සමාජානුයෝජන නියෝජිත ආයතනයක් ලෙස පාසලේ බලය සහ එහි භාවිතය

මීනුවන්ගොඩ ඤාණාවාස හිමි

හැඳින්වීම

සමාජානුයෝජනය යනු පුද්ගලයා තමා අලුතින් ඇතුළු වන සමාජයේ සංස්කෘතිය සම්ප්‍රේෂණය කර ගැනීමයි. කුඩා දරුවා සමාජානුයෝජන කාරක මගින් සමාජයේ දැනුම, විශ්වාසයන් හා හර පද්ධතීන් ඉගෙන ගනිමින් තම සංස්කෘතිය පවරා ගනියි. සමාජානුයෝජන කාරක හෙවත් සමාජානුයෝජන නියෝජිත ආයතන යනු, පුද්ගලයාගේ ස්ව සංකල්පය, හැඟීම්, හැසිරීම් හා ආකල්පවලට බලපෑම් කරන හා හැඩ ගස්වන, ආයතන හෝ පුද්ගල කණ්ඩායම්ය. එකී බලපෑම මහා සමාජයෙන් මෙන්ම කුඩා සමාජ කණ්ඩායම්වලින් ද සිදු විය හැකිය. ඍජු, වක්‍ර, ප්‍රකට, අප්‍රකට හෝ අවිඥානික විය හැකි එම බලපෑමෙහි ප්‍රතිඵලය වන්නේ පුද්ගලයා එකී බලපෑම් කණ්ඩායමේ, විශ්වාසයන්, ආකල්ප හා හැසිරීම් තමාට අන්තර්කරණය කර ගැනීමයි.

සමාජානුයෝජන ක්‍රියාවලිය කෙරෙහි ඍජුවම බලපවත්වන එවැනි සමාජ කණ්ඩායම් අතර පවුල, පාසල, සම වයස් කණ්ඩායම්, ජනමාධ්‍ය හා ආගමික ආයතන ප්‍රධාන වේ. ඒ අතරින් සමාජයක් විසින් ස්ථිරසාර ලෙස පවත්වාගෙන යනු ලබන සාම්ප්‍රදායික නියෝජිත ආයතන තුනකි. එනම්, පවුල, පාසල හා ආගමික සංස්ථාවයි. මෙම සම්ප්‍රදායික ආයතන සංස්කෘතියක වැදගත් යැයි සැලකෙන චින්තනය, සදාචාරය, සාරධර්ම හා වෙනත් මූලධර්මවල අඛණ්ඩතාවය ආරක්ෂා කරමින් සමාජානුයෝජන ක්‍රියාවලියෙහි නිරත වෙයි. ඒ අතරින් පාසල විධිමත් හා අවිධිමත් යන ප්‍රවේශ දෙකකින් එම ක්‍රියාවලියෙහි නිරත වෙයි. එබැවින් පාසල සමාජයේ වඩාත් ම ස්ථාවර සම්ප්‍රදායික නියෝජිතයා මෙන්ම ශක්තිමත් ම හා විධිමත් ම සංස්කෘතික සම්ප්‍රේෂකයා ලෙසද සැලකේ.

පාසල සංස්කෘතිය දරුවන් වෙත සම්ප්‍රේෂණය කිරීම පරමාර්ථය කරගනිමින් බිහි වූ ආයතනයකි. ඊට අමතරව සමාජයේ නිශ්චිත කුසලතා සහ සාරධර්ම මත ළමුන් සහ තරුණයන් සමාජගත කිරීම සඳහා වගකිව යුතු නියෝජිතයා වන්නේ ද පාසලයි. සමාජයෙන් පැවරෙන එම වගකීම ඉටු කිරීම සඳහා පාසල උපායමාර්ගික බලසම්බන්ධතා මාධ්‍යයක් ලෙස ක්‍රියාත්මක වන අතර මහාසමාජයේ ආකෘතික ආයතනයක් ලෙස පුරවැසි කුසලතා හා ආකල්ප ඉගැන්වීම තුළින් හා මහාසමාජයේ ඒ ඒ නියමයන්ට, පුද්ගලයන්ට හා රාජ්‍යයට පක්ෂපාතිත්වය දැක්වීම හා ආචාරශීලී වීම ඉගැන්වීම මගින් එම බල සම්බන්ධය තහවුරු කරවයි. මේ නිසා යටත් බව හෝ අනුකූලතාව (Conformity) ප්‍රවර්ධනය කිරීමේ කාර්ය සම්බන්ධයෙන් පාසල නිරන්තර චෝදනාවට ලක්ව තිබේ. ෆුකෝට අනුව පාසල ඇතුලු සමාජ නියෝජිත ආයතන විසින් ගොඩ නගන මෙම උපායමාර්ගික බලසම්බන්ධතාවලට (ලිංගිකත්වය, වර්ගවාදය, පංති පීඩාව හා විෂම ලිංගිකත්වය වැනි) යටත් වීමෙන් පුද්ගලයා එකී ආයතනවල අරමුණු වෙනුවෙන් සේවය කරන ඒවායේ නියෝජිතයන් හෝ වහලුන් වී ඇත. ඒ අනුව සමාජානුයෝජනකාරක අතර වැදගත් ම නියෝජිත ආයතනය වන පාසල වෙත එල්ල වී ඇති මෙම විවේචනය ෆුකෝගේ බලය සම්බන්ධ සංකල්ප රමුව තුළ සාකච්ඡා කිරීම මෙම ලිපියේ අරමුණයි.

පාසල එහි ආරම්භය හා අරමුණු

සමාජයක සුවිශේෂී හා නිශ්චිත කුසලතා සහ සාරධර්ම මත ළමුන් හා තරුණයන් කණ්ඩායම් ලෙස සමාජගත කිරීම සඳහා වන වග කිව යුතු නියෝජිතායතනය වන්නේ පාසලයි (පොන්ස්ලින්, 1979;77-78). පාසලේ සමාජානුයෝජන ක්‍රියාවලිය සැමවිට ම ප්‍රසංශාවට ලක් වන්නේ එය පුද්ගල සංවර්ධනය වෙනුවෙන් වන ක්‍රියාවලියක් ලෙසිනි. එහෙත් පාසල පුද්ගලයා නිර්මාණය කරනු ලබන්නේ මූල සමාජයේ අපේක්ෂාවට අනුවය. පුහුණු ශ්‍රමිකයන්, බුද්ධිමත් හා උගත් පුරවැසියන් සමාජයේ අවශ්‍යතාව වන අතර නිශ්චිත පරාමිතීන් තුළ එකී අවශ්‍යතා ඉටු කිරීම පාසලේ කාර්යභාරයයි. මේ අනුව ඇපල් බොම් සහ වැම්බිල්ස් මෙම සමාජානුයෝජන නියෝජිතයා බොහෝවිට අනුකූලතාවට (Conformity) දායක වන බවට තර්ක කරයි. (ඇපල් බොම් සහ වැම්බිල්ස්, 19971; 80).

පාසල විසින් සමාජයේ උවමනාව මත තම අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලිය සංවිධානය කිරීම හා ඒ මත තම භූමිකාව ක්‍රියාත්මක කරන්නේය යන මතය අවිවාදිතය. පාසල යනු මූල සමාජයේ නිර්මාණයක් වන අතර එහි දළ ආකෘතියකි. එබැවින් එය සේවය කළ යුත්තේ මූල සමාජයට මිස වෙනත් බල මූලයකට නොවේ. කෙසේවෙතත් පාසලේ කාර්යභාරය සම්බන්ධ මෙම විවාදය එක හෙළා නිෂ්ප්‍රභ කළ යුත්තක් ද නොවේ. සමාජය විසින් ආකෘතික රාමුවකට අනුගත පුරවැසියකු බිහි කිරීම විෂයෙහි පාසලට පවරා ඇති භූමිකාව විටින් විට වෙනස් වන්නේය. සමාජයේ කාලීන වෙනස්කම් මත (ආර්ථික, සමාජීය, දේශපාලන, පාරිසරික, භූගෝලීය) පාසල තම සාමාජිකයා කෙසේ පුහුණු කළ යුතුද යන නියමය කලින් කලට වෙනස් කරන අතර පාසල් පද්ධතිය සැමවිටම සමාජයේ ඉල්ලීම්වලට අනුගතව කටයුතු කරයි. කෙසේ වෙතත් මහාචාර්ය කවුන්ට්ස්ට අනුව සමාජයේ උක්ත අපේක්ෂාව ඒ ලෙස ම ඉටු කිරීමට පාසල අසමත්ය.

"මිනිසාට මුහුණ දීමට සිදු වන ප්‍රචණ්ඩත්වය, අපරාධ, යුද්ධය, දුප්පත්කම, අයුක්තිය, අසාධාරණය, දූෂිත දේශපාලනය, ජාතීන් අතර වෛරය, පංති ගැටුම හෝ වෙනත් කවරාකාර පීඩාවකට වුව ද ඒකායන පිළියම වන්නේ අධ්‍යාපනය යැයි අපට කියා දී ඇත. එමෙන්ම අප ඉතා මුබරි ලෙස හා විචක්ෂණශීලීව පාසල මගින් පොදු සමාජය ප්‍රතිනිර්මාණය කිරීම ගැන පණ්ඩිත වදන් දෙසමින් සිටිමු" (Counts, 1932; 03).

කවුන්ට්ස් (Counts) පළ කරන ලද පාසල සම්බන්ධ මෙම අදහසේ වලංගුතාව වර්තමානයේ වඩාත් තීව්‍ර වී ඇත. සමාජ වටිනාකම් මත, එමගින් අනුදක්නා ලද පරාමිතීන්වලට අනුකූලව වර්තමාන සමාජය ද පාසල විසින්, මත්ද්‍රව්‍ය පිළිබඳ අවබෝධය, ලිංගික අධ්‍යාපනය, ගැටුම් නිරාකරණය වැනි ජීවන නිපුණතාවන් ශිෂ්‍යයාට ලබා දිය යුතු බව නිගමනය කරයි. එහෙත් එකී අරමුණ ඉටු කිරීමට පාසල අසමත්ව ඇති බව පැහැදිලිය. පාසල විසින් ප්‍රවර්ධනය කරනු ලබන අනුකූලතාව පිළිගැනීමට ශිෂ්‍යයන් තුළ පවතින නොකැමැත්ත මෙහිලා ප්‍රධාන හේතුව වන්නේය.

කෙසේවෙතත් පාසල ආරම්භ වීමට පූර්වයේ පවුල හා ආගමික ස්ථානය (පල්ලිය) යන සාම්ප්‍රදායික සමාජානුයෝජන

නියෝජිත ආයතන දෙක මගින් ද අඩු වැඩි වශයෙන් ඉටු කරන ලද්දේ මෙකී කාර්යභාරයම ය. එහෙත් කල් යත්ම විවිධ හේතු මත ආගමික ස්ථානය (පල්ලිය) සහ පවුලෙහි, කාර්යභාරය වෙනස් වී ඇත. ආගමික ආයතන හා ඒවායේ සමාජ ආධිපත්‍යය කෙරෙහි පැවති භක්තිය හා විශ්වාසය හීන වීමත්, පවුල තුළ පැවති වෛවාහක බැඳීම් නිවහල් චින්තනයට හා ස්වාධීනත්වයට බාධාවන් ලෙස ගොඩ නැගෙමින් පැවැති විශ්වාසය නිසාත්, එම ආයතන දෙක මගින් ඉටු කළ කාර්යයන් ක්‍රමිකව පාසල වෙත පැවරුනු අතර, එය සමාජයේ බන්ධන නියෝජිතයෙකු (Binding Agent) ලෙස සමාජානුයෝජන ක්‍රියාවලිය විෂයෙහි ප්‍රබලයා බවට පත් විය.

හීනර් (Hiner) විසින් 16 වන සහ 17 වන සියවස්වල එංගලන්තයේ නව ලිබලර්වාදී අදහස් ව්‍යාප්ත කළ පියුරිටන්වරුන් පාසල සම්බන්ධව දැරූ ආකල්පය මෙහිලා විස්තර කරනු ලබයි. හීනර් (Hiner) පැහැදිලි කරන ආකාරයට, අතීත ක්‍රිස්තියානි ප්‍රජාවක් ලෙස, සමාජයේ ප්‍රාථමික ආයතන දෙක වන පවුල හා පල්ලියේ අධ්‍යාපන කාර්යක්ෂමතාව පිළිබඳ ව සුභවාදී ආකල්පවලින් යුක්ත වූහ. (Hiner; 1973; 8). කෙසේ වෙතත් පියුරිටන් සමාජය වඩාත්, සංකීර්ණ විමත් සමග ඒකීය රූපී සමාජ ව්‍යුහය වෙනස් විය. එහි ප්‍රතිඵලයක් ලෙස පවුලේ සහ විශේෂයෙන් ම පල්ලියේ අධ්‍යාපනය සමාජයේ සියලු සාමාජිකයන් වෙත ලබා දීම හා ගැළපීම අපහසු විය. ඒ අනුව සමාජයේ ශිෂ්ටත්වය ආරක්ෂා කිරීමේ වගකීම තෙවන ආයතනයක් වෙත පැවරීමට පියුරිට්වරු තීරණය කළහ. එම තෙවන ආයතනය පාසලයි (Hiner 1973; 11).

මේ අනුව පාසලෙහි ආරම්භය සමාජය ස්ථිර දෘෂ්ටියක් තුළ පවත්වා ගැනීමේ අභිලාෂය නිසා ඇති වූවක් සේ සැලකිය හැකිය. එය පල්ලිය විසින් ඉටු නොකරන ලද කාර්යයක් ඉටු කිරීමට ආරම්භ විය. ඒ අනුව ආරම්භයේ සිට ම පාසලේ කාර්යභාරය වී ඇත්තේ, විවිධත්වයෙන් යුත් සමාජයට පොදු බවක් ලබා දීමයි. (Cmmonness) මේ සඳහා පාසල සමාජයේ විවිධ කොටස් එකිනෙකට බද්ධ කරන බව හීනර්ගේ (Hiner) අදහසයි. ඔහු දක්වන පරිදි පියුරිටන්වරු, පද්ධතියක් ලෙස සමාජයේ, විවිධ කොටස් වන පවුල, පල්ලිය, පාසල හා ප්‍රජාව එකිනෙක මත අන්තර් සම්බන්ධව ක්‍රියාත්මක වන

බව වටහා ගත්හ. ඔවුහු සමාජය වඩාත් බහුජාතික, බහුවාර්ගික හා බහුසංස්කෘතික වනවිට එහි ප්‍රතිඵලයක් ලෙස බිඳ වැටෙන සමාජ ඒකීයත්වය ආරක්ෂා කිරීමේ වගකීම් පාසල වෙත පැවැරූහ. කෙසේ වෙතත්, පාසල ආධ්‍යාත්මික පුනර්ජීවනය හා අධ්‍යාත්මික පෝෂණය සඳහා කේන්ද්‍රස්ථානයක් බවට පත් කිරීමේ සීමිත හැකියාව ද ඔවුහු අවබෝධ කර ගත්හ. ඒ අනුව පාසලේ අසමත් බව එහි ආරම්භයේදී ම ස්ඵුට වූවකි. එසේ හෙයින්, පරිපූර්ණ පුරවැසියා නිර්මාණය කිරීමේ වගකීම පාසලට පැවරීම යුක්ති යුක්ත වන්නේ කවර හෙයින් ද යන්න මෙම විවේචකයන්ගේ තර්කයයි. හීනර් පාසලේ එකී සීමිත හැකියාව පිළිබඳ ව ඉදිරිපත් කරන අදහස වන්නේ, “පාසලට සාක්ෂරතාවය සහ ප්‍රාථමික අධ්‍යාත්මික උපදෙස් සැපයීමට හැකි නමුත්, එය නිර්මාණය කර ඇත්තේ ගැලවීමේ සෘජු මාර්ග සැපයීමට නොවේ.” (Hiner 1973. 11.) යන්නයි.

කෙසේවෙතත්, සමාජය ඉතා ශීඝ්‍රයෙන් ශිෂ්ට වෙමින් පැවතීමත්, චින්තනයේ විවිධත්වය ව්‍යාප්ත වීමත් නිසා සමාජයේ ඉහළ තලයේ ප්‍රභූන්ට මෙම තත්ත්වය පාලනය කිරීමට අවශ්‍ය විය. ඒ අනුව සම්භාව්‍ය යුගයේ බලවත් ප්‍රභූන්, පාසල ඇතුලු රාජ්‍ය ආයතන යටත් හා තම අභිමතය පරිදි ක්‍රියා කරවිය හැකි හීලෑ පුරවැසියන් බිහි කිරීමට හැකිවන අයුරින් සකස් කළ බව ෆුකෝ පවසයි. (Foucault,1979;136).ෆුකෝ(Foucault)වැඩිදුරටත්අදහස්දක්වන්නේ 18වන සියවසේ පැවැති බන්ධනාගාර සහ පාසල් පද්ධතීන් දෙකෙහි ම ක්‍රියාකාරිත්වය සමාන බවයි (Foucault ,1979;136). සමකාලීන ඉතිහාසඥයින් ද පාසල නිර්මාණය කළ දා පටන් එය සමාජ පාලන ආයතනයක් ලෙස පැවත එන බවට ෆුකෝ දක්වන මෙම අදහස අනුමත කරයි.

කෙසේ වෙතත් සමාජයට සහ පද්දතියට හීලෑ වූ පුරවැසියන් බිහි කිරීමේ ක්‍රියාවලිය එතරම් පහසු කටයුත්තක් ද නොවේ. පාසලේ බලය සමාජානුසාරී පුරවැසියා නිර්මාණය කිරීම සඳහා භාවිත වුවද එකී බලයට අභියෝග කරන ශිෂ්‍යයන් ද එහි නීතිරීති නොතකා ක්‍රියා කරන්නවුන් ද, පාසල තුළ දැකිය හැකිය. නොහික්මුණවුන් සේ සැලකෙන පද්ධතියේ අනම්‍යතාවට හා පවත්නා විනයට අභියෝග කරන එවැනි පුද්ගලයන් පිළිබඳ ව අනාවරණය කරන එරෙවෙල්ස්

(Erevelles) එම නොහික්මුණුවුන් හික්මීම සඳහා පාසල විසින් නීතිරීති ක්‍රියාකාරකම් හා සීමා පනවා ඇති බව පවසයි (Erevelles. N,2000; 122). එවැනි එක් උපායමාර්ගයක් වන්නේ සිසුන්ගේ ජීවිතයේ සෑම අංශයක් ම විධිමත් කිරීම හා ආයතනයේ මෙහෙයුම් සඳහා සම්මත නීතිරීති පැනවීමය.

පාසල් විද්‍යාත්මක ක්‍රමවේද යටතේ සැලසුම් කර ඇත්තේ පිළිවෙළ සහ කාර්යක්ෂමතාව තහවුරු වන ආකාරයටය. මේ අනුව, පාසල් හා දණ්ඩන ක්‍රමය (Panel System) එකිනෙක මත අන්‍යෝන්‍ය පිළිබිඹුවක් වන හෙයින්, එකී පද්ධති දෙක ම ඒවායේ සිරකරුවන් පාලනය කිරීම මූලික අරමුණු ලෙස ගෙන නිර්මාණය වී ඇතැයි නොගුඑරා (Noguera); තර්ක කරයි (Noguera, 1995; 198). මෙවැනි තත්ත්වයක් යටතේ වුවද ශිෂ්‍යයන් සහ ඔවුන්ගේ භාරකරුවන් තවදුරටත් පාසල කෙරෙහි නම්‍යශීලී පිළිවෙතක් අනුගමනය කිරීම අර්ථ දක්වන්නේ කෙසේ ද යන්නට පිළිතුරු සපයන නොගුඑරා (Noguera) අදහස් දක්වන්නේ වර්තමාන ඇතැම් ශිෂ්‍යයන් අධ්‍යාපනය ලැබීමට ඇති අවස්ථාව වඩා වැදගත් බව සිතමින් එකී ප්‍රතිලාභය වෙනුවෙන් තම ස්වීයත්වය උගසට තබන බවයි (Noguera, 1995; 199). කෙසේවෙතත් බොහෝ ශිෂ්‍යයන් පාසල මගින් ක්‍රියාත්මක වන මෙකී පාලනයේ යථාර්ථය තේරුම්ගෙන එම පාලනය ප්‍රතික්ෂේප කරන හෝ ඊට එරෙහි වන අවස්ථා ද ඕනෑ තරම්ය. පාසල් හැර යන්නන්ගේ ගහණය වඩා වැඩි අගයක් ගන්නේ මේ නිසාය. “සිසුන් තමා අයත් ප්‍රමුඛ සංස්කෘතියේ මූලයන් මත සකස් කරන ලද පාසල් ප්‍රතිපත්ති හා ක්‍රියාපටිපාටිවලට සචේතනිකව කරනු ලබන එරෙහිවීමේ ප්‍රතිඵලය නිසා ඔවුන්ගේ අධ්‍යාපනික සාධනය බිඳ වැටීම සිදු වේ” (ciaáka, 2013; 230). කෙසේවෙතත් මෙවැනි සිසුන්, අධ්‍යාපනයෙන් බැහැර වන්නේ ඔවුන්ගේ මෙවැනි හැසිරීම් නිසා පමණක් නොවේ. අනුකූලතාවෙන් තොර සිසුන් දැඩි සේ, පාලනය කිරීම හෝ පාසල් පද්ධතියෙන් බැහැර කිරීමට පාසල දක්වන උනන්දුව ද මෙහිලා ප්‍රබල ලෙස හේතු වෙයි. මෙකී ගැටලුව විසඳීම සඳහා නූතන අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ කිසිදු ආකාරයක සමර්ථකමක් නොදක්වන අතර ඒවා උක්ත ගැටලුව තවදුරටත් පවත්වාගෙන යාමට හේතු වී ඇත.

මෙසේ පාසල සමාජ පාලක ආයතනයක් ලෙස සිය භූමිකාව බැරෑරුම් ලෙස භාර ගැනීම සහ තෝරාබේරා ගනිමින් විචක්ෂණශීලී

ශිෂ්‍ය කණ්ඩායමක් පමණක් සුවිශේෂී කොට දැක්වීම සඳහා වන දැඩි ප්‍රතිපත්ති මගින් ජාතිය, කුලය, ස්ත්‍රී පුරුෂ සමාජ භාවය, විශේෂ අවශ්‍යතා සහිත බව වැනි වෙනස්කම් ඇති ශිෂ්‍යයන් දැඩි පීඩාවකට ලක් කර තිබේ. මෙසේ පාසලේ විනය හා පාලනය මගින් විවිධත්වය නිසා පීඩාවට පත් වන බොහෝ සිසුන්, අධ්‍යාපනික මානසික ආබාධ [Educationally, mentally Retarded (E.M.R.)] හෝ සාමාන්‍ය මානසික ආබාධවලින් [Trainable Mentally Retarded (T.M.R.)] පෙළෙන බව පර්යේෂණ මගින් පෙන්වා දී තිබේ.

පෙර සඳහන් කරන ලද පරිදි පාසල හැකියාව, පූර්ව කාර්ය සාධනය, මනා හැසිරීම වැනි සාධක මත වඩා ශික්ෂිත පන්ති කාමරයක් සකස් කිරීමේ උවමනාව නිසා, ශිෂ්‍යයන් තේරීමකට ලක් කරයි. මෙම ක්‍රමවේදය නිසා අවම ප්‍රතිලාභ සහිත සමාජවල දරුවන්, පහළ සමාජ ස්තරවලට බහුල ලෙස ගාල් වන අතර, එය පවතින සමාජ ධුරාවලිය එලෙස ම පවත්වාගෙන යාමට හේතු වෙයි. "පහළ නිර්ධන පන්තියේ සිසුන් සඳහා වෘත්තීය පාසල් ලෙසත්, ඉහළ මධ්‍යම පාන්තික සිසුන් සඳහා උසස් පාසල් ලෙසත් පාසල් වර්ග කර ඇත්තේ, පවත්නා සමාජ ක්‍රමවේදය ඒ අයුරින්ම වැඩ ලෝකයට ද සම්ප්‍රේෂණය කිරීම සඳහාය." (Noguera, 1995; 198.) මෙම සංසිද්ධිය ගෙන හැර දක්වන සමාජ ප්‍රජනන න්‍යායාචාර්යවරු (Social Reproduction Theorists) තර්ක කර ඇත්තේ පාසල උසස් නිපුණතා හෝ අඩු නිපුණතා සහිත රැකියාවක් බවට පත් කරන දැනුම, සාරධර්ම, සමාජ සම්මතයන් සහ සමාජ කුසලතා ශිෂ්‍යයන් වෙත සම්ප්‍රේෂණය කිරීමෙන් මහාසමාජයේ, සමාජ ව්‍යුහය හා සමාජ සංවිධාන රටා එලෙසම පිළිබිඹු කරන බවයි. (ග්‍රාන්ට් සහ ස්ලීටර්, (1988;19-20.) මේ පිළිබඳ ව අදහස් දක්වමින්, ශිෂ්‍යයන් තම පුද්ගලික සිහින හැඩ ගස්වා ගැනීම හා නිර්වචනය කර ගැනීම සිදු කරනු ලබන්නේ පාසල විසින් ආයතනික දෘෂ්ටිවාදයක් (Institutional Ideology) මත ගොඩ නඟා ඇති පද්ධතිය මුල් කරගෙන බවට තර්ක කරති.

පාසල - බලය සහ පාලකයන්

ඉහත තර්කවලට අනුව පාසල යනු පවතින මූල සමාජයේ ක්‍රියාකාරිත්වය එලෙස ම පවත්වාගෙන යන ආයතනයකි. ඒ අනුව,

පාසලේ විවිධ තනතුරු දරන පුද්ගලයන් ද අවිඥානිකවම එකී සේවාවේ නියෝජිතයන් ලෙස සේවය කරයි. පාසලේ ආඥාදායකත්වය ඉක්මවීම ඔවුන්ට ද කළ නොහැක්කකි. කෙසේවෙතත් පාසල තම බලය ක්‍රියාත්මක කරන්නේ, බලහත්කාරය (Force) භාවිතයෙන් නොවේ. ඒ සඳහා පද්ධතිය විසින් ම ප්‍රබල සහ අවිඥානික ක්‍රියාවලියක් සකස් කර තිබේ. පන්ති කාමරයක් හෝ අධ්‍යාපන පද්ධතියක් තුළ පවතින මෙම බල ගතිකය (Power Dynamic) තේරුම් ගැනීම සඳහා බලය පිළිබඳ සිත් ගන්නාසුලු ඉදිරි දර්ශනයක් (Perspective) ෆුකෝ සපයයි.

පුද්ගලයා බිහි වීමේ දී බලය ප්‍රධාන අංගයක් වන බවට ෆුකෝ අනුමාන කරයි. පුද්ගලයා බිහිවන්නේ සමාජයේ සර්ව සම්පූර්ණ සාමාජිකයකු ලෙස නොවේ. ඔවුන් බලය මඟින් එකිනෙකාට බද්ධ වී ඇති සමාජ සම්බන්ධතා සමූහයක් මඟින් සංස්ථාපනය කෙරෙයි. මෙම සමාජ සම්බන්ධතා අතරෙහි පුද්ගලයා ද්විත්ව අර්ථයකට (Dual Sense) යටත් වෙයි. එනම්, එක් අතෙකින් ඔවුන් සංකීර්ණ බහුවිධ හා ගතික සමාජ බලසම්බන්ධතා සමූහයකට යටත් වන අතර, අනෙක් අතින් එම බලසම්බන්ධතා අතර තම ස්වීයත්වය ද ගොඩ නඟා ගනියි. මෙනයින් බලය යනු පුද්ගල අනන්‍යතා ගොඩනගා ගැනීම සඳහා හේතු වන කොන්දේසියකි. ඒ අනුව පාසල තුළ ක්‍රියාත්මක බල සම්බන්ධතා තුළ ඇතැම් ගුරුවරුන්, ශිෂ්‍යයන් හා වෙනත් පුද්ගලයින් තම ස්වීයත්වය ගොඩ නඟා ගන්නා අතර ඇතැම් පුද්ගලයන් පද්ධතියට විරුද්ධව සටන් වදිමින් පද්ධතිය තුළ ප්‍රතික්ෂේප වී යයි.

ෆුකෝගේ බලය පිළිබඳ මෙම මූලික ආකෘතියට අනුව, සැමවිට ම බලය ඇති තැනැත්තාගේ කැමැත්ත පීඩිතයා හෝ පාලිතයා මත බලහත්කාරයෙන් පටවනු ලබයි. ඒ අනුව, බලය යනු මර්දනකාරී, පීඩාකාරී හා සෘණාත්මක ප්‍රවාහයකි. මෙහිදී පරමාධිපතියාගේ (Sovereign) භූමිකාව පාලිතයා හෝ පීඩිතයා වෙත තහනම් නියෝග නිකුත් කිරීම වන අතර, පීඩිතයාගේ රාජකාරිය වන්නේ, මෙම තහනමට ක්‍රියාකාරී හා සාධනීය ලෙස කොන්දේසි විරහිතව එකඟතාව පළ කිරීමයි.

ෆුකෝගේ මෙම අදහසට අනුව පාසල තුළ ගුරුවරයා රාජ්‍යයේ නියෝජිතයා වන අතර, රාජ්‍යයේ ස්වාධිපත්‍යය බලය පාසල තුළ

ක්‍රියාත්මක කරන්නා ද වේ. ශිෂ්‍යයා සිය ගුරුවරයාගේ කැමැත්තට හා අණට ඉතා යටහත්ව හා පක්ෂපාතීව ක්‍රියා කරයි. මෙම බල සම්බන්ධතාව තුළින් ගුරුවරයාට පැවරී ඇති අසීමිත බලය කොතෙක් ද යත්, ගුරුවරයෙකුට ශිෂ්‍ය හැසිරීම නිරීක්ෂණය කිරීම ඉතා පහසු වන අතර, අපගාමී (Deviant) චර්යාවන් හඳුනා ගෙන පහසුවෙන් ඒවා මර්දනය කිරීම ද සිදු කරයි. කෙසේවෙතත් ශිෂ්‍යයන්ට ද ගුරුවරයාගේ අපේක්ෂාවට අනුකූලවීම හෝ ඊට එරෙහි වීම සඳහා ද මෙම බල සම්බන්ධය තුළ අවකාශය ඇත. බලය පිළිබඳ මෙම සරල සංකල්පය ඕනෑම කෙනෙකුට ඉතා පහසුවෙන් නිරීක්ෂණය කළ හැකි අතර එහි කාර්යක්ෂමතාව, භාවිතය හා සාධාරණත්වය ද විමර්ශනය කළ හැකිය.

කෙසේවෙතත් බලය පිළිබඳ සිය ආකෘතිය පසුකාලීනව සංශෝධනය කරන ෆුකෝ බලය සමාජ හා දේශපාලන ක්‍රියාකාරිත්වය කෙරෙහි පමණක් ක්‍රියාත්මක නොවන අතර, එය සැමවිට ම මර්දනකාරී පීඩාකාරී හා සෘණාත්මක නොවන බව ද පවසයි. බලය හුදෙක්, මර්දනකාරී හා පීඩාකාරී බලවේගයක් පමණක් නම්, පුද්ගලයා ඒ බලය කෙරෙහි පක්ෂපාතී වීම සිදුනොවන බව ඔහුගේ අදහසයි.

"If power were never anything but repressive, if it never did anything but to say no, do you really think one would be brought to obey it? What makes power hold good, what makes it accepted, is simply the fact that it doesn't only weigh on us as a force that says no, but that it traverses and produces things, it induces pleasure, forms knowledge, produces discourse". (Focault. M, 1978; 12).

කෙසේ වෙතත් පුද්ගලයා බලය කෙරෙහි අනුකූල වන්නේ සහ යටත් වන්නේ, හුදෙක් ඔහු මත බලය විසින් පතුරන ආඥාදායි බව නිසා නොවේ. එනම්, බලය යනු ආඥාදායකත්වය පතුරවන මෙවලමක් වනවා සේම මඟපෙන්වීම, නව දැනුම උත්පාදනය කිරීම, සන්තුෂ්ටිය ඇති කිරීම. මෙන්ම, පෙළඹවීම ඇති කරවන බලවේගයකි. ඒ අනුව උපක්‍රමික බලසම්බන්ධතා (Strategic Power Relations) සැමවිටම ප්‍රකාශිත වශයෙන් සැක සහිත වුව ද, සැමවිටම නරක නොවේ. එනම් බලය මර්දනකාරී වුවද එකී මර්දනකාරී ආකෘතිය ඉතා පටුය.

මෙම සංකල්පය තුළ සමාජයේ පුද්ගලයා ද්විත්ව භූමිකාවක නිරත වෙයි. ඒ පීඩිතයන් හා පාලකයන් ලෙසය. පාලකයන් හා පීඩිතයන් ලෙස දෙ අංශයෙන් ම ක්‍රියාත්මක වන නිසා ඔවුන් සමාජානුයෝජන ක්‍රියාවලිය තුළ එකිනෙකාගේ භූමිකාව අන්‍යෝන්‍ය වශයෙන් ශක්තිමත් කර ගනු ඇත. සංස්කෘතිය තුළ හැදීවැඩුණු දරුවන්ට මෙම බල ක්‍රීඩා සම්බන්ධතාව තේරුම් ගැනීමට නොහැකි විය හැකි නමුත් ඔවුන් එම බල සම්බන්ධතාව කෙරෙහි අනුකූලවීමට ඉගෙන ගෙන තිබේ.

නිගමනය

පාසල යනු පොදු අවකාශයක් වන අතර, එය බලය භාවිත කිරීම (බලහත්කාරයෙන් තොරව) ඇතළු විවිධ මාධ්‍යයන් හරහා අන් අයගේ හැසිරීම පාලනය කිරීමට හා තීරණය කිරීමට සමහර පුද්ගලයන් දිරිමත් කරනු ලැබේ. මේ අනුව පාසල යනු කුමන පැතිකඩකින් විමර්ශනය කළ ද ප්‍රකට නොවන චින්තන ක්‍රමයකට සේවය කිරීමේ මෙවලමක් ලෙස හැඳින්විය හැකිය. එහි ස්වභාවය පරිවර්තනය කිරීම පහසු නැත. වෙනත් ආකාරයකින් සමාජානුයෝජනය වී ඇති, පිටස්තරයකු මෙම බලසම්බන්ධතා තේරුම් ගැනීමට හෝ සහභාගි වීමට අකමැති වීමට ඉඩ ඇත. ඒ අනුව පවතින අධ්‍යාපන පද්ධතිය ශිෂ්‍යයන්ගේ ප්‍රජානන ක්ෂේත්‍රය සංවර්ධනය කරන්නේ යැයි තර්ක නැගුණ ද ඊට වඩා එය බලසම්බන්ධතා පවත්වා ගෙන යාමට ක්‍රියාත්මක වන බවට ඕනෑ තරම් සාධක තිබේ. මේ නිසා, පාසල් පද්ධතිය මීට වඩා අව්‍යාජ ස්වයං පාලනයක් කෙරෙහි අවධානය යොමු කළ යුතු අතර ඒ සඳහා ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදී හා පුරවැසි අයිතිවාසිකම් පිළිබඳ මහජන විවාද දිරිමත් කළ යුතුය. සමාජානුයෝජනය දිරිමත් කිරීම වෙනුවෙන් පාසල හුදෙක් පීඩනයේ මෙවලමක් ලෙස ක්‍රියාත්මක වුවහොත්, එය ආගමික සංස්ථාව හා පවුල යන සම්ප්‍රදායික සමාජානුයෝජන නියෝජිතායතන මෙන්ම අභාවයට පත් විය හැකිය.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ නාමාවලිය

1. Bourdieu, P., & Passeron, J. (1977). Reproduction in education, society, and culture. Beverly Hills, CA: Sage.

2. Bowles, S., & Gintis, H. (1976). Schooling in capitalist America: Education reform and the contradictions of economic life. New York: Basic Books.
3. Comer, J.P. (1988). Educating poor minority children. Scientific American, 259(5).
4. Counts, George S. Dare the School Build a New Social Order? Carbondale, Ill.: Southern Illinois University Press, 1932.
5. Foucault, M. „Truth and Power, in, The History of Sexuality, Volume 1: An Introduction, trans. Robert Hurley (New York: Vintage, 1978)
6. Foucault, M. „Afterword: The Subject and Power, in Hubert Dreyfus and Paul Rabinow, Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics, 2nd edn (Chicago: University of Chicago Press, 1983)
7. Foucault, M. „The Ethic of Care for the Self as a Practice of Freedom, in James Bernauer and David Rasmussen (eds) The Final Foucault (Cambridge, MA: MIT Press, 1988)
8. Foucault, „Politics and Ethics: An Interview, in Paul Rabinow (ed.) The Foucault Reader (New York: Pantheon, 1984)
9. Grant, C. A., & Sleeter, C. E. (1988). Race, class and gender and abandoned dreams. Teacher College Record.
10. Hirsch, E.D., Jr. (1996). The schools we need. New York: Doubleday. Lee, V., & Bryk, T. (1988). Curriculum tracking as mediating the social distribution of high school achievement. Sociology of Education.
11. International Journal of Humanities and Social Science Vol. 3 No. 1; January 2013, 228.
12. Power and Conformity in Today's Schools Justin Saldana, PhD Associate Professor 1950 Third Street La Verne, CA 91750, USA,
13. J. Karabel & A. H. Halsey (1998.), Power and ideology in education. New York: Oxford University Press.
14. N. Erevelles Disability and Difference in Global Contexts Palgrave Macmillan US 2000.

15. N. Ray Hiner, The Cry of Sodom Enquired Into: Educational Analysis in Seventeenth-Century New England. History of Education Quarterly, Vol. 13, No. 1 (Spring, 1973)

16. Oakes, J. (1985). Keeping track: How schools structure inequality. New Haven, CT: Yale University Press.

17. PEDRO A. NOGUERA 1995 Preventing and Producing Violence: A Critical Analysis ofResponses to School Violence University of Calijbrnia at Berkeley.

18. Slavin, R., & Madden, N. (2001). One million children: Success for All. Thousand Oaks, CA:Corwin. Sizer, T.R. (1992). Horace's school: Redesigning the American high school. New York: HoughtonMifflin.

19. Torres, C. A. (1998). Education, Power , and Personal Biography: Dialogues with Critical Educators. New York: Routledge.

20. Zeichner, K.M. & Tabachnick, B.R. (1985) The development of teacher perspectives: social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. Joumal of Education for Teaching.

21. Zeichner, K.M. (1990) Changing directions in the practicum: looking ahead to the 1990s. Joumal of Education for Teaching.

Web

1. http://youthjusticenc.org/download/education-justice/prevention-intervention alternatives/Preventing%20and%20Producing%20 Violence:%20A%20Critical%20Analysis%20of%20Responses%20 to%20School%20Violence.pdf Harvard Educational Reviezv