14. ಮುಕ್ತಾಯ

ಸಿದ್ಧಾಂತ ಮತ್ತು ಪ್ರಾಯೋಗಿಕತೆ

ತತ್ವಜ್ಞಾನಿಗಳು ಅತಿ ಸರಳೀಕರಣದ ಪ್ರಲೋಭನೆಗೆ ಮಣಿಯುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಜೆ.ಎಲ್.ಆಸ್ಟಿನ್ (J.L.Austin) ಒಮ್ಮೆ ಟೀಕಿಸಿದರು. ಸಮತೋಲಿತ, ಸುಸಂಬದ್ಧವಾದ, ಎಲ್ಲವನ್ನೂ ಒಳಗೊಳ್ಳುವ 'ಸಿದ್ಧಾಂತ'ಗಳ ಹುಡುಕಾಟದಲ್ಲಿ ಅವರು ತಮ್ಮ ಪರಿಶೋಧನೆಗಳನ್ನು ಕೆಲವು ಸವಕಲು ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳಿಗೆ ಮತ್ತು ಸಂಗತಿಗಳಿಗೆ ಮಾತ್ರ ಸೀಮಿತಗೊಳಿಸುತ್ತಾರೆ. ಒಟ್ಟಾರೆ ಇದರ ಫಲಿತಾಂಶವೆಂದರೆ ತತ್ವಶಾಸ್ತ್ರದ ಇತಿಹಾಸವು 'ಸುಸಜ್ಜಿತವಾಗಿ–ಕಾಣುವ ದ್ವಿಭಜನೆ (dichotomies)'[1] ಗಳಿಂದ ತುಂಬಿದೆ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ತಾನು ತತ್ವಶಾಸ್ತ್ರದಲ್ಲಿ ಪ್ರಗತಿಯನ್ನು ಸಾಧಿಸಬೇಕಾದರೆ, ಸಿದ್ಧಸೂತ್ರದ ಒಂದು ದ್ವಿಭಜನೆಯ ಒಂದು ಅರ್ಧವನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು ಎಂಬ ತಪ್ಪು ಕಲ್ಪನೆಯಲ್ಲಿರುತ್ತಾನೆ. ಅಂದರೆ, ಮನುಷ್ಯನು ಸ್ವತಂತ್ರನಾಗಿದ್ದಾನೆ ಅಥವಾ ಮನುಷ್ಯನು ಸ್ವತಂತ್ರನಲ್ಲ ಎಂದು ತೋರಿಸಲು ಅವನು ವಾದಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಬೇಕು, ಅವನು ವಸ್ತು ಪ್ರಪಂಚದ ವಾಸ್ತವತೆಯ ಅಥವಾ ಅದರ ಅವಾಸ್ತವಿಕತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಒಂದು ನಿಲುವನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಬೇಕು, ಇತ್ಯಾದಿ.

ಆಸ್ಟಿನ್ ತನ್ನ ಟೀಕೆಗಳನ್ನು ತತ್ವಜ್ಞಾನಿಗಳಿಗೆ ಸೀಮಿತಗೊಳಿಸಬೇಕಾಗಿರಲಿಲ್ಲ. ತತ್ವಜ್ಞಾನಿಗಳಲ್ಲದೆ ಅನೇಕ ಜನರು 'ಎರಡರಲ್ಲೊಂದು' ಎನ್ನುವ ದ್ವಿಭಜನೆಯ ತಿಕ್ಕಾಟಕ್ಕೆ ಸಿಲುಕುತ್ತಾರೆ ಹಾಗೂ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಅದರ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಗೆ, ಅಂದರೆ 'ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಿದ್ಧಾಂತ/ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕತೆ' ಎಂಬ ದ್ವಿಭಜನೆಯ ತಿಕ್ಕಾಟದಲ್ಲಿ ಸಿಲುಕುತ್ತಾರೆ. ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ, ಸಿದ್ಧಾಂತ ಮತ್ತು ಪ್ರಾಯೋಗಿಕತೆ ಅನೇಕ ವೇಳೆ ಗಮನಾರ್ಹವಾಗಿ ವಿರೋಧವಾಗಿರುತ್ತವೆ: 'ಸಿದ್ಧಾಂತದ ಅನ್ವಯ ಇದು ಸರಿ ಇರಬಹುದು, ಆದರೆ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕವಾಗಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವುದಿಲ್ಲ', 'ಈ ಸಿದ್ಧಾಂತಕ್ಕೆಲ್ಲಾ ನನ್ನಲ್ಲಿ ಸಮಯವಿಲ್ಲ, ನಾನೊಬ್ಬ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕವಾಗಿ ಆಲೋಚಿಸುವ ಮನುಷ್ಯ', 'ಸಿದ್ಧಾಂತದಿಂದ ನಿಮಗೆ ಯಾವ ಪ್ರಯೋಜನವೂ ಇಲ್ಲ'. ಇಂತಹ ಹೇಳಿಕೆಗಳ ತಾತ್ಪರ್ಯವೆಂದರೆ ಸಿದ್ಧಾಂತವೇ ಬೇರೆ ಮತ್ತು ಪ್ರಾಯೋಗಿಕತೆಯೇ ಬೇರೆ; ಎರಡೂ ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ವಿಭಿನ್ನ ವಿಷಯಗಳು, ಮೂಲಭೂತವಾಗಿ ಸಿದ್ಧಾಂತವು ಪ್ರಾಯೋಗಿಕವಾಗಿ ವಾಸ್ತವಿಕತೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಯಾವುದೇ ಜ್ಞಾನವಿಲ್ಲದ ಮತ್ತು ಯಾವುದೇ ಆಸಕ್ತಿಯಿಲ್ಲದ ಹಗಲುಗನಸು ಕಾಣುವವರು ನಡೆಸಲ್ಪಡುವ ಅನುಪಯುಕ್ತ ಚಟುವಟಿಕೆಯಾಗಿದೆ.

ಆದರೆ ಇದು ಎಷ್ಟರ ಮಟ್ಟಿಗೆ ನಿಜ? 'ಸಿದ್ಧಾಂತ' ಎಂದರೆ ಏನು ಎಂದು ಸ್ಪಷ್ಟಪಡಿಸುವ ಮೂಲಕ ನಾವು ಆರಂಭಿಸೋಣ. ವಿಭಿನ್ನ ರೀತಿಯ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು ಇವೆ, ಅಥವಾ 'ಸಿದ್ಧಾಂತ' ಪದಕ್ಕೆ ವಿಭಿನ್ನ ಅರ್ಥಗಳಿವೆ ಎಂಬುದು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿದೆ. ಆದ್ದರಿಂದ (i) ಗಣಿತದ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳಿವೆ. ಶುದ್ಧ ಗಣಿತದಲ್ಲಿ ಸಮೀಕರಣಗಳ ಸಿದ್ಧಾಂತ, ಸಂಭವನೀಯತೆಯ ಸಿದ್ಧಾಂತ, ಸಂಖ್ಯೆಗಳ ಸಿದ್ಧಾಂತ ಇತ್ಯಾದಿಗಳನ್ನು ನೋಡುತ್ತೇವೆ. ಅಂತಹ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು ಕೆಲವು ಮೂಲಭೂತ ಆಧಾರವಾಕ್ಯಗಳು (premises) ಅಥವಾ ಆಧಾರ ಸೂತ್ರಗಳಿಂದ (postulates) ನಿಷ್ಪನ್ನವಾದ ಹಲವಾರು ಪ್ರಮೇಯಗಳನ್ನು (theorems) (ಅಥವಾ ಫಲಿತಾಂಶಗಳನ್ನು) ಪ್ರದರ್ಶಿಸುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಆ ವ್ಯುತ್ಪತ್ತಿಯ ರೀತಿಯನ್ನು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ನಿಗಮನ ಎಂದು ವಿವರಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಹಾಗಾಗಿ 'b ಗಿಂತ a ದೊಡ್ಡದು' ಮತ್ತು 'c ಗಿಂತ b ದೊಡ್ಡದು' ಎಂಬ ಆಧಾರವಾಕ್ಯಗಳು 'ಆದ್ದರಿಂದ c ಗಿಂತ a ದೊಡ್ಡದು' ಎಂಬ ವಾಕ್ಯವನ್ನು ನಿಗಮನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಪಡೆಯುತ್ತವೆ.

ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಶುದ್ಧ ಗಣಿತಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು ತಮ್ಮ ಹೆಚ್ಚು ಸಂಘಟಿತ, ಬಿಗಿಯಾದ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿದ ಅಮೂರ್ತ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಅನ್ವಯವನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳುವ ಬಗ್ಗೆ ಚಿಂತಿಸುವುದಿಲ್ಲ; ವಾಸ್ತವವಾಗಿ, ಅನೇಕ ವೇಳೆ ಅವರು ಅದರ ಸಾಧ್ಯತೆಯ ಬಗ್ಗೆಯೂ ಅತಿಯಾದ ಉದಾಸೀನತೆಯನ್ನು ಪ್ರದರ್ಶಿಸುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ ಈ ಸಂಗತಿಯು 'ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ' ಮನುಷ್ಯ ಅಥವಾ 'ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ' ಶಿಕ್ಷಕನಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಚಿಂತೆ ಉಂಟುಮಾಡುವುದಿಲ್ಲ. ಅವನು ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ಹೀಗಳೆಯುವಾಗ ಗಣಿತಶಾಸ್ತ್ರದ ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ಕುರಿತು ಹೀಗಳೆಯುತ್ತಿಲ್ಲ, ಹಾಗೂ ಅವನು ಸಿದ್ಧಾಂತ ಮತ್ತು ಪ್ರಾಯೋಗಿಕತೆಗಳೆರಡು ಧ್ರುವಗಳಿದ್ದಂತೆ ಮತ್ತು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಅಸಂಬಂಧವಾದವು ಎಂಬ ಅವನ ವಾದಕ್ಕೆ ಉದಾಹರಣೆಯಾಗಿ ಶುದ್ಧ ಗಣಿತಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರಲ್ಲಿ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಅನ್ವಯಿಕೆಯನ್ನು ಕುರಿತಾಗಿ ಇರುವ ನಿರ್ಲಕ್ಷ್ಯವನ್ನು ಅವನು ಪರಿಗಣಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಬಹುಶಃ, ಇತರ ಅನೇಕ ಜನರಂತೆ ಶುದ್ಧ ಗಣಿತಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು ತಮ್ಮ ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ *'ಉಪಯುಕ್ತವಾಗಿ'* ತೊಡಗಿಕೊಂಡ ಅತ್ಯಂತ ಗೌರವಾನ್ವಿತ ಜನರ ಗುಂಪು ಏಕೆಂದರೆ ಅವರು ಇಷ್ಟ ಪಡುತ್ತಾರೋ ಇಲ್ಲವೋ, ಅವರ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು (ii) ಭೌತಶಾಸ್ತ್ರವನ್ನು ರೂಢಮಾದರಿಯನ್ನಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸುವ ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಹೊಂದಿದ ನೈಸರ್ಗಿಕ ವಿಜ್ಞಾನಗಳ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ಮೂಲಕ 'ನೈಜ ಜಗತ್ತಿನಲ್ಲಿ' ಅನ್ವಯವನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳುತ್ತವೆ ಎಂದು ಅವನು ಭಾವಿಸುತ್ತಾನೆ.

(ii)ನೇ ಪ್ರಕಾರದ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ, 'ಸಿದ್ಧಾಂತದಿಂದ ನಿಮಗೆ ಯಾವ ಪ್ರಯೋಜನವೂ ಇಲ್ಲ' ಎಂಬ ಘೋಷಣೆಯು ಇವುಗಳ ವಿರುದ್ಧ ನಿರ್ದೇಶಿಸಲಾಗಿಲ್ಲ ಎಂಬುದನ್ನು ಮತ್ತೊಮ್ಮೆ ತೋರಿಸಿದಂತಾಗುತ್ತದೆ. ಏಕೆಂದರೆ ನೈಸರ್ಗಿಕ ವಿಜ್ಞಾನದ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು, ನಾವು ಏನನ್ನು ಬಯಸಿದ್ದೇವೋ ಅದನ್ನು ಸಾಕಾರಗೊಳಿಸುವಲ್ಲಿ ಅಲ್ಲದೆ ಹೋದರೂ ಪ್ರಯೋಜನಕ್ಕೆ ಬಂದಿದೆ ಎಂಬುದು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿದೆ. ನಿಯಂತ್ರಿತ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕತೆಯು ನೈಸರ್ಗಿಕ ವಿಜ್ಞಾನಿಗಳ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಗಳ ಅವಿಭಾಜ್ಯ ಅಂಗವಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ಆ ಕಾರಣದಿಂದ ಅವರ ಸಂಶೋಧನೆಯು ತಾಂತ್ರಿಕ ಅನ್ವಯವನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯು ಯಾವಾಗಲೂ ಇರುತ್ತದೆ. ಕಳೆದ ಕೆಲವು ದಶಕಗಳಲ್ಲಿನ ಅದ್ಭುತ ತಾಂತ್ರಿಕ ಪ್ರಗತಿಯು ನೈಸರ್ಗಿಕ ವಿಜ್ಞಾನಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಸಿದ್ಧಾಂತ ಮತ್ತು ಪ್ರಾಯೋಗಿಕತೆಯ ಯಶಸ್ವಿ ಸಮ್ಮಿಲನದ ಸಾಧನೆಗೆ ಸಾಕ್ಷಿಯಾಗಿದೆ.

ನೈಸರ್ಗಿಕ ವಿಜ್ಞಾನದ ಯಶಸ್ಸಿನ ಕಥೆಯು ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವ ಇತರರಿಗೆ ಸ್ಫೂರ್ತಿ ನೀಡುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದರಲ್ಲಿ ಆಶ್ಚರ್ಯವೇನೂ ಇಲ್ಲ. ಪ್ರಕೃತಿಯ ಬಗೆಗಿನ ವಿಜ್ಞಾನವು ಇರುವುದೇ ಆದರೆ, ಮನುಷ್ಯನ ಕುರಿತಾದ ವಿಜ್ಞಾನ ಏಕೆ ಇರಬಾರದು? ಮತ್ತು ನೈಸರ್ಗಿಕ ವಿಜ್ಞಾನದ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಮಾನವೀಕ ಅಥವಾ ಸಾಮಾಜಿಕ ವಿಜ್ಞಾನಗಳಿಗೆ ಅಳವಡಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾದರೆ – ನೈಸರ್ಗಿಕ ವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಸಾಧಿಸಿದ ಯಶಸ್ಸನ್ನು ಸಾಮಾಜಿಕ ವಿಜ್ಞಾನಿಗಳ ಶ್ರಮವೂ ಸಹ ಸಾಧಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲವೇ? ಆದ್ದರಿಂದ ನಮಗೆ ಅವುಗಳ ಅಂತರ್ಗತ ವಿಧಾನದ ನ್ಯೂನತೆಗಳಿಂದ ಪ್ರತ್ಯೇಕ ವರ್ಗೀಕರಣಕ್ಕೆ ಅರ್ಹವಾಗುವ (iii) ಸಾಮಾಜಿಕ ವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು ದೊರೆಯುತ್ತವೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಅವರು ಜಡ ವಸ್ತುವನ್ನಲ್ಲ, ಬದಲಿಗೆ ಮಾನವರನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು, ನೈತಿಕ ಪರಿಗಣನೆಗಳು 'ಪ್ರಯೋಗಾತ್ಮಕತೆ'ಯ ಮೇಲೆ ಪ್ರತಿಬಂಧಕವಾಗಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತವೆ ಎಂಬ ವಾಸ್ತವಗಳು. ಮತ್ತು ಕೊನೆಯದಾಗಿ, (iv) ಈ ಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿ ತತ್ವಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರಾಗಿ ನಾವು ಕೈಗೊಂಡಿರುವ ಸೈದ್ಧಾಂತೀಕರಣದ ರೀತಿಯು (iii) ರಿಂದ, ಅಂದರೆ ಮನಶ್ಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು ಮತ್ತು ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು ಸಮೀಕ್ಷೆ ಮತ್ತು ಪ್ರಯೋಗಗಳ ರೂಪದಲ್ಲಿ ಕೈಗೊಳ್ಳುವ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಪರಿಶೋಧನೆಗಳಿಂದ ಭಿನ್ನವಾಗಿದೆ. ನಮ್ಮ ಪ್ರಕಾರ

ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕರಣವೆಂದರೆ ಚಿಂತನೆಯ ಪ್ರಧಾನ ಮಾಧ್ಯಮವಾಗಿ ಪದಗಳ ಅರ್ಥಗಳನ್ನು ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸಿ 'ಚಿಂತನೆಯ ಮೂಲಕ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಶೋಧಿಸುವ' ನಿರಂತರ ಪ್ರಯತ್ನಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನದನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುವುದಿಲ್ಲ. ನಮ್ಮ ಸೈದ್ಧಾಂತೀಕರಣದ ರೀತಿಯು, ಗ್ರೀಕ್ ಪದದ ಒಂದು ಅರ್ಥವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ 'ನಿರಂತರ ಚಿಂತನೆ' ಎಂದು ಕರೆಯಲ್ಪಡುವುದರಿಂದ ನಿಷ್ಪನ್ನವಾಗುವ 'ಸಿದ್ಧಾಂತ' ಮಾದರಿಗೆ ಹೋಲಿಕೆ ಇದೆ.

(iii) ಮತ್ತು (iv) ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ಪ್ರಕಾರಗಳು 'ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ' ಶಿಕ್ಷಕರ ತಿರಸ್ಕಾರವನ್ನು ಆಕರ್ಷಿಸುತ್ತವೆ. ಏಕೆಂದರೆ ಗಣಿತಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು ಮತ್ತು ನೈಸರ್ಗಿಕ ವಿಜ್ಞಾನಿಗಳಿಗಿಂತ ಭಿನ್ನವಾಗಿ, ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು ಮತ್ತು ಮನಶ್ಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು ಮತ್ತು ತತ್ವಜ್ಞಾನಿಗಳು ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವಿಷಯಗಳಿಗೆ ಪ್ರಾಶಸ್ತ್ಯ ನೀಡುತ್ತಾರೆ. ನಾನು ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಮನುಷ್ಯನ ಕಟುಟೀಕೆಗಳ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿ (iii)ನೇ ಪ್ರಕಾರವನ್ನು ಸಮರ್ಥಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನ ಮಾಡುವುದಿಲ್ಲ – ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು ಮತ್ತು ಮನಶ್ಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು ತಮ್ಮನ್ನು ತಾವು ಚೆನ್ನಾಗಿ ಸಮರ್ಥಿಸಿಕೊ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಶೋಧಿಸುವ' ಸೈದ್ಧಾಂತೀಕರಣದ ರೀತಿಯನ್ನು ಸಮರ್ಥಿಸುವತ್ತ ಗಮನ ಹರಿಸುತ್ತೇನೆ.

ಹಾಗಾದರೆ ಮೊದಲು, ಸಿದ್ಧಾಂತವು ಪ್ರಾಯೋಗಿಕತೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿಲ್ಲ ಎಂಬುದನ್ನು ಅಥವಾ ಹಿಂದಿನ ಪರಿಚ್ಛೇದದ (paragraph) ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಪರಿಭಾಷೆಯ ಅನ್ವಯ, ತಾತ್ವಿಕ ಶೈಲಿಯಲ್ಲಿ 'ಚಿಂತನೆಯ ಮೂಲಕ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಶೋಧಿಸುವುದು' ಎನ್ನುವುದು ಜನರು *'ಏನು ಮಾಡುತ್ತಾರೆ'* ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧವಿಲ್ಲ ಎಂಬ ಆಕ್ಷೇಪಣೆಯನ್ನು ನಾವು ಪರಿಗಣಿಸೋಣ. ಮೇಲ್ನೋಟಕ್ಕೆ ಹೇಳಿಕೆಯನ್ನು ನಂಬಲರ್ಹವೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸಿದರೂ, ಇದು ಖಂಡಿತವಾಗಿಯೂ ಸಮರ್ಥನೀಯವಲ್ಲದ ನಿಲುವು ಆಗಿದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಒಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕನು 'ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಮಗ್ಗಿಯನ್ನು ಕಂಠಪಾಠದಿಂದ ಕಲಿಯಲು ನಾನು ಬಿಡುವುದಿಲ್ಲ. ಏಕೆಂದರೆ ನಾನು ಅವರಿಗೆ ಆಲೋಚನೆರಹಿತ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ನೀಡಲು ಬಯಸುವುದಿಲ್ಲ' ಎಂದು ಹೇಳುತ್ತಾನೆ ಎಂದು ಭಾವಿಸಿ. ನಂತರದಲ್ಲಿ ಆ ಶಿಕ್ಷಕನು ಆಲೋಚನೆರಹಿತ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕಲ್ಪನೆಯ ಕುರಿತು ಮರುಚಿಂತನೆ ನಡೆಸಿ, ಮಕ್ಕಳು ಮಗ್ಗಿಯನ್ನು ಕಂಠಪಾಠದಿಂದ ಕಲಿಯುವಂತೆ ಮಾಡುವುದು ಅವರಿಗೆ ಆಲೋಚನೆರಹಿತ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ನೀಡಿದಂತಲ್ಲ ಎಂದು ಅರಿಯುತ್ತಾನೆ ಎಂದು ಭಾವಿಸಿ. ಈಗ ಆ ಶಿಕ್ಷಕನ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನದಲ್ಲಿ ಒಂದು ಬದಲಾವಣೆಯನ್ನು ನಾವು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುವುದಿಲ್ಲವೇ? ಹಾಗೆಯೇ, ಒಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕನು ಶಿಕ್ಷಣದ ಉದ್ದೇಶವು ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಲ್ಲಿ ಉತ್ತೀರ್ಣರಾಗುವಂತೆ ನೋಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಎಂಬ ನಂಬಿಕೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದನು ಎಂದು ಭಾವಿಸೋಣ. ಆದರೆ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಮರುಯೋಚಿಸಿದಾಗ, ಅದರ ಉದ್ದೇಶದ ಕುರಿತಾದ ಅವರ ನಂಬಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಬದಲಾವಣೆಯು ಉಂಟಾದಾಗ, ಇನ್ನು ಮುಂದೆ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿನ ಅವರ ಕಾರ್ಯವೈಖರಿಯಲ್ಲಿ ನಾವು ಬದಲಾವಣೆಗಳನ್ನು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುವುದಿಲ್ಲವೇ? ಅಥವಾ ಈ ಶಿಕ್ಷಕನು ಕ್ರಿಯೆಗೆ ಒಂದು ವಿಶಾಲ ಮಾರ್ಗದರ್ಶಿಯಾಗಿ 'ಅವರನ್ನು ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಲ್ಲಿ ಉತ್ತೀರ್ಣರಾಗುವಂತೆ ನೋಡಿಕೊಳ್ಳಿ' ಎಂಬ ಅಣತಿಯನ್ನು ಕೈಬಿಟ್ಟು, 'ಅವರು ಬೆಳವಣಿಗೆ ಹೊಂದುವುದರ ಮೇಲೆ ಗಮನ ಕೊಡಿ' ಎಂಬ ಅಣತಿಯನ್ನು ಪಾಲಿಸುತ್ತಾನೆ ಎಂದು ಭಾವಿಸೋಣ. ಆಗ ನಾವು ಮಕ್ಕಳ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಮೇಲೆ ಗಮನ ಕೊಡುವುದು ಎಂದರೇನು ಎಂದು ಶಿಕ್ಷಕನನ್ನು ಪ್ರಶ್ನಿಸುವುದು ಸಮರ್ಥನೀಯವಲ್ಲವೇ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕನು ಈ ನಮ್ಮ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ಉತ್ತರಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗದಿದ್ದರೆ, ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಮುಂದೆ ಆಲೋಚಿಸಲು ನಾವು ಅವನಿಗೆ / ಅವಳಿಗೆ ಸಲಹೆ ನೀಡುವುದಿಲ್ಲವೇ? ಸಿದ್ಧಾಂತಕ್ಕೂ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕತೆಗೂ ಸಂಬಂಧವಿಲ್ಲ ಎನ್ನುವುದಕ್ಕೆ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಹೊಂದುವುದು ಎಂದರೇನು ಎಂಬ ಕ್ರಿಯೆಗೆ ಅಗತ್ಯವಾದ ಪೂರ್ವಾಪೇಕ್ಷಿತವಾಗಿರುವ ಒಂದು ಸಿದ್ಧಾಂತದ

ಉದಾಹರಣೆಯನ್ನು ನಾವು ಇಲ್ಲಿ ಕಾಣುತ್ತಿದ್ದೇವೆ. 'ಅವರ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಮೇಲೆ ಗಮನ ಕೊಡಿ' ಎಂಬ ಆಣತಿಗೆ ಅನುಸಾರವಾಗಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುವ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕತೆಯ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ತಿಳಿಯಪಡಿಸುವವರೆಗೆ ಅದಕ್ಕೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಯಾವುದೇ ಕ್ರಿಯೆ ಇರಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ.

ಯುವ ಶಿಕ್ಷಕರೊಬ್ಬರು ನೀಡುತ್ತಿರುವ ಸಂಗೀತ ಪಾಠವನ್ನು ಕಲಿಸುವ ವಿಧಾನವನ್ನು ಗಮನಿಸಲು ನಾನು ಒಮ್ಮೆ ಒಂದು ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಗೆ ಹೋಗಿದ್ದೆ. ಸುಮಾರು ಎಂಟು ಅಥವಾ ಒಂಬತ್ತು ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸಿನ ಮಕ್ಕಳು ಹೊಸ ಹಾಡೊಂದನ್ನು ಕಲಿಯುತ್ತಿದ್ದರು. ಅವರಲ್ಲಿ ಬಹುಪಾಲು ಮಕ್ಕಳು ರಾಗವಿಲ್ಲದೆ ಒದರುತ್ತಿದ್ದರು ಮತ್ತು ನಾನು ಪಾಠದ ನಂತರ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು 'ನೀವು ಅವರನ್ನು ರಾಗವಾಗಿ ಹಾಡುವಂತೆ ಮಾಡಬೇಕಲ್ಲವೇ?' ಎಂದು ಮುಗ್ಧತೆಯಿಂದ ಕೇಳಿದೆ. ಅವರು ಆಶ್ಚರ್ಯಚಕಿತರಾದರು. ಬೋಧನಾ ಉದ್ದೇಶದ ಬಗೆಗಿನ ನನ್ನ ಸಲಹೆಯು ಅವರ ಸ್ವಂತ ಉದ್ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದಕ್ಕೆ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿತ್ತು ಎಂಬುದು ಇದಕ್ಕೆ ಕಾರಣವಾಗಿರಲಿಲ್ಲ, ಬದಲಿಗೆ ಅವರು ಏನು ಮಾಡಬೇಕೆಂದು ಅವರಿಗೆ ತಿಳಿದಿರಲಿಲ್ಲ ಎಂಬುದು ನಂತರ ತಿಳಿಯಿತು. ಅವರು ಹಾಡುತ್ತಿರುವುದಾದರೂ ಏಕೆ? ಅವರು ವೃತ್ತಪತ್ರಿಕೆಗಳನ್ನು ಹರಿದು ಹಾಕುವುದನ್ನೋ, ಅಥವಾ ಹಾವು-ಏಣಿಯನ್ನು ಆಡುವುದನ್ನೋ, ಅಥವಾ ತಮ್ಮದೇ ಸ್ವಂತ ಸಾಧನಗಳಿಗೆ ಜೋತು ಬೀಳುವುದನ್ನೋ ಏಕೆ ಮಾಡಲಿಲ್ಲ? ಏನು ಮಾಡಬೇಕು ಮತ್ತು ಏನು ಮಾಡಬಾರದು ಮತ್ತು ಏಕೆ? ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆಗೆ ಪೂರ್ವಭಾವಿಯಾಗಿ ಯೋಚಿಸದೆ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಹೇಗೆ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು *'ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ'* ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳಬಹುದಿತ್ತು ಎನಿಸಿದರೂ ನಾನು ಮುಂದುವರಿಸಲಿಲ್ಲ.

ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ, (iv)ನೇ ಪ್ರಕಾರದ ಸೈದ್ಧಾಂತೀಕರಣವನ್ನು ತಿರಸ್ಕರಿಸುವವರು ತಮ್ಮನ್ನು ತಾವು ಅಸಮಂಜಸವೆಂದು ತೋರಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, 'ನೀವು ನಿಮ್ಮ ತತ್ವಚಿಂತನೆಯೊಂದಿಗೆ ಮುಂದುವರಿಯಿರಿ ಮತ್ತು ನನ್ನನ್ನು ಶಿಕ್ಷಣ ನೀಡಲು ಬಿಡಿ' ಎಂದು ಸಿದ್ಧಾಂತಕ್ಕೆ ಒಂದು ರೀತಿಯ ಆಕ್ಷೇಪವನ್ನೇನಾದರೂ ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಿದಾಗ ಹೀಗೆ ಅನಿಸುತ್ತದೆ. ಏಕೆಂದರೆ, ಬಹುಶಃ ಈ ರೀತಿಯ ಟೀಕೆ ಮಾಡುವವರಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀಡುವುದರ ಬಗ್ಗೆ ಪರಿಕಲ್ಪನೆ ಇರಬೇಕು ಮತ್ತು ಹಾಗಿದ್ದಲ್ಲಿ ಅವರು ಸ್ವಲ್ಪ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಚಿಂತನೆ ನಡೆಸಿರಬೇಕು ಅಥವಾ ಯಾವುದೇ ಚಿಂತನೆ ಮಾಡಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಆಗ ಅವರು ಯಾವುದರೊಂದಿಗೆ ಮುಂದುವರಿಯಲು ಬಯಸುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಅರಿಯುವುದು ಕಷ್ಟವಾಗುತ್ತದೆ. ಒಬ್ಬ ಎದೆಗುಂದಿದ ಸಿದ್ಧಾಂತ-ವಿರೋಧಿ ವಾದದ ಸಮರ್ಥಕ 'ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ನೀಡಲು' ಶಿಕ್ಷಣದ ಬಗ್ಗೆ ಯೋಚಿಸಬೇಕಾಗಿಲ್ಲ, ತಾನು ಸುಮ್ಮನೆ ಇತರರ ಆದೇಶದಂತೆ ಮಾಡುತ್ತೇನೆ ಎಂಬ ತನ್ನ ಸಮರ್ಥನೆಯು ಸಮಂಜಸವಾದದು ಎಂದು ಹೇಳಬಹುದು. ಈ ರೀತಿಯ ಸಮರ್ಥನೆಯು ಅಸಮಂಜಸತೆಯನ್ನು ತೆಗೆದುಹಾಕುತ್ತದೆ ಎಂಬುದು ನಿಜ. ಆದರೆ ಇದಕ್ಕೆ ತೆರುವ ಬೆಲೆ ಎಷ್ಟು? ಏಕೆಂದರೆ ಕೇವಲ ಒಬ್ಬ ಮಧ್ಯವರ್ತಿ ಆಗಿ, ಇತರರ ಸಾಧನವಾಗಿ ಇರುವುದರಿಂದ ತೃಪ್ತಿಪಡುವ, ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಶ್ರೇಣೀಕೃತ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಮೇಲಧಿಕಾರಿಗಳಿಂದ ಹೊರಹೊಮ್ಮುವ ಆದೇಶಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸುವುದರಿಂದ ತೃಪ್ತಿಪಡುವ ಒಬ್ಬ ಮನುಷ್ಯನ ಚಿತ್ರಣವನ್ನು ನಮ್ಮ ಮುಂದಿಡುತ್ತದೆ. ಆಗಲೂ ಸಹ ದ್ವೇಷಕ್ಕೆ ಗುರಿಯಾಗುವ ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ತೊಡೆದು ಹಾಕಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ; ಸೈದ್ಧಾಂತೀಕರಣವನ್ನು ಈಗ ಮೇಲಧಿಕಾರಿಗಳು ನಡೆಸುತ್ತಾರೆ, ಮತ್ತು ಸಹಜವಾಗಿ, ಇದು ಅತ್ಯಂತ ಅಹಿತಕರ ರೀತಿಯದಾಗಿರಬಹುದು.

'ಚಿಂತನೆಯ ಮೂಲಕ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಶೋಧಿಸುವ' ವಿಧಾನದಿಂದ ಪರಿಹರಿಸಬೇಕಿರುವ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು ಎರಡು ಮುಖ್ಯ ಗುಂಪುಗಳಾಗಿ ವಿಭಜಿಸಲಾಗಿವೆ ಮತ್ತು ಈ ವಿಭಜನೆಯ ಆಧಾರವನ್ನು ತರಗತಿಯ ಕೋಣೆಯ

ಕಾಳಜಿಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಸಾಪೇಕ್ಷ ದೂರಸ್ಥತೆ ಮತ್ತು ಸಾಪೇಕ್ಷ ಸಾಮೀಪ್ಯವಿರುವ ಸಮಸ್ಯೆಗಳಿಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಮಾಡಲಾಗಿದೆ. ಹೀಗಾಗಿ, ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಸಮಾನ ಅವಕಾಶ, ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಶಾಲೆಗಳ ಭವಿಷ್ಯ, ಅವರ ಮಕ್ಕಳ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಪೋಷಕರ ಹಕ್ಕುಗಳು, ಔದ್ಯೋಗಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸ್ಥಾನ ಮತ್ತು ಸಾಪೇಕ್ಷ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆ ಮುಂತಾದವುಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು ಮೊದಲನೇ ಗುಂಪಿನಲ್ಲಿ ಕಾಣಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಉದಾಹರಣೆಗಳು. ರಸಾಯನಶಾಸ್ತ್ರ ಅಥವಾ ಇತಿಹಾಸದ ಶಿಕ್ಷಕರು ಈ ರೀತಿಯ ಸಮಸ್ಯೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಯೋಚಿಸುವುದು ತಮ್ಮ ತರಗತಿಯ ಮುಖ್ಯ ಕಾಳಜಿಯಾದ ರಸಾಯನಶಾಸ್ತ್ರ ಅಥವಾ ಇತಿಹಾಸದ ಬೋಧನೆಯ ಮೇಲೆ ಗಮನಾರ್ಹ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುತ್ತದೆ ಎಂದು ಭಾವಿಸುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯಿಲ್ಲ. ಈಗ, ಅಂತಹ ಸಮಸ್ಯೆಗಳ ಸಾಪೇಕ್ಷ ದೂರಸ್ಥತೆಯ ಹೊರತಾಗಿಯೂ, ಎಲ್ಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರು ಅವುಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಅರಿವು ಹೊಂದಿರಬೇಕು, ಚಿಂತನೆ ಮಾಡಿರಬೇಕು ಮತ್ತು ಅವುಗಳ ಬಗ್ಗೆ ತಿಳುವಳಿಕೆಯುಳ್ಳ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳನ್ನು ಹೊಂದಲು ಸಿದ್ಧರಾಗಿರಬೇಕು ಎಂದು ಹೇಳಲು ಖಂಡಿತವಾಗಿಯೂ ಒಂದು ಬಲವಾದ ವಾದವನ್ನು ಮಾಡಬಹುದು. ತನ್ನನ್ನು ತಾನು ಈ ವೃತ್ತಿಯ ಸದಸ್ಯನೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸುವ ಯಾವುದೇ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಮೇಲಿರುವ ಕರ್ತವ್ಯವಿದು ಎಂದು ಕನಿಷ್ಠಪಕ್ಷ ವಾದಿಸಬಹುದು. ಅಲ್ಲದೆ ಶಿಕ್ಷಣತಜ್ಞರು ಅಂತಹ ಸಮಸ್ಯೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಯೋಚಿಸಲು ಸಿದ್ಧರಿಲ್ಲದಿದ್ದರೆ ಇತರ ಜನರು ಯೋಚಿಸುತ್ತಾರೆ ಹಾಗೂ ಮುಂದಿನ ದಿನಗಳಲ್ಲಿ ಅವರ ತೀರ್ಮಾನಗಳ ಆಧಾರಗಳ ಮೇಲೆ *'ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಾರೆ'* ಎಂಬುದು ನಿಜ.

ಸಮಸ್ಯೆಗಳ ಎರಡನೇ ಗುಂಪು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ, ತರಗತಿಯ ಕೋಣೆಯೊಂದಿಗೆ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿದೆ. ಅವುಗಳಲ್ಲಿ ಕೆಲವನ್ನು 'ಸಿದ್ಧಾಂತವು ಪ್ರಾಯೋಗಿಕತೆಯೊಂದಿಗೆ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿಲ್ಲ' ಎಂಬ ವಾದದ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದಲ್ಲಿ ನಾವು ಈಗಾಗಲೇ ಪರಿಗಣಿಸಿದ್ದೇವೆ. ಆದರೆ ಈ ವಾದವು 'ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಸಿದ್ಧಾಂತವು ನನಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡುವುದಿಲ್ಲ' ಎಂಬ ನಿಖರವಾದ ರೂಪವನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಈ ಸಮಸ್ಯೆಗಳ ಗುಂಪಿಗೆ ಸಂಬಂಧಪಟ್ಟಂತೆ, ದಿನದಿಂದ ದಿನಕ್ಕೆ ತಮ್ಮ ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಹೊಳಹುಗಳನ್ನು ನೀಡಲು ಯಾವುದೇ ರೀತಿಯ ಚಿಂತನೆ ನಡೆಸದ ಶಿಕ್ಷಕನು ನಿಜವಾಗಿಯೂ ಒಬ್ಬ ವಿಚಿತ್ರ ಶಿಕ್ಷಕ ಮತ್ತು ಕೇವಲ ಒಬ್ಬ ಮಧ್ಯವರ್ತಿ ಆಗಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಾನೆ ಎಂದು ಈಗಾಗಲೇ ಸೂಚಿಸಲಾಗಿದೆ. ಆದರೆ ಈಗ ನಾವು ಸಿದ್ಧಾಂತಕ್ಕೆ ಹೆಚ್ಚು ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾದ ಆಕ್ಷೇಪಣೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ವಿವರವಾಗಿ ಪರಿಶೀಲಿಸೋಣ. ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಏನು ಮಾಡಲಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ಹೇಗೆ ಮಾಡಲಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಒಳಗೊಂಡ ದೈನಂದಿನ ತರಗತಿಯ ಕ್ರಿಯೆಗಳ ಒಂದು ಅಥವಾ ಎರಡು ಉದಾಹರಣೆಗಳನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಿ. ಚಿಕ್ಕ ಮಕ್ಕಳ ಶಿಕ್ಷಕರು ಆಗಾಗ್ಗೆ ಅವರಿಗೆ ಕಥೆಗಳನ್ನು ಓದುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಅನೇಕ ವೇಳೆ ಈ ಕಥೆಗಳು ನೀತಿಯನ್ನು ಅಥವಾ ವಾಕ್ಯದ ಅಂತಿಮ ನಿರ್ಣಾಯಕ ಅಂಶವನ್ನು (punchline) ಹೊಂದಿರುತ್ತವೆ; ಕೆಲವು ಶಿಕ್ಷಕರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳಲಿ ಎಂಬ ಬಗ್ಗೆ ಒಲವು ತೋರುತ್ತಾರೆ, ಇತರರು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಮುಕ್ತವಾದ ಪಾಠದ ಹರಿವಿಗೆ ಎದುರಾಗುವ ಅರ್ಥಹೀನ ಮಧ್ಯತಡೆಗಳೆಂಬಂತೆ ಪರಿಗಣಿಸುತ್ತಾರೆ; ವಿಭಿನ್ನ ಶಿಕ್ಷಕರು ವಿವಿಧ ರೀತಿಯ ನಿರ್ಬಂಧಗಳನ್ನು ವಿಧಿಸುತ್ತಾರೆ – ಮೂಲಭೂತವಾಗಿ ಒಂದೇ ರೀತಿಯ ಕೆಟ್ಟನಡತೆಗೆ ಶಿಕ್ಷೆಯು ವಿಭಿನ್ನ ರೂಪಗಳನ್ನು ಪಡೆಯುತ್ತದೆ; ಕೆಲವು ಶಿಕ್ಷಕರು 'ಸೃಜನಾತ್ಮಕ' ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಿಗೆ (ಚಿತ್ರಕಲೆ, ಬರವಣಿಗೆ, ಇತ್ಯಾದಿಗಳಲ್ಲಿ ಮುಕ್ತ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿ) ಹೆಚ್ಚು ಬೆಲೆ ಕೊಡುತ್ತಾರೆ, ಇತರರು ಚಟುವಟಿಕೆಯ ಕ್ರಿಯಾತ್ಮಕ ಅಂಶಗಳಿಗೆ (ಬರವಣಿಗೆಯ ಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಕಾಗುಣಿತ ಮತ್ತು ವಿರಾಮಚಿಹ್ನೆಗೆ ಗಮನ ನೀಡುವುದು) ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆ ಕೊಡುತ್ತಾರೆ. ಈ ರೀತಿಯ ಅನಂತ ಉದಾಹರಣೆಗಳನ್ನು ಸೇರಿಸಬಹುದು. ಈಗ, ಈ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಮತ್ತು ತಂತ್ರಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಯೋಚಿಸುವುದು ಹೇಗೆ ಸಹಾಯಕವಾಗುವುದಿಲ್ಲ? ಹೀಗಾಗಿ, ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಇಷ್ಟಪಡದ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು 'ನೀವು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು

ಕೇಳಲು ಏಕೆ ಅನುಮತಿಸುವುದಿಲ್ಲ?' ಎಂದು ನಾನು ಕೇಳಿದಾಗ, 'ಏಕೆಂದರೆ ನಾನು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಅನುಮತಿಸದಿದ್ದರೆ ಅವರು ಹೆಚ್ಚು ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ' ಎಂಬ ಉತ್ತರವನ್ನು ಪಡೆಯುತ್ತೇನೆ ಎಂದು ಭಾವಿಸೋಣ. ಆಗ ನಾನು 'ಅವರು ಕಲಿಯುವುದನ್ನು ಅವರು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆಯೇ?' ಎಂದು ಕೇಳುತ್ತೇನೆ. ನಂತರ, ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಎಂದರೇನು? ಹಾಗೂ ಕಲಿಯುವುದು ಎಂದರೇನು? ಎಂಬುದರ ಕುರಿತು ಒಂದು ಸಂವಾದವು ಪ್ರಾರಂಭವಾಗುತ್ತದೆ. ಇದರ ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ, ಶಿಕ್ಷಕರು ಸ್ವಲ್ಪ ವಿಭಿನ್ನವಾದ ಮಾರ್ಗವನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಲು ಸಿದ್ಧರಾಗುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಬಹುಶಃ ಅವರು ಏನು ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದಾರೆ ಅಥವಾ ಏನು ಮಾಡಬೇಕು ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ಹೆಚ್ಚು ನಿಖರವಾದ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನವಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಹಾಗೆಯೇ, ಕಥೆಗಳನ್ನು ಹೇಳುವುದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ, ಬಹುಶಃ ಶಿಕ್ಷಕರು ನೈತಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಮೂಲಕ ಏನನ್ನಾದರೂ ಕಲಿಸುವ ಬಯಕೆಯಿಂದ ನಿರ್ಣಾಯಕ ಅಂತಿಮ ನೈತಿಕ ಅಂಶವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಕಥೆಗಳನ್ನು ಆರಿಸಿಕೊಂಡಿರಬಹುದು. ನೈತಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಂಪೂರ್ಣ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಯೋಚಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನವು ಅವರಿಗೆ ಇನ್ನೂ ಇತರ ಪ್ರಯೋಗಿಸಬಹುದಾದ ತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಸೂಚಿಸಲು ಅನುವುಮಾಡಿಕೊಟ್ಟು, ನೈತಿಕವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀಡುವುದು ಎಂದರೇನು ಎಂದು ಹೆಚ್ಚು ಸ್ಪಷ್ಟಪಡಿಸಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುವುದಿಲ್ಲವೇ? ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಮತ್ತು ಬೋಧನಾ ತಂತ್ರಗಳ ಮೇಲಿನ ಪರ್ಯಾಲೋಚನೆಯು ತನ್ನ ಕೆಲಸವನ್ನು ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಮಾಡುವ ಉದ್ದೇಶವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಗಂಭೀರ ಮನಸ್ಸಿನ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡುವುದಿಲ್ಲ, ಎಂದಿಗೂ ಸಹಾಯವನ್ನು ಒದಗಿಸುವುದಿಲ್ಲ ಎಂದು ನಂಬುವುದು ಬಹಳ ಕಷ್ಟವಾಗುತ್ತದೆ.

ಆದ್ದರಿಂದ, ಇಂತಹ ಆಲೋಚನೆಯು 'ಶಿಕ್ಷಕ' ಎಂದರೇನು ಎಂಬುದರ ಭಾಗವಾಗಿದೆ ಎಂಬ ಸರಳ ಕಾರಣಕ್ಕಾಗಿ 'ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ದೈನಂದಿನ ತರಗತಿಯ ಅಭ್ಯಾಸಗಳ ಏಕೆ ಮತ್ತು ಎತ್ತ ಎಂಬುದರ ಬಗ್ಗೆ ಯೋಚಿಸಬೇಕು' ಎಂದು ಹೇಳುವುದು ಅನಗತ್ಯವಾಗಬೇಕು. ಇಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕನೆಂದರೆ 'ಮಕ್ಕಳನ್ನು ನಿಗ್ರಹಿಸುವವ' ಎಂಬ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ಅಥವಾ 'ದಿನನಿತ್ಯ ಶಾಲೆಗೆ ಕೆಲಸಕ್ಕೆ ಹೋಗುವವ' ಎಂಬ ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ಅಲ್ಲ; ಬದಲಿಗೆ, ಸಹಜವಾದ 'ಉತ್ತಮ ಶಿಕ್ಷಕ' ಎಂಬ ರೂಢಿಗತ (normative) ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಲಾಗಿದೆ.

ತರಗತಿಯಲ್ಲಿನ ಸಿದ್ಧಾಂತ ಮತ್ತು ಪ್ರಾಯೋಗಿಕತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಚರ್ಚೆ ಮಾಡಬೇಕಾದ ಇನ್ನೊಂದು ಅಂಶವಿದೆ. ಅದೇನೆಂದರೆ, ಈ ಹಂತದಲ್ಲಿ, ಸಿದ್ಧಾಂತ ಮತ್ತು ಪ್ರಾಯೋಗಿಕತೆಯು ನಿಕಟವಾಗಿ ಪರಸ್ಪರ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿವೆ ಮತ್ತು 'ಸಿದ್ಧಾಂತವೇ ಬೇರೆ, ಪ್ರಾಯೋಗಿಕತೆಯೇ ಬೇರೆ' ಎಂಬುದರಲ್ಲಿ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತವಾಗುವ ಅವುಗಳ ನಡುವಿನ ಕಠಿಣವಾದ ದ್ವಿಭಜನೆಯು ಒಂದು ತಪ್ಪಾದ ದ್ವಿಭಜನೆಯಾಗಿದೆ. ಸಹಜವಾಗಿ ಸಿದ್ಧಾಂತವು ಪ್ರಾಯೋಗಿಕತೆಯನ್ನು ಮಾರ್ಪಡಿಸುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಪ್ರಾಯೋಗಿಕತೆಯು ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ಮಾರ್ಪಡಿಸುತ್ತದೆ. ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಅಳವಡಿಸಿಕೊಂಡು, ಪ್ರಾಯೋಗಿಕತೆಯ ಬೆಳಕಿನಲ್ಲಿ ಅದನ್ನು ಪರಿಷ್ಕರಿಸಲು ಮತ್ತು ಮಾರ್ಪಡಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸದಿದ್ದರೆ, ತರಗತಿಯ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಬಗೆಗಿನ ಸೈದ್ಧಾಂತೀಕರಣದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯು ಅರ್ಥಹೀನ, ಅಥವಾ, ಕನಿಷ್ಠ ಪಕ್ಷ ಸೈದ್ಧಾಂತೀಕರಣದಿಂದ ಪ್ರಯೋಜನ ಎಂಬುದರ ಅರ್ಥವೇನೆಂದು ತಿಳಿಯುವುದು ಕಷ್ಟವಾಗುತ್ತದೆ. ವಾಸ್ತವವಾಗಿ, ಚರ್ಚೆಯಲ್ಲಿರುವ ಸಿದ್ಧಾಂತದ ಪ್ರಕಾರಕ್ಕೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ನೀಡಿರುವ ಆಕ್ಷೇಪಣೆಗಳು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಸಮೀಕರಣದ ಇನ್ನೊಂದು ಭಾಗವಾಗಿರುವ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕತೆಗೆ ಕಡಮೆ ಪ್ರಾಶಸ್ತ್ಯ ನೀಡಿರುವ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ವೈಫಲ್ಯಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಆಕ್ಷೇಪಗಳಾಗಿವೆ. ಶಿಕ್ಷಣದ ಉಪನ್ಯಾಸಕರಿಗೆ ತರಗತಿ ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳು ಹೇಗಿರುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದರ ಬಗ್ಗೆ ತಿಳಿದಿರುವುದಿಲ್ಲ, ಅಥವಾ ಅವರು ಹೇಗಿರುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಮರೆತಿರುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದು ಅವರ ಅತಿ ಸಾಮಾನ್ಯವಾದ ದೂರು ಆಗಿದೆ. ಈ ರೀತಿಯ ಆಕ್ಷೇಪಣೆಗಳು

ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ ಸಿದ್ಧಾಂತಕ್ಕೆ ನೀಡಿರುವ ಆಕ್ಷೇಪಣೆಗಳಾಗಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ಇಲ್ಲಿನ ಅಪಾಯವೆಂದರೆ ಅವುಗಳನ್ನು ಹಾಗೆ ತಪ್ಪಾಗಿ ನೋಡಲಾಗುತ್ತದೆ; ಮತ್ತು ಅವು ಬೋಧನಾ ಅಭ್ಯಾಸಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಪ್ರಸ್ತುತ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳ ಬಗೆಗೆ ಖಂಡನೆಗಳಾಗುವುದಿಲ್ಲ, ಬದಲಿಗೆ ಬೋಧನೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಯೋಚಿಸುವ ಕ್ರಿಯೆಯನ್ನೇ ಹೀಗಳೆಯುವುದಾಗುತ್ತವೆ.

'ಸಿದ್ಧಾಂತವು ಪ್ರಾಯೋಗಿಕತೆಗೆ ಸಂಬಂಧಪಟ್ಟಿಲ್ಲ' ಎಂಬ ವಾದಕ್ಕೆ ಇನ್ನೂ ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾದ ಅರ್ಥವಿವರಣೆ ಇದೆ. ಇಲ್ಲಿಯವರೆಗೆ ಹೇಳಿದ್ದೆಲ್ಲವನ್ನು ಯಾರಾದರೂ ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು ಆದರೆ ನಾನು ಇಲ್ಲಿ ಮುಖ್ಯವಾದ ಅಂಶವನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ವಿಫಲನಾಗಿದ್ದೇನೆ ಎಂದು ಗಮನಿಸಬಹುದು. ಅದೇನೆಂದರೆ, ಸಿದ್ಧಾಂತದಿಂದ ನಮಗೆ ಬೇಕಾಗಿರುವುದು ಎಲ್ಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸಲು, ಶಿಸ್ತನ್ನು ಉಳಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು, ಏನನ್ನೂ ಕಲಿಯಲು ಬಯಸದ ಯುವಕರೊಂದಿಗೆ, ಬಂಡರೊಂದಿಗೆ, ಮತ್ತು ಇತ್ಯಾದಿ ಬಗೆಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೊಂದಿಗೆ ಹೇಗೆ ವ್ಯವಹರಿಸಬೇಕು ಎಂದು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ತಿಳಿಸುವ ನಿರ್ದೇಶನಗಳ ಪಟ್ಟಿ. ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಕೇವಲ ತಾತ್ವಿಕ ಸೈದ್ಧಾಂತೀಕರಣವು ಮಾತ್ರವೇ ಈ ರೀತಿಯ ನೇರ, ವಿವರವಾದ ಮಾರ್ಗಸೂಚಿಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ಮನಃಶ್ಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು ಇದುವರೆಗೆ ಪತ್ತೆಹಚ್ಚಿದ ಎಲ್ಲಾ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವ ನ್ಯೂನತೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಅರಿವಿರುವ ವ್ಯಕ್ತಿಯೊಬ್ಬರಿಗೆ, ಅವಿಧೇಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸುವ ಮತ್ತು ಉತ್ತೇಜಿಸುವ, ದೋಷರಹಿತ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸುವ ಸಿದ್ಧಾಂತವೊಂದಿದೆ ಎಂದು ನನಗೆ ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ಅದೇನೇ ಇದ್ದರೂ, ಎಚ್ಚರಿಕೆಯಿಂದ ಯೋಚಿಸುವುದರಿಂದ ಕೆಲವು ಶಿಕ್ಷಕರು ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುವ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳನ್ನು ಸುಧಾರಿಸಬಹುದು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಯುವ ಉಮೇದುವಾರಿಕೆಯ (probationary) ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸುವ ನಮ್ಮ ಕೆಲವು ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಿ. ನಮಗೆಲ್ಲಾ ತಿಳಿದಿರುವ ಮಟ್ಟಿಗೆ, ಹಲವಾರು ಶಾಲೆಗಳು ಈಗಲೂ ಸಹ ಹೊಸದಾಗಿ ವೃತ್ತಿಗೆ ಪ್ರವೇಶಿಸಿದವರು ಅಲ್ಲಿನ ಕಠಿಣಾತಿ ಕಠಿಣ ತರಗತಿಗಳನ್ನು ನಿಭಾಯಿಸಬಹುದೆಂದು ತೋರಿಸುವ ಮೂಲಕ ತಮ್ಮ ಯೋಗ್ಯತೆಯನ್ನು ಸಾಬೀತುಪಡಿಸಬೇಕು ಎಂಬ ತತ್ವದ ಅನುಸಾರ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಿವೆ. ಇಂತಹ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ, ಒಂದೋ ಅವನು ಒತ್ತಡದಿಂದ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸಲು ವಿಫಲನಾಗುತ್ತಾನೆ ಅಥವಾ ಇಷ್ಟಾಗಿಯೂ ಅವನು ಅಲ್ಲೇ ಉಳಿದರೆ, ಇನ್ನೊಂದು ದುರದೃಷ್ಟಕರ ಶಿಕ್ಷಕ ಬಂದಾಗ ಇವನಿಗೆ ಕೆಲವು 'A' ತರಗತಿಗಳಿಗೆ (ಶಿಸ್ತುಬದ್ಧ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ತರಗತಿ ಎಂದು ಹೆಸರು ಗಳಿಸಿದ ತರಗತಿಗಳಿಗೆ) ನಿಯೋಜಿಸುವ ಮೂಲಕ ಅವನಿಗೆ ಬಡ್ತಿ ನೀಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ಇಂತಹ ಅಭ್ಯಾಸವನ್ನು ಸಮರ್ಥಿಸಬಹುದೇ? ಅನನುಭವಿ ಯುವ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಏಕಾಂಗಿಯಾಗಿ ನಿಯಂತ್ರಣ ಮತ್ತು ಶಿಸ್ತಿನ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಬಿಡದೇ, ಒಟ್ಟಾರೆಯಾಗಿ ಸಿಬ್ಬಂದಿಗಳು ಅಂತಹ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳನ್ನು ನಿಭಾಯಿಸಬೇಕಲ್ಲವೇ? ನಿಯಂತ್ರಿಸಲು ಅಸಾಧ್ಯವಾದ ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗೆ ಹೊಸ ಸದಸ್ಯರು ನೇರ ಘರ್ಷಣೆಗೆ ಒಳಗಾಗದಂತೆ ಸ್ವಲ್ಪ ಮಟ್ಟಿಗೆ ರಕ್ಷಣೆ ನೀಡುತ್ತಾ, ಅವರು ಕಷ್ಟಗಳಿಗೆ ಸಿಲುಕಿದರೆ ಖಂಡಿತವಾಗಿಯೂ ಬೆಂಬಲಿಸಬೇಕಿರುವುದು ಸಹಜವಾಗಿರಬೇಕಲ್ಲವೇ? ಹಾಗೆಯೇ ಈ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಬಗೆಹರಿಸುವ ಜವಾಬ್ದಾರಿ ಕೇವಲ ಶಿಕ್ಷಕರ ಮೇಲಷ್ಟೇ ಇಲ್ಲ ಎಂಬುದನ್ನು ನೆನಪಿಸುವಂತಹ ಕೆಲಸವನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು ಒಂದು ಸಂಘವಾಗಿ ಮಾರ್ಪಟ್ಟು ಕೆಲವು ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಇರುವ ಶಿಸ್ತಿನ ಕುರಿತಾದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳ ಸಂಪೂರ್ಣ ಅರಿವನ್ನು ಸಮಾಜದ ಮುಂದೆ ತರಬೇಕಿರುವುದು ಸಹಜವಾಗಿರಬೇಕಲ್ಲವೇ? ಖಂಡಿತವಾಗಿಯೂ ಇವುಗಳು *'ಯೋಚಿಸಲೇಬೇಕಾದ'* ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು.

ಅಂತಿಮವಾಗಿ, (iv)ನೇ ಪ್ರಕಾರದ ಸಿದ್ಧಾಂತಕ್ಕೆ ಸಾಮಾನ್ಯ ಆಕ್ಷೇಪವಿದೆ ಮತ್ತು ಹಾಗೆಯೇ, (iii)ನೇ ಪ್ರಕಾರದ ಸಿದ್ಧಾಂತಕ್ಕೂ ಆಕ್ಷೇಪವಿದೆ. ಈ ಸಾಮಾನ್ಯ ಆಕ್ಷೇಪಣೆಯು ಅಂತಹ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು *'ನಿಶ್ಚಿತತೆ'* ಯನ್ನು ಒದಗಿಸುವುದಿಲ್ಲ

ಎಂದು ಸೂಚಿಸುವುದರಲ್ಲಿ ಒಳಗೊಂಡಿದೆ. ಗಣಿತಶಾಸ್ತ್ರದ ಮತ್ತು ವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ ಈ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಅವುಗಳಿಗೆ ತೀವ್ರತರವಾದ ಕೊರತೆಯಿದೆ. ಹೀಗಾಗಿ, ಶಿಕ್ಷಣವು 'ಅದಲ್ಲ ಇದು ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ಅಥವಾ ಅದರ ಬಗ್ಗೆ ಅಲ್ಲದೆ ಇದರ ಬಗ್ಗೆ ಕಾಳಜಿ ವಹಿಸಬೇಕು ಎಂಬುದಕ್ಕೆ' ನಾವು 'ಪುರಾವೆ' ಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಿಲ್ಲ ಎಂದು ಹೇಳಬಹುದು. ಇದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಕ್ಕನುಗುಣವಾಗಿ ಗುಂಪುಗಳಲ್ಲಿ ವಿಂಗಡಿಸುವ (streaming or tracking) ಪ್ರಸ್ತುತ ಚಾಲ್ತಿಯಲ್ಲಿರುವ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನಕ್ಕಿಂತ ಹಾಗೆ ವಿಂಗಡಿಸದಿರುವ (non-streaming) ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನವೇ ಕಲಿಯುವುದಕ್ಕಾಗಿ ಮತ್ತು ಕಲಿಸುವುದಕ್ಕಾಗಿ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಸಂಘಟಿಸಲು ಹೆಚ್ಚು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಮಾರ್ಗವಾಗಿದೆ ಎಂದಾಗಲೀ ಅಥವಾ ಬೋಧನಾ ಆಧಾರಿತ ಕಲಿಕೆಗಿಂತ, ಆವಿಷ್ಕಾರದಿಂದ ಆಗುವ ಕಲಿಕೆಯು ಹೆಚ್ಚು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿದೆ ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು 'ಪುರಾವೆ' ಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಿರದ ಹಾಗೆ ಇದೆ ಎಂದು ಹೇಳಬಹುದು. ಒಂದು ಮಟ್ಟಿಗೆ ಇದು ನಿಜವೇ ಸರಿ. ನಾವು ಪುರಾವೆಯ ರೂಢಮಾದರಿಯಾಗಿರುವ ಗಣಿತಶಾಸ್ತ್ರದ ಮಾದರಿಯ ಪುರಾವೆಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ನಾವು ತರ್ಕಶಾಸ್ತ್ರದಲ್ಲಿ ಹಾಗೆ ಮಾಡಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗಬಹುದೇ? ಪೀಠಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಸೂಚಿಸಿದಂತೆ ನಾವು ಪರಿಗಣಿಸಿರುವ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಪ್ರತಿ ಹಂತದಲ್ಲೂ ಮೌಲ್ಯಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಮೂಲಭೂತ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಳ್ಳುವ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಗಣಿತಶಾಸ್ತ್ರದ ಮಾದರಿಯಲ್ಲಿ ಅಥವಾ ನೈಸರ್ಗಿಕ ವಿಜ್ಞಾನದ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಗಳಿಗೆ ಅನುಸಾರವಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸಬಹುದಾದ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲ ಎಂದು ಗುರುತಿಸಿ ಅದನ್ನು ಅಂಗೀಕರಿಸಬೇಕಾಗಿದೆ. ಪುರಾವೆಗಳಿಂದ ಸಿದ್ಧವಾಗಿರುವ ಗಣಿತದಂತೆ, ಅಂದರೆ ಯೂಕ್ಲಿಡ್ (Euclid) ನ QED (ಕ್ಯೂಇಡಿ) ಯ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಇಲ್ಲಿ ಪುರಾವೆಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ, ಬದಲಿಗೆ ಹಿಂದಿನ ವೈಚಾರಿಕತೆಯ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ವಾದಿಸಿದಂತೆ, ನಾವು 'ಅದರ ಬದಲಿಗೆ ಇದನ್ನು' ಯೋಚಿಸುವುದಕ್ಕೆ *'ಕಾರಣಗಳನ್ನು'* ಮಾತ್ರ ನೀಡಬಹುದು. ಅರಿಸ್ಟಾಟಲ್ (Aristotle) ಗಮನಿಸಿದಂತೆ: 'ವಿದ್ಯಾವಂತನು, ಪ್ರತಿ ವಿಷಯದಲ್ಲೂ ವಿಷಯದ ಸ್ವಭಾವವು ಅನುಮತಿಸುವಷ್ಟೇ ನಿಖರತೆಯನ್ನು ಹುಡುಕುತ್ತಾನೆ, ಇಲ್ಲದಿದ್ದರೆ ಇದು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಸಾಬೀತುಪಡಿಸುವ ಬದಲು ಮನವೊಲಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುವ ಗಣಿತಜ್ಞನನ್ನು ಸಹಿಸುವುದು ಎಷ್ಟು ಅಸಂಗತವೋ ಅಷ್ಟೇ ಅಸಂಗತ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಭಾಷಣಕಾರರಿಂದ ಕಠಿಣ ಪುರಾವೆಗಳಿಂದ ಸಿದ್ಧವಾಗಿರುವ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯನ್ನು ಬೇಡುವುದು.'[2]

ಎಲ್ಲಾ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳು ಗಣಿತದ ಮಾದರಿಯ ಪುರಾವೆಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ ಎಂಬ ಈ ವಿಧಾನಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಸತ್ಯಸಂಗತಿಯಿಂದಾಗಿ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ಭಿನ್ನಾಭಿಪ್ರಾಯಗಳಿರುವುದು ಸಹಜವೇ. ಈ ಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿ ನಾವು, ತಮ್ಮ ವಿಚಾರಶಕ್ತಿ ಮತ್ತು ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕ ಚಿಂತನೆಯ ಶಕ್ತಿಯನ್ನು ಪ್ರಯೋಗಿಸಲು ಸಿದ್ಧರಾಗಿರುವ ಮತ್ತು ಅವುಗಳನ್ನು ಚುರುಕುಗೊಳಿಸಲು ಕೆಲಸ ಮಾಡಲು ಸಿದ್ಧರಾಗಿರುವ ಜನರು, ತಮ್ಮದೇ ಆದ ದೃಢವಾದ ಆಧಾರಿತ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳಿಗೆ ಬರಬಹುದು – ವಾಸ್ತವವಾಗಿ, ಕೆಲವು ವಿಷಯಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುವ ಮಟ್ಟಿಗೂ ಬರಬಹುದು ಎಂದು ತೋರಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದ್ದೇವೆ. ಮತ್ತು ಕೆಲವು ವಿಷಯಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಒಪ್ಪಂದವನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ಅವರಿಗೆ ಕಷ್ಟವಾಗಿದ್ದರೆ ಅವರು ಭಿನ್ನಾಭಿಪ್ರಾಯದ ಅನಿವಾರ್ಯತೆಯನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುವ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಬರಬಹುದು ಮತ್ತು ಅದರೊಂದಿಗೆ ಬದುಕಲು ಕಲಿಯಬಹುದು. ಇತರ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಂತೆ, ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳು ಸಾಮಾನ್ಯ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯನ್ನು ಪುನಃಸ್ಥಾಪಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಿವೆ ಎನ್ನುವ ವಿಚಾರವನ್ನು ಕಾಮನ್‌ವೆಲ್ತ್ ಯೂನಿವರ್ಸಿಟೀಸ್ ಕಾಂಗ್ರೆಸ್ (Commonwealth Universities Congress) ಅನ್ನು ಉದ್ದೇಶಿಸಿ ಮಾತನಾಡುತ್ತಾ, ಸರ್ ಆಲೆನ್ ಬುಲಕ್ (Sir

Alan Bullock) ಹೀಗೆ ಹೇಳಿದರು: ‘ಇದು ಹಿಂದೆ ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿತ್ತು ಎಂದು ನಾನು ನಂಬುವುದಿಲ್ಲ ಮತ್ತು ಇದು ಅಪೇಕ್ಷಣೀಯ ಎಂದು ನಾನು ಭಾವಿಸುವುದಿಲ್ಲ; ಇದು ಉಸಿರುಗಟ್ಟಿಸುವ, ಸಂವರಣ ಭೀತಿ (Claustrophobic) ಆಗಿರುತ್ತದೆ. ನನ್ನ ಅಭಿಪ್ರಾಯದಲ್ಲಿ ಭಿನ್ನಾಭಿಪ್ರಾಯಗಳು ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಒಡಕುಗಳು ಯಾವಾಗಲೂ ಇದ್ದಿವೆ. ನಮ್ಮ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳಲ್ಲಿ ಚರ್ಚಿಸಿದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು ಅನಂತ ಮತ್ತು ಪರಿಶೋಧನಾತ್ಮಕವಾಗಿವೆ (open-ended). ಅವುಗಳಿಗೆ ಯಾವುದೇ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಉತ್ತರಗಳಿಲ್ಲ. ನಿಮಗೆ ಈ ಬಹುತ್ವ ಇಷ್ಟವಾಗದಿದ್ದರೆ ನೀವು ಜನಿಸಬಾರದಿತ್ತು; ಏಕೆಂದರೆ ಇದುವೇ ಜೀವನ.’[3]

ಅನುವಾದ: ನಿವೇದಿತ
ಪರಿಶೀಲನೆ: ಗಣೇಶ ಯೂ ಹೆಚ್

Notes

1 Austin, J. L., *Sense and Sensibilia* (Oxford University Press, 1962) p. 3.

2 Aristotle, *The Nicomachean Ethics*, I (iii), 4.

3 Bullock, A., reported in *The Times*, 15 August 1973.

Further reading

See chapter 6, by Harold Entwistle, of J. W. Tibble (ed.), *An Introduction to the Study of Education* (London, Routledge & Kegan Paul, 1971), chapter 7 of *Introduction to Philosophy of Education by* J. Gribble (Boston, Allyn & Bacon, 1969) and P. H. Hirst's paper 'Educational Theory' in J. W. Tibble (ed.), *The Study of Education* (London, Routledge & Kegan Paul, 1966).

For a full list of the many useful articles published in the Journal of Philosophy of Education (previously *Proceedings of the Annual Conference of the Philosophy of Education Society of Great Britain*) see vol. 15, no. 2, 1981, and indices published in subsequent volumes.