ನಿತ್ಯದ ಬದುಕನ್ನು ಕುರಿತ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳು ಮತ್ತು ಶಾಲಾ ವೈಫಲ್ಯಗಳನ್ನು ಕುರಿತ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳ ನಿರ್ಮಾಣ: ಸಾಹಿತ್ಯ ಪರಿಶೀಲನೆ

ಅಮನ್ ಮದನ್ ಮತ್ತು ಅನನ್ಯಾ ಪಾಠಕ್

ಸಾರಾಂಶ: ನಿತ್ಯದ ಬದುಕನ್ನು ಕುರಿತ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಅಧ್ಯಯನವು ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ನಾಲ್ಕು ಅಂತರ್‌ಸಂಬಂಧಿತ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ವಿಚಾರಧಾರೆಗಳಿಂದ ರೂಪಿತಗೊಂಡಿವೆ: ಸಾಂಕೇತಿಕ ಸಂವಹನಶಾಸ್ತ್ರ (symbolic interactionism), ನಾಟಕಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರ (dramaturgical sociology), ಜನಾಂಗ-ವಿಧಾನಶಾಸ್ತ್ರ (ethnomethodology) ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಮಾನಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರ (phenomenological sociology). ಇವುಗಳನ್ನು ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಸಮಾನತೆಯ ಅಧ್ಯಯನದೊಂದಿಗೆ ಸೇರಿಸಿ ಅಭ್ಯಸಿಸುವ ಸಂಶೋಧಕರು ನಿತ್ಯದ ಬದುಕಿನಲ್ಲಿ ಶಾಲಾ ವೈಫಲ್ಯಗಳನ್ನು ಕುರಿತ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು (ಗ್ರಹಿಕೆಗಳು) ಹೇಗೆ ಸೃಷ್ಟಿಯಾಗುತ್ತವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಕುರಿತ ವಿವಿಧ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಅವರ ಸಂಶೋಧನೆಗಳಲ್ಲಿ ದಮನಿತ ಮತ್ತು ಶೋಷಿತ ಸಮುದಾಯಗಳು ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ನೋಡುವ ಬಗೆ, ಬೋಧನಾಕ್ರಮದ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಅಧಿಕಾರ ಸಂಬಂಧಗಳ ಪಾತ್ರ, ತಾವಿರುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ಕ್ಷೇತ್ರದಿಂದ ಹುಟ್ಟಿಕೊಳ್ಳುವ ತರಗತಿಯ ಬದುಕನ್ನು ಕುರಿತ ಗ್ರಹಿಕೆಗಳನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಹೇಗೆ ಅಂತರ್ಗತ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ ಎಂಬ ರೀತಿಯ ಎಲ್ಲ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಕುರಿತ ಚರ್ಚೆಗಳಿವೆ. ಇವು ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಸಮಾನತೆಯನ್ನು ಪುನರುತ್ಪಾದನೆಗೂ, ಮತ್ತು ಅದರ ಪ್ರತಿರೋಧಕ್ಕೂ ದಾರಿಯಾಗುತ್ತವೆ. ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ನಿತ್ಯ ಕಾಣುವ ಬದುಕನ್ನು ಕುರಿತ ಭಾರತೀಯ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಈ ಬಗೆಯ ಅನೇಕ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳಿಂದ ಪ್ರಭಾವಿತವಾಗಿವೆ. ಆದರೆ ಅವುಗಳಲ್ಲಿ ಕೆಲವೇ ಕೆಲವು ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಮಾತ್ರ ತರಗತಿಕೋಣೆಗಳಲ್ಲಿ ಶಾಲಾ ವೈಫಲ್ಯಗಳ ಬಗೆಗಿನ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು (ಗ್ರಹಿಕೆಗಳು) ಹೇಗೆ ರೂಪಿಸಲ್ಪಡುತ್ತವೆ ಅಥವಾ ನಿರ್ಮಾಣವಾಗುತ್ತವೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡಿವೆ. ಸಮಾಜದ ದುರ್ಬಲ ಸಮುದಾಯದವರ ಜ್ಞಾನ, ಸ್ವ-ಅರಿವು ಮತ್ತು ಸಂವಹನಾತ್ಮಕ ವಿಧಾನಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಮತ್ತು ಬೋಧನಾವಿಧಾನಗಳನ್ನು ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸುವುದರ ಮಹತ್ವವನ್ನು ಈ ಸಂಶೋಧಕರು ನಮಗೆ ವಿಶದಪಡಿಸುತ್ತಾರೆ. ಈ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಸಂಶೋಧನೆಯು ಇನ್ನೂ ಪೂರ್ಣರೂಪದಲ್ಲಿ ಬೆಳೆದಿಲ್ಲ ಮತ್ತು ತುಣುಕುಗಳಲ್ಲಿ ಮಾತ್ರವೇ ಆಗುತ್ತಿದೆ. ಕಲಿಕೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ನಡುವೆ ಪರಿಚಯಿಸುವ ಯೋಜನಾ ಸೌಲಭ್ಯಗಳಿಗೆ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನ ಮಾಡಲು ಒಳನೋಟಗಳಿಂದ ಕೂಡಿದ ಕೆಲ ಅದ್ಯಯನಗಳು ಮತ್ತು ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳು ನಮ್ಮ ಬಳಿ ಇವೆಯಾದರೂ, ಅದರೊಂದಿಗೆ, ನೋಟಕ್ಕೆ ಸಿಗದ ಕೆಲ ವಿಚಾರಗಳು ಮತ್ತು ಲೋಪಗಳೂ ಇವೆ.

ಪ್ರಮುಖ ಪದಗಳು: ಸೂಕ್ಷ್ಮ-ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರ (ಮೈಕ್ರೊ-ಸೋಶಿಯಾಲಜಿ,) ಶಿಕ್ಷಣ, ನಿತ್ಯದ ಬದುಕು, ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಸಮಾನತೆ, ಶಾಲಾ ವೈಫಲ್ಯ, ನಿರೂಪಣಾತ್ಮಕ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರ.

ಪ್ರಸ್ತಾವನೆ

ನಿತ್ಯದ ಬದುಕನ್ನು ಕುರಿತ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಮತ್ತು ಮಾನವಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಕುರಿತು ಮಹತ್ವದ ಒಳನೋಟಗಳನ್ನು ನೀಡಿವೆ, ಅವುಗಳಲ್ಲಿ ಕೆಲವು ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಮತ್ತು ಬೋಧನಾಕ್ರಮಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಹೊಸ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು/ಪರಿಪಾಠಗಳನ್ನು ಸೂಚಿಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಹೊಂದಿವೆ. ನಿತ್ಯದ ಬದುಕಿನ ಅಧ್ಯಯನವು ನಿರೂಪಿಸುವ ವಿಶ್ಲೇಷಣಾ ಕ್ಷೇತ್ರವು ಬಹಳ ಸಲ ಸಾಮಾನ್ಯ ಲೋಕಜ್ಞಾನಕ್ಕೆ ತಲುಪಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗದ ಒಂದು ಕ್ಷೇತ್ರವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಅಲ್ಲದೇ ಸಾಮಾಜಿಕ ಬದುಕು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಕುರಿತ ಹಳೆಯ ಮ್ಯಾಕ್ರೊ-ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ಕಾಲ್ಪನಿಕಗಳಿಗೆ (imaginaries) ಗಮನಾರ್ಹವಾಗಿಯೇ ಹೊಸ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಅದು ಸೇರಿಸಿದೆ. “ಮೈಕ್ರೊ” ವನ್ನು “ಮ್ಯಾಕ್ರೊ”ದೊಂದಿಗೆ ಜೋಡಿಸುವ ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ಶಿಕ್ಷಣದ ಅನೇಕ ಸ್ತರಗಳಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ಶ್ರೇಣೀಕರಣ, ಬಂಡವಾಳಶಾಹಿ, ವೈಚಾರಿಕೀಕರಣ, ಪ್ರಭುತ್ವ ರಚನೆಯಂತಹ ವಿಸ್ತೃತ ನೆಲೆಯ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂರಚನೆಗಳನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು, ಮತ್ತು ವಿವಿಧ ಸ್ತರಗಳಲ್ಲಿ ಅವುಗಳೊಂದಿಗೆ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುವುದು ಹೇಗೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡಿದೆ. ಅಂತಹ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನು ಬಳಸಿ ವಿಶ್ಲೇಷಿಸುವ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಭಾರತದಲ್ಲಿ ನಿಧಾನವಾಗಿ ಹೊರಬರುತ್ತಿವೆ. ಪ್ರಾದೇಶಿಕ ಹಾಗೂ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ವೈಶಿಷ್ಟ್ಯಗಳು ನಾವು ಹೇಗೆ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುತ್ತೇವೆ ಮತ್ತು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತೇವೆ ಎನ್ನುವುದಕ್ಕೆ, ಹಾಗೂ ವಿವಿಧ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಇವು ಪರಸ್ಪರ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುವುದಕ್ಕೆ ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತವೆ. ಒಂದು ರೀತಿಯ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳಲ್ಲಿ ನಡೆದ ಕೆಲಸವು ಬೇರೆ ಬಗೆಯ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಯೋಜನವಾಗದೇ ಇರಬಹುದು. ಚಿಂತನಾಶೀಲತೆ, ಅರ್ಥನಿರೂಪಣೆ, ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂರಚನೆಗಳು ಒಟ್ಟಿಗೇ ಹೇಗೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತವೆ ಎನ್ನುವುದರ ಒಂದು ಸಮಗ್ರವಾದ ಗ್ರಹಿಕೆಯು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಸುಧಾರಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಅಮೂಲ್ಯವಾದದ್ದು ಅಂತಾದರೆ ದಕ್ಷಿಣ ಏಶಿಯಾದಿಂದ ಲಭ್ಯವಾಗುವ ಒಳನೋಟಗಳನ್ನು ವಿಸ್ತರಿಸುವುದು ಬಹಳ ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ಪ್ರಬಂಧವು ಅಂತಹ ಒಂದು ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡುವ ಒಂದು ಪ್ರಯತ್ನವಾಗಿದೆ. ನಿತ್ಯದ ಬದುಕನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಕೊಡುಗೆಯನ್ನಿತ್ತ ಕೆಲವು ಮಹತ್ವದ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸುವುದರೊಂದಿಗೆ ಈ ಪ್ರಬಂಧವು ಆರಂಭವಾಗುತ್ತದೆ. ನಂತರ ಆ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿದ ಕೆಲ ಸಂಶೋಧನಾ ಸಾಹಿತ್ಯವನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸುತ್ತದೆ. ಮುಂದಿನ ವಿಭಾಗದಲ್ಲಿ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಇಲ್ಲಿನ ಶಾಲಾ ವೈಫಲ್ಯಗಳು ಮತ್ತು ಯಶಸ್ಸುಗಳನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಿದ ಅಧ್ಯಯನಗಳನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ಪ್ರದೇಶದಲ್ಲಿ ಈ ಸಂಪ್ರದಾಯವನ್ನಾಧರಿಸಿದ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಆರಂಭಿಕ ಹಂತದಲ್ಲಿಯೇ ಇರುವುದರಿಂದ ಇದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿ ಎತ್ತಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾದ ಕೆಲವು ಪ್ರಮುಖ ವಿಷಯಗಳು ಮತ್ತು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಈ ಪ್ರಬಂಧವು ಕೊನೆಯಲ್ಲಿ ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ದೂರವಾಗಿಸಬಹುದಾದ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನವು ಒಂದು ಮುಖ್ಯವಾದ ಕ್ಷೇತ್ರವಾಗಿದೆ. ಅಲ್ಲಿಂದಲೇ ಭ್ರಮನಿರಸನ ಹುಟ್ಟಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ತನಗೆ ಯೋಗ್ಯತೆ ಇಲ್ಲ ಎಂಬ ಭಾವವು ಪ್ರಚೋದಿಸಲ್ಪಡುತ್ತದೆ. ಮೌಲ್ಯಮಾಪನವೆಂದರೆ ಸೌಲಭ್ಯವಂಚಿತರ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವದ ಮೇಲೆ ವೈಫಲ್ಯವೆಂಬ ಶರಾ ಬರೆಯಲು ಸಾಮಾಜಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳು (ಸಂರಚನೆಗಳು) ಬಳಸುವ ಸಾಧನಗಳು ಎಂದು ನೋಡುವುದು ಸುಲಭ. ಆದರೆ ಅದು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನಗಳ ಪಾತ್ರದ ಬಗೆಗಿನ ಸಂಪೂರ್ಣ ಚಿತ್ರಣವನ್ನು ನಮಗೆ ನೀಡುವುದಿಲ್ಲ. ತರಗತಿಕೋಣೆಯ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ (ಫಾರ್ಮೇಟಿವ್) ಮತ್ತು ವರ್ಷದ ಕೊನೆಗೆ ಮಾಡುವ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು (ಸಮೇಟಿವ್) ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಪ್ರಗತಿಗೆ/ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತವೆ. ತರಗತಿಕೋಣೆಯ ಕೆಲವು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನಗಳನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸಿರುವ ಟೆರಿ ಕ್ರುಕ್ಸ್ (1988) ಅವುಗಳನ್ನು

ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ನಡೆಸಿದರೆ ಅದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕಲಿಕೆಗೆ ಒಂದು ಅರ್ಥಪೂರ್ಣ ಕೊಡುಗೆಯಾಗಬಲ್ಲದು ಎಂದು ವಾದಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಆದರೆ ಶಾಲೆಗಳ ಮತ್ತು ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಗುರಿಗಳಿಗೆ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿರುವ ಮತ್ತು ಅವುಗಳನ್ನು ಕುಂಠಿತಗೊಳಿಸುವ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದ ರೂಪಗಳೂ ಇವೆ. ಇದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಇವತ್ತಿನ ದಿನಗಳ ಒಂದು ಸಮಸ್ಯೆಯಾಗಿದೆ, ಹೊಣೆಗಾರಿಕೆಯನ್ನು ಕುರಿತ ಸಂವಾದಗಳಲ್ಲಿ ಉತ್ತಮ ಕಲಿಕೆಯು ನಿಜವಾಗಿ ಹೇಗೆ ನಡೆಯುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು (ಸಿಎಫ್.ಮದನ್,2012) ನಾವು ಗಮನಿಸದೇ ಹೋಗುವ (ಕ್ರುಕ್ಸ್, 2011) ಸಾಧ್ಯತೆ ಇರುತ್ತದೆ. ರಾಯ್ಸ್ ಸ್ಯಾಡ್ಲರ್ (1989) ರವರು ಮಾರ್ಗಪ್ರವರ್ತಕ ಲೇಖನವೊಂದರಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನವನ್ನು 'ಮಾಡುವುದರ' ಬದಲಿಗೆ ಅವರು ಅದರಲ್ಲಿ ಸ್ವ ಇಚ್ಛೆಯಿಂದ ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳುವಂತಾಗುವುದು ಮುಖ್ಯ ಎಂದು ವಾದಿಸುತ್ತಾರೆ. ಕಲಿಯುವುದು ಬಹಳ ಮುಖ್ಯ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಸ್ವತಃ ನಂಬಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ತಮ್ಮ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಏನು ಮಾಡಬೇಕು ಎನ್ನುವುದರ ಒಂದು ಸ್ಪಷ್ಟ ಚಿತ್ರಣ ಅವರಿಗೆ ಸ್ವತಃ ಇರಬೇಕು. ಶಾಲೆಯ ನಿತ್ಯದ ಬದುಕಿನ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡುವುದರಿಂದ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದ ಅರ್ಥಪೂರ್ಣ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಕುರಿತು ಗಮನಾರ್ಹ ಒಳನೋಟಗಳನ್ನು ಪಡೆಯಬಹುದು, ಹಾಗೂ ಅದು ಏಕೆ ಮತ್ತು ಹೇಗೆ ಹಳಿತಪ್ಪುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಅನುಕೂಲವಾಗುತ್ತದೆ.

ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು, ಮೌಲ್ಯಮಾಪನಗಳು, ಉತ್ತಮ ಅಂಕ ಅಥವಾ ವೈಫಲ್ಯಗಳು ಭಾರತದ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಒಂದು ಗಟ್ಟಿಯಾದ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಹಿಡಿತವನ್ನು ಹೊಂದಿವೆ. ವೈಫಲ್ಯವು ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಯೊಬ್ಬನ ಮೇಲೆ ಮಾನಸಿಕ ಆಘಾತ, ಸಂಗಡಿಗರ ಸಮುದಾಯದಿಂದ ಹೀಯಾಳಿಕೆ, ನಂತರ ಪ್ರೌಢಾವಸ್ಥೆಯ ಬದುಕಿನಲ್ಲಿ ಆರ್ಥಿಕವಾಗಿ ಒಳ್ಳೆಯ ಆದಾಯವಿರುವ ಅಥವಾ ಪ್ರಭಾವೀ ಸ್ಥಾನಗಳನ್ನು ಪಡೆಯುವ ಅವಕಾಶಗಳು ಕಡಿಮೆಯಾಗುವುದು ಮೊದಲಾದ ದೂರಗಾಮಿ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಉಂಟುಮಾಡಬಲ್ಲದು. ವರ್ಷದ ಕೊನೆಗೆ ನಡೆಸುವ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳ ರೂಪದಲ್ಲಿರುವ ಸಂಕಲನಾತ್ಮಕ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನವನ್ನು (summative assessment) ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಅಳೆಯಲು ಇರುವ ಏಕೈಕ ಸಾಧನವೆಂಬಂತೆ ಭಾವಿಸುವ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯು ಅಸಮಾನತೆಗಳು ಅಂತರ್ಗತಗೊಂಡಿರುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂರಚನೆಗಳನ್ನು ಸಕ್ರಮಗೊಳಿಸುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಇರುತ್ತದೆ. ಅದೇ ರೀತಿ ತರಗತಿಕೋಣೆಯ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನಗಳು ಪ್ರತಿಷ್ಠಿತ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳಿಗೆ ಇಚ್ಛಾನುಸಾರವಾಗಿ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ನೀಡಬಹುದು ಮತ್ತು ಒಂದು ಸಮುದಾಯದ ಮೇಲಿನ ಅವರ ಹಿಡಿತವನ್ನು ಪುನರ್‌ದೃಢೀಕರಿಸಬಹುದು.

ಸಾಮಾಜಿಕ ಪುನರುತ್ಪಾದನೆ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂರಚನೆಯೊಂದರ ನಿರ್ವಹಣೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳ ಪಾತ್ರದ ಬಗೆಗೆ ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಗೊತ್ತಿದೆ (ಬೊವೆಲ್ಸ್ ಮತ್ತು ಜಿಂಟಿಸ್, 1976; ಬೋರ್ದಿಯೊ ಮತ್ತು ಪ್ಯಾಸರಾನ್, 1990). ಇದು ಶಿಕ್ಷಣವು ಸಾಮಾಜಿಕ ಬದಲಾವಣೆಗಳಿಗೆ ಒಂದು ಮೆಟ್ಟಿಲಾಗುತ್ತದೆ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಸ್ಥಾನಗಳನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸಲು ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತದೆ, ಹಾಗೂ ಉತ್ತಮ ನಾಗರಿಕರನ್ನು ಮತ್ತು ಉತ್ತಮ ಮನುಷ್ಯರನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುತ್ತದೆ ಎಂಬ ಕಥನಗಳನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸುವ ಆಧುನಿಕತೆಯ ಸಂವಾದಗಳಿಗೆ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿದೆ (ಬೊಲಿ ಮತ್ತಿತರರು., 1985). ಶಿಕ್ಷಣವು ಯಾವ ಸಾಂರಚನಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಒಳಗೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತದೆಯೋ ಅದು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವಿಮೋಚನಾ ಕಥನಗಳನ್ನು ವಿವಿಧ ದಿಕ್ಕುಗಳತ್ತ ಎಳೆದೊಯ್ಯಬಹುದು. ವ್ಯವಸ್ಥಿತವಾಗಿ ಅಸಮಾನತೆಯನ್ನು ಒಳಗೊಳ್ಳುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯೊಂದರಲ್ಲಿ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪುನರುತ್ಪಾದನೆಗೆ ಕಡ್ಡಾಯವಾಗಿ ಕೆಲವು ಜನರನ್ನು ಅವರು ಉನ್ನತ ಉದ್ಯೋಗ ಅಥವಾ ಹುದ್ದೆಗಳಿಗೆ ಸೂಕ್ತವಾದವರಲ್ಲ ಎನ್ನುತ್ತ "ತಣ್ಣಗಾಗಿಸುವುದು"

(cooling out) ಅಗತ್ಯ ಬೀಳುತ್ತದೆ (ಕ್ಲಾರ್ಕ್, 1960; ಹಾಪರ್, 1968). ಈ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ಬಹುಸಂಖ್ಯೆಯ ಜನತೆಯನ್ನು ಅಧಿಕಾರ ಸ್ಥಾನಗಳು ಮತ್ತು ಸೌಲಭ್ಯಗಳಿಂದ ಹೊರಗಿಡುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ತ್ಯಜಿಸುತ್ತದೆ. ಅಂತಹ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ಮಾಡುವ ಕೆಲಸವೆಂದರೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಹಣೆಪಟ್ಟಿ ಹಚ್ಚುವುದು ಮತ್ತು ಅವರನ್ನು 'ಅಧಿಕೃತ'ವಾಗಿ ಹೊರದಬ್ಬುವುದು. ಶ್ರೇಣಿ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯೊಂದರ ವಿವಿಧ ಪದರಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುವಾಗ ಇದು ಆರ್ಥಿಕ, ರಾಜಕೀಯ ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಸೇರಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡಬಹುದು.

ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ಸಾಮಾಜಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳಿಗೆ ಒಂದು ನ್ಯಾಯಬದ್ಧ ಆಧಾರವನ್ನು ಒದಗಿಸುವ ಒಂದು ಬಗೆಯಾಗಿದೆ. ಹೀಗೆ ನ್ಯಾಯಬದ್ಧಗೊಳಿಸುವುದು ಅಧಿಕಾರ ಸಿಗದಿದ್ದವರ ವಿರೋಧವನ್ನು ಚದುರಿಸಲು ಪ್ರಯೋಜನಕ್ಕೆ ಬರುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಭಾರತದ ಸಾಮಾಜಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಾದ ಒಂದು ಬದಲಾವಣೆಯೆಂದರೆ ಕೃಷಿ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಾದ ಬದಲಾವಣೆ, ಕೃಷಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವವರ ಸಂಖ್ಯೆ ಇಳಿಮುಖವಾಗುತ್ತಿದೆ; ರೈತರ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಆದಾಯದ ಇಳಿತ ಮತ್ತು ಅಭದ್ರತೆ ಕಾಡುತ್ತಿದೆ. ಅವರ ಬಗೆಗೆ ಬಹುವಾಗಿ ಕೇಳಿಬರುವ ಮಾತೆಂದರೆ, ಅವರು ಓದಿನಲ್ಲಿ ಚುರುಕಾಗಿರಲಿಲ್ಲ, ಇಲ್ಲದಿದ್ದರೆ ಅವರೂ ಇತರರ ಹಾಗೆ ಇಂಜಿನಿಯರ್ ಅಥವಾ ಮ್ಯಾನೇಜರ್ ಆಗಿರಬಹುದಿತ್ತು. ಇಲ್ಲಿ ದೋಷ ಸಾಮಾಜಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯದ್ದಲ್ಲ, ಅವರದ್ದೇ ಎಂಬ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಬಿಂಬಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಸಾಮಾಜಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ಹೇಗೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದರ ಒಂದು ಸ್ಪಷ್ಟ ಗ್ರಹಿಕೆಯಿದ್ದಲ್ಲಿ ಅಂತಹ ಹೇಳಿಕೆಗಳು ಹೇಗೆ ಯಥಾಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ತಪ್ಪಾಗಿ ಸಮರ್ಥಿಸುತ್ತವೆ ಎನ್ನುವುದು ತಿಳಿಯುತ್ತದೆ. ಅಂದರೆ, ಶ್ರೇಣಿ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಉನ್ನತ ಸ್ತರಗಳಲ್ಲಿ ಅನುಕೂಲವಿರುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಮುದಾಯಗಳಿಂದ ಬರುವ ಮಕ್ಕಳೇ ಅಸಮಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ಕಾಣಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತ ಬರುವುದು ನ್ಯಾಯಯುತವಾಗಿದೆ ಎಂದು ಅವು ದೃಢೀಕರಿಸುತ್ತವೆ. ಕೃಷಿ ಕ್ಷೇತ್ರದ ಅವನತಿಗೆ ಕಾರಣವಾಗಿ, ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಮೇಲ್ಮುಖ ಚಲನೆಗೆ ಅಗತ್ಯವಿರುವ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಮತ್ತು ಔದ್ಯೋಗಿಕ ಪರ್ಯಾಯಗಳನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸಲು ನಮ್ಮನ್ನು ವಿಫಲರನ್ನಾಗಿಸಿದ ಅಂತಹ ಅಧಿಕಾರದ ತಕ್ಕಡಿಯನ್ನು ನಾವು ನಿರ್ಲಕ್ಷಿಸಿದರೆ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಾಮಾಜಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯೊಂದು ನ್ಯಾಯಯುತ ಹಾದಿಯಲ್ಲಿ ಸಾಗುತ್ತಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ನಾವು ನಮಗೆ ಅರಿವಿರದೇ ದೃಢೀಕರಿಸುತ್ತಿರುತ್ತೇವೆ. ಅಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲ, ಸಮಾಜದ ಪ್ರಬಲರ ಬದುಕಿನ ಕ್ರಮವನ್ನು ಶಾಲೆ-ಕಾಲೇಜು ಮತ್ತು ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳ ಸ್ಥಾಪಿತ ಮತ್ತು ಯಜಮಾನಿಕೆಯ ಪರಿಪಾಠಗಳನ್ನಾಗಿ ಬದಲಾಯಿಸುವ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ, ಬೋಧನಾಕ್ರಮ ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ರಾಜಕೀಯವನ್ನು ನಿರ್ಲಕ್ಷಿಸಿದಾಗಲೂ ಅದನ್ನೇ ಮಾಡುತ್ತಿರುತ್ತೇವೆ. ಸಮಾಜದ ಕೆಲವು ಜನರನ್ನು ಹೊರಗಿಡಲು ಶಿಕ್ಷಣವು ಒಂದು ನ್ಯಾಯಬದ್ಧ ಸಬೂಬಾಗಿಬಿಡುತ್ತದೆ. ಇಷ್ಟೆಲ್ಲದರ ನಡುವೆ. ಅದಾಗಲೇ ಕುಸಿದು ಬೀಳುತ್ತಿರುವ ಸರಕಾರಿ ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಆಡಳಿತಾಧಿಕಾರಿಗಳನ್ನು ಈ ಎಲ್ಲದಕ್ಕೆ ಸುಲಭವಾಗಿ ಹೊಣೆಗಾರರನ್ನಾಗಿಸಿ ನಿಂದಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ.

ಆದರೆ ಶಾಲೆಗಳು ಸಾಮಾಜಿಕ ಪುನರುತ್ಪಾದನೆಯ ಸಾಧನಗಳು ಎಂಬ ಆಲೋಚನೆ ಸರಿಯಲ್ಲ. ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಬಂಧಗಳು ಬದಲಾಗುತ್ತಿವೆ, ಅದರಂತೆ ಶಾಲೆ, ಕಾಲೇಜು ಮತ್ತು ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳಂತಹ ಸಂಸ್ಥೆಗಳೂ ಬದಲಾಗುತ್ತಿವೆ. ಅವು ಮಥಿಸಿ ರೋಬೋಟ್‌ಗಳನ್ನು ತಯಾರಿಸುವ ಯಂತ್ರದಂತೆ ಅಲ್ಲ, ಬದಲಿಗೆ ಹಗ್ಗಜಗ್ಗಾಟ ನಡೆಯುತ್ತಿರುವ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಾಗಿವೆ, ಅವು ಪ್ರತಿರೋಧ ಮತ್ತು ವಿರೋಧಗಳ ತಾಣಗಳು. ವ್ಯವಸ್ಥಿತವಾಗಿ ರಚಿತಗೊಂಡ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ತಾತ್ವಿಕತೆ ಮತ್ತು ರಾಜಕೀಯ ಆಂದೋಲನಗಳಿಂದ ಹಿಡಿದು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಅರ್ಥಪೂರ್ಣ ನಿರೂಪಣೆಗಳನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸಲು ಮನಸ್ಸಿನೊಳಗೇ ಹೋರಾಟ ನಡೆಸುವ ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳವರೆಗೆ ಶಿಕ್ಷಣ, ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ, ಮತ್ತು

ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂರಚನೆಗಳ ನಡುವೆ ವಿಭಿನ್ನ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಕಾಣಲು ಬಯಸುವ ಶಕ್ತಿಗಳು ಹರಡಿಕೊಂಡಿವೆ.

ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂರಚನೆಗಳ (ಅಥವಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳ) ಮತ್ತು ನಿತ್ಯದ ಬದುಕಿನ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನು ಸಮನ್ವಯಗೊಳಿಸುವುದರಿಂದ ಶಿಕ್ಷಣದ ಇತರ ಎಲ್ಲಾ ಅಂಶಗಳಿಗಿಂತ, ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನವನ್ನು ಇನ್ನೂ ಹೊಸ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ, ವಿವಿಧ ಬಗೆಗಳಲ್ಲಿ ನೋಡಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗಬಹುದು. ಇವತ್ತಿನ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿರುವ ಅಸಮಾನತೆಗಳನ್ನು ಸಂರಕ್ಷಿಸುವ ಬದಲು ಒಂದು ಸಮತಟ್ಟಾದ ಆಟದ ಬಯಲನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸಬೇಕು ಎಂದು ನಂಬುವವರಿಗೆ ಮ್ಯಾಕ್ರೊ ಮತ್ತು ಮೈಕ್ರೊ ಸಮನ್ವಯ ಹಾಗೂ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಮತ್ತು ಏಜೆನ್ಸಿಯ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ರೂಪಿಸುವ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಪ್ರಯತ್ನಗಳು ಸಶಕ್ತ ಒಳನೋಟಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಬಹುದು. ಇಲ್ಲಿ ಮಾಡಲಾಗುವ ಸಾಹಿತ್ಯ ಪರಿಶೀಲನೆಯು ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಪ್ರಸ್ತುತ ನಿತ್ಯದ ಬದುಕನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸುವ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಮತ್ತು ಮಾನವಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಂಡು ಬರೆಯಲ್ಪಟ್ಟ ಸಂಶೋಧನಾ ಸಾಹಿತ್ಯವನ್ನು ಸಮೀಕ್ಷಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ನಡೆದ ಪ್ರತಿಯೊಂದೂ ಲೇಖನ, ಪುಸ್ತಕ ಅಥವಾ ಸಂಶೋಧನೆಯನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸುವ ಒಂದು ಸಮಗ್ರ ಸಮೀಕ್ಷೆಯನ್ನು ಇಲ್ಲಿ ಕಾಣಬಹುದು ಎಂದೇನೋ ಹೇಳುವುದಿಲ್ಲವಾದರೂ, ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಶಾಲಾ ವೈಫಲ್ಯಗಳು, ಅದರ ಕಾರಣಕರ್ತರು (agency) ಮತ್ತು ಅದರ ಪ್ರತಿರೋಧಗಳನ್ನು ಕೇಂದ್ರವಾಗಿರಿಸಿಕೊಂಡ ಬರಹಗಳ ರೂಪರೇಖೆಗಳು ಮತ್ತು ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನು ಚಿತ್ರಿಸುವ ಒಂದು ಯತ್ನವನ್ನಂತೂ ಮಾಡುತ್ತೇವೆ. ಇಲ್ಲಿ ಈ ಕ್ಷೇತ್ರಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಕಟ್ಟಲ್ಪಟ್ಟ ಪ್ರಮುಖ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುವ ಯತ್ನ ಮಾಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ಭಾರತದಲ್ಲಿನ ಶಾಲಾ ವೈಫಲ್ಯಗಳು ಮತ್ತು ಯಶಸ್ಸುಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸುವ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವಿವರಣೆಗಳನ್ನೂ ಸಹ ಇಲ್ಲಿ ಗುರುತಿಸಲಾಗುವುದು. ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಪರಿಹರಗಳನ್ನೇನೂ ಇಲ್ಲಿ ಸೂಚಿಸಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ, ಆದರೆ ಈ ಭಾಗದ ಜಗತ್ತಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಸ್ತುತವಾಗುವ ಪ್ರಮುಖ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು ಮತ್ತು ಸಂಶೋಧನಾ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನವನ್ನಂತೂ ಮಾಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ಇಲ್ಲಿನ ವಿಚಾರಗಳು ಈ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಮತ್ತು ಎಂಪಿರಿಕಲ್ ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ಮಾಡಬಯಸುವವರಿಗೆ ಸಹಾಯವಾಗಬಹುದು ಎಂದು ಆಶಿಸುತ್ತೇವೆ.

ನಿತ್ಯದ ಬದುಕಿನ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರದಲ್ಲಿರುವ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳು

ದಿನನಿತ್ಯದ ಬದುಕನ್ನು ಕೇಂದ್ರವಾಗಿರಿಸಿಕೊಂಡ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳು ಹೊರಬರುತ್ತಿರುವುದರಿಂದ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಇರುವ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಮತ್ತು ಮಾನವಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಗ್ರಹಿಕೆಗಳು ಗಮನಾರ್ಹವಾಗಿ ಬದಲಾಗಿವೆ. ಅವುಗಳನ್ನು ಕಳೆದ ಎರಡು ತಲೆಮಾರುಗಳಿಂದ ಅನೇಕ ಬೌದ್ಧಿಕ ಮತ್ತು ರಾಜಕೀಯ ವಿಚಾರಧಾರೆಗಳು ಸೇರಿ ಬೆಳೆಸುತ್ತಿವೆ. ಸದ್ಯಕ್ಕೆ ಮೂರು ಅಂತಹ ವಿಚಾರಧಾರೆಗಳನ್ನು ನಾವು ಗುರುತಿಸಬಹುದು: 1) ಒಂದು ಧಾರೆಯು ಸಂವಹನಗಳ ಮೂಲಕ ಸ್ವ-ರಚನೆ ಹೇಗೆ ರೂಪುಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವ ಬಗೆಗೆ ಒತ್ತು ನೀಡಿತು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಸ್ವ-ರಚನೆಯು ಇತರರು ತನ್ನನ್ನು ಹೇಗೆ ನೋಡುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಗಮನಿಸುತ್ತ, ಅದು ತನ್ನಲ್ಲಿ ಯಾವ ಭಾವವನ್ನು ಉಂಟು ಮಾಡಬೇಕು/ಮಾಡುತ್ತದೆ (ಅಥವಾ ಅದನ್ನು ತಾನು ಹೇಗೆ ಸ್ವೀಕರಿಸಬೇಕು?) ಎಂಬುದನ್ನು ಕುರಿತು ಯೋಚಿಸುತ್ತ ರೂಪುಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಸ್ವ-ರಚನೆಯು ನಂತರ ಸವಾಲುಗಳನ್ನು ಮಣಿಸುತ್ತ ಬೆಳೆಯತೊಡಗಬಹುದು, ಅಥವಾ ಹತಾಶೆಯ ಕೂಪದಲ್ಲಿ ಬಿದ್ದು ಕಷ್ಟಕರ ಕೆಲಸಗಳ ಎದುರು ಸೋತು ಕೈಚೆಲ್ಲಬಹುದು. ಇದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಜಾರ್ಜ್ ಹರ್ಬರ್ಟ್ ಮೀಡ್ ಮತ್ತು

ಹರ್ಬರ್ಟ್ ಬ್ಲೂಮರ್ ರವರ ಸಾಂಕೇತಿಕ ಸಂವಹನಾವಾದ / ಸಾಂಕೇತಿಕ ಸಂವಹನದ ವಿಚಾರಧಾರೆ (symbolic interactionism) ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಸುವ ಅಮೇರಿಕಾದ ವ್ಯಾವಹಾರಿಕ ವಿಚಾರವಾದದಿಂದ ಹುಟ್ಟಿಕೊಂಡಿದೆ. ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಇವರಿಬ್ಬರ ವಿಚಾರಗಳು ಸ್ವ-ರಚನೆಯ ನಿರ್ಮಾಣ ಮತ್ತು ಅದನ್ನು ರೂಪಿಸುವ ಅಂತರಂಗದ ಸಂಭಾಷಣೆಗಳನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸಲು ಇತರರನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸಿವೆ. 2) ಎರಡನೆಯ ಧಾರೆಯು ಸ್ವ- ದತ್ತ ಹೆಚ್ಚು ಒತ್ತು ನೀಡುವುದಿಲ್ಲ, ಬದಲಿಗೆ ಇತರರೊಂದಿಗಿರಬೇಕಾದ ನಮ್ಮ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ರಚಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ನಾವು ಅವರೊಂದಿಗೆ ಸಂವಹನ ನಡೆಸುವ ಮತ್ತು ವ್ಯವಹರಿಸುವ ಬಗೆಗಳನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರ ಕೆಲಸವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು, ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳು, ಆಡಳಿತ ವರ್ಗ ಮತ್ತು ಪಾಲಕರೊಂದಿಗೆ ತಮ್ಮ ಅನಿಸಿಕೆಗಳನ್ನು ವಿನಿಮಯಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ (negotiating impressions) ಒಂದು ನಿರಂತರ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಎಂದೇ ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲಾಗುತ್ತದೆ. ಸಂವಹನದಲ್ಲಿ ಏನನ್ನು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕವಾಗಿ ಗುರುತಿಸುವುದರ ಮೇಲೆ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನವು ನಿಂತಿರುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಔಚಿತ್ಯಪೂರ್ಣ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯ ಪರಿಪಾಠಗಳನ್ನೂ ಅರಿತಿರಬೇಕು. ಸಂವಹನದ ಬಗೆಗಿನ ಅಂತಹ ಕಾಳಜಿಗಳನ್ನು ಇರ್ವಿಂಗ್ ಗಾಫ್‌ಮನ್ ಅವರಿಂದ ಸ್ಥಾಪಿತವಾದ ನಾಟಕಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರದಲ್ಲಿ (dramaturgical sociology), ಮತ್ತು ಹೆರಾಲ್ಡ್ ಗಾರ್ಫಿಂಕೆಲ್ ಮತ್ತು ಆರನ್ ಸಿಸರೆಲ್ ಅವರಿಂದ ಸ್ವಲ್ಪ ಭಿನ್ನವಾಗಿ ಪ್ರಚಲಿತಗೊಂಡ ಜನಾಂಗೀಯ ವೈಧಾನಿಕತೆ(ethnomethodology) ಯಲ್ಲಿ ಕಾಣಬಹುದು. 3) ಮೂರನೆಯ ಧಾರೆಯು ಸರಿಯಾದ ಜ್ಞಾನ ಎನ್ನುವುದು ಹೇಗೆ ರೂಪಿತವಾಗುತ್ತದೆ, ಕೆಲವು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುವುದು, ಮತ್ತು ಯಾವುದು ನ್ಯಾಯೋಚಿತ ಎನಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದೆ. ಇದು ಆಲ್‌ಫ್ರೆಡ್ ಶೂಜ್ ರವರ ವಿದ್ಯಮಾನಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಸಿದ್ಧಾಂತ ಮತ್ತು ನಂತರ ಅದನ್ನೇ ಮುಂದುವರೆಸಿಕೊಂಡು ಹೊರಬಂದ ಪೀಟರ್ ಬರ್ಗರ್ ಮತ್ತು ಥಾಮಸ್ ಲುಕ್ಮನ್‌ರವರ ಮಾರ್ಗಪ್ರವರ್ತಕ ಲೇಖನಗಳಿಂದ ಪ್ರಭಾವಿತವಾಗಿದೆ. ಈ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಪರಂಪರೆಗಳು ಇನ್ನೂ ಅನೇಕ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಪ್ರಭಾವಗಳೊಂದಿಗೆ ಸೇರಿ ಶಾಲೆ, ಕಾಲೇಜು ಮತ್ತು ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳಲ್ಲಿ ಅಲ್ಲಿನ ನಿತ್ಯದ ಬದುಕನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಂಡು ಹೇಗೆ ವ್ಯವಹರಿಸುವುದು ಎನ್ನುವುದಕ್ಕೆ ಅಗತ್ಯವಿರುವ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು ಮತ್ತು ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಿವೆ. ಶಿಕ್ಷಣ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಮುಖಾಮುಖಿ ಸಂವಹನಗಳಿಂದ ಹಿಡಿದು ನೀತಿಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುವವರೆಗೆ ಹಲವು ಸ್ತರಗಳಲ್ಲಿ ಮಧ್ಯಪ್ರವೇಶಿಸುವ ಸಶಕ್ತ ಸಾಧನಗಳಂತೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತವೆ. ಮೊದಮೊದಲು ಸಾಮಾಜಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳ/ಸಂರಚನೆಗಳ ಬಗೆಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಗಮನ ಕೊಡಲಿಲ್ಲ, ನಿತ್ಯದ ಬದುಕೇ ನಮ್ಮ ವಾಸ್ತವವಾದ್ದರಿಂದ ನಾವು ಅದನ್ನೇ ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಬೇಕು ಎಂದು ಅವರೆಲ್ಲ ಯೋಚಿಸಿದ್ದರು. ಆದರೆ, ಈಗ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಕಲ್ಪನೆಗಳು ಸಮನ್ವಯೀಕೃತ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಂಡಿವೆ. ಇತ್ತೀಚೆಗೆ ಸ್ಥೂಲಸ್ತರದ-ಸೂಕ್ಷ್ಮಸ್ತರದ (ಸ್ಟ್ರೈಕರ್, 2006) ಮತ್ತು ರಚನೆ-ನಿಯೋಗಿ (ಗಿಡನ್ಸ್, 1984, 1993) ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳೆರಡನ್ನೂ ಸೇರಿಸಿ ಹೇಗೆ ನಿತ್ಯದ ಬದುಕು ಸಾಮಾಜಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನೇ ಪುನರುತ್ಪಾದಿಸುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಸವಾಲೊಡ್ಡುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಕೆಳಗೆ ಶಾಲಾ ವೈಫಲ್ಯಗಳ ಮೇಲಿನ ಸಂಶೋಧನೆಗೆ ಉಪಯುಕ್ತವಾಗುವ ಮುಖ್ಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು ಮತ್ತು ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನು ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತವಾಗಿ ಪರಿಚಯಿಸಲಾಗಿದೆ. ನಂತರ ಭಾರತದಲ್ಲಾದ ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸಲು ಅವುಗಳನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಗಿದೆ.

ಸ್ವ ಮತ್ತು ಅಂತರಂಗದ ಸಂಭಾಷಣೆಗಳು

ಸಾಂಕೇತಿಕ ಸಂವಹನದ ವಿಚಾರಧಾರೆಯು “ಸ್ವ” ದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಮತ್ತು ಹೇಗೆ ಅದು ಸಂಕೇತಗಳನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಂಡು ನಮಗೆ ನಿಕಟವಾಗಿರುವ ಪರಿಸರದೊಂದಿಗೆ ನಡೆಸುವ ಸಂವಹನದ ಮೂಲಕ ನಿರಂತರವಾಗಿ ರೂಪಿತವಾಗುತ್ತ, ಮರುರೂಪಿತವಾಗುತ್ತ ಇರುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಕಾಣಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಈ ಪರಂಪರೆಯಲ್ಲಿ 'ಸ್ವ' ಮತ್ತು ಅದರ ಆಂತರಂಗಿಕ ಸಂಭಾಷಣೆಗಳ ಮೇಲೆ ಒತ್ತು ನೀಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ಇತರರು ನಮ್ಮನ್ನು ಹೇಗೆ ನೋಡುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದರ ಮೇಲೆ ಆಂತರಂಗಿಕವಾಗಿ ಪರ್ಯಾಲೋಚಿಸುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಇಲ್ಲಿ ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಇದು ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಅನನ್ಯತೆಯ ಒಳಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ನಮಗೆ ನೀಡುತ್ತದೆ. ಶಾಲೆಯ ವಿಷಯವೊಂದನ್ನು ಇಷ್ಟಪಡುವ ಅಥವಾ ಇಷ್ಟಪಡದಿರುವ ಭಾವವನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯೊಬ್ಬನು/ಳು ಹೇಗೆ ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾನೆ/ಳೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ನೋಡಲು ಇದು ನಮಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಈ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಂಡು ನಾವು ಹೇಗೆ ಪರೀಕ್ಷೆಯನ್ನು ಕುರಿತ ಆತಂಕವು ಕಲಿಕೆಯ ಅನುಭವವನ್ನು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ವಿಕೃತಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಆರಂಭಿಸುತ್ತೇವೆ. ಈ ಪರಂಪರೆಯು ಹೆನ್ರಿ ಜೇಮ್ಸ್ ಮತ್ತು ಜಾನ್ ಡೇವಿಯವರಂತಹ ವ್ಯಾವಹಾರಿಕವಾದಿಗಳ ವಿಚಾರಗಳಿಂದ ಪ್ರಭಾವಿತಗೊಂಡು, ನಂತರ ಸಾಂಕೇತಿಕ ಸಂವಹನವಾದೀ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವಾಗಿ (ಸಿ.ಎಚ್.ಕೂಲಿ, ಡಬ್ಲ್ಯು.ಈ ಥಾಮಸ್, ಹರ್ಬರ್ಟ್ ಬ್ಲೂಮರ್) ರೂಪುಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಶಾಲೆಗಳ ನಿತ್ಯದ ಬದುಕನ್ನು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡುವ ಅನೇಕ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಸಂಶೋಧನಾ ಕಾರ್ಯಗಳಿಗೆ (ಪೀಟರ್ ಮುಡ್ಸ್, ಡೇವಿಡ್ ಹಗ್ರೀವ್ಸ್) ಅದು ನಂತರ ಪ್ರೇರಣೆಯಾಯಿತು.

ಈ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಸ್ವ ಮತ್ತು ಅದರ ಆಂತರಂಗಿಕ ಸಂಭಾಷಣೆಗಳನ್ನು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡುವದಕ್ಕೆ ಜಾರ್ಜ್ ಹರ್ಬರ್ಟ್ ಮೀಡ್‌ರವರ ಕೆಲಸವು ಒಂದು ಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಪ್ರತಿಪಾದನೆಯಾಗಿದೆ. ಮೀಡ್ ನೇರವಾಗಿ ವ್ಯಾವಹಾರಿಕವಾದೀ ಸಂಪ್ರದಾಯದ ಚೌಕಟ್ಟಿನೊಳಗೆ ಬರುತ್ತಾರೆ. ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ನಡೆಯುವ ಕಲಿಸುವ ಮತ್ತು ಕಲಿಯುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನೂ ಒಳಗೊಂಡು ಎಲ್ಲಾ ಮಾನವ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ನೋಡುವ ಬಗೆಯೊಂದನ್ನು ಅವರು ಮುಂದಿಡುತ್ತಾರೆ: ಜಗತ್ತಿನೊಂದಿಗೆ ತೊಡಗಿಕೊಂಡು ಅರ್ಥಗಳು ಮತ್ತು ಸಂಕೇತಗಳನ್ನು ಕಟ್ಟುವ ಒಂದು ನಿರಂತರ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಅದು ಎಂದವರು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಹುಟ್ಟುವಾಗಲೇ ನಮಗೆ ಗಣಿತದ ಜ್ಞಾನವಿರುವುದಿಲ್ಲ, ಹುಟ್ಟುವಾಗಲೇ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಕುರಿತು ಮೆಚ್ಚುಗೆ ಅಥವಾ ತಿರಸ್ಕಾರವನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಂಡಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಇವು ನಿಧಾನವಾಗಿ ಜಗತ್ತಿನೊಂದಿಗಿನ ನಮ್ಮ ಒಡನಾಟಗಳು ಮತ್ತು ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆಯ ಮೂಲಕ ರೂಪುಗೊಳ್ಳುತ್ತ ಹೋಗುತ್ತವೆ. ಮೀಡ್ ಗೆ “ಸ್ವ” ದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯು ಬಹು ಮುಖ್ಯವಾದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯಾಗಿತ್ತು ಮತ್ತು ಅದು ನಮ್ಮ ಪರಿಸರದೊಂದಿಗೆ ಚಿಂತನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳುವುದರ ಮೂಲಕ, ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪರಿಸರದೊಂದಿಗೆ ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳುವುದರ ಮೂಲಕ ಸೃಷ್ಟಿಯಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬುದು ಅವರ ನಂಬಿಕೆಯಾಗಿತ್ತು. ಕೆಳಗಿನ ದರ್ಜೆಯ ಪ್ರಾಣಿಗಳಿಗೆ ಈ 'ಸ್ವ' ದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆ ಇರುವುದಿಲ್ಲ ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳು ಅದನ್ನು ಹುಟ್ಟಿನೊಂದಿಗೇ ಪಡೆದಿರುವುದಿಲ್ಲ. 'ಸ್ವ' ವು ಅಂತಸ್ಥವಾಗಿಯೇ ರೂಪುಗೊಂಡಿರುವುದಿಲ್ಲ, ಬದಲಿಗೆ ಅದು ನಿಧಾನವಾಗಿ ವ್ಯಕ್ತಿಯೊಬ್ಬನು ತನ್ನೊಳಗೇ ನಡೆಸುವ ಸಂಬಹನಗಳು, ಆಲೋಚನೆಗಳ ಮೂಲಕ ರೂಪುಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಅದು ರೂಪುಗೊಳ್ಳುವುದಕ್ಕೆ ನಮ್ಮ ಅಂತರಂಗದೊಳಗಿನ ಸಂಭಾಷಣೆಗಳು ಬಹುಮುಖ್ಯವಾದ ಪಾತ್ರವನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತವೆ.

ಚಾರ್ಲ್ಸ್ ಎಚ್ ಕೂಲಿ (1902:151-153) ಈ ವಿಚಾರವಾಗಿ ಮುಖ್ಯವಾದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯೊಂದನ್ನು ಪರಿಚಯಿಸುತ್ತಾರೆ: ನಮ್ಮೊಳಗೆ 'ಸ್ವ'ದ ಒಂದು ಕನ್ನಡಿ ಇದೆ ಎನ್ನುತ್ತಾರೆ. ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂವಹನವಾದ ನಂತರ ಪ್ರತೀ ಬಾರಿಯೂ ನಾವು ಆ ಕನ್ನಡಿಯೊಳಗೆ ಇತರರು ನಮ್ಮನ್ನು ಹೇಗೆ ನೋಡುತ್ತಾರೋ ಹಾಗೆ

ನಮ್ಮನ್ನು ಚಿತ್ರಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತೇವೆ ಮತ್ತು ಅವರಿಗೆ ನಾವು ನೀಡುವ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯು ಅದನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಿರುತ್ತದೆ. ನಮ್ಮನ್ನು ಕುರಿತ ಇತರರ ಆ ಚಿತ್ರಣಗಳಿಗೆ ನಾವು ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆ ನೀಡುವ ಬಗೆಯು ನಮ್ಮ 'ಸ್ವ'ವನ್ನು ರೂಪಿಸುತ್ತದೆ. ನಮ್ಮ 'ಸ್ವ'ವು ನಮ್ಮ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಬಂಧಗಳು ಮತ್ತು ಒಂದು ವ್ಯವಸ್ಥಿತ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪರಿಸರದಲ್ಲಿನ ನಮ್ಮ ಒಡನಾಟಗಳ (ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂವಹನ) ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಕಟ್ಟಲ್ಪಡುತ್ತದೆ. ಶಿಶುವಿಹಾರದ ತರಗತಿಕೋಣೆಯಲ್ಲಿ ಒಂದೆಡೆ ಕೂರದೇ ಅಲೆದಾಡುತ್ತ ಇರುವ ಮಗುವಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಅದನ್ನು ಒಪ್ಪುವುದಿಲ್ಲ ಎನ್ನುವುದು ನಿಧಾನವಾಗಿ ತಿಳಿಯತೊಡಗುತ್ತದೆ. ಈ ಅರಿವಿನ ಮೂಲಕ ಮಗು ಯೋಚಿಸಲು ಶುರು ಮಾಡುತ್ತದೆ, ಅದು ಎರಡು ದಿಕ್ಕಿನಲ್ಲಿ ಸಾಗಬಹುದು: ಶಿಕ್ಷಕರ ವಾತ್ಸಲ್ಯವನ್ನು ಪಡೆಯುವದಕ್ಕಾಗಿ ಮಗು ಶಿಕ್ಷರಿಗೆ ಇಷ್ಟವಾಗುವ ದಾರಿಯಲ್ಲಿ ಮುಂದುವರೆಯುವ ಯೋಚನೆ ಮಾಡಬಹುದು, ಅಥವಾ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಏನು ಅನಿಸುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದು ತನಗೆ ಸಂಬಂಧವಿಲ್ಲದ್ದು ಎಂಬ ಹಾದಿಯಲ್ಲಿಯೂ ಅದು ಸಾಗಬಹುದು. ಹೀಗೆ ಇತರರು ತನ್ನನ್ನು ಹೇಗೆ ನೋಡುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಗಮನಿಸುವ, ಮತ್ತು ಅದಕ್ಕೆ ತನ್ನದೇ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ಅಂತಹ ಅಸಂಖ್ಯಾತ ಘಟನೆಗಳ ಪುನರಾವರ್ತನೆಯ ಮೂಲಕ 'ಸ್ವ'ವನ್ನು ರೂಪಿಸುತ್ತದೆ. ಇದೇ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಮೂಲಕವೇ ಶಿಕ್ಷಕರ 'ಮೆಚ್ಚಿನ' ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಅಥವಾ 'ಉದ್ಧಟ' ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ರೂಪುಗೊಂಡಿರುತ್ತಾರೆ.

ಸ್ವ ಪ್ರಜ್ಞೆಯು "ತಾನುತನ್ನ" (me) ಮತ್ತು "ನಾನು" ವಿನ (I) ನಡುವೆ ನಡೆಯುವ ಒಂದು ನಿರಂತರ ಸಂವಹನದ ಫಲವಾಗಿರುತ್ತದೆ ಎಂದು ಮೀಡ್ ಹೇಳುತ್ತಾನೆ. ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಬಂಧಗಳ ಮೂಲಕ ನಮ್ಮಿಂದ ಏನನ್ನು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಅರಿಯುತ್ತೇವೆ. ಜನ ನೋಡಲು ಇಚ್ಛಿಸಿದ್ದು ಇದೇ 'ತನ್ನನ್ನು". ಅಷ್ಟರೊಳಗೆ ಅಲ್ಲೊಂದು "ನಾನು" ಎಂಬುದು ಮೊದಲೇ ಕಾಲಾನಂತರದಲ್ಲಿ ಸೃಷ್ಟಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿರುತ್ತದೆ. ಈ "ನಾನು" ಚಿಂತನಶೀಲವಾಗಿತ್ತು, ಯಾಂತ್ರಿಕವಾಗಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ. ಮೂಲತಃ ನಮ್ಮ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆ ಹೀಗೆಯೇ ಇರುತ್ತದೆ ಎಂದು ಯಾರಿಗೂ ಗೊತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ ಮತ್ತು ಜನರ ದೃಷ್ಟಿಯಲ್ಲಿ 'ತನ್ನ" ವರ್ತನೆ ಹೇಗಿರಬೇಕಿತ್ತು ಎನ್ನುವುದಕ್ಕೆ ಪ್ರತಿಸ್ಪಂದಿಸುವ ಆ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿ ಹೇಗೆ ವರ್ತಿಸುತ್ತಾನೆ ಎನ್ನುವುದೂ ಯಾರಿಗೂ ತಿಳಿದಿರಲಿಲ್ಲ. ಮೀಡ್ (ಮೀಡ್, 175) ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ದಿಕ್ಕಿನೆಡೆಗೆ ಚೆಂಡನ್ನು ಎಸೆಯಬೇಕು ಎಂದು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಲಾಗುವ "ತನ್ನ"ನ್ನು ಅಂತರ್ಗತ ಮಾಡಿಕೊಂಡ ಚೆಂಡಾಟಗಾರನೊಬ್ಬನ ಒಂದು ಉದಾಹರಣೆ ಕೊಡುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ ಆ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಅವನು ಹಾಗೆಯೇ ಮಾಡುತ್ತಾನೆ ಎಂದು ಯಾರೂ ಹೇಳಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಅವನ ಒಳಗಿನ "ನಾನು" ಆ ಚೆಂಡನ್ನು ಗಿರಕಿ ಹೊಡಿಸಬಹುದು ಅಥವಾ ಮೇಲೆ ಎಸೆಯಬಹುದು. ಸಾಮಾಜಿಕ ಜಗತ್ತಿನಲ್ಲಿ ಆದ ಬದಲಾವಣೆಗಳು ಈ "ನಾನು"ವಿನಿಂದ ಉಂಟಾಗಿವೆ. ವ್ಯವಸ್ಥಿತ "ತನ್ನ"ನ್ನು ರೂಪುಗೊಳಿಸಲು 'ಇತರರ' ಧೋರಣೆಗಳು ಕಾರಣವಾಗಿವೆ ಮತ್ತು ಅದಕ್ಕೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುವ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನ "ನಾನು"ವಿನದಾಗಿರುತ್ತದೆ. "ನಾನು" ಎನ್ನುವುದು ಮಾನವ ಅಸ್ತಿತ್ವದ ಒಂದು ಸೃಷ್ಟಿಶೀಲ, ಮುಕ್ತ, ಯಾರೂ ನಿರೀಕ್ಷಿಸಲಾಗದ ಅಂಶವಾಗಿದೆ.

ಹೀಗೆ 'ಸ್ವ'ದ ಒಂದು ವಿಶಿಷ್ಟ ಲಕ್ಷಣವೆಂದರೆ ಅದು ಸ್ವತಃ ತನ್ನನ್ನೇ ತನ್ನ ಆಲೋಚನೆಗಳ ವಸ್ತುವನ್ನಾಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಲ್ಲುದು. ಅದಕ್ಕೆ ಕೇವಲ ಇತರರನ್ನು ಅರಿಯುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಮಾತ್ರವಲ್ಲ, ತನ್ನನ್ನೂ ಅರಿಯುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಇತ್ತು. ತನ್ನೊಳಗಿನ ಕನ್ನಡಿಯಲ್ಲಿ ತನ್ನನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಶೀಲವಾಗಿ ಪ್ರತಿಫಲಿಸಬಲ್ಲುದಾಗಿತ್ತು, ತಾನು ಕಂಡದ್ದನ್ನು ಮರು ತರ್ಕಿಸಿ ಅದನ್ನು ಕುರಿತು ಪುನರ್ವಿಮರ್ಶಿಸಬಲ್ಲುದಾಗಿತ್ತು. ನಮ್ಮೊಳಗೆ ಈ ಅಂತರಂಗದ ಸಂಭಾಷಣೆ ನಿರಂತರ ನಡೆಯುತ್ತಲೇ ಇತ್ತು, ಮತ್ತು ಅದೇ ನಮ್ಮನ್ನು ರೂಪಿಸಿದೆ. ಇದನ್ನೇ ಅನ್ವಯಿಸಿ ಬಂಡವಾಳಶಾಹಿ, ಜಾತಿಪದ್ಧತಿ,

ಪಿತೃಪ್ರಧಾನ ಸಮಾಜಗಳನ್ನು ಕೂಡಾ "ನಾನು" ಒಂದು ನೇರವಾದ, ಯಾಂತ್ರಿಕ ಬಗೆಯಲ್ಲಿ ಸ್ವೀಕರಿಸುತ್ತಿರುವುದಿಲ್ಲ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಕಾಣಲು ಸಾಂಕೇತಿಕ ಸಂವಹನಾತ್ಮಕವಾದೀ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದ ಈ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತವೆ. ಇತರರ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ನಾವು ನಿರಂತರವಾಗಿ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುತ್ತ ಬರುತ್ತಿರುತ್ತೇವೆ ಮತ್ತು ನಮ್ಮ ಅಂತರಂಗದ ಸಂಭಾಷಣೆಗಳು ನಮ್ಮ ಸಾಂದರ್ಭಿಕ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುತ್ತ ಬರುತ್ತವೆ.

ಶಿಕ್ಷಣ ಕೇತ್ರದಲ್ಲಿ, ಅದರಲ್ಲೂ ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ತರಗತಿಕೋಣೆಗಳಲ್ಲಿ ಮೀಡ್ ಸಿದ್ಧಾಂತವು ಒಂದು ಹೊಸ ಬಗೆಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಸ್ತುತವಾಗಿತ್ತದೆ, ಏಕೆಂದರೆ ಪ್ರತೀ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಯ ಸ್ವ-ಪರಿಕಲ್ಪನೆ/ಆತ್ಮವಿಶ್ವಾಸದ ಮಟ್ಟ/ಸಂಕೋಚದ ಅಥವಾ ವಾದಿಸುವ ಸ್ವಭಾವ/ ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳುವ ಅಥವಾ ಹಿಂಜರಿಯುವ ಸ್ವಭಾವ/ಅಂತರ್ಮುಖಿ-ಬಹಿರ್ಮುಖಿ ಹೀಗೆ ಈ ಲಕ್ಷಣಗಳು ಆಯಾ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಆದ ನೇರ ಪ್ರಚೋದಕಗಳ ಒಂದು ಫಲ ಮಾತ್ರವಲ್ಲ, ಮನೆಯಲ್ಲಿ, ಗೆಳೆಯ-ಗೆಳತಿಯರೊಂದಿಗೆ, ನೆರೆಹೊರೆಯವರಲ್ಲಿ, ಮಾರುಕಟ್ಟೆ ಅಥವಾ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಇತರ ಜನರೊಂದಿಗೆ ಅವರು ವ್ಯವಹರಿಸುತ್ತ ಹೋದಂತೆ ನಿಧಾನವಾಗಿ ಅವು ಅವರ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವದ ಒಂದು ಭಾಗವಾಗಿ ರೂಪುಗೊಳ್ಳುತ್ತವೆ. ಸಾಮಾಜಿಕ ಒಟನಾಟಗಳಲ್ಲಿ (ಅಥವಾ ಸಂವಹನಗಳಲ್ಲಿ) ತಮ್ಮ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳು ಮತ್ತು ವೈಫಲ್ಯಗಳ ಬಗೆಗೆ ಇತರರು ಹೇಳಿದ್ದನ್ನೇ ನಂಬಿಕೊಂಡು ಬಂದದ್ದು, ಪ್ರೇರಣೆ ಹೊಂದಿದ್ದು ಅಥವಾ ಹಿಂಜರಿದದ್ದು, ಯಾವ ಆಯ್ಕೆಗಳನ್ನು ಅವರು ಮಾಡಬಹುದಿತ್ತು ಅಥವಾ ಮಾಡದೇ ಹೋಗಿದ್ದರು ಎಂಬುದು ಮುಂದೆ ಜಗತ್ತನ್ನು ಕುರಿತು ಅವರು ತಳೆಯುವ ನಿಲುವುಗಳು ಮತ್ತು ವರ್ತನೆಗಳನ್ನು ರೂಪುಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ. ತರಗತಿಕೋಣೆಯಲ್ಲಿ ಒಂದು ಮಗುವು ತೋರಿಸುವ ಸಾಧನೆಯು ಆ ಮಗುವು ಬೌದ್ಧಿಕವಾಗಿ ಎಷ್ಟು ಸಮರ್ಥವಾಗಿದೆ ಅಥವಾ ಅಸಮರ್ಥವಾಗಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನಷ್ಟೇ ಅವಲಂಬಿಸಿರುವುದಿಲ್ಲ, ಅದರ ಜೊತೆಗೆ ಮಗುವಿನ ಸ್ವ-ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ರೂಪಿಸಿದ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಬಂಧಗಳು ಮತ್ತು ಅಂತರಂಗದ ಸಂಭಾಷಣೆಗಳನ್ನೂ ಅವಲಂಬಿಸಿರುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನೂ ನಾವು ನೆನಪಿಸನಲ್ಲಿಡಬೇಕು. ಆ ಮಗುವಿಗೆ ಪ್ರಶ್ನೆ ಕೇಳುವಂತೆ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಲಾಗಿತ್ತೇ, ತನ್ನ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದಲ್ಲಿ ವಿಶ್ವಾಸವಿಡುವಂತೆ ಉತ್ತೇಜನ ನೀಡಲಾಗಿತ್ತೆ, ಆ ಮಗುವಿಗೆ ತನ್ನನ್ನು ಕುರಿತ ಸಕಾರಾತ್ಮಕ ಪರಿಕಲ್ಪನೆ ಇದೆಯೆ ಅಥವಾ ನಕಾರಾತ್ಮಕ ಕಲ್ಪನೆ ಇದೆಯೆ, ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಇತರರ ನಡುವೆ ಅವಳು/ಅವನು ತನ್ನನ್ನು ಹೇಗೆ ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊತ್ತಾರೆ ಎಂಬ ರೀತಿಯ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ನಾವು ಕೇಳಲು ಆರಂಭಿಸಬೇಕು. ಇವೆಲ್ಲ ಒಟ್ಟಾಗಿ ಒಂದು ಮಗುವು ತರಗತಿಗೆ ಬರುವಾಗ ಇದ್ದ ಸ್ವಪರಿಕಲ್ಪನೆ ಮತ್ತು ನಂತರ ಇತರರೊಂದಿಗಿನ ಒಡನಾಟದಲ್ಲಿ ವಿಕಸಿತವಾಗುವ ಸ್ವಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ರೂಪಿಸುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಪಾತ್ರ ವಹಿಸುತ್ತವೆ. ಮಗುವಿನ 'ಸ್ವ' ವು ರೂಪುಗೊಳ್ಳುವ ಅಸಂಖ್ಯಾತ ಬಗೆಗಳಿವೆ ಎನ್ನುವುದು, ಹಾಗೂ ಮಗುವಿನ ಪರಿಸರ ಮತ್ತು ಅದರ ಮುಂದಿನ ಸಾಧನೆಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಬಹುದಾದ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳತ್ತ ಹೆಚ್ಚಿನ ಗಮನ ನೀಡಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದು ನಮಗೆ ತಿಳಿದು ಬರುತ್ತದೆ. ತರಗತಿಕೋಣೆಯನ್ನು ಪ್ರವೇಶಿಸುವ ಮಗುವನ್ನು ಆತನ ಪರಿಸರ, ಇತರರೊಂದಿಗಿನ ಒಡನಾಟ ಮತ್ತು ಆತನಿಗೆ ಲಭ್ಯವಾಗುವ ಪ್ರಚೋದಕಗಳು ಅಸಂಖ್ಯಾತ ವಿಧದಲ್ಲಿ ರೂಪಿಸಿರುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಮಗುವು ತರಗತಿಕೋಣೆಯನ್ನು ಪ್ರವೇಶಿಸಿದ ನಂತರವೂ ರೂಪಿಸುತ್ತಿರುತ್ತವೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ಸಾಂಕೇತಿಕ ಸಂವಹನಾತ್ಮಕವಾದದ ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದರಿಂದ ನಮಗೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಅನನ್ಯತೆ ಹೇಗೆ ರೂಪುಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದು, ತರಗತಿಕೋಣೆಯಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ನಡುವೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ ನಡುವೆ ನಡೆಯುವ ಒಳಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು, ಅಧಿಕಾರ ಮತ್ತು ಕರ್ತೃತ್ವ,

ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಸೃಷ್ಟಿ ಮುಂತಾದ ಆಯಾಮಗಳನ್ನು ಅರ್ಥ ಆಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತದೆ.

ಚೆಹರೆಗಳು ಮತ್ತು ಅನುಸಂಧಾನಗಳು (negotiations)

ಸಾಂಕೇತಿಕ ಸಂವಹನಾತ್ಮಕ ವಿಚಾರಧಾರೆಯು ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ವ್ಯಕ್ತಿಯೊಬ್ಬನ 'ಸ್ವ' ಮತ್ತು ಅನನ್ಯತೆಯ ಒಳಗಿನ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳತ್ತ ಗಮನಕೊಟ್ಟರೆ, ಮತ್ತೊಂದು ವೈಚಾರಿಕ ಸಂಪ್ರದಾಯವು ಜನರ ನಡುವಿನ ಅಂತರ್‌ಕ್ರಿಯೆಗಳತ್ತ (ಸಂಬಂಧ ಮತ್ತು ಸಂವಹನ) ಹೆಚ್ಚು ಗಮನ ಕೊಡುತ್ತದೆ. "ಅಂತರ್‌ಕ್ರಿಯೆಯ ಕ್ರಮ"ದ ಅಧ್ಯಯನವು ತರಗತಿಕೋಣೆಯಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿನಿತ್ಯ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಬಳಸುವ ಅನೇಕ ಕ್ರಿಯೆಗಳತ್ತ (ಅರ್ಥಗರ್ಭಿತ ಹಾವಭಾವಗಳು, ಮೌನ ಇತ್ಯಾದಿ) ನಮ್ಮ ಗಮನವನ್ನು ಸೆಳೆಯುತ್ತದೆ, ಅವು ನಮ್ಮ 'ಸ್ವ'ಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಮುಂದಿನ ನಮ್ಮ ಸಾಧನೆಗಳನ್ನೂ ಪ್ರಭಾವಿಸುತ್ತವೆ. ಈ ಸಂಪ್ರದಾಯಕ್ಕೆ ಇರ್ವಿಂಗ್ ಗಾಫ್‌ಮನ್‌ರವರ ನಾಟಕಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರವು (1956, 1963) ಒಂದು ಮಾದರಿ ಅಧ್ಯಯನವಾಗಿದೆ. ಗಾಫ್‌ಮನ್ ರವರ ಆಸಕ್ತಿಯು ಮಗುವಿನ 'ಸ್ವ' ದಿಂದ ಆ 'ಸ್ವ'ವು ಇತರರ ಎದುರು ಹೇಗೆ ಪ್ರಸ್ತುತಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದರತ್ತ ಹರಿಯುತ್ತದೆ. ಇತರರ ನಿಜವಾದ 'ಸ್ವ'ವನ್ನು ಅರಿಯಲು ಸಾಮಾಜಿಕ ಒಡನಾಟವಾಗುವ ಪೂರ್ವದಲ್ಲಿ ಬಹಳ ಕಡಿಮೆ ಜನರಿಗೆ ಅವಕಾಶ ಸಿಕ್ಕಿರುತ್ತದೆ ಎಂದು ಅವರು ವಾದಿಸುತ್ತಾರೆ. ನಮ್ಮ ವರ್ತನೆಗಳನ್ನು ಇತರರು ಗುರುತಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವಂತೆ ನಾವು ಹಲವಾರು "ಚೆಹರೆಗಳು" ಮತ್ತು "ನಿತ್ಯದ ಕ್ರಮ"ಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದೇವೆ. ಸ್ನೇಹಪರ ವಾದ, ಮತ್ತು ಚುರುಕಾದ ವರ್ತನೆಯೊಂದಿಗೆ ತರಗತಿಯನ್ನು ಪ್ರವೇಶಿಸುವ ಶಿಕ್ಷಕ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತನ್ನಿಂದ ಏನನ್ನು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಬಹುದು ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತಿರುತ್ತಾನೆ. ಮೌನವಾಗಿರುವ ಮೂಲಕ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಾವು ವಿಧೇಯರಾಗಿದ್ದೇವೆ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕನ ಸೂಚನೆಗಳಿಗೆ ಬದ್ಧರಾಗಿದ್ದೇವೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತಿರುತ್ತಾರೆ. 'ಸ್ವ'ಕ್ಕೆ ಅದರದ್ದೇ ಆದ ಒಳ ಬದುಕು ಮತ್ತು ಹೋರಾಟ ಇದ್ದಿರಬಹುದು, ಆದರೆ ಜನರು ಪರಸ್ಪರರ ಹಾವಭಾವಗಳು ಮತ್ತು ಚೆಹರೆಗಳನ್ನು ಓದುವ ಮೂಲಕ ವರ್ತಿಸಿದ್ದರು ಮತ್ತು ಪರಸ್ಪರರನ್ನು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಿದ್ದರು, ಒಬ್ಬರು ಇನ್ನೊಬ್ಬರ 'ಸ್ವ'ವನ್ನು ಹೊಕ್ಕು ಅಲ್ಲೇನಿದೆ ಎಂದು ಅರಿತು ಅಲ್ಲ.

ಗಾಫ್‌ಮನ್‌ಗೆ ಮೂಲತಃ ಆಸಕ್ತಿ ಇದ್ದದ್ದು ಪರಸ್ಪರರ ನಡುವೆ ನಡೆಯುವ ಅಂತರ್ ಕ್ರಿಯೆಗಳು ಮತ್ತು ಒಬ್ಬರು ಇನ್ನೊಬ್ಬರಿಗೆ ಮುಖಾಮುಖಿಯಾಗುವ ಸಂದರ್ಭಗಳು. ನಾವು ಹೇಗೆ ಕಾಣಬಯಸುತ್ತೇವೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಇತರರಿಗೆ ತಲುಪಿಸುವ ಹಲವು ನಮೂನೆಯ ಚೆಹರೆಗಳನ್ನು ನಿಧಾನವಾಗಿ ನಾವು ಕಲಿತೆವು ಎಂದು ಅವರು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕಲಿಕೆಯ ಒಂದು ಭಾಗ ಈ ಸಾಮಾಜಿಕ ಜಾಗಗಳಲ್ಲಿ ತಾವು ಯಾವ ಚೆಹರೆಗಳನ್ನು ತೋರಿಸಿದರೆ ಒಪ್ಪಿತವಾಗುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದರ ಕಲಿಕೆಯಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ತರಗತಿಕೋಣೆಯಲ್ಲಿ ಉಪನ್ಯಾಸವನ್ನು ಕೇಳುವಾಗ ನೋಟ್‌ಬುಕ್ ನಲ್ಲಿ ಟಿಪ್ಪಣಿ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿರಬೇಕು ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಅವರು ಕಲಿತರು. ಟಿಪ್ಪಣಿ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವತ್ತಿರುವಂತೆ ನೀವು ವರ್ತಿಸದಿದ್ದಲ್ಲಿ ಅಥವಾ ಆ ಚೆಹರೆಯನ್ನು ನೀವು ತೋರಿಸದಿದ್ದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರೊಂದಿಗೆ ತೊಂದರೆಗೆ ಸಿಲುಕುತ್ತೀರಿ. ಮತ್ತೊಂದು ಉದಾಹರಣೆಯನ್ನು ನೀಡುವುದಾದರೆ, ಕಷ್ಟವಾದ ಅಭ್ಯಾಸಕಾರ್ಯವೊಂದನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ನೀಡುವಾಗ ಪ್ರಶಾಂತವಾದ ಆತ್ಮವಿಶ್ವಾಸಪೂರ್ವಕ ಮುಖಮುದ್ರೆ ಇದ್ದರೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಗೊಣಗಾಟವನ್ನು ತಪ್ಪಿಸಬಹುದು ಎಂದು ಶಿಕ್ಷಕರು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಕಷ್ಟದ ಕೆಲಸವನ್ನು ನೀಡುವಾಗ ತಾವೇ ಸ್ವತಃ ಅನಿಶ್ಚಿತತೆಯನ್ನು ತೋರಿಸಿದರೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಪ್ರತಿರೋಧ ಅಥವಾ ವಿರೋಧ ಹೆಚ್ಚಾಗುತ್ತದೆ ಎಂದು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಗೊತ್ತಾಗುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಕ

ವೃತ್ತಿಯಂತಹ ವೃತ್ತಿಗಳಲ್ಲಿ ಮುಂದಿರುವವರು (ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಅಥವಾ ಕೇಳುಗರು) ನಿರೀಕ್ಷಿತ ಗ್ರಹಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ರೀತಿಯ ಕೆಲವು ಒಪ್ಪಿತ ದಿನಚರಿಗಳು ಅಥವಾ ಶೈಲಿಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡ ವರ್ತನೆಗಳು ಅವಶ್ಯವಿರುತ್ತದೆ. ತರಗತಿಕೋಣೆಯಲ್ಲಿ ಅತಿಯಾಗಿ ಹಾಸ್ಯ ಮಾಡುತ್ತ, ನಗಿಸುತ್ತ ಇರುವ ಶಿಕ್ಷಕ ಅಥವಾ ಶಿಕ್ಷಕಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಮೇಲಿನ ತಮ್ಮ ಅಧಿಕಾರವನ್ನು ಕಳೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ, ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಅವರ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನವನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಪಾಲಿಸಲಾರರು.

ಗಾಫ್‌ಮನ್ ಪ್ರಕಾರ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ನಿಭಾಯಿಸುವ ಅನುಸಂಧಾನಗಳು (negotiations) ಮುಖಾಮುಖಿಯಾಗುವ ಎಲ್ಲಾ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದು ಮುಖ್ಯವಾದ ಮತ್ತು ಸರ್ವತ್ರ ಇರುವ ಅಂಶವಾಗಿದೆ. ನಾವು ಬಹಳ ಸಲ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಮುಖಗಳನ್ನು ತೋರಿಸುವ ಮೂಲಕ ಮತ್ತು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ದಿನಚರಿಯನ್ನು ಅನುಸರಿಸುವ ಮೂಲಕ ಸನ್ನಿವೇಶವನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸಿರುತ್ತೇವೆ. ಅದನ್ನು ಮಾಡಲಿಕ್ಕೆ ನಾವು ಎದುರಿಗೆ ಇರುವ ಮತ್ತೊಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯೊಂದಿಗೆ ಒಂದು ಸಂಧಾನಕ್ಕೆ ಬರಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಎದುರಿಗೆ ಇರುವವನೂ ಸನ್ನಿವೇಶವನ್ನು ತನ್ನ ದೃಷ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುತ್ತಿರುತ್ತಾನೆ ಮತ್ತು ನಿಯಂತ್ರಿಸಲು ನೋಡುತ್ತಿರುತ್ತಾನೆ. ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ಪ್ರಬಲವಾದ ಸಮುದಾಯದ ಶಿಕ್ಷಕರ ಎದುರು ಮೌನವಾಗಿರುವದೇ ಉತ್ತಮವಾದ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ದಮನಿತ ಸಮುದಾಯಗಳಿಂದ ಬರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಕಲಿತಿದ್ದಾರೆ. ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ತಿರುಗಿ ಹೇಳದೆ ಸುಮ್ಮನೇ ಇದ್ದುಬಿಟ್ಟರೆ ತೊಂದರೆ ಇರುವುದಿಲ್ಲ, ಮತ್ತು ನೀವು ಶಿಕ್ಷಕನಿಗೆ ಪ್ರವೇಶಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗದ ನಿಮ್ಮದೇ ಪುಟ್ಟ ಲೋಕವೊಂದನ್ನು ನಿರ್ಮಿಸಿಕೊಂಡು ನೆಮ್ಮದಿಯಿಂದ ಇರಬಹುದು.

ಮೀಡ್‌ರವರ ಸಮಗ್ರವಾದ 'ಸ್ವ' ದ ಚಿತ್ರಣದ ಬದಲು ಗಾಫ್‌ಮನ್ ಅವರದ್ದು ತುಂಡುತುಂಡಾದ (ಖಂಡಿತ/ಅಖಂಡವಲ್ಲದ) ಚಿತ್ರಣವಾಗಿದೆ. ನಮ್ಮಲ್ಲಿ ವಿವಿಧ ಶೈಲಿಗಳ ಒಂದು ಸಂಗ್ರಹವಿದೆ ಮತ್ತು ವಿವಿಧ ಸಂದರ್ಭಗಳಿಗೆ ಅನುಸಾರವಾಗಿ ನಾವು ಆ ಪೆಟಾರಿಯಿಂದ ಯಾವುದರೂ ಶೈಲಿಯನ್ನು ಆರಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತೇವೆ. ಇಲ್ಲಿ 'ಸ್ವ'ವು ಸಂಘರ್ಷಗಳಿಂದ ಕೂಡಿದೆ ಮತ್ತು ವೈರುಧ್ಯಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ. ಶಾಲೆಯೂ ಅಂತಹ ಸಂಘರ್ಷಗಳ ಒಂದು ಕ್ಷೇತ್ರವಾಗಿದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರು, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು, ಆಡಳಿತ ವರ್ಗ, ಮತ್ತು ಪಾಲಕರು ಪರಸ್ಪರ ಮುಖಾಮುಖಿಯಾಗುವ ಸಂದರ್ಭವನ್ನು ತಮ್ಮ ನಿಯಂತ್ರಣದಲ್ಲರಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ತಮ್ಮ ಆಸೆಗಳಿಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುತ್ತ ಸಂಧಾನ ನಡೆಸುತ್ತಿರುತ್ತಾರೆ. ಗಾಫ್‌ಮನ್ ದೃಷ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ಜನರು ನಿರಂತರ ಸಂಘರ್ಷ ಮತ್ತು ಸಂಧಾನಗಳ ನಡುವೆ ಇರುತ್ತಾರೆ, ಅವರ ಸಾಮಾಜಿಕ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವವು ('ಸ್ವ'ವು) ನಿರಂತರ ಹೋರಾಟಗಳನ್ನೊಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ, ಶಾಂತವಾಗಿರುವುದಿಲ್ಲ, ಅದು ಜಡವಾಗಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಶಾಲೆಗಳ ಸಾಮಾಜಿಕ ಬದುಕನ್ನು ಕುರಿತು ಡೇವಿಡ್ ಹಾಗ್ರೀವ್ಸ್ (1975), ಪೀಟರ್ ವುಡ್ಸ್ (1979) ಮತ್ತು ಜಾಫ್ರಿ (2002) ನಡೆಸಿದ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಗ್ರಾಫ್‌ಮನ್‌ರವರ ಈ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಬಿಂಬಿಸುತ್ತವೆ.

ಬೌದ್ಧಿಕ ಗ್ರಹಿಕೆ ಮತ್ತು ವಿವರಗಳನ್ನು ನೀಡುವ ಜನಪದ ಪರಿಪಾಠಗಳು

ಸನ್ನಿವೇಶವೊಂದನ್ನು ವಿವಿಧ ದಿಕ್ಕುಗಳಿಗೆ ಎಳೆದೊಯ್ಯುವ ಅಂತರ್‌ಕ್ರಿಯಾತ್ಮಕ ಸಂಘರ್ಷಗಳ ಮೇಲೆ ಗಾಫ್‌ಮನ್ ಒತ್ತು ನೀಡಿದರೆ ಜನಾಂಗ-ವಿಧಾನಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು ಅಂತರ್‌ಕ್ರಿಯಾತ್ಮಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಇನ್ನೊಂದು ಅಂಶವನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಗೆ ಎತ್ತಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ನಿತ್ಯದ ಬದುಕಿನಲ್ಲಿ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ಸರಾಗವಾಗಿ ನಡೆದುಕೊಂಡು ಬರುವ ಬಗೆಯ ಮೇಲೆ ಅವರಿಗೆ ಆಸಕ್ತಿ. ನಿತ್ಯದ ಬದುಕಿನಲ್ಲಿ ಪ್ರತೀ ಕ್ಷಣವೂ ಘಟಿಸುತ್ತಿರುವ ಲಕ್ಷಗಟ್ಟಲೇ ಅನಿಯಂತ್ರಿತ ಘಟನೆಗಳ ನಡುವೆಯೂ ಜನರು ಪರಸ್ಪರ ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಂಡು ನಡೆಯುತ್ತಿರುತ್ತಾರೆ; ಕಿಕ್ಕಿರಿದ ತರಗತಿಕೋಣೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಗಮನವನ್ನು

ಒಂದೆಡೆ ಹಿಡಿದಿಡಲು ಸಮರ್ಥರಾಗುತ್ತಾರೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಹಲಗೆಯ ಮೇಲೆ ಲೆಕ್ಕದ ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ಬಿಡಿಸುವಂತೆ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ. ಅಸಂಖ್ಯಾತ ಘಟನೆಗಳ ನಡುವೆ ಜನ ಒಂದು ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಿ ನಿರ್ವಹಿಸಿಕೊಂಡು ಹೋಗುವ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡುವುದೇ ಜನಾಂಗ-ವಿಧಾನಶಾಸ್ತ್ರದ (ethno methodology) ಕೆಲಸ. ತರಗತಿಕೋಣೆಯೊಂದಕ್ಕೆ ನೀವು ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳಬೇಕೆಂದರೆ ಜನಾಂಗ-ವಿಧಾನಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು ಹೇಳುವ ಜನರ ಆ "ವೈಧಾನಿಕ ಪರಿಪಾಠ"ಗಳನ್ನು (methodic practices) ಕಲಿಯುವುದು ಬಹಳ ಅವಶ್ಯ. ತರಗತಿಕೋಣೆಯಲ್ಲಿ ತೊಂದರೆಗೆ ಒಳಗಾಗುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಹೆಚ್ಚಿನದಾಗಿ ಯಾವುದೋ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಿಂದ ಬಂದ, ಶಿಕ್ಷಕರ ಧ್ವನಿಯ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಏರಿಳಿತಗಳು ಏನನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತಿವೆ ಎಂಬುದು ಗೊತ್ತಿಲ್ಲದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೇ ಆಗಿರುತ್ತಾರೆ, ಅಥವಾ 2 ಅಂಕದ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಇದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಉತ್ತರಿಸಬೇಕು, ಮತ್ತೊಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಅಲ್ಲ ಎನ್ನುವುದು ಗೊತ್ತಿಲ್ಲದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಾಗಿರುತ್ತಾರೆ.

ಜನಾಂಗ-ವಿಧಾನಶಾಸ್ತ್ರದಲ್ಲಿ ಆರನ್ ಸಿಸರೆಲ್ ಅವರೊಂದಿಗೆ (1974) ಹೆರಾಲ್ಡ್ ಗರ್ಫಿಂಕಲ್ (1967) ಅವರ ಕೊಡುಗೆ ಪ್ರಮುಖವಾಗಿದೆ. ಶಾಲೆಯನ್ನೂ ಒಳಗೊಂಡು ಮಾನವ ಬದುಕಿನ ಸಾಮಾಜಿಕ ಕ್ರಮವು ಕೆಲವು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ರೀತಿಯ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಮೂಲಕ ನಿರಂತರವಾಗಿ ರೂಪಿಸಲ್ಪಡುತ್ತಿರುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ನಿರ್ವಹಿಸಲ್ಪಡುತ್ತಿರುತ್ತದೆ ಎಂದು ಗರ್ಫಿಂಕಲ್ ವಾದಿಸುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ ಮೈಕ್ರೋ-ಸಾಮಾಜಿಕ ಕ್ರಮವು ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂರಚನೆಯಿಂದ (ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಿಂದ) ರೂಪಿತವಾಗುವುದಿಲ್ಲ, ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂರಚನೆಯನ್ನು ಕುರಿತು ಮಾತನಾಡುವುದರಲ್ಲಿ ಅರ್ಥವಿದೆಯೆ ಎಂದೂ ಅವರು ಪ್ರಶ್ನಿಸುತ್ತಾರೆ. ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ ನಡೆಯುತ್ತಿರುವುದೆಲ್ಲ ವಾಸ್ತವದ ಬದುಕು ಮತ್ತು ವೈಧಾನಿಕ ಪರಿಪಾಠಗಳು, ಅದರ ಮೂಲಕ ನಾವು ಬದುಕನ್ನು ಕ್ರಮದಲ್ಲಿಡುತ್ತೇವೆ. ಮಾನವರು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕವಾಗಿ "ಮೂರ್ಖ"ರಲ್ಲ ಎಂಬುದು ಅವರ ಒಂದು ಪ್ರಸಿದ್ಧ ಹೇಳಿಕೆ, ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಕ್ರಮವನ್ನು ಮಾನವರು ಕುರುಡಾಗಿ ಅನುಸರಿಸುತ್ತಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಬದಲಿಗೆ ಸಂಗತಿಗಳನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಮತ್ತು ಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ತರುವ ತಮ್ಮದೇ ಚಿಂತನಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ. ಜನಾಂಗ-ವಿಧಾನಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರ ಆಸಕ್ತಿಯು ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಆ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಗ್ರಹಿಸುವುದರಲ್ಲಿತ್ತು. ಅಂದರೆ ತರಗತಿಕೋಣೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ನೀಡುವ ಸೂಕ್ಷ್ಮ ಸುಳಿವುಗಳು ಮತ್ತು ಸೂಚನೆಗಳನ್ನು, ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದಲ್ಲಿ ಯಾವ ರೀತಿಯ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಅವರು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಗುರುತಿಸುವುದು. ತರಗತಿಕೋಣೆಯ ಸುಳಿವುಗಳು ತರಗತಿಕೋಣೆಯ ವರ್ತನೆಗಳಿಗೆ ಮಾರ್ಗ ತೋರಿಸುವ ಹಾದಿಗಳಾಗಿದ್ದವು (ಪೇಯ್ನ್ 1976). ಉತ್ತರ ಪತ್ರಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಅವರು ನೋಡುತ್ತಿದ್ದ ಪದಗುಚ್ಛಗಳು ಮತ್ತು ಪರಿಭಾಷೆಗಳು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು "ಕಲಿತಿದ್ದಾರೆಯೆ" ಅಥವಾ ಇಲ್ಲವೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಗುರುತಿಸುವ ಬಗೆಯಾಗಿತ್ತು.

ತಮ್ಮ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಬಗೆಗೆ ಜನರು ನೀಡುತ್ತಿದ್ದ ವಿವರಗಳು ವಿಶೇಷ ಮಹತ್ವವನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದವು. ವ್ಯವಹಾರದಲ್ಲಿ ಆಗುವ ಹಾಗೆ, ಉದ್ಯಮಿಗೆ ಉಳಿದೆಲ್ಲ ಸಂಗತಿಗಳಿಗಿಂತ ಲೆಕ್ಕಪತ್ರಗಳನ್ನು ಸರಿಯಾಗಿಡುವುದು ಎಷ್ಟು ಮುಖ್ಯವೋ ಹಾಗೆ ಇತರ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಕೂಡಾ ಜನ ತಾವೇನು ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದೇವೆ ಎಂಬುದರ ಒಂದು ವಿವರವನ್ನು ಪ್ರಸ್ತುತ ಪಡಿಸುವುದು ಮುಖ್ಯವಾಗಿತ್ತು. ಜನರು ಈ ವಿವರಗಳಿಗೆ ವಿಶೇಷ ಗಮನ ಕೊಡುತ್ತಿದ್ದರು ಮತ್ತು ಬದುಕಿನ ಒಂದು ಸಾಮಾಜಿಕ ಕ್ರಮವೂ (ವ್ಯವಸ್ಥೆ) ಅದರ ಮೂಲಕವೇ ನಡೆಯುತ್ತಿತ್ತು. ಇನ್ನೊಂದೆಡೆ, ಸರಿಯಾದ ರೀತಿಯ ವಿವರಗಳನ್ನು ಪ್ರಸ್ತುತ ಪಡಿಸದಿದ್ದರೆ ಸಂವಹನದ ಮತ್ತೊಂದು ಬದಿಯಲ್ಲಿರುವ ಜನಕ್ಕೆ ನಮ್ಮೊಂದಿಗೆ ಯಾವ ರೀತಿ ವ್ಯವಹರಿಸಬೇಕು ಎನ್ನುವುದು ತಿಳಿಯುವುದಿಲ್ಲ. ತರಗತಿಕೋಣೆ ಅಥವಾ ವರ್ಷದ ಕೊನೆಯ

ಮೌಲ್ಯಮಾಪನವೂ (ಪರೀಕ್ಷೆಯೂ) ಈ ರೀತಿಯ ಒಂದು ಹೊಣೆಗಾರಿಕೆಯ ಮಾದರಿ ಗಳಿಗೆಯಾಗಿತ್ತು. ಒಬ್ಬರು ಕಲಿತಿರಬಹುದು ಅಥವಾ ಕಲಿಯದೇ ಇರಬಹುದು, ಆದರೆ ಕಲಿತಿದ್ದರ ಸಮರ್ಪಕವಾದ ವಿವರಗಳನ್ನು ಈ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಸ್ತುತ ಪಡಿಸಿದ್ದಾರೆಯೆ ಅಥವಾ ಇಲ್ಲವೆ ಎನ್ನುವುದು ಸಂಸ್ಥೆಗೆ ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ.

ಆದರೆ ಎಲ್ಲಾ ವಿವರಗಳೂ ಕೆಲವು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸ್ವೀಕೃತ ಪ್ರಕಾರದ "ದಾಖಲೀಕರಣವನ್ನು" ಅವಲಂಬಿಸಿರುತ್ತವೆ ಎನ್ನುವುದು ಒಂದು ತೊಡಕಾಗಿ ಕೂರುತ್ತದೆ. ಜನರು ಸೂಕ್ತ ರೀತಿಯ "ದಾಖಲೀಕರಣ"ವನ್ನು ಹುಟ್ಟಿಸುತ್ತಾರೆ - ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಕಲಿತಿದ್ದಾನೆಯೋ ಇಲ್ಲವೋ ಎನ್ನುವದನ್ನು ಗುರುತಿಸಲು ಇರುವ ಸಂಗತಿಗಳು, ಅಥವಾ ಮಾನಸಿಕ ಆರೋಗ್ಯ ಕೇಂದ್ರದಲ್ಲಿ ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿ ಆರೋಗ್ಯದಿಂದ ಇದ್ದಾನೆ ಎನ್ನುವುದರ ಲಕ್ಷಣಗಳು ಹೀಗೆ. ಸಂಸ್ಥೆಯ ಕಾರ್ಯರೀತಿಯು ಸರಿಯಾದ ಪ್ರಕಾರದ ದಾಖಲೆಗಳನ್ನು ಪಡೆಯುವುದರ ಮೇಲೆ ನಿಂತಿರುತ್ತದೆ, ಆ ಮೂಲಕ ಅದು ಯಾರಿಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಅಂಕಗಳು ಸಿಕ್ಕಿವೆ ಮತ್ತು ಯಾರು ನಾಪಾಸಾಗುತ್ತಾನೆ ಎನ್ನುವ ತೀರ್ಮಾನಕ್ಕೆ ಬರಬಹುದು. ಈ ರೀತಿ ಪರಸ್ಪರ ಒಡನಾಡುವಾಗ ಜನ ಯಾವ ರೀತಿಯ ವಿವರಗಳು ಮತ್ತು ದಾಖಲೆಗಳನ್ನು ಬಳಸುತ್ತಾರೆ ಎನ್ನುವುದರ ಒಂದು ಅಧ್ಯಯನವು ಜನಾಂಗ-ವಿಧಾನಶಾಸ್ತ್ರದ ಎಂಪಿರಿಕಲ್ ಅಧ್ಯಯನದ ಕೆಂದ್ರವಾಗಿದೆ. ಸಂಭಾಷಣೆಯ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ, ಸಂವಾದ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ ಹೀಗೆ ಇವು ಸಾಮಾಜಿಕ ಕ್ರಮವನ್ನು (ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು) ನಿಭಾಯಿಸಿಕೊಂಡು ಹೋಗಲು ಮೌನ, ನೋಟ, ಭಾಷೆಯ ಸೂಕ್ಷ್ಮ ಬಳಕೆಗಳು ಹೇಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತವೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಗುರುತಿಸುತ್ತವೆ. ಸರಿಯಾದ ವಿವರಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಲಾರದವರ ಮೇಲೆ ನಿರ್ಬಂಧಗಳು ಹೇರಲ್ಪಡುತ್ತವೆ; ದಾರಿಗೆ ಬಾ. ಇಲ್ಲದಿದ್ದರೆ ಹೊರಗಿಡಲಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ. ಅದು ಒಂದು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಮಾದರಿಯ ಅಂಗವಾದ ವೈಧಾನಿಕ ಪರಿಪಾಠಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿರುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನಕ್ಕೆ ಜನಾಂಗ-ವಿಧಾನಶಾಸ್ತ್ರವು ನೀಡುವ ಒಂದು ಮುಖ್ಯವಾದ ಎಚ್ಚರಿಕೆಯಾಗಿದೆ. ಸಾಮಾಜಿಕ ಬದುಕಿನ ಇತರ ಬಗೆಗಳಂತೆ, ಮೌಲ್ಯಮಾಪನವೂ ವಾಸ್ತವಕ್ಕೆ ನೇರ ಹಾದಿಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿಲ್ಲ. ಅದು ಗುರುತಿಸುವ ವೈಧಾನಿಕ ಪರಿಪಾಠಗಳನ್ನು ಒಂದು ರೀತಿಯ ಸಾಮಾಜೀಕರಣದ ಮೂಲಕ ಕಲಿಯಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ವಿವರಗಳನ್ನು ಪ್ರಸ್ತುತ ಪಡಿಸುವ ಪರಿಪಾಠಗಳು, ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸನ್ನಿವೇಶವೊಂದರ ಕಾರ್ಯಕ್ಷಮತೆ (performativity) ಗೊತ್ತಿರದವರು ಅವರ ನಿಜವಾದ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳು ಏನೇ ಇರಲಿ ನಕಾರಾತ್ಮಕ ನಿರ್ಬಂಧಗಳಿಗೆ ಗುರಿಯಾಗುತ್ತಾರೆ.

ಪ್ರರೂಪಣ (typification) ಮತ್ತು ಶಾಲಾ ವಾಸ್ತವದ ನಿರ್ಮಾಣ

ಜನಾಂಗ-ವೈಧಾನಿಕತೆಯು ವಿವರಗಳು, ಕಾರ್ಯಕ್ಷಮತೆ ಮತ್ತು ದಾಖಲೀಕರಣದ ಪರಿಪಾಠಗಳ ಒಂದು ವಿಸ್ತೃತ ಅಧ್ಯಯನದ ಮೂಲಕ ನಮಗೆ ತರಗತಿಕೋಣೆಯಲ್ಲಿ, ಪರೀಕ್ಷೆಯ ಹೊತ್ತಿಗೆ, ಕಲಿಕೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಹೀಗೆ ಇನ್ನಿತರ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಏನು ನಡೆಯುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದರ ಬಗೆಗೆ ಒಳನೋಟಗಳನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ. ಇದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ, ಆದರೆ ಸ್ವಲ್ಪ ಭಿನ್ನವಾದ ಮತ್ತೊಂದು ವಿಧಾನವು ಹೇಗೆ ಜನರ ನಿತ್ಯದ ಬದುಕಿನ ಜ್ಞಾನವು ನಿರ್ಮಿಸಲ್ಪಡುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದರ ಬಗೆಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಗಮನ ನೀಡುತ್ತದೆ. ಈ ವಿಧಾನದ ಮೂಲವೂ ಜನಾಂಗ-ವೈಧಾನಿಕತೆಯ ಮೂಲವೇ ಆಗಿದೆ, ಅವೆರಡೂ ವಿಧಾನಗಳು ಎಡ್ಮಂಡ್ ಹಸರ್ಲ್ ರವರ ವಿದ್ಯಮಾನಶಾಸ್ತ್ರದಿಂದ ಪ್ರೇರಿತವಾಗಿವೆ. ಎಡ್ಮಂಡ್ ಹಸರ್ಲ್ ರವರ ವಿದ್ಯಮಾನಶಾಸ್ತ್ರವು ಜ್ಞಾನನಿರ್ಮಾಣವನ್ನು ಕುರಿತ ಅಧ್ಯಯನದ ಮೂಲಕ ಬೆಳೆಯಿತು. ವಾಸ್ತವವನ್ನು ಕುರಿತ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ತಾತ್ಕಾಲಿಕವಾಗಿ ಬದಿಗೆ ಸರಿಸಿ, ಬದಲಿಗೆ ವಾಸ್ತವ ಏನೇ ಇರಲಿ ಅದನ್ನು ಕುರಿತ ನಮ್ಮ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಗಳು ನಿರ್ಮಾಣವಾಗುವದಕ್ಕೆ ಇರುವ ಸ್ಥಿತಿಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುವುದಕ್ಕೆ

ಅದು ಹೆಚ್ಚು ಒತ್ತು ಕೊಡುತ್ತದೆ. ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ನಿತ್ಯದ ಬದುಕಿನತ್ತ ಗಮನಹರಿಸಿ ಎಂದು ಆಲ್ಫ್ರೆಡ್ ಶೂಜ್ ನೀಡಿದ ಆದೇಶವನ್ನು ತರಗತಿಕೋಣೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳಿಗೆ ಅನ್ವಯಿಸಿ ನೋಡಲಾಗುತ್ತದೆ; ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಹೇಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ನೋಡುತ್ತಾರೆ, ವರ್ಗೀಕರಿಸುತ್ತಾರೆ, ತರಗತಿಕೋಣೆಯಲ್ಲಿ ಹೇಳಿದ ಸಂಗತಿಗಳನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಹೇಗೆ ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ, ಹೀಗೆ. ಸಾಂಕೇತಿಕ ಸಂವಹನಶಾಸ್ತ್ರದ ಒತ್ತು ಸಂಭಾಷಣೆ ಮೂಲಕ 'ಸ್ವ'ವು ರೂಪುಗೊಳ್ಳುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಮೇಲಿದ್ದರೆ, ನಾಟಕಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರದ ಒತ್ತು ಜನರ ನಡುವಿನ ಸಂಧಾನಸೂತ್ರಗಳ ಕ್ರಮಗಳ ಮೇಲೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಗಮನ ನೀಡುತ್ತದೆ; ಮತ್ತು ಜನಾಂಗ-ವೈಧಾನಿಕತೆಯು ವಿವರಗಳ ಪ್ರಸ್ತುತೀಕರಣದ ಮೇಲೆ ಒತ್ತು ನೀಡುತ್ತದೆ. ನಾವು ಈಗ ಗಮನಿಸುವ ವಿಧಾನವು ಜನರಿಂದ ನಿರ್ಮಿತವಾಗುವ ಅರ್ಥಗಳು (ಗ್ರಹಿಕೆಗಳು) ಮತ್ತು ಭಾವನೆಗಳ ಮೇಲೆ ಒತ್ತನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ. ಈ ವಿಧಾನವನ್ನು ವಿದ್ಯಮಾನಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರವೆಂದು ಕರೆಯಲಾಗುತ್ತದೆ.

ಈ ವೈಚಾರಿಕ ಪರಂಪರೆಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಮುಖರಾದರವರು ಪೀಟರ್ ಬರ್ಗರ್ ಮತ್ತು ಥಾಮಸ್ ಲಕ್ಮನ್ (1966). ಅವರು ವಾದಿಸುವ ಹಾಗೆ, ಪ್ರತೀ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಸತ್ಯವೂ ಸಾಮಾಜಿಕ ಅನುಭವಗಳಿಂದ ರೂಪುಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಸತ್ಯವನ್ನು ಕುರಿತು ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಬಗೆಯ ವ್ಯಕ್ತಿಗತ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳಿರುತ್ತದೆ; ಅದು ವ್ಯಕ್ತಿಯೊಬ್ಬನ ಒಂದು ಸಾಮಾನ್ಯ ದಿನದ ಅನುಭವಗಳಿಂದ ಹಿಡಿದು ರಾತ್ರಿ ಅವನು ನೋಡುವ ಚಲನಚಿತ್ರಗಳು ಅಥವಾ ಯಾವುದೋ ಒಂದು ತೀವ್ರ ಧಾರ್ಮಿಕ ಅನುಭವದಿಂದ ಅವು ರೂಪಿತಗೊಳ್ಳಬಹುದು. ಸಮಾಜದೊಳಗೆ ಈಗಾಗಲೇ ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿರುವ ವಿವಿಧ ಭಾವನೆಗಳು, ನಿತ್ಯದ ಅನುಭವಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿ ವಿವಿಧ ವರ್ಗಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಅದರ ಪ್ರಕಾರ ನಡೆದುಕೊಳ್ಳುವುದು -ಈ ಎಲ್ಲವನ್ನು ಸಮಾಜದಿಂದ ನಾವು ಪಡೆಯುತ್ತೇವೆ. ಮುಂದುವರೆಯುತ್ತ ಹೋದಂತೆ ನಾವು ಈಗಾಗಲೇ ಪಡೆದದ್ದರಿಂದ ಹೊಸತನ್ನು ಆವಿಷ್ಕರಿಸುತ್ತ ಹೋಗುತ್ತೇವೆ, ಆ ಆವಿಷ್ಕಾರಕ್ಕೆ ಅಗತ್ಯವಿರುವ ಶಕ್ತಿಯು ನಾವು ಬದಲಾವಣೆಗಳಿಗೆ ಪ್ರಯತ್ನಿಸುವ ಪ್ರಮಾಣಕ್ಕೆ ತಕ್ಕಂತೆ ಏರುತ್ತ ಹೋಗುತ್ತದೆ. ಈ ಬಗೆಯ ವಿದ್ಯಮಾನಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರಕ್ಕೆ ಪ್ರರೂಪಣೆಯ ಯೋಜನೆ ಮತ್ತು ಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಮಾಡುವ ವಿಧಾನಗಳು ವಿಶೇಷ ಆಸಕ್ತಿಯ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಾಗಿವೆ. ಶಿಕ್ಷಕರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಬಗೆಗಳಲ್ಲಿ ವರ್ಗೀಕರಿಸುವ ವಿಧಗಳು, ಮತ್ತು ಆ ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಬಗೆಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಅವರು ಕಲಿಸುವ ವಿಧಗಳನ್ನು ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಅಲ್ಲಿ ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಕನ "ಸಾಮಾನ್ಯ ಜ್ಞಾನ" ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಬದುಕನ್ನು ಅದು ಯಾವ ಯಾವ ಬಗೆಗಳಲ್ಲಿ ನಿರ್ಮಿಸಲ್ಪಡುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಿ ಗುರುತಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ನಮ್ಮ ನಿತ್ಯದ ಬದುಕಿನಲ್ಲಿ 'ಸ್ವ' ಮತ್ತು ಕನ್ನಡಿಯೊಳಗಿನ ಚಿತ್ರಣಗಳ ಮೂಲಕ ಮತ್ತು ಭಾಷೆಯೊಳಗೆ ಹೊಸೆಯಲ್ಪಟ್ಟ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಗ್ರಹಿಕೆಗಳನ್ನು ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳುವ ಮೂಲಕ, ನಾವು ಪ್ರರೂಪಣೆಯ ಯೋಜನೆಗಳು ಮತ್ತು ಕ್ರಿಯೆಯ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುತ್ತೇವೆ. ಆದರೆ ಇವೂ ಸಹ ಕಾಲಾನಂತರದಲ್ಲಿ ಒಂದೆಡೆ ಸಂಚಯಗೊಳ್ಳುತ್ತ "ಬಂಡೆಗಳಾಗಿ" ಬಿಡುತ್ತವೆ, ಮತ್ತು ನಿಂತಲ್ಲೇ ನೆಲೆಗೊಳ್ಳುತ್ತ ಬರುತ್ತವೆ. ನಂತರ ಅವು ಮಾದರಿ ಪಾತ್ರಗಳ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನದ ರೂಪವನ್ನು ತಳೆಯಬಹುದು, ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಅದು ಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಮುಂದೆ ಇವು ನಮ್ಮ ವ್ಯಕ್ತಿನಿಷ್ಠ (ವೈಯಕ್ತಿಕ) ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳನ್ನು (subjectivity) ಪ್ರಭಾವಿಸುವ ವಸ್ತುನಿಷ್ಠ (ವಾಸ್ತವಿಕ) ಮಾನದಂಡಗಳಾಗಿ (objective conditions) ರೂಪುಗೊಳ್ಳಬಹುದು. ಬರ್ಗರ್ ಮತ್ತು ಲಕ್ಮನ್ ಹೇಳಿದ ಹಾಗೆ (ಮೊದಲು ಉಲ್ಲೇಖಿಸಿದ

ಪುಸ್ತಕದಲ್ಲೇ.,ಪು.249) ವೈಯಕ್ತಿಕ ಅಂಶಗಳು, ಅದರ ಬಾಹ್ಯೀಕರಣ ಮತ್ತು ನಮ್ಮ ಸಾಮಾಜಿಕ ಬದುಕಿನ ವಿಷಯೀಕರಣದ ನಡುವೆ ಒಂದು 'ಡಯಲೆಕ್ಟಿಕ್'[1] ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಇದೆ.

ವ್ಯಕ್ತಿಯೊಬ್ಬನ ವಾಸ್ತವದ ಅರಿವನ್ನು ಹಾಗೆಯೇ ಮುಂದುವರೆಸಿಕೊಂಡು ಹೋಗಲು ಪ್ರರೂಪಣೆ ಮತ್ತು ಕ್ರಿಯಾ ವಿಧಾನಗಳ ಜೊತೆಗೆ ಆ ಅರಿವನ್ನು ಮಾನ್ಯ ಮಾಡುವ ಮತ್ತು ಅದಕ್ಕೆ ಬಲಕೊಡುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಬಂಧಗಳು ಅಲ್ಲಿ ಬೇಕು. ಒಬ್ಬನ ನಂಬಿಕೆಗಳು ಮತ್ತು ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳ ಒಂದು ವಾಸ್ತವಕ್ಕೆ ಬೆಂಬಲ ನೀಡಲು ಸೂಕ್ತ ಪ್ರಮಾಣದ ತೀವ್ರ ಅಂತರ್‌ಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು/ಸಂವಹನಗಳನ್ನು (ಒಡನಾಟಗಳು) ಹೊಂದುವುದು ಬಹಳ ಮುಖ್ಯ. ರೂಢಿಯ ನಡವಳಿಕೆಗಳನ್ನು ಬಿಟ್ಟು ನಡೆದವರನ್ನು ಅಪಹಾಸ್ಯ ಮಾಡುವುದು ಸಹಾ ಆ ವಾಸ್ತವವನ್ನು ಯಥಾಸ್ಥಿತಿಯಲ್ಲಿ ಹಿಡಿದಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವ ಒಂದು ಮುಖ್ಯವಾದ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಾಗಿದೆ. ಯಾರು ಭಿನ್ನವಾಗಿ ಯೋಚಿಸುತ್ತಾರೋ ಅವರನ್ನು ಹತ್ತಿಕ್ಕುವುದು ಸಾಮಾಜಿಕ ನಿಯಂತ್ರಣದ ಒಂದು ವಿಧಾನ. ವಾಸ್ತವದ ಇತರ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳನ್ನು ತಿರಸ್ಕರಿಸಲು ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುವ ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಭಾವಸಂಬಂಧಿ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳೂ ಅದಕ್ಕೆ ಬೇಕು. ಇವೆಲ್ಲದರ ಜೊತೆಗೆ ಮಾನವ ಪ್ರಯತ್ನ ಮತ್ತು ಶಕ್ತಿಯ ಅಗತ್ಯವೂ ಇರುತ್ತದೆ. ಒಂದು ರೀತಿಯ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಮಾತ್ರ ಉತ್ತರಿಸುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಮಾತ್ರ ಚುರುಕಾಗಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಎಂದು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಅನಿಸಿದರೆ ಅದು ಸ್ವಾಭಾವಿಕ ಸಂಗತಿಗಳ ಒಂದು ಸರಳ ಅವಲೋಕನ ಮಾತ್ರವಾಗಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಅದು ವಾಸ್ತವದ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಬಗೆಯ ಸಾಮಾಜಿಕ ನಿರ್ಮಿತಿಯಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಕಿ ಬೆಳೆದು ಬಂದ ಬದುಕು ಮತ್ತು ಆಕೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವ ಸಮಾಜದ ಸ್ವರೂಪವು ಅದನ್ನು ಯಥಾಸ್ಥಿತಿಯಲ್ಲಿ ಇಡುವಂತೆ ಮಾಡುತ್ತದೆ.

ವಿದ್ಯಮಾನಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರವು "ಹಣೆಪಟ್ಟಿಗಳ ಸಿದ್ಧಾಂತ"ವೆಂದು ಕರೆಯಲ್ಪಡುವ ಸಿದ್ಧಾಂತದೊಂದಿಗೆ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ. ಈ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿನ ಅನೇಕ ಅಧ್ಯಯನಗಳು (ಸಿಎಫ್., ರಿಸ್ಟ್. 2007) ಸೂಚಿಸುವ ಹಾಗೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ತೋರಿಸುವ ಸಾಧನೆಯು ಇತರ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು, ಶಿಕ್ಷಕರು, ಪಾಲಕರು, ಕುಟುಂಬ ಮತ್ತು ನೆರೆಹೊರೆಯವರು ಅವರನ್ನು ನೋಡುವ ಬಗೆಗಳಿಗೆ ನಿಕಟವಾದ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಯಶಸ್ಸು ಮತ್ತು ವೈಫಲ್ಯಗಳನ್ನು ನಾವೇ ಸಕ್ರಿಯವಾಗಿ ಕಟ್ಟುತ್ತಿರುತ್ತೇವೆ. ಅದು ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣತಜ್ಞರ ಪ್ರಯತ್ನಗಳು ಮತ್ತು ಪ್ರರೂಪಣೆಯ ಯೋಜನೆಗಳ ಚೌಕಟ್ಟಿನ ಹೊರಗೆ ಇದ್ದಿರುವ ಒಂದು ವಸ್ತುನಿಷ್ಠ ಸಂಗತಿಯಲ್ಲ. ಈ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದ ಒಂದು ತುತ್ತ ತುದಿಯೆಂದರೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ವೈಫಲ್ಯವನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರೇ ಸೃಷ್ಟಿಸುತ್ತಾರೆ ಎನ್ನುವುದು. ಈ ಒಂದು ತೀವ್ರ ನಿಲುವು ಅದರಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ನಿರಾಕರಿಸುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಮೇಲೆ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಇರುವ ಅಧಿಕಾರವನ್ನು ಉತ್ಪ್ರೇಕ್ಷಿಸುತ್ತದೆಯಾದರೂ, ವಿದ್ಯಮಾನಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರವು ಶಾಲಾ ಬದುಕಿನಲ್ಲಿ ಭಾವನೆಗಳು ಮತ್ತು ಬೌದ್ಧಿಕ ಗ್ರಹಿಕೆಗಳ ಯೋಜನೆಗಳ ಡಯಲೆಕ್ಟಿಕ್ಸ್ ನ ಮೇಲೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಗಮನ ನೀಡುವಂತೆ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಇವು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಧನೆಗಳಿಗೆ, ಹಾಗೂ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿ ಅಸಮಾನತೆಯನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಮತ್ತು ಪ್ರಶ್ನಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಕೂಡಾ ಮಹತ್ತರ ಕೊಡುಗೆಯನ್ನು ನೀಡುತ್ತವೆ.

---

[1] ಆಂತರಿಕ ಅವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿದ್ದದ್ದು ಬಾಹ್ಯ ಅವಸ್ಥೆಯ ಒಂದು ಮೂರ್ತೀಕೃತ ರೂಪವನ್ನು ತಾಳುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ; ಆಂತರಿಕ ವೈರುಧ್ಯಗಳ ಒಂದು ಸಂಘರ್ಷದ ಮೂಲಕ ಅಮೂರ್ತವು ಮೂರ್ತಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ ಎಂಬ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ.

ನಿತ್ಯದ ಬದುಕಿನ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರವು ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರದ ಸ್ವರೂಪದ ಮೇಲೂ ನಾಟಕೀಯ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಬೀರಿದೆ, ಮತ್ತು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ಕೆಲಸ ಮಾಡುವ ಬಗೆಗಳ ಮೇಲೂ ಗಮನಾರ್ಹ ಪ್ರಭಾವವನ್ನು ಬೀರಿದೆ. ಅದು ಒಂದು ಹೊಸ ದನಿಯಲ್ಲಿ ಮಾತನಾಡಿತು ಹಾಗೂ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂರಚನೆಗಳು ಮತ್ತು ಸಂಸ್ಥೆಗಳ ಮೇಲೆ ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುವ ಹಳೆಯ ವಿಧಾನದಿಂದ ದೂರ ಸರಿಯಿತು. ಶಿಕ್ಷಣದ ಸ್ಥಾಪಿತ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರಕ್ಕೆ ನಿತ್ಯದ ಬದುಕಿನಲ್ಲಿ ಆಗುವ ಅಸಮಾನತೆಯ ಅನುಭವಗಳು ಮತ್ತು ಅದರೊಂದಿಗೆ ಏಗುವ ವಿಧಗಳಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಸಂರಚನಾತ್ಮಕ (ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲೇ ಇರುವ) ಅಸಮಾನತೆಯ ಮೇಲೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಕಾಳಜಿ ಇತ್ತು. ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗೆ ಆರ್ಥಿಕ ಸಂರಚನೆಗಳು ಅಥವಾ ಕೌಟುಂಬಿಕ ಸಂರಚನೆಗಳನ್ನು ಮುಂದುವರೆಸಿಕೊಂಡು ಹೋಗುವ ಅವಶ್ಯಕತೆ ಇರುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಕುರಿತು ಫಂಕ್ಷನಲಿಸ್ಟ್ ಚಿಂತಕರು ಬರೆದರು. ಫಂಕ್ಷನಲಿಸ್ಟ್ ವಿಚಾರಗಳಿಗಿಂತ ಭಿನ್ನವಾಗಿ ಸ್ವಲ್ಪ ಅಸಮ್ಮತಿಯ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನೇ ಹೊತ್ತ ಹಳೆಯ ಮಾರ್ಕ್ಸ್‌ವಾದಿ ವಿಚಾರವಾದವು ಕೂಡಾ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂರಚನೆಗಳ ಪುನರುತ್ಪಾದನೆಯ ಬಗೆಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಗಮನ ಕೊಟ್ಟಿತ್ತು. ಇದಕ್ಕೆ ಸ್ವಲ್ಪ ಹೊರತಾದ ವೆಬರ್‌ವಾದೀ ನಿಲುವು ಸಾಂಸ್ಥಿಕ (ಸಾಂರಚನಿಕ) ಚೌಕಟ್ಟಿನ ಒಳಗೆ ಆಗುವ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳ ಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ಆಸಕ್ತಿ ಹೊಂದಿತ್ತು, ಆದರೆ ಅದು ಬಹಳ ಸೀಮಿತ ಎಲ್ಲೆಗಳ ನಡುವೆ ಅದನ್ನು ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಂಡಿತ್ತು. ಆದರೆ ಇವೆಲ್ಲ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಚೌಕಟ್ಟುಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಜನರ ನಿತ್ಯದ ಭಾವನೆಗಳು, ವಿಚಾರಗಳು ಮತ್ತು ಪರಿಪಾಠಗಳನ್ನು ಕುರಿತ ಅರಿವಂತೂ ಇತ್ತು, ಅವು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಸೈದ್ಧಾಂತೀಕರಣಗೊಂಡಿರಲಿಲ್ಲ. ಸಾಂಕೇತಿಕ ಸಂವಹನವಾದ, ನಾಟಕಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರ, ಜನಾಂಗ-ವಿಧಾನಶಾಸ್ತ್ರ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಮಾನಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರಗಳು ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಇರುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಸಮಾನತೆ ಹಾಗೂ ಅದರ ವಿರುದ್ಧದ ಹೋರಾಟದ ಸ್ವರೂಪವನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಒಂದು ಹೊಸ ಮತ್ತು ಸ್ಪಷ್ಟ ದೃಷ್ಟಿಯನ್ನು ನೀಡಿದವು. ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರದ ವಿಕಾಸದಲ್ಲಿ ಆದ ಈ 'ತಿರುವ'ನ್ನು ಕುರಿತ ಅರಿವು ಎಲ್ಲರಲ್ಲಿಯೂ ಇತ್ತು, ಎಷ್ಟರಮಟ್ಟಿಗೆ ಎಂದರೆ ಈ ಹಂತವನ್ನು ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಕುರಿತ "ನವ" ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರವೆಂದು ಕರೆಯಲಾಗುತ್ತದೆ (ಬೇಟ್ಸ್, 1980. ಸಹಾ, 1978).

ಶಾಲೆಯ ನಿತ್ಯದ ಬದುಕಿನಲ್ಲಿ ನಿರ್ಮಾಣವಾಗುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಸಮಾನತೆಯನ್ನು ಸಿದ್ಧಾಂತೀಕರಿಸುವುದು

ಪ್ರಸ್ತುತ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು ಮತ್ತು ಮಾನವಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು ಶಾಲೆಯ ಮೂಲಕ ನಿರ್ಮಾಣವಾಗುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಸಮಾನತೆಯನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಬಳಸಿದ ಕೆಲವು ಮಾದರಿಗಳನ್ನು ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಚರ್ಚಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಹಿಂದಿನ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ಸಮಾಜದ ನಿತ್ಯದ ಬದುಕನ್ನು ಕುರಿತ ಒಂದು ಸಾಮಾನ್ಯ ಚರ್ಚೆ ನಡೆಸಿದರೆ, ಇಲ್ಲಿ ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ಅಲ್ಲಿ ಅಸಮಾನತೆಯ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪುನರುತ್ಪಾದನೆಯನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಿ ಚರ್ಚಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಶಾಲೆ ಮತ್ತು ಕಾಲೇಜು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವಗಳು (ವೈಯಕ್ತಿಕತೆ) ಹೇಗೆ ಅವರ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂರಚನೆಯಿಂದ ನಿರ್ಮಿಸಲ್ಪಡುತ್ತವೆ ಎನ್ನುವದನ್ನು ಕುರಿತ ಅಂತರ್‌ಸಂಬಂಧಿತ ವಿಧಗಳನ್ನು ಈ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ನಡೆದ ಪಾಲ್ ವಿಲಿಸ್, ಜಾನ್ ಓಗ್ಬು, ಬೆಸಿಲ್ ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್, ಮತ್ತು ಪಿಯರ್ ಬೋರ್ದ್ಯುರವರ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ನಿದರ್ಶಿಸುತ್ತವೆ. ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಸಮಾನತೆಯ ವಿಸ್ತೃತ ವಿನ್ಯಾಸಗಳೊಂದಿಗೆ ತಳಕು ಹಾಕಿಕೊಂಡ ಶಾಲಾ ವೈಫಲ್ಯವನ್ನು ಕುರಿತ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು ಹೇಗೆ ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ಕಟ್ಟಲ್ಪಡುತ್ತವೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಇವು ಅಮೂಲ್ಯ

ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಹತಾರಗಳನ್ನು ನೀಡುತ್ತವೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಸಾಮಾಜಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಕೈಗೊಂಬೆಗಳು ಎಂಬಂತೆ ನೋಡುವ ಬದಲು ಈ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳು ಅವರ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಒಲವುಗಳನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ವಿವಿಧ ಹಾದಿಗಳನ್ನು ತೆರೆಯುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಹೇಗೆ ಅವು ರೂಪಿಸಲ್ಪಡುತ್ತವೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಕುರಿತ ಒಂದು ಸಮೃದ್ಧ ನೋಟವನ್ನು ಮುಂದಿಡುತ್ತವೆ.

ಸ್ಥೂಲ-ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನಿಟ್ಟುಕೊಂಡು ಮಾಡಿದ ನಿತ್ಯದ ಬದುಕಿನ ಅಧ್ಯಯನಕ್ಕೆ ಪಾಲ್ ವಿಲಿಸ್‌ರವರ *ಲರ್ನಿಂಗ್ ಟು ಲೇಬರ್* (1977) ಕೃತಿಯು ಒಂದು ಮಾದರಿ ಉದಾಹರಣೆಯಾಗಿದೆ. ಅದು ಇಂಗ್ಲೆಂಡಿನ ಶಾಲೆಯೊಂದರಲ್ಲಿ ಕಲಿಯುತ್ತಿದ್ದ ಕಾರ್ಮಿಕ ವರ್ಗದ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಕೇಂದ್ರವಾಗಿರಿಸಿಕೊಂಡು ಮಾಡಿದ ಒಂದು ಗಹನವಾದ ಜನಾಂಗಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಕ್ಷೇತ್ರಕಾರ್ಯದ ಫಲವಾಗಿದೆ. ಅಲ್ಲಿನ ಕಾರ್ಮಿಕ ವರ್ಗದ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಸೃಷ್ಟಿಯಾಗಿದ್ದ ಪ್ರತಿಸಂಸ್ಕೃತಿಯನ್ನು ವಿಲಿಸ್ ಚಿತ್ರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಸಾಮಾಜಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಹೊಸ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುವುದು ಹೆಚ್ಚು ಕಡಿಮೆ ಅಸಾಧ್ಯವಾದ ಒಂದು ಸ್ತರದಲ್ಲಿ ನೆಲೆಗೊಂಡ ಅವರು ಅದಕ್ಕೆ ಪ್ರತಿಯಾಗಿ ಸೃಷ್ಟಿಸಿಕೊಂಡ ಒಂದು ಸಂಸ್ಕೃತಿ ಅದು. ಅವರ ಚಿತ್ರಣವು ಸ್ಥೂಲ ಸಂರಚನಾತ್ಮಕ ನೆಲೆಯ (macro) ಮತ್ತು ವ್ಯಕ್ತಿಗತ ಅಥವಾ ಸೂಕ್ಷ್ಮ ನೆಲೆಯ (micro) -ಎರಡೂ ನೆಲೆಗಳ ಹಿತಾಸಕ್ತಿಗಳಿಗೆ ಕೊಂಡಿ ಮಾಡುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಒಂದು ಔದ್ಯಮಿಕ ಒಲವಿನ ಅಸಮಾನ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಕೇವಲ ನಿಷ್ಕ್ರಿಯ ಕೆಲಸಗಾರರನ್ನಾಗಿ ಅವರನ್ನು ಚಿತ್ರಿಸದೇ ಕಾರ್ಮಿಕ ವರ್ಗದ ಮಕ್ಕಳೂ ಅಲ್ಲಿ ಕರ್ತೃಗಳಾಗಿದ್ದಾರೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಗುರುತಿಸುತ್ತದೆ. ಕಾರ್ಮಿಕ ವರ್ಗದ ಕೆಲವು ಮಕ್ಕಳು ("ಹೈದರು" ("lads") ಎಂದು ತಮ್ಮನ್ನು ಕರೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಿದ್ದರು) ಶಾಲೆಯ ಆಡಳಿತ ವರ್ಗದ ಎದುರು ತಮ್ಮದೇ ಆದ ಪ್ರತಿರೋಧದ ಒಂದು ವಿಧಾನವನ್ನು ಅವರು ರೂಪಿಸಿಕೊಂಡು ಒಂದು ಪ್ರತಿಸಂಸ್ಕೃತಿಯನ್ನು ಕಟ್ಟಿಕೊಂಡಿದ್ದರು, ಆಡಳಿತವರ್ಗದೊಂದಿಗೆ ಪ್ರತಿನಿತ್ಯ ವ್ಯವಹರಿಸಲು ಅದು ಸಹಾಯ ಆಡುತ್ತಿತ್ತು. ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಅಣಕಿಸುವುದು, ರಹಸ್ಯವಾಗಿ ಸಿಗರೇಟು ಸೇದುವ ಸಲುವಾಗಿ ತರಗತಿಗಳಿಗೆ ಹಾಜರಾಗದೇ ಇರುವ ವಿವಿಧ ಹಾದಿಗಳನ್ನು ಕಂಡುಕೊಂಡಿದ್ದರು, ಮತ್ತು ಫ್ಯಾಕ್ಟರಿಗಳಲ್ಲಿ ಯಂತ್ರಗಳ ಭಾಗಗಳನ್ನು ಜೋಡಿಸುವ ಕೆಲಸಕ್ಕೆ ಕಾತರದಿಂದ ಕಾಯುತ್ತಿದ್ದರು, ಏಕೆಂದರೆ ಸಂಜೆ ಪಬ್ಬುಗಳಲ್ಲಿ ಹೆಂಡ ಕುಡಿಯಲು ಒಂದಿಷ್ಟು ಹಣ ಅವರ ಕೈಗೆ ಬರುತ್ತಿತ್ತು. ಇಲ್ಲಿ ವಿಲ್ಲಿಸ್ ಎತ್ತುವ ಒಂದು ಮುಖ್ಯವಾದ ವಿಭಿನ್ನ ಅಂಶವೇನೆಂದರೆ, ಈ ಹೈದರಿಗೆ ಮಾರುಕಟ್ಟೆಯನ್ನಾಧರಿಸಿದ ಬಂಡವಾಳಶಾಹಿ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ತಾರತಮ್ಯವಾಗುತ್ತಿದೆ ಎಂಬುದೇನೋ ಸರಿ, ಆದರೆ ಈ ಹೈದರೂ ಮಧ್ಯಮವರ್ಗೀಯರಂತೆ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯೊಂದಿಗೆ ರಾಜಿಯಾಗದೇ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ವಿರುದ್ಧ ಬಂಡೆದ್ದು ತಮ್ಮದೇ ಪ್ರತಿರೋಧದ ಹಾದಿಗಳನ್ನು ಆರಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದರು ಎನ್ನುವುದನ್ನೂ ಇಲ್ಲಿ ಗಮನಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ತಾವು 'ಅಶಿಕ್ಷಿತರು' ಎಂದು ಅವರು ಹೆಮ್ಮೆಯಿಂದಲೇ ಘೋಷಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿದ್ದರು, ಮತ್ತು ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ತಿರಸ್ಕರಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. ಒಳ್ಳೆಯ ಸಂಬಳವಿರುತ್ತಿದ್ದ, ಬೌದ್ಧಿಕ/ಬಿಳೀ ಕಾಲರ್ ಕೆಲಸಗಳಲ್ಲಿ ಬೇಕೆಂದೇ ಸ್ವಯಂಪ್ರೇರಿತರಾಗಿ ಅವರು ಅನರ್ಹಗೊಂಡು ಮಧ್ಯಮವರ್ಗೀಯರ ಪಂದ್ಯದಿಂದ ಹಿಂದೆ ಸರಿಯುತ್ತಿದ್ದರು ಮತ್ತು ಅದರ ಬದಲಿಗೆ ಮೈಮುರಿದು ದುಡಿಯುವ, ಕಡಿಮೆ ಸಂಬಳದ ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ಆರಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿದ್ದರು.

ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳು ಮತ್ತು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳು ಅಸಮಾನತೆಯನ್ನು ಪುನರುತ್ಪಾದಿಸುವ ಕಾರಣವಾಗಿವೆ ಎಂದು ವಾದಿಸುವ ಬೊವೆಲ್ಸ್ ಮತ್ತು ಜಿಂಟಿಸ್‌ರಂತಹ ಮಾರ್ಕ್ಸ್‌ವಾದೀ ಪುನರುತ್ಪಾದನೆಯ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕರ ವಾದವು ಮಹತ್ವದ್ದಾದರೂ ಅಸಮರ್ಪಕವಾಗಿದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ವಿಲ್ಲಿಸ್ ನಮಗೆ ತೋರಿಸಿಕೊಡುತ್ತಾರೆ. ಅಂತಹ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ನಿಷ್ಕ್ರಿಯವಾಗಿ ಅನುಭವಿಸುತ್ತಿರುವುದಿಲ್ಲ, ಬದಲಿಗೆ ತಮ್ಮದೇ ಸ್ವಂತದ ಒಲವು-ನಿಲುವುಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ

ಮತ್ತು ಪ್ರತಿರೋಧದ ಒಂದು ಪ್ರತಿಸಂಸ್ಕೃತಿಯನ್ನೂ ರೂಪಿಸಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ ಎಂಬ ಅಂಶವೂ ಇಲ್ಲಿ ಅಷ್ಟೇ ಮಹತ್ವದ್ದು. ಹೀಗೆ ವಿಲ್ಲಿಸ್ ನಮ್ಮನ್ನು ಮಹಾ ವ್ಯವಸ್ಥಿತ ಚೌಕಟ್ಟಿನ ಮಾರ್ಕ್ಸ್‌ವಾದಿ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯಿಂದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ನಿತ್ಯದ ಬದುಕಿನತ್ತ ಒಯ್ಯುತ್ತಾರೆ, ಅವರ ದೈಹಿಕ ಹಾವಭಾವಗಳು, ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಹಾಸ್ಯ, ನಗುವಿನ ಗಳಿಗೆಗಳು ಮತ್ತು, ತಾವು ಕೇವಲ ಕೀಳು ಕೆಲಸಗಳಿಗೇ ತಕ್ಕವರು, ಕೇವಲ ಕಾರ್ಮಿಕ ಬಲ ಎಂದು ನೋಡುವ ಯಜಮಾನಿಕೆಯ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳಿಗೆ ಅವರು ತೋರುವ ಪ್ರತಿರೋಧ ಈ ಎಲ್ಲವುಗಳತ್ತ ನಮ್ಮ ಗಮನ ಸೆಳೆಯುತ್ತಾರೆ. ಈ ಮಕ್ಕಳು ಹೇಗೆ ತಮ್ಮ ಕಾರ್ಮಿಕ ವರ್ಗದ 'ವ್ಯಕ್ತಿಗತ' (subjective) ಒಲವು-ನಿಲುವುಗಳನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಶಾಲೆಯ ಮಧ್ಯಮವರ್ಗೀಯ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ನಡುವೆ ತಮ್ಮನ್ನು ತಾವು 'ಅನ್ಯರು' ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸುತ್ತಾರೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಗಮನಿಸುವುದೂ ಮಹತ್ವದ್ದಾಗಿದೆ ಎಂದು ವಿಲ್ಲಿಸ್ ವಾದಿಸುತ್ತಾರೆ. ಕಾರ್ಮಿಕ ವರ್ಗದ ಮಕ್ಕಳು ಮೇಲಿನಿಂದ ಬರುವ ಆದೇಶವನ್ನು ನಿಷ್ಕ್ರಿಯರಾಗಿ ಸ್ವೀಕರಿಸಿಬಿಡುತ್ತಾರೆ ಎಂಬ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನವನ್ನು ವಿಲ್ಲಿಸ್ ಬುಡಮೇಲು ಮಾಡುತ್ತಾರೆ, ಅಲ್ಲಿ ಅವರೂ ಪ್ರತಿರೋಧದ ಸಾಧ್ಯತೆಯನ್ನು ಒಳಗೊಂಡ 'ಕರ್ತೃ'ಗಳಾಗಿರುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ವಾದಿಸುತ್ತಾರೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಹೋರಾಟಗಾರರು ಮತ್ತು ಸುಧಾರಕರು ಈ ಮಕ್ಕಳು ಮತ್ತು ಯುವಕರನ್ನು ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ವಿಧಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ಮರುಚಿಂತಿಸಬೇಕು, ಹಾಗೂ ಶಿಕ್ಷಣದ ಮೂಲಕ ಸಾಮಾಜಿಕ ದಬ್ಬಾಳಿಕೆ ಮತ್ತು ಅಸಮಾನತೆಯನ್ನು ತೊಲಗಿಸುವ ಹೋರಾಟಗಳಲ್ಲಿ ಅವರನ್ನು ಒಳಗೊಳ್ಳುವ ಹೊಸ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ಯೋಚಿಸಬೇಕು ಎಂದು ವಿಲ್ಲಿಸ್ ಸೂಚಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅವರನ್ನು ಸಮಾಜದ ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿಯಿಂದ ಹೊರಗಿಡುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ದಡ್ಡರೂ, ಸ್ವಂತದ ಆಲೋಚನೆಯನ್ನೇ ಮಾಡದವರ ಮೇಲೆ ಹೇರಲಾದದ್ದು ಎಂಬಂತೆ ನೋಡುವುದನ್ನು ನಿಲ್ಲಿಸಬೇಕು, ಬದಲಿಗೆ ಸಾಮಾಜಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಪುನರುತ್ಪಾದನೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ 'ವೈಯಕ್ತಿಕ' ಒಲವು-ನಿಲುವುಗಳನ್ನು ಸೇರಿಸಿ ಸಕ್ರಿಯವಾಗಿ ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳುವ ಮೂಲಕ ಆ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ನೇಯುತ್ತಿರುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು.

ದಮನಿತ ಸಮುದಾಯಗಳು ಮತ್ತು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಧನೆ

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ 'ವ್ಯಕ್ತಿನಿಷ್ಠ' ಒಲವು-ನಿಲುವುಗಳನ್ನು (subjectivities) ಕುರಿತ ಮೇಲಿನ ಕಾಳಜಿಯನ್ನು ಜಾನ್ ಓಗ್ಬು ಅವರ ಅಧ್ಯಯನವು ಮತ್ತೊಂದು ದಿಕ್ಕಿನತ್ತ ಒಯ್ಯುತ್ತದೆ. ವಿಲ್ಲಿಸ್‌ಗೆ ಸಾಮಾಜಿಕ ವರ್ಗದ ಪುನರುತ್ಪಾದನೆಯು ಹೆಚ್ಚು ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನು ಹುಟ್ಟಿಸಿತ್ತು, ಮತ್ತು ಓಗ್ಬು ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಜನಾಂಗೀಯ ಮತ್ತು ಬುಡಕಟ್ಟು ಸಮುದಾಯಗಳನ್ನು ಕುರಿತ ಅಸಮಾನತೆಯನ್ನು (ಓಗ್ಬು 2003, ಓಗ್ಬು ಮತ್ತು ಸೈಮನ್, 2004) ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದರಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಆಸಕ್ತರಾಗಿದ್ದರು. ಸ್ವತಃ ನೈಜೀರಿಯಾದಿಂದ ಅಮೇರಿಕಾಕ್ಕೆ ವಲಸೆ ಬಂದವರಾದ ಓಗ್ಬು ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಕೆಲವು ವಲಸೆಗಾರ ಅಲ್ಪಸಂಖ್ಯಾತ ಸಮುದಾಯಗಳು ಒಳ್ಳೆಯ ಸಾಧನೆ ತೋರಿದ್ದರು ಮತ್ತು ಕೆಲವರು ತೋರಿರಲಿಲ್ಲ ಏಕೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದರು. ಈ ದಿಕ್ಕಿನಲ್ಲೇ ಆಲೋಚಿಸುತ್ತ ಹೋದಾಗ ಶಾಲೆಯ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಬಗೆಗೆ ಜನರ ಅಭಿಪ್ರಾಯ ಏನಿತ್ತು ಮತ್ತು ಆ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯನ್ನು ಹೇಗೆ ವರ್ಗೀಕರಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದು ಗೊತ್ತಾಯಿತು. ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮನ್ನು ತಾವು ಹೇಗೆ ಕಾಣುತ್ತಾರೆ ಹಾಗೂ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿನ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಹೇಗೆ ಕಾಣುತ್ತಾರೆ ಎನ್ನುವುದಕ್ಕೂ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಸಮಾನತೆಗೂ ನಿಕಟವಾದ ಸಂಬಂಧ ಇದೆ ಎಂದು ಓಗ್ಬು ವಾದಿಸುತ್ತಾರೆ. ದಮನಿತ ಮತ್ತು ಅಪಮಾನಕ್ಕೊಳಗಾದ ಸಮುದಾಯಗಳು ತಮ್ಮನ್ನು ತಾವು ಮತ್ತು ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ನೋಡುವ ಬಗೆಯು ಶಾಲಾ ಕಲಿಕೆಯನ್ನೇ ತಿರಸ್ಕರಿಸುವ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಇರುತ್ತಿತ್ತು ಎಂದು ಓಗ್ಬು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ.

ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಓಗ್ಬುರವರು ವಲಸೆ ಬಂದವರಲ್ಲಿ ಸ್ವಯಂಪ್ರೇರಿತರಾದ ಮತ್ತು ಸ್ವಯಂಪ್ರೇರಿತರಲ್ಲದ ಹೀಗೆ ಎರಡು ವಿಧದ ಸ್ಪಂದನೆಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುತ್ತಾರೆ. ಮೊದಲನೆಯ ಗುಂಪಿನವರು ಹೆಚ್ಚಿನದಾಗಿ ಚೀನೀಯರು ಮತ್ತು ಅಮೇರಿಕದಲ್ಲಿರುವ ಕೆಲವು ಆಫ್ರಿಕನ್ನರು, ಇವರು ಉತ್ತಮ ಬದುಕಿನ ಆಶಯಗಳನ್ನು ಹೊತ್ತು ಬಂದವರು ಹಾಗೂ ಅಲ್ಲಿನ ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯೊಂದಿಗೆ ಕೂಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಿದ್ಧವಿರುವವರು. ಆದರೆ ಎರಡನೆಯ ಗುಂಪಿನವರು, ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಗುಲಾಮರಾಗಿ ಬಂದಂತಹ ಆಫ್ರಿಕನ್ನರಿಗೆ ಇಲ್ಲಿನ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪರಿಸರವು ತಮಗೆ ಪ್ರತಿಕೂಲವಾದದ್ದು ಎಂಬಂತೆ ನೋಡುತ್ತಾರೆ. ತಮ್ಮ ಅನನ್ಯತೆ ಮತ್ತು ಸಂಸ್ಕೃತಿಗೆ ಅದು ಅಪಾಯಕಾರಿಯಾದದ್ದು ಎಂಬಂತೆ ಅವರಿಗೆ ಅನಿಸುತ್ತದೆ. ಹೀಗೆ ಓಗ್ಬು "ವ್ಯವಸ್ಥೆ" ಎಂದು ಯಾವುದನ್ನು ಕರೆಯುತ್ತಾರೋ ಅದು "ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಪರಿಸರ"ವೊಂದನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುವಲ್ಲಿ ಮುಖ್ಯವಾದ ಪಾತ್ರವನ್ನು ವಹಿಸುತ್ತದೆ; ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಮುದಾಯದ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳು ಆ ಪರಿಸರದ ಒಳಗೇ ಕಲಿಯಲು ಬಯಸುತ್ತಾರೆ.

ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಯಶಸ್ಸು ಮತ್ತು ವೈಫಲ್ಯಗಳನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ನಾವು ಬಯಸುವುದಾದರೆ ಅದರ ಹಿಂದೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವ "ಸಮುದಾಯದ ಶಕ್ತಿಗಳನ್ನು" ನಾವು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ಸಮುದಾಯದ ಶಕ್ತಿಗಳ ಕಾರಣದಿಂದ ಶಾಲೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಹೇಗೆ ವ್ಯವಹರಿಸಬೇಕು ಎನ್ನುವುದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಮಾದರಿಗಳು ರೂಪಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿವೆ. ಅದು ಶಾಲಾ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯನ್ನು ಸ್ವೀಕರಿಸುವದಕ್ಕೂ ಹಾದಿಯಾಗಬಹುದು, ಅಥವಾ ತಿರಸ್ಕರಿಸುವದಕ್ಕೂ ಹಾದಿಯಾಗಬಹುದು. ಸಮುದಾಯಗಳು ಕಾಲಕ್ರಮೇಣ ರೂಪಿಸಿದ ಹಲವಾರು ಬಗೆಯ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಮಾದರಿಗಳ ಸ್ಥೂಲ ಚಿತ್ರಣವನ್ನು ಓಗ್ಬು ನಮಗೆ ನೀಡುತ್ತಾರೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ನಿಯಮಗಳ ಪಾಲನೆ, ಸಂಸ್ಥೆಗಳನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಮತ್ತು ಕಷ್ಟಪಟ್ಟು ಕೆಲಸ ಮಾಡುವುದಕ್ಕೆ ಒತ್ತು ನೀಡುವ ಜೀವನಪಥಗಳ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಮಾದರಿಯೊಂದನ್ನು ಅವು ಇಟ್ಟುಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ಈ ಮಾದರಿಯು ಶಾಲೆಗಳ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯೊಂದಿಗೆ ಚೆನ್ನಾಗಿ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ, ಮಕ್ಕಳು ಕಟ್ಟಳೆಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ತರಗತಿಕೋಣೆಯ ಪರಿಪಾಠಗಳನ್ನು ಸ್ವೀಕರಿಸುವಂತೆ ಅದು ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಈ ಬಗೆಯ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಮಾದರಿಗಳೊಂದಿಗೆ ಬೆಳೆದ ಮಕ್ಕಳು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಒಳ್ಳೆಯ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ತೋರಿಸಿದರು. ಮತ್ತೊಂದೆಡೆ, ಶಾಲೆಗೆ ಆದ್ಯತೆಯನ್ನು ನೀಡದ ಜೀವನವಪಥಗಳ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಮಾದರಿಗಳಿರಬಹುದು. ಕೆಲವು ಸಮುದಾಯಗಳಲ್ಲಿ ವ್ಯಾಪಾರ ಅಥವಾ ಕೃಷಿಯನ್ನು ಜೀವನಪಥದ ಮಾದರಿಗಳನ್ನಾಗಿ ಸ್ವೀಕರಿಸಲಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಸಮಾಜದ ಪ್ರಬಲ ಗುಂಪುಗಳು ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿಯ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ಉಪಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ಮೂಲತಃ ಮತ್ತು ನಿಸ್ಸಂಶಯವಾಗಿ ವಿರೋಧಿಸಿವೆ ಎಂದು ದಮನಿತ ಸಮುದಾಯಗಳು ನಂಬುತ್ತವೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಮೂಲಕ ಏನೇ ಮಾಡಿದರೂ ಅದು ವ್ಯರ್ಥವೇ ಸರಿ ಎಂದು ಅವರಿಗೆ ಅನಿಸುತ್ತದೆ. ಅಂತಹ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಅವರಿಗೆ ಸೂಕ್ತವಾಗುವ ಸ್ಪಂದನೆಯೆಂದರೆ, ನಿಯಮಗಳನ್ನು ಅಸಡ್ಡೆ ಮಾಡುವುದು, ನಿಯಮಗಳನ್ನು ಮುರಿಯಲೂ ಸಿದ್ಧವಾಗುವುದು ಮತ್ತು ಅದಕ್ಕಾಗಿ ಎಷ್ಟು ಕಷ್ಟವಾದರೂ ಚಿಂತೆ ಇಲ್ಲ ಎಂಬ ಮನೋಭಾವವನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು. ಆದ್ದರಿಂದ ಪರ್ಯಾಯ ಹಾದಿಗಳನ್ನು ಹುಡುಕಿದರೆ ಅದು ಅತ್ಯಂತ ಧೈರ್ಯದ, ಸಾಹಸದ ಕೆಲಸ ಎಂಬಂತೆ ಸಂಭ್ರಮಿಸಬಹುದು. ಈ ರೀತಿಯ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಮಾದರಿಗಳು ಶಾಲೆಯ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು, ತರಗತಿಗಳನ್ನು ಅಥವಾ ಮನೆಯ ಅಭ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಗಂಭೀರವಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸುವಂತೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಈ ರೀತಿಯ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಮಾದರಿಗಳನ್ನು ಸಮಾಜದ ಕಾಯಿಲೆಗಳು ಎಂಬಂತೆ ನೋಡುವುದು ಸರಿಯಲ್ಲ, ಬದಲಿಗೆ ಅವು ಶತಮಾನಗಟ್ಟಲೇ ಕಾಲ ಪ್ರಬಲ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳು ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಮಾದರಿಗಳು ನಡೆಸಿದ

ದಬ್ಬಾಳಿಕೆಯ ಚರಿತ್ರೆಯ ಫಲವಾಗಿವೆ ಎಂದು ಓಗ್ಬು ಒತ್ತಿ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಸುದೀರ್ಘ ಕಾಲ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ದೂರವಿಟ್ಟು, ಘನತೆಯನ್ನು ನಿರಾಕರಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಬದುಕಿನ ವಾಸ್ತವವು ಅಂತಹ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಮಾದರಿಗಳ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ಕಾರಣವಾಗಿದೆ.

ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಮೌಲ್ಯವನ್ನು ನಿದರ್ಶಿಸುವ ಆದರ್ಶ-ಮಾದರಿಗಳೂ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಮಾದರಿಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುವ ಇನ್ನೊಂದು ಮುಖ್ಯ ಅಂಶವಾಗಿತ್ತು. ಕೆಲವು ಸಮುದಾಯಗಳಿಗೆ ಅಮೇರಿಕಾದ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದಲ್ಲಿ ಪ್ರೊಫೆಸರ್ ಆಗುವುದು ಹೆಬ್ಬಯಕೆಯಾಗಬಹುದು, ಅಥವಾ ಐಐಎಮ್ ಪದವೀಧರನಾಗುವುದು, ಅಥವಾ ಕಂಪೆನಿಯ ಸಿಇಓ ಆಗುವುದು ಹೀಗೆ. ಇನ್ನು ಕೆಲವರಿಗೆ ಮೆಡಲ್ ಗೆಲ್ಲುವ ಕ್ರೀಡಾಪಟು, ಅಥವಾ ಒಬ್ಬ ಸಾಹಸಿ ಕಳ್ಳಸಾಗಣೆದಾರ. ಇಲ್ಲಿ 'ವಿಶ್ವಾಸ' ವಿರುವುದು ಅಥವಾ ಇಲ್ಲದಿರುವುದು ಒಂದು ಪ್ರಮುಖ ನಿರ್ಣಾಯಕ ಅಂಶವಾಗುತ್ತದೆ. ಶಾಲೆಗಳು ಭಯಹುಟ್ಟಿಸುತ್ತವ, ಮತ್ತು ತಮ್ಮ ಅನನ್ಯತೆಯನ್ನು, ಘನತೆಯನ್ನು ನಿರಾಕರಿಸುವ ತಾಣಗಳು ಎಂಬಂತೆ ನೋಡುವ ಸಮುದಾಯಗಳು ಶಾಲೆಗಳ ವಿರುದ್ಧ ರಕ್ಷಣಾತ್ಮಕ ನಿಲುವನ್ನು ತಳೆದವು. ಸಮುದಾಯಕ್ಕಿಂತ ತಾವು ಶ್ರೇಷ್ಠ ಎಂದು ಅಂದುಕೊಳ್ಳುವ ಶಿಕ್ಷಕರು ಪಾಲಕರು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ತಿರಸ್ಕಾರಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ನೋಡುತ್ತಾರೆ ಎಂಬಂತೆ ಅಂದುಕೊಳ್ಳಲಾಯಿತು. ಮಕ್ಕಳು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಅಡ್ಡಿಯನ್ನುಂಟು ಮಾಡುವುದನ್ನು ಮತ್ತು ಅವರು ಕಲಿಸಿದ್ದನ್ನು ತಲೆಗೆ ಹಾಕಿಕೊಳ್ಳದೇ ಇರುವುದನ್ನು ಕಲಿತರು. ಇದಕ್ಕೆ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತವಾಗಿ, ಪ್ರಬಲ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳೊಂದಿಗೆ ಕೊಡುಕೊಳೆಯ ಹಾದಿಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲೂ ಸಮುದಾಯಗಳಿಗೆ ಸಾಧ್ಯವಾಯಿತು; ತಮ್ಮ ಆತ್ಮಾಭಿಮಾನವನ್ನು ಇಟ್ಟುಕೊಂಡೇ ಪ್ರಬಲರ ಬದುಕಿನ ಕ್ರಮಗಳನ್ನು ರೂಢಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಅವರಿಗೆ ಸಾಧ್ಯವಾಯಿತು. ತಮ್ಮ ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನಗಳಿಗೆ ಉತ್ತೇಜಿನ ನೀಡುತ್ತ, ಹಾಗೂ, ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ಅಧಿಕಾರ ಮತ್ತು ಪ್ರಭಾವಿ ಸ್ಥಾನಗಳನ್ನು ದಕ್ಕಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಒಂದು ಹಾದಿಯೆಂಬಂತೆ, ಅದೊಂದು 'ಕಾರ್ಯ ಸಾಧನ'ವೆಂಬ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳಲೂ ಅವರಿಗೆ ಸಾಧ್ಯವಾಯಿತು. ಶಾಲೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಈ ರೀತಿಯ ಮನೋಭಾವದಲ್ಲಿ ವ್ಯವಹರಿಸಲು ತೊಡಗಿದಾಗ ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೇಳಿದ್ದನ್ನು ಕೇಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಮತ್ತು ಅವರ ಸಲಹೆ-ಸೂಚನೆಗಳನ್ನು ಮಾನ್ಯ ಮಾಡುವ ಮನಸ್ಥಿತಿಯೂ ನಿರ್ಮಾಣವಾಯಿತು. ಇನ್ನೊಂದು ಸಾಧ್ಯತೆ ಏನೆಂದರೆ, ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಶಾಲೆ ಎರಡೂ ಪ್ರಬಲ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯೊಂದರ ಹಿಡಿತದಲ್ಲಿದ್ದಾಗ ಅದು ನ್ಯಾಯಯುತವಾಗಿಯೇ ಎಲ್ಲಕ್ಕಿಂತ ಮೇಲಿನ ಸಂಸ್ಕೃತಿ ಎಂಬಂತೆಯೂ ಅದನ್ನು ಕಾಣಬಹುದು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಭಾರತ ಮತ್ತು ಜಗತ್ತಿನ ಎಲ್ಲೆಡೆ ಹರಡಿಕೊಂಡು ತಮ್ಮ 'ಸಿಂಧುತ್ವ'ವನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸಿಕೊಂಡ ಮಿಶನರಿ ಶಾಲೆಗಳನ್ನು 'ವಿಶ್ವಸನೀಯ' ('ನ್ಯಾಯಬದ್ಧ') ಎಂದು ನಂಬಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು, ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕಲಿಕಾ ಮಟ್ಟದ ಮೇಲೆ ಅದರ ಪರಿಣಾಮವು ಗಾಢವಾಗಿರುತ್ತಿತ್ತು.

ಜಾನ್ ಓಗ್ಬುರವರ ಅಧ್ಯಯನವು ಸಮುದಾಯಗಳು ಮತ್ತು ಶಾಲಾ ಯಶಸ್ಸು ಹಾಗೂ ವೈಫಲ್ಯಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧಗಳ ಮೇಲಿನ ಸಂಶೋಧನೆಗೆ ಹಲವು ಒಳನೋಟಗಳನ್ನು ಕೊಟ್ಟಿದೆ.ಶಾಲೆಗಳು ತಟಸ್ಥ ತಾಣಗಳಲ್ಲ. ಬದಲಿಗೆ, ಅವು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳ ಪಾತ್ರೆಗಳಂತೆ ಸಮುದಾಯಗಳೊಂದಿಗೆ ಯಜಮಾನಿಕೆಯ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಹೊಂದಿರಬಹುದು, ಸಮುದಾಯಗಳ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಭಯವನ್ನು ಹುಟ್ಟಿಸುವಂತಿರಬಹುದು. ಈ ರೀತಿಯ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳನ್ನು ತೆರೆದಿಡುವ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಮಾದರಿಗಳನ್ನು ಮತ್ತು, ಸಾಮುದಾಯಿಕ ಶಕ್ತಿಗಳು ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸುವ ವಿವಿಧ ಹಾದಿಗಳನ್ನು ಜಾನ್ ಓಗ್ಬು ನಮ್ಮೆದುರು ಅನಾವರಣಗೊಳಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಶಾಲಾ ಜ್ಞಾನದ ವರ್ಗೀಕರಣ ಮತ್ತು ಚೌಕಟ್ಟು

ಬೇಸಿಲ್ ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರವರ (1996,2003) ಅಧ್ಯಯನವು ಓಗ್ಬುರವರ ಕಾಳಜಿಗಳನ್ನೇ ಹೆಚ್ಚು ಕಡಿಮೆ ಬಿಂಬಿಸುತ್ತದೆಯಾದರೂ ಬರ್ನ್ಸ್ಟೈನ್ ವರ್ಗ ಅಸಮಾನತೆಯನ್ನು ಕುರಿತು ಹೆಚ್ಚಿನ ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದರು, ಓಗ್ಬುವಿಗೆ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಬುಡಕಟ್ಟು ಸಮುದಾಯಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧಗಳ ಮೇಲೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಆಸಕ್ತಿಯಿತ್ತು. ತರಗತಿಕೋಣೆಯಲ್ಲಿ ಜ್ಞಾನಗಳು ಮತ್ತು ಬೋಧನಾಕ್ರಮಗಳನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸುವ ಬಗೆಯನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸಲು ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂರಚನೆಗಳನ್ನು ಕುರಿತ ಡರ್ಕೀಮ್‌ರವರ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಂಡರು. ಕಾರ್ಮಿಕ ವರ್ಗದ ಮಕ್ಕಳು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಚೌಕಟ್ಟಿನ (particularistic) ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳಿಂದ ಬರುತ್ತಾರೆ, ಮತ್ತು ಮಧ್ಯಮ ವರ್ಗದ ಮಕ್ಕಳು ಹೆಚ್ಚು ಸಾರ್ವತ್ರಿಕವಾದ (Universalistic) ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳಿಂದ ಬಂದಿರುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಅವರು ವಾದಿಸಿದರು. ಅವರ ಮನೆಗಳಲ್ಲಿ ಆರ್ಥಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ಪಾಲಕರು ಯಾವ ರೀತಿ ಮಾತನಾಡುತ್ತಾರೆ, ಯಾವ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ಇವು ಸಂಬಂಧಿಸಿವೆ. ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಚೌಕಟ್ಟಿನ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳು (particularistic cultures) ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ತಮ್ಮ ಸಂದರ್ಭಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಜ್ಞಾನಗಳು ಮತ್ತು ಭಾಷೆಗಳನ್ನು ಬಳಸಿದ್ದವು. ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳು ವಿವಿಧ ಸಂದರ್ಭಗಳ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯ ಜ್ಞಾನಗಳು ಮತ್ತು ಭಾಷೆಗಳನ್ನು ಬಳಸಿವೆ, ಮತ್ತು ಅದನ್ನು ಒಂದು ಸಮನ್ವಯೀಕೃತ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ, ಬೇರೆ ಬೇರೆ ರೂಪಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರತ್ಯೇಕಿಸಿ ಸಂಚಯ ಮಾಡಿದ್ದವು. ಆದರೆ ಇವೆರಡೂ ರೂಪದ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳು ಔದ್ಯಮಿಕ ಸಮಾಜಗಳ ವರ್ಗ ಸಂಬಂಧದೊಂದಿಗೆ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿವೆ.

ಕಾರ್ಮಿಕ ವರ್ಗದ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಕೊರತೆ ಇತ್ತು ಎಂದೋ, ಅಥವಾ ಅವರು 'ವಂಚಿತರು' ಎಂದೋ ಹೇಳದಂತೆ ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್ ಎಚ್ಚರವಹಿಸುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ ಶಾಲಾವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ಮಧ್ಯಮವರ್ಗದವರ ನಿಯಂತ್ರಣದಲ್ಲಿತ್ತು, ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಅನುಕೂಲ ಮಾಡಿಕೊಡುವ ಜ್ಞಾನಗಳು ಮತ್ತು ಬೋಧನಾಕ್ರಮಗಳಿಗೆ ಅಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಒಲವಿತ್ತು. ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಚೌಕಟ್ಟಿನ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳಲ್ಲಿ ಅಡಕವಾಗಿದ್ದ ಸಂರಚನಾತ್ಮಕ ತತ್ವಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿ 'ಸೀಮಿತ ನಿಯಮಾವಳಿಗಳು' (restricted codes) ಎಂಬ ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ಬಳಸುತ್ತಾರೆ, ಮತ್ತು ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳ ಸಂರಚನಾತ್ಮಕ ತತ್ವಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿ 'ವಿಸ್ತೃತ ನಿಯಮಾವಳಿಗಳು' (elaborate codes) ಎಂಬ ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ಬಳಸುತ್ತಾರೆ. ಶಾಲಾ ವೈಫಲ್ಯಗಳಿಗೆ ಮತ್ತು ಕಾರ್ಮಿಕ ವರ್ಗದ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ತಿರಸ್ಕರಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಶಾಲೆಯ ವಿಸ್ತೃತ ನಿಯಮಾವಳಿಗಳು ಮತ್ತು ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಚೌಕಟ್ಟಿನ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳೊಂದಿಗೆ ಅವರ ತಾಳಮೇಳವಿಲ್ಲದಿರುವುದು ಕಾರಣವಾಗಿತ್ತು. ಅಲ್ಲಿನ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ತಟಸ್ಥವಾಗಿದೆ ಎಂಬಂತೆ ಹೊರನೋಟಕ್ಕೆ ತೋರಿದರೂ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯೊಳಗಿನ ಗುಪ್ತ ನಿಯಮಾವಳಿಗಳು ಕಾರ್ಮಿಕವರ್ಗವನ್ನು ಉನ್ನತ ಸ್ತರಗಳಿಂದ ಹೊರಗಿಡಲು ಯಶಸ್ವಿಯಾಗುತ್ತಿದ್ದವು.

ಅಧಿಕಾರವು ಈ ನಿಯಮಾವಳಿಗಳ ಮತ್ತು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ನಡೆಯುವ ನಿತ್ಯದ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಒಂದು ಪ್ರಧಾನ ಲಕ್ಷಣವಾಗಿತ್ತು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಣದಲ್ಲಿಡುವ, ಮತ್ತು ತಮ್ಮ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪಾತ್ರಗಳನ್ನು ಮುರಿಯಲು ಹೊರಟವರನ್ನು ನಿರುತ್ಸಾಹಗೊಳಿಸುವ ಉದ್ದೇಶವನ್ನು ಹೊಂದಿದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ಒಂದು ಸಶಕ್ತ ಜ್ಞಾನ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ವರ್ಗೀಕರಣಕ್ಕೆ ಪ್ರಾಶಸ್ತ್ಯವನ್ನು ನೀಡಿತು. ಬೋಧನಾಕ್ರಮಗಳು ತರಗತಿಕೋಣೆಯಲ್ಲಿ ನಡೆಯುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನೂ ಸಶಕ್ತವಾಗಿ ರೂಪಿಸಬಲ್ಲವಾಗಿದ್ದವು, ತಮ್ಮ ಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳದವರನ್ನು ದಂಡನೆಗೆ ಒಳಪಡಿಸಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ಔದ್ಯಮಿಕ ಸಮಾಜಗಳ ಆಳವಾದ ಸಂರಚನಾತ್ಮಕ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ತರಗತಿಕೋಣೆಯಲ್ಲಿ ಜ್ಞಾನವು ಹೇಗೆ ಕಟ್ಟಲ್ಪಡುತ್ತಿತ್ತು ಎನ್ನುವುದೇ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಸುತ್ತಿತ್ತು. ಪ್ರತಿಷ್ಠಿತರ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ವರ್ಗೀಕರಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳು

ದುರ್ಬಲವಾಗಿರುತ್ತಿದ್ದವು, ನಮ್ಯವಾದ, ಬೇಕಾದಂತೆ ಹೊಂದಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದಾದ ಬೋಧನಾಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತಿದ್ದವು. ಹೊಸ ಸಂಯೋಜನೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಜಗತ್ತನ್ನು ನೋಡುವ ಬಗೆಗಳನ್ನು ಅಲ್ಲಿ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು, ಜಗತ್ತನ್ನು ಕುರಿತ ಹೊಸ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಲು ಅಲ್ಲಿ ಉತ್ತೇಜನ ಸಿಗುತ್ತಿತ್ತು. ಇವೆಲ್ಲವೂ ವಿಸ್ತೃತ ನಿಯಮಾವಳಿಗಳೊಂದಿಗೆ ಒಂದು ಪ್ರತಿಷ್ಠಿತ ವರ್ಗವನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಭಾಗವಾಗಿತ್ತು.

ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್ ಪ್ರಕಾರ ಸಮಾನತೆಯ ತತ್ವಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದ ಒಂದು ಸಮಾಜವನ್ನು ಕಟ್ಟುವ ಹೋರಾಟಗಳು ಶಾಲಾ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ಹೇಗೇ ವರ್ಗೀಕೃತಗೊಂಡಿದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಕುರಿತು, ಮತ್ತು ತರಗತಿಕೋಣೆಯ ಬೋಧನಾಕ್ರಮವು ಹೇಗೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಕುರಿತು ಮರುಚಿಂತಿಸಬೇಕಾಗಿದೆ. ಅಂದರೆ ಕಾರ್ಮಿಕ ವರ್ಗ ಮತ್ತು ಆಳುವ ವರ್ಗದ ನಡುವಿನ 'ಸೀಮಿತ ಮತ್ತು ವಿಸ್ತೃತ' ಪರಿಧಿಯ ನಿಯಮಾವಳಿಗಳ ವಿಭಜನೆಯನ್ನು ಪರಿಷ್ಕರಿಸಬೇಕು. ಇದು ಸುಲಭದ ಕೆಲಸವೇನಲ್ಲ. ಏಕೆಂದರೆ, ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ನಿಯಮಾವಳಿಗಳಿಗೆ ಒಗ್ಗಿಕೊಂಡ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಇನ್ನೊಂದು ಬಗೆಯ ನಿಯಮಾವಳಿಗಳಿಗೆ ಪ್ರಾಶಸ್ತ್ಯ ನೀಡುವ ತರಗತಿಕೋಣೆಗೆ ದೂಡುವುದು ಎಂದರೆ ಖಂಡಿತವಾಗಿಯೂ ವೈಫಲ್ಯಕ್ಕೆ ಹಾದಿ ಮಾಡಿಕೊಟ್ಟಂತೇ. ಈ ಪರಿಷ್ಕರಣೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ಸಾವಧಾನವಾಗಿ ನಡೆಯಬೇಕು ಎಂದು ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್ ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಅದಕ್ಕೆ ತರಗತಿಕೋಣೆಯಲ್ಲಿ ವಿಸ್ತೃತ ಪರಿಧಿಯ ನಿಯಮಾವಳಿಗಳಿದ್ದರೂ ಕೆಳಗಿನ ವರ್ಗದವರನ್ನು ಸಬಲೀಕರಿಸುವ ಪಾವ್ಲೊ ಫ್ರೀಯರ್‌ರವರ ಸಂಶೋಧನಾ ಫಲಿತದ ದೃಷ್ಟಾಂತವನ್ನು ಅವರು ನೀಡುತ್ತಾರೆ.

ಶಾಲೆ ಮತ್ತು ತರಗತಿಕೋಣೆಗಳಲ್ಲಿ ನಡೆಯುವ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಂಘರ್ಷಗಳನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಬೇಸಿಲ್ ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರವರ ಅಧ್ಯಯನವು ಮಹತ್ವದ ಕೊಡುಗೆಯನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ. ಒಗ್ಬು ಜನಾಂಗೀಯ ಪ್ರಾಬಲ್ಯವನ್ನು ಕುರಿತು ಬೆಳಕನ್ನು ಚೆಲ್ಲಿದರೆ, ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್ ಔದ್ಯಮಿಕ ಸಮಾಜಗಳಲ್ಲಿ ವರ್ಗ ಪ್ರಾಬಲ್ಯವು ಕೆಲಸ ಮಾಡುವ ಬಗೆಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ಹೆಚ್ಚಿನ ಒಳನೋಟಗಳನ್ನು ನೀಡುತ್ತಾರೆ. ಇವರಿಬ್ಬರೂ ತರಗತಿಕೋಣೆಯಲ್ಲಿ ನಿಶ್ಚಲನಾಗುವ ಮತ್ತು ದಡ್ಡ, ಯಾತಕ್ಕೂ ಬಾರದವನೆಂದು ತೀರ್ಮಾನಿಸಲ್ಪಡುವ ಮಗುವಿನ ಸಂದಿಗ್ಧತೆಯನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ. ಈ ಸಂದಿಗ್ಧತೆಯನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಯತ್ನಿಸುವ ನಮ್ಮ ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಚೌಕಟ್ಟನ್ನು ಪಿಯರ್ ಬೋರ್ದುರವರ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚು ಸಮೃದ್ಧಗೊಳಿಸಿವೆ, ಈಗ ಅವರ ಅಧ್ಯಯನದತ್ತ ತಿರುಗೋಣ.

ಬಹುಕಾಲ ಉಳಿಯುವ ಅಂತರ್ಗತ ಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳು ಮತ್ತು ಅಸಮಾನತೆಯ ಮುಂದುವರಿಕೆ

ಒಗ್ಬು 'ವ್ಯವಸ್ಥೆ' ಎಂದು ಯಾವುದನ್ನು ಕರೆಯುತ್ತಾರೋ ಅದರ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಪಿಯರ್ ಬೋರ್ದು (1979,1984, ಪ್ಯಾಸರಾನ್ ಜೊತೆಗೆ, 1990) ಇನ್ನೂ ಸಮೃದ್ಧವಾಗಿ, ಸಶಕ್ತವಾಗಿ ಬೆಳೆಸಿದ್ದಾರೆ. ಕ್ಷೇತ್ರವೊಂದರಲ್ಲಿ ಮೊದಲು ಪ್ರಾಬಲ್ಯವನ್ನು ಸಾಧಿಸಿದ ವರ್ಗಗಳು ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಸ್ಥಾನಮಾನವುಳ್ಳ ಸಮುದಾಯಗಳು ಆ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಯಾವುದು ಬಂಡವಾಳವಾಗುತ್ತದೆ-ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ಆರ್ಥಿಕ ಬಂಡವಾಳ - ಎನ್ನುವುದನ್ನು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಲು ಆರಂಭಿಸಿದರು. ನಂತರ ಪ್ರವೇಶಿಸಿದವರು ತಮಗೆ ಜಾಗ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಒಂದು ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಅದೇ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಗಳ ಒಳಗೇ ಮತ್ತು ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಆ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಗಳೊಂದಿಗೇ ಹೋರಾಡಬೇಕು. ಆ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯೊಳಗಿನ ಕರ್ತೃಗಳು ನಿತ್ಯದ ಬದುಕಿನೊಂದಿಗೆ

ವ್ಯವಹರಿಸುವ ಒಂದು ಪ್ರಮುಖ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯಾದ “ಹ್ಯಾಬಿಟಸ್[2] (habitus)” ಅಥವಾ ಬಹುಕಾಲ ಉಳಿದುಬರುವ ಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳನ್ನು (durable dispositions) ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತಾರೆ. ಈ ಅಭ್ಯಾಸಗಳು, ಅಥವಾ ಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳನ್ನು ಜನರು ತಮ್ಮ ನಿತ್ಯದ ಅನುಭವಗಳ ಮೂಲಕ ಪಡೆದುಕೊಂಡಿರುತ್ತಾರೆ. ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಪ್ರದೇಶಗಳು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಬಗೆಯ ಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುತ್ತವೆ. ಇವು ನಂತರ ಜನರ ಆಯ್ಕೆ ಮತ್ತು ಆದ್ಯತೆಗಳಲ್ಲಿ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನ ಮಾಡುತ್ತವೆ. ಜನರ ಆಯ್ಕೆಗಳು ಅವರದ್ದೇ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಆಯ್ಕೆಗಳು, ವಿಶಿಷ್ಟವಾಗಿ ಅವರದ್ದೇ ಆದ ಕ್ರಿಯೆಗಳು ಎಂದು ಹೊರನೋಟಕ್ಕೆ ತೋರುತ್ತವೆಯಾದರೂ, ಅವುಗಳ ಹಿಂದೆ ಅವರ ಸಾಮಾಜಿಕ ನೆಲೆಗಳ 'ಹ್ಯಾಬಿಟಸ್' ('ಅಭ್ಯಾಸಗಳು' ಅಥವಾ 'ಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳು') ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿರುತ್ತವೆ. ಸಂಸ್ಕೃತಿ, ಕಲೆ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಕುರಿತು ಬೋರ್ದ್ಯು ಮಾಡಿದ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯಲ್ಲಿ ಇದೇ 'ಹ್ಯಾಬಿಟಸ್' ಕೇಂದ್ರ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯಾಗಿತ್ತು. ಈ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಮೌಲ್ಯವುಳ್ಳ ಬಂಡವಾಳವು ಸಾಮಾಜಿಕ ಸ್ಥಾನಮಾನವುಳ್ಳ ಕೆಲವು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಮುದಾಯಗಳ ಕೈಯ್ಯಲ್ಲಿತ್ತು. ಆ ಬಗೆಯ ಬಂಡವಾಳವನ್ನು ಯಾರು ಕಡಿಮೆ ಹೊಂದಿದ್ದರೋ ಅವರು ಕಡಿಮೆ ಸವಲತ್ತನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತಿದ್ದರು. ಈ ಬಂಡವಾಳವನ್ನು ಪಡೆಯುವ ಮತ್ತು ಅದನ್ನು ಅನ್ವಯಿಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ಕೇವಲ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಸ್ವಭಾವಲಕ್ಷಣವನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಿರುತ್ತದೆ ಎಂದು ತಪ್ಪು ತಿಳಿಯಲಾಗಿತ್ತು. ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ ಅದರ ಹಿಂದೆ ಚರಿತ್ರೆಗಳು ಮತ್ತು ಇಡೀ ಸಾಮಾಜಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತವೆ ಎಂದು ಬೋರ್ದ್ಯು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಬಲವಾದ, ಉನ್ನತ ಸ್ತರದಲ್ಲಿರುವ, ಶಕ್ತಿಶಾಲಿ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳಿಗೆ ಮನ್ನಣೆ ನೀಡುವ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯು ಕೇವಲ ವ್ಯಕ್ತಿಯೊಬ್ಬನ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಸ್ವಭಾವವಲ್ಲ, ಅದು ಅವನು ವಾಸಿಸುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ನೆಲೆಯಿಂದ ಬಂದಿರುತ್ತದೆ.

ಬೋರ್ದ್ಯುರವರ ಅಧ್ಯಯನವು ಹೆಚ್ಚಿನದಾಗಿ ಫ್ರಾನ್ಸಿನ ಸಮಾಜಗಳನ್ನು ಕುರಿತ ಅಧ್ಯಯನವಾಗಿದೆ. ಅಲ್ಲಿ ಸರಕಾರದಿಂದ ನಡೆಯಲ್ಪಡುವ ಶಾಲೆಗಳು, ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳು ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಸಮಾನ ಪ್ರವೇಶವನ್ನು ನೀಡುತ್ತಿವೆ ಎಂದು ತೋರುತ್ತದೆಯಾದರೂ, ಅಲ್ಲಿ ಮೇಲ್ಮಧ್ಯಮ ವರ್ಗದಿಂದ ಬಂದವರು ಉತ್ತಮ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಅತೀ ಹೆಚ್ಚು ಸವಲತ್ತುಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದ ವರ್ಗದ ಮಕ್ಕಳೇ ಆ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಂಖ್ಯೆಯಲ್ಲಿದ್ದರು ಮತ್ತು ದೇಶದ ಆಯಕಟ್ಟಿನ ಅಧಿಕಾರ ಸಿಗುವ ಸ್ಥಾನಗಳಿಗೆ ದಾರಿ ಮಡಿಕೊಡುವ ಕೋರ್ಸುಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಅವರೇ ಹೆಚ್ಚಿರುತ್ತಿದ್ದರು. ಈ ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಸಮಾನತೆಯನ್ನು ಪುರುತ್ಪಾದಿಸಲು ಕಾರಣವಾದ ರಹಸ್ಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಈ ಮೇಲೆ ಹೇಳಿದ 'ಹ್ಯಾಬಿಟಸ್'ಗಳ ಮೂಲಕ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದವು. ಶಾಲೆಗಳು ಮತ್ತಿತರ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿ ಉನ್ನತ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ಸವಲತ್ತುಳ್ಳ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳು ನಿರ್ಧರಿಸುತ್ತಿದ್ದವು. ಅದರ ಪ್ರಕಾರ, ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ರೀತಿಯ ಅಧ್ಯಯನವನ್ನು ಮಾಡಲು, ಸೂಕ್ತ ಒಲವು ಮತ್ತು ಆಸೆಗಳನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಂಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಹೊಂದಾಣಿಕೆಯಾಗುವ ಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳನ್ನು (ಹ್ಯಾಬಿಟಸ್) ಹೊಂದಿದವರು ಆಯ್ಕೆಗಳು ಮತ್ತು ಅಭಿರುಚಿಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದರು. ಯಾರಿಗೆ ಸಮರ್ಪಕವಾದ 'ಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳು' ಇರಲಿಲ್ಲವೋ ಅವರು ಆ

[2] ಬೋರ್ದ್ಯು ಬಳಸುವ ಈ ಪಾರಿಭಾಷಿಕ ಪದವು ವ್ಯಕ್ತಿಯೊಬ್ಬನ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಒಲವುಗಳು, ಅಭ್ಯಾಸಗಳು, ಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ತಾವು ವಾಸಿಸುವ ಜಾಗವನ್ನು ಕುರಿತ ಜನರ ಗ್ರಹಿಕೆಯು ವ್ಯಕ್ತಿಗಳ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಅಭ್ಯಾಸಗಳು, ಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿ ರೂಪುಗೊಂಡಿರುತ್ತವೆ ಎಂಬ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ. ಅದು ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಸಾಮಾಜಿಕ ವರ್ಗವನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಿರುತ್ತದೆ.

ಸಂಸ್ಥೆಯಿಂದ, ಅಥವಾ ಶಿಕ್ಷಣದಿಂದ ಹೊರಬೀಳುತ್ತಿದ್ದರು ಅಥವಾ ಅವರ ಸಾಧನೆ ಕಳಪೆಯಾಗಿರುತ್ತಿತ್ತು. 'ಹ್ಯಾಬಿಟಸ್' ಎಂಬ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನದ ಮೂಲಕವೇ ಸಾಮಾಜಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳು ಮತ್ತು ಚರಿತ್ರೆಗಳು ಜನರ ನಿತ್ಯದ ಅರ್ಥಗ್ರಹಿಕೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಪ್ರವೇಶಿಲು ಸಾಧ್ಯವಾಯಿತು. ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಸಮನಾನತೆಯು ಹೇಗೆ ಸೃಷ್ಟಿಸಲ್ಪಡುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ನಿರ್ವಹಿಸಲ್ಪಡುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೋಲ್ಳಬೇಕಾದರೆ ಈ ಮಟ್ಟದ ವಾಸ್ತವಕ್ಕೆ ಗಮನ ಕೊಡುವುದರ ಮೂಲಕವೇ ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ.

ಸಾಮಾಜಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಸಂರಚನೆಗಳಿಗೆ ಒತ್ತುಕೊಟ್ಟು ಮಾಡಿದ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ತಿಳಿಸುವಂತೆ, ಜಗತ್ತಿನ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ದುರ್ಬಲ ಎನಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ವರ್ಗಗಳಿಗೆ ವಿರುದ್ಧ ತಿರುಗಿರುತ್ತವೆ. ಈ ಸಂರಚನಾತ್ಮಕ ಪಕ್ಷಪಾತವನ್ನು ಸರಿತೂಗಿಸಲು ಗಂಭೀರವಾದ ರಾಜಕೀಯ, ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಮತ್ತು ಆರ್ಥಿಕ ಹೋರಾಟಗಳು ಬೇಕಾಗುತ್ತವೆ. ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಸಮಾನತೆಯನ್ನು ತೋರಿಸುವ ಸ್ಥೂಲ ಜನಸಂಖ್ಯಾಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ವಿನ್ಯಾಸಗಳನ್ನೇನೋ ನಾವು ಸುಲಭವಾಗಿ ಕಾಣಬಹುದು, ಆದರೆ ಆ ಅಸಮಾನತೆಯು ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಹೇಗೆ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದು ಮೊದಲು ಸ್ಪಷ್ಟವಿರಲಿಲ್ಲ. ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಆಗುವ ಯಶಸ್ಸು ಮತ್ತು ವೈಫಲ್ಯಗಳ ಸಾಮಾಜಿಕ ನಿರ್ಮಾಣದ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ನಮಗೆ ಬೋರ್ದ್ಯು, ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್, ಓಗ್ಬು, ವಿಲ್ಲಿಸ್ ರವರಂತಹ ವಿದ್ವಾಂಸರ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತವೆ. ಈ ವಿದ್ವಾಂಸರು ದಮನಿತ ಮತ್ತು ಶೋಷಿತ ಸಮುದಾಯಗಳ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಒಲವುಗಳು ಮತ್ತು ಪ್ರತಿರೋಧಗಳತ್ತ, ಹಾಗೂ ಅವು ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಹೇಗೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತವೆ ಎನ್ನುವುದರತ್ತ ನಮ್ಮ ಗಮನವನ್ನು ಸೆಳೆದರು. ಬೋರ್ದ್ಯು ಮತ್ತು ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್ ರವರಿಗೆ ಸಾಮಾಜಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಸಲುವಾಗಿ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಒಲವುಗಳನ್ನು ನಿರ್ಮಿಸುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಮತ್ತು ಅದರ ಪರಿಣಾಮಗಳು ಮುಖ್ಯವಾದರೆ, ವಿಲ್ಲಿಸ್ ಮತ್ತು ಓಗ್ಬುರವರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಯಜಮಾನಿಕೆಯನ್ನು ಹೇಗೆ ಪ್ರತಿರೋಧಿಸುತ್ತಾರೆ ಎನ್ನುವುದು ಮುಖ್ಯವಾಗಿತ್ತು. ಅವರೆಲ್ಲರೂ ಸೇರಿ ಈ ಆಯಾಮದ ಬಗೆಗಿನ ಸೈದ್ಧಾಂತೀಕರಣ ಮತ್ತು ಗ್ರಹಿಕೆಗಳ ಬಗೆಗೆ ಒಳನೋಟಗಳನ್ನು ನೀಡುತ್ತಾರೆ. ಇವುಗಳಲ್ಲಿ ಕೆಲವನ್ನು ಭಾರತದ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಸಮರ್ಪಕವಾಗಿ ಅಳವಡಿಸಲಾಗಿದೆ, ಆದರೆ ಕೆಲವನ್ನು ಅಳವಡಿಸಲಾಗಿಲ್ಲ. ಮುಂದಿನ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ಭಾರತೀಯ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ನಿತ್ಯದ ಬದುಕಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿ ಆದ ಅಧ್ಯಯನಗಳ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಗಳತ್ತ ತಿರುಗೋಣ. ಇಲ್ಲಿ ಸಿಕ್ಕ ಮಹತ್ವದ ಕಲಿಕೆಗಳೇನು ಎಂಬುದನ್ನು, ಮತ್ತು ಇದ್ದಿರಬಹುದಾದ ಕೊರತೆಗಳನ್ನು ಗಮನಿಸೋಣ.

ಶಾಲೆಗಳ ನಿತ್ಯದ ಬದುಕಿನ ಕೆಲವು ಭಾರತೀಯ ಅಧ್ಯಯನಗಳು

ಈ ವಿಭಾಗವು ಶಾಲೆಗಳ ನಿತ್ಯದ ಬದುಕಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಭಾರತದಲ್ಲಾದ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಮತ್ತು ಮಾನವಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಸಂಶೋಧನೆಗಳನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸುತ್ತದೆ. ಇಲ್ಲಿ ನಿತ್ಯದ ಬದುಕನ್ನು ಕುರಿತು ಭಾರತದಲ್ಲಾದ ಎಲ್ಲಾ ಸಂಶೋಧನೆಗಳನ್ನೂ ಪರಿಗಣಿಸಿ ಒಂದು ಸುದೀರ್ಘ ಪಟ್ಟಿಯನ್ನು ಮಾಡುವ ಇರಾದೆಯೇನೂ ಇಲ್ಲ, ಇಲ್ಲಿಯವರೆಗೆ ಈ ಸಂಶೋಧನೆಗಳಲ್ಲಿ ಬಳಸಿಕೊಂಡ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳು ಮತ್ತು ವಿಧಾನಗಳ ಒಂದು ರೂಪರೇಖೆಯನ್ನು ಚಿತ್ರಿಸುವುದು ಮಾತ್ರ ನಮ್ಮ ಉದ್ದೇಶವಾಗಿದೆ. ಇಲ್ಲಿ ಬಳಸಿಕೊಂಡ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳ ಜೊತೆಗೆ ಇಲ್ಲಿಯವರೆಗೆ ಯಾರೂ ಬಳಸದ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನೂ ಗುರುತಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನ ಮಾಡಲಾಗುವುದು. ಭಾರತದಲ್ಲಿ ನೇರವಾಗಿ ಶಾಲಾ ಯಶಸ್ಸುಗಳು ಮತ್ತು ವೈಫಲ್ಯಗಳ ಸಾಮಾಜಿಕ ನಿರ್ಮಾಣವನ್ನೇ ಗುರಿಯಾಗಿರಿಸಿ ಆದ ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ಬಹಳ ಕಡಿಮೆ, ಅವುಗಳನ್ನು ಈಗ ಮುಂದೆ ಪರಿಶೀಲಿಸಲಾಗುವುದು.

ಶೈಲಿಗಳು, ಪ್ರಸ್ತುತಿ ಮತ್ತು ಸಂಧಾನ ಯತ್ನಗಳು

ಶಾಲೆಗಳ ನಿತ್ಯದ ಬದುಕನ್ನು ಕುರಿತು ಆದ ಭಾರತೀಯ ಅಧ್ಯಯನಗಳಲ್ಲಿ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳ ನಡುವೆ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ನಡೆಯುವ ಸಂಧಾನಗಳು ಮತ್ತು 'ಸ್ವ' ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ ನಿರ್ಮಾಣ ಹಾಗೂ ಸಾಧನೆಯ ವಿವಿಧ ಶೈಲಿಗಳನ್ನು ಕುರಿತ ಅಧ್ಯಯನವು ಒಂದು ಸಶಕ್ತ ಎಳೆಯಾಗಿದೆ. ಈ ವಿಚಾರಧಾರೆಯು ಪೀಟರ್ ವುಡ್ಸ್ ಮತ್ತು ಡೇವಿಡ್ ಹಗ್ರೀವ್ಸ್ ಎಂಬ ಇಬ್ಬರು ವಿದ್ವಾಂಸರಿಂದ ಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಪಡೆದಿದೆ. ಇವರಿಬ್ಬರ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಮೀಡ್ ಮತ್ತು ಬ್ಲೂಮರ್‌ರವರ ಸಾಂಕೇತಿಕ ಸಂವಹನಾತ್ಮಕವಾದ, ಹಾಗೂ ಗಾಫ್‌ಮನ್‌ರವರ ನಾಟಕಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರ -ಈ ಎರಡು ಭಿನ್ನವಾದ ವಿಚಾರಧಾರೆಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿ ಶಾಲಾ ಜನಾಂಗಶಾಸ್ತ್ರದ ಒಂದು ಪ್ರಭಾವಶಾಲಿ ಮಾದರಿಯನ್ನು ರೂಪಿಸಿವೆ. ಇವರಿಬ್ಬರಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರ ಶೈಲಿಗಳನ್ನು (ಶಾಲಾ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವ) ಕುರಿತು, ಹಾಗೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೇಗೆ ಯೋಚಿಸುತ್ತಾರೆ, ಹೇಗೆ ತಮ್ಮನ್ನು ತಾವು ಪ್ರಸ್ತುತ ಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ ಎಂಬ ಸಂಗತಿಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ಕುತೂಹಲವಿತ್ತು. ಡೇವಿಡ್ ಹಗ್ರೀವ್ಸ್ ಮೂರು ಭಿನ್ನ ಶೈಲಿಗಳ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವವನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದ ಬ್ರಿಟಿಶ್ ಶಾಲೆಯೊಂದರ ಶಿಕ್ಷಕರ ಒಂದು ಉದಾಹರಣೆ ನೀಡುತ್ತಾರೆ. ಅವರಲ್ಲೊಬ್ಬರು ಸಿಂಹವನ್ನು ತರಬೇತಿ ಮಾಡುವವರ ರೀತಿಯವರು, ಒಬ್ಬರು ಮನರಂಜನೆ ನೀಡುವಂಥವರು, ಮತ್ತೊಬ್ಬರು ರಮ್ಯ ಶೈಲಿಯವರು. ಈ ಮೂರೂ ಶೈಲಿಗಳು ಮೂರು ವಿಭಿನ್ನ ಬೋಧನಾ ಪರಿಪಾಠಗಳನ್ನು, ಹಾಗೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೊಂದಿಗೆ ಮೂರು ವಿಭಿನ್ನ ರೀತಿಯ ಸಂಬಂಧವನ್ನೂ ಬಿಂಬಿಸುತ್ತವೆ. ಅಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲ, ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಶಾಲೆಯೆಂದರೆ ಜ್ಞಾನದಾಹಿ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ನೀಡುವ ಒಂದು ಆದರ್ಶ ಕ್ಷೇತ್ರವಾಗಿರದೇ ನಿತ್ಯ ಒಂದು ನಿರಂತರ ಸಂಘರ್ಷದ ಕ್ಷೇತ್ರವಾಗಿತ್ತು ಎಂಬುದನ್ನೂ ಅವರು ನಮ್ಮೆದುರು ಇಡುತ್ತಾರೆ. ತರಗತಿಕೋಣೆಯನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸುವ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ನಿಜಕ್ಕೂ ಕಲಿಯುವಂತೆ ಮಾಡುವ ಈ ಎರಡು ಲಕ್ಷ್ಯಗಳ ನಡುವೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಬೆವರು ಹರಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. ಜೊತೆಗೆ ಆಡಳಿತ ವರ್ಗದ ಮತ್ತು ಪಾಲಕರಿಂದ ಆಗುವ ಒತ್ತಡಗಳನ್ನೂ ನಿಭಾಯಿಸಬೇಕಿತ್ತು. ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು, ಆಡಳಿತ ವರ್ಗ, ಪಾಲಕರು-ಹೀಗೆ ಪ್ರತೀ ಗುಂಪಿನವರಿಗೂ ಅವರದ್ದೇ ಅಜೆಂಡಾಗಳು ಇದ್ದವು, ಸನ್ನಿವೇಶಗಳನ್ನು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುವ ಮತ್ತು ನಿಯಂತ್ರಿಸುವ ಪ್ರತ್ಯೇಕ ತಂತ್ರಗಳಿದ್ದವು. ಇದು ಖಂಡಿತಕ್ಕೂ ಪರಸ್ಪರ ಹೊಂದಾಣಿಕೆಯ ಒಂದು ನೆಮ್ಮದಿಯ ವಾತಾವರಣವಂತೂ ಆಗಿರಲಿಲ್ಲ, ಬದಲಿಗೆ ನಿರಂತರ ಸಂಧಾನಗಳ ಮತ್ತು ಸಂಘರ್ಷಗಳ ತಾಣವಾಗಿತ್ತು.

ಈ ಅಧ್ಯಯನ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಮೀನಾಕ್ಷಿ ತಪನ್‌ರವರ *ಲೈಫ್ ಎಟ್ ಸ್ಕೂಲ್* (*Life at School*, 1991) ಒಂದು ಮಾದರಿ ಜನಾಂಗಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಅಧ್ಯಯನವಾಗಿದೆ. ಲೇಖಕರು 1980 ರ ದಶಕದ ಮೊದಲ ಮತ್ತು ಮಧ್ಯಭಾಗದ ರಿಶಿ ವ್ಯಾಲಿ ಶಾಲೆಯ ವ್ಯವಸ್ಥೆ, ಪರಿಪಾಠಗಳು, ಮತ್ತು ಪರಸ್ಪರ ಒಡನಾಟಗಳನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಲು ಮೇಲೆ ಚರ್ಚಿಸಿದಂತಹ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಲೇಖಕರು ಈ ಶಾಲೆಯ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಸಂರಚನೆಯಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯ ಜಾಗಗಳಲ್ಲಿ 'ಸ್ವ'ದ ಪ್ರಸ್ತುತಿ ಹೇಗೆ ನಡೆಯುತ್ತಿತ್ತು ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಬಹಳ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ತೋರಿಸಿಕೊಡುತ್ತಾರೆ. ತರಗತಿಕೋಣೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಹಲವು ಬಗೆಯ ಶೈಲಿಗಳನ್ನು ಬಳಸುತ್ತಿದ್ದರು ಮತ್ತು ತಮ್ಮ ಅಧಿಕಾರಬಲದಿಂದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮೆದುರು ಶರಣಾಗಿ, ತಮ್ಮ ಮಾತುಗಳನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ಮಾಡಲು ಯಶಸ್ವಿಯಾಗುತ್ತಿದ್ದರು. ಅದೇ ಹೊತ್ತಿಗೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕಡೆಯಿಂದಲೂ ತಮ್ಮ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ಕಾಪಾಡಿಕೊಂಡು ಬರಲು ನಿರಂತರ ಪ್ರಯತ್ನಗಳು ನಡೆಯುತ್ತಿದ್ದವು. ಈ ಪ್ರಯತ್ನಗಳು ಜ್ಯೂನಿಯರ್ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ನಡೆಯುತ್ತಿದ್ದವು, ಸೀನಿಯರ್ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಬೋರ್ಡ್ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳ ಒತ್ತಡದ ಕಾರಣದಿಂದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಸೋತು ಶಿಕ್ಷಕರ ನಿರ್ದೇಶನಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿನದಾಗಿ ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳಲೇ ಬೇಕಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ಶಿಕ್ಷಕರ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಣೆಯನ್ನು

ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಬೆಂಬಲಿಸುತ್ತ, ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಅಡ್ಡಿಪಡಿಸುತ್ತ ವ್ಯಕ್ತಿ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ ಮತ್ತು ಕರ್ತೃತ್ವವನ್ನು ಎತ್ತಿ ಹಿಡಿಯುವ ಜಿಡ್ಡು ಕೃಷ್ಣಮೂರ್ತಿಯವರ ವಿಚಾರಗಳು ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಇರುತ್ತಿದ್ದವು. ಶಾಲೆಯ ಪ್ರತೀ ಸಮೂಹದ ಸದಸ್ಯರೂ ಈ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಲಕ್ಷ್ಯ ಸಾಧನೆಗಾಗಿ ತಂತ್ರದಂತೆ ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿದ್ದರು. ಶಿಕ್ಷಕರ ಅಸ್ಮಿತೆಗಳು ಮತ್ತು ಪರಿಪಾಠಗಳು ಈ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಅವರು ತಮಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿ ಹೇಗೆ ಅನ್ವಯಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿದ್ದರು ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳು ಹಾಗೂ ಸಂಸ್ಥೆಯ ಎದುರು ಹೇಗೆ ತಮ್ಮ ಪಾತ್ರಗಳನ್ನು ಪ್ರಸ್ತುತ ಪಡಿಸುತ್ತಿದ್ದರು ಎಂಬುದನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಿ ಅದು ರೂಪುಗೊಳ್ಳುತ್ತಿತ್ತು. ಶಾಲೆಯ ಹಾಸ್ಟೆಲ್‌ಗಳಿಂದ ಹಿಡಿದು ತರಗತಿಕೋಣೆಗಳು ಮತ್ತು ಆಟದ ಮೈದಾನದವರೆಗಿನ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಹೇಗೆ 'ಸ್ವ' ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವ, ನಿಯಂತ್ರಣ ಮತ್ತು ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯ ಹೋರಾಟಗಳು ನಡೆಯುತ್ತಿದ್ದವು ಎನ್ನುವುದರ ಒಂದು ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯನ್ನು ತಪನ್ ಓದುಗರಿಗೆ ನೀಡುತ್ತಾರೆ.

ತಪನ್‌ರವರ ಈ ಮಾರ್ಗಪ್ರವರ್ತಕ ಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿ ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಲಾದ ಅನೇಕ ಕಾಳಜಿಗಳನ್ನು ನಂತರ ಬಂದ ಯುವ ಸಂಶೋಧಕರು ತಮ್ಮ ಜನಾಂಗಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಬರೆಹಗಳಲ್ಲಿ ಮಾರ್ದನಿಸಿದ್ದಾರೆ ಮತ್ತು ವಿಸ್ತರಿಸಿದ್ದಾರೆ. ತಪನ್‌ರವರು ಅವೆಲ್ಲ ಬರೆಹಗಳನ್ನು ಸಂಪಾದಿಸಿ ಒಂದು ಪುಸ್ತಕವನ್ನು ಹೊರತಂದಿದ್ದಾರೆ (ತಪನ್, 2014). ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಅನುರಾಧ ಶರ್ಮಾ (2014) ದಿಲ್ಲಿಯ ಖಾಸಗಿ ಶಾಲೆಯೊಂದರ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಸಹಪಾಠಿಗಳೊಂದಿಗೆ ನಡೆಸುವ ಸಂವಹನವನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಅಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ಹೇಗೆ ತಮ್ಮ 'ಸ್ವ'ದ ಪ್ರಸ್ತುತಿಯನ್ನು ಮಾಡುತ್ತಾರೆ, ಹೇಗೆ ಇತರರ ಎದುರು ತಮ್ಮ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ಉಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಪ್ರಯತ್ನಗಳನ್ನು ಮಾಡುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದರ ಒಂದು ಸೂಕ್ಷ್ಮ ಚಿತ್ರಣವನ್ನು ಲೇಖಕರು ನಮಗೆ ನೀಡುತ್ತಾರೆ. ಜೊತೆಗೆ, ಅವರ ಅತೀ ಸಣ್ಣ ಕ್ರಿಯೆಗಳು ಮತ್ತು ಅರ್ಥಗಳಲ್ಲಿಯೂ ವರ್ಗ ಮತ್ತು ಲಿಂಗ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು[3] ಹೆಣೆದುಕೊಳ್ಳುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನೂ ವಿಶ್ಲೇಷಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಅದೇ ರೀತಿ, ರಿದ್ದಿಮಾ ಗಾರ್ಗ್‌ರವರೂ (2018) ಸ್ವತಂತ್ರವಾಗಿ ವುಡ್ಸ್ ಮತ್ತು ಹರ್ಗ್ರೀವ್ಸ್ ರವರ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಬಳಸಿ ಹೊಶಾಂಗಾಬಾದಿನ ಒಂದು ಸರಕಾರಿ ಶಾಲೆಯ ಅಧ್ಯಯನವನ್ನು ಮಾಡಿದ್ದಾರೆ. ಅವರು ಶಿಕ್ಷಕ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧಗಳಲ್ಲಿ ಭಯ ಮತ್ತು ಹಿಂಸೆ ಹೇಗೆ ಪ್ರಾಧಾನ್ಯತೆಯನ್ನು ಪಡೆದಿರುತ್ತವೆ ಎಂಬುದರ ಅಧ್ಯಯನವನ್ನು ಮಾಡಿದ್ದಾರೆ (ಫುಕೋ ಮಾದರಿಯ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಗಾಗಿ ನೋಡಿ: ಅಯ್ಯರ್, 2013). ಅಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ರೂಢಿಸಿಕೊಂಡ ಶೈಲಿಗಳು ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ತಮ್ಮನ್ನು ತಾವು ರಕ್ಷಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಒಂದು ತಂತ್ರವಾಗಿತ್ತು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಅಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಶಿಕ್ಷಕರು ಏನೇ ಮಾಡಿದರೂ ಅದು ತಮ್ಮ ಒಳಿತಿಗೇ ಎಂದು "ನಂಬಿಕೊಳ್ಳುವವರ" ಒಂದು ಶೈಲಿಯನ್ನು ಅಭ್ಯಾಸ ಮಾಡಿಕೊಂಡಿದ್ದರು, ಸದಾ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಮೆಚ್ಚಿಸುವ ಕಾಯಕದಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿರುತ್ತಿದ್ದರು. ಇನ್ನೊಂದಿಷ್ಟು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆ ಹೇಗಿರುತ್ತಿತ್ತೆಂದರೆ, "ಕಣ್ಣಿಗೆ ಕಾಣಿಸಿಕೊಳ್ಳದವರಂತೆ" ಶಿಕ್ಷಕರಿಂದ ತಪ್ಪಿಸಿಕೊಂಡು ಓಡಾಡಲು ಹಾದಿಗಳನ್ನು ಹುಡುಕುತ್ತಿದ್ದರು. ಇನ್ನು ಮೂರನೆಯ ಶೈಲಿಯ ಮಕ್ಕಳು "ತಂಟೆಕೋರರ" ಶೈಲಿಯನ್ನು ರೂಢಿಸಿಕೊಂಡು ಚೇಷ್ಟೆಗಳನ್ನು ಆನಂದಿಸುತ್ತ ಶಿಕ್ಷಕರ ಹೇಳಿದ್ದನ್ನು ಪಾಲಿಸದವರು ತಾವು ಎಂದು ಹೆಮ್ಮೆಯಿಂದ ತಿರುಗುತ್ತಿದ್ದರು. ಈ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ ಚಿಂತಿಸತಕ್ಕ ಒಂದು

[3] ಸಂವಹನಾತ್ಮಕ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಬಳಸದ ಲಿಂಗ ಸಾಮಾಜೀಕರಣದ ಒಂದು ಕೂಲಂಕುಶ ಅಧ್ಯಯನಕ್ಕೆ ನೋಡಿ: ಭಟ್ಟಾಚಾರ್ಜಿ, 1999

ವಿಚಾರವೆಂದರೆ, ಈ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಶಿಕ್ಷೆಯಿಂದ ತಪ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದೇ ಒಂದು ದೊಡ್ಡ ಗುರಿಯಾಗಿತ್ತು, ಅದರ ನಡುವೆ ಶಾಲೆಯ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಕಾಳಜಿಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಮಾಡುವುದು ಹೂತುಹೋಗಿತ್ತು. ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಶಾಲೆಯನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಣದಲ್ಲಿಡುವುದೇ ಮುಖ್ಯವಾಗಿತ್ತು, ಮತ್ತು ಅದಕ್ಕಾಗಿ ಅವರು ಬಳಸುತ್ತಿದ್ದ ವಿಧಾನಗಳ ಕಾರಣದಿಂದ ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ಗುರಿಯು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಏನನ್ನಾದರೂ ಕಲಿಸುವುದು ಎಂಬ ಎಚ್ಚರವು ಅವರ ಮನದಿಂದ ಅಳಿಸಿಹೋಗಿತ್ತು.

ಜ್ಞಾನದ ವಿದ್ಯಮಾನಶಾಸ್ತ್ರ

ಶಾಲಾ ಜ್ಞಾನವು ಹೇಗೆ ನಿರ್ಮಿಸಲ್ಪಡುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸುವ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಸಮೃದ್ಧವಾಗಿವೆ. ಮೇಲೆ ಉಲ್ಲೇಖಿಸಿದ ಕೆಲಸಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಪರಸ್ಪರ ಸಂವಹನ ಮತ್ತು ಶೈಲಿಗಳಿಗೆ ಪ್ರಾಧಾನ್ಯತೆ ಇದ್ದರೆ, ಅದನ್ನೂ ಒಳಗೊಂಡು ಇಲ್ಲಿ ಅದಕ್ಕಿಂತ ಸ್ವಲ್ಪ ಭಿನ್ನವಾದ ಕ್ಷೇತ್ರದ ಮೇಲೆ ಒತ್ತು ನೀಡಲಾಗಿದೆ. ವಿದ್ಯಮಾನಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಪರಂಪರೆಯು ಶಾಲೆಗಳ ನಿತ್ಯ ಜೀವನದಲ್ಲಿ ಜ್ಞಾನಗಳು ಹೇಗೆ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಲ್ಪಡುತ್ತವೆ, ನಿರ್ವಹಿಸಲ್ಪಡುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ನಿರ್ಮಿಸಲ್ಪಡುತ್ತವೆ ಎನ್ನುವುದಕ್ಕೆ ಹೆಚ್ಚು ಒತ್ತನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ.

ಇದಕ್ಕೆ ಒಂದು ಉತ್ತಮ ಉದಾಹರಣೆ ಗೇಸು.ಆರ್.ಅರವಿಂದ್‌ರವರು ರಾಜಸ್ತಾನದ ಒಂದು ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಸರಕಾರಿ ಶಾಲೆ ಮತ್ತು 'ಬೋಧ್' ಎಂಬ ಒಂದು ಸರ್ಕಾರೇತರ ಸಂಸ್ಥೆಯಿಂದ ನಡೆಸಲ್ಪಡುವ ಸಮುದಾಯ ಶಾಲೆಗಳ ನಡುವೆ ಮಾಡಿದ ಒಂದು ತುಲನಾತ್ಮಕ ಅಧ್ಯಯನವಾಗಿದೆ. ತರಗತಿಯೊಂದಕ್ಕೆ ಗಣಿತವನ್ನು ಹೇಗೆ ಕಲಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಆಕೆ ವಿವರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಶಿಕ್ಷಕರ ಬಳಿ ಸ್ಪಷ್ಟ ರೂಪರೇಷೆಗಳಿರುವ ಬೋಧನಾ ಚೌಕಟ್ಟಿದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಆಕೆ ತೋರಿಸುತ್ತಾರೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಶಾಲೆಗೆ ಬರುವಾಗ ಖಾಲಿ ಹಲಗೆಯಂತೆ ಬರುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಇಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಕಲಿಸಿದಂತೆಯೇ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಪದ್ಧತಿ ಮತ್ತು ವಿಧಾನವನ್ನು ಅವರು ಕಲಿಯಬೇಕು ಎಂದು ಇಲ್ಲಿ ಅಂದುಕೊಳ್ಳಲಾಗುತ್ತದೆ. ಬೆಸಿಲ್ ಬರ್ನ್ಸ್ಟೈನ್‌ರವರ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಬಳಸಿ ಅರವಿಂದ್ ಈ ಪ್ರಕಾರದ ಬೋಧನೆಯು ಬಹಿರಂಗದ (explicit) ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಮತ್ತು ಬೋಧನಾಕ್ರಮವಾಗಿದೆ ಎಂದು ಗುರುತಿಸುತ್ತಾರೆ; ಇಲ್ಲಿ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಕಠಿಣವಾಗಿ ಮತ್ತು ಸ್ಥಿರವಾಗಿ ವರ್ಗೀಕರಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿದೆ, ಮತ್ತು ಬೋಧನಾಕ್ರಮವನ್ನೂ ಹಾಗೆಯೇ ರೂಪಿಸಲಾಗಿದೆ. ಸಮಕಾಲೀನ ಶಿಕ್ಷಣ ವಿದ್ವಾಂಸರು ಹೇಳುವ ಹಾಗೆ ಇದು ಉತ್ತಮವಾದ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನವಲ್ಲ ಎಂದು ಅರವಿಂದ್ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಬದಲಿಗೆ, ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಹಂತಹಂತವಾಗಿ ಅಭ್ಯಾಸಗಳತ್ತ ಎಳೆದೊಯ್ಯಬೇಕು ಮತ್ತು ಸಂದರ್ಭಕ್ಕೆ ತಕ್ಕಂತೆ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಮಾಡಬೇಕು. ಶಿಕ್ಷಕರ ಪಾಠವನ್ನು ಯಾಂತ್ರಿಕವಾಗಿ ಅನುಸರಿಸುವ ಬದಲು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಅರ್ಥಪೂರ್ಣವೆನಿಸುವ ಜಗತ್ತಿನೊಂದಿಗೆ ತೊಡಗಿಕೊಂಡ ಕಲಿಕೆ ಇರಬೇಕು. ಈ ರೀತಿಯ ಕಲಿಕೆಯು ಸರಕಾರಿ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನದಾಗಿ ಕಂಡುಬರುವುದಿಲ್ಲವಾದರೂ ಸಮುದಾಯ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಅದು ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಅರವಿಂದ್ ಗಮನಿಸುತ್ತಾರೆ. ಸಮುದಾಯ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ಒಂದು ಕಾಗೆ ಮತ್ತು ಒಂದು ಹದ್ದಿನ ನಡುವಿನ ಸ್ನೇಹವನ್ನು ಕುರಿತ ಸಣ್ಣ ಉದ್ಧೃಂತವೊಂದನ್ನು ಓದಿದರು. ಅಲ್ಲಿ ತರಗತಿಯ ಚರ್ಚೆಯು ಕೇವಲ ಆ ಪಾಠ ಮತ್ತು ಅದರ ಸಂದೇಶಕ್ಕೆ ಮಾತ್ರ ಸಂಬಂಧಿಸಿರಲಿಲ್ಲ. ತರಗತಿಕೋಣೆಯ ಚರ್ಚೆಯಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ಸಂಬಂಧಗಳು ಮತ್ತು ತಮ್ಮ ಸ್ಥಳೀಯ ಪರಿಸರಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ತಮ್ಮದೇ ಸ್ವಂತದ ಅನುಭವಗಳು ಮತ್ತು ಅವಲೋಕನಗಳನ್ನು ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳಲು ಸ್ವತಂತ್ರರಾಗಿದ್ದರು. ಇಲ್ಲಿ ಅರವಿಂದ್ ಅವರಿಗೆ ಬರ್ನ್ಸ್ಟೈನ್ ಹೇಳಿದಂತೆ ಅಂತಸ್ಥ (implicit) ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಮತ್ತು ಬೋಧನಾಕ್ರಮವು ಅನ್ವಯಗೊಳ್ಳುತ್ತಿರುವುದು ಕಂಡುಬಂತು. ಇಲ್ಲಿ ಜ್ಞಾನದ ವರ್ಗೀಕರಣ ಮತ್ತು ರೂಪಣೆಯು ದುರ್ಬಲವಾಗಿದೆ (ಸಂದರ್ಭಕ್ಕೆ ತಕ್ಕಂತೆ ಬದಲಾಯಿಸಬಹುದಾದದ್ದು

ಎಂಬ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ), ಅದರಿಂದಾಗಿ ಮಕ್ಕಳು ಪಾಠದ ಒಂದು ಭಾಗವಾಗಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಇದರಿಂದಾಗಿ ಓದುವುದನ್ನು ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮದೇ ಬದುಕಿನ ಒಂದು ಅಂಗವೆಂಬಂತೆ, ಅದೊಂದು ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕ ಮತ್ತು ಪ್ರೇರಣಾತ್ಮಕ ಅರ್ಥಗಳನ್ನು ನೀಡುವ ಆಕರ ಎಂಬಂತೆ ಕಾಣಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ.

ಇದೇ ಪರಂಪರೆಯಲ್ಲಿ ಮುಂದುವರೆದರೆ ಪದ್ಮಾ ಸಾರಂಗಪಾಣಿಯವರ *ಕನ್‌ಸ್ಟ್ರಕ್ಟಿಂಗ್ ಸ್ಕೂಲ್ ನಾಲೆಜ್* (*Constructing School Knowledge*, 2003) ಒಂದು ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಜನಾಂಗಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಅಧ್ಯಯನವಾಗಿದೆ. ಅವರು ದಿಲ್ಲಿಯ ಬಳಿಯ ಒಂದು ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಯನ್ನು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡಿ ಅಲ್ಲಿ ಶಾಲಾ ಜ್ಞಾನವು ರೂಪಿತವಾದದ್ದರ (ನಿರ್ಮಿತವಾದದ್ದರ) ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ತನಿಖೆ ಮಾಡಿದ್ದಾರೆ. ಬರ್ಗರ್ ಮತ್ತು ಲುಖ್ಮನ್ ಹಾಕಿಕೊಟ್ಟ ಮಾದರಿಗಳು, ಹಾಗೂ ಸ್ಥಳೀಯ ಶಾಲಾ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಸಮಕಾಲೀನ ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಯನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಒಂದು ಆಸೆ ಅವರ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಹಾದಿಗೆ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನ ಮಾಡಿವೆ. ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಪಡೆಯುವವರಾದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಶಾಲಾ ಜ್ಞಾನದ ರೂಪದಲ್ಲಿ ಏನನ್ನು ರವಾನಿಸಲಾಗುತ್ತಿತ್ತೋ ಅದನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೇಗೆ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುತ್ತಾರೆ, ವರ್ಗೀಕರಿಸುತ್ತಾರೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಅವರು ಶೋಧಿಸಿದ್ದಾರೆ. ವಿಶೇಷವಾಗಿ ವಿಜ್ಞಾನ ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಜ್ಞಾನಕ್ಕೆ ಶಾಬ್ದಿಕ ಸಾಕ್ಷ್ಯವನ್ನು (verbal testimony) ಪ್ರಮಾಣವನ್ನಾಗಿರಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದನ್ನು ಅವರು ತೋರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಪ್ರಯೋಗಗಳ ಮೂಲಕ ಸಿದ್ಧ ಪಡಿಸುವುದು ಅಥವಾ ತಾರ್ಕಿಕವಾಗಿ ಸಿದ್ಧ ಪಡಿಸುವುದು ಎಲ್ಲಾದರೂ ಮಾಡಿದರೆ ಅದಕ್ಕೆ ಎರಡನೆಯ ಸ್ಥಾನವೇ ಇತ್ತು. ಹೆಚ್ಚಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ವಿಜ್ಞಾನವೆಂದರೆ ಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಮಾಡುವುದಾಗಿತ್ತಾರೂ, ಕೆಲವೇ ಕೆಲವರು ಪ್ರಯೋಗಗಳ ಮಹತ್ವವನ್ನು ಅರಿತಿದ್ದರು.

ಶಾಲಾ ಜ್ಞಾನಕ್ಕೂ ಮತ್ತು ಮನೆಯ ಅಥವಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಬದುಕಿನ ಜ್ಞಾನಕ್ಕೂ ಸ್ಫುಟವಾದ ವ್ಯತ್ಯಾಸವಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಸಾರಂಗಪಾಣಿಯವರು ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳ ಮೂಲಕ ತೋರಿಸಿಕೊಡುತ್ತಾರೆ. ಹಾಗಾಗಿ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಕಲಿತದ್ದು ಶಾಲೆಯಲ್ಲೇ ಉಳಿಯುತ್ತಿತ್ತು. ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಕಲಿತ ಜ್ಞಾನವನ್ನು "ಡಿ ಡಿಕ್ಟೋ"[4] ಜ್ಞಾನವೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು, ಅದು ಹೇಳಿಕೆಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ್ದು, ಮತ್ತು ಅದು ಬರೆಯುವದಕ್ಕೆ ಮಾತ್ರ ಸೀಮಿತವಾದದ್ದು. ಈ ರೀತಿಯ ಒಂದು ಸ್ಪಷ್ಟ ವರ್ಗೀಕರಣದಿಂದಾಗಿ "ಡಿ ರೆ"[5] ಜ್ಞಾನ ಕ್ಷೇತ್ರದಿಂದ, ಅಂದರೆ ನಿತ್ಯದ ಬದುಕಿನ ಜ್ಞಾನದಿಂದ ಅದು ದೂರವೇ ಉಳಿಯಿತು, ಅಂದರೆ, ಕ್ರಿಯಾ ಜ್ಞಾನದಿಂದ, ಮಾಡಿ ಕಲಿಯುವ ಜ್ಞಾನದಿಂದ ದೂರ ಉಳಿಯಿತು. ಬೆಂಗಳೂರಿನ ಕೆಲವು ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಬಳಸಿ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿನ ವಿಜ್ಞಾನ ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡುವಾಗ ಇಂದಿರಾ ಜಯರಾಂ (2010) ಕೂಡಾ ಅಂತಹುದೇ ವಿನ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಕಾಣುತ್ತಾರೆ,ಅವರು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡಿದ ಎಲ್ಲಾ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಜ್ಞಾನಗಳ ಸ್ಪಷ್ಟ ವರ್ಗೀಕರಣವಿತ್ತು

---

[4] ಇದು ಲ್ಯಾಟಿನ್ ಪದ. ಹಲವು ಅರ್ಥ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳುಳ್ಳ ಈ ಪಾರಿಭಾಷಿಕ ಪದವನ್ನು ಇಲ್ಲಿನ ಸಂದರ್ಭಕ್ಕೆ ಅನ್ವಯಿಸಿ ಹೇಳುವುದಾರೆ, 'ಹೇಳಿಕೆಗಳು ಸತ್ಯವೆಂದುಕೊಳ್ಳುವ" ಪರಿಪಾಠವೆಂದು ತಿಳಿಯಬಹುದು.

[5] ಇದು 'ಡಿ ಡಿಕ್ಟೋ' ಕ್ಕೆ ವಿರುದ್ಧವಾದ ಅರ್ಥವನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಅಂದರೆ ಇಲ್ಲಿನ ಸಂದರ್ಭಕ್ಕೆ 'ಹೇಳಿಕೆಗಳು ಯಾವ ವಸ್ತುವನ್ನು/ಸಂಗತಿಯವನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತವೆಯೋ ಆ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವಸ್ತುವಿನ/ಸಂಗತಿಯ ವೈಶಿಷ್ಟ್ಯತೆಯನ್ನು ಅರಿಯುವುದು" ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ,

ಎಂದು ಅವರು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಈ ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ ಅಂತರರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಮಾತ್ರ ಬೋಧನಾಕ್ರಮದ ಚೌಕಟ್ಟು ಮತ್ತು ಗತಿ ದುರ್ಬಲವಾಗಿತ್ತು ಎಂಬುದನ್ನು ಅವರು ಗಮನಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಈ ವೈಚಾರಿಕ ಪರಂಪರೆಯ ಒಂದು ಸ್ವಾರಸ್ಯಕರ ಎಳೆಯೆಂದರೆ ಇಲ್ಲಿ ಜ್ಞಾನದ ನಿರ್ಮಾಣವನ್ನು ಕೇವಲ ಹೇಳಿಕೆಗಳ ರೂಪದಲ್ಲಿ, ಅಥವಾ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನದ ಜ್ಞಾನದ ರೂಪದಲ್ಲಿ ಮಾತ್ರ ನೋಡುವುದಿಲ್ಲ; ಜ್ಞಾನವು ದೈಹಿಕ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಯ ರೂಪದಲ್ಲಿ ಹೇಗೆ ನಿರ್ಮಾಣವಾಗುತ್ತದೆ, ಭಾವಸಂಬಂಧಿ ಜ್ಞಾನವಾಗಿ ಹೇಗೆ ರೂಪಿತವಾಗುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನೂ ಪರಿಗಣಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಲ್ಲಿ ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡಿದ ವೆರೊನಿಕ್ ಬೆನ್ನೈ (2008) ದೇಹ ಮತ್ತು ಭಾವನೆಗಳ ವಿದ್ಯಮಾನಶಾಸ್ತ್ರವನ್ನು ಬಳಸಿ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಹಿಂದು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯವಾದ ಮತ್ತು ಮುಸ್ಲಿಂ ಅನನ್ಯತೆಗಳ ಮಹಾರಾಷ್ಟ್ರದ ರೂಪವೊಂದನ್ನು ಹೇಗೆ ರೂಪಿಸಲಾಯಿತು ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಶೋಧಿಸಿದ್ದಾರೆ (ಇದನ್ನು ಕುರಿತ ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಾಹಿತಿಗೆ ನೋಡಿ, ಮಾಂಜ್ರೆಕರ್, 2013; ಇಲ್ಲಿ ದೇಹದ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಯು ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಆದ್ಯತೆಯಲ್ಲದಿದ್ದರೂ, ರಾಷ್ಟ್ರೀಯವಾದಿ ನಂಬಿಕೆಗಳು ಲಿಂಗಾಧಾರಿತವಾಗಿ ರೂಪುಗೊಳ್ಳುತ್ತವೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಶೋಧಿಸುವ ಒಂದು ಸೂಕ್ಷ್ಮ ಅಧ್ಯಯನ ಇದಾಗಿದೆ). ಅವರು ದೈಹಿಕ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಯ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ರೂಪಿಸಲು ದೇಹವೂ ಹೇಗೆ ಒಂದು ಕ್ಷೇತ್ರವಾಗುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಒತ್ತಿ ಹೇಳುತ್ತ, ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯವಾದವನ್ನು ಅದರ ಇತರ ವಿಚಾರಧಾರೆಗಳ ಜೊತೆಗೆ, ಆಚರಣೆಗಳು ಮತ್ತು ದೈಹಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಮೂಲಕವೂ ಕಲಿಸಲಾಗುತ್ತಿದೆ ಎಂದು ವಾದಿಸಿದರು. ಯಾರ ಮೇಲಿನ ಭಕ್ತಿಯನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಮನದಲ್ಲಿ ಬಿತ್ತಲಾಗುತ್ತಿತ್ತೋ ಆ ಭಾರತಾಂಬೆಯನ್ನೂ ಸ್ತ್ರೀ ದೇಹದ (ಲಿಂಗಾಧಾರಿತ ನಿರೂಪಣೆ) ಮೂಲಕ ಚಿತ್ರಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಶಿವಾಜಿಯನ್ನು ಪುರುಷತ್ವದ ಸಾಕಾರವಾಗಿ ಕಂಡರೆ, ಹಾಗೂ ಆತನ ತಾಯಿಯನ್ನು, ಯಾರ ರಾಜಕೀಯದ ಕನಸನ್ನು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸಲು ಶಿವಾಜಿ ಹೋರಾಡಿದನೋ ಆ ಮಮತಾಮಯಿ, ಮಾರ್ಗದರ್ಶಿ, ತಾಯಿಯನ್ನು ಸ್ತ್ರೀತ್ವದ ಮಹಾಪ್ರತೀಕವೆಂಬಂತೆ ನೋಡಲಾಗುತ್ತದೆ.

ಸರಸ್ವತಿ ಶಿಶುಮಂದಿರದ ಅಧ್ಯಯನವನ್ನು ಮಾಡಿದ ಪೆಗಿ ಫ್ರೋರರ್ (2007) ದೇಹದ ನಿಯಂತ್ರಣವನ್ನು ಕಲಿಸುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ಹೇಗೆ ಸಾಮಾಜಿಕ ನಿಯಂತ್ರಣದ ಒಂದು ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಾಗಿದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ತೋರಿಸಲು ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಗ್ರೇಡ್‌ಗಳಲ್ಲಿ ಕಲಿಯುತ್ತಿದ್ದ ಮಕ್ಕಳ ಒಂದು ವ್ಯವಸ್ಥಿತ ತುಲನೆಯನ್ನು ಮಾಡುತ್ತಾರೆ. ಇಲ್ಲಿ 'ಸದಾಚಾರ'ಗಳು -ದೇಹದ ಕ್ರಿಯೆಗಳಿಂದ ಹಿಡಿದು ದೇಹದ ಭಂಗಿಗಳು, ಅದರ ದಂಡನೆ ಈ ಎಲ್ಲವೂ ಉತ್ತಮ ವ್ಯಕ್ತಿಯನ್ನು, ಉತ್ತಮ ಭಾರತೀಯನನ್ನು ರೂಪಿಸುತ್ತವೆ ಎಂದು ನಂಬಲಾಗಿತ್ತು. ಉತ್ತಮನಾಗಿರುವುದೆಂದರೆ ಬೆನ್ನು ಬಾಗಿಸದೆ ನೆಟ್ಟಗೆ ನಿಲ್ಲಬೇಕಿತ್ತು. ಹೊಡೆಯುವುದು ಶಿಕ್ಷಣದ ಒಂದು ಅಂಗವೆಂದೇ ಭಾವಿಸಲಾಗಿತ್ತು. ಹೊಡೆತವು ಸಣ್ಣ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿತ್ತು, ಮಕ್ಕಳು ದೊಡ್ಡವರಾಗುತ್ತ ಹೋದಂತೆ ಹೊಡೆತ ಕಡಿಮೆ ಇರುತ್ತಿತ್ತು. ಸದ್ಗುಣಗಳನ್ನು, ಸನ್ನಡತೆಯನ್ನು ಕಲಿಸಲು ಹಿಂಸೆಯು ಅಗತ್ಯವೆಂದೇ ಭಾವಿಸಲಾದ ಕಡೆ ದೇಹಾಭಿವ್ಯಕ್ತಿಯ ನೈತಿಕ ಯೋಜನೆಯು (embodied moral project) ಅಂತರ್ಗತಗೊಳ್ಳುತ್ತಿತ್ತು. ಬೆನ್ನೈಗಿಂತ ಭಿನ್ನವಾಗಿ, ಮಕ್ಕಳು ಈ ನೈತಿಕ ಯೋಜನೆಯನ್ನು ಸರಳವಾಗಿ ಅಂತರ್ಗತ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದಿಲ್ಲ ಎಂಬ ವಿಚಾರವನ್ನು ಫ್ರೋರರ್‌ರವರು ಒತ್ತಿ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಅದರ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳಲ್ಲಿ ಇರುವ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯವಾದದ ಅಧಿಕೃತ ಕಥನಗಳನ್ನು ಮಕ್ಕಳು ನೇರವಾಗಿ ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದಿಲ್ಲ, ಬದಲಿಗೆ ದಂಡನೆಗಳು ಮತ್ತು ದೈಹಿಕ ತರಬೇತಿಯನ್ನು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಯಶಸ್ಸಿಗೆ ಮೆಟ್ಟಿಲು ಎಂದು ಭಾವಿಸಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ಉತ್ತಮ ಭಾರತೀಯನಾಗುವುದೆಂದರೆ ಉತ್ತಮ ನೌಕರಿಯನ್ನು ಹಿಡಿಯುವುದು ಮತ್ತು ವಿದೇಶಕ್ಕೆ

ಹೋಗುವುದು ಎಂದು ಭಾವಿಸಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ರಾಷ್ಟ್ರದ ಸೇವೆಯನ್ನು ಮಾಡುವುದು ಎರಡನೆಯ ಗುರಿಯಾಗಿಯೇ ಉಳಿಯುತ್ತಿತ್ತು.

ಶಾಲಾ ಜ್ಞಾನದ ನಿರ್ಮಾಣದ ಮೇಲಿನ ಕಾಳಜಿಯು ಶಾಲಾ ಯಶಸ್ಸು ಮತ್ತು ವೈಫಲ್ಯವನ್ನು ಕುರಿತು ಹೊಸನೋಟಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡ ಕೆಲಸಗಳಿಗೆ ಪ್ರೇರಣೆಯಾಯಿತು, ಅದನ್ನು ಮುಂದಿನ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ನೋಡೋಣ. ಭಾರತೀಯ ಶಾಲೆಗಳ ನಿತ್ಯದ ಬದುಕನ್ನು ಕುರಿತ ಎರಡು ಪ್ರಮುಖ ಸಂಶೋಧನಾ ಸಂಪ್ರದಾಯಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದು ಸಂಪ್ರದಾಯವು ಈ ಹಾದಿಯಲ್ಲಿ ಮುಂದುವರೆದರೆ, ಎರಡನೆಯದು ಸಾಂಕೇತಿಕ ಸಂವಹನಾತ್ಮಕವಾದ ಮತ್ತು ನಾಟಕಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರದಿಂದ ಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಪಡೆದಿದೆ. ಅಚ್ಚರಿಯ ಸಂಗತಿಯೇನೆಂದರೆ, ತನ್ನ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಗೆ ಜನಾಂಗ-ವಿಧಾನಶಾಸ್ತ್ರವನ್ನು ಆಧರಿಸಿದ ಯಾವ ಅಧ್ಯಯನವೂ ನನ್ನ ಕಣ್ಣಿಗೆ ಬಿದ್ದಿಲ್ಲ. ಇವೆಲ್ಲವೂ ಒಂದಕ್ಕೊಂದು ಸಂಬಂಧಪಟ್ಟಿವೆ, ಮತ್ತು ಎಲ್ಲವೂ ಒಂದು ಸಾಮಾನ್ಯ ಮೂಲದಿಂದ ಹೊರಬಿದ್ದಿವೆ (ವ್ಯವಹಾರಶಾಸ್ತ್ರ ಹಾಗೂ ಯುರೋಪಿನ ವಿದ್ಯಮಾನಶಾಸ್ತ್ರ) ಎನ್ನುವುದು ನಿಜವಾದರೂ ಜನಾಂಗ-ವಿಧಾನಶಾಸ್ತ್ರದ ಕಟ್ಟುನಿಟ್ಟಿನ, ವಿವರಗಳಿಂದ ಕೂಡಿದ, ವ್ಯವಸ್ಥಿತ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯ ಚೌಕಟ್ಟನ್ನು ಸ್ವೀಕರಿಸುವವರು ಇಲ್ಲಿ ಯಾರೂ ಇಲ್ಲ ಎನಿಸುತ್ತದೆ.

ಶಾಲೆಗಳ ನಿತ್ಯದ ಬದುಕಿನ ಅಧ್ಯಯನಗಳ ಮೇಲೆ ಬೇಸಿಲ್ ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್ ಮತ್ತು ಪಿಯರ್ ಬೋರ್ದುರವರ ವಿಚಾರಗಳು ಬಹುದೊಡ್ಡ ಪರಿಣಾಮವನ್ನೇ ಬೀರಿವೆ. ಪಾಲ್ ವಿಲ್ಲಿಸ್‌ರವರ ಸಂಶೋಧನೆಯೂ ಸಾಕಷ್ಟು ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಬೀರಿದೆ ಎನಿಸುತ್ತದೆ, ವಿಶೇಷವಾಗಿ ತಪನ್ ಮತ್ತು ಶರ್ಮಾರವರ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಮೇಲೆ. ಆದರೆ, ಜಾನ್ ಓಗ್ಬುರವರ ಸಾಮುದಾಯಿಕ ಶಕ್ತಿಗಳ ಸೂತ್ರೀಕರಣಗಳು ಮತ್ತು ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಯಾವ ದೃಷ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ನೋಡಬೇಕು ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಕುರಿತ ಮಾದರಿಗಳು ಯಾರನ್ನೂ ಸೆಳೆದಿಲ್ಲವೆನಿಸುತ್ತದೆ. ಓಗ್ಬುರವರ ಚೌಕಟ್ಟು ಶಾಲಾ ಬದುಕಿನಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೂ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ ನಡುವಿನ ಸಂವಹನವನ್ನು (ಒಡನಾಟಗಳನ್ನು) ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಒಂದು ಸಶಕ್ತ ವಿಧಾನವನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತದೆ. ಭಾರತೀಯ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಓಗ್ಬುರವರ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಅನ್ವಯಿಸುವ ಮತ್ತು ಬೆಳೆಸುವ ಕೆಲಸವು ಬಹಳ ಮಹತ್ವದ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳನ್ನು ತೆರೆಯುವಂಥದ್ದು, ಆದರೆ ಅದು ಇನ್ನೂ ಆಗಿಲ್ಲ.

ಶಾಲಾ ವೈಫಲ್ಯಗಳು ಮತ್ತು ಯಶಸ್ಸುಗಳ ಸಾಮಾಜಿಕ ನಿರ್ಮಾಣ

ಶಾಲೆಗಳ ನಿತ್ಯದ ಬದುಕಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಹಲವು ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಶಾಲಾ ವೈಫಲ್ಯವನ್ನು ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ನಿರ್ಮಿಸುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಮೇಲೆ ಬೆಳಕನ್ನು ಚೆಲ್ಲಿವೆಯಾದರೂ ಶಿಕ್ಷಣ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿರುವ ಅಸಮಾನತೆಯನ್ನೇ ನೇರವಾಗಿ ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಿದ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಬಹಳ ಕಡಿಮೆ ಎನ್ನಬಹುದು. ಈ ಅಧ್ಯಯನಗಳಲ್ಲಿ "ಹಿಂದುಳಿಯಲು ಕಲಿಯುವುದು" ("Learning to be Backward", in Social Character of Learning, 1989) ಎಂಬ ಅಧ್ಯಾಯವು ಪ್ರಸಿದ್ಧವಾಗಿದೆ. ಭಾರತದ ಆದಿವಾಸಿಗಳು "ಹಿಂದುಳಿದವರು" ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಅಧಿಕಾರ ಮತ್ತು ಅದರ ಸಾಧನವಾದ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು ಹೇಗೆ ದೃಢೀಕರಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತವೆ ಎಂಬ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಈ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ನೋಡುತ್ತೇವೆ. ಅದನ್ನು ವಿವರಿಸಲು ಕೃಷ್ಣಕುಮಾರ್‌ರವರು ತಾವು ಅವಲೋಕಿಸಿದ ಕೇಂದ್ರೀಯ ಶಾಲೆಯೊಂದರ ಹನ್ನೊಂದನೆ ತರಗತಿಯ ತರಗತಿಕೋಣೆಯ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸುತ್ತಾರೆ. ಆ ತರಗತಿಯ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿ ಆದಿವಾಸಿಗಳು ತಂತ್ರವಿದ್ಯೆಯನ್ನು ಕಲಿಸುವ ಒಂದು ಸನ್ನಿವೇಶ ಬರುತ್ತದೆ. ಹಿಂದೂ ಬ್ರಾಹ್ಮಣ ಪರಂಪರೆಯ ಪ್ರಕಾರ

ಅದು ಹಿಂದುಳಿದ ಒಂದು ಧಾರ್ಮಿಕ ಮತಪಂಥ, ಈ ಅರ್ಥವು ಆ ಪಠ್ಯದ ಮೂಲಕ ಧ್ವನಿತವಾಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಅಂತಹ ಪ್ರತಿಪಾದನೆಗಳು ಹೇಗೆ ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ರೂಪಿತಗೊಂಡಿವೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಬಯಲಿಗೆಳೆಯುವಂತಹ, ಅದನ್ನು ಪ್ರಶ್ನಿಸುವಂತಹ ಯಾವ ಸೂಚನೆಯೂ ಆ ಪಠ್ಯದಲ್ಲಿ ಇಲ್ಲ ಎಂದು ಕುಮಾರ್ ವಾದಿಸುತ್ತಾರೆ. ಬರೆದದ್ದನ್ನು ಪ್ರಶ್ನಿಸುವ ಹಕ್ಕನ್ನು ಈ ರೀತಿಯ ಬರಹದ ಶೈಲಿಗಳು ನಿರಾಕರಿಸುತ್ತವೆ. ಅಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲ, ತರಗತಿಕೋಣೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕನಿಗೆ ಪರಮಾಧಿಕಾರ ಇರುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ತರಗತಿಕೋಣೆಯ ಸಂವಹನದ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಇದ್ದಿರುತ್ತವೆ. ಆದಿವಾಸಿಗಳು ಅಂತಹ ಹಿಂದುಳಿದ ಆಚರಣೆಯೊಂದನ್ನು ಕಲಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಇದ್ದಿರುವ ಆದಿವಾಸಿ ಬಾಲಕನೊಬ್ಬನನ್ನು ಪ್ರಶ್ನಿಸಿದರೆ, ಆ ಬಾಲಕನು ಅದಕ್ಕೆ ಪ್ರತಿಯಾಗಿ ತನಗೆ ಅದು ಹಾಗಲ್ಲ ಎನಿಸಿದರೂ ಹೇಳುವ ಅಥವಾ ಕೇಳುವ ಸನ್ನಿವೇಶವೇ ಅಲ್ಲಿ ಬರಲಾರದು. ಅಲ್ಲಿರುವ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯು ಹೇಗಿದೆಯೆಂದರೆ ಮಕ್ಕಳು ಹಿರಿಯರನ್ನು ಪ್ರಶ್ನಿಸಬಾರದು. ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೇಳಿದ್ದನ್ನು ಒಪ್ಪದೆ ಇರುವುದು ಎಂದರೆ ಪರಮ ಅಧಿಕಾರವುಳ್ಳ ಶಿಕ್ಷಕನಿಂದ ತೊಂದರೆ ಮತ್ತು ದಂಡನೆಗೆ ಆಹ್ವಾನವಿತ್ತಂತೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ಏನೂ ಉತ್ತರ ಹೇಳದೆ ಸುಮ್ಮನುಳಿಯುತ್ತಾನೆ. ಅವನು "ಸರಿಯಾದ" ಉತ್ತರವನ್ನು ಹೇಳಿದನೋ ಅಥವಾ ಸುಮ್ಮನುಳಿದನೋ ಎಂಬುದಕ್ಕಿಂತ ಆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು 'ಆದಿವಾಸಿಗಳು ಹಿಂದುಳಿದವರು' ಎಂಬ ಹಣೆಪಟ್ಟಿಯ ಒಂದು ಭಾಗವಾಗಿದ್ದಾನೆ ಎನ್ನುವ ಒಂದು ಭಾವವನ್ನು ಆ ತರಗತಿಯ ಮಾತುಕತೆಗಳು ಸೃಷ್ಟಿಸಿದ್ದವು.

ಇಂತಹ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಬರ್ನ್ ಸ್ಟೈನ್ ಮತ್ತು ಎಂ.ಎಫ್.ಡಿ ಯಂಗ್‌ರಂತಹ (1971) ವಿದ್ವಾಂಸರ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಗಳನ್ನು ಪ್ರತಿಧ್ವನಿಸುತ್ತ ಶಾಲಾ ಜ್ಞಾನ ಪರಂಪರೆಯ ವಿದ್ಯಮಾನಶಾಸ್ತ್ರದಲ್ಲಿ ಒಂದು ಸಂತುಲಿತ ನಿಲುವನ್ನು ಕಾಯ್ದುಕೊಂಡಿವೆ. ತರಗತಿಕೋಣೆಯಲ್ಲಿ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಮತ್ತು ಅದರ ನಿರ್ವಹಣೆಯನ್ನು ಕುರಿತು ಹೆಚ್ಚಿನ ಕಾಳಜಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿವೆ, ಹೇಗೆ ಅದು ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ಕೆಲವರನ್ನು ಹೊರಗಿಡುವ, ಕೆಲವರಲ್ಲಿ ತಾವು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ವಿಫಲರು ಎಂಬ ಭಾವವನ್ನು ತುಂಬುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದರ ಬಗೆಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಗಮನ ಕೊಡುತ್ತದೆ.

ಇದಕ್ಕೆ ಸ್ವಲ್ಪ ಭಿನ್ನವಾದ ದಿಕ್ಕಿನಲ್ಲಿ, ಶಾಲಾ ಜ್ಞಾನದ ವಿಲೇವಾರಿಯ ಮೂಲಕ ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಸಮಾನತೆಯನ್ನು ರೂಪಿಸುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನೇ ಕುರಿತ ಅಧ್ಯಯನವನ್ನು ಕೆ.ಎನ್.ಸುನಂದನ್ (2014) ಮಾಡುತ್ತಾರೆ. ಅವರ ಆಸಕ್ತಿಯು ಭಾವನೆಗಳು ಮತ್ತು ದೇಹವನ್ನು ಕುರಿತ ವಿದ್ಯಮಾನಶಾಸ್ತ್ರದಲ್ಲಿದೆ. ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ದೃಶ್ಯ ಮತ್ತು ಶ್ರವಣ ಕ್ರಿಯೆಗಳ ಆಚೆಗೆ ಇಂದ್ರಿಯಗಳ ಸಂವೇದನೆಗೆ ಇರುವ ಮಹತ್ವವನ್ನು ಕುರಿತು ಗೋಪಾಲಗುರು ಮತ್ತು ಸುಂದರ್ ಸಾರುಕ್ಕೈ ನಡುವೆ ನಡೆದ ಒಂದು ಸ್ವಾರಸ್ಯಕರ ಚರ್ಚೆಯು (2012 ರಲ್ಲಿ) ಸುನಂದನ್ ಅವರಲ್ಲಿ ಜಿಜ್ಞಾಸೆಯನ್ನು ಹುಟ್ಟಿಸುತ್ತದೆ. ಬ್ರಾಹ್ಮಣ ಪರಂಪರೆಯು "ಕೆಳ" ಜಾತಿಗಳ ಜ್ಞಾನ ಪರಂಪರೆಯನ್ನು ಮೇಲೇಳಲು ಕೊಡದೇ, ತನ್ನ ಜ್ಞಾನಪರಂಪರೆಯೇ 'ಸಿಂಧು'ವಾದ ಜ್ಞಾನ ಎಂಬ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ನಿರೂಪಿಸಿತು ಎಂಬ ವಿಚಾರವನ್ನು ಗೋಪಾಲ ಗುರು ಮತ್ತು ಸುಂದರ್ ಸಾರುಕ್ಕೈ ನಡುವಿನ ಚರ್ಚೆಯು ಇರುವ ಪುಸ್ತಕವು ಮುಂದಿಡುತ್ತದೆ. ಈ ಪರಿಪಾಠವನ್ನು ನಂತರ ವಸಾಹತು ಆಡಳಿತವು ಮುಂದುವರೆಸಿತು, ಮತ್ತು ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯಾನಂತರವೂ "ಮೇಲಿನ"ಜಾತಿಗಳ ಪ್ರಾಬಲ್ಯವು ಹಾಗೆಯೇ ಉಳಿದುಕೊಂಡು ಬರುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಮುಂದುವರೆಸಿಕೊಂಡು ಬರಲಾಯಿತು.

ಸುನಂದನ್ ದಲಿತ ಮತ್ತು ಬ್ರಾಹ್ಮಣರ ಮನೆಗಳು ಹಾಗೂ ಶಾಲೆಗಳ ಮೇಲಿನ ತಮ್ಮ ಅಧ್ಯಯನಕ್ಕೆ ದೇಹ, ಅನುಭವ ಮತ್ತು ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ಕುರಿತ ಮಾನವಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಸಂಶೋಧನೆಗಳಿಂದ ಪ್ರೇರಿತರಾಗಿದ್ದಾರೆ. ಈ ಮೂರು ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಅನುಭವಕ್ಕೆ ಹೇಗೆ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನ ಮಾಡಲಾಗುತ್ತದೆ, ಅದನ್ನು ಹೇಗೆ ಕಲಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ, ಹಾಗೂ ಅನುಭವದೊಂದಿಗೆ ಭಾಷೆಯು ಹೇಗೆ ಬೆಸೆದುಕೊಂಡಿದೆ ಎನ್ನುವ

ಅಂಶದ ಮೇಲೆ ಸುನಂದನ್ ಹೆಚ್ಚಿನ ಗಮನ ಕೊಡುತ್ತಾರೆ. ಅವರು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡಿದ ದಲಿತರು ಕೃಷಿಕಾರ್ಮಿಕರಾಗಿದ್ದರು ಮತ್ತು ಕೇವಲ ಹಲವು ಇಂದ್ರಿಯಗಳನ್ನು ಅವರು ಬಳಸುತ್ತಿದ್ದರು. ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ ಅವರ ಗ್ರಹಿಕೆಗಳು ಐದು ಇಂದ್ರಿಯ ಸಂವೇದನೆಗಳ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ವರ್ಗೀಕರಣದ ಆಚೆ ವಿಸ್ತರಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿದ್ದವು. ಈ ಎಲ್ಲಾ ಇಂದ್ರಿಯ ಸಂವೇದನಗಳೂ ಅವರ ಅನುಭವದೊಳಗೆ ಮಿಳಿತವಾಗಿದ್ದವು, ಅವು ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾಗಿ ಕಾರ್ಯಮಾಡುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ. ಇದಕ್ಕೆ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತವಾಗಿ ಬ್ರಾಹ್ಮಣರ ಮನೆಯ ಮಕ್ಕಳ ಸಂವೇದನೆಗಳು ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಆಲಿಸುವುದು ಮತ್ತು ನೋಡುವ ಅನುಭವಗಳಿಗೆ ಮಾತ್ರ (ಓದುವ ಮತ್ತು ಬರೆಯುವ ಕ್ರಿಯೆಗಳ ರೂಪದಲ್ಲಿ) ಸೀಮಿತವಾಗಿದ್ದವು. ಸುಮ್ಮನೇ ಕೂತು ಗಮನಿಸಿ ಎಂದು ಬ್ರಾಹ್ಮಣರ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಹೇಳಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ಜೊತೆಗೆ, ಓದುವ ಮತ್ತು ಬರೆಯುವ ಕ್ಷೇತ್ರವನ್ನು ಅವರ ಮನೆಯ ಬದುಕಿನ ನಿತ್ಯದ ಅನುಭವಗಳಿಂದ ಪ್ರತ್ಯೇಕಿಸಿ ನೋಡಲು ಅವರಿಗೆ ಉತ್ತೇಜನ ನೀಡಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ಈ ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸಾತ್ಮಕ ಲಕ್ಷಣಗಳು ಆಗ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಕೂಡಾ ಮನ್ನಣೆಯನ್ನು ಗಳಿಸಿದ್ದವು. ಶಾಲೆಯ ವಾತಾವರಣವು ಭಾವರಹಿತ, ನಿರ್ಭಾವುಕ ಪರಿಸರವಾಗಿತ್ತು ಎಂದು ದಲಿತ ಮಕ್ಕಳು ದೂರು ಹೇಳುತ್ತಿದ್ದರು. ಶಾಲೆಯು ಅವರಿಗೆ ಯಾವ ಏರಿಳಿತಗಳೂ ಇಲ್ಲದ, ಬೇಸರ ಹುಟ್ಟಿಸುವ ಜಾಗವಾಗಿತ್ತು. ತಾವು ಓದುವುದಕ್ಕೂ, ತಮ್ಮ ವಾಸ್ತವ ಬದುಕಿಗೂ ಇರುವ ಅಂತರವು ಅವರ ಮೇಲೆ ನಕಾರಾತ್ಮಕ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಉಂಟು ಮಾಡಿತ್ತು. ಅವರ ನಿತ್ಯದ ಬದುಕು ಜೀವ ಜಗತ್ತಿನೊಂದಿಗೆ ನಿಕಟವಾದ ನಂಟನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದರೂ ಜೀವಶಾಸ್ತ್ರದ ತರಗತಿಯು ಅವರಿಗೆ ಯಾವ ರೀತಿಯಲ್ಲೂ ಉತ್ಸಾಹ ಹುಟ್ಟಿಸುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ. ಬೇಸರ ಮತ್ತು ಅನಾಸಕ್ತಿಯಿಂದಾಗಿ ಅವರು ಶಾಲೆಗೆ ಹೋಗುವುದನ್ನೇ ನಿಲ್ಲಿಸಿಬಿಡುತ್ತಿದ್ದರು ಅಥವಾ ಕೂತು ಕೇಳುವುದನ್ನು ರೂಢಿಸಿಕೊಂಡ ಶಾಲೆಯ ತಮ್ಮ ಇತರ ಸಹಪಾಠಿಗಳಷ್ಟು ಒಳ್ಳೆಯ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ಅವರು ತೋರಿಸುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ. ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಓದುವುದು ಮತ್ತು ಬರೆಯುವುದಕ್ಕೆ ಮಾತ್ರ ಪ್ರಾಶಸ್ತ್ಯವಿರುತ್ತಿತ್ತು, ಇತರ ಇಂದ್ರಿಯಗಳು ನಿಷ್ಪ್ರಯೋಜಕವೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲಾಗುತ್ತಿತ್ತ, ಮತ್ತು ಅವುಗಳಿಗೆ ಅಲ್ಲಿ ಯಾವ ಮೌಲ್ಯವೂ ಇರಲಿಲ್ಲ.

ಈ ಎರಡು ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಜ್ಞಾನವು ಹೇಗೆ ರೂಪಿತವಾಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಇರುವ ಅಸಮಾನತೆಯ ಮೇಲೆ ಅದು ಹೇಗೆ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಬೀರುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದರ ಮೇಲೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಗಮನ ಕೊಟ್ಟರೆ, ಎಸ್. ಶ್ರೀನಿವಾಸ್ ರಾವ್ ಸಂವಹನದ ಕ್ರಮಗಳನ್ನು (interactional orders) ಕುರಿತ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನು ಬಳಸುತ್ತಾರೆ. ಅವರು ಇರ್ವಿಂಗ್ ಗಾಫ್‌ಮನ್‌ರವರ 'ಕಳಂಕ'ದ (stigma) ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಬಳಸಿ ಐಐಟಿಯಲ್ಲಿನ ಪರಿಶಿಷ್ಟ ಜಾತಿ ಮತ್ತು ಪಂಗಡದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಅನುಭವವನ್ನು ಕುರಿತು ಚರ್ಚಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅವರು ತರಗತಿಕೋಣೆಯಲ್ಲಿ ನಡೆಯುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ನೇರವಾಗಿ ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡುವುದಿಲ್ಲವಾದರೂ, ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಹೇಗೆ ಕೆಲವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಕಳಂಕಿರನ್ನಾಗಿಸುತ್ತವೆ ಎಂದು ವಾದಿಸುತ್ತಾರೆ. ಆ ಕಾರಣದಿಂದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಒಳಗೊಳಗೇ ಕುಸಿಯುತ್ತಾರೆ, ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳುವುದಿಲ್ಲ. ಅಲ್ಲಿ ಸಾಂಸ್ಥಿಕವಾಗಿ ಕಳಂಕಿತಗೊಳಿಸುವುದರಿಂದ ಆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಾಧನೆ ಉತ್ತಮವಾಗಿರುವುದಿಲ್ಲ.

ಶಿಕ್ಷಣ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿನ ಅಸಮಾನತೆಯನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸಲು ಲಕ್ಷ್ಮಿ ಭಾಟಿಯಾರವರು (2010) ಸಂವಹನದ ಕ್ರಮವನ್ನು ಕುರಿತ (interactional order) ಅಧ್ಯಯನದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು ಮತ್ತು ಅದರ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ವಿಸ್ತೃತವಾಗಿ ಉಪಯೋಗಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ. ಅವರು ಮಣಿಪುರದ ಎರಡು ಸರಕಾರಿ ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡಿದರು. ಆ ಶಾಲೆಗಳ ತರಗತಿಕೋಣೆಗಳಲ್ಲಿ ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ ಕಾರಿಡಾರುಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಏನಾಗುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಅವರು ಎಚ್ಚರಿಕೆಯಿಂದ ಗಮನಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಪೀಟರ್

ವುಡ್ಸ್, ಡೇವಿಡ್ ಹಗ್ರ್ರೀವ್ಸ್, ಮತ್ತು ಮೀನಾಕ್ಷಿ ತಪನ್‌ರವರ ವೈಚಾರಿಕ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಬುವಾಗಿ ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಲಕ್ಷ್ಮಿಯವರು ತರಗತಿಕೋಣೆಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ನಿಯಂತ್ರಣ ಬಲವಾಗಿದೆ ಎಂದು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಶಿಕ್ಷಕರದ್ದು "ರಂಗದ ಮೇಲಿನ" ವರ್ತನೆಯೊಂದಿರುತ್ತದೆ, ಅದರ ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತುಟಿಕ್ ಪಿಟಕ್ ಎನ್ನುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ, ಅದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಬಹಳ ಕಟ್ಟುನಿಟ್ಟಾಗಿ ನಿರ್ಬಂಧದಲ್ಲಿಟ್ಟಿತ್ತು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧವು ಗಮನಾರ್ಹವಾಗಿ ಶ್ರೇಣೀಕೃತವಾಗಿತ್ತು, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಆಂಗಿಕ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿ, ಚಲನೆ ಮತ್ತು ಮಾತುಗಳು ಕಠೋರವಾಗಿ ನಿಯಂತ್ರಣದಲ್ಲಿದ್ದವು. ಕಲಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನದ ಜೊತೆಗೆ ತರಗತಿಕೋಣೆಗಳನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಣದಲ್ಲಿಡುವುದರ ಮೇಲೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಶಕ್ತಿಯು ವ್ಯಯವಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ಪ್ರತಿರೋಧದ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕರು ಹೇಳಿದ ಹಾಗೆ (ಆಪಲ್ 1999, 2000, ಅರೊನೋವಿಜ್ ಮತ್ತು ಗಿರಾಕ್ಸ್, 1985) ತರಗತಿಕೋಣೆಯ ಈ ಸನ್ನಿವೇಶದ ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಶಾಲೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳಿಂದ ಹಿಂದೆಗೆಯತೊಡಗಿದರು ಮತ್ತು ಅವರಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನವರು ಕೇವಲ ಒಂದು ಆಚರಣೆಯ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ, ಯಾಂತ್ರಿಕವಾಗಿ ಪಾಠಗಳಿಗೆ ಗಮನಕೊಡುತ್ತಿದ್ದರು.

ಅವರು ಅಧ್ಯಯನಕ್ಕೆ ಆರಿಸಿಕೊಂಡ ಎರಡು ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದು ಗ್ರಾಮೀಣ ಪ್ರದೇಶದಲ್ಲಿತ್ತು ಮತ್ತು ಶಾಲಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ತೊಡಗಿಸುವುದು ಬಹುದೊಡ್ಡ ಸಮಸ್ಯೆಯಾಗಿತ್ತು. ಅಲ್ಲಿನ ಅನಿಯಂತ್ರಿತ ಮತ್ತು ಅಶಿಸ್ತಿನ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ನಾಗರಿಕರನ್ನಾಗಿ ಮಾಡುವುದು ತಮ್ಮ ಕರ್ತವ್ಯ ಎಂಬಂತೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಮಿಶನರಿಗಳಾಗಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. ತಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಕುರಿತ ಅಸಡ್ಡೆಯನ್ನು (ಅಥವಾ ತಿರಸ್ಕಾರವನ್ನು) ಅವರು ಬಹಿರಂಗವಾಗಿಯೇ ತೋರಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿದ್ದರು. ಅಂತಹ ವಾತಾವರಣದಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಪ್ರತಿರೋಧವು ಹೇಗಿರುತ್ತಿತ್ತೆಂದರೆ, ಸುಮ್ಮನೆ ಕಿಟಕಿಯ ಆಚೆಗೆ ನೋಡುತ್ತ, ತಮ್ಮೊಳಗೆ ಮಾತನಾಡುತ್ತ, ಶಿಕ್ಷಕರ ಅಣಕ ಮಾಡುತ್ತ ಕೂರುತ್ತಿದ್ದರು. ಬೇಸಿಲ್ ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್ ಮತ್ತು ಪಿಯರೆ ಬೋರ್ದುರವರ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿ ವಾದಿಸುವ ಭಾಟಿಯಾರವರು ವಿಧ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಹೀಗೆ ಶಾಲಾ ವಾತಾವರಣದಲ್ಲಿ ಪರಕೀಯ ಭಾವನೆಯನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುವುದಕ್ಕೆ ಬೋಧನಾಕ್ರಮವೇ ಕಾರಣವೆಂದು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಬೋಧನಾಕ್ರಮ ಮತ್ತು ಶಾಲಾ ಜ್ಞಾನದ ಸ್ಪಷ್ಟ ವರ್ಗೀಕರಣದಿಂದಾಗಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಅದರೊಂದಿಗೆ ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳುವುದಕ್ಕೆ ಕಷ್ಟಪಡುತ್ತಿದ್ದರು. ಅವರ ಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳನ್ನು (ಹ್ಯಾಬಿಟಸ್) ಅಂಚಿಗೆ ತಳ್ಳಲಾಗಿತ್ತು ಮತ್ತು ತೃಣೀಕರಿಸಲಾಗಿತ್ತು. ಅವರಿಗಾಗುತ್ತಿದ ಬೇಸರ ಮತ್ತು ಅವರ ನಿರಾದರಕ್ಕೆ ಬೋಧನಾಕ್ರಮವು ಕಾರಣವಾಗಿತ್ತು, ಕ್ರಮೇಣ ಅದು ಶಾಲಾ ವೈಫಲ್ಯಗಳಿಗೆ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಸಮಾನತೆಯ ಪುನರುತ್ಪಾದನೆಗೆ ದಾರಿ ಮಾಡಿತು.

ಮೊಹಮ್ಮದ್ ತಾಲಿಬ್ (1992, 2010) ಈ ಎಲ್ಲ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನೂ ಒಂದೆಡೆ ತರುವ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ. ಅವರು ದಿಲ್ಲಿಯ ಕಲ್ಲು ಕ್ವಾರಿ ಕೆಲಸಗಾರರ ಗುಂಪಿನೊಂದಿಗೆ ಹಲವು ವರ್ಷ ಕೆಲಸ ಮಾಡಿದ್ದರು. ಆ ಕೆಲಸಗಾರರ ಮಕ್ಕಳು ಸರಕಾರಿ ಶಾಲೆಗೆ ಹೋಗುತ್ತಿದ್ದರು. ತಾಲಿಬ್ ಆ ಮಕ್ಕಳ ಪ್ರಗತಿಯ ಮೇಲೆ ಗಮನ ಇಟ್ಟಿದ್ದರು. ಆದರೆ ಐದನೆ ತರಗತಿಯ ಹೊತ್ತಿಗೆ ಮೂರನೆ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿದ್ದ 37 ಮಂದಿ ಮಕ್ಕಳ ಗುಂಪಿನೊಳಗೆ ಕೇವಲ 9 ಮಕ್ಕಳು ಮಾತ್ರ ಶಾಲೆಯನ್ನು ಮುಂದುವರೆಸಿದ್ದರು. ಅವರು ಏಕೆ ಶಾಲೆ ಬಿಡಲಾರಂಭಿಸಿದರು ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಕಂಡುಹಿಡಿಯಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದಾಗ, ಎಲ್ಲರೂ ಹೇಳಿದ್ದು, ತಾವು ಶಾಲೆಗೆ ತಕ್ಕವರಲ್ಲ ಎಂದು. ಪಾಲ್ ವಿಲ್ಲಿಸ್‌ರವರ ಅಧ್ಯಯನವನ್ನು ಆಧರಿಸಿ ತಾಲಿಬ್ ಮುಂದಿಟ್ಟಿದ್ದ ಕೇಂದ್ರ ಪ್ರಶ್ನೆಯು ಹೀಗಿತ್ತು: ಬಡ ಕುಟುಂಬಗಳಿಂದ ಬಂದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಾವು ಶಾಲೆಗೆ ತಕ್ಕವರಲ್ಲ ಎಂದು ತೀರ್ಮಾನಿಸಿದ್ದು ಏಕೆ?

ಪೀಟರ್ ವುಡ್ಸ್ ರವರ ಹಾಗೆ ತಾಲಿಬ್ ಕೂಡಾ ತರಗತಿಕೋಣೆಯಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಯತ್ನಿಸಿದರು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ತರಗತಿಗಳು ನಿರಂತರವಾಗಿ ಬೇಸರ ತರಿಸುತ್ತಿದ್ದವು ಮತ್ತು ಪರಕೀಯತೆಯ ಎಂಬ ಭಾವನೆ ಅವರಿಗೆ ಬರುತ್ತಿತ್ತು. ಕಿಟಕಿಯ ಹೊರಗೆ ನೋಡುತ್ತ ಕುಳಿತುಬಿಡುವುದು ಅಥವಾ ಹಗಲುಗನಸು ಕಾಣುವುದು, ತಮ್ಮದೇ ಲೋಕದೊಳಗೆ ಮುಳುಗಿಬಿಡುವುದು, ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಮಯ ಇದರಲ್ಲೇ ಕಳೆಯುತ್ತಿತ್ತು. ಗಾಫ್‌ಮನ್ ಹೇಳುವಂತೆ ಅಂತಹ ಹಲವು "ಶಾಲೆಯಿಂದ ಉಚ್ಚಾಟಿಸಲ್ಪಡುವ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ" (removal activities) ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿದ್ದರು ಮತ್ತು ಹಲವು ಬಗೆಯಲ್ಲಿ "ತಮ್ಮದೇ ಕೋಶದೊಳಗೆ ಸೇರಿಕೊಳ್ಳುವ/ವಿಮುಖರಾಗುವ" (retreatism) ವರ್ತನೆಗಳೂ ಇದ್ದವು. ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಪಾಠ ನಡೆಯುತ್ತಿರುವಾಗ ಪಾಠಕ್ಕೆ ಗಮನ ಕೊಡದೇ ಇರುವುದು, ಅಥವಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ಕಣ್ಣು ತಪ್ಪಿಸಿ ಗೋಲಿ ಆಡುವುದು ಹೀಗೆ. ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಜಿಗುಪ್ಸೆಯ ನೋಟ ಅಥವಾ ಪ್ರತಿರೋಧವೂ ವ್ಯಕ್ತವಾಗುತ್ತಿತ್ತು, ಶಿಕ್ಷಕರೆಲ್ಲ ಮೇಲಿನ ಮತ್ತು ಮಧ್ಯದ ಜಾತಿಯವರಾಗಿರುತ್ತಿದ್ದರು. ಶಿಕ್ಷಕರೂ ಬಹಿರಂಗವಾಗಿ ಅವರೆಡೆಗಿನ ತಮ್ಮ ತಿರಸ್ಕಾರವನ್ನು ಪ್ರದರ್ಶಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. ಮಕ್ಕಳು ಯಾವ ಹಿನ್ನೆಯಿಂದ ಬರುತ್ತಾರೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಪ್ರಯತ್ನವನ್ನೇ ಮಾಡುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ. ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಕ್ಕೆ ಮೀರಿದ್ದು ಎಂದು ಹೇಳುತ್ತಿದ್ದರು. ತರಗತಿಕೋಣೆಯಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗಿನ ಒಡನಾಟದ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸಲು ಹಿಂಸೆಯು ಪ್ರಧಾನವಾದ ವಿಧಾನವಾಗಿತ್ತು.

ತರಗತಿಕೋಣೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳ ನಡುವೆ ನಡೆಯುವ ಸಂವಹನದ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯ ಜೊತೆಗೆ ತಾಲಿಬ್‌ರವರು ಅಲ್ಲಿ ಜ್ಞಾನವು ರೂಪಿಸಲ್ಪಡುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನೂ ಗಮನಿಸುತ್ತಾರೆ. ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸುತ್ತಾ ಅವರು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ, ಅದು ಬೌದ್ಧಿಕ ಕೆಲಸವನ್ನು ಶ್ರೇಷ್ಠವೆಂಬಂತೆ ಬಿಂಬಿಸುತ್ತದೆ, ಮತ್ತು ದೈಹಿಕ ದುಡಿಮೆಯನ್ನು ಅಪಮೌಲ್ಯಗೋಳಿಸುತ್ತದೆ. ಎಲ್ಲಾ ಪಾಠಗಳು ಮತ್ತು ಕತೆಗಳಲ್ಲಿ ಅಕ್ಷರಸ್ಥ ಅಥವಾ ಆಳುವ ವರ್ಗದವರು ಕೇಂದ್ರದಲ್ಲಿದ್ದರು. ಅನೇಕ ಕಷ್ಟಗಳ ನಡುವೆಯೂ ಕಷ್ಟಪಡುತ್ತ ವಿಜಯಿಯಾದವರ ಘಟನೆಗಳೂ ಆಗುತ್ತಿದ್ದವು, ಆದರೆ ಕಾರ್ಮಿಕ ವರ್ಗವನ್ನು ಗೌರವಿಸಿದ ಅಥವಾ ಅವರ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ಪ್ರಶಂಸಿದ ಘಟನೆ ಎಲ್ಲೂ ಕಾಣಲಿಲ್ಲ. ಎಂ.ಎಫ್.ಡಿ ಯಂಗ್‌ರವ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಧ್ವನಿಸುತ್ತ, ಅಂತಹ ಶಾಲೆಗಳ ಶಿಕ್ಷಣವು ಅಂಚಿನಲ್ಲಿರುವ ಸಮುದಾಯಗಳನ್ನು ಅಂಚಿನಲ್ಲಿಯೇ ಇಡುವ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯೊಂದನ್ನು ಕಟ್ಟಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತವೆ ಎಂದು ತಾಲಿಬ್ ಸಹಾ ವಾದಿಸುತ್ತಾರೆ.

ತೀರ್ಮಾನಗಳು

ಕೊನೆಯ ಈ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ಎರಡು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಚರ್ಚಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ: A) ಭಾರತದ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಇಲ್ಲಿನ ನಿತ್ಯದ ಬದುಕು ಮತ್ತು ಶಾಲಾ ವೈಫಲ್ಯಗಳ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯಲ್ಲಿ, ಅಂದರೆ ಇಲ್ಲಿನ ಶಾಲಾ ವೈಫಲ್ಯಗಳನ್ನು ಯಾವ ದೃಷ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ನಾವು ನೋಡುತ್ತೇವೆ ಮತ್ತು ಗ್ರಹಿಸುತ್ತೇವೆ ಎಂಬುದರ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯಲ್ಲಿ ಇಲ್ಲಿಯ ತನಕ ಅನ್ವಯಿಸಲಾದ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳು ಯಾವವು, ಹಾಗೂ ಅದನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವುಳ್ಳ, ಆದರೆ ಇನ್ನು ಮೇಲೆ ಅನ್ವಯಿಸಬೇಕಾದ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳು ಯಾವವು? B) ಈ ಕುರಿತು ಬಂದಿರುವ ಸಾಹಿತ್ಯವು ಎತ್ತಿರುವ ಮಹತ್ವಪೂರ್ಣ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು/ವಿಷಯಗಳು ಯಾವವು ಮತ್ತು ಇಲ್ಲಿ ಇನ್ನೂ ತನಕ ಬಿಚ್ಚಿಯೇ ಇರುವ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು ಯಾವವು? ಇವೆರಡೂ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು, ಈ ಪ್ರದೇಶದ ಶಾಲಾ ವೈಫಲ್ಯಗಳ ಸಾಮಾಜಿಕ ನಿರ್ಮಿತಿಗಳನ್ನು ಮುರಿಯಲು ನಾವು ಮಾಡುತ್ತಿರುವ ಪ್ರಯತ್ನಗಳ ಮೇಲೆ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಬೀರುತ್ತವೆ.

ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಹತಾರಗಳು

ಸಾಹಿತ್ಯದ ಪರಿಶೀಲನೆಯಿಂದ ಆಗುವ ಒಂದು ಪ್ರಯೋಜನವೆಂದರೆ, ಅವು ಭವಿಷ್ಯದ ಕೆಲಸಗಳಿಗೆ ಒಂದು ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಹತಾರಗಳನ್ನು ನೀಡುತ್ತವೆ. ಅವು ನಮಗೆ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳ ಒಂದು ಸಂಚಯವನ್ನು -ಜಗತ್ತನ್ನು ನೋಡುವ ವಿವಿಧ ಬಗೆಗಳನ್ನು ನೀಡುತ್ತವೆ. ನಮ್ಮ ಅಧ್ಯಯನಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ನಾವು ಎದುರಿಸುತ್ತಿರುವ ಸವಾಲುಗಳಿಗೆ ಯಾವುದು ಹೆಚ್ಚು ಉತ್ತಮವೆನಿಸುತ್ತದೋ ಆ ಹತಾರವನ್ನು ನಾವು ಆಯ್ದುಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ಪ್ರಸ್ತುತ ಈ ಲೇಖನದಲ್ಲಿ ಮಾಡಿದ ಪರಿಶೀಲನೆಯು ತನ್ನೆಲ್ಲ ಮಿತಿಗಳೊಂದಿಗೆ ಶಾಲಾ ವೈಫಲ್ಯಗಳು ಮತ್ತು ಯಶಸ್ಸುಗಳು ಹೇಗೆ ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ಸೃಷ್ಟಿಯಾಗುತ್ತವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ನೋಡುವ ಸಮೃದ್ಧ ನೋಟವೊಂದನ್ನು ಖಂಡಿತ ನೀಡುತ್ತದೆ. ಇದು ಖಂಡಿತ ಒಂದು ಪರಿಪೂರ್ಣ ಮಾದರಿಯಂತೂ ಅಲ್ಲ, ಏಕೆಂದರೆ ಇದರಲ್ಲಿ ತತ್ವಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ನೋಟ, ಮಕ್ಕಳ ಬೆಳವಣಿಗೆ, ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳ ಅಧ್ಯಯನ ಹೀಗೆ ಇನ್ನೂ ಹಲವು ಆಯಾಮಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಳ್ಳಬೇಕು. ಹಾಗಿದ್ದರೂ ಇದು ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು ಮತ್ತು ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನೊಳಗೊಂಡ ಒಂದು ಮೌಲಿಕ ಸಂಚಯವಂತೂ ಹೌದು.

ಮೊದಲಿಗೆ, ಈ ಕ್ಷೇತ್ರಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿ ಭಾರತದ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಾದ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಭಾರತದ್ದೇ ಆದ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನೇನೂ ರೂಪಿಸಿಲ್ಲ. ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಯುರೋಪು ಮತ್ತು ಉತ್ತರ ಅಮೇರಿಕಾದ ಪಾಶ್ಚಿಮಾತ್ಯ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಪರಂಪರೆಗಳಿಂದ ಪಡೆದ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳಿಂದ ಇವು ಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಪಡೆದಿವೆ. ಆ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಬೇರೆಯದೇ ಸಂದರ್ಭಕ್ಕೆ ಅನ್ವಯಿಸಿದರೂ ಅವು ಈ ಪ್ರದೇಶದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು ಮತ್ತು ಕಾಳಜಿಗಳೊಂದಿಗೆ ಚೆನ್ನಾಗಿಯೇ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುತ್ತವೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಪಾಶ್ಚಾತ್ಯ ವಿದ್ವಾಂಸರ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು ಮತ್ತು ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಮೀನಾಕ್ಷಿ ತಪನ್‌ರವರ ಅಧ್ಯಯನವು ಕೃಷ್ಣಮೂರ್ತಿ ಫೌಂಡೇಶನ್ನಿನ ಶಾಲೆಗಳ ಪ್ರಯತ್ನಗಳಿಂದಲೂ ಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಪಡೆದಿದೆ. ಹಾಗೆಯೆ, ಕೆ.ಎನ್ ಸುನಂದನ್‌ರವರ ಅಧ್ಯಯನವು ಇಲ್ಲಿನ ಜಾತಿ ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನಮೀಂಸೆಯ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುತ್ತದೆ. ದುರದೃಷ್ಟಕರವಾಗಿ, ನಿತ್ಯದ ಬದುಕಿನ ಮೇಲಿನ ಅಧ್ಯಯನಗಳ ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಚೌಕಟ್ಟುಗಳಿಗೆ 'ಸ್ವ' ಪರಿಕಲ್ಪನೆ ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಕುರಿತ ಭಾರತೀಯ ಅಥವಾ ಪಾಶ್ಚಾತ್ಯೇತರ ತಾತ್ವಿಕ ವಿಚಾರಗಳು ಯಾವುದೇ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರಿದ ಹಾಗೆ ಕಾಣುವುದಿಲ್ಲ. ಇದು ಅಚ್ಚರಿಯನ್ನುಂಟುಮಾಡುವುದಿಲ್ಲ. ಏಕೆಂದರೆ, ಜಗತ್ತಿನೆಲ್ಲೆಡೆ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರದ ನಿರ್ವಸಾಹತೀಕರಣದ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ಇನ್ನೂ ಆರಂಭವಾಗಬೇಕಿದೆ. ಅಷ್ಟಾದರೂ, ಇಲ್ಲಿ ಚರ್ಚಿಸಲಾದ ವಿದ್ವಾಂಸರು ಶಾಲೆಯ ನಿತ್ಯದ ಬದುಕನ್ನು ಮಾಡಿದ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಖಂಡಿತಕ್ಕೂ ಒಳನೋಟಗಳನ್ನು ನೀಡುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಪ್ರಯೋಜನಕಾರಿಯಾಗಿವೆ.

ಭಾರತದ ವಿದ್ವತ್ ವಲಯದಲ್ಲಿ ಜನಾಂಗ-ವಿಧಾನಶಾಸ್ತ್ರವನ್ನು ಕುರಿತ ನಿರ್ಲಕ್ಷ್ಯದ ಹೊರತಾಗಿಯೂ ಶಾಲೆಯ ಬದುಕನ್ನು ಕುರಿತ ಇತರ ಮೂರು ಪ್ರಧಾನ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಚೌಕಟ್ಟುಗಳು ಚೆನ್ನಾಗಿ ಬಳಕೆಗೊಂಡಿವೆ. ಸಾಂಕೇತಿಕ ಸಂವಹನ ವಾದ ಮತ್ತು ನಾಟಕಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರಗಳು ಇಲ್ಲಿನ ಶಿಕ್ಷಕರ ಶೈಲಿಗಳು ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳು ಮತ್ತು ಸಂಧಾನಗಳ ಅಧ್ಯಯನಕ್ಕೆ ದಾರಿ ಮಾಡಿಕೊಟ್ಟಿವೆ. ಶಾಲಾ ಜ್ಞಾನವು ಹೇಗೆ ನಿರ್ಮಿತವಾಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ತರಗತಿಕೋಣೆಯಲ್ಲಿ ವಿಲೇವಾರಿಯಾಗುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ವಿದ್ಯಮಾನಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರವು ಪರೀಕ್ಷಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ವಿಧಾನವು ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ, ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ, ಭಾವಸಂಬಂಧಿ ಮತ್ತು ದೈಹಿಕ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಗಳ ರೂಪಗಳು -ಈ ಎಲ್ಲ ಆಯಾಮಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದೆ.

ಶಾಲೆಗಳ ನಿತ್ಯದ ಬದುಕಿನಲ್ಲಿ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅಸಮಾನತೆಯು ಹೇಗೆ ನಿರ್ಮಿತವಾಗುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸುವ ನೋಟಗಳಲ್ಲಿ ಬೇಸಿಲ್ ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರವರ ಅಧ್ಯಯನವು ಭಾರತೀಯ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಮೇಲೆ ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಭಾವ ಬೀರಿದೆ. ವಿಸ್ತೃತ ಮತ್ತು ಸೀಮಿತ ವರ್ಗೀಕರಣಗಳು ಮತ್ತು ಚೌಕಟ್ಟುಗಳ ನಡುವಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ಕುರಿತ ಅವರ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಇಲ್ಲಿನ ಹಲವು ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಉಪಯುಕ್ತವೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸಿವೆ. ಕಾರ್ಮಿಕ ವರ್ಗದ ಮಕ್ಕಳ ಪ್ರತಿರೋಧದ ಗ್ರಹಿಕೆಯೂ ಇಲ್ಲಿ ಬಳಕೆಯಾಗಿದೆ. ಸ್ವಾರಸ್ಯದ ಸಂಗತಿಯೆಂದರೆ, ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಕುರಿತ ಬರೆಹಗಳಲ್ಲಿ ಬೋರ್ದುರವರ ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಕಡಿಮೆ ಎಲ್ಲರೂ ಉಲ್ಲೇಖಿಸುತ್ತಾರೆ, ಪ್ರಸ್ತಾಪಿಸುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ, ಅವರ ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಚೌಕಟ್ಟನ್ನು ಎಂಪಿರಿಕಲ್ ತನಿಖೆಗೆ ಒಳಪಡಿಸಿ ಮಾಡಿದ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಇಲ್ಲವೇ ಇಲ್ಲ ಎಂದರೂ ತಪ್ಪಿಲ್ಲ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಕ್ಷೇತ್ರವೊಂದರಲ್ಲಿ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಯಶಸ್ಸಿಗೆ ಕಾರಣವಾಗುವ ಅಥವಾ ಅಡ್ಡಿ ಬರುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳ (ಹ್ಯಾಬಿಟಸ್) ಸ್ವರೂಪ ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ ಹೇಗಿದೆ ಎನ್ನುವುದರ ಒಂದು ಎಂಪಿರಿಕಲ್ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ ಇನ್ನೂವರೆಗೂ ಆಗಿಲ್ಲ. ಜೊತೆಗೆ, ಅದು ಹೇಗೆ ಈ ಕ್ಷೇತ್ರದ ಅಧಿಕಾರ ಮತ್ತು ಬಂಡವಾಳವನ್ನು ರೂಪಿಸುವ ಮೂಲಕ ಚಾರಿತ್ರಿಕವಾಗಿ ಸಂರಚಿತಗೊಂಡಿದೆ ಎನ್ನುವದರ ಎಂಪಿರಿಕಲ್ ಅಧ್ಯಯನವೂ ಆಗಿಲ್ಲ.

ಅದೇ ರೀತಿ ಜಾನ್ ಓಗ್ಬುರವರ ಸಿದ್ಧಾಂತದ ಎಂಪಿರಿಕಲ್ ಅಧ್ಯಯನವೂ ಇಲ್ಲಿ ಆಗಿಲ್ಲ. ಸಾಮುದಾಯಿಕ ಶಕ್ತಿಗಳು, ಅವು ತಳೆಯಬಹುದಾದ ವಿವಿಧ ರೂಪಗಳು ಮತ್ತು ಅದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಹಾಗೂ ಶಾಲೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಕುಟುಂಬಗಳ ಮೇಲೆ ಬೀರುವ ಪರಿಣಾಮಗಳ ಬಗೆಗೆ ಅವರು ಮಂಡಿಸಿದ ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ಎಂಪಿರಿಕಲ್ ಅಧ್ಯಯನಕ್ಕೆ ಒಡ್ಡಿದರೆ ಅದು ಬಹಳ ಅಮೂಲ್ಯವಾದ ಒಂದು ಕೊಡುಗೆಯಾಗಬಲ್ಲುದು. ಬಹು ಸಮುದಾಯಗಳ ಸಮಾಜವನ್ನು ಹೊಂದಿದ ಇವತ್ತಿನ ದಕ್ಷಿಣ ಏಶಿಯಾದಲ್ಲಿ ಈ ನಿಟ್ಟಿನ ಸಂಶೋಧನೆ ನಡೆಯದೇ ಇರುವುದು ಒಂದು ಕೊರತೆಯಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ಈ ನಿಟ್ಟಿನ ಸಂಶೋಧನೆಯು ಗಮನಾರ್ಹ ಒಳನೋಟಗಳನ್ನು ನೀಡಬಲ್ಲುದು.

ಸತ್ವಭರಿತ ಚರ್ಚಾಂಶಗಳು

ಶಾಲಾ ಬದುಕಿನ ವೈಫಲ್ಯಗಳು ಮತ್ತು ಯಶಸ್ಸಿನ ಸಾಮಾಜಿಕ ನಿರ್ಮಿತಿಯನ್ನು ಕುರಿತ ಕೃತಿಗಳ ಮೇಲಿನ ಎಂಪಿರಿಕಲ್ ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ವಿರಳವಾಗಿರುವುದರಿಂದ ಈಗ ಆಗಿರುವ ಅಧ್ಯಯನಗಳ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಸರಳೀಕರಿಸುವ ಅಪಾಯದ ಬಗೆಗೆ ನಾವು ಎಚ್ಚರದಿಂದ ಇರಬೇಕು. ಈ ಕೃತಿಗಳು ನಾವು ಸಾಗಬೇಕಾದ ದಿಕ್ಕುಗಳನ್ನಂತೂ ಸೂಚಿಸುತ್ತವೆ, ಅದನ್ನು ಇನ್ನೂ ವಿಸ್ತರಿಸಬೇಕು ಮತ್ತು ಮುಂದಿನ ರೂಪರೇಖೆಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಬೇಕು. ಅಷ್ಟೇ ಮಹತ್ವದ ಇನ್ನೊಂದು ಸಂಗತಿಯೆಂದರೆ, ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಅಂತಹ ಸಂಶೋಧನೆಗಳನ್ನು ಮಾಡುವ ವಿವಿಧ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳನ್ನು ಅವು ತೆರೆದಿಟ್ಟಿವೆ. ಒಂದು ಉತ್ತಮ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಕಟ್ಟಲು ಈ ಕ್ಷೇತ್ರವನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಮುಖ್ಯವಾಗಿದೆ ಅಂತಾದರೆ, ಈ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಮುಂದಿನ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಹಾದಿಯನ್ನು ಸೂಚಿಸುವ ದಿಕ್ಸೂಚಿಗಳಾಗಬಲ್ಲವು.

ಇಲ್ಲಿನ ಕೃತಿಗಳಲ್ಲಿ ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಪ್ರಸ್ತಾಪವಾಗುವ ವಿಷಯವೆಂದರೆ, ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಸಮಸ್ಯೆ ಮತ್ತು ತರಗತಿಕೋಣೆಯಲ್ಲಿ ಜ್ಞಾನವು ನಿರ್ಮಾಣವಾಗುವ ಬಗೆ. ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯಲ್ಲಿ ಶೋಷಣೆ ಮತ್ತು ದಮನವನ್ನಾಧರಿಸಿದ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಪುನರುತ್ಪಾದಿಸಬಹುದು ಎಂದು ಅವರಲ್ಲಿ ಪ್ರಮುಖವಾಗಿ ತಾಲಿಬ್, ಸುನಂದನ್ ಮತ್ತು ಕುಮಾರ್ ಎಚ್ಚರಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಇದರಿಂದಾಗಿ ಸಮಾಜದ ಕೆಳಸ್ತರದ ಅನನ್ಯತೆಗಳು (ಸಬಾಲ್ಟರ್ನ್ ಅಸ್ಮಿತೆಗಳು) ರೂಪುಗೊಂಡು ಅಧಿಕೃತಗೊಳ್ಳಬಹುದು. ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಪ್ರಬಲ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳಿಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಕೊಟ್ಟು,

ದಮನಿತ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯನ್ನು ಅಸಡ್ಡೆ ಮಾಡುವುದು ಶಾಲಾ ವೈಫಲ್ಯಗಳ ನಿರ್ಮಾಣಕ್ಕೆ ಒಂದು ಬಲವಾದ ಶಕ್ತಿಯಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಶಾಲಾ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ರೂಪಿಸುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ತಾವು ವಿಫಲರಾಗುವುದಕ್ಕೇ ಇದ್ದವರು, ಇತರರ ಹಾಗೆ ಉತ್ತಮ ಸಾಧನೆ ತನ್ನಿಂದ ಸಾಧ್ಯವೇ ಇಲ್ಲ ಎನ್ನುವ ಗ್ರಹಿಕೆಯು ವ್ಯಕ್ತಿಗಳಲ್ಲಿ ನಲೆಯೂರುತ್ತದೆ. ಇದು ಸ್ವಾಭಾವಿಕವೆನಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಅನಿವಾರ್ಯವೆಂಬಂತೆ ಬಿಂಬಿತವಾಗುತ್ತದೆ. ಒಬ್ಬರ ಅನನ್ಯತೆಯನ್ನು ರೂಪಿಸುವ ಅಧಿಕಾರ ಸಂರಚನೆಗಳನ್ನು ನೋಡುವುದಕ್ಕೂ, ಪ್ರಶ್ನಿಸುವುದಕ್ಕೂ ಇರುವ ಅವಕಾಶ ಬಹಳ ಕಡಿಮೆ. ರಾವ್ ನಿರೂಪಿಸುವ ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಕಲಂಕೀಕರಣವು (institutional stigmatization) ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಇನ್ನಷ್ಟು ಮೂಲೆಗೆ ದೂಡುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಅವರು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದೊಂದಿಗೆ, ತಮ್ಮ ಸಂಗಡಿಗರು ಹಾಗೂ ಶಿಕ್ಷಕರೊಂದಿಗೆ ತೊಡಗಿಕೊಂಡು ಹೊಸ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಆಗದಂತೆ ತಡೆಯುತ್ತದೆ.

ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅಸಮಾನತೆಯ ಸೃಷ್ಟಿಯ ಮೇಲೆ ಶಿಕ್ಷಕರ ಒಲವು-ನಿಲುವುಗಳೂ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತವೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನೂ ತಾಲಿಬ್ ಮತ್ತು ಭಾಟಿಯಾ ಪ್ರಸ್ತಾಪಿಸುತ್ತಾರೆ. ತಾವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗಿಂತ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕವಾಗಿ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ಶ್ರೇಷ್ಠರು ಎನ್ನುವ ನಂಬಿಕೆಯು ಅವರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೊಂದಿಗೆ ಇಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವ ಸಂಬಂಧದ ಮೇಲೆ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುತ್ತದೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಸಬಲೀಕರಿಸುವ ಮತ್ತು ಅವರಲ್ಲಿ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ಬೆಳೆಸುವ ಸಂಬಂಧಗಳು ಹುಟ್ಟಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಬಹಳ ಅಪರೂಪ.

ಇದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಮತ್ತೊಂದು ವಿಶಿಷ್ಟ ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ತಾಲಿಬ್ ಮತ್ತು ಭಾಟಿಯಾ ಮುನ್ನೆಲೆಗೆ ತರುತ್ತಾರೆ, ಅದೆಂದರೆ, ತರಗತಿಕೋಣೆಯಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಅನುಭವಿಸುವ ಬೇಸರ ಮತ್ತು ಅರ್ಥಹೀನತೆ. ಹಿಂಸೆ ಮತ್ತು ಒತ್ತಾಯಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಮಾಡಿಸುವುದರ ಮೇಲೆ ಒತ್ತನ್ನು ನೀಡುವ ಬೋಧನಾಕ್ರಮಗಳು ತಾವು ಕಲಿಸುವ ವಿಷಯದೊಳಗೆ ಜೀವೋತ್ಸಾಹವನ್ನು ಮತ್ತು ಚೈತನ್ಯವನ್ನು ತುಂಬಲು ವಿಫಲವಾಗುತ್ತವೆ. ಶಾಲಾ ಬದುಕಿನಲ್ಲಿ ಆ ಬದುಕನ್ನು ಹೇಗೆ ಜಯಿಸುವುದು ಎನ್ನುವುದೇ ಈಗ ಮುಖ್ಯವಾಗಿದೆ, ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಹೇಗೆ ಸಂಭ್ರಮಿಸುವುದು ಎನ್ನುವುದು ಬದಿಗೆ ಸರಿದಿದೆ. ಈ ಸಮಸ್ಯೆಯು ಪ್ರಬಲ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗೆ ಸೇರದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಎರಡು ಪಟ್ಟು ಹೆಚ್ಚು. ಅವರು ಪ್ರತಿರೋಧದ ವಿವಿಧ ರೂಪಗಳಿಗೆ ಶರಣಾಗುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ತಮ್ಮನ್ನು ತಾವು ಆ ವಲಯದಿಂದ ದೂರ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಇದು ಮುಂದೆ ಅವರ ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಶಾಲೆಯ ಸಾಧನೆಗಳ ಮೇಲೆ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುತ್ತದೆ.

ಭವಿಷ್ಯದ ಅಧ್ಯಯನಗಳು

ಶಾಲೆಯ ನಿತ್ಯದ ಬದುಕಿನ ಯಶಸ್ಸು ಮತ್ತು ವೈಫಲ್ಯಗಳ ಸೃಷ್ಟಿಯನ್ನು ಕುರಿತ ಸಂಶೋಧನೆಯು ನಮ್ಮ ದೇಶದಲ್ಲಿ ಇನ್ನೂ ಆರಂಭದ ಹಂತದಲ್ಲಿಯೇ ಇದೆ. ಆದ ಸಂಶೋಧನೆಯಿಂದ ಗಮನಾರ್ಹ ಒಳನೋಟಗಳು ಸಿಕ್ಕಿವೆಯಾದರೂ ನಮ್ಮ ತಿಳುವಳಿಕೆ ಇನ್ನೂ ಅಪೂರ್ಣ ಸ್ಥಿತಿಯಲ್ಲಿಯೇ (ತುಂಡು-ತುಣುಕುಗಳಲ್ಲಿಯೇ) ಇದೆ. ಅಲ್ಲೊಂದು ಇಲ್ಲೊಂದು ಅಧ್ಯಯನವಾಗುತ್ತಿದೆ. ಭವಿಷ್ಯತ್ತಿನ ಸಂಶೋಧನೆಯು ವೈಫಲ್ಯಕ್ಕೆ ಏನು ಕಾರಣ ಎಂಬುದರ ವ್ಯವಸ್ಥಿತ ಚಿತ್ರಣವೊಂದನ್ನು ರೂಪಿಸಬೇಕು, ಮತ್ತು ಅದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಅರ್ಧದಲ್ಲೇ ಬಿಡದೇ, ಚೆನ್ನಾಗಿ ಕಲಿಯುವಂತಾಗಲು ಏನು ಕಾರಣ ಎಂಬುದರ ಶೋಧನೆಯು ಆಗಬೇಕು. ಅದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಕೆಲವು ಸಲಹೆಗಳು ಇಲ್ಲಿವೆ:

1. 'ಸ್ವ'ಪರಿಕಲ್ಪನೆ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂವಹನವನ್ನು ಕುರಿತ ಪಾಶ್ಚಾತ್ಯೇತರ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳನ್ನು ಇನ್ನಷ್ಟು ಶೋಧಿಸಬೇಕು. ಈ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳಲ್ಲಿ ಪಶ್ಚಿಮ ಯುರೋಪ್ ಮತ್ತು

ಅಮೇರಿಕದ ಎನ್‌ಲೈಟನ್‌ಮೆಂಟ್ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳಿಂದ ಹುಟ್ಟಿದ 'ಒಂಟಾಲಜಿ' (ಜೀವಿಗಳ ಅಸ್ತಿತ್ವವನ್ನು ವಿವರಿಸುವ ಜ್ಞಾನಶಾಖೆ) ಮತ್ತು 'ಎಪಿಸ್ಟೆಮಾಲಜಿ'ಗಳಿಗೆ (ಜ್ಞಾನ ಮೀಮಾಂಸೆ) ಕಾಣದೇ ಹೋದ ಕೆಲ ಒಳನೋಟಗಳು (ಅವು ಖಂಡಿತಕ್ಕೂ ಅಮೂಲ್ಯ ಕೊಡುಗೆಯನ್ನು ನೀಡಿವೆ) ಸಿಗಬಹುದು. ಇದರರ್ಥ ಯುರೋಪೇತರ ಪ್ರದೇಶಗಳಿಂದ ಬರುವ ಏನನ್ನೇ ಆದರೂ ಕಣ್ಣುಮುಚ್ಚಿಕೊಂಡು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುವುದಲ್ಲ. 'ಸ್ವ' ವನ್ನು ಕುರಿತ ಭಾರತದ್ದೇ ತಾತ್ವಿಕ ದರ್ಶನಗಳಲ್ಲಿ ಅದೆಷ್ಟು ವೈವಿಧ್ಯತೆಗಳಿವೆ, ಭಿನ್ನಾಭಿಪ್ರಾಯಗಳಿವೆ. ಪರ್ಯಾಯ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನು ಆರಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಬಗೆಗಳನ್ನೂ ಹುಡುಕಬೇಕಾಗಿದೆ. ಎನ್‌ಲೈಟನ್‌ಮೆಂಟ್ ತೋರಿಸಿದ ವಿಧಾನಗಳಿಂದ ನಮಗೆ ಮುಂದೆಯೂ ಪ್ರಯೋಜನವಿದೆ, ಅದನ್ನು ಹಲವು ಭಾರತೀಯ ತಾತ್ವಿಕ ಪರಂಪರೆಗಳೂ ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುತ್ತವೆ ಎಂಬುದು ನನ್ನ ವಾದ: ಅಂದರೆ, ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳ ಚೌಕಟ್ಟುಗಳನ್ನು ಆಯ್ದುಕೊಳ್ಳುವ, ತೆಗೆದು ಹಾಕುವ ಮತ್ತು ಸಮಗ್ರೀಕರಿಸುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ 'ಪ್ರತ್ಯಕ್ಷ' (ಎಂಪಿರಿಕಲ್ ಆಗಿ ಸಾಬೀತು ಪಡಿಸುವುದು) ಮತ್ತು 'ಅನುಮಾನ'ಗಳನ್ನು (ಊಹಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಸಾಬೀತು ಪಡಿಸುವುದು, inferential) ಮೂಲ ವಿಧಾನಗಳನ್ನಾಗಿ ಇಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವುದು. ಈ ವಿಧಾನಗಳಿಗೂ ಮತ್ತು ಪರಂಪರೆಗಳು, ಶಾಬ್ದಿಕ ಸಾಕ್ಷ್ಯಗಳು, ಹಾಗೂ ಅಂತಃಬೋಧೆಗಳಿಗೂ ತಿಕ್ಕಾಟವಾದಾಗ ಎಂಪಿರಿಕಲ್ ಮತ್ತು ಇನ್ಫರೆಂಶಿಯಲ್ ವಿಧಾನಗಳಿಗೇ ಪ್ರಾಶಸ್ತ್ಯ ನೀಡಬೇಕು. ಈಗಿನ ಪ್ರಬಲ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳ ಚೌಕಟ್ಟುಗಳ ಆಚೆಗೆ ಲಭ್ಯವಾಗುವ ಆಕರಗಳ ಮೂಲಕ ಗ್ರಹಿಕೆಗಳನ್ನು ಹುಡುಕಬೇಕು ಮತ್ತು ಪರೀಕ್ಷೆಗೆ ಒಡ್ಡಬೇಕು.

2. ಇದುವರೆಗೂ ಬಳಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸದ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಚೌಕಟ್ಟುಗಳ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳು ಮತ್ತು ಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಶೋಧಿಸಬೇಕು. ಜನಾಂಗ-ವಿಧಾನಶಾಸ್ತ್ರ ಮತ್ತು ಪಿಯರ್ ಬೋರ್ದುರವರ ಮಾದರಿಗಳು ನೇರ ಉದಾಹರಣೆಗಳು.
3. ಈ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಅನ್ವಯಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಪರಂಪರೆಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಅನೇಕ ಸೂಕ್ಷ್ಮ ನೋಟಗಳು ಮತ್ತು ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಂಡಿಲ್ಲ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, 'ಸ್ವ' ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯು ಹೇಗೆ ರೂಪಿಸಲ್ಪಡುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಅಂತರಂಗ್ ಸಂಭಾಷಣೆಗಳು ಹೇಗೆ ನಡೆಯುತ್ತವೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು (ಆರ್ಚರ್ 2007, ರೇ 2004), ಹಾಗೂ ಅದು ಹೇಗೆ ಕೆಳಮಟ್ಟದ ಸಾಧನೆಗೆ ದಾರಿ ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವ ಆಯಾಮವನ್ನು ಇದುವರೆಗೂ ಸಮರ್ಪಕವಾಗಿ ಶೋಧಿಸಿಲ್ಲ. ಮತ್ತೊಂದು ಕ್ಷೇತ್ರವೆಂದರೆ, 'ಸ್ವ' ದ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ (ವ್ಯಕ್ತಿವಾದ) ಹಾಗೂ ಅದನ್ನು ಕುರಿತು ದಕ್ಷಿಣ ಏಶಿಯಾದ ಹಲವು ಸಮುದಾಯಗಳಲ್ಲಿ ನೆಲೆಗೊಂಡಿರುವ ಭಯ. ಈ ಸಂಗತಿಗಳು ಹೇಗೆ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಆಯ್ಕೆಗಳು ಮತ್ತು ಕರ್ತೃತ್ವವನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸುತ್ತವೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ನಾವು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗಿದೆ.
4. ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಸಮಾನತೆಯ ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾದ ರೂಪಗಳು ಹೇಗೆ ಅಸ್ತಿತ್ವಕ್ಕೆ ಬರುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಅವು ಹೇಗೆ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸುತ್ತವೆ ಎನ್ನುವುದರ ರೂಪರೇಖೆಯನ್ನು ಚಿತ್ರಿಸಬೇಕಿದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ವರ್ಗ ಸಂರಚನೆಯು ಸಾಮಾಜಿಕ ಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳನ್ನು (ಹ್ಯಾಬಿಟಸ್), 'ಸ್ವ' ದ ನಿರ್ಮಾಣವನ್ನು, ಸಂಧಾನಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ಪ್ರಭಾವಿಸುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಇನ್ನೂ ಸರಿಯಾಗಿ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಂಡಿಲ್ಲ. ಅವು ಶಿಕ್ಷಣ ಪಡೆದ ಕೆಲಸಗಾರರು ಮತ್ತು ನಗರ ಪ್ರದೇಶದ ಶ್ರಮಿಕ ವರ್ಗದವರಲ್ಲಿ ಹೇಗೆ ಕೆಲಸ

ಮಾಡುತ್ತವೆ?ನಗರ ಪ್ರದೇಶದ ಕುಶಲ ಕಾರ್ಮಿಕರಲ್ಲಿ ಹೇಗೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತವೆ? ಗ್ರಾಮೀಣ ಪ್ರದೇಶದಲ್ಲಿ ಹೇಗೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತವೆ? ಅದೇ ರೀತಿ, ಪಿತೃಪ್ರಾಧಾನ್ಯತೆ, ಜಾತಿ ವ್ಯವಸ್ಥೆ, ಪ್ರಾದೇಶಿಕ ಅಸಮಾನತೆ, ಧಾರ್ಮಿಕ ಸಮುದಾಯವೊಂದರ ಸದಸ್ಯತ್ವ ಇವೆಲ್ಲ ಶಾಲಾ ಬದುಕಿನ ವಿದ್ಯಮಾನಶಾಸ್ತ್ರ ಮತ್ತು ಸಾಂಕೇತಿಕ ಸಂವಹನಶಾಸ್ತ್ರಕ್ಕೆ ದಾರಿ ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತವೆ ಎನ್ನುವುದರ ಒಂದು ನಕ್ಷೆಯನ್ನು ಇದುವರೆಗೂ ರೂಪಿಸಿಯೇ ಇಲ್ಲ ಎನ್ನಬಹುದೇನೋ. ವಿವಿಧ ಪ್ರಕಾರದ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳನ್ನೂ ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಿದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯೊಬ್ಬ ಮುಸ್ಲಿಂ ಎಂಬ ಸಂಗತಿಯು ಗ್ರಾಮೀಣ ಭಾಗದ ಸರಕಾರಿ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಯಾವ ರೀತಿಯ ಪ್ರಭಾವವನ್ನು ಉಂಟು ಮಾಡುತ್ತದೆ, ಕೆಂದ್ರೀಯ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಯಾವ ರೀತಿ, ಕಡಿಮೆ ಫೀ ಇರುವ ಖಾಸಗಿ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಹೇಗೆ, ಅಥವಾ ಪ್ರತಿಷ್ಠಿತರ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಪಬ್ಲಿಕ್ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಹೇಗೆ ಎಂಬುದನ್ನು ನೋಡಬೇಕಾಗಿದೆ. ಹೀಗೆ ಪರಸ್ಪರ ಸಂಧಿಸುವ ವಿವಿಧ ಪ್ರಕಾರದ, ವಿವಿಧ ಆಯಾಮಗಳ ನಕ್ಷೆಯ ಸ್ವರೂಪ ವಿಶಾಲವಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ನಮಗೆ ಸಿಕ್ಕಿರುವುದು ಹೆಚ್ಚಿನದಾಗಿ ಕಥಾರೂಪದ ತುಣುಕುಗಳು. ಒಂದು ಸಮಗ್ರ ಚಿತ್ರಣವನ್ನು ರೂಪಿಸಿದರೆ ಬಹಳ ಪ್ರಯೋಜನವಾದೀತು.

5. ಅದಕ್ಕಿಂತ ಮುಖ್ಯವಾಗುವ ಇನ್ನೊಂದು ವಿಚಾರವಿದೆ. ಈ ಶೋಷಿತ, ದಮನಿತ, ಅವಮಾನಿತ, ಅಂಚಿಗೆ ತಳ್ಳಲ್ಪಟ್ಟ ಸಮುದಾಯದ ಕೆಲವರು ಶಿಕ್ಷಣದ ಮೂಲಕ ಪ್ರಗತಿಯನ್ನು ಸಾಧಿಸಿದ್ದು ಹೇಗೆ? ಅಂದರೆ, ಅಲ್ಲಿ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ, ಸಂಸ್ಥೆಗಳು, ಬೋಧನಾಕ್ರಮಗಳು ಮರುವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಿದ್ದರೆ ಅದನ್ನು ಶೋಧಿಸಬೇಕು. ಜೊತೆಗೆ ಅದರ ಹಿಂದೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡಲು ಒಗ್ಗೂಡಿದ "ಸಮುದಾಯ ಶಕ್ತಿಗಳನ್ನೂ" (ಒಗ್ಬು ಹೇಳಿದಂತಹ) ಪರೀಕ್ಷಿಸಬೇಕು. ಇವುಗಳಲ್ಲಿ ಅನೇಕ ಹೋರಾಟಗಳು/ಸಂಘರ್ಷಗಳು ಸಮಾಜದ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಇಡೀ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನೇ ಮರುಸೃಷ್ಟಿಸುವ ಕಾಯಕದಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಕೊಂಡಿರಬಹುದು. ಅಂತಹ ಅನೇಕ ಹೋರಾಟಗಳು ನಡೆಯುತ್ತಿವೆ, ಅದನ್ನು ಕುರಿತು ಅರವಿಂದ್‌ರವರ ಲೇಖನವು ನಮಗೆ ಒಂದು ಇಣುಕುನೋಟವನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ. ಅವರ ನಿತ್ಯದ ಬದುಕು ಹೇಗೆ ನಡೆಯುತ್ತದೆ? ಅಲ್ಲಿ ನಮಗೆ ಸಿಗುವ ಪಾಠಗಳು ಯಾವವು? ದಮನಕಾರಿ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳೊಂದಿಗೆ ನಿಭಾಯಿಸಲು ಶಕ್ತರನ್ನಾಗಿ ಮಾಡುವಂತಹ ಯಾವ ರೂಪಗಳನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ 'ಸ್ವ' ನಿರ್ಮಾಣದ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ತಾಳುತ್ತವೆ? ಪ್ರತಿರೋಧವನ್ನುಂಟು ಮಾಡಲು ಮತ್ತು ಉತ್ತಮ ಸಂಸ್ಥೆಗಳನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸಲು ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಆಡಳಿತವರ್ಗದ 'ಸ್ವ' ನಿರ್ಮಾಣ ಮತ್ತು ಕೆಲಸ ಶೈಲಿಗಳು ಯಾವ ರೂಪವನ್ನು ತಾಳುತ್ತವೆ? ಅಲ್ಲಿ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ, ಭಾವಸಂಬಂಧಿ ಮತ್ತು ದೈಹಿಕ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಯ ಜ್ಞಾನಗಳ ರಚನೆ ಹೇಗಾತ್ತದೆ? ಅಲ್ಲಿ ವಿವರಗಳನ್ನು ನೀಡುವ, ಬೋಧನೆಯ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯ ವೈಧಾನಿಕ ಪರಿಪಾಠಗಳು ಯಾವವು? ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಉತ್ತರವನ್ನು ಕಂಡುಕೊಂಡರೆ ಉತ್ತಮ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಮತ್ತು ಬೋಧನಾಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಕಟ್ಟುವ ಕೆಲಸವು ಸುಲಭವಾದೀತು.

ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರವು ವಿವರಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದರಲ್ಲಿಯೇ ತೃಪ್ತಿ ಹೊಂದುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ, ಸಾಮಗ್ರಿಗಳು, ಬೋಧನಾಕ್ರಮ ಮತ್ತು

ಸಂಸ್ಥೆಗಳನ್ನು ಇನ್ನೂ ಉತ್ತಮವಾಗಿ ವಿನ್ಯಾಸ ಮಾಡಲು ಮಧ್ಯಪ್ರವೇಶಗಳು ಮತ್ತು ಸಂಶೋಧನೆಗಳ ಅಗತ್ಯವಿದೆ. ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಕಲಿಸುವುದಕ್ಕೆ, ಕಲಿಯುವುದಕ್ಕೆ ಮತ್ತು ಉತ್ತಮ ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಪರಿಪಾಠಗಳನ್ನು ಹೊಂದಲು ಅನೇಕ ಬಗೆಯ ಪ್ರಯೋಗಗಳು ನಡೆಯಬೇಕು ಮತ್ತ ಅದರ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನವೂ ನಡೆಯಬೇಕು. ನಿತ್ಯದ ಬದುಕಿನ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವು ಕೊನೇ ಪಕ್ಷ ಈ ಕೆಲವು ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಿಗೆ ಪರಿಹಾರವನ್ನು ರೂಪಿಸುವಂತಹ ಸಂಶೋಧನೆಗಳಿಗೆ ದಾರಿಯಾಗಬೇಕು: ಜ್ಞಾನಗಳು, 'ಸ್ವ' ದ ಸರಿವು, ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಮುದಾಯಗಳ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂವಹನದ ವಿಧಾನಗಳೊಂದಿಗೆ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ರೂಪಿಸುವುದು, ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಪ್ರಾಬಲ್ಯವನ್ನು ಹೊಂದಿರದ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳೊಂದಿಗೆ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಹೊಂದಿದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ರೂಪಿಸುವುದು. ಅಂದರೆ ಅಭಾವವನ್ನು (deprivation) ಹೋಗಲಾಡಿಸುವ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಮತ್ತು ಅಸಮಾನತೆಯನ್ನು (discrimination) ಹೋಗಲಾಡಿಸುವ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ನಡುವೆ ಇರುವ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ಗುರುತಿಸುವ ಕೆಲಸವಾಗಬೇಕು. ಇವೆರಡರ ನಡುವೆ ಸಂತುಲನವನ್ನು ಕಾಯ್ದುಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗಿದೆ.

ಸಾಮಾಜಿಕ ಬದುಕು ಆಳವಾಗಿ ಬಿರುಕು ಬಿಟ್ಟಿದೆ. ನಿತ್ಯದ ಬದುಕಿನಲ್ಲಿ ವಿವಿಧ ಸ್ತರಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಘರ್ಷವು ನಿರಂತರವಾಗಿ ನಡೆಯುತ್ತಿದೆ. ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ದುರ್ಬಲರನ್ನು ಸಬಲರನ್ನಾಗಿ ಮಾಡುವ ನಿತ್ಯದ ಬದುಕನ್ನು ಪಡೆಯಬೇಕಾಗಿದೆ. ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಶೈಲಿಗಳು ಮತ್ತು ಅವರ 'ಸ್ವ' ಪ್ರಸ್ತುತಿಯನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸಿ ಅವರು ದುರ್ಬಲರೊಂದಿಗೆ ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಅದನ್ನು ಸರಿಪಡಿಸಬೇಕಾಗಿದೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಹಣೆಪಟ್ಟಿ ಹಚ್ಚದೆ, ಅವರನ್ನು ಕಳಂಕಿತರನ್ನಾಗಿಸದೆ ಅಂಚಿಗೆ ತಳ್ಳಲ್ಪಟ್ಟವರ 'ಸ್ವ' ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ ಪ್ರಸ್ತುತಿಗಳೊಂದಿಗೆ ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳುವ ಬೋಧನಾಕ್ರಮಗಳು, ಪರೀಕ್ಷಾ ಕ್ರಮಗಳು, ಆಡಳಿತ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಬೇಕಾಗಿದೆ. ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಶಾಲೆಯೆಂಬ ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಆಚೆ ಸುಧಾರಣೆಯ ಯತ್ನವನ್ನು ಮಾಡಬೇಕು. ಸಮುದಾಯದ ಪ್ರಯೋಜನವನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳಬೇಕೆಂದರೆ, ಅಥವಾ ಪರಿವರ್ತಿಸಬೇಕೆಂದರೆ ಶಿಕ್ಷಣ ತಜ್ಞರು ಸಮುದಾಯಗಳನ್ನು ಸಂಘಟಿಸುವ ಹಾದಿಗಳನ್ನೂ, ಕ್ಷೇತ್ರಗಳನ್ನೂ ಹುಡುಕಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ.

ಸಂಶೋಧನೆಗೆ ಇನ್ನೂ ಅನೇಕ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು, ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಸೇರಿಸಬಹುದಾಗಿದೆ. ಶಾಲೆಯ ನಿತ್ಯದ ಬದುಕನ್ನು ಮತ್ತು ಅದರ ಡಯಲೆಕ್ಟಿಕ್ಸ್ ಅನ್ನು ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಸಮಾನತೆಯ ಸಂರಚನಾತ್ಮಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಪ್ರಯತ್ನದಲ್ಲಿ ನಾವು ಕೇವಲ ಅದರ ಮೇಲ್ಮೈಯ್ಯನ್ನು ಮಾತ್ರ ಕೆರೆದಿದ್ದೇವೆ. ಆದರೆ ಈ ರೀತಿಯ ಶೋಧನೆಯು ಕಡಿಮೆ ದಮನಕಾರಿಯಾದ ಜಗತ್ತೊಂದನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನಕ್ಕೆ ಶಕ್ತಿಯನ್ನೊದಗಿಸಬಲ್ಲುದು ಎನ್ನುವುದಂತೂ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗುತ್ತದೆ.