ಅಧ್ಯಾಯ 3

ಶಿಕ್ಷಣದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆ: ಒಂದು ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ

ನಮ್ಮ ಶಾಲೆಗಳು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಾಗಿವೆಯೇ ಅಥವಾ ಇಲ್ಲವೇ ಎಂಬುದನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸಲು ಮತ್ತು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಾಗಿ ಅವುಗಳ ಕಾರ್ಯದಲ್ಲಿ ಸುಧಾರಣೆಯನ್ನು ತರುವಲ್ಲಿ ಏನು ಮಾಡಬಹುದು ಎಂದು ನಿರ್ಧರಿಸುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಅರಿತುಕೊಳ್ಳುವ ಪ್ರಯತ್ನ ಈ ಪುಸ್ತಕದ ಒಂದು ಪ್ರಮುಖ ಉದ್ದೇಶ. ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ರೂಪಕಗಳನ್ನು ಬಳಸುವಾಗ ನಾವು ಈ ಹಿಂದೆ ನೋಡಿದಂತೆ, ಶಿಕ್ಷಣ ಎಂಬ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ ಮೇಲೆ ಸ್ಪಷ್ಟವಾದ ಹಿಡಿತವನ್ನು ಪಡೆಯುವುದು ಕಷ್ಟಕರ. ರೂಪಕಗಳು ಕೆಲಮಟ್ಟಿಗೆ ಸಹಕಾರಿ ಎಂದೆನಿಸಿದರೂ, ಪ್ರಾಯಶಃ ಅವು ಅರಿವುಮೂಡಿಸುವದಕ್ಕಿಂತಲೂ ಹಾದಿತಪ್ಪಿಸುವುದೇ ಹೆಚ್ಚು! ಅರ್ಥಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ಚರ್ಚಿಸುವಲ್ಲಿ ತತ್ವಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞನ ಪಾತ್ರದ ಕುರಿತಂತೆ ಅಧ್ಯಾಯ 1 ರಲ್ಲಿ ನಾವು ಚರ್ಚಿಸಿದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಒಂದು ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ ಪೂರ್ಣಪ್ರಮಾಣದ ತಾತ್ವಿಕ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯ ಅವಶ್ಯಕತೆ ಇದೆ. ಆದ್ದರಿಂದ, ಈ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ನಾವು ಆರ್. ಎಸ್. ಪೀಟರ್ಸ್ ಅವರು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸಿದ ವಿನೂತನ ರೀತಿಯ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ ವಿವರಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಆಳವಾಗಿ ಹಾಗೂ ಸೂಕ್ಷ್ಮವಾಗಿ ಗಮನಿಸಲಿದ್ದೇವೆ.

ಶಿಕ್ಷಣ ಎಂಬ ಪದದ ಹಲವು ಉಪಯೋಗಗಳು

'ಶಿಕ್ಷಣ' ಎಂಬ ಪದದಲ್ಲಿ ಇರುವ ಕೆಲವು ಗೊಂದಲಗಳಿಗೆ ಕಾರಣವೇನೆಂದರೆ, ಶಿಕ್ಷಣದ ಮೂಲ ಕಲ್ಪನೆಯಿಂದ ಬೇರೆಯೇ ಆಗಿ ಈ ಪದದ ಹಲವಾರು ಬಳಕೆಗಳು ಹುಟ್ಟಿ ತಮ್ಮದೇ ಆದ ಅರ್ಥವ್ಯಾಪ್ತಿಗಳನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಂಡಿರುವುದು. ಹಾಗಾಗಿ, 'ಶಿಕ್ಷಣ' ಎಂಬ ಪದವನ್ನು ಬಳಸಿರುವ ಕ್ರಮಗಳಿಗೆ ನಿಷ್ಠವಾಗಿ ಇರಬೇಕೆಂದರೆ, (ಹೀಗೆಯೇ ಬಳಸಬೇಕು ಎಂದು ಕಡ್ಡಾಯವಾಗಿ ಅಲ್ಲದಿದ್ದರೂ, ಯಾವಯಾವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಬಳಸಲಾಗಿದೆ ಎನ್ನುವ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದಲಾದರೂ) ಈ ಎಲ್ಲ ಬಳಕೆಗಳನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಬೇಕು. ಈ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ, ಕನಿಷ್ಟವೆಂದರೂ, ಶಿಕ್ಷಣದ ಮೂರು ನಿಖರ ಬಳಕೆಗಳನ್ನು ಗಮನಿಸಬಹುದು. ಅವುಗಳನ್ನು ನಾವು E1, E2, ಮತ್ತು E3 ಎಂದು ಕರೆಯೋಣ.

ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಬಳಕೆ (E1)

ಒಂದು ಸಮಾಜ ಅಥವಾ ಜನಸಮುದಾಯದಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ಲಾಲನೆ–ಪಾಲನೆಯ ರೂಢಿಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು ಈ ಪದ ಬಳಸುವುದನ್ನು 'ಶಿಕ್ಷಣ' ಪದದ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಬಳಕೆ ಎಂದು ಕರೆಯಬಹುದು. ಈ ವಿವರಣೆಯು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಶಾಲಾ ವಿದ್ಯಾಭ್ಯಾಸದ ರೂಢಿಗಳನ್ನು (E2) ಒಳಗೊಂಡಿದ್ದರೂ ಇದು ಕಡ್ಡಾಯವೆಂದೇನೂ ಇಲ್ಲ. ಕೆಲವು ಸಮುದಾಯಗಳಲ್ಲಿ ಔಪಚಾರಿಕ ಶಾಲೆಗಳು ಇರುವುದಿಲ್ಲ. ಮಕ್ಕಳು ತಂದೆ ಅಥವಾ ತಾಯಿಯ

ಪೋಷಣೆಯಲ್ಲಿ ಅಥವಾ ಅವರವರ ಸಮುದಾಯಗಳ ಒಳಗೆ 'ಶಿಕ್ಷಣ' ಪಡೆಯುತ್ತಾರೆ. ಕಸುಬುದಾರಿಕೆಯ ಮಾದರಿಯಿಂದ ಹಿಡಿದು ಔಪಚಾರಿಕ ವಿದ್ಯೆಯ ಮಾದರಿಯವರೆಗೆ ಹಲವಾರು ರೀತಿಗಳಲ್ಲಿ ಅವರು 'ವಿದ್ಯಾವಂತರು' (ಸಂಸ್ಕಾರವಂತರು, ವ್ಯವಹಾರ ನಿಪುಣರು) ಎನಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಈ ರೀತಿಯ 'ಶಿಕ್ಷಣ'ದ ಬಳಕೆಯು ಔಪಚಾರಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಪದ್ಧತಿ (ಈ ಕೆಳಗೆ E2 ಎಂದು ಹೇಳಲಾಗಿರುವ 'ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಬಳಕೆ') ಅಥವಾ (ಈ ಕೆಳಗೆ E3 ಎಂದು ಹೇಳಲಾಗಿರುವ) ಸಾಮಾನ್ಯ ಅರಿವಿನ ಸಾಧನೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿರಬೇಕಾಗಿಲ್ಲ ಎಂಬುದು ಇಲ್ಲಿ ಗಮನಿಸಬೇಕಾದ ಮಹತ್ವದ ಅಂಶ. ಸುತ್ತಣ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯೊಳಗೆ ಮಗುವು ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ಬೆರೆಯುವಲ್ಲಿ ಯಾವ ರೀತಿಯ ರೂಢಿಗಳನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ ಎಂಬುದರ ಮೇಲೆ ಇಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಒತ್ತನ್ನು ನೀಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ಇಲ್ಲಿ ಕಲಿತಿರುವ ನಂಬಿಕೆಗಳು ತಪ್ಪು ಅಥವಾ ಸರಿ ಎನ್ನುವುದು ಮುಖ್ಯವಲ್ಲ. ಹಾಗೆಯೇ, ರೀತಿರಿವಾಜುಗಳು ಮತ್ತು ಕೌಶಲ್ಯಗಳನ್ನು ಸಮಗ್ರವಾಗಿ ನೋಡಲಾಗಿ ಅವು ನೈತಿಕವೇ ಅಥವಾ ಅಲ್ಲವೇ ಎನ್ನುವುದೂ ಮುಖ್ಯವಲ್ಲ. ಅದೇ ರೀತಿ, ಇಂತಹ ತರಬೇತಿ ಮತ್ತು ಪೋಷಣೆಯ ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ ನಮ್ಮ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ನಂಬಿಕೆಗಳು ಮತ್ತು ಆಚರಣೆಗಳ ಕುರುಡು ನಿಷ್ಠೆಗೆ ಕಾರಣವಾಗುತ್ತದೆಯೇ ಎಂಬುದೂ ಇಲ್ಲಿ ಪ್ರಸ್ತುತವಾಗುವುದಿಲ್ಲ. 'ವಿದ್ಯಾವಂತ' ಪದದ ಈ ಬಳಕೆಯ ಪ್ರಕಾರ ಯಾರು ಸೂಕ್ತವಾಗಿ 'ಸಂಸ್ಕಾರ'ವನ್ನು ಅಥವಾ ಸಾಮಾಜಿಕ ವಿವೇಕವನ್ನು ಪಡೆಯುತ್ತಾನೆಯೋ ಆತನೇ 'ವಿದ್ಯಾವಂತ'. ಈ ಎರಡೂ ಪದಗಳು ಸ್ಥೂಲವಾಗಿ ಸಮಾನಾರ್ಥಕವಾಗಿವೆ. 'ಹೆನ್ರಿ ಆಡಮ್ಸ್‌ನ ಶಿಕ್ಷಣ' ಅಥವಾ 'ಆಲಿವರ್ ಟ್ವಿಸ್ಟ್‌ನ ಗಾಂವಟೀ ವಿದ್ಯೆ' ಮುಂತಾಗಿ ಹೇಳುವಾಗ ಬಳಸುವುದು 'ಶಿಕ್ಷಣ' ಪದದ ಈ ಅರ್ಥವನ್ನು. ಯಾವ ಮೂಲದಿಂದಲಾದರೂ ಸರಿ ಮನಸ್ಸು ಮತ್ತು ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವ ರೂಪುಗೊಳ್ಳುವುದೇ ಇಲ್ಲಿ ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ಕೆಳಗೆ ಹೇಳಲಾಗಿರುವ E3 ಯಲ್ಲಿರುವಂತೆ, ಇಲ್ಲಿ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವ ಉತ್ತಮವಾದದ್ದೋ ಅಥವಾ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪ್ರಬುದ್ಧತೆ ಸೂಕ್ತ ರೀತಿಯದ್ದೋ ಎನ್ನುವುದು ಮುಖ್ಯವಲ್ಲ. ಬದಲಾಗಿ ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಬದುಕಿನಲ್ಲಿ ಆತ ಬೆಳೆಯುವಾಗ ಇರುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪ್ರಭಾವಗಳನ್ನು ಚಿತ್ರಿಸುವುದು ಮುಖ್ಯವೇ ಹೊರತು ಅವು ಒಳ್ಳೆಯದ್ದೋ ಅಥವಾ ಕೆಟ್ಟದ್ದೋ ಎನ್ನುವುದು ಮುಖ್ಯವಲ್ಲ. ಔಪಚಾರಿಕ ಶಾಲೆಗಳು ಅಥವಾ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿ ಮಾತ್ರ ಬೆಳೆದ ವ್ಯಕ್ತಿಯೊಬ್ಬನ ಕುರಿತು ಮಾತನಾಡುವಾಗ ಆತ ಪಡೆದ 'ಶಿಕ್ಷಣ'ಕ್ಕೂ ಮತ್ತು E1 (ಸಾಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರೀಯ) ಬಳಕೆಯ 'ಶಿಕ್ಷಣ' ಎನ್ನುವ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗೂ ಬಹಳ ಸಾಮ್ಯವಿರುತ್ತದೆ.

ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಬಳಕೆ (*E2*)

'ಶಿಕ್ಷಣ' ಪದದ ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಬಳಕೆಯು ನೇರವಾಗಿ ವ್ಯಕ್ತಿಯೊಬ್ಬನ ಬೆಳವಣಿಗೆಯಲ್ಲಿ ಶಾಲೆಗಳು ಅಥವಾ ಇನ್ನಿತರ ಔಪಚಾರಿಕ 'ಶೈಕ್ಷಣಿಕ' ಸಂಸ್ಥೆಗಳಿಂದ ಉಂಟಾಗುವ ಪ್ರಭಾವದ ಕುರಿತಾಗಿದೆ. 'ಎಷ್ಟು ವರ್ಷಗಳ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ನೀನು ಪಡೆದುಕೊಂಡಿರುವೆ?' (ಎಷ್ಟು ವರ್ಷಗಳ ಕಾಲ ನೀನು ಶಾಲೆಗೆ ಹೋಗಿದ್ದೆ?) ಅಥವಾ 'ನಾನು ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಮುಂದುವರಿಸುವ ಸಲುವಾಗಿ ನನ್ನ ಕೆಲಸವನ್ನು ಬಿಟ್ಟೆ' (ಶಾಲೆ ಅಥವಾ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಕ್ಕೆ ಹಿಂದಿರುಗುವ ಸಲುವಾಗಿ ನಾನು ನನ್ನ ಕೆಲಸವನ್ನು ಬಿಟ್ಟೆ) ಅಥವಾ 'ನಾನು ಪಡೆದ ಶಿಕ್ಷಣ ನನಗೇನೂ ಒಳ್ಳೆಯದು ಮಾಡಿಲ್ಲ' (ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿದ್ದ ಆ ವರ್ಷಗಳು ನನಗೆ ಅಷ್ಟೇನೂ ಒಳ್ಳೆಯದನ್ನು ಮಾಡಲಿಲ್ಲ) ಮುಂತಾದ ಹೇಳಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಇರುವುದು 'ಶಿಕ್ಷಣ' ಪದದ ಈ ಬಳಕೆ. ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಏನೇನು ಆಗುತ್ತದೆಯೋ ಅದನ್ನೆಲ್ಲ 'ಶಿಕ್ಷಣ' ಎಂದು ಕರೆಯುವುದು ಆಡುಮಾತಿನಲ್ಲಿ ಸರ್ವೇಸಾಮಾನ್ಯ. ಆದರೆ, ಅದೇ ಜನ, ಅಷ್ಟೇ ತರ್ಕಬದ್ಧವಾಗಿ ಮತ್ತು ಅರ್ಥಗರ್ಭಿತವಾಗಿ 'ಶಿಕ್ಷಣ' ಎನ್ನುವ ಪದವನ್ನು

ಇನ್ನೂ ಆಳವಾದ ಒಂದು ಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಸೂಚಿಸಲು ಬಳಸುತ್ತಾರೆ. 'ನಾನು ಅಷ್ಟು ವರ್ಷಗಳ ಕಾಲ ಶಾಲೆಗೆ ಹೋದೆ. ಆದರೆ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುವಲ್ಲಿ ವಿಫಲನಾದೆ' ಅಥವಾ 'ನಾನು ಎಂದೂ ಶಾಲೆಗೆ ಹೋಗದೇ ಇದ್ದರೂ ಉತ್ತಮ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಂಡೆ' ಎಂಬಂತಹ ಹೇಳಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಇದನ್ನು ಗಮನಿಸಬಹುದು. ಇಲ್ಲಿ E1 ಅಥವಾ E2ಗಳಿಗೆ ಹೊರತಾಗಿ ಬೇರೇನನ್ನೋ ಸೂಚಿಸುವ 'ಶಿಕ್ಷಣ'ದ ಉಲ್ಲೇಖವಿದೆ. ಶಿಕ್ಷಣದ ಈ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನೇ ನಾವು 'ಸಾಮಾನ್ಯ ಅರಿವು' (ಜನರಲ್ ಎನ್‌ಲೈಟನ್‌ಮೆಂಟ್) ಎಂಬರ್ಥದಲ್ಲಿ ಕರೆಯುತ್ತಿರುವುದು.

'ಸಾಮಾನ್ಯ ಅರಿವು' (ಜನರಲ್ ಎನ್‌ಲೈಟನ್‌ಮೆಂಟ್) ಬಳಕೆ (*E3*)

ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಪಡೆಯಲಿ, ಪಡೆಯದಿರಲಿ, ಅಥವಾ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪ್ರಬುದ್ಧತೆಯ (E1) ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ ಬರಲಿ, ಬರದೇ ಇರಲಿ, ಆದರೂ "ಶಿಕ್ಷಣ" ಎಂದು ನಾವು ಏನನ್ನು ಕರೆಯುತ್ತೇವೆಯೋ ಅದು ಅಮೂಲ್ಯವಾದ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಮಾನವ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಅರಿವಿನಿಂದ ಕೂಡಿರುವ ಮನಸ್ಸಿನ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಅದರ ಲಕ್ಷಣ. ಶಿಕ್ಷಣದ ಕುರಿತಾದ ಈ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ ಬೀಜರೂಪ ಪ್ರಾಚೀನ ಗ್ರೀಸ್‌ನ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಅದಾಗಲೇ ಚಾಲ್ತಿಯಲ್ಲಿತ್ತು. ಇದನ್ನು 'ಪೈಡಿಯಾ' (*paedia*) ಎಂದು ಕರೆಯಲಾಗಿತ್ತು. 'ಶಿಕ್ಷಣ' ಪದದ ಈ ಬಳಕೆಯೇ ಶಾಲೆಗಳು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಸ್ಥೆಗಳೇ ಅಥವಾ ಅಲ್ಲವೆ? ಅವು ಹಾಗೆ ಆಗಿರಬೇಕೇ ಅಥವಾ ಬೇಡವೆ? ಎಂದು ವಾದಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ. ಒಂದೊಮ್ಮೆ, E2 ಮತ್ತು E3ಗಳನ್ನು ಒಂದೇ ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸಿಬಿಟ್ಟರೆ, ಅಂದರೆ, 'ಶಾಲಾಭ್ಯಾಸ' ಮತ್ತು 'ಶಿಕ್ಷಣ' ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಸಮಾನಾರ್ಥಕ ಪದಗಳೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸಿದರೆ, ಈ ರೀತಿಯ ಚರ್ಚೆಗೆ ಅರ್ಥವೇ ಇರುವುದಿಲ್ಲ. ಕೆಲವು ರೀತಿಯ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಸ್ಕಾರಗಳು ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಪೂರಕವಾಗಿವೆ (ಅಥವಾ ಕೆಲವು ಪೂರಕವಾಗಿ ಇಲ್ಲ) ಎಂದು ಹೇಳಬೇಕೆಂದರೆ ಅದಕ್ಕೆ 'ಶಿಕ್ಷಣ' ಪದದ ಈ ರೀತಿಯ ಬಳಕೆ ಅವಶ್ಯಕ. E1 ಮತ್ತು E2 ಗಳಲ್ಲಿನಂತೆ, 'ಶಿಕ್ಷಣ' ಪದವನ್ನು ಅದರ ಅಮುಖ್ಯವಾದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಬಳಸುವುದು ಎಷ್ಟೇ ಉಚಿತವಾಗಿರಲಿ ಅಥವಾ ಅರ್ಥವತ್ತಾಗಿರಲಿ, ಶಿಕ್ಷಣದ ಕುರಿತಾದ ಯಾವುದೇ ಆಳವಾದ ಚರ್ಚೆಯಲ್ಲಿ ನಿಚ್ಚಳವಾಗಿರುವುದು 'ಶಿಕ್ಷಣ' ಪದದ ಈ E3 ಬಳಕೆಯೇ. ಪೀಟರ್ಸ್ ಅವರ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ ಮತ್ತು ಈ ಪುಸ್ತಕದ ಮಿಕ್ಕ ಭಾಗಗಳಲ್ಲಿ, ವಿಶೇಷವಾಗಿ 10ನೇ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸಲಾದ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಮರ್ಥನೆಯ ಚರ್ಚೆಯಲ್ಲಿ 'ಶಿಕ್ಷಣ' ಪದದ ಈ ಬಳಕೆಯೇ ನಮಗೆ ಮುಖ್ಯ. ಹಾಗಾದರೆ, ಸಾಮಾನ್ಯ ಅರಿವು ಎಂಬರ್ಥದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣ ಎಂದರೇನು? ಈ ಕುರಿತಾದ ಚರ್ಚೆಗಾಗಿ ನಾವು ಆರ್. ಎಸ್. ಪೀಟರ್ಸ್ ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುವ 'ಶಿಕ್ಷಣ'ದ ಕುರಿತಾದ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯತ್ತ ಗಮನಹರಿಸೋಣ.

'ಶಿಕ್ಷಣ' ಕುರಿತ ಆರ್. ಎಸ್. ಪೀಟರ್ಸ್ ಅವರ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ

ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳು

ನಮ್ಮೆದುರಿಗಿರುವ ಕೆಲಸವೇನು ಎಂಬುದನ್ನು ಇನ್ನೊಮ್ಮೆ ಗಮನಿಸೋಣ. ಒಂದು ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ದಿನನಿತ್ಯದ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಹೇಗೆ ಬಳಸಲಾಗುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವ ನಿಯಮಗಳನ್ನು ಮುನ್ನೆಲೆಗೆ ತರುವುದೇ ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ. ಒಂದು ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ ತಾರ್ಕಿಕ ವಿನ್ಯಾಸವನ್ನು ಗುರುತಿಸಲು ರೈಲ್‌ರವರು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸಿದ ರೂಪಕವನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳುವದೇ ಸುಲಭವೆಂದು

ಕೆಲವರು ಭಾವಿಸುತ್ತಾರೆ. ಈ ಹಿಂದಿನ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ನಾವು ಇಂತಹ ಕೆಲವು ವಿನ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಿದ್ದೇವೆ. 'ಶಿಕ್ಷಣ'ದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆ ಎಷ್ಟು ಸಂಕೀರ್ಣವಾಗಿದೆ ಎಂದರೆ, ಇದರ ಸಂಪೂರ್ಣವಾದ ಹಾಗೂ ವಿವರವಾದ ನಕ್ಷೆಯೊಂದನ್ನು ನೀಡುವುದು ಅಸಾಧ್ಯವೆನಿಸಬಹುದು. ನಮಗೆ ಲಭ್ಯವಿರುವ ಮಿತ ಸಮಯ ಹಾಗೂ ಅವಕಾಶದಲ್ಲಿ ಈ ನಕ್ಷೆಯ ಪ್ರಮುಖ ಬಾಹ್ಯರೇಖೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಮಾತ್ರ ನಾವು ತೃಪ್ತಿಪಡಬೇಕಾಗಬಹುದು. ಈಗ, ನಾವು ಈ ರೂಪಕದಿಂದ ಹೊರಬಂದು ನೋಡುವುದಾದರೆ, ನಾವು ಶಿಕ್ಷಣದ ಕುರಿತಾದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗೆ ಕೆಲವು ಪ್ರಧಾನ ನಿಯಮಗಳನ್ನು ನೀಡುವುದು ಸಾಧ್ಯವಾದರೆ, ಅಷ್ಟಕ್ಕೇ ತೃಪ್ತಿಪಟ್ಟುಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗಬಹುದು. ಆದರೆ, ಅದರ ಸಂಪೂರ್ಣ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಯನ್ನು ನೀಡುವಲ್ಲಿ ಇದು ನ್ಯೂನತೆಯಾಗಿ ಕಾಣಬಹುದು. ನಾವು ರೂಪಿಸುವ ನಿಯಮಗಳು, ಹೇಗೇಯಾದರೂ, ಅವಶ್ಯಕವಾಗಿರುವಂಥವು ಮತ್ತು ಜನಬಳಕೆಯನ್ನು ಕರಾರುವಾಕ್ಕಾಗಿ ಪ್ರತಿಫಲಿಸುವಂಥವು. ಅದಕ್ಕನುಸಾರವಾಗಿ, ಪೀಟರ್ಸ್ ಅವರು 'ಶಿಕ್ಷಣ' ಪದದ ಬಳಕೆಗಾಗಿ ಮೂರು ಮುಖ್ಯ ಮಾನದಂಡಗಳನ್ನು ನಿರೂಪಿಸುತ್ತಾರೆ. ನಾವು ಅವುಗಳನ್ನು ನೋಡುವ ಮೊದಲು, 'ಶಿಕ್ಷಣ' ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯೊಂದಿಗೆ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿರುವ ಕೆಲವು ಪ್ರಾಸಂಗಿಕ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳನ್ನು ಇಲ್ಲಿ ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತವಾಗಿ ಉಲ್ಲೇಖಿಸುವುದು ಸೂಕ್ತವೆನಿಸುತ್ತದೆ.

ಪೀಟರ್ಸ್‌ರವರ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯನ್ನು ಹೊರತುಪಡಿಸಿ 'ಶಿಕ್ಷಣ'ದ ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ ಸಿಗುವುದು ತುಂಬ ಕಷ್ಟ. ಪೀಟರ್ಸ್‌ರವರೇ ಹೇಳುವಂತೆ, "*ಪ್ರವೇಶಿಕೆಯಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಣ* ಎಂಬ ವಿಷಯದ ಮೇಲಿನ ಉದ್ಘಾಟನಾ ಉಪನ್ಯಾಸ ನೀಡಲು ನಾನು ತಯಾರಿ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ, ಈ ಹಿಂದೆ 'ಶಿಕ್ಷಣ' ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯನ್ನು ನಿರ್ಣಯಿಸುವ ಯಾವ ಪ್ರಯತ್ನಗಳೂ ನನ್ನ ಕಣ್ಣಿಗೆ ಕಂಡಿರಲಿಲ್ಲ".[೧] ಆ ಕಾಲದಿಂದಲೂ ಪೀಟರ್ಸ್‌ರವರು ಶಿಕ್ಷಣದ ತತ್ವಶಾಸ್ತ್ರಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಪ್ರಧಾನ ಭೂಮಿಕೆಯಲ್ಲಿರುವುದೇನೂ ಆಶ್ಚರ್ಯಕರ ಸಂಗತಿಯಲ್ಲ. ಈ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯ ಯಥಾರ್ಥತೆ ಮತ್ತು ಸಮಗ್ರತೆಯ ಕುರಿತಂತೆ ಅನೇಕ ಆರೋಗ್ಯಕರ ಚರ್ಚೆಗಳು ನಡೆಯುತ್ತಲೇ ಬಂದಿವೆ. ಆದರೆ, ಈ ಕೆಳಗೆ ಚರ್ಚಿಸಲಾಗಿರುವಂತೆ, 'ಶಿಕ್ಷಣ'ದ ಮೌಲ್ಯ ಹಾಗೂ ಜ್ಞಾನದ ಮಾನದಂಡಗಳ ಕುರಿತಾಗಿ ಪೀಟರ್ಸ್‌ರವರು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುವ ಮುಖ್ಯ ವಾದಗಳಿಗೆ ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಿ ಸವಾಲೊಡ್ಡುವ ಯಾವುದೇ ಗಂಭೀರ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು ಅಲ್ಲಿಲ್ಲ. ಈಗ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕುರಿತಾಗಿ ಸ್ವತಃ ಪೀಟರ್ಸ್‌ರವರೇ ಹೇಳುವ ಒಂದೆರಡು ಪ್ರಾಸಂಗಿಕ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳನ್ನು ಗಮನಿಸೋಣ.

ಪೀಟರ್ಸ್‌ರವರ ಪ್ರಕಾರ 'ಶಿಕ್ಷಣ' ಎನ್ನುವ ಪದ ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಒಂದು 'ಸಾಧನೆ'ಯನ್ನು ಸೂಚಿಸುವ ಶಬ್ದ. ಇಲ್ಲಿ ಜಿ. ರೈಲ್‌ರವರು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುವ 'ಸಾಧನೆಯ (ಯಶಸ್ಸಿನ ಅಥವಾ ದಕ್ಕಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ) ಕ್ರಿಯಾಪದಗಳು' ಮತ್ತು 'ಕೆಲಸದ ಕ್ರಿಯಾಪದಗಳ' ನಡುವಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ಗಮನಿಸಬೇಕು. ಸಾಧನೆಯ ಕ್ರಿಯಾಪದಗಳೆಂದರೆ ಒಂದು ಕೆಲಸದ ಫಲಿತಾಂಶಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ್ದು. ಕೆಲಸದ ಕ್ರಿಯಾಪದಗಳೆಂದರೆ ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ಸೂಚಿಸುವಂಥದ್ದು.[೨] ಹಾಗಾಗಿ, 'ಗೆಲ್ಲು', 'ದೊರಕು', 'ಕೇಳು', 'ತಲುಪು', ಮತ್ತು 'ಗುಣಪಡಿಸು' ಮುಂತಾದ ಸಾಧನೆಗಳು ಅನುಕ್ರಮವಾಗಿ 'ಓಡು', 'ಹುಡುಕು', 'ಆಲಿಸು', 'ಪ್ರಯಾಣಿಸು, ಮತ್ತು 'ಚಿಕಿತ್ಸೆಮಾಡು' ಮುಂತಾದ ಕಾರ್ಯಗಳನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತವೆ. ಸಾಧನೆಯನ್ನು ಸೂಚಿಸುವ ಪದಗಳು ಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಸ್ಪಷ್ಟಪಡಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ನಿಮಗೆ ಏನಾದರೂ ದೊರಕಿದಾಗ ಅಥವಾ ನೀವು ಎಲ್ಲಿಗಾದರೂ ತಲುಪಿದಾಗ, ಹುಡುಕುವುದು ಅಥವಾ ಪ್ರಯಾಣಿಸುವುದನ್ನು ಬಿಟ್ಟು ನೀವು ಇನ್ನೇನೂ ಬೇರೆಯದನ್ನು ಮಾಡುವುದಿಲ್ಲ. ಇದೇ ರೀತಿ, 'ಶಿಕ್ಷಣ'ವೂ ವಿವರಿಸುವುದು, ಕಲಿಸುವುದು, ಶಾಲೆಗೆ ಹೋಗುವುದು, ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡುವುದು, ಇತ್ಯಾದಿ ಯಾವುದೇ ಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಅಥವಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಸೂಚಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಬದಲಾಗಿ, ಆ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಯಾವುದರ ಫಲಿತಾಂಶವಾಗಿರುತ್ತದೆಯೋ ಅದರ ಅಸ್ತಿತ್ವವನ್ನು ಉಲ್ಲೇಖಿಸುತ್ತದೆ. ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಹೇಳಬೇಕೆಂದರೆ, 'ನಾನು ಅವನಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀಡುತ್ತಿದ್ದೇನೆ', ಎಂದು

ಹೇಳುವುದು ತಪ್ಪಾಗುತ್ತದೆ. ಒಬ್ಬನನ್ನು ಸುಶಿಕ್ಷಿತನನ್ನಾಗಿ ಮಾಡುವುದು ಎಂದರೆ ಯಾವುದೇ ಕ್ರಿಯೆಯನ್ನೂ ಹೀಗೆಯೇ ಮಾಡಬೇಕು ಎಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಹೇಳುವುದಲ್ಲ. ಕಲಿಸುವಿಕೆಯು ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟಪಡಿಸಬಹುದಾದ ಚಟುವಟಿಕೆ. ಆದರೆ ಶಿಕ್ಷಣವು ಹಾಗಲ್ಲ. ವ್ಯಕ್ತಿಯೊಬ್ಬನು ಸುಶಿಕ್ಷಿತನಾಗುವಲ್ಲಿ ಕೈಗೊಂಡಿರಬಹುದಾದ ಹಲವಾರು ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಪರಿಣಾಮವೇ ಶಿಕ್ಷಣ. *ನೀತಿಶಾಸ್ತ್ರ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣ* ಎನ್ನುವ ಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿ, 'ಯಾವುದೇ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಮತ್ತು ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಸಾಧ್ಯವಾಗಿಸಲು ಪಾಲಿಸಲೇ ಬೇಕಾದ ಮಾನದಂಡಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುವುದೇ ಶಿಕ್ಷಣ'[೩] ಎಂದು ಪೀಟರ್ಸ್ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಶಿಕ್ಷಣ ಎನ್ನುವ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ನಾವೆಂದೂ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಂಸ್ಥೆಗಳ ನಡವಳಿಕೆಗಳನ್ನು ನೋಡುವುದಿಲ್ಲ. ಬದಲಾಗಿ, ನಾವು ನೋಡುವುದು ಸುಶಿಕ್ಷಿತ ವ್ಯಕ್ತಿಯೊಬ್ಬನ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು. ಆದ್ದರಿಂದ, ಈಗಾಗಲೇ ನೋಡಿದಂತೆ, 'ಶಿಕ್ಷಣ'ವು ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಒಂದು ಸಾಧನೆಯ ಪದ. ಆದರೆ, ಅದು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಹಾಗಿಲ್ಲ. ಈ ಕೆಳಗೆ ನಾವು ನೋಡುವಂತೆ, ಫಲಿತಾಂಶಗಳ ಯುಕ್ತಾಯುಕ್ತತೆಯನ್ನೂ ಮೀರಿ ಯಾವುದನ್ನು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆ ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸಬೇಕು ಎಂಬ ಕುರಿತು ಕೆಲವು ನಿರ್ಬಂಧಗಳಿವೆ. ನಮ್ಮ ಗುರಿಯು ಎಷ್ಟೇ ಯೋಗ್ಯವಾಗಿದ್ದರೂ, ನಾವು ವ್ಯಕ್ತಿಗಳನ್ನು ನಡೆಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಕೆಲವು ರೀತಿಗಳು ನೈತಿಕವಾಗಿ ಆಕ್ಷೇಪಾರ್ಹವಾಗಿರುತ್ತವೆ.

ಶಿಕ್ಷಣದ ಕುರಿತು ಪೀಟರ್ಸ್‌ರವರ ಎರಡು ಪ್ರಾಸಂಗಿಕ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳೆಂದರೆ 'ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕತೆ' ಮತ್ತು 'ಪ್ರವೇಶಿಕೆ'ಗಳ ಕುರಿತಾದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು. ಶಿಕ್ಷಣವೆಂದರೆ ಯಾರಾದರೂ ಒಬ್ಬ (ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಒಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕ) ಯಾವನೋ ಒಬ್ಬನನ್ನು (ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ) ಇಲ್ಲಿಯವರೆಗೂ ಗೊತ್ತಿರದೇ ಇರುವ ಜ್ಞಾನದ, ತಿಳುವಳಿಕೆಯ ಮತ್ತು ಆಚಾರದ ಜಗತ್ತಿನೊಳಗೆ ಹೊಗುವಂತೆ (ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಚಿತ್ರಕಲೆಯ ಜಗತ್ತು ಅಥವಾ ಜ್ಯಾಮಿತಿ) ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ನೀಡುವ ಪ್ರವೇಶಿಕೆ. ಇತ್ತೀಚಿನ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಈ ಎರಡು ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು ಚರ್ಚೆಗೆ ಮತ್ತು ವಿವಾದಕ್ಕೆ ಎಡೆಮಾಡಿಕೊಟ್ಟಿವೆ.

ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕವಾದದ್ದು ಎನ್ನುವಲ್ಲಿನ ಸಮಸ್ಯೆಯೆಂದರೆ, ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಉದ್ದೇಶವಿಲ್ಲದೇ, ಸ್ವಾಭಾವಿಕವಾಗಿ, ಅಪ್ರಯತ್ನಪೂರ್ವಕವಾಗಿ, ತಿಳಿದವರ ಜೊತೆಯ ಒಡನಾಟದಿಂದ ಸಹಜವಾಗಿ ಬರುವ ನಿತ್ಯದ ಗ್ರಹಿಕೆಗಳಿಂದ ತಿಳಿಯುವ ಕೆಲವು ಅಮೂಲ್ಯ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಧನೆಗಳು ಎಂದು ಕರೆಯಬಹುದೇ ಎನ್ನುವುದು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಶಿಕ್ಷಣವು ತೊಟ್ಟಿಲಿನಲ್ಲಿರುವಾಗಲೇ, ಮೊದಮೊದಲ ಭೇದಗಳನ್ನು ಮಾಡಲು ಶುರುಮಾಡಿದಾಗಲೇ, ಮೊದಲ ಶಬ್ದಗಳನ್ನು ಕಲಿತಾಗಲೇ ನಿಜವಾಗಿಯೂ ಆರಂಭಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆಯೇ? ಮುಂದೆ ಸತ್ಯವನ್ನು ನುಡಿಯುವಾಗ ಮತ್ತು ಇತರರನ್ನು ಗೌರವಿಸುವುದನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಿ ಸ್ವಾಭಾವಿಕವಾಗಿ ಕಲಿಯತೊಡಗಿದಾಗ ಅದು ಮುಂದುವರೆಯುತ್ತದೆಯೇ? ಒಂದೊಮ್ಮೆ, ಹಾಗಿದ್ದಲ್ಲಿ, ವ್ಯಕ್ತಿಗಳು ಎಂದು ಕರೆಯಬಹುದಾದ ಎಲ್ಲರೂ ಅದರಿಂದಾಗಿಯೇ ಭಾಗಶಃ ಸುಶಿಕ್ಷಿತರು ಎಂದು ಅರ್ಥವೇ? ಅಥವಾ 'ಶಿಕ್ಷಣ' ಎನ್ನುವುದು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ 4 ರಿಂದ 6 ವರ್ಷಗಳ ವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಆರಂಭವಾಗುವ ಶಾಲೆಯಂತಹ ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕ ಉಪಕ್ರಮದ ಕ್ರಿಯೆಗಳಿಗೆ ಮಾತ್ರ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ್ದೇ? ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ *ಪ್ರವೇಶಿಕೆ* ಎನ್ನುವ ಪದವು ಅಷ್ಟು ನಿರ್ಣಾಯಕವಾಗಿರುತ್ತದೆಯೇ? 'ಪ್ರವೇಶಿಕೆ' ಎನ್ನುವಂಥದ್ದು ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವಿಧಾನವನ್ನು, ಅಂದರೆ, ನಂಬಿಕೆಗಳನ್ನು ಕಲಿಸುವ ಮತ್ತು ಅವುಗಳನ್ನು ಕಾಪಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವ ತರ್ಕಕ್ಕೆ ಒಗ್ಗದ ವಿಧಾನವನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆಯೇ? "ಪ್ರವೇಶಿಕೆಯಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಣ" ಎಂದು ಪೀಟರ್ಸ್ ಅವರು ಬಳಸುವುದು ಅಂತಹ ವಿಧಾನವನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆಯೇ? ಅಥವಾ 'ಪ್ರವೇಶಿಕೆ' ಎನ್ನುವ ಪದ ವಿಧಾನಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಒಂದು ತಟಸ್ಥ ಪದವೇ? ಪೀಟರ್ ಅವರ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯಲ್ಲಿ ಯಾವುದೇ ಬದಲಾವಣೆಯಿಲ್ಲದೇ 'ಪ್ರವೇಶಿಕೆ' ಎನ್ನುವ ಪದವನ್ನು 'ಪರಿಚಯಿಸುವುದು' ಅಥವಾ

'ಗುರುತುಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು' ಅಥವಾ 'ಅರಿತುಕೊಳ್ಳುವುದು ಮತ್ತು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುವುದು' ಇವೇ ಮುಂತಾದ ಪದಗಳಿಂದ ಬದಲಾಯಿಸಬಹುದೇ? ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಪೀಟರ್ಸ್‌ರವರು 'ಪ್ರವೇಶಿಕೆ' ಎನ್ನುವ ಪದವನ್ನು ಬಳಸುವದರಿಂದಾಗಿಯೇ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಮೂಲಭೂತವಾದಿ ಧೋರಣೆಗಳ ಬೋಧನೆಗಳಿಗೆ ಅವಕಾಶವನ್ನೊದಗಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಕೆಲವರು ವಾದಿಸುತ್ತಾರೆ. ಪೀಟರ್ಸ್‌ರವರು ಈ ಪದವನ್ನು ಬಳಸಿದ್ದು ತಪ್ಪು ಯಾಕೆಂದರೆ, ಅದು ನಮ್ಮನ್ನು ಇಂತಹ ತೀರ್ಮಾನಗಳೆಡೆಗೆ ಎಳೆಯುತ್ತದೆ ಎಂದು ಇನ್ನಿತರರು ವಾದಿಸಿದ್ದಾರೆ. ನಮ್ಮ ಪ್ರಕಾರ 'ಪ್ರವೇಶಿಕೆ' ಎನ್ನುವ ಪದವು ತಟಸ್ಥವಾದದ್ದು ಮತ್ತು ಪೀಟರ್ಸ್‌ರವರ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯಲ್ಲಿ ಅಷ್ಟೇನೂ ಮುಖ್ಯವಲ್ಲದ್ದು. ಪೀಟರ್ಸ್‌ರವರಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪ್ರಧಾನ ವೈಶಿಷ್ಟ್ಯಗಳು (1) ಮೌಲ್ಯ ಮತ್ತು (2) ಜ್ಞಾನ ಇವುಗಳ ಮಾನದಂಡಗಳ ಲಕ್ಷಣಗಳು. ಇದಕ್ಕೆ ಪೂರಕವಾಗಿ (3) ಒಂದು ಕ್ರಮದ ಅವಶ್ಯಕತೆ ಅಲ್ಲಿ ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಈ ಮೂರು ಮಾನದಂಡಗಳು ಎನ್ನುವುದು ಅವರ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯ ತಿರುಳು. ಒಮ್ಮೆ ಈ ಮೂರೂ ಮಾನದಂಡಗಳ ಸಂಪೂರ್ಣ ಶಕ್ತಿಯನ್ನು ಗ್ರಹಿಸಿದರೆ, ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಎನ್ನುವುದು ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕವೋ ಅಥವಾ ಅಲ್ಲವೋ, ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಪ್ರವೇಶಿಕೆ ಎಂಬುದಾಗಿ ಕರೆಯಬಹುದೋ, ಇಲ್ಲವೋ ಎಂಬುದು ಅಷ್ಟೊಂದು ಪ್ರಧಾನವಲ್ಲ ಎಂಬ ಸಂಗತಿ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ವಿಷಯವನ್ನು ನಾವೀಗ ಗಮನಿಸೋಣ.

ಮೌಲ್ಯ (ಅಪೇಕ್ಷಣೀಯತೆ) ಮಾನದಂಡ

ಈ ಮೇಲೆ E3ಯಂತೆ ಪರಿಶೀಲಿಸಲಾದ ಸೂಕ್ಷ್ಮ ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ, ಶಿಕ್ಷಣವು ಮೌಲ್ಯ ನಿರಪೇಕ್ಷವಲ್ಲ ಎಂದು ಪೀಟರ್ಸ್ ಅಭಿಪ್ರಾಯಪಡುತ್ತಾರೆ. ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಹೊಂದುವುದು ಎಂದರೆ ಅಪೇಕ್ಷಣೀಯವಾದ ಹಾಗೂ ಅರ್ಥಪೂರ್ಣವಾದದ್ದನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುವುದು. ಪೀಟರ್ಸ್‌ರವರು ತಮ್ಮ 'ನೀತಿಶಾಸ್ತ್ರ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣ' ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯಲ್ಲಿ ಹೀಗೆ ಬರೆಯುತ್ತಾರೆ: "ಒಬ್ಬ ಮನುಷ್ಯ ಸುಶಿಕ್ಷಿತನಾಗಿದ್ದಾನೆ. ಆದರೆ, ಅದರಿಂದ ಅವನೇನೂ ಉತ್ತಮ ವ್ಯಕ್ತಿಯಾಗಿಲ್ಲ" ಎಂದು ಹೇಳುವುದು ಅತಾರ್ಕಿಕವಾದದ್ದು.[೪] ಹಾಗೆ ನೋಡಿದರೆ, ಶಿಕ್ಷಣ ಎಂದರೆ 'ಸುಧಾರಣೆ' ಎಂಬ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯಂಥದ್ದು. ಈ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಯ ಪ್ರಕಾರ, ಮನುಷ್ಯನೊಬ್ಬನು ಸುಧಾರಿಸಿದ್ದಾನೆ ಎಂದು ಹೇಳುವುದು ಆತ ಇನ್ನೂ ಉತ್ತಮನಾಗಿದ್ದಾನೆ ಎಂದು ಹೇಳಿದಂತೆಯೇ. ಈ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ ತಾರ್ಕಿಕ ಲಕ್ಷಣವೇ ಇದು. ಯಾವ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಅಂಶಗಳು ಜನರನ್ನು ನೈತಿಕವಾಗಿ ಉತ್ತಮಗೊಳಿಸುತ್ತವೆ ಎಂದು 'ಸುಧಾರಣೆ' ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯು ನಮಗೆ ಹೇಗೆ ತಿಳಿಸುವುದಿಲ್ಲವೋ ಹಾಗೆಯೇ ಮೌಲ್ಯವನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುವ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಅಂಶಗಳು ಯಾವವು ಎಂಬುದನ್ನು ಈ ಗುಣಲಕ್ಷಣವು ತನ್ನಷ್ಟಕ್ಕೇ ತಾನು ನಿರ್ಧರಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಅಮೂಲ್ಯವಾದದ್ದು ಯಾವುದು ಎಂದು ಹೇಳುವುದು ಒಂದು ಬೇರೆಯದೇ ಆದ, ಕಷ್ಟಕರವಾದ ಕೆಲಸ. ಇಲ್ಲಿಯವರೆಗೂ ನಾವು ಹೇಳಿದ್ದೇನೆಂದರೆ, ಶಿಕ್ಷಣದ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಮೌಲ್ಯನಿರ್ಧಾರ ಮಾಡುವುದನ್ನು ತಪ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಆಗದು ಎಂದಷ್ಟೇ. ಮಕ್ಕಳ ಅವಶ್ಯಕತೆಗಳು ಅಥವಾ ಆಸಕ್ತಿಗಳನ್ನು ಅಥವಾ ಸಮಾಜದ ಅವಶ್ಯಕತೆಗಳನ್ನು ಅಥವಾ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ವಿನ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಿ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕವಾಗಿ ಯಾವುದು ಒಳ್ಳೆಯದು ಅಥವಾ ಅಮೂಲ್ಯವಾದದ್ದು ಎನ್ನುವ ಕಷ್ಟದ ನಿರ್ಧಾರವನ್ನು ಬದಿಗಿರಿಸಬಹುದು ಎಂದು ಕೆಲವು ಶಿಕ್ಷಣ ತಜ್ಞರು ವಾದಿಸುತ್ತಾರೆ. ಈ ರೀತಿಯ ಪಲಾಯನ ಸಾಧ್ಯವೇ ಇಲ್ಲ. ಶಿಕ್ಷಣದ ವಿಚಾರಕ್ಕೆ ಬಂದಾಗ ನಮಗೆ ಬೇಕಾಗಿಯೋ ಅಥವಾ ಬೇಡವಾಗಿಯೋ, ಅಂತೂ ಮೌಲ್ಯದ ಆಯ್ಕೆಗಳನ್ನು ಮಾಡಿಯೇ ಮಾಡುತ್ತೇವೆ. ಬೀಗಮುರಿಯುವ ಅಥವಾ ಕಳ್ಳಸಾಗಣೆ ಮಾಡುವ ಅನಪೇಕ್ಷಿತ ವಿಷಯಗಳ ಕುರಿತು ತರಬೇತಿಯನ್ನು ಪಡೆಯಬಹುದು. ಆದರೆ, ಎಲ್ಲಿಯವರೆಗೆ ಕಳ್ಳಸಾಗಣೆಯ ಕೌಶಲ್ಯವು ಅಪೇಕ್ಷಣೀಯವಾದದ್ದು ಮತ್ತು ಅದು ಬಯಸತಕ್ಕದ್ದು ಎಂದು ತೋರಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲವೋ ಅಲ್ಲಿಯವರೆಗೂ

'ಕಳ್ಳಸಾಗಣೆಯಲ್ಲಿ ಸುಶಿಕ್ಷಿತ' ಎನ್ನುವ ಮಾತು ತಾರ್ಕಿಕವಾಗಿ ಅಸಾಧ್ಯವಾದದ್ದು. 'ನಾನು ಪಡೆದ ಶಿಕ್ಷಣದಿಂದ ನನಗೆ ಅಂಥದ್ದೇನೂ ಒಳ್ಳೆಯದಾಗಿಲ್ಲ', ಎಂದು ಶಿಕ್ಷಣದ E3 ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ಕೂಡ ಯಾರೂ ಸಾಧಿಸುವುದು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ಆದರೆ, 'ಶಾಲೆಗೆ ಹೋಗಿದ್ದರಿಂದ ನನಗೆ ಯಾವುದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಒಳ್ಳೆಯದಾಗಿಲ್ಲ' ಎಂದು ಹೇಳಲು ಸಾಧ್ಯವಿದೆ. ಶಾಲಾಭ್ಯಾಸ ನನಗೆ ಉತ್ತಮ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ನೀಡಿಲ್ಲ ಎಂಬುದು ಪ್ರಾಯಶಃ ಇದಕ್ಕೆ ಕಾರಣವಾಗಿರಬಹುದು. ಇದು ಹೇಳುತ್ತಿರುವುದರ ಅರ್ಥವೇನೆಂದರೆ, ಶಿಕ್ಷಣ ಎನ್ನುವುದು ಒಂದು ಮೌಲ್ಯಯುತವಾದ ಸಾಧನೆ ಎಂಬ ವಿಚಾರವನ್ನು.

ಇವೆಲ್ಲಕ್ಕಿಂತ ಮಿಗಿಲಾಗಿ, ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಸಾಧಿಸಲಾಗುವ ಮೌಲ್ಯ ಸ್ವಾಭಾವಿಕವಾಗಿ ಮೌಲ್ಯವುಳ್ಳದ್ದಾಗಿರುವಂಥದ್ದು. ಶಿಕ್ಷಣವೆಂದರೆ ಒಂದು ಸಲಕರಣೆ ಅಥವಾ ಸಾಧನ ಮಾತ್ರವಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲ. ಅದು ಉದ್ಯೋಗ ಗಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದಕ್ಕೆ ಅಥವಾ ಬೇರಾವುದೋ ಅಗತ್ಯಕ್ಕೆ ಬೇಕಾದ ಕೌಶಲ್ಯವನ್ನು ಗಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದಕ್ಕಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲ. ಶಿಕ್ಷಣವು ಅದರದೇ ಕಾರಣಕ್ಕಾಗಿ ಇರುವುದು ಮತ್ತು ತನ್ನಷ್ಟಕ್ಕೆ ತಾನೇ ಮೌಲ್ಯಯುತವಾದದ್ದು. ನಿಜವಾದ ಶಿಕ್ಷಣದ ಮೂಲಕ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಅರಿವು ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಸ್ವಭಾವವೇ ಆಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಯಾವುದು ಅತ್ಯಂತ ಶ್ರೇಷ್ಠ ಮೌಲ್ಯ ಎಂಬ ಪ್ರಜ್ಞೆಯನ್ನೂ ರೂಪಿಸುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಣವು ಕೆಲವು ಬಾಹ್ಯ ಉದ್ದೇಶಗಳನ್ನು ಸಾಧಿಸುವಲ್ಲಿ ತನ್ನದೇ ಆದ ಕೊಡುಗೆಯನ್ನು ನೀಡುವುದಾದರೂ, ಅದಕ್ಕೂ ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಬದುಕಿಗೆ ಯಥಾಯೋಗ್ಯ ಉದ್ದೇಶಗಳು ಮತ್ತು ಗುರಿಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸುವುದರ ಬಗ್ಗೆಯೇ ಆಸ್ಥೆ ವಹಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ಅದು ಒಂದು ಸಾಧನವಲ್ಲ. ಆದ್ದರಿಂದ ಶಿಕ್ಷಣವು ಉತ್ತಮ ಬದುಕಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿರುವ ನೈತಿಕ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳ ಕುರಿತು ಹೆಚ್ಚಿನ ಆಸ್ಥೆ ವಹಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ಕುರಿತಂತೆ ನಾವು 10ನೇ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಮರ್ಥನೆಯ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ವಿವರವಾಗಿ ನೋಡೋಣ.

ಆದರೆ ಇಲ್ಲೊಂದು ಎಚ್ಚರಿಕೆಯಿದೆ. ಕೆಲವರು, ಶಿಕ್ಷಣವು ಆಮೂಲಾಗ್ರವಾಗಿ ಮೌಲ್ಯಗಳ ವ್ಯವಹಾರ ಎಂಬುದನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಲೇ, ಒಂದೊಮ್ಮೆ ಶಿಕ್ಷಣವು ಮೌಲ್ಯವನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ ಎಂದಾದರೆ, ಮೌಲ್ಯವು ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ ಎಂಬ ತಪ್ಪು ತೀರ್ಮಾನಕ್ಕೆ ಬಂದಿದ್ದಾರೆ. ಆದರೆ, ನೈಜವಾಗಿ, Aಯು Bಯನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ ಎಂಬುದು Bಯು Aಯನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ ಎಂದು ಹೇಳುವುದಿಲ್ಲ. ಮೌಲ್ಯಯುತವಾದದ್ದೆಲ್ಲವೂ ಶಿಕ್ಷಣವಲ್ಲ. ತಿನ್ನುವುದು, ವಿಶ್ರಮಿಸುವುದು, ಮತ್ತು ಆಟಗಳನ್ನು ಆಡುವುದು ಮುಂತಾದ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು – ಕೆಲವಂತೂ ಸ್ವಾಭಾವಿಕವಾಗಿಯೇ – ಮೌಲ್ಯಯುತವಾಗಿರಬಹುದು.. ಆದರೆ, ಅವು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲ. ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಮೌಲ್ಯ ಇರುವುದು ಒಂದು ಮಿತಿಯೊಳಗೆ ಮಾತ್ರ. ಅದೂ, ಅಮೂಲ್ಯವಾದ ಸಾಧನೆಗಳ ಮಿತಿಯೊಳಗೆ ಮಾತ್ರ. ಈ ಕೆಳಗೆ ಚರ್ಚಿಸಲಾಗಿರುವ ಎರಡನೆಯ ಮಾನದಂಡದ ಮೂಲಕ ಈ ಮಿತಿಯನ್ನು ಗುರುತಿಸಬಹುದು. ಯಾವಾಗ ಶಿಕ್ಷಣದ ಹಲವು ಮಾನದಂಡಗಳನ್ನು ಒಟ್ಟಾಗಿ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳದೆ, ಒಂದೇ ಒಂದು ಮಾನದಂಡವನ್ನು ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾಗಿ ತೆಗೆದುಕೊಂಡು, ಅದಷ್ಟೇ ಸಾಕು ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸಿದರೆ, ಆಗ ಅಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕುರಿತಾಗಿ ಅಸಂಬದ್ಧ ಮಾತುಗಳೇ ಹೆಚ್ಚಾಗುತ್ತವೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ಶಿಕ್ಷಕರು ಅಥವಾ 'ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಮುಂದಾಳುಗಳು' ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಕೆಲವು ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ಮೌಲ್ಯಯುತವಾದ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು (ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಸ್ಕೀಯಿಂಗ್, ಈಜು, ನೃತ್ಯ, ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ಬೆರೆಯುವುದು, ಆಟಗಳನ್ನಾಡುವುದು ಇತ್ಯಾದಿ) ಶಿಕ್ಷಣ ಎಂದು ವಾದಿಸುತ್ತಾರೆ. ಹಾಗಾಗಿ ಈ ಎಲ್ಲವುಗಳನ್ನೂ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿ ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು. ಯಾಕೆಂದರೆ ಅವುಗಳನ್ನು ಯುವಜನರು ಕಲಿತುಕೊಳ್ಳುವುದು ಮೌಲ್ಯಯುತವಾದದ್ದು ಎಂದು ಅವರು ವಾದಿಸುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕವಾಗಿರುವ ಯಾವುದೇ ಚಟುವಟಿಕೆಯು (ಈ ಕೆಳಗೆ ಚರ್ಚಿಸಲಾದ) ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ

ಮೂರನೆಯ ಮಾನದಂಡದ ಅವಶ್ಯಕತೆಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸುವುದಲ್ಲದೇ, ಇನ್ನೂ ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಜ್ಞಾನ ಮಾನದಂಡದಲ್ಲಿ ಮುಖ್ಯವಾದ ಅರಿವನ್ನು ಬೆಳೆಸುವ ಅಗತ್ಯಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸಬೇಕು ಎಂಬುದನ್ನು ಮರೆಯುತ್ತಾರೆ.

ಜ್ಞಾನ ಮಾನದಂಡ

ಸುಶಿಕ್ಷಿತ ಜನರು ಜ್ಞಾನವಂತರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ ಎಂಬ ಸಂಗತಿಯು ಕೆಲ ಜನರ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಪ್ರಾಸಂಗಿಕವಾಗಿ ಹೇಳಬಹುದಾದ ಹೇಳಿಕೆಯಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲ. ಅದು ಒಂದು ತಾರ್ಕಿಕ ಸತ್ಯವೂ ಹೌದು. ಒಂದೊಮ್ಮೆ ಯಾರಾದರೂ ಏನೂ ಗೊತ್ತಿಲ್ಲದ ಒಬ್ಬ ಸುಶಿಕ್ಷಿತ ವ್ಯಕ್ತಿಯನ್ನು ನಿಮಗೆ ತೋರಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದ್ದರೆ, ಆಗ ನೀವು ಈ ಕುತೂಹಲಕರ ಸಂಗತಿಯ ಬಗ್ಗೆ ಆಶ್ಚರ್ಯಗೊಳ್ಳುವುದಿಲ್ಲ. ಬದಲಾಗಿ ಅಂತಹ ವ್ಯಕ್ತಿಯನ್ನು ತೋರಿಸಲು ಹೊರಟವವನಿಗೆ ವಿಷಯ ಅರ್ಥವೇ ಆಗುತ್ತಿಲ್ಲವೆಂದೂ, ಭಾಷೆಯೇ ತಿಳಿದಿಲ್ಲವೆಂದು ಬೈಯತೊಡಗುತ್ತೀರಿ. ಜ್ಞಾನವಿಲ್ಲದ ಶಿಕ್ಷಣ ತಾರ್ಕಿಕವಾಗಿ ಸಾಧ್ಯವೇ ಇಲ್ಲ. ಇಷ್ಟಂತೂ ಅವಿವಾದಿತ ಮತ್ತು ಶತಃಸಿದ್ಧ. ಆದರೆ ಎಷ್ಟು ಪ್ರಮಾಣದ ಮತ್ತು ಯಾವ ರೀತಿಯ ಜ್ಞಾನ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಅವಶ್ಯಕ ಎಂಬುದು ವಿವಾದ ಮತ್ತು ವಿಚಾರಕ್ಕೆ ಎಡೆಮಾಡಿಕೊಡುವಂಥದ್ದು. ಪೀಟರ್ಸ್‌ರವರ ವಾದವೆಂದರೆ, ಶಿಕ್ಷಣವು ನಮ್ಮ ಬದ್ಧತೆ ಮತ್ತು ಆಸ್ಥೆಯನ್ನು ಬೇಡುವಷ್ಟರ ರೀತಿಯ ಆಳ ಮತ್ತು ವಿಸ್ತಾರದ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಅಪೇಕ್ಷಿಸುತ್ತದೆ. ಜ್ಞಾನ ಮಾನದಂಡವು ಶಿಕ್ಷಣದ ಕುರಿತಾದ ಯಾವುದೇ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯಲ್ಲಿ ನಿಸ್ಸಂಶಯವಾಗಿಯೂ ಮುಖ್ಯವಾಗಿರುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಪೀಟರ್ಸ್‌ರವರ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯನ್ನು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರಧಾನವಾಗಿದೆ ಎಂಬ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಈ ಹೇಳಿಕೆಗಳನ್ನು ನಾವು ನೋಡಬೇಕು.

ವಿಸ್ತಾರ

ಸುಶಿಕ್ಷಿತ ಎನಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿ ಎಷ್ಟು ತಿಳಿದುಕೊಂಡಿರಬೇಕು? ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಗೆ ಅಸ್ಪಷ್ಟವಾದ ಉತ್ತರವನ್ನಷ್ಟೇ ಪಡೆಯಬಹುದು. ಇದನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುವಲ್ಲಿ ಯಾವುದೇ ನಿಖರವಾದ ಮಾನದಂಡ ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿಲ್ಲ. ಯಾರೂ ಎಲ್ಲವನ್ನೂ ಅರಿತುಕೊಳ್ಳುವುದು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲವಾದ್ದರಿಂದ ಶಿಕ್ಷಣವು ಯಾರೂ ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಸಾಧಿಸಲಾಗದ ಒಂದು ಆದರ್ಶ ಎಂದು ಯೋಚಿಸುವುದು ಉತ್ತಮ. ಹಾಗೆಯೇ ಇದರ ಇನ್ನೊಂದು ತುದಿಯಲ್ಲಿ ಏನೂ ತಿಳಿಯದವರು ಎನ್ನುವ ಜನ ಇರುವುದೂ ಅಪರೂಪ. ನಾವೆಲ್ಲರೂ ಕೆಲಮಟ್ಟಿನ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವುದರಿಂದ ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬನೂ ಭಾಗಶಃ ಸುಶಿಕ್ಷಿತನು ಎನ್ನಬಹುದು. ಅದೇನೇ ಇದ್ದರೂ, ನಾವು ಸುಶಿಕ್ಷಿತ ಮತ್ತು ಅಶಿಕ್ಷಿತ ಜನರ ಕುರಿತು ಮಾತನಾಡುತ್ತೇವೆ. ಅಂದಮೇಲೆ ಇದಕ್ಕೊಂದು ಅರ್ಥವಿದೆಯಷ್ಟೆ. ಒಂದೊಮ್ಮೆ ಯಾರಾದರೂ ಈ ಉತ್ತರಕ್ಕಾಗಿ ಪಟ್ಟುಹಿಡಿದರೆ, ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ, ಜ್ಞಾನದ ವಿಷಯಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿ ಒಂದು ಸಾಧಾರಣ ಮಟ್ಟದ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ಪ್ರತಿನಿಧಿಸುವ ಹಂತಕ್ಕೆ ಕೆಳಗಿನವರನ್ನು ಅಶಿಕ್ಷಿತರು ಹಾಗೂ ಅದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಾಧನೆ ಮಾಡಿದವರನ್ನು ಸುಶಿಕ್ಷಿತರು ಎಂದು ನಮ್ಮ ಅನುಕೂಲಕ್ಕೆ ತಕ್ಕಂತಹ ಉತ್ತರವನ್ನು ಕೊಡಬಹುದು. ಆದರೆ, ವಿಸ್ತಾರಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಆ ಪ್ರಶ್ನೆಯು ಅಷ್ಟೇನೂ ಮುಖ್ಯವಲ್ಲ. ಬೇರೆ ಬೇರೆ ರೀತಿಯ ಜ್ಞಾನದ ಹರವು ಇಲ್ಲಿ ನಿರ್ಣಾಯಕವಾದದ್ದು. ಹಲವಾರು ರೀತಿಯ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಕರಗತ ಮಾಡಿಕೊಂಡವನೇ ಸುಶಿಕ್ಷಿತ ವ್ಯಕ್ತಿ. ಜ್ಞಾನದ ಹರವು ಕಿರಿದಾಗುತ್ತ ಹೋದಂತೆಲ್ಲ ಅಂಥವರನ್ನು 'ಸುಶಿಕ್ಷಿತ' ಎಂದು ಕರೆಯಲು ನಾವು ಹಿಂದೇಟು ಹಾಕುತ್ತೇವೆ. ಖಗೋಳವಿಜ್ಞಾನದ ಕುರಿತು ಎಲ್ಲವನ್ನೂ ತಿಳಿದುಕೊಂಡಿರುವ, ಆದರೆ ಸೌಂದರ್ಯಶಾಸ್ತ್ರ, ಇತಿಹಾಸ ಅಥವಾ ನೀತಿಶಾಸ್ತ್ರ ಮುಂತಾದ ವಿಷಯಗಳ ಕುರಿತು ಏನೂ ಗೊತ್ತಿಲ್ಲದ ವಿಜ್ಞಾನಿಯೊಬ್ಬ ಇರುವುದು ಸಾಧ್ಯವಿದೆ. ಅಂತಹ ಒಬ್ಬ ವಿಜ್ಞಾನಿಯು ಎಷ್ಟೇ ಉತ್ತಮವಾದ ತರಬೇತಿಯನ್ನು ಪಡೆದಿದ್ದರೂ ಸುಶಿಕ್ಷಿತ ಎಂಬ

ಬಿರುದು ಪಡೆಯುವುದು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ವಿಸ್ತಾರದ ಕನಿಷ್ಠತಮ ಅವಶ್ಯಕತೆ ಎಂದರೆ, ಜ್ಞಾನದ ಎಲ್ಲ ತಾರ್ಕಿಕ ಪ್ರಕಾರಗಳ ತಿಳುವಳಿಕೆ ಮತ್ತು ಪರಿಚಯ. ಆ ಎಲ್ಲ 'ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ತಿಳುವಳಿಕೆಯ ಪ್ರಕಾರಗಳನ್ನು', ಅಂದರೆ, ತರ್ಕ, ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ವಿಜ್ಞಾನ, ಮಾನವಿಕ ವಿಜ್ಞಾನ, ಸೌಂದರ್ಯ ಮೀಮಾಂಸೆ, ನೀತಿಶಾಸ್ತ್ರ ಮತ್ತು ತತ್ವಶಾಸ್ತ್ರ (ಮತ್ತು ಪ್ರಾಯಶಃ ಧರ್ಮ) ಎಂಬುದಾಗಿ ಅಧ್ಯಾಯ 5ರಲ್ಲಿ ಚರ್ಚಿಸಲಾಗಿದೆ. ಇವುಗಳಲ್ಲಿ ಯಾವುದೇ ಒಂದು ಪ್ರಕಾರವನ್ನು ಉಪೇಕ್ಷಿಸುವ ಶಿಕ್ಷಣ ಅಪೂರ್ಣ ಎನಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಸಂಕುಚಿತತೆ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣಗಳೆರಡೂ ಪರಸ್ಪರ ವಿರೋಧಾತ್ಮಕವಾದವುಗಳು. ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ತರಬೇತಿಯೊಂದಿಗೆ ಹೋಲಿಸುವ ಮೂಲಕ ಈ ವಿಷಯವನ್ನು ಇನ್ನೂ ಸುಲಭವಾಗಿ ತಿಳಿಯಬಹುದು.

ನಮ್ಮ ಕೌಶಲ್ಯದ ಪರಿಧಿಯನ್ನು ಕಿರಿದುಗೊಳಿಸುತ್ತ ನಡೆಯುವುದು 'ತರಬೇತಿ' ಎಂಬ ಕಲ್ಪನೆಯ ಪ್ರಮುಖ ಅಂಶ. ಈ ಕಿರಿದಾಗುವಿಕೆಯು ಸಾಧನೆಯ ಸರಳ ಸ್ವಭಾವ, ವೈಚಾರಿಕ ಅರಿವಿನ ಅಭಾವ ಹಾಗೂ ಪರಿಣತಿ ಸಾಧಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಬೇಕಾದ ತಿಳುವಳಿಕೆ ಈ ಎರಡಕ್ಕೂ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ್ದಾಗಿದೆ. ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ, ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ತರಬೇತಿ ಎಂದರೆ, ಮುಖ್ಯವಾದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಸಾಧಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಸಲಕರಣೆಗಳಂತಿರುವ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ್ದಾಗಿರುತ್ತದೆ. ನಾವು ಓದುವುದರಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ವೇಳಾಪಟ್ಟಿಯನ್ನು ಮಾಡುವಲ್ಲಿ, ಪೆನ್ಸಿಲ್ ಚೂಪಾಗಿಸುವಲ್ಲಿ ಹಾಗೂ ಶೂ ಲೇಸುಗಳನ್ನು ಕಟ್ಟಲು, ವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಪ್ರಯೋಗ ಉಪಕರಣಗಳನ್ನು ಸಂಭಾಳಿಸಲು ಹಾಗೂ ಪೋಲ್ ವಾಲ್ಟಿಂಗ್ ಮಾಡಲು ತರಬೇತಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತೇವೆ. ಆದರೆ, ವಿಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಸಾಹಿತ್ಯ, ಸೌಂದರ್ಯ ಮಿಮಾಂಸೆ ಹಾಗೂ ದೇಹದ ಕಾರ್ಯಗಳ ಕುರಿತು ಅರಿವನ್ನು ಸಾಧಿಸಿ ಪರಿಣತಿಯನ್ನು ಪಡೆಯುವ ಮೂಲಕ ಸುಶಿಕ್ಷಿತ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳಾಗುತ್ತೇವೆ. ದೈಹಿಕ ತರಬೇತಿ ಮತ್ತು ದೈಹಿಕ ಶಿಕ್ಷಣಗಳ ನಡುವೆ ನಾವು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಮಾಡುವ ವ್ಯತ್ಯಾಸವು ಮೇಲೆ ಹೇಳಲಾದ ಭಿನ್ನತೆಯನ್ನೇ ವಿವರಿಸುತ್ತದೆ. ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚು ಥಾಳಾದ ಉದಾಹರಣೆ ಎಂದರೆ, ಲೈಂಗಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ಲೈಂಗಿಕ ತರಬೇತಿಯ ನಡುವಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸ. ಈ ವಿಚಾರದಲ್ಲಿರುವ ಸಂಕೀರ್ಣ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು ಮತ್ತು ತಿಳುವಳಿಕೆಯನ್ನು ಸೂಚಿಸುವ ಲೈಂಗಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುವವರು ತೀರಾ ಸಂಕುಚಿತ ರೀತಿಯ ಕೌಶಲ್ಯ ಮತ್ತು ಅತಿ ಕನಿಷ್ಠ ಮಟ್ಟದ ಜ್ಞಾನ ಬೇಕಿರುವ ಲೈಂಗಿಕ ತರಬೇತಿಯನ್ನು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ವಿರೋಧಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಶಿಕ್ಷಣದ ವಿಸ್ತಾರದ ಅವಶ್ಯಕತೆಯು ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಸಮಗ್ರತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಇರುವ ಕಾಳಜಿಯ ಕುರಿತು ಕೂಡ ಗಮನಹರಿಸುತ್ತದೆ. ಒಂದು ಮಗುವನ್ನು ಇಡಿಯಾಗಿ ಸುಶಿಕ್ಷಿತನನ್ನಾಗಿ ಮಾಡುವುದೇ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕುರಿತಾದ ತಾತ್ವಿಕ ಸತ್ಯ. ಇದು ವಾಲ್ಡರ್ಫ್ ಸ್ಕೂಲ್‌ನಂತಹ ಕೆಲವೇ ಕೆಲವು ಶಾಲೆಗಳು ನೀಡುವ ಒಂದು ಆಯ್ಕೆಯಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲ. ಸಮಗ್ರತೆಯು ಜ್ಞಾನದ ವಿಸ್ತಾರ ಮತ್ತು ಅರಿವಿಗಷ್ಟೇ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ್ದಲ್ಲ. ಬದಲಾಗಿ ಸಂವೇದನೆಗಳು ಮತ್ತು ಭಾವನೆಗಳಿಗೆ ಕೂಡ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ್ದಾಗಿದೆ. ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಧನೆಯು ಕೇವಲ ಒಣ ವೈಚಾರಿಕ ತಿಳುವಳಿಕೆಯಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲ. ಬದಲಾಗಿ ಸೂಕ್ತವಾದ ಭಾವನೆಗಳು ಮತ್ತು ವರ್ತನೆಗಳ ಕಲಿಕೆಯೂ ಆಗಿರುತ್ತದೆ. ಜ್ಞಾನ ಎಂದಾಗ ಆಳವಾದ ಅರಿವಿನ ಅವಶ್ಯಕತೆಯೂ ಕೂಡ ಪೂರೈಸಲ್ಪಡುವುದರಿಂದ ಭಾವನೆಗಳು ಮತ್ತು ವರ್ತನೆಗಳಲ್ಲಿ ಈ ರೀತಿಯ ಬದಲಾವಣೆ ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ.

ಆಳ

ಸುಶಿಕ್ಷಿತ ವ್ಯಕ್ತಿಗೆ ಜ್ಞಾನದ ಹಲವು ತುಣುಕುಗಳೊಡನೆ ಮೇಲ್ಮಟ್ಟದ ಪರಿಚಯಕ್ಕಿಂತಲೂ ಆಳದ ಪರಿಚಯವಿರುತ್ತದೆ. ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಅರಿವು ಎರಡೂ ಸೇರಿ ಶಿಕ್ಷಣದ ಒಂದೇ ಲಕ್ಷಣ ಎಂದು ಪೀಟರ್ಸ್ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಇದಕ್ಕೊಂದು ಕಾರಣವಿದೆ. ಜ್ಞಾನದ

ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ ತೋರುವಂತೆ, (**5ನೇ ಅಧ್ಯಾಯ**ದಲ್ಲಿರುವ 'ಜ್ಞಾನದ ಸ್ವಭಾವ' ನೋಡಿ), ಜ್ಞಾನವು ರುಜುವಾತಾದ, ನೈಜ ನಂಬಿಕೆ. ನಂಬಿಕೆಗೆ ಬೇಕಾದ ಸಮರ್ಥನೆಯನ್ನು ಗ್ರಹಿಸದೇ (ಅಥವಾ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳದೇ) ಇದ್ದಲ್ಲಿ ನಿಜವಾದ ಜ್ಞಾನವು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ಈ ಅರಿವೇ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಸಂಪಾದಿಸುವ ಜ್ಞಾನಕ್ಕೆ ಒಂದು ಆಳವನ್ನು ನೀಡುವಂಥದ್ದು. ಆ ಕಾರಣಕ್ಕಾಗಿಯೇ ವಿಷಯಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ 'ಇದು ಯಾಕೆ ಹೀಗೆ' ಎಂದು ವಿಚಾರಿಸುವವನೂ ಮತ್ತು 'ಒಂದು ವಿಚಾರದ ಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಒಳಗಿನವನಾಗಿ ಇರುವವನು' ಎಂದು ಪೀಟರ್ಸ್ ಸುಶಿಕ್ಷಿತ ವ್ಯಕ್ತಿಯನ್ನು ಚಿತ್ರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಪೀಟರ್ಸ್ ಪ್ರಕಾರ ಸುಶಿಕ್ಷಿತ ವ್ಯಕ್ತಿಯು ಒಂದು ವಿಷಯವನ್ನು ಒಟ್ಟಂದವಾಗಿ ಹಿಡಿದಿಡುವ ಸೂತ್ರವನ್ನು ಮತ್ತು ಬಿಡಿಬಿಡಿಯಾಗಿ ಹರಡಿಕೊಂಡಿರುವ ಜಡಜ್ಞಾನಕ್ಕೆ ಒಂದು ವಿನ್ಯಾಸವನ್ನು ನೀಡುವ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ ಚೌಕಟ್ಟುಗಳನ್ನು ಗ್ರಹಿಸಿರುತ್ತಾನೆ. ಆಳ ಮತ್ತು ವಿಸ್ತಾರಗಳು ಅಂತಿಮವಾಗಿ ಪರಸ್ಪರ ಪೂರಕವಾಗಿರುತ್ತವೆ ಮತ್ತು 'ಅರಿವಿನ ದೃಷ್ಟಿಕೋನ'ವನ್ನು (cognitive perspective) ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನದ ವಿವಿಧ ಪ್ರಕಾರಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಕಾಣುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಹಾಗೂ ಅವು ಒಟ್ಟಾಗಿ, ಸುಸಂಬದ್ಧ ಬದುಕಿನ ಗತಿಯಲ್ಲಿ ಯಾವ ರೀತಿಯ ಪಾತ್ರ ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತವೆ ಎನ್ನುವುದರ ಕುರಿತು ಅರಿವನ್ನು ನೀಡುತ್ತವೆ. ಆದ್ದರಿಂದ, ಸುಶಿಕ್ಷಿತ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಜ್ಞಾನವು ಆತನ ವರ್ತನೆ ಮತ್ತು ಬದುಕಿನ ಗತಿಯ ಮೇಲೆ ನೇರ ಪ್ರಭಾವವನ್ನು ಬೀರುತ್ತದೆ. ಇದು ವ್ಯಕ್ತಿಯ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಪರಿವರ್ತಿಸುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವಕ್ಕೆ ಹೊಸ ಆಯಾಮಗಳನ್ನು ಜೋಡಿಸುತ್ತದೆ. ಜ್ಞಾನವು ಬದುಕಿನಲ್ಲಿ ಈ ರೀತಿಯ ಪ್ರಮುಖ ಪಾತ್ರವನ್ನು ವಹಿಸುವುದರಿಂದ ವ್ಯಕ್ತಿಯು ಸತ್ಯದ ಅನ್ವೇಷಣೆಗೆ ಬದ್ಧನಾಗುತ್ತಾನೆ, ವಿವರಗಳು ಮತ್ತು ಸಾಕ್ಷಿಗಳನ್ನು ಅಶಿಕ್ಷಿತರಿಗೆ ಸಾಧ್ಯವಾಗದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಸೂಕ್ಷ್ಮವಾಗಿ ಗಮನಿಸತೊಡಗುತ್ತಾನೆ. ಸಾಕ್ಷಿಗಳ ಬಗೆಗಿನ ಈ ರೀತಿಯ ಕಾಳಜಿ ಕೂಡ ಶಿಕ್ಷಣ ರೂಪುಗೊಳ್ಳುವುದರ ಲಕ್ಷಣವಾಗಿದೆ.

ಕಾರ್ಯವಿಧಾನದ ಮಾನದಂಡ

'ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳು' ವಿಭಾಗದಲ್ಲಿ ಹೇಳಲಾಗಿರುವಂತೆ, ಶಿಕ್ಷಣವು ಮೂಲಭೂತವಾಗಿ ಒಂದು ಸಾಧನೆಯನ್ನು ಸೂಚಿಸುವ ಪದ. ಮೇಲೆ ಚರ್ಚಿಸಲಾಗಿರುವ ಮೌಲ್ಯ ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನ ಮಾನದಂಡಗಳು ಆ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ನಿರೂಪಿಸುತ್ತವೆ. ಆದರೆ ಅಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಒಂದು ಕೆಲಸದ ಅಂಶವೂ ಸಹ ಇದೆ. ಈ ಕೆಲಸದ ಅಂಶವು ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ನೀಡುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳ ಔಚಿತ್ಯಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದುದಾಗಿದೆ. ಪೀಟರ್ಸ್ ಅವರ ಪ್ರಕಾರ, ಈ ಎಲ್ಲ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು (ಕಲಿಸುವುದು, ಸೂಚಿಸುವುದು, ಅಥವಾ ಶಾಲೆಗೆ ಹೋಗುವುದು ಮುಂತಾದ ವಿವಿಧ ರೀತಿಯ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು) ನಮ್ಮ ಉದ್ದೇಶಗಳಿಗೆ ಪೂರಕವಾಗಿರಬೇಕು. ಈ ರೀತಿಯ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಅಥವಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಅಸಂಖ್ಯಾತವಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಅವುಗಳೆಲ್ಲವನ್ನೂ ಹೆಸರಿಸುವುದು ಅಸಾಧ್ಯ. ಈ ಮುಂದಿನ ಎರಡು ಕರಾರುಗಳನ್ನು ಪಾಲಿಸುವ ಯಾವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯೇ ಆದರೂ ಅದು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಎಂದೇ ಪರಿಗಣಿಸಲ್ಪಡುತ್ತದೆ. (1) ಆ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ಶೈಕ್ಷಣಿಕವಾಗಿ ಮೌಲ್ಯಯುತವಾದ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ಸಾಧ್ಯವಾಗಿಸಬೇಕು, ಹಾಗೂ (2) ಅಂತಹ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಅಥವಾ ಸಾಧಕನ ಸ್ವಯಂಪ್ರೇರಣೆ ಅಥವಾ ಸಂಕಲ್ಪಕ್ಕೆ ತಡೆಯೊಡ್ಡಬಾರದು. ಈ ಎರಡನೆಯ ಷರತ್ತು ನಿರ್ಬಂಧ, ಆದೇಶ, ಒತ್ತಾಯ ಮತ್ತು ಅಂಥವುಗಳನ್ನು (ಒಂದೊಮ್ಮೆ ಒಳ್ಳೆಯದಕ್ಕಾಗಿ ಅಂತಹ ಕಾರಣಗಳು ಸಮರ್ಥಿಸಲ್ಪಟ್ಟರೆ) ಅಲ್ಲಗಳೆಯುವುದಿಲ್ಲ. ಏಕೆಂದರೆ, ಈ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ನಿರಾಕರಿಸುವ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವಿರುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಪಳಗಿಸುವುದು, ಏಕಪಕ್ಷೀಯ ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ಬೋಧಿಸುವುದು, ಆಮೂಲಕ ತಲೆತುಂಬುವಂತೆ ಮಾಡುವುದು ಮುಂತಾದ ವಿಧಾನಗಳು ಪ್ರಯೋಗಿಸಲ್ಪಟ್ಟರೆ ಆಗ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ವಿರೋಧವನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಲಾರ. ಪೀಟರ್ಸ್‌ರವರ ಪ್ರಕಾರ, ನೈತಿಕ ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಈ ರೀತಿಯ ಎಲ್ಲ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನೂ ನಿರಾಕರಿಸಬೇಕು. ಇವು

ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಎಂದೆನಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದಿಲ್ಲ. ಆದ್ದರಿಂದ ಈ ಮೂರನೆಯ ಮಾನದಂಡವು ನೇತ್ಯಾತ್ಮಕವಾದದ್ದು. ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಯಾವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಅವಶ್ಯಕ ಎಂಬುದನ್ನು ಇದು ಹೇಳುವುದಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ಯಾವುದನ್ನು ಒಪ್ಪಬಾರದು ಎಂಬುದನ್ನು ಮಾತ್ರ ಹೇಳುತ್ತದೆ.

ಈಗ ನಾವು ಶಿಕ್ಷಣದ ಈ ಮೂರೂ ಮಾನದಂಡಗಳನ್ನು ಒಟ್ಟಾಗಿ ಇಟ್ಟು ನೋಡಿದರೆ, ಶಿಕ್ಷಣದ ಕುರಿತಾದ ಸ್ಥೂಲ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಯೊಂದನ್ನು ರಚಿಸಬಹುದು: ಶಿಕ್ಷಣವು – ಆಳವಾದ ಮತ್ತು ವಿಸ್ತಾರವಾದ ಅರಿವಿನ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದೊಂದಿಗಿನ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಪಡೆಯುವ ಮತ್ತು ಅದರಿಂದ ಸೂಕ್ತ ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ವರ್ತನೆಗಳನ್ನು ಪಡೆಯುವ, ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕವಾದ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಸ್ವಯಂಪ್ರೇರಣೆ ಮತ್ತು ಅರಿವನ್ನು ಅತಿಕ್ರಮಿಸದ – ಮನಸ್ಸಿನ ಅಪೇಕ್ಷಣೀಯ ಸ್ಥಿತಿಯ ಸಾಧನೆ. ಈ ಮೇಲಿನ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಯು ಕೆಲವು ತಪ್ಪುಗಳು ಮತ್ತು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನದ ದೋಷಗಳನ್ನು ಹೊರತುಪಡಿಸಿ ನೋಡಿದರೆ, ಪೀಟರ್ಸ್‌ರವರು ಶಿಕ್ಷಣದ ಕುರಿತು ನೀಡುವ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯಾಗಿದೆ. ಈ ವ್ಯಾಖ್ಯೆ ತೀವ್ರಸ್ವರೂಪದ ಹಲವಾರು ವಿಮರ್ಶೆಗಳನ್ನು ಎದುರಿಸಿ ತಾಳಿಕೊಂಡಿದೆ. ಕೆಲವು ಸಣ್ಣಪುಟ್ಟ ಹೊಂದಾಣಿಕೆಗಳ ಮೂಲಕ ಇದನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ಈ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ ಕುರಿತಾದ ಹೆಚ್ಚಿನ ಒಳನೋಟವನ್ನು ಪಡೆಯುವ ಉದ್ದೇಶದಿಂದ ನಾವು ಈ ವಿಮರ್ಶೆಗಳಲ್ಲಿ ಕೆಲವನ್ನು ಚರ್ಚಿಸಬಹುದು.

ಪೀಟರ್ಸ್‌ರವರ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯ ಮೇಲಿನ ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕ ಟೀಕೆಗಳು

ಮೂರು ಮಾನದಂಡಗಳ ಅವಶ್ಯಕತೆ

The Logic of Education (*ಶಿಕ್ಷಣದ ತರ್ಕ*) ಎನ್ನುವ ಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿ, ಪೀಟರ್ಸ್‌ರವರು ಹರ್ಸ್ಟ್ ಅವರೊಂದಿಗೆ ಸೇರಿ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅಪೇಕ್ಷಣೀಯತೆ ಮಾನದಂಡವನ್ನು ಬಿಟ್ಟುಬಿಡಬಹುದೆ ಎಂದು ಚರ್ಚಿಸುತ್ತಾರೆ[೨೫]. ಶಿಕ್ಷಣ ಎನ್ನುವ ಪದವನ್ನು ಒಂದು ಹೀನಾಯ ಸ್ಥಿತಿಯಲ್ಲಿ ಇರುವುದು ಎನ್ನುವ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ಬಳಸುವ ಜನರ ಪ್ರತಿ–ಉದಾಹರಣೆಗಳನ್ನು ಪೀಟರ್ಸ್ ಪರಿಗಣಿಸುತ್ತಾರೆ. ಈ ಜನರು 'ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು' ಪುಸ್ತಕಗಳು ಮತ್ತು ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳೊಂದಿಗೆ ಮತ್ತು ಶಾಲೆ ಹಾಗೂ ಕಾಲೇಜುಗಳಲ್ಲಿ ಏನು ನಡೆಯುತ್ತದೆ ಎಂಬುದರೊಂದಿಗೆ ಹೋಲಿಸುತ್ತಾರಾದ್ದರಿಂದ ಇದನ್ನು ಕೆಟ್ಟದ್ದು ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅವರು ಈ ಮೇಲೆ ಚರ್ಚಿಸಲಾದ E2 ರೀತಿಯ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿರಿಸಿಕೊಂಡಿರುತ್ತಾರೆ. ಪುಸ್ತಕಗಳು ಮತ್ತು ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು ಏನನ್ನು ನೀಡುತ್ತವೆಯೋ ಅದನ್ನು ಒಂದೋ ಸಮಯ ಕೊಲ್ಲುವುದು ಅಥವಾ ನೆಚ್ಚಿನ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಅವುಗಳ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಪರಂಪರೆಯನ್ನು ಶಿಥಿಲಗೊಳಿಸುವುದು ಎಂದು ಯೋಚಿಸುವುದರಿಂದ 'ಶಿಕ್ಷಣ'ವನ್ನು ಹೀನಾಯವೆಂದು ನೋಡುತ್ತಾರೆ. ಹಾಗಾದಾಗ, ಅಪೇಕ್ಷಣೀಯತೆಯ ಮಾನದಂಡವನ್ನು ಹೊರತುಪಡಿಸಿದ 'ಶಿಕ್ಷಣ' ಪದದ ಬಳಕೆ ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ. ಆದರೆ, ಪೀಟರ್ಸ್ ಮತ್ತು ಹರ್ಸ್ಟ್ ಅವರು ಇದೊಂದು ನಿಜವಾದ ಪ್ರತಿ–ಉದಾಹರಣೆಯಲ್ಲ ಎಂದು ತೋರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಏಕೆಂದರೆ, ಅಪೇಕ್ಷಣೀಯತೆಯ ಮಾನದಂಡ ಪ್ರಸ್ತುತವಾಗುವುದು ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಸೂಕ್ಷ್ಮವಾದ ಮತ್ತು ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾದ E3 ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ಉಪಯೋಗಿಸಿದಾಗ ಮಾತ್ರ. ಈ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ಬಳಸಿದಾಗ ಮಾತ್ರ ಅಪೇಕ್ಷಣೀಯತೆಯ ಮಾನದಂಡ ಅವಶ್ಯಕವಾಗುತ್ತದೆ. ಒಂದು ವೇಳೆ E2

ದೃಷ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣ (ಅಂದರೆ, ಶಾಲಾಭ್ಯಾಸ) ಒಂದು ಕೆಟ್ಟ ಅನುಭವವಾಗಿತ್ತು ಎಂದು ಟೀಕಿಸುವುದು ಸರಿಯಾಗಿದ್ದ ಪಕ್ಷದಲ್ಲೂ ಮೇಲಿನ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನವನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು.

ಅಲ್ಲಿ ಒಂದು ಆಕ್ಷೇಪಣೆಯನ್ನು ಎಲ್ಲಿಯೂ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ನಿಭಾಯಿಸಲಾಗಿಲ್ಲ. ಅದೆಂದರೆ, ಮೂರನೆಯದಾದ, ಕಾರ್ಯವಿಧಾನ ಮಾನದಂಡದ ಅನವಶ್ಯಕತೆ. ಪಳಗಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಏಕಪಕ್ಷೀಯ ಸಿದ್ಧಾಂತ ಬೋಧನೆ ಮುಂತಾದ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಸ್ವಯಂಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಅತಿಕ್ರಮಿಸುತ್ತವೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ನೈತಿಕ ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಅವುಗಳನ್ನು ನಿರಾಕರಿಸಬೇಕು ಎಂಬ ಕಾರಣಕ್ಕಾಗಿ ಮೂರನೆಯ ಮಾನದಂಡವು ಆ ರೀತಿಯ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಅಲ್ಲಗಳೆಯುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಇಲ್ಲಿ ನೆನಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ಈ ರೀತಿಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಜ್ಞಾನದ ಮಾನದಂಡದಿಂದ ತಾರ್ಕಿಕವಾಗಿ ಈಗಾಗಲೇ ನಿರಾಕರಿಸಲಾಗಿರುವುದರಿಂದ ಈ ಮಾನದಂಡದ ಅವಶ್ಯಕತೆ ಇರುವುದಿಲ್ಲ. ಪಳಗಿಸುವುದು ಯಾವಾಗಲೂ ಅನೈತಿಕವೆಂದು ಹೇಳಲು ಬರುವುದಿಲ್ಲ. ತೀರ ಬಾಲ್ಯಾವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಪಳಗುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಮೂಲಕ ಬಹಿರ್ದೆಶೆಯ ಹವ್ಯಾಸವನ್ನು ರೂಢಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ನಿಸ್ಸಂಶಯವಾಗಿಯೂ ಒಂದು ಒಪ್ಪಿತವಾದ ಮತ್ತು ಅಪೇಕ್ಷಣೀಯ ರೂಢಿ. ಇದು ಅನೈತಿಕವಲ್ಲ. ಆದರೆ, ಜ್ಞಾನ ಮಾನದಂಡದ ಪ್ರಕಾರ ಅಗತ್ಯವಾದ ತಿಳುವಳಿಕೆ ಮತ್ತು ವೈಚಾರಿಕ ಸಮರ್ಥನೆ ಇಲ್ಲದಿರುವುದರಿಂದ ಇದು ಹೇಗಿದ್ದರೂ E3 ದೃಷ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣ ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲ್ಪಡುವುದಿಲ್ಲ. ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಮುಖ್ಯವಾಗಿರುವುದು ಜ್ಞಾನ, ಕೇವಲ ಕೌಶಲ್ಯವಲ್ಲ ಎಂದಾದರೆ, ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನವು ನೈಜವಾದ ಹಾಗೂ ಬಲವಾದ ಕಾರಣಗಳಿಂದ ಸಮರ್ಥಿಸುವಂಥದ್ದು ಎಂದಾದರೆ, ಈ ರೀತಿಯ ನಂಬಿಕೆಗಳನ್ನು ಪಳಗಿಸಿ, ತಲೆತುಂಬಿ ಅಥವಾ ಏಕಪಕ್ಷೀಯ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳನ್ನು ಬೋಧಿಸಿ ಎಂದಿಗೂ ಪಡೆಯಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ಏಕೆಂದರೆ, ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ತಾರ್ಕಿಕವಾಗಿ ಎಂದಿಗೂ ಈ ರೀತಿಯ ಗ್ರಹಿಕೆ ಹಾಗೂ ತಿಳುವಳಿಕೆಯನ್ನು ಒಪ್ಪುವುದಿಲ್ಲ. ಒಂದೊಮ್ಮೆ ಈ ರೀತಿಯ ನಿಜವಾದ ಸಾಕ್ಷಿಯ ಅರಿವು ಉಂಟಾಗಿದೆ ಎಂದಾದಲ್ಲಿ, ಪಳಗಿಸುವಂಥ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳಿಂದ ಅದನ್ನು ಮಾಡಲಾಗಿಲ್ಲ ಎಂದು ಸಹಜವಾಗಿಯೇ ಹೇಳಬಹುದು. ಆದ್ದರಿಂದ ಜ್ಞಾನ ಮಾನದಂಡದ ಕಟ್ಟುನಿಟ್ಟಿನ ಷರತ್ತುಗಳ ಮೂಲಕ ನೋಡಿದರೆ ಈ ಕುರುಡು ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ತಮ್ಮಷ್ಟಕ್ಕೆ ತಾವೇ ಇಲ್ಲವಾಗುತ್ತವೆ. ಆದ್ದರಿಂದ, ಮೂರನೆಯ ಮಾನದಂಡ ಅನವಶ್ಯಕ ಎಂದೇ ಹೇಳಬೇಕು. ಆದರೆ, ಪಳಗಿಸುವುದು ಹಾಗೂ ಏಕಪಕ್ಷೀಯ ಸಿದ್ಧಾಂತ ಬೋಧನೆಯಂತಹ ಇನ್ನಿತರ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಇತರ ಕಾರಣಗಳಿಗಾಗಿ ಅನೈತಿಕವಾಗಿರಬಹುದು. ಈ ಇತರ ಕಾರಣಗಳಿಗಾಗಿ ಮತ್ತು ನಮ್ಮ ಬಳಕೆಯ ಅನುಕೂಲದ ಕಾರಣಕ್ಕೋಸ್ಕರವಾದರೂ ನಾವು ಮೂರನೆಯ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನ ಮಾನದಂಡವನ್ನು ಉಲ್ಲೇಖಿಸುವುದನ್ನು ಮುಂದುವರೆಸುತ್ತೇವೆ.

ವಿಚಾರವಾದ

ಪೀಟರ್ಸ್‌ರವರ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯು ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಯನ್ನು ಒಳಗೊಂಡ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಗಣನೆಗೆ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವಲ್ಲಿ ವಿಫಲವಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬುದು ಅವರ ವಿರುದ್ಧ ಮಾಡಲಾಗಿರುವ ಇನ್ನೊಂದು ರೀತಿಯ ವಿಮರ್ಶೆ. ಈ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯು ಅತಿಯಾಗಿ ವೈಚಾರಿಕವಾಗಿದ್ದು ಕೇವಲ ಮಗುವಿನ ಬೌದ್ಧಿಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ಒತ್ತುಕೊಡುತ್ತದೆಯೇ ಹೊರತು ಇಡಿಯಾದ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವ ನಿರ್ಮಾಣಕ್ಕಲ್ಲ ಎನ್ನುವುದು ಈ ವಿಮರ್ಶಕರ ಹೇಳಿಕೆ. ಈ ಆರೋಪವು ಪೀಟರ್ಸ್‌ರವರ ನಿಲುವನ್ನು ಅರಿತುಕೊಳ್ಳುವಲ್ಲಿ ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ವಿಫಲವಾಗುತ್ತದೆ. ಈಗಾಗಲೇ 'ಆಳ' ವಿಭಾಗದಲ್ಲಿ ಪ್ರಸ್ತಾಪಿಸಲಾಗಿರುವಂತೆ, ಗ್ರಹಣಶಕ್ತಿಯ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಜೊತೆಯಲ್ಲಿಯೇ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯುಂಟಾಗಲು ಅಲ್ಲಿ ಸಾಕಷ್ಟು ಅವಕಾಶ ಮತ್ತು ಅಗತ್ಯವಿದೆ. ಇದು, ನೈಜವಾಗಿ, ಆ ಎರಡನ್ನೂ ಬೇರ್ಪಡಿಸುವುದು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ ಎನ್ನುವ ಪೀಟರ್ಸ್‌ರವರ ವಿಸ್ತೃತ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ

ಸಿದ್ಧಾಂತದ ಭಾಗವಾಗಿದೆ. *ನೀತಿಶಾಸ್ತ್ರ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣ* ಎನ್ನುವ ಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿ ಪೀಟರ್ಸ್‌ರವರು, ಭಾವನೆಗಳು ಬುದ್ಧಿಯ ಹೊರತಾಗಿ ಅಸ್ತಿತ್ವವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವುದಿಲ್ಲ[೬] ಎಂದು ವಾದಿಸುತ್ತಾರೆ. ಭಾವನೆಗಳು ಒಂದು ಅರಿವಿನ ತಿರುಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತವೆ. ಕೆಲ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತೇವೆ ಎಂಬುದನ್ನಾಧರಿಸಿ (ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಹಾವುಗಳು ಅಪಾಯಕಾರಿಯಾಗಿವೆ) ನಾವು ಹೆದರಿಕೆ ಮತ್ತು ಆತಂಕವನ್ನು ಅನುಭವಿಸುತ್ತೇವೆ ಅಥವಾ ಅನುಭವಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಇನ್ನೊಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಭಾವನೆಗಳಿಗೆ ಒಂದು ಅರಿವಿನ ಅಂಶ ಹಾಗೂ ಅರಿವಿಗೆ ಒಂದು ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಅಂಶ ಯಾವಾಗಲೂ ಇರುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ನಾವು ಒಂದು ದಿನದಲ್ಲಿ ಒಂದು ಕವಿತೆಯ ಸಂವೇದನಾಶೀಲ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಮರುದಿನ ಅದರ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡುವುದಿಲ್ಲ. ಕವಿತೆಯನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಎಂದರೆ ಏಕಕಾಲಕ್ಕೆ ಸೂಕ್ತವಾದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಅದಕ್ಕೆ ಭಾವನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವುದೂ ಹೌದು. ಆದ್ದರಿಂದ ಶಿಕ್ಷಣವು ಅರಿವಿಗೆ ಪ್ರಾಧಾನ್ಯತೆಯನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ ಎಂದರೆ ಅದು ಮನುಷ್ಯರ ಒಳಗಿನ ಭಾವಪ್ರೇರಕ ಅಂಶಗಳು ಮತ್ತು ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ಬಿಟ್ಟುಬಿಡುತ್ತದೆ ಎಂದರ್ಥವಲ್ಲ. ಭಾವನೆ ಮತ್ತು ವರ್ತನೆಯ ಬೆಳವಣಿಗೆಯು ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ತಿಳುವಳಿಕೆಯ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಅವಿಭಾಜ್ಯ ಅಂಗ.

ಪ್ರತಿಷ್ಠೆ

'ವಿಚಾರವಾದ'ದ ಕುರಿತ ಟೀಕೆಯ ಜೊತೆಗೆ ಇರುವ ಮತ್ತೊಂದು ಟೀಕೆಯೆಂದರೆ ಈ ಚಿಂತನೆಯಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿಷ್ಠಿತವಾಗಿರುವ ಬಗ್ಗೆ ಒಂದು ವ್ಯಾಮೋಹವಿದೆ ಎಂಬ ಆರೋಪ. ಇದು ಆಳವಾದ ಮತ್ತು ವಿಸ್ತಾರವಾದ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಅದರಲ್ಲಿಯೂ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಜ್ಞಾನದ ಸಮರ್ಥನೆಯೇ ಮುಖ್ಯವಾದ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಜ್ಞಾನಕ್ಕೆ ಒತ್ತನ್ನು ನೀಡುವ ಒಂದು ಶಿಕ್ಷಣರೂಪ. ಮೇಲುನೋಟಕ್ಕೆ ಕಾಣುವಂತೆ ಜ್ಞಾನದ ವಿಸ್ತಾರ ಮತ್ತು ಆಳಕ್ಕೆ ಒತ್ತನ್ನು ನೀಡುವ ಶಿಕ್ಷಣವು ಕೆಲವು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ (ಪ್ರತಿಭಾವಂತರಿಗೆ) ಮತ್ತು ಪ್ರತಿಭಾವಂತರು ಕೆಲಸಮಾಡುವ ಸಮಾಜದ ಕೆಲವು ಗುಂಪುಗಳಿಗೆ (ವೃತ್ತಿಪರರಿಗೆ) ಅನುಕೂಲಕರವಾಗಿರುತ್ತದೆ ಎಂದು ಕೆಲವರು ವಾದಿಸುತ್ತಾರೆ. ಕೆಲವು ಮಕ್ಕಳು ಇತರರಿಗಿಂತ ಚೆನ್ನಾಗಿ ಕಲಿಯಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗಿಸುವ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಮೂಲಭೂತವಾಗಿ ಅನ್ಯಾಯದಿಂದ ಕೂಡಿರುತ್ತದೆ ಎಂಬುದು ಇಲ್ಲಿರುವ ಸಮಸ್ಯೆ. ಈ ಅನ್ಯಾಯವನ್ನು ಸರಿಪಡಿಸಲು ಕೆಲ ಮಕ್ಕಳು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಬಹಳ ಹೊತ್ತು (ಅದರಲ್ಲೂ ನಿಧಾನವಾಗಿ ಕಲಿಯುವ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಎಲ್ಲ ವೇಳೆಯನ್ನು) ಕಳೆಯುವಂತೆ ಅನುವುಮಾಡಿಕೊಡಬೇಕು. ಅಲ್ಲಿ ಈ ಮಕ್ಕಳು ಉದ್ಯೋಗ ಹಾಗೂ ವಿಶ್ರಾಂತಿಗಳಿಗೆ ಬೇಕಾದ ಉಪಯುಕ್ತ ಕೌಶಲ್ಯಗಳನ್ನು ಕಲಿಯಬಹುದು. ಹಾಗೆಯೇ ಪ್ರತಿಭಾವಂತ ಯುವಜನರು ಮಾತ್ರ 'ಶೈಕ್ಷಣಿಕ' ಜ್ಞಾನವನ್ನೇ ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಅನುಸರಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವಂತೆ ಮಾಡಬೇಕು. ಈ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬರೂ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ 'ಯಶಸ್ಸನ್ನು' ಸಾಧಿಸುವ ಅವಕಾಶ ಉಂಟಾಗುತ್ತದೆ. ಹೀಗಾಗುವುದರಿಂದ ಈ ಮೂಲಭೂತ ಅನ್ಯಾಯವನ್ನು ಪರಿಹರಿಸಿದಂತಾಗುತ್ತದೆ.

ಈ ವಾದವನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಕಷ್ಟವಾದರೆ ಅದಕ್ಕೆ ಕಾರಣ ಇದರಲ್ಲಿ ಯಾವುದೇ ಹುರುಳಿಲ್ಲದಿರುವುದು. ಒಂದುವೇಳೆ ಇಲ್ಲೊಂದು ಅನ್ಯಾಯ ಇದೆಯೆಂದಾದರೆ ಇದು ಖಂಡಿತವಾಗಿಯೂ ಮನುಷ್ಯ ಮಾಡಿದ್ದಲ್ಲ. ಬದಲಾಗಿ ಒಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ, ನಮ್ಮ ಕೈಯಲ್ಲಿಲ್ಲದ ಅಗೋಚರ ಶಕ್ತಿ ಎಸಗುವ ಅನ್ಯಾಯ ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸಬಹುದು. ಕೆಲವು ಮಕ್ಕಳು ಕೆಲವು ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಇತರರಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಸಾಧನೆಯನ್ನು ಪ್ರದರ್ಶಿಸುತ್ತಾರೆ ಎನ್ನುವುದು ಸಹಜಸತ್ಯ. ಬೇರೆಬೇರೆಯವರಿಗೆ ಹುಟ್ಟಿನಿಂದಲೇ ಬೇರೆಬೇರೆ ಮಟ್ಟದ ಪ್ರತಿಭೆ ಇರುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದು ಸ್ವಯಂಸಿದ್ಧ. ಅದರಿಂದ ಎಲ್ಲರೂ

ಸಮಾನ ಸಾಧಕರಾಗುವಂತೆ ಯೋಜಿಸುವುದು ಅಸಾಧ್ಯವಾದದ್ದು. ಹೇಗೆ ಸಮಾನ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ಅಸಮಾನ ಮಟ್ಟದ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ಮಾಡುವುದರಿಂದ ಸಾಮಾಜಿಕ ಅನ್ಯಾಯವನ್ನು ಅಳಿಸಿಹಾಕುವುದು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲವೋ ಹಾಗೆಯೇ ಅಸಮಾನ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ಸಮಾನ ಮಟ್ಟವನ್ನು ಸಾಧಿಸುವುದರಿಂದಲೂ ಇದು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, a ಎಷ್ಟು x ರೀತಿಯ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ಮಾಡುತ್ತಾನೆಯೋ, ಅದಕ್ಕೆ ಸಮಾನವಾಗಿ b ಯು y ರೀತಿಯ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ಮಾಡುತ್ತಾನೆ ಎಂದು ಹೇಳಿದಾಕ್ಷಣ, a ಮತ್ತು b ಇಬ್ಬರೂ ಸಮಾನ ಮೌಲ್ಯದ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆ ಎಂದರ್ಥವಲ್ಲ. ಹಾಗೊಂದುವೇಳೆ ಶಿಕ್ಷಣವೇ ಅಂಥ ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಮೌಲ್ಯ ಎಂದಾದಲ್ಲಿ, ಇದನ್ನು ಬೇರಾವುದಕ್ಕೋ, ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ತರಬೇತಿಗೆ ಸಮಾನವಾಗಿ ನೋಡಿ ಎರಡರಿಂದಲೂ ಬರುವ ಫಲಿತಾಂಶ ಏಕಪ್ರಕಾರದ ಮೌಲ್ಯ ಮತ್ತು ಸಾಧನೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತದೆ ಎಂದು ಹೇಳಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ಕೆಲವು ಜನರು ಜನ್ಮಜಾತ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಕಾರಣಕ್ಕಾಗಿ ಕಡಿಮೆ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವುಳ್ಳ ಇತರರಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಸಾಧಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂದಮಾತ್ರಕ್ಕೆ ನಾವು ಯಾವುದನ್ನು ಅತ್ಯುನ್ನತ ಮೌಲ್ಯ ಎಂದು ಕರೆಯುತ್ತೇವೆಯೋ ಅದರಿಂದ ಕಡಿಮೆ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವುಳ್ಳವರು ವಂಚಿತರಾಗಬೇಕು ಎಂಬುದನ್ನೇನೂ ಹೇಳುವುದಿಲ್ಲ. ಈ ವಾದವನ್ನು ವಿರೋಧಿಸುವವರು ನಮ್ಮ ಜನಸಂಖ್ಯೆಯ ದೊಡ್ಡ ಭಾಗವನ್ನೇ ಅಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಬಡತನಗಳಿಗೆ ದೂಡಲು ಬಯಸುವರೆ? ಒಂದೊಮ್ಮೆ ಹಾಗಾದಲ್ಲಿ, ನಿಜಕ್ಕೂ ಅದೊಂದು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅವಕಾಶದ ಕುರಿತಾದ ಅಸಮರ್ಥನೀಯವಾದ ಅಸಮಾನತೆಯಾಗುತ್ತದೆ. ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಅರಿವು ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಸ್ವಾಭಾವಿಕವಾಗಿ ಮೌಲ್ಯಯುತವಾದದ್ದು ಎಂದು ಹೇಳುವುದೇ ಶಿಕ್ಷಣದ ನಿಜವಾದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆ ಎಂದಾದಲ್ಲಿ ಅಲ್ಲಿ ಅಸಮಾನತೆಗೆ ಸಹಜವಾಗಿಯೇ ಅವಕಾಶವಿರುವುದಿಲ್ಲ.

ಪ್ರತ್ತಿಯೊಬ್ಬರಿಗೂ ಶಿಕ್ಷಣ ಎನ್ನುವುದು ಅಮೂಲ್ಯವಾದದ್ದರಿಂದ, ಶಿಕ್ಷಣವೇ ಶಾಲೆಗಳ ಕೇಂದ್ರ ಆಸ್ಥೆಯಾಗಿರಬೇಕು. ಹಾಗೆಂದ ಮಾತ್ರಕ್ಕೆ ಶಾಲೆಗಳು ಇನ್ನುಳಿದ ಸಂಗತಿಗಳ ಕುರಿತು ಚಿಂತಿಸಲೇಬಾರದು ಎಂದರ್ಥವಲ್ಲ. ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಶಾಲೆಯ ಪಾತ್ರವೇನು ಎಂಬುದನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಹಾಗೂ ಸಮುದಾಯದ ಬದುಕಿನಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪಾತ್ರವೇನು ಎಂಬುದರೊಂದಿಗೆ ತಳಕುಹಾಕಿ ನೋಡಬಾರದು. ಈ ಸಂಗತಿಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಅಂದರೆ ಶಿಕ್ಷಣದ ಗುರಿಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಮುಂದೆ ನೋಡೋಣ.

ಹೆಚ್ಚಿನ ಅಧ್ಯಯನಕ್ಕಾಗಿ ಓದಿರಿ:

HIRST, P.H. and PETERS, R.S. (1970) *op. cit.*, pp. 17–25.

PETERS, R.S. (1966) ‘Criteria of education’ in *Ethics and Education*, George Allen and Unwin, pp. 23–45.

BARROW, R. and WOODS, R. (1982) ‘The concept of education’ in *An Introduction to Philosophy of Education* (2nd Edition), London, Methuen, pp. 9–22.

ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು ಮತ್ತು ಅಭ್ಯಾಸಗಳು

ಆರ್. ಎಸ್. ಪೀಟರ್ಸ್‌ರವರು ‘ಶಿಕ್ಷಣ ಎನ್ನವುದು ಯಾವುದೇ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಚಟುವಟಿಕೆ ಅಥವಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಕುರಿತು ಇರುವಂಥದ್ದಲ್ಲ, ಬದಲಾಗಿ ಇದು ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಅಥವಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಅನುಸರಿಸಬೇಕಾದ ಮಾನದಂಡಗಳನ್ನು ಕುರಿತು

ಇರುವಂಥದ್ದು' (ನೀತಿಶಾಸ್ತ್ರ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣ, ಪು.೨೫) ಎಂದು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಪೀಟರ್ಸ್‌ರವರು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುವ ಮೂರು ಮಾನದಂಡಗಳನ್ನು ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತವಾಗಿ ಸಾರಾಂಶರೂಪದಲ್ಲಿ ಹೇಳಿರಿ. 'ಸಾಮಾನ್ಯ ಉದಾರ ಶಿಕ್ಷಣ' ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗೆ ಅವು ಎಷ್ಟರ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಸಮರ್ಪಕವಾಗಿವೆ? ಈ ಮಾನದಂಡಗಳು ಅನ್ವಯವಾಗದೇ ಇರುವ 'ಶಿಕ್ಷಣ'ದ ಬಳಕೆ ಇದೆಯೇ?

ಈ ಕೆಳಗಿನ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತವಾಗಿ ಉತ್ತರಿಸಿ:

1. ಶಿಕ್ಷಣವು ಒಂದು 'ಸಾಧನೆಯ ಪದ' ಎಂಬುದರ ಅರ್ಥವೇನು?
2. 'ತರಬೇತಿ' ಮತ್ತು 'ಶಿಕ್ಷಣ' ಇವೆರಡರ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ನೀವು ಹೇಗೆ ಗುರುತಿಸುತ್ತೀರಿ? ಏಕಕಾಲಕ್ಕೆ ತರಬೇತಿ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣ ಎರಡನ್ನೂ ನೀಡುವುದು ಸಾಧ್ಯವೆ? ಉದಾಹರಣೆಯೊಂದಿಗೆ ವಿವರಿಸಿ.
3. ಯಾವ ದೃಷ್ಟಿಯಲ್ಲಿ 'ಶಿಕ್ಷಣ' ಮತ್ತು 'ಸುಧಾರಣೆ'ಗಳು ಒಂದೇ ತೆರನಾದವುಗಳು?
4. 'ಶಿಕ್ಷಣ'ವು ಒಂದು ತಟಸ್ಥ ಪದವಾಗಿದೆ ಎಂದು ಹೇಳುವುದಕ್ಕೆ ಏನಾದರೂ ಅರ್ಥವಿದೆಯೇ?
5. ಒಂದು ಕಾರ್ಯ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕಾರ್ಯ ಎಂದೆನಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಯಾವುದಾದರೂ ಎಲ್ಲೆಗಳು, ಮಿತಿಗಳಿವೆಯೇ?
6. ಸ್ಕೀಯಿಂಗ್ ಮಾಡಲು ಕಲಿಯುವುದು ಮೌಲ್ಯಯುತವಾಗಿರಬಹುದು, ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಸ್ವಾಭಾವಿಕವಾಗಿಯೂ ಮೌಲ್ಯಯುತವಾಗಿರಬಹುದು. ಆದ್ದರಿಂದ ಅದು ಅವಶ್ಯಕವಾಗಿ ಶೈಕ್ಷಣಿಕವಾಗಿದೆಯೇ? ಅದು ಶೈಕ್ಷಣಿಕವಾಗಿರಬಹುದೇ? ವಿವರಿಸಿ.
7. ಪೀಟರ್ಸ್‌ರವರ ಶಿಕ್ಷಣದ 'ಕಾರ್ಯವಿಧಾನ' ಮಾನದಂಡವು ಅನವಶ್ಯಕವಾದದ್ದೇ? ವಿವರಿಸಿ.

ಈ ಕೆಳಗಿನ ಹೇಳಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಏನು ತಪ್ಪಿರಬಹುದು?

1. 'ನಾನು ಅವನಿಗೆ ದಿನವಿಡೀ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ನೀಡುತ್ತಿದ್ದೆ. ಅವನಿಗೆ ಇದು ಗೊತ್ತಿರಬೇಕಾಗಿತ್ತು.'
2. 'ಅವಳು ಸುಶಿಕ್ಷಿತೆ, ಆದರೆ, ಅವಳಿಗೆ ಅದರಿಂದೇನೂ ಒಳ್ಳೆಯದಾಗಿಲ್ಲ.'
3. 'ನಾನು ಸಮ್ಮೋಹನ ಸ್ಥಿತಿಯಲ್ಲಿ ನನ್ನ ಶಿಕ್ಷಣ ಪಡೆಯುವುದನ್ನು ಇಚ್ಛಿಸುತ್ತೇನೆ'.
4. 'ಯುದ್ಧದ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಜನಸಾಮಾನ್ಯರಿಗಿಂತಲೂ ಸೈನಿಕರು ಉತ್ತಮ ಆಹಾರವನ್ನು ಪಡೆಯುತ್ತಿದ್ದರು ಎಂಬುದನ್ನು ನಂಬುವಂತೆ ನನ್ನ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ನನಗೆ ತರಬೇತಿ ನೀಡಲಾಗಿತ್ತು'.

ಟಿಪ್ಪಣಿಗಳು:

[1] PETERS, R.S. (1967) ‘What is an educational process?’ in *The Concept of Education,* London, Routledge and Kegan Paul, p. 1.

[2] See RYLE, G. (1966) *The Concept of Mind*, London, Hutchison, pp. 149–53.

[3] 3 PETERS, R.S. (1966) *Ethics and Education*, London, George Allen and Unwin, p. 25.

[4] PETERS, R.S., *ibid.*, p. 25.

[5] HIRST, P.H. and PETERS, R.S. (1970) *op. cit.*, pp. 17–25.

[6] PETERS, R.S. (1966) *op. cit.*, pp. 110ff.