ಅಧ್ಯಾಯ ೩
ನೀತಿಎಂದರೇನು

ಪಠ್ಯಗಳು, ಪಥಗಳು ಮತ್ತು ಉಪಕರಣಗಳು

ಸ್ಟೀಫನ್ ಜೆ. ಬಾಲ್

ಡಿಸ್ಕೋರ್ಸ್, 1993, 13(2): 10–17

> ನನ್ನೆಲ್ಲಾ ಪುಸ್ತಕಗಳು ... ಪುಟ್ಟ ಉಪಕರಣಗಳ ಪೆಟ್ಟಿಗೆಗಳು ... ಯಾರಾದರೂ ಇವುಗಳನ್ನು ತೆಗೆಯ ಬಯಸಿದರೆ, ಆ ವಾಕ್ಯವನ್ನೊ ಈ ವಿಚಾರವನ್ನೊ ಮೊಟಕುಗೊಳಿಸಲು, ನಂಬಿಕೆಗೆಡಿಸಲು, ಅಧಿಕಾರ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಧ್ವಂಸಗೊಳಿಸಲು ಸ್ಕ್ರೂಡ್ರೈವರ್‌ನಂತೆ ಅಥವಾ ಸ್ಪ್ಯಾನರ್‌ನಂತೆ ಬಳಸಲು ಬಯಸಿದರೆ, ಅಂತಿಮವಾಗಿ ನನ್ನ ಪುಸ್ತಕಗಳು ಹೊರಹೊಮ್ಮಲು ಕಾರಣವಾದವುಗಳನ್ನೂ ಮುರಿದು ಹಾಕಲು ಬಯಸಿದರೆ... ಆಗ ಎಷ್ಟೋ ಒಳಿತಾಗುತ್ತದೆ.
>
> **(ಪ್ಯಾಟನ್, 1979, ಪು.115)**

ಈ ಪ್ರಬಂಧವು ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಸ್ವಯಮನ್ವೇಷಣೆಯ ಒಂದು ಪ್ರಯೋಗವಾಗಿದೆ. ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಇದು ತಾತ್ಕಾಲಿಕ ಮತ್ತು ಮುಕ್ತ ಅಂತ್ಯವನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ. ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ನಾನು ವಾದಕ್ಕಿಂತ ಸಾರೋಕ್ತಿಯನ್ನು ಆಶ್ರಯಿಸಿದ್ದೇನೆಂಬುದನ್ನು ಗಮನಿಸಿದ್ದೇನೆ. ಭಾಗಶಃ ಇದು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಮತ್ತು ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಸಂಶೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ವಿಲಕ್ಷಣ ಎನ್ನಿಸುವ ರೂಢಿಗತವಲ್ಲದ ನಿಲುವಿಗೆ ಅಂಟಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಅಂದರೆ, ನೀತಿಯಂತಹ ಸಂಕೀರ್ಣವಾದ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಮಸ್ಯೆಗಳ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯಲ್ಲಿ ಬಹುಶಃ ಒಂದಕ್ಕಿಂತ ಎರಡು ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳನ್ನಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವುದು ಒಳ್ಳೆಯದು, ಅಥವಾ ಬೇರೆ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ನೀತಿ (policy) ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯ ಸಂಕೀರ್ಣತೆ ಮತ್ತು ಸರಕಾರದ ಕಾರ್ಯಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿನ ಆಸಕ್ತಿಯಿಂದ ಹಿಡಿದು ನೀತಿಯ ಅನುಷ್ಠಾನದ ಸಂದರ್ಭಗಳು ಮತ್ತು ವಿತರಣಾ ಫಲಿತಾಂಶಗಳವರೆಗಿನ ಅದರ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯು ಏಕಸಿದ್ಧಾಂತ ವಿವರಣೆಗಳ ಸಾಧ್ಯತೆಯನ್ನೇ ಇಲ್ಲವಾಗಿಸುತ್ತದೆ. ನೀತಿ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯಲ್ಲಿ ನಮಗೆ ಬೇಕಾಗಿರುವುದು ವೈವಿಧ್ಯಪೂರ್ಣ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು ಮತ್ತು ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ಉಪಕರಣಗಳ ಪೆಟ್ಟಿಗೆ (tool box) - ಶುದ್ಧ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರಕ್ಕಿಂತ ಆನ್ವಯಿಕ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರ. ಹೀಗಾಗಿ ನಾನು ಆಧುನಿಕತಾವಾದಿ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕತೆಯ ಅಮೂರ್ತವಾದ ಮಿತಕಾರಣ ನ್ಯಾಯವನ್ನು (Parsimony) ಸ್ಥಳೀಯ ಸಂಕೀರ್ಣತೆಗೆ ಎಡೆ ನೀಡುವ ಆಧುನಿಕೋತ್ತರವಾದಿ ನಿಲುವಿನೊಂದಿಗೆ ಸಮತೋಲನಗೊಳಿಸಲು ಬಯಸುತ್ತೇನೆ. ಮಿತಕಾರಣ ನ್ಯಾಯ ಮತ್ತು ಸಂಕೀರ್ಣತೆಯ ನಡುವಿನ ಈ ಧ್ರುವೀಕರಣ ಮತ್ತು ಅದು ಎತ್ತಿ ತೋರಿಸುವ

ಸಂದಿಗ್ಧತೆಗಳು 'ನೀತಿ-ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರ'ದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು ಮತ್ತು ಉದ್ದೇಶಗಳನ್ನು ಕುರಿತಂತೆ ಸಂಯುಕ್ತ ರಾಷ್ಟ್ರದಲ್ಲಿ ಇತ್ತೀಚೆಗೆ ನಡೆಯುತ್ತಿರುವ ವಾಗ್ವಾದಗಳ ಮಂಚೂಣಿಯಲ್ಲಿವೆ (ಓಜ್ಗಾ 1987, 1990; ಬಾಲ್, 1990). ಹೀಗಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಗಳ ರಾಚನಿಕ ಸ್ಥೂಲಮಟ್ಟದ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯನ್ನೂ, ಜನರ ಗ್ರಹಿಕೆ ಮತ್ತು ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಗಣನೆಗೆ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವ ಸೂಕ್ಷ್ಮಮಟ್ಟದ ಸಂಶೋಧನೆಯನ್ನೂ ಒಟ್ಟಿಗೆ ತರುವುದು ಮುಖ್ಯವೆಂದು ಓಜ್ಗಾಳು ಸೂಚಿಸುತ್ತಾಳೆ (ಪುಟ 359). ನಾನು ಇದನ್ನೇ 'ವ್ಯಾಪ್ತಿ' ಎಂದು ಕರೆದಿದ್ದು ಮತ್ತು ನಾನು ಅವಳ ಸೂಚನೆಯನ್ನು ಬಲವಾಗಿ ಸಮರ್ಥಿಸುತ್ತೇನೆ. ಆದರೆ ಆಕೆ 'ತಾತ್ಪೂರ್ತಿಕತೆ, ಶೋಧನಾ ದೃಷ್ಟಬಲ, ಅವ್ಯವಸ್ಥೆ ಮತ್ತು ಸಂಧಾನಗಳಿಗೆ ಒತ್ತು ನೀಡುವ ನೀತಿ ರಚನೆಯ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಹುಟ್ಟುಹಾಕುವ ಮಾರ್ಗಗಳನ್ನು (ಪುಟ 360) ಟೀಕಿಸಲು ಮುಂದಾಗುತ್ತಾಳೆ. ನಾನು 'ಸಂಕೀರ್ಣತೆ' ಎಂದಿದ್ದು ಬಹುಶಃ ಅದೇ (ಅಥವಾ ಕನಿಷ್ಠ ಅದರ ಒಂದು ಅಂಶ) ಮತ್ತು ನಾನು ಓಜ್ಗಾಳ ನಿಷೇಧಾತ್ಮಕ ಹೇರುವಿಕೆಯನ್ನು ಒಪ್ಪುವುದಿಲ್ಲ. ಅವು ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕವಾಗಿ ಜಟಿಲ ಮತ್ತು ಕಷ್ಟಕರ ಅಥವಾ ರೂಕ್ಷವೆನಿಸುತ್ತವೆ ಎಂಬವಷ್ಟಕ್ಕೆ ನಾವು ಸಾಮಾಜಿಕ ಕ್ರಿಯೆಯ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ರೂಪಗಳನ್ನೊ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನೊ, ನಿರಾಕರಿಸಲು ಆಗುವುದಿಲ್ಲ. ಸ್ಥೂಲದ ತಾತ್ಪೂರ್ತಿಕತೆಯನ್ನು ಸೂಕ್ಷ್ಮದ ತಾತ್ಪೂರ್ತಿಕತೆಯೊಂದಿಗೆ - ತಾತ್ಪೂರ್ತಿಕ ಸಾಮಾಜಿಕ ಕ್ರಿಯೆಗಳ ವ್ಯವಸ್ಥಾ ಸಂಬಂಧಿ ನೆಲೆಗಳು ಮತ್ತು ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಮರೆಯದೆ - ಹೆಣೆಯುವುದು, ಗೊಂದಲದ ನಡುವೆ ಹುದುಗಿರುವ ಪುನರಾವರ್ತನೆಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುವುದು ಸವಾಲಾಗಿದೆ. ರಚನೆ/ಕರ್ತೃತ್ವ ದ್ವಂದ್ವದ ಸರಳೀಕರಣಗಳನ್ನು ಪುನರಾಲೋಚಿಸುವುದನ್ನು ಸಹ ಇದು ಒಳಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ ಎಂದು ನಾನು ಅಂದುಕೊಂಡಿದ್ದೇನೆ. ಹಾರ್ಕರ್ ಮತ್ತು ಮೇ (1997, ಪುಟ 177) ಅವರು ಈ ಸವಾಲನ್ನು ಬೌರ್ಡಿಯುವಿನ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರದ ಕೇಂದ್ರದಲ್ಲಿದೆ ಎಂದು ಗುರುತಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅಂದರೆ ನಿರ್ಬಂಧಕ್ಕೊಳಗಾದ ಜಗತ್ತಿನಲ್ಲಿ ಕರ್ತೃತ್ವಕ್ಕೆ ವಿವರಣೆ ದೊರಕಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಮತ್ತು ಹೇಗೆ ಕರ್ತೃತ್ವ ಮತ್ತು ರಚನೆಗಳು ಒಂದು ನಿರಂತರತೆಯ ಎರಡು ಧ್ರುವಗಳಾಗಿರುವ ಬದಲು ಒಂದರೊಳಗೊಂದು ಅಡಕವಾಗಿವೆ ಎಂದು ತೋರಿಸುವುದು ಬೌರ್ಡಿಯುವಿನ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರದ ಕೇಂದ್ರದಲ್ಲಿದೆ. ನಾವು ಕೇವಲ ರಚನೆಗಳಿಂದ ದಮನಿಸಲ್ಪಡುವ ಅಥವಾ ಮಿತಗೊಳಿಸಲ್ಪಡುವುದಕ್ಕಿಂತ ಅವನ್ನು ಚಿಂತಿಸುತ್ತ ಬದುಕುತ್ತೇವೆ.

ಇಂದು ಹೆಚ್ಚಿನ ನೀತಿ ಸಂಶೋಧನೆ ಮತ್ತು ನೀತಿ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರದೊಳಗೆ ಸುಪ್ತವಾಗಿರುವ ಪರಿಕಲ್ಪನಾ ಸಮಸ್ಯೆಯೆಂದರೆ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ವಿಶ್ಲೇಷಕರು ಅವರ ನೀತಿಯ ಅರ್ಥವನ್ನು ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಲು ವಿಫಲರಾಗಿದ್ದಾರೆ. ನೀತಿಯ ಅರ್ಥವನ್ನು ಹಗುರವಾಗಿ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಲಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನಶಾಸ್ತ್ರದ ಹಳವಂಡವನ್ನೇ ವಿಶ್ಲೇಷಣಾತ್ಮಕ ರಚನೆಗಳಲ್ಲಿ ಅವರು ನಿರ್ಮಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಒಂದೇ ಅಧ್ಯಯನದ ವಿವಿಧ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ವಿಭಿನ್ನ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸಲು ನೀತಿ ಎಂಬ ಪದವನ್ನು ಬಳಸುವುದನ್ನು ಕಂಡು ಹಿಡಿಯುವುದು ಕಷ್ಟವೇನಲ್ಲ. ನಾವು ನೀತಿಗೆ ನೀಡುವ ಅರ್ಥ ಅಥವಾ ಸಂಭವನೀಯ ಅರ್ಥಗಳ ಮೇಲೆ ಬಹುತೇಕ ಸಂಗತಿಗಳು ನಿಂತಿವೆ; ನಾವು 'ಹೇಗೆ' ಸಂಶೋಧನೆ ಮಾಡುತ್ತೇವೆ ಮತ್ತು ಕಂಡುಕೊಂಡದ್ದನ್ನು ಹೇಗೆ ಅರ್ಥೈಸುತ್ತೇವೆ ಎಂಬುದರ ಮೇಲೆ ಅದು ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುತ್ತದೆ ಎಂದು ನನಗನಿಸುತ್ತದೆ. ರಿಚರ್ಡ ಬೋವ್ ಅವರೊಂದಿಗೆ ಮಾಡಿದ ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ ನಾವು ನೀತಿ ಪದದ ಬಳಕೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಎಚ್ಚರಿಕೆಯಿಂದ ಮತ್ತು ಸ್ಪಷ್ಟತೆಯಿಂದ ಇರಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದ್ದರೂ

(ಬೋವ್ ಮತ್ತು ಬಾಲ್, ಜೊತೆಗೆ ಗೋಲ್ಡ್, **1992**) ಈಗ ನಾನು ಈ ಟೀಕೆಗಳಿಂದ ನನ್ನನ್ನು ನಾನು ಹೊರತುಪಡಿಸಿಕೊಂಡಿಲ್ಲವೆಂದು ಮೊದಲಿಗೆ ಹೇಳಿಬಿಡುವೆ.

ಹೀಗೆ ಪ್ರಾರಂಭವಾಗುತ್ತಿರುವ ಲೇಖನದಲ್ಲಿ ನೀತಿಯ ಅರ್ಥದ ನನ್ನದೇ ಆದ ನಿರ್ಣಾಯಕ ಆವೃತ್ತಿಯನ್ನು ಈಗ ನಾನು ನೀಡುತ್ತೇನೆ. ಒಂದಿಷ್ಟು ವಾಕ್ಚಾತುರ್ಯದ ಬಣ್ಣ ಮತ್ತು ಅಲಂಕಾರಿಕ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಅಲೆತಗಳ ಮೂಲಕ ನಾನು ಗುರುತಿಸಿದ ಎಲ್ಲಾ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನೂ ಪರಿಹರಿಸುತ್ತೇನೆ. ಆದರೆ ನಾನು ಅದನ್ನು ಮಾಡುವುದಕ್ಕೋ ಅಥವಾ ಕೊನೆಪಕ್ಷ ಅದನ್ನು ಸರಳೀಕರಿಸುವುದಕ್ಕೋ ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ಕಾರಣ ನೀತಿಯ ಅರ್ಥದ ಬಗ್ಗೆ ನನಗೇ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಅನಿಶ್ಚಿತತೆಗಳಿವೆ. ನೀತಿ ಸಮಸ್ಯೆಗಳ ಕುರಿತ ನನ್ನ ಇತ್ತೀಚಿನ ಬರವಣಿಗೆಯಲ್ಲಿ ನಾನು ನಿಜವಾಗಿಯೂ ಎರಡು ವಿಭಿನ್ನವಾದ ನೀತಿಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಬಳಸುತ್ತಿದ್ದೇನೆ. ಸದ್ಯಕ್ಕೆ ನಾನು ಇವುಗಳನ್ನು 'ಪಠ್ಯರೂಪಿನೀತಿ' ಮತ್ತು 'ಸಂಕಥನರೂಪಿ ನೀತಿ' ಎಂದು ಕರೆಯುತ್ತೇನೆ. ಸರಳವಾಗಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ ಈ ಎರಡು ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳ ನಡುವಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು ನಾಟಕೀಯವಾಗಿವೆ ಮತ್ತು ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಪರಿಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಾಚೀನ ಮತ್ತು ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕವಾಗಿವೆ. ಅವು ಮೊದಲು ಸೂಚಿಸಿದ ಬೌರ್ಡಿಯೂರಿಯನ್ ದ್ವಂದ್ವವನ್ನು ಪುನರುಚ್ಚರಿಸುತ್ತವೆ. ಆದರೆ ನಾನು ಹೇಳಲು ಹೊರಟಿರುವುದೇನೆಂದರೆ, ನೀತಿಯು ಒಂದು ಅಥವಾ ಮತ್ತೊಂದಲ್ಲ, ಬದಲಾಗಿ ಇವೆರಡೂ. ಅವು ಒಂದರೊಳಗೊಂದು 'ಅಂತರ್ಗತವಾಗಿವೆ'. ನೀತಿ ಸಂಕಥನಗಳು (ನಾನು ಆ ಪದವನ್ನು ಫುಕೋ ಹೇಳುವ 'ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ನಿಯಂತ್ರಣಕ್ಕೊಳಪಟ್ಟಿದ್ದು' ಎಂಬ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ಬಳಸುತ್ತಿದ್ದೇನೆಯೇ ವಿನಾ ಭಾಷಾಶಾಸ್ತ್ರೀಯವಾದ 'ಬಳಕೆಯಲ್ಲಿರುವ ಭಾಷೆ' ಎಂಬರ್ಥದಲ್ಲಲ್ಲ) ನೀತಿಯ ಕುರಿತು ಯೋಚಿಸಲಾಗುತ್ತಿರುವ, ಮಾತನಾಡಲಾಗುತ್ತಿರುವ ಮತ್ತು ಬರೆಯಲಾಗುತ್ತಿರುವ ಅರ್ಥ ಮತ್ತು ಸ್ಪಷ್ಟತೆಯ ಚೌಕಟ್ಟನ್ನು ಉತ್ಪಾದಿಸುತ್ತವೆ. ನೀತಿ ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಕ್ರಿಯೆಗಿರುವ ಎಲ್ಲಾ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳನ್ನು ಸದಾ ನಿರ್ಬಂಧಿಸುವ ಆದರೆ ಎಂದೂ ನಿರ್ಧರಿಸದ ಚೌಕಟ್ಟಿನೊಳಗಡೆ ಇರಿಸಲಾಗಿದೆ. ಇಲ್ಲೊಂದು ಪಿಸುಮಾತನ್ನು ಸೇರಿಸುವುದಾದರೆ 'ನೀತಿ ಎಂದರೇನು**?**' ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆಯು ಅದೊಂದು 'ವಸ್ತು' ಎಂಬ ತಪ್ಪು ತಿಳುವಳಿಕೆಗೆ ಕೊಂಡೊಯ್ಯಬಾರದು. ನೀತಿಗಳು ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಮತ್ತು ಫಲಿತಾಂಶಗಳಾಗಿವೆ. (ಇದರ ಕುರಿತು ಮುಂದೆ ಇನ್ನಷ್ಟು ಹೇಳುವೆ).

ಪಠ್ಯರೂಪಿ ನೀತಿ

ಇಲ್ಲಿ, ಕೆಲಮಟ್ಟಿಗೆ ಸಾಹಿತ್ಯ ಸಿದ್ಧಾಂತದ ಪ್ರಭಾವಕ್ಕೊಳಪಟ್ಟು, ನಾವು ನೀತಿಗಳನ್ನು ಸಂಕೀರ್ಣ ಬಗೆಗಳಲ್ಲಿ (ಹೋರಾಟ, ಹೊಂದಾಣಿಕೆ, ಅಧಿಕೃತ ಸಾಮಾಜಿಕ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನ ಮತ್ತು ಮರು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಗಳ ಮೂಲಕ) ಸಂಕೇತಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಮತ್ತು ಅಷ್ಟೇ ಸಂಕೀರ್ಣ ಬಗೆಗಳಲ್ಲಿ (ಕರ್ತೃವಿನ ಚರಿತ್ರೆ, ಅನುಭವ, ಕೌಶಲ, ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಮತ್ತು ಸಂದರ್ಭಗಳ ಮೂಲಕ) ವಿಸಂಕೇತಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಪ್ರತಿನಿಧೀಕರಣಗಳೆಂದು ನೋಡಬಹುದು. ಯಾವುದೇ ನೀತಿಯಾದರೂ ಸದಾ ಪ್ರಶ್ನಿಸಲ್ಪಡುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಬದಲಾಗುತ್ತಿರುತ್ತದೆ. ಸದಾ 'ಆಗು'ತ್ತಲೇ ಇರುವ ನಿತ್ಯ ಅನಿಶ್ಚಿತ ಸ್ಥಿತಿ ಅದಕ್ಕೆ. 'ಏಕೆಂದರೆ ಬಹು ಓದುಗರಿರುವ ಯಾವ ಪಠ್ಯವೇ ಆದರೂ ಬಹು ಓದುಗಳನ್ನು ಹುಟ್ಟಿಸಿಯೇ ಹುಟ್ಟಿಸುತ್ತದೆ (ಕಾಡ್, **1988,** ಪುಟ **239**). ನೀತಿಯ ಈ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯು ನೀತಿಯ ಓದುಗಳ ಮಹತ್ವಕ್ಕೆ ಮನ್ನಣೆ ನೀಡುವಂತಹುದು ಮಾತ್ರವಲ್ಲ. ಲೇಖಕರು ಹೇಗೂ ತಮ್ಮ ಪಠ್ಯಗಳ ಅರ್ಥವನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲವೆಂಬ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಅದೂ

ಮುಖ್ಯವೇ ಹೌದಾದರೂ ನೀತಿ ಕರ್ತೃಗಳು ಅರ್ಥದ ಮೇಲೆ ತಮ್ಮ ನಿಯಂತ್ರಣವನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು, ತಮಗೆ ಉಪಲಬ್ಧವಿರುವ ಎಲ್ಲ ಮಾರ್ಗಗಳನ್ನು ಬಳಸಿ ಒಂದು 'ಸರಿ'ಯಾದ ಓದನ್ನೇ ಹುಟ್ಟಿಸಲು ಸಂಘಟಿತ ಪ್ರಯತ್ನಗಳನ್ನು ಮಾಡಿಯೇ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ. ನಾವು ಆ ಪ್ರಯತ್ನಗಳನ್ನು, ಓದುಗರ ಮೇಲೆ ಅವು ಮಾಡುವ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನೂ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ, ಲೇಖಕನ ಸಂವಹನೋದ್ದೇಶ ಮತ್ತು ಸಂದರ್ಭಕ್ಕೆ ಓದುಗರು ನೀಡುವ ಲಕ್ಷ್ಯವನ್ನು ಗುರುತಿಸುವ ಅಗತ್ಯವಿದೆ (ಗಿಡೆನ್ಸ್, **1987**, ಪು. **105-7**). ಆದರೆ, ಇದರ ಜೊತೆಗೇ, ಸ್ವತಃ ನೀತಿಗಳೇ ಅಥವಾ ನೀತಿ ಪಠ್ಯಗಳೇ ಅವಶ್ಯವಾಗಿ ಸುಸ್ಪಷ್ಟವೂ ಸೀಮಿತವೂ ಸ್ವಯಂಪೂರ್ಣವೂ ಅಲ್ಲವೆಂಬುದನ್ನು ಗುರುತಿಸುವುದೂ ಮುಖ್ಯವಾಗಿದೆ. ನೀತಿ ಪಠ್ಯಗಳು ವಿವಿಧ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ (ಆರಂಭಿಕ ಪ್ರಭಾವದ ಹಂತ, ಶಾಸನವಾಗಿ ಪ್ರತಿಪಾದನೆಯಾಗುವ ಹಂತ, ಸಂಸದೀಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಹಂತ ಮತ್ತು ಆಸಕ್ತ ಗುಂಪುಗಳ ಸೂಕ್ಷ್ಮ ರಾಜಕೀಯಕ್ಕೆ ಸ್ಪಂದಿಸುವ ಹಂತ) ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲಾದ ಹೊಂದಾಣಿಕೆಗಳ ಉತ್ಪನ್ನವಾಗಿವೆ. ಅವುಗಳ ವೈಶಿಷ್ಟ್ಯವೇ ಸ್ವಭಕ್ಷಣೆ: ತಮ್ಮನ್ನು ಸುತ್ತುವರಿದಿರುವ ಬಹು ಪ್ರಭಾವಗಳು ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯಸೂಚಿಗಳಿಗೆ ಸ್ಪಂದಿಸುತ್ತ ಮೂಲ ರೂಪವನ್ನು ಕಳೆದುಕೊಳ್ಳುವುದು. ರಾಷ್ಟ್ರಪ್ರಭುತ್ವದೊಳಗೇ, ನೀತಿರೂಪಣೆ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯೊಳಗೇ ತಾತ್ಪೂರ್ತಿಕತೆ, ಕೊಡುಕೊಳೆ, ಶೋಧನಾ ದೃಷ್ಟಬಲ ಅಂತಸ್ತವಾಗಿದೆ. ಈಗ ಇದು ಬಹುತ್ವವಾದಿ ಜ್ಞಾನ ಸಂಹಿತೆಯ ಮರು ಮಂಡನೆಯಂತೆ ಕೇಳಿಸಿದರೆ, ಇಲ್ಲಿಯ ಉದ್ದೇಶವಂತೂ ಅದಲ್ಲ. ರಾಷ್ಟ್ರದ ಒಳಗೇ ಕಾರ್ಯಸೂಚಿ ನಿಯಂತ್ರಣ ಮತ್ತು ಮತೀಯ ರಾಜಕೀಯ, ನೀತಿಯನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಮತ್ತು ಪಠ್ಯ ಉತ್ಪಾದನೆ - ಇವುಗಳ ನಡುವೆ ವ್ಯತ್ಯಾಸವಿದೆ. ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಪ್ರಭಾವಗಳು ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯಸೂಚಿಗಳು ಮಾತ್ರವೇ ಕಾನೂನುಬದ್ಧವೆಂದು ಗುರುತಿಸಲ್ಪಡುತ್ತವೆ. ಯಾವುದೇ ಒಂದು ಸಮಯದಲ್ಲಿ ನೀತಿಯ ಸಾಮಾನ್ಯ ಜ್ಞಾನದೊಳಗೆ ಕೆಲವು ದನಿಗಳು ಮಾತ್ರವೇ ಕೇಳಿಸಿಕೊಳ್ಳಲ್ಪಡುತ್ತವೆ. ಅಂದರೆ, 'ನ್ಯಾಯಬದ್ಧ' ದನಿಗಳ ಗುನುಗುವಿಕೆಯಲ್ಲೂ ಶ್ಲೇಷೆಯೂ ಭಿನ್ನಮತಗಳೂ ಕೇಳಿಸುತ್ತವೆ. ತತ್ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ ಪಠ್ಯದೊಳಗೆ ಅರ್ಥ ಮಸುಕಾಗುತ್ತದೆ; ಸಾಮಾಜಿಕ ವಲಯದಲ್ಲಿ ಗೊಂದಲ ಮೂಡುತ್ತದೆ; ಅನುಮಾನದ ಹರಡುವಿಕೆಗೆ ಕಾರಣವಾಗುತ್ತದೆ. ಎಡ್ವರ್ಡ್ಸ್ ಮತ್ತು ಇತರರು (**1989, 1992**) ಮಾಡಿದ ಸಹಾಯಕ ಸ್ಥಳಗಳ ಯೋಜನೆ **(**ಅಸಿಸ್ಟೆಡ್ ಪ್ಲೇಸೆಸ್ ಸ್ಕೀಮ್**(**ಎಪಿಎಸ್) ಮತ್ತು ಪಟ್ಟಣ ತಾಂತ್ರಿಕ ಮಹಾವಿದ್ಯಾಲಯಗಳು **(**ಸಿಟಿ ಟೆಕ್ನಾಲಜಿ ಕಾಲೇಜು**(**ಸಿಟಿಸಿ**)** ಗಳ ಅಧ್ಯಯನಗಳನ್ನೇ ನೋಡಿದರೂ ಸಾಕು, ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ನೀತಿ ಎಂದರೇನು ಅದು ಏನನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ಉದ್ದೇಶಿಸಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಣಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಗುರುತಿಸುವುದು ಸಹ ಕಷ್ಟವೆಂದು ತಿಳಿಯುತ್ತದೆ.

ಈ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಇನ್ನೂ ಒಂದು ಸಮಸ್ಯೆಯ ಕಡೆ ಗಮನ ಸೆಳೆಯುತ್ತವೆ. ಅದೇನೆಂದರೆ ರಾಜಕೀಯ ವಲಯದಲ್ಲಿ ನೀತಿಗಳ ಅರ್ಥವು ಬದಲಾಗುತ್ತಿರುತ್ತದೆ; ಪ್ರತಿನಿಧೀಕರಣಗಳು ಭಿನ್ನವಾಗುತ್ತಿರುತ್ತವೆ; ಪ್ರಮುಖ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಕಾರರು (ಸರಕಾರದ ಕಾರ್ಯದರ್ಶಿಗಳು, ಸಚಿವರು, ಶಾಸನ ಸಭೆಯ ಅಧ್ಯಕ್ಷರು) ಬದಲಾಗುತ್ತಿರುತ್ತಾರೆ. ಕೆನೆತ್ ಬೇಕರ್‌ರ ಅನುದಾನಿತ ಶಾಲೆಗಳ ಯೋಜನೆಗೆ ಎದುರಾಗಿ ಮಾರ್ಗರೆಟ್ ಥ್ಯಾಚರ್‌ರ ಇದೇ ಯೋಜನೆಯನ್ನು ಇಟ್ಟು ನೋಡಿದಾಗ, ಅಥವಾ ಮಾರ್ಗರೆಟ್ ಥ್ಯಾಚರ್‌ರ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯ ಜೊತೆ ಜಾನ್ ಮೇಜರ್, ಕೆನೆತ್ ಬೇಕರ್, ಕೆನೆತ್ ಕ್ಲಾರ್ಕ್ ಮತ್ತು ರೊನ್ ಡಿಯರಿಂಗ್‌ರ ಇದೇ ನೀತಿಯನ್ನು ಹೋಲಿಸಿ ನೋಡಿದಾಗ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಕಾರರು ಬದಲಾದಂತೆ ನೀತಿಯ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನವೂ ಬದಲಾಗುವುದನ್ನು ಕಾಣಬಹುದು. ನೀತಿ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಎಲ್ಲಾ ಹಂತಗಳಲ್ಲೂ

ನೀತಿಯ ಭಿನ್ನ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಗಳನ್ನೂ ರಿಝ್ವಿ ಮತ್ತು ಕೆಮ್ಮಿಸ್ (1987) ಹೇಳುವ 'ವ್ಯಾಖ್ಯಾನದ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನ'ಗಳನ್ನೂ ನಾವು ಕಾಣಬಹುದು. ನೀತಿಯನ್ನು ಮಂಡಿಸುವ ಅಥವಾ ಪುನರ್ ಮಂಡಿಸುವ ಈ ಪ್ರಯತ್ನಗಳು ಗೊಂದಲಕ್ಕೆ ಕಾರಣವಾಗುತ್ತವೆ; ಅದರ ಅರ್ಥವನ್ನು ಬೇಕಾದಂತೆ ತಿರುಚಲೂ ಆಸ್ಪದವಾಗುತ್ತದೆ; ತತ್ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ ಕ್ರಿಯೆ-ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳಿಗೆ ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುವ ಎಡೆಗಳು ತೆರೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತವೆ. ಹೀಗೆ, ನೀತಿಯ ಭೌತಿಕ ಪಠ್ಯವು ಶಾಲೆಯ ಅಂಚೆ ಪೆಟ್ಟಿಗೆಯಲ್ಲೋ ಬೇರೆಲ್ಲಿಯೋ ಅನಿರೀಕ್ಷಿತವಾಗಿ ಬಂದು ಬೀಳುವುದಿಲ್ಲ; ಅಥವಾ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ನಿರ್ವಾತದಲ್ಲೂ ಅದು ಪ್ರವೇಶಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಏಕೆಂದರೆ ಅದಕ್ಕೆ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನದ ಮತ್ತು ಪ್ರತಿನಿಧೀಕರಣದ ಚರಿತ್ರೆಯೇ ಇರುತ್ತದೆ. ನೀತಿಗಳು ಈಗಾಗಲೇ ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿರುವ (ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಸ್ಥಳೀಯ ಮಾರುಕಟ್ಟೆಯ ಸ್ವರೂಪ, ಸ್ಥಳೀಯ ವರ್ಗ ಸಂಬಂಧಗಳು, ಸೌಲಭ್ಯಗಳು ಮತ್ತು ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ಸ್ಥಳೀಯ ವಿತರಣಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಂತಹ) ಅಸಮಾನತೆಯ ವಿನ್ಯಾಸದೊಳಗೆ ಪ್ರವೇಶಿಸುತ್ತವೆ. ತತ್ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ ಅವು ವಿಭಿನ್ನವಾಗಿ 'ಪ್ರಭಾವಿ'ಸುತ್ತವೆ ಅಥವಾ ಸ್ವೀಕೃತವಾಗುತ್ತವೆ (ಸ್ಥಳೀಯ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಮಾರುಕಟ್ಟೆಯನ್ನು ಮಧ್ಯಮ ವರ್ಗ ಹೇಗೆ ಬಳಸುತ್ತದೆ ಎಂಬುದರ ಕುರಿತು ನೋಡಿಃ ಬಾಲ್ ಮತ್ತು ಇತರರು, 1945). ನೀತಿಯು ಅಸಮಾನತೆಯನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸಬಹುದಾದರೂ ಅದು ಅಸಮಾನತೆಗೆ ಹೊರತಾದುದಲ್ಲ. ಅಸಮಾನತೆಗಳಿಂದ ನೀತಿಯೂ ಸಹಿತ ಪ್ರಭಾವಿತವಾಗುತ್ತದೆ, ಬಾಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಬದಲಾಗುತ್ತದೆ.

ನೀತಿಗಳನ್ನು ಮೂರ್ತೀಕರಿಸದಿರುವುದು-ಅದನ್ನು ಪೂರ್ತಿಯಾಗಿ ಒಂದಷ್ಟು ಪಠ್ಯಗಳೊಂದಿಗೆ ಗುರುತಿಸದಿರುವುದು ಕೂಡ ಮುಖ್ಯವಾದದ್ದು. ಕೆಲವು ಪಠ್ಯಗಳನ್ನಂತೂ ಯಾರೂ ನೇರವಾಗಿ ಓದುವುದೂ ಸಹ ಇಲ್ಲ. ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಗಣಿತ ವ್ಯಾಸಂಗ ಕ್ರಮದ ಒಂದು ಅಧ್ಯಯನವು, ಅದು ನಿದರ್ಶನಾರ್ಥವಾಗಿ ಪರಿಶೀಲಿಸಿದ ಗಣಿತ ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲಿ ಶೇಕಡಾ 7 ರಷ್ಟು ಶಿಕ್ಷಕರು ಎಂದೂ ಯಾವುದೇ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ವ್ಯಾಸಂಗ ಕ್ರಮ ದಸ್ತಾವೇಜನ್ನು ಓದಿರಲಿಲ್ಲ (ಬ್ರೌನ್, 1992); 'ಪ್ರಮುಖಹಂತ-1' ರ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಒಂದು ಅಧ್ಯಯನವು, 32 ಶಾಲೆಗಳ ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲಿ ಗಮನಾರ್ಹ ಸಂಖ್ಯೆಯ ಶಿಕ್ಷಕರು ಪರೀಕ್ಷಾ ಪದ್ಧತಿಯ ಗ್ರಹೀತಗಳು ಮತ್ತು ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಮೂಲಭೂತವಾಗಿ ತಪ್ಪಾಗಿ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಂಡಿದ್ದಾರಲ್ಲದೇ ತಮ್ಮ ತಪ್ಪು ತಿಳಿವಳಿಕೆಯನ್ನೇ ತಮ್ಮ ತರಗತಿಯ ವಾಡಿಕೆಯನ್ನು ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಬಳಸಿದ್ದಾರೆ ಎಂದು ಕಂಡುಕೊಂಡಿತು (ಗಿಪ್ಸ್ ಮತ್ತು ಬ್ರೌನ್, 1992).

ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಗೊಂದಲದ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ನೀತಿಗಳನ್ನು ಜಾರಿಗೊಳಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಯಾವುದೇ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲೂ ನೀತಿಯನ್ನು ಸಂದರ್ಭ ಸ್ಪಂದಿಯಾಗಿಸಲು ಅಥವಾ ಕಾಯ್ದುಕೊಳ್ಳಲು ಅವಲಂಬಿಸಬಹುದಾದ ಮಧ್ಯವರ್ತಿಗಳಿರುತ್ತಾರೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಮುಖ್ಯಶಿಕ್ಷಕರು (ವ್ಯಾಲೇಸ್, 1998) ಅಥವಾ ವಿಭಾಗ ಮುಖ್ಯಸ್ಥರು (ಬೋವ್ ಮತ್ತು ಇತರರು, 1992). ಆದರೆ ಕೆಲವು ನೀತಿ ಪಠ್ಯಗಳು ಒಟ್ಟಾರೆಯಾಗಿ ಕಡೆಗಣಿಸಲ್ಪಡಬಹುದು (ಉದಾಹರಣೆಗೆ 14 ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸಿನವರಿಗೆ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪರೀಕ್ಷೆ ನಡೆಸುವುದರ ಮತ್ತು 7 ರಿಂದ 14 ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸಿನ ಶಾಲಾ ಪರೀಕ್ಷಾ ಫಲಿತಾಂಶ ಪ್ರಕಟಿಸುವುದರ ವಿರುದ್ಧ 1993 ರಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಂಘಗಳು ತಳೆದ ನಿಲುವು) ಅಥವಾ ಸಾಮೂಹಿಕ ಗೊಂದಲವನ್ನುಂಟು ಮಾಡಬಹುದು. ಪೊಲಾರ್ಡ (1992, ಪುಟ 112), ಪಠ್ಯದ ಮಧ್ಯಸ್ಥಿಕೆ ಮತ್ತು

ನ್ಯಾಯಸಮ್ಮತವಲ್ಲದಿರುವಿಕೆ ಎರಡಕ್ಕೂ ಉತ್ತಮ ಉದಾಹರಣೆಯನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತಾರೆ. ಶಾಲೆಯ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಪರಿಷತ್ತಿನ 'ಶಿಕ್ಷಕರ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನಕ್ಕೆ ಮಾರ್ಗದರ್ಶಿ' (**1990**) ಕುರಿತು ಅವರು ಹೀಗೆನ್ನುತ್ತಾರೆ:

> ಶಾಲೆಗಳ ಬೆಂಬಲವನ್ನು ಒದಗಿಸಲು ಉದ್ದೇಶಿಸಲಾದ ಈ ದಾಖಲೆಯು ಕಲಿಕೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಕರ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳೊಂದಿಗೆ ಅಥವಾ ಅವರು ಕೆಲಸ ಮಾಡುವ ಸನ್ನಿವೇಶದ ವ್ಯವಹಾರಿಕತೆಯೊಂದಿಗೆ ಸಂವಾದಿಸಲು ಗುರುತರವಾಗಿಯೇ ವಿಫಲವಾಗಿದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಅಂತಿಮ ಪರೀಕ್ಷೆಯನ್ನು ಗಮನದಲ್ಲಿಟ್ಟುಕೊಂಡು 'ಪಾಠಗಳನ್ನು' ಆಯೋಜಿಸಲಾಗಿದೆ ಎಂದು ಸೂಚಿಸಲಾಗಿದೆ. ಮತ್ತು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ನಿಗದಿಪಡಿಸಿದ ಕಲಿಕೆಯ ಕ್ರಮವನ್ನು ಅನುಸರಿಸಲಾಗಿದೆ ಎಂದೂ ಸೂಚಿಸಲಾಗಿದೆ. ಇದು ಮಗು... ಕೇಂದ್ರಿತ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ವಿಶ್ವಾಸವಿರುವ ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕೆಯ ಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ವೈವಿಧ್ಯವಿರುತ್ತದೆಂದು ತಿಳಿದಿರುವ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಲಹೆಗಾರರ ಕೆಂಗಣ್ಣಿಗೆ ಗುರಿಯಾಗಿದೆ.
>
> ಅದರಲ್ಲಿ ಮಾಡಲಾದ ಸಲಹೆಗಳ ಅಪ್ರಾಯೋಗಿಕತೆ ವಿಡಂಬನೆಗೂ ಕೋಪಕ್ಕೂ ತುತ್ತಾಯಿತು. ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಸಂಖ್ಯಾ ಬಾಹುಳ್ಯವುಳ್ಳ **(**ದೊಡ್ಡ ಸಂಖ್ಯೆಯ**)** ತರಗತಿಗಳ ಬೋಧನೆಯ ಅಗತ್ಯಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಯಾವುದೇ ಅರಿವನ್ನು ಹೊಂದಿಲ್ಲದ ಪಠ್ಯ ಲೇಖಕರು ಹಲವಾರು ಸರಳವಾದ ಮತ್ತು ನಿಷ್ಫಲ ಸಲಹೆಗಳನ್ನು ಮಾಡಿದ್ದರು. ಈ ಮೂಲಕ ದಾಖಲೆಯ ವಿಶ್ವಾಸಾರ್ಹತೆಯೂ ಕಡಿಮೆಯಾಯಿತು. ಅಧ್ಯಯನ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳ ಕುರಿತು 'ದಿ ಟೈಮ್ಸ್ ಎಜ್ಯುಕೇಷನ್ ಸಪ್ಲಿಮೆಂಟ್' ನಲ್ಲಿ ಪ್ರಕಟವಾದ ಟೆಡ್ ರ್‍ಯಾಗ್‌ರ "Who put the "Ass" in Assessment?" **(**ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡಲು 'ಕತ್ತೆ' ಯನ್ನು ಕೂರಿಸಿದವರಾರು**?)** ಲೇಖನದಿಂದ SEAC ಅವಮಾನಕ್ಕೆ ಗುರಿಯಾಯಿತು.

ಅದೇನೇ ಇದ್ದರೂ ನೀತಿಗಳು ಈಗಾಗಲೇ ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿರುವ ಪದ್ಧತಿಯಲ್ಲಿ ಮಾಡಿದ ಪಠ್ಯೀಯ ಮಧ್ಯಪ್ರವೇಶವಾಗಿವೆ. ಅನೇಕ ಶಿಕ್ಷಕರು (ಮತ್ತು ಇತರರು) ಕ್ರಿಯೋನ್ಮುಖರಾದ, ಪಠ್ಯದ 'ಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕ' ಓದುಗರಾಗಿದ್ದರೂ, ಅವರ ಓದುಗಳ ಮತ್ತು ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳ ಸಂದರ್ಭವು ಅವರೇ ಸೃಷ್ಟಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದೇನಲ್ಲ. ಕೆಲವು ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಅವುಗಳ ಸಂದರ್ಭದ ನೆರವಿನಿಂದಲೇ ಬಗೆಹರಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಇಲ್ಲೆಲ್ಲ ಸಂದರ್ಭಮುಕ್ತವಾದ ನೀತಿಗಳು ತೊಂದರೆಯುಂಟು ಮಾಡುತ್ತವೆ. ಕೆಲವರಿಗೆ ನೀತಿಯಿಂದ 'ತಪ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು' ಸಾಧ್ಯವಾಗಬಹುದು. ಆದರದು ಸರ್ವೆ ಸಾಮಾನ್ಯ ಆಯ್ಕೆಯಲ್ಲ. ನಾನು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿಯೇ ಹೇಳುವೆ: ನೀತಿ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯವುಳ್ಳದ್ದು. ಏಕೆಂದರೆ ಅದು (ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ) ಅನುಸರಿಸಬೇಕಾದ ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ(ಬೈಲಾರ್ಜ್,**1987,** ಪುಟ **394**). ಗಮನಿಸಬೇಕಾದದ್ದೇನೆಂದರೆ**,** ಪ್ರತಿ ಪ್ರಕರಣದಲ್ಲೂ ಪ್ರತಿ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲೂ ಅವು ಹೇಗೆ ಪಾಲಿಸಲ್ಪಡುತ್ತವೆ, ಅವುಗಳ ತಕ್ಷಣದ ಪರಿಣಾಮ ಏನಾಗಿರುತ್ತದೆ ಅಥವಾ ಅದನ್ನು ಪಾಲಿಸುವವರಿಗೆ ಚಾಕಚಕ್ಯತೆಯಿಂದ ತಪ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಅವಕಾಶವೇನಾದರೂ ದೊರೆಯುತ್ತದೆಯೇ ಎಂಬುದನ್ನೆಲ್ಲ ಮುಂದಾಗಿಯೇ ಊಹಿಸಲು ಅಥವಾ ಗ್ರಹೀತವಾಗಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗದು. ರಾಜಕಾರಣಿಗಳ ಅಸಮಾಧಾನಕ್ಕೆ ಕಾರಣವಾಗುವುದು ಇದೇ. ಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ವಿಭಿನ್ನವಾಗಿ ನಿರ್ಬಂಧಿಸಬಹುದು; ಬಿಗಿಯಾಗಿಯೇ ಬಂಧಿಸಬಹುದು. ಆದರೆ ಎಲ್ಲಾ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಲ್ಲೂ ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಏಕರೂಪವಾಗಿರುತ್ತದೆಂಬ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ಅದು ನೀತಿಯಿಂದ ನಿರ್ಧರಿಸಲ್ಪಡುವುದಿಲ್ಲ. ಏಕೆಂದರೆ, ನೀತಿ ಪಠ್ಯಗಳು ಮುಂದಿಡುವ ಸಮಸ್ಯೆಗಳಿಗೆ ಪರಿಹಾರಗಳು ಸ್ಥಳೀಯವಾಗಿರುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಅವು ಅನುಕೂಲಸಿಂಧುವೂ ಗೋಜಲು ಗೋಜಲಾಗಿಯೂ ಕಾಣುತ್ತವೆಂದೂ ನಿರೀಕ್ಷಿಸಬಹುದು. ಹೀಗಾಗಿ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳು 'ಸೃಷ್ಟಿಶೀಲ'ವಾಗಿರಬೇಕಾಗುತ್ತವೆ; ಆದರೆ ಈ

ಪದವನ್ನು ನಾನಿಲ್ಲಿ ಎಚ್ಚರಿಕೆಯಿಂದ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಅರ್ಥದಲ್ಲೇ ಬಳಸುತ್ತಿದ್ದೇನೆ. ಎಷ್ಟೆಲ್ಲ ನಿರ್ಬಂಧಗಳೂ, ಸನ್ನಿವೇಶದ ಮತ್ತು ವ್ಯವಹಾರಿಕತೆಯ ಪರಿಗಣನೆಗಳೂ ಇರುವಾಗ, ನೀತಿ ಪಠ್ಯಗಳ ರೂಕ್ಷ ಅಮೂರ್ತ ಸರಳ ರೂಪವನ್ನು ಸಂವಾದಾತ್ಮಕವೂ ಸಾಧುವೆನಿಸಬಲ್ಲದ್ದೂ ಆದ ಸುಸ್ಥಿರ ಆಚರಣೆಯಾಗಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಉತ್ಪಾದಕ ಚಿಂತನೆಯೂ, ಆವಿಷ್ಕರಿಸುವ, ಸರಿಹೊಂದಿಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವೂ ಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ನೀತಿಗಳು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ನಮಗೆ ಏನು ಮಾಡಬೇಕೆನ್ನುವುದನ್ನು ಹೇಳುವುದಿಲ್ಲ - ಬದಲಾಗಿ ಏನು ಮಾಡಬೇಕೆಂಬುದನ್ನು ಮಿತಗೊಳಿಸುವ ಅಥವಾ ಬದಲಾಯಿಸುವ ಅಥವಾ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಗುರಿಯನ್ನು ಅಥವಾ ಫಲಿತಾಂಶವನ್ನು ನಿಗದಿಪಡಿಸುವ ಹಲವು ಪರ್ಯಾಯಗಳು ಲಭ್ಯವಿರುವ ಸನ್ನಿವೇಶವನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುತ್ತವೆ. ಇಷ್ಟಾದರೂ ಯಾವ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯೇ ಆದರೂ ಅದನ್ನು ಸಂಘಟಿಸುವುದು, ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ನೆಡುವುದು, ಇತರ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳಿಂದ ದೂರವಾಗಿಡುವುದು-ಇವೆಲ್ಲ ಆಗಬೇಕಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಇವೆಲ್ಲವೂ ಸೃಷ್ಟಿಶೀಲ ಸಾಮಾಜಿಕ ಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಬಯಸುತ್ತವೆಯೇ ವಿನಾ ಯಾಂತ್ರಿಕ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯನ್ನಲ್ಲ.

ಹೀಗಾಗಿ, ಪಠ್ಯಗಳ ಅನುಷ್ಠಾನವು ಬದ್ಧತೆ, ತಿಳುವಳಿಕೆ, ಸಾಮರ್ಥ್ಯ, ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು, ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಮಿತಿಗಳು, ಸಹಕಾರ ಮತ್ತು (ಮುಖ್ಯವಾಗಿ) ಅಂತರ್-ಪಠ್ಯ ಹೊಂದಾಣಿಕೆಯಂತಹ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಿದೆ. ಇದಲ್ಲದೆ, ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ನಾವು ಒಂದು ನೀತಿ ಅಥವಾ ಒಂದು ಪಠ್ಯದ ಮೇಲೆ ವಿಶ್ಲೇಷಣಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಗಮನಹರಿಸಿದಾಗ ಇತರ ನೀತಿಗಳು ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಗಳು ಚಲಾವಣೆಯಲ್ಲಿವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ನಾವು ಮರೆತುಬಿಡುತ್ತೇವೆ ಮತ್ತು ಒಂದರ ಶಾಸನವು ಇತರರ ಜಾರಿಗೊಳಿಸುವಿಕೆಯ ಸಾಧ್ಯತೆಯನ್ನು ಪ್ರತಿಬಂಧಿಸಬಹುದು ಅಥವಾ ವಿರೋಧಿಸಬಹುದು ಅಥವಾ ಪ್ರಭಾವಿಸಬಹುದು. (ನಮ್ಮ ಶಿಕ್ಷಣ ಸುಧಾರಣಾ ಕಾಯಿದೆಯ ಅಧ್ಯಯನದ ದತ್ತಾಂಶದೊಂದಿಗೆ ನಾನು ಈ ಹೆಚ್ಚಿನ ಅಂಶಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸಬಲ್ಲೆ; ಬೋವ್ ಮತ್ತು ಇತರರು, **1992**) ಮತ್ತು ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕವಾಗಿ ಯಾವುದೇ ನೀತಿಯು ಹೆಚ್ಚು ಅಮೂರ್ತವಾಗಿರುತ್ತದೆ, ಆಚರಣೆಯಿಂದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ದೂರವಿರುತ್ತದೆ (ಮೇಲಿನ ಉದಾಹರಣೆಯಲ್ಲಿ), ಅಭ್ಯಾಸದ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಮಧ್ಯಸ್ಥಿಕೆಯಿಲ್ಲದ ರೂಪದಲ್ಲಿ ಅವಕಾಶ ಕಲ್ಪಿಸುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಕಡಿಮೆ; ಇದು ಬಡತನ, ಅಡೆತಡೆಯುಂಟಾದ ತರಗತಿ ಕೊಠಡಿಗಳು, ಸಾಮಗ್ರಿಗಳ ಕೊರತೆ, ಬಹು-ಭಾಷಾ ವರ್ಗಗಳಂತಹ 'ಇತರ ವಾಸ್ತವತೆಗಳನ್ನು' ಎದುರಿಸುತ್ತದೆ. ಕೆಲವು ನೀತಿಗಳು ನಾವು ಕೆಲಸ ಮಾಡುವ ಕೆಲವು ಸಂದರ್ಭಗಳನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸುತ್ತವೆ, ಅವು ಎಲ್ಲಾ ಸಂದರ್ಭಗಳನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ.

ರೈಸ್‌ಬರೋ (**1992**) ಅವರು ಒಬ್ಬ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಯ ಮುಖ್ಯಶಿಕ್ಷಕರ ನೀತಿ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳ ವಿವರವಾದ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯಲ್ಲಿ, ನೀತಿಯೊಂದಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆಯಲ್ಲಿ 'ದ್ವಿತೀಯ ಹೊಂದಾಣಿಕೆಗಳ' ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಯತ್ತ ನಮ್ಮ ಗಮನವನ್ನು ಸೆಳೆಯುತ್ತಾರೆ. 'ಶಿಕ್ಷಕರು ವೈಯಕ್ತಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಮೂಹಿಕ ಸಂಗ್ರಹದ ಮೂಲಕ, 'ಒಳಗೊಂಡಿರುವ' (ಅಂದರೆ, "ಆಮೂಲಾಗ್ರ ಬದಲಾವಣೆಗೆ ಒತ್ತಡ ಹೇರದೇ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುವುದು") ಮತ್ತು 'ವಿಚ್ಛಿದ್ರಕಾರಕ' (ಅಂದರೆ, ರಚನೆಯನ್ನು ಆಮೂಲಾಗ್ರವಾಗಿ ಬದಲಾಯಿಸುವ ಅಥವಾ ಬಿಡುವ ಪ್ರಯತ್ನಗಳು) ತಂತ್ರಗಳನ್ನು, ನೀತಿಯ ಉದ್ದೇಶಕ್ಕೆ ಅನುಭವ ಶ್ರೀಮಂತಿಕೆಯಿರುವ ಒಳಬದುಕನ್ನು ರಚಿಸಬಹುದು' (ಪುಟ **37**), ಬಹುತೇಕವಾಗಿ, ನಾವು ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ನೀತಿ ಮತ್ತು ರಾಷ್ಟ್ರದೊಂದಿಗೆ ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಬಗೆಗಳಲ್ಲಿ ಜೋಡಿಸುವ ಈ ಒಳಬದುಕನ್ನು, 'ದ್ವಿತೀಯ ಹೊಂದಾಣಿಕೆ'ಯನ್ನು ಸಂಶೋಧಿಸಲು, ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಲು, ಪರಿಕಲ್ಪಿಸಲು ವಿಫಲರಾಗಿದ್ದೇವೆ.

ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಸಂದರ್ಭವು ನೀತಿಗೆ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ ಎಂಬ ಗ್ರಹೀತವಿಟ್ಟುಕೊಂಡು ನಾವು ಹೊರಡುತ್ತೇವೆಯೇ ವಿನಾ ನೀತಿಯು ಸಂದರ್ಭಕ್ಕೆ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ ಎಂದಲ್ಲ. ಅಂದರೆ ಇಲ್ಲಿ ನೀತಿ - ನಿರೂಪಕರ ವಾಸ್ತವಕ್ಕೇ ಮನ್ನಣೆ ಸಂದಿರುತ್ತದೆ. ರೂಕ್ಷವೂ ಅತಿಬಳಕೆಯಿಂದ ಮೊಂಡಾದದ್ದೂ ಆದ 'ಪ್ರತಿರೋಧ' ಪದವು ಇಲ್ಲಿ ಕಳಪೆ ಪರ್ಯಾಯವಾಗಿದೆ. ನೀತಿಗೆ ಯಾವಾಗಲೂ ಋಣಾತ್ಮಕವಾಗಿಯೇ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವ ಅಥವಾ ಎಲ್ಲಾ ನೀತಿಗಳೂ ದಮನಕಾರಿ ಅಥವಾ ಪ್ರತಿಗಾಮಿ ಎಂಬ ಅತಿರೇಕದ ಕಲ್ಪನೆಗಳು ನನಗೆ ಸ್ವೀಕಾರಾರ್ಹವಲ್ಲ. ಕೆಲವು ವಿಮೋಚಕ ನೀತಿಗಳು ಸೃಜನಾತ್ಮಕ ಅನುಷ್ಠಾನಕ್ಕೆ ಒಳಪಟ್ಟಿರುತ್ತವೆ (ಶಿಕ್ಷಣದ ಇತಿಹಾಸದಲ್ಲಿ ಇದಕ್ಕೆ ಹೇರಳ ಉದಾಹರಣೆಗಳಿವೆ). ಮತ್ತು, ಕೆಲವು ನೀತಿಗಳನ್ನು ಅನುಷ್ಠಾನದ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಅನ್ಯರನ್ನು ಸ್ಥಳಾಂತರಿಸಲು ಅಥವಾ ಅಂಚಿಗೆ ತಳ್ಳಲು ನಿಯೋಜಿಸುವುದು ಸಾಧ್ಯ (ನೋಡಿ ಟ್ರೊಯ್ನಾ, **1992**).

ವ್ಯಾಖ್ಯಾನ ಮತ್ತು ಸೃಷ್ಟಿಶೀಲತೆಯ ಈ ಎಲ್ಲ ಚರ್ಚೆಯಲ್ಲಿ ನಾನು ಅಧಿಕಾರದ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ಹೊರಗಿಡಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಿಲ್ಲ. ಪಠ್ಯೀಯ ಮಧ್ಯಪ್ರವೇಶಗಳು ಗಮನಾರ್ಹ ಬದಲಾವಣೆಗೆ ಕಾರಣವಾಗಬಹುದಾದರೂ ನಾವು ಬದಲಾವಣೆಯೇ ಆಗದಿರುವ, ವಿಭಿನ್ನ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಬದಲಾವಣೆಯೂ ಭಿನ್ನವಾಗಿರುವ, ಅದು ನೀತಿ ಕರ್ತೃಗಳ ಉದ್ದೇಶಗಳಿಗೆ (ಅವು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿದ್ದಲ್ಲಿ) ವ್ಯತಿರಿಕ್ತವಾಗಿರುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯನ್ನು ಅವಗಣಿಸಬಾರದೆಂದು ನಾನು ಸೂಚಿಸುತ್ತಿದ್ದೇನೆ. ಫುಕೊ ಗುರುತಿಸಿರುವಂತೆ ಅಧಿಕಾರವು ಉತ್ಪಾದಕವಾಗಿರುತ್ತದೆ; 'ಅಧಿಕಾರ ಸಂಬಂಧಗಳು ಹೊರ ರಚನೆಯಲ್ಲಿರುವುದಿಲ್ಲ; ಅವಕ್ಕೆ ಕೇವಲ ನಿಷೇಧಿಸುವ ಅಥವಾ ಜೊತೆಯಾಗುವ ಪಾತ್ರವಷ್ಟೇ ಇರುವುದಿಲ್ಲ; ಅವು ಎಲ್ಲೆಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯರೂಪಕ್ಕೆ ಬರುವವೊ ಅಲ್ಲೆಲ್ಲ ಅವಕ್ಕೆ ನೇರವಾಗಿ ಉತ್ಪಾದಕ ಪಾತ್ರವೇ ಇರುತ್ತದೆ' (**1981,** ಪುಟ **94**). ನೀತಿಗಳು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಅಧಿಕಾರ ಸಂಬಂಧಗಳ ಪುನರ್ ರಚನೆ, ಪುನರ್ವಿತರಣೆ ಮತ್ತು ವಿಚ್ಛೇದನವನ್ನು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುತ್ತವೆ. ಇದರಿಂದಾಗಿ ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಜನರು ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ಮಾಡಲು ಸಮರ್ಥರೆಂದೂ ಸಮರ್ಥರಲ್ಲವೆಂದೂ ಪ್ರತಿಪಾದಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಮತ್ತೆ, 'ಅಧಿಕಾರ ಸಂಬಂಧಗಳು ಇತರ ಬಗೆಯ ಸಂಬಂಧಗಳಿಗೆ (ಆರ್ಥಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು, ಜ್ಞಾನ ಸಂಬಂಧಗಳು, ಲೈಂಗಿಕ ಸಂಬಂಧಗಳು) ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಹೊರಗಿನದಾಗಿಲ್ಲ, ಬದಲಾಗಿ ಅವುಗಳಲ್ಲಿ ಅಂತರ್ಗತವಾಗಿವೆ…' (ಪುಟ **94**). ಅಧಿಕಾರವು ವರ್ಧಿಸುವ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯದು; ಹೇರಲ್ಪಟ್ಟಿದ್ದು; ಸಂವಾದಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಸಂಕೀರ್ಣವಾದದ್ದು. ನೀತಿ ಪಠ್ಯಗಳು ಅಧಿಕಾರ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸುವುದಕ್ಕಿಂತ ಆ ಸಂಬಂಧಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರವೇಶಿಸುತ್ತವೆ. ಹೀಗಾಗಿ ಮತ್ತೆ ನೀತಿಯ ಉದ್ದೇಶಗಳು, ಪಠ್ಯಗಳು, ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಗಳು ಮತ್ತು ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧದ ಸಂಕೀರ್ಣತೆ ಕಾಣಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಒಂದು ಭಿನ್ನ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ನೆಲೆಯಿಂದ ಒಫೆ (**1984,** ಪುಟ **106**) ಅವರು ಇದೇ ಬಗೆಯ ಅಭಿಪ್ರಾಯಕ್ಕೆ ಬರುತ್ತಾರೆ:

> ಕಾನೂನು ಅಥವಾ ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಸೇವೆಯ ನೈಜ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪರಿಣಾಮಗಳು ('ಪ್ರಭಾವ') ಕಾನೂನುಗಳು ಮತ್ತು ಶಾಸನಗಳ ('ನೀತಿ ಉತ್ಪಾದನೆ') ಶಾಬ್ದಿಕ ರೂಪದಿಂದ ನಿರ್ಧರಿಸಲ್ಪಡುವುದಿಲ್ಲ; ಬದಲಾಗಿ ಮೂಲಭೂತವಾಗಿ ಸಾಮಾಜಿಕ ವಿವಾದಗಳು ಮತ್ತು ಸಂಘರ್ಷಗಳ ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ ಉತ್ಪತ್ತಿಯಾಗುತ್ತವೆ. ರಾಜ್ಯದ ನೀತಿಯು ಕೇವಲ ಈ ಸ್ಪರ್ಧೆಯ ಸ್ಥಳ ಮತ್ತು ಕಾಲ, ಅದರ ವಿಷಯ ಮತ್ತು 'ಆಟದ ನಿಯಮಗಳು'- ಇವನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸುತ್ತದೆಯಷ್ಟೇ. ಈ ಬಗೆಯಲ್ಲಿ ಸಾಮಾಜಿಕ ನೀತಿಯ ಕ್ರಮಗಳ ರಾಜಕೀಯೇತರ ಅಥವಾ ಬಾಹ್ಯ ಅನುಷ್ಠಾನದ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ರಾಜ್ಯದ ಸಾಮಾಜಿಕ ನೀತಿಯು ಮೂರ್ತ 'ಷರತ್ತು'ಗಳನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸುವುದಿಲ್ಲ. (ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಸೇವೆಗಳ ಮಟ್ಟ, ಕಷ್ಟಕರ ಜೀವನ

ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳ ವಿರುದ್ಧ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವಿಮೆ) ಬದಲಾಗಿ ಅದು ಸಂಘರ್ಷದ ಸ್ವರೂಪವನ್ನು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುತ್ತದೆ, ಮತ್ತು ಸಂಬಂಧಿತ ಸಾಮಾಜಿಕ ಗುಂಪುಗಳನ್ನು ವಿಭಿನ್ನವಾಗಿ ಸಬಲೀಕರಿಸುವ ಅಥವಾ ಬಲಹೀನವಾಗಿಸುವ ಮೂಲಕ ಈ ಗುಂಪುಗಳನ್ನು ಸಾಮಾಜಿಕ ನೀತಿಯ ಸಂಸ್ಥೆಗಳ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ 'ಉಪಯುಕ್ತತೆ'ಯ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯನ್ನು ಕುರಿತಂತೆ ಪೂರ್ವಗ್ರಹಪೀಡಿತವಾಗಿಸುತ್ತದೆ.

ನೀತಿಯ ಅನುಷ್ಠಾನ ಮತ್ತು 'ಪರಿಣಾಮ'ಗಳು ಪಠ್ಯದಿಂದ ಓದಿ ಹೇಳಿದಷ್ಟು ಸರಳ ವಿದ್ಯಮಾನಗಳಾಗಿರದೆ ಅವು ಆಯಾ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿದ್ದ 'ಹಿತಾಸಕ್ತಿಗಳ' ನಡುವಿನ ಸಂಘರ್ಷ ಮತ್ತು ಹೋರಾಟದ ಫಲಿತಾಂಶಗಳಾಗಿವೆ ಎಂದು ಒಫೆಯವರು ಸೂಚಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆಂದು ನನಗನಿಸುತ್ತದೆ (ನೀತಿಯ ಒಳಗಡೆ ಮಾರುಕಟ್ಟೆ ರೂಪದ ಬಳಕೆ ಮತ್ತು ಇದು ಮಧ್ಯಮ ವರ್ಗದ ಕುಟುಂಬಗಳಿಗೆ ಸಾಧಿಸಲು ಅನುಮತಿಸುವ ಸಾಪೇಕ್ಷ ಅನುಕೂಲ - ಇದರ ಚರ್ಚೆಗಾಗಿ ಅಧ್ಯಾಯ **16** ನ್ನು ನೋಡಿ).

ಹೀಗೆ, ಕರ್ತೃತ್ವವೊಂದರ ಉಪಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ನೀತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ನಿರ್ಬಂಧದ ಉಪಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ಸರ್ವಸಮ್ಮತವಾದ ವಿಚಾರವೆಂದು ನಾನು ಅಂದುಕೊಳ್ಳುತ್ತೇನೆ. ಅದೇನೂ ಶೂನ್ಯ ಮೊತ್ತದ ಆಟವಲ್ಲ. ನೀತಿಯ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಗೆ ಅದು ಕರ್ತೃತ್ವವನ್ನು ಅಥವಾ ನಿರ್ಬಂಧವನ್ನೋ ಆಧರಿಸಿದ್ದೆಂಬ ತಿಳವಳಿಕೆ ಅಗತ್ಯವಿಲ್ಲ; ಬದಲಾಗಿ, ನಿರ್ಬಂಧ ಹಾಗೂ ಕರ್ತೃತ್ವಗಳ ನಡುವಿನ ಬದಲಾಗುವ ಸಂಬಂಧಗಳ ಮತ್ತು ಅವು ಪರಸ್ಪರ ಒಳಹಾಯುವುದರ ತಿಳಿವಳಿಕೆ ಅಗತ್ಯವಾಗಿ ಬೇಕು. ಇನ್ನು ಮೇಲಾಗಿ, ಅಂತಹ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯು ನೀತಿಯ ಒಟ್ಟಂದದ ಮತ್ತು ಸ್ಥಳೀಯವಾದ-ಎರಡೂ ಬಗೆಯ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಕುರಿತಂತೆ ಒಳನೋಟವನ್ನು ಸಾಧಿಸಬೇಕು.

ಆದರೆ ನಾನು ಈ ಉದ್ಧರಣೆಯನ್ನು ನೀತಿಯ ಬಗಗೆ ನಾನು ಹೇಳಬಯಸುವ ಇನ್ನಿತರ ಸಂಗತಿಗಳಿಗೆ ಹೊರಳಿಕೊಳ್ಳಲು ಸ್ಥಿತ್ಯಂತರದ ಬಿಂದುವಾಗಿ ಸಹ ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಬಯಸುತ್ತೇನೆ. ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ನಾನು ಹಿಂದೆ ಪ್ರಸ್ತಾಪಿಸಿದ 'ರಾಜ್ಯ ನೀತಿಯು ಸ್ಪರ್ಧೆಯ ಸ್ಥಳ ಮತ್ತು ಸಮಯವನ್ನೂ, ಅದರ ವಸ್ತುವನ್ನೂ, ಮತ್ತು ಆಟದ ನಿಯಮಗಳನ್ನೂ ಸ್ಥಾಪಿಸುತ್ತದೆ' ಎಂಬ ಅಂಶವನ್ನು ಚರ್ಚೆಗೆ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಲು ಬಯಸುತ್ತೇನೆ. ಇದು ನೀತಿಯನ್ನು ಒಂದು ಸಂಕಥನವಾಗಿ, ಸಂಕಥನದಲ್ಲಿ ಎಷ್ಟು ಮಹತ್ವ ಪೂರ್ಣವಾದುದೆಂದು ಎತ್ತಿ ತೋರಿಸುತ್ತದೆ ಎಂದು ನಾನು ಅಂದುಕೊಂಡಿದ್ದೇನೆ. ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ನಾನು ನೀತಿಯ 'ಪರಿಣಾಮ'ಗಳ ಸಮಸ್ಯೆಗೆ ಮರಳಲು ಬಯಸುತ್ತೇನೆ.

ಸಂಕಥನರೂಪಿ ನೀತಿ

ಮೇಲಿನದರಲ್ಲಿ ಸಾಮಾಜಿಕ ಕರ್ತೃತ್ವ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಸೋದ್ದಿಶ್ಯತೆಯಲ್ಲಿ ವಿಶ್ವಾಸ ಕಂಡು ಬರುತ್ತದೆ. ನೀತಿ ನಿರ್ಮಾಪಕರೇ ಅರ್ಥ ನಿರ್ಮಾಪಕರೂ, ಪ್ರಭಾವಶಾಲಿಗಳೂ, ಸ್ಪರ್ಧಾಕಣದಲ್ಲಿರುವವರೂ, ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುವವರೂ, ವಿರೋದಾಭಾಸಗಳನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸುವವರೂ, ನೀತಿಯನ್ನು ಪ್ರತಿನಿಧೀಕರಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುವವರೂ ಆಗಿದ್ದಾರೆಂಬುದು ಅಲ್ಲಿಯ ತಿಳಿವಳಿಕೆ. ನೀತಿಯ ವಿಭಿನ್ನ ಸಂದರ್ಭಗಳ ವಾಸ್ತವಿಕ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯಿಂದ ನೀತಿಯ ಕುರಿತಾದ ಈ ತಿಳಿವಳಿಕೆಯ ಯಥಾರ್ಥತೆಯನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸಬಹುದು. ಆದರೆ ಇದೇ

ಒಂದು ಹೊಸ ಬಹುತ್ವವಾದವಾಗಿರುವುದೂ ಸಾಧ್ಯ; ಇದೇ ಕರ್ತೃತ್ವದ ತಾತ್ವಿಕತೆಯ ಮುಷ್ಠಿಯಲ್ಲಿ ಸಿಲುಕಿಕೊಂಡಿರುವುದು ಸಾಧ್ಯ; ಏನಾಗಿದೆ, ಏನು ಮಾಡಬಹುದು ಎಂಬುದನ್ನಷ್ಟೇ ನೋಡುತ್ತ ಅದು ಓಜ್ಗಾ ಹೇಳುವ 'ವಿಸ್ತೃತಚಿತ್ರಣ'ವನ್ನೇ ತಪ್ಪಿಸಿಕೊಂಡಿರುವುದೂ ಸಾಧ್ಯ. ಬೇರೆ ಶಬ್ದಗಳಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಬಹುಶಃ ಅದು ನೀತಿಯ ಒಳಗಿನವರು ಯಾವುದರ ಕುರಿತು ಯೋಚಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ ಎನ್ನುವುದರ ಬಗ್ಗೆ, ನೀತಿ ಮತ್ತು ಕ್ರಿಯೆಯ ಸಂಬಂಧಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಅತಿಯಾದ ಗಮನ ನೀಡಿ ಅವರು ಯಾವುದರ ಬಗ್ಗೆ ಯೋಚಿಸುವುದಿಲ್ಲ ಎಂಬುದನ್ನು ಗಮನಿಸಲು ವಿಫಲರಾಗುತ್ತಾರೆ. ಹೀಗೆ ನೀತಿಯು ಹೇಗೆ ಸಂಬಂಧಿತ ನೀತಿಗಳ ಸಂಗ್ರಹಗಳನ್ನೆಲ್ಲ ಮೇಳೈಸಿಕೊಂಡು 'ಸತ್ಯ' ಮತ್ತು 'ಜ್ಞಾನ'ವನ್ನು ಸಂಕಥನವಾಗಿ ಉತ್ಪಾದಿಸುವ ಮೂಲಕ ಅಧಿಕಾರವನ್ನು ಚಲಾಯಿಸುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ನಾವು ಗುರುತಿಸಬೇಕಾಗಿದೆ. ಸಂಕಥನಗಳು 'ತಾವು ಯಾವ ವಾಸ್ತವಾಂಶದ ಕುರಿತು ಮಾತನಾಡುತ್ತವೊ ಅವನ್ನು ವ್ಯವಸ್ಥಿತವಾಗಿ ರೂಪಿಸುವ ಆಚಾರಗಳು... ಸಂಕಥನಗಳು ವಾಸ್ತವಾಂಶಗಳ ಕುರಿತಾಗಿ ಇರುವುದಿಲ್ಲ; ಅವು ವಾಸ್ತವಾಂಶಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುವುದರಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿರುವುದಿಲ್ಲ; ಬದಲಾಗಿ, ಅವು ವಾಸ್ತವಾಂಶಗಳನ್ನು ರಚಿಸುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಹೀಗೆ ರಚಿಸುವ ಪರಿಪಾಠವು ವಾಸ್ತವಾಂಶವು ಸಂಕಥನದ ಸೃಷ್ಠಿ ಎಂಬುದನ್ನು ಮರೆಮಾಚಿಬಿಡುತ್ತದೆ' (ಫುಕೋ, **1977,** a, b, ಪುಟ **49**). ಸಂಕಥನಗಳಿರುವುದು ಏನನ್ನು ಹೇಳಬಹುದು, ಯೋಚಿಸಬಹುದು ಎನ್ನುವುದರ ಬಗ್ಗೆ ಮಾತ್ರ ಅಲ್ಲ. ಬದಲಾಗಿ, ಯಾರು ಯಾವಾಗ ಎಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಎಷ್ಟು ಅಧಿಕಾರದಿಂದ ಮಾತನಾಡಬಹುದು ಎನ್ನುವುದನ್ನೆಲ್ಲ ಅದೇ ನಿರ್ಧರಿಸುತ್ತದೆ. ಪದಗಳು ಮತ್ತು ಹೇಳಿಕೆಗಳ ಅರ್ಥ ಮತ್ತು ಬಳಕೆಗೆ ಸಂಕಥನಗಳು ನಿರ್ಮಾಣವಾಗುತ್ತವೆ. ಪದಗಳು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಬಗೆಗಳಲ್ಲೇ ಜೋಡಿಸಲ್ಪಡುತ್ತವೆ; ಜೋಡಣೆಯ ಉಳಿದೆಲ್ಲ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳೂ ಕಣ್ಮರೆಯಾಗುತ್ತವೆ; ಇಲ್ಲವೆ ಬಹಿಷ್ಕರಿಸಲ್ಪಡುತ್ತವೆ. ಫುಕೋ ಹೇಳುವಂತೆ, 'ಸಂಕಥನಗಳು ನಗಣ್ಯವೆಂಬಂತೆ ತೋರಬಹುದು. ಆದರೆ ಅದು ಏನೆಲ್ಲವನ್ನೂ ನಿಷೇಧಿಸಿದೆ ಎಂಬುದು ಅಪೇಕ್ಷೆಗಳು ಮತ್ತು ಅಧಿಕಾರದೊಂದಿಗಿನ ಅದರ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಕ್ಷಿಪ್ರವಾಗಿ ಬಯಲು ಮಾಡುತ್ತವೆ' (**1971,** ಪುಟ **11-12**). ಸಂಕಥನವನ್ನು ಕೇವಲ 'ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಮಾತಿ'ಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ್ದೆಂಬಂತೆ ನೋಡಲಾಗದು (**1994,** ಪುಟ **49**). ಅದಕ್ಕಿಂತ 'ಹೆಚ್ಚಿನದು' ಅದು. ಸ್ವತಃ ನಾವೇ ಸಂಕಥನವು ನಿರ್ಮಿಸುವ ಮತ್ತು ಅನುಮತಿಸುವ ತಿಳಿವಳಿಕೆ ಮತ್ತು ಅಧಿಕಾರ ಸಂಬಂಧಗಳ ಮೂರ್ತರೂಪಗಳು, ಅವುಗಳ ದನಿಗಳು. ನಾವು ಏನು ಹೇಳುತ್ತೇವೆಯೊ ಅದನ್ನು ನಾವು 'ತಿಳಿ'ದಿರುವುದಿಲ್ಲ; ನಾವು ಏನನ್ನುತ್ತೇವೆಯೊ ಮಾಡುತ್ತೇವೆಯೊ ನಾವು ಅದೇ 'ಆಗಿ'ರುತ್ತೇವೆ. ಹೀಗೆ ನಮ್ಮ ದನಿ ನೀತಿಯ ದನಿಯೇ ಆಗಿರುತ್ತದೆ. ನೀತಿಯ ಒಳಗಡೆಯೇ ನಮಗಾಗಿಯೇ ರೂಪಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿರುವ ನಿಲುವುಗಳನ್ನು ನಾವು ತಾಳುತ್ತೇವೆ. ಇದೊಂದು ಆಚಾರ ವ್ಯವಸ್ಥೆ (ನಮ್ಮ ಕೋರ್ಸ್ಗಳನ್ನು ಪ್ರಚಾರ ಮಾಡುವುದು, ನಮ್ಮ ಸಂಸ್ಥೆಯನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸುವುದು) ಮತ್ತು, ಮೌಲ್ಯಗಳು ಹಾಗೂ ನೈತಿಕತೆಯ ಒಂದು ಮೊತ್ತ (ಇಲಾಖೆಯ ಕಾರ್ಯಕ್ಷಮತೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವುದಕ್ಕಾಗಿ ಅನುತ್ಪಾದಕ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳನ್ನು ಬೇಗ ನಿವೃತ್ತಿ ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ಒತ್ತಾಯಿಸುವುದು). 'ಸಂಕಥನಗಳು ಕೆಲಸ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತವೆ, ಪ್ರಕೃತ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಸಾಧಿಸುತ್ತವೆ, ಅಧಿಕಾರ ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತವೆ' (ಸಾಯ್ದ್, **1986,** ಪುಟ **152**). ಇಲ್ಲೆಲ್ಲ ರಾಷ್ಟ್ರಪ್ರಭುತ್ವ ಕೇಂದ್ರದಲ್ಲಿ ಕಾಣಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದಿಲ್ಲ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ನಾವು ಅವಶ್ಯವಾಗಿ ಗಮನಿಸಬೇಕು. ಸಂಕಥನಗಳು ಸರಳೀಕರಣಕ್ಕೆ ಎಡೆ ಮಾಡಿಕೊಡಲಾರವು. ಸಂಕಥನಗಳು ರಾಷ್ಟ್ರಪ್ರಭುತ್ವದಂತಹ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಆವರಣದಲ್ಲೇ ರೂಪುಗೊಂಡು ಸಕ್ರಮಗೊಳ್ಳುತ್ತವಾದರೂ ರಾಷ್ಟ್ರಪ್ರಭುತ್ವದ ಕ್ರಿಯೆಗಳೂ ಸಹಿತ

ಸಂಕಥನದ ಉತ್ಪನ್ನಗಳೇ ಆಗಿರುತ್ತವೆ. ಅಧಿಕಾರದ ನಕಾಶೆಯ ಚುಕ್ಕೆಗಳವು. ಅಧಿಕಾರದ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನವೊಂದನ್ನು ಕಟ್ಟಿಕೊಳ್ಳಲು ರಾಷ್ಟ್ರಪ್ರಭುತ್ವವು ಅಗತ್ಯವಾದದ್ದು; ಆದರೆ ಅದಷ್ಟೇ ಸಾಕಾಗುವುದಿಲ್ಲ -'ರಾಷ್ಟ್ರಪ್ರಭುತ್ವವು ಈಗಾಗಲೇ ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿರುವ ಅನ್ಯ ಅಧಿಕಾರ ಸಂಬಂಧಗಳ (ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಪಿತೃ ಪ್ರಭುತ್ವ ಅಥವಾ ಜನಾಂಗವಾದ) ತಳಹದಿಯ ಮೇಲೆ ಮಾತ್ರ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸಬಲ್ಲದು' (ರಾಬಿನೋವ್, **1986**, ಪುಟ **64**). ರಾಷ್ಟ್ರಪ್ರಭುತ್ವವು ಅಪ್ರಸ್ತುತ ಎಂದೇನೂ ನಾನು ವಾದಿಸುತ್ತಿಲ್ಲ; ಅಥವಾ, ಅದು ನೀತಿ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಧಾನ ಪಾತ್ರ ವಹಿಸಬಾರದು ಎಂದೂ ವಾದಿಸುತ್ತಿಲ್ಲ (ನೋಡಿ : ಬಾಲ್, **1990**) ಆದರೆ 'ಏಕತ್ರಗೊಂಡಿರದ, ವೈವಿಧ್ಯಪೂರ್ಣವಾದ ಮತ್ತು ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾದ (ಅಥವಾ ಸ್ಥಳೀಯವಾದ) 'ಸ್ಥಳ'ಗಳ (ಅಲನ್, **1990**) ಒಳಗಡೆ ರಾಷ್ಟ್ರಪ್ರಭುತ್ವದ ಅಧಿಕಾರವು ಚಲಾವಣೆಯಾಗುವುದನ್ನೂ ಮತ್ತು ಈ ಸ್ಥಳಗಳಲ್ಲಿ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ 'ಘಟನೆಗಳ' ಸುತ್ತ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಜ್ಞಾನ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳು ಬೆಂಬಲಿಸಲ್ಪಡುವ ಮತ್ತು ಪ್ರಶ್ನಿಸಲ್ಪಡುವ ವಿಧಾನಗಳನ್ನೂ ಗಂಭೀರವಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸುವುದು ಅಗತ್ಯವಿದೆ ಎಂದಷ್ಟೇ ಸೂಚಿಸುತ್ತಿದ್ದೇನೆ. ವಿಭಿನ್ನ ಚರಿತ್ರೆಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದ ವಿಭಿನ್ನ ಬಗೆಗಳ ಸಂಕಥನಗಳು ಇಲ್ಲಿ ಪರಸ್ಪರ ಸಂಘರ್ಷಿಸುತ್ತವೆ. ಪ್ರಬಲ ಸಂಕಥನಗಳು ತಮ್ಮ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿರುವುದನ್ನು ಮೊದಲೇ ಊಹಿಸಿರುತ್ತೇವೆ. ಆದರೂ 'ಅನ್ಯ' ಸಂಕಥನಗಳ 'ಅಕ್ರಮ' ಸಂಕಥನಗಳ ಅಸ್ತಿತ್ವವು ಸದಾ ಒಂದು ಬಗೆಯ 'ಭಿನ್ನಮತ' ಸಾಧ್ಯತೆಯನ್ನು ಮುಂದೊಡ್ಡುತ್ತದೆ (ಪೀಚಾಕ್ಸ್, **1982**).

ಫುಕೋನ ಪರಿಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ನೀತಿಯ ಮಾರುಕಟ್ಟೆ, ಮೇಲುಸ್ತುವಾರಿ, ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ, ಕಾರ್ಯಕ್ಷಮತೆ ಇಂತಹವುಗಳನ್ನೆಲ್ಲ ಜನರು ತಮ್ಮನ್ನು ತಾವು ಮತ್ತು ಇತರರನ್ನು ಆಳುವ 'ಸತ್ಯಪ್ರಭುತ್ವ' ಎಂದು ಮೇಳೈಸುತ್ತಾರೆ. ಇದರ ತಳಹದಿಯಾಗಿರುವುದು ಸರಿ/ತಪ್ಪು ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳ ಉತ್ಪಾದನೆ, ರೂಪಾಂತರ ಮತ್ತು ಪರಿಣಾಮಗಳು (ಸ್ಮಾರ್ಟ್, **1986**, ಪುಟ **164**) ಹಾಗೂ ಗುಣಮಟ್ಟಗಳು, ಶಿಸ್ತು, ಬೋಧನೆಯ ಮಟ್ಟ, ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ಸಮರ್ಥ ಬಳಕೆಯಂತಹ ಶಿಕ್ಷಣ ಕ್ಷೇತ್ರದ 'ಸಮಸ್ಯೆ'ಗಳಿಗೆ ವಿಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಶ್ರೇಣೀಕರಣವನ್ನು ಅನ್ವಯಿಸುವುದು. ಈ ಹೊಸಶಿಕ್ಷಣ 'ವಿಜ್ಞಾನ'ಗಳನ್ನು ಆಕ್ರಮಿಸಿರುವುದು, ಹರಡುವುದು, ಕ್ರಮಬದ್ಧಗೊಳಿಸುವುದು ಒಂದಿಷ್ಟು 'ನಿರ್ದಿಷ್ಟ' ಬುದ್ಧಿಜೀವಿಗಳು. ಈ ಬುದ್ಧಿಜೀವಿಗಳೆಂದರೆ ಸ್ಪಿಂಕ್ಸ್‌ಗಳು, ಕ್ಲಾಡ್‌ವೆಲ್‌ಗಳು, ಸಕ್ಸನ್‌ಗಳು, ಹರ್‌ಗ್ರೀವ್ಸ್‌ಗಳು. ಹಾಪ್‌ಕಿನ್ಸ್‌ಗಳು, ಫಿಲ್ಡರ್‌ಗಳು ಮತ್ತು ಬೊವೆಲ್‌ಗಳು (ನೋಡಿ: ಅಧ್ಯಾಯ **1** ಮತ್ತು **4**). ಈ ಎಲ್ಲದರ ಇಂಗಿತವೆಂದರೆ 'ದ್ವಿತೀಯ ಹೊಂದಾಣಿಕೆ'ಯ ಮೇಲೆ ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಿದರೆ - ಅದರಲ್ಲೂ ಇದು 'ಮುಗ್ಧ ಆಶಾವಾದ'ದ ರೂಪವನ್ನು ತಾಳಿದ್ದರೆ - ಈ ಹೊಂದಾಣಿಕೆಗಳ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುವ ಮತ್ತು ಅವುಗಳ ಮೂಲಕ ಕಾರ್ಯ ನಿರ್ವಹಿಸುವ ವೈಚಾರಿಕ ಮಿತಿಗಳು ಮರೆಯಾಗಿಬಿಡಬಹುದು. ಸಂಕಥನವು ನಮಗೆ ಲಭ್ಯವಾಗಿಸುವ ಭಾಷೆ, ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು ಮತ್ತು ಪದಕೋಶದ ಮೂಲಕ ಮಾತ್ರವೇ ನಮ್ಮ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳನ್ನು ಗ್ರಹಿಸುವಂತಾಗಬಹುದು. ಹೀಗೆ ಹೋರಾಟ, ವಿವಾದ, ಸಂಘರ್ಷ ಮತ್ತು ಹೊಂದಾಣಿಕೆಗಳು ಪೂರ್ವ-ಸ್ಥಾಪಿತ ವಲಯದಲ್ಲಿ ನಡೆಯುತ್ತವೆಂದು ಒಫೆಯವರು ಒತ್ತಿ ಹೇಳಿರುವುದು ಸರಿಯಾಗಿಯೇ ಇದೆಯೆನಿಸುತ್ತದೆ. ನೀತಿಯ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನ ಮತ್ತು ಅನುಷ್ಠಾನದ ಕುರಿತು ನಿಜವಾದ ಹೋರಾಟಗಳಿವೆ ಎಂಬುದು ಇದರ ಸಾರ. ಆದರೆ ಇವು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನದ ಮತ್ತು ಅನುಷ್ಠಾನಕ್ಕೆ ತರುವುದರ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳನ್ನು ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಸುವ ಮತ್ತು ನಿರ್ಬಂಧಿಸುವ ವೈಚಾರಿಕ ಚೌಕಟ್ಟಿನೊಳಗೇ ಸ್ಥಾಪಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿರುತ್ತವೆ. ನಾವು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಯೋಚಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗದ ಮತ್ತು ಬಹುಶಃ ಯೋಚಿಸದ ವೈಚಾರಿಕ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಲ್ಲೇ ನೀತಿಯನ್ನು ಓದುತ್ತೇವೆ ಮತ್ತು ಅದಕ್ಕೆ

ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುತ್ತೇವೆ. ನೀತಿ ಬದಲಾವಣೆಯ ಪ್ರತಿಪಾದಕರು ಮತ್ತು ತಂತ್ರಜ್ಞರು 'ಸತ್ಯದ ರಾಜಕೀಯ'ದಲ್ಲಿ ಮಾಡಿದ ಬೌದ್ಧಿಕ ಕೆಲಸ ಮತ್ತು ಹೊಸ ಅಧಿಕಾರ ಸಂಬಂಧಗಳ ಫಲಾನುಭವಿಗಳೆಂದು ತಮ್ಮನ್ನು ತಾವು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳುವವರ 'ಅಧಿಕಾರ' ಮತ್ತು ಆಕಾಂಕ್ಷೆ ಕೂಡ ಇದರಲ್ಲಿ ಹುದುಗಿದೆ (ಹೋಯ್, **1986,** ಪುಟ **135**). 'ಅಧಿಕಾರವನ್ನು ಪ್ರಥಮತಃ ಶಕ್ತಿ ಸಂಬಂಧಗಳ ಬಾಹುಳ್ಯ' ಎಂದು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು (ಫುಕೋ, **1985,** ಪುಟ **92,** ನೋಡಿ: ಅಧ್ಯಾಯ **10**). ಹೀಗೆ ಈ ಪರಿಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ನೀತಿಯ ಪರಿಣಾಮವು ಮೂಲಭೂತವಾಗಿ ಒಳ ಅರಿವಿಗೆ ಎಡೆ ನೀಡಿದ್ದು, ನಾವು ಭಿನ್ನವಾಗಿ ಯೋಚಿಸಬಹುದಾದ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳೆಲ್ಲವನ್ನೂ ಅದು ಬದಲು ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಹೀಗೆ ಅದು ಬದಲಾವಣೆಗೆ ನಮ್ಮ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಮಿತಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ ಹಾಗೂ ನೀತಿ ಏನು ಮಾಡುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ತಪ್ಪಾಗಿ ಗ್ರಹಿಸುವಂತೆ ಮಾಡುವ ಮೂಲಕ ನೀತಿ ಎಂದರೇನು ಎಂಬುದನ್ನು ತಪ್ಪು ತಿಳಿಯುವಂತೆ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಮೇಲಾಗಿ ನೀತಿಯು ಒಂದು ಸಂಕಥನವಾಗಿ 'ಧ್ವನಿ'ಯ ಮರು ಹಂಚಿಕೆಗೂ ಕಾರಣವಾಗುವುದು ಸಾಧ್ಯ. ಹೀಗಾಗಿ ಕೆಲವರ ಹೇಳಿಕೆಗಳು ಅಥವಾ ಯೋಚನೆಗಳು ಅಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಕೆಲವು ಧ್ವನಿಗಳು ಮಾತ್ರವೇ ಅರ್ಥಪೂರ್ಣವೂ ಅಧಿಕೃತವೂ ಆಗಿ ಕೇಳಲಾರಂಭಿಸುವುದು ಸಾಧ್ಯ.

ಈಗ ಸಹಜವಾಗಿ ಇಲ್ಲಿರುವ ಅಪಾಯವೆಂದರೆ 'ಮುಗ್ಧ ಆಶಾವಾದ'ದ್ದೇ ಆಗಿದೆ. ಜೇಮ್ಸನ್ (**1984,** ಪುಟ **57**) ಹೇಳುವಂತೆ, ಓದುಗನಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಹೆಚ್ಚು ಶಕ್ತಿಹೀನನೆಂಬ ಭಾವನೆ ಮೂಡುತ್ತದೆ. ಹೀಗಾಗಿ ಹೆಚ್ಚು ಹೆಚ್ಚು ಅಜ್ಞಾತವೂ ಭಯಾನಕವೂ ಆದ ಸಿದ್ಧಾಂತ ಯಂತ್ರವನ್ನು ನಿರ್ಮಿಸುವ ಮೂಲಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಿಯು ಗೆಲುವು ಸಾಧಿಸುತ್ತಾನಾದರೂ ಅದೇ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ಆತ ಸೋಲುತ್ತಾನೆ ಕೂಡ. ಏಕೆಂದರೆ ಆ ಮೂಲಕ ಅವನ ಕೃತಿಯ ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕ ಶಕ್ತಿ ನಿಷ್ಕ್ರಿಯವಾಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ನಿರಾಕರಣೆ, ಪ್ರತಿರೋಧ, ಎಲ್ಲಕ್ಕಿಂತ ಮೊದಲು ಸಾಮಾಜಿಕ ಪರಿವರ್ತನೆಯ ಪ್ರೇರಣೆ ಇವೆಲ್ಲ ನಿರರ್ಥಕ ಮತ್ತು ನಗಣ್ಯವೆಂದು ಕಾಣಲಾರಂಭಿಸುತ್ತವೆ.

ಆದರೆ, ಅನುಷ್ಠಾನದ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ, ಈಗಾಗಲೇ ನಾವು ಗಮನಿಸಿದಂತೆ, ಆಧುನಿಕ ಸಮಾಜಗಳಲ್ಲಿ ವಿವಿಧ ಭಿನ್ನಮತೀಯ, ಅಸಂಗತ, ಪ್ರತಿರೋಧಿ ಸಂಕಥನಗಳನ್ನೂ 'ನಿಗ್ರಹಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಜ್ಞಾನ'ಗಳನ್ನೂ ಅನುಷ್ಠಾನ ವಲಯಗಳಿಂದ ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಹೊರಗಿಡಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ (ನೋಡಿ: ರೈಸ್‌ಬರೋ, **1992**). 'ಸಂಕಥನವು ಅಧಿಕಾರದ ವಾಹಕವೂ, ಪರಿಣಾಮವೂ ಆಗಿರುವುದು ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ ಅಡ್ಡಿ, ಅಡೆತಡೆ, ಪ್ರತಿರೋಧಗಳ ತಾಣ ಮತ್ತು ವಿರೋಧಿಸುವ ಕಾರ್ಯತಂತ್ರಕ್ಕೆ ಆರಂಭ ಬಿಂದು ಕೂಡ ಆಗಿರಬಲ್ಲಂತೆ ಸಂಕೀರ್ಣವೂ ಅಸ್ಥಿರವೂ ಆದ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗೆ ನಾವು ಅನುಮತಿಸಬೇಕು' (ಫುಕೋ, **1981,** ಪುಟ **101**). ಆದರೆ ನಾವು ಸಾಮಾಜಿಕ ನೀತಿಯೊಳಗೆ ನವ-ಉದಾರವಾದ ಮತ್ತು ನಿರ್ವಹಣಾ ಸಿದ್ಧಾಂತದಂತಹ 'ಪ್ರಬಲ' ಸಂಕಥನಗಳು, ಸತ್ಯಪ್ರಭುತ್ವಗಳು, ಪಾಂಡಿತ್ಯಪೂರ್ಣ ಶಿಸ್ತುಗಳು-ಇವುಗಳ ಅಸ್ತಿತ್ವವನ್ನು ಗುರುತಿಸಿ ವಿಶ್ಲೇಷಿಸುವುದು ಅಗತ್ಯ. ಸಂಕಥನರೂಪಿ ನೀತಿಯ ಪ್ರಶ್ನೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಒಂದು ಅರೆ-ಯೋಗ್ಯವಾದ ವಿವರಣೆಯನ್ನೇ ಆದರೂ ನೀಡಲು ನಮಗೆ ಒಂದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಸಿದ್ಧಾಂತ ಬೇಕು ಎಂಬ ನನ್ನ ಹಳೆಯ ಮಾತನ್ನೇ ಪುನರುಚ್ಚರಿಸುವುದರ ಹೊರತಾಗಿ ತೃಪ್ತಿಕರವಾದ ಮುಕ್ತಾಯದ ಮಾತನ್ನು ಸದ್ಯಕ್ಕೆ ನಾನು ಹೇಳಲಾರೆ, ಯುನೈಟೆಡ್ ಕಿಂಗ್‌ಡಮ್‌ನ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸುಧಾರಣೆಯ ರಾಜಕೀಯವನ್ನು ಕುರಿತ ನನ್ನ **1990** ರ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ ನಾನು ಈ ಸಂಯೋಜಿತ ಸಿದ್ಧಾಂತದ ವಿಧಾನವನ್ನು ಬಳಸಿದ್ದೆ.

ನೀತಿಯ ಪರಿಣಾಮಗಳು

ಈ ಪ್ರಬಂಧದ ಮೊದಲ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ಚರ್ಚಿಸದೆ ಉಳಿದಿರುವ ಕೆಲವು ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ನಾನೀಗ ಬೇರೆ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಎತ್ತಿಕೊಳ್ಳಲು ಬಯಸುತ್ತೇನೆ. ಬೇರೆ ರೀತಿ ಅಂದರೆ - ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ದರ್ಪವಾಗಲಿ, ಕ್ಷುಲ್ಲಕ ಬೀದಿ ಮಾತಿನಂತಾಗಲಿ ಆಗದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ನೀತಿಯ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ನಾವು ಹೇಗೆ ಪರಿಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಆರಂಭಿಸಬಹುದು ಎಂಬುದನ್ನು ಅನ್ವೇಷಿಸುವ ಮೂಲಕ ಮುಂದುವರಿಯುವುದು. ಇದು ನಾನು ಈಗಾಗಲೇ ಪ್ರಸ್ತಾಪಿಸಿರುವ ನೀತಿಗೆ ಸ್ಥಳೀಯವಾದ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳಿಗೆ - ಅವು ತಾತ್ಕಾಲಿಕ, ಅದೃಷ್ಟಾವಲಂಬಿ ಇತ್ಯಾದಿ - ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಓಜ್ಗಾ ಅವರೊಂದಿಗಿನ ನನ್ನ ಭಿನ್ನಾಭಿಪ್ರಾಯಕ್ಕೂ ಕರೆದೊಯ್ಯುತ್ತದೆ. ಈ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಕರ್ತೃತ್ವವನ್ನು ಸಂಭ್ರಮಿಸುವ ಲೇಖಕರು ಮತ್ತು ಅವರ ಟೀಕಾಕಾರರು ಇಬ್ಬರೂ ನೀತಿಯ ಪರಿಣಾಮಗಳು ಅಥವಾ ಪ್ರಭಾವ ಏನಾಗಿರಬಹುದೆಂಬುದನ್ನು ತಪ್ಪಾಗಿ ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ ಅಥವಾ ಕನಿಷ್ಠ ಆ ಕುರಿತು ನಿಖರವಾಗಿಲ್ಲ. ಶುರುವಿನಲ್ಲಿ ನಾನು ನೀತಿಯ ಪರಿಣಾಮದ ಸಾಮಾನ್ಯತೆಗಳು ಮತ್ತು ನಿರ್ದಿಷ್ಟತೆಗಳ ನಡುವೆ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ಕಲ್ಪಿಸಲು ಬಯಸುತ್ತೇನೆ.

ನಾನು ಮತ್ತೊಮ್ಮೆ ಸ್ಪಷ್ಟಪಡಿಸಲು ಬಯಸುವುದು ಇದು: ನೀತಿ ಪಠ್ಯಗಳ ಈ ಹಿಂದಿನ ಚರ್ಚೆಯು ಕನಿಷ್ಠ ಅಥವಾ ಅತ್ಯಲ್ಪ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಹೊಂದಿದ ನೀತಿಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಮುಂದಿಡುವ ಉದ್ದೇಶವನ್ನು ಹೊಂದಿಲ್ಲ. ನೀತಿಗಳಿಂದ ಯಾವುದೇ ಪರಿಣಾಮ ಆಗುವುದಿಲ್ಲ ಎಂದಲ್ಲ. ಪರಿಣಾಮ ಆಗಿಯೇ ಆಗುತ್ತದೆ; ಆ ಪರಿಣಾಮಗಳು ಗಮನಾರ್ಹವಲ್ಲ ಎಂದೂ ಅಲ್ಲ, ಅವು ಗಮನಾರ್ಹವೇ; ಅಥವಾ ಆ ಪರಿಣಾಮಗಳಿಗೆ ಒಂದು ವಿನ್ಯಾಸವಿಲ್ಲ ಎಂಬುದೂ ಅಲ್ಲ - ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ವಿಫಲವಾಗುವ ನೀತಿಗಳನ್ನು ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಸಾಧ್ಯವಿದ್ದರೂ ಸಹಿತ - ಪರಿಣಾಮಗಳಿಗೆ ವಿನ್ಯಾಸ ಇದ್ದೇ ಇದೆ. ಆದರೂ ಪುನರುಚ್ಚರಿಸುವುದಾದರೆ, ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳು (ಪರಿಣಾಮಗಳ ಒಂದು ಮಾಧ್ಯಮವಾಗಿ) ಸಂದರ್ಭದಿಂದ ಸಂದರ್ಭಕ್ಕೆ ಬದಲಾಗುತ್ತವೆ. 'ಮೇಲಿನಿಂದ' ಹೇರಲ್ಪಡುವ ನೀತಿಗಳೊಂದೇ ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಪರಿಪಾಠಗಳ ಮೇಲೆ ನಿರ್ಬಂಧ ಹಾಗೂ ಪ್ರಭಾವವಲ್ಲ. ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಚರ್ಚಿಸುವಲ್ಲಿ ಇರುವ ಒಂದು ತೊಡಕೆಂದರೆ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಮತ್ತು ಸಾಮಾನ್ಯ ಪರಿಣಾಮಗಳ ನಡುವೆ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ಕಲ್ಪಿಸದಿರುವುದು. ಬದಲಾವಣೆಯ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಅಂಶಗಳು ಮತ್ತು (ಅನುಷ್ಠಾನಕ್ಕೆ ತಂದಾಗಿನ) ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳು ಇವನ್ನು ಒಟ್ಟಿಗೇ ನೋಡಿದಾಗ ನೀತಿಗಳ ಸಾಮಾನ್ಯ ಪರಿಣಾಮಗಳು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗುತ್ತವೆ. ಒಂದು ಬದಲಾವಣೆ ಅಥವಾ ಒಂದು ನೀತಿ ಪಠ್ಯವನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಂಡು ಅನುಷ್ಠಾನದ ಮೇಲೆ ಅದರ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುವ ಏಕ ಕೇಂದ್ರಿತ ಅಧ್ಯಯನಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಮಾನ್ಯ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ನಿರ್ಲಕ್ಷಿಸುವುದು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿದೆ. ಹೀಗೆ ನೋಡಿದಾಗ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ನೀತಿಯ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಪರಿಣಾಮಗಳು ಸೀಮಿತವಾಗಿರಬಹುದು. ಆದರೆ ವಿಭಿನ್ನ ರೀತಿಯ ನೀತಿಗಳ ಸಂಚಯವೊಂದರ ಸಾಮಾನ್ಯ ಪರಿಣಾಮಗಳು ಸಾಮಾಜಿಕ ನ್ಯಾಯದ ಮೇಲೆ ಅವು ಬೀರುವ ಪ್ರಭಾವದ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ಗಣನೀಯ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿರಬಹುದು. ಕನಿಷ್ಠ ಯುನೈಟೆಡ್ ಕಿಂಗ್‌ಡಮ್‌ನಲ್ಲಿ (ಬಹುಶಃ ಅಮೇರಿಕಾ, ಕೆನಡಾ, ಆಸ್ಟ್ರೇಲಿಯಾ ಮತ್ತು ನ್ಯೂಜಿಲೆಂಡ್‌ನಲ್ಲಿ ಕೂಡ) ಶಿಕ್ಷಕರ ಕೆಲಸದ ಮೇಲೆ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸುಧಾರಣೆಯ ಹಲವಾರು ವರ್ಷಗಳ ಅನೇಕ ಒತ್ತಡಗಳ ಸಂತಿತ ಮತ್ತು ಸಾಮಾನ್ಯ ಪರಿಣಾಮಗಳು ಆಳವಾದವು ಎಂದು ನಾನು ಹೇಳಬಯಸುತ್ತೇನೆ. ಇಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಕೆಲಸವು ಪಠ್ಯಕ್ರಮ, ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ, ಕಾರ್ಯಕ್ಷಮತೆ, ಸಂಘಟನೆ, ವೇತನ ಮತ್ತು

ಷರತ್ತುಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ (7 ಮತ್ತು 10 ನೇ ಅಧ್ಯಾಯಗಳನ್ನು ನೋಡಿ) ವಿವಿಧ ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಸುಧಾರಣೆಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಳ್ಳುವ ಸಾಮಾನ್ಯ ವರ್ಗವಾಗಿದೆ. ಮೇಲಾಗಿ ಇಂತಹ ಸಾಮಾನ್ಯೀಕರಣವನ್ನು ಕನಿಷ್ಠ ಎರಡು ಅರ್ಥಗಳಲ್ಲಿ ಎಚ್ಚರಿಕೆಯಿಂದ ನಿರ್ವಹಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. (1) ಗತವನ್ನು ವೈಭವೀಕರಿಸುವ - ಶಿಕ್ಷಕರು ಒಂದು ಕಾಲದಲ್ಲಿ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ ಹೊಂದಿದ್ದರು, ಈಗ ಅದಿಲ್ಲ ಎಂಬಂತಹ ಚಿತ್ರಣವನ್ನು ನೀಡುವ-ಅಪಾಯವಿದೆ. (ಮತ್ತೆ ಇದು ಹುರುಳಿಲ್ಲದ ವಿಷಯವೇನೂ ಅಲ್ಲ). ಮುಕ್ತ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯಿಂದ ನಿಯಂತ್ರಿತ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಗೆ ಪಲ್ಲಟವಾದುದರ ಬಗ್ಗೆ ಡೇಲ್ (1988)ರಂತಹವರ ತೀರ್ಮಾನವು ಈ ಬಗೆಗೆ ಚಿಂತಿಸಲು ಉಪಯುಕ್ತ ಸಾಧನವಾಗಿದೆ. ಅವರು ದಾಖಲಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದ್ದು ಒಂದು ರೀತಿಯ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯಿಂದ ಇನ್ನೊಂದಕ್ಕೆ ಗುಣಾತ್ಮಕ ಪಲ್ಲಟವಾಗಿದ್ದನ್ನು. ಹೀಗಾಗಿ ಅವರು ಈ ಎರಡು ರೀತಿಗಳ ವಿಭಿನ್ನ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ನಿರ್ದಿಷ್ಟಪಡಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. (2) ಸಾಮಾನ್ಯೀಕರಣವು ಎಲ್ಲಾ ರೀತಿಯ ಶಿಕ್ಷಕರ ಎಲ್ಲಾ ಬಗೆಯ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಆದ ಅನುಭವವನ್ನು ಒಳಗೊಳ್ಳುವುದಿಲ್ಲ. ಎರಡು ಉದಾಹರಣೆಗಳು: ಯುನೈಟೆಡ್ ಕಿಂಗ್‌ಡಮ್‌ನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬಹುದಾದಷ್ಟು ಖ್ಯಾತಿ ಮತ್ತು ಬೇಡಿಕೆಯಿರುವ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿಯ ಶಿಕ್ಷಕರ ಕೆಲಸದ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳು ಮತ್ತು ಪ್ರಯೋಗ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವು, ಬಂದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನೆಲ್ಲ ಬರಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಕಡಿಮೆ ಖ್ಯಾತಿಯ ಕಡಿಮೆ ಬೇಡಿಕೆಯಿರುವ ಶಾಲೆಗಳ ಶಿಕ್ಷಕರ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಿಂತ ತೀರ ಭಿನ್ನವಾಗಿರಬಹುದು. ಮೇಲಾಗಿ ಯುನೈಟೆಡ್ ಕಿಂಗ್‌ಡಮ್‌ನಲ್ಲಿ ಆಗಿರುವ ಇತ್ತೀಚಿನ ಬದಲಾವಣೆಗಳು ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಮುಖ್ಯಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ತೀರ ವಿಭಿನ್ನ ಸೂಚ್ಯಾರ್ಥಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿವೆ. ಅನೇಕ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ಕಡಿಮೆ ಖ್ಯಾತಿಯ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ಪರಿಸ್ಥಿತಿ ತುಲನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಸುಧಾರಿಸಿದೆ. ಅಧಿಕಾರ ನಕಾಶೆಯ ಪುನರ್ ಚಿತ್ರಣದಲ್ಲಿ ಕೆಲ ಮಟ್ಟಿಗಾದರೂ ಅವರು ಫಲಾನುಭವಿಗಳು. ಹೀಗೆ ನೀತಿಯ 'ಪರಿಣಾಮ'ಗಳಿಗೆ ಲಕ್ಷ್ಯ ನೀಡುವುದು 'ಪಥ್ಯವಾಗಿ ನೀತಿ'ಯನ್ನು ನೋಡುವ ಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಅಂತರ್ಗತವಾದ ಕೆಲವು ಇತರ ತೊಂದರೆಗಳನ್ನು ಸಹ ಎತ್ತಿ ತೋರಿಸುತ್ತದೆ. ನೀತಿ ನಿರ್ಮಾಪಕರ ಪ್ರತ್ಯೇಕ ವೈಯಕ್ತಿಕ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಾತ್ಮಕ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳ ಮೇಲೆ ಲಕ್ಷ್ಯವನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಿದರೆ ರಾಜ್ಯದ ನೀತಿಗಳಿಂದ ಪ್ರಭಾವಿತವಾಗಿರುವ ಒಪ್ಪಂದದ ಮತ್ತು ರಾಚನಿಕವಾದ ಬದಲಾವಣೆಗಳ ನಿರ್ಲಕ್ಷಕ್ಕೆ ಕಾರಣವಾಗಬಹುದು. ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ, ಹಾಗೆ ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುವುದು ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಪುನರ್‌ರಚನೆಯ ವ್ಯಾಪಕ ಪರಿಣಾಮದ ನಿರ್ಲಕ್ಷಕ್ಕೂ ಕಾರಣವಾಗಬಹುದು.

ಆದರೆ ಪರಿಣಾಮಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಮಾಡಬೇಕಾದ ಇನ್ನೂ ಒಂದು ಪ್ರಮುಖ ವ್ಯತ್ಯಾಸವಿದೆ. ಈ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ಮೊದಲ ಹಂತದ ಮತ್ತು ಎರಡನೇ ಹಂತದ ಪರಿಣಾಮಗಳೆಂದು ಕರೆಯಬಹುದು. ಮೊದಲ ಹಂತದ ಪರಿಣಾಮಗಳೆಂದರೆ ಆಚರಣೆಯಲ್ಲಿ ಅಥವಾ ರಚನೆಯಲ್ಲಿ ಆಗುವ ಬದಲಾವಣೆಗಳು - (ಇವು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸ್ಥಳಗಳಲ್ಲೂ ಒಟ್ಟಾರೆ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಾದ್ಯಂತವೂ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಕಂಡು ಬರುತ್ತವೆ). ಎರಡನೆ ಹಂತದ ಪರಿಣಾಮಗಳೆಂದರೆ ಸಾಮಾಜಿಕ ಲಭ್ಯತೆ ಮತ್ತು ಅವಕಾಶಗಳ ವಿನ್ಯಾಸ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ನ್ಯಾಯದ ಮೇಲೆ ಈ ಬದಲಾವಣೆಗಳಿಂದ ಆಗುವ ಪರಿಣಾಮಗಳಾಗಿವೆ. ವಾಕರ್ (1981, ಪುಟ 225) ಈ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ಹೀಗೆ ವಿವರಿಸುತ್ತಾರೆ:

> ಸಾಮಾಜಿಕ ನೀತಿಗಳ ಅತ್ಯಗತ್ಯ ಆಯಾಮವೆಂದರೆ ಅವುಗಳ ವಿತರಣೆಯ ಸೂಚ್ಯಾರ್ಥಗಳು ಅಥವಾ ಫಲಿತಾಂಶಗಳು, ಸಾಮಾಜಿಕ ನೀತಿಗಳನ್ನು ರಾಜ್ಯವನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಂತೆ ವ್ಯಾಪಕ ಶ್ರೇಣಿಯ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ಮತ್ತು

ಗುಂಪುಗಳಿಂದ ಸೂಚ್ಯವಾಗಿ ಅಥವಾ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಮಾಡಬಹುದು. ಸಾಮಾಜಿಕ ನೀತಿ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯ ಗುರಿಯು ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿರುವ ನೀತಿಗಳು ಮತ್ತು ಪ್ರಸ್ತಾಪಗಳ ವಿತರಣಾ ಪ್ರಭಾವ ಮತ್ತು ಅವುಗಳ ಆಧಾರವಾಗಿರುವ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯನ್ನು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡುವುದು. ಇಂತಹ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಗಳಲ್ಲಿ ಗಮನವನ್ನು... ಸಾಮಾಜಿಕ ಉತ್ಪಾದನೆ ಮತ್ತು ಅಸಮಾನತೆಯ ನಿರ್ವಹಣೆಯ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯೊಂದಿಗೆ ಕಲ್ಯಾಣ ಕಾರ್ಯವನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸುವ ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಚೌಕಟ್ಟಿನ ವಿವರಣೆಯನ್ನು ಸಮತೋಲನಗೊಳಿಸುವ ಸಲುವಾಗಿ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು, ವೃತ್ತಿಪರರು ಮತ್ತು ವರ್ಗಗಳ ವರ್ತನೆಯ ಮೇಲೆ ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ.

ನೀತಿಯ ವೈಚಾರಿಕ ಮೂಲಗಳು ಮತ್ತು ಸಾಧ್ಯತೆಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಲು ಮತ್ತು ಜೋಡಿಸಲು, ಹಾಗೆಯೇ ನೀತಿಯಲ್ಲಿ ಅಂತರ್ಗತವಾಗಿರುವ ಉದ್ದೇಶಗಳು, ನೀತಿಗೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳು ಮತ್ತು ನೀತಿಯ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಲು ನೆರವಾಗುವ ಒಂದು ಪ್ರಮುಖ ತಂತ್ರವೆಂದರೆ ಎಡ್ವರ್ಡ್ ಮತ್ತು ಇತರರು (**1989, 1992**) ತಮ್ಮ ಎ.ಪಿ.ಎಸ್ (ಸಹಾಯಕ ಸ್ಥಳಗಳ ಯೋಜನೆ) ಮತ್ತು ಸಿ.ಟಿ.ಸಿ (ಪಟ್ಟಣ ತಾಂತ್ರಿಕ ಮಹಾವಿದ್ಯಾಲಯಗಳು) ಅಧ್ಯಯನಗಳಲ್ಲಿ ಬಳಕೆ ಮಾಡಿದ ವಿಶ್ಲೇಷಣಾತ್ಮಕ ತಂತ್ರ. ಅವುಗಳನ್ನು ನಾನು ನೀತಿ ಪಥದ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಎಂದು ಕರೆಯುತ್ತೇನೆ. ನೀತಿ ನಿರೂಪಣೆ, ಹೋರಾಟ ಮತ್ತು ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಇಡೀ ರಾಜ್ಯದ ಮತ್ತು ಪ್ರತ್ಯೇಕ ನೀತಿ ಗ್ರಾಹಕರ ಸಮೀಕ್ಷೆ ನಡೆಸುವ ಈ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಒಂದೇ ಹಂತದ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಗಿಂತ ವಿಭಿನ್ನ ವರ್ಗಗಳ ವಿಭಿನ್ನ ಹಂತದ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯನ್ನು ಮಾಡುತ್ತವೆ. ರಿಚರ್ಡ ಬೋವ್ ಮತ್ತು ನಾನು ನೀತಿ ನಿರ್ಮಾಣದ ಮೂರು ಸಂದರ್ಭಗಳನ್ನು (ಬೋವ್ ಮತ್ತು ಇತರರು, **1992**) – ಪ್ರಭಾವದ ಸಂದರ್ಭ, ನೀತಿ ಪಠ್ಯ ಉತ್ಪಾದನೆಯ ಸಂದರ್ಭ ಮತ್ತು ಆಚರಣೆಯ ಸಂದರ್ಭ – ಸಂಯೋಜಿಸುವ ಮೂಲಕ ನೀತಿಪಥ ಅಧ್ಯಯನ ವಿಧಾನಕ್ಕೆ ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಆಕಾರವನ್ನು ನೀಡಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದ್ದೆ. ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಸಂದರ್ಭವೂ ಹಲವಾರು ಕಾರ್ಯಕ್ಷೇತ್ರಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದ್ದು, ಇವುಗಳಲ್ಲಿ ಕೆಲವು ಖಾಸಗಿಯಾದರೆ ಕೆಲವು ಸಾರ್ವಜನಿಕ. ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಸಂದರ್ಭವೂ ಹೋರಾಟ, ರಾಜಿ ಮತ್ತು ಒಳ ಉದ್ದೇಶಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ. ಅವು ಸಡಿಲವಾಗಿ ಜೋಡಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿರುತ್ತವಲ್ಲದೇ ಅವುಗಳ ನಡುವೆ ಸರಳ ಏಕಮುಖಿ ಮಾಹಿತಿ ಹರಿವಿನ ಸಾಧ್ಯತೆ ಇರುವುದಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಮತ್ತು ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಪರಿಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಈ ಮಾದರಿಯನ್ನು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸಲು ಇನ್ನೂ ಎರಡು 'ಸಂದರ್ಭಗಳು' ಅಗತ್ಯವಿದೆ : ಇಲ್ಲಿ ನಾವು ಮೊದಲ ಹಂತದ (ಆಚರಣೆಯ ಸಂದರ್ಭದ) ಮತ್ತು ಎರಡನೆಯ ಹಂತದ (ಫಲಿತಾಂಶಗಳ ಸಂದರ್ಭದ) ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಕೂಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗಿದೆ. ಇಲ್ಲಿಯ ವಿಶ್ಲೇಷಣಾತ್ಮಕ ಕಾಳಜಿಯೆಂದರೆ ನ್ಯಾಯ, ಸಮಾನತೆ ಮತ್ತು ವ್ಯಕ್ತಿ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯದ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು. ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿರುವ ಅಸಮಾನತೆಗಳು ಮತ್ತು ಅನ್ಯಾಯದ ಪ್ರಕಾರಗಳ ಮೇಲೆ ನೀತಿಯು ಯಾವ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಅವುಗಳೊಂದಿಗೆ ಸಂವಾದಿಸುತ್ತದೆ ಎಂಬುದೇ ನೀತಿಗಳ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಮುಖಾಂಶಗಳಾಗಿವೆ. ಈ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಐದನೆಯ ಸಂದರ್ಭವೊಂದು ಸೃಷ್ಟಿಯಾಗುತ್ತದೆ. ಅದೆಂದರೆ ರಾಜಕೀಯ ತಂತ್ರಗಾರಿಕೆಯ ಸಂದರ್ಭ. ಅಂದರೆ, 'ಅಸಮಾನತೆಗಳನ್ನು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿ ನಿಭಾಯಿಸಬಹುದಾದ' (ಟ್ರಾಯ್ನಾ, **1993,** ಪುಟ **12**) ಒಂದಷ್ಟು ರಾಜಕೀಯ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಗುಚ್ಛವನ್ನು ಗುರುತಿಸುವುದು. ಇದು ಹಾರ್ವೆ (**1990**) ಹೇಳುವ 'ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಶೋಧನೆ' ಅಥವಾ ಫುಕೋ ಹೇಳುವ 'ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಬುದ್ಧಿಜೀವಿಗಳ' ಕಾರ್ಯಗಳ ಅತ್ಯಗತ್ಯ ಅಂಶವಾಗಿದೆ. ಈ ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಶೋಧನೆ ಅಥವಾ ಬುದ್ಧಿಜೀವಿಗಳ

ಕಾರ್ಯವು ಉತ್ಪನ್ನವಾಗುವುದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳು ಮತ್ತು ಹೋರಾಟಗಳಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯತಂತ್ರವಾಗಿ ಬಳಕೆಯಾಗಲೆಂದು. ಶೆರಿಡನ್ (**1980,** ಪುಟ **221**) ಹೇಳುವಂತೆ, "ಫುಕೋ ಸೂಚಿಸುವ ಬಗೆಯ ವಂಶಾವಳಿಯೆಂದರೆ ಅಧಿಕಾರದಿಂದ ಸಂಕಷ್ಟಕ್ಕೊಳಗಾದವರ ಬಳಕೆಗಾಗಿ ಅಧಿಕಾರದ ಮುಖವಾಡವನ್ನು ಕಳಚುವುದು". ಇದನ್ನೇ ಫುಕೋ ನಮ್ಮ ಸಮಾಜದ 'ನಿಜವಾದ ರಾಜಕೀಯ ಗುರಿ' ಎಂದು ಕರೆಯುತ್ತಾನೆ. ಈ ಗುರಿಯೆಂದರೆ 'ತಟಸ್ಥವೂ ಸ್ವತಂತ್ರವೂ ಆಗಿರುವಂತೆ ತೋರುವ ಸಂಸ್ಥೆಗಳ ಕೆಲಸವನ್ನು ವಿಮರ್ಶಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಅವನ್ನು ಯಾವ ಬಗೆಯಲ್ಲಿ ವಿಮರ್ಶಿಸಬೇಕೆಂದರೆ ಸದಾ ಈ ಸಂಸ್ಥೆಗಳ ಮರೆಯಲ್ಲಿ ಅಡಗಿದ್ದು ಪ್ರಯೋಗಿಸಲ್ಪಡುವ ರಾಜಕೀಯ ಹಿಂಸೆ ಬಯಲಾಗುವಂತೆ. ಇದರಿಂದ ನಾವು ಅವುಗಳೊಂದಿಗೆ ಹೋರಾಡಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ' (ರಾಬಿನೋವ್**, 1984,** ಪುಟ **6**). ಆದರೆ ಫುಕೋನ ವಿಧಾನದಲ್ಲಿ ಅತಿ ಮಹತ್ವಾಕಾಂಕ್ಷೆಯ ಸಂಶೋಧಕ/ಸುಧಾರಕರಿಗೂ ಕಟುವಾದ ಸಂದೇಶ**ವೊಂ**ದು ಅಡಗಿದೆ: ಏಕೆಂದರೆ, ಶೆರಿಡನ್ ಮುಂದುವರಿದು ಹೇಳುವಂತೆ, ವಂಶಾವಳಿ ವಿಧಾನವು ಈ ಸಂಶೋಧಕ/ಸುಧಾರಕರ ಹೆಸರಿನಲ್ಲಿ ಅಧಿಕಾರವನ್ನು ವಶಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವವರ ವಿರುದ್ಧವೂ ನಿರ್ದೇಶಿತವಾಗಿದೆ (ಪುಟ **221**).

***

ಪರಾಮರ್ಶನೆಗಳು

Allan, J. (1990). 'Does Feminism Need a Theory of "The State"?', in Watson, S. (ed.), Playing the State: Australian Feminist Interventions. NSW, Allen and Unwin.

Ball, S. J. (1990). Politics and Policy Making in Education. London, Routledge.

Ball, S. J. (1994). 'Culture, Crisis and Morality: The Struggle Over the National Curriculum', in Atkinson, P., Davies, B. and Delamont, S. (eds), Discourse and Reproduction: Essays for Basil Bernstein. New York, Hampton Press.

Ball, S. J., Bowe, R. and Gewirtz, S. (1995). 'Circuits of Schooling: A Sociological Exploration of Parental Choice in Social Class Contexts', Sociological Review, 43(1): 52-78.

Beilharz, P. (1987). 'Reading Politics: Social Theory and Social Policy', Australia and New Zealand Journal of Sociology, 23(3): 388-406.

Bowe, R., Ball, S. J. with Gold, A. (1992). Reforming Education and Changing Schools. London, Routledge.

Brown, M. (1992). National Curriculum Mathematics - National Evaluation. Personal Communication.

Codd, J. (1988). 'The Construction and Deconstruction of Educational Policy Documents', Journal of Education Policy, 3(5): 235-48.

Dale, R. (1979). 'The Politicisation of School Deviance: Reactions to William Tyndale', in Barton, L. and Mieghan, R. (eds), Schools, Pupils and Deviance. Driffield, Nafferton.

Edwards, T., Fitz, J. and Whitty, G. (1989). The State and Private Education: An Evaluation of the Assisted Places Scheme. London, Falmer.

Edwards, T., Gewirtz, S. and Whitty, G. (1992). 'Whose Choice of Schools? Making Sense of City Technology Colleges', in Arnot, M. and Barton, L. (eds), Voicing Concerns. Wallingford, Triangle.

Foucault, M. (1971). L'ordre du discours. Paris, Gallimard.

Foucault, M. (1974). The Order of Things. London, Tavistock.

Foucault, M. (1977a). The Archeology of Knowledge. London, Tavistock.

Foucault, M. (1977b). 'The Eye of Power', in Gordon, C. (ed.) (1980), Power/Knowledge. New York, Pantheon.

Foucault, M. (1980). Power/Knowledge: Selected Interviews and other Writings, 1972-77, in Gordon, C. (ed.), Brighton, Harvester Press.

Foucault, M. (1981). The History of Sexuality, Vol. 1. Harmondsworth, Penguin.

Gewirtz, S., Ball, S. J. and Bowe, R. (1993). 'Parents, Privilege and the Education Market Place', Research Papers in Education, 9(1): 3-29.

Giddens, A. (1987). Social Theory and Modern Sociology. Cambridge, Polity Press.

Gipps, C. and Brown, M. (1992). National Assessment in Primary Schools Project. Seminar Paper, Institute of Education, University of London.

Harker, R. and S. May (1997). 'Code and habitus: comparing the accounts of Bernstein and Bourdieu', British Journal of Sociology of Education, 14(2): 169-79.

Harvey, L. (1990). Critical Social Research. London, Allen and Unwin.

Hoy, D. (1986). 'Power, Repression, Progress: Foucault, Lukes and the Frankfurt School', in Hoy, D. (ed.), Foucault: A Critical Reader. Oxford, Blackwell.

Jameson, F. (1984). 'Postmodernism or The Cultural Logic of Late Capitalism', New Left Review, 147: 61-84.

Offe, C. (1984). Contradictions of the Welfare State. London, Hutchinson.

Ozga, J. (1987). 'Studying Education Policy through the Lives of Policy Makers', in Walker, S. and Barton, L. (eds), Changing Policies, Changing Teachers. Milton Keynes, Open University Press. 52 Perspectives on policy research Policy: texts, trajectories and toolboxes 53

Ozga, J. (1990). 'Policy Research and Policy Theory: A Comment on Fitz and Halpin', Journal of Education Policy, 5(4): 359-62.

Patton, P. (1979). 'Of Power and Prisons', in Morris, M. and Patton, P. (eds), Michel Foucault: Power/Truth/Strategy. Sydney, Feral Publications.

Pecheux, M. (1982). Language, Semantics and Ideology. Macmillan, Basingstoke.

Pollard, A. (1992). 'Teachers Responses to the Reshaping of Primary Education', in Arnot, M. and Barton, L. (eds), Voicing Concerns. Wallingford, Triangle.

Rabinow, P. (1986). The Foucault Reader. Harmondsworth, Penguin.

Riseborough, G. (1992). 'Primary Headship, State Policy and the Challenge of the 1990s', Journal of Education Policy, 8(2): 123-42.

Rizvi, F. and Kemmis, S. (1987). Dilemmas of Reform. Geelong, Deakin Institute for Studies in Education.

Said, E. (1986). 'Foucault and the Imagination of Power', in Hoy, D. (ed.), Foucault: A Critical Reader. Oxford, Blackwell.

Sheridan, A. (1980). The Will to Truth. London, Tavistock.

Smart, B. (1986). 'The Politics of Truth and the Problem of Hegemony', in Hoy, D. (ed.), Foucault: A Critical Reader. Oxford, Blackwell.

Troyna, B. (1992). "The Hub" and "the Rim": How LMS Buckles Antiracist Education', paper presented at the 8th ERA Research Network Seminar (12 February 1992).

Troyna, B. (1993). 'Critical Social Research and Education Policy', paper presented to the Conference New Directions in Education Policy Sociology (30-31 March), also forthcoming in the British Journal of Educational Studies.

Walker, A. (1981). 'Social Policy, Social Administration and the Social Construction of Welfare', Sociology, 15(2): 255-69.

Wallace, M. (1988). 'Innovation For All: Management Development in Small Primary Schools', Education Management and Administration, 16(1): 15-24