ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ರಾಜಕೀಯ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕ

ಮೈಕೇಲ್ ಜಿ ಆ್ಯಪಲ್

ಅಫಿಷಿಯಲ್ ನಾಲೆಡ್ಜ್, ೨ನೇ ಆವೃತ್ತಿ(೨೦೦೨),ಲಂಡನ್, ರೌಟ್‌ಲೆಡ್ಜ್, ಪುಟ: ೪೨–೬೦

ಪೀಠಿಕೆ ೧

ಬಹುತೇಕ ಜನರಿಗೆ ಸಾಕ್ಷರತೆ ಎಂಬುದು ರಾಜಕೀಯದಿಂದ ಹೊರತಾದ ಕಾರ್ಯ. ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಬೌದ್ಧಿಕ ಗುಣವನ್ನು ರೂಪಿಸಲು ನೆರವಾಗುವುದು ಹಾಗೂ ಮೇಲ್ಮುಖ ಚಲನೆಗೆ ದಾರಿ ಮಾಡಿ ಕೊಡುವುದು ಮಾತ್ರ ಅದರ ಕೆಲಸ. ಆದರೆ, ಸಾಕ್ಷರತೆ ಎಂದರೆ ಏನು ಎಂಬ ವಿವರಣೆ ಹಾಗೂ ಅದನ್ನು ಗಳಿಸುವುದು ಹೇಗೆ ಎನ್ನುವುದು ಸದಾಚಾರದ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಆಡಳಿತ ಕ್ರಮದೊಂದಿಗೆ ತಳಕು ಹಾಕಿಕೊಂಡಿದೆ. ಸಾಕ್ಷರತೆ ಎಂಬುದು ಆರ್ಥಿಕ ಕೌಶಲಗಳ ಸೃಷ್ಟಿ ಹಾಗೂ ನಂಬಿಕೆ–ಮೌಲ್ಯ ಪದ್ಧತಿಯನ್ನು ಹಂಚಿಕೊಂಡ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಮೂಲಕ "ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಸಂಸ್ಕೃತಿ"ಯನ್ನು ರೂಪಿಸಲು ನೆರವಾಗುತ್ತದೆ ಎನ್ನಲಾಗುತ್ತದೆ. ಇತ್ತೀಚಿನ ಗ್ರಂಥವೊಂದರಲ್ಲಿ ಲೇಖಕರೊಬ್ಬರು ಹೇಳಿರುವಂತೆ, "ಅದು ಆತ್ಮದ ನೈತಿಕ ತಂತ್ರಜ್ಞಾನ"ದ ಕೆಲಸ ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತದೆ೨.

ಸಾಕ್ಷರತೆಯು "ನೈತಿಕ ತಂತ್ರಜ್ಞಾನ" ಮತ್ತು ಆರ್ಥಿಕವಾಗಿ ಅಗತ್ಯವಾದ ಕೌಶಲ ಎರಡನ್ನೂ ಒಳಗೊಂಡದ್ದಕ್ಕೆ ಪ್ರಾಧಾನ್ಯ ನೀಡಿದರೂ, ಈ ವಿಷಯ ಕುರಿತು ಅನುಸಂಧಾನಕ್ಕೆ ಇರುವುದು ಅದೊಂದೇ ಮಾರ್ಗವಲ್ಲ, ಬಲಪಂಥೀಯರು ಪದೇಪದೇ ಹೇಳಿದರೂ. ಬರೆಯುವ, ಮಾತನ್ನಾಡುವ ಮತ್ತು ಕೇಳುವುದರ ಮೌಲ್ಯವನ್ನು "ಸಂಸ್ಕರಿಸಿದ ಸಂಸ್ಕೃತಿ" ಇಲ್ಲವೇ ಜೀವನ ಕೌಶಲದ ಮೂಲಕ ಕಾರ್ಮಿಕ ಮಾರುಕಟ್ಟೆಯ ಸಂಬಳದ ಹಾಗೂ ಸಂಬಳರಹಿತ ಸ್ಥಾನಕ್ಕೆ(ಯಾರಿಂದ?) ಪ್ರವೇಶಿಕೆ ಎಂದು ಭಾವಿಸಬಾರದು. ಬದಲಿಗೆ ನಮ್ಮ ಸಂಪೂರ್ಣ ಬದುಕನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸುವ ಮತ್ತು ಅಧಿಕಾರ ಗ್ರಹಣಕ್ಕೆ ಬೇಕಾದ ಬಹು ಮುಖ್ಯ ಮಾರ್ಗ ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸಬೇಕು. ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಪುನರ್‌ಸ್ಥಾಪನೆಯ ಅಪಾಯಗಳ ಕುರಿತು ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುತ್ತ, ನಮ್ಮ ಗುರಿ "ಔಪಚಾರಿಕ ಸಾಕ್ಷರತೆ"ಯ ಸೃಷ್ಟಿ ಅಲ್ಲ, ಬದಲಿಗೆ ಸಾಮಾಜಿಕ ಜೀವನದ ಎಲ್ಲ ಸ್ತರಗಳಲ್ಲಿ ನಿಯಂತ್ರಣ ಮತ್ತು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಶಕ್ತಿಯನ್ನು ಬೆಳೆಸುವ

ರಾಜಕೀಯ ಸಾಕ್ಷರತೆ, ಅಧಿಕಾರಯುತ ಸಾಕ್ಷರತೆ ಮತ್ತು ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕ ಸಾಕ್ಷರತೆಯ ಸೃಷ್ಟಿ ನಮ್ಮ ಗುರಿಯಾಗಬೇಕು ಎಂದು ನಾನು ವಾದಿಸಿದ್ದೆ.೩

ಇದಕ್ಕೆ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಸಂಸ್ಕೃತಿ ಕುರಿತ ಬೇರೆಯದೇ ಆದ ದರ್ಶನದ ಅಗತ್ಯವಿದೆ. ಈ ಎರಡು ಕಲ್ಪನೆಗಳು ಶೋಷಣೆ ಮತ್ತು ಯಜಮಾನತ್ವದ ಮಾದರಿಯನ್ನು ಒಳಗೊಳ್ಳದ, ಪೊಳ್ಳು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯತೆಯನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳದವಾಗಿವೆ. "ಜಗತ್ತಿನ ಅಧಿಕಾರ" ಯಾರದ್ದು ಎಂಬ ಸಂಕೀರ್ಣ ಸಂಘರ್ಷಗಳ"ನ್ನು ಅವು ಪರಾಮರ್ಶಿಸುತ್ತವೆ.

"ಸಂಸ್ಕೃತಿ" ಎಂಬ ಪದವನ್ನೇ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಿ. ಸಂಸ್ಕೃತಿ– ಜನರು ಬದುಕುವ ರೀತಿ, ಅರ್ಥವನ್ನು ರೂಪಿಸುವ ಮತ್ತು ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಂಕೀರ್ಣ ಮತ್ತು ನಿರಂತರ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ. ಸಮಾಜ ಕೊಡಮಾಡಿದ ಏಕತೆಯಿಂದ ಅದು ಬೆಳೆಯುವುದಿಲ್ಲ. ಬದಲಿಗೆ, ಹಲವು ವಿಧದಲ್ಲಿ, ತನ್ನದೇ ಆದ ವಿಭಜನೆಗಳಿಂದ ಬೆಳೆಯುತ್ತದೆ. ತನ್ನಲ್ಲಿರುವ ಏಕತೆಯನ್ನು ಕಟ್ಟಲು ಅದು ಶ್ರಮಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಸಂಸ್ಕೃತಿ ಎಂಬ ಆಲೋಚನೆಯನ್ನು "ಸಾಧಿಸಿದ ಇಲ್ಲವೇ ಸಾಮರಸ್ಯವನ್ನು ಸಂಭ್ರಮಿಸಲು" ಬಳಸಬಾರದು. ಬದಲಿಗೆ, ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ "ಮೌಲ್ಯ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳು ಹಾಗೂ ಅಧಿಕಾರದ ಸಂಬಂಧಗಳ ಉತ್ಪಾದಕ ಮತ್ತು ಮರು ಉತ್ಪಾದಕ "೪.

ಇದೇ ರೀತಿ ಜ್ಞಾನ ಕುರಿತ ನಮ್ಮ ಚಿಂತನೆಯೂ ಇರುತ್ತದೆ. ಒಂದು ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಜಾನ್ ಫಿಸ್ಕ್ ನಮ್ಮ ಗಮನಕ್ಕೆ ತರುವುದೇನೆಂದರೆ, ಜ್ಞಾನ ಎಂಬುದು ಎಂದಿಗೂ ತಟಸ್ಥವಲ್ಲ. ವಾಸ್ತವದ ಜೊತೆಗೆ ಪ್ರಾಯೋಜಿಕ, ವಸ್ತುನಿಷ್ಠ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಅದು ಹೊಂದಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಜ್ಞಾನ ಎಂದರೆ ಅಧಿಕಾರ ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನದ ಪ್ರಸರಣವು ಅಧಿಕಾರದ ಸಾಮಾಜಿಕ ಹಂಚಿಕೆಯ ಭಾಗ. ಸಾಮಾನ್ಯ ಪ್ರಜ್ಞೆಯ ವಾಸ್ತವವನ್ನು ನಿರ್ಮಿಸುವ ತಾರ್ಕಿಕ ಶಕ್ತಿಯನ್ನು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಮತ್ತು ರಾಜಕೀಯ ಜೀವನದಲ್ಲಿ ಅಳವಡಿಸುವಿಕೆಯು ಅಧಿಕಾರದ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಬಂಧದ ಕೇಂದ್ರವಾಗಿದೆ. ಎರಡು ಆಯಾಮಗಳಲ್ಲಿ ತನ್ನನ್ನು ಪ್ರಯೋಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು, ಜ್ಞಾನ ಶಕ್ತಿಯನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸಲು ಹೋರಾಡಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಮೊದಲಿನದು, "ವಾಸ್ತವ"ದ ನಿಯಂತ್ರಣ. ಇದರಿಂದ ವಾಸ್ತವದ ನೈಜ ಚಿತ್ರಣವನ್ನು ನೀಡದೆ, ಅದರ ಅಸಮರ್ಪಕತೆ ಮತ್ತು ನಿರಂಕುಶತೆಗೆ ವೇಷ ತೊಡಿಸಿ ತಾರ್ಕಿಕ ನಿರ್ಮಿತಿಯನ್ನು ರೂಪಿಸುವುದು. ಈ ತಾರ್ಕಿಕ ನಿರ್ಮಿತಿಯನ್ನು

(ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕೋರಾಜಕೀಯವಾಗಿ) ಯಾರು ಅಂಗೀಕರಿಸುವರೋ, ಅವರ ಹಿತಾಸಕ್ತಿಯನ್ನು ಅದು ರಕ್ಷಿಸದಿದ್ದರೂ, ಅದು ಸತ್ಯ ಎಂದು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ಮಾಡುವುದು ಎರಡನೇ ಸವಾಲು. ತಾರ್ಕಿಕ ಶಕ್ತಿ ಎಂಬುದು ವಾಸ್ತವದ(ಪ್ರಜ್ಞೆಯ) ನಿರ್ಮಿತಿ ಹಾಗೂ ಅದನ್ನು ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಸುಲಭವಾಗಿ ಮತ್ತು ವ್ಯಾಪಕವಾಗಿ ವಿಸ್ತರಿಸುವುದನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದೆ ೫.

ಫಿಸ್ಕ್ ಬಳಸಿದ ಭಾಷೆ ಸ್ವಲ್ಪ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಅಮೂರ್ತ ಎನಿಸಬಹುದು. ಆದರೆ, ಆತ ಉಲ್ಲೇಖಿಸಿದ ಅಂಶಗಳು ಅತ್ಯಗತ್ಯವಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸಬೇಕಾದವು. ಯಾವುದನ್ನು ಜ್ಞಾನ ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ, ಅಧಿಕಾರ ಯಾರ ಬಳಿ ಇದೆ ಹಾಗೂ ಈ ಅಧಿಕಾರ ನಮ್ಮ ದಿನನಿತ್ಯದ ಬದುಕಿನಲ್ಲಿ ಹೇಗೆ ಕಾರ್ಯ ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತದೆ ಹಾಗೂ ಕೊನೆಯದಾಗಿ, ಇವು ನಾವು ನೋಡುವ "ವಾಸ್ತವ"ವನ್ನು ಹೇಗೆ ನಿರ್ಧರಿಸುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ನಮ್ಮ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿ ಅದರಲ್ಲೂ ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಹೇಗೆ ಮುಖ್ಯ ಪಾತ್ರ ವಹಿಸುತ್ತವೆ. ಈ ಎಲ್ಲ ಅಂಶಗಳ ನಡುವೆ ಇರುವ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಫಿಸ್ಕ್ ಅವರ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ ನೆರವಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ "ವಾಸ್ತವ" ಎಂದರೆ ಏನು ಎಂಬುದನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುವ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಅಂಶಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಿದ್ದು, ಅದು ಹೇಗೆ ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕವಾಗಿ, ಪ್ರಬಲವಾಗಿ ಹಾಗೂ ರಾಜಕೀಯ ಸಾಕ್ಷರತೆಯ ಜೊತೆಗೆ ತದ್ವಿರುದ್ಧ ಮಾರ್ಗದಲ್ಲಿ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಚರ್ಚಿಸಲಾಗಿದೆ. ಈ ಮಾರ್ಗಗಳನ್ನು ಹಿಂದೆಯೇ ಬಲಪಂಥೀಯರು ಗುರುತಿಸಿದ್ದಾರೆ.

ಯಾರ ಜ್ಞಾನ ಹೆಚ್ಚು ಮೌಲ್ಯಾಧಾರಿತ?:

ವಾಸ್ತವ ಎಂಬುದು ಹಣೆಪಟ್ಟಿಯನ್ನು ಅಂಟಿಸಿಕೊಂಡು ಚಲಿಸುವಂತಹುದಲ್ಲ. ಈ ಪದದ ಅರ್ಥವೇನು, ಅದು ಏನು ಮಾಡುತ್ತದೆ, ಅದರ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಹೇಗೆ–ಈ ಎಲ್ಲವೂ ಸ್ವಾಭಾವಿಕವಾಗಿ ಮೊದಲೇ ನಿರ್ಧಾರಗೊಂಡಿ ರುವುದಿಲ್ಲ. ಅದನ್ನು ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ರೂಪಿಸಲಾಗಿರುತ್ತದೆ. ನಮ್ಮ ಬದುಕನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಭಾವಿಸಿ, ಸಂಘಟಿಸುವ ಸಂಸ್ಥೆಗಳ ವಿಷಯದಲ್ಲೂ ಇದು ನಿಜ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಶಾಲೆಯನ್ನೇ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಿ. ಕೆಲವು ಗುಂಪುಗಳ ಪ್ರಕಾರ, ಶಾಲೆ ಎಂಬುದು

ಪ್ರಜಾಪ್ರಭುತ್ವದ ದೊಡ್ಡ ಇಂಜಿನ್ ಇದ್ದಂತೆ: ಅದು ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ತೆರೆಯುತ್ತದೆ, ಚಲನಶೀಲತೆಯನ್ನು ಖಾತ್ರಿಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ ಇತ್ಯಾದಿ. ಆದರೆ, ಇತರರಿಗೆ ಶಾಲೆ ಎಂಬುದರ ವಾಸ್ತವ ತದ್ವಿರುದ್ಧ ವಾದುದು. ಒಂದರ್ಥದಲ್ಲಿ, ಸಾಮಾಜಿಕ ನಿಯಂತ್ರಣ ಅಥವಾ ಪ್ರಾಯಶಃ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಅಪಾಯಗಳ ಸಾಕಾರ. ಶಿಕ್ಷಣ ಸಂಸ್ಥೆಗಳ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಮತ್ತು ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ನೈತಿಕ ಜಗತ್ತನ್ನು ಅಪಾಯಕ್ಕೆ ಸಿಲುಕಿಸುತ್ತವೆ ಎಂಬುದು ಅವರ ಅಭಿಪ್ರಾಯ.

ಶಾಲೆಗಳು ಏನು ಮಾಡುತ್ತವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಕುರಿತ ಈ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ನಮ್ಮಲ್ಲಿ ಎಲ್ಲರೂ ಒಪ್ಪದೆ ಇರಬಹುದು. ಆದರೆ, ಎರಡನೇ ನಿಲುವು ಬಹು ಮುಖ್ಯವಾದ ಒಳನೋಟವನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ. ಸ್ಪೆನ್ಸರ್‌ನ ಪ್ರಸಿದ್ಧ ಪ್ರಶ್ನೆಯಾದ "ಯಾವ ಜ್ಞಾನ ಹೆಚ್ಚು ಮೌಲ್ಯಯುತವಾದದ್ದು?" ಎಂಬುದರ ಹಿಂದೆ ಅದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ವಿವಾದಾತ್ಮಕವಾದ ಪ್ರಶ್ನೆ "ಯಾರ ಜ್ಞಾನ ಹೆಚ್ಚು ಮೌಲ್ಯಯುತವಾದದ್ದು?"ಎಂಬುದು ಇದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಗುರುತಿಸುತ್ತದೆ.

ಕಳೆದ ಎರಡು ದಶಕಗಳಲ್ಲಿ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಯಾರ ಜ್ಞಾನವು ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ನ್ಯಾಯಸಮ್ಮತವಾದುದು ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿದೆ ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆಗೆ ಉತ್ತರ ಕಂಡುಕೊಳ್ಳುವಲ್ಲಿ ಸಾಕಷ್ಟು ಪ್ರಗತಿಯಾಗಿದೆ.೬ ಈ ವಿಚಾರದ ಬಗ್ಗೆ ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳಬೇಕಾದ್ದು ಇನ್ನೂ ಸಾಕಷ್ಟು ಇದ್ದರೂ, ಶಾಲಾ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಸಮಾಜದ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧ ಕುರಿತು ಮೊದಲಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಅರಿವನ್ನು ನಾವು ಹೊಂದಿದ್ದೇವೆ. ಆದರೆ, ಯಾರ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯನ್ನು ಕಲಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬುದರಲ್ಲಿ ಗಮನಾರ್ಹ ಪಾತ್ರ ವಹಿಸುವ ಒಂದು ಸಾಧನದ ಬಗ್ಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಗಮನ ಹರಿಸಿಲ್ಲ. ಅದು – ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕ. ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದ ಬಗ್ಗೆ ಸಾವಿರಾರು ಅಧ್ಯಯನಗಳು ನಡೆದಿರಬಹುದು.೭. ಆದರೆ, ತೀರ ಇತ್ತೀಚಿನವರೆಗೆ ಇಂಥ ಅಧ್ಯಯನಗಳಲ್ಲಿ ಬಹುತೇಕವು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ರಾಜಕೀಯದ ಬಗ್ಗೆ ಯಾವುದೇ ಕಾಳಜಿ ವಹಿಸಿರಲಿಲ್ಲ. ಬಹುತೇಕ ಸಂಶೋಧಕರು, ಬಹಳ ಹಿಂದೆಯೇ ಸಿ. ರೈಟ್ ಮಿಲ್ಸ್ ಗುರುತಿಸಿದಂತೆ, "ಅಮೂರ್ತ ಪ್ರಯೋಗವಾದಿಗಳು" ಎನ್ನಬಹುದು. ಈ "ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಖ್ಯೆಗಳ ಸಂಗ್ರಹಕರು ಮತ್ತು ಬೇಟೆಗಾರರು" ತಮ್ಮನ್ನು ಸುತ್ತುವರಿದಿರುವ ಅಸಮಾನ ಸಂಬಂಧಗಳ ಬಗೆಗೆ ಯಾವುದೇ ಸಂಪರ್ಕ ಹೊಂದಿದವರಾಗಿರಲಿಲ್ಲ.೮

ಇದೊಂದು ಭಿನ್ನವಾದ ಸಮಸ್ಯೆ ಇದೆ. ಬಲ ಪಂಥಗಳ ಒಕ್ಕೂಟ ಪದೇಪದೇ

ತಮ್ಮ ಗಮನವನ್ನು ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳತ್ತ ಹರಿಸಿ, ಅವು "ಸತ್ಯ ಸಂಗತಿ" ಗಳನ್ನು ವಿತರಿಸುವಂಥವು ಎಂಬುದನ್ನು ಎತ್ತಿ ಹಿಡಿಯಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿವೆ. ಅವು ರಾಜಕೀಯ, ಆರ್ಥಿಕ ಹಾಗೂ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು, ಕದನಗಳು ಹಾಗೂ ರಾಜಿ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಫಲಗಳೂ ಆಗಿವೆ. ಅವುಗಳನ್ನು ಬರೆದು, ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸಿ ಸೃಷ್ಟಿಸಿರುವವರು ಒಂದು ವರ್ಗಕ್ಕೆ ಸೇರಿದಂಥವರು. ಅವರಿಗೆ ನಿಜವಾದ ಹಿತಾಸಕ್ತಿಗಳಿವೆ. ಅವು ಮಾರುಕಟ್ಟೆ, ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಹಾಗೂ ಅಧಿಕಾರದ ರಾಜಕೀಯ ಅಡೆತಡೆಗಳ ನಡುವೆ ಪ್ರಕಟಗೊಂಡಿರುತ್ತವೆ.೯ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳೆಂದರೆ ಏನು ಹಾಗೂ ಅವನ್ನು ಬಳಸುವುದು ಹೇಗೆ ಎಂಬ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಕಟ್ಟುಪಾಡುಗಳಿರುವ ಸಮುದಾಯಗಳಲ್ಲದೆ, ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಈ ವಿಚಾರವನ್ನು ಕುರಿತ ವಾದವಿವಾದದಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿದ್ದಾರೆ.

ನಾನು ನನ್ನ ಗ್ರಂಥಗಳಲ್ಲಿ ವಾದ ಮಂಡಿಸಿರುವಂತೆ, ಶಾಲಾ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಎಂಬುದು ತಟಸ್ಥ ಜ್ಞಾನವೆಂದು ಪರಿಭಾವಿಸುವುದು ತೀರಾ ಸರಳೀಕೃತವಾದಂಥ ಚಿಂತನೆ.೧೦. ಯಾವುದನ್ನು ಶಾಸನಾತ್ಮಕ ಜ್ಞಾನ ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲಾಗುವುದೋ, ಅದು ವರ್ಗ, ಕುಲ, ಲಿಂಗ ಮತ್ತು ಧಾರ್ಮಿಕ ಗುಂಪುಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಕೀರ್ಣ ಅಧಿಕಾರ ಸಂಬಂಧಗಳು ಮತ್ತು ಸಂಘರ್ಷಗಳ ಪ್ರತಿಫಲವಷ್ಟೆ. ಹೀಗಾಗಿ, ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ಅಧಿಕಾರ ಎನ್ನುವುದು ಬೇರ್ಪಡಿಸಲಾಗದ ದ್ವಿಪದಿಯಂತೆ. ಸಾಮಾಜಿಕ ತಳಮಳದ ಕಾಲದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ಅಧಿಕಾರಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧವು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಗೋಚರವಾಗಲಿದೆ. ತಮ್ಮ ಚರಿತ್ರೆ ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನವು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಸೇರ್ಪಡೆಯಾಗ ಬೇಕೆಂದು ವರ್ಣೀಯರು, ಮಹಿಳೆಯರು ಹಾಗೂ ಇನ್ನಿತರರು ಹಿಂದೆ ನಡೆಸಿದ ಹಾಗೂ ಈಗಲೂ ನಡೆಸುತ್ತಿರುವ ಹೋರಾಟದಲ್ಲಿ, ಈ ಸಂಬಂಧಗಳು ವ್ಯಕ್ತಗೊಳ್ಳುತ್ತಿವೆ. ಆರ್ಥಿಕ ಸಂಕಷ್ಟ, ಸಿದ್ಧಾಂತ ಮತ್ತು ಅಧಿಕಾರದ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧಗಳಲ್ಲಿನ ಬಿಕ್ಕಟ್ಟಿನಿಂದಾಗಿ, ಕಳೆದ ದಶಕದಿಂದೀಚೆಗೆ ಇದು ಇನ್ನಷ್ಟು ಗೋಚರತೆಯನ್ನು ಪಡೆದಿದ್ದು, ಇದರಿಂದ ಸಂಪ್ರದಾಯವಾದಿಗಳು ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಮೇಲೆ ತಮ್ಮ ದಾಳಿಯನ್ನು ತೀವ್ರಗೊಳಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಅಧಿಕಾ ರಯುಕ್ತ ಜನಪ್ರಿಯತೆ ಎಲ್ಲೆಡೆ ವ್ಯಾಪಿಸಿದ್ದು, ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ, ಗುರಿ ಹಾಗೂ ವಿಷಯಗಳು ನವ ಬಲ ಪಂಥೀಯರು ತಮ್ಮ ಅಧಿಕಾರವನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಸ್ಥಾಪಿಸುವಲ್ಲಿ ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಿದ್ದಾರೆ.೧೧

(.......) ನಿಮಗೆಲ್ಲ ಗೊತ್ತಿರುವಂತೆ, ಬಲ ಪಂಥೀಯ ಚಳವಳಿಗಳು ಶಾಲಾ ದ್ವಾರಗಳ ಹೊರಗೆ ನಿಂತಿಲ್ಲ. ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಕೇಂದ್ರೀಕರಣದ ಹಾಲಿ ಯೋಜನೆಗಳನ್ನು "ಪ್ರಜಾಸತ್ತಾತ್ಮಕ" ಸುಧಾರಣೆ ಎಂಬ ಸೋಗಿನಲ್ಲಿ ಮುಚ್ಚಲಾಗುತ್ತಿದೆ. ಶಾಲೆಗಳ ಆಡಳಿತ ಮಂಡಳಿಗಳ ನೂತನ ಪ್ರಸ್ತಾವನೆಗಳು ಅಥವಾ ಖಾಸಗೀಕರಣ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಈಗಷ್ಟೇ ಹೊರಬರುತ್ತಿದೆ. ಬ್ರಿಟನ್‌ನಲ್ಲಿ ಇಂಥ ಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳು ನಿಧಾನವಾಗಿ ಹೊರಬರುತ್ತಿದ್ದರೆ, ಇನ್ನು ಕೆಲವು ಪ್ರಕರಣಗಳಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಹೊರಬರುತ್ತಿವೆ.

(.........) ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಇದನ್ನು ಸರಿಗಟ್ಟುವಂಥ ಆಂದೋಲನಗಳು ಸೃಷ್ಟಿಯಾಗುತ್ತಿವೆ. ಪ್ರಜಾಸತ್ತಾತ್ಮಕವಾಗಿ ನಡೆಯುವ ಶಾಲೆಗಳ ಸಂಖ್ಯೆ ಕ್ರಮೇಣ ಹೆಚ್ಚಳವಾಗುತ್ತಿದ್ದು, ಈ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಸಮುದಾಯದ ಗುಂಪುಗಳು ಹಾಗೂ ಶಿಕ್ಷಕರು ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದ ಆಯ್ಕೆ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ನಿರ್ಧರಿಸುವಿಕೆ, ಕಲಿಕಾ ವಿಧಾನ, ಅನುದಾನದ ಬಳಕೆ, ಕಡಿಮೆ ಅಧಿಕಾರಶಾಹಿ ಮತ್ತು ಹೆಚ್ಚು ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುವ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ವಿಧಾನಗಳ ಅಳವಡಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವನ್ನು ಪಡೆಯುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕತೆಯ ಅಬ್ಬರದಲ್ಲಿ ಇಂಥ ಬೆಳವಣಿಗೆಗಳು ಭರವಸೆ ಮೂಡಿಸಿವೆ.

ಇಂಥ ಋಣಾತ್ಮಕ ಸೂಚನೆಗಳ ನಡುವೆಯೂ, ನವ ಬಲ ಪಂಥೀಯರು ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ರಾಜಕೀಯ ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಮರು ಸ್ಪಷ್ಟಗೊಳಿಸುವಲ್ಲಿ ಯಶ ಸಾಧಿಸಿದ್ದಾರೆ, ಹೀಗೆ ಮಾಡುವ ಮೂಲಕ ಅನುಯಾಯಿಗಳ ಗುಂಪೊಂದನ್ನು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿ ಸಜ್ಜುಗೊಳಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಇದರ ಪ್ರಬಲ ಕಾರಣ–ಪರಿಣಾಮಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಗುಂಪುಗಳಿಗೆ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಬಗ್ಗೆ ಅತೃಪ್ತಿ ಹೆಚ್ಚುತ್ತಿರುವುದೂ ಒಂದು. ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಂಖ್ಯೆಯ ಪೋಷಕರು ಹಾಗೂ ಸಾರ್ವಜನಿಕರು ಈ ವಿದ್ಯಾಲಯಗಳು ಇಲ್ಲವೇ ಶಿಕ್ಷಕರು–ಆಡಳಿತಗಾರರನ್ನು ನಂಬಲು ಸಿದ್ಧರಿಲ್ಲ. ಯಾವ ವಿಷಯ ಕಲಿಸಬೇಕು ಮತ್ತು ಹೇಗೆ ಕಲಿಸಬೇಕು ಎಂಬ ಬಗ್ಗೆ ಇವರು "ಸರಿಯಾದ" ನಿರ್ಧಾರ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ನಂಬುತ್ತಿಲ್ಲ. ಕ್ರೈಸ್ತ ಧರ್ಮೀಯರ ಶಾಲೆಗಳ ಹೆಚ್ಚಳ, ಸೆನ್ಸಾರ್, ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕ ಕುರಿತ ವಿವಾದಗಳು ಹಾಗೂ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಶಾಲೆಗೆ ಕಳಿಸುವ ಬದಲು ಮನೆಯಲ್ಲೇ ಶಿಕ್ಷಣ ಕೊಡುವ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯ ಹೆಚ್ಚಳವು

ಯಥಾರ್ಥ ಸ್ಥಿತಿ ನಷ್ಟವಾಗಿರುವ ಸೂಚನೆಯಾಗಿದೆ.೧೨

(.........) ಇದರ ಹಿಂದಿನ ತಾತ್ತ್ವಿಕತೆಯು ತೀರಾ ಸಂಕೀರ್ಣವಾದದ್ದು. ,"ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಮೌಲ್ಯಗಳು" ಮತ್ತು ಅಕ್ಷರಶಃ ಧಾರ್ಮಿಕ ಬದ್ಧತೆಯನ್ನೊಳಗೊಂಡ "ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಕುಟುಂಬ ವ್ಯವಸ್ಥೆ" ಮತ್ತು ಲಿಂಗಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ, ಸ್ಪಷ್ಟ ಪಾತ್ರ ನಿರ್ಧಾರವನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದೆ. ಅಲ್ಲದೆ, ಇದರೊಟ್ಟಿಗೆ ಬಂಡವಾಳಶಾಹಿ ಆರ್ಥಿಕತೆಯ ಸಮರ್ಥನೆ, ದೇಶಭಕ್ತಿ,"ಪಾಶ್ಚಿಮಾತ್ಯ ಸಂಪ್ರದಾಯ", ಕಮ್ಯುನಿಸಂ ವಿರೋಧ, ಹಾಗೂ "ಕಲ್ಯಾಣ ರಾಜ್ಯ"ದ ಬಗೆಗೆ ಆಳವಾದ ಅಪನಂಬಿಕೆಯೂ (ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಜನಾಂಗೀಯ ದ್ವೇಷವನ್ನು ಆಧರಿಸಿದ್ದು) ಸೇರ್ಪಡೆಗೊಳ್ಳುವುದಿದೆ.೧೩. ಈ ತಾತ್ತ್ವಿಕತೆಯನ್ನು ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಅನ್ವಯಿಸಿದಾಗ, ಇದರ ಫಲಿತಾಂಶವೆಂದರೆ ಆಗಾಗ ಒಂದು ಪುಸ್ತಕ ಇಲ್ಲವೇ ಪಠ್ಯವೊಂದನ್ನು ನೀಡುವ ಮೂಲಕ ಅತೃಪ್ತಿಯನ್ನು ಹೊರಹಾಕಲಾಗುತ್ತದೆ. ಇನ್ನೊಂದೆಡೆ ಶಾಲೆ ಕುರಿತ ಸಹಜ ಎನ್ನಬಹುದಾದ ಗಡಿಗಳನ್ನು ಮೀರಿ ಬಿಡುವ ದೊಡ್ಡ ವಿವಾದದ ಸಾಧ್ಯತೆಯೂ ಇದೆ.

ಅಮೆರಿಕದ ಪಶ್ಚಿಮ ವರ್ಜೀನಿಯಾ ಪ್ರಾಂತ್ಯದ ಕನವ್ಹಾ ಕೌಂಟಿಯ ಪ್ರಕರಣವು ಚೆನ್ನಾಗಿ ತಿಳಿದಿರುವಂಥದ್ದು. ೧೯೭೦ರ ಮಧ್ಯ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಏನನ್ನು ಕಲಿಸಬೇಕು, ಅದನ್ನು ಯಾರು ನಿರ್ಧರಿಸಬೇಕು ಹಾಗೂ ನಮ್ಮ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಯಾವ ನಂಬಿಕೆ ಮುನ್ನಡೆಸಬೇಕು ಎಂಬ ವಿವಾದವು ಅಲ್ಲಿ ಸೃಷ್ಟಿಯಾಗಿ, ಸ್ಫೋಟಗೊಳ್ಳುವ ಸ್ಥಿತಿ ತಲುಪಿತು. ಕೆಲ ಸಂಪ್ರದಾಯವಾದಿ ಪೋಷಕರು, ಧಾರ್ಮಿಕ ಮುಖಂಡರು ಮತ್ತು ವರ್ತಕರು ಆರಂಭಿಸಿದ ಸ್ಥಳೀಯ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಬಳಸಲು ಅಂಗೀಕೃತವಾದ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದ ವಸ್ತು ಮತ್ತು ವಿನ್ಯಾಸ ಕುರಿತ ಪ್ರತಿಭಟನೆಯು ಶೀಘ್ರ ವ್ಯಾಪಿಸಿ, ಶಾಲೆಗಳ ಬಹಿಷ್ಕಾರ, ಹಿಂಸೆಗೆ ದಾರಿ ಮಾಡಿ ಕೊಟ್ಟಿತಲ್ಲದೆ, ಸಮುದಾಯ ಛಿದ್ರಗೊಂಡಿತು. ಆ ಗಾಯ ಇಂದಿಗೂ ಮಾಸಿಲ್ಲ.

ಪಶ್ಚಿಮ ವರ್ಜೀನಿಯಾದಲ್ಲಿ ಘರ್ಷಣೆ ಹೆಚ್ಚಲು ಹಲವು ಮುಖ್ಯ ಕಾರಣಗಳಿದ್ದವು. ಗ್ರಾಮೀಣ ಪ್ರದೇಶದ ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ಆಗಷ್ಟೇ ಕ್ರೋಢೀಕರಿಸಲಾಗಿತ್ತು. ವರ್ಗಗಳ ನಡುವೆ ಹಾಗೂ ನಗರ–ಗ್ರಾಮಗಳ ನಡುವಿನ

ಸಂಬಂಧದಲ್ಲಿ ತೀವ್ರ ಬಿಕ್ಕಟ್ಟುಗಳಿದ್ದವು. ಪಠ್ಯದ ಆಯ್ಕೆ ಇಲ್ಲವೇ ಶಿಕ್ಷಣ ಕುರಿತ ನಿರ್ಧಾರ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವಲ್ಲಿ ಗ್ರಾಮೀಣ ಪೋಷಕರು(ಅಥವಾ ಬಹುತೇಕ ಪೋಷಕರು) ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳದೆ ಇದ್ದುದರಿಂದ, ಪರಕೀಯ ಪ್ರಜ್ಞೆ ಹೆಚ್ಚಲು ಕಾರಣವಾಯಿತು. ಇದರ ಜೊತೆಗೆ ಆ ಪ್ರದೇಶದ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಚರಿತ್ರೆ, ಸ್ವತಂತ್ರ ಭಾವನೆ, ಮೂಲಭೂತವಾದಿ–ಧಾರ್ಮಿಕ ಸಂಪ್ರದಾಯಗಳು ಹಾಗೂ ಆರ್ಥಿಕ ಹಿನ್ನಡೆಯ ಚರಿತ್ರೆಯಿಂದಾಗಿ ಗಂಭೀರ ಅಶಾಂತಿ ಸೃಷ್ಟಿಯಾಗಲು ಬೇಕಿದ್ದ ಎಲ್ಲವೂ ಸಿದ್ಧವಾಗಿತ್ತು. ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಬಲಪಂಥೀಯ ಗುಂಪುಗಳು ಕನವ್ಹಾ ಕೌಂಟಿಯ ಸಂಪ್ರದಾಯವಾದಿಗಳಿಗೆ ನೈತಿಕ, ಶಾಸನಾತ್ಮಕ ಹಾಗೂ ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಬೆಂಬಲ ಕೊಟ್ಟರು.೧೪

ದೇಶದೆಲ್ಲೆಡೆ ಹಲವು ಜಿಲ್ಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಹಿಂಸಾತ್ಮಕ ಸ್ವರೂಪವನ್ನು ತಾಳದ ಇಂಥ ಹಲವು ಪ್ರಮುಖ ಘಟನೆಗಳು ನಡೆದವು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಇತ್ತೀಚೆಗೆ ಕ್ಯಾಲಿಫೋರ್ನಿಯಾದ ಯುಕೈಪದಲ್ಲಿ ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ವಿರುದ್ಧ ಸಂಪ್ರದಾಯವಾದಿಗಳು ಮತ್ತು ಮೂಲಭೂತವಾದಿ ಪ್ರತಿಭಟನಾಕಾರರು ನಡೆಸಿದ ಇನ್ನೇನು ಸ್ಫೋಟಿಸುತ್ತದೆ ಎಂಬ ಸ್ಥಿತಿ ತಲುಪಿದ ಘಟನೆಗಳು, ಶಾಲೆಗಳು ಏಕೆ ಇರಬೇಕು ಮತ್ತು ಅವುಗಳಲ್ಲಿ ಯಾವ ಮೌಲ್ಯಗಳನ್ನು ಕಲಿಸಬೇಕು ಎಂಬ ಕುರಿತ ವಿವಾದಗಳನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸಿದವು. ಇಲ್ಲಿ ಕೂಡ ಪೋಷಕರು ಮತ್ತು ಸಮುದಾಯದ ಸದಸ್ಯರು ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕ ಹಾಗೂ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಅಧಿಕಾರದ ವಿರುದ್ಧ ಗಂಭೀರ ಸವಾಲುಗಳನ್ನು ಎಸೆದರು. ಮೋಡಿ ಹಾಗೂ ಇಂದ್ರಜಾಲ–ಯಕ್ಷಿಣಿ ಸಾಧನಗಳ ಮೇಲೆ ಹಲ್ಲೆ, ದೇಶಭಕ್ತಿಯ ಕೊರತೆ, ಪವಿತ್ರ ಜ್ಞಾನದ ನಾಶ ಮತ್ತು ಅಧಿಕಾರದ ವಿರುದ್ಧ ಧ್ವನಿ ಎತ್ತಿದರು. ಇಲ್ಲಿ ಕೂಡ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಸಂಪ್ರದಾಯವಾದಿ ಸಂಘಟನೆಗಳು ಕಣಕ್ಕೆ ಇಳಿದವು.

ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿ ಏನು ಇರಬೇಕು ಮತ್ತು ಏನು ಇರಬಾರದು ಎಂಬುದನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಿದ "ಅಧಿಕೃತ ಜ್ಞಾನ" ಕುರಿತ ವಿವಾದಗಳೆಲ್ಲವೂ ನಿಜವಾಗಿಯೂ ರಾಜಕೀಯ, ಆರ್ಥಿಕ ಹಾಗೂ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಂಬಂಧಗಳು ಮತ್ತು ಚರಿತ್ರೆಯನ್ನು ಬಿಂಬಿಸುತ್ತವೆ. ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕ ಕುರಿತ ಬಿಕ್ಕಟ್ಟುಗಳೆಲ್ಲವೂ ಅಧಿಕಾರಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ವಿಶಾಲ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯುಳ್ಳ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು. ಜನರಿಗೆ ಅತಿ ಪ್ರಿಯವಾದದ್ದನ್ನು ಇವು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಕನವ್ಹಾ ಹಾಗೂ ಯುಕೈಪ ಪ್ರಕರಣಗಳಲ್ಲಿ

ಆದಂತೆ, ಈ ಗಂಭೀರ ವಿಷಯಗಳು ಕೂಡ ಸಂಘರ್ಷಕ್ಕೆ ಕಾರಣವಾಗಬಹುದು.

ಆದರೆ, ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು ಖಂಡಿತವಾಗಿಯೂ ಬಹು ಮುಖ್ಯವಾದವು. ತಮ್ಮ ವಸ್ತು ಹಾಗೂ ಮಾದರಿಯ ಮೂಲಕ ವಾಸ್ತವದ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ನಿರ್ಮಿತಿ, ವಿಶಾಲ ಜಗತ್ತಿನಲ್ಲಿನ ಜ್ಞಾನದ ಸಂಯೋಜನೆ ಮತ್ತು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡುವ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವಿಧಾನದ ತಾತ್ಪರ್ಯವನ್ನು ಪುಸ್ತಕಗಳು ತಿಳಿಸಿಕೊಡುತ್ತವೆ. ರೇಮಂಡ್ ವಿಲಿಯಮ್ಸ್ ಹೇಳುವಂತೆ, ಆಯ್ದ ಸಂಪ್ರದಾಯದ ಮೂರ್ತ ರೂಪಗಳು ಅವು: ಜ್ಞಾನ-ಸಂಸ್ಕೃತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಯಾರೋ ಒಬ್ಬರನ್ನು ಬಲಗೊಳಿಸಲು ಹೋಗಿ, ಒಂದು ಗುಂಪಿನ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಬಂಡವಾಳವನ್ನು ಮುಕ್ತಗೊಳಿಸುತ್ತಲೇ ಇನ್ನೊಂದರ ಹಕ್ಕುಗಳನ್ನು ಕಿತ್ತುಕೊಳ್ಳುವ ಕೆಲಸವನ್ನು ಮಾಡುತ್ತಿರುತ್ತವೆ.೧೫.

ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು ನಿಜವಾಗಿಯೂ ಭವಿಷ್ಯಕ್ಕೆ ಮತ್ತು ಭವಿಷ್ಯದ ಬಗೆಗಿನ ಸಂದೇಶಗಳು. ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಭಾಗವಾಗಿ ಅವು ಸಮಾಜದ ಜ್ಞಾನ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಸಂಯೋಜನೆಯಲ್ಲಿ ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳುತ್ತವೆ. ಶಾಸನಬದ್ಧ ಹಾಗೂ ವಿಶ್ವಾಸಾರ್ಹ ಎಂದು ಗುರುತಿಸಲ್ಪಡುವ ಜಗತ್ತಿನ ಸೃಷ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳುತ್ತವೆ. ವಿಶ್ವಾಸಾರ್ಹತೆಯ ಸೂತ್ರಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಲು ನೆರವಾಗುವುದಲ್ಲದೆ, ನಿಜವಾಗಿಯೂ ಜ್ಞಾನ, ಸಂಸ್ಕೃತಿ, ನಂಬಿಕೆ ಹಾಗೂ ನೈತಿಕತೆ ಎಂದರೆ ಏನು ಎಂಬ ಪರಾಮರ್ಶಕ ಬಿಂದುಗಳನ್ನು ಮರು ರೂಪಿಸಲು ನೆರವಾಗುತ್ತವೆ.೧೬

ಆದರೆ, ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು ಮತ್ತು ತತ್ತ್ವಶಾಸ್ತ್ರದ ನಿರ್ಮಾಣದಲ್ಲಿ ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳುತ್ತವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಗುರುತಿಸಿಯೂ, ಇಂಥ ಹೇಳಿಕೆಗಳು ಬಹು ಮುಖ್ಯವಾದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ದಾರಿ ತಪ್ಪಿಸುವಂಥವು. ಏಕೆಂದರೆ, ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಿದ್ದು "ಸಮಾಜ"ವಲ್ಲ, ಬದಲಿಗೆ ಕೆಲವು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಗುಂಪುಗಳು. "ನಾವು" ಇಂಥ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಸಾಧನಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಿಲ್ಲ. ಕಾರಣ-ನಮ್ಮಲ್ಲಿ ಜಾಗತಿಕ ಎನ್ನಬಹುದಾದ ಸಮ್ಮತಿ ಇದ್ದು, ಇದೇ ಅಧಿಕೃತ ಜ್ಞಾನ ಎಂದು ಸಾಬೀತಾಗಲಿದೆ. ವಾಸ್ತವ ಏನೆಂದರೆ, "ನಾವು" ಎಂಬ ಪದದ ಬಳಕೆಯು ವಿಷಯವನ್ನು ತೀರಾ ಸರಳೀಕೃತಗೊಳಿಸಿ ಬಿಡುತ್ತದೆ.

ಫ್ರೆಡ್ ಇಂಗ್ಲಿಸ್ ವಾದಿಸಿದಂತೆ, ಅಧಿಕಾರಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಸಂಪಾದಕೀಯ ರೂಪದ "ನಾವು" ಎಂಬ ಪದದ ಬಳಕೆಯ ವಿರುದ್ಧ ನಡೆದ ಹೋರಾಟದಿಂದಾಗಿ, ಆ ಪದವು ಆಳವಾದ ಕಂದರ ಮತ್ತು ಬಿರುಕುಗಳನ್ನು ಮುಚ್ಚಿ ಬಿಡುತ್ತದೆ. ಪಠ್ಯವು

ಬೌದ್ಧಿಕವಾಗಿ ಯುದ್ಧದ ಕಣ ಹಾಗೂ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಅಧಿಕಾರಕ್ಕಾಗಿ ನಡೆದ ಯುದ್ಧ ಎಂದು ಘೋಷಿಸಬಹುದಾಗಿದ್ದು, ಅದು ಮೊಂಡುತನದ, ಅತ್ಯಂತ ತೀವ್ರವಾದ, ದೀರ್ಘ ಕಾಲ ನಡೆಯುವ, ತೀವ್ರ ಉದ್ರೇಕದ ಯುದ್ಧವಾಗ'ಲಿದೆ೧೭.

ಒಂದು ಉದಾಹರಣೆಯನ್ನು ಕೊಡುತ್ತೇನೆ: ೧೯೩೦ರಲ್ಲಿ ಅಮೆರಿಕದ ಸಂಪ್ರದಾಯವಾದಿ ಗುಂಪುಗಳು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಬಳಸುತ್ತಿದ್ದ ಅತ್ಯಂತ ಪ್ರಗತಿಶೀಲ ಎನ್ನಬಹುದಾಗಿದ್ದ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕ ಸರಣಿಯ ವಿರುದ್ಧ ಆಂದೋಲನ ಆರಂಭಿಸಿದವು. ಹೆರಾಲ್ಡ್ ರಗ್ ಮತ್ತು ಅವರ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳ "ಮ್ಯಾನ್ ಆ್ಯಂಡ್ ಹಿಸ್ ವರ್ಲ್ಡ್" ವಿರುದ್ಧ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಉತ್ಪಾದಕರ ಸಂಘಟನೆ, ಅಮೆರಿಕನ್ ಲೆಜಿಯನ್, ಜಾಹೀರಾತುದಾರರ ಒಕ್ಕೂಟ ಹಾಗೂ ಇತರ "ತಟಸ್ಥ" ಗುಂಪುಗಳು ನಿರಂತರ ಪ್ರಹಾರ ನಡೆಸಿದವು. ರಗ್ ಅವರ ಪುಸ್ತಕಗಳು ಸಮಾಜವಾದಿ, ಅಮೆರಿಕ ವಿರೋಧಿ, ವ್ಯಾಪಾರ ವಿರೋಧಿ ಎಂದೆಲ್ಲ ದೂರಲಾಯಿತು. ತರಗತಿ ಹಾಗೂ ಪುಸ್ತಕ ಭಂಡಾರದಿಂದ ರಗ್ ಸರಣಿಯನ್ನು ತೆಗೆಸಿಹಾಕುವಲ್ಲಿ ಈ ಸಂಪ್ರದಾಯವಾದಿ ಪ್ರಚಾರ ಸ್ವಲ್ಪ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಯಶಸ್ಸನ್ನು ಪಡೆಯಿತು. ಇದರಿಂದ ೧೯೩೮ರಲ್ಲಿ ೩ ಲಕ್ಷದಷ್ಟಿದ್ದ ಪ್ರತಿಗಳ ಮಾರಾಟವು ೧೯೪೪ರಲ್ಲಿ ೨೦,೦೦೦ಕ್ಕೆ ಕುಸಿಯಿತು.೧೮

ಅಂಥ ಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು, ಅದರಲ್ಲೂ ಈ ಹೊತ್ತು ಅದರ ಲಿಂಗಪೂರ್ವಗ್ರಹಪೀಡಿತ ಶೀರ್ಷಿಕೆಯನ್ನು ನಾವು ಒಪ್ಪದಿರಬಹುದು. ಆದರೆ, ರಗ್ ಪ್ರಕರಣವು ಸ್ಪಷ್ಟಪಡಿಸುವ ಒಂದು ವಿಷಯವೆಂದರೆ, ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕ ಕುರಿತ ರಾಜಕೀಯದಲ್ಲಿ ಹೊಸತೇನೂ ಇಲ್ಲ ಎಂಬುದು. ಪಠ್ಯ ಕುರಿತ ಈಗಿನ ವಿಷಯಗಳು–ಅವುಗಳ ಸಿದ್ಧಾಂತ, ನಾವು ಏನು ಕಲಿಸಬೇಕು ಎಂಬುದು, ಅವುಗಳ ಪರಿಣಾಮ ಮತ್ತು ವಿನ್ಯಾಸ– ಇವೆಲ್ಲವೂ ಹಲವು ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ದೀರ್ಘ ಇತಿಹಾಸವನ್ನು ಉಳ್ಳವಾಗಿದ್ದು, ಈಗಾಗಲೇ ನಡೆದು ಹೋಗಿರುವ ಪ್ರಕರಣಗಳನ್ನು ಪ್ರತಿಬಿಂಬಿಸುತ್ತವೆ. ಶಾಲೆಗಳ ಕುರಿತ ಕೆಲವು ಸಂಗತಿಗಳು ಪಠ್ಯಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಪರಾಮರ್ಶೆ ಮತ್ತು ಟೀಕೆಗಳಿಗೆ ಒಳಗಾಗಿವೆ. ಮೂಲ ಶಿಕ್ಷಣ ಪರಿಷತ್ತಿನ ಎ. ಗ್ರಹಾಂ ಡೌನ್ ಈ ಕುರಿತು ಪ್ರಾಯಶಃ ಅತಿ ಸೂಕ್ತವಾದ ವಿವರಣೆ ನೀಡಿದ್ದಾರೆ.

ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು ಒಳ್ಳೆಯದಕ್ಕೋ ಅಥವಾ ಕೆಟ್ಟದ್ದಕ್ಕೋ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ

ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಮುಖ ಪಾತ್ರ ವಹಿಸುತ್ತವೆ. ಬಹುತೇಕ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು, ಯಾವ ಸಂಗತಿಗಳನ್ನು ಅವರು ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುತ್ತವೆ. ಬಹುತೇಕ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು ಮೊದಲ ಮತ್ತು ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಓದಿನ ಏಕೈಕ ಮೂಲವಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಪುಸ್ತಕಗಳು ನಿಷ್ಕೃಷ್ಟ, ಅಧಿಕೃತ ಹಾಗೂ ಅಗತ್ಯವಾದವು ಎಂದು ಸಾರ್ವಜನಿಕರು ಪರಿಗಣಿಸುತ್ತಾರೆ. ಶಿಕ್ಷಕರು ಪಾಠಗಳನ್ನು ಸಂಯೋಜಿಸಲು ಮತ್ತು ವಿಷಯಗಳನ್ನು ನಿರೂಪಿಸಲು ಅವುಗಳನ್ನು ಅನುಸರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ, ಪ್ರಸ್ತುತ ಇರುವ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕ ಆಯ್ಕೆ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ನಮ್ಮ ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ಟ್ರೋಜನ್ ಕುದುರೆಗಳಿಂದ ತುಂಬಿಬಿಟ್ಟಿವೆ. ಹೊಳಪಿನ ಹೊರಕವಚವುಳ್ಳ ಕಾಗದದ ಕಟ್ಟುಗಳಿಂದ ಹೊರಬರುವ ಪದಗಳು ದೇಶದ ಯುವ ಜನರ ಮೆದುಳನ್ನು ನಿಷ್ಕ್ರಿಯಗೊಳಿಸುತ್ತಿವೆ ಹಾಗೂ ಅವರನ್ನು ಕಲಿಕೆಯ ಶತ್ರುಗಳನ್ನಾಗಿ ಪರಿವರ್ತಿಸುತ್ತಿವೆ ೧೯.

ಇತ್ತೀಚಿನ ಅಧ್ಯಯನವೊಂದರಲ್ಲಿ ಲೇಖಕಿಯೊಬ್ಬರು ನೀಡಿದ "ಅಮೆರಿಕದ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕ ಅಭಾಸ" ಎಂಬಷ್ಟೇ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಹೇಳಿಕೆ ಇದು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಬೇಸರ ತರಿಸುವ, ದಾರಿ ತಪ್ಪಿಸುವ ಹಾಗೂ ಗೊಂದಲಕ್ಕೀಡು ಮಾಡುವ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ಉತ್ಪಾದಿಸುವ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಕಾರ್ಯನೀತಿ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಊಹಿಸಿಕೊಳ್ಳಿ. ಇದೇ ಹೊತ್ತಿಗೆ ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಪಾಲ್ಗೊಂಡ ಎಲ್ಲರೂ ತಮ್ಮ ಕಣ್ಣಿನಲ್ಲಿ ಮಾತ್ರವಲ್ಲ, ಬೇರೆಯವರ ಕಣ್ಣಿನಲ್ಲೂ ಉತ್ತಮರು ಎನ್ನಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದನ್ನೂ ಊಹಿಸಿಕೊಳ್ಳಿ. ಮಾರುಕಟ್ಟೆಯಲ್ಲಿ ಕೆಲವು ಉತ್ತಮ ಪುಸ್ತಕಗಳು ಇರಬಹುದು. ಆದರೆ, ಪ್ರಕಾಶಕರು ಮತ್ತು ಸಂಪಾದಕರು ಸಾರ್ವಜನಿಕ ನೀತಿಗಳು ಮತ್ತು ಆಚರಣೆಗೆ ಅನುಗುಣವಾದ ಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸಬೇಕಾದ ಅನಿವಾರ್ಯಕ್ಕೆ ಸಿಲುಕಿರುತ್ತಾರೆ. ಈ ಪುಸ್ತಕಗಳು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಅನಗತ್ಯವಾಗಿ ಗೊಂದಲಕ್ಕೀಡು ಮಾಡುವುದಲ್ಲದೆ, ಸುಳ್ಳು ಮಾಹಿತಿ ನೀಡಿ ದಾರಿ ತಪ್ಪಿಸುತ್ತವೆ. ಅನುದ್ದೇಶವಾಗಿ ಮತ್ತು ಬರಹದ ಮೂಲಕ ಬೇಸರ ತರಿಸುತ್ತವೆ೨೦.

ನಿಯಂತ್ರಣ ಇಲ್ಲವೇ ವಿಮೋಚನೆ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕ:

ಈ ಟೀಕೆಗಳನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಹಾಗೂ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು ಏಕೆ

ಹಾಗೆ ಕಾಣಿಸುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಅವು ಏಕೆ ಕೆಲವು ಗುಂಪುಗಳ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಮಾತ್ರವೇ ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತವೆ ಹಾಗೂ ಕೆಲವರದನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುವುದಿಲ್ಲ ಎಂಬುದನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕೆಂದರೆ, ಪುಸ್ತಕಗಳ ಜಗತ್ತು ವಾಣಿಜ್ಯ ಜಗತ್ತಿನಿಂದ ಪ್ರತ್ಯೇಕಗೊಂಡಿರುವುದಿಲ್ಲ ಎಂಬುದನ್ನು ನಾವು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಿದೆ. ಪುಸ್ತಕಗಳು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಪರಿಕರಗಳು ಮಾತ್ರವಲ್ಲ, ಅವುಗಳನ್ನು "ಮಾರುಕಟ್ಟೆಯಲ್ಲಿ ಮಾರಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ" ೨೧. ಆದರೆ, ಈ ಮಾರುಕಟ್ಟೆಯು ವಿಶೇಷವಾಗಿ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಮತ್ತು ಅಂತಾರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪುಸ್ತಕ ಪ್ರಕಟನೆಯ ಜಗತ್ತು. ಕನಡಾ ಹಾಗೂ ಯುಕೈಪ ಅನುಭವಗಳು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಹೊರತಂದಿರುವಂತೆ, ಇದು ರಾಜಕೀಯವಾಗಿ ಅತ್ಯಂತ ಚಂಚಲವಾದದ್ದು.

ಪಠ್ಯಗಳು ಸಂಕೀರ್ಣವಾದ ರಾಜಕೀಯ ಮತ್ತು ಆರ್ಥಿಕ ಗತಿಶೀಲತೆಗಳಲ್ಲಿ ಸಿಲುಕಿಕೊಂಡಿರುತ್ತವೆ. ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕ ಪ್ರಕಟಣೆಯು ತೀವ್ರ ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕವಾದ ಕ್ಷೇತ್ರ. ಅಮೆರಿಕದಲ್ಲಿ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕ ಪ್ರಕಟಣೆಯು ವಾಣಿಜ್ಯೋದ್ಯಮವಾಗಿದ್ದು, ಬಂಡವಾಳಶಾಹಿ ಮಾರುಕಟ್ಟೆಯ ಪಲ್ಲಟಕ್ಕೆ ಸಿಲುಕಿಕೊಂಡಿದೆ. ಯಾವ ಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ಪ್ರಕಟಿಸಬೇಕು ಹಾಗೂ ಎಷ್ಟು ಕಾಲ ಎಂಬುದನ್ನು "ಲಾಭದ ಪ್ರಮಾಣ" ನಿರ್ಧರಿಸುತ್ತದೆ. ಆದರೆ, ಮಾರುಕಟ್ಟೆಯ "ಕಾಣದ ಕೈ" ಮಾತ್ರವೇ ಈ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸುತ್ತಿಲ್ಲ. ಕಣ್ಣಿಗೆ ಕಾಣಿಸುವ, ರಾಜ್ಯದ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕ ಆಯ್ಕೆ ಕಾರ್ಯನೀತಿಗಳು ಕೂಡ ಅದನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುತ್ತಿವೆ ೨೨.

ಅರ್ಧಕ್ಕೂ ಹೆಚ್ಚು ರಾಜ್ಯಗಳು–ಬಹುತೇಕ ದಕ್ಷಿಣ ಭಾಗದವು ಮತ್ತು "ಸೂರ್ಯನ ಪಟ್ಟಿ"ಯ ರಾಜ್ಯಗಳು ಯಾವ ಪಠ್ಯವನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಬೇಕು ಎಂದು ನಿರ್ಧರಿಸುವ ಆಯ್ಕೆ ಸಮಿತಿಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿವೆ. ಈ ಆಯ್ಕೆ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ಹಿಂದಿನಿಂದಲೂ ವಿವಾದಾತ್ಮಕವಾಗಿದೆ. ಇದರಿಂದ ಒಂದೇ ಕಾಲದಲ್ಲಿ ಲಾಭ ಮತ್ತು ನಷ್ಟ ಎರಡೂ ಆಗಿದೆ. ಲಾಭ ಮತ್ತು ನಷ್ಟದ ವ್ಯವಹಾರವಾದ್ದರಿಂದ, ಪ್ರಕಾಶಕರು ತಮ್ಮ ಪ್ರಕಟನೆಗಳು ಅಂಗೀಕೃತ ಪುಸ್ತಕಗಳ ಪಟ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ಇರುವಂತೆ ಮಾಡಲು ತಮ್ಮೆಲ್ಲ ಶಕ್ತಿಗಳನ್ನು ಬಳಸುತ್ತಾರೆ. ಹೀಗಾಗಿ, ದೇಶದೆಲ್ಲೆಡೆ ಲಭ್ಯವಾಗುವ ಪುಸ್ತಕಗಳು ಮತ್ತು ಅದರಲ್ಲಿನ ಅಧಿಕೃತ ಎನ್ನಲಾಗುವ ಮಾಹಿತಿಯು ಟೆಕ್ಸಾಸ್, ಕ್ಯಾಲಿಫೋರ್ನಿಯಾ, ಫ್ಲಾರಿಡಾ ಇನ್ನಿತರ ಕಡೆ ಯಾವುದು ಮಾರಾಟವಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಆಧರಿಸಿರುತ್ತದೆ. ಹೀಗಾಗಿಯೇ ಬಲ

ಪಂಥೀಯರು ಈ ರಾಜ್ಯಗಳ ಮೇಲೆ ತಮ್ಮ ಗಮನ ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಿರುತ್ತಾರೆ (ಪ್ರತಿರೋಧವಿದ್ದರೂ, ಭಾಗಶಃ ಯಶಸ್ಸು ಸಿಕ್ಕಿದೆಯಷ್ಟೇ). ಪಠ್ಯದಲ್ಲಿನ ವಿಷಯದ ಬಗ್ಗೆ ಈ ರಾಜ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ರಾಜಕೀಯ ಮತ್ತು ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ವಿವಾದಗಳಿವೆ. ಇವು ಕನವ್ಹಾ ಕೌಂಟಿಯಲ್ಲಿ ಉದ್ಭವಿಸಿದ ವಿವಾದವನ್ನು ಹೋಲಲಿದ್ದು, ಯಾವ ಮತ್ತು ಯಾರ ಜ್ಞಾನ ಲಭ್ಯವಿರಲಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ತೀವ್ರವಾಗಿ ಪ್ರಭಾವಿಸಿದೆ. ಅಧಿಕೃತ ಜ್ಞಾನದ ಬಗ್ಗೆ ನಡೆದ ದೊಡ್ಡ ಹೋರಾಟಗಳ ಮೇಲೆ ಕನವ್ಹಾ ಕೌಂಟಿ ಪ್ರಕರಣ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರಿದೆ ಎಂಬುದು ಸ್ಪಷ್ಟ.

ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕ ಪ್ರಕಟಣೆಯನ್ನು ಆರ್ಥಿಕ ಮತ್ತು ರಾಜಕೀಯ ವಾಸ್ತವಗಳು ಆಂತರಿಕವಾಗಿ ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸುತ್ತವೆ. ಪ್ರಮುಖ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕ ಪ್ರಕಟಣಾ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ಬಂಡವಾಳಶಾಹಿ ಕೇಂದ್ರದಲ್ಲಿ ಅಲ್ಲದೆ ಬೇರೆ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಯೂ ನಿಯಂತ್ರಿಸುತ್ತವೆ. ಜಗತ್ತಿನೆಲ್ಲೆಡೆ ಇರುವ ಕೋಟ್ಯಂತರ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಪ್ರಭುತ್ವ ಎಂಬುದು ಒಂದು ವಾಸ್ತವ. ಏಕೆಂದರೆ, ಬಹುರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ಪ್ರಕಟಣೆ ಮತ್ತು ಸಂವಹನದ ಮೇಲೆ ಆರ್ಥಿಕ ನಿಯಂತ್ರಣ ಹೊಂದಿರುವುದರಿಂದ ಹಾಗೂ ಹಿಂದಿನ ವಸಾಹತುಶಾಹಿ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿನ ನವ ಗಣ್ಯರು ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು ಮತ್ತು ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ರಾಜಕೀಯ–ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ನಿಯಂತ್ರಣ ಹೊಂದಿರುವುದು ಇದಕ್ಕೆ ಕಾರಣ.೨೩. ಇದೆಲ್ಲದರಿಂದಾಗಿ, ಅಧಿಕೃತ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದ ನಡುವೆ, "ಕೇಂದ್ರ" ಮತ್ತು "ಅಂಚು" ನಡುವೆ ಹಾಗೂ ಈ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳ ನಡುವೆಯೂ ಸಂಬಂಧವು ಸಂಕೀರ್ಣಗೊಂಡಿದೆ ಹಾಗೂ ಸಂಘರ್ಷಕ್ಕೆ ಕಾರಣವಾಗಿದೆ.೨೪ ಬಲಪಂಥೀಯ ಕಾರ್ಯನೀತಿಗಳು ಅಧಿಕೃತ ವಿಷಯದ ಮೇಲೆ ತೀವ್ರ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರಿರುವ ಬ್ರಿಟನ್ ಮತ್ತು ಅಮೆರಿಕದಲ್ಲಿನ ಅಧಿಕೃತ ಜ್ಞಾನ ಕುರಿತ ರಾಜಕೀಯವು ಬೇರೆ ದೇಶಗಳ ಮೇಲೆಯೂ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರಲಿದೆ. ತಮ್ಮ ಪಠ್ಯದಲ್ಲಿನ ವಸ್ತುವಿಗೆ ಅಮೆರಿಕ–ಇಂಗ್ಲೆಂಡ್‌ನ ಕಾರ್ಪೊರೇಟ್ ಪ್ರಕಾಶಕರನ್ನು ಆಧರಿಸಿರುವುದು ಇದಕ್ಕೆ ಕಾರಣ.

ಇದೆಲ್ಲ ಚಾರಿತ್ರಿಕವಾಗಿ ಆಸಕ್ತಿಯ ವಿಷಯಗಳು ಮಾತ್ರವೇ ಅಲ್ಲ ಎಂದು ಒತ್ತಿ ಹೇಳಲು ಇಚ್ಛಿಸುತ್ತೇನೆ. ರಗ್ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು, ಕನವ್ಹಾ ಕೌಂಟಿ ಅಥವಾ ಹೊಮ್ಮುತ್ತಿರುವ ನವ ರಾಷ್ಟ್ರಗಳಲ್ಲಿನ ಪ್ರಕರಣಗಳು, ಇವ್ಯಾವುವೂ ಸರಳವಾದುದಲ್ಲ. ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದ ವಿಷಯ ಮತ್ತು ಸ್ವರೂಪ ಕುರಿತ ವಿವಾದಗಳು

ಕಡಿಮೆಯಾಗಿಲ್ಲ. ಅಮೆರಿಕದಲ್ಲಿ, ಯುಕ್ಯೆಪದಲ್ಲಿ ಆದಂತೆ ಇನ್ನಷ್ಟು ಹೆಚ್ಚಿವೆ. ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಏನು ಕಲಿಸಬೇಕು, ಹೇಗೆ ಕಲಿಸಬೇಕು ಮತ್ತು ಹೇಗೆ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡಬೇಕು ಎಂಬ ಬಗೆಗಿನ ಸಂವಾದದ ಮೇಲೆ ಬದಲಾಗುತ್ತಿರುವ ತಾತ್ತ್ವಿಕ ವಾತಾವರಣ ಬಹು ಮುಖ್ಯ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರಿದೆ. ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳ ಉತ್ಕೃಷ್ಟತೆಯ ಮಟ್ಟವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಬೇಕು, ಇನ್ನಷ್ಟು "ಕಠಿಣ"ಗೊಳಿಸಬೇಕು, ಅವುಗಳಲ್ಲಿನ ವಿಷಯ ಒಂದೇ ರೀತಿ ಇರಬೇಕು, ಪಾಠಗಳು ರಾಷ್ಟ್ರ ಭಕ್ತಿ ಕುರಿತ "ಅಮೆರಿಕನ್" ತತ್ತ್ವಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುವಂತೆ ಖಾತ್ರಿಪಡಿಸಬೇಕು, ಮುಕ್ತ ವ್ಯಾಪಾರ ಮತ್ತು "ಪಾಶ್ಚಾತ್ಯ ಸಂಪ್ರದಾಯ"ಕ್ಕೆ ಪೂರಕವಾಗಿರಬೇಕು ಹಾಗೂ ಅವುಗಳ ವಿಷಯವನ್ನು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ಲೆಕ್ಕಿಸುವ ರಾಜ್ಯ-ರಾಷ್ಟ್ರ ಮಟ್ಟದ ಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ಅಳವಡಿಸಬೇಕು ಎಂದು ಒತ್ತಡ ಹೇರಲಾಗುತ್ತಿದೆ.

ಇಂಥ ಒತ್ತಡ ಅಮೆರಿಕಕ್ಕೆ ಮಾತ್ರ ಸೀಮಿತವಾಗಿಲ್ಲ. ಬೇರೆ ದೇಶಗಳಲ್ಲೂ ಪಠ್ಯವು ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ-ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಬಿಕ್ಕಟ್ಟಿನ ಕೇಂದ್ರವಾಗಿ ಪರಿಣಮಿಸಿದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಜಪಾನ್‌ನಲ್ಲಿ ಚೀನಾ ಮತ್ತು ಕೊರಿಯಾದ ಮೇಲಿನ ದಾಳಿ ಹಾಗೂ ವಸಾಹತಾಗಿ ಪರಿವರ್ತಿಸಿದ ಕ್ರೌರ್ಯದ ಘಟನೆಗಳನ್ನು ಸಕಾರಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಮರುವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಿದ ಬಲಪಂಥೀಯರ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಕ್ಕೆ ಸರ್ಕಾರ ಅನುಮತಿ ನೀಡಿದ್ದು, ಅಂತಾರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ವಿರೋಧಕ್ಕೆ ಕಾರಣವಾಯಿತು. ಜತೆಗೆ, ಜಪಾನ್‌ನಲ್ಲೂ ಸಾಕಷ್ಟು ವಿವಾದಕ್ಕೆ ಸಿಲುಕಿಕೊಂಡಿತು.

ಸಂಪ್ರದಾಯವಾದಿ ಗುಂಪುಗಳಿಗೆ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕವು ಹೇಗೆ ವಿವಾದದ ಮೂಲವಾಯಿತೋ, ಅದೇ ರೀತಿ ಅವು ಪ್ರಗತಿಗೆ ಪೂರಕವಾಗಿಲ್ಲ ಎಂಬ ವಿವಾದಕ್ಕೂ ಸಿಲುಕಿಕೊಂಡಿವೆ. ಲಿಂಗ, ವರ್ಗ ಹಾಗೂ ಕುಲಸಂಬಂಧಿ ಪಕ್ಷಪಾತಗಳು ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳಲ್ಲಿ ವ್ಯಾಪಕವಾಗಿದೆ. "ಅಧಿಕೃತ" ಜ್ಞಾನದಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಮಿಕರು, ವರ್ಣೀಯರು ಹಾಗೂ ಇತರ ದುರ್ಬಲರ ಚಾರಿತ್ರಿಕ ಅನುಭವ ಹಾಗೂ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಗಳು ಸೇರ್ಪಡೆಯಾಗಿಲ್ಲ.೨೫

ಈ ಎಲ್ಲ ವಿವಾದಗಳು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಪಠ್ಯದಲ್ಲಿ ಕಾಣುವ ಇಲ್ಲವೇ ಕಾಣದಿರುವ ವಿಷಯಕ್ಕೆ ಮಾತ್ರವೇ ಸೀಮಿತವಾಗಿಲ್ಲ. ವಿಷಯದ ಬಗ್ಗೆಯೂ ವಿವಾದಗಳಿವೆ. ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಒಳಿತು, ನಮ್ಮ ಸಮಾಜ ಮತ್ತು ಅದು ಭವಿಷ್ಯತ್ತಿನಲ್ಲಿ

ಎತ್ತ ಕಡೆ ಚಲಿಸುತ್ತಿದೆ, ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ದರ್ಶನಗಳೇನು ಹಾಗೂ ನಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳ ಭವಿಷ್ಯದಂಥ ವಿಷಯುಗಳ ಬಗ್ಗೆಯೂ ಬಹು ವ್ಯಾಖ್ಯೆಗಳಿವೆ ೨೬. ಇಂಗ್ಲಿಸ್ ಅವರನ್ನೇ ಮತ್ತೆ ಇಲ್ಲಿ ಉಲ್ಲೇಖಿಸಬಹುದಾದರೆ, ಇಡೀ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಬಹು ದೊಡ್ಡ ಪಾತ್ರವನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸುವ ಪಠ್ಯವು "ಪಠ್ಯ ಮತ್ತು ಸಂದರ್ಭ– ಎರಡರಲ್ಲೂ ಉತ್ಪಾದನೆ ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಗಳು ಎರಡೂ ಒಂದನ್ನೊಂದು ದಾಟುತ್ತವೆ; ಅದು ಅಧಿಕಾರ ಮತ್ತು ಕಲ್ಪನೆಯ ತಿರುವು ಬಿಂದು" ೨೭. ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದ ರಾಜಕೀಯಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ, ಅಧಿಕಾರವನ್ನು ಕುರಿತು ನಾವು ಅಗತ್ಯವಾಗಿ ಕಾಳಜಿ ವಹಿಸಬೇಕಿದೆ.

ಅಧಿಕಾರ ಎಂದರೆ ಕ್ರಿಯೆಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಮತ್ತು ಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿ ನಿರ್ವಹಿಸುವುದು ಎನ್ನಬಹುದು. ಆದರೆ, ದಿನನಿತ್ಯದ ಬದುಕಿನಲ್ಲಿ ಆಲೋಚನೆಯ ಅಧಿಕಾರವನ್ನು ನಾವು ಹೇಗೆ ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತೇವೆ, "ಪದಗಳು ಪ್ರಬಲವಾಗಿ ಮತ್ತು ಅಪಾಯಕಾರಿಯಾಗಿ ಹೊರಬರಲಿದ್ದು, ಅದರ ಉಪಸ್ಥಿತಿಯು ಭೀತಿ ಹುಟ್ಟಿಸುವಂತಿರಲಿದೆ" ೨೮. ಅಧಿಕಾರದ ಈ "ಕರಾಳಮುಖ"ವು ಹೆಚ್ಚು ಸಕಾರಾತ್ಮಕವಾದ ದರ್ಶನಕ್ಕೆ ಪೂರಕವಾಗಲಿದೆ. ಇಲ್ಲಿ ಅಧಿಕಾರವು ಪ್ರಜಾಸತ್ತಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಹಾಗೂ ಸಾಮೂಹಿಕವಾಗಿ, ಮುಕ್ತ ಮತ್ತು ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಆದರ್ಶಗಳಿಗಾಗಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿರುವ ಜನರೊಂದಿಗೆ ಸಂಪರ್ಕ ಹೊಂದಿದೆ. ೨೯ ಅಧಿಕಾರದ ದ್ವಂದ್ವಾರ್ಥವನ್ನು ನೀಡುವ ಈ ಕಲ್ಪನೆ ಬಗ್ಗೆ ನನ್ನ ಕಾಳಜಿ ಇದ್ದು, ಸಿದ್ಧಾಂತ (ಅಧಿಕೃತ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಅಧಿಕಾರದ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧದ ಬಗೆಗೆ ನಮ್ಮ ಚಿಂತನೆ ಏನು) ಹಾಗೂ ಆಚರಣೆಯಲ್ಲಿ (ಈ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು ಹೇಗೆ ಒಟ್ಟುಗೊಳಿಸು ತ್ತವೆ) ಎಂಬುದನ್ನು ನೋಡಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ಸಂಬಂಧದ ಸ್ವರೂಪವನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಅಧಿಕಾರದ ಸಕಾರಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ನಕಾರಾತ್ಮಕ ಅಂಶಗಳ ಅರಿವು ನಮಗೆ ಅಗತ್ಯ. ಇವೆರಡನ್ನೂ ಒಟ್ಟಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸಿದಾಗ, ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ಕುರಿತ ವಾದಗಳು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ರಾಜಕೀಯದ ಒಂದು ರೂಪ ಎಂಬುದನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತವೆ. ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ದರ್ಶನಗಳು ಮತ್ತು ಅಧಿಕಾರದ ಸ್ವರೂಪದ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧಗಳ ಸ್ವಭಾವವನ್ನು ಅವು ಒಳಗೊಂಡಿವೆ.

ಪುಸ್ತಕಗಳು, ಸಾಕ್ಷರತೆ ಮತ್ತು ಜನಪ್ರಿಯ ಆಂದೋಲನಗಳ ನಡುವಿನ

ಸಂಬಂಧಗಳ ಇತಿಹಾಸದಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತಿ ಹೊಂದಿರುವವರಿಗೆ ಇದು ಹೊಸದೇನೂ ಅಲ್ಲ. ಪುಸ್ತಕಗಳು ಹಾಗೂ ಅವುಗಳನ್ನು ಓದುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಗಳೆರಡೂ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ರಾಜಕೀಯದಲ್ಲಿ ಸಹಜವಾಗಿಯೇ ಸಿಲುಕಿಕೊಂಡಿವೆ. ವಾಲ್ಟೇರ್‌ನ ಉದಾಹರಣೆಯನ್ನೇ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಿ: ಜ್ಞಾನೋದಯದ ನಾಯಕನಾದ ಈತ ಕುಲೀನ ವರ್ಗದ ಸದಸ್ಯನಾಗಲು ಬಯಸಿದ್ದ. ಆತನ ಪ್ರಕಾರ ಜ್ಞಾನೋದಯ ಎಂಬುದು "ಉನ್ನತ ವರ್ಗ"ದವರಿಂದ ಪ್ರಾರಂಭವಾಗಬೇಕು. ಸಮಾಜದ ಅತಿ ಎತ್ತರದಲ್ಲಿರುವವರ ಹೃದಯ ಮತ್ತು ಮನಸ್ಸನ್ನು ಸೆಳೆದ ಬಳಿಕವಷ್ಟೇ ಜನಸಾಮಾನ್ಯರನ್ನು ಅದು ತಲುಪಬಲ್ಲದು. ಆದರೆ,ವಾಲ್ಟೇರ್ ಮತ್ತು ಆತನ ಅನುಯಾಯಿಗಳು ಒಂದು ಎಚ್ಚರಿಕೆಯನ್ನು ಗಂಭೀರವಾಗಿ ತೆಗೆದುಕೊಂಡಿದ್ದರು. ಅದೇನೆಂದರೆ, ಜನಸಾಮಾನ್ಯರು ಓದುವುದನ್ನು ತಡೆಗಟ್ಟಬೇಕು ಎಂಬುದನ್ನು.೩೦

ಉಳಿದವರಿಗೆ, "ಜನಸಾಮಾನ್ಯರಿಗೆ" ಓದು ಕಲಿಸುವುದರಿಂದ ಹೆಚ್ಚು "ಪ್ರಯೋಜನಕರ" ಪರಿಣಾಮಗಳು ಉಂಟಾಗಲಿವೆ. ಇದು "ನಾಗರಿಕೀಕರಣ" ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಆರಂಭಿಸಲಿದ್ದು, ಪ್ರಬಲ ವರ್ಗಗಳು ಇನ್ನಷ್ಟು ನೈತಿಕ, ಹೆಚ್ಚು ವಿಧೇಯರಾಗುವುದಲ್ಲದೆ, "ನೈಜ ಸಂಸ್ಕೃತಿ"ಯಿಂದ ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಭಾವಿತರಾಗುತ್ತಾರೆ. ೩೧ ನಾವು ಈ ಮಾತುಗಳ ಪ್ರತಿಫಲನವನ್ನು ಇಂದಿನ ಸಂಪ್ರದಾಯವಾದಿಗಳ ವಾದದಲ್ಲಿ ಕೇಳಬಹುದಾಗಿದೆ. ಮತ್ತು ಉಳಿದವರಿಗೆ, ಇಂಥ ಸಾಕ್ಷರತೆಯು ಸಾಮಾಜಿಕ ಸ್ಥಿತ್ಯಂತರಕ್ಕೆ ಕಾರಣವಾಗಲಿದೆ. ಇದರಿಂದ "ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕ ಸಾಕ್ಷರತೆ" ಬೆಳೆದು, ವ್ಯಕ್ತಿಯು ಪ್ರಜಾಸತ್ತಾತ್ಮಕ ಸಂಸ್ಕೃತಿ, ಆರ್ಥಿಕತೆ ಮತ್ತು ರಾಜಕೀಯಕ್ಕಾಗಿ ನಡೆಯುವ ಜನಾಂದೋಲನದಲ್ಲಿ ಭಾಗಿಯಾಗುತ್ತಾನೆ.೩೨ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದ ಅಧಿಕಾರದ ದ್ವಂದ್ವದ ಸ್ಪಷ್ಟ ಅರಿವು ಇಲ್ಲಿ ಮೂಡಿಬರುತ್ತದೆ.

ನಾವು ಪ್ರತಿನಿತ್ಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಸೂಚಿಸುವ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು, "ಸರಳ" ಮತ್ತು ಮೂಲಭೂತವಾದ ಬರಹ ಮತ್ತು ಓದು, ನಿಯಂತ್ರಣ ಮತ್ತು ಶೋಷಣೆಗೂ ಕಾರಣ ಆಗಬಹುದು. ಜತೆಗೆ, ಪ್ರತಿರೋಧ, ಸಂಭ್ರಮ ಮತ್ತು ಐಕ್ಯಮತದ ಸಾಧನವೂ ಆಗಬುದು. ಇಲ್ಲಿ ನಾನು ಕಾಲಿಬಾನ್‌ನ ಉದ್ಗಾರವನ್ನು ಉಲ್ಲೇಖಿಸುತ್ತೇನೆ, "ನೀನು ನನಗೆ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಸಿದೆ: ಇದರಿಂದ ನನಗಾದ ಲಾಭವೆಂದರೆ, ಹೇಗೆ ಶಪಿಸುವುದು ಎಂಬುದನ್ನು ನಾನು ಕಲಿತೆ" ೩೩

ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದ ರಾಜಕೀಯದ ತದ್ವಿರುದ್ಧ ತಿಳಿವಳಿಕೆಗಳು ನಾವು ಹಿಂದಿನ

ಕಾಲದ ಶಾಲಾ ಕೊಠಡಿಗಳಿಗೆ ಹೋದರೆ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಲಿವೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು ಶಿಕ್ಷಕರು ಹಾಗೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಬದುಕಿನ ಮೇಲೆ ಅಧಿಕಾರಶಾಹಿ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಹೇರುವ ನಾನಾ ಬಗೆಯ ನಿಯಂತ್ರಣಗಳೊಂದಿಗೆ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿವೆ. ೧೮೯೯ ರಲ್ಲಿ ಬೋಸ್ಟನ್‌ನ ಶಿಕ್ಷಕಿಯೊಬ್ಬಳು ತಾನು ಕೆಲಸಕ್ಕೆ ಸೇರಿದ ಮೊದಲ ವರ್ಷದಲ್ಲಿ ನಡೆದ ಘಟನೆಗೆ ಪ್ರಾಂಶುಪಾಲರ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ದಾಖಲಿಸಿದ್ದಾರೆ. ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಮಗುವೊಂದು ಪಾಠವನ್ನು ಓದಿದ್ದನ್ನು ಕಂಡ ಶಿಕ್ಷಕಿ ಹೆಮ್ಮೆಪಟ್ಟರೆ, ಪ್ರಾಂಶುಪಾಲರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಅಥವಾ ಶಿಕ್ಷಕಿಯ ಸಾಧನೆಗೆ ತೃಪ್ತಿಯನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಲಿಲ್ಲ. ಶಿಕ್ಷಕಿಯ ಮಾತಿನಲ್ಲೇ ಹೇಳುವುದಾದರೆ:

೧೮೯೯ರಲ್ಲಿ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಸರಿಯಾದ ಓದುವ ಕ್ರಮವೆಂದರೆ, "ಪುಟ ೩೫, ಅಧ್ಯಾಯ ೪" ಎಂದು ಹೇಳುವುದು. ಪುಸ್ತಕವನ್ನು ಬಲಗೈಯಲ್ಲಿ ಹಿಡಿದು, ಕಾಲಿನ ಬೆರಳು ೪೫ ಡಿಗ್ರಿ ಕೋನದಲ್ಲಿ ಇರುವಂತೆ ನಿಂತುಕೊಂಡು, ತಲೆಯನ್ನು ನೇರವಾಗಿ ಎತ್ತರಕ್ಕೆ ಇರಿಸಿಕೊಂಡು ಕಣ್ಣುಗಳಿಂದ ನೇರವಾಗಿ ನೋಡುತ್ತ ಗಟ್ಟಿಯಾಗಿ ಸ್ವಾಭಾವಿಕವಲ್ಲದ ಧ್ವನಿಯಲ್ಲಿ ಪಾಠವನ್ನು ಓದಬೇಕಿತ್ತು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಕಾಲಿನ ಬೆರಳು, ಬಲಗೈ ಮತ್ತು ಮೂಗನ್ನು ನಿಗದಿಪಡಿಸಿಕೊಂಡಂತೆ ಇರಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದರೂ, ಪುಟ ಮತ್ತು ಅಧ್ಯಾಯವನ್ನು ಸೂಚಿಸುವಲ್ಲಿ ವಿಫಲವಾದೆ.
೩೪

ಇಲ್ಲಿ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕವು ತಾತ್ತ್ವಿಕವಾಗಿ ಹಾಗೂ ದೈಹಿಕವಾಗಿ ನಿಯಂತ್ರಣದಲ್ಲಿ ಪಾಲ್ಗೊಂಡಿದೆ. ಕರ್ತವ್ಯ, ನೈತಿಕತೆ ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕವಾಗಿ ಸರಿಯಾದದ್ದನ್ನು ಜಾರಿಗೊಳಿಸುವ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಭಾಗವಾಗಿ ಪಾಲ್ಗೊಂಡಿದೆ. ಈ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಚಾರಿತ್ರಿಕವಾಗಿ, ಪ್ರಮಾಣೀಕರಿಸಿದ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳ ಪರ ಮತ್ತು ವಿರುದ್ಧ ಅನೇಕ ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೋರಾಡಿದ್ದಾರೆ. ಹೆಚ್ಚು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿರುವ ತರಗತಿಗಳು, ಕ್ಲಿಷ್ಟಕರ ಕೆಲಸದ ವಾತಾವರಣ, ಅಸಮರ್ಪಕ ತರಬೇತಿ ಹಾಗೂ ಇದೆಲ್ಲಕ್ಕಿಂತ ಮುಖ್ಯವಾಗಿ, ನಾನಾ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ಬೋಧನೆ ಮಾಡಲು ಸಮಯವಿಲ್ಲದ ಕಾರಣ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು ತಮ್ಮ ಮೇಲೆ ಹೇರಲ್ಪಟ್ಟಿವೆ ಎಂದು ಭಾವಿಸುವ ಬದಲು ಅಗತ್ಯವಾದ ಸಾಧನಗಳು ಎಂದು ಶಿಕ್ಷಕರು ಪರಿಗಣಿಸಿದ್ದರು. ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಗಳ ಯುವ ಶಿಕ್ಷಕಿಯರಿಗೆ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು ಶೋಷಣೆಯನ್ನು ತಡೆಗಟ್ಟಲು ನೆರವಾದವು.೩೫ ಇವು ದೊಡ್ಡ ಸಂಖ್ಯೆಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು

ಪರಿಹರಿಸಿದವು. ಇದರಿಂದ ಕೌಶಲಹರಣ ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ, ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿ ಹೆಚ್ಚು ಕೌಶಲ ಗಳಿಸಲೂ ಸಾಧ್ಯವಾಯಿತು.೩೬ ಇದರಿಂದ ಬೋಸ್ಟನ್‌ನ ಶಿಕ್ಷಕಿ ಸೇರಿದಂತೆ ಅನೇಕರು ನಕಾರಾತ್ಮಕ ಸಂದರ್ಭಗಳನ್ನು ಎದುರಿಸಿದರೂ, ಪ್ರಮಾಣೀಕೃತ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳಿಗೆ ಬೇಡಿಕೆ ಇದ್ದೇ ಇತ್ತು.

ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಯಾರು ನಿಯಂತ್ರಿಸಬೇಕು ಎಂಬುದು ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ಕುರಿತ ಹೋರಾಟಕ್ಕೆ ಜೋಡಣೆಯಾಗಿದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರು, ಅದರಲ್ಲೂ ರಾಜಕೀಯವಾಗಿ ಕ್ರಿಯಾಶೀಲವಾಗಿರುವವರು, ತಾವು ಏನು ಕಲಿಸುತ್ತೇವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುವಲ್ಲಿ ತಮಗೂ ಪಾಲು ಇರಬೇಕು ಎಂದು ಒತ್ತಾಯಿಸುತ್ತಾರೆ. ಇದು ಪ್ರಜಾಸತ್ತಾತ್ಮಕ ಹಕ್ಕುಗಳಿಗಾಗಿ ನಡೆಯುವ ವಿಶಾಲ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯ ಹೋರಾಟದ ಒಂದು ಭಾಗ ಎನ್ನಬಹುದು. ಅಮೆರಿಕದ ಮೊದಲ ಶಿಕ್ಷಕ ಸಂಘಟನೆಯ ನಾಯಕಿ ಮಾರ್ಗರೇಟ್ ಹಾಲೆ, "ತಮ್ಮನ್ನು ಕಾರ್ಖಾನೆಯ ಕೆಲಸಗಾರನ್ನಾಗಿಸುವ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು ವಿರೋಧಿಸಬೇಕು. ತಮ್ಮ ಸ್ಥಾನ ಬಲದಿಂದ ಅಧಿಕಾರ ಚಲಾಯಿಸುವವರ ಆಲೋಚನೆ ಮತ್ತು ಆದೇಶವನ್ನು ಪ್ರಶ್ನಿಸಬೇಕು. ಹಾಗೂ ಯಾಂತ್ರಿಕವಾಗಿ ಕಾರ್ಯ ನಿರ್ವಹಿಸುವುದನ್ನು ಪ್ರತಿಭಟಿಸಬೇಕು" ಎಂದಿದ್ದರು. ೩೭ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಕೌಶಲರಹಿತರನ್ನಾಗಿಸುವ ಅಥವಾ ಹಾಲೆ ಹೇಳುವಂತೆ "ಕಾರ್ಖಾನೀಕರಣಗೊಳಿಸುವ" ನಿಯಂತ್ರಣ ವಿಧಾನಗಳ ವಿರುದ್ಧ ಹೋರಾಡಬೇಕು. ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರ ಮಂಡಳಿಗಳು ನಿಯಂತ್ರಿಸಬೇಕು ಎಂದು ಬಲವಾಗಿ ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುತ್ತಿದ್ದ ಅವರು, ಇದರಿಂದ ಶಿಕ್ಷಣ ಪದ್ಧತಿ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳ ಮೇಲೆ ಆಡಳಿತಗಾರರ ಹಿಡಿತ ಕಡಿಮೆ ಆಗಲಿದೆ ಎಂದಿದ್ದರು. ಜಾನ್ ಡ್ಯೂಯಿ ಅವರನ್ನು ಉಲ್ಲೇಖಿಸಿ, "ಶಿಕ್ಷಣ ಪದ್ಧತಿ, ಶಿಸ್ತು ಮತ್ತು ಬೋಧನೆ, ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು, ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು ಮುಂತಾದವುಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಮಾತನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸುವ ಅಧಿಕೃತ ಹಾಗೂ ಸಂವಿಧಾನಬದ್ಧ ಅವಕಾಶವಿರುವ ಒಂದೇ ಒಂದು ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ನನ್ನ ಗಮನಕ್ಕೇ ಬಂದಿಲ್ಲ" ಎಂದು ಹೇಳಿದ್ದರು.೩೮

ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳ ಆಯ್ಕೆ ಮತ್ತು ಅವುಗಳನ್ನು ಬಳಸುವುದು ಹೇಗೆ ಎಂಬುದರ ಮೇಲೆ ಶಿಕ್ಷಕರ ನಿಯಂತ್ರಣ ಇರಬೇಕು ಎಂಬುದು ಅವರ ಪ್ರಜಾಸತ್ತಾತ್ಮಕ ಹಕ್ಕುಗಳ ವಿಶಾಲ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯ ಹೋರಾಟದ ಒಂದು ಭಾಗ

ಎನ್ನಬಹುದು. ಇಂಥ ನಿಯಂತ್ರಣ ಇಲ್ಲದೆ ಹೋದರೆ, ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ಎಲ್ಲ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಆಡಳಿತ ವರ್ಗದಿಂದ ನಿಯಂತ್ರಿಸಲ್ಪಡುವ ಕಾರ್ಖಾನೆಯ ಕಾರ್ಮಿಕರಿಗೆ ಸಮಾನರಾಗಲಿದ್ದಾರೆ.

ಶಿಕ್ಷಕರು ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದೊಂದಿಗೆ ಹೊಂದಿರುವ ವೈರುಧ್ಯಪೂರಿತ ಸಂಬಂಧ ಹಾಗೂ ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಇಂಥ ಪುಸ್ತಕಗಳು ಸಶಕ್ತರನ್ನಾಗಿಸುವ ಹಾಗೂ ಶಕ್ತಿಯನ್ನು ಕಿತ್ತುಕೊಳ್ಳುವ (ಮತ್ತು ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಎರಡನ್ನೂ) ಪ್ರವೃತ್ತಿಯು ಬಹಳ ಮುಖ್ಯವಾದ ಒಂದು ವಿಚಾರವನ್ನು ದಾಖಲಿಸುತ್ತದೆ. "ಅದರ ಹಣೆಯ ಮೇಲೆ ಸದಾಕಾಲ ಮತ್ತು ಪ್ರತಿದಿನ ಬರೆದಿರುವಂತೆ", ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಆಚರಣೆ ಇಲ್ಲವೇ ಪುಸ್ತಕವೊಂದು ತನ್ನ ಸುತ್ತ ರಾಜಕೀಯವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವುದನ್ನು ಕಾಣುವುದು ಸುಲಭ. ಹಾಗೆ ನೋಡಿದರೆ, ಅದರ ರಾಜಕೀಯ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಣೆಯು "ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ತಾತ್ವಿಕ ಸಂಬಂಧಗಳ ಕಾರ್ಯಜಾಲವನ್ನು ಆಧರಿಸಿದೆ"೩. ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದ ಬರಹ, ವ್ಯಾಸಂಗ ಮತ್ತು ಬಳಕೆಯು ಪ್ರಗತಿಗಾಮಿ ಇಲ್ಲವೇ ಪುರೋಗಾಮಿ (ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಎರಡೂ) ಆಗಿರಬಹುದು. ಸಾಮಾಜಿಕ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ಆಧರಿಸಿ, ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳ ವಿರುದ್ಧ ಹೋರಾಡಬಹುದು. ಏಕೆಂದರೆ, ಅವು ನೈತಿಕ ನಿಯಂತ್ರಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಒಂದು ಭಾಗ. ಬೋಧನೆಗೆ ಅಗತ್ಯವಾದ ನೆರವು ನೀಡುತ್ತಿವೆ ಎಂದು ಅಥವಾ ಪ್ರಜಾಪ್ರಭುತ್ವೀಕರಣ ಕಾರ್ಯತಂತ್ರದ ಒಂದು ಭಾಗ ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸಿ, ಅವುಗಳ ವಿರುದ್ಧ ಹೋರಾಟ ನಡೆಸಬಹುದಾಗಿದೆ.

ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಗುಂಪುಗಳಲ್ಲಿ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು ನಿರ್ವಹಿಸುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪಾತ್ರಗಳನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಿದಲ್ಲಿ, ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು ಏನು ಮಾಡುತ್ತವೆ ಎಂಬುದು ತುಂಬ ಸಂಕೀರ್ಣವಾಗಲಿದೆ. ಇದು ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ಯಾರು ಮತ್ತು ಹೇಗೆ ಬಳಸುತ್ತಾರೆ ಎಂಬ ರಾಜಕೀಯದ ಮೇಲೆ ತೀವ್ರತರ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುವುದಲ್ಲದೆ, ಅಂತರ್ಗತ ಗುಣಗಳ ರಾಜಕೀಯ, ವಿಷಯ ಹಾಗೂ ಸಂಸ್ಥೆಯ ಮೇಲೆಯೂ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರಲಿದೆ. ಬಲಪಂಥೀಯರ ಪುನರುತ್ಥಾನದ ಈ ಹೊತ್ತಿನಲ್ಲಿ ಜನರು ಪಠ್ಯವನ್ನು ಹೇಗೆ ಓದುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದರ ಮೇಲೆ ಇದು ಮಹತ್ತರ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರಲಿದೆ. ನಾನು ಈಗ ಈ ವಿಷಯದ ಬಗೆಗೆ ಚರ್ಚಿಸುವೆ.

ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಂಯೋಜನೆಯ ರಾಜಕೀಯ:

ಶಿಕ್ಷಣದ ಜೊತೆ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿರುವುದರಿಂದ ಲಿಂಗ, ವರ್ಗ ಮತ್ತು ಕುಲ ಆಧಾರಿತ ಶ್ರೇಣೀಕರಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿ ಸೇರ್ಪಡೆಗೊಳ್ಳುವ ಎಲ್ಲವೂ, ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಪ್ರಭುತ್ವ ಇಲ್ಲವೇ ಬಲಶಾಲಿ ಗುಂಪುಗಳ ಜ್ಞಾನವನ್ನಷ್ಟೇ ಪ್ರತಿನಿಧಿಸುತ್ತವೆ ಎಂದು ನಾವು ಊಹಿಸಬಾರದು. ೪೦. ಈ ವಿಭಾಗದಲ್ಲಿ ತಾತ್ವಿಕ ಮತ್ತು ರಾಜಕೀಯ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಈ ಅಂಶದ ಬಗೆಗೆ ಮಾತನಾಡಲಿದ್ದೇನೆ. ಶಾಲಾ ಜ್ಞಾನದ ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಗಳಲ್ಲಿ ಶಾಲೆಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಏನು ಸೇರ್ಪಡೆಗೊಳಿಸಬೇಕು ಮತ್ತು ಏನು ಇರಬಾರದು ಎಂಬ ಸುಲಭ ಮಾರ್ಗವನ್ನು ಮಾತ್ರ ಆಯ್ದುಕೊಳ್ಳಲಾಗುತ್ತದೆ. ಸಂಕೋಚನ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯು ಸುಲಭವಾಗಿರುವಂಥದ್ದು. ಆದರೆ, ವಾಸ್ತವ ಎಂಬುದು ಸಂಕೀರ್ಣವಾದುದು. ಈ ಬಗೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ವಿವರವಾಗಿ ನೋಡೋಣ.

ಶಾಲೆಗಳಿಗಾಗಿ ನಡೆಯುವ ಜ್ಞಾನದ ಆಯ್ಕೆ ಮತ್ತು ಸಂಘಟನೆಯು ತಾತ್ವಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಎಂದು ಈ ಮೊದಲು ಚರ್ಚೆಗೆ ಒಳಪಡಿಸಲಾಗಿದೆ. ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವರ್ಗಗಳು ಹಾಗೂ ಸಾಮಾಜಿಕ ಗುಂಪುಗಳ ಹಿತಾಸಕ್ತಿಯನ್ನು ಕಾಯುತ್ತದೆ. ೪೧. ಆದರೆ, ನಾನು ಈಗ ಗುರುತಿಸಿದಂತೆ, ಸಂಪೂರ್ಣ ಶಾಲಾ ಜ್ಞಾನವು "ಆಳುವ ವರ್ಗದವರ ಆಲೋಚನೆಯ ಪ್ರತಿಬಿಂಬವಾಗಿದ್ದು, ಯಾವುದೇ ಸಂಧಾನವಿಲ್ಲದೆ ಬಲವಂತವಾಗಿ ಹೇರಲ್ಪಟ್ಟಿದೆ" ಎಂದು ಅರ್ಥೈಸಬಾರದು. ಬದಲಿಗೆ, ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಂಯೋಜನಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಚಲನಶೀಲವಾಗಿದ್ದು, ಪ್ರಬಲ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ವೈರುಧ್ಯಗಳು ಮತ್ತು ನಿರಂತರತೆಯನ್ನು ಪ್ರತಿಫಲಿಸುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಆ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ನ್ಯಾಯಸಮ್ಮತ ಎಂದು ತೋರುವ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ನಿರಂತರ ಮರು ನಿರ್ಮಾಣ ಹಾಗೂ ಮರು ಸಕ್ರಮ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಬಿಂಬಿಸುತ್ತದೆ" ೪೨. ಅಮೆರಿಕದಂಥ ದೇಶದಲ್ಲಿ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಹೇರಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಆದರೆ, ಅದು ತೀವ್ರ ವಿವಾದ, ಸಂಧಾನ ಮತ್ತು ನಾಯಕತ್ವದ ನಿಯಂತ್ರಣವನ್ನು ಮರುಸ್ಥಾಪಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನವಾಗಿದ್ದು, ಬಲಶಾಲಿ ಗುಂಪುಗಳ ನಿಯಂತ್ರಣದ ಛತ್ರಿಯಡಿ ಕಡಿಮೆ ಬಲಶಾಲಿಗಳ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳು ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಸೇರ್ಪಡೆಗೊಳಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನಗಳಾ ಗಿವೆ.

ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಇದು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿದೆ. ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಯಥಾರ್ಥ ಕುರಿತ ಸಂವಾದಗಳಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ಜ್ಞಾನವು ಕೇಂದ್ರ ಸ್ಥಾನ ಪಡೆಯಬೇಕೆಂದು

ಪ್ರಾತಿನಿಧ್ಯವಿಲ್ಲದ ಗುಂಪುಗಳು ಹೋರಾಟ ನಡೆಸುತ್ತಿರುವ ಹೊತ್ತಲ್ಲೇ, ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದ ಉತ್ಪಾದನೆಯಲ್ಲಿ ಒಂದು ಪ್ರವೃತ್ತಿ ಮೇಲುಗೈ ಸಾಧಿಸಿದೆ. ಸತ್ವದ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳಿಂದ ಕೈ ಬಿಟ್ಟಿದ್ದು ಕಡಿಮೆಯೇ. ಪ್ರಮುಖ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಚೌಕಟ್ಟುಗಳು ಗುರುತಿಸುವಷ್ಟು ಬದಲಾಗಿಲ್ಲ. ಪುಸ್ತಕಗಳಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಸೇರಿಸಬೇಕೆಂದು ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳ ಉತ್ಪಾದಕರ ಮೇಲೆ ನಿರಂತರ ಹಾಗೂ ಗಮನಾರ್ಹ ಎನಿಸುವ ಒತ್ತಡ ಹೇರಲಾಗುತ್ತಿದೆ. ಪುಸ್ತಕಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಗತಿಶೀಲ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಪ್ರಾಯಶಃ ಉಲ್ಲೇಖಿಸಿದರೂ, ಅವುಗಳನ್ನು ಆಳವಾಗಿ ಬೆಳೆಸಿಲ್ಲ.೪೩. ಸಂಧಾನ ಮತ್ತು "ಉಲ್ಲೇಖಿಸುವ" ಮೂಲಕ ಮೇಲುಗೈಯನ್ನು ಭಾಗಶಃ ಕಾಯ್ದುಕೊಳ್ಳಲಾಗಿದೆ. ದುರ್ಬಲ ಗುಂಪುಗಳ ಸಂಸ್ಕೃತಿ- ಚರಿತ್ರೆಯ ನಿಯಮಿತ ಮತ್ತು ಬಿಡಿ ಪ್ರಸಂಗಗಳನ್ನು ಪಠ್ಯದಲ್ಲಿ ಸೇರ್ಪಡೆಗೊಳಿಸಲಾಗಿದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಸಣ್ಣ ಹಾಗೂ ಪ್ರತ್ಯೇಕ ವಿಭಾಗದಲ್ಲಿ "ಮಹಿಳೆಯರ ಕೊಡುಗೆ" ಮತ್ತು "ಅಲ್ಪಸಂಖ್ಯಾತ ಗುಂಪುಗಳು" ಎಂಬುದನ್ನು ಸೇರ್ಪಡೆಗೊಳಿಸಲಾಗುತ್ತಿದೆಯೇ ಹೊರತು ಅವರ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಲ್ಲಿ ಜಗತ್ತು ಹೇಗಿರಲಿದೆ ಎಂಬ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದ ವಿವರಣೆ ಇರುವುದಿಲ್ಲ. ನವ ಸಂಪ್ರದಾಯವಾದಿಗಳು ಇಂಥದ್ದನ್ನು ಮಾಡುವಲ್ಲಿ ಪರಿಣತಿ ಗಳಿಸಿದ್ದಾರೆ.

ಪ್ರಬಲ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳು ಹೇಗೆ ಪ್ರಭುತ್ವ ಸಾಧಿಸುತ್ತವೆ ಎನ್ನುವ ಬಗೆಗಿನ ಟೋನಿ ಬೆನೆಟ್ ಅವರ ಚರ್ಚೆಯನ್ನು ಇಲ್ಲಿ ವಿವರವಾಗಿ ಉಲ್ಲೇಖಿಸುವುದು ಸೂಕ್ತವಾಗಲಿದೆ.

ಪ್ರಬಲ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳು ಅಧೀನ ಗುಂಪುಗಳ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಮೇಲೆ ಬಾಹ್ಯ ಶಕ್ತಿಯಂತೆ ಹೇರಿಕೆಯ ಮೂಲಕ ತಮ್ಮ ಪ್ರಭುತ್ವವನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಬದಲಿಗೆ, ಈ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳನ್ನು ತಲುಪುವ ಮೂಲಕ, ಅವುಗಳನ್ನು ಮರು ರೂಪಿಸುವ ಮೂಲಕ, ತಡೆಗಟ್ಟುವ ಮೂಲಕ ಸಮೀಪಿಸುತ್ತವೆ. ಬಳಿಕ ಜನರ ಪ್ರಜ್ಞೆ ಹಾಗೂ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ತಮ್ಮದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಿ, ಸಮಾಜದ ಆಳುವ ಗುಂಪುಗಳ ಮೌಲ್ಯಗಳು-ಸಿದ್ಧಾಂತಕ್ಕೆ ಸಂಯೋಜನೆ ಗೊಳಿಸುತ್ತವೆ. ಇಂಥ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ಅಧೀನ ಗುಂಪುಗಳ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯನ್ನು ಅಳಿಸಿ ಹಾಕುವುದಿಲ್ಲ ಹಾಗೂ "ಜನರ" ನಿಜವಾದ ಸಂಸ್ಕೃತಿ'ಯನ್ನು ದೋಚುವುದೂ ಇಲ್ಲ. ಬದಲಿಗೆ, ಈ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳನ್ನು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ-ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಕಣವೊಂದಕ್ಕೆ ಕರೆದೊಯ್ಯುವ

ಮೂಲಕ ಅವುಗಳಲ್ಲಿನ ತಾರ್ಕಿಕ ಗುಣಗಳ ಸಂಪರ್ಕ ಕಡಿದುಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ಮಾಡಲಾಗುತ್ತದೆ ಹಾಗೂ ಇನ್ನಷ್ಟು ಸಂಪ್ರದಾಯಶೀಲ ಇಲ್ಲವೇ ಪ್ರತಿಗಾಮಿ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ–ತಾತ್ವಿಕ ಧೋರಣೆಗಳ ಜೊತೆಗೆ ಜೋಡಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ ೪೪.

ಕೆಲ ಪ್ರಕರಣಗಳಲ್ಲಿ "ಉಲ್ಲೇಖಿಸುವಿಕೆ"ಯು ಇದೇ ರೀತಿ ನಡೆಯಲಿದ್ದು, ಪ್ರಭುತ್ವದ ಆಚರಣೆಗಳನ್ನು ಪ್ರಬಲ ಗುಂಪುಗಳ ಮೌಲ್ಯಗಳ ಜತೆಗೂಡಿಸುವ ಮೂಲಕ ಆಯ್ದ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಏಕತ್ರಗೊಳಿಸಲಾಗುತ್ತಿದೆ. ಇದರಿಂದಾಗಿ, ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಏಡ್ಸ್ ಬಗೆಗೆ ಬೋಧನೆ ಮಾಡುವುದು ಬ್ರಹ್ಮಚರ್ಯ ಇಲ್ಲವೇ "ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಕುಟುಂಬ"ದ ಸಾಮಾಜಿಕ ರಚನೆಯ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ಮಾತ್ರ. ಆದರೆ, ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ, ಈ ತಂತ್ರ ಫಲಕಾರಿಯಾಗದೆ ಇರಬಹುದು. ಪ್ರಭುತ್ವದ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಅದರ ವಿರುದ್ಧವೇ ಪ್ರತಿರೋಧಿ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳು ಬಳಸಬಹುದು. ಇಂಥ ಪ್ರತಿರೋಧಿ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳು ಹೇಗೆ ಕಾರ್ಯ ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಬೆನೆಟ್ ವಿವರಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಇದೇ ರೀತಿ ಪ್ರಭುತ್ವದ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗೆ ಪ್ರತಿರೋಧವು ಸಿದ್ಧಗೊಂಡ, ನಿರಂತರವಾಗಿ ಕುದಿಯುತ್ತಿರುವ ಪ್ರತಿ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ರೂಪವನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಂಡೇ ಆರಂಭವಾಗಬೇಕೆಂದಿಲ್ಲ. ಅಂಥದ್ದು ಯಾವಾಗಲೂ ಇದ್ದರೂ, ಅದನ್ನು ಆಗಾಗ ಎಚ್ಚರಗೊಳಿಸಬೇಕಾಗಿ ಬರುತ್ತದೆ. ಪ್ರತಿರೋಧದ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಮೌಲ್ಯಗಳು ರಚನೆಗೊಂಡು, ರೂಪುಗೊಳ್ಳುವುದು ಪ್ರಭುತ್ವದ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ವಿರುದ್ಧದ ಹೋರಾಟದಲ್ಲಿ ಮಾತ್ರ. ಈ ಹೋರಾಟವು ಆ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯಿಂದ ಕೆಲವು ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ಕಡ ಪಡೆದುಕೊಂಡಿರುತ್ತದೆ. ಸಂಪರ್ಕ ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ವೇಳೆ ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಅಪಜಯ ಅನುಭವಿಸುವುದೂ ಇದೆ. ಯಾರ ಅನುಭವ ಮತ್ತು ಪ್ರಜ್ಞೆಯಿಂದ ಭಾಗಶಃ ರೂಪ ಪಡೆದಿರುವುದೋ, ಅದರ ವಿರುದ್ಧವೇ ನಿಲ್ಲುವ ಮೂಲಕ, ಆ ಪದರವನ್ನು ಕಿತ್ತು ಅದರೊಳಗೇ ಅವಕಾಶವೊಂದನ್ನು ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಇದರಲ್ಲಿ ತದ್ವಿರುದ್ಧ ಮತ್ತು ವಿರುದ್ಧವಾದ ಮೌಲ್ಯಗಳು ಅನುರಣನಗೊಳ್ಳಬಹುದು, ಪ್ರತಿಧ್ವನಿಸಬಹುದು ಹಾಗೂ ಕೇಳಿಸಬಹುದು.೪೫

ಕೆಲವು ಪಠ್ಯಗಳು ತಮ್ಮೊಳಗೆ ಅಂಥ "ಪ್ರತಿಧ್ವನಿ"ಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರಬಹುದು. ಅಧಿಕೃತ ಜ್ಞಾನಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ರಾಜಕಾರಣದಲ್ಲಿ ವೈಫಲ್ಯ ಮಾತ್ರವಲ್ಲ, ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ವಿಜಯವೂ ಇದೆ.

ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ, ಜನ ಇಂಥ ತದ್ವಿರುದ್ಧ ಮೌಲ್ಯಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡ ಅವಕಾಶವನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುವಲ್ಲಿ ಸಫಲರಾಗಲಿದ್ದು, ಇವು "ಪ್ರತಿಧ್ವನಿಸಿ, ಪ್ರತಿಫಲಿಸಿ ಹಾಗೂ ಕೇಳಲ್ಪಡುತ್ತವೆ". ಅವರು ಇಡೀ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸ್ಥಳವನ್ನೇ ಪರಿವರ್ತಿಸಿರುತ್ತಾರೆ. ಹೊಸದೇ ಆದ ಸರ್ಕಾರಗಳನ್ನು, ಪ್ರಜಾಸತ್ತಾತ್ಮಕ, ರಾಜಕೀಯ, ಆರ್ಥಿಕ ಹಾಗೂ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಹೊಸ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುತ್ತಾರೆ. ಇಂಥ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ, ಶಿಕ್ಷಣದ ಪಾತ್ರ ಇನ್ನಷ್ಟು ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆ ಪಡೆಯುತ್ತದೆ. ಏಕೆಂದರೆ, ಹೊಸ ಜ್ಞಾನ, ಹೊಸ ನೈತಿಕತೆ ಮತ್ತು ಹೊಸ ವಾಸ್ತವಗಳು ಹಳೆಯದನ್ನು ಸ್ಥಳಾಂತರಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತವೆ. ಶಾಲೆಗಳ ಹೊರಗೆ ಮತ್ತು ಒಳಗೆ ಸಹಭಾಗಿತ್ವದ ಹಾಗೂ ಪ್ರಜಾಸತ್ತಾತ್ಮಕ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯನ್ನು ಬೆಳೆಸಬೇಕೆಂಬ ಬದ್ಧತೆ ಇರುವ ನಮ್ಮಂಥವರು, ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ವಸಾಹತುಶಾಹಿ ಹಾಗೂ ಗಣ್ಯರ ಹಿನ್ನೆಲೆ ಇರುವ ಅಧಿಕೃತ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಕೆಳಗಿಳಿಸಲು ನಡೆಯುವ ಪ್ರಯತ್ನಗಳಿಗೆ ಗಂಭೀರ ಗಮನ ಕೊಡಬೇಕು. ಇಲ್ಲಿ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ಕುರಿತ ರಾಜಕೀಯವು ವಿಶೇಷ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆ ಪಡೆಯಲಿದೆ. ಏಕೆಂದರೆ, ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕವೆಂಬುದು ಹೊಸ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ವಾಸ್ತವದ ಸೃಷ್ಟಿಗೆ ನೆರವಾಗುವ ಪ್ರಯತ್ನವನ್ನು ಪ್ರತಿನಿಧಿಸುತ್ತದೆ. ಗ್ರನಡಾದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಬಲವಿಲ್ಲದ ಗುಂಪುಗಳು ನ್ಯೂ ಜ್ಯೂಯೆಲ್ ಚಳವಳಿಯ ವೇಳೆ ಪ್ರಜಾಸತ್ತಾತ್ಮಕ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕ ಮತ್ತು ಇತರ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವಸ್ತುಗಳನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸಿದ್ದು ಇದಕ್ಕೊಂದು ಸಮರ್ಥ ಉದಾಹರಣೆ.[೪೬] ಗ್ರನಡಾ ಮೇಲೆ ರೇಗನ್ ಆಡಳಿತ ನಡೆಸಿದ ಆಕ್ರಮಣದ ವೇಳೆ ಇದು ಭಾಗಶಃ ನಾಶವಾಯಿತು.

ಹೊಸ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸನ್ನಿವೇಶ, ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳ ಸೃಷ್ಟಿಯ ಹೊಸ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು, ನವ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ರಾಜಕೀಯ, ಅಧಿಕಾರ ಸಂಬಂಧಗಳ ಸ್ಥಿತ್ಯಂತರ ಹಾಗೂ ಪಠ್ಯಗಳ ವಾಚನದಲ್ಲಿ ಹೊಸ ದಾರಿಗಳು–ಇವೆಲ್ಲವೂ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳ ನಕಾರಾತ್ಮಕ ಅಧಿಕಾರವನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುವ ಬದಲು ಸಕಾರಾತ್ಮಕ ಅಧಿಕಾರವನ್ನೇ ಹೊರತರುತ್ತದೆ. ನಿಜವಾದ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ಜನರು ಎಂದು ಗುರುತಿಸಿಕೊಳ್ಳುವವರೊಂದಿಗೆ ಪಠ್ಯದ ಕಡಿಮೆ ನಿಯಂತ್ರಣ ಹಾಗೂ ಹೆಚ್ಚು ವಿವೇಚನೆಯ ಸಂಬಂಧವು ಹೊರಹೊಮ್ಮಲಿದ್ದು, ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕ ಸಾಕ್ಷರತೆಯ ಹಲವು ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳು ಇಂಥ ಸಾಧ್ಯತೆಯನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಮಾಡುತ್ತವೆ. ಇವು

ಜಗತ್ತಿನೆಲ್ಲೆಡೆಯ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಭಾರಿ ಧನಾತ್ಮಕ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಉಂಟು ಮಾಡಿವೆ. ಇಲ್ಲಿ ಜನ ತಮ್ಮದೇ ಆದ "ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕ"ಗಳನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುತ್ತಾರೆ, ತಮ್ಮ ಭವಿಷ್ಯವನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುವಲ್ಲಿ ಅವರ ಪ್ರಾಬಲ್ಯ ಹೆಚ್ಚುತ್ತಿರುವುದನ್ನು ಈ ಬೆಳವಣಿಗೆ ತೋರಿಸುತ್ತದೆ. ಆದರೆ, ನಾವು ಇದರಿಂದ ಕಲ್ಪನಾ ಪ್ರಪಂಚದಲ್ಲಿ ವಿಹರಿಸಬೇಕಿಲ್ಲ. ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಅಧಿಕಾರ, ನಿಯಂತ್ರಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಹಾಗೂ ಹೊಂದಾಣಿಕೆಯ ಬದಲಾವಣೆಯು ಅಷ್ಟು ಸುಲಭವಾಗಿ ನಡೆಯುವುದಿಲ್ಲ.

ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಜನರ ಆಲೋಚನೆ ಹಾಗೂ ಮೌಲ್ಯಗಳನ್ನು ಬಲಶಾಲಿ ಗುಂಪುಗಳ ಜಗತ್ತಿನ ಚಿಂತನೆಗಳನ್ನು ನೇರವಾಗಿ ಹೇರದಿರಬಹುದು. ಬಲಶಾಲಿಗಳ ಸಂಸ್ಕೃತಿ–ಪಠ್ಯಗಳಿಗೆ ವಾಸ್ತವದ ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯಸಾಧು ಪರ್ಯಾಯ ಗಳನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುವಲ್ಲಿ ಜನ ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಿರುವುದೂ ಸ್ಪಷ್ಟ. ಆದರೆ, ಹಲವು ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಶಾಸನಬದ್ಧ ಜ್ಞಾನ ಎಂಬುದರ ಹಂಚಿಕೆಯು ತಿರುಚಲ್ಪಟ್ಟಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ನಾವು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುವುದಿಲ್ಲ. ಇಂಥ ಜ್ಞಾನದ "ಪ್ರಸರಣ"ದಲ್ಲಿ ನೇರವಾಗಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡಿರುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಾದ ಶಾಲೆಗಳು ಮತ್ತು ಮಾಧ್ಯಮವು ನೆಲೆಗೊಂಡಿರುವುದು ಹಾಗೂ ರೂಪುಗೊಂಡಿರುವುದು ಲಿಂಗ ಮತ್ತು ವರ್ಣ ತಾರತಮ್ಯವಿರುವ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ. ಅಧಿಕಾರದ ಅಸಮ ಸಂಬಂಧದಿಂದ ರೂಪುಗೊಳ್ಳುವ ಇತರ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳು ಕೂಡ ಉತ್ಪಾದನೆಯ ಕುರುಹುಗಳ ಕ್ಷೇತ್ರದಿಂದ ಪ್ರತ್ಯೇಕಗೊಂಡಿಲ್ಲ.೪೭

ವರ್ಗಗಳ ಸಂಬಂಧಗಳ ಬಗ್ಗೆ (ಇದನ್ನು ಕುಲ, ಲಿಂಗ ಮುಂತಾದವುಗಳ ವಿಷಯದಲ್ಲೂ ಹೇಳಬಹುದು) ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ರಾಜಕೀಯ ಕ್ಷೇತ್ರದ ವಿಶ್ಲೇಷಕ ಸ್ಟುವರ್ಟ್ ಹಾಲ್ ಹೇಳುವುದಿದು:

ಜಗತ್ತಿನ ನಿಯಮಗಳು ಇಲ್ಲವೇ ಪ್ರಬಲ ಕಲ್ಪನೆಗಳು ನೇರವಾಗಿ ಪ್ರಬಲ ವರ್ಗಗಳ ತಲೆಯಲ್ಲಿ ಭ್ರಮೆಗಳನ್ನು ತುಂಬಿ ಬಿಡುವುದಿಲ್ಲ. ಆದರೆ, ಪ್ರಬಲ ಆಲೋಚನೆಗಳ ವೃತ್ತಗಳ ಮೂಲಕ ಕ್ರೋಡೀಕರಣಗೊಂಡ ಸಾಂಕೇತಿಕ ಶಕ್ತಿಯು ಜಗತ್ತನ್ನು ಇತರಿಗಾಗಿ ವರ್ಗೀಕರಿಸುತ್ತದೆ ಇಲ್ಲವೇ ನಿರೂಪಿಸುತ್ತದೆ: ಈ ವರ್ಗೀಕರಣವು ಬೇರೆ ಆಲೋಚನೆಗಳ ಮೇಲೆ ನಿಯಂತ್ರಣ ಹೊಂದಬಲ್ಲ ಶಕ್ತಿಯನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುವುದಲ್ಲದೆ, ಹವ್ಯಾಸ ಮತ್ತು ಅಂತಸ್ಫೂರ್ತಿಯ ಮೇಲೆಯೂ ಅಧಿಕಾರ ಸ್ಥಾಪಿಸುತ್ತದೆ. ಅದು ಏನೆಂದರೂ ನಡೆಯುತ್ತದೆ(ಟೇಕನ್

ಫಾರ್ ಗ್ರಾಂಟೆಡ್) ಪ್ರವೃತ್ತಿಯ ಕ್ಷಿತಿಜ ಆಗುತ್ತದೆ: ಎಲ್ಲ ಪ್ರಾಯೋಜಿತ ಉದ್ದೇಶಕ್ಕೂ ಜಗತ್ತು ಎಂದರೆ ಏನು ಮತ್ತು ಅದು ಹೇಗೆ ಕಾರ್ಯ ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಕ್ರಿಯೆ ಮತ್ತು ಉದ್ದೇಶದ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ, ಮಿತಿಗಳನ್ನು ಹೇರುತ್ತ ಸಾಮಾಜಿಕ ಜಗತ್ತಿನ ಇತರ ಕಲ್ಪನೆಗಳ ಮೇಲೆ ಆಳುವವರ ಆಲೋಚನೆಗಳು ಮೇಲುಗೈ ಸಾಧಿಸುತ್ತವೆ. ಈ ಮೇಲುಗೈ ಇರುವುದು ತಮ್ಮ ಮಿತಿಯೊಳಗೆ ತಡೆ ಒಡ್ಡಬಲ್ಲ ಶಕ್ತಿ, ತಮ್ಮ ಆಲೋಚನೆಯ ವೃತ್ತದೊಳಗೆ ಚೌಕಟ್ಟು ಹಾಕುವುದು ಹಾಗೂ ಬೇರೆ ಸಾಮಾಜಿಕ ಗುಂಪುಗಳ ಲೆಕ್ಕಾಚಾರ ಮತ್ತು ತಾರ್ಕಿಕತೆಯಲ್ಲಿ.೪೮.

ಅಮೆರಿಕದಲ್ಲಿ ಇಂತಹುದೇ ಚಳವಳಿಯೊಂದು ನಡೆದಿತ್ತು. ಹಳೆಯ ಮಾನವತಾವಾದಿಗಳು ಹಾಗೂ ನವ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಬುದ್ಧಿಜೀವಿಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡ ಆರ್ಥಿಕ ಆಧುನೀಕರಣವಾದಿಗಳ ಒಕ್ಕೂಟವೊಂದು ಸಾಂಪ್ರದಾ ಯಿಕ ಜ್ಞಾನದ ಪುನರುಜ್ಜೀವನಕ್ಕೆ ಆಗ್ರಹಿಸಿ, ತಾತ್ವಿಕ ಒಮ್ಮತವನ್ನು ಮೂಡಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿತು. "ಪಾಶ್ಚಿಮಾತ್ಯ ಸಂಪ್ರದಾಯ"ದ "ಮಹಾನ್ ಪುಸ್ತಕಗಳು" ಮತ್ತು "ಮಹಾನ್ ಚಿಂತನೆಗಳು" ಪ್ರಜಾಪ್ರಭುತ್ವವನ್ನು ಸಂರಕ್ಷಿಸುತ್ತವೆ. ದೇಶವನ್ನು "ಮಹಾನ್" ಮಾಡಿದ ಸಾಮಾನ್ಯ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗೆ ಮರಳಿದಲ್ಲಿ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಾಧನೆ ಮತ್ತು ಶಿಸ್ತು ಹೆಚ್ಚುತ್ತದೆ, ನಮ್ಮ ಅಂತರರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕತೆ ಹೆಚ್ಚುತ್ತದೆ ಹಾಗೂ ಇದೆಲ್ಲದರಿಂದ ನಿರುದ್ಯೋಗ ಮತ್ತು ಬಡತನ ಕಡಿಮೆ ಆಗುತ್ತದೆ ಎಂಬುದು ಇವರ ವಾದವಾಗಿತ್ತು.

ಬ್ಲೂಮ್ ಅವರ "ದ ಕ್ಲೋಸಿಂಗ್ ಆಫ್ ದ ಅಮೆರಿಕನ್ ಮೈಂಡ್" ಹಾಗೂ ಹರ್ಷ್ ಅವರ "ಕಲ್ಚರಲ್ ಲಿಟರಸಿ"೪೯ಯಂಥ ಸಮಸ್ಯಾತ್ಮಕ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಹಾಗೂ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ದರ್ಶನವಿದ್ದ ಇಂಥ ನಿಲುವಿಗೆ ಸೂಕ್ತ ಪ್ರಾತಿನಿಧ್ಯವು ಮಾಜಿ ಶಿಕ್ಷಣ ಕಾರ್ಯದರ್ಶಿ ವಿಲಿಯಂ ಬೆನೆಟ್ ಅವರ ಹೇಳಿಕೆಗಳಲ್ಲಿದೆ. ಅವರ ಪ್ರಕಾರ, ನಾವು "ಅಮೆರಿಕನ್ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅತ್ಯುತ್ತಮವಾದುದರ ನಿರಾಕರಣೆ ಮತ್ತು ನಿರ್ಲಕ್ಷ್ಯದಿಂದ" ಉಂಟಾದ ಬಿಕ್ಕಟ್ಟಿನಿಂದ ಈಗ ಹೊರ ಬರುತ್ತಿದ್ದೇವೆ. ಕೆಲವು ಕಾಲ "ನಾವು ಸರಿಯಾದ ಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಮಾಡುವುದನ್ನು ಬಿಟ್ಟು, ಬೌದ್ಧಿಕ, ನೈತಿಕ ಮೌಲ್ಯಗಳ ಮೇಲೆ ಆಘಾತವಾಗುವುದಕ್ಕೆ ಅವಕಾಶ ನೀಡಿದ್ದೆವು". ಶಿಕ್ಷಣದ ಮೇಲಿನ ಪ್ರಹಾರದಿಂದ ಶಾಲೆಗಳು "ನಮ್ಮ ಸಂಪ್ರದಾಯದ ಮೂಲತತ್ತ್ವಗಳಿಂದ" ಹೊರತಾದವು ೫೦.

ಆದರೆ, ಬೆನೆಟ್ ಪ್ರಕಾರ "ಜನರು" ಈಗ ಎಚ್ಚೆತ್ತಿದ್ದಾರೆ. "೧೯೮೦ ರಲ್ಲಿ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸುಧಾರಣೆಗಾಗಿ ಆರಂಭವಾದ ತಳ ಮಟ್ಟದ ಆಂದೋಲನವು ಶ್ರೇಷ್ಟತೆ, ಚಾರಿತ್ರ್ಯ ಮತ್ತು ಮೂಲತತ್ತ್ವಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಬದ್ಧತೆಯನ್ನು ಮರು ಹುಟ್ಟುಹಾಕಿದೆ". ಇದರಿಂದಾಗಿ "ಆಶಾವಾದಕ್ಕೆ ಕಾರಣಗಳಿವೆ" ೫೧. ಏಕೆ? ಏಕೆಂದರೆ,

ಶಿಕ್ಷಣ ಕುರಿತ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಸಂವಾದಗಳು ನಿಜವಾಗಿಯೂ ಮುಖ್ಯ ಎನ್ನಬಹುದಾದ ವಿಷಯುಗಳು, ಶ್ರೇಷ್ಠ ಗುಣಮಟ್ಟ ಮತ್ತು ನಿರೀಕ್ಷೆ: ಮೂಲ ತಳಹದಿಗೆ ಆದ್ಯತೆ: ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಸ್ತು ಕಾಯ್ದುಕೊಳ್ಳುವಿಕೆ; ನಮ್ಮ ನೈತಿಕ ಮತ್ತು ರಾಜಕೀಯ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ಅರಿವು ಹಾಗೂ ಯುವಜನರಲ್ಲಿ ಚಾರಿತ್ರ್ಯ ಬೆಳೆಸುವಿಕೆ ಕಡೆಗೆ ಗಮನ ಹರಿಸಿವೆ.೫೨

ಇಲ್ಲಿ ಬಳಕೆಯಾದ "ನಾವು" "ನಮ್ಮ" ಮತ್ತು "ಜನರು" ಪದಗಳನ್ನು ಗಮನಿಸಿ. "ಮೂಲ" ಮತ್ತು "ಮೂಲಭೂತ " ಪದಗಳ ಬಗೆಗಿನ ಊಹಾತ್ಮಕ ಒಮ್ಮತ ಮತ್ತು ಶಾಲೆ ಹಾಗೂ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಹಿಂದಿನ ಕಾಲವನ್ನು ಕುರಿತ ವೈಭವೀಕರಣವನ್ನು ಗಮನಿಸಿ. ಈ ಪದಗಳ ಬಳಕೆಯು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಮರುಸ್ಥಾಪನೆಯ ತಾತ್ವಿಕ ಛತ್ರಿಯಡಿ ಜನರನ್ನು ಕರೆತರುವ ಪ್ರಯತ್ನ, ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕವಾಗಿ ಬುದ್ಧಿವಂತಿಕೆಯ ಸಂಕೇತವಾಗಿದೆ. ಆದರೆ, ಅಮೆರಿಕ, ಬ್ರಿಟನ್ ಮತ್ತು ಇತರ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿನ ಬಲಪಂಥೀಯ ಸರ್ಕಾರಗಳು ಶಿಕ್ಷಣ ಎಂದರೇನು ಎಂಬುದನ್ನು ಪರಿವರ್ತಿಸುತ್ತಿದ್ದು, ಅಲ್ಲಿ ಜನರು ಎಚ್ಚೆತ್ತುಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ. ಕಾರ್ಯನೀತಿ ರಚನೆ ಹಾಗೂ ಯಾರ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಗಳನ್ನು ಕಲಿಸಬೇಕು ಎಂಬ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಅರಿವು ಮೂಡಿ ಬರುತ್ತಿದೆ.೫೩

ಒಂದು ವೇಳೆ ಈ ಆಂದೋಲನ ಮುಂದುವರಿದರೆ, ಲಭ್ಯ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು ಹಾಗೂ ಅದರಲ್ಲಿರುವ ಜ್ಞಾನದಿಂದ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯೊಳಗೆ ತಮ್ಮ ಜ್ಞಾನ-ಸಂಸ್ಕೃತಿಯನ್ನು ತರುವಲ್ಲಿ ಯಶಸ್ಸು ಸಾಧಿಸಿದ್ದ ಅನೇಕ ಗುಂಪುಗಳಿಗೆ ತೀವ್ರ ನಷ್ಟವಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ಅಧಿಕೃತ ಜ್ಞಾನದಲ್ಲಿ ಮೇಲುಗೈ ಸಾಧಿಸುವ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು ಈಗಿರುವುದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಅವರ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಪರವಾಗಿ ಇರುತ್ತಿದ್ದವು.

ಆದರೆ, ಪ್ರಾಯಶಃ "ಖಂಡಿತವಾಗಿಯೂ" ಎಂಬ ಪದ ಇಲ್ಲಿ ಸೂಕ್ತವಾದುದಲ್ಲ. ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯು ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ ಅದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚು

ಸಂಕೀರ್ಣವಾಗಿದೆ. ಪಠ್ಯದಲ್ಲಿ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂದೇಶಗಳು ಹೇಗೆ "ಬಂದವು" ಎಂಬುದನ್ನು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುವ ಹೊಸ ವಿಧಾನಗಳ ಮೂಲಕ ಇದನ್ನು ನಾವು ಕಲಿತಿದ್ದೇವೆ.

ಇಂಥ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಅಲನ್ ಲ್ಯೂಕ್ ಮನಮುಟ್ಟುವಂತೆ ನಿರ್ವಚನಗೊಳಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅವರನ್ನು ವಿಸ್ತೃತವಾಗಿ ಇಲ್ಲಿ ಉಲ್ಲೇಖಿಸುವುದು ಸರಿಯೆನಿಸುತ್ತಿದೆ.

ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರದಲ್ಲಿರುವ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಮುಖ್ಯ ಸಮಸ್ಯೆ ಎಂದರೆ, ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ವಿಷಯವನ್ನು ವಿವರಣೆಗೆ ಇರುವ ಅಧೀನ ವಸ್ತುವೇ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕ ಎಂದು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುವ ಮನಸ್ಥಿತಿ. ಮೊದಲನೆಯದನ್ನು ಮೇಲುಗೈ ಪಡೆದ ರೂಪಕಗಳು, ಬಿಂಬಗಳು ಇಲ್ಲವೇ ಪ್ರಮುಖ ಆಲೋಚನೆಗಳಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸಿದ್ದರೆ, ಎರಡನೆಯದನ್ನು ಮೌಲ್ಯಗಳು, ನಂಬಿಕೆಗಳು ಮತ್ತು ಆಲೋಚನೆಗಳ ಮೊತ್ತ ಎಂದು ವಿವರಿಸಲಾಗಿದೆ. ಇವು ಹುಸಿ ಪ್ರಜ್ಞೆಯನ್ನು ರೂಪಿಸಿವೆ. ವಿಷಯವನ್ನು ಕುರಿತ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಗಳು, ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ನಿಲುವನ್ನು ಪ್ರತಿಬಿಂಬಿಸುತ್ತವೆ ಇಲ್ಲವೇ ಬಿಂಬಿಸುತ್ತವೆ ಎಂದು ಗ್ರಹಿಸುವುದರಿಂದ ಹಾಗೂ ಇವು ಪ್ರಬಲ ವರ್ಗಗಳ ಹಿತಾಸಕ್ತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿರುವುದರಿಂದ, ಈ ವರ್ಗಗಳ ಆಲೋಚನೆಗಳನ್ನು ಶಾಲಾ ಜ್ಞಾನವು ಪ್ರತಿನಿಧಿಸುತ್ತಿದ್ದು, ಒಂದು ಇನ್ನೊಂದನ್ನು ಗುರುತಿಸುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಇದೆ ಎನ್ನಲಾಗಿದೆ. ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಪಠ್ಯಗಳಲ್ಲಿರುವ ಸಿದ್ಧಾಂತವು ಅಂತರ್ಗತವಾಗಿ ತದ್ವಿರುದ್ಧ ಗುಣವುಳ್ಳ ಮೇಲ್‌ಸ್ತರದ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯನ್ನು ಪ್ರತಿಬಿಂಬಿಸುತ್ತವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಕೆಲವು ವಿಮರ್ಶಕರು ಗುರುತಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಆದರೆ, ಇಂದು ಪಠ್ಯದ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಗೆ ಇನ್ನಷ್ಟು ಸಂಕೀರ್ಣವಾದ ಮಾದರಿಯ ಅಗತ್ಯವನ್ನು ನಿರ್ಲಕ್ಷಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು ಸಾಮಾಜಿಕ ವಾಸ್ತವ, ತಾರ್ಕಿಕ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಮಾನವ ಸಂಬಂಧ ಕುರಿತ ಸುಲಭವಾಗಿ ಓದಬಲ್ಲ "ಬೇರೆಯವರ" ಕಥನಗಳಲ್ಲ. ಪಠ್ಯಗಳು ಹೇಳುವುದರಲ್ಲಿ ಯಾವಾಗಲೂ ಅರ್ಥ ಇಲ್ಲವೇ ಸಂವಹನವನ್ನು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಬಾರದು.೩೪

ಇವು ಮುಖ್ಯವಾದ ಅಂಶಗಳಾಗಿದ್ದು, ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ, ನಮಗೆ ಆಧುನಿಕ ಹಾಗೂ ಸೂಕ್ಷ್ಮವಾದ ಮಾದರಿಗಳು ಬೇಕಿವೆ

ಎಂಬುದನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತವೆ. ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ, ಸಂಪ್ರದಾಯವಾದದ ಮರುಸ್ಥಾಪನೆಯ ವಿಪರಿಣಾಮಗಳ ಬಗೆಗೆ ನಾವು ಖಂಡಿತವಾಗಿಯೂ ಎಚ್ಚರ ವಹಿಸಬೇಕಿದೆ. ಒಂದು ವೇಳೆ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು ಪ್ರಬಲ ನಂಬಿಕೆಗಳನ್ನು ನೇರವಾಗಿ ಪ್ರತಿನಿಧಿಸದೆ ಹೋದರೆ, ಮತ್ತು ಜನಪ್ರಿಯ ಗುಂಪುಗಳ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಮೂಲವಸ್ತುಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಪ್ರಬಲ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ವೈರುಧ್ಯ, ಛಿದ್ರತೆಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದ್ದರೆ, ಪಠ್ಯದಲ್ಲಿ "ಇರುವ" ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಸರಳ ಸೂತ್ರದ ಮೂಲಕ ಹೊರಹಾಕಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ.

ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಪಠ್ಯದ ಅರ್ಥವು ಅಂತರ್ಗತವಾಗದೆಯೂ ಇರಬಹುದು ಎಂದು ನಾವು ಹೇಳಬಹುದು. ರಾಚನಿಕೋತ್ತರ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ಪ್ರಕಾರ ಇದರರ್ಥ,"ಭಿನ್ನತೆಗಳ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಉತ್ಪನ್ನವನ್ನು ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕವು ಸ್ಪಷ್ಟೋಚ್ಚಾರ ಮಾಡಬೇಕು" ಎಂದಾಗುತ್ತದೆ. ಹೀಗಾಗಿ, ಅಲ್ಲಿ ಇರುವುದು "ಒಂದು ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕ"ವಲ್ಲ, ಬದಲಿಗೆ ಹಲವು ಪಠ್ಯಗಳು. ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕ ಯಾವುದೇ ಇರಲಿ, ಅದು ಬಹು ಬಾರಿ ಓದಲು ತನ್ನನ್ನು ತೆರೆದುಕೊಳ್ಳು ತ್ತದೆ. ಪಠ್ಯದ ಅರ್ಥ ಮತ್ತು ರಾಜಕೀಯವನ್ನು "ಪಠ್ಯದೊಂದಿಗೆ ನೇರ ಮುಖಾಮುಖಿ"ಯಿಂದ ಕಂಡುಹಿಡಿಯಬಹುದು ಎಂಬ ಹೇಳಿಕೆಯನ್ನು ನಾವು ನಂಬಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಯಾಂತ್ರಿಕವಾಗಿ ಅರ್ಥೈಸುವಿಕೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗುವ ಕ್ರಿಯೆಯಿಂದ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕವನ್ನು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬಹುದೇ ಎಂಬ ಗಂಭೀರ ಪ್ರಶ್ನೆ ಕೂಡ ಏಳುತ್ತದೆ. ಆಗ ಅರ್ಥಗಳು ಅನೇಕ ಹಾಗೂ ತದ್ವಿರುದ್ಧವಾಗಲಿದ್ದು, ನಾವು ಪಠ್ಯವನ್ನು ನಮ್ಮದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ "ಓದಬೇಕು". ನಮ್ಮದೇ ಆದ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ ಮೂಲಕ ಅದರ ಅರ್ಥ ಏನೆಂದು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಬೇಕು ೫೫. ಪಠ್ಯದಲ್ಲಿರುವುದು "ಯಾರ ಜ್ಞಾನ" ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆಗೆ ಉತ್ತರ ನೀಡುವುದು ನಾವು ತಿಳಿದುಕೊಂಡಷ್ಟು ಸರಳವಲ್ಲ. ಬಲ ಪಂಥೀಯರ ಅರ್ಥದ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯನ್ನು ಕುಗ್ಗಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನ ನಡೆಸಬಹುದು.

ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿ ಏನಿದೆ ಎಂಬುದರ ಸ್ವಯಂ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯಲ್ಲಿ ಇದು ನಿಜ. ಆದರೆ, ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಮನೆಯಲ್ಲಿ ಪಠ್ಯವನ್ನು ಓದುವ(ಇಲ್ಲವೇ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಂದರ್ಭಗಗಳಲ್ಲಿ ಓದದೇ ಇರುವ) ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ವಿಷಯ ದಲ್ಲೂ ಇದು ನಿಜ. ನಾನು ಸಿದ್ಧಾಂತ ಮತ್ತು ರಾಜಕೀಯ ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಒತ್ತಿ ಹೇಳಿದಂತೆ, ಕ್ರಿಯೆಯ

ಹಂತದಲ್ಲೂ ಇದನ್ನು ಒತ್ತಿ ಹೇಳುತ್ತೇನೆ.

ಪಠ್ಯದಲ್ಲಿ "ಇರುವುದನ್ನು" ನಿಜವಾಗಿಯೂ ಕಲಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ ಎಂದು ನಾವು ಊಹಿಸಬಾರದು. ಅದೇ ರೀತಿ ಕಲಿಸುತ್ತಿರುವುದನ್ನು ನಿಜವಾಗಿಯೂ ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಕೂಡ ಊಹಿಸಬಾರದು. ಶಿಕ್ಷಕರು ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಪಠ್ಯದ ವಿಷಯುವನ್ನು ಸಂಧಾನದ ಮೂಲಕ ಹಾಗೂ ಪರಿವರ್ತಿಸಿದ ಬಗೆಗೆ ದೀರ್ಘ ಇತಿಹಾಸವಿದೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮೊಡನೆ ವರ್ಗ, ಕುಲ, ಧರ್ಮ ಹಾಗೂ ಲಿಂಗಾಧರಿತ ಜೀವನಚರಿತ್ರೆಗಳನ್ನು ತರುತ್ತಾರೆ. ಅವರು ಕೂಡ ಅಧಿಕೃತ ಜ್ಞಾನ ಎಂಬುದನ್ನು ಆಯ್ಕೆಯ ಮೂಲಕ ಸ್ವೀಕರಿಸುತ್ತಾರೆ, ಮರು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ತಿರಸ್ಕರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಶಾಲೆಗಳ ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕ ಜೀವನಶೈಲಿಯ ವರ್ಣನೆಯ ಪ್ರಕಾರ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು(ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರು) ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಸುರಿಯುವ ಖಾಲಿ ಪಾತ್ರೆಗಳಲ್ಲ. ಫ್ರೈರಿ ಹೇಳಿದಂತೆ, "ಬ್ಯಾಂಕಿಂಗ್" ಮಾದರಿಯ ಶಿಕ್ಷಣ ನಡೆಯುತ್ತಿದೆ ೩೬. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಾವು ಕಲಿಯುವ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅರ್ಥದ ಕ್ರಿಯಾಶೀಲ ನಿರ್ಮಾಣಕಾರರಾಗಿದ್ದಾರೆ ೩೭.

ಜನ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳಿಗೆ ಮೂರು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುತ್ತಾರೆ: ಪ್ರಾಬಲ್ಯ, ಸಮಾಲೋಚನೆ(ಸಂಧಾನ) ಮತ್ತು ವಿರೋಧ. ಪಠ್ಯದ ಪ್ರಾಬಲ್ಯವನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಂಡು ಓದುವಾಗ ಅದು ಹೇಳಿದ್ದನ್ನೆಲ್ಲ ಅಂತೆಯೇ ಸ್ವೀಕರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಸಮಾಲೋಚನೆ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಹೇಳಿಕೆಯೊಂದನ್ನು ಓದುಗರು ಪ್ರಶ್ನಿಸಬಹುದು. ಆದರೆ, ಪಠ್ಯದ ಒಟ್ಟಾರೆ ಒಲವು ಇಲ್ಲವೇ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯನ್ನು ಒಪ್ಪುತ್ತಾರೆ. ಅಂತಿಮವಾಗಿ, ವಿರೋಧದ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ, ಆಧಿಪತ್ಯದ ಒಲವು ಹಾಗೂ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯನ್ನು ವಿರೋಧಿಸುತ್ತಾರೆ. ಪಠ್ಯಕ್ಕೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ತಮ್ಮನ್ನು "ಮರುಸ್ಥಾಪಿಸಿ ಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ" ಹಾಗೂ ಶೋಷಿತರ ಸ್ಥಾನದಲ್ಲಿ ತಮ್ಮನ್ನು ಇರಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ ೩೮. ಇವು ಆದರ್ಶ ಮಾದರಿಗಳೇ ಹೊರತು ಬಹುತೇಕ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳು ಈ ಮೂರರ ವೈರುಧ್ಯಮಯ ಮಿಶ್ರಣವಾಗಿರಲಿದೆ. ಆದರೆ, ಗಮನಿಸಬೇಕಾದ್ದು ಏನೆಂದರೆ, ಪಠ್ಯದಲ್ಲೇ ತದ್ವಿರುದ್ಧ ಅಂಶಗಳಿರುತ್ತವೆ ಎಂಬುದು. ಆದರೆ, ಓದುಗರು ಅದಕ್ಕೆ ತಮ್ಮದೇ ಆದ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ನಿರ್ಮಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಅವರು ಪಠ್ಯವನ್ನು ಜಡವಾಗಿ ಸ್ವೀಕರಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ತಮ್ಮ ವರ್ಗ, ಕುಲ, ಲಿಂಗ ಮತ್ತು ಧಾರ್ಮಿಕ ಅನುಭವವನ್ನು ಆಧರಿಸಿ, ಕ್ರಿಯಾತ್ಮಕವಾಗಿ

ಓದುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ, ವೈರುಧ್ಯಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಿ ಓದಿನಲ್ಲಿ ತೊಡಗಲು ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಅಡೆತಡೆಗಳಿವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ನಾವು ಮರೆಯಬಾರದು.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ(ಶಿಕ್ಷಕರ) ಒಪ್ಪಿಗೆ, ವ್ಯಾಖ್ಯಾನ, ಮರುವ್ಯಾಖ್ಯಾನ ಅಥವಾ ಅರೆ ಅಥವಾ ಸಂಪೂರ್ಣ ತಿರಸ್ಕಾರ ಕುರಿತು ಅಪಾರವಾದ ಕೆಲಸ ಆಗಬೇಕಿದೆ. ಇಂಥ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಇತಿಹಾಸ ಇದ್ದರೂ, ಬಹುತೇಕವು ಉತ್ತಮ ವಾಗಿದ್ದರೂ, ಹೆಚ್ಚಿನವು ಮನಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಚೌಕಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಮೂಡಿಬಂದಿವೆ. ಅವು ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಸಾಧನೆಗಳನ್ನು ಕುರಿತ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳ ಬಗೆಗೆ ಕಾಳಜಿ ವಹಿಸಿವೆಯೇ ಹೊರತು ಅಷ್ಟೇ ಮುಖ್ಯವಾದ ಅಂಶಗಳಾದ ಯಾರ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಕಲಿಯುತ್ತಿದ್ದಾರೆ, ಸಂಧಾನ ನಡೆಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ ಅಥವಾ ವಿರೋಧಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ ಹಾಗೂ ಇಂಥ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಪರಿಣಾಮವೇನು ಹಾಗೂ ಸಾಮಾಜಿಕ- ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಮೂಲಗಳು ಯಾವುವು-ಇವೇ ಮುಂತಾದ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಪರಿಗಣನೆಗೆ ತೆಗೆದುಕೊಂಡಿಲ್ಲ. ಆದರೆ, ನಾವು ಪಠ್ಯದ ಅಧಿಕಾರವನ್ನು ಸರಳವಾಗಿ, ಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗಿಲ್ಲ. ಅವು ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕವಾಗಿ ಮತ್ತು ರಾಜಕೀಯವಾಗಿ (ಅಥವಾ ಶೈಕ್ಷಣಿ ಕವಾಗಿ) ಏನು ಮಾಡುತ್ತವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಅವುಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ಓದುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಗಂಭೀರವಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸದೆ ಇದ್ದರೆ ಅರಿತುಕೊಳ್ಳಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ವೈಯಕ್ತಿಕವಾಗಿ ಮಾತ್ರವಲ್ಲ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಗುಂಪುಗಳ ಸದಸ್ಯರಾಗಿ, ತಮ್ಮದೇ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಂಸ್ಕೃತಿ ಮತ್ತು ಚರಿತ್ರೆಯೊಂದಿಗೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಪಠ್ಯಕ್ಕೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುವ ರೀತಿಯನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಬೇಕಾಗಿ ಬರುತ್ತದೆ ೫೯. ಪ್ರತಿ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಕ್ಕೆ ಪ್ರತಿಯಾಗಿ ಹಲವು ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು ಇದ್ದು, ಅದರೊಳಗೆ ವೈರುಧ್ಯ, ಬಹುವಾಚನಗಳು ಮತ್ತು ಅವುಗಳ ಬಹೂಪಯೋಗ ಇದ್ದೇ ಇರುತ್ತದೆ. ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು ಪ್ರಮಾಣೀಕೃತಗೊಂಡವು. ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಬಹು ಇಷ್ಟಪಡುವ ತರಗತಿಗಳ ಮಟ್ಟದ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಪುಸ್ತಕಗಳು ಇಲ್ಲವೇ ಕಾದಂಬರಿಗಳು, ವ್ಯವಹಾರಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದವು ಹಾಗೂ ಈ ಪಠ್ಯಗಳಿಗೆ ಪರ್ಯಾಯವಾಗಿ ಇಲ್ಲವೇ ಇವುಗಳ ಬದಲಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಬಳಸುವ ಪರ್ಯಾಯ ಸಾಧನಗಳು-ಈ ಎಲ್ಲವೂ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ರಾಜಕೀಯದ ಸಂಕೀರ್ಣ ಕಥನದ ಭಾಗಗಳಾಗಿವೆ. ಅವು ಅಧಿಕಾರವನ್ನು (ಯಾವಾಗಲೂ ಶಾಸನಬದ್ಧವಾಗಿರಬೇಕೆಂದಿಲ್ಲ) ಇಲ್ಲವೇ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವನ್ನು ಸೂಚಿಸಬಹುದು.

ಜಗತ್ತಿನಾದ್ಯಂತದ ಅನೇಕ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಚಿಂತಿಸುವ ಶಿಕ್ಷಕರು ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಬರಹಗಳನ್ನೂ ಪ್ರತಿಫಲನಕ್ಕೆ ಹಾಗೂ ಪ್ರಶ್ನೆಗೆ ಒಳಪಡಿಸುವ ಚಟುವಟಿಕೆಯನ್ನಾಗಿ ಪರಿವರ್ತಿಸಬಹುದು ಎಂದು ತೋರಿಸಿಕೊಟ್ಟಿದ್ದಾರೆ. ಈ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಬದುಕಿನ ವಾಸ್ತವಗಳು ಹಾಗೂ ಜೀವನಾನುಭವಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಅರಿವು ಮೂಡಿಸುತ್ತವೆ. ಅವು ಶೋಧನೆಯ ಮೂಲಕ(ಅನೇಕರು ಹಾಗೆ ಮಾಡಿದ್ದಾರೆ) ತಾವು ಬದುಕುವ ಜಗತ್ತಿನ ಬಗ್ಗೆ ಪರ್ಯಾಯ ಮತ್ತು ತದ್ವಿರುದ್ಧ ಆಲೋಚನೆ ಹಾಗೂ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಗಳಲ್ಲಿ ತೊಡಗಲು ದಾರಿ ತೋರುತ್ತವೆ. ಇದು ಉಲ್ಲೇಖವನ್ನು ಮೀರಿದ್ದು.೬೦

ಇದನ್ನು ಗುರುತಿಸುವುದು ಎಂದರೆ, ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಪ್ರಜಾಸತ್ತಾತ್ಮಕ ಮನಸ್ಸಿನ ಶಿಕ್ಷಕರಾಗುವುದೆಂದರೆ ಅದೊಂದು ರಾಜಕೀಯ ಕಾರ್ಯವೂ ಹೌದು ಎಂಬುದನ್ನು ಗುರುತಿಸಬೇಕು. ನಾವು, ಪ್ರಬಲ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ಪುನರು ಜ್ಜೀವನದ ಹಂತವನ್ನು ತಲುಪಲು ಕೇವಲ ಭೌತಿಕ ಬುನಾದಿಗಳಿಂದ ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ, "ಜನರ ಮನಸ್ಸು ಮತ್ತು ಹೃದಯದಲ್ಲಿ ನೆಲೆಸಬಲ್ಲ" ಅಪ್ರತಿಮ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಹೊಂದಿವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು. ಇಂತಹ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿಯೂ, ಎಂದರೆ, ಬಲಪಂಥೀಯರು ಪ್ರಬಲವಾಗುವ ಮತ್ತು ಸ್ಥಳೀಯ, ರಾಜ್ಯ ಮತ್ತು ದೇಶದ ಮಟ್ಟದ ರಾಜಕೀಯದ ಬಗೆಗೆ ಗಮನ ಹೆಚ್ಚಿಸುತ್ತಿರುವ ಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳು ಹೆಚ್ಚುತ್ತಿರುವಾಗಲೂ ನಾವು ಜನಪರ ಸಂಘಟನೆಗಳು ಮತ್ತು ಜನರ ಹೋರಾಟ, ಪ್ರತಿಭಟನೆ ಹಾಗೂ ಪರಿವರ್ತನೆಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಕಡೆಗಣಿಸಬಾರದು ೬೧. ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಅಧಿಕಾರ ಯಾವುದು ಎಂಬುದನ್ನು ಶಾಸನಬದ್ಧ ಜ್ಞಾನದ ಮೂಲಕ ಸಾಬೀತುಪಡಿಸುವ ಶಾಲೆಗಳ ಅಧಿಕೃತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ಯಾವ ಮೌಲ್ಯ ಹಾಗೂ ಮಾದರಿಗಳನ್ನು ಪ್ರತಿನಿಧಿಸುತ್ತದೆ–ಇವೆಲ್ಲವೂ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕವೊಂದನ್ನು ಸುತ್ತುವರಿದಿರುವ ಅಧಿಕಾರದ ಧನಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಋಣಾತ್ಮಕ ಸಂಬಂಧದ ಪ್ರಮುಖ ಅಂಕಣ ವಾಗಿ ಇರಲಿವೆ....... ಇವೆಲ್ಲವೂ ನಿಜವಾದ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿನ ನಿಜವಾದ ಜನರ ಅಸಮಾನತೆಯ ನಿಜವಾದ ಸಂಬಂಧದಲ್ಲಿನ ಭರವಸೆ ಮತ್ತು ಕನಸುಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತವೆ.

ಮೇಲಿನ ಎಲ್ಲ ಸಂಗತಿಗಳನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸಿದರೆ, ಒಂದೇ ಒಂದು

ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದ ಅಧಿಕಾರ ಇರಬೇಕು, ಅಧಿಕಾರದ ಸಂಬಂಧಗಳ ಸನ್ನಿವೇಶಕ್ಕೆ ಹೊರತಾದ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ "ಸತ್ಯಗಳ" ಗುಂಪು ಇರಬೇಕು ಎಂಬುದನ್ನು ನಾನು ವಿರೋಧಿಸುತ್ತೇನೆ ಎಂಬುದು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿರಬಹುದು. ಅಲ್ಪಸಂಖ್ಯಾತರು ಏನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ನಂಬುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದಕ್ಕೆ "ಸಾಮಾನ್ಯ ಸಂಸ್ಕೃತಿ" ಎಂಬುದನ್ನು ವಿಸ್ತರಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ನಮ್ಮನ್ನು "ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕವಾಗಿ ಅಕ್ಷರಸ್ಥ"ರನ್ನಾಗಿ ಮಾಡುವ ಪಠ್ಯದೊಳಗಿನ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು ಮತ್ತು ಪಟ್ಟಿಗಳ ಜತೆಗೂಡಿಕೆ ಹಾಗೂ ಒಡಂಬಡಿಕೆಗಳು ಅದಕ್ಕೆ ಅಗತ್ಯವಿಲ್ಲ. ಬದಲಿಗೆ, ಮೌಲ್ಯಗಳು ಮತ್ತು ಅರ್ಥಗಳ ಸೃಷ್ಟಿ ಹಾಗೂ ಮರುಸೃಷ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ಎಲ್ಲ ಜನರೂ ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳುವಂತೆ ಮಾಡಲು ಅಗತ್ಯವಿರುವ ಸನ್ನಿವೇಶವನ್ನು ನಿರ್ಮಿಸುವ ಮೂಲಕ ಇದನ್ನು ಸಾಧಿಸಬಹುದು. ಇದಕ್ಕೆ "ಪಾಶ್ಚಾತ್ಯ ಸಂಪ್ರದಾಯ"ದ ಬೌದ್ಧಿಕ ಪೋಷಕರು ಎಂದುಕೊಳ್ಳುವವರನ್ನಲ್ಲದೆ ಎಲ್ಲ ಜನರು ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳುವ ಪ್ರಜಾಸತ್ತಾತ್ಮಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಒಳಗೊಂಡ ಚರ್ಚೆ ಮುಖ್ಯವಾಗಲಿದೆ.೬೨. ಇಂಥ ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳುವಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಅಡ್ಡ ಬರುವ ವಾಸ್ತವದ ವಸ್ತುಸಂಬಂಧಿತ ಅಡೆತಡೆ (ಅಸಮಾನ ಅಧಿಕಾರ, ಸಂಪತ್ತು, ಪ್ರತಿಫಲನಕ್ಕೆ ಕಾಲಾವಕಾಶ)ಗಳನ್ನು ನಿವಾರಿಸುವ ಅಗತ್ಯವಿದೆ.೬೩ "ಸುಧಾರಣಾ ಧೋರಣೆ" ಹೊಂದಿದ ಆಡಳಿತವು ನವ ಬಲ ಪಂಥವನ್ನು ಎದುರಿಸಲು ಹಾಗೂ ಇಂಥ ಅಡೆತಡೆಗಳನ್ನು ನಿವಾರಿಸಲು ಸೂಕ್ತ ಅವಕಾಶ ನೀಡಲಿದೆಯೇ ಎಂಬುದನ್ನು ಕಾಯ್ದು ನೋಡಬೇಕಿದೆ. ತಾರತಮ್ಯ ಆಧರಿತ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ "ಆಯ್ಕೆಯ ಸಂಪ್ರದಾಯ" ವನ್ನು ಒಂದೇ ಧಾಟಿಯಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯಪ್ರವೃತ್ತವಾಗಿರುವ ಮೌಲ್ಯಗಳು ಮಾರ್ಗದರ್ಶನ ನೀಡುತ್ತವೆ ಎಂಬ ಚಿಂತನೆಯು ತೀವ್ರ ಅಪಾಯಕಾರಿ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸಲು ಕಾರಣವಾಗಲಿವೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಪ್ರಖ್ಯಾತ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಕಟ್ಟಡವೊಂದರ ಮೇಲಿನ ಈ ಪ್ರಸಿದ್ಧ ಸಾಲನ್ನು ಗಮನಿಸಿ. ಅದು ಹೀಗೆ ಹೇಳುತ್ತದೆ, "ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯಕ್ಕೆ ಇರುವುದು ಒಂದೇ ರಸ್ತೆ. ಅದರ ಮೈಲುಗಲ್ಲುಗಳು—ವಿಧೇಯತೆ, ಶಿಸ್ತು, ಪ್ರಾಮಾಣಿಕತೆ, ಸ್ವಚ್ಛತೆ, ಸಂಯಮ, ಸತ್ಯ, ತ್ಯಾಗ, ಕಟ್ಟಳೆ ಮತ್ತು ದೇಶಪ್ರೇಮ". ಈ ಪದಗಳು ಡಶಾವ್‌ನ ಕಾನ್ಸನ್ಟ್ರೇಷನ್ ಶಿಬಿರದ ಆಡಳಿತ ಕಟ್ಟಡದ ಮೇಲೆ ಇದ್ದಿತು ಎಂಬುದು ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕ.೬೪

ನಾವು ಮೃತ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು ಮತ್ತು ಮೃತ ಮಿದುಳುಗಳನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುವ

ವಹಿವಾಟಿನಲ್ಲಿದ್ದೇವೆಯೇ ಎಂದು ಕೇಳಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಿದೆ. ನಾವು ಶಿಕ್ಷಕರು ಎಂದು ಒಪ್ಪಿಕೊಂಡರೆ, ಅದರ ಜೊತೆಗೆ ಬರುವ ನೈತಿಕ ಮತ್ತು ರಾಜಕೀಯ ಬದ್ಧತೆಯ ಜೊತೆಗೆ ನಮ್ಮ ಉತ್ತರ ಏನಿರಲಿದೆ ಎಂಬುದೂ ಗೊತ್ತಿರಬೇಕಿದೆ. ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕ ಸಾಕ್ಷರತೆ ಎಂಬುದು ಇದಕ್ಕಿಂತ ಕಡಿಮೆಯದನ್ನು ಒಪ್ಪುವುದಿಲ್ಲ.

ಪದಾರ್ಥವಾಗಿ ಹಾಗೂ ಅರ್ಥಪೂರ್ಣ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಜೋಡಣೆಯಾಗಿ ಪಠ್ಯದ ಮೇಲಿನ ಅಧಿಕೃತ ಜ್ಞಾನದ ರಾಜಕೀಯ ಹೋರಾಟಗಳು ಚರಿತ್ರೆಯಲ್ಲಿನ ಸಂಘರ್ಷ ಮತ್ತು ಒಪ್ಪಂದದಲ್ಲಿ ನೆಲೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿವೆ. ಇಲ್ಲಿ ಕೂಡ ರಾಜಿ ಸಂಧಾನಗಳು ನಡೆದಿವೆ. ಇಲ್ಲಿ ಕೂಡ ಬಲಶಾಲಿ ಗುಂಪುಗಳು ಸಂಧಾನದ ನಿಯಮಗಳನ್ನು ತಮಗೆ ಅನುಕೂಲಕರವಾಗಿರುವಂತೆ ಮಾಡಲು ಪ್ರಯತ್ನ ನಡೆಸಿವೆ. ಆದರೆ, ಒಪ್ಪಂದಗಳಲ್ಲಿ ಬಿರುಕು ಇತ್ತು, ಕ್ರಿಯೆಗೆ ಅವಕಾಶವಿತ್ತು. ಆದರೆ, ಚರಿತ್ರೆ ತೋರಿಸಿದಂತೆ ಇವು ಸಹಕರಿಸುವಂತೆ ಮಾಡುವ ಅಪಾಯ ಕೂಡಾ ಇತ್ತು. ಇದನ್ನು ದಾಖಲಿಸುವ ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಮಾರ್ಗವೆಂದರೆ, ಕ್ರಿಯಾಶೀಲ ರಾಜ್ಯದ ಬೆಳವಣಿಗೆ–ಸಾಮಾಜಿಕ ಆಂದೋಲನಗಳು ಮತ್ತು ಸಂಘರ್ಷದಲ್ಲಿನ ಅಧಿಕಾರ ಸಂಬಂಧಗಳ ರಂಗಭೂಮಿಯಲ್ಲಿ ರಾಜ್ಯವು ಹೇಗೆ ಅಧಿಕೃತ ಜ್ಞಾನದ ನಿಯಂತ್ರಣದಲ್ಲಿ ಪ್ರವೇಶಿಸಿತು ಎಂಬುದರ ಬಗ್ಗೆ ನಮ್ಮ ಗಮನವನ್ನು ಹರಿಸಬೇಕಿದೆ. ಸಂಪ್ರದಾಯವಾದಿಗಳು(ಮತ್ತು ಕೆಲ ಗಣ್ಯ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳು) ಇಲ್ಲಿ ಮೇಲುಗೈ ಸಾಧಿಸಿರಬಹುದು. ಆದರೆ, ನಮಗೆಲ್ಲ ಗೊತ್ತಿರುವಂತೆ, ಇದು ಸಂಪೂರ್ಣ ಕಥನವಲ್ಲ.

Notes:

1. This chapter is an expansion and refinement of the introductory chapter to Michael W. Apple and Linda Christian-Smith, eds., The Politics of the Textbook (New York: Routledge, 1991). Many of the essays in that volume are crucial to a more thorough understanding of the issues I raise here.

2. See John Willinsky, The New Literacy (New York: Routledge, 1990).

3. Janet Batsleer, Tony Davies, Rebecca O'Rourke, and Chris Weedon, Rewriting English: Cultural Politics of Gender and Class (New York: Methuen, 1985), 164-65. For an exceptional treatment of “political literacy” in theory and practice, see Colin Lankshear with Moira Lawler, Literacy, Schooling and Revolution (Philadelphia: Falmer, 1988).

4. John Fiske, Bob Hodge, and Graeme Turner, Myths of Oz: Reading Australian Popular Culture (Boston: Allen and Unwin, 1987), x.

5. John Fiske, Reading the Popular (Boston: Unwin Hyman, 1989), 149-50.

6. See, for example, Michael W. Apple and Lois Weis, eds., Ideology and Practice in Schooling (Philadelphia: Temple University Press, 1983).

7. For a current representative sample of the varied kinds of studies being done on the textbook, see Arthur Woodward, David L. Elliot, and Kathleen Carter Nagel eds, Textbooks in School and Society (New York: Garland, 1988). We need to make a distinction between the generic use of “texts” (all meaningful materials: symbolic, bodily, physical, etc., created by human, and sometimes “natural,” activity) and textbooks. My focus in this chapter is mostly on the latter, though many schools and many teachers are considerably more than standardized textbook material. Also, in passing, I am more than a little concerned that some people have overstated the case that the world is “only a text.” See Bryan D. Palmer, Descent into Discourse (Philadelphia: Temple University Press, 1990).

8. Fred Inglis, Popular Culture and Political Power (New York: St. Martin's Press, 1988), 9.

9. Allan Luke, Literacy, Textbooks and Ideology (Philadelphia: Falmer, 1988), 27-29.

10. Michael W. Apple, Ideology and Curriculum, 2nd ed. (New York: Routledge, 1990); Michael W. Apple, Education and Power (New York: Routledge, rev. ARK ed., 1985); and Michael W. Apple, Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education (New York and London: Routledge, 1988).

11. Michael W. Apple, “Redefining Equality: Authoritarian Populism and the Conservative Restoration,” Teachers College Record 90 (Winter 1988): 167-84.

12. See, for example, Susan Rose, Keeping Them Out of the Hands of Satan (New York: Routledge, 1988).

13. Allen Hunter, Children in the Service of Conservatism (Madison: University of Wisconsin Institute for Legal Studies, 1988).

14. James Moffett, Storm in the Mountains (Carbonate: Southern Illinois University Press, 1988).Cultural politics and the text 193

15. Raymond Williams, The Long Revolution (London: Chatto and Windus, 1961). See also Apple, Ideology and Curriculum.

16. Fred Inglis, The Management of Ignorance: A Political Theory of the Curriculum (New York: Basil Blackwell, 1985), 22-23.

17. Ibid., 23.

18. Miriam Schipper, “Textbook Controversy: Past and Present,” New York University Education Quarterly 14 (Spring/Summer 1983): 31-36.

19. A. Graham Down, “Preface,” in Harriet Tyson-Bernstein, A Conspiracy of Good Intentions: America's Textbook Fiasco (Washington, D.C.: The Council for Basic Education, 1988), viii.

20. Harriet Tyson-Bernstein, A Conspiracy of Good Intentions, 3.

21. Robert Darnton, The Literacy Underground of the Old Regime (Cambridge: Harvard University Press, 1982), 199.

22. The social roots of such adoption policies will be discussed in chapter four.

23. The issues surrounding cultural imperialism and colonialism are nicely laid out in Philip Altback and Gail Kelly, eds., Education and the Colonial Experience (New York: Transaction Books, 1984). For an excellent discussion of international relations over texts and knowledge, see Philip Altbach, The Knowledge Context (Albany: State University of New York Press, 1988).

24. See the analysis of such power relations in Bruce Fuller, Growing Up Modern (New York: Routledge, 1991) and Martin Carnoy and Joel Samoff, Education and Social Transition in the Third World (Princeton: Princeton University Press, 1990).

25. For some of the most elegant discussions of how we need to think about these “cultural silences,” see Leslie Roman and Linda Christian-Smith with Elizabeth Ellsworth, eds., Becoming Feminine: The Politics of Popular Culture (Philadelphia: Falmer, 1988).

26. Marcus Raskin, The Common Good (New York: Routledge, 1986).

27. Inglis, The Management of Ignorance, 142.

28 Inglis, Popular Culture and Political Power, 4.

29 Ibid. I have placed “dark side” in quotation marks in the previous sentence because of the dominant tendency to unfortunately equate darkness with negativity. This is just one of the ways popular culture expresses racism. See Michael Omi and Howard Winant, Racial Formation in the United States (New York: Routledge 1986); and Edward Said, Orientalism (New York: Pantheon, 1978).

30 Darnton, The Literary Underground of the Old Regime, 13.

31 Batsleer, Davies, O'Rourke, and Weedon, Rewriting English: Cultural Politics of Gender and Class.

32 Lankshear with Lawler, Literacy, Schooling and Revolution.

33 Batsleer et al. Rewriting English, 5.

34 James W. Fraser, “Agents of Democracy: Urban Elementary School Teachers and the Conditions of Teaching,” in Donald Warren, ed., American Teachers: Histories of a Profession at Work (New York: Macmillan, 1989), 128.

35 Apple, Teachers and Texts.

36 For further discussion of deskilling and reskilling, see Apple, Education and Power.

37 Margaret Haley, quoted in Fraser, “Agents of Democracy,” 128.

38 Haley, quoted in Fraser, “Agents of Domcracy,” 138.

39 Tony Bennett, “Introduction: Popular Culture and 'the Turn to Gramsci,' ' in Tony Bennett, (Colin Mercer, and Janet Woollacott, eds., Popular Culture and Social Relations (Philadelphia: Open University Press, 1986), xvi.

40 The literature here is voluminous. For a more extended treatment see Apple, Education and Power; and Cameron McCarthy and Michael W. Apple, “Race, Class, and Gender in American Educational Research,” in Lois Weis, ed., Class, Race, and Gender in American Education (Albany: State University Press, 1989).

41 See Apple, Ideology and Curriculum; and Linda Christian-Smith, Becoming a Woman Through Romance (New York: Routledge, 1991).

42 Luke, Literacy, Textbooks and Ideology, 24.

43 Tyson-Bernstein, A Conspiracy of Good Intentions, 18.

44 Tony Bennett, “The Politics of the 'Popular' and Popular Culture,” 19.

45 Ibid. 194 Michael W. Apple

46 See Didacus Jules, “Building Democracy,” in Michael W. Apple and Linda Christian-Smith, eds., The Politics of the Textbook (New York: Routledge, 1991), 259-87.

47 Stuart Hall, “The Toad in the Garden: Thatcherism Among the Theorists,” in Cary Nelson and Lawrence Grossberg, eds., Marxism and the Interpretation of Culture (Urbana: University of Illinois Press, 1988), 44.

48 Ibid.

49 Allan Bloom, The Closing of the American Mind (New York: Simon and Schuster, 1987); and E. D. Hirsch, Jr., Cultural Literacy (New York: Houghton Mifflin, 1986).

50 William Bennett, Our Children and Our Country (New York: Simon and Schuster, 1988), 9.

51 Ibid., 10.

52 Ibid.

53 Apple, “Redefining Equality.”

54 Luke, Literacy, Textbooks and Ideology, 29-30. See also Allan Luke, “The Secular Word: Catholic Reconstructions of Dick and Jane,” in Apple and Christian-Smith, eds., The Politics of the Textbook, 166-90.

55 Lawrence Grossberg and Cary Nelson, “Introduction: The Territory of Marxism,” in Nelson and Grossberg, eds., Marxism and the Interpretation of Culture, 8.

56 Paulo Freire, Pedagogy of the Oppressed (New York: Herder and Herder , 1973).

57 See, for example, Paul Willis, Learning to Labor (New York: Columbia University Press, 1981); Angela McRobbie, “Working Class Girls and the Culture of Femininity,” in Women's Studies Group, ed., Women Take Issue (London: Hutchinson, 1978), 96-108; Robert Everhart, Reading, Writing and Resistance (Boston: Routledge and Kegan Paul, 1983); Lois Weis, Between Two Worlds (Boston: Routledge and Kegan Paul, 1985); Bonnie Trudell, Doing Sex Education (New York: Routledge, in press); and Christian-Smith, Becoming a Woman Through Romance.

58 Tania Modleski, “Introduction,” in Tania Modleski, ed., Studies in Entertainment (Bloomington: Indiana University Press, 1986), xi.

59 See Elizabeth Ellsworth, “Illicit Pleasures: Feminist Spectator and Personal Best,” in Roman, Christian-Smith, with Ellsworth, Becoming Feminine, 102-19; Elizabeth Ellsworth, “Why Doesn't This Feel Empowering?” Harvard Educational Review 59 (August 1989): 297-324; and Christian-Smith, Becoming a Woman Through Romance.

60 For an example of powerful and compelling literature for younger students, see the discussion in Joel Taxel, “Reclaiming the Voice of Resistance: The Fiction of Mildred Taylor,” in Apple and Christian-Smith, eds., The Politics of the Textbook, 111-34.

61 Batsleer et al. Rewriting English, 5.

62 This is discussed in more detail in the new preface to the second edition of Apple, Ideology and Curriculum.

63 Raymond Williams, Resources of Hope (New York: Verso, 1989), 37-38.

64 David Horne, The Public Culture (Dover, NH: Pluto Press, 1986), 76.