ಅಧ್ಯಾಯ 2.

ಸಂಸ್ಕೃತಿ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಕ್ರಮ

ಈ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಸಮೀಕ್ಷಿಸಲಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಉದ್ದೇಶಗಳಿಗಾಗಿ "ಸಂಸ್ಕೃತಿ" ಯನ್ನು 'ಅತಿ ಉತ್ಕೃಷ್ಟವಾಗಿ ಚಿಂತಿಸಲ್ಪಟ್ಟದ್ದು ಮತ್ತು ಮಾಡಲ್ಪಟ್ಟದ್ದು" ಎನ್ನುವ ಅರ್ಥ ಬರುವಂತೆ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುವ ಅಗತ್ಯವಿದೆ ಎಂದು ವಾದಿಸಲಾಗಿದೆ. 'ಪಠ್ಯಕ್ರಮ'ವನ್ನು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಲಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ಅದು ಹೇಗೆ ಸಂಸ್ಕೃತಿ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣದ ಉದ್ದೇಶಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದೆ ಎಂದು ತೋರಿಸಲಾಗಿದೆ. ಅಧ್ಯಾಯವು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಅಪೇಕ್ಷಣೀಯತೆ ಅಥವಾ ಅನಪೇಕ್ಷಣೀಯತೆಯ ಬಗೆಗೆ ಅವಲೋಕಿಸುತ್ತಾ ಅದು ಕೆಲ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಅಪೇಕ್ಷಣೀಯ ಎಂದು ವಾದಿಸುತ್ತದೆ. ಆಕ್ಷೇಪಗಳನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಿ ತೆಗೆದು ಹಾಕಲಾಗುತ್ತದೆ. ಇಂಗ್ಲಾಂಡಿನ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ (English National Curriculum) ಜಾರಿಯನ್ನು ವಿವರವಾಗಿ ಒಂದು ಪ್ರಕರಣ ಅಧ್ಯಯನದಂತೆ ಪರಿಗಣಿಸಿ ಅದರ ಸಬಲತೆ ದುರ್ಬಲತೆಗಳನ್ನು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡಲಾಗಿದೆ.

ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣದ ಪಾತ್ರಗಳು

ನಮ್ಮ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ, ನಾವು ನಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳ ಶಿಕ್ಷಣದ ಬಹುಭಾಗ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯನ್ನು ವಹಿಸುವ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ಶಾಲೆಗಳು. ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಮನೆಯಲ್ಲೇ ಶಿಕ್ಷಣ ಕೊಡಲು ಬೇಕಾದ ಸಮಯಾವಕಾಶವಾಗಲೀ, ತಜ್ಞತೆಯಾಗಲೀ, ಅಥವಾ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಪರ್ಕಗಳಾಗಲೀ, ಬಹುಷ್ಯಃ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಬೇಕಾದ ಶಿಕ್ಷಣ ಕೊಡುವ ಒಲವಾಗಲೀ ಪೋಷಕರಿಗೆ ಇರುವುದಿಲ್ಲ ಎಂದು ನಮ್ಮಲ್ಲಿ ಬಹಳ ಜನ ಒಪ್ಪಿಕೊಂಡಿರುವುದರಿಂದ ನಾವು ಹೀಗೆ ಮಾಡುತ್ತೇವೆ. ಆದರೆ, ಶಿಕ್ಷಣದ ಕುರಿತಾದ ನಮ್ಮ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳು ಅನೇಕ ಮತ್ತು ವೈವಿಧ್ಯಮಯವಾಗಿರುವುದರಿಂದ, ಶಾಲೆ ಹಲವು

ವಿವಿಧ ರೀತಿಯ ಪಾತ್ರಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸಬೇಕೆಂದು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುತ್ತೇವೆ. ಮೂಲಭೂತವಾಗಿ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಗಮನಿಸುವ ಕೆಲಸ ಮಾಡದೇ ಶಾಲೆಗಳಾಗಲೀ ಅಥವಾ ಅವುಗಳನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸುತ್ತಿರುವ ಪ್ರಾಧಿಕಾರಗಳಾಗಲೀ ಈ ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ಪೂರೈಸುತ್ತವೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಅವಲೋಕಿಸುವುದು ಕಷ್ಟಸಾಧ್ಯ. ಮಕ್ಕಳ ಗಮನಿಸುವಿಕೆಗೆ ಮಕ್ಕಳು ಶಾಲೆಗೆ ಹಾಜರಾಗುವಂತೆ ಮತ್ತು ಹಾಗೆ ಹಾಜರಾದಾಗ ಅವರ ಮೂಲ ಭೌತಿಕ ಕಲ್ಯಾಣವನ್ನು ನೋಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಪ್ರಯತ್ನಗಳನ್ನು ಮಾಡಬೇಕು. ಮಕ್ಕಳ ಸಾಮಾಜೀಕರಣ ಮತ್ತು ನೈತಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕಡೆಗೂ ಶಾಲೆಗಳು ಗಮನಿಸಬೇಕೆಂದು ನಾವು ಬಯಸುತ್ತೇವೆ. ಅಗತ್ಯವಾಗಿ ವರ್ಣದ್ವೇಷ, ಗೂಂಡಾಗಿರಿಗಳ ಕೆಡಕುಗಳು ಮತ್ತು ಉತ್ತಮ ನಡವಳಿಕೆಗಳ ಬಗೆಗಿನ ಪಾಠಗಳನ್ನು ಹೊಂದುವುದರಿಂದಲ್ಲವಾದರೂ ಕೆಲ ರೀತಿಯ ನಡವಳಿಕೆಗಳು ಮತ್ತು ಮನೋಭಾವಗಳೂ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಲ್ಪಡುತ್ತವೆ ಮತ್ತೆ ಕೆಲವು ರೀತಿಯ ನಡವಳಿಕೆಗಳು ನಿಂದೆಗೊಳಗಾಗುತ್ತವೆ ಎನ್ನುವುದಕ್ಕೆ ಒತ್ತು ಕೊಡುವುದನ್ನು ನಾವು ಬಯಸುತ್ತೇವೆ. ಶಾಲೆಯ ಈ ಪಾತ್ರಗಳು ಬಹಳ ಪ್ರಮುಖವಾಗಿರುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಅನೇಕ ಬಾರಿ ಶಾಲಾಕಾರ್ಯಕ್ಕೆ ಪ್ರಧಾನ ಸಮರ್ಥನೆಯನ್ನು ನೀಡುತ್ತವೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಈ ಸರ್ಕಾರ ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳಿಗೂ ಶಿಶು ಶಿಕ್ಷಣ ಸಿಗುವಂತೆ ಮಾಡುವುದಾಗಿ ಪ್ರಮಾಣ ಮಾಡಿದೆ. ಇಂತಹ ಶಾಲಾವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ದೀರ್ಘಕಾಲಿಕ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಲಾಭಗಳ ಬಗೆಗೆ ಸಾಕ್ಷ್ಯಗಳಿಲ್ಲ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ನೈತಿಕ ಕಲಿಕೆಗಳ ಬಗೆಗಿನ ಸಾಕ್ಷ್ಯಗಳು ಅನಿರ್ಣಾಯಕವಾಗಿವೆ. 1. ಆದರೆ, ಪೋಷಕರನ್ನು– ವಿಶೇಷವಾಗಿ ತಾಯಂದಿರನ್ನು ತಮ್ಮ ಕೆಲಸಕ್ಕೆ ಮುಕ್ತಗೊಳಿಸುವ, ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಗಮನಿಸುವ ರೂಢಿಯೊಂದೇ ಈ ಅಭ್ಯಾಸವನ್ನು ಸಮರ್ಥಿಸಲು ಸಾಕಾಗುತ್ತದೆ. ಇಂತಹ ವಿಷಯಗಳು ಎಷ್ಟೇ ಪ್ರಮುಖವಾಗಿರಲಿ ನಮ್ಮ ಅಗಾಧವಾದ ಶಿಕ್ಷಣ ಯಂತ್ರ ಮತ್ತು ಅದಕ್ಕಾಗಿ ಆಗುವ ಖರ್ಚನ್ನು ಗಮನಿಸಿ ನಾವು ಅವುಗಳನ್ನು ಪ್ರಮುಖವಾದ ಸಮರ್ಥನೆಗಳು ಎಂದು ಭಾವಿಸುವುದಿಲ್ಲ ಎಂದು ಸಂಶಯಿಸುತ್ತೇವೆ. ಇಂತಹ ಸಮರ್ಥನೆಗಳಿಗೆ ನಾವು ಬೇರೆಲ್ಲೋ ಹುಡುಕ ಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಹುಡುಕಿದ ಆ ಜಾಗ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಸಂವಹನೆ ಎಂದು ನಾವು ವಾದಿಸುತ್ತೇವೆ.

ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ಸಂಸ್ಕೃತಿ ಮತ್ತು ಆಯ್ಕೆಯ ಪ್ರಶ್ನೆ

ಎಲ್ಲ ಸಮಾಜಗಳು ತಾವು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕವಾಗಿ ಮೌಲ್ಯಯುತವಾದದ್ದು ಎಂದು ಭಾವಿಸಿದ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಮುಂದಿನ ಪೀಳಿಗೆಗೆ ಸಂವಹಿಸಲು ಬಯಸುತ್ತವೆ. ಬದುಕು ಬೇಟೆ ಮಾಡುವುದು ಮತ್ತು ಆಹಾರ ಸಂಗ್ರಹಣೆಯ ಸುತ್ತ ಸುತ್ತುತ್ತಿದ್ದ ಸರಳ ಸಮಾಜಗಳಲ್ಲಿ ಇಂತಹ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಮೌಲ್ಯಗಳ ದೀಕ್ಷೆ ಸಾಪೇಕ್ಷವಾಗಿ ಅನೌಪಚಾರಿಕವಾಗಿ ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ವಯಸ್ಕರು ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಬೇಟೆಗೆ ಹೋಗುವಾಗ ಜೊತೆಗೆ ಕೊಂಡೊಯ್ಯುವುದರಿಂದ ಅಥವಾ ಸಾಪೇಕ್ಷವಾಗಿ ಶೀಘ್ರವಾಗಿ, ಉದಾಹರಣೆಗೆ ವಯಸ್ಸು ಮೂಡುವಾಗ ಕೆಲ ದೀಕ್ಷಾವಿಧಿಗಳ ಮೂಲಕ ನಡೆಯುಬಹುದು. ನಮ್ಮ ಅತ್ಯಂತ ಸಂಕೀರ್ಣ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಈ ದೀಕ್ಷಾವಿಧಿ, ನಾವು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಮೇಲೆ ಆರೋಪಿಸುವ ಔಪಚಾರಿಕವಾದ, ಸಾಂಸ್ಥಿಕವಾದ, ದೀರ್ಘಕಾಲಿಕ ಅಭ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಬಯಸುತ್ತದೆ. ಮತ್ತು ನಮ್ಮ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಈ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಮೌಲ್ಯಗಳನ್ನು ಬಟವಾಡೆ ಮಾಡುವ ಪ್ರಧಾನ ಯಂತ್ರ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ. ಹೀಗಾದ್ದರಿಂದ ಶಿಕ್ಷಣದ ಮತ್ತು ಶಾಲೆಗಳು ಪ್ರಧಾನ ಗುರಿ ಸಂಸ್ಕೃತಿ ಸಂವಹನೆ. ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ಣವಾಗಿ, ಇಂತಹ ಮೌಲ್ಯಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಜ್ಞಾನ, ಕೌಶಲ ಮತ್ತು ಮನೋಭಾವಗಳನ್ನು ಬೆಳೆಸುವ ಹೊಂದಿದ, ಯೋಜಿತ ಮತ್ತು ಆದೇಶಿತ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಗುಂಪು, ಇಂತಹ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಮೌಲ್ಯಗಳ ಬಟವಾಡೆಗೆ ಪ್ರಧಾನವಾದ ವಾಹನ. ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಏನು ನಡೆಯ ಬೇಕು ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಹೊಂದಿದ ಇದನ್ನೇ ನಾವು ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಎಂದು ಕರೆಯುತ್ತೇವೆ.

ಸಂಸ್ಕೃತಿ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಕ್ರಮ

ವಾದದ ಈ ಹಂತದಲ್ಲೇ ಮೂರು ವಿಷಯಗಳ ಮೇಲೆ ಒತ್ತು ನೀಡಬೇಕಾಗಿದೆ. ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ ಕಡ್ಡಾಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ಒಂದು ಭಾಗ ಮಾತ್ರ ಇಂತಹ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಮೌಲ್ಯಗಳಿಗೆ ದೀಕ್ಷಾವಿಧಿಯಿಂದ ಕೂಡಿರುತ್ತದೆ. ಈ ಮೌಲ್ಯಗಳ ಪೂರ್ಣ ಶೋಧನೆ ಬದುಕಿನುದ್ದದ ಕಾರ್ಯ. ನಿದರ್ಶನಕ್ಕಾಗಿ ವೇತನಸಹಿತ ಕಾಯಕವನ್ನು ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ, ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕವಾಗಿ ಮೌಲ್ಯಯುತ ಎಂದು ಭಾವಿಸ ಬೇಕಾದರೆ, ಕಡ್ಡಾಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಇದರ ಉಲ್ಲೇಖವನ್ನು ನಾವು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುತ್ತೇವೆ. ಹೇಗಾದರೂ ನಾವು ಇಡೀ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಈ ಮೌಲ್ಯವೊಂದೇ ಪ್ರಧಾನವಾಗಿರಬೇಕೆಂದು ಬಯಸುವುದಿಲ್ಲ. ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ಪ್ರಶ್ನೆಯಲ್ಲಿರುವ ಮೌಲ್ಯಗಳು ಎಂತಹ ಸ್ವಭಾವ ಹೊಂದಿವೆ ಎಂದರೆ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಒಂದು ವಿಶಾಲ ಭಾಗ ಎಂದರೆ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಹಂತ, ಈ ಮೌಲ್ಯಗಳ ಒಡನಾಟಕ್ಕೆ ಅಗತ್ಯವಾದ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ನೆಲೆಗೊಳಿಸುವುದರಲ್ಲೇ ನಿರತವಾಗಿರಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ, ಎಂದರೆ ಅದು ಪರಿಚಯಕ್ಕೊಂದು ಪರಿಚಯ. ಹೀಗೆ ಒಬ್ಬ ಓದುವುದು, ಬರೆಯುವುದು ಮತ್ತು ಲೆಕ್ಕಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಸಮರ್ಥನಾದ ಹೊರತು ಅವನು ಇತಿಹಾಸ, ಸಾಹಿತ್ಯ ಅಥವಾ ವಿಜ್ಞಾನದಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳಲಾರ. ಮತ್ತು ಕೊನೆಯದಾಗಿ ಇಂತಹ ಮೌಲ್ಯಗಳ ಸಂವಹನೆ ನಿಷ್ಕ್ರಿಯವಾದ ಹೊಸ ಪೀಳಿಗೆಯ ಮೇಲೆ ನಮ್ಮ ಮೌಲ್ಯಗಳ ಹೇರಿಕೆ ಮಾತ್ರವಾಗಬಾರದು; ಅದು ನಾವು ಹೊಸ ಪೀಳಿಗೆಗೆ ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಲು ನಮ್ಮಲ್ಲಿರುವ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಂಗತಿಗಳನ್ನು ಕೊಡುವ ಪ್ರಯತ್ನವಾಗ ಬೇಕು.

ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೊಂದು ಗುರಿ ಸೂಚಿಸಿದ ಮೇಲೆ ಆ ಸೂಚನೆಗೆ ಒಂದಷ್ಟು ಸಾರವನ್ನೂ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಈ ಗುರಿ ಒಳಗೊಳ್ಳುವ ದಾರಿಗಳನ್ನೂ ಸೂಚಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಣ ನಮ್ಮ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಮೌಲ್ಯಗಳ ಸಂವಾಹಕ ಎನ್ನುವ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯೇನೂ ಹೊಸತಲ್ಲ. ಅದು ಕೊನೆಯ ಪಕ್ಷ ಮ್ಯಾಥ್ಯೂ ಆರ್ನಾಲ್ಡನ (Mathew Arnold) ಕೆಲಸಗಳಿಗೆ ವಿಶೇಷವಾಗಿ, 1860ರ ಕೊನೆಯಲ್ಲಿ ಬರೆದ 'ಕಲ್ಚರ್ ಎಂಡ್ ಅನಾರ್ಕಿ" (ಆರ್ನಾಲ್ಡ್ [1869] 1935) ಅಷ್ಟು ಹಿಂದಿನದು.

ಆರ್ನಾಲ್ಡನ ಪಠ್ಯದ ಬಹುಭಾಗ ಇಂದಿಗೂ ಆತ್ಮಶೋಧನಕಾರಕವಾಗಿದ್ದರೂ, ವಿಶೇಷವಾಗಿ, ಅವನು ಹೇಳುವ ಬಹುಪಾಲು ವಿಚಾರಗಳು ಅತ್ಯಂತ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿವೆ: ನಿದರ್ಶನಕ್ಕಾಗಿ, ಸಂಸ್ಕೃತಿ ಒಂದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಸಂಪ್ರದಾಯಗಳಿಂದ ಮಾಡಲ್ಪಟ್ಟಿದೆ ಮತ್ತು ನಾವು ಶಿಕ್ಷಣ ಇಂತಹ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯೊಡನೆ ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಮತ್ತು ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕವಾಗಿ ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳಬೇಕೆಂದು ನಾವು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುತ್ತೇವೆ ಎನ್ನುವುದು. ಅವನು, ನಾವು ಸಂವಹಿಸಬೇಕಾದ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಮೌಲ್ಯಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ಗುರುತಿಸಬೇಕು ಎನ್ನುವಂತಹ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳ ಬಗೆಗಾಗಲೀ ಅವುಗಳನ್ನು ಒಂದು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಹೇಗೆ ಉದಾಹರಿಸಬೇಕು ಎನ್ನುವುದರ ಬಗೆಗಾಗಲೀ ಏನನ್ನೂ ಹೇಳುವುದಿಲ್ಲ. ಆದುದರಿಂದ ಭೂಶುದ್ಧಿಯ ಕೆಲಸವನ್ನು ಇನ್ನೂ ಮಾಡ ಬೇಕಿದೆ. 2.

ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ನಮ್ಮ ಪರಿಕಲ್ಪನೆ ಮೂರರಲ್ಲಿ ಒಂದು ಆಕಾರ ತೆಗೆದು ಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಅದರಲ್ಲಿ ಮೊದಲನೆಯದು ಮತ್ತು ತುಂಬಾ ಸಾಮಾನ್ಯವಾದುದು, ನಾವು ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಥವಾ ಮಾನವ ಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಎಂದು ಕರೆಯಬಹುದಾದ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆ. ಇಲ್ಲಿ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯನ್ನು ಈ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಲಾಗಿದೆ:

ಒಂದು ದತ್ತ ಗುಂಪಿನ ಅಥವಾ ಸಮಾಜದ ಎಲ್ಲ ನಂಬಿಕೆಗಳು ಮತ್ತು ರೂಢಿಗಳು.

ಈ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಮಿತಿಗಳಿಗೆ ಅತೀತವಾದ ಜೈವಿಕ ಮತ್ತು ಭೌತಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಹೊರತು ಪಡಿಸಿ, ಉಳಿದಂತೆ ಗುಂಪಿನಲ್ಲಿ ಏನೇನು ನಡೆದಿದೆಯೋ ಆ ಎಲ್ಲವುಗಳು ಎಂದು ನಾವು ಇಂಗ್ಲೀಷ್ ಅಥವಾ ಸ್ಪಾರ್ಟದ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಬಗೆಗೆ ಮಾತನ್ನಾಡಬಹುದು. ಪದದ ಈ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ದತ್ತ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ನಡೆಯುವ ಶಿಕ್ಷಣ ಆ ಗುಂಪಿನ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಮೇಲೆ ಅವಲಂಬಿತವಾಗಿರಬೇಕು ಎನ್ನುವುದು ಸ್ಪಷ್ಟ. ಹಾಗಿದ್ದರೂ ಈ ಅರ್ಥ ನಮ್ಮ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗೆ ಆಧಾರಗಳನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸಲು ತುಂಬಾ ವಿಶಾಲವಾದದ್ದು ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯತಟಸ್ಥವಾಗಿರುವುದರಿಂದ ಉತ್ತಮ ಎನಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾರದು. ಅತಿ ವಿಶಾಲವಾದದ್ದು: ಎಂದರೆ

ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪರಿಮಿತ ಸ್ವಭಾವದ ಕಾರಣ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯಲ್ಲಿ ನಡೆಯುವ ಎಲ್ಲವನ್ನೂ ವರ್ಗಾಯಿಸುವ ಭರವಸೆ ಅಸಾಧು. ಅತ್ಯಂತ ಮೌಲ್ಯತಟಸ್ಥವಾದದ್ದು: ನಾವು ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಸೇರಿಸಲು, ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಬೇಕಿರುವುದರಿಂದ ಮತ್ತು ಈ ತರಹದ ಆಯ್ಕೆಗೆ ಸಮರ್ಥನೆ ನೀಡಬೇಕಿರುವುದರಿಂದ, ನಾವು ಕುಟುಂಬ ಜೀವನ ಸುಖದಂತಹ ಶಾಲೆಗಳು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿ ವರ್ಗಾಯಿಸಲಾರದ ಮೌಲ್ಯಗಳನ್ನೂ ಮತ್ತು ಶಾಲೆಗಳು ವರ್ಗಾಯಿಸುವುದನ್ನು ನಾವು ಇಷ್ಟ ಪಡದ ವಿಷಯಗಳನ್ನೂ ಬಿಟ್ಟು ಬಿಡುವುದರಿಂದ ಶಾಲೆ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಎಲ್ಲ ವಿಷಯ ವರ್ಗಾಯಿಸುವುದು ಅಸಾಧ್ಯ. ಈ ನಂತರದ ವರ್ಗದಲ್ಲಿ ಲೈಂಗಿಕತೆ, ವರ್ಣದ್ವೇಷ ಮುಂತಾದ ಅನೈತಿಕ ಎಂದು ನಾವು ಭಾವಿಸುವ ಮತ್ತು ಆಂತರಿಕವಾಗಿ ಕ್ಷುಲ್ಲಕ ಮತ್ತು ನಗಣ್ಯ ಎಂದು ಭಾವಿಸುವ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಭಾಗಗಳೂ ಸೇರಿಕೊಳ್ಳುತ್ತವೆ. ಮೌಲ್ಯಯುತವಾದ ವಿಷಯಗಳ ಬಗೆಗೆ ಕಾಳಜಿಯುಳ್ಳ ಯಾವುದೇ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಕ್ಷುಲ್ಲಕ ಮತ್ತು ಕಾಲಕಸದಂತಹ ವಿಷಯಗಳ ಬಗೆಗೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡದು. ಅದನ್ನು ಶಾಲೆಯ ಹೊರಗಿನ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳಿಗೇ ಬಿಡಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ.

ಅಸಹ್ಯಕರವಾದ, ಕ್ಷುಲ್ಲಕವಾದ, ಕಾಲಕಸವಾದ ಮೌಲ್ಯಗಳನ್ನು ಹೊರಗಿಡುವುದು ನಮ್ಮನ್ನು ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಈ ಎರಡನೆಯ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನದತ್ತ ತಳ್ಳುತ್ತದೆ:

'ದತ್ತ ಗುಂಪಿನ ಅಥವಾ ಸಮಾಜದ ಬೌದ್ಧಿಕ ಮತ್ತು ಕಲಾತ್ಮಕ ನಂಬಿಕೆಗಳು' ಎಂಬುದು.

ಆದರೆ, ಈ ಹೆಚ್ಚು ಸಂಕುಚಿತವಾದ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನವೂ ನಮ್ಮ ಆಯ್ಕೆಯ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಬಗೆಹರಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ದಿನವೊಂದಕ್ಕೆ ಕೆಲ ಗಂಟೆಗಳಷ್ಟು ಮತ್ತು ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಜೀವನದಲ್ಲಿ ಸುಮಾರು ಹನ್ನೊಂದರಿಂದ ಹದಿಮೂರರಷ್ಟು ವರ್ಷಗಳಿಗೆ ಸೀಮಿತವಾದ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಎಷ್ಟು ಮಾಡಿದರೂ, ಮಾಡಲು ಇನ್ನೂ ಸಾಕಷ್ಟಿರುತ್ತದೆ. (ತೃತೀಯ ಹಂತದ ಹೆಚ್ಚುವರಿ ವರ್ಷಗಳೂ ಕೂಡಾ ಈ ವಿಷಯವನ್ನು ಬದಲಿಸಲಾರವು). ಅದಲ್ಲದೇ ನಾವು ಬೌದ್ದಿಕ ಮತ್ತು ಕಲಾತ್ಮಕ

ವರ್ಗಗಳನ್ನು, ಯಾವುದೇ ಚಿಂತನೆಗಳ, ಲೇಖನ ಚಿತ್ರಲೇಖನ ಸಂಗೀತಗಳ ಕುರಿತಾದ ಪ್ರಯತ್ನಗಳ, ಹಿಂದೆ ತೊಡಗಿಕೊಂಡಿದ್ದ ಕಾರ್ಯಗಳ ಸರಣಿಯನ್ನಾಗಿ ವಿವರಣಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ವಿಶಾಲಾರ್ಥದಲ್ಲಿ ಪರಿಗಣಿಸಿದರೆ, ನಾವು ಮತ್ತೆ ಮೊದಲ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನದ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಎದುರಾದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನೇ ಎದುರಿಸುತ್ತೇವೆ. ನಮ್ಮ ಬೌದ್ಧಿಕ ಮತ್ತು ಕಲಾತ್ಮಕ ಬದುಕುಗಳು ಕ್ಷುಲ್ಲಕವಾದ, ಕಾಲಕಸದಂತಹ, ಅಸಹ್ಯಕರವಾದ, ಕೊಳಕಾದ ಬಹಳಷ್ಟು ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಈ ವಿಶಾಲಾರ್ಥದಲ್ಲಿ ಎದ್ದು ಕಾಣುವಂತೆ ಹೊಂದಿದೆ ಎನ್ನುವುದು ಸಂಗತಿ.

ಯಾವುದೇ ಕಾಲಾವಧಿಯ ಬಹುಭಾಗ ಚಿಂತನೆ ಮತ್ತು ಕಲೆಗಳು; ಅವುಗಳೇ ಕೆಟ್ಟದಾಗಿದ್ದವು ಅಥವಾ ನಾವು ಅವುಗಳನ್ನು ಅನೈತಿಕ ಎಂದು ಭಾವಿಸುವುದರಿಂದ ಕೆಟ್ಟದಾಗಿದ್ದವು ಎಂದು ಹೇಳಿದಂತೆ. ಎಂದರೆ ಹತ್ತೊಂಬತ್ತನೆಯ ಶತಮಾನದ ಕಪಾಲ ಸಾಮುದ್ರಿಕಾ ಶಾಸ್ತ್ರದ ಗೀಳು, ಅಥವಾ ಒಬ್ಬ ಅತಿ ಅಪ್ರಧಾನ ಕವಿಯ ಕೆಲಸದ ಅಧ್ಯಯನ, ಮುಂತಾದ ಚಿಂತನೆ ಮತ್ತು ಕಲೆಗಳ ಕೆಟ್ಟ ಉದಾಹರಣೆಗಳನ್ನು ನೋಡುವುದೂ ಬೋಧನಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕವಾಗಿರಬಹದು. ಆದರೆ ನಾವು ಪ್ರಾಮಾಣಿಕವಾಗಿ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕವಾಗಿ ಮೌಲ್ಯಯುತವಾದುದನ್ನು ವರ್ಗಾಯಿಸುವುದರಲ್ಲಿ ಕಳಕಳಿ ಹೊಂದಿರುವುದರಿಂದ ಇಲ್ಲಿ ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಆಸಕ್ತಿಗಳು ಉತ್ತಮ ಉದಾಹರಣೆಗಳನ್ನೇ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಬಳಸುವುದನ್ನು ಬಯಸುತ್ತದೆ.

ಇದು ನಮ್ಮನ್ನು- ಆರ್ನಾಲ್ಡನ- ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಮೂರನೆಯ ವ್ಯಖ್ಯಾನಕ್ಕೆ ದಬ್ಬುತ್ತದೆ:

> ಈ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ಸಂಸ್ಕೃತಿ; ದತ್ತ ಗುಂಪು ಅಥವಾ ಸಮಾಜದ ಬೌದ್ಧಿಕವಾಗಿ ಮತ್ತು ಕಲಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಅತ್ಯುತ್ತಮ ನಂಬಿಕೆಗಳು ಮತ್ತು ಆಚರಣೆಗಳು.

ಅರ್ನಾಲ್ಡ್ ಇದನ್ನು 'ಚಿಂತಿಸಿದ ಮತ್ತು ತಿಳಿದ ಅತ್ಯುತ್ತಮವಾದದ್ದು' (ibid., ಪು.6). ಬಹುಶ್ಯಃ ಎಲ್ಲ ಕಲಾತ್ಮಕ ಉತ್ಪನ್ನಗಳನ್ನು ಬೌದ್ಧಿಕತೆಯಲ್ಲಿ ಜೀರ್ಣಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದನ್ನು ನಾವು ಬಯಸದಿದ್ದರೆ, ಚಿಂತಿಸಿದ್ದು ಮತ್ತು ಮಾಡಿದ್ದರಲ್ಲಿ ಅತ್ಯುತ್ತಮವಾದದ್ದು ಎಂದು ಹೇಳುವುದು ಉತ್ತಮ. ಶಿಕ್ಷಣದ ವಸ್ತು ಮತ್ತು ಪಾತ್ರಗಳನ್ನು ಕುರಿತಂತೆ ಇಂತಹ ಕಲ್ಪನೆ ಜನಪ್ರಿಯವಲ್ಲ. (ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಕುರಿತಾದ ಸಮಕಾಲೀನ ಚರ್ಚೆಗಳಲ್ಲಿ ಇದನ್ನು ಮುನ್ನೂಹಿಸಲಾಗಿದೆ ಎಂದು ನಾವು ಚಿಂತಿಸಿದರೂ) ಹೇಗಾದರೂ ನಾವು ಶಿಕ್ಷಣದ ಈ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ ಮೇಲಿರುವ ಆಕ್ಷೇಪಣೆಗಳನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸುವ ಮೊದಲು ಅದು ನೀಡುವ ಕೆಲ ಕೊಡುಗೆಗಳ ಬಗೆಗೆ ವ್ಯವಹರಿಸೋಣ. ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ನಾವು ನಮ್ಮ ಶಾಲೆ ಮತ್ತು ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ನಮ್ಮ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಂಪ್ರದಾಯಗಳಿಂದ ಆರಿಸಿದ ಕೆಲ ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಉದಾಹರಣೆಗಳ ಜೊತೆ ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಸ್ಪಂದಿಸುವುದು, ಇಂತಹ ಶಿಕ್ಷಣದ ಬಗೆಗೆ ಚಿಂತಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಗುಣಾತ್ಮಕತೆಯ ತಲಸ್ಪರ್ಷಿಯಾದ ತಿಳುವಳಿಕೆಯನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ. 3. ಸುಮ್ಮನೆ ವೆಲ್ಲಿಂಗ್ಟನ್ನಿನ ಡ್ಯೂಕನ ಯುದ್ಧಗಳ ಒಂದು ಪಟ್ಟಿಯನ್ನು ಕಲಿಯುವುದು ಇತಿಹಾಸದೊಡನೆ ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕವಾದ ತೊಡಗುವಿಕೆಯನ್ನು ರಚಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಎರಡನೆಯದಾಗಿ ಇಂತಹ ವಿಷಯಗಳಿಗೆ ಅರ್ಪಿತವಾದ ಶಿಕ್ಷಣ, ಬಹುಶ್ಯಃ, ಎಲ್ಲ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳಲ್ಲೂ ಅಲ್ಲವಾದರೂ– ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ವ್ಯಾಪ್ತಿ ಮತ್ತು ಸಂಕೀರ್ಣತೆಗಳಿಂದ–ಯಾವುದೇ ಸಮುಚಿತ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಉದ್ಯಮದಲ್ಲಿ ಅಗತ್ಯ ಎಂದು ಭಾವಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ರೀತಿಯ ವೈಶಾಲ್ಯವನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತದೆ (ಪೀಟರ್ಸ್ Peters 1966).

ಮೂರನೆಯದಾಗಿ, ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀಡುವಾಗ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ನಾವು ಮೌಲ್ಯಯುತವೆಂದು ಭಾವಿಸುವ ವಿಷಯಗಳಿಗೆ ಒಡ್ಡಲು ಮತ್ತು ಹೀಗೆ ಮಾಡುವುದರಿಂದ ಅವರು ಶಿಕ್ಷಣದ ನಂತರ ಸಮಾಜದೊಳಗೆ ಕಾರ್ಯ ನಿರ್ವಹಿಸಲು ಮತ್ತು ಬೆಳಗಲು ಸಮರ್ಥರಾಗುವಂತೆ ಮಾಡಲು ಈಗ ಪ್ರಸ್ತಾವಿಸಿದ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ರಮ ಆದರ್ಶಮಯವಾಗಿ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ಕಾಣುತ್ತದೆ. 4. ಈ ವಿಷಯವನ್ನು ಇನ್ನೊಂದು ರೀತಿ ಇಡಬಹುದು. ಶಿಕ್ಷಣ ಹೊಂದುವವರಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಣ

ಪ್ರಸ್ತುತವಾಗಿರಬೇಕು ಎನ್ನುವುದು ಶಿಕ್ಷಣದ ಒಂದು ಪ್ರಮುಖವಾದ ಕೀಲಿ ಲಕ್ಷಣ ಎಂದು ಭಾವಿಸಲ್ಪಡುತ್ತದೆ. ಆದರೆ "ಪ್ರಸ್ತುತತೆ" ಎನ್ನುವ ಪರಿಕಲ್ಪನೆ ಅದರ ತಾರ್ಕಿಕ ಸ್ವಭಾವದಲ್ಲಿ ತುಂಬಾ ಜಾರುವಂತಹದ್ದಾಗಿದೆ. ಯಾವುದೋ ವಿಷಯ ಪ್ರಸ್ತುತವಾಗಿದೆ ಎಂದರೆ ಅದು ಯಾರೋ ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಗೆ ಪ್ರಸ್ತುತವಾಗಿರಬೇಕು ಮತ್ತು ಆ ವ್ಯಕ್ತಿ ಹೊಂದಿದ ಯಾವುದೋ ಒಂದು ಉದ್ದೇಶಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಪ್ರಸ್ತುತವಾಗಿರಬೇಕು. ಇಂತಹ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳು ಮತ್ತು ಉದ್ದೇಶಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಊಹೆಗಳನ್ನು ಮಾಡುವುದು ಬಹು ಸುಲಭ. ನಿದರ್ಶನಕ್ಕಾಗಿ, ಮನೆ, ಹೆಣ್ಣು ಮಕ್ಕಳ ಭವಿಷ್ಯದ ಆಸಕ್ತಿ ಆಗಿರುವುದರಿಂದ ಹೆಣ್ಣು ಮಕ್ಕಳಿಗಾಗಿ ಮನೆಯ ಅರ್ಥಶಾಸ್ತ್ರ ಪ್ರಸ್ತುತವಾಗುತ್ತದೆ ಎಂದು ಅವಲೋಕಿಸಬಹುದು. ಆದರೆ ಹೆಣ್ಣು ಮಕ್ಕಳ ಸ್ವಭಾವ ಮತ್ತು ಆಸಕ್ತಿಗಳ ಬಗೆಗಿನ ಊಹೆಗಳು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಅನಪೇಕ್ಷಿತವಾದದ್ದು. ನಮ್ಮ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಶಾಲೆಗಳ ಒಳಗೆ ಮತ್ತು ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ನಚಿತರವೂ ಶಿಕ್ಷಣ ಹೊಂದುವವರಿಗೆ ಆಯ್ಕೆಗಳು ಅವಕಾಶ ಕೊಡಬೇಕೆಂದು ನಾವು ನಿಜವಾಗಿ ಬಯಸಿದರೆ ಇಂತಹ ಊಹೆಗಳನ್ನು ನಾವು ತೊಲಗಿಸಬೇಕು. ಶಿಕ್ಷಣದ ಉದ್ದಕ್ಕೂ, ಅನಂತರವೂ ಜನ ಆಸಕ್ತಿಹೊಂದಿರುವ ಒಂದು ವ್ಯಾಪ್ತಿಯ ವಿಷಯಗಳಿವೆ ಎನ್ನುವುದು ಮಾತ್ರ ನಾವು ಬಹು ಭಾಗ ಕಲ್ಪಿಸಬೇಕಾಗಿರುವುದು. ಇದು ಹೀಗೆ ಎಂದಾದರೆ ಮತ್ತು ನಾವು ಪ್ರಸ್ತಾವಿಸುವ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕವಾಗಿ ಮೌಲ್ಯಯುತವಾದದ್ದನ್ನು ಹೊಂದಿರಬೇಕು ಎಂದಾದರೆ, ಈ ಸೀಮಿತ ಕಲ್ಪನೆಯಡಿಯಲ್ಲಿ ನೀಡುವುದೆಲ್ಲವೂ ಪ್ರಸ್ತುತವಾಗಿರಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದು ಸ್ಪಷ್ಟ.

ನಾಲ್ಕನೆಯದಾಗಿ, ನಾವು ಇಂತಹ ಶಿಕ್ಷಣ ನಮ್ಮ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಮೌಲ್ಯಗಳ ಬಗೆಗೆ ದೀಕ್ಷೆ ಎಂದು ಹೇಳಿರುವುದರಿಂದ ಅದು ಶೀಘ್ರವಾಗಿಯೇ ನಮ್ಮನ್ನು ಕೇವಲ ಪ್ರಾಂತೀಯವಾದುದರಿಂದ ಆಚೆಗೆ ಕರೆದುಕೊಂಡೊಯ್ಯುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದು ಅತ್ಯಂತ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿದೆ. ನಿದರ್ಶನಕ್ಕೆ ಗಣಿತ ಮತ್ತು ವಿಜ್ಞಾನಗಳಿಗೆ ಪರಿಚಯಿಸಲ್ಪಡುವುದು, ಬ್ರಿಟೀಷ್ ಗಣಿತ ಮತ್ತು ವಿಜ್ಞಾನಗಳಿಗೆ ಪರಿಚಯಿಸಲ್ಪಡುವುದು ಎಂದಾಗಲಾರದು ಏಕೆಂದರೆ, ನಿಜವಾದ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ಬ್ರಿಟೀಷ್ ವಿಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಗಣಿತಗಳು ಇಲ್ಲ. ಬ್ರಿಟೀಷ್ ವರ್ಣಚಿತ್ರಕಾರರು ಮತ್ತು ಸಂಗೀತ

ಸಂಯೋಜಕರೇನೋ ಇದ್ದಾರೆ ಆದರೆ ನಮ್ಮ ಸಂಗೀತ ಮತ್ತು ದೃಶ್ಯ ಸಂಸ್ಕೃತಿ ಅವರಿಗಿಂತ ತೀರಾ ಆಚೆಗೆ ಸಾಗುತ್ತದೆ. ನಮಗೆ ಒಂದು ಶ್ರೀಮಂತವಾದ ಸಾಹಿತ್ಯ ಸಂಪ್ರದಾಯವಿದೆ ಎನ್ನುವುದು ಸತ್ಯವಾದರೂ ಅದು ವಿಶಾಲವಾದ ಸಂಪ್ರದಾಯಗಳ ನಡುವೆ ಇದೆ ಮತ್ತು ಅದನ್ನು ಅಂತಹ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಮಾತ್ರ ಸರಿಯಾದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಸಾಧ್ಯ. ಇದನ್ನು ಹೇಳಿದ ಮೇಲೆ ಸಾಪೇಕ್ಷವಾಗಿ ಪರಿಚಿತವಾದುದನ್ನು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡುವುದರಿಂದ ಸಂಗ್ರಹಿತವಾಗುವ ಪ್ರಾಸಂಗಿಕ ಲಾಭಗಳು ಇರಬಹುದು. ಹೇಳುವುದಾದರೆ ಒಂದು ವಿಷಯದಲ್ಲಿ, ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಇತಿಹಾಸದ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ ಚೀನಾದ ಇತಿಹಾಸ ಬಗೆಗೆ ಬೆಳಕು ಚೆಲ್ಲುವುದರಿಂದ ಇತಿಹಾಸದ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ ಪರಿಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಸಮರ್ಥರಾಗಲು ಸಾಧ್ಯವಿದೆ ಎಂದು ಹೇಳಬಹುದು. ಹಾಗಾದರೂ ನಮ್ಮಲ್ಲಿ ಬಹಳ ಜನರಿಗೆ ದೂರ ಮತ್ತು ಭಾಷೆಯ ಕಾರಣಗಳಿಂದ ವಸ್ತು ಮೂಲಗಳಿಗೆ ಅನುದಾರಿ ಸಿಗದೇ ಇರುವುದರಿಂದಲೂ, ನಾವು ನಡೆದಾಡುವ ದಾರಿಗಳಲ್ಲಿ ಹ್ಯಾನ್ ವಂಶದವರ ಆಡಳಿತದ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಕಾಣದೇ, ಪಾಶ್ಚಾತ್ಯ ಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಮತ್ತು ಔದ್ಯೋಗಿಕ ಕ್ರಾಂತಿಯ ಪರಿಣಾವಮಗಳನ್ನು ಕಾಣುವುದರಿಂದಲೂ, ಇದು ಇತಿಹಾಸದಲ್ಲಿ ದೀಕ್ಷಾವಿಧಿ ಎಂದು ಹೇಳುವುದರ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿ ತೋರುತ್ತದೆ.

ಕೊನೆಯದಾಗಿ ಆದರೆ ಪ್ರಮುಖವಾಗಿ, ನಾವು ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಚಿಂತಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯಗತಗೊಳಿಸಿದ ಅತ್ಯತ್ಕೃಷ್ಟವಾದವುಗಳ ಬಗೆಗೆ ದೀಕ್ಷೆ ನೀಡುತ್ತೇವೆ ಎನ್ನುವುದು ಒಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಸ್ವಸಮರ್ಥಿತವಾದುದು. ಯಾವ ಪೇಯವನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಟಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು, ಯಾವ ಫುಟ್ಬಾಲ ಸ್ಪರ್ಧೆಯನ್ನು ನೋಡಬೇಕು, ಯಾವ ಪುಸ್ತಕ ಅಥವಾ ಪದ್ಯವನ್ನು ಓದಬೇಕು, ಯಾವ ಸಂಗೀತ ಕೇಳಬೇಕು, ಯಾವ ಉದಾಹರಣೆ ಅಥವಾ ನಿದರ್ಶನಗಳ ಗುಂಪು ಉದಾಹರಣೆಗಳ ಗೊಂಚಲಲ್ಲೇ ನೀಡಬೇಕು ಎನ್ನುವ ಪರಿವಿಡಿಯಿಂದ, ಒಂದು ವಿಷಯ ಅಥವ ಚಟುವಟಿಕೆಯನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾದರೆ, ಕಾರಣಗಳನ್ನು ಕೊಡಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಆಯ್ಕೆಗೆ ಅವಕಾಶ ಕೊಟ್ಟಾಗ ನಾವು ಎರಡನೆಯ ಉತ್ಕೃಷ್ಟವಾದುದನ್ನು

ಅಥವಾ ಅತಿ ಕೆಟ್ಟ ರೀತಿಯದ್ದನ್ನು ನಮಗೆ ನೀಡಿದಾಗ ಅದು ನಿಜವಾಗಿಯೂ ನಮ್ಮ ಅವಮಾನ ಮಾಡಿದಂತೆ ಅಥವಾ ವಂಚಿಸಿದಂತೆ ಅನಿಸುತ್ತದೆ. ಇಂತಹ ನೀಡಿಕೆಗೆ ಕಾರಣವಿರಬಹುದು – ಅತ್ಯುತ್ಕೃಷ್ಟವಾದ ಪೇಯ ತೀರಾ ದುಬಾರಿ ಬೆಲೆಯದ್ದಾಗಿರಬಹುದು, ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಪದ್ಯ ಆ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಅತ್ಯಂತ ಕಷ್ಟಕರವಾಗಿದ್ದಿರಬಹುದು – ಆದರೆ ಅತ್ಯುತ್ಕೃಷ್ಟವಾದದ್ದು ಇಲ್ಲವಾದಾಗ ಇಂತಹ ಕಾರಣಗಳನ್ನು ಕೊಡಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದು ನಮ್ಮ ವಿಷಯವನ್ನು ಸ್ಪಷ್ಟ ಪಡಿಸುತ್ತದೆ. ಇದು ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಕುರಿತಾಗಿ ಮಾಡಬಹುದಾದ ಮೊದಲ ಆಕ್ಷೇಪಣೆಗೆ ನಮ್ಮನ್ನು ನಯವಾಗಿ ಮುನ್ನಡೆಸುತ್ತದೆ.

ಅತ್ಯುತ್ಕೃಷ್ಟವಾದುದನ್ನು ಆರಿಸುವುದು

ನಾವು ವ್ಯವಹರಿಸುತ್ತಿರುವ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ಅತ್ಯತ್ತಮವಾದುದನ್ನು ಆರಿಸಲು ಯಾವುದೇ ದಾರಿಗಳಿಲ್ಲ; ನಮಗೆ ಅವುಗಳನ್ನು ಅವುಗಳ ಮೌಲ್ಯಗಳ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಶ್ರೇಣಿಯಲ್ಲಿ ಇರಿಸಲು ಬೇಕಾದ ಯಾವುದೇ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳು ನಮ್ಮಲ್ಲಿ ಇಲ್ಲ ಎನ್ನುವುದೇ ಈ ಆಕ್ಷೇಪಣೆಯ ಸ್ಥೂಲ ಸ್ವರೂಪ. ವ್ಯಾಪಕವಾಗಿರುವ ಇಂತಹ ಸಂಶಯಾತ್ಮಕ ಹಕ್ಕು ಸಾಧನೆಯನ್ನು ವಿವರದಲ್ಲಿ ನಿರಾಕರಿಸುವುದು ಕಷ್ಟ (ನೋಡಿ ಜಿಂಗಲ್ ಮತ್ತು ಬ್ರಾಂಡನ್ (Gingell and Brandon) 2000, ಅಧ್ಯಾಯ 3). ಇಲ್ಲಿ ಅಂತಹ ನಿರಾಕರಣೆಗೆ ಬೇಕಾದ ಸ್ಥಳ ಲಭ್ಯವಿಲ್ಲದಿದ್ದರೂ, ಇಂತಹ ಸಂಶಯಾತ್ಮಕ ಸ್ಥಿತಿ ಸತ್ಯದೂರ ಎನ್ನುವದನ್ನು ಮನವರಿಕೆ ಮಾಡಲು ಕೆಲ ಸಾಮಾನ್ಯ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಎದುರಿಡಬಹುದು.

ಇಲ್ಲಿ ಗಮನಿಸಬೇಕಾದ ಮೊದಲ ಅಂಶ, ಚಿಂತಿಸಿದ ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯಗತ ಗೊಳಿಸಿದ ಅತ್ಯುತ್ತಮವಾದದ್ದು ಎನ್ನುವುದರ ಬಗೆಗೆ ಮಾತನ್ನಾಡುವಾಗ ನಾವು ನಿಘಂಟಿನಲ್ಲಿರುವ ಪದಗಳಂತೆ ಮೌಲ್ಯಗಳ ಕ್ರಮಬದ್ಧತೆಯ ಬಗೆಗೆ ಕಾಳಜಿ ವಹಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ನಾವು ಒಂದು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ

ಸಂಭವಿಸಬಹುದಾದ ವಿಜ್ಞಾನ, ಸಾಹಿತ್ಯ, ಇತಿಹಾಸ, ಅಥವಾ ಯಾವುದೇ ಇತರ ರೀತಿಯ ವಿಷಯದ ಬಗೆಗೆ ಮಾತನ್ನಾಡುವಾಗ, ಈ ವಿಷಯಗಳಿಗೆ ಫುಟ್ಬಾಲ' ಒಕ್ಕೂಟ ಕ್ರೀಡಾಋತುವಿನ ನಂತರ ಪ್ರತಿ ಫುಟ್ಬಾಲ ಆಟಗಾರರ ಗುಂಪಿಗೆ ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾದ ಸ್ಥಾನಗಳನ್ನು ನೀಡುವಂತೆ, ಸ್ಥಾನ ನೀಡುವುದನ್ನು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ನಮ್ಮ ಸಮರ್ಥನೆ ಇದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ನಯವಾಗಿದೆ. ಒಂದು ವರ್ಗಕ್ಕೆ ಯಾವ ವಿಷಯಗಳು ಹೊಂದುತ್ತವೆ ಯಾವ ವಿಷಯಗಳು ಹೊಂದುವುದಿಲ್ಲ ಎಂದು ಹೇಳಲು, ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಯಾವುದು ವಿಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಯಾವುದು ಅವಿಜ್ಞಾನ ಎಂದು ಹೇಳಲು, ಮತ್ತು ವರ್ಗದ ಒಳಗೇ ಕೆಲ ವಿಷಯಗಳು ಇತರ ವಿಷಯಗಳಿಗಿಂತ ಉತ್ತಮವಾಗಿವೆ ಎಂದು ಹೇಳಲು; ಉದಾಹರಣೆಗೆ ನಾಟಕಗಳನ್ನು ತೆಗೆದು ಕೊಂಡರೆ ಹ್ಯಾಮ್ಲೆಟ್ ಒಂದು ಸ್ಪ್ಯಾನಿಶ್ ದುರಂತಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕ ಎಂದು ಹೇಳಲು ಮಾರ್ಗಗಳಿವೆ. ಈ ಎರಡೂ ವಿನಯ ಪೂರ್ಣ ಹಕ್ಕುಸಾಧನೆಗಳನ್ನು ಕೆಲ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಸುಲಭವಾಗಿ ಪ್ರದರ್ಶಿಸಬಹುದು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಈಗ ಸುದ್ದಿಯಲ್ಲಿರುವ, ಬೈಬಲ್ಲಿನಲ್ಲಿ ನೀಡಿರುವ "ಸೃಷ್ಟಿ ಸಿದ್ಧಾಂತ" ಡಾರ್ವಿನ್ನನ ವಿಕಾಸವಾದದಂತೆಯೇ ಒಂದು ವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಪ್ರಾಕ್ಕಲ್ಪನೆ ಎಂದು ಸಮರ್ಥಿಸಿದರೆ, ಪವಿತ್ರ ಗ್ರಂಥಗಳ ಮೇಲಿನ ಅದರ ಅವಲಂಬನೆಯಿಂದಾಗಿ, ಐತಿಹಾಸಿಕವಾಗಿ ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕವಾಗಿ ಅದು ವಿದ್ವಾಂಸರು ಮತ್ತು ಸ್ವಾಭಾವಿಕ ಜಗತ್ತಿನ ಸಾಕ್ಷ್ಯಾಧಾರಗಳನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಂಡ ಮಾರ್ಗಗಳಿಂದಾಗಿ ಅದು ಡಾರ್ವಿನ್ನನ ವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಖಾತೆಗೆ ಪರ್ಯಾಯವಲ್ಲ, ಆದರೆ ಅದು ಡಾರ್ವಿನ್ನನ ಅವೈಜ್ಞಾನಿಕ ತಿರಸ್ಕಾರ ಎಂದು ಸುಲಭವಾಗಿ ತೋರಿಸಬಹುದು. ಹಾಗಾದರೆ, ಅದನ್ನು ವಿಜ್ಞಾನ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿರಲು ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುವುದು ಆ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಅಸಂಬದ್ಧಗೊಳಿಸಿದಂತೆ (ಇಬಿಡ್.,ಪು.49–52).

ಒಂದು ವರ್ಗದೊಳಗಿನ ತರತಮದ ವಿಷಯವನ್ನು ಕುರಿತಂತೆ, ಆ ವಿಭಾಗದಲ್ಲಿರುವ ಜನರ ಗುಂಪುಗಳು – ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಸಾಹಿತ್ಯದ, ಕಲಾ ಚರಿತ್ರೆಯ, ಸಂಗೀತದ (ಮತ್ತು ಇತಿಹಾಸ, ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರ, ಮತ್ತು ತತ್ವಶಾಸ್ತ್ರ) ಉಪನ್ಯಾಸಕರು, ಪ್ರಾಧ್ಯಾಪಕರು, ಮುಂತಾದವರು, ವೃತ್ತಿಪರವಾಗಿ ಇಂತಹ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸಬಲ್ಲರು ಎನ್ನುವುದು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ

ಅಂಗೀಕರಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿದೆ. ಈ ಎಲ್ಲ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲೂ ಅಧ್ಯಯನ ಯೋಗ್ಯವಾದ ನಿಯಮ ಸಂಬಂಧೀ ವಿಷಯಗಳಿವೆ ಎಂದು ವಿನಮ್ರತೆಯಿಂದ ಹೇಳಬಹುದು. ನಿಯಮಾವಳಿಯ ಅಂಚಿನಲ್ಲಿ, ಸಾಹಿತ್ಯ ನಿಯಮಾವಳಿಯಲ್ಲಿ ಆಫ್ರಾ ಬೆನ್ ಅಥವಾ ಮಾರ್ಗರೆಟ್ ಅಟ್ವುಡ್ ರನ್ನು ಸೇರಿಸ ಬೇಕೆ? ಎನ್ನುವಂತಹ ವಾದಗಳು ಇರುತ್ತವೆ, ಮತ್ತು ಅವು ಇರಲೇ ಬೇಕು. ಇತ್ತೀಚಿನ ಕಲೆಗಾಗಿ ಟರ್ನರ್ ಬಹುಮಾನ ವಿಜೇತ ನಿಜವಾಗಿಯೂ ಉತ್ತಮ ಕಲಾವಿದನೇ ಅಥವಾ ಯಾರೋ ತಮ್ಮ ಖುಷಿಗಾಗಿ ಹಾಗೆ ನಿರ್ಧಾರ ಮಾಡಿದರೆ? ಇಂತಹ ಚರ್ಚೆಗಳು ನಿಯಮಾವಳಿಗಳ ಗಡಿಗಳು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿವೆ ಮತ್ತು ಸ್ಪಷ್ಟ ಗೋಚರವಾಗುತ್ತವೆ ಎಂದು ಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಅವಾಸ್ತವಿಕವಾಗಿ ಭಾವಿಸದ ಯಾರನ್ನೂ ಆಶ್ಚರ್ಯಗೊಳಿಸಲಾರವು. ಈ ತರಹದ ಗಡಿವಿವಾದಗಳು ಗಡಿಯ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯನ್ನು ಒತ್ತಿ ಹೇಳುತ್ತವೆಯೇ ಹೊರತು ಪ್ರಶ್ನೆಯಲ್ಲಿರುವ ಗಡಿಯ ಅಸ್ತಿತ್ವದ ಬಗೆಗಲ್ಲ. ಒಂದು ವರ್ಣಪಟಲದಲ್ಲಿ ಎಲ್ಲಿ ಕೆಂಪು ಮುಗಿಯುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಎಲ್ಲಿ ಹಳದಿ ಪ್ರಾರಂಭಿಸುತ್ತದೆ ಎಂದು ಹೇಳುವುದು ಕಷ್ಟವಾಗಬಹುದು ಎನ್ನುವುದು ನಾವು ಕೆಂಪು ಮತ್ತು ಹಳದಿಗಳ ಸ್ಪಷ್ಟ ಸಂಗತಿಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಲಾರೆವು ಎನ್ನುವ ಅರ್ಥ ಕೊಡುವುದಿಲ್ಲ. ಮೇಲೆ ನೀಡಿದ ಕಾರಣಗಳಿಂದ ನಮ್ಮ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕೆ ವಸ್ತುವನ್ನು ಮೆಲ್ಮಟ್ಟದ ಬೌದ್ಧಿಕ ಮತ್ತು ಕಲಾತ್ಮಕ ಉದ್ಯಮಗಳಿಂದ ಆರಿಸುವುದು ಔತ್ತಮ್ಯವಾದಿಯಾಗಿದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಂಡರೂ, ಅದು ಆಕ್ಷೇಪಣಾರ್ಹ ಎಂದು ನಾವು ಭಾವಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಅದು ಯಾವುದೇ ತರಹದ ಮೌಲ್ಯವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು ಅಸಹ್ಯಕರ ಎಂದು ಭಾವಿಸುವವರನ್ನು ನೋಯಿಸಬಹುದು ಆದರೆ ಹಾಗೆ ಭಾವಿಸುವವರ ಸಂಖ್ಯೆ ಅತಿ ಚಿಕ್ಕದಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ಹಾಗೆ ಭಾವಿಸುವುದು ಅತಾರ್ಕಿಕವಾಗಿದೆ (ಕೆಳಗೆ ನೋಡಿ, ಹಾಗೆಯೇ ಜಿಂಗೆಲ್ ಮತ್ತು ಬ್ರಾಂಡನ್ 2000, ಅಧ್ಯಾಯ 3ನ್ನು). ಆದರೆ, ಸಲಹೆಗಳೂ ಮತ್ತೊಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ನಾವು ಮುಗ್ಧ ಎಂದು ಭಾವಿಸುವಂತೆ ಔತ್ತಮ್ಯವಾದಿಯಾಗಿವೆ. ನಮ್ಮ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ವಸ್ತು ನಮ್ಮ ಬೌದ್ಧಿಕ ಮತ್ತು ಕಲಾತ್ಮಕ ಸಂಪ್ರದಾಯಗಳಿಂದ ಬರಬೇಕಾಗಿದ್ದು, ಆ ಸಂಪ್ರದಾಯಗಳನ್ನು ತಿಳಿದವರೇ ಅದನ್ನು ಆರಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಇಂತಹ ಪರಿಣತಿಯುಳ್ಳವರು ಅದೇ ಸಂಪ್ರದಾಯಗಳ

ಅಧ್ಯಯನದ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯವೇ ಮೊದಲಾದ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದು, ಅಂತಹ ಪರಿಣಿತರು ಪ್ರಾಯಶಃ ಕೆಲ ಚರ್ಚೆಗಳ ನಂತರ ಪ್ರಶ್ನೆಯಲ್ಲಿರುವ ಸಂಪ್ರದಾಯದ ಬಗೆಗೆ ಯಾವುದು ವಿಜ್ಞಾನ ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲ್ಪಡಬೇಕು ಮತ್ತು ಯಾವುದು ಸಂಪ್ರದಾಯಕ್ಕೆ ಉತ್ತಮ ಉದಾಹರಣೆಗಳು ಎಂಬುದನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅಂತಿಮವಾಗಿ, ಇಂತಹ ಉತ್ತಮ ಉದಾಹರಣೆಗಳನ್ನು ಸಮೀಪಿಸಲು ಸಮರ್ಪಕ ಮಾರ್ಗಗಳು ಯಾವುವು? ಎನ್ನುವ ಪ್ರಶ್ನೆಗೆ ವಿಜ್ಞಾನದ ಅಧ್ಯಯನದ ವಸ್ತು ಮತ್ತು ಕ್ರಮಗಳನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸಲು ವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಮತ್ತು ಸಾಹಿತ್ಯದ ವಸ್ತು ಮತ್ತು ಕ್ರಮಗಳ ಬಗೆಗೆ ಸಲಹೆ ಕೊಡಲು ಸಾಹಿತ್ಯ ವಿಮರ್ಶಕರು ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಜನರು ಮುಂತಾಗಿ ಹೇಳಿದುದಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚೇನು ಹೇಳಿದಂತಾಗಲಿಲ್ಲ.

ಇದು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಆಯ್ಕೆಯನ್ನು ಅಪ್ರಾತಿನಿಧಿಕ ತಜ್ಞರ ಕೈಗಳಿಗೆ ಒಪ್ಪಿಸುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವ ಕಲ್ಪನೆಗೆ ನಮ್ಮಲ್ಲಿ ಎರಡು ಪ್ರತ್ಯುತ್ತರಗಳಿವೆ (ನೋಡಿ ವೂಲ್ಫ್ 1992). ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ನೀವು ಇಂತಹ ಆಯ್ಕೆಗಳು ತಾರ್ಕಿಕವಾಗಿರಬೇಕೆಂದು ಬಯಸಿದಲ್ಲಿ ನೀವು ಆ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಅನುಭವ ಮತ್ತು ತರಬೇತಿಯಿಂದ ಇಂತಹ ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವುಳ್ಳ ಜನರ ಬಳಿ ಹೋಗಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ತಿಳಿಗೇಡಿಗಳ ಮತ್ತು ಕಳಕಳಿಯಿಲ್ಲದವರಲ್ಲಿ ಇಂಗ್ಲೀಷ್ ಸಾಹಿತ್ಯದ ವಸ್ತುವನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಲು ಕೇಳುವುದು ಅಸಂಬದ್ಧವಾಗುತ್ತದೆ. ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ಮತ್ತು ಅತಿ ಪ್ರಮುಖವಾಗಿ ಇಂತಹ ಆಯ್ಕೆಗಳು ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಚರ್ಚೆಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಸ್ತುತಿ ಮಾಡಲ್ಪಡಬೇಕು ಮತ್ತು ರಕ್ಷಿಸಿಕೊಳ್ಳ ಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ನಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳ, ಅದರಲ್ಲೂ ಇಡೀ ದೇಶದ ಮಕ್ಕಳ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕೆ ವಸ್ತುವನ್ನು ಆರಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನ ಮಾಡುತ್ತಿರುವಾಗ, ನಾವು ಆಯ್ಕೆಗಳನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುವ ಅಥವಾ ತಿರಸ್ಕರಿಸುವ ಸ್ಥಿತಿಯಲ್ಲಿರಬೇಕು. ಆಯ್ಕೆಗಳು ಮತ್ತು ಆಯ್ಕೆಯ ಹಿಂದಿನ ಕಾರಣಗಳು ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಚರ್ಚೆಯ ವಿಷಯಗಳಾದಾಗ ಮಾತ್ರ ನಾವಿದನ್ನು ಮಾಡಬಹುದು.

ನಮ್ಮ ಸಲಹೆಗಳು ನಿರಾಕ್ಷೇಪಣೀಯವಾದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಔತ್ತಮ್ಯ ವಾದಿಗಳಾಗಿದ್ದರೂ ಆಕ್ಷೇಪಣೀಯವಾಗಿ ಔತ್ತಮ್ಯವಾದಿಗಳಲ್ಲ. ನಿದರ್ಶನಕ್ಕಾಗಿ ಇದು ನಮ್ಮ ಕೆಲ ಮಕ್ಕಳ

ಪಠ್ಯಕ್ರಮವಲ್ಲ. ಕೆಲವರು ಹಿಂದೆ ಊಹಿಸಿದಂತೆ ಕೆಲವೇ ಕೃಪೆಗೊಳಗಾದವರು ಮಾತ್ರ ಇಂತಹ ವಸ್ತುಗಳ ಕೊಡುಗೆಯಿಂದ ಅನುಕೂಲ ಹೊಂದುತ್ತಾರೆ ಎನ್ನುವ ಕಲ್ಪನೆ ಈಗ ಇರುವುದಿಲ್ಲ (ನೋಡಿ ಬ್ಯಾಂಟಕ್ (Bantock) 1971; ಬ್ಯಾರೋ (Barrow) 1993). ತೀರಾ ಇತ್ತೀಚಿನ ವರೆಗೆ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನದ ಜನಪ್ರಿಯ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು, ಬುದ್ಧಿ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಮತ್ತು ಶಾಬ್ದಿಕ ಕೌಶಲಗಳ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳಿಂದ ಕೇವಲ ಕೆಲವೇ ಮಕ್ಕಳು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಫಲತೆಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆ ಎಂದು ತೋರಿಸುತ್ತಿದ್ದಂತೆ ಕಾಣಿಸುತ್ತದೆ (ನೋಡಿ ಐಸೆಂಕ್ (Eyesenck) 1973; ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೀನ್(Bernstein) 1973). ಇಂತಹ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು ವಿವರವಾದ ಮತ್ತು ವ್ಯಾಪಕವಾದ ಆಕ್ರಮಣಗಳಿಗೆ ಒಳಗಾಗಿವೆ (ನೋಡಿ ವಿಂಚ್ (Winch) 1990). ಮತ್ತು ಈ ಆಕ್ರಮಣಗಳು ನಾವು ತಿಳಿದಂತೆ ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಜಯ ಗಳಿಸಿವೆ. ಪ್ರಾಯಶಃ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಫಲತೆಯ ಅತ್ಯಂತ ಜಯಪ್ರದವಾದ ಸೂಚಕ ಸಾಮಾಜಿಕ ವರ್ಗ. ನಿದರ್ಶನಕ್ಕಾಗಿ, ಕಾರ್ಮಿಕ ವರ್ಗದ ಮಕ್ಕಳು ವಿಶ್ವ ವಿದ್ಯಾಲಯದ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಹೋಗುವುದು ಅವರ ಮಧ್ಯಮ ವರ್ಗದ ಸಹಾಧ್ಯಾಯಿಗಳಿಗಿಂತಲೂ ಕಡಿಮೆ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ನಿರೀಕ್ಷಿತ. ಹಾಗಾದರೂ ಕಾರ್ಮಿಕ ವರ್ಗದ ಮಕ್ಕಳ ಒಂದು ದೊಡ್ಡ ಭಾಗ ತೃತೀಯ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಸಾಗುತ್ತಿದೆ. ಸಂಗತಿ ಹೀಗಿರುವಾಗ ಯಾವುದೇ ಕಾರ್ಮಿಕ ವರ್ಗದ ಮಕ್ಕಳ ಗುಂಪನ್ನು ಕೊಟ್ಟಾಗ, ಈ ಮಕ್ಕಳು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಫಲತೆಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆ ಎಂದು ಭಾವಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಸಾಧ್ಯವಾದಷ್ಟು ಮಟ್ಟಿಗೆ ಅವರು ಆ ಸಫಲತೆ ಹೊಂದುವಂತೆ ಪ್ರಯತ್ನಿಸುವುದೇ ಸರಿಯಾದ ಕ್ರಮ. ಬೇರೆ ರೀತಿಯ ಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಮಾಡುವುದು ಸ್ವಯಂ ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸಿಕೊಳ್ಳ ಬೇಕಾದ ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾದ ಕಾಲಜ್ಞಾನವನ್ನು ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ಕೊಳಕಾಗಿ ಅರಚಾಡುತ್ತಾ ಬೇಡುವಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಕೊಂಡಂತೆ. ಎಲ್ಲರಿಗೂ ನೀಡಲ್ಪಟ್ಟ ಒಂದು ಸಾಮಾನ್ಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಈ ದೇಶದ ಇತ್ತೀಚಿನ ನವೀನ ಶೋಧ. ಕಡ್ಡಾಯ ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವೂ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಹಂತದಲ್ಲಿದೆ. (ಈ ಪುಸ್ತಕದ ಒಬ್ಬ ಲೇಖಕ ಈ ರೀತಿಯ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು

ನಿರೀಕ್ಷಿಸಬಹುದಾದ ಮೊದಲ ಪೀಳಿಗೆಯ ಭಾಗವಾಗಿದ್ದರು). ಈ ಕ್ರಮಗಳು ಮಾತ್ರ ಸರಿಯಾದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ನಿಜವಾದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಸಂಶೋಧಿಸಬಹುದಾದ ವಾಸ್ತವಿಕವಾಗಿ ಸಾಮಾಜಿಕ ನ್ಯಾಯದೊಡನೆ ಇರುವ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳ ಸರಿಯಾದ ಸೂಚಕಗಳು. ಪ್ರಸ್ತುತ ವಿಭಿನ್ನ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಅವಕಾಶ ಕಲ್ಪಿಸಿರುವ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ, ಬಹಳ ದೀರ್ಘ ಕಾಲವಲ್ಲದಿದ್ದರೂ, ಇಂತಹ ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ಪೂರ್ಣವಾಗುವ ವರೆಗೆ, ನಾವು ಮಕ್ಕಳು ನಮ್ಮ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸಲು ಮತ್ತು ಬೆಳಗುವಂತೆ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ನೀಡುವ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ಕೊಡಬೇಕೆಂದು ಊಹಿಸಬೇಕು. ಹಾಗೆಂದರೆ ನಮ್ಮ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಒಂದು ಪ್ರಧಾನ ಮೊತ್ತದ – ಬಹುಷ್ಯಃ ಅತಿ ಪ್ರಧಾನ ಮೊತ್ತದೆ – ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಬಂಡವಾಳವನ್ನು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಒದಗಿಸಬೇಕು. ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಕೊಟ್ಟ ಜ್ಞಾನ, ಕೌಶಲ, ಮತ್ತು ಗ್ರಹಿಕೆಗಳು ಅವರ ಮುಂದಿನ ಬದುಕಿನಲ್ಲ ಬೆಳಗಲು ಅತ್ಯಂತ ಪ್ರಮುಖವಾಗಿವೆ. ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಮೊತ್ತದ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಕೊಡಬೇಕು ಎಂದು ತೋರಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವವರೆಗೆ, ಮೂಲತಃ ಸಮಾನವಾದ ಅವಕಾಶವನ್ನು ನಾವು ಕಲ್ಪಿಸಬೇಕು. ಅದು ಈ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಮೂಲಭೂತವಾದ ಸಾಮಾನ್ಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಎಂದು ಅರ್ಥ ಕೊಡುತ್ತದೆ.

ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ

ಅನೇಕ ದೇಶಗಳು ದೇಶದ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕಾಗಿ ಆದೇಶಿತ ವಸ್ತುವನ್ನು ಹೊಂದಿವೆ ಅಥವಾ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಹೊಂದಿವೆ (ಉದಾ: ಫ್ರಾನ್ಸ್) ಅನೇಕ ದೇಶಗಳು ಹೊಂದಿಲ್ಲ (ಉದಾ: ಯುನೈಟೆಡ್ ಸ್ಟೇಟ್ಸ್'). ಕೆಲ ದೇಶಗಳು ಇತ್ತೀಚೆಗೆ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದಾವೆ. ಇಂಗ್ಲೆಂಡ್ ದೇಶವು ಇದಕ್ಕೊಂದು ಉದಾಹರಣೆ, ಮತ್ತು ಇದು ಲೇಖಕರಿಗೆ ಪರಿಚಿತವಾಗಿರುವುದರಿಂದ ಇದನ್ನು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಒಂದು

ಉದಾಹರಣೆಯಾಗಿ ಉಲ್ಲೇಖಿಸುತ್ತೇವೆ ಮತ್ತು ಅದನ್ನ ಒಂದು ಪ್ರಕರಣ ಅಧ್ಯಯನವನ್ನಾಗಿ ಉಪಯೋಗಿಸುತ್ತೇವೆ. ನಾವಿಲ್ಲಿ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಕುರಿತಾಗಿ ಮಾಡುವ ಸಾಮಾನ್ಯ ಪ್ರತಿಪಾದನೆಗಳು, ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ನಿಯಮಾವಳಿಗಳ ಮೇಲೆ ಪರಿಣಾಮ ಹೊಂದಿವೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳ ಬೇಕು. ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಆಯ್ಕೆಯ ಬಗೆಗಿನ ನಮ್ಮ ಮಾತುಗಳು ಸಂಗತಿಗಳಿಂದ ಮೇಲೊತ್ತಲ್ಪಟ್ಟಿಲ್ಲ ಎಂದರ್ಥ. ನಾವು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಅರ್ಪಿತವಾದ ಅನುಪೂರ್ವ ಸರ್ಕಾರಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದೆವು ಮತ್ತು ಈಗ ಅಂತಹ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಜಾರಿಯಲ್ಲಿದೆ. ಆದರೆ ಒಂದು ದೇಶದಲ್ಲಿ ಇಂತಹ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಜಾರಿಯಲ್ಲಿದೆ ಎಂದೊಡನೆ, ಅದೇ ದೇಶ ಹೊಂದಬೇಕಾದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವೆಂದು ಎಂದರೆ ಅದೇ ಸರಿಯಾದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವೆಂದು ಭಾವಿಸುವುದು ಸರಳವಾದ ಆದರೆ ಕ್ಷುಲ್ಲಕವಾದ ತಪ್ಪಾದೀತು. ಇಂಗ್ಲ್ಯಾಂಡಿನ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ (The English National Curriculum) ಅಸ್ತಿತ್ವ ಮತ್ತು ಸ್ವಭಾವ ಎರಡೂ ಟಿಪ್ಪಣಿಗೆ ಆರ್ಹವಾದ್ದವು.

ಪ್ರಾಯಶಃ ಬ್ರಿಟನ್ ದೇಶದಲ್ಲಿ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಕುರಿತ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳಿಗೆ ಅತ್ಯಂತ ಫಲವತ್ತಾದ ಸಮಯ 1970ರ ದಶಕವಿರಬಹುದು. ಆ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ವೈಟ್ (White 1973), ಹರ್ಸ್ಟ್ (Hirst 1974), ಮತ್ತು ಬ್ಯಾರೋ (Barrow 1976) ಮುಂತಾದ ವಿಮರ್ಶಕರು ಸಾಮಾನ್ಯ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ವಿಷಯವಾಗಿ ವಾದ ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದರು. 1988ರ ಶಿಕ್ಷಣ ಪುನರಾರಚನೆಯ ಕಾಯದೆಯಡಿಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಸ್ತುತ ಪಡಿಸಿದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಕೊನೆಯ ಪಕ್ಷ ಭಾಗಶಃ ಇಂತಹ ಚರ್ಚೆಗಳಿಂದ ಬೆಳೆದದ್ದು ಎನ್ನುವುದು ತಾರ್ಕಿಕವಾಗಿ ತೋರುತ್ತದೆ. ಮೇಲಿನ ಸಿದ್ಧಾಂತಿಗಳು ಬಯಸಿದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ವಿಷಯಗಳ ರೀತಿ ಸಮಾನವಾಗಿದ್ದರೂ, ವಿವಿಧ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು ಒತ್ತು ಕೊಟ್ಟ ವಿಚಾರಗಳು ಭಿನ್ನವಾಗಿದ್ದವು ಮತ್ತು ಸಮರ್ಥನೆಯಲ್ಲಿ ಘನತರವಾದ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳಿದ್ದವು. 1988ರ ಕಾಯಿದೆಯ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಈ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು

ಚೈತನ್ಯದಿಂದ ಪ್ರಭಾವಿತವಾಗಿದ್ದರೂ ಅದರ ವಿವರ ಮತ್ತು ಸಮರ್ಥನೆಯಲ್ಲಿ ಯಾವುದೇ ಒಂದು ಸಿದ್ಧಾಂತದ ಉತ್ಪನ್ನವಾಗದಂತೆ ಕಾಣುತ್ತದೆ.

ಎಲ್ಲ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಪ್ರವರ್ತಕರೂ ಮತ್ತು ಸಿದ್ಧಾಂತಿಗಳನ್ನು ಒಟ್ಟುಗೂಡಿಸಿದ್ದು ಏನೆಂದರೆ, ಮಹಾನ್ ಮುಕ್ತ ಚಿಂತಕರು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಸಂಸ್ಥೆಯ ವಿರುದ್ಧ ಮುಂದಿಟ್ಟ ವಾದಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ಚರ್ಚೆಯನ್ನು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಲೂ ವಿಫಲವಾಗಿದುದು. , ,

1859ರಲ್ಲಿ ಪ್ರಕಟವಾದ ತನ್ನ ಅತಿ ಪ್ರಭಾವಿ ಪ್ರಬಂಧ 'ಆನ್ ಲಿಬರ್ಟಿ'ಯಲ್ಲಿ ಜಾನ್ ಸ್ಟುವರ್ಟ್ ಮಿಲ್ಲ್ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಬಗ್ಗೆ ಹೀಗೆ ಹೇಳುತ್ತಾನೆ:

> ಸಾಮಾನ್ಯ ರಾಜ್ಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಯಥಾವತ್ತಾಗಿ ಒಬ್ಬರಂತೆ ಇನ್ನೊಬ್ಬರನ್ನು ಅಚ್ಚು ಹಾಕಲು ಮಾಡಿದ ಸುಲಭ ಯೋಜನೆ: ಅದು ಅವರನ್ನು ಎರಕ ಹೊಯ್ಯುವ ಅಚ್ಚು, ಸರ್ವಾಧಿಕಾರಿಯಿರಲಿ, ಪುರೋಹಿತ ಶಾಹಿಯಾಗಲೀ, ಅಥವಾ ಶ್ರೀಮಂತ ಶಾಹಿಯಾಗಲೀ, ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿರುವ ಪೀಳಿಗೆಯ ಬಹುಪಾಲು ಜನರಾಗಲೀ, ಸರ್ಕಾರದ ಅಧಿಕಾರ ಶಾಹಿಯ ಪ್ರಧಾನ ಶಕ್ತಿಯನ್ನು ಮೆಚ್ಚಿಸಬೇಕಿರುವುದರಿಂದ, ಮತ್ತು ಅದು ಸಮರ್ಥ ಮತ್ತು ಸಫಲ ಎಂದು ಬಿಂಬಿಸಬೇಕಿರುವುದರಿಂದ, ಅದು ದೇಹದ ಮೇಲಿನ ಸ್ವಾಭಾವಿಕ ಒಲವಿಗಿಂತ ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಒಂದು ದಬ್ಬಾಳಿಕೆಯನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸುತ್ತದೆ. (ಮಿಲ್ [1859] 1968,ಪು,161)

ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಹಿಂದಿದ್ದ ಸಿದ್ಧಾಂತಿಗಳು ಈ ವಾದದ ಬಗ್ಗೆ ಮೌನವಾಗಿದ್ದುದು ಅಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಕುರಿತಾಗಿಯೂ ಬಹಳಷ್ಟು ಮೌನವಾಗಿದ್ದರು. ಟುವರ್ಡ್ಸ್ ಎ ಲಿಬರಲ್ ಅಲಟರ್ನೆಟಿವ್ (ಮುಕ್ತ ಪರ್ಯಾಯದೆಡೆಗೆ): ಬೇಕರ್ ಮತ್ತು ಸ್ಟಾಲಿನ್ನಿನ ಎರಡು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳು' (ವೈಟ್ 1988) ಎನ್ನುವ ಲೇಖನವನ್ನು 1988ರಲ್ಲಿ ಜಾನ್ ವೈಟ್

ಬರೆದರು. ಅದು ಹಿಂದಿನ ಸೋವಿಯತ್ ಒಕ್ಕೂಟದ ನಿರಂಕುಶ ಅಧಿಕಾರದ ಜೊತೆಗೆ ಇದನ್ನು ಸಮನ್ವಯಿಸಿ ತಿರಸ್ಕರಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿತು (ಆದುದರಿಂದಲೇ ಮೇಲಿನ ಶೀರ್ಷಿಕೆ). ಮತ್ತು ಅದು ನಾಗರಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಂಸ್ಥೆಯಿಂದ ತೃಪ್ತಿ ಹೊಂದುವ, ರಾಜಕೀಯ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ನಿಜವಾದ ಶಿಫಾರಸು ಮಾಡಿತು. ಅದು ಮತ್ತೊಮ್ಮೆ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ವಿಷಯದ ಬಗೆಗೆ ಹಕ್ಕು ಸಾಧಿಸಲು ಮುಂದೊತ್ತಿತು! ಇಂತಹ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪ್ರಧಾನ ಸಂಸ್ಕರಣ (ಈ ಪ್ರಸ್ತುತ ಲೇಖಕರನ್ನೂ ಸೇರಿಸಿಕೊಂಡು) ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ತತ್ವ ಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರ ಘನವಾದ ಪರೀಕ್ಷೆಗೆ ಒಳಗಾಗದೇ ಅಸ್ತಿತ್ವಕ್ಕೆ ಬಂತು ಎನ್ನುವುದು ಆ ಶಾಸ್ತ್ರದ ಸದಸ್ಯರ ನಿಂದನೆಯಾಗಿ ಸದಾ ನಿಲ್ಲುತ್ತದೆ. ನಂತರ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಹೆಚ್ಚು ಸಮರ್ಪಕವಾದ ಅನೇಕ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳು ಬಂದವು (ಅದರೊಡನೆ ನಂತರ ವ್ಯವಹರಿಸುತ್ತೇವೆ), ಆದರೆ ಇನ್ನೂ ಮಾಡಬೇಕಾದದ್ದು ಬಹಳಷ್ಟಿದೆ. ಇಲ್ಲಿ ಚರ್ಚೆಯನ್ನು ಪ್ರಾರಂಭ ಮಾಡುವುದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸ್ಥಳಾವಕಾಶವಿಲ್ಲ.

ನಾವು ಮಿಲ್ಲನಿಂದ ಪ್ರಾರಂಭಿಸೋಣ. 1859ರಲ್ಲಿ ಸರ್ಕಾರ ನಿರ್ದೇಶಿತ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ನಂಬದೇ ಇರುವುದರಲ್ಲಿ ಮಿಲ್ ನಿಜವಾಗಿಯೂ ಸರಿಯಾದ ಕೆಲಸ ಮಾಡಿದ್ದ. ಆಗ ಸರ್ಕಾರ ಹೆಸರಿಗೆ ಪ್ರಜಾಸತ್ತೆಯಾಗಿದ್ದರೂ ವಿಸ್ತೃತವಾದ ಜನಸಂಖ್ಯೆಯನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಿದಾಗ ಅದು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಅಪ್ರಾತಿನಿಧಿಕವಾಗಿತ್ತು. ಮತದಾನ ಮಾಡುವ ಹಕ್ಕು ಇನ್ನೂ ತೀವ್ರವಾಗಿ ಸೀಮಿತವಾಗಿತ್ತು. 1832ರ ಸುಧಾರಣಾ ಕಾಯಿದೆಯ ಹೊರತಾಗಿಯೂ, ಸಂಸತ್ತು ಭೂಮಾಲಿಕ ವರ್ಗಗಳ ಪ್ರಾಬಲ್ಯದಿಂದ ಕೂಡಿತ್ತು. ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ – ಅಥವಾ ' ಸಾರ್ವತ್ರಿಕಕ್ಕೆ ಹತ್ತಿರವಾಗುವ – ಮತದಾನದ ಹಕ್ಕು ಸಿಗುವ ಇಪ್ಪತ್ತನೆಯ ಶತಮಾನದವರೆಗೂ ಸರ್ಕಾರ ತನ್ನನ್ನು ತಾನು ಸಮರ್ಪಕವಾಗಿ ಪ್ರಾತಿನಿಧಿಕ ಎಂದು ಕರೆದುಕೊಳ್ಳುವುದು ಸಾಧ್ಯವಿರಲಿಲ್ಲ. ಅದಾದ ಮೇಲೂ ಮಿಲ್ಲನ ಅಪನಂಬಿಕೆಯ ಕೆಲ ಅಂಶಗಳು ಹಾಗೇ ಉಳಿದುಕೊಳ್ಳುತ್ತವೆ. ತನಗೆ ತಾನೇ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅಧಿಕಾರ ಕೊಟ್ಟುಕೊಂಡ ಶಿಕ್ಷಣದ ಮೂಲಕ ಕಾರ್ಯ ನಿರ್ವಹಿಸುವ ಸರ್ಕಾರದ ಕಾರ್ಯಗಳು ಯಾವಾಗಲೂ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಸೂಕ್ಷ್ಮ ಪರಿಶೀಲನೆಗೆ ವಸ್ತುವಾಗಿರುತ್ತವೆ.

ಸರ್ಕಾರ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ನಿರ್ದೇಶಿಸದಿದ್ದರೆ ನಾವು ಅದನ್ನು ಬೇರೆ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಿಗೆ ಸುರಕ್ಷಿತವಾಗಿ ಕೊಟ್ಟುಬಿಡಬಹುದೆಂದು ಮಿಲ್ ತಪ್ಪಾಗಿ ನಂಬಿದ್ದ. ಇಂತಹ ನಿರ್ದೇಶನಕ್ಕೆ ಪೋಷಕರು, ಶಿಕ್ಷಣ ತಜ್ಞರು, ಅಥವಾ ಸ್ಥಳೀಯ ಅಧಿಕಾರಿಗಳು ನಿಸ್ಸಂದಿಗ್ದವಾಗಿ ಅಭ್ಯರ್ಥಿಗಳಾಗಿರುತ್ತಿದ್ದರು. ನಿಸ್ಸಂಶಯವಾಗಿಯೂ ಇಂತಹ ಗುಂಪುಗಳು ಶಿಕ್ಷಣದ ಬಗೆಗೆ ನೋಟಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತವೆ; ಮತ್ತು ಅವುಗಳನ್ನು ತಿಳಿಯಪಡಿಸಲು ದಾರಿಯಿರಬೇಕು, ಆದರೆ ಅವರನ್ನೇ ಶಿಕ್ಷಣ ನಿರ್ದೇಶಿಸಲು ಬಿಡಬೇಕೆಂಬುದರ ವಿರೋಧವಾಗಿ ಪ್ರಬಲವಾದ ವಾದಗಳಿವೆ. ನಿದರ್ಶನಕ್ಕಾಗಿ ಪೋಷಕರಿಗೆ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಒಂದು ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ವಿನ್ಯಾಸ ಮಾಡಿ ಅದನ್ನು ಕಾರ್ಯಗತ ಗೊಳಿಸಲು ಬೇಕಾದ ತಜ್ಞತೆ ಇರುವುದಿಲ್ಲ. ಒಂದು ಮಾದರಿಯಲ್ಲಿ ಅವರು ಪಠ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕೆ ವಿರೋಧವಾದ ಮತ್ತು ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳಿಗೇ ವಿನಾಶಕಾರಿಯಾದ ತಮ್ಮ ನಂಬಿಕೆಗಳು ಮತ್ತು ಪೂರ್ವಗ್ರಹಗಳನ್ನು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಒಳಗೆ ತರಬಹುದು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಹೆಣ್ಣು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಮಟ್ಟಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀಡುವುದು ವ್ಯರ್ಥ ಕಾಲಾಪಹರಣ ಎಂದು ಇತ್ತೀಚಿನವರೆಗೆ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿದ್ದ ನಂಬಿಕೆಯನ್ನು ನೀವು ಹೊಂದಿದ್ದರೆ, ನೀವು ನಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯವಾಗಿ ರಕ್ಷಣಾತ್ಮಕವಾದ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವೊಂದನ್ನು ಉತ್ಪಾದಿಸುವುದರಲ್ಲಿ ಸಮರ್ಥರಾಗದೇ ಹೋಗಬಹುದು. ಇಂಗ್ಲೆಂಡಿನ ಕಾರ್ಮಿಕ ವರ್ಗದ ಪೋಷಕರೇ (ಸ್ಕಾಟ್ಲ್ಯಂಡಿನವರಲ್ಲ) ಕಡ್ಡಾಯ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ವಿರೋಧಿಸಿದವರು ಮತ್ತು ಶಾಲೆ ಬಿಡುವ ವಯಸ್ಸನ್ನು 16ಕ್ಕೆ ಏರಿಸುವ ಮೊದಲೇ, ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳು ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಪರೀಕ್ಷೆ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವ ಮೊದಲೇ ಅಥವಾ 15 ವಯಸ್ಸಿಗೇ ಶಾಲೆ ಬಿಡಲು ಅವಕಾಶ ಮಾಡಿಕೊಟ್ಟು ಅದನ್ನು ಸಮರ್ಥಿಸಿಕೊಂಡವರು ಎನ್ನುವುದು ಆತ್ಮಶೋಧನಕಾರಿಯಾಗಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ನೆನಪಿಡಬೇಕು. ಶಿಕ್ಷಣ ತಜ್ಞರೇ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸಬೇಕು ಎನ್ನುವ ಕಲ್ಪನೆ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ನಿರ್ಧಾರಗಳನ್ನು ಪೋಷಕರಿಗೆ ಬಿಡಬೇಕು ಎನ್ನುವ ಕಲ್ಪನೆಗಿಂತ ಉತ್ತಮ. ಶಿಕ್ಷಣ ತಜ್ಞರು ಒಂದು ಶಿಸ್ತಿಗೆ ಒಳಪಟ್ಟಿರುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಆ ಶಿಸ್ತಿನ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ನೋಡುತ್ತಾರೆ. ಅವರು ವಿಜ್ಞಾನದ ನೀಡಿಕೆ, ಅಥವಾ ಸಾಹಿತ್ಯದ ನೀಡಿಕೆ, ಅಥವಾ ಕಲಾ ಚರಿತ್ರೆಯ ನೀಡಿಕೆ ಹೀಗೆ

ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿರುವ ಯಾವುದೋ ವಿಷಯಕ್ಕೆ ಬದ್ಧರಾಗಿರಬಹುದು, ಆದರೆ ಅವರು ಅಗತ್ಯವಾಗಿ ಇಡಿಯ ಒಟ್ಟು ಪಠ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಸಮರ್ಪಕವಾಗಿ ಬದ್ಧರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಹೇಳಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಪ್ರಸಕ್ತ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಹಲ್ಲೊಡೆಯುತ್ತಿರುವ ಹಲವು ಸಮಸ್ಯೆಗಳು, ವಿಶೇಷವಾಗಿ ವಿಷಯದ ವಸ್ತುಗಳ ಉಲ್ಬಣ ಸಮಸ್ಯೆ, ಸಮಗ್ರ ಸಮನ್ವಯದ ಕೊರತೆಯಿಂದ ಈ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಶಾಸ್ತ್ರಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಪಟ್ಟ ಗುಂಪುಗಳು ತಮ್ಮ ಶಾಸ್ತ್ರದ ಆದಷ್ಟು ವಿಷಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಇರಬೇಕು ಎಂದು, ಅದು ಒಟ್ಟಾರೆ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಮೇಲೆ ಯಾವ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುತ್ತದೆ ಎಂದು ಯೋಚಿಸದೇ ತುಂಬಲು ಯತ್ನಿಸಿದುದರ ಸುಲಭವಾಗಿ ತಿಳಿಯಬಹುದಾದ ನೇರ ಫಲಿತಾಂಶ ಎಂದು ನಾವು ವ್ಯಾಪಕವಾಗಿ ಚಿಂತಿಸಿ, ವಾದಿಸಬಹುದು. ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯ ಕ್ರಮ ಅಥವ ಯಾವುದೇ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಬಗೆಗೆ ಮಾತನ್ನಾಡುವಾಗ, ನಾವು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ, ನೈತಿಕ, ಮತ್ತು ರಾಜಕೀಯ ಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನೊಳಗೊಂಡಿರುವ ಬಗೆಗೆ ಮಾತನ್ನಾಡುತ್ತಿರುತ್ತೇವೆ; ಮತ್ತು ಯಾವುದೇ ಶಿಸ್ತನ್ನು ಶಿಕ್ಷಣ ತಜ್ಞರು ತಮ್ಮ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಶಾಸ್ತ್ರಕ್ಕೆ ತಂದುಕೊಡಲಿ ಅವರು ಇಂತಹ ವಿಷಯಗಳ ಬಗೆಗೆ ಮಾತನ್ನಾಡಲಾರರು, ಏಕೆಂದರೆ ಅವರಲ್ಲಿ ಯಾರೂ ಇಂತಹ ಆದರ್ಶಗಳನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುವಲ್ಲಿ ತಜ್ಞರಾಗಿರುವುದಿಲ್ಲ.

ಸ್ಥಳೀಯ ಅಧಿಕಾರಿಗಳ ಜೊತೆಗೂ ಮೇಲಿನ ಸಂಗತಿ ಅವರು ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ನಿರ್ಧರಿಸುವುದರ ವಿರುದ್ಧವೇ ಭಾಗಶಃ ಪ್ರತಿಬಿಂಬಿಸುತ್ತದೆ, ಆದರೆ ಭಾಗಶಃ ಅದು ಬೇರೆ. 1988 ಶಿಕ್ಷಣ ಖಾಯಿದೆಗೆ ಮುನ್ನ ಸ್ಥಳೀಯ ಅಧಿಕಾರಿಗಳು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಮೇಲೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಭಾವ ಹೊಂದಿದ್ದಾಗ ಅವರು ಸ್ಥಳೀಯವಾಗಿ ನೇಮಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಶಿಕ್ಷಣ ತಜ್ಞರ ಮೂಲಕ ಸ್ಥಳೀಯ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ತಮ್ಮದೇ ಆದ ಆದರ್ಶಗಳನ್ನು ಹೇರಲು ಪ್ರಭಾವ ಬೀರಿ ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದ್ದರು. ಇಂತಹ ಆದರ್ಶಗಳು ಸ್ಥಳೀಯ ಚರ್ಚೆ ಅಥವಾ ವಿಚಾರ ವಿನಿಮಯಗಳಿಗೆ ಒಳಗಾಗಿರಲಿಲ್ಲ ಮತ್ತು ಹಲವು ಬಾರಿ ಕೆಟ್ಟ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಚಿಂತಿಸಲ್ಪಟ್ಟವುಗಳಾಗಿದ್ದವು ಕೆಲ ಬಾರಿ ಶೈಕ್ಷಣಿಕವಾಗಿ ಅಪಾಯಕಾರಿಗಳಾಗಿದ್ದವು.5 ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಗತಿಗಳು ಆಸಕ್ತಿಯುಳ್ಳ ಎಲ್ಲರಿಂದಲೂ

ಸಮರ್ಪಕವಾದ ಚರ್ಚೆಗೆ ಒಳಗಾಗುವ,ದೂರಗಾಮಿ ಸ್ಪಂದನೆಯುಳ್ಳ ಪ್ರಜಾಸತ್ತೆಯ ಸಂಪ್ರದಾಯ ನಮ್ಮಲ್ಲಿ ಇದ್ದಿದ್ದರೆ, ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಸ್ಥಳೀಯ ನಿಯಂತ್ರಣದ ಬಗೆಗೆ ಪ್ರಬಲವಾದ ವಾದ ಮಂಡಿಸಬಹುದಿತ್ತು. ಆದರೆ, ಸಂಗತಿ ಹಾಗಿಲ್ಲ ಮತ್ತು ಆ ವಾದವನ್ನು ಮಂಡಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ಆದ್ದರಿಂದ, ರಾಜ್ಯವೊಂದೇ ಉಳಿಯುತ್ತದೆ. ಆದರೆ, ಯಾವುದಾದರೊಂದು ರಾಜ್ಯವಲ್ಲ. ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ವಿರೋಧಿಸುವಾಗ ಮಿಲ್ಲನು ವಾಸ್ತವವಾಗಿ ಒಂದೇ ವಿಷಯವನ್ನು ತೀರಾ ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಎನ್ನುವಂತೆ ವ್ಯವಹರಿಸುತ್ತಾನೆ. ಸರ್ವಾಧಿಕಾರಿ, ಪುರೋಹಿತಶಾಹಿ, ಅಥವಾ ಶ್ರೀಮಂತಶಾಹಿ, ಹೀಗೆ ಯಾವುದೇ ಒಂದೇ ವರ್ಗ ಅವರ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಆದರ್ಶಗಳನ್ನು, ತನ್ಮೂಲಕ ಬದುಕಿನ ಸಿದ್ಧತೆಯ ಬಗೆಗೆ ತಮ್ಮ ಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು, ಒಂದು ವರ್ಗ ಉಳಿದ ಜನರ ಮೇಲೆ ಹೇರುವುದರ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿ ನಿಜವಾಗಿಯೂ ತೀವ್ರ ಪ್ರಬಲ ವಾದಗಳಿವೆ. ನಾವು ಇದರಲ್ಲಿ ಯಾವುದೇ ಒಂದು ಗುಂಪು ಪ್ರಬಲವಾಗಿರುವ, ಯಾವುದೇ ಒಂದು ರಾಜ್ಯದಲ್ಲಿನ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ತೆಗೆದುಕೊಂಡರೆ ಅಲ್ಲೂ ಇದೇ ಸತ್ಯವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಒಂದು ಮುಕ್ತ ಪ್ರಜಾಸತ್ತೆಯಲ್ಲಿ ಸರ್ಕಾರಗಳಿಂದ ಜಾರಿ ಮಾಡಲ್ಪಟ್ಟ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ವಿರೋಧವಾಗಿ ಇದೇ ವಾದಗಳನ್ನು ಮಂಡಿಸಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಇಲ್ಲಿರುವ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯದ ಅಂಶ ಇಲ್ಲಿರುವ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು, ಉತ್ತಮ ಬದುಕಿನ ಬಗೆಗೆ ಬೆಳಕು ಚೆಲ್ಲುವಾಗ – ಎಂದರೆ ಸುಶಿಕ್ಷಿತರಾದ ಮೇಲೆ – ನಡೆಸುವ ಜೀವನಕ್ಕೆ ನೀಡಬೇಕಾದ ಜೀವನ ಸಂಬಂಧೀ ವಸ್ತುವಿನ ಬಗೆಗೆ ತಟಸ್ಥವಾಗಿರುವುದನ್ನು ಖಚಿತ ಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳ ಬೇಕು. ಹಾಗೆ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಇಂತಹ ಶಿಕ್ಷಣ ಎಲ್ಲಿಯ ವರೆಗೆ ಮುಕ್ತತೆಯ ಪ್ರತಿಬಿಂಬವಾಗಿರುತ್ತದೆಯೋ ಅಲ್ಲಿಯ ವರೆಗೆ, ಅದು ಶಿಕ್ಷಿತರಾಗುವವರಿಗೆ ಉತ್ತಮ ಬದುಕಿನ ವಿವಿಧ ಆವೃತ್ತಿಗಳಲ್ಲಿ ಯಾವುದನ್ನಾದರೂ ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಲು ಸಮರ್ಥರಾಗಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಬೇಕು, ಆದರೆ ಅದು ಈ ಆವೃತ್ತಿಗಳನ್ನು ಜನರ ಮೇಲೆ ಹೇರಬಾರದು ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳು ಒಂದರ ಬದಲಿಗೆ ಮತ್ತೊಂದು ಆವೃತ್ತಿಯನ್ನು ಆರಿಸುವಂತೆ ಇತ್ಯರ್ಥ ಮಾಡ ಬಾರದು. ಇಂತಹ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕವಾಗಿ,ಒಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತ ಗುಂಪುಗಳ ವೈವಿಧ್ಯತೆಯನ್ನು, ಅದರಲ್ಲಿ ಯಾವುದೇ ಒಂದನ್ನು ಸಮರ್ಥಿಸದೇ ಪ್ರತಿಬಿಂಬಿಸಬೇಕು

ಎಂಬುದೇ ಇದರ ಅರ್ಥ. (10 ನೆಯ ಅಧ್ಯಾಯ ನೋಡಿ.). ತಿರುಗಿ ಇದು ಪಠ್ಯಕ್ರಮ, ಸಾಮಾನ್ಯ ಆಸಕ್ತಿಗಳನ್ನು ಪ್ರತಬಿಂಬಿಸುವಂತೆ, ಇಂತಹ ಆಸಕ್ತ ಗುಂಪುಗಳ ನಡುವೆ ವಿಚಾರ ವಿನಿಮಯಕ್ಕೆ ವಸ್ತುವಾಗಿರುತ್ತದೆ ಎಂದು ನಿರೂಪಿಸುವುದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನದೇನನ್ನೂ ನಿರೂಪಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಇಂತಹ ವಿಚಾರ ವಿನಿಮಯಗಳೇನೂ ನೋವಿನಿಂದ ಮುಕ್ತವಾಗಿರುವುದಿಲ್ಲ ಏಕೆಂದರೆ ಗುಂಪುಗಳು ಎಷ್ಟು ಹೊಂದ ಬೇಕೋ ಅದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚನ್ನು ಬಯಸುತ್ತವೆ, ಆದರೆ ಫಲಿತಾಂಶಗಳೇನೂ ರಕ್ತಹೀನತೆಯಿಂದ ಬಳಲಬೇಕಿಲ್ಲ. ಮುಕ್ತತೆಯ ಕೀಲಿಕೈ ಮೌಲ್ಯಗಳಾದ ಸಮಾನತೆ, ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ, ಮತ್ತು ಸಹನೆಗಳೇ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಒಂದು ಗಟ್ಟಿಮುಟ್ಟಾದ ಚೌಕಟ್ಟನ್ನು ಒದಗಿಸಲು ತಾವೇ ಸಶಕ್ತವಾಗಿವೆ.

ಸಮೀಕರಣದ ಪ್ರಜಾಪ್ರಭುತ್ವದ ಭಾಗ ಸಾಧ್ಯವಾದಷ್ಟರ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ನಿರಂತರವಾಗಿ ಸಾಮಾನ್ಯ ಒಳಿತನ್ನು ಪ್ರತಿಬಿಂಬಿಸುವಂತೆ ಭರವಸೆ ನೀಡುತ್ತದೆ. ಪ್ರಜಾಸತ್ತಾತ್ಮಕ ಸರ್ಕಾರದ ಅಧಿಕಾರವೂ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಕೆಡುಕು ಬಾಜಿಯಲ್ಲಿರುವ ಬದುಕಿನ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಮಾತ್ರ ಸೀಮಿತವಾಗಿರಬೇಕು ಎಂದು ಮಿಲ್ಲನು ತನ್ನ 'ಆನ್ ಲಿಬರ್ಟಿ' ಯಲ್ಲಿ ವಾದಿಸುತ್ತಾನೆ. ಯಾವುದು ಕೆಡುಕು ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲ್ಪಡುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದು ಇಲ್ಲಿಯವರೆಗೂ ತೀವ್ರ ಚರ್ಚೆಯ ವಿಷಯವಾಗಿದೆ. ಬೇರೆ ಮಕ್ಕಳು ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೊಳಗಾದಾಗ ಕೆಲ ಮಕ್ಕಳು ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೊಳಗಾಗದಿದ್ದರೆ ಅಥವಾ ಅವರು ಕುಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೊಳಗಾದರೆ ಅವರಿಗೆ ಕೆಡಕುಂಟಾದಂತೆ ಎನ್ನುವುದು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ತೋರುತ್ತದೆ. ಇದು ಹೀಗಿರುವಾಗ ಶಿಕ್ಷಣ, ಸರ್ಕಾರ ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಬೇಕಾದ ವಿಷಯವಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಕೆಲ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಆಸಕ್ತ ಗುಂಪುಗಳು ಶಿಕ್ಷಣದ ವಸ್ತು ವಿಷಯವನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸುವುದರಿಂದ ಇಂತಹ ಕೆಡುಕುಗಳು ಉಂಟಾಗುವಂತಿದ್ದರೆ, ಸರ್ಕಾರವೇ ಆ ವಸ್ತು ವಿಷಯಗಳನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಪ್ರಜಾಸತ್ತಾತ್ಮಕ ಸರ್ಕಾರಗಳು ಚತುರ ಮತ್ತು ವೈಚಾರಿಕ ಆಗಲೇ ಬೇಕು ಎಂದೇನು ಇಲ್ಲ ಎನ್ನುವುದು ಸತ್ಯವಾದರೂ, ಸಮಾಜದಲ್ಲಿರುವ ಗುಂಪುಗಳ ವಿಷಯದಲ್ಲೂ ಈ ಮಾತು ಸತ್ಯ ಮತ್ತು ಕೊನೆಯ ಪಕ್ಷ ಪ್ರಜಾಸತ್ತಾತ್ಮಕ ಸರ್ಕಾರ ಚತುರ ಮತ್ತು ವೈಚಾರಿಕವಾಗಿಲ್ಲ ಎನಿಸಿದಾಗ ಅದನ್ನು ಜನ

ಬದಲಾಯಿಸಬಹುದು. ಆದರೆ ಆಸಕ್ತ ಗುಂಪುಗಳ ಬದಲಾವಣೆ ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ಸರ್ಕಾರದ ನಿಯಂತ್ರಣದಲ್ಲಿ ಅಪಾಯಗಳಿರಬಹುದು ಆದರೆ ನಿಯಂತ್ರಣ ಬೇರೆಲ್ಲೋ ಇದ್ದಾಗ ಆ ಅಪಾಯಗಳ ಸಂಖ್ಯೆ ಹೆಚ್ಚಾಗುತ್ತದೆ.

ನಮ್ಮ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಆಗಮನ ನಮ್ಮ ದೇಶ ಅಥವಾ ಬೇರೆ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಜಾರಿಗೆ ತರುವುದಕ್ಕೆ ಒಂದು ನಿದರ್ಶನವಾಗಿ ಒದಗಬಹುದು ಎಂದು ನಾವು ಈ ಭಾಗದ ಮೊದಲಿನಲ್ಲೇ ಹೇಳಿದ್ದೇವೆ. ಇದು ಹೀಗೆ ಎಂದು ಕೊಟ್ಟಾಗ ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಬಗೆಗೆ ಗುರಿಮಾಡಿದ ಕೆಲ ವಿಮರ್ಶೆಗಳನ್ನು ನೋಡುವುದು ಬೋಧನಾತ್ಮಕವಾಗುತ್ತದೆ (ಟೂಲೆ (Tooley 1996) ಅಧ್ಯಾಯ 6), ದಲನೆಯದಾಗಿ ನಾವು ಇಂತಹ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ, ಅದರ ವ್ಯಾಪ್ತಿ ಮತ್ತು ಮಿತಿಗಳ ಕುರಿತಾಗಿ ಒಂದು ಪ್ರಜಾಸತ್ತಾತ್ಮಕವಾದ ಚರ್ಚೆಯನ್ನು ಬಯಸುತ್ತದೆ ಎಂದು ವಾದಿಸಿದ್ದೆವು. ನಮ್ಮ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಪ್ರಕರಣದಲ್ಲಿ ಇಂತಹ ಚರ್ಚೆಗಳಿರಲಿಲ್ಲ ಎನ್ನುವುದು ಗಮನಾರ್ಹ. ಈ ಆಪಾದನೆಗೆ ಉತ್ತರ, ಒಂದು ಮುಕ್ತ ಪ್ರಜಾಪ್ರಭುತ್ವದಲ್ಲಿ ಇಂತಹ ಚರ್ಚೆ ಯಾವ ಘಟಕಾಂಶಗಳಿಂದ ಕೂಡಿರುತ್ತದೆ ಎಂದು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳುವುದನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸುತ್ತದೆ. ಯಾವುದೇ ಪ್ರಸ್ತಾಪಿತ ಶಾಸನ, ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಮತು ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಕಾರಣಗಳಿಂದ ಅದರ ಎಲ್ಲ ವಿವರಗಳ ಸಹಿತ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಜನಮತ ಸಂಗ್ರಹಕ್ಕೆ ಒಳಪಡಬೇಕೆಂದು ಧ್ವನಿಸುವುದಿಲ್ಲ ಅದು ಕಾರ್ಯಸಾಧುವೂ ಅಲ್ಲ. ಭಾಗಶಃ ಜನಮತ ಸಂಗ್ರಹಣೆ ತೀರಾ ಸಂಕೀರ್ಣವಾದ ಸಂಗತಿಗಳ ಜೊತೆಗೆ ವ್ಯವಹರಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗದಷ್ಟು ಮೊಂಡಾಗಿರುತ್ತದೆ, ಭಾಗಶಃ ಜನಮತ ಸಂಗ್ರಹಕ್ಕೆ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ರಚಿಸುವುದು ಸಮಸ್ಯೆಯ ಒಂದು ದೊಡ್ಡ ಭಾಗವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ನಿದರ್ಶನಕ್ಕೆ ಜನರನ್ನು ನಿಮಗೆ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಬೇಕೆ? ಎಂದು ಪ್ರಶ್ನಿಸುವುದು ತೀರಾ ಸಂಕುಚಿತವಾಗುತ್ತದೆ. ಎಲ್ಲ ಸೂಕ್ಷ್ಮ ವಿವರಗಳೊಡನೆ ಪ್ರಶ್ನಿಸುವುದು ಅತ್ಯಂತ ವಿಸ್ತಾರವಾಗುತ್ತದೆ. ಇದು ಒಳಗೊಂಡಿರುವ ಚರ್ಚೆ ಮತದಾರರನ್ನು ನೇರವಾಗಿ ಪ್ರಶ್ನಿಸುವಂಥದಲ್ಲ, ಆದರೆ ಮಾಧ್ಯಮಗಳಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ವಿಶೇಷ ಪ್ರಕಟಣೆಗಳಲ್ಲಿ ವಿಭಿನ್ನ ನೋಟಗಳನ್ನು ಹರಿಬಿಡುವುದು, ಆಸಕ್ತರು ಮತ್ತು ತಜ್ಞರ ಜೊತೆ ಸಮಾಲೋಚಿಸುವುದು, ಮತ್ತು

ಎಲ್ಲ ಪ್ರಸ್ತುತ ಅಂಶಗಳು ಮತ್ತು ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳು ಪ್ರಾತಿನಿಧ್ಯ ಹೊಂದುವಂತೆ ಮಾಡುವ ಯಂತ್ರ ವಿನ್ಯಾಸ ಸೃಜನೆಯಾಗುವುದನ್ನು ಖಾತ್ರಿ ಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ. 1970ರಿಂದ 1990 ರ ವರೆಗಿನ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಇಂಗ್ಲೇಂಡಿನಲ್ಲಿ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯವಸ್ತು ಜಾರಿಗೊಳ್ಳುವ ಮೊದಲು ಈ ಎಲ್ಲವೂ ಆಗಿದ್ದವು.

ಅದು ತನ್ನ ಸ್ವಭಾವದಿಂದಲೇ ಜೊತೆಗೆ ಸ್ಪರ್ಧಿಸುವ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನು ತೆಗೆದು ಹಾಕಬೇಕು ಎನ್ನುವುದು, ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯವಸ್ತುವಿನ ಬಗೆಗೆ ಮಾಡಬಹುದಾದ ಎರಡನೆಯ ಟೀಕೆ. ಒಂದು ವಿಶಾಲಾರ್ಥದಲ್ಲಿ ಇದು ಸತ್ಯ. ಇಂತಹ ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕ ನೋಟಗಳ ಅಸ್ತಿತ್ವವೇ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ರಚನೆಗೆ ಬೇಡಿಕೆಯಿಡಲು ಮೊಟ್ಟ ಮೊದಲ ಕಾರಣವನ್ನು ಒದಗಿಸಿದ್ದು. ಇಂತಹ ನೋಟಗಳು ಕೆಲ ಬಾರಿ, ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ನೆಲೆ ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಬಯಸುವ ಅಥವಾ ತಮ್ಮ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಬೇರೆಲ್ಲರ ಮೇಲೆ ಹೇರುವ, ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಆಸಕ್ತ ಗುಂಪುಗಳ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನು ಬಿಂಬಿಸುತ್ತವೆ. ಆದರೆ, ಕೆಲವು ಬಾರಿ ಇಂತಹ ನೋಟಗಳು ವಿಭಿನ್ನ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳ ಅಥವಾ ಗುಂಪುಗಳು ಮಾಡಿದ ವಿವಿಧ ಪ್ರಯತ್ನಗಳನ್ನು ಬಿಂಬಿಸಿ, ಒಂದು ನಕ್ಷೆಯನ್ನು ಸಾಮಾನ್ಯ ಒಳಿತಿಗಾಗಿ ತಯಾರಿಸಲು ಅನುವು ಮಾಡುತ್ತವೆ. ಇಂತಹ ವಿವಿಧ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳ ನಡುವೆ ಒಳ್ಳೆಯ ಅಭಿಪ್ರಾಯವನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡುವುದೇ ಮುಕ್ತ ಪ್ರಜಾಸತ್ತಾತ್ಮಕ ಸರ್ಕಾರದ ನಿಜವಾದ ಪಾತ್ರ, ಇಂತಹ ಪರ್ಯಾಯ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳು ಕೇಂದ್ರೀಯ ಪಠ್ಯ ವಸ್ತುವಿಗೆ ಅತ್ಯಗತ್ಯ ಸ್ಥಿತಿಯೇ ಹೊರತು ಅದರ ವಿರುದ್ಧದ ವಾದವಲ್ಲ. ಹಾಗಾದರೂ ಅಂತಹ ಪಠ್ಯವಸ್ತು ಬದಲಾಗಲಾರದ್ದು ಎಂಬ ಅರ್ಥ ಬರುವುದಿಲ್ಲ. ಯಾವುದೇ ತಾರ್ಕಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ರಚನಾತ್ಮಕ ವಿಮರ್ಶೆ ಮತ್ತು ಸಂಭಾವ್ಯ ಬದಲಾವಣೆಯ ಯಂತ್ರವಿನ್ಯಾಸವನ್ನು ಹೊಂದಿರಬೇಕು. ಈ ಬದಲಾವಣೆಗಳ ಸಾಧ್ಯತೆ, ಎಂದರೆ ನಾವು ಸದಾ ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ ನೀಡಿರುವ, ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿರುವ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನು ಪುನರವಲೋಕನವನ್ನು ಮಾಡಲು ಇರುವ ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳ ಅಗತ್ಯ ಮನಗಾಣ ಬೇಕು ಎಂದು ಅರ್ಥ.

ಕೊನೆಯ ಟೀಕೆ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಒಳಗೊಂಡ ಅಧಿಕಾರಶಾಹಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದೆ. ಅಧಿಕಾರಶಾಹಿ ಪ್ರಶ್ನೆಯಲ್ಲಿರುವ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಸೃಷ್ಟಿಯ ಪ್ರಯತ್ನಗಳಿಂದಾಗಿಯೇ ನಿರ್ಮಿತವಾದ ಶಾಲೆಗಳನ್ನೂ ಒಳಗೊಂಡಂತೆ, ಸ್ಥಳೀಯ ಸ್ಥಿತಿಗಳಿಗೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಯಿಸಲು ಸಾಮರ್ಥ್ಯವಿಲ್ಲದ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ಬಿಟ್ಟುಬಿಡುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದು ವಾದ. ನಿದರ್ಶನಕ್ಕಾಗಿ ಇಂಗ್ಲೇಂಡಿನಲ್ಲಿ, ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಪರಿಚಯಿಸಿದಾಗ, ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಅಕ್ಷರಾಭ್ಯಾಸ ಮತ್ತು ಸಂಖ್ಯೆಗಳ ಬೋಧನೆಯ ಕುರಿತಾಗಿ ಎದ್ದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಉದಾಹರಿಸಬಹುದು. ಶಾಲೆಗಳು ಕೇಂದ್ರ ನಿಯಂತ್ರಣದಿಂದ ಮುಕ್ತವಾಗಿದ್ದರೆ, ಅವು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಬದಲಾವಣೆಯ ಕೆಟ್ಟ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಯ ಅಧಿಕಾರಶಾಹಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಪರಿಣಾಮ ಕಾರಿಯಾಗಿ ಗುರುತಿಸಿ ಪ್ರತಿಕ್ರಯಿಸುತ್ತವೆ ಎನ್ನುವುದೇ ಇಲ್ಲಿಯ ಕಲ್ಪನೆ. ನಿಸ್ಸಂದೇಹವಾಗಿ ವಾದದ ಕೆಲ ಭಾಗಗಳು ಘನವಾಗಿವೆ. ಶಾಲಾಧಾರಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕಿಂತ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಅದರ ಸ್ವಭಾವ ಸಹಜವಾಗಿ ಹೆಚ್ಚು ಅಧಿಕಾರಶಾಹಿಯನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರಬೇಕು. ಹಾಗಾದರೆ, ಈ ವಾದ ಅದು ಇರುವ ಹಾಗೆಯೇ ಸತ್ಯವೇ ಆಗಿದ್ದರೆ ಅದು ಆಕಸ್ಮಿಕವಾಗಿ ಎಂದೆನಿಸುವಂತಹ ಎರಡು ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಪರಿಭಾವಿಸುತ್ತದೆ. ಎಂದರೆ, ಈ ಸಂಗತಿಗಳು ಸಂಭವಿಸುತ್ತವೆ ಆದರೆ ಅವುಗಳನ್ನು ನಾವು ತಡೆಯಬಹುದು. ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ಅದು ಪ್ರತಿ ಶಾಲೆ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯ ಕ್ರಮ ಬಯಸುವ ಪ್ರತಿಯೊಂದನ್ನೂ ಜಾರಿಗೊಳಿಸುವುದರಿಂದ ಆಗುವ ಕೆಟ್ಟ ಪರಿಣಾಮಗಳ ಹೊರತಾಗಿ ಗುಲಾಮರಂತೆ ಒಕ್ಕಟ್ಟಿನ ಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಜಾರಿಗೆ ತರಬೇಕು ಎಂದು ಕಲ್ಪಿಸುತ್ತದೆ. ಇಂತಹ ಎಲ್ಲವೂ ಕೇಂದ್ರೀಯ ನಿಯಂತ್ರಣದಲ್ಲಿರುವ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳು ಇರಬಹುದು. ಇಪ್ಪತ್ತನೆಯ ಶತಮಾನದ ಮೊದಲರ್ಧದಲ್ಲಿ ಫ್ರೆಂಚ್ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಬಗೆಗೆ ಮತ್ತೆ ಮತ್ತೆ ಮಾಡಿದ ಟೀಕೆಗಳು ಇವೇ ಆಗಿದ್ದವು. ಆದರೆ ಎಲ್ಲ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳೂ ಹೀಗಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಪ್ರಸಕ್ತ ಇಂಗ್ಲೀಷ್ ಸಂಗತಿಯಲ್ಲಿ, ಮಕ್ಕಳ ಕಡ್ಡಾಯ ಶಾಲಾ ಜೀವನದ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಕಲಿಕೆಯಿಂದ ಅಪೇಕ್ಷೆಗಳನ್ನು, ಅಧ್ಯಯನದ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮ ಮತ್ತು ಗುರಿಗಳನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ, ಆದರೆ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ಮುಟ್ಟುವ ಕ್ರಮವನ್ನು ಬಹುಪಾಲು ಶಾಲೆಗಳಿಗೇ ಬಿಡುತ್ತದೆ. ಶಾಲೆಗಳು ತಮ್ಮದೇ ಮಾದರಿಗಳನ್ನು

ಕಾರ್ಯಗತಗೊಳಿಸಲು ವಿನ್ಯಾಸ ಮಾಡಲು, ಮತ್ತು ಅಗತ್ಯವಾದರೆ ಅವುಗಳನ್ನು ಬದಲಿಸಲು ಸ್ವತಂತ್ರವಾಗಿವೆ ಎಂದರ್ಥ. ಕೇಂದ್ರೀಯ ಅಧಿಕಾರಿಗಳು ಮುನಿಸಿಕೊಂಡರೂ ಮಕ್ಕಳ ಶಿಕ್ಷಣದ ಇತರೆ ಅಂಶಗಳಿಗೆ ಹಾನಿಮಾಡದೇ ಕೆಲವು ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸುವುದು ಶಾಲೆಗೆ ಅಸಾಧ್ಯ ಎಂದು ಭಾವಿಸಿದರೆ ಅವುಗಳನ್ನು ಕುಗ್ಗಿಸಲೂ ಕೂಡಾ ಸ್ವತಂತ್ರವಾಗಿವೆ. ನಿದರ್ಶನಕ್ಕಾಗಿ ಭೂಗೋಳವನ್ನು ಅಕ್ಷರಾಭ್ಯಾಸದ ಸಲುವಾಗಿ ತ್ಯಜಿಸ ಬಹುದು. ಇಲ್ಲಿ ಧಾರ್ಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಒದಗಣೆ ಒಂದು ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕವಾದ ಉದಾಹರಣೆ. 1996ರ ಶಿಕ್ಷಣ ಕಾಯಿದೆಯಡಿಯಲ್ಲಿ, ಶಾಲೆಗಳು ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳಿಗೂ ಧಾರ್ಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಒದಗಿಸಬೇಕು. ಹಲವು ಶಾಲೆಗಳು ಕಾಯಿದೆಯ ಈ ಭಾಗವನ್ನು ನಿರ್ಲಕ್ಷ ಮಾಡುತ್ತವೆ.

ವಿವಿಕ್ತ ಶಾಲೆಗಳು ಶೀಘ್ರವಾಗಿ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಿ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುತ್ತವೆ ಎನ್ನುವುದು ಮೇಲಿನ ವಾದದಲ್ಲಿರುವ ಎರಡನೆಯ ನಂಬಲಾಗದ ಅನಿಸಿಕೆ. ನಾವು ಓದುವಿಕೆಯ ಬೊಧನೆಯಲ್ಲಿ ಎನ್ನೋಣ, ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಗಳ ವರ್ತನೆಯನ್ನು ನೋಡಿದಾಗ ಈ ಅನಿಸಿಕೆ ಕೆಟ್ಟ ಅಡಿಪಾಯ ಹೊಂದಿದೆ ಎನಿಸುತ್ತದೆ. 1980ರ ದಶಕದ ಕೊನೆಯಲ್ಲಿ, ಅನೇಕ ಶಾಲೆಗಳು ವಾಸ್ತವಿಕ ಪುಸ್ತಕ ಅಥವಾ ಶಿಷ್ಯವೃತ್ತಿಯ ಮಾರ್ಗಗಳನ್ನು ಓದುವಿಕೆಯ ಬೋಧನೆಗೆ ಅಳವಡಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದವು. (ನೋಡಿ ಪ್ರಭಾವಶಾಲಿಯಾದ ಎಫ್. ಸ್ಮಿಥ್ ರ ರಚನೆಯನ್ನು 1985). ಈ ಮಾರ್ಗಗಳು ಓದುವಿಕೆಯ ಮಟ್ಟವನ್ನು ಕೆಳಗೆ ತರುತ್ತವೆ ಎಂದು ಸಲಹೆ ನೀಡುವುದಕ್ಕೆ ಸಾಕ್ಷ್ಯಾಧಾರಗಳಿವೆ (ಟರ್ನರ್ (Turner 1990)). ಹಾಗಾದರೂ ಈ ಶಾಲೆಗಳು ತಮ್ಮ ಅಕ್ಷರಾಭ್ಯಾಸ ನಿಯಮಗಳನ್ನು ಪುನರಾವಲೋಕನ ಮಾಡುವಂತೆ ಮಾಡಿದ್ದು ಈ ಸಾಕ್ಷ್ಯಗಳಲ್ಲ, ಆದರೆ ಎರಡು ಪ್ರಮುಖ ರಾಜಕೀಯ ಪಕ್ಷಗಳು ಓದುವಿಕೆಯ ಕುರಿತಾಗಿ ಶಾಬ್ದ ಶಿಕ್ಷಾ ವಿಧಾನದೊಂದಿಗೆ ಸಾರ್ವಜನಿಕವಾಗಿ ಹೊಂದಾಣಿಕೆ ಮಾಡಿಕೊಂಡದ್ದು ಎನ್ನುವ ವಾಸ್ತವ.

ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಪರಿಚಯಿಸಲ್ಪಟ್ಟಾಗ ಅದರ ವ್ಯಾಪ್ತಿ ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯಗತಗೊಳಿಸುವ ಬಗೆಗೆ ಸಮಸ್ಯೆಗಳಿದ್ದವು. ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ನಿಯಮಾವಳಿಗಳಲ್ಲಿ ಇಂತಹ ಒಂದು ಮಹತ್ತರ ಬದಲಾವಣೆಯಾಗ ಬೇಕಾದರೆ ಕೆಲ ಸಮಸ್ಯೆಗಳಾದರೂ ಇಲ್ಲದಿದ್ದರೆ ಅದು

ಆಶ್ಚರ್ಯಕರವಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ಈ ದಿನದಲ್ಲಿ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಬಗೆಗೆ ಅತ್ಯುತ್ತಮವಾದ ವಾದಗಳಿರುವುದರಿಂದ, ಮೇಲಿನ ಸಮಸ್ಯೆಗಳಾಗಲೀ ಅಥವಾ ಆಕ್ಷೇಪಣೆಗಳಾಗಲೀ, ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ವಿರೋಧಿಸಲು ಸದೃಢ ಅಡಿಪಾಯ ಒದಗಿಸುವುದಿಲ್ಲ.

ಪ್ರಸಕ್ತ ಇಂಗ್ಲ್ಯಾಂಡಿನ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ (English National Curriculum)

ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಹೊಂದಬೇಕೆಂದು ಸ್ಥಾಪಿಸಿದರೆ ನಾವು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಹೊಂದಬೇಕೆಂದು ಸ್ಥಾಪಿಸಿದಂತಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಅಧ್ಯಾಯದ ಕೊನೆಯ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ನಾವು ವಿಷಯದತ್ತ ಗಮನ ಹರಿಸುತ್ತೇವೆ. ನಮ್ಮ ದೃಷ್ಟಿ ಬಹುಪಾಲು ಕೇವಲ ಸ್ಥಳೀಯವಾಗಿ ಕೇಂದ್ರೀಕೃತವಾಗಿದ್ದರೂ, ಇಲ್ಲಿ ಎತ್ತಿದ ಅನೇಕ ವಿಷಯಗಳು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಸೃಜಿಸುವ ಯಾವುದೇ ಪ್ರಯತ್ನಗಳಿಗೆ ಅನ್ವಯಿಸಬಹುದು.

ಈಗ ರಚಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ನಾಲ್ಕು ಕೀಲಿ ಹಂತಗಳ ಮೇಲೆ ಹರಡಿಕೊಂಡಿರುವ ಹನ್ನೆರಡು ವಿಷಯ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಿಂದ ಕೂಡಿದೆ. ಇಂಗ್ಲೀಷ್, ಗಣಿತ, ವಿಜ್ಞಾನ, ತಂತ್ರಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ವಿನ್ಯಾಸ, ಮಾಹಿತಿ ಮತ್ತು ಸಂವಹನಾ ತಂತ್ರಜ್ಞಾನ, ಇತಿಹಾಸ, ಭೂಗೋಳ, ಆಧುನಿಕ ಪರದೇಶೀಯ ಭಾಷೆಗಳು, ಕಲೆ ಮತ್ತು ವಿನ್ಯಾಸ, ಸಂಗೀತ, ಶಾರೀರಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ, ನಾಗರೀಕತೆ, ಇವುಗಳು ವಿಷಯ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳು. ವಯೋಮಾನ ಪ್ರತಿನಿಧಿಸುವ ನಾಲ್ಕು ಕೀಲಿ ಹಂತಗಳೆಚಿದರೆ, 5ರಿಂದ 7 ವರ್ಷಗಳು, 7ರಿಂದ 11 ವರ್ಷಗಳು, 11ರಿಂದ 14 ವರ್ಷಗಳು, 14ರಿಂದ 16 ವರ್ಷಗಳು. ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ಮೊದಲ ಮೂರು ಎಲ್ಲ ಕೀಲಿ ಹಂತಗಳಲ್ಲೂ ಕಲಿಸಬೇಕಾದ ತಿರುಳು ವಿಷಯಗಳು, ಉಳಿದವುಗಳು ತಿರುಳಲ್ಲದ ತಳಹದಿಯ ವಿಷಯಗಳು. ಇವುಗಳಲ್ಲಿ ವಿನ್ಯಾಸ ಮತ್ತು ತಂತ್ರಜ್ಞಾನ, ಮಾಹಿತಿ ಮತ್ತು ಸಂವಹನ ತಂತ್ರಜ್ಞಾನ, ಮತ್ತು ದೈಹಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ

ಇವುಗಳನ್ನು ಎಲ್ಲ ಹಂತಗಳಲ್ಲೂ ಕಲಿಸಬೇಕು. ಇತಿಹಾಸ, ಭೂಗೋಳ, ಕಲೆ ಮತ್ತು ವಿನ್ಯಾಸ, ಮತ್ತು ಸಂಗೀತ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಮೊದಲ ಮೂರು ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ, ಅಂದರೆ 14ನೆಯ ವಯಸ್ಸಿನ ವರೆಗೆ ಕಲಿಸಬೇಕು. ಆಧುನಿಕ ಪರದೇಶೀಯ ಭಾಷೆಗಳು ಮತ್ತು ನಾಗರೀಕತೆಯನ್ನು ಕೊನೆಯ ಎರಡು ಕೀಲಿ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಕಲಿಸಬೇಕು ಎಂದರೆ 11ರಿಂದ 16ರ ವರೆಗೆ (ಆದರೆ ಈಗ ಭಾಷೆಗಳು ನಾಲ್ಕನೆಯ ಕೀಲಿ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಐಚ್ಚಿಕವಾಗಿವೆ). ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಗಳ ಕೀಲಿ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಸಾದ್ಯಂತ ಧಾರ್ಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀಡುವ ಆತ್ಮಶೋಧನಾಕಾರಿ ಕರ್ತವ್ಯ ಶಾಲೆಗಳ ಮೇಲಿವೆ, ಅವು ಲೈಂಗಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಬಗೆಗೆ ನಿಯಮಾವಳಿ ಹೊಂದಿರುವುದು ಅತ್ಯಗತ್ಯ. ಆದರೆ ಪೋಷಕರು ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಧಾರ್ಮಿಕ ಅಥವಾ ಲೈಂಗಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪಾಠಗಳಿಂದ ಹಿಂತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಬಹುದು.

ಹೀಗಿರುವಾಗ, ಇದು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಮತ್ತು ಮುಕ್ತ ಪ್ರಜಾಸತ್ತಾತ್ಮಕ ಮೌಲ್ಯಗಳು ಮತ್ತು ನಮ್ಮ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಬಗೆಗೆ ನಾವು ಹೇಳಿದ ವಿಷಯಗಳೊಡನೆ ಹೇಗೆ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುತ್ತವೆ? ಯಾರಾದರೂ ಸುಮ್ಮನೆ ವಿಷಯಗಳ ಪಟ್ಟಿಯತ್ತ ನೋಡಿದರೆ ಅದು ಬಹುಪಾಲು ಇಂತಹ ಮೌಲ್ಯಗಳನ್ನೂ ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಗುರಿಗಳನ್ನು ತೃಪ್ತಿ ಪಡಿಸಬಹುದಾದ ಆಧಾರಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಬಹುದಾದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಾಗಿ ಕಂಡು ಬರುತ್ತವೆ. (ನಮ್ಮ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಸಮಾಜ ವಿಜ್ಞಾನಗಳಿಗೆ ಕೊಟ್ಟ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆ ಮತ್ತು ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದು ವಿಷಯವಾಗಿ ಅದರ ಜನಪ್ರಿಯತೆಯ ಬೆಳಕಿನಲ್ಲಿ ಸಮಾಜ ವಿಜ್ಞಾನಗಳ ಪ್ರಸ್ತಾಪಗಳ ಇಲ್ಲದಿರುವಿಕೆ ಒಗಟಾಗಿ ಕಾಣುತ್ತದೆ). ಇಂತಹ ವಿಷಯಗಳು 16 ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸಿನ ನಂತರವೇ ಸಮರ್ಪಕವಾಗಿ ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡಬಹುದು ಎಂದು ವಾದಿಸಬಹುದು. (ಇದೇ ರೀತಿಯ ವಾದವನ್ನು ತತ್ವಶಾಸ್ತ್ರದ ಬಗೆಗೂ ಮಾಡಬಹುದು). ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಬಗೆಗೆ ಈಗ ಇರುವಂತೆ ಮಾಡಿದ ವಿವರವಾದ ಟೀಕೆಗಳು ಆಧುನಿಕ ಪರದೇಶೀಯ ಭಾಷೆಗಳು, ಗ್ಣಣಿತ, ಮತ್ತು ಇತಿಹಾಸದತ್ತ ನಿರ್ದೇಶಿತವಾಗಿವೆ. ಅದರಲ್ಲಿ ಮೊದಲನೆಯದರ ಬಗೆಗೆ (ವಿಲಿಯಮ್ಸ್ ಕೆ Williams K 2000) ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ನಮಗೆ ಅದರ ಅಗತ್ಯ ಇಲ್ಲವೇ ಇಲ್ಲ ಎಂದು ವಾದಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಉಳಿದ ಎರಡು ವಿಷಯಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಸಾಪೇಕ್ಷ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಯನ್ನು ವಿಕೃತಗೊಳಿಸಿದೆ ಎಂದು ಆಕ್ಷೇಪಿಸಲಾಗಿದೆ (ಬ್ರಾಮಲ್ ಮತ್ತು ವೈಟ್ (Bramall and White) 2000) ಎಂದರೆ ಗಣಿತವನ್ನು ಕೀಲಿ ಹಂತ 3ರ ನಂತರ ಬೋಧಿಸುವ ಅಗತ್ಯವಿಲ್ಲ ಮತ್ತು ಇತಿಹಾಸವನ್ನು ಕೀಲಿ ಹಂತಗಳ ಎಲ್ಲೆಡೆ ಬೋಧಿಸ ಬೇಕು ಎಂದು ವಾದಿಸಿದೆ.

ಈ ಯಾವ ವಾದಗಳೂ ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಬಲವಂತ ಒಡ್ಡುವಂತಹವುಗಳಲ್ಲ. ಆಧುನಿಕ ಪರದೇಶಿ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಅದರಿಂದ ಆಚೆ ನೋಡುತ್ತಾ ಆಧುನಿಕ ಪರದೇಶಿ ಭಾಷೆಗಳ ಬೊಧನೆಯ ಕುರಿತಾಗಿ, ಅದು ಸಮರ್ಪಕವಾಗಿ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯನ್ನು ಪ್ರತಿಬಿಂಬಿಸುವ ಉದಾಹರಣೆಯೆಂದು ವಾದ ಮಂಡಿಸಬಹುದು. ಅಂತರ್ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ರಂಗಗಳಲ್ಲಿ ಉಪಯೋಗಿಸದ ಭಾಷೆಗಳನ್ನು ಮಾತನ್ನಾಡುವ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ – ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಡಚ್ (Dutch) ಅಥವಾ ಕಟಲನ್ (Catalan), ಮುಂತಾದ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳ ಬಗೆಗೆ ಬಾಹ್ಯವಾದ ಇಂತಹ ಸೂಚನೆ ಘನವಾದ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಮಾಡಬಹುದು. ನಮ್ಮ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯಲ್ಲಿ ನಾವಾಡುವ ಭಾಷೆ ಪ್ರಪಂಚ ಭಾಷೆಯಾಗಿರುವುದರಿಂದ, ಇಂತಹ ಸೂಚನೆ ಕೇವಲ ಸಾಂಕೇತಿಕವಾಗಿಯೇ ಉಳಿಯಬಹುದು. ಕೆಲವು ಸಂಕೇತಗಳೇ ಶಿಕ್ಷಣದ ಒಳಗೆ ಗೋಚರವಾಗುವುದೇ ಸಾಕಷ್ಟು ಪ್ರಮುಖವಾಗಿರುತ್ತದೆ.

ಗಣಿತವನ್ನು ಕಡ್ಡಾಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ಮೊದಲಿಂದ ಕೊನೆಯವರೆಗೂ ನಿರಂತರವಾಗಿ ಬೋಧಿಸಲು ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಕಾರಣಗಳಿವೆ. ವಾಣಿಜ್ಯ, ವಿಜ್ಞಾನ ಮೊದಲಾದ ಅನೇಕ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಗಣಿತ ಅತ್ಯಗತ್ಯವಾಗಿದೆಯಲ್ಲದೇ ಅದು ನಮ್ಮ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ – ಅಷ್ಟೇ ಏಕೆ? ಇಡೀ ಮಾನವ ಸಂಸ್ಸೃತಿಯ – ಉತ್ತುಂಗ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ಪ್ರತಿಬಿಂಬಿಸುತ್ತದೆ. ಇತಿಹಾಸಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ, ಮಕ್ಕಳು ಆಧುನಿಕ ಇತಿಹಾಸಕ್ಕೆ ಒಡ್ಡಲ್ಪಡಬಾರದು ಎನ್ನುವ ಬ್ರಾಮಲ್ ಮತ್ತು ವೈಟರ ಕಳಕಳಿ 3ನೆಯ ಕೀಲಿ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಪೂರೈಸಬಹುದು.

ಆದಾಗ್ಯೂ, ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವಾದಗಳ ಫಲಿತಾಂಶಗಳು ಏನೇ ಇರಲಿ ಅವು ಇನ್ನೂ ಆಳದ ಸಮಸ್ಯಗಳನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತಿರಬಹುದು. ಎಲ್ಲ ಹನ್ನೆರಡೂ ವಿಷಯಗಳಿಗೆ – ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಕೊನೆಯ ಎರಡು ಕೀಲಿ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ – ಗಂಭೀರವಾದ ಬದ್ಧತೆ ಸಾಧ್ಯವಾಗದೇ ಹೋಗಬಹುದು. ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳಿಗೂ ತಮ್ಮ ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಾದ್ಯಂತ, ಎಲ್ಲ ವಿಷಯಗಳನ್ನೂ ಒಂದು ಸಮರ್ಪಕವಾದ ಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡುವುದು ಅಸಾಧ್ಯ.

ಇತಿಹಾಸ, ಭೂಗೋಳ, ಕಲೆ ಮತ್ತು ವಿನ್ಯಾಸ, ಮತ್ತು ಸಂಗೀತಗಳನ್ನು 4ನೆಯ ಕೀಲಿ ಹಂತದಲ್ಲಿ ತ್ಯಜಿಸಲು ಸಮರ್ಥರನ್ನಾಗಿಸುವ, ಪ್ರಸಕ್ತ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಇದೇ ನಿರ್ಣಯವನ್ನು ಧ್ವನಿಸುತ್ತಿರಬಹುದು. ಜಾರಿಗೊಳಿಸಿದ್ದು ತೃಪ್ತಿದಾಯಕವಾಗಿರದಿರಬಹುದು. ಎಲ್ಲ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡುವುದು ಅಸಾಧ್ಯ ಎಂದಾದರೆ ಅಂತಿಮ ಕೀಲಿ ಹಂತದಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಆಯ್ಕೆಯ ಬಗೆಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಚಿಂತನೆಯನ್ನು ಮಾಡ ಬೇಕು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಈ ಹಂತದಲ್ಲಿ ವಿನ್ಯಾಸ ಮತ್ತು ತಂತ್ರ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಮಾಹಿತಿ ಮತ್ತು ಸಂವಹನಾ ತಂತ್ರ ಜ್ಞಾನಗಳನ್ನು ಹೊರಗಿಟ್ಟು ಇತಿಹಾಸ, ಕಲೆ ಮತ್ತು ಸಂಗೀತಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡ ಶಿಕ್ಷಣ ಶೈಕ್ಷಣಿಕವಾಗಿ ಅಸಂಗತ ಎಂದು ತೋರುವುದಿಲ್ಲ.

ನಾವು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಒಳಗೊಂಡ ವಿಷಯಗಳಿಂದ ಅದು ತಲಪುವ ಅಥವಾ ತಲುಪಬೇಕಾದ ಗುರಿ ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಗಳನ್ನು ಅದರ ಸಮರ್ಥನೆಯಾಗಿ ತೆಗೆದುಕೊಂಡರೆ ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು ಉಂಟಾಗುತ್ತವೆ. ಇಲ್ಲಿನ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು ಕೇವಲ ವಿವರದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳಲ್ಲ ಆದರೆ ಮೂಲ ವಿನ್ಯಾಸದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳಾಗಿರುತ್ತವೆ. 1988 ರಲ್ಲಿ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯ ಕ್ರಮ ಪರಿಚಯಿಸಲ್ಪಟ್ಟಾಗ ಗುರಿಗಳ ಪ್ರಸ್ತಾವನೆ ತೀರಾ ಅಂತಿಮವಾಗಿ ಔಪಚಾರಿಕವಾಗಿದ್ದವು:

> ಹೊಸ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ, ಶಾಲೆ ಮತ್ತು ಮನೆಗಳಲ್ಲಿ, ಮಕ್ಕಳ ಆಧ್ಯಾತ್ಮಿಕ, ನೈತಿಕ, ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ, ಮಾನಸಿಕ, ಮತ್ತು ದೈಹಿಕ ವಿಕಾಸವನ್ನು ಗಮನದಲ್ಲಿರಿಸಿಕೊಂಡು ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಅವರ ಅವಕಾಶ ಮತ್ತು ಜವಾಬ್ದಾರಿಗಳಿಗೆ ಮತ್ತು ವಯಸ್ಕ ಜೀವನದ ಅನುಭವಗಳಿಗೆ ಸಿದ್ಧ ಪಡಿಸಲು ವಿಶಾಲವಾಗಿ ಸಮನ್ವಯಿತವಾಗಿ ಮತ್ತು ಪ್ರಸ್ತುತವಾಗಿರಬೇಕಿತ್ತು
>
> (ಡಿ.ಇ.ಎಸ್. 1988)

ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಈ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ತಲುಪಬೇಕು ಎನ್ನುವುದಕ್ಕೆ ಯಾವ ಸೂಚನೆಗಳೂ ಇರಲಿಲ್ಲ. ಈ ಗುರಿಗಳನ್ನು ರಚಿಸಿದ ರಚನಾಕಾರರಿಗೆ ವೈಶಾಲ್ಯ, ಸಮನ್ವಯ, ಮತ್ತು ಪ್ರಸ್ತುತತೆ ಎನ್ನುವ ಈ ಪದಗಳು ಸಾಪೇಕ್ಷ ಪದಗಳು ಎಂಬ ವಾಸ್ತವತೆಯ ಅರಿವಿತ್ತು ಎಂಬುದರ ಸೂಚನೆಯೂ ಇರಲಿಲ್ಲ. ಹಾಗೆಯೇ, ಈ ಗುರಿಗಳನ್ನು ರಚಿಸಿದವರಿಗೆ ಅದರ ವಿಸ್ತಾರ, ತೂಕ, ಮತ್ತು ಪ್ರಸ್ತುತತೆ ಯಲ್ಲ ಪ್ರಸಕ್ತ ಪದಗಳು ಎಂಬ ಅರಿವು ಇತ್ತು ಎಂಬ ಯಾವ ಸೋಚನೆಯೂ ಇರಲಿಲ್ಲ. ಯಾವುದೋ ವಿಷಯ ಪ್ರಸ್ತುತವಾಗಿದೆ ಎಂದು ಸಮರ್ಥಿಸುವುದು ಯಾರೋ ಒಬ್ಬರಿಗೆ ಅದು ಪ್ರಸ್ತುತವಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ಯಾವುದೋ ಗುರಿ ಸಾಧಿಸಲು ಅದು ಪ್ರಸ್ತುತವಾಗಿದೆ ಎಂದರ್ಥ ಎಂದರೆ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ವಿಜ್ಞಾನ ಅಭ್ಯಾಸ ಮಾಡುವುದು ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳಲ್ಲಿ ಭೌತಶಾಸ್ತ್ರ ಅಭ್ಯಾಸ ಮಾಡ ಬಯಸುವವರಿಗೆ ಪ್ರಸ್ತುತ. ನಾವು ಯಾವುದರ ಜೊತೆಗೆ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ತುಲನೆ ಮಾಡಬೇಕೆಂದು ತಿಳಿಸದಿದ್ದರಿಂದಲೂ, ಯಾರಿಗೆ ಅದು ಪ್ರಸ್ತುತ ಮತ್ತು ಯಾವ ಕಾರಣದಿಂದ ಪ್ರಸ್ತುತ ಎಂದು ತಿಳಿಸದಿದ್ದರಿಂದಲೂ ಗುರಿಗಳ ಪ್ರಸ್ತಾವನೆಯ ಈ ಭಾಗ ಪ್ರಮುಖವಾದ ವಿಷಯ ವಸ್ತುವಿಲ್ಲದೇ ಖಾಲಿಯಾಗಿದೆ. ಉಳಿದ ಎರಡು ಭಾಗಗಳು ಭಾವಶೂನ್ಯವಾಗಿ, ಕಾರ್ಯಕ್ಕೆ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನ ಮಾಡಲು ಅಥವಾ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡಲು ನಿಷ್ಪ್ರಯೋಜಕವಾಗಿವೆ.

1999ರ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ 'ಮೌಲ್ಯಗಳು, ಗುರಿಗಳು ಮತ್ತು ಉದ್ದೇಶಗಳು' ಪ್ರಸ್ತಾವನೆಯ ಹೇಳಿಕೆ ಹಿಂದಿನ ಅಸ್ಪಷ್ಟತೆಗೆ ಪರಿಹಾರ ನೀಡಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತದೆ ಆದರೆ ಅನೇಕ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಉತ್ತರಿಸದೇ ಉಳಿಸಿಬಿಡುತ್ತದೆ (ಡಿ.ಎಫ್.ಈ.ಈ.1999). ಹಿಂದೆ ಇದ್ದ ಮೂಲಖಂಡಿಕೆಯಲ್ಲಿ (ಪ್ಯಾರಾದಲ್ಲಿ) ಹೇಳಿದ ಮೌಲ್ಯಗಳು, ಗುರಿಗಳು ಮತ್ತು ಉದ್ದೇಶಗಳ ಜಾಗದಲ್ಲಿ' ಈಗ ನಾವು ಮೂರು ಪುಟಗಳನ್ನು ಕೊಟ್ಟಿದ್ದೇವೆ. ಆದರೆ ಶಾಲಾ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿರ ಬೇಕಾದ –'ಪ್ರತಿ ಶಾಲೆ ಅದರ ಮಕ್ಕಳಿಗಾಗಿ ಯೋಜಿಸುವ ಎಲ್ಲ ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತಿತರ ಅನುಭವಗಳನ್ನು' ತಿಳಿಸುತ್ತದೆಯೇ ಹೊರತು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನೇನೂ ಸೂಚಿಸುವುದಿಲ್ಲ ಎಂದು ಭಾವಿಸಿದೆ. ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ 'ಶಾಲಾ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಒಂದು ಪ್ರಧಾನ ಘಟಕ ಮಾತ್ರ'. ಕೇಂದ್ರೀ ಕರಣದ

ಇಂತಹ ಅಸ್ಪಷ್ಟತೆ ತೀರಾ ದುರದೃಷ್ಟಕರ. ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಯಾವ ಅಂಶಗಳು ಯಾವ ಮೌಲ್ಯ, ಗುರಿ, ಮತ್ತು ಉದ್ದೇಶಗಳನ್ನು ಬಟವಾಡೆ ಮಾಡುತ್ತವೆ ಎಂದು ತಿಳಿಸದಿದ್ದರೆ ಅವುಗಳನ್ನು ನಾವು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಬಟವಾಡೆ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದೇವೆಯೋ ಇಲ್ಲವೋ ಎಂದು ತಿಳಿಯಲು ದಾರಿಯಿರುವುದಿಲ್ಲ. 'ಒಂದು ಪೊಟ್ಟಣವನ್ನು ಒಟ್ಟು ಮೊತ್ತದಲ್ಲಿ ನೀವು ಬಟವಾಡೆ ಮಾಡುವವರೆಗೂ ಅದರ ಯಾವ ಭಾಗ ಯಾವ ಉದ್ದೇಶ ಈಡೇರಿಸುತ್ತದೆ ಎಂದು ಹೇಳುವುದು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ಇಡಿಯ ಪೊಟ್ಟಣ ಬಟವಾಡೆಯಾದ ಮೇಲೆ ಎಲ್ಲ ಉದ್ದೇಶಗಳು ಈಡೇರುವುದನ್ನು ನೀವು ಕಾಣುತ್ತೀರಿ' ಎನ್ನುವ 'ಒಟ್ಟು ಮೊತ್ತದ ಪೊಟ್ಟಣ' ವಾದದಿಂದ ಪ್ರಯೋಜನವಾಗದು ಇದು ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ಯಾವುದೇ ಮಕ್ಕಳ ಗುಂಪು ಶಿಕ್ಷಣ ಮುಗಿಸುವವರೆಗೂ ಅದು ಕಾರ್ಯ ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಿದೆಯೋ ಇಲ್ಲವೋ ಎಂದು ಹೇಳಲಾಗದು. ಅದುದರಿಂದ ಇದು ಈ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಅಸ್ವೀಕಾರಾರ್ಹ ಎಂದು ಹೇಳಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ ಎಂದಂತೆ. ಎರಡನೆಯದಾಗಿ ಯಾವ ಅಂಶ ಯಾವ ಫಲಿತಾಂಶಕ್ಕೆ ಕಾರಣವಾಗಿದೆ ಎಂದು ಕಲ್ಪಿಸುವವರೆಗೂ ಆ ಅಂಶಗಳು ಸಮರ್ಪಕವಾಗಿ ನಿರ್ವಹಿಸಲ್ಪಡುತ್ತಿವೆಯೇ ಅಥವಾ ಇಲ್ಲವೇ ಎಂದು ಹೇಳಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ.

ನಾವು ಮೌಲ್ಯಗಳು ಗುರಿಗಳು ಮತ್ತು ಉದ್ದೇಶಗಳ ಹೇಳಿಕೆಯ ಪರಿಚಯದಿಂದ ಮುಂದುವರೆದಾಗ 1988ರ ಆವೃತ್ತಿಗಿಂತಲೂ ಪೇಚಾಟ ಶ್ರೀಮಂತವಾಗುತ್ತದೆ. ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಮೌಲ್ಯಗಳನ್ನು ನಾವು ಕೇವಲ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಕಲ್ಯಾಣ ಮತ್ತು ಸಮಾನ ಅವಕಾಶಗಳಿಗಾಗಿ ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೇ, ನಮ್ಮನ್ನು ನಮ್ಮ ಕುಟುಂಬಗಳನ್ನು ಮತ್ತಿತರ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು, ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು 'ಸತ್ಯ, ನ್ಯಾಯ, ಪ್ರಾಮಾಣಿಕತೆ, ವಿಶ್ವಾಸ, ಹಾಗೂ ಕರ್ತವ್ಯ ಪ್ರಜ್ಞೆಗಳಿಗೆ ಬದ್ಧತೆಯನ್ನು ಪುನದೃಢೀಕರಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಪೂರಕವಾಗುವಂತೆ ಮಾಡಬೇಕು.

ಗುರಿಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಇವು ಎರಡು ಮಡಿಕೆಯುಳ್ಳವುಗಳಾಗಿವೆ. ಇವುಗಳಲ್ಲಿ ಮೊದಲನೆಯದು ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತವಾಗಿ ಅಂಶಕ್ಕೆ ಬೇಕಾದಷ್ಟೇ ಇದೆ:

ಗುರಿ 1: ಶಾಲಾ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ಕಲಿಯುವ ಮತ್ತು ಸಾಧಿಸುವ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳಿಗೂ ಒದಗಿಸಬೇಕು.

(ಇಬಿಡ್.,ಪು.10)

ದಾಖಲೆಯ ಮುಂದಿನ ಎರಡು ಖಂಡಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಇವುಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸಿದ್ದೂ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದೆ. ಮೂರನೆಯ ಖಂಡಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಲೇಖಕರು ಮತ್ತೊಮ್ಮೆ ಅತಿಚಾಲಾಕಿಗಳಾಗುತ್ತಾರೆ. ನಾವು ಸೃಜನಶೀಲ ಮತ್ತು ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕ ಚಿಂತನೆ ಹೊಂದಬೇಕು ಮತ್ತು ಶಾಲಾ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು 'ಸೃಜನಶೀಲರು, ಹೊಸತನ ಬಯಸುವವರು, ಉದ್ಯಮಶೀಲರು, ಮತ್ತು ನಾಯಕತ್ವದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವುಳ್ಳವರೂ' ಆಗುವ ಅವಕಾಸಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಿ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು 'ಒಳಿತಿಗಾಗಿ ವ್ಯತ್ಯಾಸ ಹೊಂದಲು' ಸಮರ್ಥರನ್ನಾಗಿಸಬೇಕು.(ಇಬಿಡ್.,ಪು.11). ಎರಡನೆಯ ಗುರಿ 1988ರ ಆವೃತ್ತಿಯ ನೀಹಾರಿಕೆಯಂತಹ ಗುಣಗಳನ್ನು ಪುನರುತ್ಪತ್ತಿ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಅದು:

ಗುರಿ 2: ಶಾಲಾ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಮಕ್ಕಳ ಆಧ್ಯಾತ್ಮಿಕ, ನೈತಿಕ, ಸಾಮಾಜಿಕ, ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಿ, ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಅವಕಾಶಗಳಿಗಾಗಿ, ಜವಾಬ್ದಾರಿಗಳಿಗಾಗಿ, ಮತ್ತು ಜೀವನದ ಅನುಭವಗಳಿಗಾಗಿ ಸಿದ್ಧ ಪಡಿಸಬೇಕು.

(ಇಬಿಡ್.,ಪು11).

ಇದನ್ನು ಭಾಗಶಃ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಪರಿಸರದ ಕುರಿತಾದ ಅರಿವು ಮತ್ತು ಗ್ರಹಿಕೆಗಳನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಪಡಿಸಿ 'ವೈಯಕ್ತಿಕ, ಸ್ಥಳೀಯ, ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಮತ್ತು ಜಾಗತಿಕ ಮಟ್ಟಗಳಲ್ಲಿ ಪುಷ್ಟಿದಾಯಕ ವಿಕಾಸ'ಕ್ಕೆ ಬದ್ಧತೆಯನ್ನು ಭದ್ರ ಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಎಂದು ವಿವರಿಸಲಾಗಿದೆ.

ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ತಮ್ಮ ಬಗೆಗೆ ಮತ್ತು ಮನೆ, ಶಾಲೆ, ಸಮುದಾಯ, ಕಾರ್ಯಸ್ಥಳದಲ್ಲಿರುವ ಇತರರ ಬಗೆಗೆ ಯೋಗ್ಯವಾದ ಮತ್ತು ತೃಪ್ತಿಕರ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ರಚಿಸಿಕೊಂಡು ನಿರ್ವಹಿಸಬೇಕು ಎಂದೂ ಹೇಳಲಾಗಿದೆ. (ಇಬಿಡ್.)

ಮೌಲ್ಯಗಳ ಹೇಳಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಸಮಸ್ಯೆ ಭಾಗಶಃ ಕೇಂದ್ರೀಕರಣದ್ದು. ನಾವು ಯಾವ ಅಂಶ ಯಾವ ಗುರಿಗೆ ಕಾರಣವಾಗಿದೆ ಎಂದು ತಿಳಿಯುವವರೆಗೂ ಆ ಅಂಶಗಳು ಸಮರ್ಪಕವಾಗಿ ನಿರ್ವಹಿಸಲ್ಪಡುತ್ತಿವೆಯೇ ಅಥವಾ ಇಲ್ಲವೇ ಎಂದು ಹೇಳಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ಅದು ವ್ಯಾಪ್ತಿಯ ಸಮಸ್ಯೆ ಕೂಡಾ. ಶಾಲೆ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣ ಅನೇಕ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಮಾಡಬಹುದು ಆದರೆ ಅವು ಎಲ್ಲ ವಿಷಯಗಳನ್ನೂ ಮಾಡಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ನಿದರ್ಶನಕ್ಕಾಗಿ ಶಾಲಾ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಮಕ್ಕಳ ಆಧ್ಯಾತ್ಮಿಕ ಮತ್ತು ನೈತಿಕತೆಯನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿಲ್ಲ. ಅದು ಅವರನ್ನು ಸಮತೋಲನೆಯುಳ್ಳವರನ್ನಾಗಿ, ಪರಹಿತ ತೋಷಿಗಳಾದ ನಾಗರೀಕರನ್ನಾಗಿ, ತೃಪ್ತಿಕರ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದುವಂತೆ ಮಾಡುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದೂ ಸ್ಪಷ್ಟವಿಲ್ಲ. ಶಾಲೆಗಳ ಮೌಲ್ಯ ಸಂಚಯಗಳು ಈ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ಸಹಾಯ ಒದಗಿಸಬಹುದೇನೋ, ಆದರೆ ಅವುಗಳನ್ನೇ ಶಿಕ್ಷಣದ ಗುರಿಗಳು ಎಂದು ಭಾವಿಸುವುದು ಶಿಕ್ಷಣದ ಬಗೆಗಿನ ದೃಷ್ಟಿಯನ್ನು ಗಂಭೀರವಾಗಿ ವಿಕೃತಗೊಳಿಸುತ್ತೆದೆ ಎಂದು ಹೆದರಿಕೆ ಉಂಟಾಗುತ್ತದೆ. ನಾವು ಈಗ ತಿಳಿದುಕೊಂಡಂತೆ ಸುಸೀಕ್ಷಿತನಾಗಿರಲು ಸಾಧ್ಯವಿದೆ ಮತ್ತು ಅದೇ ವೇಳೆಯಲ್ಲಿ ಬುದ್ಧಿ ಭ್ರಮಿತ, ಸ್ವಾರ್ಥಿ ಮತ್ತು ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಉಳಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಅಸಮರ್ಥನೂ ಆಗಿರಲು ಸಾಧ್ಯವಿದೆ. ಅಂತಹವರು ತಮ್ಮ ಜೀವನದ ಬಗೆಗೆ ವಿಷಾದ ವ್ಯಕ್ತ ಪಡಿಸಬಹುದು. ಆದರೆ ಅವರು ಅವರ ತೊಂದರೆಗಳಿಗಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ನಿಂದಿಸುವುದು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಅತಾರ್ಕಿಕವಾಗುತ್ತದೆ.

ಇಲ್ಲಿ ಯಾವುದು ತಪ್ಪಾಗಿದೆ ಎಂದು ನೋಡಿದಾಗ, 1999ರ ಗುರಿಗಳ ಹೇಳಿಕೆಯ ರಚನಾಕಾರರು 1988ರ ಆವೃತ್ತಿಯ ಶೂನ್ಯವನ್ನು ನಿವಾರಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಾ, ತಮ್ಮ ಭವ್ಯತೆಯಿಂದ ವಿಮರ್ಶಕರನ್ನು ಮೌನವಾಗಿಸುತ್ತವೆ ಎಂಬ ಭರವಸೆಯಿಂದ ಪ್ರತಿಯೊಂದನ್ನೂ ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಜೋಡಿಸಬಲ್ಲರು ಒಂದು ಪಟ್ಟಿ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಉತ್ಪಾದಿಸಿದ್ದಾರೆ.

ಆದರೆ ಇದು ಅನಗತ್ಯವಾಗಿತ್ತು. ನಮಗೆ ಅಗತ್ಯವಾಗಿರುವುದು, ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಶಾಲಾ ಹಂತದಲ್ಲಿ ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಧಿಸಬಹುದಾದ ಮೌಲ್ಯ ಮತ್ತು ಗುರಿಗಳ ಸ್ಪಷ್ಟ, ವಿನಯಪೂರ್ಣ ಮತ್ತು ವಾಸ್ತವಿಕ ಖಾತೆ ಮತ್ತು ಶಾಲೆ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಅದನ್ನು ಹೇಗೆ ಸಾಧಿಸಬಹುದು ಎನ್ನುವ ಒಂದು ಪಾರದರ್ಶಕ ಖಾತೆಯೇ ಹೊರತು ವಿಷಯಗಳ ಪಟ್ಟಿಗೆ ಟಾಕಾ ಹಾಕಿದ ಐಚ್ಚಿಕ ಇತರೆ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲ.

ಉಪಸಂಹಾರ

ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಸಹಜವಾಗಿ ತನ್ನ ಸ್ವಭಾವದಿಂದಲೇ ಯಾವ ಸಮಾಜಕ್ಕೆ ಅದು ಪಠ್ಯಕ್ರಮವಾಗಿದೆಯೋ ಅದರ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯಿಂದ ತನ್ನ ಸತ್ವವನ್ನು ಎಳೆದುಕೊಳ್ಳ ಬೇಕು. ಆದರೆ ಅದು ಸ್ವೀಕಾರಾರ್ಹವಾಗಬೇಕಾದರೆ ಇದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನದನ್ನು ಅದು ಮಾಡಬೇಕು. ಅದು ಯೋಗ್ಯವಾದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವಾಗಬೇಕಾದರೆ ಅದು ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಯಾವ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಸೇರಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು ಮತ್ತು ಯಾವ ಅಂಶಗಳನ್ನು ತ್ಯಜಿಸಬೇಕು ಎನ್ನುವ ಮೌಲ್ಯಗಳ ಆಯ್ಕೆಯನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರಬೇಕು. ಇಂತಹ ಆಯ್ಕೆಗಳು ಯಾದೃಚ್ಚಿಕವಾಗದೇ ಸಕಾರಣಿಕವಾಗಿರಬೇಕಾದರೆ, ಆಯ್ಕೆಗಳಿಗೆ ವಸ್ತುನಿಷ್ಠ ನೆಲೆಗಳನ್ನು ಭಾವಿಸುವಂತಾಗಬೇಕು. ಇಂಗ್ಲೇಂಡ್ ತನ್ನ ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಹೊಂದಿದೆ ಎನ್ನುವ ಸಂಗತಿ, ಇಂಗ್ಲೀಷ್ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಬಹುಭಾಗ ಈ ಸಂಗತಿಯನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಂಡಿದೆ ಎಂದರ್ಥ. ಇಂತಹ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಒಳ್ಳೆಯ ನೆಲೆ ಇದೆ ಎಂದು ನಾವು ವಾದಿಸಿದ್ದೇವೆ. ನಾವು ಅದನ್ನು ಪ್ರಗತಿಯಲ್ಲಿರುವ ಕೆಲಸ ಎಂದು ಭಾವಿಸಬೇಕು. ಸಧ್ಯದ ಪರಸ್ಥಿತಿಯಲ್ಲಿ ನಾವು ಹೊಂದಿದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನೇ ಅಗತ್ಯವಾಗಿ ಅತ್ಯುತ್ತಮವಾದದ್ದು ಎಂದೆಣಿಸುವ ತಪ್ಪನ್ನು ಮಾಡಬಾರದು ಎಂದೂ ವಾದಿಸಿದ್ದೇವೆ.

ಚರ್ಚೆಗೆ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು

1. ಶಿಕ್ಷಣದ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಹೊಂದದೇ ಒಂದು ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಇರಬಹುದೇ?
2. ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ವಸ್ತುವನ್ನು ಯಾರು ನಿರ್ಧರಿಸಬೇಕು?
3. ಪ್ರಸ್ತುತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಇಲ್ಲದಿರುವ, ನೀವು ಸೇರಿಸಬೇಕೆಂದು ಬಯಸುವ ವಿಷಯವನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಿ ಕೊಂಡು 'ಪಠ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಯಾವುದಾದರೂ ವಿಷಯ ಸೇರಿಸಲು ಪ್ರಸ್ತಾಪಿಸುವವರು ಅದೇ ವೇಳೆಯಲ್ಲಿ ಯಾವ ವಿಷಯವನ್ನು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಿಂದ ತೆಗೆದು ಹಾಕಬೇಕು ಎಂದೂ ಪ್ರಸ್ತಾಪಿಸಬೇಕು' ಎನ್ನುವ ಹೇಳಿಕೆಯ ಅಡಿಯಲ್ಲಿ ವಿಮರ್ಶಿಸಿ.
4. ಉನ್ನತ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗೆ ಅರ್ಪಿತವಾದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಜನಪ್ರಿಯ ಸಂಸ್ಕೃತಿ ಯಾವುದಾದರೂ ಪಾತ್ರ ವಹಿಸಬಹುದೇ?
5. ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಔನ್ನತ್ಯವಾದ ಯಾವಾಗಲೂ ಕೆಟ್ಟ ವಿಷಯವೇ?

ಹೆಚ್ಚಿನ ಓದಿಗಾಗಿ

ಇತ್ತೀಚೆಗೆ ಸಂಸ್ಕೃತಿ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಬಗೆಗೆ ತುಂಬಾ ಕಡಿಮೆ ಪ್ರಕಟನೆಗಳಾಗಿವೆ. ಸಂಸ್ಕೃತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಕೆಲ ಹಳೆಯ ಚರ್ಚೆಗಳ ಕೊಡುಗೆಗಳನ್ನು ಓದುವುದು ಯೋಗ್ಯವಾಗಿದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗಾಗಿ ಟಿ.ಎಸ್.ಎಲಿಯಟ್ಟನ 'ನೋಟ್ಸ್ ಟುವರ್ಡ್ಸ್ ಎ ಡೆಫನಿಷನ್ ಆಫ್ ಕಲ್ಚರ್ (ಲಂಡನ್, ಫೇಬರ್ ಮತ್ತು ಫೇಬರ್, 19348). ಈ. ಸದರ್ಲೇಂಡ್ ಸಂಪಾದಿಸಿರುವ ಅರ್ನಾಲ್ಡ್ ಎಂಡ್ ಎಡ್ಯುಕೇಶನ್ (ಹಾರ್ಮಂಡ್ ವರ್ಥ್, ಪೆನ್ಗ್ವಿನ್, 1973) ಯಲ್ಲಿರುವ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಚರ್ಚೆಗಳಿಗೆ ಆರ್ನಾಲ್ಡನ ಕೊಡುಗೆಗಳು.

ರೋಜರ್ ಸ್ಕ್ರುಟಾನ್‌ರ 'ಎನ್ ಇಂಟೆಲಿಜೆಂಟ್ಟ ಪರ್ಸನ್ಸ್ ಗೈಡ್ ಟು ಮಾಡರ್ನ್ ಕಲ್ಚರ್. (ಲಂಡನ್, ಡಕ್ವರ್ಥ್, 1998)' ರಲ್ಲಿರುವ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗೆ ಒಂದು ವಿವಾದಾತ್ಮಕ ಪರಿಚಯ.

ಆರ್ ಹೂಪರ್ (ಸಂಪಾದಿಸಿದ) ‘ದಿ ಕರಿಕ್ಯುಲಮ್’ ನಲ್ಲಿ ಜಿ.ಎಚ್.ಬ್ಯಾಂಟೋಕನ ‘ ಜನಪ್ರಿಯ ಶಿಕ್ಷಣದತ್ತ’.

‘ಕಾಂಟೆಕ್ಸ್ಟ್, ಡಿಸೈನ್ ಮತ್ತು ಡೆವೆಲಪ್‌ಮೆಂಟ್’ (ಎಡಿನ್ಬರ್ಗ, ಓಲಿವರ್ ಮತ್ತು ಬಾಯ್ಡ್,1971) ಜಿಂಗಲ್ ಮತ್ತು ಬ್ರಾಂಡನ್ನಿನ “ಇನ್ ಡಿಫೆನ್ಸ ಆಫ್ ಹೈ ಕಲ್ಚರ್” (ಆಕ್ಸ್ ಫರ್ಡ, ಬ್ಲಾಕ್ ವೆಲ್,2000). ನೇರ್ಪಡಿಸುವಂತೆ, ಒಂದು ಕಾರ್ಮಿಕ ವರ್ಗಕ್ಕೆ ಬೇರೆ ಮೇಲ್ಮಧ್ಯಮ ವರ್ಗಕ್ಕೆ ಬೇರೆ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳಿರಬೇಕೆಂದು ವಾದಿಸುವ ಔನ್ನತ್ಯ ವಾದದ ನೇರ ವಾದವಿದೆ.

ಜಾನ್ ವೈಟನ ‘ಕಡ್ಡಾಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದತ್ತ’ (ಲಂಡನ್, ರೂಟ್ಲೆಡ್ಜ್,1973). ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುವ ಮೊತ್ತ ಮೊದಲಿನ ಕೆಲಸಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದು.

ಪಾಲ್ ಹರ್ಸ್ಟನ ‘ನಾಲೆಡ್ಜ್ ಎಂಡ್ ದಿ ಕರಿಕ್ಯುಲಮ್’ (ಲಂಡನ್,ರೌಟ್ಲೆಡ್ಜ್,1974). ಮುಕ್ತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಒಂದು ಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಸಮರ್ಥನೆಯನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ.

ಜಾನ್ ವೈಟನ ‘ದಿ ಏಮ್ಸ್ ಆಫ್ ಎಡ್ಯುಕೇಶನ್ ರಿಸ್ಟೇಟೆಡ್’ (ಲಂಡನ್,ರೌಟ್ಲೆಡ್ಜ್,1982). ಮತ್ತು ಕ್ರಿಸ್ಟಫರ್ ವಿಂಚನ ‘ಕ್ವಾಲಿಟಿ ಎಂಡ್ ಎಡ್ಯುಕೇಶನ್’ (ಆಕ್ಸಫರ್ಡ್,ಬ್ಲಾಕ್ವೆಲ್,1996) ಎರಡೂ ಪುಸ್ತಕಗಳು ಶಿಕ್ಷಣದ ಗುರಿಗಳು ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧಗಳ ಚರ್ಚೆಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿವೆ.

ಸ್ಟೀವನ್ ಬ್ರಾಮಲ್ ಮತ್ತು ಜಾನ್ ವೈಟರ ‘ವಿಲ್ ದಿ ನ್ಯೂ ನ್ಯಾಷನಲ್ ಕರಿಕ್ಯುಲಮ್ ಲಿವ್ ಅಪ್ ಟು ಇಟ್ಸ್ ಏಮ್ಸ್?’. (ಲಂಡನ್, ಫಿಲಾಸೊಫಿ ಆಫ್ ಎಡ್ಯುಕೇಶನ್ ಸೊಸೈಟಿ ಆಫ್ ಗ್ರೇಟ್ ಬ್ರಿಟನ್,2000) ಇಂಗ್ಲೀಷ್ ಶಾಲಾ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ 1999ರ ಗುರಿಗಳ ವಿಶ್ವಸನೀಯತೆಯನ್ನು ಮಾಪನ ಮಾಡುತ್ತದೆ.

ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ಕೆವಿನ್ ವಿಲಿಯಮ್ಸರ ‘ವೈ ಟೀಚ್ ಫಾರಿನ್ ಲಾಂಗ್ವೇಜಸ್ ಇನ್ ಸ್ಕೂಲ್ಸ್? . (ಲಂಡನ್, ಫಿಲಾಸೊಫಿ ಆಫ್ ಎಡ್ಯುಕೇಶನ್ ಸೊಸೈಟಿ ಆಫ್

ಗ್ರೇಟ್ ಬ್ರಿಟನ್, 2000) ಕಡ್ಡಾಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ವಿಷಯಗಳಾಗಿ ಪರದೇಶೀಯ ಭಾಷೆಗಳ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಪ್ರಶ್ನಿಸುತ್ತದೆ.