ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣ

ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಯು ತತ್ವಶಾಸ್ತ್ರದ ದೊಡ್ಡ ಮತ್ತು ಪ್ರಮುಖವಾದ ಶಾಖೆ. ಅದು ಜ್ಞಾನ ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ಕುರಿತ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ವಿವೇಚಿಸುತ್ತದೆ. ಒಂದು ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತ ಚರ್ಚೆಗೆ ಅನೇಕಾನೇಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು, ಉಪಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು ಮತ್ತು ವಿವಾದಾಂಶಗಳು ಇರುತ್ತವೆ. ಆದರೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ತಾವು ಬೋಧಿಸುವ ವಿಷಯ, ಸಂಶೋಧಕರು ಅವರಿಗೆ ಶಿಫಾರಸ್ಸು ಮಾಡಿದ ವಿಧಾನಗಳು ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನ ಹಾಗೂ ಅಧಿಕಾರದ ನಡುವಣ ಸಂಪರ್ಕವನ್ನು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡಲು ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಯ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ಸ್ವಲ್ಪಮಟ್ಟಿಗೆ ತಿಳಿಯಬೇಕಾದದ್ದು ಅವಶ್ಯಕ. ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಕುತೂಹಲ ಮೂಡಿಸುವ ಕೆಲವು ಮಾದರಿ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು ಹೀಗಿವೆ: ನಾವು ಬೋಧಿಸುವ ವಿಷಯ ಸತ್ಯವಾಗಿರಬೇಕೆಂದು ನಾವು ಪಟ್ಟು ಹಿಡಿಯಬೇಕೆ, ಹಾಗಿದ್ದರೆ ನಮ್ಮ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ "ಸತ್ಯ" ಎಂದರೇನು? (ಆಫ್ರಿಕ ಕೇಂದ್ರಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಕುರಿತ ಇತ್ತೀಚಿನ ಚರ್ಚೆಗಳಲ್ಲಿ ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಯು ನಾಟಕೀಯವಾಗಿ ತಲೆಯೆತ್ತಿದೆ.) ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾದ ಬೋಧನಾ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನದ ಕ್ರಮಗಳು ಮತ್ತು ಫಲಿತಾಂಶಗಳನ್ನು ಕುರಿತ ವಿವಿಧ (ಮತ್ತು ಸರಿಸಾಟಿಯಾದ) ಪ್ರತಿಪಾದನೆಗಳು ಎಷ್ಟು ಪ್ರಬಲವಾಗಿವೆ, ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಚಿಕ್ಕ ಕಲಿಕಾ ಗುಂಪುಗಳು? ಜ್ಞಾನದ ಕೆಲವು ಸಂಚಯಗಳನ್ನು ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಗುಂಪಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಪ್ರಸ್ತುತಗೊಳಿಸಿದ ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಅಧಿಕಾರವು ಕೆಲವೇ ಪಕ್ಷಪಾತಿಗಳಲ್ಲಿ ಉಳಿದಿದೆ ಎಂದು ತೋರಿಸಬಹುದಾದರೆ, ಈಗ ನಾವು ಈ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಎಲ್ಲ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೂ ಎಟುಕುವಂತೆ ಮಾಡಬೇಕಲ್ಲವೆ? ಅಂತಹ ಒಂದು ಮುನ್ನಡೆಗೆ ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ವಾದವನ್ನು ಮಂಡಿಸಬಹುದೆ? **ರಾಚನಿಕವಾದ** ಎಂದು ಕರೆಯಲಾಗುವ ಒಂದು ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಕುರಿತ ಪ್ರಸ್ತುತ ಚರ್ಚೆಯನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಶಿಕ್ಷಕರು ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಯನ್ನು ಕುರಿತೂ ಕೆಲಮಟ್ಟಿಗೆ ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳಬೇಕಾದ ಅವಶ್ಯಕತೆಯಿದೆ.

ಮಿಗಿಲಾಗಿ, ಎಲ್ಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರು, ಶಿಕ್ಷಕರಾದ ಕಾರಣದಿಂದ, 'ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಎಂದರೇನು ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆಯಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತರಾಗಿದ್ದಾರೆ. ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಂಡಿದ್ದಾನೆ ಎಂಬ ಮಾನ್ಯತೆಯನ್ನು ನಾವು ಯಾವಾಗ ಕೊಡಬಹುದು, ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಅವನು ಅಥವಾ ಅವಳು ಸರಿಯಾದ ಉತ್ತರವನ್ನು ಕೊಟ್ಟಾಗಲೇ? (ಒಂದು ಪಕ್ಷ ಅವನು ಅಥವಾ ಅವಳು ಬೇರೆಯವರು ಪಿಸುಗುಟ್ಟಿದ ಉತ್ತರವನ್ನು ಕೇಳಿಸಿಕೊಂಡು, ಉತ್ತರವು ಏಕೆ ಸರಿ ಎಂಬ ಕಿಂಚಿತ್ತು ಕಲ್ಪನೆಯೂ ಇಲ್ಲದೆ ಅಥವಾ ಅದು ಸರಿಯಾಗಿದೆಯೇ ಎಂದು ತಿಳಿಯದೆ "ಸರಿಯಾದ" ಉತ್ತರವನ್ನು ಕೊಟ್ಟಿದ್ದರೆ, ಅಥವಾ ಒಂದು ಪಕ್ಷ ಒಂದು ಗಣಿತದ ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ಬಿಡಿಸಿದ ಮೇಲೆ ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ತಾನೇನು ಮಾಡಿದ್ದೇನೆ ಎಂದು ವಿವರಿಸುತ್ತಾನೆ/ಳೆ, ಆದರೆ ತನ್ನ ವಿವರಣೆಯಲ್ಲಿ ಬೇರೆಯವರೊಡನೆ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳದ ಒಂದು ಕಾರಣವನ್ನುಸೇರಿಸುತ್ತಾನೆ/ಳೆ.)

ಅನೇಕ ಶತಮಾನಗಳ ಕಾಲದಿಂದ ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಧಾನವಾಗಿರುವ ಒಂದು ನೋಟದೊಡನೆ ಈ ಅಧ್ಯಾಯವನ್ನು ನಾವು ಪ್ರಾರಂಭಿಸೋಣ. ಸಾಕ್ರೆಟೀಸ್ ಮತ್ತು ಪ್ಲೇಟೊ ಅವರ ಶೋಧನೆಗಳಲ್ಲಿ ಅದರ ಬೇರುಗಳನ್ನು ಅರಸೋಣ. ಆನಂತರ ಅದು ಕೆಲವು

ಅರ್ಥಪೂರ್ಣವಾದ ರೀತಿಗಳಲ್ಲಿ ವಿಕಾಸಹೊಂದಿರುವುದನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸೋಣ. ಹೀಗೆ ಮಾಡುವಾಗ ನಾವು ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಗಮನದಲ್ಲಿ ಇಟ್ಟುಕೊಳ್ಳಬೇಕಾದ ಸಂಗತಿ ಏನೆಂದರೆ ಮೂಲಭೂತ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಪ್ರಾಚೀನವಾದ ಬೇರುಗಳು ಇವೆಯಾದರೂ, ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಯ ಮೇರು ಯುಗವು ಪ್ರಾರಂಭವಾದದ್ದು ಡೆಕಾರ್ಟ್ ನಿಂದ. ಅವನ ಕಾಲದಿಂದ ಇಲ್ಲಿಯವರೆಗೂ ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಯು ಸಾರ್ವಕಾಲಿಕ "ಪ್ರಜ್ಞೆ"ಯ ಭಾವನೆಯಿಂದ ಪ್ರಭಾವಕ್ಕೊಳಗಾಗಿದೆ. ಅದು ವಿವಿಧ ರೀತಿಯ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಸ್ಮರಿಸುತ್ತದೆ, ಸ್ವೀಕರಿಸುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಸೃಷ್ಟಿಸುತ್ತದೆ. ಬಹುಪಾಲು ಸಮಕಾಲೀನ ಚರ್ಚೆಯು ಜ್ಞಾತೃ ಮತ್ತು ಜ್ಞೇಯವನ್ನು ಪ್ರತ್ಯೇಕಿಸಿರುವುದರ ಬಗೆಗೆ ಮತ್ತು ಡೆಕಾರ್ಟ್ ನ ಕಾಲದಿಂದ ಜ್ಞಾತೃವಿನ ಸ್ವರೂಪವನ್ನು ವರ್ಣಿಸಿರುವ ರೀತಿಯ ಬಗೆಗಿನ ಆಕ್ಷೇಪಣೆಗಳನ್ನು ಕೇಂದ್ರವಾಗಿಟ್ಟುಕೊಂಡಿದೆ. ನಿಕಟ ಸಂಬಂಧವಿರುವ ಇನ್ನೊಂದು ಆಕ್ಷೇಪಣೆಯು - ಯಥಾರ್ಥವಾದಿ ತತ್ವಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು (naturalistic philosophers) ಮತ್ತು ನವ್ಯೋತ್ತರ ಪಂಥದವರು (postmodernists) ಇಬ್ಬರೂ ಎತ್ತಿದ್ದು – ಜ್ಞಾನದ ಸಿದ್ಧಾಂತದಲ್ಲಿ ತತ್ವಶಾಸ್ತ್ರದ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಕುರಿತದ್ದಾಗಿದೆ. ಡೆಕಾರ್ಟ್ ನಿಂದ ಹೂಸರ್ಲ್ ವರೆಗೆ, ಅನೇಕ ತತ್ವಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಯದು ವಿಶೇಷವಾದ, ಪ್ರಯೋಗವನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸದ ಕ್ಷೇತ್ರವಾಗಿದ್ದು ಅದರ ಸೃಷ್ಟಿ ಮತ್ತು ಪೋಷಣೆಯನ್ನು ತತ್ವಶಾಸ್ತ್ರವು ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತದೆ ಎಂದು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುತ್ತಾರೆ. ಇತರರು, ನಾವು ಮುಂದೆ ನೋಡುವಂತೆ, ಈ ಪ್ರತಿಪಾದನೆಯು ಉತ್ತಮ ಪಕ್ಷದಲ್ಲಿ ಅಸಮರ್ಥನೀಯ (untenable) ಮತ್ತು ಅಧಮಪಕ್ಷದಲ್ಲಿ ವಿನಾಶಕರ (pernicious) ಎಂದು ಭಾವಿಸುತ್ತಾರೆ. ಮೂಲಭೂತ ಹಿನ್ನೆಲೆಯ ಚರ್ಚೆಯ ಆನಂತರ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಯ ಪ್ರಸ್ತುತತೆಯನ್ನು ಕುರಿತು ನಾವು ಪರಿಗಣಿಸುತ್ತೇವೆ. ರಾಚನಿಕವಾದದ ವಿಮರ್ಶೆ ಹಾಗೂ ಸಮಕಾಲೀನ ಶಿಕ್ಷಣ ಶಾಸ್ತ್ರ ಮತ್ತು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಮೇಲೆ ಅದರ ಪ್ರಭಾವವನ್ನು ಕುರಿತ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯೊಂದಿಗೆ ಈ ಅಧ್ಯಾಯವನ್ನು ಮುಕ್ತಾಯ ಮಾಡುತ್ತೇವೆ.

ಸಮರ್ಥನೆಗೊಳಪಡುವ ನಿಜ ನಂಬಿಕೆ (Justified True Belief)

ಸಾಕ್ರಟೀಸನು ಜ್ಞಾನವೆಂದರೆ ಗ್ರಹಿಕೆ ಎಂಬ ಸಾಧ್ಯತೆಯನ್ನು ಅನ್ವೇಷಿಸುವ ಮೂಲಕ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಕುರಿತ ಸಂವಾದವನ್ನು ತನ್ನ ಮೇಧಾವಿ ಶಿಷ್ಯ ಥಿಯೆಟೆಟಸ್ ನೊಡನೆ ಪ್ರಾರಂಭಿಸುತ್ತಾನೆ (ಆ ಹೆಸರಿನಲ್ಲಿರುವ ಸಂವಾದದಲ್ಲಿ)[1]. ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಗ್ರಹಿಕೆ ಎಂದು ವ್ಯಾಖ್ಯೆ ಮಾಡುವ ಪ್ರಲೋಭನೆ ಪ್ರಬಲವಾದದ್ದು. ಏಕೆಂದರೆ ನಾವು ಅನೇಕವೇಳೆ ಗ್ರಹಿಕೆಯ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುತ್ತೇವೆ. ಅನೇಕ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಲ್ಲಿ, "ನಾನು ಅದನ್ನು ನೋಡುತ್ತೇನೆ", "ನಾನು ಅದನ್ನು ಕೇಳುತ್ತೇನೆ" ಅಥವಾ "ನಾನು ಅದನ್ನು ಪರಿಭಾವಿಸುತ್ತೇನೆ" ಎಂದು ಹೇಳುವುದು "ನಾನು ಅದನ್ನು ಬಲ್ಲೆ" ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ಸಮನಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ನಾವು ಗ್ರಹಿಸದೆ ಇದ್ದ ಸಂಗತಿಗಳನ್ನು ಕೂಡ ಬಲ್ಲೆವು ಎಂದು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುತ್ತೇವೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಸಾಕ್ರೆಟೀಸ್ ಮತ್ತು ಥಿಯೆಟೆಟಸ್ ಗಮನಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಕೆಳಕಂಡ ಸಂಗತಿಗಳನ್ನೆಲ್ಲ ನಾವು ಬಲ್ಲೆವು ಎಂದು ಹೇಳಬಹುದು, ಆದರೆ ಅವುಗಳನ್ನು ಗ್ರಹಿಸುತ್ತೇವೆ ಎಂದು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸಲಾರೆವು: ಒಂದು ವಸ್ತು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಕೆಂಪಗಾಗಿದ್ದರೆ, ಅದು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ನೀಲಿಯಾಗಿರಲಾರದು; (ಸತ್ಯ ಸಂಗತಿಯನ್ನು ಕುರಿತ) ಒಂದು ಹೇಳಿಕೆಯು ಏಕಕಾಲದಲ್ಲಿ ಸುಳ್ಳು ಮತ್ತು ಸತ್ಯವಾಗಿರಲಾರದು. 'ಪಿ' ಎನ್ನುವುದು ಸತ್ಯವಾಗಿದ್ದರೆ ಮತ್ತು "ಕ್ಯೂ' ಸತ್ಯವಾಗಿದ್ದರೆ 'ಪ' ಮತ್ತು 'ಕ್ಯೂ' ಸತ್ಯವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಇಂದ್ರಿಯಗಳ ಅಗತ್ಯ

ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳುವಿಕೆಯಿಲ್ಲದೆ ಮನಸ್ಸು ಅರಿತ ಸತ್ಯಗಳಿವೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಗಮನಿಸಿದ ಸಾಕ್ರೆಟೀಸ್ ಮತ್ತು ಥಿಯೆಟೆಟಸ್ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಗ್ರಹಿಕೆಯೊಡನೆ ಸಮಾನವೆಂದು ಹೋಲಿಸಲಾಗದು ಎಂಬ ನಿರ್ಣಯಕ್ಕೆ ಬರುತ್ತಾರೆ. (ಸಾಕ್ರೆಟೀಸನ ನಿರ್ಣಯ ಮುಂದೆ ಬಂದ ಕೆಲವು ತತ್ವಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು, ಅವಲೋಕನದ ಹೇಳಿಕೆಗಳು – ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನಾಧರಿಸಿದ ಹೇಳಿಕೆಗಳು – ಜ್ಞಾನದ ಮೂಲಭೂತ ಅಡಿಗಲ್ಲುಗಳು ಎಂದು ವಾದಮಾಡುವುದನ್ನು ತಡೆಯಲಿಲ್ಲ.)

ಮುಂದೆ ಸಾಕ್ರೆಟೀಸನು ಜ್ಞಾನವೆಂದರೆ ಅಭಿಪ್ರಾಯ ಎಂಬ ಸಾಧ್ಯತೆಯನ್ನು ಕುರಿತು ಪರಿಶೋಧಿಸುತ್ತಾನೆ. ಆದರೆ ಎಸ್ ಎಂಬ ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಅಭಿಪ್ರಾಯ ಅಥವಾ ನಂಬಿಕೆಯು ಅಸತ್ಯವಾಗಿದ್ದರೆ ಅವನಿಗೆ ಜ್ಞಾನದ ಶ್ರೇಯವನ್ನು ಖಂಡಿತ ಕೊಡಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ ಎಂದು ಸಾಕ್ರೆಟೀಸ್ ಹೇಳುತ್ತಾನೆ. “3+2=61 ಎಂದು ನಾನು ನಂಬುತ್ತೇನೆ” ಎಂದು ಎಸ್ ಹೇಳಿದರೆ 3+2=6 ಎಂದು ಎಸ್ ಗೆ ಗೊತ್ತಿದೆ ಎಂದು ನಾವು ಹೇಳಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಆದ್ದರಿಂದ ಅಸತ್ಯವಾದ ಅಭಿಪ್ರಾಯ ಅಥವಾ ನಂಬಿಕೆಯನ್ನು ತಳ್ಳಿಹಾಕಲಾಯಿತು. (ಮತ್ತೆ, ಕೆಲವು ಸಮಕಾಲೀನ ತತ್ವಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು ಇದರ ಬಗೆಗೆ ಖಚಿತವಾದ ಅಭಿಪ್ರಾಯವನ್ನು ಹೊಂದಿಲ್ಲ ಎಂದು ನಾವು ನೋಡುತ್ತೇವೆ. ತಥಾಕಥಿತ ಜ್ಞಾನದ ಒಂದು ಅಂಶದಿಂದ ಎಸ್ ಏನು ಮಾಡುತ್ತಾನೆ ಎನ್ನುವುದರ ಮೇಲೆ ಅದು ಅವಲಂಬಿಸಿದೆ ಎಂದು ಕೆಲವರು ವಾದ ಹೂಡುತ್ತಾರೆ.) ಆದರೆ ಸತ್ಯವಾದ ಅಭಿಪ್ರಾಯ ಕೂಡ ಸಾಕ್ರೆಟೀಸನಿಗೆ ತೃಪ್ತಿಯನ್ನು ನೀಡುವುದಿಲ್ಲ. ಜಗತ್ತು ಗುಂಡಗಿದೆ ಎಂದು ಎಸ್ ಸರಿಯಾಗಿಯೇ ನಂಬಿರಬಹುದು. ಆದರೆ ಈ ನಂಬಿಕೆಯನ್ನು ಮನಗಾಣಿಸುವ ಕಾರಣವನ್ನು ಕೊಡಲು ಅವನು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಅಸಮರ್ಥನಾಗಿರಬಹುದು. ಅಥವಾ ಶಿಕ್ಷಕರು ಪದೇ ಪದೇ ನೋಡುವ ಒಂದು ಉದಾಹರಣೆಯನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಿ : ಒಂದು ಗಣಿತದ ಸಮಸ್ಯೆಗೆ ಎಸ್ ಸರಿಯಾದ ಉತ್ತರವನ್ನು ಪಡೆಯುತ್ತಾನೆ, ಆದರೆ ಅದನ್ನು ಹೇಗೆ ಮಾಡಿದ ಎಂದು ಅವನು ವಿವರಿಸಲಾರ ಅಥವಾ ತೋರಿಸಲಾರ. ಅಂತಹ ಪ್ರಸಂಗಗಳಲ್ಲಿ ಬಹುಪಾಲು ಶಿಕ್ಷಕರು ಮಾನ್ಯತೆಯನ್ನು ಕೊಡಲು ನಿರಾಕರಿಸುತ್ತಾರೆ. “ನೀನು ಲೆಕ್ಕಮಾಡಿದ ವಿಧಾನವನ್ನು ತೋರಿಸಬೇಕು!” ಎನ್ನುವುದು ಎಲ್ಲ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಗಣಿತದ ಶಿಕ್ಷಕರಿಂದ ಕೇಳಿದ್ದ ಆಜ್ಞೆ. ಸಾಕ್ರೆಟೀಸನ ಹಾಗೆ ನಾವೂ ಕೂಡ, ಜನರು ತಮ್ಮ ಜ್ಞಾನ ಪ್ರತಿಪಾದನೆಗೆ ಸಮರ್ಥನೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿರಬೇಕು ಎಂದು ನಂಬುತ್ತೇವೆ. ಸಾಕ್ರೆಟೀಸ್ ತನ್ನ ಸಂವಾದದಲ್ಲಿ ಪ್ಲೇಟೋವಿನ ನಿಶ್ಚಿತತೆಯ ಶೋಧನೆಯನ್ನು ಪ್ರತಿನಿಧಿಸುತ್ತಾನೋ ಅಥವಾ ಬರ್ನ್ ಸ್ಟೇನ್ ಮತ್ತು ಡ್ಯೂಯಿ ಮೆಚ್ಚಿ ಕೊಂಡಾಡಿದ ಎರಡನೆಯ ಪ್ಲೇಟೋವನ್ನು ಪ್ರತಿನಿಧಿಸುತ್ತಾನೋ ಎನ್ನುವುದು ಒಂದು ಕುತೂಹಲಕಾರಿ ಪ್ರಶ್ನೆ. ಆನಂತರ ಬಂದ ತತ್ವಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು ನಿಶ್ಚಿತತೆಯ ಶೋಧನೆಯನ್ನು ಖಂಡಿತವಾಗಿಯೂ ಕೈಗೆತ್ತಿಕೊಂಡರು. ಸಮರ್ಥಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಸತ್ಯವಾದ ನಂಬಿಕೆಯೇ ಜ್ಞಾನ ಎಂಬ ಸುಭದ್ರ ಅಭಿಪ್ರಾಯವನ್ನು ವಿಸ್ತರಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದರು. ಆದರೆ ಸಾಕ್ರೆಟೀಸನು ಈ ಶೋಧನೆಯು ದುರವಸ್ಥೆಯ ವೈಫಲ್ಯಕ್ಕೆ ಪಕ್ಕಾಗುತ್ತದೆ ಎಂದು ನಮಗೆ ಎಚ್ಚರಿಕೆ ಕೊಡುತ್ತಿರುವಂತೆ ಕಾಣುತ್ತದೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಈ ಚಿತ್ತಾಕರ್ಷಕ ಯೋಜನೆಯನ್ನು ಕುರಿತು ನೀವು ಒಂದಿಷ್ಟು ಕೇಳಬೇಕು. ಶತಮಾನಗಳ ಕಾಲದಿಂದ ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಗೆ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನ ನೀಡಿದ ಅಭಿಪ್ರಾಯವನ್ನು ಸಂಕ್ಷೇಪವಾಗಿ ಹೇಳುತ್ತಾ, ನಾವು ಹೀಗೆ ಬರೆಯಬಹುದು; ಎಸ್, ಪಿಯನ್ನು ಬಲ್ಲ ಎಂದು ಹೇಳಬಹುದು, ಹೀಗಿದ್ದರೆ ಮಾತ್ರ

1. ಎಸ್, ಪಿ ಅನ್ನು ನಂಬುತ್ತಾನೆ.
2. ಪಿ ಹೇಳುವುದು ಸತ್ಯ.

3. ಪಿ ಅನ್ನು ಎಸ್ ನಂಬುವುದು ಸಮರ್ಥನೀಯ (ಅದಕ್ಕೆ ಸಕಾರಣಗಳಿವೆ.)

ಈ ಮಾನದಂಡಗಳು ಕೂಡ ಸಾಕ್ರೆಟೀಸನನ್ನು ತೃಪ್ತಿಪಡಿಸಲಿಲ್ಲ. ಏಕೆಂದರೆ ಒಳ್ಳೆಯ ಕಾರಣಗಳು ಇರಬೇಕೆಂದರೆ ಅಥವಾ ಸಾಕಷ್ಟು ವಿವರಣೆ ಇರಬೇಕೆಂದರೆ ಜ್ಞಾನವು ಒಳಗೊಳ್ಳಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ – ಅವನು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನ ನಿರೂಪಣೆ ಮಾಡಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಿದ್ದುದು ಇದನ್ನು ಕುರಿತೇ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಕುರಿತ ಲಕ್ಷಣ ನಿರೂಪಣೆಯನ್ನು ಅದಕ್ಕೆ ಅನೇಕ ರೂಪಾಂತರಗಳಿವೆ ಎನ್ನುವುದರ ಜೊತೆಗೆ ವ್ಯಾಪಕವಾಗಿ ಅಂಗೀಕರಿಸಲಾಗಿದೆ. "ತಿಳಿವು" ಎಂದರೆ ಏನು ಎನ್ನುವುದಕ್ಕೆ ಇದು ಅತ್ಯಂತ ಹತ್ತಿರದ ಹೇಳಿಕೆಯಾಗಿದೆ. ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಯನ್ನು ಕುರಿತು ನೀವು ಹೆಚ್ಚು ಹೆಚ್ಚು ಓದಿದಂತೆ ತತ್ವಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು ಸಾಕ್ರೆಟೀಸನ ಎಲ್ಲ ಮೂರು ಮಾನದಂಡಗಳನ್ನು ಕುರಿತು, ಅದರಲ್ಲೂ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಕೊನೆಯದನ್ನು ಕುರಿತು, ವ್ಯಾಪಕವಾಗಿ ವಾದ ಹೂಡಿದ್ದಾರೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಕಲಿಯುತ್ತೀರಿ.

ಅಡಿಪಾಯವಾದ (*Foundationalism)*

ಇಲ್ಲಿಯವರೆಗೆ ನಾವು ಎಸ್ ಎಂಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯು ಪಿ ಎಂಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯನ್ನು ಕುರಿತು ಒಂದಿಷ್ಟು ತಿಳಿದುಕೊಂಡ ಎಂದರೆ ಏನು ಅರ್ಥ ಎಂದು ಕೇಳಿದ್ದೇವೆ. ಆದರೆ ತತ್ವಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಜ್ಞಾತೃಗಳ (knowers) ಬಗೆಗೆ ಅಷ್ಟೊಂದು ಆಸಕ್ತರಾಗಿಲ್ಲ. ಏಕೆಂದರೆ ಅವರು ಜ್ಞಾನ ಪ್ರತಿಪಾದನೆಯ ಸ್ಥಾನದಲ್ಲಿದ್ದಾರೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ನಾವು ಕೇಳಬೇಕಾದದ್ದು ಎಂದರೆ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಕುರಿತ ಪ್ರತಿಪಾದನೆಯ ಯಾವ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯಲ್ಲಿ ಪಿ ಗೆ ಜ್ಞಾನದ ಸ್ಥಾನಮಾನವನ್ನು ದಯಪಾಲಿಸಬೇಕು. ಪಿ ಯು ಜ್ಞಾನದ ತುಣುಕು ಎಂದು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುವಲ್ಲಿ ಮುಂದಿಡಲಾದ ಕಾರಣಗಳ ಮೇಲೆ ಬಹಳಷ್ಟು ಸಂವಾದವು ಕೇಂದ್ರೀಕೃತವಾಗಿದೆ. ಏನನ್ನಾದರೂ ನಂಬಬೇಕಾದರೆ ಉತ್ತಮ ವಿವರಣೆ ಅಥವಾ ಉತ್ತಮ ಕಾರಣಗಳು ಇರಬೇಕು ಎನ್ನುವುದರ ಅರ್ಥವೇನು? ಸಾಕ್ರೆಟೀಸನು ಕಂಡುಕೊಂಡಿದ್ದೇನೆಂದರೆ, ನಾವು ಪಿ ಅನ್ನು ನಂಬುವುದಕ್ಕೆ ಕಾರಣಗಳನ್ನು ಮುಂದಿಟ್ಟಾಗ, ನಾವು ಪರಿಣಾಮ ಬೀರಬಹುದಾದ ಇತರ - ಕ್ಯೂ, ಆರ್ ಮತ್ತು ಎಸ್ ಗಳನ್ನು ತಿಳಿದಿದ್ದೇವೆ ಎಂದು ಪ್ರಸ್ತಾಪಗಳನ್ನು ಮಂಡಿಸುತ್ತೇವೆ. ಈ ಪ್ರತಿಪಾದನೆಗಳನ್ನು ಸಮರ್ಥಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಮತ್ತಷ್ಟು ಕಾರಣಗಳನ್ನು ಮುಂದಿಡಬೇಕು. ಎಲ್ಲಿಯವರೆಗೆ ಎಂದರೆ, ಕೊನೆಯಲ್ಲಿ ಒಂದು ಪ್ರಸ್ತಾಪವಷ್ಟೇ ಉಳಿಯುತ್ತದೆ, ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಟಿ, ಅದಕ್ಕೆ ಮತ್ತಷ್ಟು ಕಾರಣವನ್ನು ಕೊಡಲು ನಮಗೆ ಆಗುವುದಿಲ್ಲ. ಹೀಗೆ ತಿಳಿವನ್ನು ಕುರಿತ ನಮ್ಮ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನ ನಿರೂಪಣೆಯು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ನಮ್ಮ ಪ್ರಾರಂಭದ ಶೋಧನೆಯನ್ನು ತೃಪ್ತಿಪಡಿಸುವುದಿಲ್ಲ; ನಾವು ಆ ಟಿ ಯನ್ನು ಕುರಿತು ನಮ್ಮ ನಂಬಿಕೆಯನ್ನು ಸಮರ್ಥಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಸಾಕ್ರೆಟೀಸನು ವಿಧಿಸಿದ ಕಟ್ಟುನಿಟ್ಟಾದ ಅವಶ್ಯಕತೆಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸಲು ನಾವು ನಮ್ಮ ನಂಬಿಕೆಗಳ ಸರಪಳಿಯನ್ನು ನಿಸ್ಸಂಶಯವಾದ ಅಥವಾ ಸ್ವ-ಸಮರ್ಥಿತವಾದ ಪ್ರಾರಂಭದ ನಂಬಿಕೆಗಳ ಮೇಲೆ ಲಂಗರು ಹಾಕಬೇಕು. ಅಂತಹ ನಂಬಿಕೆಗಳನ್ನು ಎಲ್ಲ ಜ್ಞಾನದ ಒಂದು ಅಡಿಪಾಯವನ್ನಾಗಿ ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ಜ್ಞಾನಕ್ಕೆ ಒಂದು ಭದ್ರವಾದ ಅಡಿಪಾಯವನ್ನು ಒದಗಿಸುವ ಕಾಳಜಿಯುಳ್ಳ ತತ್ವಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು (ಅಡಿಪಾಯವಾದಿಗಳು) ಇದನ್ನು ಮಾಡುವ ಎರಡು ಮೂಲಭೂತ ಮಾರ್ಗಗಳನ್ನು ಶೋಧಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಸ್ವಯಂವೇದ್ಯವಾದ ಒಂದು

ಹೇಳಿಕೆಯನ್ನು ನಾವು ತಲುಪಿದಾಗ ಕಾರಣಗಳ ಸರಪಳಿಯನ್ನು ತಡೆಯುವ ನಮ್ಮ ಕ್ರಮ ಸಮರ್ಥನೀಯ ಎಂದು ವಿಚಾರವಾದಿಗಳು ಭಾವಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅಂತಹ ಹೇಳಿಕೆಗಳು "ಕಾರಣದ ಸತ್ಯ"ವನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತವೆ. ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಗ್ರಹಿಕೆಗೆ ಸರಿಸಮ ಎನ್ನಬಹುದು ಎಂಬ ಹೇಳಿಕೆಯನ್ನು ಖಂಡಿಸುತ್ತ ಸಾಕ್ರೆಟೀಸ್ ಅದನ್ನು ಎತ್ತಿ ತೋರಿಸಿದ್ದಾನೆ. ಒಂದು ಉದಾಹರಣೆಯನ್ನು ಗಮನಿಸಿ, ಬಹಳ ವರ್ಷಗಳಿಂದ ನೀವು ಭೇಟಿ ನೀಡಿಲ್ಲದ ನಿಮ್ಮ ಹುಟ್ಟಿದೂರಿನ ಒಬ್ಬ ಸ್ನೇಹಿತನನ್ನು ಆಕಸ್ಮಿಕವಾಗಿ ಸಂಧಿಸಿದಿರಿ ಎಂದು ಭಾವಿಸಿ. ನೀವು ನೆರೆಹೊರೆಯವರು, ಸ್ನೇಹಿತರು ಮತ್ತು ಹಳೆಯ ಶಾಲೆಯ ಪರಿಚಿತರನ್ನು ಕುರಿತು ಮಾತನಾಡುತ್ತೀರಿ. ನಿಮ್ಮ ಸ್ನೇಹಿತ ನಿಮಗೆ ಹೇಳುತ್ತಾನೆ. 'ಮುದುಕ ಜಾನ್ ಸನ್ ಇನ್ನೂ ಬದುಕಿದ್ದಾನೆ, ಚೆನ್ನಾಗಿದ್ದಾನೆ; ನೀನು ಅವನ ಹುಲ್ಲುಹಾಸಿನ ಮೇಲೆ ನಡೆಯುವಾಗ ಅವನು ನಿನ್ನ ಮೇಲೆ ರೇಗಾಡುತ್ತಿದ್ದ ಅಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲ ನಿನ್ನ ಶಿಶುವಿಹಾರದ ಟೀಚರ್ ಶ್ರೀಮತಿ ವಾರೆನ್ ಕೂಡ ಚೆನ್ನಾಗಿದ್ದಾರೆ'. ಈಗ ಹೀಗೆ ಬರೆಯುತ್ತೇವೆ ಎಂದುಕೊಳ್ಳೋಣ.

1. ಪಿ: ಮುದುಕ ಜಾನ್ ಸನ್ ಬದುಕಿದ್ದಾರೆ.
2. ಕ್ಯೂ: ಶ್ರೀಮತಿ ವಾರೆನ್ ಬದುಕಿದ್ದಾರೆ.

ಈ ಎರಡು ಹೇಳಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಯಾವುದಾದರೂ ಒಂದಕ್ಕೆ ಅಥವಾ ಎರಡೂ ಹೇಳಿಕೆಗಳಿಗೆ ಸಾಕ್ಷ್ಯವೇನು ಎಂದು ನೀವು ಕೇಳಬಹುದು. ಆದರೆ ಒಂದು ತೃಪ್ತಿಕರವಾದ ಸತ್ಯ ಪ್ರತಿಪಾದನೆ ದೊರೆತರೆ, ನೀವು ಹಿಂಜರಿಯದೆ ಈ ನಿರ್ಣಯಕ್ಕೆ ಬರುತ್ತೀರಿ:

3. ಪಿ ಮತ್ತು ಕ್ಯೂ: ಮುದುಕ ಜಾನ್ ಸನ್ ಬದುಕಿದ್ದಾರೆ ಮತ್ತು ಶ್ರೀಮತಿ ವಾರೆನ್ ಬದುಕಿದ್ದಾರೆ.

   ಈ ಹೇಳಿಕೆಗೆ ಮತ್ತಷ್ಟು ಕಾರಣ ಕೊಡಬೇಕಾದ ಅಗತ್ಯವಿಲ್ಲ. ಪಿ ಸತ್ಯವಾಗಿದ್ದರೆ ಕ್ಯೂ ಸತ್ಯವಾಗಿದ್ದರೆ ಪಿ ಮತ್ತು ಕ್ಯೂ ಸತ್ಯ. ಅದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಪಿ ಸತ್ಯ ಎಂದು ನಾವು ಸ್ಥಾಪಿಸಿದರೆ, ಆಗ ಅರಿಸ್ಟಾಟಲ್ ನ ತರ್ಕದ ಪ್ರಕಾರ ಪಿ ಕೂಡ ಸತ್ಯವಾಗಲಾರದು. ಅನೇಕ ತತ್ವಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು ಸ್ವಯಂ ವೇದ್ಯವಾದ ಗುಚ್ಛದಲ್ಲಿ ಅಂಕಗಣಿತ ಮತ್ತು ತರ್ಕಶಾಸ್ತ್ರದ ಮೂಲಭೂತ ಹೇಳಿಕೆಗಳನ್ನು ಕೂಡ ಸೇರಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಆದರೆ ಗಣಿತದ ಸತ್ಯ ಸ್ವರೂಪದ ಬಗೆಗೆ-ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಅಂಕಗಣಿತದ ಗಡಿಯಾಚೆಗೆ ಹೋದಾಗ, ಉತ್ಸಾಹಭರಿತವಾದ ವಾದ ವಿವಾದಗಳು ನಡೆದಿವೆ.

   ಜ್ಞಾನಕ್ಕೆ ನಿಶ್ಚಿತತೆಯ ಒಂದು ಅಡಿಪಾಯವನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನದಲ್ಲಿ ನಾವು ಈ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಮುಂದುವರಿದರೆ ನಮ್ಮ ಮನಸ್ಸಿನ ಆಚೆಯ ಪ್ರಪಂಚವನ್ನು ಕುರಿತು ಏನಾದರೂ ಹೇಳುವುದು ಕಷ್ಟವಾಗುತ್ತದೆ. ಪಿ ಮತ್ತು ಕ್ಯೂ ನ ಸತ್ಯವನ್ನು ಕುರಿತು ನಾವು ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾಗಿ ಮನಗಂಡಿರುವುದರಿಂದ ಪಿ ಮತ್ತು ಕ್ಯೂ ನಮಗೆ ಈಗಾಗಲೇ ತಿಳಿದಿಲ್ಲದ ಏನನ್ನೂ ಹೇಳುವುದಿಲ್ಲ ಎಂದು ನೀವೇ ಆಕ್ಷೇಪಿಸಬಹುದು. ನಿಮ್ಮ ಹಳೆಯ ಸ್ನೇಹಿತನೊಡನೆ ನಡೆಸಿದ ಸಂಭಾಷಣೆಯಲ್ಲಿ ನಿಮಗೆ ಆಶ್ಚರ್ಯವುಂಟು ಮಾಡಿದ್ದು ಯಾರೆಂದರೆ ಸ್ವತಃ ಪಿ ಯೇ ಆಗಿದ್ದಾನೆ (ಅಥವಾ ಕ್ಯೂ). ನೀವು ಉದ್ಗರಿಸಿದ್ದಿರಬಹುದು, "ಮುದುಕ ಜಾನ್ ಸನ್ ಇನ್ನೂ ಬದುಕಿದ್ದಾರೆಯೇ? ನನಗೆ ಐದು ವರ್ಷವಿದ್ದಾಗಲೇ ಅವರು ಸುಮಾರು ನೂರು ವರ್ಷದವರಂತೆ

ಕಾಣುತ್ತಿದ್ದರು! ನಾನು ಅದನ್ನು ನಂಬಲಾರೆ". ನಿಮಗೆ ಮನವರಿಕೆ ಮಾಡಲು ನಿಮ್ಮ ಸ್ನೇಹಿತ ಏನು ಮಾಡಬಹುದಿತ್ತು?

ಪ್ರಯೋಗವಾದಿ ಅಡಿಪಾಯವಾದವು ನಮ್ಮ ಇಂದ್ರಿಯಗಳ ಮೂಲಕ ನಿಶ್ಚಿತತೆಯನ್ನು ಅರಸುತ್ತದೆ. ನಿಮ್ಮ ಸ್ನೇಹಿತನು ಹೀಗೆನ್ನಬಹುದು, "ನಾನು ನಿನಗೆ ತಮಾಷೆ ಮಾಡುತ್ತಿಲ್ಲ. ನೆನ್ನೆ ತಾನೆ ನಾನು ಅವರನ್ನು ಕಣ್ಣಾರೆ ಕಂಡಿದ್ದೇನೆ." ಅಷ್ಟು ನಿಮಗೆ ಸಾಕಾಗಬಹುದಿತ್ತು. ಆದರೆ ಬಹುಶಃ ಹಾಗಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಯುಕ್ತವಾಗಿಯೇ ನೀವು ಹೇಳಿರಬಹುದು, "ನೀನು ತಪ್ಪು ತಿಳಿದುಕೊಂಡಿರಬಹುದು. ನಾನೇ ಸ್ವತಃ ನೋಡಬೇಕು." ಹೀಗೆ ನೀವು ಎಲ್ಲ ಕೆಲಸಗಳನ್ನೂ ಬಿಟ್ಟು, ಇನ್ನೂ ಬದುಕಿದ್ದಾನೆ ಎಂದು ಹೇಳಲಾದ ಜಾನ್ ಸನ್ ನನ್ನು ಸ್ವತಃ ನೋಡಲು ಹೊರಟುಬಿಡುತ್ತೀರಿ. ಆ ಮುದುಕನನ್ನು ನೀವು ಮುಖಾಮುಖಿಯಾಗಿ ನೋಡಿದಾಗ ಹೀಗೆ ನಿರ್ಣಯಕ್ಕೆ ಬರುತ್ತೀರಿ: ನಾನು ಆ ಮುದುಕ ಜಾನ್ ಸನ್ ರನ್ನು ನೋಡಿದೆ.

ಈ ಬಗೆಯ ಹೇಳಿಕೆ – ವರ್ತಮಾನ ಕಾಲದಲ್ಲಿರುವ ಅವಲೋಕನದ ವರದಿ, ಎಷ್ಟು ಮೂಲಭೂತವಾದದ್ದು ಎಂದರೆ ಮತ್ತಷ್ಟು ಸಾಕ್ಷ್ಯಬೇಕು ಎಂದು ನಮ್ಮಲ್ಲಿ ಯಾರೂ ಕೇಳುವುದಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ಈ ಕ್ರಮದಿಂದ ಕೂಡ ಸಂಪೂರ್ಣ ಖಚಿತತೆಯನ್ನು ನಾವು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಸ್ಥಾಪಿಸಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ನೀವು ಜಾನ್ ಸನ್ ಅನ್ನು ಬಿಟ್ಟು ಹೊರಟಾಗ, ನೀವು ಭೂತಕಾಲದಲ್ಲಿರುವ ವರದಿಯನ್ನು ಕೊಡಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ನಾನು ಮಿ. ಜಾನ್ ಸನ್ ಅವರನ್ನು ನೋಡಿದೆ. ಇದು ಇನ್ನೂ ತೀರ ಶಕ್ತಿಶಾಲಿಯಾದ ಹೇಳಿಕೆ (ವಿಶೇಷವಾಗಿ ವರದಿ ಮಾಡುತ್ತಿರುವ ನಿಮಗೆ), ಆದರೆ ಇದು ತಿದ್ದಲಾಗದ್ದೂ ಅಲ್ಲ ಅಥವಾ ಆಕ್ಷೇಪಿಸಲಾಗದ್ದೂ ಅಲ್ಲ. ನಿಮ್ಮ ಸ್ನೇಹಿತನ ಹೇಳಿಕೆಯನ್ನು ನೀವು ಶಂಕಿಸಿದ ಹಾಗೆ ಇತರರು ನಿಮ್ಮ ವರದಿಯನ್ನು ಶಂಕಿಸಬಹುದು. ಅವರು ಹಾಗೆ ಶಂಕೆಯನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುವುದು ಸಮರ್ಥನೀಯವೇ; ಪ್ರತ್ಯಕ್ಷ ವರದಿಗಳ ಸಾಕ್ಷ್ಯವು ವಿಶ್ವಾಸಾರ್ಹವಲ್ಲ ಎಂದು ನಮಗೆ ಈಗ ಸಾಕಷ್ಟು ಪುರಾವೆಗಳಿವೆ.

ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ನೀವು ನಿಮ್ಮ ಅವಲೋಕನವನ್ನೇ ಅನುಮಾನಿಸಬಹುದು. ದಿಟವಾಗಿಯೂ ನಾವು ಕೆಲವು ಸಲ ಹೇಳುತ್ತೇವೆ, "ನನ್ನ ಕಣ್ಣುಗಳನ್ನೇ ನಾನು ನಂಬಲಾಗಲಿಲ್ಲ!" ಬಹುಶಃ ಜಾನ್ ಸನ್ ನಂತೆ ಕಾಣುವ ಈ ಮುದುಕ ಮೇಲುನೋಟಕ್ಕೆ ಅವನ ಮನೆಯಲ್ಲಿ ವಾಸ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದರೂ ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ ಜಾನ್ ಸನ್ ಅಲ್ಲ. ಬಹುಶಃ ಅವನ ತಮ್ಮನಿರಬಹುದು ಅಥವಾ ಒಬ್ಬ ವೇಷಧಾರಿ ಇರಬಹುದು. ಒಬ್ಬ ವಿಚಾರವಾದಿಯು ಪ್ರಯೋಗವಾದಿಯತ್ತ ಎಸೆಯಬಹುದಾದ ಯಥಾವತ್ ಸವಾಲಿನ ಮಾದರಿ ಇದು. ನೀವು ಅಂತಿಮವಾಗಿ ನಿಮ್ಮ ಇಂದ್ರಿಯಗಳ ಮೇಲೆ ಅವಲಂಬಿಸಲು ಆಗುವುದಿಲ್ಲ. ನೀವು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ವಿಶ್ವಾಸಾರ್ಹವಾದ ಏನಾದರೊಂದನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳಬೇಕು, ಶಂಕೆಗೆ ಆಸ್ಪದ ಇಲ್ಲದ ಏನಾದರೊಂದನ್ನು.

ಈ ಬಗೆಯ ಶೋಧನೆಯೇ ಡೆಕಾರ್ಟ್ ನನ್ನು ಅವನ ಪ್ರಖ್ಯಾತ ಚಿದ್ವಾದದ (cogito) ಕಡೆಗೆ ಕೊಂಡೊಯ್ಯಿತು; 'ನಾನು ಚಿಂತಿಸುತ್ತೇನೆ; ಆದ್ದರಿಂದ, ನಾನು ಇದ್ದೇನೆ'. ಒಂದು ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಡೆಕಾರ್ಟ್ ಗೆ ಅನುಮಾನವಿರಲಿಲ್ಲ, ಅದೆಂದರೆ ಅವನು ಚಿಂತಿಸುತ್ತಿದ್ದುದು. ಅನುಮಾನಿಸುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯೇ ಆಲೋಚನೆಯ ಅಸ್ತಿತ್ವವನ್ನು ಸಾಧಿಸಿ ತೋರಿಸುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಡೆಕಾರ್ಟ್ ದೇವರ ಅಸ್ತಿತ್ವವನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಬೇಕಾಗಿತ್ತು. (ಅದಕ್ಕೆ ಅವನು ಎರಡು ಆಧಾರಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಿದ) ಮತ್ತು ಅವನ ಆಲೋಚನೆಯ ಸಾರವನ್ನು ಸಮರ್ಥಿಸಲು ದೇವರು ಒಬ್ಬ ವಂಚಕನಲ್ಲ ಎಂಬ

ಊಹೆಯ ಮೇಲೆ ಅವಲಂಬಿಸಬೇಕಾಗಿತ್ತು. ಮುದುಕ ಜಾನ್ಸನ್ ರ ಪ್ರಸಂಗದಲ್ಲಿ ನೀವು ಕಾರ್ಟೀಸಿಯನ್ ಪ್ರಯೋಗವನ್ನು ಮಾಡಿ ನೋಡಬಹುದು. ನೀವು ನೋಡಿದ ಮುದುಕನು ಜಾನ್ಸನ್ನನೇ ಎಂದು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಖಚಿತಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ನೀವು ಏನು ಮಾಡಬಹುದಾಗಿತ್ತು? ಒಂದು ವ್ಯಾಪಕವಾದ ವಂಚನೆಗೆ ನೀವು ಬಲಿಪಶುವಾಗಿಲ್ಲ ಎಂದು ಹೇಗೆ ಖಚಿತಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತೀರಿ? ಹಾಗೆ ನೋಡಿದರೆ, ನೀವು ಕನಸು ಕಾಣುತ್ತಿಲ್ಲ ಎಂದು ನಿಮಗೆ ಹೇಗೆ ಖಚಿತವಾಗಿದೆ?

ಇಂದು ಬಹುಪಾಲು ತತ್ವಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು ಪರಮ ಸತ್ಯ ಅಥವಾ ನಿಶ್ಚಿತತೆಯ ಶೋಧನೆಯನ್ನು ಕೈಬಿಟ್ಟಿದ್ದಾರೆ. ಆದರೆ ಎಲ್ಲ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿನ ಚಿಂತನಶೀಲರು ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಕುರಿತ ತಮ್ಮ ಪ್ರತಿಪಾದನೆಗೆ ಇನ್ನೂ ಅವಲೋಕನ ಹೇಳಿಕೆಗಳು ಮತ್ತು ಸ್ವಯಂವೇದ್ಯವಾದ ಸತ್ಯಗಳ ಸಂಯೋಜನೆಯನ್ನು ಒಂದು ಕಾರಣವೆಂದು ಬಲವಾಗಿ ಅವಲಂಬಿಸಿದ್ದಾರೆ.[2] ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಅವಲೋಕನದ ವರದಿಗಳ ವಿರುದ್ಧ ಎತ್ತಲಾದ ಆಕ್ಷೇಪಣೆಗೆ ಉತ್ತರಿಸಲು, ವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಒಂದು ಪ್ರಯೋಗದ ಪುನರಾವರ್ತನೀಯತೆಯನ್ನು ಕೇಳುತ್ತಾರೆ. ಅಂದರೆ ಎಲ್ಲ ಪ್ರಯೋಗಕಾರರು ಅಥವಾ ವೀಕ್ಷಕರು ಅವೇ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳ ಅಡಿಯಲ್ಲಿ "ಅದನ್ನೇ ನೋಡಬೇಕು" ಎಂದು ಅವರು ಪಟ್ಟು ಹಿಡಿಯುತ್ತಾರೆ. ಕಾನೂನಿನಲ್ಲಿ ವಿವಾದರಹಿತ ಸತ್ಯಾಂಶಗಳು ಮತ್ತು ನ್ಯಾಯಸಮ್ಮತವಾದ ತರ್ಕಗಳನ್ನು ನಾವು ಒತ್ತಿಹೇಳುವಾಗ ನಮ್ಮ ಪ್ರಕರಣವನ್ನು ಸಾಧಿಸಿ ತೋರಿಸಿದ್ದೇವೆ ಎಂದು ಹೇಳುತ್ತೇವೆ. ದೈನಂದಿನ ಜೀವನದಲ್ಲಿ ಅದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ನಮ್ಮ ವಾದಗಳನ್ನು ನಾವು ಬೆಂಬಲಿಸುತ್ತೇವೆ; "ನಾನೇ ಸ್ವತಃ ನೋಡಿದೆ" ಮತ್ತು "ನಾನೇ ಸ್ವತಃ ಕೇಳಿದೆ" ಎಂಬ ಹೇಳಿಕೆಗಳನ್ನು, ಮಾತನಾಡಿದವನು ವಿಶ್ವಾಸಾರ್ಹ ಎಂದು ನಾವು ತೀರ್ಮಾನಿಸಿದರೆ, ನಿರ್ಣಾಯಕ ಎಂದೇ ಅನೇಕ ವೇಳೆ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತೇವೆ (ಆದರೆ ಈ ತಡೆ ಅರ್ಜಿ ಮತ್ತಷ್ಟು ಆಕರ್ಷಕ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಎತ್ತುತ್ತದೆ. ಅದಕ್ಕೆ ಮತ್ತೊಮ್ಮೆ ಬರೋಣ).

ಕೆಲವು ತತ್ವಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು "ತಪ್ಪಾಗಿರಬಹುದಾದ ಅಡಿಪಾಯವಾದ"ದ ಒಂದು ರೂಪವನ್ನು ಕುರಿತೂ ವಾದ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ. ಸಂಪೂರ್ಣ ನಿಶ್ಚಿತವಾದ ಆರಂಭಿಕ ನಂಬಿಕೆಗಳಿಗಾಗಿ ಹುಡುಕುವುದು ನಿರಾಶಾದಾಯಕ ಎಂದು ಅವರು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ ಅವರು ನಿಶ್ಚಿತತೆಯ ಶ್ರೇಣಿಯ ಪರವಾಗಿ ವಾದ ಮಾಡಲು ಸಂಭವನೀಯತೆಯ ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ಬಳಸುತ್ತಾರೆ.[3] ಆದರೆ ಜ್ಞಾನ ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ಕುರಿತ ಈ ವಿಧಾನವು ಇತರ ಅಡಿಪಾಯವಾದವಲ್ಲದ ವಿಧಾನಗಳಿಗೆ ಹೊಂದಿಕೊಂಡಿರುತ್ತದೆ. ಅಡಿಪಾಯವಾದವಲ್ಲದ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳನ್ನು ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚು ನಿಕಟವಾಗಿ ನೋಡುವ ಮುನ್ನ ನಾವು *ಸತ್ಯ* ಎಂದರೆ ಏನು ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸಬೇಕಾದ ಅಗತ್ಯವಿದೆ. ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಕುರಿತ ಸಾಕಷ್ಟು ವಿವರಣೆಯು ನಿಜವಾದ ಹೇಳಿಕೆಗಳೊಡನೆ ವ್ಯವಹರಿಸುತ್ತಿದ್ದರೆ ಸತ್ಯದ ಮಾನದಂಡಗಳು ಯಾವುವು?

ಸತ್ಯ (Truth)

ಅಂತರ್ಬೋಧೆಯಿಂದ, ನಮ್ಮಲ್ಲಿ ಬಹುಪಾಲು ಜನರಿಗೆ ಸಾಕ್ರಟೀಸನೊಡನೆ ಸಹಮತಿಸಲು ಯಾವ ಸಮಸ್ಯೆಯೂ ಇಲ್ಲ. ಏನೆಂದರೆ ಪಿ ಎನ್ನುವವನು ಅಸತ್ಯವಂತನಾಗಿದ್ದರೆ, ಎಸ್ ಎಂಬ ಯಾರೋ ಒಬ್ಬನಿಗೆ ಪಿ ಗೊತ್ತು ಎಂಬ ಮಾನ್ಯತೆಯನ್ನು ನಾವು ಕೊಡುವುದಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ಪಿ ಸತ್ಯವಂತನಾಗಿದ್ದಾನೆ ಎನ್ನುವುದರ ಅರ್ಥವೇನು ಮತ್ತು

ಅದರ ಸತ್ಯಾಸತ್ಯತೆಯನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸುವುದು ಹೇಗೆ? ಇಲ್ಲಿ ಜ್ಞಾನವು-ಇದನ್ನೇ ನಾವು ಲಕ್ಷಣ ನಿರೂಪಣೆ ಮಾಡಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಿರುವುದು ಮತ್ತೆ ತಳಕು ಹಾಕಿಕೊಂಡಿದೆ ಎಂದು ನಾವು ಚಿಂತಿಸಬಹುದು, ಏಕೆಂದರೆ ಪಿ ಸತ್ಯವಾಗಿದ್ದರೆ ಯಾರೋ ಒಬ್ಬರಿಗೆ ಅದು ತಿಳಿದಿದೆ ಎಂದು ಸೂಚಿತವಾಗುತ್ತದಲ್ಲವೆ? ಅನೇಕ ತತ್ವಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು ಮತ್ತು ದೇವತಾಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು (theologians) ಒಂದು ಅಭಿಪ್ರಾಯವನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ. ಏನೆಂದರೆ ವಸ್ತುಗಳು ಮತ್ತು ಘಟನೆಗಳನ್ನು ಕುರಿತ-ಭೂತ, ವರ್ತಮಾನ ಮತ್ತು ಭವಿಷ್ಯತ್ – ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಹೇಳಿಕೆ ಅಥವಾ ನಂಬಿಕೆಯು ದೇವರ ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಮುಂಚಿತವಾಗಿಯೇ ಧ್ವನಿಮುದ್ರಿತವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಹೀಗಾಗಿ, ಮಾನವನ ಮನಸ್ಸಿನ ಹೊರತಾಗಿಯೂ ಸತ್ಯಗಳು ಇವೆ, ಮತ್ತು ಜನರು ಅವುಗಳನ್ನು ಕಂಡುಹಿಡಿಯಬೇಕು. ಜನರು ಈ ಸತ್ಯಗಳನ್ನು ಕಂಡುಹಿಡಿದಾಗ ಮತ್ತು ತಮ್ಮ ನಂಬಿಕೆಗಳನ್ನು ಸಮರ್ಥಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಲ್ಲವರಾದಾಗ, ಅವರು ಜ್ಞಾನದ ಮೇಲೆ ಯುಕ್ತವಾಗಿ ಹಕ್ಕು ಸಾಧನೆ ಮಾಡಬಹುದು. ಜ್ಞಾನವು ಮಾನವ ಶೋಧಕರು ಗಳಿಸಿದ ಆ ಸತ್ಯದ ಉಪವರ್ಗವಾಗಿದೆ.

ಜ್ಞಾನವು ಸತ್ಯಕ್ಕಿಂತ ದೊಡ್ಡದು ಎಂಬ ಡ್ಯೂಯಿಯ ಅಭಿಪ್ರಾಯವನ್ನು ಎರಡನೆಯ ಅಧ್ಯಾಯದಿಂದ ನೀವು ಜ್ಞಾಪಕ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ಡ್ಯೂಯಿಯ ಪ್ರಕಾರ ಶೋಧನೆಗೆ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನ ನೀಡುವ ಎಲ್ಲ ಹೇಳಿಕೆಗಳು ಅಥವಾ ನಂಬಿಕೆಗಳನ್ನು ಜ್ಞಾನವೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸಬೇಕು. ಅಂತಹ ಎಲ್ಲ ಹೇಳಿಕೆಗಳೂ ಶೋಧನೆಯ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಲ್ಲಿ ಉಳಿಯುವುದಿಲ್ಲ, ಆದರೆ ಹಾಗೆ ಉಳಿಯುವವುಗಳನ್ನು ನಾವು "ನಿಜ" ಎಂದು ಕರೆಯಬಹುದು. (ಡ್ಯೂಯಿ ಅಂತಹ ಹೇಳಿಕೆಗಳು "ಖಾತರಿ ನೀಡಿದ ಸಮರ್ಥನೀಯತೆ" ಎಂದು ಹೇಳಲು ಬಯಸುತ್ತಾನೆ.) ಡ್ಯೂಯಿ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳಿಗೆ ನಾವು ಮರಳೋಣ. ನಿಗದಿತ ಮತ್ತು ಸಂಪೂರ್ಣ ಸತ್ಯವನ್ನು ಕೆಲಮಟ್ಟಿಗೆ ತಿರಸ್ಕರಿಸುವ ಇತರರನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸೋಣ. ಆದರೆ ಪ್ರಸ್ತುತ ನಾನು ವೈದೃಶ್ಯದ ಕಡೆಗೆ ನಿಮ್ಮ ಗಮನವನ್ನು ಸೆಳೆಯುತ್ತೇನೆ.

ಸತ್ಯವು ಮಾನವರ ಮನಸ್ಸುಗಳ ಹೊರಗೆ "ಅಲ್ಲಿ ದೂರದಲ್ಲಿದೆ" ಎಂಬ ಅಭಿಪ್ರಾಯವನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು, ಸತ್ಯವು (ಎಲ್ಲ ನಿಜವಾದ ಹೇಳಿಕೆಗಳು ಮತ್ತು ನಂಬಿಕೆಗಳ ಗುಂಪು) ದೇವರ ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿದೆ ಎಂದು ತತ್ವಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು ಪರಿಗಣಿಸಬೇಕಾಗಿಲ್ಲ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಸತ್ಯಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಳ್ಳಲು ಸರ್ವಜ್ಞವಾದ ಮನಸ್ಸು ಇಲ್ಲದಿದ್ದರೆ ತತ್ವಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳು ಮತ್ತು ವಸ್ತುಗಳು ಹಾಗೂ ಘಟನೆಗಳ ವಿನ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಗಮನಿಸಬೇಕು. ಇವು ಅವುಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಸಹಜವಾಗಿಯೇ ನಿಜವಾದ ಹೇಳಿಕೆಗಳು ಎಂದು ನಾವು ವಾದ ಮಾಡಬಹುದು; ಇದು ಸತ್ಯವನ್ನು ಕುರಿತ *ಯಾಥಾರ್ಥ್ಯವಾದ* ಸಿದ್ಧಾಂತದ (correspondence theory) ಮೂಲಭೂತ ವಾದಾಂಶ. ಈ ದೃಷ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ಒಂದು ನಿಜವಾದ ವಾಕ್ಯವು "ಸತ್ಯ ಸಂಗತಿಗಳಿಗೆ ಸಂವಾದಿಯಾಗಿರುತ್ತದೆ." (ಅಂತರ್ಬೋಧೆಯಿಂದ ಸರಳವಾದ ಹಕ್ಕು ಕೇಳಿಕೆಯು, ಇತರ ಸಂಗತಿಗಳ ಜೊತೆಗೆ "ಸತ್ಯಸಂಗತಿ"ಯ ಅರ್ಥವನ್ನು ಒಳಗೊಳ್ಳುವ ವಿಶಾಲವಾದ ತತ್ವಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಚಿಂತನೆಯ ಸಂಚಯದತ್ತ ಕೊಂಡೊಯ್ಯುತ್ತದೆ. ಸತ್ಯಸಂಗತಿಯನ್ನು ಒಂದು ನಂಬಿಕೆಯೊಡನೆ, ಒಂದು ವಾಕ್ಯದೊಡನೆ ಅಥವಾ ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಬೇರೆಯದೇ ಆದ ಇನ್ನೊಂದರೊಡನೆ "ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳ" (state of affairs) ಜೊತೆಯಲ್ಲಿ ಗುರುತಿಸಬೇಕಾ?).

ಆದರೆ ನಾವು ಸತ್ಯದ ಯಾಥಾರ್ಥ್ಯವಾದ ಸಿದ್ಧಾಂತವು ಮಾಡಿದ ಅಂತರ್ಬೋಧನೆಯಿಂದ ನ್ಯಾಯಸಮ್ಮತವಾದ ಹಕ್ಕು ಕೇಳಿಕೆಯನ್ನಷ್ಟೇ ಅನ್ವೇಷಿಸೋಣ. ದೈನಂದಿನ ಮಾತು ಕಥೆಯಲ್ಲಿ *ನಿಜ* ಮತ್ತು *ಸತ್ಯ* ಎಂಬ ಶಬ್ದಗಳನ್ನು ನಾವು ಉಪಯೋಗಿಸುವಾಗ ನಮ್ಮಲ್ಲಿ ಬಹುಪಾಲು ಜನರ ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿರುವುದು ಇದೇ ಎನ್ನುವುದು ನಿಶ್ಚಿತ. "ಪ್ರಚಂಡರು ನಿನ್ನೆ ಗೆದ್ದರು" ಅಥವಾ "ಮಳೆ ಬರುತ್ತಿದೆ" ಎಂದು ನಾವು ಹೇಳಿದಾಗ, ಪ್ರಚಂಡರು ನಿನ್ನೆ ಖಂಡಿತವಾಗಿಯೂ ಗೆದ್ದಿದ್ದರೆ ಮತ್ತು ವಾಸ್ತವವಾಗಿ ಮಳೆಯು ಬರುತ್ತಿದ್ದರೆ ನಮ್ಮ ಹೇಳಿಕೆಗಳು ನಿಜವಾಗಿರುತ್ತವೆ. ವಾಡಿಕೆಯಲ್ಲಿ, ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬರೂ ಸತ್ಯವನ್ನು ಕುರಿತ ಈ ಅಭಿಪ್ರಾಯವನ್ನು ಒಪ್ಪುತ್ತಾರೆ. ಇದನ್ನು "ಸ್ಥಳೀಯ" ಮಟ್ಟದ್ದು ಎಂದು ಕರೆಯಬಹುದು.

ಆದರೆ ನಾವು ಈ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಸತ್ಯವನ್ನು ವರ್ಣಿಸಬಹುದೆ? ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಯಾರೋ ಒಬ್ಬರು ಹೀಗೆ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. "ಆಕ್ಟಿಯಮ್ ಕಾಳಗವು ಕ್ರಿ.ಪೂ. 31ರಲ್ಲಿ ನಡೆಯಿತು." ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕವಾಗಿ ಅದು ನಿಜವಾಗಿರಬಹುದು ಅಥವಾ ಸುಳ್ಳಾಗಿರಬಹುದು. ಒಬ್ಬ ಯಥಾರ್ಥ್ಯವಾದಿ ಸಿದ್ಧಾಂತಿಯು ಹೀಗೆ ವಾದಿಸಬಹುದು: ಹೇಳಲಾಗಿರುವ ಘಟನೆಯು ಕ್ರಿ.ಪೂ.31ನೇ ಇಸವಿಯಲ್ಲಿ ನಿಜವಾಗಿಯೂ ನಡೆಯಿತೇ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಿ ಅದು ನಿಜ ಅಥವಾ ಸುಳ್ಳು ಎಂದು ಹೇಳಬಹುದು. ಆದರೆ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕವಾಗಿ ವಾಸ್ತವಿಕ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯ ವಿರುದ್ಧ ಅದನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸಲು ಯಾವ ಮಾರ್ಗವು ಇಲ್ಲ. ಪ್ರಚಂಡರು ನಿನ್ನೆ ಗೆದ್ದರು ಎಂಬ ನಮ್ಮ ಉದಾಹರಣೆಯಲ್ಲಿ ನಮ್ಮ ನಂಬಿಕೆಯನ್ನು ಸಮರ್ಥಿಸಲು ಅನೇಕ ಜೀವಂತ ಪ್ರತ್ಯಕ್ಷ ಸಾಕ್ಷಿಗಳು ಮತ್ತು ಹೊಸ ದಾಖಲೆಗಳು ನಮಗೆ ದೊರೆಯುತ್ತವೆ. ಕಾಲ ಮತ್ತು ಅವಕಾಶದಲ್ಲಿ ಇನ್ನೂ ಆಚೆಯ ಘಟನೆಗಳನ್ನು ಅದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಖಚಿತಗೊಳಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ; ಆದರೆ ಹೋಲಿಕೆಯನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸುವುದು ಕಷ್ಟವಾಗಬಹುದು. ಇದನ್ನು ಮಾಡುವ ಇಂಗಿತವಿರುವ ದಾಖಲೆಗಳ ಸರಣಿಯನ್ನೇ ಇತಿಹಾಸಕಾರರು ಮುಂದಿಡಬಹುದು, ಆದರೆ ಅನೇಕವೇಳೆ ಅದು ಅಸಾಧ್ಯವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಆಗ ಇತಿಹಾಸಕಾರರು ಈಗಾಗಲೇ ದೃಢವಾಗಿ ಸ್ಥಾಪಿತವಾದ ಇತರ ಹೇಳಿಕೆಗಳೊಡನೆ ಈ ಹೇಳಿಕೆಗಳು ಹೇಗೆ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುತ್ತವೆ ಎಂದು ನೋಡಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ದಿಟದಲ್ಲಿ, ಅನೇಕ ಐತಿಹಾಸಿಕ "ಸತ್ಯ ಸಂಗತಿಗಳು" ತಮ್ಮ ಮೂಲ ರೂಪದಲ್ಲಿ ಅಂಗೀಕೃತ ನಂಬಿಕೆಗಳ ಒಂದು ಸಂಚಯವನ್ನೇ ವಿರೋಧಿಸುತ್ತಿದ್ದ ಕಾರಣದಿಂದ ಪರಿಷ್ಕೃತಗೊಂಡಿವೆ. ಈ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಸತ್ಯವನ್ನು (ಅಥವಾ ಜ್ಞಾನವನ್ನು) ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡುವ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳನ್ನು *ಸಮನ್ವಯವಾದ (coherence* theory) ಎಂದು ಕರೆಯುತ್ತಾರೆ.

ಆದರೆ, ಈ ಉದಾಹರಣೆಯಿಂದ ಯಾಥಾರ್ಥ್ಯವಾದಿಯು ಬಹಳಷ್ಟು ಪ್ರಕ್ಷುಬ್ಧಗೊಳ್ಳಬೇಕಾಗಿಲ್ಲ ಎಂಬುದನ್ನು ಗಮನಿಸಿ. ಅಂಗೀಕೃತ ನಂಬಿಕೆಗಳ ಗುಂಪನ್ನು ಹೇಗೆ ಸ್ಥಾಪಿಸಲಾಯಿತು ಎಂದು ಕೇಳುವ ಮೂಲಕ ಅವನು ಪ್ರತಿಸ್ಪಂದಿಸಬಹುದು. ಈ ಗುಂಪಿನಲ್ಲಿ ಅತ್ಯಂತ ದೃಢವಾದ ನಂಬಿಕೆಗಳನ್ನು ಖಂಡಿತವಾಗಿಯೂ ಸತ್ಯ ಸಂಗತಿಗಳೊಡನೆ ಹೋಲಿಸುವ ಮೂಲಕ ಸ್ಥಾಪಿಸಲಾಗಿದೆ. ಅವನು ಹೀಗೆ ವಾದ ಮಾಡಬಹುದು: ಒಂದು ಹೇಳಿಕೆಯನ್ನು ಅಂಗೀಕರಿಸುವ ಒಂದು ಪರೀಕ್ಷೆಯಾಗಿ ಸಮನ್ವಯವನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಒಂದು ವಿಧಾನ. ಅದು ಮಾನವನ ಮನಸ್ಸನ್ನು ಮೀರಿದ ವಾಸ್ತವ ವಸ್ತುಗಳು ಮತ್ತು ಘಟನೆಗಳ ಅಂತಿಮ ಹೇಳಿಕೆಯ ಮೇಲೆ ಅವಲಂಬಿಸಿರುತ್ತದೆ.

ಆದರೆ ಈ ಬಗೆಯ ಒಂದು ಹೇಳಿಕೆಯನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಿ: ಪಿ: 2+3=5. ಗಣಿತದ ಸಂಜ್ಞೆಗಳು – ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಅಂಕಿಗಳು – ವಸ್ತುಗಳು ಮತ್ತು ಘಟನೆಗಳ ಪ್ರಪಂಚದಲ್ಲಿ ಯಾವುದಕ್ಕೂ

ಹೋಲಿಕೆಯಾಗುವುದಿಲ್ಲ. 2 ಲೋಟ ನೀರು + 3 ಲೋಟ ಸಕ್ಕರೆ ಎಂಬಂತೆ ಅವನ್ನು ಹೋಲಿಸಿದಾಗ, ಪಿ ಯಾವಾಗಲೂ ನಿಜವಲ್ಲ. ವಾಸ್ತವ ಪ್ರಪಂಚದಲ್ಲಿರುವ ವಸ್ತುಗಳನ್ನು 2 ಮತ್ತು 3 ಸೂಚಿಸುವಾಗ (ನಮ್ಮ ಇಂದ್ರಿಯಗಳಿಗೆ ನಿಲುಕಬಹುದಾದ ವಸ್ತುಗಳು), ಪಿ ಗೆ ಒಂದು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನವು ಅಗತ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಗಣಿತಶಾಸ್ತ್ರದಲ್ಲಿ ಅಂಕಿಗಳು ಸಂಖ್ಯೆಗಳನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತವೆ. ಸಂಖ್ಯೆಗಳು ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳಲ್ಲಿ ಧಾತುಗಳಲ್ಲ ಅಥವಾ ಅಂಗಭಾಗಗಳಲ್ಲ. ಅಂತರ್ಬೋಧೆಯ ಮೂಲಕ ನಮ್ಮ ಮನಸ್ಸುಗಳು ಪ್ರವೇಶವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ನಿಜವಾದ ಕೃತಿಗಳ ಪ್ರಪಂಚವನ್ನು ಇರಿಸುವ ಮೂಲಕ ಪ್ಲೇಟೋವಾದವು ಈ ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ವಿಶೇಷ ಪ್ರಪಂಚದಲ್ಲಿ ಅಂಕಿಗಳು, ಗೆರೆಗಳೂ, ತ್ರಿಕೋನಗಳು, ಮತ್ತು ಇತರ ರೇಖಾಗಣಿತದ ಆಕೃತಿಗಳು ಪರಿಶುದ್ಧ ರೂಪಗಳಲ್ಲಿ ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿವೆ. ಆದರೆ ವಾಕ್ಯಗಳು ಮತ್ತು ವಾಕ್ಯಭಾಗಗಳನ್ನು ಅವಲೋಕಿಸಬಹುದಾದ ಜಗತ್ತಿನ ವಸ್ತುಗಳೊಡನೆ ಹೊಂದಿಸಬೇಕೆಂದು ಒತ್ತಾಯಿಸುವ ಸಿದ್ಧಾಂತವಾದಿಯ ಕಾರ್ಯ ಕಠಿಣವಾಗಿದೆ. ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ನಾವು ನೋಡಿದಂತೆ, ಅವಲೋಕನದ ಹೇಳಿಕೆಗಳನ್ನು ಭೂತಕಾಲದಲ್ಲಿ ಬರೆದಾಗ ಅವು ತಮ್ಮ ಶಕ್ತಿಯ ಬಹುಪಾಲನ್ನು ಕಳೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತವೆ. ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ಅತ್ಯಂತ ಶಕ್ತಿಯುತವಾದ ನಮ್ಮ ಭಾಷೆಯ ಬಹುಪಾಲು ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳ ಬದಲು ಇತರ ಭಾಷೆಯ ಕಡೆಗೆ ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಮೂರನೆಯದಾಗಿ, ನಾವು ಏನನ್ನು ಅವಲೋಕಿಸುತ್ತೇವೋ – ವಸ್ತುಗಳು ಮತ್ತು ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳು ಎಂದು ಯಾವುದನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತೇವೋ – ಅದು ವಿಪರೀತವಾಗಿ ನಾವು ಬಳಸುವ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು ಮತ್ತು ಭಾಷೆಯ ಮೇಲೆ ಅವಲಂಬಿಸಿರುವಂತೆ ತೋರುತ್ತದೆ.

ಈಗಷ್ಟೇ ಚರ್ಚಿಸಿದ ಕಾರಣಗಳಿಂದಾಗಿ, ಗಣಿತ ಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಸತ್ಯದ ಪರೀಕ್ಷೆಗೆ ಸಮನ್ವಯದ ಮೇಲೆ ಅವಲಂಬಿಸಿರುತ್ತಾರೆ. ಅತ್ಯಂತ ಪ್ರಬಲವಾದ ಸಾಧ್ಯತೆಯ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ, ಒಂದು ಗಣಿತಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಪದ್ಧತಿಯಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಹೇಳಿಕೆಯೂ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಹೇಳಿಕೆಗಳು ಅಥವಾ ಆಧಾರಸೂತ್ರಗಳ ಕೆಲವು ಸರಳಗೊಳಿಸಲಾಗದ ಗುಚ್ಛಗಳಿಂದ ಸೂಚಿತವಾಗಿವೆ. ಆಧಾರ ಸೂತ್ರಗಳನ್ನು ಸತ್ಯವೆಂದು ಒಪ್ಪಿಕೊಂಡರೆ, ಈ ಆಧಾರ ಸೂತ್ರಗಳಿಂದ ಸಕಾರಣವಾಗಿ ನಿಷ್ಪನ್ನಗೊಳಿಸಬಹುದಾದರೆ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಹೇಳಿಕೆಯೂ ಸತ್ಯ. ಆದರೆ ಒಂದು ತೊಡಕಾಗಿ ಸಮನ್ವಯತೆಯು ನಮಗೆ ಸತ್ಯದ ಸಾಮಾನ್ಯ ಮಾನದಂಡಗಳನ್ನು ಕೊಡಲಾರದು. ಏಕೆಂದರೆ ಒಂದು ಬೇರೆಯದೇ ಆದ ಆಧಾರಸೂತ್ರ ಪದ್ಧತಿ (axiom system)ಯು ಬೇರೆಯದೇ ಆದ "ಸತ್ಯಗಳನ್ನು" ಫಲವಾಗಿ ನೀಡುತ್ತದೆ. ಹೀಗೆ ಗಣಿತಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಸ್ಥಿರತೆಯನ್ನು ಕುರಿತು ಮಾತನಾಡುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ವಾದಗಳನ್ನು ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾದ ಆಧಾರಸೂತ್ರ ಪದ್ಧತಿಗೆ ಮಿತಿಗೊಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ.

ನಾನು ಆಗಲೇ ಸೂಚಿಸಿದಂತೆ, ನಮ್ಮ ದೈನಂದಿನ ಜೀವನದಲ್ಲಿ, ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಕುರಿತ ನಮ್ಮ ವಾದಗಳನ್ನು ಸಮರ್ಥಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ನಾವು ಕ್ರಮವಾಗಿ ಹೋಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಸಮನ್ವಯದ ಅನೌಪಚಾರಿಕ ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ಬಳಸುತ್ತೇವೆ. ಆದರೆ ತತ್ವಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು ಎಲ್ಲ ಜ್ಞಾನಕ್ಕೆ ಒಂದು ಅಡಿಪಾಯವಾದವನ್ನು ಅರಸುತ್ತಾರೆ, ಮತ್ತು ಈ ಅನ್ವೇಷಣೆಯಲ್ಲಿ ಸತ್ಯದ ಒಂದು ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸುವುದು ಮೂಲಭೂತವಾಗಿದೆ. ಸತ್ಯದ ಒಂದು ಸಿದ್ಧಾಂತವು ಎಲ್ಲ ಪ್ರಸಂಗಗಳನ್ನೂ ಒಳಗೊಳ್ಳಲಾಗದಿದ್ದರೆ, ಆಗ ತಿಳಿವಳಿಕೆಯ ಎಲ್ಲ ಪ್ರಸಂಗಗಳನ್ನೂ ವರ್ಣಿಸಬಲ್ಲ ಜ್ಞಾನದ ಒಂದು ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ಕುರಿತ ನಿರೀಕ್ಷೆಯು ಗಣನೀಯವಾಗಿ ದುರ್ಬಲವಾಗುತ್ತದೆ.

ಇಂದು ಅನೇಕ ತತ್ವಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಯ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ನಾವು ಕೈಬಿಡಬೇಕೆಂದು ಸಲಹೆ ನೀಡಿದ್ದಾರೆ. ಅವರ ಪಾಲಿಗೆ ಸತ್ಯವನ್ನು "ಸ್ಥಳೀಯವಾಗಿ" ಅಥವಾ ಅಧಿಕಾರದ ಒಂದು ಕ್ರಿಯೆಯಾಗಿ ಅಥವಾ ಭಾಷೆಯ ಹೊರಗೆ ಯಾವುದೇ ಅರ್ಥಪೂರ್ಣ ಉಲ್ಲೇಖವಿಲ್ಲದ ಭಾಷೆಯ ಒಂದು ಕಲಾಕೃತಿಯಾಗಿ ವರ್ಣಿಸಲಾಗಿದೆ. ಆದರೆ ಈ ಎಲ್ಲ ಮೂಲಸ್ವರೂಪದ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳಲ್ಲಿ ಸತ್ಯವನ್ನು ಹೇಳುವುದು ಮತ್ತು ಸುಳ್ಳನ್ನು ಹೇಳುವುದನ್ನು ಕುರಿತು ಇನ್ನೂ ಮಾತನಾಡುವುದು ಸಾಧ್ಯ. ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯು ಒಂದು ಸ್ಥಳೀಯ ಪ್ರಸಂಗವನ್ನು ಕುರಿತು ಪ್ರಾಮಾಣಿಕವಾಗಿ ವರದಿ ಮಾಡಬಹುದು ಅಥವಾ ಬುದ್ಧಿಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಕೇಳುಗರನ್ನು ವಂಚಿಸಬಹುದು. ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯು ಬೇರೆಯವರಿಗೆ ಉಪಯೋಗವಾಗುವ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ತಿಳಿಸಬಹುದು ಅಥವಾ ಅವರನ್ನು ನಿಸ್ಸಹಾಯಕರನ್ನಾಗಿ ಮತ್ತು ಅವಲಂಬಿತರನ್ನಾಗಿ ಇಡಲು ಬುದ್ಧಿಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ತಪ್ಪು ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಅಥವಾ ಕಡಿಮೆ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ನೀಡಬಹುದು. ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯು ಸ್ಥಳೀಯ ಸಂಪ್ರದಾಯಗಳಿಗೆ ಅನುರೂಪವಾದ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಬಳಸಬಹುದು ಅಥವಾ ಅಂತಹ ಸಂಪ್ರದಾಯಗಳನ್ನು ನಿರ್ಲಕ್ಷಿಸಿ, ಕೇಳುಗರು ಅದರ ಅರ್ಥವನ್ನು ರಚಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದಕ್ಕೆ ಬಹಳ ಕಷ್ಟಪಡಬೇಕಾಗುವಂತೆ ಮಾಡಬಹುದು. ಸತ್ಯದ ಅವಸಾನದೊಡನೆ ಸಣ್ಣ ಸತ್ಯವು ಕಣ್ಮರೆಯಾಗುವುದಿಲ್ಲ.

ಅಡಿಪಾಯಾತೀತ ಜ್ಞಾನದ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು (Nonfoundational Theories of Knowledge)

ಕೆಲವು ತತ್ವಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು ಪರಮಸತ್ಯ (absolute truth) ವನ್ನು ಕುರಿತ ತಮ್ಮ ಶೋಧನೆಯನ್ನು ಕೈಬಿಟ್ಟಿದ್ದರೂ ಅಥವಾ ಜ್ಞಾನದ ಎಲ್ಲ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಸತ್ಯವನ್ನು ಸಮರ್ಪಕವಾಗಿ ವರ್ಣಿಸುವಂತಹ ಒಂದು ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ಕೈಬಿಟ್ಟಿದ್ದರೂ ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಯಲ್ಲಿ ಒಂದಿಷ್ಟು ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನು ಉಳಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ. ನಾವು ಈಗಾಗಲೇ ನೋಡಿದಂತೆ ಡ್ಯೂಯಿಯು ಸತ್ಯಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಖಾತರಿ ನೀಡಿದ ದೃಢವಚನಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ಮಾತನಾಡಲು ಇಷ್ಟಪಡುತ್ತಾನೆ. ಕಾರ್ಲ್ ಪಾಪರ್ ಸತ್ಯವನ್ನು "ನಿಯಂತ್ರಕ ಆದರ್ಶ" (Regulative Ideal) ಎಂದು ಹೇಳುತ್ತಾನೆ. ಅದು ಸಾಧಿಸಲಾಗದ ಒಂದು ಸಂಗತಿ. ಆದರೂ ಅದನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ನಾವು ಹೆಣಗುತ್ತೇವೆ.[4] ಈ ಪರಿಪ್ರೇಕ್ಷ್ಯೆಯಿಂದ ನಾವು ಎಂದಿಗೂ ವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಹೇಳಿಕೆಗಳ ಪರಿಪೂರ್ಣ ನಿಶ್ಚಿತತೆ (absolute certainty) ಯನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸಲಾರೆವು. ಆದರೆ ಕೆಲವನ್ನು ಸುಳ್ಳು ಎಂದು ನಾವು ತೋರಿಸಬಹುದು. ಅನೇಕ ಊಹೆಗಳಲ್ಲಿ ನಾವು ಮುಂದುವರಿದಂತೆ ಮತ್ತು ಅವುಗಳನ್ನು ಹುಸಿ ಮಾಡಿದಂತೆ ನಾವು ಅವುಗಳನ್ನು ತಿರಸ್ಕರಿಸುತ್ತೇವೆ ಅಥವಾ ಪರಿಷ್ಕರಿಸುತ್ತೇವೆ. ಹೀಗೆ ನಾವು "ಸತ್ಯ"ದ ಹತ್ತಿರಕ್ಕೆ ಬರುತ್ತೇವೆ. ಏಕೆಂದರೆ ನಿರಂತರ ಊಹೆ, ಪರೀಕ್ಷೆ ಮತ್ತು ಖಂಡನೆ ನಾವು ಮಾಡಬಹುದಾದ ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಕೆಲಸ ಎಂದು ಅವನು ನಂಬುತ್ತಾನೆ (ಈ ಆಧಾರ ಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಎಂದೂ ಖಚಿತಪಡಿಸಲಾಗಿಲ್ಲ- ಯಾವುದೇ ದತ್ತ ಪ್ರಯತ್ನವನ್ನು ಹುಸಿಗೊಳಿಸಲು ಅದು ವಿರೋಧಿಸಿದರೂ ಕೂಡ) ಪಾಪರ್ ಒತ್ತಿ ಹೇಳುವುದೇನೆಂದರೆ ಎಲ್ಲ ವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಆಧಾರ ಕಲ್ಪನೆಗಳು ಮತ್ತು ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳನ್ನು ಯಾವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ರೂಪಿಸಬೇಕೆಂದರೆ ತತ್ವಶಃ ಅವುಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ಹುಸಿಗೊಳಿಸಬಹುದು ಎಂಬುದನ್ನು ಅದು ಸ್ಪಷ್ಟಪಡಿಸಬೇಕು.

ಅಡಿಪಾಯವಾದಕ್ಕೆ ಇನ್ನೊಂದು ಪರ್ಯಾಯವೆಂದರೆ ನಿಸರ್ಗವಾದ. ಇದಕ್ಕೆ ಡ್ಯೂಯಿ ಒಬ್ಬ ಪ್ರಮುಖ ಪ್ರತಿನಿಧಿ. ನಿಸರ್ಗವಾದದ ಒಂದು ಶಾಖೆಯನ್ನು ಬಾಹ್ಯಾಚಾರತೆ (*externalism)* ಎಂದು ಕರೆಯುತ್ತಾರೆ. ಸಮರ್ಥನೆಗೆ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಹಕ್ಕೊತ್ತಾಯದ ಸ್ಥಾನದಲ್ಲಿ ವಿಕಾಸವನ್ನು ಪ್ರತಿಪಾದನೆ ಮಾಡುತ್ತದೆ ಎಂಬ ಐತಿಹಾಸಿಕ ನಿರೂಪಣೆಯನ್ನು ಪರ್ಯಾಯವಾಗಿ ಇಡುವ ಒಂದು ಸಿದ್ಧಾಂತ ಇದು. ಈ ಆಲೋಚನಾಲಹರಿಯನ್ನು ನಾವು ಅನುಸರಿಸಿದರೆ, ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾದ ನಂಬಿಕೆಗೆ ಏನು ಕಾರಣ ಅಥವಾ ಅಂತಹ ನಂಬಿಕೆಯನ್ನು ಏನು ತರುತ್ತದೆ ಎಂಬ ಕಾಳಜಿ ನಮಗುಂಟಾಗುತ್ತದೆ. ನಂಬಿಕೆ ಮತ್ತು ಅದರ ಕಾರಣಕ್ಕೆ ಯುಕ್ತವಾದ ಸಂಬಂಧ ಇತ್ತು ಎಂದರೆ, ನಂಬಿಕೆಯಿಂದ ಜ್ಞಾನದ ಕಡೆಗಿನ ಚಲನೆಯನ್ನು ನಾವು ಅಂಗೀಕರಿಸುತ್ತೇವೆ ಮತ್ತು, ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ವಿಧಾನದಲ್ಲಿ ಇರುವಂತೆ ಗ್ರಹಿಕೆಯು ಪ್ರಬಲವಾದ ಪಾತ್ರವನ್ನು ವಹಿಸುತ್ತದೆ. ಅಧ್ಯಕ್ಷ ಕ್ಲಿಂಟನ್ ನಿನ್ನೆ ಸ್ಟ್ಯಾನ್ ಫೋರ್ಡ್ ಆವರಣದಲ್ಲಿ ಇದ್ದರು ಎಂದು ನಾನು ನಂಬುತ್ತೇನೆಂದರೆ, ಅದಕ್ಕೆ ಕಾರಣ ನಾನು ಅವರನ್ನು ಅಲ್ಲಿ ನೋಡಿದೆ, ಅವರು ಅಲ್ಲಿದ್ದರೆಂದು ನನಗೆ ಗೊತ್ತು. ವ್ಯತ್ಯಾಸವು ಸೂಕ್ಷ್ಮವೆಂದು ತೋರಬಹುದು, ಆದರೆ ವಾಸ್ತವವಾಗಿ ಅದು ಗಣನೀಯವಾಗಿದೆ. ನನ್ನ ಪ್ರತಿಪಾದನೆಗೆ ಸಮರ್ಥನೆಯಾಗಿ ದೋಷಾತೀತ ಅಥವಾ ತಿದ್ದಲಾಗದ್ದೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲಾದ ಒಂದು ಮೂಲಭೂತ ಹೇಳಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಪರ್ಯವಸಾನವಾಗುವಂತಹ ಕಾರಣಗಳ ಒಂದು ಸರಣಿಯನ್ನೇ ನಾನು ಕೊಡುವುದಿಲ್ಲ. ನನ್ನ ವಾದ ಹೇಗೆ ವಿಕಾಸಗೊಂಡಿತು ಎಂದು ನಾನು ಸರಳವಾಗಿ ಹೇಳುತ್ತೇನೆ. ದೈನಂದಿನ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ, ನಾನು ಹೇಳುತ್ತೇನೆ. "ನನಗೆ ಹೇಗೆ ಅದು ಲಭಿಸಿತು" (how I got it). ಬಾಹ್ಯ ಸ್ಥಿತಿಯಿಂದ ಹೊರಹೊಮ್ಮುವ ವಿಜ್ಞಾನದ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವು ಸಾಮಾಜಿಕ ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ, ರಾಜಕೀಯ ಕುಶಲ ನಿರ್ವಹಣೆಯಲ್ಲಿ, ವಿಮರ್ಶೆಯು ಅಂಟಿಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ಮಾಡಿದ ವಿಫಲ ಪ್ರಯತ್ನಗಳಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಅವನತಿ ಹೊಂದುತ್ತಿರುವ ಶಕ್ತಿಪೂರ್ಣ ರಕ್ಷಣೆಯಲ್ಲಿ ಶ್ರೀಮಂತವಾಗಿದೆ.

ಈ ನಿಸರ್ಗವಾದದ ಅನುಕೂಲವು ಸುಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿದೆ. ನನ್ನ ನಿರೂಪಣೆಯು (ಅದನ್ನು ಸ್ವತಃ ನಾನೇ ಕೊಡಲಾಗದಿದ್ದರೂ) ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾದ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿನ ಶ್ರೋತೃಗಳನ್ನು ತೃಪ್ತಿಪಡಿಸಿದರೆ ಮನವೊಪ್ಪಿಸುವಂತಿರುತ್ತದೆ, ಮತ್ತು ಸಂಪೂರ್ಣ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಸಾರ್ವಜನಿಕರ ಪರಿಶೀಲನೆಗಾಗಿ ಎತ್ತಿ ತೋರಿಸಬಹುದು. ನಾವು ಎಲ್ಲ ಪ್ರತಿಪಾದನೆಗಳನ್ನೂ ಸೂಚಿಸುವ ಸ್ವಯಂವೇದ್ಯವಾದ ಆರಂಭಗಳಿಗೆ ಒಂದು ಸಂಕುಚಿತವಾದ ವರ್ಗವನ್ನು ಇಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವುದಿಲ್ಲ. ಎ ಎಂಬ ಪ್ರಮಾಣ ಪುರುಷನಿಂದ ಕೇಳಿದ್ದನ್ನು ಆಧಾರವಾಗಿಟ್ಟುಕೊಂಡು ಆ ಪಿ ಕುರಿತು ಪ್ರತಿಪಾದನೆ ಮಾಡಿದರೆ ನನಗೆ ಜ್ಞಾನದ ಶ್ರೇಯವನ್ನು ಕೂಡ ನೀಡಬಹುದು. ಪಿ ಬಗೆಗೆ ಹೇಗೆ ಗೊತ್ತು ಎಂದು ಎ ಮನವೊಪ್ಪಿಸುವ ನಿರೂಪಣೆಯನ್ನು ಕೊಡಬಲ್ಲದೆಂಬ ನಂಬಿಕೆಯನ್ನು ನಾವು ಇಲ್ಲಿ ಸಹಜವಾಗಿಯೇ ಅವಲಂಬಿಸಿದ್ದೇವೆ.

ಸಮರ್ಥನೆಯಿಂದ ಐತಿಹಾಸಿಕ ಅಥವಾ ಉತ್ಪಾದಕ ನಿರೂಪಣೆಯ ಕಡೆಗಿನ ಪಲ್ಲಟವು ನಮ್ಮ ಗಮನವನ್ನು ಜ್ಞಾನದ ಪ್ರತಿಪಾದನೆಯಿಂದ ಆಚೆಗೆ ಸ್ವತಃ ಜ್ಞಾತೃಗಳ ಕಡೆಗೆ ನಿರ್ದೇಶಿಸುತ್ತದೆ. ಈಗ ನಾವು, ಜ್ಞಾತೃಗಳು ಹೇಗೆ ಜ್ಞಾನದ ಪ್ರತಿಪಾದನೆಗೆ ಬಂದು ತಲುಪಿದರು ಎಂದು ತಿಳಿಯಲು ಬಯಸುತ್ತೇವೆ. ಒಂದು ಪ್ರತಿಪಾದನೆಯ ಬಲವನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸುವಾಗ ಊಹೆ, ಪರೀಕ್ಷೆ, ಸವಾಲು, ಪರಿಷ್ಕರಣೆ ಮತ್ತು ಅಂಗೀಕಾರದ ಒಂದು ಇತಿಹಾಸವನ್ನು ನಾವು

ಪರೀಕ್ಷಿಸುತ್ತೇವೆ. ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆ ಮತ್ತು ಮನಶಾಸ್ತ್ರದ ನಡುವಣ ಗೆರೆಯು ಮಸಕಾಗುತ್ತದೆ. ನಾವು ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡದೆ ಜ್ಞಾತೃವನ್ನು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡಲು ಎಳ್ಳಷ್ಟೂ ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ.[5]

ಇಲ್ಲಿ ಪಲ್ಲಟವು ನಾನು ಸೂಚಿಸಿದಷ್ಟು ನಾಟಕೀಯವೇ ಎಂದು ನೀವು ಅಚ್ಚರಿಪಡಬಹುದು. ಅಷ್ಟಕ್ಕೂ, ಸಾಕ್ರೆಟೀಸನು ಜ್ಞಾತೃಗಳಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತನಾಗಿದ್ದನು ಯಾವ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ಎಂದರೆ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಕುರಿತ ಅವರ ಪ್ರತಿಪಾದನೆಯನ್ನು ಅವನು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡಲು ಬಯಸಿದ್ದನು. ಆದರೆ ಗಮನಿಸಿ; ಸಾಕ್ರೆಟೀಸನು ಒಬ್ಬ ಅಮೂರ್ತ ಜ್ಞಾತೃವಿನ ಬಗೆಗೆ ಆಸಕ್ತನಾಗಿದ್ದನು, ಒಬ್ಬ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವ್ಯಕ್ತಿ ಅಥವಾ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳ ಗುಂಪಿನ ಬಗೆಗೆ ಅಲ್ಲ. ಅಲ್ಲದೆ ಅವನು ಒಂದು ಪ್ರತಿಪಾದನೆಯನ್ನು ಅಂಗೀಕರಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಅಥವಾ ನಿರಾಕರಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಅಂತರ್ಗತವಾದ ಕಾರಣಗಳ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಬಗೆಗೆ ಅಷ್ಟೇನೂ ಆಸಕ್ತನಾಗಿರಲಿಲ್ಲ. ಅದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ, ಆಧುನಿಕ ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಯು ಡೆಕಾರ್ಟ್ ಕಾಲದಿಂದಲೂ ಒಬ್ಬ ಏಕಮಾನದ, ಸಾರ್ವತ್ರಿಕವಾದ ಮತ್ತು ಅಜ್ಞಾತನಾದ ಜ್ಞಾತೃವನ್ನು ಆಧಾರವಾಗಿ ಗ್ರಹಿಸಿದೆ. ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಕುರಿತ ಅವನ ಪ್ರತಿಪಾದನೆಗಳನ್ನು ಪ್ರಮಾಣಿತ ಮಾನಕದಂಡಗಳಿಂದ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡಬೇಕಾಗಿದೆ. ಮಾನವ ಅರಿಯುವ ವಾಸ್ತವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು- ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾಗಿ ಮತ್ತು ಸಾಮೂಹಿಕವಾಗಿ ಎರಡನ್ನೂ-ದೊಡ್ಡ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ನಿರ್ಲಕ್ಷಿಸಲಾಗಿದೆ. ಹೀಗೆ ನಾವು ಚರ್ಚೆಮಾಡುತ್ತಿರುವ ಪಲ್ಲಟವು ಬೃಹದಾಕಾರದ ರಾಜಕೀಯ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಶಾಖೆಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ.

ಎ ನನಗೆ ಹೇಳಿದ ಎಂಬ ಕಾರಣಕ್ಕೆ ನನಗೆ ಒಂದು ಸಂಗತಿ ಗೊತ್ತು ಎಂದು ನಾನು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸಿದ ಪ್ರಸಂಗಕ್ಕೆ ನಾವು ಒಂದು ಕ್ಷಣ ಮರುಳೋಣ. ಒಬ್ಬ ವಿವೇಕಯುಕ್ತ ಶ್ರೋತೃ ಎ ಕುರಿತು ಒಂದಿಷ್ಟು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳಲು ಬಯಸುತ್ತಾನೆ. ನಾನು ಭೂವೈಜ್ಞಾನಿಕವಾದ ಪ್ರತಿಪಾದನೆಯನ್ನು ಮಾಡಿದರೆ, ನಾನು ಹೇಳಿದ್ದನ್ನು ನೀವು ಬಹುತೇಕ ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳಲು ಎರಡು ಸಾಧ್ಯತೆಗಳಿವೆ. ಒಂದು ಪಕ್ಷ (1) ಎ ಒಬ್ಬ ಭೂವಿಜ್ಞಾನಿಯಾಗಿದ್ದಾನೆ ಮತ್ತು (2) ನೀವು ನನ್ನನ್ನು ಒಬ್ಬ ವಿಶ್ವಾಸಾರ್ಹ ವ್ಯಕ್ತಿ ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸುತ್ತೀರಿ, ಹಾಗಲ್ಲದ ಪಕ್ಷದಲ್ಲಿ (1^1) ಎ ಒಬ್ಬ ವಕೀಲನಾಗಿದ್ದಾನೆ ಮತ್ತು (2^1) ನನ್ನ ಕಲ್ಪನೆ ಕೆಲವು ಸಲ ದಿಕ್ಕು ತಪ್ಪಿ ಓಡುತ್ತದೆ ಎಂದು ನಿಮಗೆ ಗೊತ್ತು. ಎರಡೂ ಸ್ಥಿತಿಗಳೂ – ಎ ಯ ಸ್ಥಾನಮಾನ ಮತ್ತು ನನ್ನ ಖ್ಯಾತಿ – ಸಂಬಂಧಪಟ್ಟ ಜನರ ವಿಶ್ವಾಸಾರ್ಹತೆಯನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ. ಎ ಯು ಭೂ ವಿಜ್ಞಾನವನ್ನು ಕುರಿತು ಮಾತನಾಡಿದಾಗ ಹೊಸ ಸರಣಿಯ (Ns) ಸ್ಥಾನಮಾನವು ಅವನಿಗೆ ಅಥವಾ ಅವಳಿಗೆ ಮೊದಲ ನೋಟದ ವಿಶ್ವಾಸಾರ್ಹತೆಯನ್ನು ಕೊಡುತ್ತದೆ. ನನ್ನ ವಿಶ್ವಾಸಾರ್ಹತೆಯನ್ನು ನಂಬಲರ್ಹ ಸಂವಾದಾತ್ಮಕ ಕ್ರಿಯೆಯ ಯಾವುದೋ ಒಂದು ಇತಿಹಾಸದ ಮೂಲಕ ಸ್ಥಾಪಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ.

ಈ ನಿಸರ್ಗವಾದಿ ವಿವರಣೆಯು ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ನಡೆಯುತ್ತಿರುವುದಕ್ಕೆ ಬಹುಪಾಲು ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ ಎಂದು ನೀವು ಈಗ ಯೋಚಿಸುತ್ತಿರಬಹುದು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಾವು ವಿಶ್ವಾಸಾರ್ಹ ಆಕರಗಳಿಂದ ಏನನ್ನು ಕಲಿತಿದ್ದಾರೋ ಅದನ್ನು ಆಧರಿಸಿ ಜ್ಞಾನದ ಪ್ರತಿಪಾದನೆ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ. ಗಣಿತದ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಕುರಿತಂತೆ, ಬಹುವೇಳೆ ಅವರನ್ನು ಕೇಳುವುದು "ಅವರಿಗೆ ಅದು ಹೇಗೆ ಲಭಿಸಿತು" ಎನ್ನುವುದೇ ಹೊರತು ಅವರ ಉತ್ತರಗಳು ಏಕೆ ಸತ್ಯ ಎಂದಲ್ಲ. ಅವರು

ನ್ಯಾಯಸಮ್ಮತವಾದ ಕಾರ್ಯಾಚರಣೆಗಳನ್ನು ಬಳಸಿ ಒಂದು ಸಮಜಾಯಿಷಿಯನ್ನು ನೀಡಬಲ್ಲವರಾದರೆ ನಾವು ಅವರಿಗೆ ಜ್ಞಾನದ ಶ್ರೇಯವನ್ನು ನೀಡುತ್ತೇವೆ.

ಒಬ್ಬ ಅಡಿಪಾಯವಾದಿಯು ಒಪ್ಪಬಹುದಾದದ್ದು ಏನೆಂದರೆ ಸಾಧಾರಣ ಜನರು ದೈನಂದಿನ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಲ್ಲಿ ನಿಸರ್ಗವಾದಿ ತತ್ವಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು ವರ್ಣಿಸುವ ಯಥಾವತ್ ರೀತಿಯಲ್ಲಿಯೇ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಕುರಿತ ತಮ್ಮ ಪ್ರತಿಪಾದನೆಯನ್ನು ವಾಸ್ತವವಾಗಿ ಸ್ಥಾಪಿಸಿರುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ ಅವರು ಒತ್ತಾಯಮಾಡಬಹುದಾದದ್ದು ಏನೆಂದರೆ, ಕೊನೆಯಲ್ಲಿ, ಪ್ರಮಾಣ ಪುರುಷ ಎ ಸಮರ್ಥನೆಯ ಮಾನದಂಡಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸುವ ಒಂದು ವಿವರಣೆಯನ್ನು ನೀಡಬೇಕು. ಎ ಯು ಮನವಿ ಸಲ್ಲಿಕೆಯ ಅಂತಿಮ ನ್ಯಾಯಾಲಯವಾಗಿದ್ದಾನೆ ಎಂದು ಹೇಳಬಹುದಾದರೆ ಅವನು ಕೇವಲ ಒಂದು ಐತಿಹಾಸಿಕ ವಿವರಣೆಯನ್ನು ನೀಡಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಈ ಮೂಲಭೂತ ವಾದವನ್ನು ನಾವು ಇಲ್ಲಿ ಇತ್ಯರ್ಥ ಮಾಡಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ನಂಬಿಕೆಯ ಒಂದು ಸಾಂದರ್ಭಿಕ ವಿವರಣೆಯನ್ನು ದಿಟವಾಗಿ ಸಮರ್ಥನೆಯೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸಬಹುದು ಎಂದು ವಾದ ಮಾಡುವ ಮೂಲಕ ಕೆಲವು ಬಾಹ್ಯವಾದಿಗಳು ಎರಡು ನಿಲುವುಗಳ ನಡುವೆ ರಾಜಿ ಮಾಡಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಾರೆ.[6]

ಡ್ಯೂಯಿಯ ನಿಸರ್ಗವಾದವು ಬೇರೆಯಾದದ್ದು. ನಿಸರ್ಗವಾದದ ಒಂದು ಪ್ರಭೇದವಾಗಿ, ಅದು (ಬಾಹ್ಯವಾದದಂತೆ) ತನ್ನ ವಿವರಣೆಗಳನ್ನು ಅರಸುವಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಸೂತ್ರೀಕರಿಸುವಲ್ಲಿ ಮಾನವನ ಅನುಭವದ ಆಚೆಗೆ ಹೋಗಲು ನಿರಾಕರಿಸುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಡ್ಯೂಯಿಯು ನಮ್ಮ ನಂಬಿಕೆಗಳ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ಆಸಕ್ತನಾಗಿದ್ದನೇ ಹೊರತು ಅವುಗಳ ಕಾರಣಗಳು ಅಥವಾ ಉತ್ಪತ್ತಿಗಳಲ್ಲಲ್ಲ. ಅವನ ಚೌಕಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ, ವಿಚಾರಣೆಯಲ್ಲಿ ಉಪಯುಕ್ತವಾಗಿದ್ದರೆ ಮಾತ್ರ ಹೇಳಿಕೆ ಪಿ ಯನ್ನು ಯುಕ್ತವಾಗಿ ಜ್ಞಾನ ಎಂದು ಕರೆಯಬಹುದು. ಈ ಅಭಿಪ್ರಾಯ ಕೂಡ ವಿಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ದೈನಂದಿನ ಶೋಧನೆಗಳೆರಡನ್ನೂ ಕುರಿತ ನಮ್ಮ ಸಾಮಾನ್ಯಜ್ಞಾನದ ನಿಲುವಿಗೆ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ನಾವು ತೀರ ಖಚಿತವಾಗಿ ಹೇಳಬಹುದಾದರೆ, ಇಂದು ವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಏನನ್ನು "ಬಲ್ಲರೋ" ಅದು ಮುಂದೆ ಒಂದು ದಿನ ಬುಡಮೇಲಾಗಬಹುದು. ಆದರೆ ಪ್ರಸ್ತುತದಲ್ಲಿ ಯಾವುದನ್ನು "ಜ್ಞಾನ" ಎಂದು ಬಳಸಲಾಗುತ್ತದೆಯೋ ಅದನ್ನು ನಾವು ಪರಾಮರ್ಶಿಸುತ್ತೇವೆ. ಡ್ಯೂಯಿ ಹೇಳುತ್ತಾನೆ: ಪಿ ಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಹೆಚ್ಚು ಪರೀಕ್ಷಿಸಿ ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಿ ಬಳಸಿದಷ್ಟೂ ಅದನ್ನು ದೃಢವಾಗಿಸುವ ನಮ್ಮ ಖಾತರಿಯು ಹೆಚ್ಚಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಡ್ಯೂಯಿಯ ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಯು ಪ್ರಗತಿಪರ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಗಮನಿಸಿ. ಅದು ಪೂರ್ವಭಾವಿ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳನ್ನು ಉಲ್ಲೇಖಿಸುತ್ತಾ, ಕಾರಣಗಳ ಮೂಲಕ ಸಮರ್ಥನೆಗಿಂತ ಬಳಕೆಯಲ್ಲಿನ ತಾರ್ಕಿಕತೆಗೆ ಒತ್ತುಕೊಡುತ್ತದೆ.[7] ಶಿಕ್ಷಕರು ನಿಕಟ ಪರಿಚಯವನ್ನು ಹೊಂದಿರಬೇಕಾದ ಇನ್ನೊಂದು ಅಡಿಪಾಯವಾದಿಯಲ್ಲದ ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಯ ರೂಪವು ನಮಗೆ ಜೀನ್ ಪಿಯಾಜೆ ಮೂಲಕ ಬರುತ್ತದೆ. ಜ್ಞಾತೃಗಳನ್ನು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡದೆ ನಾವು ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ ಎಂದು ಅವನು ಕೂಡ ಒತ್ತಿ ಹೇಳುತ್ತಾನೆ. ಪಿಯಾಜೆಯ **ಆನುವಂಶಿಕ ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಯು** (*genetic epistemology)* ವಿಚಾರವಾದ ಮತ್ತು ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ವಿಧಾನ ಎರಡರ ಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನೂ ಒಳಗೊಂಡಿದೆ. ಪಿಯಾಜೆಯು ಜ್ಞಾನವು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವಂತೆ ಮಾಡುವ ಮನಸ್ಸಿನ ಕಾರ್ಯರೀತಿಗಳನ್ನು ಇರಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದಾನೆ. ಪ್ರಯೋಗವಾದಿಗಳೊಡನೆ ಸಹಮತಿಸುತ್ತಾ ಅವನು ಒತ್ತಿ ಹೇಳುವುದೇನೆಂದರೆ ಜೀವಿಗಳು ಇಂದ್ರಿಯ ಅನುಭವದ ಜಗತ್ತಿನಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ

ತಿಳಿವಳಿಕೆಯನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು, ಮತ್ತು ಅದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸಕರು ಕೂಡ ತಮ್ಮದನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು. ಈ ಅವಶ್ಯಕತೆಯು ಪಿಯಾಜೆಯನ್ನು ಬೇರೆ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸಕರಿಗಿಂತ ವಿಭಿನ್ನವಾಗಿ ನಿಲ್ಲಿಸುತ್ತದೆ. ಅವರಲ್ಲಿ ಬಹುಪಾಲು ಜನ ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆ ಮತ್ತು ಮನಶಾಸ್ತ್ರಗಳ ನಡುವೆ ಒಂದು ಸ್ಪುಟವಾದ ಪ್ರತ್ಯೇಕತೆಯನ್ನು ಅಂಗೀಕರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಯು ತಿಳಿವಳಿಕೆಯ ವಿವರಣೆಗಳ ಮೇಲೆ ತನ್ನ ಗಮನವನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಬೇಕು ಎಂಬ ಭಾವನೆಯಲ್ಲಿ ಪಿಯಾಜೆಯದು ನಿಸರ್ಗವಾದಿ ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಯಾಗಿದೆ. ಆದರೆ ಕೆಲವು ನಿಸರ್ಗವಾದಿಗಳು, ಅವರಲ್ಲಿ ಡಿ.ಸಿ. ಫಿಲಿಪ್ಸ್, ಪಿಯಾಜೆಯ ಅಮೂರ್ತ ಮತ್ತು ಮನಸ್ಸಿನ ಗಮನಿಸಲಾಗದ ಕಾರ್ಯರೀತಿಯ ಮೇಲಿನ ಅವಲಂಬನೆಯ ಬಗೆಗೆ ವಿಚಲಿತನಾಗಿದ್ದನು – ಅವನ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯ ಹಂತಗಳ ವಿವರಣೆ ನೀಡಲು ಅರಿವಿನ ಸಂರಚನೆಗಳನ್ನು ಇರಿಸಲಾಗಿತ್ತು.[8] ಗಮನಿಸಬಹುದಾದ ನಡವಳಿಕೆ ಮತ್ತು ಅದರ ಉತ್ಪನ್ನಗಳ ಮೇಲೆ ಏಕೆ ಗಮನವನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಬಾರದು ಎಂದು ಅವನು ವಾದಿಸುತ್ತಿದ್ದನು. ಪಿಯಾಜೆಯ ಸಂವೇದನಾ ಚಾಲಕ (sensorimotor), ಪೂರ್ವ-ಕಾರ್ಯಕಾರಿ ಸಂಬಂಧ, ಮೂರ್ತ ಕಾರ್ಯಕಾರಿ ಸಂಬಂಧ ಮತ್ತು ಔಪಚಾರಿಕ ಕಾರ್ಯಕಾರಿ ಸಂಬಂಧ ಹಂತಗಳೊಡನೆ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿರುವಂತಹ ಗಮನಿಸಲಾಗದ ಸಂರಚನೆಗಳ ಮೇಲೆ ಏಕೆ ಒತ್ತಾಯ ಮಾಡಬೇಕು?

ಈ ಬಗೆಯ ಆಕ್ಷೇಪಣೆಗಳಿಗೆ ಒಂದು ಮುಖ್ಯವಾದ ಉತ್ತರವೆಂದರೆ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಸಂರಚನೆಗಳು ಪ್ರಯೋಗವಾದಿ ಸಂಶೋಧನೆಗೆ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನ ನೀಡುವಲ್ಲಿ ಪ್ರಬಲವಾಗಬಹುದು. ಪಿಯಾಜೆಯ ವಿಕಸನ ಸಿದ್ಧಾಂತವು ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಂಖ್ಯೆಯ ಆಧಾರ ಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಮನಶಾಸ್ತ್ರದಲ್ಲಿ ಒಂದು ಪ್ರಮುಖ ವಿಚಾರ ಪಂಥವನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸಿತು. ಇಷ್ಟಾದರೂ ವಿಮರ್ಶಕರು ವಾದಿಸುವುದೇನೆಂದರೆ, ಅವನ ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣದ ಸಂರಚನೆಗಳು ಬರಿಯ ಕಣ್ಣಿಗೆ ಅಗೋಚರವಾಗಿವೆ (ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಎಲೆಕ್ಟ್ರಾನ್ ಗಳು ಇರುವಂತೆ) ಆದರೆ ತತ್ವಶಃ ದರ್ಶನೀಯವಾಗಿಲ್ಲ. ಪಿಯಾಜೆ "ಸಾವಯವ" ಸಂರಚನೆ ಕುರಿತಂತೆ ಒಂದು ಜೈವಿಕ ರೂಪಕವನ್ನು ಬಳಸುತ್ತಾನೆ. ಅದನ್ನು ಮಾನವ ಜೀವಿಯಲ್ಲಿ ಗುರುತಿಸಲಾಗದು.[9] ಆದರೆ ಪಿಯಾಜೆಯ ಸಮರ್ಥಕರು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುವುದೇನೆಂದರೆ ಈ ಸಂರಚನೆಗಳ ಕಾರ್ಯಗಳನ್ನು ವರ್ತನೆಯಲ್ಲಿ ಗಮನಿಸಬಹುದು ಮತ್ತು ಆ ವಿವರಣೆಯನ್ನು ಅವರ ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿ ಪ್ರಚುರಗೊಳಿಸುವ ಮೂಲಕ ಬಹುಮಟ್ಟಿಗೆ ಸುಗಮಗೊಳಿಸಿದ್ದಾರೆ.

ಪಿಯಾಜೆಯ ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಯು ರಾಚನಿಕವಾದದ ಒಂದು ಪ್ರಭೇದವಾಗಿದೆ- ಈ ನಿಲುವು ಇಂದು ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಅಗಾಧ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ಜನಪ್ರಿಯವಾಗಿದೆ. ಸ್ವತಃ ಪಿಯಾಜೆಯೇ ತನ್ನ ರಾಚನಿಕವಾದದ ಬೇರುಗಳನ್ನು ಇಮ್ಯಾನುಯಲ್ ಕಾಂಟ್ ನಲ್ಲಿ ಗುರುತಿಸಿದ್ದಾನೆ. ಕಾಂಟ್ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಸಂರಚಿಸುವಲ್ಲಿ ಜಗತ್ತಿನೊಡನೆ ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣದ ಕಾರ್ಯರೀತಿಗಳ ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಮೊದಲು ಒತ್ತಿ ಹೇಳಿದ ಎಂದು ಪಿಯಾಜೆ ಹೇಳಿದ್ದಾನೆ. ಕಾಂಟ್ ನ ನಿಲುವು ಹಿಂದಿನ ಎರಡು ಮುಖ್ಯವಾದ ನಿಲುವುಗಳ ನಿರಾಕರಣೆಯಾಗಿದೆ- ವಿಚಾರವಾದಕ್ಕೆ ವಿಶಿಷ್ಟವಾದ ಜನ್ಮಜಾತ ವಿಚಾರಗಳು ಮತ್ತು ಆರಂಭಕಾಲದ ಪ್ರಯೋಗವಾದಿಗೆ ವಿಶಿಷ್ಟವಾದ ಬಾಹ್ಯಪ್ರಪಂಚದಿಂದ ಬಂದ ಇಂದ್ರಿಯ ಸಾಮಗ್ರಿಯ ನಿಷ್ಕ್ರಿಯ ಮನ್ನಣೆಗೆ ಒಂದು ರೂಪ. ಅದರ ಬದಲು ಕಾಂಟ್ ಪ್ರತಿಪಾದಿಸಿದ್ದೇನೆಂದರೆ ಮನಸ್ಸಿನ ಜನ್ಮಜಾತ ಸಂರಚನೆಗಳು ಜಗತ್ತಿನೊಡನೆ ಅನುಸಂಧಾನ ನಡೆಸುತ್ತವೆ; ಜಗತ್ತು ಮತ್ತು ಮನಸ್ಸು ಎರಡೂ ಮಾನವನ

ಅನುಭವದ ಸ್ವರೂಪವನ್ನು ಪರಿಮಿತಗೊಳಿಸುತ್ತವೆ. ನಾವು ಎಂದೂ ಜಗತ್ತನ್ನು ಅದು ಇರುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲಾರೆವು, ನಮ್ಮ ಅನುಭವದಲ್ಲಿ ನಿರ್ಮಾಣವಾದ ಜಗತ್ತನ್ನಷ್ಟೇ ನಾವು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತೇವೆ. ಪಿಯಾಜೆ ಕೂಡ ನಂಬಿದ್ದು ಏನೆಂದರೆ ಮನಸ್ಸಿನ ಸಂರಚನೆಗಳು ತಿಳಿವಿಗೆ ಸಾಧನವಾಗಿವೆ, ಆದರೆ ಮನಸ್ಸಿನ ಸಂರಚನೆಗಳನ್ನು ಸ್ಥಾಯೀ ಮತ್ತು ಪ್ರಾರಂಭದಲ್ಲಿಯೇ ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಜ್ಞಾತವಾಗಿವೆ ಎಂದು ವರ್ಣಿಸುವ ಮೂಲಕ ಕಾಂಟ್ ತಪ್ಪು ಮಾಡಿದ್ದಾನೆ ಎಂದು ಅವನು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸಿದನು.

ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ನಿರ್ಮಾಣ ವೈಲಕ್ಷಣ್ಯವು ಕಾಂಟ್ ನ ಪರಿಪ್ರೇಕ್ಷ್ಯೆಯಲ್ಲಿ ಎಷ್ಟೇ ಶ್ರೀಮಂತವಾಗಿದ್ದರೂ ಅದು ಇನ್ನೂ ಬಡಕಲಾಗಿದೆ. ಏಕೆಂದರೆ ಅದು ಪ್ರಾರಂಭದಲ್ಲಿಯೇ ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಜ್ಞಾತವಾಗಿದೆ. ಇನ್ನೊಂದು ಕಡೆ, ತತ್ವ ಮೀಮಾಂಸೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ನಿರ್ಮಾಣವು ವಿಜ್ಞಾನದ ಇತಿಹಾಸದಲ್ಲಿ ಕಂಡ ಹಾಗೆ ಮತ್ತು ಮಾನಸಿಕ ವಿಕಾಸದ ಮೇಲೆ ನಡೆಸಿದ ಅಧ್ಯಯನದಿಂದ ಬೆಳಕಿಗೆ ತಂದ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ವಾಸ್ತವಾಂಶಗಳಲ್ಲಿ ಕಂಡ ಹಾಗೆ ಜೀವಂತ ವಾಸ್ತವಿಕೆಯನ್ನು ತೋರುವಂತೆ ಕಾಣುತ್ತದೆ. ಅದು ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ವಿಷಯಕ್ಕೆ ಒಂದು ಬಹು ಶ್ರೀಮಂತ ರಾಚನಿಕತೆಯನ್ನು ಆರೋಪಿಸಲು ನಮ್ಮನ್ನು ಸಮರ್ಥರನ್ನಾಗಿಸುತ್ತದೆ. ಆದರೂ ವೈಚಾರಿಕ ಅವಶ್ಯಕತೆ ಮತ್ತು ಅನುಭವದ ನಿರ್ಮಾಣಗಳಿಂದ ಅವೇ ವೈಲಕ್ಷ್ಯಣಗಳಿಂದ ಕೊನೆಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಕಾಂಟ್ ನು ತನ್ನ ಕಾರ್ಯ ಕಾರಣ ತರ್ಕ(*a priori*)ದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಖಾತರಿಪಡಿಸಲು ಅದನ್ನೇ ಕೋರುತ್ತಾನೆ.[10]

ಪಿಯಾಜೆಯು ಜ್ಞಾನದ ಐತಿಹಾಸಿಕ ವಿಕಾಸ ಮತ್ತು ವ್ಯಕ್ತಿಗತ ವಿಕಾಸಾತ್ಮಕವಾದ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಎರಡರಲ್ಲೂ ಆಸಕ್ತನಾಗಿದ್ದನು. ಅವನ ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಯು ಆನುವಂಶಿಕವಾದದ್ದು. ಯಾವ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ಎಂದರೆ ಮನುಷ್ಯ ಕುಲದಲ್ಲಿ ಜ್ಞಾನದ ವಿಕಾಸ ಮತ್ತು ವೈಯಕ್ತಿಕವಾಗಿ ಪ್ರದರ್ಶಿತವಾದ ವಿಕಾಸ ಈ ಎರಡರ ನಡುವೆ ಒಂದು ಸಾದೃಶ್ಯವನ್ನು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುತ್ತದೆ. ಅದು ರಾಚನಿಕವಾದದ್ದು, ಯಾವ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ಎಂದರೆ ಎಲ್ಲ ಜ್ಞಾನವು (ಮತ್ತು ಸ್ವತಃ ಗ್ರಹಿಕೆಯೇ) ರಚನೆಯಾದದ್ದು, ಅದು ಕೇವಲ ಸ್ವೀಕೃತವಾದದ್ದಲ್ಲ ಅಥವಾ ಜನ್ಮಜಾತವಾದದ್ದಲ್ಲ. ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ರಾಚನಿಕವಾದವನ್ನು ಕುರಿತ ನಮ್ಮ ಮುಂದಿನ ಚರ್ಚೆಯಲ್ಲಿ ನಾವು ಪಿಯಾಜೆಯ ರಾಚನಿಕವಾದಕ್ಕೆ ಮರಳೋಣ.

ನಾವು ಇಲ್ಲಿಯವರೆಗೆ ಗಮನಿಸಿದ ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಯನ್ನು ಕುರಿತ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳ ನಡುವಣ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಈಗ ಪರಿಶೀಲಿಸುವುದು ಉಪಯುಕ್ತವಾಗಬಹುದು. ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಗೆ ಜ್ಞಾನದ ಶ್ರೇಯವನ್ನು ನಾವು ಕೊಡುವಾಗ ಯಾವ ನಿಯಮಗಳಿಗೆ ಒಳಪಟ್ಟು ಕೊಡುತ್ತೇವೆ ಎಂದು ಸಾಕ್ರಟೀಸ್ ಕೇಳಿದಾಗ, ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯು ಹೇಗೆ ಜ್ಞಾನವಂತನಾಗುತ್ತಾನೆ ಎಂಬ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಅವನಿಗೆ ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾದ ಆಸಕ್ತಿಯೇನು ಇರಲಿಲ್ಲ; ಅಂದರೆ ಜ್ಞಾನದ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಹೇಗೋ ಹಾಗೆಯೇ ಜ್ಞಾತೃವಿನ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಅವನು ಆಸಕ್ತನಾಗಿರಲಿಲ್ಲ. ಸಮರ್ಥಿತ ನಿಜವಾದ ನಂಬಿಕೆಯ ಸಂಪ್ರದಾಯವು ಮಾನದಂಡಗಳನ್ನು ಅನ್ವೇಷಿಸುತ್ತದೆ. ಅವುಗಳಿಂದ ಮಾನವನ ಜ್ಞಾನಸಂಚಯದಲ್ಲಿ ಅಂಗೀಕೃತವಾದವು ಮತ್ತು ತಿರಸ್ಕೃತವಾದವು ಅಥವಾ ಮತ್ತಷ್ಟು ಶೋಧನೆ ಮಾಡಲು ಬದಿಗಿಟ್ಟವು ಎಂದು ಹೇಳಿಕೆಗಳನ್ನು ವಿಂಗಡಿಸಬಹುದು. ನಿಸರ್ಗವಾದದ ಕಡೆಗೆ ವಾಲುವ ಕೆಲವು ತತ್ವಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು ಕೂಡ

ಸಮರ್ಥನೆಯ ತರ್ಕವನ್ನು, ತಾರ್ಕಿಕ ತರ್ಕದಿಂದ ಅನ್ವೇಷಣೆಯ ತರ್ಕವನ್ನು (ನಾವು ಹೇಗೆ ಜ್ಞಾನದೆಡೆಗೆ ತಲುಪುತ್ತೇವೆ) ಪ್ರತ್ಯೇಕಿಸಲು ಬಯಸುತ್ತಾರೆ. ಇವರಲ್ಲಿ ಬಹುತೇಕರು ಮನಶಾಸ್ತ್ರವನ್ನು (ನಾವು ಹೇಗೆ ಕಲಿಯುತ್ತೇವೆ, ನಾವು ಹೇಗೆ ತಿಳಿಯುತ್ತೇವೆ) ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಯಿಂದ (ಜ್ಞಾನದ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಅಧ್ಯಯನವನ್ನು ಮತ್ತು ಅದು ಹೇಗೆ ಸ್ಥಾಪಿತವಾಗುತ್ತದೆಂಬುದನ್ನು) ಕೂಡ ಪ್ರತ್ಯೇಕಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಸಮರ್ಥನೆಗೊಳಪಡುವ ನೈಜ ನಂಬಿಕೆಯ ಅಧ್ಯಯನವು ತನ್ನಷ್ಟಕ್ಕೆ ಚಿತ್ತಾಕರ್ಷಕವಾದದ್ದು. ಕೆಲವು ತತ್ವಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು ಸ್ವಯಂವೇದ್ಯವಾದ ಕಾರಣದ ಸತ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಅಂತಿಮ ಸಮರ್ಥನೆಯನ್ನು ಅನ್ವೇಷಿಸುತ್ತಾರೆ; ಇತರರು ಅದನ್ನು ಮೂಲಭೂತ ಅವಲೋಕನದ ಹೇಳಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಅನ್ವೇಷಿಸುತ್ತಾರೆ. ಕೆಲವರು ಸತ್ಯವನ್ನು ವಾಸ್ತವ ಸಂಗತಿಗಳೊಡನೆ ಸಂವಾದಿಯಾದುದೆಂದು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುತ್ತಾರೆ ಕೆಲವರು ಅದನ್ನು ಅಂಗೀಕೃತ ನಂಬಿಕೆಗಳ ಸಂಚಯದೊಡನೆ ಸುಸಂಬದ್ಧವಾಗಿದೆಯೆಂದು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ. ಕೆಲವರು ಸತ್ಯದ ಭಾವನೆಯನ್ನು ಜ್ಞಾನದ ಒಂದು ಮಾನದಂಡ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ತಿರಸ್ಕರಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಉತ್ತಮ ಪಕ್ಷವೆಂದರೆ ಅದೊಂದು ಸಾಧಿಸಲಾಗದ ಆದರ್ಶ ಎಂದು ಘೋಷಿಸುತ್ತಾರೆ. ಇತರರು ಸಮರ್ಥನೆಯ ಭಾವನೆಯ ಮೇಲೆ ಆಕ್ರಮಣ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ. ಐತಿಹಾಸಿಕ ಅಥವಾ ವಿಕಾಸಾತ್ಮಕವಾದ ವಿವರಣೆಯಷ್ಟೇ ನಾವು ಮಾಡಬಹುದಾದ ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಕಾರ್ಯ ಎಂದು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಇನ್ನೂ ಕೆಲವರು ಶಿಫಾರಸ್ಸು ಮಾಡುವುದೇನೆಂದರೆ ಹಿಮ್ಮೊಗವಾಗಿ ಅದರ ಮೂಲಗಳ ಕಡೆಗೆ ಚಲಿಸುವುದಕ್ಕಿಂತ ನಮ್ಮ ಊಹೆಗಳ ಉಪಯುಕ್ತತೆಯ ಕಡೆಗೆ ನಾವು ಎದುರು ನೋಡುತ್ತೇವೆ. ಕಡೆಯ ಎರಡು ಪ್ರಸಂಗಗಳಲ್ಲಿ ತತ್ವಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಆಸಕ್ತಿಯು, ಜ್ಞಾನವು ಹೇಳಿಕೆಗಳು ಮತ್ತು ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ಒಂದು ಗುಚ್ಛ ಎನ್ನುವುದರಿಂದ ಜ್ಞಾತೃಗಳು ಮತ್ತು ತಿಳಿವಳಿಕೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಕಡೆಗೆ ಪಲ್ಲಟವಾಗಿದೆ.

ತಿಳಿವಳಿಕೆ ಮತ್ತು ಜ್ಞಾತೃಗಳ ಮೇಲೆ ಒತ್ತನ್ನು ಹೇರುವ ಈ ಕ್ರಮವು ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಯ ದೇಶೀಕರಣದೊಡನೆ ಸಂಲಗ್ನವಾಗಿದೆ. ನಿಶ್ಚಿತತೆಯ ಅನ್ವೇಷಣೆಯನ್ನು ಕೈಬಿಟ್ಟ ಮೇಲೆ ಕೆಲವು ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸಕರು ಮನಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು, ಇತಿಹಾಸಕಾರರು, ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು ಮತ್ತು ಮಾನವಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರೊ ಡನೆ ಸೇರಿ ವೈಯಕ್ತಿಕವಾಗಿ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳಲ್ಲಿ ಜ್ಞಾನದ ವಾಸ್ತವ ವಿಕಾಸ, ಜ್ಞಾನಶಾಖೆಗಳು ಮತ್ತು ಮಾನವ ಕುಲದ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿದ್ದಾರೆ.

"ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಮಾನವ ಕುಲ (the human race generally)' ದಲ್ಲಿ" ಜ್ಞಾನ ಎಂದು ಪ್ರಸ್ತಾವಿಸಿದ ಕಾರಣದಿಂದಾಗಿ ನಾನು ಈಗ ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆ ಮತ್ತು ಮನಶಾಸ್ತ್ರದ ನಡುವಣ ಗೆರೆಯನ್ನು ಅಳಿಸಬೇಕೆಂದು ಶಿಫಾರಸ್ಸು ಮಾಡುವವರದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ತಲಸ್ಪರ್ಶಿಯಾದ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳ ಒಂದು ಗುಚ್ಛವನ್ನು ಕುರಿತು ಚರ್ಚಿಸಬೇಕು. ನವ್ಯೋತ್ತರರು ಸೂಚಿಸುವುದೇನೆಂದರೆ "ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಜ್ಞಾನ"ವನ್ನು (knowledge in general) ನಾವು ಯಾವುದೇ ಅರ್ಥಪೂರ್ಣವಾದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಚರ್ಚಿಸಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಜ್ಞಾನವು ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ರಾಜಕೀಯ ಅಧಿಕಾರದಿಂದ ಎಷ್ಟು ವ್ಯಾಪಕವಾಗಿ ಕಲುಷಿತವಾಗಿದೆಯೆಂದರೆ, ನಾವು ಜ್ಞಾನದ ಸಮಾಜವಿಜ್ಞಾನದ ಮೇಲಷ್ಟೆ ಗಮನವನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಬೇಕು. ಈ ಪರಿಪ್ರೇಕ್ಷ್ಯೆಯಿಂದ ಜ್ಞಾನದ ಅಡಿಪಾಯಗಳನ್ನು ಅರಸುವುದೆಂದರೆ ಕೊಳ್ಳಿದೆವ್ವ (ಬೆಳಕಿನ

ಭ್ರಮೆ/will-o'-the-wisp) ವನ್ನು ಬೆನ್ನಟ್ಟಿದಂತೆ. ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಸಂದರ್ಭವನ್ನು ವರ್ಣಿಸದಿದ್ದರೆ ಜ್ಞಾನ ಎಲ್ಲಿಂದ ಬಂತು ಮತ್ತು ಎಲ್ಲಿಗೆ ಕರೆದೊಯ್ಯುತ್ತದೆ ಎಂಬ ವಿವರಣೆಗಳು ಕೂಡ ಅಪೂರ್ಣವಾಗುತ್ತವೆ. ಜ್ಞಾನವು ಅಧಿಕಾರದಿಂದ ಸ್ಥಾಪಿತವಾಗುತ್ತದೆ. ಸಾಕ್ರೆಟೀಸ್ ಊಹಿಸಿಕೊಂಡಂತೆ ತಟಸ್ಥ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿನ ಸಮರ್ಥನೆಯಿಂದಲ್ಲ.[11] ಈ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳು ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಗಮನಾರ್ಹ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿವೆ, ಸಾಮಾಜಿಕ ತತ್ವಶಾಸ್ತ್ರದ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ಅದನ್ನು ನಾವು ನೋಡಲಿದ್ದೇವೆ.

ಸ್ತ್ರೀವಾದಿಗಳು ಕೂಡ, ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಯನ್ನು ಕುರಿತು ಪ್ರಬಲವಾದ ಟೀಕೆಗಳನ್ನು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಕೆಲವರು ನಿರ್ಣಾಯಕ ಸಿದ್ಧಾಂತದ ಪರಿಪ್ರೇಕ್ಷ್ಯೆಯಿಂದ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಾ ವಾದಿಸುವುದೇನೆಂದರೆ, ಮಹಿಳೆಯರು ಮತ್ತು ಇತರ ದಮನಿತ ಗುಂಪುಗಳು ತಮ್ಮದೇ ದಮನಿತ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯಿಂದಾಗಿ ಒಂದು ವಿಶೇಷ ಸವಲತ್ತಿನ ಸ್ಥಾನದಲ್ಲಿದ್ದಾರೆ. ಸ್ತ್ರೀವಾದಿ "ದೃಷ್ಟಿಕೋನದ ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸಕರು"(Feminist standpoint epistemologists) ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುವುದೇನೆಂದರೆ, ಸ್ತ್ರೀಯರ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಿಂದ ರಚಿತವಾದ ಸ್ತ್ರೀಯರ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ಕುರಿತಾದ ಜ್ಞಾನವು ವಿಶ್ವಾಸಾರ್ಹವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ತಥಾಕಥಿತ ವಸ್ತುನಿಷ್ಠ ಜ್ಞಾನವು ಅದನ್ನು ಎಂದಿಗೂ ಸಾಧಿಸಲಾರದು ಎನ್ನುತ್ತಾರೆ. ಈ ತಾತ್ವಿಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಿಗಳು ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ವಸ್ತುನಿಷ್ಟತೆಯ ಪ್ರತಿಪಾದನೆಗಳನ್ನು ತಿರಸ್ಕರಿಸುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಅವರು ವಾದಮಾಡುವುದೇನೆಂದರೆ ಸ್ವತಃ ಪಕ್ಷಪಾತವು ಅನಿವಾರ್ಯವಾದುದರಿಂದ *ವಿನಾಶಕರ (pernicious)* ಪಕ್ಷಪಾತವನ್ನು ನಿವಾರಿಸುವ ಏಕಮೇವ ಮಾರ್ಗವೆಂದರೆ ನಮ್ಮ ಎಲ್ಲ ವಿವರಣೆಗಳು ಮತ್ತು ವಾದಗಳಲ್ಲಿ ಎಲ್ಲ ಆಸಕ್ತ ಕಕ್ಷಿದಾರರ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಳ್ಳುವುದು.[12]

ಸ್ತ್ರೀವಾದಿ ತಾತ್ವಿಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಿಗಳ ಕಾರ್ಯವನ್ನು ನಾವು ಮುಂದಿನ ಒಂದು ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ಪರಿಶೀಲಿಸುತ್ತೇವೆ. ಅವರು ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಯನ್ನು ತಿರಸ್ಕರಿಸುತ್ತಾರೆ (ವಿಚಾರವಾದಿ ಮತ್ತು ಪ್ರಯೋಗವಾದಿ ರೂಪಗಳೆರಡರಲ್ಲೂ). ಅದಕ್ಕೆ ಕಾರಣ ಅವರು ಅದು ಬೌದ್ಧಿಕವಾಗಿ ಅಸಮರ್ಪಕ ಎಂದು ನಂಬುವುದಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲ, ಅದಕ್ಕಿಂತಲೂ ಪ್ರಬಲವಾಗಿ ಅದು ವಿನಾಶಕರ ರಾಜಕೀಯ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ ಎಂಬ ಕಾರಣಕ್ಕಾಗಿ. ಮುಕ್ತ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಅದನ್ನು ರಚಿಸಲಾಗಿದ್ದರೂ-ಅಂದರೆ ಸ್ವತಂತ್ರ ವ್ಯಕ್ತಿ ಮತ್ತು ಸಂಘಟಿಸುವ ವಿಷಯ-ಬಿಳಿಯ ಜನಾಂಗದ ಪುರುಷರಿಗೆ ಸವಲತ್ತು ನೀಡಲು ಅದನ್ನು ಬಳಸಲಾಗಿದೆ ಎಂದು ಅವರು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ನವೋಮಿ ಷೀಮನ್ ಹೀಗೆ ಬರೆಯುತ್ತಾಳೆ: "ವ್ಯಂಗ್ಯವೆಂದರೆ, ವಿಶ್ವಮಟ್ಟದ ವಿಮೋಚನೆಯನ್ನು ಖಚಿತಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಕೈಗೊಂಡ ನಡೆಗಳಿಂದಲೇ, ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಯು ಆಧುನಿಕ ವಿಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಮುಕ್ತ ರಾಜಕಾರಣವನ್ನು ಅರೆದು ಹಾಕಿತು. ಬಹುಪಾಲು ಅದರ ಇತಿಹಾಸ, ಬಹುಪಾಲು ಮಾನವ ಕುಲವನ್ನು ಹೊರಗಿಡಲು ಮಾರ್ಗವನ್ನು ಒದಗಿಸಿದ್ದಲ್ಲದೆ ಅದು ಯಾರಿಗೆ ಅಧಿಕಾರವನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆಯೋ ಅವರಿಗೆ ಒಂದು ರೂಢಿಗತ ಚಿತ್ತಭ್ರಾಂತಿ(normative paranoia)ಯನ್ನು ಕೂಡ ನಿರ್ಮಿಸಿದೆ."[13]

ಷೀಮನ್ ವಾದ ಮಾಡುವುದೇನೆಂದರೆ ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಯ ಮನೋಧರ್ಮವು ಒಂದು ಸರಿಯಾದ ವಿಧಾನದಿಂದ ಒಂದು ಸರಿಯಾದ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಅರಸುತ್ತದೆ. ಅದು ಒಂದು ರೂಪದ ಹುಚ್ಚನ್ನು ಉಂಟುಮಾಡುತ್ತದೆ. ಅದರ ಮುಖ್ಯಗುಣ ಲಕ್ಷಣವೆಂದರೆ ಒಂದು

ಭ್ರಮೆ: ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಸ್ವಂತ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳು ಮತ್ತು ನಿರ್ಣಯಗಳು ಬೇರೆ ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬ ವೈಚಾರಿಕ ಚಿಂತಕನವೂ ಅತ್ಯವಶ್ಯಕವಾಗಿ ಆಗಿರುತ್ತವೆ. ಪ್ರಮಾಣಿತ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಕ್ಕೆ ಯಾರು ಅನುರೂಪವಾಗಿರುವುದಿಲ್ಲವೋ ಮತ್ತು/ಅಥವಾ ಸರಿಯಾದ ವಿಧಾನವನ್ನು ಕಲಿತಿರುವುದಿಲ್ಲವೋ ಅವರನ್ನು ಹೊರಗಿಡಲಾಗುವುದು. ಅದು, ಖಂಡಿತವಾಗಿ, ತಮ್ಮದೇ ಆಯ್ಕೆ, ಅಜ್ಞಾನ ಅಥವಾ ಅವಿಧೇಯತೆಯಿಂದ ಅವರು ತಮ್ಮನ್ನು ಹೊರಗಿಟ್ಟುಕೊಂಡಂತೆ ಕಾಣುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ವಾಸ್ತವವಾಗಿ, ಷೀಮನ್ ಹೇಳುತ್ತಾಳೆ, ಅವರ ಅಧಿಕೃತ ಬಹುಶಃ ಅವರ ಮುಕ್ತ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ತನ್ನನ್ನು ತಾನು ವೈಚಾರಿಕ ಮತ್ತು ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಎಂದು ಕರೆದುಕೊಳ್ಳುವ ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಯೇ ಹೊರಗಿಟ್ಟಿದೆಯೆಂದು. ಇತರ ಸ್ತ್ರೀವಾದಿಗಳು ಷೀಮನ್ ಒಡನೆ ಭಾಗಶಃ ಭಿನ್ನಾಭಿಪ್ರಾಯವನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದು ವಾದ ಮಾಡುವುದೇನೆಂದರೆ, ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಯ ಪ್ರತಿ ಆವೃತ್ತಿಯನ್ನೂ ತನ್ನದೇ ಆದ ಬೌದ್ಧಿಕ ಸಮರ್ಪಕತೆಗಾಗಿ ಪರೀಕ್ಷಿಸಬೇಕು; ಯಾವುದೇ ಪ್ರಸಂಗದಲ್ಲಿ ಅದನ್ನು ರಾಜಕೀಯ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಉಪಯೋಗಗಳಿಗೆ ಬಳಸಿಕೊಂಡಿದ್ದಕ್ಕಾಗಿ ಇಡೀ ಸಂಪ್ರದಾಯವನ್ನೇ ಖಂಡಿಸುವುದು ತಪ್ಪಾಗುತ್ತದೆ.[14]

ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಯ ಭವಿಷ್ಯವು ಖಂಡಿತವಾಗಿಯೂ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿಲ್ಲ. ಸುಶಿಕ್ಷಿತ ಕೃತಿಯು ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಮಾರ್ಗದಲ್ಲಿಯೇ ಮುಂದುವರಿಯುತ್ತಿದೆ, ಆದರೆ "ದೇಶೀಕೃತ (naturalized)" ವಿಧಾನವು ಅನೇಕ ಅನುಯಾಯಿಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುವಂತೆ ತೋರುತ್ತದೆ. ಕೆಲವು ಸ್ತ್ರೀವಾದಿಗಳು ಮತ್ತು ನವ್ಯೋತ್ತರ ಪಂಥದವರು ನಿಸರ್ಗವಾದಿ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಕುರಿತು ಗಣನೀಯ ಸಹಾನುಭೂತಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆ. ಆದರೆ ಇತರರು ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಯಿಂದ ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಆಚೆಗೆ ಹೋಗಲು ಬಯಸುತ್ತಾರೆ. ಅನೇಕ ವಿಮರ್ಶನಾತ್ಮಕ ತತ್ತ್ವ ಸಿದ್ಧಾಂತಿಗಳು, ಸ್ತ್ರೀವಾದಿಗಳು , ನವ್ಯೋತ್ತರ ಪಂಥದವರು ಮತ್ತು ನಿಸರ್ಗವಾದಿಗಳು ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಯನ್ನು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಕೈಬಿಟ್ಟು ಅರ್ಥ ವಿವರಣೆ(hermeneutics)ಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳುವುದನ್ನು ಆರಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಈ ಪರಿಪ್ರೇಕ್ಷ್ಯೆಯಿಂದ ನಾವು ಅರ್ಥದ ಅನ್ವೇಷಣೆಯನ್ನು ಮುಂದುವರಿಸಬಹುದು, ಸ್ಥಳೀಯ ಸತ್ಯವನ್ನು ಬಳಸಬಹುದು ಮತ್ತು ಸ್ಥಳೀಯ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸಬಹುದು, ಆದರೆ ನಾವು ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಯ ಮೂಲಭೂತ ಯೋಜನೆಯನ್ನು ತಿರಸ್ಕರಿಸುತ್ತೇವೆ.

ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣ

ಶಿಕ್ಷಕರು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಜ್ಞಾನದ ಅಡಿಪಾಯವನ್ನು ಕುರಿತ ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸಕರ ಕಾಳಜಿಗಳಲ್ಲಿ ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳುವುದಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಯೊಂದಿಗೆ ಏಕೆ ಸಂಬಂಧಪಟ್ಟಿರಬೇಕು ಎನ್ನುವುದಕ್ಕೆ ಅನೇಕ ಕಾರಣಗಳಿವೆ. ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ಶಿಕ್ಷಕರು ತಾವು ಬೋಧಿಸುವ ವಿಷಯದ ಸ್ಥಿತಿಗತಿಯ ಬಗೆಗೆ ನಿರ್ಣಯಗಳನ್ನು ತೆಗೆದುಗೊಳ್ಳುವ ಅಗತ್ಯವಿದೆ. ಅದು ಸತ್ಯವಾಗಿದೆಯೆ? ಅದು ಸತ್ಯವಾಗಿರಬೇಕು ಎನ್ನುವುದು ಅಷ್ಟು ಮುಖ್ಯವೇ? ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ಶಿಕ್ಷಕರು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಶೋಧನೆಯಿಂದ ತಮ್ಮೆಡೆಗೆ ಬರುವ "ಜ್ಞಾನ"ವನ್ನು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡುವ ಅಗತ್ಯವಿದೆ. ಮೂರನೆಯದಾಗಿ, ಬಹಳ ಕಾಲದಿಂದ ಕೆಲವೇ

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಮೀಸಲಾದ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಎಟುಕುವಂತೆ ಮಾಡಬೇಕೆ ಅಥವಾ ಮಾಡಬಹುದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು ನಿರ್ಧರಿಸಬೇಕು. ಮತ್ತೊಮ್ಮೆ, ಈ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು ಬೃಹದಾಕಾರದವಾಗಿದ್ದು ಅವುಗಳ ಮಾದರಿಯನ್ನು ಇಲ್ಲಿ ಕೊಡುವುದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನದನ್ನು ನಾವು ಮಾಡಲಾರೆವು. ಪ್ರತಿ ವರ್ಗವಿಧದಲ್ಲೂ ನಾನು ಒಂದು ಉದಾಹರಣೆಯನ್ನು ಕೊಡುತ್ತೇನೆ. ಓದುಗರ ಮತ್ತಷ್ಟು ಹೆಚ್ಚಿನ ಅಧ್ಯಯನ ಮತ್ತು ಚರ್ಚೆಯಿಂದ ಅದನ್ನು ಅನುಸರಿಸಬಹುದು.

ನಾವು ಬೋಧಿಸುವ ಸಾಮಗ್ರಿಯ ವಾಸ್ತವವಾಗಿ ಸತ್ಯವೇ ಎಂದು ತರ್ಕಿಸಲಾಗಿಲ್ಲದಿದ್ದರೂ, ಕನಿಷ್ಠ ಪಕ್ಷ ದೋಷಪೂರಿತವಾಗಿಲ್ಲ ಎಂದು ಒಂದು ವಿದ್ವಾಂಸರ ಸಮುದಾಯದಿಂದ ಅಂಗೀಕೃತವಾಗಿರುತ್ತದೆ ಎಂದು ನಾವು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಭಾವಿಸುತ್ತೇವೆ. ಇಂದಿನ ವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಜ್ಞಾನವು ಭವಿಷ್ಯದಲ್ಲಿ ಮಿಥ್ಯೆಯಾಗಬಹುದು ಅಥವಾ ಪರಿಷ್ಕರಣೆಗೊಳ್ಳಬಹುದು ಎಂದು ನಾವು ಗುರುತಿಸಿದ್ದೇವೆ. ಆದರೆ ನಾವು ನಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ದೋಷಪೂರಿತವಾದ ಅಥವಾ ತಪ್ಪುದಾರಿಗೆ ಎಳೆಯುವಂತಹ ಸಾಮಗ್ರಿಯನ್ನು ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಸಂವಹನ ಮಾಡುವುದಿಲ್ಲ. ಸಹಜವಾಗಿಯೇ, ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಕಾಣಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಬಹಳಷ್ಟು ತಾತ್ಕಾಲಿಕ ಸ್ವರೂಪದ ಸಾಮಗ್ರಿಯನ್ನು ತಿಳಿಸಲು ಅನೇಕ ವೇಳೆ ವಿಫಲರಾಗುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ ತಮ್ಮ ಪ್ರಸ್ತುತಿಯಲ್ಲಿ ಕೈಬಿಟ್ಟ ಸಂಗತಿಗಳು ಅಥವಾ ವಿವಿಧ ಪೂರ್ವಗ್ರಹಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ಇಬ್ಬರೂ ಅಪರಾಧ ಮನೋಭಾವವನ್ನು ಅನುಭವಿಸುತ್ತಾರೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಕೊಲಂಬಸ್ ನು ಅಮೇರಿಕವನ್ನು "ಕಂಡುಹಿಡಿದದ್ದು", ಐರೋಪ್ಯ "ಶೋಧಕರು" ಮೂಲನಿವಾಸಿಗಳೊಡನೆ ಕ್ರೌರ್ಯದಿಂದ ನಡೆದುಕೊಂಡದ್ದು ಮತ್ತು ಅಧೀನ ಗುಂಪುಗಳು ನೀಡಿದ ಐತಿಹಾಸಿಕ ಕೊಡುಗೆಗಳನ್ನು ಸಾರಾಸಗಟಾಗಿ ನಿರ್ಲಕ್ಷಿಸಿದ್ದು ಮುಂತಾದ ಈ ಹಿಂದಿನ ಅತಿರೇಕದ ಪ್ರತಿಪಾದನೆಗಳು ನಮ್ಮ ಅರಿವಿಗೆ ಬಂದಿವೆ. ಆದರೆ ನಮ್ಮ ಎಲ್ಲ ಪೂರ್ವಗ್ರಹ ಮತ್ತು ಅಸೂಕ್ಷ್ಮತೆಗಳಿಂದಾಗಿ, ಯಾವುದು ಮಿಥ್ಯೆ ಎಂದು ನಮಗೆ ತಿಳಿದಿದೆಯೇ ಅದನ್ನು ಬೋಧಿಸುವ ರೂಢಿಯನ್ನು ನಾವು ಸಮರ್ಥಿಸುತ್ತಿಲ್ಲ.

ಬಹುಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ಒಂದು ಭಾಗವಾಗಿ ಈಗ ನೀಡಲಾಗಿರುವ ಕೆಲವು ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಬೇಕೆ ಎಂದು ನಿರ್ಧರಿಸುವ ಇದೇ ಸಮಸ್ಯೆಗೆ ಶಿಕ್ಷಣತಜ್ಞರು ಮುಖಾಮುಖಿಯಾಗಿದ್ದಾರೆ. ಒಂದು ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಒಂದು ಗುಂಪಿನ, ಕುಲದ ಅಥವಾ ಜನಾಂಗದ ಹೆಮ್ಮೆಯನ್ನು ಎತ್ತಿಹಿಡಿಯುವಂತಿದ್ದರೆ ಪಠ್ಯ ಸಾಮಗ್ರಿಯ ಸತ್ಯ ಅಥವಾ ಮಿಥ್ಯೆಯು ಕಾಳಜಿಯ ಒಂದು ಸಂಗತಿಯಾಗಬೇಕೆ? *Educational Leadership* ಪತ್ರಿಕೆಯ ಒಂದು ವಿಶೇಷ ಸಂಚಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣತಜ್ಞರು ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ಕುರಿತು ಚರ್ಚಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಪೋರ್ಟ್ ಲ್ಯಾಂಡ್, ಒರೆಗಾನ್ ನಲ್ಲಿ ಉಪಕ್ರಮಿಸಿ, ಈಗಾಗಲೇ ಅನೇಕ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಬಳಕೆಯಲ್ಲಿರುವ *African-American Baseline Essays* ಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿ ಸತ್ಯಸಂಗತಿಗಳನ್ನು ಕುರಿತಂತೆ ಇರುವ ಕೆಲವು ಮುಖ್ಯವಾದ ದೋಷಗಳನ್ನು ಎರಿಕ್ ಮಾರ್ಟೆಲ್ ಎತ್ತಿ ತೋರಿಸಿದ್ದಾನೆ. ಅವನು ಉತ್ಪ್ರೇಕ್ಷೆಗಳು, ವಿರೂಪಣೆಗಳು, ತಪ್ಪುಗಳು ಮತ್ತು ತಿರಸ್ಕರಿಸಲಾಗಿರುವ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ಮೇಲೆ ಭೋಳೆತನದ ಅವಲಂಬನೆಯನ್ನು ಗುರುತು ಮಾಡಿದ. ಈ ಯೋಜನೆಯ ಪ್ರಮುಖ ಸಮಾಲೋಚಕರಲ್ಲಿ ಒಬ್ಬನಾದ ಆಸ ಹಿಲಿಯರ್ಡ್ ಒತ್ತಿ ಹೇಳಿದ್ದೇನೆಂದರೆ ಸಮಂಜಸವಾದ ವಿದ್ವತ್ತು ಮತ್ತು ವಸ್ತುವಿನ ಸತ್ಯಾಂಶ ಖಂಡಿತವಾಗಿ

ಅತ್ಯಗತ್ಯ, ಮಾರ್ಟಿಲ್ ಒಡನೆ ಅವನು ವಾದ ಮಾಡುತ್ತಾ ವಿವಿಧ ಹೇಳಿಕೆಗಳು ಎಷ್ಟರಮಟ್ಟಿಗೆ ಸತ್ಯ ಎಂದು ಚರ್ಚಿಸಿದ. ಆದರೆ ಆ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಇನ್ನೊಬ್ಬ ಸಮರ್ಥಕ ಮ್ಯಾಥ್ಯೂ ಪ್ರಾಫೆಟ್ ಹೀಗೆಂದ:

> ಎಲ್ಲ ಭೂ-ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಗುಂಪುಗಳನ್ನು ಗೌರವಿಸಬೇಕೆಂಬ ಎಲ್ಲಕ್ಕಿಂತಲೂ ಮುಖ್ಯವಾದ ಸೂತ್ರಕ್ಕಿಂತ ಕಡಿಮೆ ಮುಖ್ಯವಾದ ಸಂಗತಿಯೆಂದರೆ ಆ ಪ್ರಬಂಧಗಳಲ್ಲಿರುವುದು ಹುರುಳು ಎಂದು ನಾವು ಭಾವಿಸುತ್ತೇವೆ. ಸಂದರ್ಭವನ್ನು ಕುರಿತು ವಾದ ಮಾಡುವುದು ಒಳ್ಳೆಯದೇ. ನಮ್ಮ ದೇಶದಲ್ಲಿ ಬಹಳ ಜನರು ನಿಜವಾದ ಉದ್ದೇಶವನ್ನು ತಿಳಿಯುವುದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಕೆಲವು ವಾಸ್ತವಿಕ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಖಂಡಿಸುವ ಅಥವಾ ಸಾಧಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನದಲ್ಲಿ ಅತಿಯಾಗಿ ಮಗ್ನರಾಗಿದ್ದಾರೆ. ಎಲ್ಲ ಜನರೂ ಕೊಡುಗೆಗಳನ್ನು ನೀಡಿದ್ದಾರೆ ಎಂಬ ಮನ್ನಣೆಯನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುವುದು ಇದರ ಉದ್ದೇಶವಾಗಿದೆ... ಯಾವುದು ಸತ್ಯ ಎಂದು ನಾವು ಅತ್ಯವಶ್ಯವಾಗಿ ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗಿಲ್ಲ.[15]

ಈಗಷ್ಟೇ ಪರಿಗಣಿಸಿದ ಪ್ರಸಂಗವು ಒಂದು ಅಸಾಮಾನ್ಯವಾದದ್ದು. ಸತ್ಯದ ಮಹತ್ತ್ವವನ್ನು ತಿರಸ್ಕರಿಸುವಂತಹ ಸ್ಪಷ್ಟವಾದ ಹೇಳಿಕೆಗಳನ್ನು ಶಿಕ್ಷಣತಜ್ಞರು ನೀಡುವುದು ಅಪರೂಪ. ಅನೇಕವೇಳೆ, ಅನುಮಾನಾಸ್ಪದವಾದ ಅಥವಾ ಪೂರ್ವಗ್ರಹಪೀಡಿತವಾದ ಸಾಮಗ್ರಿಯನ್ನು ಸತ್ಯವೆಂದು ಸಮರ್ಥಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಅನೇಕವೇಳೆ ಪ್ರಸ್ತಾವಿತ ಸಾಮಗ್ರಿಯ ಸ್ವರೂಪ ಅಥವಾ ಆಕರವು, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನು ಸೆಳೆಯುವಲ್ಲಿ ಉಪಯುಕ್ತವಾಗುವ ಸಂಭವಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಮುಖ್ಯ ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲಾಗಿದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಕೆಲವು ಸಮಾಜವಿಜ್ಞಾನದ ಶಿಕ್ಷಕರು ಒಂದು ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ರಚಿಸುವಲ್ಲಿ ಗಣನೀಯವಾದ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಮಾತ್ರ ಗುರುತಿಸಬೇಕು ಮತ್ತು ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು ಎಂದು ಶಿಫಾರಸ್ಸು ಮಾಡಿದ್ದಾರೆ.[16] ಇದರ ಮೂಲಕ ಅವರು ಏನು ಅಭಿಪ್ರಾಯಪಡುತ್ತಾರೆ ಎಂದರೆ, ಕಲಿಕಾ ಮಾಪಕ(rubric)ದಡಿಯಲ್ಲಿ ಈಗಾಗಲೇ ಸಂಗ್ರಹಿಸಲಾಗಿರುವ ಜ್ಞಾನಶಾಖೆಯ ಸಾಮಗ್ರಿಯನ್ನು ಅಧಿಕಾರವಾಣಿಯಿಂದ ಜ್ಞಾನವೆಂದು ಅನುಮೋದಿಸಲಾಗಿದ್ದು ಅದನ್ನು ನಾವು ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು ಎಂದು. ಸ್ಟೀಫನ್ ಥಾರ್ನ್ಟನ್ ಎತ್ತಿ ತೋರಿಸಿದಂತೆ ಇದಕ್ಕೆ ಪರ್ಯಾಯವೆಂದರೆ ಗಮನಾರ್ಹ ಸಮಸ್ಯೆಗಳ ಸುತ್ತ ಒಂದು ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ರಚಿಸಬೇಕು. ಅದು ಹೇಗಿರಬೇಕು ಎಂದರೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಬೇಕು, ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಸಂಗ್ರಹಿಸಬೇಕು, ಪರ್ಯಾಯಗಳನ್ನು ಚರ್ಚಿಸಬೇಕು ಮತ್ತು ತೀರ್ಮಾನಗಳನ್ನು ಕೈಗೊಳ್ಳಬೇಕು.[17] ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಕುರಿತಂತೆ ಶಿಕ್ಷಕರ ನಂಬಿಕೆಗಳಲ್ಲಿರುವ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು ಈ ಆಯ್ಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಚಿತ್ರಿತವಾಗಿವೆ.

ಜ್ಞಾನಶಾಖೆಗಳ ಮೂಲಕ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಅತ್ಯುತ್ತಮವಾಗಿ ವರ್ಣಿಸಲಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ಪ್ರಸಾರ ಮಾಡಲಾಗಿದೆ ಎಂದು ಒತ್ತಿ ಹೇಳುವವರದು ಒಂದು ಪಂಥ. ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಅದರ ಪರಿಣಾಮಗಳು ಮತ್ತು ಉಪಯುಕ್ತತೆಯ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ವರ್ಣಿಸಬೇಕು ಎಂದು ಒತ್ತಾಯ ಮಾಡುವ (ಡ್ಯೂಯಿಯಂತಹ) ಜನರದ್ದು ಇನ್ನೊಂದು ಪಂಥ. ಇವರ ನಡುವಣ ಚರ್ಚೆಯು 1960 ಮತ್ತು 1970 ರ ದಶಕಗಳಲ್ಲಿ ಪರಾಕಾಷ್ಠತೆಯನ್ನು ತಲುಪಿತು. "ಜ್ಞಾನಶಾಖೆಗಳ ಸಂರಚನೆಗೆ" ಅನುಗುಣವಾಗಿ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಜೋಡಿಸಬೇಕು ಎಂದು ತತ್ವಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು ಮತ್ತು

ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ತಜ್ಞರು ಪ್ರಬಲವಾಗಿ ವಾದ ಮಾಡಿದರು. ಹೀಗೆ ಅನೇಕ ಹೊಸ ವಿಶ್ಲೇಷಕ ತತ್ವಶಾಸ್ತ್ರದ ಅಭಿಜಾತ/ಶ್ರೇಷ್ಠ(classic) ಲೇಖನಗಳು ಸಿದ್ಧವಾದವು. ಅಪಾರಸಂಖ್ಯೆಯಲ್ಲಿ ವಿವಾದಾಂಶಗಳು ತಲೆಯೆತ್ತಿದವು. ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಜ್ಞಾನಶಾಖೆಗೂ ಒಂದು ಸಂರಚನೆ ಇದೆಯೇ? ಜ್ಞಾನಶಾಖೆ ಎಂದರೆ ಏನು? ಒಂದು ಜ್ಞಾನಶಾಖೆಗೆ ಒಂದು ಸಂರಚನೆ (ಅಥವಾ ಅನೇಕ ಸಂರಚನೆಗಳು) ಇದ್ದರೆ ಅದು ಒಂದು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಜೋಡಣೆಯನ್ನು ನಿರ್ದೇಶಿಸುತ್ತದೆಯೆ? ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣದ ಸಂರಚನೆಗಳು ಜ್ಞಾನಶಾಖೆಯ ಸಂರಚನೆಗಳಿಗೆ ಹೇಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿವೆ? ಈಗಿರುವಂತೆ ಜ್ಞಾನಶಾಖೆಗಳು ಎಲ್ಲ ಮಾನವ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಅಥವಾ ಅದರ ಅತ್ಯಂತ ಪ್ರಮುಖವಾದ ಅಂಗವನ್ನು ಪ್ರತಿನಿಧಿಸುತ್ತವೆಯೇ?[18] ಆಡ್ಲರ್ ನ *Paideia Proposal* ಮತ್ತು ಮ್ಯಾಕ್ ಪೆಕ್ ನ ನಿರ್ಣಾಯಕ ಚಿಂತನೆಯನ್ನು ಕುರಿತ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದ ಚರ್ಚೆಯಲ್ಲಿ ನಾವು ನೋಡುವಂತೆ ಈ ಚರ್ಚೆಯು ಇಂದಿಗೂ ಅಬ್ಬರಿಸುತ್ತಿದೆ.

ಶಿಕ್ಷಕರು ತಾವು ಬೋಧಿಸುವ ವಿಷಯವನ್ನು ಕುರಿತ ಕಾಳಜಿಯ ಜೊತೆಗೆ ಬೋಧನಾ ಶಾಸ್ತ್ರವನ್ನು ಕುರಿತ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಫಲಿತಾಂಶಗಳ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತರಾಗಿರಬೇಕು. 1980 ರ ದಶಕದ ಮಧ್ಯದಿಂದೀಚೆಗೆ ಸಣ್ಣ ಗುಂಪು ಮತ್ತು ಸಹಕಾರ ಕಲಿಕೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಸಾಕಷ್ಟು ಕೆಲಸವನ್ನು ಮಾಡಲಾಗಿದೆ. ಈ ವಿಷಯ ಎಷ್ಟು ಮಹತ್ವವನ್ನು ಗಳಿಸಿಕೊಂಡಿದೆ ಎಂದರೆ ಕೆಲವು ರಾಜ್ಯಗಳು ಪ್ರಮಾಣಕ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ಸಣ್ಣ ಗುಂಪುಗಳ ಕಲಿಕೆಯ ಬಳಕೆಯನ್ನು ಅಧಿಕೃತವಾಗಿ ಆದೇಶಿಸಿವೆ (ಅಥವಾ ಪ್ರಬಲವಾಗಿ ಶಿಫಾರಸ್ಸು ಮಾಡಿವೆ). ಸಂಶೋಧಕರು ಮಾಡಿದ ಅಪಾರ ಸಂಖ್ಯೆಯ ಫಲಿತಾಂಶಗಳು ಮತ್ತು ಶಿಫಾರಸ್ಸುಗಳನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೇಗೆ ವಿಂಗಡಿಸಬಲ್ಲರು ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡಬಲ್ಲರು?

ಸಂಶೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಬಳಸಲಾದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಅದರ ಪ್ರಮೇಯಗಳು ಹಾಗೂ ನಿರ್ಣಯಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಎತ್ತುವುದು ಶಿಕ್ಷಣ ತತ್ವಶಾಸ್ತ್ರದ ಒಂದು ಕಾರ್ಯ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಒಟ್ಟಿಗೆ ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡುತ್ತಾ ಪರಸ್ಪರ ಕಲಿಯುವ ವಿಚಾರದಲ್ಲಿ ನಾನು ಉತ್ಸಾಹಿಯಾಗಿದ್ದೇನೆ. ಆದರೂ ಇಂದು ಬಹಳ ಜನಪ್ರಿಯವಾಗಿರುವ ಸಣ್ಣ ಗುಂಪುಗಳ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಕುರಿತ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಶಿಫಾರಸ್ಸುಗಳ ಬಗೆಗೆ ನನ್ನ ಕೃತಿಯಲ್ಲಿ ಅನೇಕ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಎತ್ತಿದ್ದೇನೆ.[19] ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಎಲ್ಲ ಗುಂಪುಗಳು ವೈವಿಧ್ಯತೆಯುಳ್ಳ/ಅಸಮರೂಪವಾಗಿರಬೇಕೆ ಅಥವಾ ಸಮ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಏಕರೂಪದ ಗುಂಪುಗಳನ್ನು ರಚಿಸಬೇಕೇ? ವೈವಿಧ್ಯತೆಯುಳ್ಳ/ಅಸಮರೂಪದ ಗುಂಪುಗಳಿಗೆ ಮತ್ತು ಏಕರೂಪದ ಗುಂಪುಗಳಿಗೆ ಯಾವ ಬಗೆಯ ಕಾರ್ಯಗಳು ಸೂಕ್ತ? ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾಗಿ/ಒಂಟಿಯಾಗಿ ಕಲಿಯುವುದು ಮತ್ತು ಗುಂಪಿನಲ್ಲಿ ಕಲಿಯುವುದರ ನಡುವೆ ಏನು ಸಂಬಂಧವಿದೆ? ಗುಂಪುಗಳು ಅಖಂಡವಾಗಿ ಉಳಿದಿರಬೇಕೆ ಅಥವಾ ಕ್ರಮಬದ್ಧವಾಗಿ ಪುನಾರಚಿಸಬೇಕೆ? ಗುಂಪು ಕಾರ್ಯದ ಮೂಲಕ ಯಾವ ಗುರಿಗಳನ್ನು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಲಾಗಿದೆ (ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ, ನೈತಿಕ, ಪರಿಣಾಮಕಾರಕ)? ಅವುಗಳನ್ನು ಅತ್ಯುತ್ತಮವಾಗಿ ಹೇಗೆ ಸಾಧಿಸಬಹುದು? ಸಣ್ಣಗುಂಪುಗಳ ಕಾರ್ಯವನ್ನು ಸುಗಮಗೊಳಿಸುವಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಪಾತ್ರವೇನು?

ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಇತ್ತೀಚಿನ “ಆವಿಷ್ಕಾರಗಳನ್ನು” ಎದುರಿಸುವುದು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಅನೇಕವೇಳೆ ಕಷ್ಟವಾಗುತ್ತದೆ. ಮುಕ್ತವಾದ ಮತ್ತು ಪ್ರಾಯೋಗಿಕವಾದ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯನ್ನು ಖಂಡಿತವಾಗಿಯೂ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಬೇಕು, ಆದರೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ನಾವು ಈ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ

ಚರ್ಚಿಸುತ್ತಾ ಬಂದಿರುವ ಕಠಿಣ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳಬೇಕು: ಸಂಶೋಧಕರ ಪ್ರತಿಪಾದನೆಗಳು ನಾವು ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ನಿಯತವಾಗಿ ಏನನ್ನು ಗಮನಿಸುತ್ತಿದ್ದೇವೆಯೋ ಅದಕ್ಕೆ ಸಂವಾದಿಯಾಗಿವೆಯೇ? ಅವರ ಪ್ರಮೇಯಗಳು, ವಿಧಾನಗಳು, ಮತ್ತು ನಿರ್ಣಯಗಳು ಮನವೊಪ್ಪುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಒಟ್ಟಾಗಿ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುತ್ತವೆಯೇ ಅಥವಾ ಅವುಗಳ ವಿವರಣೆಯಲ್ಲಿ ವಿರೋಧಾಭಾಸಗಳು ಇವೆಯೇ? ಅವರ ವಿವರಣೆಗಳು ಪ್ರಮಾಣಭೂತವಾಗಿವೆಯೆ, ಮತ್ತು ಈ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಯಾರನ್ನು ಪ್ರಮಾಣವೆಂದು ಗಣನೆಗೆ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಬೇಕು? (ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಉತ್ತಮ ತರಬೇತಿ ಪಡೆದ ಪ್ರಯೋಗವಾದಿ ಸಂಶೋಧಕರು ತಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಏನನ್ನು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದಾರೆ – ಗಣಿತ ಎಂದಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳಿ- ಎಂಬ ಬಗೆಗೆ ಕೆಲವು ಸಲ ಅತ್ಯಂತ ಕಡಿಮೆ ತಿಳಿದುಕೊಂಡಿರುತ್ತಾರೆ. ಇದು ಒಂದು ಸಮಸ್ಯೆ ಆಗಿರಬಹುದು ಅಥವಾ ಆಗಿಲ್ಲದೇ ಇರಬಹುದು. ಆದರೆ ಕೆಲವು ಪ್ರಸಂಗಗಳಲ್ಲಿ ಇದು ಕಾಳಜಿ ವಹಿಸಬೇಕಾದ ಸಂಗತಿ ಎನ್ನುವುದು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿದೆ.) ಸಂಶೋಧಕರು ತಮ್ಮ ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ಹೇಗೆ ಗುರುತಿಸುತ್ತಾರೆ? ಇದು ಒಂದು ಐತಿಹಾಸಿಕ ಹಿನ್ನೆಲೆಯುಳ್ಳ ಸುಸ್ಥಾಪಿತವಾದ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮದ ಒಂದು ಭಾಗವೇ? ಅಥವಾ ಅದು ಕೇವಲ ತಾತ್ಪೂರ್ತಿಕವಾದದ್ದೆ? ಯಾವ ಕ್ಲೇಶಗಳನ್ನು ಅವರು ವರದಿ ಮಾಡಿದ್ದಾರೆ? ಈ ಕಾರ್ಯದಲ್ಲಿ ಸುಸ್ಪಷ್ಟವಾದ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಪೂರ್ವಗ್ರಹವೇನಾದರೂ ಇದೆಯೆ? ಯಾವುದಾದರೂ ಪೂರ್ವಗ್ರಹವನ್ನು ಪ್ರಾಮಾಣಿಕವಾಗಿ ಘೋಷಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಗಿದೆಯೆ? ಈ ಕಾರ್ಯವು ಭಾಗೀದಾರರು ಅಥವಾ ಸಂಶೋಧನೆಗೆ ಗುರಿಯಾದವರಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಸಂಶೋಧಕರ ಹಿತಾಸಕ್ತಿಗಳಿಗೆ ನೆರವಾಗುತ್ತದೆಯೆ?

ಜ್ಞಾನವು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಬಂಡವಾಳ ಎಂಬ ಸಂಗತಿಯನ್ನು ಕುರಿತು ಏಳುವ ಚರ್ಚೆಗಳ ಬಗೆಗೂ ಶಿಕ್ಷಕರು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳಬೇಕಾದದ್ದು ಅವಶ್ಯಕ.[20] ಕೆಲವು ಜ್ಞಾನ ಪ್ರಬೇಧಗಳನ್ನು – ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಕಾಲೇಜ್ ಸಿದ್ಧತೆಯೊಡನೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ವಿಷಯಗಳು-ವಿವಿಧ ಭೌತಿಕ ಸರಕುಗಳಿಂದ ಅಪಾರ ಸಂಖ್ಯೆಯ ಜನರನ್ನು ದೂರವಿಡಲು ಬಳಸಲಾಗಿದೆ. ಇದನ್ನು ಗುರುತಿಸಿದ ಕೆಲವು ತತ್ವಸಿದ್ಧಾಂತಿಗಳು ಶಿಫಾರಸ್ಸು ಮಾಡಿರುವುದೇನೆಂದರೆ ವಿಶೇಷ ಸವಲತ್ತಿನ ಜ್ಞಾನ ಪ್ರಭೇದಗಳಿಗೆ ಎಲ್ಲ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೂ ಪ್ರವೇಶ ಇರತಕ್ಕದ್ದು. ಆದರೆ ಗಮನಿಸಿ, ಇದೊಂದು ನೈತಿಕತೆಯ ವಾದವಾಗಿದೆ; ಅದು ಸಾಮಾಜಿಕ ನ್ಯಾಯದೊಂದಿಗೆ ಪ್ರವರ್ತಿಸಬೇಕು, ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಸಾಮಗ್ರಿಯ ಪರ್ಯಾಪ್ತಿಯೊಡನಲ್ಲ. ಪೀಠಿಕೆಯಲ್ಲಿ ನಾನು ಎಚ್ಚರಿಸಿದ್ದು ಈ ಬಗೆಯ ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ಕುರಿತೇ – ಅದಕ್ಕೆ ಈ ಪಠ್ಯದ ಸಂಯೋಜನೆಯು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ತೃಪ್ತಿಕರವಾಗಿಲ್ಲ.

ಆದರೆ ಈ ವಿವಾದಾಂಶವನ್ನು ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಪರಿಪ್ರೇಕ್ಷ್ಯೆಯಿಂದ ನೋಡುವುದು ಪ್ರಬೋಧಕವಾಗಿದೆ. ಬೀಜಗಣಿತ, ರೇಖಾಗಣಿತ ಮತ್ತು ಷೇಕ್ಸ್ ಪಿಯರ್ ಅಂತಹ ವಿಷಯಗಳು ಮರಗೆಲಸ ಮತ್ತು ಯಂತ್ರದ ಕೆಲಸಗಳಿಗಿಂತ ಶಾಲಾ ವಿಷಯಗಳಾಗಿ ಏಕೆ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಸರಿ ಹೊಂದುತ್ತವೆ? ಕಾಲೇಜಿನ ಪೂರ್ವಭಾವಿ ಗಣಿತ ಮತ್ತು ಸಾಹಿತ್ಯ, ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಹಾಗೂ ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ದೃಷ್ಟಿಯಾಗಿ ಇಟ್ಟುಕೊಂಡ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕಿಂತ ಶ್ರೇಷ್ಠ ಎಂದು ಯಾರಾದರೂ ವಾದ ಮಾಡಬಹುದು; ಏಕೆಂದರೆ ಆ ಜ್ಞಾನಶಾಖೆಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಮಾಣ ಪುರುಷರು ಅದನ್ನು ಔಪಚಾರಿಕವಾಗಿ ಸಂಯೋಜಿಸಿ ನ್ಯಾಯಸಮ್ಮತಗೊಳಿಸಿರುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ ವಾಸ್ತವವಾಗಿ ಈ ವಾದವು ನಿಲ್ಲುವುದಿಲ್ಲ. ಈಗ

ಕಾಲೇಜಿನ ಪೂರ್ವಭಾವಿ ಗಣಿತವನ್ನು ಅನಿವಾರ್ಯವಾಗಿ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಬೇಕಾದ ಅಪಾರ ಸಂಖ್ಯೆಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಎಡೆಮಾಡಿಕೊಡಲು ಉಪಾಧ್ಯಾಯರು ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಯ ಪರಿಪ್ರೇಕ್ಷ್ಯೆಯಿಂದ ಅಸಮರ್ಪಕವಾದ ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ನೀಡಬೇಕಾಗಿದೆ. ಅನೇಕ ವೇಳೆ ಸರ್ವಸಮ್ಮತವಾದ ಗಣಿತದ ಸ್ವರೂಪವನ್ನು ಚರ್ಚಿಸಲಾಗುವುದೇ ಇಲ್ಲ, ಮತ್ತು ರೇಖಾಗಣಿತದಲ್ಲಿ ಕೂಡ ರುಜುವಾತನ್ನು ಬಹಳಷ್ಟು ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ಕುಗ್ಗಿಸಲಾಗಿದೆ. ತಾರ್ಕಿಕ ಸಂಪರ್ಕಗಳನ್ನು ಮಾಡಲಾಗಿಲ್ಲ. ಮಹಾನ್ ಪ್ರಮೇಯಗಳು ಮತ್ತು ವಿಚಾರಗಳ ನಿಜವಾದ ಮಹತ್ತ್ವವನ್ನು ಕುರಿತ ಅಲ್ಪ ಅಥವಾ ಶೂನ್ಯ ಪರಿವೆಯೊಡನೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಕಾಲೇಜಿನ ಮೂರು ಅಥವಾ ನಾಲ್ಕು ವರ್ಷಗಳ ಪೂರ್ವಭಾವಿ ಗಣಿತವನ್ನು ಮುಗಿಸುವುದು ಅಸಾಮಾನ್ಯವೇನಲ್ಲ. ಆದ್ದರಿಂದ ನಾವು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಬೋಧಿಸಲಾಗುತ್ತಿರುವ ಜ್ಞಾನಶಾಖೆಗಳಿಗೆ ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಶ್ರೇಷ್ಠತೆಯನ್ನು ಅಥವಾ ಸಮರ್ಪಕತೆಯನ್ನು ಕೂಡ – ಪ್ರತಿಪಾದಿಸಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ.

ಇದಕ್ಕೆ ವೈದೃಶ್ಯವಾಗಿ ಮರಗೆಲಸ, ಯಂತ್ರವಿಜ್ಞಾನ, ಚಿಲ್ಲರೆ ವ್ಯಾಪಾರ, ಅಡುಗೆ ಮಾಡುವುದು, ಕೂದಲಿನ ಸಂರಕ್ಷಣೆ ಮತ್ತು ಟೆಲಿವಿಷನ್ ದುರಸ್ತಿ ಮುಂತಾದ ಅನೇಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಕ್ರಮಗಳು ವಾಸ್ತವ ಕೆಲಸಕ್ಕೆ ಅಗತ್ಯವಾದ ಜ್ಞಾನಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಸುಸಜ್ಜಿತವಾಗಿವೆ ಮತ್ತು ಸಮರ್ಪಕವಾಗಿವೆ. ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಯ ಪರಿಪ್ರೇಕ್ಷ್ಯೆಯಿಂದ ನಾವು ಒಂದು ಪ್ರಬಲವಾದ ವಾದವನ್ನು ಮಂಡಿಸಬಹುದು. ಏನೆಂದರೆ ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ರಮಗಳು, ವ್ಯಾಪಕವಾಗಿ ನೀಡಲಾಗುತ್ತಿರುವ ದುರ್ಬಲ ಗಣಿತ ಶಿಕ್ಷಣ ಕ್ರಮಗಳಿಗಿಂತ ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಯ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ಶ್ರೇಷ್ಠವಾಗಿವೆ (ಅಂದರೆ ವಿಶ್ವಾಸಾರ್ಹ ಜ್ಞಾನದಲ್ಲಿ ಒಳ್ಳೆಯ ಆಧಾರವುಳ್ಳವಾಗಿವೆ).[21]

ಆದರೆ ನೆನಪಿಡಿ: ಸಮರ್ಥನೆಗೊಳಪಡುವ ನೈಜ ನಂಬಿಕೆಯ ಸಂಪ್ರದಾಯದ ಹೊರಗೆ ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳಿವೆ. ಜ್ಞಾನವು ಅಧಿಕಾರದ ಆಕರ ಮತ್ತು ಹತ್ಯಾರ ಎರಡೂ ಆಗಿದೆ ಎಂದು ನಾವು ವಾದ ಹೂಡಿದರೆ, ಒಂದು ಕಾಲದಲ್ಲಿ ಕೆಲವರಿಗೆ ಮಾತ್ರ ಮೀಸಲಾಗಿದ್ದ ಜ್ಞಾನಕ್ಕೆ ಎಲ್ಲ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೂ ಪ್ರವೇಶವಿರಬೇಕು ಎಂದು ಶಿಫಾರಸ್ಸು ಮಾಡುವುದು ವಿವೇಕಯುತ. ಇಲ್ಲಿನ ತೊಂದರೆ ಏನೆಂದರೆ ಅಂತಹ ಶಿಫಾರಸ್ಸುಗಳು ತೀರ ಸರಳೀಕೃತವಾಗಿವೆ. ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ಜ್ಞಾನವು ಸವಲತ್ತಿನೊಡನೆ ಸಂಯೋಜನೆಗೊಂಡಿದ್ದರೆ – ಗಣ್ಯರ ಅಂಗೀಕಾರ ಮುದ್ರೆ ಅದರ ಮೇಲಿದೆ – ಆಗ ಪ್ರಧಾನ ಗುಂಪಿನವರು ತಮ್ಮ ಅಧಿಕಾರದ ಸ್ಥಾನವನ್ನು ಬೇರೆ ಯಾವುದಕ್ಕೋ ಪಲ್ಲಟಗೊಳಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅಷ್ಟಕ್ಕೂ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಬಂಡವಾಳದಷ್ಟೇ ಮುಖ್ಯವಾದದ್ದು ಎಂದು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸಲಾಗಿದೆಯೇ ಹೊರತು ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ಅಲ್ಲ. ಆದ್ದರಿಂದ ಜನರು ಈ ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾದ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಹೊಂದಿರಬೇಕೆನ್ನುವುದು ಅಷ್ಟು ಮುಖ್ಯವಾಗುವುದಿಲ್ಲ; ಮುಖ್ಯವಾದ ಸಂಗತಿ ಏನೆಂದರೆ, ಅವರು ಏನನ್ನು ಗಳಿಸಿಕೊಂಡಿರುತ್ತಾರೋ ಅದನ್ನು ಮುಖ್ಯವೆಂದು ಮಾನ್ಯ ಮಾಡಲಾಗಿದೆಯೇ ಎನ್ನುವುದು. ಗಣ್ಯರ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ನ್ಯಾಯಯುತವಾಗಿ ವಿತರಿಸುವುದು ಸ್ವತಃ ಒಂದು ಸಮಾಜದ ವಸ್ತು ಸರಕುಗಳನ್ನು ಪುನರ್ ವಿತರಣೆ ಮಾಡುವುದರ ಮೇಲೆ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುವುದಿಲ್ಲ. ಈ ಪ್ರಯತ್ನವು ಪುನರ್ ವಿತರಣೆಯ ವಿರುದ್ಧ ಈ ಕೆಳಗಿನ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡಬಹುದು: ಗಣ್ಯರ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಮರುವ್ಯಾಖ್ಯೆ ಮಾಡುವುದು,

1) ದಮನಿತ ಗುಂಪುಗಳಿಗೆ ಸತ್ಯವಾಗಿ ಉಪಯುಕ್ತವಾಗಬಲ್ಲ ಜ್ಞಾನವು ದೊರೆಯದಂತೆ ಮಾಡುವುದು, ಮತ್ತು
2) ಸಮಾಜವು "ಪ್ರಯತ್ನಪಟ್ಟಿದೆ" ಆದರೆ ಸಮಾಜದ ಕಡಿಮೆ ವೇತನದ ಕೆಲಸವನ್ನು ಮಾಡುವುದು ಆ ಗುಂಪುಗಳ ತಪ್ಪಿನಿಂದಾಗಿ ಎಂಬ ವಿಚಾರವನ್ನು ವ್ಯಾಪಕವಾಗಿ ಹರಡುವುದು.[22]

ಈ ವಿಷಯವು ಪ್ರಸ್ತುತದಲ್ಲಿ ಎಷ್ಟು ಮುಖ್ಯವಾಗಿದೆಯೆಂದರೆ, ಸಾಮಾಜಿಕ ನ್ಯಾಯವನ್ನು ಕುರಿತ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ನಾವು ಅದಕ್ಕೆ ಮತ್ತೆ ಮರಳುತ್ತೇವೆ. ಪ್ರಸ್ತುತ ಈ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ಚರ್ಚಿಸಲಾದ ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ವಿವಾದಾಂಶಗಳು ಮತ್ತು ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ಪರ್ಯಾಲೋಚಿಸುವುದು ಉಪಯುಕ್ತವಾಗಬಹುದು, ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಎಟುಕಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ ಮಾಡುವುದರಲ್ಲಿ ಅವು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತವೆಯೇ ಎಂದು ನಿಮ್ಮನ್ನೇ ಕೇಳಿಕೊಳ್ಳಿ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಕಲಿಯುತ್ತಿರುವ ವಿಷಯವು ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕವಾಗಿ, ಡ್ಯೂಯಿಯ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ಸಮರ್ಪಕವಾಗಿರುವುದು ಮುಖ್ಯವೆ? ನವ್ಯೋತ್ತರ ಅಥವಾ ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕ ಸಿದ್ಧಾಂತದ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ಅದು ಸಮರ್ಪಕವಾಗಿರುವುದು ಮುಖ್ಯವೆ?

ರಾಚನಿಕವಾದ(Constructivism)

ರಾಚನಿಕವಾದ – ಇದನ್ನುಒಂದು ತತ್ತ್ವಜ್ಞಾನ, ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆ, ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣದ ಸ್ಥಿತಿ ಅಥವಾ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ದೃಷ್ಟಿ ಎಂದು ಬಗೆಬಗೆಯಾಗಿ ವರ್ಣಿಸಲಾಗಿದೆ. ಪ್ರಸ್ತುತ ಗಣಿತ ಮತ್ತು ವಿಜ್ಞಾನ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ತನ್ನ ಅಧಿಪತ್ಯವನ್ನು ಸಾಧಿಸಿದೆ.[23] ಅದರ ಮೂಲಭೂತ ಪ್ರಮೇಯಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದು ಎಂದರೆ ಎಲ್ಲ ಜ್ಞಾನವೂ ರಚನೆಯಾದದ್ದು, ಜ್ಞಾನವು ನಿಷ್ಕ್ರಿಯ ಗ್ರಹಿಕೆಯ ಫಲವಲ್ಲ. ಈ ಪ್ರಮೇಯವು ರಾಚನಿಕವಾದದ ಎಲ್ಲ ಪ್ರಬೇಧಗಳಿಗೆ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ಅದು ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣ ಮನಶಾಸ್ತ್ರದ ಮೂಲಭೂತ ತತ್ವ. ಜ್ಞಾತೃಗಳು ಕ್ರಿಯಾಶೀಲವಾಗಿ ತಮ್ಮದೇ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ರಚಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂಬ ಭಾವನೆಯನ್ನು ಇಂದು ಕೆಲವು ವಿದ್ವಾಂಸರು ತಿರಸ್ಕರಿಸುತ್ತಾರೆ. ನಾವು ಮುಂದೆ ನೋಡುವಂತೆ ಒಂದು ಪ್ರಶ್ನೆ ಉದ್ಭವಿಸುತ್ತದೆ. ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬ ಜ್ಞಾತೃವೂ ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ವ್ಯಕ್ತಿ ವೈಲಕ್ಷಣ್ಯದ ವಿಧಾನದಲ್ಲಿ ತನ್ನದೇ ಆದ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ರಚಿಸುತ್ತಾನೆಯೇ ಅಥವಾ, ಅವಶ್ಯಕತೆಗೆ ಅನುಸಾರವಾಗಿ ಎಲ್ಲ ಮಾನವ ವಿಷಯಗಳಿಗೂ ಸಾಮಾನ್ಯವಾದ ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣದ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನವನ್ನು ಬಳಸುತ್ತಾನೆಯೇ. ಆದರೆ ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣದ ಪ್ರಮೇಯವು ಪ್ರಬಲವಾದ ಆಕ್ಷೇಪಣೆಗಳಿಗೆ ಎಡೆಮಾಡಿಕೊಡುವುದಿಲ್ಲ. ಜ್ಞಾನ ಮೀಮಾಂಸೆಯಾಗಿ ರಾಚನಿಕವಾದವನ್ನು ವರ್ಣಿಸಿದಾಗ ಅದು ಆಕ್ರಮಣವನ್ನು ಆಹ್ವಾನಿಸುತ್ತದೆ.

ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ರಾಚನಿಕವಾದಿಗಳು ಅದರ ಬೇರುಗಳನ್ನು ಪಿಯಾಜೆಯಲ್ಲಿ ಗುರುತಿಸಿದ್ದಾರೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ನಾವು ನೋಡಿದ್ದೇವೆ. ರಾಚನಿಕವಾದವನ್ನು ಕುರಿತ ಅವನ ಹೇಳಿಕೆಯು, ಮನಸ್ಸಿನ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಪ್ರತಿಹಂತದಲ್ಲೂ ಅಂತರ್ಗತವಾಗಿರುವ ವಿಶಿಷ್ಟವಾದ ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣದ ನಡವಳಿಕೆಗಳ ಮನಸ್ಸಿನ ಸಂರಚನೆಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಲು ಬಯಸುತ್ತದೆ.

ಪಿಯಾಜೆಯು ಒಂದು ಅಮೂರ್ತ "ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಯ ವಿಷಯ"ವನ್ನು ವರ್ಣಿಸಿದ್ದಾನೆ- ಇದು ಒಂದು ಯಂತ್ರ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಹೋಲುತ್ತದೆ. ಅದು ನಾವು ಗಮನಿಸುವ ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣದ ನಡವಳಿಕೆಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸುತ್ತದೆ. ಅವನ ಕೃತಿಯು ಸಂರಚನ ವಾದಿಯಾಗಿರುವಂತೆ ರಾಚನಿಕವಾದಿಯೂ ಆಗಿದೆ. ಅವನು ಮನಸ್ಸಿನ ಸಂರಚನೆಗಳನ್ನು ಗಣಿತದ ಅಮೂರ್ತ ಸಂರಚನೆಗಳಿಗೆ ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣದ ಸಂರಚನೆಗಳನ್ನು ಜೀವವಿಜ್ಞಾನ ಸಂರಚನೆಗಳಿಗೆ, ಮತ್ತು ಕುಲದ ಬೌದ್ಧಿಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಸಂರಚನೆಗಳನ್ನು ಪ್ರತ್ಯೇಕ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳವರೆಗೆ ಸಂಬಂಧ ಕಲ್ಪಿಸಿದ್ದಾನೆ.

ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮದೇ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಚಟುವಟಿಕೆಯಿಂದಿರಬೇಕು ಎಂದು ನಂಬುವ ಅನೇಕ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಅವನ ಕಾರ್ಯವು ಇಷ್ಟವಾಗಿದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರು "ವಿಕಾಸಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಕಲಿಯುವುದು" ಮತ್ತು "ಉರುಹಚ್ಚಿ ಕಲಿಯುವುದರ" ನಡುವಣ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ಗುರುತಿಸಲು ಆರಂಭಿಸಿದರು. ಮೊದಲನೆಯದನ್ನು ಕ್ರಿಯಾಶೀಲವೆಂದು ವರ್ಣಿಸಲಾಗಿದೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಹೊಸ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ಎದುರಿಸುತ್ತಾರೆ ಎನ್ನುವುದರ ಮೇಲೆ ಅದು ದೀರ್ಘಕಾಲೀನ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಬೀರುತ್ತದೆ. ಎರಡನೆಯದನ್ನು ನಿಷ್ಕ್ರಿಯ, ತಾತ್ಕಾಲಿಕ ಮತ್ತು ಹೆಚ್ಚಿನ ಕಲಿಕೆಗೆ ನಿಷ್ಪ್ರಯೋಜಕ ಎಂದು ವರ್ಣಿಸಲಾಗಿದೆ. ಅಂತಹ ರಚನಾತ್ಮಕತೆಯಲ್ಲಿ ಈಗಾಗಲೇ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ವಿರೋಧಾಭಾಸವಿದೆ; ಎಲ್ಲ ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣವು (ಗ್ರಹಿಕೆ ಕೂಡ) ಕ್ರಿಯಾಶೀಲವಾಗಿದೆಯೆಂದರೆ, ಉರುಹಚ್ಚಿ ಕಲಿಯುವುದು ಕೂಡ ಕ್ರಿಯಾಶೀಲವಾಗಿರಬೇಕು. ಅದೂ ಕೂಡ ಯಾವುದೋ ಒಂದು ಬಗೆಯ ರಚನೆಯನ್ನು ಪ್ರತಿನಿಧಿಸಬೇಕು. ಇಂದಿನ ರಾಚನಿಕವಾದಿಗಳು ದುರ್ಬಲ ಮತ್ತು ಪ್ರಬಲ ರಚನೆಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುವಲ್ಲಿ ಜಾಗರೂಕರಾಗಿದ್ದಾರೆ.

ರಾಚನಿಕವಾದಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಉಪನ್ಯಾಸ ಮಾಡುವುದು ಮತ್ತು ಹೇಳುವುದರ ಮೇಲಿನ ಒತ್ತನ್ನು ಕಡಿಮೆ ಮಾಡಿದ್ದಾರೆ. ಅದರ ಬದಲು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮದೇ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸಲು ಮತ್ತು ಮುಂದುವರಿಸಲು ಕ್ರಿಯಾಶೀಲವಾಗಿ ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುತ್ತಾರೆ. ಉಪನ್ಯಾಸ ಮಾಡುವುದು ಮತ್ತು ಹೇಳಿಕೊಡುವುದರಿಂದ ದೂರವಾಗಿರುವುದನ್ನು, ಅವರು ನಿಷ್ಕ್ರಿಯ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂಬ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಸಮರ್ಥಿಸಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಅದರ ಕಾರಣವನ್ನು ಹಿಂದೆ ಪ್ರಸ್ತಾಪಿಸಲಾಗಿದೆ. ಆದರೆ ಅದನ್ನು ಬೇರೆ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಸಮರ್ಥಿಸಬಹುದು. ಏನೆಂದರೆ ದೃಷ್ಟಿಗೋಚರವಾಗಿ ಕ್ರಿಯಾಶೀಲವಾಗಿ ಕಲಿಯುವುದು "ಪ್ರಬಲವಾದದ್ದು" ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಸುಗಮಗೊಳಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಏನನ್ನು ಮತ್ತು ಹೇಗೆ ಚಿಂತಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಶಿಕ್ಷಕರು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳಬೇಕಾದದ್ದು ಅಗತ್ಯ. ಹೀಗೆ ರಾಚನಿಕವಾದಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಅನೇಕ ವೇಳೆ ಪಿಯಾಜೆಯ "ಚಿಕಿತ್ಸಕ ವಿಧಾನ"ದಿಂದ ಅಳವಡಿಸಿಕೊಂಡ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಬಳಸುತ್ತಾರೆ. ಅವರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಹೀಗೆ ಪ್ರಶ್ನಿಸಲು ಶುರು ಮಾಡುತ್ತಾರೆ. "ಎಲ್ಲಿ, ನೀನು ಏನು ಯೋಚಿಸುತ್ತಿದ್ದೀಯೆ ಎಂದು ನೋಡೋಣ?" ಆನಂತರ ಉತ್ತೇಜಿಸುವುದು, ಸೂಚನೆಗಳು, ಸವಾಲುಗಳು, ಪ್ರಾರಂಭದ ಸಮಸ್ಯೆಯ ಪಾಠಾಂತರಗಳು ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಂಡ ವಿಧಾನಗಳ ಸಾಮಾನ್ಯ ಪ್ರಯೋಜನವನ್ನು ಕುರಿತ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳ ಕೇಳುವುದರ ಮೂಲಕ ಮುಂದುವರಿಸುತ್ತಾರೆ.[24]

ಪಿಯಾಜೆಯ ರಾಚನಿಕವಾದವನ್ನು ಕುರಿತ ಆಕ್ಷೇಪಣೆಗಳನ್ನು ರಾಚನಿಕವಾದಿ ಅನುಯಾಯಿಗಳ ಗುಂಪಿನ ಒಳಗೆ ಮತ್ತು ಹೊರಗೆ ಎರಡರಲ್ಲೂ ಎತ್ತಲಾಗಿದೆ. ಮೊದಲು ಗುಂಪಿನ ಒಳಗೆ ಎತ್ತಲಾದ ಆಕ್ಷೇಪಣೆಗಳನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸೋಣ, ಮತ್ತು ಅನಂತರ ರಾಚನಿಕವಾದದ ಇತ್ತೀಚಿನ ಅತ್ಯಂತ ಜನಪ್ರಿಯವಾದ ರೂಪಾಂತರಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ಪರೀಕ್ಷಿಸೋಣ. ರಾಚನಿಕವಾದವನ್ನು ಕುರಿತು ಸಹಾನುಭೂತಿ ಇರುವ ಅನೇಕ ಶಿಕ್ಷಕರು, ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾಗಿ ಮಗುವು ಜ್ಞೇಯ ವಸ್ತುವಿನೊಡನೆ ನಡೆಸುವ ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆಯ ಮೇಲೆ ಅತಿಯಾಗಿ ಗಮನ ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಿದ ಪಿಯಾಜೆಯ ಕಾರ್ಯವನ್ನು ಟೀಕಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಈ ಶಿಕ್ಷಕರು ಎತ್ತಿ ತೋರಿಸುವುದೇನೆಂದರೆ ನಮ್ಮಲ್ಲಿ ಬಹುಪಾಲು ಮಂದಿ ಜ್ಞೇಯ (object) ವಸ್ತುವಿನೊಡನೆ ನೇರ ಅನುಸಂಧಾನ ನಡೆಸುವುದಕ್ಕಿಂತ ಒಬ್ಬರಿಂದೊಬ್ಬರು ಕಲಿಯುವುದೇ ಹೆಚ್ಚು. ಬೇರೆಯವರೊಡನೆ ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆ ನಡೆಸುವ ಮೂಲಕ ನಾವು ಚಿಂತನಾತ್ಮಕ ವಿಚಾರಣೆಯ ಮೂಲಭೂತ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕಲಿಯುತ್ತೇವೆ: ಈ ಫಲಿತಾಂಶ ನನಗೆ ಹೇಗೆ ದೊರಕಿತು? ಅದು ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತದೆಯೇ? ಅದು ಯಾವುದಕ್ಕೆ ಉಪಯುಕ್ತವಾಗಿದೆ? ನಾನು ಹೇಗೆ ಈ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಖಾತರಿಯಾಗಿರಬಹುದು? ನಾನು ಇದನ್ನು ಬೇರೆಯವರಿಗೆ ಹೇಗೆ ವಿವರಿಸಬಲ್ಲೆ? ಇದಕ್ಕೆ ಕಾರ್ಯಸಾಧ್ಯವಾದ ಪರ್ಯಾಯಗಳಿವೆಯೆ? ಬೇರೆಯವರು ಅಂತಹ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು ಮತ್ತು ಸವಾಲುಗಳನ್ನು ನಮಗೆ ಹಾಕಿದಾಗ, ನಾವು ಅವರ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಆಂತರಿಕಗೊಳಿಸುತ್ತೇವೆ ಮತ್ತು ಅಂತಹ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ನಾವೇ ಕೇಳಿಕೊಳ್ಳುವ ಹವ್ಯಾಸವನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತೇವೆ. ಮಿಗಿಲಾಗಿ, ಮೊದಲು ಸ್ವತಃ ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸಲು ಅಸಮರ್ಥರಾಗಿದ್ದ ಅನೇಕ ಕಾರ್ಯಗಳನ್ನು ಇತರರ ಸಹಾಯದಿಂದ ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸಬಲ್ಲವರಾಗುತ್ತೇವೆ. ಪಿಯಾಜೆಯು ಕಲಿಕೆಯ ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಂಶಗಳನ್ನು ನಿರ್ಲಕ್ಷಿಸಿದ್ದ ಎಂದು ಭಾವಿಸುವ ಅವನ ಟೀಕಾಕಾರರು ಅನೇಕ ವೇಳೆ ವೈಗೋಟ್ ಸ್ಕಿಯ ಮೇಲೆ ಅತಿಯಾಗಿ ಅವಲಂಬಿಸಿರುತ್ತಾರೆ, ಮತ್ತು ಅನೇಕ ಸಮಕಾಲೀನ ರಾಚನಿಕವಾದಿಗಳು ಈ ವೈಗೋಟ್ ಸ್ಕಿಯನ್ ಅನುವರ್ತನೆಯನ್ನು "ಸಾಮಾಜಿಕ ರಾಚನಿಕವಾದ" ಎಂದು ಸೂಚಿಸುತ್ತಾರೆ.[25]

ತೀವ್ರವಾದಿ ರಾಚನಿಕವಾದವು ಪಿಯಾಜೆಯಿಂದ ಇನ್ನೂ ದೂರಕ್ಕೆ ಸಾಗುತ್ತದೆ. ಅದು ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಯ ವಿಷಯದ ಮೇಲಿನ ಒತ್ತನ್ನು ತೆಗೆದುಹಾಕುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಪ್ರತ್ಯೇಕ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣದ ವಿಷಯವನ್ನು ಎಲ್ಲ ಸಂರಚನೆಯ ಜ್ಞಾನದ ಮಧ್ಯದಲ್ಲಿ ಇರಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ನಿರ್ಗಮನವನ್ನು ಕುರಿತು ಗೆರಾಲ್ಡ್ ಗೋಲ್ಡಿನ್ ಹೀಗೆ ಅಭಿಪ್ರಾಯಪಡುತ್ತಾನೆ:

> ಇದು ಗಮನಿಸಲು ಆಸಕ್ತಿಕರವಾದ ಸಂಗತಿ. ಅದೇನೆಂದರೆ ಮೇಲ್ಕಂಡ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸುತ್ತಾ ಅವುಗಳ ಪರವಾಗಿ ವಾದ ಮಾಡುತ್ತಾ (ಅಂದರೆ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಿಗತವಾಗಿ ರಚಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಗುತ್ತದೆ, ಮತ್ತು ಇಬ್ಬರು ವ್ಯಕ್ತಿಗಳು ಒಂದೇ ರೀತಿಯ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ನಾವು ಎಂದೂ ನಿರ್ಣಯಕ್ಕೆ ಬರಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ) ತೀವ್ರವಾದಿ ರಾಚನಿಕವಾದಿಗಳು, ತಾವು ಯಾವ ಪರಂಪರೆಯಿಂದ ಬಂದವರೆಂದು ಗುರುತಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೋ ಆ ಪಿಯಾಜೆಗೆ, ನಿಕಟವಾದ ಒಮ್ಮತದಲ್ಲಿಲ್ಲ. ಪಿಯಾಜೆಯ "ತಾರ್ಕಿಕ ಅವಶ್ಯಕತೆ" ಯನ್ನು ಮಾನ್ಯ ಮಾಡಿದ. ಅಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲ. ವ್ಯಕ್ತಿಗಳಿಂದ

ವ್ಯಕ್ತಿ ವೈಲಕ್ಷಣ್ಯದ ರಚನೆಯಲ್ಲದೆ ಸಂರಚನೆಗೆ ಒಂದು ಪ್ರಮುಖವಾದ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಪ್ರಧಾನ ಮಾಡಿದನು.[26]

ಮೂಲತಃ ತೀವ್ರವಾದಿ ರಾಚನಿಕವಾದದ ಟೀಕಾಗಾರರಾದ ಗೋಲ್ಡಿನ್ ಮತ್ತು ಇತರರು ಆಕ್ಷೇಪಿಸುವ ಸಂಗತಿ ಏನೆಂದರೆ, ಒಂದು ಕಡೆ ತೀವ್ರವಾದಿ ರಾಚನಿಕವಾದಿಗಳು ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೋತ್ತರ ನಿಲುವನ್ನು ತಳೆಯುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುತ್ತಾರೆ, ಇನ್ನೊಂದು ಕಡೆ ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ತೋರುವ ಹೇಳಿಕೆಗಳನ್ನು ನೀಡುತ್ತಾರೆ.[27] ಯಾವ ಮುಖ್ಯ ಪ್ರಮೇಯವನ್ನು ಕುರಿತು ಆಕ್ಷೇಪಣೆಗಳನ್ನು ಎತ್ತಲಾಗಿದೆಯೋ ಅದನ್ನು ಹೀಗೆ ನಿರೂಪಿಸಬಹುದು. "ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳುವುದು ಒಂದು ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ, ಅದು ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಅನುಭವಾತ್ಮಕ ಜಗತ್ತನ್ನು ಕ್ರಮಬದ್ಧಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ; ಅದು ಜ್ಞಾತೃವಿನ ಮನಸ್ಸಿನ ಬಾಹ್ಯದಲ್ಲಿರುವ ಸ್ವತಂತ್ರವಾದ, ಪೂರ್ವ ಅಸ್ತಿತ್ವವುಳ್ಳ ಜಗತ್ತನ್ನು ಅನ್ವೇಷಿಸುವುದಿಲ್ಲ."[28] ಅನೇಕ ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣದ ವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಮತ್ತು ತತ್ವಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು, "ಸ್ವತಂತ್ರ" ಜಗತ್ತಿಗೆ ಯಾವುದಾದರೊಂದು ಪಾತ್ರವನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ಅದನ್ನು ಮಾರ್ಪಾಡು ಮಾಡಿದರೆ ಈ ಹೇಳಿಕೆಯನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಇದನ್ನು ಕುರಿತು ಪಿಯಾಜೆ ಏನನ್ನು ನಂಬಿದ್ದಾನೋ ಅದರ ಬಗೆಗೆ ಗಣನೀಯವಾದ ಅಸಮ್ಮತಿಯಿದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಗ್ಲಾಸೆರ್ಸ್ ಫೆಲ್ಡ್ ಹೇಳುವುದೇನೆಂದರೆ, ಪಿಯಾಜೆ ಜ್ಞೇಯ ಎಂಬ ಶಬ್ದವನ್ನು ಬಳಸಿದಾಗ ಅದು ಮಾನವನ ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣದಿಂದ ರಚಿತವಾದದ್ದು ಎನ್ನುವುದು ಅವನ ಉದ್ದೇಶವಾಗಿತ್ತು. ಅದರಿಂದಾಗಿ ಅವನು "ಜ್ಞೇಯವು ತನ್ನಷ್ಟಕ್ಕೆ ಪರಿಗಣಿಸಲು ಅವಕಾಶ ನೀಡುತ್ತದೆ," ಎಂದಾಗ ಅವನಾಗಲೇ ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣದ ಒಂದು ಜ್ಞೇಯವನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತಿದ್ದಾನೆ.[29] ನಾನು ಒಪ್ಪುವುದಿಲ್ಲ. ಪಿಯಾಜೆಯು ಸ್ವತಃ ಜ್ಞೇಯ ಮತ್ತು ಅದನ್ನು ಕುರಿತು ನಾವು ಏನನ್ನು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳಬಹುದು ಎಂಬುದರ ನಡುವಣ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಂಡಿದ್ದ ಎಂದು ನನಗೆ ತೋರುತ್ತದೆ. ಪಿಯಾಜೆಯ ಪಾಲಿಗೆ ಜ್ಞಾತೃಗಳು ನಮಗೆಲ್ಲರಿಗೂ ಇರುವ ಮನಸ್ಸಿನ ಸಾಮಾನ್ಯ ಸಂರಚನೆ ಮತ್ತು ನಾವು ಮುಖಾಮುಖಿಯಾಗುವ ಜ್ಞೇಯಗಳ ಸ್ವರೂಪದಿಂದ ನಿರ್ಬಂಧಕ್ಕೊಳಗಾಗಿದ್ದಾರೆ. ಸಹಜವಾಗಿಯೇ ಅವನು ಒಪ್ಪುವುದೇನೆಂದರೆ ತಿಳಿವಳಿಕೆಯನ್ನು ಪಡೆಯುವುದು ಒಂದು ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಅಲ್ಲದೆ *ಪೂರ್ವದಲ್ಲಿಯೇ ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿರುವ* ಜಗತ್ತನ್ನು ನಾವು ಕಂಡುಹಿಡಿಯುವುದಿಲ್ಲ (ಅನೇಕ ತತ್ವಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು ಅಲ್ಲಿಯೇ ಭಿನ್ನ ಹಾದಿ ಹಿಡಿದರು), ಆದರೆ ಅವನು ಒಂದು ಸ್ವತಂತ್ರ ಜಗತ್ತಿನ ಅಸ್ತಿತ್ವವನ್ನು ಅಲ್ಲಗಳೆಯುತ್ತಾನೆ ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ನನಗೆ ಯಾವ ಸಾಕ್ಷ್ಯಾಧಾರವೂ ದೊರೆತಿಲ್ಲ.

ಇದನ್ನು ಇನ್ನಷ್ಟು ಸ್ಪಷ್ಟಗೊಳಿಸಲು ನಾನು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತೇನೆ. ಗ್ಲಾಸೆರ್ಸ್ ಫೆಲ್ಡ್ ನ "ವಾಸ್ತವ ಪ್ರಪಂಚ"ದ ಜ್ಞೇಯಗಳನ್ನು ಕುರಿತ ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತ ಚರ್ಚೆಯನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಿ:

ಕಪ್ಪು ಏಕಕಾಲದಲ್ಲಿ ಬಿಳಿಯೂ ಆಗಿದೆ ಎಂದು ಹೇಗೆ ನಾನು ವಾದಿಸಲಾಗುವುದಿಲ್ಲವೋ ಹಾಗೆಯೇ ನನ್ನ ಮುಂದಿರುವ ಡೆಸ್ಕನ್ನು ಹಾದು ನಾನು ನಡೆದು ಹೋಗಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ಈ ಎರಡೂ ಪ್ರಸಂಗಗಳಲ್ಲಿ ನನ್ನನ್ನು ನಿರ್ಬಂಧಿಸುವುದು ಒಂದೇರೀತಿಯದಲ್ಲ. ನನ್ನ ಭೌತಿಕ ಚಲನೆಗೆ ಅಡಚಣೆಯುಂಟು ಮಾಡುವಂಥದ್ದರಿಂದ ಡೆಸ್ಕನ್ನು ಮಾಡಲಾಗಿದೆ. ಅದಕ್ಕೆ ಕಾರಣ ನನ್ನ ಇಂದ್ರಿಯ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾದ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ಗುರುತಿಸಲು ನನ್ನನ್ನು ಸಮರ್ಥನನ್ನಾಗಿಸಿದೆ. ಅವುಗಳೊಡನೆ ನಾನು

ಸಂಯೋಜನೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದೇನೆ. ದಿಟದಲ್ಲಿ, ಈಗ ನಾನು ಡೆಸ್ಕನ್ನು ಹಾದು ಹೋಗಲು ಸಾಧ್ಯವಾದರೆ ನನ್ನ ಹಿಂದಿನ ಅನುಭವದಿಂದ ಪಡೆದ ಭಾವನೆಗೆ ಅದು ಇನ್ನೆಂದೂ ಸರಿಹೊಂದುವುದಿಲ್ಲ.[30]

ನಮ್ಮ ಇಂದ್ರಿಯ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳು ಹಿಂದಿನ ಅನುಭವದಲ್ಲಿ ಮಾಡಿದ ಭೇದ ಗ್ರಹಣವನ್ನು ಕನಿಷ್ಠ ಪಕ್ಷ ಭಾಗಶಃವಾಗಿಯಾದರೂ ಡೆಸ್ಕ್ ಗಳು, ಮೇಜುಗಳು ಮತ್ತು ಕುರ್ಚಿಗಳಂಥ ವಸ್ತುಗಳಲ್ಲಿ ಗುರುತಿಸಬಹುದು ಎಂದು ನಮ್ಮಲ್ಲಿ ಬಹಳ ಜನ ಹೇಳಲು ಬಯಸುತ್ತಾರೆ. ಇಂದ್ರಿಯ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಎನ್ನುವುದೇ ವಸ್ತುಗಳನ್ನು ಗ್ರಹಿಸಲು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಅನೇಕ ವಿಮರ್ಶಕರು ಎತ್ತಿ ತೋರಿಸಿದ ಹಾಗೆ, ತೀವ್ರವಾದಿ ರಾಚನಿಕವಾದಿಗಳು ನಮ್ಮ ಗ್ರಹಿಕೆ ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣಗಳು ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ಹೊರೆ ಹೊತ್ತಿವೆ ಎಂದು ಹೇಳಿದರೆ ಮತ್ತು ಎಲ್ಲಾ ಜ್ಞಾನವೂ ನಮ್ಮ ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣ ಮತ್ತು ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ಮೂಲಕ ಸಾಗಿ ಬಂದಿವೆ ಎಂದು ಹೇಳಿದರೆ ಅವರಿಗೆ ಸಮಕಾಲೀನ ಸಿದ್ಧಾಂತವಾದಿಗಳಲ್ಲಿ ಬಹಳಷ್ಟು ಸಂಗಡಿಗರು ಸಿಗುತ್ತಾರೆ.

ಏನೇ ಆಗಲಿ, ಮನಸ್ಸಿನಿಂದ ಸ್ವತಂತ್ರವಾದ ವಾಸ್ತವತೆಯು ಇಲ್ಲ ಎಂದು ಅವರು ಹೇಳುತ್ತಿದ್ದಾರೆಂದರೆ, ಅವರು ಬಹಳ ಹಿಂದೆಯೇ ತಿರಸ್ಕೃತವಾದ ಸರಣಿಯನ್ನು ಹಿಡಿದುಕೊಂಡು ವಾದ ಮಾಡುತ್ತಿರುವಂತೆ ತೋರುತ್ತದೆ.

ಆಧುನಿಕೋತ್ತರ ಚಿಂತಕರು ತೀವ್ರವಾದಿ ರಾಚನಿಕವಾದದ ಬಗೆಗೆ ಬಹಳ ಭಿನ್ನವಾದ ಆಕ್ಷೇಪಗಳನ್ನು ಎತ್ತಬಹುದು. ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ನಿಲುವು ವಾಸ್ತವವಾಗಿಯೂ ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೋತ್ತರವಾಗಿದ್ದರೆ, ವಾಸ್ತವತೆಯ ಸ್ವರೂಪವನ್ನು ಕುರಿತು ಮಾತನಾಡುವ ಅಗತ್ಯವಾದರೂ ಏನಿದೆ? ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಗಣಿತದ ನಿಶ್ಚಿತತೆ ಮತ್ತು ಇತರ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಸಮಸ್ಯೆಗಳಿಂದ ಉದ್ಭವಿಸುವ ಸವಾಲುಗಳಿಗೆ ಉತ್ತರಿಸುವುದಾದರೂ ಏಕೆ? ತೀವ್ರವಾದಿ ರಾಚನಿಕವಾದಿಗಳು, ವಿಟ್ ಗನ್ ಸ್ಟೈನ್ ಅಂತೆ, ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಯನ್ನು "ಮನಶಾಸ್ತ್ರದ ತತ್ವಶಾಸ್ತ್ರ"ವೆಂದು ಪಕ್ಕಕ್ಕೆ ತೆಗೆದಿಡಬೇಕಷ್ಟೆ.[31] ಜ್ಞಾತೃಗಳು ವಿವಿಧ ನಂಬಿಕೆಗಳನ್ನು ಅಂಗೀಕರಿಸಲು ಅಥವಾ ತಿರಸ್ಕರಿಸಲು "ಕಾರ್ಯಸಾಧ್ಯತೆ"ಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ಉಪಯೋಗಿಸುತ್ತಾರೆಂದು ವಿವರಿಸಲು ರಾಚನಿಕವಾದಿಗಳು ಬಳಸುವ ಪ್ರಯೋಗವಾದಿ ಅಧ್ಯಯನಗಳನ್ನು ಬಳಕೆಗೆ ಪರಿಮಿತಗೊಳಿಸಬಹುದು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಪ್ಪುಗ್ರಹಿಕೆಗಳನ್ನು ಪರಿಷ್ಕರಿಸಲು ಅಥವಾ ಹೊಂದಾಣಿಕೆಯನ್ನು ಸಮರ್ಥಿಸುವುದಿಲ್ಲ ಎಂದು ತೋರುವ ವಿಚಾರಗಳಿಗೆ ಜಿಗುಟುತನದಿಂದ ಅಂಟಿಕೊಳ್ಳಲು ಯಾವುದು ಕಾರಣವಾಗುತ್ತದೆ ಎಂದು ತಿಳಿಯಲು ಅದು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಆಗಾಧ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ಉಪಯುಕ್ತವಾಗಿದೆ. ಕಾರ್ಯ ಸಾಧ್ಯತೆಯನ್ನು ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಯ ಒಂದು ಪರಿಕಲ್ಪನೆ ಎಂದು ಅರ್ಥೈಸಬೇಕಾಗಿಲ್ಲ. ಹಾಗೆ ಮಾಡುವುದೆಂದರೆ ಸಚ್ ಟಿಂಗನು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸಿದಂಥ ಟೀಕೆಯನ್ನು ಆಹ್ವಾನಿಸಿದಂತೆಯೇ ಸರಿ. ಅಂದರೆ "ಕಾರ್ಯಸಾಧ್ಯತೆ" ಎನ್ನುವುದು "ತಾಳೆ ಮಾಡಲಾಗಿದೆ", "ಖಚಿತಪಡಿಸಲಾಗಿದೆ" ಎನ್ನುವುದಕ್ಕಿಂತ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಬೇರೆಯಲ್ಲ, ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಪಾರಿಭಾಷಿಕ ಶಬ್ದಗಳನ್ನು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಸತ್ಯದ ಪರಸ್ಪರ ಸಂಬಂಧಿಗಳು ಅಥವಾ ಪರ್ಯಾಯಗಳು ಎಂದು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಲಾಗುತ್ತದೆ.[32] ಹೀಗೆ ರಾಚನಿಕವಾದಿಗಳಿಗೆ ತಮ್ಮ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದವೇ ಅಥವಾ ಅಲ್ಲವೇ ಎಂದು ನಿರ್ಧರಿಸುವುದು ಒಂದು ಆಂತರಿಕ ಯುದ್ಧವಾಗಿದೆ.

ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ನಾವು ನೋಡಿದಂತೆ, ನವ್ಯೋತ್ತರ ಚಿಂತಕರು ಜ್ಞಾತೃವನ್ನು *ರಚಿಸುವ* ವಿಚಾರದ ಬಗೆಗೆ ಗಂಭೀರವಾದ ಆಕ್ಷೇಪಣೆಗಳನ್ನು ಎತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ನವ್ಯೋತ್ತರ ಪರಿಪ್ರೇಕ್ಷ್ಯೆಯಿಂದ ನೋಡಿದಾಗ ಮಾನವ ಜೀವಿಗಳು ತಮ್ಮದೇ ಆದ ವಾಸ್ತವತೆಗಳನ್ನು ರಚಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಂತಹ ಜ್ಞಾತೃಗಳಲ್ಲ. *ಸ್ಥಾಪಿತ* ಜ್ಞಾತೃಗಳಾಗಿ, ನಾವು ತಿಳಿದ ಬಹುಪಾಲು ತುಂಬ ದುರ್ಬಲವಾದ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ರಚಿತವಾಗಿದೆ. ನಾವು ನಮ್ಮ ಕಾಲ ಮತ್ತು ಸನ್ನಿವೇಶಗಳ ಉತ್ಪನ್ನಗಳಾಗಿದ್ದೇವೆ- ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತವಾಗಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ ನಾವು *ಸಂಯೋಜಿತ* ಜ್ಞಾತೃಗಳು. ಜ್ಞಾತೃಗಳಾಗಿ ನಾವು ಕೆಲವು ಕಾರಕಗಳನ್ನು ಉಳಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದೇವೆ ಮತ್ತು ನಮ್ಮ ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣದ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಬಹಳಷ್ಟು ರಚನಾತ್ಮಕವಾಗಿಯೇ ಇರಬಹುದು, ಆದರೆ ನಾವು ವಾಸ್ತವತೆಯನ್ನು ರಚಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಒಂದು ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ನವ್ಯೋತ್ತರವಾದಿಗಳು ವಾದ ಮಾಡಬಹುದು: ರಾಚನಿಕವಾದಿಗಳು ತಿರಸ್ಕರಿಸಬೇಕಾಗಿದ್ದ ಅಥವಾ ಕನಿಷ್ಠಪಕ್ಷ ಪ್ರಶ್ನಿಸಬೇಕಾಗಿದ್ದ ಕಾರ್ಟೇಸಿಯನ್ನನ ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಯ ಒಂದು ಕೇಂದ್ರೀಯ ಲಕ್ಷಣವನ್ನು ಉಳಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ, ಅಷ್ಟೇಕೆ ಒತ್ತಿ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ.

ರಾಚನಿಕವಾದವು ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಯೇ ಅಥವಾ ಅಲ್ಲವೆ ಎನ್ನುವುದು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಮುಖ್ಯವಲ್ಲ. ಅಥವಾ ಅದು ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಯಾಗಿದ್ದರೆ ಸಮರ್ಪಕವಾಗಿದೆಯೇ ಎನ್ನುವುದೂ ಮುಖ್ಯವಲ್ಲ. ಒಂದು ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣದ ನಿಲುವಾಗಿ ಅದು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಪ್ರಬಲವಾಗಿದೆ. ಆದರೆ ಅದು ಅದ್ವಿತೀಯವಲ್ಲ. ರಾಚನಿಕವಾದಿಗಳು ಡ್ಯೂಯಿಯ ವಾದದ ಜಾಗರೂಕ ಅಧ್ಯಯನದಿಂದ ಲಾಭವನ್ನು ಪಡೆಯಬಹುದು. ಅದು ಕಲಿಯುವವರ ಕ್ರಿಯಾಶೀಲ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಗಣನೀಯ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸುತ್ತದೆ. ಅವರು ಪಿಯಾಜೆಯ ಕೃತಿಯನ್ನೂ ನಿಕಟವಾಗಿ ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡಬೇಕು. ಡ್ಯೂಯಿ ಮತ್ತು ಪಿಯಾಜೆ ಮುಖ್ಯ ವಿಚಾರಗಳಲ್ಲಿ ಭಿನ್ನಾಭಿಪ್ರಾಯವನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆಯೆ? ಇಬ್ಬರೂ ಕೂಲಂಕುಷ ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯಾವಾದಿಗಳು. ಇಬ್ಬರೂ ಜ್ಞಾತೃಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಜ್ಞೇಯವನ್ನು ಸಂಭಾವ್ಯ ಅನುಭವದ ಒಂದು ಜಗತ್ತಿನಲ್ಲಿ ಇರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ ಪಿಯಾಜೆಯು ತನ್ನ ಕಾಂಟ್ ನ ಸಿದ್ಧಾಂತದ ಬೇರುಗಳಿಗೆ ಅನುರೂಪವಾಗಿ ವಿಕಾಸದ ಪ್ರತಿ ಹಂತದಲ್ಲೂ ಮಾನಸಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆಯನ್ನು ವರ್ಣಿಸುವ ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣದ ಸಂರಚನೆಯನ್ನು ಇರಿಸುತ್ತಾನೆ. ಆದರೆ ಡ್ಯೂಯಿಯು ಸುಸ್ಪಷ್ಟ ನಡವಳಿಕೆಗಳು, ಕಂಠೋಕ್ತ ಉದ್ದೇಶಗಳು ಮತ್ತು ಗಮನಿಸಬಹುದಾದ ಪರಿಣಾಮಗಳೊಡನೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡಲು ಇಷ್ಟಪಡುತ್ತಾನೆ. ಅಲ್ಲದೆ ಪಿಯಾಜೆಯು ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ವಿಕಾಸದಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತನಾಗಿದ್ದಾನೆಯೇ ವಿನಾ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಲ್ಲ. ಡ್ಯೂಯಿಯು ಕೂಲಂಕುಷವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಕಾಳಜಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದನು. ಅವನು ಶಿಕ್ಷಣದ ತತ್ವಶಾಸ್ತ್ರವನ್ನು ಎಲ್ಲ ತತ್ವಶಾಸ್ತ್ರಗಳ ಕೇಂದ್ರದಲ್ಲಿರಿಸಿದ್ದನು. ಶಿಕ್ಷರು ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಇಟ್ಟುಕೊಳ್ಳಬೇಕಾದ ಸಂಗತಿಯೆಂದರೆ ವ್ಯಕ್ತಿಯು ಒಬ್ಬ ರಾಚನಿಕವಾದಿಯಾಗದೆ ರಾಚನಿಕವಾದಿಗಳು ಶಿಫಾರಸ್ಸು ಮಾಡುವ ಅನೇಕ ಆಚರಣೆಗಳನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ಅದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಮೂಲ ಸಿದ್ಧಾಂತದ ಆಶೀರ್ವಾದ ಪಡೆದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕಾರ್ಯತಂತ್ರದ ಪ್ರತಿಯೊಂದನ್ನೂ ಬಳಸದೆ ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯು ರಾಚನಿಕವಾದಿಯಾಗಬಹುದು. ಒಟ್ಟಾರೆಯಾಗಿ ಉಪಸಂಹಾರ ಮಾಡುವುದಾದರೆ, ನೀವು ರಾಚನಿಕವಾದಿ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳಲ್ಲಿ ಮಗ್ನರಾದಂತೆ ಹಿಂದಿನ ಪ್ರಕರಣದಲ್ಲಿ ನಾವು ಎತ್ತಿದಂತ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಅವರಲ್ಲಿ ಕೇಳಬಹುದು:

(1) ಅವರು ಶಿಪಾರಸ್ಸು ಮಾಡಿದ ವಸ್ತುವು, ರಾಚನಿಕವಾದವು ಮುಂದಿಟ್ಟ ವಿಶೇಷ ಮಾನದಂಡಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸುತ್ತದೆಯೇ; ಅಂದರೆ ಅವರು ಶಕ್ತಿಶಾಲಿಯಾದ ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯಸಾಧ್ಯವಾದ ಸಂರಚನೆಗಳನ್ನು ಪ್ರಕಟಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆಯೇ?

(2) ಅಲ್ಲಿ ರಾಚನಿಕವಾದಿ ಸಂಶೋಧನೆಯನ್ನು ಕುರಿತು ಗಂಭೀರವಾದ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿವೆಯೆ? ಕೆಲವು ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳಿಗೆ ಸ್ಪಷ್ಟೀಕರಣದ ಅಗತ್ಯವಿದೆಯೆ? ಪರ್ಯಾಯಗಳನ್ನು ನಿರ್ಲಕ್ಷಿಸಲಾಗಿದೆಯೆ? ಅಲ್ಲಿ ಅಸಾಮಂಜಸ್ಯಗಳು ಇವೆಯೆ?

(3) ಜ್ಞಾನದ ಸಮಾಜವಿಜ್ಞಾನಕ್ಕೆ ಗಮನವನ್ನು ಕೊಡಲಾಗಿದೆಯೆ? ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಅವರು ಕಲಿಯುತ್ತಿರುವುದರ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಯನ್ನು ಕುರಿತು ಪ್ರಶ್ನೆ ಕೇಳಲು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಲಾಗುತ್ತಿದೆಯೇ? ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ರಾಜಕೀಯ ಅಧಿಕಾರಗಳ ನಡುವೆ ಇರುವ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ಅವರು ಕಲಿಯುತ್ತಿದ್ದಾರೆಯೆ?

***

<u>ಸಾರಾಂಶ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು</u>

1. ನಿಜವಾದ ಅಭಿಪ್ರಾಯವನ್ನು ಜ್ಞಾನ ಎಂದು ಎಣಿಕೆ ಮಾಡಬಹುದೆ? ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ನಿಜವಾದ ಅಭಿಪ್ರಾಯವನ್ನು ಮಾತ್ರ ಹೊಂದಿರುವಾಗ ನಾವು ಅವರಿಗೆ ಅನೇಕ ವೇಳೆ ಜ್ಞಾನದ ಶ್ರೇಯವನ್ನು ಏಕೆ ಕೊಡುತ್ತೇವೆ?
2. ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯು ನಂಬಿರುವುದು ಮಿಥ್ಯೆಯಾಗಿದ್ದರೂ ಅವನು/ಅವಳು ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದಾನೆ/ಳೆ ಎಂದು ನಾವು ಹೇಳಬಹುದಾದ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳು ಇವೆಯೆ?
3. ಯಾವ ಬಗೆಯ ಹೇಳಿಕೆಯು ಜ್ಞಾನಕ್ಕೆ ಸಮರ್ಪಕವಾದ ಅಡಿಪಾಯವನ್ನು ಒದಗಿಸಬಲ್ಲದು? ನಮ್ಮ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಭದ್ರವಾಗಿ ನಿಲ್ಲಿಸಲು ಬೇರೆ ಯಾವ ಆಕರಗಳನ್ನು ನಾವು ಪರಿಗಣಿಸಬಹುದು.
4. ನಮಗೆ ಸತ್ಯದ ಒಂದು ಪರಿಕಲ್ಪನೆ ಬೇಕೆ?
5. ತತ್ವಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು ಸಮರ್ಥನೆಗೊಳಪಡುವ ನೈಜ ನಂಬಿಕೆಯ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಿಂತ ಜ್ಞಾನದ ಒಂದು ಐತಿಹಾಸಿಕ ನಿರೂಪಣೆಯನ್ನು ಏಕೆ ಇಷ್ಟಪಡುತ್ತಾರೆ?
6. ಡ್ಯೂಯಿಯ “ಪ್ರಗತಿಪರ” ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಯ ಬಲ ಮತ್ತು ದೌರ್ಬಲ್ಯಗಳೇನು?
7. “ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಯ ವಿಷಯವು” ವಾಸ್ತವವಾದ ಮೂರ್ತ ವಿಷಯಕ್ಕಿಂತ ಹೇಗೆ ಬೇರೆಯಾಗಿದೆ?
8. ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಯ ನಿಲುವು ಯಾವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಗೆ ಸವಾಲೆಸೆಯುತ್ತದೆ?
9. ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಯು ಮನಶಾಸ್ತ್ರಕ್ಕಿಂತ ಸಂಪೂರ್ಣ ವಿಭಿನ್ನವೆ?

10. ವಿಷಯದ ಹುರುಳನ್ನು ಆರಿಸುವಾಗ ಸತ್ಯಕ್ಕಿಂತ ಮೌಲ್ಯಗಳು ಹೆಚ್ಚು ಮುಖ್ಯವೆ?
11. "ಶಿಸ್ತು ಪಾಲನೆ"ಯ ಜ್ಞಾನದ ಅನುಕೂಲ ಮತ್ತು ಅನಾನುಕೂಲಗಳೇನು?
12. ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಶಕ್ತಿಯು, ಸಮರ್ಥನೆಗೊಳಪಡುವ ನೈಜ ನಂಬಿಕೆ ಎಂಬ ಅದರ ಸ್ಥಾನಕ್ಕಿಂತ ಜ್ಞಾನಕ್ಕೆ ಹೆಚ್ಚು ಮುಖ್ಯವಾದ ಮಾನದಂಡವೆ?
13. ತೀವ್ರವಾದಿ ರಾಚನಿಕವಾದಿಗಳು ಪಿಯಾಜೆಗಿಂತ ಹೇಗೆ ವಿಭಿನ್ನರು?
14. ಸಂಯೋಜಿತ ಜ್ಞಾತೃ ಎಂದರೇನು? ಸಂಯೋಜಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಜ್ಞಾತೃವಿನಿಂದ?
15. ರಾಚನಿಕವಾದವು ಗಣಿತ ಮತ್ತು ವಿಜ್ಞಾನ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಚರ್ಚೆಯಲ್ಲಿ ಅಧಿಪತ್ಯವನ್ನು ವಹಿಸಿದೆ. ಹೀಗಾಗಲೂ ನಿಮ್ಮ ದೃಷ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ಏನು ಕಾರಣ?
16. ಡ್ಯೂಯಿ ಮತ್ತು ಪಿಯಾಜೆ ತಮ್ಮ ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಸ್ಥಾನಗಳಲ್ಲಿ ಹೇಗೆ ಭಿನ್ನರಾಗಿದ್ದಾರೆ?

ಸಾಹಿತ್ಯಕ್ಕೆ ಪ್ರವೇಶಿಕೆ

ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಯನ್ನು ಕುರಿತ ಸಾಮಾನ್ಯ ಮತ್ತು ಅತ್ಯಂತ ವಾಚನೀಯ ಪ್ರವೇಶಿಕೆಗೆ ನೋಡಿ : M. Chisholm, *Theory of Knowledge,* 3 ನೇ ಮುದ್ರಣ; ಡ್ಯೂಯಿಯ ಜ್ಞಾನ ಸಿದ್ಧಾಂತಕ್ಕೆ ನೋಡಿ : *The Quest for Certainty*, ಸಾಮಂಜಸ್ಯ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳನ್ನು ಕುರಿತ ಚರ್ಚೆಗೆ ನೋಡಿ: Keith Lehrer, *Theory of Knowledge;* ರಾಚನಿಕವಾದದ ಪ್ರವೇಶಿಕೆಗೆ ನೋಡಿ: Jean Piaget, *Insights and Illusions of Philosophy;* ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ರಾಚನಿಕವಾದವನ್ನು ಕುರಿತ ಚರ್ಚೆಗೆ ನೋಡಿ: Robert Davis, Caroly Maher, ಮತ್ತು Nel Noddings, ಸಂಪಾದಕರು, *Constructivist Views on the Teaching and Learning of Mathematics.*