ಪಠ್ಯಕ್ರಮ

ಮೂಲ : ಹರ್ಸ್ಟ್ ಮತ್ತು ಪೀಟರ್ಸ್ | ಅನುವಾದ ಎಸ್. ಎನ್. ಗಣನಾಥ

ಪೀಠಿಕೆ

ಸಮಂಜಸವಾಗಿ ಯೋಜಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಯಾವುದೇ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಆಚರಣೆ ಎದುರುಗೊಳ್ಳಲೇಬೇಕಾದ ಎರಡು ತಾರ್ಕಿಕ ಬೇಡಿಕೆಗಳನ್ನು ಹಿಂದಿನ ಎರಡು ಅಧ್ಯಾಯಗಳು ಮುನ್ನೆಲೆಗೆ ತಂದಿವೆ. ಮೊದಲನೆಯದು ಅನಿವಾರ್ಯ: ಈ ಪ್ರಯತ್ನದಸಂಸ್ಥೆಯ ಗುರಿಗಳು ಮತ್ತು ಉದ್ದೇಶಗಳನ್ನು ಹೇಗಾದರೂ ಮಾಡಿ ನಿರ್ಧರಿಸುವುದು. ಎರಡನೆಯದಾಗಿ - ಇದು ನಿರ್ಣಾಯಕ ವಿಷಯ - ಪ್ರಗತಿಪರರು ಸಾಧಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಿರುವ ಕೇಂದ್ರೀಕೃತ ಗುರಿಗಳ ಸ್ವರೂಪವನ್ನು ನಾವು ಕೂಲಂಕಷವಾಗಿ ಪರೀಕ್ಷಿಸಿದರೆ, ಅವು, ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಮನೋಭಾವದವರು ಸಾಧಿಸಲು ಬಯಸುವ ಉದ್ದೇಶಗಳಂತೆಯೇ ಇದ್ದು; ಅನುಭವ, ಅರಿವು ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನಗಳ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ವಿಧಾನವೆಂದು ನಾವು ಅಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಕರೆಯುವ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಮೂಲಭೂತ ಸ್ವರೂಪಗಳ ಅರ್ಜನೆಗೆ ಅವಶ್ಯವಾಗಿ ಸಂಬಂಧಿಸಿದೆಯೆಂದು ನಮಗೆ ತಿಳಿದುಬರುತ್ತದೆ.

ಇವುಗಳಲ್ಲಿ ಮೊದಲನೆಯ ಬೇಡಿಕೆಯ ಬೆನ್ನತ್ತಿ ಹೋಗುವುದು ಈ ಪುಸ್ತಕದ ಆಶಯವಲ್ಲವೆಂದು ಮೊದಲೇ ಸ್ಪಷ್ಟಪಡಿಸಿಯಾಗಿದೆ. ಶಿಕ್ಷಣ, ಈ ಬಗೆಯ ನಿರ್ಧಾರಗಳನ್ನು ಅನಿವಾರ್ಯಗೊಳಿಸುತ್ತದೆಯೇ ಎನ್ನುವುದು ಒಂದು ತಾತ್ವಿಕ ಪ್ರಶ್ನೆಯೇನೋ ಹೌದು. ಆದರೆ ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ ಆ ಬಗೆಯ ನಿರ್ಧಾರಗಳನ್ನು ಕೇವಲ ತಾತ್ವಿಕ ಚಿಂತನೆಗಳ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಮಾಡಲಾಗದು. ಮನೋವೈಜ್ಞಾನಿಕ, ಸಾಮಾಜಿಕ, ಆರ್ಥಿಕ ಹಾಗೂ ಇತರೆ ಅಂಶಗಳು ಅಷ್ಟೇ ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತವೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಪ್ರಸ್ತುತ ತಾತ್ವಿಕ ಸಂಗತಿಗಳು ನಮ್ಮ ಮುಖ್ಯ ಕಾಳಜಿಗಳಾಗಿದ್ದು ಎರಡನೆಯ ಬೇಡಿಕೆಯು ಈ ಸ್ವರೂಪದ್ದಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಹಾಗಾಗಿ ಅದರ ಮಹತ್ವವನ್ನು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಯೋಜನೆಯ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಪರಿಶೋಧಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ.

1 ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಉದ್ದೇಶಗಳು

a ಉದ್ದೇಶಗಳ ಅಗತ್ಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಬಯಸುವ ಗುರಿಗಳನ್ನು - ಅವು ಯಾವುವೇ ಆಗಿರಲಿ, ಅವನ್ನು ತಲುಪಲು ಬೇಕಿರುವ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮ ಅಥವಾ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಸಮೂಹವನ್ನು ಗುರುತಿಸಲು ನಾವು 'ಪಠ್ಯಕ್ರಮ' ಪದವನ್ನು ಬಳಸುತ್ತೇವೆ. ಹಿಂದಿನ ವಾದವನ್ನೇ ವಿಸ್ತರಿಸಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಉದ್ದೇಶಗಳನ್ನು ಸ್ಪಷ್ಟಗೊಳಿಸುವ ತನಕ ಯಾವುದೇ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಸಂಪೂರ್ಣ ಅಥವಾ ಭಾಗಶಃ ಯೋಜನೆಯು ಒಂದು ಅಸಂಬದ್ಧ ತಾರ್ಕಿಕತೆ ಎಂದೇ ತೋರುತ್ತದೆ. ಈ ಸ್ತರದಲ್ಲಿ ಗುರಿಗಳ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಹೇಳಿಕೆಗಳನ್ನು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ವಿಶದವಾಗಿ ನಿರ್ದೇಶಿಸಬಹುದಾದ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಉದ್ದೇಶಗಳ ಹೇಳಿಕೆಗಳನ್ನಾಗಿ ಪರಿವರ್ತಿಸಬೇಕಿದೆ. ಇಂಥ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವಿವರಗಳು ಸುಲಭವಲ್ಲ ಮತ್ತು ಇದನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸಬಹುದಾದ ಯಾವುದೇ ಸರ್ವವಿದಿತ ವಿಭಾಗೀಕರಣ . ಬಿ. ಎಸ್. ಬ್ಲೂಮ್ (B.S.Bloom) ಮತ್ತವರ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳು ಪ್ರಕಟಿಸಿರುವ ಖ್ಯಾತ ಕೃತಿ "Taxonomy of Educational Objectives", ಸಮಗ್ರ ಯೋಜನೆಯ ಒಂದು ಪ್ರಮುಖ ಹೆಜ್ಜೆಯಾಗಿದ್ದು ಅದರ ಎರಡು ಸಂಪುಟಗಳು ಈಗಾಗಲೇ ಪ್ರಕಟವಾಗಿವೆ. ಅದು ಇಡೀ ಕ್ಷೇತ್ರವನ್ನು ಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ, ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಹಾಗೂ ಮನೋದೈಹಿಕ ವಲಯಗಳನ್ನಾಗಿ ವಿಭಾಗಿಸಿ, ಪ್ರತಿ ವಲಯದಲ್ಲೂ ಅನುಸರಿಸಬಹುದಾದ ಉದ್ದೇಶಗಳ ವಿಸ್ತೃತ ಶ್ರೇಣಿಯನ್ನು ತಯಾರಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನವನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ. ಉದಾಹರಣೆಯಾಗಿ ಹೇಳಬೇಕೆಂದರೆ ಮಾಹಿತಿಯ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವಿಷಯಗಳು, ಪಾರಿಭಾಷಿಕ ಪದಗಳು, ರೂಢಿಗಳು, ವರ್ಗೀಕರಣ ಮತ್ತು ಸಾಮಾನ್ಯೀಕರಣದ ಜ್ಞಾನವನ್ನು; ಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ವಲಯದಲ್ಲಿನ ವರ್ಗೀಕರಣವು ಪಟ್ಟಿಮಾಡುತ್ತದೆ. ಬೇರೆ ಬೇರೆ ವಿಧದ ಕೌಶಲಗಳು ಮತ್ತು ಬೌದ್ಧಿಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಲಾಗಿದೆ. ಭಾವನಾತ್ಮಕ ವಲಯದಲ್ಲಿ ಬೇರೆ ಬೇರೆ ವಿಧದ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಾತ್ಮಕ ಸ್ಪಂದನೆಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಲಾಗಿದ್ದು ಅವು ಕೇವಲ ಮೌನಸಮ್ಮತಿಯಿಂದ ಪ್ರಾರಂಭವಾಗಿ ಆನಂದದ ಅನುಭವ ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯೀಕರಣದ ಪ್ರಕಾರಗಳ ವರ್ಗಗಳವರೆಗೂ ಸಾಗುತ್ತವೆ. ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಈ ಪ್ರಯತ್ನ ಉಪಯುಕ್ತ ಎಂದು ಭಾವಿಸಬಹುದಾದರೂ, ವಿಭಾಗಿಸಬಹುದಾದ ವಿವಿಧ ಉದ್ದೇಶಗಳ ನಡುವಿನ ಮೂಲಭೂತ ಮತ್ತು ಅತ್ಯಗತ್ಯ ಸಂಬಂಧಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಸೂಕ್ತ ಅರಿವನ್ನು ಇದು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಪಾರಿಭಾಷಿಕ ಪದಗಳ ಅರಿವನ್ನು; ಅನುಭವಜನ್ಯ ವಾಸ್ತವಾಂಶಗಳ ಅರಿವು ಅಥವಾ ವರ್ತನೆಯ ನಿಯಮದ ಸ್ವೀಕಾರಕ್ಕಿಂತಲೂ ಖಂಡಿತವಾಗಿ ಬೇರೆಯದೇ ಪ್ರಕಾರದ್ದೆಂದು ತಿಳಿಯಬಹುದು. ಆದರೆ, ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಗೋಚರಿಸುವುದೇನೆಂದರೆ, ಯಾವುದೇ ದತ್ತ (given) ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಈ ವರ್ಗೀಕರಣಗಳಲ್ಲಿನ ಒಂದರ ಸಾಧನೆಯು, ಇತರೆ ವರ್ಗಗಳ ಸಾಧನೆಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿರಬಹುದು; ಅದು ಅನಿವಾರ್ಯವೂ ಆಗಿರಬಹುದು. ಹವಾಮಾನದ ಬಗೆಗಿನ ಆಳವಾದ ಜ್ಞಾನವು; ಆ ವಿಷಯಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ವಿಶಿಷ್ಟ ಪಾರಿಭಾಷಿಕ ಪದಗಳ ಅರಿವನ್ನು ಬೇಡುತ್ತದೆ. ಹಾಗೆಯೇ ವರ್ತನೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಕೆಲವು ನಿಯಮಗಳನ್ನು ಒಪ್ಪುವುದು, ಸಂಬಂಧಿತ

ವಾಸ್ತವಾಂಶಗಳ ಅರಿವಿನ ಆಧಾರದಲ್ಲಿ ಮಾತ್ರ ನ್ಯಾಯಸಮ್ಮತವಾಗುತ್ತದೆ.. ಹಾಗಾಗಿ ನಾವು ಅನುಸರಿಸಲು ಬಯಸುವ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಉದ್ದೇಶಗಳನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುವಾಗ, ಪರಸ್ಪರ ಪ್ರತ್ಯೇಕತೆಯೊಂದಿಗೆ ವರ್ಗೀಕರಿಸಬಹುದಾದ ಸ್ವತಂತ್ರ ಘಟಕಗಳೆಂದು ಅವನ್ನು ನಾವು ಭಾವಿಸುವುದು, ಅವುಗಳನ್ನು ಸಾಕಾರಗೊಳಿಸಬಹುದು ಎಂದು ಗ್ರಹಿಸುವುದೂ ತಪ್ಪಾಗುತ್ತದೆ. ಇದನ್ನು ಇನ್ನೊಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲೂ ಆಲೋಚಿಸಬಹುದು. ಶಿಕ್ಷಣ ಕ್ಷೇತ್ರವು ನಿಖರವಾಗಿ ಗುರುತಿಸಿ ಅಪಾರ ಕಾಳಜಿ ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಿರುವ, ಮತ್ತು ಇವೆಲ್ಲಕ್ಕೂ ಮೂಲಭೂತವಾಗಿರುವ ಪ್ರಶ್ನೆ, " ಮಾನವ ಸಾಧಿಸಿರುವ ವಿಶಿಷ್ಟ , ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಅನುಭವಗಳ ಹಾಗೂ ತಿಳಿವಳಿಕೆಯ ಮಾದರಿಯನ್ನು ಮುಟ್ಟಲು ಬೇಕಿರುವ ಮನಸ್ಥಿತಿ". ಇದರ ವಿಸ್ತೃತ ಚರ್ಚೆಯನ್ನು ಅಧ್ಯಾಯ 3ರಲ್ಲಿ ಕಾಣಬಹುದು. ತೃಪ್ತಿಕರ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಯೋಜನೆಗೆ ಬೇಕಿರುವುದು, ನಮಗೆ ಆಸಕ್ತಿಯಿರುವ ಉದ್ದೇಶಗಳ ನಡುವೆ ಇರುವ ಸಂಬಂಧಗಳ ಸಂರಚನೆ ಅಥವಾ ವಿನ್ಯಾಸದ ಬಗೆಗಿನ ಅರಿವು. ಉದ್ದೇಶಗಳನ್ನು ಈ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಹೊಂದಿಸುವುದು ಅತ್ಯಂತ ಸಂಕೀರ್ಣ ತಾತ್ವಿಕ ನಡೆಯಾಗಿದ್ದು, ಅಂಥ ಪ್ರಯತ್ನವು ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆ ಮತ್ತು ತತ್ವಶಾಸ್ತ್ರದಲ್ಲಿನ ವಿಸ್ತೃತ ಮತ್ತು ಹೆಚ್ಚು ವಿಶ್ಲೇಷಣಾತ್ಮಕ ಕಾರ್ಯವನ್ನು ಬೇಡುತ್ತದೆ. ಇದರಲ್ಲಿ ಯಾವುದನ್ನೂ ಇನ್ನೂ ಮಾಡಲಾಗಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ಈಗಿರುವ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯಲ್ಲಿ ಒಂದೆರಡು ತಾತ್ಕಾಲಿಕ ಸಾಮಾನ್ಯ ನಿರ್ಣಯಗಳಿಗೆ ಬರಬಹುದೆನಿಸುತ್ತದೆಯಲ್ಲದೆ, ಅವು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಕುರಿತಾದ ನಿರ್ಧಾರಗಳಿಗೆ ನಿಜಕ್ಕೂ ಬಹುಮುಖ್ಯ ಅಂಶಗಳಾಗಿವೆ.

ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ, ಸೃಜನಶೀಲತೆ ಮತ್ತು ಗಂಭೀರ ಚಿಂತನೆಯಂತಹ ಎಲ್ಲಾ ಸೂಕ್ಷ್ಮಾಭಿರುಚಿಯ ಉದ್ದೇಶಗಳ ಹಿಂದೆ ವಸ್ತುನಿಷ್ಠ ಅನುಭವ, ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಅರಿವಿನ ಸಾಧನೆಗಳು ಅಂತರ್ನಿಹಿತವಾಗಿರುವುದು (underlying) ಅನಿವಾರ್ಯ ಎಂದು ವಾದಿಸಲಾಗಿದೆ. ಇದನ್ನು ಒಪ್ಪುವುದಾದರೆ, ತಾರ್ಕಿಕವಾಗಿ ಎಲ್ಲರ ಮೂಲಭೂತ ಉದ್ದೇಶಗಳು ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಎನ್ನಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ನಂತರ ಅದರ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ, ಅದರಿಂದ ಅಥವ ಅದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಉಳಿದವುಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸತಕ್ಕದ್ದು. ಆಯಾ ವಿಷಯಕ್ಕೆ (ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಅಣುವಿಜ್ಞಾನ,) ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ತಾರ್ಕಿಕ ನೆಲೆಗಳು ಇದ್ದಾಗ ಮಾತ್ರ ವ್ಯಕ್ತಿಯು ಸೃಜನಾತ್ಮಕ ಅಥವ ವಿಶ್ಲೇಷಣಾತ್ಮಕವಾಗಿರಲು ಸಾಧ್ಯ. ಒಬ್ಬರು ಮತ್ತೊಬ್ಬರನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಂಡಾಗಲೇ ಅವರ ಬಗ್ಗೆ ಕಾಳಜಿಯನ್ನು ಹೊಂದಲು ಇಲ್ಲವೇ ಅವರ ಒಳಿತಿಗಾಗಿ ಕ್ರಿಯಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಪ್ರಯತ್ನಿಸಲು ಸಾಧ್ಯ. ಸೌಂದರ್ಯೋಪಾಸನೆಯನ್ನು ದೊರಕಿಸುವ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳಿಲ್ಲದೆ, ಕಲೆಗಳನ್ನು ಆನಂದಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಅದಕ್ಕೆ ಬೆಲೆ ಕಟ್ಟುವುದು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ., ಹಾಗಾಗಿ ಉದ್ದೇಶಗಳ ಮೂಲಭೂತ ಸಂರಚನೆಯು ವಸ್ತುನಿಷ್ಠ ಅನುಭವ ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನದ ಪರಿಧಿಯೊಳಗೇ ಇರುವಂತೆ ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ. ಒಂದು ವೇಳೆ ನಾವು ಇಲ್ಲಿ ಸಾಧನೆಗಳ ನಡುವಿನ

ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಪೋಣಿಸುವ ಕೆಲಸವನ್ನು ಮಾಡುವುದಾದರೆ, ಆಗ ಇವುಗಳಿಂದ ಈ ವಿಷಯಗಳ ಸುತ್ತಲೂ ಬೆಳೆದಿರುವ ಸಂಕೀರ್ಣ ವಿನ್ಯಾಸವನ್ನು ಕಡೆಗಾದರೂ ಗ್ರಹಿಸುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಪ್ರಗತಿಯ ಭರವಸೆ ಇದೆ. ಹಾಗಾದರೆ, ವಸ್ತುನಿಷ್ಠ ಅನುಭವ ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನಕ್ಕೆ ಅಗತ್ಯವಾಗಿ ಬೇಕಿರುವ ಮೂಲ ಸಾಧನೆಗಳು ಯಾವುವು? ಈ ಕ್ಷೇತ್ರದೊಳಗಿನ ಸಂರಚನೆಯು ಯಾವ ಸ್ವರೂಪದ್ದು?

b ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಅನುಭವಗಳ ಮಾರ್ಗ

ಸಂಬದ್ಧ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಆಳವಾಗಿ ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳದಿದ್ದರೆ ಯಾವುದೇ ಜ್ಞಾನ ಅಥವಾ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಪಡೆಯುವುದು ಅಸಾಧ್ಯ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಮೊದಲು ಗಮನಿಸಬೇಕು. ನಂತರ, ಕೆಲವು ವಿಧದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳ ಬಳಕೆಯನ್ನು ಅವಶ್ಯವಾಗಿ ಒಳಗೊಂಡ ಅನುಭವ ಮತ್ತು ಚಿಂತನೆಗಳು, ಸಾರ್ವಜನಿಕ ವಲಯದಲ್ಲಿ ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳಲ್ಪಟ್ಟವುಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದ್ದಾಗ ಮಾತ್ರ ನಾವು ಆಸಕ್ತರಾಗಿರುವ ಸಾಧನೆಗಳು ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತವೆ. ಹಂಚಿಕೊಂಡ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು ಇಲ್ಲದಿದ್ದರೆ ವಾಸ್ತವ ಮತ್ತು ಕಲ್ಪನೆ, ಸತ್ಯ ಮತ್ತು ಮಿಥ್ಯೆಗಳ ನಡುವಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸವು ಕಾಣುವುದಿಲ್ಲ. ಎಲ್ಲೆಲ್ಲಿ ಅನುಭವ ಮತ್ತು ಚಿಂತನೆಗಳ ವರ್ಗೀಕರಣ ಮತ್ತು ವಿಭಾಗೀಕರಣ ಇದೆಯೋ ಅಲ್ಲಿ ಮಾತ್ರ ನಾವು ಅದರೊಳಗೆ ವಸ್ತುನಿಷ್ಠತೆಯನ್ನು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಬಹುದಾಗಿದೆ. ಆದರೆ ನಮ್ಮ ಕಲ್ಪನೆಯ ವಸ್ತುನಿಷ್ಠತೆಗೆ ಕೇವಲ ಹಂಚಿಕೊಂಡಿರುವ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು ಸಾಲುವುದಿಲ್ಲ. ಅದನ್ನು ತಿಳಿದಿರುವ ಅಥವ ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಂಡಿರುವ ಮತ್ತು ಅನುಭವಿಸಿರುವುದರ ಕುರಿತಾದ ಧೃಡೀಕರಣಕ್ಕಾಗಿ ಆ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳೊಂದಿಗೆ ವಸ್ತುನಿಷ್ಠ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು ಸಂಪರ್ಕಿತಗೊಂಡಿರತಕ್ಕದ್ದು. ಇಂಥ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಿಗೆ ಉದಾಹರಣೆಯೆಂದರೆ, ವಿಜ್ಞಾನದ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಅವಲೋಕನ (observation) ಆಧಾರಿತ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು ; ವಸ್ತುನಿಷ್ಠ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು ವಿಜ್ಞಾನದಲ್ಲಿ ಮಾತ್ರ ಸಾಧ್ಯ ಎಂದು ನಾವು ಹೇಳುತ್ತಿಲ್ಲ. ಪ್ರಮುಖ ವಿಷಯವೆಂದರೆ, ಅಂಗೀಕೃತ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳ ಹೊರತಾಗಿ ವಸ್ತುನಿಷ್ಠ ನಿರ್ಣಯಗಳ ಸಾಧ್ಯತೆ ಇಲ್ಲದಾಗ್ಯೂ, ಅಂತಹ ನಿರ್ಣಯಗಳು ಮುಂದಿನ ಒಪ್ಪಂದಗಳ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರಲಾರವು. ಬಳಸಿರುವ ಪದಗಳ ಅರ್ಥದ ಬಗ್ಗೆ ನಮ್ಮೆಲ್ಲರಿಗೂ ಸಹಮತವಿರುವುದರಿಂದಲೇ ನಮಗೆ "ಬೃಹತ್ ಲಂಡನ್ ಪ್ರದೇಶದಲ್ಲಿ ಅಂದಾಜು ಅರ್ಧ ಕೋಟಿ ಜನರಿದ್ದಾರೆ" ಎನ್ನುವಂಥ ವಾಕ್ಯ ಅರ್ಥವಾಗುತ್ತದೆ. ಆ ವಾಕ್ಯ ಸತ್ಯವೋ ಅಲ್ಲವೋ ಎನ್ನುವ ಸಂಗತಿ ಪರಸ್ಪರ ಸಹಮತದ ಪ್ರಶ್ನೆಯಲ್ಲ. ವಸ್ತುನಿಷ್ಠ ಪರೀಕ್ಷೆಯಿಂದ ಮಾತ್ರ ಆ ವಿಷಯವನ್ನು ತೀರ್ಮಾನಿಸಲು ಸಾಧ್ಯ. ಈ ಹೇಳಿಕೆಯ ಬಗ್ಗೆ ನಮ್ಮ ನಡುವೆ ಉಂಟಾಗುವ ಸಹಮತ ಏನೇ ಆಗಿರಲಿ, ಅದು ನಮ್ಮ ನಿರ್ಧಾರಕ್ಕೆ ಮಾತ್ರವೇ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ವಿಚಾರವಲ್ಲ. ; ಬದಲಾಗಿ ಅದು ನಿಜಕ್ಕೂ ಹಾಗಿರುವುದರಿಂದ ಅದು ನಮ್ಮ ಮೇಲೆ ಹೇರಲ್ಪಡುತ್ತದೆ. ಜಗತ್ತಿನ ಬಗೆಗಾಗಲೀ, ದೇವರ ಅಸ್ತಿತ್ವದ) ಬಗೆಗಾಗಲೀ, ಒಂದು ಕಲಾಕೃತಿಯ ಗುಣಮಟ್ಟದ

ಬಗೆಗಾಗಲೀ ಇಲ್ಲವೇ ಒಂದು ನೈತಿಕ ಕ್ರಿಯೆಗಾಗಲೀ ಅದು ಜಗತ್ತಿನಲ್ಲಿ ನಿಜಕ್ಕೂ ಹೇಗಿದೆ ಎನ್ನುವುದರ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಮಾತ್ರ ನಿರ್ಧರಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಹಾಗಾಗಿ, ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಸಮಗ್ರವಾಗಿ ಮತ್ತು ಆಳವಾಗಿ ಅರಿತುಕೊಂಡ ನಂತರ ಮಾತ್ರ ಆ ಉದ್ದೇಶದ ಅನುಭವ ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಕರಗತ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ಇದು ಹೀಗಿದ್ದರೆ, ನಾವು ಬೆನ್ನು ಹತ್ತಿರುವ ಉದ್ದೇಶಗಳ ಮೂಲ ಸಂರಚನೆಯು ಮಾನವನು ಇಲ್ಲಿಯವರೆಗೆ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಗೊಳಿಸಿದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳ ಹಾಗೂ ಅವುಗಳ ಸಂಬಂಧಿತ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳ ಸಂಗ್ರಹದೊಳಗಿರತಕ್ಕದ್ದು.

ಈ ಸಂರಚನೆಯನ್ನು ಹುಡುಕುವಾಗ, ನಾವು ಬೋಧಿಸಲು ಬಯಸುವ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳ ನಡುವೆ ಇರುವ ಸಂಬಂಧಗಳ ವಿವರಗಳನ್ನು ಇಲ್ಲಿ ಚರ್ಚಿಸುವುದು ಸೂಕ್ತವಲ್ಲ ; ಏಕೆಂದರೆ ಇಲ್ಲಿ ನಮ್ಮ ಕಾಳಜಿಯಿರುವುದು, ಒಟ್ಟಾರೆ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಯೋಜನೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಈ ಗಮನಾರ್ಹ ಸಂಬಂಧಗಳ ಸ್ಥೂಲ ರೂಪುರೇಷೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಮಾತ್ರ. ಈ ಸಾಮಾನ್ಯ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ನಮಗೆ ನಿಜಕ್ಕೂ ತಿಳಿಯಬೇಕಾಗಿರುವುದು; ವಸ್ತುನಿಷ್ಠ ಅನುಭವ ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನದ ವಲಯವು ಅಂತರಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿರುವ ಅನೇಕ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳ ಸಂಕೀರ್ಣ ಮೊತ್ತ ಇರಬಹುದು. ಅದು ಬಹುಶಃ ಏಕತೆಯ ಸ್ವರೂಪದ್ದು. ಒಂದೇ ವಿಸ್ತಾರವಾದ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿದ್ದು ಪರಸ್ಪರ ಹೋಲಿಕೆ ಇರುವ ಅನೇಕ ಅನುಭವ ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನಗಳ ಸಮ್ಮಿಳನವೇ ಅಥವಾ ಅದಕ್ಕೆ ಬೇರಾವುದೋ ಆಂತರಿಕ ವಿನ್ಯಾಸ / ರೂಪವುಳ್ಳ ಇರಬಹುದಾದ ಸಾಧ್ಯತೆ. ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಗೆ ಉತ್ತರಿಸಬೇಕಾದರೆ, ನಮಗೆ ಲಭ್ಯವಿರುವ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಗಳ ಹಲವು ಸ್ವರೂಪಗಳಲ್ಲಿ ಅಂತರ್ಗತವಾಗಿರುವ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸಬೇಕಾದ ಅಗತ್ಯವಿದೆ; ಜೊತೆಗೆ ಇವುಗಳೊಂದಿಗೆ ಸಹಯೋಗಿಯಾಗಿರುವ ವಸ್ತುನಿಷ್ಠ ಶೋಧನೆಗಳ ಬಗೆಗಿನ ಗಂಭೀರ ಸಮರ್ಥನೆಗಳ ಪರೀಕ್ಷೆ ಕೂಡ ಅಗತ್ಯ. ಈ ಬಗೆಯ ಪರೀಕ್ಷಣವನ್ನು ಇಲ್ಲಿ ಕೈಗೊಳ್ಳುವುದು ಕಷ್ಟಸಾಧ್ಯ; ಅದಕ್ಕಾಗಿ ಓದುಗರಿಗೆ ನಾವು ಬೇರೆಡೆಗೆ ಮಾರ್ಗನಿರ್ದೇಶನ ಮಾಡಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿನ ಬಹುಪಾಲು ಕೆಲಸಗಳು ವಿವಾದಾಸ್ಪದವಾಗಿವೆಯಾದರೂ, ಮೂಲಭೂತವಾಗಿ ತಮ್ಮ ಸ್ವರೂಪದಲ್ಲಿ ಭಿನ್ನವಾಗಿರುವ ಅನುಭವ ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನದ ಪ್ರಕಾರಗಳ ವ್ಯತ್ಯಾಸಾತ್ಮಕತೆಯ (differentiation) ಸೂಚನೆಯನ್ನು ನೀಡುವಂತೆ ನಮಗೆ ತೋರುತ್ತದೆ.

ಸಂಬಂಧಿತ ವಿವರವಾದ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಒಟ್ಟು ಏಳು ಕ್ಷೇತ್ರಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಿವೆ. ಅವುಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಕ್ಷೇತ್ರವು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ರೀತಿಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳ ಬಳಕೆಯನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದ್ದು, ಅದರ ವಸ್ತುನಿಷ್ಠ ಸಮರ್ಥನೆಗಳಳ ವಿಶೇಷ ರೀತಿಯ ಪರೀಕ್ಷೆಯನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ. ಇದನ್ನು

ಉದಾಹರಣೆಯಿಂದ ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಸುಲಭ. ಔಪಚಾರಿಕ ತರ್ಕಶಾಸ್ತ್ರ ಮತ್ತು ಗಣಿತಶಾಸ್ತ್ರವು ಒಂದು ಸಾಮಾನ್ಯ ಅಮೂರ್ತ ರೀತಿಯ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಹೊರತೆಗೆಯುವ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತವೆ; ಆದರೆ ಸ್ವತಸ್ಸಿದ್ಧ (axiom)ವ್ಯವಸ್ಥೆಯೊಳಗಿನ ಅನುಮಾನಿಸುವಿಕೆಯು (deducibility) ಸತ್ಯದ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಪರೀಕ್ಷೆಯಾಗಿದೆ. ಮತ್ತೊಂದೆಡೆ, ಭೌತಿಕ ವಿಜ್ಞಾನವು ಸಹ ಸತ್ಯದ ಅನ್ವೇಷಣೆಯಲ್ಲಿಯೇ ತೊಡಗಿದ್ದು ಅಂತಿಮ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯಲ್ಲಿ, ಇಂದ್ರಿಯಗಳಿಂದ ವೀಕ್ಷಿಸಲ್ಪಡುವ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಿಂದಾಗಿ ಗೆಲ್ಲುತ್ತದೆ ಇಲ್ಲವೇ ಸೋಲುತ್ತದೆ. ವಿಜ್ಞಾನದಲ್ಲಿ ಅಂತರ್ಗತವಾಗಿರುವ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು ಅಮೂರ್ತವಾಗಿದ್ದರೂ, ವಿಜ್ಞಾನವು ಅಸಂದಿಗ್ಧವಾಗಿ ಕಣ್ಣಿಗೆ ಕಾಣುವ, ಕಿವಿಯಿಂದ ಕೇಳಿದ, ಸ್ಪರ್ಶದಿಂದ ಅನುಭವಿಸಿದ ಅಥವ ನಾಸಿಕದಿಂದ ಆಘ್ರಾಣಿಸುವ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಬಳಸುತ್ತದೆ; ಏಕೆಂದರೆ ಅವುಗಳು ಸಂವೇದನಾಶೀಲ ಪ್ರಪಂಚದ ಅರಿವು ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿವೆ. ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಭೌತಿಕ ಜಗತ್ತಿನ ಅನುಭವದಿಂದ ವಿಭಿನ್ನವಾಗಿರುವುದನ್ನು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಗುರುತಿಸಲು ಬೇಕಿರುವುದು ನಮ್ಮ ಮತ್ತು ಇತರರ ಮನಸ್ಸಿನ ಕುರಿತಾದ ನಮ್ಮ ಅರಿವು ಮತ್ತು ಪರಿಜ್ಞಾನ. ಪರಸ್ಪರ ಒಡನಾಟ ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನಕ್ಕೆ ಬಹುಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಬೇಕಿರುವ 'ನಂಬುವುದು', 'ನಿರ್ಧರಿಸುವುದು', 'ಇಚ್ಛಿಸುವುದು', 'ಬಯಸುವುದು', 'ಕ್ರಿಯಾಶೀಲತೆ', 'ಆಶಿಸುವುದು' ಮತ್ತು 'ಆಸ್ವಾದಿಸುವುದು' ಮೊದಲಾದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು ನೇರವಾಗಿ ಇಂದ್ರಿಯಗಳ ವೀಕ್ಷಣೆಗಳಿಗೆ ತೆರೆದುಕೊಳ್ಳುವುದಿಲ್ಲ. ಅನುಭವಗಳಿಂದ ನೇರವಾಗಿಯಂತೂ ನಿಷ್ಕರ್ಷೆಗೊಳ್ಳುವುದಿಲ್ಲ . ವಾಸ್ತವವಾಗಿ, 'ವೀಕ್ಷಣೆಯಿರದೆ ಪಡೆದ ಜ್ಞಾನ' ಎಂಬ ನುಡಿಗಟ್ಟನ್ನು ಈ ವಿಷಯವನ್ನು ವಿವರಿಸಲೆಂದೇ ಸೃಷ್ಟಿಸಲಾಗಿದೆ. ಈ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿನ ನಮ್ಮ ವಸ್ತುನಿಷ್ಠ ತೀರ್ಮಾನಗಳಿಗೆ ಆಧಾರ ಯಾವುದು ಎನ್ನುವುದರ ಸರಿಯಾದ ಸ್ವರೂಪವು ಇನ್ನೂ ಸಮರ್ಪಕವಾಗಿ ಅರ್ಥವಾಗಿಲ್ಲ; ಆದರೆ ಬೇರೆ ತರಹದ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳ ಮಟ್ಟಕ್ಕೆ ಅವುಗಳನ್ನು ಇಳಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನ ಫಲಕಾರಿಯಲ್ಲ ಎನ್ನುವುದು ನಮ್ಮ ಮನಸ್ಸಿನ ನಿರ್ಧಾರಗಳ ದ್ಯೋತಕ. ನೈತಿಕ ನಿಲುಮೆಗಳು ಮತ್ತು ಅರಿವು- ಇವು ಇನ್ನಷ್ಟು ಹೊಸ ಪದಗಳ, ಉದಾ: 'ಆಗಲೇಬೇಕಿರುವ', 'ತಪ್ಪು', 'ಕರ್ತವ್ಯ', ಬಳಕೆಯನ್ನು ಅನಿವಾರ್ಯವಾಗಿಸುತ್ತದೆ. ಕ್ರಿಯೆಗಳು ಇಲ್ಲವೇ ಸ್ಥಿತಿಗಳನ್ನು ಮೇಲೆ ಹೇಳಿದ ಪದಗಳ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಗ್ರಹಿಸದಿದ್ದರೆ ಅವುಗಳ ನೈತಿಕ ಮೌಲ್ಯವನ್ನು ನಾವು ತಿಳಿಯದೇ ಹೋಗುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಇದೆ. ನೈತಿಕ ನಿರ್ಣಯಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಅವುಗಳ ವಸ್ತುನಿಷ್ಠತೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಸಮರ್ಥನೆಯು ಬಹು ದೀರ್ಘಕಾಲೀನ ವಿವಾದದ ವಿಷಯವಾಗಿದೆ; ಆದರೆ ನೈತಿಕತೆಯ ವಸ್ತುನಿಷ್ಠತೆಯನ್ನು ಸಾಬೀತುಪಡಿಸಲು ನಿರಂತರ ಪ್ರಯತ್ನಗಳು ನಡೆಯುತ್ತಲೇ ಇವೆ ಮತ್ತು ಆ ನೈತಿಕತೆಯ ವಸ್ತುನಿಷ್ಠತೆಗೆ ಹಾಗೂ ಬೇರಾವುದೇ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಿಗೆ ಇದನ್ನು ಒಡ್ಡುವುದು ಅಸಾಧ್ಯವಾಗಿರುವುದರಿಂದ ಈ ಕ್ಷೇತ್ರವನ್ನೇ ಸ್ವತಂತ್ರ ಕ್ಷೇತ್ರವನ್ನಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸಬೇಕೆನ್ನುವ ನಿಲುವಿಗೀಗ ಕಸುವು ಬಂದಿದೆ. ಅದೇ ರೀತಿಯಾಗಿ, ವಸ್ತುನಿಷ್ಠ ಸೌಂದರ್ಯೋಪಾಸನೆಯ ಅನುಭವದ ಒಂದು

ವಿಶಿಷ್ಟವೆನ್ನಬಹುದಾದ ವಿಧಾನದ ಸಲುವಾಗಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಭಾಷಾಶಾಸ್ತ್ರದ ಗಡಿಯನ್ನು ಮೀರಿರುವ ಸಾಂಕೇತಿಕ ಸ್ವರೂಪದಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಗಳನ್ನು ಗಂಭೀರವಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸಬೇಕು, ಇದರ ಬಗ್ಗೆ ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ತಾತ್ವಿಕ ಚಿಂತನೆಯ ಅಗತ್ಯವಿದೆ ಎಂಬುದೂ ನಿಜ. ಶುದ್ಧ, ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ರೂಪದಲ್ಲಿ ಧಾರ್ಮಿಕ ಸಮರ್ಥನೆಗಳು ನಿಸ್ಸಂಶಯವಾಗಿ ಮೇಲೆ ಹೇಳಿದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಬಳಸುತ್ತವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಈಗ ಗುರುತಿಸಲಾಗುತ್ತಿದೆ. ಹೀಗೆ ನಿಶ್ಚಿತರೂಪದಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಕ್ಕೆ ಯಾವುದಾದರೂ ವಸ್ತುನಿಷ್ಠ ಆಧಾರಗಳು ಇವೆಯೇ ಎನ್ನುವ ಪ್ರಶ್ನೆಗೆ ಉತ್ತರ ನೀಡಲು ತಿಣುಕಾಡಬೇಕಾಗಿದೆ. ಆದರೆ ಇಂಥ ಸಾಧ್ಯತೆಯೊಂದನ್ನು ಸುಲಭದಲ್ಲಿ ನಿರಾಕರಿಸಲೂ ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲವೆನಿಸುತ್ತದೆ. ಕೊನೆಯಲ್ಲಿ, 1ನೆಯ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ಸೂಚಿಸಿರುವಂತೆ, ತಾತ್ವಿಕ ಚಿಂತನೆಗಳು ಅನನ್ಯ ಸ್ವರೂಪದ ಎರಡನೆಯ ಸ್ತರದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು ಬೇಕಿದ್ದು , ಅವುಗಳನ್ನು ಮೊದಲನೆಯ ಸ್ತರದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಪರಿಗಣಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ.

ಈ ಏಳು ಕ್ಷೇತ್ರಗಳನ್ನಾಗಿ ವಿಭಾಗಿಸಿರುವುದರ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿರುವ ತರ್ಕವೆಂದರೆ ಅಂತಿಮವಾಗಿ ನಮ್ಮ ಎಲ್ಲ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳೂ ಮೂಲತಃ ಬೇರೆಬೇರೆ, ಆದರೆ ಪರಸ್ಪರ ಹೆಣೆದುಕೊಂಡಿರುವ, ಹಲವಾರು ವಿಶಿಷ್ಟ ಉಪವಿಭಾಗಗಳಾಗಿದ್ದು ತಾತ್ವಿಕವಾಗಿ ಅವುಗಳಿಗೆ ಸ್ಪಷ್ಟತೆ ನೀಡುವ ಅವಶ್ಯಕತೆ ಇದೆ. ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿಯೂ ಈ ವಿಭಾಗಗಳು ಕೆಲವು ಸಾಮಾನ್ಯರೂಪದ ಮೂಲಭೂತ, ಅಂತಿಮ ಅಥವಾ ಸ್ಪಷ್ಟ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳಿಂದ ಗುರುತಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿದ್ದು, ವಿಭಾಗದ ಉಳಿದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು ಇವುಗಳನ್ನು ಮುನ್ನೆಣಿಸಿವೆ (pre-suppose). ಅನುಭವದ ವಿಧಾನಗಳ ವಿಕಾಸವನ್ನು ವಿವರಿಸುವಾಗ 3ನೆಯ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ರೂಪ ಮತ್ತು ವಿಷಯವಸ್ತುಗಳ ನಡುವಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸ ಅತ್ಯಂತ ಮುಖ್ಯ ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲಾಗಿದೆ. ಅನುಭವದ ಬೇರೆ ಬೇರೆ ವಿಧಗಳಲ್ಲಿ ವೈವಿಧ್ಯವನ್ನು ತರುವುದು ಈ ವರ್ಗನಿತ್ಯತೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಭೌತಿಕ ಜಗತ್ತಿನ ಬಗ್ಗೆ ನಮ್ಮ ಜ್ಞಾನವು 'ವ್ಯೋಮ', 'ಸಮಯ' ಮತ್ತು 'ಕಾರಣದಂತಹ' ವರ್ಗೀಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದೆ. ಜತೆಗೆ 'ಆಮ್ಲ', 'ಅತಿಸೂಕ್ಷ್ಮ ಪರಮಾಣು' ಮತ್ತು 'ವೇಗ' ಇವೆಲ್ಲ ವರ್ಗೀಯ ಅಭಿಮತಗಳನ್ನು (notion) ಮುಂದಾಗಿ ಊಹಿಸುತ್ತವೆ. ಧಾರ್ಮಿಕ ವಿಷಯಗಳ ಪರಿಧಿಯಲ್ಲಿ, 'ದೇವರು'ಅಥವ 'ಅಜ್ಞೇಯ' ಎಂಬ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯು ಬಹುಶಃ ವರ್ಗೀಯವಾರುತ್ತದೆ. ;ಆದರೆ 'ಪ್ರಾರ್ಥನೆಯ' ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯು ಕೊಂಚ ಕೆಳ ಸ್ತರದಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯ ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತದೆ. ನೈತಿಕತೆಯ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ' ಮಾಡಲೇಬೇಕಾದ್ದು' ಒಂದು ವರ್ಗನಿತ್ಯತೆ ಸ್ಥಾನವನ್ನು ಪಡೆಯುತ್ತದೆ ಎನ್ನಬಹುದು ; ಹಾಗೂ 'ಇಂಗಿತ' ಮನುಷ್ಯರ ಬಗೆಗಿನ ನಮ್ಮ ಗ್ರಹಿಕೆಯ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಸೂಕ್ತವಾಗಿದೆ ಎನ್ನಬಹುದು. ಪ್ರತಿ ಜ್ಞಾನಶಾಖೆಗೂ ಅಗತ್ಯವಾಗಿ ಬೇಕಿರುವ ವಸ್ತುನಿಷ್ಠ ಪರೀಕ್ಷೆಯು ಈ ವರ್ಗೀಯ ಶಬ್ದಗಳ ಅರ್ಥಕ್ಕೆ ನಿಸ್ಸಂದಿಗ್ಧವಾಗಿ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ್ದು; ಆದರೆ ಆ

ಪರೀಕ್ಷೆಗಳ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ರೂಪವು ಸ್ವಲ್ಪ ಕೆಳಸ್ತರದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿರುವುದೇ ಆಗಿದೆ. ಇದು ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಶಾಸ್ತ್ರಗಳಲ್ಲಿ, ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಪರೀಕ್ಷಾ ಪದ್ಧತಿಗಳಲ್ಲಿ ವ್ಯಕ್ತವಾಗುತ್ತಿದ್ದು ಅಲ್ಲಿ ಒಂದೇ ವರ್ಗನಿತ್ಯತೆ ಕಲ್ಪನೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದೆ.

ಹೀಗೆ, ಇಲ್ಲಿ ಸೂಚಿಸಿರುವ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಅನುಭವ ವಿಂಗಡಣೆಯ ವಿಧಾನಗಳು ಒಂದು ಮೂಲಭೂತ ವರ್ಗೀಕೃತ ವಿಭಾಗೀಕರಣವಾಗಿದೆ; ಪ್ರಸ್ತುತದಲ್ಲಿ ನಾವು ಹೊಂದಿರುವಂತೆ ಭಾಸವಾಗುತ್ತಿರುವ ಅಪರಿವರ್ತನೀಯ (irreducible), ಅಂದರೆ ಇದಕ್ಕಿಂತ ಕಡಿಮೆ ಮಾಡಲಾಗದ, ವರ್ಗಗಳ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಆ ವಿಭಾಗೀಕರಣವನ್ನು ಮಾಡಲಾಗಿದೆ. ಬೇರೆ ಶಾಖೆಗಳು ಕಾಲಾಂತರದಲ್ಲಿ ಪ್ರಾಶಸ್ತ್ಯ ಗಳಿಸಬಹುದು; ಹೀಗೆಂದ ಮಾತ್ರಕ್ಕೆ ನಾವು ಪೂರ್ವಗ್ರಹಪೀಡಿತರಾಗಿದ್ದೇವೆಂದು ಭಾವಿಸಬೇಕಾಗಿಲ್ಲ; ಏಕೆಂದರೆ ಮಾನವಪ್ರಜ್ಞೆಯ ಚರಿತ್ರೆಯೆಂದರೆ ಪ್ರಗತಿಶೀಲ ಭೇದಗ್ರಹಿಕೆಯೇ ಆಗಿರುವಂತಿದೆ. ಈಗ ಸೂಚಿಸುತ್ತಿರುವ ವರ್ಗೀಕರಣದ ವಿವರಗಳನ್ನು ಗಮನಿಸಿದಾಗ ಅದು ಅಷ್ಟೇನೂ ನಿಖರವಾಗಿಲ್ಲ ಎನ್ನಬಹುದು. ಅದು ಒಂದೆಡೆ ಇರಲಿ. ನಾವು ಸೂಚಿಸುತ್ತಿರುವ ಸಂಗತಿಯೇನೆಂದರೆ , ವಸ್ತುನಿಷ್ಠ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಅನುಭವಗಳ ಪರಿಧಿಯೊಳಗೆ, ಆ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಅನುಭವಗಳ ಒಂದು ರೂಪವನ್ನು ಯಾವುದೇ ಇನ್ನೊಂದು ರೂಪಕ್ಕೆ ಪರಿವರ್ತಿಸುವುದಾಗಲೀ ಸಮೀಕರಿಸುವುದಾಗಲೀ ಅಸಾಧ್ಯ. ಪ್ರತಿಯೊಂದು ವಿಷಯದಲ್ಲಿಯೂ ಸೂಕ್ತ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳ ಮತ್ತು ಪರೀಕ್ಷೆಗಳ ಗ್ರಹಿಕೆಯಿಂದ ಮಾತ್ರವೇ ಯಾವುದೇ ವ್ಯಕ್ತಿಗೆ ಅದು ದಕ್ಕುತ್ತದೆ. ಒಂದು ಶಾಖೆಯಲ್ಲಿ ಸಾಧಿಸಿದ ಯಶಸ್ಸುಗಳನ್ನು ಬೇರೊಂದು ಶಾಖೆಯಲ್ಲಿನ ಯಶಸ್ಸಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿದಾಗ ಅದು ತೀವ್ರವಾಗಿ ಭಿನ್ನವಾಗಿರಬಹುದು ಎನ್ನುವುದನ್ನು ತಿಳಿದಿರತಕ್ಕದ್ದು. ಇದನ್ನು ವಿಸ್ತರಿಸಿ ಹೇಳಬೇಕೆಂದರೆ, ಯಾವುದೇ ಒಂದು ಶಾಖೆಯಲ್ಲಿ ಬಳಸಲಾದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು ಮತ್ತು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸಿದ ವಸ್ತುನಿಷ್ಠ ಸಮರ್ಥನೆಗಳಲ್ಲಿ ಸಂಬಂಧಗಳ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಜಾಲಬಂಧವು (network) ರೂಪುಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ. ಕೆಲವೇಳೆ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು ಅನಿವಾರ್ಯ ಅವಲಂಬನೆಯಮಾದರಿಯಲ್ಲಿ ಬಿಗಿಯಾಗಿ ಸಂಪರ್ಕಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿರುತ್ತವೆ. ಉಳಿದಂತೆ ಸಂಬಂಧಗಳು ಹೆಚ್ಚು ಸಂಕೀರ್ಣವಾಗಿದ್ದು, ನಿಖರವಾಗಿ ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುವುದು ಕಷ್ಟಕರವಾಗಿರುತ್ತದೆ.. ಅದೇ ಮಾದರಿಯಲ್ಲಿ ಸಮರ್ಥನೆಯ ವಿಧಾನಗಳು ವಿಭಿನ್ನವಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಹಾಗಾಗಿ ಆ ಜ್ಞಾನಶಾಖೆಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು ಮತ್ತು ಸಮರ್ಥನೆಗಳನ್ನು ಅವುಗಳಲ್ಲಿನ ಪರಸ್ಪರ ವಿವಿಧ ಸಂಬಂಧಗಳ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿಯೇ ಗ್ರಹಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ.

ಆದರೆ ಇವುಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿಯೊಂದೂ ಸಹ ಉಳಿದ ಮಾರ್ಗಗಳೊಂದಿಗೆ ಹೊಂದಿರುವ ತೀವ್ರ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯು ಸನ್ನಿವೇಶದ ಒಂದು ಅಂಶ ಮಾತ್ರ. ಇದರಷ್ಟೇ ಮುಖ್ಯವಾದ ಸಂಗತಿಯೆಂದರೆ ಅವುಗಳ ನಡುವೆ ಇರುವ ಅಂತರ್ ಸಂಬಂಧದ ಸ್ವರೂಪ. ಒಂದೇ ಕ್ಷಣ ಕುಳಿತು ಯೋಚಿಸಿದರೂ ಸಾಕು, ವಿಜ್ಞಾನದ ಕಾರ್ಯವ್ಯಾಪ್ತಿ ಎಷ್ಟೇ ಸ್ವತಂತ್ರವೆನಿಸಿದರೂ ಸಹ ನಮ್ಮ ಭೌತಿಕ ಜಗತ್ತಿನ ಸದ್ಯದ ಅರಿವು, ಖಂಡಿತವಾಗಿ ನಮ್ಮ ಗಣಿತದ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಿದೆಯೆಂಬುದು ತಕ್ಷಣವೇ ಗೋಚರಿಸುತ್ತದೆ. ವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಅವಿಷ್ಕಾರಗಳು ನಮ್ಮನ್ನು ನೈತಿಕತೆಯ ಚೌಕಟ್ಟಿನ ಅಂಚಿಗೆ ತಂದು ನಿಲ್ಲಿಸಿ ಹೊಸ ದ್ವಂದ್ವಕ್ಕೆ ಒಳಪಡಿಸುತ್ತವೆ. ಇದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ, ಕೆಲವು ಧಾರ್ಮಿಕ ಸಮರ್ಥನೆಗಳು ಐತಿಹಾಸಿಕ ಸತ್ಯಗಳ ಮೇಲೆ ನಿಂತಿದ್ದರೆ, ನೈತಿಕ ಅರಿವು ಇರಬೇಕೆಂದು ಇನ್ನು ಕೆಲವು ನಂಬಿಕೆಗಳು ಅಪೇಕ್ಷಿಸುತ್ತವೆ. ಆದರೆ ಈ ಯಾವ ಸಂಗತಿಗಳೂ ಸಹ ಮೇಲೆ ಹೇಳಿದ ಅದರ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ಶಿಥಿಲಗೊಳಿಸುವುದಿಲ್ಲ.

ಒಂದು ಜ್ಞಾನಶಾಖೆಯ ಅನುಭವ ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನವು ಇನ್ನೊಂದು ಜ್ಞಾನಶಾಖೆಯ ಅನುಭವ ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನಕ್ಕೆ ಅಗತ್ಯವಿದೆ ಎಂದರೆ ಅದಷ್ಟೇ ಸಾಕಾಗುತ್ತದೆಯೆಂದು ಅರ್ಥವಲ್ಲ. ಗಣಿತದ ಜ್ಞಾನವು ಯಾವ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿಯೇ ಇರಲಿ, ಅದು ವಿಜ್ಞಾನವನ್ನು ಸ್ವತಂತ್ರವಾಗಿ ಮುನ್ನಡೆಸಲು ಸಾಕಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಹಾಗೆಯೇ, ವಿಜ್ಞಾನವುಮಾತ್ರವೇ ನೈತಿಕ ಅರಿವನ್ನು ಮೂಡಿಸಲೂ ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ನಾವು ತಿಳಿಯಬೇಕಿರುವುದೇನೆಂದರೆ, ಬೇರೊಂದು ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿನ ಅರಿವು ಮತ್ತು ತಿಳಿವಳಿಕೆಯ ಪರಿಚಯವಿಲ್ಲದೆ ಒಂದು ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿನ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಅನುಭವಗಳ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಸಾಧ್ಯವೇ ಇಲ್ಲ. ಆದರೆ ಬೇರಾವುದೋ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಸೇರಿ ಅಲ್ಲಿ ಅಳವಡಿಕೆಯಾಗಿದ್ದರೂ ಸಹ ಆ ಮೂಲತತ್ತ್ವಗಳು ತಮ್ಮ ಸ್ವಂತ ವಿಶಿಷ್ಟ ಸ್ವರೂಪವನ್ನು ಹಾಗೂ ವಿಶ್ವಾಸಾರ್ಹತೆಯನ್ನು ಉಳಿಸಿಕೊಂಡಿರುತ್ತವೆ. ಅದಕ್ಕೆ ನೀಡುವ ಧಾರ್ಮಿಕ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನ ಏನೇ ಆಗಿರಲಿ, ಯಾವುದೇ ಘಟನೆಯ ಲಕ್ಷಣಗಳು ಅಂತೆಯೇ ಉಳಿದುಕೊಂಡಿರುತ್ತವೆ. ಒಂದು ನೈತಿಕ ತತ್ತ್ವವನ್ನು ಸಮರ್ಥಿಸಲು ಕೆಲವು ಅನುಭವಜನ್ಯ ಸಂಗತಿಗಳ ಅಗತ್ಯವೆನಿಸುವುದಾದರೆ ಆಗ ಆ ನೈತಿಕ ಪರಿಜ್ಞಾನಕ್ಕೆ ವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಪೂರ್ವಾಪೇಕ್ಷೆಇದೆಯೆಂದೇ ಅರ್ಥ. ಆದರೆ ಆ ಪೂರ್ವಜ್ಞಾನವನ್ನು ಸೂಕ್ತ ವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ಸಹಾಯದಿಂದಲೇ ನಿರ್ಣಯಿಸಬೇಕು ಮತ್ತು ಪ್ರಸ್ತುತ ಚಿಂತನೆಯಲ್ಲಿರುವ ನೈತಿಕ ಪರಿಗಣನೆಯಿಂದ ಸ್ವತಂತ್ರವಾಗಿರಬೇಕು. ಹೌದು, ವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಸತ್ಯಗಳ ನೈತಿಕ ನಿಯಮಗಳ ನಿಟ್ಟಿನ ಮಹತ್ವವನ್ನು ನೈತಿಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳಿಂದ ಮಾತ್ರವೇ ನಿರ್ಣಯಿಸಬಹುದಾಗಿದೆ. ಆ ಘಟ್ಟದಲ್ಲಿ ವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು ನಿಜಕ್ಕೂ ಅಪ್ರಸ್ತುತವಾಗುತ್ತವೆ. ಹಾಗಾಗಿ ಅನುಭವ ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನ ಇವೆರಡು ಸ್ವತಂತ್ರ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳ ನಡುವೆ ಅಂತರ್ ಸಂಬಂಧದ ಸ್ವರೂಪವನ್ನು ಸರಿಯಾಗಿ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು; ಮೊದಲು ಅವೆರಡರ

ಮಧ್ಯೆ ಇರುವ ಮೂಲಭೂತ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುವುದು; ನಂತರ, ಅವೆರಡರಲ್ಲಿ ಒಂದು ಕ್ಷೇತ್ರವು ಬೇರೊಂದು ಕ್ಷೇತ್ರದ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಂಡಾಗ ಪ್ರತಿಯೊಂದರ ಸ್ವತಂತ್ರ ಅಸ್ತಿತ್ವಕ್ಕೆ ಧಕ್ಕೆ ಬರದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಹೇಗೆ ಅವು ಬೆಸೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತವೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಅವಲೋಕಿಸುವುದರ ಮೂಲಕ ಮಾತ್ರ ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತದೆಂದು ಅನಿಸುತ್ತದೆ .

c ಉದ್ದೇಶಗಳ ಆಯ್ಕೆ

ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತವಾಗಿ ವಿವರಿಸಿರುವ ಮೂಲಭೂತ ಸಂರಚನಾತ್ಮಕ ಸಂಬಂಧಗಳು, ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ಒದಗಿಸಬೇಕಿರುವ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಉದ್ದೇಶಗಳ ಆಯ್ಕೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಅನೇಕ ಅಂತರಾರ್ಥಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿವೆ. ಇವುಗಳಲ್ಲಿ ಮುಂಚೂಣಿಯಲ್ಲಿರುವ ವಾಸ್ತವತೆಯೆಂದರೆ, ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಅನುಭವ ಮತ್ತು ಅರಿವು ಇವುಗಳಿಂದ ಪ್ರೇರಿತವಾದ

ಮನಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ವಿಕಸಿತಗೊಳಿಸುವ ಕಾರ್ಯವೆಂದು ಅರ್ಥೈಸುವುದಾದರೆ ನಾವು ಲಭ್ಯವಿರುವ ಅನೇಕ ಅನುಭವ ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನದ ಸಂಚಿಯಲ್ಲಿ ನಮಗೆ ಯಾವುದು ಬೇಕಿದೆ ಎನ್ನುವ ಪ್ರಶ್ನೆಗೆ ಉತ್ತರವನ್ನು ಹೊಂದಿರಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಇವುಗಳಲ್ಲಿ ಕೆಲವನ್ನು ಮಾತ್ರ ಪ್ರಧಾನವಾಗಿ ಕಲಿಸುವುದರ ಅರ್ಥವೇನೆಂದರೆ ಅವನ ವಿಕಾಸದ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳಲ್ಲಿ ಕೆಲವನ್ನು ಮಾತ್ರ , ನಾವು ಶಿಸ್ತುಬದ್ಧವಾಗಿ ಮಾಡಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವಂತೆ ರೂಪಿಸಿರುವ ಮಾರ್ಗಗಳನ್ನು ಮಾತ್ರ, ಆರಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿದ್ದೇವೆ. ಸಂಕುಚಿತ ಪ್ರಾವೀಣ್ಯಕ್ಕೆ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತವಾದ ವಿಸ್ತೃತ ಶಿಕ್ಷಣದ ವಿಷಯವನ್ನು ಸೂಕ್ತವಾಗಿ ನಿರ್ವಹಿಸಿದಲ್ಲಿ,ಮಾನವರೆಲ್ಲರಿಗೂ ಮುಕ್ತವಾಗಿ ಲಭ್ಯವಿರುವ, ವಸ್ತುನಿಷ್ಠ ಅನುಭವ ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿಯೊಂದನ್ನೂ ಅವನಿಗೆ ಸೂಕ್ತ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಪರಿಚಯಿಸುತ್ತಿದ್ದೇವೆಯೇ ಎಂಬುದು ಖಂಡಿತವಾಗಿಯೂ ಚರ್ಚೆಯ ವಿಷಯವೆಂದು ತಿಳಿದುಬರುತ್ತದೆ. ಕೆಲವು ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಅವಕಾಶವನ್ನು ನಿರಾಕರಿಸುವುದು ಇಲ್ಲವೇ ಆ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳು ಕಠಿಣವೆನಿಸಿದ ಒಡನೆಯೇ ಅದನ್ನು ತೊರೆಯುವುದು; ಈ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ವ್ಯಕ್ತಿಯು ಮತ್ತಷ್ಟು ವಿಕಸಿತಗೊಳ್ಳುವುದು ಶಾಲೆಯ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲವೆಂಬುದನ್ನು ಅಂಗೀಕರಿಸಿದಂತೆ. ನಿಜ, ಯಾವುದೇ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಮಾಡಬಹುದಾದ ಸಾಧನೆಯು ಸಾಪೇಕ್ಷ ಮಾತ್ರ. ಆದರೂ ಸಹ ಅನುಭವದ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ; ಪ್ರಸ್ತುತ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು, ಅಂತರಿಕ ತರ್ಕ ಮತ್ತು ಯಾವುದೇ ಕ್ಷೇತ್ರಕ್ಕೇ ವಿಶಿಷ್ಟವೆನಿಸುವ ನಿರ್ಣಾಯಕ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು ಇವೆಲ್ಲದರಿಂದ. ಈ ಜ್ಞಾನಶಾಖೆಯು ಸ್ಪಷ್ಟ ಮತ್ತು ಸುಸಂಬದ್ಧವಾಗಿ ಕಾರ್ಯ ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತವೆ. ಹಾಗಾಗಿ ಸಾಮಾನ್ಯ ಶಿಕ್ಷಣವು ಪ್ರೌಢಶಾಲೆಯ ಹಂತದವರೆಗೂ ಎಲ್ಲ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೂ ಸಮಾನವಾಗಿರಬೇಕೆಂಬ ಕೂಗಿಗೆ ದನಿ ಸಿಕ್ಕಿರುವುದರಲ್ಲಿ ಆಶ್ಚರ್ಯವೇನೂ ಕಾಣುತ್ತಿಲ್ಲ.

ಸಾಮಾನ್ಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸೂಕ್ತ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯು ಯಾವ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಕಲಿಕೆಯ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯಲ್ಲಿ ಹಿಡಿದಿಡಬೇಕು ಎನ್ನುವ ಸ್ಪಷ್ಟತೆಯ ಕೊರತೆಯಿಂದ ಮಾತ್ರ ಬಳಲುತ್ತಿಲ್ಲ. ಅದು ಸಾಮಾನ್ಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ಉದ್ದೇಶಗಳು ಮತ್ತು ಅದೇ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿನ ವಿಶೇಷ ಪರಿಣತಿ ಹೊಂದುವ ಅಪೇಕ್ಷೆಯಿಂದ ಪಡೆಯುವ ಅನುಭವ ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನದ ವಿಶೇಷ ಶಿಕ್ಷಣದ ನಿಖರ ಉದ್ದೇಶಗಳ ನಡುವಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುವಲ್ಲಿಯೂ ವಿಫಲವಾಗಿದೆ.. ಒಂದು ಕ್ಷೇತ್ರದ ಉದಯೋನ್ಮುಖ ಪರಿಣತನಿಗೆ ಎಲ್ಲ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು, ಕೌಶಲ್ಯಗಳು ಮತ್ತು ಸತ್ಯಶೋಧನೆಯ ಮಾರ್ಗಗಳು ಬೇಕೇ ಬೇಕು; ಅವು ಅವರು ಆಯ್ದುಕೊಂಡ ಕ್ಷೇತ್ರದ ಸಮಗ್ರ ತಿಳಿವಳಿಕೆಯನ್ನು ನಿರಂತರವಾಗಿ ನೀಡುತ್ತವೆ. ಈ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಅವರ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಅನುಭವಗಳು ಮುಂದೆ ಮುಂದೆ ದಿನನಿತ್ಯದ ಸಂದರ್ಭ-ಸನ್ನಿವೇಶಗಳ ಗಡಿಯನ್ನು ದಾಟಿ ವಿಸ್ತೃತಗೊಳ್ಳುತ್ತವೆ. ಇದಕ್ಕೆ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತವಾಗಿ, ಸಾಮಾನ್ಯ ಶಿಕ್ಷಣವು ಅಂತಹ ಸಮಗ್ರ ಪಾಂಡಿತ್ಯದ ಉದ್ದೇಶವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವುದಿಲ್ಲ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ಪ್ರತಿಯೊಂದು ವಿಧದ ತಿಳಿವಿನಲ್ಲಿಯೂ ಮಗ್ನನಾಗಿದ್ದು, ಅದರ ಅರ್ಥ-ವಿಸ್ತಾರಗಳನ್ನು ತಿಳಿದು ನಿತ್ಯಜೀವನದ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಅದರ ಪ್ರಧಾನ ಅಂಶಗಳ ಬಳಕೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗುವುದು ಮತ್ತು ಇವುಗಳ ಅನುಸರಣೆಯ ಆಸಕ್ತಿ ಮತ್ತು ಸಮಯಕ್ಕನುಗುಣವಾಗಿ, ಪ್ರತಿ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿನ ಮುಂದಿನ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳ ಬಗೆಗೆ ಅರಿವನ್ನು ಹೊಂದಿರಬೇಕೆಂಬುದು ಅದರ ಕಾಳಜಿಯಾಗಿದೆ. ಯಾವುದೇ ಜ್ಞಾನಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಅಪರಿಮಿತ ವಿವಿಧ ಕೋರ್ಸುಗಳ ಬೋಧಿಸುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಇರುತ್ತದೆಯಾದರೂ ಅದರ ಕಾಳಜಿಯೆಂದರೆ; ಇವೆರಡರ ನಡುವೆ ಉತ್ತಮ ಸಮನ್ವಯ ಸಾಧಿಸುವುದು. ಆದರೆ ನಮಗೆ ಖಂಡಿತವಾಗಿಯೂ ಬೇಕಿರುವುದು ಕೋರ್ಸಿನ (ಉದಾಃ ಇಂಗ್ಲೀಷ್ ಸಾಹಿತ್ಯ) ವಿವರವಾದ ಉದ್ದೇಶಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುವುದು; ಅದು ಒಂದೆಡೆಗೆ ಸಾಧಾರಣ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ 16 ವರ್ಷದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೂ ಅನ್ವಯವಾಗಬೇಕು ಮತ್ತು ಮತ್ತೊಂದೆಡೆಗೆ ಇದೇ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಮತ್ತಷ್ಟು ಮುಂದುವರಿಯಲು ಉತ್ಸುಕರಾಗಿರುವ ಅಥವಾ ಉತ್ಸುಕರಲ್ಲದ 16 ವರ್ಷದ 'O'' ಹಂತದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೂ ಸೂಕ್ತವಾಗಿರಬೇಕು. ಹಾಗೆಯೇ ಅವು 18 ವರ್ಷದ ಎಂಜಿನಿಯರಿಂಗ್ ಕಾಲೇಜಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಾಗಲೀ ಅಥವಾ ಅದೇ ವಯಸ್ಸಿನ ಇಂಗ್ಲೀಷ್ ಸಾಹಿತ್ಯವನ್ನೇ ಪ್ರಧಾನ ವಿಷಯವನ್ನಾಗಿ ಕಲಿಯುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಾಗಲೀ ಸೂಕ್ತ ಕೋರ್ಸುಗಳೂ ಅಗತ್ಯ.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಒಟ್ಟಾರೆ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ನಿಟ್ಟನಲ್ಲಿ; ಇತರೆ ವಿಷಯಗಳಿಗಿಂತಲೂ ಕೆಲವು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಉದ್ದೇಶಗಳ ಆಯ್ಕೆಗೆ ತಾತ್ವಿಕ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಒತ್ತು ನೀಡಲು ನಾವು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಿದ್ದೇವೆ. ನಾವು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡುವ ಉದ್ದೇಶಗಳ ಮೂಲಕ ಆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ತನ್ನ ವೈಜ್ಞಾನಿಕ, ಸೌಂದರ್ಯಾತ್ಮಕ ಅಥವಾ

ಧಾರ್ಮಿಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಯಲ್ಲಿ ಯಾವುದು ಮುಖ್ಯ ಮತ್ತು ಯಾವುದು ಅಮುಖ್ಯ ಎಂಬುದನ್ನು ನಾವು ನಿರ್ಧರಿಸುತ್ತಿದ್ದೇವೆ. ಆದರೆ ಈ ಹಿಂದೆ ತಿಳಿಸಿರುವಂತೆ, ಈ ಬಗೆಯ ಆಯ್ಕೆಗಳನ್ನು ಮಾಡುವಲ್ಲಿ ಕೆಲವೊಂದು ವಿಶಿಷ್ಟ ನ್ಯಾಯಪರ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಬೇಡಿಕೆಗಳು ಇರುತ್ತವೆನ್ನುವುದು ವಿವೇಕಯುತವಾಗಿ ಯೋಜನೆ ಮಾಡುವ ಯಾರಿಗಾದರೂ ಅನಿಸುತ್ತದೆ. ಕೆಲವು ಸೀಮಿತ ಜ್ಞಾನಶಾಖೆಗಳಲ್ಲಿ ಪರಿಣತಿ ಮತ್ತು ಕೌಶಲಗಳು ನಮಗೆಲ್ಲರಿಗೂ ಅವಶ್ಯವೆನಿಸುತ್ತದೆ. ಅದು ಸಮುದಾಯದ ಒಳಿತಿಗಾಗಿ ಹಾಗೂ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಗೂ ಅಗತ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಇಂದಿನ ಕಾಲಮಾನದಲ್ಲಿ ಬೇಕಿರುವ ಅನೇಕ ವಿಶಿಷ್ಟ ಕೌಶಲ್ಯಗಳ ನಡುವೆ ಸಮತೋಲನವು ಒಂದು ಊಹಾಪೋಹ ಮಾತ್ರ. ನಾವು ಅಂತಿಮವಾಗಿ ಮಾಡುವ ಆಯ್ಕೆಯು ಮಾನವರ ಕಲಿಕಾ ಪ್ರೇರಣೆ ಹಾಗೂ ಕಲಿಯುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಬಗ್ಗೆ ನಮಗೆ ಈಗಾಗಲೇ ಇರುವ ಸಂಬದ್ಧ ಮನೋವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಅರಿವನ್ನು ಮತ್ತು ಸೂಕ್ತ ಪುರಾವೆಯನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸತಕ್ಕದ್ದು. ಈಗಿರುವ ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಪಾಲನಾ ವಿಧಾನಗಳ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ವ್ಯಕ್ತಿಯೋರ್ವನ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಸ್ವರೂಪವನ್ನು ಸರಿಯಾಗಿ ನಿರ್ಣಯಿಸುವಲ್ಲಿ ನಾವು ಎಷ್ಟು ಪರಿಣತಿ ಹೊಂದಿದ್ದೇವೆ ಎನ್ನುವುದು ವಿವಾದಾಸ್ಪದ ಪ್ರಶ್ನೆಯಾಗಿದೆ. ನಾವೆಷ್ಟೇ ಪ್ರಯತ್ನಿಸಲಿ, ಎಲ್ಲರನ್ನೂ ನ್ಯೂಟನ್ ಅಥವಾ ಐನ್ಸ್ಟೀನ್ ಅವರಂತೆ ರೂಪಿಸುವುದು ಸದ್ಯದಲ್ಲಿ ಅಸಾಧ್ಯ. ಮಾತನ್ನು ಒಪ್ಪೋಣ. ಸಮರ್ಥನೀಯ ಉದ್ದೇಶಗಳನ್ನು ತಲುಪಲು ತಾರ್ಕಿಕವಾಗಿ ಸಮರ್ಥಿಸಬಹುದಾದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಯೋಜಿಸತಕ್ಕದ್ದು ಮತ್ತು ಅದರ ಸಮರ್ಥನೆ ಸಹ ಕೇವಲ ತಾತ್ವಿಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದ್ದಾಗಿರಬಾರದು. ತತ್ವಶಾಸ್ತ್ರವು ಉದ್ದೇಶಗಳ ಸ್ವರೂಪ ಮತ್ತು ಅಂತರಸಂಬಂಧಗಳ ಸ್ಥೂಲ ಚಿತ್ರಣಕ್ಕೆ ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿ ಆ ಮೂಲಕ ಸುಸಂಬದ್ಧ ಆಯ್ಕೆಗೆ ಅವಶ್ಯವಿರುವುದನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಅದು ಮಾನವಾಭಿವೃದ್ಧಿಯಲ್ಲಿ ಕೆಲವು ಆಯ್ಕೆಗಳ ಮಹತ್ವವನ್ನು ವಿಶದಪಡಿಸಬಹುದು. ಆದರೆ ಅದು ಸ್ವತಂತ್ರವಾಗಿ ತಾನೇ ಅಲ್ಲಿಂದ ಮುಂದೆ ಸಾಗಲಾರದು.

2 ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಸಂಯೋಜನೆ

a ಮಾರ್ಗ - ಗುರಿಗಳ ಮಾದರಿ

ತಮ್ಮ ಸ್ವರೂಪದಲ್ಲಿ ವೈವಿಧ್ಯಮಯವಾಗಿರುವ ಮತ್ತು ತಮ್ಮ ಅಂತರಸಂಬಂಧಗಳಲ್ಲಿ ಸಂಕೀರ್ಣವಾಗಿರುವ ಇಚ್ಛಿತ ಉದ್ದೇಶಗಳ ಸಮುಚ್ಚಯವು ದೊರಕಿದ ಕೂಡಲೇ ಕೈಗೊಳ್ಳುವ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಯೋಜನೆಯ ಕಾರ್ಯವು, ಆ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಮುಟ್ಟಲು ನಾವು ಯೋಜಿಸುವ ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಮಾರ್ಗವಾಗುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಇದನ್ನು ಈ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಸಿದರೆ ಈ ಸನ್ನಿವೇಶವು ಅಪಾರ್ಥಕ್ಕೆ ಎಡೆಮಾಡಿಕೊಡುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಇದೆ. ಏಕೆಂದರೆ ಮಾರ್ಗ - ಗುರಿಗಳ ಮಾದರಿಯು, ಎಲ್ಲದಕ್ಕಿಂತ

ಮೊದಲಿಗೆ ಉದ್ದೇಶಗಳನ್ನು ಸ್ಪಷ್ಟಗೊಳಿಸುವುದು ತಾರ್ಕಿಕವಾಗಿ ಸಾಧು ಎಂದು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸಿದರೂ ಸಹ, ಸಾಕಷ್ಟು ಬಾರಿ ಅದು, ನಾವು ತಿಳಿಸಿದ ಗುರಿಗೆ ತಲುಪಲು ಯಾವುದೇ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಮಾರ್ಗವು ತಾರ್ಕಿಕವಾಗಿ ಅನಗತ್ಯ ಎನ್ನುವ ಅರ್ಥವನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಂಡಿರುತ್ತದೆ. ಒಂದು ಕಾಗದದ ತುಣುಕೊಂದರಲ್ಲಿ ಕೆಲವು ಆಕೃತಿಗಳನ್ನು ರಚಿಸಲು ಲೇಖನಿಯು ಮಾಧ್ಯಮವೇ ಆಗಿದ್ದಾಗ್ಯೂ,ಸಾಕಷ್ಟು ಬೇರೆ ಮಾಧ್ಯಮಗಳನ್ನೂ ಬಳಸಬಹುದು, ಅಲ್ಲದೆ ಹಾಗೆ ರಚಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಆಕೃತಿಯು, ಲೇಖನಿಯ ಜೊತೆ ತಾರ್ಕಿಕ ಪ್ರಕಾರದ ಯಾವುದೇ ಪ್ರಮುಖ ಸಂಬಂಧವನ್ನೂ ಹೊಂದಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಒಂದು ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಿಂದ ನೋಡಿದರೆ, ಬಳಸಲ್ಪಟ್ಟ ಮಾರ್ಗಗಳು ಗುರಿಗಳ ಜತೆ ಬಹುಶಃ ಮತ್ತು ಆಗಾಗ್ಗೆ, ನಿಕಟ ಅಂತರ್ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತವೆ. ಕೆಲವು ಬಗೆಯ ಬೀಜಗಣಿತೀಯ ಸೂತ್ರಗಳನ್ನು ಸರಿಯಾಗಿ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಂಡರೆ ಮಾತ್ರ ನ್ಯೂಟನ್ ಪ್ರತಿಪಾದಿಸಿದ ಸಿದ್ಧಾಂತವು ಸಂಬಂಧಿತ ಆಕಾಶಕಾಯಗಳ ಚಲನೆಯ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಬಿಡಿಸಲು ಸಾಧ್ಯ. ಆದ್ದರಿಂದ ಬೀಜಗಣಿತದ ಸೂತ್ರಗಳನ್ನು ತಿಳಿಯುವುದು ಆಕಾಶಕಾಯಗಳ ಚಲನೆಯನ್ನು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳಲು ಅಗತ್ಯವಿರುವ ಮಾರ್ಗವೆಂದು ನಿಸ್ಸಂಶಯವಾಗಿ ಹೇಳಬಹುದು. ಆದರೆ ಇಲ್ಲಿ ಇರುವ ಅನೇಕ ಮಾರ್ಗಗಳಲ್ಲಿ ಅತ್ಯುತ್ತಮವಾದುದನ್ನು ಅನುಭವದಿಂದ ತಿಳಿದು ನಿರ್ಧರಿಸುವ ರೀತಿ ಇದಲ್ಲ. ನ್ಯೂಟನ್ ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಬೀಜಗಣಿತದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳ ಆಸರೆ ಅತ್ಯಂತ ಅನಿವಾರ್ಯ; ಅದು ಐಚ್ಛಿಕವಲ್ಲ. ಮಾರ್ಗ ಮತ್ತು ಗುರಿಗಳು ಇಲ್ಲಿ ಹೇಗೆ ಹಾಸುಹೊಕ್ಕಾಗಿ ಹೆಣೆದುಕೊಂಡಿವೆಯೆಂದರೆ ಗುರಿಯನ್ನು ಮಾರ್ಗದಿಂದ ಬೇರ್ಪಡಿಸಲು ವಾಸ್ತವವಾಗಿ ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ನಿಜಕ್ಕೂ, ಬಹುತೇಕ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಅಂತಿಮ ಉದ್ದೇಶಗಳ ಸಾಧನಗಳನ್ನು, ಸಾಧನೆಯ ಸಲುವಾಗಿ ಚಿಕ್ಕ ಚಿಕ್ಕ ಆದರೆ ಅತ್ಯಗತ್ಯ ಉದ್ದೇಶಗಳನ್ನಾಗಿ ಒಡೆಯಬಹುದು. ಅವು ಸ್ವತಂತ್ರವಾಗಿಯೂ ಮೌಲ್ಯಯುತ ಉದ್ದೇಶಗಳಾಗಿದ್ದು, ಅವು ಮೇಲೆ ಹೇಳಿದ ಅಂತಿಮ ಉದ್ದೇಶದ ಸಾಧನೆಗೆ ತಾರ್ಕಿಕವಾಗಿಯೂ ಅಗತ್ಯವಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಕೆಲಮಟ್ಟಿಗೆ ಉದ್ದೇಶಗಳ ನಡುವಿನ ಅಂತರಸಂಬಂಧಗಳು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಅನುಕ್ರಮಣಿಕೆಯನ್ನು ಅಗತ್ಯವಾಗಿಸುತ್ತವೆ.

ಇದನ್ನೇ ಬೇರೆ ರೀತಿಯಲ್ಲಿಯೂ ನೋಡಬಹುದು. ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಉದ್ದೇಶಗಳೆಡೆಗಿನ ಮಾರ್ಗವು ಇಚ್ಛಿತ (desired) ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯ ರೂಪಗಳ ಹೊರತರುವಿಕೆಗೆ ಅಗತ್ಯವಿರುವ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಸೂಚಿಯನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸಿ ಅನುಷ್ಠಾನಗೊಳಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳ ನಿಖರ ಸ್ವರೂಪವನ್ನು ಮತ್ತು ರೂಪುರೇಷೆಗಳನ್ನು ಮುಂದಿನ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸಲಾಗಿದೆ. ಆದರೆ ನಾವು ಸೂಚಿಸಿದ

ಉದ್ದೇಶಗಳಿಗೆ ತೀರಾ ನಿಕಟವಾಗಿ ಸಂಬಂಧಿಸಿರುವುದರಿಂದ ಆ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ಒಳಗೊಂಡಿರಬಹುದಾದ ಘಟಕಗಳ ಪ್ರಕಾರಗಳು ಹೇಗಿರಬಹುದೆಂಬ ಕುತೂಹಲವು ಈ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಪ್ರಸ್ತುತ.

b ಶಾಲಾ 'ವಿಷಯಗಳ' ಸ್ವರೂಪ

ಆಧುನಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ಮತ್ತು ಸಂಕೀರ್ಣ ಉದ್ದೇಶಗಳನ್ನು ಸಾಧಿಸುವಲ್ಲಿನ ಯಾವುದೇ ವಾಸ್ತವಿಕ ಪ್ರಯತ್ನವೇ ಇರಲಿ, ಅದನ್ನು ಯಾವುದಾದರೂ ಉಚಿತ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ತನ್ನ ಒಟ್ಟಾರೆ ಯೋಜನೆಯನ್ನು; ನಿರ್ವಹಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಿರುವ ಪ್ರಮಾಣದ ಸೀಮಿತ ಕಾರ್ಯಗಳಾಗಿ ವಿಭಜಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಪಠ್ಯಕಮವನ್ನು, ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ 'ವಿಷಯಗಳನ್ನಾಗಿ' ಉದಾಃ ಅಂಕಗಣಿತ, ಇತಿಹಾಸ, ಇಂಗ್ಲಿಷ್, ಧಾರ್ಮಿಕ ವಿದ್ಯಾಭ್ಯಾಸ, ವಿಜ್ಞಾನ, ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಮರಗೆಲಸ ಇತ್ಯಾದಿಯಾಗಿ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗೊಳಿಸುವುದರ ಮೂಲಕ ರೂಢಿಗತವಾಗಿ ಹೀಗೆ ಮಾಡಿಕೊಂಡು ಬರಲಾಗುತ್ತಿದೆ. ಈ ಪ್ರತಿ ಶೀರ್ಷಿಕೆಗಳ ಅಡಿಯಲ್ಲಿಯೂ ಕೆಲವೇ ಕೆಲವು ಕಲಿಕಾ ಉದ್ದೇಶಗಳನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಿ ಉಳಿದೆಲ್ಲವನ್ನೂ ವರ್ಜಿಸಲಾಗುತ್ತಿದೆ ಹಾಗೂ ಆ ಉದ್ದೇಶಗಳನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಸೂಕ್ತವಾದ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಪ್ರತಿ ಘಟಕಕ್ಕೂ ಯೋಜಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಪ್ರತಿ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿನ ಉದ್ದೇಶಕ್ಕೂ ಇರುವ ಮಹತ್ವದ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಅಗತ್ಯಕ್ಕನುಗುಣವಾಗಿ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿನ ಅವಧಿಗಳನ್ನು ಹಂಚಲಾಗುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಈ ಘಟಕಗಳನ್ನು ಯಾವ ತತ್ತ್ವದ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ರಚಿಸಲಾಗಿದೆ? ಯೋಜಿಸಲು ಇದೊಂದೇ ಅಥವಾ ಇದೇ ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಮಾರ್ಗ ಎಂದು ಭಾವಿಸಲು ಕಾರಣವೇನಾದರೂ ಇದೆಯೇ? ವಸ್ತುನಿಷ್ಠ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಅನುಭವಗಳ ಸ್ಪಷ್ಟ ಮತ್ತು ಸ್ವತಂತ್ರಮಾರ್ಗಗಳ ನಡುವಿನ ತೀಕ್ಷ್ಣ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳ ಮೇಲೆ ಅಧರಿಸಿರುವುದು ಇದು ಮತ್ತುಇದೊಂದೇ ಎನ್ನುವ ತರ್ಕದ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಈ ರೀತಿಯ ಯೋಜನೆಯನ್ನು ಸಮರ್ಥಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಆಮಿಷ ಆಗಬಹುದು. ಆದರೆ ವಿಷಯಗಳ ಪಟ್ಟಿಯನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸಿದರೆ, ಅವೆಲ್ಲವೂ ಒಂದು ಉದ್ದೇಶಗಳ ಸಂಚಯವನ್ನು ಅನುಸರಿಸುತ್ತಿಲ್ಲ ಎನ್ನುವುದು ವೇದ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಇಂಗ್ಲೀಷ್ ಅಥವ ಭೂಗೋಳ ಅಥವ ಧಾರ್ಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅಡಿಯಲ್ಲಿ ತಿಳಿವಳಿಕೆಯ ಅನೇಕ ವಿಧಗಳನ್ನು ಒಮ್ಮೆಗೇ ಅರಸಬಹುದು. ಈ ಸರಳ ಸತ್ಯವು ಒಂದು ಬಹುಮುಖ್ಯ ಸಂಗತಿಯನ್ನು ಮುನ್ನೆಲೆಗೆ ತರುತ್ತದೆ. ಅದೆಂದರೆ, ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಉಪವಿಷಯ, ಯೋಜನೆ ಅಥವಾ ಇನ್ನಾವುದಾದರೂ ಇರಲಿ ಆ ಘಟಕಗಳನ್ನು ನಾವು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಉದ್ದೇಶಕ್ಕಾಗಿ ಸಂಯೋಜಿಸಿದ ಘಟಕಗಳನ್ನಾಗಿ ಮಾತ್ರ ನೋಡಬೇಕು. ಈ ಸಂದರ್ಭದ ಹೊರಗೆ ಅವುಗಳಿಗೆ ಯಾವುದೇ ಅಂತಿಮ ಮೌಲ್ಯವಿಲ್ಲ. ನಮ್ಮ ಅನುಭವ ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನಗಳು ಬೇರೆ ಬೇರೆ ವಿಶಿಷ್ಟ ರೂಪಗಳನ್ನು ಪಡೆದಿರುವ ಕಾರಣ, ಸತ್ಯವಾದ

ಮಾತು. ಅಂಥ ಅನುಭವ ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಬೆಳೆಸಲು ಈ ವಿಧದಲ್ಲಿಯೇ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಯೋಜಿಸಬೇಕು ಎಂಬ ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ಇದು ಒಳಗೊಳ್ಳುವುದಿಲ್ಲ. ಕಲಿಕೆಗೆ ಮತ್ತು ಪ್ರೇರಣೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಅನೇಕಾನೇಕ ಮನೋವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಅಂಶಗಳು ಅಂಥ ವಿಧಾನಕ್ಕೆ ಪ್ರತಿಕೂಲವಾಗಿ ಇರಬಹುದು. ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಮೇಲೆ ಇರುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ಬೇಡಿಕೆಗಳು ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಮಾರ್ಗಗಳಿಂದ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಒಟ್ಟಾಗಿ ತರುವುದನ್ನು ಅಪೇಕ್ಷಣೀಯವಾಗಿಸಬಹುದು. ತಾತ್ವಿಕ ನೆಲೆಗಟ್ಟಿನಲ್ಲಿಯೇ ಅನೇಕ 'ವಿಷಯಗಳನ್ನೊಳಗೊಂಡ', ಪ್ರತಿ 'ವಿಷಯವೂ' ಒಂದೇ ಚಿಂತನೆಯ ಸಂರಚನೆಯನ್ನೊಳಗೊಂಡ ಯಾವುದೇ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಈ ಹಿಂದೆ ಚರ್ಚಿಸಿರುವ ಸಂಕೀರ್ಣ ಅಂತರ ಸಂಬಂಧಕ್ಕೆ ನ್ಯಾಯ ಒದಗಿಸುವುದು ಕಷ್ಟಸಾಧ್ಯ. ವ್ಯಕ್ತಿಯೋರ್ವನ ಅನುಭವ ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನವನ್ನು ವಿಕಾಸಗೊಳಿಸುವುದೆಂದರೆ ಅವನ್ನು ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಮಾರ್ಗಗಳಲ್ಲಿ ಮಾಡಬೇಕಿರುವುದು ಅತ್ಯಗತ್ಯ. ಆದರೆ ಪ್ರತಿಯೊಂದನ್ನೂ ಉಳಿದ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಬೇರ್ಪಡಿಸಿ ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾಗಿ ಕಲಿಸಬೇಕೆಂದು ಅದರರ್ಥವಲ್ಲ. ಇವೆರಡೂ ಸಹ ಪರಸ್ಪರ ವಿರುದ್ಧ ದಿಕ್ಕುಗಳಲ್ಲಿರುವಂತೆ ತೋರುತ್ತದಾದರೂ ನೈತಿಕ ಸಮಸ್ಯೆಗಳ ಎಲ್ಲ ಅರಿವನ್ನೂ ಸೌಂದರ್ಯಪ್ರಜ್ಞೆಯನ್ನು ಹೊರತುಪಡಿಸಿದ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಹುಡುಕುವ ಕೆಲಸವನ್ನು ಮಾಡಬೇಕಾಗಿಲ್ಲ. ಆಂಗ್ಲ ಸಾಹಿತ್ಯದ ಕೆಲವು ಕೃತಿಗಳ ಬಳಕೆ ಮಾಡುವುದರಿಂದ ಈ ಎರಡನ್ನೂ ಒಟ್ಟೊಟ್ಟಿಗೆ ಸ್ವಲ್ಪ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿಯಾದರೂ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಬಹುದು.

ಮೇಲ್ನೋಟಕ್ಕೆ ಭಿನ್ನ ಭಿನ್ನವಾಗಿ ತೋರುವ, ಆದರೆ ಪರಸ್ಪರ ಅಂತರಸಂಬಂಧವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ,
ಬೇರೆ ಬೇರೆ ರೂಪಗಳನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸುವುದನ್ನು ನಾವು ಬಹುಪಾಲು ಚಿತ್ರಬಂಧದ (Jigsaw) ರಚನೆಗೆ ಹೋಲಿಸಬಹುದೆನಿಸುತ್ತದೆ. ಆ ಬಗೆಯ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಬಿಡಿಸುವ ಒಂದು ವಿಧಾನವೆಂದರೆ ಮೊದಲುಬಣ್ಣಗಳ ವಿನ್ಯಾಸವನ್ನು ಗುರುತಿಸಿ ಅದರ ಚೂರುಗಳನ್ನು ಆ ವಿನ್ಯಾಸದಂತೆವನ್ನು ರಚಿಸುವುದು; ಹೀಗೆಯೇ, ನಾವು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಸ್ವತಂತ್ರ ವಿಭಾಗಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಿ ಅವುಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿಸುವ ಕೆಲಸ ಮಾಡಬಹುದು. ಆದರೆ ಹಾಗೆ ಮಾಡುವ ಅವಶ್ಯಕತೆಯಿಲ್ಲ.. ಚಿತ್ರಬಂಧದ ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಚೂರುಗಳ ಹೊರ ಅಂಚುಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಅವುಗಳ ಮೇಲೆ ಚಿತ್ರಿತವಾಗಿರುವ ಚಿತ್ರಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಿಯೂ ಚಿತ್ರಬಂಧವನ್ನು ರಚಿಸಬಹುದು. ಹಾಗೆ ಮಾಡುವಾಗ ಬಣ್ಣಗಳು ಮುಖ್ಯವಾಗುವುದೇ ಇಲ್ಲ. ಪ್ರಾರಂಭದ ಹಂತದಲ್ಲಿ, ಚಿತ್ರಬಂಧದ ಚೂರುಗಳ ಹೊರ ಅಂಚುಗಳನ್ನು ಜೋಡಿಸುತ್ತಾ ಪ್ರಯತ್ನಿಸಬಹುದು. ಒಂದು ಚಿತ್ರಬಂಧವನ್ನು ರಚಿಸಲು ಅನೇಕ ಕ್ರಮಬದ್ಧ ವಿಧಾನಗಳಿವೆ ಮತ್ತು ಅವುಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿಯೊಂದೂ ಸಹ ಖಚಿತವಾಗಿ ಒಂದೇ ಮಾದರಿಯ ಜೋಡಣೆ ಮತ್ತು ವಿನ್ಯಾಸದಲ್ಲಿ ಕೊನೆಗೊಳ್ಳುತ್ತವೆ. ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ವಿಷಯದಲ್ಲಿಯೂ ಇದು ನಿಜ. ಭಿನ್ನ ಭಿನ್ನ ಸ್ವರೂಪದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ

ಘಟಕಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಲು ಸಾಧ್ಯ. ಆದರೆ ಅವುಗಳು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿದ್ದಲ್ಲಿ, ಆಗ ಅನುಮಾನಕ್ಕೆಡೆಯಿಲ್ಲದಂತೆ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಸಂಚಯಿತ ಉದ್ದೇಶಗಳನ್ನು ಹಂತಹಂತವಾಗಿ ಸಾಧಿಸಲಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಮೇಲಿನ ಉದಾಹರಣೆಯಂತೆ ಬಗೆಬಗೆಯ ಬಣ್ಣದ ಚೂರುಗಳನ್ನು ಚಿತ್ರಬಂಧದಲ್ಲಿ ಹೊಂದಿಸುವ ಅಗತ್ಯವಿರುವಂತೆ, ಯಾವುದೇ ಸಾರ್ಥಕ ಪದ್ಧತಿ ಅಥವಾಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಅರಿವಿನ ಮತ್ತು ಅನುಭವಗಳ ಸ್ವತಂತ್ರ ವಿಧಗಳೇನೇ ಇರಲಿ, ಅವು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಅತ್ಯಗತ್ಯ ಅಂಗಗಳು ಪರಸ್ಪರ ಹೊಂದಾಣಿಕೆಯಿಂದ ಬೆರೆಯುತ್ತಾ ವಿಕಾಸಗೊಳ್ಳುವುದರಿಂದಲೇ ರೂಪುಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಇದರ ಅರ್ಥವೇನೆಂದರೆ ನಮ್ಮ ಆಸಕ್ತಿಯ ಉದ್ದೇಶಗಳು ಪರಸ್ಪರ ತಳುಕು ಹಾಕಿಕೊಂಡೇ ಇರುತ್ತವೆನ್ನುವುದು ನಿಜವಾದರೂ ಸಹ ಅವುಗಳನ್ನು ಬಹುವಿಧದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಘಟಕಗಳ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯಲ್ಲಿಯೇ ತಲುಪಬಹುದು. ಕೆಲವು ಘಟಕಗಳನ್ನು ಏಕಮಾರ್ಗದ ಉದ್ದೇಶಗಳಿಗಾಗಿಯೇ ಮೀಸಲಿಡಬಹುದು; ಉದಾ: ಅಂಕಗಣಿತದ ಕಲಿಕೆ. ಉಳಿದವು, ಪ್ರಾಯಶಃ ಭೂಗೋಳದಂತಹ ವಿಷಯ ಅಥವಾ ಸ್ಥಳೀಯ ಉದ್ದಿಮೆಯ ಕುರಿತಾದ ಯೋಜನಾಕಾರ್ಯವು ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಮಾರ್ಗಗಳಿಂದ ಆಯ್ದ ಉದ್ದೇಶಗಳನ್ನು ಒಟ್ಟುಗೂಡಿಸಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತದೆ.

ಆದಾಗ್ಯೂ, ಬಯಸಿರುವ ಉದ್ದೇಶಗಳನ್ನು ಅವುಗಳ ಅಂತರಸಂಬಂಧದ ಸಂರಚನೆಯ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಸಾಧಿಸಬೇಕೆಂದರೆ, ಅದನ್ನು ಸಾಧಿಸುವ ಒಂದು ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ವಿಧಾನ ಮತ್ತು ಮಾರ್ಗ ಎಂಬುದಿಲ್ಲವೆನ್ನುವುದು ವಾಸ್ತವಾಂಶವೆನಿಸಿದಲ್ಲಿ, ಮೇಲ್ನೋಟಕ್ಕೆ ತೋರುವುದೇನೆಂದರೆ ಅದನ್ನು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿ ಮಾಡಲು ಬೇಕಿರುವ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಸ್ವರೂಪದ ಕಾರಣದಿಂದಾಗಿಯೇ ಕೆಲವು ಬೇಲಿಗಳು ಅಗತ್ಯವಾಗುತ್ತವೆ. ಹಾಗೆ ನೋಡಿದರೆ ಚಿತ್ರಬಂಧದ ಸಮೀಪಗಮನದ (approach) ವ್ಯವಸ್ಥಿತ ಮಾರ್ಗಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಯೋಚಿಸುವ ನಿಖರ ಸಾಧ್ಯತೆಯಿದ್ದಾಗ್ಯೂ, ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ, ಅದನ್ನು ಒಟ್ಟಾಗಿ ಹೊಂದಿಸುವಲ್ಲಿ ಎಂದಿಗೂ ಸಫಲವಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಇದನ್ನು ಉದಾಹರಣೆಯಿಂದ ಸ್ಪಷ್ಟಪಡಿಸಬಹುದು. ಮೊದಲು 1 ಚದರ ಸೆಂ. ಮೀ. ವಿಸ್ತೀರ್ಣದ ಎಲ್ಲ ಚೂರುಗಳನ್ನು, ನಂತರ 1.2 ಚದರ ಸೆಂ. ಮೀ. ವಿಸ್ತೀರ್ಣದ ಚೂರುಗಳನ್ನು... ಹೀಗೆ ಕ್ರಮಬದ್ಧವಾಗಿ ಜೋಡಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಬಹುದು. ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಯೋಜನೆಯಲ್ಲಿ ಉದ್ದೇಶಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿ ಘಟಕಗಳನ್ನು ಒಟ್ಟುಗೂಡಿಸುವಾಗಲೂ ಆ ಉದ್ದೇಶಗಳಿಗೆ ಸಹಜವಾಗಿ ಅಂತರ್ ಸಂಬಂಧವುಳ್ಳ ಉದ್ದೇಶಗಳನ್ನು ಅವಗಣಿಸಬಹುದು. ಒಂದೇ ಬಗೆಯ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಅನುಭವಗಳನ್ನೇ ನೀಡುವ ಘಟಕಗಳ ಬಹುದೊಡ್ಡ ಶಕ್ತಿಯೆಂದರೆ, ಅವು ಪರಸ್ಪರ ನಿಕಟವಾಗಿ ಬೆಸೆದುಕೊಂಡಿರುವ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು, ಚಿಂತನಾ ಮಾದರಿಗಳು ಮತ್ತು ಮನೋವೃತ್ತಿಯ ಗುಣಮಟ್ಟಗಳ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಕ್ರಮಬದ್ಧನೈಪುಣ್ಯಕ್ಕೆ ನೀಡಬೇಕಾದ ಗಮನಕ್ಕೆ ಒಪ್ಪಿಗೆ ನೀಡುತ್ತವೆ. ಇದಕ್ಕಾಗಿ ಅವು

ಅವಲೋಕಿಸಲು ಹೊರಟಿರುವ ಉದ್ದೇಶಗಳ ಪಾತ್ರವನ್ನೇ ಮೊಟಕುಗೊಳಿಸುತ್ತವೆ. ಈ 'ವಿಷಯ'ಗಳ ಒಳಗೆ ಇರುವ ಅನ್ಯ ವಿಷಯಗಳ ಮುಖ್ಯ ಅಂಗಗಳನ್ನು ಬಳಸುತ್ತದಾದರೂ ಸಹ ಅಂತಹ ಅಂಶಗಳ ಮೇಲಿನ ಪಾಂಡಿತ್ಯವನ್ನು ಆಗಲೇ ಸಾಧಿತವಾಗಿದೆ ಎಂದು ಭಾವಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ.

c ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಏಕೀಕರಣ

ಒಂದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ವಿಧಗಳ ಉದ್ದೇಶಗಳನ್ನು ಕೇಂದ್ರವಾಗಿಟ್ಟುಕೊಂಡಿರುವ ಹೆಚ್ಚಿನ ಉತ್ತಮ ಸ್ಥಿರೀಕೃತ ವಿಷಯಗಳು, ಉದಾ: ಭೂಗೋಳ ಅಥವಾ ಇಂಗ್ಲೀಷ್, ವೈವಿಧ್ಯದ ಕೊರತೆಯನ್ನು ಪ್ರತಿಫಲಿಸುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಅತ್ಯಂತ ಹೆಚ್ಚು ಮಿತಿಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತವೆ. ಆದರೆ ಇತ್ತೀಚಿನ ದಿನಗಳಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ಆಸಕ್ತಿಯ ಹರವನ್ನು ನಿರಂತರವಾಗಿ ಹೆಚ್ಚಿಸಬೇಕೆನ್ನುವ ಒತ್ತಡವು ಅವುಗಳ ಮೇಲಿದೆ. ಉದಾಹರಣೆಯಾಗಿ, ಇಂಗ್ಲೀಷ್ ಭಾಷೆಯ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಸೌಂದರ್ಯೋಪಾಸನೆ ಮತ್ತು ಭಾಷಿಕ ಅಂಶಗಳ ಜತೆಗೆ ಇತರೆ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ನೈತಿಕ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಅರಿಯುವ ಆಸಕ್ತಿಯು ಮಾಮೂಲಿಯಾಗಿಬಿಟ್ಟಿದೆ. ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಜ್ಞಾನಶಾಖೆಗಳ ನಡುವೆ ಇರುವ ಅಂತರಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಒತ್ತಿ ಹೇಳುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಇಂಥ ವಿಷಯಗಳು ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತವೆ. ಇವೆಲ್ಲವುಗಳಲ್ಲಿ ಯಾವಾಗಲೂ ಇರುವ ಸಮಸ್ಯೆ ಏನೆಂದರೆ, ಅನೇಕ ವಿಭಿನ್ನ ಸ್ವರೂಪದ ಅನುಭವ ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನದ ಆಂತರಿಕ ಅಂಶಗಳ ಕುರಿತಾದ ಪ್ರಭುತ್ವಮಟ್ಟದ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಸಾಧಿಸುತ್ತಿರುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಅಂಶದ ಬಗ್ಗೆ ನಿರಂತರ ಮತ್ತು ಕ್ರಮಬದ್ಧ ಕಾಳಜಿಯಿಲ್ಲದಿರುವುದು. ಇಂಥವನ್ನು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿ ಅನುಸರಿಸಿದಾಗ, ಅವುಗಳನ್ನು ಚಿಕ್ಕ ಚಿಕ್ಕ ಘಟಕಗಳನ್ನಾಗಿ ಒಡೆದು ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಅಂಶಗಳ ಅಧ್ಯಯನವಾಗಿ ಬಳಸಿರುವುದರಲ್ಲಿ ಆಶ್ಚರ್ಯವೇನೂ ಇಲ್ಲ. ಯೋಜನಾಕಾರ್ಯ ಅಥವಾ ವಿಷಯಕೇಂದ್ರಿತ ಕಲಿಕಾ ವಿಧಾನದಲ್ಲಿ ಅನೇಕ ಜ್ಞಾನಶಾಖೆಗಳು / ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು ಸಮ್ಮಿಳಿತಗೊಂಡಾಗ ಈ ಸಮಸ್ಯೆ ಬಿಗಡಾಯಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ಮಾರ್ಗಗಳನ್ನು ಬಳಸಿ ಉದ್ದೇಶಗಳನ್ನು ತಲುಪಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಹಾಗೂ ಯೋಜನೆ/ವಿಷಯವು ಅನುಸರಿಸುವವುಗಳ ನಡುವಿನ ಅಂತರ್-ಸಂಬಂಧಗಳು ನೈಜ ಹಾಗೂ ಅಕೃತ್ರಿಮವಾಗಿದ್ದಾಗ ಅಂಥ ಘಟಕಗಳಿಗೆ ಪ್ರಮುಖ ಕಾರ್ಯಭಾರವಿರುತ್ತದೆ.

ಆದರೆ ಆ ರೀತಿಯ ಕಾರ್ಯವು ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಬೇಕೆಂದರೆ ಶಿಕ್ಷಕರ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ನಿಟ್ಟಿನ ವಿಸ್ತೃತ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳು ಅನಿವಾರ್ಯವಾಗುತ್ತವೆ. ಅಸಮರ್ಥ ಶಿಕ್ಷಕರ ಕೈಯಲ್ಲಿ ಯೋಜನಾಕಾರ್ಯ ಮತ್ತು ವಿಷಯಕೇಂದ್ರಿತ ಕಲಿಕೆಯು; ಅದೆಷ್ಟೇ ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕವೆನಿಸಿದರೂ ಸಹ ಶೈಕ್ಷಣಿಕವಾಗಿ ಅಲ್ಪ ಮೌಲ್ಯವನ್ನುಳ್ಳ ಅಥವ ನಿರುಪಯುಕ್ತವೆನಿಸುವ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಾಗಿ

ಅಪಕೃಷ್ಟಗೊಳ್ಳಬಹುದಷ್ಟೇ(degenerate). ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಜ್ಞಾನಶಾಖೆಗಳ ಉದ್ದೇಶಗಳು ಸಂರಚನೆಯ ಪ್ರತಿಯೊಂದಕ್ಕೂ ಸೂಕ್ತ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಏಕೀಕರಣವಾಗದಿದ್ದರೆ ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಯೋಜನವಾಗುವುದು ಅನುಮಾನ. ಒಟ್ಟುಗೂಡಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಉದ್ದೇಶಗಳು ಪರಸ್ಪರ ಪೂರಕವಾಗಿರದಿದ್ದರೆ ಈ ಕಸರತ್ತಿಗೆ ಯಾವುದೇ ಅರ್ಥವಿಲ್ಲ. ಶರೀರಶಾಸ್ತ್ರ, ಕಾರ್ಖಾನೆಗಳ ದುಡಿಯುವ ಕೈಗಳ ಉದ್ಯೋಗದ ಪರಿಸ್ಥಿತಿ ಮತ್ತು ಕೈಯಿಂದ ಆಶೀರ್ವದಿಸುವ ಧಾರ್ಮಿಕ ಆಚರಣೆಯ ಮಹತ್ವಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಕೈಗಳನ್ನು ಕುರಿತ ಯೋಜನೆಯನ್ನು ವ್ಯವಸ್ಥೆಗೊಳಿಸಿದರೆ ಏನನ್ನು ಸಾಧಿಸಿದಂತಾಯಿತು? ಇದರ ಜತೆಗೆ ಇನ್ನೊಂದು ವಿಚಾರ. ಈ ಸ್ವರೂಪದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಸಂಘಟನೆಯು ಯಾವ ರೀತಿಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಇರಬೇಕೆನ್ನುವುದನ್ನೂ ನಿರ್ಧರಿಸುವಲ್ಲಿಯೂ ಮುಖ್ಯ ಪಾತ್ರ ನಿರ್ವಹಿಸಿಬಿಡುವ ಅಪಾಯವಿದೆ. ಒಂದು ಚೌಕಟ್ಟಿನ ಕಲಿಕೆಗೆ ಪೂರಕವಾಗಬಲ್ಲ ವಿಷಯ ಅಥವಾ ಯೋಜನೆಯು ಅವನ್ನು ಹೊರತುಪಡಿಸಿದ ಪ್ರಮುಖ ಕಲಿಕಾಂಶಗಳು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಈಗಾಗಲೇ ತಿಳಿದಿದ್ದರೆ ಅಥವಾ ಶೈಕ್ಷಣಿಕವಾಗಿ ಅಷ್ಟೇನೂ ಮಹತ್ವದ್ದು ಅಲ್ಲವಾದರೆ ಅಥವಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಾಮಯಿಕ ಕಲಿಕೆಗೆ ಪ್ರಸ್ತುತವಾಗಿರದಿದ್ದರೆ ಅದಕ್ಕೆ ವಿಸ್ತೃತ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಮಹತ್ವವಿರುವುದಿಲ್ಲ. ತಲುಪಬೇಕಾಗಿರುವ ಗುರಿಗಿಂತಲೂ ಅದರ ಮಾರ್ಗವನ್ನು ಸಜ್ಜುಗೊಳಿಸುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯೇ ಮುಖ್ಯವೆನಿಸುವ ಯಾವುದೇ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪದ್ಧತಿಯು ಗುರುತರ ದೋಷವನ್ನೊಳಗೊಂಡಂತೆ ತೋರುತ್ತದೆ.

ಆದರೂ, ಏಕೀಕೃತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಘಟಕಗಳನ್ನು ಕುರಿತ ಶುಷ್ಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಿಯ (doctrinaire) ಆಗ್ರಹವು, ಶೈಕ್ಷಣಿಕವಾಗಿ ತೀವ್ರ ದೋಷಯುಕ್ತವಾಗಿರಬಹುದು.ಅಷ್ಟಾಗಿಯೂ, ಇಂತಹ ಘಟಕಗಳುಯಥಾರ್ಥ ಸಮುಚಿತ (adequate) ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಯೋಜನೆಯಲ್ಲಿ ನಿರ್ಣಾಯಕ ಸ್ಥಾನವನ್ನು ಪಡೆದಿರುತ್ತವ. ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ವಿಷಯಾಧಾರಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ಭೂಗೋಳ ಮತ್ತು ಸಾಮಾನ್ಯ ವಿಜ್ಞಾನದಂತಹ ಸಂಕೀರ್ಣ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಸಹಜವಾಗಿಯೇ ಪೂರಕವಾಗಿ ಮತ್ತು ಅನಿವಾರ್ಯವಾಗಿ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುವ ವಿಷಯಗಳಾದ ಭೌತಶಾಸ್ತ್ರ ಮತ್ತು ಗಣಿತದಂತಹ ಅಂತರಸಂಬಂಧಿತ ವಿಷಯಗಳೊಂದಿಗೆ ಸಾಗುವ ಯತ್ನದಲ್ಲಿ, ಕೆಲವು ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿನಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಸ್ವರೂಪದಿಂದಾಗಿ ಏಕೀಕರಣವನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಮಾಡಿ, ಜ್ಞಾನಶಾಖೆಗಳ ನಡುವೆ ತೋರಬಹುದಾದ ಕೃತ್ರಿಮ ವಿಂಗಡಣೆಯನ್ನು ನಿರೋಧಿಸುವಲ್ಲಿ ಸ್ವಲ್ಪಮಟ್ಟಿಗೆ ಸಹಕಾರಿಯಾಗಿದೆ. ಆದರೆ ಆ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ಅಷ್ಟೊಂದು ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಿ ಮಾಡಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗದಿರುವುದು ಏನೆಂದರೆ, ತಮ್ಮ ತಾರ್ಕಿಕ ಗುಣದ ಕಾರಣದಿಂದಾಗಿ ಏಕೀಕೃತ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಬೇಡುವ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಉದ್ದೇಶಗಳನ್ನು ಪರ್ಯಾಪ್ತ ರೂಪದಲ್ಲಿ (adequately)ಯೋಜಿಸದಿರುವುದು. ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಮತ್ತು ವಿಶೇಷವಾಗಿ ನೈತಿಕತೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ

ತೀರ್ಮಾನಗಳನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವ ಗುಣ/ಕೌಶಲ್ಯವನ್ನು ಬೆಳೆಸಬೇಕಾದ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಸೂಕ್ತ ಶಿಕ್ಷಣದ ನಿರೀಕ್ಷೆಯಿದ್ದಾಗ ಇದು ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಹತ್ವವನ್ನು ಗಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ವೈಯಕ್ತಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಹೇಗೆ ನ್ಯಾಯಸಮ್ಮತ ತೀರ್ಮಾನಗಳನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಬೇಕೆನ್ನುವ ನಿರ್ಣಯಕ್ಕೆ; ಭೌತಿಕ ಜಗತ್ತು, ಸಮುದಾಯ, ಇತರರ ಭಾವನೆ ಮತ್ತು ನಂಬಿಕೆಗಳು, ವಸ್ತುನಿಷ್ಠ ನೈತಿಕ ತೀರ್ಮಾನಗಳ ಆಧಾರಗಳು ಇವೆಲ್ಲದರ ಆಳವಾದ ಜ್ಞಾನ ಇರಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ನಮ್ಮ ನಿತ್ಯದ ಬದುಕಿನಲ್ಲಿಯೂ ಮತ್ತು ತಾಂತ್ರಿಕ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಸಹ ಸಮರ್ಥ ತೀರ್ಮಾನಗಳನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಲು ಬಹುವಿಧದ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಬೇಕಿರುತ್ತದೆ. ಈ ಕ್ಷೇತ್ರಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಸೂಕ್ತ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅಗತ್ಯವೆಂದರೆ ವಿವಿಧ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಅಗತ್ಯವನ್ನು ಗುರುತಿಸಿ ಅವುಗಳೆಲ್ಲವನ್ನೂ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯುತ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ತೀರ್ಮಾನಗಳಾಗಿ ಒಟ್ಟುಗೂಡಿಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ., ಕನಿಷ್ಠ ಇಷ್ಟನ್ನಾದರೂ ಮಾಡಬೇಕು. ಇವೆಲ್ಲವನ್ನೂ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸುವುದು ಸುಲಭವಲ್ಲವೆನ್ನುವುದು ಸ್ಪಷ್ಟ. ಆದರೆ ಈ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಯಾವುದು ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತದೆಂದರೆ, ಅಂತಹ ಶಿಕ್ಷಣವು ಅನೇಕ ಜ್ಞಾನಶಾಖೆಗಳ ಅರಿವು ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನಗಳ ಏಕೀಕರಣವನ್ನು ಅವಶ್ಯವಾಗಿ ಬೇಡುತ್ತದೆ. ಪರಿಸ್ಥಿತಿ ಹೀಗಿರುವಾಗ ವಿಷಯಕೇಂದ್ರಿತ ಮತ್ತು ಯೋಜನಾಕಾರ್ಯಗಳ ಬಳಕೆಯನ್ನು ಇಲ್ಲಿ ಹೇಗೆ ಕಡೆಗಣಿಸಲು ಸಾಧ್ಯ? ಎಂಬುದರ ಗ್ರಹಿಕೆಯು ಕ್ಲಿಷ್ಟಕರವಾದುದು. ಈ ರೀತಿಯ ತೀರ್ಮಾನಗಳನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವುದರ ಜೊತೆಗೇ ನಿರ್ಧಾರಗಳನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವ ನಿಟ್ಟಿನ ಸಂಬಂಧಿತ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಕಲೆ ಮತ್ತು ಕೌಶಲ್ಯಗಳನ್ನೂ ಸಹ ಉದ್ದೇಶಗಳಾಗಿ ಅಂಗೀಕರಿಸಿದಲ್ಲಿ, ವಿಷಯಕೇಂದ್ರಿತ ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಯೋಜನಾಕಾರ್ಯ ಇವೆರಡನ್ನೂ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಸೇರಿಸಬೇಕೆನ್ನುವ ವಾದವು ನಿರ್ಣಾಯಕವೆನಿಸಬಹುದು.

ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ಕೇವಲ ಸ್ವತಂತ್ರ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಳ್ಳಬೇಕೇ ಅಥವಾ ವಿಭಿನ್ನ ಮತ್ತು ಏಕೀಕೃತ ವಿಷಯಗಳ ಗುಂಪನ್ನು ಹೊಂದಿರತಕ್ಕದ್ದೇ ಎಂಬ ಸಂಗತಿಯು, ಎರಡೂ ಮಾರ್ಗಗಳು ಸಾಧ್ಯವಿರುವ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ, ಬೋಧನಾ ಮತ್ತು ಕಲಿಕಾ ವಿಧಾನಗಳ ಕುರಿತಾದ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಹಾಗೂ ದಕ್ಷ ಸಾಧನಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದು ಎಂಬುದಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲದೆ, ಏಕೀಕೃತ ವಿಷಯಗಳು ಅವುಗಳ ಸಂಕೀರ್ಣತೆಯ ಕಾರಣಗಳಿಂದಾಗಿಯೇ ವಿಭಿನ್ನ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಮಹತ್ವದ ಕಲಿಕೆಯ ಸಾಧನವಾಗಬಲ್ಲವು. ಅದೂ ಅಲ್ಲದೆ ಕಲಿಕೆಗೆ ಪ್ರೇರಣೆ ನೀಡುವ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದಂತೂ ಅವು ಬಹು ಉಪಯುಕ್ತ ಮತ್ತು ಅಗತ್ಯ. ಆದರೆ ಈ ಸ್ತರದ ಚರ್ಚೆಯ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಇರುವುದು, ನಮ್ಮ ಲಕ್ಷ್ಯದಲ್ಲಿರುವ ಕಲಿಕಾ ಉದ್ದೇಶಗಳ ಸ್ವರೂಪವನ್ನು ಕುರಿತ ಕಾಳಜಿಗಳು. ತಾರ್ಕಿಕವಾಗಿ ಭಿನ್ನವಾಗಿರುವ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಅನುಭವಗಳ ಅನನ್ಯತೆಯ ಕಾರಣದಿಂದಾಗಿಯೇ ಅವನ್ನು ಕ್ರಮಬದ್ಧ ಯೋಜನೆಯಿಲ್ಲದೆ ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಹೇಗೆ

ಅಸಾಧ್ಯವೋ ಹಾಗೆಯೇ ಸೂಕ್ತವಾಗಿ ರೂಪಿತಗೊಂಡ ಏಕೀಕೃತ ಘಟಕಗಳ ಬಳಕೆಯಿಲ್ಲದೆ ಜ್ಞಾನಶಾಖೆಗಳ ಮಧ್ಯೆ ಇರುವ ಅಂತರಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಪರ್ಯಾಪ್ತವಾಗಿ (adequately) ತಿಳಿಯುವುದು ಹೇಗೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಅವಲೋಕಿಸುವುದು ಕಷ್ಟಕರ. ದುರದೃಷ್ಟವಶಾತ್ ನಮ್ಮ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವಾದವು ಎರಡು ಬಿಂದುಗಳಲ್ಲಿ ಧ್ರುವೀಕರಣಗೊಂಡಿದೆ . 'ಶುದ್ಧ ' ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಮಾತ್ರ ಕಲಿಸಬೇಕೆನ್ನುವ 'ಅಪ್ಪ ಹಾಕಿದ ಆಲದ ಮರ' ಕ್ಕೆ ಜೋತುಬಿದ್ದಿರುವ ಸಂಪ್ರದಾಯವಾದಿಗಳು ಒಂದೆಡೆ ಹಾಗೂ ಅನೇಕ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಏಕೀಕೃತ ಮಾಡಿ ಕಲಿಸಬೇಕೆನ್ನುವ 'ಪ್ರಗತಿಪರ' ರು ಇನ್ನೊಂದೆಡೆ. ಇವೆರಡೂ ಸಹ ಕೊಂಚಮಟ್ಟಿಗಾದರೂ ತಾತ್ವಿಕ ನೆಲೆಗಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಇರಬಹುದೆಂದು ಪರಿಭಾವಿಸಬಹುದು. ಸ್ವತಂತ್ರವಾಗಿದ್ದರೂ ಸಹ ಪರಸ್ಪರ ನಿಕಟ ಅಂತರಸಂಬಂಧವುಳ್ಳ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಅನುಭವಗಳ ಕುರಿತಾದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ಕ್ರಮಬದ್ಧವಾಗಿ ಬೆಳೆಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಬೇಕೆಂದು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಉದ್ದೇಶಗಳ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯೇ ಒತ್ತಾಯಿಸುತ್ತದೆ. ಇವೆರಡರಲ್ಲಿ ಯಾವುದಾದರೂ ಒಂದನ್ನು ಕಣ್ತಪ್ಪಿನ ಕಾರಣದಿಂದ ಅಥವಾ ಯಾವುದೋ ಜ್ಞಾನದ ಏಕತೆ ಎಂಬ ಕಿತ್ತುಹೋದ ಸಿದ್ಧಾಂತದ ಕಾರಣದಿಂದ ಕೈಗೆತ್ತಿಕೊಳ್ಳದಿದ್ದರೆ ಅದು ಇಡೀ ಕಲಿಕಾವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಹದಗೆಡಿಸಿದಂತೆ ಆಗುತ್ತದೆ.

ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಸಂಯೋಜನೆಯನ್ನು ಚರ್ಚಿಸುವಲ್ಲಿ, ಉದ್ದೇಶಗಳನ್ನು ಒಗ್ಗೂಡಿಸಿದಾಗ ರೂಪುಗೊಂಡ ಕಲಿಕಾ ಘಟಕದ ಸ್ವರೂಪದ ಬಗ್ಗೆ ಮಾತ್ರ ನಮ್ಮನ್ನು ಸೀಮಿತಗೊಳಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದೇವೆ. ಯಾವುದೇ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಯೋಜನೆಗಳಲ್ಲಿ ಇಂತಹ ಘಟಕಗಳು ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಅನಿವಾರ್ಯ ಎನಿಸುತ್ತವೆ. ಆದರೆ ಅಂತಹ ಘಟಕಗಳನ್ನು ಅನುಷ್ಠಾನಗೊಳಿಸುವುದು ಹೇಗೆ ಎನ್ನುವ ಬಗ್ಗೆ ಚಿಂತನೆ ನಡೆದಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕವಾಗಿ, ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ವಿಷಯಗಳ ಬೋಧನೆಗೆ ಸುಮಾರು 40-45 ನಿಮಿಷದ ಅವಧಿಗಳು ಸಾಮಾನ್ಯ. ಆದರೆ ತಮಗೆ ಸೂಕ್ತವೆನಿಸುವ ಹಾಗೂ ವಿವರವಾದ ಸಮಯ ನಿರ್ವಹಣೆಯನ್ನು ಒಂದು ಗೊತ್ತಾದ (individual) ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ವಹಿಸಿ, ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಆ ರೀತಿಯ ಸಮಯ ವಿಂಗಡನೆಯನ್ನು ಕೈಬಿಡಲು ಸಾಧ್ಯವೆಂಬುದು ಸ್ಪಷ್ಟ.. ಉತ್ತಮ. 'ಏಕೀಕರಣ ದಿನದಂದು' ಬಳಸಿದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಅಂಶಗಳು ಅತ್ಯಂತ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ವ್ಯಾಕರಣ ಶಾಲೆಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ರೀತಿಯಲ್ಲೇ ಸಂರಚಿತವಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿನ ಬದಲಾವಣೆಗಳು ಯಾವಾಗಲೂ ಮೊದಲ ನೋಟಕ್ಕೆ ತೋರುವಂತೆ ಇರುವುದಿಲ್ಲ. ಇದು ಇನ್ನೊಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿಯೂ ಸತ್ಯ; ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಏಕೀಕರಣದ ನಿಟ್ಟಿನ ಕೂಗು, ಬಹುಪಾಲು ಹೊಸ ಬಗೆಯ ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನದ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಪರಿಚಯಿಸಬೇಕೆನ್ನುವ ಕೂಗಿನೊಂದಿಗೆ ಗೊಂದಲವನ್ನುಂಟುಮಾಡುತ್ತದೆ. ಒಮ್ಮೊಮ್ಮೆ, ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಘಟಕಗಳ ಸಂಯೋಜನೆಯನ್ನು ಹೊಸ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನಗಳ ಪರಿಚಯದ ಜೊತೆ ಸಂಪರ್ಕಿಸುವ

ಅನಗತ್ಯ ಸಮಗ್ರ ಪ್ರಸ್ತಾವಗಳನ್ನು (package deal) ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳಬೇಕೆಂದು ನಮಗೆ ತಿಳಿಸಲಾಗುತ್ತದೆಂಬುದನ್ನು ನಾವು ಗುರುತಿಸಬೇಕಾಗಿದೆ. ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಘಟಕಗಳು ಸಂಪೂರ್ಣ ಶುದ್ಧ ವಿಷಯಆಧಾರಿತ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಅನುಭವಗಳ ಆಧಾರದಿಂದ ರೂಪಿತವಾಗಿದೆಯೋ ಇಲ್ಲ, ಅಂತಹ ಅನೇಕ ರೀತಿಯ ವಿಷಯಗಳ ಸಮ್ಮಿಳನದಿಂದ ಉಂಟಾಗಿರುವುದೋ ಅಥವಾ ಇವೆರಡೂ ಸ್ವಲ್ಪ ಸ್ವಲ್ಪ ಸೇರಿದ ಅಥವ ಇವೆಲ್ಲವುಗಳ ಮಿಶ್ರಣವೋ; ಏನೇ ಇರಲಿ, ಇದನ್ನು ಸಾಧ್ಯವಾಗಿಸಲು ಅತ್ಯಂತ ವಿಸ್ತೃತ ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ಆಧುನಿಕ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಸಮಾನ ರೂಪದಲ್ಲಿ ಬಳಸುವುದು ಸಾಧ್ಯವಿದೆ. ತಂಡಗಳಲ್ಲಿನ ಬೋಧನೆ, ವೈಯಕ್ತಿಕ ಮತ್ತು ಗುಂಪು ಚರ್ಚೆಯ ಕಾರ್ಯ, ಕಲಿಕಾ ಸಾಧನಗಳ ಬಳಕೆ, ಚಲನಚಿತ್ರ, ಭೇಟಿ, ಕಪ್ಪುಹಲಗೆ ಬಳಕೆ ಮತ್ತು ನೇರ ಬೋಧನೆ ಇವು ಮತ್ತು ಇಂಥವೇ ಇನ್ನಷ್ಟು ವಿಧಾನಗಳನ್ನು . ನಾವಿಂದು ವಿವೇಕಯುತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಯೋಜನೆಯಲ್ಲಿ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಸಂರಚನೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು, ಬಳಸಲ್ಪಡುವ ಉತ್ಕೃಷ್ಟ ವಿಧಾನಗಳು ಮತ್ತು ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಂದ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಬೇರ್ಪಡಿಸತಕ್ಕದ್ದು. ಇವುಗಳಲ್ಲಿ ಎರಡನೆಯದರ ಬಗ್ಗೆ ನಾವು ಇದುವರೆಗೆ ಏನೂ ಹೇಳಿಯೇ ಇಲ್ಲ. ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ವಿಶಿಷ್ಟ ಸ್ವಭಾವದ ಕಡೆ ನಾವೀಗ ನಮ್ಮ ಗಮನವನ್ನು ಹರಿಸತಕ್ಕದ್ದು.