ಶಿಕ್ಷಣ, ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ

– ಜಿಯೋಫ್ರಿ ಹಿಂಚ್ಲಿಫ್

ಈ ಲೇಖನವು ಕಾಂಟ್ ಅವರ **ಶುದ್ಧ ವಿವೇಚನೆಯ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ**(Critique of Pure Reason) ಎಂಬ ಕೃತಿಯಲ್ಲಿನ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯದ ವಿವೇಚನೆಯನ್ನು ತನ್ನ ಆರಂಭ ಬಿಂದುವಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸಿದೆ. ಈ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯಿಂದ ರಚನಾತ್ಮಕ (formative) ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ ಮತ್ತು ಸಾಧಕ (instrumental) ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವೆಂಬ ಎರಡು ವಿಭಿನ್ನ ಬಗೆಯ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯದ ನಡುವಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸವು ಗುರುತಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿದೆ. ಲೇಖನದಲ್ಲಿ, ಯುನೈಟೆಡ್ ಕಿಂಗ್‌ಡಮ್‌ನ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳಲ್ಲಿ ಕಲಿಕೆಯ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನವು ಸಾಧಕ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿವೆಯೆಂದು ಹೇಳಲಾಗಿದೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಇದು, ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಪ್ರಶ್ನಿಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವೆನಿಸಿದ, ರಚನಾತ್ಮಕ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯದ—ಅವಗಣನೆಯನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದೆ. ವಿಮೋಚನೆಯನ್ನು ದೊರಕಿಸಿಕೊಡಬಲ್ಲ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗೆ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪ್ರಯತ್ನದ ಕೇಂದ್ರದಲ್ಲಿ ರಚನಾತ್ಮಕ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವಿರುವುದು ಅಗತ್ಯ. ಅದಕ್ಕೆ ಕಲಿಕೆಯು ಗೌಣ. ಇಬ್ಬಗೆಯ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯದ ಪ್ರಸ್ತಾಪವು ಕಾಂಟ್ ಅವರ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯನ್ನು ಕುರಿತ ತುಲನಾತ್ಮಕ ಸವಿವರ ಪರಿಶೀಲನೆಯನ್ನು ಆಧರಿಸಿದೆ. ರಚನಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಸಾಧಕ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು ನಂಬಲರ್ಹವಾದ ತಾತ್ತ್ವಿಕ ನೆಲಗಟ್ಟನ್ನು ಹೊಂದಿವೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಖಚಿತಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಇಂತಹ ವಿವರವಾದ ಪರಿಶೀಲನೆ ಅಗತ್ಯವಾಗಿದೆ.

ಪೀಠಿಕೆ

ಈ ಲೇಖನವು ಶಿಕ್ಷಣದ ಸ್ವರೂಪದ ಪರಿಶೋಧನೆ ಮತ್ತು ಅದನ್ನು ಕಲಿಕೆಯಿಂದ ಪ್ರತ್ಯೇಕಿಸುವ ಮೂಲಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯದ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ವಿಶದೀಕರಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತದೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ ಆರ್.ಎಸ್. ಪೀಟರ್ಸ್ ಅವರು ಸುಮಾರು ಐವತ್ತು ವರ್ಷಗಳ ಹಿಂದೆ ತಮ್ಮ ಪ್ರಸಿದ್ಧ ಕೃತಿಗಳಲ್ಲಿ ತೋರಿಸಿದ ದಾರಿಯಲ್ಲಿ (ಪೀಟರ್ಸ್, 1966) ಸಾಗಲು ನಾನು ಬಯಸುವುದಿಲ್ಲ. 'ಶಿಕ್ಷಣ' ಪದದ ಅರ್ಥದ – ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಅದರ ತಥಾಕಥಿತ ಆಂತರಿಕ ಮೌಲ್ಯಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ – ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯನ್ನು ಸ್ಪಷ್ಟಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಆಗಿನ ಕಾಳಜಿಯಾಗಿತ್ತು. ಆದರೆ ಈಗ ಇಪ್ಪತ್ತೊಂದನೆಯ ಶತಮಾನದಲ್ಲಿರುವ ನಮಗೆ ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ತೀಕ್ಷ್ಣವಾದ ಸಾಧನಗಳು ಬೇಕಿವೆಯೆಂದು ನನಗೆ ತೋರುತ್ತದೆ. ಏಕೆಂದರೆ, ಒಂದನೆಯದಾಗಿ, ಇಪ್ಪತ್ತನೆಯ ಶತಮಾನದ ಮಧ್ಯಭಾಗದಲ್ಲಿ (ನಿಶ್ಚಿತವಾಗಿ, ಗ್ರೇಟ್ ಬ್ರಿಟನ್‌ನಲ್ಲಿ) ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕ ವೃತ್ತಿಯ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆ ಮತ್ತು ಔನ್ನತ್ಯವು ಗಂಭೀರವಾದ ಸವಾಲಿಗೆ ಒಳಗಾಗಿರಲಿಲ್ಲ.[1] ಮತ್ತು, ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ಪೀಟರ್ಸ್‌ಗೆ 'ಕಲಿಕೆಯ ಸಿದ್ಧಾಂತ' ಮತ್ತು ಅದರ ಸಹವರ್ತಿ ವಿಷಯವಾದ 'ಕಲಿಕಾರ್ಥಿ' ಇವುಗಳ ಉದಯದೊಂದಿಗೆ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾದ ಪ್ರಮೇಯವಿರಲಿಲ್ಲ. ಪರಿಕಲ್ಪನಾ ಪರಿಕರದ ಮೂಲಸ್ಥಾನವು 'ಶಿಕ್ಷಣ' ಕ್ಷೇತ್ರದ ಹೊರಗಿನದಾದರೂ ದೃಢವಾಗಿ ತಾತ್ತ್ವಿಕವಾಗಿರುವ ಅದರ ಬಳಕೆಯ ಮೂಲಕ ಆ ಸಿದ್ಧಾಂತಕ್ಕೆ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತವಾಗಿ ಈ ಲೇಖನವು ಶಿಕ್ಷಣದ ವಿಮೋಚನಾತ್ಮಕ ರುಜುವಾತುಗಳನ್ನು ಪುನಃಸ್ಥಾಪಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತದೆ.

ಕಾಂಟ್ ಅವರ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯದ ಕಲ್ಪನೆಯ ಮೂಲವಿರುವುದು ಅನುಭವವೇದ್ಯ ಮತ್ತು ಬುದ್ಧಿವೇದ್ಯಗಳ ನಡುವೆ ಅವರು ಕಲ್ಪಿಸಿರುವ ವ್ಯತ್ಯಾಸದಲ್ಲಿ. ಈ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಇಲ್ಲಿ

ಬಳಸಲು ಉದ್ದೇಶಿಸಲಾಗಿದೆ. ಹೀಗೆ ನನ್ನ ಗಮನವಿರುವುದು ಅವರ ಮೊದಲ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯ [ಅಂದರೆ, ಶುದ್ಧ ವಿವೇಚನೆಯ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯ (Critique of Pure Reason)] ಮೇಲೇ ವಿನಾ ಅವರ ಕಾರ್ಯಸಾಧ್ಯ ವಿವೇಚನೆಯ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ (Critique of Practical Reason) ಮತ್ತು ನೈತಿಕತೆಯ ತತ್ತ್ವಜಿಜ್ಞಾಸೆಯ ತಳಹದಿ (Groundword of Metaphysics of Morals) - ಇವುಗಳ ಮೇಲಲ್ಲ. ಈ ಕೊನೆಯ ಎರಡನ್ನು ತಮ್ಮ ಅಧ್ಯಯನದ ಆರಂಭ ಬಿಂದುವಾಗಿ ಬಳಸಿಕೊಂಡು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ತತ್ವಶಾಸ್ತ್ರದ ಹಲವು ವಿದ್ವಾಂಸರು ನೈತಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ನೈತಿಕ ವಿಕಾಸದ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯನ್ನು ಕೈಗೊಂಡಿದ್ದಾರೆ ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯಸಾಧ್ಯ ವಿವೇಚನೆಯ ಬಳಕೆಯಿಂದ ಉದ್ಭವಿಸುವ ಕಾಂಟಿಯನ್ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು, ಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ವಿಶದೀಕರಿಸಿದ್ದಾರೆ.[2] ಇನ್ನೂ ಹಿಂದಕ್ಕೆ ಹೋಗಿ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯನ್ನು ಆರಂಭಿಸಬೇಕೆನ್ನುವುದು ನನ್ನ ಪ್ರಸ್ತಾವ. ಏಕೆಂದರೆ ಮೊದಲ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯಲ್ಲಿರುವ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯದ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯೇ ಹೆಚ್ಚು ಫಲಪ್ರದವಾಗುತ್ತದೆ, ಅಥವಾ, ಹಾಗೆಂದು ತೋರಿಸುವುದು ನನ್ನ ಇರಾದೆ.

ಈ ಪ್ರಬಂಧವು ಮೂರು ಭಾಗಗಳಲ್ಲಿದೆ. ಸಾಕಷ್ಟು ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತವಾದ ಮೊದಲ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಹೇಗೆ ಪ್ರತ್ಯೇಕಿಸಬಹುದು ಮತ್ತು ಹಾಗೆ ಮಾಡುವುದು ಏಕೆ ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ ಎಂದು ನಾನು ತಿಳಿಸುತ್ತೇನೆ. ಈ ಭಾಗವು ಸೂಕ್ತ ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಕ್ಷೇತ್ರವನ್ನು ಸಾಕಷ್ಟು ದೃಢವಾಗಿ ತಿಳಿಯಪಡಿಸುತ್ತದೆಯಲ್ಲದೆ, ಇಲ್ಲಿ ನನ್ನ ಗಮನವಿರುವುದು ಬಹುತೇಕವಾಗಿ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯ ಮಟ್ಟದ ಶಿಕ್ಷಣದ ಮೇಲೆ. ಎರಡನೇ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ನಾನು ಕಾಂಟ್ ಅವರ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಆಳವಾಗಿ ವಿಶ್ಲೇಷಿಸುತ್ತೇನೆ. ಇದು ನಮಗೆ ಕಾಂಟಿಯನ್ ಪಾಂಡಿತ್ಯದ ಕೆಲವು ತೊಡಕುಗಳನ್ನು ಪರಿಚಯಿಸುತ್ತದೆಯಾದರೂ, ಕಾಂಟ್ ಅವರ ವ್ಯಾಸಂಗಿಗಳ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ, ಸ್ವೀಕಾರಾರ್ಹ ಸೀಮೆಗಳಿಂದ ಹೆಚ್ಚು ಪಥಭ್ರಷ್ಟವೆನಿಸದ ಹಾಗೂ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ತತ್ತ್ವಶಾಸ್ತ್ರದ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಿಂದ ಬಂದವರಿಗೆ ಒಂದಷ್ಟು ಸ್ಪಷ್ಟತೆಯನ್ನು ನೀಡಬಹುದಾದ ಯಥೋಚಿತ ಹಾದಿಯಲ್ಲಿ ಸಾಗಬೇಕೆಂಬುದು ನನ್ನ ನಿರೀಕ್ಷೆ. ಕಾಂಟ್ ಅವರ ಸೂಕ್ತ ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಸಾಧನಗಳೊಂದಿಗೆ ಸಜ್ಜಿತಗೊಂಡು, ಮೊದಲನೆಯ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ಮಂಡಿಸಿದ ಕೆಲವು ವಾದಗಳನ್ನು ಮೂರನೆಯ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ಮತ್ತೊಮ್ಮೆ ಚರ್ಚಿಸಿ, ಅದನ್ನು ವಿಸ್ತರಿಸುತ್ತೇನೆ.

ವಿಮೋಚನಾತ್ಮಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ ಹಿರಿಮೆಗಳನ್ನು ಓದುಗರಿಗೆ ಮನವರಿಕೆ ಮಾಡಿಕೊಡುವುದು ನನ್ನ ನಿರೀಕ್ಷೆ. ಒಂದೊಮ್ಮೆ ನಾನಿದರಲ್ಲಿ ಯಶಸ್ವಿಯಾಗದಿದ್ದರೂ ಸಹಿತ ಕಾಂಟ್ ಇಂದು ನಮಗೆಷ್ಟು ಪ್ರಸ್ತುತ ಎನ್ನುವ ಹೊಸ ತಿಳುವಳಿಕೆಗೆ ನನ್ನ ಈ ಪ್ರಯತ್ನ ನೆರವಾದೀತೆಂದು ಆಶಿಸುತ್ತೇನೆ. ಅನೇಕರು ಸಮಸ್ಯಾತ್ಮಕ ಅಥವಾ ಸ್ಪಷ್ಟತಃ ತಪ್ಪು ಎಂದು ಕಂಡುಕೊಂಡಿರುವ, ಸುಸ್ಪಷ್ಟ ಅನಿವಾರ್ಯತೆಯನ್ನು ಆಧರಿಸಿದ ಕರ್ತವ್ಯದ ಕಠೋರ ಸಂಪ್ರದಾಯಶೀಲ ಸಮರ್ಥಕನೆಂದು ಕಾಂಟ್ ಅವರನ್ನು ಆಗಾಗ್ಗೆ ಚರ್ಚಿಸಲಾಗಿದೆ (ನಂತರ ಸಾಕಷ್ಟು ತ್ವರಿತವಾಗಿ ಅವು ತಿರಸ್ಕರಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿವೆ). ನಾನು ಚರ್ಚಿಸಬಯಸುವ ಕಾಂಟ್ ಒಬ್ಬ ತೀವ್ರವಾದಿ, ಪ್ರೇರೇಪಣಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ತನ್ನ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯ ಅಧಿಕಾರ ಹಾಗೂ ಸಂಕೀರ್ಣತೆಯಲ್ಲಿ ನಮ್ಮ ಕಾಲಕ್ಕೆ ತಕ್ಕ ತತ್ತ್ವಜ್ಞಾನಿ.

ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆ

ಕಲಿಕೆಯ ಹಲವು ರೂಪಗಳು ಮತ್ತು ಸಂದರ್ಭಗಳಿವೆಯಲ್ಲದೆ, ಇವೆಲ್ಲವನ್ನೂ ಒಟ್ಟುಗೂಡಿಸುವ ಸಾಮಾನ್ಯ ಲಕ್ಷಣವೆಂಬುದಿಲ್ಲ. ಆತ್ಮೀಯ ಸ್ನೇಹಿತನೊಬ್ಬ ಇನ್ನಿಲ್ಲವೆಂದು ತಿಳಿದುಬರುವುದು, ಹೇಗೆ ವಾಹನವನ್ನು ಚಾಲನೆ ಮಾಡಬೇಕೆಂದು ಕಲಿಯುವುದು, ರಜಾ ದಿನಗಳನ್ನು ಕಳೆಯುತ್ತಿರುವ ರೆಸಾರ್ಟ್‌ನ ಪ್ರಧಾನ ಭೌಗೋಳಿಕ ಪರಿಸರವನ್ನು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳುವುದು, ಪ್ಲೇಟೋನ ಕೃತಿಗಳು 'ದ ರಿಪಬ್ಲಿಕ್'ನಂತಹ ಅಖಂಡ ಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿನ ನ್ಯಾಯದ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನವನ್ನು ಓದಿ ಊಹಿಸಬಹುದಾದ್ದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಸವಾಲಿನವೂ

ಸಮಸ್ಯಾತ್ಮಕವೂ ಆಗಿವೆ ಎಂದು ತಿಳಿಯುವುದು, 'ಹ್ಯಾಮ್ಲೆಟ್' ನಾಟಕದ ಪೊಲೊನಿಯಸ್ ಪೂರ್ಣ ಮೂರ್ಖನಿರಲಿಕ್ಕಿಲ್ಲ ಎಂದು ಅರಿಯುವುದು – ಇವನ್ನೆಲ್ಲ ಒಗ್ಗೂಡಿಸುವಂತಹ ಒಂದು ಸಾಮಾನ್ಯ ಕ್ರಿಯೆಯೆಂದರೆ ಅದು 'ಗ್ರಹಿಕೆ' ಅಲ್ಲದೆ ಬೇರಾವುದೂ ಅಲ್ಲ. ಹೀಗಾಗಿ ಈ ಲೇಖನದ ಉದ್ದೇಶಕ್ಕಾಗಿ ನಾನು ವಿವಿಧ ಪ್ರಮಾಣದ ಕಾಠಿಣ್ಯ ಮತ್ತು ನಮ್ಯತೆಯ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನಗಳ ಮೂಲಕ ಉತ್ತೇಜಿಸಲ್ಪಡುವ ತಿಳುವಳಿಕೆಯನ್ನು ಕಲಿಕೆ ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸುತ್ತೇನೆ. ಯುನೈಟೆಡ್ ಕಿಂಗ್‌ಡಮ್‌ನ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣವೆಂದರೆ ಈ ಬಗೆಯ ಕಲಿಕೆಯೇ ಆಗಿದೆ. ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳೂ ತ್ವರಿತವಾಗಿ ಈ ಮಾರ್ಗವನ್ನೇ ಹಿಡಿಯುತ್ತಿವೆ. ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ, ಈ ಬಗೆಯ ಕಲಿಕೆಯು ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಅರಿವಿನ ತರಬೇತಿಯ ರೂಪವನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಿದೆಯಲ್ಲದೇ ಅದು ಸ್ವತಃ ಸ್ವಯಂಶಿಸ್ತಿನ ಒಂದು ರೀತಿಯೆಂಬುದಾಗಿ (ಫುಕೋ, 1980) ನಾನು ಸೂಚಿಸಬಯಸುತ್ತೇನೆ. ಏಕೆಂದರೆ ತರಬೇತಿಯ ರೂಪದಲ್ಲಿರುವ ಕಲಿಕೆಯ ಒಂದು ಪ್ರಮುಖ ಅಂಶವೆಂದರೆ ಯಾವುದೇ ಕಲಿಕೆಯನ್ನಾದರೂ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನಕ್ಕೊಳಪಡಿಸಬೇಕು ಎಂಬ ಭಾವನೆ. ಇದರ ಪ್ರಕಾರ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಅಗತ್ಯವಾಗುವುದು ಕೇವಲ ಕಲಿತದ್ದನ್ನು ದೃಢೀಕರಿಸುವ ವಿಧಾನವಾಗಿಯಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲ; ಮೌಲ್ಯಮಾಪನವೇ ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಪ್ರಮುಖ ಭಾಗವಾಗಿದೆ. ಅಂದರೆ, ಮೌಲ್ಯಮಾಪನವನ್ನು ಕೈಗೊಳ್ಳುವ ಮೂಲಕ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನವಿಲ್ಲದೇ ಸಾಧಿಸಬಹುದಾದ್ದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಸಾಧಿಸಬಹುದೆಂಬ ನಂಬಿಕೆ. ಮೌಲ್ಯಮಾಪನವು ನಿರ್ವಹಿಸುವ ಪಾತ್ರವು ಈ ಅರಿವಿನ ತರಬೇತಿಯನ್ನು ಇತರ ರೀತಿಯ ಕಲಿಕೆಗಳಿಂದ ಭಿನ್ನವಾಗಿಸುತ್ತದೆ. ಏಕೆಂದರೆ ತಾರ್ಕಿಕವಾಗಿ, ಕಲಿಕೆಗೆ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದ ಅಗತ್ಯವಿಲ್ಲ ಎನ್ನುವುದು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿದೆ; ಮೌಲ್ಯಮಾಪನವೇ ಇಲ್ಲದೆ ಸಂಕೀರ್ಣ ಜ್ಞಾನವನ್ನೂ ಒಳಗೊಂಡಂತೆ ನಾನು ಅನೇಕ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಕಲಿಯಬಹುದು. ವಾಸ್ತವವಾಗಿ ಕಲಿಕೆ ಹೀಗೆ ಸಾಧ್ಯವೆಂಬುದು ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಅವರವರ ಅನುಭವದಿಂದಲೇ ಚೆನ್ನಾಗಿ ತಿಳಿದಿದೆ.

ಅರಿವಿನ ತರಬೇತಿಯ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಕಲಿಕಾ ಚಟುವಟಿಕೆಯನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸುವಾಗ ಯಾವುದೇ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನವೂ ಇನ್ನಿತರ ವಿಧಾನಗಳಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಅನುಕೂಲಕರ ಪ್ರಮಾಣಕ ಮೌಲ್ಯವನ್ನು ಹೊಂದಿಲ್ಲವೆಂಬುದನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಮುಖ್ಯ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಬೋಧನಾವಿಧಾನವು ಸಂವಹನಶೀಲವೊ, ಸಂವಾದಾತ್ಮಕವಾದದ್ದೊ ಎನ್ನುವುದು ಯಾವ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನೂ ಉಂಟುಮಾಡುವುದಿಲ್ಲ; ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದ ಮೂಲಕ ಯಾವುದು ಹೆಚ್ಚು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಎಂದು ಸಾಬೀತಾಗಿದೆ ಎನ್ನುವುದೇ ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ವಾಸ್ತವವೇನೆಂದರೆ ವೃತ್ತಿಪರ ಕ್ರೀಡಾಪಟುವು ತನ್ನ ಖಾಸಗಿ ತರಬೇತುದಾರರೊಂದಿಗೆ ವ್ಯಾಯಾಮ, ಆಹಾರ ಪಥ್ಯ ಮುಂತಾದ ಜೀವನಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಕುರಿತ ಬದಲಾವಣೆಗಳ ಬಗೆಗೆ ವಾರಕ್ಕೊಮ್ಮೆ ಚರ್ಚಿಸುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿಯೇ ತಮ್ಮ ಕಲಿಕೆಗೆ ತಾವೇ ಹೊಣೆಗಾರರಾಗುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಮೂಲಕ ತಮ್ಮ ಸ್ವಂತ ಅರಿವಿನ ತರಬೇತಿಯಲ್ಲಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸ್ವಇಚ್ಛೆಯ ಸಹಕಾರವು, ಅವರು ತಮ್ಮ ಸ್ವಂತ ತರಬೇತಿಯಲ್ಲಿ ಕೇವಲ ಸಕ್ರಿಯವಾಗಿ ಭಾಗವಹಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆಂಬ ವಾಸ್ತವವನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸಲಾರದು. ಕಲಿಕೆಯು, ಸಾಧಿಸಬೇಕಾದ ಗುರಿಗಳ (ಫಲಿತಾಂಶಗಳ) ಸರಣಿಯಾಗಿ ರೂಪಾಂತರಗೊಂಡಾಗ ಅದು ಒಂದು ರೀತಿಯ ತರಬೇತಿಯಾಗುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಸಹಪಾಠಿಗಳ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸುವುದು ಅಥವಾ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದ ಮಾನದಂಡ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯ ಫಲಿತಾಂಶಗಳನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುವಾಗ ಅವರನ್ನೂ ಸಹಭಾಗಿಗಳನ್ನಾಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು, ಅಥವಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ತೊಡಗಿಸುವುದು - ಇಂತಹ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಕೇಂದ್ರಿತ ವಿಧಾನವು ತರಬೇತಿ ಎಂಬ ಆಯಾಮವನ್ನು ತೊಡೆದು ಹಾಕಲು ಯಾವ ಕೊಡುಗೆಯನ್ನೂ ನೀಡುವುದಿಲ್ಲವೆಂಬುದನ್ನು ನಾನು ಮತ್ತೊಮ್ಮೆ ಒತ್ತಿ ಹೇಳುತ್ತೇನೆ.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮಗೆ ತಾವೇ ತರಬೇತುಗೊಳ್ಳುವಂತೆ ಪ್ರೇರೇಪಿಸಬಲ್ಲೆವಾದರೆ ಅದೇ ಎಷ್ಟೋ ಒಳಿತು.

ಈ ರೀತಿಯ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ತರಬೇತಿಯ ಒಂದೆರಡು ಉದಾಹರಣೆಗಳನ್ನು ನೋಡಿದರೂ ಸಾಕು. Teaching for Quality Learning at University ಎಂಬ ತಮ್ಮ ಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿ ಜಾನ್ ಬಿಗ್ಸ್ ಮತ್ತು ಕ್ಯಾಥರೀನ್ ಟ್ಯಾಂಗ್ ಅವರು ರಚನಾತ್ಮಕ ಜೋಡಣೆಯ ಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಪರಿಚಯಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಈ ಕಲ್ಪನೆಯ ಅರ್ಥವೇನೆಂದರೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಉದ್ದೇಶಿತ ಫಲಿತಾಂಶವನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳಲು ಹಾಗೂ ಚಟುವಟಿಕೆಯು ಉಲ್ಲೇಖಿಸುವ ವಿಷಯವನ್ನು ಕಲಿಯಲು ಉದ್ದೇಶಿಸಿದ್ದರೆ ಅವರು ಯಾವ ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು ಎನ್ನುವುದನ್ನು 'ಉದ್ದೇಶಿತ ಕಲಿಕಾ ಫಲಿತಾಂಶ'ಗಳು ನಿರ್ದಿಷ್ಟಗೊಳಿಸುತ್ತವೆ… ಹೀಗೆ ಫಲಿತಾಂಶೋಕ್ತಿಯು ಅವರು ಆ ವಿಷಯದ ಕಲಿಕೆಯ ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ ಹೇಗೆ ಬದಲಾಗಬೇಕೆಂದು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಲಾಗಿದೆ ಎಂದು ತಿಳಿಸುವ ಕ್ರಿಯಾಪದವೊಂದನ್ನು ನಿರ್ದಿಷ್ಟಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ (ಬಿಗ್ಸ್ ಮತ್ತು ಟ್ಯಂಆಗ್, 2011 ಪುಟಗಳು 97-98). ಇಲ್ಲಿರುವ ವಿಚಾರವೇನೆಂದರೆ ಕಲಿಕಾ ಫಲಿತಾಂಶಗಳು ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗೆ ಚಾಲನೆ ನೀಡುವುದು ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ, ಅವರ ಕಲಿಕೆಯು ಹೇಗೆ ನಡೆಯಬೇಕು ಎಂಬುದನ್ನು ನಿರ್ದಿಷ್ಟಗೊಳಿಸುವ ಮೂಲಕ ಯಾವುದೇ ವಿಷಯವನ್ನು ಹೇಗೆ ಕಲಿಯಬೇಕೆಂಬುನ್ನು ಸಹ ಖಚಿತಗೊಳಿಸುತ್ತವೆ. ಕಲಿಕಾ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮತ್ತು ಫಲಿತಾಂಶಗಳ ಜೊತೆ ಏಕೀಕರಿಸುವ ಮೂಲಕ, ಸ್ವತಃ ಲೇಖಕರೇ, ಬಹುಶಃ ತಮಗೆ ಅರಿವಿಲ್ಲದೆಯೇ ಹೇಳುವಂತೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಈ ಹೊಂದಾಣಿಕೆಯ ಜಾಲದಲ್ಲಿ 'ಬಂಧಿತ'ರಾಗುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಅವರು ಸೂಕ್ತವಾದ ಕಲಿಕಾ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯು ಹೆಚ್ಚುತ್ತದೆ (ಪುಟ 99). ಹೆಚ್ಚಿನ ಆಧುನಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರಂತೆ ಬಿಗ್ಸ್ ಮತ್ತು ಟ್ಯಾಂಗ್, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮದೇ ಆದ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ ಎಂಬ ರಚನಾವಾದದ ಒಂದು ರೂಪವನ್ನು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುತ್ತಾರೆ (ಪುಟಗಳು 22-23). ಆದರೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಮುಂಚಿತವಾಗಿ ನಿಗದಿಪಡಿಸಿದ ಕಲಿಕಾ ಫಲಿತಾಂಶಗಳಿಗೆ ಅನುಗುಣವಾದ ಜ್ಞಾನವನ್ನು 'ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು' ನಿರ್ಬಂಧಿತರಾಗಿದ್ದರೆ ಇದೊಂದು ಅರ್ಥಹೀನ ವಾದವಾಗುತ್ತದೆ. 'ಸೃಜನೆ'ಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಮಾನಸಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆ ಅಜ್ಞಾತವಾದದ್ದು; ಅದು ಏನೆಂದು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳುವ ಅಗತ್ಯವಿಲ್ಲ. ಏಕೆಂದರೆ ಇಲ್ಲಿ ಸಾಧಿಸಿದ ಫಲಿತಾಂಶಗಳಷ್ಟೇ ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ.[3]

ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ತರಬೇತಿ ಯೋಜನೆಗಳ ರೂಪಣೆಯ ಇನ್ನೊಂದು ಉದಾಹರಣೆಯೆಂದರೆ ರಚನಾತ್ಮಕ ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿಗೆ ನೀಡುವ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಯಲ್ಲಿನ ಹೆಚ್ಚಳ. ಮುಂದಿನ ಸಲ ಹೆಚ್ಚು ಅಂಕ ಪಡೆಯಲು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿನಿ ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಏನು ಮಾಡಬೇಕೆಂದು ನಿಖರವಾಗಿ ಬಿಡಿಸಿ ಹೇಳುವ ಕ್ಷಿಪ್ರ ಟೀಕೆ-ಟಿಪ್ಪಣಿಗಳಿಗೆ ಇಲ್ಲಿ ಒತ್ತು ನೀಡಲಾಗಿದೆ. ಅನೇಕ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳಲ್ಲಿ ಸಂಕಲನಾತ್ಮಕ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದಿಂದ ರಚನಾತ್ಮಕ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನಕ್ಕೆ ಪಲ್ಲಟವಾಗಿ-ರುವುದನ್ನು ಮಕ್ಕಳು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಬೇಕಾದ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳ ಸಂಖ್ಯೆಯನ್ನು ಮಿತಗೊಳಿಸುವುದರ ಮೂಲಕ ಬೆಂಬಲಿಸಬಹುದು. ಕೆಲವು ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಇದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೂ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವನ್ನು ನೀಡಬಹುದು; ಆದರೆ ಒಟ್ಟಾರೆ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದ ಪ್ರಮಾಣವು ಹೆಚ್ಚಾದರೆ – ಉದಾಹರಣೆಗೆ ನಿಯೋಜಿತ ಹಾಗೂ ಸಮಯೋಚಿತ ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿಯನ್ನೇ ಗುರಿಯಾಗಿಟ್ಟುಕೊಂಡು 'ಸ್ಮಾರ್ಟ್' (SMART) ಮಾನದಂಡವನ್ನು ಬಳಸಿ ನಿಯಮಿತ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡಬಹುದಾದ ಕಲಿಕಾ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಕೋರ್ಸ್‌ಗಳನ್ನು ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸಿದ್ದರೆ – ಇದರ ಸಂಭಾವ್ಯತೆಯು ಕಡಿಮೆ.[4] ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಹೆಚ್ಚಿನ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆಯನ್ನು ಸಾಧ್ಯವಾಗಿಸಲು ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿಯ ಪಾತ್ರವು ಮುಖ್ಯವೆಂದು ಗ್ರಹಾಂ ಗಿಬ್ಸ್ ಒತ್ತಿ ಹೇಳಿದ್ದಾರೆ: 'ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕಲಿಕೆಯ ಮೇಲೆ ಇನ್ನಾವುದೇ ಕ್ರಮಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುವ

ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಹಸ್ತಕ್ಷೇಪವು ರಚನಾತ್ಮಕ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನವನ್ನು ಸುಧಾರಿಸುವುದು ಮತ್ತು ವಿಶೇಷವಾಗಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕೆಲಸವನ್ನು ಕುರಿತ ಅಧಿಕ, ಉತ್ತಮ ಮತ್ತು ತ್ವರಿತ ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿಗೆ ಅವಕಾಶವಿರುವುದನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ' (ಗಿಬ್ಸ್, 2010 ಪುಟ 34). ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳು ತಮ್ಮ ಗುಣಮಟ್ಟ ಖಾತರಿ ದಸ್ತಾವೇಜನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಲು ನೆರವಾಗುವ ಉದ್ದೇಶವುಳ್ಳ ನಂತರದ ಪುಸ್ತಕವೊಂದರಲ್ಲಿ ಈ ಸಂದೇಶವನ್ನು ಇನ್ನಷ್ಟು ಮನದಟ್ಟು ಮಾಡಲಾಗಿದೆ. 'ಮೂರು ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಎಷ್ಟು ಬಾರಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ನಿಗದಿತ ಕಾರ್ಯಗಳನ್ನು ಕುರಿತ ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಪಡೆಯುತ್ತಾರೆ; ಎಷ್ಟು ಬಾರಿ ಇದು "ರಚನಾತ್ಮಕ ಮಾತ್ರವೇ" ಆಗಿದೆ; ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿಯ ಒಟ್ಟೂ ಪರಿಮಾಣ ಎಷ್ಟು ಪದಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದೆ; ಮುಖಾಮುಖಿ ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿಯ ಒಟ್ಟೂ ಪರಿಮಾಣ ಎಷ್ಟು ಘಂಟೆಗಳು' – ಎಂಬುದನ್ನೆಲ್ಲ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳು ದಾಖಲಿಸಬೇಕೆಂದು ಅದರಲ್ಲಿ ಶಿಫಾರಸ್ಸು ಮಾಡಲಾಗಿದೆ (ಗಿಬ್ಸ್, 2012, ಪುಟ 16)[5].

ನಾನು ಈ ಎರಡೂ ಉದಾಹರಣೆಗಳನ್ನು ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದ (ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣ) ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನದಿಂದಲೇ ತೆಗೆದುಕೊಂಡಿದ್ದೇನೆ. ಯುನೈಟೆಡ್ ಕಿಂಗ್‌ಡಮ್‌ನ ಶಾಲೆಗಳು ನಿಡುಗಾಲದಿಂದ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿ ಚಿಂತನೆಗೇ ಒಳಪಟ್ಟಿವೆ (1968 ರ ಶಿಕ್ಷಣ ಕಾಯ್ದೆಯೇ ಇದರ ಹರಿಕಾರ). ಈಗ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳೂ ಇದೇ ನಿಯಮಕ್ಕೆ ಒಳಪಡುತ್ತಿರುವುದು ಅದರ ವ್ಯಾಪ್ತಿ ಎಷ್ಟು ವಿಸ್ತಾರವಾಗಿದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತದೆ.

ಹಾಗೆಂದು ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ತರಬೇತಿಯಲ್ಲಿ ಅಂತರ್ಗತವಾಗಿಯೇ ಕೆಟ್ಟದೇನೂ ಇಲ್ಲ. ಹಾಗೆ ನೋಡಿದರೆ ಎಲ್ಲ ರೀತಿಯ ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ಮತ್ತು ಆರ್ಥಿಕವಾಗಿ ಮೌಲಿಕವಾದ ವ್ಯಾವಹಾರಿಕ ಕಾರಣಗಳಿಗಾಗಿ ಅದು ಶಿಫಾರಸ್ಸು ಮಾಡಲು ಯೋಗ್ಯವಾದದ್ದೇ ಆಗಿದೆ. ಆದರೆ ಅದೊಂದು ಶಿಕ್ಷಣದ ಹ್ರಾಸಿತ(diminished) ರೂಪ ಎನ್ನುವುದು ನನ್ನ ವಾದ. ಏಕೆಂದರೆ ಶಿಕ್ಷಣವು ಪರಿಶೋಧನೆಯ ಆರಂಭವನ್ನು ಒಳಗೊಂಡ ಚಟುವಟಿಕೆಯೊಂದನ್ನು ಗೊತ್ತುಪಡಿಸುತ್ತದೆ. ಅದರಲ್ಲಿ ಪ್ರಶ್ನಾತೀತವಾದದ್ದು ಯಾವುದೂ ಇಲ್ಲ. ಹೀಗಾಗಿ ಕಲಿತದ್ದೆಲ್ಲವನ್ನು ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯ ಸಕ್ರಿಯ ವಿಘಟನೆ ಮತ್ತು ಪುನರ್‌ಸೃಜನೆಯು ಒಳಗೊಂಡಿರುವುದನ್ನು ವಿಮರ್ಶೆಗೆ ಒಳಪಡಿಸುವುದು ಶಿಕ್ಷಣದ ಕೇಂದ್ರ ಘಟಕವಾಗತಕ್ಕದ್ದು. ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪರಿಶೋಧನೆಯು ಕಲಿಕೆಯ ಎರಡೂ ವಿಷಯಗಳನ್ನು, ಅಂದರೆ, ಅದರ ವಸ್ತುವನ್ನು ಮಾತ್ರವೇ ಅಲ್ಲದೆ, ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನೂ ಸಹಿತ ಒಳಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಏಕೆಂದರೆ ಕಲಿಕೆಯನ್ನೇ ಅಸ್ತವ್ಯಸ್ತಗೊಳಿಸುವ ಉದ್ದೇಶದ ಅತಿ ಕಲಿಕೆಯು ಮುಕ್ತ ಪರಿಶೋಧನೆಯನ್ನು ಪ್ರತಿಬಂಧಿಸಿಬಿಡಬಹುದು. ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಪ್ರಶ್ನಿಸಲಿಕ್ಕಾಗಿಯೇ ಕಲಿಕೆಯು ಅಗತ್ಯವೆನ್ನುವುದು ಶಿಕ್ಷಣದ ಕೇಂದ್ರಸ್ಥ ವಿರೋಧಾಭಾಸವಲ್ಲದಿದ್ದರೂ ಅದರ ವಿರೋದಾಭಾಸಗಳಲ್ಲೊಂದು;. ಆದರೆ ಕಲಿಕೆ ತನ್ನಷ್ಟಕ್ಕೇ ಏನನ್ನೂ ತನಿಖೆಗೆ ಒಳಪಡಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ನಾವು ನೋಡಬಹುದಾದಂತೆ, ರಚನಾತ್ಮಕ ಜೋಡಣೆಯ ಉದ್ದೇಶವೇ (ಅದು ಬಯಸಿದ್ದಾಗಿರಲಿ ಆಗಿರದಿರಲಿ) ವಿಮರ್ಶೆಗೆ ಎಡೆ ನೀಡದಿರುವುದಾಗಿದೆ.

ಶಿಕ್ಷಣದ ವಿರೋದಾಭಾಸವನ್ನು ರಾಚನಿಕೋತ್ತರವಾದಿಗಳು ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯ 'ಆಟ'ವನ್ನು ನೋಡುವ ಬಗೆಯಲ್ಲಿ ನಿರಂತರ ಸ್ವಯಂ-ಪಲ್ಲಟನೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿರುವ ಚಟುವಟಿಕೆಯೊಂದರ 'ಪರಿಣಾಮ' ಮಾತ್ರವೆಂಬುದಾಗಿ ನೋಡಬಾರದು, ಅಂದರೆ ಕಲಿಕೆಯು ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಯಾವುದೋ ಬಗೆಯಲ್ಲಿ ತನಗಿಂತಲೂ 'ಬೇರೆ'ಯಾಗಿಸಿಬಿಡುತ್ತದೆ ಅಥವಾ ಶಿಕ್ಷಣವು ತನ್ನದೇ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಮೂಲಕ ತನ್ನನ್ನು ಶಿಥಿಲಗೊಳಿಸುವ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಹುಟ್ಟುಹಾಕುತ್ತದೆ ಎಂದಲ್ಲ. ಶಿಕ್ಷಣದ/ಕಲಿಕೆಯ ದ್ವಂದ್ವವನ್ನು ಈ ಬಗೆಯಲ್ಲಿ ಅನ್ವೇಷಿಸುವ ಆಕರ್ಷಣೆಗಳ ಹೊರತಾಗಿಯೂ ಈ ಅನ್ವೇಷಣೆಯನ್ನು ಅತಿರೇಕಕ್ಕೊಯ್ದರೆ ನಷ್ಟವಾಗುತ್ತದೆ. ಏಕೆಂದರೆ ಯಾವುದು ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಚಾಲನೆ ನೀಡುತ್ತದೆಯೊ ಮತ್ತು ಅದಕ್ಕೆ ಕೇಂದ್ರಸ್ಥವಾಗಿದೆಯೋ ಅದು ಸ್ವತಂತ್ರ ಕರ್ತೃ. ಯಾವುದನ್ನೇ ಬೇಕಾದರೂ

ಪ್ರಶ್ನೆಗೊಳಪಡಿಸಬಹುದು ಎಂಬಂಥ ಸಂದರ್ಭವಿದ್ದಲ್ಲಿ, ಅದು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಸ್ವತಂತ್ರ ಕರ್ತೃ ಎಂಬುದನ್ನು ನೆನಪಿನಲ್ಲಿಡಬೇಕು. ನಾನು ವಿವರಿಸಿದಂತಹ ಕಲಿಕೆಯು ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಏಕೆ ಅಷ್ಟು ಅಪಾಯಕಾರಿ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ನಾವು ನೋಡಬಹುದು. ಏಕೆಂದರೆ ಸಾಮಂಜಸ್ಯದ ಜಾಲದಲ್ಲಿ ಸಿಲುಕಿರುವ ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಯು ಯಾವುದೇ ಮೂಲಭೂತ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ಸ್ವತಂತ್ರವಾಗಿರಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ಅಂತಹ ವ್ಯಕ್ತಿಯು ಏನನ್ನಾದರು ಪ್ರಶ್ನೆಗೊಳಪಡಿಸಲು ಅಸಮರ್ಥಳಾಗಿರುತ್ತಾಳೆ: ಅಂತಹ ಚಟುವಟಿಕೆ ನಿರೀಕ್ಷಿಸಲ್ಪಡುವುದೂ ಇಲ್ಲ, ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಲ್ಪಡುವುದೂ ಇಲ್ಲ. ಇವು ಶಿಕ್ಷಣವು ಅಪಾಯವನ್ನು ಎದುರಿಸದ 'ಎಂದಿನ ಕಾಲಮಾನವಾಗಿದ್ದರೆ, ಪ್ರಾಯಶಃ ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣದ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಆಟದ ಒಂದು ರೀತಿಯೆಂದು ಅರ್ಥೈಸಬಹುದಿತ್ತು. ಅಸ್ಮಿತೆಗಳ ಸೃಜನೆ ಮತ್ತು ವಿಸರ್ಜನೆಗಳು ಒಳಗೊಳ್ಳಬಹುದಾದ ಎಲ್ಲ ಖುಷಿಯೊಂದಿಗೆ ವ್ಯಕ್ತಿಯು ಒಂದೆಡೆ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಯ ಅನನ್ಯತೆಯ ಪಾತ್ರವನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸುವುದನ್ನು, ಇನ್ನೊಂದೆಡೆ ತೀವ್ರ ಪರಿಶೋಧನಕನೂ ಆಗಿರುವುದನ್ನು ನಾವು ಕಾಣಬಹುದು. ಆದರೆ ಇದು ಎಂದಿನ ಹಾಗೆಯೇ ಇರುವ ಕಾಲವಲ್ಲ: ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಯ ಅಸ್ಮಿತೆ ಮತ್ತು ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ತರಬೇತಿಯ ನಿಟ್ಟಿನ ಕಲಿಕಾ ಚಟುವಟಿಕೆ ಪ್ರಧಾನವೆನಿಸಿದೆ.[6]

ಕಾಂಟ್ ಅವರ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆ

ನಾನು ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯದ ಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಒತ್ತಿ ಹೇಳಿದ್ದೇನಲ್ಲದೇ ಈ ವಿಷಯಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಕಾಂಟ್ ವಿವರಣೆಯು ಪ್ರಸ್ತುತವಾಗಿದೆ ಎಂದು ಮೊದಲೇ ಸೂಚಿಸಿದ್ದೇನೆ. ಈಗ ಆ ವಿಚಾರದತ್ತ ಗಮನಹರಿಸುತ್ತೇನೆ ಕಾಂಟ್‌ನ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯದ ಕಲ್ಪನೆಯು ವ್ಯಾವಹಾರಿಕ ಮತ್ತು ಬುದ್ಧಿಗ್ರಾಹ್ಯ ಇವುಗಳ ನಡುವೆ ಆತ ಕಲ್ಪಿಸುವ ವ್ಯತ್ಯಾಸದಿಂದ ರೂಪುಗೊಂಡಿದೆ.

ಶುದ್ಧ ವಿವೇಚನೆಯ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯಲ್ಲಿ ಅವರು ಹೀಗೆನ್ನುತ್ತಾರೆ:

> .... ಇಂದ್ರಿಯಗ್ರಾಹ್ಯ ಜಗತ್ತಿಗೆ ಸೇರಿದ ವಿಷಯವು, ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ಒಂದು ವ್ಯಾವಹಾರಿಕ ಜಗತ್ತನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತದೆ. ಆ ಮೂಲಕ ಅದರ ಕ್ರಿಯೆಗಳು, ಕಾಣ್ಕೆಗಳು ನಿಸರ್ಗದ ಸ್ಥಿರ ನಿಯಮಗಳಿಗೆ ಅನುಸಾರವಾಗಿ ಇತರ ನೋಟಗಳೊಂದಿಗೆ ಸಂಪೂರ್ಣ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತವೆ... ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ನಾವದಕ್ಕೆ ಬುದ್ಧಿಗ್ರಾಹ್ಯ ಸ್ವಭಾವವೂ ಇರುವುದನ್ನು ಗುರುತಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಆ ಮೂಲಕ ಅದು ತೋರಿಕೆಗಳ ನಿಟ್ಟಿನ ಅದೇ ಕ್ರಿಯೆಗಳಿಗೂ ಕಾರಣವಾಗುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಸ್ವತಃ ಅದು ಸಂವೇದನಾಶೀಲತೆಯ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳಡಿಯಲ್ಲಿ ನಿಲ್ಲುವುದಿಲ್ಲ ಮತ್ತು ಸ್ವತಃ ಹಾಗೆ ಕಂಡದ್ದು ಕಾಣ್ಕೆಯೂ ಅಲ್ಲ(ಕಾಂಟ್, 1933, A539 /B567 ಪು. 468).

ಮುಂದುವರಿದು ಕಾಂಟ್ ಹೀಗೆ ವಿವರಿಸುತ್ತಾರೆ: ಮನುಕುಲಕ್ಕಿರುವ ಗ್ರಹಿಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದಿಂದಾಗಿ ವಿವೇಚನೆ ಮತ್ತು ತಿಳಿವಳಿಕೆಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಅದು ಹೊಂದಿದೆ; ವಿವೇಚನೆಯು ನಮಗೆ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಲು ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆಯಲ್ಲದೇ ಅದಕ್ಕೆ ಅದರದೇ ಆದ ಕಾರ್ಯಕಾರಣ ಸಂಬಂಧವಿದೆ. ಹೀಗೆ ತೋರ್ಕೆಯನ್ನು ವಸ್ತುಗಳಾಗಿ ಪರಿವರ್ತಿಸಲು ಅಗತ್ಯ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನವಾಗಿ ತಿಳಿವಳಿಕೆಯು ನಿಯೋಜಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿದ್ದು, ವಿವೇಕದ ಪಾತ್ರವು ಅಪ್ಪಟ ಸ್ವಾಭಾವಿಕತೆಯ ವಲಯವಾಗಿದೆ. ಅದು ಷರತ್ತುಗಳಿಗೆ ಒಳಪಡುವುದಿಲ್ಲ ಹಾಗೂ ಮಾನವೋಚಿತ ಉದ್ದೇಶಗಳ ಸಂವಿನ್ಯಾಸ ಮತ್ತು ವಿಚಾರಗಳ ಸೃಜನೆಯತ್ತ ಅದು ನಿರ್ದೇಶಿತಗೊಂಡಿದೆ. ಕಾಂಟ್ ಅವರ

> ವಿವರಣೆಯ ಪ್ರಕಾರ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವನ್ನು ಕೇವಲ 'ಋಣಾತ್ಮಕ'ವಾಗಿ ವ್ಯಾವಹಾರಿಕ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳಿಂದ ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾಗಿರುವಂತಹದು ಎಂದಷ್ಟೇ ಭಾವಿಸಬಾರದು. ಏಕೆಂದರೆ ಹಾಗೆ ಮಾಡಿದಾಗ 'ತೋರ್ಕೆಗಳಿಗೆ ಅದೇ ಕಾರಣ ಎನ್ನುವುದು ತಪ್ಪಿ ಹೋಗುತ್ತದೆ'. ಹೀಗಾಗಿ ಅದನ್ನು 'ಧನಾತ್ಮಕವಾಗಿ, ಘಟನೆಗಳ ಸರಣಿಯನ್ನೇ ಸೃಜಿಸುವ ಶಕ್ತಿಯಾಗಿ' ಕೂಡ ಭಾವಿಸತಕ್ಕದ್ದು. ನಿಜಕ್ಕೂ 'ತೋರ್ಕೆಗಳ ಸರಣಿಯಲ್ಲಿ ಒಂದು ಆರಂಭವನ್ನು' ಅದು ಉಪಕ್ರಮಿಸಬಲ್ಲದು (A554/B582, ಪುಟ 476). ಈ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಆಗಾಗ ಪುನರುಚ್ಚರಿಸಲಾಗಿದೆ: ಉದಾಹರಣೆಗೆ, A548/B576ರಲ್ಲಿ ಕಾಂಟ್ ಹೀಗೆನ್ನುತ್ತಾರೆ: ...ವಸ್ತುಗಳು ಹೊರನೋಟಕ್ಕೆ ಕಾಣಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಕ್ರಮವನ್ನು ವಿವೇಚನೆಯು ಅನುಸರಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ತನಗಾಗಿ ಪರಿಪೂರ್ಣ ಸ್ವಪ್ರೇರಣೆಯಿಂದ ವಿಚಾರಗಳಿಗನುಗುಣವಾಗಿ, ತನ್ನದೇ ಒಂದು ಕ್ರಮವನ್ನು ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಈ ಕ್ರಮದಲ್ಲೇ ಅದು ವ್ಯಾವಹಾರಿಕ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳನ್ನೂ ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ; ಅದಕ್ಕನುಗುಣವಾಗಿ ಅಗತ್ಯವಿರುವ ಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು, ಅವೆಂದಿಗೂ ನಡೆಯದಿದ್ದರೂ ಮತ್ತು ಬಹುಶಃ ಎಂದೂ ನಡೆಯುವುದೇ ಇಲ್ಲವಾದರೂ ಘೋಷಿಸುತ್ತದೆ.

ಇದೇ ಸುಪ್ರಸಿದ್ಧ, ವಿವೇಚನೆಯ ಕಾರ್ಯಕಾರಣ ಸಿದ್ಧಾಂತ (ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಕಾಂಟ್ ಇದನ್ನು ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯದ ಕಾರ್ಯಕಾರಣ ಸಿದ್ಧಾಂತ ಎಂದೂ ಕರೆದಿದ್ದಾರೆ). ಈ ಕಾರ್ಯಕಾರಣ 'ತನ್ನದೇ ಕ್ರಮ'ವನ್ನು ರೂಪಿಸುವುದು ಮಾತ್ರವಲ್ಲ, ವ್ಯಾವಹಾರಿಕ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳನ್ನು ಈ ಕಾರ್ಯ-ಕಾರಣಕ್ಕೆ 'ಅಳವಡಿಸುತ್ತದೆ.'

ಕಾಂಟ್ ಅವರ ಬುದ್ಧಿಗ್ರಾಹ್ಯತೆಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯಲ್ಲಿ ಸಮಸ್ಯೆಯಿಲ್ಲದೇ ಇಲ್ಲ. ಕಾಂಟ್ ಅವರ ಆರಂಭಿಕ ವಿಮರ್ಶಕರೂ ಸಹ ವ್ಯಕ್ತಿಯನ್ನು ಕುರಿತ ವ್ಯಾವಹಾರಿಕ ಮತ್ತು ಬುದ್ಧಿಗ್ರಾಹ್ಯ ಎಂಬ ದ್ವಿಭಾಜನವನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ ಎಂದದ್ದಿದೆ (ನೋಡಿ: ಎಲಿಸನ್, 1990, ಪುಟ 29). ಆದರೂ ಈ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾದರೆ ನಮಗೆ ನಿಜಕ್ಕೂ ಮೌಲಿಕ ಪ್ರತಿಫಲ ದೊರಕಲಿದೆ: ಘಟನೆಗಳನ್ನು ಉಪಕ್ರಮಿಸುವ, ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುವ ಮತ್ತು ಹೊಸ ಆರಂಭಗಳನ್ನು ಶುರುಮಾಡುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಕಲ್ಪನೆಯಾಗಿ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವು ನಮಗೆ ಲಭಿಸಲಿದೆ. ನಾನು ಈ ಬಗೆಯ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವನ್ನು 'ರಚನಾತ್ಮಕ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ' ಎನ್ನುತ್ತೇನೆ. ಏಕೆಂದರೆ ಅದು ಕ್ರಿಯೆಗಳ ಮೂಲಕ ಕಾರ್ಯಕಾರಣ ಸರಪಳಿಯನ್ನು ಆರಂಭಿಸುವ ಕ್ಷಮತೆಯನ್ನಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲದೆ, ವಿಚಾರಗಳ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲೂ ಕಾರ್ಯ-ಕಾರಣ ಸರಣಿಯನ್ನು ಉಪಕ್ರಮಿಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ರಚನಾತ್ಮಕ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವು ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಾರವತ್ತಾದ ಭಾಗವೆನಿಸಿದೆ. ಏಕೆಂದರೆ ಕಲಿಕೆಯ ಉತ್ಪನ್ನಗಳನ್ನು ಪ್ರಶ್ನೆಗೊಳಪಡಿಸುವ, ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಮೀರಿದ ವಿಚಾರಗಳು ಮತ್ತು ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುವ ಮತ್ತು ಸಂರಚಿಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಅಥವಾ ಶಕ್ತಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವದು. ಹೀಗಾಗಿ ಕಾಂಟ್ ಅವರ ನಿಲುವಿನ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ವಿರೋಧಿಸಲಾಗುತ್ತದೆಯೇ, ಅದನ್ನು 'ಪರಿಹರಿಸ'ಲಾಗದಿದ್ದರೂ ಕನಿಷ್ಟ ಪಕ್ಷ, ಕಡಿಮೆ ಮಾಡಬಹುದೇ ಎಂದು ನೋಡುವುದು ಸೂಕ್ತವೆಂದು ನಾನು ಭಾವಿಸುತ್ತೇನೆ.

ವಿವೇಚನೆಯ ಕಾರ್ಯ-ಕಾರಣತ್ವ ಮತ್ತು ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯದೊಂದಿಗಿನ ಅದರ ಸಂಬಂಧದ ಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಕೇವಲ ಮಂಡಿಸಿದರಾಗಲಿಲ್ಲ, ವಾದಿಸಬೇಕು ಎಂದರೆ, ಇದಕ್ಕೆ ಕಾಂಟ್ ಅವರ ಮೂಲತತ್ತ್ವ ವಿಚಾರದ ಗೊಂಡಾರಣ್ಯವನ್ನು ಪ್ರವೇಶಿಸುವುದರ ಹೊರತಾಗಿ ನಮಗೆ ಬೇರೆ ಆಯ್ಕೆ ಇಲ್ಲ ಎಂದು ನನ್ನ ಭಾವನೆ. ಇದರಿಂದ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯದ ಸಮರ್ಥನೀಯ ವಿವರಣೆಯು ಹೊರಹೊಮ್ಮಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗಬಹುದು. ಶಿಕ್ಷಣದ ಮೇಲೆ ಇದರಿಂದಾಗುವ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು

ಈ ವಿಭಾಗದ ಕೊನೆಯಲ್ಲಿ ಸಾಧಕ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯದ ಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಪ್ರಸ್ತಾವಿಸಿದಾಗ ಮತ್ತೆ ಪರಿಶೀಲಿಸಬಹುದು.

ನೋಟಗಳ ಕ್ಷೇತ್ರವು ಕಟ್ಟುನಿಟ್ಟಾದ ಕಾರ್ಯಕಾರಣತ್ವಕ್ಕೆ ಒಳಪಟ್ಟಿದೆ ಎನ್ನುವುದರಲ್ಲಿ ಕಾಂಟ್ ಅವರಿಗೆ ಅಚಲ ವಿಶ್ವಾಸವಿರುವಂತೆ ಕಾಣುವುದೇ ನಮಗೆ ಎದುರಾಗುವ ಮೊದಲ ಸಮಸ್ಯೆಯಾಗಿದೆ. ಏಕೆಂದರೆ ವಿವೇಚನೆಯು "ನಿರ್ಧಾರಕ, ನಿರ್ಧಾರ್ಯವಲ್ಲ" ಎಂದು ಕಾಂಟ್ ಆಗ್ರಹಿಸುತ್ತಾರಾದರೂ 'ನಾವು ಮಾನವರ ಇಚ್ಛೆಗಳ ಎಲ್ಲಾ ನೋಟಗಳನ್ನೂ ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಪರಿಶೋಧಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾದರೆ ನಾವು ಖಚಿತವಾಗಿ ಊಹಿಸಲಾಗದ ಮತ್ತು ತನ್ನ ಹಿಂದಿನ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳಿಂದ ಅವಶ್ಯವಾಗಿ ಮುಂದುವರಿದದ್ದೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲಾಗದ ಒಂದೇ ಒಂದು ಮಾನವ ಕ್ರಿಯೆಯೂ ಕಂಡುಬರುವುದಿಲ್ಲ' ಎಂದು ಸಹ ಕಾಂಟ್ ಪ್ರತಿಪಾದಿಸಿದರು (A550/578). ಇದು ಸಂಪೂರ್ಣ ಅಸಮ್ಮತವಾದುದೆಂದೇ ಅನಿಸುತ್ತದೆ. ನಾವು ಎಲ್ಲಾ ಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು/ಘಟನೆಗಳನ್ನು ನಂತರದಲ್ಲಿ ಅನುಭವಾತ್ಮಕವಾಗಿ ವಿವರಿಸಬಹುದು ಎಂದು ಮಾತ್ರ ಕಾಂಟ್ ಹೇಳುತ್ತಿಲ್ಲ; ನೋಟಗಳ ವಲಯದಲ್ಲಿ, ಸಾಕಷ್ಟು ಮಾಹಿತಿಗಳಿದ್ದರೆ, ಭವಿಷ್ಯದಲ್ಲಿ ಏನಾಗುತ್ತದೆಂಬುದನ್ನು ತಾತ್ತ್ವಿಕವಾಗಿ ಖಚಿತವಾಗಿ ಊಹಿಸಬಹುದು ಎಂದು ಸಹ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಇದನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಹೇಗೆ?

ಒಂದು ವಿಧಾನವೆಂದರೆ ಕಾಂಟ್ ಅವರನ್ನು ಆಳವಾಗಿ ಓದಿಕೊಂಡ ವಿದ್ವಾಂಸನಾದ ಜೊನಾಥನ್ ಬೆನೆಟ್ ಅವರದು. ಆತ ಕಾಂಟ್ ಅವರ ವಿಚಾರ ಈ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಅಸಂಗತವಾಗಿದೆ ಎಂಬ ಅಂಶವನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳಬೇಕೆನ್ನುತ್ತಾರೆ (ಬೆನೆಟ್, 1984): ವ್ಯಾವಹಾರಿಕ ಕ್ಷೇತ್ರದ ನಿಯತಿವಾದವನ್ನು ಬುದ್ಧಿಗ್ರಾಹ್ಯದಲ್ಲಿನ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯದ ಕಾರ್ಯಕಾರಣತ್ವದೊಂದಿಗೆ ಸಮನ್ವಯಗೊಳಿಸುವುದು ಅಸಾಧ್ಯ. ಕಾಂಟ್ ಅವರ ಪ್ರಾಚೀನಾನ್ವೇಷಕ ಆಸಕ್ತಿಯ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಮಾತ್ರ ಪರಿಗಣಿಸುವುದಾದರೆ ಈ ಹೇಳಿಕೆಯು ಪರ್ಯಾಪ್ತವಾಗಬಹುದು. ಆದರೆ ಕಾಂಟ್ ಈಗಲೂ ಪ್ರಸ್ತುತ ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸುವುದಾದರೆ ಈ 'ಪರಿಹಾರ,' ನಮ್ಮ ಕೊನೆಯ ಆಯ್ಕೆಯಾಗಬೇಕು. ಏಕೆಂದರೆ ಹೀಗೆಂದೊಡನೆಯೇ ನಾವು ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯಕಾರಣತ್ವಗಳ ತೀವ್ರ ಅಸಾಮರಸ್ಯವೆಂಬಂತೆ ಕಂಡುಬರುವುದನ್ನು ಎದುರಾದೊಡನೆಯೇ ಅನಿಶ್ಚಿತತೆಯು ತಲೆದೋರುತ್ತದೆ.

ಈ ಎರಡು ವಲಯಗಳ ನಡುವಿನ ಸ್ಪಷ್ಟ ವಿಯೋಜನೆಯ ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ನಿಭಾಯಿಸಲು ವಿಭಿನ್ನವಾದ ಒಂದು ದಾರಿಯೆಂದರೆ ವ್ಯಾವಹಾರಿಕತೆ ಮತ್ತು ಬುದ್ಧಿಗ್ರಾಹ್ಯತೆಯು ಪರಿಣಾಮತಃ ವಿಭಿನ್ನ ಮೂಲತತ್ತ್ವ ಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಜಗತ್ತುಗಳನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತವೆಯಾದ್ದರಿಂದ ಬುದ್ಧಿಗ್ರಾಹ್ಯ ಜಗತ್ತಿಗೆ ವಿವೇಚನೆಯ ಕಾರ್ಯಕಾರಣತ್ವವೂ ವ್ಯಾವಹಾರಿಕ ಜಗತ್ತಿಗೆ ನಿಸರ್ಗದ ಕಾರ್ಯಕಾರಣತ್ವವೂ ಆರೋಪಿಸಲ್ಪಡುತ್ತದೆ ಎಂದು ವಾದಿಸುವುದು. ಆದರೆ ಇದು ಒಂದು ವಲಯದ ಘಟನೆಗಳು ಇನ್ನೊಂದರ ಘಟನೆಗಳಿಂದ ಪ್ರಭಾವಿತವಾಗದಿರುವುದನ್ನು – ಇದರಿಂದ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವು ಇತರ ವಲಯಗಳ ಮತ್ತು ಇತರ ವಲಯಗಳು ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯದ ಪ್ರಭಾವಕ್ಕೊಳಗಾಗದೇ ಅನಿರ್ಬಂಧಿತವಾಗಿ ವ್ಯವಹರಿಸುವುದನ್ನು ಖಚಿತಪಡಿಸುತ್ತದೆಯಾದರೂ, ಈ ಬಗೆಯ ತತ್ತ್ವಜಿಜ್ಞಾಸೆಯು ಕಾಂಟ್ ಅವರ ವೈಚಾರಿಕತೆಗೆ ಸಾಕಷ್ಟು ಹೊರಗಿನದು. ಏಕೆಂದರೆ ಆತ ಕಾರ್ಯಕಾರಣತ್ವದಿಂದ ನಡೆಯುವ ನೈಸರ್ಗಿಕ ಜಗತ್ತಿನಲ್ಲಿ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯದ ಪಾತ್ರವು ಚರ್ಚಿಸತಕ್ಕ ಸಮಸ್ಯೆಯೇ ವಿನಾ ಅವಿಶ್ವಸನೀಯ ತಾತ್ತ್ವಿಕ ದ್ವೈತವಾದದ ಆಶ್ರಯದಲ್ಲಿ ನಿಗೂಢಗೊಳಿಸುವಂತಹುದಲ್ಲ ಎಂದು ನಂಬಿದ್ದರು.[7]

'ಜಗತ್ತುಗಳ' ದ್ವಂದ್ವದ ಬದಲಾಗಿ ಪರಿಪ್ರೇಕ್ಷ್ಯಗಳ ದ್ವಂದ್ವವನ್ನು ಸ್ವೀಕರಿಸುವುದು ಸೂಕ್ತ. ಏಕೆಂದರೆ ಪರಿಪ್ರೇಕ್ಷ್ಯಗಳ ಕಥನವು ಒಂದೇ ಜಗತ್ತಿನ ವಸ್ತುಗಳು ಮತ್ತು ಘಟನೆಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸುತ್ತದೆ.[8] ಹೀಗೆ ಬುದ್ಧಿಗ್ರಾಹ್ಯತೆಯ ಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು (ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯದ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಿಂದಲಾದರೂ) ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಒಂದು ಭರವಸೆಯ ಮಾರ್ಗವು

ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವನ್ನು ಜ್ಞಾನದ ವಸ್ತುವಿನೊಂದಿಗೆ ಸಮೀಕರಿಸಲಾಗದು ಎಂಬ ಅರಿವನ್ನು ಒಳಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಯ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಲ್ಲಿ ನೋಟಗಳ ಬಗೆಗಿನ ನಮ್ಮ ಜ್ಞಾನವು ಸಂವೇದನೆಯ ರೂಪಗಳ ಮಧ್ಯಸ್ತಿಕೆಯ ಮೂಲಕ ಮತ್ತು ವರ್ಗಗಳ ನಿಯೋಜನೆಯ ಮೂಲಕ ಉಂಟಾದ ತಿಳಿವಳಿಕೆಯ ಕಾರ್ಯಾಚರಣೆಯಿಂದ ಉಂಟಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಕಾಂಟ್ ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುತ್ತಿರುವ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯದ ಸಿದ್ಧಾಂತವು ಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕದಿಂದ ಕರ್ತೃತ್ವದ ನೆಲೆಗೆ – ಪರಿಪ್ರೇಕ್ಷ್ಯಗಳ ಪಲ್ಲಟವನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಿದ್ದು, ಇದರಿಂದ ನಾವು ನಮ್ಮ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯದ ಶಕ್ತಿಯನ್ನು ಅನುಭವಿಸಬಹುದು; ಅದರ ಪರಿಣಾಮಗಳಿಗೆ ಸಾಕ್ಷಿಯಾಗಬಹುದು; ಆದರೆ ನಾವು ನಮ್ಮ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವನ್ನು ಹೊರಗಿನಿಂದ ತಿಳಿಯಲಾರೆವು. ಕರ್ತೃತ್ವದ ಪರಿಪ್ರೇಕ್ಷ್ಯದ ಪ್ರಕಾರ, ನೋಟಗಳಿಗೆ ಸಂವಾದಿಯಾಗಿ ಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಿಂದ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯದ ವಸ್ತುನಿಷ್ಠ ತಿಳಿವಳಿಕೆಯ ಸಾಧ್ಯತೆಯನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸಲು ಸಹಾಯವಾಗುವಂತಹದು ಯಾವುದೂ ಇಲ್ಲ. ಅದೇನೇ ಇದ್ದರೂ, ಭೌತಿಕ ಘಟನೆಯು ವ್ಯಾವಹಾರಿಕ ಕಾರ್ಯಕಾರಣತ್ವಕ್ಕೆ ಒಳಪಡಬಹುದಾದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ನಾವು ಒಳಪಡುವುದಿಲ್ಲ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಕರ್ತೃತ್ವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವೇ ಖಚಿತಪಡಿಸುತ್ತದ.[9] ಒಮ್ಮೆ ವ್ಯಾವಹಾರಿಕ ಪರಿಪ್ರೇಕ್ಷ್ಯದಿಂದ (ಪರಿಪ್ರೇಕ್ಷ್ಯಗಳನ್ನು ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಗೆ ಮತ್ತೆ ಹೊರಳಿಸುವುದಾದರೆ) ಈ ಘಟನೆಗಳನ್ನು ಕಾರ್ಯಕಾರಣ ಸರಪಳಿಯ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸಬಹುದಾದರೂ ಅದು ಕರ್ತೃತ್ವದ ಪರಿಪ್ರೇಕ್ಷ್ಯದ ಕ್ಷಮತೆಯನ್ನು ತಗ್ಗಿಸಲಾರದು. ಇದರ ಅರ್ಥವೇನೆಂದರೆ, ನಾವು ಘಟನೆಗಳನ್ನು ಘಟನೋತ್ತರವಾಗಿ ವಿವರಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಿದ್ದರೂ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯದ ಶಕ್ತಿಯು (ಅದರಲ್ಲೂ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಹೊಸ ಆರಂಭಗಳಿಗೆ ನಾಂದಿ ಹಾಡುವ ಅದರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು) ಮನುಷ್ಯನ ಕ್ರಿಯೆಗಳ ವಿಶ್ವಾಸಾರ್ಹ ಊಹನವನ್ನು ನಮಗೆ ಸಾಧ್ಯವಾಗಿಸುವುದಿಲ್ಲವೆಂದು ನನಗನಿಸುತ್ತದೆ.

ಇದರ ಇನ್ನೂ ಒಂದು ಅರ್ಥವೇನೆಂದರೆ ಮೇಲೆ ಉಲ್ಲೇಖಿಸಿದ Critiqueನ (A-550-B578) ಪರಿಚ್ಛೇದದಲ್ಲಿ ನಿರೂಪಿತವಾದ ಕಾಂಟ್ ಅವರ ಕಠಿಣ ನಿಯತಿವಾದದಿಂದಲೂ ನಾವು ದೂರ ಸರಿಯಬೇಕು. ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವು ಬದಲಾವಣೆಯನ್ನು ತರಬೇಕು ಎಂದಾದರೆ, (ನಾನಿಲ್ಲಿ ಆಲೋಚಿಸುತ್ತಿರುವ ಬದಲಾವಣೆಯೆಂದರೆ, ಸಂವಾದದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಮತ್ತು ಇತರರ ಹಾಗೂ ತನ್ನ ಮನಸ್ಸನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸುವ ಕ್ಷಮತೆ) ನಾವು ಸಂಪೂರ್ಣ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದರೂ ಸಹಿತ ಎಲ್ಲಾ ಕ್ರಿಯೆಗಳು ಮತ್ತು ಆಲೋಚನೆಗಳನ್ನು ಊಹಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಅಂದರೆ, ವ್ಯಾವಹಾರಿಕ ಕಾರಣವಷ್ಟೇ ಅದರ ಪರಿಣಾಮಕ್ಕೆ ಸಾಕಾಗುವುದಿಲ್ಲ ಎಂದಲ್ಲ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಕರ್ತೃಗಳಿಂದಾದ ಕ್ರಿಯೆಗಳಿಗೆ ಭೌತಶಾಸ್ತ್ರವು ಸ್ಥಾಪಿಸಿದ ನಿಯಮಗಳನ್ನು ಉಲ್ಲಂಘಿಸುವ ಶಕ್ತಿಯಿದೆ ಎಂದಲ್ಲ. ಅಥವಾ, ಈಗಾಗಲೇ ಘಟಿಸಿರುವ ಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಭೌತಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಶಬ್ದಾವಳಿಯಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲವೆಂದೂ ಅಲ್ಲ. ಇದರ ಅರ್ಥ ಸರಳವಾಗಿ ಹೀಗಿದೆ: ಭೌತಿಕ ಶಬ್ದಾವಳಿಯಲ್ಲಿ ಕ್ರಿಯೆಗಳ ಊಹಾಸಾಧ್ಯತೆಯ ವಿಷಯಕ್ಕೆ ಬಂದಾಗ ನಾವು ಸುರಕ್ಷಿತ ದಾರಿ ಹಿಡಿಯುತ್ತೇವೆ ಮತ್ತು ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ ಹಾಗೂ ಕಠಿಣ ನಿಯತಿವಾದಗಳು ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳಲಾರವು ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುತ್ತೇವೆ.

ಈ ಕೊನೆಯ ವಾದವು ಸಂಕೀರ್ಣ ವಿವೇಚನಾಯುಕ್ತ ತರ್ಕದ ಮೂಲಕ ವಿವಾದಿತವಾಗಿದೆ. ಹೀಗಾಗಿ ಹಡ್ ಹಡ್ಸನ್ ಪ್ರಕಾರ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ ಮತ್ತು ನೈಸರ್ಗಿಕ ಜಗತ್ತಿನ ಕಾರ್ಯಕಾರಣತ್ವವು (ಕಾಂಟ್ ವಿವರಿಸಿದ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ, ಅಂದರೆ, 'ಕಠಿಣ' ನಿಯತಿವಾದ) ಪರಸ್ಪರ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುತ್ತವೆ ಎಂದು ನಾವು ತೋರಿಸಬಹುದು. ಅವರ ವಾದದಲ್ಲಿ ಎರಡು ಎಳೆಗಳಿವೆ: ಮೊದಲನೆಯದು ಡೊನಾಲ್ಡ್ ಡೇವಿಡ್ಸನ್‌ನ ಧೋರಣಾಪರ ನಂಬಿಕೆಯ ಮಾದರಿಯ ಸಾಲುಗಳಿಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಮಾನವ ಕರ್ತೃತ್ವದ ವಿವರಣೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದೆ:

> ಈ ಮಾದರಿಯಲ್ಲಿ ಕರ್ತೃವು ಸ್ಪಷ್ಟ ಅಥವಾ ವ್ಯಾವಹಾರಿಕ ಕಾರಣವು ಒದಗಿಸಿದ ಪರ್ಯಾಯ ಸಾಧನ ಮತ್ತು ಗುರಿಗಳ ಸಂಬಂಧಗಳಿಂದ ಒಂದನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾನೆ. ಆಯ್ಕೆಯು ಉದ್ದೇಶಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಪ್ರಸ್ತಾವಿಕ ಪ್ರತಿನಿಧಿತ್ವದ ನಿಟ್ಟಿನ ವಿಶ್ವಾಸವನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಿದ್ದು, ಕರ್ತೃವಿನಿಂದ ಸಂಕಲ್ಪಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಅದನ್ನು ಕುರಿತಂತೆ ಆತನು ಸ್ವಲ್ಪಮಟ್ಟಿನ (ತರ್ಕಬದ್ಧ ಅಥವಾ ಇಂದ್ರಿಯ-ಜನ್ಯ) ಆಕಾಂಕ್ಷೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತಾನೆ (ಹಡ್ಸನ್, 1994, ಪು. 42).

ಎರಡನೆಯ ಎಳೆಯು ಯಾವುದೇ ಮುಕ್ತ ಕ್ರಿಯೆಯೇ ಆದರೂ 'ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ನೈಸರ್ಗಿಕ ಕಾರಣದ ಪರಿಣಾಮವೆನಿಸಿದ ಘಟನೆಗೆ ತದ್ರೂಪವಾಗಿರುವುದರಿಂದ ಮಾತ್ರ ಉತ್ಪಾದಕವಾಗಿದೆ' (ಪುಟ 44) ಎಂಬ ಪ್ರತಿಪಾದನೆ. ಇದರ ಅರ್ಥವೇನೆಂದರೆ ಮಾನಸಿಕ ಘಟನೆಗಳನ್ನು ಭೌತಿಕ ಘಟನೆಗಾಗಿ ಸರಳೀಕರಿಸಲಾಗದಿದ್ದಾಗ್ಯೂ, ಅವು ಭೌತದ 'ಜಾಡಿನಲ್ಲಿ'ವೆ ಎಂದು ಅಂದುಕೊಳ್ಳಬಹುದು.[10]

ನಾವು ಈ ಎರಡು ಎಳೆಗಳ ನಡುವೆ ಸಂಬಂಧವನ್ನೂ ಕಾಣಬಹುದು. ಏಕೆಂದರೆ ಕರ್ತೃವಿನ ನಂಬಿಕೆಯು ಯಾವುದೋ 'ಕಾರಣ'ದಿಂದ ಪ್ರೇರಿತವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಈ ಕಾರಣವು ಮಾನಸಿಕ ಬಯಕೆಯ ರೂಪದಲ್ಲಿದ್ದು, ವ್ಯಾವಹಾರಿಕ ವಲಯದಲ್ಲಿ ಬೇರೂರುವಂತಹದು (ಉದಾಹರಣೆಗೆ ನಂಬಿಕೆಯ ನರವೈಜ್ಞಾನಿಕ ವಿವರಣೆ ನೀಡುವ ಮೂಲಕ): ಇದು ನಮಗೆ ಅಗತ್ಯವಾದ ಅಭೇದವನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತದೆ.

ಹಡ್ಸನ್ ಅವರ ವಿವರಣೆಗೆ ನನ್ನ ಆಕ್ಷೇಪಣೆ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿದೆ.[11]: ಇಲ್ಲಿ ಸ್ಥೂಲವಾಗಿ ವಿವರಿಸಿರುವ ಬಗೆಯ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವು ಈ ಪ್ರಬಂಧದಲ್ಲಿ ನಾನು ರೂಪಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಿರುವ ರಚನಾತ್ಮಕ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯದ ರೀತಿಯದಲ್ಲ. ಅದೊಂದು ಸತ್ತ್ವಹೀನ, ಪರಿಣಾಮರಹಿತ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ; ಹೊಸ ಆರಂಭಗಳಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಲ್ಲ, ಘಟನೆಗಳನ್ನು ಉಪಕ್ರಮಿಸುವಂತಹ ಕರ್ತೃ ಚಟುವಟಿಕೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಸಾಕಷ್ಟು ಕೊರತೆ ಇರುವ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವದು. ನಂಬಿಕೆಗಳು ಕೇವಲ ಕೆಲವು ಅಪೇಕ್ಷಿತ ಉದ್ದೇಶಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಪ್ರತಿಪಾದನೆಗಳಲ್ಲ ಎಂದು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಬಹಳ ಮುಖ್ಯ. ಏಕೆಂದರೆ ನಮ್ಮ ನಂಬಿಕೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಸಹ ನಮಗೆ ನಂಬಿಕೆಗಳಿರುತ್ತವೆ. ಈ ದ್ವಿತೀಯ ಶ್ರೇಣಿಯ ನಂಬಿಕೆಗಳು ಪ್ರಥಮ ಶ್ರೇಣಿಯ ನಂಬಿಕೆಗಳು ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುವ ವಿಶಾಲ ಸಂದರ್ಭವನ್ನು ಒದಗಿಸಬಹುದು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ನಮ್ಮ ಕಾಲಕ್ಕೆ ಕಾಂಟ್ ಅವರ ಪ್ರಸ್ತುತತೆ ಕುರಿತ ನನ್ನ ನಂಬಿಕೆಗಳು ಜ್ಞಾನದ ಕಥನಗಳನ್ನು ಕೈಬಿಡುವ ನಿಟ್ಟಿನ ನಿರಾಸಕ್ತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ನಂಬಿಕೆಗಳ ವ್ಯಾಪಕ ಸನ್ನಿವೇಶಕ್ಕೆ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿವೆ. ಈ ಪ್ರಥಮ ಮತ್ತು ದ್ವಿತೀಯ ಶ್ರೇಣಿಯ ನಂಬಿಕೆಗಳು ಮತ್ತು ಅವುಗಳ ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ವಿಚಾರಣೆಯ ನಡುವಿನ ಈ ಆಟವು ರಾಚನಿಕ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯದ ಕೇಂದ್ರ ಭಾಗದಲ್ಲಿದೆ.

ಕಾಂಟ್ ಅವರ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಇನ್ನೊಂದು ಸಮಸ್ಯೆಯೆಂದರೆ, ಬುದ್ಧಿಗ್ರಾಹ್ಯದ ವಲಯವು ಕಾಲಾತೀತವಾಗಿರುವುದರಿಂದ ಅದಕ್ಕೆ ಯಾವುದೇ ಚರಿತೆ ಇಲ್ಲ; ಶುದ್ಧಾಂಗವಾಗಿ ಗ್ರಹಿಸುವ ವಿಷಯವೆನಿಸಿದ ಶುದ್ಧ ವಿವೇಚನೆಯು ಕಾಲದ ಸ್ವರೂಪಕ್ಕೆ ಅಧೀನವಾದುದಲ್ಲ" (ಕಾಂಟ್, ಪುಟ 475, A551).

ಈ ನಿಲುವಿನ ಅಸಂಗತತೆಯನ್ನು ಅನೇಕ ವಿದ್ವಾಂಸರು ಟೀಕಿಸಿದ್ದಾರೆ (ಹಡ್ಸನ್, 1944 ಮತ್ತು ಬೆನೆಟ್, 1981 ಪ್ರಾತಿನಿಧಿಕ ಉದಾಹರಣೆಗಳು). ಅವರ ಟೀಕೆಯ ನೆಲೆ ಹೀಗಿದೆ: ಯಾವುದೇ ಘಟನೆಯು ಒಂದೇ ಕಾಲದಲ್ಲಿ ಕಾಲಬಾಹಿರವೂ

(ಬುದ್ಧಿಗ್ರಾಹ್ಯವಾಗಿರುವುದರಿಂದ), ಕಾಲಾಂತರ್ಗತವೂ (ವ್ಯಾವಹಾರಿಕವಾಗಿರುವುದರಿಂದ) ಆಗಿರಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ಏಕೆಂದರೆ 'ಅದೇ(same)' ಎಂಬ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯೇ ಅರ್ಥಹೀನ (ಸಿದ್ಧಾಂತದಲ್ಲಿ ಬುದ್ಧಿಗ್ರಾಹ್ಯ ಘಟನೆಯು ತನ್ನ ವ್ಯಾವಹಾರಿಕ ಸಂಗಾತಿಯ ಮೊದಲು ಅಥವಾ ನಂತರ ಘಟಿಸಬಹುದು). 'ಕಾಲಾತೀತತೆ' ಪ್ರಮೇಯವು ಕಾಂಟ್ ಅವರ ಮೇಲೆ ಹೇರಲ್ಪಟ್ಟಿದೆ. ಏಕೆಂದರೆ '**ದ್ವಿತೀಯ ಸಾದೃಶ್ಯ**'(Second Analogy)ದಲ್ಲಿ ಅವರ ಕಾರ್ಯಕಾರಣತ್ವ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಗೆ ತಳಹದಿಯನ್ನು ಒದಗಿಸುವ 'ಬುದ್ಧಿಗ್ರಾಹ್ಯ ವಲಯವು ಘಟನೆಗಳನ್ನು ಅನುಕ್ರಮಗೊಳಿಸುವುದರಲ್ಲಿ ಸಿಲುಕಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು' ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ಅವರಿಗೆ ಸಾಧ್ಯವಾಗಿಲ್ಲ. ಈ ಸಮಸ್ಯೆಗೆ ವಿಸ್ತೃತ ಪರಿಹಾರವನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳುವುದು ಈ ಪ್ರಬಂಧದ ವ್ಯಾಪ್ತಿಗೆ ಹೊರತಾದದ್ದು, ಆದರೆ ಆರಂಭ ಬಿಂದುವು ಈ ಬಗೆಯಲ್ಲಿ ಇರಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ: (ಅ) ಮುಕ್ತ ಕ್ರಿಯೆಗಳು ಅವು ವ್ಯಾವಹಾರಿಕ ಅನುಕ್ರಮಣಿಕೆ ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯಕಾರಣತ್ವಕ್ಕೆ ಒಳಪಡುವುದಿಲ್ಲ ಎಂಬ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ಕಾಲಾತೀತವಾಗಿವೆ (ಹೀಗಲ್ಲವಾದರೆ ಹೊಸತೊಂದರ ಉಪಕ್ರಮವೇ ಇರಲಾರದು). ಆದರೆ (ಬ) ಕರ್ತೃವು ಕಾರ್ಯಕಾರಣತ್ವಕ್ಕೆ ಒಳಪಡದೆ, ಅನುಕ್ರಮಣಿಕೆಗೆ ಒಳಪಡುವ ಕಾಲಕ್ರಮಣಿಕೆಯೊಂದಿದೆ. ಈ ಪರಿಹಾರವು ಪರಿಣಾಮತಃ ಕಾಲಾನುಕ್ರಮಣಿಕೆಯನ್ನು ಕಾರ್ಯಕಾರಣತ್ವದಿಂದ ಬೇರ್ಪಡಿಸುತ್ತದೆ. ಇದರಿಂದ ಕನಿಷ್ಠ ಕೆಲವು ಘಟನೆಗಳಾದರೂ (ಅಂದರೆ, ಮುಕ್ತ ಕರ್ತೃಗಳಿಂದ ಉಪಕ್ರಮಿಸಿಲ್ಪಟ್ಟ) ಸಂಭವಿಸುತ್ತವೆ ಎನ್ನಬಹುದು, ಇವು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಕಾಲದಲ್ಲಿ ಘಟಿಸುತ್ತವೆಯಾದರೂ ಭೌತಿಕ ಕಾರ್ಯಕಾರಣತ್ವ ಅಲ್ಲಿ ದುರ್ಬಲವಾಗಿರುತ್ತದೆ.

ಕಾಂಟ್ ಅವರ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯದ ಕಲ್ಪನೆಯು ನಿಯಂತ್ರಕವಾಗಿದೆ ಎಂದು ಹೆನ್ರಿ ಎಲಿಸನ್ (ಪುಟ 45) ಸೂಚಿಸುತ್ತಾರೆ: 'ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯದ ಸ್ವಭಾವಸಿದ್ಧ (transcendental) ಕಲ್ಪನೆಯು... ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕ ತರ್ಕಬದ್ಧತೆಯ ಮಾದರಿಯನ್ನು ಒದಗಿಸುವ ಮೂಲಕ (ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಕ್ರಿಯೆಗಳಿಗೆ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನ ನೀಡಲು ಸೂತ್ರವಾಕ್ಯಗಳನ್ನು ಬಳಸುವ ಮೂಲಕ) ಕೇವಲ ನಿಯಂತ್ರಕ, ವಿವರಣಾತ್ಮಕವಲ್ಲದ ಕಾರ್ಯವನ್ನು... ಹೊಂದಿದೆ.' ಆದರೆ ನಾನು ರಚನಾತ್ಮಕ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವೆಂದು ಯಾವುದನ್ನು ಕರೆಯುತ್ತಿದ್ದೇನೆಯೋ ಅದನ್ನು ರೂಪಿಸುವಲ್ಲಿ ಕಾಂಟ್ ಅವರ ಒಳನೋಟಗಳನ್ನು ಆವಾಹಿಸುವಾಗ ನಂಬಿಕೆಗಳ ಸಂವರ್ಧನೆಯ (ಮತ್ತು ನಿರಾಕರಣೆ) ಮೂಲಕ ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ವಲಯವನ್ನು ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೇ ಆ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಕರ್ತೃವನ್ನೂ ಸಹಿತ ಪರಿವರ್ತಿಸುವ ವಿಚಾರಗಳು ಮತ್ತು ಅರ್ಥಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಳ್ಳಲು ನಿಯಂತ್ರಕ ಕಾರ್ಯವು ವಿಸ್ತರಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿದೆ ಎಂದು ಸೂಚಿಸುತ್ತಿದ್ದೇನೆ. ಸ್ವತಂತ್ರವಾಗಿರುವುದು ನಮ್ಮ ಸ್ವಂತ ನಂಬಿಕೆಗಳನ್ನೂ ಪರಿವರ್ತಿಸುವ ಮತ್ತು ವ್ಯಾವಹಾರಿಕ ಪರೀಕ್ಷೆ ಮತ್ತು ಇತರರೊಡನೆ ಸಂವಾದದ ಮೂಲಕ ಈ ನಂಬಿಕೆಗಳ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ. ಹೀಗೆ ಕರ್ತೃವಿನ ಕ್ರಿಯೆಯು ವ್ಯಾವಹಾರಿಕದೊಂದಿಗೆ ಮತ್ತು ಇತರರೊಡನೆ ಸಂವಾದದ ಮೂಲಕ ಈ ನಂಬಿಕೆಗಳ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ. ಈ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ, ಕರ್ತೃವಿನ ಕ್ರಿಯೆಯು ವ್ಯಾವಹಾರಿಕದೊಂದಿಗೆ ಸಿಲುಕಿಕೊಂಡಿದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ನಾವು ಒಪ್ಪಿಕೊಂಡರೂ ಅದು ಇನ್ನೂ ಸ್ವಭಾವಸಿದ್ಧವೇ ಆಗಿರುತ್ತದೆ – ಯಾವ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ಎಂದರೆ, ಯಾವುದೇ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ನೀಡಲಾದ ಯಾವುದರ ಬಗ್ಗೆಯೇ ಆಗಲಿ, ಅದನ್ನು ಕುರಿತಂತೆ ನಿಯಮಾಧೀನವಾಗಿ ಸಂವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳನ್ನು ಕರ್ತೃವು ಪ್ರಕ್ಷೇಪಿಸಿದಾಗ್ಯೂ, ಈ ದತ್ತಗಳು ಕರ್ತೃವಿನ ಪರ್ಯಾಲೋಚನಾ ಚಟುವಟಿಕೆಯ ಮೂಲಕ ಪರಿವರ್ತನೆಗೆ ಒಳಪಡುವ ಕರ್ತೃವಿನ ಸ್ವಂತ ನಂಬಿಕೆಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತವೆ.

ಇಲ್ಲಿಯವರೆಗೆ ನಾನು ಯಾವುದನ್ನು 'ರಚನಾತ್ಮಕ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ'ವೆಂದು ಕರೆದಿದ್ದೇನೆಯೋ ಅದನ್ನು ಚರ್ಚಿಸಿದ್ದೇನೆ. ಆದರೆ ಕಾಂಟ್ ಮತ್ತೊಂದು ಬಗೆಯ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವಿದೆ ಎಂದು ಸಹ ಸೂಚಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅದು ವಿಭಿನ್ನವಾದುದಾದರೂ ವಿವೇಚನೆಯ

ಕಾರ್ಯಕಾರಣತ್ವಕ್ಕೆ ಸಹವರ್ತಿಯಾದ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ್ದು, 'ಈ ಪರಿಕಲ್ಪನೆ ಹೆಚ್ಚು ಸರಳ ಹಾಗೂ ಪರಿಚಿತ. Critiqueನಲ್ಲಿನ 'Canon of Pure Reason'ನಲ್ಲಿ, ಅವರು, ಇಂದ್ರಿಯ ಪ್ರಚೋದನೆಯು ಅಗತ್ಯವಾಗಿಸಿದ ಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಮಾತ್ರ ಮಾಡುವ ಜೀವಿಗಳು ಮತ್ತು ಇಂದ್ರಿಯ ಪ್ರೇರಣೆಯಿಂದ ಕೇವಲ ಅಸಹಜವಾಗಿ ಪ್ರಭಾವಿತವಾದ (ಆದರೆ ವಾಸ್ತವವಾಗಿ ಅಗತ್ಯವಾಗಿಸಿರದ) ಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಮಾಡುವ ಜೀವಿಗಳು (ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಮಾನವರು) – ಇವುಗಳ ನಡುವೆ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ಕಲ್ಪಿಸುತ್ತಾರೆ. ಮುಂದುವರಿದು ಅವರು ಹೀಗೆ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ:

> ಪ್ರತ್ಯಕ್ಷ ನಡಾವಳಿಯಲ್ಲಿ ಯಾವುದು ಉಪಯುಕ್ತ ಅಥವಾ ಹಾನಿಕಾರಕ ಎಂಬ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ, ಪ್ರಾತಿನಿಧ್ಯವನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸುವ ಮೂಲಕ ಸಹಜ ಶಕ್ತಿಯ ನಿಟ್ಟಿನ ಇಂದ್ರಿಯ ಬಯಕೆಗಳ ಪ್ರಭಾವಗಳಿಂದ ಪಾರಾಗುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ನಮಗಿದೆ. ಆದರೆ ಪರಿಗಣನೆಗಳು – ಅಂದರೆ, ನಮ್ಮ ಸಮಗ್ರ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಯಾವುದು ಅಪೇಕ್ಷಣೀಯ, ಯಾವುದು ಒಳ್ಳೆಯದು ಅಥವಾ ಉಪಯುಕ್ತ ಎಂಬುದು – ವಿವೇಚನೆಯನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಿದೆ (A 802/B 830, ಪುಟ 633).

ಇದನ್ನು ಆಗಾಗ್ಗೆ ಸ್ವಭಾವಸಿದ್ಧ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯಕ್ಕೆ ವಿರುದ್ಧವಾದ ವ್ಯಾವಹಾರಿಕ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ ಎಂದು ಕರೆಯಲಾಗುತ್ತದೆ. ಏಕೆಂದರೆ ಇಲ್ಲಿ ಕರ್ತೃವು ಯಾವುದು ಒಳ್ಳೆಯದು ಅಥವಾ ಉಪಯುಕ್ತ ಎನ್ನುವ ಗ್ರಹಿಕೆಗಳಿಂದ ನಿರ್ದೇಶಿತನಾಗಿದ್ದಾರೆ (ಉದಾಹರಣೆಗೆ ನೋಡಿ: ಎಲಿಸನ್, 1990, ಪುಟ 207). ಆಯ್ಕೆಗಳನ್ನು ಮಾಡುವುದು ಅವಶ್ಯಕವಾಗಿದ್ದು, ಬಯಕೆಗಳ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ (ಅದು ಸಂಘರ್ಷಯುತವೂ ಆಗಿರಬಹುದು) ಯಾವುದು ಉಪಯುಕ್ತವಾಗಬಹುದು ಎಂದು ನಿರ್ಧರಿಸಲು ವಿವೇಚನೆಯನ್ನು ಬಳಸಿದಲ್ಲಿ, ಆಗ ಇನ್ನೂ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವು ಪ್ರವೃತ್ತವಾಗಿಯೇ ಇರುತ್ತದೆ; ಆದರೆ ಸ್ವಭಾವಸಿದ್ಧ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ರೀತಿಯ ಸೃಜನಶೀಲ ಚಟುವಟಿಕೆಯ (ಅಂದರೆ, ನಾನು 'ರಚನಾತ್ಮಕ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ'ವೆಂದು ಕರೆದಿರುವುದರ) ಕೊರತೆ ಇರುತ್ತದೆ. ಈ ಬಗೆಯ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿಯೇ 'ಸಾಧನಾತ್ಮಕ'ವಾಗಿದೆ; ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಗುರಿಗಳು ನೀಡಲ್ಪಟ್ಟಾಗ ಕರ್ತೃವು ಅವನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಸಾಧನವನ್ನು ರೂಪಿಸುತ್ತಾನೆ. ಆದರೆ ಸ್ವತಃ ಗುರಿಗಳೇ 'ನೀಡಲ್ಪಟ್ಟವು' ಎಂಬಂತೆ ಸ್ವೀಕೃತವಾಗಬಹುದು; ಅವನ್ನು ಪ್ರಶ್ನಿಸುವುದು ಸಾಧನಾತ್ಮಕ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಕ್ಕೆ ಮೀರಿದ್ದು. ಏಕೆಂದರೆ ಅದು ರಚನಾತ್ಮಕ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯದ ಕಾರ್ಯ. ಸಾಧನಾತ್ಮಕ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯಕ್ಕೆ ಅದರ ನಿರ್ಬಂಧಿತ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯ ಹೊರತಾಗಿಯೂ ಸ್ವಯಂಪ್ರೇರಿತ ಕ್ರಿಯೆಗಳ ಅಗತ್ಯವಿದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಒತ್ತಿ ಹೇಳಬೇಕು. ಹೀಗಾಗಿ ನೇರ ಒತ್ತಾಯದ ಮೂಲಕ, ಅವರ ಹಿತಾಸಕ್ತಿಗಳಿಗೆ ಅನುಗುಣವಾದದ್ದೆಂದೊ ಅಥವಾ ಆ ಹಿತಾಸಕ್ತಿಗಳಿಗೆ ವಿರುದ್ಧವಾದದ್ದೆಂದೊ ಆಪಾದಿಸಲಾದ ಕ್ರಿಯೆಗಳು ಮತ್ತು ಚರ್ಯೆಗಳನ್ನು ಕೈಗೊಳ್ಳುವಂತೆ ಒತ್ತಾಯಿಸುವ ಮೂಲಕ ಸಾಧನಾತ್ಮಕ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವನ್ನು ರದ್ದುಗೊಳಿಸುವುದು ಸಾಧ್ಯ.

ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯದ ಪಾತ್ರ

ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಕೇಂದ್ರಸ್ಥವಾಗಿರುವುದು ರಚನಾತ್ಮಕ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವೆಂದು ನಾನು ಈಗಾಗಲೇ ಸೂಚಿಸಿದ್ದೇನೆ ಹಾಗೂ ನಾನು ಮೊದಲ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸಿರುವಂತೆ, ಸಾಧನಾತ್ಮಕ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವು ಕಲಿಕೆಯನ್ನು (ಅರಿವಿನ ತರಬೇತಿಯನ್ನು) ಮುನ್ನಡೆಸುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ನೋಡಬಹುದು, ನಿಸ್ಸಂಶಯವಾಗಿ ಈ ಕಲಿಕೆಯು ಸ್ವಯಂಪ್ರೇರಣೆಯಿಂದ ಕೈಗೊಂಡಿದ್ದಾದರೆ ಮತ್ತು ಈ ಸ್ವಯಂಪ್ರೇರಣೆಯು ಪ್ರತಿ ಹಂತದಲ್ಲೂ ಕಂಡುಬರುತ್ತಿದ್ದರೆ ಮಾತ್ರವೇ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಲು ಸಾಧ್ಯವಿದೆ. ಆದರೆ ಒತ್ತಾಯವೇ ಇದರ ಪ್ರಮುಖ

ಚಾಲಕವಾಗಿದ್ದಲ್ಲಿ, ಸೂಕ್ತ ಬಗೆಯ ಅರಿವಿನ ವರ್ತನೆಗಳನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುವ ತರಬೇತಿಯ ಸಂಭಾವ್ಯತೆಯು ಕಡಿಮೆ. ಆದರೆ ಬಯಕೆಗಳು ಮತ್ತು ಅಗತ್ಯಗಳ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ನಿರ್ಧರಿಸಲಾದ ಗುರಿಗಳಿಗೆ ಅನುರೂಪವಾದ ಉಪಯುಕ್ತ ಮತ್ತು ತೃಪ್ತಿಕರ ಉದ್ದೇಶಗಳ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ, ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ಕಲಿಕಾ ಫಲಿತಾಂಶಗಳು ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದ ಉದ್ದೇಶಗಳ ನಿಯೋಜನೆಯ ಮೂಲಕ ಕಾಂಟಿಯನ್ ವ್ಯಾವಹಾರಿಕ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯದ ಪ್ರತಿನಿಧಿ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ನಿಗದಿಪಡಿಸುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಗಮನಿಸಿ. ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳ ಸಾಧನ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವು ವಿವಿಧ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ, ಸ್ವಯಂಪ್ರೇರಿತ ಕ್ರಿಯೆಗಳ ಮೂಲಕ ಅಗತ್ಯ ಸಾಧನೆಗಳನ್ನು ಸಾಧಿಸುತ್ತದೆಯೆಂಬ ನಿರೀಕ್ಷೆಯೊಂದಿಗೆ, ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯೇ ಈ ವರ್ತನೆಗಳನ್ನು ನಿಗದಿಪಡಿಸುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ತಮ್ಮ ಸಾಧನ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವನ್ನು ಚಲಾಯಿಸದಿರುವುದನ್ನು ಆಯ್ಕೆಮಾಡಿಕೊಂಡವರು ವೈಫಲ್ಯದ ಕಳಂಕ ಹೊರಬೇಕಾಗುವುದು ಖಚಿತ ಎನ್ನುವುದನ್ನೂ ಗಮನಿಸಿ. ತಮಗಾಗಿ ನಿಗದಿಪಡಿಸಲಾದ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಸಾಧನ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವನ್ನು ಬಳಸುತ್ತಾರೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಖಚಿತಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ವೈಫಲ್ಯವನ್ನು ಹಾಗೂ ಅಷ್ಟೇ ಅಹಿತವೆನಿಸಿದ ಕಡಿಮೆ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ತಪ್ಪಿಸುವ ಅವರ ಬಯಕೆಯನ್ನು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಅವಲಂಬಿಸಬಹುದು.

ಇದಕ್ಕೆ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತವಾಗಿ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಚಾಲಿತಗೊಳಿಸುವ ರಚನಾತ್ಮಕ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವು ವೈಫಲ್ಯಗಳನ್ನು ತನ್ನ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಸ್ವೀಕರಿಸುತ್ತದೆ. ವಿಫಲಗೊಳ್ಳುವ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವನ್ನು ಸಹ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವು ಒಳಗೊಂಡಿದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಅದು ಗುರುತಿಸುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಣವೆಂದರೆ ಕಲಿತದ್ದನ್ನು ಪ್ರಶ್ನೆಗೊಳಪಡಿಸುವುದು ಎಂದು ಲಕ್ಷಣೀಕರಿಸಬಹುದು ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಮೊದಲ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ಸೂಚಿಸಲಾಗಿದೆ. ಆದರೆ ಇದು ರಚನಾತ್ಮಕ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯದ ಒಂದು ಮಗ್ಗಲು ಮಾತ್ರ. ಈ ವಿಮರ್ಶೆಯ ತಳಹದಿಯ ಮೇಲೆ ವಿವೇಚನೆಯ ಕಾರ್ಯಕಾರಣತ್ವದ ಮೂಲಕ ಹೊಸ ವಿಚಾರಗಳು ಮತ್ತು ಪರಿಪ್ರೇಕ್ಷ್ಯಗಳು ಸೃಜಿತಗೊಳ್ಳುತ್ತವೆ; ಆದರೆ ಆ ವಿಚಾರಗಳೂ ಸಹಿತ ಸ್ವತಃ ಪ್ರಶ್ನೆಗೊಳಪಡುವುದರಿಂದ 'ವೈಫಲ್ಯ'ದ ಸಂಭವನೀಯತೆ ಸದಾ ಇರುತ್ತದೆ. ಹೊಸ ವಿಚಾರಗಳು ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳು ಹೊಸತನವನ್ನು ತರುತ್ತವೆಯೆಂದ ಮಾತ್ರಕ್ಕೆ ಸಮಂಜಸವೆಂದಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ವೈಫಲ್ಯವನ್ನು ಸ್ವಾಗತಿಸಬೇಕೆಂಬುದು ಅರಿವಿನ ತರಬೇತಿಯೆಂಬುದಾಗಿ ಅರ್ಥೈಸಲ್ಪಟ್ಟ ಕಲಿಕೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗೆ ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಹೊರಗಿನದು (ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಅದಕ್ಕೆ ತುಂಬ ಹೆದರುತ್ತಾರೆ). ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ವಿಮರ್ಶೆಯನ್ನು ದೂರವಿಡುವುದರಿಂದ, ನವೀನತೆಯನ್ನು ಕುರಿತ ಯಾವುದೇ ಸಮರ್ಥನೆಯು ಎದುರಾದಾಗಲೆಲ್ಲ ಅದು ಖಂಡನೆಗೊಳಗಾಗುತ್ತದೆ. ಕಲಿಕೆ ತನ್ನನ್ನು ತಾನು ಎಂದೂ ಪ್ರಶ್ನಿಸಿಕೊಳ್ಳದಿರುವುದರಿಂದ 'ಏನನ್ನು' ಕಲಿಯಬೇಕೆಂಬುದು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಇಚ್ಛಾನುಸಾರವಾಗಿಬಿಡಬಹುದು. ಹೊಸ ಅರಿವಿನ (ಆಗಾಗ್ಗೆ ಅಂತರ್ಜಾಲದಿಂದ ಸಂಗ್ರಹಿಸಲ್ಪಟ್ಟ) ಇತ್ತೀಚಿನ ಸಮರ್ಥನೆಯೊಂದಿಗೆ ಕಲಿಕೆಯು ನಿರಾತಂಕವಾಗಿರುವಂತೆಯೇ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಂಬಂಧಿತ ತಿಳಿವಳಿಕೆಯ ಸಮಾಧಾನಕರ ವಾಸ್ತವ ಸಂಗತಿಯೊಂದಿಗೂ ಕಲಿಕೆಯು ನಿರಾಳವಾಗಿದೆ. ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಕ್ರಮೇಣ ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯೇ 'ಏನನ್ನು' ಕಲಿಯಲಾಗಿದೆ ಎನ್ನುವುದಕ್ಕಿಂತ ಮುಖ್ಯವಾಗಿಬಿಡುತ್ತದೆ; 'ಏನನ್ನು' ಎಂಬುದರ ಜಾಗದಲ್ಲಿ ಕಾಲಹರಣಕ್ಕಾಗಿ, ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಸಮರ್ಥನೆಗಾಗಿ ರೂಪುಗೊಂಡ ಬಿಡುವಿಲ್ಲದ ಕಾರ್ಯಗಳ ಕೊನೆಯಿಲ್ಲದ ಏಕತಾನತೆ ಸ್ಥಾಪಿತವಾಗುತ್ತದೆ.

ಕಲಿಕೆಯ ವಿವಿಧ ವಿಧಾನಗಳಿವೆ (ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಅನೌಪಚಾರಿಕ ಕಲಿಕೆ) ಮತ್ತು ಎಲ್ಲಾ ಕಲಿಕೆಯೂ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ತರಬೇತಿಯ ರೂಪವನ್ನು ಪಡೆಯುವುದಿಲ್ಲ ಎಂದು ನಾನು ಮೊದಲೇ ಹೇಳಿದ್ದೇನೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಕಲಿಕೆ ಎಂದರೆ ಪಾಂಡಿತ್ಯವನ್ನು ಸಂಪಾದಿಸುವುದು. ಇದು ಕಲಿಕೆಯ ಗೌರವಾನ್ವಿತ ರೂಪ ಮತ್ತು ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ

ತರಬೇತಿಗಿಂತ ಈ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ಭಿನ್ನ: ತನ್ನನ್ನು ತಾನು ಅಲ್ಪನೆಂದು ಭಾವಿಸುವುದು ಪಾಂಡಿತ್ಯದ ಲಕ್ಷಣ. ವಿದ್ವಾಂಸನ ಅಹಂ ಮುಡಿಪಾಗಿರುವುದೇ ಜಿಜ್ಞಾಸೆ ಮತ್ತು ಶೋಧನೆಗಳಿಗೆ (ಹೀಗಾಗಿ ವಿದ್ವತ್ತು ಕಲಿಕಾರ್ಥಿ-ಕೇಂದ್ರಿತವಲ್ಲ). ಯುರೋಪಿನಲ್ಲಿ ಬಹುಶಃ ಹಲವು ವರ್ಷಗಳ ಹಿಂದೆ (ಅಂದರೆ 15 ಮತ್ತು 16ನೇ ಶತಮಾನಗಳ ಅಭಿಜಾತ ಮಾನವತಾವಾದದ ಪುನರುಜ್ಜೀವನದ ಕಾಲದಲ್ಲಿ[12]) ಅದು ತನ್ನ ಉಚ್ಛ್ರಾಯ ಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ಕಂಡಿತಾದರೂ ಅದೆಂದೂ ಪೂರ್ತಿ ಕಣ್ಮರೆಯಾಗಲಿಲ್ಲ. ಇದಕ್ಕೆ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತವಾಗಿ, ತರಬೇತಿಯ ಸ್ವರೂಪವನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುವ ಕಲಿಕೆಯು ಸಹಜವಾಗಿಯೇ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಯನ್ನು ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಕೇಂದ್ರದಲ್ಲಿರಿಸುತ್ತದೆ, ಹೀಗೆ ಮಾಡುವುದೂ ಸರಿ. ಏಕೆಂದರೆ ಅಶ್ವಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಹೋಲುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಮೂಲಕ ಆಕಾರ, ಅಚ್ಚು, ಅಂದ ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುವುದು ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಯೇ ಅಲ್ಲವೇ?[13]

ಈ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಒಂದು ಆಕ್ಷೇಪಣೆ ಸಾಧ್ಯ: ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಹೊರಗಿನ ಬದುಕಿನಲ್ಲಿ ರಚನಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಸಾಧನಾತ್ಮಕ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯಗಳೆರಡನ್ನೂ ನಮ್ಮ ನಡವಳಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಕಾಣಬಹುದು; ಇದೇ ಬಗೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲೂ ಸಹಿತ ಎರಡೂ ಬಗೆಯ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯದ ವಿವೇಚನಾಶೀಲ ಸಂಯೋಜನೆ ಕಂಡುಬರಬೇಕಲ್ಲವೇ? ಇದಕ್ಕೆ ನನ್ನ ಉತ್ತರ: ಹಾಗೇನೂ ಇಲ್ಲ. ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಕಲಿಕೆಯ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಅಂದರೆ, ಪಾಂಡಿತ್ಯಪೂರ್ಣ ಕಲಿಕೆಯಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲದೆ, ಅರಿವಿನ ತರಬೇತಿಯನ್ನೂ ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆನ್ನುವುದನ್ನು ನಾನು ಒಪ್ಪುತ್ತೇನೆ. ಆದರೆ, (ಸಾಧನಾತ್ಮಕ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯದ ಪ್ರಭೇದಗಳಾಗಿ) ಎರಡೂ ವಿಧದ ಕಲಿಕೆಯೂ ಸಹ ರಚನಾತ್ಮಕ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯಕ್ಕೆ, ಟೀಕೆಯ ನಿಟ್ಟಿನ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಅಧೀನವಾಗಿರಬೇಕೆಂದು ನಾನು ಒತ್ತಾಯಿಸುತ್ತೇನೆ.

ಕಾಂಟ್ ಅವರ 1784ರಲ್ಲಿ ಪ್ರಕಟವಾದ ಅರಿವು ಎಂದರೇನು? ಎಂಬ ಪುಟ್ಟ ಕರಪತ್ರದಲ್ಲಿ ನಮಗೆ ಬೇಕಾದುದರ ಸ್ಪಷ್ಟ, ಅಮಿಶ್ರಿತ ಹೇಳಿಕೆ ದೊರಕುತ್ತದೆ ಎಂದು ನನ್ನ ಭಾವನೆ. ಅದರಲ್ಲಿ ಅವರು, "ಅರಿವೆಂದರೆ, ಮನುಷ್ಯನು ಸ್ವಯಾರ್ಜಿತ ಅಪ್ರಬುದ್ಧತೆಯಿಂದ ಹೊರಬರುವುದು" (ಕಾಂಟ್, 1970, ಪುಟ 54) ಎನ್ನುತ್ತಾರೆ. ಅವಶ್ಯಕ ಪರಿಚ್ಛೇದಗಳನ್ನು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಉಲ್ಲೇಖಿಸುವುದು ಯೋಗ್ಯ. ಏಕೆಂದರೆ ಈಗಿನ ಸಂಪ್ರದಾಯಶೀಲ ಕಾಲಘಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿ ನಮ್ಮ ಕರ್ತವ್ಯವೇನು ಎಂಬುದನ್ನು ಸುಲಭವಾಗಿ ಮರೆತುಬಿಡುತ್ತೇವೆ:

> ಅರಿವೆಂಬುದು, ಸ್ವಯಂ ಆರೋಪಿತ ಪೋಷಣೆದ ಮುಕ್ತರಾಗುವುದು. ಪೋಷಣೆಯೆಂದರೆ ಇನ್ನೊಬ್ಬರ ನಿರ್ದೇಶನವಿಲ್ಲದೆ ಸ್ವಂತ ತಿಳಿವಳಿಕೆಯನ್ನು ಬಳಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಇಲ್ಲದಿರುವುದು. ಇದಕ್ಕೆ ವಿವೇಚನೆಯ ಕೊರತೆ ಕಾರಣವಾಗಿರದೇ ನಿಮ್ಮ ವಿವೇಚನೆಯನ್ನು ಸ್ವತಂತ್ರವಾಗಿ ಬಳಸಲು ಬೇಕಾದ ಸಂಕಲ್ಪ ಮತ್ತು ಧೈರ್ಯದ ಕೊರತೆ ಕಾರಣವಾಗಿದ್ದಾಗ ಅದು ಸ್ವಯಂ ಆರೋಪಿತವೆನಿಸುತ್ತದೆ. ವಿವೇಚನೆಯನ್ನು ಬಳಸು! "ನಿನ್ನ ವಿವೇಚನೆಯನ್ನು ಬಳಸುವ ಧೈರ್ಯ ಮಾಡು" – ಎಂಬುದು ಅರಿವಿನ ಧ್ಯೇಯ ವಾಕ್ಯ... ಅರಿವಿಗೆ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವನ್ನುಳಿದು ಬೇರೇನೂ ಬೇಡ. ಯಾವುದಕ್ಕೆ ಅನ್ವಯಿಸಿದಾಗಲೂ ನಿಜಕ್ಕೂ ಇದು ಅತ್ಯಂತ ನಿರಪಾಯಕಾರಿ. ಪ್ರತಿ ಹಂತದಲ್ಲೂ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ವಿವೇಚನೆಯ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಬಳಕೆಗೆ ಇರುವ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ. ಆದರೆ ನಾವು ಎಲ್ಲೆಡೆ ಕೇಳುವುದು "ವಾದಿಸಬೇಡ!" ಅಧಿಕಾರಿಯು "ವಾದಿಸಬೇಡ ಬದಲಿಗೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡು" ಎನ್ನುತ್ತಾನೆ. ತೆರಿಗೆ ಸಂಗ್ರಾಹಕ ಹೇಳುವುದು – "ವಾದಿಸದೆ ಪಾವತಿಸು!" ಪಾದ್ರಿಯ ಅಂಬೋಣ: "ವಾದಿಸದೇ ನಂಬು!"... ಎಲ್ಲೆಡೆಯೂ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯದ ಮೇಲೆ ನಿರ್ಬಂಧವಿದೆ (ಕಾಂಟ್, 1970, ಪುಟ 54-55).

ಮುಂದುವರಿದು ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ ಮತ್ತು ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಅದರ ನಿಯೋಜನೆಯ ನಡುವಿನ ಆಂತರಿಕ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಕಾಂಟ್ ಒತ್ತಿ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ;

> ...ಎಲ್ಲಾ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲೂ ನಮ್ಮ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವನ್ನು ಸಾರ್ವಜನಿಕವಾಗಿ ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ... ಮನುಷ್ಯನ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯದ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಬಳಕೆ ಸದಾ ಮುಕ್ತವಾಗಿರಬೇಕು. ಅದೊಂದೇ ಮನುಷ್ಯನಿಗೆ ಅರಿವನ್ನು ತಂದುಕೊಡಬಲ್ಲದು (ಕಾಂಟ್, 1970, ಪುಟ 55).

ಇಂದು ನಾವು ಕಾಂಟ್ ಅವರನ್ನು ಗಂಭೀರವಾಗಿ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವುದಾದರೆ, ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವಲಯ ಹೇಗೆ ಕಂಡೀತು? ನಾನು ಈ ಕೆಳಗಿನ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತೇನೆ.

1. ವೈಚಾರಿಕ ಸೃಜನಶೀಲತೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಒತ್ತನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು (ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣ ತಜ್ಞರು) ಖಾಸಗಿ ಕಲಿಕೆಯ ನಿಟ್ಟಿನ ತಮ್ಮ ಪಾತ್ರವು ಕಡಿಮೆಯಿದ್ದು, ಸಾರ್ವಜನಿಕ ವಿಮರ್ಶೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಅದರ ಪಾತ್ರವು ಸಾಕಷ್ಟು ಅಧಿಕವೆಂಬುದಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸುತ್ತಾರೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪಾಂಡಿತ್ಯದ ಸಲಕರಣೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಅವರು ಅಷ್ಟಾಗಿ ಚಿಂತಿಸಲಿಕ್ಕಿಲ್ಲ. ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಲಿಖಿತ ಹೇಳಿಕೆ ಮತ್ತು ಪ್ರತಿಪಾದನೆಯೂ ಪಾಂಡಿತ್ಯಪೂರ್ವ ಉಲ್ಲೇಖದಿಂದ ಬೆಂಬಲಿತವಾಗಿರಬೇಕೆಂಬ ಗೃಹೀತ ಅವಶ್ಯಕತೆಯಿಂದಾಗಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಇಕ್ಕಟ್ಟಿಗೆ ಸಿಲುಕಿ, ಅವರಿಗೆ ಅಡಚಣೆಯಾದದ್ದನ್ನು ನಾನೇ ನೋಡಿದ್ದೇನೆ. ಈ ಕಲಿಕಾ ದಬ್ಬಾಳಿಕೆಯು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಸ್ವಂತ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳನ್ನು ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಸದಂತೆ ತಡೆಯುತ್ತದೆ; ನಿಜಕ್ಕೂ ಅದು ಪಾಂಡಿತ್ಯಪೂರ್ಣ ಎಂದು ಸ್ವೀಕೃತವಾದುದರ ಬೆಂಬಲದ ಅನುಪಸ್ಥಿತಿಯಲ್ಲಿ ಮಾತನಾಡಲು ಭಯಪಡುವಂತೆ ಮಾಡುತ್ತದೆ.
2. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಅಧ್ಯಯನದ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡಿದಾಗ ದೊರೆಯುವ ಕಲಿಕಾ ಫಲಿತಗಳು ಕೇವಲ ಮಾರ್ಗದರ್ಶಕವಾಗಬಲ್ಲವು. ಕಲಿಕಾ ಫಲಿತಗಳ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಚಾಲಿತಗೊಂಡ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನವು ಕಳಪೆ ಹಾಗೂ ಸೀಮಿತವಾಗಿದ್ದು, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿನಿಯ ರಚನಾತ್ಮಕ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವನ್ನು – ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕಾ ಫಲಿತಗಳನ್ನು ವಿಮರ್ಶೆಗೊಳಪಡಿಸುವ ಆಕೆಯ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವನ್ನು ಗೌರವಿಸದಂತಹದೂ ಆಗಿರುವ ಕಾರಣ, ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಲ್ಪಡುವುದಿಲ್ಲ.
3. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಇನ್ನು ಮುಂದೆ, 'ಕಲಿಕಾರ್ಥಿ'ಗಳೆಂದು ಕರೆಯಲ್ಪಡುವುದಿಲ್ಲ. ಅವರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೆಂದಷ್ಟೇ (ಅಥವಾ ಭಾಗಿಗಳು ಎಂದು) ಗುರುತಿಸಲ್ಪಡುತ್ತಾರೆ. ಶಿಕ್ಷಣ ಸಂಬಂಧಿತ ತಿಳಿವಳಿಕೆಯ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ಬೋಧಕರೊಂದಿಗೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಸಹ-ಸಂಶೋಧಕರು ಎಂದು ತಿಳಿಯಲಾಗುತ್ತದೆ. ಬೋಧಕರು ಕಲಿಕೆ, ಸಂಶೋಧನೆ ಮತ್ತು ಸೃಜನೆಯ ಸಹಭಾಜಿತ ಪರಿಪಾಠಕ್ಕೆ ತಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಸಹಭಾಗಿಗಳೆಂದು ಸ್ವಾಗತಿಸುವ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯು ಕಲಿಕಾರ್ಥಿ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯನ್ನು ಪದಚ್ಯುತಿಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ.
4. ರಚನಾತ್ಮಕ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯದ ಪ್ರಮುಖ ಅಂಶಗಳಲ್ಲಿ ತೀರ್ಮಾನದ ಪಾತ್ರವೂ ಒಂದು. ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ತೀರ್ಮಾನದ ಸ್ವರೂಪವನ್ನು ಆರಂಭದ ಹಂತದಲ್ಲೇ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಪರಿಚಯಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು, ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಗಳು ಮತ್ತು ಪುರಾವೆಗಳ ಕೊರತೆ ಅಥವಾ ಅಸಮರ್ಪಕತೆಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುವ ತೀರ್ಮಾನಗಳಿಂದ ವಿಚಾರಗಳ ಸೃಷ್ಟಿಯು ಚಾಲಿತಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ; ತೀರ್ಮಾನಗಳು ಬಹುತೇಕವಾಗಿ, ಯಾವಾಗಲೂ ತಾತ್ಕಾಲಿಕವಾಗಿರುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ತಪ್ಪಾಗಿರುತ್ತವೆ ಎಂಬುದನ್ನೂ ಅವರು ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ.[14] ಹೆಚ್ಚುವರಿಯಾಗಿ, ಪ್ರಮಾಣಕ ಪರಿಗಣನೆಗಳು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣ ಸಂಬಂಧಿತ

ತಿಳಿವಳಿಕೆಯ ನಿರ್ಣಯಗಳನ್ನು ಗಮನಿಸಿ, ತೀರ್ಮಾನಗಳು ಸ್ವತಃ ಹೆಚ್ಚುಕಡಿಮೆ ಮಾಹಿತಿಪೂರ್ಣವಾಗಬಹುದೆಂದು ಅವರು ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ. ಕೆಟ್ಟ ತೀರ್ಮಾನವನ್ನು ಗುರುತಿಸುವುದು ಹೇಗೆ ಮತ್ತು, ತಮ್ಮದೇ ತೀರ್ಮಾನವನ್ನು ಕೈಗೊಳ್ಳುವುದು ಹೇಗೆಂಬುದನ್ನು ಅವರು ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ.

ಈ ನಾಲ್ಕು ಲಕ್ಷಣಗಳಲ್ಲಿ ಬಹುಶಃ ಕೊನೆಯದು ತೀರ ಮುಖ್ಯ: ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ತೀರ್ಮಾನದ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆ. ಇದು ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಯ ಮೇಲೆ ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುವ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ಕೊಡುಗೆ ನೀಡುವುದಿಲ್ಲ. ಬದಲಾಗಿ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಮತ್ತು ಬೋಧಕರು ಇವರಿಬ್ಬರಲ್ಲಿ ಯಾರೂ ವಿಶೇಷೀಕರಿಸಲ್ಪಡದೆ ಮುಕ್ತ ಸಹಕರ್ಮಿಗಳಾಗಿ ಒಟ್ಟಿಗೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ಕೊಡುಗೆ ನೀಡುತ್ತದೆ.

ಸಂಪರ್ಕ:

ಜೆಫ್ರಿ ಹಿಂಚ್ಲಿಫ್, ಸಿಬ್ಬಂದಿ ಮತ್ತು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಕೇಂದ್ರ (Centre for Staff and Educational Development), ವೆಸ್ಟ್ ಅಂಗ್ಲಿಯಾ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯ, ನಾರ್ವಿಚ್ NR4 7TJ, ಯುನೈಟೆಡ್ ಕಿಂಗ್‌ಡಮ್ ಇ-ಮೇಲ್: g.hincliffe@uea.ac.uk

ಟಿಪ್ಪಣಿಗಳು

1. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, 1964ರಲ್ಲಿ ಡರೆಕ್ ಮೊರೆಲ್ ಎಂಬ ಓರ್ವ ನಾಗರಿಕ ಸೇವಕನು(ಸಿವಿಲ್ ಸರ್ವೆಂಟ್), ಎಡ್ವರ್ಡ್ ಬಾಯ್ಲ್ ಎಂಬ ಕನ್ಸರ್ವೇಟಿವ್ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಚಿವರ ಸಹಾಯದಿಂದ ಸ್ಕೂಲ್ಸ್ ಕೌನ್ಸಿಲ್ ಸ್ಥಾಪಿಸಿದ. ಶಿಕ್ಷಕರ ನೇತೃತ್ವದ ಈ ಕೌನ್ಸಿಲ್, ನೀತಿಯ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುವಂತೆ ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿತ್ತು. ಇದನ್ನು ಥ್ಯಾಚರ್ ಸರ್ಕಾರವು 1983ರಲ್ಲಿ ರದ್ದುಗೊಳಿಸಿತು (ನೋಡಿ: ಪ್ಲಾಸ್ಕೊವ್, 1985).
2. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ನೋಡಿ : ಜಾನ್‌ಸ್ಟನ್, 2007; ಮೊರಾನ್, 2009; ಗನ್‌ಝಲಝ್, 2011; ಮತ್ತು ಮಾರ್ಟಿನ್, 2011.
3. ಬಿಗ್ಸ್ ಮತ್ತು ಟ್ಯಾಂಗ್ ಅವರ ಪುಸ್ತಕ, ಈಗ ಅದರ ನಾಲ್ಕನೆಯ ಆವೃತ್ತಿಯಲ್ಲಿದೆ. ಯುನೈಟೆಡ್ ಕಿಂಗ್‌ಡಮ್‌ನ ಬಹುತೇಕ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣ ತಜ್ಞರಿಗಾಗಿ ಅಧ್ಯಾಪನಶಾಸ್ತ್ರದ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳಲ್ಲಿ ಇದು ಪ್ರಮುಖವಾದುದು.
4. ನಿರ್ದಿಷ್ಟ, ಮೌಲ್ಯಮಾಪನಮಾಡಬಹುದಾದ, ಸಾಧಿಸಬಹುದಾದ, ವಾಸ್ತವಿಕ, ಸಮಯಬದ್ಧ.
5. ಗ್ರಹಾಂ ಗಿಬ್ಸ್ ಅನೇಕ ವರ್ಷಗಳಿಂದ ಯು.ಕೆ. ವಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳ ಪ್ರಭಾವಿ ಸಲಹೆಗಾರರಾಗಿದ್ದಾರೆ. ಈಗ ಬಹುತೇಕ ಎಲ್ಲ ಯು.ಕೆ. ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳು, ಉಲ್ಲೇಖಿಸಿದ ಎರಡು ಕರಪತ್ರಗಳ ಪ್ರಕಾಶಕರಾದ ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣ ಅಕಾಡೆಮಿಯ ಚಂದಾದಾರರಾಗಿವೆ. ಈ ರೀತಿಯ ಪ್ರಕಟಣೆಗಳು ಯು.ಕೆ.ಯ ಅನೇಕ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳಲ್ಲಿ ಎಲ್ಲಾ ಹಂತದಲ್ಲಿ ವ್ಯಾಪಕವಾಗಿ ಓದಲ್ಪಡುತ್ತಿದ್ದು, ಎಲ್ಲ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಪರ್ಯಾಲೋಚಿಸಲ್ಪಡುತ್ತಿವೆ.
6. ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಯ ಉದಯವನ್ನು ಗೆರ್ಟ್ ಬಿಯೆಸ್ತಾ 'ಕಲಿಕೀಕರಣ' (learninfication) ಪದದ ಬಳಕೆಯ ಮೂಲಕ ವ್ಯಾಪಕವಾಗಿ ಚರ್ಚಿಸಿದ್ದಾರೆ. ನೋಡಿ: ಬಿಯೆಸ್ತಾ, 2015, ಪುಟ 76 ಮತ್ತು ಬಿಯೆಸ್ತಾ, 2010, ಪುಟ 18-19. ಈ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯಿಂದ ನಾನು ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಯೋಜನ ಪಡೆದಿದ್ದೇನೆ. ಆದರೂ ಬಿಯೆಸ್ತಾ ತನ್ನ 2010ರ ಪ್ರಕಟಣೆಯಲ್ಲಿ ಕಲಿಕೀಕರಣದ ಉದಯವು 'ವಿಮೋಚನಾ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳನ್ನೂ ಒಳಗೊಂಡಿರಬಹುದು... ಅದು ವ್ಯಕ್ತಿಗಳಿಗೆ ತಮ್ಮ ಸ್ವಂತ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕಾರ್ಯಸೂಚಿಯ ಮೇಲೆ ಹಿಡಿತ ಸಾಧಿಸಲು ಅಧಿಕಾರ ನೀಡುತ್ತದೆ ಎಂಬ ಮಟ್ಟಿಗೆ' ಎಂದು ಹೇಳುವಾಗ ಈ ಸಾಧ್ಯತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ನನಗೆ

ಸ್ಪಷ್ಟ ಅನುಮಾನವಿದೆ. ಈ ಲೇಖನದ ಅಂತಿಮ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ನಾನು ಈ ವಿಷಯವನ್ನು ಮತ್ತೊಮ್ಮೆ ಚರ್ಚಿಸುತ್ತೇನೆ.

7. 'ಎರಡು ಜಗತ್ತುಗಳು' ಪ್ರಮೇಯವನ್ನು ಹಡ್ಸನ್ (1994, ಪುಟಗಳು 33-34) ಮತ್ತು ಎಲಿಸನ್ (1990, ಅಧ್ಯಾಯ 1 ಮತ್ತು 3) ಚರ್ಚಿಸಿದ್ದಾರೆ.
8. ಎಲಿಸನ್‌ನಿಂದ ಚರ್ಚಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿದೆ,: 1990, ಪುಟ 43.
9. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, Critique of Pure Reasonನ Second Analogyಯಲ್ಲಿ ಸ್ಥೂಲವಾಗಿ ವಿವರಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಕಾರ್ಯ-ಕಾರಣತ್ವ.

10. 'Anomalous monism' ಅನ್ನು ವಿವರಿಸುವಾಗ ಡೇವಿಡ್ಸನ್ ಬಳಸಿದ ವಿಧಾನವನ್ನು ಹಡ್ಸನ್ ಬಳಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. (ನೋಡಿ : ಡೇವಿಡ್ಸನ್, 1980)
11. ಹೀಗಿದ್ದರೂ, ಅವರ ಪುಸ್ತಕದಿಂದ ನಾನು ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಯೋಜನ ಪಡೆದಿದ್ದೇನೆ ಎಂದು ನಾನು ಸ್ಪಷ್ಟಪಡಿಸಬೇಕು.
12. ಸ್ಟೀಫನ್ ಗ್ರೀನ್ ಬ್ಲಾಟ್ ಅವರ **ದಿ ಸ್ವರ್ವ್** ಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿ ಪೊಗಿಯೊ ಬ್ರಾಸಿಯೋಲಿನಿಯು ಲುಕ್ರೆಟಿಡಿಯಸ್ ಅವರ **De Rerum Naturae** ಕೃತಿಯ ಹಸ್ತಪ್ರತಿಯನ್ನು 1417ರಲ್ಲಿ ಶೋಧಿಸಿದ ಆಕರ್ಷಕ ನಿರೂಪಣೆ ಇದೆ. ಆದರೂ ಗ್ರೀನ್ ಬ್ಲಾಟ್ ಈ ಪುನರುಜ್ಜೀವನ ವಿದ್ವಾಂಸನ ಅವಿಶ್ರಾಂತ ದುಡಿಮೆ ಮತ್ತು ವೀರತ್ವವನ್ನು ನಮ್ಮ ಗಮನಕ್ಕೆ ತರುವುದರ ಜೊತೆ ಅವರ ಸೃಜನಶೀಲ ಮಿತಿಗಳನ್ನು ಸಹ ತೋರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಈ ಮಿತಿಗಳು ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಅಂತರ್ಗತವಾಗಿರುವಂತಹವು.
13. 'ಸ್ವಯಂ' ಅನ್ನು ಶಿಸ್ತಿಗೊಳಪಡಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ, ಈ ಪದದ ಬಳಕೆಗಾಗಿ ನೋಡಿ: ಫುಕೋ, 1980.
14. ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ತೀರ್ಪು ಇನ್ನೊಂದು ಪ್ರಬಂಧವನ್ನೇ ಅಪೇಕ್ಷಿಸುತ್ತದೆ ಎಂಬ ಅರಿವು ನನಗಿದೆ.

ಉಲ್ಲೇಖಗಳು:

Allison, H. E. (1990) *Kant's Theory of Freedom* (Cambridge, Cambridge University Press).

Bennett, J. (1984) Commentary: Kant's Theory of Freedom, in: A.W. Wood (ed.), *Self and Nature in Kant's Philosophy* (Ithaca, NY, Cornell University Press), pp. 102–112.

Biesta, G. (2015) What is Education for? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism, *European Journal of Education*, Vol. 50, No. 1, pp. 75–87.

Biesta, G. (2010) *Good Education in an Age of Measurement* (Boulder, CO, Paradigm Publishers).

Biggs, J. and Tang, C. (2011) *Teaching for Quality Learning at University* (Maidenhead, Open University Press).

Davidson, D. (1980) Mental Events, in: D. Davidson. *Essays on Actions and Events* (Oxford, Oxford University Press).

Foucault, M. (1980) The Eye of Power, in: C. Jordan (ed.) *Power/Knowledge* (New York, Pantheon Books), pp. 146–165.

Gibbs, G. (2010) *Dimensions of Quality* (York, Higher Education Academy).

Gibbs, G. (2012) *Implications of 'Dimensions of Quality' in a Market Environment* (York, Higher Education Academy).

Gonza´lez, A. M. (2011) 'Kant's Philosophy of Education: Between Relational and Systemic Approaches, *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 45, No. 3, pp. 433–454.

Greenblatt, S. (2011) *The Swerve* (London, The Bodley Head).
Hand, M. (2006) Against Autonomy as an Educational Aim, *Oxford Review of Education*, Vol. 32, No. 4, pp. 535–550.
Hudson, H. (1994) *Kant's Incompatibilism* (Ithaca, NY, Cornell University Press).
Johnston, J.S. (2007) Moral Law and Moral Education: Defending Kantian Autonomy, *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 41, No. 2, pp. 233–245.
Kant, I. (1933) *Critique of Pure Reason*, trans. N. Kemp-Smith (London, Macmillan).
Kant, I. (1970) *Kant's Political Writings*, trans. H. Reiss (Cambridge, Cambridge University Press), pp. 54–60.
Martin, C. (2011) Education without Moral Worth? Kantian Moral Theory and the Obligation to Educate Others, *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 45, No. 3, pp. 275–492.
Moran, K.A. (2009) Can Kant Have an Account of Moral Education? *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 43, No. 4, pp. 471–484.
Peters, R.S. (1966) *Ethics and Education* (London, George Allen and Unwin).
Plaskow, M. (1985) *The Life and Death of the Schools Council* (London, Taylor and Francis).
Wood, Allen W. (ed.) (1984) *Self and Nature in Kant's Philosophy* (Ithaca, NY, Cornell University Press).