ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣವೇ ನಮ್ಮ ಮುಂದಿರುವ ದಾರಿ

ಅಂಕುರ್ ಮದನ್

ಇತ್ತೀಚಿನ ದಿನಗಳವರೆಗೂ ನಮ್ಮ ಭಾರತದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಚರ್ಚೆಗಳು ಅಸಮರ್ಥ ಮಕ್ಕಳ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸವಾಲುಗಳಿಗೆ ಸರಿಯಾಗಿ ಸ್ಪಂದಿಸುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲವೆಂದರೆ ಅದು ತಪ್ಪಾಗಲಾರದು. ಆರ್‌ಟಿಇ ಕಾಯಿದೆ ಜಾರಿಗೆ ಬಂದ ಕಾರಣ 'ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಶಿಕ್ಷಣ' (ಎಜುಕೇಷನ್ ಫಾರ್ ಆಲ್-ಇಎಫ್‌ಎ) ಎಂಬ ಧ್ಯೇಯವಾಕ್ಯಕ್ಕೆ ತ್ವರಿತಗತಿ ದೊರೆತು ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಶಿಕ್ಷಣ ಒದಗಿಸುವ ಗುರಿ ಸಾಧಿಸಲು ಅಸಮರ್ಥ ಮಕ್ಕಳನ್ನೂ ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿಗೆ ತರುವುದು ಬಲು ಸೂಕ್ತ ಎಂಬ ಪ್ರತಿಪಾದನೆಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಹೆಚ್ಚು ಅಂಗೀಕಾರ ದೊರೆಯುತ್ತಿದೆ. ಈ ಲೇಖನದಲ್ಲಿ ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಎಂಬುದನ್ನು ವಿವಿಧ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಂಡಿರುವುದನ್ನು ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯನೀತಿ ರಚನೆಗೆ ಅವುಗಳ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನವನ್ನು ಸ್ಥೂಲವಾಗಿ ಸಮೀಕ್ಷೆ ನಡೆಸಲಾಗಿದೆ. ಅಲ್ಲದೆ ತಮ್ಮ ಎಲ್ಲ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೂ ಬೋಧನೆ ಹಾಗೂ ಕಲಿಕೆಯ ಗುಣಮಟ್ಟವನ್ನು ಉತ್ತಮಗೊಳಿಸಬೇಕಾದರೆ ಶಾಲೆಗಳು ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಮುಂಬರಬೇಕಾದ ಅಗತ್ಯವನ್ನು ಮನಗಾಣಿಸುತ್ತದೆ.

ಭಾರತೀಯ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣ

'ಸಮನ್ವಯ ಮತ್ತು ಬಹಿಷ್ಕರಣೆ ಎರಡೂ ಸಮರೂಪದ ವಿಭಾಗಗಳಲ್ಲ. ಪ್ರತಿ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯೂ ತನ್ನದೇ ಆದ ಐತಿಹಾಸಿಕ, ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ, ಜಾಗತಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಂದರ್ಭಿಕ ಪ್ರಭಾವಗಳಿಂದ ರೂಪುಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ' (ಬಾರ್ಟನ್ ಮತ್ತು ಆರ್ಮ್‌ಸ್ಟ್ರಾಂಗ್, 2007).

ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣವು ಕೇವಲ ಇತ್ತೀಚೆಗಷ್ಟೇ ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಒಮ್ಮತದ ಅಭಿಪ್ರಾಯದಿಂದ ಮನ್ನಣೆ ಪಡೆದ ವಿದ್ಯಮಾನವಾಗಿದ್ದು, ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯಾಗಿ ಮತ್ತು ಆದರ್ಶ ವಿಚಾರವಾಗಿ ಅದಕ್ಕೆ ಎಲ್ಲರೂ ಒಪ್ಪುವ ಒಂದು ಪರಿಭಾಷೆ ನೀಡುವುದು ಮತ್ತು ಸಮನ್ವಯವನ್ನು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಗ್ರಹಿಸುವುದೂ ನಿಜಕ್ಕೂ ಪ್ರಯಾಸದಾಯಕ. ಪಾಶ್ಚಾತ್ಯರ ಚಿಂತನೆಯಿಂದ ಹುಟ್ಟಿಕೊಂಡಿರುವ ವಿದ್ಯಮಾನವೆಂದೇ ಹೇಳಲಾಗುವ ಸಮನ್ವಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಬದಿಗೊತ್ತಲಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ಅನೇಕಬಾರಿ ತಪ್ಪಾಗಿ ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳಲಾಗಿದೆ. ಸಿಂಗಾಲ್ (2005ಎ) ಅವರು ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಕುರಿತು ಹೀಗೆ ಹೇಳಿದ್ದಾರೆ "....ಅಂತಾರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಸಂವಾದಗಳಿಂದ ಸ್ವೀಕರಿಸಿರುವ ಆದರೆ ಭಾರತೀಯ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳದೇ ಇರುವ ಒಂದು ಪರಿಕಲ್ಪನೆ" (ಪುಟ 9). ಆಕೆ ಮತ್ತೊಂದು ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದೇನೆಂದರೆ, ಈ ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಎನ್ನುವ ಪದವು ಹೆಚ್ಚು ಆಕರ್ಷಕ ಕಲ್ಪನೆಯಾಗಿ ಮತ್ತು ರಾಜಕೀಯವಾಗಿ ಸರಿಯಾಗಿ ಕಂಡದ್ದರಿಂದ ಶಿಕ್ಷಣ ವೃತ್ತಿಗರು ಮತ್ತು ನೀತಿ ರಚನೆಕಾರರು ಅದರ ಹಿಂದಿನ ಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಗ್ರಹಿಸದೆ, ಅದರ ಅಗತ್ಯವನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸದೆ ಅಳವಡಿಸಿಕೊಂಡುಬಿಟ್ಟರು (ಸಿಂಗಾಲ್, 2006). ಕೇವಲ ಈಚೆಗಷ್ಟೇ 1990 ರಿಂದ ಭಾರತದಲ್ಲಿ, ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ಬೆಂಬಲಕ್ಕೆ ಕೆಲವು ಧ್ವನಿಗಳು ಹುಟ್ಟಿಕೊಂಡವು. (ಜಂಗೀರ, 1995) ಮತ್ತು (ಕೌರ್ ಮತ್ತು ಕಾರಂತ್, 1995) ಪಾಶ್ಚಾತ್ಯ ಮಾದರಿಯನ್ನು ಕುರಿತ ಅಸಡ್ಡೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಅವರು ಎಚ್ಚರಿಕೆಯನ್ನು ನೀಡಿದರು ಮತ್ತು ಈ ರೀತಿಯ ನಿರಾಕರಣೆ 'ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಶಿಕ್ಷಣ' ಎಂಬ ಗುರಿಯ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ಖಂಡಿತ ಮುಂದೂಡುತ್ತದೆ ಎಂದು ಒತ್ತಿ ಹೇಳಿದ್ದರು.

ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಎಂಬ ಪದವನ್ನು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಏಕೀಕರಣ (Integration) ಎಂಬ ಪದಕ್ಕೆ ಪರ್ಯಾಯವಾಗಿ ಬಳಸಿರುವ ಕಾರಣ ಅದರ ಬಗ್ಗೆ ಸಮಗ್ರ ಅರಿವನ್ನು ಬೆಳಸಿಕೊಳ್ಳುವುದಕ್ಕೆ ತೊಂದರೆಗಳು ಉದ್ಭವಿಸಿವೆ. ದೈಹಿಕವಾಗಿ ಅಸಮರ್ಥ ಮಕ್ಕಳ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ನೀತಿ ಮತ್ತು ಕಾನೂನಿನ ಚೌಕಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ 'ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿಗೆ ಸೇರಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು' ಮತ್ತು 'ಏಕೀಕರಣ' ಪದಗಳ ಬಳಕೆ ಸರ್ವೇ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿದ್ದರೂ, ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಎಂಬ ಪದ ಇತ್ತೀಚೆಗಷ್ಟೇ ಸೇರ್ಪಡೆಯಾಗಿದೆ. ಆರ್ಮ್‌ಸ್ಟ್ರಾಂಗ್, ಆರ್ಮ್‌ಸ್ಟ್ರಾಂಗ್ ಮತ್ತು ಸ್ಪಾಂಡಗೌ (2010) ಸೂಚಿಸಿದಂತೆ, ಈಗ ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿರುವ ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿಗೆ ಸೇರಿಸುವ ವಿಧಾನ ಮತ್ತು ಏಕೀಕರಣ ವಿಧಾನಗಳು ಹೇರಿದ ನಿರ್ಬಂಧಗಳಿಗೆ ಒಂದು ಸವಾಲಾಗಿ ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣವು ಹುಟ್ಟಿಕೊಂಡಿತು. ಈ ಎರಡೂ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು, ಅರ್ಥ ಮತ್ತು ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಸಂಬಂಧವೆರಡರಲ್ಲೂ ವಿಭಿನ್ನವಾಗಿವೆ ಮತ್ತು ಅವುಗಳನ್ನು

ಜಾರಿಗೆ ತರುವಾಗಲೂ ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುವುದರಿಂದ ಅವುಗಳನ್ನು ಬೇರೆ ಬೇರೆಯಾಗಿ ಗುರುತಿಸುವುದು ಸಮಂಜಸ. ಏಕೀಕರಣ ಎನ್ನುವುದು ವಿಶೇಷ ಅಗತ್ಯವಿರುವ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಒಂದು ಸ್ಥಳ ಅಥವಾ ಭೌಗೋಳಿಕ ನೆಲೆ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ವಾಡಿಕೆಯ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ತಂದು ಸೇರಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಅನ್ವಯಿಸುತ್ತದೆ. ಇಲ್ಲಿ ಅಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಹೊಂದಿರುವ ಮಗುವು ಹಾಗೆ ವಿಲೀನವಾಗಲು ಸಿದ್ಧವಾಗಿದೆ ಎಂಬುದೇ ಅದರ ಯಶಸ್ಸಿಗೆ ಪೂರ್ವಷರತ್ತು ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಸಮನ್ವಯ ಎನ್ನುವುದು 'ಪರಿಪೂರ್ಣ ಶಾಲೆಯ' ವಿಧಾನವಾಗಿದ್ದು, ಇದರಲ್ಲಿ ಶಾಲೆಗಳು ಎಲ್ಲಾ ಮಕ್ಕಳಿಗೂ ಬೇಕಾದಂತೆ ತಮ್ಮ ದಿನ ನಿತ್ಯದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕಾರ್ಯಗಳನ್ನು ಸರಿ ಹೊಂದಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕೆಂದು ಮತ್ತು ಸಮನ್ವಯ ಆಗ ಬೇಕೆಂದು ಆಗ್ರಹ ಪಡಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ (ಅಂಡ್ಲೇ, 2007). ಪರಿಭಾಷೆಗಳು ವಿವಿಧಾರ್ಥ ಕೊಡುವುದರಿಂದ ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯೂ ಒಮ್ಮತದ ತಿಳುವಳಿಕೆಗೆ ತೊಂದರೆ ಉಂಟುಮಾಡಿ ನಾನಾ ಬಗೆಯ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ.

ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಕಾರ್ಯನೀತಿ ಬೆಂಬಲ

ಕಳೆದ ಎರಡು ದಶಕಗಳಿಂದ, ಒಟ್ಟಾರೆ ಭಾರತದ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಅಸಮರ್ಥ ಮಕ್ಕಳ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಪಟ್ಟ ಎಲ್ಲಾ ಪ್ರಮುಖ ಸಂಘ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣವೇ ನಮ್ಮ ಮುಂದಿನ ಸೂಕ್ತ ದಾರಿಯೆಂದು ತಾತ್ವಿಕವಾಗಿ ಅಂಗೀಕರಿಸಿವೆ. ಸಲಮಾಂಕಾದಲ್ಲಿ ನಡೆದ ವಿಶೇಷ ಅವಶ್ಯಕತೆಗಳ ಮಕ್ಕಳ ಶಿಕ್ಷಣ ವಿಶ್ವ ಸಮ್ಮೇಳನವನ್ನು (ಯನೆಸ್ಕೋ, 1994) ಐನ್ಸಕೋ ಮತ್ತು ಸೀಜರ್ (2006), 'ವಿಶೇಷ ಶಿಕ್ಷಣ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಪ್ರಕಟವಾದ ಅತ್ಯಂತ ಗಮನಾರ್ಹ ಅಂತಾರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ದಸ್ತಾವೇಜು' ಎಂದು ಬಣ್ಣಿಸಿದ್ದಾರೆ (ಪುಟ 231). ಸದರಿ ಸಮ್ಮೇಳನದಿಂದ ಆರಂಭಗೊಂಡು ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣವು ವಿಶ್ವಾದ್ಯಂತ ವ್ಯಾಪಕ ಮನ್ನಣೆಯನ್ನು ಪಡೆಯಿತು. ಭಾರತದಲ್ಲಿ, ಸರ್ಕಾರದ ಯೋಜನೆಯಾದ ಇಂಟಿಗ್ರೇಟೆಡ್ ಎಜುಕೇಷನ್ ಫಾರ್ ಡಿಸೇಬಲ್ಡ್ ಚಿಲ್ಡ್ರನ್ (ಐಇಡಿಸಿ, 1974) ಮತ್ತು ಆರನೆಯ ಪಂಚ ವಾರ್ಷಿಕ ಯೋಜನೆಯಲ್ಲಿ (1985-1989) ರಲ್ಲಿ ಆರಂಭವಾದ ಪ್ರಾಜೆಕ್ಟ್ ಇಂಟಿಗ್ರೇಟೆಡ್ ಎಜುಕೇಷನ್ ಫಾರ್ ಡಿಸೇಬಲ್ಡ್ ಚಿಲ್ಡ್ರನ್ (ಪಿಐಇಡಿ), ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಕನಿಷ್ಠ ತಾತ್ವಿಕವಾಗಿ ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಅಡಿಪಾಯ ಒದಗಿಸಿತು. ದಿ ಡಿಸ್ಟ್ರಿಕ್ಟ್ ಪ್ರೈಮರಿ ಎಜುಕೇಷನ್ ಪ್ರೋಗ್ರಾಂ (ಡಿಪಿಇಪಿ), ಸಮನ್ವಯಶಿಕ್ಷಣ ತತ್ವ ವನ್ನು 1997ರಲ್ಲಿ ಅಳವಡಿಸಿಕೊಂಡಿತು (ಸಂಜೀವ್ ಮತ್ತು ಕುಮಾರ್, 2007). ಅಸಮರ್ಥತೆಯುಳ್ಳ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳ (ಸಮಾನ ಅವಕಾಶ, ಹಕ್ಕುಗಳ ರಕ್ಷಣೆ ಮತ್ತು ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆ) ಕಾಯ್ದೆ, 1995, ಅಸಮರ್ಥತೆಯುಳ್ಳ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳಿಗೆ ಸಮಾನ ಅವಕಾಶ ದೊರಕಬೇಕೆಂಬ ಬಗ್ಗೆ ಒತ್ತು ನೀಡಿತು ಮತ್ತು ರಾಜ್ಯ ಮತ್ತು ಸ್ಥಳೀಯ ಅಧಿಕಾರಿಗಳಿಗೆ ಈ ಗುರಿಯನ್ನು ತಲುಪಲು ಸೂಕ್ತ ಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಕೈಗೊಳ್ಳುವಂತೆ ನಿರ್ದೇಶಿಸಿತು. ಈ ಯೋಜನೆಗಳು ಹತ್ತನೆಯ ಯೋಜನೆಯಡಿ 2001 ರಲ್ಲಿ ಸರ್ವ ಶಿಕ್ಷಣ ಅಭಿಯಾನ (ಎಸ್‌ಎಸ್‌ಎ) ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳ ಆರಂಭ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣ ಹಕ್ಕು ಕಾಯಿದೆ, 2009 ರಿಂದ ದೊರೆತ ಕಾರ್ಯನೀತಿ ಬೆಂಬಲವು ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ವೇಗ ದೊರಕಿಸಿತು. ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಶಿಕ್ಷಣ ಎಂಬ ನಿಲುಕದ ಗುರಿ ತಲುಪುವುದಕ್ಕಾಗಿ ಭಾರತದ ಹೋರಾಟದಲ್ಲಿ ನಿಸ್ಸಂದೇಹವಾಗಿ ಪ್ರಮುಖ ಮೈಲಿಗಲ್ಲಾಗಿರುವ ಈ ಕಾಯ್ದೆಯು, ವಿಶೇಷ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅಗತ್ಯವಿರುವ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಅತ್ಯಗತ್ಯವಾಗಿ ಬೇಕಾಗಿದ್ದ ಸರ್ಕಾರಿ ಆಶ್ರಯಕ್ಕೆ ಅವಕಾಶ ಕಲ್ಪಿಸಿತು. (ಮದನ್ ಮತ್ತು ಶರ್ಮ, 2013).

ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಸಮನ್ವಯಕ್ಕೆ ಹೃತ್ಪೂರ್ವಕ ಕಾರ್ಯನೀತಿ ಬೆಂಬಲವಿದೆ ಎಂದು ಮೇಲ್ನೋಟದಲ್ಲಿ ತೋರಿದರೂ ಸಮೀಪದಿಂದ ನಾವು ಗಮನಿಸಿ ನೋಡಿದಾಗ ಅದಕ್ಕೆ ಹಲವಾರು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಗಳಿರುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಸಿಂಗಾಲ್ (2006) ಗಮನಿಸಿದಂತೆ, ಅಸಮರ್ಥತೆಯುಳ್ಳ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಈಗಾಗಲೇ ಇರುವ ಹಲವಾರು ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳಾದ ಎನ್‌ಐಒಎಸ್ ಮತ್ತು ಎನ್‌ಎಫ್‌ಇನಂತೆಯೇ ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನೂ ಒಂದು ಪರ್ಯಾಯ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯೆಂದು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಬಹುದು ಎಂದು ವಿವರಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಅವರ ಪ್ರಕಾರ, ಅಸಮರ್ಥತೆಯುಳ್ಳ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಸೇರಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದರ ಬಗ್ಗೆ ಒತ್ತು ಕೊಟ್ಟರೂ ಅವರನ್ನು ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯೊಳಕ್ಕೆ ತರಬೇಕು ಎಂದೇನೂ ಅರ್ಥವಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಕಾರ್ಯಗತಗೊಳಿಸಿರುವ ಸಾಕಷ್ಟು ಖಾಸಗಿ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ನಡೆಸಿದ ಅಧ್ಯಯನದ ಪ್ರಕಾರ (ಸ್ಯಾಂಡ್ ಹಿಲ್ ಮತ್ತು ಸಿಂಗ್, 2005); ಸಿಂಗಾಲ್ ಮತ್ತು ರೌಸ್ (2003); ಮದನ್ ಮತ್ತು ಶರ್ಮ (2013) ಇವರ ಅನುಭವದಂತೆ, ಈ ಶಾಲೆಗಳು ಅಸಮರ್ಥತೆಯುಳ್ಳ ಮಕ್ಕಳ ಪ್ರವೇಶಕ್ಕಾಗಿ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಕೊಠಡಿಗಳೆಂದು ಕರೆಯುವ ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಘಟಕಗಳನ್ನು ನಿರ್ಮಿಸಿರುವುದು ಕಂಡುಬಂತು. ಸಮನ್ವಯದ ಹೆಸರಿನಲ್ಲಿ ನಡೆಯುವ ಇಂತಹ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳು ವಿವಿಧ ಮಕ್ಕಳ ನಡುವೆ ದೈಹಿಕ ತಡೆಯನ್ನು ಒಡ್ಡುವುದರ ಜೊತೆಗೆ, ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ಸಹಪಠ್ಯ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸದಂತೆ ನಿರ್ಬಂಧಿಸುತ್ತವೆ. ಭಾರತದ ಕಾರ್ಯನೀತಿಯಲ್ಲಿ ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಬೆಂಬಲವು ಆಶಾದಾಯಕವಾಗಿ ಕಾಣಿಸಿದರೂ, ಇಂತಹ ಸಾಕಷ್ಟು ಸಾಕ್ಷಿ ಆಧಾರಗಳು ಅದರ ಅನುಷ್ಠಾನ ಮತ್ತು

ವ್ಯಾಖ್ಯಾನದಲ್ಲಿ ಅಸಮಂಜಸತೆ ಇರುವುದನ್ನು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ತೋರಿಸುತ್ತವೆ.

ಶಾಲಾ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಸಮನ್ವಯ ಅಭ್ಯಾಸಗಳ ಅಳವಡಿಕೆ

ಈ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ, ಶಾಲೆಗಳು ತಾವಾಗಿಯೇ ಸಮನ್ವಯದ ಬಗ್ಗೆ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಅರಿತು ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಪಡೆಸುವುದು ಸೂಕ್ತವಾಗಿರುವುದರ ಜೊತೆಗೆ, ತಮ್ಮ ಶಾಲೆಯ ಪರಿಸರವನ್ನು ಹೇಗೆ ಸಮನ್ವಯ ಆಗಿಸಬೇಕೆಂಬುದನ್ನು ಅವರೇ ಪತ್ತೆ ಹಚ್ಚಬೇಕು. ಇದೊಂದು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಕಾರ್ಯಸೂಚಿಯಾಗಿದ್ದು, ಆದ್ದರಿಂದ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಖಾಸಗಿ ಮತ್ತು ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ಸರಿಸಮಾನವಾಗಿ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯನ್ನು ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು. ವಿಶೇಷ ಅವಶ್ಯಕತೆಯಿರುವ ಮಕ್ಕಳ ಜೀವನದಲ್ಲಿ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವರ್ಧನೆ ಮತ್ತು ಅವರ ನ್ಯೂನತೆ ತಗ್ಗಿಸುವ ಅಂಶದಲ್ಲಿ ಶಾಲೆಗಳು ಪ್ರಮುಖ ಪಾತ್ರ ವಹಿಸುತ್ತವೆ ಎಂದು ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಉಳಿದೆಡೆಯಲ್ಲಿಯೂ ನಡೆದ ಸಾಕಷ್ಟು ಸಂಶೋಧನೆಗಳಿಂದ ಕಂಡು ಬಂದಿದೆ (ಚುವಾಕ್ಲಿಂಗ್, 2010; ಕೋನರ್ಸ್ ಮತ್ತು ಸ್ಟಾಕರ್, 2003; ಶರ್ಮ ಮತ್ತು ಸೇನ್, 2012 ರಲ್ಲಿ ಉಲ್ಲೇಖಿಸಿದಂತೆ ವ್ಯಾಸ್, 2008). ಇಷ್ಟು ಹೇಳಿದ ಮೇಲೆ, ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಕೇವಲ ಶಾಲೆಯ ಒಂದು ಸಹಘಟಕ ವಾಗಿ ಉಳಿಯಬಾರದು ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಶಾಲೆಗಳು ಕಡ್ಡಾಯವಾಗಿ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು. ಇದರಲ್ಲಿ ಆಡಳಿತ ಮತ್ತು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ನಿರ್ಧಾರದಂತಹ ಎಲ್ಲಾ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಶಾಲೆಯ ಸಿಬ್ಬಂದಿಯು ಮನಃಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ತೊಡಗಿಕೊಂಡು ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳುವುದು ಅವಶ್ಯಕ. ಶಾಲೆಗಳು ಹೃತ್ಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಈ ವಿಚಾರವನ್ನು ತತ್ವ ಮತ್ತು ಆಚರಣೆ ಎರಡರಲ್ಲೂ ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳದಿದ್ದರೆ ಅದು ಯಶಸ್ಸನ್ನು ಕಾಣಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ.

ಸಮನ್ವಯ ವಿಧಾನವನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಅಧಿಕ ಹೊರೆ ಇದರಿಂದ ಹೊಸ ಬೋಧನಾ ತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಕಲಿಯ ಬೇಕಾದ ಮತ್ತು ಹೊಸ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳನ್ನು ತಯಾರಿಸಬೇಕಾದ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸವಾಲನ್ನು ಎದುರಿಸುವ ಪರಿಸ್ಥಿತಿ ಬರುತ್ತದೆಂದು ನೋಡುವ ಪ್ರವೃತ್ತಿ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಅನೇಕ ಬಾರಿ ಕಂಡು ಬರುತ್ತದೆ. ಇದಕ್ಕೆ ಕಾರಣ ಇಂತಹ ವಿಶೇಷ ಅವಶ್ಯಕತೆಯಿರುವ ಮಕ್ಕಳ ಜೊತೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡಬೇಕಾದರೆ ವಿಶೇಷ ಬೋಧನಾ ಕ್ರಮವನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು ಕಲಿಯಲೇ ಬೇಕು ಎಂಬ ನಂಬಿಕೆ. ಅಲ್ಲದೆ ವಿಶೇಷ ಅವಶ್ಯಕತೆಯಿರುವ ಮಕ್ಕಳ ಗುಣಗಳೇ ಬೇರೆ ಮತ್ತು ಉಳಿದ ಮಕ್ಕಳ ಗುಣಗಳೇ ಬೇರೆ ಎಂದು ನೋಡುವ ಕೊರತೆ ಮತ್ತು ಭೇದಾತ್ಮಕ ಮಾದರಿಯ ತಿಳುವಳಿಕೆಯಿಂದ ಹುಟ್ಟಿದೆ. ಈ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ನಡೆಸಿದ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಸಂಶೋಧನೆಯಿಂದ ಆದ ಇತ್ತೀಚಿನ ಬೆಳವಣಿಗೆಗಳಿಂದ ನಮಗೆ ತಿಳಿದುಬಂದಿರುವುದೇನೆಂದರೆ, ಶಾಲಾ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ವಿಶಿಷ್ಟ ಬೋಧನಾ ಕ್ರಮವನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದಕ್ಕೆ ಒತ್ತು ನೀಡದೇ ಶಿಕ್ಷಕರು ಕೇವಲ ವಿಶೇಷ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೇ ಉಳಿದ ಮಕ್ಕಳಿಗೂ ಉಪಯೋಗವಾಗುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ, ಈಗ ಲಭ್ಯವಿರುವ ವಿಧಾನವನ್ನೇ ಸ್ವಲ್ಪ ಮಾರ್ಪಾಡುಗೊಳಿಸಿ ಬಳಸುವುದಕ್ಕೆ ಗಮನವನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಬೇಕು. ಫ್ಲೋರಿಯನ್ (2009) ಹೇಳಿದಂತೆ, "ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತಿಯಿರುವ ಎಲ್ಲಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಸಮನ್ವಯಗೊಳಿಸುವ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನವು ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಕೊರತೆಗಳೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸುವುದನ್ನು, ಇವರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಇಷ್ಟೇ ಎಂದು ನಿರ್ಧರಿಸುವ ವಿಧಾನವನ್ನು ತಿರಸ್ಕರಿಸಿ ವೈಯಕ್ತಿಕ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಮಾನವ ಸಹಜ ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸುವುದನ್ನು ಆಧರಿಸಿರುತ್ತದೆ." (ಪುಟ 49). ಇದೇ ಧಾಟಿಯಲ್ಲಿಯೇ, ಬೇರೆ ಬೇರೆ ರೀತಿಯ ಪಾಠ ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ತರಗತಿಗಳ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಶಿಫಾರಸುಗಳು ಮುಂದೆ ಬರಲಿವೆ. ವಾಲ್ಡನ್ ಮತ್ತು ಮ್ಯಾಕ್‌ಲೆಸ್ಕಿ (2001)ಪ್ರಕಾರ ಇಂತಹ ಪಾಠ ಬೋಧನೆ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಕಾರ್ಯ ಪೂರೈಸಲು ಅದೇ ಪಾಠ ಅಥವಾ ಘಟಕದಲ್ಲಿ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳ ವಿವಿಧ ಸ್ತರಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಕೊಟ್ಟ ಕೆಲಸವನ್ನು ಪೂರೈಸುವುದಕ್ಕೆ ವಿವಿಧ ಹಂತಗಳನ್ನು ಕಲ್ಪಿಸುತ್ತಾರೆ. ಇಂತಹ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ತನ್ನ ಎಲ್ಲಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕಿರು ಪರಿಚಯ, ಸಿದ್ಧತೆಯ ಮಟ್ಟ ಮತ್ತು ಆಸಕ್ತಿಗಳಿಗೆ ತಕ್ಕಂತೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಸೂಕ್ತವಾಗಿ ಸ್ಪಂದಿಸುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ, ಈ ವಿಧಾನದಿಂದ ತೀವ್ರ ಕೊರತೆಯಿರುವ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಯೋಜನವಾಗುವುದಿಲ್ಲ ಎಂಬುದೇನೋ ಸತ್ಯ ಮತ್ತು ಅವರಿಗೆ ತರಗತಿಗಳ ಆಚೆಯೂ ಬೇರೆ ರೀತಿಯ ಪಾಠ ಮಾಡಬೇಕಾಗಬಹುದು.

ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿಯಿಂದ ದೂರ ಉಳಿದಿರುವ ಅಲ್ಪ ಸ್ವಲ್ಪ ಅಸಮರ್ಥತೆ ಹೊಂದಿರುವ ಮಕ್ಕಳ ಅಗತ್ಯಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸುವ ಜೊತೆಗೆ ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಕ್ರಮದಿಂದ ಈಗಾಗಲೇ ಸಾಮಾನ್ಯ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿರುವ, ಬಹಳಷ್ಟು ಗಮನಕ್ಕೆ ಬಾರದೆ ಉಳಿದ ಮತ್ತು ಸರಿಪಡಿಸದೆ ಹೋದ ಅಲ್ಪ ಸ್ವಲ್ಪದಿಂದ ಸಾಧಾರಣದ ವರೆಗಿನ ಕಲಿಕೆಯ ಸಮಸ್ಯೆ ಹೊಂದಿರುವ ನೂರಾರು ಮಕ್ಕಳ ತೊಂದರೆಗಳು ಪರಿಹಾರವಾಗುತ್ತವೆ. ಇಲ್ಲದೇ ಹೋದರೆ ಇಂತಹ ಮಕ್ಕಳು ಮುಂದೆ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಯಶಸ್ಸನ್ನು ಎಂದಿಗೂ ಸಾಧಿಸಲಾಗದೆ ಅವರ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಹಾದಿಯಲ್ಲಿ ಮಾನಸಿಕ ಮತ್ತು ಭಾವನಾತ್ಮಕ ನೋವನ್ನು ಅನುಭವಿಸುತ್ತಾ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಕಾರ್ಯ ನಿರ್ವಹಿಸಲಾಗದೆ, ಪ್ರತಿ ವರ್ಷವೂ ಸೋಲುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಮತ್ತು ಆತಂಕವನ್ನು ಅನುಭವಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ.

ಆದ್ದರಿಂದ ಸಮನ್ವಯ ಶಾಲೆ ಎಂಬುದು ಕೇವಲ ವಿಶೇಷ ಅಗತ್ಯ ಹೊಂದಿರುವ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ ಉಳಿದ ಮಕ್ಕಳಿಗೂ ಉಪಯೋಗವಾಗುವಂತೆ ವೈವಿಧ್ಯತೆಯಿಂದ ಕೂಡಿದ ಮೌಲ್ಯಾಧಾರಿತ ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿನ ವೈಯಕ್ತಿಕ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಗೌರವಿಸುವಂತಹ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಶಿಕ್ಷಣ. ಇಂತಹ ಪ್ರಮುಖ ಪ್ರಯತ್ನದ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ, ಸಮನ್ವಯವನ್ನು ಜಾರಿಗೊಳಿಸುವಲ್ಲಿ ಇದು ನಮ್ಮ ಕೆಲಸ ಎಂಬ ಆಸಕ್ತಿ ತೋರುವ ಶಾಲೆಗಳು, ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಶಿಕ್ಷಣ ಎಂಬ ಗುರಿಯನ್ನು ತಲುಪುವ ಕಾರ್ಯದಲ್ಲಿ ಪರಿಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಭಾಗವಹಿಸುವುದರ ಜೊತೆಗೆ ಇತರರೂ ತಮ್ಮನ್ನು ಅನುಸರಿಸುವಂತೆ ಪ್ರೇರೇಪಣೆಯಾಗುತ್ತವೆ. ನಮ್ಮ ದೇಶದ ಎಲ್ಲಾ ಮಕ್ಕಳಿಗೂ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಮತ್ತು ಅರ್ಥಪೂರ್ಣ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಒದಗಿಸುವಲ್ಲಿ ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣವು ನಮ್ಮ ಮುಂದಿನ ದಾರಿ ಎಂಬುವುದರಲ್ಲಿ ಯಾವುದೇ ಸಂದೇಹ ಬೇಡ. ಈ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಕಾರ್ಯಸೂಚಿಯಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸುವುದು ಇನ್ನು ಮುಂದೆ ಕೇವಲ ಆಯ್ಕೆಯ ವಿಷಯವಾಗಿ ಉಳಿಯುವುದಿಲ್ಲ.

References

- Ainscow, M. & Cesar, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamance: Setting the agenda. European Journal of Psychology of Education, XXI, 3, pp.231-238.
- Armstrong, A.C., Armstrong, D. & Spandagou, I. (2010). Inclusive education: International policy and practice. London: Sage Publications.
- Barton, L. & Armstrong, F. (2007). Policy, experience and change: Cross-cultural reflections on inclusive education. London: Springer
- Florian, L. (2009). Towards an inclusive pedagogy. In P.Hick, R. Kershner, & P.T. Farrell (Eds.), Psychology for inclusive education (pp.38-49). NY: Routledge.
- Jangira, N.K. (1995). Responsive teaching. New Delhi: NCERT.
- Kaur, B. & Karanth, P. (1993). Education for young children with special needs. In T.S. Saraswathi & B. Kaur (Eds.), Human development and family studies in India (pp. 301-314). New Delhi: Sage Publications.
- Lindsay, K.G. (2007). Inclusive education in India: Interpretation, implementation and issues. Consortium for research on educational access, transitions and equity. Create pathways to access, Research Monograph, no. 15.
- Madan, A., & Sharma, N. (2013). Inclusive Education for Children with Disabilities: Preparing Schools to Meet the Challenge, Electronic Journal for Inclusive Education, 3 (1).
- Sanjeev, K. & Kumar, K. (2007). Inclusive education in India. Electronic Journal for Inclusive Education, 2 (2).
- Sandhill, A. & Singh, A. (2005) Inclusion: Some Emerging Directions in the Indian Context, paper presented at the Inclusive and Supportive Education Congress 2005, University of Strathclyde, Glasgow.
- Sharma, N. & Sen, Sharma, R. (2012). Children with disabilities and supportive school ecologies. In M. Ungar (Ed.), The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice. doi: 10.1007/978-1-4614-0586-3_22. New York: Springer
- Singal, N. (2005a) Responding to difference: Policies to support 'inclusive education' in India, paper presented at the Inclusive and Supportive Education Congress 2005, University of Strathclyde, Glasgow.
- Singal, N. (2006). An ecosystemic approach for understanding inclusive education: An Indian case-study. European Journal of Psychology of Education, Vol. XXI, 3, pp. 239-252.
- Singal, N. & Rouse, M. (2003) 'We do inclusion': Practitioner perspectives in some 'inclusive schools' in India, in Perspectives in Education, Special Issue: The inclusion/exclusion debate in South Africa and developing countries, 21 (3), pp85-98.
- Waldron, N. & McLeskey, J. (2001). An interview with Nancy Waldron and James McLeskey. Intervention and School & Clinic, 36(3), 1-75

ಅಂಕುರ್ ಮದನ್ ಅವರು ಅಜೀಂ ಪ್ರೇಂಜಿ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾನಿಲಯದಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಿದ್ದು, ಮಕ್ಕಳ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಸಮನ್ವಯಶಿಕ್ಷಣದ ಕೋರ್ಸುಗಳನ್ನು ಬೋಧಿಸುತ್ತಾರೆ. ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲಾ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ವಿಶೇಷ ಅಗತ್ಯವಿರುವ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸಮನ್ವಯಶಿಕ್ಷಣದ ಮಾದರಿಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುವಲ್ಲಿ ಇವರು ಆಸಕ್ತಿ ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆ. ಅವರನ್ನು ankur.madan@azimpremjifoundation.org ನಲ್ಲಿ ಸಂಪರ್ಕಿಸಬಹುದು. **ಅನುವಾದಕರು:** ಚಂದ್ರಿಕಾ ವಿಜಯೇಂದ್ರ **ಪರಿಶೀಲನೆ:** ಎನ್.ಅಮರನಾಥನ್.