಬಹುದು ಅಥವಾ ಕಲಿಸಬಾರದು ಎಂಬ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ಒಂದೇ ಆಯಾಮದಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುವಂತೆ ಕಾಣುತ್ತದೆಯಾದರೂ, ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ ಪರಿಶೋಧನೆಯು ಅಧಿಕಾರ ಹಾಗೂ ನಿಯಂತ್ರಣ ಘಟಕಗಳನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ವರ್ಗೀಕರಣ ಮತ್ತು ಚೌಕಟ್ಟು ನಿರ್ಮಾಣಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧದ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಹಿತೆಗಳನ್ನು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುವ ಮೂಲಕ, ಈ ಎರಡು ಘಟಕಗಳು ಎಲ್ಲ ಹಂತಗಳ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯಲ್ಲಿ ಸೇರಿಕೊಂಡಿವೆ.

ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಹಿತೆಗಳ ಪ್ರಕಾರಶಾಸ್ತ್ರವನ್ನು ಪಡೆಯಲು, ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನದ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳ ನಡುವಿನ ಅಂತರಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ತೋರಿಸಲು, ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯ ಬೃಹತ್ ಹಂತದಿಂದ ಸೂಕ್ಷ್ಮ ಹಂತದ ಕಡೆಗೆ ಚಲಿಸಲು, ಶಿಕ್ಷಣ ಸಂಸ್ಥೆಗಳ ಆಂತರಿಕ ವಿನ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಅಂತಹುದೇ ಬಾಹ್ಯ ಸಾಮಾಜಿಕ ವಿನ್ಯಾಸಗಳ ಪೂರ್ವಹಿನ್ನೆಲೆಯೊಂದಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಲು, ಕಾಯುವುದು ಹಾಗೂ ಬದಲಾವಣೆಯ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸಲು ಒಂದು ರಚನೆಯಲ್ಲಿ ಆಗ ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಅದೇ

ವೇಳೆ, ಈ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯು ವಿವಿಧ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಹಿತೆಗಳ ಆಂತರ್ಯದಲ್ಲಿರುವ ಅಡಗಿರುವ ಊಹೆಗಳು ಸ್ಪಷ್ಟಗೊಳ್ಳುವಂತೆ ಮಾಡುತ್ತದೆ ಎಂದು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಲಾಗಿದೆ. ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಾಂಕೇತಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗೂ ಮತ್ತು ಅನುಭವದ ರಚನೆಗೂ ಇರುವ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಒಂದು ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸಲು ಇದು ಯತ್ನಿಸುತ್ತದೆ. ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಶೋಧಿಸಲು ತುಂಬ ಸಮರ್ಥವಾಗಿರುವ ಒಂದು ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಇದು ಕೊಡಮಾಡುತ್ತದೆ ಎಂದು ನಾನು ಭಾವಿಸುತ್ತೇನೆ.

ಈ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಆನ್ವಯಿಕವು ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಹಂತದಲ್ಲೂ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಸಾಕ್ಷಿಯನ್ನು ಬಯಸುತ್ತದೆ ಎಂಬುದು ತುಂಬ ಸ್ಪಷ್ಟವಿರಬೇಕು. ನಾನು ಈ ವಾದವನ್ನು ಉಲ್ಲೇಖಗಳ ಆಧಾರಗಳೊಂದಿಗೆ ಸಮರ್ಥಿಸಲು ಯತ್ನಿಸಿಲ್ಲ, ಏಕೆಂದರೆ, ಅನೇಕ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಅಗತ್ಯವಿರುವ ಪುರಾವೆಯು ನಿರ್ಣಯ ಸರಣಿಯನ್ನು ನೇರವಾಗಿ ಒಳಗೊಂಡಿರುವ ರೂಪದಲ್ಲಿ ಲಭ್ಯವಿರುವುದಿಲ್ಲ; ಹೀಗಾಗಿ ಅದು ಬಹುಶಃ ತಪ್ಪಾದ ಬೆಂಬಲವನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಈ ಪ್ರಬಂಧದಲ್ಲಿ ಈ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಿರುವ ಹಾಗೆ ಚೌಕಟ್ಟು ನಿರ್ಮಾಣದ ಆಯಾಮಗಳುಳ್ಳ ನೇರ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ನಾವು ಹೊಂದಿದ್ದೇವೆ. ಹಾಗೆಯೇ, ವಿವಿಧ ಬಗೆಯ ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತೆಗಳಿಂದ ಅರ್ಥವಾಗಿರುವ ದಿನನಿತ್ಯದ ಮುಖಾಮುಖಿಗಳ ಬಗ್ಗೆ ನೇರ ಜ್ಞಾನ ನಮ್ಮ ಬಳಿ ಇಲ್ಲ.

ಈ ವಿಧಾನದಿಂದ ಹುಟ್ಟಿಕೊಂಡಿರುವ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು ಈ ಕ್ಷೇತ್ರದ ವಿಶಿಷ್ಟ ಲಕ್ಷಣವೆಂದು ನಾನು ಪರಿಗಣಿಸುವ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಜ್ಞಾನದ ರಚನೆಯನ್ನು ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕವಾಗಿ ಮತ್ತು ಪ್ರಾಯೋಗಿಕವಾಗಿ ಅನ್ವೇಷಿಸಲು ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸುತ್ತದೆ ಎಂದು ನಾನು ಭಾವಿಸುತ್ತೇನೆ.

+++

ಕೃತಜ್ಞತೆಗಳು

ಪ್ರೊಫೆಸರ್ ವೋಲ್ಫ್ಯಾಂಗ್ ಕ್ಲಾಫ್ಕಿ ಅವರಿಗೆ ತುಂಬ ನಾನು ಕೃತಜ್ಞನಾಗಿದ್ದೇನೆ. ಮಾರ್ಬರ್ಗ್ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದ ಮಿ. ಹ್ಯೂಬೆನ್ಸ್ ಹಪಫ್ ಅವರು ನೀಡಿದ ಮೌಲಿಕ ಸಲಹೆಗಳು ಮತ್ತು ರಚನಾತ್ಮಕ ವಿಮರ್ಶೆಗಾಗಿ ಅವರಿಗೂ ಕೃತಜ್ಞನಾಗಿದ್ದೇನೆ. ನನ್ನ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿ ಮಿ. ಮೈಕೆಲ್ ಯಂಗ್ ಅವರೊಂದಿಗೆ ಹಲವು ಗಂಟೆಗಳ ಕಾಲ ಚರ್ಚೆ ನಡೆಸಿದ್ದೇನೆ. ಅದಕ್ಕಾಗಿ ಅವರಿಗೂ ನನ್ನ ಕೃತಜ್ಞತೆಗಳು ಸಲ್ಲಬೇಕು. ಲಂಡನ್ ಇನ್ಸ್ಟಿಟ್ಯೂಟ್ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಷನ್ – ಲಂಡನ್ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯ ಇಲ್ಲಿನ ಸಮಾಜ ಶಾಸ್ತ್ರ ವಿಭಾಗದ ಸ್ನಾತಕೋತ್ತರ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಮಿ. ಡೇವಿಡ್ ಎಡೆಲ್ಸ್ಟೀನ್ ಅವರಿಂದ ಸಾಕಷ್ಟು ಕಲಿತಿದ್ದೇನೆ. ಅವರಿಗೂ ನನ್ನ ಕೃತಜ್ಞತೆಗಳು. ವಿಭಾಗದ ಸಂಶೋಧನಾ ಘಟಕದ ಸಂಶೋಧನಾ ಅಧಿಕಾರಿಯಾಗಿರುವ ಮಿ. ಡಬ್ಲ್ಯೂ ಬ್ರ್ಯಾಂಡೀಸ್ ಅವರಿಗೆ ವಿಶೇಷ ಕೃತಜ್ಞನಾಗಿದ್ದೇನೆ. ಲಂಡನ್ ಇನ್ಸ್ಟಿಟ್ಯೂಟ್ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಷನ್ – ಲಂಡನ್ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದ ಪ್ರೊ. ಆರ್. ಪೀಟರ್ಸ್ ಮತ್ತು ಮಿ. ಲಿಯೋನಲ್ ಎಲ್ವಿನ್ ಅವರ ತೀಕ್ಷ್ಣ ವಿಮರ್ಶೆಗಳಿಂದ ನಾನು ಸಾಕಷ್ಟು ಪ್ರಯೋಜನ ಪಡೆದುಕೊಂಡಿದ್ದೇನೆ. ಯುನಿವರ್ಸಿಟಿ ಕಾಲೇಜ್,

ಲಂಡನ್ ಇಲ್ಲಿಯ ಪ್ರೊಫೆಸರ್ ಮೇರಿ ಡಗ್ಲಾಸ್ ಅವರಿಗೆ ನಾನು ಅತ್ಯಂತ ಕೃತಜ್ಞನಾಗಿದ್ದೇನೆ. ಚಿಕ್ಕ ಪ್ರಮಾಣದ್ದೇ ಆದರೂ ಮಹತ್ವದ ಹಣಕಾಸಿನ ಸಹಾಯವನ್ನು ಒದಗಿಸಿದ್ದಕ್ಕಾಗಿ ಚಾಸರ್ ಪಬ್ಲಿಷಿಂಗ್ ಕಂಪನಿಯ ನಿರ್ದೇಶಕ ಮಿ. ಎಲ್.ಜಿ.ಗ್ರಾಸ್ಮನ್ ಅವರಿಗೂ ಕೃತಜ್ಞತೆಗಳನ್ನು ಹೇಳಲು ಬಯಸುತ್ತೇನೆ.

ಪುರವಣಿ ಟಿಪ್ಪಣಿ

ಈ ಪ್ರಬಂಧದಲ್ಲಿ ನಾನು ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತೆಗಳು ಮುಕ್ತವಲ್ಲದ ಪ್ರಕಟಿತ ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ಆಧರಿಸಿವೆ ಎಂದು ತೋರಿಸಿದ್ದೇನೆ. ಇದು, (a) ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ಶ್ರೇಣಿಯನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸುವಲ್ಲಿ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಹಾಗೂ ಬಲವಾದ ಅಡೆತಡೆಗಳು ಇರುವಲ್ಲಿ ಹಾಗೂ (b) ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ರಾಜಕೀಯ ಸಾಮಾಜೀಕರಣದ ಪ್ರಮುಖ ದಾರಿಯಾಗಿರುವಲ್ಲಿ ಈ ಸಂಹಿತೆಯು ಸಮಾಜದಲ್ಲಿನ ಯಶಸ್ವಿ ಸಾಂಸ್ಥೀಕರಣದ ಉತ್ತಮ ಅವಕಾಶವನ್ನು ಉಂಟು ಮಾಡುತ್ತದೆ ಎಂದು ಅರ್ಥವಾಗಬೇಕು. ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ, ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತೆಯ ದುರ್ಬಲ ಸೀಮಾರೇಖೆಯನ್ನು ಕಾಯ್ದುಕೊಳ್ಳುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು (a) ಸಡಿಲು ಚೌಕಟ್ಟುಗಳ ಮೂಲಕ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವವನ್ನು ಪ್ರಕಟಗೊಳಿಸುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ಹೆಚ್ಚು ತೀವ್ರಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ (b) ವಿಚಲನೆಗಳು ಹೆಚ್ಚು ಎದ್ದು ಕಾಣುತ್ತವೆ. ಮತ್ತೊಂದು ಮುಖದಲ್ಲಿ, ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತೆಗಳು ಅಧಿಕಾರ ಸ್ವರೂಪಗಳಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ನಿಯಂತ್ರಣ ತತ್ವಗಳಲ್ಲಿ ಬದಲಾವಣೆ ಉಂಟು ಮಾಡಲು ಶಕ್ತವಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಆದ್ದರಿಂದ, ನಾನು, ಇಂಥ ಸಮಾಜಗಳಲ್ಲಿ ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತೆಗಳು ದುರ್ಬಲ ವರ್ಗೀಕರಣವನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತವೆ, ಆದರೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಚೌಕಟ್ಟು ಬಲಯುತವಾಗಿರುತ್ತವೆ ಎಂದು ತಿಳಿಯುತ್ತೇನೆ.

ಇಂಗ್ಲಂಡಿನಲ್ಲಿ, ಈ ಬಗೆಯ ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತೆಯನ್ನು ಕೇವಲ ಶಿಶುಶಿಕ್ಷಣ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಮಾತ್ರ ಸಾಪೇಕ್ಷವಾಗಿ ಹೆಚ್ಚು ವ್ಯಾಪಕವಾಗಿ ಪರಿಚಯಿಸಲಾಗಿರುತ್ತದೆ ಎಂಬ ಸಂಗತಿಯು ಆಲೋಚನೆ ಮಾಡಬೇಕಾದಂಥದ್ದು. ಹೇಗೆ ಈ ಮಟ್ಟದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ಇಂಥ ಬದಲಾವಣೆಗೆ ಮುಕ್ತವಾಗಿತ್ತು ಎಂಬ ಸಾಮಾನ್ಯ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ಇದು ಹುಟ್ಟು ಹಾಕುತ್ತದೆ. ಐತಿಹಾಸಿಕವಾಗಿ, ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಯು ಶಿಶು ಹಾಗೂ ಕಿರಿಯ ಹಂತಗಳು ಎಂಬ ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಈ ಎರಡು ಹಂತಗಳಿಗೆ ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಮುಖ್ಯಸ್ಥರನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಂಡಿದೆ. ಜ್ಞಾನದ ಪ್ರಸರಣಕ್ಕೆ ಸಾಪೇಕ್ಷ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ನೀಡಿದರೆ, ಬ್ರಿಟಿಷ್ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಗುಣಲಕ್ಷಣವನ್ನು ಅದು ನಿರೂಪಿಸುತ್ತದೆ. ಅದು ಬದಲಾವಣೆಯನ್ನು ಹೊಂದಲು ತಾತ್ವಿಕವಾಗಿ ಸಾಧ್ಯವಾಗಿತ್ತು.

ಕಿರಿಯ ವಿಭಾಗಗಳಿಂದ ಚಾವಣಿಯು ಮಾತ್ರ ಶಿಶುವನ್ನು ಪ್ರತ್ಯೇಕಿಸಬಹುದಾದರೂ, ಎರಡು ವಿಭಿನ್ನ ಮತ್ತು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಹೊಂದಿಕೆಯಾಗದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಹಿತೆಗಳನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಬಹುದು. ಶಿಶುಶಿಕ್ಷಣ ಶಾಲಾ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಸಂಯೋಜಿತ ಸಂಹಿತೆಗಳ ಹೊರಹೊಮ್ಮುವಿಕೆಗೆ ಇದನ್ನು ಅಗತ್ಯ, ಆದರೆ ಸಾಕಾಗದ ಪರಿಸ್ಥಿತಿ ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸಬಹುದು. ವ್ಯಾಕರಣ ಶಾಲೆಗೆ ಪ್ರವೇಶದ್ವಾರವಾಗಿದ್ದರಿಂದ ಕಿರಿಯ ವಿಭಾಗದಲ್ಲಿ ಆಯ್ಕೆ ಕಾರ್ಯವು ಇತ್ತೀಚಿಗೆ ಪ್ರಾರಂಭವಾಯಿತು. ಇದು ಶಿಶುಶಿಕ್ಷಣ ಶಾಲೆಯನ್ನು ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ ನಿಯಂತ್ರಣದಿಂದ ಸಾಪೇಕ್ಷವಾಗಿ ಮುಕ್ತವಾಗಿರಿಸಿದೆ. ಶಿಶುಶಿಕ್ಷಣ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿನ ಸಂಯೋಜನೆಯ ರೂಪವು ಇತ್ತೀಚಿನವರೆಗೂ ಶಿಕ್ಷಕ-ಆಧಾರಿತ ಆಗಿದ್ದರಿಂದ, ಶಿಕ್ಷಕ ಆಧಾರಿತ ಸಂಯೋಜನೆಯಿಂದ ಹುಟ್ಟಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಸಂಯೋಜನೆಯು ವ್ಯವಸ್ಥೆಗೊಳಿಸಿರಲಿಲ್ಲ.

ಕೊನೆಯದಾಗಿ, ಶಿಶುಶಿಕ್ಷಣ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರು ಬಲವಾದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅಸ್ಮಿತೆಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಮಾಜೀಕರಣಗೊಂಡಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಹೀಗೆ, ಇಂಗ್ಲೀಷ್ ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು, ಇತ್ತೀಚಿನವರೆಗೆ ಮುಕ್ತತೆಯ ಎರಡು ಬಲವಾದ ಸಂಭಾವ್ಯ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದಿತು – ಐದರಿಂದ ಏಳು ವಯಸ್ಸಿನ ನಡುವಿನ ಅವಧಿ; ಇದು ಆಯ್ಕೆಯು ಆರಂಭಿಸುವ ಮುಂಚಿನ ಹಾಗೂ ಹದಿನೆಂಟನೇ ವಯಸ್ಸಿನ ನಂತರದ ಅವಧಿ. ಇದು ಆಯ್ಕೆಯ ನಿಜಕ್ಕೂ ಮುಕ್ತಾಯವಾದ ಅವಧಿ. ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಹಂತದ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ, ಜ್ಞಾನದ ರಚನೆಯ ಉನ್ನತ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಅದರಲ್ಲೂ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಜ್ಞಾನದ ರಚನೆಯಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಈ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಜ್ಞಾನ ರಚನೆಯಲ್ಲಿ ಬದಲಾವಣೆ ಇದ್ದರೆ ಮಾತ್ರ ಕೆಳಗಿನ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾದ ಸಂಹಿತೆ ಬದಲಾವಣೆ ಸಾಧ್ಯ.

ಗ್ರಂಥಸೂಚಿ

BERNSTEIN, B., PETERS, R., and ELVIN, L. (1966). 'Ritual in Education'. Philosophical Transactions of the Royal Society of London, Series B, Vol. 251, No. 772.

(1967). 'Open Schools, Open Society?' New Society, September 14, 1967. DAVIES, D. 1. (1969). 'The Management of Knowledge: a Critique of the Use of Typologies in Educational Sociology'. Sociology, 4, No. I. (See also Chapter 9, this volume.)

(1970). Knowledge, Education and Power. Paper presented to the British Sociological Association Annual Conference, Durham. DOUGLAS, M. (1966). Purity and Danger. London: Routledge & Kegan Paul.

(1970). Natural Symbols. London: Barrie & Rockliff, The Cresset Press. DURKHEIM, E. (1947). On the Division of Labour in Society. Glencoe (Illinois): The Free Press.

(1961). Moral Education. Glencoe (Illinois): The Free Press. --and MAUSS, M. (1963). Primitive Classification. London: Cohen & West. HOYLE, E. (1969). 'How Does the Curriculum Change? (I) A Proposal for Enquiries

(2) Systems and Strategies'.Journal of Curriculum Studies, Vol. I, Nos. 2 and 3· JEFFREY, G. B. (1950). The Unity of Knowledge: Reflections on the Universities of Cambridge and London.

Cambridge: Cambridge University Press. KEDDIE, N. G. (1970). The Social Basis of Classroom Knowledge. M.A. thesis, University of London Institute of Education. (See also KEDDIE, N. G., 'Classroom Knowledge', Chapter 5, this volume.)

MUSGROVE, F. (1968). 'The Contribution of Sociology to the Study of the Curriculum'; in KERR, J. (ed.), Changing the Curriculum. London: University of London Press.

YOUNG, M. F. D. (1971). 'An Approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowledge' in YOUNG, M. F. D. (ed.), Knowledge and Control. London· Collier-Macmillan (Chapter I, this volume).