Unit 4_3_Gordon David_The Concept of the Hidden Curriculum

ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮ

ಕ್ಯಾಥರಿನ್ ಕಾರ್ನ್ ಬ್ಲೆತ್

ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಎಂದರೆ, ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯವೈಖರಿಯು ತನ್ನ ಉದ್ದೇಶ ಹಾಗೂ ಬೋಧನಾ ವಿಷಯಗಳ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಮಾರ್ಗಸೂಚಿಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ನೀಡುವ ಅಧಿಕೃತ ಅಥವಾ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಹೇಳಿಕೆಗಳನ್ನು ಹೊರತುಪಡಿಸಿ ಸಂವಹನಗೊಳಿಸಿದ ಸಂದೇಶಗಳು ಎಂದರ್ಥ. ಬೇರೆ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಈ ಸಂದೇಶಗಳು ಸಂವಹನಗೊಳ್ಳುವ ರೀತಿಯು ಮುಖ್ಯವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಸಂದೇಶಗಳು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಧೋರಣೆಗಳು, ಮೌಲ್ಯಗಳು, ನಂಬಿಕೆಗಳು ಮತ್ತು ನಡವಳಿಕೆಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿರುತ್ತವೆ. ಪರೋಕ್ಷವಾಗಿ ಸಂವಹನಗೊಳ್ಳುವ ಇಂಥ ಅಸಂಖ್ಯ ಸಂದೇಶಗಳಿರುತ್ತವೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಕಿರಿಯ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಓದುವಿಕೆ ಮತ್ತು ಗಣಿತ ವಿಷಯಗಳು ಉಳಿದ ವಿಷಯಗಳು ಹಾಗೂ ಕೌಶಲಗಳಿಗಿಂತ ಬಹಳ ಮುಖ್ಯವಾದುವು ಎಂಬ ಸಂದೇಶವು ಶಾಲಾ ವೇಳಾಪಟ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ಈ ವಿಷಯಗಳಿಗೆ ಉಳಿದ ವಿಷಯಗಳಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಅವಧಿಯನ್ನು, ಅದರಲ್ಲೂ ಬೆಳಗಿನ ತಾಜಾ ಸಮಯದಲ್ಲಿಯೇ ಆದ್ಯತೆ ನೀಡುವ ಮೂಲಕ,ಈ ವಿಷಯಗಳ ಕುರಿತು ಹೆಚ್ಚು ಹೆಚ್ಚು ಪರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ನಡೆಸುವ ಮೂಲಕ ತುಂಬ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಸೂಚಿತವಾಗುತ್ತದೆ.

ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಸಂದೇಶಗಳು ಪರಸ್ಪರ ಹಾಗೂ ಅಧಿಕೃತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಪೂರಕವಾಗಿಯೂ ಇರಬಹುದು ಇಲ್ಲವೇ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿಯೂ ಇರಬಹುದು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಶಾಲೆಯ ಸಮಾಜವಿಜ್ಞಾನ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ಒಬ್ಬರಿಗೆ ಒಂದು ಮತ, ಬಹುಸಂಖ್ಯಾತರ ಆಡಳಿತ, ಅಲ್ಪಸಂಖ್ಯಾತರ ಹಕ್ಕುಗಳ ರಕ್ಷಣೆ, ಧಾರ್ಮಿಕ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ಮತ್ತು ಪ್ರಭುತ್ವಗಳ ಬೇರ್ಪಡುವಿಕೆ, ಕಾನೂನಿನ ಎದುರು ಎಲ್ಲರೂ ಸಮಾನರು ಮತ್ತು ಕಾನೂನಿನ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಮುಂತಾದ ಪ್ರಜಾಪ್ರಭುತ್ವದ ರಾಜಕೀಯ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಮತ್ತು ತತ್ವಗಳನ್ನು ಎತ್ತಿ ಹಿಡಿದು ವಿಶೇಷವಾದ ಒತ್ತು ನೀಡುತ್ತದೆ. ಆದರೆ, ಇವುಗಳು ಶಾಲಾ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿಯಾಗಲೀ, ಶಾಲಾ ಆವರಣಗಳಲ್ಲಿಯಾಗಲೀ ಯಾವಾಗಲೂ ಅನುಸರಿಸಲಾಗುತ್ತಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ಅಧಿಕೃತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸಲೂಬಹುದು ಅಥವಾ ದುರ್ಬಲಗೊಳಿಸಲೂಬಹುದು. ಶಾಲಾ

ಆಫೀಸಿನ ಪ್ರವೇಶಾಂಗಣದಲ್ಲಿ ಎದ್ದುಕಾಣುವ ಹಾಗೆ ಪ್ರದರ್ಶಿಸಿಲ್ಪಡುವ ಕ್ರೀಡಾ ಟ್ರೋಫಿಗಳು, ಷೀಲ್ಡುಗಳು ಆ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವಿಷಯಗಳಿಗಿಂತಲೂ ಕ್ರೀಡೆಗೆ – ಚರ್ಚಾಸ್ಪರ್ಧೆ ಅಥವಾ ಸಂಗೀತ ಅಥವಾ ವಿದ್ವತ್ಪೂರ್ಣ ವಿಷಯಗಳಿಗೆ ಮಾನ್ಯತೆ ನೀಡದೇ - ಮಹತ್ವ ನೀಡಲಾಗುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ತೋರಿಸುವುದರ ಮೂಲಕ ಅದರ ಮೌಲ್ಯಯುತ ಸಾಧನೆಗಳಲ್ಲಿನ ಶ್ರೇಣಿಕ್ರಮ ಇರುವುದನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಒಟ್ಟಾರೆಯಾಗಿ ಅಥವಾ ನಿರಂತರವಾದ ಸಂದೇಶಗಳ ಮಾದರಿ ಇದ್ದಾಗ ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ಹೆಚ್ಚು ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯಿರುತ್ತದೆ. ಗುಪ್ತ ಮತ್ತು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಲಾದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳ ನಡುವೆ ಪರಸ್ಪರ ವಿರೋಧವು ಏರ್ಪಟ್ಟಾಗ, ಮಾತಿಲ್ಲದೆ ಸಂವಹನಗೊಳ್ಳುವ ಸಂದೇಶಗಳಂತೆ ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದ್ದೇ ಮೇಲುಗೈಯಾಗುತ್ತದೆ.

ಈಗ ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮವೆಂದು ಕರೆಯಲ್ಪಡುವ ಶಾಲಾ ರಚನೆ ಮತ್ತು ಸಂಸ್ಕೃತಿಯು ಒಂದು ಕಾಲದಲ್ಲಿ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಒತ್ತುನೀಡಲಾಗಿದ್ದ ಸಾಮಾಜಿಕೀಕರಣಗೊಂಡ ವಿಷಯವಾಗಿತ್ತೆಂದು ಎಲಿಜಬೆತ್ ವಾಲೆನ್ಸ(Elizabeth Vallance) 1977ರಲ್ಲಿ ನಡೆಸಿದ ಅಧ್ಯಯನವು ತಿಳಿಸುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಹತ್ತೊಂಬತ್ತನೇ ಶತಮಾನದ ಮೆಗಫೀ (McGuffey)ಗ್ರಂಥಮಾಲಿಕೆಗಳು ನಮ್ರತೆ, ಸಮಯಪಾಲನೆ ಮತ್ತು ಹಿರಿಯರಿಗೆ ಗೌರವ ತೋರುವುದು ಇವೇ ಮುಂತಾದ ಉತ್ತಮ ನಡಾವಳಿಕೆಗಳನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ತಮ್ಮ ಕಥೆಗಳ ಮೂಲಕ, ಪ್ರಾಟೆಸ್ಟಂಟ್ ಪ್ರಾರ್ಥನೆಗಳು ಮತ್ತು ನೇರ ಎಚ್ಚರಿಕೆಗಳ ಮೂಲಕ ಸಾಧಿಸುವ ಉದ್ದೇಶ ಹೊಂದಿದ್ದವು. ಇಪ್ಪತ್ತನೇ ಶತಮಾನದ ಆರಂಭದಲ್ಲಿ ಇಂಥ ಉಪದೇಶಗಳು ‘ಗುಪ್ತ’ವಾಗಿಬಿಡದಿದ್ದರೂ ಸಹ ಒಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ‘ಸೂಚ್ಯ’ಗಳಾದವು; ಏಕೆಂದರೆ, ಆಗ ಅವೆಲ್ಲವೂ ಕ್ರಿಯಾಶೀಲವಾಗಿದ್ದು ಸಹಜ-ಸಾಮಾನ್ಯವೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲ್ಪಟಿದ್ದವು. ಸಂಯುಕ್ತ ಸಂಸ್ಥಾನಕ್ಕೆ ಇತ್ತೀಚೆಗೆ ವಲಸೆ ಬಂದಂಥ, ಮತ್ತು ಅಲ್ಲಿನ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಹೊಸಬರಾಗಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ವ್ಯವಸ್ಥೆಗೆ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗಿತ್ತು. ಅವರು ಕೆಲವು ನಡವಳಿಕೆಗಳನ್ನು, ಉದಾಹರಣೆಗೆ: ಶಿಕ್ಷಕರೊಂದಿಗೆ ಮಾತನಾಡುವಾಗ ಅವರನ್ನು ವಿನಯದಿಂದ ನೋಡುವುದು, ಪ್ರಮಾಣಿತ ಇಂಗ್ಲಿಷನ್ನೇ ಬಳಸುವುದು, ಸರದಿ ಕಾಯುವುದು (ಮಾತನಾಡಲು, ಶಿಕ್ಷಕರ ಗಮನ ಸೆಳೆಯಲು, ಶೌಚಾಲಯಕ್ಕೆ ಹೋಗಲು ಅವರ ಅನುಮತಿ ಇತ್ಯಾದಿ), ಕಷ್ಟಪಟ್ಟು ಕೆಲಸ ಮಾಡುವುದು ಇವೇ ಮುಂತಾದ ನಡವಳಿಕೆ ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದನ್ನು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು.

ಈ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ, ಸಂಯುಕ್ತ ಸಂಸ್ಥಾನದ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಶಾಲೆಗಳ ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಮುಖ್ಯ ಉದ್ದೇಶ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಪರಿವರ್ತನೆ ತರುವುದು ಅಥವಾ ಶಾಲೆ ಮತ್ತು ಅಲ್ಲಿನ ವಿಶಾಲ ಸಮಾಜದೊಂದಿಗೆ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುವುದನ್ನು ಅವರಿಗೆ ಕಲಿಸುವುದಾಗಿದ್ದಿತು. ಬೇರೆ ಮಾತುಗಳಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಪ್ರಮುಖ ಉದ್ದೇಶ ಪ್ರಬಲಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಯಥಾಸ್ಥಿತಿ ಮತ್ತು ಪ್ರಚಲಿತವಿರುವ ಸಾಮಾಜಿಕ-ಆರ್ಥಿಕ ತಾರತಮ್ಯ ಶ್ರೇಣಿಯನ್ನು ಕಾಯ್ದುಕೊಳ್ಳುವುದು. ಝೀನ್ ಆನಿಯನ್ (Jean Anyon) ಮತ್ತು ಮೈಕಲ್ ಆಪೆಲ್ (Michael Apple) ಅವರ ಲೇಖನಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿಬಿಂಬಿತವಾಗಿದ್ದು ಈ ಸಾಂಪ್ರದಾಯವಾದೀಯ ಪಕ್ಷಪಾತ. ವೈವಿಧ್ಯತೆ, ಸಮತೆ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ನ್ಯಾಯಗಳ ವಿರುದ್ಧ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವ ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಬಗ್ಗೆ ಕಾಳಜಿಯುಳ್ಳ ವಿಮರ್ಶಕರ ಟೀಕೆಗೆ

ಗುರಿಯಾಗಿದ್ದಿತು. ಇದಕ್ಕೆ ವಿಭಿನ್ನವಾಗಿ ಕ್ವೇಕರ್ (Quaker Movement - 17ನೇ ಶತಮಾನದ ಮಧ್ಯಭಾಗದಲ್ಲಿ ಇಂಗ್ಲಂಡಿನಲ್ಲಿ ಆರಂಭವಾದ ಒಂದು ಧಾರ್ಮಿಕ ಚಳುವಳಿ) ಅಥವಾ ಸಾರ್ವಜನಿಕವಲ್ಲದ ಶಾಲೆಗಳು ಅಥವಾ ಶ್ರೀಮಂತ ಖಾಸಗಿ ಶಾಲೆಗಳು ಬೇರೆಯದೇ ಆದ ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಸಂದೇಶಗಳನ್ನು ತಿಳಿಸುತ್ತವೆ.

ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಬಗೆಗಿನ ಮೊದಮೊದಲಿನ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವಿಷಯಗಳಿಗೆ ಗಮನ ನೀಡಿ ನಡೆದವು.ತೀರ ಇತ್ತೀಚಿನ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಸಾಮಾಜಿಕ ವರ್ಗ, ರಾಜಕೀಯ ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಂತೆ ಜನಾಂಗ, ಅಂಗವಿಕಲತೆ ಮತ್ತು ಲೈಂಗಿಕ ಒಲವು – ಇವುಗಳು ಸೂಚಿಸುವ ಸಂದೇಶಗಳ ಮೇಲೆ ಗಮನ ಹರಿಸುತ್ತಾ ಭೌತಿಕ ಮತ್ತು ವಾಣಿಜ್ಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಹಾಗೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಕೂಡ ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡಲಾಗಿದೆ.ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಒಂದಲ್ಲ ಒಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಸಂಧಾನ ಮಾಡಬೇಕಾಗಿರುವ "ಗುಪ್ತ ಮೊಗಸಾಲೆ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ (Hidden Corridor Curriculum)" ದ ಬಗ್ಗೆ ಅನೆಟ್ ಹೆಮ್ಮಿಂಗ್ಸ್ (Annette Hemmings) ರವರು ಸಂಶೋಧನೆ ನಡೆಸಿದರು. ಅನೆಟ್ ಅವರು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡಿದ ಎರಡು ನಗರಶಾಲೆಗಳ ಹಜಾರಗಳು, ಭೋಜನ ಶಾಲೆಗಳು, ಶೌಚಾಲಯಗಳು ಮತ್ತಿತರ ತರಗತಿ ಹೊರತಾದ ಸ್ಥಳಗಳಲ್ಲಿ ಕಂಡುಬರುವ ಈ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ವಿಶಿಷ್ಟವಾಗಿ ಮಧ್ಯಮ ವರ್ಗ ಶಾಲೆ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ನಿಯಮಗಳಿಗೆ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿರುವ ಪ್ರತಿಕೂಲ ಹಾಗೂ ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾಗಿದ್ದ ಯುವ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಪ್ರಾಬಲ್ಯವನ್ನು ಹೊಂದಿತ್ತು ಎಂದು ತೋರಿಸಿ ಕೊಟ್ಟಿತು.

ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಪರಸ್ಪರ ಸಂಬಂಧವುಳ್ಳ ಎರಡು ಆಯಾಮಗಳನ್ನು– ಅಥವಾ ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಸಂದೇಶಗಳ ಮೂಲಗಳನ್ನು- ಸುಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಕಾಣಬಹುದು: ಒಂದು ರಾಚನಿಕ ಅಥವಾ ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಆಯಾಮ, ಇನ್ನೊಂದು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಆಯಾಮ. ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಸ್ವರೂಪ ಮತ್ತು ವ್ಯಾಪ್ತಿಯನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸುವಾಗ ಏನನ್ನು ಗಮನಿಸಬೇಕು ಅಥವಾ ಆಲಿಸಬೇಕು ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ಈ ವರ್ಗೀಕರಣಗಳು ಮತ್ತು ವಿವರಣಾತ್ಮಕ ಉದಾಹರಣೆಗಳು ಉಪಯುಕ್ತ ಮಾರ್ಗದರ್ಶಕಗಳಾಗಿವೆ.

ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ರಾಚನಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಆಯಾಮಗಳು ತರಗತಿಗಳ ವೇಳಾಪಟ್ಟಿಯೋಜನೆ ಮತ್ತು ಇತರ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು; ಒದಗಿಸಿರುವ ಸೌಲಭ್ಯಗಳು; ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕ, ಕಂಪ್ಯೂಟರ್ ಸಾಫ್ಟ್ ವೇರ್ ಗಳಂತಹ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳು; ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು; ಅಗತ್ಯ ಕೋರ್ಸುಗಳು, ವಾಕ್ ಚಿಕಿತ್ಸೆ ಅಥವಾ ಮುಂಗಡ ಉದ್ಯೋಗಳಂತಹ ವಿಶೇಷ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳು; ಪಠ್ಯೇತರ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಮತ್ತು ಸೇವೆಗಳು ಹಾಗೂ ಶ್ರೇಣೀಕರಣ ಮತ್ತು ಗುಂಪುಗೂಡಿಸುವಿಕೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ನೀತಿಗಳು ಇತ್ಯಾದಿಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಳ್ಳುತ್ತವೆ.

ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಆಯಾಮಗಳು ಶಾಲೆಯ ನೈತಿಕನಿಯಮಗಳು ಅಥವಾ ವಿಶಿಷ್ಟ ಗುಣಗಳು; ಶೃಂಗಾರ ಮತ್ತು ಭಿತ್ತಿ ಅಲಂಕಾರಣಗಳು; ಗುಂಪುಗಳ ಪರಸ್ಪರ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನೂ ಒಳಗೊಂಡಂತೆ (ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಮತ್ತು ಅವರವರ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧಗಳು) ಜವಾಬ್ದಾರಿಗಳು ಮತ್ತು ಸಂಬಂಧಗಳು; ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ

ಕೂಟಗಳು, ಆಚರಣೆಗಳು ಹಾಗೂ ಕೊಂಡಾಟಗಳು; ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಗುಂಪುಗಳಿಂದ ಶಿಕ್ಷಕರ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳು ಇತ್ಯಾದಿಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಳ್ಳುತ್ತವೆ.

ಸಂಧಾನ ಮತ್ತು ಪರಿಣಾಮಗಳು

ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಸಂದೇಶಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಸಾಕಷ್ಟು ಗಮನ ನೀಡಲಾಗಿದೆಯಾದರೂ, ಆ ಸಂದೇಶಗಳು ಸ್ವೀಕೃತವಾದವೋ ಇಲ್ಲವೋ, ಅವುಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ವ್ಯಕ್ತಿಗಳು ಅಥವಾ ಗುಂಪುಗಳ ಮೇಲೆ ಅವುಗಳ ಪರಿಣಾಮವೇನೆಂಬುದರ ಕುರಿತು ಸಾಪೇಕ್ಷವಾಗಿ ಕಡಿಮೆ ಅಧ್ಯಯನ ನಡೆದಿವೆ. ಸಂದೇಶಗಳನ್ನು ತಲುಪಿಸುವವರ ಉದ್ದೇಶವೇ ಚಾಚೂ ತಪ್ಪದೇ ಸ್ವೀಕೃತವಾಗಿರುತ್ತದೆ ಅಥವಾ ಸಂದೇಶಗಳನ್ನು ಆ ಭಾವದಲ್ಲೇ ಅರ್ಥೈಸಲಾಗುತ್ತದೆ ಎನ್ನಲಾಗದು. ಶಾಲೆಯ ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ವಿಭಿನ್ನ ಅಥವಾ ವಿರೋಧಾಭಾಸದ ಸಂದೇಶಗಳನ್ನು ತಲುಪಿಸಿದಾಗ, ಎಲ್ಲವನ್ನು ಚಿಕ್ಕದಾದ ಮತ್ತು ಏಕರೂಪದ್ದನ್ನು ಹೊರತುಪಡಿಸಿ, ಅವುಗಳಲ್ಲಿ ಯಾವ ಸಂದೇಶಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ಅನುಸರಿಸಬೇಕೆನ್ನುವ ಕುರಿತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಆಯ್ಕೆಯ ಅವಕಾಶ ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ. ಬಹಳಷ್ಟು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಆ ಸಂದೇಶಗಳನ್ನು ಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಸ್ವೀಕರಿಸುವುದೂ ಇಲ್ಲ, ನಿರಾಕರಿಸುವುದೂ ಇಲ್ಲ. ಹಲವಾರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಜಗತ್ತಿನ ಬಗ್ಗೆ ಶಾಲೆಯ ದೃಷ್ಟಿಕೋನ ಅಥವಾ ಮೌಲ್ಯಗಳನ್ನು ಅಂತರೀಕರಿಸಿಕೊಳ್ಳದೆ "ಶಾಲೆ ಆಟ" ಆಡುವಲ್ಲಿ ಪ್ರವೀಣರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ; ಅಂದರೆ ಉತ್ತಮ ಅಂಕ ಗಳಿಕೆಯಂಥ ಉಪಯೋಗ ಪಡೆಯಲು ವ್ಯವಸ್ಥೆಯೊಂದಿಗೇ ಹೋಗುತ್ತಿರುವಂತೆ ನಟಿಸುವ ಜಾಣರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ.

ವಲಸಿಗರು ಮತ್ತು ಅವರ ಮಕ್ಕಳುಗಳ ತಲೆಮಾರುಗಳು ಅಮೇರಿಕೀಕರಣಗೊಳ್ಳುವ ಅಥವಾ ಅದರಲ್ಲಿ ಒಂದಾಗುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿತ್ವಕ್ಕೆ ದೃಢೀಕರಣ ಒದಗಿಸಿದರೆ, ವ್ಯಕ್ತಿಗಳು ಅಥವಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗುಂಪುಗಳ ಮೇಲೆ ಆಗಿರುವ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಪರಿಣಾಮಗಳಿಗೆ ಸಾಕ್ಷಿಗಳು ಅಪೂರ್ಣವಾಗಿಯೇ ಉಳಿದಿವೆ. ವಿವರಣಾತ್ಮಕ ಪುರಾವೆಗಳು ರಾಜಕೀಯ ಸಾಮಾಜೀಕರಣ ಮತ್ತು ಪೌರತ್ವ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಾಹಿತ್ಯದಿಂದ ಒದಗುತ್ತವೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, 1980ರಲ್ಲಿ ಲೀ ಏಮನ್ (Lee Ehman) ಬರೆದ ಲೇಖನದ ಪ್ರಕಾರ, ವಿವಾದಾತ್ಮಕ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ತರಗತಿ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ಮುಕ್ತವಾಗಿ ಚರ್ಚಿಸಿದಾಗ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಾವು ತರಗತಿ ಘಟನೆಗಳನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸಬಲ್ಲೆವು ಎಂದು ನಂಬುತ್ತಾರೆ; ಇದು ಉನ್ನತ ರಾಜಕೀಯ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿತ್ವಕ್ಕೂ ಮತ್ತು ವಿಶ್ವಾಸ ಹಾಗೂ ಕಡಿಮೆ ರಾಜಕೀಯ ಸಿನಿಕತನ ಮತ್ತು ಪರಕೀಯತೆಗೂ ಇರುವ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಂತೆ, ರಾಜಕೀಯ ಮತ್ತು ಸಹಭಾಗಿತ್ವ ಧೋರಣೆಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧ ಇರುವುದನ್ನು ದೃಢೀಕರಿಸುತ್ತದೆ.

ಒಟ್ಟಾರೆ, ಆಗೀಗ ಮಾತ್ರ ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುವ ಮತ್ತು ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಪರಿಶೀಲನೆಗೆ ಒಳಗಾಗದೇ ಉಳಿದುಬಿಡುವ ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣದ ಆಯಾಮಗಳತ್ತ ಗಮನ ಸೆಳೆಯುವುದರಲ್ಲಿ ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ ಮಹತ್ವವಿದೆ. ಶಾಲಾ ರಚನೆ ಮತ್ತು

ಸಂಸ್ಕೃತಿಯಿಂದ ತಲುಪಿಸಲಾದ ಸಂದೇಶಗಳು, ಶಾಲೆಯ ಉದ್ದೇಶವನ್ನು ಹಾಗೂ ಅಧಿಕೃತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸಲೂಬಹುದು ಅಥವಾ ದುರ್ಬಲಗೊಳಿಸಲೂಬಹುದು..

BIBLIOGRAPHY

Anyon, Jean. 1979. "Ideology and United States History Textbooks." *Harvard Educational Review* 49:361–386.

Apple, Michael W. 1971. "The Hidden Curriculum and the Nature of Conflict." *Interchange* 2(4):27-40.

Cornbleth, Catherine. 1984. "Beyond Hidden Curriculum." *Journal of Curriculum Studies*16(1):29-36.

Ehman, Lee H. 1980. "The American School in the Political Socialization Process." *Review of Educational Research* 50(1):99-119.

Hemmings, Annette. 1999-2000. "The `Hidden Corridor' Curriculum." *The High School Journal* 83(2):1-10.

Jackson, Philip W. 1968. *Life in Classrooms.* New York: Holt, Rinehart and Winston.

Vallance, Elizabeth. 1977. "Hiding the Hidden Curriculum: An Interpretation of the Language of Justification in Nineteenth-Century Educational Reform." In *Curriculum and Evaluation,* eds. Arno A. Bellack and Herbert M. Kliebard. Berkeley, CA: McCutchan.

***

Hidden Curriculum 439

ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮ

ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಅಧ್ಯಯನಗಳಲ್ಲಿ 'ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮ' ಎಂಬ ಪದಗುಚ್ಛವನ್ನು ತುಂಬ ವಿಭಿನ್ನವಾದ ಎರಡು ರೀತಿಗಳಲ್ಲಿ ಉಪಯೋಗಿಸಲಾಗುತ್ತಿದೆ. ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಆಯೋಜಕರು ಅಥವಾ ಶಿಕ್ಷಕರು ಕಲಿಕೆಯ ಉದ್ದೇಶವೆಂದು ಸ್ಪುಟವಾಗಿ ವಿವರಿಸದೇ ಇದ್ದಾಗಲೂ, ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಗುರಿಯುಳ್ಳ ರೂಢಿ-ಅಭ್ಯಾಸಗಳು ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ರಚನೆಗಳ ಫಲವಾಗಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕಲಿಕೆ ಸಾಧ್ಯವಾಗುವಂಥ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಈ ಪದಗುಚ್ಛವು ವ್ಯಾಪಕವಾಗಿ ಮತ್ತು ಪ್ರಭಾವಶಾಲಿಯಾಗಿ ಉಪಯೋಗವಾಗುತ್ತದೆ. ಫಿಲಿಪ್ ಡಬ್ಲ್ಯೂ ಜಾಕ್ಸನ್ (Philip W. Jackson) 1968ರಲ್ಲಿ ರಚಿಸಿದ *Life in Classrooms*(ಲೈಫ್ ಇನ್ ಕ್ಲಾಸ್ ರೂಮ್ಸ್) ಕೃತಿಯಲ್ಲಿ ಕಲ್ಪಿಸಿದ ಈ ಪದಗುಚ್ಛವು, ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲಾಹಂತದ

ಕಲಿಕೆಯು ಆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ತರಗತಿ ಜೀವನದ ಸ್ಥಿತಿಗತಿಗಳ ಅನುಭವಗಳ ಫಲವಾಗಿರುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಗಮನಿಸುವಂತೆ ಮಾಡುವ ಉದ್ದೇಶವನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದಿತು. ಬೇರೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಮೂಹದಲ್ಲಿ ಹೇಗೆ ಬದುಕಬೇಕು, ಶಿಕ್ಷಕರಿಂದ ಪ್ರಶಂಸೆ ಹೇಗೆ ಗಳಿಸಬೇಕು, ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಶಾಲೆಯ ಅಧಿಕಾರಕ್ಕೆ ಹೇಗೆ ಪ್ರತಿಸ್ಪಂದಿಸಬೇಕು ಎಂಬುದನ್ನು ಕಲಿಯುವುದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಯಶಸ್ಸಿನ ಬಹುಪಾಲು ಅವಲಂಬಿಸಿರುತ್ತದೆ ಎಂದು ಜಾಕ್ಸನ್ ಅವರು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸಿದ್ದರು.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕಲಿಕೆಯ ನಿರೀಕ್ಷಿತ ಫಲಿತಗಳು ಇಂತಿಂಥವು ಎಂದು ಸಂಸ್ಥೆಗಳ ಹೇಳಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಎಲ್ಲಿಯೂ ಸ್ಪುಟವಾಗಿ ಕಾಣಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದಿಲ್ಲ; ಸಂಸ್ಥೆಯು ನೀರೀಕ್ಷಿಸಿದ ಬೋಧನೆಯ ಫಲಿತಗಳು ಅವು ಎಂದು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೂ ಗೊತ್ತಿಲ್ಲದಿರುವ ಸಂಭವವೂ ಇದ್ದಿರಬಹುದು ಎಂಬ ಸ್ಥಿತಿಯಲ್ಲಿ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವೊಂದು ಗುಪ್ತವಾಗಿದೆ ಎನ್ನಲಾಗುತ್ತದೆ. ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಾಫಲ್ಯ-ವೈಫಲ್ಯಗಳ ಕಾರಣಗಳನ್ನು ಅರಿಯಲು ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಇರುವಿಕೆಯು ಜಾಕ್ಸನ್ ಅವರಿಗೆ ಒಳನೋಟಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಿತು. ಸ್ಪುಟವಾದ, ಶಿಸ್ತು ಆಧಾರಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ತಿಳಿಯುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಕೊರತೆಗಿಂತ, ಈ ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಅರಿಯುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಕೊರತೆಯು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಯಶಸ್ಸಿನ ದಾರಿಗೆ ಅಡ್ಡಿಯಾಗಬಹುದು. ಈ 'ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮ' ಪದಗುಚ್ಛವು ಮೊಟ್ಟಮೊದಲು ಜಾಕ್ಸನ್ ಅವರ ಕೃತಿಗಳಲ್ಲಿ ಕಾಣಿಸಿಕೊಂಡರೂ, ಗೌಣ ಅಥವಾ ಅನಿರ್ದೇಶಿತ ಅನುಭಗಳು ಜಾನ್ ಡ್ಯುಯಿ (John Dewey) ಮತ್ತು ಫ್ರಾಂಕ್ಲಿನ್ ಬಾಬಿಟ್ (Franklin Bobbitt) ಮತ್ತಿತರರಿಂದ ದಶಕಗಳಿಗಿಂತಲೂ ಮೊದಲೇ ಚರ್ಚಿತವಾಗಿದ್ದಿತು.

1970ರಲ್ಲಿ ಬೆನ್ಸನ್ ಆರ್ ಸ್ನೈಡರ್ (Benson R. Snyder) ಅವರ *Hidden Curriculum* (ಹಿಡನ್ ಕರಿಕ್ಯೂಲಮ್) ಕೃತಿಯಲ್ಲಿ ಈ ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಎರಡನೆಯ ಪ್ರಯೋಗ ಕಾಣಿಸಿಕೊಂಡಿತು. ಜಾಕ್ಸನ್ ಅವರ ಮುಖ್ಯ ಕಾಳಜಿಯು, ಶಿಕ್ಷಕರು ಉದ್ದೇಶಿಸಿರಲಾರದ ಮತ್ತು ಅವರಿಗೆ ಗೊತ್ತಿರಲಾರದೇ ಇರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಕಲಿಕೆಯ ಕುರಿತು ಇದ್ದಿತು. ಸ್ನೈಡರ್ ಅವರು, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಗಳಿಸಿಕೊಳ್ಳಲೇಬೇಕಿರುವ, ಆದರೆ ಅದು ಅಧಿಕೃತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಭಾಗವಾಗಿ ಇಲ್ಲ ಎಂಬ ಕಾರಣಕ್ಕೆ ಗಳಿಸಿಕೊಳ್ಳದೇ ಹೋಗುವ ಜ್ಞಾನದ ಬಗ್ಗೆ ಆಲೋಚಿಸುತ್ತಾರೆ. ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಈ ಎರಡನೆಯ ಪ್ರಯೋಗದ ಚರ್ಚೆಯು ಮುಂದುವರೆಯುತ್ತದೆ (ಉದಾ: ಸ್ವಲೀನತಾ ಸಮಸ್ಯೆ ಇರುವ ಮಕ್ಕಳ (autistic children) ಶಿಕ್ಷಣ ಕುರಿತ ಸಾಹಿತ್ಯದಲ್ಲಿ) ಹಾಗೂ, ಕೆಲವು ಸಲ ಅದು ಮೊದಲನೇ ಪ್ರಯೋಗದೊಂದಿಗೆ ಸಮ್ಮಿಳತವಾಗಿಬಿಟ್ಟಿರುತ್ತದೆ.

1980ರ ಹೊತ್ತಿಗೆ, ಪುನರ್-ಪರಿಕಲ್ಪಿಸುವಿಕೆ (re-conceptualism) ಮತ್ತು ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕ ಸಿದ್ಧಾಂತವು ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಅಧ್ಯಯನಗಳಲ್ಲಿ ಹೊಸ ಒಳನೋಟಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಿದ್ದರಿಂದ, ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯು ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಸಮಾನತೆಯ ಶಾಶ್ವತತೆಯನ್ನು ವಿವರಿಸುವ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನವಾಯಿತು. ಜಾಕ್ಸನ್ ನಿರೂಪಿಸಿದ ಶಾಲಾ ಜೀವನದ ಚಿತ್ರಣವು ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳು (ಶಾಲೆಯ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಅಥವಾ ನಿರಾಕರಿಸುವುದು) ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಆಡಳಿತಗಾರರು ಉದ್ದೇಶಿಸಿರಲಾರದದಂಥವದಾಗಿದ್ದಿತು. ಆದರೆ, ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ಸ್ವಲ್ಪವೇ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕವಾದ ಅಭ್ಯಾಸಗಳ ಹಾಗೂ ಹಾನಿಕಾರಕ ಫಲಿತಗಳ ಮೊತ್ತದ ಗುಪ್ತ ಕಾರ್ಯಸೂಚಿಯಾಗಿಬಿಟ್ಟಿತು. ಝೂನ್ ಆನಿಯನ್(Jean Anyon), ಮೈಕಲ್ ಆಪೆಲ್(Michael Apple) ಮತ್ತು ಹೆನ್ರಿ ಝೀರೂ (Henry Giroux)ರಂಥ ವಿದ್ವಾಂಸರು, ಪ್ರಾಬಲ್ಯ ಹೊಂದಿರುವ ಗುಂಪುಗಳು ತಮ್ಮ

ಸಾಮಾಜಿಕ ಸವಲತ್ತುಗಳನ್ನು ಕಾಯ್ದುಕೊಳ್ಳಲು ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಬಳಸುವ ಸಾಧವನ್ನಾಗಿ ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ನೋಡಿದರು. ಪ್ರಜಾಪ್ರಭುತ್ವ ಮತ್ತು ಸಮಾನತೆಯ ಬಗೆಗಿನ ಅಧಿಕೃತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಪಾಠಗಳನ್ನು ಶಾಲೆಯ ರಚನೆ ಮತ್ತು ಅಭ್ಯಾಸಗಳು ಆ ಮೌಲ್ಯಗಳನ್ನು ಸಕ್ರಿಯಗೊಳಿಸಬಹುದು ಅಥವಾ ದುರ್ಬಲಗೊಳಿಸಬಹುದು, ಆದರೆ ಜನಾಂಗ ಮತ್ತು ವರ್ಗ ಆಧಾರಿತ ಅಸಮಾನತೆಯು ನ್ಯಾಯಸಮ್ಮತವೆಂದು ಭಾವಿಸಲಾದದನ್ನು ಶಾಲೆ ಮತ್ತು ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಾಮಾಜಿಕ ಜೀವನಾನುಭವದ ಮೂಲಕ ಸೂಚ್ಯವಾಗಿ ಕಲಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ.

ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಸಂದೇಶಗಳನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಪ್ರತಿರೋಧಿಸಬಹುದೆ? ಅಥವಾ ಹೇಗೆ ಪ್ರತಿರೋಧಿಸಬಹುದು? ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಆಪೆಲ್ ಮತ್ತು ಪಾಲ್ ವಿಲ್ಲಿಸ್(Paul Willis) ಅವರು ಎತ್ತಿಕೊಂಡರು. 1970ರಲ್ಲಿ ಎಲಿಜಬೆತ್ ವಾಲೆನ್ಸ್(Elizabeth Vallance) ಅವರು ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಎಂದು ಕರೆಯಲಾಗುತ್ತಿದ್ದುದು, 19ನೇ ಶತಮಾನದಲ್ಲಿ (ಜನಸಮೂಹ, ಪ್ರಶಂಶೆ ಮತ್ತು ಅಧಿಕಾರಗಳ ಷರತ್ತುಗಳೊಂದಿಗೆ ಸ್ಥಿರವಾಗಿ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಗುಣಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾದ ಅಗತ್ಯತೆ) ಸಂಯುಕ್ತ ಸಂಸ್ಥಾನಗಳ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಅಧಿಕೃತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವಾಗಿದ್ದಿತು. ಅದೇ ಆಗ ಪ್ರವರ್ಧಮಾನಕ್ಕೆ ಬರುತ್ತಿದ್ದ ಕೈಗಾರಿಕಾ ಸಮಾಜದೊಂದಿಗೆ ಬೆರೆಯಲು ಸ್ಪುಟವಾಗಿ ಆ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿತು. “ಅಮೇರೀಕರಣ”ದ ಈ ಆಯಾಮದ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸ್ವೀಕರಣವು 20ನೇ ಶತಮಾನದಲ್ಲಿ ಅದನ್ನು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಸ್ಪುಟವಾಗಿ ಹೇಳಬೇಕಿಲ್ಲದ ಸಂಗತಿ ಎಂದು ಗುರುತಿಸಲಾಯಿತು.

ಕ್ಯಾಥರಿನ್ ಕಾರ್ನ್ ಬ್ಲೆತ್(Catherine Cornbleth) ಅವರಂಥ ಕೆಲವರು, ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಎಂಬುದು ನಿಜವಾಗಿಯೂ ಇದೆಯೇ ಅಥವಾ ಆ ಪದದ ಅರ್ಥವು ಏನನ್ನು ಒಳಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ ಎಂದು ಕೇಳಿದರು. ಅಲ್ಲದೆ, ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದಿಂದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಕಲಿಯುವುದೇ ಆದರೆ ಏನನ್ನು ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದು ಸ್ಪಷ್ಟವಿಲ್ಲ ಎಂದು ವಾದಿಸಿದರು. ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳ ಹೊರತಾಗಿಯೂ, ವಿಭಿನ್ನ ವಿಷಯಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂಥ ಪ್ರಮುಖ ನಿರ್ಣಾಯಕ ಪರೀಕ್ಷೆ, ಲಿಂಗ, ಮಕ್ಕಳ ಸಾಹಿತ್ಯ, ನೈತಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ, ಸಮುದಾಯ ಸೇವೆ ಮತ್ತು ಜನಾಂಗೀಯ ಅಸ್ಮಿತೆಯ ರಚನೆ ಮುಂತಾದವುಗಳನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸಲು ಈ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಮುಂದುವರೆದಿದೆ.

1992ರಲ್ಲಿ, ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಸ್ವರೂಪ ಮತ್ತು ಮಹತ್ವದ ಬಗೆಗಿನ ಚರ್ಚೆಗಳನ್ನು ವಿಮರ್ಶಿಸುತ್ತಾ ಜಾಕ್ಸನ್ ಅವರು, ‘ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ ಜನಪ್ರಿಯತೆ ಹಾಗೂ ಅದರ ಒಳಸುಳಿಗಳೊಂದಿಗೆ ಶಾಲೆಗಳು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಮೇಲೆ ಹಿತಕರವಲ್ಲದ ರೀತಿಗಳಲ್ಲಿ ವ್ಯವಸ್ಥಿತವಾಗಿ ಪ್ರಭಾವಿಸುತ್ತಿರುವುದು ಕಾಣಬಹುದು. ಇದು 20ನೇ ಶತಮಾನದಲ್ಲಿ ಶಾಲಾ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಲ್ಲಿ ಮಹತ್ವದ ಬದಲಾವಣೆ ತರಲು ಕಾರಣವಾಯಿತು’ ಎಂದು ಗಮನಿಸಿದರು.

Further Readings

Giroux, H., &Purpel, D. (1983). *The hidden curriculum and moral education: Deception or discovery*. Berkeley, CA: McCutchan.

Schubert, W. H. (2008). Curriculum inquiry. In F. M. Connelly (Ed.), *The Sage handbook of curriculum and instruction* (pp. 399–419). Thousand Oaks, CA: Sage.

Vallance, E. (1973–1974). Hiding the hidden curriculum: An interpretation of the language of justification in nineteenth-century educational reform. *Curriculum Theory Network*, 4(1), 5–21.

Journal of Philosophy of Education, Vol. 16, No. 2, 1982pg187-197

ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆ

ಡೇವಿಡ್ ಗೊರ್ಡನ್

ಈ ಲೇಖನದಲ್ಲಿ ನಾನು ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಮೂರು ತಾತ್ತ್ವಿಕ ಸಮಸ್ಯೆಗಳ ಕುರಿತು ಚರ್ಚಿಸಲಿದ್ದೇನೆ. ಮೊಟ್ಟಮೊದಲ ತಾತ್ತ್ವಿಕ ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ನಾನು ವ್ಯಾಖ್ಯೆಯ ಸಮಸ್ಯೆ ಎಂದೂ; ಎರಡನೆಯದನ್ನು ಆರೋಪಣೆಯ ಸಮಸ್ಯೆ ಎಂದೂ; ಮೂರನೆಯದನ್ನು ಅಸಂಭವನೀಯ ಘಟನೆಗಳ ಸಮಸ್ಯೆ ಎಂದೂ ಗುರುತಿಸುತ್ತೇನೆ. ಇವೆಲ್ಲವೂ ಒಂದು ಮಟ್ಟಿಗೆ ಪರಸ್ಪರ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿವೆ. ಇವೆಲ್ಲವನ್ನೂ ಕುರಿತು ಒಂದೇ ಲೇಖನದಲ್ಲಿ ಚರ್ಚಿಸಲು ಕಾರಣ, ಅವುಗಳಲ್ಲಿ ಇರುವ ಪರಸ್ಪರ ಸಂಬಂಧವಲ್ಲ; ಬದಲಾಗಿ, ನಾನು ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಕುರಿತು ತಾತ್ತ್ವಿಕ ಲೇಖನವನ್ನು ಬರೆಯಬೇಕು ಎಂಬ ಪ್ರೇರಣೆ, ಹಾಗೂ ಒಟ್ಟಾರೆಯಾಗಿ ಈ ಮೂರೂ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಪರಿಶೀಲನೆ ಮಾಡಬೇಕೆಂಬ ಪ್ರೇರಣೆಯು ಒಂದೇ ಆಗಿರುತ್ತದೆ.

ಫಿಲಿಪ್ ಜಾಕ್ಸನ್ (Philip Jackson) ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮವೆಂಬ ಈ ಪದಗುಚ್ಛವನ್ನು[1] ಹುಟ್ಟುಹಾಕಿದಾಗಿನಿಂದ ಈವರೆಗೆ ಒಂದೂವರೆ ದಶಕಕ್ಕೂ ಹೆಚ್ಚುಕಾಲ, ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಟೀಕೆಗೆ ಗುರಿಯಾಗಿಸಿ, ಬಂಡವಾಳಶಾಹಿ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಶಾಲೆಗಳ ಹಾನಿಕಾರಕ ಸ್ಥಾನವನ್ನು ತೋರಿಸಲು ಬಳಸುವ ಬಹುಮುಖ್ಯ ಆಯುಧವಾಗಿ ಆಮೂಲಾಗ್ರ ವಿಮರ್ಶಕರಿಂದ ಆ ಪದಗುಚ್ಛವು ಬಳಕೆಯಾಯಿತು. ಈ ಆಮೂಲಾಗ್ರ ವಿಮರ್ಶಕನ ವಾದ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಹೀಗಿರುತ್ತದೆ: ಶಾಲೆಯು ಪ್ರಕಟಪಡಿಸುವ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕಿಂತ ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ಹೆಚ್ಚು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿರುತ್ತದೆ. ನಂತರ, ಅವನು ಯಾವುದನ್ನು ಶಾಲೆಯ ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮವೆಂದು ಸಾಧಿಸುತ್ತಾನೋ ಅದನ್ನು ಗುರುತಿಸಿ ತಿಳಿಸುತ್ತಾನೆ. ಕೊನೆಯದಾಗಿ, ಸದ್ಯದ ಬಂಡವಾಳಶಾಹಿ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿನ ಆಳುವ ವರ್ಗಕ್ಕೆ ಲಾಭ ತರುವ ಕೆಲವು ಕೌಶಲಗಳು, ಧೋರಣೆಗಳು ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ಆ ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ಪೋಷಿಸುತ್ತದೆ ಎಂದು ಈ ವಿಮರ್ಶಕನು ವಾದಿಸುತ್ತಾನೆ.

ಈ ಬಗೆಯ ವಾದವು ಮೊಟ್ಟಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರೀಯವಾದದು. ಆದ್ದರಿಂದ, ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಪ್ರತಿಪಾದನೆಗಳ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನಕ್ಕೆ ಬಳಸುವ ಸೂಕ್ತ ವಿಧಾನಗಳಿಂದಲೇ ಇದನ್ನೂ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ನಾನೀಗ ತೋರಿಸಲು ಯತ್ನಿಸಲಿರುವಂತೆ, ತಾತ್ತ್ವಿಕ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ಸಮಸ್ಯಾತ್ಮಕ ಎನಿಸುವ ಕೆಲವು ಪೂರ್ವಗ್ರಹಿಕೆಗಳ ಮೇಲೆ ದುರದೃಷ್ಟವಶಾತ್ ಈ ವಾದವು ನಿಂತಿರುತ್ತದೆ. ಹಾಗೆಂದ ಮಾತ್ರಕ್ಕೆ, ಆಮೂಲಾಗ್ರ ವಿಮರ್ಶಕನ ಟೀಕೆಯನ್ನು ಕಡೆಗಣಿಸಬೇಕು ಎಂದಲ್ಲ. ನಿಸ್ಸಂದೇಹವಾಗಿ, ನವ-ಮಾರ್ಕ್ಸ್ ವಾದಿ ಶಿಬಿರದಿಂದ ಬಂದಿರುವ ಶಿಕ್ಷಣದ ಬಗೆಗಿನ ಬಹು ಮಹತ್ವದ ಕೆಲವು ಬರವಣಿಗೆಗಳು ಹಾಗೂ ಅವರು ಬಳಸಿರುವ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯು ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಮೇಲೆ ಬೆಳಕು ಚೆಲ್ಲಿದೆ ಎಂದು ಹೇಳಬಹುದು. ಏನೇ ಆಗಲಿ, ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ, ತಾತ್ವಿಕ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯು ಕೆಲವು ಸಲ ವ್ಯರ್ಥ ಎಂಬ ವಾಸ್ತವದ ಹೊರತಾಗಿಯೂ, ಅಸ್ಪಷ್ಟತೆಗಳನ್ನು ನಿವಾರಿಸುವುದು

ಮತ್ತು ತಾರ್ಕಿಕ ಅಸಮಂಜಸತೆಗಳನ್ನು ಸೂಚಿಸುವುದು, ಪ್ರಮುಖವಾದ ಪ್ರತಿಪಾದನೆಗಳನ್ನು ಮಂಡಿಸಬೇಕೆಂಬ ಕಾಳಜಿ ಹೊಂದಿದವರಿಗೆ ಸಹಾಯಕವಾಗಬಲ್ಲದು ಎಂಬ ನಂಬಿಕೆಗೆ ನಾನು ಬದ್ಧನಾಗಿರುತ್ತೇನೆ. ಈ ಬಗೆಯ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಕಾಳಜಿಗಳನ್ನು ಈ ಲೇಖನವು ಹೊಂದಿದೆ.

ವ್ಯಾಖ್ಯೆಯ ಸಮಸ್ಯೆ

ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ 'ಆಮೂಲಾಗ್ರ ಮತ್ತು ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿ' ಈ ಎರಡೂ ಸಾಹಿತ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಆ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ ಮೂರು ವಿಭಿನ್ನ ಬಗೆಯ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಗಳನ್ನು ಅಥವಾ ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ನಿರೂಪಿಸುವ ಮೂರು ಸಾಮಾನ್ಯ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ನಾವು ಗುರುತಿಸಬಹುದು. ಇವು ಕೆಲವು ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿಯೂ ಇನ್ನು ಕೆಲವು ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಸೂಚ್ಯವಾಗಿಯೂ ಇರುತ್ತವೆ. ಮೊದಲನೆಯ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಯು ಶಾಲಾ ಕಲಿಕೆಯ ಫಲಿತಗಳನ್ನು ಪರಸ್ಪರ ವಿಭಿನ್ನವಾಗಿರುವ ಎರಡು ಭಾಗಗಳನ್ನಾಗಿ ಮಾಡುತ್ತದೆ: (1) ವ್ಯಕ್ತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದೊಂದಿಗೆ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿರುವ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕಲಿಕೆಗಳು (2) ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದೊಂದಿಗೆ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿರುವ - ಧೋರಣೆಗಳು, ಮೌಲ್ಯಗಳು, ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳು, ಕೆಲವು ಸಾಮಾಜಿಕ ಕೌಶಲಗಳು - ಮುಂತಾದ ಶಿಕ್ಷಣೇತರ ಕಲಿಕೆಗಳು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ : ಹೋಲ್ಟ್ (Holt)[2] ಮತ್ತು ಸ್ನೈಡರ್ (Snyder)[3] ಈ ಇಬ್ಬರೂ ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರಿಂದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ನೇರವಾಗಿಲ್ಲದ ಸುಳಿವುಗಳ ಮೂಲಕ ತಲುಪಿಸಲಾಗುವ ಸೂಚ್ಯವಾದ ಸಂದೇಶಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ ಎಂದು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಹೀಗೆ, 'ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಕಣ್ಣಿಗೆ ಮಣ್ಣೆರೆಚುವ' ಎಂದು ಹೇಳಬಹುದಾದಂಥ ಸಾಮಾಜಿಕ ಕೌಶಲಗಳ ಕಲಿಕೆ ಎಂಬಂತೆ ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಕಾಣಲಾಗುತ್ತದೆ. ಜಾಕ್ಸನ್(Jackson)[4] ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಕುರಿತ ತಮ್ಮ ಚೊಚ್ಚಲ ಕೃತಿಯಲ್ಲಿ, 'ಜನ ಸಮೂಹ , ಪ್ರಶಂಸೆ, ಅಧಿಕಾರದ ನಡುವೆ ಬದುಕುವುದು ಹೇಗೆ ಎಂಬ ಕಲಿಕೆಯಿಂದಾದುದು' ಎಂದು ನಿರೂಪಿಸುತ್ತಾರೆ. ಇಲಿಚ್ (Illich)[5] ಅವರು, ಶಾಲೆಗಳು ತಮ್ಮ ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಮೂಲಕ ಆಧುನಿಕ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಕೆಲವು ಪ್ರಬಲವಾದ ಮಿಥ್ಯೆಗಳನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸುತ್ತವೆ ಎಂದೇ ಭಾವಿಸುತ್ತಾರೆ. ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ನಿರೂಪಿಸುವ ಈ ಮೊದಲ ವಿಧಾನವನ್ನು 'ಫಲಿತಗಳ ವ್ಯಾಖ್ಯೆ' ಎಂದು ನಾನು ಕರೆಯಬಯಸುತ್ತೇನೆ.

ಎರಡನೆಯ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಯು, 'ಅರಿವಿನ ಪರಿಸರ' ಮತ್ತು 'ಭೌತಿಕ ಹಾಗೂ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪರಿಸರ' ಎಂದು ಪರಸ್ಪರ ವಿಭಿನ್ನವಾಗಿರುವ ಸಂಗತಿಗಳಾಗಿ ಶಾಲಾ ಪರಿಸರವನ್ನು ಗಮನಿಸುತ್ತದೆ. (ವಿಲಕ್ಷಣವಾದ ಪದಗಳಾಗಿರುವ 'ಅರಿವಿನ ಪರಿಸರ', 'ಸಾಮಾಜಿಕ ಪರಿಸರ'ಗಳು ಸಹಜ ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಇರುವುದರಿಂದ ಅವುಗಳ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳ ಔಪಚಾರಿಕ ವ್ಯಾಖ್ಯೆ ನೀಡುವುದು ಅನವಶ್ಯಕ ಎಂದು ಭಾವಿಸುತ್ತೇನೆ.) ಅರಿವಿನ ಪರಿಸರವು ವ್ಯಕ್ತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ್ದರೆ, ಭೌತಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಪರಿಸರವು ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದೆ. ಇದು ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಪಾರಿಸರಿಕ ವ್ಯಾಖ್ಯೆ ಆಗಿದೆ.

ಈ ವಿಧಾನದ ಬಹು ಪ್ರಸಿದ್ಧ ಉದಾಹರಣೆಗಳೆಂದರೆ, ಬಹುಶಃ, ಡ್ರೀಬೆನ್ ಮತ್ತು ಬೌಲ್ಸ್ ಮತ್ತು ಗೆನ್ಟಿಸ್ (Dreeben and Bowles & Gintis) ಅವರ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಗಳು. ಡ್ರೀಬೆನ್ ಅವರು, ''ಅಲಿಖಿತ' (ಇದು ಅವರ

ಪದಪ್ರಯೋಗ) ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು, ಪ್ರಚಲಿತದಲ್ಲಿರುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿನ ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ಅವುಗಳು ಏನನ್ನು ಕಲಿಸುತ್ತವೆ ಎನ್ನುವುದರ ಮೇಲೆ ಗಮನವನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುತ್ತದೆ' ಎಂದು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ.[6] ತಮ್ಮ *On What is Learned in School* (ಆನ್ ವಾಟ್ ಇಸ್ ಲೇರ್ನ್ಡ್ ಇನ್ ಸ್ಕೂಲ್) ಎಂಬ ಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿ ಶಾಲೆಯ ರಾಚನಿಕ ಗುಣಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಮಾತನಾಡುತ್ತಾರೆ.[7] ಬೌಲ್ಸ್ ಮತು ಗೆನ್ಟಿಸ್ ಅವರು, ಕೆಲಸದ ಸ್ಥಳದಲ್ಲಿ ಪರಸ್ಪರ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಬಂಧಗಳು ಮತ್ತು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿನ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಬಂಧಗಳ ನಡುವೆ ಸಹಸಂಬಂಧ ಇದೆ ಎಂದು ಸಾಧಿಸುತ್ತಾರೆ.[8] ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಕುರಿತಂತೆ ಅವರು ಹೇಳುವುದೇನೆಂದರೆ:

> 'ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿನ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಬಂಧಗಳ ರಚನೆಯು' ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿರುವ ಸ್ಥಳದ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯನ್ನು ಪಳಗಿಸುವುದು ಮಾತ್ರವಲ್ಲ, ಉದ್ಯೋಗಕ್ಕೆ ಅತ್ಯಗತ್ಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳಾದ ವೈಯಕ್ತಿಕ ನಡವಳಿಕೆ, ಸ್ವ-ಪ್ರಸ್ತುತಿಯ ರೀತಿ, ಸ್ವ-ಕಲ್ಪನೆ, ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ವರ್ಗದೊಡನೆ ಗುರುತಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆಗಳನ್ನೂ ಅವರಲ್ಲಿ ಬೆಳೆಸುತ್ತದೆ.[9] (ಒತ್ತು ಲೇಖಕರದು)

ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಕುರಿತ ಅವರ ಈ ಉಲ್ಲೇಖ ಕೂಡ, ಸ್ವಲ್ಪ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಫಲಿತಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದೆ. ಈ ಕುರಿತು ಸ್ವಲ್ಪದರಲ್ಲಿ ನಾನು ಚರ್ಚಿಸಲಿದ್ದೇನೆ.

ಡ್ರೀಬೆನ್ ಮತ್ತು ಬೌಲ್ಸ್ ಮತ್ತು ಗೆನ್ಟಿಸ್ ಅವರು ಶಾಲೆಯ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪರಿಸರದ ಬಗ್ಗೆ ಚಿಂತನೆ ನಡೆಸುತ್ತಾರೆ. ಅದುವೇ ಗೆಟ್ಜೆಲ್ಸ್ (Getzels) ಶಾಲೆಯ ಭೌತಿಕ ಪರಿಸರ ಕುರಿತು ಚಿಂತನೆ ನಡೆಸುತ್ತಾರೆ. ತರಗತಿಯ ಸ್ಥಳಾವಕಾಶವು ನಾಲ್ಕು ವಿಭಿನ್ನ ರೀತಿಗಳಲ್ಲಿ ಸಂಘಟಿತವಾಗಿರುವುದರಲ್ಲಿ ವ್ಯತ್ಯಾಸ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ. ಜೊತೆಗೆ ತರಗತಿಯ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಕಲ್ಪನೆಯು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಬಗೆಗೆ ಬೇರೆಯದೇ ಆದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆ ಹೊಂದಿರುವುದನ್ನು ಹಾಗೂ ಅಲ್ಲಿನ ಕಲಿಕೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಭಿನ್ನವಾಗಿರುವುದನ್ನು ಅವರು ತೋರಿಸಿಕೊಡುತ್ತಾರೆ. ಈ ತರಗತಿಗಳು "ತಮ್ಮದೇ ಆದ ಪಾಠಗಳನ್ನು ಕಲಿಸುತ್ತವೆ; ಮಗುವು ತಾನು ಏನಾಗಿರಬೇಕು (ಅಥವಾ ಕೊನೇಪಕ್ಷ, ಮಗು ಏನಾಗಬೇಕು ಎಂದು ನಾವು ಭಾವಿಸಿರುವಂತೆ) ಮತ್ತು ಆ ಮಗು ಹೇಗೆ ಕಲಿಯಬೇಕು ಎಂಬುದನ್ನು ಮಗುವಿಗೆ ಹೇಳಿಕೊಡುತ್ತವೆ ಕೂಡ".[10]

ಮೂರನೆಯ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಯು 'ಎರಡು ರೀತಿಯ ಪ್ರಭಾವಗಳನ್ನು' ಮತ್ತು ಅವುಗಳಲ್ಲಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ಗುರುತಿಸುತ್ತದೆ; ಒಂದು, ವ್ಯಕ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದೊಂದಿಗೆ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿರುವ ಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕ, ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕ ಪ್ರಭಾವ, ಇನ್ನೊಂದು, ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದೊಂದಿಗೆ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿರುವ ಅಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕ, ಅಯೋಜಿತ ಪ್ರಭಾವ. ಜೇನ್ ಮಾರ್ಟಿನ್(Jane Martin) ತಮ್ಮ 'What should we do with a hidden curriculum when we find one (ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ನಮಗೆ ಬಹಿರಂಗವಾದಾಗ ನಾವು ಏನು ಮಾಡಬೇಕು)?' ಲೇಖನದ ಆರಂಭದಲ್ಲಿಯೇ ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಯ ಕುರಿತು ಕೊಡುವ ಒಂದು ಉದಾಹರಣೆ ಹೀಗಿದೆ: "ಒಟ್ಟಾರೆಯಾಗಿ ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ಕೆಲವು ಫಲಿತಗಳು ಅಥವಾ ಉದ್ದೇಶಿತವಲ್ಲದ ಫಲಿತಗಳು(...),ಅದರಲ್ಲೂ, ಮುಕ್ತವಾಗಿ ಅಲ್ಲದ, ಆದರೆ ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯು ಉದ್ದೇಶಿಸಿದಂಥ ಮನಸ್ಥಿತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತ ಕಲಿಕೆಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ.[11] ನಾನು ಈ

ಬಗೆಯ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಯನ್ನು ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಅವ್ಯಕ್ತ ಪ್ರಭಾವದ ವ್ಯಾಖ್ಯೆ (Latent Influence Definition) ಎಂದು ಕರೆಯುತ್ತೇನೆ.

ಈಗ, ಹೆಚ್ಚಿನ ಆದ್ಯತೆ ನೀಡಿ ಯಾವುದೋ ಒಂದು ವ್ಯಾಖ್ಯೆಯನ್ನು ಆಯ್ದುಕೊಳ್ಳುವುದು ಸ್ವೇಚ್ಛಾನುಸಾರವೋ ಅಥವಾ ಅದರ ಹಿಂದೆ ತಾರ್ಕಿಕ ಕಾರಣಗಳೇನಾದರೂ ಇರುತ್ತವೆಯೋ ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆಗೆ ಬರೋಣ. ಎಲ್ಲಕ್ಕಿಂತ ಮೊದಲು, ಇರುವ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಗಳಲ್ಲಿ ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಏಕೆ ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆ. ಹೀಗೆ ಮಾಡಲು ಮುಖ್ಯ ಕಾರಣವೆಂದರೆ, ಮೂರು ಬೇರೆ ಬೇರೆ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳು ಖಂಡಿತವಾಗಿಯೂ ಒಂದೇ ವಿದ್ಯಮಾನವನ್ನು ಕುರಿತು ಚಿಂತನೆ ನಡೆಸುತ್ತಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಕುರಿತು ಬಹುಪಾಲು ಲೇಖಕರು ಆಸಕ್ತರಾಗಿರುವ ಕಲಿಕಾ ಫಲಿತಗಳ ರೀತಿಗಳು ಅವ್ಯಕ್ತ ಅಥವಾ ವ್ಯಕ್ತ ಎರಡೂ ಬಗೆಯ ಪ್ರಭಾವಗಳ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ, ಭೌತಿಕ ಅಥವಾ ಅರಿವಿನ ಪರಿಸರಗಳ ಪರಿಣಾಮದ್ದಾಗಿರಬಹುದು.

ಆದಾಗ್ಯೂ, ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಅಗಾಧವಾದ ಸಾಹಿತ್ಯವು ಈ ಎಲ್ಲ ಸಂಗತಿಗಳು ಪರಸ್ಪರ ಖಂಡಿತವಾಗಿಯೂ ಸಂಬಂಧಿಸಿವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತವೆ. ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿಯ ಲೇಖಕರಲ್ಲಿ, ಡ್ರೀಬೆನ್ ಅವರು ಇದಕ್ಕೆ ಒಳ್ಳೆಯ ಉದಾಹರಣೆ. ಈ ಹಿಂದೆ ತಿಳಿಸಿದ್ದಂತೆ, ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ಶಾಲೆಯ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪರಿಸರಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ್ದು ಎಂದು ಅವರು ಪರಿಗಣಿಸುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ, ಅವರ ಬಹು ಪ್ರಸಿದ್ಧ ಲೇಖನವೊಂದರ ಶೀರ್ಷಿಕೆಯನ್ನು ಬಳಸಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ “ನೀತಿನಿಯಮಗಳ ಕಲಿಕೆಗೆ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕೊಡುಗೆ (contribution of schooling to the learning of norms)” ಮುಖ್ಯವಾಗಿರುವುದರಿಂದ ಈ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪರಿಸರವು ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ.[12]. ಬೇರೆ ಮಾತುಗಳಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ಸಾಮಾಜಿಕ ಪರಿಸರಕ್ಕೆ ಮಾತ್ರ ಹಾಗೂ ನೀತಿನಿಯಮಗಳ ಬೋಧನೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ನೋಡಬೇಕೆಂದು ನಮ್ಮ ಗಮನವನ್ನು ಅದರೆಡೆ ಸೆಳೆಯುತ್ತದೆ. ಇದು ಖಂಡಿತವಾಗಿಯೂ ಸೀಮಿತ ದೃಷ್ಟಿ. ಈ ಕಾರಣಕ್ಕಾಗಿಯೇ ಇದು ಒಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ದಾರಿ ತಪ್ಪಿಸುವಂಥದ್ದು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ನೀತಿನಿಯಮಗಳ ಕಲಿಕೆಯು ಅರಿವಿನ ಪರಿಸರದ ಪರಿಣಾಮಗಳ ಫಲವೇಕೆ ಆಗಿದ್ದಿರಬಾರದು? ಏಕೆ ಆಗಿರಬಾರದು ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ಸರಿಯಾದ ಯಾವ ಕಾರಣವೂ ಇಲ್ಲ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಡ್ರೀಬೆನ್ ಅಂಥವರ ಕೃತಿಗಳ ಪ್ರಭಾವವು, ನೀತಿನಿಯಮಗಳ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಪ್ರಭಾವಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನಗಳು ಶಾಲೆಯ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪರಿಸರದ ಮೇಲೆ ಹೆಚ್ಚು ಒತ್ತು ನೀಡಿವೆ ಎಂದು ಖಚಿತಪಡಿಸಿದೆ (ಈ ವಿಷಯದ ಕುರಿತು ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಚಿಂತನೆ ನಡೆಸಿದ ಬಾರ್ಡ್ಯೂ (Bourdieu) ಅಂಥ ಕೆಲವು ಲೇಖಕರು ಇದ್ದಾರೆ. [13]

ಡ್ರೀಬೆನ್ (Dreeben) ಅವರ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವು ತುಂಬ ಸೀಮಿತವಾಗಿರುವುದರಿಂದಾಗಿ ಅದು ದೋಷಪೂರಿತವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಅಷ್ಟು ಮಾತ್ರವಲ್ಲ, ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಕುರಿತು ಇರುವ ಮೂಲಭೂತವಾದ ಸಾಹಿತ್ಯವನ್ನು ಗಮನಿಸಿದರೆ, ಇನ್ನೂ ದೊಡ್ಡ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಅಸಂಗತ ವಾದಗಳನ್ನು ಕಾಣಬಹುದು. ಬೌಲ್ಸ್ (Bowles) ಮತ್ತು ಗೆನ್ಟಿಸ್(Gintis) ಅವರ ಚಿಂತನೆಗಳನ್ನು ಮತ್ತೊಮ್ಮೆ ಪರಿಶೀಲಿಸೋಣ. ಒಂದರ್ಥದಲ್ಲಿ ಅವರ ಸಿದ್ಧಾಂತವು ಬಹುಮಟ್ಟಿಗೆ ಡ್ರೀಬೆನ್ ಅವರ ವಾದದಂತೆಯೇ ಇದೆ. ಹೀಗಾಗಿ, ಅದೇ ಬಗೆಯ ವಿಮರ್ಶೆಗೂ ಅದು ಒಳಗಾಗುತ್ತದೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಅವರು ಈ ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ಬಳಸುವ ರೀತಿಯು ತೀರಾ ವಿಭಿನ್ನವೇ ಆಗಿದೆ. ಡ್ರೀಬೆನ್ ಅವರು, ‘ಶಾಲೆಯ ರಾಚನಿಕ ಗುಣಗಳು, ಆಧುನಿಕ ಕೈಗಾರಿಕಾ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಸಮರ್ಥವಾಗಿ ಒಂದಾಗಲು ಅಗತ್ಯವಾದ ಕೆಲವು ರೀತಿನೀತಿಗಳನ್ನು

ಬೆಳೆಸಲು ಸಕಾರಾತ್ಮಕವಾದ ಕಾರ್ಯವನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತವೆ' ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅದುವೇ, ಬೌಲ್ಸ್ ಮತ್ತು ಗೆನ್ಟಿಸ್ ಅವರು 'ಶಾಲೆಯು ಹೊರನೋಟಕ್ಕೆ ಬೆಂಬಲಿಸುವ ಉದಾತ್ತ ತತ್ವಗಳಿಗೆ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿದೆ' ಎಂಬಂತೆ ಶಾಲೆಯ ಸಾಮಾಜಿಕ ರಚನೆಯನ್ನು ನೋಡುತ್ತಾರೆ. ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಕುರಿತ ಅವರ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯು, 'ಅದು ಕೆಲವು ಸ್ವಭಾವಗಳನ್ನು ಬೆಳೆಸಲು ಮಾತ್ರವಲ್ಲ, ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ಮಾನವೀಯತೆಯ, ಉದಾರತೆಯ ವಿರೋಧಿ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಾಗಿ ಪರಿವರ್ತಿಸುವ ವಿನಾಶಕಾರಿ ಸ್ವಭಾವ-ಗುಣಗಳನ್ನು ಬೆಳಸುತ್ತದೆ'ಎಂದು ತೋರಿಸುತ್ತದೆ.

ಈ ವಾದವನ್ನು ಟೀಕಿಸಲಾಗಿದೆ. ಇಲ್ಲಿ ಗಮನಿಸಬೇಕಾದ ಸಂಗತಿಯೆಂದರೆ, ತುಂಬ ಉತ್ಕಟವಾಗಿ ವಿಮರ್ಶೆ ಮಾಡಿದ ಆ ವಿಮರ್ಶಕರು ನವ-ಮಾರ್ಕ್ಸ್ ವಾದಿ ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿದ್ದಾರೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ನನ್ನ ತಿಳಿವಳಿಕೆ ಪ್ರಕಾರ, ಈ ವಿಮರ್ಶಕರು ತಮ್ಮ ಬಹುಪಾಲು ಗಮನವನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಿದ್ದು ಬೌಲ್ಸ್ ಮತ್ತು ಗೆನ್ಟಿಸ್ ಅವರು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸಿದ ಸಹಸಂಬಂಧ ತತ್ವವು ಎತ್ತಿ ತೋರುವ ಪ್ರಮುಖ ಸಮಸ್ಯೆಗಳ ಮೇಲೆಯೇ. ಇದಕ್ಕೆ ಭಿನ್ನವಾಗಿ ನಾನು ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಔಪಚಾರಿಕ ವಿಮರ್ಶೆಯನ್ನು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸಲು ಬಯಸುತ್ತೇನೆ. ಈ ಪ್ರತಿಪಾದನೆಯು, 'ಸಹಸಂಬಂಧ ತತ್ವದ ವಿನಾಶಕಾರಿ ಪರಿಣಾಮಗಳ ಕಾರಣದಿಂದಾಗಿ ಶಾಲೆಗಳು ವಿನಾಶಕಾರಿ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಾಗಿಯೇ ಇರುತ್ತವೆ' ಎಂಬ ಬೌಲ್ಸ್ ಮತ್ತು ಗೆನ್ಟಿಸ್ ಅವರ ಪ್ರಬಂಧದ ಅಂತಿಮ ನಿರ್ಧಾರಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ಬಗೆಯ ಆಮೂಲಾಗ್ರ ತೀರ್ಮಾನಗಳಿಗೆ ಕಾರಣವೆಂದರೆ, 'ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ಶಾಲಾ ಪರಿಸರದ ಕೆಲವು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಅಂಶಗಳೊಂದಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿರುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಈ ಅಂಶಗಳು ಕೆಲವು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ರೀತಿಯ ನಕಾರಾತ್ಮಕ ಕಲಿಕೆಯ ಫಲಿತದೊಂದಿಗೆ ತಳುಕು ಹಾಕಿಕೊಂಡಿರುತ್ತವೆ' ಎಂಬ ಪೂರ್ವಗ್ರಹಿಕೆ. ಬೌಲ್ಸ್ ಮತ್ತು ಗೆನ್ಟಿಸ್ ಅವರು ಈ ಬಗ್ಗೆ ಸಾಕಷ್ಟು ಖಚಿತವಾಗಿಯೇ ಇದ್ದಾರೆ. ಅವರು ಹೀಗೆ ಬರೆಯುತ್ತಾರೆ:

> ಅರಿವಿನ ಸ್ಥಿತ್ಯಂತರಗಳ ಮೇಲೆ ಗಮನವನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುತ್ತಾ, ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅತ್ಯವಶ್ಯಕ ಸಮಗ್ರ ಕಾರ್ಯತಂತ್ರವಾದ, ಉತ್ಪಾದನೆಯ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಬಂಧಗಳು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಬಂಧಗಳ ನಡುವೆ ಸಹಸಂಬಂಧವಿದೆ ಎನ್ನುವ ಕಲ್ಪನೆ ಮತ್ತು ಅದು ಸಮಾನತಾವಾದ ಅಥವಾ ನಿಜವಾದ ಮಾನವತಾವಾದಿ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಅಡ್ಡಪಡಿಸುತ್ತದೆ ಎಂದು ಉದಾರವಾದಿ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಿದ್ಧಾಂತದ ತಾಂತ್ರಿಕ ಆವೃತ್ತಿಗೆ ಯೋಚಿಸಲು ಸಹ ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ .[14]

ಈ ಪೂರ್ವಗ್ರಹಿಕೆಯು ದೋಷಪೂರಿತವಾದದ್ದು ಏಕೆಂದರೆ, ತಾನು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುತ್ತಿರುವ ತೀರ್ಮಾನಗಳಿಗೆ ವಿರುದ್ಧ ನಿಲುವಿನ ಸಾಕ್ಷಿಗಳನ್ನು ಹತ್ತಿಕ್ಕುವಂತೆ ಇದು ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಶಾಲೆಯ ಅರಿವಿನ ಪರಿಸರವು ಸಕಾರಾತ್ಮಕ ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಕಲಿಸುವುದರಿಂದ, ಬೌಲ್ಸ್ ಮತ್ತು ಗೆನ್ಟಿಸ್ ಸೂಚಿಸುವ ಶಾಲೆಯ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪರಿಸರದ ನಕಾರಾತ್ಮಕ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಮೀರಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗಬಹುದು. ಇಂಥ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ, ಬೌಲ್ಸ್ ಮತ್ತು ಗೆನ್ಟಿಸ್ ನ ಶಾಲೆಗಳ ವಿನಾಶಕಾರಿ ಪರಿಣಾಮಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಇರುವ ಕಾಳಜಿಯ ಹೊರತಾಗಿಯೂ ಅವು ಅಂತಿಮವಾಗಿ ಪ್ರಯೋಜನಕಾರಿ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಾಗಿಯೇ ಉಳಿಯುತ್ತವೆ. (ಅಂತೆಯೇ, ಶಾಲೆಯ ಅರಿವಿನ ಪರಿಸರವು ನಕಾರಾತ್ಮಕ ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಕಲಿಸುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯಿದೆ ಎನ್ನುವುದು ಅವರ ಸಮರ್ಥನೆಯನ್ನು ದೃಢಪಡಿಸಬಹುದು. ಇದನ್ನೇ, ಝೀರೂ(Giroux)[15], ಹೊಗನ್ (Hogan)[16] ಮತ್ತು ಸರೂಪ್ (Sarup)[17], ಅವರು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸಿದ್ದಾರೆ.)

ಆದ್ದರಿಂದ, ನಾವು ಮಾಡಬಹುದಾದ ಸಮರ್ಥನೆಗಳನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸಲು ಅಥವಾ ಕೆಲವು ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಸೀಮಿತಗೊಳಿಸಲು ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಹೇಗೆ ನಿರೂಪಿಸಬೇಕೆಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆಯು ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ನೋಡುತ್ತೇವೆ. ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಸಾಹಿತ್ಯದಲ್ಲಿ ನಿರೂಪಿಸಲಾಗಿರುವ ಮೂರು ವ್ಯಾಖ್ಯೆಗಳಲ್ಲಿ ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು, 'ವ್ಯಾಪಕತೆ ಪರೀಕ್ಷೆ' ಎಂದು ನಾನು ಗುರುತಿಸಿರುವ ಮಾನದಂಡವನ್ನು ಬಳಸಲು ಪ್ರಸ್ತಾಪಿಸುತ್ತೇನೆ. ಬ್ಲೂಮ್ (Bloom) ಅವರ 'Innocence in education (ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಮುಗ್ಧತೆ)'[18] ಲೇಖನದಲ್ಲಿನ ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತ ಆದರೆ ತುಂಬ ಗಾಢವಾದ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡ ಭಾಗದಿಂದ ಇದನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳಲಾಗಿದೆ. "ಅನೇಕ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮವು(ಅಥವಾ, ಅವರು ಅವ್ಯಕ್ತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವೆಂದು ಕರೆಯುವ)ವ್ಯಕ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿರುತ್ತದೆ" ಎಂದು ಬ್ಲೂಮ್ ಅಭಿಪ್ರಾಯ ಪಡುತ್ತಾರೆ.[19] ಇದು ಏಕೆ ಹೀಗೆ ಆಗಿರಬೇಕು? ಇದಕ್ಕೆ ಬ್ಲೂಮ್, "ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ಮಕ್ಕಳ ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣದಾದ್ಯಂತ ವ್ಯಾಪಕವೂ ಮತ್ತು ಸ್ಥಿರತೆವುಳ್ಳದ್ದೂ ಆಗಿದೆ" [20] ಎಂದು ಕಾರಣ ನೀಡುತ್ತಾರೆ. ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಯಾವುದೇ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಯು ಇದನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಂಡಿರಲೇ ಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಬೇರೆ ಮಾತುಗಳಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, 'ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಎಂಬ ಪದಗುಚ್ಛದಲ್ಲಿ ಅಂತರ್ಗತವಾಗಿರುವ ವಿಷಯಗಳು ವ್ಯಕ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದಡಿಯಲ್ಲಿ ಕಲಿಸಲಾಗುವುದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಸ್ಥಿರತೆಯುಳ್ಳದ್ದೂ, ವ್ಯಾಪಕವಾದದ್ದೂ ಆಗಿರಬೇಕು ಎಂಬುದನ್ನು ಅರಿಯಲು ಏನಿಲ್ಲವೆಂದರೂ ಸುಳಿವು ಕೊಡಬೇಕು ಮತ್ತು ಈ ಸ್ಥಿರತೆ ಮತ್ತು ವ್ಯಾಪಕತೆ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಎರಡೂ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳಲ್ಲಿ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ಗುರುತಿಸಲೂಬೇಕು'.

ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಅವ್ಯಕ್ತ ಪ್ರಭಾವ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಯು ಫಲಿತಗಳು ಮತ್ತು ಪಾರಿಸರಿಕ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಗಳಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಉಪಯುಕ್ತವಾಗಿರುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಈ ವ್ಯಾಪಕತೆ ಪರೀಕ್ಷೆಯು ತೋರಿಸಿಕೊಡುತ್ತದೆ. ಫಲಿತಗಳ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಇದು ಬಹಳ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಕೌಶಲಗಳ, ನೀತಿನಿಯಮಗಳ , ಮೌಲ್ಯಗಳ ಮತ್ತು ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳ ಬೋಧನೆಯು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಕಲಿಸುವುದಕ್ಕಿಂತ ಅವಶ್ಯವಾಗಿ ಹೆಚ್ಚು ಸ್ಥಿರವಾಗಿ ಇರಲೇಬೇಕು ಎಂದು ಭಾವಿಸಲು ಯಾವುದೇ ಉತ್ತಮ ಕಾರಣವಿಲ್ಲ. ಈ ಪರೀಕ್ಷೆ ಒಡ್ಡಿದಾಗ ಪಾರಿಸರಿಕ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಯು ಹೆಚ್ಚು ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ. ಶಾಲೆಯ ಭೌತಿಕ ಪರಿಸರವು ತನ್ನ ಪ್ರಭಾವದಲ್ಲಿ ಖಂಡಿತವಾಗಿಯೂ ವ್ಯಾಪಕವೂ ಸ್ಥಿರವೂ ಆಗಿರುತ್ತದೆ. ಶಾಲೆಯ ಸಾಮಾಜಿಕ ಹಿನ್ನೆಲೆಯ ರಾಚನಿಕ ಗುಣಗಳು ಕೂಡ ನಿರ್ವಿವಾದವಾಗಿ ವ್ಯಾಪಕವೂ ಸ್ಥಿರವಾಗಿಯೂ ಇರುತ್ತವೆ. ಅಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲ, ಬಹುಶಃ ಅವು ಶಾಲೆಯ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪರಿಸರದ ಮಹತ್ವದ ಕೇಂದ್ರ ಭಾಗವಾಗಿಯೂ ಇರುತ್ತವೆ. ಇನ್ನೊಂದೆಡೆ, ಶಾಲೆಯ ಅರಿವಿನ ಪರಿಸರವು ಬದಲಾಗುವ ರೀತಿಯದ್ದಾಗಿರುವಂತೆ ತೋರುತ್ತದೆ. ಇದೆಲ್ಲಕ್ಕಿಂತ ಮಿಗಿಲಾಗಿ, ಕೆಲವು ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ' ಕಂಠಪಾಠದ ಕಲಿಕೆ'ಯನ್ನು ಹೊರತುಪಡಿಸಿದರೆ, ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ದಿನವೂ ಒಂದೇ ಬಗೆಯ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಕಲಿಸುವುದು ಅರ್ಥಹೀನವಾಗುತ್ತದೆ. ಹೀಗೆ, ಶಾಲೆಯ ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ಭೌತಿಕ ಪರಿಸರಕ್ಕಿಂತ ಅರಿವಿನ ಪರಿಸರವು ಖಂಡಿತವಾಗಿಯೂ ಕಡಿಮೆ ಸ್ಥಿರತೆಯುಳ್ಳದ್ದಾಗಿರುವುದು ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ.

ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕಲಿಕೆಯ ರಚನೆಯ ಮೇಲುಪದರನ್ನು ಮಾತ್ರ ನಾವು ಪರಿಗಣಿಸುತ್ತೇವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಮೇಲಿನ ವಾದವು ಅವಲಂಬಿಸಿದೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಇಲ್ಲಿ ಬರ್ನ್ ಸ್ಟೈನ್(Bernstein)[21] ನಡೆಸಿದಂತಹ ಅಧ್ಯಾಯನಗಳನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸೋಣ: ಅವರು, ಸಾಮಾನ್ಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ 'ಚೌಕಟ್ಟು' ಮತ್ತು 'ವರ್ಗೀಕರಣ' ದ ಮಟ್ಟ

ಎಂಬ ಎರಡು ‘ಆಳವಾದ ರಚನಾತ್ಮಕ’ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅವರೇ ತೋರಿಸುವಂತೆ, ಕಾಲಾನಂತರದಲ್ಲಿ ಇವು ಯಾವುದೇ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಸಾಪೇಕ್ಷವಾಗಿ ಹೆಚ್ಚು ಸ್ಥಿರವಾಗಿ ಇರುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಇವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಮೇಲೆ ಗಾಢವಾದ ಪ್ರಭಾವ ಕೂಡ ಬೀರುತ್ತವೆ. ಹೀಗೆ, ಅರಿವಿನ ಪರಿಸರದ ವ್ಯಾಪಕವೂ ಮತ್ತು ಸ್ಥಿರವೂ ಆದ ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಪ್ರಭಾವದ ಉತ್ತಮ ಉದಾಹರಣೆಗಳು ಇವು ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲು ಸೂಕ್ತ ಕಾರಣವಾಗಿವೆ. ಬೇರೆ ಮಾತುಗಳಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಪಾರಿಸರಿಕ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಯು ವ್ಯಾಪಕವಾದ ಮತ್ತು ಸ್ಥಿರವಾದ ಪ್ರಭಾವಗಳನ್ನು ಸೀಮಿತ ಮತ್ತು ಕ್ಷಣಿಕವಾದವುಗಳಿಂದ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿ ಪ್ರತ್ಯೇಕಿಸುವುದಿಲ್ಲ.

ಮತ್ತೊಂದೆಡೆ, ‘ಅವ್ಯಕ್ತ ಪ್ರಭಾವ ವ್ಯಾಖ್ಯೆ’ಯು ಈ ಪ್ರತ್ಯೇಕತೆಯನ್ನು ನಿಸಂದಿಗ್ಧವಾಗಿ ಪ್ರಭಾವಿಸುವಂತೆ ತೋರುತ್ತದೆ. ವ್ಯಕ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ತಲುಪಿಸುವ ಹೊಣೆಗಾರಿಕೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಶಿಕ್ಷಕನು ತರಗತಿ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ಅನೇಕ ಸಂಘರ್ಷಮಯ ಸಂಗತಿಗಳನ್ನು ಪರಿಗಣನೆಗೆ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಸ್ವತಃ ಈ ಅಂಶಗಳೂ ನಿರಂತರವಾಗಿ ಬದಲಾಗುತ್ತಲೇ ಇರುತ್ತವೆ. ಈ ಸಂಘರ್ಷಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಆಕೆ ಅಥವಾ ಆತನು ಯೋಜಿಸಿದ ಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕ ಪರಿಹಾರಗಳು ಕಾಲಾಂತರದಲ್ಲಿ ಬದಲಾಗುತ್ತ ಹೋಗುವ ಸನ್ನಿವೇಶದ ಬೇಡಿಕೆಗಳಿಗೆ ಒಂದು ಸ್ಥಿರವಾದ, ದೃಢವಾದ ವಿನ್ಯಾಸ ನೀಡುತ್ತವೆ ಎಂದು ಭಾವಿಸಲು ಯಾವ ಕಾರಣವೂ ಇಲ್ಲ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಅಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ತಲುಪಿಸುವ ಹೊಣೆಗಾರಿಕೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಶಿಕ್ಷಕನಾಗಿ ಆತನ ವರ್ತನೆಯು ಆತನ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವದ ಸ್ವಭಾವ, ಆಳವಾದ ನಂಬಿಕೆಗಳು, ಶಾಲೆಯ ಸಾಮಾಜಿಕ ರಚನೆಯಲ್ಲಿ ಆತನು ವಹಿಸುವ ಪಾತ್ರದಿಂದ ಬಹುಮಟ್ಟಿಗೆ ನಿರ್ಧರಿತವಾಗುತ್ತವೆ. ಇವು, ಕಾಲಾಂತರದಲ್ಲಿ ಸ್ವಲ್ಪ ಮಟ್ಟದ ಸ್ಥಿರತೆಯನ್ನುತೋರುವ ಹೆಚ್ಚು ಸಾಧ್ಯತೆಯಿದೆ.

ವ್ಯಾಪಕತೆ ಪರೀಕ್ಷೆಯ ಮಾನದಂಡಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸುವುದರ ಹೊರತಾಗಿ, ಅವ್ಯಕ್ತ ಪ್ರಭಾವ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಯು ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ವ್ಯಕ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಭಾವಶಾಲಿಯಾಗಿರುವುದಕ್ಕೆ ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ಕಾರಣವನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ. ಏಕೆಂದರೆ, ಇದು ಅಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕವಾದ ತಲುಪಿಸುವಿಕೆ ಆಗಿರುವುದರಿಂದ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಅದರ ಅರ್ಥಗ್ರಹಿಸುವುದು ಕೂಡ ಅಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕವಾಗಿಯೇ ಆಗುತ್ತದೆ. ಆದ್ದರಿಂದ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕೆ ತೋರುವ ಪ್ರತಿರೋಧನೆಯು ವ್ಯಕ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕೆ ತೋರುವ ಪ್ರತಿರೋಧನೆಗಿಂತ ಕಡಿಮೆಯಾಗಿರುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯು ಇರುವುದು. ಅವ್ಯಕ್ತ ಪ್ರಭಾವವು ಸುಪ್ತ ಜಾಹೀರಾತಿನ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಅನೇಕ ರೀತಿಗಳಲ್ಲಿ ನೆನಪಿಸುತ್ತದೆ.

ಆದಾಗ್ಯೂ, ಅವ್ಯಕ್ತ ಪ್ರಭಾವ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಯನ್ನು ಕೂಡಲೇ ಸರಾಗವಾಗಿ ಒಪ್ಪುವ ಮೊದಲು, ಅದರಲ್ಲಿ ಇರುವ ಎರಡು ಸಮಸ್ಯೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಗಮನ ಹರಿಸುವುದು ಒಳ್ಳೆಯದು. ಅವುಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದು ಅಂಥಾ ಗಂಭೀರವಾದ ಸಮಸ್ಯೆಯಲ್ಲ, ಹೀಗಾಗಿ ಅದನ್ನು ಸ್ವಲ್ಪ ಸರಳವಾಗಿಯೇ ನೋಡಬಹುದು. ಅದುವೇ, ಎರಡನೆಯದು ತುಂಬ ಗಂಭೀರವಾದ ಸಮಸ್ಯೆಯೇ ಆಗಿದ್ದು, ವ್ಯಾಖ್ಯಾನದ ಕಠಿಣ ಪರಿಷ್ಕರಣೆಯನ್ನು ಮಾಡಬೇಕಾದ ಅಗತ್ಯವಿದೆ. ಮೊದಲು ಕಡಿಮೆ ಸಮಸ್ಯೆ ಇರುವುದರೊಂದಿಗೆ ಆರಂಭಿಸೋಣ. ಸ್ಮಿತ್ (Smith)[22] ಮತ್ತು ಷೆಫ್ಲರ್ (Scheffler)[23], ‘ಕಲಿಸುವುದು ಅಥವಾ ಬೋಧಿಸುವುದು ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಖಂಡಿತವಾಗಿ ಉಂಟು ಮಾಡುತ್ತದೆ ಎನ್ನಲಾಗದು’ ಎಂಬ ತುಂಬ ಶಕ್ತಿಯುತವಾದ ವಾದವನ್ನು ಮಂಡಿಸುತ್ತಾರೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಅವ್ಯಕ್ತ ಪ್ರಭಾವ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಯು (ಅಂದರೆ ಮಾರ್ಟಿನ್(Martin) ಅವರ ಪ್ರಕಾರ)

ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ನಿಜವಾದ ಕಲಿಕೆಯ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ಅವ್ಯಕ್ತ ಪ್ರಭಾವಗಳನ್ನು ವಿರೋಧಿಸಲು ಆಗದು ಎಂದು ನಾನು ವಾದಿಸಿರುವುದರ ಹೊರತಾಗಿಯೂ ಹೀಗೆ ಹೇಳುವುದು ದುರಾದೃಷ್ಟದ ಸಂಗತಿ.

ಗಮನಿಸಬೇಕಾದ ಸಂಗತಿ ಏನೆಂದರೆ,ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಿ ಕಲಿಯಬೇಕೆನ್ನುವ ಅಗತ್ಯೆಯು ಇಲ್ಲವೆಂದು ನಾವು ಒಪ್ಪಿಕೊಂಡ ಮೇಲೆ, ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ವಿಫಲವಾಗಲು ಸಾಧ್ಯ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳದಿರುವುದು ವಿಚಿತ್ರವೆನಿಸುತ್ತದೆ. ಇದರಲ್ಲಿನ ಭಾಷೆಯ ವಿಲ್ಷಣತೆ ಮಾತ್ರವಲ್ಲ, ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಸಾಹಿತ್ಯದಲ್ಲಿನ ಬಹುಮುಖ್ಯ ಎಳೆಯೊಂದು ಸಹ ಅರ್ಥಹೀನವಾಗುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯಿದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ವಿಲ್ಲಿಸ್ (Willis) ಅವರು ತಮ್ಮ ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಪುಸ್ತಕ *Learning to Labour* (ಲರ್ನಿಂಗ್ ಟು ಲೇಬರ್)[24] ದಲ್ಲಿ,'ಮಕ್ಕಳು ಶಾಲೆಯ ಪ್ರಭಾವವನ್ನು ಯಾವ ಪ್ರತಿರೋಧವಿಲ್ಲದೇ ಸ್ವೀಕರಿಸಿಬಿಡುತ್ತಾರೆ' ಎಂಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಬಗೆಗಿನ ನಿಷ್ಕ್ರಿಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ ವಿರುದ್ಧ ವಾದ ಮಾಡಿದುದಲ್ಲದೇ, ದುಡಿಯುವ ವರ್ಗದ ಮಕ್ಕಳು ಬಹುಸಂಖ್ಯೆಯಲ್ಲಿರುವ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಸ್ವಲ್ಪ ಮಟ್ಟಿಗಾದರೂ ಸಹಪಾಠಿಗಳ ಗುಂಪುಸಂಸ್ಕೃತಿಯು ಹೇಗೆ ಪ್ರತಿರೋಧ ಒಡ್ಡಿದ್ದಿತು ಎಂಬುದನ್ನು ತುಂಬ ಶಕ್ತಿಯುತವಾಗಿ ಮಂಡಿಸುತ್ತಾರೆ. ಇದು, ಮಾರ್ಟಿನ್ ಅವರ ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಯು ಸ್ಥಾಪಿತವಾದರೆ ತಾರ್ಕಿಕವಾಗಿ ಅಸಂಗತವಾಗುತ್ತದೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಈ ದೋಷವನ್ನು ನಿವಾರಿಸಲು ಬಹಳ ಕಷ್ಟಪಡಬೇಕಿಲ್ಲ. ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ನಾವು ನಿಜವಾದ ಕಲಿಕೆಯೊಂದಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸುವುದಕ್ಕಿಂತ ಕಲಿಕೆಯ 'ಸಂಭಾವ್ಯತೆ'ಗಳೊಂದಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಬಹುದು ಎಂದು ಮಾರ್ಟಿನ್ ಅವರು ಸಲಹೆ ನೀಡಬಹುದಿತ್ತು. ಸಿದ್ಧಾಂತ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ನನಗೆ ಇಲ್ಲಿ ಯಾವ ಸಮಸ್ಯೆಯೂ ಇಲ್ಲ. ಆದರೆ, ಮುಂದಿನ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ನಾವು ನೋಡಲಿರುವಂತೆ, 'ಸಂಭಾವ್ಯತೆ' ಎಂಬ ಪದದ ಬಳಕೆಯು ಹಲವು ವೈಧಾನಿಕ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಹುಟ್ಟುಹಾಕುತ್ತದೆ. ಕಾರಣವೇನೆಂದರೆ, ವಾಸ್ತವಿಕ ಕಲಿಕಾ ಸ್ಥಿತಿಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುವುದು ಸಂಭಾವ್ಯತೆಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುವುದಕ್ಕಿಂತಲೂ ಸುಲಭ.

ಅವ್ಯಕ್ತ ಪ್ರಭಾವದ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿರುವ ಎರಡನೆಯ ದೋಷ ಎಂದರೆ, ಪುನರಾವರ್ತಿತ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಣೆಯ ಪ್ರಶ್ನೆ ಎನ್ನಬಹುದು. ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಪಾಠಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಶಿಕ್ಷಕರೊಬ್ಬರ ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ಒಂದು ರೀತಿ ಸಕಾರಾತ್ಮಕವಾಗಿದೆ ಎಂದು ಭಾವಿಸೋಣ. ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಬಗ್ಗೆ ನಾವು ಆ ಶಿಕ್ಷಕನಿಗೆ ಅರಿವು ಮೂಡಿಸುತ್ತೇವೆ ಎಂದು ಭಾವಿಸೋಣ. ಮರುದಿನ. ಆತ ಅದೇ ಪಾಠವನ್ನು ಬೇರೊಂದು ತರಗತಿಗೆ ಕಲಿಸಲು ಹೋಗುತ್ತಾನೆ. ನಾವು ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಬಗ್ಗೆ ಆತನ ಗಮನಕ್ಕೆ ತಂದಿದ್ದನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಂಡವನಾಗಿ, ಆತ ಎರಡನೇ ತರಗತಿಯನ್ನೂ ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಅದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಪಾಠ ಮಾಡಲು ನಿರ್ಧರಿಸುತ್ತಾನೆ. ಆದರೆ, ಅವನಿಗೆ ಅರಿವು ಮೂಡಿತೆಂಬ ಕಾರಣಕ್ಕಾಗಿ, ಈ ಮೊದಲು ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಭಾಗವಾಗಿದ್ದುದು ಈಗ ವ್ಯಕ್ತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಭಾಗವಾಯಿತು ಎಂದು ಹೇಳಬಹುದೆ? ಇದು ಅಸಂಗತವಾಗಿ ತೋರುತ್ತದೆ.

ಮಾರ್ಟಿನ್ ಅವರಿಗೆ ಈ ಸಮಸ್ಯೆಯ ಅರಿವು ಇದೆ. ಇದರಿಂದಾಗಿ, ಆಕೆ ತಮ್ಮ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಗೆ ತಿದ್ದುಪಡಿಯೊಂದನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕ ಪ್ರಭಾವಗಳನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ಹಾಗೂ ಶಿಕ್ಷಕರ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ಬೇರೆ ಬೇರೆಯಾಗಿ ನೋಡಬೇಕೆಂದು ಅವರು ಅಭಿಪ್ರಾಯಪಡುತ್ತಾರೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಾವು ಪ್ರಭಾವಕ್ಕೆ ಒಳಗಾಗಿದ್ದೇವೆ ಎಂಬುದರ ಕುರಿತು ಅರಿವಿಲ್ಲದವರಾಗಿದ್ದಾರೆಯೇ ಎಂಬುದು ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಮತ್ತು ಒಂದು ವೇಳೆ ಅವರಿಗೆ ಆ ಪ್ರಭಾವದ ಅರಿವು ಇಲ್ಲದಿದ್ದರೆ, ಆಗ ನಾವು ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಹೊಂದಿದ್ದೇವೆ ಎಂದು ಅರ್ಥ ಎಂದು ಅವರು

ಅಭಿಪ್ರಾಯಪಡುತ್ತಾರೆ. ಇಲ್ಲಿಂದ ಆಕೆ, ಶಿಕ್ಷಕನು ತನ್ನ ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಬಗ್ಗೆ ಅರಿವುಳ್ಳವನಾಗಿದ್ದರೆ, ಮತ್ತು ಅದೇ ವೇಳೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಆ ಪ್ರಭಾವದ ಅರಿವಿಲ್ಲದವಾರಾಗಿದ್ದರೆ, ಆಗಲೂ ನಾವು ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಹೊಂದಿದ್ದೇವೆ ಎಂಬ ನಿರ್ಧಾರಕ್ಕೆ ಬರುತ್ತಾರೆ. ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಬಗ್ಗೆ ಆಕೆಯ ತಿದ್ದುಪಡಿಹೊಂದಿದ ವ್ಯಾಖ್ಯೆ ಹೀಗಿದೆ: "ಒಂದು ಸನ್ನಿವೇಶದ ಕಲಿಕೆಯ ಸ್ಥಿತಿಗಳು ಅನುದ್ದೇಶಿತವಾಗಿರಲಿ ಅಥವಾ ಉದ್ದೇಶಿತವಾಗಿರಲಿ, ಆದರೆ ಆ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿನ ಕಲಿಯುವವರಿಗೆ ಬಹಿರಂಗವಾಗಿ ಗುರುತಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗದೆ ಇರುವುದು...." [25].

ಸಹಜವಾಗಿ ಇದು ಸ್ಮಿತ್ ಮತ್ತು ಷೆಫ್ಲರ್ (Smith-Scheffler) ಅವರ ಸಿದ್ಧಾಂತದ ಸಮಸ್ಯೆಗೆ ನಾವು ಮರಳಿ ಬರುವಂತೆ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಸಂಭಾವ್ಯ ಕಲಿಕೆಯ ಸ್ಥಿತಿಗಳನ್ನು ಪ್ರಸ್ತಾಪಿಸುವ ಮೂಲಕ ಇದನ್ನು ಮತ್ತೊಮ್ಮೆ ಸುಲಭವಾಗಿ ಪರಿಹರಿಸಬಹುದು. ಒಟ್ಟಾರೆ ಈ ವಿಧಾನವು ತುಂಬ ಉಪಯುಕ್ತವಾಗಿದೆ. ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಬಗ್ಗೆ ಆಳವಾಗಿ ಚರ್ಚಿಸುವ ನನ್ನ ಲೇಖನಗಳಲ್ಲಿ ನಾನೇ ಈ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಯನ್ನು ಬಳಸಿದ್ದೇನೆ.[26] . ಆದಾಗ್ಯೂ, ಈ ಅನುದ್ದೇಶಿತ ಅಥವಾ ಉದ್ದೇಶಿತ, ಆದರೆ ಬಹಿರಂಗವಾಗಿ ಅಂಗೀಕರಿಸಲಾಗದ ದ್ವೈಧೀಕರಣ (phenomenological) ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ, ಬೋಧನಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಏನು ಸಂಭವಿಸುತ್ತಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಸೆರೆಹಿಡಿಯಲಾರದು ಎಂದು ಭಾವಿಸುತ್ತೇನೆ.

'ಪುನರಾವರ್ತಿತ ಕ್ರಿಯೆಯ' ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ಬೇರೊಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಪರಿಹರಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ನೋಡೋಣ. ಕ್ರಿಯೆಯು ನಡೆಯುವ 'ಮೊದಲು' ಮತ್ತು 'ನಂತರ'ದಲ್ಲಿ ಅದರ ಪರಿಣಾಮಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಅರಿವು; ಹಾಗೂ 'ಕ್ರಿಯೆ ನಡೆಯುತ್ತಿರುವಾಗಲೇ' ಅದರ ಪರಿಣಾಮಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಅರಿವು - ಈ ಎರಡರ ನಡುವಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ಗಮನಿಸೋಣ. ಯಾರೇ ಆಗಲಿ, ಕ್ರಿಯೆಯ ಮೊದಲು ಮತ್ತು ನಂತರ ಅದರ ಅನೇಕ ಬಗೆಯ ಪರಿಣಾಮಗಳ ಅರಿವುಳ್ಳವರಾಗಿರಬಹುದು. ಆದರೆ, ಕ್ರಿಯೆಯು ನಡೆಯುತ್ತಿರುವಾಗ ಕೆಲವೇ ಕೆಲವು ಪರಿಣಾಮಗಳ ಅರಿವಿರಬಹುದು. ಮನುಷ್ಯನ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಕ್ರಿಯೆಗೆ ಕೆಲವು ಪರಿಣಾಮಗಳು ಇದ್ದೇ ಇರುತ್ತದೆ. ಇವುಗಳನ್ನು ನಾನು 'ಮುಖ್ಯ ಪರಿಣಾಮಗಳು' ಎಂದು ಕರೆಯುತ್ತೇನೆ. ಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಸಾಧ್ಯಗೊಳಿಸಲು ಇವುಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಗಮನ ನೀಡಲೇಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಬೇರೆಯ ಪರಿಣಾಮಗಳೂ ಇವೆ. ಇವುಗಳನ್ನು 'ಗೌಣ ಪರಿಣಾಮಗಳು' (secondary consequences) ಎಂದು ಕರೆಯುತ್ತೇನೆ.[27] ಕ್ರಿಯೆಯ ಸಂಭಾವ್ಯತೆಯಲ್ಲಿ ಇವುಗಳನ್ನು ಅಲಕ್ಷಿಸಬಹುದು. ಮನೆಯಲ್ಲಿ ನಾವೇ ವಾಷರ್ ಬದಲಾಯಿಸುವಂಥ ಒಂದು ಸಾಮಾನ್ಯ ಉದಾಹರಣೆಯನ್ನೇ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಿ. ವಾಷರ್ ಬದಲಾವಣೆಯಲ್ಲಿ ಹಲವು ಪರಿಣಾಮಗಳು ಇರುತ್ತವೆ. ಕೆಲವು ಕಣಗಳು ಒಂದು ಸ್ಥಳದಿಂದ ಇನ್ನೊಂದು ಸ್ಥಳಕ್ಕೆ ಚಲಿಸಿರುತ್ತವೆ, ಮನೆಗೆ ನೀರು ಸರಬರಾಜನ್ನು ನಿಲ್ಲಿಸಿರುವುದರಿಂದ ಮನೆಯ ಕೆಲಸ ಕಾರ್ಯಗಳಿಗೆ ಅಡೆತಡೆ ಉಂಟಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಕೊಳಾಯಿ ಕೆಲಸಗಾರನನ್ನು ಕರೆಯದಿರುವುದರಿಂದ ದುಡ್ಡು ಉಳಿತಾಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಇವೆಲ್ಲ ಗೌಣ ಪರಿಣಾಮಗಳು. ವಾಷರ್ ಬದಲಾಯಿಸುವಾಗ ಇಂಥವುಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಅರಿವು ಇರಬೇಕಿಲ್ಲ. ಇಲ್ಲಿ ಮಾಡಬೇಕೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸುತ್ತಿರುವ ಕ್ರಿಯೆಯ ಮುಖ್ಯ ಪರಿಣಾಮವಾದುದು ಏನೆಂದರೆ, ಕೆಟ್ಟಿರುವ ವಾಷರನ್ನು ಹೊಸದರಿಂದ ಬದಲಾಯಿಸುವುದು. ಇದನ್ನು ಮಾತ್ರ ಗಮನಿಸಲೇಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ, ಇಲ್ಲದಿದ್ದರೆ ವಾಷರ್ ಬದಲಾಯಿಸಲು ಆಗುವುದೇ ಇಲ್ಲ. ವಾಷರ್ ಬದಲಾಯಿಸುವುದರಲ್ಲಿ ಕೌಶಲ ಹೊಂದಿರುವ ವ್ಯಕ್ತಿಯಾಗಿದ್ದರೆ ಕಡಿಮೆ ಗಮನ ನೀಡಬೇಕಾಗಬಹುದಾದರೂ, ಗಮನ ನೀಡಲೇ ಬೇಕಾದ ಅಗತ್ಯವಂತೂ ಇದ್ದೇ ಇರುತ್ತದೆ.

ಈಗ ತರಗತಿ ಸನ್ನಿವೇಶವನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳೋಣ. ಅಲ್ಲಿ, ವಾಸ್ತವವಾಗಿ ಬೋಧನೆ ಮಾಡುತ್ತಿರುವ ಶಿಕ್ಷಕನು ತನ್ನ ಬೋಧನೆಯ ಪ್ರಮುಖ ಪರಿಣಾಮಗಳ ಕುರಿತು ಮಾತ್ರ ಅರಿವು ಹೊಂದಿರಲು ಸಾಧ್ಯ. ಗೌಣ ಪರಿಣಾಮಗಳ ಕುರಿತು ಆತ ಗಮನ ನೀಡುವುದು ಅಗತ್ಯವಿಲ್ಲ, ಅಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲ, ಆಗ ಆತನಿಗೆ ಅದು ಸಾಧ್ಯವೂ ಆಗುವುದಿಲ್ಲ. ಈ ವಿಚಾರ ಸರಿಯೇ ಇದ್ದರೆ, ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಮೂಲ 'ಅಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕ ಪ್ರಭಾವ' ವ್ಯಾಖ್ಯೆಯ ಸುಧಾರಣೆಯು ಅಗತ್ಯವಿದೆ ಎಂದು ಖಂಡಿತವಾಗಿಯೂ ಹೇಳಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಇದನ್ನು ಹೀಗೆ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಬಹುದು: ಶಾಲೆಯ ಬೋಧನಾ ಸಿಬ್ಬಂದಿ ಹಾಗೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ – ಇವರ ನಡುವೆ ಸಂಬಂಧವಿರುತ್ತದೆ. ಈ ಸಂಬಂಧಿಸುವ ಕ್ರಿಯೆಗಳು ಅನೇಕ ಸಂಭಾವ್ಯತೆಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುವ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ. ಈ ಕ್ರಿಯೆಗಳು ನಡೆಯುತ್ತಿರುವಾಗಲೇ, ಶಾಲಾ ಸಿಬ್ಬಂದಿಯು ಕೆಲವನ್ನು ಗಮನಿಸಲು ಹೋಗುವುದಿಲ್ಲ. ಗೌಣ ಪರಿಣಾಮಗಳು ಎನಿಸುವಂಥವುಗಳಲ್ಲಿ ಕೆಲವು, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕಲಿಕೆಯ ಸಂಭಾವ್ಯ ಸ್ಥಿತಿಗಳು ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ನಿರ್ಮಿಸುತ್ತವೆ.

ವ್ಯಾಖ್ಯೆಯ ಈ ಪರಿಷ್ಕರಣೆಯು ಒಂದು ಸುಧಾರಣೆಯೇ ಹೌದಾದರೂ, ಇನ್ನೂ ಒಂದು ಸಮಸ್ಯೆ ಉಳಿದುಕೊಂಡಿದೆ. ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿನ ವಯಸ್ಕರ ಕ್ರಿಯೆಗಳಿಗೆ ನೇರವಾಗಿ ಸಂಬಂಧಿಸಿಲ್ಲದ ಶಾಲಾ ಸನ್ನಿವೇಶದ ಅಂಶಗಳಿಗೆ ಇದು ಅನ್ವಯವಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಆದ್ದರಿಂದ, ನಾವೀಗ ಮೇಲಿನ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಯನ್ನು ಈ ಹೀಗೆ ತಿದ್ದುಪಡಿ ಮಾಡಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ: ಶಾಲೆಯ ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ಕಲಿಕೆಯ ಸಂಭಾವ್ಯ ಫಲಿತಗಳ ಎರಡು ವಿಭಿನ್ನ ಮೂಲಗಳಿಂದ ನಿರ್ಮಾಣವಾಗುತ್ತದೆ: (1) ಶಾಲೆಯ ಬೋಧನಾ ಸಿಬ್ಬಂದಿಯ ಕ್ರಿಯೆಗಳ ಗೌಣ ಪರಿಣಾಮಗಳು; (2) ಶಾಲೆಯ ಭೌತಿಕ ಪರಿಸರ.

ಈ ಪರಿಷ್ಕರಣೆಯು ಆಮೂಲಾಗ್ರ ಶಾಲಾ ವಿಮರ್ಶಕರಿಗೆ ಸ್ವೀಕಾರಾರ್ಹವೇ? ಕೆಲವು ಆಮೂಲಾಗ್ರ ಶಾಲಾ ವಿಮರ್ಶಕರಿಗೆ, ಶಾಲೆಗಳು ಮತ್ತು ಅದರ ಸಿಬ್ಬಂದಿಗಳನ್ನು ಅವರ ಕಾರ್ಯಗಳಿಗೆ ಹೊಣೆಗಾರರನ್ನಾಗಿಸುವುದು ಅಷ್ಟು ಮುಖ್ಯವಲ್ಲ. ಏಕೆಂದರೆ ಅವರು ತೀವ್ರವಾದ ಸಾಮಾಜಿಕ ನಿಯತಿವಾದವನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ, ಇತರರಿಗೆ ಅಂತಹ ಹೊಣೆಗಾರಿಕೆ ಮುಖ್ಯವಾಗಿದೆ. ಅಂತಹವರು, ಮೇಲಿನ ಪರಿಷ್ಕರಣೆಯನ್ನು ಮಾರ್ಟಿನ್ (Martin) ವ್ಯಾಖ್ಯಾನದಲ್ಲಿ ಬಹು ಉತ್ತಮ ಸುಧಾರಣೆಯಾಗಿ ನೋಡಬೇಕು. ಬಹಿರಂಗವಾಗಿ ಉದ್ದೇಶಿಸದ ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯ ಸ್ಥಿತಿಗಳ ಫಲಿತಗಳನ್ನು ಉಲ್ಲೇಖಿಸುವ ಮೂಲಕ, ಮಾರ್ಟಿನ್ ಅವರ ಮೂಲ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನವು ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕಾಗಿ ಯಾರನ್ನೂ ದೂಷಿಸಲು ಆಸ್ಪದ ನೀಡುವುದಿಲ್ಲ. ಕಲಿಯಲು ಯಾರೂ ಉದ್ದೇಶಿಸದ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಮಕ್ಕಳು ಕಲಿಯುತ್ತಿದ್ದರೆ ಮತ್ತು ಆ ಕಲಿಕೆಗಳು ಆಕ್ಷೇಪಾರ್ಹವಾಗಿದ್ದರೆ, ಆಗ ಅದು ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣದ ದುರದೃಷ್ಟದ ಆದರೆ ಅನಿವಾರ್ಯ ಫಲಿತಾಂಶವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಶಾಲೆಯ ವಿಮರ್ಶಕನನ್ನು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನದಿಂದ ಪಕ್ಕಕೆ ಇರಿಸಲಾಗಿದೆ ಎಂದು ಹೇಳಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಮಾರ್ಟಿನ್ ಅವರ ತಿದ್ದುಪಡಿಯು ಈ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಿಂದ ಮಹತ್ವದ ಸುಧಾರಣೆಯಾಗಿದೆ. ಏಕೆಂದರೆ ಆಕೆ ಅನುದ್ದೇಶಿತ ಮತ್ತು ಉದ್ದೇಶಿತ ಆದರೆ ಬಹಿರಂಗವಾಗಿ ಸ್ವೀಕೃತವಾಗಿರದ ಕಲಿಕಾ ಸ್ಥಿತಿಗಳಲ್ಲಿ ವ್ಯತ್ಯಾಸ ಗುರುತಿಸುತ್ತಾರೆ. ಶಾಲಾ ಸಿಬ್ಬಂದಿಯನ್ನು ಉದ್ದೇಶಿತ ಆದರೆ ಬಹಿರಂಗವಾಗಿ ಸ್ವೀಕೃತವಾಗಿರದ ಕಲಿಕಾ ಸ್ಥಿತಿಗಳಿಗೆ ಹೊಣೆಗಾರರನ್ನಾಗಿ ಮಾಡಬಹುದು. ಇದು ಸ್ಪಷ್ಟವಾದ ಸಿದ್ಧಾಂತಾವೇಶನ (indoctrination)ಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಪರಿಹರಿಸಬಹುದು. ಆದರೆ ಆಮೂಲಾಗ್ರ ವಿಮರ್ಶಕನಿಗೆ ಇದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನದರ ಅಗತ್ಯ ಇದೆ ಎಂದು ನನಗೆ ಅನಿಸುತ್ತದೆ. ಮಾರ್ಟಿನ್ ಅವರು ಅನುದ್ದೇಶಿತ ಕಲಿಕೆಯ ಸ್ಥಿತಿಗಳು ಎಂದು ಉಲ್ಲೇಖಿಸಿರುವ ಅನೇಕ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಶಾಲೆಗಳು ಮತ್ತು ಅದರ ಸಿಬ್ಬಂದಿಯನ್ನು ಟೀಕಿಸಲು ಆಮೂಲಾಗ್ರ ವಿಮರ್ಶಕರು ಬಯಸಬಹುದು. ಆದರೆ, ನಾವು ನೋಡಿದಂತೆ ಮಾರ್ಟಿನ್ ಅವರ ಈ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನವು ಅದಕ್ಕೆ ಅನುಮತಿಸುವುದಿಲ್ಲ.

ಅದುವೇ ನಾನು ಸೂಚಿಸಿದ ಸುಧಾರಣೆಯು, ಇಂಥ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಶಾಲಾ ಸಿಬ್ಬಂದಿಯನ್ನು ವಿಮರ್ಶಿಸಲು ನಮಗೆ ಅವಕಾಶ ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ. ಏಕೆಂದರೆ, ಅವರು ತಮ್ಮ ಕಾರ್ಯಗಳನ್ನು 'ನಿರ್ವಹಿಸುವಾಗ ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ', 'ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸದಿದ್ದಾಗಲೂ' ಗೌಣ ಪರಿಣಾಮಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಗಮನ ನೀಡಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ವಾಸ್ತವವಾಗಿ, ಶಾಲಾ ಸಿಬ್ಬಂದಿಯು ತಮ್ಮ ಕ್ರಿಯೆಯ ಮೊದಲು ಅಥವಾ ನಂತರ ಅವುಗಳನ್ನು ಗಮನಿಸಬಲ್ಲರು. ಇದರರ್ಥ ಅವರ ಕ್ರಿಯೆಗಳಿಗೆ ಅವರನ್ನೂ ಹೊಣೆಗಾರರನ್ನಾಗಿ ಮಾಡಬಹುದು. ನಿಜ, ಯಾರಿಗೇ ಆಗಲೀ ಕ್ರಿಯೆಯ ಮೊದಲು ಅಥವಾ ನಂತರ ಅದರ ಎಲ್ಲ ಗೌಣ ಪರಿಣಾಮಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಅರಿವಿನಿಂದಿರಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ಶಾಲೆಗಳು ಹಾಗೂ ಅವುಗಳ ಸಿಬ್ಬಂದಿಗಳನ್ನು ಹೊಣೆಗಾರರನ್ನಾಗಿ ಮಾಡಲು ಕೆಲವು ಮಿತಿಗಳಿವೆ ಎಂಬುದು ನಿಜ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಕ್ರಿಯೆಯ ಮೊದಲು ಅಥವಾ ನಂತರ ಗೌಣ ಪರಿಣಾಮಗಳ ಬಗೆಗಿನ ಅರಿವಿನ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯು ಮೂಲ ಅವ್ಯಕ್ತ ಪ್ರಭಾವ ವ್ಯಾಖ್ಯೆ ಅಥವಾ ಮಾರ್ಟಿನ್ ಅವರ ನಂತರದ ತಿದ್ದುಪಡಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಟೀಕೆಗೆ ಆಸ್ಪದ ನೀಡುತ್ತದೆ.

ಲೇಖನದ ಮುಂದಿನ ಭಾಗಕ್ಕೆ ಹೋಗುವ ಮುಂಚೆ ಒಂದು ವಿಚಾರವನ್ನು ಒತ್ತಿಹೇಳಲು ಇಚ್ಛಿಸುತ್ತೇನೆ. ಮೇಲಿನ ಚರ್ಚೆಯಲ್ಲಿಯೇ ಇದು ಬಂದಿದೆ. ಆದರೆ ಅದನ್ನು ಮತ್ತೊಮ್ಮೆ ಹೇಳಬೇಕಾದ ಅಗತ್ಯವಿದೆ. ಶಾಲಾ ಸಿಬ್ಬಂದಿ ಸದಸ್ಯರ ಕ್ರಿಯೆಯ ಸಂಭಾವ್ಯ ಪರಿಣಾಮವು ಪ್ರಧಾನವಾದುದು ಆಗಿರುತ್ತದೆಯೋ ಅಥವಾ ಗೌಣವಾದುದಾಗಿರುತ್ತದೆಯೋ ಎಂಬುದು ಆ ಸಿಬ್ಬಂದಿ ಸದಸ್ಯರ ಒಲವು-ಆದ್ಯತೆಯನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಸಂಭವಿಸಬಹುದಾದ ಪರಿಣಾಮದ ಸ್ಥಿತಿಗತಿಯು ಆ ಕ್ರಿಯೆಯು ನಡೆಯುವ ಸಂದರ್ಭದಿಂದ ನಿರ್ಣಯೀತವಾಗುತ್ತದೆ. ಒಂದು ಸರಳ ಉದಾಹರಣೆಯನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳೋಣ: ಯಾರೋ ಒಬ್ಬರು ಶಾಲಾ ಗಂಟೆ ಬಾರಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂದಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳಿ. ಇದು ಎರಡು ಬಗೆಯ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಬೀರುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಇದೆ ಎಂದುಕೊಳ್ಳೋಣ. (1) ಹೊರಗಡೆ ಆಡುತ್ತಿರುವ ಮಕ್ಕಳು ತರಗತಿ ಕೋಣೆಯೊಳಗೆ ಬರುತ್ತಾರೆ. (2) ಆಟ ಮತ್ತು ಕೆಲಸ ಎರಡೂ ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಎಂದು ಮಕ್ಕಳು ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ. ಈಗ, ಗಂಟೆಯನ್ನು ಹೊಡೆದ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಮನಸ್ಸಲ್ಲಿ 2ನೇ ವಿಚಾರವಿದ್ದಿತು ಮತ್ತು 1ನೆಯ ವಿಚಾರವು ಗಮನದಲ್ಲೇ ಇರಲಿಲ್ಲ ಎಂದು ಹೇಳುವುದು ಸುಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಅಸಂಗತವೆನಿಸುತ್ತದೆ. ಅವನು 1ನೆಯದನ್ನು ಗಮನದಲ್ಲಿಟ್ಟುಕೊಂಡಿರಬೇಕು, ಏಕೆಂದರೆ, ಶಾಲಾ ಗಂಟೆ ಬಾರಿಸುವುದರ ಉದ್ದೇಶ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ತರಗತಿಯೊಳಗೆ ಕಳಿಸುವುದು ಎಂದು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ತಿಳಿಯಲಾಗುತ್ತದೆ. ಉದ್ದೇಶವು ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಿದ ಮತ್ತು ಸಂದರ್ಭದ ಒಪ್ಪಿತ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನದಲ್ಲಿ ಅಡಕವಾಗಿರುತ್ತದೆ.

ಆರೋಪಣೆಯ ಸಮಸ್ಯೆ

ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಮೇಲಿನ ಸಾಹಿತ್ಯವು ಅಸಾಧಾರಣವಾದದ್ದು. ವಿವಿಧ ಬಗೆಯ ಮತ್ತು ವ್ಯಾಪಕವಾದ ಪ್ರತಿಪಾದನೆಗಳನ್ನು ನಾವು ನೋಡುತ್ತೇವೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಅನಾಸಕ್ತರಾಗಿರಲು[28]; ಸ್ವತಂತ್ರರಾಗಿರಲು[29]; ಸಂಘರ್ಷವು ಮುಖ್ಯವಾದುದಲ್ಲ[30]; ಎಲ್ಲಾ ಜೀವಿಗಳು ಒಂದೇ ಮೂಲತತ್ವವನ್ನು ಹೊಂದಿವೆ[31]; ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಕಣ್ಣಿಗೆ ಮಣ್ಣೆರಚುವುದು ಹೇಗೆ[32]; ಹುಡುಗರಿಗಿಂತ ಹುಡುಗಿಯರು ಕೀಳು[33]; ಬಳಕೆಯ ಅಗತ್ಯಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುತ್ತಲೇ ಹೋಗುವುದು ಒಂದು ಪ್ರಮುಖ ಮೌಲ್ಯ[34] ಇವೇ ಮುಂತಾದವನ್ನು ಕಲಿಸುತ್ತದೆ ಎಂದು ಹೇಳುವುದನ್ನು ಕೇಳಿದ್ದೇವೆ. ಇಲ್ಲಿ ಪ್ರಶ್ನೆ ಏನೆಂದರೆ, ಈ ಹೇಳಿಕೆಗಳನ್ನು ನಾವು ಏಕೆ ನಂಬಬೇಕು? ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಕಲಿಕೆಯು

ಸಮಂಜಸವೆಂದು ತೋರಲು ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಆರೋಪಣೆಗೆ ಯಾವ ರೀತಿಯ ಪುರಾವೆಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಬೇಕು? ನನ್ನ ತಿಳಿವಳಿಕೆಯ ಪ್ರಕಾರ, ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ಚರ್ಚಿಸುವ ಯಾವ ಬರವಣಿಗೆಯೂ ಇಲ್ಲ. ಇದು ಬಹಳ ಅಚ್ಚರಿಯ ಸಂಗತಿ ಏಕೆಂದರೆ, ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಬಗೆಗಿನ ಅಗಾಧವಾದ ಸಾಹಿತ್ಯದಲ್ಲಿ ಅದರ ಬಗ್ಗೆ ಇಷ್ಟೊಂದು ನಕಾರಾತ್ಮಕ ಕಲಿಕಾ ಫಲಿತಗಳ ಬಗ್ಗೆಯೇ ಬರೆಯಲಾಗಿರುವುದು. ಇದಕ್ಕೆ ಇರಬಹುದಾದ ಒಂದು ಕಾರಣವೇನೆಂದರೆ, ಬಹುಶಃ, ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಬಗ್ಗೆ ಬರೆಯುತ್ತಿರುವ ಬಹಳಷ್ಟು ಲೇಖಕರು ಅನುಕೂಲಕರವಾಗಿ ಸ್ಮಿತ್ ಮತ್ತು ಷೆಫ್ಲರ್ (Smith-Scheffler) ಅವರ ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ಅಲಕ್ಷಿಸಿ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು X ಅನ್ನು ಕಲಿತಿರುವರು ಎಂಬುದನ್ನು ಸಿದ್ಧಪಡಿಸಲು X ಅನ್ನು ಕಲಿಸಲಾಗಿದೆ ಎಂದು ಸಿದ್ಧಪಡಿಸಿದರೆ ಸಾಕು ಎಂದು (ನ್ಯಾಯಸಮ್ಮತವಲ್ಲದ) ಊಹನೆಗಳನ್ನು ಮಾಡಿರುವರು. ತಿದ್ದುಪಡಿ ಮಾಡಲಾದ ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಅವ್ಯಕ್ತ ಪ್ರಭಾವದ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಯು ಹೀಗೆ ಮಾಡಲು ಯಾವ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲೂ ಆಸ್ಪದ ನೀಡುವುದಿಲ್ಲ. ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಬೋಧನೆಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಲು ವಾಸ್ತವವಾಗಿ ಏನನ್ನು ಕಲಿಯಲಾಗಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸದೇ, ಸ್ವತಂತ್ರವಾಗಿ ನಾವು ಗುರುತಿಸಬೇಕಾದ ಅಗತ್ಯವಿದೆ.

ದುರ್ದೈವವಶಾತ್, ಈ ಕಲಿಕೆಗಳು ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ್ದು ಹಾಗೂ ಅವು ಆರೋಪಣೆಗಳ ಸಮಸ್ಯೆಗೆ ಹೊಸ ತೊಡಕನ್ನು ಸೇರಿಸಿದ್ದನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಕಲಿಕೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಆಲೋಚಿಸುತ್ತಿದ್ದ ಸ್ಮಿತ್ ಮತ್ತು ಷೆಫ್ಲರ್ ಅವರು ಆಲೋಚಿಸುವ ಅಗತ್ಯವಿರಲಿಲ್ಲ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, "ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಸಾಧ್ಯಮಾಡುವ ಉದ್ದೇಶ ಹೊಂದಿರುವ ಕ್ರಿಯೆಗಳ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ಕಲಿಕೆ" (ಉದ್ಧರಣೆ ನನ್ನವು)[35] ಎಂದು ಅವರು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಿದಾಗ ಅವರು, 'ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಅಳೆಯುವ ಮೂಲಕ ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಗುರುತಿಸುವುದಕ್ಕೆ' ಪರ್ಯಾಯವೊಂದನ್ನು ಸೂಚಿಸಿದ್ದರು. ಬೇರೆ ಮಾತುಗಳಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಗುರುತಿಸುವುದನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರ ಉದ್ದೇಶಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುವುದರೊಂದಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಬಹುದು. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಅವ್ಯಕ್ತ ಅಥವಾ ಅಪ್ರಜ್ಞಾ ಪ್ರಭಾವಗಳ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುವ ಮೂಲಕ, ಈ ಸಾಧ್ಯತೆಯನ್ನು ಅಲ್ಲಗಳೆಯುತ್ತೇವೆ. ಹೀಗಾಗಿ ಬೇರೆಯ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಯೊಂದನ್ನು ಹುಡುಕಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ.

ವಾಲೆನ್ಸ್ (Vallance)[36] ಈ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ವೈಧಾನಿಕ ವಿಷಯಗಳ ಕುರಿತು ಕೆಲಸ ಮಾಡಿದ ಕೆಲವೇ ಕೆಲವರಲ್ಲಿ ಒಬ್ಬರು. ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಸಂಶೋಧನೆಗೆ ಅಗತ್ಯವಿರುವ ನಾಲ್ಕು ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಆಕೆ ಮುಂದಿಡುತ್ತಾರೆ: (1) ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ಒದಗಿಸಿದ ಕಲಿಕೆಗಳ ರೀತಿಗಳನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು; (2) ಈ ಕಲಿಕೆಗಳು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಹೇಗೆ ಮತ್ತು ಯಾರಿಂದ ತಲುಪಿಸಲಾಗಿರುತ್ತವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು; (3) ಈ ಸುಪ್ತ ಕಲಿಕೆಗಳ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಮಹತ್ವವನ್ನುಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡುವುದು; (4) ಇವುಗಳ ಕುರಿತು ನಾವು ಏನು ಮಾಡುತ್ತೇವೆ ಎಂಬ ನಿರ್ಧಾರ.[37] ಆಕೆಯ ದೃಷ್ಟಿಯಲ್ಲಿ (2) ಅನ್ನು ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಪರಿಮಾಣಾತ್ಮಕ (quantitative) ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಶೋಧನಾ ವಿಧಾನದಿಂದ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ಉದಾ: ಫ್ಲಾಂಡರ್ಸ್ (Flanders) - ರೀತಿಯ ತರಗತಿ ಪರಿವೀಕ್ಷಣೆಮಾಡುವುದು. (1) ಮತ್ತು (3)ಗಳನ್ನು ಗುಣಾತ್ಮಕ (qualitative), ಜನಾಂಗಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಸಂಶೋಧನಾ ವಿಧಾನದಿಂದ ತಿಳಿಯಬಹುದು. ಇದು ನವೀನ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಶೋಧನಾ ಮಾದರಿ ಎಂದು ಗುರುತಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿದೆ.[38] ಈ ಗುಣಾತ್ಮಕ ಸಂಶೋಧನಾ ವಿಧಾನದಿಂದ (4) ಕಕ್ಕೂ ಸಹ ಕಾರಣವಾಗಬಹುದು.

ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಸಂಶೋಧನೆಯನ್ನು ಸಂಶೋಧಕರು ಹೇಗೆ ಮಾಡಬೇಕು ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ಇವೆಲ್ಲವೂ ಮೆಚ್ಚಿಕೊಳ್ಳಬಹುದಾದ ಶಿಫಾರಸುಗಳು. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಪೂರ್ಣಗೊಂಡಿರುವ ಸಂಶೋಧನೆಯನ್ನು ಹೇಗೆ 'ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ' ಮಾಡಬೇಕು ಎಂಬ 'ಓದುಗನ' ಪ್ರಶ್ನೆಗೆ ಅವು ನಿಜಕ್ಕೂ ಯಾವ ಉತ್ತರವನ್ನೂ ಕೊಡುವುದಿಲ್ಲ. ಇದು ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಸಂಖ್ಯಾತ್ಮಕ ತರಗತಿ ಪರಿವೀಕ್ಷಣೆಯನ್ನು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡುವ ಅಳತೆಗೋಳು ಆಗಿದ್ದಿರಬಹುದು. ಆದರೆ, ಯಾರಾದರೂ ಹೆಚ್ಚು ಗುಣಾತ್ಮಕ ರೀತಿಯ ಕೆಲಸವನ್ನು ಅಳತೆ ಮಾಡುವುದು ಹೇಗೆ? ಜೂಲ್ಸ್ ಹೆನ್ರಿ (Jules Henry) ಅವರ ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಸಂಶೋಧನೆಯಾದ 'Attitude organization in elementary school classrooms (ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲಾ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳು ಹೇಗೆ ರೂಪುಗೊಳ್ಳುತ್ತವೆ)'[39] ಅನ್ನು ಪರಿಶೀಲನೆಯ ಮೂಲಕ ಈ ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ಪರಿಹರಿಸೋಣ.

ಧೋರಣೆಗಳನ್ನು ಅಥವಾ ಧೋರಣೆಗಳ ಸಮುಚ್ಚಯಗಳನ್ನು ಬಲಗೊಳಿಸಿ ಹಾಗೂ ಬೆಳೆಸುವ ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಮಾಟಗಾತಿ-ಬೇಟೆ ಯ ಬೇನೆ (witch-hunt syndrome) ಎಂದು ಹೆನ್ರಿ ಕರೆಯುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಅದರ ಬಗ್ಗೆ ಅವರು ಚಿಂತನೆ ನಡೆಸುತ್ತಾರೆ. ಅವರ ಪ್ರಕಾರ ಈ ಮಾಟಗಾತಿ-ಬೇಟೆ ಯ ಬೇನೆ ಎನ್ನುವುದು:

> ಬೇರೆಯವರ ವಿನಾಶಕಾರಿ ವಿಮರ್ಶೆ, ವಿಧೇಯತೆ, ಅಸಹಾಯಕತೆಯ ಭಾವನೆಗಳು, ಆಂತರಿಕ ಆಕ್ರಮಣದ ಭಯ, ದುಷ್ಟ ಕಾರ್ಯಗಳ ತಪ್ಪೊಪ್ಪಿಗೆ ಮತ್ತು ಔದಾಸೀನ್ಯದಂಥ ಭಾವನೆಗಳು ಮತ್ತು ಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುವ ಶಕ್ತಿಯುತವಾಗಿ ಪರಸ್ಪರ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿರುವ ವ್ಯವಸ್ಥೆ[40]

ವ್ಯಕ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ನೇರವಾಗಿ ಕಲಿಸಲಾಗುತ್ತಿರುವ ಕೆಲವು ಉದಾಹರಣೆಗಳನ್ನು ನೀಡಿದ ಬಳಿಕ, ಹೆನ್ರಿ ಅವರು ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಮೂಲಕ ಈ ಬೇನೆಯನ್ನು ಕಲಿಸುವ ಸುಮಾರು ಇಪ್ಪತ್ತು ಉದಾಹರಣೆಗಳನ್ನು ಕೊಡುತ್ತಾರೆ. ಉದಾಹರಣೆಗಳು ತುಂಬಾ ವಿವರಪೂರ್ಣವಾಗಿದ್ದು, ಕೆಲವು ಕಡೆ ಗಂಭೀರವಾದ ಜನಾಂಗಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಪರಿವೀಕ್ಷಣೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಶಿಷ್ಟಾಚಾರ ನಿಯಮಾವಳಿಗಳನ್ನು ಕೊಡಲಾಗಿದೆ.

ಅಂಥ ಒಂದು ಉದಾಹರಣೆಯು ಈ ಬೇನೆಯಲ್ಲಿ ಸ್ಪರ್ಧೆಯ ಸ್ಥಾನವನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತದೆ:

> ಸ್ಪರ್ಧೆಯು 'ಮಾಟಗಾತಿ-ಬೇಟೆ'ಯಲ್ಲಿ ಒಂದು ಮುಖ್ಯ ಅಂಶವಾಗಿದೆ. ಮಾಟಗಾತಿ-ಬೇಟೆಯು ಆಗ್ಗಾಗೆ ಶಕ್ತಿಯುತ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಗಮನ ಹಾಗೂ ಅನುಮೋದನೆ ಬೇಡುವುದನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ. ನಾನು ಹೇಳುವ ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕತೆಯ ಉದಾಹರಣೆಗಳು ಅನುಮೋದನೆ ಬೇಡುವ ಮತ್ತು ಗಮನ ಸೆಳೆಯುವ ಮಗುವು ತನ್ನ ಸರಿಸಾಟಿಗಳನ್ನು ಮೀರಿಸಲು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕನ ಮೆಚ್ಚುಗೆ ಪಡೆಯಲು ಹೇಗೆ ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತದೆ... ಸ್ಪರ್ಧೆಯ 'ಸೂಕ್ಷ್ಮಾತಿ ಸೂಕ್ಷ್ಮ' ಸಂಗತಿ ತೋರಿಸಲು ನಾನು ಆಸಕ್ತನಾಗಿದ್ದೇನೆ... ಮೊದಲನೆಯ ಉದಾಹರಣೆಯು ನಾಲ್ಕನೇ ತರಗತಿಯ ಪಾಠದ್ದು: "ಮಕ್ಕಳು 'Songs of Many Lands (ಸಾಂಗ್ಸ್ ಆಫ್ ಮೆನೀ ಲಾಂಡ್ಸ್)' ಎಂಬ ಪುಸ್ತಕದಿಂದ ಐರ್ಲೆಂಡ್ ಮತ್ತು ನೆರೆಹೊರೆಯ ದೇಶಗಳ ಹಾಡುಗಳನ್ನು ಆಯ್ದು ಹಾಡುತ್ತಿದ್ದಾರೆ...... ಮಕ್ಕಳು ಹಾಡುತ್ತಿರುವಾಗ ಶಿಕ್ಷಕನು ಪಿಯಾನೋ ನುಡಿಸುತ್ತಿದ್ದಾನೆ..... ಹಾಡು ಇನ್ನೂ ಸಾಗಿರುವಾಗಲೇ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಕೆಲವರು ಸೂಚಿಕಯಲ್ಲಿ ಕಣ್ಣಾಡಿಸುತ್ತಾ, ಸುತ್ತಲ ನಾಲ್ಕು ದೇಶಗಳಲ್ಲಿನ ಒಂದು

ದೇಶಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಹಾಡನ್ನು ಹುಡುಕಿ, ಮುಂದಿನ ಹಾಡನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಲು ಶಿಕ್ಷಕರು ಕೇಳಬಹುದೆಂದು ಹಿಂದಿನ ಹಾಡು ಮುಗಿಯುವ ಮೊದಲೇ ಕೈ ಎತ್ತುತ್ತಾರೆ." ಇಲ್ಲಿ ಮುಗುವಿಗೆ ಹಾಡುವುದು ಮುಖ್ಯವಲ್ಲ; ಮುಖ್ಯ ಏನೆಂದರೆ, ಶಿಕ್ಷಕನು ಮುಂದಿನ ಹಾಡು ಎಂದು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿರುವುದನ್ನು, ಇನ್ನೂ ಮುಗಿಯುವ ಮುನ್ನವೇ ತಾನು ಹುಡುಕಿದ್ದೇನೆ ಎಂಬ ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕ ಭಾವ. ಇಲ್ಲಿ ಯಾರು ಮುಂದಿನ ಹಾಡನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿ, ಮೊದಲು ಕೈ ಎತ್ತಿ, ಶಿಕ್ಷಕರಿಂದ ಕರೆಯಲ್ಪಡುತ್ತಾರೋ ಎನ್ನುವುದು ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ.[41]

ಉದಾಹರಣೆಗಳು ಹಲವು ಇವೆ, ಅಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲ, ವಿವರಣಾತ್ಮಕವೂ ಸಂವೇದನಾತ್ಮಕವೂ ಆಗಿವೆ. ಅವುಗಳು ತುಂಬ ವೈವಿಧ್ಯಮಯವಾಗಿದ್ದು, ತರಗತಿ ಜೀವನದ ವಿವಿಧ ಮುಖಗಳನ್ನು ತೋರಿಸುವಂಥದ್ದಾಗಿವೆ.. `ಮಾಟಗಾತಿ-ಬೇಟೆ'ಯ ಬೇನೆಯಲ್ಲಿನ ಸ್ಪರ್ಧೆಯ ಅಂಶದ ಬಗ್ಗೆ ಹೆನ್ರಿಯವರು ಹೇಳುವಂತೆ,"ಶಿಕ್ಷಕನು ಸೃಷ್ಟಿಸುವ ಯಾವುದೇ ಸನ್ನಿವೇಶವು ಸ್ಪರ್ಧಾ ಪ್ರಚೋದನೆಗಳನ್ನು ಉಂಟುಮಾಡುವ ಸಂದರ್ಭವಾಗಬಲ್ಲದು". [42]

ಇದು ಏಕೆ ಸಂಶೋಧನೆಯು ಮನವರಿಕೆ ಮಾಡುವ ಸಂಗತಿ ಆಗಬೇಕು? ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯು ಸೂಕ್ಷ್ಮದೃಷ್ಟಿಯದಾಗಿದೆ.. ಆದರೆ, ಅಷ್ಟೇ ಸಾಕಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಬಗ್ಗೆ ಆಲೋಚನೆ ಮಾಡುವ ಬಹಳಷ್ಟು ಜನರು ಶಾಲೆಗಳು ಮತ್ತು ತರಗತಿಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಸೂಕ್ಷ್ಮದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ನೋಡುವ ದಾರಿಗಳನ್ನೇ ಹುಟ್ಟುಹಾಕುತ್ತಾರೆ. ವಾಲೆನ್ಸ್ (Vallance) ಅವರು,"ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಆಳವನ್ನು ಅರಿಯುವ ಮನಸ್ಸು ಅಜ್ಞಾತೃವಿನ ಬಗ್ಗೆ ಮುಕ್ತವೂ, ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣದ ಸೂಕ್ಷ್ಮ ಗುಣಗಳನ್ನು ಗ್ರಹಿಸುವಂಥದೂ ಆಗಿರಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ" ಎಂದು ಹೇಳುವುದು ಬಹುತೇಕ ಸರಿ ಇದೆ.[43]

ಹೆನ್ರಿ(Henry)ಯವರ ಲೇಖನವು ಇನ್ನೂ ಎರಡು ಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದ್ದು ಅವುಗಳನ್ನುಒತ್ತಿ ಹೇಳಬೇಕಾಗಿದೆ. ಮೊಟ್ಟಮೊದಲು, ಮಾಟಗಾತಿ-ಬೇಟೆಯ ಬೇನೆ ಒಂದು 'ವ್ಯಾಪಕ'ವಾದ ವಿದ್ಯಮಾನವಾಗಿದೆ. ಅವರು ಉಪಯೋಗಿಸುವ ಎಲ್ಲ ಬಗೆಯ ಉದಾಹರಣೆಗಳು ಅವರಿಗೆ ಆಸಕ್ತಿಯಿರುವ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಕಾಣಬಲ್ಲ ವಿನ್ಯಾಸಕ್ಕೆ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುವ ತರಗತಿಯ ಅನೇಕ ವಿಭಿನ್ನ ಆಯಾಮಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡದ್ದಾಗಿರುತ್ತವೆ . ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ, ನಾವೀಗ ವ್ಯಾಪಕತೆ ಪರೀಕ್ಷೆಗೆ ತಿರುಗಿ ಬಂದಂತಾಗಿದೆ. ಇದನ್ನು ನಾವು ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಕುರಿತು ಇರುವ ಪರಸ್ಪರ ವಿರುದ್ಧವಾದ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಗಳನ್ನು ಮಾತ್ರವಲ್ಲ, ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳ ಕುರಿತು ಇರುವ ಮುಖ್ಯ ಪ್ರತಿಪಾದನೆಗಳನ್ನು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡಲು ಉಪಯೋಗಿಸಬಹುದು. ಇದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ, ವ್ಯಾಪಕತೆ ಪರೀಕ್ಷೆಯನ್ನು ಅರೆ-ಔಪಚಾರಿಕ ಪದಗಳಲ್ಲಿ ತಿಳಿಸಲು ಯತ್ನಿಸುತ್ತೇನೆ: ಶಾಲೆಯ ಬೇರೆಯ ಘಟನೆಗಳು x_2, x_3, x_4,…..x_n, $1(x_1)$, $1(x_2)$, $1(x_3)$…..$1(x_n)$ ಆಗಿ ಕಾಣಿಸಿಕೊಂಡು ಒಟ್ಟಾರೆ ಈ ಘಟನೆಗಳಲ್ಲಿನ ಪರಸ್ಪರ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಒಗ್ಗೂಡಿಸುವ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಪ್ರದರ್ಶಿಸುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ನಿರೂಪಿಸಲು ಆಗುವುದಾದರೆ, ಶಾಲಾ ಘಟನೆ xದ ಸುಪ್ತ ಮಹತ್ವದ ವಿವರಣೆಯು $1(x_1)$ ಯೋಗ್ಯವಾದುದಾಗುತ್ತದೆ.

ಪ್ರಾಥಮಿಕ ತರಗತಿಗಳಿಗೆ ಹೆನ್ರಿಯು ಆರೋಪಿಸುವ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಎರಡನೆಯ ಮಹತ್ವದ ಗುಣಲಕ್ಷಣವು ಸರಳವಾದುದಾಗಿದೆ. ಈ ಮಾತಿಗೆ ಸ್ವಲ್ಪ ವಿವರಣೆ ಅಗತ್ಯವಿದೆ. ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಸಂಶೋಧಕನು

ಕೆಲವು ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಕಲಿಸಿರುವಂತೆ ಆರೋಪಿಸಬುದಾದ ಅಪಾಯ ಇದ್ದೇ ಇರುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಅವು ಸರಾಸರಿ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವುಳ್ಳ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ ಮೀರಿದವಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಇಂಥ ಸಂಶೋಧಕನು ಸುಪ್ತ ಅರ್ಥಗಳನ್ನು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳುವ ಗೊಡವೆಗೆ ಹೋಗದೇ, ವಯಸ್ಕರ ಅನುಕೂಲ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ಅವುಗಳಿಗೆ ಅರ್ಥವನ್ನು ಆರೋಪಿಸುತ್ತಾನೆ. ಗೆಟ್ಝೆಲ್ಸ್ (Getzels) ಅವರು ಈ ಹಿಂದೆ ತರಗತಿಯ ಭೌತಿಕ ಸಂಘಟನೆಯ ಕುರಿತ ತಮ್ಮ ಹಿಂದಿನ ಲೇಖನದಲ್ಲಿ ಹೇಳುತ್ತಿದ್ದುದು ಇದನ್ನೇ ಎಂದು ನನಗೆ ತೋರುತ್ತದೆ. ತರಗತಿಯ ಸಂಘಟನೆಯಲ್ಲಿ ಒಳಸೇರಿರುವ ಕಲಿಯುವವರ ಕಾಣ್ಕೆಗಳು ತುಂಬ ವೃತ್ತಿಪರನಾದ ಮತ್ತು ಅನುಭವಿ ಪರಿವೀಕ್ಷಕನ ಕಾಣ್ಕೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಸಮ್ಮಿಳತವಾಗುತ್ತವೆ. ಸಣ್ಣ ಮಕ್ಕಳು ಇದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದು ಅಸಂಭವನೀಯ. ಇನ್ನೊಂದೆಡೆ ಹೆನ್ರಿ, ಬಹುಪಾಲು ನಾಜೂಕಿಲ್ಲದ ನೇರ ಹಾಗೂ ತಕ್ಷಣದ ಧೋರಣೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಆಸಕ್ತಿ ವಹಿಸುತ್ತಾರೆ. ಈ ಕಾರಣಕ್ಕಾಗಿಯೇ ಅವರು ತಮ್ಮ ಒಳನೋಟಗಳು ಸರಿಯಾದುದ್ದೆಂದು ಮನವರಿಕೆ ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತಾರೆ.

ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಪ್ರತಿಪಾದನೆಗಳ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡಲು ‘ವಿನ್ಯಾಸ ಮತ್ತು ಅನುಭವದ ಕೊರತೆ’ ಈ ಎರಡು ನಾನು ಸೂಚಿಸುವ ಮಾನದಂಡಗಳು. ಕಳೆದ ದಶಕ ಅಥವಾ ಅದಕ್ಕೂ ಹೆಚ್ಚು ಕಾಲ ನಾನು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡಿದ ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಸಂಬಂಧಿತ ಗ್ರಂಥಗಳು ಮತ್ತು ಲೇಖನಗಳನ್ನು ಮಾನಸಿಕವಾಗಿ ಪರಿಶೀಲಿಸಿದಾಗ ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಬಗ್ಗೆ ಇರುವ ಬಹುತೇಕ ಆರೋಪಣೆಗಳಿಗೆ ಈ ಮಾನದಂಡಗಳನ್ನು ಅನ್ವಯಿಸಿದಾಗ ಅವು ಸೋಲುತ್ತವೆ ಎಂದು ನನಗೆ ಕಂಡಿದೆ. ಅನೇಕ ಸಲ ಯಾವುದೋ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಆರೋಪಣೆಯನ್ನು ನಿಖರವಾಗಿ ಮಾಡಲಾಗಿದೆಯೇ ವಿನಃ, ಆ ಬಗ್ಗೆ ವಾದ ಕೂಡ ಮಾಡಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಉದಾಹರಣೆಗಳು ವೈವಿಧ್ಯಮಯವಾಗಿ ಇರುವುದು ವಿರಳ ಹಾಗೂ ಅವು ಪರಸ್ಪರ ಬೆಂಬಲ ನೀಡುವಂತೆ ಇರುತ್ತವೆ. ಅನುಭವಿ ಪರಿವೀಕ್ಷಕನ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಹೊರತುಪಡಿಸಿ ಇನ್ನಾವುದೇ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಿಂದ ಅವುಗಳನ್ನು ಮಂಡಿಸಲಾಗುತ್ತಿರುವುದು ಇನ್ನೂ ವಿರಳ. ಈ ವೈಧಾನಿಕ ಕಾಳಜಿಯ ಕೊರತೆಯು ಒಂದು ದುರಾದೃಷ್ಟದ ಸಂಗತಿ ಏಕೆಂದರೆ, ಇದು ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಒಂದು ವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಪರಿಭಾಷೆಯಿಂದ ದೂರ ಮಾಡಿ ಒಂದು ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಘೋಷಣೆಯನ್ನಾಗಿ ಪರಿವರ್ತಿಸಿಬಿಡುತ್ತದೆ.

ಈ ಭಾಗವನ್ನು ಮುಕ್ತಾಯಿಸುವ ಮುನ್ನ ನಾವು ಗಮನಿಸಲೇಬೇಕಾದ ಒಂದು ವಿಷಯವಿದೆ. ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ನನ್ನ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಯ ಪ್ರಕಾರ ಸಂಶೋಧನೆಯು ಸ್ವೀಕಾರಾರ್ಹವಾಗಬೇಕಾದರೆ ಪೂರೈಸಬೇಕಾದ ಷರತ್ತು ಇನ್ನೂ ಒಂದು ಇದೆ: ಅದು ಸೂಚಿಸುವ ಕಲಿಕಾ ಸಂಭಾವ್ಯ ಪರಿಣಾಮಗಳು ಗೌಣವಾದುದು ಆಗಿರುತ್ತವೆಯೇ ವಿನಃ ಪ್ರಧಾನವಾದುದು ಆಗಿರುವುದಿಲ್ಲ ಎಂದು ನಮಗೆ ಅದು ಮನವರಿಕೆ ಮಾಡಿಕೊಡಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ವಾಸ್ತವಿಕ ಅಭ್ಯಾಸದಲ್ಲಿ ಈ ಕರಾರನ್ನು ಪೂರೈಸಲಾಗದ ಯಾವ ಸಂಶೋಧನೆಯು ನನಗೆ ಎಂದೂ ಕಂಡಿಯೇ ಇಲ್ಲ. ಆದ್ದರಿಂದ ಅದಕ್ಕೆ ಇಲ್ಲಿ ಸ್ಥಳಾವಕಾಶವನ್ನು ನೀಡಿಲ್ಲ.

ಅಸಂಭವನೀಯ ಘಟನೆಗಳ ಸಮಸ್ಯೆ

ಅಸಂಭವನೀಯ ಘಟನೆಗಳ ಸಮಸ್ಯೆಯು ಆರೋಪಣಾ ಸಮಸ್ಯೆಯ ಒಂದು ವಿಶೇಷ ಸಂಗತಿಯಾಗಿದೆ. ನಾನು ಈ ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ಮೈಕಲ್ ಆಪೆಲ್(Michael Apple) ಅವರ ಲೇಖನ ‘The hidden curriculum and the nature of conflict (ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಮತ್ತು ಪರಸ್ಪರ ವಿರೋಧದ ಸ್ವರೂಪ)’ [44] ತಿಳಿಸುವ ಕೆಲವು ಆಯಾಮಗಳನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸುವ ಮೂಲಕ ಎದುರುಗೊಳ್ಳುತ್ತೇನೆ. ಆಪೆಲ್ ಅವರ ಪ್ರಕಾರ, “ವಿಜ್ಞಾನಿಗಳ ಚಟುವಟಿಕೆಯ

ರೂಢಮಾದರಿಯನ್ನು ನಿರೂಪಿಸುವ ವಿಧಾನ, ಗುರಿ ಮತ್ತು ಇನ್ನಿತರ ಅಂಶಗಳೊಂದಿಗೆ ಇರುವ ಗಂಭೀರ ಭಿನ್ನಾಭಿಪ್ರಾಯಗಳಿಗೆ ಕಡಿಮೆ ಒತ್ತು ನೀಡಿದ ನೈಸರ್ಗಿಕ ವಿಜ್ಞಾನದ ಒಮ್ಮತದ ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕೊಡಮಾಡಲಾಗಿರುತ್ತದೆ".[45] ವಿಜ್ಞಾನದ ಈ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವು ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ರೂಪಿಸುತ್ತದೆ. ಇದು ಇನ್ನಿತರ ಸಂಗತಿಗಳೊಂದಿಗೆ ಬೇರೆ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ, ಅದರಲ್ಲೂ ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ರಾಜಕೀಯದಲ್ಲಿ ನಿಷ್ಕ್ರಿಯತೆಯನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುತ್ತದೆ.

ಈಗ, ಈ ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಹೇಗೆ ಕಲಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ? ಇದು, "ಪರಸ್ಪರ ವಿರೋಧದ ನಕಾರಾತ್ಮಕ ಮೌಲ್ಯಗಳನ್ನು ತೋರಿಸುವ ಸ್ಪಷ್ಟ ನಿದರ್ಶನಗಳಿಂದ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಸಾಧಿತವಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಆದರೆ, ಬೌದ್ಧಿಕ ಮತ್ತು ಪ್ರಮಾಣಕ ಮಹತ್ವವನ್ನು ತೋರುವ ಪರಸ್ಪರ ವಿರೋಧದ (ವಿಜ್ಞಾನದಲ್ಲಿ) ನಿದರ್ಶನಗಳ ಕೊರತೆಯಿಂದ ನಿರೂಪಿತವಾಗುತ್ತದೆ".[46]

ಇದು ಒಂದು ನಿರ್ಣಾಯಕ ವಾಕ್ಯ. ಆಪೆಲ್ ಒಂದು ಅಸಾಮಾನ್ಯ ವಾದವನ್ನು ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ತೋರಿಬರುವ ಕೆಲವು ಘಟನೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ಸಂಬಂಧಿಸಿಲ್ಲ ಆದರೆ, ಸಂಭವಿಸಿರದ ಕೆಲವು ಘಟನೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿರುತ್ತದೆ. ಇದು ಸುಸಂಬದ್ಧ ಪ್ರತಿಪಾದನೆಯೆ ? ಮೂಲಭೂತವಾಗಿ ಇದು ಅಸಂಭವನೀಯ ಘಟನೆಗಳ ಸಮಸ್ಯೆ.

ಮೊದಲು, ಈ ಬಗೆಯ ಆರೋಪಣೆಗಳು ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದ 'ಅವ್ಯಕ್ತ ಪ್ರಭಾವದ ವ್ಯಾಖ್ಯೆ'ಗೆ ಇನ್ನೂ ಸ್ವಲ್ಪ ಬದಲಾವಣೆಯನ್ನು ಬಯಸುತ್ತವೆ ಎಂಬ ವಾಸ್ತವನ್ನು ಹೊರತುಪಡಿಸಿಯೂ, ಏಕೆ ಈ ಸಮಸ್ಯೆಯು ಇದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ನೋಡೋಣ. ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ನಿದರ್ಶನಗಳಿಲ್ಲದೇ ಕಲಿಸುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದಾದರೆ ಶಾಲಾ ಮೊಗಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಇಲ್ಲದಿರುವ 'ತಿಳಿಗೆಂಪು ಆನೆ' ಮೂಲಕ ಅದನ್ನೇಕೆ ಕಲಿಸಬಾರದು, ಅಥವಾ ಶಿಕ್ಷಕನು ತನ್ನ ತಲೆಯ ಮೇಲೆ ನಿಂತಿಲ್ಲ ಎನ್ನುವ ವಾಸ್ತವದ ಮೂಲಕ ಏಕೆ ಕಲಿಸಬಾರದು? ಗೇಲ್ (Gale) ಹೇಳುವಂತೆ, "ನಾವು ಅಸಂಭವನೀಯ ಘಟನೆಗಳಿಗೆ ಆಸ್ಪದ ನೀಡಿದರೆ ವಾಸ್ತವವು ಅತೀ ಭಾರವುಳ್ಳದ್ದಾಗುತ್ತದೆ. ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಸಕಾರಾತ್ಮಕ ಘಟನೆಯು ಅಥವಾ ಸ್ಥಿತಿಯು ತನ್ನ ಬೆನ್ನ ಮೇಲೆ ಒಂದು ಲೆಕ್ಕವಿಲ್ಲದಷ್ಟು ಅಥವಾ ಅನಿಶ್ಚಿತ ನಕಾರಾತ್ಮಕ ಚಿಗಟೆಗಳನ್ನು ಹೊತ್ತು ಸಾಗುತ್ತಿರುತ್ತದೆ".[47] ಈಗ, ನಾವು ತಿಳಿಗೆಂಪು ಆನೆಗೇ ಆಗಲೀ ಅಥವಾ ಡೊಂಬರಾಟದಂತಹ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗಾಗಲೀ ಆಸ್ಪದ ನೀಡಬಯಸುವುದಿಲ್ಲ. ಆದರೆ, ಆಪೆಲ್ ಅವರ ಆರೋಪಣೆಯನ್ನು ಇದೇ ದೃಷ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ನೋಡಬೇಕೆಂದು ನಮಗೆ ಅನಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಅವರು ಸರಿ ಇರಬಹುದು ಅಥವಾ ತಪ್ಪಿರಬಹುದು, ಆದರೆ, ಅವರು ಹೇಳುತ್ತಿರುವುದು ಮಾತ್ರ ಅಸಂಗತವಲ್ಲ. ಆದ್ದರಿಂದ, 'ಅಸಂಗತ' ಮತ್ತು 'ತರ್ಕಬದ್ಧವಾದ' ಅಸಂಭವನೀಯ ಘಟನೆಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ಪ್ರತ್ಯೇಕಿಸುವುದು?

ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, 'ತರ್ಕಬದ್ಧವಾದ' ಅಸಂಭವನೀಯ ಘಟನೆಗಳು, 'ಅಸಂಗತ' ಅಸಂಭವನೀಯ ಘಟನೆಗಳ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಇರದೇ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ನಡೆಯುತ್ತಿರುವ ನೈಜ ಘಟನೆಗಳೊಂದಿಗೆ ನೇರವಾಗಿ ಸಂಬಂಧಿಸಿರುತ್ತವೆ. ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ, ಅಸಂಭವನೀಯ ಘಟನೆಗಳು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿನ ನೈಜ ಘಟನೆಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದ್ದರೆ ಅದು 'ತರ್ಕಬದ್ಧ' ವಾಗಿರುತ್ತದೆ ಎಂದು ಬಲವಾಗಿಯೇ ಹೇಳಬಹುದು. ಹೀಗೆ, ವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆಯನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಮಾಡುವಾಗ ಒಮ್ಮತಕ್ಕೆ ಒತ್ತುಕೊಟ್ಟರೆ, ಭಿನ್ನಾಭಿಪ್ರಾಯದ ಮಹತ್ವವನ್ನು ಅದು ತೋರಿಸಲಿಲ್ಲ ಎಂದು ಹೇಳಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ.

ಇದು ಭರವಸೆದಾಯಕ ಆರಂಭವೇನೋ ನಿಜ. ಆದರೆ ಇದು ಅಸಂಭವನೀಯ ಘಟನೆಗಳ ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ಬಗೆಹರಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಅಸಂಭವನೀಯ ಘಟನೆಯೊಂದು 'ತರ್ಕಬದ್ಧ'ವೇ ಆಗಿದ್ದಿರಬಹುದು. ಆದರೆ, ಅದಕ್ಕೆ ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಕಲಿಕೆಯ ಆರೋಪಣೆ ಮಾಡುವುದನ್ನು ಒಪ್ಪಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ವಿನ್ಯಾಸ ಹಾಗೂ ಅನುಭವದ ಕೊರತೆಗಳ ಮಾನದಂಡಗಳು ಇಲ್ಲಿ ಸಾಮಾನ್ಯ ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಮೇಲಿನ ಆರೋಪಣೆಯಷ್ಟೇ ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತವೆ. ಹಾಗೂ ಇದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಹುಟ್ಟು ಹಾಕುತ್ತದೆ. ಆಪೆಲ್ ಅವರ ವಾದವನ್ನು ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚು ಪರಿಶೀಲಿಸುವ ಮೂಲಕ ಇವುಗಳನ್ನು ಬೆಳಕಿಗೆ ತರಬಹುದು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ವಿಜ್ಞಾನದಲ್ಲಿ ಭಿನ್ನಾಭಿಪ್ರಾಯಗಳಿಗೆ ಒತ್ತು ನೀಡದಿರುವುದು ಒಮ್ಮತಕ್ಕೆ ಒತ್ತು ನೀಡುವುದನ್ನು ಒಳಗೊಳ್ಳುವುದಾದರೆ, ಒತ್ತು ನೀಡದಿರುವುದನ್ನುಹೇಳುವ ಅವಶ್ಯಕತೆಯಾದರೂ ಏನು ? ಒಮ್ಮತವು ಹೇಗೆ ಪ್ರಸ್ತಾಪಿತವಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ತೋರಿಸುವ ಸಕಾರಾತ್ಮಕ 'ಮಾದರಿಗಳ' ಉದಾಹರಣೆಗಳ ಇಡೀ ಸರಣಿಯನ್ನು ಆಪೆಲ್ ಅವರು ನಮಗೇಕೆ ಕೊಡಬಾರದು? ವಿಚಾರವೇನೆಂದರೆ, ಅವರು ಹಾಗೆ ಮಾಡುವುದಿಲ್ಲ. ಇದು ಒಂದು ಸರಳ ಅನುದ್ದೇಶಿತ ಕಣ್ತಪ್ಪು ಎಂದು ನನಗೆ ಅನಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಬದಲಾಗಿ, ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ವಿಜ್ಞಾನದ ಒಮ್ಮತಗಳ ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ನೇರವಾಗಿ ಕಲಿಸುತ್ತವೆ ಎಂದು ತೋರಿಸಲು ಒಮ್ಮತವಿರುವ ನೈಜ ಘಟನೆಗಳ ಸಾಕಷ್ಟು 'ಮಾದರಿಗಳು' ಇಲ್ಲ ಎಂದು ತೋರುತ್ತದೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಫಲವತ್ತಾದ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಒಮ್ಮತವು ಸಹಜ ಸ್ಥಿತಿ ಎಂದು ನಮ್ಮ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಪರಿಗಣಿಸುವುದರಿಂದ, ಇಂಥ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಪರಸ್ಪರ ವಿರೋಧ ಹುಟ್ಟುವುದಿಲ್ಲ ಎಂದು 'ಕಲಿಸುವ' ಬಹಳಷ್ಟು ಅಸಂಭವನೀಯ ಘಟನೆಗಳ 'ಮಾದರಿಗಳನ್ನು' ಒಳಗೊಂಡ ಒಮ್ಮತಗಳ ನೈಜ ನಿದರ್ಶನಗಳ ಸರಮಾಲೆಗಳು ಸಾಕಷ್ಟು ಇವೆ ಎಂದು ಆಪೆಲ್ ಅವರು ಬಲವಾಗಿ ನಂಬುತ್ತಾರೆ.

ಈ ತಾರ್ಕಿಕ ಸರಪಳಿಯಲ್ಲಿ ಆಪೆಲ್ ಅವರು ಮಾಡುತ್ತಿರುವ ಎಲ್ಲಾ ನಿರ್ಣಯಗಳನ್ನು ಮಾಡಲು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಸಾಕಷ್ಟು ಅನುಭ ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆಂದು ನಾವು ನಂಬಿದರೆ ಇದನ್ನು ನಾವು ಒಪ್ಪಬಹುದು.ಆದರೆ, ಇದು ತುಂಬ ಪ್ರಶ್ನಾರ್ಹವಾದ ಸಂಗತಿ. ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ನೈಜ ಒಮ್ಮತದಿಂದ ಪರಸ್ಪರ ವಿರುದ್ಧವಿಲ್ಲದ ಕಡೆಗಿನ ಚಲನೆಯು ಸಾಕಷ್ಟು ಸಂಕೀರ್ಣವಾದದ್ದಾಗಿದೆ. ಪ್ರೌಢ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸರಾಸರಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ಇಂಥ ಚಲನೆಯನ್ನು ಮಾಡುತ್ತಾನೆ ಎಂಬುದು ಖಂಡಿತವಾಗಿಯೂ ಸ್ವತಃಸಿದ್ಧವಲ್ಲ.

ಅಸಂಭವನೀಯ ಘಟನೆಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಮೇಲಿನ ಆರೋಪಣೆಯು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ, ವಾಸ್ತವದಿಂದ ಅಸಂಭವನೀಯ ಘಟನೆಗಳ ಕಡೆಗಿನ ಚಲನೆಗೆ ಕಾರಣವಾದ ಅದೇ ಬಗೆಯ ಆಕ್ಷೇಪಣೆಗಳಿಗೆ ಒಳಗಾಗುತ್ತದೆ. ಇದು ಎಲ್ಲಾ ಆರೋಪಣೆಗಳನ್ನು ಅನರ್ಹಗೊಳಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಆದರೆ, ಮನವರಿಕೆಯಾಗುವಂಥವು ಅಪರೂಪವಾಗಿಯೇ ಇರುತ್ತವೆ.

ಮುಕ್ತಾಯ

ಈ ಲೇಖನದಲ್ಲಿ ನಾನು ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಮೂರು ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಸಮಸ್ಯೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಚರ್ಚಿಸಿದ್ದೇನೆ. ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಉಲ್ಲೇಖಿಸುವ ಶಿಕ್ಷಣದ ಆಮೂಲಾಗ್ರ ವಿಮರ್ಶಕರು ಎಂದು ಕರೆಯಲಾಗುತ್ತಿರುವವರ ಬರಹಗಳತ್ತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಗಮನಹರಿಸಿದ್ದೇನೆ. ನಾನು ಸೂಚಿಸಿರುವ ಮೂರು ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಅಲಕ್ಷ್ಯ ಮಾಡುವುದರಿಂದಾಗಿ ಅವರ ವಾದದಲ್ಲಿ ಕಾಣಿಸಿಕೊಂಡಿರುವ ಕೆಲವು ದೋಷಗಳನ್ನು ತೋರಿಸಲು

ಪ್ರಯತ್ನಪಟ್ಟಿದ್ದೇನೆ. ಇನ್ನೊಂದೆಡೆ, ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಬಗ್ಗೆ ಬರೆಯುವುದು ಹೇಗೆ ಸೂಕ್ಷ್ಮವಾಗಿಯೂ, ಗಂಭೀರವಾಗಿಯೂ ಮತ್ತು ಬಿಗಿತನದಿಂದ ಕೂಡಿದ್ದೂ ಆಗಿರುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ತೋರಿಸಲು ಆಮೂಲಾಗ್ರ ವಿಮರ್ಶೆಯ ಪೂರ್ವಗಾಮಿಗಳಲ್ಲಿ ಒಬ್ಬರಾದ ಜೂಲ್ಸ್ ಹೆನ್ರಿ ಅವರ ಸಂಶೋಧನೆಗಳನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಿದ್ದೇನೆ. ಆದ್ದರಿಂದ, ಆಮೂಲಾಗ್ರ ಸಾಹಿತ್ಯದಲ್ಲಿನ ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ತರ್ಕಬದ್ಧ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಬಳಸಲು ಈ ಲೇಖನವು ಮನವಿ ಮಾಡುತ್ತದೆ ಎಂದು ಹೇಳಬಹುದು.

ಕೃತಜ್ಞತೆಗಳು

ಈ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಪಡಿಸುವಲ್ಲಿ ಸಹಾಯ ಮಾಡಿದ ಸ್ಟೀಫನ್ ಬ್ರೌನ್ (Stephen Brown), ಝ್ವೀ ಲಾಮ್(Zvi Lamm) ಮತ್ತು ಇಸ್ರೇಲ್ ಷೆಫ್ಲರ್ (Israel Scheffler) ಇವರಿಗೆಲ್ಲ ಧನ್ಯವಾದಗಳನ್ನು ಹೇಳಬಯಸುತ್ತೇನೆ.

ಪತ್ರವ್ಯವಹಾರ: ಡೇವಿಡ್ ಗೊರ್ಡನ್, ನೆಗೆವ್ ನ ಬೆನ್ ಗುರ್ಯೋನ್ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯ, ಬೇರ್ಶೀಬಾ, ಇಸ್ರೇಲ್

ಅನುವಾದ: ಶಿವಾನಂದ ಹೊಂಬಳ

ಪರಿಶೀಲನೆ:

NOTES AND REFERENCES

1. JACKSON, PHILIP, W. (1968) *Life in Classrooms* (New York, Holt, Rinehart & Winston).
2. HOLT, JOHN C. (1964) *How Children Fail* (New York, Pitman).
3. SNYDER, BENSON R. (1971) *The Hidden Curriculum* (New York, Knopf).
4. Jackson, *op. cit.*, p. 10.
5. ILLICH, IVAN (1971) The breakdown of schools: a problem or a symptom?, *Interchange*, 2, pp. 1-10.
6. DREEBEN, ROBERT (1976) The unwritten curriculum and its relation to values, *Journal of Curriculum Studies*, 8, pp. 111-124.
7. DREEBEN. ROBERT (1968) *On What is Learned in School* (Reading, Massachusetts. Addison-Wesley).
8. BOWLES, SAMUEL & GINTIS, HERBERT (1976) *Schooling in Capitalist America* (New York, Basic Books).
9. Ibid., p. 131.
10. GETZELS, J.W. (1974) Images of the classroom and visions of the learner, *School Review*, 82, p. 538.
11. MARTIN, JANE R. (1976) What should we do with a hidden curriculum when we find one?, *Curriculum Inquiry*, 6, p. 137.
12. DREEBEN, ROBERT (1967) The contribution of schooling to the learning of norms, *Harvard Educational Review*, 32, pp. 211-237.
13. BOURDIEU, PIERRE (1967) Systems of education and systems of thought, *International Social Science Journal*, 19, pp.338-358.
14. Bowles & Gintis, *op. cit.*, p. 47.
15. GIROUX, HENRY A. (1980) Beyond the correspondence theory: notes on the dynamics of educational reproduction and transformation, *Curriculum Inquiry*, 10, pp. 225-247.
16. HOGAN, DAVID (1979) Capitalism, liberalism and schooling, *Theory and Society*, 8, pp. 387-413.
17. SARUP, MADAN (1978) *Marxism and Education* (London, Routledge & Kegan Paul).
18. BLOOM, BENJAMIN S. (1972) Innocence in education, *School Review*, 80, pp. 333-352.
19. Ibid., p. 343.
20. Ibid.
21. BERNSTEIN, BASIL (1977) *Class, Codes and Control, vol. 3* (London, Routledge & Kegan Paul).
22. SMITH, B. OTHANEL (1961) A concept of teaching, in: SMITH, B. OTHANEL & ENNIS, ROBERT H. (Eds) *Language and Concepts in Education* (Chicago, Rand McNally).

23. SCHEFFLER, ISRAEL (1960) *The Language of Education* (Springfield, Illinois, Thomas).
24. WILLIS, PAUL (1977) *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs* (Lexington, DC, Heath).
25. Martin, *op. cit.*, p. 144. I have omitted the last seven words of this quote. They complicate the formulation without adding anything to what I have stated above. For the record, these seven words are: “unless the learners are aware of them”.
26. GORDON, DAVID (1981) The immorality of the hidden curriculum, *The Journal of Moral Education*, 10, pp. 3-8; The aesthetic attitude and the hidden curriculum, *The Journal of Aesthetic Education*, 15, pp. 51-63.
27. Cf. JACKSON, PHILIP W. (1970) The consequences of schooling, in: OVERLY, NORMAN V. (Ed.) *The Unstudied Curriculum* (Washington, DC, Association for Supervision and Curriculum Development).
28. SILVERMAN, CHARLES E. (1970) *Crisis in the Classroom* (New York, Random House).
29. DREEBEN, R. (1968) *op. cit.*
30. APPLE, MICHAEL W. (1971) The hidden curriculum and the nature of conflict, *Interchange,* 2, pp. 27-40.
31. SCHWAB, JOSEPH J. (1962) The teaching of science as enquiry, in: SCHWAB, JOSEPH J. & BRANDWEIN, PAUL, *The Teaching of Science* (Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press).
32. Holt, *op. cit.;* Snyder, *op. cit*.
33. FRAZIER, NANCY & SADKER, MYRA (1975) *Sexism in School and Society*, pp. 76-113 (New York, Harper & Row).
34. ILLICH, *op. cit.*
35. SMITH, *op. cit.,* p. 87.
36. VALLANCE, ELIZABETH (1980) The hidden curriculum and qualitative inquiry as states of mind, *Journal of Education*, 162, pp. 138-151.
37. Ibid., pp. 144-145.
38. Cf. HAMILTON, DAVID *et al.* (Eds) (1977) *Beyond the Numbers Game* (Berkeley, California, McCutchan).
39. HENRY, JULES (1963) Attitude organization in elementary school classrooms, in: SPINDLER, GEORGE D. *Education and Culture* (New York, Holt, Rinehart & Winston).
40. Ibid., p. 194.
41. Ibid., pp. 199-200.
42. Ibid., p. 200.
43. VALLANCE, *op. cit.,* p. 138.
44. Apple, *op. cit*.
45. Ibid., p. 30.
46. Ibid., p. 29.
47. GALE, RICHARD M. (1972) On what there isn’t, *Review of Metaphysics*, 25, p. 459.