ಶಿಕ್ಷಣ: ದೀಕ್ಷೆ ಮತ್ತು ಅದರ ಹತಾಶಸ್ಥಿತಿ

- ಮೈಕೇಲ್ ಓಕ್ಷಾಟ್

ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು, ಅದರ ಅತಿ ಸಾಮಾನ್ಯ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ, ವಾಸಿಸಬೇಕಾದ ಈ ಜಗತ್ತಿಗೆ ಮುಂಬರುವ ಹೊಸಬರನ್ನು ತಯಾರುಮಾಡಲೋಸ್ಕರ ಇರುವ, ಮಾನವ ಜೀವಿಗಳ ಪೀಳಿಗೆಗಳ ಮಧ್ಯದ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾದ ವ್ಯವಹಾರವೆಂದು ಗುರುತಿಸಬಹುದು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಮಾನವ ಜೀವಿಗಳ ಕರ್ತವ್ಯದ ಕುರಿತು ಇತ್ತೀಚಿನ ಮಧ್ಯಕಾಲೀನ ಸಂಹಿತೆಗಳಲ್ಲಿ, ಪೋಷಕರು ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೊಳಪಡಿಸಬೇಕೆಂಬ ಕಟ್ಟಳೆಗಳು ಕಂಡಾಗ ಶಿಕ್ಷಣವೆಂಬುದು ನಿರ್ಲಕ್ಷಿಸಬಾರದ ಆದರೆ ನಿರ್ಲಕ್ಷ್ಯಿಲ್ಪಡಬಹುದಾಗಿದ್ದ ಒಂದು ನೈತಿಕ ವ್ಯವಹಾರವಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿತ್ತು. ಮತ್ತು ಎಲ್ಲ ಜೀವಿಗಳು ಬೆಳೆದು ತಮ್ಮ ಪರಿಸರಕ್ಕೆ ತಮ್ಮನ್ನು ಒಗ್ಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ, ಅದಿಲ್ಲದಿದ್ದರೆ ನಾಶವಾಗುವ, ಅನಿವಾರ್ಯ ಪ್ರಾಕೃತಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳಿಂದ ಅದು ಭಿನ್ನವಾಗಿತ್ತು.

ಹಾಗಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಣವೆಂಬುದು ಪರ್ಯಾಲೋಚಿಸಬೇಕಾದ ಒಂದು ವಿಷಯವಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿದೆ. ಮತ್ತು ಈ ಕುರಿತ ಚಿಂತನೆಯ ಹಾದಿಯಲ್ಲಿ ಎರಡು ಪ್ರಕರಣಗಳು ಎದುರಿಗೆ ಬರುತ್ತವೆ. ಮೊದಲನೆಯದು ಈ ಶಿಕ್ಷಣವೆಂಬ ವ್ಯವಹಾರವನ್ನು ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾಗಿ ಗಮನಿಸುವುದಕ್ಕೆ, ಅದರಲ್ಲಿ ಏನಾಗುತ್ತಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ವಿವೇಚಿಸುವುದಕ್ಕೆ, ಅದು ಯಾವ್ಯಾವುದಕ್ಕೆ ಸಂಬದ್ಧವಾಗಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಗುರುತಿಸುವುದಕ್ಕೆ, -ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತವಾಗಿ- ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಮಾನವೀಯ ದೀಕ್ಷೆಯಾಗಿ ಅದನ್ನು ತಿಳಿಯುವುದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದೆ. 'ಒಬ್ಬ ಹೊಸಬ ಮಾನವಜೀವಿಯು ವಾಸಿಸಬೇಕಾದ ಈ ಜಗತ್ತಿನ ಗುಣಲಕ್ಷಣವೇನು?' ಎಂಬ ಒಂದು ಪ್ರಶ್ನೆಯೊಂದಿಗೆ ಈ ಕಾಳಜಿಯು ಸೇರಿಕೊಂಡಿದೆಯೆಂದು ಹೇಳಬಹುದು: ಇನ್ನು ಎರಡನೆಯದು, ಶಿಕ್ಷಣದ ದೀಕ್ಷೆಗೆ ಸೂಕ್ತವಾಗಿವೆಯೆಂದು ನಂಬಲಾದ ಕಾಯಿದೆ, ಕ್ರಮ ಮತ್ತು ಸಾಮಗ್ರಿಗಳ ಕುರಿತ ಪರಿಗಣನೆ. ಈ ಎರಡನೆಯ ಪ್ರಕರಣವು ಮೊದಲನೆಯದರ ಅಧೀನವಾಗಿಯೇ ಇರುವುದು ಸ್ಪಷ್ಟ, ಈ ಅಧೀನತೆಯನ್ನು ಈ ಶಿಕ್ಷಣದ ಬಗ್ಗೆ ಆಳವಾಗಿ ಆಲೋಚಿಸುವ ಎಲ್ಲರೂ ಒಪ್ಪಿಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ. ಈ ಬಗ್ಗೆ ನಾನು ಹೇಳಲಿಕ್ಕೆ ಕಡಿಮೆಯಿದೆ; ಆದರೆ ಆಮೇಲೆ ಇತ್ತೀಚಿನ ದಿನಗಳಲ್ಲಿ ಈ ಕಾಯಿದೆ ಮತ್ತು ಸಾಮಗ್ರಿಗಳು ಈ ಶಿಕ್ಷಣವೆಂಬ ದೀಕ್ಷೆಯ ಅಧೀನತೆಯನ್ನು ಉಲ್ಲಂಘಿಸಿ ಈ ವ್ಯವಹಾರದ ಬಗ್ಗಿನ ನಮ್ಮ ಕಲ್ಪನೆಯ ಮೇಲೇ, ದುರದೃಷ್ಟಕರ ದುಷ್ಪರಿಣಾಮಗಳೊಂದಿಗೆ, ಸವಾರಿಮಾಡಿಬಿಟ್ಟಿವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಗಮನಿಸುತ್ತಿದ್ದೇನೆ. ನನ್ನ ಕಾಳಜಿ ಇರುವುದು ಆ ಮೊದಲನೆಯ ಪ್ರಕರಣದ ಬಗ್ಗೆ. ನಾನು ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾದ ಮಾನವ ದೀಕ್ಷೆಯನ್ನಾಗಿ ಮತ್ತು ಮಾನವಜೀವನವು ತನ್ನ ಉಳಿವಿಗಾಗಿ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಅವಲಂಬಿಸುವ ವ್ಯವಹಾರವನ್ನಾಗಿ ನಿರೂಪಿಸಲು ಬಯಸುತ್ತೇನೆ. ಮತ್ತು ಆನಂತರ, ಈ ಶಿಕ್ಷಣವೆಂಬ ವ್ಯವಹಾರಕ್ಕೆ ತಡೆಯಾಗಿರುವ ಹಾಗೂ ಅದನ್ನು ಹತಾಶಗೊಳಿಸಿಬಿಡಲೂಬಹುದಾದ ಕೆಲವು ತೊಂದರೆಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ವಿವೇಚಿಸಲು ತೊಡಗುತ್ತೇನೆ.

1

ಮಾನವಜೀವಿಗಳು ತಾವೇನೆಂದುಕೊಂಡಿದ್ದಾರೋ ಅದೇ ಆಗಿದ್ದಾರೆ; ತಮ್ಮ ಬಗ್ಗೆ ಮತ್ತು ತಾವು ವಾಸಿಸುತ್ತಿರುವ ಜಗತ್ತಿನ ಬಗ್ಗೆ ಇರುವ ನಂಬಿಕೆಯಿಂದಲೇ ಅವರು ನಿರ್ಮಿತರಾಗಿದ್ದಾರೆ. ಬರೀ ಭೌತಿಕ ವಸ್ತುಗಳಿಂದ ಅಲ್ಲ, ಇತರ ಆಯ್ಕೆಗಳೂ ಇರುವ ನಡವಳಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಗುರುತಿಸಲ್ಪಡುವ ಮತ್ತು ಅರ್ಥಪೂರ್ಣವಾದ ಘಟನೆಗಳಿಂದಲೂ, ರಚಿತವಾದ ಜಗತ್ತಿನಲ್ಲಿ, ಅಂದರೆ ಬುದ್ಧಿಜೀವಿಗಳ ಜಗತ್ತಿನಲ್ಲಿ, ಅವರು ವಾಸವಾಗಿದ್ದಾರೆ. ಆದ್ದರಿಂದ, ಅವರಿಗೆ ಈ ಜಗತ್ತಿನಲ್ಲಿರುವ ಸಂಭಾವ್ಯ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳೆಂದರೆ ಯಾವುದನ್ನು ಅವರು ಇರುವುದಾಗಿ ತಿಳಿಯುವರೋ ಮತ್ತು ಯಾವುದಕ್ಕೆ ಪ್ರತಿಯಾಗಿ

ಹೇಳಲು ಅಥವಾ ತಾವು ಕಲ್ಪಿಸಿದ ಮತ್ತು ಬಯಸಿದ ಪ್ರತಿಫಲಗಳಿಗಾಗಿ "*ಅದನ್ನು* ಮಾಡುವ ಬದಲು *ಇದನ್ನು* ಮಾಡಲು" ತೊಡಗುತ್ತಾರೋ ಅವುಗಳು; ಅವರ ಬಯಕೆಗಳ ಉತ್ಪನ್ನಗಳು. ಅವರ ಬಯಕೆಗಳು ಜೈವಿಕ ಪ್ರಚೋದನೆಗಳಾಗಲೀ, ಅನುವಂಶೀಯ ಆಸೆಗಳಾಗಲೀ ಅಲ್ಲ; ಅವು ಕಲ್ಪಿತ ಸಮಾಧಾನಗಳು, ತಾವು ಯೋಚಿಸಿ ತೊಡಗುವ 'ಕಾರಣ'ಗಳಿರುವಂಥವು ಬಲವಂತವಾಗಿ ಮಾಡಿಸುವ 'ಕಾರಕ'ಗಳಿರುವಂಥವುಗಳಲ್ಲ, ಅವು ಬಯಸಲು, ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಲು, ಬೆಂಬತ್ತಿ ಹೋಗಲು, ಸಂಪಾದಿಸಲು, ಒಪ್ಪಲು ಅಥವಾ ತಿರಸ್ಕರಿಸಲು ತಕ್ಕಂಥವುಗಳು.

ಮಾನವಜೀವನವು ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಣೆಗಳಿಂದ ಕೂಡಿದ್ದು ಮತ್ತು ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಣೆಯೂ ತನ್ನ ಬಗ್ಗೆ ಹಾಗೂ ಜಗತ್ತಿನ ಬಗ್ಗೆ ಮಾನವನ ವಿಶ್ವಾಸದ ಆವಿಷ್ಕಾರವಾಗಿರುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಸ್ವಂತಪ್ರಯೋಗದ ಫಲವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಅವನು ಏನಾಗುತ್ತಾನೋ ಅದೇ ಆಗುತ್ತಾನೆ; ಅವನಿಗೆ ಇತಿಹಾಸವಿದೆ, ಜಡಪ್ರಕೃತಿಯಿಲ್ಲ. ಈ ಇತಿಹಾಸವು ಒಂದು ಜೀವವಿಕಾಸದ ನಡವಳಿಕೆಯೂ ಅಲ್ಲ, ಅಥವಾ ಕಾರಣವಾದದ ದೀಕ್ಷೆಯೂ ಅಲ್ಲ; ಸಮಯದ ಗರ್ಭದಲ್ಲಿ ಅಡಗಿರುವ ಅಥವಾ ಈಗ ಜಗತ್ತಿನಲ್ಲಿ ಚಲಿಸುತ್ತಿರುವ ಪಾತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಪೂರ್ವರಚಿತವಾಗಿರುವ 'ಪೂರ್ಣ ವಿಕಸಿತ ಮಾನವ' ಎಂಬವನಿಲ್ಲ. ಮಾನವ ಜೀವಿಗಳು ತಮಗಿಷ್ಟವೆಂದು ನಂಬುವ ಸಂತೃಪ್ತಿಗಳನ್ನು ಬೆಂಬತ್ತುತ್ತವೆ, ಮಾನವ ನಡವಳಿಕೆಯು ಅಂತರ್ನಿಹಿತವಾದ ಸತ್ತ್ವದ ಆವಿರ್ಭಾವವಲ್ಲ.

ಮಾನವಜೀವಿಗಳು ಬಯಸುವ ಸಂತೃಪ್ತಿಗಳು ತಮ್ಮ ನುಡಿ-ನಡೆಗಳಿಗೆ ಇತರರಿಂದ ದೊರಕುವ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳಲ್ಲಿ, ಅಂದರೆ ಇವರ ಬಯಕೆಯ ಸಂತೃಪ್ತಿಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಇತರರ ನಡೆ-ನುಡಿಗಳ ರೂಪದಲ್ಲೇ ಇರುವ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳಲ್ಲಿ, ಮನೆಮಾಡಿರುತ್ತವೆ. ಹೀಗೆ ಮಾನವ-ಸಂತೃಪ್ತಿಗಳು ವ್ಯವಹಾರದ ಉತ್ಪನ್ನಗಳು, ಮತ್ತು ಅವುಗಳನ್ನು ಹುಡುಕುವುದೆಂದರೆ ಇನ್ನೋರ್ವನೊಂದಿಗೆ ಅಥವಾ ಇತರರೊಂದಿಗೆ ಸಂಪರ್ಕಕ್ಕೆ ತೊಡಗುವುದು ಎಂದರ್ಥ. ಈ ಸಂಪರ್ಕಗಳು ರಾಸಾಯನಿಕ ಕ್ರಿಯೆಗಳ ಹಾಗೆ ಭೌತಿಕ 'ಕ್ರಿಯೆ-ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆ' ಅಲ್ಲ; ಅವು ಮಾನವರು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿದ ಮತ್ತು ತಿಳಿವಿನಿಂದ ಕೂಡಿದ ಸಂಪರ್ಕಗಳು. ಮಾನವಜೀವಿಗಳು ಒಬ್ಬರಿಗೊಬ್ಬರು ಬರೀ ಮಾತಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದಲ್ಲ; ಕೇಳುವವರು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ, ಅಥವಾ ತಪ್ಪಾಗಿಯೂ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ, ಅರ್ಥಪೂರ್ಣವಾದ ವಾಕ್ಯಗಳನ್ನು ಅವರು ಮಾತನಾಡುತ್ತಾರೆ. ಕೇಳುವುದೆಂದರೆ ಆಲಿಸುವುದು, ಆಲಿಸುವುದೆಂದರೆ ಆಲೋಚಿಸುವುದು; ಅವರು ಒಬ್ಬರಿಗೊಬ್ಬರು ನೀಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳು ಮಾತಿಗೆ ಆರಂಭಿಸಿದವರು ಬಯಸಿದ ಸಂತೃಪ್ತಿಗಳ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯಲ್ಲಿ ಉತ್ತರಗಳೋ, ಬದಲಿ ಉತ್ತರಗಳೋ ಆಗಿರುತ್ತವೆ. ಹೀಗೆ ಮಾನವ ನಡವಳಿಕೆಯು ಕಾಯಿದೆಗಳನ್ನು ಅನುಸರಿಸುತ್ತದೆ, ಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಅಲ್ಲ. ಈ ಕಾಯಿದೆಗಳಾದರೋ ನುಡಿಯುವ ಅಥವಾ ನಡೆಯುವ ಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ತೀರ್ಮಾನಿಸುವ ಕಾರಣಗಳಲ್ಲ; ಏನನ್ನು ಹೇಳಬೇಕು ಅಥವಾ ಏನನ್ನು ಮಾಡಬೇಕು ಎಂಬುದನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಲು ಅನ್ವಯಿಸುವ ನಿಯಮಗಳು ಅಥವಾ ನಿಯಮಗಳಂಥ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳನ್ನು ಮಾತ್ರ ಅವು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತವೆ. ಅಲ್ಲದೆ, ಅವು ಒಂದೊಂದೂ ಬೇರೆಯೇ ಆಗಿರಬಹುದಾಗಿದ್ದ ಐತಿಹಾಸಿಕ ಫಲಿತಗಳಾಗಿ ವಿಧವಿಧವಾಗಿರುತ್ತವೆ, ನಡವಳಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಬಳಸಲು ಈ ಒಂದೊಂದನ್ನೂ ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳುವುದು ಅಗತ್ಯ. ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಬಳಕೆಯಾಗುವ 'ಸಮಾಜ' ಎಂಬ ಪದಕ್ಕೆ ಸರಿಯಾಗಿ ಹೊಂದುವ ಯಾವುದೇ ಸಮಗ್ರವಾದ ಒಂದು ಕಾಯಿದೆ ಇಲ್ಲ.

ಮಾನವನಾಗಿ ಇರುವುದೆಂದರೆ ಇತರರೊಂದಿಗೆ ಥಳುಕುಹಾಕಿಕೊಂಡು ತನ್ನನ್ನು ತಾನು ಗುರುತಿಸುವುದು ಎಂದರ್ಥ. ಅಂದರೆ ಒಂದು ಸಾವಯವಿಯ ಅವಯವಗಳಂತೆ ಅಲ್ಲ; ಅಥವಾ ಎಲ್ಲವನ್ನೂ ಒಳಗೊಂಡ ಏಕೈಕ ಸಮಾಜದ ಸದಸ್ಯರಾಗಿರುವುದೂ ಅಲ್ಲ. ಮಾನವನಾಗಿ ಇರುವುದೆಂದರೆ ಭಾವನೆಗಳು, ಭಾವುಕತೆಗಳು, ಕಲ್ಪನೆಗಳು, ಒನಪುಗಳು,

ಆಶೆಗಳು, ಒಪ್ಪಿಗೆಗಳು, ನೈತಿಕ ಧಾರ್ಮಿಕ ನಂಬಿಕೆಗಳು, ಬೌದ್ಧಿಕ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಉದ್ಯಮಗಳು, ಪದ್ಧತಿಗಳು, ಸಂಪ್ರದಾಯಗಳು, ರೂಢಿಗಳು, ಆಚರಣೆಗಳು, ನಾಣ್ಣುಡಿಗಳು, ಗಾದೆಗಳು, ಶೀಲ ಸಂಹಿತೆಗಳು, ಬಾಧ್ಯತಾ ನಿಯಮಗಳು, ಕರ್ತವ್ಯದ ಸೂಚನೆಗಳು - ಹೀಗೆ ಎಲ್ಲದರ ಬಗ್ಗೆ ಚಾರಿತ್ರಿಕ ಪರಿಭಾಷೆಗಳುಳ್ಳ ಅನೇಕ ಬುದ್ಧಿಪೂರ್ವಕವಾದ ಸಂಬಂಧಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸುವುದು, ಬುದ್ಧಿಗತವಾದುದರ ಅನುಭೂತಿ. ಈ ಪರಿಭಾಷೆಗಳು ಅವುಗಳನ್ನು ಬಳಸುವವರಿಂದ ಅವಿರತವಾಗಿ ಶೋಧಿಸಲ್ಪಡುತ್ತವೆ; ಏಕೆಂದರೆ ಅವುಗಳನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸುವುದೆಂದರೆ ಅವುಗಳ ಸಂಪನ್ಮೂಲಕ್ಕೆ ಸೇರಿಕೆಗಳನ್ನು ನೀಡುವುದು ಎಂದೇ ಅರ್ಥ. ಯಾವುದೇ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ನಮೂನೆಯಲ್ಲಿ ಆಲೋಚಿಸಬೇಕೆಂದಾಗಲೀ, ವರ್ತಿಸಬೇಕೆಂದಾಗಲೀ ಅವು ವಿಧಿಸುವುದಿಲ್ಲ; ಸ್ವಂತ ಆವಿಷ್ಕಾರಕ್ಕಾಗಲೀ , ಸ್ವಂತ ಪ್ರಯೋಗಕ್ಕಾಗಲೀ ಅವು ಸಿದ್ಧಪಡಿಸಿದ ಸೂತ್ರಗಳ ಕಂತೆಗಳಲ್ಲ; ತಿಳಿಯಲೆಂದು, ಮೆಚ್ಚಲೆಂದು, ಒಪ್ಪಲೆಂದು ಅಥವಾ ಒಪ್ಪದಿರಲೆಂದು ಇರುವ ವಿವಿಧ ಆಮಂತ್ರಣಗಳನ್ನಾಗಿ ಅವುಗಳನ್ನು ಸ್ವೀಕರಿಸುವವರಿಗೆ ಮಾತ್ರ ಅವು ನಿಜವಾಗಿ ತಲುಪುತ್ತವೆ. ಅವುಗಳನ್ನು ತಿಳಿಯುವುದರಲ್ಲೇ ಅವುಗಳ ನಿಜವಾದ ಪ್ರಾಪ್ತಿಯಿದೆ.

ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತವಾಗಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಮಾನವಜೀವಿಯು, 'ವಸ್ತು'ಗಳಿಂದ ಕೂಡಿದ ಅಲ್ಲ, 'ಅರ್ಥ'ಗಳಿಂದ ಕೂಡಿದ ಜಗತ್ತಿನ ನಿವಾಸಿಯಾಗಿದ್ದಾನೆ. ಅಂದರೆ, ಈ ಅರ್ಥದ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯಲ್ಲಿ ಗಮನಿಸಿದ, ಗುರುತಿಸಿದ, ತಿಳಿದ ಅಥವಾ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸಿದ - ಒಂದು ಕ್ರಮದ ಆವರ್ತನೆಗಳಿಂದ ಕೂಡಿದ ಜಗತ್ತಿನ ನಿವಾಸಿಯಾಗಿದ್ದಾನೆ ಎಂದರ್ಥ. ಈ ಜಗತ್ತು ಭಾವುಕತೆಗಳು ಮತ್ತು ನಂಬಿಕೆಗಳಿಂದ ಕೂಡಿದ್ದು. ಅದು (ಪುಸ್ತಕಗಳು, ಚಿತ್ರಗಳು, ಸಂಗೀತ ರಚನೆಗಳು, ಸಲಕರಣೆಗಳು, ಪಾತ್ರೆಗಳು ಇತ್ಯಾದಿ) ಮಾನವನೇ ನಿರ್ಮಿಸಿದ ವಸ್ತುಗಳನ್ನೂ ಒಳಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಏಕೆಂದರೆ ಇವೂ ಕೂಡಾ ಅರ್ಥವತ್ತಾದ ಮತ್ತು ತಿಳಿದು ಉಪಯೋಗಿಸಬೇಕಾದ ಅಥವಾ ಅನುಭವಿಸಬೇಕಾದ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಗಳೇ ಆಗಿವೆ. ಈ ತಿಳುವಳಿಕೆಯಿಲ್ಲದೆ ಇರುವುದೆಂದರೆ ಅದು ಮಾನವನಾಗಿರುವುದಲ್ಲ; ಮಾನವ ಪರಿಸರಕ್ಕೆ ಅಪರಿಚಿತನಾಗಿರುವುದು ಎಂದಾಗಿಬಿಡುತ್ತದೆ.

2

ಈ ಮಾನವಜೀವನದ ವರ್ಣನೆಯೊಂದಿಗೆ ನಾನು ಯಾಕೆ ಆರಂಭಿಸಿದೆನೆಂದರೆ, ಅದು ಹಾಗಲ್ಲವೆಂದಿದ್ದರೆ, ಶಿಕ್ಷಣವೆಂಬುದು ಒಂದು ಅರ್ಥಹೀನ ದೀಕ್ಷೆಯಾಗಿಬಿಡುತ್ತದೆಯೆಂಬುದಕ್ಕಾಗಿ. ಮಾನವಜೀವನವೆಂಬುದು ಬರೀ ಒಳಗಿರುವುದು ಹೊರಬರುವ ಅಷ್ಟೇ ಬೆಳವಣಿಗೆಯೆಂಬುದಾಗಿದ್ದರೆ, ಒಂದು ಸಾವಯವಿಯು ಅನುವಂಶೀಯ ಸಾಧನಗಳ ಅಳತೆಗೋಲಿನಲ್ಲಿ ಸುತ್ತಲಿನ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳಿಗೆ ಸ್ಪಂದಿಸುವುದು ಮಾತ್ರ ಅದು ಎಂದಾಗಿದ್ದರೆ, ಒಬ್ಬ ಹೊಸಬನನ್ನು ಇಲ್ಲಿ ನಡೆಯುತ್ತಿರುವುದರ ಬಗ್ಗೆ ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಪರಿಚಯಿಸುವ ಮತ್ತು ಇದರಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸುವಂತೆ ಅವನನ್ನು ಸಿದ್ಧಗೊಳಿಸುವ ಶಿಕ್ಷಣ ಎಂಬ ವ್ಯವಹಾರಕ್ಕೆ ಸ್ಥಳವೇ ಇರುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ಪರಿಸ್ಥಿತಿ ಹಾಗಿಲ್ಲ. ಮಾನವ ಜೀವನವು ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಣೆಯಿಂದ ಕೂಡಿದೆ, ಕಲ್ಪಿಸಿದ ಮತ್ತು ಬಯಸಿದ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಗಮನದಲ್ಲಿಟ್ಟುಕೊಂಡು, 'ಅದರ' ಬದಲು 'ಇದನ್ನು' ಮಾಡುವ ಆಯ್ಕೆಗಳಿಂದ ಕೂಡಿದೆ. ಅದು ನಂಬಿಕೆಗಳು, ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳು, ತಿಳುವಳಿಕೆಗಳು, ಆಚರಣೆಗಳು, ರೂಢಿಗಳು, ಇಷ್ಟಾನಿಷ್ಟದ ಪರಿಗಣನೆ, ಇತ್ಯಾದಿಗಳಿಂದ ನಿರ್ದೇಶಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿದೆ. ಹೀಗೆಲ್ಲ ಮಾಡದೆ, ಮಾಡಲು ತಿಳಿಯದೆ ಬರೀ ಅನುವಂಶೀಯ ಸಲಕರಣೆಗಳ ಮೇಲೆ ಜೀವನದಲ್ಲಿ ತೊಡಗಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ಮಾನವ ನೈಪುಣ್ಯಗಳೂ ಸಹ ಕಲಿಯಲ್ಪಡಬೇಕಾದವುಗಳೇ. ಏಕೆಂದರೆ ಅವು, ಮಾನವ ಜೀವನದ ಇತರೆಲ್ಲ ವಿಷಯಗಳಂತೆ ಬಯಕೆಗಳಿಂದಲೇ ನಿರ್ದೇಶಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿವೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಮಗುವೊಂದು, ಹಕ್ಕಿ ಮರಿಯು ಗಾಳಿಯಲ್ಲಿ ಹಾರಲು ಹೇಗೋ ಹಾಗೆ, ನಡೆಯಲು ಕಲಿಯುವುದಲ್ಲ. "ಸರಿಯಾಗಿ ನಡೆ" "ಬೀಳಬೇಡ" ಎಂಬುದಾಗಿ ಮೂರ್ಖ ಮಂಗನಂತೆ ನಾವು ಬೈಸಿಕೊಂಡದ್ದು

ಮರೆಯಬಹುದೆ? ಮಾರ್ಚ್ ನಲ್ಲಿ ಸಂಗಾತಿಗಾಗಿ ಮೊಲವು ಕುಣಿಯುವುದಕ್ಕಾಗಲೀ, ಕಪ್ಪು ಕೋಗಿಲೆಯು ಹಾಡುವುದಕ್ಕಾಗಲೀ ಅನುವಂಶೀಯ ಚೋದನೆಗಳು ಕಾರಣವಾಗಬಹುದು. ಆದರೆ waltz ನೃತ್ಯವೋ, Dove Sono ಹಾಡೋ ಅವುಗಳನ್ನು ತಿಳಿದು, ಅನುಭವಿಸಿ ಚಪ್ಪಾಳೆ ತಟ್ಟಬೇಕೆಂದರೆ ಅವುಗಳನ್ನು ಕಲಿಯಬೇಕು, ತಿಳಿಯಬೇಕು. ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತವಾಗಿ, ಶಿಕ್ಷಣದ ದೀಕ್ಷೆಯು ಏಕೆ ಬೇಕೆಂದರೆ ಯಾರೂ ಜನಿಸುವಾಗಲೇ ಮಾನವಜೀವಿಯಾಗಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಮಾನವತೆಯು ದೇಹ ಬೆಳೆದಂತೆ ಮೈದಳೆಯುವ ಸುಪ್ತ ಗುಣವಲ್ಲ. ಹೊಸಬನಾದ ಮಾನವ ಜೀವಿಯು ತನ್ನ ಈಗಾಗಲೇ ಇರುವ ಅಸ್ತಿತ್ವದ ಮುಂದುವರಿಕೆಗೆ ಅನುಕೂಲವಾಗಬಹುದಾದ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳ ಸೌಕರ್ಯವನ್ನು ಹುಡುಕುವಂಥ ಜೀವಿಯಲ್ಲ. ಅವನು ಆಲೋಚಿಸಲು, ಅರ್ಥೈಸಲು ಮತ್ತು ಮಾನವೀಯ ಪ್ರಯೋಗಗಳಲ್ಲಿ ತನ್ನನ್ನು ಒಡ್ಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಕಲಿಯಬಲ್ಲ ಹಾಗೂ ತನ್ಮೂಲಕ ಮಾನವ ಸ್ವಭಾವಗಳನ್ನು ಅರ್ಜಿಸಬಲ್ಲ ಪ್ರಾಣಿ.

ಈ ಶಿಕ್ಷಣವೆಂಬ ವ್ಯವಹಾರದಲ್ಲಿ ಪೀಳಿಗೆಗಳ ನಡುವೆ ಏನು ನಡೆಯುತ್ತಿದೆಯೆಂಬುದನ್ನು ತಿಳಿಯುವಾಗ, ಮೊದಲಿಗೆ ಅದನ್ನು ಮಾನವಜೀವಿಗಳ ಮತ್ತು ಅಧ್ಯಯನಾಧಿಕಾರಿಗಳ ಮಧ್ಯೆ ಹೊಸಬರು ತಿಳುವಳಿಕೆ ಮತ್ತು ನಂಬಿಕೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಮಾನವ ಸಾಧನೆಗಳ ಯುಗಯಾತ್ರೀ ಸಂಪಾದನೆಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಬೇಕಾದ ಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ನೀಡುವ ಮಾನವ ವಿಶಿಷ್ಟ ವ್ಯವಹಾರವೆಂದು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು.

ಶಿಕ್ಷಣವೆಂಬ ಈ ಯುಗಯಾತ್ರೀ ಸಂಪಾದನೆಯು ಬರೀ ಪ್ರಾಕೃತಿಕ 'ವಸ್ತು'ಗಳಿಂದಲೋ ಅಥವಾ ಮಾನವನಿರ್ಮಿತ ಸಾಧನಗಳಿಂದಲೋ ಕೂಡಿದ್ದಾಗಿದ್ದರೆ ಅದು ಭೌತಿಕ ವಸ್ತುಗಳ ಕೈ ಬದಲಾವಣೆಯ ಒಂದು ತಾಂತ್ರಿಕ ಉಪಚಾರಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನದೇನೂ ಆಗಿರುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ಅದು ಅದಲ್ಲ. ಮಾನವ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು, ಆಕಾಂಕ್ಷೆಗಳು, ಭಾವುಕತೆಗಳು, ಪ್ರತಿಮೆಗಳು, ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳು, ನಂಬಿಕೆಗಳು, ಅರ್ಥೈಸುವ ನಮೂನೆಗಳು, ಪದ್ಧತಿಗಳು ಮತ್ತು ಆಚರಣೆಗಳ ಸಂಕಲನ ಅದು. ಕಲಿಕೆಯ ಸರಣಿಯಲ್ಲಿ ಹೊಂದಬಹುದಾದ ಮನಸ್ಥಿತಿಗಳೇ ಅದು ಎಂದು ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತವಾಗಿ ಹೇಳಬಹುದು.

ಆದರೆ ಈ ಯುಗಯಾತ್ರೀ ಸಂಪಾದನೆಯು ಬರೀ ಮನಸ್ಥಿತಿಗಳು ಮಾತ್ರವೇ ಆಗಿದ್ದರೂ, ಈ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಸಂಮೋಹನದಿಂದಲೋ, ಚಿಕಿತ್ಸೆಯಿಂದಲೋ, ಚುಚ್ಚುಮದ್ದುಗಳಿಂದಲೋ, ಆಘಾತಚಿಕಿತ್ಸೆಯಿಂದಲೋ ಅಥವಾ ನಿದ್ರಾ ಅಧ್ಯಾಪನಗಳಿಂದಲೋ ಸಾಧಿಸಿಬಿಡಬಹುದಿತ್ತೇನೋ! ಆದರೆ ಅದು ಹಾಗಿಲ್ಲ. ತಿಳುವಳಿಕೆಯನ್ನು ಒಳಗೊಂಡ ಮನಸ್ಥಿತಿಯು ಅದಾದ್ದರಿಂದ ಅದನ್ನು ತಾನು ತಾನಾಗಿ ಮಾತ್ರ ತಿಳಿದು ಅನುಭವಿಸಬಹುದಾಗಿದೆ. ಮಾನವತೆಯೆಂದರೆ ತಾನು ಮಾಡುತ್ತಿರುವ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ತಿಳಿದೇ ಮಾಡತೊಡಗುವುದು. ಹಾಗಾಗಿ ಈ ಮನಸ್ಥಿತಿಗೆ ತೊಡಗಿಸುವುದೆಂದರೆ ಹೊಸಬನು ತಾನಾಗಿಯೇ ತಿಳಿಯಲು ಕಲಿಯುವಂತೆ ತೊಡಗಿಸುವುದೇ ಆಗಿದೆ.

ಅಂದರೆ, ಈ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವ್ಯವಹಾರದಲ್ಲಿ ನಡೆಯುವುದು ಹೊಸಬನಿಗೆ ಹಿಂದಿನ ಪೀಳಿಗೆಗಳ ಉತ್ಪಾದನೆಗಳ ಹಸ್ತಾಂತರವಲ್ಲ; ತನ್ನ ಕಾಲದ ವರೆಗಿನ ಪ್ರೌಢ ಮಾನವ ಸಾಧನೆಗಳನ್ನು ಅನುಕರಿಸಲು ತಜ್ಞತೆಯನ್ನು ಹೊಸಬನು ಸಂಪಾದಿಸುವುದೂ ಅಲ್ಲ; ಬದಲಿಗೆ ಮಾನವನಾಗಿ ಕಾರ್ಯವೆಸಗುವುದಕ್ಕೆ ಕಲಿಯುವುದು. ಶಿಕ್ಷಣವೆಂದರೆ ಸಿದ್ಧಪಡಿಸಿದ ಎಣಿಕೆಗಳು, ಪ್ರತಿಮೆಗಳು, ನಂಬಿಕೆಗಳು, ಇತ್ಯಾದಿಗಳ ಒಂದು ರಾಶಿಯನ್ನು ತನ್ನದಾಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದಲ್ಲ. ನೋಡಲು, ಕೇಳಲು, ಆಲೋಚಿಸಲು, ಅನುಭವಿಸಿ ನೋಡಲು, ಕಲ್ಪಿಸಲು, ನಂಬಲು, ಅರ್ಥೈಸಲು, ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಲು ಮತ್ತು ಆಶಿಸಲು ಕಲಿಯುವುದೇ ಅದಾಗಿದೆ. ತನ್ನನ್ನು ಮಾನವನಾಗಿ ಗುರುತಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಕಲಿಯುವ ಮಾನವವಿಶಿಷ್ಟ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯ

ಅಧ್ಯಯನಾಧಿಕಾರಿಗೆ ಸಾಧ್ಯವಿರುವ ಒಂದೇ ಒಂದು ಉಪಾಯವು ಅದಾಗಿದೆ. ಅಂದರೆ, ಮಾನವ ತಿಳುವಳಿಕೆಗಳು ಮತ್ತು ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಯುಗಯಾತ್ರೀ ಸಂಪಾದನೆಯ ಕನ್ನಡಿಯಲ್ಲಿ ತನ್ನನ್ನು ತಾನು ನೋಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಮತ್ತು ಲೆಬ್ನಿಜ್ ಅವರ ಪದಗಳಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ನಡತೆಯ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಮಾನವಜೀವಿಯ ತನ್ನದೇ ಒಂದು ಆವೃತ್ತಿಯನ್ನು ಲೋಕಕ್ಕೆ ಪ್ರತಿಯಾಗಿ ನೀಡಲು ಕಲಿಯುವುದು - ಅದು ಆತ್ಮ ಪ್ರಕಾಶನ ಮತ್ತು ಆತ್ಮ ಪ್ರಯೋಜನ; ಅದೇ ಶಿಕ್ಷಣ.

ಹೊಸಬನೊಬ್ಬನಿಗೆ ಏನನ್ನು ತಿಳಿಸಬಹುದಾಗಿದೆ ಎಂಬ ಬಗ್ಗೆ ಒಂದು ನಿಹಿತವಾದ ಶ್ರದ್ಧೆಯಿಲ್ಲದಿದ್ದರೆ ಮತ್ತು ಯಾವುದಾದರೂ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಈ ಬದ್ಧತೆಯೂ ಮುಂದಕ್ಕೆ ಕೊಡಲ್ಪಡದಿದ್ದರೆ ಪೀಳಿಗೆಗಳ ಮಧ್ಯದ ಈ ವ್ಯವಹಾರವು ಅಡ್ಡಿಗೊಳಗಾಗಿಬಿಡಬಹುದು. ಮಾನವೀಯವಾದ ಎಲ್ಲವೂ ಅದರ ಅಪೇಕ್ಷಣೀಯತೆಯನ್ನು ಗುರುತಿಸುವುದರಲ್ಲೇ ಇದೆ. ಮತ್ತು ಈ ನಾಗರಿಕ ಯುಗಯಾತ್ರೀ ಸಂಪಾದನೆಯು, ಈ ಅರ್ಥಗಳ ಮತ್ತು ತಿಳುವಳಿಕೆಯ ಪ್ರಪಂಚವು ಕೃತಜ್ಞತೆಯನ್ನು, ಸ್ವಾಭಿಮಾನವನ್ನು, ಅದನ್ನೀಗಾಗಲೇ ಹೊಂದಿರುವವರ ಗೌರವಾರ್ಹತೆಯನ್ನು ಪ್ರೇರೇಪಿಸಿದರೆ ಮಾತ್ರ ಮತ್ತು ಆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ತಾವು ಗೌರವಿಸುವ ಒಂದು ಪಾತ್ರತೆಯೆಡೆಗೆ ತಯಾರುಮಾಡುವುದಾದರೆ ಮಾತ್ರ, ಹಾಗೂ ಅದು ಒಂದು ಆಸ್ತಿಯೆಂಬಂತಲ್ಲದೆ ಪುನರಾವರ್ತಿತ ಕರೆಯಾಗಿ, ಚರಾಸ್ತಿಯಾಗಲ್ಲದೆ ಒಂದು ದೀಕ್ಷೆಯಾಗಿ ಗ್ರಹಿಸಲ್ಪಟ್ಟರೆ ಮಾತ್ರ, ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಮುಂದೆ ಮುಂದೆ ದಾಟಿಸಬಹುದಾಗಿದೆ.

3

ಮಾನವಜೀವಿಯ ಆದಿಮ ಚರಿತ್ರೆಯ ಭಾಗವಾದ ಈ ಜಗತ್ತಿನೊಂದಿಗೆ ಮಾಡಿಕೊಂಡ ಆ ವಿಸ್ಮಯಾತ್ಮಕವಾದ ಹೊಂದಾಣಿಕೆಯ ಬಗ್ಗೆ - ಜಡತನದಿಂದ ಉದ್ಬುದ್ಧವಾದ ಆ ಅಗೋಚರ ನಿರಂತರ ಚಟುವಟಿಕೆ; ಚಲನೆಗಳು ಕ್ರಿಯೆಯಾದದ್ದು; ಚೋದನೆಗಳು ಬಯಕೆಗಳಾಗಿ, ಬಯಕೆಗಳು ಆಯ್ಕೆಗಳಾಗಿ ದಾರಿ ಹಿಡಿದದ್ದು; ಪ್ರದರ್ಶನಗಳು ಪುನಃ ಪ್ರದರ್ಶನಗಳಾದದ್ದು; ಸ್ಮರಿಸಲ್ಪಟ್ಟದ್ದು, ಆಕಲಿಸಲ್ಪಟ್ಟದ್ದು, ಗುರುತಿಸಲ್ಪಟ್ಟದ್ದು ಮತ್ತು ಕ್ರಮೇಣ ಹೆಸರಿಸಲ್ಪಟ್ಟದ್ದು; ಘಟಿತಗಳು ಘಟನೆಗಳಾಗಿ ಗುರುತಿಸಲ್ಪಟ್ಟದ್ದು; ಲಕ್ಷಣಗಳು 'ವಸ್ತು'ಗಳಿಗೆ ದಾರಿಮಾಡಿಕೊಟ್ಟದ್ದು; 'ಭೌತವಸ್ತು'ಗಳು ಸಂಕೇತಗಳಾಗಿ ಮಾರ್ಪಟ್ಟದ್ದು; ಸಂಕೇತಗಳು ಬದಲೀ ಅರ್ಥಗಳನ್ನೂ ನೀಡತೊಡಗಿದ್ದು, ಧ್ವನಿಗಳು ಸಂದರ್ಭೋಚಿತ ಅರ್ಥ ಪಡೆದ ಪದಗಳಾಗಿ ಗುರುತಿಸಲ್ಪಟ್ಟದ್ದು; ಮಾನವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ನೈಸರ್ಗಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳಿಗಿಂತ ಭಿನ್ನವಾಗಿ ಗುರುತಿಸಲ್ಪಟ್ಟದ್ದು - ಒಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಒಂದು ಚುರುಕಾದ ಶಿಶುವು ಸರಿಯಾಗಿ ತಿಳಿದ ಅಥವಾ ತಿಳಿಯದಿರುವಂಥ ಯಾವುದೂ ಇಲ್ಲದ ಶೈಶವಾವಸ್ಥೆಯ ಆ ಮುಂಬೆಳಗಿನ ಬೆಳಕಿನಿಂದ ಮುಂದಕ್ಕಾದ ಎಲ್ಲಾ ಏರಿಳಿತಗಳು - ನಾನು ಗಮನಿಸುತ್ತಿರುವುದಲ್ಲ.

ನಮ್ಮಲ್ಲಿ ಶೈಶವಾವಸ್ಥೆಯ ಮೊದಲ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಅಂಗನವಾಡಿಯಲ್ಲೋ, ಪೂರ್ವಶಾಲೆಯಲ್ಲೋ ಅವರು ಸ್ವಯಂಚಾಲಿತರಾಗಲು ಆರಂಭಿಸುತ್ತಿರುವಾಗ ಅವರ ಗಮನ ಮತ್ತು ಚಲನೆಗಳು ಬಹುತೇಕ ಓಲಾಟಗಳಿಂದ ನಿಯಂತ್ರಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿರುತ್ತವೆ; ತಾನು ಎಂಬುದು ಓಲಾಟವೇ. ವಸ್ತುಗಳು ಮತ್ತು ಪ್ರಸಂಗಗಳು (ಪ್ರೌಢರಿಂದ ಅವು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ರೂಪುಗೊಳಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿದ್ದರೂ, ಸಜ್ಜುಗೊಳಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿದ್ದರೂ ಸಹ) 'ಅವುಗಳಿಂದ ಏನು ಮಾಡಬಹುದು?' ಎನ್ನುವುದನ್ನು ತಿಳಿದರೆ ಮಾತ್ರ ದೊರೆಯುವ ಅದೃಷ್ಟದ ಕೊಡುಗೆಗಳು. ಪ್ರತಿಯೊಂದು ವಸ್ತು ಮತ್ತು ಪ್ರಸಂಗವೂ ತತ್ಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಅದು ನೀಡಬಹುದಾದ ಸಂತೃಪ್ತಿಯನ್ನು ಗುರುತಿಸಲು ಮತ್ತು ಅನ್ವೇಷಿಸಲು ಇರುವ ಅವಕಾಶವೇ. ಕಲಿಕೆಯೆಂಬುದು ಇಲ್ಲಿ ಆಡುವಾಟದ ಒಂದು ಉಪ ಉತ್ಪನ್ನ ಮಾತ್ರ; ಕಲಿತದ್ದೇನೆಂದರೆ ಕಲಿಯಲು ಸಾಧ್ಯವಾದದ್ದು ಮಾತ್ರ.

ಆದರೆ, ಸರಿಯಾಗಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಆಕಸ್ಮಿಕ ಭಾವಗಳಿಂದ ಪ್ರೇರಿತವಾದ ಈ ಆಕಸ್ಮಿಕ ಸಂಧಿಗಳಿಂದಾಗಿ, ಈ ಗುಂಪು ಗುಂಪಾದ ಬಯಕೆಗಳು ಮತ್ತು ಸಾಂದರ್ಭಿಕವಾದ ಕ್ಷಿಪ್ರ ಉತ್ಸಾಹಗಳಿಂದಾಗಿ ಒಬ್ಬ ಹೊಸಬನಿಗೆ ಯಾವಾಗ ಅನುವಂಶೀಯವಾದ ಭಾವನೆಗಳು, ನಂಬಿಕೆಗಳು, ಕಲ್ಪನೆಗಳು, ಅರ್ಥೈಸುವಿಕೆಗಳು ಮತ್ತು ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಗಳಿಸಬೇಕೆಂಬ ಸ್ವಪ್ರೇರಿತವಾದ ಇಚ್ಛೆಯು ಉದಯಿಸುವುದೋ ಆಗಲೇ ಶಿಕ್ಷಣವು ಆರಂಭವಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ವ್ಯವಹಾರವು 'ಶಾಲೆಯ ಮೂಲಕ' ಆದಾಗ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯು, ಆಕಸ್ಮಿಕದ ಮೂಲಕ ಅಲ್ಲ, ಅಧ್ಯಯನದ ಮೂಲಕ ಆದಾಗ ಹಾಗೂ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನ ಮತ್ತು ನಿಯಂತ್ರಣದ ಮೂಲಕ ಆದಾಗ ಶಿಕ್ಷಣವು ಆರಂಭವಾಗುತ್ತದೆ. ಕಲಿಯುವವನ ಪ್ರಸ್ತುತ ಇಚ್ಛೆಗಳು ಅಥವಾ ಆಸಕ್ತಿಗಳಿಗೆ ಸದ್ಯವೇ ಸಂಬಂಧವಿರದ ಒಂದಷ್ಟನ್ನು ಮುಂದಿಟ್ಟುಕೊಂಡ ಅಧ್ಯಾಪಕನೊಬ್ಬನು ಪ್ರತ್ಯಕ್ಷವಾದಾಗಲೇ ಅದು ಆರಂಭವಾಗುತ್ತದೆ.

'ಶಾಲೆ'ಯೆಂಬುದು ಮೊದಲಿಗೆ ಬೌದ್ಧಿಕವಾದ, ಕಲ್ಪನಾಧಾರಿತವಾದ, ನೈತಿಕವಾದ ಮತ್ತು ಭಾವುಕವಾದ ಯುಗಯಾತ್ರೀ ಸಂಪಾದನೆಗೆ ಒಂದು ಗಂಭೀರವಾದ ಮತ್ತು ಕ್ರಮಬದ್ಧವಾದ ದೀಕ್ಷೆಯಾಗಿದೆ; ಅದನ್ನು ಏರಲು ತಯಾರಾಗಿರುವ ಮಕ್ಕಳಿಗಾಗಿಯೇ ರೂಪುಗೊಳಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿರುವ ದೀಕ್ಷೆ ಅದು. ಚುಟುಕುಪ್ರಸಂಗಗಳೊಂದಿಗಿನ ಈ ಹಿಂದೆ ಹೇಳಿದ ಅಕಸ್ಮಾತ್ ಸಂಧಿಗಳ ಅರ್ಥೈಸುವಿಕೆ ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಅನಿರೀಕ್ಷಿತವಾದ ಬೋಧೆಯ ಕ್ಷಣಗಳು ಹಾಗೂ ಕೇಳದಿರುವ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಉತ್ತರಗಳಾದ್ದರಿಂದ ಅರ್ಧಂಬರ್ಧ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲ್ಪಡುವ ಉತ್ತರಗಳು -ಇವುಗಳಿಂದ ಮೇಲಕ್ಕೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಆಲೋಚನೆಗಳನ್ನು ಏರಿಸಿ ದಿಕ್ಕಿಗೆ ಮತ್ತು ಮಿತಿಗೆ ಒಳಪಡಿಸುವ, ಅವನ ಗಮನವನ್ನು ಏಕಾಗ್ರಗೊಳಿಸುವ, ಮತ್ತು ಪ್ರತ್ಯೇಕಿಸಿ ವಿವೇಚಿಸುವ ಬಗ್ಗೆ ಪ್ರಚೋದಿಸುವ ಒಂದು ಪರಿಗಣಿತವಾದ ಕಲಿಕೆಯ ಪಾಠ್ಯಕ್ರಮವು ಈ ದೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ಹೇರಲ್ಪಟ್ಟಿರುತ್ತದೆ. 'ಕಲಿಕೆ'ಯೆಂಬುದು 'ಅಂಚಿಲ್ಲದ ಬಟ್ಟೆ'ಯಲ್ಲ, ಸಾಧ್ಯತೆಗಳು ತುದಿಯಿಲ್ಲದವುಗಳಲ್ಲ - ಎಂಬುದನ್ನು ತಿಳಿಯುವುದು ಶಿಕ್ಷಣದ ಮೊದಲ ಮತ್ತು ಅತಿಪ್ರಮುಖ ಹಂತ ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ಮಾನ್ಯತೆ ಕೊಡುವುದೇ 'ಶಾಲೆ'.

ಎರಡನೆಯದಾಗಿ ಅಧ್ಯಯನದ ಮೂಲಕವೇ ಕಲಿಕೆಯ ದೀಕ್ಷೆ - ಅದು ಶಿಕ್ಷಣ. ಇದೊಂದು ಸುಲಭವಲ್ಲದ ಮುಚ್ಚಳಿಕೆ; ಅದಕ್ಕೆ ಶ್ರಮ ಅಗತ್ಯ. ಮಕ್ಕಳಾಟದ ಕಲಿಕೆಯ ಕಾರ್ಯಗಳು ಅವು ಆಯಾ ಕಾಲಕ್ಕೆ ಸಂತೃಪ್ತಿ ಕೊಡುವುದು ನಿಂತಂತೆ ನಿಂತುಹೋದರೆ, ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಕಲಿಕೆಯೆಂಬುದು ಬಿಡಬಾರದ್ದು ಮತ್ತು ಕಲಿತದ್ದನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳತಕ್ಕದ್ದು ಹಾಗೂ ನೆನಪಿಡತಕ್ಕದ್ದು. ಈ ಬಿಡಬಾರದ್ದರಲ್ಲೇ, ಈ ವಿನೀತ ಶಿಸ್ತಿನಲ್ಲೇ, ಗಮನದ, ಏಕಾಗ್ರತೆಯ, ತಾಳ್ಮೆಯ, ಖಚಿತತೆಯ, ಧೀರತೆಯ ಮತ್ತು ಬೌದ್ಧಿಕ ಪ್ರಾಮಾಣಿಕತೆಯ ತಪ್ಪಬಾರದ ಅಭ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ತನ್ನದಾಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ಇಲ್ಲಿಯೇ "ಕಾಠಿಣ್ಯಗಳನ್ನು ದಾಟಬೇಕು; ತಪ್ಪಿಸಬಾರದು" ಎಂದು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾನೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ನಮ್ಮಂತೆ ವಿಪುಲವಾದ ಹಾಗೂ ಸಂಕೀರ್ಣವಾದ ಒಂದು ಸಂಸ್ಕೃತಿಯಲ್ಲಿ ಮಾನವ ತಿಳುವಳಿಕೆಗಳು, ಆಲೋಚನೆಯ ಆಯಾಮಗಳು, ಭಾವನೆಗಳು ಹಾಗೂ ಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಅನುವಂಶೀಯವಾಗಿ ಸಂಪಾದಿಸಲು ಬಹುತೇಕ ಪುಸ್ತಕಗಳೊಂದಿಗೆ ಅಥವಾ ಮಾನವ ಉಚ್ಚಾರಗಳೊಂದಿಗೆ ವ್ಯವಹರಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ಓದುವುದು ಅಥವಾ ಮಾನವ ಉಚ್ಚಾರಗಳನ್ನು ಕೇಳುವುದು ಒಂದು ನಿಧಾನವಾದ ಮತ್ತು ಖಚಿತವಾದ ದೀಕ್ಷೆಯಾಗಿದೆ, ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಸಂಗ್ರಹಿಸುವಲ್ಲಿ ಇದಕ್ಕೆ ಸ್ವಲ್ಪವೇ ಅಥವಾ ಏನೂ ಅಲ್ಲದ ಸಂಬಂಧವಿರಬಹುದು. ಅದು ಗುರುವಿನ ವಿವೇಕಯುಕ್ತ ಜ್ಞಾನದ ಉದ್ದೇಶ್ಯಪೂರ್ವಕ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಯನ್ನು ಅನುಕರಿಸುವ, ಅರ್ಥೈಸುವ ಮತ್ತು ಪುನರಾಲೋಚಿಸುವ ಬಗ್ಗೆ ಕಲಿಕೆ; ಬರೀ ಅನುವಾದ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಅಪ್ರಬುದ್ಧತೆಯ ಆಚೆ ಅರ್ಥದ ಸೂಕ್ಷ್ಮ ವರಸೆಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಲು

ಕಲಿಯುವುದು; ಅದೆಂದರೆ, ಇತರರ ಅಂದರೆ ಗುರುವಿನ ಆಲೋಚನೆಗಳನ್ನು ತನ್ನ ಸ್ವಂತ ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಪುನಃ ರೂಪುಗೊಳ್ಳಲು ಅವಕಾಶಮಾಡಿಕೊಡುವುದು; ನಮ್ಮನ್ನು ನಾವೇ ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳುವುದರ ಭಾಗವಾಗಬಲ್ಲದ್ದಕ್ಕೆ ನಮ್ಮನ್ನು ಅರ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದನ್ನು, ತಿಳಿಯುವುದನ್ನು ಮತ್ತು ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುವುದನ್ನು ಕಲಿಯುವುದು. ಮತ್ತೆ, ಸದ್ಯದ ಆವಶ್ಯಕತೆಗಳಿಗಿಂತ ದೂರನಿಲ್ಲುವ ಬರವಣಿಗೆಗಳನ್ನು ಜಾಗ್ರತೆಯಿಂದ ಓದಿದರೆ ಮಾತ್ರ ಒಬ್ಬನು ಓದಲು ಕಲಿಯಬಹುದು; ಸಮಕಾಲಿಕವಾದ ನಮ್ಮ ಕಾಲಕ್ಕೆ ಮಾತ್ರ ಬೇಕಾದ ಬರವಣಿಗೆಯನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಿ ಓದಲು ಕಲಿಯಲು ಬಹುಶಃ ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ.

'ಶಾಲೆ' ಎಂಬ ಕಲ್ಪನೆಯ ಮೂರನೇ ಅಂಶವೆಂದರೆ, ಸದ್ಯದ ಆವಶ್ಯಕತೆಯಿಂದ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಪರಿಸರದ ಪ್ರಪಂಚದಿಂದ, ಅದರ ಪ್ರಸ್ತುತ ಕಾಳಜಿಗಳು ಮತ್ತು ಅವು ಅವನಿಗೆ ನೀಡುವ ನಿರ್ದೇಶನಗಳು - ಇವುಗಳಿಂದ ಆಸಕ್ತಿ ಕಳಚಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಎಂಬುದಾಗಿದೆ, ಏಕೆಂದರೆ ಅದೇ (ವಿರಾಮ ಅಥವಾ ವಿನೋದ ಅಲ್ಲ) 'ಶಾಲೆ' ಎಂಬ ಪದದ ಸರಿಯಾದ ಅರ್ಥವಾಗಿದೆ. 'ಶಾಲೆ' ಎಂಬುದು ಅದರ ಉತ್ತರಾಧಿಕಾರಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ತನ್ನ ನೈತಿಕವಾದ ಮತ್ತು ಬೌದ್ಧಿಕವಾದ ಯುಗಯಾತ್ರೀ ಸಂಪಾದನೆಯನ್ನು ಪಡೆಯುವ ಒಂದು ಬೇರೆಯೇ ಆದ ಸ್ಥಳ; ಬಾಹ್ಯ ಜಗತ್ತಿನ ಈಗಿನ ದೀಕ್ಷೆಗಳಲ್ಲಿ ಹಾಗೂ ಉದ್ಯೋಗಗಳಲ್ಲಿ (ಎಲ್ಲಿ ಅದರ ಬಹಳಷ್ಟು ಪಾಲು ಮರೆತುಹೋಗುತ್ತದೋ, ಮಂಕಾಗುತ್ತದೋ, ನೀಚವಾಗುತ್ತದೋ ಅಥವಾ ಕುಂಠಿತವಾಗುತ್ತದೋ ಮತ್ತು ಯಾವುದು ಗುಜರಿಯಾಗಿ ಹಾಗೂ ತಾತ್ಕಾಲಿಕ ಉದ್ಯಮಗಳಿಗೆ ಬಂಡವಾಳವಾಗಿ ಮಾತ್ರ ಕಾಣಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೋ) ಉಪಯೋಗವಾಗುತ್ತಿರುವ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ಅಲ್ಲ; ಬದಲಿಗೆ ಒಂದು ಪರಿಪೂರ್ಣ, ಅಸೀಮ ಅರ್ಹತೆಯ ಮತ್ತು ಅಪಹರಿಸಲಾಗದ ಆಸ್ತಿಯಾಗಿ ಪಡೆಯುವ ಸ್ಥಳ. 'ಶಾಲೆ'ಯೆಂಬುದು ಅವಿರತವಾದ ಗಮನದ ಪುನಃ ಪುನಃ ನಿರ್ದೇಶನದಿಂದ ಸಾಧಿಸಬಹುದಾದ ಒಂದು ವಿಮೋಚನೆ. ಇಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ತಾನು ಜೊತೆಗೆ ತಂದ ಓಲಾಟಗಳಿಂದಲ್ಲ, ಬದಲಿಗೆ ತಾನು ಕನಸಿನಲ್ಲೂ ಕಾಣದ ಉತ್ಕೃಷ್ಟತೆ ಹಾಗೂ ಹಂಬಲದ ಸಂಪರ್ಕದಿಂದಾಗಿ ಸಕ್ರಿಯನಾಗುತ್ತಾನೆ; 'ಪ್ರಾಪಂಚಿಕ'ವಾಗಿ 'ರಾಶಿ'ಗೊಂಡ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಇಲ್ಲಿ ಉತ್ತರಪಡೆಯುವುದಲ್ಲ, ಬದಲಿಗೆ ತನಗೆಂದೂ ಬಾರದ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಎದುರಿಸಬಹುದು, ಇಲ್ಲಿ ಅವನು ಹೊಸ 'ಅಭಿರುಚಿ'ಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿ ಸದ್ಯದ ಲಾಭಗಳ ಸ್ಪರ್ಶವಿಲ್ಲದೆ ಅವುಗಳನ್ನು ಮುಂದುವರಿಸಬಹುದು; ಇಲ್ಲಿ ಅವನು ಹಿಂದೆಂದೂ ಕಲ್ಪಿಸದ ಅಥವಾ ಬಯಸದ ಸಂತೃಪ್ತಿಗಳನ್ನು ಅನ್ವೇಷಿಸಲು ಕಲಿಯಬಹುದು.

ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಈ ಯುಗಯಾತ್ರೀ ಸಂಪಾದನೆಯ ಪ್ರಮುಖ ಭಾಗವು ಭಾಷೆಗಳನ್ನು, ಅದರಲ್ಲೂ ಹೊಸಬನ ಮಾತೃಭಾಷೆಯನ್ನೂ, ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ. ಈ ಮಾತೃಭಾಷೆಯನ್ನು ಅದರ ಸಮಕಾಲೀನ ನಾಣ್ಣುಡಿಗಳೊಂದಿಗೆ ತನ್ನ ಒಡನಾಡಿಗಳೊಂದಿಗೆ ಮಾತನಾಡಲು ಕಲಿತೇ ಇರುತ್ತಾನಾದರೂ 'ಶಾಲೆ'ಯಲ್ಲಿ ಅವನು ಅದರ ಸ್ವಲ್ಪ ಹೆಚ್ಚು ಮತ್ತು ಸ್ವಲ್ಪ ಭಿನ್ನವಾದದ್ದನ್ನು ಕಲಿಯುತ್ತಾನೆ. ಅಲ್ಲಿ ಒಂದು ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಯುವುದೆಂದರೆ ಪದಗಳನ್ನು ಆಲೋಚನೆಯ ಬಂಡವಾಳವಾಗಿ ಗುರುತಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಹೆಚ್ಚು ನಿಖರವಾಗಿ ಆಲೋಚಿಸಲು ಕಲಿಯುವುದು ಎಂದರ್ಥ; ಅದೆಂದರೆ ಭಾಷಾಸಂಪತ್ತನ್ನು ಆಲೋಚನೆಗಳ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಯನ್ನಾಗಿ ಹುಡುಕುವುದು. ಏಕೆಂದರೆ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಸಮಕಾಲೀನವಾದ ಸಂಪರ್ಕಕ್ಕೆ ಒಂದು ಮಾಧ್ಯಮವಾಗಿ ಮಾತ್ರ ಕಲಿಯುವುದೆಂದರೆ, ಸ್ವಲ್ಪ ಗ್ರಾಮ್ಯ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಒಬ್ಬ ಮನುಷ್ಯನು 'ತನ್ನ ತಲೆಯ ಮೇಲೆ' ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಗಳು, ಸೂಚನೆಗಳು, ಮಾನವ ಭಾವನೆಗಳ ಪ್ರತಿಧ್ವನಿಗಳು, ದೃಷ್ಟಿಗಳು, ಹಂಬಲಗಳು ಮತ್ತು ತಿಳುವಳಿಕೆಗಳಿಂದ ತುಂಬಿದ ಹಾಗೂ ಪ್ರತಿಮೆಗಳು ಮತ್ತು ಮಾನವ ಕಲ್ಪನೆಗಳ ಮೂರ್ತರೂಪಗಳಿಂದ ಸುಂದರಗೊಳಿಸಲ್ಪಟ್ಟ - 'ಒಂದು ಭಾವಣಿ' - ಇದನ್ನು ಮಾತ್ರ ಅನುವಂಶೀಯವಾಗಿ

ಸಂಪಾದಿಸಿಕೊಂಡಂತಾಗುತ್ತದೆ. ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತವಾಗಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, 'ಶಾಲೆ'ಯೆಂಬುದು ಪ್ರಾಪಂಚಿಕವಾದ ಸಲುಗೆಗಳು ಮತ್ತು ಪಕ್ಷಪಾತಗಳು ನಿಶ್ಶಬ್ದಗೊಳಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಅಥವಾ ನಿಷ್ಕ್ರಿಯಗೊಳಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಒಂದು ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾದ 'ಆಶ್ರಮ'ವಿದ್ದಂತೆ.

ಮತ್ತೆ, 'ಶಾಲೆ' ಎಂಬ ಕಲ್ಪನೆಯು ಶಿಕ್ಷಕನ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಮಧ್ಯೆ ನಡೆಯುವ ಒಂದು ನೇರಾನೇರ ವ್ಯವಹಾರ. 'ಶಾಲೆ'ಯ ಅವಿಭಾಜ್ಯ ಅಂಗವೆಂದರೆ ಶಿಕ್ಷಕರು; ಈಗಿನ ಬರೀ 'ಕಲಿಸುವ' ಸಾಮಗ್ರಿಗಳ ಎಂದು ಮಾತ್ರವಲ್ಲ, ಎಲ್ಲಾ ನಮೂನೆಯ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳ ಮೇಲಿನ ಆದ್ಯತೆಯು 'ಶಾಲೆ'ಯ ಕಲ್ಪನೆಯನ್ನೇ ಬಹುತೇಕ ಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಕೆಡಿಸುತ್ತಿದೆ. ಈ ಯುಗಯಾತ್ರೀ ಸಂಪಾದನೆಯ ಯಾವುದೋ ಭಾಗವೋ, ಅಂಶವೋ ಅಥವಾ ಮಾರ್ಗವೋ ಜೀವಂತವಾಗಿರುವುದೆಂದರೆ ಅದು ಶಿಕ್ಷಕನಲ್ಲಿ ಮಾತ್ರ. ಅಪರಿಪೂರ್ಣ ಶಿಕ್ಷಕನನ್ನು ಹೊರತುಪಡಿಸಿದರೆ, ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕನು ಯಾವುದನ್ನು ಕಲಿಸುವ ಬಗ್ಗೆ ವಿದ್ವಾಂಸನಾಗಿದ್ದಾನೋ ಅದನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದಾನೆ ಮತ್ತು ಅದರ ಮೌಲ್ಯವನ್ನು ಮತ್ತು ಅದನ್ನು ತನಗೆ ಪರಿಚಿತನಾದ ಶಿಷ್ಯನಿಗೆ ಕಲಿಸುವ ಬಗೆಯನ್ನೂ ವಿವೇಚಿಸಿರುತ್ತಾನೆ. ಮಾನವ ತಿಳುವಳಿಕೆಯ ಯುಗಯಾತ್ರೀ ಸಂಪಾದನೆಯು ಜೀವಂತವಾಗಿರುವ ಮತ್ತು ಹೊಸಬರಿಗೆ ಕಲಿಸುತ್ತಾ ಎಡೆಬಿಡದೆ ಹೊಸತುಗೊಳ್ಳುತ್ತಿರುವ ಆ 'ಅಭ್ಯಾಸ'ದ ರಕ್ಷಕನೇ ಅವನಾಗಿರುತ್ತಾನೆ. ಅಧ್ಯಾಪನವೆಂದರೆ ಶಿಕ್ಷಕನು ಅಮೂಲ್ಯವಾದದ್ದೆಂದು ಉದ್ದೇಶಿಸಿದ ಆ ಅದನ್ನು ಶಿಷ್ಯನು ಯಾವುದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಕಲಿತು, ತಿಳಿದು, ನೆನಪಿಡುವಂತೆ ಮಾಡುವುದೇ ಆಗಿದೆ. ಹೀಗೆ ಅಧ್ಯಾಪನವೆಂದರೆ ಸುಳಿವು ನೀಡುವ, ಸೂಚಿಸುವ, ಒತ್ತಾಯಿಸುವ, ಕೆಣಕುವ. ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುವ, ಮಾರ್ಗದರ್ಶಿಸುವ, ಬೆರಳು ತೋರಿಸುವ, ಮಾತಾಡುವ, ಬೋಧಿಸುವ, ತಿಳಿಹೇಳುವ, ವಿವರಿಸುವ, ಪಾಠನ ಮಾಡುವ, ತೋರಿಸಿಕೊಡುವ, ಅಭ್ಯಾಸ ಮಾಡಿಸುವ, ಒರೆ ಹಚ್ಚುವ, ಪರೀಕ್ಷಿಸುವ, ಟೀಕಿಸುವ, ಸರಿಪಡಿಸುವ, ಪುನರ್ಬೋಧಿಸುವ, ಕವಾಯತು ಮಾಡಿಸುವ ಇತ್ಯಾದಿ, ಇತ್ಯಾದಿ, ಆದರೆ ತಿಳುವಳಿಕೆಯನ್ನು ಬೋಧಿಸುವ ದೀಕ್ಷೆಯನ್ನು ಕೆಡಿಸದ ಏನೆಲ್ಲವನ್ನೂ ಒಳಗೊಂಡ ಒಂದು ವೈವಿಧ್ಯಪೂರ್ಣ ಚಟುವಟಿಕೆ. ಇನ್ನು, ಕಲಿಕೆಯಾದರೋ ನೋಡುವ, ಕೇಳುವ, ಕದ್ದಾಲಿಸುವ, ಓದುವ, ಸೂಚನೆಗಳನ್ನು ಸ್ವೀಕರಿಸುವ, ಮಾರ್ಗದರ್ಶನಕ್ಕೆ ಬಾಗುವ, ನೆನಪಿಗೆ ಬದ್ಧವಾಗುವ, ಪ್ರಶ್ನೆ ಕೇಳುವ, ಚರ್ಚಿಸುವ, ಪ್ರಯೋಗಿಸುವ, ಕಾರ್ಯಗತಗೊಳಿಸುವ, ಬರೆದುಕೊಳ್ಳುವ, ದಾಖಲಿಸುವ, ಪಾಠ ಒಪ್ಪಿಸುವ ಇತ್ಯಾದಿ, ಇತ್ಯಾದಿ ಆಲೋಚಿಸುವ ಮತ್ತು ಅರ್ಥೈಸುವ ದೀಕ್ಷೆಯನ್ನು ಹಾಳುಮಾಡದ ಏನೆಲ್ಲವೂ.

ಕೊನೆಯದಾಗಿ, 'ಶಾಲೆ'ಯೆಂಬುದು ಶಿಕ್ಷಕರು ಹಾಗೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಒಂದು ಹಿಂದಿನಿಂದಲೂ ಬಂದ ಪರಿವಾರ. ಅದು ಸಣ್ಣದೂ ಅಲ್ಲ, ದೊಡ್ಡದೂ ಅಲ್ಲ. ಕೃತಜ್ಞತೆಯನ್ನು, ಧಾರ್ಮಿಕತೆಯನ್ನು ಮತ್ತು ವಾತ್ಸಲ್ಯವನ್ನು ಹುಟ್ಟಿಸುವ, ಮತ್ತು ಮಾನವರಾಗಿರುವ ಆ ಮೇಲ್ಮೆ ಮತ್ತು ಬಾಧ್ಯತೆಗಳ ಮಾನವ ಪ್ರಪಂಚಕ್ಕೆ ಹೊಸಬರ ಅವಿಚ್ಛಿನ್ನವಾದ ಪೀಳಿಗೆಗಳನ್ನು ಪ್ರವೇಶಗೊಳಿಸಲು ಕಟಿಬದ್ಧವಾದದ್ದು ಅದು. ಎಲ್ಲರನ್ನೂ ಗರ್ವದಿಂದ ಅಥವಾ ಅತ್ಯಾಸಕ್ತಿಯಿಂದ ನೆನಪಿಟ್ಟು ತಾನೂ ಕೃತಜ್ಞತೆಯಿಂದ ನೆನಪಿಡಲ್ಪಡುವಂಥದ್ದು ಅದು. ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಮಾಡಿದ ಕಲಿಕೆಯು ಯಾವುದೇ ಆನುಷಂಗಿಕ ಗಿಲೀಟಿನ ಅಗತ್ಯವಿಲ್ಲದೆಯೇ ಸ್ವತಃ ಒಂದು ಸುವರ್ಣ ಸಂತೃಪ್ತಿಯೆಂದು ಪರಿಗಣಿತವಾಗುವುದು ಮತ್ತು ಅದು ತನ್ನ ಹಳೆಯ ವಿದ್ಯಾಥಿಗಳ ಪಾಲಿಗೆ, ಮುಂದಿನ ಲಾಭಗಳಿಗಾಗಿ ದಾಟಿದ ಒಂದು ದಾರಿ ಮಾತ್ರವಾಗಿ ಸ್ಮರಿಸಲ್ಪಡದೇ, ಮಾನವ ಸ್ಥಿತಿಗತಿಯೆಂಬ ವಿಸ್ಮಯಗಳ ಒಳಗೊಂದು ರಮಣೀಯ ಅಂತರ್ದೃಷ್ಟಿಯಾಗಿ ಕೃತಜ್ಞತೆಯಿಂದ ಸ್ಮರಿಸಲ್ಪಡುವ ಒಂದು 'ಮಕ್ಕಳ ಪ್ರಾಯಕ್ಕೆ ಕೊಡುಗೆ'ಯನ್ನು ಕೊಡುವಂಥದ್ದಾಗುವುದು ಒಂದು ಒಳ್ಳೆಯ ಶಾಲೆಯ ಲಕ್ಷಣ. ಆತ್ಮಜ್ಞಾನದ ಮತ್ತು ಸಂತೃಪ್ತ ಬೌದ್ಧಿಕ ಹಾಗೂ ನೈತಿಕ ಅನನ್ಯತೆಯ ಕೊಡುಗೆ ಅದು.

ಹೀಗೆ, ಪೀಳಿಗೆಗಳ ಮಧ್ಯದ ಈ ವ್ಯವಹಾರವು ಬಾಹ್ಯವಾದ 'ಗುರಿ' ಅಥವಾ 'ಉದ್ದೇಶ್ಯ'ವನ್ನು ಹೊಂದಿದೆಯೆಂದು ಹೇಳಲಾಗದು; ಏಕೆಂದರೆ ಇಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕನು ತಾನು ಮಾನವನಾಗಿ ಇರುವ ದೀಕ್ಷೆಯ ಭಾಗವಾಗಿದ್ದಾನೆ; ಶಿಷ್ಯನು ಮಾನವನಾಗಿ ರೂಪುಗೊಳ್ಳುವ ದೀಕ್ಷೆಯ ಭಾಗವಾಗಿದ್ದಾನೆ. ಅದು ಹೊಸಬನಿಗೆ ಯಾವುದೇ ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾದದ್ದನ್ನು ಮಾಡಲು ಸಿದ್ಧಗೊಳಿಸುವುದಿಲ್ಲ, ಅದು ಅವನಿಗೆ ಯಾವುದೇ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಕೌಶಲವನ್ನು ನೀಡುವುದಿಲ್ಲ, ಇತರ ಮಾನವರಿಗಿಂತ ಯಾವುದೇ ಭೌತಿಕ ಮೇಲ್ಮೆಯನ್ನು ಖಾತರಿಗೊಳಿಸುವುದಿಲ್ಲ ಮತ್ತು ಅದು ಯಾವುದೇ ಪರಮ ಪರಿಪೂರ್ಣ ಮಾನವ ಗುಣವನ್ನೂ ಗುರಿಯಾಗಿಡುವುದಿಲ್ಲ. ಈ ವ್ಯವಹಾರದಲ್ಲಿ ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳುವ ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬನೂ ಮಾನವ ತಿಳುವಳಿಕೆಗಳ ಕೆಲವು ಸಣ್ಣದೋ ದೊಡ್ಡದೋ ಯುಗಯಾತ್ರೀ ಸಂಪಾದನೆಯ ಭಾಗವನ್ನು ಗಳಿಸುತ್ತಾನಷ್ಟೆ. ಅವನು ಮಾನವ ಜೀವನದ ತನ್ನದೇ ವರಸೆಯೊಂದನ್ನು ಕಾರ್ಯಗತಗೊಳಿಸುತ್ತಾನೆ. ಆ ಗಳಿಕೆಯು ಬರೀ ವರ್ತಮಾನ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳ ಬೆಡಗಿನಿಂದ ಮುಕ್ತವೂ ಮತ್ತು ಸೆರೆಯಾಳಿನ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ, ದಬಲಂಗಿಯ, CND ಲಾಂಛನದ ಅಥವಾ ಒಂದು 'ಮೌಲ್ಯ ಶ್ರೇಣಿ'ಯ ಚಿಕ್ಕದಾದ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವವನ್ನು ಪಡೆಯುವುದರಿಂದ ಸ್ವತಂತ್ರವೂ ಆಗಿರುತ್ತದೆ. 'ಇದನ್ನೋ' ಅಥವಾ 'ಅದನ್ನೋ' ಹೆಚ್ಚು ಸಮರ್ಥವಾಗಿ ಮಾಡಲು ಕಲಿಯುವುದು ಶಿಕ್ಷಣವಲ್ಲ, 'ಜೀವನದ ವಾಸ್ತವ'ವು 'ಜೀವನದ ಗುಣಮಟ್ಟ'ದಿಂದ ಸತತವಾಗಿ ಬೆಳಗಲ್ಪಡುವಂಥ ಮಾನವ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳ ತಿಳುವಳಿಕೆಯನ್ನು ಒಂದು ಅಳತೆಯಲ್ಲಿ ಎಲ್ಲಿ ಸಂಪಾದಿಸಲಾಗುವುದೋ ಅದು ಶಿಕ್ಷಣ. ಮಾನವ ಜೀವನಕ್ಕೆ ಒಮ್ಮೆಲೇ ಒಬ್ಬ ಸ್ವಾಯತ್ತ ಹಾಗೂ ನಾಗರಿಕ ಚಂದಾದಾರನಾಗಲು ಕಲಿಸುವುದೇ ಶಿಕ್ಷಣ.

ಈಗ ಹೇಳುತ್ತಿರುವ ಇದು ಶಿಕ್ಷಣದ ಬರೀ ಕಾಲ್ಪನಿಕ ಅಥವಾ ಸ್ವಪ್ನಮಯ ಗುಣಲಕ್ಷಣವಲ್ಲ. ನಿಜವೆಂದರೆ, ಪ್ರೌಢ ಮಾನವ ಜೀವನಕ್ಕೆ ಕಾಲಿಡುವ ಹೊಸಬರಿಗಾಗಿ ತರಬೇತಿ ನೀಡುವ ಸುದೀರ್ಘ ಇತಿಹಾಸದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕುರಿತು ಇದಕ್ಕಿಂತ ಭಿನ್ನವಾದ ಅನೇಕ ವಾದಗಳು ಅನೇಕ ಬಾರಿ ತಲೆತೂರಿಸಿವೆ. ಪೀಳಿಗೆಗಳ ಮಧ್ಯೆ ಇದಕ್ಕಿಂತ ಸರಳವಾದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವ್ಯವಹಾರದ ಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ನಂಬಿಕೆಯ ಮತ್ತು ತಿಳುವಳಿಕೆಯ ಸುಲಭ ಸಂಪಾದನೆಯ ಹರಿಕಾರರಾದ ಜನಗಳು ಸಹಜವಾಗಿಯೇ ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆ. ಉತ್ತಮವಾದ ಹಾಗೂ ಅಧಮವಾದ ಶಾಲೆಗಳೂ, ಯಾವುದೇ ಶಾಲೆಯ ಚರಿತ್ರೆಯಲ್ಲಿ ಉತ್ತಮ, ಅಧಮ ಅವಧಿಗಳೂ, ನಿಜವಾಗಿಯೂ, ಇದ್ದೇ ಇರುತ್ತವೆ. ಆದರೆ ನಾನು ವಿವರಿಸುತ್ತಿರುವುದು ಪ್ರಾಚೀನ ಅಥೇನೀಯರು ಯಾವುದನ್ನು paideia ಎಂದು ತಿಳಿದಿದ್ದರೋ ಮತ್ತು ಯಾವುದು ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಸಂಕುಚಿತವಾಗಿ, ಮತ್ತೆ ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಉದಾರವಾಗಿ ರೋಮನ್ ಚಕ್ರಾಧಿಪತ್ಯದಿಂದ ಇಗರ್ಜಿಗೆ, ಉನ್ನತ ವಿದ್ಯಾಲಯಕ್ಕೆ, ಒಕ್ಕೂಟಕ್ಕೆ ಮತ್ತು ಮಧ್ಯಕಾಲೀನ ಕ್ರೈಸ್ತಸಮುದಾಯದ ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಸೂಕ್ತ ಪರಿವರ್ತನೆಗಳೊಂದಿಗೆ ದಾಟಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿತೋ ಅದನ್ನು. ಮಹಾ ವೈಭವದ ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯದ ಬೌದ್ಧಿಕ ಹಾಗೂ ನೈತಿಕ ಯುಗಯಾತ್ರೀ ಸಂಪಾದನೆಯ ಸ್ಪಷ್ಟ ಜಾಗೃತಿಯಿಂದ ಪ್ರಭಾವಿತಗೊಂಡ ಈ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕಲ್ಪನೆಯು ನವೋದಯ ಯೂರೋಪಿನ ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ಮುನ್ನಡೆಸಿದ್ದಲ್ಲದೆ ಯೂರೋಪ್ ಖಂಡದ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಶಾಲೆಗಳು ಮತ್ತು ಸಮಾನ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿ ಉಳಿದುಕೊಂಡಿತು.

ಆದಾಗ್ಯೂ, ಆನಂತರದ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣದ ಬಗ್ಗಿನ ತಿಳುವಳಿಕೆ ಮತ್ತು ಪ್ರಯೋಗವು ಸುಮಾರಾಗಿ ಎರಡು ಭಿನ್ನ ದಿಕ್ಕುಗಳಿಂದ ಆಕ್ರಮಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿದೆ. ಎರಡೂ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲೂ ಈ ಆಕ್ರಮಣದ ಶಕ್ತಿಗಳು ಕೆಲವು ಶತಮಾನಗಳಿಂದಲೇ ತಮ್ಮನ್ನು ತಾವು ಒಗ್ಗೂಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿವೆ ಮತ್ತು ಎರಡೂ ಗಮನೀಯವಾದ ತಾತ್ಕಾಲಿಕ ಯಶಸ್ಸನ್ನು ಪಡೆದಿವೆ ಕೂಡಾ. ಅವುಗಳ ಸಮಾನ ಉದ್ದೇಶ್ಯವಾದರೋ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಬೇರಾವುದೋ ಮತ್ತು ಬಹುತೇಕ ಪೂರಾ ಬೇರೆಯೇ ಆದ ಪ್ರೌಢ ಜೀವನದ ತರಬೇತಿಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು, ಮತ್ತು 'ಶಾಲೆ'ಗೆ ಬೇರಾವುದೋ ಮತ್ತು ಬಹುತೇಕ ಪೂರಾ ಬೇರೆಯೇ ಆದ ಉಪಕ್ರಮದ ವಿಧಾನವನ್ನು ಬದಲಿಯಾಗಿ ನೀಡುವುದು.

ಈ ಆಕ್ರಮಣಗಳಲ್ಲಿ ಮೊದಲನೆಯದನ್ನು 'ಶಾಲೆ'ಯ ಕಲ್ಪನೆಯ ವಿರುದ್ಧ ಗುರಿಯಿಟ್ಟ ಶಿಕ್ಷಣದ ಮೇಲಿನ ಒಂದು ಪ್ರಹಾರವೆಂದು ಗುರುತಿಸಬೇಕು. 'ಶಾಲೆ'ಯನ್ನು ಮೊದಲು ಭ್ರಷ್ಟಗೊಳಿಸಿ ಆನಂತರ ತುಳಿದುಹಾಕುವ ಮೂಲಕ ರದ್ದುಪಡಿಸಲು ಅದನ್ನು ಯೋಜಿಸಲಾಗಿದೆ.

ವಿದ್ಯಾಭ್ಯಾಸ ಮಾಡಿಸುವ ಈ ದೀಕ್ಷೆಯು ಪೀಳಿಗೆಗಳ ಮಧ್ಯೆ ಕಲಿಕೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಿಂದ ಮಾತ್ರ ಹೊಸಬರು ಪಡೆಯಬಹುದಾದ 'ಮಾನವ ತಿಳುವಳಿಕೆಗಳು ಮತ್ತು ಕಲ್ಪನೆಗಳ ಒಂದು ಐತಿಹಾಸಿಕ ಯುಗಯಾತ್ರೀ ಸಂಪಾದನೆ'ಯೆಂಬ ವ್ಯವಹಾರವಾಗಿದೆ. ಮತ್ತು 'ಶಾಲೆ'ಯೆಂಬ ಕಲ್ಪನೆಯಾದರೋ ಒಬ್ಬ ತಯಾರಾಗಿರುವ ಹೊಸಬನು ಪ್ರಸ್ತುತ ಕಾಡುತ್ತಿರುವ ಯಾವುದೇ ಪಕ್ಷಪಾತ, ಅಲಕ್ಷ್ಯ, ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತತೆ ಮತ್ತು ಭ್ರಷ್ಟತೆಗಳಿಲ್ಲದೆ ಆ ಯುಗಯಾತ್ರೀ ಸಂಪಾದನೆಯನ್ನು ಎಲ್ಲಿ ಕಾಣಬಹುದೋ ಅಂಥ ಒಂದು ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾದ ಸ್ಥಳದ್ದಾಗಿದೆ. ಅಕಸ್ಮಾತ್ತಾಗಿಯಲ್ಲದೇ ಉದ್ದೇಶ್ಯಪೂರ್ವಕವಾಗಿಯೇ, ಗಮನ, ಏಕಾಗ್ರತೆ, ನಿಖರತೆ, ಧೀರತೆ, ತಾಳ್ಮೆ ಮತ್ತು ವಿವೇಚನೆಯ ಅಭ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಪ್ರಚೋದಿಸುವಂತೆ ತಯಾರಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿರುವ ಹಾಗೂ ಆಲೋಚನೆ ಮತ್ತು ನಡತೆಯ ಉತ್ತಮತೆಗೆ ಬೆಲೆಯಿರುವ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನ ಮತ್ತು ಶಿಸ್ತಿನ ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿ ನಡೆಯುವ ಒಂದು ಕಲಿಕೆಯ ದೀಕ್ಷೆ ಅದು. ಮತ್ತು ವರ್ತಮಾನ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳಿಂದಾಚೆ ತನ್ನನ್ನು ತಾನು ಗುರುತಿಸಿ ಪ್ರತ್ಯೇಕಿಸಿನೋಡಲು ಕಲಿಯಬಹುದಾದ ಪ್ರೌಢಜೀವನದ ತರಬೇತಿ ಅದು.

ನಾವೀಗ ಪರಿಗಣಿಸಲಿರುವ ಮತ್ತು ಈ ಶಿಕ್ಷಣದೀಕ್ಷೆಗೆ ಘಾತಕವಾದ ಸಿದ್ಧಾಂತವು ಯಾವುದೆಂದರೆ - ಚೋದನೆ ಮತ್ತು ಓಲಾಟಗಳನ್ನು ಇಚ್ಛಾಪೂರ್ವಕ ಮತ್ತು ವಿವೇಚನಾಯುಕ್ತ ಆಯ್ಕೆಯಾಗಿ ಬದಲಾಯಿಸುವ "ಶಾಲೆ"ಯೆಂಬ ಇದೆಲ್ಲವನ್ನೂ ಉದ್ದೇಶ್ಯಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಒಂದು ಬಾಲಿಶವಾದ ಸ್ವಲೋಲುಪತೆಯ ಪ್ರಪಂಚವಾಗಿ ಪರಿವರ್ತಿಸಿಬಿಡುವುದು; ಒಂದು ಮಗುವು ತನ್ನ ಚೋದನೆಗಳಿಗೆ ತಕ್ಕ ಹಾಗೆ ಕಾಡಾಡಿಯಾಗಿರಲು ಮತ್ತು ತನ್ನ ಓಲಾಟಗಳಿಗೆ ತಕ್ಕ ಹಾಗೆ ಚಟುವಟಿಕೆಯಿಂದಲೋ ಅಥವಾ ಜಾಡ್ಯದಿಂದಲೋ ಇರಲು ಬಿಟ್ಟುಬಿಡುವ ಸ್ಥಳವಾಗುವುದು. ಇಲ್ಲಿ ಯಾವುದೇ ಅಧ್ಯಯನದ ಪಾಠ್ಯವಿರಬೇಕಾಗಿಲ್ಲ, ಕಲಿಕೆಯ ಯಾವುದೇ ಪ್ರಗತಿ ಬೇಕಿಲ್ಲ, ಚೋದನೆಯನ್ನು, ಬೇರೆ ಪದಗಳಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ 'ಅತಂತ್ರವಾದ ಕಲಿಕೆಯ ಹೊದಿಕೆ' ಅಥವಾ 'ಎಲ್ಲಾ ಬಹಿರೂಪಗಳೊಂದಿಗಿನ ಜೀವನ' ಎಂಬ ವಿವೇಚನಾರಹಿತ ಗೊಂದಲವಾಗಲು ಸಡಿಲಾಗಿ ಬಿಟ್ಟುಬಿಡುವುದು. ಇಲ್ಲಿ ಕಲಿಯಬಹುದಾದ್ದು ಪೂರ್ತಿ ಅನಿರೀಕ್ಷಿತವಾದದ್ದು ಹಾಗೂ ಇಡಿಯಾಗಿ ಔದಾಸೀನ್ಯದ ವಸ್ತು.

ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಮಗುವು ತಾನು ಒಲಿಯುವ ತನ್ನ ಸ್ವಂತ ಪ್ರಯೋಗಾತ್ಮಕವೆನ್ನಬಹುದಾದ ಯಾವುದೇ ಕಾರ್ಯಯೋಜನೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಬಹುದೆಂದು, ತನ್ನ ಓಲಾಟವು ಹಾಗೆ ಮಾಡಬೇಕೆಂದು ಇರುವಲ್ಲಿಯವರೆಗೆ ತನ್ನದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಅದನ್ನು ಮುಂದುವರಿಸಬೇಕೆಂದು ಇಲ್ಲಿ ನಿರೀಕ್ಷಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಕಲಿಕೆಯೆಂಬುದು ಒಂದು ವ್ಯಕ್ತಿಗತವಾದ 'ಅನ್ವೇಷಣೆ'ಯಾಗಿರುತ್ತದೆ ಮತ್ತದು 'ಆವಿಷ್ಕಾರ'ದ ಘಟನಾಜನ್ಯ, ಅತಿ ಸಣ್ಣ ಹಾಗೂ ಅರ್ಧಂಬರ್ಧ ತಿಳಿದ ಉಪ ಉತ್ಪತ್ತಿಯೆಂದು ಭಾವಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಯಾರಿಂದೇನಾದರೂ ಹೇಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದಕ್ಕಿಂತ ಏನನ್ನೂ ಶೋಧಿಸದಿರುವುದೇ ಶ್ರೇಷ್ಠವೆಂದು ಭಾವಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ತನ್ನ ಅಜ್ಞಾನ ಹಾಗೂ ಬೌದ್ಧಿಕ ವಿಸ್ಮಯಗಳ ಬಗ್ಗೆ, ಶಿಕ್ಷಕನಿಂದ 'ಹಿಂಸೆಯೆಂದು ಭಾವಿಸಲ್ಪಡುವ' ಹಿಂಸೆಯಿಂದ ಮಗುವು ರಕ್ಷಿಸಲ್ಪಡಬೇಕು ಮತ್ತು ತನ್ನ ಜುಗುಪ್ಸೆಯಿಲ್ಲದ ಓಲಾಟಗಳ ಗರ್ಭದೊಳಗೆ ಆನಂದವಾಗಿರಬೇಕು. ಅಧ್ಯಾಪನವೆಂಬುದು ಇದ್ದೂ ಇಲ್ಲದ ಬಹುತೇಕ ಮಾತೇ ಇಲ್ಲದ ಸನ್ನೆಗಳಿಂದ ಕೂಡಿರಬೇಕು,

ಶಿಕ್ಷಕರ ಬದಲಿಗೆ ತಾಂತ್ರಿಕ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳೇ ಇದ್ದರೆ ಉತ್ತಮ; ಶಿಕ್ಷಕರು ಇಲ್ಲಿ ಸ್ವೇಚ್ಛಾಯುಕ್ತ ಕಲಿಕೆಯ ಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಉಸ್ತುವಾರಿದಾರರಾಗಿ, ಒಂದು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪರಿಸರಕ್ಕೆ ಒಳಾಲಂಕಾರಕಾರರಾಗಿ ಮತ್ತು ಒಂದು ದೃಶ್ಯಶ್ರಾವ್ಯ ಯಂತ್ರದ ತಾಂತ್ರಿಕಸಹಾಯಕರಾಗಿ ಮಾತ್ರ ಗುರುತಿಸಲ್ಪಡುತ್ತಾರೆ.

ಇಲ್ಲಿ 'ಆವಿಷ್ಕಾರಗಳು' 'ಮನಬಂದಂತಿನ' ಗುಂಪು ಚರ್ಚೆಗಳ ವಿಷಯಗಳಾಗಬಹುದು; ಮತ್ತು ಅವು ಅವುಗಳ ಅರ್ಥವಂತಿಕೆಗಾಗಿ ಅಲ್ಲ, ಅವುಗಳಲ್ಲಿರುವ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಯ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯಕ್ಕಾಗಿ ಗೌರವಿಸಲ್ಪಡುವ ರಚನೆಗಳಲ್ಲಿ ಬರೆದಿಡಲ್ಪಟ್ಟಿರಬಹುದು.. ಎಲ್ಲಿಯವರೆಗೆ ಅವು ಮಾತೃಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ನಮ್ಮ ಶಿಸ್ತನ್ನು ಕಲಿಯುವುದಕ್ಕಿಂತ ಸ್ವತಂತ್ರವಾಗಿ ಏನಾದರೂ ಬಡಬಡಿಸುವಲ್ಲಿ 'ರಚನಾ'ತ್ಮಕವಾಗಿ ಇವೆಯೋ ಅಲ್ಲಿಯವರೆಗೆ ಅವು ಹೇಗೆ ರಚಿತವಾಗಿದ್ದರೂ ಸೈ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಗೀಳು ಒಂದು ಕಲ್ಪನಾಶಕ್ತಿಯಾಗಿ, ಪರಾವರ್ತಿತ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಯು ಉನ್ನತವಾದ ಬೌದ್ಧಿಕ ಗುಣವಾಗಿ, ನಿಖರತೆಯ ಮಾತು ಬಿಡಿ, ಅರಳಲು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹವಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಆಲೋಚಿಸುವುದಕ್ಕಿಂತ ಮತ್ತು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದಕ್ಕಿಂತ ನೋಡುವುದು ಮತ್ತು ಏನಾದರೂ ಮಾಡುವುದೇ ಬೆಂಬಲಿಸಲ್ಪಡುತ್ತದೆ. ಕಲಿಕೆಯ ಮಾತೆಯಾದ ಸ್ಮರಣೆಯ ಅಭ್ಯಾಸವು ಗುಲಾಮಗಿರಿಯ ಕುರುಹೆಂಬಂತೆ ಬಿಟ್ಟುಹಾಕಲ್ಪಡುತ್ತದೆ. ತಿಳುವಳಿಕೆಯ ಮತ್ತು ನಡವಳಿಕೆಯ ಮಾಪಕಗಳು ಅಲಕ್ಷಿಸಲ್ಪಡುವುದು ಮಾತ್ರವಲ್ಲ, ಅವು ತ್ಯಾಜ್ಯವಾದ ಪಿಡುಗುಗಳೇ ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲ್ಪಡುತ್ತವೆ. ನಡತೆಯ ನಿಯಮಗಳ ಜಾಗವನ್ನು ವಾಚಿಕ ಮತ್ತು ದೈಹಿಕ ಓಲೈಕೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಸೇರಿದ ಚೋದನೆಗಳ 'ಸ್ವಯಂ ನಿಯಂತ್ರಣ'ವೆಂಬಂಥಾದ್ದು ಆಕ್ರಮಿಸಿಬಿಡುತ್ತದೆ. ಒಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ, 'ಶಾಲೆ'ಯೆಂಬುದು ಪೂರಾ ಭಿನ್ನವಾದ ಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ತನ್ನಮೇಲೆ ಹೇರಿಕೊಂಡು ಬದಲಾಗಬೇಕು: ಮತ್ತು ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಗಳು ಈಗಾಗಲೇ ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿರುವುದನ್ನು 'ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಶಾಲೆಗಳು' ಮುಂದುವರಿಸಬೇಕು.

ಇದೀಗ, ಮೇಲೆ ಹೇಳಿದ ಇದಕ್ಕೆ ಸರಿಸಮನಾದ ಏನಾದರೂ, ಅಮೇರಿಕಾದಲ್ಲಾದರೂ, ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿದೆಯೇ ಎಂಬುದು ಸಂಶಯ. ಪ್ರಸ್ತುತ ಆಚರಣೆಯಲ್ಲಿರುವುದರ ಬಗ್ಗೆಯಲ್ಲ, ಬದಲಿಗೆ ಅಧಿಕಾರದ ಹುದ್ದೆಯಲ್ಲಿರುವ ಜನಗಳು ಜೋರಾಗಿ ಉಪದೇಶಿಸುವ ಕಾಲ್ಪನಿಕ ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ನಾವು ಪರಿಗಣಿಸಬೇಕಾಗಿದೆ.

“ಇಂಥಾ ಒಂದು ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ಬೇಕಾದದ್ದು ಮತ್ತು ಅನಿವಾರ್ಯ” ಎಂದು ನಂಬುವ ಅನೇಕ ಲೇಖಕರು ಜವಾಬ್ದಾರಿಯಿರುವವರಲ್ಲ. "ಮಾನವ ತಿಳುವಳಿಕೆಗಳು ಮತ್ತು ಸನ್ನಡತೆಗಳ ಯುಗಯಾತ್ರೀ ಸಂಪಾದನೆಗೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯನ್ನು ಉದ್ದೇಶ್ಯಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ತೊಡಗಿಸುವ ಈ 'ಶಾಲೆ'ಯೆಂಬುದು ನಿಶ್ಚಿತವಾಗಿ, 'ಸೆರೆಕೋಣೆ'ಯಂಥ ತರಗತಿ ಕೊಠಡಿಗಳಿಗೆ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ದೂಡುವ ಸೆರೆಮನೆಯಂತೆ; ಇಲ್ಲಿ ಎಲ್ಲಾ ಸ್ವಂತಿಕೆಗಳನ್ನೂ ಕೊಂದುಹಾಕುವ ನೀಚಮಟ್ಟದ, ಅರ್ಥಹೀನ ಮತ್ತು ಕಠಿಣವಾದ ದಿನಚರಿಯನ್ನು ಪಾಲಿಸಬೇಕೆಂಬ ಬೆದರಿಕೆಗಳ ಒತ್ತಡವಿರುತ್ತದೆ; ತಮ್ಮ 'ಅಭಿರುಚಿ'ಗಳಿಂದ ಮತ್ತು ಪರಿಚಿತವಾದವುಗಳಿಂದ ದೂರವಾಗಿರುವುದರಿಂದ ಅವರಿಗೆ ಬೇಡದ ಮತ್ತು ಅರ್ಥವಾಗದ ಕಲಿಕೆಯ ಸಿಪಾಯಿತನಕ್ಕೆ ತಳ್ಳಲ್ಪಡುತ್ತಾರೆ; ಅವರು ತಮ್ಮ 'ಜೀವಂತಿಕೆ'ಯ ವಿರುದ್ಧ ಸಂಚು ನಡೆದಿದ್ದರೂ ತಮ್ಮ ನೀಚ ಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು, ಮುಂದಿನ ಲಾಭದಾಯಕ ಉದ್ಯೋಗ ಕಳೆದುಕೊಳ್ಳುವ ಭಯದಿಂದ, ಮೌನವಾಗಿ ಸಹಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ" - ಹೀಗೆಂದು ಇಂಥಾ ಲೇಖಕರು ನಂಬುತ್ತಾರೆ. ಈ ಭ್ರಮೆಯಿಂದಾಗಿ ಉಂಟಾದ ವಾಚಾಳಿತನಸಮೇತವಾದ ದ್ವೇಷ, 'ಸತ್ಯಾನ್ವೇಷಣೆ'ಯ ಕಸಸಂಗ್ರಹದಿಂದ ಹೊಟ್ಟೆಹೊರೆಯುವುದು ಮತ್ತು ಈಗಿನ ಮಕ್ಕಳ ಪೀಳಿಗೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಹೆಚ್ಚು ತಿಳಿದಿದ್ದೇವೆಂಬ ಇಂಗಿತಗಳು ಇವೇ ಈ ಲೇಖಕರು ತಾವು ಶಿಕ್ಷಣದ ಬಗ್ಗೆ ಆಲೋಚಿಸಿದ್ದೇವೆಂಬ ಸೋಗಿನಲ್ಲಿರಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗಿಸಿವೆ.

ಮತ್ತೆ, 'ಶಾಲೆ'ಯ ನಿಷೇಧವನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸಲು ಇನ್ನೂ ಪ್ರಬಲ ಕಾರಣಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ (ಅಥವಾ ಹೊಂದಿರುವವರೆಂದು ಮಾನ್ಯರಾದ) ಇತರರು ಇದ್ದಾರೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, "ಈ ಮಾನವ ತಿಳುವಳಿಕೆಗಳ ಯುಗಯಾತ್ರೀ ಸಂಪಾದನೆಯೆಂಬುದು ಗೌರವಾರ್ಹವಾಗಿರುವುದು, ಕೃತಜ್ಞತಾಯೋಗ್ಯವಾಗಿರುವುದು, ಒಬ್ಬ ಬಾಲಕನಿಗೆ ಮಾನವನಾಗಿ ಇರಲು ಮತ್ತು ಬೆಳೆಯಲು ಸಂತೋಷವಾಗುವುದು - ಇವೆಲ್ಲಾ ಆಗಿರುವ ಬದಲು ಒಂದು 'ಅನುಭವಿಸಿ ತೀರದ ಹೊರೆ'ಯಾಗಿದೆ" ಎಂದು ಕಾಣುವ ಕೆಲವರಿದ್ದಾರೆ. ಮಾನವ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳಿಂದ ಸಂನ್ಯಾಸ ಬಯಸುವ ಒಬ್ಬರು ಬರೆಯುತ್ತಾರೆ, "ನಾನು ಲೀತ್ ನದಿಗೆ ಹಾರಿ ನನ್ನ ಆತ್ಮದಿಂದ ನನ್ನ ಎಲ್ಲಾ ಜ್ಞಾನ, ಎಲ್ಲಾ ಕಲೆ, ಎಲ್ಲಾ ಕವಿತೆಗಳನ್ನು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಅಳಿಸಿಹಾಕಿದರೆ ಏನು ಸಂತೋಷವಿದ್ದೀತು? ಆಚೆ ದಡಕ್ಕೆ ಆದಿಮಾನವನಂತೆ ಬೆತ್ತಲಾಗಿ ಹೋಗಿ ಸೇರಿದರೆ ಏನು ಸಂತೋಷವಿದ್ದೀತು?" ಎಂದು.

ಈ ತರದ ವ್ಯಕ್ತಿಯು ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಎಷ್ಟೇ ಉತ್ತಮವಾಗಿ ನಡೆಯುವ 'ಶಾಲೆ'ಯಲ್ಲಿ ಸಹ "ಧನ್ಯವಾಗಿರುವ ಮುಗ್ಧತೆಯ ಮೇಲೆ ಹತಾಶೆ ಹುಟ್ಟಿಸುವ ಪ್ರಹಾರ"ವನ್ನಲ್ಲದೇ ಬೇರೇನನ್ನೂ ಕಾಣಲಾರ. ಅವನ ದೃಷ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ಇದನ್ನೆಲ್ಲ ನಿಷೇಧಿಸಿ ನಿರ್ದುಷ್ಟ ಪ್ರತಿಭೆಯ ಶೋಧಕರಿಗೆ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನರಹಿತ 'ಪ್ರಯೋಗಶೀಲ' ಚಟುವಳಿಕೆಗಳಿಗೆ ಅವಕಾಶಮಾಡಿಕೊಡುವುದೇ ಸರಿ. ಆದರೆ, ಇದು ಒಂದು ಭ್ರಮೆ. ಈ ಬಯಕೆಯು ಮಾನವ ಪುರಾಣಗಳಲ್ಲಿ ವಿಸ್ತಾರವಾಗಿ ಹೇಳಲಾದ ಮಾನವನ 'ಒಳ್ಳೆಯದು ಬೇಡ' ಎಂಬ ಚಾರಿತ್ರಿಕ ಮನೋಭಾವವೇ ಆಗಿದೆ. ಇಲ್ಲಿ ಈಡೇರಿಸಹೊರಟಿರುವುದು ಯುಗಯಾತ್ರೀ ಮಾನವ ತಿಳುವಳಿಕೆಗಳ ಸಂಪಾದನೆಯಿಂದ ಬಿಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಬಯಕೆಯನ್ನಲ್ಲ; ಯುಗಯಾತ್ರೀ ಮಾನವ ತಿಳುವಳಿಕೆಗಳ ಸಂಪಾದನೆಯ ತುಂಬಾ ಚಲನಶೀಲವಾದ ಮತ್ತು ತುಂಬಾ ಸೂಕ್ಷ್ಮವಾದ ಘಟಕವಾದ ಒಂದು ಮನೋವಾಂಛೆಯನ್ನು ತೀರಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಬಯಕೆಯನ್ನು; ನಾವು ವಿದ್ಯೆ ಕಲಿಯಲು ಹೊರಟಾಗ ಉಂಟಾಗುವ, ಯೂರೋಪಿನ ಪದ್ಯಗಳ ಜೀವಾಳವಾಗಿರುವ "ಮೃದುವಾದ ಮನೆ ಗೀಳು" ಮತ್ತು "ಆ ಬಂಧನ"ದ ಪ್ರತಿಮೆ ಅದು. ಇಲ್ಲಿ ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಲಾಗಿರುವುದು ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ನಿಷೇಧಿಸಲು ಕಾರಣವಾಗಲಾರದ ಒಂದು ಮಾನವ ಮನಸ್ಥಿತಿಯ ಬಗ್ಗಿನ ಅನುಕಂಪ.

ಇನ್ನು, "ಯುಗಯಾತ್ರೀ ಮಾನವ ತಿಳುವಳಿಕೆಗಳ ಯಾವುದೇ ಸಂಪಾದನೆಯು ಹತಾಶೆ ಹುಟ್ಟಿಸುವಂಥದೆಂದಲ್ಲ, ನಮಗೆ ಲಭ್ಯವಾಗಿರುವ 'ವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಜ್ಞಾನ' ಎಂಬ ಏಕೈಕ ಗಣನೀಯ ಯುಗಯಾತ್ರೀ ಸಂಪಾದನೆಯೆಂಬುದು ಬರೀ ಇತ್ತೀಚಿನದು ಮತ್ತದು ಕ್ಷಿಪ್ರವಾಗಿ ಬದಲಾಗುವಂಥಾದ್ದು"; ಆದ್ದರಿಂದ "ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಬಲುಬೇಗ ಹಳತಾಗುವ ಈ ಔಪಚಾರಿಕ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ತುರುಕುವುದು ಬೇಡ; ಇದಕ್ಕಾಗಿ 'ಶಾಲೆ'ಯನ್ನು ನಿಷೇಧಿಸುವುದು" ಎಂಬ ಹೆಚ್ಚು ಸೊಗಸುಗಾರಿಕೆಯ ಸಮರ್ಥನೆ - ಇದು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಒಂದು ವಿಫಲ ಪ್ರಯತ್ನ. ಎಲ್ಲಿ ಒಂದು 'ಸಮಯೋಚಿತವಾದ' ಯುಗಯಾತ್ರೀ ಮಾನವ ತಿಳುವಳಿಕೆಗಳ ಸಂಪಾದನೆಯಿಲ್ಲವೋ, ಎಲ್ಲಿ ನಿನ್ನೆಯ ಜ್ಞಾನರಾಶಿಯು ನಾಳೆಗೆ ಕಲ್ಪನೆಗಳ ಕಸದ ರಾಶಿಯೋ ಮತ್ತು ಎಲ್ಲಿ ನಮ್ಮ ಸುತ್ತಲಿನ ಕೌಶಲಗಳು ಮತ್ತು ನೀತಿ ನಿಯಮಗಳು ಬೇಗನೆ ಮಾಸುವ ತಾಂತ್ರಿಕ ಕ್ರಾಂತಿಯೋ, ಅಲ್ಲಿ ತಾಂತ್ರಿಕ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಬಗೆಹರಿಸಲಾರದ 'ಶಿಕ್ಷಣ'ಕ್ಕಾಗಲೀ, 'ರಚನಾತ್ಮಕ ವಿಚಾರಸಂಗ್ರಹಣೆ'ಗಾಗಲೀ ಅವಕಾಶವಿಲ್ಲ. ಹಿಂದಿನವರಿಂದ ವಿದ್ಯೆಯನ್ನು ಅಪೇಕ್ಷಿಸುವ ಬದ್ಧತೆಯಿದ್ದವರಿಗೆ 'ಶಾಲೆ'ಯೆಂಬುದು ಸೂಕ್ತವೆಂಬುದರಲ್ಲಿ ಸಂಶಯವಿಲ್ಲ, ಆದರೀಗ ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು 'ಶಾಲೆ' ಇವು ಸಂಬಂಧ ಕಳೆದುಕೊಂಡುಬಿಟ್ಟಿವೆ; ಇಲ್ಲಿ ಕಲಿಯುವಂಥಾದ್ದೇನೂ ಇಲ್ಲ.

ಆದರೆ, 'ಶಾಲೆ'ಯನ್ನು ನಿಷೇಧಿಸುವ ಈ ಪ್ರಯತ್ನವು ಹೊಸ ಸಾಹಸವೇನಲ್ಲ, ಮತ್ತು ಈ ಆಕಾಂಕ್ಷೆಗಳು ಮತ್ತು ಈ ಪ್ರಕಟಣೆಗಳು ಈ ಪ್ರಯತ್ನದ ಪ್ರಾಚೀನತೆಗೆ ಮತ್ತು ಸಮರ್ಥನೆಗಳಿಗೆ ಆಧಾರವಾದ ನಂಬಿಕೆಗಳಿಗೆ ತೊಂದರೆಯನ್ನೇ

ಅಂದರೆ ಮಾರ್ಪಾಡುಗಳನ್ನು ಮಾಡುತ್ತವೆ. 'ಶಾಲೆ' ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣದ ಜಾಗದಲ್ಲಿ ಹೊಸಬನನ್ನು 'ಆವಿಷ್ಕಾರ' ಮತ್ತು 'ಅನ್ವೇಷಣೆ'ಗೆ ತೊಡಗಿಸುವ ಪ್ರೌಢತಾ ತರಬೇತಿಯನ್ನು ತರಬೇಕೆಂಬ ಈಗಿನ ಆಲೋಚನೆಯು 'ಒಂದು ಪೀಳಿಗೆಯು ಮುಂದಿನದಕ್ಕೆ ದಾಟಿಸಬೇಕಾದ ಏಕೈಕ ಯುಗಯಾತ್ರೀ ಸಂಪಾದನೆಯೆಂದರೆ 'ವಸ್ತು'ಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಮಾತುಗಳಲ್ಲಿ ತಿಳಿಸಬೇಕಾದ ಮಾಹಿತಿ ಮಾತ್ರ ಮತ್ತು ಇದೇ ಕಾರಣಕ್ಕೆ ಅದು ನಂಬಲರ್ಹವಲ್ಲ' ಎಂಬ ತಪ್ಪುವಾದದ ಹರುಕಲು ಅವಶೇಷವಾಗಿದೆ.

ಆ ತಪ್ಪುವಾದದ ಪ್ರಕಾರ, ಜ್ಞಾನವು 'ವಸ್ತು'ಗಳ ಅನುಭವ ಮತ್ತು ಅವಲೋಕನದಿಂದ ಮಾತ್ರ ಬರುತ್ತದೆ; ಅದು "ವಸ್ತುಗಳ ಮೇಲೆ ಮಾನವನ ಸಾಮ್ರಾಜ್ಯವನ್ನು" ಸಂಕೇತಿಸುತ್ತದೆ. ಮತ್ತು ಈ ಜ್ಞಾನವು ನಮ್ಮ ಬಗ್ಗೆಯೇ ಆದಾಗ, ಮಾನವನ 'ಗೌರವ'ದ ನೈತಿಕ ಜ್ಞಾನವಾಗಿರದೆ ಮನೋದೈಹಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳ ಜ್ಞಾನ ಮಾತ್ರವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಈ ಜ್ಞಾನವು ಪದಗಳಲ್ಲಿ ಶೇಖರಿಸಲ್ಪಟ್ಟು ಪದಗಳಲ್ಲೇ ದಾಟಿಸಲ್ಪಡುತ್ತದೆ. ಪದಗಳು 'ವಸ್ತು'ಗಳ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ದಾಖಲೆಗಳೇ ಆಗಿದ್ದಿದ್ದರೆ ಹೆಚ್ಚೇನೂ ತೊಂದರೆಯಾಗುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ; ಆದರೆ ಬಹುತೇಕ ಅದು ಹಾಗಿರುವುದಿಲ್ಲ; ಪದಗಳು 'ವಸ್ತು'ಗಳ ಅಪಭ್ರಂಶರೂಪಗಳಾಗಿರುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಅವು ತಾವು ಕೊಂಡೊಯ್ಯಬೇಕಾದ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ದೋಷಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸುತ್ತವೆ. "ಪದಗಳು ಅರ್ಥಕ್ಕೆ ತೊಡಕುಮಾಡುತ್ತವೆ". ಹೀಗಿದ್ದಲ್ಲಿ, ನಾವು ಜ್ಞಾನದ ಬಗ್ಗೆ ಪ್ರಾಮಾಣಿಕರಾಗಿರುವುದಾದರೆ, ನಮಗೆ "ಗಮನೀಯವಾದ ವಿಷಯಗಳೆಂದರೆ ಘನ ವಸ್ತುಗಳೇ" ಹೊರತು ಪದಗಳಲ್ಲ. "ಜನಗಳು ವಸ್ತುಗಳನ್ನು ಬಿಟ್ಟು ಪದಗಳನ್ನು ಕಲಿತಾಗ ಕಲಿಕೆಗೆ ಮೊದಲ ಬಾಧಕವಾಗುತ್ತದೆ". ಮತ್ತು ನಾವು ಕಲಿಸುವ ಅಪೇಕ್ಷೆ ಹೊಂದಿದ್ದರೆ ನಮ್ಮ ಅವಲೋಕನವನ್ನು ಇತರರಿಗೆ ಪದಗಳ ಮೂಲಕ ದಾಟಿಸಬಾರದು, ಏಕೆಂದರೆ "ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಯಾವ ಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಪಡೆಯಲಾಗಿದೆಯೋ ಅದೇ ಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ದಾಟಿಸಬೇಕು", ಅದು ಹೇಗೆಂದರೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು 'ವಸ್ತು'ಗಳ ಅವಲೋಕನದಲ್ಲಿ ತನ್ನನ್ನು ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡು ತನ್ನ ಅವಲೋಕನವನ್ನು ತಾನೇ ಪಡೆಯಬೇಕು. ಅದಲ್ಲದೆ, ಇದು ಉತ್ತಮವಾದ ಕಲಿಕೆಯ ಕ್ರಮ ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ ಇದು ಅಪ್ಪಟ ಆವಿಷ್ಕಾರದ ಭರವಸೆಯನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ; ಏಕೆಂದರೆ ಮುಖ್ಯವಾದ 'ಆವಿಷ್ಕಾರಗಳು' ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ವಿಶೇಷ ಬುದ್ಧಿವಂತರಲ್ಲದ ಜನಗಳಿಂದಲೇ ಅಕಸ್ಮಾತ್ತಾಗಿ ಮಾಡಲ್ಪಡುತ್ತವೆ, ಅವು 'ಕಂಡು ಹುಡುಕಬೇಕು' ಎಂಬ ಪ್ರೇರಣೆಯಿಂದಾಗಿ ಒಂದು ಮಗುವಿಗೆ ಕೂಡಾ ಹೊಳೆಯಬಹುದು.[1]

'ಶಾಲೆ'ಯನ್ನು ನಿಷೇಧಿಸುವ ಯೋಜನೆಯ ಜನಕನೆನ್ನಬಹುದಾದ ಫ್ರಾನ್ಸಿಸ್ ಬೇಕನ್ ಅವರ ಬರಹಗಳನ್ನು ನಾನೀಗ ಉಲ್ಲೇಖಿಸುತ್ತಿದ್ದೇನೆ. ವಾಸ್ತವವಾಗಿ, ಚಾರ್ಟರ್ ಹೌಸ್, ಎಂದು ಆಮೇಲೆ ಪ್ರಸಿದ್ಧವಾದ, ಶಾಲೆಗೆ ಅಡಿಪಾಯ ಹಾಕುವುದನ್ನೇ, ಅದು ಇತರ ವ್ಯಾಕರಣ ಶಾಲೆಗಳ ಹಾಗೆ ಹೊಸ ಹುಡುಗರ ಪೀಳಿಗೆಯನ್ನು ಮಾನವ ತಿಳುವಳಿಕೆಯ ಯುಗಯಾತ್ರೀ ಸಂಪಾದನೆಯ ಕಡೆಗೆ ಪ್ರೇರಿಸುವ ತಪ್ಪು ತಿಳುವಳಿಕೆಯ ದೀಕ್ಷೆಯೊಂದಿಗೆ ತೊಡಗಿಕೊಂಡೀತೆಂಬ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ, ನಿಷೇಧಿಸಲು ಅವರು ಇನ್ನಿಲ್ಲದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ತೋರಿದ್ದು ಸ್ವಾರ್ಥವಿಲ್ಲದೇ ಅಲ್ಲ. ಬೇಕನ್ ಅವರ ಬರಹಗಳಲ್ಲಿ ಈ ವಾದವಲ್ಲದೇ ಇದನ್ನು ಸುಧಾರಿಸುವ ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ವಿಚಾರಗಳಿವೆ; ಆ ಕಾಲದಲ್ಲೇ, ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀಡುವ ನಮ್ಮ ಕ್ರಮಗಳಿಗೆ ಬೆಲೆಬಾಳುವ(?) ಸೇರ್ಪಡೆಯಾಗಬಹುದಾದ “ನೋಡಿ ಮತ್ತು ಮುಟ್ಟಿನೋಡಿ” ಎಂದು ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುವ ನಮೂನೆಯ ಸಲಹೆ ಮಾತ್ರವಲ್ಲ, "ವಸ್ತುಗಳು; ಪದಗಳಲ್ಲ"[2] ಎಂದು ಪದೇ ಪದೇ ಹೇಳುವ ಘೋಷಣೆಯೊಂದಿಗೆ, ಮಿತಭಾಷಿಯಾದ ಶಿಕ್ಷಕನೊಂದಿಗೆ, "ಭಾಷೆಯು ತಿಳಿಯಬೇಕಾದ ವಸ್ತುಗಳನ್ನು ತಿಳಿಸುವ ಸಾಧನ ಮಾತ್ರ" ಎಂಬ ದೋಷಪೂರ್ಣ ನಂಬಿಕೆಯೊಂದಿಗೆ, ಸಾಹಿತ್ಯದ ಬಗ್ಗೆ ಸಂಪೂರ್ಣ ನಿರ್ಲಕ್ಷ್ಯದೊಂದಿಗೆ, ಪಾಠ್ಯ ವಿಷಯದ

ಅಭಾವದೊಂದಿಗೆ, ಪರಿಷ್ಕಾರವಿಲ್ಲದ ಮಾಹಿತಿಯ ಬಗ್ಗೆ ಸಮ್ಮತಿಯೊಂದಿಗೆ, ಓಲಾಟಕ್ಕೇ ಮೆಚ್ಚುಗೆಯೊಂದಿಗೆ, ಪೂರ್ಣ ವ್ಯಾವಹಾರಿಕ ಅಭಿಲಾಷೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಮತ್ತು "ಮಾನವ ತಿಳುವಳಿಕೆ, ಭಾವನೆಗಳು ಮತ್ತು ಶ್ರದ್ಧೆಗಳ ಯುಗಯಾತ್ರೀ ಸಂಪಾದನೆಯ ಆಧಾರದಲ್ಲಲ್ಲ; ಮಾನವನ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವವನ್ನು 'ಘನ ವಸ್ತುಗಳ' ಈ ಪ್ರಪಂಚದ ಆಧಾರದಲ್ಲಿ ಹುಡುಕಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು" ಎಂಬ ಅದರ ಗಾಢನಂಬಿಕೆಯೊಂದಿಗೆ - ಯಾವ್ಯಾವುದನ್ನು ನಾನು 'ಶಾಲೆ'ಯನ್ನು ನಿಷೇಧಿಸುವ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ನಾಶಮಾಡುವ ಪ್ರಸ್ತುತ ಯೋಜನೆಗಳ ಮುಂದಾಳುಗಳೆಂದು ಗುರುತಿಸಿದ್ದೇನೋ ಅವುಗಳೆಲ್ಲದರೊಂದಿಗೆ ಇಡಿಯಾಗಿ ಈ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ದೀಕ್ಷೆಯನ್ನೇ ತಪ್ಪಾಗಿ ತಿಳಿಯುವ ವಿಚಾರಗಳೂ ಬೇಕನ್ ಅವರ ಬರಹಗಳಲ್ಲಿವೆ.

ಬೇಕನ್ ಮತ್ತು ಅವರ ಸನಿಹದ ಸಮಕಾಲೀನರಾದ ಕೊಮೆನಿಯಸ್, ಹಾರ್ಟ್ಲಿಬ್, ಮಿಲ್ಟನ್ ಮುಂತಾದವರ ವಾದದ ಪ್ರಕಾರ 'ಶಿಕ್ಷಣ'ವು ಹೊಸಬನನ್ನು ಮಾನವ ತಿಳುವಳಿಕೆ, ಭಾವನೆಗಳು ಮತ್ತು ಕಲ್ಪನಾಶಕ್ತಿಗಳೇ ಮೊದಲಾದವುಗಳ ಯುಗಯಾತ್ರೀ ಸಂಪಾದನೆಯ ಕಡೆಗೆ ಪ್ರೇರಿಸುವ ಮಾನವ ಪೀಳಿಗೆಗಳ ಮಧ್ಯದ ವ್ಯವಹಾರವಾಗಿಲ್ಲದೆ, ಹೊಸಬನು ಪರಿಶುದ್ಧವಾದ 'ವಸ್ತುಗಳು ಮತ್ತು ನಿಯಮಗಳಿಂದ' ಕೂಡಿದ 'ನೈಸರ್ಗಿಕ' ಜಗತ್ತಿನ ಬಗ್ಗೆ 'ವಸ್ತುನಿಷ್ಠ' ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಪಡೆಯುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ, ಇದೆಲ್ಲದರಿಂದ ಬಿಡುಗಡೆ ಹೊಂದುವ ವ್ಯವಹಾರವಾಗಿದೆ. ಈ ವಾದವು ಮೊದಲು ಹೇಳಿದ್ದನ್ನೇ ಹೇಳುವ, ಕೆಡದಂತೆ ಕಾಪಾಡುವ, ಶೀತಕದಲ್ಲಿತ್ತು; ಮುಂದುಮುಂದಿನ ಶತಮಾನಗಳಲ್ಲಿ ಹೇಳಿದ್ದನ್ನೇ ಹೇಳಿ ಆಧುನಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಿದ್ಧಾಂತದಲ್ಲಿ ಇದೂ ಒಂದು 'ಪ್ರಗತಿಪರ' ಪ್ರಯತ್ನವೆಂಬ ಸ್ಥಾನವನ್ನು ಪಡೆಯಿತು. ಯೂರೋಪಿನ ಜನಗಳ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ದೀಕ್ಷೆಯ ಮೇಲೆ ಇದು ತತ್ಕ್ಷಣದ ಪರಿಣಾಮವನ್ನೇನೂ ಬೀರದೆ ಇದ್ದರೂ ಆಮೇಲೆ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ನಿಷೇಧಿಸುವ ಷಡ್ಯಂತ್ರದ ಸಮರ್ಥಕ ಅಂಶವಾಗಿ ಹೊರಹೊಮ್ಮಿತು.

ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ದೀಕ್ಷೆಯ ಮೇಲಿನ ಈ ಆಕ್ರಮಣಕಾರರು ಶಾಲೆಗಳನ್ನು 'ಶಾಲೆ' ಎಂಬ ಲಕ್ಷಣದಿಂದ ದೂರಮಾಡಿ ದೋಷಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸುವಲ್ಲಿಗೆ ನಿಲ್ಲುವವರಲ್ಲ; ಅವರು ಅವುಗಳನ್ನು ನೆಲಕಚ್ಚಿಸಲು ಷಡ್ಯಂತ್ರ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಅದನ್ನೇ ಕಾಯುತ್ತಿರುತ್ತಾರೆ.

ಈ 'ಸುಧಾರಕ'ರಲ್ಲಿ ಇನ್ನೂ ಸ್ವಲ್ಪ ಹೆಚ್ಚು ಹಿಂಜರಿಯುವವರು 'ಶಾಲೆ' ಮತ್ತು ಹೊರಗಿನ ಪ್ರಪಂಚದ ನಡುವಿನ ಅಂತರವನ್ನು ಹೋಗಲಾಡಿಸುವ ಹೆಸರಿನಲ್ಲಿ ಶಾಲೆಗಳನ್ನೇ ಹೋಗಲಾಡಿಸಲು ಆಲೋಚಿಸುತ್ತಾರೆ. ಈ ಮಧ್ಯಾಂತರ ನಿಲುವು 'ಶಾಲೆ' ಮತ್ತು 'ಮಗು' ಇವು ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಹೋಗಲಾಡಿಸುವುದನ್ನು ಮಾತ್ರ ಹಿಡಿದುಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಶಾಲೆಯ ಸ್ಥಳವನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುವುದು ಒಂದು 'ಸಮುದಾಯ ಕೇಂದ್ರ' - ಇದು ಒಂದು ಸ್ಥಳೀಯ ಶಾಸನಸಭೆಯ, ಒಂದು ಜನತಾ ನ್ಯಾಯಾಲಯದ, ಒಂದು ಗ್ರಾಮ ಸಭಾಭವನದ, ಒಂದು ಮಾಹಿತಿ ಕೇಂದ್ರದ, ಒಂದು ಚಿಕಿತ್ಸಾ ಕೇಂದ್ರದ, ಒಂದು ಸಾಮಾಜಿಕ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನ ಸಂಸ್ಥೆಯ, ಒಂದು ಕ್ರೀಡಾ ಸಂಘದ, ಒಂದು ವಿನೋದೋದ್ಯಾನದ, ಒಂದು 'ತಾಂತ್ರಿಕಶಿಕ್ಷಣಶಾಲೆ'ಯ ಮತ್ತು ಒಂದು 'ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಕೇಂದ್ರ'ದ ಸಮ್ಮಿಶ್ರಣವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಇಲ್ಲಿ, ಮಕ್ಕಳು ಮತ್ತು ಪ್ರೌಢರು ಮನಸ್ಸು ಬಂದಾಗ ಒಂದಷ್ಟು ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ. ಇಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ಓಲಾಟಗಳಿಗೆ ತಕ್ಕಂತೆ ಅಥವಾ ಚೋದನೆಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಕ್ಕೆ ತಕ್ಕಂತೆ ಒಟ್ಟಿಗೆ ಕಸರತ್ತು ಮಾಡುತ್ತಾರೆ, ಅದು ಮಕ್ಕಳ ಪಾಲಿಗೆ "ತರಗತಿ ಕೊಠಡಿಯಿಂದ ಮೋಕ್ಷ". ಇಲ್ಲಿ, ಜ್ಞಾನವು ವಿಶಾಲವಾದುದು ಎಂಬ ಹಿಂದಿಂದ ಬಂದ ಮೂಢನಂಬಿಕೆಯಿಂದ ಪಾರಾಗಿ, ಸುಮಾರು ಹನ್ನೆರಡು ವರ್ಷ ಪ್ರಾಯದಲ್ಲೇ, ಅವರು ಪ್ರೌಢ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಸ್ಥಳೀಯ ಪ್ರಪಂಚದ ಸಮಾನ ಪಾಲುದಾರರಾಗಿಬಿಡುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಜೀವನದ ತೆರೆದ ಪುಸ್ತಕದಿಂದ 'ಶಿಕ್ಷಣ'ವನ್ನು ಗೆದ್ದು(?)ಬಿಡುತ್ತಾರೆ. ಈ ಸಮುದಾಯ ಕೇಂದ್ರದಲ್ಲಿ ಈ ಮಕ್ಕಳು ಮತ್ತು

ಪ್ರೌಢರು ಕಾಣುವುದು ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನಲ್ಲ, ಬದಲಿಗೆ 'ತರಬೇತಿ ಪಡೆದ ಸಾಮಾಜಿಕ ಕಾರ್ಯಕರ್ತ'ರನ್ನು. ಅವರಿಗೆ ಕಾಣುವುದು 'ಸ್ವ-ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿ'ಗೆ ಅನಂತ ಅವಕಾಶಗಳುಳ್ಳ ಮತ್ತು ಅನಿರೀಕ್ಷಿತ 'ಆವಿಷ್ಕಾರಗಳನ್ನು' ಮಾಡಬಹುದಾದ ಒಂದು "ಸಿದ್ಧ ಪರಿಸರ" ವನ್ನು; ಮತ್ತು ತರಗತಿಕೊಠಡಿಗಳಾದರೋ ನಿಗದಿತ ಪಾಠನ ಯಂತ್ರಗಳು, ಆಕಾಶವಾಣಿಯ ಕೇಂದ್ರೀಯ ಶಾಲೆಯಿಂದ ಪ್ರಸಾರವಾದ ಚಿತ್ರ ಮತ್ತು ಮಾತುಗಳನ್ನು ಮರುಪ್ರಸಾರ ಮಾಡುವ ಸಲಕರಣೆಗಳೇ ಮೊದಲಾದ 'ತಾಂತ್ರಿಕ ಸಾಮಗ್ರಿ'ಗಳಿಂದ ಸಜ್ಜುಗೊಂಡವುಗಳು. ಕರ್ತವ್ಯದ ಹಂಗಿಲ್ಲದೆ, 'ಶಾಲೆ'ಯ ಹತಾಶೆಯ ಬಂಧನವಿಲ್ಲದೆ ಮತ್ತು "ಪ್ರೌಢಶಿಕ್ಷಕನೊಬ್ಬನ ಮೂಗುತೂರಿಸುವಿಕೆ"ಯೆಂಬುದಿಲ್ಲದೆ ತಾನೇ ತೀರ್ಮಾನಿಸುವ 'ಶಿಕ್ಷಣ'ವನ್ನು ಅವನು ಆಸ್ವಾದಿಸಬಹುದು, ಅವನಿಗಿರುವ ಒಂದೇ ಮಿತಿಯೆಂದರೆ ಬೇರೆ ಆಯ್ಕೆಯೆಂಬುದು ಖಂಡಿತಾ ಇರುವುದಿಲ್ಲ ತಾನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡದ ಇನ್ನೊಂದು ಯಾವುದೆಂದು ಅವನಿಗೆ ತಿಳಿಯಲಾರದು. ನಿಜವಾಗಿಯೂ, 'ಶಾಲೆ'ಯನ್ನು ತುಳಿಯುವ ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು 16ನೇ ಶತಮಾನದ ಯೂರೋಪಿನ ಧಾರ್ಮಿಕವಿಹಾರಗಳನ್ನು ವಿಸರ್ಜಿಸಿದ್ದಕ್ಕೆ ಸಮನಾಗಿ ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ವಿಸರ್ಜಿಸುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯರೂಪಕ್ಕೆ ಬರಬಹುದು; ಅದನ್ನು 'ಧೀಮಂತ' ಸರಕಾರಗಳು ಮಾಡಬಹುದು.

ಇನ್ನೂ ಕೆಲವರು ಇದಕ್ಕಿಂತಲೂ ದೂರಕ್ಕೆ ಇನ್ನಷ್ಟು ಆಪ್ಯಾಯಮಾನವಾದ ಮನೋರಂಜನ ಧಾಮ ಮತ್ತು ಎಲ್ಲಾ ವಯಸ್ಸಿಗೆ ಹೊಂದುವ ಆಟದ ಮೈದಾನದ ಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಕಂಡಿದ್ದಾರೆ. ಇತ್ತೀಚಿನ ಯಾಂತ್ರಿಕ ಆವಿಷ್ಕಾರಗಳಿಂದ ತೋರಿಸಲಾದ ಭರವಸೆಯಿಂದ ಪ್ರೇರಿತರಾದ ಇವರು ಒಂದೊಂದು ಮನೆಯೂ "ಒಂದು ಮೂಲಭೂತ ಕಲಿಕೆಯ ಘಟಕ"ವಾಗುವಂತಹ ಭವಿಷ್ಯತ್ತನ್ನು ಮುಂಗಾಣುತ್ತಾರೆ. ಈ ಘಟಕವು "ಒಂದು ಕೇಂದ್ರೀಕೃತ ಗಣಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆ, ಗಣಕಯಂತ್ರದಿಂದ ನಡೆಸಲ್ಪಡುವ ಚಲಚ್ಚಿತ್ರ ಹಾಗೂ ಸ್ಥಿರಚಿತ್ರದರ್ಶಿಕೆ ಮತ್ತು ಒಂದು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ದೂರದರ್ಶನ ಜಾಲ"ಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ. ಒಂದು "ಕೇಂದ್ರೀಕೃತ ಶಿಕ್ಷಣ ಕೇಂದ್ರ"ದಿಂದ ಎಲ್ಲಾ 'ಶಿಕ್ಷಣ'ವು ಪ್ರಸಾರಿತವಾಗುತ್ತದೆ. ಮಕ್ಕಳು ಇನ್ನೆಂದೂ 'ಶಾಲೆ'ಗೆ ಹೋಗಬೇಕಾಗಿಲ್ಲ, ಅಥವಾ 'ತರಗತಿ ಕೊಠಡಿಗೆ ನುಗ್ಗಾಡಬೇಕಾಗಿಲ್ಲ'. ಪ್ರತಿ ಮಗುವು ಒಂದು ಗುಂಡಿ ಒತ್ತಿದಕೂಡಲೇ ತನ್ನ ಸ್ವಂತ ಪ್ರಯೋಜನಕ್ಕೆ ತಕ್ಕಂತಹ "ಕಲಿಕೆಯ ಕಂತ"ನ್ನು ಕಾಣಬಹುದು. ಅವನು "ಗಣಕಯಂತ್ರದಿಂದ ನಿಯಂತ್ರಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಮುದ್ರಿತ ಸೂಚನೆಗಳಿಗೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ದೂರದರ್ಶನ ಪರದೆಯಂತಹ ಪರದೆಯಲ್ಲಿ ಟಂಕಿಸಬಹುದು" ಮತ್ತು ಒಂದು ಗುಂಡಿಯೊತ್ತಿದರೆ ಸಾಕು, 'ಶಿಕ್ಷಕರು' ಅವನ ಪ್ರಗತಿಯನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಿ ಸೂಕ್ತ ಸಲಹೆಗಳನ್ನು ಕೊಡಬಹುದು. ಅವನು "ತನ್ನ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಗುರಿಗಳನ್ನು ತಾನೇ ಆರಿಸಿಕೊಂಡು" ತನ್ನದೇ ವೇಗದಲ್ಲಿ ಅವುಗಳನ್ನು ಮುಂದುವರಿಸಬಹುದು.

ಆದರೆ ಈ ಮೇಲಿನ ಎಲ್ಲಾ ಪ್ರಸ್ತಾವನೆಗಳಲ್ಲಿ, ಮುನ್ಸೂಚನೆಗಳಲ್ಲಿ ಜೀವ ಹಿಡಿದಿರುವ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅಳಿದುಳಿದ ಕಾಳಜಿಯು ಕೂಡಾ 'ಶಾಲೆ'ಯ ಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಮತ್ತು ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ಅಂತಿಮವಾಗಿ ವಿಸರ್ಜಿಸಲು ನೋಡುತ್ತಿರುವ ಅತ್ಯಂತ ಭಂಡರಾದ ನಮ್ಮ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಮುಂದಾಳುಗಳ ಯೋಜನೆಗಳಲ್ಲಿ ಮಾಯವಾಗಿದೆ. ಅವರು 'ಮಗು'ವನ್ನು ಮಾತ್ರವಲ್ಲ, ಮಾನವನನ್ನೇ ವಿಸರ್ಜಿಸಲು ಷಡ್ಯಂತ್ರ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. "ನಾನೇನು ಕಲಿಯಲಿ?, ನನಗೆ ಕಲಿಸುವ ಯಂತ್ರ ಎಲ್ಲಿದೆ?" ಎಂದು ತನ್ನನ್ನು ತಾನೇ ಕೇಳಿಕೊಳ್ಳುವ ಮಗುವಿನ ಕಲ್ಪನೆಯ ಜಾಗದಲ್ಲಿ "ಯಾವ ಥರದ ಮಾನವ ಜೀವಿ ನಮಗೆ ಬೇಕು? ಮತ್ತು ಅವನನ್ನು ಅತ್ಯಂತ ಸುಲಭವಾಗಿ ಹೇಗೆ ತಯಾರಿಸಬಹುದು?" ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ತುಂಬಿಕೊಂಡ ಒಬ್ಬ ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಭಿಯಂತನು ಬಂದಾನು! ಈ ದಾರ್ಶನಿಕ(?)ರಲ್ಲಿ ಒಬ್ಬನು ಬರೆಯುತ್ತಾನೆ, "ಇಲ್ಲಿನ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳು ನಮ್ಮ ಕಲ್ಪನಾಶಕ್ತಿಯನ್ನೂ ಮೀರಿಸುತ್ತವೆ!" ಎಂದು. ಇಲ್ಲಿ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕಾಳಜಿಯಿದೆಯೆಂಬ ಹೇಳಿಕೆ ಬಿಟ್ಟರೆ, ಅಧ್ಯಾಪನದ, ಕಲಿಕೆಯ ಅಥವಾ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಕನಿಷ್ಠ ನಟನೆಯನ್ನು ಕೂಡಾ ವರ್ಜಿಸಲಾಗಿದೆ. ಅಪೇಕ್ಷಣೀಯರಾದ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಇನ್ನು

'ನಿಯಂತ್ರಿತವಾದ ತಳಿ ಆಯ್ಕೆ'ಯ ಮೂಲಕ ಪಡೆಯಬೇಕಾದೀತು, ವಿದ್ಯುತ್ ಪ್ರವಾಹದಿಂದ ಪ್ರಚೋದಿಸಲ್ಪಟ್ಟ, ಬೇರೆ ಅತಿ ವಿಶಿಷ್ಟ ಮೆದುಳುಗಳ ಮಾದರಿಯ ಚುಚ್ಚುಮದ್ದು ನೀಡಲ್ಪಟ್ಟಂತಹ, ಯಾವುದಾದರೂ ರಾಸಾಯನಿಕದ ಚುಚ್ಚುಮದ್ದು ಪಡೆದ ಮತ್ತು ಯಾವುದಾದರೂ ಸ್ಥಿರೀಕರಿಸುವ ಸಮ್ಮೋಹಕ ಕ್ರಮಕ್ಕೊಳಗಾದ ಮೆದುಳಿನ ಮೇಲೆ ಅವರ ನಡವಳಿಕೆಯು ಅವಲಂಬಿಸಬಹುದು. ಮತ್ತು ತಪ್ಪೇ ಮಾಡದ, ನರದೋಷವೇ ಇಲ್ಲದ, ಹತಾಶೆಗಳ ಸೋಂಕೇ ಇಲ್ಲದ, ತಮ್ಮದಾದ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವದ ಬಗ್ಗೆ ಚಿಂತೆಯೇ ಇಲ್ಲದ (ಏಕೆಂದರೆ ಅವುಗಳಿಗದು ಬೇಡ) ಆದರೆ ಏನನ್ನೂ ಅರ್ಥೈಸಲಾರದ ಮತ್ತು ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸಲಾರದ ಇಂಥ ತದ್ರೂಪಿಗಳ ಪೀಳಿಗೆಯು ಆರಂಭವಾದ ಮೇಲೆ, ಅದೇ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪ್ರಾಧ್ಯಾಪಕರು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ, "ಮಾನವನ ಅತಿ ಉತ್ಕೃಷ್ಟ ಕನಸುಗಳು ನಮ್ಮ ಮುಷ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ಬಂದ ಹಾಗೆ!"

'ಶಾಲೆ'ಯನ್ನು "ಅಧ್ಯಯನದ ಮೂಲಕ ಕಲಿಕೆಯ ಗಂಭೀರ ದೀಕ್ಷೆ"ಯ ಲಕ್ಷಣದಿಂದ ದೂರಮಾಡಿ ದೋಷಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಅದನ್ನು ಒಂದೋ ಸ್ಥಳೀಯ ಪ್ರಪಂಚದ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು, ಆಸಕ್ತಿಗಳು, ಪಕ್ಷಪಾತಗಳು ಮತ್ತು ಸಂಕ್ಷೇಪಕರಣಗಳ ಜೊತೆಗೆ ಸಮ್ಮಿಶ್ರಣಗೊಳಿಸುವುದು ಅಥವಾ ಅದರ ಜಾಗದಲ್ಲಿ ತದ್ರೂಪಿಗಳನ್ನು ತಯಾರಿಸುವ ಯಂತ್ರಾಗಾರವನ್ನು ತರುವುದು - ಇವು ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ನಾಶಮಾಡುವ ಪ್ರಸ್ತುತ ಯೋಜನೆಯ ಎರಡು ಮುಖಗಳು. ಮಾನವನನ್ನು ಮೊದಲು ಯುಗಯಾತ್ರೀ ಸಂಪತ್ತಿನಿಂದ ದೂರಮಾಡುವುದು ಮತ್ತು ಆಮೇಲೆ ಅವನನ್ನು ಸರ್ವನಾಶಮಾಡುವುದು - ಹೀಗೆ ಅವನನ್ನೇ ಇಲ್ಲದಂತೆ ಮಾಡುವುದು ಈ ಉದ್ಯಮ. ಈ ಉದ್ಯಮದಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿರುವ ಕೆಲವು ವ್ಯಕ್ತಿಗಳು ತಮ್ಮ ವಾದವನ್ನು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ದೀಕ್ಷೆಯ ನವೀಕೃತ ವಿಚಾರಸರಣಿಯಾಗಿ ಪ್ರತಿನಿಧಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಇವರು ಮಕ್ಕಳ ಸ್ನೇಹಿತರಾಗಿ ಮತ್ತು ವಿಮೋಚಕರಾಗಿ ತಮ್ಮನ್ನು ತೋರಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಅನಿರಿಕ್ಷಿತವೇನಲ್ಲ; ಆದರೆ ಇವರದ್ದು ಖೋಟಾ ಪ್ರಾತಿನಿಧ್ಯ ಹಾಗೂ ತೋರಿಸಿದ್ದು ವಂಚನೆ ಮಾತ್ರ.

ಆದರೆ, ಈ ಉದ್ಯಮ ಹಾಗೂ ಇದನ್ನು ಸಮರ್ಥಿಸುವ ವಾದಗಳು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ದೀಕ್ಷೆಯನ್ನು ನಿಷೇಧಿಸುವ ಈಗಿನ ಯೋಜನೆಗಳ ಬಹು ಜಾಗ್ರತೆಯ ಕೃತ್ರಿಮತೋರಿಕೆಗಳಾದಾಗ್ಯೂ, ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಇರುವ ಪ್ರಸ್ತುತ ಭೀತಿಯು ಅವುಗಳೊಂದಿಗೆ ಮುಗಿದುಬಿಡುವುದಿಲ್ಲ. ಈ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ದೀಕ್ಷೆಗೆ ಹೆಚ್ಚೆಚ್ಚು ಅಡ್ಡಗಾಲಾಗಿರುವ ಮತ್ತು ಅದನ್ನು ಅಳಿಸಿಹಾಕುವ ಭೀತಿಯೊಡ್ಡುತ್ತಿರುವ ಇನ್ನೊಂದು ಉದ್ಯಮದ ಬಗ್ಗೆ ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತವಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸಿ ನಾನಿದನ್ನು ಮುಗಿಸುತ್ತೇನೆ.

5

ಹೊಸಬನನ್ನು ಪ್ರೇರಿಸಬಹುದಾದ ಯುಗಯಾತ್ರೀ ಮಾನವ ತಿಳುವಳಿಕೆಗಳ ಸಂಪಾದನೆಯೇನೂ ಇಲ್ಲ ಎಂಬ ನಿಶ್ಚಿತಾಭಿಪ್ರಾಯದಿಂದಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಣದ ದೀಕ್ಷೆಗೆ ಇನ್ನೊಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಹತಾಶಸ್ಥಿತಿ ಉಂಟಾಗಬಹುದು. ಅಥವಾ "ಅಂಥದೊಂದು ಯುಗಯಾತ್ರೀ ಸಂಪಾದನೆಯಿಲ್ಲ, ಏಕೆಂದರೆ ಅದು ಅವಶ್ಯವಾಗಿ ಕೆಲಸಕ್ಕೆ ಬಾರದ್ದು, ಹಾಗಾಗಿ ಹೊಸ ಪೀಳಿಗೆಯನ್ನು ಪ್ರೌಢಜೀವನಕ್ಕೆ ತರಬೇತಿ ಮಾಡುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು, ಸ್ವಲ್ಪವೇ ನೋಡಿದರೂ ಹಾಳುಗೆಡವುವಂಥಾ ಅದನ್ನು ವ್ಯವಸ್ಥಿತವಾಗಿ ತಿರಸ್ಕರಿಸುವಂಥದ್ದಾಗಿರಬೇಕು" ಎಂಬ ಅಭಿಪ್ರಾಯವೂ ಇಲ್ಲಿರಬಹುದು. ಮತ್ತು "ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಪೀಳಿಗೆಯು ತನ್ನದೇ ತಿಳುವಳಿಕೆಗಳನ್ನು ಹುಟ್ಟುಹಾಕುತ್ತದೆಯಾದ್ದರಿಂದ ಅಂಥ ಪ್ರಗತಿಯನ್ನು ಹಳೇ ಸಂಪಾದನೆಯನ್ನು ಕೊಡುವ ಮೂಲಕ ಕುಂಠಿತಗೊಳಿಸಬಾರದು" ಎಂಬ ತರ್ಕಹೀನ ಆದೇಶದ ನಿರ್ದೇಶನವೂ ಇದರ ಹಿಂದಿರಬಹುದು.

ಶಿಕ್ಷಣವು ಇನ್ನೊಂದು ನಂಬಿಕೆಯಿಂದಲೂ ಅಡ್ಡಿಮಾಡಲ್ಪಟ್ಟಿರಬಹುದು (ಮತ್ತು ನಿಜವಾಗಿ ಹಾಗೂ ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಅತೀಹೆಚ್ಚಿನ ಹತಾಶಸ್ಥಿತಿಯ ಕಾರಣವೂ ಆಗಿರಬಹುದು). ಅದು ಯಾವುದೆಂದರೆ, "ಹೊಸಬನು ಪ್ರಸ್ತುತ ಪ್ರಪಂಚದ

ಹಿಡಿತದಿಂದ ಬಿಡುಗಡೆಗೊಳ್ಳಲು ಮತ್ತು -ವರ್ತಮಾನ ಉದ್ಯಮಗಳಲ್ಲಿ ಹಾಗೂ ಪ್ರಾಪಂಚಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಸ್ವಲ್ಪವೇ ಕಾಣುವ ಅಥವಾ ಏನೂ ಕಾಣದಿರುವ ಆಲೋಚನೆ ಮತ್ತು ನಡತೆಯ ಉತ್ತಮಿಕೆಯ ಗುಣಮಟ್ಟವನ್ನು ತಿಳಿದ -ಸುಸಂಸ್ಕೃತ ಮಾನವ ಜೀವಿಯಾಗಿ ತನ್ನನ್ನು ತಿಳಿಯಲು ಮತ್ತು ಗುರುತಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಬೇಕಾದ ಮಾನವ ತಿಳುವಳಿಕೆಗಳು, ಭಾವನೆಗಳು, ನಂಬಿಕೆಗಳು ಇತ್ಯಾದಿಗಳ ಈ ಯುಗಯಾತ್ರೀ ಸಂಪಾದನೆಯು ಸಾಕಷ್ಟಿದೆಯೆಂಬುದು ನಿಜವಾದರೂ ಈ ಸಂಪಾದನೆಯನ್ನು ಪಡೆದು ಗುರುತಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆಯೇ ದಾರಿತಪ್ಪಿಸುವಂಥಾದ್ದು ಮತ್ತು 'ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ಅಪಾಯಕಾರಿಯಾದದ್ದು" ಎಂಬುದು. "ಅದು ಸಾಮಾನ್ಯವಾದ ಜೀವನ ವ್ಯವಹಾರವನ್ನು ದಾರಿಗೆಡಿಸುವಂಥಾದ್ದು; ಮತ್ತು ಅದು ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಏಕರೂಪವಾಗಿ ಸಿಗದಂತಹ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವವಾಗಿದ್ದರಿಂದ ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ಒಗ್ಗೂಡಿಸುವಂಥಾದ್ದೂ ಅಲ್ಲ; ಬದಲಿಗೆ ಒಡಕು ಹುಟ್ಟಿಸುವಂಥಾದ್ದು. ಆದ್ದರಿಂದ ಪ್ರೌಢಜೀವನಕ್ಕೆ ಹೊಸಬನನ್ನು ತರಬೇತಿಗೊಳಿಸುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ಈ ಮಾನವ ತಿಳುವಳಿಕೆಗಳ ವೈಭವದ ಬಗ್ಗೆ ಅಲ್ಲ, ಬದಲಿಗೆ ಈಗವನು ವಾಸ್ತವಿಕವಾಗಿ ಹುಟ್ಟಿರುವ ಸ್ಥಳೀಯ ಪ್ರಪಂಚವನ್ನೊಳಗೊಂಡ ಕೌಶಲಗಳು, ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಮತ್ತು ಉದ್ಯೋಗಗಳ ಬಗ್ಗೆ ತೊಡಗಿಸುವಂಥದ್ದಾಗಬೇಕು" ಈ ಮೇಲಿನ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಪ್ರೌಢಜೀವನದ ಪ್ರವೇಶಾರ್ಥಿಯು ಸಹವರ್ತಿಗಳ ಜೊತೆಗೆ ತನ್ನನ್ನು ತಾನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳಲು ಮತ್ತು ತನಗೆ ನೀಡಲ್ಪಟ್ಟ ಅಥವಾ ತಾನು ತೆಗೆದುಕೊಂಡ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಕಾರ್ಯರೂಪಕ್ಕೆ ತರಲು ಪ್ರೇರಿಸಲ್ಪಡುತ್ತಾನೆ.

ಇದನ್ನು ನಾನು ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ 'ಸಮಾಜೀಕರಣವನ್ನು' ಪರ್ಯಾಯವಾಗಿ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವುದು ಎನ್ನುತ್ತೇನೆ. ಇದನ್ನು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ದೀಕ್ಷೆಯ ಹತಾಶಸ್ಥಿತಿ ಎಂದೂ 'ಶಾಲೆ'ಯ ಕಲ್ಪನೆಯ ವಿನಾಶವೆಂದೂ ತಿಳಿಯಬೇಕು. ಏಕೆಂದರೆ ಇದು ಈ ಅಧ್ಯಾಪನ-ಅಧ್ಯಯನರೂಪದ ತರಬೇತಿಯನ್ನು ಕೌಶಲ, ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು, ಉದ್ಯಮಗಳು, ಅರ್ಥೈಸುವಿಕೆಗಳು, ಭಾವನೆಗಳು ಮತ್ತು ನಂಬಿಕೆಗಳ ವೈವಿಧ್ಯಗಳಿಂದ ಕಾಣುವ ವರ್ತಮಾನ ಸಮಾಜಕ್ಕೆ, ಅದು ನಡೆಯಲು ಬೇಕಾದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ, ಹೊಸಬನನ್ನು ಜೋಡಿಸುತ್ತಾ ಬಾಹ್ಯ 'ಗುರಿ' ಅಥವಾ 'ಉದ್ದೇಶ್ಯ'ಕ್ಕೆ ಅಂಟಿಸಿಬಿಡುತ್ತದೆ; ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತವಾಗಿ ಹೇಳಬೇಕೆಂದರೆ, ನಾಣ್ಯಗಳನ್ನು ಆಯಾ ದೇಶಕ್ಕೆ ಅನ್ವಯಿಸಿ 'ಚಾಲ್ತಿ'ಯಲ್ಲಿಡುವುದು ಎಂಬ ಹಾಗೆ, ಸಂಪೂರ್ಣ 'ಚಾಲ್ತಿ'ಯಲ್ಲಿರುವ ಮಾನವರನ್ನು ಬೆಳೆಸುವುದು ಇದರ ಗುರಿ.[3] ಆದ್ದರಿಂದ ಇದನ್ನು ನಾನು ಈವರೆಗೆ ಗುರುತಿಸಿರುವ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ದೀಕ್ಷೆಯ ಹತಾಶೆಯ ಕಾರಣಗಳಿಗಿಂತ ಭಿನ್ನವಾದದ್ದೆಂದು ತಿಳಿಯಬೇಕು. ಭಿನ್ನವಾಗಿದ್ದರೂ, ವಾಸ್ತವವಾಗಿ, ಇವುಗಳ ಮಧ್ಯೆ ಏಕೋದ್ದೇಶ್ಯದ ಸಂಬಂಧವಿರಬಹುದು.

ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಬದಲಾಗಿ 'ಸಮಾಜೀಕರಣ'ವೆಂದು ನಾನು ಕರೆದ ಈ ನಂಬಿಕೆಯು 'ಸ್ವಲ್ಪ ಮಟ್ಟಿಗಾದರೂ ಸುಶಿಕ್ಷಿತರೇ ಆದ ಮಾನವಜೀವಿಗಳದೇ ಸಮುದಾಯಗಳಾದ, ಮಾನವರನ್ನೇ ಸದಸ್ಯರನ್ನಾಗಿ ಅಪೇಕ್ಷಿಸುವ, ಸಮಾಜಗಳಲ್ಲೇ ನಾವು ಬದುಕುತ್ತಿದ್ದೇವೆ ಎಂಬ ನಂಬಿಕೆಯಿಂದ ಭಿನ್ನವಾಗಿದೆ' ಎಂಬುದನ್ನು ತಿಳಿಯಬೇಕು. ಏಕೆಂದರೆ, ಈ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ದೀಕ್ಷೆಯು ಈ ಮಾನವರು ಮಾನವ ಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ಹೊಂದಲು ಬೇಕಾಗಿರುವಂಥಾದ್ದು ಎಂದು ನಂಬಿಕೊಂಡ ಕೂಡಲೇ ಇದಕ್ಕೆ ಸಮಾಜೀಕರಣವೆಂಬ ಬಾಹ್ಯ ಉದ್ದೇಶ್ಯವನ್ನು ಅಂಟಿಸಬೇಕಾಗಿಲ್ಲ. 'ಮಾನವನಾಗಿ ಇರುವುದು' ಇಲ್ಲಿ ಇತರ ಮಾನವಜೀವಿಗಳ ಜೊತೆಗೆ ಬದುಕುವುದು ಎಂಬ ಗುರಿಗೆ ಸಾಧನವಾಗಿ ಅಲ್ಲ, ಬದಲಿಗೆ ಸ್ವತಃ ಮಾನವನಾಗದೆ ಮಾನವಜೀವಿಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಸಮರ್ಥನೆಯನ್ನು ಬಯಸುವುದು ಅರ್ಥಹೀನವಾಗುವುದೆಂಬ ಕಾರಣಕ್ಕಾಗಿ ಮೊದಲು ಮಾನವನಾಗಬೇಕೆಂಬ ಒಂದು ಪೂರ್ವನಿಬಂಧನೆಯಾಗಿ ಮಾತ್ರ. ಮಾನವರಲ್ಲದಿದ್ದರೆ ಅವರು ಮತ್ತೇನಾಗಿರಬೇಕು? ಮತ್ತು ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ಶಿಕ್ಷಿತ ಜನಗಳ ಉತ್ತಮಿಕೆಗಳು 'ಸಾಮಾಜಿಕವಾದ' ಕಾರ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಉಪಯುಕ್ತವಾಗಿರುತ್ತವೆ ಎಂಬ ಪರಿಗಣನೆಯಿಂದಲೂ ಇದನ್ನು ಭಿನ್ನವಾಗಿ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಬೇಕು. ಏಕೆಂದರೆ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ

ದೀಕ್ಷೆಯು 'ಸಾಮಾಜಿಕವಾದ' ಕಾರ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಕೆಲಸಮಾಡುವವರನ್ನು ತಯಾರಿಸಲೋಸ್ಕರ ಸಿದ್ಧಪಡಿಸಲಾಗಿಲ್ಲ. ಅದಕ್ಕೆ ಬಾಹ್ಯ ಉದ್ದೇಶ್ಯಗಳಿಲ್ಲ ಎಂದರೆ ಅದೇ ಅರ್ಥ. ಅಂತೆಯೇ ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ವ್ಯರ್ಥವಾದ ಜನಗಳನ್ನು ತಯಾರಿಸಲೂ ಕೂಡಾ ಅದನ್ನು ಸಿದ್ಧಪಡಿಸಲಾಗಿಲ್ಲ ಎಂಬುದೂ ಸತ್ಯ.

ನಾವೀಗ ಮಾತಾಡುತ್ತಿರುವ ಈ ಉದ್ಯಮವನ್ನು, ಇನ್ನಷ್ಟು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ, ಹೊಸಬರನ್ನು ಪ್ರೌಢಜೀವನಕ್ಕೆ ತರಬೇತುಗೊಳಿಸುವಲ್ಲಿ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪರಿಗಣನೆಯ ಬದಲು ಸಮಾಜೀಕರಣದ ಪರಿಗಣನೆ ಎಂದು ವರ್ಣಿಸಬಹುದು. ಒಂದು ಪರಿಗಣನೆಯ ಜಾಗದಲ್ಲಿ ಇನ್ನೊಂದನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸುವ ಈ ಬದಲಿಕೆಯು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ದೀಕ್ಷೆಗೆ ಹಾಗೂ 'ಶಾಲೆ'ಯ ಕಲ್ಪನೆಗೆ ಘಾತಕವಾದದ್ದು; ಅದು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಮೌಲ್ಯವುಳ್ಳ ಎಲ್ಲವನ್ನೂ ಅನಿವಾರ್ಯವಾಗಿ ಬಿಟ್ಟುಬಿಡುತ್ತದೆಯೆಂಬುದಕ್ಕಾಗಿ ಅಲ್ಲ, ಬದಲಿಗೆ ಈ ತರಬೇತಿಗೆ ಯಾವ್ಯಾವುದು ಘಟಕವಾಗಲು ಸೂಕ್ತವಾಗಿ ಅವಕಾಶ ಪಡೆದಿದೆಯೋ ಅದೆಲ್ಲವೂ ಅದರ 'ಸಾಮಾಜಿಕ' ಮೌಲ್ಯಕ್ಕಾಗಿ ಮಾತ್ರ ಒಪ್ಪಲ್ಪಡುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಒಂದು 'ಸಾಮಾಜಿಕ' ಉದ್ದೇಶ್ಯಕ್ಕಾಗಿ ಮಾತ್ರ ಗೌರವಿಸಲ್ಪಡುತ್ತದೆ. 'ಸಮಾಜ ಸೇವೆ'ಯೆಂಬುದು 'ಶಿಕ್ಷಣ'ದ ಜೊತೆಯಲ್ಲಿ ಬೇರೆ ಬೇರೆ ರೀತಿಯ ಅರ್ಥಗಳಿಗೆ ಅವಕಾಶಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ. ಅದಕ್ಕೆ ಅಪರೂಪದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವೆಂದೋ, ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಸಮಾನತೆಯೆಂದೋ ಅರ್ಥ ಕೊಡಬಹುದು. ಈ ಎರಡರ ತಯಾರಿಯನ್ನು ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಅಳವಡಿಸಿದಲ್ಲೆಲ್ಲಾ 'ಸಮಾಜೀಕರಣ'ವೆಂಬುದು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ದೀಕ್ಷೆಯ ಜಾಗವನ್ನು ಆಕ್ರಮಿಸಿಬಿಟ್ಟಿದೆ.

ಯೂರೋಪಿನ ಬಗ್ಗೆ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ 'ಸಮಾಜೀಕರಣ'ವನ್ನು ಬದಲಿಯಾಗಿ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವ ಈ ಪ್ರಸ್ತುತ ಯೋಜನೆ ಮತ್ತು 'ಶಾಲೆ'ಗಳನ್ನು 'ಸಮಾಜೀಕರಣ'ಗೊಳಿಸುವ ಅಂಶಗಳು ಹೆಚ್ಚಾಗಿ 17ನೇ ಶತಮಾನದ ಕೊನೆಯಲ್ಲಿ ಆಧುನಿಕ ಯೂರೋಪಿನ ಆಳರಸರು ಒಂದು ಬೇರೆ ಉದ್ಯಮವನ್ನು ಬೆಳೆಸಲು ಅಥವಾ ಕೈಗೆತ್ತಿಕೊಳ್ಳಲು ಹೊರಟದ್ದರಿಂದ ಹುಟ್ಟಿದ್ದು. ನಾನಿಲ್ಲಿ ಹೇಳುತ್ತಿರುವುದು (ಕೆತೋಲಿಕ್ ಮತ್ತು ಪ್ರೊಟೆಸ್ಟೆಂಟ್ ಎಂಬ ಎರಡು ಗುಂಪಿನ) ಈ ಆಳರಸರು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ದೀಕ್ಷೆಯ ಬಗ್ಗೆಯೇ ಮಾಡಿದ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಅಲ್ಲ; ಆಗವರು 16ನೇ ಶತಮಾನದ ಆರಂಭದಲ್ಲಿ ನಿಧಾನವಾಗಿ ಮಧ್ಯಕಾಲೀನ ಚರ್ಚ್ ನ ಮೇಲೆ ಅಧಿಕಾರ ಸಾಧಿಸಿದರು. ಅವರ ಆಡಳಿತಕ್ಕೊಳಪಟ್ಟವರ ಸಮನ್ವಯವನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುವ ಉದ್ದೇಶ್ಯವಿದ್ದದ್ದರಿಂದ ಅವರ ಈ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕಿಂತಲೂ ಹೆಚ್ಚು ವ್ಯಾಪಕವಾಗಿದ್ದವು. ಶಾಲೆಗಳು ಮತ್ತು ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾನಿಲಯಗಳ ಶಿಕ್ಷಕರು ಹಾಗೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಮೇಲೆ 'ತಪ್ಪೊಪ್ಪುವ' ಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ಹೇರುವುದೂ ಅವುಗಳಲ್ಲಿತ್ತು, ಆದರೆ ಅವು ಅದಲ್ಲದೆ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ದೀಕ್ಷೆಯನ್ನು ಗಂಭೀರವಾಗೇನೂ ಮಾರ್ಪಡಿಸಲಿಲ್ಲ. ಅವು ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಪೌರ ಆಡಳಿತಗಾರರ ಅಡಿಯಾಳುಗಳಾದ ಧಾರ್ಮಿಕ ಅಧಿಕಾರಿಗಳ ಕಸರತ್ತುಗಳಾಗಿದ್ದುವು. ಮತ್ತು ಈ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಅರಸೊತ್ತಿಗೆಯ ಅಥವಾ ಡ್ಯೂಕ್ ಆದೇಶಗಳ ಅಥವಾ ಖಾಸಗಿ ದಾನಿಗಳಿಂದ ಸ್ಥಾಪಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಅನೇಕ ಶಾಲೆಗಳು ಮತ್ತು ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾನಿಲಯಗಳು ಆಗಿದ್ದವುಗಳ ಹಾಗೇ ಇದ್ದವು. ಅವು (15ನೇ ಶತಮಾನದಿಂದ ಕಾಲೂರಿದ) ಮಾನವ ಕಲಿಕೆಯ ಗಣನೀಯ ಸಂಪಾದನೆಗಳ ಹೊಸ ಪ್ರಶಂಸೆಯನ್ನು ಮುಂದಿನವರಿಗೆ ಕಲಿಸುವ 'ಹೊಸ ಕಲಿಕೆ'ಯಿಂದ ಚಿಮ್ಮಿದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ದೀಕ್ಷೆಯ ಬದಲಾವಣೆಗಳನ್ನು ತೋರ್ಪಡಿಸುವಷ್ಟರಮಟ್ಟಿಗೆ ಮಾತ್ರ ಹೊಸತಾಗಿದ್ದುವು. ಅದಲ್ಲದೆ, ಮುಂದಿನ ಸರಕಾರಗಳು ತಮ್ಮ ಪ್ರಜೆಗಳ ಶಿಕ್ಷಣದ ಮೇಲೆ, ಶಾಲೆಗಳ ಪಾಠ್ಯವಿಷಯದ ಬಗ್ಗೆ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ ನೇಮಕಾತಿಯ ಬಗ್ಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ನಿಯಂತ್ರಣವನ್ನು ಪಡೆದಿದ್ದವಾದರೂ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ದೀಕ್ಷೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಅಥವಾ 'ಶಾಲೆ'ಯ ಕಲ್ಪನೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಘಾತಕವಾದ ಆಲೋಚನೆಗಳನ್ನೇನೂ ಹೇರಲಿಲ್ಲ. ನಾನು ಈ ಯಾವುದರ ಬಗ್ಗೆಯೂ ಚಿಂತಿತನಾಗಿಲ್ಲ, ಆದರೆ 'ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಪರ್ಯಾಯ ನೀಡಲು ಅವಕಾಶ' ಎಂಬ ಅದರ ಬದಿಯಲ್ಲಿರುವ ಒಂದು ಯೋಜನೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಚಿಂತಿತನಾಗಿದ್ದೇನೆ.

ಜರ್ಮನಿಯ ಅನೇಕ ರಾಷ್ಟ್ರಗಳಲ್ಲಿ (ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಪ್ರಷಿಯಾದಲ್ಲಿ), ಫ್ರಾನ್ಸಿನಲ್ಲಿ, ಸಾಮ್ರಾಜ್ಯ ಮತ್ತು ಇತರ ಕಡೆಗಳಲ್ಲಿ 18ನೇ ಶತಮಾನದ ಆದಿಭಾಗದಲ್ಲಿ ಕಾಲೂರಿಸಲ್ಪಟ್ಟದ್ದು ಆಗಿದ್ದ ಶಾಲೆಗಳು ಮತ್ತು ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾನಿಲಯಗಳ ಲಕ್ಷಣವನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನವಲ್ಲ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ದೀಕ್ಷೆಯನ್ನು ಮಾರ್ಪಡಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನವೂ ಅಲ್ಲ; ಯಾರು ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಬಡತನದ ಕಾರಣದಿಂದಾಗಿ ಅತ್ಯಂತ ಕಡಿಮೆ ಸುಖಿಗಳಾಗಿದ್ದರೋ ಅಥವಾ ಸುಖವನ್ನೇ ಕಂಡಿರಲಿಲ್ಲವೋ ಅಂಥವರಿಗೆ ಪ್ರೌಢಜೀವನಕ್ಕೆ ಬೇಕಾದ ಬೇರೊಂದು ತರಬೇತಿಯನ್ನು ನೀಡುವ ಯೋಜನೆಯಾಗಿತ್ತು. ಯೂರೋಪ್ ಖಂಡದ 'ಧೀಮಂತ' ಆಳರಸರು ಹೆಮ್ಮೆಯಿಂದ ಹೆಸರಿಸಿದ 'ಕ್ಯಾನೇಲ್' ಎಂಬ ಈ ತರಬೇತಿಗಳು ಅದನ್ನು ಪಡೆಯುವವರ ಮೇಲೆ ಒಂದು ಋಣವೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿದ್ದುವು. ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಕ್ರಮಗಳಲ್ಲಿ ಕಟ್ಟಿಹಾಕಲ್ಪಟ್ಟು, ಆರ್ಥಿಕ ಮತ್ತು ತಾಂತ್ರಿಕ ಬದಲಾವಣೆಗಳಿಂದ ಬದಿಗೆ ಸರಿಸಲ್ಪಟ್ಟು, ತಮಗೆ ತಾವು ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಿ ಅನುಕೂಲಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲೂ ಆಗದ ಅವರು ತಾವು ಹುಟ್ಟು ಪಡೆದ ಸಮಾಜಗಳ ಉತ್ಪಾದನಾ ಉದ್ಯಮಕ್ಕೆ ಅಷ್ಟೋ ಇಷ್ಟೋ ಕೊಡುಗೆ ಕೊಡುವುದಕ್ಕೆ ಬದ್ಧಗೊಳಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿದ್ದರು. ಈ ಯೋಜನೆಯು ಅವರ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಒಂದಷ್ಟು ವಿಧೇಯರನ್ನಾಗಿ, ಆದರೆ ರಾಷ್ಟ್ರಕ್ಕೆ ಒಂದು ಹೊರೆಯಾಗದೆ ಆಸ್ತಿಯಾಗುವಂತೆ ಮಾಡಬಹುದಾದ ಆಧುನಿಕ ಕೌಶಲಗಳಿಂದ ಕೂಡಿದವರನ್ನಾಗಿ ಮಾಡಲು ಉದ್ದೇಶಿಸಿತ್ತು. ಅವರಿಗೆ ಓದಲು, ಬರೆಯಲು, ಲೆಕ್ಕಮಾಡಲು, ಅಳತೆಮಾಡಲು, 'ಆದೇಶಗಳನ್ನು ಸ್ವೀಕರಿಸಲು', ನಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಮತ್ತು ತಯಾರಿಸಲು ಮತ್ತು ಹಣದ ವಹಿವಾಟನ್ನು ತಿಳಿಯಲು ಕಲಿಸುವುದು ಬೇಕಿತ್ತು, ಈ ಪಾಠ್ಯವಿಷಯದೊಂದಿಗೆ ಧಾರ್ಮಿಕ ಸೂಚನೆಗಳನ್ನೂ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಸೇರಿಸಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ಹೀಗೆ ತರಬೇತುಗೊಳಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಅವರು ರಾಷ್ಟ್ರದ ಕಲ್ಯಾಣಕ್ಕಾಗಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಕೊಡುಗೆಯನ್ನು ಕೊಡಬಲ್ಲವರಾಗುವರೆಂದೂ, ಮತ್ತು ಅದರ ನಿಸರ್ಗ ಸಂಪತ್ತಿನ ಬೌದ್ಧಿಕ ಅವಯವಗಳೆಂದೂ, ಅಂದರೆ ಅದರ ಮಾನವರೂಪದ ಸಂಪತ್ತೆಂದೂ, ತಮ್ಮನ್ನು ಗುರುತಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾರಂಭಿಸುವರೆಂದು ಭಾವಿಸಲಾಗಿತ್ತು. ತರಬೇತಿಯೇನೇನೂ ಇಲ್ಲದ ಒಬ್ಬ ಸೈನಿಕನು ಒಂದು ಹೊರೆಯೆಂಬಂತೆಯೇ ಗುರುತಿಸಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು, ಖಂಡದ ಆಗಿನ ಚಾಲ್ತಿ ಸೈನ್ಯಗಳಾದರೋ ದೊಡ್ಡದಾಗಿಯೇ ಇರುತ್ತಿದ್ದುವು. ಅದಲ್ಲದೆ, ಈ ಬಡವರನ್ನು 'ಸಮುದಾಯ'ದ ಹೆಚ್ಚು ಉಪಯುಕ್ತ ಸದಸ್ಯರನ್ನಾಗಿ ಸಿದ್ಧಪಡಿಸುವ ಮೂಲಕ ಅದರೊಂದಿಗೆ ಜೋಡಿಸುವ ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ಶಿಕ್ಷಣವೆಂಬ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಭರವಸೆಯನ್ನು ಉಂಟುಮಾಡುವುದೆಂದು ತಿಳಿಯಲಾಗಿತ್ತು; ಅದೇ "ಆಳರಸರಿಗೆ ತಮ್ಮ ಪ್ರಜೆಗಳಿಗೆ ಬೋಧಿಸುವ ಅಧಿಕಾರವಿದೆ ಮತ್ತು ಪ್ರಜೆಗಳು, ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಬಡವರು, ರಾಷ್ಟ್ರದ ಕಲ್ಯಾಣಕ್ಕಾಗಿ ಕೊಡುಗೆ ನೀಡಬೇಕಾದ ಒಂದು ಕರ್ತವ್ಯವನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆ"[4] ಎಂಬ ಅಂದಿನ ಸಿದ್ಧಾಂತದ ಸಂಕೇತವಾದ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಅಥವಾ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ. ಇಂಗ್ಲೆಂಡಿನಲ್ಲೂ "ಬಡವರನ್ನು ಲೆಕ್ಕಿಸದಿದ್ದರೆ ಸಂಪತ್ತಿನ ನಿರುಪಯೋಗವಾದಂತೆ" ಎಂಬ ಇಂಥದೇ ಚಿಂತನೆಯಿತ್ತು; ಆದರೆ ಅಲ್ಲಿ ಈ ರೀತಿಯ ಶಿಕ್ಷಣವು 17ನೇ ಶತಮಾನದ ಕೊನೆಯಲ್ಲಿಂದ ಪಾದ್ರಿ ಹೋಬಳಿಗಳ ಮತ್ತು ದತ್ತಿ ಆಧಾರಿತವಾದ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಮತ್ತು 'ಕ್ರೈಸ್ತ ತತ್ತ್ವಗಳ ಪ್ರಸಾರ ಸಮುದಾಯ'ದಂಥ ಸಂಸ್ಥೆಯಿಂದ ಸ್ಥಾಪಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಅಥವಾ ವಶಕ್ಕೆ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಲ್ಪಟ್ಟ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಸಣ್ಣ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ನೀಡಲ್ಪಟ್ಟಿತ್ತು. ಸರಕಾರವು ಅದರಲ್ಲಿ ಗಣನೀಯ ಭಾಗವನ್ನು ವಹಿಸುವವರೆಗೂ ಮತ್ತು ಆಮೇಲೂ ಸಹ, ಮಕ್ಕಳು, ಅದರಲ್ಲೂ ಬಡವರ ಮಕ್ಕಳು, 'ರಾಷ್ಟ್ರ'ಕ್ಕೆ ಸೇರಿದವರು ಎಂಬ ಖಂಡವ್ಯಾಪೀ ಸಿದ್ಧಾಂತವು ಬೇರೂರಿದ್ದು ನಿಧಾನವಾಗಿಯೇ.

ಹೀಗೆ, ಇಂಗ್ಲೆಂಡಿನ ಕಾಲೇಜು ಮತ್ತು ವ್ಯಾಕರಣಶಾಲೆಗಳು ಮತ್ತು ಯೂರೋಪ್ ಖಂಡದಲ್ಲಿ ಅವುಗಳಿಗೆ ಸಮನಾದವುಗಳು - ಇವುಗಳಿಗೆ ಸಮಾನಾಂತರವಾಗಿ ತನ್ನ ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತತೆಯ ಲಕ್ಷಣದಿಂದಾಗಿ ಮತ್ತು ಅದು ಶೈಕ್ಷಣಿಕವಾಗಲ್ಲದೆ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪರಿಗಣನೆಗಳಿಂದ ನಿರ್ದೇಶಿಸಲ್ಪಟ್ಟದ್ದರಿಂದಾಗಿ ವಿಭಿನ್ನವಾಗಿದ್ದ ಈ ಒಂದು

ಪ್ರೌಢಜೀವನದ ತರಬೇತಿಯ ಪದ್ಧತಿಯು ಹೊರಹೊಮ್ಮಿತು. ಇದು 'ರಾಷ್ಟ್ರದ ಆವಶ್ಯಕತೆಗಳು' ಎಂಬ ಮೊದಲೇ ಇದ್ದ ಆಲೋಚನೆಗಳನ್ನು ತೃಪ್ತಿಗೊಳಿಸುವ ರೀತಿಯಲ್ಲೇ ಇತ್ತು, ಮತ್ತು ಈ ನಮೂನೆಯ ಶಿಕ್ಷಣವು ಬಡವರ ಮಕ್ಕಳಿಗೋಸ್ಕರ ಮುಂಬರುವ ಉದ್ಯೋಗಗಳಿಗೆ ತಕ್ಕದಾದದ್ದೆಂದು 'ರಾಷ್ಟ್ರದ ಕಲ್ಯಾಣ'ವೂ ಇದನ್ನು ಬಯಸುವಂತಾಯಿತು. ಈ ನಮೂನೆಯ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ನೀಡುವ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ಎಲ್ಲಾ ಕಡೆಯೂ, ಅದು ಹೊಸತಿದ್ದರೂ ಹಳೆಯದಿದ್ದರೂ, ಸ್ಥಳೀಯ ಯುಗಯಾತ್ರೀ ಸಂಪಾದನೆಗಳನ್ನೇ ಪ್ರತಿಬಿಂಬಿಸಿದುವು. ಶಿಕ್ಷಣದ ಈ ಪರ್ಯಾಯವು ಹೊರಹೊಮ್ಮಿದ್ದು ಮಧ್ಯಕಾಲೀನ ಕ್ರೈಸ್ತಸಮುದಾಯದ ಸ್ಥಳೀಯ ಅನಿಶ್ಚಿತ ದತ್ತಿಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಪಾದ್ರಿಯ ಪ್ರಭಾವವನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಿದ ಸಕ್ರಿಯ ಗ್ರಾಮೀಣ ಶಾಲೆಗಳಿಂದ. ಮತ್ತು ಅದು ಇದೇ ಅಪಾಯಗಳಿಗೆ ಪಕ್ಕಾಗಿದ್ದದ್ದೂ ಅಷ್ಟೇ ಸ್ಪಷ್ಟ. ಆದರೆ, ಆಳರಸನ ಆಡಳಿತದಲ್ಲಿ, ತರಬೇತಿಗೆ ಹಾಜರಾತಿಯು ಕಡ್ಡಾಯಗೊಂಡಾಗ ಮತ್ತು ಅದರ ಬಾಹ್ಯ ಉದ್ದೇಶ್ಯವು ಹೆಚ್ಚು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ತಿಳಿಯಲ್ಪಟ್ಟು ಸಕ್ರಮಗೊಳಿಸಲ್ಪಟ್ಟಾಗ, ಈ ಅಪಾಯಗಳು ಕಡಿಮೆಯಾದ ಕೂಡಲೇ ಇಂಥ ತರಬೇತಿಯು ಮೇಲ್ಮೆಯನ್ನು ಪಡೆಯಿತು.

ಮೂಲತಃ ಬಡವರಿಗಾಗಿ ಮತ್ತು ಸಮಾಜೀಕರಣದ ಉದ್ಯಮವಾಗಿ ರೂಪಿತವಾದ ಈ ಶಿಕ್ಷಣಪರ್ಯಾಯವು 'ಸಾಮಾಜಿಕ' ಬದಲಾವಣೆಗಳಿಗೆ ಸ್ಪಂದಿಸುತ್ತಿದ್ದುದೂ ನಿಜ. ಕೈಗಾರಿಕೆಯ ಉದ್ಯೋಗಗಳು ಆರಂಭವಾಗುತ್ತಿದ್ದಂತೆ ಇದೂ ಸಾಕಷ್ಟು ವಿಸ್ತಾರಗೊಳಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿತು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಇಂಗ್ಲೆಂಡಿನಲ್ಲಿ 19ನೇ ಶತಮಾನದ ಆದಿಭಾಗದಲ್ಲಿ ಪಾದ್ರಿ ಹೋಬಳಿಯ ಹಾಗೂ ದತ್ತಿ ಆಧಾರಿತ ಶಾಲೆಗಳು ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ ಖಾಸಗಿ ಶಾಲೆಗಳು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣಸಂಸ್ಥೆಗಳು, ಬಡವರಿಗಾಗಿ ಅಲ್ಲ, ಗುಮಾಸ್ತೆತನದ ಮತ್ತಿತರ ಕೈಗಾರಿಕೆ ಮತ್ತು ವಾಣಿಜ್ಯಾತ್ಮಕ ಸಮಾಜದ ಉದ್ಯೋಗಗಳಿಗಾಗಿ ಬರುವ ಅಸಂಖ್ಯಾತ ಪ್ರವೇಶಾರ್ಥಿಗಳಿಗಾಗಿ ಅಸ್ತಿತ್ವಕ್ಕೆ ಬಂದುವು. ಆ ಕಾಲದಿಂದಾರಂಭಿಸಿ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಯೂರೋಪೀಯ ರಾಷ್ಟ್ರದಲ್ಲೂ, 'ಆಧುನಿಕ' ರಾಷ್ಟ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಪರ್ಯಾಯವಾಗಿ ಸ್ಥಳೀಯ ಕೈಗಾರಿಕೆ ಮತ್ತು ವಾಣಿಜ್ಯ ಜೀವನಕ್ಕೆ ಒಂದು ವ್ಯವಸ್ಥಿತವಾದ ತರಬೇತಿ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ಕ್ರಮವಾಗಿ ಹೊರಹೊಮ್ಮಿದೆ.

ಈ ತರಬೇತಿ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಎಡೆಬಿಡದೆ ಮರುಹೊಂದಿಸಲಾಗಿದೆ, ಮರುಯೋಜಿಸಲಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ಸುಧಾರಿಸಲಾಗಿದೆ. ಹೊಸ 'ಆವಶ್ಯಕತೆಗಳಿಗೆ' ತಕ್ಕಂತೆ ಇದನ್ನು ವಿಸ್ತರಿಸಲಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ಇದು ನೀಡುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಹತೆಗಳು ಹೆಚ್ಚು ನಿಖರವಾಗಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿವೆ, ಅಲ್ಲದೆ ಹೆಚ್ಚು ಸ್ಪಷ್ಟವಾದ ಸಾಧನೆಗಳಿಂದ ಮಾತ್ರ ಸಂಪಾದಿಸಬಹುದಾದವುಗಳಾಗಿವೆ. ಆದರೆ ಇದರ ಸಮಾಜೀಕರಣವೆಂಬ ಸಾಮಾನ್ಯ ಲಕ್ಷಣವು ಬದಲಾಗಿಲ್ಲ. ಈಗ, ಬಹಳಷ್ಟು ಯೂರೋಪೀಯ ರಾಷ್ಟ್ರಗಳಲ್ಲಿ, ಅಕ್ಷರಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಸಂಖ್ಯಾಜ್ಞಾನವನ್ನು ಕಲಿತು ಅಭ್ಯಾಸ ಮಾಡುವ ಮೊದಲ ಹಂತ, ಈ ಸಾಧನೆಗಳು ಹೆಚ್ಚಿಸಲ್ಪಡುವ ಮತ್ತು ವಿಶೇಷವಾಗಿ ವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಜ್ಞಾನವೆಂದು ಕರೆಯಲ್ಪಡುವ ಒಂದಷ್ಟು ಸಾಮಾನ್ಯ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಪಡೆಯುವ ಎರಡನೇ ಹಂತ, ಪೂರ್ಣಕಾಲಿಕ ಹಾಜರಾತಿಯ ಅಥವಾ ಉದ್ಯೋಗದ ಬಿಡುವಿನ ನಡುವಿನ ವೃತ್ತಿತರಬೇತಿಯಲ್ಲಿ, ವಿಭಾಗೀಯ ವೃತ್ತಿಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ, ಒಂದು ತಾಂತ್ರಿಕ ಕಾಲೇಜಿನಲ್ಲಿ, ತಾಂತ್ರಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಅಥವಾ ಒಂದು ಖಾಸಗಿ ಸಂಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಒಂದು ವಿಶೇಷ ಕೌಶಲವನ್ನೋ ಅಥವಾ ತಾಂತ್ರಿಕತೆಯನ್ನೋ ಪಡೆಯುವ ಮೂರನೇ ಹಂತ - ಹೀಗೆ ಮೂರು ಹಂತಗಳಾಗಿ ಚಾಲ್ತಿಯಲ್ಲಿ ಇದೆ. ಮತ್ತೀಗ 'ರಾಷ್ಟ್ರದ ಆವಶ್ಯಕತೆ'ಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸುವ ಎಲ್ಲಾ ಕೌಶಲಗಳು, ತಾಂತ್ರಿಕತೆಗಳು, ಕರಕೌಶಲಗಳು, ವೃತ್ತಿವಿಭಾಗಗಳು ಮತ್ತು ಉದ್ಯೋಗಗಳನ್ನು ಅಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುವ ಕಾಲ ಬಂದಿದೆ. ಕಳೆದ ಸುಮಾರು 50 ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ವೃತ್ತಿತರಬೇತಿಯ ಹಿಂದಿನ ಹಂತಗಳು ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ ದೊಡ್ಡ ಭಾಗವು ಸರಕಾರಗಳ ನಿರ್ದೇಶನ ಹಾಗೂ ನಿಯಂತ್ರಣದ ಅಡಿಯಾಳಾಗಿದೆ; ಮತ್ತು ಅದು ನಿಜವಾಗಿರುವಷ್ಟರ ಮಟ್ಟಿಗೆ, ಅದು 'ರಾಷ್ಟ್ರವು' ತನ್ನ ತನ್ನ ಗರಿಷ್ಠ ಸುವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿರುವ ಪರಸ್ಪರ ಸಂಬದ್ಧವಾದ ಕೌಶಲಗಳು ಹಾಗೂ ಉದ್ಯೋಗಗಳ ಒಂದು ಸಂಕಲನವೆಂದು

ಭಾವಿಸುವ 'ಮಾನವ ಸಂಪನ್ಮೂಲಮುಂಗಡಪತ್ರ'ದಲ್ಲಿ ಹಾಕುವ ಲೆಕ್ಕಾಚಾರಕ್ಕೆ ಸಿಕ್ಕಿಬೀಳುತ್ತಿರುತ್ತದೆ. ಅಲ್ಲದೆ, ಅದು ಬಹಳ ಹಿಂದೆಯೇ 'ರಾಷ್ಟ್ರದ' ಕಲ್ಯಾಣಕ್ಕಾಗಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಮತ್ತು ವಿವಿಧ ಕೊಡುಗೆಗಳನ್ನು ಕೊಡಲು ನಿರ್ಲಕ್ಷಿತ ಬಡವರನ್ನು ಸಿದ್ಧಪಡಿಸುವ ಸಿದ್ಧತೆಯೆಂಬರ್ಥವನ್ನು ಕಳೆದುಕೊಂಡಿರುವುದರಿಂದ, ಇದನ್ನು, ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಅದರ ಎರಡನೇ ಹಂತವನ್ನು, ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಪರ್ಯಾಯವೆಂದು ಅರ್ಥಮಾಡಿಸುವ ಮತ್ತು ಸಮರ್ಥಿಸುವ ಬೇರೆ ಕಾರಣಗಳನ್ನು ಹುಡುಕಬೇಕಾಗಿದೆ. ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ, ಈ ಸಮರ್ಥನೆಗಳು "ರಾಷ್ಟ್ರದ ಆವಶ್ಯಕತೆಗಳು ಬೇರೆ ಯಾವುದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲೂ ಪೂರೈಕೆಯಾಗಲಾರವು" ಎಂಬ ನಂಬಿಕೆಯಿಂದ ಮತ್ತು "ಶಿಕ್ಷಣದ ಒತ್ತಾಸೆಗಳು ಯಾವುದೇ ಲಾಭ ನೀಡದ ಕೆಲವು ಮಕ್ಕಳಿದ್ದಾರೆ" ಎಂಬ ಮಾತಿನಿಂದ ದೊರಕಬಹುದು, ಮತ್ತೆ ಕೆಲವೆಡೆ "ಇದು ಶಿಕ್ಷಣವೇ ಆಗಿದೆ, ಶಿಕ್ಷಣಪರ್ಯಾಯವಲ್ಲ" ಎಂಬ ಒತ್ತು ಹೇಳಿಕೆಯಿಂದಲೂ ಬೆಂಬಲಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿವೆ.

ಸ್ಥಳೀಯ, ಕೈಗಾರಿಕೆಯ ಮತ್ತು ವಾಣಿಜ್ಯಜೀವನದ ಈ ತರಬೇತಿಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ಆರಂಭದಲ್ಲಿ ಶಾಲೆ, ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾನಿಲಯಗಳಲ್ಲಿನ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ದೀಕ್ಷೆಯಿಂದ ಬೇರೆಯಾಗಿಯೇ ಇತ್ತು. ಇವುಗಳ ಮಧ್ಯೆ ಸಂಪರ್ಕವಂತೂ ಇತ್ತು. (ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಪೂರ್ವಸಿದ್ಧತಾ ಶಾಲೆಗಳು ಆರಂಭವಾಗುವ ಮೊದಲು) ವ್ಯಾಕರಣಶಾಲೆಗಳ ಪ್ರವೇಶಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲನೇಕರು 'ಅತಿಸಣ್ಣ' ಪಾದ್ರಿ ಶಾಲೆಗಳಿಂದ ಬಂದರು, ಮತ್ತು ಜರ್ಮನಿ ಹಾಗೂ ಫ್ರಾನ್ಸ್ ಎರಡೂ ಕಡೆ ಜಿಮ್ನೇಶಿಯ ಮತ್ತು ಲೈಸೀಗಳು ಜೆಮೀಂಡರ್ ಮತ್ತು ಕಮ್ಯ್ಯುನಾಕ್ಸ್ ಶಾಲೆಗಳಿಂದ ತಮ್ಮ ಪ್ರವೇಶಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಪಡೆದುವು. ಇವರನ್ನು ಒದಗಿಸಿಕೊಟ್ಟವರು 'ರಾಷ್ಟ್ರ'ದ 'ವೃತ್ತೀಯ' ಆವಶ್ಯಕತೆಗಳು ಎಂದು ಗುರುತಿಸಲಾದ ವಕೀಲರು, ವೈದ್ಯರು ಮುಂತಾದವರು ಮತ್ತು ಕೈಗಾರಿಕೆ ಹಾಗೂ ವಾಣಿಜ್ಯದಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಕೊಂಡ ಹಲವರನ್ನು ಒದಗಿಸಿಕೊಟ್ಟವರು ಸ್ವತಃ ಶಿಕ್ಷಣದೀಕ್ಷೆಯನ್ನು ಒದಗಿಸುವ 'ಶಾಲೆಗೆ' ಅಥವಾ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾನಿಲಯಕ್ಕೆ ಹೋಗಿ ತಮ್ಮ ವೃತ್ತಿವಿಭಾಗವನ್ನು ಕಲಿತವರು ಅಥವಾ ತಮ್ಮ ವೃತ್ತಿಗೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಹತೆಯನ್ನು ಗಳಿಸಿಕೊಂಡವರು. ಆದರೆ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ದೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ಮಾತ್ರ ಇದ್ಯಾವುದೂ ಕಂಡುಬರಲಿಲ್ಲ; 'ಸೈನ್ಯ ವಿಭಾಗ' ಅಥವಾ 'ಗಣಿತ ವಿಭಾಗ'ಗಳ ಉಪಸ್ಥಿತಿಯು ನಗಣ್ಯವಾದ ಮಾರ್ಪಾಡಾಗಿತ್ತು.

ಹೆಚ್ಚಿನದೇನೆಂದರೆ, ಅದರ 'ಸಾಮಾಜಿಕ' ರೂಪುರೇಷೆಗಳ ಹೊರತಾಗಿಯೂ, ಈ ಶಿಕ್ಷಣಪರ್ಯಾಯವು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರಲೇ ಇಲ್ಲವೆಂದಲ್ಲ. ಅದರ ಆರಂಭದಲ್ಲಿ, 11 ವರ್ಷಕ್ಕೂ ಕಿರಿಯ ಮಕ್ಕಳ ಬಗ್ಗೆ (ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಬಗ್ಗೆ ಅದು ಹೊಂದಿದ್ದ ಒಂದೇ ಗಮನೀಯ ಅಂಶ) ಗಮನವಹಿಸಿದ್ದಾಗ, ಅದನ್ನು ಅನುಭವಿಸುತ್ತಿದ್ದವರಿಗಾಗಿ ಅದು ನೀಡುತ್ತಿದ್ದ ಏಕೈಕ ಸಲಹೆಯೆಂದರೆ "ರೂಪುಗೊಳ್ಳುವ 'ಉತ್ಪಾದನಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ' ಶಕ್ತಿಶಾಲಿ ಘಟಕಗಳಾಗಿ ತಮ್ಮನ್ನು ತಾವು ಗುರುತಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು" ಎಂಬುದು. ಇಂಥಾ ಸಲಹೆಯು ಫ್ರಾನ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಒಂದು ಧಾರ್ಮಿಕ ಸೂಚನೆಯಾಗಿದ್ದರೆ, ಬೇರೆ ಕಡೆಗಳಲ್ಲಿ ಅದು ಪಾಠ್ಯವಿಷಯದ ಭಾಗವಾಗಿತ್ತು. ಧಾರ್ಮಿಕ ಪರಿಭಾಷೆಯ ಶಿಕ್ಷಣವು ಹೆಚ್ಚು ಉತ್ಸಾಹದಾಯಕವಾಗಿ ಇದ್ದಿರಲಾರದು, ಆದರೆ ಅದು 'ಜೀವನದ ವಾಸ್ತವ'ದ ಆಚೆ ಒಂದು ಪ್ರತ್ಯೇಕ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವ ಹಾಗೂ 'ಜೀವನದ ಉನ್ನತ ಗುಣಮಟ್ಟ'ವನ್ನಂತೂ ತಿಳಿಯಹೇಳುತ್ತಿತ್ತು; ಬೈಬಲ್ಲಿನ ಕಥೆಗಳಲ್ಲಿ ಯುಗಯಾತ್ರೀ ಮಾನವ ತಿಳುವಳಿಕೆಗಳ ಸಂಪಾದನೆಯಂಥ ಒಂದಷ್ಟು ವಿಷಯವು ಅಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿಯಾದರೂ ವಿವೇಚಿಸಲಾಗಿತ್ತು; ಮತ್ತು ಹೆಚ್ಚಿನವರಿಗೆ ಬೈಬಲ್ ಎಂಬುದು ಪರಿಚಿತವಾದ ಏಕೈಕ 'ಸಾಹಿತ್ಯ'ವಾಗಿತ್ತು. ಅಲ್ಲದೆ, ಬಹಳ ಹಿಂದೆಯೇ 'ಶಾಲೆ'ಗೆ ತಯಾರಿಯಾಗಿ ಹೆಚ್ಚೂ ಕಡಿಮೆ ಸರಿಹೊಂದುವಂಥದ್ದೆಂದು ಹೆಚ್ಚಿನ ಯೂರೋಪೀಯ ರಾಷ್ಟ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳಬಹುದಾದ ಅಸ್ಪಷ್ಟವಾದ ಅಭಿಪ್ರಾಯವುಳ್ಳ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪ್ರಯೋಗದ ಮುಖ್ಯ ಅವಕಾಶವಾಗಿ ಸಮಾಜೀಕರಣದ ಈ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಹಂತವು ಬೆಳೆದಾಗಿತ್ತು. ಅದರಂತೆ,

ಸಮಯವು ಈ ಪ್ರೌಢ ಜೀವನದ ತರಬೇತಿ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಎರಡನೇ ಹಂತವನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಾಗ[5] ಅದರ 'ಸಾಮಾಜಿಕ'ವೆಂದು ಸಿದ್ಧಪಡಿಸಲಾದ ಪಾಠ್ಯವಸ್ತುವಿಗೆ 'ಸಾಮಾಜಿಕ' ಕಾರಣಗಳಿಗಾಗಿದ್ದಿರಬಹುದಾದ ಕೆಲವು ಲಕ್ಷಣಗಳು ಶಿಕ್ಷಣಾಂಶಗಳೆಂಬ ನಂಬಿಕೆಯನ್ನು ಗಳಿಸಿದುವು; ಇದಕ್ಕೆ ಒಂದು ಉದಾಹರಣೆ - ರಾಷ್ಟ್ರವೊಂದರ 'ಚರಿತ್ರೆ' ಎಂಬ ವರ್ತಮಾನ ಭ್ರಮೆಯ ಒಂದು ನೋಟ.

ಏನಿದ್ದರೂ, ನಮ್ಮ ಕಾಳಜಿಯಿರುವುದು ಈ (ಇಂಗ್ಲೆಂಡಿನ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಹ್ಯಾಡೋ ಸಮಿತಿಯಿಂದ 1926 ರಲ್ಲಿ ಮರುಪರೀಕ್ಷಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಎರಡನೇ ಹಂತವುಳ್ಳ[6]) ಐತಿಹಾಸಿಕ ಶಿಕ್ಷಣಪರ್ಯಾಯದಲ್ಲಿರಬಹುದಾದ ಸೂಕ್ಷ್ಮ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಲಕ್ಷಣಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಅಲ್ಲ; ಆದರೆ ಯೂರೋಪಿನ ಶಾಲೆಗಳು ಮತ್ತು ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾನಿಲಯಗಳಲ್ಲಿದ್ದ ನಮ್ಮ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ದೀಕ್ಷೆಯು ಈ ಪರ್ಯಾಯದಿಂದಾಗಿ ಹಾನಿಗೊಳಗಾಗಿರಲು ಕಾರಣವಾದ ಈ ಆಕ್ರಮಣದ ಬಗ್ಗೆ ನಮ್ಮ ಕಾಳಜಿ. ಏಕೆಂದರೆ, ಶಿಕ್ಷಣದ ಅವಕಾಶವನ್ನು ಈ ವರೆಗೆ ಪಡೆಯಲಾರದವರಿಗಾಗಿಯೇ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ವಿಸ್ತರಿಸುವ ಈ ಸ್ವಲ್ಪ ಸಮಯದ, ಆದರೆ ಸ್ವಲ್ಪವಾದರೂ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರಿರುವ, ಪ್ರಯತ್ನದ ನಂತರ ಇದು ಯೂರೋಪಿನಲ್ಲಿನ 'ಶಿಕ್ಷಣ'ದ ಇತ್ತೀಚಿನ ಚರಿತ್ರೆಯ ಅತ್ಯಂತ ಗಮನೀಯ ಲಕ್ಷಣವೇ ಆಗಿಬಿಟ್ಟಿದೆ; ಅದೇನೆಂದರೆ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಸಮಾಜೀಕರಣವನ್ನು ಪರ್ಯಾಯವಾಗಿಸುವ ಉದ್ಯಮ.[7]

'ಸಮಾಜೀಕರಣವೆಂದರೆ' (ನಾನು ಪುನಃ ಹೇಳುತ್ತೇನೆ) ನಾನು ಅರ್ಥೈಸುವುದು ಒಂದು ಬಾಹ್ಯ ಉದ್ದೇಶ್ಯದಿಂದ ನಿರ್ದೇಶಿತವಾದ - ಅಧ್ಯಾಪನ, ತರಬೇತಿ, ಬೋಧನೆ, ಜ್ಞಾನಸಂಕ್ರಮಣ, ಕಲಿಕೆ ಇತ್ಯಾದಿಯಾದ - ಪ್ರೌಢಜೀವನದ ತರಬೇತಿ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಎಂದು. ಈ ಶಿಕ್ಷಣಪರ್ಯಾಯದ ಅತ್ಯಂತ ಸಾಮಾನ್ಯವಾದ ಆವೃತ್ತಿಯು ಬಡವರನ್ನು 'ರಾಷ್ಟ್ರ'ದ ಕಲ್ಯಾಣಕ್ಕಾಗಿ ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಭಾವಕಾರಿಯಾದ ಕೊಡುಗೆಯನ್ನು ಕೊಡಲು ಸಜ್ಜುಗೊಳಿಸಬೇಕೆಂಬ ಆಳರಸರ ಮತ್ತು ಇತರರ ಪ್ರಯತ್ನಗಳಿಂದಾಗಿ ಹೊರಹೊಮ್ಮಿದಂಥಾದ್ದೇ ಆಗಿದೆ. ಮತ್ತದು ಆಧುನಿಕ ಕೈಗಾರಿಕೆ ಹಾಗೂ ವಾಣಿಜ್ಯಮಯ ಸಮಾಜದ ಲಕ್ಷಣಗಳಾದ ಉದ್ಯಮಗಳು ಹಾಗೂ ಸಂತೃಪ್ತಿಗಳನ್ನು ಖಾತ್ರಿಪಡಿಸಲು ಬೇಕಾದ ಜ್ಞಾನ ಹಾಗೂ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಮುಂಬರುವ ಪೀಳಿಗೆಗಳಿಗೆ ಕಲಿಸುವ ಸಾಕಷ್ಟು ಶಿಸ್ತುಬದ್ಧ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳಾಗಿ ವಿಸ್ತರಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿದೆ. 'ಸಮಾಜೀಕರಣ'ವನ್ನು ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಪರ್ಯಾಯವಾಗಿಸುವ ಈ ಯೋಜನೆಯು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ದೀಕ್ಷೆಯ ಮೇಲೆ ಬಾಹ್ಯ ಉದ್ದೇಶ್ಯಗಳನ್ನು ಹೊರಿಸುವಂಥಾದ್ದಾಗಿದೆ. ಈ 'ಸಾಮಾಜಿಕ' ಶಿಕ್ಷಣಪರ್ಯಾಯದ ಇನ್ನೊಂದು ಗಮನೀಯ ಆವೃತ್ತಿಯು ಇತ್ತೀಚೆಗೆ ಕಾಣಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದು ಇನ್ನೊಂದು ದಿಕ್ಕಿನಲ್ಲಿ ಎಳೆಯುತ್ತಿದೆ; ಅದೇನೆಂದರೆ 'ಸಾಮಾಜಿಕ' ಪರಿಗಣನೆಯಿಂದ ನಿರ್ದೇಶಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಪ್ರೌಢಜೀವನದ ತರಬೇತಿಯು ಎಲ್ಲಾ ಮಕ್ಕಳಿಗೂ ಸಮಾನವಾಗಿರಬೇಕು' ಎಂಬುದು. "ಅವಕಾಶಗಳ ಎಲ್ಲಾ ಅಸಮತೋಲನವನ್ನು ಕಡಿಮೆಗೊಳಿಸಬೇಕು ಅಥವಾ ಇಲ್ಲವಾಗಿಸಬೇಕು ಮತ್ತು ಈ ಮೂಲಕ ಒಂದು "ಸಂಪೂರ್ಣ ಏಕೀಕೃತ" ಸಮಾಜವನ್ನು ತಯಾರಿಸಬೇಕು" ಎಂಬ ಯೋಜನೆ ಇದರಲ್ಲಿದೆ. ಇಲ್ಲಿ ಈ ಯೋಜನೆ ಹಾಗೂ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ದೀಕ್ಷೆಯ ಮೇಲೆ ಅದರ ಹೇರಿಕೆ ಇವೆರಡೂ ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಇರಲಾರದವು; ಈ ಯೋಜನೆಯು ಎಲ್ಲಾ ಶಾಲೆಗಳು ಒಂದೇ ರೀತಿಯವು ಆಗಿರಬೇಕು ಮತ್ತು ಯಾವುದೂ ನಿಜವಾದ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ 'ಶಾಲೆ'ಯಾಗಿರಬಾರದು ಎಂದು ಬಯಸುತ್ತದೆ.

ಈ ಪರ್ಯಾಯ ಯೋಜನೆಯ ಉದ್ಯಮದ ಮುಂದುವರಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಸರಕಾರಗಳೇ ನಿಜವಾಗಿ ಮುಖ್ಯ ಚಾಲಕರಾಗಿವೆ; ಮತ್ತು ಅದು ವಿವಿಧ ಪ್ರಮಾಣದ ಶಾಸಕೀಯ ಪ್ರಸ್ತಾವನೆಗಳಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಪ್ರಖರತೆಯ ನೇರಮಾತುಗಳಲ್ಲಿ ಬೆಂಬತ್ತಲ್ಪಟ್ಟಿದೆ. ಆಳರಸರು ತಾವು ಆರಿಸಿದ ಗುರಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಒಂದು ಸಾಧನವನ್ನಾಗಿ ಮಾತ್ರ

ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವ - 'ಘನ'(?) ಉದ್ದೇಶ್ಯಗಳ ಸಾಧನೆ ಅಥವಾ ಪ್ರಧಾನ(?)ವಾದ ಸಂತೃಪ್ತಿಗಳ ಅನುಭೋಗ - ಗಳನ್ನು ಸಾಧಿಸುವ ನಿರ್ಧಾರವುಳ್ಳ ಸಂಘಟನೆಯ ಉಸ್ತುವಾರಿದಾರರು ತಾವೆಂದು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳುವ ಸರಕಾರದ 'ಧೀಮಂತ' ಕಲ್ಪನೆಗೆ ಸಮಕಾಲೀನವಾದುದು ಅದು. ಇಂಥ ಉದ್ಯಮದ ಒಂದು ಆವೃತ್ತಿಯು ನಮ್ಮಲ್ಲಿ ಒಂದು ಹಳೆಯ ಕಥೆಯ ರೂಪದಲ್ಲಿದೆ. 1821 ರಲ್ಲಿ ಒಂದು ಬಿಲ್ ಸಂಸತ್ತಿನಲ್ಲಿ ಬೆಂಬಲಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿತು. ಪಾದ್ರಿ ಹೋಬಳಿ ಮತ್ತು ದತ್ತಿ ಆಧಾರಿತ ಶಾಲೆಗಳು ಹಾಗೂ ಇಂಥದೇ ಉದ್ದೇಶ್ಯಕ್ಕಾಗಿ ಸ್ಥಾಪಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಎಲ್ಲಾ ಖಾಸಗಿ ಸಂಘಸಂಸ್ಥೆಗಳು ನೀಡುತ್ತಿದ್ದ ರೀತಿಯ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಹಾಗೂ ಔದ್ಯೋಗಿಕ ರೀತಿಯ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಕಾಲೇಜು ಹಾಗೂ ವ್ಯಾಕರಣ ಶಾಲೆಗಳು ನೀಡಬೇಕೆಂದು ಅದು ಕಡ್ಡಾಯವಾಗಿಸಿತು. ಮತ್ತು ಆ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಕೆಲವು ವ್ಯಾಕರಣ ಶಾಲೆಗಳೂ ಇಂಥ ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಲೋಸ್ಕರ ತಮ್ಮ ಆರಂಭದ ನಿಯಮಗಳನ್ನು ಬಿಟ್ಟು ದೂರಹೋದ ದೃಷ್ಟಾಂತಗಳಿವೆ. ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ 'ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಮನ್ವಯ'ದ ಆಲೋಚನೆಯಿಂದ ನಿರ್ದೇಶಿತವಾದ ಪ್ರೌಢಜೀವನದ ತರಬೇತಿಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಪರ್ಯಾಯವಾಗಿಸುವ ಈ ಯೋಜನೆಯ ಇನ್ನೊಂದು ಮತ್ತು ಇತ್ತೀಚಿನ ಆವೃತ್ತಿಯನ್ನು ಅದರ ಬೆಂಬಲಿಗರಲ್ಲೊಬ್ಬರ ಪ್ರಸ್ತಾವನೆಗಳಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸುವುದಾದರೆ, ಅವರು ಬರೆಯುವಂತೆ, "ಶಾಲೆಗಳ ನಡುವೆ ಈಗಿರುವ ಪಾಠ್ಯವಸ್ತು ವೈವಿಧ್ಯಗಳು ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ಒಡೆಯುವಂಥವುಗಳೇ? ಎಂದು ಕಠೋರವಾಗಿ ಕೇಳಬೇಕಾದ ಸಮಯ ಬಂದಿದೆ." ಮತ್ತು ಅವರು ಸಲಹೆ ನೀಡುತ್ತಾರೆ, "ಲ್ಯಾಟಿನ್ನಿನ ಭಾಷಾಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಕ್ರಮವು ಒಡಕು ಹುಟ್ಟಿಸುವಂಥದ್ದಾಗಿದೆ, ಆದ್ದರಿಂದ ಅದಕ್ಕಾಗಿ ಅದು ನಿಷೇಧಿಸಲ್ಪಡಬೇಕು" ಎಂದು. ಈ ಶಿಕ್ಷಣಪರ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ಕಲಿಸಬೇಕಾದ "ಸಮಾನ ಸಂಸ್ಕೃತಿ"ಯ ಬಗ್ಗೆ ಊಹಿಸುತ್ತಾ, ಊಹಿಸುತ್ತಾ ಹೇಳುವ ಇವರ ಯೋಜನೆಯು 'ಶಾಲೆ'ಯನ್ನು ನಿಷೇಧಿಸುವುದೇ ಆಗಿದೆಯೆಂಬುದು ಸುಳ್ಳಲ್ಲ; ಅವರ ಪ್ರಕಾರ 'ಮೆದುವಾದ, ಸ್ಪಷ್ಟವಾದ ಹಾಗೂ ಭಾವುಕವಾದ ಮಾತು, ರಚನಾತ್ಮಕವಾದ ಬರವಣಿಗೆ, ಜೀವಂತ ಕಲೆಗಳ ಅಭ್ಯಾಸ, ಸಮೂಹ ಸಂವಹನದ ಪರಿಚಯ ಮತ್ತು ಜಾಗತಿಕ ವಿಚಾರಗಳಿಗೆ ಸ್ಪಂದನ" - ಇವುಗಳ ಮೇಲೆ ಶಿಕ್ಷಣವು ಆಧಾರಿತವಾಗಬೇಕು!

'ಸಮಾಜೀಕರಣ'ಕ್ಕೆ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸುವ ಈ ಯೋಜನೆಯ ಇತಿಹಾಸವನ್ನು ಅನುಸರಿಸಲೆಂದಾಗಲೀ ಅದರ ಭವಿಷ್ಯತ್ತಿನ ಕುರಿತು ಮುಂದಾಗಿ ಹೇಳಲಾಗಲೀ ನಾನು ಬಯಸುತ್ತಿಲ್ಲ. ಯೂರೋಪಿನ ಬಹುಭಾಗಗಳಲ್ಲಿ ಕೆಲವು ನಾಟಕೀಯ ಘಳಿಗೆಗಳಿಂದ ಜೀವಂತವಾಗಿರುವ ಹಾಗೂ ರಾಜಕೀಯ ಮತಾಂಧತೆಯ ಶುದ್ಧಲಕ್ಷಣದಿಂದ ನಿರ್ದೇಶಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ನಿಧಾನಗತಿಯ ದೀಕ್ಷೆ ಅದಾಗಿದೆ. ಅದೊಂದು ಧೋರಣೆಯಾಗುವ ಸಾಕಷ್ಟು ಮೊದಲೇ ಒಂದು ಕಾರ್ಯಯೋಜನೆಯಾಗಿತ್ತು; ಮತ್ತು ಈವರೆಗೆ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪರ್ಯಾಯವನ್ನು ಮಾತ್ರ ಪಡೆದಿದ್ದವರಿಗೆ ಅಂಥ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅವಕಾಶವನ್ನು ಲಭ್ಯವಾಗಿಸಬೇಕೆಂದು ಅದರಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಕೊಂಡವರು ಅದಕ್ಕೆ ಬದಲಾಗಿ ಅದರ ನಿಷೇಧಕ್ಕೇ ತೊಡಗಿಕೊಂಡರು. ಅಪ್ಪಟವಾದ ಶಿಕ್ಷಣದೀಕ್ಷೆಯೆನ್ನಬಹುದಾದದ್ದನ್ನೆಲ್ಲಾ, ಮತ್ತು ಅದರ ವರ್ತಮಾನ ಪರ್ಯಾಯವನ್ನೂ, ಸರಕಾರಗಳು ತಮ್ಮ ವಶದಲ್ಲಿಟ್ಟುಕೊಂಡಿದ್ದಾಗ ಒಂದನ್ನು ಇನ್ನೊಂದರೊಂದಿಗೆ ಒಟ್ಟುಗೂಡಿಸುವುದು ಕಷ್ಟವೇನಲ್ಲ. ಮತ್ತು (ರಷ್ಯಾದಲ್ಲಿನ ಹಾಗೆ) ತನ್ನೊಳಗೆ ಮಾತ್ರ ಕೆಲವು ವೈವಿಧ್ಯಗಳಿಗೆ ಅವಕಾಶಕೊಡಬಲ್ಲ, ಆದರೆ 'ಸಾಮಾಜಿಕ' ಪರಿಗಣನೆಗಳಿಗೆ ಸಂಪೂರ್ಣ ಅಧೀನವಾಗಿರುವ, ಪ್ರೌಢಜೀವನತರಬೇತಿಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಏಕೈಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಇದರ ಫಲಿತಾಂಶ. ಇಂಗ್ಲೆಂಡಿನಲ್ಲಿ, ಎಲ್ಲಾ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾನಿಲಯಗಳೂ ಒಳಗೊಂಡಂತೆ ಶಿಕ್ಷಣದೀಕ್ಷೆಯ ಗಮನೀಯ ಭಾಗವು ಕಳೆದ 50 ವರ್ಷಗಳಿಂದೀಚೆಗೆ ತನ್ನ ಕ್ಲಿಷ್ಟಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳಲ್ಲಿ ಉಳಿವಿನ ಬಗ್ಗೆ ನಿಜವಾಗಿ ಕಾಳಜಿಹೊಂದಿದೆಯೆನ್ನಲಾದ ನಿಷ್ಕಲ್ಮಶ(?) ಸರಕಾರಕ್ಕೆ ತನ್ನನ್ನು ಮಾರಿಕೊಂಡಿತು; ಆಮೇಲೆ ಕಂಡದ್ದೇನೆಂದರೆ ತನ್ನನ್ನು ಮಾರಿಕೊಂಡದ್ದು 'ಸಮಾಜೀಕರಣ'ಕ್ಕೆ ಹಾಗೂ ತಂದುಕೊಂಡದ್ದು ಆತ್ಮವಿನಾಶವನ್ನೇ ಎಂದು. ಆಮೇಲೆ ಉಳಿದದ್ದು ವಿಸರ್ಜನೆಯ ಭಯವನ್ನೆದುರಿಸುತ್ತಿರುವ ಒಡಕಲು ಚೂರುಗಳು ಮಾತ್ರ. ಆಧುನಿಕ ಸರಕಾರಗಳಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತಿಯಿಲ್ಲ; ಹಿಂದೊಮ್ಮೆ ಗೌರವಿಸಲ್ಪಡುತ್ತಿದ್ದ

ಶಿಕ್ಷಣದೀಕ್ಷೆಯ ಅಳಿದುಳಿದ ಚೂರುಗಳ ಮೇಲೆ ಒಂದಲ್ಲ ಒಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ 'ಸಮಾಜೀಕರಣ'ವನ್ನು ಹೇರುವುದರ ಬಗ್ಗೆಯೇ ಅವು ಕಾಳಜಿ ಹೊಂದಿವೆ.

ಆದರೆ ಈ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯಾದರೋ ಪೂರ್ತಿಯಾಗಿ, ಯಾರಾದರೂ ಬಯಸದ ಅಥವಾ ಬಳಸದ (ಅಥವಾ ಹಾಗೆಂದುಕೊಂಡ) ಎಲ್ಲವನ್ನೂ ಸಿಗದಂತೆ ಮಾಡಲು ಹಠಹೊತ್ತಿರುವ, ಶಾಸಕೀಯ ಧೋರಣೆಯದೇ ಪರಿಣಾಮವೇನಲ್ಲ. ಮತ್ತು ಅದು ತತ್ಕಾಲೀನ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳಿಂದ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಲ್ಪಡದಿದ್ದರೆ ಮತ್ತು ಬೌದ್ಧಿಕ ಗೊಂದಲದಿಂದ ಬೆನ್ನು ತಟ್ಟಲ್ಪಡದಿದ್ದರೆ ಅದರ ಈಗಿನ ಗಾತ್ರವನ್ನು ಪಡೆಯಲಾಗುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ. 'ಸಮಾಜೀಕರಣ'ದ ಒಂದು ಆವೃತ್ತಿಯನ್ನು ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಪರ್ಯಾಯವಾಗಿಸುವ ಮೂಲಕ ಅದನ್ನು ನಾಶಮಾಡುವ ಈ ಯೋಜನೆಯು, ನಾನೀಗಾಗಲೇ ಗಮನ ಹರಿಸಿದಂತೆ, 'ಶಾಲೆ'ಯನ್ನು ನಾಶಮಾಡುವ ಆಯಾ ಕಾಲದ ಇತರ ಕಾರ್ಯಯೋಜನೆಗಳಲ್ಲಿ ಗೆಳೆಯನನ್ನು ಕಂಡಿದೆ; ಶಿಕ್ಷಣದೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲೇ ನಡೆದ ಅನ್ವೇಷಣೆಗಳಲ್ಲಿ, ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಗೊತ್ತಿಲ್ಲದೇ, ಇದಕ್ಕೆ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹ ದೊರೆತಿದೆ; ("ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆ" ಎಂಬುದರ ಅಳತೆಗೆ ಮತ್ತು ವಿತರಣೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ) ಕಳೆದ 50 ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿನ ಅತಿಗಲಾಟೆಯ ವಿವಾದಗಳಿಂದಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಣವು ಮಂಕಾಗಿದೆ; ಶಿಕ್ಷಣದೀಕ್ಷೆಯ ಬಗ್ಗೆ ದೂಷಿತ ಚಿಂತನ ವೈಖರಿಯಿಂದ ಇದು ಸಾಬೀತಾಗಿದೆ. ಶಿಕ್ಷಣದೀಕ್ಷೆಯ ಒಳಗೇ ಇದ್ದ ಈ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಆತ್ಮಘಾತಕತೆಗಳ ಬಗ್ಗೆಯೂ ಸ್ವಲ್ಪ ಹೇಳಬೇಕಾಗಿದೆ.

ಬಡವರಿಗಾಗಿ, ಏನೂ ಇಲ್ಲದಲ್ಲಿ ಏನಾದರೊಂದು ಎಂಬಂತೆ, ಅನ್ವೇಷಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಈ ಶಿಕ್ಷಣಪರ್ಯಾಯವು, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಸ್ಥಳೀಯ ಹಾಗೂ ಸಮಕಾಲೀನ ಪ್ರಪಂಚದ ತುರ್ತುಗಳು, ಪಕ್ಷಪಾತಗಳು ಮತ್ತು ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತತೆಗಳಿಂದ ಬಿಡುಗಡೆನೀಡುವಂಥ ಶಿಕ್ಷಣದೀಕ್ಷೆಯಿಂದ ದೂರವಾಗಿ ಪ್ರೌಢಜೀವನತರಬೇತಿಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಾಗಿ (ಬಹುಪಾಲು ರಾಜಕಾರಣಿಗಳಿಂದಲೇ) ರೂಪಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿತ್ತು. ಈ ಪ್ರಪಂಚವನ್ನು ಈಗಾಗಲೇ ಪರಿಚಿತವಾದ ಪದಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರದರ್ಶಿಸಿದ್ದಲ್ಲದೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಕೈಯಳತೆಯಲ್ಲಿ ಆಗಲೇ ಇದ್ದುದರ ಬಗ್ಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಹಾಗೂ ಅವನಿಗೆ ಆಗಲೇ ಉಪಯೋಗ ಗೊತ್ತಿದ್ದ ಅಥವಾ ಅವನ ಪ್ರತಿಭೆಯ ಮಿತಿಯಲ್ಲಿದ್ದ ಕೌಶಲವನ್ನು ಶಿಕ್ಷಣಪರ್ಯಾಯವು ನೀಡಿತು. ಈ ದೀಕ್ಷೆಯು ಕಷ್ಟದ ಅಥವಾ ಅಪರಿಚಿತವಾದ ಮಾನವ ತಿಳುವಳಿಕೆಗಳ ಮತ್ತು ಭಾವನೆಗಳ ಸಂಪಾದನೆಗೆ ತೊಡಗಿಸುವುದಾಗಿರಲಿಲ್ಲ; ಬದಲಿಗೆ ತನಗೆ ಸಂಬದ್ಧವೆನಿಸಿದ್ದರ ಮೇಲೆ ಮತ್ತು 'ಜೀವನವಾಸ್ತವ'ಗಳ ಮೇಲೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಹಿಡಿತವನ್ನು ಅದು ನೀಡಿತು. ಹೊಸ ಸಂದರ್ಭವೊಂದರಲ್ಲಿ ತನ್ನನ್ನು ತಾನು ಅರಿಯುವ ಮತ್ತು ಅಧಿಕವಾದ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವವನ್ನು ಹೊಂದಲು ಬೇಕಾದ ಪುನರುಜ್ಜೀವನವನ್ನು ಹೊಂದುವ ಮಾರ್ಗದಲ್ಲಿ ಅವನನ್ನು ಹಾಕಲಿಲ್ಲ; ಅವನನ್ನು ತನ್ನದೇ ವರ್ತಮಾನ ಪ್ರಪಂಚದ ಕನ್ನಡಿಯಲ್ಲಿ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ನೋಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರೇರಿಸಲಾಯಿತು. ಇದರಿಂದ ಹೊರಬಂದವರು "ಸಮಾಜದ ಅತ್ಯಂತ ಉಪಯುಕ್ತ ಸದಸ್ಯ"ರಾಗಿರುತ್ತಾರೆಂದು ಈ ಶಿಕ್ಷಣಪರ್ಯಾಯವನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಿದವರು ನಂಬಿದ್ದರು. ಮತ್ತು ಈ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಅವರು ವ್ಯಾಕರಣ ಶಾಲೆಯೊಂದಿಗೆ ಪ್ಯಾರಿಶ್ ಶಾಲೆಯನ್ನು , ಲೈಸೀ ಶಾಲೆಯೊಂದಿಗೆ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಶಾಲೆಯನ್ನು, ಬೋಸ್ಟನ್ ಲ್ಯಾಟಿನ್ ಶಾಲೆಯೊಂದಿಗೆ ಸರಕಾರೀ ಶಾಲೆಯನ್ನು, ಜಿಮ್ನ್ಯಾಶಿಯಂನೊಂದಿಗೆ ರಿಯಲ್ ಸ್ಕೂಲನ್ನು, ವ್ಯಾಕರಣ ಅಥವಾ ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣವಿದ್ಯಾಲಯದೊಂದಿಗೆ (ಹ್ಯಾಡೋ ಪರಿಭಾಷೆಯ) 'ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಶಾಲೆ'ಯನ್ನು ಗೊಂದಲಪಡಿಸಿದಂತೆ ಶಿಕ್ಷಣದೀಕ್ಷೆಯೊಂದಿಗೆ ಪ್ರೌಢಜೀವನತರಬೇತಿಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಅಷ್ಟೇಲ್ಲಾ ಗೊಂದಲಪಡಿಸಲಿಲ್ಲ.

ಏನಿದ್ದರೂ, ಶಿಕ್ಷಣಪರ್ಯಾಯದ ಈ ಯೋಜನೆಯು ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕವಾಗಿ ಮತ್ತು ಐತಿಹಾಸಿಕವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಣದೀಕ್ಷೆಯದೇ ಉತ್ತಮ ತಿಳುವಳಿಕೆಗಾಗಿ ಗುರಿಯಿಟ್ಟದ್ದೆಂದು ಜಾಣತನದಿಂದ ಹೊಂದಿಸಿ ಹೇಳಲಾಗಿದೆ. ಈ ಕುರಿತು

ಬೇಕನ್ ಅವರ ಕಲ್ಪನೆಯ - "ಪದಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಅಲ್ಲ, ವಸ್ತುಗಳ ಬಗ್ಗೆ", "ಜೀವನದಿಂದ ಕಲಿಕೆ" ಬಗ್ಗೆ ಮತ್ತು "ಮಾಡಿ ಕಲಿಯುವ" ಶೋಧದ ಬಗ್ಗೆ ಕಾಳಜಿಯಿರುವ, ಹಾಗೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ ಅಪರಿಚಿತವಾದ ವೈಶಿಷ್ಟ್ಯಗಳನ್ನು ಸೂಚಿಸಿ ತೊಂದರೆಪಡಿಸುವಂತಹ ಪಾಠ್ಯವಸ್ತುವಿಲ್ಲದ, ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಅವರದೇ ಆಸಕ್ತಿಯಲ್ಲಿ ಹುಟ್ಟದಿರುವ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಎತ್ತಿಕೊಳ್ಳದ ಹಾಗೂ 'ಶಾಲೆ' ಮತ್ತು ಸ್ಥಳೀಯ ಪ್ರಪಂಚದ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ತೊಡೆದುಹಾಕುವುದರಿಂದ ಉಂಟಾಗುವ ಅಪೇಕ್ಷಿತ, ನಿರೀಕ್ಷಿತ 'ಶಾಲಾ'ವಿನಾಶವುಳ್ಳ - ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಅದು ಹತ್ತಿರವಾದದ್ದು. ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತವಾಗಿ ಹೇಳಬೇಕೆಂದರೆ, ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ 'ಸಮಾಜೀಕರಣ'ವನ್ನು ಪರ್ಯಾಯವಾಗಿಸುವ ರಾಜಕೀಯ ಯೋಜನೆಯು ಆ ಪರ್ಯಾಯವು ಶಿಕ್ಷಣದೀಕ್ಷೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಇರುವ ನಂಬಿಕೆಗಳಿಂದಲೇ ಜನಿಸಿ ಒಂದು ಅಮೂಲ್ಯವಲ್ಲದ ಆದರೆ ಮೂಲತಃ ಬಡವರಿಗಾಗಿ ರೂಪಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಅನುಮತಿಸಿದ ನೀಚ ಸಂಗತಿಯಾಗಿ, ಆಮೇಲೆ ಶೈಕ್ಷಣಿಕವಾಗಿ ಉಚ್ಚ ಸಂಗತಿಯಾಗಿ ಸ್ಥಿರಗೊಂಡಿದೆ, ಉದ್ದೇಶ್ಯಪೂರ್ವಕವಲ್ಲದಿದ್ದರೂ ಈ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹವಿಲ್ಲದಿದ್ದರೆ ಶಿಕ್ಷಣಪರ್ಯಾಯದ ಈ ಯೋಜನೆಯು ಎದುರಿಸಲು ಅತೀ ಕಠಿಣವಾಗುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲವೆಂಬುದರಲ್ಲಿ ಸಂಶಯವಿಲ್ಲ.

ಈ ನಂಬಿಕೆಗಳು ಯೂರೋಪಿನ ಶಿಕ್ಷಣದೀಕ್ಷೆಯ ಮೇಲೆ ಹೆಚ್ಚೇನೂ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರಲಿಲ್ಲ; ಆದರೆ ಅವು ಘಾತಕವಾಗಿದ್ದುದು ಅಂದಿನ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿದ್ದ ಯಾವುದೇ ದೋಷದ ಬಗ್ಗೆ ಅಲ್ಲ, ಬದಲಿಗೆ 'ಶಾಲೆ'ಯೆಂಬ ಕಲ್ಪನೆಯಲ್ಲಿದ್ದ ಗುಣಾಂಶಗಳ ಬಗ್ಗೆಯಾಗಿತ್ತು. ಮತ್ತು (ಜಿಮ್ನಾ್ಯಶಿಯಮ್, ಲೈಸೀ, ವ್ಯಾಕರಣ ಮತ್ತು ಉನ್ನತ ವಿದ್ಯಾಲಯ ಶಾಲೆಗಳು ಹಾಗೂ ಇತರ ಕಡೆಗಳಲ್ಲಿ ಕಾಣುತ್ತಿದ್ದ ಶಿಕ್ಷಣದೀಕ್ಷೆಯು ತನಗೆ ಪರ್ಯಾಯವಾದವುಗಳೊಂದಿಗೆ ತನ್ನನ್ನು ಒಟ್ಟುಗೂಡಿಸಿ ಹಾಳುಮಾಡುವ ಪ್ರಯತ್ನಗಳನ್ನು ಎದುರಿಸಬಲ್ಲಷ್ಟು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸತ್ಸಂಪ್ರದಾಯಗಳನ್ನು ತನ್ನಲ್ಲಿ ಹೊಂದಿತ್ತು. ಆದರೆ, ಇತ್ತೀಚಿನ ಕಾಲದಲ್ಲಿ, ಪಾಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಬೋಧನಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಅರಿವಿಲ್ಲದೇ ಶೈಕ್ಷಣಿಕತೆಯನ್ನು ಸ್ವಲ್ಪಮಟ್ಟಿಗೆ ಹೊರದೂಡುವ ರೀತಿಯ 'ಸಾಮಾಜಿಕ' ಧೋರಣೆಗಳಿಗೆ ಅವಕಾಶಮಾಡಿಕೊಡುವ ಮೂಲಕ ಈ ದೀಕ್ಷೆಯನ್ನು ಅದರ ಪರ್ಯಾಯವಾದ ವೃತ್ತಿ ತರಬೇತಿಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಕಡೆಗೆ ತಳ್ಳುವಂತಹ ಬದಲಾವಣೆಗಳಾಗಿವೆ. ಶಾಲೆಗಳ ಪಾಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ 'ವಿಜ್ಞಾನ'ವಿಷಯದ ಸೇರ್ಪಡೆ ಮತ್ತು ಭಾಷಾವಿಷಯಗಳ ಅಧ್ಯಯನದ ಆರಂಭ ಇವು ಶಿಕ್ಷಣದೀಕ್ಷೆಯ ಸ್ವಯಂಕೃತದೂಷಣೆಯ ಅನೇಕ ಉದಾಹರಣೆಗಳಲ್ಲಿ ಎರಡು ಮಾತ್ರ.

ಈ 'ವಿಜ್ಞಾನ'ವು ಯುಗಯಾತ್ರೀ ಮಾನವ ತಿಳುವಳಿಕೆಗಳ ಸಂಪಾದನೆಯ ಒಂದು ಭಾಗವೆಂದು ಪರಗಣಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿರುವ ಬೌದ್ಧಿಕ ಸಾಹಸಕ್ಕೆ ಒಂದು ಪ್ರೇರಣೆಯಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಣದೀಕ್ಷೆಯೊಳಗೆ ಸೇರಿದ್ದರೆ ಆ ಮೊದಲು ಅಲ್ಲಿದ್ದುದಕ್ಕೆ ಒಂದು ಕೆಡುಕಿಲ್ಲದ ಮತ್ತು ಸೂಕ್ತವಾದ ಸೇರ್ಪಡೆಯೆನಿಸುತ್ತಿತ್ತು. ಆದರೆ ಅದು ಹಾಗಿರಲಿಲ್ಲ. ಅದರ ಬದಲಿಗೆ 'ವಿಜ್ಞಾನ'ವು ಮೊದಲಾಗಿಯೇ 'ಸಮಾಜೀಕರಿಸಲು' ಯೋಜಿಸಿದ್ದ ಶಿಕ್ಷಣಪರ್ಯಾಯಕ್ಕೇ ವಶವಾಗಿತ್ತು, ಅಲ್ಲಿ ಅದು -ಮುಂದೆ ಹ್ಯಾಡೋ ವರದಿಯು 'ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ವಿಜ್ಞಾನ'ವೆಂದು ಹೆಸರಿಸಿದ - ಕೌಶಲ, ಕರಕುಶಲತೆ, ಕಟ್ಟೋಣ ಕೆಲಸದ ಪ್ರಪಂಚಕ್ಕೆ ಉಪಯುಕ್ತ ಮಾಹಿತಿಯೆಂದು ಗುರುತಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿತು. ಮತ್ತು ಹೀಗೆ ತಿಳಿಯಲ್ಪಟ್ಟಾಗ, ಅದು ಶಿಕ್ಷಣದೀಕ್ಷೆಯ ಘಟಕವೆಂಬ ಪದೋನ್ನತಿಯನ್ನು ಪಡೆಯಲು ಅವಕಾಶವಾಯಿತು ಮತ್ತು ಆ ದೀಕ್ಷೆಯನ್ನು ಮೀರಿ ಅದು ಉಚ್ಛೃಂಖಲವಾಯಿತು. ಮತ್ತು ಈ ರೀತಿ "ಪದಗಳಲ್ಲ ವಸ್ತುಗಳು, ಕಲ್ಪನೆಗಳಲ್ಲ ಭೌತವಸ್ತುಗಳು, ಆಲೋಚನೆಗಳಲ್ಲ ಪ್ರತ್ಯಕ್ಷ ಅನುಭವಗಳು" ಎಂಬ ಜ್ಞಾನಾಭಾಸದ ನಿಷ್ಕಪಟ(?) ಬೇಕನ್ ಸೂಕ್ತಿಗಳಲ್ಲಿ, ಲೈಸೀ ಅಧ್ಯಯನಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಈಗಲೂ ಕಾಣುವ ರುಸ್ಸೋನ '*Lecon des choses*' (ವಸ್ತುಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಪಾಠಗಳು) ಇರುವ ಹಾಗೆ, ಸ್ಥಿರಗೊಂಡಮೇಲೆ ಅದರ ಉಚ್ಛೃಂಖಲತೆ ಗಟ್ಟಿಯಾಯಿತು. ಅದರ ಬೌದ್ಧಿಕ ಹೇಯತೆ ಇನ್ನಷ್ಟು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಯಿತು.

ಏನಿದ್ದರೂ, ವಿಜ್ಞಾನವು 'ಶಾಲೆ'ಯಲ್ಲಿ ತನಗೊಂದು ಸ್ಥಾನವನ್ನು ಕಂಡುಕೊಂಡಿತು. ಸ್ವಲ್ಪ ಕಷ್ಟದಿಂದ, ಅದು ಸಾಕಷ್ಟು ಕಾಲದ ವರೆಗೆ, ಕ್ಷಣಿಕವಾದ ಔದ್ಯೋಗಿಕ ಪರಿಗಣನೆಗಳಿಂದ ಬಿಡಿಸಿಕೊಂಡು, ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬ ಸುಶಿಕ್ಷಿತ ಮಾನವನು ಪರಿಚಿತನಾಗಿರಬೇಕಾದ ನೈಸರ್ಗಿಕ ಪ್ರಪಂಚದ ಬಗ್ಗೆ "ಒಂದು ಉಪಯುಕ್ತ ಮಾಹಿತಿ"ಯಾಗಿಯೇ ಉಳಿದಿತ್ತು,[8] ಆದರೆ ಕಾಲಾನಂತರ (ನನಗೆ ನೆನಪಿದ್ದಂತೆ) ಮಾನವತೆಯ ಒಂದು ಉತ್ಕೃಷ್ಟ ಬೌದ್ಧಿಕ ಅಭಿಯಾನವೆಂಬ ಗೌರವವನ್ನು ನೀಡಲು ಸ್ವಲ್ಪ ಪ್ರಯತ್ನ ಮಾಡಲ್ಪಟ್ಟಿದೆಯಾದರೂ ಹೆಚ್ಚೇನೂ ಯಶಸ್ಸು ಉಂಟಾಗಲಿಲ್ಲ. ಅದೀಗ ಹೆಚ್ಚು ಗಂಭೀರವಾಗಿ ಕಲಿಯಲ್ಪಡುತ್ತಿದೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಸಲ್ಪಡುತ್ತಿದೆಯಾದರೂ ಪ್ರಸ್ತುತ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿ ಅದರ ಸ್ಥಾನವು ಅಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿಯೇ ಇದೆ; ಉದಾಹರಣೆಗೆ ರಸಾಯನಶಾಸ್ತ್ರವು "ಪಾಕಶಾಸ್ತ್ರದ ಪರಿಷ್ಕೃತ ನಮೂನೆ" ಎಂಬ ಅದರ ಲಕ್ಷಣದಿಂದ ಎತ್ತರಕ್ಕೆ ಬೆಳೆಯಲೇ ಇಲ್ಲ. ಹೀಗೆ ವಿಜ್ಞಾನವು ಅದರ 'ಸಾಮಾಜಿಕ' ಗುಣಗಳಿಂದಾಗಿ ಸಮರ್ಥಿಸಲ್ಪಡುತ್ತಿದೆಯೇ ಹೊರತು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪರಿಗಣನೆಗಳಿಗಾಗಿ ಅಲ್ಲ, "ನಮಗೆ ಉತ್ತಮದರ್ಜೆಯ ಶಸ್ತ್ರವೈದ್ಯರು, ಅಭಿಯಂತರು, ರಸಾಯನವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು, ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು, ಸಮಾಜ ವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಇತ್ಯಾದಿ ಬೇಕು" ಅವರುಗಳು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ಮಾರ್ಗದಲ್ಲಿ ತೊಡಗದಿದ್ದರೆ ನಾವು ನಮ್ಮ ಸಮೃದ್ಧಿಯ ಕನಸಿನ ಈಡೇರಿಕೆಗೆ ಬೇಕಾದುದನ್ನು ಪಡೆಯಲಾರೆವು!

ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳನ್ನು ಹೊಗಳಿಕೊಂಡು ಮತ್ತು ಮೂಢನಂಬಿಕೆಗಳನ್ನು ನೆಚ್ಚಿಕೊಂಡು, 'ವಿಜ್ಞಾನವು' ಮಾನವಜೀವಿಗಳನ್ನು 'ವಸ್ತು'ಗಳ ಸಂಬಂಧಿಕರನ್ನಾಗಿ ಮತ್ತು "ವಸ್ತುಗಳ ಮೇಲಿನ ಸಾಮ್ರಾಜ್ಯ"ಶಾಹಿಗಳನ್ನಾಗಿ ಗುರುತಿಸುವ ಒಂದು 'ಸಂಸ್ಕೃತಿ'ಯೆಂಬಂತೆ ಬಿಂಬಿಸುವ ಒಂದು ಪ್ರಯತ್ನವೂ ನಡೆದಿತ್ತು [9], ಆದರೆ ಅದು ಈಗ ಯಾರನ್ನೂ ವಂಚಿಸಲಾರದು; ಮಕ್ಕಳು 'ಆರನೇ ವಿಜ್ಞಾನ'ವನ್ನು ಆತ್ಮಜ್ಞಾನದ ನಿರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವುದಲ್ಲ, ಉದ್ಯೋಗದ ಕಾರಣಕ್ಕಾಗಿ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ವಿಷಾದವೇನೆಂದರೆ, ಶಾಲೆ, ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾನಿಲಯಗಳ ಪಾಠ್ಯವಸ್ತುವಿನಲ್ಲಿ ನುಸುಳಿಕೊಂಡಿರುವ ಈ 'ಸಮಾಜ ವಿಜ್ಞಾನ'ಗಳೆಂಬ ಕಡಿಮೆ ವಂಚಕವಲ್ಲದ ವಾದಗಳು ಇನ್ನೂ ಈ ಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ತಲುಪಿಲ್ಲವೆಂಬುದು, ಆದರೆ ಆ ಸ್ಥಿತಿಯು ಬಹಳ ದೂರವಿರಲಾರದು. ತಮ್ಮ ತಾಂತ್ರಿಕತೆಯ ಸೋಗಿನಲ್ಲಿಯೇ ಅವು ಕಳೆದೊಂದು ಪೀಳಿಗೆಯಿಂದಲೂ ಶಿಕ್ಷಣವೆಂಬ ವ್ಯಾಪಾರದಲ್ಲಿ ಉಳಿದುಕೊಂಡಿವೆ.

ಭಾಷೆಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಪಟ್ಟಂತೆ ಶಿಕ್ಷಣದೀಕ್ಷೆಯಾದರೋ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಭಾಷೆಯನ್ನು ಒಂದು ಮಾಧ್ಯಮವಾಗಿ ಮತ್ತು ಮಾನವ ತಿಳುವಳಿಕೆಗಳ ಹಾಗೂ ಭಾವನೆಗಳ ಒಂದು ಕೋಷವಾಗಿ ಕಲಿಯಲು ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು ಎಂಬುದು. ಆದರೆ ಇಂಗ್ಲೆಂಡಿನ ಕಾಲೇಜುಗಳು ಹಾಗೂ ವ್ಯಾಕರಣ ಶಾಲೆಗಳು ಮತ್ತು ಇತರೆಡೆಯ ಸಮಾನಸಂಸ್ಥೆಗಳು ಲ್ಯಾಟಿನ್ ಮತ್ತು ಗ್ರೀಕ್ ಭಾಷೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಇಷ್ಟೇ, ಹಾಗೂ ಸ್ಥಳೀಯ ಬಾಷೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಇನ್ನೂ ಕಮ್ಮಿ, ಕೆಲಸಮಾಡಿದುವು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ತೊಡಗಿಕೊಂಡದ್ದು ಒಂದು "ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆಯ ಶಿಸ್ತಿ"ಗೆ ಅಲ್ಲ, ಬದಲಿಗೆ ಆಲೋಚನೆಗಳ ಸ್ಪಷ್ಟತೆಯ ಕಡೆಗೆ ಹಾಗೂ ಭಾವನೆಗಳ ಉದಾರತೆಗಳ ಕಡೆಗೆ; 'ಜೀವನದ ವಾಸ್ತವವು' 'ಜೀವನದ ಗುಣಮಟ್ಟ'ದಿಂದ ಬೆಳಗುವಂಥ ಚರಿತ್ರೆ ಮತ್ತು ಸಾಹಿತ್ಯಗಳೊಂದಿಗೆ ತೊಡಗಿಕೊಂಡದ್ದು. ಇನ್ನು, ಯಾವಾಗ ಆಧುನಿಕ ಭಾಷೆಗಳು (ಬಹುಶಃ ಬಾಲಿಕೆಯರ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಮೊದಲು) ಶಿಕ್ಷಣದೀಕ್ಷೆಯ ಭಾಗವೇ ಆಗಿದ್ದವೋ ಆಗ ಅವು ತಮ್ಮಲ್ಲಿನ ಸಾಹಿತ್ಯಕ್ಕಾಗಿ ಆರಿಸಿಕೊಳ್ಳಲ್ಪಟ್ಟವು ಮತ್ತು ಅವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯನ್ನು ಬೃಹತ್ ಯೂರೋಪೀಯ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಭಾಗವಾಗಿ ತನ್ನನ್ನು ಗುರುತಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರೇರೇಪಿಸಲೆಂದು ತಯಾರಿಸಲಾಗಿದ್ದುವು; ಆಗ ಲೆಸ್ಸಿಂಗ್ ಮತ್ತು ಗೈಟೆ, ಮೋಲಿಯರ್ ಮತ್ತು ರೇಸಿನ್, ಡಾಂಟೆ ಮತ್ತು ಲ್ಯಪೋರ್ಡಿ, ಸರ್ವ್ಯಾಂಟೆಸ್ ಮತ್ತು ಕಾಲ್ಡ್ರಾನ್ ಇವರನ್ನೆಲ್ಲಾ ಓದಬೇಕಿತ್ತು.

ಶಿಕ್ಷಣಪರ್ಯಾಯದಲ್ಲಿದ್ದ ಇದರ ರೂಪಾಂತರವಾದರೋ "ಭಾಷೆಯು ನಾವು ತಿಳಿಯಬೇಕಾದ ವಸ್ತುಗಳನ್ನು ಪರಿಚಯಿಸುವ ಮಾಧ್ಯಮ ಮಾತ್ರ" ಎಂಬ ನಂಬಿಕೆಯಿಂದ ನಿಯಂತ್ರಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಒಂದು ಬೇರೆ ರೀತಿಯ ಒಪ್ಪಂದಕ್ಕೊಳಪಟ್ಟಿತ್ತು. ಕಲಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಭಾಷೆಗಳು ಶೈಕ್ಷಣಿಕವಾದ ಪರಿಗಣನೆಗಳಿಗಾಗಿ ಅಲ್ಲ, ವಾಣಿಜ್ಯಾತ್ಮಕ ಅಥವಾ ಸ್ಥಳೀಯ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪರಿಗಣನೆಗಳಿಗಾಗಿ ಆಯ್ದುಕೊಳ್ಳಲ್ಪಟ್ಟಿದ್ದುವು, ಮತ್ತವು ಬರೀ ಸಂವಹನ ಮಾಧ್ಯಮವಾಗಿ ಮಾತ್ರ ಕಲಿಯಲ್ಪಡುತ್ತಿದ್ದುವು. ಮತ್ತು ಈ ಬಾಹ್ಯ ಉದ್ದೇಶ್ಯವೇ - ದೃಶ್ಯ-ಶ್ರಾವ್ಯ ಭಾಷಾ ಯಂತ್ರಗಳು, 'ಭಾಷಾ ಪ್ರಯೋಗಾಲಯಗಳು' ಮತ್ತು ಭಾಷಾ-ಸಾಹಿತ್ಯೇತಿಹಾಸ ಪಂಡಿತರ ಬದಲಾಗಿ 'ಭಾಷಾ ಪ್ರಯೋಗಾಲಯ ಸಹಾಯಕರು' ಇತ್ಯಾದಿಗಳಿಗೆ ಕಾರಣವಾದ ಕಲಿಕೆಗಳೇ ಸೂಕ್ತವೆಂಬ - ಸನ್ನಿವೇಶವನ್ನುಂಟುಮಾಡಿತು. ಈ ಭಾಷಾಯಂತ್ರಗಳ ತಥಾಕಥಿತ ಮತ್ತು ಈ ಉದ್ಯಮಕ್ಕೆ ತಕ್ಕುದಾದ ಗುಣಾಂಶವೆಂದರೆ "ಅವು ಜನರಿಗೆ ಭಾಷೆಗಳನ್ನು ಆತ್ಮವಿಶ್ವಾಸದೊಂದಿಗೆ ಬಳಸಲು ಕಲಿಸುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಅದನ್ನು ಬೇಗ ಮಾಡುತ್ತವೆ" ಎಂಬುದು. ಶಿಕ್ಷಣದೀಕ್ಷೆಯ ಒಳಗೇ ಅದನ್ನು ಕೊಂಡೊಯ್ದು ಹಾಳುಮಾಡಿಲ್ಲದಿದ್ದರೆ, ಭಾಷೆಗಳ ಆಯ್ಕೆಯಲ್ಲಾಗಲೀ ಕಲಿಕೆಯ ಕ್ರಮಗಳಲ್ಲಾಗಲೀ ಈ ಶಿಕ್ಷಣಪರ್ಯಾಯಕ್ಕೆ ಸೂಕ್ತವಾದ ಅದು ತೊಂದರೆಯನ್ನೇನೂ ಮಾಡುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ. ಮಗುವೊಂದು ತನ್ನ ಮಾತೃಭಾಷೆಯನ್ನು "ಮಾತನಾಡುವುದನ್ನು ಕೇಳುತ್ತಲೇ" ಕಲಿಯುವಂತೆ ಇತರ ಭಾಷೆಯನ್ನೂ ಕಲಿಯಬೇಕೆಂದು ಹೇಳುವಾಗ ಗಮನಿಸದಿರುವುದೇನೆಂದರೆ, 'ಶಾಲೆ'ಯೆಂಬ ಶಿಕ್ಷಣದೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ತನ್ನ ಮಾತೃಭಾಷೆಯನ್ನು "ಮಾತನಾಡುವುದನ್ನು ಕೇಳುತ್ತಲೇ" ಕಲಿತದ್ದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನ ನಿಷ್ಕೃಷ್ಟತೆಯಿಂದ ಕಲಿಯುತ್ತಾನೆ ಎಂಬುದು.

ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾನಿಲಯಗಳಲ್ಲಿನ ಸ್ವಯಂಕೃತ ದೂಷಣೆಯಾದರೋ ಯೂರೋಪೀಯ ಜನಸಮುದಾಯದ ಶಿಕ್ಷಣದೀಕ್ಷೆಯ ಬೇರಾವುದೇ ಭಾಗಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿದೆ. ಹಿಂದಿನ ಕಾಲದಲ್ಲಿ ಇಂಗ್ಲೆಂಡಿನ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾನಿಲಯಗಳು ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀಡುವ ದೀಕ್ಷೆಯ ಸೋಮಾರಿ ರಕ್ಷಕರಾಗಿದ್ದದ್ದಿದೆ; ಅಷ್ಟೇ ಬಾರಿ ಸುಧಾರಿಸಿಕೊಂಡದ್ದಿದೆ, ಆದರೆ ಇತ್ತೀಚಿನ ಒಂದು ಪೀಳಿಗೆಯಲ್ಲಿ ಅವು ತಮ್ಮನ್ನು 'ಸಮಾಜೀಕರಣದ' ಸಾಧನಗಳನ್ನಾಗಿ ಬದಲಾಯಿಸುವ ಸರಕಾರಗಳ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಯೋಜನೆಯನ್ನೂ ದಾರಿಕಾಯುತ್ತಿವೆ. ಅಂತೂ ಅವು ಈ ದಿಕ್ಕಿನಲ್ಲಿ, 1963 ರ ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಮಿತಿಯ ವರದಿಯಲ್ಲಿ ಸ್ವಲ್ಪ ಹೆಚ್ಚೇ, ಬೆಂಬಲವನ್ನು ಪಡೆದುಕಂಡಿವೆ. ಇದು ಅವುಗಳಿಗೆ ರಾಷ್ಟ್ರವು "ಆರ್ಥಿಕ ಪ್ರಗತಿಯ ಗುರಿಗಳನ್ನು" ಸಾಧಿಸಬೇಕೆಂದಾದರೆ ಮತ್ತು "ಕ್ಷಿಪ್ರಗತಿಯ ತಾಂತ್ರಿಕ ಹಾಗೂ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪ್ರಗತಿಯ ಯುಗದಲ್ಲಿ ಇತರ ಹೆಚ್ಚು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಹೊಂದಿದ ದೇಶಗಳೊಂದಿಗೆ ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಿ ಸ್ಪರ್ಧಿಸಬೇಕೆಂದಾದರೆ" ಅಧಿಕವಾಗಿ ಬೇಕಾದ ವಿಶೇಷ ಹಾಗೂ ಸಂಕೀರ್ಣ ಕೌಶಲಗಳು ಮತ್ತು ಸರ್ವಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳೊಂದಿಗೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಹತೆಯನ್ನು ನೀಡಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಸಿದ್ಧಗೊಳಿಸುವಂತಹ ಬಂಡವಾಳವಾಗಿರಬಹುದಾದ ತಥಾಕಥಿತ "ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣ" ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಒಳಗೆ ಸೇರಿಕೊಳ್ಳಲು ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಟ್ಟಿದೆ. ಈ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾನಿಲಯಗಳು "ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣ"ದಲ್ಲಿ ತಮ್ಮದೇ ಸ್ಥಾನವನ್ನು ಹೊಂದಬೇಕೆಂಬುದಾಗಿ ಸಮಿತಿಯಿಂದ ಬಯಸಲ್ಪಟ್ಟಿವೆಯೆಂಬುದು ಸ್ಪಷ್ಟವಾದರೂ, ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಪರ್ಯಾಯವೆಂದು ಗುರುತಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ 'ಸಾಮಾಜಿಕ ಪರಿಗಣನೆ'ಯೆಂಬ ಬಾಹ್ಯ ಉದ್ದೇಶ್ಯಕ್ಕೆ ಅವು ಶರಣಾಗಬೇಕಾಗಿದೆ. ಶಿಕ್ಷಣವೊಂದನ್ನು ಬಿಟ್ಟು ಬೇರೆ ಏನನ್ನು ಬೇಕಾದರೂ ಹುಡುಕುವ ಅಲ್ಲಿನ ಉನ್ನತ ಹುದ್ದೆಯ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳಿಂದಾಗಿ ಮುಳುಗಿಸಲ್ಪಡುತ್ತಿವೆಯೆಂಬುದು ಬಿಡಿ, ಈ ವಿದ್ಯಮಾನದಿಂದಾಗಿ, ಶಿಕ್ಷಣದೀಕ್ಷೆಯ ಸಂಕೇತವಾದ ಅವುಗಳ ಸಂಪೂರ್ಣ ವಿನಾಶವಾಗುವುದೆಂಬುದು ದುರಂತ.

ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ 'ಸಮಾಜೀಕರಣ'ವನ್ನು ಪರ್ಯಾಯವಾಗಿಸುವ ಯೋಜನೆಯು ಈ ಶತಮಾನದ ಅತ್ಯಂತ ಸ್ಮರಣೀಯ ಘಟನೆಯೆಂಬಂತೆ ಗುರುತಿಸಲ್ಪಡುವಷ್ಟರ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಹೋಗುತ್ತಿದೆಯೆಂಬುದು ನಮ್ಮ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯನ್ನು ಆಕ್ರಮಿಸಿರುವ

ಅತಿದೊಡ್ಡ ವಿಪತ್ತು, ಇದು ಆದಿಮಾನವತೆಯ ಉಚ್ಛ್ರಾಯದ ಕಡೆಗೆ ಮೀಸಲಾದ ಕತ್ತಲ ಯುಗದ ಆರಂಭ. ಇದು ಸುಮಾರು 3 ಶತಮಾನಗಳಷ್ಟು ಹಿಂದೆ ಶಿಕ್ಷಣದೀಕ್ಷೆಯಿಂದ ಕಾರಣಾಂತರಗಳಿಂದಾಗಿ ಹೊರಗುಳಿದವರಿಗಾಗಿ ಒಂದು ಶಿಕ್ಷಣಪರ್ಯಾಯವನ್ನು ನೀಡಲಿಕ್ಕಾಗಿ (ಮೂಢತನದ್ದಾಗಲೀ, ಶಿಕ್ಷಣದೀಕ್ಷೆಗೆ ಸ್ವತಃ ವಿನಾಶಕಾರಿಯಾಗಲೀ ಆಗಿರದ) ಒಂದು ಯೋಜನೆಯಾಗಿ ಹೊರಹೊಮ್ಮಿದಂಥಾದ್ದು. ಅಲ್ಲಿಂದೀಚೆಗೆ ಈ ಪರ್ಯಾಯವು ಬದಲಾಗುವ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಿಗೆ ಹೊಂದಾಣಿಕೆಯ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆ ನೀಡುತ್ತಾ ಬಂದಿದೆ, ಅದು ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಹೊಂದುತ್ತಾ ಬಂದು ಸ್ಥಳೀಯ, ಕೈಗಾರಿಕೆ ಮತ್ತು ವಾಣಿಜ್ಯದ ಪ್ರೌಢಜೀವನಕ್ಕೆ ತರಬೇತಿಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ರೂಪದಲ್ಲಿ ವಿಸ್ತರಿಸಿಕೊಂಡಿದೆ. ತನ್ನ ಅನೇಕ ಆವೃತ್ತಿಗಳನ್ನೂ ಅದು ಸೃಷ್ಟಿಮಾಡಿಕೊಂಡಿದೆ. ಎಲ್ಲಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಅದು ಸರಕಾರಗಳ ನಿರ್ದೇಶನಕ್ಕೆ ಬಾಗಿಕೊಂಡಿದೆ. ನಿಜವಾಗಿಯೂ, ತನ್ನಿಂದ ರಚಿಸಲಾದ ಪ್ರಪಂಚವು ತನ್ನನ್ನು ಒಂದು 'ಸೇವಾ ಉದ್ಯಮ'ವೆಂದು ಗುರುತಿಸುವ ಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ತಲುಪಿದೆ. ಅದನ್ನು ರಾಷ್ಟ್ರದ ಕಲ್ಯಾಣಕ್ಕಾಗಿ ಒಂದು ಕೊಡುಗೆಯೆಂಬಂತೆ ರೂಪಿಸಲಾಗಿತ್ತು; ಅದು ತಂದುಕೊಡುವುದೆಂದು ಹೇಳಲಾಗುವ ಸಮೃದ್ಧಿಗಾಗಿ ಸ್ವಾಗತಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿದೆ ಅಥವಾ ಸಹಿಸಿಕೊಳ್ಳಲ್ಪಟ್ಟಿದೆ. ಮತ್ತು ಅದರ ಉತ್ಪನ್ನವನ್ನು ಖರ್ಚು ಮತ್ತು ಲಾಭದ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ಅಳೆಯುವ ಪ್ರಯತ್ನಗಳೂ ನಡೆದಿವೆ; ಅಲ್ಲದೆ ಅದು ಏನನ್ನು ಉತ್ಪಾದಿಸಲು ರೂಪಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿದೆ? ಹಾಗೂ ಮಕ್ಕಳ ಯಾವ ಕೆಲವು ವರ್ಗಗಳ ಅತ್ಯಂತ ಸೂಕ್ತ ವೃತ್ತಿತರಬೇತಿಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಾಗಿ ಇದೆ? - ಎಂಬ ಪ್ರಮುಖಪ್ರಶ್ನೆಯೊಂದಿಗೆ ಅದನ್ನು ಸಮರ್ಥಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಈ ಪರ್ಯಾಯವೊದಗಿಸುವ ಕಾರ್ಯವು ಯೂರೋಪೀಯ ಜನರ ಶಿಕ್ಷಣದೀಕ್ಷೆಯನ್ನು ದೂಷಿತಗೊಳಿಸಲೋಸ್ಕರವೇ ಅನುಮತಿ ಪಡೆಯಿತು. ಅದೀಗ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅಪೇಕ್ಷಣೀಯ ವಾರಸುದಾರನಾಗಿ ಸಾರಲ್ಪಟ್ಟಿದೆ. ಈ ದುರಾಕ್ರಮಣವು ಎಲ್ಲೆಡೆ ಕಾಲೂರಿದೆ.

ಈ ಯೋಜನೆಯ ಬಲಿಪಶು ಈ (ತನ್ನ ಕುಂದು ಕೊರತೆಗಳೊಂದಿಗಿನ) ಐತಿಹಾಸಿಕವಾದ ಶಿಕ್ಷಣದೀಕ್ಷೆ ಮಾತ್ರವಲ್ಲ; ಮಾನವನು 'ಜೀವನದ ವಾಸ್ತವ'ದಿಂದ ಬಿಡುಗಡೆಗೊಂಡು 'ಜೀವನದ ಗುಣಾಂಶ'ಗಳ ಅಳತೆಯಲ್ಲಿ ತನ್ನನ್ನು ತಾನು ಗುರುತಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವಂತಹ ಯುಗಯಾತ್ರೀ ಮಾನವ ತಿಳುವಳಿಕೆಯ ಸಂಪಾದನೆಗೆ ತೊಡಗಿಸುವ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕಲ್ಪನೆಯೂ ಬಲಿಪಶುವಾಗಿದೆ. ಈ ಯೋಜನೆಯಿಂದಾದ ಅನಾಹೂತವು ಇದರ ಯೋಜಕರ ಬೌದ್ಧಿಕ ವಂಚಕತೆಗೆ ತಕ್ಕುದಾಗಿದೆ.

ಹಿಂದೆ ಈ ಯೋಜನೆಯ ಅತಿ ಸಾಮಾನ್ಯವಾದ ಆವೃತ್ತಿಯ ನಿಷ್ಕಪಟ ನೇತಾರರಿದ್ದರು, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಪ್ರವೇಶಿಸಲಿರುವ ಪ್ರಪಂಚದ ಬಗ್ಗೆ ಕಲಿಸಲೆಂದು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ರೂಪಿತವಾಗದ ಮತ್ತು ಯುಗಯಾತ್ರೀ ಮಾನವ ತಿಳುವಳಿಕೆಯ ಸಂಪಾದನೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಕಾಳಜಿಯಿಂದಾಗಿ ಪ್ರಪಂಚಜ್ಞಾನವನ್ನು ಸಾಕಷ್ಟು ಕಲಿಸಲಾರದ ಶಾಲೆಗಳಿರುವುದು ದುರದೃಷ್ಟಕರವೆಂದು ಅವರು ನಂಬಿದ್ದರು. ಆದರೆ ಅವರು ಅಂತಹ ಪಾರಂಪರಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀಡುವ ಶಾಲೆಗಳಿದ್ದುದನ್ನು ಬೇಡವೆಂದು ಹೇಳಲಿಲ್ಲ. ಬೇಕನ್ ಅವರಂತೆ ಅವರುಗಳು ವೆಸ್ಟ್ ಮಿನಿಸ್ಟರ್ ಕಾಲೇಜನ್ನು ಬಹುಶಃ ಅಂಥ ಮೌಲ್ಯವುಳ್ಳದ್ದೆಂದು ಭಾವಿಸಿದರು, ಆದರೆ ಪರ್ಯಾಯಶಿಕ್ಷಣ ನೀಡುತ್ತಿದ್ದ ಗ್ರೇಷಮ್ ಕಾಲೇಜಿಗೆ ಪ್ರಾಶಸ್ತ್ಯ ನೀಡಿದರು. ಮತ್ತು ಇ. ರಾಬಿನ್ಸನ್ ಅವರೂ ಸಹ ಅವರೇ ಹೇಳುವ 'ಬರೀಕಲಿಕೆಯ' ಶಿಕ್ಷಣವು ಇದ್ದುದನ್ನು ಗುರುತಿಸುತ್ತಾರೆ; ಆದಾಗ್ಯೂ, 'ಹೊಸ ತಾಂತ್ರಿಕ ಶಿಕ್ಷಣಶಾಲೆ'ಗಳಲ್ಲಿ ದೊರಕುವ ಉತ್ಸಾಹಕ್ಕೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ ಇಲ್ಲಿ ಸಿಗುವುದು ಪ್ರೌಢಜೀವನಕ್ಕೆ ಏನೇನೂ ಸರಿಹೊಂದದ ತರಬೇತಿಯೆಂದು ದುಃಖಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಮತ್ತು ಇನ್ನೂ ಕೆಲವರಿದ್ದಾರೆ, ಇವರು ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೂ ಶಿಕ್ಷಣಪರ್ಯಾಯಕ್ಕೂ ಇರುವ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ಅಲ್ಲಗಳೆಯುವುದಿಲ್ಲ; ಆದರೆ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ತಪ್ಪಾಗಿ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ; 'ಸಮಾಜೀಕರಣ'ದ ಒಂದು ಆವೃತ್ತಿಯನ್ನು ವಿರೋಧಿಸಿ

ಶಿಕ್ಷಣದೀಕ್ಷೆಯನ್ನು ಸಮರ್ಥಿಸಲು ಹೊರಟವರು ಅದನ್ನು ಆ ಇನ್ನೊಂದರ ಜೊತೆಗೆ ಜೋಡಿಯಾಗುವಂತೆ ಮಾತ್ರ ವಾದ ಮಂಡಿಸುತ್ತಾರೆ, ಈ ರೀತಿ ತಿಳಿದೋ ತಿಳಿಯದೆಯೋ ಅವರು ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಕಣ್ಣೆದುರಿನಿಂದ ಮಾಯಮಾಡಿಬಿಡುತ್ತಾರೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಪ್ರೌಢಜೀವನಕ್ಕೆ ತರಬೇತಿಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ನಿರ್ದೇಶಿಸುವ ಕೆಲವು ಆಲೋಚನೆಗಳು 'ಸಾಮಾಜಿಕ ಏಕತೆ'ಗೆ ಧಕ್ಕೆ ತರಬಹುದಾಗಿದ್ದು ಅಂತಹ 'ಸಮಾಜೀಕರಣ'ದ ಆವೃತ್ತಿಯನ್ನು ವಿರೋಧಿಸುವಂತಹ ಕೆಲವು ಲೇಖಕರಿದ್ದಾರೆ. ಆದರೆ ಅವರು ತಮ್ಮ ವಿರೋಧಕ್ಕೆ ಕೊಡುವ ಕಾರಣವು ಆ ಯೋಜನೆಯು ಶಿಕ್ಷಣದೀಕ್ಷೆಗೆ ಘಾತಕವಾಗಿರುವುದಕ್ಕಾಗಿ ಅಲ್ಲ; ಬದಲಿಗೆ ಅದರ ಫಲಿತಾಂಶವು ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಅಭಿಯಂತರು, ವೈದ್ಯರು, ಅರ್ಥಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು, ಅಧ್ಯಾಪಕರು, ಗಣಿತಜ್ಞರು, ರಸಾಯನಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು, ತಂತ್ರಜ್ಞರು ಮೊದಲಾದವರನ್ನು ಸತತವಾಗಿ ಬಯಸುವ ಸಮಾಜದ ಆವಶ್ಯಕತೆಯನ್ನು ಪೂರೈಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಸಾಧನೆಯ ಗುಣಮಟ್ಟವನ್ನು ತಗ್ಗಿಸಿಬಿಡುತ್ತದೆ ಎಂಬುದಕ್ಕಾಗಿ. ಯಾರು ಬೇಕಾದರೂ ಅಂದಾಜಿಸಬಹುದಾದಂತೆ, ಇವರ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳು ಈಡೇರುವಂಥವುಗಳೇ; ಯಾವುದೇ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲೂ ವಿದ್ವತ್ಪೂರ್ಣ ಸಾಧನೆಗೆ ಒತ್ತು ನೀಡದಿರುವುದನ್ನು ವಿರೋಧಿಸುವಲ್ಲಿ ಮತ್ತು *(solidarite de la sottise)* 'ಮೂರ್ಖರ ಏಕತೆ'ಯನ್ನು ಹೊರಿಸಲು ಇರುವ ಪ್ರಾಮಾಣಿಕ ಇಚ್ಛೆಯನ್ನು ಗುರುತಿಸುವಲ್ಲಿ ಈ ಲೇಖಕರು ಸರಿಯಾಗಿಯೇ ಇದ್ದಾರೆ. ಆದರೆ ಈ ವಿರೋಧಕ್ಕೆ "ನಮ್ಮ ಬದುಕು ಅವಲಂಬಿಸುವಂತಹ ಉನ್ನತ ಕೌಶಲವನ್ನು ಹೊಂದುವ ಪ್ರೌಢರು ತಯಾರಾಗುವುದನ್ನು ಶಿಕ್ಷಣವು ತಡೆಯುವುದು" ಎಂಬುದು ಕಾರಣವಾಗುವುದಾದರೆ ಅದು 'ಅಮೇರಿಕಾ, ರಷ್ಯಾ ಅಥವಾ ಜಪಾನ್ ದೇಶಗಳಿಂದ ಸಮೃದ್ಧಿಯ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಹಿಂದೆಬೀಳಬಾರದೆಂಬ ಪ್ರಯತ್ನಕ್ಕಾಗಿ ರಾಷ್ಟ್ರದ ಮಾನವ ಸಂಪನ್ಮೂಲವನ್ನು ತೊಡಗಿಸಲು ಮಾತ್ರ ಶಿಕ್ಷಣ' ಎಂಬ ತಪ್ಪು ಸಿದ್ಧಾಂತಕ್ಕೆ ಶರಣುಹೋದಂತಾಗುವುದು. ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತವಾಗಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಈ ಲೇಖಕರು ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೂ ಶಿಕ್ಷಣಪರ್ಯಾಯಕ್ಕೂ ಇರುವ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ತಿಳಿದಿದ್ದಾರೆ, ಆದರೆ ವ್ಯತ್ಯಾಸವು ಬಾಹ್ಯ 'ಉದ್ದೇಶ್ಯ'ದ ಅನ್ವೇಷಣೆಯ ಒಂದು ಸಾಧನದಲ್ಲಿದೆಯೆಂಬುದಾಗಿ ತಪ್ಪಾಗಿ ತಿಳಿದಿದ್ದಾರೆ.

ಆದರೆ, ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಸರ್ವನಾಶಮಾಡುವ ಯೋಜನೆಯ ಬದ್ಧ ಹುರಿಯಾಳುಗಳು ಶಿಕ್ಷಣದೀಕ್ಷೆಯ ಬಗ್ಗಿನ ಇಂತಹ ಸ್ವಲ್ಪವೇ ಅಂಗೀಕಾರವನ್ನೂ ಸಹ ತಾಳಿಕೊಳ್ಳುವಂಥವರಲ್ಲ. ಅವರು ತಮ್ಮನ್ನು ತಾವು "ಎಲ್ಲವೂ ಒಂದು ಸಾಮಾಜಿಕ ಕಾರ್ಯವನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದೆ", "ಎಲ್ಲವೂ ಸಾಮಾಜಿಕ ಕಾರ್ಯವು ಹೇಳುವಂಥದ್ದರಿಂದ ಮಾತ್ರ ಅಸ್ತಿತ್ವವನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ" ಮತ್ತು "ಹೊಸಬರನ್ನು ಪ್ರೌಢ ಮಾನವ ಜೀವನಕ್ಕೆ ತರಬೇತಿ ಮಾಡುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ 'ಸಾಮಾಜಿಕ' ಪರಿಗಣನೆಗಳ ಹೊರತಾಗಿ ಶೈಕ್ಷಣಿಕವಾದ ಬೇರೇನೂ ಇರಲಿಲ್ಲ ಮತ್ತು ಇರಲಾರದು ಕೂಡಾ" ಎಂಬ, ಅಂಧಸಂಪ್ರದಾಯವು ಇತರರಿಂದ ಈವರೆಗೆ ಮುಚ್ಚಿಟ್ಟ, ಸತ್ಯವನ್ನು ಕಂಡುಕೊಂಡ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳೆಂದು ಗುರುತಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಹೀಗೆ, "ಸರಕಾರದ ಶಾಲೆ ಮತ್ತು ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾನಿಲಯ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಕಾರ್ಯವು ಆಡಳಿತರಂಗದ ಗಣ್ಯರನ್ನು ತರಬೇತಿಗೊಳಿಸಲು", "ಸರಕಾರೀ ಶಾಲೆಯು ಬೆಳೆಸಲ್ಪಟ್ಟದ್ದು ಸಾಮ್ರಾಜ್ಯವನ್ನು ನಡೆಸಲು", ಮತ್ತು "ಯೂರೋಪಿನ ಪ್ರಾಚೀನ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾನಿಲಯಗಳು ಸ್ಥಾಪಿಸಲ್ಪಟ್ಟದ್ದು ಪಾದ್ರಿಗಳನ್ನು, ವೈದ್ಯರನ್ನು ಮತ್ತು ವಕೀಲರನ್ನು ತರಬೇತಿಗೊಳಿಸಲು" ಮತ್ತು "ಆಧುನಿಕ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾನಿಲಯದ ಕಾರ್ಯವಾದರೋ ವಿಶೇಷ ತರಬೇತಿ ಬಯಸುವ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಕಲಿಸಲು" ಹಾಗೂ "ಹೆಚ್ಚಿನ ಪದವೀಕಾಂಕ್ಷಿಗಳು ಇದರ ವಾಸ್ತವವನ್ನು ತಿಳಿದಿದ್ದಾರಲ್ಲದೆ ಅಲ್ಲಿಗೆ ಅಂತಹ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಪಡೆಯಲೋಸ್ಕರ ಹೋಗುತ್ತಾರೆ", ಇತ್ಯಾದಿಯಾಗಿ ಹೇಳಲಾಗುತ್ತದೆ.[10] ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತವಾಗಿ, ಶಿಕ್ಷಣವು 'ಸಮಾಜದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಆವಶ್ಯಕತೆಗಳಿಗೆ ಹೇಗಾದರೂ ಹೊಂದಿಕೊಂಡು ಹೋಗುವ 'ಸಾಮಾಜಿಕ ಬಂಡವಾಳ'ದ ಹೊರತಾಗಿ ಮತ್ತೇನೂ ಅಲ್ಲವೆಂದು ಹೇಳಲಾಗಿದೆ. ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ, (ಅವರು ಮುಂದುವರಿಸಿ ಹೇಳುವುದೇನೆಂದರೆ) "ಶಿಕ್ಷಣದ ಕುರಿತ ಚತುರ

ಚಿಂತನೆಯು 'ಪ್ರಸ್ತುತ ಶಿಕ್ಷಣದೀಕ್ಷೆಯು ಪ್ರಸ್ತುತಸಮಾಜದ ಆವಶ್ಯಕತೆಗಳಿಗೆ ಸರಿಹೊಂದುವಂತಿರಬೇಕು' ಎಂಬ ಚಿಂತನೆಯೇ ಆಗಿರಬೇಕು"; ಮತ್ತು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸುಧಾರಣೆಯು ಬರೀ ಕಲಿಸುವ ಮತ್ತು ಕಲಿಯುವ ಕ್ರಮಗಳಿಗೆ ಸೀಮಿತವಾಗಿಲ್ಲದ್ದಾಗ ಪ್ರಸ್ತುತ ಸಮಾಜವನ್ನು ಒಟ್ಟಾಗಿ ರಚಿಸುವ 'ಉದ್ಯೋಗಾಂಶ'ಗಳನ್ನು ಹುಡುಕುತ್ತಿರುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಈ ಉದ್ಯೋಗಾಂಶಗಳನ್ನು ಅತ್ಯಂತ ಸಮರ್ಥವಾಗಿ ಮಾಡಬಲ್ಲವರನ್ನು ಅತ್ಯಂತ ಮಿತವ್ಯಯದೊಂದಿಗೆ ತಯಾರಿಸಬಲ್ಲಂತಹ 'ಶಿಕ್ಷಣವ್ಯವಸ್ಥೆ'ಯನ್ನು ರೂಪಿಸುತ್ತಿರುತ್ತದೆ. ಮತ್ತು ಯಾವಾಗ ಈ ಯೋಜನಾಕಾರರು "ಆರ್ಥಿಕ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ", "ಆರ್ಥಿಕ ಉಳಿವಿಗಾಗಿ ಹೋರಾಟ", ಅಥವಾ "ಆರ್ಥಿಕ ಓಟದಲ್ಲಿ ಸರಿಸಮನಾಗಿರುವುದು" ಇತ್ಯಾದಿ ದೀಕ್ಷೆಯನ್ನು ಕೊಡಲು ತೊಡಗುತ್ತಾರೋ, ಮತ್ತು - ಪ್ರತಿ ಹುಡುಗ, ಹುಡುಗಿಯು ತನ್ನನ್ನು (ಬಹುಶಃ ಉದ್ಯೋಗದಲ್ಲಿ ಮಾತ್ರ ಬೇರೆಬೇರೆ ಇದ್ದರೂ) ಒಂದು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯ ಪೌರಾಡಳಿತದ ಸದಸ್ಯ/ಸದಸ್ಯೆ ಎಂದು ಗುರುತಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಕಲಿಯುವಂತಹ -ಪ್ರೌಢಜೀವನದ ತರಬೇತಿಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ರೂವಾರಿಗಳಾಗಿ ಎಣಿಸಲ್ಪಡುತ್ತಾರೋ ಆಗ ಅವರಿಗೆ ನಿಷ್ಕಳಂಕ ಸುಧಾರಕರೆನ್ನಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು, ಶಿಕ್ಷಣದೀಕ್ಷೆಯನ್ನು ಆಗಾಗ ಹಳತಾಗುವ 'ಸಾಮಾಜಿಕ' ಪರಿಗಣನೆಗಳಿಂದ ಕೊಡವಿ ಸಮಕಾಲೀನಗೊಳಿಸಲು ಕಷ್ಟವೇನೂ ಆಗದು. ಮತ್ತು 17 ನೇ ಶತಮಾನದಲ್ಲಿ ಬಡವರಿಗಾಗಿ ರೂಪಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಶಿಕ್ಷಣಪರ್ಯಾಯಕ್ಕೆ ಇವರ 'ಶಿಕ್ಷಣ' ಯೋಜನೆಯು ತನ್ನ ವಿಸ್ತರಣೆಗಳೊಂದಿಗೂ ಸಹ ಸರಿಹೊಂದುವುದೆಂಬ ಕಾರಣದಿಂದಾಗಿ ಆ ಪರ್ಯಾಯವನ್ನು ಅನ್ವೇಷಿಸಿದ ಚತುರಮತಿಗಳಿಗೂ ಇದು ಹೆಚ್ಚಿನ ಕೊಡುಗೆಯಾಗಿ ಕಂಡು ಗೌರವಿಸಲ್ಪಡಬಹುದು; ಅವರನ್ನು ಟೀಕೆ ಮಾಡಬಹುದಿದ್ದುದು ಅಂದಂದಿನ ಶಾಲೆಗಳು ಮತ್ತು ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾನಿಲಯಗಳು ಕಳೆಗುಂದುತ್ತಿರುವ ಉದ್ಯೋಗಗಳಿಗೂ ಉದ್ಯೋಗಿಗಳನ್ನು ತಯಾರಿಸುತ್ತಿದ್ದ ಕಾರಣಕ್ಕೆ ಮುಚ್ಚುವಂತೆ ಒಂದೇಬಾರಿಗೆ ಮಾಡಲಿಲ್ಲವೆಂದು ಮಾತ್ರ. ಹೀಗೆ, ಶಿಕ್ಷಣದೀಕ್ಷೆಯ ವಿನಾಶವು ಅರ್ಥಹೀನ ಕಲ್ಪನೆ ಮತ್ತು ಐತಿಹಾಸಿಕ ಹೊಲಸಿನ ಮುಸುಕಿನಲ್ಲಿ ಇದೀಗ 'ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರ'ವೆಂಬ ಹೆಸರಿನೊಂದಿಗೆ ಮುಂದುವರೆಯುತ್ತಿದೆ, ಮತ್ತು ಯಾವುದು ನಾಶಮಾಡಲ್ಪಟ್ಟಿದೆಯೋ ಅದು ಇರಲೇ ಇಲ್ಲವೆಂದು ನಮ್ಮನ್ನು ನಂಬಿಸಲು ತಯಾರಾಗಿದೆ.

ಶಿಕ್ಷಣವು ಪೀಳಿಗೆಗಳ ಮಧ್ಯೆ ಮುಂಬರುವ ಹೊಸಬರು ತಾವು ಬದುಕಬೇಕಾದ ಪ್ರಪಂಚಕ್ಕೆ ತೊಡಗಿಸಲ್ಪಡುವ ವ್ಯವಹಾರವೆಂದು ಮೊದಲಿನಿಂದಲೂ ನಾನು ವಾದಿಸಿದ್ದೇನೆ, ಇದು ಅರ್ಥೈಸುವಿಕೆಗಳ, ಕಲ್ಪನೆಗಳ, ಅರ್ಥಗಳ, ನೈತಿಕ-ಧಾರ್ಮಿಕ ಶ್ರದ್ಧೆಗಳ, ಸಂಬಂಧಗಳ, ಆಚರಣೆಗಳ ಪ್ರಪಂಚ. ಇವೆಲ್ಲವೂ ಜಾಗ್ರತಸ್ಥಿತಿಯ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಿಗೆ ಗಮನವೆಂದೋ, ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯೆಂದೋ ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳಬೇಕಾದ ಮಾನವಪರಿಸ್ಥಿತಿಯುಳ್ಳ ಮನಃಸ್ಥಿತಿಗಳು. ಇವುಗಳನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಂಡರೆ ಮಾತ್ರ ಆ ಸ್ಥಿತಿಗಳೊಳಗೆ ಇಳಿಯಬಹುದು, ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕೆಂದರೆ ಮೊದಲು ಅದನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದನ್ನು ಕಲಿಯಬೇಕು. ಈ ಪ್ರಪಂಚದೊಳಗೆ ತೊಡಗಿಸಲ್ಪಡುವುದೆಂದರೆ ಮಾನವನಾಗಲು ಕಲಿಯುವುದು ಎಂದರ್ಥ. ಅದರಲ್ಲಿ ಮುಕ್ತವಾಗಿ ಚಲಿಸುವುದೆಂದರೆ ಮಾನವನಾಗಿ ಇರುವುದು ಎಂದರ್ಥ. ಆ ಸ್ಥಿತಿಯು ಐತಿಹಾಸಿಕವಾದದ್ದೇ (ಅಭ್ಯಾಸವಾಗಬೇಕಾದುದು) ಹೊರತು (ತಾನಾಗಿಯೇ ಬರುವಂಥ) ನೈಸರ್ಗಿಕವಲ್ಲ.

ಹೀಗೆ ಶಿಕ್ಷಣದೀಕ್ಷೆ ಎಂಬುದು ಏಕಕಾಲದಲ್ಲಿ ಒಂದು ಬಂಧನವೂ ಆಗಿದೆ; ವಿಮೋಚನೆಯೂ ಆಗಿದೆ. ಮೊದಲಿನದು ಸರಿಯಿದ್ದರೆ ಎರಡನೆಯದು ತಾನಾಗಿಯೇ ಆಗುತ್ತದೆ. ಅದೊಂದು ಅವಿರತವಾಗಿ ಮತ್ತು ಏಕಾಗ್ರವಾಗಿ ಗಮನಕೊಡುವ ಅಭ್ಯಾಸ ಮತ್ತು ತಿಳುವಳಿಕೆಯನ್ನು ಹರಿತಗೊಳಿಸುವ ಹಾಗೂ ವಿಧೇಯತೆ, ತಾಳ್ಮೆ ಮತ್ತು ಸ್ಥೈರ್ಯವನ್ನು ಬಯಸುವ ಕ್ರಿಯೆ. ಅದರ ಪ್ರತಿಫಲವೆಂದರೆ 'ಜೀವನದ ವಾಸ್ತವ' ಮಾತ್ರದಿಂದ, ತಾತ್ಕಾಲಿಕ ಜನ್ಮಸ್ಥಳ, ಜನ್ಮಕಾಲಗಳ ಬಾಂಧವ್ಯದಿಂದ, ವರ್ತಮಾನದ ದಬ್ಬಾಳಿಕೆಯಿಂದ, ವರ್ತಮಾನಮಾತ್ರ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳ ಗುಲಾಮಗಿರಿಯಿಂದ ಬಿಡುಗಡೆ. ಅದು ಮಾನವ

ಅನನ್ಯತೆಯ ಮತ್ತು ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಮಾನವಜೀವನವನ್ನು ಪ್ರತಿನಿಧಿಸುವ ಒಂದಿಷ್ಟಾದರೂ ನೈತಿಕ ಹಾಗೂ ಬೌದ್ಧಿಕ ಪ್ರಗತಿಯನ್ನು ಸಾಧಿಸಬಲ್ಲ ಸಾಮರ್ಥ್ಯರೂಪದ ಪ್ರತಿಫಲ.

ಒಬ್ಬ ಹೊಸಬನು 'ಬೇಡಿಕೆಗಳ ಮತ್ತು ತುಷ್ಟಿಗಳ' ಅರ್ಥಶಾಸ್ತ್ರದ ಭಯಾನಕ ನೃತ್ಯದ ಇತ್ತೀಚಿನ ಹೆಜ್ಜೆಗಳನ್ನು ಕಲಿಯುವಂಥ ಮತ್ತು ಆ ಮೂಲಕ ಪ್ರಪಂಚದಲ್ಲಿ 'ಕಾಲೋಚಿತ'ವಾದ ಗೌರವವನ್ನು ಪಡೆಯಬಲ್ಲ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಶಿಕ್ಷಣವೆಂದು ತಪ್ಪಾಗಿ ತಿಳಿಯಬಾರದು. ಇವುಗಳಲ್ಲಿ ಕೆಲವು ವಿಶೇಷ ಹೆಜ್ಜೆಗಳು, 'ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಮಿತಿಯು ಹೇಳುವಂಥ "ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಸಂಕೀರ್ಣವಾದ ಕೌಶಲಗಳು ಹಾಗೂ ಬಹುಮುಖಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳು" ಸೂಕ್ಷ್ಮಗೊಂಡಿವೆ ಮತ್ತು ಅವುಗಳನ್ನು ಕಲಿಯುವುದು ಕಠಿಣವಾದ ಕೆಲಸ. ಆದರೆ ಈ ದಿಕ್ಕಿನಲ್ಲಿ ಮನುಷ್ಯನು ಕಲಿಯಬಹುದಾದ ಯಾವುದೂ ನಿಜವಾದ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಯಾವ ಸಂಬಂಧವನ್ನೂ ಹೊಂದಿಲ್ಲ.

ಇದೀಗ ನಮ್ಮ ಶಿಕ್ಷಣದೀಕ್ಷೆಯು ನೃತ್ಯಶಾಲೆಯ ನಮೂನೆಯ ಹೇರಿಕೆಯಿಂದಾಗಿ ದೂಷಿತಗೊಳ್ಳಲಾರಂಭಿಸಿ ಎರಡು ಶತಮಾನಗಳಾದುವು. ಈ ದುರಾಕ್ರಮಣವು ಈ ವ್ಯವಹಾರದ ಬಗ್ಗೆಯೇ ಗೊಂದಲದ ನಂಬಿಕೆಗಳಿಂದ ಪ್ರೇರಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿದ್ದು, 'ಧೀಮಂತ' ಸರಕಾರಗಳಿಂದ ಅದು ಕಾರ್ಯರೂಪಕ್ಕೆ ತರಲ್ಪಟ್ಟಿದೆ. ಇದು ಈಗ ಬಹಳ ಮುಂದಕ್ಕೆ ಹೋಗಿದೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಶಿಕ್ಷಣದೀಕ್ಷೆಯ ಚೂರುಪಾರುಗಳು ಇನ್ನೂ ಉಳಿದುಕೊಂಡಿವೆ; ಸಾಪೇಕ್ಷ್ಯವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಣಸಂಸ್ಥೆಗಳ ಲಕ್ಷಣವನ್ನು ಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಅರ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳದಿರುವ, ಭ್ರಷ್ಟವಾಗದಿರುವ ಶಾಲೆಗಳು, ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾನಿಲಯಗಳು ಮತ್ತು ನೃತ್ಯಮಾಡುವ ಅಧ್ಯಾಪಕರಾಗಲು ಒಪ್ಪದ ಶಿಕ್ಷಕರು ಇನ್ನೂ ಉಳಿದುಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ. ಮತ್ತು ಕೆಲವರಾದರೂ ಅಧ್ಯಯನದಿಂದ ಕಲಿಯುವ ಗಂಭೀರ ದೀಕ್ಷೆಯ ಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ಕಳೆದು 'ಶಾಲೆ'ಯನ್ನು ನಾಶಮಾಡುವ ಈ ಪ್ರಚೋದನೆಯನ್ನು 'ಸಮಾಜೀಕರಣ'ದ ದೈತ್ಯತೆಯಿಂದ ತಪ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲೆಂದು ಮಾಡಿದ ಒಂದು ಪ್ರಮಾದಪ್ರಯತ್ನವೆಂದು ಅರ್ಥಮಾಡಿಯಾರು: ಅಧ್ಯಾಪನವು 'ಸಮಾಜೀಕರಣ'ದ ಜೊತೆಗೆ ಸಮಾನಾರ್ಥಕವಾದಾಗ ಶಿಕ್ಷಣವು ಏನನ್ನೂ ಕಲಿಸದ ದೀಕ್ಷೆಯಾಗಿಬಿಡುತ್ತದೆ. ಕುಟಿಲವಾಗಿ ವಿರುದ್ಧದಿಕ್ಕಿನಲ್ಲಿ ಸಾಗುವ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ಈ ವಿನಾಶಕಾರೀ ಝಂಝೂವಾತಗಳ ಮಧ್ಯೆ ಸಿಲುಕಿ ನಮ್ಮ ಶಿಕ್ಷಣದೀಕ್ಷೆಯು ದಿಕ್ಕಾಪಾಲಾಗಿ ಛಿದ್ರಗೊಂಡಿದೆ.

\+ + +

ಟಿಪ್ಪಣಿಗಳು ಮತ್ತು ಉಲ್ಲೇಖಗಳು

1. "ತನ್ನ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಹೊರಗಿನಿಂದ ಔದ್ಯೋಗಿಕ ಸಲಹೆಗಾರರನ್ನು ಹೊಂದಿದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ತನ್ನ ಅತಿ ಕೋಪದ ವಿಚಾರಗಳಿಗೆ ಅವು ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತವೆ ಎಂಬ ಬಗ್ಗೆ ಯಾವಾಗಲೂ ಒಂದು ಸಂಭಾವ್ಯವಾದ ಸಮರ್ಥನೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತಾನೆ." - ಇ, ರಾಬಿನ್ಸನ್, The New Polytechnics. London: Cornmarket 1968.

2. ಆಧುನಿಕ ತಥಾಕಥಿತ ಶಿಕ್ಷಣತತ್ತ್ವದ ಇತಿಹಾಸದುದ್ದಕ್ಕೂ ಸಾಗುವ ಈ ಅರ್ಥಹೀನವೆನ್ನಬಹುದಾದ ಅಭಿಪ್ರಾಯವು ಶಿಕ್ಷಣದೀಕ್ಷೆಯ ತಿಳುವಳಿಕೆಯನ್ನು ಉಳಿದೆಲ್ಲಕ್ಕಿಂತಲೂ ಹೆಚ್ಚು ದೂಷಿತಗೊಳಿಸಿದೆ.

3. ನೀಡ್‌ಝೆ : "*Uber die Zukunft unserer Bildungsanstalten*", (ನಮ್ಮ ಶಿಕ್ಷಣಸಂಸ್ಥೆಗಳ ಭವಿಷ್ಯತ್ತಿನ ಬಗ್ಗೆ) ।

4. ಹಾಬ್ಸ್ ಅವರು ಮೊದಲು ಈ ಪರ್ಯಾಯವನ್ನು ಪೌರ ಸಾರ್ವಭೌಮತ್ವಕ್ಕೆ 'ವಿಧೇಯತೆ'ಯ ಕರ್ತವ್ಯವನ್ನು ಕಲಿಸಲು ಮಾತ್ರ ಮೀಸಲಾಗಿರಿಸಬೇಕೆಂದು ಸೂಚಿಸಿದ್ದರು.

5. ಇಂಗ್ಲೆಂಡಿನಲ್ಲಿ, 19 ನೇ ಶತಮಾನದ ಆದಿಭಾಗದಲ್ಲೂ, National Society ಮತ್ತಿತರ ಶಿಕ್ಷಣಸಂಸ್ಥೆಗಳ ಕೆಲವು ಶಾಲೆಗಳು 14 ವರ್ಷದೊಳಗಿನ ಮಕ್ಕಳಿಗೂ ಅವಕಾಶಕೊಡುತ್ತಿದ್ದುವು; ಹೀಗಿದ್ದ ಕಡೆ ವಿದೇಶೀ ಭಾಷೆಗಳು ಮತ್ತು ಕೆಲವು ಲ್ಯಾಟಿನ್ ಭಾಷೆಗಳೂ ಕೂಡ ಕಲಿಸಲ್ಪಡುತ್ತಿದ್ದುವು.

6. ಹ್ಯಾಡೋ ಸಮಿತಿಗೆ ಉಲ್ಲೇಖಿಸಲಾದ ಅಂಶಗಳು 15 ವರ್ಷದೊಳಗಿನವರಿಗಾಗಿ 'ಪ್ರಾಥಮಿಕಾನಂತರದ' ಶಿಕ್ಷಣಪರ್ಯಾಯವಾದ "ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ"ವೆಂದು ಕರೆಯಲ್ಪಡುವಂಥದನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಬೇಕೆಂದು ಅಪೇಕ್ಷಿಸಿದುವು ಎಂಬುದನ್ನು ಸ್ಮರಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಮತ್ತು ಈ ವರದಿಯ (ಐತಿಹಾಸಿಕ ಪೂರ್ವಾವಲೋಕನವನ್ನೂ ಬಿಡದೆ) ಒಂದೊಂದು ಪುಟವೂ ಪ್ರೌಢಜೀವನದ ತರಬೇತಿಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಆಶಿಸಿದ 'ಅಭಿರುಚಿಗಳನ್ನು' ತಮ್ಮೊಂದಿಗೆ ತರುವರೆಂದು ಮತ್ತು ಅವರ ಸ್ಥಳೀಯ "ಸಾಮಾಜಿಕ ಹಾಗೂ ನೈಸರ್ಗಿಕ ಪರಿಸರ"ವು ಅವರ ಪರಿಮಿತ ಬುದ್ಧಿಮಟ್ಟದನ್ವಯ ಸೂಕ್ತವಾಗಿರಬೇಕೆಂದು ಮತ್ತು "ಜೀವನ ಮತ್ತು ಜೀವನೋಪಾಯ"ದ ಮಧ್ಯದ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಸ್ಪಷ್ಟಪಡಿಸಬೇಕೆಂದು ಪ್ರತಿಫಲಿಸಿರುವರೆಂಬ ಆನಂದಹೊಂದುವವರಿಗೆ (ಅಂದರೆ ಯೋಜಕರಿಗೆ) ಒಪ್ಪಿಗೆಯಾಗುವಂತೆ ತನ್ನ ಕಾಳಜಿಯನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತದೆ. ಹ್ಯಾಡೋ ವರದಿಯು ಬಹುಶಃ ಶಿಕ್ಷಣಪರ್ಯಾಯದ ಬಗ್ಗೆ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಕಾಳಜಿಹೊಂದಿದವುಗಳಲ್ಲಿ ಕೊನೆಯದು.

7. ಸರಕಾರಗಳಿಂದ ಬೆಂಬಲಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಆನಂತರದ ವಿಚಾರಣೆಗಳು (ಗಮನೀಯವಾಗಿ ನ್ಯೂಸಮ್ ವರದಿ ಮತ್ತು ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣದ ಮೇಲೆ ವರದಿ ಹಾಗೂ ಶಾಲಾ ಆಡಳಿತಮಂಡಳಿಗಳ ಸಂವಿಧಾನ ಪತ್ರಗಳು, ಉದಾ: ಸಂ. 7 ಮತ್ತು 11), ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಶಿಕ್ಷಣದೀಕ್ಷೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಕಾಳಜಿಹೊಂದಿದ್ದಂತೆ ಉದ್ದೇಶಿಸಿದ್ದರೂ ಅವು ಈ ಪರ್ಯಾಯದ ಬಗ್ಗೆಯೇ ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಕಾಳಜಿಹೊಂದಿದ್ದುದ್ದುವು - ಅಂದರೆ ದೀಕ್ಷೆಯ ದೋಷಗಳು ಮತ್ತು ಅವುಗಳನ್ನು ರಾಷ್ಟ್ರದ ಪ್ರಸ್ತುತ ಆವಶ್ಯಕತೆಗಳಿಗೆ ಅನುಕೂಲವಾಗುವಂತೆ ಮಾಡಲು ಬೇಕಾದ ಪರ್ಯಾಯಗಳ ವಿವರ ಇತ್ಯಾದಿಗಳ ಬಗ್ಗೆ.

8. ಥಾಮಸ್ ಹಕ್ಸ್ಲಿ ಅವರು ಶಾಲಾ ಪಾಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ 'ವಿಜ್ಞಾನ'ದ ಅನುಪಸ್ಥಿತಿಯ ಬಗ್ಗೆ ವಿಷಾದಿಸಿದಾಗ, ಅವರು ವಿಷಾದಿಸಿದ್ದು ಭೌತವಿಜ್ಞಾನದ ಭಂಡಾರದಿಂದ ಆಯ್ದ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳನ್ನು, ಅಂದರೆ ಕಳೆದ ಒಂದು ಶತಮಾನದಲ್ಲಿ ಭೌತವಿಜ್ಞಾನವು ಏನು ಸಾಧಿಸಿದೆ? ಎಂಬ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ಪಡೆಯಲು ಅವಕಾಶವಿಲ್ಲದ್ದರ ಬಗ್ಗೆ.

9. ರೇನನ್ ಅವರು 'ಪ್ರಶ್ನಾತೀತ ವಿಜ್ಞಾನ'ವನ್ನು ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ 'ಕಾಲ್ಪನಿಕ ಮಾನವತಾವಾದ'ಕ್ಕೆ ಎದುರಾಗಿಟ್ಟು ಅದನ್ನು ಒಂದು ನೈತಿಕ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯೆಂದು ಗೌರವಿಸಿದರು.

10. ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಮಿತಿಯ ವರದಿಯ ಪ್ಯಾರಾ 25 ರ ಗೊಂದಲದಲ್ಲಿ (ಸ್ಪಷ್ಟತೆಗಾಗಿ 'ಒಂದು ಸಾಮಾಜಿಕ ಕಾರ್ಯ'ವೆಂದು ಕಾಣಿಸುವ) "ಶುದ್ಧ ಜ್ಞಾನ"ವನ್ನು ಪಡೆಯುವ ಸ್ವಲ್ಪವೇ ಭಿನ್ನವಾದ ಬಾಹ್ಯ ಉದ್ದೇಶ್ಯಕ್ಕಾಗಿ ಕೆಲವು ಪದವೀ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾನಿಲಯಕ್ಕೆ ಹೋಗಬಹುದೆಂದು ಅವಕಾಶ ನೀಡಲಾಗಿದೆ. ಬಾಹ್ಯ ಉದ್ದೇಶ್ಯವಿಲ್ಲದೆ ಬರೀ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಮುಂದುವರಿಸಲು ಹೋದಲ್ಲಿ ಅಂಥ ಯಾರಿಗೂ ಅಂಕ ನೀಡಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ, ಏಕೆಂದರೆ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಪಡೆಯುವಂಥ ಯಾವುದೇ ಚಟುವಟಿಕೆಯನ್ನೂ ಮುಂದಾಗಿ ನಿಷೇಧಿಸಲಾಗಿದೆ.

ಮೈಕೇಲ್ ಜೋಸೆಫ್ ಓಕ್ಷಾಟ್ FBA (11ನೇ ಡಿಸೆಂಬರ್ 1901 - 19ನೇ ಡಿಸೆಂಬರ್ 1990) ಅವರು ಇಂಗ್ಲೆಂಡಿನ ಒಬ್ಬ ತತ್ತ್ವಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞ ಹಾಗೂ ರಾಜನೀತಿಜ್ಞ. ಇವು ಇತಿಹಾಸದ ತತ್ತ್ವಶಾಸ್ತ್ರ, ಧಾರ್ಮಿಕ ತತ್ತ್ವಶಾಸ್ತ್ರ, ಸೌಂದರ್ಯಶಾಸ್ತ್ರ, ಶಿಕ್ಷಣ ತತ್ತ್ವಶಾಸ್ತ್ರ, ಕಾನೂನು ತತ್ತ್ವಶಾಸ್ತ್ರ -ಇವುಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಬರೆದಿದ್ದಾರೆ.

– ವಿಕಿಪೀಡಿಯಾ ಕೃಪೆ