ಮೊದಲನೆಯ ಕರಡು

ತರಗತಿ ಕೊಠಡಿಯಿಂದ ಗುರಿಗಳೆಡೆಗೆ:

ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಕ್ಷೇತ್ರದ ರೇಖಾಚಿತ್ರಣ

ರೋಹಿತ್ ಧನಕರ್

ಈ ಲೇಖನದಲ್ಲಿ, ನಾನು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಚೌಕಟ್ಟು, ಪಠ್ಯಕ್ರಮ, ಪಠ್ಯವಸ್ತು - ಈ ಪದಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಅವುಗಳ ಪರಸ್ಪರ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ತಿಳಿಯಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಬಯಸುತ್ತೇನೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಮುಖ್ಯ ವಿಷಯಗಳಿಗೆ ನಾನು ಬರುವ ಮುಂಚೆ ಒಂದೆರಡು ಉಪಕ್ರಮಣಿಕೆಗಳ(preliminaries) ಪರಿಗಣನೆ ಕ್ರಮಬದ್ಧ ಎನಿಸುತ್ತದೆ. ಇಲ್ಲಿ, ನಾನು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಬಗ್ಗೆ ಆಲೋಚಿಸುವಲ್ಲಿ ಒಬ್ಬ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಕನ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಅಗತ್ಯವಾಗಿ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತೇನೆ. ನಾನು ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗಾಗಿ ಇದೆಯೆಂದು ಭಾವಿಸಬಹುದು ಮತ್ತು ಆ ನಿಲುವು ಒಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕನ ಪೂರ್ವಾಗ್ರಹಗಳನ್ನು ಪ್ರತಿಬಿಂಬಿಸುವುದಿಲ್ಲವೆಂದು ನನಗೆ ಖಾತ್ರಿಯಿಲ್ಲ. ಅದು ಒಂದು ದಸ್ತಾವೇಜು, ದಸ್ತಾವೇಜುಗಳ ಒಂದು ಕಟ್ಟು, ಒಂದು ಯೋಜನೆ, ಅಥವಾ ಹಂಚಿಕೆ(ಸ್ಕೀಮ್); ಹೀಗೆ ಯಾವುದೇ ಆಗಿದ್ದರೂ; ಅದು ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಪ್ರಯೋಜನಕಾರಿಯಾಗಿದ್ದು, ನಿರ್ಣಯ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಲು ಮತ್ತು ತರಗತಿ ಕೊಠಡಿಯ ಅಭ್ಯಾಸಗಳಿಗೆ ಅವರಿಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಉಳಿದಂತೆ, ಸರಕಾರೀ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಿರಲಿ, ಶಿಕ್ಷಕರ ಶಿಕ್ಷಣತಜ್ಞರಿರಲಿ, ಅಥವಾ ಬೇರೆ ಯಾರೇ ಇರಲಿ, ಅವರು; ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ತಮ್ಮ ದೈನಂದಿನ ತರಗತಿ ಕೊಠಡಿಯ ಅಧ್ಯಾಪನ ವ್ಯವಹಾರದಲ್ಲಿ ನಿರ್ದೇಶನ ಹಾಗೂ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನ ನೀಡಲು ಇದರ ಅಗತ್ಯವಿದೆಯೆಂಬ ಕಾರಣಕ್ಕಾಗಿ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಬಗ್ಗೆ ಕಾಳಜಿ ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆ. ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲದವರು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಬಗ್ಗೆ ಆಸಕ್ತರಾಗಿರುವುದು ಏಕೆಂದರೆ ಒಂದೋ ಅವರು ತರಗತಿ ಕೊಠಡಿಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ನಿರ್ಣಯಗಳನ್ನು ನಿರ್ದೇಶಿಸಲು ಮತ್ತು ನಿಯಂತ್ರಿಸಲು ಬಯಸುತ್ತಾರೆ ಅಥವಾ ಅಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಕೆಲಸಕ್ಕೆ ಸಹಾಯಮಾಡಲು ಮತ್ತು ಸೌಕರ್ಯವೊದಗಿಸಲು ಬಯಸುತ್ತಾರೆ.

ಎರಡನೆಯ ಉಪಕ್ರಮಣಿಕೆಯಾಗಿ - ನಾನು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಬಗ್ಗೆ ಆಲೋಚಿಸುವಲ್ಲಿ ಸಾಕಷ್ಟು ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕವಾದ ಒಂದು ಮಾರ್ಗವನ್ನು ಆಶ್ರಯಿಸುತ್ತೇನೆ. ಹಿಂದಿನ ಸೂತ್ರೀಕರಣಗಳಿಗಿಂತ, ಉತ್ತಮವಾದ ಸಂವಾದಕ್ಕೆ ಹೊಳಪು ನೀಡಬಲ್ಲ ಈ ನೂತನ ಸೂತ್ರೀಕರಣಗಳು ಮಾತ್ರವೇ ಅಥವಾ ಸರಳತೆ, ಮೀಮಾಂಸೆ, ಅರ್ಹತೆಯ ಮನನ ಎಂಬಂಥ ಭಿನ್ನವಾದ ಮೌಲ್ಯಗಳನ್ನು ಸೇರ್ಪಡೆಗೊಳಿಸುವಂಥ ಸೂತ್ರೀಕರಣಗಳಷ್ಟೇ ಗಮನಿಸಲು ಯೋಗ್ಯವೆಂದು ನಾನು ಅಭಿಪ್ರಾಯಪಡುತ್ತೇನೆ. ಯಾವುದಾದರೂ ಗಮನೀಯವಾದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ದೋಷಪೂರ್ಣವೆಂದು ಅಥವಾ ಅಸಮರ್ಪಕವೆಂದು ಸಾಬೀತಾಗಿಲ್ಲದಿದ್ದಲ್ಲಿ, ಯಾವುದೇ ಕಲ್ಪನೆಯು, ಅದು ಹಳತಾದ ಮಾತ್ರಕ್ಕೆ ದೋಷಪೂರಿತವಾಗುವುದಿಲ್ಲ.

ಮೂರನೆಯ ಮತ್ತು ಕೊನೆಯ ಉಪಕ್ರಮಣಿಕೆಯೆಂದರೆ - ಈ ಲೇಖನವು ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಸಮಸ್ಯೆ ಮತ್ತು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಚರ್ಚಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ನನ್ನ ಅಚ್ಚುಮೆಚ್ಚಿನ ಉತ್ತರಗಳಿವೆ, ಆದರೆ ಅವುಗಳನ್ನು ಯಾವುದೇ ರೀತಿಯ ಪರಿಹಾರಗಳೆಂಬಂತೆ ಪ್ರತಿಪಾದಿಸಲು ಹಿಂಜರಿಯುತ್ತೇನೆ.

ಸಮಸ್ಯೆಗಳ ಬುಟ್ಟಿ

ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಒಂದು ಮಗುವಿಗೆ ಶಾಲೆಯು ಅದರ ಆರು ಮತ್ತು ಮೇಲ್ಪಟ್ಟ ವಯಸ್ಸಿಗೆ ಆರಂಭಗೊಂಡು, ಸುಮಾರು ಹದಿನೆಂಟು ಮತ್ತು ಮೇಲ್ಪಟ್ಟ ವಯಸ್ಸಿನವರೆಗೆ, ಅದು ಪ್ರೌಢ ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ಉತ್ತೀರ್ಣಗೊಳ್ಳುವವರೆಗೆ ಮುಂದುವರೆಯುತ್ತದೆ. ಒಂದು ಮಗುವು ಶಾಲೆಗೆ ಸೇರುವಾಗ; ಅದು ಒಂದಷ್ಟು ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳು, ಕೌಶಲಗಳು, ತಿಳುವಳಿಕೆ, ಮಾಹಿತಿ, ಗ್ರಹಿಕೆ ಮತ್ತು ಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳು ಹಾಗೂ ಮೌಲ್ಯಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತದೆ. ಆ ಮಗುವಿನ ಪೋಷಕರು, ಅದರ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಇಡೀ ಸಮಾಜವು ಆ ಮಗು ಶಾಲೆಯನ್ನು ಬಿಟ್ಟು ತೆರಳುವಾಗ ಅದರ ಬಗ್ಗೆ ಒಂದು ಎಣಿಕೆಯನ್ನಿಟ್ಟುಕೊಂಡಿರುತ್ತಾರೆ(ಇಮೇಜ್), ಆ ಎಣಿಕೆಯು; ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ

ದಿಕ್ಕಿನಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಮಟ್ಟದವರೆಗೆ ಇಂಥ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳು, ಕೌಶಲಗಳು, ತಿಳುವಳಿಕೆ, ಮಾಹಿತಿ, ಗ್ರಹಣಶಕ್ತಿ ಮತ್ತು ಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳು ಹಾಗೂ ಮೌಲ್ಯಗಳ ವಿಕಸನವನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ. ಆ ಮಗುವು ಯಾವ ಹಂತದಿಂದ ಶಾಲೆಯನ್ನು ಪ್ರವೇಶಿಸಿರುತ್ತದೆಯೋ ಅಲ್ಲಿಂದ; ಅಪೇಕ್ಷಿತ ಮಟ್ಟದ ಬೌದ್ಧಿಕ ಹಾಗೂ ಶಾರೀರಿಕ ವಿಕಸನದವರೆಗೆ ಪ್ರಗತಿ ಹೊಂದಲು ಅದಕ್ಕೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡುವುದೇ ಶಾಲೆಯ ಕೆಲಸವಾಗಿದೆ. ಈ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯ ಗಣನೀಯ ಭಾಗವು ಶಾಲೆಯ ಯಾವುದೇ ಹಸ್ತಕ್ಷೇಪವಿಲ್ಲದೆಯೇ ಘಟಿಸುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ತನ್ನ ಮನೆಯ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಯುವುದು, ಸಾಮಾಜಿಕ ವ್ಯವಹಾರ, ಪ್ರಚಲಿತ ಸಾಮಾಜಿಕ ನಿಲುವುಗಳು, ಆ ಮಗುವಿನ ಸಮುದಾಯದಲ್ಲಿ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಚಾಲ್ತಿಯಲ್ಲಿರುವ ತಿಳುವಳಿಕೆಗಳು ಮತ್ತು ಸಂಪೂರ್ಣ ಶಾರೀರಿಕ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಇತ್ಯಾದಿ. ಮಗುವಿನ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯ ಈ ಭಾಗದ ಬಗ್ಗೆ ಶಾಲೆಗೆ ಅತ್ಯಲ್ಪ ಪ್ರಶಂಸೆ ದೊರೆಯಬಹುದು ಅಥವ ಯಾವುದೇ ಪ್ರಶಂಸೆ ದೊರೆಯದ ಸಾಧ್ಯತೆಯೂ ಉಂಟು. ಮಗುವಿನ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಈ ಆಯಾಮದ ಬಗ್ಗೆ ಶಾಲೆಯು ಮನ್ನಣೆಯನ್ನು ಪಡೆಯದಿದ್ದರೂ ಶಾಲೆಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕೂ ಇದಕ್ಕೂ ಸಂಬಂಧವಿಲ್ಲವೆಂದು ಇದರ ಅರ್ಥವಲ್ಲ; ಏಕೆಂದರೆ ಶಾಲೆಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ಪೂರ್ಣವಾಗಿ ತನ್ನ ಕಾಲಮೇಲೆ ತಾನು ನಿಲ್ಲಲಾರದು. ಅದು ನೈಸರ್ಗಿಕ ಪರಿಪಕ್ವತೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು (natural processes of maturation) ಹಾಗೂ ಸಾಮಾಜಿಕ ಜೀವನಶೈಲಿಯಿಂದ ಆ ಮಗುವಿನ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯ ಮೇಲೆ ಆಗುವ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಗಣನೀಯವಾಗಿ ಅವಲಂಬಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಅದರಿಂದ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನ ಪಡೆಯಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ.

(ನಾನು ಮೇಲ್ಕಂಡ ಕಂಡಿಕೆಯಲ್ಲಿ 'ಮಗು' ಎಂಬ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಯನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸುತ್ತಿದ್ದು, ಈ ಲೇಖನದಲ್ಲಿಡೀ ಅದನ್ನು ಬಳಸುತ್ತಲೇ ಇರುತ್ತೇನೆ; ಆದರೆ ನೈಜ ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ 'ಮಗು' ಎಂಬ ಮಾನದಂಡವೊಂದು ಇಲ್ಲವೆಂದು ಹೇಳಬಯಸುತ್ತೇನೆ. ತಮ್ಮ ವಿಕಸನದ ಎಲ್ಲಾ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಎಲ್ಲಾ ಮಕ್ಕಳು ಒಂದಲ್ಲ ಒಂದು ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ಅನನ್ಯವಾಗಿರುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಪ್ರಧಾನವಾದ

ವೈಯಕ್ತಿಕ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ. ಈ ವೈಯಕ್ತಿಕ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳಿಗೆ ಅವಕಾಶ ಮಾಡಿಕೊಡಲಾರದ ಯಾವುದೇ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ವಾಸ್ತವಿಕ ವ್ಯವಹಾರದಲ್ಲಿ ನಿರುಪಯುಕ್ತವಾಗುತ್ತದೆ. ಆದರೆ 'ಮಗು' ಎಂಬ ಪದವನ್ನು ಬಳಸಿ, ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿನ ಸಾಮಾನ್ಯವಾದ ವಿನ್ಯಾಸಗಳ ಬಗ್ಗೆ ನಾವು ಚರ್ಚಿಸುತ್ತಿರುವಾಗ ಮುಂದಿರಿಸಿದ ಪ್ರಶ್ನೆಯು ಎಲ್ಲಾ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಮುಖ್ಯವಾಗಿದ್ದು, ಆ ಪ್ರಶ್ನೆಗೆ ಒಳ್ಳೆಯ ಅಥವಾ ಕೆಟ್ಟ ಉತ್ತರಗಳನ್ನು ತೀರ್ಮಾನಿಸಲು ಅವಶ್ಯಕವಾದ ಮಾನದಂಡವನ್ನು ಸಾಮಾನ್ಯ ನಿಬಂಧನೆಗಳ ರೂಪದಲ್ಲಿ ಸೂತ್ರೀಕರಿಸಬಹುದಾಗಿದೆ. ಆ ಉತ್ತರದ ವಾಸ್ತವವಾದ ಭಾವವು ಆಯಾ ಸನ್ನಿವೇಶ ಮತ್ತು ಜಿಜ್ಞಾಸೆಯಲ್ಲಿರುವ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಮಗುವಿನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಿದ್ದು; ವಿಭಿನ್ನವಾಗಿರತಕ್ಕದ್ದು.)

ಶಾಲಾ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಸರಿಯಾದ ಕಾಳಜಿಯೆಂದರೆ; ಕೌಶಲಗಳು, ತಿಳುವಳಿಕೆ ಮುಂತಾದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಮತ್ತು ಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳ(ನಿಲುವುಗಳು, ಮೌಲ್ಯಗಳು ಇತ್ಯಾದಿ), ಬೆಳವಣಿಗೆಯೇ ಆಗಿದೆ. ಶಾಲೆಯ ಮೂಲಕ ಅವುಗಳ ಬೆಳವಣಿಗೆಯನ್ನು ಸಾಧ್ಯವಾಗಿಸದಿದ್ದಲ್ಲಿ ಅದು ಅತ್ಯಂತ ಅಪೇಕ್ಷಣೀಯವಾಗಿದ್ದರೂ, ನಿರೀಕ್ಷಿತ ಮಟ್ಟವನ್ನು ತಲುಪದೆ ಅಥವ ಅಪೇಕ್ಷಿತ ದಿಕ್ಕಿನಲ್ಲಿ ಸಾಗದೆ, ಅಪೂರ್ಣವಾಗಿಯೇ ಉಳಿಯುತ್ತದೆ.

ಈ ನಿಗದಿತ ಕಾರ್ಯವನ್ನು ಒಂದು ಚತುರ ವಿಧಾನದಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯಗತಗೊಳಿಸುವಲ್ಲಿ ಶಾಲೆಯು ಎದುರಿಸುವ ಮೊದಲ ಸಮಸ್ಯೆಯೆಂದರೆ ತಾನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಗೊಳಿಸಬೇಕಾದ ಆ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳು ಮತ್ತು ನಿಲುವುಗಳನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಮಸ್ಯೆಯೇ ಆಗಿದೆ. ಮಗುವು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯ ಅನೇಕಾನೇಕ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಶಾಲೆಯನ್ನು ಪ್ರವೇಶಿಸುತ್ತದೆ. ಶೇಖಾವತಿಯಲ್ಲಿ ವಾಸಿಸುವ ಒಂದು ರಾಜಾಸ್ಥಾನೀ ಮಗುವು ತನ್ನ ಆರನೇ ವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ತೆಲುಗು ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಯಲು ಕರಾರುವಾಕ್ಕಾಗಿ ಸಿದ್ಧವಾಗಿರುತ್ತದೆ, ಆದರೆ ಆ ಪ್ರಾಂತ್ಯದ ಯಾವುದೇ ಶಾಲೆಯು ತೆಲುಗು

ಕಲಿಸುವುದಿಲ್ಲ, ಅವರೆಲ್ಲರೂ ಇಂಗ್ಲಿಶ್ ಮತ್ತು ಹಿಂದಿಯ ಹಿಂದೆ ಇದ್ದಾರೆ. ನೆಲಹಾಸುಗಳನ್ನು ನೇಯುವ ಕೈಗಾರಿಕೆಗಳ ಮಾಲೀಕರು, ತಮ್ಮ ಅವಿವೇಕದ ದುರಾಶೆಯಲ್ಲಿ, ಆರು ವರ್ಷ ಪ್ರಾಯದ ಮಗುವು ನೆಲಹಾಸುಗಳನ್ನು ನೇಯಲು ಕಲಿಯಬಲ್ಲುದು ಎಂಬುದನ್ನು ಸಾಕಷ್ಟು ಸಮರ್ಥಿಸಿದ್ದಾರೆ; ಶಾಲೆಗಳು ಅದನ್ನು ಕಲಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಕಾಗದ ಮಡಿಚುವ ಕಲೆ, ಮಣ್ಣಿನ ಕಲಾಕೃತಿ ಮತ್ತು ಚಿತ್ರ ರಚನೆ ಮುಂತಾದವುಗಳಿಗೆ ಅವು ಆದ್ಯತೆ ಕೊಡುತ್ತವೆ. ಆರನೇ ವಯಸ್ಸಿನ ಒಂದು ಮಗುವು ತನ್ನನ್ನು ಎದುರುಗೊಂಡ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳಿಗೆ ತನ್ನ ತುಂಟತನವನ್ನು ತೋರಿಸಲು ಸಮರ್ಥವಿರುತ್ತದೆ, ಆದರೆ ಶಾಲೆಯು ಅದಕ್ಕೆ ವಿನೀತ ಭಾವವನ್ನು ಕಲಿಸುತ್ತದೆ. ಕೌಶಲಗಳು, ತಿಳುವಳಿಕೆ ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಗಳ ಎಲ್ಲಾ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಶಾಲೆಗಳು ಆಯ್ಕೆಗಳನ್ನು ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತವೆಯೆಂಬುದು ಸ್ಪಷ್ಟ. ಹೀಗೆ, ಶಾಲೆಗಳು ಕೆಲವು ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಕಲಿಯದಂತೆ ತಡೆಯುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಆಯ್ದ ಕೆಲವನ್ನು ಕಲಿಯಲು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುತ್ತವೆ. ಈ ಆಯ್ಕೆಯನ್ನು ಯಾವುದು ನಿರ್ದೇಶಿಸುತ್ತದೆ? ಈ ಆಯ್ಕೆಯನ್ನು ಮಾಡಲು ಅವುಗಳಿಗೆ ಯಾವ ಮಾನದಂಡಗಳಿವೆ? ಶಾಲೆಗಳು ಚಾತುರ್ಯದಿಂದ(intelligently) ನಡೆಸಲ್ಪಟ್ಟಲ್ಲಿ, ಅವು ಈ ಆಯ್ಕೆಗಳಿಗೆ ಒಂದಷ್ಟು ಆಧಾರವನ್ನು ಹೊಂದಿರಬೇಕು. ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿರುವ ಶಿಕ್ಷಣತಜ್ಞರು ಕೆಲವು ಗುರಿಗಳನ್ನು ದೃಷ್ಟಿಯಲ್ಲಿಟ್ಟುಕೊಂಡಿದ್ದರೆ ಮಾತ್ರ ಈ ಆಯ್ಕೆ ಸಾಧ್ಯವೆಂದು ಡೇವೀ (Dewey) ಅವರು ವಾದಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅವರು, "ಒಂದು ನಿರೀಕ್ಷಿತ ಅಂತಿಮ ಫಲವಾಗಿ(foreseen end) ಗುರಿಯು ಚಟುವಟಿಕೆಗೆ ದಿಕ್ಕನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ; ಅದು ಒಬ್ಬ ಕೇವಲ ವೀಕ್ಷಕನ ಒಂದು ನಿರರ್ಥಕ ದೃಷ್ಟಿಯಲ್ಲ, ಬದಲಿಗೆ ಆ ಅಂತಿಮ ಫಲವನ್ನು ತಲುಪಲು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವ ಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ಮುಂದಾಲೋಚನೆಯು ಮೂರು ರೀತಿಗಳಲ್ಲಿ ಕೆಲಸಮಾಡುತ್ತದೆ. ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ಆ ಅಂತಿಮ ಫಲವನ್ನು ತಲುಪಲು ಲಭ್ಯವಿರುವ ಉಪಾಯಗಳು ಯಾವುವೆಂಬುದನ್ನು ಕಾಣಲು ಲಭ್ಯವಿರುವ ಹಾಗೂ ಸದರಿ ಮಾರ್ಗಕ್ಕೆ ತಡೆಯೊಡ್ಡುವ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳ ಎಚ್ಚರಿಕೆಯ ಅವಲೋಕನವನ್ನು ಅದು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ." ಎಂದು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಒಂದು ಶಾಲೆಯ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ,

ಇದರ ಅರ್ಥವೇನೆಂದರೆ; ಆರು ವರ್ಷ ಪ್ರಾಯದ ಮಕ್ಕಳು ಯಾವುದಕ್ಕೆ ಸಮರ್ಥರಿದ್ದಾರೆ ಮತ್ತು ಯಾವ ಸಾಮಾಜಿಕ-ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳು ಪ್ರಚಲಿತವಾಗಿವೆ ಎಂಬುದರ ಎಚ್ಚರಿಕೆಯ ಅಧ್ಯಯನ. ಡೇವೀ ಅವರು, "ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ಸಾಧನ/ಸಲಕರಣೆ/ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ಉಪಯೋಗದ ಸರಿಯಾದ ಕ್ರಮ ಅಥವಾ ಅನುಕ್ರಮವನ್ನು ಅದು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಒಂದು ಒಪ್ಪವಾದ ಆಯ್ಕೆ ಮತ್ತು ಜೋಡಣೆಯನ್ನು ಅದು ಸುಗಮಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ" ಎಂದು ಮುಂದುವರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಶಾಲೆಗಳು ಏನನ್ನು ಮತ್ತು ಯಾವ ಅನುಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಕಲಿಸಬೇಕು ಎಂಬುದು ಇದರ ಅರ್ಥ. "ಮೂರನೆಯದಾಗಿ, ಅದು ಬದಲಿಗಳ ಆಯ್ಕೆಯನ್ನು ಸಾಧ್ಯವಾಗಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ಅಥವ ಆ ಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯವೆಸಗುವುದರ ಫಲಿತಾಂಶವನ್ನು ನಾವು ಮುಂದಾಲೋಚಿಸಬಹುದಾದರೆ, ಆಗ ಆ ಎರಡು ಕಾರ್ಯಗತಿಗಳ (courses of action) ಮೌಲ್ಯವನ್ನು ತುಲನೆ ಮಾಡಬಹುದು; ನಾವು ಅವುಗಳ ಸಾಪೇಕ್ಷ ಅಪೇಕ್ಷಣೀಯತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ನಿರ್ಣಯವನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಬಹುದು." ಅದು ನಮಗೆ ಆಯ್ಕೆಗೆ ಬೇಕಾದ ಮಾನದಂಡವನ್ನು ಕೊಡಬಹುದು. ಈ ಬಗ್ಗೆ ಡೇವೀ ಅವರು, "ಒಂದು ಗುರಿಯೊಂದಿಗೆ ಕಾರ್ಯವೆಸಗುವುದೆಂದರೆ ಇಡಿಯಾಗಿ ಚಾತುರ್ಯದಿಂದ ಕಾರ್ಯವೆಸಗುವುದು ಎಂಬುದು ವಾಸ್ತವಿಕ(ನೆಟ್) ತೀರ್ಮಾನ" ಎಂದು ದೃಢಪಡಿಸುತ್ತಾರೆ. (John Dewey, Democracy and Education, Chapter 8, Section 1, "The nature of an aim")

ನಾವು ಚರ್ಚಿಸಲು ಆರಂಭ ಮಾಡಿರುವ ಈ ಆಯ್ಕೆಯ ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ಈಗ ಹೆಚ್ಚು ಸಮರ್ಪಕವಾಗಿ '**ಗುರಿಗಳ ಸಮಸ್ಯೆ**' ಎಂದು ಕರೆಯಬಹುದು. ಶಿಕ್ಷಣವು ಒಂದು ಚಾತುರ್ಯದ ಚಟುವಟಿಕೆಯೆಂದಾಗಬೇಕಾದರೆ ಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕವಾದ ಗುರಿಗಳ ಆವಶ್ಯಕತೆಯನ್ನು ನಾವು ನೋಡಿದೆವು. ಆದರೆ ಡೇವೀ ಅವರು ನಮಗೆ, "ನಿರ್ದಿಷ್ಟಗೊಳಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಗುರಿಯು ವರ್ತಮಾನ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳ ಮೊಳಕೆಯೇ ಆಗಿರಬೇಕು. ಅದು ಈಗಾಗಲೇ ಏನು ನಡೆಯುತ್ತಿದೆಯೋ ಅದರ ಪರಿಗಣನೆ ಹಾಗೂ

ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು ಮತ್ತು ತೊಡಕುಗಳ ಮೇಲೆ ಆಧಾರಿತವಾಗಿರಬೇಕು. ನಮ್ಮ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಸೂಕ್ತ ಫಲದ ಬಗ್ಗೆ ಇರುವ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳಾದ - ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಮತ್ತು ನೈತಿಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು - ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಈ ತತ್ತ್ವವನ್ನು ಉಲ್ಲಂಘಿಸುತ್ತವೆ." ಎಂದು ಸಹ ನೆನಪಿಸುತ್ತಾರೆ. ಈ ಸಮಸ್ಯೆಯ ಪೂರ್ಣ ಸಂಭಾವ್ಯತೆಯನ್ನು ಮನಗಾಣಲು ಶಿಕ್ಷಣದ ಗುರಿಗಳು; ಮಗುವಿನ ವರ್ತಮಾನ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳಿಂದಲೂ ಮತ್ತು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಒಂದು ಅಪೇಕ್ಷಿತ ಫಲಿತಾಂಶದಿಂದಲೂ ಏಕಕಾಲದಲ್ಲಿ ನಿರ್ದೇಶಿಸಲ್ಪಡಬೇಕೆಂಬುದನ್ನು ನಾವು ಗಮನದಲ್ಲಿಡಬೇಕು. ಆಗ, ಈ ಸಮಸ್ಯೆಯು, ಈ ಎರಡೂ ವಿಷಯಗಳಿಗೆ ನ್ಯಾಯವೊದಗಿಸುವಂಥ, ಮತ್ತು ಇಡೀ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಸಂಚರಿಸಬಲ್ಲ ಗುರಿಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಸ್ಪಷ್ಟ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಯನ್ನು ಬೇಡುತ್ತದೆ.

ಡೇವೀ ಅವರನ್ನು ಅನುಸರಿಸಿ, '**ಆಯಾ ಹಂತಕ್ಕೆ ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾದ ಲಕ್ಷ್ಯದ ಸಮಸ್ಯೆಯು (problem of stage specific objectives)** ಆ ಎರಡನೆಯ ಸಮಸ್ಯೆ ಎಂದು ನಾನು ಸೂಚಿಸಿಯೇನು. ಆಯಾ ಹಂತಕ್ಕೆ ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾದ ಲಕ್ಷ್ಯದ ಸಮಸ್ಯೆಯೆಂದು ಯಾವುದನ್ನು ನಾನು ಅರ್ಥೈಸುತ್ತೇನೆ ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ನಾನೊಂದು ಉದಾಹರಣೆಯನ್ನು ಕೈಗೆತ್ತಿಕೊಳ್ಳುತ್ತೇನೆ. ಅಗತ್ಯವಾದ ಪರಿಗಣನೆಯ ನಂತರ (ಯಾವುದರ ಎಂಬ ಬಗ್ಗೆ ನಾವು ಸ್ವಲ್ಪ ನಂತರದಲ್ಲಿ ಪರಿಶೀಲಿಸೋಣ) *ವಿವೇಚನಾತ್ಮಕ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯ*(rational autonomy)ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯನ್ನು ಒಂದು ತಕ್ಕುದಾದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಗುರಿಯೆಂದು ನಾವು ಅಂಗೀಕರಿಸುತ್ತೇವೆ. ವಿವೇಚನೆಯನ್ನು ಆಧರಿಸಿದ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯು ಡೇರ್ಡನ್ ಅವರ ಪ್ರಕಾರ ಎರಡು ಅಂಶಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ, "ಅದರಲ್ಲಿ ಮೊದಲನೆಯದು ನಕಾರಾತ್ಮಕವಾದದ್ದು. ನಾನು ಯಾವುದನ್ನು ನಂಬಬೇಕು ಎಂಬುದನ್ನು ಅಜ್ಞಾಪಿಸುವವರು ಅಥವಾ ಗೊತ್ತುಮಾಡುವವರ ಮತ್ತು ನಾನೇನು ಮಾಡಬೇಕಾಗಿದೆಯೋ ಅದನ್ನು ಸ್ವೇಚ್ಛಾನುಸಾರ ನನಗೆ ನಿರ್ದೇಶಿಸುವವರ -ಈ ಎರಡೂ ಬಗೆಯ ಅಧಿಕಾರಗಳಿಂದ ಇದು ಸ್ವತಂತ್ರವಾದ ಸ್ಥಿತಿ. ಪೂರಕವಾದ ಸಕಾರಾತ್ಮಕ ಅಂಶವೇನೆಂದರೆ, ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ಅನುಭವದಿಂದಲೋ ಅಥವಾ ಇತರರ ರುಜುವಾತುಗಳ

ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕ ಅಂದಾಜಿನಿಂದಲೋ ನಾನೇ ಸಂಗತಿಗಳ ವಾಸ್ತವವನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಎರಡನೆಯದಾಗಿ; ನಾನು ನನ್ನಷ್ಟಕ್ಕೇ ಮೆಚ್ಚಬಹುದಾದ ಮೌಲ್ಯಗಳ ಮಾನದಂಡಕ್ಕೆ ತಕ್ಕಂತೆ ನಾನೇನು ಮಾಡಬೇಕೆಂಬುದನ್ನು ಪರ್ಯಾಲೋಚಿಸುವುದು, ಉದ್ದೇಶಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಆಯ್ದುಕೊಳ್ಳುವುದು. ಆದರೆ ಆ ಕಾರಣದಿಂದ ಗ್ರಹಿಕೆ ಮತ್ತು ಆಯ್ಕೆ ಅಥವಾ ಆಲೋಚನೆ ಮತ್ತು ಕ್ರಿಯೆ ಇವೆರಡೂ ಸಹ ಅಧಿಕಾರದಿಂದ ಸ್ವತಂತ್ರವಾಗಿ ಮತ್ತು ಅದರ ಬದಲಿಗೆ ವಿವೇಚನೆಯನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಿದವುಗಳಾಗಿರುತ್ತವೆ." (R. F, Dearden, Philosophy of Primary Education, Routledge and Kegan Paul, London, 1967?) (ನಾವಿಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣದ ಈ ಗುರಿಯನ್ನಾಗಲಿ, ಡೇರ್ಡನ್ ಅವರು ಒದಗಿಸಿದ 'ವಿವೇಚಾನಾಧಾರಿತ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ'ಯ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಯನ್ನಾಗಲಿ ಸಮರ್ಥಿಸಬೇಕಿಲ್ಲ. ಆಯಾ ಹಂತಕ್ಕೆ ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾದ ಲಕ್ಷ್ಯದ ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಮಾತ್ರ ಈ ಗುರಿ ಮತ್ತು ವ್ಯಾಖ್ಯೆಯನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸುತ್ತಿದ್ದೇವೆ; ಆದ್ದರಿಂದ, ನಾವಿದನ್ನು ನಿಜವಾಗಿ ಒಪ್ಪದಿದ್ದರೂ, ವಾದಕ್ಕೋಸ್ಕರ ಮಾತ್ರ ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು.)

ಆರು ವರ್ಷ ಪ್ರಾಯದ ಒಂದು ಮಗುವು, ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಶೇಖಾವತಿಯ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲೊಂದರಲ್ಲಿ, ಡೇರ್ಡನ್ ಅವರ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ಸ್ವಾಯತ್ತವಾಗಿರಲು ಸಾಧ್ಯವೆ? ಆ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಅಂಥ ಮಗುವಿಗೆ ಕಲಿಸುತ್ತಿರುವ ಶಿಕ್ಷಕನಿಗೆ ಈ ಗುರಿಯು ಏನು ಅರ್ಥ ಕೊಡಬಹುದು? ಡೇವೀ ಅವರು, "ಸ್ಥಾಪಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಗುರಿಯು *ವರ್ತಮಾನ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳಿಂದ ಮೊಳೆತದ್ದಾಗಿರಬೇಕು.* ಅದು *ಈಗಾಗಲೇ ಪ್ರಚಲಿತವಿರುವುದರ* ಪರಿಗಣನೆಯ ಮೇಲೆ, ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು ಮತ್ತು ತೊಂದರೆಗಳ ಮೇಲೆ ಆಧರಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿರಬೇಕು" ಎಂದು ಎಚ್ಚರಿಸಿರುವುದನ್ನು ನಾವು ಈ ಮೇಲೆ ಉಲ್ಲೇಖಿಸಿದ್ದೇವೆ. ನಾವು ಆ ಶಾಲೆಯ ಆರು ವರ್ಷದ ಒಂದು ಮಗುವನ್ನು ಯಾವ ತಿಳುವಳಿಕೆ, ಗ್ರಹಿಕೆ ಮತ್ತು ಆಸಕ್ತಿಕರ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸುವುದರ ಮೂಲಕ ವಿವೇಚನಾಧಾರಿತ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ' ಎಂಬ

ನಾವು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿದ ಗುರಿಯತ್ತ ಚಲಿಸಬಹುದು? ಅಂಥ ಒಂದು ಗುರಿಯ ರೂಪದಲ್ಲಿ ವಿಕಾಸಹೊಂದಬಹುದಾದ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯ ಯಾವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು “ಈಗಾಗಲೇ ಚಾಲ್ತಿಯಲ್ಲಿವೆ? ಮಗುವಿನ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯ ವರ್ತಮಾನ ಸ್ತರವನ್ನು ಗಮನಕ್ಕೆ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವ ಬಗ್ಗೆ, ವರ್ತಮಾನ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳಿಂದ ಗುರಿಯ ಮೊಳೆಯುವಿಕೆಯೆಂಬ ಡೇವೀ ಅವರ ನಿಬಂಧನೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಮತ್ತು ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯೆಂಬ ನಮ್ಮ ಗುರಿಯ ಬಗ್ಗೆಯೇ ನಾವು ಗಂಭೀರವಾಗಿರುವುದಾದರೆ, ಸಂಪರ್ಕ ಕೊಂಡಿಯೊಂದನ್ನು ನಾವು ಅನ್ವೇಷಿಸಬೇಕು. ಆದರೆ, ಆ ಸಂಪರ್ಕ ಕೊಂಡಿಯನ್ನು ಅನ್ವೇಷಿಸುವುದು ಆರರ ಮಗುವು ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ಏನೆಂದು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆಯೆಂಬುದನ್ನುಅರ್ಥೈಸುವ ನಮ್ಮ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಮೇಲೆ ಅವಲಂಬಿಸಬಹುದು. ಪ್ರಾಯಶಃ, ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯೆಂಬುದು, *x ಗಳಿಗೆಯಲ್ಲಿ ಅದರ ಅಸ್ತಿತ್ವವಿಲ್ಲ, $x+\delta$* ಗಳಿಗೆಯಲ್ಲಿ ಇದ್ದಕ್ಕಿದಂತೆ ಕಾರ್ಯರೂಪಕ್ಕೆ ಬಂತು, ಎಂಬಂತೆ ಒಂದೇ ಬಾರಿಗೆ ಉಂಟಾಗುವಂಥದ್ದಲ್ಲ. ಅದು ಹಂತಹಂತವಾಗಿ ಬೆಳವಣಿಗೆಯಾಗಬಹುದೇನೋ. ಪ್ರಾಯಶಃ ಶೂನ್ಯ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯ ಹಾಗೂ ‘ಸಂಪೂರ್ಣ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ’ಯೆಂದು ವರ್ಣಿಸಬಹುದಾದ ಯಾವ ಸ್ತರವೂ ಇಲ್ಲ, ಎಲ್ಲವೂ ಸಾಪೇಕ್ಷ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯ ವಿಚಾರವೇ ಇರಬಹುದು. ಹಾಗಿದ್ದಲ್ಲಿ, ಪ್ರಾಯಶಃ ಆರರ ಮಗುವೂ ನಾವು ಅಪೇಕ್ಷಿಸುವ ಮಟ್ಟಕ್ಕೆ ಬೆಳೆಸಬಹುದಾದ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯ ಕೆಲವು ಎಳೆಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರಬಹುದು. ಹಾಗಾದರೆ, ಈ ಬೆಳವಣಿಗೆಯು ಸುಗಮವಾದ ಮತ್ತು ಘಟನೆಗಳಿಲ್ಲದ ನಿರಂತರತೆಯೇ ಅಥವಾ ಅದರಲ್ಲಿ ಗಮನಿಸಬಹುದಾದ ಹಂತಗಳಿವೆಯೋ? ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಆರರಿಂದ ಹತ್ತರ ವಯಸ್ಸಿನವರೆಗಿನ ಮೊದಲನೆಯ ಹಂತ, ಹನ್ನೊಂದರಿಂದ ಹದಿನಾಲ್ಕರವರೆಗಿನ ಎರಡನೆಯ ಹಂತ ಮತ್ತು ಹದಿನಾಲ್ಕರಿಂದ ಹದಿನೇಳರವರೆಗಿನ ಮೂರನೆಯ ಹಂತ, ಹೀಗೆ ಹಂತಗಳನ್ನು ಅಣಿಗೊಳಿಸುವುದು ಅರ್ಥಪೂರ್ಣವಾದೀತೆ? ಈ ಹಂತಗಳು ಮಾರ್ಪಾಟಾಗುವ ವಯಸ್ಸನ್ನು ನಾವು ನಿರ್ಣಯಿಸುವುದು ಹೇಗೆ? ಯಾವ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಎಷ್ಟು ನಿರೀಕ್ಷೆ ಮಾಡಬೇಕು? ಇದು; ಈ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಒಳಗೊಳ್ಳುವ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯ ದರ್ಜೆಯ ವಿಚಾರ

ಮಾತ್ರವೋ ಅಥವಾ ಪರ್ಯಾಯವಾಗಿ, ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯ 'ಪ್ರಕಾರ'ದ ವಿಚಾರವೂ ಆಗಿದೆಯೋ? ನಿಶ್ಚಿತವಾಗಿ ನಾವು ಕಡೆಯ ಪಕ್ಷ; ದರ್ಜೆ, ಕ್ಷೇತ್ರ ಮತ್ತು ಪ್ರಕಾರ (degree, area and kind) ಎಂಬ ಮೂರು ಅಂಶಗಳನ್ನು ಬೇರೆ ಬೇರೆಯಾಗಿ ಗುರುತಿಸಬಹುದು. ದರ್ಜೆಯು ಎಷ್ಟು ಪ್ರಮಾಣದ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಒಳಗೊಳ್ಳಬಹುದು, ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಹಳ್ಳಿಯ ಒಂದು ಮಗುವು ಶಾಲೆಗೆ ಒಬ್ಬನೇ ಹೋಗಬಹುದು, ಆದರೆ ಹತ್ತಿರದ ನಗರಕ್ಕೆ ಅಲ್ಲ. ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯನ್ನು; ಯಾವ ಆಟ ಆಡುವುದು ಎಂದು ತೀರ್ಮಾನಿಸಲು ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯೇ ಹೊರತು, ಹಣವನ್ನು ಸಂಭಾಳಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಅಲ್ಲ, ಎಂಬ ರೀತಿ ಅರ್ಥೈಸಬಹುದು. ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯ ಪ್ರಕಾರವೆಂದರೆ; 'ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಪ್ರದಾಯದ ನೇರಾನೇರ ವಿಚಾರಗಳಲ್ಲಿ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ' ಮತ್ತು 'ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಪ್ರದಾಯಗಳನ್ನು ಪ್ರಶ್ನಿಸುವ ಮತ್ತು ಮರುವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುವ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ' ಇವುಗಳ ಮಧ್ಯೆ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ತೋರಿಸುವ ತತ್ತ್ವ ಎಂದು ನಾನಿಲ್ಲಿ ಅರ್ಥೈಸುತ್ತೇನೆ. ಹೀಗೆ, ಒಂದು ಮಗುವು ಉನ್ನತ ದರ್ಜೆಯ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ಹೊಂದಲು ಸಹಾಯಮಾಡಬೇಕೆಂದು ನಾವು ಬಯಸುವುದಾದರೆ, ನಾವು ಆಯಾ ಹಂತದ ಲಕ್ಷ್ಯಗಳನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ಲಕ್ಷ್ಯಗಳೆಂದರೆ, 'ಆಯಾ ವಯೋಮಿತಿಯ ಗುಂಪಿಗೆ ಎಂದು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಲಾದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಗುರಿಗಳು' ಎಂದು ಅರ್ಥ. ಅವುಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಒಂದು ಸ್ಪಷ್ಟ ಹಾಗೂ ಸೂಕ್ತವಾದ ಹೇಳಿಕೆಯಿಲ್ಲದೆ ಶಾಲೆಯ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಯಾವುದೇ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ಉಪಯುಕ್ತವಾಗುವುದಿಲ್ಲ.

ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಕಲಿಕೆಯ ಮೂಲಕ ಅಪೇಕ್ಷಿತ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಬೆಳವಣಿಗೆಯನ್ನು ಎದುರುನೋಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ಆದ್ದರಿಂದ, ಗುರಿಗಳ ಸಮಸ್ಯೆ ಮತ್ತು ಆಯಾ ಹಂತಕ್ಕೆ ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾದ ಲಕ್ಷ್ಯಗಳ ಸಮಸ್ಯೆ ಎಂಬುದಾಗಿ ನಾವು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಮೊದಲ ಎರಡು ಸಮಸ್ಯೆಗಳಿಗೆ ನಮ್ಮ ತಾತ್ಕಾಲಿಕ ಪರಿಹಾರೋಪಾಯಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುವಾಗ, ನಾವು **ಅಯ್ಕೆ ಮತ್ತು ವಸ್ತುವಿನ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗೆ(choice and organisation of content)** ಸಂಬಂಧಿಸಿದ

ಸಮಸ್ಯೆಯೊಂದಿಗೆ ಮುಖಾಮುಖಿಯಾಗುತ್ತೇವೆ. ಇನ್ನೂ ನಿಖರವಾದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಈ ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು, ನಾವು ಒಂದು ಸಣ್ಣ ಶೇಖಾವತಿ ಹಳ್ಳಿಯಲ್ಲಿ ವಾಸಿಸುವ ಮಗುವಿನ ನಮ್ಮ ಉದಾಹರಣೆಯನ್ನು ಮುಂದುವರಿಸೋಣ. ಈ ಮಗುವಿನ ತಿಳುವಳಿಕೆ ಮತ್ತು ಕೌಶಲ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯ ಸಾಕಷ್ಟು ಮಾಹಿತಿ ನಮಗಿದೆ, ಅದರ ಕಲಿಯುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಸಾಕಷ್ಟು ಪರಿಚಿತರಿದ್ದೇವೆ ಎಂದುಕೊಳ್ಳೋಣ. *'ವಿವೇಚನಾಧಾರಿತ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ*ಯು ಶಿಕ್ಷಣದ ಮೂಲಕ ಪಡೆಯಬೇಕಾದ ಗುರಿಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದೆಂದು ನಾವೀಗಾಗಲೇ ಭಾವಿಸಿದ್ದೇವೆ. ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯು ಮಗುವು ಯಾವ ಸ್ತರದಲ್ಲಿದೆಯೋ ಅಲ್ಲಿಂದ ಅಪೇಕ್ಷಿತ ಮನಸ್ಥಿತಿ ಮತ್ತು ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಮಟ್ಟಕ್ಕೆ ಹಂತಹಂತವಾದ ಚಲನೆ ಹೊಂದುವ ವಿಚಾರವಾಗಿದೆ ಎಂದೂ ಸಹ ನಾವು ಒಪ್ಪಿಕೊಂಡಿದ್ದೇವೆ. ಅಧ್ಯಾಪನದ ನಮ್ಮ ಈ ವ್ಯವಹಾರವನ್ನು ಸರಿದಾರಿಯಲ್ಲಿ ಇರಿಸಲು ನಾವು ಈ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯ ಕೆಲವು ಸೂಕ್ತವಾದ ಹಂತಗಳನ್ನು ನಿರ್ದಿಷ್ಟಪಡಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. 11 ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸಿನ ಮುಕ್ತಾಯದಲ್ಲಿ ನಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿನಿಯು (i) ತನ್ನ ಉಡುಪಿನ ವಸ್ತ್ರ, ಬಣ್ಣ, ವರ್ತಮಾನದ ದೇಶಾಚಾರ ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡುವಲ್ಲಿ, (ii) ತನ್ನ ವಿನೋದಕ್ಕಾಗಿ ಓದುವುದಕ್ಕೆ ಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡುವಲ್ಲಿ ಸಾಕಷ್ಟು ಸ್ವತಂತ್ರವಾಗಿರಬೇಕೆಂದು ನಾವು ನಿರ್ಧರಿಸುತ್ತೇವೆ ಎಂದುಕೊಳ್ಳೋಣ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಅವಳು (iii) ತನ್ನ ಶಿಕ್ಷಣದ ಮಾರ್ಗವನ್ನು ತೀರ್ಮಾನಿಸುವಲ್ಲಿ, (iv) ಯಾರನ್ನು ಮದುವೆಯಾಗಬೇಕೆಂಬ ಆಯ್ಕೆಯಲ್ಲಿ ಮತ್ತು (v) ಮುಂದಿನ ಐದು ವರ್ಷಗಳವರೆಗೆ ಭಾರತವನ್ನು ಯಾರು ಆಳಬೇಕು ಎಂಬ ನಿರ್ಣಯದಲ್ಲಿ ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳುವಲ್ಲಿ ಸ್ವಾಯತ್ತವಾಗಿರಬೇಕೆಂದು ನಾವಿನ್ನೂ ನಿರೀಕ್ಷಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಅದು ಪ್ರಾಯಶಃ, ಈ ಮಗುವಿಗೆ ನಾವು ಯಾವ ವ್ಯಾಪ್ತಿಗಳಲ್ಲಿ ಎಷ್ಟರಮಟ್ಟಿಗೆ ಮತ್ತು ಯಾವ ಪ್ರಕಾರದ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುತ್ತೇವೆ ಎಂಬುದರ ಒಂದು ಪಕ್ಷಿನೋಟವನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ.

ಉದ್ಭವಿಸುವ ಸಮಸ್ಯೆ ಇದು: ಈ ಮಗುವು ತನ್ನ ಬಟ್ಟೆಗಳು ಮತ್ತು ಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ತನ್ನ ಅರಿವಿಗೆ ಬರುವ ಮತ್ತು ಸಮರ್ಥಿಸಬಲ್ಲ ಪ್ರಮಾಣಗಳಿಂದ ವಿಶ್ವಾಸದಿಂದ ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಲು ಹಾಗೂ ಅಗತ್ಯಬಿದ್ದರೆ ಇತರರಿಗೆ ವಿವರಿಸುವಂತೆ ಅನುಗೊಳಿಸಲು ಏನನ್ನು ನಾವು ಅವಳಿಗೆ ಕಲಿಸಬೇಕು? ಅಂಥ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯನ್ನು ಸುಗಮಗೊಳಿಸಬಹುದಾದ ಕಲಿಕೆ ಯಾವುದು? ಬೇರೆ ಯಾರದಾದರೂ ಲಾಭಕ್ಕಾಗಿ ಅವಳ ಆಯ್ಕೆಗಳನ್ನು ನಿರ್ದೇಶಿಸಲು ಬಳಸಬಹುದಾದ ಅಧಿಕಾರಗಳ ಅಥವಾ ಪರ್ಯಾಲೋಚನೆಯಿಲ್ಲದ ಪ್ರಭಾವಗಳ ಅಂಕೆಯಲ್ಲಿ ಅವಳನ್ನು ಇರಿಸಬಹುದಾದ, 'ಅಸಮಂಜಸವಾಗಿ' ಅವಳ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರಬಹುದಾದ ಯಾವುದಾದರೂ ಅನುಭವ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಗಳಿದ್ದರೆ ಅವು ಯಾವುವು? ವಸ್ತ್ರದ - ದೀರ್ಘಬಾಳಿಕೆ, ವಿಭಿನ್ನ ಹವಾಮಾನ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳಲ್ಲಿ ಸರಿಹೊಂದುವಿಕೆ ಮುಂತಾದ - ಗುಣಮಟ್ಟದ ಬಗ್ಗೆ, ಸಂಸ್ಕೃತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಬಣ್ಣದ ನಮೂನೆಗಳ ಮತ್ತು ಸ್ಥಳೀಯ ಸೌಂದರ್ಯ ಸಂವೇದನಾಶೀಲತೆಗಳು ಹಾಗೂ ಆ ವಸ್ತ್ರವನ್ನು ಬೆಳೆಯುವ/ಉತ್ಪಾದಿಸುವ ಜನರ ಸ್ಥಿತಿಗತಿಗಳನ್ನು ಕುರಿತ ಕಲಿಕೆಯು ಆ ಮಗುವು ತಿಳುವಳಿಕೆಯುಳ್ಳ ಆಯ್ಕೆಮಾಡಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡಬಹುದೆಂದು ಒಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕನು ತೀರ್ಮಾನಿಸಬಹುದು. ಅಲ್ಲದೆ, ಸಾವಿರಾರು ರೇಷ್ಮೆ ಹುಳುಗಳನ್ನು ಜೀವಂತವಾಗಿ ಬೇಯಿಸುವ ಮತ್ತು ಪ್ರಾಣಿಗಳನ್ನು ಕೊಲ್ಲುವ ಮೂಲಕ - ಹೇಗೆ ರೇಷ್ಮೆ ಹಾಗೂ ತುಪ್ಪಟಗಳು ಲಭ್ಯವಾಗುತ್ತವೆ ಎಂಬ ತಿಳುವಳಿಕೆಯು ಅವಳು ತನ್ನ ಆಯ್ಕೆಗಳನ್ನು ಮಾಡಲು ಬೇಕಾದ ಭೂಮಿಕೆಗಳನ್ನು ನೀಡಬಹುದು. ಅದರ ಬದಲಿಗೆ, ಉಡುಪಿನ ಮತ್ತು ವಸ್ತ್ರದ ಆಯ್ಕೆಯಲ್ಲಿ ಮೂಲಭೂತ ಮಾನವಸಹಜ ಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳು ಅಥವಾ ಈಡೇರದ ಬಯಕೆಗಳಿಗೆ ಅಸಮಂಜಸವಾಗಿ ಸಂಬಂಧ ಕಲ್ಪಿಸುವ ವಸ್ತ್ರದ ಜಾಹೀರಾತುಗಳನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸುವುದು ಅವಳ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯ ಆರೋಗ್ಯಕರ ಬೆಳವಣಿಗೆಯನ್ನು ಕುಂಠಿತಗೊಳಿಸಬಹುದು.

ಈ ಆಲೋಚನೆಯು ಏನನ್ನು ಕಲಿಸಬೇಕೆಂಬ ಬಗ್ಗೆ ತಾತ್ಕಾಲಿಕ ಆಯ್ಕೆಗಳನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಒಂದು ಮಗುವು ಕಲಿಯುವ ಎಲ್ಲವನ್ನೂ ಒಂದೇ ಹೆಜ್ಜೆಗೆ ಕಲಿಯಲಾಗುವುದಿಲ್ಲವಾದ್ದರಿಂದ, ಅದು ಹೆಚ್ಚಳಗೊಳ್ಳುತ್ತಾ ಬೆಳವಣಿಗೆ

ಹೊಂದುವುದರಿಂದ ಮತ್ತು ಸಂಬಂಧಗಳ ಸಮೃದ್ಧ ಜಾಲಬಂಧವನ್ನು (rich network of connections) ಸದಾ ಹೊಂದಿರುವುದರಿಂದ ಏನನ್ನು ಕಲಿಯಬೇಕಾಗಿದೆಯೆಂಬುದರ ಸಂರಚನೆಯು ಅಷ್ಟೇ ಮುಖ್ಯವಾಗಿದೆ. ಮಗುವಿನ ಆಸಕ್ತಿಗಳು ಮತ್ತು ಪೂರ್ವಭಾವೀ ಜ್ಞಾನ, ಸ್ಥಳೀಯ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ತಿಳುವಳಿಕೆ, ತಾತ್ತ್ವಿಕ ಸಂಬಂಧಗಳು ಮತ್ತು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಮನಶ್ಶಾಸ್ತ್ರದಿಂದ ದೊರಕುವ ಮಾನದಂಡಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಕಾಳಜಿಯಿರುವ ಅನೇಕ ಪರಿಗಣನೆಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿ ಏನನ್ನು ಕಲಿಸಬೇಕೆಂಬ ಈ ಆಯ್ಕೆ ಮತ್ತು ಅದರ ಸಂರಚನೆಯನ್ನು ಮಾಡಬೇಕಾದೀತು.

ಈ ಮೇಲಿನ ವರ್ಣನೆಯು ಆಯ್ಕೆ ಮತ್ತು ವಸ್ತುವಿನ ಸಂರಚನೆಯ(choice and organisation of content) ಕುರಿತ ಸಮಸ್ಯೆಯ ತಿಳಿಯಾಗಿಸಿದ ಒಂದು ಆವೃತ್ತಿಯಾಗಿದೆ. ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಯೋಜಕರು ಇದರ ಪೂರ್ಣ ವಿಸ್ತೃತ ರೂಪದಲ್ಲಿ; ತಿಳುವಳಿಕೆ, ಕೌಶಲಗಳು, ಸಾಮಾನ್ಯ ತತ್ತ್ವಗಳು, ಸಂಶೋಧನಾತ್ಮಕ ಕ್ರಮಶಾಸ್ತ್ರಗಳು (investigative methodologies) ಮತ್ತು ದೃಢೀಕರಣದ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಗಳ ನಡುವಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುವ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸಿ, ಈ ಎಲ್ಲಕ್ಕೂ ವಿವಿಧ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ನೀಡಬಹುದಾದ ಸಂಬದ್ಧ (relative) ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಯನ್ನು ಕುರಿತಂತೆ ತೀರ್ಮಾನಿಸಬೇಕು. ವಿಷಯವಾರು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಎದುರು ಏಕೀಕೃತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ, ಕೌಶಲಾಧಾರಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಎದುರು ಮಾಹಿತಿ ಆಧಾರಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ, ಅದರ ಎದುರು ಸಾಮರ್ಥ್ಯಾಧಾರಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಇತ್ಯಾದಿಗಳನ್ನೂ ಇಲ್ಲಿ ನಿರ್ವಹಿಸತಕ್ಕದ್ದು. ತರಗತಿ ಪರಿಪಾಠದ ಮೂಲಕ ಬೆಂಬತ್ತುವ ಯಾವುದೇ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ಪಠ್ಯವಸ್ತು ಮತ್ತು ಅದರ ಸಂರಚನೆಯನ್ನು ಕುರಿತ ಪ್ರಾಜ್ಞ ಆಯ್ಕೆಗೆ ಬಳಸಬಹುದಾದ ಮೂಲತತ್ತ್ವಗಳನ್ನು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಹೇಳಬೇಕು. ಅಂಥ ತತ್ತ್ವಗಳ ಸ್ಪಷ್ಟ ಹೇಳಿಕೆಯಿಲ್ಲದೆ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಹಾಗೂ ಪಠ್ಯವಸ್ತುವಿನ ಮಧ್ಯೆ ಸ್ಪಷ್ಟ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಯಾರೂ ಖಾತರಿಪಡಿಸಲಾರರು; ಮತ್ತು ಪಠ್ಯವಸ್ತುವಿನ ಬಗೆಗಿನ ಚರ್ಚೆಯು ಅಗ್ರಾಹ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ.

ಶಿಕ್ಷಣದ ಗುರಿಗಳಿಗೆ ಮಗುವಿನ ಇಂದಿನ ದಿನದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಹೊಂದಾಣಿಸುವ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಅಥವಾ ಆರು ವರ್ಷದ ಒಂದು ಮಗುವಿಗೆ ಹೊಂದುವಂತೆ ಶಿಕ್ಷಣದ ಗುರಿಗಳನ್ನು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುವ ವಿಚಾರದಲ್ಲಿ ಸಾಕಷ್ಟು ಕೆಲಸಮಾಡಿರುತ್ತೇವೆ. ಆದರೆ ಪರ್ಯಾಲೋಚನಾತ್ಮಕ (reflective) ಅಧ್ಯಾಪನಕ್ಕೆ ಬೇಕಾದ ತಾತ್ತ್ವಿಕವಾದ ಸಲಕರಣೆಯು ಆದಾಗ್ಯೂ ಅಸಂಪೂರ್ಣವೇ ಆಗಿದೆ. ವಸ್ತುವಿನ ಆಯ್ಕೆ ಮತ್ತು ಸಂರಚನೆಯ ಬಗ್ಗೆ ನಾವು ನಮ್ಮ ಮಾನದಂಡವನ್ನೊಮ್ಮೆ (ತಾತ್ಕಾಲಿಕವಾಗಿಯಷ್ಟೇ, ಏಕೆಂದರೆ ಮುಂದಿನ ಮೂರು ಹಂತಗಳು ಎಡೆಬಿಡದೆ ಅವುಗಳಲ್ಲಿ ಮರುಹೊಂದಾಣಿಕೆಯನ್ನು ಬೇಡುವುವಾದ್ದರಿಂದ) ನಿಗದಿಸಿದಲ್ಲಿ, ಅನಂತರ ಉದ್ಭವಿಸುವ ಸಮಸ್ಯೆಯು **ಅಧ್ಯಾಪನದ ವಿಧಾನಗಳ ಸಮಸ್ಯೆ.** ಅಂದರೆ, ನಾವು ಹೇಗೆ ಕಲಿಸಬೇಕು? ಎಂಬುದು. ಇದು ಬೇರೆ ಬೇರೆ ವಸ್ತುಗಳ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳು ಮತ್ತು ಉತ್ಪತ್ತಿಯಂತಹ ಆಯ್ದ ವಿಷಯವನ್ನು ಮಗುವು ಕಲಿಯುವಂತೆ ಮಾಡುವಲ್ಲಿನ ದಕ್ಷತೆಯ ವಿಷಯ ಮಾತ್ರವಲ್ಲ. ಈ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಅವಳು ಕಲಿಯುವಂತೆ ಮಾಡುವುದರ ಉದ್ದೇಶ; ಮಗುವು ತನ್ನ ಆಯ್ಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಸ್ವಾಯತ್ತವಾಗಲು ಸಹಾಯವಾಗಬೇಕು ಎಂಬುದನ್ನು ನಾವು ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿಡಬೇಕು. ಆದ್ದರಿಂದ ಅವಳಿಗೆ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳಲು, ನೆನಪಿಡಲು ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಸೃಜಿಸಲು ಸಹಾಯಮಾಡಬಲ್ಲ ವಿಧಾನಗಳ ಜೊತೆಜೊತೆಗೆ, ಅವಳ ವಿಧಾನಗಳ ಆಯ್ಕೆಯ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯೆಂಬ ದೀರ್ಘಾವಧಿಯ ಗುರಿಯನ್ನು ವರ್ಧಿಸುವ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ಶಿಕ್ಷಕನು ಎಚ್ಚರಿಕೆಯುಳ್ಳವನೂ ಆಗಿರಬೇಕು. ವಸ್ತುಗಳ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳ ಕುರಿತ ಜಾಗರೂಕ ಮತ್ತು ಒತ್ತಾಯಪೂರ್ವಕವಾದ ಪುನರಾವರ್ತನವು ನೆನಪಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಮನತಟ್ಟುವ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಕೊಡುತ್ತದೆ. ಇಲ್ಲಿ ನಾವು ಒಂದು ಆಲೋಚನೆಯನ್ನೂ ಮಾಡಬೇಕು: ಮಗುವು ಗಂಟೆಗಟ್ಟಲೆ ಬಾಯಿ ಮುಚ್ಚಿಕೊಂಡಿರುವಂತೆ ಮಾಡುವುದು ಮತ್ತು ಈ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಕಂಠಪಾಠಮಾಡೆಂದು ಹೇಳುವುದು ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯ ನಿರೀಕ್ಷಿತ ಬೆಳವಣಿಗೆಯನ್ನು ಬಾಧಿಸಬಹುದಲ್ಲವೆ? ಮಗುವು ತನ್ನ ಆಲೋಚನೆಗಳನ್ನು, ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಭಿನ್ನಾಭಿಪ್ರಾಯಗಳನ್ನು ಆರನೇ

ವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಹೇಳುವಂತೆ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುವುದು ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಗೆ ಭೂಮಿಕೆಯನ್ನು ತಯಾರಿಸಬಹುದಲ್ಲವೆ? ನಮ್ಮ ಗುರಿಗಳು, ಉದ್ದೇಶ್ಯಗಳು ಮತ್ತು ಪರ್ಯವಸ್ತುವು ಕೆಲವು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವಿಧಾನಗಳ ಕಡೆಗೆ ಬೊಟ್ಟುಮಾಡುತ್ತವೆಯೆ? ಬೇರೆ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಅವು ವಿರೋಧಿಸುತ್ತವೆಯೆ? ಎ ವಿಧಾನವು ಬಿ ವಿಧಾನಕ್ಕಿಂತ ಸ್ಪೃಹಣೀಯವಾಗಿದೆ ಎಂದು ತೀರ್ಮಾನಿಸಲು ನಾವು ಯಾವ ಮಾನದಂಡವನ್ನು ಬಳಸುತ್ತೇವೆ? ಮಗುವಿನ ಈ ದಿನದ ಒಲವುಗಳು, ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳು ಮತ್ತು ನಿರೀಕ್ಷಿತ ಯೋಗ್ಯತೆಗಳು, ಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳ ಮಧ್ಯೆ ಸೇತುವೊಂದನ್ನು ನಿರ್ಮಾಣಮಾಡಬೇಕಾದರೆ, ಅವಶ್ಯವಾಗಿ ಸ್ವೀಕಾರಾರ್ಹ ಮತ್ತು ಅಸ್ವೀಕಾರಾರ್ಹ ಹಾಗೂ ಸ್ವೀಕಾರಾರ್ಹವಾದವುಗಳಲ್ಲಿನ ಉತ್ತಮವಾದ ಹಾಗೂ ಉತ್ತಮವಲ್ಲದ, ಒಪ್ಪಬಹುದಾದ ಹಾಗೂ ಒಪ್ಪಲಾರದ ಅಧ್ಯಾಪನ ವಿಧಾನಗಳ ಮಧ್ಯೆ ವ್ಯತ್ಯಾಸ ತೋರಿಸಬಲ್ಲ ಮಾನದಂಡವೊಂದರ ಕುರಿತ ಸುಸ್ಪಷ್ಟತೆಯು ಅವಶ್ಯ. ಆಯ್ಕೆ ಮತ್ತು ವಸ್ತುವಿನ ಸಂರಚನೆಯ ತತ್ತ್ವಗಳ ಹಾಗೆಯೇ ಇಲ್ಲಿಯೂ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಯೋಜಕರು ತರಗತಿ ಕೊಠಡಿಗಳಲ್ಲಿ ಉಪಯೋಗಿಸಬೇಕಾದ ವಾಸ್ತವಿಕ ವಿಧಾನಗಳ ವಿವರಗಳಿಗೆ ಹೋಗದಿರಲು ಅಪೇಕ್ಷಿಸಬಹುದು; ಅವರು ನಿರ್ಣಯಿಸಲು ಬೇಕಾದ ಆಧಾರವನ್ನು ಕುರಿತು ಸ್ಪಷ್ಟಪಡಿಸಿದರಷ್ಟೇ ಸಾಕು.

ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಅಧ್ಯಾಪನ ಮಾಡಿದ ಅನುಭವವು ಅವರ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ವರ್ಧಿಸಲು ಸಲಕರಣೆಗಳ ವೈವಿಧ್ಯವನ್ನೇ ಹೆಚ್ಚು ಲಾಭದಾಯಕವಾಗಿ ಬಳಸಬಹುದೆಂದು ತಿಳಿಸುತ್ತದೆ. ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕವು ಅತ್ಯಂತ ಜನಜನಿತವಾದದ್ದು ಮತ್ತು ಅತ್ಯಂತ ಮುಖ್ಯವಾದ ಬೋಧನೆಯ ಸಾಧನವೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿದೆ. ಸಾಧಾರಣವಾಗಿ ಕಲಿಸಬೇಕಾದದ್ದರ ಸಂರಚನೆಯಿಂದ ಅದು ರಚಿತವಾಗಿರುತ್ತದೆಯಾದ್ದರಿಂದ, ಮಗು ಹಾಗೂ ಶಿಕ್ಷಕ ಇಬ್ಬರಿಗೂ ಅದು ಸಹಾಯಮಾಡುತ್ತದೆ. ಮಗು ಕೇಂದ್ರಿತ, ಚಟುವಟಿಕೆ ಆಧಾರಿತ, ಸರ್ವಾಧಿಕಾರದ, ವಾಡಿಕೆಯ ಕಂಠಪಾಠ, ಇತ್ಯಾದಿ - ಬೋಧನ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಕುರಿತ ಚರ್ಚೆಯಂತೆ; ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು ಮತ್ತು ಕಲಿಸುವ ಕಲಿಯುವ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳ ವಿಷಯದಲ್ಲಿಯೂ ಯಾವುದು ಉತ್ತಮ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಉತ್ತಮ ಕಲಿಸುವ ಕಲಿಯುವ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳನ್ನು ನಿಯುಕ್ತಿಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ ಎಂಬ ಚರ್ಚೆಯಿದೆ.

ಈ ನಮ್ಮ ಪ್ರಸ್ತುತ ಸಂವಾದದಲ್ಲಿ ನಾವು ಅದನ್ನು **ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಕಲಿಸುವ ಕಲಿಯುವ ಸಾಮಗ್ರಿಯ ಸಮಸ್ಯೆ** (problem of good teaching learning material) ಎಂದು ಕರೆಯಬಹುದು. ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನೂ ಒಳಗೊಂಡಂತೆ - ಈ ಕಲಿಸುವ ಕಲಿಯುವ ಸಾಮಗ್ರಿಯು ನಾವು ಆಯ್ಕೆಮಾಡಿರುವ ವಸ್ತು ಹಾಗೂ ಬಳಸಲು ನಾವು ಆಯ್ದುಕೊಂಡಿರುವ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನಗಳಿಗೆ ಹೊಂದುವಂತಿರಬೇಕು. ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ವಸ್ತುವಿನ ಲಭ್ಯತೆಯೂ ಸಹ ನಮ್ಮ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನದ ಆಯ್ಕೆ ಮತ್ತು ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಕಲಿಸಲು ನಾವು ಏನನ್ನು ಕೈಗೆತ್ತಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು ಎಂಬುದರ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರಬಲ್ಲುದು. ಆದರೆ ಈ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತ(reverse) ಪ್ರಭಾವವು ಸೀಮಿತವಾಗಿರುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಈ ಆಯ್ಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಸ್ವೀಕರಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಅತಿ ಸಾಮಾನ್ಯವಾದ ನೀತಿಗಳಿಂದ ಸದಾ ನಿರ್ದೇಶಿತವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಉತ್ತಮವಾದ ಕಲಿಸುವ ಕಲಿಯುವ ಸಾಮಗ್ರಿಗೆ ಮಾರ್ಗದರ್ಶಿ ಸೂತ್ರಗಳು ಅಥವಾ ಮಾನದಂಡಗಳು ಶಿಕ್ಷಕನಿಗೆ ತರಗತಿ ಕೊಠಡಿಯಲ್ಲಿ ಕೆಲಸಮಾಡಲು ಬೇಕಾದ ತಾತ್ತ್ವಿಕ ಸಲಕರಣೆಯ ಒಂದು ಅಗತ್ಯವಾದ ಭಾಗವಾಗಿರಬೇಕು.

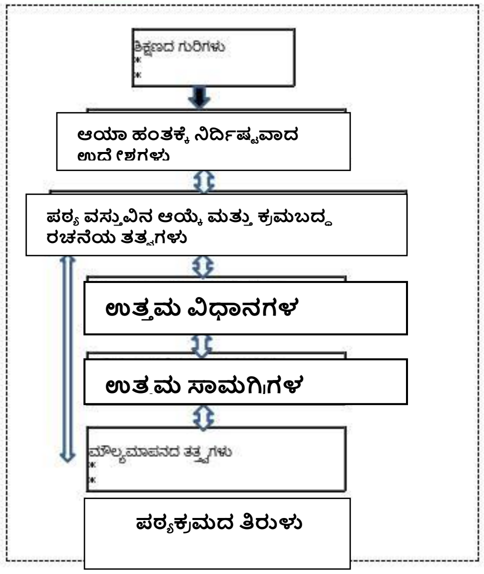
ನಾವು ಎದುರಿಸಬೇಕಾದ ಮುಖ್ಯ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳ ಇನ್ನೊಂದು ಗುಂಪು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ್ದು. ಒಮ್ಮೆ ನಾವು ನಮ್ಮ ಗುರಿಗಳು, ಉದ್ದೇಶಗಳು, ವಸ್ತು, ವಿಧಾನಗಳು ಮತ್ತು ಸಾಮಗ್ರಿಯನ್ನು ಸುಸ್ಥಿತಿಯಲ್ಲಿ ಅಣಿಗೊಳಿಸಿದ ನಂತರ, ನಿಶ್ಚಿತವಾಗಿ ಬೋಧಿಸಲು ಆರಂಭಿಸಬಹುದು. ಆದರೆ ಒಬ್ಬಳು ಶಿಕ್ಷಕಿಯು, ಇಂದಲ್ಲ ನಾಳೆ, ತನ್ನ ಅಧ್ಯಾಪನದಲ್ಲಿ ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಿದ್ದೇನೆಯೇ ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ಎದುರಿಸುತ್ತಾಳೆ. ನಾವು ಕಲಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಿರುವುದನ್ನು ನಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳು ಕಲಿಯುತ್ತಿದ್ದಾರೆ ಎಂದು ನಮಗೆ ಹೇಗೆ ಗೊತ್ತಾಗುತ್ತದೆ? ನಾವು ಕಲಿಸುತ್ತಿರುವುದು, ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಿಯೇ ಕಲಿಯಲ್ಪಟ್ಟಿದ್ದರೂ, ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ವ್ಯಕ್ತ ಉದ್ದೇಶಗಳು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣದ ದೀರ್ಘಾವಧಿಯ ಗುರಿಗಳು ಸಾಧಿಸಲ್ಪಡುತ್ತವೆಂದು ಎಂದು ನಾವು ತಿಳಿಯುವುದು ಹೇಗೆ? ಆದ್ದರಿಂದ, ನಮಗೆ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಮಗುವಿನ ಕಲಿಕೆ ಹಾಗೂ ಉದ್ದೇಶಗಳು, ವಿಧಾನಗಳು, ಸಾಮಗ್ರಿ ಮತ್ತು ಎಲ್ಲವನ್ನೂ

ಒಳಗೊಂಡಂತೆ, ಇಡೀ ಯೋಜನೆಯ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿತ್ವವನ್ನು ಲೆಕ್ಕಕ್ಕೆ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವಂಥ ಒಂದು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದ ಕಾರ್ಯಯೋಜನೆಯು ಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ಹಿಂದಿನ ಪದಪುಂಜಗಳನ್ನು ಮುಂದುವರಿಸುವುದಾದರೆ, ಇದನ್ನು **ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದ ಸಮಸ್ಯೆ** ಎಂದು ಕರೆಯಬಹುದು.

ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದ ಪರಿಣಾಮಗಳು ನಾವು ಇನ್ನೂ ಉತ್ತಮ ಬೋಧನೆಯ ಮಾರ್ಗಗಳನ್ನು ಅನ್ವೇಷಿಸಬೇಕೇ ಎಂಬುದನ್ನು ತಿಳಿಸಬಲ್ಲವು ಮತ್ತು ಸದ್ಯದ ಪರಿಣಾಮವು ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಸಾಮಗ್ರಿ ಮತ್ತು ವಿಧಾನಗಳ ಮೇಲೆ ಆಗುವುದಾದರೂ, ಆಯಾ ಹಂತಕ್ಕೆ ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾದ ಉದ್ದೇಶಗಳವರೆಗೂ ವಿಷಯಗಳ ಕಾರ್ಯಯೋಜನೆಯನ್ನು ಸೂಕ್ತವಾಗಿ ಪ್ರಭಾವಿಸಬಲ್ಲವು. ಒಂದು ಉತ್ತಮ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದ ಕಾರ್ಯಯೋಜನೆಯು ಪರ್ಯಾಲೋಚನೆಗೆ ಸಾಧನಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸತಕ್ಕದ್ದು. ಶಿಕ್ಷಣದ ಸ್ಥೂಲವಾದ ಧ್ಯೇಯಗಳು ಮತ್ತು ಮಗುವಿನ ಸಾಮಾಜಿಕ-ಆರ್ಥಿಕ ವಾಸ್ತವಾಂಶಗಳ ನಡುವೆ, ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ನೈಜ ಕ್ರಿಯಾಶೀಲ ಒಪ್ಪಂದವನ್ನೊಳಗೊಂಡ ರಿಕ್ತ ಸ್ಥಾನವೆನಿಸುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಇದು ಪಠ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಸಹಾಯಮಾಡಬಲ್ಲದು. ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದ ತತ್ವಗಳನ್ನು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸತಕ್ಕದ್ದು ಎಂದು ಇದನ್ನು ಅರ್ಥೈಸಿದರೆ ಸಾಕೆನಿಸುತ್ತದೆ. ಹೀಗೆ, ಮಗುವು ಶಾಲೆಗೆ ಯಾವ ಹಂತದಿಂದ ಪ್ರವೇಶಿಸುತ್ತಾಳೋ ಅಲ್ಲಿಂದ ಅಪೇಕ್ಷಿತ ಬೌದ್ಧಿಕ ಹಾಗೂ ಶಾರೀರಿಕ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯೆಡೆಗೆ ಪ್ರಗತಿ ಹೊಂದಲು ಅವಳಿಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡುವುದಕ್ಕೆ, ನಿರ್ಣವನ್ನು ಕೈಗೊಳ್ಳುವ ಹಂತದಲ್ಲೇ, ಅನೇಕ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಎದುರಿಸಬೇಕೆಂದು ನಾವು ಹೇಳಬಹುದು. ಈ ಸಮಸ್ಯೆಗಳಿಗೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯಾಗಿ, ಒಂದಷ್ಟು ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ನೆಲೆಗಳು ಸೂತ್ರೀಕರಣಗೊಳಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿವೆ. ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಅವು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸದಂತೆಯೇ ಉಳಿಯುತ್ತವಾದ್ದರಿಂದ ಚರ್ಚಿಸಲ್ಪಡುವುದಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ಏಕಪ್ರಕಾರದ ಆ ಸೂತ್ರೀಕರಣಗಳು ಈ ನಿರ್ಣಯಗಳನ್ನು ಮಾಡುವ ಜನಗಳ ಮನಸ್ಸಿನ ಹಿಂಬದಿಯಲ್ಲಿರುತ್ತವೆ (ಅಂದರೆ ಅದರ ಬಗ್ಗೆ ಅವರಿಗೆ ಅರಿವಿದ್ದಾಗ್ಯೂ, ಆ ಕುರಿತಂತೆ ಅವರು ಹೆಚ್ಚು ಚಿಂತಿತರಾಗಿರುವುದಿಲ್ಲ.) ಅಥವಾ ಪರ್ಯಾಯವಾಗಿ,

ಅವರ ನಿರ್ಣಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು (decision making) ಯಾವುದೇ ವಿವೇಚನಾತ್ಮಕ ಆಧಾರವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವುದಿಲ್ಲ.

ಈ ಲೇಖನದಲ್ಲಿ ಈವರೆಗೆ ಏನು ಚರ್ಚೆ ಮಾಡಲ್ಪಟ್ಟಿದೆಯೋ ಅದನ್ನು ಈ ಕೆಳಗಿನಂತೆ ಒಂದು ರೇಖಾಚಿತ್ರದ ರೂಪದಲ್ಲಿ ಮಂಡಿಸಬಹುದು:



ಇಲ್ಲಿ ಪ್ರದರ್ಶಿಸಿದ ಆರು ಚೌಕಗಳಲ್ಲಿ ಆಯ್ಕೆಗಳ ಆರು ಸ್ಥೂಲವಾದ ವ್ಯಾಪ್ತಿಗಳಾಗಿದ್ದು, ಅವುಗಳ ಹೆಸರುಗಳು ಸೂಚಿತವಾಗಿವೆ, ಆದರೆ ಅವುಗಳಲ್ಲಿನ ಆಂತರಿಕ ಆಂಶಗಳನ್ನು ತಿಳಿಸಲಾಗಿಲ್ಲ. ಚೌಕಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರದರ್ಶಿಸಲ್ಪಟ್ಟ (*) ಅಂಶ ಸೂಚಕಗಳು ಅಲ್ಲಿ ಏನನ್ನೋ ಬರೆಯಬೇಕು ಎಂಬ ಅರ್ಥಕೊಡುತ್ತವೆ. ನಾವು 'ವಿವೇಚನಾಧಾರಿತ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ'ಯ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯನ್ನು ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಾಧಾರಣವಾದ ಗುರಿಯೆಂದು ಸ್ವೀಕರಿಸಿದ್ದೇವೆ. ಅದನ್ನು ಅಂಶ ಸೂಚಕಗಳಲ್ಲಿ ಯಾವುದಾದರೊಂದರ ಪಕ್ಕದಲ್ಲಿ ಬರೆಯಬಹುದು. ಅದೇ ರೀತಿ ಬೇರೆ ಬೇರೆ

ಚೌಕಗಳಲ್ಲಿ ನಾವು ಏನು ಬರೆಯುತ್ತೇವೆಯೋ ಅವುಗಳ ಮಧ್ಯೆ ಪರಸ್ಪರ ಸಂಬಂಧ ಹಾಗೂ ಸಾಮಂಜಸ್ಯವಿರುವುದನ್ನು ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿಟ್ಟುಕೊಂಡು ನಾವು ಎಲ್ಲಾ ಚೌಕಗಳನ್ನು ಸರಿಯಾಗಿ ತುಂಬಿಸಿದಾಗ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಮಾದರಿಯೊಂದನ್ನು ಪಡೆಯುತ್ತೇವೆ. ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಂಡಂತೆ ಇಲ್ಲಿ ಒಂದು ಪಠ್ಯಕ್ರಮವೆಂಬುದು ಬಹಳಷ್ಟು ಜನರು ವಾದಿಸುವಂತೆ, ಒಂದು ದಾಖಲಾತಿಯಾಗಲೀ ಅನುಭವಗಳ ಒಂದು ಸರಣಿಯಾಗಲೀ ಅಲ್ಲ. ಅದು ಮಗುವಿಗೆ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಸುಗಮಗೊಳಿಸುವ ಒಂದು ಯೋಜನೆ. ಈ ಯೋಜನೆಯು ಮಗುವು ಎಲ್ಲಿದೆಯೋ ಅಲ್ಲಿಂದ ಆರಂಭಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ, ಆವಶ್ಯಕವೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಕಲಿಕೆಯ ಎಲ್ಲಾ ಅಂಶಗಳು ಮತ್ತು ವ್ಯಾಪ್ತಿಗಳನ್ನು ನಮೂದಿಸುತ್ತದೆ, ಇಂಥ ಕಲಿಕೆಯು ಏಕೆ ಆವಶ್ಯಕವೆಂದು ಪರಿಗಣಿತವಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ಯಾವ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಅದು ಅನುಸರಿಸುತ್ತದೆ ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ಕಾರಣಗಳನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ. ಈ ಯೋಜನೆಯು ಆಯಾ ಹಂತಕ್ಕೆ ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾದ ಉದ್ದೇಶಗಳನ್ನು, ಕಲಿಸಲ್ಪಡುವ ವಸ್ತು ಯಾವುದು ಮತ್ತು ಅದನ್ನು ಹೇಗೆ ಸಂರಚಿಸಬೇಕು ಎಂಬುದನ್ನು ನಿರೂಪಿಸುತ್ತದೆ ಕೂಡಾ. ಬೋಧನ ವಿಧಾನದ, ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದ ಮತ್ತು ಒಳ್ಳೆಯ ಕಲಿಸುವ ಕಲಿಯುವ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳ ಮಾನದಂಡಗಳ ಸಾಧಾರಣವಾದ ತತ್ತ್ವಗಳನ್ನು ಅದು ಶಿಫಾರಸು ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಅಂಥ ಒಂದು ಯೋಜನೆಯು ಬಹುಪಾಲು ಯಾವಾಗಲೂ ಒಂದು ಅಥವ ಹಲವು ದಾಖಲಾತಿಗಳಲ್ಲಿ ರಚಿತವಾಗಿರುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನದಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳಿಗೋಸ್ಕರ ಕ್ರಮಬದ್ಧವಾದ ಅನುಭವಜ್ಞಾನದ ಮೂಲಕ ಕಾರ್ಯಗತಗೊಳಿಸಲ್ಪಡುತ್ತದೆ ಎಂಬುದು ನಿಜ; ಆದರೆ ನಾವು ನಮ್ಮ ಮನಸ್ಸನ್ನು ಯೋಜನೆಯ ಮೇಲೆ ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಬಹುದಾದರೆ, ದಾಖಲಾತಿಯನ್ನು ಒಂದು ಅನಿಶ್ಚಿತ ವಾಸ್ತವವೆಂದು ಮತ್ತು ಅನುಭವಗಳ ಸರಣಿಯನ್ನು ಯೋಜನೆಯ ಕಾರ್ಯಗತಗೊಳಿಸುವಿಕೆಯೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸಬಹುದಾದರೆ, ಅದು ಆಲೋಚನೆಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತದೆ.

[ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ವಿವಿಧ ಜನರಿಂದ ವಿಭಿನ್ನ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳಲ್ಪಟ್ಟಿದೆ ಎಂಬುದು ನಿಜ; ಆದರೆ ಗಂಭೀರವಾದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂವಾದಗಳಲ್ಲಿ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವೆಂಬ ಪದವು ಮೇಲೆ ಬರೆಯಲ್ಪಟ್ಟ ವಿಷಯಕ್ಕೆ ಸಮ್ಮತಿಸೂಚಕವೆಂಬಂತೆ ಬಳಸಲಾಗಿದ್ದು, ಅದಕ್ಕೆ ಗಮನೀಯವೆನಿಸುವಷ್ಟು ಪುರಾವೆಯಿದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ:

ಕ್ರಿಸ್ಟೋಫರ್ ವಿಂಚ್ ಅವರು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ, "ಶಿಕ್ಷಣದ ಗುರಿಗಳ ಜೊತೆ ಈ ಅಗತ್ಯವಾದ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಂಡರೆ, ಪ್ರಾಯಶಃ, ಪಠ್ಯಕ್ರಮವೆಂಬುದು; ಕಲಿಸಬೇಕಾದ ವಸ್ತು ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನ, ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಪೋಷಿಸಲ್ಪಡಬೇಕಾದ ಕೌಶಲಗಳು ಮತ್ತು ನಿಲುವುಗಳ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ , ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಗುರಿಯನ್ನು -ಅಂಥ ಗುರಿಗಳ ಒಂದು ಜೋಡಣೆಯನ್ನು ಕಾರ್ಯಗತಗೊಳಿಸಲೋಸ್ಕರ ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಸುಯೋಜಿತವಾದ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಒಂದು ಸರಣಿಯೆಂದು ಆಲೋಚಿಸುವುದು ಸೂಕ್ತವೆನಿಸುತ್ತದೆ. (Key concepts in philosophy of education, Routledge.) (Petrs and Hirst, Phenix, Schwab, Stenhouse).

ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಇನ್ನಷ್ಟು ವಿಸ್ತಾರವಾಗಿ ವಿವರಿಸುವ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಬರವಣಿಗೆಗಳೂ ಇವೆ. (ಮುದಲಿಯಾರ್ ಸಮಿತಿಯ ವರದಿ 1953, ...)

ನಾವು ಏನು ನೆನಪಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳಬೇಕೆಂದರೆ: ಈ ಎಲ್ಲಾ ಪದಗಳು ಐತಿಹಾಸಿಕವಾಗಿ ವಿಕಾಸಹೊಂದುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಸಂವಾದದಲ್ಲಿ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಉದ್ದೇಶಗಳಿಗೆ ಉಪಯುಕ್ತವೆನಿಸುತ್ತವೆ. ಅವು, ಕಾರ್ಯರೂಪಕ್ಕೆ ಇಳಿಸಲು ಮತ್ತು ಹಂತ ಹಂತವಾಗಿ ಅದನ್ನು ಪರಿಷ್ಕರಿಸಲು ಬೇಕಾದ ಉತ್ತಮವಾದ ತಾತ್ತ್ವಿಕ ಸಾಧನಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುವ, ನಮ್ಮ ಪ್ರಯತ್ನದ ಭಾಗಗಳಾಗಿವೆ. ಆದ್ದರಿಂದ, ಸಹಾಯಕ್ಕೆ ಬಾರದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು ಮತ್ತು ವ್ಯಾಖ್ಯೆಗಳು ಸಂವಾದಕ್ಕೆ ಬೆಳಕು ಚೆಲ್ಲುವ ಬದಲು ಅದನ್ನು ಮಂಕುಗೊಳಿಸುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯಿದೆ. ಯಾವುದೇ

ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ ಜೊತೆ ನಮಗೆ ವಸ್ತುತಃ ಕಲಹ ಸಲ್ಲದೆಂದು ನನಗನಿಸುತ್ತದೆ. ಒಂದೆಡೆ, ನಮ್ಮ ಉದ್ದೇಶದೊಂದಿಗೆ ಅದು ಸೂಕ್ತವಾಗಿದ್ದು, ತಾಳೆಯಾಗುವುದನ್ನು, ಇನ್ನೊಂದೆಡೆ, ಶಿಕ್ಷಣದ ಕುರಿತ ಸಾಮಾನ್ಯ ಸಂವಾದದಲ್ಲಿ ಸ್ವೀಕಾರಾರ್ಹವಾಗಿರುವುದನ್ನು ನಾವು ಲಕ್ಷಿಸುತ್ತಿರಬೇಕು.]

ಇಂಥಾ ವಿವರಗಳಿಗೆ ಪ್ರವೇಶಿಸದೆ ಬಹು ದೊಡ್ಡ ಸಂಖ್ಯೆಯ ಉತ್ತಮ ಶಿಕ್ಷಕರು ಅಧ್ಯಾಪನ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಅನೇಕ ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಶಾಲೆಗಳು ಆರಂಭಗೊಳ್ಳುತ್ತಿದ್ದು; ವಿಷಯವನ್ನು ಹೀಗೆ ಮಂಡಿಸುತ್ತಾ, ಅಂದರೆ ಆವಶ್ಯಕವಾದ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳ ಪಟ್ಟಿಯನ್ನು ತಯಾರು ಮಾಡುತ್ತಾ, ನಂತರದಲ್ಲಿ ಅವುಗಳನ್ನು ಒಂದು ನಮೂನೆಯಲ್ಲಿ ಮಂಡಿಸುತ್ತಿರುವುದು, ಹಲವರಿಗೆ ತುಂಬಾ ಅವಾಸ್ತವಿಕವಾಗಿ ಮತ್ತು ಸೆಟೆವ ಅಂಗಿಯಂತೆ(straight jacket) ತೋರಬಹುದು. ಒಮ್ಮೆ ನಾನು ಎಲ್ಲಾ ರಚನೆಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ನಮೂನೆಗಳನ್ನು ಪ್ರಸ್ತಾವಿಸಿದ ನಂತರ ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ಕೈಗೆತ್ತಿಕೊಳ್ಳುತ್ತೇನೆ.

ಕಾರ್ಯಗತಗೊಳಿಸುವ ನಿಟ್ಟಿನ ವಿಸ್ತೃತ ವಿವರಣೆ

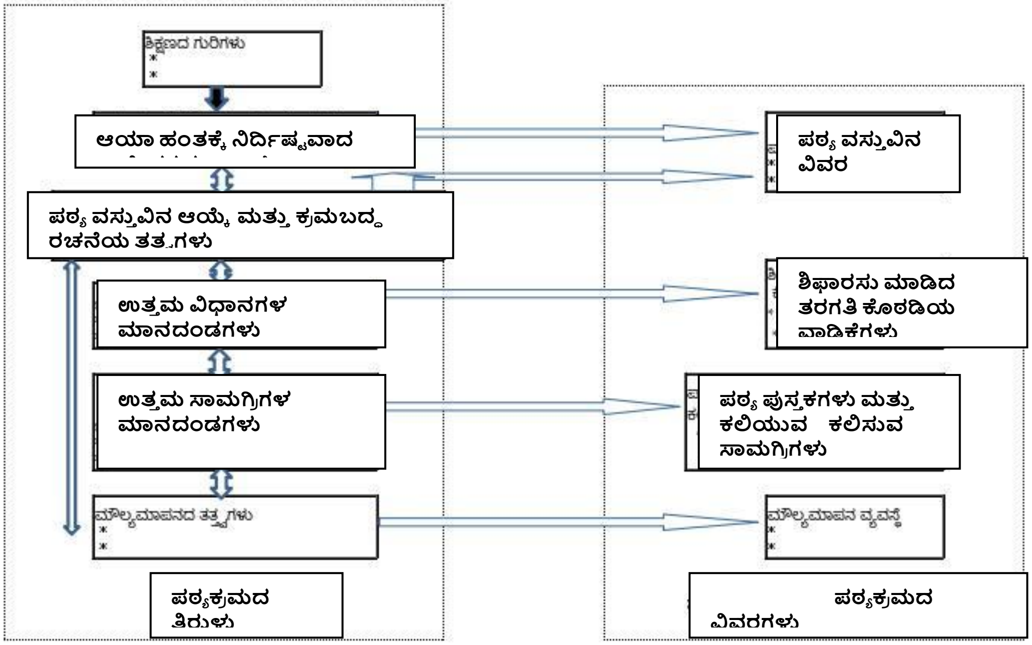
ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಅಥವಾ 'ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ತಿರುಳು' ಎಂದು ಯಾರಾದರೂ ಹೇಳಬಹುದಾದ ಅಂಶವು; ಇಲ್ಲಿ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಿದಂತೆ, ತರಗತಿ ಕೊಠಡಿಯಲ್ಲಿ ಏನು ಮಾಡಬೇಕೆಂಬ ವಿವರಗಳಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ನಿರ್ಣಯಗಳನ್ನು ಮಾಡಲು ಬೇಕಾದ ತಾತ್ತ್ವಿಕ ರಚನೆಯಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಮೇಲೆ ಸೂಚಿಸಿದ ರಚನೆಯು ಹೆಚ್ಚಿನ ಜಾಗಗಳಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯಸಾಧುವಾದ ತತ್ತ್ವಗಳು ಮತ್ತು ಮಾನದಂಡಗಳನ್ನು ಬಯಸುತ್ತದೆಯೇ ಹೊರತು, ವಿಸ್ತೃತವಾದ ವರ್ಣನೆಗಳನ್ನಾಗಲೀ ಅಥವಾ ಪಟ್ಟಿಗಳನ್ನಾಗಲೀ ಅಲ್ಲ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಪಠ್ಯವಸ್ತುವನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗಾಗಿ ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಲು ಮತ್ತು ಸಂರಚಿಸಲು ಇರಬೇಕಾದ 'ತತ್ತ್ವಗಳನ್ನು' ಅದು ಬೇಡುತ್ತದೆ; ಕಲಿಸಬೇಕಾದ "ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿದ ಮತ್ತು ಸಂರಚಿಸಿದ ವಸ್ತು'ವನ್ನು ಅದು ಬಯಸುವುದಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿನ ಕಾರ್ಯ ನಿರ್ವಹಣೆಗೆ, ಅತ್ಯಂತ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಆಯ್ಕೆಮಾಡಿದ

ಮತ್ತು ಸಂರಚಿಸಿದ ವಸ್ತುವು ಅತ್ಯವಶ್ಯ; ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗೆ ವ್ಯವಹರಿಸುವ ಮತ್ತು ತರಗತಿ ಕೊಠಡಿಯನ್ನು ಸಂರಚಿಸುವ ವಿಸ್ತೃತ ರೀತಿನೀತಿಗಳ ಜ್ಞಾನವು ಅಗತ್ಯ. ಯಾವುದೇ ವ್ಯಕ್ತಿಗೆ ಕಲಿಸುವ ಕಲಿಯುವ ವಾಸ್ತವಿಕ ಸಾಮಗ್ರಿಯ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಅಥವಾ ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡುವ ಮಾನದಂಡ ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ, ಆ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳೂ ಅವಶ್ಯ. ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಚಿತ್ರಣವನ್ನು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸಲು 'ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ತಿರುಳಿ'ನ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಅದನ್ನು ಇನ್ನಷ್ಟು ವಿಸ್ತರಿಸುವುದು ಅವಶ್ಯಕವೆಂದು ಅದರ ಅರ್ಥ.

'ಆಯಾ ಹಂತಕ್ಕೆ ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾದ ಉದ್ದೇಶಗಳು' ಮತ್ತು ವಸ್ತುವಿನ ಆಯ್ಕೆ ಹಾಗೂ ಸಂರಚನೆಯ ತತ್ತ್ವಗಳ' ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಸುಸಂಬದ್ಧವಾದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು, ಮಾಹಿತಿ, ಜ್ಞಾನ ನಿರ್ಮಾಣದ ತತ್ತ್ವಗಳು, ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದ ಮಾನದಂಡಗಳು, ಕೌಶಲಗಳು ಇತ್ಯಾದಿಗಳನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿ, ಅವನ್ನು, ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಹಂತಕ್ಕೆ ಸರಿಹೊಂದುವ ಕ್ರಮಬದ್ಧ ಜ್ಞಾನನಿಕಾಯವಾಗಿ (body of knowledge) ರೂಪಿಸಬಹುದು. ಹೀಗೆ ಆ ಹಂತಕ್ಕಾಗಿ ನಮಗೆ ಪಠ್ಯವಸ್ತುವು ಅವಶ್ಯ. ಪಠ್ಯವಸ್ತುವಿನಲ್ಲಿ ಯಾವುದನ್ನು ಸೇರಿಸಬೇಕು ಮತ್ತು ಯಾವುದನ್ನು ಸೇರಿಸಬಾರದು ಎಂಬುದೂ ಸಹ ನಾವು ಉಪಯೋಗಿಸಲಿರುವ ಬೋಧನ ವಿಧಾನಗಳಿಂದ ತಿಳಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿರುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ನಮಗೆ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವಿಷಯವನ್ನು ಕಲಿಸಬೇಕೆಂಬ ಎಂಬ ಬಗ್ಗೆ ಖಾತರಿಯಿದ್ದಾಗ್ಯೂ, ಅದೇ ಹೊತ್ತಿನಲ್ಲಿ, ಅದನ್ನು ಕಲಿಸಲು ಸೂಕ್ತ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಹುಡುಕುತ್ತಿರುವಂಥ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳೂ ಇರುತ್ತವೆ. Y ಹಂತದಲ್ಲಿ X ವಿಷಯವನ್ನು ನಿಶ್ಚಿತವಾಗಿ ಕಲಿಸಬೇಕು ಎಂದು ನಮಗನ್ನಿಸುತ್ತಿದ್ದು ಆ ವಯೋಮಾನದ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಅದನ್ನು ಪರಿಚಯಿಸಲು ಸೂಕ್ತವಾದ ವಿಧಾನವನ್ನು ಹೊಂದಿಲ್ಲದ ಒಂದು ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯಿದ್ದರೆ, ಪ್ರಾಯಶಃ ನಮಗೆ ಸೂಕ್ತವಾದ ವಿಧಾನವು ದೊರಕುವವರೆಗೆ X ವಿಷಯವನ್ನು ಕಲಿಸುವ ನಿರ್ಣಯವನ್ನು ಮುಂದಕ್ಕೆ ಹಾಕಬೇಕಾದೀತು.

ಅದೇ ರೀತಿ, ವಾಸ್ತವಿಕ ಬೋಧನೆಗೆ ವಿಧಾನದ ವಿವರಗಳು, ಬಹಳಷ್ಟು ಕಲಿಸುವ ಕಲಿಯುವ ಸಾಮಗ್ರಿ ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು

ಬೇಕಾಗುತ್ತವೆ. ಈ ಹೊಸ ಚಿತ್ರಣವು ಸುಮಾರಾಗಿ ಈ ಕೆಳಗಿನ ರೇಖಾಚಿತ್ರದ ಹಾಗೆ ಇರಬಹುದು:



ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ವಿವರಗಳು ಶಿಕ್ಷಕನಿಗೆ ತರಗತಿ ಕೊಠಡಿಯ ವಾಡಿಕೆಗಳಿಗಾಗಿ ವಾಸ್ತವಿಕ ಸಲಕರಣೆಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತವೆಯಾದರೆ, ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ತಿರುಳು, ಒಂದಷ್ಟು ಮಟ್ಟಿಗೆ, ಆ ವಾಡಿಕೆಗಳನ್ನು ಅನ್ವಯಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಬೇಕಾದ ವಿವೇಚನೆಯನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತದೆ. ಹೀಗೆ ತರಗತಿ ಕೊಠಡಿಯ ವಾಡಿಕೆಗಳು ಶಿಕ್ಷಣದ ದೂರಗಾಮಿ ಧ್ಯೇಯಗಳೊಂದಿಗೆ ಜೋಡಿಸಲ್ಪಡಬಹುದು. ಶಿಕ್ಷಕನು; ಸಿದ್ಧಾಂತ ಹಾಗೂ ಪ್ರಯೋಗದ ಮತ್ತು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಆದರ್ಶಗಳು ಹಾಗೂ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವಾಡಿಕೆಗಳ ಮಧ್ಯೆ ಒಂದು ಕ್ರಿಯಾಶೀಲವಾದ 'ಸಂವಾದ'ವನ್ನು ಸೃಜಿಸಲು ಈ ತಾತ್ತ್ವಿಕ ರಚನೆಯು ಶಕ್ತಿ ನೀಡುತ್ತದೆ.

ತರಗತಿ ಕೊಠಡಿಯಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗೆ ನಾವು ಕೆಲಸ ಮಾಡಲು ಆರಂಭಿಸುವಾಗ ನಾವು ಅವರಿಗೆ ಕಲಿಸಲು ಬಯಸುವ ಒಂದು 'ವಿಷಯ'ವನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದು, ಅದನ್ನು ಅವರು ಕಲಿಯಬೇಕೆಂದು ಅಪೇಕ್ಷಿಸುತ್ತೇವೆ. ನಾವು, ಕಡೇ

ಪಕ್ಷ ನಮ್ಮ ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಾದರೂ, ಕಲಿಸುವ ಒಂದಷ್ಟು ‘ವಿಧಾನಗಳನ್ನು’ ಹೊಂದಿರುತ್ತೇವೆ. ಕೆಲವು ಕನಿಷ್ಠತಮ ಅಥವಾ ವಿಸ್ತೃತ ಸಲಕರಣೆಯನ್ನು ನಾವು ಉಪಯೋಗಿಸುತ್ತೇವೆ; ಮತ್ತು ‘ಏನೋ ಒಂದನ್ನು ಕಲಿತಿರುವುದು’ ಎಂಬುದರ ಅರ್ಥ ಮತ್ತು ಆ ಕಲಿಕೆಯ ಸೂಕ್ತವಾದ ಸೂಚಕಗಳೇನಿರಬಹುದು ಎಂಬ ಬಗ್ಗೆ ನಮಗೆ ಒಂದಷ್ಟು ವಿಚಾರವಿದೆ. ಬೇರೆ ಪದಗಳಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ನಾವು ಒಂದು ಪಠ್ಯವಸ್ತು, ಬೋಧನ ಕಲೆ, ಕಲಿಸುವ ಕಲಿಯುವ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳ ಒಂದು ಕಂತೆ ಮತ್ತು ಒಂದು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದೇವೆ. ಅಧ್ಯಾಪನಕ್ಕೆ ತೊಡಗುವುದಕ್ಕೆ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ತಯಾರಿಯಾಗಿ ಇದು ಕನಿಷ್ಠ ಅಗತ್ಯವಾಗಿದೆ. ಹೀಗಿದ್ದರೂ, ತರಗತಿ ಕೊಠಡಿಯ ವಾಡಿಕೆಯ ಈ ಘಟಕಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿಯೊಂದನ್ನೂ ಸೂಕ್ತವಾಗಿ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿದೆ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕನ ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿದೆ ಎಂಬ ಅರ್ಥವನ್ನು ಅದು ಧ್ವನಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಬಹಳಷ್ಟು ಬಾರಿ, ಶಿಕ್ಷಕನು ಹೊಂದಿರುವ ಏಕೈಕ ವಸ್ತುವೆಂದರೆ ಅದು ಒಂದು ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕ ಮಾತ್ರವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕವು ಪಠ್ಯವಸ್ತುವಿನ ಸಾಕಾರರೂಪವಾಗಿಬಿಡುತ್ತದೆ - ಅದರಲ್ಲಿ ಏನಿದೆಯೋ ಅದೆಲ್ಲವೂ ಕಲಿಸಲ್ಪಡಬೇಕು; ಅದು, ಬೋಧನಕಲಾಯುಕ್ತ ಮಾರ್ಗದರ್ಶಿಯಂತಿರುತ್ತದೆ (pedagogical guide). - ಇದನ್ನು ಓದಿ, ಆಗಾಗ ಪುನರುಚ್ಚರಿಸುವುದರ ಮೂಲಕ ಸಾಕಷ್ಟು ಭಾಗವನ್ನು ನೆನಪಿನಲ್ಲಿಡಬೇಕು. ಇದು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯೂ ಹೌದು. ಪ್ರತಿ ಅಧ್ಯಾಯದ ಕೊನೆಯಲ್ಲಿರುವ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ, ಪುಸ್ತಕದಲ್ಲೇ ಇರುವ ಪಠ್ಯವನ್ನು ಪುನರುಚ್ಚರಿಸುತ್ತಾ, ಮೌಖಿಕವಾಗಿ ಮತ್ತು ಲಿಖಿತವಾಗಿ ಉತ್ತರಿಸಬೇಕು. ಇಲ್ಲಿ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕವು ತರಗತಿ ಕೊಠಡಿಯ ವಾಡಿಕೆಯ ಎಲ್ಲಾ ಅಂಶಗಳ ಸಾಕಾರರೂಪವಾಗಿರುತ್ತದೆ.

ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕ ಮತ್ತು ಅಧ್ಯಾಪನವನ್ನು ಅವಲೋಕಿಸುವ ಈ ಸಾಧಾರಣ ವಿಧಾನವು ಸಂಪೂರ್ಣ ಆಲೋಚನಾರಹಿತವಾಗಿದೆ. ಬೆಳವಣಿಗೆ, ಕಲಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಮಕ್ಕಳ ತಿಳುವಳಿಕೆ ಮತ್ತು ಇತರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಗೆ ಯಾವುದೇ

ಕೊಡುಗೆಯನ್ನು ನೀಡದ ಇದು, ಬರೀ ಒಂದು ಬಾಧ್ಯಕಾರಿಯಾದ,, ನಿತ್ಯಗಟ್ಟಳೆಯ ಮತ್ತು ನೀರಸ ಚಟುವಟಿಕೆಯಾಗಿಬಿಡುತ್ತದೆ. ಏಕೆಂದರೆ ಇಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ವಾಡಿಕೆಗಳನ್ನು ನಿರ್ದೇಶಿಸುವ ತಾತ್ತ್ವಿಕ ಮಾದರಿಯು ಆಕೆಗೆ ತನ್ನ ಸ್ವಂತ ಅನುಭವಗಳಿಂದ ಕಲಿಯುವಲ್ಲಿ ಸಹಾಯಮಾಡಲು ಅಸಮರ್ಥವಾಗಿದೆ, ಅವಳಿಗೆ ಕಲಿಸುವ ಚಟುವಟಿಕೆಯನ್ನು ಮಾನವ ಜೀವನಕ್ಕೆ ಸಂಪರ್ಕಿಸಲು ಅಸಮರ್ಥವಾಗಿದೆ, ಮಕ್ಕಳ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಪರಿಗಣನೆಗೆ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಲು ಅಸಮರ್ಥವಾಗಿದೆ. ಅವಳ ಚಟುವಟಿಕೆಯ ಮೂಲಪ್ರಕೃತಿ ಮತ್ತು ಉದ್ದೇಶವು ಅವಳನ್ನೂ ಮತ್ತು ಅವಳ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನೂ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳ ಆಕ್ರಮಣಕಾರೀ ದಬ್ಬಾಳಿಕೆಯಿಂದ ಮುಕ್ತಗೊಳಿಸಲಿಕ್ಕಾಗಿ ಎಂಬುದನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕಿಯು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಇದು ಅತ್ಯವಶ್ಯಕವಾದ (ಅವಶ್ಯಕ ಮಾತ್ರವಷ್ಟೇ, ಪರ್ಯಾಪ್ತವಲ್ಲ) ಒಂದು ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯಾಗಿದೆ. ಆಗ ಮಾತ್ರ ಅವಳು ತರಗತಿ ಕೊಠಡಿಯಲ್ಲಿ ಒಬ್ಬ ಕ್ರಿಯಾಶೀಲ ನಿರ್ಣಯದ ಕರ್ತೃವಾಗಬಲ್ಲಳು ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದ ಬದಲಾಗಿ ಮಕ್ಕಳ ಮನಸ್ಸುಗಳೊಂದಿಗೆ ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳಬಲ್ಲಳು. ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕವು ಕೇವಲ ಒಂದು ಸಲಕರಣೆಯಾಗಿದ್ದು, ಮಕ್ಕಳು ಯಾವುದನ್ನು ಕಲಿಯಬೇಕೆಂದು ಅಪೇಕ್ಷಿಸಿದ್ದಾರೋ ಅದನ್ನು ಒಂದೇ ಕಡೆ ಸಂಗ್ರಹಿಸುವ ಅನುಕೂಲಕರ ಸಂರಚನಾತ್ಮಕ ಸಂಯೋಜನೆಯಷ್ಟೇ ಎಂದು ಶಿಕ್ಷಕಿಯು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಂಡಾಗ, ಪಠ್ಯವಸ್ತುವಿಗೂ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಕ್ಕೂ ಇರುವ ತಾತ್ತ್ವಿಕ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾಳೆ; ಈ ತಾತ್ತ್ವಿಕ ವ್ಯತ್ಯಾಸವು ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದಿಂದಾಚೆ ನೋಡಲು ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯ ಬೇರೆ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಹಾಗೂ ಆಕರಗಳನ್ನು ಅನ್ವೇಷಿಸಲು ಸಮರ್ಥವಾಗುವಲ್ಲಿನ ಆವಶ್ಯಕವಾದ ಒಂದು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ (ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಎನ್ನೋಣವೇ?) ಸಂದರ್ಭವಾಗಿದೆ. ಇದರ ಪರಿಣಾಮದಿಂದಾಗಿ, ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕ ಹಾಗೂ ಇತರ ಅನುಭವಗಳು/ ಆಕರಗಳ ನಡುವಿನ ಆಯ್ಕೆಯ ಸಾಧ್ಯತೆಯು ಆಕೆಯ ಆಯ್ಕೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಪರ್ಯಾಲೋಚನೆಯನ್ನು, ಮತ್ತು ಅಂತಿಮವಾಗಿ ಸುಧಾರಿತ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದ ಸಾಧ್ಯತೆಯನ್ನು ಸಹ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುತ್ತದೆ. ಬೋಧನ ವಿಧಾನಗಳು,

ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕ ಹಾಗೂ ಇತರ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳ ನಡುವಿನ ತಾತ್ತ್ವಿಕ ವಿಶಿಷ್ಟತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಇಂಥದೇ ವಾದಗಳನ್ನು ಮಂಡಿಸಬಹುದು.

ನಾನು ಸೂಚಿಸಲು ಹೊರಟಿರುವ ಅಂಶವೇನೆಂದರೆ: ಪರ್ಯಾಲೋಚನಾತ್ಮಕ(reflective) ಬೋಧನೆಯ ಅಭ್ಯಾಸಗಳ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯು ತನ್ನದೇ ಅನುಭವಗಳಿಂದ ಕಲಿಯಲು ಬೇಕಾದ ಅವಶ್ಯಕ ನಿಬಂಧನೆಯಾಗಿದೆ. ಪರ್ಯಾಲೋಚನಾತ್ಮಕ ಅಭ್ಯಾಸಗಳು ಅನುಭವವನ್ನು ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳಬಹುದಾದ ಜ್ಞಾನವಾಗಿ ಸಂರಚಿಸಲು ಬೇಕಾದ, ಅದನ್ನು ಸಾರ್ವಜನಿಕವಾಗಿ ಪರೀಕ್ಷಿಸಬಹುದಾದ, ಮತ್ತು ಈ ಜ್ಞಾನವು ಉದಯಿಸಿದ ಸನ್ನಿವೇಶದಿಂದ ಭಿನ್ನವಾದವುಗಳಲ್ಲಿ ಬಳಸಬಹುದಾದ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕವಾದ ಮಾದರಿಗಳನ್ನು ಅವಶ್ಯಕವಾಗಿ ಬಯಸುತ್ತವೆ. ಪಠ್ಯವಸ್ತು, ಬೋಧನ ವಿಧಾನ, ಸಾಮಗ್ರಿ ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದ ಕಲ್ಪನೆಯೇ ಇಲ್ಲದ ಶಿಕ್ಷಕರು ಇಲ್ಲವೆಂತಲೂ ನಾನು ವಾದಿಸುತ್ತೇನೆ. ಆದರೆ ಹೆಚ್ಚು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಿದ, ಕಟ್ಟುನಿಟ್ಟಾಗಿ ಪರೀಕ್ಷಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಮತ್ತು ಇನ್ನಷ್ಟು ಸಾಧಾರಣವಾದ ತತ್ತ್ವಗಳು ಮತ್ತು ಭಾವನೆಗಳ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಅವನ್ನು ಸಕಾರಣವಾಗಿ ಸಮರ್ಥಿಸಿದ ಕೆಲವೇ ಕೆಲವರು ಇದ್ದಾರೆ. ಅಲ್ಲದೆ ತರಗತಿ ಕೊಠಡಿಯ ವಾಡಿಕೆಯ ಮೇಲೆ ತಮ್ಮ ವಿಚಾರಗಳ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಕಟ್ಟುನಿಟ್ಟಾಗಿ ತಾಲೀಮು ಮಾಡಿರುವವರೂ ಇದ್ದಾರೆ. ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಮಾದರಿಗಳ ಪರಿಚಯಿಸುವಿಕೆಯು, (ಅವುಗಳಲ್ಲಿ ವೈವಿಧ್ಯತೆಯಿರಬಹುದು...) ಪರ್ಯಾಲೋಚನಾತ್ಮಕ ಅಭ್ಯಾಸಗಳಿಗೆ ಜನ್ಮಕೊಡುವ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕನ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುವ ಒಂದು ಸಮರ್ಥವಾದ ಮಾರ್ಗವಾಗಿದೆ. ವ್ಯಕ್ತಿಯು ಯಾವ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಮಾದರಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದಾನೆ ಎಂಬುದು ಪ್ರಶ್ನೆಯಲ್ಲ; ಪ್ರಶ್ನೆ ಎಂದರೆ; ಒಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಣವೇತ್ತನು ಇತರರ ಜೊತೆ ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳಬಹುದಾದ ಮತ್ತು ಚರ್ಚಿಸಬಹುದಾದ ಒಂದು ಮಾದರಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿರಬೇಕು ಎಂಬುದು .

ಹೀಗಿದ್ದರೂ, ಪಠ್ಯವಸ್ತು, ಬೋಧನ ವಿಧಾನದ ಆಯ್ಕೆಗಳು, ಕಲಿಸುವ ಕಲಿಯುವ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳ ವೈವಿಧ್ಯ ಹಾಗೂ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳೊಂದಿಗೆ

ತರಗತಿ ಕೊಠಡಿಯ ವಾಡಿಕೆಯನ್ನು ಸಂಪರ್ಕಿಸುವುದು ಪರ್ಯಾಲೋಚನಾತ್ಮಕ ಅಭ್ಯಾಸಗಳೆಡೆಗಿನ ಮೊದಲನೇ ಹೆಜ್ಜೆ ಮಾತ್ರವಾಗಿದೆ. ಏನು, ಹೇಗೆ, ಯಾವ ಸಾಮಗ್ರಿಯೊಂದಿಗೆ ಕಲಿಸಲಾಗುತ್ತಿದೆ ಮತ್ತು ಅದರ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಹೇಗೆ ಅಳೆಯಬೇಕು ಎಂಬುದನ್ನು ಪಠ್ಯವಸ್ತು ಇತ್ಯಾದಿಗಳ ರೂಪದಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸಬಹುದು ಮತ್ತು ಪರ್ಯಾಲೋಚಿಸಬಹುದು. ಆದರೆ ಪಠ್ಯವಸ್ತು, ಬೋಧನ ವಿಧಾನದ ನಿರ್ಣಯಗಳು, ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು, ಇತ್ಯಾದಿಗಳಿಗೆ ಆಧಾರವು ಯಾವುದು? ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ತಿರುಳು ಎಂದು ನಾವು ಹೆಸರಿಟ್ಟ ಅದು ಈ ಆಯ್ಕೆಗಳಿಗೆ ಕಾರಣಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸತಕ್ಕದ್ದು ಎಂಬುದನ್ನು ನಾವು ನೋಡಿದೆವು. ಆದರೆ ಈ ಕಾರಣಗಳೂ ಕೂಡ ಅವುಗಳನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳಲು ಬೇಕಾದ ಹೆಚ್ಚಿನ ವಿವರಣೆಗಳು ಹಾಗೂ ಭೂಮಿಕೆಗಳನ್ನು ಬಯಸಬಹುದು. ಅತಿ ಹೆಚ್ಚು ಪುನರುಚ್ಚಾರ ಮಾಡುವ ಬದಲು ಈ ವಿಷಯವನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ನಾವು ಒಂದು ಉದಾಹರಣೆಯನ್ನು ಕೈಗೆತ್ತಿಕೊಳ್ಳೋಣ.

ಒಂದು ಹಿರಿಯ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲಾ ಮಟ್ಟದ ಮಕ್ಕಳು, ತಮ್ಮ ಸಾಮಾಜಿಕ ವಿಜ್ಞಾನದ ಪಠ್ಯವಸ್ತುವಿನ ಭಾಗವಾಗಿ, ತಮ್ಮ ಗ್ರಾಮದಲ್ಲಿ ಹೆಣ್ಣುಮಕ್ಕಳಿಗೂ ಗಂಡುಮಕ್ಕಳಿಗೂ ನೀಡುವ ಉಪಚಾರದಲ್ಲಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ಗುರುತಿಸಬೇಕೆಂದು ಬಯಸುತ್ತೇವೆ ಎಂದಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳೋಣ. ಪೋಷಕರು ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗೆ ವ್ಯವಹರಿಸುವುದನ್ನು ಗಮನಿಸುತ್ತಾ ಮತ್ತು ತಾವೇ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಸಂದರ್ಶನ ಮಾಡುತ್ತಾ, ಒಂದು ಸಕ್ರಿಯವಾದ ತೊಡಗುವಿಕೆಯ ಮೂಲಕ ಅದನ್ನು 'ಕಲಿಯಬೇಕು' ಎಂದು ಕೂಡಾ ನಾವು ಬಯಸುತ್ತೇವೆ."ಮಕ್ಕಳು ಈ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ಗುರುತಿಸಬೇಕು ಮತ್ತು ಈ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಇಟ್ಟುಕೊಳ್ಳಬೇಕು ಎಂದು ಏಕೆ ನೀವು ಬಯಸುತ್ತೀರಿ?" ಎಂದು ಒಬ್ಬನು ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಕೇಳುತ್ತಾನೆ ಎಂದಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳಿ.

ಸಂಭಾಷಣೆ 'ಎ'

ಉತ್ತರ: ಏಕೆಂದರೆ ಅದು ಪಠ್ಯವಸ್ತುವಿನಲ್ಲಿ ಲಿಖಿತವಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ಪರೀಕ್ಷೆಯ ಭಾಗವಾಗುತ್ತದೆ.

ಪ್ರಶ್ನೆ: ಅದು ಪಠ್ಯವಸ್ತುವಿನ ಭಾಗವಾದರೂ ಏಕೆ ಆಗಬೇಕು?

ಉತ್ತರ: ಹೆಣ್ಣುಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಪೋಷಣೆಯಲ್ಲಿನ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಜೀವನದಲ್ಲಿ ತಾವು ಎದುರಿಸುವ ಅನಾನುಕೂಲತೆಗಳನ್ನು ತಿಳಿಯಬಲ್ಲರು ಎಂಬುದಕ್ಕಾಗಿ.

ಪ್ರಶ್ನೆ: ಹೆಣ್ಣುಮಕ್ಕಳು ಎದುರಿಸುವ ಅನಾನುಕೂಲತೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರಾದ ನಾವು ಏಕೆ ಆಸಕ್ತರಾಗಿದ್ದೇವೆ?

ಉತ್ತರ: ಏಕೆಂದರೆ ಇದು ಸಾಮಾಜಿಕ ನ್ಯಾಯ, ಸಮಾನತೆ ಮತ್ತು ಅವುಗಳ ಸಾಮಾಜಿಕ-ಆರ್ಥಿಕ ಕಾರಣಗಳ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಮಕ್ಕಳು ಇನ್ನಷ್ಟು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳಲು ಆಧಾರವಾಗಲಿದೆ.

ಪ್ರಶ್ನೆ: ಈ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ತಿಳುವಳಿಕೆ ಆಸಕ್ತಿಯದೆಂದು ಏಕೆ ಎಣಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿದೆ?

ಉತ್ತರ: ಏಕೆಂದರೆ ಇದು, ಸಾಮಾಜಿಕ ನ್ಯಾಯದ ವಿಷಯಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಸಂವೇದನಾಶೀಲತೆ, ಸಮಾನತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಬದ್ಧತೆ ಮತ್ತು ಸಮತೋಲನವನ್ನು ಸರಿಪಡಿಸುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಕ್ರಿಯಾಶೀಲರಾಗುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಇವುಗಳನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸುವ ಒಂದು ಸಮರ್ಪಕವಾದ ಪರಿಣಾಮಕಾರೀ ಮಾರ್ಗವೆಂದು ತೋರುತ್ತದೆ.

ಯಾವುದೇ ವ್ಯಕ್ತಿಯು ಇನ್ನಷ್ಟು ಪ್ರಶ್ನಿಸುತ್ತಾ ಈ ಸಂಭಾಷಣೆಯನ್ನು ಮುಂದುವರಿಸಬಹುದು, ನಿಜ: ಸಾಮಾಜಿಕ ನ್ಯಾಯದ ಬಗ್ಗೆ ಸಂವೇದನಾಶೀಲತೆ, ಸಮಾನತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಬದ್ಧತೆ ಮತ್ತು ಈ ಮೌಲ್ಯಗಳ ಪರವಾಗಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಬಗ್ಗೆ ನಾವೇಕೆ ತಲೆಕೆಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು? ಆದರೆ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು ಮತ್ತು

ಉತ್ತರಗಳ ಈ ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತ ಸರಣಿಯು ನಾನು ಸೂಚಿಸಲು ಬಯಸುವ ಅಂಶಗಳನ್ನು ವಿಶದಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ. ಅವೆಂದರೆ: ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ಪಠ್ಯವಸ್ತುವಿನಲ್ಲಿರುವ ಒಂದು ಸಣ್ಣ ಅಂಶವನ್ನು ಸಮರ್ಥಿಸಲು ನಾವು ವಿಶಾಲವಾದ ತತ್ತ್ವಗಳು ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಗಳನ್ನು ಉಲ್ಲೇಖಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ತತ್ತ್ವಗಳು ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಗಳು ನಾವು ಅಪೇಕ್ಷಣೀಯವೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸುವಂಥ ರೀತಿಯ ಸಮಾಜದ ಕಡೆಗೆ ಮತ್ತು ಮಾನವ ಜೀವಿಗಳು ಹೇಗೆ ಬದುಕಬೇಕೆಂದು ನಾವು ಆಲೋಚಿಸುತ್ತೇವೋ ಅದರ ಕಡೆಗೆ ಬೆರಳು ತೋರಿಸುತ್ತವೆ. ಇನ್ನೊಂದು ಬದಿಯಿಂದ ನೋಡುವಾಗ, ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಈ ಮೌಲ್ಯಗಳನ್ನು ಸಾಕಾರಗೊಳಿಸಲು ನೆರವಾಗುವುದಕ್ಕೆ ಶಿಕ್ಷಣವು ತನ್ನ ಕೊಡುಗೆಯನ್ನೀಯುತ್ತದೆ ಎಂದು ಎಣಿಸುವುದಾದರೆ, ಪಠ್ಯವಸ್ತುವಿನ ಆಯ್ಕೆಯ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುವಂತೆ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಚೌಕಟ್ಟು ಆ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು (connections) ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ಈ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ತಿಳಿದಿರುವ ಶಿಕ್ಷಕಿಯು ಅವುಗಳ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಗೆ ಯಾವ ಮಾರ್ಗವನ್ನು ಕೈಗೆತ್ತಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು ಎಂಬ ಬಗ್ಗೆ ಉತ್ತಮ ಆಯ್ಕೆಗಳನ್ನು ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಮರ್ಥಳಿರತಕ್ಕದ್ದು.

'ಹೆಣ್ಣುಮಕ್ಕಳು ಮತ್ತು ಗಂಡುಮಕ್ಕಳನ್ನು ನಡೆಸಿಕೊಳ್ಳುವಲ್ಲಿನ ತಾರತಮ್ಯದ ಈ ಸರಳ ಸಂಗತಿಯನ್ನು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕಲಿಸಲು ಪರಿವೀಕ್ಷಣೆಯ ಮತ್ತು ಸಂದರ್ಶನದ ಈ ಮಾರ್ಗವನ್ನು ನಾವು ಏಕೆ ಆರಿಸಬೇಕು? ಅವರ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿ ನಾವೇಕೆ ಇದನ್ನು ಸರಳವಾಗಿ ಬರೆದುಬಿಡುವುದಿಲ್ಲ?' ಎಂಬುದರ ಬಗ್ಗೆಯೂ ನಾವು ಇಂಥದೇ ಸಂಭಾಷಣೆಯೊಂದನ್ನು ರಚಿಸಬಹುದು. ಮಾನವ ಕಲಿಕೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಕಲ್ಪನೆಗಳು/ತತ್ತ್ವಗಳನ್ನು ಉಲ್ಲೇಖಿಸುತ್ತಾ ನಾವು ಈ ಆಯ್ಕೆಯನ್ನು ಸಮರ್ಥಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ. ನಾವು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ತಿರುಳಿನಲ್ಲಿ ಸೂತ್ರೀಕರಣಗೊಳಿಸುತ್ತಿರುವ ಪಠ್ಯವಸ್ತುವಿನ ಆಯ್ಕೆಯ ತತ್ತ್ವಗಳು, ಉತ್ತಮ ವಿಧಾನಗಳ ಮಾನದಂಡ, ಸಾಮಗ್ರಿ ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನಗಳ ಮಾನದಂಡಗಳು ಬಹು ದೊಡ್ಡ ಸಂಖ್ಯೆಯ ಕಲ್ಪನೆಗಳ(assumptions) ಮೇಲೆ ಅವಲಂಬಿಸಿವೆ, ತಕ್ಷಣದ ಉಲ್ಲೇಖಕ್ಕಾಗಿ ಅವುಗಳನ್ನು ಬುನಾದಿ ರೂಪದ

ಕಲ್ಪನೆಗಳು(foundational assumptions)ಎಂದು ಕರೆಯಬಹುದು. ಅಂತರ್ನಿಹಿತವಾದ ಈ ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚುವರಿಯಾಗಿ ತಿಳಿದರೆ; ಪಠ್ಯಕ್ರಮ, ಪಠ್ಯವಸ್ತು, ಸಾಮಗ್ರಿ, ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮತ್ತು ತರಗತಿ ಕೊಠಡಿಯ ವಾಡಿಕೆಗಳ ಮುಖಾಂತರ ನಮ್ಮ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಸ್ಥಿರವಾಗಿಸಲು ನಾವು ಹೆಚ್ಚು ಸನ್ನದ್ಧರಾಗಬಹುದು ಎಂದು ನಾನು ಸೂಚಿಸಿಯೇನು. ಅಲ್ಲದೆ, ನಮ್ಮ ಅಭ್ಯಾಸಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಪರ್ಯಾಲೋಚನೆ ಮಾಡಲು ನಾವು ಇನ್ನಷ್ಟು ಸಿದ್ಧರಾಗಬಹುದಲ್ಲದೆ, ವಿಶ್ವಾಸಾರ್ಹವಾದ ವೃತ್ತಿಪರ ಜ್ಞಾನದ ಸೃಜನೆಗೆ ಸುಸಜ್ಜಿತರಾಗಬಹುದು. ಹಿಂಜರಿಕೆಯಿಲ್ಲದಂತೆ ಸಡಿಲಿಕೆ(flexibility)ಯನ್ನು ಶಿಫಾರಸುಮಾಡಲು ಮತ್ತು ಲಭ್ಯವಿರುವ ಸಡಿಲಿಕೆಯನ್ನು ಬಳಸಲು ಇನ್ನಷ್ಟು ಸನ್ನದ್ಧರಾಗಬಹುದು. ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತವಾಗಿ, ಶಿಕ್ಷಕಿಯ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಗಾಗಿ ಒಂದು ಅವಶ್ಯಕ ಸಂದರ್ಭವಾಗಿ ಮತ್ತು ಮಗುವಿನ ಜೊತೆಗೆ ಸಂವೇದನಾಶೀಲವಾದ ತೊಡಗುವಿಕೆಗೆ ಒಂದು ಭರವಸೆಯಾಗಿ ಇದನ್ನು ನಾನು ಕಾಣುತ್ತೇನೆ.

ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಚೌಕಟ್ಟು ಉಪಯೋಗಿಸುವ ಬುನಾದಿ ರೂಪದ ಕಲ್ಪನೆಗಳ ಈ ಒಂದು ಜೋಡಣೆಯು ಆಂತರಿಕವಾಗಿ ಸ್ಥಿರವಾಗಿದ್ದು, ಸಾಧ್ಯವಾದಷ್ಟು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಸಲ್ಪಟ್ಟು, ಅದರ ಎಲ್ಲ ಹೊಣೆಗಾರರಿಗೂ ಸ್ವೀಕಾರಾರ್ಹವಾಗಿ ಇರಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಈ ಚೌಕಟ್ಟು, ನನಗನಿಸಿದಂತೆ, ಯಾವುದೇ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲೂ ಸುತ್ತಮುತ್ತ ಗೊಂದಲವುಂಟುಮಾಡುವಂತಿರಬಾರದು. ಈ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ನಾವು ಒಮ್ಮೆ ಒಪ್ಪಿಕೊಂಡಮೇಲೆ ಅದು ಪಠ್ಯವಸ್ತು, ವಿಧಾನ ಇತ್ಯಾದಿಗಳ ಬಗ್ಗೆ ವಿವಾದಗಳ ಕುರಿತು ಮಾಹಿತಿಪೂರ್ವಕ ಚರ್ಚೆ ಮತ್ತು ಗೊತ್ತುವಳಿಗಳಿಗೆ ಒಂದು ಭದ್ರ ಭೂಮಿಕೆಯನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಸಮಸ್ಯೆಯೇನೆಂದರೆ, ಈ ಎಲ್ಲಾ ಭಾವನೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಸಂಪೂರ್ಣವಾದ ಮತ್ತು ಸ್ಥಿರವಾದ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಯ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಯಶಸ್ಸು ಯಾವಾಗಲೂ ಸೀಮಿತವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಈ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಸಮಂಜಸವಾದ ಉತ್ತಮ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವ ಒಂದು ದಾರಿಯೆಂದರೆ ಈ ಬುನಾದಿ ರೂಪದ ಭಾವನೆಗಳ ಸ್ವಭಾವ ಹಾಗೂ

ಸಹ-ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಎಚ್ಚರಿಕೆಯಿಂದ ಪರೀಕ್ಷಿಸುವುದು.*(ಒಂದು ವ್ಯುತ್ಪನ್ನವಾದ ತತ್ತ್ವದ ಅಥವಾ ಬುನಾದಿ ರೂಪದ್ದಲ್ಲದ ಭಾವನೆಯ ಎದುರು ಒಂದು ಬುನಾದಿರೂಪದ ಭಾವನೆಯನ್ನು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುವ ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ಕೈಗೆತ್ತಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಆವಶ್ಯಕವಾಗಿದೆ.)* ಸ್ವಭಾವ ಹಾಗೂ ಸಹ-ಸಂಬಂಧಗಳ ಬಗೆಗಿನ ಇಂಥಾ ಪರೀಕ್ಷೆಯ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಬುನಾದಿ ರೂಪದ ಎಣಿಕೆಗಳನ್ನು ಸ್ವಲ್ಪ ಅತಿವ್ಯಾಪ್ತಿಯೆನಿಸಿದ; (overlap) **ಮಾನವ ಜೀವಿ ಮತ್ತು ಸಮಾಜಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಕಲ್ಪನೆಗಳು, ಜ್ಞಾನಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಕಲ್ಪನೆಗಳು, ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಕಲ್ಪನೆಗಳು ಮತ್ತು ಮಗು ಮತ್ತು ಅವಳ ಸನ್ನಿವೇಶಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಕಲ್ಪನೆಗಳು** ಎಂಬ ತಾತ್ಕಾಲಿಕ ಹೆಸರಿನೊಂದಿಗೆ ನಾಲ್ಕು ಗುಂಪುಗಳಲ್ಲಿ ವಿಂಗಡಿಸಬಹುದು ಎಂದು ನಾನು ಸಲಹೆಮಾಡುತ್ತೇನೆ.

ಮಾನವಜೀವಿ ಮತ್ತು ಸಮಾಜಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಕಲ್ಪನೆಗಳು

ಶಿಕ್ಷಣದ ಮೂಲಕ ನಾವು ಪ್ರಚುರಪಡಿಸಲು ಬಯಸುವ ಮತ್ತು ನಮ್ಮ ಎಲ್ಲಾ ಪಠ್ಯಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಶ್ರಮಗಳನ್ನು ನಿರ್ದೇಶಿಸುವ ಮೌಲ್ಯಗಳು ನಾವು ಮಾನವ ಜೀವಿಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಮತ್ತು ಅಪೇಕ್ಷಣೀಯವಾದ ಸಮಾಜದ ಬಗ್ಗೆ ಇಟ್ಟುಕೊಂಡ ರೀತಿಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳಿಂದಲೇ ಹೊರಚಿಮ್ಮುತ್ತವೆ. ಈ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯಲ್ಲಿನ ಒಂದು ನಮೂನೆಯ ಬುನಾದಿ ರೂಪದ ಹೇಳಿಕೆಯು; 'ನಾವು ನ್ಯಾಯ, ಸಮಾನತೆ ಮತ್ತು ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿದ ಬಹುಜನಪರವಾದ ಪ್ರಜಾಸತ್ತಾತ್ಮಕ ಸಮಾಜವನ್ನು ಬಯಸುತ್ತೇವೆ' ಎಂದು ಇರಬಹುದು ಅಥವಾ ಅದಕ್ಕೆ ನಿಕಟಸಂಬಂಧಿಯಾದ ಸಾಮಾಜಿಕ ದೃಷ್ಟಿಯು; 'ಪರಸ್ಪರ ಪ್ರಶಂಸೆ ಮತ್ತು ತಿಳುವಳಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಒಬ್ಬರಿಗೊಬ್ಬರು ಸಂಪರ್ಕ ಹೊಂದಿರುವ ಸ್ವಾಯತ್ತ ಮಾನವ ಜೀವಿಗಳ ಸ್ವಾಯತ್ತ ಸಮೂಹಗಳು' ಎಂದು ಇರಬಹುದು. ಇವೆಲ್ಲಾ ಕೇವಲ ಉದಾಹರಣೆಗಳು. ಈ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯಲ್ಲಿ ಇಲ್ಲಿ ಹೆಸರಿಸಿದ ಕೆಲವೇ ವಿಷಯಗಳಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನ ಅನೇಕ ಸಂಗತಿಗಳನ್ನು ನಾವು ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತೇವೆ. ಆದರೆ ಸ್ವಭಾವದಲ್ಲಿ ಅವೆಲ್ಲವೂ ಒಂದೇ; ಮಾನವ ಜೀವನದಲ್ಲಿ ಯಾವುದು ಅಮೂಲ್ಯ ಮತ್ತು ಒಟ್ಟಿಗೆ

ಜೀವಿಸುವುದು ಹೇಗೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಕುರಿತು ಮಾತನಾಡುವ, ನೈತಿಕ ಮತ್ತು ರಾಜನೈತಿಕ ಭಾವನೆಗಳೇ ಅವು.

ಭಾವನೆಗಳ ಈ ಗುಂಪು ಪ್ರಾಯಶಃ ಅತ್ಯಂತ ಮುಖ್ಯವಾದುದು ಮತ್ತು ವಿಭಿನ್ನ ಹೊಣೆಗಾರರ ಮಧ್ಯೆ ಸ್ಪಷ್ಟತರವಾದ ಒಡಂಬಡಿಕೆಯನ್ನು ಬೇಡುವಂತಹುದಲ್ಲದೆ, ಭಾವನೆಗಳ ಈ ಗುಂಪು, ವೈಯಕ್ತಿಕ ಪ್ರಾಶಸ್ತ್ಯಗಳನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಿದ ವಿವಿಧ ಹೇಳಿಕೆಗಳ ಒಂದು ದೊಡ್ಡ ಹರಹಿಗೆ ಅವಕಾಶಮಾಡಿಕೊಡುವುದಾದರೂ, ಒಡಂಬಡಿಕೆಯಾದ ತತ್ತ್ವಗಳ ಉಲ್ಲಂಘನೆಯನ್ನು ಸಹಿಸಲಾರದು. ನಾವು ಅರ್ಥಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಚರ್ಚಿಸಬಹುದಾದ ಮತ್ತು ಜನರು ಸಮೀಕರಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದಾದ ಹಾಗೂ ಉಪಯೋಗಿಸಬಹುದಾದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಚೌಕಟ್ಟನ್ನು ಬಯಸುವುದಾದರೆ, ಆಗ ನಾವು ಈ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯಲ್ಲಿ ನಮ್ಮ ಮೂಲಭೂತವಾದ ಕಲ್ಪನೆಗಳು/ತತ್ತ್ವಗಳನ್ನು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ತಿಳಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಗುರಿಗಳು ಮತ್ತು ಉದ್ದೇಶಗಳು, ಏಕಮಾತ್ರವಾಗಿ ಅಲ್ಲದಿದ್ದರೂ, ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಈ ಕಲ್ಪನೆಗಳ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆಯೇ ವ್ಯುತ್ಪನ್ನವಾಗಿರುತ್ತವೆ.

ಜ್ಞಾನಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಕಲ್ಪನೆಗಳು(epistemological assumptions)

ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ, ನಾವು ಇಷ್ಟಪಡುವ ಮೌಲ್ಯಗಳು ಹಾಗೂ ಕನಸುಗಳನ್ನು ಸಾಕಾರವಾಗಿಸುವ ಒಪ್ಪಲು ಅರ್ಹವಾದ ಒಂದೇ ಮಾರ್ಗವೆಂದರೆ ಅದು ಕಲಿಕೆಯ ಮಾರ್ಗ. ಬಹುಜನಪರವಾದ ಸಮಾಜವನ್ನು ನಾವು ಬಯಸುವುದಾದರೆ, ಶಿಕ್ಷಣವು ಮಾಡಬಲ್ಲುದಾದ ಸಹಾಯವೆಂದರೆ ಅದು ತಿಳುವಳಿಕೆಯನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸುವುದು, ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಲಭ್ಯವಾಗುವಂತೆ ಮಾಡುವುದು ಮತ್ತು ವಿಚಾರಗಳ ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ. ಹೀಗೆ, ಜ್ಞಾನವು ಅದರ ಅತ್ಯಂತ ವಿಸ್ತಾರವಾದ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ - ತಿಳುವಳಿಕೆ ಮತ್ತು ಆಲೋಚನೆಯ ರೀತಿಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡ - ಎಲ್ಲಾ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪ್ರಯತ್ನದ ಅವಲಂಬವಾಗಿದೆ. ನಾವು ಈ ಭಾವನೆಯನ್ನು ತಿರಸ್ಕರಿಸಿದರೆ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪ್ರಯತ್ನದ ಅಡಿಪಾಯವೇ

ಸೋತುಹೋಗುತ್ತದೆ. ಜ್ಞಾನದ ಸ್ವಭಾವವನ್ನು ಮತ್ತು ಅದರ ಉತ್ಪತ್ತಿ ಹಾಗೂ ದೃಢೀಕರಣವನ್ನು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಚೌಕಟ್ಟಿಗೆ ತಿಳಿಯಪಡಿಸುವ ಭಾವನೆಗಳ ಈ ಗುಂಪು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಜ್ಞಾನಶಾಸ್ತ್ರವಾಗಿದೆ.

ಕಲಿಸುವಿಕೆಗೆ ಜ್ಞಾನದ ಆಯ್ಕೆ, ಅದರ ಸಂರಚಿಸುವಿಕೆ, ವಿಷಯವಾರು ಪಾಠ್ಯಕ್ರಮದ ಎದುರು ಏಕೀಕೃತ ಪಾಠ್ಯಕ್ರಮ, ಮಾಹಿತಿಯ ಎದುರು ಜ್ಞಾನ ಅದರ ಎದುರು ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಚರ್ಚೆ ಇತ್ಯಾದಿಗಳು ಈ ಚರ್ಚೆಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸುವ ಬೇರೆ ಬೇರೆಯವರು ಮಂಡಿಸುವ ಜ್ಞಾನಶಾಸ್ತ್ರೀಯವಾದ ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ಅತಿಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಅವಲಂಬಿಸಿವೆ. ಈ ಚರ್ಚೆಗಳನ್ನು ಬಗೆಹರಿಸುವಲ್ಲಿ ನಾವು ಏಕೆ ಹೆಚ್ಚು ಮುಂದುವರೆಯುವುದಿಲ್ಲವೆಂಬುದಕ್ಕೆ ಅತಿ ಮುಖ್ಯ ಕಾರಣವೇನೆಂದರೆ, ಮೂಲಭೂತ ಭಾವನೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ನಾವು ಚರ್ಚೆ ಮಾಡುವುದಿಲ್ಲ, ನಾವು ಅದೇ ನಿಲುವುಗಳನ್ನು ಮತ್ತೆ ಮತ್ತೆ ಪುನರುಚ್ಚಾರ ಮಾಡುತ್ತಾ ಇರುತ್ತೇವೆ. ಪಠ್ಯವಸ್ತುವಿನ ಆಯ್ಕೆ ಮತ್ತು ಸಂರಚನೆಯು ಈ ಗುಂಪಿನ ಮತ್ತು ಮುಂದಿನದರ ಭಾವನೆಗಳ ಮೇಲೆ ಅತಿಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಅವಲಂಬಿಸಿದೆ.

ಕಲಿಕೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಕಲ್ಪನೆಗಳು

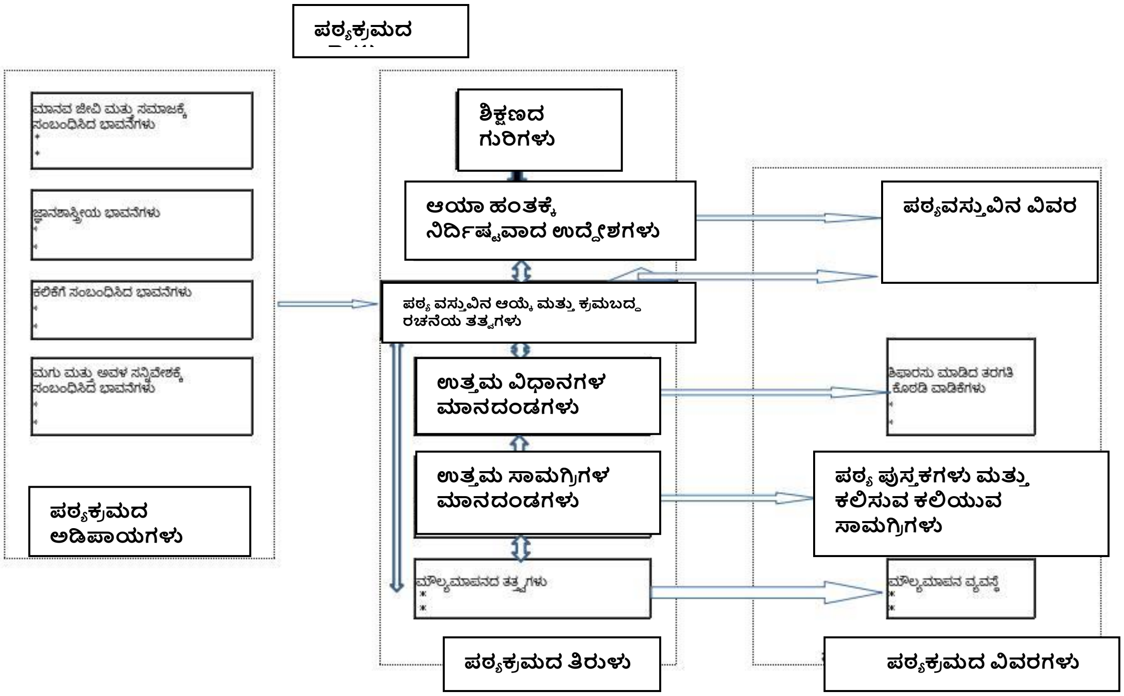
ಜಿಲ್ಲಾ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮ ಮತ್ತು ಅನೇಕ ದೊಡ್ಡಮಟ್ಟದ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳಿಂದಾಗಿ ಕಳೆದ ಸುಮಾರು ಹತ್ತು ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ತರಗತಿ ಕೊಠಡಿಯ ವಾಡಿಕೆಗಳು ಮತ್ತು ಸಂರಚನೆಯು ತೀಕ್ಷ್ಣ ಗಮನಕ್ಕೆ ಒಳಪಟ್ಟಿದೆ. 'ಚಟುವಟಿಕೆ ಆಧಾರಿತ ಅಧ್ಯಾಪನ', 'ಮಗು ಕೇಂದ್ರಿತ ಅಧ್ಯಾಪನ', 'ವಿನೋದಮಯ ಕಲಿಕೆ' ಇತ್ಯಾದಿಯಂಥ ಸಕಾರಾತ್ಮಕವಾಗಿ ವಿವರಿಸಲ್ಪಡುವ ಅರ್ಥಗರ್ಭಿತ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಗಳು ಮಕ್ಕಳು ಹೇಗೆ ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ ಎಂಬ ಬಗ್ಗೆ ಕಲ್ಪನೆಗಳ ದೊಡ್ಡ ಸಂಖ್ಯೆಯನ್ನೇ ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತವೆ. ವಾಸ್ತವಿಕವಾಗಿ, ಕಳೆದ ದಶಕದಲ್ಲಿ ಈ ಕಲ್ಪನೆಗಳು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಚರ್ಚೆಗಳ ಕೇಂದ್ರಬಿಂದುವೇ ಆಗಿದ್ದು, ಅಪೇಕ್ಷಣೀಯವಾದ ಸಮಾಜ ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನಶಾಸ್ತ್ರೀಯವಾದ ಪರಿಗಣನೆಗಳನ್ನು ಬಹುಪಾಲು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಕಡೆಗಣಿಸಲಾಗಿದೆ. ಮಗುವಿನ ಮತ್ತು ಸಾಧಾರಣವಾಗಿ ಮಾನವ

ಕಲಿಕೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಭಾವನೆಗಳ ಒಂದು ಸ್ಪಷ್ಟ ಹೇಳಿಕೆಯು ತರಗತಿ ಕೊಠಡಿಯ ವಾಡಿಕೆಗಳನ್ನು ಉತ್ತಮವಾಗಿಸುವಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಮೂಲಾಧಾರವಾಗಿ ಮನಶ್ಶಾಸ್ತ್ರ ಮಾತ್ರವೇ ಇರುವುದರ ಮಿತಿಗಳನ್ನು ತೋರ್ಪಡಿಸುವಲ್ಲಿಯೂ ಸಮರ್ಥವಾಗಿರಬೇಕು.

ಮಗು ಮತ್ತು ಅವಳ ಸನ್ನಿವೇಶಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಕಲ್ಪನೆಗಳು

ಈ ಲೇಖನದ ಆರಂಭದಲ್ಲಿ ತಿಳಿಯಪಡಿಸಿದಂತೆ, ಎಲ್ಲಾ ಪಠ್ಯಸಾಮಗ್ರಿಯು ಅಂತಿಮವಾಗಿ ಮಗುವಿನ ಮನಸ್ಸಿನ ಜೊತೆ ಅರ್ಥಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಒಡಗೂಡುವುದಕ್ಕೆ ಶಿಕ್ಷಕಿಯನ್ನು ಸಮರ್ಥಳಾಗಿಸುವ ಉದ್ದೇಶವನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ. ಮಗುವು ಜಗತ್ತನ್ನು ಹೇಗೆ ನೋಡುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ತಿಳಿಯುವುದನ್ನು ಇದು ಅವಶ್ಯಕಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ. ಮಗುವಿನ ಜಾಗತಿಕ ದೃಷ್ಟಿಯಾದರೋ ಅವಳು ಹೊಂದಿರುವ ಜೀವನದ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಸಮೀಪವರ್ತಿಯಾದ ಸಾಮಾಜಿಕ-ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಹಾಗೂ ಭೌತಿಕ ಪರಿಸರವನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಿರುತ್ತದೆ. ಈ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯು ಮಗುವಿನ ಸ್ವಭಾವಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಭಾವನೆಗಳನ್ನು (ಇಲ್ಲಿ ಕಲಿಕೆಯ ಭಾವನೆಗಳ ಜೊತೆ ಒಂದು ಸಣ್ಣ ಅತಿವ್ಯಾಪ್ತಿಯಿದೆ) ಮತ್ತು ಅವಳ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಸಾಮಾಜಿಕ ಸನ್ನಿವೇಶವು ಅಪೇಕ್ಷಣೀಯ ಸಮಾಜ ಮತ್ತು ಮಾನವಜೀವಿಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬುದರ ಬಗ್ಗೆ ತನ್ನದೇ ಆದ ಪ್ರಭಾವವನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ. ಹೀಗೆ, ಭಾವನೆಗಳ ಈ ಸಂಯೋಜನೆಯು ಮಾನವಜೀವಿ ಮತ್ತು ಸಮಾಜಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಭಾವನೆಗಳ ಜೊತೆ ಇನ್ನೊಂದು ಪ್ರಮುಖವಾದ ಅತಿವ್ಯಾಪ್ತಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ. ಹೀಗೆ ಸಾಮಾಜಿಕ-ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಅಂಶವನ್ನು ಒಳತಂದಿರುವುದು, ಬೇರೆ ಪದಗಳಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಅಪೇಕ್ಷಣೀಯವಾದ ಸಮಾಜ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯ ಮನಶ್ಶಾಸ್ತ್ರದ ಬಗೆಗಿನ ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ಸಂಬದ್ಧಗೊಳಿಸಿರುವುದು, ಇದರ ಪ್ರಧಾನ ಮಹತ್ವವಾಗಿದೆ.

ಈ ಹಿಂದೆ ನಡೆಸಿದ ವಿಚಾರವಿಮರ್ಶೆಯನ್ನು ನಾವು ಗಮನಕ್ಕೆ ತೆಗೆದುಕೊಂಡರೆ, ಅದರ ರೇಖಾಚಿತ್ರೀಯ ನಿರೂಪಣೆಯು ಈ ರೀತಿಯಲ್ಲಿರುತ್ತದೆ.



ಇದು ನಮಗೆ; 'ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಚೌಕಟ್ಟು', 'ಪಠ್ಯಕ್ರಮ', 'ಪಠ್ಯವಸ್ತು', ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು ಹಾಗೂ ಇತರ ಕಲಿಸುವ ಕಲಿಯುವ ಸಾಮಗ್ರಿ ಮತ್ತು ತರಗತಿ ಕೊಠಡಿಯ ವಾಡಿಕೆಗಳು ಎಂಬ ಪದಗಳನ್ನು ಒಂದು ಸಂಬದ್ಧ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳಲು ಅವಕಾಶ ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ. ಈ ಕಲ್ಪನೆಗಳ ಪರಸ್ಪರ ಪ್ರಭಾವವನ್ನು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳಲೂ ಇದು ಅವಕಾಶ ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ; ಆದ್ದರಿಂದ, ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿನ ಸಡಿಲಿಕೆ, ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳ ಅನೇಕತೆ ಮತ್ತು ವಿಕೇಂದ್ರೀಕರಣಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಚರ್ಚೆಗೆ ಒಂದು ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಹಿನ್ನೆಲೆಯನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತದೆ..

ಹೇಳಿರುವುದನ್ನು ಈ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಚುಟುಕಾಗಿ ಇನ್ನೊಮ್ಮೆ ಹೇಳುವುದು ಮತ್ತು ವ್ಯಕ್ತವಾಗುತ್ತಿರುವ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಗಳು ಹಾಗೂ ಸಂಬಂಧಗಳ ಕಡೆಗೆ ದೃಷ್ಟಿ ಹಾಯಿಸುವುದು ಉಪಯುಕ್ತವಾದೀತು. ಒಂದು ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ನಿವೇದಿಸುವ ಕೇಂದ್ರೀಯ ಸಮಸ್ಯೆಯೆಂದರೆ, ಮಗುವು ವರ್ತಮಾನದಲ್ಲಿನ ತನ್ನ ತಿಳುವಳಿಕೆಗಳು

ಹಾಗೂ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಹಂತದಿಂದ, ಆ ಮಗುವಿನ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಸಮ್ಮತವಾದ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಗುರಿಗಳ ಜೊತೆಗೆ ಹಾಸುಹೊಕ್ಕಾದ ಈ ವಲಯಗಳಲ್ಲಿ, ಅಪೇಕ್ಷಿತ ಮಟ್ಟಕ್ಕೆ ಪ್ರಗತಿ ಹೊಂದಲು ಸಹಾಯಮಾಡುವುದು ಎಂದು ಭಾವಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿದೆ. ಬೇರೆ ಪದಗಳಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಒಂದು ಪಠ್ಯಕ್ರಮವೆಂಬುದು ಶಿಕ್ಷಣದ ಗುರಿಗಳ ಮತ್ತು ಮಗುವಿನ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಮಧ್ಯೆ ಇರುವ ಯೋಜಿತ/ಪೂರ್ವಾಲೋಚಿತ ಸಂವಾದವಾಗಿದೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ಅದು ಒಂದು ಸೂಕ್ತವಾಗಿ ಪ್ರತಿಪಾದಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ದಿಕ್ಕನ್ನು, ಪ್ರಗತಿಯ ವಿಶ್ವಾಸಾರ್ಹವಾದ ಮಾರ್ಗಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಮಗುವಿನ ಪ್ರಗತಿ ಹಾಗೂ ಅಭಿರುಚಿಗಳು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಲಾಗದಂತೆ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವ ದಿಶೆಗಳಿಗೆ ಸ್ಥಳಾವಕಾಶ ಮಾಡಿಕೊಡಲೋಸ್ಕರ ಸಾಕಷ್ಟು ಸಡಿಲಿಕೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿರಲೇಬೇಕು; ಮತ್ತು ಹಾಗಿದ್ದರೂ ತನ್ನ ದಿಶೆಗಳನ್ನು ಹಾಗೂ ಸ್ಥೂಲವಾಗಿ ಯೋಜಿತವಾದ ಮಾರ್ಗಗಳನ್ನು ಉಳಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು.

ಈ ವಿಚಾರಮಂಡನೆಯಿಂದ ಉದ್ಭವಿಸುವ ಸಮಸ್ಯೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಮತ್ತು ಈ ಸಮಸ್ಯೆಗಳಿಗೆ ಪರಿಹಾರಗಳನ್ನು ಹುಡುಕುವ ಪ್ರಯತ್ನಗಳನ್ನು ಕುರಿತ ಚರ್ಚೆಯಲ್ಲಿ ನಾವು ವಿಚಾರಗಳು ಹಾಗೂ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳ ಒಂದು ಚೌಕಟ್ಟನ್ನು ಹೇಳಿಕೆಗಳ ಹಾಗೂ ಸಮರ್ಥನೆಗಳ ಮೂರು ಸ್ತರಗಳಲ್ಲಿ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಿದೆವು. ಈ ಚೌಕಟ್ಟಿನ ರೇಖಾಚಿತ್ರೀಯ ಪ್ರದರ್ಶನದಲ್ಲಿ ಅತ್ಯಂತ ಎಡಭಾಗದಲ್ಲಿರುವ; ಮಾನವರು, ಸಮಾಜ, ಜ್ಞಾನ, ಕಲಿಕೆ, ಮಗು ಮತ್ತು ಅವಳ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳನ್ನು ಕುರಿತಾದ ಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡ ವಿಭಾಗವನ್ನು 'ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಅಡಿಪಾಯಗಳು' ಎಂದು ಕರೆಯಬಹುದು. ಶಿಕ್ಷಣದ ಗುರಿಗಳು, ಪಠ್ಯ ಉದ್ದೇಶಗಳು, ಆಯ್ಕೆಯ ತತ್ತ್ವಗಳು ಹಾಗೂ ಪಠ್ಯವಸ್ತುವಿನ ಸಂರಚನೆ, ವಿಧಾನಗಳು, ಸಾಮಗ್ರಿ ಹಾಗೂ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನಗಳ ಮಾನದಂಡಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡ ಮಧ್ಯದ ವಿಭಾಗವನ್ನು 'ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ತಿರುಳು' ಎಂದು ಕರೆಯಬಹುದು. (ಇದು ಅನೇಕ ಕಾರ್ಯನೀತಿ ದಾಖಲಾತಿಗಳಲ್ಲಿ ಹೆಸರಿಸಲಾದ ಸಾರಭೂತ ಪಾಠ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಸಮನಾದುದಲ್ಲ.) ಅತ್ಯಂತ ಬಲಭಾಗದಲ್ಲಿರುವ ವಿಸ್ತೃತ ಪಠ್ಯವಸ್ತು, ವಿಧಾನಗಳ ವಿವರಗಳು,

ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು ಹಾಗೂ ಸಾಮಗ್ರಿ ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುವ ವಿಭಾಗವನ್ನು 'ಪಠ್ಯ ವಿವರಗಳು' ಎಂದು ಕರೆಯಬಹುದು.

ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಚೌಕಟ್ಟು: ಶಾಲೆಗಳು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಒದಗಿಸಲೇಬೇಕಾದ ಕಲಿಕೆಯ ಅನುಭವಗಳ ಪ್ರಕಾರಗಳ ತಿಳುವಳಿಕೆಯೆಡೆಗೆ ತಲುಪುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ; ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಗುರಿಗಳನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಿ ಹಾಗೂ ಸಮಾಜ ಈ ಎರಡಕ್ಕೂ ಮುಖಾಮುಖಿಯಾಗಿಸಿ ಅರ್ಥೈಸುವ ಒಂದು ಯೋಜನೆ. (ಸಂಚಾಲನ ಸಮಿತಿಯಲ್ಲಿ ಸುತ್ತೋಲೆ ನೀಡಲಾದ 'Reviewing the Curriculum 2004: some 'notes for consideration' ಎಂಬ ಶೀರ್ಷಿಕೆಯ ಒಂದು ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತ ದಸ್ತಾವೇಜಿನಿಂದ ಭಾವಾನುವಾದಿತ.) ಈ ಯೋಜನೆಯು ಮೂಲಭೂತ ಕಲ್ಪನೆಗಳು ಮತ್ತು ಅನುಭವಗಳ ಆಯ್ಕೆಯ ಆಧಾರಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಳ್ಳಬೇಕು.

ಪಠ್ಯಕ್ರಮ: ಈ ಲೇಖನದಲ್ಲಿ ಮೊದಲು ತಿಳಿಸಿರುವಂತೆ ಪಠ್ಯವಸ್ತುವಿನ ಆಯ್ಕೆಯ ಮಾನದಂಡ, ವಿಧಾನಗಳ, ಸಾಮಗ್ರಿಗಳ ಹಾಗೂ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದ ಆಯ್ಕೆಗಳ ಕುರಿತಾದ ಹೇಳಿಕೆ. ಇವುಗಳೊಂದಿಗೆ (ವೆಂಚ್ ಅವರು ಹೇಳುವಂತೆ) "ಪಠ್ಯಕ್ರಮವೆಂಬುದು, ಪ್ರಾಯಶಃ, ಕಲಿಸತಕ್ಕ ವಸ್ತು ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನ, ಕೌಶಲಗಳು ಹಾಗೂ ನಿಲುವುಗಳ ಪರಿಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಪೋಷಿಸಲ್ಪಡಬೇಕಾದ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಗುರಿಯನ್ನು -ಅಂಥ ಗುರಿಗಳ ಸಮೂಹವನ್ನು - ಕಾರ್ಯಗತಗೊಳಿಸಲು ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಯೋಜಿತವಾದ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಒಂದು ಸಮೂಹ". ಮೇಲ್ಕಂಡ ಚೌಕಟ್ಟಿನ ಉಲ್ಲೇಖದೊಂದಿಗೆ ಹೇಳುವುದಾದರೆ ಅದು 'ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ತಿರುಳು' ಹಾಗೂ ಪಠ್ಯವಸ್ತು'ಗಳ ಸಂಕಲನ.

ಪಠ್ಯವಸ್ತು: ಆಯಾ ಹಂತಕ್ಕೆ ವಿಶಿಷ್ಟವಾದ ಉದ್ದೇಶಗಳು ಹಾಗೂ ವಸ್ತುವಿನ ಆಯ್ಕೆ ಹಾಗೂ ಸಂರಚನೆಯ ಮಾನದಂಡಗಳೊಂದಿಗೆ, ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಪೋಷಿಸಲ್ಪಡಬೇಕಾದ ಕಲಿಸತಕ್ಕ ವಸ್ತು ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನ, ಕೌಶಲಗಳು ಹಾಗೂ ನಿಲುವುಗಳನ್ನು ಕುರಿತದ್ದಾಗಿದೆ.

ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು, ಕಲಿಸುವ ಕಲಿಯುವ ಸಾಮಗ್ರಿ ಮತ್ತು ತರಗತಿ ಕೊಠಡಿಯ ವಾಡಿಕೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಪ್ರಾಯಶಃ ಪದ ವಿವರಣೆಯ ಅಗತ್ಯವಿಲ್ಲ.

ಈ ರೀತಿಯ ಚೌಕಟ್ಟುಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಕೆಲವು ಸ್ಪಷ್ಟನೆಗಳು, ಚರ್ಚಾರ್ಹ ವಿಷಯಗಳು ಮತ್ತು ಕಳವಳಗಳು

ಒಂದು ದೇಶದ ಶಿಕ್ಷಣದ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ; ನ್ಯಾಯ, ಸಮಾನತೆ, ಪ್ರಜಾಪ್ರಭುತ್ವ ಮುಂತಾದ ಸ್ಥೂಲತತ್ತ್ವಗಳನ್ನು ಬಿಟ್ಟರೆ ಕೆಲವೇ ಕೆಲವು ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಮಾತ್ರ ಅಂತಿಮವಾಗಿ ತೀರ್ಮಾನಿಸಬಹುದು. ಆದ್ದರಿಂದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಚೌಕಟ್ಟಿನ, ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಹಾಗೂ ಪಠ್ಯವಸ್ತುವಿನ ಒಂದು ಕ್ಷೇತ್ರಮಟ್ಟದ ರೇಖಾಚಿತ್ರವು; ವಿವಿಧ ಚರ್ಚಾಸ್ಪದ ವಿಷಯಗಳ ಮಹತ್ವವನ್ನು ಎತ್ತಿತೋರಿಸುವುದು; ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಘಟಕಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ರುಜುವಾತು ಮಾಡುವುದು, ಮಂಡಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳ ಮಹತ್ತ್ವವನ್ನು ಎತ್ತಿತೋರಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಯಾವ ರೀತಿಯ ಉತ್ತರಗಳು ಹೆಚ್ಚು ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿರಬಹುದು ಎಂಬುದರ ಸುಳಿವು ನೀಡುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನಷ್ಟೆ ನಿರ್ವಹಿಸಬಲ್ಲದು. ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತವಾಗಿ, ಒಂದು ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಚೌಕಟ್ಟು ಪರೀಕ್ಷಣೆಗೆ ಹಾಗೂ ಹಾಸುಹೊಕ್ಕಾದ ಚರ್ಚೆಗೆ ಒಂದು ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕವಾದ ಸಲಕರಣೆಯನ್ನು ಮಾತ್ರ ಒದಗಿಸಬಹುದು.

ಸೂಚಿತವಾದ ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಚೌಕಟ್ಟಿನ 'ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಅಡಿಪಾಯಗಳು' ಎಂದು ಇಲ್ಲಿ ಕರೆಯಲಾದ ಘಟಕವು ಸ್ವಾಭಾವಿಕವಾಗಿ ನಿರಂತರ ವಿವಾದಾತ್ಮಕ ರಂಗವಾಗಿದೆ. ಮಾನವ ಜೀವಿ ಎಂದರೇನು? ಯಾವ ರೀತಿಯ ಸಮಾಜ ನಮಗೆ ಬೇಕು? ಅಪೇಕ್ಷಿತವಾದ ದಿಶೆಯಲ್ಲಿ ನಾವೆಷ್ಟು ಪ್ರಗತಿಯನ್ನು ಸಾಧಿಸಿದ್ದೇವೆಂದು ಹೇಗೆ ತೀರ್ಮಾನಿಸೋಣ? ಅಪೇಕ್ಷಿತ ದಿಶೆಯಲ್ಲಿ ಸಾಗುವುದಕ್ಕೆ ಯಾವುದು ಸಹಾಯಮಾಡುತ್ತದೆ ಅಥವಾ ತಡೆಯೊಡ್ಡುಡುತ್ತದೆ? ಇಂಥ ಎಲ್ಲಾ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು ಯಾವುದೇ ಅಂತಿಮ ಉತ್ತರಗಳನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುವುದಿಲ್ಲ. ಅಂತೆಯೇ, ಜ್ಞಾನಶಾಸ್ತ್ರ ಹಾಗೂ ಕಲಿಕೆಯ ಮನಶ್ಶಾಸ್ತ್ರಗಳ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ವಿವಾದಾಸ್ಪದ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು ಮತ್ತು ಸಾಂದರ್ಭಿಕ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು ಹಾಗೂ ಮಕ್ಕಳನ್ನು

ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಬಗ್ಗೆ ವಿವಿಧ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಗಳಿವೆ. ಆದ್ದರಿಂದ, ಮೂಲಭೂತ ಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಅತ್ಯಂತ ಎಚ್ಚರಿಕೆಯಿಂದ ಮತ್ತು ಎಲ್ಲಾ ನ್ಯಾಯಬದ್ಧ ವೈವಿಧ್ಯಗಳಿಗೆ ಅವಕಾಶ ಒದಗಿಸುವಂಥ ಸಾಕಷ್ಟು ಉದಾರತೆಯೊಂದಿಗೆ ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ಕ್ಷೇತ್ರವು ಸದಾ ಚರ್ಚೆಯ, ಅಧ್ಯಯನಶೀಲ ಮತ್ತು ಸಂವಾದಪೂರಿತ ವಿಚಾರವಾಗಿದೆ. ಇಲ್ಲಿ ಕಲ್ಪನೆಗಳ ಕುರಿತ ಹೇಳಿಕೆಯು ಚರ್ಚೆಗೆ ಒಂದು ಸಾಮಾನ್ಯವಾದ ದಿಶೆಯನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ರಾಷ್ಟ್ರಮಟ್ಟದ ಸಂವಾದವನ್ನು ಸುಸಂಬದ್ಧ ಮತ್ತು ಬುದ್ಧಿಗ್ರಾಹ್ಯವಾಗುವಂತೆ ಇರಿಸಬಲ್ಲುದು.

ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ತಿರುಳು ಎಂಬ ಮಧ್ಯದ ವಿಭಾಗದಲ್ಲಿ ವ್ಯಕ್ತಿಯು ಸ್ವಲ್ಪ ಹೆಚ್ಚು ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿರಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗಬಹುದು. ಇಲ್ಲಿ ಮಾನವ ಮೌಲ್ಯಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಸಾಮಾನ್ಯ ವಿಚಾರಗಳು; ಮೂಲಭೂತ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಕುರಿತ ವ್ಯಕ್ತ ಕಲ್ಪನೆಗಳು(ವಿವಾದಾಸ್ಪದವಾಗಿದ್ದರೂ ಸಹ), ಭಾರತೀಯ ಸಂವಿಧಾನ, ಮಾನವ ಹಕ್ಕುಗಳ ಘೋಷಣೆ ಇತ್ಯಾದಿಗಳು; ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು, ಗುರಿಗಳು ಹಾಗೂ ಸಾಮಾನ್ಯ ಕಾಳಜಿ/ಕಳವಳಗಳ ಬಗೆಗಿನ ಹೇಳಿಕೆಗಳಿಗೆ ಸದೃಢ ಭೂಮಿಕೆಯನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತವೆ. ಜ್ಞಾನಶಾಸ್ತ್ರ ಹಾಗೂ ಮನಶ್ಶಾಸ್ತ್ರಗಳ ಬಗ್ಗೆ ನಾವು ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಆಯ್ಕೆಯು ಪಠ್ಯವಸ್ತುವಿನ ಆಯ್ಕೆ ಹಾಗೂ ವಿಧಾನ ಇತ್ಯಾದಿಗಳ ಸಾಮಾನ್ಯ ತತ್ತ್ವಗಳ ಪ್ರತಿಪಾದನೆಗೆ ಅವಕಾಶ ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ಕೇಂದ್ರ ಹಾಗೂ ರಾಜ್ಯ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ; ಜಿಲ್ಲಾ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಗಳು ಹಾಗೂ ಸೇರ್ಪಡೆಗಳಿಗೆ ಜಾಗವಿರುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ, ಈ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಕೆಲವು ಸಾಮಾನ್ಯ ತತ್ತ್ವಗಳನ್ನು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಹೇಳಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ.

ಪಠ್ಯ ವಿವರಗಳು ಎಂಬ ಮೂರನೆಯ ಘಟಕವನ್ನು, ಹೆಸರೇ ಸೂಚಿಸುವಂತೆ ಮೂರ್ತ ಹಾಗೂ ವಿಸ್ತೃತ ರೂಪದಲ್ಲಿ ನಿರ್ವಹಿಸತಕ್ಕದ್ದು. ಈ ವಿಭಾಗದಲ್ಲಿ ಪಠ್ಯವಸ್ತುವನ್ನು; ಜಿಲ್ಲೆ ಹಾಗೂ ಶಾಲೆಯ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಪುನಸ್ಸಂರಚನೆಗೆ ಅವಕಾಶವಿರುವಂತೆ, ರಾಜ್ಯ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಪ್ರಾಯಶಃ ನಿರ್ವಹಿಸಬಹುದು.. ದತ್ತ

ಮಾನದಂಡಗಳಲ್ಲಿನ ವಿಧಾನಗಳು, ಸಾಮಗ್ರಿಗಳು ಹಾಗೂ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನಗಳು ಶಾಲಾ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿನ ಆಯ್ಕೆಗಳಾಗಿರತಕ್ಕದ್ದು.

*****

ಜನವರಿ, 05

ರೋಹಿತ್ ಧನ್ಕರ್, ದಿಗಂತರ್, ತೋಡಿ ರಂಜನೀಪುರ, ಜಗತ್ಪುರ, ಜೈಪುರ್ - 302025ದೂರವಾಣಿ; 01412750310; ಇಮೇಲ್; rdhankar@sancharnet.in