

Create

ಕರ್ನಾಟಕೀಯಮ್ ಫಾರ್ ರಿಸರ್ಚ್ ಆನ್
ಎಜುಕೇಶನಲ್ ಆ್ಯಕ್ಟಿವಿಟಿ,
ಟ್ರಾನ್ಸಿಶನ್ಸ್ ಅಂಡ್ ಈಕ್ವಿಟಿ

ಆ್ಯಕ್ಟಿವಿಟಿ ಟು ಎಲಿಮೆಂಟರಿ ಎಜುಕೇಶನ್ ಇನ್ ಇಂಡಿಯಾ:
ಪಾಲಿಟಿಕ್ಸ್, ಪಾಲಿಸೀಸ್ ಅಂಡ್ ಪ್ರೋಗ್ರೆಸ್

ಎಂಜೆಲ ಡಬ್ಲ್ಯೂ. ಲಿಟ್ಲ್

ಕ್ರಿಯೇಟಿವ್ ಪಾತ್‌ವೇಸ್ ಟು ಆ್ಯಕ್ಟಿವಿಟಿ
(ಅವಕಾಶದ ಹಾದಿಗಳ ಸೃಜನೆ)
ಸಂಶೋಧನಾ ವಿಶೇಷ ಪ್ರಬಂಧ ನಂ. 44
ಸೆಪ್ಟೆಂಬರ್ 2010

ಚಿತ್ರ

ದಿ ಇನ್‌ಸ್ಟಿಟ್ಯೂಟ್ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಷನ್,
ಯೂನಿವರ್ಸಿಟಿ ಆಫ್ ಲಂಡನ್, ಯುಕೆ



Leading education
and social research
Institute of Education
University of London

Create

ಕನ್ಸಾರ್ಟಿಯಮ್ ಫ್ಲಾರ್ ರಿಸರ್ಚ್ ಆನ್
ಎಜುಕೇಶನಲ್ ಆ್ಯಕ್ಸೆಸ್, ಟ್ರಾನ್ಸಿಶನ್ಸ್ ಅಂಡ್ ಈಕ್ವಿಟಿ
ಡಿಎಫ್‌ಐಡಿ ಆರ್ಥಿಕ ನೆರವಿನಿಂದ

ಕನ್ಸಾರ್ಟಿಯಮ್ ಫ್ಲಾರ್ ಎಜುಕೇಶನಲ್ ಆ್ಯಕ್ಸೆಸ್, ಟ್ರಾನ್ಸಿಶನ್ಸ್ ಅಂಡ್ ಈಕ್ವಿಟಿ (ಸಿಆರ್‌ಇಎಟಿಇ), ಒಂದು ಸಂಶೋಧನಾ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮದ ಒಕ್ಕೂಟವಾಗಿದ್ದು, ಇದಕ್ಕೆ ಯುನೈಟೆಡ್ ಕಿಂಗ್‌ಡಮ್‌ನ (ಯು.ಕೆ) ಡಿಪಾರ್ಟ್‌ಮೆಂಟ್ ಫ್ಲಾರ್ ಇಂಟರ್‌ನ್ಯಾಷನಲ್ ಡೆವಲಪ್‌ಮೆಂಟ್‌ನ (ಡಿಎಫ್‌ಐಡಿ) ಬೆಂಬಲವಿದೆ. ಅಭಿವೃದ್ಧಿಶೀಲ ರಾಷ್ಟ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಮೂಲ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸುವಲ್ಲಿ ಸಂಶೋಧನೆಯನ್ನು ಕೈಗೊಳ್ಳುವುದು ಇದರ ಉದ್ದೇಶ. ಈ ಉದ್ದೇಶವನ್ನು ಸಾಧಿಸಲಿಕ್ಕಾಗಿ ಸಂಸ್ಥೆಯು ಹೊಸ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ವಿಕಾಸಗೊಳಿಸಿ, ಅದನ್ನು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಮತ್ತು ಅಂತರರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು, ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಸರ್ಕಾರಗಳು, ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯನ್ನು ಕುರಿತ ವೃತ್ತಿಪರರು, ಸರ್ಕಾರೇತರ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ಹಾಗೂ ಆಸಕ್ತ ಪಾಲುದಾರರಿಗೆ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿ ಸಂಪಂಪಿಸಿ, ಪ್ರಸಾರಿಸುವ ಮೂಲಕ ಜಾರಿಗೊಳಿಸಲು ಇಚ್ಛಿಸುತ್ತದೆ.

ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯ ಕೇಂದ್ರದಲ್ಲಿರುವುದು ಮೂಲ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅವಕಾಶಗಳ ಲಭ್ಯತೆ. ಶಿಕ್ಷಣಾವಕಾಶಗಳ ಮತ್ತು ಸುಭದ್ರವಾಗಿ ಅರ್ಜಿಸಿದ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಕೌಶಲ್ಯಗಳ ಅಭಾವವು ಬಡತನವನ್ನು ಕುರಿತ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯ ಭಾಗವಾಗಿರುವಂತೆ, ಬಡತನವನ್ನು ತಗ್ಗಿಸುವ ಸಾಧನವೂ ಆಗಿದೆ. ಮೌಲ್ಯಯುತ ಅರ್ಥಪೂರ್ಣ ಕಲಿಕೆಯ ಸತತ ಅವಕಾಶವು (access), ದೀರ್ಘಕಾಲೀನ ಉತ್ಪಾದಕತೆಯ ಹೆಚ್ಚಳದಲ್ಲಿ, ತಲೆಮಾರುಗಳಾಂತರದ (inter-generational) ಬಡತನದ ಚಕ್ರವನ್ನು ಕುಗ್ಗಿಸುವಲ್ಲಿ. ಜನಸಂಖ್ಯೆಯ ಸ್ಥಿತ್ಯಂತರದಲ್ಲಿ, ರೋಗ ಪ್ರತಿಬಂಧಕ ಆರೋಗ್ಯ ಸೇವೆಯನ್ನು ಬಲಪಡಿಸುವಲ್ಲಿ, ಮಹಿಳೆಯರ ಸಬಲೀಕರಣದಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಅಸಮಾನತೆಗಳನ್ನು ಕಡಿಮೆ ಮಾಡುವಲ್ಲಿ ನಿರ್ಣಾಯಕ ಪಾತ್ರವನ್ನು ವಹಿಸುತ್ತದೆ.

ಕ್ರಿಯೇಟಿವ್ ಪಾಲುದಾರರು

ಸಹಾರಾದ ದಕ್ಷಿಣದ ಆಫ್ರಿಕಾ ಮತ್ತು ದಕ್ಷಿಣ ಏಷ್ಯಾದಲ್ಲಿನ ಪಾಲುದಾರರ ಸಹಭಾಗಿತ್ವದೊಂದಿಗೆ ಕ್ರಿಯೇಟಿವ್, ತನ್ನ ಸಂಶೋಧನೆಯನ್ನು ವಿಕಾಸಗೊಳಿಸುತ್ತಿದೆ. ಕ್ರಿಯೇಟಿವ್ ಪ್ರಧಾನ ಪಾಲುದಾರರೆಂದರೆ ಸಸೆಕ್ಸ್ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದ ಸೆಂಟರ್ ಫ್ಲಾರ್ ಇಂಟರ್‌ನ್ಯಾಷನಲ್ ಎಜುಕೇಶನ್.

ಪಾಲುದಾರರು :

ದಿ ಸೆಂಟರ್ ಫ್ಲಾರ್ ಇಂಟರ್‌ನ್ಯಾಷನಲ್ ಎಜುಕೇಶನ್, ಸಸೆಕ್ಸ್ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯ: ಪ್ರೊಫೆಸರ್ ಕೀತ್. ಎಂ. ಲೆವಿನ್ (ನಿರ್ದೇಶಕರು),

ದಿ ಇನ್‌ಸ್ಟಿಟ್ಯೂಟ್ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಶನ್ ಅಂಡ್ ಡೆವಲಪ್‌ಮೆಂಟ್, ಬಿಆರ್‌ಎಸಿ (BRAC) ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯ, ಢಾಕಾ, ಬಾಂಗ್ಲಾದೇಶ: ಡಾ|| ಮನ್ಸೂರ್ ಅಹ್ಮದ್

ದಿ ನ್ಯಾಷನಲ್ ಯೂನಿವರ್ಸಿಟಿ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಶನಲ್ ಪ್ಲಾನಿಂಗ್ ಅಂಡ್ ಅಡ್‌ಮಿನಿಸ್ಟ್ರೇಶನ್, ನ್ಯೂ ಡೆಲ್ಲಿ, ಇಂಡಿಯಾ: ಪ್ರೊಫೆಸರ್ ಆರ್. ಗೋವಿಂದ,

ದಿ ಎಜುಕೇಶನ್ ಪಾಲಿಸಿ ಯೂನಿಟ್, ಯೂನಿವರ್ಸಿಟಿ ಆಫ್ ದಿ ವಿಟ್‌ವಾಟರ್‌ಸ್ರಾಂಡ್, ಸೌತ್ ಆಫ್ರಿಕಾ: ಡಾ|| ಶಿರೀನ್ ಮೊಟಾಲಾ,

ದಿ ಯೂನಿವರ್ಸಿಟೀಸ್ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಶನ್ ಅಟ್ ವಿಸ್ನೇಬಾ ಅಂಡ್ ಕೇಪ್ ಕೋಸ್ಟ್, ಫಾಫಾ: ಪ್ರೊಫೆಸರ್ ಜೆರೋಮ್ ಜಂಗ್‌ಮಹ್, ಪ್ರೊಫೆಸರ್ ಜೋಸೆಫ್ ಫಾರ್ಟಿ ಅಂಪಿಪಯ,

ದಿ ಇನ್‌ಸ್ಟಿಟ್ಯೂಟ್ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಶನ್, ಲಂಡನ್: ಪ್ರೊಫೆಸರ್ ಎಂಜೆಲ ಡಬ್ಲ್ಯೂ. ಲಿಟ್ಲ್.

ನಿರಾಕರಣೆ (Disclaimer)

ಯಾವ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಈ ಪ್ರಬಂಧವು ರಚಿತವಾಗಿದೆಯೋ ಅದನ್ನು ನಿಯೋಜಿಸಿದ್ದು ಕನ್ಸಾಲ್ಟೇಷನ್ ಫಾರ್ ರಿಸರ್ಚ್ ಆನ್ ಎಜುಕೇಷನಲ್ ಆಕ್ಸೆಸ್, ಟ್ರಾನ್ಸಿಶನ್ಸ್ ಅಂಡ್ ಈಕ್ವಿಟಿ (Create <http://www.create-rpc.org>). ಅಭಿವೃದ್ಧಿಶೀಲ ರಾಷ್ಟ್ರಗಳ ಹಿತಾಸಕ್ತಿಯ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ, ಯುನೈಟೆಡ್ ಕಿಂಗ್‌ಡಮ್‌ನ ಡಿಪಾರ್ಟ್‌ಮೆಂಟ್ ಫಾರ್ ಇಂಟರ್‌ನ್ಯಾಷನಲ್ ಡೆವಲಪ್‌ಮೆಂಟ್ (ಡಿಎಫ್‌ಐಡಿ), ಕ್ರಿಯೇಟ್‌ಗೆ ಆರ್ಥಿಕ ನೆರವು ನೀಡಿದ್ದು, ಸಸೆಕ್ಸ್ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದ ಸೆಂಟರ್ ಫಾರ್ ಇಂಟರ್‌ನ್ಯಾಷನಲ್ ಎಜುಕೇಷನಲ್‌ನಿಂದ ಇದು ಸಂಘಟಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿದೆ. ಇಲ್ಲಿ ವ್ಯಕ್ತವಾಗಿರುವ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳು ಲೇಖಕರಿಗೆ ಸೇರಿದ್ದೇ ಹೊರತು ಅದು ಡಿಎಫ್‌ಐಡಿ, ಸಸೆಕ್ಸ್ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದ ಅಥವಾ ಕ್ರಿಯೇಟ್ ತಂಡದ ಅಭಿಪ್ರಾಯವಾಗಿರಲೇಬೇಕೆಂದಿಲ್ಲ. ಇದರಲ್ಲಿ ಹೇಳಿರುವ ಯಾವುದೇ ಅಂಶದ ಉಲ್ಲೇಖಕ್ಕೆ ಕೃತಜ್ಞತೆಯ ಸಲ್ಲಿಕೆಗೆ ಅಥವಾ ಪ್ರಕಟಣಾ ಹಕ್ಕಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಲೇಖಕರೇ ಜವಾಬ್ದಾರರು. ಕ್ರಿಯೇಟ್‌ನ ಪ್ರಬಂಧಗಳು ಸಮಾನಸ್ಥದಿಂದ ವಿಮರ್ಶೆಗೆ (ಪಿಯರ್ ರಿವ್ಯೂ) ಒಳಪಟ್ಟಿರುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ರೂಢಿಗಳಿಗೆ ಬದ್ಧವಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಸಂಶೋಧನಾ ಪ್ರಬಂಧಗಳನ್ನು ಪುನರ್‌ಮುದ್ರಿಸಲು, ಕ್ರಿಯೇಟ್‌ನ ನಿರ್ದೇಶಕರ ಅನುಮತಿಯನ್ನು ಕೋರಬಹುದಾಗಿದ್ದು, ವಾಣಿಜ್ಯ ಹಿತಾಸಕ್ತಿ ಇಲ್ಲದಿದ್ದಲ್ಲಿ ಅದನ್ನು ಮನ್ನಿಸಲಾಗುವುದು. ಅಂತಿಮ ಪ್ರಕಟಣೆಯಲ್ಲಿನ ವಿಷಯವನ್ನು (content) ಕುರಿತ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯು ಲೇಖಕರಿಗೆ ಹಾಗೂ ಸಂಬಂಧ ಪಾಲುದಾರ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಿಗೆ ಸೇರಿದ್ದು.

ಕಾಪಿರೈಟ್ ©ಕ್ರಿಯೇಟ್ 2010

ISBN: 0-901881-51-1

ವಿಳಾಸ:

ಕ್ರಿಯೇಟ್, ಸೆಂಟರ್ ಫಾರ್ ಇಂಟರ್‌ನ್ಯಾಷನಲ್ ಎಜುಕೇಷನ್,

ಡಿಪಾರ್ಟ್‌ಮೆಂಟ್ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಷನ್

ಸ್ಕೂಲ್ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಷನ್ ಅಂಡ್ ಸೋಷಿಯಲ್ ವರ್ಕ್

ಎಸೆಕ್ಸ್ ಹೌಸ್, ಯೂನಿವರ್ಸಿಟಿ ಆಫ್ ಸಸೆಕ್ಸ್

ಫಾಮರ್ BNI 9QQ

ಯುನೈಟೆಡ್ ಕಿಂಗ್‌ಡಮ್

ದೂರವಾಣಿ: +44 (0) 1273 877984

ಫ್ಯಾಕ್ಸ್: +44 (0) 1273 877534

ಲೇಖಕರ ಇ ಮೇಲ್: A.Little@ioe.ac.uk

ವೆಬ್‌ಸೈಟ್: <http://www.create-rpc.org>

ಇಮೇಲ್: create@sussex.ac.uk

ಈ ಪ್ರಕಟಣೆಯ ಮುದ್ರಿತ ಪ್ರತಿಗಾಗಿ, ಮೇಲಿರುವ ವಿವರಗಳನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಿಕೊಂಡು ಕ್ರಿಯೇಟ್‌ಅನ್ನು ಸಂಪರ್ಕಿಸಿ.

ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅವಕಾಶ:
ನೀತಿಗಳು, ರಾಜಕೀಯ ಮತ್ತು ಪ್ರಗತಿ

ಏಂಜೆಲ ಡಬ್ಲ್ಯೂ ಲಿಟ್ಲ್

ಅವಕಾಶದ ಹಾದಿಗಳ ಸೃಜನೆ
ಸಂಶೋಧನಾ ವಿಶೇಷ ಪ್ರಬಂಧ ನಂ. 44

ಸೆಪ್ಟೆಂಬರ್ 2010

ಪರಿವಿಡಿ

ಮುನ್ನುಡಿ	10
ಸಾರಾಂಶ	11
1. ಪೀಠಿಕೆ	12
2. ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅವಕಾಶದಲ್ಲಿ ಪ್ರಗತಿ	14
3. ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ-ಪೂರ್ವ ಕಾಲಾವಧಿ	16
4. ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯೋತ್ತರ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿ 1948-85	18
4.1 ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಆಯೋಗ - 1964	21
4.2 ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಆಯೋಗದ ವರದಿ ಮತ್ತು 1968ರ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯನ್ನು ಕುರಿತ ಚಿಂತನೆಗಳು	24
4.3 ಸಹವರ್ತಿ ಪಟ್ಟಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಣ	26
5. 1986ರ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿ ಮತ್ತು 1992ರ ತಿದ್ದುಪಡಿ	27
5.1 ನೀತಿಯ ಸನ್ನಿವೇಶ	27
5.2 ನೀತಿಯ ರಚನೆ	27
5.3 ಶಿಕ್ಷಣದ ಉನ್ನತ ರಾಜಕೀಯ	31
5.4 ನೀತಿಯ ತಿರುಳು	33
5.5 ಕ್ರಿಯಾಯೋಜನೆ	34
5.6 ನೀತಿಯ ಅನುಷ್ಠಾನ	36
5.7 1992ರ ನೀತಿಯತ್ತ	43
6. ಕೇಂದ್ರ ನಿರ್ದೇಶಿತ ಯೋಜನೆಗಳ ಹೆಚ್ಚಳ	46
6.1 ಆಂಧ್ರಪ್ರದೇಶದ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಯೋಜನೆ	46
6.2 ಶಿಕ್ಷಣ ಕರ್ಮಿ ಯೋಜನೆ	46
6.3 ಲೋಕ್ ಜಂಬಿಷ್ ಯೋಜನೆ	47
6.4 ಜಿಲ್ಲಾ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಯೋಜನೆ	47
6.5 ಸರ್ವ ಶಿಕ್ಷಣ ಅಭಿಯಾನ	50
6.5.1 ಎಸ್.ಎಸ್.ಎ.ನಲ್ಲಿ ಲಿಂಗ ಸಮಾನತೆ	52
6.5.2 ತಮಿಳುನಾಡಿನ ಚಟುವಟಿಕೆ ಆಧಾರಿತ ಕಲಿಕಾ ಯೋಜನೆ	54
7. ಶಿಕ್ಷಣ ಹಕ್ಕು ಮಸೂದೆ	55
7.1 ಮಸೂದೆಯ ನಿಧಾನ ಗತಿ	57
8. ಅಂತರರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಆಯಾಮ	61
8.1 ವಿದೇಶಿ ಆರ್ಥಿಕ ನೆರವು	61
8.2 ಜಂಟಿ ಪುನರಾವಲೋಕನ	65
8.3 ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ, ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಗುಣಮಟ್ಟವನ್ನು ಕುರಿತ ಚರ್ಚೆಗಳು	66
8.4 ಜಾಗತಿಕ ಸಮ್ಮೇಳನಗಳು	74
8.5 ಸೀಮಾಂತರ ಶಿಕ್ಷಣ	77
9. ನೀತಿ ಅನುಷ್ಠಾನದ ಚಾಲಕರು ಹಾಗೂ ಪ್ರತಿಬಂಧಕರು: 1990-2010	79
9.1 ಚಾಲಕರು	80
9.1.1 ತಾಂತ್ರಿಕ	80
9.1.2 ಮಾನವ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು	81
9.1.3 ಮೂಲ ಸೌಕರ್ಯ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ	82
9.1.4 ಆಡಳಿತ/ನಿರ್ವಹಣೆ	82

9.1.5 ಸಮರ್ಥನೆ	84
9.1.6 ಆರ್ಥಿಕ ನೆರವು	84
9.1.7 ರಾಜಕೀಯ ಇಚ್ಛಾಶಕ್ತಿ	85
9.2 ಪ್ರತಿಬಂಧಕರು	85
9.2.1 ಕೆಲವು ರಾಜ್ಯಗಳಲ್ಲಿನ ಪ್ರತಿರೋಧ	85
9.2.2 ಭ್ರಷ್ಟಾಚಾರ	86
9.2.3 ಕಾರ್ಮಿಕ ಸಂಘಗಳು	88
9.3 ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ, ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ಅಸಮಾನತೆ	89
10. ತೀರ್ಮಾನಗಳು	91
ಉಲ್ಲೇಖಗಳು	98

ಕೋಷ್ಟಕಗಳ ಪಟ್ಟಿ:

ಕೋಷ್ಟಕ 1: 1951ರಿಂದ ಶಿಕ್ಷಣದ ಮುನ್ನೇರ್ಪಾಡು (provision) ಮತ್ತು ಸಾಧನೆಯಲ್ಲಿನ ಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳು

15

ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತ ಪದಗಳ ಪಟ್ಟಿ

ಎಡಿಬಿ	ಎಷ್ಯನ್ ಡೆವೆಲಪ್‌ಮೆಂಟ್ ಬ್ಯಾಂಕ್
ಎಐಇಎಸ್	ಆಲ್ ಇಂಡಿಯಾ ಎಜುಕೇಷನ್ ಸರ್ವೆ
ಎಪಿಪಿಇಪಿ	ಆಂಧ್ರಪ್ರದೇಶ್ ಪ್ರೈಮರಿ ಎಜುಕೇಷನ್ ಪ್ರಾಜೆಕ್ಟ್
ಎಎಸ್‌ಇಆರ್	ಆನ್ಯುಅಲ್ ಸ್ಟೇಟಸ್ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಷನ್ ರಿಪೋರ್ಟ್
ಡಿಎಫ್‌ಐಡಿ	ಡಿಪಾರ್ಟ್‌ಮೆಂಟ್ ಫಾರ್ ಇಂಟರ್‌ನ್ಯಾಷನಲ್ ಡೆವೆಲಪ್‌ಮೆಂಟ್ (ಯು.ಕೆ)
ಬಿಜೆಪಿ	ಭಾರತೀಯ ಜನತಾ ಪಾರ್ಟಿ
ಬಿಆರ್‌ಸಿ	ಬ್ಲಾಕ್ ರಿಸೋರ್ಸ್ ಸೆಂಟರ್
ಸಿಎಬಿಇ	ಸೆಂಟ್ರಲ್ ಅಡ್ವೈಸರಿ ಬೋರ್ಡ್ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಷನ್
ಸಿಆರ್‌ಸಿ	ಕಮ್ಯುನಿಟಿ ರಿಸೋರ್ಸ್ ಸೆಂಟರ್
ಸಿಟಿಇ	ಕಾಲೇಜ್ ಆಫ್ ಟೀಚರ್ ಎಜುಕೇಷನ್
ಡಿಎಇಟಿ	ಡಿಸ್ಟ್ರಿಕ್ಟ್ ಇನ್‌ಸ್ಟಿಟ್ಯೂಟ್ ಫಾರ್ ಎಜುಕೇಷನ್ ಅಂಡ್ ಟ್ರೈನಿಂಗ್
ಇಬಿಬಿ	ಎಜುಕೇಷನಲಿ ಬ್ಯಾಕ್‌ವರ್ಡ್ ಬ್ಲಾಕ್
ಇಸಿ	ಯೂರೋಪಿಯನ್ ಕಮ್ಯುನಿಟಿ
ಇಎಫ್‌ಎ	ಎಜುಕೇಷನ್ ಫಾರ್ ಆಲ್
ಇಜಿಎಸ್	ಎಜುಕೇಷನ್ ಗ್ಯಾರಂಟಿ ಸ್ಕೀಮ್
ಎಫ್‌ವೈಡಿಪಿ	ಫೈವ್ ಇಯರ್ ಡೆವೆಲಪ್‌ಮೆಂಟ್ ಪ್ಲಾನ್
ಎನ್‌ಸಿಇ	ನ್ಯಾಷನಲ್ ಕಮಿಷನ್ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಷನ್
ಜಿಓಎ	ಗವರ್ನಮೆಂಟ್ ಆಫ್ ಇಂಡಿಯಾ
ಎನ್‌ಡಿ‌ಸಿ	ನ್ಯಾಷನಲ್ ಡೆವೆಲಪ್‌ಮೆಂಟ್ ಕೌನ್ಸಿಲ್
ಐಎಎಸ್‌ಇ	ಇನ್ಸ್ಟಿಟ್ಯೂಟ್ ಆಫ್ ಅಡ್ವಾನ್ಸ್‌ಡ್ ಸ್ಟಡೀಸ್ ಇನ್ ಎಜುಕೇಷನ್
ಕೆವಿ	ಕೇಂದ್ರೀಯ ವಿದ್ಯಾಲಯ
ಎಲ್‌ಜೆ	ಲೋಕ್ ಜಂಬಿಷ್
ಎಲ್‌ಜೆಪಿ	ಲೋಕ್ ಜಂಬಿಷ್ ಪರಿಷತ್
ಎಮ್‌ಎಲ್‌ಎಲ್	ಮಿನಿಮಮ್ ಲರ್ನಿಂಗ್ ಲೆವೆಲ್
ಡಿಪಿಇಪಿ	ಡಿಸ್ಟ್ರಿಕ್ಟ್ ಪ್ರೈಮರಿ ಎಜುಕೇಷನ್ ಪ್ರೋಗ್ರಾಂ
ಯುಇಇ	ಯೂನಿವರ್ಸಲ್ ಎಲಿಮೆಂಟರಿ ಎಜುಕೇಷನ್
ಎಂಓಎಚ್‌ಆರ್‌ಡಿ	ಮಿನಿಸ್ಟ್ರಿ ಆಫ್ ಹ್ಯೂಮನ್ ರಿಸೋರ್ಸ್ ಡೆವೆಲಪ್‌ಮೆಂಟ್
ಎನ್‌ಸಿಇಆರ್‌ಟಿ	ನ್ಯಾಷನಲ್ ಕೌನ್ಸಿಲ್ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಷನಲ್ ರಿಸರ್ಚ್ ಅಂಡ್ ಟ್ರೈನಿಂಗ್
ಎನ್‌ಸಿಎಫ್	ನ್ಯಾಷನಲ್ ಕರಿಕ್ಯುಲಮ್ ಫ್ರೇಮ್ ವರ್ಕ್
ಎನ್‌ಸಿಟಿಇ	ನ್ಯಾಷನಲ್ ಕೌನ್ಸಿಲ್ ಫಾರ್ ಟೀಚರ್ ಎಜುಕೇಷನ್
ಎನ್‌ಐಇಪಿಎ	ನ್ಯಾಷನಲ್ ಇನ್ಸ್ಟಿಟ್ಯೂಟ್ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಷನ್ ಪ್ಲಾನಿಂಗ್ ಅಂಡ್ ಅಡ್ಮಿನಿಸ್ಟ್ರೇಷನ್
ಎನ್‌ಯುಇಪಿಎ	ನ್ಯಾಷನಲ್ ಯೂನಿವರ್ಸಿಟಿ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಷನಲ್ ಪ್ಲಾನಿಂಗ್ ಅಂಡ್ ಅಡ್ಮಿನಿಸ್ಟ್ರೇಷನ್
ಎನ್‌ಪಿಇ	ನ್ಯಾಷನಲ್ ಪಾಲಿಸಿ ಆನ್ ಎಜುಕೇಷನ್
ಎನ್‌ಪಿಇಜಿಇ	ನ್ಯಾಷನಲ್ ಪ್ರೋಗ್ರಾಂ ಫಾರ್ ಎಜುಕೇಷನ್ ಆಫ್ ಗರ್ಲ್ಸ್ ಅಟ್ ಎಲಿಮೆಂಟರಿ ಎಜುಕೇಷನ್
ಎನ್‌ಯುಇಪಿಎ	ನ್ಯಾಷನಲ್ ಯೂನಿವರ್ಸಿಟಿ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಷನ್ ಪ್ಲಾನಿಂಗ್ ಅಂಡ್ ಅಡ್ಮಿನಿಸ್ಟ್ರೇಷನ್
ಓಬಿ	ಆಪರೇಷನ್ ಬ್ಲಾಕ್‌ಬೋರ್ಡ್
ಓಡಿಎ	ಓವರ್‌ಸೀಸ್ ಡೆವೆಲಪ್‌ಮೆಂಟ್ ಏಜೆನ್ಸಿ (ಯು.ಕೆ)
ಪಿಓಎ	ಪ್ಲಾನ್ ಆಫ್ ಆಕ್ಷನ್
ಪಿಆರ್‌ಒಬಿಇ	ಪಬ್ಲಿಕ್ ರಿಪೋರ್ಟ್ ಆನ್ ಬೇಸಿಕ್ ಎಜುಕೇಷನ್
ಎಸ್‌ಸಿ	ಷೆಡ್ಯೂಲ್ಡ್ ಕ್ಯಾಸ್ಟ್
ಎಸ್‌ಸಿಇಆರ್‌ಟಿ	ಸ್ಟೇಟ್ ಕೌನ್ಸಿಲ್ ಫಾರ್ ಎಜುಕೇಷನಲ್ ರಿಸರ್ಚ್ ಅಂಡ್ ಟ್ರೈನಿಂಗ್

ಎಸ್‌ಕೆಪಿ	ಶಿಕ್ಷಾ ಕರ್ಮಿ ಪ್ರಾಜೆಕ್ಟ್
ಎಸ್‌ಎಸ್‌ಎ	ಸರ್ವ ಶಿಕ್ಷಾ ಅಭಿಯಾನ್
ಎಸ್‌ಟಿ	ಷೆಡ್ಯೂಲ್ಡ್ ಟ್ರೈಬ್
ಎಸ್‌ಡಬ್ಲ್ಯೂಆರ್‌ಸಿ	ಸೋಷಿಯಲ್ ವರ್ಕ್ ರಿಸರ್ಚ್ ಸೆಂಟರ್
ಟಿಎಲ್‌ಇ	ಟೀಚಿಂಗ್ ಅಂಡ್ ಲರ್ನಿಂಗ್ ಎಕ್ಸ್‌ಪೆರಿಮೆಂಟ್
ಯುಎನ್‌ಡಿಪಿ	ಯುನೈಟೆಡ್ ನೇಷನ್ಸ್ ಡೆವಲಪ್‌ಮೆಂಟ್ ಪ್ರೋಗ್ರಾಂ
ಯುಎನ್‌ಇಎಸ್‌ಸಿಒ	ಯುನೈಟೆಡ್ ನೇಷನ್ಸ್ ಎಜುಕೇಶನ್ ಸೈಂಟಿಫಿಕ್ ಅಂಡ್ ಕಲ್ಚರಲ್ ಆರ್ಗನೈಸೇಷನ್
ಯುಎನ್‌ಐಸಿಇಫ್	ಯುನೈಟೆಡ್ ನೇಷನ್ಸ್ ಇಂಟರ್‌ನ್ಯಾಷನಲ್ ಚಿಲ್ಡ್ರನ್ ಎಮರ್ಜೆನ್ಸಿ ಫಂಡ್

ಕೃತಜ್ಞತೆಗಳು

ಭಾರತದಲ್ಲಿನ ರಾಜಕೀಯ, ಕಾರ್ಯನೀತಿಗಳು ಮತ್ತು ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪ್ರಗತಿ ಇವುಗಳ ಕುರಿತು ತಮ್ಮ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳನ್ನು ಹಂಚಿಕೊಂಡು ತಮ್ಮ ಸಮಯವನ್ನು ಉದಾರವಾಗಿ ನನಗೆ ನೀಡಿದ ಭಾರತದ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳಿಗೆ ನಾನು ಕೃತಜ್ಞಳಾಗಿದ್ದೇನೆ. ನಾನು ಅವರ ಪ್ರಕಟಿತ ಕೃತಿಗಳಿಂದ ಉಲ್ಲೇಖಗಳನ್ನು ನೀಡದಿದ್ದ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ; ಅವರ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳನ್ನು, 'ಲೇಖಕರೊಂದಿಗೆ ಸಂದರ್ಶನ' ಎಂದು ಹೆಸರಿಸಿದ್ದೇನೆ.

ಸಂದರ್ಶನಗಳನ್ನು ಏರ್ಪಡಿಸುವುದರಲ್ಲಿ ನನಗೆ ನೆರವಾದ ಪ್ರೊಫೆಸರ್ ಆರ್. ಗೋವಿಂದ ಅವರಿಗೆ, ಪಠ್ಯವನ್ನು ಕುರಿತಂತೆ ತಮ್ಮ ಅಭಿಪ್ರಾಯವನ್ನು ನೀಡಿದ ಪ್ರೊಫೆಸರ್ ಗೀತಾ ಕಿಂಗ್‌ಡನ್ ಅವರಿಗೆ ಮತ್ತು ಡಾ|| ಬ್ರಹ್ಮಪ್ರಕಾಶ್ ಅವರಿಗೆ, ಹಲವಾರು ತಾಸುಗಳ ಸಂದರ್ಶನದ ವಿಷಯವನ್ನು ತಾಳ್ಮೆಯಿಂದ ಬರಹ ರೂಪಕ್ಕೆಳಿಸಿದ ದಿಲ್‌ರುಕ್ಖಿ ವೀರರತ್ನೆ ಅವರಿಗೆ, ಈ ಪ್ರಬಂಧದ ಆರಂಭದ ಹಂತದಲ್ಲಿ ದಸ್ತಾವೇಜುಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುವಲ್ಲಿ ನೆರವಾದ ಡಾ|| ನಿಕೋಲ್ ಬ್ಲೂಮ್ ಅವರಿಗೆ ಹಾಗೂ ಪಠ್ಯದ ಸಂಪಾದನೆ, ಕೋಷ್ಟಕ 1ರ ರಚನೆ ಮತ್ತಿತರ ನೆರವು ನೀಡಿದ ಕೇನ್ ರೋಲೆಸ್ಟನ್ ಅವರಿಗೆ ನನ್ನ ವಿಶೇಷ ಧನ್ಯವಾದಗಳು.

ಮುನ್ನುಡಿ

ನೂರು ಕೋಟಿಗೂ ಹೆಚ್ಚು ಜನಸಂಖ್ಯೆ ಇರುವ ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಇಡೀ ವಿಶ್ವದ ಜನತೆಯ ಶೇಕಡಾ 15ರಷ್ಟು ಭಾಗ ವಾಸಿಸುತ್ತಿದೆ. ಈ ಜನತೆಯ 40%ಕ್ಕಿಂತಲೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ಭಾಗವು 15ರ ವಯಸ್ಸಿನ ಯುವಜನರು. ದೇಶದ ಜನಸಂಖ್ಯೆಯ 70% ಭಾಗ ಸುಮಾರು 5 ಲಕ್ಷ ಹಳ್ಳಿಗಳಲ್ಲಿ ವಾಸಿಸುತ್ತಿದ್ದು, ಭಾರತದ ಬಹುತೇಕ ಮಕ್ಕಳು ಅಲ್ಲಿಯೇ ತಮ್ಮ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣಾವಕಾಶಗಳನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗಿದೆ. ಜಗತ್ತಿನಾದ್ಯಂತದ ನೀತಿ ರಚನಾಕಾರರಿಗೆ, ಯೋಜನೆಗಳ ನಿರ್ಮಾತೃಗಳಿಗೆ ಭಾರತದ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಪ್ರಮಾಣವನ್ನು ಊಹಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ಅದೇ ರೀತಿ ಕೆಲವು ಪ್ರದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳೂ ಹತ್ತನೆಯ ತರಗತಿಯನ್ನು ಮುಗಿಸುವ ಪರಿಸ್ಥಿತಿ ಇದ್ದು, ಇನ್ನು ಕೆಲವು ಕಡೆ ಶೇಕಡಾ 40ಕ್ಕಿಂತ ಕಡಿಮೆ ಮಕ್ಕಳು 5ನೇ ತರಗತಿಯನ್ನು ಮುಗಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂಬಂಥ ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳು ಉಪಖಂಡದಾದ್ಯಂತ ವ್ಯಾಪಿಸಿರುವುದನ್ನು ಸಹ ಗ್ರಹಿಸುವುದು ಕಷ್ಟ.

60 ವರ್ಷಗಳಿಗೂ ಮೀರಿದ ಕಾಲಾವಧಿಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅವಕಾಶದ ವಿನ್ಯಾಸಗಳು ಮತ್ತು ಅವಕಾಶವನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುವ ನೀತಿಗಳು ಹೇಗೆ ಬದಲಾದವು ಎಂಬುದನ್ನು ಏಂಜೆಲ ಲಿಟ್‌ಲ್ ಈ ಸಂಶೋಧನಾ ವಿಶೇಷ ಪ್ರಬಂಧದಲ್ಲಿ ನಿರೂಪಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕುರಿತಾದ ಅತ್ಯಂತ ಮುಖ್ಯವಾದ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ನೀತಿಯೆಂದರೆ, ಅದು 1986ರ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿ. ಅದೇ ಇಂದಿಗೂ ನೀತಿಯ ಕುರಿತಾದ ಚರ್ಚೆಗೆ ಆಧಾರವಾಗಿದೆ. ಏಂಜೆಲ ಅವರು ನೀತಿಯನ್ನು ಸುತ್ತುವರೆದ ರಾಜಕೀಯ, ಅದರಲ್ಲೂ ಉನ್ನತಮಟ್ಟದಲ್ಲಿನ ರಾಜಕೀಯ ಇಚ್ಛಾಶಕ್ತಿಯ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆ, ಕೇಂದ್ರ-ರಾಜ್ಯ ಸಂಬಂಧಗಳ ಚಾಲಕ ಶಕ್ತಿಗಳು (dynamics) ಮತ್ತು ಜಾರಿಯ ಹಂತದಲ್ಲಿನ ಪ್ರತಿರೋಧಗಳು ಇವುಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಬೆಳಕು ಚೆಲ್ಲುತ್ತಾರೆ. ಜೊರ್ಮ್‌ತಿಯೆನ್ ನಂತರದ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಒಕ್ಕೂಟ ಪ್ರಭುತ್ವದಲ್ಲಿ ಕೇಂದ್ರದ ನಿರ್ದೇಶನ ಹೆಚ್ಚಾಗಿರುವುದು ವಿಭಿನ್ನ ಅಂತರರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಾಲುದಾರರಿಂದ ಹಣಕಾಸಿನ ಹಾಗೂ ತಾಂತ್ರಿಕ ನೆರವು ಹೆಚ್ಚಾಗಿರುವುದು ಮತ್ತು ರಾಜ್ಯಗಳಿಗಿಂತ ಕೆಳಗಿನ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಕೆಲವೊಂದು ಅಧಿಕಾರಗಳು ವಿಕೇಂದ್ರೀಕರಣಗೊಂಡಿರುವುದು ವಿಶಿಷ್ಟವಾಗಿ ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ.

ಇತ್ತೀಚಿನ ಕಾಲಾವಧಿಯಲ್ಲಿ, 2009ರಲ್ಲಿ ಅಂಗೀಕೃತವಾದ ಶಿಕ್ಷಣದ ಹಕ್ಕಿನ ಮಸೂದೆಯು 14 ವರ್ಷಗಳವರೆಗಿನ ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳಿಗೂ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ನೀಡಬೇಕೆಂಬ ಕಾನೂನಾತ್ಮಕ ಬಾಧ್ಯತೆಯನ್ನು ನಿಗದಿ ಮಾಡಿದೆ. ಇದು ಪ್ರಗತಿಯ ಹಾದಿಯಲ್ಲಿ ಮುಖ್ಯವಾದ ಕಾನೂನಾತ್ಮಕ ಚೌಕಟ್ಟಾದರೂ ಅದರಿಂದ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ನೋಂದಣಿಯಾಗಲಿ, ಶಾಲೆಗೆ ಸೇರಿದವರು ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಮುಗಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದಾಗಲಿ ಖಚಿತವಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಅವಕಾಶ ದೊರೆತು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ನೋಂದಣಿ ಆಗುವುದನ್ನು ಮತ್ತು 'ಕ್ರಿಯೇಟ್' ಸಂಸ್ಥೆಯು ಯಾವುದನ್ನು 'ಅರ್ಥಪೂರ್ಣ ಕಲಿಕೆಯ ಅವಕಾಶ' ಎಂದು ಕರೆಯುತ್ತದೋ ಅದನ್ನು ಸಾಧಿಸುವುದನ್ನು ಪ್ರೇರೇಪಿಸುವ ಅಥವಾ ಹಿಂದಕ್ಕೆಳೆಯುವ ಅನೇಕ ಅಂಶಗಳು ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿರುತ್ತವೆ. ಈ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯು ಆರು ದಶಕಗಳಿಗೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ಅವಧಿಯ ಪ್ರಗತಿಯ ಅನೇಕಾನೇಕ ಚಾಲಕ ಹಾಗೂ ಪ್ರತಿಬಂಧಕಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುತ್ತದೆ ಮತ್ತು 'ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಶಿಕ್ಷಣ' ಎಂಬ ಯೋಜನೆಯ ನೀತಿಗಳು ಚಾಲ್ತಿಯಲ್ಲಿರುವೆಡೆಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಸ್ತುತವಾಗುವ ಒಳನೋಟಗಳನ್ನು ಪಡೆಯುತ್ತದೆ. ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಯನ್ನು ಸುಧಾರಿತಗೊಳಿಸುವ ರಾಜಕೀಯ ಅರ್ಥಶಾಸ್ತ್ರವು, ಯಾವೆಲ್ಲಾ ಸಾಧನಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಬೇಕೆಂಬ ಯೋಜನಾ ನಿರ್ಮಾತೃಗಳ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ ಮತ್ತು ಬೇಡಿಕೆ ಹೇಗೆ ಬದಲಾಗುತ್ತಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಕುರಿತ ಸಮಾಜ ವಿಜ್ಞಾನಿಗಳ ಒಳನೋಟಕ್ಕೆ ಅತ್ಯಗತ್ಯವಾದ ಪೂರಕ ಅಂಶವೆನಿಸಿದೆ. ಬಹುತೇಕ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಸಂಭವಿಸುವಂತೆ ವಿಷಯದ ರಚನೆ ಮತ್ತು ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ಒಂದರ ಮೇಲೆ ಇನ್ನೊಂದು ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುತ್ತಾ ಫಲಿತಾಂಶಗಳನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಅವೆರಡನ್ನೂ ನಾವು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು ಎಂಬುದನ್ನು ನೆನಪಿಸುತ್ತವೆ.

ಕೀತ್ ಲೆವಿನ್

'ಕ್ರಿಯೇಟ್‌ನ' ನಿರ್ದೇಶಕರು

ಸೆಂಟರ್ ಫಾರ್ ಇಂಟರ್‌ನ್ಯಾಷನಲ್ ಎಜುಕೇಶನ್

ಯೂನಿವರ್ಸಿಟಿ ಆಫ್ ಸಸೆಕ್ಸ್

ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತ ಸಾರಾಂಶ

ಚಾರಿತ್ರಿಕ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಭಾರತಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ನೀತಿ ರಚನೆ ಹಾಗೂ ಅನುಷ್ಠಾನದ ಕುರಿತಾದ ರಾಜಕೀಯ ಮತ್ತು ಆಚರಣೆಗಳ ಕುರಿತು ಈ ಪ್ರಬಂಧ ಅಧ್ಯಯನವನ್ನು ಕೈಗೊಂಡಿದೆ. ಇದು ನಾಲ್ಕು ಪ್ರಮುಖ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಉತ್ತರಿಸುತ್ತದೆ: ಕಳೆದ 60 ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣಾವಕಾಶಗಳ ಲಭ್ಯತೆಯಲ್ಲಿ ಆಗಿರುವಂಥ ಪ್ರಗತಿ ಏನು? ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅವಕಾಶಗಳ ಕುರಿತಾಗಿ ಎಂಥ ನೀತಿಗಳಿಗೆ ಮನ್ನಣೆ ಸಿಕ್ಕಿದೆ? ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕುರಿತಾದ ನೀತಿ ರಚನೆಯಲ್ಲಿ ರಾಜಕೀಯ ಇಚ್ಛಾಶಕ್ತಿ ವಹಿಸಿರುವ ಪಾತ್ರವೇನು? ಇತ್ತೀಚಿನ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸುಧಾರಣೆಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಚಾಲಕ ಹಾಗೂ ಪ್ರತಿಬಂಧಕಗಳು ಯಾವುವು?

ಈ ಪ್ರಬಂಧವು ಮುಖ್ಯ ಕಾರ್ಯಭಾಗಿಗಳು ಮತ್ತು ನೀತಿ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ವೀಕ್ಷಕರೊಂದಿಗೆ ಲೇಖಕರು ನಡೆಸಿದ ಸಂದರ್ಶನಗಳನ್ನು ಹಾಗೂ ದಾಖಲೆಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿದೆ. ಮೂಲ ಶಿಕ್ಷಣದ ಮುನ್ನೇಪಾಟು ಮತ್ತು ಅದರ ವಿಸ್ತರಣೆಯ ಕುರಿತು ವಸಾಹತುಶಾಹಿ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಹಾಗೂ ಇಂದಿನವರೆಗಿನ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯೋತ್ತರ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು (idea) ಹೇಗೆ ವಿಕಸಿಸುತ್ತಾ ಬಂದಿವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಇಲ್ಲಿ ಗುರುತಿಸಲಾಗಿದೆ. ಪ್ರಮುಖ ರಾಜಕೀಯ ಹಾಗೂ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಪದ್ಧತಿಗಳ ಪ್ರಭಾವಗಳ ಕುರಿತು ಗಮನ ನೀಡಲಾಗಿದೆ. ಇದರಲ್ಲಿ ಮಹಾತ್ಮ ಗಾಂಧಿಯವರ ಚಿಂತನೆಗಳು, ಆಧುನಿಕತೆಯಲ್ಲಿ ಬೇರೂರಿರುವಂಥ ಅವರಿಗೆ ವಿರುದ್ಧವಾದ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳು ಹಾಗೂ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯ ಕುರಿತಾದ 'ಮಾನವ ಬಂಡವಾಳ' ಮತ್ತು ತಾಂತ್ರಿಕ-ವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳಿಗೂ ಗಮನ ನೀಡಲಾಗಿದೆ.

ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯೋತ್ತರ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸೌಲಭ್ಯ ಮತ್ತು ಅವಕಾಶಗಳ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯ ಬಗ್ಗೆ ಮೇಲ್ನೋಟವನ್ನು (overview) ನೀಡಲಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ನೆಹರೂರವರ ಕಾಲದ ಪಂಚವಾರ್ಷಿಕ ಯೋಜನೆ ಮತ್ತು ನಂತರದ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿನ ನೀತಿರಚನೆಯ ಬಗ್ಗೆಯೂ ವಿಸ್ತೃತ ಪರಿಶೀಲನೆಯನ್ನು ಕೈಗೊಳ್ಳಲಾಗಿದೆ. ಆರಂಭದಿಂದಲೂ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಬಗ್ಗೆ ನೀತಿಪತ್ರದಲ್ಲಿ ಹಾಗೂ ಚರ್ಚೆಯಲ್ಲಿ ಔಪಚಾರಿಕ ಬದ್ಧತೆಗಳು ಇದ್ದರೂ ಅದಕ್ಕೆ ತಕ್ಕಂತೆ ಸಮರ್ಪಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲವಾಗಲೀ, ರಾಜಕೀಯ ಇಚ್ಛಾಶಕ್ತಿಯಾಗಲೀ ಕಾಣಿಸುವುದಿಲ್ಲ. 1976ಕ್ಕಿಂತ ಮುಂಚೆ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಗಳನ್ನು ರಚಿಸಲಾಯಿತಾದರೂ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯು ಅವಶ್ಯವಾಗಿ ರಾಜ್ಯಗಳ ಹೆಗಲ ಮೇಲೆಯೇ ಇತ್ತು; ಇದರಿಂದಾಗಿ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕುರಿತಾದ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ನೀತಿಯನ್ನು ಜಾರಿಗೊಳಿಸಲು ಅಡಚಣೆಯುಂಟಾಯಿತು. ಇದನ್ನು 1976ರಲ್ಲಿ ನಿವಾರಿಸಲಾಯಿತು ಮತ್ತು ಹತ್ತು ವರ್ಷಗಳ ನಂತರ ಭಾರತವು ತನ್ನ ಅತ್ಯಂತ ಮುಖ್ಯವಾದ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯೋತ್ತರ ಮೂಲಭೂತ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯನ್ನು ರೂಪಿಸಿತು; ಅದೇ 1986ರ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿ. ಈ ನೀತಿಯನ್ನು ಸುತ್ತುವರೆದ ರಾಜಕೀಯ, ಉನ್ನತ ವಲಯದ ರಾಜಕೀಯ ಇಚ್ಛಾಶಕ್ತಿಯ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆ, ಕೇಂದ್ರ ರಾಜ್ಯ ಸಂಬಂಧಗಳ ಚಲನಶೀಲತೆ ಮತ್ತು ನೀತಿಯ ಅನುಷ್ಠಾನದ ಹಂತದಲ್ಲಿನ ಪ್ರತಿರೋಧ ಇವೆಲ್ಲವನ್ನೂ ಇಲ್ಲಿ ಚಿತ್ರಿಸಲಾಗಿದೆ. ಇದರಲ್ಲಿ ಕ್ರಿಯಾಯೋಜನೆ ಹಾಗೂ ಕಷ್ಟಹಲಗೆ ಕಾರ್ಯವಿಧಿಯನ್ನೂ ಗಣನೆಗೆ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಲಾಗಿದೆ.

1990ರ ದಶಕದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣದ ಬಗ್ಗೆ ಕೇಂದ್ರಸ್ಥ (central) ನಿರ್ದೇಶನ ಮತ್ತು ಅಂತರರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆ ಹಾಗೂ ಬೆಂಬಲ ಹೆಚ್ಚಾದದ್ದನ್ನು ಕಾಣಬಹುದು. ಈ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ಉದಾಹರಣೆಯಾಗಿ, ಅನೇಕ ಪ್ರಮುಖ ಯೋಜನೆಗಳ ಸ್ಥೂಲ ವಿವರಣೆಯನ್ನು ನೀಡಲಾಗಿದೆ. ಅದರಲ್ಲಿ ಸರ್ವ ಶಿಕ್ಷಾ ಅಭಿಯಾನ ಮತ್ತು ಅಂಚಿನಲ್ಲಿರುವ ಜನತೆಗೆ ಅಂದರೆ ಲಿಂಗ, ಜಾತಿ, ಬುಡಕಟ್ಟಿನ ಆಧಾರದಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಸ್ಥಳೀಯವಾಗಿ ಅವಕಾಶವಂಚಿತರಾದವರಿಗೆ ಅದು ಒದಗಿಸಿದ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಚರ್ಚಿಸಲಾಗಿದೆ. ವಿಶೇಷವಾಗಿ ವಿಶ್ವ ಬ್ಯಾಂಕ್ ಸೇರಿದಂತೆ ದಾನಿಗಳ ರಾಜಕೀಯ, ಭಾರತೀಯ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅಧಿಕಾರಿಗಳ ಜೊತೆಗಿನ ಅವರ ಸಂಬಂಧ, ಜಾಗತಿಕ ಮಟ್ಟದ 'ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಶಿಕ್ಷಣ' ಆಂದೋಲನದ ಪಾತ್ರ ಇವುಗಳೆಲ್ಲವೂ ಸೇರಿದ ಅಂತರರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಆಯಾಮವನ್ನು ಪರಿಗಣನೆಗೆ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಲಾಗಿದೆ. ಶಿಕ್ಷಣಾವಕಾಶಗಳ ವಿಸ್ತರಣೆ, ಗುಣಮಟ್ಟ ಸುಧಾರಣೆ, ಮಾನವ ಹಕ್ಕುಗಳು, 1990ರ ದಶಕದ ಆರ್ಥಿಕ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಇವೆಲ್ಲವುಗಳ ಕುರಿತಾದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕಾರ್ಯಸೂಚಿಗಳ ನಡುವಿನ ತಿಕ್ಕಾಟಗಳು ಅಂತಿಮವಾಗಿ 2002ನೇ ಇಸವಿಯ ಸಂವಿಧಾನಾತ್ಮಕ ತಿದ್ದುಪಡಿಯ ಮೂಲಕ ಮೂಲಭೂತ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕಾನೂನಾತ್ಮಕ ಹಕ್ಕಿಗೆ ಜನ್ಮಕೊಟ್ಟವು. ಅದೇನೇ ಆದರೂ ಶಿಕ್ಷಣದ ಹಕ್ಕು ಮನುಷ್ಯನ ಕಾನೂನಾದದ್ದು 2009ರಲ್ಲಿ ಮಾತ್ರ. ಈ ಪ್ರಬಂಧವು ಮನುಷ್ಯನು ನಿಧಾನಗತಿಯಲ್ಲಿ ಮುಂದುವರೆದದ್ದನ್ನು ಮತ್ತು ನಮ್ಮ ಪರಿಗಣನೆಯಲ್ಲಿರುವ ಇಡೀ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಅದಕ್ಕೆ ಒದಗಿಬಂದ ಚಾಲಕ ಹಾಗೂ ಪ್ರತಿಬಂಧಕಗಳು ಯಾವುವು ಎಂಬುದನ್ನು ಗುರುತಿಸುತ್ತದೆ. ಗುರುತಿಸಲಾದ ಅಂಶಗಳಲ್ಲಿ ರಾಜಕೀಯ ಇಚ್ಛಾಶಕ್ತಿಯು ಮುಖ್ಯ

ಚಾಲಕ ಶಕ್ತಿ ಎಂದೂ, ಭ್ರಷ್ಟಾಚಾರ, ಪಟ್ಟಭದ್ರ ಹಿತಾಸಕ್ತಿಗಳ ಪ್ರತಿಯೋಧ ಮತ್ತು ಗ್ರಾಮೀಣ ಪ್ರದೇಶಗಳ ಬಡತನ ಇವು ಪ್ರಮುಖ ಪ್ರತಿಬಂಧಕಗಳು ಎಂದೂ ಹೇಳಲಾಗಿದೆ.

ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅವಕಾಶಗಳು

ನೀತಿಗಳು, ರಾಜಕಾರಣ ಮತ್ತು ಪ್ರಗತಿ

1. ಪೀಠಿಕೆ

1947ರಲ್ಲಿ ಭಾರತಕ್ಕೆ ಸಂಪೂರ್ಣ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವು ಲಭಿಸಿತು. ಆ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿದ್ದ ಸಾಕ್ಷರತಾ ಪ್ರಮಾಣ ಸುಮಾರು ಶೇಕಡಾ 16. ಅಲ್ಲಿಂದೀಚೆಗೆ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅವಕಾಶಗಳು ಗಮನಾರ್ಹವಾಗಿ ಹೆಚ್ಚಿವೆ. ಪ್ರಸ್ತುತದಲ್ಲಿ, ಪ್ರಾಥಮಿಕ (1-5) ಮತ್ತು ಹಿರಿಯ ಪ್ರಾಥಮಿಕ (6-8) ಎಂದು ವಿಭಜಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಬಗ್ಗೆ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಗಮನವನ್ನು ನೀಡಿ ಶಿಕ್ಷಣಾವಕಾಶಗಳ ಕುರಿತಾದ ನೀತಿಗಳು (policies) ಮತ್ತು ಅದನ್ನು ಸುತ್ತುವರೆದಂಥ ರಾಜಕೀಯದ ಬಗ್ಗೆ ಈ ಸಂಶೋಧನೆಯು ಅಧ್ಯಯನ ನಡೆಸುತ್ತದೆ.

ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕುರಿತಾದ ಪ್ರಧಾನ ನೀತಿ ಮುಂತೊಡಗುಗಳು (policy initiatives) ಅನೇಕ. 1976ರವರೆಗೆ ಶಿಕ್ಷಣದ ನೀತಿ ಹಾಗೂ ಅನುಷ್ಠಾನವನ್ನು ಕಾನೂನುಬದ್ಧವಾಗಿಯೇ ನಿರ್ದರಿಸುತ್ತಿದ್ದದ್ದು ಭಾರತದ ಸಂವಿಧಾನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ರಚಿತವಾದ ರಾಜ್ಯಗಳೇ. 1976ರ ಸಂವಿಧಾನದ 42ನೇ ತಿದ್ದುಪಡಿಯು ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಸರ್ಕಾರಿ ವಿಷಯವನ್ನಾಗಿಸಿತು. ಇಲ್ಲಿಂದಾಚೆಗೆ ಕೇಂದ್ರ ಮತ್ತು ರಾಜ್ಯ ಸರ್ಕಾರಗಳು ಶಿಕ್ಷಣದ ಹಣಕಾಸು ಮತ್ತು ಆಡಳಿತ ನಿರ್ವಹಣೆಯ ಔಪಚಾರಿಕ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯನ್ನು ಹಂಚಿಕೊಂಡವು. 28 ರಾಜ್ಯಗಳು, ಏಳು ಕೇಂದ್ರಾಡಳಿತ ಪ್ರದೇಶಗಳು¹ ಇರುವ ಭಾರತದಂತಹ ವಿಶಾಲ ದೇಶದಲ್ಲಿ ಇದರ ಅರ್ಥವೇನೆಂದರೆ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಯೋಜನೆಗಳು, ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳು, ಮುಂತೊಡಗುಗಳಲ್ಲಿ ರಾಜ್ಯಗಳ ನಡುವೆ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು ಕಂಡುಬರುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಹೆಚ್ಚಾಗಿರುತ್ತದೆ. ರಾಜ್ಯಮಟ್ಟದ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳನ್ನು, ನೀತಿಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ರಾಜ್ಯಗಳಿಗೆ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನ ನೀಡಲೋಸುಗ ಕಾಲದಿಂದ ಕಾಲಕ್ಕೆ ನಿಯತವಾಗಿ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ನೀತಿ ಚೌಕಟ್ಟುಗಳನ್ನು ರಚಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ.

ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯ ಬಗ್ಗೆ ಚರ್ಚಿಸಬೇಕೆಂದು ಆಹ್ವಾನಿಸಿದಾಗೆಲ್ಲಾ, ಭಾರತದ ಬಹುತೇಕ ನೀತಿ ರಚನಾಕಾರರು 1986ರ ನೀತಿಯನ್ನೇ ಮುಖ್ಯ ಪಠ್ಯವೆಂದು ಉಲ್ಲೇಖಿಸುತ್ತಾರೆ; ಅದೇ ಅತ್ಯಂತ ಇತ್ತೀಚಿನ ನೀತಿ ಪಠ್ಯವಾಗಿದ್ದು ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳಿಗೂ ಅನುಷ್ಠಾನಗಳಿಗೂ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನ ನೀಡುತ್ತಿದೆ. ಒಂದು ನೀತಿಯನ್ನು ಅಧ್ಯೇಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಇನ್ನೊಂದು ಮಾರ್ಗವೆಂದರೆ, ಬೃಹತ್ ಪ್ರಮಾಣದ ಮತ್ತು ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ ಜಾರಿಯಾಗುತ್ತಿರುವ, ಅನುದಾನ ನೀಡಲ್ಪಟ್ಟ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುವುದು. ಇನ್ನೊಂದು ಕಡೆ ಸ್ಪಷ್ಟಪಡಿಸಿರುವಂತೆ, ನೀತಿಯೊಂದರ ಜಾರಿಗೆ ಅಗತ್ಯವಾದ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸದಿದ್ದರೆ, ಅದನ್ನು ಒದಗಿಸದಿದ್ದರೆ, ಅವುಗಳ ಗುರಿ ಆರಂಭದಿಂದಲೂ ಜಾರಿಗೊಳಿಸಲಾಗದಂಥದ್ದಾದರೆ ಧೈಯೋದ್ದೇಶಗಳ ಕುರಿತಾದ ವಿಶಾಲ ಹೇಳಿಕೆಗಳನ್ನೇ ನೀತಿಗಳೆಂದು ಗಂಭೀರವಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ. (ಲಿಟ್ಲ್, 2008:3). ಸಂದರ್ಶಿತರೊಬ್ಬರು ವಿವರಿಸಿದಂತೆ:

ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ ಮೂಲಭೂತವಾಗಿ ನಮ್ಮ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳೇ ನಮ್ಮ ನೀತಿಗಳು ... ನಾವು ಅನುಸರಿಸುವ ಪಂಚ ವಾರ್ಷಿಕ ಯೋಜನಾ ಆವರ್ತಕ್ಕೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಯೋಜನಾ ಆಯೋಗವು ಮಂಜೂರು ಮಾಡಿ ನಮಗೆ ದೊರಕುವ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳಿಗೆ ಅನುಸಾರವಾಗಿ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಯೋಜನೆಗಳು ನಿರ್ಧಾರಿತವಾಗುತ್ತವೆ. ಆಗಬೇಕಾದದ್ದು ಏನು ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ಆಧಾರವನ್ನು ಒದಗಿಸುವವರು ಅವರೇ ... ಶಿಕ್ಷಣ ಖಾತ್ರಿ ಯೋಜನೆಯು ರೂಪುಗೊಂಡದ್ದು ಹೀಗೆಯೇ. ಸಚಿವಾಲಯವು ಪ್ರಸ್ತಾಪವನ್ನು ಮಂಡಿಸಿತು, ಯೋಜನಾ ಆಯೋಗವು ಅದಕ್ಕೆ ಹಣವನ್ನು ಒದಗಿಸಿತು, ಅದರಂತೆಯೇ ಹಣವನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಿಕೊಂಡು ನಿಯತವಾದ ಔಪಚಾರಿಕ ಶಾಲೆಗಳಿಗಿಂತಲೂ ಈ ದೇಶದಲ್ಲಿ ಪರ್ಯಾಯ ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ಆರಂಭಿಸಬೇಕು ಎಂಬುದು ನೀತಿಯಾಗುತ್ತದೆ. ಒಂದು ನೀತಿ ಎಂಬುದಿದ್ದು, ಆ ನೀತಿಯನ್ನು ಜಾರಿಗೆ

¹ ಕೇಂದ್ರಾಡಳಿತ ಪ್ರದೇಶಗಳನ್ನು ರಾಜಧಾನಿ ದೆಹಲಿಯಲ್ಲಿರುವ ಕೇಂದ್ರ ಸರ್ಕಾರವು ನೇರವಾಗಿ ಆಳುತ್ತದೆ. ರಾಜ್ಯಗಳು ಮಾತ್ರ ತಮ್ಮ ಸರ್ಕಾರಗಳನ್ನು ತಾವೇ ಚುನಾಯಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತವೆ.

ತರುವುದಕ್ಕಾಗಿ ನಾವು ಕೆಲಸವನ್ನು ಪ್ರಾರಂಭಿಸುತ್ತೇವೆ ಎನ್ನುವುದಕ್ಕಿಂತ, ಹಿನ್ನೋಟದಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳೇ ನೀತಿಗಳನ್ನು ನಿರ್ಣಯಿಸುತ್ತವೆ (ಲೇಖಕರೊಂದಿಗಿನ ಸಂದರ್ಶನ).

ಭಾರತದ ಶಿಕ್ಷಣದ ನೀತಿಯನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸುವ ಮೂರನೆಯ ದಾರಿ ಎಂದರೆ ಈ ಬಗೆಗಿನ ಕಾನೂನುಗಳನ್ನು ಗಮನಿಸುವುದು. ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಲಭ್ಯತೆಯನ್ನು ಕುರಿತ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ 2009ರ ಶಿಕ್ಷಣದ ಹಕ್ಕು ಮಸೂದೆಯೇ ಕಾನೂನಿನ ಕುರಿತಾದ ಇತ್ತೀಚಿನ ಉದಾಹರಣೆ.

ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಶಿಕ್ಷಣ (ಇಎಫ್‌ಎ) ಎಂಬುದರ ಕುರಿತಾದ ನೀತಿಗಳನ್ನೇ ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಿಕೊಂಡು, 2000ನೇ ಇಸವಿಯಲ್ಲಿ, ಇಎಫ್‌ಎ ಕುರಿತಾದ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಮೌಲ್ಯಮಾಪಕರು, ಕೇಂದ್ರ ಮತ್ತು ರಾಜ್ಯ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಯೋಜನೆಗಳು ಹಾಗೂ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ಜಂಟಿಯಾಗಿ ನಿರ್ಣಯಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ವಿವರಿಸಿದರು. ಕೇಂದ್ರ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಲಹಾ ಮಂಡಳಿಯ (Central Advisory Board of Education), ಸಂಸತ್ತಿನ ಮತ್ತು ತಜ್ಞರ ಸಮಿತಿಗಳು ಹಾಗೂ ಆಯೋಗಗಳ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನದಲ್ಲಿ ಕೇಂದ್ರ ಸರ್ಕಾರವು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ನೀತಿ ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯಕ್ರಮದ ರಚನೆಯನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತದೆ. ಯೋಜನಾ ಆಯೋಗವು ಈ ನೀತಿಗಳು ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳ ಆಶಯಗಳಿಗನುಗುಣವಾಗಿ, ರಾಜ್ಯಗಳಿಂದ, ಶಿಕ್ಷಣತಜ್ಞರ ಪರಿಣತ ಕಾರ್ಯನಿರತ ತಂಡಗಳು, ಆಡಳಿತಗಾರ ಮತ್ತು ಸರ್ಕಾರೇತರ ಸಂಸ್ಥೆಗಳ ಪ್ರತಿನಿಧಿಗಳನ್ನು ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡು ಪಂಚವಾರ್ಷಿಕ ಯೋಜನೆಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುತ್ತದೆ. ನಂತರ, ಐದು ವರ್ಷದ ಚೌಕಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ರಾಜ್ಯಗಳು ವಾರ್ಷಿಕ ಯೋಜನೆಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುತ್ತವೆ. ಯೋಜನೆಗಳಿಗೆ ಹಣಕಾಸಿನ ನೆರವನ್ನು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಕೇಂದ್ರ ಮತ್ತು ರಾಜ್ಯಗಳು ಸಮನಾಗಿ ನೀಡುತ್ತವೆ. (ನ್ಯಾಷನಲ್ ಇನ್‌ಸ್ಟಿಟ್ಯೂಟ್ ಫಾರ್ ಎಜುಕೇಶನಲ್ ಪ್ಲಾನಿಂಗ್ ಅಂಡ್ ಅಡ್ಮಿನಿಸ್ಟ್ರೇಶನ್, 2000). 1986ರ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯು ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕುರಿತಾದ ಯೋಜನೆಗಳ ಮುಂತೊಡಗುಗಳನ್ನು (initiative) ಕೇಂದ್ರ ಮತ್ತು ರಾಜ್ಯಗಳೆರಡೂ ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು ಎಂದು ಹೇಳಿದ ಮೇಲೆ ಇತ್ತೀಚಿನ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ, ಕೇಂದ್ರ ಪ್ರಾಯೋಜಿತ ಯೋಜನೆಗಳ ಸಂಖ್ಯೆ ಹೆಚ್ಚಿದೆ. 1980 ಮತ್ತು 90ರ ದಶಕಗಳಲ್ಲಿ ಕೇಂದ್ರ ಮತ್ತು ರಾಜ್ಯ ಸರ್ಕಾರಗಳು ಹಾಗೂ ಹೊರಗಿನ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ಅಂಥ ಯೋಜನೆಗಳಿಗಾಗಿ ಒದಗಿಸಬೇಕಾದ ಹಣಕಾಸಿನ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯನ್ನು ಹಂಚಿಕೊಂಡವು.

ಈ ಅಧ್ಯಯನವು 4 ಮುಖ್ಯ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಅಭ್ಯಸಿಸುತ್ತದೆ.

- ಕಳೆದ 60 ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅವಕಾಶ ಲಭ್ಯತೆಯಲ್ಲಿ ಸಾಧಿಸಿರುವ ಪ್ರಗತಿ ಏನು?
- ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅವಕಾಶ ಲಭ್ಯತೆಯನ್ನು ಖಾತ್ರಿಪಡಿಸಲು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಲಾಗಿರುವ ನೀತಿಗಳು ಯಾವವು?
- ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯ ರಚನೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ರಾಜಕೀಯ ಇಚ್ಛಾಶಕ್ತಿಯು ವಹಿಸಿರುವ ಪಾತ್ರವೇನು?
- ಇತ್ತೀಚಿನ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಸುಧಾರಣೆಗಳನ್ನು ತರುವಲ್ಲಿ ಇರತಕ್ಕಂಥ ಚಾಲಕ ಹಾಗೂ ಪ್ರತಿಬಂಧಕಗಳು ಯಾವವು?

ಈ ಅಧ್ಯಯನವು ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಮತ್ತು ಪರೋಕ್ಷ ಮೂಲಗಳ ಪುರಾವೆಯನ್ನು ಆಧರಿಸಿದೆ. ಅವುಗಳೆಂದರೆ (1) ಕಳೆದ ನಲವತ್ತು ವರ್ಷಗಳ ಭಾರತದ ಶಿಕ್ಷಣ ಇತಿಹಾಸದಲ್ಲಿ, ನೀತಿರಚನೆ ಮತ್ತು ಅನುಷ್ಠಾನದಲ್ಲಿ ವಿವಿಧ ಪಾತ್ರಗಳನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸಿರುವ ಹತ್ತು ಜನ ಹಿರಿಯ ಭಾರತೀಯ ನೀತಿ ನಿರ್ಮಾತೃಗಳು, ನೀತಿಯನ್ನು ಅನುಷ್ಠಾನಕ್ಕೆ ತರುವವರು ಮತ್ತು ಸಂಶೋಧಕರೊಂದಿಗೆ ಲೇಖಕರು ನಡೆಸಿರುವ ಸಂದರ್ಶನಗಳು (2) ಪ್ರಕಟಣೆಗೊಂಡಿರುವ ಭಾರತದಲ್ಲಿನ ಶಿಕ್ಷಣದ ಚರಿತ್ರೆಗಳು, ಸಂಶೋಧನಾ ವರದಿಗಳು, ಕಾರ್ಯನೀತಿಯ ದಸ್ತಾವೇಜುಗಳು, ಆಯೋಗ/ಸಮಿತಿಯ ವರದಿಗಳು, ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಮತ್ತು

ಸಮ್ಮೇಳನದಲ್ಲಿ ಮಂಡಿತವಾದ ಲೇಖನಗಳು (3) ಅನೇಕ ವರ್ಷಗಳ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಲೇಖಕರು ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸಿರುವ ವಿಭಿನ್ನ ರೀತಿಯ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯ ಸಮ್ಮೇಳನಗಳು ಮತ್ತು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳು.

ಕ್ರಿಯೇಟ್ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯ ಚೌಕಟ್ಟಿನ ಒಳಗೆ ಈ ಅಧ್ಯಯನವು ಕ್ರಿಯೇಟ್ ಹೇಳುವ “ಬಹಿಷ್ಕೃತ (ಹೊರಗಿರಿಸಲ್ಪಟ್ಟ) ವಲಯಗಳ” ಬಗ್ಗೆ ತೀವ್ರವಾದ ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನು ತಳೆದಿದೆ. ಅದರಲ್ಲೂ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಒತ್ತು ನೀಡಿರುವುದು ವಲಯಗಳು 1, 2 ಮತ್ತು 3ರ ಬಗ್ಗೆ; ಎಂದರೆ ಅನುಕ್ರಮವಾಗಿ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ನೋಂದಣಿಯೇ ಆಗದಿರುವವರು, ನೋಂದಣಿ ಆಗಿಯೂ ಸಹ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸದೆ ಬಿಟ್ಟು ಹೋಗುವವರು ಮತ್ತು ನೋಂದಣಿ ಆಗಿಯೂ “ಅರ್ಥಪೂರ್ಣ” ಕಲಿಕೆಯ ಅವಕಾಶಗಳಿಂದ “ನಿಶ್ಚಲವಾಗಿ ಹೊರಗಿರಿಸಲ್ಪಟ್ಟವರು” (ಲೆವಿನ್, 2007). ಯಾವುದನ್ನು “ಅವಕಾಶ ಲಭ್ಯತೆ” ಮತ್ತು “ಗುಣಮಟ್ಟ” ಎಂದು ಇತರೆಡೆಗಳಲ್ಲಿ ಕರೆಯಲಾಗುವುದೋ ಮತ್ತು ಯಾವುದನ್ನು ಕ್ರಿಯೇಟ್‌ನ ಅವಕಾಶ ಲಭ್ಯತೆಯ ಮಾದರಿಯಲ್ಲಿ “ಅರ್ಥಪೂರ್ಣ ಅವಕಾಶ ಲಭ್ಯತೆ” ಎಂದು ಹೆಸರಿಸಲಾಗುವುದೋ ಅದಕ್ಕೆ ಕಲಿಕೆಯ ನೋಂದಣಿ ಮತ್ತು ಅವಕಾಶಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಈ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ ಅವಕಾಶ ಲಭ್ಯತೆ ಎಂದು ಕರೆಯಲಾಗಿದೆ.

2. ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಲಭ್ಯತೆಯಲ್ಲಿನ ಪ್ರಗತಿ

ಭಾರತದಲ್ಲಿನ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪ್ರಗತಿಯ ಕುರಿತು ಅನೇಕ ಸಮೀಕ್ಷೆಗಳು ಮತ್ತು ಪುನರಾವಲೋಕನಗಳು ಲಭ್ಯವಿವೆ. ಅವುಗಳಲ್ಲಿ ಅತ್ಯಂತ ಹೆಚ್ಚು ಉಲ್ಲೇಖಗೊಂಡಿರುವಂಥವೆಂದರೆ ಎನ್‌ಸಿಇಆರ್‌ಟಿಯಿಂದ (ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಶೋಧನೆ ಮತ್ತು ತರಬೇತಿ ಮಂಡಳಿ) ನಿಯತವಾಗಿ ಪ್ರಕಟಿಸಲ್ಪಡುತ್ತಿರುವ ಅಖಿಲ ಭಾರತ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಮೀಕ್ಷೆಯ ವರದಿಗಳು (ಉದಾ: ಎನ್‌ಸಿಇಆರ್‌ಟಿ 1965, 1990) ಮತ್ತು ಇತ್ತೀಚಿನ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಮೂಲಭೂತ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕುರಿತ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ವರದಿ (PROBE, 1999), ಗೋವಿಂದ (2002), ಗೋವಿಂದ ಮತ್ತು ಬಂದ್ಯೋಪಾಧ್ಯಾಯ್ (2007), ಪ್ರಥಮನ ಗ್ರಾಮೀಣ ಪ್ರದೇಶಗಳಲ್ಲಿನ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವರದಿಗಳ ವಾರ್ಷಿಕ ಸ್ಥಿತಿಗತಿ (ಏಎಸ್‌ಇಆರ್) - (ಉದಾ- ಪ್ರಥಮ, 2009), ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಯೋಜನೆ ಮತ್ತು ಆಡಳಿತದ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯವು (ಎನ್‌ಯುಇಪಿಎ) ತಯಾರಿಸಿದ ಜಿಲ್ಲಾ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವಾರ್ತಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ (ಡಿಎಎಸ್‌ಇ ವಾರ್ಷಿಕ ವರದಿಗಳು (ಉದಾ:- ಮೆಹತಾ, 2007) ಮತ್ತು ಯುನೆಸ್ಕೋಗಾಗಿ (ಯುಎನ್‌ಇಎಸ್‌ಸಿಓ) ತಯಾರಿಸಲಾದ ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕುರಿತಾದ ಅವಲೋಕನಗಳು (ಎನ್‌ಐಇಪಿಎ, 2000; ಎನ್‌ಯುಇಪಿಎ, 2008). ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ರಚನೆಯನ್ನು ಕುರಿತು ವಿವರಿಸಲು ಕಾಲದಿಂದ ಕಾಲಕ್ಕೆ ವಿವಿಧ ರಾಜ್ಯಗಳು, ಲೇಖಕರು ಉಪಯೋಗಿಸಿರುವ ಪದಗಳ ಅರ್ಥ ವಿಭಿನ್ನವಾಗಿವೆ. ಈ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ ಒಂದನೇ ತರಗತಿಯಿಂದ ಎಂಟನೆಯ ತರಗತಿಯವರೆಗಿನ ಔಪಚಾರಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಮುನ್ನೇರ್ಪಡನ್ನು (provision), ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಎಂದು ಕರೆಯಲಾಗಿದೆ. ಇದನ್ನು ಪ್ರಾಥಮಿಕ (1ರಿಂದ 5ನೇ ತರಗತಿ) ಮತ್ತು ಹಿರಿಯ ಪ್ರಾಥಮಿಕ (6ರಿಂದ 8ನೇ ತರಗತಿ) ಎಂದು ವಿಭಜಿಸಲಾಗಿದೆ.

1951ರಿಂದ 2001ರವರೆಗಿನ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿನ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಮುನ್ನೇರ್ಪಡು(provision) ಹಾಗೂ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಹಂತದಲ್ಲಿನ ಅವಕಾಶ ಲಭ್ಯತೆಗಳ ಸ್ವರೂಪವನ್ನು ಕೋಷ್ಟಕ 1 ಪ್ರಸ್ತುತಪಡಿಸುತ್ತದೆ. ಜನಸಂಖ್ಯೆಯ ಒಟ್ಟಾರೆ ಬೆಳವಣಿಗೆಗಿಂತ ವೇಗವಾಗಿ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆ ವೃದ್ಧಿಸಿದೆ. ಕಳೆದ 60 ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಒಟ್ಟು ಜನಸಂಖ್ಯೆ ಮೂರು ಪಟ್ಟು ಹೆಚ್ಚಾಗಿದೆ. ತರಗತಿ 1ರಿಂದ 5ರಲ್ಲಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಂಖ್ಯೆ ಆರುಪಟ್ಟು ಹೆಚ್ಚಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಂಖ್ಯೆಯು ಮೂರು ಪಟ್ಟಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿದೆ. ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸರಾಸರಿ ಸಂಖ್ಯೆಯು 92ರಿಂದ 171ಕ್ಕೆ ಏರಿತು, ಎಂದರೆ ಹೆಚ್ಚುಕಮ್ಮಿ ದುಪ್ಪಟ್ಟಾಗಿದೆ. ಅದೇ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕ: ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಪ್ರಮಾಣವು 1:24 ಇದ್ದದ್ದು 1:46 ಆಗಿ ಪರಿಸ್ಥಿತಿ ಕೆಟ್ಟಿದೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿನಿಯರ ನೋಂದಣಿಯು ಶೇಕಡ 28ರಿಂದ ಶೇಕಡ 44ಕ್ಕೆ ಏರಿತು. ಕೆಳಗಿನ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಶಾಲೆ ಬಿಡುವವರ ಸಂಖ್ಯೆ ಮಾತ್ರ ಗಂಭೀರವಾಗಿದ್ದು ಶೇಕಡ 40ರಷ್ಟಿದೆ. ಆದರೂ ಒಟ್ಟಾರೆ, ಇದೇ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಸಾಕ್ಷರತೆಯ ಪ್ರಮಾಣವು ಗಣನೀಯವಾಗಿ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಹೊಂದಿದೆ. ವಯಸ್ಸು ಸಾಕ್ಷರತಾ ಪ್ರಮಾಣವು ಶೇಕಡ 25ರಿಂದ ಶೇಕಡ 62ರಷ್ಟು ವೃದ್ಧಿಯಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ಐದರ

ವಯಸ್ಸಿಗೆ ಮೇಲ್ಪಟ್ಟವರಲ್ಲಿ ಇದು ಶೇಕಡ 18.3ರಿಂದ 67.6ರಷ್ಟಾಗಿದೆ. ಗ್ರಾಮೀಣ ಪ್ರದೇಶದಲ್ಲಿನ ಸಾಕ್ಷರತಾ ಪ್ರಮಾಣವು ನಗರ ಪ್ರದೇಶಗಳಿಗಿಂತ ಕಡಿಮೆಯಿದ್ದು, ಹುಡುಗಿಯರು ಹಾಗೂ ಮಹಿಳೆಯರಲ್ಲಿ ಅದು ಹುಡುಗರು ಹಾಗೂ ಪುರುಷರಲ್ಲಿ ಇರುವುದಕ್ಕಿಂತ ಕಡಿಮೆ ಇದೆ. 2006ರಲ್ಲಿ ಹೊರಬಂದ ವಾರ್ಷಿಕ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವರದಿಯ ಸ್ಥಿತಿಗತಿಯ (ಏಎಸ್‌ಇಆರ್) ಮಾಹಿತಿಯ ಪ್ರಕಾರ 7ರಿಂದ 80ರ ವಯೋಮಾನದ ಗ್ರಾಮೀಣ ಮಹಿಳೆಯರಲ್ಲಿ, ಸಾಕ್ಷರತಾ ಪ್ರಮಾಣವು ಶೇಕಡ 56.6ರಷ್ಟಿದೆ. ಅದರಲ್ಲಿ ಕಡಿಮೆ ಇದ್ದ ರಾಜ್ಯವೆಂದರೆ ಬಿಹಾರ (ಶೇ. 44.6) ಮತ್ತು ಅತಿಹೆಚ್ಚು ಇರುವ ರಾಜ್ಯ, ಕೇರಳ (ಶೇ. 89.3), (ಪ್ರಥಮ್, 2009). ಒಟ್ಟಾರೆ ಜನಸಂಖ್ಯೆಯು ಬೆಳೆಯುತ್ತಿದ್ದರೂ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿನ (6ರಿಂದ 11ರ ವಯಸ್ಸಿನ) ಮಕ್ಕಳ ಸಂಖ್ಯೆ ಇಳಿಮುಖವಾಗಿದ್ದು, ಉನ್ನತ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಹಂತದಲ್ಲಿನ ಮಕ್ಕಳ ಸಂಖ್ಯೆ (11-14) ಮಾತ್ರ ಇನ್ನೂ ಕೆಲವು ವರ್ಷಗಳು ಏರುತ್ತಿರುತ್ತದೆ. ಅತ್ಯಂತ ಕಿರಿಯ ವಯಸ್ಸಿನ ಮಕ್ಕಳ ಸಂಖ್ಯೆಯಲ್ಲಿನ ಇಳಿಕೆಯು; ಮಕ್ಕಳು:ಶಿಕ್ಷಕರ ಪ್ರಮಾಣವು ಕ್ರಮೇಣ ಉತ್ತಮಗೊಂಡು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಗುಣಮಟ್ಟ ಸುಧಾರಿಸುತ್ತದೆಂಬುದನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ರಾಜ್ಯ ಸರ್ಕಾರಗಳು ಮತ್ತು ಸ್ಥಳೀಯ ಸರ್ಕಾರಿ ಆಡಳಿತಾಂಗಗಳು ಬಹುತೇಕ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಮತ್ತು ಉನ್ನತ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಿದ್ದು, ಸರ್ಕಾರವು ನಿರ್ವಹಿಸುವ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಾಲೆಗಳ ಸಂಖ್ಯೆ ಹೆಚ್ಚುತ್ತಿದೆ. ಅದೇ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಖಾಸಗಿ ಶಾಲೆಗಳು ಸಹ ಸಂಖ್ಯೆ ಮತ್ತು ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚುತ್ತಿವೆ. 2005-6ರಲ್ಲಿ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು (ತರಗತಿ 1ರಿಂದ 8) ನೀಡುವ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಶೇಕಡಾ 83.13ರಷ್ಟು, ಸರ್ಕಾರೀ ಶಾಲೆಗಳಾಗಿದ್ದು, ಶೇಕಡಾ 16.86ರಷ್ಟು ಶಾಲೆಗಳು ಖಾಸಗಿ ನಿರ್ವಹಣೆಯಲ್ಲಿದ್ದವು. (ಇದರಲ್ಲಿ ಮಾನ್ಯತೆ ಇಲ್ಲದ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿನ ಮಕ್ಕಳು, ಶಿಕ್ಷಣ ಖಾತ್ರಿ ಯೋಜನೆಯ ಅಡಿಯಲ್ಲಿ ಸ್ಥಾಪಿತವಾದ ಶಾಲೆಗಳು ಮತ್ತು ಪರ್ಯಾಯ ಕಲಿಕಾ ಕೇಂದ್ರಗಳು ಸೇರಿಲ್ಲ). ಖಾಸಗಿ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಮೂರನೇ ಒಂದು ಭಾಗದಷ್ಟು ಶಾಲೆಗಳು 'ಅನುದಾನಿತವಾಗಿದ್ದು', ಮೂರನೇ ಎರಡರಷ್ಟು ಶಾಲೆಗಳು 'ಅನುದಾನರಹಿತ'. ತರಗತಿ 1ರಿಂದ 8ರಲ್ಲಿನ ನೋಂದಣಿಯನ್ನು ಸರ್ಕಾರ ಮತ್ತು ಖಾಸಗಿಯವರು ನಿರ್ವಹಿಸುವ ಶಾಲೆಗಳ ನಡುವೆ 73:27 ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳಲಾಗುತ್ತದೆ. ಗ್ರಾಮೀಣ ಪ್ರದೇಶದಲ್ಲಿ ಇದು ಹೆಚ್ಚಾಗಿದ್ದು (80:20), ನಗರ ಪ್ರದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಕಷ್ಟು ಕಡಿಮೆಯಿದೆ. (33:66) (ಮೆಹತಾ, 2007).

ಕೋಷ್ಟಕ 1: 1951ರಿಂದ ಶಿಕ್ಷಣದ ಮುನ್ನೇರ್ಪಾಡು (provision) ಮತ್ತು ಸಾಧನೆಯಲ್ಲಿನ ಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳು

ದತ್ತಾಂಶ ವರ್ಷ	1951	1961	1971	1981	1991	2001	ಇತ್ತೀಚಿನ ಮಾಹಿತಿ	ದತ್ತಾಂಶ ವರ್ಷ	ಟಿಪ್ಪಣಿ -ಗಳು	ಆಧಾರ
ಶಾಲೆಗಳು	209671	330399	408378	494503	566744	638738	772568	2005/6	ಮಾನ್ಯತೆ ಇದ್ದವು	ಮಾನವ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಸಚಿವಾಲಯ
ಶಿಕ್ಷಕರು	538	742	1060	1363	1616	1896	2183	2005/6	ಸಾವಿರದಲ್ಲಿ	ಮಾನವ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಸಚಿವಾಲಯ
ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು	19.2	35.0	57.0	73.8	97.4	113.8	132.0	2005/6	ಮಿಲಿಯನ್ -ಗಳಲ್ಲಿ	ಮಾನವ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಸಚಿವಾಲಯ
ಶಿಕ್ಷಕ-ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಪ್ರಮಾಣ	1:24	1:36	1:39	1:38	1:43	:43	1:46	2005/6	-	ಮಾನವ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಸಚಿವಾಲಯ
ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ-ಶಾಲಾ ಪ್ರಮಾಣ	91.6	105.9	139.6	149.2	171.9	178.2	170.8	2005/6	-	ಲೆಕ್ಕಾಚಾರ (calculation)
ಹುಡುಗಿ-ಯರು%	28.1	32.6	37.4	38.6	41.9	43.7	-	-	%	ಮಾನವ ಸಂಪನ್ಮೂಲ

										ಸಚಿವಾಲಯ
ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ತೊರೆದವರು	-	64.9	67.0	58.7	42.6	40.7	-	-	ಸ್ಪಷ್ಟ ಕೊಡುಗೆ ವಿಧಾನ	ಮಾನವ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಸಚಿವಾಲಯ
ಮಕ್ಕಳ ಸಂಖ್ಯೆ 6-11	-	-	-	-	116,709	118,257	109,131	2011 ಮುನ್ಸೂಚಿ (ಪ್ರೊಜೆಕ್ಟ್)*	ಸಾವಿರಗಳಲ್ಲಿ	ಜನಗಣತಿ
ಮಕ್ಕಳ ಸಂಖ್ಯೆ 11-14	-	-	-	-	53,004	74468	62,522	2011 ಮುನ್ಸೂಚಿ (ಪ್ರೊಜೆಕ್ಟ್)*	ಸಾವಿರಗಳಲ್ಲಿ	ಜನಗಣತಿ
ಒಟ್ಟಾರೆ ಜನಸಂಖ್ಯೆ	361,088	439,235	548,160	683,329	843,388	1,027,015	1,178,889	2011 ಮುನ್ಸೂಚಿ (ಪ್ರೊಜೆಕ್ಟ್)*	ಸಾವಿರಗಳಲ್ಲಿ	ಜನಗಣತಿ
ವಯಸ್ಸು ಸಾಕ್ಷರತಾ ಪ್ರಮಾಣ (15+)	-	27.8	34.1	40.8	48.5	-	61.7 ²	2004/5	%	ಜನಗಣತಿ
ಸಾಕ್ಷರತೆ (5+)	18.3	28.3	34.5	43.6	52.2	64.8	67.6 ³	2004/5	1981ಕ್ಕೆ ಮೊದಲು 5+, ನಂತರ 7+	ಜನಗಣತಿ

ಆಧಾರಗಳು: ಎಮ್‌ಓಎಚ್‌ಆರ್‌ಡಿ [(ಮಾನವ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಇಲಾಖೆ, ಭಾರತೀಯ ಜನಗಣತಿ (ವಿವಿಧ ವರ್ಷಗಳು))]

² ಮೂಲ: ಎನ್‌ಎಸ್‌ಎಸ್‌ಓ 2004-5

³ 6ನೇ ವಯಸ್ಸಿನವರು ಮತ್ತು ಅದಕ್ಕೂ ಮೇಲ್ಪಟ್ಟವರು: ಮೂಲ: ಎನ್‌ಎಫ್‌ಎಚ್‌ಎಸ್‌-3

3. ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯಪೂರ್ವ ಕಾಲಾವಧಿ

ಪ್ರಭುತ್ವ ಬೆಂಬಲಿತ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕುರಿತಾದ ನೀತಿಗಳು ಹಾಗೂ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನುಭಾರತದ ಇತಿಹಾಸದಲ್ಲಿ ಬಹಳ ಹಿಂದೆಯೇ ಕಾಣಬಹುದು. ಬ್ರಿಟಿಷ್ ವಸಾಹತುಶಾಹಿಯ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ 1854ರಲ್ಲಿ ಚಾರ್ಲ್ಸ್ ವುಡ್‌ರವರ ಶಿಕ್ಷಣ ವರದಿಯಲ್ಲಿಯೇ ದೇಶಭಾಷಾ ಮಾಧ್ಯಮದಲ್ಲಿ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ನೀಡುವಲ್ಲಿ ಸರ್ಕಾರಕ್ಕಿರುವ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯನ್ನು ಗುರುತಿಸಲಾಗಿತ್ತು. ಅವರಿಗಿಂತ ಇಪ್ಪತ್ತು ವರ್ಷ ಮುನ್ನವೇ ಎಂದರೆ 1835ರಲ್ಲಿಯೇ ಮೆಕಾಲೆ ಮಾಡಿದ ಶಿಫಾರಸ್ಸುಗಳನ್ನು ಪುನರುಚ್ಚರಿಸಿದ ವುಡ್‌ರವರ ವರದಿಯು ಪ್ರೌಢ ಮತ್ತು ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣದ ಮೇಲೆ ಗಾಢವಾದ ಪ್ರಭಾವವನ್ನು ಉಂಟುಮಾಡಿತು. ಮೆಕಾಲೆ ಅವರ ಶಿಫಾರಸ್ ಎಂದರೆ: ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ 6ನೇ ತರಗತಿಯ ನಂತರದ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷಾ ಮಾಧ್ಯಮದಲ್ಲಿ ನೀಡಬೇಕು, ಅದು ಪಾಶ್ಚಿಮಾತ್ಯ ವಿಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಸಾಹಿತ್ಯದತ್ತ ಪ್ರವೃತ್ತವಾಗಿದ್ದು, ಭಾರತೀಯ ವರ್ಣ ಹಾಗೂ ರಕ್ತವನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದಾಗ್ಯೂ, ಅಭಿರುಚಿ, ಅಭಿಪ್ರಾಯ, ನೀತಿ ಮತ್ತು ಬೌದ್ಧಿಕತೆಯಲ್ಲಿ ಇಂಗ್ಲಿಷರಾಗಿರುವ ವರ್ಗದ ಜನರನ್ನು ಅದು ಸೃಜಿಸಬೇಕು” (ಮೆಕಾಲೆ, 1835). ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವು ದೇಶಭಾಷೆಯಲ್ಲಿರಬೇಕು ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ಕಾಗದದ ಮೇಲೆ ಬದ್ಧತೆ ಇದ್ದರೂ ವಸಾಹತುಶಾಹಿ ಸರ್ಕಾರದ ನೀತಿಯು ನಗರೀಕೃತ, ಮೇಲ್ವರ್ಗ ಮತ್ತು ಮಧ್ಯಮ ವರ್ಗಗಳ ಮೇಲೆಯೇ ಗಮನವನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಿತ್ತು. ‘ಹಿಂದೂ ಮೇಲ್ವರ್ಗಿಗಳಿಗೆ ಸೇರಿದ ಕೆಲವೊಂದು ವೃತ್ತಿನಿರತ ವರ್ಗಗಳು, ಆರಾಮದಾಯಕ ಹುದ್ದೆಗಳನ್ನು ಪಡೆಯಲಿಕ್ಕಾಗಿ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ವಿದ್ಯಾಭ್ಯಾಸವನ್ನು ಕಲಿಯಲು ತೀವ್ರವಾಗಿ ಕಾತರರಾಗಿದ್ದರು, ಆದರೆ ಜನಸಮುದಾಯದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಪ್ರಸರಿಸುವ ಬಗ್ಗೆ ಅವರಿಗೆ ಆಸಕ್ತಿ ಇರಲಿಲ್ಲ’ (ಬಸು, 1978:58). ಏನೇ ಆದರೂ, ಜನಸಮುದಾಯಕ್ಕೆ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಒದಗಿಸಬೇಕೆಂಬ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯನ್ನು ಬ್ರಿಟಿಷ್ ಸೇರಿದಂತೆ ಯಾವ ರಾಷ್ಟ್ರವೂ ಅಂದಿನ ದಿನಗಳಲ್ಲಿ ತನ್ನ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕಾರ್ಯಸೂಚಿಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಮುಖವೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸಿರಲಿಲ್ಲ.

ಅದೇನೇ ಇರಲಿ 1882ರ ಶಿಕ್ಷಣ ಆಯೋಗವು ಶಿಕ್ಷಣದ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯಲ್ಲಿ ಸರ್ಕಾರದ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಎತ್ತಿಹಿಡಿಯಿತು ಮತ್ತು 1911ರಲ್ಲಿ ಕಡ್ಡಾಯ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಸರ್ಕಾರದ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯಾಗಿ ಸ್ಥಿರೀಕರಿಸಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಮಸೂದೆ- ಗೋಖಲೆ ಮಸೂದೆಯನ್ನು ಮಂಡಿಸಲಾಯಿತು. ಹುಡುಗರ ಬಾಲಶ್ರಮವನ್ನು (ಬಾಲಕಾರ್ಮಿಕ ಪದ್ಧತಿಯನ್ನು) ನಿಷೇಧಿಸುವುದು, ಶಾಲಾ ಹಾಜರಾತಿಯನ್ನು ಒತ್ತಾಯಿಸುವುದು, ತಿಂಗಳಿಗೆ ಹತ್ತು ರೂಪಾಯಿಗಿಂತ ಕಡಿಮೆ ಆದಾಯ ಇರುವ ಪೋಷಕರಿಗೆ ಶಾಲಾ ಶುಲ್ಕವನ್ನು ಮನ್ನಾ ಮಾಡುವುದು ಮುಂತಾದ ಒದಗಣಿಗಳು (provisions) ಅದರಲ್ಲಿದ್ದವು. ಜಮೀನುಗಳಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ಕೆಲಸ ಮಾಡುವುದನ್ನು ತಪ್ಪಿಸಬಹುದು ಎಂಬ ಭೀತಿಯಿಂದ ಅನೇಕ ಮಹಾರಾಜರು ಮತ್ತು ಇತರೆ ‘ಸ್ಥಿತಿವಂತ ಭಾರತೀಯರು’ ಸೇರಿದಂತೆ ಅನೇಕ ವಲಯಗಳು ಮಸೂದೆಯನ್ನು ಗಮನಾರ್ಹವಾಗಿ ವಿರೋಧಿಸಿದವು. ಅದನ್ನು ಸಾಮ್ರಾಜ್ಯಶಾಹಿಯ ಶಾಸನಸಭೆಯಲ್ಲಿ ಸೋಲಿಸಲಾಯಿತು (ಕುಮಾರ್, 2005:118-120).

ನಂತರ ಲಜಪತ್‌ರಾಯ್ ಎಂಬ ಪಂಜಾಬಿ ರಾಜಕಾರಣಿ ಮತ್ತು ಚಿಂತಕರು “ಭಾರತದಲ್ಲಿ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಮಸ್ಯೆ” ಎಂಬ ಹೊತ್ತಿಗೆಯನ್ನು ಬರೆದರು. (1920ರಲ್ಲಿ ಮುದ್ರಿತವಾದ ಅದು 1966ರಲ್ಲಿ ಮರುಮುದ್ರಿತವಾಯಿತು.) ಅದರಲ್ಲಿ 1905ರ ಸ್ವದೇಶಿ ಚಳುವಳಿಯ⁴ ನಂತರದ ಕಾಲದಲ್ಲಿ ‘ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ’ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕಾಗಿ ನಡೆದ ಪ್ರಯತ್ನಗಳನ್ನು ಪರಿಚಯಿಸಲಾಗಿತ್ತು (ನೋಡಿ: ಕುಮಾರ್, 2005:160-165). ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿದ್ದ ವಸಾಹತುಶಾಹಿ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ವಿವರಿಸಬೇಕು ಮತ್ತು ಪ್ರಭುತ್ವವು ಹೆಚ್ಚಿನ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯನ್ನು ವಹಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು ಎಂದು ರಾಯ್ ವಾದಿಸಿದ್ದರು. ಭಾರತದ ಅನೇಕ ಪ್ರಾಂತ್ಯಗಳಲ್ಲಿ 1920 ಮತ್ತು 1930ರಲ್ಲಿ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಕಾಯಿದೆಗಳನ್ನು ಅಂಗೀಕರಿಸಲಾಯಿತು ಮತ್ತು ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ನಿಯಂತ್ರಣವನ್ನು ಸ್ಥಳೀಯ ಆಡಳಿತಕ್ಕೆ ವಹಿಸಲಾಯಿತು.

⁴ ಬ್ರಿಟಿಷ್ ನಿರ್ಮಿತ ಸರಕುಗಳ ಬಹಿಷ್ಕಾರ ಹಾಗೂ ಭಾರತದಲ್ಲೇ ಸರಕುಗಳ ಉತ್ಪಾದನೆಗೆ ಕರೆ

ಶಿಕ್ಷಣವು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯವಾದಿ ಹೋರಾಟದ ಕ್ಷೇತ್ರವಾಯಿತು. ಗಾಂಧಿ, ಟ್ಯಾಗೋರ್ ಮತ್ತು ಇನ್ನೂ ಅನೇಕ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ ಸಂಗ್ರಾಮದ ನಾಯಕರು ಹಾಗೂ ಚಿಂತಕರು ಶಿಕ್ಷಣದ ವಿಸ್ತರಣೆಯು, ಭಾರತದ ಜನತೆಯ ಸುಧಾರಣೆಗೆ ದಾರಿಯಾಗುತ್ತದೆ ಎಂದು ಭಾವಿಸಿದರು.

ಸ್ವಯಂ ಅಸ್ಮಿತೆಯ ಹಂಬಲವು ವ್ಯಕ್ತವಾದ ಮುಖ್ಯ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾಸಂಸ್ಥೆಗಳ ನಿಯಂತ್ರಣವೂ ಒಂದು. ವಸಾಹತುಗಾರರು ದೇಶೀಯ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಮೇಲೆ ಹೊಂದಿದ್ದ ಹಿಡಿತಕ್ಕೆ ಅವರಿಗಿದ್ದ ಸಂಸ್ಥೆಗಳ ಮೇಲಿನ ಆಡಳಿತಾತ್ಮಕ ನಿಯಂತ್ರಣವು ಒಂದು ಸ್ಪಷ್ಟವಾದ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿ ಎಂದು ಭಾರತದ ಸಾಮಾಜಿಕ ನಾಯಕರು ಭಾವಿಸಿದರು (ಕುಮಾರ್, 2005:123).

ಶಿಕ್ಷಣದ ಕುರಿತಾದ ಗಾಂಧಿಯವರ ಸಿದ್ಧಾಂತಕ್ಕೂ, ನಾಗರಿಕ ಸ್ವತಂತ್ರ ಭಾರತದ ಕುರಿತಾದ ಅವರ ಮುನ್ನೋಟಕ್ಕೂ ಗಾಢವಾದ ಸಂಬಂಧವಿತ್ತು. ಶಿಕ್ಷಣವು ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಮತ್ತು ರಾಜಕೀಯ ಹೋರಾಟದ ಅತ್ಯಗತ್ಯ ಭಾಗ ಎಂದೇ ಗಾಂಧಿ ಭಾವಿಸಿದ್ದರು. ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷಾ ಮಾಧ್ಯಮದ ಮೇಲೆ ಆಧಾರಿತವಾದ ವಸಾಹತುಶಾಹಿ ಶಿಕ್ಷಣವು ಭಾರತವನ್ನು ಗುಲಾಮಗಿರಿಗೆ ಒಳಪಡಿಸಿತ್ತು ಎಂಬುದು ಅವರ ಅಭಿಪ್ರಾಯ. ವಸಾಹತುಶಾಹಿ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಅವರು ರೂಪಿಸಿದ ತೀವ್ರಗಾಮಿ ಪರ್ಯಾಯವು, ಯಂತ್ರಾಧಾರಿತ ಉತ್ಪಾದನೆ ಹಾಗೂ ಕೈಗಾರಿಕೀಕರಣವನ್ನು ತಿರಸ್ಕರಿಸಿದ ಹಾಗೂ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಕುರಿತಾದ ಅವರ ತೀವ್ರವಾದ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳೊಂದಿಗೆ ತಳಕುಹಾಕಿಕೊಂಡಿತ್ತು. ಗಾಂಧಿಯವರಿಗೆ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಮತ್ತು ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವು, ಸ್ವಯಂ ಆಡಳಿತ ಮತ್ತು ಸ್ವಾವಲಂಬನೆ ಎಂಬ ಅವಳಿ ತತ್ವಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದ್ದವು. ಗ್ರಾಮದ ಪಾತ್ರ ಮತ್ತು ಗ್ರಾಮದಲ್ಲಿನ ಶಿಕ್ಷಣವು ಅವೆರಡೂ ತತ್ವಗಳಿಗೆ ಮುಖ್ಯವಾಗಿತ್ತು. ಗ್ರಾಮಗಳು ಎಲ್ಲರ ಮೂಲಭೂತ ಅಗತ್ಯಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸಬಲ್ಲ ಸ್ವಾವಲಂಬಿ ಗಣರಾಜ್ಯಗಳಾಗಬೇಕು. ಅವು ತಮ್ಮ ಆಹಾರವನ್ನು ತಾವೇ ಉತ್ಪಾದಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು, ತಮ್ಮ ಬಟ್ಟೆಗೆ ಬೇಕಾದ ಹತ್ತಿಯನ್ನು ತಾವೇ ಬೆಳೆದುಕೊಳ್ಳಬೇಕು. ತಮ್ಮ ನೀರು ಸರಬರಾಜನ್ನು ತಾವೇ ನಿರ್ವಹಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು. ತಮ್ಮ ಕಾನೂನು ಸುವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ತಾವೇ ಕಾಪಾಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು. ಉಪಯುಕ್ತವಾಗಬಲ್ಲ ಕರಕುಶಲತೆ, ಗ್ರಾಮೀಣ ಶಾಲಾಪಠ್ಯದ ತಿರುಳಾಗಬೇಕು ಮತ್ತು ಎಲ್ಲಾ ಮಕ್ಕಳೂ ಅವರು ಯಾವುದೇ ಜಾತಿಗೆ ಸೇರಿರಲಿ ಅದನ್ನು ಕಲಿಯಬೇಕು. ದೈಹಿಕ ಕೌಶಲ್ಯಗಳಿಗೆ, ಬೌದ್ಧಿಕ ಕೌಶಲ್ಯಗಳಿಗೆ ಕೊಡುವಷ್ಟೇ ಬೆಲೆಯನ್ನು ನೀಡಬೇಕು. ತಾವು ಏನನ್ನು ಕಲಿಸಬೇಕು ಹಾಗೂ ಹೇಗೆ ಕಲಿಸಬೇಕೆಂಬುದರ ಬಗ್ಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಗಣನೀಯ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ನೀಡಿ ಅವರನ್ನು ಒಂದು ಕೇಂದ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದ ನಿರಂಕುಶಾಧಿಕಾರದಿಂದ ಬಿಡುಗಡೆಮಾಡಬೇಕು⁵. 1937ರಲ್ಲಿ ಗಾಂಧಿಯವರು ವಾರ್ಧಾದಲ್ಲಿ ಒಂದು ಸಮ್ಮೇಳನವನ್ನು ಸಂಘಟಿಸಿದರು. ಅಲ್ಲಿ ಜ್ಞಕೀರ್ ಹುಸೇನ್‌ರವರ ಅಧ್ಯಕ್ಷತೆಯಲ್ಲಿ ರಚಿತವಾದ ಸಮಿತಿಯ ಮೂಲಕ, ಮೂಲಭೂತ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ಯೋಜನೆಯೊಂದನ್ನು ಆರಂಭಿಸಲಾಯಿತು. ವಾರ್ಧಾ ಯೋಜನೆಯ ಪ್ರಕಾರ, ಎಲ್ಲಾ ಸಮುದಾಯದ ಮಕ್ಕಳು ಒಟ್ಟಿಗೆ ಕಲಿಯುವಂತಿದ್ದು, ಪ್ರಭುತ್ವದಿಂದ ಆರ್ಥಿಕ ನೆರವಿರುವ ಯಾವುದೇ ಧಾರ್ಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವು ನಿಷೇಧಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿತ್ತು. ಇದರ ಅನುಷ್ಠಾನಕ್ಕೆ ಮುಸ್ಲಿಂ ವಿರೋಧವು ತಡೆಯೊಡ್ಡಿತು (ಆರ್‌ಎಸ್‌ಎಲ್‌, 2007).

ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣದ ಕುರಿತಾದ ಗಾಂಧಿಯವರ ಅಭಿಪ್ರಾಯಕ್ಕೂ, ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯದ ಸಂಗ್ರಾಮದ ಇತರೆ ಅನೇಕ ನಾಯಕರ ಅದರಲ್ಲೂ ಭಾರತದ ಪ್ರಥಮ ಪ್ರಧಾನಿಯಾದ ನೆಹರೂರವರ ಅಭಿಪ್ರಾಯಕ್ಕೂ ವೈರುಧ್ಯವಿತ್ತು. ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ ಬಂದ ಸ್ವಲ್ಪ ಸಮಯದಲ್ಲೇ 1948ರಲ್ಲಿ, 1950ರ ಸಂವಿಧಾನದ 45ನೆಯ ಪರಿಚ್ಛೇದದಲ್ಲಿ ಪ್ರಭುತ್ವದ ಕರ್ತವ್ಯವನ್ನು ಹೀಗೆಂದು ಸೂಚಿಸಲಾಯಿತು:

⁵ ಮೂಲಭೂತ ಶಿಕ್ಷಣದ ಬಗೆಗಿನ ಗಾಂಧೀಜಿಯವರ ವಿಚಾರಗಳು ಹರಿಜನ್ ವಾರ್ತಾಪತ್ರಿಕೆಯಲ್ಲಿ 1930ರಲ್ಲಿ ಪ್ರಕಟವಾದ ಲೇಖನಮಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಕಾಣುತ್ತವೆ.

ಈ ಸಂವಿಧಾನ ಜಾರಿಯಾದ ಹತ್ತು ವರ್ಷಗಳ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ, ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳಿಗೂ ಅವರಿಗೆ ಹದಿನಾಲ್ಕು ವರ್ಷಗಳು ತುಂಬುವವರೆಗೂ ಉಚಿತ, ಕಡ್ಡಾಯ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಒದಗಿಸಬೇಕು.

ಅಲ್ಲಿಂದಾಚೆಗೆ ಕಡ್ಡಾಯ ಮತ್ತು ಉಚಿತ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕುರಿತು ಎಷ್ಟೋ ವಾಗ್‌ವಿಲಾಸದ ನೀತಿಗಳು ಅನೇಕ ನೀತಿ ನಿರೂಪಣೆಯ ಪಠ್ಯಗಳು ಬಂದಿವೆ, ಆದರೆ “ಅತ್ಯಂತ ಸವಾಲಿನಿಂದ ಕೂಡಿದ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳ ಎದುರಿನಲ್ಲಿ ಪ್ರಗತಿಯು ನಿರೀಕ್ಷೆಗಿಂತ ನಿಧಾನವಾಗಿದೆ” (ಡಯರ್, 2000:11).

4. ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯೋತ್ತರ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿ 1948-1985

ನೆಹರೂರವರ ಮುನ್ನೋಟದಲ್ಲಿ (vision) ಕೈಗಾರಿಕಾ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯು ಪ್ರಮುಖ ಅಂಶವಾಗಿದ್ದು, ಅದು ಗಾಂಧಿಯವರ ಗ್ರಾಮಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿದ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಮತ್ತು ಸ್ಥಳೀಯ, ಸುಸ್ಥಿರ ತಂತ್ರಜ್ಞಾನದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗೆ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತವಾಗಿತ್ತು. ಸೋವಿಯತ್ ಒಕ್ಕೂಟದ ಅನುಭವದಿಂದ ಪ್ರಭಾವಿತವಾಗಿ 1950ರಲ್ಲಿ ಯೋಜನಾ ಆಯೋಗವನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸಲಾಯಿತು. ಅದು ಶಿಕ್ಷಣವೂ ಸೇರಿದಂತೆ ಅನೇಕ ಆರ್ಥಿಕ-ಸಾಮಾಜಿಕ ಧ್ಯೇಯಗಳನ್ನು ಕುರಿತ ಕಾರ್ಯಸೂಚಿಗಳು ಮತ್ತು ಆರ್ಥಿಕ ನೆರವನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದ ಪಂಚವಾರ್ಷಿಕ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಯೋಜನೆಗಳ (ಎಫ್‌ವೈಡಿಪಿ) ಸಂವರ್ಧನೆಯ ಮೇಲುಸ್ತುವಾರಿ ಮಾಡುತ್ತಿತ್ತು. ಪಂಚವಾರ್ಷಿಕ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಯೋಜನೆಯು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಆದ್ಯತೆಗಳೊಂದಿಗೆ, ರಾಜ್ಯಗಳ ಅಹವಾಲುಗಳನ್ನು ಸಂಯೋಜನೆಗೊಳಿಸುತ್ತಿತ್ತು. ರಾಜ್ಯಗಳು ಎಫ್‌ವೈಡಿಪಿಯ ಆಧಾರದಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ವಾರ್ಷಿಕ ಯೋಜನೆಗಳನ್ನು ಆಯೋಜಿಸಿದವು. ಸಮಾಜವಾದಿ, ಯೋಜಿತ ಆರ್ಥಿಕತೆ ಮತ್ತು ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಕೈಗಾರಿಕಾ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಎಂಬ ನೆಹರೂರವರ ಮುನ್ನೋಟಕ್ಕೆ, ಪಾಶ್ಚಿಮಾತ್ಯ ಮಾದರಿಯ ಶಿಕ್ಷಣವು ಕೇಂದ್ರ ಬಿಂದುವಾಗಿತ್ತು.

1950ರ ಸಂವಿಧಾನವು ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯೋತ್ತರ ಭಾರತದ ಒಕ್ಕೂಟ ಗಣರಾಜ್ಯದ ಸ್ವರೂಪವನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸಿತು. 45ನೆಯ ಪರಿಚ್ಛೇದವು ಹತ್ತು ವರ್ಷಗಳ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಎಲ್ಲರಿಗೂ 14ನೇ ವಯಸ್ಸಿನವರೆಗೆ ಉಚಿತ ಮತ್ತು ಕಡ್ಡಾಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ವಾಗ್ದಾನವನ್ನು ನೀಡಿತು. ಈ ಹತ್ತು ವರ್ಷ ಎಂಬ ಅವಧಿಯು, ಸಾರ್ಜೆಂಟ್ ಯೋಜನೆಯೆಂದು ಜನಪ್ರಿಯವಾಗಿದ್ದ, ಶಿಕ್ಷಣದ ಕುರಿತಾದ ಕೇಂದ್ರ ಸಲಹಾ ಮಂಡಳಿಯ ಯೋಜನೆಯಲ್ಲಿ 1944ರಲ್ಲಿ ಬ್ರಿಟಿಷ್ ಸರ್ಕಾರವು ನಿಗದಿಪಡಿಸಿದ್ದ 40 ವರ್ಷಗಳ ಅವಧಿಗಿಂತಲೂ ಕಿರಿದಾಗಿತ್ತು ಮತ್ತು ತರುವಾಯ ಖೇರ್ ಸಮಿತಿಯು ನಿಗದಿಮಾಡಿದ್ದ 16 ವರ್ಷಗಳಿಗಿಂತಲೂ ಅತ್ಯಂತ ಕಡಿಮೆಯದಾಗಿತ್ತು (ನಾಯಕ್, 1966).

ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯೋತ್ತರ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ನೀತಿಗಳನ್ನು ಒಂದು ಕಡೆ ಆಯೋಗಗಳ ಮೂಲಕವೂ ಇನ್ನೊಂದು ಕಡೆ ಪಂಚವಾರ್ಷಿಕ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಯೋಜನೆಗಳ ಮೂಲಕವೂ ರಚಿಸಲಾಯಿತು. ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯನ್ನು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡಲೋಸುಗ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯದ ನಂತರ ಕ್ಷಿಪ್ರದಲ್ಲೇ 1948ರಲ್ಲಿ ಮೊದಲನೆಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಆಯೋಗವನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸಲಾಯಿತು. ಅದು ಅದರ ಅಧ್ಯಕ್ಷರಾಗಿದ್ದ ಪ್ರೊಫೆಸರ್ ರಾಧಾಕೃಷ್ಣನ್‌ರವರ ನಾಮಧೇಯದಿಂದಲೇ ಹೆಸರುವಾಸಿಯಾಯಿತು. ಪ್ರೌಢ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯನ್ನು ವಿಮರ್ಶಿಸಲು 1952ರಲ್ಲಿ ಎರಡನೆಯ ಆಯೋಗವನ್ನು ನೇಮಿಸಲಾಯಿತು. ಅದು ಕೂಡ ಅದರ ಅಧ್ಯಕ್ಷರಾಗಿದ್ದ ಪ್ರೊಫೆಸರ್ ಮೊದಲಿಯಾರ್ ಅವರ ಹೆಸರಿನಿಂದಲೇ ಜನಜನಿತವಾಯಿತು. ಇದಾಗಿ ಹನ್ನೆರಡು ವರ್ಷಗಳ ನಂತರ ಸಮೂಹ ಮತ್ತು ವಯಸ್ಕ ಶಿಕ್ಷಣಗಳ ಅಗತ್ಯಗಳನ್ನೂ ಒಳಗೊಂಡಂತೆ ಸಮಗ್ರವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಪುನರಾವಲೋಕಿಸಲು ಕೊಠಾರಿ ಆಯೋಗವನ್ನು ನೇಮಿಸಲಾಯಿತು.

ಸಮೂಹ ಶಿಕ್ಷಣದ ಯೋಜನೆಗಳನ್ನು, ಪಂಚವಾರ್ಷಿಕ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಯೋಜನೆಗಳಲ್ಲಿ ಸೇರಿಸಲಾಯಿತು. ಈ ಪಂಚವಾರ್ಷಿಕ ಯೋಜನೆಗಳು ಆರ್ಥಿಕ ಆದ್ಯತೆಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಗುರಿಗಳನ್ನು ನಿಗದಿಪಡಿಸಿದ್ದಲ್ಲದೆ ‘ಸಾಮಾಜಿಕ ಸೇವೆ’ ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸಿದ್ದ ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ಇತರ ವಲಯಗಳಿಗೂ ಯೋಜನೆಗಳನ್ನು, ಗುರಿಗಳನ್ನು ನಿಗದಿಪಡಿಸಿದವು. ರಾಜ್ಯಗಳು ಪಂಚವಾರ್ಷಿಕ ರಾಜ್ಯಮಟ್ಟದ ಗುರಿಗಳನ್ನು ನಿಗದಿಪಡಿಸುತ್ತಾ, ಅದಕ್ಕೆ ಆರ್ಥಿಕ ನೆರವಿನ ಕ್ರಿಯಾವಿಧಿಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುತ್ತ,

ವಿವರವಾದ ವಾರ್ಷಿಕ ಯೋಜನೆಗಳನ್ನು ಸಿದ್ಧಪಡಿಸುತ್ತಾ ಈ ಯೋಜನೆಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುವಲ್ಲಿ ಅತ್ಯಂತ ಮುಖ್ಯವಾದ ಪಾತ್ರವನ್ನು ವಹಿಸಿದವು. 1950ರಿಂದ 1976ರ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣವು ರಾಜ್ಯಪಟ್ಟಿಗೆ ಸೇರಿದ್ದು, ಕೆಲವು ಆರ್ಥಿಕ ನೆರವನ್ನು ಕೇಂದ್ರವು ಒದಗಿಸಿದಾಗ್ಯೂ, ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ರಾಜ್ಯಮಟ್ಟದಲ್ಲೇ ನಿರ್ವಹಿಸಲ್ಪಡುತ್ತಿತ್ತು.

ಸಾರ್ವತ್ರಿಕವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಣಾವಕಾಶಗಳನ್ನು ಖಚಿತಪಡಿಸಬೇಕೆಂಬ ಗುರಿಯಿಂದ ಮೊದಲನೆಯ ಪಂಚವಾರ್ಷಿಕ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಯೋಜನೆಯು ಹೆಚ್ಚು ಕಡಿಮೆ ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಹೆಚ್ಚು ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುವುದರತ್ತಲೇ ಗಮನಹರಿಸಿತ್ತು. 1950ರ ದಶಕದಾದ್ಯಂತ ನೀತಿ ನಿರ್ಮಾತೃಗಳು ಇದರಲ್ಲೇ ತಲ್ಲೀನರಾಗಿದ್ದರು. 1960ರ ದಶಕದ ಮಧ್ಯಭಾಗದ ಹೊತ್ತಿಗೆ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಗಳ ಅವಕಾಶಗಳೊಂದಿಗೆ, ದುಡಿಯುವ ಮಕ್ಕಳು ಮತ್ತು ಈಗಾಗಲೇ ಔಪಚಾರಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ತೊರೆದವರಿಗೆ ಪರ್ಯಾಯ ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಹಾಗೂ ವಯಸ್ಕರ ಶಿಕ್ಷಣ ಯೋಜನೆಗಳು ಜಾರಿಯಾದವು. 1960ರ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಸರ್ವೇಕ್ಷಣೆಗಳ ಸರಣಿಯಲ್ಲಿ ಕಂಡುಬಂದದ್ದೇನೆಂದರೆ ಹೆಚ್ಚು ಶಾಲೆಗಳನ್ನು, ಯೋಜನೆಗಳನ್ನು ಆರಂಭಿಸಿದ್ದರೂ ಅದರಿಂದ ಬೃಹತ್ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ಶಾಲೆಬಿಡುವವರ, ಮತ್ತೆ ಅದೇ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಓದುವವರ ಪ್ರಮಾಣವು ಸುಧಾರಿಸಿರಲಿಲ್ಲ. ಇದರಿಂದಾಗಿ 'ತಡೆರಹಿತ ತೇರ್ಗಡೆ' ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಹಾಗೂ ಅನೇಕ ಉತ್ತೇಜಕ ಯೋಜನೆಗಳು ಜಾರಿಗೆ ಬಂದವು (ಗೋವಿಂದ ಮತ್ತು ವರ್ಗಿಸ್, 1993:2-3). ಆದರೂ ಈ ಯೋಜನೆಗಳನ್ನು ಜಾರಿಗೊಳಿಸಲು ದೇಶದಾದ್ಯಂತ ಹರಡಿದ್ದ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ದಾರಿದ್ರ್ಯದ ಮಟ್ಟ ಅಡಿಯಾಗುತ್ತಿತ್ತು ಮತ್ತು ವಿವಿಧ ರಾಜ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಇದ್ದಂತಹ ವಿಭಿನ್ನ, ಅತ್ಯಂತ ಅಸಮತೋಲನವಿದ್ದ ಆರ್ಥಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳಿಂದಾಗಿ ಅನುಷ್ಠಾನವು ಸಹ ಒಂದೇ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿರಲಿಲ್ಲ.

ನೀತಿನಿರೂಪಣೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಹೇಳಿಕೆಗಳೇನೇ ಇರಲಿ ಶ್ರೀಮಂತರ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಉನ್ನತ ಮತ್ತು ಪ್ರೌಢ ಶಿಕ್ಷಣದ ವಿಸ್ತರಣೆಗೆ 1950 ಮತ್ತು 60ರ ದಶಕದಲ್ಲಿ ಸಮೂಹ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಸಿಕ್ಕಂತಹ ಆದ್ಯತೆಯನ್ನೇ ನೀಡಲಾಗಿತ್ತು. ಅಗ್ಗದ ಬಾಲ ಕಾರ್ಮಿಕರ ಸರಬರಾಜನ್ನು ವಿಫಲಗೊಳಿಸಬಹುದಾದ ಯಾವುದೇ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಕುರಿತಾದ ಆಸ್ತಿವಂತರ ಹಾಗೂ ಬಂಡವಾಳಗಾರರ ಪರಿಚಿತ ನಿರಾಸಕ್ತಿಯು ಸಮೂಹ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಮುನ್ನಡೆಸಲಾಗದ ವೈಫಲ್ಯಕ್ಕೆ ಕಾರಣವೆಂದು ಕುಮಾರ್ (2005) ಅಭಿಪ್ರಾಯ ಪಡುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ ಉಚಿತ ಮತ್ತು ಕಡ್ಡಾಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ಘೋಷಣೆಯನ್ನು ಬಿಡಲಾಗಲಿಲ್ಲ.

ಸಂವಿಧಾನದ ನಿರ್ದೇಶಕ ತತ್ವಗಳಲ್ಲಿ ಈ ಗುರಿಯನ್ನು ಹೆಸರಿಸಿದ್ದರಿಂದ ಅದು ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಶ್ರದ್ಧೆಯ ಅಂಶವಾಗಿತ್ತು. ಸರ್ಕಾರವು, ದೃಷ್ಟಿ ಗೋಚರಿತ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಈ ಶ್ರದ್ಧೆಯನ್ನು ವಿಫಲಗೊಳಿಸುವಂಥದ್ದೇನನ್ನೂ ಮಾಡಲಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ಅದು ಒಂದು ಸೂಕ್ಷ್ಮವಾದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪಾತ್ರದಲ್ಲಿ ಬದಲಾವಣೆಯನ್ನು ಅಂಗೀಕರಿಸಿತು. ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಮಗುವಿನಲ್ಲಿ ಹುದುಗಿರುವ ಅಂತಃಶಕ್ತಿಯನ್ನು ಪೋಷಿಸಬೇಕು ಎಂಬುದು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಒಂದು ಅಗತ್ಯ ಎನ್ನುವುದು ಸಂವಿಧಾನದ ನಿಲುವಾಗಿತ್ತು. ಆದರೆ ಕೆಲವೇ ಆಯ್ದ ವಿದ್ಯಾಸಂಸ್ಥೆಗಳು 'ಪ್ರತಿಭಾವಂತ' ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಮೀಸಲಾಗಿರಬೇಕು ಎಂಬ ಆಸ್ತಿವಂತ ಭಾರತೀಯರಲ್ಲಿದ್ದ, ವಿಶೇಷವಾಗಿ ನಗರದ ಬೂರ್ಷ್ವಾಗಳಲ್ಲಿದ್ದ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಇದು ವಿರೋಧಿಸಲಿಲ್ಲ (ಕುಮಾರ್ 2005: 192).

ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ (ಕೈಗಾರಿಕಾ) ಅಭಿವೃದ್ಧಿಗಾಗಿ, ಪ್ರತಿಭೆಯನ್ನು ಪೋಷಿಸಿ, ಸುಶಿಕ್ಷಿತ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ನಾಯಕರ ವೃಂದವನ್ನು ತಯಾರು ಮಾಡಬೇಕೆಂಬುದಕ್ಕೆ ಒತ್ತು ನೀಡಿದ ನೆಹರೂ ಸರ್ಕಾರದ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಗಳು; ಕಾರ್ಯತಃ, ಜನತಾಂತ್ರಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿನ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಗಾಗಿ ಅಕ್ಷರಸ್ಥ ಜನಸಮುದಾಯವನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುವಲ್ಲಿ ಮೂಲಭೂತ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೂ ಸಾಮುದಾಯಿಕ ಸಾಕ್ಷರತೆಗೂ ಇರುವ ಪಾತ್ರದ ಬಗ್ಗೆ ಮಹಾತ್ಮ ಗಾಂಧಿಯವರಿಗಿದ್ದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳಿಗೆ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿ ಸಾಗಿದವು. 1960ರ ದಶಕದಿಂದ:

ವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಹಾಗೂ ತಾಂತ್ರಿಕ ಸಂಶೋಧನೆ ಮತ್ತು ತರಬೇತಿಯಲ್ಲಿ ಮುಂದುವರೆದ ವಿದ್ಯಾಸಂಸ್ಥೆಗಳನ್ನು ವ್ಯವಸ್ಥೆಗೊಳಿಸುವ ನೆಹರೂ ಅವರ ಕನಸಿನತ್ತ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಯೋಜನೆಯು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಮುನ್ನುಗ್ಗಿತ್ತು. ಬಹುತೇಕ ವಿದೇಶಿ ನೆರವಿನಿಂದ ಕೂಡಿದ ಆರ್ಥಿಕ ಹೂಡಿಕೆಗಳನ್ನು ಈ ದಿಕ್ಕಿನಲ್ಲಿ ಕೈಗೊಳ್ಳಲಾಗಿದ್ದು, ಅವು ಸಮೂಹ ಅನಕ್ಷರತೆ ಮತ್ತು ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅಗ್ಗದ ಸುಲಭಗಮ್ಯತೆಗಳ (access) ನಡುವೆ ಈಗಾಗಲೇ ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿದ್ದ

ಅಸಮತೋಲನವನ್ನು ತೀವ್ರಗೊಳಿಸಿದವು. ಸರ್ಕಾರವು ಹೊಸ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ವೇಗವಾಗಿ ಆರಂಭಿಸಿತು ನಿಜ, ಆದರೆ, ಅವುಗಳಲ್ಲಿ ಸೌಲಭ್ಯವನ್ನು, ಕಲಿಕೆಯ ವಾತಾವರಣವನ್ನು ಉತ್ತಮಪಡಿಸಲು ಆಸಕ್ತಿ ತೋರಲಿಲ್ಲ. 1960ರ ದಶಕದ ಮಧ್ಯಭಾಗದ ವೇಳೆಗೆ ಬಹುತೇಕ ಎಲ್ಲ ರಾಜ್ಯಗಳಲ್ಲಿ 'ಮೂಲಭೂತ ಶಿಕ್ಷಣದ' ಪ್ರಯೋಗ ಹೆಸರಿಗಾದರೂ ಮುಗಿದ ಮೇಲೆ, ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವು ದಿಕ್ಕುತಪ್ಪದಂತೆ ತಡೆಯಲು ಅಗತ್ಯವಾದ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವು ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಲಭ್ಯವಿರಲಿಲ್ಲ. ಸರ್ಕಾರಕ್ಕೆ ಸಂವಿಧಾನದ ಕುರಿತು ಇರುವ ಬದ್ಧತೆಯನ್ನು ದೃಢೀಕರಿಸಲು ಶಿಕ್ಷಣದ ವಿಸ್ತರಣೆಯೇನೋ ಮುಂದುವರೆಯಿತು. ಆದರೆ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಒಂದು ಸಮಗ್ರ ಸುಸಂಬಂಧ ಯೋಜನೆಯಾಗಿ ರೂಪಿಸುವಂತಹ ಯಾವುದೇ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯಾಗಲಿ, ವಿಧಾನವಾಗಲಿ ಇರಲಿಲ್ಲ (ಕುಮಾರ್, 2005:193-194).

ಒಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಎಂಬ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯು, ಕೈಗಾರಿಕಾ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಮತ್ತು ಆಧುನಿಕ ತಂತ್ರಜ್ಞಾನದತ್ತ ಉನ್ಮುಖವಾಗಿದ್ದ ಒಟ್ಟಾರೆ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಯೋಜನೆಯ ಪರಿಧಿಯಲ್ಲಿ ನಿರಾತಂಕವಾಗಿರಲಿಲ್ಲ. ಸಮೂಹ ಶಿಕ್ಷಣವು ಕೈಗಾರಿಕಾ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯ ಮಾದರಿಯಲ್ಲಿ ಸುಲಭವಾಗಿ ಏಕೀಕೃತಗೊಳ್ಳುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ. ಅದನ್ನು ಸಮಾಜಸೇವೆ ಅಥವಾ ಬಳಕೆ ಎಂದು ಭಾವಿಸಲಾಗುತ್ತಿತ್ತೇ ಹೊರತು, ಅದನ್ನೊಂದು ಹೂಡಿಕೆ ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ. ಕೈಗಾರಿಕಾ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಗಾಗಿ ಮಾನವ ಬಂಡವಾಳವನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುವ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪಾತ್ರ ಮತ್ತು ಜನತಂತ್ರ, ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಏಕೈಕತೆ, ಸಮಾನತೆಯ ಘೋಷಿತ ಮೌಲ್ಯಗಳಿಗೆ ಕಾಣಿಕೆ ನೀಡಿ ತನ್ಮೂಲಕ ಸಾಮಾಜಿಕ ಬದಲಾವಣೆಗೆ ಕಾರಣವಾಗುವ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪಾತ್ರಗಳ ನಡುವೆ ತಿಕ್ಕಾಟ ಉಂಟಾಯಿತು. ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಅನುಕ್ರಮ ಪಂಚವಾರ್ಷಿಕ ಯೋಜನೆಯಲ್ಲೂ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಸಾಧಿಸಬೇಕಾದ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಹೇಳಲಾದರೂ, ಅದಕ್ಕಾಗಿ ಮೀಸಲಿಡುವ ಹಣವನ್ನು ಗಮನಿಸಿದರೆ 'ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕಾಗಿ ಸಾಕಷ್ಟು ವೆಚ್ಚಮಾಡಲು ಬೇಕಾದ ರಾಜಕೀಯ ಇಚ್ಛಾಶಕ್ತಿಯ ಬಗ್ಗೆ ಅನುಮಾನ ಉಂಟಾಗುತ್ತದೆ' (ಡಯರ್, 2000:20). ಯೋಜನೆಯಲ್ಲಿನ ಹಣಕಾಸು ವಿನಿಯೋಗವು ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ನೀಡುತ್ತಿದ್ದ ಒಟ್ಟಾರೆ ಮೊತ್ತದ ಬಗ್ಗೆ ವರ್ಗಿಸ್ ಮತ್ತು ತಿಲಕ್ (1991) ದಾಖಲಿಸುವುದೇನೆಂದರೆ, ಮೊದಲ ಮತ್ತು ಆರನೆಯ ಪಂಚವಾರ್ಷಿಕ ಯೋಜನೆಗಳ ನಡುವೆ ಒಟ್ಟಾರೆ ಯೋಜನಾ ವೆಚ್ಚದಲ್ಲಿ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಮೀಸಲಿಟ್ಟ ಹಣವು 7.86%ರಿಂದ 2.58%ಕ್ಕೆ ಇಳಿಯಿತು, ಏಳನೆಯ ಯೋಜನೆಯಲ್ಲಿ 3.55%ಕ್ಕೆ ಏರಿತು.

1963ರಲ್ಲಿ ತಾವು ಮಾಡಿದ ಉಪನ್ಯಾಸದಲ್ಲಿ ಹೆಸರಾಂತ ಭಾರತೀಯ ಶಿಕ್ಷಣತಜ್ಞ ಜಿ.ಪಿ. ನಾಯಕ್‌ರವರು ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಮಂದಗತಿಯ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯ ಬಗ್ಗೆ ನಿರಾಶೆಯನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಿದರು.

1984ರ ಹೊತ್ತಿಗೆ 6-13ರ ವಯೋಮಾನದ ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಉಚಿತ ಹಾಗೂ ಕಡ್ಡಾಯ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ನೀಡಬೇಕೆಂಬ ಸಾರ್ಜೆಂಟ್ ಯೋಜನೆಯು "ವಿಪರೀತ ನಿಧಾನ" ಹಾಗೂ "ರಾಷ್ಟ್ರ ವಿರೋಧಿ" ಎಂದು ನಾವೆಲ್ಲರೂ ಒಂದು ಕಾಲದಲ್ಲಿ ಭಾವಿಸಿದ್ದೆವು. ಆದರೆ ನಾವು ಇಂದು ಯಾವ ಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ತಲುಪಿದ್ದೇವೆ ಎಂದರೆ ಸಾರ್ಜೆಂಟ್ ಯೋಜನೆಯ ಅನುಷ್ಠಾನವು ಸಹ 'ಪ್ರಗತಿಶೀಲ, ನಿರ್ಭೀತ ಮತ್ತು ಮಹತ್ವಾಕಾಂಕ್ಷಿಯ' ಪ್ರಯತ್ನ ಎಂದೇ ಪರಿಗಣಿಸಲ್ಪಡುತ್ತದೆ! (ನಾಯಕ್, 1966:5)

ಸಂವಿಧಾನದ 45ನೇ ಪರಿಚ್ಛೇದವನ್ನು ಜಾರಿಗೊಳಿಸುವಲ್ಲಿನ ವೈಫಲ್ಯದಲ್ಲಿ ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ, ಗುರಿಯನ್ನು ತಲುಪಲು ಒಂದು ಕಾಲಮಿತಿಯನ್ನು ನಿಗದಿಪಡಿಸಲಿಲ್ಲ ಎಂಬಲ್ಲಿ ಸಹ ದುರಂತ ಅಡಗಿದೆ. ಹೀಗಾಗಿ ನಾಯಕ್ ಮುಂದುವರೆದು ಕೇಳುತ್ತಾರೆ: "ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪ್ರಗತಿ ಅದೇಕೆ ಇಷ್ಟೊಂದು ನಿಧಾನವಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣದ ಕುರಿತಾಗಿ ಇರುವ ರಾಜ್ಯ ನೀತಿಯ ಏಕೈಕ ನಿರ್ದೇಶಕ ತತ್ವವನ್ನು ಜಾರಿಗೊಳಿಸಲು ನಾವೇಕೆ ಅಸಮರ್ಥರಾಗಿದ್ದೇವೆ?" ಅಂದಿನ ಭಾರತೀಯ ಸಮಾಜದ ಸಮಾಜೋ-ಆರ್ಥಿಕ ಸಂರಚನೆಯಲ್ಲಿ ಅವರ ಉತ್ತರವಿದೆ.. ಅದರಲ್ಲೂ ವಿಶಿಷ್ಟವಾಗಿ ಅವರು ಒಂಭತ್ತು ಅಂಶಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಿದರು: ವಿಪರೀತವಾದ ಜನನ ಪ್ರಮಾಣ ಮತ್ತು ಶಾಲಾ ವಯೋಮಾನದ ಜನಸಂಖ್ಯೆಯ ಸ್ಫೋಟನ, ಹಣಕಾಸಿನ ಕೊರತೆ, ಅನಕ್ಷರಸ್ಥ ಸಮೂಹಕ್ಕೆ ವಿದ್ಯೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಇದ್ದ ಅನಾಸಕ್ತಿ, ಹೆಣ್ಣು ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕೆಯ ಕುರಿತು ಇದ್ದಂಥ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಪ್ರತಿರೋಧ, 'ಹಿಂದುಳಿದ ಪರಿಶಿಷ್ಟ ಜಾತಿ, ಪಂಗಡಗಳು ಮತ್ತು ಅಲೆಮಾರಿ ಸಮುದಾಯಗಳ ಅಸ್ತಿತ್ವ, ಕೌಟುಂಬಿಕ ಬಡತನ,

ಬಾಲಕಾರ್ಮಿಕರ ಅನಿವಾರ್ಯತೆ, ದೂರದೂರದಲ್ಲಿರುವ ಮತ್ತು ಸಣ್ಣಮಟ್ಟದ ಜನವಸತಿಗಳು, ಅರಣ್ಯ ಪ್ರದೇಶಗಳು ಮತ್ತು ಪ್ರವೇಶಿಸಲಾಗದ ಪ್ರದೇಶಗಳು ಮತ್ತು ಕಡ್ಡಾಯ ಹಾಜರಾತಿಯನ್ನು ಜಾರಿಗೊಳಿಸಲು ಬೇಕಾದ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಅಭಾವ.

ಈ ಭೌತಿಕ, ಸಾಮಾಜಿಕ, ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ, ಆರ್ಥಿಕ ಆಡಳಿತಾತ್ಮಕ ವೈಕಲ್ಯಗಳಿಂದಾಗಿ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಒದಗಿಸುವ ಸಮಸ್ಯೆಯು, ಪರಿಹಾರವು ಅಸಾಧ್ಯವಲ್ಲದಿದ್ದರೂ ಅತ್ಯಂತ ದುಬಾರಿ ಮತ್ತು ಕಠಿಣವಾಗಿದೆ.

ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ವಿಸ್ತರಣೆಯ ಬಗ್ಗೆ ನಾಯಕ್‌ರವರ ಬದ್ಧತೆಯು ಆಳವಾಗಿತ್ತು. ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ವಿಮೋಚನಾ ಆಂದೋಲನದ ಮಾಜಿ ಸದಸ್ಯರಾಗಿದ್ದ ಇವರು, ಗಾಂಧೀಜಿಯವರ ಸಿದ್ಧಾಂತ ಮತ್ತು ಆದರ್ಶಗಳಿಂದ ಪ್ರೇರಿತರಾಗಿ ಗ್ರಾಮೀಣ ಶಿಕ್ಷಣದ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸಿ, ಸಾಕ್ಷರತೆ, ವಯಸ್ಕ ಮತ್ತು ಮೂಲಭೂತ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳ ಕೆಲಸಗಳಲ್ಲಿ ತಮ್ಮನ್ನು ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದಕ್ಕೂ ಮೊದಲು ಸೆರೆವಾಸವನ್ನು ಅನುಭವಿಸಿದ್ದರು.

4.1 ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಆಯೋಗ - 1964

ನಾಯಕ್‌ರವರು ನಂತರ 1964ರ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಆಯೋಗದ (ಎನ್‌ಸಿಇ) ಸದಸ್ಯ ಕಾರ್ಯದರ್ಶಿಗಳಾದರು. 1948 ಮತ್ತು 1952ರ ಆಯೋಗಗಳು ಅನುಕ್ರಮವಾಗಿ ಕೇವಲ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯ ಮತ್ತು ಪ್ರೌಢ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕುರಿತಾಗಿದ್ದರೆ, 1964ರ ಆಯೋಗವು ಅದಕ್ಕಿಂತ ಭಿನ್ನವಾದ ಪ್ರಾಥಮಿಕ, ಪ್ರೌಢ ಮತ್ತು ತೃತೀಯ ಹಂತದ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಸಮಗ್ರವಾಗಿ ಪರಿವೀಕ್ಷಿಸುವ ಹಾಗೂ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯೊಂದನ್ನು ಶಿಫಾರಸು ಮಾಡುವ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿತ್ತು. ಅದರ ಅಧ್ಯಕ್ಷರಾಗಿದ್ದವರು ದೆಹಲಿ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದ ಭೌತಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರಾದ ಡಾ. ಡಿ. ಎಸ್ ಕೊಠಾರಿ. ಆಯೋಗದಲ್ಲಿದ್ದ ಹದಿನಾರು ಸದಸ್ಯರು ಸಹ ಶಿಕ್ಷಣ ತಜ್ಞರೇ ಆಗಿದ್ದರು ಮತ್ತು ಅದರಲ್ಲಿ ಫ್ರಾನ್ಸ್, ಜಪಾನ್, ಸೋವಿಯತ್ ರಷ್ಯಾ, ಯುನೈಟೆಡ್ ಕಿಂಗ್‌ಡಂ ಮತ್ತು ಅಮೆರಿಕಾಗಳಿಗೆ ಸೇರಿದ್ದ ಐವರು ವಿದೇಶಿಯರೂ ಇದ್ದರು. ತಾಂತ್ರಿಕ ನೈಪುಣ್ಯತೆ ಇದ್ದಂತೆ ಅದರಲ್ಲಿನ ಬಹುತೇಕ ಸದಸ್ಯರು ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಸೇರಿದವರಾಗಿದ್ದು, ಅವರಿಗೆ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ವಿಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ತಂತ್ರಜ್ಞಾನದಲ್ಲಿ ತಿಳುವಳಿಕೆ ಇದ್ದು, ಆಯೋಗವು ನಿಜಕ್ಕೂ ಒಂದು ಪರಿಣಿತರ ಸಮಿತಿಯಾಗಿತ್ತು. ಆಯೋಗವು ದೇಶದಾದ್ಯಂತ ಸಂಚರಿಸುತ್ತಾ, ಅನೇಕರಿಂದ ಸಲಹೆ ಸೂಚನೆಗಳನ್ನೂ ಪಡೆಯಿತು. ಸಮ್ಮೇಳನಗಳನ್ನು ಸಂಘಟಿಸಿತು. 900 ಜನರನ್ನು ಸಂದರ್ಶಿಸಿತು. 2400 ವ್ಯಕ್ತಿಗಳಿಂದ ಮತ್ತು ಸಂಘಟನೆಗಳಿಂದ ಮನವಿಗಳನ್ನು, ಪತ್ರಗಳನ್ನು ಸ್ವೀಕರಿಸಿತು. ಹನ್ನೆರಡು ಕಾರ್ಯಪಡೆಗಳು ಮತ್ತು ಏಳು ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಾಹಕ ತಂಡಗಳು ಎರಡು ವರ್ಷ ಪರಿಶ್ರಮ ವಹಿಸಿ 1966ರ ಜೂನ್‌ನಲ್ಲಿ ವರದಿಯನ್ನು ಸಲ್ಲಿಸಿದವು (ಜಿ.ಓ.ಎ, 1971; ಮಾಥೂರ್, 2001).

ಈ ಆಯೋಗವನ್ನು ಲಾಲ್ ಬಹಾದೂರ್ ಶಾಸ್ತ್ರಿ ನೇತೃತ್ವದ ಕಾಂಗ್ರೆಸ್ ಸರ್ಕಾರದಲ್ಲಿ ನೇಮಿಸಲಾಗಿದ್ದು, ಶಾಸ್ತ್ರಿಯವರು 1966ರಲ್ಲಿ ನಿಧನಹೊಂದಿದ ನಂತರ ಇಂದಿರಾಗಾಂಧಿಯವರು ಪ್ರಧಾನಿಯಾದ ಮೇಲೆಯೂ ಅದು ತನ್ನ ಕೆಲಸವನ್ನು ಮುಂದುವರೆಸಿತು. (ಇಂದಿರಾ ಗಾಂಧಿಯವರು ಮಹಾತ್ಮಗಾಂಧಿಯವರ ಸಂಬಂಧಿಕರಲ್ಲ, ನೆಹರೂರವರ ಮಗಳು.) ಶಾಸ್ತ್ರಿ ಮತ್ತು ಇಂದಿರಾಗಾಂಧಿ ಇಬ್ಬರ ಮಂತ್ರಿ ಮಂಡಲದಲ್ಲೂ ಎಂ. ಸಿ. ಚಾಗ್ಲಾ ಅವರೇ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಚಿವರಾಗಿದ್ದುದರಿಂದ ಪ್ರಯತ್ನದಲ್ಲಿ ಒಂದುಮಟ್ಟಿಗೆ ನಿರಂತರತೆ ಉಳಿದುಕೊಂಡು ಬಂದಿತು. ಆಯೋಗದ ವರದಿಯನ್ನು ಉಪಕುಲಪತಿಗಳ ಸಮ್ಮೇಳನಕ್ಕೆ, ಕೇಂದ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಲಹಾ ಮಂಡಳಿಗೆ, ಸಂಸತ್ತಿನ ಎರಡೂ ಸದನಗಳ ಸದಸ್ಯರುಗಳಿಗೆ ಹಾಗೂ ರಾಜ್ಯ ಸರ್ಕಾರಗಳಿಗೆ ಕಳಿಸಲಾಯಿತು. 1967ರ ಆದಿಭಾಗದಲ್ಲಿ ಚುನಾವಣೆಗಳನ್ನು ಘೋಷಿಸಿದ್ದರಿಂದ ಸಮಾಲೋಚನೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ವಿಳಂಬಗೊಂಡವು. ನಿರುದ್ಯೋಗ, ಆರ್ಥಿಕ ನಿಷ್ಠೆಯಿಲ್ಲ ಮತ್ತು ಆಹಾರದ ಕೊರತೆ ಇವುಗಳಿಂದಾಗಿ ಕಾಂಗ್ರೆಸ್ ಪಕ್ಷದ ಜನಪ್ರಿಯತೆಗೆ ಧಕ್ಕೆಯುಂಟಾಗಲು ಶುರುವಾಯಿತು. 1967ರ ಮಾರ್ಚ್‌ನಲ್ಲಿ ಅದು ಮತ್ತೆ ಚುನಾಯಿತವಾದರೂ ಅದರ ಬಹುಮತ ಕಡಿಮೆಯಾಗಿತ್ತು. ಹೊಸ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಚಿವರಾಗಿದ್ದ ಡಾ. ತ್ರಿಗುಣ ಸೇನ್‌ರವರು ಜಾಧವ್‌ಪುರ್ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದ ಉಪಕುಲಪತಿಗಳಾಗಿದ್ದು, ಆಗಲೇ ಎನ್‌ಸಿಇನ ಸದಸ್ಯರಾಗಿದ್ದರು. ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ನೀತಿಯ ಸೃಜನೆಯ ಮೂಲಕ ವರದಿಯ ಶಿಫಾರಸುಗಳನ್ನು ಜಾರಿಗೊಳಿಸಲು ಶ್ರದ್ಧಾಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಬದ್ಧರಾಗಿದ್ದರೂ, ಸೇನ್‌ರವರು:

ರಾಜಕೀಯ ತಳಹದಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿರಲಿಲ್ಲ. ಹೀಗಾಗಿ, ಅವರಿಗೆ ರಾಜ್ಯ ಸರ್ಕಾರಗಳ ಮತ್ತು ಇತರರ ವಿಶ್ವಾಸವನ್ನು ಗಳಿಸುವುದು ಅದರಲ್ಲೂ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಪ್ರಧಾನಮಂತ್ರಿಯವರ ವಿಶ್ವಾಸವನ್ನು ಕಳೆದುಕೊಂಡಾಗ ಅವರ ವಿಶ್ವಾಸವನ್ನು ಗಳಿಸುವುದು ದುಸ್ತರವೆನಿಸಿತು. ಆದರೂ, ಹಿಂಜರಿಯದೆ, ಸೇನರ್‌ವರು ಎಲ್ಲಾ ರಾಜಕೀಯ ಪಕ್ಷಗಳಿಗೂ ಪ್ರಾತಿನಿಧ್ಯವಿರುವ ಸಂಸತ್ ಸದಸ್ಯರ ಸಮಿತಿಯೊಂದನ್ನು ರಚಿಸಿದರು (ಮಾಥುರ್, 2001-230).

ಈ ಸಂಸದೀಯ ಸಮಿತಿಯಲ್ಲಿ ನಂತರದ ಉಪಕುಲಪತಿಗಳ ಸಮ್ಮೇಳನದಲ್ಲಿ ಹಾಗೂ ಕೇಂದ್ರೀಯ ಸಲಹಾ ಮಂಡಳಿಯಲ್ಲಿ ನಡೆದ ಚರ್ಚೆಗಳು ಸೌಹಾರ್ದಯುತವಾಗೇನೂ ಇರಲಿಲ್ಲ. ಅತಿ ಹೆಚ್ಚು ಚರ್ಚೆಗಳಿಗೂ ಭಿನ್ನಾಭಿಪ್ರಾಯಗಳಿಗೂ ಒಳಗಾದ ವಿಷಯಗಳು ಮೂರು ರೀತಿಯದಾಗಿದ್ದವು- ಶಿಕ್ಷಣದ ಮಾಧ್ಯಮ, ವಿಶೇಷ ಧನಸಹಾಯಕ್ಕೆ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳ ಆಯ್ಕೆ ಮತ್ತು ಪ್ರವೇಶಕ್ಕೆ (ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯ) ಸಂಬಂಧಿಸಿದ “ಆಯ್ಕೆಯ ತತ್ವ”. ಹೀಗಾಗಿ 1968ರಲ್ಲಿ ಹೊರಹೊಮ್ಮಿದ ನೀತಿಯ ಪಠ್ಯವು,

ಕೊಠಾರಿ ಆಯೋಗದ ವರದಿಯ ದುರ್ಬಲ ಆವೃತ್ತಿಯಾಗಿತ್ತು. ನಂತರ ಬಂದಂಥ ಕಾಂಗ್ರೆಸ್ ಪಕ್ಷದ ಎಲ್ಲಾ ಮಂತ್ರಿಗಳು ಅನುಷ್ಠಾನದ ಕುರಿತು ಆಶ್ಚರ್ಯಗಳನ್ನು ನೀಡುತ್ತಾ, ಆಯೋಗದ ಶಿಫಾರಸುಗಳನ್ನು ಜೀವಂತವಾಗಿಟ್ಟಿದ್ದರು. ಆದರೆ 1970ರ ದಶಕದಲ್ಲಿ ದೇಶವು ಹೆಚ್ಚು ತತ್ಕ್ಷಣದ ಕಾಳಜಿಗಳಿಗೆ ಸ್ಪಂದಿಸತೊಡಗುತ್ತಿದ್ದಂತೆ, ಈ ತೋರ್ಕೆಯನ್ನು ಸಹ ನಿಲ್ಲಿಸಲಾಯಿತು (ಮಾಥುರ್, 2001: 231).

ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವು ಕೃಷಿಯ ಆಧುನೀಕರಣಕ್ಕೆ ಕೊಡುಗೆ ನೀಡುತ್ತದೆ ಎಂದು ಭಾವಿಸಲಾಯಿತು. ಅಂದಿನ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಮಾತನಾಡುವ ಮೇಲ್ವರ್ಗಗಳ ನೀತಿ ನಿರ್ಮಾತೃಗಳು , ಆಧುನಿಕ ತಂತ್ರಜ್ಞಾನ ಆಧಾರಿತ, ಅಮೆರಿಕದಿಂದ ಪ್ರೇರಿತಗೊಂಡ ವ್ಯವಸಾಯದ ಆಧುನೀಕರಣವನ್ನು ಪ್ರಚಾರ ಮಾಡುವುದರಲ್ಲಿ ಉತ್ಸುಕರಾಗಿದ್ದರು (ಕುಮಾರ್, 1996:2367). ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ನೀತಿಯ ಕಾಳಜಿ ಏನೇ ದೊರಕಿದರೂ ಅದು ಕೃಷಿಯ ಆಧುನೀಕರಣಕ್ಕೆ ಪೂರಕವಾದ ವೈಜ್ಞಾನಿಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುವ ಕಲಿಕೆಯ ಧೋರಣೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿತ್ತೇ ಹೊರತು, ‘ಮೂಲಭೂತ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು’ ಬಲಪಡಿಸುವ ಧೋರಣೆಯನ್ನಲ್ಲ.

1970ರ ದಶಕದ ಆರಂಭದಲ್ಲಿ ವಿಶಾಲ ಸ್ತರದ ರಾಜಕೀಯ ವಾತಾವರಣವು ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯ ಪರಿಸರದ ಮೇಲೆ ತನ್ನ ಕರಿನೆರಳನ್ನು ಚಾಚಿತು. ಇಂದಿರಾಗಾಂಧಿಯವರು ಅಧಿಕಾರದಲ್ಲೇ ಉಳಿದಿದ್ದರಾದರೂ, 1969ರಲ್ಲಿ ಭಾರತದ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಕಾಂಗ್ರೆಸ್ ಒಡೆದುಹೋಗಿತ್ತು. 1971ರಲ್ಲಿ ಇಂದಿರಾಗಾಂಧಿಯವರು ಮತ್ತು ಅವರ ನೂತನ ಕಾಂಗ್ರೆಸ್ (ಐ) ಪಕ್ಷವು ಹೆಚ್ಚಿನ ಬಹುಮತದಿಂದ ಅಧಿಕಾರಕ್ಕೆ ಮರಳಿ, ಇನ್ನಷ್ಟು ಉತ್ಸಾಹದಿಂದ ಸಮಾಜವಾದಿ ನೀತಿಗಳ ಸರಣಿಯನ್ನೇ ಜಾರಿಗೊಳಿಸಲು ಅವರಿಗೆ ಜನಾದೇಶ ದೊರಕಿತ್ತು. ಪೂರ್ವ ಪಾಕಿಸ್ತಾನದಲ್ಲಿನ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ ಹೋರಾಟಕ್ಕೆ ಸ್ಪಂದಿಸುತ್ತಾ ಪಾಕಿಸ್ತಾನದೊಂದಿಗಿನ ಮೂರನೆಯ ಯುದ್ಧಕ್ಕೆ ಇಂದಿರಾಗಾಂಧಿ ನೇತೃತ್ವ ವಹಿಸಿದರು. ಪೂರ್ವ ಪಾಕಿಸ್ತಾನಕ್ಕೆ ಭಾರತ ನೀಡಿದ ಬೆಂಬಲದಿಂದಾಗಿ ಸ್ವತಂತ್ರ ಬಾಂಗ್ಲಾದೇಶವು ಸೃಷ್ಟಿಯಾಗಿ ಇಂದಿರಾಗಾಂಧಿಯವರ ಜನಪ್ರಿಯತೆ ಹೆಚ್ಚಿತು. ಇಪ್ಪತ್ತು ವರ್ಷದ ಮಿತ್ರತ್ವದ ಒಪ್ಪಂದದ ಮೂಲಕ ಭಾರತವು ಸೋವಿಯತ್ ಒಕ್ಕೂಟಕ್ಕೆ ಹತ್ತಿರವಾಯಿತಲ್ಲದೆ, 1974ರಲ್ಲಿ ಭಾರತವು ಪರಮಾಣು ಶಕ್ತಿಯಾಗಿ ಹೊರಹೊಮ್ಮಿತು.

ಹದಗೆಡುತ್ತಿದ್ದ ಆರ್ಥಿಕತೆ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಮಸ್ಯೆಗಳ ಹೆಚ್ಚಳ ಮತ್ತು ಲಂಚಗುಳಿತನದ ಆಪಾದನೆಗಳು ರಾಜಕೀಯ ಕ್ಷೋಭೆಗೆ ಹಾಗೂ 1975ರಲ್ಲಿ ತುರ್ತು ಪರಿಸ್ಥಿತಿ ಘೋಷಣೆಗೆ ಕಾರಣವಾದವು. ಅನೇಕರು ಇಂದಿರಾ ಗಾಂಧಿಯವರ ರಾಜೀನಾಮೆಗೆ ಆಗ್ರಹಿಸಿದರು. ನಾಗರಿಕ ಹಕ್ಕುಗಳನ್ನು ಮೊಟಕುಗೊಳಿಸಲಾಯಿತು, ಮುಷ್ಕರ ಮತ್ತು ಪ್ರತಿಭಟನೆಗಳನ್ನು ಕಾನೂನುಬಾಹಿರ ಎಂದು ಸಾರಲಾಯಿತು. ಕಾಂಗ್ರೆಸ್ನೇತರ ರಾಜ್ಯ ಸರ್ಕಾರಗಳನ್ನು ವಜಾಮಾಡಲಾಯಿತು. 1977ರಲ್ಲಿ ಮೊರಾರ್ಜಿ ದೇಸಾಯಿ ಅವರ ನೇತೃತ್ವದ ವಿರೋಧ ಪಕ್ಷಗಳ ಮಿತ್ರಕೂಟದ ಎದುರು ಇಂದಿರಾಗಾಂಧಿ ಚುನಾವಣೆಯಲ್ಲಿ ಸೋತರು. 1979ರಲ್ಲಿ ಈ ಮಿತ್ರಕೂಟವು ಮುರಿದುಬಿದ್ದು 1980ರಲ್ಲಿ ಇಂದಿರಾಗಾಂಧಿಯವರು ಮತ್ತು ಅವರ ಕಾಂಗ್ರೆಸ್ (ಐ) ಪಕ್ಷ ಹೆಚ್ಚಿನ ಬಹುಮತದೊಂದಿಗೆ ವಾಪಸ್ಸಾಯಿತು. ಆದರೆ 1980ರ ದಶಕದ ಆದಿಭಾಗವು ಬಂಡಾಯಗಳು, ಕೋಮುವಾದಿ ಹಿಂಸಾಚಾರಗಳಿಂದ ಪೀಡಿತವಾಗಿತ್ತು. ಅಮೃತಸರ ಸ್ವರ್ಣ ದೇಗುಲದಲ್ಲಿ ಘಟಿಸಿದ ವಿನಾಶ ಹಾಗೂ ಸಾವುಗಳಿಂದಾಗಿ ಸಿಖ್

ಸಮುದಾಯದೊಂದಿಗೆ ಕೋಮು ಪ್ರಕ್ಷುಬ್ಧತೆ ಭುಗಿಲೆದ್ದು 1984ರಲ್ಲಿ ಇಂದಿರಾಗಾಂಧಿಯವರ ಸಿಖ್ ಅಂಗರಕ್ಷಕರಿಂದಲೇ ಅವರ ಕೊಲೆಯಾಯಿತು. ಕಾಂಗ್ರೆಸ್ ಪಕ್ಷವು ಆಕೆಯ ಮಗ ರಾಜೀವ್ ಅವರನ್ನು ದೇಶದ ಮುಂದಿನ ಪ್ರಧಾನಿಯಾಗಿ ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿತು.

ಏತನ್ಮಧ್ಯೆ 1968ರ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯ ಅನುಷ್ಠಾನವು ನಿಧಾನಗತಿಯಲ್ಲಿ ಸಾಗುತ್ತಿತ್ತು. 1971ರಲ್ಲಿ ಎರಡನೆಯ ಅಖಿಲ ಭಾರತ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸರ್ವೇಕ್ಷಣೆಯು ಜನಸಂಖ್ಯೆಯ ಪ್ರಮಾಣವು ಎಷ್ಟೇ ಇರಲಿ ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದ ಅಂಥ ಎಲ್ಲಾ ಜನವಸತಿಗಳನ್ನೂ ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಎಣಿಕೆಹಾಕಿತು. ಈ ಸರ್ವೇಕ್ಷಣೆಯನ್ನು ಆಧರಿಸಿ, 300 ಅಥವಾ ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಜೆಗಳಿರುವ ಪ್ರತಿ ಜನವಸತಿಗೆ ಒಂದು ಕಿ. ಮೀ. ದೂರದೊಳಗೆ ಒಂದು ಶಾಲೆ ಇರಬೇಕೆಂಬ ಶಾಲಾ ಅಂತರದ ಮಾನದಂಡವನ್ನು ಕೇಂದ್ರ ಸರ್ಕಾರವು ಅಂಗೀಕರಿಸಿದ್ದು ಅದನ್ನು ಇಂದಿನವರೆಗೂ ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ವಿಸ್ತರಣೆಗೆ ನಿಯಾಮಕ ಚೌಕಟ್ಟಾಗಿ ಅನುಸರಿಸಿಕೊಂಡು ಬರಲಾಗಿದೆ (ಎನ್‌ಸಿಇಆರ್‌ಟಿ, 1965).

ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅವಕಾಶವು ಹೆಚ್ಚಾಯಿತು. ಮುಂಚಿನ ವರದಿಗಳು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣದ ಯೋಜನೆಗಳಂತೆಯೇ, 1968ರ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯು ಸಹ ಮಹತ್ವಾಕಾಂಕ್ಷಿ ಗುರಿಗಳನ್ನೇ ನಿಗದಿಪಡಿಸಿಕೊಂಡಿತು. ಶಿಕ್ಷಣವು ರಾಷ್ಟ್ರದ ಪ್ರಗತಿ, ಸಮಾನ ಪೌರತ್ವ, ಸಂಸ್ಕೃತಿ ಹಾಗೂ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಭಾವೈಕ್ಯತೆಯನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸಬೇಕು. ಅದೇ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಅದು ಅವಕಾಶಗಳ ವಿಸ್ತರಣೆಗೆ, ಎಲ್ಲ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಸುಧಾರಣೆಗೆ ಮತ್ತು ವಿಜ್ಞಾನ ಹಾಗೂ ತಂತ್ರಜ್ಞಾನದ ಕುರಿತಾದ ಹೆಚ್ಚಿನಕಾಳಜಿಗೆ ಕಾರಣವಾಗಬೇಕು. ನಂತರದ ದಿನಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕಾರ್ಯದರ್ಶಿಗಳೊಬ್ಬರು ನುಡಿದಂತೆ:

1968ರ ನೀತಿಯು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸೌಲಭ್ಯಗಳ ರೇಖಾತ್ಮಕ ವಿಸ್ತರಣೆಗೆ, ಪ್ರಾಥಮಿಕ, ಹಿರಿಯ ಪ್ರಾಥಮಿಕ, ಪ್ರೌಢ ಮತ್ತು ತೃತೀಯ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಏಕರೂಪ ಮಾದರಿಯನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸುವುದಕ್ಕೆ, ವಿಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಗಣಿತಶಾಸ್ತ್ರದ ಏಕಪ್ರಕಾರದ ಗ್ರಹಿಕೆಗೆ ಹಾಗೂ ದೇಶದ ಎಲ್ಲ ಭಾಗಗಳಲ್ಲೂ ತ್ರಿಭಾಷಾ ಸೂತ್ರವನ್ನು ಜಾರಿಗೊಳಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಉತ್ತೇಜನವನ್ನು ನೀಡಿತು. ಆದರೆ ದೇಶದ ಆಕಾಂಕ್ಷಿಗಳಿಗೆ, ಅಗತ್ಯಗಳಿಗೆ ಸರಿದೂಗುವಂತೆ ಅದರ ಗುಣಾತ್ಮಕ ಪ್ರಭಾವ ಇರಲಿಲ್ಲ (ಸರುಪ್, 1986:124).

10+2+3 ಮಾದರಿಯ ಒಂದು ಏಕರೂಪ ರಚನೆಯನ್ನು ದೇಶದಾದ್ಯಂತ ಅನುಸರಿಸಲಾಯಿತು. ವಿಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಗಣಿತಗಳನ್ನು ಕಲಿಕೆಯ ಕಡ್ಡಾಯ ವಿಷಯಗಳೆಂದು ಸ್ವೀಕರಿಸಲಾಯಿತು. ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯು “ಏಕರೂಪ ಶಾಲೆಯ” ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಮುಂದಿಟ್ಟಿತು. ಆದರೆ ಒಬ್ಬ ಹಿರಿಯ ಸರ್ಕಾರಿ ಅಧಿಕಾರಿ ನುಡಿದಂತೆ:

ದುರ್ದೈವವಶಾತ್ ಇದು ಆಚರಣೆಗೆ ಬಂದೇ ಇಲ್ಲ. ಕೆಲವರಿಗಂತೂ ಏಕರೂಪ (ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಸೇರಿದ) ಶಾಲೆ ಎಂದರೆ ಸಾಮಾನ್ಯ ಜನರು ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಕಲಿಯಲಿಕ್ಕೆ ಕಳಿಸುವ ಶಾಲೆ ಎಂಬ ಕಲ್ಪನೆ ಇದೆ... ಮುಖ್ಯವಾದ ಅಡೆತಡೆ ಜಾತಿಯದ್ದು. ಜಾತಿ ಎಂಬುದು ನಮ್ಮ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಎಷ್ಟೊಂದು ಹಾಸುಹೊಕ್ಕಾಗಿದೆಯೆಂದರೆ ಆ ಅಡ್ಡ ಗೋಡೆಯನ್ನು ಮೀರುವುದು ಕಷ್ಟ (ಲೇಖಕರೊಂದಿಗಿನ ಸಂದರ್ಶನ).

1970ರ ದಶಕದಲ್ಲಿ ಖಾಸಗಿ ಶಾಲೆಗಳ ವಲಯವು ಅದರಲ್ಲೂ ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಮಹಾನಗರ ಪ್ರದೇಶಗಳು ಮತ್ತು ಉನ್ನತ ಪ್ರೌಢ ಹಂತದಲ್ಲಿ ನಾಯಿಕೊಡೆಯಂತೆ ಮೇಲೆದ್ದಿತ್ತು. ಉನ್ನತ ಪ್ರೌಢ ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸಿದ ನಂತರ, ‘ಪೂರಕವಾದ’ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸಲಾಯಿತು. ಇದು ಮಧ್ಯಮ ವರ್ಗದಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಹಣ ತೆರಬಲ್ಲವರಲ್ಲಿ ಜನಪ್ರಿಯವಾಯಿತು. ಆ ನಂತರ ಸರ್ಕಾರಿ ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ಸಮಾಜದ ಬಡವರ್ಗಗಳಿಗೆ ಮಾತ್ರ ಸೀಮಿತವಾಯಿತು. ಈ ಮಾತಿಗೆ ಎರಡು ಅಪವಾದಗಳಿವೆ. ಒಂದು, ಸರ್ಕಾರಿ ಉದ್ಯೋಗಸ್ಥರು ಮತ್ತು ಸೇನೆಯಲ್ಲಿರುವವರ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಮೀಸಲಾದ ಕೇಂದ್ರ ಸರ್ಕಾರದಿಂದ ಹಣಕಾಸಿನ ನೆರವನ್ನು ಪಡೆಯುವ ಕೇಂದ್ರೀಯ ವಿದ್ಯಾಲಯಗಳು(ಕೆ.ವಿ.ಗಳು) ಮತ್ತು ಎರಡನೆಯದೆಂದರೆ ಗ್ರಾಮೀಣ ಪ್ರದೇಶಗಳ ಪ್ರತಿಭಾವಂತ ಮಕ್ಕಳಿಗಂದು 1986ರ ನೀತಿಯ ಪ್ರಕಾರ ಶುರುವಾದ ನವೋದಯ ಶಾಲೆಗಳು.

4.2 ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಆಯೋಗದ ವರದಿ ಹಾಗೂ 1968ರ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯನ್ನು ಕುರಿತ ಚಿಂತನೆಗಳು

ಇದರ ಕೆಲಸವನ್ನು ಮುಗಿಸಿದ ಕೆಲವು ವರ್ಷಗಳ ನಂತರ ಎನ್‌ಸಿಇನ ಸದಸ್ಯ ಕಾರ್ಯದರ್ಶಿಗಳಾದ ಜಿ.ಪಿ ನಾಯಕ್‌ರವರು ನೀತಿಯ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ ಹಾಗೂ ಶಿಫಾರಸುಗಳ ರಾಜಕೀಯದ ಕುರಿತು ಕೆಲವೊಂದು ನಿರ್ಮಿತಾರವಾದ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳನ್ನು ಮಂಡಿಸಿದರು. ಆಯೋಗವು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಶಿಫಾರಸುಗಳನ್ನು ಮಾಡಲು ಹಿಂಜರಿದಿತ್ತು. ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕುರಿತಾದ ಆ ಮುಂಚಿನ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳ ವೈಫಲ್ಯದ ಕಾರಣಗಳ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯನ್ನು ಅದು ಪಕ್ಕಕ್ಕೆ ಸರಿಸಿತ್ತು. ಕೇಂದ್ರಕ್ಕೆ ರಾಜ್ಯಗಳೊಂದಿಗೆ ವಿವಾದ ಇಷ್ಟವಿರಲಿಲ್ಲ, ಏಕೆಂದರೆ ಅನುಷ್ಠಾನದ ಜವಾಬ್ದಾರಿ ಇದ್ದದ್ದು ರಾಜ್ಯಗಳಿಗೆ, ಕೇಂದ್ರಕ್ಕೆಲ್ಲ. ಕೇಂದ್ರವು ಸಲಹೆ ಹಾಗೂ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನ ನೀಡಬಹುದಿತ್ತು: ಆದರೆ ಆದೇಶಿಸುವಂತಿರಲಿಲ್ಲ. ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಆಯೋಗ ಮತ್ತು ನಂತರದಲ್ಲಿ ಎಂಬ ತಮ್ಮ ಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿ ನಾಯಕ್‌ರವರು (1982) ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ತೀವ್ರ ಸುಧಾರಣಾ ಪುನರ್ರಚನೆಯಲ್ಲಿ ಯಾವ ರಾಜಕೀಯ ಪಕ್ಷಕ್ಕೂ ಗಂಭೀರ ಆಸಕ್ತಿ ಇಲ್ಲ. ತೀವ್ರವಾದ ಚಟುವಟಿಕೆ ಇರುವುದು ಕೇವಲ ಜನಪ್ರಿಯ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಜನರಂಜಕ ಘೋಷಣೆಗಳಲ್ಲಿ. ದೇಶವು ಈ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ತಾನು ತೆರಬೇಕಾದ ಬೆಲೆಯನ್ನು ಇನ್ನೂ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಂಡಿಲ್ಲದ ಕಾರಣ, ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವಿನ್ನೂ ರಾಜಕೀಯ ವಾಸ್ತವವಾಗಿಲ್ಲ” ಎಂದು ವಿವರಿಸಿದ್ದಾರೆ. (ನಾಯಕ್, 1982: 44). ಶಿಕ್ಷಣ ತಜ್ಞರು ಮತ್ತು ರಾಜಕಾರಣಿಗಳು ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚು ನಿಕಟವಾಗಿ ಕೆಲಸಮಾಡಬೇಕು ಎಂಬುದು ನಾಯಕ್‌ರವರ ಅಭಿಪ್ರಾಯ.

ಶಿಕ್ಷಣವು ಕೇವಲ ಜಿಜ್ಞಾಸೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತಹುದು ಮತ್ತು ಅದರಿಂದ ರಾಜಕಾರಣಿಗಳು ದೂರವೇ ಇರತಕ್ಕದ್ದು ಎಂಬುದು ಅನೇಕರಲ್ಲಿರುವ ಅಭಿಪ್ರಾಯ. ಶಿಕ್ಷಣ ಆಯೋಗವನ್ನು ನೇಮಿಸಿದಾಗ, ಎಂ. ಸಿ. ಚಾಗ್ಲಾರವರು ಅದರಲ್ಲಿ ಕೇವಲ ಉಚ್ಚ ಶ್ರೇಣಿಯ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳೇ ಇರುವರೆಂದೂ, ತಾನು ಯಾವ ರಾಜಕಾರಣಿಯನ್ನೂ ಅದರಲ್ಲಿ ನೇಮಿಸಿಲ್ಲವೆಂದೂ ಬಡಾಯಿ ಕೊಚ್ಚುತ್ತಿದ್ದರು. ಆದರೆ ಇಂಥ ಪ್ರತ್ಯೇಕತೆಯಿಂದಾಗಿ ಮೂಲಭೂತವಾಗಿ ರಾಜಕೀಯಾತ್ಮಕವೇ ಆಗಿರುವ ಅನೇಕ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವಾಸ್ತವಗಳಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಣತಜ್ಞರು ಕುರುಡಾಗಿಬಿಡುತ್ತಾರೆ... ಇನ್ನೊಂದು ಕಡೆ ರಾಜಕಾರಣಿಗಳು ಇದೇ ಪ್ರತ್ಯೇಕತೆಯಿಂದಾಗಿಯೇ ಮೂಲಭೂತ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಮಸ್ಯೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಬಹುಮಟ್ಟಿಗೆ ಅಜ್ಞಾನಿಗಳಾಗಿ ಉಳಿದುಬಿಡುತ್ತಾರೆ. ಇದರಿಂದಾಗಿ ಅವರೇನಾದರೂ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಹಸ್ತಕ್ಷೇಪ ಮಾಡಿದರೆ- ಅವರು ಹಾಗೆ ಮಾಡುತ್ತಲೇ ಇರುತ್ತಾರೆ- ಅದರಿಂದ ಒಳಿತಿಗಿಂತಲೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ಕೆಡುಕೇ ಆಗುತ್ತದೆ.. ಬೇರೆ ಮಾತಿನಲ್ಲಿ ಹೇಳಬೇಕೆಂದರೆ ಶಿಕ್ಷಣ ತಜ್ಞರು ಹಸ್ತಕ್ಷೇಪರಹಿತ ಸಂಪೂರ್ಣ ರಾಜಕೀಯ ಬೆಂಬಲವನ್ನು ಇಚ್ಛಿಸುತ್ತಾರೆ (ಅದು ಅವರ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ಕುರಿತ ಪರಿಕಲ್ಪನೆ); ಮತ್ತು ರಾಜಕಾರಣಿಗಳು ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಪದೇ ಪದೇ ಹಸ್ತಕ್ಷೇಪ ಮಾಡುತ್ತಾರಾದರೂ (ಇದು ಅವರ ಶಾಸನ ಸಭೆಯನ್ನು ಕುರಿತ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆ); ಯಾವುದೇ ಬೆಂಬಲ ನೀಡುವುದಕ್ಕೆ ಬದ್ಧರಾಗಿರುವುದಿಲ್ಲ (ನಾಯಕ್, 1982: 239).

ಆದಿಶೇಷಯ್ಯನವರು (1997) ನೀತಿ ರಚನೆ ಮತ್ತು ಅನುಷ್ಠಾನಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ರಾಜಕೀಯ ಮತ್ತು ತಾಂತ್ರಿಕ ವಲಯಗಳ ನಡುವಿನ ವಿಚಾರ-ವಿನಿಮಯಕ್ಕೆ ಒತ್ತು ನೀಡಿದರು.

ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುವಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣದ ರಾಜಕೀಯ ಆರ್ಥಿಕತೆಯು ಪ್ರಬಲ ಅಂಶವಾಗಿದೆ. ಸೂಕ್ತವಾದ ತಾಂತ್ರಿಕ, ಶಿಕ್ಷಣ ಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಮತ್ತು ನೈತಿಕ ತತ್ವಗಳ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಶಿಕ್ಷಣ ಆಯೋಗವು ಒಂದು ಮಾದರಿಯನ್ನು ಮುಂದಿಟ್ಟಿತು. ಆದರೆ ಆ ಮಾದರಿಯ ಮೇಲೆ ನಿರ್ಧಾರಗಳನ್ನು ಮಾಡಿದವರು ದೇಶದ ರಾಜಕೀಯ ನಾಯಕರು. ಆದರೆ ದೇಶದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ತನ್ನ ರಾಜಕೀಯ ನ್ಯಾಯಸಮ್ಮತತೆಯನ್ನು ಅಂತಿಮವಾಗಿ ಗಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದೇ ಹಾಗೆ... ಬಹಳಷ್ಟು ಸಾರಿ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪ್ರಸ್ತಾವಗಳು ಅಂತಿಮ ಅಧಿಕಾರವು ಹೊರಹೊಮ್ಮುವ ರಾಜಕೀಯವೆಂಬ ಗಾಣಕ್ಕೆ ಧಾನ್ಯಗಳಾಗುತ್ತವೆ. ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ರಾಜಕೀಯ ಆರ್ಥಿಕತೆಯ ಕಾರಣದಿಂದಾಗಿ ರಾಜ್ಯಗಳ ಮಂತ್ರಿಮಂಡಳಗಳಲ್ಲಿ ಖಾತೆ ಮರುಹಂಚಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಬಿಕ್ಕಟ್ಟುಗಳು ಸೃಷ್ಟಿಯಾಗಿರುವ ನಿದರ್ಶನಗಳಿವೆ. ಎಷ್ಟೋ ಬಾರಿ ಸಚಿವರುಗಳಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಣ ಖಾತೆಯು ಲಾಭದಾಯಕವಾಗಿ ಉಳಿದಿಲ್ಲ; ರಾಜಕೀಯ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ‘ಅತ್ಯಂತ ಲಾಭದಾಯಕ ವಹಿವಾಟಿನಿಸಿದ’ ಹೊಸ ಶಾಲೆಗಳ ಮಂಜೂರಾತಿಯು ಪೂರ್ಣಗೊಂಡಿದ್ದು, ಅದು ಸಂಬಂಧಪಟ್ಟ ಸಚಿವರ ರಾಜಕೀಯ ಅಧಿಕಾರಕ್ಕೆ ನೆರವಾಗಬಹುದಾದ ಅವಕಾಶಗಳು ಕಡಿಮೆ (ಆದಿಶೇಷಯ್ಯ, 1997: viii).

ಈ ಅವಲೋಕನಗಳಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ವಿಶಾಲವಾದ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯುಳ್ಳ ಅನುರಣನವಿದೆ. ಲ್ಯಾಟಿನ್ ಅಮೆರಿಕಾದಲ್ಲಿ 1960-1970ರ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಮತ್ತು 1980-90ರ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ನಡೆದ ನೀತಿ ಸುಧಾರಣೆಗಳ ಕುರಿತು ಗ್ರೈಂಡಲ್ ಹೇಳಿರುವುದು (2004) ಈ ವಿದ್ಯಮಾನವನ್ನೇ ಹೋಲುತ್ತದೆ. ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅವಕಾಶಗಳು ಹಾಗೂ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಗುಣಮಟ್ಟವನ್ನು ಸುತ್ತುವರಿದ ರಾಜಕೀಯ ಕಾರ್ಯಸೂಚಿಗಳು ವಿವಿಧ ಹಿತಾಸಕ್ತಿಗಳು ಮತ್ತು ಪ್ರತಿರೋಧದ ನೆಲೆಗಳ ವಿವಿಧ ಸಮೂಹವನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ ಎಂಬುದಾಗಿ ಗ್ರೈಂಡಲ್ (2004:6) ತಿಳಿಸುತ್ತಾರೆ. ಹೊಸ ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ಕಟ್ಟುವಂತಹ ಶಿಕ್ಷಣಾವಕಾಶಗಳ ಸುಧಾರಣೆಗಳು ರಾಜಕಾರಣಿಗಳಿಗೆ ತಮ್ಮ ಚುನಾವಣಾ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಿಗೆ ಹಂಚಲು ಪ್ರತ್ಯಕ್ಷಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತವೆ. ಅದರಲ್ಲಿ ಅಡಕವಾಗಿರುವ ನಿರ್ಮಾಣದ ಗುತ್ತಿಗೆಗಳನ್ನು ಕುರಿತಂತೆ ರಾಜಕಾರಣಿಗಳು ಸ್ವಲ್ಪಮಟ್ಟಿನ ಪ್ರಭಾವವನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಬಹುದು. ಆದರೆ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಪ್ರಗತಿಯನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸಿದ ಸುಧಾರಣೆಗಳನ್ನು ಸುತ್ತುವರಿದ ರಾಜಕೀಯ ಕಾರ್ಯಸೂಚಿಗಳು ರಾಜಕಾರಣಿಗಳು ತಮ್ಮ ಚುನಾವಣಾ ಕ್ಷೇತ್ರಕ್ಕೆ ಹಂಚಲು ಮತ್ತು ಅವರು ತಮ್ಮ ಅಧಿಕಾರವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಕೆಲವೇ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಿದವು.

4.3 ಸಹವರ್ತಿ ಪಟ್ಟಿಗೆ ಸೇರಿದ ಶಿಕ್ಷಣ

1976ರಲ್ಲಿನ ಸಂವಿಧಾನಾತ್ಮಕ ಮಾರ್ಪಾಡಿನಿಂದಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಣವು 'ರಾಜ್ಯ' ಪಟ್ಟಿಯಿಂದ 'ಸಹವರ್ತಿ' ಪಟ್ಟಿಗೆ ಸರಿಯಿತು. 1968ರ ನೀತಿಯ ಪ್ರಕಾರ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯ ಅನುಷ್ಠಾನದ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ರಾಜ್ಯಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ್ದಾಗಿತ್ತು. ಸಹವರ್ತಿ ಪಟ್ಟಿಗೆ ಸೇರಿಸಿದ್ದರಿಂದಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಣವು ರಾಜ್ಯ ಸರ್ಕಾರಗಳು ಮತ್ತು ಕೇಂದ್ರವು ಹಂಚಿಕೊಂಡ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯಾಯಿತು. ಇದರ ಅರ್ಥವೇನೆಂದರೆ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳಿಗೆ ಕೇಂದ್ರ ಸರ್ಕಾರವು ನಾಯಕತ್ವವನ್ನು, ಮಾರ್ಗದರ್ಶನವನ್ನು ಮತ್ತು ಹಣಕಾಸಿನ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಬೇಕೆಂದು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಲಾಯಿತು. ಈ ಸಾಂವಿಧಾನಿಕ ಬದಲಾವಣೆ ಇಂದಿಗೂ ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿದೆ ಮತ್ತು ಸರ್ವ ಶಿಕ್ಷಾ ಅಭಿಯಾನದಂತಹ ಬೃಹತ್ತಾದ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಉಪಕ್ರಮಗಳು ಸಾಧ್ಯವಾದದ್ದು ಹೇಗೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಮತ್ತು ಕೇಂದ್ರದ ಆರ್ಥಿಕ ಬೆಂಬಲದ ಹೆಚ್ಚಳವನ್ನು ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ವಿವರಿಸುತ್ತದೆ.

1977ರಲ್ಲಿ ಇಂದಿರಾಗಾಂಧಿಯವರು ಸೋತ ನಂತರ, ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯನ್ನು ಹೊಸದಾಗಿ ರಚಿಸಲು ನ್ಯಾಯಮೂರ್ತಿ ವಿ. ಎಮ್. ತಾರ್ಕುಂಡೆ ಮತ್ತು ಜಯಪ್ರಕಾಶ್ ನಾರಾಯಣ್ ಅವರು ಆರಂಭಿಸಿದ 'ಸಿಟಿಜನ್ ಫಾರ್ ಡೆಮಾಕ್ರಸಿ' ಎಂಬ ನಾಗರಿಕ ಸಮಾಜದ ಗುಂಪೊಂದು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿತು. 1970ರ ದಶಕದ ಪೂರ್ವಾರ್ಧದಲ್ಲಿ ನಾಗರಿಕ ಹಕ್ಕುಗಳನ್ನು ಎತ್ತಿ ಹಿಡಿಯಲು ಕರೆ ನೀಡಿದ್ದಲ್ಲದೆ, ಇಂದಿರಾಗಾಂಧಿಯವರ ರಾಜೀನಾಮೆಗೆ ಒತ್ತಾಯಿಸಿದ್ದ ಮುಖ್ಯ ರಾಜಕಾರಣಿಗಳಲ್ಲಿ ನಾರಾಯಣ್ ಪ್ರಮುಖರು. ಗಾಂಧಿ, ತಾರ್ಕುಂಡೆ ಹಾಗೂ ಜಯಪ್ರಕಾಶ್ ನಾರಾಯಣ್‌ರವರ ಅನುಯಾಯಿಗಳನ್ನು ಸೇರಿಕೊಂಡವರಲ್ಲಿ ಜೆ.ಪಿ ನಾಯಕ್ ಸಹ ಒಬ್ಬರು. ಗಾಂಧಿವಾದಿ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಆದರ್ಶಗಳನ್ನು ಅನುಸರಿಸುತ್ತಿದ್ದ ನಾಯಕ್‌ರವರು, ನಾವೀಗಾಗಲೇ ಗಮನಿಸಿರುವಂತೆ ಎನ್.ಇ.ಸಿ.ಯಲ್ಲಿ 1964-66ರ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಸದಸ್ಯ ಕಾರ್ಯದರ್ಶಿಯಾಗಿ ಸೇವೆ ಸಲ್ಲಿಸಿದವರು. ನಲವತ್ತಕ್ಕಿಂತಲೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಂಖ್ಯೆಯ ಸುಪ್ರಸಿದ್ಧ ಭಾರತೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ತಜ್ಞರನ್ನು ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡು ಅವರು, *ನಮ್ಮ ಜನತೆಗೆ ಶಿಕ್ಷಣ: ಮುಂದಿನ ಹತ್ತು ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ (1978-1987) ಶಿಕ್ಷಣದ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಗಾಗಿ ಒಂದು ನೀತಿ ಚೌಕಟ್ಟು* ಎಂಬ ವರದಿಯನ್ನು ತಯಾರಿಸಿದರು. ಅದು ನೀಡಿದ ಮುನ್ನೋಟ:

ಒಂದು ಸಾಮಾಜಿಕ ಆಂದೋಲನದ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಪ್ರಭುತ್ವದ ಏಕಸ್ವಾಮ್ಯದಿಂದ ಮುಕ್ತಗೊಳಿಸಿ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಬಡವರ ಮತ್ತು ಅವಕಾಶವಂಚಿತರ ಪರವಾಗಿ ಮೂಲಭೂತವಾಗಿ ಪುನರ್ರಚಿಸಲು ಕಾರ್ಯಪ್ರವೃತ್ತವಾಗುವಂತೆ ಅದನ್ನು ಒತ್ತಾಯಿಸುವುದು (ಮಾಥುರ್, 2001:231).

ಈ ವರದಿಯನ್ನು ಅಂದಿನ ಸರ್ಕಾರ ಅಂಗೀಕರಿಸಿ, 1979ರ ಕರಡು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯನ್ನು ರೂಪಿಸಲು ಅದನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಿತಾದರೂ, ನಂತರ ಕೆಲವೇ ದಿನಗಳಲ್ಲಿ ಆ ಸರ್ಕಾರವು ಉರುಳಿ ಹೋದದ್ದರಿಂದ, ವರದಿಯನ್ನು ಅಲಕ್ಷಿಸಲಾಯಿತು.

5. 1986ರ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿ ಮತ್ತು 1992ರ ತಿದ್ದುಪಡಿ

5.1 ನೀತಿಯ ಸನ್ನಿವೇಶ

1980ರಲ್ಲಿ ಅಧಿಕಾರಕ್ಕೆ ಮರಳಿದ ನಂತರ ಇಂದಿರಾಗಾಂಧಿಯವರು ಸಮಾಜ ಮತ್ತು ಆರ್ಥಿಕತೆಯನ್ನು ಆಧುನೀಕರಿಸಲು ಆರಂಭಿಸಿದರು ಮತ್ತು ತಂತ್ರಜ್ಞಾನದ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಲಿಕ್ಕಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದರು. ಈ ಚಿಂತನೆಯಲ್ಲಿ ಆಕೆಗೆ ಬೆಂಬಲ ನೀಡಿದವರೆಂದರೆ, ಯಾವ ಅಧಿಕೃತ ಸ್ಥಾನಮಾನವನ್ನೂ ಹೊಂದಿಲ್ಲದಿದ್ದ, ಪಾಶ್ಚಿಮಾತ್ಯ ಮತ್ತು ವಿಜ್ಞಾನ ಶಿಕ್ಷಣ ಪಡೆದ ಆಕೆಯ ಮಕ್ಕಳಾದ ರಾಜೀವ್ ಮತ್ತು ಸಂಜಯ್. ಭಾರತವು ಆಧುನಿಕ ತಂತ್ರಜ್ಞಾನದ ಓಟಕ್ಕೆ ತಕ್ಕಂತೆ ಸಾಗುವುದು ಹೇಗೆ ಮತ್ತು ತಂತ್ರಜ್ಞಾನದ ಮೂಲಕ ದೇಶದ ಎಲ್ಲ ಜನತೆ ಸಾಮಾಜಿಕ ಬದಲಾವಣೆಯಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸುವುದು ಹೇಗೆ ಎಂಬುದು ಅವರ ಮುಖ್ಯ ಕಳಕಳಿಯಾಯಿತು. ದೇಶದ ಬಹುಸಂಖ್ಯಾತ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಈಗ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಾಲೆಯ ಅವಕಾಶವು ದೊರೆತಾಗ್ಯೂ, ಸಾಕ್ಷರತಾ ಪ್ರಮಾಣ ಇನ್ನೂ ಕೆಳಮಟ್ಟದಲ್ಲೇ ಇತ್ತು.

1950ರಿಂದ ಈಚೆಗೆ ಗಮನಿಸಿದರೆ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಾಲಾ ಸೌಲಭ್ಯವನ್ನು ಒದಗಿಸುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕವಾಗಿ ಗಣನೀಯ ಪ್ರಗತಿಯನ್ನು ಸಾಧಿಸಲಾಗಿತ್ತು. ದಾಖಲಿತ ಸಾಧನೆ ಹೀಗಿದೆ: ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಗಳ ಸಂಖ್ಯೆಯು 1950ರಿಂದ 1986ರ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ, 209,671ರಿಂದ 537,399ರವರೆಗೆ ಹೆಚ್ಚಾಗಿತ್ತು. 1-5ನೇ ತರಗತಿಯವರೆಗಿನ ಶಾಲಾ ಮಕ್ಕಳ ನೋಂದಣಿಯು 19.2 ಮಿಲಿಯನ್‌ಗಳಿಂದ 89.9 ಮಿಲಿಯನ್‌ಗಳಿಗೆ ಏರಿತು. 6-8ನೆಯ ತರಗತಿಯ ಮಕ್ಕಳ ಸಂಖ್ಯೆ 3.1 ಮಿಲಿಯನ್‌ನಿಂದ 28.8 ಮಿಲಿಯನ್‌ಗಳನ್ನು ಮುಟ್ಟಿತ್ತು. ಅದೇ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ, ಒಟ್ಟು ನೋಂದಣಿ ಪ್ರಮಾಣವು(ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಂಖ್ಯೆಯ ವಯಸ್ಸು ಮೀರಿದ ಮಕ್ಕಳನ್ನೂ ಒಳಗೊಂಡಂತೆ) 42.6ರಿಂದ 95.9ಕ್ಕೆ ಏರಿತು. ಶಾಲೆ ಬಿಡುವವರ ದಾಖಲಿತ ಪ್ರಮಾಣವು ಅತ್ಯಧಿಕವಾಗಿತ್ತು. ಮೊದಲನೆಯ ತರಗತಿಗೆ ಸೇರಿದ ಪ್ರತಿ ನೂರು ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ 5ನೆಯ ತರಗತಿಯನ್ನು ತಲುಪುತ್ತಿದ್ದದ್ದು ಸುಮಾರು 40 ಮಕ್ಕಳು ಮಾತ್ರ ಮತ್ತು 8ನೆಯ ತರಗತಿಯನ್ನು ಮುಟ್ಟುತ್ತಿದ್ದದ್ದು 25 ಮಕ್ಕಳು ಮಾತ್ರ. ಹೆಚ್ಚುತ್ತಿರುವ ಜನಸಂಖ್ಯೆ, ಹಣಕಾಸು ಹಾಗೂ ಮಾನವ ಸಂಪನ್ಮೂಲದ ಕೊರತೆ, ಸಮಾಜದ 'ದುರ್ಬಲ ವರ್ಗಗಳಿಗೆ' ಸೇರಿದ ಕುಟುಂಬಗಳ 'ಸಮಾಜೋ ಆರ್ಥಿಕ ಒತ್ತಡಗಳು' ಪ್ರಗತಿಯು ಕುಂಠಿತವಾಗುವುದಕ್ಕೆ ಕಾರಣಗಳೆಂದು ದಾಖಲಿಸಲಾಗಿತ್ತು.

1984ರಲ್ಲಿ ಇಂದಿರಾ ಗಾಂಧಿಯವರು ಸಿಖ್ ಧರ್ಮಕ್ಕೆ ಸೇರಿದ ತಮ್ಮ ಅಂಗರಕ್ಷಕರಿಂದ ಹತ್ಯೆಗೊಳಗಾದರು. ರಾಜೀವ್ ಗಾಂಧಿಯವರು ತಾಯಿಯವರ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯನ್ನು ಕೈಗೆತ್ತಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿದ್ದಂತೆ, ಧಾರ್ಮಿಕ ಪುನರುತ್ಥಾನವಾದ ಮತ್ತು ಪ್ರಾದೇಶಿಕವಾದಗಳು ದೇಶದ ಏಕೈಕ ಅಪಾಯ ಒಡ್ಡಲಾರಂಭಿಸಿದವು. ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚುತ್ತಲೇ ಇದ್ದ ಜನಸಂಖ್ಯೆಯು ಆಹಾರದ ಸ್ವಯಂಪೂರ್ಣತೆಗೆ ಬೃಹತ್ ಸವಾಲನ್ನು ಒಡ್ಡಿತ್ತು. ನಿರುದ್ಯೋಗ ವ್ಯಾಪಕವಾಗಿತ್ತು ಮತ್ತು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಭಾವೈಕ್ಯತೆಯನ್ನು ಬಲಪಡಿಸುವಲ್ಲಿನ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಪ್ರಶ್ನಿಸುವಂತಾಗಿತ್ತು.

ಪ್ರಧಾನಮಂತ್ರಿಯಾದ ಘಳಿಗೆಯಿಂದಲೇ ರಾಜೀವ್ ಗಾಂಧಿಯವರು... ಹೊಸ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯೊಂದರ ಅಗತ್ಯದ ಬಗ್ಗೆ ತಿಳಿಸಲಾರಂಭಿಸಿದರು. ಅಧಿಕಾರ ಗ್ರಹಣದ ನಂತರದ ತಮ್ಮ ಮೊದಲ ರೇಡಿಯೋ ಭಾಷಣವೊಂದರಲ್ಲಿ ಅವರು: 'ದೇಶದ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಮತ್ತು ಭಾವೈಕ್ಯತೆಗಾಗಿ ನಮ್ಮ ಶಿಕ್ಷಣ ಪದ್ಧತಿಯನ್ನು ಒಂದು ಚಲನಶೀಲ ಶಕ್ತಿಯಾಗಿ ಪುನರ್‌ರಚಿಸಬೇಕಾಗಿದೆ. ಇಡೀ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಸಮಗ್ರವಾಗಿ ಪುನರ್‌ವಿಮರ್ಶಿಸಲು ಮತ್ತು ಅಗತ್ಯವಾದ ಸುಧಾರಣೆಗಳಿಗಾಗಿ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಒಮ್ಮತವನ್ನು ರೂಪಿಸಲು ನಾನು ಇಚ್ಛಿಸುತ್ತೇನೆ' (ಮಾಥುರ್, 2001:232) ಎಂದು ತಿಳಿಸಿದರು.

5.2 ನೀತಿಯ ರಚನೆ

1986ರ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯು ಅತ್ಯಂತ ಪ್ರಮುಖ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯೋತ್ತರ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯೆಂಬುದಾಗಿ ಅನೇಕ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಕಾರರು ಅಭಿಪ್ರಾಯಪಡುತ್ತಾರೆ. ಅದು ಇಂದಿಗೂ ಭಾರತದ ಶಿಕ್ಷಣ ಪದ್ಧತಿಯ ಅಡಿಪಾಯವಾಗಿದೆ. ಆರಂಭದಿಂದಲೂ 1986ರ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯ ರಚನಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ಅತ್ಯಂತ ಉನ್ನತ ವಲಯಗಳಿಂದ ರಾಜಕೀಯ ಇಚ್ಛಾಶಕ್ತಿಯ ಬೆಂಬಲವನ್ನು

ಪಡೆದುಕೊಂಡಿತ್ತು. ರಾಜೀವ್ ಗಾಂಧಿಯವರು, ಅಂತರರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಆಗುಹೋಗುಗಳಿಗೆ ತೆರೆದುಕೊಂಡಿದ್ದರು, ಹಾಗಾಗಿ ಜಗತ್ತಿನಲ್ಲಿ ನಡೆಯುತ್ತಿರುವ ಭಾರತಕ್ಕೆ ಅತೀತವಾದ ತಾಂತ್ರಿಕ ಬದಲಾವಣೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಅವರಿಗೆ ಸೂಕ್ತ ಅರಿವಿತ್ತು ಮತ್ತು ಭಾರತದ ಮಾನವಶಕ್ತಿಯು ಜಾಗತಿಕ ರಂಗದಲ್ಲಿ ಸ್ಪರ್ಧಾಶೀಲವಾಗಿರಬೇಕು ಎಂದು ಅವರು ಆಶಿಸಿದ್ದರು. ತಮ್ಮ ಆಡಳಿತಾವಧಿಯ ಆರಂಭದ ದಿನಗಳಲ್ಲೇ ಅವರು ಶಿಕ್ಷಣ ಸಚಿವಾಲಯವನ್ನು, ಮಾನವ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಸಚಿವಾಲಯ ಎಂದು ಬದಲಾಯಿಸಿದರು, ತನ್ಮೂಲಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪಾತ್ರವನ್ನು ವಿಸ್ತರಿಸಿದರು. 1985ರಲ್ಲಿ ರಾಜ್ಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಮಂತ್ರಿಗಳನ್ನು ಉದ್ದೇಶಿಸಿ ಮಾಡಿದ ತಮ್ಮ ಭಾಷಣದಲ್ಲಿ ಅವರು ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ 'ಭದ್ರವಾದ ಬುನಾದಿ' ಬೇಕು, ವಿಶಾಲ ಜಗತ್ತಿನಲ್ಲಿ ಘಟಿಸುವ ಪ್ರಗತಿಗೆ ಸರಿಸಮವಾಗಿ ಹೆಜ್ಜೆ ಹಾಕಲು ಭಾರತಕ್ಕೆ ಇದು ಅಗತ್ಯ, ಹೊಸ ತಂತ್ರಜ್ಞಾನವು ಜನ್ಮತಾಳಿದಾಗೆಲ್ಲಾ ಅದರ ಸವಾಲುಗಳನ್ನು ಸ್ವೀಕರಿಸಲು ಸಹ ಇದು ಅಗತ್ಯ ಎಂದು ಕರೆ ನೀಡಿದರು. ಕೆಲವರು ಅಧಿಕಾರಿಗಳ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಲ್ಲಿ ರಾಜೀವ್ ಗಾಂಧಿಯವರ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು:

ಗಣ್ಯವರ್ಗದ (elitist) ಪರವಾಗಿದ್ದವು. ಬ್ರಿಟಿಷ್ ಪಬ್ಲಿಕ್ ಶಾಲೆಗಳ ಮಾದರಿಯ ಪಬ್ಲಿಕ್ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಕಲಿತ ಹಿನ್ನೆಲೆಯುಳ್ಳ ಅವರು ಎಲ್ಲ ಭಾರತೀಯ ಮಕ್ಕಳಿಗೂ ಅಂಥದೇ ಶಿಕ್ಷಣವು ದೊರೆಯಬೇಕೆಂದು ಎಣಿಸಿದರು. ಇದು ಸಾಧ್ಯವಾದಲ್ಲಿ, ಖಂಡಿತವಾಗಿಯೂ ಅದು ಅದ್ಭುತ ಸಂಗತಿಯೇ ಹೌದು (ಲೇಖಕರೊಂದಿಗಿನ ಸಂದರ್ಶನದಲ್ಲಿ).

ಶಿಕ್ಷಣ ಸಚಿವ ಕೆ. ಸಿ. ಪಂತ್‌ರವರು ಎಂಜಿನಿಯರ್ ಆಗಿದ್ದವರು. ಹೊಸ ನೀತಿಯನ್ನು ಹೇಗೆ ರಚಿಸಬೇಕು ಎಂಬ ಚರ್ಚೆಯಲ್ಲಿ ರಾಜೀವ್ ಮತ್ತು ಪಂತ್ ಇಬ್ಬರೂ, 1968ರ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯನ್ನು ರೂಪಿಸಿದ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ತುಂಬಾ ನಿಧಾನಗತಿಯದ್ದಾಗಿತ್ತು ಎಂದು ಅಭಿಪ್ರಾಯಪಟ್ಟರು (ಲೇಖಕರೊಂದಿಗಿನ ಸಂದರ್ಶನದಲ್ಲಿ). ಆಯೋಗವನ್ನು ನೇಮಿಸುವ ಬದಲು ಸಚಿವಾಲಯವು ಒಂದು ಸಮಿತಿಯನ್ನು ನೇಮಿಸಿ, ವಿಸ್ತೃತ ಸಮಾಲೋಚನಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಬೇಕೆಂದು ಹಾಗೂ ಅದರ ಕೆಲಸ ಸಾಕಷ್ಟು ಬೇಗ ಮುಗಿಯಬಹುದೆಂದು ಭಾವಿಸಲಾಯಿತು. ಒಂದು ತಿಂಗಳಿನೊಳಗೆ ಒಂದು 'ಕರಡುನೀತಿಯೊಂದನ್ನು' ಹೊರತರಬೇಕು ಎಂಬುದು ಪ್ರಧಾನಮಂತ್ರಿಗಳ ಕಾರ್ಯಾಲಯದ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಮನವಿಯಾಗಿತ್ತು. 1968ರ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯನ್ನು ರೂಪಿಸಲು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಲಾದ ದೀರ್ಘ ಕಾಲಾವಧಿಯನ್ನು ಹಾಗೂ 1968ರ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯ ಜಾರಿಗೊಳಿಸುವಿಕೆಯನ್ನು ಪುನರ್‌ವಿಮರ್ಶೆಗೆ ಗುರಿಪಡಿಸಿಲ್ಲವೆಂಬುದನ್ನೂ ಗಣನೆಗೆ ತೆಗೆದುಕೊಂಡ ಹಿರಿಯ ಅಧಿಕಾರಿಗಳು ಮತ್ತು ನೀತಿ ನಿರ್ಮಾತೃಗಳು ಈಗ ನಿಗದಿಯಾದ ಕಾಲಮಿತಿಯಿಂದ ದಿಗ್ಭ್ರಮೆಗೊಳಗಾದರು. ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಶೋಧನೆ ಮತ್ತು ತರಬೇತಿ ಮಂಡಳಿಯ (ಎನ್‌ಸಿಇಆರ್‌ಟಿ) ಜಂಟಿ ನಿರ್ದೇಶಕರೊಬ್ಬರು ಹೀಗೆಂದರು:

ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಹಾಗೂ ಸಾಕ್ಷರತೆಯನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಿ. ಅದರ ಪರಿಸ್ಥಿತಿ ಏನು? ಅದಕ್ಕೊಂದು ಗುರಿಯನ್ನು ನಿಗದಿಪಡಿಸಲಾಗಿತ್ತು. ಎರಡನೆಯದಾಗಿ 10+2+3 ಮಾದರಿಯ ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಪುನರ್‌ರಚಿಸುವ ಕಾರ್ಯವನ್ನು 1975ರಲ್ಲಿ ಮುಗಿಸಬೇಕಿತ್ತು. (ಆದರೆ 1984ರಲ್ಲಿ) ನಾವು ಗುರಿಯನ್ನು ಸಾಧಿಸುವ ಹತ್ತಿರದಲ್ಲೂ ಇರಲಿಲ್ಲ. 10ನೆಯ ತರಗತಿಯವರೆಗೂ ನಾವು ವಿಜ್ಞಾನ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ತಲುಪಿಸಿರಲಿಲ್ಲ. ಆದರೂ (1984ರ ಹೊತ್ತಿಗೆ) ಅನೇಕ ರಾಜ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ವಿಜ್ಞಾನ ಶಿಕ್ಷಣವು ಒಂಭತ್ತನೇ ತರಗತಿಗೇ ನಿಂತುಹೋಗಿತ್ತು (ಲೇಖಕರೊಂದಿಗೆ ಸಂದರ್ಶನ).

ಒಂದು ತಿಂಗಳ ಕಾಲಾವಧಿಯನ್ನು ಆರು ತಿಂಗಳಿಗೆ ವಿಸ್ತರಿಸಲಾಯಿತು. ಇಪ್ಪತ್ತೆರಡು ವರ್ಷಗಳ ನಂತರ, ಅಂದು ಶಿಕ್ಷಣ ಕಾರ್ಯದರ್ಶಿಯಾಗಿದ್ದವರು, ಆರು ತಿಂಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣನೀತಿಯನ್ನು ರಚಿಸಲು ರಾಜೀವ್ ಗಾಂಧಿಯವರು ಆದೇಶಿಸಿದ್ದನ್ನು ನೆನಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ.

ನಾನು ಅವರತ್ತ ನೋಡಿದೆ, ನೋಡುತ್ತಲೇ ಇದ್ದೆ, ಆತ ಮಾತನಾಡುತ್ತಿದ್ದರು. ನಾನು ನೋಡುತ್ತಿದ್ದೆ. ಹೀಗಾಗಿ ಸ್ವಲ್ಪ ಕಾಲದ ನಂತರ ಅವರು ನನ್ನೊಂದಿಗೆ ಹೀಗೆಂದರು: '... ನೀವು ಏನೂ ಹೇಳುತ್ತಲೇ ಇಲ್ಲವಲ್ಲ', ನಾನಾಗ ಹೇಳಬೇಕಾದದ್ದನ್ನು ಹೇಳಿದೆ. 'ಆರು ತಿಂಗಳುಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದು ನೀತಿಯನ್ನು ರಚಿಸುವುದು ನನಗೆ ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ನಾನೊಂದು ಹಾಸ್ಯ ಚಟಾಕಿಯನ್ನೂ ಹಾರಿಸಿದೆ, 'ಇಲ್ಲಿ ನೋಡಿ, ನಾನು ಭಾರತ ವಿಭಜನೆಗೆ ಬಲಿಯಾದವನು, ಲಾಹೋರ್‌ನಿಂದ ಬಂದವನು ... ಅಲ್ಲಿ ನಮ್ಮ ಮನೆಯಲ್ಲಿ ಒಂದು ಮಂತ್ರ ದಂಡವಿತ್ತು. ಆದರೆ ಈಗ ಅದು ನನ್ನ ಬಳಿ ಇಲ್ಲ. ಹೀಗಾಗಿ

ಆರು ತಿಂಗಳಲ್ಲಿ ನಾನು ನೀತಿಯೊಂದನ್ನು ರಚಿಸಲಾರೆ ಆದ್ದರಿಂದ ನನ್ನನ್ನು ಕೂಡಲೇ ದೀರ್ಘಾವಧಿ ರಜೆಯ ಮೇಲೆ ಕಳಿಸಿಬಿಡಿ, ಆರು ತಿಂಗಳಲ್ಲಿ ನೀತಿಯನ್ನು ರಚಿಸಬಲ್ಲ ಇನ್ನೊಬ್ಬರನ್ನು ಹುಡುಕಿಕೊಳ್ಳಿ (ಲೇಖಕರೊಂದಿಗೆ ಸಂದರ್ಶನ).

ಕಾರ್ಯದರ್ಶಿಗಳು ರಾಜೀವ್ ಗಾಂಧಿಯವರಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯು ಕೇವಲ ಕೇಂದ್ರ ಸರ್ಕಾರದ ಕೆಲಸವಲ್ಲ ಎಂಬುದನ್ನು ವಿವರಿಸಿದರು. ಎಲ್ಲಾ ರಾಜ್ಯಗಳನ್ನು ವಿವಿಧ ರೀತಿಯ ಆಸಕ್ತಿ ಹೊಂದಿರುವ ಪಾಲುದಾರರನ್ನು ಅದರ ರಚನೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು. (ಲೇಖಕರೊಂದಿಗೆ ಸಂದರ್ಶನ). 1968ರ ನೀತಿಯ ಅನುಷ್ಠಾನದಲ್ಲಿ ಈಗಾಗಲೇ ಎದುರಾಗಿರುವ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ರಾಷ್ಟ್ರ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಚರ್ಚಿಸದೆ, ವಿಚಾರ ವಿನಿಮಯ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳದೆ ಹೊಸ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯನ್ನು ರೂಪಿಸುವ ಕೋರಿಕೆಯು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ (ಲೇಖಕರೊಂದಿಗೆ ಸಂದರ್ಶನ). 1985ರ ಜನವರಿಯಲ್ಲಿ ರಾಜೀವ್ ಗಾಂಧಿಯವರು ಒಂದು ಹೊಸ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯನ್ನು ರೂಪಿಸಲಾಗುವುದು ಎಂದು ಘೋಷಿಸಿದರು. ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯನ್ನು ರೂಪಿಸಲು ಹದಿನೆಂಟು ತಿಂಗಳ ಕಾಲಾವಧಿಯ ಕೆಲಸದ ವೇಳಾಪಟ್ಟಿಗೆ ಕಾರ್ಯದರ್ಶಿಯವರು ರಾಜೀವ್‌ಗಾಂಧಿಯವರಿಂದ ಒಪ್ಪಿಗೆ ಪಡೆದರು.

ಇದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಶಿಕ್ಷಣ ಕಾರ್ಯದರ್ಶಿಯವರ ನೇತೃತ್ವದಲ್ಲಿ ರಚಿತವಾದ ಸಮಿತಿಗೆ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಶೋಧನೆ ಮತ್ತು ತರಬೇತಿ ಮಂಡಳಿ (ಎನ್‌ಸಿಇಆರ್‌ಟಿ) ಮತ್ತು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಯೋಜನಾ ಸಂಸ್ಥೆ (ಎನ್‌ಐಇಪಿಎ) ಇವುಗಳು ತಾಂತ್ರಿಕ ನೆರವನ್ನು ನೀಡಿದವು. 'ಶಿಕ್ಷಣದ ಸವಾಲು' ಎಂಬ ಆರಂಭದ ದಸ್ತಾವೇಜನ್ನು ಶಿಕ್ಷಣ ಸಚಿವಾಲಯವು ಆಗಸ್ಟ್ 1985ರಲ್ಲಿ ಪ್ರಕಟಿಸಿತು. (ಜಿ.ಓ.ಎ, 1985). ಶಿಕ್ಷಣ ಕಾರ್ಯದರ್ಶಿಗಳು ಇದರ ರಚನೆಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಧಾನ ಶಿಲ್ಪಿಗಳಾಗಿದ್ದರು. ಅದು, ಶಿಕ್ಷಣತಜ್ಞರ ಗುಂಪು ಹಾಗೂ ಆಯ್ದ ಇತರೆ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳೊಂದಿಗೆ ವಿಶಾಲ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯ ವಿಷಯಗಳ ಮೇಲೆ ಚರ್ಚಿಸಿ ರೂಪಿಸಿದಂಥದ್ದಾಗಿತ್ತು.

ಈ ಮುಂಚಿನ ನೀತಿಯಂತೆಯೇ, 'ಶಿಕ್ಷಣದ ಸವಾಲು' ಸಹ ವೈಯುಕ್ತಿಕ, ಆರ್ಥಿಕ, ಸಾಮಾಜಿಕ, ರಾಜಕೀಯ ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಗೆ ಅನೇಕ ರೀತಿಯ, ಪರಸ್ಪರ ಅವಲಂಬಿತವಾದ ಗುರಿಗಳನ್ನು ನಿಗದಿಪಡಿಸಿತು (ಜಿ.ಓ.ಎ 1985:4). ಪ್ರಾರಂಭದ ಕರಡಿನ ತಯಾರಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಕೆಲವರೇ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದರೂ, ಆ ನಂತರದ ಚರ್ಚೆಯು ಅನೇಕರನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿತ್ತು. ರಾಜ್ಯಸರ್ಕಾರಗಳ ಶಿಕ್ಷಣ ಮಂತ್ರಿಗಳ ಜೊತೆ ಚರ್ಚಿಸಿದ ನಂತರ ಆರಂಭದ ಕರಡಿನ ಅರ್ಧ ಮಿಲಿಯನ್‌ಗಿಂತಲೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರತಿಗಳನ್ನು ಇಂಗ್ಲಿಷ್‌ನಲ್ಲಿ ಮುದ್ರಿಸಿ ಸಾರ್ವಜನಿಕರಿಗಾಗಿ ಬಿಡುಗಡೆ ಮಾಡಲಾಯಿತಲ್ಲದೆ, ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಪ್ರಾದೇಶಿಕ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿಯೂ ಮತ್ತೆ ಅರ್ಧ ಮಿಲಿಯನ್ ಪ್ರತಿಗಳನ್ನು ಮುದ್ರಿಸಿ ಬಿಡುಗಡೆ ಮಾಡಲಾಯಿತು. ಸಂಸತ್ತಿನ ಮೇಲ್ಮನೆ ಮತ್ತು ಕೆಳಮನೆಗಳಲ್ಲಿ ಚರ್ಚಿಸಿದ್ದಲ್ಲದೆ, 11 ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ವಿಚಾರ ಸಂಕರಣಗಳನ್ನು ಮತ್ತು 17 ಪ್ರಾಯೋಜಿತ ವಿಚಾರ ಸಂಕರಣಗಳನ್ನು ಸಂಘಟಿಸಲಾಯಿತು. ಜೊತೆಯಲ್ಲಿ ಶಾಸಕರ, ಶಿಕ್ಷಕರ, ಕಾರ್ಮಿಕ ಮುಖಂಡರ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಮತ್ತು ಸ್ಥಳೀಯ ಪ್ರಾಧಿಕಾರಿಗಳ ಸಮ್ಮೇಳನಗಳನ್ನು, ಕಾರ್ಯಾಗಾರಗಳನ್ನು ನಡೆಸಲಾಯಿತು. ತಳಮಟ್ಟದ ಚರ್ಚೆಗಳ ಜವಾಬ್ದಾರಿ ರಾಜ್ಯ ಸರ್ಕಾರಗಳಿಗೆ ಸೇರಿದ್ದಾಗಿತ್ತು. ಹೊಸ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯನ್ನು ರಚಿಸಿದ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಪುನರಾವಲೋಕನ ಮಾಡುತ್ತಾ ಮಾಜಿ ಅಖಿಲ ಭಾರತ ಕಾರ್ಯದರ್ಶಿಗಳು ಹೀಗೆ ಬರೆದಿದ್ದಾರೆ:

'ಶಿಕ್ಷಣದ ಸವಾಲು' ದಸ್ತಾವೇಜನ್ನು ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಶಿಕ್ಷಣ ಸಂಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ನಿರ್ವಾಹಕರು, ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಪೋಷಕರೊಂದಿಗೆ ಚರ್ಚಿಸಲಾಯಿತು. ಕೆಲವೊಂದು ರಾಜ್ಯ ಸರ್ಕಾರಗಳಂತೂ ದಸ್ತಾವೇಜಿನ ವಿವರಗಳನ್ನು, ಹೊಸ ನೀತಿಯ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಅದರ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ರಾಜ್ಯದ ಶಾಸನ ಸಭೆಗಳಲ್ಲಿ, ಸಚಿವ ಸಂಪುಟದ ಸಭೆಗಳಲ್ಲಿ ಚರ್ಚಿಸುವಷ್ಟು ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನು ಪ್ರದರ್ಶಿಸಿದರು. ನೂರಾರು ಜನ ವಿದ್ವಾಂಸರು, ಆಸಕ್ತಿ ಹೊಂದಿರುವವರು ವೃತ್ತಪತ್ರಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ವಿಸ್ತೃತವಾಗಿ ಬರೆದರು. ವಸ್ತುಶಃ ಸಾವಿರಾರು ಪತ್ರಗಳನ್ನು ನಾಗರಿಕರು ಬರೆದದ್ದುಂಟು (ಇದನ್ನು ನಂತರ 14 ಸಂಪುಟಗಳಲ್ಲಿ ದಾಖಲಿಸಲಾಯಿತು). ಸರ್ಕಾರವು ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಸಾರ್ವತ್ರಿಕರಣಗೊಳಿಸಲು ಮೂಲಭೂತ ಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಕೈಗೊಳ್ಳಬೇಕು; ಅನಕ್ಷರತೆಯನ್ನು ನಿರ್ಮೂಲನಗೊಳಿಸಲು ಆದ್ಯತೆ ನೀಡಬೇಕು; ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಗತ್ಯಗಳಿಗನುಗುಣವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪ್ರಸ್ತುತತೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಅದನ್ನು ಪುನರ್‌ವ್ಯವಸ್ಥೆಗೊಳಿಸಬೇಕು; ಶಿಕ್ಷಣವು ಮಾನವ ಮೌಲ್ಯಗಳನ್ನು ಪೋಷಿಸುವುದನ್ನು ಖಾತ್ರಿಪಡಿಸಬೇಕು ಮತ್ತು ಬಹುತ್ವದ ಗುಣವಿರುವ ಭಾರತೀಯ

ಸಮಾಜದ ಭಾವೈಕ್ಯತೆಯ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಬಲಪಡಿಸಬೇಕು. ಸಮಾಜವನ್ನು ಮುಂದಿನ ದಶಕಗಳಲ್ಲಿನ ಸವಾಲುಗಳನ್ನು ಎದುರಿಸಲು ಸಂಶೋಧನೆಯ ಮೂಲಕ ಮತ್ತು ಮಾನವಶಕ್ತಿಯನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಬಲ್ಲ ಸುರಚಿತ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳ ಮೂಲಕ ಸಿದ್ಧಗೊಳಿಸಬೇಕು ಎಂಬುದಾಗಿ ಇವರುಗಳು ಸರ್ಕಾರವನ್ನು ಒತ್ತಾಯಿಸಿದರು (ಸರುಪ್, 1986:126).

ಇಡೀ ನೀತಿ ರಚನಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ಆದ್ಯಂತವಾಗಿ ಉನ್ನತ ಹಂತದ ರಾಜಕೀಯ ಇಚ್ಛಾಶಕ್ತಿಯನ್ನು ಆಕರ್ಷಿಸಿತು. ಹೊಸ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯೊಂದು ಸಿದ್ಧವಾಗಬೇಕೆಂಬುದರ ಬಗ್ಗೆ ಪ್ರಧಾನ ಮಂತ್ರಿಗಳಿಗೆ ತೀವ್ರವಾದ ಆಸೆಯಿದ್ದಿತು ಮತ್ತು ಅವರು ತಮ್ಮ ಮಾನವ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಸಚಿವರುಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಅತೀವವಾದ ವಿಶ್ವಾಸವನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದರು. ಪ್ರತಿಯೊಂದು ರಾಜಕೀಯ ಪಕ್ಷದ ಸಲಹೆಯನ್ನೂ ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳಲಾಯಿತು. ಎನ್‌ಸಿಇಆರ್‌ಟಿ ಮತ್ತು ಎನ್‌ಎಇಪಿಎಗಳನ್ನು ಇಡಿಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯುದ್ದಕ್ಕೂ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಯಿತು. ಅವರು 'ಶಿಕ್ಷಣದ ಸವಾಲು' ದಸ್ತಾವೇಜಿನ ಬಗ್ಗೆ ಬಂದ ಬಹುದೊಡ್ಡ ಸಂಖ್ಯೆಯ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಸ್ವೀಕರಿಸಿ, ಸಂಕಲಿಸಿ, ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಿದರು. ಬಹಳ ದೀರ್ಘವಾಗಿದ್ದ 'ಶಿಕ್ಷಣದ ಸವಾಲನ್ನು' ಕುರಿತಾದ ವಿಶಾಲ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯ ಚರ್ಚೆಗಳ ನಂತರ ಹೋಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಚಿಕ್ಕದಾದ (29 ಪುಟಗಳ) 'ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿ-1986' (ಜಿ. ಓ. ಐ 1986ಎ) ದಸ್ತಾವೇಜು ಸಿದ್ಧವಾಯಿತು. ಇದನ್ನು 1986ರ ಏಪ್ರಿಲ್‌ನಲ್ಲಿ ಕೇಂದ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಲಹಾ ಮಂಡಳಿ (ಸಿಎಬಿಇ) ಎಂಬ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕುರಿತಾದ ಅತ್ಯುನ್ನತ ಪ್ರಾಧಿಕಾರಕ್ಕೆ ಸಲ್ಲಿಸಲಾಯಿತು. ಕೇಂದ್ರ ಮತ್ತು ರಾಜ್ಯಗಳ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಚಿವರುಗಳು, ಶಿಕ್ಷಣ ತಜ್ಞರು ಮತ್ತು ಸ್ವಯಂಸೇವಾ ಸಂಘಟನೆಗಳನ್ನು ಇದು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ. ಅದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ದಸ್ತಾವೇಜನ್ನು ಪ್ರಧಾನಮಂತ್ರಿಗಳು, ರಾಜ್ಯ ಸರ್ಕಾರಗಳ ಮುಖ್ಯ ಮಂತ್ರಿಗಳು, ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಯೋಜನಾ ಆಯೋಗ, ಕೇಂದ್ರ ಸರ್ಕಾರದ ಪ್ರಮುಖ ಖಾತೆಗಳ ಸಚಿವರುಗಳು ಇರುವ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಮಂಡಳಿ(ಎನ್‌ಡಿಸಿ)ಗೆ ಸಹ ಸಲ್ಲಿಸಲಾಯಿತು. 1986ರ ಮೇ ತಿಂಗಳಿನಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯನ್ನು ಅಧಿಕೃತವಾಗಿ ಸಂಸತ್ತಿನಲ್ಲಿ ಎರಡೂ ಸದನಗಳಿಗೂ ಸಲ್ಲಿಸಲಾಯಿತು.

ಈ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯನ್ನು ರಚಿಸಿದವರು 1968ರ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಯನ್ನು ಮತ್ತು ಅಲ್ಲಿಂದಾಚೆಗಿನ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸೌಲಭ್ಯಗಳ ವಿಸ್ತರಣೆಯನ್ನು ಸ್ಮರಿಸಿದರು. 1986ರ ಹೊತ್ತಿಗೆ ದೇಶದ ಶೇ. 90ರಷ್ಟು ಗ್ರಾಮೀಣ ಜನವಸತಿಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದು ಕಿ.ಮೀ. ವ್ಯಾಪ್ತಿಯಲ್ಲಿ ಶಾಲಾ ಸೌಲಭ್ಯಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಲಾಗಿದೆ ಎಂದು ಅವರು ಒತ್ತಿ ಹೇಳಿದರು. ಬಹುತೇಕ ರಾಜ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಸಾರ್ವಲೌಕಿಕ 10+2+3 ಯೋಜನೆಯನ್ನು ಅಂಗೀಕರಿಸಲಾಗಿದ್ದು, ಏಕರೂಪ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಜಾರಿಗೊಳಿಸಲಾಗಿತ್ತು, ವಿಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಗಣಿತಗಳನ್ನು ಕಡ್ಡಾಯ ವಿಷಯಗಳಾಗಿ ಅಳವಡಿಸಲಾಗಿದ್ದು, ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯಾನುಭವಕ್ಕೆ 'ಪ್ರಮುಖ ಸ್ಥಾನವನ್ನು' ನೀಡಲಾಗಿತ್ತು (ಜಿಓಐ, 1986ಎ:2).

ಈ ಸಾಧನೆಗಳು ಮೆಚ್ಚುಬಹುದಾದಂಥವು ನಿಜ. ಆದರೆ 1988ರ ನೀತಿಯಲ್ಲಿ ಅಡಕವಾಗಿದ್ದ ಸಾಮಾನ್ಯ ಸೂತ್ರಗಳು ವಿಸ್ತೃತವಾದ ಜಾರಿ ಯೋಜನೆಗಳಾಗಿ ಪರಿವರ್ತಿತವಾಗಲಿಲ್ಲ, ಅದಕ್ಕೆ ಜೊತೆಜೊತೆಯಾಗಿ ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾದ ಜವಾಬ್ದಾರಿಗಳು, ಆರ್ಥಿಕ ಮತ್ತು ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ಬೆಂಬಲಗಳನ್ನು ನಿಗದಿಮಾಡಿರಲಿಲ್ಲ. ಇದರಿಂದಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಣಾವಕಾಶ, ಗುಣಮಟ್ಟ, ಪ್ರಮಾಣ, ಉಪಯುಕ್ತತೆ ಮತ್ತು ಹಣಕಾಸು ವಿನಿಯೋಗದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು ಅನೇಕ ವರ್ಷಗಳಿಂದ ಉಳಿದುಕೊಂಡು ಬಂದು ಈಗ ಎಂತಹ ಬೃಹತ್ ಗಾತ್ರವನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಂಡಿವೆ ಎಂದರೆ ಅವುಗಳನ್ನು ಅತ್ಯಂತ ತುರ್ತಾಗಿ ಬಗೆಹರಿಸಬೇಕಾಗಿದೆ (ಜಿಓಐ, 1986ಎ:2 ಪ್ಯಾರಾ 1.8).

ಶಿಕ್ಷಣಾವಕಾಶಗಳನ್ನು ಖಂಡಿತವಾಗಿ ವಿಸ್ತರಿಸಿರಲಿಲ್ಲದಿದ್ದರೂ, ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳು ಉತ್ತಮಗೊಂಡಿರಲಿಲ್ಲ. ಐದನೆಯ ಎಐಇಎಸ್ ವರದಿಯು, ಸರ್ಕಾರಿ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಮೂರನೆ ಎರಡರಷ್ಟು ಕಡೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ದಟ್ಟಣೆ ವಿಪರೀತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿತ್ತು (ಒಂದು ಅಥವಾ ಎರಡು ಕೋಣೆಗಳಲ್ಲಿ ನಾಲ್ಕು ಅಥವಾ ಐದು ತರಗತಿಗಳು ಏಕಕಾಲದಲ್ಲಿ ನಡೆಯುತ್ತಿದ್ದವು) ಎಂದೂ ಮತ್ತು ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ನೋಂದಣಿಯಾದ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಅರ್ಧದಷ್ಟು ಜನ ಮೊದಲ ಐದು ವರ್ಷಗಳನ್ನು ಮುಗಿಸಲಿಲ್ಲ ಎಂಬುದನ್ನೂ ಹೊರಗೆಡಹಿತು (ಎನ್‌ಸಿಇಆರ್‌ಟಿ, 1990).

ನೀತಿಯನ್ನು ರಚಿಸುವಾಗ ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣದ ವಕಾಲತ್ತು ಮಾಡುವವರು ಹಾಗೂ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪ್ರತಿಪಾದಕರ ನಡುವೆ ತಿಕ್ಕಾಟ ಕಾಣಿಸಿಕೊಂಡಿತು. ಅದೇ ರೀತಿ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪ್ರತಿಪಾದಕರು ಹಾಗೂ ಪ್ರತಿಭಾವಂತ ಮಕ್ಕಳಿಗಾಗಿ ನವೋದಯ ಶಾಲೆ ಎಂಬ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಸಮರ್ಥಿಸುವವರ ನಡುವೆ ಸಹ ಸಂಘರ್ಷ ಕಂಡುಬಂದಿತು. ಇಂಥ ಚರ್ಚೆಗಳಲ್ಲಿ ಕೇಂದ್ರೀಕೃತವಾಗಿ ತೊಡಗಿದ್ದ ಓರ್ವರು ಅದನ್ನು ಹೀಗೆ ನೆನಪಿಸಿಕೊಂಡರು:

ಈ ನವೋದಯ ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ವಿಪರೀತ ಹಣ ಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ ಎಂದು ದೇಶದ ಬಹಳ ಜನ ಭಾವಿಸಿದ್ದರು ... ಹಾಗೆ ನಾವು ವೆಚ್ಚ ಮಾಡತಕ್ಕದ್ದಲ್ಲ. ಸುಮಾರು 1.5 ಮಿಲಿಯನ್ ಜನಸಂಖ್ಯೆ ಇರುವ ಜಿಲ್ಲೆಯೊಂದರಲ್ಲಿ ನೀವು ಕೇವಲ 40-50 ಮಂದಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿ ಅವರನ್ನು ಮಾತ್ರ ಪ್ರತಿಭಾವಂತರು ಎನ್ನುವುದು ಸಾಧ್ಯವಾಗದು. ನಮಗೆಲ್ಲರಿಗೂ ಇದರಲ್ಲಿ ಹೂರಣವಿಲ್ಲವೆನಿಸಿತು. ಆಯ್ಕೆಯಾದ ಮಕ್ಕಳು ಚುರುಕಾದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ಆದರೆ ಆಯ್ಕೆಯಾದವರ ಸಂಖ್ಯೆಯ ನೂರು ಪಟ್ಟು ಮಕ್ಕಳು ಜಾಣರಲ್ಲ ಎಂಬುದನ್ನು ಒಪ್ಪಲಾಗದು. ನೀವು ವಸ್ತುತಃ ಇಡೀ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನೇ ಉನ್ನತೀಕರಿಸಬೇಕು (ಲೇಖಕರೊಡನೆ ಸಂದರ್ಶನ).

ನಾವು ಸಂದರ್ಶಿಸಿದವರಲ್ಲಿ ಇನ್ನೊಬ್ಬರು ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ಪೂರ್ತಿಯಾಗಿ ಉಪಯೋಗಿಸಿಕೊಳ್ಳದಿರುವುದು, ರಾಜಕೀಯ ಪ್ರತಿರೋಧ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣ ಮಾಧ್ಯಮಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಒತ್ತಿ ಹೇಳಿದರು.

ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಕಡ್ಡಾಯಗೊಳಿಸುವಲ್ಲಿ ಅಡ್ಡಿಯಾದ ಅಂಶಗಳನ್ನು, ಎಂದರೆ, ಅನುಪಯೋಗ, ಜಾರಿಗೊಳಿಸದಿರುವುದು, ಪ್ರತಿರೋಧ, ರಾಜಕೀಯ ಹಸ್ತಕ್ಷೇಪ, ರಾಜಕೀಯ ಪ್ರತಿರೋಧ ಮುಂತಾದ ಅನೇಕ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ನಾನು ಎತ್ತಿದೆ... ಶಾಸನಬದ್ಧ ಮಾನದಂಡಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಬೇಕಾದ ಅಗತ್ಯವನ್ನು ಪ್ರತಿರೋಧಿಸುವ ರಾಜಕೀಯ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ವಿರುದ್ಧ ನಾವು ಹೋರಾಡಬೇಕಿದೆ ... ಭಾಷಾ ಸಮಸ್ಯೆಯ ಕುರಿತು ಸಹ ಚರ್ಚೆ ನಡೆಯಿತು. ಪ್ರತಿಯೊಂದು ರಾಜ್ಯವೂ ತನ್ನ ಪ್ರಾದೇಶಿಕ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಮಾತ್ರ ಕಲಿಸಬೇಕೆಂದು ಆಶಿಸಿತ್ತು. ಆದ್ದರಿಂದ ನಾವು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಭಾವೈಕ್ಯತೆಗಾಗಿ ತ್ರಿಭಾಷಾ ಸೂತ್ರವನ್ನು ಎತ್ತಿಹಿಡಿದೆವು. ಎಲ್ಲ ರಾಜ್ಯಗಳಲ್ಲೂ ಹಿಂದಿ ಕಡ್ಡಾಯವಾಗತಕ್ಕದ್ದು. ಆದರೆ ಬಹುತೇಕ ರಾಜ್ಯಗಳಿಗೆ ಇದು ಸಮ್ಯಕ್‌ವಾಗಲಿಲ್ಲ. ತಮಿಳುನಾಡು, ನಾವು ಹಿಂದಿಯನ್ನು ಕಡ್ಡಾಯ ಭಾಷೆಯಾಗಿ ಕಲಿಸುವುದಿಲ್ಲ ಎಂದಿತು. ಉಳಿದವರು ಏಕರೂಪದ ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಏಕರೂಪದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವಿಲ್ಲದೆ ಏಕರೂಪ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಸಾಧ್ಯವೇ? ಇಂತಹ ಬೃಹತ್ ಹಾಗೂ ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ದೇಶದಲ್ಲಿ ಏಕರೂಪ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಸಾಧ್ಯವೇ ಎಂದರು (ಲೇಖಕರೊಂದಿಗೆ ಸಂದರ್ಶನ).

ನೀತಿ ರಚನೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಸಚಿವರು ಮತ್ತು ಅಧಿಕಾರಿಗಳು ಮತ್ತು ಅಧಿಕಾರಿಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧಗಳ ಸೂಕ್ಷ್ಮ ರಾಜಕೀಯವೂ ಅಡಕವಾಗಿತ್ತು.

5.3 ಮೇಲ್‌ಸ್ತರದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ರಾಜಕೀಯ

19ನೆಯ ಶತಮಾನದ ಯುರೋಪಿನ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳ ಕುರಿತಾದ ತಮ್ಮ ಪಥಪ್ರದರ್ಶಕ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯಲ್ಲಿ ಆರ್ಚರ್ ಅವರು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ನೀತಿಗಳು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿನ ಬದಲಾವಣೆಯನ್ನು ಸುತ್ತುವರೆದ ಮೂರು ರೀತಿಯ ರಾಜಕೀಯಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುತ್ತಾರೆ. ಮೊದಲನೆಯದು 'ವಿಶಾಲ' ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ರಾಜಕೀಯ. ಇದು ಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕವಾದ, ಅರೆ ಸಂಘಟಿತವಾದ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುವ ಪ್ರಯತ್ನಗಳು:

ಶಾಸನಗಳಿಂದ, ಒತ್ತಡದ ವಲಯ ಅಥವಾ ಒಕ್ಕೂಟದ ಕಾರ್ಯದಿಂದ, ಪ್ರಯೋಗಗಳಿಂದ, ಖಾಸಗಿ ಹೂಡಿಕೆಗಳಿಂದ, ಸ್ಥಳೀಯ ವ್ಯವಹಾರಗಳಿಂದ, ಆಂತರಿಕ ಆವಿಷ್ಕಾರಗಳು ಅಥವಾ ಪ್ರಚಾರದಿಂದ ಉಂಟಾಗುವ ಶಿಕ್ಷಣದ ಒಳಸುರಿಗಳು, ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಮತ್ತು ಉತ್ಪನ್ನಗಳು (ಆರ್ಚರ್ 1981:29).

ಎರಡನೆಯದು ಸರ್ಕಾರದ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಅಂತರ್ವೈಯಕ್ತಿಕಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಸುತ್ತುವರಿದ ಮೇಲ್ಸ್ತರದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ರಾಜಕೀಯ. ಮೂರನೆಯದು, ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಪಾತ್ರಧಾರಿಗಳ ಅಸಂಘಟಿತ ಪ್ರಯತ್ನಗಳೆಲ್ಲದರ ಮೊತ್ತವಾದ ಸಮಷ್ಟಿ ರಾಜಕೀಯ. ಅದು ಆಸಕ್ತ ಗುಂಪಾಗಿ, ಸಂಘಟಿತ ಕ್ರಿಯೆಯಾಗಿ ಪರಿವರ್ತಿತವಾಗಬಹುದು, ಆಗದಿರಲೂಬಹುದು.

ಈ ಲೇಖನವು ನೀತಿ ರಚನೆಯ ಮತ್ತು ಶಾಸನ ರೂಪಿಸುವಿಕೆಯ ಕುರಿತಾದ ವಿಶಾಲ ರಾಜಕೀಯವನ್ನು ಚರ್ಚಿಸುತ್ತದೆಯೆಂದರೆ, 'ಮೇಲ್ಸ್ತರದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ರಾಜಕೀಯಗಳೂ' ಸಹ ಮುಖ್ಯವಾದದ್ದೇ. ರಾಜಕಾರಣಿಗಳು ಮತ್ತು ಸಚಿವಾಲಯದೊಳಗಿನ ಅಧಿಕಾರಿಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಸುತ್ತುವರೆದ 'ಮೇಲ್ಸ್ತರದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ರಾಜಕೀಯದಿಂದಾಗಿ' ರಚನೆ ಮತ್ತು ಅನುಷ್ಠಾನಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ರಾಜಕೀಯ ಇಚ್ಛಾಶಕ್ತಿಯು ಏರುಪೇರಾಗುತ್ತಲೇ ಇತ್ತು. ಆರಂಭದ ದಸ್ತಾವೇಜಾಗಿದ್ದ "ಶಿಕ್ಷಣದ ಸವಾಲನ್ನು" (ಜಿ.ಓ.ಎ, 1985) ರಚಿಸುವಲ್ಲಿ ಅಂದಿನ ಶಿಕ್ಷಣ ಕಾರ್ಯದರ್ಶಿಗಳು, ಎನ್.ಎ. ಇಪಿ.ಎ ಮತ್ತು ಎನ್.ಸಿ.ಇ.ಆರ್.ಟಿ ಮುಖ್ಯಸ್ಥರು ತಮ್ಮನ್ನು ಆಳವಾಗಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದರು. ತಮ್ಮನ್ನು ಅದರೊಂದಿಗೆ ಗುರುತಿಸಿಕೊಂಡು, ಅದರ ಅನುಷ್ಠಾನಕ್ಕೆ ಬದ್ಧರಾಗಿದ್ದರು. ಪಠ್ಯಕ್ಕೆ ಸಾಕಷ್ಟು ವಿಸ್ತೃತ ಬೆಂಬಲ ದೊರಕಿದರೂ ಸಹ, ಅದು ತನ್ನ ಅಂತರ್ಗತ ಗುಣದಿಂದಲೇ ಅಗ್ರಸಕ್ರಿಯವಾಗಿತ್ತಲ್ಲದೆ, (proactive) ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಆ ಮುನ್ನ ಸರ್ಕಾರ ಮಾಡಿದ ಪ್ರಯತ್ನಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಟೀಕೆಯನ್ನೂ ಮಾಡಿತ್ತು. ಸರ್ಕಾರ ಅದರ ಪ್ರಕಟಣೆಗೆ ಒಪ್ಪಿಗೆ ನೀಡಿದರೂ, ನಂತರ ಅದು (ಸರ್ಕಾರ) ಪಠ್ಯದಿಂದ ಅಂತರವನ್ನು ಕಾಯ್ದುಕೊಳ್ಳಲು ಇಚ್ಛಿಸಿತು (ಲೇಖಕರೊಂದಿಗೆ ಸಂದರ್ಶನ). ಇಂಥ 'ದೂರೀಕರಣವು' ತರುವಾಯದ ದಸ್ತಾವೇಜಿನ ದಿಕ್ಕುಬದ್ಧತೆಗಳ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರಬಹುದು.

1986ರಲ್ಲಿ ಸಚಿವರಾದ ಪಂತ್‌ರವರ ಸ್ಥಾನಕ್ಕೆ ನರಸಿಂಹರಾವ್‌ರವರು ಬಂದರು. (ನಂತರ ಅವರು 1991ರಲ್ಲಿ ಪ್ರಧಾನಿಗಳಾದರು). ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ನೀತಿಯ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುವಂತೆ ಕೊಂಡೊಯ್ದ ಮುಂದಿನ ಎರಡು ನೀತಿ ದಸ್ತಾವೇಜುಗಳು ಅವರ ನೇತೃತ್ವದಲ್ಲೇ ತಯಾರಾದವು; ಅವುಗಳೆಂದರೆ 'ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿ' (ಜಿ.ಓ.ಎ 1986ಎ) ಮತ್ತು 'ಕ್ರಿಯಾಯೋಜನೆ' (ಜಿ.ಓ.ಎ, 1986ಬಿ). ರಾವ್ ಅವರು ಕೇವಲ ಸಚಿವರಲ್ಲ. ಅವರು ಆ ಪಠ್ಯಗಳ ರಚನೆಯಲ್ಲಿ ಗಾಢವಾಗಿ ತೊಡಗಿಕೊಂಡಿದ್ದರು.

ದಿನದ ಕೆಲಸದ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಅವರು ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯ ರಚನೆಗೆ ಕಾಣಿಕೆ ನೀಡುತ್ತಿದ್ದ ಅನೇಕ ತಂಡಗಳ ಸಭೆಗಳಲ್ಲಿ ಅಧ್ಯಕ್ಷತೆ ವಹಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. ನಮಗೆಲ್ಲರಿಗೂ ನಮ್ಮ ಕರಡುಗಳನ್ನು ತಯಾರಿಸಲು ಹೇಳುತ್ತಿದ್ದರು. ನಂತರ ಊಟವಾದ ಮೇಲೆ ತಮ್ಮ ಕಂಪ್ಯೂಟರ್ ಮುಂದೆ ಕುಳಿತು ಕರಡನ್ನು ಕುರಿತ ಕೆಲಸವನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸಿ ಬೆಳಗ್ಗೆ ಅದನ್ನು ವಾಪಸ್ಸು ತಂದು ವಿಮರ್ಶೆಗೆ ಒಪ್ಪಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. ನಾವು ಅದನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಿ ಅದಕ್ಕೆ ನಮ್ಮ ಸಲಹೆಗಳನ್ನು ನೀಡಿದ ಮೇಲೆ ಅವರು ಅವನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಿ ತಡರಾತ್ರಿಯವರೆಗೂ ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿದ್ದು. ಅದಕ್ಕೆ ಅಂತಿಮ ರೂಪ ನೀಡಿದ ಮೇಲೆ ಅದನ್ನು ಅವರು ಪ್ರಧಾನ ಮಂತ್ರಿಗಳಿಗೆ ಸಲ್ಲಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. ಪ್ರಧಾನ ಮಂತ್ರಿಗಳು ಇಪ್ಪತ್ತು ಗಂಟೆಗಳಷ್ಟು ಸಮಯ ನೀಡಿ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯ ಮೇಲೆ ಸರಣಿ ಚರ್ಚೆಗಳನ್ನು ನಡೆಸಿದರು. ಹೀಗೆ ಅದನ್ನು ರಚಿಸಲಾಯಿತು (ಲೇಖಕರೊಡನೆ ಸಂದರ್ಶನ).

ಕಾರ್ಯದರ್ಶಿಗಳಿಗೂ ಹೊಸ ಸಚಿವರಿಗೂ ಸಹಮತವಿರಲಿಲ್ಲ. ಕಾರ್ಯದರ್ಶಿಗಳು ಹೀಗೆನ್ನುತ್ತಾರೆ:

ಅವರು, ನೀವು ನನಗೆ ಯಾವ ಅವಕಾಶವನ್ನೂ ಉಳಿಸಿಲ್ಲ. ನೀವು 'ಕ್ರಿಯಾಯೋಜನೆಯಲ್ಲಿ ಎಲ್ಲವನ್ನೂ ಹೇಳಿದ್ದೀರ ಮತ್ತು ಕ್ರಿಯಾಯೋಜನೆಯನ್ನು ಸಂಸತ್ತು ಅಂಗೀಕರಿಸಿದೆ... ಎಂದು ಹೇಳಿದರು. ನಾವಿಬ್ಬರೂ ಸಭೆಯೊಂದರಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸಲು ಮಾಸ್ಕೋಗೆ ಹೋಗುವಾಗ ಮತ್ತು ಹಿಂದಿರುಗುವಾಗ ದಾರಿಯಲ್ಲಿ ಅವರು ನನ್ನ ಜೊತೆ ಒಂದು ಪದವನ್ನೂ ಮಾತನಾಡಲಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ಕೆಲವು ಕಾಲದ ನಂತರ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯನ್ನು ರಾಜೀವ್ ಗಾಂಧಿಯವರು ಎಷ್ಟೊಂದು ಮೆಚ್ಚಿಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ ಎಂಬುದು ಅರಿವಾಗುತ್ತಿದ್ದಂತೆ ಅವರು ರಾಜೀವ್‌ರವರ ಒಲವು ಗಳಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಅದರಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತಿ ತೋರಿಸಲಾರಂಭಿಸಿದರು (ಲೇಖಕರೊಂದಿಗೆ ಸಂದರ್ಶನ).

“ಶಿಕ್ಷಣದ ಸವಾಲು” ಕರಡಿನ ನಂತರ ಬಂದ ನೀತಿಯ ಕುರಿತು ಕೆಲಸ ಮಾಡಲು ಒಬ್ಬ ಹೊಸ ಹೆಚ್ಚುವರಿ ಶಿಕ್ಷಣ ಕಾರ್ಯದರ್ಶಿಯನ್ನು ನೇಮಿಸಲಾಯಿತು. ಅವರು ಹೊಸ ಸಚಿವರೊಂದಿಗಿನ ತಮ್ಮ ಅಭಿಪ್ರಾಯಬೇಧ ಮತ್ತು ಪ್ರಧಾನಿ ಹಾಗೂ ಹೊಸ ಸಚಿವರ ನಡುವೆ ಇದ್ದ ಆಪ್ತ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಹೀಗೆಂದು ಸ್ಮರಿಸಿದ್ದಾರೆ.

ಶ್ರೀ ರಾಜೀವ್ ಗಾಂಧಿಯವರು, ಶ್ರೀ ನರಸಿಂಹರಾವ್‌ರವರಿಗೆ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಜಿಲ್ಲೆಯಲ್ಲೂ ಒಂದು ವಿಶೇಷ ಶಾಲೆ ಇರಬೇಕೆಂಬುದು ತಮ್ಮ ಇಚ್ಛೆ ಎಂದು ತಿಳಿಸಿದರು. ಇಲ್ಲಿ ವಿಶೇಷ ಶಾಲೆ ಎಂದರೆ ವೈಕಲ್ಯಗಳಿರುವವರಿಗೇ ಸ್ಥಾಪಿಸುವ ವಿಶೇಷ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲ. ಅದು, ಪ್ರತಿಭಾವಂತ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗಾಗಿ ಎಂದೇ ನಡೆಸುವ ವಿಶೇಷ ಶಾಲೆಯಾಗಿದ್ದು, ಅದರಲ್ಲಿ ಆರ್ಥಿಕ ಸಮಸ್ಯೆ ಇರುವವರಿಗೆ ವಿಶೇಷ ಆದ್ಯತೆ ನೀಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ಇವೇ ‘ನವೋದಯ’ ಶಾಲೆಗಳು. ನಮ್ಮಲ್ಲಿ ಕೆಲವರು ಇದನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸಲಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ನರಸಿಂಹರಾಯರಿಗೆ ಅದನ್ನು ಚಾಲ್ತಿಗೆ ತರಬೇಕೆಂಬುದು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿತ್ತು (ಲೇಖಕರೊಂದಿಗೆ ಸಂದರ್ಶನ).

ಕಾರ್ಯದರ್ಶಿ ಮತ್ತು ಹೊಸ ಹೆಚ್ಚುವರಿ ಕಾರ್ಯದರ್ಶಿಗಳ ನಡುವೆಯೂ ವೈಯಕ್ತಿಕ ತಿಕ್ಕಾಟವಿತ್ತು. ‘ಶಿಕ್ಷಣದ ಸವಾಲು’ (ಜಿಟಿಎ, 1985) ದಸ್ತಾವೇಜನ್ನು ಸಿದ್ಧಪಡಿಸಿದ ಹಾಗೂ ರಾಷ್ಟ್ರದಾದ್ಯಂತ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕುರಿತ ಚರ್ಚೆಯ ಕೀರ್ತಿ ತನ್ನದೆಂಬುದು ಕಾರ್ಯದರ್ಶಿಗಳ ಗ್ರಹಿಕೆ. ಈ ಗೌರವವನ್ನು ಅವರಿಗೆ ಸಲ್ಲಿಸಲಾಗಿತ್ತು. ಸುಧಾರವಾದಿಯೆಂದು ಪರಿಚಿತರಾಗಿದ್ದ ಹೊಸ ಹೆಚ್ಚುವರಿ ಕಾರ್ಯದರ್ಶಿಯವರು ನಂತರದ ‘ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯ’ (ಎನ್‌ಪಿಇ) ಕರಡುಬರಹದಲ್ಲಿ ಪ್ರಮುಖವಾದ ಪಾತ್ರವನ್ನು ವಹಿಸಿದ್ದರು.

5.4 ನೀತಿಯ ತಿರುಳು.

ಸಮಾನತೆಗಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಣ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪುನರ್ ಸಂಘಟನೆ, ತಾಂತ್ರಿಕ ಮತ್ತು ಆಡಳಿತ ನಿರ್ವಹಣೆ (ಮ್ಯಾನೇಜ್‌ಮೆಂಟ್) ಶಿಕ್ಷಣ, ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಾರ ಮತ್ತು ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಪುನರ್ ದಿಗ್‌ದರ್ಶನಕ್ಕೆ ಒಳಪಡಿಸುವುದು, ಶಿಕ್ಷಕರು, ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ಸಂಪನ್ಮೂಲದ ನಿರ್ವಹಣೆ ಮತ್ತು ಪುನರಾವಲೋಕನದ ವಸ್ತು ವಿಷಯಗಳನ್ನೊಳಗೊಂಡಂತೆ ಎನ್‌.ಪಿ.ಇ.ಯನ್ನು ರಚಿಸಲಾಗಿತ್ತು. ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಅದು, ಶಾಲಾ ಪರಿಸರದ ಸುಧಾರಣೆಯ ಅಗತ್ಯ, (ಶಾಲಾ ಕಟ್ಟಡದ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳು, ಕುಡಿಯುವ ನೀರಿನ ಲಭ್ಯತೆ, ಹುಡುಗರಿಗೆ ಮತ್ತು ಹುಡುಗಿಯರಿಗೆ ಶೌಚಾಲಯ ಸೌಲಭ್ಯವನ್ನೊಳಗೊಂಡಂತೆ), ಬೋಧನಾ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ ತರಬೇತಿಯತ್ತ ಹೆಚ್ಚು ಗಮನವನ್ನು ಹರಿಸಿತು. ಮಾಜಿ ಹೆಚ್ಚುವರಿ ಶಿಕ್ಷಣ ಕಾರ್ಯದರ್ಶಿಗಳು ಹೀಗೆ ಹೇಳಿದ್ದಾರೆ: ‘ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಮತ್ತು ಲಿಂಗ ಸಮಾನತೆಗೆ ಒತ್ತು ನೀಡುವುದರ ಬಗ್ಗೆ ನನಗೆ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಹೆಮ್ಮೆ ಹಾಗೂ ಋಷಿಯಿದೆ’ (ಲೇಖಕರೊಂದಿಗೆ ಸಂದರ್ಶನ).

ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯು ‘ಶಿಶು-ಕೇಂದ್ರಿತ’ ಧೋರಣೆಗೆ ಮತ್ತು ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಅಧ್ಯಾಪನ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಸಮಾನಾವಕಾಶ ಮತ್ತು ಗುಣಮಟ್ಟವನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನದಲ್ಲಿ, ಪ್ರತಿಯೊಂದು ತರಗತಿಯ ಹಂತದಲ್ಲೂ ಅಂಗೀಕೃತ ಕಲಿಕಾ ಸಾಧನೆಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಗಳಿಸಬಲ್ಲ ಕಲಿಕೆಯ ಕನಿಷ್ಠ ಮಟ್ಟಗಳನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸಲಿಕ್ಕೆ ಒತ್ತು ನೀಡಿತು (ರೈನ, 2002:177). ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿನ ತಾರತಮ್ಯಗಳನ್ನು ನಿವಾರಿಸಲು, ಹುಡುಗಿಯರ ಮತ್ತು ಹೆಂಗಸರ, ಪರಿಶಿಷ್ಟ ಜಾತಿಗಳ, ಪರಿಶಿಷ್ಟ ಬುಡಕಟ್ಟುಗಳ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕವಾಗಿ ‘ಹಿಂದುಳಿದ’ ಇತರೆ ಭಾಗಗಳು ಮತ್ತು ಪ್ರದೇಶಗಳ, ಅಲ್ಪಸಂಖ್ಯಾತರ, ವೈಕಲ್ಯಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದವರ ವಿದ್ಯಾಭ್ಯಾಸದ ನಿಟ್ಟಿನ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳಿಗೆ, ವಯಸ್ಕ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಹಾಗೂ ಶಿಕ್ಷಣದ ನಿರ್ವಹಣೆಯನ್ನು ಜಿಲ್ಲಾ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಮಂಡಳಿಗಳಿಗೆ ಮತ್ತು ಸ್ಥಳೀಯ ಸಮುದಾಯಗಳಿಗೆ ವಿಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುವಂತೆ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯು ಕರೆ ನೀಡಿತು (ಜಿಟಿಎ, 1986). ಶಿಕ್ಷಕರ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕಾಗಿ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಮಂಡಳಿಯೊಂದನ್ನು (ಎನ್‌ಸಿಟಿಇ) ರಚಿಸುವ ಮೂಲಕ ಶಿಕ್ಷಕರ ಕಲಿಕೆಯ ಗುಣಮಟ್ಟವನ್ನು ಉತ್ತಮಪಡಿಸುವ ಮತ್ತು ನಿಯಂತ್ರಿಸುವ ಕಾನೂನಿನ ಚೌಕಟ್ಟೊಂದನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸಬೇಕು ಎಂದು ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯು ಕರೆ ನೀಡಿತು. ಇಲ್ಲಿಯವರೆಗೂ ಶಿಕ್ಷಕ ತರಬೇತಿಯು ಖಾಸಗಿಯವರ ನಿರ್ವಹಣೆಯಲ್ಲಿದ್ದು ಅದು ತೃಪ್ತಿಕರವಾಗಿರಲಿಲ್ಲ. ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ

ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಜಿಲ್ಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ತರಬೇತಿ ಸಂಸ್ಥೆಗಳನ್ನು (ಡಿಎಇಟಿ) ಸ್ಥಾಪಿಸಿ ಅದರ ಮೂಲಕ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಉದ್ಯೋಗಪೂರ್ವ ಮತ್ತು ಉದ್ಯೋಗಾವಧಿಯು ತರಬೇತಿಯನ್ನು ವ್ಯವಸ್ಥೆಗೊಳಿಸಬೇಕೆಂದು ಹೇಳಲಾಯಿತು.

ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯು ಒಂದು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಪ್ರಸ್ತಾಪಿಸಿತು. ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ರೂಪಿಸುವಲ್ಲಿನ ಕಷ್ಟಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುತ್ತಾ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯು ಅದರ ಬದಲು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಚೌಕಟ್ಟನ್ನು ಮುಂದಿಟ್ಟಿತು. ಅದು:

ಒಂದು ಏಕರೂಪ ತಿರುಳನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದು ಅದರೊಂದಿಗೆ ಅಗತ್ಯಕ್ಕೆ ತಕ್ಕಂತೆ ಬದಲಾಯಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದಾದ ಅಂಶಗಳನ್ನೂ ಹೊಂದಿರುತ್ತದೆ. ಭಾರತದ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ ಸಂಗ್ರಾಮದ ಚರಿತ್ರೆ, ಸಾಂವಿಧಾನಿಕ ಬಾಧ್ಯತೆಗಳು ಮತ್ತು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಅಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ಪೋಷಿಸಲು ಅಗತ್ಯವಾದ ಇನ್ನಷ್ಟು ಅಂಶಗಳನ್ನು ಆ ಸಮಾನ ತಿರುಳು ಹೊಂದಿರುತ್ತದೆ. ಈ ಅಂಶಗಳು ವಿವಿಧ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲೂ ಹಾಸುಹೊಕ್ಕಾಗಿರುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ತನ್ಮೂಲಕ ಭಾರತದ ಸಮಾನ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಪರಂಪರೆ, ಸಮಾನತಾವಾದ, ಜನತಂತ್ರ, ಧರ್ಮನಿರಪೇಕ್ಷತೆ, ಲಿಂಗ ಸಮಾನತೆ, ಪರಿಸರ ರಕ್ಷಣೆ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಡ್ಡಗೋಡೆಗಳ ನಿರ್ಮೂಲನ, ಮಿತ ಸಂಸಾರದ ರೂಢಿ ಮತ್ತು ವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಮನೋಭಾವವನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಮೌಲ್ಯಗಳನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸುವಂತೆ ಅದನ್ನು ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ (ಜಿಓಎ, 1986ಎ).

ಕರಡು ನೀತಿಯನ್ನು ಸಿಎಬಿಇ ಮತ್ತು ಎನ್‌ಡಿಸಿಗಳಿಗೆ ಸಲ್ಲಿಸಲಾಯಿತು. ಅವರು ಅದರಲ್ಲಿನ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಅಂಗೀಕರಿಸಿ, ಅದನ್ನು ಜಾರಿಗೊಳಿಸಲು ಯೋಜನೆಗಳನ್ನು ಸಂವೃದ್ಧಗೊಳಿಸಬೇಕೆಂದು ಶಿಫಾರಸು ಮಾಡಿದರು. ಶಿಫಾರಸು ಮಾಡಲಾದ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ವಿವರವಾಗಿ ತಿಳಿಸಲು ನೀತಿಯ ಪಠ್ಯದೊಂದಿಗೆ ವಿವರವಾದ ಕ್ರಿಯಾಯೋಜನೆಯನ್ನು (ಪ್ರೋಗ್ರಾಂ ಆಫ್ ಆಕ್ಷನ್-ಪಿಓಎ) ಸೇರಿಸುವುದು ಅಗತ್ಯವಾಯಿತು.

5.5 ಕ್ರಿಯಾಯೋಜನೆ (The Programme of Action)

ಕ್ರಿಯಾಯೋಜನೆಯ ಬೇಡಿಕೆಯು ಉನ್ನತ-ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿದ್ದ ರಾಜಕೀಯ ಇಚ್ಛಾಶಕ್ತಿಯ ಪ್ರಬಲ ಸೂಚಕವಾಗಿತ್ತು. ಅಂಥ ಬೇಡಿಕೆಯ ಅರ್ಥವೇನೆಂದರೆ ಹಿರಿಯ ನೀತಿ ನಿರ್ಮಾತೃಗಳಿಗೆ, ಸಲಹೆಗಾರರಿಗೆ ಬೇಕಾಗಿದ್ದುದು ರಾಜಕೀಯ ಲಾಭದ ವಾಕ್ಯಾತುರ್ಯವಾಗಲಿ, ಸಂಪ್ರದಾಯವಾಗಲಿ ಅಲ್ಲ. ಅದಕ್ಕಿಂತ ಮಿಗಿಲಾಗಿ ಕಾರ್ಯರೂಪಕ್ಕೆ ಇಳಿಸಬಹುದಾದ ನೀತಿಯನ್ನು ಅವರು ಅಪೇಕ್ಷಿಸಿದ್ದರು. ಎನ್‌ಪಿಇನಿಂದ ಪಿಓಎಗೆ ಪರಿವರ್ತಿಸುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಭಾಗವಾಗಿ 'ನೀತಿ ಅನುಷ್ಠಾನಕ್ಕಾಗಿ ಕ್ರಿಯಾಯೋಜನೆಯನ್ನು ರೂಪಿಸುವುದಕ್ಕೆ 'ಕೆಲಸದ ಪುಸ್ತಕವನ್ನು' (Work book) ಸಿದ್ಧಪಡಿಸಲಾಗಿದ್ದು ಅದರಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ನೀತಿಯ ಧ್ಯೇಯ ಮತ್ತು ಅದನ್ನು ಸಾಧಿಸುವ ಮಾರ್ಗವನ್ನು ಸೂಚಿಸಿ ಅದರ ಮೇಲೆ ಟಿಪ್ಪಣಿಯನ್ನು ಬರೆಯಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ಇಷ್ಟು ಹೊತ್ತಿಗೆ ಕಾರ್ಯದರ್ಶಿಗಳು ಮತ್ತು ಹೊಸ ಸಚಿವರಾದ ನರಸಿಂಹರಾವ್ ಅವರ ನಡುವೆ ಮನಸ್ತಾಪ ಹೆಚ್ಚಾಗಿತ್ತು. ಪ್ರತಿಯೊಂದು ನೀತಿಯ ಧ್ಯೇಯದ ಬಗ್ಗೆಯೂ ಅವರು ಲಿಖಿತ ಟಿಪ್ಪಣಿಗಳನ್ನು ಹಾಗೂ ಟೀಕೆಗಳನ್ನು ವಿನಿಮಯ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿದ್ದರು. ಸಾಮಾನ್ಯ ರೂಢಿಗೆ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿ ಪ್ರಶ್ನೆ ಕೇಳುತ್ತಿದ್ದವರು ಅಧಿಕಾರಿಯಾಗಿದ್ದ ಕಾರ್ಯದರ್ಶಿಗಳು (ಲೇಖಕರೊಂದಿಗೆ ಸಂದರ್ಶನ).

ಈ ಮಹತ್ವಾಕಾಂಕ್ಷಿಯ ನೀತಿಯ ಜಾರಿಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಪಾತ್ರದ ಕುರಿತು ನೀತಿಯಲ್ಲಿಯೇ ಮಹತ್ವವನ್ನು ನೀಡಿರಲಿಲ್ಲ. ಪಾರ್ಲಿಮೆಂಟಿನಲ್ಲಿ ಕೇಳಿದ ಪ್ರಶ್ನೆಯೊಂದರ ಕಾರಣದಿಂದಾಗಿ ಅದು 'ಕ್ರಿಯಾಯೋಜನೆಯ' ಭಾಗವಾಯಿತು.

ಕ್ರಿಯಾಯೋಜನೆಯ ಕಾಣ್ಕೆಯು (appearance) ಒಂದು ಹೊಸ ಬೆಳವಣಿಗೆಯಾದರೂ, ಅದು ಕುದುರೆ ಓಡಿಹೋದ ನಂತರ ದೊಡ್ಡಿ ಬಾಗಿಲನ್ನು ಹಾಕಿದಂತಾಗಿತ್ತು. ಜಾರಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಒಂದು ಪ್ರಮುಖ ಅಂಶವನ್ನು ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯು ಗಣನೆಗೆ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವಲ್ಲಿ ವಿಫಲವಾಗಿತ್ತು ಮತ್ತು ಅದು ಪಿಓಎನಲ್ಲಿ ಸೇರಿದ್ದು ಸಂಸತ್ತಿನಲ್ಲಿ ಕೇಳಿದ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಮೊನಚಾದ ಪ್ರಶ್ನೆಯಿಂದಾಗಿ: 'ಈ ಇತ್ತೀಚಿನ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಸರಿಸಮರಾಗುವುದು ಹೇಗೆ?' ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯಲ್ಲಿ ಅಡಕವಾಗಿರುವ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಪರಿಚಯಿಸಲು ಅಗತ್ಯವಾದ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಹಣಕಾಸನ್ನು ಒದಗಿಸುವುದಾಗಿ ಅಂದಿನ ಶಿಕ್ಷಣ ಮಂತ್ರಿಗಳಾದ ನರಸಿಂಹರಾವ್ ವಾಗ್ದಾನ ಮಾಡಿದರು. ಆ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವೇ ಶಾಲಾ

ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ನೀತಿಯನ್ನು ಪರಿಚಯಿಸುವ ಸಾಮೂಹಿಕ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮ. ಇಂಥ ಒಂದು ಪ್ರಸ್ತುತವಾದ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ಕೇಳಬೇಕಾಗಿ ಬಂತು ಎಂಬುದು, ನೀತಿ ನಿರ್ಮಾಪಕರು ಯಾವುದೇ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸುಧಾರಣಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುವ ವಿಚಾರವನ್ನು ಇನ್ನೂ ಮನವರಿಕೆ ಮಾಡಿಕೊಂಡಿರಲಿಲ್ಲ ಎಂಬುದನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ (ಡಯರ್, 2000:35).

ಆದರೆ ಈ ಅಭಿಪ್ರಾಯವನ್ನು ಎಲ್ಲರೂ ಒಪ್ಪಲಿಲ್ಲ. ಆರಂಭದ ಪಠ್ಯವಾದ 'ಶಿಕ್ಷಣದ ಸವಾಲನ್ನು' ರಚಿಸುವ ಸಲಹಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಕೇಂದ್ರ ಸ್ಥಾನದಲ್ಲಿ ತಮ್ಮನ್ನು ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದ ವ್ಯಕ್ತಿಯೊಬ್ಬರು, "ಸಾವಿರಾರು ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು, ಶಿಕ್ಷಕ ಸಂಘಟನೆಗಳನ್ನೂ ಆ ಪಠ್ಯದ ಚರ್ಚೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಗಿತ್ತು ಎಂದು ನೆನಪಿಸಿಕೊಂಡರು (ಲೇಖಕರೊಂದಿಗೆ ಸಂದರ್ಶನ).

1986ರ ನವೆಂಬರ್‌ನಲ್ಲಿ ಮಾನವ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಸಚಿವಾಲಯವು (ಎಮ್‌ಓಎಚ್‌ಆರ್‌ಡಿ), ಪಿಓಎಅನ್ನು (ಕ್ರಿಯಾಯೋಜನೆ) ಬಿಡುಗಡೆ ಮಾಡಿತು (ಜಿಓಎ, 1986ಬಿ). 200 ಪುಟಗಳ ದೀರ್ಘವಾದ ಈ ದಸ್ತಾವೇಜು ನೀತಿಯ ದೈಯಗಳು, ನೀತಿಯ ತರ್ಕಾಧಾರಗಳು ಮತ್ತು ಗುರಿಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡ ಕ್ರಿಯಾಗುಚ್ಛಗಳ ಮಿಶ್ರಣವನ್ನು ಮುಂದಿಡುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ 20-24ನೇ ಕಂಡಿಕೆಗಳು, ಆಪರೇಶನ್ ಬ್ಲಾಕ್‌ಬೋರ್ಡ್ ಯೋಜನೆಯ ಉದ್ದೇಶವನ್ನು ವಿವರಿಸುತ್ತವೆ. ಅದು:

ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಕನಿಷ್ಠ ಅವಶ್ಯಕ ಸೌಲಭ್ಯಗಳನ್ನು ಅಂದರೆ, ಭೌತಿಕ ಸೌಲಭ್ಯಗಳು ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯ ಸಾಧನಗಳನ್ನು ಖಾತ್ರಿಪಡಿಸುತ್ತದೆ. 'ಆಪರೇಶನ್' ಎಂಬ ಪದವು ಈ ಯೋಜನೆಯಲ್ಲಿ ಇರುವ ತುರ್ತಿನ ಭಾವನೆಯನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಗುರಿಗಳು ಖಚಿತವಾಗಿ, ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿವೆ. ಜನತೆ ಮತ್ತು ಸರ್ಕಾರ ನಿಗದಿತ ಕಾಲಾವಧಿಯಲ್ಲಿ ಈ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಮುಟ್ಟಬೇಕು ಎಂಬ ದೃಢ ಸಂಕಲ್ಪ ಹೊಂದಿವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಇದು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ.

ಓಬಿ (ಆಪರೇಶನ್ ಬ್ಲಾಕ್‌ಬೋರ್ಡ್) ಯೋಜನೆಯು (1) ಎಲ್ಲ ಹವಾಮಾನದಲ್ಲೂ ಉಪಯೋಗಿಸಬಹುದಾದ, ಯಥೋಚಿತವಾಗಿ ದೊಡ್ಡದಾಗಿರುವ ಎರಡು ಕೋಣೆಗಳು, ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿಯೂ ಇರಲೇಬೇಕು(2) ಅಗತ್ಯವಿರುವ ಗೊಂಬೆಗಳು ಹಾಗೂ ಆಟದ ಸಾಮಾನುಗಳು (3) ಕಪ್ಪು ಹಲಗೆಗಳು (4) ನಕ್ಷೆಗಳು (5) ಪಟಗಳು (ಚಾರ್ಟ್ಸ್) ಮತ್ತು (6) ಇತರ ಕಲಿಕಾ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಆಲೋಚಿಸುತ್ತದೆ. (ಜಿಓಎ, 1986ಬಿ 15-17).

ಅನುಬಂಧದ ಪಟ್ಟಿಯೊಂದರಲ್ಲಿ ಒದಗಿಸತಕ್ಕ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವಸ್ತುಗಳನ್ನು ಹೆಸರಿಸಲಾಗಿತ್ತು. ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಅವಶ್ಯವಾದ ಕಟ್ಟಡಗಳನ್ನು ನಿರ್ಮಿಸಲು ಆರ್ಥಿಕ ನೆರವನ್ನು ಮಾಡಲಾಗಿತ್ತು, ಆ ಕಟ್ಟಡಗಳನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸಲು ಗ್ರಾಮ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಮಿತಿಗಳನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸಬೇಕೆಂದು ನಿರ್ದೇಶಿಸಲಾಯಿತು. ಯೋಜನೆ ರೂಪಿಸುವುದು, ಹಣಕಾಸನ್ನು ಒದಗಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಖರೀದಿ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳ ಸ್ಥೂಲವಿವರಣೆ ನೀಡಲಾಯಿತು. ಏಕೋಪಾಧ್ಯಾಯ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಕನಿಷ್ಠ ಒಬ್ಬ ಹೆಚ್ಚುವರಿ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಒದಗಿಸಲು ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಮಾಡುವುದು ಮತ್ತು ಏಳನೆಯ ಯೋಜನಾವಧಿಯಲ್ಲಿ ಅದರಲ್ಲಿ ಒಬ್ಬರು ಮಹಿಳಾ ಶಿಕ್ಷಕಿಯಾಗಿರಬೇಕೆಂಬ (1985-1989) ಮತ್ತು ನಂತರದ ಎಂಟನೆಯ ಯೋಜನೆಯ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ತರಗತಿಗೊಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಒಗದಿಸಬೇಕೆಂಬ ಗುರಿಯನ್ನು ನಿಗದಿಪಡಿಸಲಾಯಿತು.

ಆಗ ಸಚಿವಾಲಯದಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದ ಸರ್ಕಾರಿ ನೌಕರರು ಹೇಳುವಂತೆ ಎಲ್ಲ ರಾಜಕೀಯ ಪಕ್ಷಗಳನ್ನೂ ವ್ಯಾಪಕವಾಗಿ ಸಲಹೆಗಾಗಿ ಸಂಪರ್ಕಿಸಲಾಯಿತು. ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಿಂದಾಗಿ ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಒಮ್ಮತವನ್ನು ಸಾಧಿಸುವುದು ಸಾಧ್ಯವಾಯಿತು ಮತ್ತು ಆದ್ಯತೆಗಳು ಸ್ಪಷ್ಟವಾದವು (ಲೇಖಕರೊಂದಿಗೆ ಸಂದರ್ಶನ).

5.6 ನೀತಿಯ ಅನುಷ್ಠಾನ

ನೀತಿಯ ಅನುಷ್ಠಾನದ ಆರಂಭಿಕ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಕೇಂದ್ರ ಸರ್ಕಾರದ ವತಿಯಿಂದ ರಾಜಕೀಯ ಇಚ್ಛಾಶಕ್ತಿ ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿದ್ದು. ಆದರೆ 1986ರ ನೀತಿಯ ಜಾರಿಯು ನಿಧಾನಗತಿಯಲ್ಲಿತ್ತು. ಮುಖ್ಯವಾದ ಅಡೆತಡೆಗಳೆಂದರೆ ರಾಜ್ಯ ಸರ್ಕಾರ ಮತ್ತು ಆಡಳಿತಾತ್ಮಕ ಸೇವೆಯಲ್ಲಿನ ರಾಜಕೀಯ ಇಚ್ಛಾಶಕ್ತಿಯ ಕೊರತೆ.

ಕೇಂದ್ರದಲ್ಲಿದ್ದಂಥ ಶ್ರದ್ಧೆಯನ್ನೇ ರಾಜ್ಯಗಳಲ್ಲಿ, ರಾಜಕೀಯ ನಾಯಕರಲ್ಲಿ ಸೃಷ್ಟಿಸಲು ನಮಗೆ ಸಾಧ್ಯವಾಗಲಿಲ್ಲ. ಅವರಿಗೆ ಇದರಲ್ಲಿ ಆಸೆಯೇ ಇರಲಿಲ್ಲ. ಸಾಮಾನ್ಯ ಭಾರತೀಯ ಅಧಿಕಾರಶಾಹಿಗೆ, ಭಾರತೀಯ ಆಡಳಿತಾತ್ಮಕ ಸೇವೆಗಳಲ್ಲಿನ ಜನರಿಗೆ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅಧಿಕಾರಶಾಹಿಗೆ ಇದರಲ್ಲಿ ಶ್ರದ್ಧೆಯಿರಲಿಲ್ಲ ... ನಾನು ಇಂಡಿಯನ್ ಎಜುಕೇಶನ್ ಸರ್ವಿಸ್ ಶ್ರೇಣಿಯ ಬಲವಾದ ಸಮರ್ಥಕನಾಗಿದ್ದೆ. ಆದರೆ ರಾಜ್ಯಗಳ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯಲ್ಲಿ ನಂಬಿಕೆ ಇದ್ದವರು ಅದನ್ನು ತಿರಸ್ಕರಿಸಿದರು. ತಮಗೆಂತಹ ಆಡಳಿತಾತ್ಮಕ ಉಪಕರಣ ಬೇಕು, ಎಂಥ ವಿಧೇಯ ಅಧಿಕಾರಿಗಳು ಬೇಕು ಎಂಬುದನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಸವಲತ್ತಿನ ಅಧಿಕಾರ ಅವರದ್ದೇ ತಾನೆ? (ಲೇಖಕರೊಂದಿಗೆ ಸಂದರ್ಶನ)

ಸುಧಾರಣೆಗಳನ್ನು ಜಾರಿಗೊಳಿಸುವಲ್ಲಿನ ಪ್ರತಿರೋಧವು ದೃಷ್ಟಿಗೋಚರಿತವೂ ಆಗಿರಲಿಲ್ಲ, ಸಕ್ರಿಯವಾಗಿಯೂ ಇರಲಿಲ್ಲ. ಕೇಂದ್ರ ಸರ್ಕಾರದ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ಹೇಳಬೇಕೆಂದರೆ:

ನಾವು ಮಾಡುವ ಕೆಲಸಕ್ಕೆ ನಮಗೆ ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ ಯಾವ ವಿರೋಧವೂ ಬರಲಿಲ್ಲ. ನೀವು ಹೇಳುವುದಕ್ಕೆ ಅಥವಾ ಮಾಡಲು ಹೊರಟಿದ್ದಕ್ಕೆ ಯಾವ ವಿರೋಧವನ್ನೂ ಮಾಡದೆಯೇ ಏನೂ ನಡೆಯದೇ ಇರುವಂತೆ ನೋಡಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು (ಲೇಖಕರೊಂದಿಗೆ ಸಂದರ್ಶನ).

ನೀತಿಯನ್ನು ಜಾರಿಗೊಳಿಸುವಲ್ಲಿ ರಾಜ್ಯಗಳ ನಡುವೆ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳಿದ್ದದ್ದು ಸಹಜವೇ. ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಮಹತ್ವವನ್ನು ನೀಡಿ ಅದನ್ನು ಜನತೆಗೆ ಹಿಂದಿನಿಂದಲೂ ತಲುಪಿಸುತ್ತಾ ಬಂದಿದ್ದಂಥ ಮಹಾರಾಷ್ಟ್ರ, ಕರ್ನಾಟಕ ಮತ್ತು ತಮಿಳುನಾಡಿನಂಥ ರಾಜ್ಯಗಳು ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯನ್ನು ಉತ್ಸಾಹದಿಂದ ಜಾರಿಗೊಳಿಸಿದವು. ಈ ರಾಜ್ಯಗಳು ವೇಗವಾಗಿ ಕೈಗಾರಿಕೀಕರಣಗೊಳ್ಳುತ್ತಿದ್ದರಿಂದ ಅವರಿಗೆ ಸುಶಿಕ್ಷಿತ ಕೆಲಸಗಾರರ ಅವಶ್ಯಕತೆಯೂ ಇತ್ತು.

1986ರ ನೀತಿಯಲ್ಲಿ ಅನೇಕ ಅಂಶಗಳಿದ್ದು ಅದರಲ್ಲಿ ಕೆಲವನ್ನು ಮಾತ್ರ ವ್ಯವಸ್ಥಿತವಾಗಿ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡಲಾಯಿತು. 1986ರ ನೀತಿಯ ಭಾಗವಾದ ಆಪರೇಷನ್ ಬ್ಲಾಕ್ ಬೋರ್ಡ್ ಯೋಜನೆಯನ್ನು, ಗುಜರಾತ್ ರಾಜ್ಯದ ಬರೋಡಾ ಜಿಲ್ಲೆಯ 30 ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಹೇಗೆ ಜಾರಿಗೊಳಿಸಲಾಯಿತು ಎಂಬ ವಿಷಯದ ಅಧ್ಯಯನವನ್ನು (case study) ಡಯರ್ (2000) ಚೆನ್ನಾಗಿಯೇ ದಾಖಲಿಸಿದ್ದಾರೆ.

ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದತ್ತ (ಯು.ಇ.ಇ.) ಸಾಗಬೇಕು ಎಂಬ ಸರ್ವವ್ಯಾಪಿಯಾದ, ಸರ್ವಸಮ್ಮತವಾದ ನೀತಿ ಉದ್ದೇಶವಿದ್ದರೂ ಯಾವ ಮಾರ್ಗದಿಂದ ಇದನ್ನು ಸಾಧಿಸತಕ್ಕದ್ದು ಮತ್ತು ಬದಲಾವಣೆಯ ದಿಕ್ಕು ಹಾಗೂ ವೇಗವನ್ನು ಯಾರು ನಿರ್ಧರಿಸಬೇಕು ಎಂಬುದರ ಬಗ್ಗೆ ಮುಖ್ಯ ಮಧ್ಯಸ್ಥಗಾರರಲ್ಲಿ ಭಿನ್ನಾಭಿಪ್ರಾಯವಿತ್ತು - ಒಂದು ರಾಜಕೀಯ ಅಂತರಾರ್ಥ (ಡಯರ್, 2000:147).

ಓ.ಬಿ. ಯೋಜನೆಯಲ್ಲಿ ಪ್ರದಾನದ (input) ಮೂರು ಮುಖ್ಯ ಭಾಗಗಳಿದ್ದವು. - ಕೋಣೆಗಳು, ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಬೋಧನಾ-ಕಲಿಕಾ ಸಾಧನಗಳು. ಒಂದೇ ಕೋಣೆ ಇದ್ದ ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಇನ್ನೊಂದು ಕೋಣೆಯನ್ನು ಒದಗಿಸುವುದು, ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕೆಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಜಾಗವನ್ನು, ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಬೋಧನಾ ಜಾಗವನ್ನು ಒದಗಿಸುವುದು ಗುರಿಯಾಗಿತ್ತು. ನೀತಿಯ ಉದ್ದೇಶವು ಯೋಗ್ಯವಾಗಿದ್ದರೂ, ಅನೇಕ ಪಾಲುದಾರರಿಗೆ ಅದರಲ್ಲೂ ರಾಜ್ಯಮಟ್ಟದ ಅಧಿಕಾರಿಗಳಿಗೆ ಈ ಉದ್ದೇಶದಲ್ಲಿ ಅದೇ ಆಸಕ್ತಿ ಇರಲಿಲ್ಲ. ರಾಜ್ಯಮಟ್ಟದ ಅಧಿಕಾರಿಗಳಿಗೆ ಮಿತಿಯಾದ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳಿದ್ದು ಅವರಿಗೆ ಹೆಚ್ಚುವರಿ ತರಗತಿ ಕೋಣೆಗಳು ಯಾವಾಗಲೂ ಆದ್ಯತೆಯೇನಾಗಿರಲಿಲ್ಲ.

ಶಾಲೆಗೆ ಹಾಜರಾಗುವವರ ಸಂಖ್ಯೆ ಚಿಕ್ಕದಾಗಿದ್ದಾಗ ಹೆಚ್ಚುವರಿ ತರಗತಿಯ ಅಗತ್ಯ ಏನು ಎಂಬ ರಾಜ್ಯಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ತಲೆದೋರುತ್ತಿದ್ದ ಅಭಿಪ್ರಾಯದಿಂದಾಗಿ, ಹೆಚ್ಚಿನ ಸ್ಥಳಾವಕಾಶ ಅಗತ್ಯವೆಂಬ ನಿಟ್ಟಿನ ಯೋಜನೆಯ ಒತ್ತಾಯವು ಹೆಚ್ಚು ಯಶಸ್ವಿಯಾಗುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ. ರಾಜ್ಯದಲ್ಲಿನ ಅಧಿಕಾರಿಗಳ ಆದ್ಯತೆಯ ವಿಷಯಗಳೇ ಬೇರೆಯಾಗಿದ್ದವು: ತರಗತಿ ಕೋಣೆಗಳಿಗೆ ನಿಗದಿಯಾದ ಹಣವನ್ನು ಇನ್ನೂ ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ತೆರೆಯಲಾಗದಿದ್ದ ಹಳ್ಳಿಗಳಿಗೆ, ಇದುವರೆಗೂ ಯಾವ ಸೌಲಭ್ಯಗಳೂ

ಇಲ್ಲದ ಕಾಡಿನ ಹಾಡಿಗಳಂಥ ವಸತಿ ಪ್ರದೇಶಗಳಿಗೆ ವಿನಿಯೋಗಿಸಬೇಕು ಎಂದು ರಾಜ್ಯಗಳು ಅಭಿಪ್ರಾಯಪಡುತ್ತಿದ್ದವು (ಡಯರ್, 2000:149).

ಓ.ಬಿ. ಯೋಜನೆಯು ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಾಲೆಯಲ್ಲೂ ಕನಿಷ್ಠ ಇಬ್ಬರು ಶಿಕ್ಷಕರಿರಬೇಕೆಂದು ಶಿಫಾರಸು ಮಾಡಿತ್ತು. ಗ್ರಾಮೀಣ ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಏಕೋಪಾಧ್ಯಾಯ ಶಾಲೆಗಳು ಅತ್ಯಂತಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿದ್ದು, ಅವು ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯಾನಂತರದ ಸರ್ಕಾರಿ ನಿಯುಕ್ತ ವರದಿಗಳಲ್ಲಿ ಮುಖ್ಯ ವಿಷಯವಾಗಿದ್ದವು: ಆದರೆ ಅದರ ಬಗ್ಗೆ ಯಾವ ಕ್ರಿಯಾ ಯೋಜನೆಯೂ ನಡೆದಿರಲಿಲ್ಲ. ಇದಲ್ಲದೆ ಓ.ಬಿ. ಯೋಜನೆಯ ಶಿಫಾರಸ್ಸುಗಳಿಗೆ ಹೇಳಿಕೊಳ್ಳುವಂಥ ಯಶಸ್ಸು ಸಿಕ್ಕದಿದ್ದುದಕ್ಕೆ ಮುಖ್ಯ ಕಾರಣವೆಂದರೆ ಎರಡನೆಯ ಶಿಕ್ಷಕರ, ಅಷ್ಟೇಕೆ ಮೊದಲನೆಯ ಶಿಕ್ಷಕರ ಗುಣಮಟ್ಟವು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ನಡೆಯುವ ಕಲಿಕೆ ಹೇಗಿರುತ್ತದೆ ಎಂಬುದರಲ್ಲಿನ ಪ್ರಧಾನ ಅಂಶವಾಗಿತ್ತು. ಗುಜರಾತ್‌ನ ಬರೋಡ ಜಿಲ್ಲೆಯ ಶಾಲೆಗಳ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡಿದ ಡಯರ್ ಹೀಗೆ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ:

ಸಂಖ್ಯೆಯು ಹೆಚ್ಚಾದರೆ ಗುಣಮಟ್ಟ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಹೊಂದುತ್ತದೆ ಎಂದು ಹೇಳುವಂತಿರಲಿಲ್ಲ, ಗುಣಮಟ್ಟವು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಮುಖ್ಯ ವಿಷಯವೇ ಹೊರತು, ಅವರ ಸಂಖ್ಯೆಯಲ್ಲ.. ಗುಣಮಟ್ಟ ಸುಧಾರಣೆಗೆ ಎರಡನೆಯ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸೇರ್ಪಡೆ ಅವಶ್ಯಕ ಅಂಶ ಎಂದು ಭಾವಿಸಲಾಗಿದ್ದರೂ, ಆ ಶಿಕ್ಷಕರ ಗುಣಮಟ್ಟ, ಅವಶ್ಯಕತೆಗಳು ಉಪೇಕ್ಷೆಗೊಳಗಾಗಿದ್ದವು ... ಬಹುತೇಕ ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ಕೆಲಸವನ್ನು ತಮ್ಮ ಬೋಧನೆಯು ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ನೋಡುತ್ತಿದ್ದರೇ ಹೊರತು, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕಲಿಕೆಯ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ನೋಡುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ (ಡಯರ್, 2000:150).

ಏಕೋಪಾಧ್ಯಾಯ ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಹೆಚ್ಚುವರಿ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ನೇಮಿಸಬೇಕು ಎಂಬ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ದೇಶದಾದ್ಯಂತ 2,00,000 ಹೊಸ ಶಿಕ್ಷಕ ಹುದ್ದೆಗಳನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸಲಾಯಿತು. ಆದರೆ 50%ಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಕರಣಗಳಲ್ಲಿ ಈಗಾಗಲೇ ಇಬ್ಬರು ಅಥವಾ ಹೆಚ್ಚು ಶಿಕ್ಷಕರಿದ್ದ ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ನೇಮಿಸಲಾಯಿತು. ಏಕೋಪಾಧ್ಯಾಯ ಶಾಲೆಗಳು ಹೆಚ್ಚಾಗಿದ್ದದ್ದು ದೂರ ಪ್ರದೇಶಗಳ ಚಿಕ್ಕ ವಾಸಸ್ಥಳಗಳಲ್ಲಿ. “ಅಲ್ಲಿ ವಾಸಿಸಲು ಯಾರೂ ಇಚ್ಛಿಸುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ” (ಲೇಖಕರೊಂದಿಗೆ ಸಂದರ್ಶನ).

ಓಬಿ ಯೋಜನೆಯ ಮೂರನೆಯ ಅಂಶವೆಂದರೆ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳಿಗೆ ನೆರವಾಗುವಂತೆ ಬೋಧನಾ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯ ಸಾಧನಗಳನ್ನು (ಟೀಚಿಂಗ್ ಅಂಡ್ ಲರ್ನಿಂಗ್ ಎಕ್ವಿಪ್‌ಮೆಂಟ್-ಟಿಎಲ್ಇ) ಒದಗಿಸುವುದು, ತನ್ಮೂಲಕ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದ ಮೇಲಿನ ಶಿಕ್ಷಕರ ಅವಲಂಬನೆಯನ್ನು ತಗ್ಗಿಸುವುದು. ಕೇಂದ್ರದ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಬೋಧನಾ ಸಹಾಯಕ ಸಾಧನಗಳ ಪಟ್ಟಿಯೊಂದನ್ನು ಸಿದ್ಧಪಡಿಸಲಾಯಿತು. ಇದಕ್ಕಾಗಿ ದೆಹಲಿಯಲ್ಲಿ ರೂಪುಗೊಂಡ ಕಿಟ್‌ಗಳು (ಕೈಚೀಲ), ಒಂದು ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಾಲೆ ಹೇಗಿರಬೇಕೆಂಬ ಬಗ್ಗೆ ನವದೆಹಲಿಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಬಿಂಬಿಸಿದವು. ದೇಶದಾದ್ಯಂತ ಬೋಧಿಸುತ್ತಿದ್ದ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಲಹೆಯನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಂಡಿರಲಿಲ್ಲ. ಕಿಟ್‌ಗಳಿಗೆ ಅನುಗುಣವಾದ ತರಬೇತಿಯನ್ನು ನೀಡಿರಲಿಲ್ಲ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಮಟ್ಟವನ್ನು ಅತಿ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಅಂದಾಜು ಮಾಡಲಾಗಿತ್ತು. ಡಯರ್ ಅವರ ಅಧ್ಯಯನದ ಪ್ರಕಾರ ಶಿಕ್ಷಕರು:

ಕಿಟ್‌ನಲ್ಲಿದ್ದ ಸಾಧನಗಳನ್ನು ಸರಿಯಾಗಿ ಉಪಯೋಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಲೇ ಇಲ್ಲ, ಕೆಲವರು ಏನನ್ನೂ ಉಪಯೋಗಿಸಲಿಲ್ಲ ... ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಒಂದೇ ಅಳತೆಯ ಅಂಗಿ ಎನ್ನುವಂತೆ ತಯಾರಿಸಿದ್ದ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಯೋಜನೆಯು, ಪ್ರಚಲಿತವಾಗಿದ್ದ ಯೋಜನೆಗಳಿಗೆ, ಶಿಕ್ಷಕರ ಬೋಧನಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಮತ್ತು ಶಾಲೆಗಳ ಸ್ಥಳೀಯ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳಿಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಟಿಎಲ್ಇಅನ್ನು ಹೊಂದಿಸಲು ಅವಕಾಶ ನೀಡುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ ... ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿದ್ದ ಶಾಲೆಗಳ ಅವಶ್ಯಕತೆಗಳು ಭಿನ್ನವಾಗಿದ್ದವು ಮತ್ತು ಅನೇಕ ಕಡೆ ಒದಗಿಸಲ್ಪಡುತ್ತಿದ್ದ ಸಾಧನಗಳಿಗಿಂತ ಕಡಿಮೆ ಸಂಕೀರ್ಣವಾಗಿದ್ದಂಥವುಗಳ ಅವಶ್ಯಕತೆ ಇತ್ತು (ಡಯರ್, 2000:151).

ಓ.ಬಿ. ಯೋಜನೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕ ತರಬೇತಿಯನ್ನು ಒಂದು ಪ್ರಧಾನ ಅಂಗ ಎಂದು ವಿವರಿಸಿರಲಿಲ್ಲವಾದರೂ ಅದು ವಿಸ್ತಾರವಾಗಿದ್ದ 1986ರ ನೀತಿಯ ಪ್ರಮುಖ ಭಾಗವಾಗಿತ್ತು. ಕಾರ್ಯನೀತಿಯ ಪರಿಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕನನ್ನು 1986ರ ನೀತಿಯ ಕೇಂದ್ರದಲ್ಲಿರಿಸಲಾಗಿತ್ತು.

ಶಿಕ್ಷಕನ ಸ್ಥಾನಮಾನವು ಒಂದು ಸಮಾಜದ ಸಮಾಜೋ-ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸ್ವಭಾವವನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ; ಯಾವ ಜನಾಂಗವೂ ತನ್ನ ಶಿಕ್ಷಕರ ಮಟ್ಟಕ್ಕಿಂತ ಮೇಲೇರಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ ಎಂಬ ಹೇಳಿಕೆಯಿದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರು ಸೃಜನಶೀಲವಾದ, ರಚನಾತ್ಮಕವಾದ ಮಾರ್ಗದಲ್ಲಿ ಸಾಗುವಂತೆ ಸ್ಪೂರ್ತಿಯನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳಲು, ಕಾರ್ಯಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಗಳಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಹಾಯಕವಾಗುವಂಥ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳನ್ನು ಉಂಟುಮಾಡಲು ಸರ್ಕಾರ ಮತ್ತು ಸಮುದಾಯಗಳು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಬೇಕು. ಸಮುದಾಯದ ಕಾಳಜಿಗಳು, ಅವಶ್ಯಕತೆಗಳು ಮತ್ತು ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳಿಗೆ ಪ್ರಸ್ತುತವಾದ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಸೂಕ್ತವಾದ ಸಂವಹನ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ನಿಟ್ಟಿನ ಹೊಸ ಶೋಧಕ್ಕೆ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವಿರತಕ್ಕದ್ದು (ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿ 1986:25).

ಒಂದನೆಯ ತರಗತಿಯಿಂದ ಹನ್ನೆರಡನೆಯ ತರಗತಿಯವರೆಗಿನ ಎಲ್ಲ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಅಭಿಶಿಕ್ಷಣ (Orientation) ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಮತ್ತು ಸಮಗ್ರವಾದ ಸೇವಾಪೂರ್ವ, ಸೇವಾನಿರತ ತರಬೇತಿಯನ್ನೂ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯು ಒಳಗೊಂಡಿತ್ತು. ತರಬೇತಿಯ ಪ್ರಮಾಣ ಬಹಳ ದೊಡ್ಡದಾಗಿತ್ತು. ಪ್ರತಿ ವರ್ಷದ ನಿಗದಿತ ದಿನದಲ್ಲಿ (ದಿನಗಳಲ್ಲಿ) ಅರ್ಧ ಮಿಲಿಯನ್ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ತರಬೇತಿ ನೀಡಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ಪ್ರಾರಂಭದಲ್ಲಿ ತರಬೇತಿಯು ಸಾಮಾನ್ಯ ರೀತಿಯದ್ದಾಗಿತ್ತು ಮತ್ತು ಸ್ವಲ್ಪ ಕಾಲದ ನಂತರ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿನ ಚಲನಶೀಲತೆಗೆ ಬಲವಾಗಿ ಇಂಬುಕೊಡುವ ಉದ್ದೇಶದ ಎರಡನೆಯ “ವಿಶೇಷ ಅಭಿಶಿಕ್ಷಣ” ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಆರಂಭಿಸಲಾಯಿತು. ಭಾರತದ ಪ್ರತಿ ನಾಲ್ಕು ನೂರು ಜಿಲ್ಲೆಗಳಲ್ಲಿ ತರಬೇತಿ ನೀಡಲೋಸುಗ ನಾಲ್ಕು ನೂರು ಜಿಲ್ಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ತರಬೇತಿ ಸಂಸ್ಥೆಗಳನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸಲಾಯಿತು.

ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಶೋಧನೆ ಮತ್ತು ತರಬೇತಿ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಮಂಡಳಿಯ ಮಾಜಿ ನಿರ್ದೇಶಕರೊಬ್ಬರು ಡಿವಿಷನ್‌ಗಳ ಅನೇಕಾನೇಕ ಔಪಚಾರಿಕ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನಗಳ ಶೋಧನೆಗಳನ್ನು ಸಂಗ್ರಹಿಸಿ ಹೀಗೆಂದರು:

ಡಿವಿಷನ್‌ನ ಹಿಂದಿದ್ದ ಸಿದ್ಧಾಂತವು ಪ್ರತಿಭಾಪೂರ್ಣವಾಗಿದ್ದರೂ ಅದರ ಅನುಷ್ಠಾನ ಹಿಂದೆ ಬಿದ್ದಿತ್ತು. ಡಿವಿಷನ್‌ಗಳು ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕುರಿತಾಗಿದ್ದು, ಆ ಕೆಲಸವನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸಲು ಸದರಿ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ತಮ್ಮ ಜಿಲ್ಲೆಗಳಿಂದ ಶಿಕ್ಷಕರು ಹಾಗೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕುರಿತಾದ ಮೂಲಭೂತ ದತ್ತಾಂಶಗಳನ್ನು ಸಂಗ್ರಹಿಸುವ ಅವಶ್ಯಕತೆ ಇತ್ತು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕ ತರಬೇತಿ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮದ ಸಿದ್ಧತೆಗೆ ಇದೇ ಮೂಲಾಧಾರವಾಗಬೇಕಿತ್ತು. ಡಿವಿಷನ್‌ಗಳು ಸೇವಾ-ಪೂರ್ವ ತರಬೇತಿ, ಸೇವಾ-ನಿರತರ ತರಬೇತಿ ಮತ್ತು ಪುನಶ್ಚೇತನ ಬೋಧನಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳನ್ನು (Refresher Course) ನಡೆಸಬೇಕಿತ್ತು. ಅವುಗಳು ಬೋಧನಾ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳನ್ನು ತಯಾರಿಸಿ, ಸಕ್ರಿಯ ಸಂಶೋಧನೆಯನ್ನು ನಡೆಸಬೇಕಾಗಿತ್ತು. ಆದರೆ ಅವರು ಸೇವಾ-ಪೂರ್ವ ಎರಡು ವರ್ಷದ ತರಬೇತಿಗೇ ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ಗಮನವನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಿದ್ದರು. ಡಿವಿಷನ್‌ಗಳಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದವರು ನೀತಿಯನ್ನು ಗ್ರಹಿಸಿ ಮನವರಿಕೆ ಮಾಡಿಕೊಂಡಿರಲಿಲ್ಲವೆಂಬುದು ಇದರ ಭಾಗಶಃ ಕಾರಣವಾಗಿದೆ. ಇದಕ್ಕಿಂತ ಮಿಗಿಲಾಗಿ ಅವರ ತವರು ರಾಜ್ಯಗಳು ಅನೇಕರನ್ನು ಶಿಕ್ಷೆಯ ರೂಪದಲ್ಲಿ ಡಿವಿಷನ್‌ಗಳಿಗೆ ಕಳಿಸಿದ್ದರು. ಅನೇಕ ಕಡೆ ರಾಜ್ಯಗಳಿಗೆ, ಕೆಲವು ಶಿಕ್ಷಕರ ಬಗ್ಗೆ ಏನು ಕ್ರಮ ಕೈಗೊಳ್ಳಬೇಕೆಂದು ತೋಚದಿದ್ದರೆ, ಅಂಥವರನ್ನು ಡಿವಿಷನ್‌ಗಳಿಗೆ ಕಳಿಸಲಾಗಿತ್ತು. ಮೂರನೆಯದಾಗಿ ಡಿವಿಷನ್‌ಗಳಲ್ಲಿ ತರಬೇತಿ ನೀಡಲು ಬಂದಿದ್ದ ಶಿಕ್ಷಕರೇ ಸ್ವತಃ ಪ್ರೌಢಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ತರಬೇತಿ ಹೊಂದಿದ್ದರು. ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಅನುಭವವಿದ್ದವರು ಅತ್ಯಂತ ಕಡಿಮೆ (ಲೇಖಕರೊಂದಿಗೆ ಸಂದರ್ಶನ).

ಶಿಕ್ಷಣದ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಸುಧಾರಣೆಯನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸಲು ಡಿವಿಷನ್‌ಗಿಂತಲೂ ಮೇಲ್ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ, ಉಳಿದ ಸಂಸ್ಥೆಗಳ ಒಂದು ಸಮಗ್ರ ಸಂರಚನೆಯನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸಲಾಯಿತು. ಇದರಲ್ಲಿ ಪ್ರೌಢಶಿಕ್ಷಣದ ಶಿಕ್ಷಕರ ತರಬೇತಿಗೆ 250 ಶಿಕ್ಷಕರ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕಾಲೇಜುಗಳಿದ್ದವು (ಸಿಟಿಇ). ಅವುಗಳಲ್ಲಿ 50ನ್ನು ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿನ ಉನ್ನತ ಅಧ್ಯಯನ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಾಗಿ [(ಇನ್‌ಸ್ಟಿಟ್ಯೂಟ್ಸ್ ಫಾರ್ ಅಡ್‌ವಾನ್ಸ್‌ಡ್ ಸ್ಟಡೀಸ್ ಇನ್ ಎಜುಕೇಶನ್ (ಐಎಎಸ್‌ಇ)] ಮೇಲ್ದರ್ಜೆಗೇರಿಸಲಾಯಿತು. ಈ ಐಎಎಸ್‌ಇಗಳು ಸಿಟಿಇ ಮತ್ತು ಡಿವಿಷನ್‌ಗಳ ಉಸ್ತುವಾರಿ ವಹಿಸಿ, ಅವುಗಳೊಂದಿಗೆ ಸಂಪರ್ಕ ಏರ್ಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕೆಂಬ ಉದ್ದೇಶವಿತ್ತು. ರಾಜ್ಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ತರಬೇತಿಮಂಡಳಿಗಳು (ಎನ್‌ಸಿಇಆರ್‌ಟಿ) 1968ರ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಗೆ ಮುನ್ನ 1964ರಲ್ಲೇ ಸೃಷ್ಟಿಯಾಗಿದ್ದವು. ಅವು ಎನ್‌ಸಿಇಆರ್‌ಟಿ ಸಂಸ್ಥೆಯ ಕೆಲಸ ಕಾರ್ಯಗಳನ್ನು ರಾಜ್ಯಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿಫಲಿಸುತ್ತಿದ್ದವು. ಎನ್‌ಸಿಇಆರ್‌ಟಿಗಳು; ಐಎಎಸ್‌ಇ, ಸಿಟಿಇ, ಡಿವಿಷನ್ ಹಾಗೂ ಎನ್‌ಸಿಇಆರ್‌ಟಿ ಜೊತೆಯಲ್ಲಿ ಸಹ 'ಸಂಪರ್ಕ ಸಾಧಿಸಬೇಕಿತ್ತು.'

ಈ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯಲ್ಲಿದ್ದ ಮುನ್ನೋಟವನ್ನು ಆಚರಣೆಯಲ್ಲಿ ಸಾಧಿಸಲಾಗಲಿಲ್ಲ. ಎನ್‌ಸಿಇಆರ್‌ಟಿ ಮಾಜಿ ನಿರ್ದೇಶಕರ ಮಾತಿನಲ್ಲಿ ಹೇಳಬೇಕೆಂದರೆ, ಎನ್‌ಸಿಇಆರ್‌ಟಿಗಳು ರಾಜ್ಯ ಸರ್ಕಾರದ ಶಿಕ್ಷಣ ಇಲಾಖೆಗಳಿಗೆ ಬೆಂಬಲ ನೀಡುವ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಾದವು. ಅವು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯು ಆಶಿಸಿದಂಥ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಪಾತ್ರವನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸಲಿಲ್ಲ. ಮೇಲೆ ಹೇಳಿದ ವಿವಿಧ ಸಂಸ್ಥೆಗಳ ನಡುವೆ ಆಶಿಸಿದಂಥ ಸಹಕ್ರಿಯೆಯೂ (synergy) ಕಾರ್ಯಾನ್ವಿತಗೊಳ್ಳಲಿಲ್ಲ (ಲೇಖಕರೊಂದಿಗೆ ಸಂದರ್ಶನ).

ಶಿಕ್ಷಕರ ತರಬೇತಿಯ ಬೆಂಬಲ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ಮತ್ತು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಶೋಧನೆಯ ನಡುವೆ ಸಹಕ್ರಿಯೆಯು ಬೆಳೆಯುವುದು ಒಂದು ಕಡೆ ವಿಳಂಬವಾದರೆ, ಇನ್ನೊಂದು ಕಡೆ ಕೇಂದ್ರ ಮತ್ತು ರಾಜ್ಯಗಳ ಅಧಿಕಾರಶಾಹಿಗಳ ನಡುವಿನ ರಾಜಕೀಯ ಸಂಬಂಧಗಳು ಸಹ ಅಹಿತಕಾರಿಯಾಗಿದ್ದವು. ಕೇಂದ್ರದ ಮಾನವ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಇಲಾಖೆ ಮತ್ತು ವಿವಿಧ ರಾಜ್ಯ ಸರ್ಕಾರಗಳ ನಡುವೆ ಇದ್ದ ಬಿಗಿತದ(tension) ಸಂಬಂಧವನ್ನು ವಿವರಿಸುತ್ತಾ ಡಯರ್ ಅವರು (2000) ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವೆಚ್ಚಕ್ಕಾಗಿ ಕೇಂದ್ರವು ರಾಜ್ಯಗಳಿಗೆ ನೀಡುತ್ತಿದ್ದ ಆರ್ಥಿಕ ಹಂಚಿಕೆಗಳಿಗೆ ನಿರ್ಬಂಧವಿದ್ದ ವಾತಾವರಣದಲ್ಲಿ, ಕೇಂದ್ರ ಸರ್ಕಾರವು ಹೇಗೆ 'ಸಲಹೆ' ಮತ್ತು 'ಆದೇಶ' ನೀಡುವುದರ ನಡುವಿನ ಸೂಕ್ಷ್ಮ ಸೀಮಾರೇಖೆಯನ್ನು ಹುಷಾರಾಗಿ ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಿತ್ತು ಎಂದು ವಿವರಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಕೇಂದ್ರ ಸರ್ಕಾರದಿಂದ ರೂಪಿಸಲ್ಪಟ್ಟು, 'ಸಹವರ್ತಿ ತಿದ್ದುಪಡಿಯ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿವಾಹಕವಾಗಿ' (vehicle of expression) ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದ ಓ.ಬಿ. ಯೋಜನೆಯು (ಡಯರ್, 2000:161-162) ರಾಜ್ಯದ ಕೆಲಸದ ಹೊರೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಿತ್ತು. ರಾಜ್ಯಗಳು ಅನುಭವಿಸುತ್ತಿರುವ ಸಂಕಷ್ಟಗಳನ್ನು, ಕೇಂದ್ರವು "ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಂಡಿದೆ" ಎಂದು ಮೇಲ್ನೋಟಕ್ಕೆ ಅನ್ನಿಸಿದರೂ, ರಾಜ್ಯಗಳು ಅನುಷ್ಠಾನವನ್ನು ವಿಳಂಬ ಮಾಡುತ್ತಿವೆ ಎಂದು ಕೇಂದ್ರವು ಟೀಕಿಸುತ್ತಲೇ ಇತ್ತು. 1976ರ ಸಾಂವಿಧಾನಿಕ ತಿದ್ದುಪಡಿಯು, ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಸಹವರ್ತಿ ವಿಷಯ ಎಂದು ಗುರುತಿಸಿದ್ದರೂ, ಓ.ಬಿ. ಯೋಜನೆಗೆ ಇಂತಹ 'ಸಹವರ್ತಿ' ಗುಣವನ್ನು ಆಚರಣೆಗೆ ತರಲು ಬೇಕಾದ ಅಂತಶಕ್ತಿ ಇದ್ದರೂ, ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ ಕೇಂದ್ರವು ರಾಜ್ಯಗಳ ಮೇಲೆ ವಿಶ್ವಾಸವನ್ನಿರಿಸಲಿಲ್ಲ. ಇದರಿಂದಾಗಿ ಸಮಾನ ಪಾಲುದಾರಿಕೆಯ ಸಾಧ್ಯತೆಯು ಅಸಂಭವವೆನಿಸಿತು.

ಓ.ಬಿ. ಯೋಜನೆಯ ಜಾರಿಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣದ ಗುಣಾತ್ಮಕ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನದನ್ನು ಪಣಕ್ಕೊಡ್ಡಲಾಗಿತ್ತು; ಯೋಜನೆ ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಿ ಜಾರಿಯಾದರೆ ಅದರಿಂದ ಸಚಿವಾಲಯದ ಹೊಸ ಪಾತ್ರಕ್ಕೆ ಸಮರ್ಥನೆ ದೊರಕಿದಂತಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ಆದರೆ "ಯಶಸ್ಸು" ಎಂದರೆ ಗುಣಾತ್ಮಕ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಎಂಬ ದೃಢ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನವಿರಲಿಲ್ಲ. ಬದಲಿಗೆ ರಾಜ್ಯಗಳು ನಿರ್ಧಾರಿತ ಸಂಖ್ಯೆಯ ಗುರಿಗಳನ್ನು ದೃಷ್ಟಿಗೋಚರವಾಗುವಂತೆ ಸಾಧಿಸಿಕೊಂಡರೆ ಸಾಕು ಎಂಬಂತಿತ್ತು. ಇದರಿಂದಾಗಿ ಬೆಂಬಲಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಚಾಲ್ತಿಗೆ ಬಂದದ್ದು ಬಲಾತ್ಕಾರದ ಪ್ರಯತ್ನಗಳು. ಹೀಗಾಗಿ ಓಬಿ ಯೋಜನೆಯು ದ್ವಂದ್ವದಿಂದ ಕೂಡಿದ, ಹೊಂದಾಣಿಕೆಯಾಗದ ಕಾರ್ಯಸೂಚಿಯನ್ನು ಪ್ರತಿಬಿಂಬಿಸಿತು. ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಬದಲಾವಣೆಯ ಕಾರ್ಯಸೂಚಿಯನ್ನು ಪ್ರತ್ಯಕ್ಷವಾಗಿ ಕಾಣಬಹುದಾಗಿದ್ದು, ರಾಜಕೀಯ ಕುಟಿಲತೆಯ ಅವ್ಯಕ್ತ ಕಾರ್ಯಸೂಚಿಯೂ ಇತ್ತು. ಮೊದಲನೆಯದರ ಉದ್ದೇಶವು ಎರಡನೆಯದರಿಂದ ಹಾನಿಗೀಡಾಗುತ್ತಿತ್ತಲ್ಲದೆ ಅದು, ನೀತಿಯ ಅನುಷ್ಠಾನದ ಚಾಲಕಶಕ್ತಿಯಾಗಿತ್ತು (ಡಯರ್, 2000:162).

ಒಂದು ಉದಾಹರಣೆಯನ್ನು ಹೇಳಬೇಕೆಂದರೆ ಗುಜರಾತ್ ಸರ್ಕಾರವು ಓ.ಬಿ. ಯೋಜನೆಯನ್ನು ಕೇಂದ್ರ ಯೋಜನೆಯೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸಿತ್ತು. ಆ ಯೋಜನೆಯನ್ನು ತನ್ನ ರಾಜ್ಯ ನೀತಿಯಲ್ಲಿ ಸೇರಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಬದಲು ಅದು ಕೇಂದ್ರ ಪ್ರಾಯೋಜಿತ ಯೋಜನೆಗಳ ಉಸ್ತುವಾರಿಯಾಗಿ ಹೆಚ್ಚುವರಿ ಅಧಿಕಾರಿಯೊಬ್ಬರನ್ನು ನೇಮಿಸಿತು ಮತ್ತು ಕೇಂದ್ರವು ತಮ್ಮ ಅವಶ್ಯಕತೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಸಮಾಲೋಚನೆಯನ್ನು ಕೈಗೊಳ್ಳದಿರುವ ಬಗ್ಗೆ ಮತ್ತು ಹೊಸ ಕಟ್ಟಡಗಳ ಸ್ಥಳವನ್ನು ಕುರಿತ ಆಜ್ಞೆಗೆ ಬೇಸರವನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಿತು. ಕೇಂದ್ರದಿಂದ ರಚಿತವಾದ ಯೋಜನೆಯ ಮತ್ತು ರಾಜ್ಯದ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಕುರಿತಾದ ಯೋಜನೆಯ ಉದ್ದೇಶಗಳು ಒಂದೇ ಆದರೂ, ರಾಜ್ಯವು ತನ್ನ ಮೀಸಲು ಕ್ಷೇತ್ರ ಎಂದು ಭಾವಿಸಿದ್ದ ಕಡೆಯಲ್ಲಿ ಕೇಂದ್ರವು ಮಧ್ಯಪ್ರವೇಶ ಮಾಡುವುದನ್ನು ಮಿತಗೊಳಿಸಬೇಕು ಎಂಬ ಅಂತರ್ನಿಹಿತ ರಾಜಕೀಯ ಕಾರ್ಯಸೂಚಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿತ್ತು. ಯೋಜನೆಯನ್ನು ಹೇಗೆ ಜಾರಿಗೊಳಿಸಬೇಕು ಎಂಬುದರ ಕುರಿತು ತಲೆದೋರಿದ ಭಿನ್ನಾಭಿಪ್ರಾಯಗಳಲ್ಲೂ, ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಸಾಧಿಸಬೇಕೆಂಬ ಸರ್ವನಿಷ್ಠ ಉದ್ದೇಶವು ಕೇಂದ್ರ-ರಾಜ್ಯಗಳ ನಡುವೆ ಇದ್ದ ಬಿಗಿತದ ಸಂಬಂಧದಿಂದಾಗಿ ಮುಳುಗಿಹೋಯಿತು. ಓ.ಬಿ. ಯೋಜನೆಯ ಜಾರಿಯು ಒಂದು ತಾಂತ್ರಿಕ ವಿಷಯವಾಯಿತಲ್ಲದೆ, ಅದರ ನೀತಿ ಧ್ಯೇಯವು ಮರೆಯಾಯಿತು. ಕೇಂದ್ರ ಮತ್ತು ರಾಜ್ಯಗಳ ನಡುವೆ ಹೆಚ್ಚು ಸಮಾನ ಮತ್ತು 'ಸಹವರ್ತಿ' ಸಂಬಂಧಕ್ಕೆ ಉತ್ತಮ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಯನ್ನು ನೀಡುವಲ್ಲಿಯೂ ಅದು ವಿಫಲವಾಯಿತು (ಡಯರ್, 2000:163).

ರಾಜಕೀಯ ವಿಜ್ಞಾನಿಯಾದ ಮೈರಾನ್ ವೈನರ್‌ರವರು (1991), ಓ.ಬಿ.ಯನ್ನು ಜಾರಿಗೊಳಿಸಿದಾಗ, ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ ಬಂದಾಗಿನಿಂದ 1980ರ ದಶಕದ ಅಂತ್ಯದವರೆಗೂ ಭಾರತದಲ್ಲಿನ ಸಮೂಹ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಕುರಿತಾದ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳ ಅನುಷ್ಠಾನದ ನಿಧಾನಗತಿಯ ಪ್ರಗತಿಯ ಬಗ್ಗೆ ಕಟುವಾದ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯನ್ನು ಮಾಡಿದ್ದಾರೆ. ಅವರ ಅಧ್ಯಯನದ ಕೇಂದ್ರ ಬಿಂದುವು ಸಮೂಹ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿನ ತಾಟಸ್ಥ್ಯ ಮತ್ತು ಅನುಕ್ರಮತೆಯೇ ಹೊರತು ಬದಲಾವಣೆಯಲ್ಲ. ಭಾರತದ ಪ್ರಭುತ್ವವು ಬೃಹತ್ ಸಂಖ್ಯೆಯಲ್ಲಿರುವ ಶಾಲೆಗೆ ಹೋಗದಿರುವ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಕೆಲಸದ ಜಾಗಗಳಿಂದ ಹೊರತಂದು ಶಾಲೆಗೆ ಹೋಗುವಂತೆ ಏಕೆ ಮಾಡಿಲ್ಲ ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ಅವರು ಕೇಳುತ್ತಾರೆ. ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಶ್ರಮಿಕ ವರ್ಗದಿಂದ ಹೊರತುಪಡಿಸಿ, ಶಾಲಾ ನೋಂದಣಿಯ ವೃದ್ಧಿಯನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುವಂಥ ಕಾನೂನುಗಳನ್ನು ಜಾರಿಮಾಡಿ ಶಿಕ್ಷಣಾವಕಾಶದ ಪ್ರಗತಿಯನ್ನು ಸಾಧಿಸಿದ ದೇಶಗಳೊಂದಿಗೆ ಭಾರತವನ್ನು ತುಲನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ವಿಶ್ಲೇಷಿಸುವ ಮೂಲಕ ವೈನರ್ ಅವರು ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಗೆ ಉತ್ತರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಬಡವರ ಆದಾಯ ಹೆಚ್ಚಿದರೆ ಅಥವಾ ಮಾಲೀಕರು ಹೆಚ್ಚು ಶಿಕ್ಷಿತ ಕಾರ್ಮಿಕರಿಗೆ ಬೇಡಿಕೆ ಇಟ್ಟರೆ ಅದರಿಂದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬ ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ಅವರು ಒಪ್ಪುವುದಿಲ್ಲ. ಶಿಕ್ಷಣದ ಕುರಿತಾಗಿ ಸರ್ಕಾರ ಮಾಡುವ ವೆಚ್ಚವು ಹೆಚ್ಚಾದರೆ, ಶಾಲೆಗೆ ಹೋಗುವ ವಯೋಮಾನದ ಜನಸಂಖ್ಯೆಯಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಳವಾದರೆ ಬಾಲ-ಶ್ರಮ (child labour) ಕಡಿಮೆಯಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬ ವಾದವನ್ನು ಅವರು ಒಪ್ಪುವುದಿಲ್ಲ. ಇದಕ್ಕೆ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿ ಅವರು ನೀತಿಯನ್ನು ಜಾರಿ ಮಾಡಬೇಕಾದ ಮುಖ್ಯ ಪಾತ್ರಧಾರಿಗಳ ಧೋರಣೆಗಳು ಮತ್ತು ಕೃತ್ಯವು ಪ್ರಮುಖ ವಿವರಣೆಯನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತವೆ ಎನ್ನುತ್ತಾರೆ. ಅಧಿಕಾರಿಗಳು, ರಾಜಕಾರಣಿಗಳು, ಕಾರ್ಮಿಕ ಸಂಘಗಳ ನಾಯಕರು, ಸ್ವಯಂ ಸೇವಾ ಸಂಸ್ಥೆಯ ಕಾರ್ಯಕರ್ತರು, ಧಾರ್ಮಿಕ ಮುಖಂಡರು, ಬುದ್ಧಿಜೀವಿಗಳು ಹಾಗೂ ಪ್ರಭಾವಶಾಲಿ ಮಧ್ಯಮವರ್ಗದವರು ಬಾಲ-ಶ್ರಮದ ಬಗ್ಗೆ, ಕಡ್ಡಾಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ಬಗ್ಗೆ ಯಾವ ನಿಲುವನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆ ಎಂಬುದು ಅನೇಕ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಸಮೂಹ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯನ್ನು ಏಕೆ ಸಾಧಿಸಲಾಗಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ವಿವರಿಸುವಲ್ಲಿ ಪ್ರಧಾನ ಪಾತ್ರವನ್ನು ವಹಿಸುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಕೇರಳವನ್ನು ಹೊರತುಪಡಿಸಿ ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಅದು ಏಕೆ ಸಾಧ್ಯವಾಗಿಲ್ಲ ಎಂಬುದನ್ನೂ ವಿವರಿಸುತ್ತದೆ ಎಂದು ಅವರು ತಿಳಿಸುತ್ತಾರೆ. ಶಿಕ್ಷಣವು ಸಾಮಾಜಿಕ ಶ್ರೇಣೀಕರಣದ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಕಾಪಾಡಬೇಕು ಮತ್ತು "ಬುದ್ಧಿಯ ಮೂಲಕ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವ ಆಳುವವರು ಹಾಗೂ ಕೈಗಳ ಮೂಲಕ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವ ಆಳ್ವಿಕೆಗೊಳಗಾಗುವವರು" ಇವರ ಮಧ್ಯೆ ಇರುವ ಸ್ಪಷ್ಟವಾದ ವಿಭಜನೆಯನ್ನು ಸಹ ಕಾಪಾಡಬೇಕು ಎಂಬ ನಂಬಿಕೆಯ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ಆಳವಾಗಿ ಬೇರೂರಿರುವುದು ಒಂದು ಸಮಾಜದ ರಾಜಕೀಯ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯಲ್ಲಿಯೇ ಹೊರತು ಆರ್ಥಿಕ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯಲ್ಲಲ್ಲ ಎಂದು ಅವರು ಅಭಿಪ್ರಾಯಪಡುತ್ತಾರೆ (ವೈನರ್, 1991:6). ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳಾಗಲಿ, ಹಿತಾಸಕ್ತ ಗುಂಪುಗಳಾಗಲಿ, ಪ್ರಭುತ್ವದ ಆಸಕ್ತಿಯಾಗಲಿ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಗಳನ್ನು ನಿರ್ಬಂಧಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಬದಲಿಗೆ, 'ಕುಲೀನ ವರ್ಗಗಳ ರಾಜಕೀಯ ಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ನಿರ್ದೇಶಿಸುವ ನಂಬಿಕೆಗಳು ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಗಳು. ಅಂದರೆ ಭಾರತದ ರಾಜಕೀಯ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯು ಅದಕ್ಕೆ ಕಾರಣವಾಗುತ್ತದೆ' (ವೈನರ್ 1991:6). ಇತ್ತೀಚೆಗೆ ಪಾಲ್

ಮತ್ತು ಫೋರ್ಷರವರು (2007), 1960-1992ರ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ, ಕುಲೀನ ವರ್ಗಗಳ ಕೈನಲ್ಲಿ ಇರುವ ಜಮೀನು ಎಷ್ಟು ಎನ್ನುವ ಆಧಾರದಲ್ಲಿ ಅಳೆಯಬಹುದಾದ “ಕುಲೀನ ಪ್ರಾಬಲ್ಯ”ದ ಶಕ್ತಿಯು ಬೇರೆ ಬೇರೆ ರಾಜ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಎಷ್ಟರಮಟ್ಟಿಗೆ ಸಮೂಹ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕಾಗಿ ಹಣವನ್ನು ಹೂಡಿತು ಅಥವಾ ಹೂಡಲಿಲ್ಲ ಎಂಬುದನ್ನು ವಿವರಿಸುತ್ತದೆಯೋ ಎಂಬುದನ್ನು ಸಂಶೋಧಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಭೂಮಿಯ ಹೆಚ್ಚು ಪಾಲನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದು; ಜನಸಂಖ್ಯೆಯ ಶೇಕಡಾ ಐದರಷ್ಟಿರುವ ಉನ್ನತ ವರ್ಗದಲ್ಲಿರುವ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕುರಿತು, ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯ ಕುರಿತು ಕಡಿಮೆ ಹಣವನ್ನು ವಿನಿಯೋಗಿಸುವ ಪ್ರವೃತ್ತಿ ಇರುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯೇತರ ವೆಚ್ಚಗಳು ಹೆಚ್ಚಾಗುವ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯೂ ಇರುತ್ತದೆ ಎಂದು ಅವರು ಸೂಚಿಸುತ್ತಾರೆ. ಮಿಗಿಲಾಗಿ ರಾಜ್ಯವನ್ನಾಳುವ ರಾಜಕೀಯ ಪಕ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಹೆಣ್ಣುಮಕ್ಕಳು ಮತ್ತು ಕೆಳಜಾತಿಯ ಜನರ ರಾಜಕೀಯ ಪ್ರಾತಿನಿಧ್ಯವು ಹೆಚ್ಚಿದರೂ ಅದರಿಂದ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣದ ವೆಚ್ಚಗಳು ಹೆಚ್ಚಾಗುವುದಿಲ್ಲ ಎಂದೂ ಅವರು ವಾದಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಇದಕ್ಕಿಂತ ಕೊಂಚ ಭಿನ್ನವಾದ ಆದರೆ ಇಷ್ಟೇ ಕಟುವಾದ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯ ಮೂಲಕ 1986ರ ನೀತಿಯ ಅನುಷ್ಠಾನದಲ್ಲಾದ ವೈಫಲ್ಯಗಳ ಕುರಿತ ಹಿನ್ನೋಟವನ್ನು, ಎನ್‌ಪಿಇ (NPE- National Policy of Education) ಮತ್ತು ಪಿಓಎ ತಯಾರಾಗುತ್ತಿದ್ದಾಗ, ಮಾಜಿ ಶಿಕ್ಷಣ ಕಾರ್ಯದರ್ಶಿಗಳಾಗಿದ್ದವರು ನೀಡಿದ್ದಾರೆ. ಕ್ರಿಯಾಯೋಜನೆಯನ್ನು ರೂಪಿಸುವಾಗ ರಾಜಕೀಯ ಮತ್ತು ತಾಂತ್ರಿಕ ಅಗತ್ಯಗಳ ನಡುವೆ ಉಂಟಾದ ಬಿಕ್ಕಟ್ಟನ್ನು ಅವರು ಒತ್ತಿ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ.

1986ರಲ್ಲಿ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯನ್ನು ರೂಪಿಸಿದಾಗ, ಶಿಕ್ಷಣ ಸಚಿವಾಲಯವು “ಶಿಕ್ಷಣದ ಸವಾಲು” ಎಂಬ ಶಿರೋನಾಮೆಯಡಿಯಲ್ಲಿ ದಸ್ತಾವೇಜನ್ನು ಹೊರತಂದಿದ್ದು ಅದು ಚರ್ಚೆಗಳಿಗೂ ಮತ್ತು ಅಂತಿಮವಾಗಿ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯನ್ನು ರಚಿಸುವುದಕ್ಕೂ ಆಧಾರವಾಯಿತು. ಅಂದಿನ ದಿನಗಳಲ್ಲಿ ಆಗ ತಾನೇ ಶಿಕ್ಷಣ ಇಲಾಖೆಯ ಕಾರ್ಯದರ್ಶಿಯಾಗಿ ನೇಮಕವಾಗಿದ್ದವರಿಗೆ ಆರು ತಿಂಗಳುಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯನ್ನು ರಚಿಸಬೇಕು ಎಂದು ಒತ್ತಡ ಹೇರಿದಾಗ ಅವರು; ಕೇಂದ್ರ ಮತ್ತು ರಾಜ್ಯ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳು, ಸಂಶೋಧನಾ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು, ರಾಜ್ಯಗಳು ಇನ್ನೂ ಮುಂತಾದವುಗಳ ಸಲಹೆ ಕೇಳದೆ ತಮಗೆ ಆ ಕೆಲಸವನ್ನು ನಿಭಾಯಿಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವಿಲ್ಲವೆಂದು ಭಾವಿಸಿದ ಕಾರಣ, ತಮ್ಮ ಈ ಅನರ್ಹತೆಯಿಂದಾಗಿ ತಮ್ಮನ್ನು ಬೇರೆಲ್ಲಿಗಾದರೂ ವರ್ಗ ಮಾಡಬೇಕೆಂದು ವಿನಂತಿಸಿದರು. ಅವರು ಧ್ವನಿಸಿದ ವಿರೋಧದ ಹಿಂದಿರುವ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಗ್ರಹಿಸಿ, ಶ್ರೀಮಾನ್ ರಾಜೀವ್ ಗಾಂಧಿಯವರು ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯನ್ನು ಅಂತಿಮಗೊಳಿಸಲು ಅವಧಿಯನ್ನು ಒಂದು ವರ್ಷದಷ್ಟು ಮುಂದೂಡಲಾಗುವುದೆಂದು ಕೂಡಲೇ ಘೋಷಿಸಿದರು ಮತ್ತು ಅದನ್ನು ಮೂರು ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಅಂತಿಮಗೊಳಿಸಲಾಗುವುದೆಂದೂ ಹೇಳಲಾಯಿತು: ಎ) ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು ಮತ್ತು ಸಾಧ್ಯತೆಗಳನ್ನು ಕುರಿತ ದಸ್ತಾವೇಜಿನ ತಯಾರಿಕೆ ಮತ್ತು ಬಿಡುಗಡೆ, ಬಿ) ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯ ರಚನೆ ಮತ್ತು ಅಂಗೀಕಾರ ಮತ್ತು ಸಿ) ಕ್ರಿಯಾಯೋಜನೆಯ ತಯಾರಿಕೆ ಮತ್ತು ಬಿಡುಗಡೆ. ಹೊಸ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯನ್ನು ರೂಪಿಸುವುದಷ್ಟೇ ಸಾಲದು ಎಂಬುದು ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಅರ್ಥವಾಯಿತು ಮತ್ತು ಒಪ್ಪಿತವಾಯಿತು ಸಹ. ಅದನ್ನು ಜಾರಿಗೆ ತರುವ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯಿರುವ ಮಧ್ಯಸ್ಥಗಾರರು ವಿವರವಾದ ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯಸಾಧುವಾದ ಕ್ರಿಯಾಯೋಜನೆಯನ್ನು (ಪಿಓಎ) ರೂಪಿಸಿ ಜೊತೆಯಲ್ಲಿಯೇ ಅದನ್ನೂ ಹೊರತರತಕ್ಕದ್ದು. ಪ್ರಸಕ್ತ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯು ಗುರಿಸಾಧನೆಯಲ್ಲಿ ವಿಫಲವಾಗಿರುವುದಕ್ಕೆ ಕಾರಣವೇನೆಂದರೆ, ಸಮಸ್ಯೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಸೂಕ್ತವಾದ ತಿಳಿವಳಿಕೆ ಇದ್ದ ಅಂದಿನ ಮಾನವ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಇಲಾಖೆಯ ಸಚಿವರು, ಪಿಓಎಅನ್ನು ತಯಾರಿಸುವ ಸಮಯ ಬಂದಾಗ ಈ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯಿಂದ ತಪ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ನಿಶ್ಚಯಿಸಿ, ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಲ್ಲದ ಪಿಓಎ ತಯಾರಾಗಲು ಮತ್ತು ಬಿಡುಗಡೆಯಾಗಲು ಅವಕಾಶವಿತ್ತರು... ಅಧಿಕಾರದಲ್ಲಿರುವವರನ್ನು ಸಂತೋಷಪಡಿಸಲು, ಯಾವುದೇ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯಸಾಧುವೂ ಅಲ್ಲದ, ಸೂಕ್ತವೂ ಅಲ್ಲದ ವೇಗದಲ್ಲಿ ನೀತಿಯನ್ನು ಸಿದ್ಧಪಡಿಸಲು ನಿರ್ಧರಿಸುವ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯನ್ನು ನಾವು ವಿರೋಧಿಸಬೇಕು (ಸರುಪ್, 2008).

ನೀತಿಯ ತಿರುಳನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸಲು ವಿಸ್ತೃತ ಸಮಾಲೋಚನೆ ಹಾಗೂ ನೀತಿಯ ಅನುಷ್ಠಾನದ ಹಂತದಲ್ಲಿನ ಉನ್ನತ ಗುಣಮಟ್ಟದ ತಾಂತ್ರಿಕ ಕಾರ್ಯವು ಇಂದಿನಷ್ಟೇ 1986ರಲ್ಲಿಯೂ ಪ್ರಮುಖವಾಗಿತ್ತು.

5.7 1992ರ ನೀತಿಯತ್ತ

1986ರ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿ ಮತ್ತು ಆಪರೇಷನ್ ಬ್ಲಾಕ್‌ಬೋರ್ಡ್‌ಗಳು (ಓ.ಬಿ. ಯೋಜನೆ) ದೇಶದಾದ್ಯಂತ ಜಾರಿಯಾಗುತ್ತಿದ್ದ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಸ್ಥಾನಿಕ ಸರ್ಕಾರಕ್ಕಿದ್ದ ಬೆಂಬಲವು ಕ್ಷೀಣವಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ರಾಜೀವ್ ಗಾಂಧಿಯವರು 1989ರಲ್ಲಿ ಚುನಾವಣೆಯಲ್ಲಿ ಸೋತು ವಿ.ಪಿ.ಸಿಂಗ್ ನೇತೃತ್ವದ ಸಮ್ಮಿಶ್ರ ಸರ್ಕಾರವು ಅಧಿಕಾರಕ್ಕೆ ಬಂದಿತು. 1986ರ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯನ್ನು ಪುನರಾವಲೋಕನ ಮಾಡಲು ಹೊಸ ಸರ್ಕಾರವು 1990ರಲ್ಲಿ, ಎಂದರೆ ಶಿಕ್ಷಣನೀತಿಯ ಪುನರಾವಲೋಕನಕ್ಕೇದು ನಿಗದಿಮಾಡಿದ್ದ ಅವಧಿಗಿಂತ ಒಂದು ವರ್ಷ ಮುನ್ನವೇ ಒಂದು ಸಮಿತಿಯನ್ನು ನೇಮಿಸಿತು.

ಸರ್ಕಾರವು ತೋರಿಸಿದ ತುರ್ತಿನಲ್ಲಿ ಅಧಿಕಾರದಲ್ಲಿದ್ದ ಒಕ್ಕೂಟದ ಸ್ವಭಾವವು ಪ್ರತಿಫಲಿತವಾಗಿತ್ತು. ಸರ್ಕಾರಕ್ಕೆ ಹಿಂದುಳಿದ ವರ್ಗಗಳ ಮತ್ತು ಅಲ್ಪಸಂಖ್ಯಾತ ಸಮುದಾಯಗಳ ಬೆಂಬಲವಿದ್ದು ಅದರ ಕಾರ್ಯಸೂಚಿಯಲ್ಲಿ ಮಂಡಲ್ ಆಯೋಗವು ಶಿಫಾರಸ್ಸು ಮಾಡಿದ್ದ 'ಮೀಸಲಾತಿ ನೀತಿಯು' ಸೇರಿತ್ತು (ಮಾಥುರ್, 2001: 234).

1990ರ ಪುನರಾವಲೋಕನ ಸಮಿತಿಗೆ ಅಧ್ಯಕ್ಷರಾಗಿದ್ದವರು ಜಯಪ್ರಕಾಶ್ ನಾರಾಯಣ್‌ರವರ ಸಹವರ್ತಿಯಾಗಿದ್ದ ಆಚಾರ್ಯ ರಾಮಮೂರ್ತಿ. ಜಿ.ಪಿ.ಯವರು 1970ರ ದಶಕದ ಮಧ್ಯಭಾಗದಲ್ಲಿ ಇಂದಿರಾಗಾಂಧಿಯವರನ್ನು ವಿರೋಧಿಸಿದ್ದರು. ಸಮಿತಿಯ ಸದಸ್ಯ-ಕಾರ್ಯದರ್ಶಿಯಾಗಿದ್ದವರು ಮಾನವ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಸಚಿವಾಲಯದ ಒಬ್ಬ ಹೆಚ್ಚುವರಿ ಕಾರ್ಯದರ್ಶಿಯಾಗಿದ್ದರು. ಸಮಿತಿಯಲ್ಲಿದ್ದ ಬಹುತೇಕ ಸದಸ್ಯರು ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣದೊಂದಿಗೆ ಸಂಬಂಧ ಇದ್ದವರು. ಮೂವರು ಸದಸ್ಯರು ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ನಡೆಸುತ್ತಿದ್ದ ಸರ್ಕಾರೇತರ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಿಗೆ ಸೇರಿದ್ದವರು. ಮಹಾತ್ಮಗಾಂಧಿಯವರ ಸ್ಫೂರ್ತಿಯು, ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯ ಚರ್ಚೆಗಳಲ್ಲಿ ಮತ್ತೊಮ್ಮೆ ಪ್ರಕಟಗೊಂಡು,, ಹಿಂದೆಯೇ ವಿವರಿಸಿದಂಥ ಹಾಗೂ 1970ರ ದಶಕದಲ್ಲಿ ಕಂಡುಬಂದ ಬಿಕ್ಕಟ್ಟುಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ಪುನರಾವರ್ತಿಸಿದವು ಎಂಬುದನ್ನು ಮಾಥುರ್ (2001) ವಿವರಿಸಿದ್ದಾರೆ.

ಆಚಾರ್ಯ ರಾಮಮೂರ್ತಿಯವರು ಮಹಾತ್ಮಗಾಂಧಿಯವರ ಸರ್ವೋದಯ ಚಳುವಳಿಯ ಭಾಗವಾಗಿದ್ದು, ಗಾಂಧಿವಾದಿ ಆದರ್ಶಗಳ ಮೇಲೆ ಆಧಾರಿತವಾದ ಅನೇಕಾನೇಕ ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ನಡೆಸಿದವರು. 1986ರ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯಲ್ಲಿ ಉಚ್ಚವರ್ಗದ ಪೂರ್ವಗ್ರಹವಿದೆ ಎಂದು ಟೀಕಿಸಿದ್ದ ಗುಂಪಿಗೆ ಸೇರಿದವರಾಗಿದ್ದರು ಮತ್ತು ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಹಂತದಿಂದಲೂ ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಕೆಲಸವನ್ನು ಒಟ್ಟಿಗೇ ನಡೆಸಿಕೊಂಡು ಹೋಗಬೇಕು ಎಂಬುದನ್ನು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುತ್ತಿದ್ದವರಲ್ಲಿ ಒಬ್ಬರು. ಸಮಿತಿಯಲ್ಲಿದ್ದ ಮತ್ತೊಬ್ಬ ಪ್ರಭಾವಶಾಲಿ ಸದಸ್ಯ ಅನಿಲ್ ಸದ್‌ಗೋಪಾಲ್‌ರವರು ಬಡವರಾದ ಬುಡಕಟ್ಟು ಜನಾಂಗದ ಮಕ್ಕಳಿಗಾಗಿ ಶಾಲೆ ನಡೆಸಿ ಅದರಲ್ಲಿ ಗಣನೀಯ ಅನುಭವ ಪಡೆದಿದ್ದು ಅನೇಕ ಹೊಸ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಆರಂಭಿಸಿದ್ದವರು. ಅವರು ವಿಕೇಂದ್ರಿತ ಸಮುದಾಯ ಆಧಾರಿತ ಶಿಕ್ಷಣ ಪದ್ಧತಿಯ ಮುನ್ನೋಟವನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದರು. ಅದರಲ್ಲಿ ಜನತೆ, ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಿಂದ ಉತ್ತರದಾಯಿತ್ವವನ್ನು ಆಗ್ರಹಿಸುತ್ತಾರೆ. 1986ರ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯಲ್ಲಿದ್ದ ಮೇಲ್ವರ್ಗದ ಪರವಾದ ಮಾರ್ಗಚ್ಯುತಿಯನ್ನು ಸರಿಪಡಿಸಬೇಕೆಂದು ಆಶಿಸಿದ್ದ ಇವರಿಬ್ಬರ ಛಾಪನ್ನು ವರದಿಯಲ್ಲಿ ಕಾಣಬಹುದು. (ಮಾಥುರ್, 2001:234).

ಪುನರಾವಲೋಕನ ಸಮಿತಿಯು ಈ ಹೊತ್ತಿಗೆ ಪರಿಚಿತವಾಗಿದ್ದ ನೀತಿ ಸಲಹಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಉಪಸಮಿತಿಗಳು, ಸೇರ್ಪಡೆಯಾದ ಸದಸ್ಯರೊಂದಿಗೆ ಆರಂಭಿಸಿದ್ದಲ್ಲದೆ, ವಿಸ್ತೃತ ಸಮಾಲೋಚನೆಗಳು, ವಿಚಾರ ಸಂಕರಣಗಳು, ಕಾರ್ಯಾಗಾರಗಳನ್ನು ನಡೆಸಿ, ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಸಂಶೋಧನಾ ಸಂಸ್ಥೆಗಳ ತಾಂತ್ರಿಕ ಪ್ರದಾನಗಳನ್ನು (inputs) ಸ್ವೀಕರಿಸಿತು. ಆದರೆ 1990ರ ಅಂತಿಮ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ಸರ್ಕಾರದ ಅಸ್ಥಿರತೆಯು ಅದರ ಕಾರ್ಯಚಟುವಟಿಕೆಗೆ ಧಕ್ಕೆ ತಂದಿತು. 1990ರ ಡಿಸೆಂಬರ್‌ನಲ್ಲಿ ವರದಿಯನ್ನು ಸಂಸತ್ತಿನ ಎರಡೂ ಸದನಗಳಲ್ಲಿ ಮಂಡಿಸಲಾಯಿತು. 1991ರಲ್ಲಿ ಸರ್ಕಾರವು ಪತನಗೊಂಡು ಕಾಂಗ್ರೆಸ್ ಪಕ್ಷವು ಮತ್ತೆ ಅಧಿಕಾರಕ್ಕೆ ಬಂದಿತು. 1980ರ ದಶಕದಲ್ಲಿ ರಾಜೀವ್‌ಗಾಂಧಿಯವರ ಆಳ್ವಿಕೆಯ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಮಾನವ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಸಚಿವರಾಗಿದ್ದ ಪಿ. ವಿ. ನರಸಿಂಹರಾವ್‌ರವರು ಹೊಸ ಪ್ರಧಾನಮಂತ್ರಿಗಳಾದರು. ಹೀಗಾಗಿ ರಾವ್‌ರವರು ಆಳವಾಗಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದ 1986ರ ನೀತಿಯ ಮುಖ್ಯಾಂಶಗಳಿಗೆ ಈಗ ಮತ್ತೆ ಒತ್ತು ಸಿಕ್ಕುವುದರಲ್ಲಿ ಯಾವ ಆಶ್ಚರ್ಯವೂ ಇರಲಿಲ್ಲ. ಈ ಉದ್ದೇಶಕ್ಕಾಗಿ ರಚಿತವಾದ ಸಮಿತಿಯಲ್ಲಿ, ಮುಂಚಿನ ಸಮಿತಿಗಳಲ್ಲಿ ಇದ್ದಂತೆ ಬಹುತೇಕವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಣತಜ್ಞರಿರಲಿಲ್ಲ, ಅದರಲ್ಲೂ ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಕೆಲಸವನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸುವವರು ಇರಲಿಲ್ಲ. ಅದಕ್ಕೆ ಭಿನ್ನವಾಗಿ ಈಗ ಸಮಿತಿಯಲ್ಲಿ ರಾಜಕೀಯ ಧುರೀಣರು, ವಿಷಯ ತಜ್ಞರು, ಆಡಳಿತಗಾರರಿದ್ದರು. ಆಂಧ್ರಪ್ರದೇಶದ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಚಿವರು ಮತ್ತು ಮುಖ್ಯಮಂತ್ರಿಗಳು ಅಧ್ಯಕ್ಷರಾಗಿದ್ದ ಸಮಿತಿಯು, ರಾಮಮೂರ್ತಿ ಸಮಿತಿಯ ವರದಿಯ ಬಗ್ಗೆ ರಾಜ್ಯಸರ್ಕಾರಗಳು, ಶಿಕ್ಷಣ ಇಲಾಖೆ, ಸಿಎಬಿಇ, ವಿವಿಧ ಶ್ರೇಣಿಯ ಅಧಿಕಾರಿಗಳು ಮತ್ತು

ಅಧಿಕಾರಿಗಳಲ್ಲದವರಿಂದ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳನ್ನು ಆಹ್ವಾನಿಸಿತು. 1992ರ ಜನವರಿಯಲ್ಲಿ ಹೊರಬಂದ ರೆಡ್ಡಿ ಸಮಿತಿ ವರದಿಯು, ರಾಮಮೂರ್ತಿ ಸಮಿತಿಯ ವರದಿಯು ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಸಿದ ಕಾಳಜಿಗಳಿಂದ, ನೀತಿಯಲ್ಲಿ ಯಾವುದೇ ದೊಡ್ಡ ಬದಲಾವಣೆ ಅಗತ್ಯವಿಲ್ಲ ಎಂದಿತು.

ಇದಾದನಂತರ ಆದಿಶೇಷಯ್ಯ ಸಮಿತಿಯನ್ನು ನೇಮಿಸಲಾಯಿತು. ಅದು 1992ರ ಏಪ್ರಿಲ್/ಮೇನಲ್ಲಿ ತನ್ನ ವರದಿಯನ್ನು ಸಲ್ಲಿಸಿತು. ಭಾರತೀಯ ಸಮಾಜದ ಎಲ್ಲ ಸ್ತರದ ಜನರಿಗೂ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಒದಗಿಸಬೇಕು, ತನ್ಮೂಲಕ ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ಆರ್ಥಿಕ ಅಸಮಾನತೆಯನ್ನು ತಗ್ಗಿಸಬೇಕು ಮತ್ತು ಸಮರ್ಪಕವಾಗಿ ಶಾಲಾ ಸೌಲಭ್ಯಗಳನ್ನು ಕಲ್ಪಿಸಬೇಕು ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯ ಪರಿಸರವನ್ನು ಉತ್ತಮಪಡಿಸಬೇಕು (ಜಿ.ಓ.ಐ, 1992) ಎಂಬ ವಿಷಯಗಳಿಗೆ ಒತ್ತು ನೀಡುವಂಥ, ಸ್ವಲ್ಪಮಟ್ಟಿಗೆ ಪರಿಷ್ಕೃತಗೊಂಡ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯನ್ನು 1992ರಲ್ಲಿ ತಯಾರಿಸಲಾಯಿತು. ಬಹಳಷ್ಟು ಜನರ ಅಭಿಪ್ರಾಯದಂತೆ 1992ರ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ನೀತಿಯು, 1986ರ ನೀತಿಯ ಅಲ್ಪ ಪ್ರಮಾಣದ ವಿಸ್ತೃತ ರೂಪವಾಗಿದೆ. ಆದ್ದರಿಂದಲೇ '1992ರಲ್ಲಿ ಸ್ವೀಕರಿಸಿದ ಬದಲಾವಣೆಗಳನ್ನೊಳಗೊಂಡ 1986ರ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿ' ಎಂಬುದು ಅದರ ಶೀರ್ಷಿಕೆಯಾಗಿದೆ. ಅಲ್ಲದಾಚೆಗೆ 1992ರ ನೀತಿಯ ಪರಿಷ್ಕರಣೆ ಆಗಿಲ್ಲ.

ಭಾರತೀಯ ಸಮಾಜದ ಎಲ್ಲ ವಿಭಾಗಗಳಿಗೂ ನೀಡುವ ಶಿಕ್ಷಣದ ಗುಣಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯಾಗಬೇಕೆಂಬ ಕಳಕಳಿಯು, ಶಿಕ್ಷಣದ ಕುರಿತಾಗಿ ಮಹತ್ವಾಕಾಂಕ್ಷಿಯ ಗುರಿಗಳ ಸರಣಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಹತ್ತನೇ ಪಂಚವಾರ್ಷಿಕ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಯೋಜನೆಯಲ್ಲಿ (2002-2007) ಮಹತ್ವವನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಂಡಿತು. ಮಹತ್ವಾಕಾಂಕ್ಷಿಯ ಗುರಿಗಳು ಒಳಗೊಂಡಿರುವ ಅಂಶಗಳು: 2003ರ ಹೊತ್ತಿಗೆ ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳನ್ನೂ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಅಥವಾ ಪರ್ಯಾಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಕೇಂದ್ರಗಳಲ್ಲಿ ನೋಂದಾಯಿಸುವುದು, 2007ರ ಹೊತ್ತಿಗೆ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕವಾಗಿ 5 ವರ್ಷದ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸುವುದು, 2010ರ ಹೊತ್ತಿಗೆ ಎಂಟು ವರ್ಷಗಳ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಸಾರ್ವತ್ರಿಕವಾಗಿ ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸುವುದು, ತೃಪ್ತಿಕರ ಗುಣಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಒದಗಿಸುವತ್ತ ಗಮನ ನೀಡುವುದು, 2007ರ ಹೊತ್ತಿಗೆ ಎಲ್ಲಾ ಸಾಮಾಜಿಕ ಹಾಗೂ ಲಿಂಗ ಅಸಮಾನತೆಗಳನ್ನು ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಹಂತದಲ್ಲಿ ತೊಡೆದು ಹಾಕುವುದು, ಹಿರಿಯ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಇದೇ ಗುರಿಯನ್ನು 2010ರ ಹೊತ್ತಿಗೆ ತಲುಪುವುದು ಮತ್ತು 2010ರ ಹೊತ್ತಿಗೆ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಣನಿರತರನ್ನು ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಉಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು (ಜಿ.ಓ.ಐ., 2002:30).

6. ಕೇಂದ್ರ ನಿರ್ದೇಶಿತ ಯೋಜನೆಗಳ ಬೆಳವಣಿಗೆ:

ನಾವು ಈಗಾಗಲೇ ಗಮನಿಸಿರುವಂತೆ, 1968 ಮತ್ತು 1986ರ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ನೀತಿಗಳನ್ನು ಸರ್ಕಾರದ ಶಿಕ್ಷಣ ಇಲಾಖೆಯ ನೇತೃತ್ವದಲ್ಲಿ, ನಂತರ ಮಾನವ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಸಚಿವಾಲಯ ಎಂದು ಕರೆಯಲ್ಪಟ್ಟ ಶಿಕ್ಷಣ ಇಲಾಖೆಯ ನೇತೃತ್ವದಲ್ಲಿ, ರಾಜ್ಯಮಟ್ಟದಲ್ಲೂ ವಿಶಾಲವಾದ ಸಲಹೆ, ಸಮಾಲೋಚನೆಗಳನ್ನು ಆಹ್ವಾನಿಸಿ ನೇತೃತ್ವ ನೀಡಿದ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಿಂದ ರೂಪಿಸಲಾಗಿತ್ತು. ಕೇಂದ್ರವು ಯೋಜನಾ ಆಯೋಗದ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಮತ್ತು ವಾರ್ಷಿಕ ವಾರ್ಷಿಕ ಯೋಜನಾ ಹಂಚಿಕೆಗಳ (annual incremental plan allocation) ಮೂಲಕ ರಾಜ್ಯಗಳಿಗೆ ನಿಧಿಯನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತಿದ್ದರೂ, 1976ರವರೆಗೂ ಅನುಷ್ಠಾನದ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ರಾಜ್ಯದ ಅಧಿಕಾರಿಗಳದ್ದಾಗಿತ್ತು. 1977ರಿಂದ ಅನುಷ್ಠಾನವು ಕಾನೂನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಕೇಂದ್ರ ಮತ್ತು ರಾಜ್ಯಗಳ ಸಂಯುಕ್ತ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯಾಯಿತು ಮತ್ತು 1980-1990ರ ದಶಕಗಳಲ್ಲಿ ಕೇಂದ್ರ ಸರ್ಕಾರವು ತನ್ನ ಯೋಜನೆಗಳ ಮೂಲಕ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಕ್ರಮೇಣವಾಗಿ ಹೆಚ್ಚು ನಿರ್ದೇಶಾತ್ಮಕ ಪಾತ್ರವನ್ನು ವಹಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಆರಂಭಿಸಿತು. 1980ರವರೆಗೂ ಮೂಲಭೂತ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಯೋಜನೆ ಮತ್ತು ಹಣ ಹೂಡಿಕೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ವಿದೇಶಿ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆ ಇರಲಿಲ್ಲ, ಇದ್ದರೂ ತೀರಾ ಕಡಿಮೆ. ಆದರೆ 1980ರಿಂದ ಮತ್ತು 1986ರ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯ ತಯಾರಿಗೆ ಮುಂಚಿನ ಕೆಲವು ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಗುಣಮಟ್ಟವನ್ನು ಸುಧಾರಿಸುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ವಿನ್ಯಾಸಗೊಂಡ ಅಲ್ಪ ಸಂಖ್ಯೆಯ ವಿದೇಶಿ ಹೂಡಿಕೆಯ ಯೋಜನೆಗಳು ವಿವಿಧ ರಾಜ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಆರಂಭವಾದವು. ನಂತರ ಬಂದ 1990ರ ದಶಕದ ಹೆಚ್ಚು ವಿಶಾಲವಾದ ಜಿಲ್ಲಾ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಯೋಜನೆ (ಡಿಪಿಇಪಿ) ಮತ್ತು 2000ರ ದಶಕದ ದೇಶವ್ಯಾಪಿ ಸರ್ವಶಿಕ್ಷಾ ಅಭಿಯಾನ (ಎಸ್‌ಎಸ್‌ಎ) ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳಿಗೆ ಇವು ಪಥಪ್ರದರ್ಶಕವಾದವು.

6.1 ಆಂಧ್ರ ಪ್ರದೇಶ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಯೋಜನೆ:

ಹೀಗೆ ಆರಂಭವಾದ ಮೊದಲ ಯೋಜನೆಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದೆಂದರೆ, ಯುನೈಟೆಡ್ ಕಿಂಗ್‌ಡಮ್ ಸರ್ಕಾರ, ಭಾರತ ಸರ್ಕಾರ ಮತ್ತು ಆಂಧ್ರಪ್ರದೇಶದ ರಾಜ್ಯ ಸರ್ಕಾರಗಳ ಜಂಟಿ ಹಣಕಾಸು ನೆರವಿನಿಂದ ಆರಂಭವಾದಂಥ ಆಂಧ್ರಪ್ರದೇಶ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಯೋಜನೆ (ಎಪಿಪಿಇಪಿ). ಹನ್ನೊಂದು ಜಿಲ್ಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಮತ್ತು 328 ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಆರಂಭವಾದ ಈ ಯೋಜನೆಯ ಗುರಿಯು ರಾಜ್ಯದ ಎಲ್ಲ 48,000 ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ತಲುಪುವುದಾಗಿತ್ತು. ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅವಕಾಶವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವ ಉದ್ದೇಶದಿಂದ ಬೃಹತ್ ಪ್ರಮಾಣದ ನಿರ್ಮಾಣ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸುವುದರ ಜೊತೆಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ, ಶಿಕ್ಷಕ ತರಬೇತಿದಾರರಿಗೆ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಆಡಳಿತಗಾರರಿಗೆ ವ್ಯಾಪಕ ಮಾನವ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಯೋಜನೆ, ಚಟುವಟಿಕೆ ಆಧಾರಿತ ಕಲಿಕೆಗೆ ನೆರವಾಗುವ ಸಾಧನಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕ ಕೇಂದ್ರಗಳ ಮೂಲಕ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ನಿರಂತರವಾಗಿ ವೃತ್ತಿನಿರತರ ಬೆಂಬಲವನ್ನು ಒದಗಿಸುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಸಹ ಇದು ಒಳಗೊಂಡಿತ್ತು (ರವಿ ಅಂಡ್ ರಾವ್, 1994).

6.2 ಶಿಕ್ಷಾ ಕರ್ಮಿ ಯೋಜನೆ

1987ರಲ್ಲಿ, ಭಾರತ ಸರ್ಕಾರ, ಸ್ವೀಡನ್ ಮತ್ತು ರಾಜಸ್ತಾನ್ ಸರ್ಕಾರಗಳ ಸಹಯೋಗದಲ್ಲಿ, ರಾಜಸ್ತಾನ್ ರಾಜ್ಯದಲ್ಲಿ 'ಶಿಕ್ಷಾ ಕರ್ಮಿ' ಎಂಬ ಯೋಜನೆ (ಎಸ್.ಕೆ.ಪಿ.) ಆರಂಭವಾಯಿತು. ಆ ರಾಜ್ಯದಲ್ಲಿ ಆಂಧ್ರಪ್ರದೇಶಕ್ಕಿಂತ ಸಾಕ್ಷರತಾ ಪ್ರಮಾಣವು ಕಡಿಮೆ ಇತ್ತು, ಅದರಲ್ಲೂ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಮಹಿಳೆಯರು ಮತ್ತು ಹುಡುಗಿಯರಲ್ಲಿ ಈ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯಿತ್ತು. ಹೀಗಾಗಿ ಎಸ್‌ಕೆಪಿಯು ದೂರಪ್ರದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಗೈರುಹಾಜರಿಯನ್ನು ವಿರೋಧಿಸುವುದು, ದಾಖಲಾತಿಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವುದು,

ಶಾಲೆ ಬಿಡುವುದನ್ನು ತಗ್ಗಿಸುವಂತಹ ಪ್ರಯತ್ನಗಳನ್ನು ಕೈಗೊಂಡಿತು. ಪದೇ ಪದೇ ಗೈರುಹಾಜರಾಗುವ ಶಿಕ್ಷಕರ ಜಾಗದಲ್ಲಿ ಇಬ್ಬರು ಸ್ಥಳದಲ್ಲೇ ವಾಸಿಸುವ 'ಶಿಕ್ಷಾ ಕರ್ಮಿಗಳನ್ನು' (ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕೆಲಸಗಾರರು) ನೇಮಿಸುವುದು ಅಲ್ಲಿನ ನವೀನ ಕಾರ್ಯನೀತಿಯಾಗಿತ್ತು. ಇಂಥ ಸನ್ನಿಹಿತಕ್ಕೆ (approach) ಪ್ರೇರಣೆ ಒದಗಿಸಿದ್ದು, 1970ರಲ್ಲಿ ಸಾಮಾಜಿಕ ಕಾರ್ಯ ಮತ್ತು ಸಂಶೋಧನಾ ಕೇಂದ್ರ (ಎಸ್ ಡಬ್ಲ್ಯೂಆರ್‌ಸಿ) ಎಂಬ ಸ್ವಯಂಸೇವಾ ಸಂಸ್ಥೆಯು ಸಣ್ಣ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ನಡೆಸಿದ್ದ ಯೋಜನೆ. ಆ ಯೋಜನೆಯಲ್ಲಿ ಆಯ್ದ ಮೂರು ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ತರಬೇತಿ ಹೊಂದಿದ ಗ್ರಾಮೀಣ ತರುಣರು ಶಿಕ್ಷಕರಂತೆಯೇ ಕೆಲಸ ಮಾಡಿದ್ದರು. 1978 ಮತ್ತು 1986ರ ನಡುವೆ ಈ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಎಸ್‌ಡಬ್ಲ್ಯೂಆರ್‌ಸಿ, ರಾಜಸ್ತಾನ್ ಸರ್ಕಾರ ಮತ್ತು ಇತರ ಸ್ವಯಂಸೇವಾ ಸಂಸ್ಥೆಗಳ ನೆರವಿನೊಂದಿಗೆ ಕ್ರಮೇಣವಾಗಿ ಹೊಸ ಪ್ರದೇಶಗಳಿಗೆ ವಿಸ್ತರಿಸಲಾಯಿತು. ಸಣ್ಣ ಪ್ರಮಾಣದ ಯೋಜನೆಗಳ ಯಶಸ್ಸಿನಿಂದಾಗಿ 'ಶಿಕ್ಷಾ ಕರ್ಮಿ' ಯೋಜನೆಯನ್ನು ದೊಡ್ಡ ಪ್ರಮಾಣಕ್ಕೆ ವಿಸ್ತರಿಸಬೇಕೆಂಬ ಆಸೆಗೆ ಪ್ರೇರಣೆ ದೊರೆಯಿತು. 1987ರಲ್ಲಿ ಭಾರತ ಮತ್ತು ಸ್ವೀಡನ್ ಸರ್ಕಾರಗಳ ನಡುವೆ ಆರು ವರ್ಷದ ಜಂಟಿ ಪ್ರಯತ್ನಕ್ಕಾಗಿ ಒಪ್ಪಂದ ಮಾಡಿಕೊಂಡು ತನ್ಮೂಲಕ ವಿದೇಶಿ ಹಣಕಾಸು ನೆರವು ಮತ್ತು ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಗೆ ಔಪಚಾರಿಕ ರೂಪವನ್ನು ನೀಡಲಾಯಿತು (ಮೇಥಿ ಅಂಡ್ ಜೈನ್, 1994).

6.3 ಲೋಕ್ ಜಂಬಿಶ್ ಯೋಜನೆ

ಸ್ವಲ್ಪ ಕಾಲದ ನಂತರ ಎಂದರೆ 1988ರಲ್ಲಿ ಅದೇ ರಾಜ್ಯದೊಳಗೆ ಮತ್ತಷ್ಟು ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಹತ್ವಾಕಾಂಕ್ಷೆಯ ಲೋಕ್ ಜಂಬಿಶ್ (ಜನತೆಯ ಆಂದೋಲನ) ಎಂಬ ಯೋಜನೆಯ ಕರಡನ್ನು ಸಿದ್ಧಪಡಿಸಲಾಯಿತು. ಕಲಿಕೆಯ ಗುಣಮಟ್ಟ, ಸಾಮುದಾಯಿಕ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣದ ನಿರ್ವಹಣೆ ಎಂಬ ಮೂರು ಮುಖ್ಯ ಭಾಗಗಳೊಂದಿಗೆ ಅದು ರಾಜಸ್ಥಾನದ ಶಿಕ್ಷಣದ ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿಯ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಅದರೊಂದಿಗಿನ ಅಂತರ್‌ಕ್ರಿಯೆ ಹಾಗೂ ಅದರಿಂದ ನಿರ್ಮಾಪನಗಳನ್ನು ಕೈಗೊಳ್ಳುವ ಮೂಲಕ ಮೂಲಭೂತವಾಗಿ ಬದಲಾಯಿಸಲು ಯತ್ನಿಸಿತು. ರಾಜಕೀಯವಾಗಿ ತೀವ್ರಗಾಮಿಯಾದ ಕಾರ್ಯನೀತಿಯನ್ನು ಮತ್ತು ಸಂಕೀರ್ಣ ವಿನ್ಯಾಸವನ್ನು ಒಳಗೊಂಡ ಇದನ್ನು ಲೋಕ್ ಜಂಬಿಶ್‌ನ ನಾಯಕರು "ಹೊರಗಿನಿಂದಲೇ ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸುವ, ಅಭಿವರ್ಧಕ (developer), ಪ್ರದರ್ಶಕ (demonstrator), ವೇಗವರ್ಧಕ" ಯೋಜನೆ

ಎಂದು ಗ್ರಹಿಸಿದರು. ಅದರಲ್ಲಿನ ಅನೇಕ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಎಸ್‌ಕೆಪಿ ಮತ್ತು ಅದಕ್ಕಿಂತ ಮುಂಚಿನ ಯೋಜನೆಗಳಿಂದ ಸ್ವೀಕರಿಸಲಾಗಿತ್ತಲ್ಲದೆ, ಎಸ್‌ಕೆಪಿಯಂತೆಯೇ ಸ್ಟೀಡನ್ ದೇಶದ ಸರ್ಕಾರದಿಂದ ಅದು ಆರ್ಥಿಕ ನೆರವನ್ನು ಸೆಳೆಯಿತು (attracted). ಆದರೆ ಇದಕ್ಕೆ ಸಿಕ್ಕ ನೆರವು ದೊಡ್ಡ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿತ್ತು. ಇದಕ್ಕೂ ಮೊದಲಿನ ಬಹಳ ದೊಡ್ಡ ಯೋಜನೆಯಾಗಿದ್ದ ಆಂಧ್ರ ಪ್ರದೇಶ ಪ್ರೈಮರಿ ಎಜುಕೇಶನ್ ಪ್ರಾಜೆಕ್ಟ್‌ನಂತೆಯೇ ಲೋಕ್ ಜಂಬಿಶ್ ಸಹ ಕೇಂದ್ರ ಸರ್ಕಾರ, ರಾಜ್ಯ ಸರ್ಕಾರ ಮತ್ತು ವಿದೇಶಿ ಸಂಸ್ಥೆಯೊಂದರ ತ್ರಿಪದ ಸಂಬಂಧವಾಗಿತ್ತು. 1992ರ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯ ಘೋಷಣೆಗೆ ಎಲ್‌ಜೆ (ಲೋಕ್ ಜಂಬಿಶ್) ಸತ್ವವನ್ನು ತುಂಬಿತು. ಆ ನೀತಿಯ ಪ್ರಕಾರ ಭಾರತ ಸರ್ಕಾರವು:

ಕೇಂದ್ರೀಯ ವಲಯದಲ್ಲಿ ಯೋಜನೆಗಳನ್ನು ಕೈಗೆತ್ತಿಕೊಳ್ಳುವುದಲ್ಲದೆ, ಕೇಂದ್ರ ಮತ್ತು ರಾಜ್ಯಗಳ ಸಮನ್ವಯಿಕ ಕ್ರಿಯೆಯ ಅಗತ್ಯವಿರುವಲ್ಲಿ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಯಿರುವ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳಲ್ಲಿ ರಾಜ್ಯಸರ್ಕಾರಗಳನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುತ್ತದೆ (ಜಿ.ಓ.ಐ, 1998:45).

ಲೋಕ್ ಜಂಬಿಶ್ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವು ಮೂಲಭೂತ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಯೋಜನೆಗಳಿಗೆ ಹೊರಗಿನ ನೆರವನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುವುದಕ್ಕಾಗಿ ಕೇಂದ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಾ ಸಲಹಾ ಮಂಡಳಿಯು 1991ರಲ್ಲಿ ರಚಿಸಿದ್ದ ಚೌಕಟ್ಟಿಗೆ ಸತ್ವವನ್ನು ತುಂಬಿತು (ಲೋಕ್ ಜಂಬಿಶ್ ಜಂಟಿ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ, 1993: 74-76). ಆದರೆ ಎಲ್.ಜೆ. ಪ್ರಕರಣದಲ್ಲಿ ಜೈಪುರದಿಂದ, ರಾಜ್ಯ ಸರ್ಕಾರದೊಂದಿಗೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದ ಲೋಕ್ ಜಂಬಿಶ್ ಪರಿಷತ್ (LJP) ಎಂಬ ನಾಲ್ಕನೆಯ ಸಂಸ್ಥೆಯೂ ಇತ್ತು. ನಿಜಕ್ಕೂ ಹೇಳಬೇಕೆಂದರೆ ಎಲ್‌ಜೆಪಿಯನ್ನು ಆರಂಭಿಸಿದವರ ಕೆಲಸ ಮತ್ತು ಸಂಶ್ರಮಗಳಿಲ್ಲದಿದ್ದಲ್ಲಿ (drive), ಲೋಕ್ ಜಂಬಿಶ್ ಯೋಜನೆಯೇ ಕಾರ್ಯರೂಪಕ್ಕೆ ಬರುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯಕ್ರಮದ ಪ್ರಗತಿಪರ ಅಂಶಗಳೂ ಹೊರಹೊಮ್ಮುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ. ಲೋಕ್ ಜಂಬಿಶ್‌ನಲ್ಲಿ ಮೂರು ಪ್ರಧಾನ ಅಂಶಗಳಿದ್ದವು: ಸಾಮುದಾಯಿಕ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆ, ಕಲಿಕೆಯ ಗುಣಮಟ್ಟ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣದ ನಿರ್ವಹಣೆ. ಕಲಿಕೆಯ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಸುಧಾರಣೆಗಳ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ರೂಪಿಸಲಾದ ಭಾಗವು, ಅದನ್ನು ಜಾರಿಗೊಳಿಸುವಲ್ಲಿ ಸವಾಲುಗಳಿದ್ದರೂ, ವಿಶೇಷತಃ ಪ್ರಗತಿಗಾಮಿಯಾಗಿರಲಿಲ್ಲ. ಶಿಕ್ಷಕರ ತರಬೇತಿ, ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಕಲಿಸುವವರ ತರಬೇತಿ, ಕನಿಷ್ಠ ಕಲಿಕಾ ಮಟ್ಟಗಳ ಚೌಕಟ್ಟಿನ (ಎಂಎಲ್‌ಎಲ್) ಮಾರ್ಗದರ್ಶನದಲ್ಲಿ ನಡೆಯುವ ಕಲಿಕಾ ಸುಧಾರಣೆಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಮತ್ತು ಬೋಧನಾ ಸುಧಾರಣೆ ಇವಿಷ್ಟೂ ಅದರಲ್ಲಿದ್ದವು. ಸಮುದಾಯವನ್ನು ಸಜ್ಜುಗೊಳಿಸುವ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವು ಹೆಚ್ಚು ಅಮೂಲಾಗ್ರ ಸುಧಾರಣೆಯ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿತ್ತು. ಅದರಲ್ಲಿ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಚರ್ಚೆಯ ಮೂಲಕ ಸಮುದಾಯವನ್ನು ಸಜ್ಜುಗೊಳಿಸುವುದು, ತಿಳಿವಳಿಕೆ ನಿರ್ಧಾರಗಳನ್ನು ಮಾಡಲಾಗುವಂತೆ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನೂ ಜ್ಞಾನವನ್ನೂ ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಮತ್ತು ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಹಾಜರಾಗದಿರುವ ಮಕ್ಕಳ ಸಂಖ್ಯೆ ಹಾಗೂ ಹಾಜರಾಗದಿರುವುದಕ್ಕೆ ಇರುವ ಕಾರಣಗಳನ್ನು ನಿಗದಿಪಡಿಸಲು ಗ್ರಾಮೀಣ ಮನೆಗಳ ಸರ್ವೇಕ್ಷಣೆ ಮೊದಲಾದ ಅಂಶಗಳಿದ್ದವು. ಗ್ರಾಮವನ್ನು ಚುರುಕುಗೊಳಿಸುವ ಪ್ರಮುಖ ಗುಂಪೊಂದನ್ನು ಗ್ರಾಮಗಳಲ್ಲಿ ನಿಯಮಿಸುವುದು, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ನಿರ್ಧಾರಗಳನ್ನು ಮಾಡುವಲ್ಲಿ ಮಹಿಳಾ ತಂಡಗಳನ್ನು ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಮತ್ತು ಶಾಲಾ ಕಟ್ಟಡಗಳ ನಿರ್ಮಾಣ, ವಿನ್ಯಾಸ, ನಿರ್ವಹಣೆಯಲ್ಲಿ ವಯಸ್ಕರಾದ ಸ್ತ್ರೀ-ಪುರುಷರನ್ನು ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಇವು ಶಿಕ್ಷಣ ನಿರ್ವಹಣೆಯ ಮುಖ್ಯಾಂಶಗಳಾಗಿದ್ದವು (ಲೋಕ್ ಜಂಬಿಶ್ ಜಂಟಿ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ, 1993:15).

6.4 ಜಿಲ್ಲಾ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಯೋಜನೆ

1990ರ ಹೊತ್ತಿಗೆ ಸರ್ಕಾರವು ಏಳು ರಾಜ್ಯಗಳಲ್ಲಿ, ಅನೇಕ ವಿದೇಶಿ ದೇಶಗಳಿಗೆ ನೀಡುವವರೊಂದಿಗೆ ಜಿಲ್ಲಾ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಯೋಜನೆಯನ್ನು (ಡಿಪಿಇಪಿ) ಆರಂಭಿಸಲು ನಿರ್ಧರಿಸಿತ್ತು. ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಯೋಜನೆಯ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಿಂದ ಹೇಳಬೇಕೆಂದರೆ ಡಿಪಿಇಪಿಯು ಸರಬರಾಜಿನ ಕಡೆ ಇದ್ದ ಅಡತಡೆಗಳ ನಿಟ್ಟಿನ ಗಮನವನ್ನು ಗುಣಮಟ್ಟದ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯತ್ತ ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಿತ್ತು. 1994ರಲ್ಲಿ ಡಿಪಿಇಪಿಯನ್ನು ಏಳು ರಾಜ್ಯಗಳ ಶೈಕ್ಷಣಿಕವಾಗಿ ಅತ್ಯಂತ ಹಿಂದುಳಿದ 42 ಜಿಲ್ಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಜಾರಿಗೆ ತರಲಾಯಿತು.

ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ವಂಚಿತರಾದ ಮತ್ತು ಆರ್ಥಿಕವಾಗಿ ಹಿಂದುಳಿದ ಸಾಮಾಜಿಕ ವರ್ಗಗಳನ್ನು, ಅದರಲ್ಲೂ ಹೆಣ್ಣು ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಗಮನದಲ್ಲಿರಿಸಿಕೊಂಡು, ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಧೈಯಗಳಾದ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವಕಾಶಗಳ ಲಭ್ಯತೆ, ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಉಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಮತ್ತು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಗಳಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಕನಿಷ್ಠಮಟ್ಟದ ಸಾಧನೆಗಳಿಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ

ಡಿಪಿಇಪಿಯ ಕಾರ್ಯನೀತಿಯನ್ನು ರೂಪಿಸಲಾಗಿತ್ತು. ನಿಗದಿತ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಗುಣಾತ್ಮಕವಾದ ಹಾಗೂ ಪರಿಮಾಣಾತ್ಮಕವಾದ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಸಾಧಿಸುವುದಲ್ಲದೆ ಡಿಪಿಇಪಿಗೆ ಮುಖ್ಯವಾದ ಒತ್ತು ಇದ್ದದ್ದು, ಯೋಜನೆಯು ತನ್ನ ಕಾಲಾವಧಿಯ ನಂತರವೂ ದೀರ್ಘಕಾಲ ಉಳಿಯುವಂತೆ ಗಣನೀಯ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರಬಲ್ಲ, ಪಾಲುದಾರರ ಸಕ್ರಿಯ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆ ಇರತಕ್ಕಂಥ ವಿಕೇಂದ್ರಿತ ನಿರ್ವಹಣೆಯನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸುವ ಬಗ್ಗೆ (ಅಗರ್‌ವಾಲ್, 1998).

ಈ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಮೂಲಭೂತ ಶಿಕ್ಷಣದ ಬಗ್ಗೆ ರಾಜಕೀಯ ಇಚ್ಛಾಶಕ್ತಿಯು ವೃದ್ಧಿಸುತ್ತಿದ್ದುದನ್ನು ಹಿರಿಯ ಅಧಿಕಾರಿಯೊಬ್ಬರು ನೆನಪಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ. ಕೆಲವು ಇತರೆ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಿಗೆ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತವಾಗಿ, ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಅದರಲ್ಲೂ ವಿಶಿಷ್ಟವಾಗಿ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ (ಯುಇಇ) ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಅದರ ಮೌಲ್ಯ ಮತ್ತು ಹಣ ಹೂಡಿಕೆಯ ಅಗತ್ಯಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಸರ್ವಸಮ್ಮತಿ ಕಂಡುಬಂದಿತು. 1990ರ ದಶಕದ ಆದಿಭಾಗದಿಂದಲೂ ಎಲ್ಲಾ ರೀತಿಯ ರಾಜಕೀಯ ಪಕ್ಷಗಳೂ ಸಹ ಯುಇಇಗೆ ಬೆಂಬಲ ನೀಡುವಲ್ಲಿ ಒಂದೇ ಧೋರಣೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿವೆ ಮತ್ತು ರಾಜ್ಯಗಳು ಸ್ವತಃ 'ಪರಸ್ಪರನ್ನು ಮೀರಿಸಬೇಕೆಂದು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಿವೆ' (ಲೇಖಕರೊಂದಿಗೆ ಸಂದರ್ಶನ). ಒಂದೆರಡು ರಾಜ್ಯಗಳಲ್ಲಿನ ಆಡಳಿತಾತ್ಮಕ ವಿಷಯಗಳನ್ನು, ಹೊರತುಪಡಿಸಿ, ಯುಇಇಗೆ ಸಿಗುತ್ತಿದ್ದ ಬೆಂಬಲದ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಸ್ಪಷ್ಟವಾದ ಬದಲಾವಣೆಯು ಕಂಡುಬಂದಿದೆ. ಕೇಂದ್ರ ಹಾಗೂ ರಾಜ್ಯಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧವು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಉತ್ತಮವಾಗಿದ್ದು, ಯುಇಇನಲ್ಲಿನ ಸುಧಾರಣೆಗಳಿಗೆ ಆಧಾರವಾಗಿರುತ್ತಿದ್ದ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹವನ್ನು ಇನ್ನಷ್ಟು ಬಲಪಡಿಸಿದೆ. ಮೂಲಭೂತ ಸೌಕರ್ಯಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸುವಂಥ 'ಸುಲಭವಾದ' ಅಂಶಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಮುನ್ನಡೆಯುವುದು ಹೇಗೆ ಎಂಬುದರ ಬಗ್ಗೆ ಅಪಸ್ವರದ ವಿಚಾರಗಳು ಹೊಮ್ಮುವ ಪರಿಸ್ಥಿತಿ ಅಪರೂಪವಾಗಿದೆ. ರಾಜ್ಯ ಸರ್ಕಾರಗಳು ಎಷ್ಟು ವೇಗವಾಗಿ ಅಥವಾ ನಿಧಾನವಾಗಿ ಮುಂದೆ ಸಾಗುತ್ತವೆ ಎಂಬ ಬಗ್ಗೆ ಭಿನ್ನಾಭಿಪ್ರಾಯವು ಪರ್ಯಾಯೋಚಿಸುತ್ತದೆ (ಲೇಖಕರೊಂದಿಗೆ ಸಂದರ್ಶನ).

ಸ್ತ್ರೀಯರ ಸಾಕ್ಷರತಾ ಮಟ್ಟಗಳು ಅತ್ಯಂತ ಕಡಿಮೆಯಿದ್ದ ಬಹುತೇಕ ಜಿಲ್ಲೆಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಬಾಲಕ-ಬಾಲಕಿಯರ ನಡುವೆ ಇದ್ದಂಥ ಶಾಲೆ ಸೇರುವವರ ಸಂಖ್ಯೆ, ಬಿಡುವವರ ಸಂಖ್ಯೆಯ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು ಕಡಿಮೆಯಾದವು ಎಂದು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಧನೆಯ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯನ್ನು ಕುರಿತಂತೆ ಡಿಪಿಇಪಿ ಪ್ರಭಾವದ ಕುರಿತು ನಡೆದ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನಗಳು ಸೂಚಿಸುತ್ತವೆ. ಎಲ್ಲ 42 ಜಿಲ್ಲೆಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಹೆಣ್ಣುಮಕ್ಕಳ ನೋಂದಣಿಯು 12.9%ರಷ್ಟು ಹೆಚ್ಚಿತ್ತು. ಅತ್ಯಂತ ಕಡಿಮೆ ಹೆಣ್ಣುಮಕ್ಕಳ ಸಾಕ್ಷರತೆ ಇದ್ದ ಜಿಲ್ಲೆಗಳಲ್ಲಿ 13.2%ರಷ್ಟು ಮುನ್ನಡೆಯನ್ನು ಸಾಧಿಸಲಾಗಿತ್ತು. ಕಡಿಮೆ ಸಾಕ್ಷರತೆ ಇದ್ದ ಜಿಲ್ಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಅದು 16.2%ರಷ್ಟಿತ್ತು. ಒಟ್ಟಾರೆ ನೋಂದಣಿಯಲ್ಲಿ ಪರಿಶಿಷ್ಟ ಜಾತಿ, ಪಂಗಡಗಳ ಪಾಲು ಸಹ ಅತ್ಯಂತ ಕಡಿಮೆ ಹೆಣ್ಣುಮಕ್ಕಳ ದಾಖಲಾತಿ ಇದ್ದ ಜಿಲ್ಲೆಗಳಲ್ಲೇ ತೀರಾ ಹೆಚ್ಚಿತ್ತು. ಈ ಪ್ರವೇಶ ದಾಖಲಾತಿಯಲ್ಲಿನ ಹೆಚ್ಚಳದೊಂದಿಗೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ:ಶಿಕ್ಷಕ ಪರಿಮಾಣ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ:ತರಗತಿಯ ಪರಿಮಾಣ ಮತ್ತು ಪುನರಾವರ್ತನೆ ದರಗಳಲ್ಲಿನ ಇಳಿಕೆಯನ್ನೂ ಕಾಣಬಹುದಾಗಿದೆ (ಅಗರ್‌ವಾಲ್, 2000).

ಕೇಂದ್ರವು ಡಿಪಿಇಪಿ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹ ನೀಡುತ್ತಿದ್ದಂತೆಯೇ, ರಾಜ್ಯಗಳು ಸಹ ಶಿಕ್ಷಣಾವಕಾಶಗಳನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸುವುದನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುವಂಥ ದೊಡ್ಡ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳ ಹೊಸ ಶೋಧನೆ ಹಾಗೂ ಆರಂಭದ ಪ್ರಯತ್ನಗಳನ್ನು ಮುಂದುವರೆಸಿದವು. ಅದಕ್ಕೆ ಒಂದು ಉದಾಹರಣೆಯೆಂದರೆ 1995ರಲ್ಲಿ ಕರ್ನಾಟಕ ರಾಜ್ಯದಲ್ಲಿ ಕಿರಿಯ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಮಧ್ಯಾಹ್ನದ ಊಟವನ್ನು ನೀಡುವ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮ. ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಪ್ರವೇಶ ಪಡೆದುಕೊಂಡ ಪ್ರತಿ ಮಗುವಿಗೂ ತಿಂಗಳಿಗೆ ಮೂರು ಕೆ.ಜಿ. ಅಕ್ಕಿಯ ಪಡಿತರವನ್ನು ಈ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವು ಒಳಗೊಂಡಿತ್ತು. ಬಹಳ ದೊಡ್ಡ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚುವರಿ ಧಾನ್ಯಗಳು ಹಾಳಾಗುತ್ತಿದ್ದ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಈ ವಿಚಾರವು ರೂಪುಗೊಂಡಿತ್ತು. ಕೆಲಕಾಲದ ನಂತರ ಧಾನ್ಯಗಳು ಹೆಚ್ಚುವರಿಯಾಗುತ್ತಿದ್ದ ಪರಿಸ್ಥಿತಿ ಬದಲಾದರೂ ಆ ಒಂದು ಯೋಜನೆ ಮುಂದುವರೆಯಿತು. ಇಪ್ಪತ್ತೈದು ವರ್ಷಗಳ ಹಿಂದೆ ತಮಿಳುನಾಡಿನಲ್ಲಿ ಜನಪ್ರಿಯವಾಗಿದ್ದ ಮಧ್ಯಾಹ್ನದ ಊಟದ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮದಿಂದ ಪ್ರೇರಣೆ ಪಡೆದಿದ್ದ ಕರ್ನಾಟಕದ ಯೋಜನೆಯು, 2004ರಲ್ಲಿ ಕೇಂದ್ರ ಸರ್ಕಾರದ ಮುಂತೊಡಗಾಯಿತು. ನಂತರ ಒಣ ಧಾನ್ಯಗಳ ಬದಲು ಬೇಯಿಸಿದ ಆಹಾರವನ್ನೇ ನೀಡುವುದನ್ನು ಆರಂಭಿಸಲಾಯಿತು. ಇದಕ್ಕಾಗಿ ಕೇಂದ್ರ ಸರ್ಕಾರವು ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಮಗುವಿಗೂ 1.5 ರೂಪಾಯಿಯನ್ನು ನೀಡಿದರೆ ಅದಕ್ಕೆ

ಪ್ರತಿಯಾಗಿ ರಾಜ್ಯ ಸರ್ಕಾರವು 0.5 ರೂಪಾಯಿಯನ್ನು ನೀಡಿತು. ತಾತ್ಕಾಲಿಕವಾಗಿ ಈ ಹಣವು ಅಡಿಗೆ ವೆಚ್ಚಗಳು, ಇಂಧನ, ಬೇಳೆ(ಕಾಳು)ಗಳು, ತರಕಾರಿ, ಉಪ್ಪು ಮತ್ತು ಮಸಾಲೆಯನ್ನು⁶ ಒಳಗೊಂಡಿತ್ತು. 2008ರಲ್ಲಿ ದೇಶದಾದ್ಯಂತ ಈ ಯೋಜನೆಯನ್ನು ಉನ್ನತ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಹಂತಕ್ಕೂ ವಿಸ್ತರಿಸಲಾಯಿತು. ಸುಮಾರು ಒಂದುಮಿಲಿಯನ್ ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಸೇರಿದ 120 ಮಿಲಿಯನ್ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಇದರಿಂದ ದಿನಂಪ್ರತಿ ಊಟ ದೊರಕುವಂತಾಯಿತು. 'ಪ್ರೋಬ್' ಎಂಬ ಸರ್ವೇಕ್ಷಣೆಯು ಬಿಚ್ಚಿಟ್ಟಂತೆ ಉತ್ತರದ ರಾಜ್ಯಗಳಾದ ಬಿಹಾರ, ಮಧ್ಯಪ್ರದೇಶ, ರಾಜಸ್ಥಾನ ಮತ್ತು ಉತ್ತರಪ್ರದೇಶಗಳಲ್ಲಿ, ಗ್ರಾಮೀಣ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ಮಧ್ಯಾಹ್ನದ ಊಟದಿಂದಾಗಿ ಶಾಲಾ ಹಾಜರಾತಿಯಲ್ಲಿ, ಅದರಲ್ಲೂ ಹೆಣ್ಣುಮಕ್ಕಳ ಶಾಲಾ ಹಾಜರಾತಿಯಲ್ಲಿ ಧನಾತ್ಮಕ ಪರಿಣಾಮ ಕಂಡುಬಂದಿತ್ತು (ಡ್ರೆಜ್ ಅಂಡ್ ಕಿಂಗ್‌ಡನ್, 2001).

6.5 ಸರ್ವ ಶಿಕ್ಷಾ ಅಭಿಯಾನ

ಡಿಪಿಇಪಿ ಫಲಿತಾಂಶಗಳಿಗೆ ಏಳು ರಾಜ್ಯಗಳ ಅನೇಕ ಮಧ್ಯಸ್ಥಗಾರರಲ್ಲಿ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಕಂಡುಬಂದ ಧನಾತ್ಮಕ ಸಂವೇದನೆಯು ಸರ್ವ ಶಿಕ್ಷಾ ಅಭಿಯಾನ (SSA) ಎಂಬ ಬೃಹತ್ ರಾಷ್ಟ್ರವ್ಯಾಪಿ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕೆ ದಾರಿಯಾಯಿತು. ಈ ಹಿಂದಿ ಭಾಷೆಯ ಪದಗಳ ಅನುವಾದ 'ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಶಿಕ್ಷಣದ ಆಂದೋಲನ' ಎಂದಾಗುತ್ತದೆ. ಎಸ್‌ಎಸ್‌ಎ ಯೋಜನೆಯು ಅಧಿಕೃತ ವೆಬ್‌ಸೈಟ್‌ನಲ್ಲಿ ತನ್ನನ್ನು ವಿವರಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಹೀಗೆ:

ಇದೊಂದು, ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಸಮುದಾಯದ ಒಡೆತನದ ಮೂಲಕ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಸಾರ್ವತ್ರಿಕರಣಗೊಳಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನ. ದೇಶದಾದ್ಯಂತ ಗುಣಮಟ್ಟ ಆಧಾರಿತ ಶಿಕ್ಷಣದ ಬೇಡಿಕೆಗೆ ಇದು ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯಾಗಿದೆ. ಎಸ್‌ಎಸ್‌ಎ ಯೋಜನೆಯು, ಗೊತ್ತುಪಡಿಸಿದ ಗುರಿಯ ಮಾರ್ಗದಲ್ಲಿ ಸಾಮುದಾಯಿಕ ಮಾಲೀಕತ್ವದ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಶಿಕ್ಷಣದ ಮೂಲಕ, ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಮಾನವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಉತ್ತಮಪಡಿಸುವ ಅವಕಾಶವನ್ನು ನೀಡುವ ಪ್ರಯತ್ನ (ಎಸ್‌ಎಸ್‌ಎ, 2010ಎ).

ಅಂತರರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಚರ್ಚೆಯ ಪರಿಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಹೇಳಬೇಕೆಂದರೆ, ಸರ್ವ ಶಿಕ್ಷಾ ಅಭಿಯಾನವು, 2015ರ ಹೊತ್ತಿಗೆ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಸಾಧಿಸಬೇಕೆಂಬ ಸಹಸ್ರಮಾನ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಗುರಿ 2ನ್ನು ತಲುಪುವ ಭಾರತ ಸರ್ಕಾರದ ಮುಖ್ಯ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮ. ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಚರ್ಚೆಯ ಪರಿಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಹೇಳಬೇಕೆಂದರೆ ಅದು ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವು ಮೂಲಭೂತ ಹಕ್ಕೆಂಬ 2002ರ ಸಾಂವಿಧಾನಿಕ ತಿದ್ದುಪಡಿಗೆ ಸತ್ವವನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ. ಅದರ ಗುರಿಯು 6ರಿಂದ 14ರ ವಯಸ್ಸಿನ ಭಾರತದ ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಉತ್ತಮ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು 2010ರ ವೇಳೆಗೆ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕರಿಸುವುದಾಗಿದೆ (ವಾರ್ಡ್, ಬರಲಿದೆ (forthcoming)).

ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕ ವಿಷಯವೆಂದರೆ ಸರ್ವಶಿಕ್ಷಾ ಅಭಿಯಾನವು ಅಂತರ್ಜಾಲ ತಾಣದ ಸ್ವ ವಿವರಣೆಯಲ್ಲಿ 'ರಾಜಕೀಯ ಇಚ್ಛಾಶಕ್ತಿ' ಎಂಬ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ತನ್ನನ್ನು, 'ದೇಶದಾದ್ಯಂತ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ನಿಟ್ಟಿನ ರಾಜಕೀಯ ಇಚ್ಛಾಶಕ್ತಿಯ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿ' ಎಂದು ಚಿತ್ರಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಎಸ್‌ಎಸ್‌ಎಗೆ ನಿಜಕ್ಕೂ ಕೇಂದ್ರದಿಂದ 'ಇಚ್ಛಾಶಕ್ತಿಯೂ' ಬೆಂಬಲವೂ ದೊರಕಿದೆ. ಎಸ್‌ಎಸ್‌ಎ; ಕೇಂದ್ರದ ಪ್ರಾಯೋಜಿತ ಕಾರ್ಯಯೋಜನೆಯಾದ್ದರಿಂದ, ಕೇಂದ್ರ ಸರ್ಕಾರವು ಅದನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಸಶಕ್ತವಾಗಿ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುತ್ತಿದೆ ಎಂದು ಹಿರಿಯ ಅಧಿಕಾರಿಯೊಬ್ಬರು ಇದನ್ನು ವಿಮರ್ಶಿಸಿದರು. ಆದರೆ ರಾಜ್ಯಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಸಹ ಒಡೆತನ ಮತ್ತು ರಾಜಕೀಯ ಇಚ್ಛಾಶಕ್ತಿಯು ಮುಖ್ಯ. ರಾಜ್ಯಮಟ್ಟದಲ್ಲಿನ ಇಚ್ಛಾಶಕ್ತಿ ಮತ್ತು ಒಡೆತನಕ್ಕೆ ಹಣಕಾಸನ್ನು ಒದಗಿಸುವ ಮೂಲವು ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ಮೊದಲಿನ ಡಿಪಿಇಪಿಯ ಕಾಲದಲ್ಲಿ ಕೇಂದ್ರವು 85% ಭಾಗದಷ್ಟು ವೆಚ್ಚವನ್ನೂ, ರಾಜ್ಯವು

⁶ಮಸಾಲೆಯ ಮಿಶ್ರಣ

15%ರಷ್ಟನ್ನು ವಿನಿಯೋಗಿಸಿವೆ. 2011-12ರ ಹೊತ್ತಿಗೆ ಇದರ ಪರಿಮಾಣವು 50-50ರಷ್ಟಿರಬೇಕು ಎಂಬ ಸಮರ (tapering) ಸೂತ್ರವನ್ನು ಎಸ್‌ಎಸ್‌ಎ ಪರಿಚಯಿಸಿದೆ (ಲೇಖಕರೊಂದಿಗೆ ಸಂದರ್ಶನ).

ಎಸ್‌ಎಸ್‌ಎ ಕುರಿತಾದ ಇನ್ನಷ್ಟು ವಿವರಣೆ ಹೀಗಿದೆ:

- ಸ್ಪಷ್ಟವಾದ ಕಾಲಾವಧಿ ಚೌಕಟ್ಟಿರುವ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಯೋಜನೆ.
- ದೇಶದಾದ್ಯಂತ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಮೂಲಭೂತ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕಾಗಿ ಇರುವ ಬೇಡಿಕೆಗೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆ.
- ಮೂಲಭೂತ ಶಿಕ್ಷಣದ ಮೂಲಕ ಸಾಮಾಜಿಕ ನ್ಯಾಯಕ್ಕೆ ಉತ್ತೇಜನ ನೀಡುವ ಅವಕಾಶ.
- ಪಂಚಾಯತ್ ರಾಜ್ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು, ಶಾಲಾ ನಿರ್ವಹಣಾ ಸಮಿತಿಗಳು, ಗ್ರಾಮೀಣ ಮತ್ತು ನಗರದ ಕೊಳೆಗೇರಿ ಮಟ್ಟದ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಮಿತಿಗಳು, ಪೋಷಕ-ಶಿಕ್ಷಕ ಸಂಘಗಳು, ತಾಯಿ-ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಂಘಗಳು, ಬುಡಕಟ್ಟು ಸ್ವಾಯತ್ತತಾ ಮಂಡಳಿಗಳು ಮತ್ತು ಇನ್ನಿತರ ತಳಮಟ್ಟದ ರಚನೆಗಳನ್ನು ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಾಲೆಗಳ ನಿರ್ವಹಣೆಯಲ್ಲಿ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಪ್ರಯತ್ನ.
- ಕೇಂದ್ರ, ರಾಜ್ಯ ಹಾಗೂ ಸ್ಥಳೀಯ ಸರ್ಕಾರಗಳ ಸಹಭಾಗಿತ್ವ.
- ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಬಗ್ಗೆ ತಮ್ಮದೇ ಮುನ್ನೋಟವನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳಲು ರಾಜ್ಯಗಳಿಗೆ ಅವಕಾಶ.

(ಎಸ್‌ಎಸ್‌ಎ, 2010ಎ)

2001ರಲ್ಲಿ ಅದರ ಕಾರ್ಯಾಚರಣೆಯ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಕುರಿತ (ಅಂತರ್ಜಾಲ ತಾಣದಲ್ಲಿ ಅದನ್ನು ಧ್ಯೇಯಗಳು ಎನ್ನಲಾಗಿದೆ.) ಮಹತ್ವಾಕಾಂಕ್ಷಿಯಿಂದ ಕೂಡಿದ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನವು ಕೆಳಕಂಡಂತಿದೆ:

- 2003ರ ವೇಳೆಗೆ ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳೂ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ, ಶಿಕ್ಷಣ ಖಾತ್ರಿ ಕೇಂದ್ರದಲ್ಲಿ, ಪರ್ಯಾಯ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ, 'ಮರಳಿ ಶಾಲೆಗೆ' ಶಿಬಿರದಲ್ಲಿ.
- 2007ರ ವೇಳೆಗೆ ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳೂ ಐದು ವರ್ಷ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಮುಗಿಸುವುದು.
- 2010ರ ವೇಳೆಗೆ ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳೂ ಎಂಟು ವರ್ಷಗಳ ಮೂಲಭೂತ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಮುಗಿಸುವುದು.
- ಬದುಕಿಗಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಣ ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ಒತ್ತುಕೊಟ್ಟು, ತೃಪ್ತಿಕರ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದತ್ತ ಗಮನ ನೀಡುವುದು.
- ಲಿಂಗ ಆಧಾರಿತ ಹಾಗೂ ಸಾಮಾಜಿಕ ವರ್ಗದ ಕಂದರಗಳನ್ನು, ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಹಂತದಲ್ಲಿ 2007ರ ಹೊತ್ತಿಗೆ ಹಾಗೂ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ 2010ರ ಹೊತ್ತಿಗೆ ನಿವಾರಿಸುವುದು.
- 2010ರ ಹೊತ್ತಿಗೆ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕವಾಗಿ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಉಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು.

(ಎಸ್‌ಎಸ್‌ಎ 2010ಎ)

ಪ್ರಥಮ ಗುರಿಯಲ್ಲಿ ಉಲ್ಲೇಖಿಸಿರುವ ಶಿಕ್ಷಣ ಖಾತ್ರಿ ಯೋಜನೆಯನ್ನು (ಇಜಿಎಸ್) ಮೊದಲು 1977ರಲ್ಲಿ ಅನೌಪಚಾರಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಯೋಜನೆ ಎಂಬ ಹೆಸರಿನಲ್ಲಿ ಪರಿಚಯಿಸಲಾಗಿತ್ತು. ಆ ಯೋಜನೆಗೆ ಮಿತವಾದ ಯಶಸ್ಸು ದೊರಕಿದ್ದು ಅದನ್ನು 2000ರಲ್ಲಿ ಮತ್ತೆ ಪ್ರಾರಂಭಿಸಲಾಯಿತು. (ಜಿ.ಓ.ಎ., 2002:29). ಒಂದು ಕಿ.ಮೀ. ಆವರಣದಲ್ಲಿ ಶಾಲೆಗಳಿಲ್ಲದಿರುವ ಪುಟ್ಟ ವಾಸ ಸ್ಥಳಗಳಲ್ಲಿ ಇನ್ನಷ್ಟು ಕಾರ್ಯಕ್ಷೇತ್ರ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯನ್ನು (coverage)

ಒದಗಿಸುವುದು ಅದರ ಉದ್ದೇಶವಾಗಿತ್ತು. ಪ್ರಸ್ತುತ ಯೋಜನೆಯು 6-11 ವಯೋಮಾನದ ಗುಂಪಿಗೆ ಸೇರಿದ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿರದ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಗುರಿಯಾಗಿಸಿಕೊಂಡಿದೆ ಮತ್ತು ಸೇತುಬಂಧ ಕೋರ್ಸ್‌ಗಳು (bridge courses), ಮರಳಿ ಶಾಲೆಗೆ ಶಿಬಿರಗಳು, ಕಾಲಾವಧಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿನಿಲಯಗಳು, ಬೇಸಿಗೆ ಶಿಬಿರಗಳು, ಸಂಚಾರಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಪರಿಹಾರ ಬೋಧನೆ (remedial coaching) ಮೊದಲಾದ ಮಾರ್ಗಗಳನ್ನು ಇದು ಉಪಯೋಗಿಸುತ್ತದೆ (ಜಿಓಎ, 2002:29). ಕಳೆದ ಅನೇಕ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಇಂಥ ಅನೇಕ ಇಜಿಎಸ್ ಕೇಂದ್ರಗಳನ್ನು ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಗಳ ಪೂರ್ಣ ಸ್ಥಾನಮಾನಕ್ಕೆ ಏರಿಸಲಾಗಿದೆ. ಆದರೂ ಅವು ನೀಡಬಹುದಾದ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ಅವುಗಳು ದೀರ್ಘಕಾಲ ಉಳಿಯಬಲ್ಲವೇ ಎಂಬುದರ ಬಗ್ಗೆ ಆತಂಕವಿದೆ (ನೋಡಿ: ಗೋವಿಂದ ಮತ್ತು ಬಂದೋಪಾಧ್ಯಾಯ್, 2007: 12-14).

6.5.1 ಎಸ್ ಎಸ್ ಎನ್‌ನಲ್ಲಿ ಲಿಂಗ ಆಧಾರಿತ ನ್ಯಾಯ

ವಸಾಹತುಶಾಹಿ ಯುಗದಿಂದಲೂ ಹುಡುಗಿಯರ ಶಿಕ್ಷಣವು ವಿವಾದಾಸ್ಪದ ವಿಷಯವೇ ಆಗಿದೆ. ಸೇನಾರವರನ್ನು (2002) ಉಲ್ಲೇಖಿಸುತ್ತಾ ಕುಮಾರ್‌ರವರು (2005: 110-111), 'ವಿಕ್ಟೋರಿಯಾ ರಾಣಿಯ ಕಾಲದಲ್ಲಿನ ಆದರ್ಶಗಳಲ್ಲಿ ಸಮಾಜೀಕೃತಗೊಂಡ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಅಧಿಕಾರಿಗಳು ಮತ್ತು ಹುಡುಗಿಯರಿಗೆ ವಿದ್ಯೆಯು ದೊರೆಯಬೇಕೆಂಬ ತರ್ಕದ ಔಚಿತ್ಯವನ್ನು ಸುಸ್ಪಷ್ಟಪಡಿಸಿದ ಭಾರತೀಯ ಪುರುಷರ ನಡುವೆ ಸುಲಭವಾಗಿ ಮೂಡಿದ ಏಕಾಭಿಪ್ರಾಯದ' ಕುರಿತು ಚರ್ಚಿಸುತ್ತಾರೆ. 1968ರ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯಲ್ಲಿ ಹುಡುಗಿಯರ ಶಿಕ್ಷಣದ ಬಗ್ಗೆ ಒಂದಿಷ್ಟು ತಿಳಿಸಲಾಗಿದೆ.. 'ಶಾಲಾ ನ್ಯಾಯದ ಆಧಾರದಲ್ಲಿ ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ ಅದು ಸಾಮಾಜಿಕ ಬದಲಾವಣೆಯನ್ನು ತ್ವರಿತಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ ಎಂಬ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದಲೂ ಬಾಲಕಿಯರ ಶಿಕ್ಷಣವು ಮಹತ್ವವನ್ನು ಪಡೆಯತಕ್ಕದ್ದು' (ರಾ.ಶಿ.ನೀ., 1968, ಭಾಗ 4). ಆದರೆ ಇದನ್ನು ಸಾಧಿಸುವ ಬಗ್ಗೆ ಹೇಗೆ ಎಂಬುದರ ವಿವರಗಳನ್ನು ಅದು ಒದಗಿಸಲಿಲ್ಲ. ಬಾಲಕಿಯರು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಉಳಿಯುವಂತೆ ಮಾಡಬೇಕಾದರೆ ಅವರು ಸಹಾಯವನ್ನು ಪಡೆಯತಕ್ಕ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ನಿರ್ದರ್ಶನಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಲಾಯಿತು. ಅವು ಈ ಮುಂದಿನ ಅಂಶಗಳನ್ನೊಳಗೊಂಡಿವೆ: ಮನೆಯಲ್ಲಿ ಚಿಕ್ಕಮಕ್ಕಳನ್ನು ನೋಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾದ ದೊಡ್ಡ ಹೆಣ್ಣುಮಕ್ಕಳು ಶಾಲೆಗೆ ಬರುವಂತೆ ಮಾಡಲು, ಎಳೆಯಮಕ್ಕಳನ್ನು ನೋಡಿಕೊಳ್ಳಲಿಕ್ಕಾಗಿ ಹಗಲು ವೇಳೆಯ ಶಿಶುಪಾಲನಾ ಕೇಂದ್ರಗಳನ್ನು ಆರಂಭಿಸುವುದು, ಇಡೀ ದಿನದ ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಬರಲಾರದ ಹೆಣ್ಣು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಅನುಪಚಾರಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳು ಮತ್ತು ವಿಶೇಷ ಗಮನ ನೀಡಬೇಕೆಂದು ಪಟ್ಟಿ ಮಾಡಿದ ಹುಡುಗಿಯರಿಗೆ; ಪರಿಶಿಷ್ಟ ಜಾತಿ ಮತ್ತು ಪರಿಶಿಷ್ಟ ಬುಡಕಟ್ಟಿನ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ನೀಡುವಂತೆಯೇ ಪ್ರೌಢ ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಹಾಜರಾಗಲು ಒತ್ತು ನೀಡುವುದು.

ಎಸ್‌ಎಸ್‌ಎ ಮೂಲಕ ಬಾಲಕಿಯರ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಉತ್ತೇಜನ ಸಿಕ್ಕಿತು. ಒಟ್ಟಾರೆ ಹೇಳಬೇಕೆಂದರೆ ಮಧ್ಯಾಹ್ನದ ಊಟ, ಹಾಗೂ ಶಾಲೆಗಳ ಅಂತರವನ್ನು ಕಡಿಮೆಗೊಳಿಸುವ ನಿಟ್ಟಿನ ಇತರೆ ಉದ್ದೇಶಗಳ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳಲ್ಲೂ ಬಾಲಕಿಯರ ಪರವಾದ ಮುಂತೊಡಗುಗಳು ಅಡಕವಾಗಿವೆ. ಇದಲ್ಲದೆ, 2003ರ ಜುಲೈನಲ್ಲಿ ಎಸ್‌ಎಸ್‌ಎನ ಭಾಗವಾಗಿ 'ತಲುಪಲು ಕಠಿಣವೆನಿಸಿದ ಹುಡುಗಿಯರನ್ನು' ಸಹ ತಲುಪುವ ಉದ್ದೇಶದಿಂದ, ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಬಾಲಕಿಯರ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕಾಗಿ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು (ಎನ್‌ಪಿಇಜಿಇಎಲ್) ಆರಂಭಿಸಲಾಯಿತು. (ಎಸ್‌ಎಸ್‌ಎ, 2010ಬಿ). ಸಾಧಾರಣ ಎಸ್‌ಎಸ್‌ಎ ಮಧ್ಯಸ್ಥಿಕೆಯ ಮೂಲಕ ಮಾಡಲಾಗುವ ಬಾಲಕಿಯರ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪರವಾದ ಹೊಡೆಕೆಗಳಲ್ಲದೆ, ಬಾಲಕಿಯರ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಲು ಎನ್‌ಪಿಇಜಿಇಎಲ್ ಬೆಂಬಲ ನೀಡುತ್ತದೆ. ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಸಮುದಾಯದಲ್ಲೂ ಒಂದು "ಮಾದರಿ ಶಾಲೆಯ" ಅಭಿವೃದ್ಧಿ, ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಲಿಂಗ ಸಂವೇದನಾಶೀಲರನ್ನಾಗಿಸುವುದು, ಲಿಂಗ ಸಂವೇದನಾಶೀಲ ಕಲಿಕಾ ಸಾಧನಗಳನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸುವುದು, ಬೆಂಗಾವಲು, ಬರವಣಿಗೆಯ ಪರಿಕರಗಳು, ಕಾರ್ಯ ಮಸ್ತಕಗಳು (ವರ್ಕ್‌ಬುಕ್‌ಗಳು) ಮತ್ತು ಸಮವಸ್ತ್ರಗಳನ್ನು ಕುರಿತ ಅಗತ್ಯವನ್ನು ಆಧರಿಸಿದ ಉತ್ತೇಜನಗಳ ಒದಗಣೆಗಳನ್ನು ಈ ಮುಂತೊಡಗು ಒಳಗೊಂಡಿದೆ.

ಗ್ರಾಮೀಣ ಮಹಿಳಾ ಸಾಕ್ಷರತೆಯ ಪ್ರಮಾಣವು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಸರಾಸರಿಗಿಂತ ಕಡಿಮೆ ಇದ್ದು; 'ಶೈಕ್ಷಣಿಕವಾಗಿ ಹಿಂದುಳಿದ ವಿಭಾಗಗಳಲ್ಲಿ' (ಇಬಿಬಿ) ಹಾಗೂ ಲಿಂಗಗಳ ನಡುವಿನ ಕಂದರವು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಸರಾಸರಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿರುವಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಜನಸಂಖ್ಯೆಯಲ್ಲಿ ಪರಿಶಿಷ್ಟ ಜಾತಿ ಅಥವಾ ಬುಡಕಟ್ಟುಗಳ ಪ್ರಮಾಣವು 5%ಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿರುವ ಜಿಲ್ಲೆಯ ವಿಭಾಗಗಳಲ್ಲಿ, ಸದರಿ ಪಂಗಡದ ಮಹಿಳಾ ಸಾಕ್ಷರತೆಯ ಪ್ರಮಾಣವು ಶೇಕಡಾ ಹತ್ತಕ್ಕಿಂತ ಕಡಿಮೆಯಿರುವಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ನಗರದಲ್ಲಿನ ಆಯ್ದ ಕೊಳಚೆ ಪ್ರದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಈ ಯೋಜನೆಯನ್ನು ಜಾರಿಗೊಳಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಅನೇಕ ರಾಜ್ಯಗಳು ಬಾಲಕಿಯರ ನೋಂದಣಿಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಲು ವಿಶೇಷ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿವೇತನಗಳು, ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದ ಉಚಿತ ಶಿಕ್ಷಣ ಮುಂತಾದ ಉತ್ತೇಜಕ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತವೆ. ಇತರೆ ರಾಜ್ಯದ ಮುಂತೊಡಗುಗಳಂತೆಯೇ ಇವೂ ಸಹ ರಾಜ್ಯದಿಂದ ರಾಜ್ಯಕ್ಕೆ ವಿಸ್ತೃತ ವಿಭಿನ್ನತೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿವೆ.

ತೀರಾ ಇತ್ತೀಚಿನ ಅಂದಾಜುಗಳ ಪ್ರಕಾರ 6ರಿಂದ 14ರ ವಯೋಮಾನದ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ 95%ರಷ್ಟು ಜನ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರವೇಶ ಪಡೆದುಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ. ಆದರೆ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಮುಗಿಸುವವರ ಸಂಖ್ಯೆಯನ್ನು ಅಂದಾಜು ಮಾಡುವುದು ಕಷ್ಟ. ಏಕೆಂದರೆ ಶಾಲೆಯನ್ನು ಒಟ್ಟಿಗೇ ಸೇರುವ ಒಡನಾಡಿಗಳ ಜಾಡನ್ನು ವ್ಯವಸ್ಥೆಯುದ್ದಕ್ಕೂ ಅನುಸರಿಸಲಾಗುತ್ತಿಲ್ಲ. ತಾತ್ವಿಕವಾಗಿ ತರಗತಿಯಿಂದ ತರಗತಿಗೆ ತೇರ್ಗಡೆಯು ಸ್ವಯಂಚಾಲಿತವಾಗಿದ್ದಾಗ್ಯೂ, ಕೆಲವು ಮಕ್ಕಳು ಅದೇ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಮತ್ತೆ ಸೇರಿರುತ್ತಾರೆ. ಕೆಲವರು ಶಾಲೆ ಬಿಡುತ್ತಾರೆ. ಕೆಲವರು ವಯಸ್ಸು ಮೀರಿದ ಮೇಲೆ ಪ್ರವೇಶವನ್ನು ಪಡೆದಿರುತ್ತಾರೆ. ಇದಲ್ಲದೆ ನೋಂದಣಿಯು ಪ್ರತಿದಿನದ ಹಾಜರಾತಿಯನ್ನು ಮತ್ತು ಕಲಿಕಾ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ನಮಗೆ ತಿಳಿಸದು. 2008ರಲ್ಲಿ 5ನೆಯ ತರಗತಿಯನ್ನು ಓದುತ್ತಿದ್ದ ಗ್ರಾಮೀಣ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ 52%ರಷ್ಟು ಮಕ್ಕಳು ಎರಡನೆಯ ತರಗತಿಯ ಪಠ್ಯವನ್ನು ನಿರರ್ಗಳವಾಗಿ ಓದಬಲ್ಲವರಾಗಿದ್ದರು. 5ನೆಯ ತರಗತಿಯನ್ನು ಓದುತ್ತಿದ್ದ ಗ್ರಾಮೀಣ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ 37%ರಷ್ಟು ಮಕ್ಕಳು ಮಾತ್ರ ಅಂಕಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಬಲ್ಲವರಾಗಿದ್ದರು, ವ್ಯವಕಲನ ಮತ್ತು ಮೂರು ಅಂಕಗಳಿರುವ ಸಂಖ್ಯೆಯನ್ನು ಒಂದು ಅಂಕಿಯಿಂದ ಭಾಗಿಸಲು ಕಲಿತಿದ್ದರು (ಪ್ರಥಮ್, 2009).

6.5.2. ತಮಿಳುನಾಡಿನ ಚಟುವಟಿಕೆ-ಆಧಾರಿತ ಕಲಿಕಾ ಯೋಜನೆ

ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಅವಕಾಶ ಮತ್ತು ಗುಣಮಟ್ಟವನ್ನು ಮೋತ್ತಾಹಿಸಲು ಎಸ್‌ಎಸ್‌ಎ ಅನೇಕ ರೀತಿಯ ಮುಂತೊಡಗುಗಳನ್ನು ಹುಟ್ಟುಹಾಕಿದೆ. ಇದರಲ್ಲೆಲ್ಲಾ ತುಂಬಾ ಆಶಾದಾಯಕವಾದದ್ದೆಂದರೆ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಮೊದಲ ನಾಲ್ಕು ತರಗತಿಗಳಿಗೆ ತಮಿಳುನಾಡಿನಲ್ಲಿ ಆರಂಭಿಸಿದ ಚಟುವಟಿಕೆ-ಆಧಾರಿತ ಕಲಿಕೆ (ಎಬಿಎಲ್). ಋಷಿ ವ್ಯಾಲಿ ಎಂಬ ಸ್ವಯಂಸೇವಾ ಸಂಸ್ಥೆಯವರು ಅನೇಕ ವರ್ಷಗಳ ಕಾಲ ನಡೆಸಿದ ಸಂಶೋಧನೆ ಮತ್ತು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮದಿಂದ ಸ್ಫೂರ್ತಿ ಹೊಂದಿದ (ರಘು, ದಿನಾಂಕವಿಲ್ಲ) ಎಬಿಎಲ್ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವು, ತರಗತಿ ಆಧಾರಿತ ಕಲಿಕಾ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳು, ಸ್ವಯಂ ವೇಗ ನಿರ್ಧಾರಿತ ಕಲಿಯುವಿಕೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ-ಶಿಕ್ಷಕರಿಂದ ಪದೇ ಪದೇ ನಡೆಯುವ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನಗಳಿಂದ ಕೂಡಿದ ಶಿಕ್ಷಣ ವಿಧಾನವನ್ನು ಆಧರಿಸಿದೆ. 2003ರಲ್ಲಿ ಚೆನ್ನೈ ನಗರದಲ್ಲಿ 13 ನಗರ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಧಾರಣ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಆರಂಭವಾದ ಈ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವು 2007ರಿಂದಾಚೆಗೆ ರಾಜ್ಯದಾದ್ಯಂತ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲೂ ಜಾರಿಯಾಗಿದೆ. ಒದಗಣೆಯ (Provision) ಗುಣಮಟ್ಟದಮೂಲಕ ಅದು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅವಕಾಶವನ್ನು, ವಿದ್ಯಾಭ್ಯಾಸದಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ಮುಂದುವರೆಯುವುದನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸಿದೆ ಮತ್ತು ವಿಭಿನ್ನ ಕಾರಣಗಳಿಂದಾಗಿ ಶಾಲೆಯನ್ನು ತೊರೆದ ಮಕ್ಕಳ ವಿದ್ಯಾಭ್ಯಾಸದ ಅಗತ್ಯಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸುತ್ತದೆ. ಆಳವಾದ ಶಿಕ್ಷಕ ತರಬೇತಿ, ಶ್ರೇಣಿ ಆಧಾರಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ, ಕಲಿಕೆಯ ಮೆಟ್ಟಿಲುಗಳು, ಪದೇ ಪದೇ ಕಲಿಕೆಯ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮತ್ತು ಶ್ರೇಣಿ ಆಧಾರಿತ ಕಲಿಕಾ ಸಾಧನಗಳ ವಿನ್ಯಾಸ ಮತ್ತು ತಯಾರಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಮೂಲಕ ಅದು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಉತ್ತಮಪಡಿಸುವಿಕೆಯನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸುತ್ತದೆ (ಆನಂದಲಕ್ಷ್ಮಿ, 2007). ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಶೋಧನೆ ಮತ್ತು ತರಬೇತಿ ಮಂಡಳಿಯು (ಎನ್‌ಸಿಇಆರ್‌ಟಿ) ಇದೀಗ ಇದರ ಒಟ್ಟಾರೆ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನವನ್ನು ಕೈಗೊಂಡಿದೆ.⁷

⁷ ಎಬಿಎಲ್‌ನ ಸ್ಥಾಪಕ ನಿರ್ದೇಶಕರ ಸಿಆರ್‌ಇಎಟಿಇನ (CREATE) ವಿಚಾರಸಂಕರಣದ ಮಾಹಿತಿ, ಸಂದರ್ಶನ ಮತ್ತು ಟಿಪ್ಪಣಿಗಳು ಲಭ್ಯವಿರುವ ಜಾಲತಾಣ: www.lidc.ac.uk

7. ಶಿಕ್ಷಣದ ಹಕ್ಕು ಮಸೂದೆ

ಇತ್ತೀಚಿನ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅವಕಾಶಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಅತ್ಯಂತ ಗಮನಾರ್ಹ ಬದಲಾವಣೆ ಎಂದರೆ ಶಿಕ್ಷಣದ ಹಕ್ಕು ಮಸೂದೆ. ವಿವಿಧ ರಾಜ್ಯಗಳು ಅನೇಕ ವರ್ಷಗಳಿಂದಲೂ ಕಡ್ಡಾಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕಾಯಿದೆಗಳನ್ನು ತಮ್ಮ ರಾಜ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಹೊಂದಿದ್ದರೂ, ಕೆಲವೊಂದು ಕಡೆ ಅದು ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯಪೂರ್ವಕಾಲದಿಂದ ಇದ್ದರೂ ಸಹ, ಅವುಗಳನ್ನು ನ್ಯಾಯಕ್ಕಾಗಿ ಆಗ್ರಹಿಸಲಾಗುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ರೂಪಿಸಿರಲಿಲ್ಲ; ಎಂದರೆ ಆ ಹಕ್ಕು ಲಭ್ಯವಾಗಲಿಲ್ಲವೆಂದು ಯಾರನ್ನೂ ನ್ಯಾಯಾಲಯದಲ್ಲಿ ಗುರಿ ಮಾಡುವಂತಿರಲಿಲ್ಲ.

1992ರಲ್ಲಿ ಭಾರತ ಸರ್ಕಾರವು ಮಕ್ಕಳ ಹಕ್ಕುಗಳ ಕುರಿತಾದ ಅಂತರರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಒಪ್ಪಂದಕ್ಕೆ ಸಹಿ ಹಾಕಿತು. 1993ರಲ್ಲಿ ಸರ್ವೋಚ್ಚ ನ್ಯಾಯಾಲಯವು ಉನ್ನಿಕ್ಯಷ್ಟನ್ ಪ್ರತಿಯಾಗಿ ಆಂಧ್ರಪ್ರದೇಶ ರಾಜ್ಯ ಪ್ರಕರಣದಲ್ಲಿ [1993 (1) ಎಸ್‌ಸಿಸಿ 645] ತೀರ್ಮಾನ ನೀಡಿದ ಮೇಲೆ ಇದಕ್ಕೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಒತ್ತು ಸಿಕ್ಕಿತು. ಅದರಲ್ಲಿ ಸರ್ವೋಚ್ಚ ನ್ಯಾಯಾಲಯವು, ಪ್ರಭುತ್ವವು 14ರ ವಯಸ್ಸಿನವರೆಗೂ ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಉಚಿತ ಮತ್ತು ಕಡ್ಡಾಯ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ನೀಡುವ ಬಾಧ್ಯತೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ ಎಂದು ನಿಶ್ಚಯಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಸ್ಥಾಪಿಸುವ ಸಂವಿಧಾನದ 45ನೆಯ ಪರಿಚ್ಛೇದವನ್ನು, ಎಲ್ಲ ಜನತೆಗೂ ಘನತೆಯೊಂದಿಗೆ ಬದುಕುವ ಹಕ್ಕಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಒತ್ತಿ ಹೇಳುವ ಮೂಲಭೂತ ಹಕ್ಕೊಂದಿಗೇ ಓದಬೇಕು ಎಂದು ಸಾರಿತು. ಶಿಕ್ಷಣವಿಲ್ಲದೆ ಯಾರೂ ಘನತೆಯಿಂದ ಬದುಕುವುದು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ ಎಂದು ವಾದಿಸಿದ ಸರ್ವೋಚ್ಚ ನ್ಯಾಯಾಲಯವು, ಇದರಿಂದಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಮೂಲಭೂತ ಹಕ್ಕು ಎಂದೇ ಭಾವಿಸಬೇಕು ಎಂದು ತೀರ್ಮಾನಿಸಿತು. ಕೆಲವು ವರ್ಷಗಳ ನಂತರ ನಾಗರಿಕ ಸಮಾಜದ ಸಮೂಹಗಳು ಈ ಕುರಿತು ನಡೆಸಿದ ಚರ್ಚೆಗಳು ಹಾಗೂ ಕ್ರಿಯೆಯು ವೇಗವನ್ನು ಪಡೆಯಿತು. ಬುದ್ಧಿಜೀವಿಗಳು ಉನ್ನತ ವಿದ್ಯಾಸಂಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿ ಸಮ್ಮೇಳನಗಳನ್ನು ಕೈಗೊಂಡು, ಅದರಲ್ಲಿ ನ್ಯಾಯಾಂಗದ ಹಿರಿಯ ಸದಸ್ಯರು, ರಾಜ್ಯ ಹಾಗೂ ಕೇಂದ್ರ ಸರ್ಕಾರಗಳನ್ನು ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡರು. 1997ರಲ್ಲಿ ಸಂಸತ್ತಿನ ಮೇಲ್ಮನೆಯಲ್ಲಿ ಒಂದು ಸಾಂವಿಧಾನಿಕ ತಿದ್ದುಪಡಿಯನ್ನು ಮಂಡಿಸಲಾಯಿತು. ಆದರೆ ಅಷ್ಟರಲ್ಲಿ ಅಂದಿನ ಸರ್ಕಾರವು ಉರುಳಿ ಹೋದದ್ದರಿಂದ ಈ ದಿಶೆಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಗತಿಯಾಗಲಿಲ್ಲ. ನಂತರ ಬಂದ ಭಾರತೀಯ ಜನತಾ ಪಕ್ಷದ (ಬಿಜೆಪಿ) ಸರ್ಕಾರವು ಒಂದು ಕೇಂದ್ರ ಶಾಸನಕ್ಕಾಗಿ ಮಸೂದೆಯನ್ನು ರಚಿಸಿತು. ಆದರೆ ಇದರ ಬಗ್ಗೆ ಸಂಸತ್ತಿನ ಎರಡೂ ಸದನಗಳಲ್ಲಿ ಚರ್ಚೆ ಆದದ್ದು 2002ರಲ್ಲಿ (ಲೇಖಕರೊಂದಿಗೆ ಸಂದರ್ಶನ).

ಆರಿಂದ ಹದಿನಾಲ್ಕರ ವಯಸ್ಸಿನ ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕಡ್ಡಾಯ, ಉಚಿತ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ನೀಡಬೇಕೆಂಬ ಕಾಯಿದೆಗೆ, 2002ರಲ್ಲಿ ಸಂವಿಧಾನದ ಎಂಬತ್ತನೆಯ ತಿದ್ದುಪಡಿಯು ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಟ್ಟಿತು. ಸಂವಿಧಾನದಲ್ಲಿ ಅವಕಾಶ ಕಲ್ಪಿಸಿದರೂ ಸಹಸದರಿ ಕಾಯಿದೆಯ ಕರಡನ್ನು ರೂಪಿಸಿ, ಸಂಸತ್ತು ಅದನ್ನು ಅಂಗೀಕರಿಸುವಷ್ಟರಲ್ಲಿ ಇನ್ನೂ ಏಳು ವರ್ಷಗಳು ಉರುಳಿಹೋದವು. 2004ರಲ್ಲಿ ಭಾರತದ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಕಾಂಗ್ರೆಸ್ ಮರಳಿ ಅಧಿಕಾರಕ್ಕೆ ಬಂದ ನಂತರ, ಕಾಯಿದೆಯ ಕರಡನ್ನು ರಚಿಸುವ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಲಹಾ ಮಂಡಳಿ ಎಂಬ ಅತ್ಯುನ್ನತ ಸಮಿತಿಗೆ ವಹಿಸಲಾಯಿತು. ಈ ಮಸೂದೆಯನ್ನು ಸಚಿವ ಸಂಪುಟವು ಜುಲೈನಲ್ಲಿ ಅಂಗೀಕರಿಸಿತು. 2009ರ ಜುಲೈ ತಿಂಗಳಲ್ಲಿ ರಾಜ್ಯಸಭೆಯು ಇದನ್ನು ಅಂಗೀಕರಿಸಿತು ಮತ್ತು ಅದರ ಮುಂದಿನ ತಿಂಗಳಲ್ಲಿ ಲೋಕಸಭೆಯೂ ಇದನ್ನು ಅಂಗೀಕರಿಸಿತು. 2009ರ ಸೆಪ್ಟೆಂಬರ್ 3ರಂದು ಇದಕ್ಕೆ ರಾಷ್ಟ್ರಪತಿಗಳ ಒಪ್ಪಿಗೆಯು ಲಭ್ಯವಾಯಿತು. ಇದರ ಅಡಿಯಲ್ಲಿ ಈಗ 6ರಿಂದ ಹದಿನಾಲ್ಕರ ವಯಸ್ಸಿನ ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳಿಗೂ ಶಿಕ್ಷಣವು ಮೂಲಭೂತ ಹಕ್ಕಾಗಿದೆ. ಇದಲ್ಲದೆ ಎಲ್ಲ ಖಾಸಗಿ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲೂ 25% ಪ್ರವೇಶವು ಅತ್ಯಂತ ಬಡತನದಲ್ಲಿರುವ ಮಕ್ಕಳಿಗಾಗಿ ಮೀಸಲಿರಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿದೆ. ಮಾನ್ಯತೆ ಇಲ್ಲದ ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ನಿಷೇಧಿಸಲಾಗಿದೆ. ಯಾವುದೇ ರೀತಿಯ ದೇಣಿಗೆ ಅಥವಾ ತಲಾ ಶುಲ್ಕವನ್ನು ಶಾಲೆಗಳು ವಿಧಿಸುವಂತಿಲ್ಲ. ಮಕ್ಕಳಿಗಾಗಲೀ ಅಥವಾ ಪೋಷಕರಿಗಾಗಲೀ ಪ್ರವೇಶಕ್ಕಾಗಿ ಸಂದರ್ಶನಗಳನ್ನು ನಡೆಸುವಂತಿಲ್ಲ. ಈ ಶಾಸನವು 2002ರ ಸಾಂವಿಧಾನಿಕ ಏರ್ಪಾಡಿಗೆ ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ, ಒಂದು ನೂರು ವರ್ಷಗಳ ಹಿಂದೆ ಇಂಪೀರಿಯಲ್ ಲೆಜಿಸ್ಲೇಟಿವ್ ಕೌನ್ಸಿಲ್‌ನಲ್ಲಿ ಗೋಪಾಲಕೃಷ್ಣ ಗೋಖಲೆಯವರು ಮಂಡಿಸಿದ್ದ ಗೊತ್ತುವಳಿಗೂ ಕಾನೂನಾತ್ಮಕ ಶಕ್ತಿಯನ್ನು ನೀಡಿದೆ.

ಈ ಕಾಯಿದೆಯ ಅತ್ಯಂತ ಗಮನಾರ್ಹ ಅಂಶವೆಂದರೆ ಈಗ ಉಚಿತ ಮತ್ತು ಕಡ್ಡಾಯ ಶಿಕ್ಷಣವು ಒಂದು ಕಾನೂನಾತ್ಮಕ ಅಗತ್ಯವೆನಿಸಿದೆ. ಅದನ್ನು ಒದಗಿಸಲಾಗದಿದ್ದರೆ ನ್ಯಾಯಾಲಯದಲ್ಲಿ ಪ್ರಶ್ನಿಸಬಹುದು. ನ್ಯಾಯಾಲಯಕ್ಕೆ ಯಾರನ್ನು ಎಳೆಯಬಹುದು, ಯಾವ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಎಳೆಯಬಹುದು ಎಂಬುದನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸಿ ನೋಡಬೇಕಾಗಿದೆಯಾದರೂ, ತತ್ಪಶಃ ಅದು ಪೋಷಕರು, ಪಂಚಾಯತ್ ಸಮಿತಿ,, ಪುರಸಭೆ, ಜಿಲ್ಲಾ ಸಮಿತಿ, ರಾಜ್ಯ ಪ್ರಾಧಿಕಾರ ಅಥವಾ ಕೇಂದ್ರ ಸರ್ಕಾರವನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರಬಹುದು.

ಈ ಮಸೂದೆಯ ಹಿಂದೆ ಅನೇಕ ಪ್ರೇರಣೆಗಳಿವೆ.. ಮಾಜಿ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಚಿವರೊಬ್ಬರು ಇದನ್ನು ಹೀಗೆ ವಿವರಿಸಿದ್ದಾರೆ: ಜನತಂತ್ರವು ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕಾಗಿ ಒತ್ತಾಯಿಸುವುದನ್ನು ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಸಾಧ್ಯವಾಗಿಸಿದೆ. ಶಿಕ್ಷಣವು ಬೇಡಿಕೆಯೂ ಹೌದು, ಅವಶ್ಯಕತೆಯೂ ಹೌದು. ಜನರು ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕಾಗಿ ಒತ್ತಾಯಿಸುತ್ತಾರೆ; ಸಮಾಜ ಮತ್ತು ಆರ್ಥಿಕತೆಗೆ ಶಿಕ್ಷಣ ಅಗತ್ಯವಾಗಿದೆ. ಇದಲ್ಲದೆ ಭಾರತವು ಸೆನೆಗಲ್‌ನ ಡೆಕಾರ್‌ನಲ್ಲಿ ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಶಿಕ್ಷಣದ (ಇಎಫ್‌ಎ) ಕ್ರಿಯಾ ಚೌಕಟ್ಟಿಗೆ ಸಹಿ ಹಾಕಿದ್ದು, ಅದಕ್ಕೆ ಬದ್ಧವಾಗಿದೆ. 1980ರ ದಶಕದ ಆಪರೇಶನ್ ಬ್ಲಾಕ್ ಬೋರ್ಡ್, 1990ರ ದಶಕದ ಡಿಪಿಇಪಿ ಮತ್ತು 2000ರ ದಶಕದ ಎಸ್‌ಎಸ್‌ಎ ಹೀಗೆ ಅನೇಕ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳಿಗೆ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ದಕ್ಕಿದ ಧನಾತ್ಮಕ ಅನುಭವದಿಂದಾಗಿ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ವೇಗವು ದೊರಕಿದೆ. ಯುಇಇಗೆ ರಾಜಕೀಯ ಪಕ್ಷಗಳೂ ಸೇರಿದಂತೆ ಎಲ್ಲ ಮಧ್ಯಸ್ಥಗಾರರ ಬದ್ಧತೆ ಇದೆ (ಲೇಖಕರೊಂದಿಗೆ ಸಂದರ್ಶನ).

ಮಸೂದೆಯ ಧ್ಯೇಯವನ್ನೇ ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳುವ ಎಸ್‌ಎಸ್‌ಎಅನ್ನು; ಕಾನೂನು ನೀತಿಗೆ ಪೂರ್ವಕಾಲೀನವಾಗಿದ್ದು (preceded) ಅನಂತರವೂ ಅದಕ್ಕೆ ಬೆಂಬಲ ಒದಗಿಸಿದ ಕಾರ್ಯಶೀಲ ನೀತಿ ಕ್ರಿಯೆ ಎಂಬುದಾಗಿ ವಿವರಿಸಬಹುದು. ಎಸ್‌ಎಸ್‌ಎ ಮತ್ತು ಮಸೂದೆಯ ನಡುವಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸವೆಂದರೆ ಮಸೂದೆಗೆ ಕಾನೂನಿನ ಆಗ್ರಹವಿದ್ದು, ಅದರಿಂದಾಗಿ ಒಂದನೇ ತರಗತಿಯಿಂದ ಎಂಟನೇ ತರಗತಿಯವರೆಗಿನ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಕಡ್ಡಾಯ ಮಾಡಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗಿದೆ. ಇನ್ನೊಂದು ಮುಖ್ಯ ವ್ಯತ್ಯಾಸವೆಂದರೆ ಶಿಕ್ಷಣದ ಹಕ್ಕು ಮಸೂದೆಯನ್ನು ಜಾರಿಗೊಳಿಸಲು ಅಗತ್ಯವಾದ ಹಣಕಾಸು ಸಂಪನ್ಮೂಲವು ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಟ್ಟದ್ದು.

7.1 ಮಸೂದೆಯ ನಿಧಾನಗತಿ

2002ರ ಐತಿಹಾಸಿಕ ಸಾಂವಿಧಾನಿಕ ತಿದ್ದುಪಡಿಯಿಂದ 2009ರಲ್ಲಿ ಕಾನೂನುಬದ್ಧ ಕಾಯಿದೆಯಾಗುವವರೆಗೂ ಮಸೂದೆಯು ಕ್ರಮಿಸಿದ ಹಾದಿಯು ತೀರಾ ನಿಧಾನಗತಿಯದ್ದು. ಸುತ್ತಿ ಬಳಸಿದ್ದು ಆಗಿತ್ತು. ಒಬ್ಬ ಹಿರಿಯ ಅಧಿಕಾರಿಯು ಹೇಳಿದಂತೆ ಸಂಸತ್ತಿನಲ್ಲಿ ಮಸೂದೆಯ ಅತ್ಯಂತ ನಿಧಾನ ಗತಿಗೆ ಕಾಯಿದೆಯ ರಚನಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಾದ ವಿಳಂಬವನ್ನು ಆರೋಪಿಸಬಹುದಾಗಿದೆ. ಆ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಮೇಲೆ ಅನೇಕ ರೀತಿಯ ಹಿತಾಸಕ್ತಿ ಗುಂಪುಗಳ ಒತ್ತಡಗಳಿದ್ದವು. ಭಾರತದಂತಹ ವೈವಿಧ್ಯತೆಯುಳ್ಳ ದೇಶದಲ್ಲಿ, ಎಲ್ಲ ರಾಜ್ಯಗಳಿಗೆ ಅನ್ವಯಿಸಿ, ಕಡ್ಡಾಯವಾಗಿ ಜಾರಿಗೆ ತರಬಹುದಾದ ಮಸೂದೆಯನ್ನು ರಚಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಅನೇಕ ಸವಾಲುಗಳು ಎದುರಾಗುತ್ತವೆ. ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಆದ್ಯತೆಯ ತೀರ್ಮಾನಗಳು ಹಾಗೂ ರಾಜ್ಯಗಳ ಒಕ್ಕೂಟವಾಗಿರುವ ರಾಷ್ಟ್ರದ ರಚನೆಯೂ ನಿಯಂತ್ರಣದ ವಿಭಜನೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಎಬ್ಬಿಸುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಕೇಂದ್ರ ಮತ್ತು ರಾಜ್ಯಗಳ ನಡುವೆ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಅಧಿಕಾರ ಹಂಚಿಕೆಯೂ ವಿವಾದಕ್ಕೊಳಗಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಇದಲ್ಲದೆ ನಾಗರಿಕ ಸಮಾಜದ ಸಮೂಹಗಳು ಸೌಲಭ್ಯ ನೀಡಿಕೆಯ ಮಾನಕಗಳೇನು ಎಂಬುದರ ಬಗ್ಗೆ ವಿವರವಾದ ಆದೇಶಗಳಿಗೆ (prescription) ಆಗ್ರಹಿಸಿದರೆ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವೃತ್ತಿಗಾರರು ಮತ್ತು ಅಧಿಕಾರಿಗಳು ಅನುಷ್ಠಾನಕ್ಕೆ ಹಂತಹಂತವಾಗಿ ಚೌಕಟ್ಟನ್ನು ವಿಕಸಿಸುವುದರತ್ತ ಒಲವು ತೋರುತ್ತಾರೆ (prefer). ಒಂದು ಕಡೆ ತರಗತಿಗಳ ಸಂಖ್ಯೆ, ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಂಖ್ಯೆಯ ಮಾನಕಗಳಿಗಾಗಿ ನಾಗರಿಕ ಸಮಾಜದ ಸಂಘಟನೆಗಳು ಒತ್ತಾಯಿಸಿದರೆ ಇನ್ನೊಂದು ಕಡೆ ಅಧಿಕಾರಿಗಳು ವಿಕೇಂದ್ರೀಕರಣದ ಸುಧಾರಣೆಗಳು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ ಶ್ರೇಣಿಗಳ ನಿರ್ವಹಣೆ, ಶಿಕ್ಷಕರು, ಕೊಠಡಿಗಳಷ್ಟೇ ಮುಖ್ಯ ಎಂದು ಒತ್ತಾಯಿಸಿದ್ದರಿಂದ ಘರ್ಷಣೆ ಸೃಷ್ಟಿಯಾಯಿತು. ಮಸೂದೆಯು ಅಂತಿಮವಾಗಿ ಸಂಸತ್ತಿನ ಮೂಲಕ ಸಾಗುವ ಕೆಲವೇ ತಿಂಗಳ ಮುನ್ನವೂ 'ಅತಿ ಸೂಕ್ಷ್ಮ ವಿವರಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಗುದ್ದಾಟ ನಡೆದೇ ಇತ್ತು' (ಲೇಖಕರೊಂದಿಗೆ ಸಂದರ್ಶನ).

ಇದಕ್ಕೆ ಮುಂಚಿನ 45ನೇ ಸಂಖ್ಯೆಯ ಕಾಯಿದೆಯು 14ನೇ ವಯಸ್ಸಿನವರೆಗೂ ಶಿಕ್ಷಣ ಕಡ್ಡಾಯ ಎಂದಿತ್ತು. ಇದು ಅನ್ವಯವಾಗುವುದು ಹುಟ್ಟಿದ ದಿನದಿಂದ ಹದಿನಾಲ್ಕನೆಯ ವಯಸ್ಸಿನವರೆಗೋ ಅಥವಾ 6ರಿಂದ 14ನೆಯ ವಯಸ್ಸಿನವರೆಗೋ ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆ ಹುಟ್ಟಿತು.

ಇದು ಎಷ್ಟೇ ಅಪೇಕ್ಷಣೀಯವಾದರೂ ಸಹ ಒಂದು ಪ್ರವೇಶದ ಬಿಂದು ಎಂಬುದನ್ನು ನಿಗದಿಪಡಿಸದಿದ್ದರೆ ಯಾವುದೇ ಕಡ್ಡಾಯ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಜಾರಿಗೆ ತರುವುದು ಕಷ್ಟ ಎಂದು ನಮ್ಮಲ್ಲಿ ಕೆಲವರು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸಿದೆವು. ಪ್ರವೇಶ ಬಿಂದುವು ಅವಶ್ಯ. ಇಲ್ಲದಿದ್ದರೆ ಹೆಚ್ಚು ಕಷ್ಟವಾಗುತ್ತದೆ. ಸರ್ಕಾರವು ಯಾವುದನ್ನೂ ಒದಗಿಸದಂತೆ ತಪ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು (ಲೇಖಕರೊಂದಿಗೆ ಸಂದರ್ಶನ).

ಆರರಿಂದ ಹದಿನಾಲ್ಕನೆಯ ವಯಸ್ಸಿನವರೆಗೂ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಮೂಲಭೂತ ಹಕ್ಕು ಎಂದು ಘೋಷಿಸಿ, 45ನೆಯ ಪರಿಚ್ಛೇದಕ್ಕೆ ಒಂದು ತಿದ್ದುಪಡಿಯನ್ನು ತಂದು, 01ಯಿಂದ 06ರವರೆಗಿನ ಮಕ್ಕಳನ್ನೂ ಪರಿಧಿಗೆ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವುದರ ಮೂಲಕ ಅಲ್ಲಿದ್ದ ಅಸ್ಪಷ್ಟತೆಯನ್ನು ನಿವಾರಿಸಲಾಯಿತು ಎಂದು ಹಿರಿಯ ಅಧಿಕಾರಿಯೊಬ್ಬರು ವಿವರಿಸಿದರು. ಕರಡು ರಚನಾ ಸಮಿತಿಯು ಮಾಡಿದ್ದ ಆರಂಭಿಕ ಕಾರ್ಯವನ್ನು ನಂತರ ಮಾನವ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಸಚಿವರು, ಯೋಜನಾ ಆಯೋಗದ ಉಪಾಧ್ಯಕ್ಷರು ಮತ್ತು ವಿತ್ತ ಮಂತ್ರಿಗಳು ಇದ್ದ ಉನ್ನತ ಸಮಿತಿಗೆ ಹಸ್ತಾಂತರಿಸಲಾಯಿತು. ಆದರೆ ಶಿಕ್ಷಣದ ಹಕ್ಕಿನ ಮಸೂದೆಗೆ ಕೇಂದ್ರದ ಕಾಯಿದೆ ಅಗತ್ಯ ಎನ್ನುವುದರ ಬಗ್ಗೆ ಈ ಉನ್ನತ ಸಮಿತಿಗೆ ಸಂಪೂರ್ಣ ಮನವರಿಕೆಯಾಗಿರಲಿಲ್ಲ. ಅದರ ಅಭಿಪ್ರಾಯವೆಂದರೆ, ಕೇಂದ್ರವು ಒಂದು ಮಾದರಿ ಮಸೂದೆಯನ್ನು ರಚಿಸಿ, ಅದನ್ನು ರಾಜ್ಯಗಳು ತಮ್ಮ ಶಾಸನಸಭೆಗಳಲ್ಲಿ ಕಾನೂನು ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಿ ಎಂಬುದು. ಆದರೆ ರಾಜ್ಯಗಳು ತಮ್ಮ ಅಧಿಕಾರದ ಹಾಗೂ ಶಾಸನ ರಚಿಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಮೇಲೆ ಅತಿಕ್ರಮಣ ಎಂಬುದಾಗಿ ಇದನ್ನು ವಿರೋಧಿಸಿದವು. ರಾಜ್ಯಗಳು ತಮ್ಮ ಕಳಕಳಿಗಳನ್ನು ಪ್ರಧಾನಮಂತ್ರಿಗಳಿಗೆ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿ ತಿಳಿಸಿದವು. ಇಷ್ಟು ಹೊತ್ತಿಗಾಗಲೇ ಐದು ವರ್ಷಗಳು ಉರುಳಿಹೋಗಿದ್ದವು.

ಆರಂಭದ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಹಣಕಾಸು ದೊಡ್ಡ ಅಡೆತಡೆಯಾಗಿತ್ತು:

ನಾವು ಅದನ್ನು ಅನೇಕ ಬಾರಿ ಸಿದ್ಧಪಡಿಸಿದೆವು. ಅದು ಸಚಿವ ಸಂಪುಟಕ್ಕೆ ಹೋಯಿತು, ವಿತ್ತ ಸಚಿವರಿಗೂ ಹೋಯಿತು. ಯಾರು ಅದನ್ನು ಕೂಡಲೇ ಒಪ್ಪಲಿಲ್ಲ. ಎಲ್ಲರೂ “ಅದಕ್ಕೆ ಹಣ ಹೊಂದಿಸುವುದು ಎಲ್ಲಿಂದ?” ಎಂದರು. ಉಳಿದವರು ಅದರ ಅಧ್ಯಯನವನ್ನು ಕೈಗೊಂಡು, ಹಣದ ಅಗತ್ಯವು ಅಷ್ಟೇನೂ ಹೆಚ್ಚಿಲ್ಲ ಎಂದರು. ಒಮ್ಮೆ ಮಸೂದೆ ಅಂಗೀಕಾರವಾದ ಮೇಲೆ ಅನೇಕ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಹಿತಾಸಕ್ತಿಯ ಮೊಕದ್ದಮೆಗಳು ಆರಂಭವಾಗಬಹುದೆಂಬ ಆತಂಕವಿತ್ತು. ಹಾಗಾದರೆ ನಾಗರಿಕ ಸಮಾಜವು ಸಕ್ರಿಯಗೊಳ್ಳಲು ದಾರಿಯನ್ನು ತೆರೆದಂತಾಗುತ್ತದೆ. ಆಡಳಿತ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವಿರುವ ರಾಜ್ಯಗಳು ಮಸೂದೆಯಿಂದ ಲಾಭಪಡೆದು ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ಸಂಗ್ರಹಿಸುತ್ತವೆ (ಲೇಖಕರೊಂದಿಗೆ ಸಂದರ್ಶನ).

ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಹಣಕಾಸನ್ನು ಒದಗಿಸುವುದನ್ನು ಕುರಿತಂತೆ ಕೇಂದ್ರ ಮತ್ತು ರಾಜ್ಯಗಳ ನಡುವೆ ಜವಾಬ್ದಾರಿ ಹಂಚಿಕೆಯ ಇನ್ನೊಂದು ವಿವಾದವಿತ್ತು. ಕೇಂದ್ರವು ಶಿಕ್ಷಣದ ಮುನ್ನೇರ್ಪಾಡನ್ನು ಕುರಿತಾದ ನಡವಳಿಗಳನ್ನು ಕಾನೂನುಬದ್ಧಗೊಳಿಸಿ, ರಾಜ್ಯಗಳು ಎಲ್ಲಾ ವೆಚ್ಚವನ್ನು ವಹಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಿ ಎನ್ನಲಾಗದು. ಹಣಕಾಸು ಪರಿಣಾಮಗಳ ಬಗ್ಗೆ ವಿವರವಾಗಿ ಅಧ್ಯಯನ ನಡೆಸಿದ ತಂಡವು ಸರ್ಕಾರವು ಮಸೂದೆಯನ್ನು ಜಾರಿಗೊಳಿಸಲು ಅಗತ್ಯವಾದ ಹಣವನ್ನು ವೆಚ್ಚಮಾಡಲು ತಯಾರಿಲ್ಲದಿದ್ದರೆ, ಆಗ ಸರ್ಕಾರವು ಸಂವಿಧಾನಕ್ಕೆ ತಿದ್ದುಪಡಿ ತರಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ ಎಂದು ಅಭಿಪ್ರಾಯಪಟ್ಟಿತು. ಸರ್ಕಾರಕ್ಕೆ ಸಂವಿಧಾನವನ್ನು ವಿಪರೈತ್ಯಗೊಳಿಸುವ (reverse) ಜವಾಬ್ದಾರಿಯನ್ನು ಹೊರುವ ಇಚ್ಛೆಯಿರಲಿಲ್ಲವೆಂಬುದು ಸ್ಪಷ್ಟ (ಲೇಖಕರೊಂದಿಗೆ ಸಂದರ್ಶನ).

ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗೆ ಬೆಂಬಲವಾಗಿಯೂ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿಯೂ ಪ್ರಬಲ ಶಕ್ತಿಗಳು ಕೆಲಸಮಾಡುತ್ತಿದ್ದವು. ಅನುದಾನರಹಿತ ಶಾಲೆಗಳು ಸಹ ಮಕ್ಕಳ 25% ಪ್ರವೇಶಾತಿಯನ್ನು ಸಮಾಜದ ಬಡವರ್ಗಗಳಿಗೆ ಮೀಸಲಿಡಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುವ ಕಾನೂನಿನ ಮುನ್ನೇರ್ಪಾಡನ್ನು ಖಾಸಗಿ ಶಾಲೆಗಳು ಪ್ರತಿರೋಧಿಸಿದವು. ಕೆಲವು ಪೋಷಕರು ಖಾಸಗಿ ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಬಡಮಕ್ಕಳು ಪ್ರವೇಶಿಸಿದರೆ ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳು ‘ಹಾಳಾಗಿಬಿಡುತ್ತಾರೆ’ ಎಂಬ ಆತಂಕವನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಿದರು. (ಲೇಖಕರೊಂದಿಗೆ ಸಂದರ್ಶನ). ಖಾಸಗಿ ಶಾಲೆಗಳು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಯಾವುದೇ ರೀತಿಯ ಪ್ರವೇಶ ಪರೀಕ್ಷೆಯನ್ನಾಗಲೀ ಸಂದರ್ಶನವನ್ನಾಗಲೀ ಮಾಡಬಾರದು ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಮತ್ತು ಯಾವುದೇ ರೀತಿಯ ದೇಣಿಗೆ ಅಥವಾ ತಲಾ ಶುಲ್ಕ ಇರಬಾರದು ಎನ್ನುವುದನ್ನು ವಿರೋಧಿಸಿದವು.

‘ಪರಿಶುದ್ಧತಾವಾದಿಗಳು’ ಎಂದು ಕರೆಯಲ್ಪಟ್ಟ ಕೆಲವರು ಮೊದಲಿಗೆ, ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಸಮಾನವಾದ ಶಾಲಾ ಪದ್ಧತಿಯನ್ನು ಆರಂಭಿಸಿ ಅದರಲ್ಲೇ ಗುಣಮಟ್ಟವನ್ನು ಖಾತ್ರಿಪಡಿಸಬೇಕೆಂದು ವಾದಿಸಿದರು. (ಅನೇಕ ವರ್ಷಗಳ ಹಿಂದೆ 1968ರ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯಲ್ಲೇ ಇದರ ರೂಪರೇಶಿಯನ್ನು ನೀಡಲಾಗಿತ್ತು). ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಮಗುವಿಗೂ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಲಭ್ಯಗೊಳಿಸುವ ಬಗ್ಗೆ ಖಾತರಿಯಿಲ್ಲದಿರುವುದರಿಂದ ಕಾಯಿದೆಯು ಪರಿಪೂರ್ಣವಾಗಿಲ್ಲ, ಮಸೂದೆಯನ್ನು ಕಾಯಿದೆಯಾಗಿ ಪರಿವರ್ತಿಸಲು ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿರುವ ಸಮಿತಿಗಳು, ಸಂವಿಧಾನ ತಿದ್ದುಪಡಿಯ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಹಿಂದಿರುಗಿ, ಸಮಾನ ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ವಾಸ್ತವಕ್ಕೆ ತರಲು ಹೆಚ್ಚು ಕೆಲಸ ಮಾಡಬೇಕು, ಐವತ್ತು ವರ್ಷಗಳ ಹಿಂದೆ ಕೊಠಾರಿ ಆಯೋಗವು ಇದೇಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸಿತ್ತು ಎಂಬುದಾಗಿ ಅವರು ಭಾವಿಸಿದರು. ಉನ್ನತ ವಿದ್ಯಾಸಂಸ್ಥೆಗಳ ಮುಖ್ಯಸ್ಥರು ಮತ್ತು ಸರ್ಕಾರೇತರ ಸಂಘಟನೆಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಂತೆ, ಬಹುತೇಕವಾಗಿ ವಿವಿಧ ಸಂಸ್ಥೆಗಳನ್ನು ಹಾಗೂ ಚುನಾವಣಾ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳನ್ನು ಪ್ರತಿನಿಧಿಸುವ ಬುದ್ಧಿಜೀವಿಗಳ ಗುಂಪುಗಳು ಮಸೂದೆಗೆ ಮತ್ತು ಅದರ ಕಾನೂನಾತ್ಮಕ ಜಾರಿಗೆ ಬೆಂಬಲವಾಗಿದ್ದವು.

ಕಾನೂನು ಕರಡು ಮತ್ತೆ ಸಚಿವ ಸಂಪುಟಕ್ಕೆ ಸಲ್ಲಿಸಲ್ಪಟ್ಟು, ಅಧ್ಯಕ್ಷರು ಅದನ್ನು ಮತ್ತೊಮ್ಮೆ ಸಚಿವರ ತಂಡಕ್ಕೆ ಕಳಿಸಿಕೊಟ್ಟಾಗ ಕರಡು ರಚನಾ ತಂಡ ಮತ್ತು ಶಾಸನ ಇಲಾಖೆಯ ಕಾರ್ಯವು 2008ರ ಅಂತ್ಯದ ವೇಳೆಗೆ ಫಲ ನೀಡಲಾರಂಭಿಸಿತು.. ಎಚ್‌ಆರ್‌ಡಿ ಸಚಿವರೂ ಸೇರಿದಂತೆ ಸಚಿವರ ತಂಡ, ಯೋಜನಾ ಆಯೋಗದ ಅಧ್ಯಕ್ಷರು ಮತ್ತು ಅಂದಿನ ಆರ್ಥಿಕ ವ್ಯವಹಾರಗಳ ಸಚಿವರು ಈಗ ಬೆಂಬಲವಾಗಿದ್ದರು. ಚುನಾವಣೆಗಳು ಹತ್ತಿರವಾದದ್ದರಿಂದ ಈಗ ಸಮಯ ಕೂಡಿ ಬಂದಿತ್ತು. 2009ರ ಫೆಬ್ರವರಿಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣಾಸಕ್ತರೊಬ್ಬರು ವಿಷಾದದಿಂದ ನುಡಿದಂತೆ:

ನಾವು ಮತ್ತೊಮ್ಮೆ ಸಭೆ ಸೇರಿ ಅದನ್ನೊಮ್ಮೆ ವೀಕ್ಷಿಸಿ ಇಡೀ ವಿಷಯಕ್ಕೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯೊಂದನ್ನು ಸಿದ್ಧಪಡಿಸಿ ಸಚಿವ ಸಂಪುಟಕ್ಕೆ ಕಳಿಸಿದೆವು. ಸಚಿವ ಸಂಪುಟವು ಚಕಾರವೆತ್ತದೆ ಅದನ್ನು ಸಂಸತ್ತಿಗೆ ಸಲ್ಲಿಸತಕ್ಕದ್ದು ಎಂದು ಅಭಿಪ್ರಾಯಪಟ್ಟಿತು. ಆದರೆ ಸಂಸತ್ತಿಗೆ ಸಮಯವಿಲ್ಲ. ಆದ್ದರಿಂದ ಇವತ್ತಿಗೆ ನಿಗದಿಯಾಗಿದೆ, ಇದೇ ಸಂಸತ್ ಅಧಿವೇಶನದ ಕಡೆಯ ದಿನ. ಇದರ ನಂತರ ಅದನ್ನು ವಿಸರ್ಜಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ ... ಚುನಾವಣೆಗೆ ಮುನ್ನ ಸಂಸತ್ತು ಮತ್ತೆ ಸೇರುವುದಿಲ್ಲ. ಆದ್ದರಿಂದ ಇದೇ ಸಂಸತ್ತಿನ ಕಡೆಯ ದಿನ. ಆದರೆ ಇದನ್ನು ಅಂಗೀಕರಿಸಲಾಗುವಂತೆ ಸಮಯವನ್ನು ನಿಗದಿ ಮಾಡಲು ಅವರಿಗೆ ಆಗಲೇ ಇಲ್ಲ. ಹಾಗಾಗಿ ಅದನ್ನು ಕಂಠೆ ಕಟ್ಟಿ ಮುಕ್ತಾಯಗೊಳಿಸಲಾಯಿತು. ಹೀಗಾಗಿ, ಹೊಸ ಸರ್ಕಾರ 5 ವರ್ಷದ ಹಿಂದೆ ಅಧಿಕಾರಕ್ಕೆ ಬಂದಾಗ (2004) ನಾವು ಎಲ್ಲಿದ್ದೆವೋ ಈಗಲೂ ಅಲ್ಲೆ ಇದ್ದೇವೆ ... ಇನ್ನೂ ಕೆಡುಕಿನ ಸಂಗತಿಯೆಂದರೆ ಈ ಸರ್ಕಾರ ಅಧಿಕಾರಕ್ಕೆ ಬಂದಾಗ ನಾವು ಎಲ್ಲಿದ್ದೆವೋ ಅಲ್ಲೇ ಇರುವುದು ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ, - ಈ ಸರ್ಕಾರವು ... ಕಾಯಿದೆಯನ್ನು ಜಾರಿಗೆ ತರಲಿಲ್ಲವಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲ, ಅದನ್ನು ಪ್ರಕಟಿಸಲೂ ಇಲ್ಲ, ಹೀಗಾಗಿ ವಾಸ್ತವವಾಗಿ ಸಂವಿಧಾನಕ್ಕೆ ತಿದ್ದುಪಡಿಯಾಗಲೂ ಇಲ್ಲ. ಆದ್ದರಿಂದ ಕಾಯಿದೆಯ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ನಾವು 1950ರಲ್ಲಿ ಎಲ್ಲಿದ್ದೆವೋ ಅಲ್ಲೇ ಇದ್ದೇವೆ (ಲೇಖಕರೊಂದಿಗೆ ಸಂದರ್ಶನ).

ಆದರೆ ಎಲ್ಲವೂ ಕಳೆದುಹೋಗಿರಲಿಲ್ಲ. 2009ರ ಏಪ್ರಿಲ್-ಮೇ ತಿಂಗಳಿನಲ್ಲಿ ಚುನಾವಣೆಗಳು ನಡೆದು ಭಾರತ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಕಾಂಗ್ರೆಸ್‌ನ ನೇತೃತ್ವದಲ್ಲಿ ಸಂಯುಕ್ತ ಪ್ರಗತಿಪರ ಒಕ್ಕೂಟವು (ಯುಪಿಎ) ದೊಡ್ಡ ಬಹುಮತದೊಂದಿಗೆ ಮರು ಚುನಾಯಿತಗೊಂಡಿತು. ಸಂಸತ್ತಿನಲ್ಲಿ ಶಾಸನವನ್ನು ಮಂಡಿಸಲು ಸಿದ್ಧತೆ ನಡೆದು ಎರಡೂ ಸದನಗಳೂ ಸುಗಮವಾಗಿಸಲ ಅದನ್ನು ಅಂಗೀಕರಿಸಿದವು.

ಅತ್ಯಂತ ಬಡವರು, ಹೆಣ್ಣುಮಕ್ಕಳು, ಪರಿಶಿಷ್ಟ ಜಾತಿಗಳು ಮತ್ತು ಪರಿಶಿಷ್ಟ ಪಂಗಡಗಳು ಹೀಗೆ ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳು ಉತ್ತಮ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಪಡೆಯುವಂತೆ ಖಾತ್ರಿಪಡಿಸುವಲ್ಲಿ ಮಸೂದೆಯು ನಿಜಕ್ಕೂ ಪ್ರಣಾಮಕಾರಿಯೇ ಎಂಬುದನ್ನು ಕಾದು ನೋಡಬೇಕಾಗಿದೆ. ಅತ್ಯಂತ ಬಡವರು ಮತ್ತು ಇತರೆ ಅವಕಾಶವಂಚಿತ ಸಮುದಾಯಗಳಲ್ಲಿನ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕುರಿತು ಝಾ ಮತ್ತು ರಿಫಾರ್ಮ್‌ರವರು (2005) ಮಾಡಿರುವ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯು, ಭಾರತದ ಅನೇಕ ಭಾಗಗಳಲ್ಲಿ

ಮುಂದುವರೆದಿರುವ ಬಡತನ ಮತ್ತು ಅಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ಹೇಗೆ ಸಭ್ಯ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕಾಗಿ ಒತ್ತಾಯವನ್ನು ದುರ್ಬಲಗೊಳಿಸುತ್ತಿವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಒತ್ತಿಹೇಳಿದೆ.

8. ಅಂತರರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಆಯಾಮ

ಶಿಕ್ಷಣದ ಕುರಿತಾದ ಅಂತರರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು ಮತ್ತು ಆಚರಣೆಗಳು ದೇಶೀಯ ನೀತಿ ರಚನೆಯ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರಬಹುದು. ಹೊರಗಿನ ಹಣಕಾಸು ಹೂಡಿಕೆ; ಜಂಟಿ ಉತ್ತರದಾಯಿತ್ವದ ಕಾರ್ಯನೀತಿಗಳು; ಹಣಕಾಸು ನೆರವಿನೊಂದಿಗೆ ಜೊತೆಗೂಡುವ ವಿಚಾರ ವಿನಿಮಯ; ಪ್ರಾದೇಶಿಕ ಮತ್ತು ಜಾಗತಿಕ ಸಮ್ಮೇಳನಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸುವುದು ಅವುಗಳಲ್ಲಿನ ಘೋಷಣೆ ಮತ್ತು ಬದ್ಧತೆ; ವೃತ್ತಿನಿರತ ಸಂಘಗಳ ಮೂಲಕ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು ಹಾಗೂ ಆಚರಣೆಗಳ ಕೊಡುಕೊಳ್ಳುವಿಕೆ; ವಿಚಾರ ವಿನಿಮಯ ಜಾಲಗಳು (network) ಮತ್ತು ಪತ್ರಿಕೆಗಳು; ರಾಷ್ಟ್ರ ಮಟ್ಟದ ಮತ್ತು ಸ್ಥಳೀಯ ಕೆಲಸಗಳಲ್ಲಿ ಹೊರದೇಶದವರು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಮತ್ತು ಸ್ಥಳೀಯ ನೆಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಸಮಾಲೋಚಕರಾಗಿ, ಸಲಹೆಗಾರರಾಗಿ, ಪ್ರತಿನಿಧಿಗಳಾಗಿ ಭಾಗವಹಿಸುವುದು; ಸೀಮಾಂತರ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಮುಂತೊಡಗುಗಳು, ಜಾಗತಿಕ ಗುಣಮಟ್ಟ ವನಿಸಿಕೊಂಡಿರುವುದರೊಂದಿಗೆ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಉತ್ತರದಾಯಿತ್ವ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳ ಪರಿಣಾಮ (ಲಿಟ್ಲ್, 2008) ಇವೆಲ್ಲವೂ ಅಂತಹ ಪ್ರಭಾವ ಉಂಟಾಗುವ ಮಾರ್ಗಗಳು. ನಾವಿಲ್ಲಿ ಹೊರಗಿನ ಹಣಕಾಸು ನೆರವಿನ ಪಾತ್ರ, ಜಂಟಿ ಪುನರಾವಲೋಕನದ ಕ್ರಿಯಾವಿಧಿ, ಹೊರಗಿನ ಹಣಕಾಸು ನೆರವಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದವಿಚಾರ ವಿನಿಮಯ, ಶಿಕ್ಷಣದ ಕುರಿತಾದ ಜಾಗತಿಕ ಸಮ್ಮೇಳನಗಳಲ್ಲಿನ ತೊಡಗುವಿಕೆ ಮತ್ತು ಸೀಮಾಂತರ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಕುರಿತ ಅಂಶಗಳ ಮೇಲೆ ನಮ್ಮ ಗಮನವನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸೋಣ.

8.1 ವಿದೇಶಿ ಆರ್ಥಿಕ ನೆರವು

ನಾವು ಈಗಾಗಲೇ ವಿವರಿಸಿರುವಂತೆ 1980ರ ದಶಕದ ಮಧ್ಯಭಾಗದಿಂದಲೂ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ವಿದೇಶೀಯ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಪಾಲುದಾರರ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆ ಆರಂಭವಾಯಿತು. ಯುನೈಟೆಡ್ ಕಿಂಗ್‌ಡಮ್‌ನ ಸಾಗರೋತ್ತರ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಆಡಳಿತವು⁸, ಆಂಧ್ರ ಪ್ರದೇಶ ರಾಜ್ಯದಲ್ಲಿ ಬೃಹತ್ ಪ್ರಮಾಣದ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುವಲ್ಲಿ, ಅದಕ್ಕೊಂದು ಆಕಾರ ನೀಡುವಲ್ಲಿ ಪ್ರಮುಖ ಪಾತ್ರವನ್ನು ವಹಿಸಿತು. ಅದೇ ರೀತಿ 1980ರ ದಶಕದಲ್ಲಿ ಮತ್ತು 1990ರ ದಶಕದ ಆದಿಭಾಗದಲ್ಲಿ ರಾಜಸ್ಥಾನ ರಾಜ್ಯದಲ್ಲಿ ಸ್ಪೀಡನ್ ಪ್ರಭಾವಶಾಲಿಯಾಗಿತ್ತು. ಉತ್ತರಪ್ರದೇಶದಲ್ಲಿ ಮಹಿಳಾ ಸಬಲೀಕರಣಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಡಚ್ಚರು ಮಹಿಳಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಯೋಜನೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿದ್ದರು. ಕಾಲಕ್ರಮೇಣ ಇಂತಹ ರಾಜ್ಯಗಳು ಜಾರಿಗೊಳಿಸಿದ ಮುಂತೊಡಗುಗಳ ಅನುಭವವನ್ನು ಕ್ರೋಢೀಕರಿಸಿ 1993ರಿಂದ ಜಿಲ್ಲಾ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು; ಹೆಚ್ಚು ಹೆಚ್ಚು ರಾಜ್ಯಗಳನ್ನು, ಜಿಲ್ಲೆಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಇನ್ನಷ್ಟು ಹಣವನ್ನು ಒದಗಿಸುವ ಸಂಸ್ಥೆಗಳನ್ನು ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡು ರೂಪಿಸಲಾಯಿತು.

ಕೊಲ್‌ಕ್ಯೂ ಮತ್ತು ಡೆ (2010) 1950ರಿಂದ ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕಾಗಿ ನೀಡಲಾದ ನೆರವಿನ ಕ್ರಮವನ್ನು ವಿವರಿಸುತ್ತಾರೆ. 1980ರವರೆಗೂ ಜಗತ್ತಿನಾದ್ಯಂತ ಎಲ್ಲ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಿಗೂ ನೀಡಲಾದ ಅಧಿಕೃತ ದಾನಿ ಸಹಾಯದ (official donor assistance) (ಓಡಿಎ) ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ, ನಿವ್ವಳ ನೆರವನ್ನು ಸ್ವೀಕರಿಸಿದ ದೇಶಗಳ ಪಟ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ಭಾರತವು ಮೊದಲ ಮೂರರ ಸ್ಥಾನದಲ್ಲಿತ್ತು.

ಆದರೆ ಭಾರತದ ಗಾತ್ರವನ್ನು ಗಣನೆಗೆ ತೆಗೆದುಕೊಂಡರೆ ಸ್ವೀಕೃತ ತಲಾವಾರು ನೆರವಿನ ಪ್ರಮಾಣವು ತೀರಾ ಕೆಳಮಟ್ಟದಲ್ಲಿದೆ. ಇದೀಗ ಭಾರತದ ಮುಖ್ಯ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಪಾಲುದಾರರೆಂದರೆ ವಿಶ್ವ ಬ್ಯಾಂಕ್, ಏಶಿಯನ್ ಡೆವಲಪ್‌ಮೆಂಟ್ ಬ್ಯಾಂಕ್ (ಎಡಿಬಿ). ವಿಶ್ವಸಂಸ್ಥೆಯ ಅಂಗಗಳು, ಯುಕೆ, ಅಮೆರಿಕಾ, ಜಪಾನ್, ಜರ್ಮನಿ, ರಷ್ಯಾ ಮತ್ತು ಯುರೋಪಿಯನ್ ಕಮಿಷನ್ (ಇ.ಸಿ). ಉದಾಹರಣೆಗೆ 2007ರಲ್ಲಿ ನಿವ್ವಳ ಓಡಿಎ ಮೊತ್ತವು ಭಾರತದ ಒಟ್ಟು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಆದಾಯದ (GNI) ಸುಮಾರು 0.1%ರಷ್ಟಿತ್ತು. ದಾನಿ ಸಹಾಯ ಸಮುದಾಯದ (donor assistance community) ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಲ್ಲಿ ಭಾರತಕ್ಕೆ

⁸ ಈಗ ಅದನ್ನು ಅಂತರರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಇಲಾಖೆ (ಡಿಎಫ್‌ಐಡಿ) ಎನ್ನಲಾಗುತ್ತದೆ.

ನೀಡಿದ ನೆರವಿನ ಗಾತ್ರವು ದೊಡ್ಡದು ಹಾಗೂ ಗಮನಾರ್ಹ ಎನಿಸಿದರೆ, ಭಾರತದ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ನೀತಿ ಸಮುದಾಯದ ದೃಷ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ನೆರವಿನ ಗಾತ್ರ ಸಣ್ಣದು ಮತ್ತು ಗಮನಾರ್ಹವಲ್ಲದ್ದು (ವಾರ್ಡ್, ಬರಲಿದೆ).

1985-1990ರ ಅವಧಿಯ 7ನೇ ಪಂಚವಾರ್ಷಿಕ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಯೋಜನೆಯ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ವಿದೇಶಿ ನೆರವು ಗಮನಾರ್ಹವಾಗಿ ಹೆಚ್ಚಿತು. ಇದು 1992-97ರ ಅವಧಿಯ 8ನೇ ಪಂಚವಾರ್ಷಿಕ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಯೋಜನೆಯ ಅವಧಿಯಲ್ಲೂ ಮುಂದುವರೆಯಿತು. ತೀರಾ ಇತ್ತೀಚೆಗೆ ದೇಶವ್ಯಾಪಿಯಾದ ಎಸ್‌ಎಸ್‌ಎ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ವಿಶ್ವ ಬ್ಯಾಂಕ್, ಯು.ಕೆ.ಗೆ ಸೇರಿದ ಅಂತರರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಇಲಾಖೆ (ಡಿಎಫ್‌ಐಡಿ) ಮತ್ತು ಇ.ಸಿ.ಗಳ ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆಯು ಗಮನಾರ್ಹವಾಗಿದೆ. ಈ ಮೂವರು ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಪಾಲುದಾರರು ಒಟ್ಟಾಗಿ ಸೇರಿ, 3-4 ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ, ಮೂಲಭೂತ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕಾಗಿ ಸರ್ಕಾರ ಮತ್ತು ರಾಜ್ಯದ ವೆಚ್ಚಕ್ಕೆ ಪರ್ಯಾಯವಾಗಿ ಅಲ್ಲದಿದ್ದರೂ, ಅದಕ್ಕೆ ಇಂಬುಕೊಡುವಂತೆ ನೆರವಿನ ಸೂತ್ರವೊಂದನ್ನು ರಚಿಸಿಕೊಂಡು ಭಾಗವಹಿಸಿದ್ದಾರೆ (ವಾರ್ಡ್, ಬರಲಿದೆ).

ಡಿಎಫ್‌ಐಡಿಯು ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಾಲಾ ವಲಯದಲ್ಲಿ ಮೊದಲೇ ಕೆಲಸವನ್ನು ಆರಂಭಿಸಿದ್ದು, ತುಲನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ನೋಡಿದರೆ ವಿಶ್ವ ಬ್ಯಾಂಕ್ ತಡವಾಗಿ ಪ್ರವೇಶ ಮಾಡಿತು. ಇಷ್ಟಾಗಿ ವಿಶ್ವ ಬ್ಯಾಂಕನ ಪ್ರವೇಶಕ್ಕೆ ಅನೇಕರಿಂದ ಪ್ರತಿರೋಧವು ವ್ಯಕ್ತವಾಯಿತಲ್ಲದೆ ಅದು ನಿಧಾನವಾಯಿತು. ವಿಶ್ವ ಬ್ಯಾಂಕ್ 1987ರಲ್ಲಿಯೇ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ನೆರವು ನೀಡಲು ಉತ್ಸುಕತೆಯನ್ನು ತೋರಿಸಿತ್ತು. ಆದರೆ ಇದಕ್ಕೆ ಹಿರಿಯ ಅಧಿಕಾರಿಗಳು ಅದರಲ್ಲೂ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಭಾರತದ ಗಣ್ಯ ಆಡಳಿತ ಸೇವೆಯ ಹಿರಿಯ ಸದಸ್ಯರು ವಿರೋಧವನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಿದ್ದರು.

ಮಾಜಿ ಹಾಗೂ ಪ್ರಬಲ ಶಿಕ್ಷಣ ಕಾರ್ಯದರ್ಶಿಯೊಬ್ಬರು ಆ ಸಂಬಂಧದಲ್ಲಿನ 'ಉನ್ನತ ರಾಜಕೀಯವನ್ನು' ಹೀಗೆಂದು ನೆನಪಿಸಿಕೊಂಡರು.

ಭಾರತೀಯ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ತಾನು ಪಾತ್ರವಹಿಸಬೇಕೆಂದು ವಿಶ್ವ ಬ್ಯಾಂಕ್ ನಿರ್ಧರಿಸಿತು. ಅನೇಕ ಕಾರಣಗಳಿಂದಾಗಿ ಭಾರತದ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದೊಂದಿಗೆ ವಿಶ್ವ ಬ್ಯಾಂಕ್ ಚೆಲ್ಲಾಟವಾಡುವುದು ನಮಗೆ ಬೇಕಾಗಿಲ್ಲ ಎಂದು ನನಗನ್ನಿಸಿತು. ಆದರೆ ಅವರು ನಮ್ಮ ಪಾಲಿಟೆಕ್ನಿಕ್ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಒಂದಿಷ್ಟು ಹಣ ಹೂಡಲಿ ಎಂಬುದು ನನ್ನ ತೀವ್ರ ಆಸಕ್ತಿಯಾಗಿತ್ತು. ಅವರು ಅದನ್ನು ಮಾಡಿದರು ಸಹ. ಆದರೆ ಹೊರಗಿನ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ಹೂಡಲಿಕ್ಕಾಗುವ ಮೊತ್ತ ಬಹಳ ಸಣ್ಣದು ... ಡಿಪಿಇಪಿ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮದ ಉತ್ತಂಗಾವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ವಿಶ್ವ ಬ್ಯಾಂಕ್, ಡಿಎಫ್‌ಐಡಿ, ನೆದರ್ಲ್ಯಾಂಡ್ ಸರ್ಕಾರ ಮತ್ತು ಯುರೋಪಿಯನ್ ಯೂನಿಯನ್ ಇವರೆಲ್ಲರ ಒಟ್ಟಾರೆ ನೆರವು ತೀರಾ ಕಡಿಮೆಯಿತ್ತು ... ಆದರೆ ಅವರಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಮೇಲೆ ತಮ್ಮ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರಬೇಕೆಂಬ ಇಚ್ಛೆಯಿತ್ತು. ಆದರೆ ಹಾಗೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರಲು ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ ಅವರಿಗೆ ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ ಎಂಬುದು ಅವರಿಗೆ ಅರ್ಥವಾಗಲಿಲ್ಲ. ಯಾರಿಗೂ ಸಾಧ್ಯವಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ನನಗೆ ಬ್ಯಾಂಕನ್ನು ತೊಡಗಿಸುವುದು ಇಷ್ಟವಿರಲಿಲ್ಲ. ಇದು ನನ್ನ ವೈಯುಕ್ತಿಕ ನಿಲುವಾಗಿದ್ದು, ಶ್ರೀ ನರಸಿಂಹ ರಾವ್‌ರವರು ಸಹ ನನ್ನ ನಿಲುವಿಗೆ ಬಲವಾದ ಬೆಂಬಲವನ್ನು ನೀಡಿದರು. ಆದರೆ ನಂತರದ ಸಚಿವರು ಅದೇ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ಬೆಂಬಲ ನೀಡಲಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ನಾನು ಅವರೊಡನೆ ಗುದ್ದಾಡಲು ಸಿದ್ಧನಿದ್ದೆ ಮತ್ತು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ನನ್ನ ನಿಲುವನ್ನು ಬಿಟ್ಟುಕೊಡುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ (ಲೇಖಕರೊಂದಿಗೆ ಸಂದರ್ಶನ).

ಉಳಿದ ಹಿರಿಯ ಅಧಿಕಾರಿಗಳೂ ಅವರ ನಿಲುವಿನಲ್ಲಿ ಸಹಭಾಗಿರಾಗಿದ್ದರು (ಲೇಖಕರೊಂದಿಗೆ ಸಂದರ್ಶನಗಳು). ವಿಶ್ವ ಬ್ಯಾಂಕ್, ಯೋಜನೆಗಳನ್ನು ವಿನ್ಯಾಸ ಮಾಡುವಲ್ಲಿ, ನಿರ್ವಹಣೆಯಲ್ಲಿ ಮಧ್ಯಪ್ರವೇಶ ಮಾಡುತ್ತಾ, ದೇಶದ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ಗಣನೆಗೆ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳದೆ, ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಸೂತ್ರವನ್ನು ಪ್ರಸ್ತಾಪಿಸುವ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದು, ಅವಶ್ಯಕತೆಯನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸದೆಯೇ ನಿರ್ವಾಸಿತ (expatriate) ಸಲಹೆಗಾರರನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸುತ್ತಾ, ಸರ್ಕಾರದ ಮುಖ್ಯಧಾರೆಯ ಆಡಳಿತಾಂಗಕ್ಕೆ ಪರ್ಯಾಯವಾಗಿ, ಯೋಜನೆಯ ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ಸಂರಚನೆಯನ್ನು ರಚಿಸುವಂಥ ನಿರಂಕುಶ ಪಾಲುದಾರನೆಂಬಂತೆ

ಭಾಸವಾಗುತ್ತಿತ್ತು. (ಅಯ್ಯರ್, ಕೊಲ್ಕೊ ಮತ್ತು ಡೇ ಉಲ್ಲೇಖಿತ, 2010). ವಿಶ್ವ ಬ್ಯಾಂಕ್ ಯೋಜನೆಯ ಸುಸ್ಥಿರತೆಗೆ ಮಾಲಿಕತ್ವ ಮತ್ತು ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತವೆ ಎಂದು ವಿಶ್ವ ಬ್ಯಾಂಕ್ ಅವಿಶ್ವಸನೀಯವಾಗಿ ವಾದಿಸಿತು. ಇಷ್ಟಾಗಿಯೂ ಬ್ಯಾಂಕ್ ಒತ್ತಡವನ್ನು ಹೇರುತ್ತಲೇ ಇತ್ತು ಮತ್ತು 1990ರಲ್ಲಿ ನಡೆದ ಜೊಮ್‌ಟಿಯೆನ್‌ನ ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಮ್ಮೇಳನದ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ವಿಶ್ವ ಬ್ಯಾಂಕ್‌ನ ಅಧ್ಯಕ್ಷರು ಮತ್ತು ಭಾರತದ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಚಿವರ ನಡುವೆ ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ ಚರ್ಚೆ ನಡೆಯಿತು (ಕೊಲ್ಕೊ ಮತ್ತು ಡೇ, 2010). ಜೊಮ್‌ಟಿಯೆನ್ ಮುಂತೊಡಗಿನಲ್ಲಿ ಯುನಿಸೆಫ್, ವಿಶ್ವಸಂಸ್ಥೆ, ಯುನೆಸ್ಕೋ ಮತ್ತು ಯುಎನ್‌ಡಿಪಿಗಳು ನೇತೃತ್ವ ವಹಿಸಿದ್ದರೂ ಸಹ, ಮುಂದಿನ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಬ್ಯಾಂಕ್ ತನ್ನ ಹಣಕಾಸಿನ ಶಕ್ತಿಯಿಂದಾಗಿ ಪ್ರಬಲ ಪಾಲುದಾರನಾಯಿತು. ಶಾಲೆಯಿಂದ ಹೊರಗಿರುವ ಮಕ್ಕಳು ಅತ್ಯಂತ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಂಖ್ಯೆಯಲ್ಲಿರುವ ಭಾರತದಲ್ಲಿನ 'ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಶಿಕ್ಷಣದ' (ಇಎಫ್‌ಎ) ಸವಾಲಿನ ಬೃಹದಾಕಾರದಿಂದಾಗಿ ಬ್ಯಾಂಕ್, ಭಾರತದೊಂದಿಗೆ ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳಲೇಬೇಕಿತ್ತು. ಇನ್ನೊಬ್ಬ ಮಾಜಿ ಕಾರ್ಯದರ್ಶಿಗಳು ಹೀಗೆ ನೆನಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ:

1987ರಿಂದಲೂ ಬ್ಯಾಂಕ್ ತನ್ನ ಭಾರತೀಯ ಸಾಲದ ಖಾತೆಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಸೇರಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕೆಂದು ಆಸಕ್ತಿ ಹೊಂದಿತ್ತು. ದೆಹಲಿಯಲ್ಲಿನ ಅದರ ಕಛೇರಿಯ ಅನುಕ್ರಮ (successive) ಮುಖ್ಯಸ್ಥರು, ಅನುಕ್ರಮ ಭಾರತೀಯ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಾಹಕ ನಿರ್ದೇಶಕರು ಮತ್ತು ವಾಷಿಂಗ್ಟನ್‌ನಿಂದ ಬರುತ್ತಿದ್ದ ಸುಪ್ರಸಿದ್ಧ ಸಂದರ್ಶಕರು, ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಬ್ಯಾಂಕ್‌ನ ಸಾಲ ನೀಡುವ ಖಾತೆಗೆ ಸೇರಿಸಲು ಭಾರತ ಸರ್ಕಾರವನ್ನು ಒಪ್ಪಿಸಲು ಯತ್ನಿಸಿದರು. 1993ರಲ್ಲಿ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಐಡಿಎ ಹಣಕಾಸಿನ ಸಹಾಯವನ್ನು ಪಡೆಯುವ ಭಾರತ ಸರ್ಕಾರದ ನಿರ್ಧಾರದೊಂದಿಗೆ ಬೃಹತ್ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ಹೊರಗಿನ ಸಂಪನ್ಮೂಲದ ಹರಿವು ಶುರುವಾಯಿತು (ಅಯ್ಯರ್, 2008).

ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಮತ್ತು ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪ್ರಾಧಾನ್ಯಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಭಾರತದ ಸರ್ಕಾರದ ಹಾಗೂ ವಿಶ್ವ ಬ್ಯಾಂಕ್‌ನ ನೀತಿಗಳ ನಡುವೆ ಯಾವುದೇ ವ್ಯತ್ಯಾಸವಿಲ್ಲವೆಂದು ಮೇಲ್ನೋಟಕ್ಕೆ ಅನಿಸುತ್ತಿತ್ತು. ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಗುಣಮಟ್ಟದಲ್ಲಿನ ಸುಧಾರಣೆಯು ಸಹಮತವುಳ್ಳ ಉದ್ದೇಶಗಳಾಗಿದ್ದವು. ಆದರೆ ಬ್ಯಾಂಕ್‌ಗೆ ಯಾವುದೇ ಪಾತ್ರವಿದೆಯೆಂಬುದಾಗಿ ಭಾರತ ಸರ್ಕಾರವು ಭಾವಿಸಲಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ಕಡೆಗೂ ಮಾತುಕತೆಗಳ ಸಮತೋಲನವು ವಿಶ್ವ ಬ್ಯಾಂಕ್‌ನತ್ತ ವಾಲುವಂತಾಗಿ, ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕಾರ್ಯಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ವಿಶ್ವ ಬ್ಯಾಂಕ್ ಪ್ರವೇಶಿಸಲು ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಟ್ಟದ್ದು; ಭಾರತದ ವಿದೇಶೀ ವಿನಿಮಯ ಬಿಕ್ಕಟ್ಟು ಮತ್ತು ಹೊರಗಿನ ಹಣಕಾಸು ನೆರವಿನ ಅವಶ್ಯಕತೆಯ ಹೆಚ್ಚಳ. ಸರ್ಕಾರವು ಬ್ಯಾಂಕ್‌ನಿಂದ ಸಾಲವನ್ನು ಕೋರಿತು. ಬ್ಯಾಂಕ್ ತಾನು ಸಾಲವನ್ನು ಕೊಡುವುದಾಗಿಯೂ, ಆದರೆ ಅದನ್ನು ಉತ್ತರ ಪ್ರದೇಶದ ಐದು ಜಿಲ್ಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಮೂಲಭೂತ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸಲು ಉಪಯೋಗಿಸಬೇಕೆಂದೂ ಷರತ್ತು ವಿಧಿಸಿತ್ತು. ಇಷ್ಟಾಗಿಯೂ ಸಹ ಯೋಜನಾ ವಿನ್ಯಾಸಕ್ಕೆ ಸಮ್ಮತಿಸಲು ವಿಶ್ವ ಬ್ಯಾಂಕ್, ಭಾರತ ಸರ್ಕಾರ ಮತ್ತು ಉತ್ತರ ಪ್ರದೇಶದ ರಾಜ್ಯ ಸರ್ಕಾರಗಳು ಸಂಪೂರ್ಣ ಎರಡು ವರ್ಷಗಳನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಂಡವು (ಕೊಲ್ಕೊ ಮತ್ತು ಡೇ, 2010). 1990ರ ದಶಕದ ಉದ್ದಕ್ಕೂ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಹೊರಗಿನ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು ಹೆಚ್ಚಿದವು ಮತ್ತು 2001-02ರ ಹೊತ್ತಿಗೆ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕೇಂದ್ರ ಯೋಜನಾ ವೆಚ್ಚದಲ್ಲಿ ಹೊರಗಿನ ಹಣಕಾಸು ನೆರವಿನ ಪಾಲು ಬಹುತೇಕ 34%ರಷ್ಟಾಗಿ ತುತ್ತತುದಿಗೆ ತಲುಪಿತ್ತು (ಅಯ್ಯರ್, 2008).

1990ರ ದಶಕದ ಉದ್ದಕ್ಕೂ ಭಾರತದ ಶಿಕ್ಷಣ ಪದ್ಧತಿಯ ಜೊತೆಗೆ ಹೊರಗಿನ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ತೊಡಗಿಕೊಂಡ ರಾಜಕೀಯ ಮತ್ತು ಆರ್ಥಿಕ ಸಂದರ್ಭಗಳು ಬದಲಾಗುತ್ತಾ ಹೋದವು. 1993ರ ವಿದೇಶೀ ವಿನಿಮಯ ಬಿಕ್ಕಟ್ಟಿನ ಹೊರತಾಗಿಯೂ ಭಾರತದ ಆರ್ಥಿಕತೆ ವೇಗವಾಗಿ ಬೆಳೆಯಿತು ಮತ್ತು ಒಟ್ಟು ದೇಶೀಯ ಉತ್ಪನ್ನಕ್ಕೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ವಿದೇಶೀ ನೆರವಿನ ಪ್ರಮಾಣ ಕುಸಿಯಿತು. ಭಾರತವೇ ಬೇರೆಯವರಿಗೆ ನೆರವು ಕೊಡುವಂತಾಗಿದ್ದಲ್ಲದೆ ವಿಶ್ವಸಂಸ್ಥೆಯ ಭದ್ರತಾ ಮಂಡಳಿಯ ಸದಸ್ಯತ್ವದ ಆಕಾಂಕ್ಷೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುವಾಗ ನೆರವು ಅಗತ್ಯವೇ ಎಂಬ ಸಂದೇಹ ತಲೆದೋರಿತು. 1992ರ ಸಾಂವಿಧಾನಿಕ ತಿದ್ದುಪಡಿಗಳು ಶಾಲಾ ನಿರ್ವಹಣೆಯ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯನ್ನು ಬ್ಲಾಕ್, ಜಿಲ್ಲೆ ಮತ್ತು ಹಳ್ಳಿಯ ಮಟ್ಟಕ್ಕೆ ಒಪ್ಪಿಸಿದವು. 8ನೇ ಪಂಚವಾರ್ಷಿಕ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಯೋಜನೆಯು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯೆಡೆಗಿನ ತನ್ನ ಗಮನವನ್ನು 'ಶೈಕ್ಷಣಿಕವಾಗಿ ಹಿಂದುಳಿದ' ರಾಜ್ಯಗಳಿಂದ, ಜಿಲ್ಲೆಗಳತ್ತ ಹರಿಸಿತು ಮತ್ತು

ಅಂತರರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ನೆರವನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸುವಲ್ಲಿನ ನಿಬಂಧನೆಗಳನ್ನು 'ಹೆಚ್ಚುವರಿ' ಮತ್ತು 'ನಾವೀನ್ಯದ' ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಪರಿಷ್ಕರಿಸಲಾಯಿತು (ಕೊಲ್‌ಕ್ಲೋ ಮತ್ತು ಡೇ 2010).

1998ರ ಮೇ ತಿಂಗಳಿನಲ್ಲಿ ಭಾರತದ ಅಣ್ಣಸ್ವ ಪರೀಕ್ಷೆಯ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಕುರಿತಂತೆ ಅನೇಕ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಪಾಲುದಾರರು ಪ್ರತಿಭಟಿಸಲಾರಂಭಿಸಿದ್ದರಿಂದ ಕೆಲವೊಂದು ರಾಜ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ತೀವ್ರವಾದ ಪರಿಣಾಮಗಳಾದವು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ರಾಜಸ್ಥಾನದಲ್ಲಿ ಹತ್ತು ವರ್ಷಗಳಿಗೂ ಮೀರಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದ ಸ್ಟೀಡನ್ ಸರ್ಕಾರದ ಎಸ್‌ಐಡಿಎ ತನ್ನ ಬೆಂಬಲವನ್ನು ಹಿಂತೆಗೆದುಕೊಂಡಿತು. ರಾಜಸ್ಥಾನದಲ್ಲಿನ ಎಸ್‌ಐಡಿಎನ ಕೆಲಸವು ಸುಲಭವೇನೂ ಆಗಿರಲಿಲ್ಲ. ಅವರ ಹಣಕಾಸಿನ ನೆರವಿಗೆ; ಕೆಲವೇ ಕೆಲವು ಸ್ಟೀಡನ್ ಅಧಿಕಾರಿಗಳು ಕಾರ್ಯಕ್ರಮದ ಮುಖಂಡನ ಮೇಲೆ ಗಮನಾರ್ಹ ಸ್ತರಗಳಲ್ಲಿ ವಿಶ್ವಾಸವನ್ನಿಡುವ ಅವಶ್ಯಕತೆಯಿತ್ತು. (ಲೋಕ್ ಜಂಬಿಶ್ ಜಂಟಿ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ, 1993). 1998ರ ಹೊತ್ತಿಗೆ ಲೋಕ್ ಜಂಬಿಶ್‌ನಲ್ಲಿದ್ದ ಎಲ್ಲ ಪಾಲುದಾರರ ನಡುವೆ ಇದ್ದ ವಿಶ್ವಾಸವು ಫಲ ನೀಡಲಾರಂಭಿಸಿತ್ತು. ಹೀಗಾಗಿ ಸ್ಟೀಡನ್ನಿನವರು ಇದ್ದಕ್ಕಿದ್ದಂತೆ ಹೊರನಡೆದಾಗ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಕಾರ್ಯರೂಪಕ್ಕೆ ತರುವ ಜವಾಬ್ದಾರಿ ಹೊತ್ತವರಿಗೆ ಅನಿಶ್ಚಿತತೆಯು ತಲೆದೋರಿತು. ಲೋಕ್ ಜಂಬಿಶ್ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮದ ಮಾಜಿ ಭಾರತೀಯ ನಿರ್ದೇಶಕರೊಬ್ಬರು 1998ರ ನಂತರ ಆದುದನ್ನು ಕೊಂಚ ವಿಷಾದದಿಂದಲೂ ಮತ್ತು ತಿರಸ್ಕಾರದಿಂದಲೂ ಹೀಗೆ ನೆನಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ:

ಸ್ಟೀಡನ್ ತನ್ನ ಬೆಂಬಲವನ್ನು ಹಿಂತೆಗೆದುಕೊಂಡ ನಂತರ ಲೋಕ್ ಜಂಬಿಶ್ ಶಿಥಿಲವಾಗತೊಡಗಿತು ... ಅವರಿಗಿದ್ದ ಕಾರಣವೆಂದರೆ ಭಾರತದ ಅಣುಬಾಂಬ್‌ನ ಪ್ರಯೋಗ. ಮತ್ತು ಅದರಿಂದ ಅವರು ಬೇಸರಗೊಂಡಿದ್ದರು. ರಾಜಸ್ಥಾನದಲ್ಲಿ ಸರ್ಕಾರದ ಬದಲಾವಣೆ ಆಯಿತು. 1998ರ ಕೊನೆಯ ಭಾಗ ಮತ್ತು 1999ರ ಆಧಿಭಾಗದಲ್ಲಿ ಅಧಿಕಾರಕ್ಕೆ ಬಂದ ಸರ್ಕಾರಕ್ಕೆ ಲೋಕ್ ಜಂಬಿಶ್ ... ಒಂದು ಸ್ವಾಯತ್ತ ಸಂಸ್ಥೆಯಾಗಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವುದು ಬೇಕಿರಲಿಲ್ಲ. ಅವರಿಗೆ ಅದು ಸರ್ಕಾರದ ಇಲಾಖೆಯಂತೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡಬೇಕೆಂದಿತ್ತು. ಡಿಎಫ್‌ಐಡಿಯು ಸ್ಟೀಡನ್ ದೇಶದವರು ಹೋದ ಮೇಲೆ ಲೋಕ್ ಜಂಬಿಶ್‌ಅನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸಿತು... ನಂತರ ಡಿಎಫ್‌ಐಡಿಯು ವಿಶ್ವ ಬ್ಯಾಂಕ್‌ನ ಜೊತೆ ಸೇರಿ ತಮ್ಮಲ್ಲಿರುವುದೆಲ್ಲವನ್ನೂ ಡಿಪಿಇಪಿಗೆ ವಿನಿಯೋಗಿಸಿ ಬ್ಯಾಂಕ್‌ನ ಗಂಟುಬಿದ್ದ ಆಪ್ತನಂತೆ (side kick) ಕೆಲಸ ಮಾಡುವುದಲ್ಲದೆ ಇನ್ನಾವ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಉಳಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಿಲ್ಲ (ಲೇಖಕರೊಂದಿಗೆ ಸಂದರ್ಶನ).

ಒಟ್ಟಾರೆ, 1990-2002ರ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ರಾಜ್ಯ ಆಧಾರಿತ ಪ್ರಯೋಗಶೀಲ ಯೋಜನೆಗಳ ಜಾಗದಲ್ಲಿ, ಗಣನೀಯ ಪ್ರಮಾಣದ ವಿದೇಶೀ ಆಸಕ್ತಿ ಮತ್ತು ಹಣಕಾಸು ಬೆಂಬಲವಿರುವ ಬೃಹತ್ ಪ್ರಮಾಣದ ಕೇಂದ್ರ ನಿರ್ದೇಶಿತ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳು ಕಾಣಿಸಿಕೊಂಡವು.

8.2 ಜಂಟಿ ಪುನರಾವಲೋಕನ

ಇತ್ತೀಚಿನ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಕೇಂದ್ರ-ನಿರ್ದೇಶಿತ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳಿಗೆ ಬೆಂಬಲ ನೀಡುವುದಕ್ಕೆ ಮತ್ತು ಜಂಟಿ ಮೇಲ್ವಿಚಾರಣೆ ಹಾಗೂ ಉತ್ತರದಾಯಿತ್ವದ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳಿಗೆ ಬೆಂಬಲ ನೀಡುವುದಕ್ಕೆ ದಾನಿಗಳ ನೆರವನ್ನು ನಿರ್ದೇಶಿಸಲಾಗಿದೆ. ಡಿಪಿಇಪಿ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ದಾನಿಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಭಾರತೀಯ ಅಧಿಕಾರಿಗಳನ್ನು ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡು ಜೊತೆಯಲ್ಲಿ ಕೆಲಸಮಾಡುತ್ತಾ ಜಂಟಿ ಪುನರಾವಲೋಕನ ಮಾಡುವ ಪರಿಕಲ್ಪನೆ ಬೆಳೆದುಬಂತು. ಅನೇಕ ವರ್ಷಗಳ ಕಾಲ ದೆಹಲಿಯಿಂದ ಡಿಎಫ್‌ಐಡಿ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳನ್ನು ನಡೆಸಿದ ವಾರ್ಡ್‌ರವರು (ಬರಲಿರುವ ಪ್ರಕಟಣೆ) ಇತ್ತೀಚಿನ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಜಾರಿಯಾದ ಎಸ್‌ಎಸ್‌ಎ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳಲ್ಲಿ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಪಾಲುದಾರರ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಕುರಿತು ಉತ್ಸಾಹಪೂರಿತ ಮೌಲ್ಯಾಂಕನವೊಂದನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಪಾಲುದಾರರು ತಮ್ಮ ಕಾರ್ಯಶೈಲಿಯಲ್ಲಿ ಅನೇಕ ಬದಲಾವಣೆಗಳನ್ನು ಮಾಡಿಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆಂದು ಗುರುತಿಸುತ್ತಾ ವಾರ್ಡ್‌ರವರು, ಪಾಲುದಾರರು ಈಗೀಗ ರಾಷ್ಟ್ರಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಹಾಗೂ ವಲಯ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಭಾರತದ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಗುರಿಗಳೊಂದಿಗೆ

ನೆರವನ್ನು ಹೊಂದಿಸುವಲ್ಲಿ ಸರ್ಕಾರದೊಂದಿಗೆ ಹಾಗೂ ಒಟ್ಟಾಗಿ ಒಳ್ಳೆಯ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದಾರೆಂದು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅವರು ಮುಂದುವರೆದು, ಭಾರತಕ್ಕೆ ದೊರಕುವ ಹೊರಗಿನ ಬೆಂಬಲವು 'ಭಾರತ ಸರ್ಕಾರದ ಸ್ವಂತ ಗುರಿಗಳೊಂದಿಗೆ ಸಂರೇಖಿತಗೊಂಡಿದ್ದು (aligned); ಸ್ಥಳೀಯ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಿಕೊಂಡು ಅದನ್ನು ಬಲಪಡಿಸುತ್ತಿದೆ, ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಸಾಮರಸ್ಯವನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ, ಫಲಿತಾಂಶದತ್ತ ಗಮನವನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಿದೆ ಮತ್ತು ಪರಸ್ಪರ ಉತ್ತರದಾಯಿತ್ವಕ್ಕೆ ಒಳಪಟ್ಟಿ' ಎಂಬುದನ್ನು ಒತ್ತಿ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ (ವಾರ್ಡ್-ಮುಂಬರುವ ಪ್ರಕಟಣೆ). ಹೊರಗಿನ ಆರ್ಥಿಕ ನೆರವನ್ನು ಸರ್ಕಾರದ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳೊಂದಿಗೆ ಸೇರಿಸಲಾಗಿದ್ದು, ಸಮಾನಾಂತರವಾದ ಹಣಹೂಡಿಕೆ ಇಲ್ಲ. ಸಮಾನ ಸ್ವರೂಪ, ಹಿಂದೆ ಸರಿಯುವ ಹಕ್ಕು, ಜಂಟಿ ಪುನರಾವಲೋಕನ ನಿಯೋಗಗಳು, ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳ ನಿರ್ವಹಣಾ ವೆಚ್ಚಗಳ ಕನಿಷ್ಠಗೊಳಿಸುವಿಕೆಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡ ಒಪ್ಪಿಗೆ ವಿವರಣಾ ಪತ್ರದ (Memorandum of Understanding) ಮೂಲಕ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಮರಸ್ಯವನ್ನು ಸಾಧಿಸಲಾಗಿದೆ. ಈ ಅಭಿಪ್ರಾಯಕ್ಕೆ ಒಬ್ಬ ಹಿರಿಯ ಭಾರತೀಯ ಅಧಿಕಾರಿಯು ಒಪ್ಪಿಗೆಯನ್ನು ಸೂಚಿಸಿದರು. ಈಗ ಹಣಕಾಸಿನ ನೆರವು ನೀಡುವುದಕ್ಕೆ, ಪುನರಾವಲೋಕನಕ್ಕೆ ಉತ್ತರದಾಯಿತ್ವಕ್ಕೆ ಅನೇಕ ಜಂಟಿಯಾಗಿ ಒಡತನ ಹೊಂದಿರುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳಿದ್ದರೂ, ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಹಣಕಾಸಿನ ನಿಯಂತ್ರಣ ಮತ್ತು ಖರೀದಿಯ ನಿಯಂತ್ರಣಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಕೆಲವೊಂದು ಘರ್ಷಣೆಗಳಿವೆ. ಅದೂ ಅಲ್ಲದೆ ವಿಕೇಂದ್ರೀಕೃತ ಶಿಕ್ಷಣ ಸುಧಾರಣೆಯಲ್ಲಿ ಕೇಂದ್ರದ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಅನೇಕ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ಮನಸ್ಸಿಲ್ಲದೆ ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುತ್ತವೆ (ಲೇಖಕರೊಂದಿಗೆ ಸಂದರ್ಶನ).

8.3 ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ, ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಗುಣಮಟ್ಟವನ್ನು ಕುರಿತ ಚರ್ಚೆಗಳು

ದಾನಿ ಸಮುದಾಯದ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕುರಿತಾದ ವಿಶಾಲ ಗುರಿಗಳಿಗೂ ಭಾರತ ಸರ್ಕಾರದ ಗುರಿಗೂ ಈಗ ಸಾಮ್ಯತೆಯಿದ್ದರೂ, ಎಲ್ಲಕ್ಕಿಂತಲೂ ಮುಖ್ಯವಾದ (overriding) ಶಿಕ್ಷಣದ ದೈಯ, ಆರ್ಥಿಕ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ನ್ಯಾಯಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಭಿನ್ನಾಭಿಪ್ರಾಯಗಳಿರಬಹುದು.

1997ರಲ್ಲಿ ವಿಶ್ವ ಬ್ಯಾಂಕ್ ಭಾರತದ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ 'ಉಳಿದಿರುವ ಸವಾಲುಗಳನ್ನು' ಕುರಿತು ತನ್ನ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಮುಂದಿಟ್ಟಿತು. ಮಾನವ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಸಚಿವಾಲಯ ಮತ್ತು ಭಾರತೀಯ ಸಂಶೋಧನಾ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ಹಾಗೂ ವಿಧ್ವಾಂಸರೊಂದಿಗೆ ಒಂದುಗೂಡಿ ನಡೆಸಿದ ಪ್ರಮುಖ ಸಂಶೋಧನಾ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಆಧರಿಸಿದ್ದ ಆದರೆ ವಿಶ್ವ ಬ್ಯಾಂಕ್‌ನ ತಂಡದಿಂದ ಬರೆಯಲ್ಪಟ್ಟ ಈ ವರದಿಯು ಕೆಲವೊಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸವಾಲುಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಿತ್ತು. ಅವು ಹೀಗಿವೆ: ಅವಕಾಶ ಹಾಗೂ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸುವುದು, ಕಲಿಕಾ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಗ್ರಾಮೀಣ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿಸುವುದು, ನೋಂದಣಿಯಲ್ಲಿನ ಕಂದರಗಳನ್ನು ಕಡಿಮೆಗೊಳಿಸುವುದು, ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಹೆಣ್ಣುಮಕ್ಕಳು, ಪರಿಶಿಷ್ಟ ಜಾತಿಗಳು ಬುಡಕಟ್ಟುಗಳು ಹಾಗೂ ಇತರೆ ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಉಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದನ್ನು ಹಾಗೂ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ಉತ್ತಮಪಡಿಸುವುದು, ಸಣ್ಣ ಗ್ರಾಮೀಣ ಶಾಲೆಗಳ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ನಿರ್ವಹಣೆಯ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಕಾರ್ಯಾಚರಣೆಯನ್ನು ಉತ್ತಮಪಡಿಸುವುದು, ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳ ಗುಣಮಟ್ಟ ಹಾಗೂ ಅವುಗಳ ತಯಾರಿಯಲ್ಲಿನ ದಕ್ಷತೆಯನ್ನು ಉತ್ತಮಪಡಿಸುವುದು, ನಿರ್ವಹಣೆ ಹಾಗೂ ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ನಿರ್ಮಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಹಣಕಾಸಿನ ನೆರವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವುದು (ವಿಶ್ವ ಬ್ಯಾಂಕ್, 1997).

'ಪೂರ್ವ ಏಷ್ಯಾದ ವೇಗವಾಗಿ ಬೆಳೆಯುತ್ತಿರುವ ಆರ್ಥಿಕತೆಗಳ ಪ್ರವರ್ಧಮಾನವನ್ನು ಉಪಕ್ರಮಿಸಿದ' ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಲಾಭಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಮನವಿ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾ (ವಿಶ್ವ ಬ್ಯಾಂಕ್, 1997:1) ಬ್ಯಾಂಕ್, ಭಾರತದ ಕೆಳಮಟ್ಟದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಧನೆಯು ಇನ್ನೂ ಅಪೇಕ್ಷಣೀಯ ಉತ್ತಮ ಮಟ್ಟವನ್ನು ಮುಟ್ಟಿಲ್ಲವೆಂಬುದನ್ನು ನಿಶ್ಚಯಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ತಿಳಿಸಿತು. ಭಾರತವು 'ಇನ್ನೂ ಅತ್ಯಂತ ಹೆಚ್ಚಿನ ಲಾಭವನ್ನು ಪಡೆಯಬಹುದಾದ ಹಾಗೂ ಸುಸ್ಥಿರವಾದ ಹೆಚ್ಚಿನ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ದರವನ್ನು ಸಾಧಿಸಬಲ್ಲ ನಿರ್ಣಾಯಕ ಹಂತವನ್ನು (critical threshold) ತಲುಪಿಲ್ಲ' (ವಿಶ್ವ ಬ್ಯಾಂಕ್, 1997:1). ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಇಂದು ಸಿಗುತ್ತಿರುವ ರಾಜಕೀಯ ಬೆಂಬಲವು ಹಿಂದೆಂದೂ ಸಿಗುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ ಎಂದು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುತ್ತಾ (ವಿಶ್ವ ಬ್ಯಾಂಕ್, 1997:27),

ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಖಾಸಗಿ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಲಾಭಗಳನ್ನು ಇನ್ನೂ ಚೆನ್ನಾಗಿ ಗ್ರಹಿಸಬೇಕಾಗಿದೆ ಎನ್ನಲಾಯಿತು. ಆರ್ಥಿಕ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯ ಮತ್ತು ಆ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಲಾಭವನ್ನು ಪಡೆಯಲು ಬಡವರ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಯ ಪರಿಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಗುರಿಯನ್ನು ರೂಪಿಸಲಾಯಿತು.

ಆರ್ಥಿಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಲು ಹಾಗೂ ಭಾರತದ ಉದಾರೀಕರಣಕ್ಕೊಳಗಾದ ಆರ್ಥಿಕತೆಯಲ್ಲಿ ನ್ಯಾಯಪರತೆಯನ್ನು ಉತ್ತಮಪಡಿಸುವಲ್ಲಿ, ಉತ್ತಮ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವು ಮುಖ್ಯ ಪಾತ್ರ ವಹಿಸುತ್ತದೆ. ಭಾರತದ ಬಡವರು ಉತ್ತಮ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಪೂರೈಸಿ ಮೂಲಭೂತ ಕೌಶಲ್ಯಗಳನ್ನು ಗಳಿಸಿಕೊಂಡರೆ ಅವರು ಆರ್ಥಿಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಯಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸಬಲ್ಲವರಾಗುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಆರೋಗ್ಯ ಹಾಗೂ ಕುಟುಂಬ ಕಲ್ಯಾಣ ಸೇವೆಗಳ ಲಾಭವನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಹೆಣ್ಣುಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಹಾಗೂ ಉತ್ತಮ ಶಿಕ್ಷಣ ದೊರಕುವುದರಿಂದ ಕುಟುಂಬಗಳು ಚಿಕ್ಕದಾಗಬೇಕಾದ ಮಹತ್ವವನ್ನು ಹೆಣ್ಣುಮಕ್ಕಳು ಉಳಿದವರಿಗೆ ಮನವರಿಕೆ ಮಾಡಿಸುತ್ತಾರೆ. ಇದರಿಂದ ಕುಟುಂಬದ ಆರೋಗ್ಯ ಸುಧಾರಿಸುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಜನಸಂಖ್ಯಾ ಬೆಳವಣಿಗೆ ನಿಧಾನವಾದಾಗ, ರಾಜ್ಯಗಳು ಶಿಕ್ಷಣ ಮಟ್ಟವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಲು, ಅದಕ್ಕಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ತರಬೇತಿಯನ್ನು ಉತ್ತಮ ಪಡಿಸಲು, ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕ-ಬೋಧನಾ ಸಾಧನಗಳು ಮತ್ತು ಭೌತಿಕ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳನ್ನು ಉತ್ತಮಪಡಿಸಲು ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ವಿನಿಯೋಗಿಸುವುದು ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ (ವಿಶ್ವ ಬ್ಯಾಂಕ್, 1997:24).

ಥಾಯ್‌ಲೆಂಡಿನ ಜೊಮ್‌ಟಿಯನ್‌ನಲ್ಲಿ ನಡೆದ ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಮ್ಮೇಳನದ ವಿಷಯವು ಭಾರತದ ನೀತಿ ಧ್ಯೇಯಗಳೊಂದಿಗೆ ಚೆನ್ನಾಗಿ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ ಎಂದು ಬಹುತೇಕ ಭಾರತೀಯ ನೀತಿ ನಿರ್ಮಾತೃಗಳು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕುರಿತಾದ ಭಾರತೀಯ ನೀತಿ ಧ್ಯೇಯವು ಬಹುಮಟ್ಟಿಗೆ ದೇಶೀಯ ಬೇರುಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿತ್ತು (ಲೇಖಕರೊಂದಿಗೆ ಸಂದರ್ಶನಗಳು). ನೀತಿಯ ಕುರಿತಾದ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಕ್ಕಿಂತ ಮುಖ್ಯವಾದದ್ದೆಂದರೆ ಯುಇಇ ಚೌಕಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಗುರುತಿಸಿದ್ದ ಕೆಲವು ಆಕಾಂಕ್ಷೆಗಳ ಈಡೇರಿಕೆಗಾಗಿ ಹಣವಿನಿಯೋಗ ಮಾಡಲು ವಿದೇಶಿ ಹಣಕಾಸು ದೊರೆತದ್ದು. ಬಹುತೇಕ ವಿದೇಶಿ ದಾನಿಗಳು, ವಿಶೇಷವಾಗಿ ವಿಶ್ವ ಬ್ಯಾಂಕ್, ಯುರೋಪಿಯನ್ ಆಯೋಗ, ಡಿಎಫ್‌ಐಡಿ ಮತ್ತು ಯೂನಿಸೆಫ್ ಭಾರತ ಸರ್ಕಾರದ ಆಕಾಂಕ್ಷೆಗಳ ದಿಕ್ಕಿನಲ್ಲೇ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದವು. ದಾನಿಗಳು ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲದೆ ಉತ್ತೇಜನವನ್ನೂ ನೀಡಿದರು. ಹಣಕ್ಕಿಂತಲೂ ಮುಖ್ಯವಾದ ಅಂಶವೆಂದರೆ ರಾಜ್ಯಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದವರಿಗೆ ಮತ್ತು ಯುಇಇಯನ್ನು ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ದಿಕ್ಕಿನಲ್ಲಿ ಕೊಂಡೊಯ್ಯಲು ಯತ್ನಿಸುತ್ತಿದ್ದವರಿಗೆ ಅದು ನೀಡಿದ ಆತ್ಮವಿಶ್ವಾಸ (ಲೇಖಕರೊಂದಿಗೆ ಸಂದರ್ಶನ).

ಕೆಲವು ಭಾರತೀಯ ನೀತಿ ನಿರ್ಮಾತೃಗಳು ವಿಶ್ವ ಬ್ಯಾಂಕ್ ಕ್ರಮೇಣ ಭಾರತೀಯ ನೀತಿ ಉದ್ದೇಶಗಳಿಗೆ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿದೆ ಎಂದು ಗ್ರಹಿಸುತ್ತಿರುವಾಗಲೇ, ಕೆಲವು ಭಾರತೀಯ ವಿದ್ವಾಂಸರು, 'ಗುಣಮಟ್ಟ'ವನ್ನು ಉತ್ತಮಪಡಿಸಬೇಕೆಂಬ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನದ ಮೇಲೆ ದಾನಿಗಳ ಸಮುದಾಯವು ಮಾಡುತ್ತಿರುವ ಅಪಾಯಕಾರಿ ಪ್ರಭಾವವನ್ನು ತ್ವರಿತವಾಗಿ ದೂಷಿಸಿದ್ದಾರೆ. 'ಕಾಂಟೆಂಪೋರಿ ಎಜುಕೇಶನ್ ಡಯಲಾಗ್' ಎಂಬ ಪತ್ರಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಈ ವಿಷಯವನ್ನು ಕುರಿತಾದ ಅನೇಕ ವಾದಗಳನ್ನು, ಸಮರ್ಥನೆಗಳನ್ನು ಕಾಣಬಹುದು.

ಸಾರಂಗಪಾಣಿ (2010) ಅವರು, ಗುಣಮಟ್ಟವನ್ನು ಕುರಿತ ಪಾಶ್ಚಾತ್ಯ ದಾನಿ ಸಂಸ್ಥೆಗಳ ಆಡಳಿತ-ಲೆಕ್ಕಶಾಸ್ತ್ರದ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯು; ಇತ್ತೀಚೆಗೆ ಎಸ್‌ಎಸ್‌ಎನ್‌ನಲ್ಲಿ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಗೊಳಿಸಿದಂತೆ, ಶಿಕ್ಷಣದ ಗುಣಮಟ್ಟ ಎಂಬ ಸೂಕ್ತ ತಾತ್ಪರ್ಯದಿಂದ ನಮ್ಮ ಗಮನವನ್ನು ವಿಚಲಿತಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ ಎಂದು ಅಭಿಪ್ರಾಯಪಟ್ಟಿದ್ದಾರೆ. ಗುಣಮಟ್ಟದ ಕುರಿತಾದ ಚರ್ಚೆಗಳು ಪಠ್ಯಕ್ರಮ, ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನ, ಕಲಿಕೆ ಮುಂತಾದ ವಿಷಯಗಳ ಕುರಿತು ಗಮನ ಹರಿಸಿದರೆ, ಈ ಆಡಳಿತ-ಲೆಕ್ಕಶಾಸ್ತ್ರದ ಆಲೋಚನಾ ವಿಧಾನವು ಅದನ್ನು ಕಲಿಯುವಿಕೆಯಲ್ಲಿನ ಸಾಧನೆಗಳು ಎಂಬ ಕನಿಷ್ಠತಮ ಸಂಕಲ್ಪನೆಗೆ ಇಳಿಸಿಬಿಡುತ್ತದೆ. 1986ರ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯ ಜೊತೆ ಸಂಪರ್ಕಿತಗೊಂಡ ಕನಿಷ್ಠ ಕಲಿಕಾ ಮಟ್ಟದ (ಎಂಎಲ್‌ಎಲ್) ಮಾರ್ಗದರ್ಶಕ ಸೂತ್ರಗಳ ಜಾರಿಗೊಳಿಸುವಿಕೆಯು

ಸಾರಂಗಪಾಣಿಯವರ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯಲ್ಲಿನ ಮುಖ್ಯ ತಿರುವು ಎನಿಸುತ್ತದೆ. 1986ಕ್ಕೆ ಮುನ್ನ ಅವರ ಪ್ರಕಾರ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯ ಪಠ್ಯಗಳು; ನಿಷ್ಠೆಯ ಕಲಿಕೆ, ಕಂಠಪಾಠ, ಪರೀಕ್ಷಾ ಕೇಂದ್ರಿತ ಬೋಧನೆ, ಕೆಳದರ್ಜೆ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು, ಹುರುಪಿಲ್ಲದ ತರಗತಿಗಳು ಮತ್ತು ಯಾಂತ್ರಿಕ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನಗಳಿಗೆ ಹೊರತಾದ ಮಕ್ಕಳ ಶಾಲಾ ಅನುಭವಗಳ ಸುಧಾರಣೆಯ ಮಹತ್ವವನ್ನು ಎತ್ತಿ ತೋರಿಸಿದವು. ಆದರೆ ಈ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಗಳು 'ಗುಣಮಟ್ಟ' ಎಂಬ ಧ್ಯೇಯವನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳಿಗೆ ಖಚಿತ ರೂಪವನ್ನು ನೀಡಲಿಲ್ಲ. ಶಿಕ್ಷಣವು ಹೇಗೆ ಸಮೈಚಿತ, ಏಕೀಕೃತ ಮತ್ತು ಸಮಾನತೆಯ ಸಮಾಜಕ್ಕೆ ತನ್ನ ಕಾಣಿಕೆಯನ್ನು ನೀಡಬಲ್ಲದು ಎನ್ನುವ ಕಡೆಯೇ ಅಂದಿನ ಶಿಕ್ಷಣದ ಗುರಿಗಳು ತಮ್ಮ ಗಮನವನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುವಲ್ಲಿ ಮುಳುಗಿಹೋಗಿದ್ದವು.

ಸ್ವಪ್ನವಾಗಿಯೇ ಅಂದು ಪ್ರಭುತ್ವವು ವಸಾಹತುಶಾಹಿ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಆಗ ತಾನೆ ಉದಯಿಸುತ್ತಿದ್ದ ಜನತಂತ್ರದ ಅಗತ್ಯಕ್ಕೆ ತಕ್ಕಂತೆ ಬದಲಾಯಿಸಲು ಬದ್ಧವಾಗಿತ್ತು. ಸಾಮಾಜಿಕ ಸುಧಾರಣೆಯ ಕಾರ್ಯಸೂಚಿಗೆ ಬೆಂಬಲವಾಗಿರುವಂತೆ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಸುಧಾರಿಸುವುದೇ ಮುಖ್ಯ ಆಶಯವಾಗಿತ್ತು (ಸಾರಂಗಪಾಣಿ, 2010:43).

ಎಂಎಲ್‌ಎಲ್‌ಅನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸಿದ ಸಮಿತಿಯು ಗುಣಮಟ್ಟದ ಕುರಿತಾದ ತನ್ನ ಪ್ರಯತ್ನಗಳು ಮೂರು ಕಾಲಜಗಳಿಂದ ಉಂಟಾಗಿವೆ ಎಂದು ಭಾವಿಸಿತ್ತು. ಅದೊಂದರೆ ಉತ್ತರದಾಯಿತ್ವ, ಶಾಲಾ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಮತ್ತು ಸರ್ಕಾರಿ ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಕನಿಷ್ಠ ಮಟ್ಟವನ್ನು ಸಾಧಿಸುವುದು. ಇದೇನೂ ಸಂಪೂರ್ಣ ಸ್ವದೇಶಿ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯಲ್ಲ. ಏಕೆಂದರೆ ಸಮಿತಿಯ ಮುಖ್ಯಸ್ಥರು 'ಅಮೆರಿಕಾದ ಶಿಕ್ಷಣ ತಜ್ಞರಾಗಿದ್ದ ಬೆಂಜಮಿನ್ ಬ್ಲೂಮ್ ಅವರ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ. ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಅಧಿಕಾರಶಾಹಿ ಮೇಲ್ವಿಚಾರಣೆ ಮತ್ತು ಉತ್ತರದಾಯಿತ್ವವು ಸಾಕಾರವಾಗುತ್ತಿದ್ದ ಕಾಲಾವಧಿಯಲ್ಲಿ ಅಮೆರಿಕದಲ್ಲಿ ಜನಪ್ರಿಯಗೊಂಡ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಅವರು ಪ್ರಭಾವಶಾಲಿ ವ್ಯಕ್ತಿಯಾಗಿದ್ದರು (ಸಾರಂಗಪಾಣಿ, 2010:45). 1986ರ ನಂತರದಲ್ಲಿನ ಯೋಜನಾತಂತ್ರಕ್ಕೆ ಎಂಎಲ್‌ಎಲ್‌ ಕೇಂದ್ರ ಬಿಂದುವಾಗಿದ್ದು, ನಾವು ಮೇಲೆ ಗಮನಿಸಿರುವಂತೆ ಅನೇಕ ದಾನಿಗಳು ತೊಡಗಿಕೊಂಡಿದ್ದ 1993ರ ಡಿಪಿಇಪಿ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಇದು ಖಚಿತ ರೂಪವನ್ನು ತಾಳಿತು. ಗುಣಮಟ್ಟ ಎಂಬ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಮೊಟ್ಟಮೊದಲಿಗೆ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸ್ವತಂತ್ರ ಆಯಾಮವನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಂಡದ್ದು, ಒಂದು ಸಾಧಿಸಬೇಕಾದ ಧ್ಯೇಯವಾಗಿ, ಯೋಜನಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಭಾಗವಾಗಿ, ಶಿಕ್ಷಣವಕಾಶ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾಭ್ಯಾಸದಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಉಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಪ್ರಯತ್ನಗಳ ಜೊತೆಗೆ ಸ್ಥಾನವನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಂಡದ್ದು ಡಿಪಿಇಪಿ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನದ ಸೂತ್ರಗಳಲ್ಲಿ. ಈ ದಸ್ತಾವೇಜಿನಲ್ಲಿ 'ಗುಣಮಟ್ಟ' ಎಂಬ ಕಲ್ಪನೆಗೆ 'ಅವಶ್ಯಕ ಕಲಿಕೆಯ ಖಾತರಿ' ಎಂಬುದರೊಂದಿಗೆ ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಕಲ್ಪಿಸಲಾಯಿತು (ಸಾರಂಗಪಾಣಿ, 2010:45).

ಸಾರಂಗಪಾಣಿಯವರು; ಬೋಧನೆ, ಪಠ್ಯಕ್ರಮ, ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕ, ಶಿಕ್ಷಕರ ಪಾತ್ರ ಇವೆಲ್ಲವುಗಳಲ್ಲಿ ಸುಧಾರಣೆ ತರುವುದೇ ಗುಣಮಟ್ಟದ ನಿಜವಾದ ಅರ್ಥವಾಗಿದ್ದು, ಅದರ ನೈಜ ತಿರುಳಾಗಿರುತ್ತದೆ; ಆದರೆ ಡಿಪಿಇಪಿ ಮತ್ತು ಎಸ್‌ಎಸ್‌ಎಗಳಲ್ಲಿ 'ಗುಣಮಟ್ಟದ' ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯು ಆ ತಿರುಳಿನಿಂದ ಬೇರ್ಪಟ್ಟಿತು ಎನ್ನುತ್ತಾರೆ. ಅಲ್ಲದೆ ಮಧ್ಯಮ ವರ್ಗಗಳು ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಿಂದ ಹೊರಗುಳಿದಿರುವುದರಿಂದ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಕುರಿತಾದ ಚರ್ಚೆಯು ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ ಬಡವರಿಗೆ ಸಿಗುತ್ತಿರುವ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಕುರಿತದ್ದಾಗಿದೆ. ಇದರ ಅರ್ಥ ಸಾರಂಗಪಾಣಿಯವರು, ನೀತಿ ನಿರೂಪಣೆ ಮತ್ತು ಕ್ರಿಯಾ ಯೋಜನೆಯ ಕುರಿತಾದ ಚರ್ಚೆಯಲ್ಲಿನ ಎಲ್ಲ ವಿಧೇಶಿ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಯು ಕಲಿಕಾ ಫಲಿತಾಂಶ ಧೋರಣೆಯೊಂದಿಗೆ ಸಂಪರ್ಕವನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತದೆ ಎಂಬ ಅನಿಸಿಕೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆ ಎಂದೇನೂ ಅಲ್ಲ. ಅವರು ಬ್ರಿಟಿಷ್ ಬೋಧಕರನ್ನು ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡ. ಓಡಿಎದಿಂದ ಧನ ಸಹಾಯ ಪಡೆದ ಎಪಿಪಿಇಪಿ ಎಂಬ ಸಾಕಷ್ಟು ಹಿಂದಿನ ಯೋಜನೆಯೊಂದರ ಬಗ್ಗೆ ಧನಾತ್ಮಕ ನಿಲುವನ್ನೇ ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆ. ಆ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವು ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಸೃಷ್ಟಿ, ಮಾನವ ಸಂಪನ್ಮೂಲದ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಮತ್ತು ವಿಸ್ತೃತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯ ಮೂಲಕ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನಗಳೊಂದಿಗೆ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡಿತ್ತು ಎಂಬುದು ಅವರ ಅಭಿಪ್ರಾಯ. ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಹೊರಗಿನ ಸಂಸ್ಥೆಗಳ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಯನ್ನು ಪರ್ಯಾಯೋಚಿಸಿದ ಹಿರಿಯ ನೀತಿ ನಿರ್ಮಾತೃಗಳು ಸಹ ಎಪಿಪಿಇಪಿಯ ಬಗ್ಗೆ ಇದೇ ಅಭಿಪ್ರಾಯವನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆ (ಲೇಖಕರೊಂದಿಗೆ ಸಂದರ್ಶನಗಳು).

ಈ ಲೇಖಕರ ಅಭಿಪ್ರಾಯದಲ್ಲಿ ಸಾರಂಗಪಾಣಿಯವರ ಕೆಲವೊಂದು ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳು ಉತ್ತೇಜಿತವಾದವು. ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ 1986ಕ್ಕೆ ಮೊದಲು ಭಾರತೀಯ ನೀತಿಯನ್ನು ಕುರಿತ ಚಿಂತನೆಯಲ್ಲಿ 'ಗುಣಮಟ್ಟ' ಎಂಬ ಕಲ್ಪನೆಯೇ ಇರಲಿಲ್ಲ ಎಂಬುದು; ಶಿಕ್ಷಣದ ಕುರಿತಾದ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಆಯೋಗ (1964-66), ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿ (1968) ಮತ್ತು ಹಿರಿಯ ಶಿಕ್ಷಣ ತಜ್ಞರು ಹಾಗೂ ಶಿಕ್ಷಣ ಯೋಜಕರ ಬಹುಪಾಲು ಕಾರ್ಯವನ್ನು ಉಪೇಕ್ಷಿಸಿದಂತೆ. 1964ರ ಜುಲೈ 14ನೇ ತಾರೀಖಿನ, ಭಾರತ ಸರ್ಕಾರ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಚಿವಾಲಯದ ಗೊತ್ತುವಳಿಯಲ್ಲಿ (ಸಂ. ಎಫ್. 413 (3) 64-ಇ.1) ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಆಯೋಗವನ್ನು ನೇಮಕಾತಿ ಮಾಡುವಾಗ ಹೀಗೆ ತಿಳಿಸಲಾಗಿದೆ:

ಪರಿಮಾಣ ವಿಸ್ತರಣೆಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಣದ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಸುಧಾರಣೆ ಆಗಿಲ್ಲ; ಶಿಕ್ಷಣದ ಗುಣಮಟ್ಟಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತಹ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ನೀತಿಗಳು ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳು ಉತ್ತಮವಾಗಿ ರೂಪಿತಗೊಂಡಿದ್ದು, ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಅಂಗೀಕೃತವಾಗಿದ್ದರೂ ತೃಪ್ತಿಕರವಾಗಿ ಜಾರಿಗೊಳಿಸಿರುವುದಿಲ್ಲ (ಶಿಕ್ಷಣ ಸಚಿವಾಲಯ, 1964).

ಶಿಕ್ಷಣದ ಗುಣಮಟ್ಟವನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುವಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಪಾತ್ರದ ಬಗ್ಗೆ ಆಯೋಗದ ವರದಿಯಲ್ಲಿ ಬಹಳಷ್ಟು ಒತ್ತು ನೀಡಲಾಗಿತ್ತು.

ಶಿಕ್ಷಣದ ಗುಣಮಟ್ಟ ಮತ್ತು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಗೆ ಅದರ ಕೊಡುಗೆಗಳನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸಬಲ್ಲ ಎಲ್ಲ ಅಂಶಗಳಲ್ಲಿ, ಅತ್ಯಂತ ಪ್ರಧಾನವಾದದ್ದೆಂದರೆ ಶಿಕ್ಷಕನ ಪಾತ್ರ. ಶಿಕ್ಷಕನ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಗುಣಗಳು ಹಾಗೂ ಚಾರಿತ್ರ್ಯ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅರ್ಹತೆಗಳು ಮತ್ತು ವೃತ್ತಿ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಎಲ್ಲ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪ್ರಯತ್ನಗಳೂ ಅಂತಿಮವಾಗಿ ಅವಲಂಬಿಸತಕ್ಕದ್ದು ... ಶಿಕ್ಷಕ ತರಬೇತಿ, ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಉದ್ಯೋಗದಲ್ಲಿರುವವರಿಗಿನ ತರಬೇತಿಗೆ ಯುಕ್ತ ಮಹತ್ವ ದೊರೆಯತಕ್ಕದ್ದು (ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿ, 1968, ಭಾಗ 4.2).

ಆಯೋಗದ ಕೆಲಸ ಕಾರ್ಯಗಳು ಆರಂಭವಾಗುವ ಮುನ್ನವೇ 'ಗುಣಮಟ್ಟದ' ಕುರಿತಾದ ಬರವಣಿಗೆಯು ಸಮೃದ್ಧಗೊಂಡಿತ್ತು. 1963ರ ತಮ್ಮ ಉಪನ್ಯಾಸನಲ್ಲಿ 'ಪರಿಮಾಣ ಮತ್ತು ಗುಣಮಟ್ಟ' ಎಂಬ ವಸ್ತುವಿನ ಮೇಲೆ ಮಾತನಾಡುತ್ತಾ ಜೆ.ಪಿ. ನಾಯಕ್ ಹೀಗೆಂದು ಬರೆದಿದ್ದಾರೆ:

ಈ ಹೊತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣವು ವೇಗವಾಗಿ ವಿಸ್ತರಿಸುತ್ತಿದ್ದು ಗುಣಮಟ್ಟವು ಕುಸಿಯುತ್ತಿದೆ ಎಂಬ ವಿಷಯವು ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಮನಸ್ಸನ್ನು ಆವರಿಸಿಕೊಂಡಿರುವಷ್ಟು ಮತ್ಯಾವ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಮಸ್ಯೆಯು ಕಾಡುತ್ತಿಲ್ಲ. ಕುಸಿಯುತ್ತಿರುವ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಬಗ್ಗೆ ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಿರುವ ಎಲ್ಲ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳನ್ನು, ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಹಂತದ ಕುರಿತಾದವನ್ನು ನಾನು ಒಪ್ಪದಿದ್ದರೂ ಸಹ, ಗುಣಮಟ್ಟದ ಕುರಿತಾಗಿ ಹೆಚ್ಚುತ್ತಿರುವ ಈ ಕಳಕಳಿಯನ್ನು ಸ್ವಾಗತಿಸುತ್ತೇನೆ. ಈ ಎಲ್ಲ ಚರ್ಚೆಯ ಹಿಂದೆ ಇರುವಂತಹ ಜನಪ್ರಿಯ ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು, ಅಂದರೆ ಗುಣಮಟ್ಟ ಮತ್ತು ಪರಿಮಾಣಗಳು ಒಂದಕ್ಕೊಂದು ವಿರುದ್ಧವಾದ ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಅಸ್ತಿತ್ವಗಳು, ಒಂದಿದ್ದರೆ ಇನ್ನೊಂದು ಇರುವುದಿಲ್ಲ ಎಂಬುದನ್ನು ನಾನು ಪ್ರಶ್ನಿಸುತ್ತೇನೆ... ಹೀಗೆ ಕಂಡುಬರುವ ವೈರುಧ್ಯಕ್ಕೆ ಕಾರಣ ಕೇವಲ ಆರ್ಥಿಕತೆ... ಕಡೆಯ ಪಕ್ಷ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಂತೂ ಪರಿಮಾಣ ಅಥವಾ ಗುಣಮಟ್ಟ ಎನ್ನುವ ಪ್ರಶ್ನೆಯೇ ಇಲ್ಲ. ನಮಗೆ ಎರಡೂ ಅವಶ್ಯಕ - ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಮಗುವೂ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿರತಕ್ಕದ್ದು ಮತ್ತು ಆತನಿಗೆ [ಇತಿ ಲಿಖಿತ (sic)] ಉತ್ತಮ ಶಿಕ್ಷಣ ದೊರೆಯತಕ್ಕದ್ದು (ನಾಯಕ್, 1965:22).

ಆರ್ಥಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ, ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಭಾವೈಕ್ಯತೆ ಮತ್ತು 'ಸಮಾಜವಾದ' ಮಾದರಿಯ ಸಮಾಜ ಎಂಬ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಗುರಿಗಳ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ ಚೌಕಟ್ಟಿನೊಳಗೆ 1968ರ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯು ಶಿಕ್ಷಕನ ಮೇಲೆ ತನ್ನ ಗಮನವನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಿತ್ತು. "ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಜನತೆಯ ಬದುಕಿನೊಂದಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ನಿಕಟವಾಗಿ ಬೆಸೆಯಲು, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು

ವಿಸ್ತರಿಸಲಿಕ್ಕಾಗಿ ಸತತವಾಗಿ ಪ್ರಯತ್ನಿಸಲು, ಎಲ್ಲ ಹಂತಗಳಲ್ಲೂ ಶಿಕ್ಷಣದ ಗುಣಮಟ್ಟವನ್ನು ಉರ್ಜಿತಗೊಳಿಸಬಲ್ಲ ಸ್ಥಿರ ಹಾಗೂ ತೀವ್ರ ಪರಿಶ್ರಮಯುತ ಪ್ರಯತ್ನಗಳಿಗೆ, ವಿಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ತಂತ್ರಜ್ಞಾನದ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಗೆ ಒತ್ತುನೀಡಲು, ನೈತಿಕ ಹಾಗೂ ಸಾಮಾಜಿಕ ಮೌಲ್ಯಗಳನ್ನು ಬೆಳೆಸಲು” ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸುವ ಅವಶ್ಯಕತೆ ಇತ್ತು (ರಾ.ಶಿ.ನೀ. 1968:38 ಪ್ಯಾರಾ 3).

ತಮ್ಮ 1963ರ ಉಪನ್ಯಾಸದಲ್ಲಿ ನಾಯಕ್‌ರವರು ಶಿಕ್ಷಣದ ವಿಸ್ತರಣೆ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣದ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಮಧ್ಯದ ದ್ವಂದ್ವವನ್ನು ಮೂರು ಮಾರ್ಗೋಪಾಯಗಳಲ್ಲಿ ಪರಿಹರಿಸಬಹುದು ಎಂದು ಗುರುತಿಸಿದರು. ಮೊದಲನೆಯ ಮಾರ್ಗದಲ್ಲಿ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಬಗ್ಗೆ “ರಾಜಿರಹಿತ ನಿಲುವು” ಇರುತ್ತದೆ. ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿರುವ ಶಾಲೆಗಳು ಮತ್ತು ಹೊಸ ಶಾಲೆಗಳು ಒಂದೇ ಗುಣಮಟ್ಟವನ್ನು ತಲುಪತಕ್ಕದ್ದು. ಇದರಿಂದಾಗಿ ಪ್ರತಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಮೇಲಿನ ವೆಚ್ಚವು ಹೆಚ್ಚಾಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಹೆಚ್ಚುವರಿ ಹಣ ದೊರೆತಾಗ ಮಾತ್ರ ವಿಸ್ತರಣೆ ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಎರಡನೆಯ ಮಾರ್ಗದಲ್ಲಿ ಗುಣಮಟ್ಟದೊಂದಿಗೆ ರಾಜಿಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲಾಗುತ್ತದೆ. ತಲಾವಾರು ವೆಚ್ಚ ಕಡಿಮೆಯಿದ್ದು, ಗುಣಮಟ್ಟದ ಬದಲು ವಿಸ್ತರಣೆಗೆ ಆದ್ಯತೆ ನೀಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ನೋಂದಾಯಿಸಿಕೊಂಡ ಮೇಲೆ ಮಾತ್ರ ಗುಣಮಟ್ಟಕ್ಕೆ ಆದ್ಯತೆ ನೀಡುವುದು ಸಾಧ್ಯ. ಮೂರನೆಯ ಮಾರ್ಗದಲ್ಲಿ ಮೊದಲ ಎರಡು ಧೋರಣೆಗಳ ನಡುವೆ ಹೊಂದಾಣಿಕೆಯನ್ನು ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲಾಗುತ್ತದೆ. ನೋಂದಣಿ ಮತ್ತು ಗುಣಮಟ್ಟ ಈ ಎರಡನ್ನೂ ಏಕಕಾಲದಲ್ಲಿ ವೃದ್ಧಿಪಡಿಸುತ್ತಾ, ಅದಕ್ಕಾಗಿ “ಲಭ್ಯವಿರುವ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ಸಮರ್ಪಕ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಗುಣಮಟ್ಟ ಮತ್ತು ವಿಸ್ತರಣಾ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳಿಗೆಂದು ಹಂಚಲಾಗುವುದು” (ನಾಯಕ್, 1966).

ಭಾರತದ ನೀತಿ ನಿರೂಪಣೆಯ ವಲಯಗಳಲ್ಲಿ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಕುರಿತಾದ ಚರ್ಚೆಗಳು ಹೊಸತೇನೂ ಅಲ್ಲ, ಕಾಲದ ಗತಿಯಲ್ಲಿ ಅದರ ಪರಿಭಾಷೆ ಬದಲಾಗಿರಬಹುದಷ್ಟೇ. ಆದರೆ ಅದರ ಅರ್ಥವನ್ನು ಮಾಪನದ ಮೂಲಕ ಗ್ರಹಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನ ಮಾತ್ರ ಹೊಸದಷ್ಟೇ. ಜಗತ್ತಿನಾದ್ಯಂತ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿನ ಸೂಚಕ ಆಂದೋಲನವು ಶಿಕ್ಷಣದ ಒಳಸುರಿಗಳು(inputs), ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು, ಉತ್ಪನ್ನಗಳ(outputs) ಅವಶ್ಯಕ ಘಟಕಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತದೆ ಎಂಬುದೇನೋ ನಿಸ್ಸಂದೇಹವಾಗಿಯೂ ಸತ್ಯ. ಹೊರದೇಶದ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವ ಅಧಿಕಾರಿಗಳು, ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಉದ್ದೇಶಗಳು, ಬೋಧನಾಶಾಸ್ತ್ರ, ಕಲಿಕೆಯ ಮಾಧ್ಯಮ ಹಾಗೂ ಮೌಲ್ಯಗಳು ಮತ್ತು ದೇಶದೊಳಗಿನ ಪಾಲುದಾರರು ಅತ್ಯಂತ ಚತನದಿಂದ ಕಾಪಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಶಿಕ್ಷಣದ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಕುರಿತಾದ ವಿಷಯಗಳ ಬಗ್ಗೆ, ದೇಶದೊಳಗಿನ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿ ಇರುವವರೊಂದಿಗೆ ಚರ್ಚೆಗಳಲ್ಲಿ ತೊಡಗಲು ಕಷ್ಟಪಡುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದೂ ಸತ್ಯವೇ. ಗುಣಮಟ್ಟದ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕುರಿತಾದ ಚರ್ಚೆಯು ನಿರ್ಬಂಧಕ್ಕೊಳಗಾದಲ್ಲಿ ದೇಶದ ಒಳಗಿನ ಹಾಗೂ ಹೊರಗಿನ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳು ವಿಭಿನ್ನ ದಿಕ್ಕಿನಲ್ಲಿ ಸಾಗುವುದರಲ್ಲಿ ಯಾವ ಅಚ್ಚರಿಯೂ ಇಲ್ಲ. ಭಾರತೀಯ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿನ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಅರ್ಥವೇನು, ಅದನ್ನು ಅಳೆಯುವುದು ಹೇಗೆ ಎಂಬುದರ ಕುರಿತಾದ ಕಾಳಜಿಯಿಂದ ಡಿ.ಎಫ್.ಎ.ಡಿ ಎಂಬ ಹೊರಗಿನ ಸಂಸ್ಥೆಯು ರಾಬಿನ್ ಅಲೆಗ್ಸಾಂಡರ್ ಎಂಬವರನ್ನು ಸರ್ವಶಿಕ್ಷಾ ಅಭಿಯಾನಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಅರ್ಥವನ್ನು ಪರಿಶೋಧಿಸಲು ನಿಯೋಜಿಸಿತು. ಸಾರಂಗಪಾಣಿಯವರ ಕಾಳಜಿಗಳನ್ನೇ ಧ್ವನಿಸುತ್ತಾ ಅಲೆಗ್ಸಾಂಡರ್ ಅವರು, ಅಂತರರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲೂ ಮತ್ತು ಭಾರತದಲ್ಲೂ ಸಹ ಇಎಫ್.ಎ (ಎಜುಕೇಶನ್ ಫಾರ್ ಆಲ್) ಚರ್ಚೆಯ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಬೋಧನಾ ಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಕುರಿತಾದ ಬದ್ಧತೆಯಿಂದ ಮಾಪನದವರೆಗೆ; ಗುಣಮಟ್ಟವು ಏನನ್ನು ಅವಶ್ಯಕಗೊಳಿಸಿದೆ ಎಂಬುದರ ಪರಿವೇಶವೇ ಇಲ್ಲದೆ ಸಂಚಾಲಿತಗೊಂಡಿದೆ ಎನ್ನುತ್ತಾರೆ (ಅಲೆಗ್ಸಾಂಡರ್, 2008). ಗುಣಮಟ್ಟದ ನಿಗಾವಹಿಸಲು ಎನ್‌ಸಿಇಆರ್‌ಟಿಯು ಸಿದ್ಧಪಡಿಸಿರುವ ಚೌಕಟ್ಟಿನ ಪ್ರಬಲ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುತ್ತಲೇ ಅವರು ಬೋಧನಾಶಾಸ್ತ್ರದ ನಿಗಾವಹಿಸಲು ಅಗತ್ಯವಾದ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಮತ್ತಷ್ಟು ವಿಕಾಸಗೊಳಿಸಬಹುದಾದ ಮಾನದಂಡವನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತಾರೆ. ಭಾರತೀಯ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಸಂಶೋಧನೆ ಮಾಡಿರುವ ಅಲೆಗ್ಸಾಂಡರ್ ಅವರು (ಅಲೆಗ್ಸಾಂಡರ್, 2001) ಎನ್‌ಸಿಇಆರ್‌ಟಿಯಲ್ಲೂ, ವಿವಿಧ ಸರ್ವಶಿಕ್ಷಾ ಅಭಿಯಾನ ಮತ್ತು ಡಿಪಿಇಪಿ ಸಮೀಕ್ಷಾ ನಿಯೋಗಗಳಲ್ಲಿ ಕೆಲಸಮಾಡಿದ್ದು, ಅಲ್ಲೆಲ್ಲಾ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ತಮ್ಮ ಕೆಲಸದ ಬಗ್ಗೆ ಮನ್ನಣೆ ಇದ್ದರೂ, ಗುಣಮಟ್ಟದ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವಿಷಯವನ್ನು ಕುರಿತ ಅವರ

ಸೂಚನೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಯಾರೂ ಸರಿಯಾಗಿ ಕಿವಿ ಕೊಡುವುದಿಲ್ಲ ಎಂದು ಅಭಿಪ್ರಾಯಪಡುತ್ತಾರೆ (ಅಲೆಗ್ಸಾಂಡರ್, ವೈಯಕ್ತಿಕ ಪತ್ರ ವ್ಯವಹಾರ, ಸೆಪ್ಟೆಂಬರ್ 2009).

ಭಾರತೀಯ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಈ ಹೊತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣದ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಕಡೆಗೆ ಚರ್ಚೆಯು ನಿರ್ಣಾಯಕವಾಗಿ ಹೊರಳಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿದೆ ಎಂದು ವೆಲಾಸ್ಕರ್ (2010) ಅಭಿಪ್ರಾಯಪಡುತ್ತಾರೆ.

ಅಂತರರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳ ಗುಣಮಟ್ಟವನ್ನು ಹೋಲಿಸುವುದು ಹೆಚ್ಚಾಗುತ್ತಿದೆ ... ಜಾಗತಿಕಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ, ಗುಣಮಟ್ಟದ ಕುರಿತು ನಡೆಯುವ ವಿಚಾರ ವಿನಿಮಯವು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ನೀತಿಯ ಬದಲಾವಣೆಯನ್ನು ರೂಪಿಸುತ್ತದೆ. ಭಾರತವು ನೂತನ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಆರ್ಭಟದಲ್ಲಿ ಸೇರಿಕೊಂಡಿದೆ ಮತ್ತು ಸುಧಾರಣಾ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಗುಣಮಟ್ಟವೇ ಪ್ರಮುಖ ಕಾರ್ಯಸೂಚಿ ಎಂಬ ದನಿ ಎದ್ದಿದೆ. ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕರಣ ಎಂಬ ಮೂಲಭೂತ ಸಂವಿಧಾನಬದ್ಧ ಗುರಿಯನ್ನು ಸಾಧಿಸುವಲ್ಲಿ 'ಕಳಪೆ ಗುಣಮಟ್ಟವೇ' ಮುಖ್ಯ ಅಡಚಣೆ ಎಂಬ ವಾದವಿದೆ. ಜಾಗತಿಕ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ವ್ಯತ್ಯಸ್ನಗೊಂಡ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಅಭಿಮತಗಳನ್ನು ಹೊರದೇಶದ ಆರ್ಥಿಕ ನೆರವನ್ನು ಪಡೆದ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳು ಮುಂದಿಡುತ್ತಿವೆ. ಏತನ್ಮಧ್ಯೆ ಗುಣಮಟ್ಟ ಮತ್ತು ಪ್ರಮಾಣಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಅಸಮಾನತೆಯ ಸ್ಥಳೀಯ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು ತೀವ್ರಗೊಂಡಂತೆ ತೋರುತ್ತವೆ. ಈ ಸಮಸ್ಯೆಗಳ ಬೇರುಗಳು ಚರಿತ್ರೆಯಲ್ಲಿ ಆಳವಾಗಿ ಹುದುಗಿವೆ ಎಂಬುದು ನಿಜ, ಆದರೆ ಇಂದಿನ ವಿರೂಪಗೊಂಡ ನೀತಿ ಆಯ್ಕೆಗಳ ವಿಕ್ಷೇಪ ಪಂಥಗಳು (trajectories) ಹಾಗೂ ಆಚರಣೆಗಳು ಅವುಗಳಿಗೆ ನಿರ್ಣಾಯಕ ಸ್ವರೂಪವನ್ನು ನೀಡುತ್ತಿವೆ. ಇದರ ಪರಿಣಾಮವು ಎಲ್ಲೆಡೆ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿದೆ. ಆದರೆ ಇದರ ವ್ಯವಸ್ಥಿತ ಸ್ವರೂಪವನ್ನು ಗ್ರಹಿಸಲಾಗುತ್ತಿಲ್ಲ ... ನೀತಿ ಬದಲಾವಣೆಯ ಸಾಮಾಜಿಕ ತಾತ್ಪರ್ಯದ ಪರೀಕ್ಷೆಗೆ ಗುಣಮಟ್ಟದ ವಿಷಯವು ಒಂದು ಉಪಯುಕ್ತ ನಿದರ್ಶನವಾಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ನವಉದಾರವಾದಿ ಸಂವಾದಗಳು ಹೇಗೆ ಸಮಾನತಾ ವಿರೋಧಿ ಯಜಮಾನಿಕೆಯನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುತ್ತವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಅದು ವಿವರಿಸುತ್ತದೆ (ವೆಲಾಸ್ಕರ್, 2010:60-61).

ಕುಮಾರ್ ಅವರ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯು ಮುಂದುವರಿದು, ಗುಣಮಟ್ಟದ ಕುರಿತಾದ ಅಂತರರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಅಭಿಪ್ರಾಯ ಮತ್ತು ತನ್ಮೂಲಕ ಭಾರತದಲ್ಲೂ ಹುಟ್ಟಿಕೊಂಡಿರುವ ಅದೇ ರೀತಿಯ ಚರ್ಚೆ ಇವು "ಜಾಗತೀಕರಣಗೊಂಡ ಆರ್ಥಿಕತೆಗೆ ಸತತವಾಗಿ ಸಮರ್ಥರಾದ ಕಾರ್ಮಿಕರು, ಪರಿಣತಿ, ಜ್ಞಾನ ಇವುಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಬೇಕಾದ ಅವಶ್ಯಕತೆಯಿಂದ ಹುಟ್ಟಿಕೊಂಡಿದೆ" ಎನ್ನುತ್ತದೆ (ಕುಮಾರ್, 2010:10). ಸರಕು ಮತ್ತು ಶ್ರಮಿಕರ ಮಾರುಕಟ್ಟೆಯ ಭೌಗೋಳಿಕ ವಿಸ್ತರಣೆಯೊಂದಿಗೆ, ಶಿಕ್ಷಣದ ಅವಕಾಶ ಮತ್ತು ಗುಣಮಟ್ಟದ ಕುರಿತು ದೇಶದ ಒಳಗೂ, ಇತರ ದೇಶಗಳಲ್ಲೂ ನಿಗಾವಹಿಸಬೇಕಾದ ಅಗತ್ಯವು ಸಂಬಂಧಗೊಂಡಿದೆ.

ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕರಣದ ಕುರಿತಾದ ನೀತಿಯ ಕೇಂದ್ರೀಕೃತ ಗಮನವು: ಶಿಕ್ಷಣವು ಒಂದು ಕಾಲದಲ್ಲಿದ್ದಂತೆ ಸವಲತ್ತು ಎಂದು ಪರಿಗಣಿತವಾಗಬಾರದು ಎಂಬ ಸಂದೇಶವನ್ನು ಸಾರಿದೆ ... ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳಿಗೂ ತುಲನಾತ್ಮಕ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಶಿಕ್ಷಣ ದೊರಕಬೇಕೆಂಬುದು, ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಶಿಕ್ಷಣಾವಕಾಶದ ಅರ್ಥವೆನಿಸತಕ್ಕದ್ದು ಎಂಬ ವಾದಕ್ಕೆ ಈ ಸಂದೇಶವು ಬೆಂಬಲ ನೀಡಿದೆ ... ಜಾಗತಿಕ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಕುರಿತಾದ ಇಂತಹ ಆಗ್ರಹವು, ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಅವಕಾಶಕ್ಕಾಗಿನ ಆಗ್ರಹದೊಂದಿಗೆ ಸೇರಿ, ಅಭಿವೃದ್ಧಿವಾದದ ನೈತಿಕ ದಂಡವೆಂಬಂತೆ ವರ್ತಿಸಿದೆ. ಇದನ್ನು ಮುಂದುವರೆದ ಪಾಶ್ಚಿಮಾತ್ಯ ದೇಶಗಳ ಜೀವನಶೈಲಿಯನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುವ ಸಿದ್ಧಾಂತ ಎಂದೇ ವಿವರಿಸಬಹುದು (ಕುಮಾರ್, 2010:9-10).

ಗುಣಮಟ್ಟದ ಕುರಿತಾದ ಚರ್ಚೆಯಲ್ಲಿ ಇರಬೇಕಾದ ಅಂಶವೇನು ಎಂಬುದರ ಬಗ್ಗೆ ಕುಮಾರ್, ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಮಿನುಗುನೋಟವನ್ನು (glimpse) ಒದಗಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಕುಮಾರ್ ಅವರ ಪ್ರಕಾರ ಗುಣಮಟ್ಟ ಎಂದರೆ ಕೌಶಲ್ಯ ಮತ್ತು

ಮನೋಧರ್ಮಗಳನ್ನು ತಿಳಿಹೇಳುವುದು. ಗುಣಮಟ್ಟದ ಅರ್ಥ ಎಂದರೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ ತನ್ನ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಬಗ್ಗೆ ತನಗೇ ಸ್ವತಃ ಅಧಿಕಾರವಿರುವುದು ಕಲಿಯುವಾತನ ಅಗತ್ಯಕ್ಕೆ ತಕ್ಕಂತೆ ಸ್ಪಂದಿಸಲಾಗುವಂತೆ ಶಿಕ್ಷಕನಾದವನಿಗೆ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ ಇರುವುದು; ಮಾರುಕಟ್ಟೆಯಾಗಲೀ, ಪೋಷಕರಾಗಲೀ ತಮ್ಮ ಒತ್ತಾಯಗಳನ್ನು ಮೇಲಿನಿಂದ ಹೇರುವುದಲ್ಲ. ಸಮಾನತೆ ಎಂಬುದು ಗುಣಮಟ್ಟದ ಭಾಗವೇ ಆಗಿದೆ. ಹೆಣ್ಣುಮಕ್ಕಳು, ಪರಿಶಿಷ್ಟ ಜಾತಿ ಮತ್ತು ಬುಡಕಟ್ಟುಗಳ ಮಕ್ಕಳು ಮುಂತಾದ ಅವಕಾಶವಂಚಿತ ಗುಂಪುಗಳಿಗೆ ಅಗತ್ಯವಾದ, “ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಮತ್ತು ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನ”ಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಿ, ಶಾಲೆಯಿಂದ ಆಚೆಗೂ ಇರುವ ಅಸಮಾನತೆಯ ಆಳವಾದ ಮೂಲಗಳನ್ನು ಅವರುಗಳು ಎದುರಿಸಲಾಗುವಂತೆ ಸಜ್ಜುಗೊಳಿಸುವುದೇ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಅರ್ಥ (ಕುಮಾರ್, 2010). ಸೋಜಿಗದ ವಿಷಯವೆಂದರೆ, ಈ ಅಂಶಗಳ ಕುರಿತಾದ ಲೇಖನವೊಂದರಲ್ಲಿ ಕುಮಾರ್ ಅವರು ಈ ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಮಿನುಗುನೋಟಗಳನ್ನು ಭಾರತೀಯ ನೀತಿ ನಿರ್ಮಾಪಕರು ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸಿದ ವಿಶಾಲ-ಮಟ್ಟದ ಕಾರ್ಯಶೀಲ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳಾಗಿ ಹೇಗೆ ಮಾರ್ಪಡಿಸಬಹುದೆಂಬ ಬಗ್ಗೆ ಅಲ್ಪ ಮಾತ್ರದ ಸುಳಿವನ್ನು ನೀಡಿದ್ದಾರೆ. ಇದರ ಬದಲಿಗೆ, ಭಾರತದಲ್ಲಿನ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಕುರಿತಾದ ಚರ್ಚೆಯ ಮೇಲೆ ಹೊರಗಿನ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ಬೀರುವ ಪ್ರಭಾವದ ಬಗೆಗಿನ ಪ್ರಲಾಪಕ್ಕೆ ಅವರು ಆದ್ಯತೆ ನೀಡುತ್ತಾರೆ.

ಅಂಥ ಒಂದು ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಈಗ ಜಾರಿಗೆ ತರಲಾಗುತ್ತಿದೆ. ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಚೌಕಟ್ಟನ್ನು ಪರಿಷ್ಕರಿಸಲು ನಡೆದ ಚರ್ಚೆಯಿಂದ ಉದ್ಭವಿಸಿದ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮ ಅದು. ಲಂಡನ್‌ನಲ್ಲಿ, 2007ರಲ್ಲಿ ಸಿಆರ್‌ಇಎಟಿಇಗಾಗಿ ನೀಡಿದ ಉಪನ್ಯಾಸ ಒಂದರಲ್ಲಿ ಕುಮಾರ್ ಅವರು ವಿವರಿಸುವಂತೆ, ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಚೌಕಟ್ಟಿನ ಸಂಚಾಲನ ಸಮಿತಿಯು, ಚೌಕಟ್ಟನ್ನು ಪರಿಷ್ಕರಿಸಲು ಕೆಲಸವನ್ನು ಆರಂಭಿಸಿದಾಗ (2004), ಗುಣಮಟ್ಟದ ಚರ್ಚೆಯು:

ಅನೇಕರಿಗೆ ಸಂತಸವನ್ನೂ ತಂದಿತಾದರೂ, ಅನೇಕರಿಗೆ ಕಸಿವಿಸಿ ಉಂಟುಮಾಡಿತು ... 1990ರ ದಶಕದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣಾವಕಾಶಗಳ ಲಭ್ಯತೆಯ ವಿಷಯವು, ಗುಣಮಟ್ಟದ ಅಂಶದಿಂದ ಪ್ರತ್ಯೇಕಿತಗೊಂಡಿತ್ತು. ಡಿಪಿಇಪಿ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮದ ಸಮಯದಲ್ಲಂತೂ, ತಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಶಿಕ್ಷಣಾವಕಾಶಗಳ ಲಭ್ಯತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಮಾತ್ರ ನಾವು ಆಶಿಸಲು ಸಾಧ್ಯ ಅಥವಾ ಆಶಿಸತಕ್ಕದ್ದು ... ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಅವಕಾಶದ ಲಭ್ಯತೆಯನ್ನು ಸಾಧಿಸಿದ ನಂತರಗುಣಮಟ್ಟದ ಬಗ್ಗೆ ತಲೆಕೆಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು ಎನ್ನುವಂತಿತ್ತು. ಹಣಕಾಸಿನ ನಿರ್ಬಂಧವು ಚರ್ಚೆಯನ್ನು ರೂಪಿಸಿತ್ತು. ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಚೌಕಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಇದರ ಬಗ್ಗೆ ಗಮನ ಹರಿಸಬೇಕು ಎಂದು ನಮಗನ್ನಿಸಿತ್ತು. ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಒಬ್ಬರು ಇನ್ನೊಬ್ಬರಿಗೆ ಪ್ರಸರಿಸಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ ಎಂಬ ನಿಲುವು ನನ್ನದು ... ಮಗುವು ತನ್ನ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ತಾನೇ ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು. ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಚೌಕಟ್ಟು ಹೇಳುವಂತಹ ರಚನಾತ್ಮಕತೆಗೆ ಮನಃಶಾಸ್ತ್ರದಲ್ಲಿ ನಿಜಕ್ಕೂ ಬೇರುಗಳಿಲ್ಲ. ಅದರ ಮೂಲವಿರುವುದು ಭಾರತದಲ್ಲಿನ ಅತ್ಯಂತ ಸಂಕೀರ್ಣಯುತವಾಗಿಶ್ರೇಣೀಕೃತಗೊಂಡ, ವಿಭಜಿತವಾದ, ರಾಜಕೀಕರಣಗೊಂಡ ಮತ್ತು ಒಡೆದುಹೋದ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ, ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಬೋಧನಾ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನದಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ಶಾಲೆಯ ಹೊರಗಿನ ಅನುಭವಗಳು ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತವೆ. ಗುಣಮಟ್ಟವು; ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪ್ರಗತಿಯನ್ನು ಪರಿಭಾಷಿಸುವ ಶಿಕ್ಷಕ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ನಡುವಿನ ಅವಶ್ಯಕ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಕುರಿತದ್ದಾಗಿದೆ. ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕ, ಕಲಿಕಾ ವಿಷಯಗಳು ಮತ್ತು ಅನೇಕ ಇತರ ಬೋಧನಾ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳ ಗುಣಮಟ್ಟವನ್ನು; ಪ್ರಾತಿಭ (imaginative) ನಿರ್ಧಾರಗಳ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಕುರಿತ ಪ್ರಶಿಕ್ಷಣವೆಂದು (exercise) ಗ್ರಹಿಸುವ ಅಗತ್ಯವಿದೆ.. ಗುಣಮಟ್ಟ ಎಂದರೆ ವಿಚಾರ ವಿನಿಮಯಕ್ಕೆ ಎಡೆಮಾಡಿಕೊಡುವಂಥ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು ..., ಎಂದರೆ ಕೇವಲ ಹೊಸತಾದ ಪುಸ್ತಕಗಳಲ್ಲ; ಅದರಲ್ಲಿ ಜ್ಞಾನ ಎಂದರೆ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದ ಪುಟಗಳಲ್ಲಿ ಬಿಡಿಸಿರುವುದಲ್ಲ, ಮಗುವಿನ ಮೆದುಳಿನಲ್ಲಿ ಅರಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಂಥದ್ದು; ಹೀಗಾಗಿ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು ಮಾಹಿತಿಗಳಿಂದ ಭರ್ತಿಯಾಗಿರಬಾರದು..... (ಕುಮಾರ್, 2007).

ಆರಂಭದ ಚರ್ಚೆಯಿಂದಾಗಿ 2005ರಲ್ಲಿ ವಿಸ್ತಾರವಾದ ಸಮಾಲೋಚನೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ನಡೆಯಿತು. ಇದರಿಂದಾಗಿ ಪರಿಷ್ಕೃತವಾದ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಚೌಕಟ್ಟು (ಎನ್‌ಸಿಎಫ್) ಸಿದ್ಧವಾಯಿತು. ಪ್ರಸ್ತುತ ಅದು ಜಾರಿಯಾಗುವುದರಲ್ಲಿದೆ.

8.4 ಜಾಗತಿಕ ಸಮ್ಮೇಳನಗಳು

ಸೆನೆಗಲ್‌ನ ಡಕರ್‌ನಲ್ಲಿ 2000ನೇ ಇಸವಿಯಲ್ಲಿ ನಡೆದ ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಶಿಕ್ಷಣ (ಇಎಫ್‌ಎ) ಸಮ್ಮೇಳನಕ್ಕೆ ಮುನ್ನ ಭಾರತ ಸರ್ಕಾರವು ತಯಾರಿಸಿದ ವರದಿಗಳು ಜಾಗತಿಕ ಆಂದೋಲನದಿಂದ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ನೀತಿ ಹಾಗೂ ಪ್ರಗತಿಯ ಮೇಲೆ ಆದ ಧನಾತ್ಮಕ ಪ್ರಭಾವಗಳ ಕುರಿತು ಉಲ್ಲೇಖಿಸುತ್ತವೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಭಾರತ ಸರ್ಕಾರದ ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಶಿಕ್ಷಣ ಕುರಿತಾದ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ-2000, ಜೊಮ್‌ಟಿಯನ್ ಜಾಗತಿಕ ಫೋಷಣೆಯಿಂದ ಇಎಫ್‌ಎ ಕುರಿತಂತೆ ಭಾರತದ ನೀತಿಗಳಿಗೆ ಸಿಕ್ಕಿದ ಬೆಂಬಲವನ್ನು ಉಲ್ಲೇಖಿಸುತ್ತದೆ.

ಕಳೆದ ಶತಮಾನದ ಕೊನೆಯ ದಶಕವು ಭಾರತದ ಮೂಲಭೂತ ಶಿಕ್ಷಣದ ಇತಿಹಾಸದಲ್ಲಿ ಗಮನಾರ್ಹ ಧನಾತ್ಮಕ ಅಂಶವನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. 14ನೆಯ ವಯಸ್ಸಿನವರೆಗಿನ ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಉಚಿತ ಮತ್ತು ಕಡ್ಡಾಯ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಒದಗಿಸಬೇಕು ಎಂಬ ಬದ್ಧತೆಯನ್ನು ಸಂವಿಧಾನವು ಹೊಂದಿದ್ದರೂ ಸಹ, ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಮೂಲಭೂತ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಒದಗಿಸುವ ಕರ್ತವ್ಯಕ್ಕೆ ಅತಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಆದ್ಯತೆ ದೊರಕಿದ್ದು ಮತ್ತು ಮೂರ್ತ ಕ್ರಿಯಾ ಯೋಜನೆಗಳು ರೂಪುಗೊಂಡಿದ್ದು 1986ರಲ್ಲಿ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯನ್ನು ರೂಪಿಸಿ ಅದನ್ನು 1992ರಲ್ಲಿ ಪರಿಷ್ಕರಿಸಿದ ನಂತರ. 1986ರಲ್ಲಿ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯು ಫೋಷಿಸಿದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಆದ್ಯತೆಗಳು 1990ರ ದಶಕದಲ್ಲಿಯೂ ಮುಂದುವರಿದಿವೆ. ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ಹಂಚಿಕೆ ಹಾಗೂ ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಶಿಕ್ಷಣ ಎಂಬ ಗುರಿಯನ್ನು ಸಾಧಿಸುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಕಾರ್ಯನೀತಿಗಳಲ್ಲಿ ಇದು ಪ್ರತಿಬಿಂಬಿತವಾಗಿದೆ. ಜೊಮ್‌ಟಿಯನ್‌ನಲ್ಲಿ 1990ರಲ್ಲಿ ಅಂಗೀಕರಿಸಲ್ಪಟ್ಟ 'ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಶಿಕ್ಷಣ' ಜಾಗತಿಕ ಫೋಷಣೆಯು ನಿಸ್ಸಂಶಯವಾಗಿಯೂ ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳಿಗೂ ಮೂಲಭೂತ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಖಾತ್ರಿಪಡಿಸಬೇಕೆಂಬ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಬದ್ಧತೆಗೆ ಇನ್ನಷ್ಟು ಹುರುಪು ತುಂಬಿತು. ಜೊಮ್‌ಟಿಯನ್ ಫೋಷಣೆಯೊಂದಿಗೆ ದೇಶದಲ್ಲಿನ ಅನೇಕ ಧನಾತ್ಮಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಗಳು, ಎಲ್ಲ ನಾಗರಿಕರಿಗೂ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವು ಮೂಲಭೂತ ಹಕ್ಕಾಗಬೇಕೆಂಬ ಅಂಶವನ್ನು ಚರ್ಚಾ ಭೂಮಿಕೆಯ ಕೇಂದ್ರಕ್ಕೆ ತಂದವು. ರಾಜನಿಕ ಹೊಂದಾಣಿಕೆಯ ಸ್ಥಿರೀಕರಣದ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣದ ವೆಚ್ಚವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಿರುವ ಕೆಲವೇ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಭಾರತವೂ ಒಂದು (ಎನ್‌ಎಇಪಿಎ, 2000).

1991-92ರಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯ ರಚನೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಅತ್ಯುನ್ನತ ಅಂಗವಾದ ಕೇಂದ್ರ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಲಹಾ ಮಂಡಳಿಯು (ಸಿಎಬಿಇ), ಮೂಲಭೂತ ಕಲಿಕಾ ಅವಶ್ಯಕತೆಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸಲು ಜೊಮ್‌ಟಿಯನ್ ಫೋಷಣೆ ಮತ್ತು ಕ್ರಿಯಾ ಚೌಕಟ್ಟುಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ಪರಿಗಣಿಸಿ, ಅನುಮೋದಿಸಲಾಯಿತು ಎಂಬುದನ್ನು 2000ನೇ ಇಸವಿಯ ಇಎಫ್‌ಎ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನವು ವಿವರಿಸಿತು. ಸಿಎಬಿಇ ಸಂಸ್ಥೆಯು ಜಾಗತಿಕ ಫೋಷಣೆಯು ಭಾರತೀಯ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ನೀತಿಯ ಸಮರ್ಥನೆ ಎಂದು ಭಾವಿಸಿತು, ಇಎಫ್‌ಎ (ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಶಿಕ್ಷಣ) ಗುರಿಗಳನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ಹೆಚ್ಚಿನ ಧನ ಸಹಾಯವನ್ನು ಕೇಳಿತು. ವಿದೇಶಿ ನೆರವನ್ನು ಯಾವ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಉಪಯೋಗಗಳಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಬೇಕು ಎಂಬ ಬಗ್ಗೆ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನವನ್ನು ರೂಪಿಸಿತು. ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ನೀತಿ ಧ್ಯೇಯಗಳು, ಗುರಿಗಳು, ಕ್ರಿಯಾಯೋಜನೆಗಳನ್ನು ಅನುಕ್ರಮ ಪಂಚವಾರ್ಷಿಕ ಯೋಜನೆಗಳ ಪ್ರಸ್ತಾವನೆಗಳಿಗೆ ಸೇರಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಯಿತು. ಎಂಟನೆಯ ಪಂಚವಾರ್ಷಿಕ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಯೋಜನೆಯು (1992-97) ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕರಣದ ಗುರಿಯ ಬಗ್ಗೆ ಉಲ್ಲೇಖಿಸಿದರೆ, ಒಂಭತ್ತನೆಯ ಪಂಚವಾರ್ಷಿಕ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಯೋಜನೆಯಲ್ಲಿ (1997-2002) 'ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಶಿಕ್ಷಣ' ಎಂಬ ಶಬ್ದಾವಳಿಯನ್ನು ಬಳಸಲಾಯಿತು.

1990ರ ದಶಕದಲ್ಲಿ ದಾನಿ ಸಮುದಾಯದ ಪಾಲಿಗೆ, ನೆರವು ಪಡೆಯುವ ರಾಷ್ಟ್ರವಾಗಿ ಭಾರತಕ್ಕಿದ್ದ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆ ಹಾಗೂ ಜೊಮ್‌ಟಿಯನ್‌ನಲ್ಲಿ ಫೋಷಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕಾರ್ಯಸೂಚಿಯಲ್ಲಿನ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಮಹತ್ವವನ್ನು ಕುರಿತ, ಬಾಹ್ಯಗೋಚರಿತ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಲ್ಲಿ; , ಶಿಕ್ಷಣದ ಕುರಿತಾದ ಭಾರತೀಯ ನೀತಿ ನಿರೂಪಣಾ ಸಂವಾದಗಳಲ್ಲಿ, ಜೊಮ್‌ಟಿಯನ್ ಇಎಫ್‌ಎ ಸಂವಾದದ ಗಾಢ ಪ್ರಭಾವವಿದೆಯೆಂದು ಯಾರಿಗಾದರೂ ಅನಿಸಿತು. 2000ನೇ ಇಸವಿಯ

ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದಲ್ಲಿ ವ್ಯಕ್ತವಾಗಿರುವ ಹಕ್ಕು ಕೋರಿಕೆಗಳನ್ನು ನೋಡಿದರೆ ಅಂತಹ ಪ್ರಭಾವ ದಟ್ಟವಾಗಿದೆ ಎನಿಸುತ್ತಿದೆ. ಮೇಲಿನ ಉಲ್ಲೇಖನದಲ್ಲಿ ಬಳಸಲಾಗಿರುವ 'ಹುರುಪು' ಎಂಬ ಪದವು ಪ್ರಾಯಶಃ ಅತ್ಯಂತ ಸಮರ್ಪಕವಾಗಿದೆ; ಏಕೆಂದರೆ 1986ರ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ನೀತಿಯ ಗುರಿಗಳು ಜೊಮ್‌ಟಿಯನ್‌ನಲ್ಲಿ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕಾಗಿ ರೂಪಿಸಿದ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಬಹಳಷ್ಟು ವರ್ಷಗಳ ಮುಂಚೆಯೇ ನಿರೀಕ್ಷಿಸಿದ್ದವು.

ಒಬ್ಬ ನುರಿತ ವೀಕ್ಷಕರು ಇಎಫ್‌ಎ ಚರ್ಚೆಯು ಹೇಗೆ ಕ್ರಮೇಣ ಭಾರತದ ನೀತಿ ನಿರೂಪಣಾ ವಿಚಾರ ವಿಮಿಮಯಗಳನ್ನು ಪ್ರವೇಶಿಸಿತು ಮತ್ತು ಅದನ್ನು ಹೇಗೆ ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಅದಾಗಲೇ ನಡೆಯುತ್ತಿದ್ದ ಚರ್ಚೆಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಚಾರವಾಗುತ್ತಿದ್ದ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ರುಜುವಾತುಪಡಿಸಲು, ಮುನ್ನಡೆಸಲು ಅಥವಾ ಸಮರ್ಥಿಸಲು ಆಯ್ಕೆಯ ಮೂಲಕ ಉಪಯೋಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಯಿತು ಎಂಬುದರ ಬಗ್ಗೆ ವಿವರವಾದ ಚಿತ್ರಣವನ್ನು ನೀಡಿದ್ದಾರೆ.

1990ರ ನಂತರ ಇದಕ್ಕೆ ಸಾಕಷ್ಟು ಸಮಯ ಬೇಕಾಯಿತು. ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿರುವ ಜನರೇ ಅವಶ್ಯವಾಗಿ ಅಂತರರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಿಗೆ ವರದಿಗಳನ್ನು ತಯಾರಿಸಿರುವುದಿಲ್ಲ (ಎಂಬುದು ನಿಮಗೆ ತಿಳಿದಿರಲಿ). ವೃತ್ತಿನಿರತರು ಮತ್ತು ನಮ್ಮಂಥ ತಂತ್ರಜ್ಞಾನ ಪರಿಣಿತರ ನಡುವೆ ಮೇಲು ವ್ಯಾಪನವಿರಬಹುದಾದರೂ (overlap), ಮೂಲಭೂತವಾಗಿ ಸಚಿವಾಲಯದಲ್ಲಿ ಎರಡು ವಿಭಿನ್ನ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳಿರುತ್ತವೆ. ಆದರೆ ಅವರು ನಮ್ಮ ನೀತಿಗಳನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದು ಅತಿಯಾದ ಆಶಾವಾದವೆನಿಸಿತು. ಏಕೆಂದರೆ ಇಂಥ ದೊಡ್ಡ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳಿಗೆ ತಮ್ಮದೇ ಆದ ಆವೇಗವಿರುತ್ತದೆ. ಅಗತ್ಯವಿದ್ದಾಗ ಒಮ್ಮೊಮ್ಮೆ ನಾವು ಅಂತರರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಸಂವಾದಗಳನ್ನು ಅನುಸರಿಸುತ್ತೇವೆ. ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ 2011-12ರ ಗಡುವನ್ನು ನಾವು ವಿಧಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದರೂ ಅದು ಕಷ್ಟವೆನಿಸಿದಾಗ 2015ರ ಗಡುವು ಅನುಕೂಲಕರವಾಗಬಹುದೆಂದು ನಾವು ಹೇಳಿದ್ದೇವೆ ... ನಮ್ಮ ದೇಶದಲ್ಲಿ ನೀತಿ ನಿರ್ಮಾತೃಗಳ ನಡುವಿನ ಆಗುಹದ (happening) ಮೇಲೆ ಈ ಸಮ್ಮೇಳನಗಳ ಬೃಹತ್ ಪ್ರಭಾವವಿದೆ ಎಂದು ನನಗನ್ನಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ನಾಗರಿಕ ವಲಯಗಳು, ವೃತ್ತಿಪರ ವಲಯಗಳಲ್ಲಿ ಅವುಗಳ ಪ್ರಭಾವ ಇರುತ್ತದೆ. ಕೆಲವು ವರ್ಷಗಳ ಹಿಂದೆ ನಾನು ಯಾವುದೇ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದಲ್ಲಿ ಯಾರೊಂದಿಗೆ ಆಗಲಿ ಮಾತನಾಡುವಾಗ ಇಎಫ್‌ಎ ಎಂದರೇನು ಎಂದು ವಿವರಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ಆದರೆ ಇಂದು ಜನರಿಗೆ ಇಎಫ್‌ಎ (ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಶಿಕ್ಷಣ) ಎಂದರೇನೆಂಬುದು ತಿಳಿದಿದೆ. ಆದರೆ ಸಚಿವಾಲಯದವರು ... ಇದರ ಬಗ್ಗೆ ಕಾಳಜಿ ತೋರುತ್ತಿಲ್ಲ. ಜಾಗತಿಕ ಮಟ್ಟದ ಅವಲೋಕನ ವರದಿ ಹೊರಬಂದಾಗ ಮಾತ್ರ ಅವರು ಕಾಳಜಿ ವಹಿಸುತ್ತಾರೆ, ಭಾರತ ಏನೂ ಮಾಡುತ್ತಿಲ್ಲ ಎಂದು ಟೀಕಿಸಲ್ಪಟ್ಟಾಗ - ಅವರು ಮಾತನಾಡತೊಡಗುತ್ತಾರೆ.. ಆದರೆ ಅವರು ಅಲ್ಲಿಗೇ ನಿಲ್ಲಿಸಿ, ಮತ್ತೊಮ್ಮೆ ಮಾಮೂಲಾಗಿ ತಮ್ಮ ವ್ಯವಹಾರವನ್ನು ಮುಂದುವರಿಸುತ್ತಾರೆ (ಲೇಖಕರೊಂದಿಗೆ ಸಂದರ್ಶನ).

1986ರ ನೀತಿಯಲ್ಲಿನ ಭಾರತದ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಕುರಿತ ಬಲವಾದ ಬದ್ಧತೆಯ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ, ಜೊಮ್‌ಟಿಯನ್ ಸಮ್ಮೇಳನದಲ್ಲಿ ಅಭಿಪ್ರಾಯ ವಿಮಿಮಯವು ಎರಡೂ ಕಡೆಯಿಂದಲೂ ನಡೆಯಿತೇ ಎಂದು ವಿಚಾರಿಸುವುದು ಶಿಕ್ಷಾಪ್ರದವೆನಿಸುತ್ತದೆ (instructive). ಜೊಮ್‌ಟಿಯನ್‌ನಲ್ಲಿ ನಡೆದ ಅಂತರರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ವಿಚಾರವಿಮಿಮಯದಲ್ಲಿ ಭಾರತದ ಅನುಭವವು ಗಮನಾರ್ಹ ಆದಾನವೆನಿಸಿತೇ (input)? ಜೊಮ್‌ಟಿಯನ್‌ನಲ್ಲಿ ಕೆಲವೇ ದೇಶಗಳ ಅನೇಕ ಹಿರಿಯ ನೀತಿ ನಿರ್ಮಾತೃಗಳನ್ನು ಸಮ್ಮೇಳನದಲ್ಲಿ ಮುಖ್ಯ ಪಾತ್ರಗಳನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸಲು ಆರಿಸಲಾಗಿದೆಯೆಂಬುದು ಸ್ಪಷ್ಟವಿತ್ತು. ಫಾನಾ ದೇಶದ ಉಪಸಚಿವರೊಬ್ಬರು ಕಾರ್ಯಕಲಾಪದ ವರದಿಗಾರರಾಗಿ ಆಯೋಜಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿದ್ದರು (ಲಿಟ್ಲ್, 2010). ಭಾರತದ ಶಿಕ್ಷಣ ಕಾರ್ಯದರ್ಶಿಗಳು ಜೊಮ್‌ಟಿಯನ್ ಸಮ್ಮೇಳನಕ್ಕೆ ಮುನ್ನ ನಡೆದಿದ್ದ ಏಷ್ಯಾ ಪ್ರಾದೇಶಿಕ ಸಮ್ಮೇಳನದ ವಕ್ತಾರರಾಗಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸಿದರು. ಭಾರತದ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ನೀತಿಯಿಂದ ಜೊಮ್‌ಟಿಯನ್ ಸಮ್ಮೇಳನದ ಮೇಲೆ ಏನಾದರೂ ಪ್ರಭಾವ ಉಂಟಾಯಿತೇ ಎಂದು ಅವರನ್ನು ಕೇಳಿದಾಗ ಅವರು ನಿರ್ಭೀಡಿಯಾಗಿ ಉತ್ತರಿಸಿದ್ದು ಹೀಗೆ:

ನಮ್ಮ ನೀತಿಯು ಜೊಮ್‌ಟಿಯನ್ ಸಮ್ಮೇಳನದ ಮೇಲೆ ಯಾವುದೇ ರೀತಿಯ ಪ್ರಭಾವವನ್ನು ಉಂಟುಮಾಡಿತು ಎಂದು ನನಗನ್ನಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ಇಎಫ್‌ಎ ಕುರಿತ ಬೆಂಬಲವು ಬಹುತೇಕ ಎಲ್ಲ ಕಡೆಗಳಲ್ಲೂ ಹೆಚ್ಚಾಯಿತು. ಭಾರತದ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿ ಅದಕ್ಕನುಗುಣವಾಗಿಯೇ ಇದೆ. ಆದರೆ ಜೊಮ್‌ಟಿಯನ್ ಕೆಲವು ವರ್ಷಗಳ ಬಳಿಕ ಬಂದಂತಹದು. ಅದೇನೇ ಇರಲಿ ನಮ್ಮ ನೀತಿಯಿಂದ ಯಾವ ಪ್ರಭಾವವೂ ಆಗಲಿಲ್ಲ. ಇದಕ್ಕೊಂದೇ ಅಪವಾದವೆಂದರೆ ಜೊಮ್‌ಟಿಯನ್ ಸಭೆಯಲ್ಲಿ ನನಗೊಂದಿಷ್ಟು ಮಟ್ಟಿಗೆ ಹೆಚ್ಚಾಗಿಯೇ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆ ಸಿಕ್ಕಿತ್ತು ಎಂಬುದು. ಏಷಿಯಾ ಸಮ್ಮೇಳನದ ವಕ್ತಾರನಾಗಬೇಕೆಂದು ಜಪಾನಿನ ಹಿರಿಯ ಅಧಿಕಾರಿಯೊಬ್ಬರು ನನ್ನನ್ನು ಕೇಳಿಕೊಂಡರು. ಆದರೆ ಅದೇನೂ ದೊಡ್ಡ ಸಂಗತಿಯಲ್ಲ ಬಿಡಿ. ಏಕೆಂದರೆ ಜಿಮ್ ಗ್ರಾಂಟ್‌ರವರು (ಆ ಸಮಯದಲ್ಲಿನ ಯುನಿಸೆಫ್ ಮುಖ್ಯಸ್ಥರು)ಬಹಳ ಕಾಲದಿಂದಲೂ ನನ್ನ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಮಿತ್ರರಾಗಿದ್ದವರು. ಹಾಗಾಗಿ ಅದು ಚೆನ್ನಾಗಿಯೇ ಇತ್ತು. ಅವರೊಂದಿಗೆ ವ್ಯವಹರಿಸುವುದು ಖುಷಿಯ ವಿಷಯ. ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕರಣಕ್ಕೆ ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಸಾಕಷ್ಟು ಒತ್ತು ಸಿಕ್ಕಿದೆ. ಆದರೆ ಹಾಗೆ ಆಗಲು ಜೊಮ್‌ಟಿಯನ್ ಸಮ್ಮೇಳನವೇ ಕಾರಣ ಎಂದು ನನಗೆ ಅನ್ನಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಅದಕ್ಕೂ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಗೂ ಸಂಬಂಧವಿರಬಹುದು. ಆದರೆ ಈ ಕ್ಷೇತ್ರದ ಬಗ್ಗೆ ಬಹುತೇಕ ಭಾರತೀಯರು ಚೆನ್ನಾಗಿ ಮಾತನಾಡಬಲ್ಲರು, ಹೆಚ್ಚಿನ ಬದ್ಧತೆ ಇರುವವರು – ಮಾತಿನಲ್ಲಿ ಬಹಳಷ್ಟು ಬದ್ಧತೆ ತೋರಿಸುತ್ತಾರಾದರೂ, ಕೃತಿಯಲ್ಲಿ ಮಾತ್ರ ಔದಾಸೀನ್ಯವನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತಾರೆ (ಲೇಖಕರೊಂದಿಗೆ ಸಂದರ್ಶನ).

8.5 ಸೀಮಾಂತರ ಶಿಕ್ಷಣ ಒಬ್ಬ ಹಿರಿಯ ಅಧಿಕಾರಿಗಳು ನೀತಿ ನಿರೂಪಣೆಯ ಚರ್ಚೆಯಲ್ಲಿ ಒಂದು ರೀತಿಯ ಪಲ್ಲಟ ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ: ಜಗತ್ತಿನ ಉಳಿದ ಭಾಗಗಳಲ್ಲಿ ಏನಾಗುತ್ತಿದೆ ಎಂಬುದರ ಬಗ್ಗೆ ಮಾಹಿತಿ ಬೇಕು ಎಂದು ಜೋರಾಗಿ ಆಗ್ರಹಿಸಲಾಗುತ್ತಿದೆ ಎಂದು ವಿವರಿಸಿದರು. ಹತ್ತು ಹದಿನೈದು ವರ್ಷಗಳ ಹಿಂದಿನ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ ಈಗ ಬೇರೆಡೆಗಳಿಂದ ಕಲಿಕೆಯು ಹೆಚ್ಚು ಮುಕ್ತಗ್ರಾಹಿಯಾಗಿದ್ದು, ಹೊರಗಿನ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ಅಂತರರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಅನುಭವದ ಅವಕಾಶವನ್ನು, ಸಾಗರೋತ್ತರ ಪ್ರಯಾಣಕ್ಕೆ ಹಣಕಾಸಿನ ನೆರವನ್ನು ಮತ್ತು ತಾಂತ್ರಿಕ ಸಹಕಾರದ ಅವಕಾಶವನ್ನು ನೀಡಬಲ್ಲವು ಎಂದು ಗುರುತಿಸಲಾಗುತ್ತಿದೆ. ಹೆಚ್ಚಿನ ಮುಕ್ತತೆಯೊಂದಿಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸುಭದ್ರತೆಯ ಭಾವವೂ ಜೊತೆಗೂಡಿದೆ ಮತ್ತು ಹೊರಗಿನ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡಿರುವ ಭಾರತದಲ್ಲಿನ ಕೆಲವು ಬದಲಾವಣೆಗಳು ಈಗ ಹೆಚ್ಚು ಪರಿಚಿತ ಎನಿಸುತ್ತಿದೆ. ಅದೇ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಹೊರಗಿನ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ಭಾರತದ ಬಗ್ಗೆ ಹೊಸ ಅರಿವನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿವೆ. ಭಾರತದವರು ತಮಗೆ ಅಗತ್ಯವೆನಿಸಿದ ಪರಿಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಸ್ವೀಕರಿಸುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ತಮಗೆ ಬೇಕಿರುವಂತೆ ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಅವರು ಕಂಡುಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ. 1990 ಮತ್ತು 2000ದ ದಶಕಗಳಲ್ಲಿ ಭಾರತವು ಸಾಧಿಸಿದ ವೇಗವಾದ ಆರ್ಥಿಕ ಪ್ರಗತಿಗೂ ಸಹ ಗ್ರಹಿಕೆಯಲ್ಲಿನ ಈ ದ್ವಿಮಾರ್ಗೀಯ ಪರಿವರ್ತನೆಯ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿಯಿದೆ. ಭಾರತವು ತೀವ್ರ ವೇಗದಲ್ಲಿ ಜಾಗತಿಕ ಆರ್ಥಿಕ ಶಕ್ತಿಯಾಗಿ ಹೊರಹೊಮ್ಮುತ್ತಿದೆ (ಲೇಖಕರೊಂದಿಗೆ ಸಂದರ್ಶನ).

9. ನೀತಿ ಅನುಷ್ಠಾನದ ಚಾಲಕರು ಮತ್ತು ಪ್ರತಿಬಂಧಕರು: 1990-2010

ಶಿಕ್ಷಣವಕಾಶಗಳ ಪ್ರಗತಿಯ ಸಮಗ್ರ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನವು, ಅದರಲ್ಲೂ ಇಎಫ್‌ಎ ಗುರಿಸಾಧನೆಯ ಮಾಪನವು ದೊರಕುವುದು, ಇಎಫ್‌ಎ 2000ದ ಮಾಪನ ವರದಿಯಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಇಎಫ್‌ಎ ದಶಕಮಧ್ಯ ಪುನರಾವಲೋಕನದಲ್ಲಿ (ಎನ್‌ಐಇಪಿಎ, 2000; ಎನ್‌ಯುಇಪಿಎ, 2008). ಇಎಫ್‌ಎ-2000ದ ಮಾಪನವು ಪ್ರಾರಂಭದಲ್ಲಿಯೇ ಭಾರತದಲ್ಲಿನ ವೈವಿಧ್ಯತೆ, ಮೂಲ ಶಿಕ್ಷಣವು ನಡೆಯುತ್ತಿರುವ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳಿಗೆ ಒತ್ತು ನೀಡುತ್ತ, ಇದರಿಂದಾಗಿ ಪ್ರಗತಿಯ ಸಮಗ್ರ ಮಾಪನವು ಹೇಗೆ ಬಹುತೇಕ ಅಸಾಧ್ಯವಾಗಿದೆ ಎಂದು ವಿವರಿಸುತ್ತದೆ.

ಹೆಚ್ಚೆಂದರೆ ಪ್ರಗತಿಯು ಗಣನೀಯ ಯಶಸ್ಸು ಮತ್ತು ಬಗೆಹರಿಸಲಾಗದ ಗೊಂದಲಗಳ ಮಿಶ್ರಣ ಎಂದು ಹೇಳಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ ... ದೇಶದಲ್ಲಿನ ಮೂಲ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸೌಲಭ್ಯಗಳ ಸುಧಾರಣೆಯು ಅನುಕ್ರಮಿಕ (gradual)

ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಾಗಿದೆ ... ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕವಾಗಿ ಅನುಸರಿಸಲಾಗುವ ದೂರ ಮತ್ತು ಜನಸಂಖ್ಯೆಯ ವಾಡಿಕೆಯ ಲೆಕ್ಕಾಚಾರಗಳನ್ನು ಬದಿಗೊತ್ತಿ, ಸ್ಥಳೀಯ ಸಮುದಾಯದ ನೆರವಿನೊಂದಿಗೆ ಸಣ್ಣಪುಟ್ಟ ನಿವಾಸ ಸ್ಥಾನಗಳಲ್ಲಿ, ಮಕ್ಕಳ ಮನೆಯ ಹೊಸ್ತಿಲುಗಳಿಗೆ ಕಾರ್ಯತಃ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ದೊರಕಿಸಿರುವುದು ಒಂದು ದೊಡ್ಡ ಪ್ರಗತಿಯ ಹೆಜ್ಜೆ (ಎನ್‌ಐಇಪಿಎ, 2000).

ಬಿಹಾರ, ಮಧ್ಯಪ್ರದೇಶ, ರಾಜಸ್ಥಾನ, ಉತ್ತರಪ್ರದೇಶ ಈ ನಾಲ್ಕು ಉತ್ತರದ ರಾಜ್ಯಗಳ ಪುರಾವೆಯ ಆಧಾರದಲ್ಲಿ, 'ಪೋಬ್' ವರದಿಯು, ಆ ರಾಜ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅವಕಾಶಗಳು ಚಾರಿತ್ರಿಕವಾಗಿ ಕಳಪೆಯಾಗಿರುವುದರ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಅಲ್ಲಿನ ಶಿಕ್ಷಣದ ಭೀಕರ ಚಿತ್ರಣವನ್ನು ಕಟ್ಟಿಕೊಡುತ್ತದೆ. ಪ್ರಾದೇಶಿಕ, ಸಮಾಜೋ-ಆರ್ಥಿಕ, ಸ್ಥಾನಮಾನ, ಜಾತಿ, ಬುಡಕಟ್ಟು ಮತ್ತು ಲಿಂಗ ಆಧಾರಿತ ಬೃಹತ್ ಹಾಗೂ ಮುಂದುವರಿಯುತ್ತಿರುವ ಅಸಮಾನತೆಗಳು ಮತ್ತು ಜನಸಂಖ್ಯೆಯ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ಹೋಲಿಸಿದಾಗ, ಸಾಕ್ಷರತೆಯ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ನಿಧಾನಗತಿಯಲ್ಲಿರುವ ಬಗ್ಗೆ ವರದಿಯು ಗಮನಸೆಳೆಯುತ್ತದೆ (ಪೋಬ್ 1999). ಕೌಟುಂಬಿಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು, ಪೋಷಕರ ಪ್ರೇರಣೆ, ಬಾಲಶ್ರಮದಿಂದ ಬರುವ ಆದಾಯ, ಶಾಲೆಯ ಗುಣಮಟ್ಟ ಮತ್ತು ಗ್ರಾಮೀಣ ಪ್ರದೇಶದ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿನ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆ ಅದರಲ್ಲೂ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಹುಡುಗಿಯರ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಯನ್ನು ಕುರಿತ ಜಾತಿಯ ಸದಸ್ಯತ್ವದ ಪ್ರಭಾವಗಳು ಈಗಲೂ ಪ್ರಬಲವಾಗಿವೆ (ಡ್ರೆಜ್ ಮತ್ತು ಕಿಂಗ್‌ಡನ್, 2001).

1990ರಲ್ಲಿ ಶಾಲಾ ದಾಖಲಾತಿಯ ಅವಕಾಶ ಮತ್ತು ಬೋಧನೆ ಹಾಗೂ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿನ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯು ಐದು ಮುಖ್ಯ ಸವಾಲುಗಳನ್ನು ಎದುರಿಸಿತ್ತು.

- ಇಲ್ಲಿಯವರೆಗೂ ಶಿಕ್ಷಣವು ತಲುಪದ ಭಾಗಗಳು ಮತ್ತು ಜನವಸತಿಗಳಿಗೆ ಮೂಲ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅವಕಾಶವನ್ನು ಕಲ್ಪಿಸುವುದು.
- ಮಕ್ಕಳು, ಯುವಜನರು ಮತ್ತು ವಯಸ್ಕರು, ಕುಟುಂಬಗಳು, ಸಮುದಾಯಗಳ — ಒಟ್ಟಾರೆ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳ ಕಲಿಕೆಯ ಅವಶ್ಯಕತೆಗೆ ಮತ್ತು ವಿವಿಧ ಸಾಮಾಜಿಕ, ಆರ್ಥಿಕ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ಪ್ರತಿಸ್ಪಂದಿಸುವಂತೆ, ಶಿಕ್ಷಣದ ವಿಷಯ ಮತ್ತು ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳಲ್ಲಿ ಗುಣಾತ್ಮಕ ಸುಧಾರಣೆ ತರುವುದು.
- ಶಿಕ್ಷಣದ ವಿವಿಧ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ನಾವೀನ್ಯವುಂಟುಮಾಡುವ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳು ಮತ್ತು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಿಬ್ಬಂದಿಯ ಬದಲಾದ ಪಾತ್ರದ ಮೂಲಕ ಅಗತ್ಯವಿರುವೆಡೆಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಯತ್ನಗಳ ಸಂಚಯನ (consolidation) ಮತ್ತು ಹೊಸ ದಿಕ್ಕಿನಲ್ಲಿನವನ್ನು ಸಾಧಿಸುವುದು.
- ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಸಮುದಾಯವನ್ನು ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡು, ತನ್ಮೂಲಕ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಜನಾಂದೋಲನವನ್ನಾಗಿ ರೂಪಿಸುವುದು.
- ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಹಾಗೂ ಸಮರ್ಥ ಶಿಕ್ಷಣ ನಿರ್ವಹಣಾ ಸ್ವರೂಪವನ್ನು ರೂಪಿಸುವುದು

(ನ್ಯಾಷನಲ್ ಇನ್‌ಸ್ಟಿಟ್ಯೂಟ್ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಶನಲ್ ಪ್ಲಾನಿಂಗ್ ಅಂಡ್ ಅಡ್ಮಿನಿಸ್ಟ್ರೇಶನ್, 2000).

9.1 ಚಾಲಕರು

1990-2010ರ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಮೂಲ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅವಕಾಶಗಳ ಪ್ರಗತಿಯಲ್ಲಿನ ಚಾಲಕ ಹಾಗೂ ಪ್ರತಿರೋಧಕ ಶಕ್ತಿಗಳು ಅನೇಕ. 'ಪೋಬ್' ವರದಿ (1999), 'ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಶಿಕ್ಷಣ' ವರದಿಗಳು (ಎನ್‌ಐಇಪಿಎ, 2000, ಎನ್‌ಯುಇಪಿಎ, 2008), ಸಿಆರ್‌ಇಎಟಿಇ ಕಂಟ್ರಿ ಅನಲಿಟಿಕ್ ರಿವ್ಯೂ ಫಾರ್ ಇಂಡಿಯಾ (ಗೋವಿಂದ ಮತ್ತು ಬಂದೋಪಾಧ್ಯಾಯ್, 2007), ಇತರ ಭಾರತೀಯ ಸಂಶೋಧಕರು ಮತ್ತು ಆ ಕಾಲಘಟ್ಟದ ಹಿರಿಯ ನೀತಿ ಅನುಷ್ಠಾನಗಾರರ ಸಂದರ್ಶನಗಳಿಂದ ಈ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯು ಮಾಹಿತಿಗಳನ್ನು ಸಂಗ್ರಹಿಸಿದೆ.

9.1.1 ತಾಂತ್ರಿಕ

ತಾಂತ್ರಿಕವಾಗಿ ಹೇಳಬೇಕೆಂದರೆ ಯೋಜನೆ ಮತ್ತು ಅನುಷ್ಠಾನದ ಧೋರಣೆಯು ಏಕಕಾಲಿಕವಾಗಿ ಸಮಗ್ರವೂ ಗುರಿ ಕೇಂದ್ರಿತವೂ ಆಗಿತ್ತು. ಸಮಗ್ರತಾ-ವಾದವು ಶಾಲಾ-ಪೂರ್ವ ಶಿಕ್ಷಣ, ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ, ಅನೌಪಚಾರಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ವಯಸ್ಕ ಶಿಕ್ಷಣಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧಗಳಿಗೆ (linkage) ಒತ್ತುಕೊಟ್ಟಿತು. ಅದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಕಾಳಜಿಗಳಾದ ಪೌಷ್ಟಿಕತೆ, ಸ್ವಾಸ್ಥ್ಯ ಸೇವೆ, ಪರಿಸರ, ಮಿತ ಕುಟುಂಬ ರೂಢಿಗಳು ಮತ್ತು ಜೀವನ ಕೌಶಲ್ಯಗಳ ಶಿಕ್ಷಣಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧಗಳಿಗೂ ಒತ್ತುಕೊಟ್ಟಿತು. ಗುರಿ ಕೇಂದ್ರಿತ ಧೋರಣೆಯು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿನಿಯರು, ಪರಿಶಿಷ್ಟ ಜಾತಿ ಮತ್ತು ಬುಡಕಟ್ಟುಗಳನ್ನೊಳಗೊಂಡ ಅವಕಾಶವಂಚಿತ ಸಮುದಾಯಗಳಿಗೆ ವಿಶೇಷ ಗಮನವನ್ನು ನೀಡಿತು (ಎನ್‌ಯುಇಪಿಎ, 2000).

ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳು ಗಳಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾದ ನಿರೀಕ್ಷಿತ ಕಲಿಕಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಬಗ್ಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೂ, ಶಿಕ್ಷಕರ ಬೋಧಕರಿಗೂ ಜಾಗೃತಿ ನೀಡಲು 'ಕನಿಷ್ಠ ಕಲಿಕಾ ಮಟ್ಟಗಳ' (ಎಂಎಲ್‌ಎಲ್) ಸಂಚಯವೊಂದನ್ನು (set) ರಚಿಸಲಾಯಿತು. ಸೇವಾವಧಿಯಲ್ಲಿನ ತರಬೇತಿಯ ಜೊತೆಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಜಿಲ್ಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ತರಬೇತಿ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು (ಡಯೆಟ್), ಕ್ಷೇತ್ರ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಕೇಂದ್ರಗಳು (ಬಿಆರ್‌ಸಿ) ಹಾಗೂ ಸಮುದಾಯಿಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಕೇಂದ್ರಗಳ (ಸಿಆರ್‌ಸಿ) ಮೂಲಕವೂ ಬೆಂಬಲ ನೀಡಲಾಯಿತು. ತರಗತಿಯೊಳಗಿನ ಹೊಸ ಮಾಪಾಟುಗಳ (innovation) ಸ್ವರೂಪವೂ ಅಷ್ಟೇ ಮುಖ್ಯವಾಗಿತ್ತು.

ಅದಕ್ಕೆ ಪೋಷಕರ ಮತ್ತು ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಕಲ್ಪನಾಶಕ್ತಿಯನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವಿತ್ತೇ? ಅದಕ್ಕೆ ಅಂಧ ಶಕ್ತಿಯಿದ್ದು, ಅದರಿಂದಾಗಿ ಮಕ್ಕಳು ಚೆನ್ನಾಗಿ ಕಲಿತಿದ್ದರೆ, ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿರುವುದರಿಂದ ಋಷಿ ಸಿಕ್ಕಿದ್ದರೆ, ಅದು ಸ್ವತಃ ಜೈತನ್ಯದಾಯಕವಾದುದು (ಲೇಖಕರೊಂದಿಗೆ ಸಂದರ್ಶನ).

ನಾವು ಈ ಹಿಂದೆಯೇ ಗಮನಿಸಿದಂತೆ, ಎಲ್ಲ ಬೋಧಕರೂ ಎಂಎಲ್‌ಎಲ್‌ಅನ್ನು ಭಾರತದ ತರಗತಿಗಳಿಗೆ ಒಂದು ಧನಾತ್ಮಕ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಎಂದೇನೂ ಪರಿಗಣಿಸಲಿಲ್ಲ. 2000ದ ದಶಕದ ಮಧ್ಯಭಾಗದ ಹೊತ್ತಿಗೆ ಎನ್‌ಸಿಇಆರ್‌ಟಿ, ಎಂಎಲ್‌ಎಲ್‌ನಿಂದ ದೂರಸರಿಯಲು ಮತ್ತು ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯ ರಚನಾತ್ಮಕ ಧೋರಣೆಯೊಳಗೆ ಹುದುಗಿರುವ ಹೊಸ ರೀತಿಯ ಕಲಿಕಾ-ಮಾಪನ ವಿಧಾನಕ್ಕೆ ಶಿಫಾರಸು ಮಾಡುತ್ತಿತ್ತು.. ಅದೇನೇ ಇದ್ದರೂ, ಒಂದು ತಾಂತ್ರಿಕ ಧೋರಣೆಯಾಗಿ ಎಂಎಲ್‌ಎಲ್, ಕಲಿಕಾ ಪ್ರತಿಫಲದತ್ತ ಶಿಕ್ಷಕರ ಹಾಗೂ ಶಿಕ್ಷಕ ತರಬೇತುದಾರರ ಗಮನವನ್ನು ಸೆಳೆದಿತ್ತು. ಅದಕ್ಕಾಗಿ ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಅಳವಡಿಸುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯನ್ನು ಮುಂದಿಟ್ಟಿತ್ತು.

ಸಾಮುದಾಯಿಕ ಸಬಲೀಕರಣ ಮತ್ತು ಶಾಲಾ ಒಡತನವನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸಲು ಶಾಲೆಯನ್ನು ನಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ತರುವ ಹಾಗೂ ಸೂಕ್ತ ಯೋಜನೆಯನ್ನು ಸಿದ್ಧಪಡಿಸುವಂತಹ ತಾಂತ್ರಿಕ ಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಪ್ರಗತಿಯ ಚಾಲಕ ಶಕ್ತಿಗಳೆಂದು ಗುರುತಿಸಲಾಗಿದೆ (ಎನ್‌ಯುಇಪಿಎ, 2000).

9.1.2 ಮಾನವ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು

ಶಿಕ್ಷಣಾವಕಾಶಗಳನ್ನು ವಿಸ್ತರಿಸುವಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿನ ರೂಢಿಗಳನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸುವಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಂಖ್ಯೆಯಲ್ಲಿನ ಹೆಚ್ಚಳ ಮತ್ತು ಸೇವಾನಿರತ ಶಿಕ್ಷಕರ ತರಬೇತಿಯ ಬೃಹತ್ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳು ಬಹುದೊಡ್ಡ ಚಾಲಕ ಶಕ್ತಿಗಳಾಗಿವೆ. ಮುಖ್ಯ ಕಾರ್ಯಭಾಗಿಗಳು ಒದಗಿಸಿದ ನಾಯಕತ್ವ ಮತ್ತು ಕೇಂದ್ರದ ಮುಂತೊಡಗಿಗೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುವಲ್ಲಿ ರಾಜ್ಯಮಟ್ಟದ ಕಾರ್ಯಭಾಗಿಗಳು ಪ್ರದರ್ಶಿಸಿದ ಇಚ್ಛೆಯೂ ಸಹ ಬದಲಾವಣೆಯ ಪ್ರಮುಖ ಚಾಲಕ ಶಕ್ತಿಗಳಾಗಿವೆ (ಲೇಖಕರೊಂದಿಗೆ ಸಂದರ್ಶನ).

ಕೆಲವೊಂದು ರಾಜ್ಯಗಳಲ್ಲಿ; ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಸಬಲೀಕರಣಗೊಳಿಸಿದ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳು ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗ್ಗೆ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾದವು. ಸಂದರ್ಶಕರು ಪದೇಪದೇ ನೀಡಿದ ಉದಾಹರಣೆಗಳೆಂದರೆ ಕರ್ನಾಟಕದ 'ನಲಿ-ಕಲಿ' ಮತ್ತು ತಮಿಳುನಾಡಿನ ಚಟುವಟಿಕೆ - ಆಧಾರಿತ ಕಲಿಕಾ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮ. ಎರಡೂ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಪುನರ್ರಚನೆ, ಬೋಧನಾ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ, ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕಾ ವಿಧಾನಗಳಲ್ಲಿ ಬದಲಾವಣೆ ಮತ್ತು ಬಹುಶ್ರೇಣಿ ಬೋಧನೆಗಳು ಅಡಕವಾಗಿದ್ದವು. ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಪ್ರಕರಣದಲ್ಲಿಯೂ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಆರಂಭಿಸಿ ಬೆಂಬಲ ನೀಡಿದವರು ಸಮರ್ಥ ಆಡಳಿತಾಧಿಕಾರಿಗಳು ಮತ್ತು ಆರಂಭಿಕ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಅದನ್ನು ಜಾರಿಗೆ ತಂದವರು ಒಂದು ಸಣ್ಣ ಗುಂಪಿನ ಶಿಕ್ಷಕರು. ಎರಡೂ ಪ್ರಕರಣಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನದಲ್ಲಿ ತಂದ ಬದಲಾವಣೆಗೆ ಸ್ಪೂರ್ತಿ ನೀಡಿದ್ದು 'ರಿಶಿ ವ್ಯಾಲಿ ಎಜುಕೇಶನ್ ಸೆಂಟರ್' ಎಂಬ ಒಂದು ಭಾರತೀಯ ಸರ್ಕಾರೇತರ ಸಂಸ್ಥೆ.⁹

9.1.3 ಮೂಲ ಸೌಕರ್ಯ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ

ಮೂಲ ಸೌಕರ್ಯಗಳ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಸಾಕಷ್ಟಾಗಿದೆ. ಮೂಲ ಸೌಕರ್ಯಗಳ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯು ರಾಜಕಾರಣಿಗಳ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಆಸಕ್ತಿಯ ವಿಷಯವಾಗಿದೆ. ಸ್ಥಳೀಯ ಪ್ರದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ತೆರೆಯುವುದು ರಾಜಕಾರಣಿಗಳಿಗೆ ಋಷಿಯ ವಿಷಯ. ಹೊಸ ಶಾಲೆಗಳು ದೃಷ್ಟಿಗೋಚರವಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲದೆ, ಅದರಿಂದ 'ರಾಜಕಾರಣಿಗಳು ತಮ್ಮ ಚುನಾವಣಾ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಚಲಾವಣೆಯಲ್ಲಿರಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ' (ಲೇಖಕರೊಂದಿಗೆ ಸಂದರ್ಶನ).

9.1.4 ಆಡಳಿತ/ನಿರ್ವಹಣೆ

ನಮ್ಮ ಅವಗಾಹನೆಯಲ್ಲಿರುವ ಕಾಲಾವಧಿಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣದ ಆಡಳಿತ ಮತ್ತು ನಿರ್ವಹಣೆಯಲ್ಲಿ ಅನೇಕ ಬದಲಾವಣೆಗಳನ್ನು ಮಾಡಲಾಯಿತು. ಪ್ರತಿಯೊಂದು ರಾಜ್ಯದಲ್ಲೂ ಒಂದು ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಇಲಾಖೆಯನ್ನು ಆರಂಭಿಸಲಾಯಿತು ಮತ್ತು ರಾಷ್ಟ್ರಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಇದರ ಪ್ರತಿಫಲನವಾಗಿ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಮತ್ತು ಸಮೂಹ ಶಿಕ್ಷಣ ಇಲಾಖೆಯನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸಲಾಯಿತು. ನಿಗದಿತ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ನಿರ್ವಹಣೆಗೆ ಮತ್ತು ಹಣದ ಹರಿವನ್ನು ಸುಗಮಗೊಳಿಸಲು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಇಎಫ್‌ಐಎ (ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಶಿಕ್ಷಣ) ಯೋಜನೆಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಕವಾದ ಪರೋಕ್ಷ ಪ್ರಭುತ್ವ (ಪ್ಯಾರಾಸ್ಟೇಟಲ್) ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ರಚಿಸಲ್ಪಟ್ಟವು. ಅವು ಅತ್ಯಂತ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಎಂದು ತೀರ್ಮಾನಿಸಲಾಯಿತು. ಮನೆಗೂ ಶಾಲೆಗೂ ನಡುವಿನ ದೂರ ಮತ್ತು ಜನಸಂಖ್ಯೆಯ ಪ್ರಮಾಣವನ್ನು ಕುರಿತ ಯೋಜನೆಯ ಮಾನದಂಡಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ವಿಶಿಷ್ಟವಾದ ಆಡಳಿತಾತ್ಮಕ ಸುಧಾರಣೆಗಳು; ಅಂಚಿನಲ್ಲಿರುವ ಸಮುದಾಯಗಳಲ್ಲಿನ ಮನೆಗಳ ಬಳಿಯೇ ಶಾಲೆಗಳ ಸ್ಥಾಪನೆಯನ್ನು ಸುಗಮಗೊಳಿಸಿದವು (ಎನ್‌ಯುಇಪಿಎ, 2000).

ಎರಡು ರಂಗಗಳಲ್ಲಿ ಆದ ವಿಕೇಂದ್ರೀಕರಣವು ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಮಹತ್ವಪೂರ್ಣವಾದದ್ದು. 1990ರ ದಶಕದಲ್ಲಿ ರಾಜ್ಯಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಜಿಲ್ಲೆಯನ್ನು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಯೋಜನೆಯ ಘಟಕವಾಗಿ ಸ್ವೀಕರಿಸಲಾಯಿತು. 2000ದ ದಶಕದ ಮಧ್ಯಭಾಗದ ವೇಳೆಗೆ ಜಿಲ್ಲೆಯೊಳಗೆ ಮುಂದುವರಿಯುತ್ತಿರುವ ಅಸಮಾನತೆಗಳಿಂದಾಗಿ, ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಸರಾಸರಿ 300 ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಾಲೆಗಳಿರುವ ಬ್ಲಾಕ್‌ಗಳನ್ನು ಶೈಕ್ಷಣಿಕವಾಗಿ 'ಹಿಂದುಳಿದ' ಪ್ರದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಯೋಜನೆಯ ಘಟಕವನ್ನಾಗಿ ಸ್ವೀಕರಿಸಲಾಯಿತು. ವಿಕೇಂದ್ರೀಕರಣದ ಎರಡನೆಯ ಮುಖ್ಯ ಧ್ಯೇಯವೆಂದರೆ, ರಾಜ್ಯಕ್ಕಿಂತ ಕೆಳಗಿನ ಮೂರು ಮಟ್ಟಗಳಲ್ಲಿನ ರಾಜಕೀಯ ಅಧಿಕಾರದ ಹಂಚಿಕೆ. ಪಂಚಾಯತ್ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಜಿಲ್ಲೆ, ಬ್ಲಾಕ್ ಮತ್ತು ಹಳ್ಳಿಯ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಅಂಗಸಂಸ್ಥೆಗಳನ್ನು ಚುನಾಯಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಸಂವಿಧಾನದ

⁹ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಹೆಚ್ಚಿನ ವಿವರಗಳಿಗಾಗಿ ನೋಡಿ:

http://indiagovernance.gov.in/files/nail_kali_innovations_in_primary_education_in_karnataka.pdf
http://www.rishivalley.org/rural_education/training_history.htm
<http://www.ssa.tn.nic.in/Docu/ABL-Report-by-Dr.Anandhalakshmi.pdf>

73 ಮತ್ತು 74ನೆಯ ತಿದ್ದುಪಡಿಗಳು ಈ ಸ್ಥಳೀಯ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು, ಸಾಮುದಾಯಿಕ ಸಂಘಟನೆ ಮತ್ತು ಸ್ವಯಂಸೇವಾ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಕುರಿತ ಅಧಿಕಾರ ಮತ್ತು ಅದರಲ್ಲಿನ ತೊಡಗುವಿಕೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಿವೆ.

ವಿಕೇಂದ್ರೀಕರಣ ನೀತಿಯು ಸುಧಾರಣೆಯ ಚಾಲಕಶಕ್ತಿಯಾದರೂ, ಆಚರಣೆಯಲ್ಲಿ; ರಾಜ್ಯಗಳ ನಡುವಿನ ವಿಕೇಂದ್ರೀಕರಣದ ವೇಗ ಮತ್ತು ವ್ಯಾಪ್ತಿಯಲ್ಲಿ ಗಣನೀಯ ವ್ಯತ್ಯಾಸವಿದೆ. ಅಧಿಕಾರ ಹಂಚಿಕೆಯಾಗಬೇಕು ಎಂಬುದರ ಬಗ್ಗೆ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಒಪ್ಪಿಗೆಯಿದ್ದರೂ ಒಂದು ರಾಜ್ಯವು ಎಷ್ಟು ವೇಗದಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಎಷ್ಟರಮಟ್ಟಿಗೆ ಅಧಿಕಾರವನ್ನು ವಹಿಸುತ್ತದೆ ಎಂಬುದು ಸುಧಾರಣೆಯ ಯಶಸ್ಸಿಗೆ ನಿರ್ಣಾಯಕವಾಗಬಹುದು. ಆಡಳಿತಾತ್ಮಕ ಹಾಗೂ ಹಣಕಾಸಿನ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸುವ ಪ್ರಬುದ್ಧತೆ ಸಾಲದು ಎಂದು ಭಾವಿಸಿ ಕೆಲವೊಂದು ರಾಜ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಅಧಿಕಾರಿಗಳು ಪಂಚಾಯತ್ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಿಗೆ ವಿಕೇಂದ್ರೀಕರಣವನ್ನು ವಿರೋಧಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅದೇ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಕೆಲವೊಂದು ರಾಜ್ಯಗಳ ಶಾಸನ ಸಭೆಗಳು ತಮ್ಮ ಅಂಗಣವನ್ನು ಸ್ಥಳೀಯ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಿಗೆ ವಹಿಸಲು ಇಚ್ಛಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ತಮ್ಮ ನಿಯಂತ್ರಣದಲ್ಲಿನ ಅಧಿಕಾರವನ್ನು ಬಿಟ್ಟುಕೊಡಲು ರಾಜ್ಯ ಶಾಸನಸಭೆಗಳು ಇಚ್ಛಿಸುವುದಿಲ್ಲವೆಂಬುದು ಸ್ಪಷ್ಟ. ಅಧಿಕಾರ ಕಳೆದುಕೊಳ್ಳಲು ಯಾರೂ ಬಯಸುವುದಿಲ್ಲ (ಲೇಖಕರೊಂದಿಗೆ ಸಂದರ್ಶನ).

ರಾಜ್ಯದಿಂದ ಜಿಲ್ಲೆಯ ಹಂತಕ್ಕೆ ಕ್ರಮೇಣ ಅಧಿಕಾರದ ವಿಕೇಂದ್ರೀಕರಣ ಆಗುತ್ತಿರುವಾಗಲೇ, ಅದಕ್ಕೆ ಸಹವರ್ತಿಯಾಗಿ ಕೆಲವೊಂದು ಅಧಿಕಾರಗಳು ಕೇಂದ್ರ ಸರ್ಕಾರದಲ್ಲಿ ಕೇಂದ್ರೀಕೃತಗೊಳ್ಳುತ್ತಿವೆ ಮತ್ತು ನಾವು ಭಾಗ 8ರಲ್ಲಿ ನೋಡಿದಂತೆ ರಾಜ್ಯಗಳಿಗೆ ಹೊರಗಿನ ಸಂಸ್ಥೆಗಳ ಬೆಂಬಲಕ್ಕೆ ಕೇಂದ್ರವು ಮಧ್ಯಸ್ಥಿಕೆ ವಹಿಸುತ್ತಿದೆ.

... 1986ರಲ್ಲಿ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯನ್ನು ಅಂಗೀಕರಿಸಿದ ನಂತರ ಭಾರತ ಸರ್ಕಾರವು ಅದನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸಿದ ಅಗ್ರಸಕ್ರಿಯ (proactive) ಸ್ವರೂಪವು ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯ ನವಪರಿವರ್ತನೆಯ ಒಂದು ಮೈಲಿಗಲ್ಲಾಗಿದೆ. ಹೀಗೆ ಬದಲಾದ ಕೇಂದ್ರ-ರಾಜ್ಯ ಕ್ರಿಯಾ ಚೌಕಟ್ಟು, ಅನೇಕ ರಾಜ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಶೀಲ ಮುಂತೊಡಗಿನ ವಿನ್ಯಾಸ ಮತ್ತು ಜಾರಿಯ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಕೇಂದ್ರ ಸರ್ಕಾರವನ್ನು ಕಾರ್ಯತಃ ಚಾಲಕ ಶಕ್ತಿಯಾಗಿಸಿದೆ... ಕೇಂದ್ರ ಮತ್ತು ರಾಜ್ಯಗಳನ್ನು ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡ ಪಾಲುದಾರ ಚೌಕಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಹೊರಗಿನ ನೆರವು ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ಪ್ರಮುಖ ಸ್ಥಾನವನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳಲು ಮುಂದೆ ಬಂದಿರುವುದರಿಂದ ಈ ಸಂಬಂಧವು ಇನ್ನಷ್ಟು ಹೊಸ ಆಕಾರವನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಂಡಿದೆ (ಗೋವಿಂದ ಮತ್ತು ಬಂದೋಪಾಧ್ಯಾಯ್, 2007:1).

9.1.5 ಸಮರ್ಥನೆ

ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಸುಧಾರಣೆ ಬೇಕು ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಸಮರ್ಥಿಸಲು ಸಮೂಹ ಮಾಧ್ಯಮವನ್ನು ಮತ್ತು ಸುಸಂಘಟಿತ ಕಾರ್ಯಾಚರಣೆಯ ವಿಧಾನವನ್ನು ಬಳಸಲಾಯಿತು (ದಿಫೈ, 2002). ಕೆಲವೊಂದು ಪ್ರಕರಣಗಳಲ್ಲಿ ಜಿಲ್ಲಾ ಸಾಕ್ಷರತಾ ಸಮಿತಿಗಳು, ಗ್ರಾಮ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಮಿತಿಗಳು ಮತ್ತು ಪೋಷಕ-ಶಿಕ್ಷಕ ಸಂಘಗಳ ಮೂಲಕ ಸಮುದಾಯದ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಕಾರ್ಯಕ್ಕೆ ಗೊತ್ತುಪಡಿಸಿದ ಗುರಿಯ ಮಾರ್ಗವನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಗಿದೆ. ಕೆಲವು ಪ್ರದೇಶಗಳಲ್ಲಿನ ಹೆಣ್ಣುಮಕ್ಕಳು ಮತ್ತು ಗಂಡುಮಕ್ಕಳದಾಖಲಾತಿಯ ಅಂತರವನ್ನು ವಕಾಲತ್ತಿನ ಇಂಥ ಪ್ರಚಾರ ಆಂದೋಲನಗಳಿಂದ ಕಡಿಮೆ ಮಾಡಲಾಯಿತು ಎಂದು ಹೇಳಲಾಗಿದೆ. ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಸಾಕ್ಷರತಾ ಆಂದೋಲನದಿಂದಾಗಿ, 'ಒಂದೆಡೆ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಬೇಡಿಕೆ ಹೆಚ್ಚಿದೆ ಮತ್ತು ಇನ್ನೊಂದೆಡೆ ದೇಶದಲ್ಲಿ ಪ್ರಭುತ್ವೇತರ ಕಾರ್ಯಭಾಗಿಗಳ ಪಾತ್ರವನ್ನು; ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಪೂರೈಸುವಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ದೇಶದಲ್ಲಿನ ಬೆಂಬಲ ಸೇವೆಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸುವಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿಸಿದೆ.' (ಗೋವಿಂದ ಮತ್ತು ಬಂದೋಪಾಧ್ಯಾಯ್, 2007:1). ಸರ್ಕಾರೇತರ ಸಂಸ್ಥೆಗಳ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಗಳದನಿ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ಹೆಚ್ಚಾಗುತ್ತಿದ್ದು, ಸಂಸತ್ತಿನಲ್ಲಿ 'ಶಿಕ್ಷಣ ಹಕ್ಕಿನ ಮಸೂದೆಯನ್ನು' ಮಂಡಿಸಲು ಸರ್ಕಾರಕ್ಕೆ ಆಗ್ರಹಿಸಲಾಯಿತು ಹಾಗೂ ದಲಿತರ ಹಕ್ಕು ಮತ್ತು ಅಗತ್ಯಗಳ ಕುರಿತು ಹೆಚ್ಚು ಗಮನಹರಿಸುವಂತಾಯಿತು.

9.1.6 ಆರ್ಥಿಕ ನೆರವು

ಆರ್ಥಿಕ ಸಹಾಯವನ್ನು ಒದಗಿಸುವುದೂ ಒಂದು ಮುಖ್ಯ ಪಾತ್ರವನ್ನೇ ವಹಿಸಿದೆ. 1990-2000ದ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಯೋಜನಾ ವೆಚ್ಚ ಹೆಚ್ಚಾಯಿತು ಮತ್ತು ನಾವು ಭಾಗ 8ರಲ್ಲಿ ಗಮನಿಸಿದಂತೆ ಈ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ವಿದೇಶಿ ಮೂಲಗಳು ಸಾಕಷ್ಟು ಹೆಚ್ಚಾದವು. 2000ದ ಇಸವಿಯಿಂದೀಚೆಗೆ ಧನಸಹಾಯದ ಪರಿಸ್ಥಿತಿ ಮತ್ತಷ್ಟು ಸುಧಾರಿಸಿದೆ. ಅನೇಕ ರಾಜ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಜನನ ಪ್ರಮಾಣ ಇಳಿಕೆಯಾಗುತ್ತಿದ್ದು, ಶಾಲಾ ಸ್ಥಳಾವಕಾಶದ ಬೇಡಿಕೆಯು ಕಡಿಮೆಯಾಗುತ್ತಿದೆ. ಇತ್ತೀಚಿನ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಆರ್ಥಿಕತೆ ವೇಗವಾಗಿ ಬೆಳೆಯುತ್ತಿದ್ದು, ಸ್ವದೇಶದಲ್ಲಿಯೇ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಗೆ ಅಗತ್ಯವಾದ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸಿದೆ. ಶಿಕ್ಷಣದ ಮೇಲೆ ವಿಧಿಸಲಾಗಿರುವ ಕಿರು ತೆರಿಗೆಯು (ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಕೋಶ್-ಮುಖ್ಯ ಕೇಂದ್ರ ತೆರಿಗೆಗಳ 2%ರಷ್ಟು) ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಗಮನಾರ್ಹವೆನಿಸುವಷ್ಟು ಮೊತ್ತವನ್ನು ಸಂಗ್ರಹಿಸಿದೆ.

ಇದು ಹದಿನೈದು ವರ್ಷಗಳ ಹಿಂದಿನ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ ವಿಭಿನ್ನ ಚಿತ್ರಣವೇ ಸರಿ. ಆಗ ವಿದೇಶಿ ವಿನಿಮಯ ಮೀಸಲು ನಿಧಿ ಕುಸಿದಿತ್ತು. ಹೊರಗಿನ ನೆರವನ್ನು ಆಶಿಸುವ ಅವಶ್ಯಕತೆ ವಿಪರೀತವಾಗಿತ್ತು ... ಈಗಂತೂ ಇಎಫ್‌ಎ ಗುರಿಯತ್ತ ಸಾಗಲು ಹಣಕಾಸಿನ ಕೊರತೆಯು ಗಂಭೀರ ಅಡಚಣೆಯನ್ನು ಒಡ್ಡುವುದು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ ಎಂದು ನಿರ್ಭಯವಾಗಿ ಹೇಳಬಹುದು (ಎನ್‌ಯುಇಪಿಎ, 2008).

9.1.7 ರಾಜಕೀಯ ಇಚ್ಛಾಶಕ್ತಿ

ಇಎಫ್‌ಎ 2000ದ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ವರದಿಯಲ್ಲಿ ರಾಜಕೀಯ ಇಚ್ಛಾಶಕ್ತಿಯ ಬಗ್ಗೆ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಹೇಳಲಾಗಿದೆ. ಇದಕ್ಕೆ ಕಾರಣ ಜನಜಾಗೃತಿ ಹಾಗೂ ರಾಜ್ಯವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಕುರಿತ ನಾಗರಿಕ ಸಮಾಜದ ಒತ್ತಾಯಗಳು. ನಾಗರಿಕ ಸಮಾಜವು ಜನಾಭಿಪ್ರಾಯವನ್ನು ರೂಪಿಸಿದ್ದು, ಮತ್ತು ಮೂಲ ಶಿಕ್ಷಣ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸಿದೆ. ಜನಜಾಗೃತಿಯನ್ನೊಳಗೊಂಡ ನಾಗರಿಕ ಸಮಾಜದ ಕ್ರಿಯಾಶೀಲತೆಯು 'ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಶಿಕ್ಷಣದತ್ತ' (ಇಎಫ್‌ಎ) ರಾಜಕೀಯ ಗಮನವನ್ನು ಸೆಳೆದಿದೆ. ಇಎಫ್‌ಎ ಮಾಪನಾ ವರದಿಯು ರಾಷ್ಟ್ರದಲ್ಲಿ 'ಧನಾತ್ಮಕ ರಾಜಕೀಯ ವಾತಾವರಣ' ಇರುವುದನ್ನು ಹೇಳುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಣದ ಹಕ್ಕಿಗಾಗಿ ಶಾಸನಾತ್ಮಕ ಕ್ರಮಗಳ ಜಾರಿ, ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಧನಸಹಾಯ, ಮತ್ತು ಕೆಲವೊಂದು ರಾಜ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಜಿಲ್ಲಾಮಟ್ಟದ ಮತ್ತು ಶಾಲಾಮಟ್ಟದ ಅಂಗಗಳಿಗೆ ಅಧಿಕಾರವನ್ನು ವಿಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಲು ಕೈಗೊಂಡ ಕ್ರಮಗಳ ಮೂಲಕ ಇದು ಸುವ್ಯಕ್ತವಾಗಿದೆ.. 2008ನೇ ಇಸವಿಯ ಆನ್ಯುಯಲ್ ಸ್ಟೇಟಸ್ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಶನ್ ರಿಪೋರ್ಟ್ [ಎಎಸ್‌ಇಆರ್-ರೂರಲ್ (ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವರದಿಯ ವಾರ್ಷಿಕ ಸ್ಥಿತಿಗತಿ)] ಶಿಕ್ಷಣದ ಪರವಾಗಿ ಹೆಚ್ಚುತ್ತಿರುವ 'ಸೆಳೆತದ' ಬಗ್ಗೆ ಹೇಳುತ್ತದೆ.

ಬೃಹತ್ತಾದ ಧನಸಹಾಯ, ಶಾಲೆಗಳ ನಿರ್ಮಾಣ, ಶಿಕ್ಷಕರ ನೇಮಕಾತಿ, ಶಿಕ್ಷಕ ತರಬೇತಿ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳು, ಮಧ್ಯಾಹ್ನದ ಊಟದ ಸೌಲಭ್ಯ, ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳ ಲಭ್ಯತೆ ಮತ್ತು ಇಂತಹ ಇತರಕಾರ್ಯಗಳು "ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು" ಸೃಷ್ಟಿಸಿವೆ (ಚವಾಣ್, 2009).

ಆದರೆ ಶಿಕ್ಷಣದ ಮುನ್ನಡೆಗೆ 'ಜಡತೆಯ ಶಕ್ತಿಗಳನ್ನು' ಎದುರಿಸಲು ಈ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಕ್ಕೆ ಸಾಧ್ಯವೇ ಎಂದು ಸಹ ಎಎಸ್‌ಇಆರ್ ವರದಿಯು ಕೇಳುತ್ತದೆ. ಈ ಕೆಲವು ಪ್ರತಿರೋಧಕ ಶಕ್ತಿಗಳ ಬಗ್ಗೆ ನಾವೀಗ ಗಮನ ಹರಿಸೋಣ.

9.2 ಪ್ರತಿರೋಧಕಗಳು

1999ರ ಪೋಬ್ ವರದಿ ಮತ್ತು 2000 ಹಾಗೂ 2008ರ ಇಎಫ್‌ಎ ವರದಿಗಳು ಪ್ರಗತಿಯ ಅನೇಕ ಪ್ರತೀಕಾರಗಳ ಸ್ಥೂಲ ವಿವರಣೆಯನ್ನಿತ್ತಿವೆ. ಶಿಕ್ಷಣವಶ್ಯಕತೆಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸುವಲ್ಲಿ; ಪ್ರದೇಶಗಳು ಮತ್ತು ಶಾಲೆಗಳು, ಹಾಗೂ ಪ್ರದೇಶಗಳು, ಸಮುದಾಯಗಳು ಮತ್ತು ಕುಟುಂಬಗಳ ನಡುವಿನ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಮುಖ ಅಸಮಾನತೆಗಳು ತಲೆದೋರುತ್ತವೆ.

9.2.1 ಕೆಲವು ರಾಜ್ಯಗಳಲ್ಲಿನ ಪ್ರತೀಕಾರ

ಕೆಲವು ರಾಜ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಜಿಲ್ಲಾ ಮತ್ತು ಉಪ ಜಿಲ್ಲೆಗಳ ಮಟ್ಟಗಳಲ್ಲಿ ಅಧಿಕಾರವನ್ನು ವಿಕೇಂದ್ರೀಕರಣಗೊಳಿಸುವಲ್ಲಿ ಗಣನೀಯ ಪ್ರಗತಿಯನ್ನು ಸಾಧಿಸಲಾಗಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಮೇಲೆ ಗಮನಿಸಿದೆವು. ಉಳಿದ ರಾಜ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ಹೆಚ್ಚು ಸವಾಲಿನದಾಗಿತ್ತು.

ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ನಿರ್ವಹಣಾ ಚೌಕಟ್ಟನ್ನು ವಿಕೇಂದ್ರೀಕರಣಗೊಳಿಸುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಅನೇಕ ರಾಜ್ಯ ಸರ್ಕಾರಗಳು ಈಗಾಗಲೇ ಆರಂಭಿಸಿವೆ. ಕೆಲವು ರಾಜ್ಯಗಳು ಶಿಕ್ಷಣದ ನಿರ್ವಹಣೆಯ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ವಿಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುವಲ್ಲಿ ಸಮುದಾಯದ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆ ಹಾಗೂ ಹೆಚ್ಚು ನಿಕಟತಮ ಸಹಭಾಗಿತ್ವದತ್ತ ಗಮಿಸಿವೆ. ಒಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಆಳವಾಗಿ ಬೇರೂರಿರುವ ಕೇಂದ್ರೀಕೃತ ಕ್ರಿಯಾವಿಧಿಯೊಂದಿಗೆ ಇದೇನೂ ಸುಲಭಸಾಧ್ಯ ಕೆಲಸವಲ್ಲ (ನ್ಯಾಷನಲ್ ಇನ್‌ಸ್ಟಿಟ್ಯೂಟ್ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಶನಲ್ ಪ್ಲಾನಿಂಗ್ ಅಂಡ್ ಅಡ್ಮಿನಿಸ್ಟ್ರೇಶನ್, 2000).

ರಾಜ್ಯಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿರುವ ತಾಂತ್ರಿಕ ತಜ್ಞರಲ್ಲೂ ಸಹ ಪ್ರತೀಕಾರವನ್ನು ಗಮನಿಸಲಾಗಿದೆ. ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ತಮ್ಮ ಸಬಲೀಕರಣಕ್ಕಾಗಿಯೇ ಬೋಧನಾ ಮತ್ತು ಕಲಿಕಾ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳನ್ನು ತಯಾರಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಹೊಣೆ ಹೊತ್ತ ಶಿಕ್ಷಕರು, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಆಡಳಿತಾಂಗ ಮತ್ತು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಶೋಧನೆ ಮತ್ತು ತರಬೇತಿಯ ರಾಜ್ಯ ಮಂಡಳಿಯಿಂದ ಪರಂಪರೆಯಿಂದಲೂ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನೂ, ಸಾಮಗ್ರಿಗಳನ್ನೂ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಸಲು (develop) ನಿಯೋಜಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿದ್ದ ಜನರಿಂದ ಪ್ರತೀಕಾರವನ್ನು ಎದುರಿಸಬೇಕಾಗಿ ಬಂದದ್ದೂ ಉಂಟು. 'ಶಿಕ್ಷಕರೇ ಈಗ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಸುವುದಾದರೆ, ನಾವಿರುವುದು ಏತಕ್ಕೆ?' ಎಂದು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಕರು ಕೇಳಲಾರಂಭಿಸಿದರು. ಇದಲ್ಲದೆ ಬದುಕಿನುದ್ದಕ್ಕೂ ತಮಗೆ ಬೋಧಿಸಿದ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಕಿರಿಯ ಶಿಕ್ಷಕರುಗಳು ಪ್ರಶ್ನಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ ಎಂದು ಭಾವಿಸಿದ ಹಿರಿಯ ಶಿಕ್ಷಕರು ಸಹ ಪ್ರತೀಕಾರವನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಿದರು (ಲೇಖಕರೊಂದಿಗೆ ಸಂದರ್ಶನ).

9.2.2 ಭ್ರಷ್ಟಾಚಾರ

ಎರಡು ಮುಖ್ಯವಾದ ರೀತಿಗಳಲ್ಲಿ ಭ್ರಷ್ಟಾಚಾರವು ಪ್ರಗತಿಗೆ ತಡೆಯೊಡ್ಡಿದುದರ ಬಗ್ಗೆ ಮಾಜಿ ಹಿರಿಯ ಸರ್ಕಾರಿ ಅಧಿಕಾರಿಗಳು ಕಟುವಾದ ವಿವರಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಿದರು. ಲಂಚಗುಳಿತನದಿಂದಾಗಿ ಹಣಕಾಸಿನ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು ಅಪಾರವಾಗಿ ನಷ್ಟವಾದವು. ಶಿಕ್ಷಕರ ನೇಮಕಾತಿ ಹಾಗೂ ಸೇವಾನಿರತರ ತರಬೇತಿಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿನ ಭ್ರಷ್ಟತೆಯಿಂದಾಗಿ ಲಭ್ಯ ಮಾನವ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ಸೂಕ್ತ ಬಳಕೆಯಾಗಲಿಲ್ಲ. ಮಾಜಿ ಹಿರಿಯ ಅಧಿಕಾರಿಯೊಬ್ಬರು ಕಟ್ಟಡಗಳ ಅಡಿರಚನೆಗಳ (infrastructure) ನಿರ್ಮಾಣದ ಬಗ್ಗೆ ಹೀಗೆ ಹೇಳಿದರು:

ಸಂಪೂರ್ಣ ಭ್ರಷ್ಟಾಚಾರ. ಕಂಟ್ರಾಕ್ಟರ್‌ನ ಆಯ್ಕೆಯಲ್ಲಿ, ಕಳಪೆ ನಿರ್ಮಾಣ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳ ಸರಬರಾಜಿನಲ್ಲಿ ಭ್ರಷ್ಟಾಚಾರವನ್ನು ಕುರಿತಂತೆ, 'ಸಂಪೂರ್ಣ' ಎಂಬ ಪದವನ್ನು ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕವಾಗಿಯೇ ಉಪಯೋಗಿಸುತ್ತಿದ್ದೇನೆ. ಕಟ್ಟಡ ಕಟ್ಟಿದ ಒಂದು ವರ್ಷದ ನಂತರ ಮನೆಗಳು, ಶಾಲೆಗಳು, ಹೆಚ್ಚುವರಿ ಕೊಠಡಿಗಳು ಸೋರುತ್ತಿರುವುದನ್ನು ನಾನು ಕಂಡಿದ್ದೇನೆ. ಬಾಗಿಲುಗಳನ್ನು ಮುಚ್ಚಲಾಗುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ, ಶೌಚಾಲಯಗಳು ಉಪಯೋಗಕ್ಕೆ ಬಾರದಂತಿದ್ದವು, ಶೌಚಾಲಯಗಳಲ್ಲಿ ನೀರು ಸರಬರಾಜಾಗುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ. ಬಹುತೇಕ ಶೌಚಾಲಯಗಳಿಗೆ ಬೀಗ ಜಡಿದಿರಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು, ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ಶೌಚಾಲಯಗಳನ್ನು

ಉಪಯೋಗಿಸಲು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಅವಕಾಶವೀಯುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ. ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಈ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳಿಂದ ಬಹುಮಟ್ಟಿಗೆ ಯಾವ ಸೌಕರ್ಯವೂ ಸಿಗುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ. ಅನೇಕ ಕಡೆಗಳಲ್ಲಿ ನಿರ್ಮಿಸುತ್ತಿದ್ದ ಹೆಚ್ಚುವರಿ ಕೊಠಡಿಯು ಶಿಕ್ಷಕರ ಕೊಠಡಿಯಾಗಿ ಮಾರ್ಪಾಡುಗೊಳ್ಳುತ್ತಿತ್ತು. ಹಿಗಾಗಿ ಕಟ್ಟಡ ನಿರ್ಮಾಣಕ್ಕಾಗಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಹಣ ವಿನಿಯೋಗವಾಗಿದ್ದರೂ ಭ್ರಷ್ಟತೆಯು ಹೆಚ್ಚಾಗಿದ್ದು, ಅದರ ಕಾರ್ಯಾತ್ಮಕ ಉಪಯೋಗವು ಸಹ ಸೀಮಿತವಾಗಿತ್ತು (ಲೇಖಕರೊಂದಿಗೆ ಸಂದರ್ಶನ).

ಶಿಕ್ಷಕರ ನೇಮಕಾತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಇಬ್ಬರು ಅಧಿಕಾರಿಗಳು ನೋವಿನಿಂದ ಹೇಳಿದ ಮಾತುಗಳಿವು:

ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ಸ್ಥಳೀಯ ಶಾಸಕರು, ಪಂಚಾಯತಿ ನಾಯಕರ ಬಳಿ ತೆರಳಿ, ಕೌಟುಂಬಿಕ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು, ಚಿಕ್ಕ ಮಕ್ಕಳು, ಹೆಂಡತಿ ಬಹಳ ದೂರ ಪ್ರಯಾಣಮಾಡಲಾರಳು ಇಂಥ ಅನೇಕ ಸಮಸ್ಯೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಅಲವತ್ತುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ .. ಇನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರ ನೇಮಕಾತಿಯ ಪ್ರಶ್ನೆ ಬಂದಾಗ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ರಾಜಕೀಯ ಪಕ್ಷ, ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬ ಸಚಿವ, ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬ ಅಧಿಕಾರಿಯು ಕೇವಲ ಹಣವನ್ನು ಕಸಿಯುವುದಕ್ಕಾಗಿ, ದುಡ್ಡಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಕಡತವನ್ನು ನಿಧಾನಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅವರಿಗೆ ಯಾವುದೇ ಆಸಕ್ತಿ ಇರುವುದಿಲ್ಲ. ಅವರು ಶಿಕ್ಷಕರ ನೇಮಕಾತಿ ಮಾಡುವಂತಿದ್ದಲ್ಲಿ, ನಾನೇ ಸೂಕ್ತವಾಗಿ ಖುದ್ದು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡುತ್ತೇನೆ ಎಂದು ಶರತ್ತು ಹಾಕುತ್ತಾರೆ. ಅದರ ಗುಟ್ಟು ಏನು ಎಂಬುದು ಅಧಿಕಾರಿಗಳಿಗೂ ಗೊತ್ತು. ಸೂಕ್ತವಾದ ಆಯ್ಕೆಯ ಅರ್ಥವೇನೆಂದರೆ ಅವರಿಗೆ ನೀವು ಒಂದು ಲಕ್ಷ ರೂಪಾಯಿ¹⁰ ನಗದು ಪಾವತಿಸಬೇಕು. ಮೊದಲು ಇದು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಸೀಮಿತವಾಗಿತ್ತು. ಇದು ಈಗ ಕಾಲೇಜು ಉಪನ್ಯಾಸಕರು, ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದ ಉಪನ್ಯಾಸಕರು ಮತ್ತು ಉಪಕುಲಪತಿಗಳಿಗೂ ಸಹ ವಿಸ್ತರಿಸಿದೆ (ಲೇಖಕರೊಂದಿಗೆ ಸಂದರ್ಶನ).

ಶಿಕ್ಷಕರ ನೇಮಕ ಹಾಗೂ ನಿಯೋಜನೆಯಲ್ಲಿ (placement) ಕೇರಳದಲ್ಲಿನ ಭ್ರಷ್ಟಾಚಾರವು ಬೆಳಕಿಗೆ ಬಂದಾಗಿನಿಂದ ಈ ಸಮಸ್ಯೆಯು ಅನೇಕ ರಾಜ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಗಾಬರಿಗೊಳಿಸುವಷ್ಟು ಹರಡುತ್ತಿದೆ. ಭ್ರಷ್ಟಾಚಾರವು ನಿಜಕ್ಕೂ ತುಂಬಾ ಲಾಭದಾಯಕ ... ಬಹುತೇಕ ಎಲ್ಲವೂ ಅದರಿಂದ ಪ್ರಭಾವಿತಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ (ಲೇಖಕರೊಂದಿಗೆ ಸಂದರ್ಶನ).

ಶಿಕ್ಷಕರುಗಳಿಗೆ ಸೇವಾ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ನೀಡುವ ತರಬೇತಿಯ ನಿರ್ವಹಣೆಯಲ್ಲಿ ಹಣಕಾಸು ಹಾಗೂ ಮಾನವ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು ಜೊತೆಜೊತೆಯಾಗಿಯೇ ದುರ್ಬಳಕೆಯಾಗುತ್ತಿದ್ದದ್ದು ಕಂಡುಬಂದಿತು:

ಭ್ರಷ್ಟಾಚಾರವು ತರಬೇತಿ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳಿಗೂ ವಿಸ್ತೃತಗೊಂಡಿದೆ. ಒಂದು ಅಥವಾ ಎರಡು ದಿನಗಳ ತರಬೇತಿಗೆ ಹಾಜರಾಗಿ ಅದನ್ನು 10 ದಿನಗಳ ರಜೆಯೆಂಬಂತೆ ಪರಿಗಣಿಸುತ್ತಾರೆ. ಕೆಲವು ಉಪನ್ಯಾಸಕರು ಬಂದು ಉಪನ್ಯಾಸ ಹಾಗೂ ಶಿಕ್ಷಣದ ಮುದ್ರಿತ ಮಾಪದಂಡಗಳನ್ನು (modules) ನೀಡುತ್ತಾರೆ. ತರಬೇತಿಗೆ ಬರುವವರು 2 ಅಥವಾ 3 ದಿನ ತರಬೇತಿಗೆ ಹಾಜರಾಗಿ ನಂತರ ತಮ್ಮ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಕೆಲಸಗಳಿಗೆ ಗಮನಹರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಹತ್ತು ದಿನಗಳ ನಂತರ ಹಾಜರಾತಿ ದಾಖಲೆ ಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿ ಸಹಿ ಹಾಕಿ, ಅಲ್ಪ ಮೊತ್ತದ ಕೈವಿಚ್ಛದ ಭತ್ಯೆಯನ್ನು (pocket allowance) ಪಡೆದು ಶಾಲೆಗೆ ಮರಳುತ್ತಾರೆ. ಉಳಿದ ಹಣವನ್ನು ಅಧಿಕಾರಿಗಳು ತಾವೇ ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಲೇಖನ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳ ಅಂಗಡಿಗಳವರು ಪ್ರತಿ ಶಿಕ್ಷಕನಿಗೆ 500 ರೂ.ಗಳ ಬೋಧನ ಮತ್ತು ಕಲಿಕಾ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳನ್ನು (ಟಿ.ಎಲ್.ಎಂ) ನೀಡಲಾಯಿತು ಎನ್ನುವುದಕ್ಕೆ ಸುಳ್ಳು ರಸೀದಿ ನೀಡುತ್ತಾರೆ. ಆ ರಸೀದಿಯನ್ನು ಸಲ್ಲಿಸಿದ ಶಿಕ್ಷಕ, ಮುಖ್ಯ ಶಿಕ್ಷಕನೊಂದಿಗೆ ಹಣ ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾನೆ (ಲೇಖಕರೊಂದಿಗೆ ಸಂದರ್ಶನ).

¹⁰ 100,000

9.2.3 ಕಾರ್ತಿಕ ಸಂಘಗಳು

ಮೂಲ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅವಕಾಶ ಮತ್ತು ಗುಣಮಟ್ಟವನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸುವ ಮೂಲ ಉದ್ದೇಶದ ಬದಲಾವಣೆಗಳನ್ನು ಪ್ರತಿರೋಧಿಸುತ್ತಿವೆ ಎಂದು ಕೆಲವು ಅಧಿಕಾರಿಗಳು ಟ್ರೇಡ್ ಯೂನಿಯನ್‌ಗಳನ್ನು ಉದಾಹರಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಅದರಲ್ಲೂ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಚಿವರುಗಳು ಟ್ರೇಡ್ ಯೂನಿಯನ್‌ಗಳ ಒತ್ತಡಕ್ಕೆ ತುತ್ತಾಗುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಭಾವಿಸಲಾಗಿತ್ತು.

ಶಿಕ್ಷಣ ಸಚಿವರು ರಾಜಕೀಯ ವ್ಯಕ್ತಿಯಾಗಿರುವುದರಿಂದ ತಮ್ಮ ಮತಗಳಿಗೆ ಯೂನಿಯನ್‌ಗಳ ರಾಜಕೀಯ ಬೆಂಬಲವನ್ನು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಿ ಅವರಿಗೆ ಸದಾ ಶರಣಾಗುತ್ತಾರೆ (ಲೇಖಕರೊಂದಿಗೆ ಸಂದರ್ಶನ).

ರಾಜ್ಯದಿಂದ ರಾಜ್ಯಕ್ಕೆ ಈ ಪ್ರತಿರೋಧದ ಸ್ವರೂಪವು ಬದಲಾಗಿದೆ. ಕೆಲವು ರಾಜ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಂಘಗಳು ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಬಲವಾಗಿವೆ. ಇದಲ್ಲದೆ, ರಾಜ್ಯವೊಂದರ ಶಾಸನಸಭೆಗಳ ಸ್ವರೂಪವು ರಾಜ್ಯದ ಶಿಕ್ಷಕ ಸಂಘದ ಜೊತೆ ಅಂತರ್‌ಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿರುತ್ತದೆ. ಕೆಲವು ರಾಜ್ಯಗಳ ಶಾಸಕಾಂಗಗಳಲ್ಲಿ ದ್ವಿಸದನಗಳಿದ್ದು, ಕೆಲವೆಡೆ ಏಕಸಭಾ ಶಾಸಕಾಂಗಗಳಿರುತ್ತವೆ. ಕೆಲವು ರಾಜ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರೌಢಶಿಕ್ಷಣ ಶಾಲೆಗಳ ಪ್ರತಿನಿಧಿಗಳು ಶಾಸನಸಭೆಗಳಲ್ಲಿದ್ದರೆ ಇತರಡೆಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಮತ್ತು ಪ್ರೌಢಶಿಕ್ಷಣ ಶಾಲೆಗಳ ಪ್ರತಿನಿಧಿಗಳಿರುತ್ತಾರೆ. ರಾಜ್ಯ ಶಾಸಕಾಂಗದ ಮೇಲ್ಮನೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮೀಸಲು ಪ್ರಾತಿನಿಧ್ಯವನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದು, ಶಿಕ್ಷಕರೊಂದಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಕ ಸಂಘಗಳೊಂದಿಗೆ ಹಾಗೂ ರಾಜಕೀಯ ವಶೀಲಿಯೊಂದಿಗೆ ನಿಕಟ ಸಂಬಂಧವಿರುವ ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಉದಾಹರಣೆಯನ್ನು ನಾವು ಉತ್ತರಪ್ರದೇಶ ರಾಜ್ಯದಲ್ಲಿ ಕಾಣುತ್ತೇವೆ. ಉತ್ತರಪ್ರದೇಶದಲ್ಲಿನ ಅನುಕ್ರಮ ಸರ್ಕಾರಗಳ ವಿಕೇಂದ್ರೀಕರಣದ ಸುಧಾರಣೆಗಳ ಪ್ರಸ್ತಾವನೆಗಳಿಗೆ ಸಂಘಗಳು ತೋರಿಸಿದ ಪ್ರತಿರೋಧವು, ಸಂಘಗಳು ಹೇಗೆ ನೀತಿ ಸುಧಾರಣೆಗೆ ಪ್ರತಿರೋಧ ಒಡ್ಡಿ ಅಡೆತಡೆ ಉಂಟುಮಾಡಬಹುದೆಂಬುದಕ್ಕೆ ಉದಾಹರಣೆಯಾಗಿದೆ (ಕಿಂಗ್‌ಡನ್ ಅಂಡ್ ಮುಜುಮ್ಬಿಲ್, 2003; 2010).

ಮೇಲೆ ಹೇಳಿದ ವಿವರಗಳು ಪ್ರಗತಿಯ ಕೆಲವು ಚಾಲಕ ಹಾಗೂ ಪ್ರತಿರೋಧಕ ಶಕ್ತಿಗಳ ಕುರಿತು ಸ್ಥೂಲ ಚಿತ್ರಣವನ್ನು ನೀಡುತ್ತವೆ. ಭವಿಷ್ಯದಲ್ಲಿ ಯಾವ ಬದಲಾವಣೆಗಳಾಗಬೇಕು ಎಂಬುದರ ಬಗೆಗಿನ ಶಿಫಾರಸ್ಸುಗಳು ಅನೇಕ. ಸರ್ಕಾರವು ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕಾಗಿ ಹೆಚ್ಚು ಹಣವನ್ನು ತೊಡಗಿಸಬೇಕು, ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಮೂಲಭೂತ ಹಕ್ಕೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸಬೇಕು, ಶಿಕ್ಷಕರು ಕೆಲಸ ಮಾಡುವ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ಸುಧಾರಿಸುವಾಗ ಅವರ ಉತ್ತರದಾಯಿತ್ವವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಬೇಕು ಎಂದು ಪೋಲಿಟ್ ವರದಿ (1999) ಅಭಿಪ್ರಾಯಪಟ್ಟಿತು. ಕಡುಬಡವರ ಶಿಕ್ಷಣದ ಬಗ್ಗೆ ನಗರ ಪ್ರದೇಶದ ಗಣ್ಯರು ಹಾಗೂ ಮಧ್ಯಮ ವರ್ಗಗಳು ತಮ್ಮ ಧೋರಣೆಯನ್ನು ಬದಲಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು ಎಂದೂ ಅದು ಹೇಳಿತು. ಇದರ ಜೊತೆಗೆ, ಅಧಿಕೃತ ಇಎಫ್.ಎ ವರದಿಗಳು; ಅನೇಕ ಶಿಫಾರಸ್ಸುಗಳನ್ನು ಮಾಡಿವೆ. ಅವುಗಳಲ್ಲಿ ಮುಖ್ಯವಾದದ್ದೆಂದರೆ; ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಅವಶ್ಯಕತೆಗೆ ತಕ್ಕಂತಹ ಬೆಂಬಲವನ್ನು ಒದಗಿಸಬೇಕು, ಶಾಲೆಗಳ ಆಂತರಿಕ ನಿರ್ವಹಣೆಯನ್ನು ಬಲಪಡಿಸಬೇಕು ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆ ಹಾಗೂ ಬೋಧನೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಉತ್ತಮಪಡಿಸಬೇಕೆಂದು ತಿಳಿಸುತ್ತದೆ (ನ್ಯಾಷನಲ್ ಇನ್‌ಸ್ಟಿಟ್ಯೂಟ್ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಶನಲ್ ಪ್ಲಾನಿಂಗ್ ಅಂಡ್ ಅಡ್ಮಿನಿಸ್ಟ್ರೇಶನ್, 2000; ನ್ಯಾಷನಲ್ ಯೂನಿವರ್ಸಿಟಿ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಶನಲ್ ಪ್ಲಾನಿಂಗ್ ಅಂಡ್ ಅಡ್ಮಿನಿಸ್ಟ್ರೇಶನ್, 2008). ಅದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ 'ಕ್ರಿಯೇಟ್'ನ ಪುನರ್ವಿಮರ್ಶೆಗಳು—ಯಾವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳ ಮೂಲಕ ನೋಂದಾಯಿಸುವಿಕೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯಿಂದ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಹೊರಗಿಡಲಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬುದರ ಬಗ್ಗೆ (ಗೋವಿಂದ ಮತ್ತು ಬಂದೋಪಾಧ್ಯಾಯ್, 2007; ಸುಬ್ರಮಣಿಯನ್, 2005) ಮತ್ತು ಸಮುದಾಯವು ನಿರ್ವಹಿಸಬಹುದಾದ ಪಾತ್ರದ ಕುರಿತು ಹೆಚ್ಚಿನ ತಿಳುವಳಿಕೆಗೆ ಕರೆ ನೀಡುತ್ತದೆ. (ಗೋವಿಂದ ಮತ್ತು ಬಂದೋಪಾಧ್ಯಾಯ್, 2010) ಶಿಕ್ಷಣದಿಂದ ಹೊರಗಿಡುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ವಿಶೇಷ ಗಮನ ನೀಡಬೇಕಾದ ಆಯಾಮಗಳೆಂದರೆ, ಹೆಣ್ಣುಮಕ್ಕಳು (ಉದಾ: ಬಂದೋಪಾಧ್ಯಾಯ್ ಮತ್ತು ಸುಬ್ರಮಣಿಯನ್, 2008; ಡ್ರೆಜ್ ಮತ್ತು ಕಿಂಗ್‌ಡನ್, 2001), ಜಾತಿ/ಬುಡಕಟ್ಟು (ಉದಾ: ಸೆಡ್‌ವಾಲ್ ಮತ್ತು ಕಾಮತ್, 2008; ಡ್ರೆಜ್ ಮತ್ತು ಕಿಂಗ್‌ಡನ್, 2001), ವಸತಿ ಮತ್ತು ಶಾಲೆಯ ಗಾತ್ರ (ಉದಾ: ಬ್ಲೂಮ್ ಮತ್ತು ದಿವಾನ್, 2007; ಲಿಟ್ಲ್, 2008), ಬಡತನ (ಉದಾ: ಡ್ರೆಜ್ ಮತ್ತು ಕಿಂಗ್‌ಡನ್, 2001;

ಹಾರ್ಮಾ, 2010) ಮತ್ತು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಋತುವಿನ ವಲಸೆಗಾರರು, ಬೀದಿಮಕ್ಕಳು, ಅನಧಿಕೃತ ಕೊಳಚೆಪ್ರದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಬದುಕುವ ಮಕ್ಕಳನ್ನೊಳಗೊಂಡ ಅಂಚಿನಲ್ಲಿರುವ ಇತರ ಗುಂಪುಗಳು (ಉದಾ: ಸ್ಮಿತಾ, 2008; ಜುನೇಜಾ, 2010).

9.3 ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ, ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ಅಸಮಾನತೆ

ಭಾರತದಲ್ಲಿನ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅವಕಾಶಗಳ ಪ್ರಗತಿಯನ್ನು ಒಟ್ಟಾರೆ ಶಿಕ್ಷಣಾವಕಾಶಗಳ ಜೊತೆಗೆ ಮತ್ತು ಅಸಮಾನತೆಯೂ ಸೇರಿದಂತೆ ಅನೇಕ ಪರಿಣಾಮಗಳ ಮೇಲೆ ಶಿಕ್ಷಣವು ಉಂಟು ಮಾಡಿರುವ ಪ್ರಭಾವದೊಂದಿಗೆ ಗ್ರಹಿಸತಕ್ಕದ್ದು.. ಭಾರತದ ಅಧ್ಯಕ್ಷರಾದ ಕೆ.ಆರ್. ನಾರಾಯಣನ್ ಅವರು 2000ನೇ ಇಸವಿಯಲ್ಲಿ ದೇಶವನ್ನು ಉದ್ದೇಶಿಸಿ ಮಾಡಿದ ಬಹು ಉಲ್ಲೇಖಿತ ಭಾಷಣದಲ್ಲಿ 'ಎರಡು ಭಾರತಗಳ' ವೈರುಧ್ಯದ ಕುರಿತ ವಿವರಣೆ ಹೀಗಿದೆ: ಅತ್ಯುನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣ ಪಡೆದ ತಾಂತ್ರಿಕ ಸಿಬ್ಬಂದಿಯ ದೊಡ್ಡ ಸಮುದಾಯ ಮತ್ತು ವಿಶ್ವದಲ್ಲೇ ಅತಿದೊಡ್ಡ ಸಂಖ್ಯೆಯ ಅನಕ್ಷರಸ್ತರು; ವಿಶ್ವದ ಅತಿದೊಡ್ಡ ಮಧ್ಯಮ ವರ್ಗ ಮತ್ತು ದಾರಿದ್ರ್ಯ ರೇಖೆಗಿಂತ ಕೆಳಗಿರುವ ಬೃಹತ್ ಸಂಖ್ಯೆಯ ಜನ (ನಾರಾಯಣ್, 2000).

ಭಾರತದ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ದ್ವಂದ್ವಗಳು ಮತ್ತಷ್ಟು ಮುಂದುವರಿದಿವೆ. ಒಂದು ಕಡೆ ಕೇವಲ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಅವಕಾಶವನ್ನು ಮಾತ್ರ ಪಡೆಯುವವರು ಮತ್ತು ಇನ್ನೊಂದು ಕಡೆ ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣದತ್ತ ಮುನ್ನಡೆಯುವವರ ಜೀವನ ಮಟ್ಟಗಳ ನಡುವೆ ಬೃಹತ್ ಕಂದರವಿದೆ. ಸಾರ್ವಜನಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಮೂಲಕ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಪಡೆಯುವವರು ಮತ್ತು ಅದೇ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಖಾಸಗಿ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಮೂಲಕ ಪಡೆಯುವವರ ನಡುವಿನ ಕಂದರದಿಂದ ಇದು ಮತ್ತೆ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಹಂತದಲ್ಲಿಯೇ ಪ್ರಭಾವಿತಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಅದೇ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಒಂದು ಕಡೆ ಆರ್ಥಿಕತೆಯ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಮತ್ತು ಇನ್ನೊಂದು ಕಡೆ ಅತ್ಯಂತ ಸಂಕೀರ್ಣವಾದ ಸಮಾಜ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಧರ್ಮನಿರಪೇಕ್ಷತೆ, ಜನತಂತ್ರ ಮತ್ತು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಐಕ್ಯತೆಯ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಗಳ ನಡುವಿನ ಭಾರತೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯ ಉದ್ದೇಶದ ದ್ವಂದ್ವಗಳ ಮಧ್ಯೆ ಆತಂಕವು ಮುಂದುವರಿದಿದೆ. ಕಾಮತ್ (2007) ಹೀಗೆ ವಿವರಿಸುತ್ತಾರೆ:

ಈ ಎರಡು ಆಶಯಗಳನ್ನೂ ಪೂರೈಸುವಲ್ಲಿ ಅಸಾಧಾರಣ ಯಶಸ್ಸನ್ನೂ, ವಿವರಣೆಗೆ ಎಟುಕದ ವೈಫಲ್ಯಗಳನ್ನು ನಾವು ಗಮನಿಸಬಹುದು. ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಮಟ್ಟದ ಜನತಾಂತ್ರಿಕರಣವನ್ನು ಸಾಧಿಸಲಾಯಿತು ಮತ್ತು ವಸಾಹತುಶಾಹಿ ಹಾಗೂ ವಸಾಹತು ಪೂರ್ವ ಅವಧಿಗಳಲ್ಲಿ; ಕೆಲವೇ ಸವಲತ್ತುಳ್ಳ ವರ್ಗಗಳನ್ನು ಓಲೈಸಿದ್ದ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ಮಹಿಳೆಯರು, ದಲಿತರು ಮತ್ತು ಬುಡಕಟ್ಟು ಜನಾಂಗಗಳು ಸೇರಿದಂತೆ ಬಹುತೇಕ ಜನರ ಕೈಗೆಟುಕುವಂತಾಯಿತು ಎಂಬುದು ಧನಾತ್ಮಕ ಅಂಶ. ಔಪಚಾರಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಬಯಸುವ ಜನರ ಸಂಖ್ಯೆ ಹೆಚ್ಚುತ್ತಾ ಹೋದಂತೆ ಅವರಿಗೆ ಸ್ಥಳಾವಕಾಶವನ್ನು ಕಲ್ಪಿಸಲು ಶಾಲೆಗಳು, ಕಾಲೇಜುಗಳು ಹಾಗೂ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳು ಗಮನಾರ್ಹವಾಗಿ ವಿಸ್ತೃತಗೊಂಡವು. ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಚೌಕಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಧರ್ಮನಿರಪೇಕ್ಷತೆ, ಸಹನೆ ಮತ್ತು ವೈವಿಧ್ಯತೆಯ ಸಮರ್ಥನೆಯ ಮೌಲ್ಯಗಳನ್ನು ಎತ್ತಿಹಿಡಿಯಲಾಯಿತು. ಧಾರ್ಮಿಕ ಅಲ್ಪಸಂಖ್ಯಾತರು ತಮ್ಮ ಸ್ವಂತ ವಿದ್ಯಾಸಂಸ್ಥೆಗಳನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಹಕ್ಕನ್ನು ರಕ್ಷಿಸಲಾಯಿತು. ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ವೇಗವಾಗಿ ಬೆಳೆಯಿತು ಮತ್ತು ಸಾಕಷ್ಟು ಸಂಖ್ಯೆಯಲ್ಲಿ ಉನ್ನತ ಗುಣಮಟ್ಟದ ವೃತ್ತಿಪರರನ್ನು, ತಾಂತ್ರಿಕ ಹಾಗೂ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಿಬ್ಬಂದಿಯನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸಿತು. ಸರ್ಕಾರದಿಂದ ಸಬ್ಸಿಡಿ ಪಡೆದ ಎಂಜಿನಿಯರಿಂಗ್ ಮತ್ತು ವಿಜ್ಞಾನ ಶಿಕ್ಷಣವು ಜಗತ್ತಿನ ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಿಗೆ ಹೋಲಿಸಬಲ್ಲಂತಹುದು ಎಂದು ಹೇಳುವಂತಾಯಿತು. ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಹಣಕಾಸಿನ ನೆರವನ್ನು ಪಡೆಯುವ ಸ್ವಾಯತ್ತ ಸಂಶೋಧನೆ ಮತ್ತು ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಕೇಂದ್ರಗಳು ವಿಜ್ಞಾನದಲ್ಲಿ ಮೂಲಭೂತ ಮತ್ತು ಅನ್ವಯಿಕ ಸಂಶೋಧನೆಗೆ ಗಣನೀಯವಾದ ಕಾಣಿಕೆ ನೀಡಿದವು. ಮುಕ್ತವೂ ಸ್ವತಂತ್ರವೂ ಆದ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಮತ್ತು ದೇಶ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿನ ಪತ್ರಿಕಾ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವು ಪ್ರವರ್ಧಮಾನಕ್ಕೆ ಬಂದಿತು ಹಾಗೂ ಪ್ರಭುತ್ವವು ಲಲಿತ ಕಲೆ ಮತ್ತು ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಗೆ ನೆರವು ನೀಡಿತು (ಕಾಮತ್, 2007:98).

ಡ್ರೈಜ್ ಮತ್ತು ಸೇನ್ (2005:12) ಅವರನ್ನು ಉಲ್ಲೇಖಿಸುತ್ತಾ ಕಾಮತ್‌ರವರು ಋಣಾತ್ಮಕ ಅಂಶವೊಂದನ್ನು ಪ್ರಸ್ತಾಪಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅದೆಂದರೆ ಭಾರತಕ್ಕೆ ಹೋಲಿಸಬಹುದಾದ ಶ್ರೀಲಂಕಾ, ಕೊಸ್ಟಾರಿಕಾ ಮತ್ತು ಜಮೈಕಾದಂತಹ ದೇಶಗಳು

ನಮ್ಮಂತಹುದೇ ಆರ್ಥಿಕ ನೀತಿಗಳನ್ನು ಅನುಸರಿಸಿದರೂ ಸಹ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕರಣ ಮತ್ತಿತರ ಸಮಾಜ ಕಲ್ಯಾಣದ ಮಧ್ಯಪ್ರವೇಶಗಳನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುವ ವಿಭಿನ್ನ ರಾಜಕೀಯ ಆದ್ಯತೆಗಳನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಂಡ ಪರಿಣಾಮದಿಂದಾಗಿ; ಜೀವನ ಸೂಚಕದ ಮೂಲಭೂತ ಗುಣಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಅಮೂಲಾಗ್ರ ಬದಲಾವಣೆಯನ್ನು ಸಾಕಷ್ಟು ಕಡಿಮೆ ಕಾಲಾವಧಿಗಳಲ್ಲೇ ಸಾಧಿಸಿದ ಅವುಗಳ ಅನುಭವಗಳ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ; ಭಾರತದ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ದಾಖಲೆಯು ಅಸಮರ್ಥನೀಯ ಎಂಬುದು ಅವರ ಅಭಿಪ್ರಾಯ. ಇದಕ್ಕಿಂತ ಮಿಗಿಲಾಗಿ ಜಾತಿ ಮತ್ತು ಲಿಂಗಬೇಧ, ನಗರ-ಗ್ರಾಮೀಣ ಅಸಮಾನತೆಗಳು ಮತ್ತು ದಾರಿದ್ರ್ಯ ನಿರ್ಮೂಲನೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯ ಪ್ರಭಾವವು “ನಗಣ್ಯವಾಗಿ ಉಳಿದಿದೆ. ಇದಕ್ಕೆ ತದ್ವಿರುದ್ಧವಾಗಿ, ಈ ವಲಯದ ನೀತಿಗಳು ತೀರಾ ವಿಭಿನ್ನವಾದ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸಿ ತನ್ಮೂಲಕ ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ಆರ್ಥಿಕ ತಾರತಮ್ಯಗಳನ್ನು ವಿಪರೀತವಾಗಿ ಹೆಚ್ಚಿಸಿದವು” (ಕಾಮತ್, 2007;98).

10. ತೀರ್ಮಾನಗಳು

ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯಾನಂತರ ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣಾವಕಾಶಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವಲ್ಲಿ ಪ್ರಗತಿಯು ನಿಧಾನವಾಗಿದೆಯಾದರೂ ಸ್ಥಿರವಾಗಿದೆ. ಐದು ಹಾಗೂ ಅದಕ್ಕಿಂತಲೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ವಯಸ್ಸಿನ ಜನರಲ್ಲಿ ಸಾಕ್ಷರತೆಯ ಪ್ರಮಾಣವು ಬಹುತೇಕ ನಾಲ್ಕರಷ್ಟಾಗಿದೆ; ಎಂದರೆ 1951ರಲ್ಲಿ 18%ರಷ್ಟಿದ್ದು, 2011ರಲ್ಲಿ 68%ನ್ನು ಮುಟ್ಟಿದೆ ಎಂದು ಅಂದಾಜಿಸಲಾಗಿದೆ. 60ಕ್ಕೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿನ ಪ್ರಗತಿ ಗಣನೀಯವೆನ್ನಬಹುದಾದರೂ ಜಾಗತಿಕ ಮಟ್ಟಕ್ಕೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ 68% ಸಾಕ್ಷರತಾ ಪ್ರಮಾಣವು ಕಡಿಮೆಯೇ.

ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯಕ್ಕೆ ಮುನ್ನ ಮತ್ತು ನಂತರದ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಕುರಿತ ಅನೇಕಾನೇಕ ನೀತಿಗಳು ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳು ಬಂದಿವೆ. 1976ರವರೆಗೆ ಅಂತಹ ನೀತಿ ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳಿಗೆ ಹಣಕಾಸನ್ನು ಒದಗಿಸಬೇಕಾದ ಮತ್ತು ಅವನ್ನು ಕಾರ್ಯಗತಗೊಳಿಸುವ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯು ಆಯಾಯಾ ರಾಜ್ಯಗಳಿಗೆ ಮತ್ತು ಕೇಂದ್ರಾಡಳಿತ ಪ್ರದೇಶಗಳಿಗೆ ಸೇರಿತ್ತು. 1976ರಿಂದ ಹಣಕಾಸಿನ ಹಾಗೂ ಅನುಷ್ಠಾನದ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯನ್ನು ಕೇಂದ್ರ ಮತ್ತು ರಾಜ್ಯ/ಕೇಂದ್ರಾಡಳಿತ ಪ್ರದೇಶಗಳು ಹಂಚಿಕೊಂಡಿವೆ. ಇತ್ತೀಚಿನ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುವಲ್ಲಿ, ಅದಕ್ಕೆ ಹಣಕಾಸು ಒದಗಿಸುವಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಜಾರಿಗೊಳಿಸುವಲ್ಲಿ ಕೇಂದ್ರ ಸರ್ಕಾರವು ಹೆಚ್ಚು ಸಕ್ರಿಯ ಪಾತ್ರವನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಿದೆ.

ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕುರಿತಾದ ಅತ್ಯಂತ ಮಹತ್ವಪೂರ್ಣ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ನೀತಿಗಳನ್ನು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಆಯೋಗಗಳು ರೂಪಿಸಿದವು. ಅವುಗಳನ್ನು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿ 1968, ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿ 1986 ಮತ್ತು 1986ರ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ನೀತಿಯ 1992ರ ತಿದ್ದುಪಡಿಗಳಲ್ಲಿ ವಿಸ್ತೃತಪಡಿಸಲಾಯಿತು. 1986ರ ನೀತಿಯ ವೈಶಿಷ್ಟ್ಯವೇನೆಂದರೆ, ಅದು ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ ಕ್ರಿಯಾಯೋಜನೆಯನ್ನು ರೂಪಿಸಿತು ಮತ್ತು ನೀತಿಗಳ ವಾಸ್ತವ ಅನುಷ್ಠಾನಕ್ಕೆ ಬೆಂಬಲ ನೀಡುವ ಆಶಯವನ್ನು ಹೊಂದಿತ್ತು. ಆದರೆ ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಗಳು; ‘ನೀತಿಗಳು’ ಎಂಬ ಹೆಸರಿನ ದಸ್ತಾವೇಜುಗಳಿಗೆ ಅತೀತವಾದ ಮಾರ್ಗಗಳಲ್ಲಿ ತಮ್ಮನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಿದವು. ಹಣಕಾಸು ಹಂಚಿಕೆಗಳು ಮತ್ತು ಕ್ರಿಯಾ ಯೋಜನೆಯನ್ನೊಳಗೊಂಡ ಆಶಯದ ಹೇಳಿಕೆಗಳನ್ನು ನೀತಿ ಎನ್ನುವುದಾದರೆ ಅಂಥ ನೀತಿಗಳು, ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಯೋಜನಾ ಆಯೋಗ ಹಾಗೂ ರಾಜ್ಯ/ಕೇಂದ್ರಾಡಳಿತ ಪ್ರದೇಶಗಳಿಂದ ಸಂಯುಕ್ತವಾಗಿ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಇತ್ತೀಚಿನ ಶಿಕ್ಷಣದ ಹಕ್ಕು ಕಾಯಿದೆಯಂತಹ ಶಾಸನ ಮತ್ತು ‘ಸರ್ವಶಿಕ್ಷಾ ಅಭಿಯಾನದಂತಹ’ ಬೃಹತ್ ಪ್ರಮಾಣದ ಯೋಜನೆಗಳ ಮೂಲಕ ರಚಿಸಿದ ಪಂಚವಾರ್ಷಿಕ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಯೋಜನೆಗಳ ಕ್ಷೇತ್ರವಾರು ಭಾಗಗಳಲ್ಲಿ ಕಾಣಿಸಿಕೊಂಡಿರುತ್ತವೆ. ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಗಳು ಅದೇ ಸಮಯದಲ್ಲಿ, ಅವು ಯಾವುದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ವ್ಯಕ್ತಗೊಂಡಿರಲಿ, ಅವುಗಳನ್ನು ಒಂದು ಸಮಗ್ರವಾದ ಏರ್ಪಾಟಿನ ಭಾಗವೆಂದು ನೋಡಬೇಕು. ಭಾರತದಲ್ಲಿ 6-14ರ ವಯೋಮಾನದ ಶೇಕಡ 27ರಷ್ಟು ಮಕ್ಕಳು ಸಂಪೂರ್ಣ ಅಥವಾ ಭಾಗಶಃ ಖಾಸಗಿ ಹಣಕಾಸಿನ ನೆರವಿನ ವಿದ್ಯಾಸಂಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿ ಓದುತ್ತಾರೆ. ಸರ್ಕಾರದ ಬೆಂಬಲ ಇರುವ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಓದುವವರು ಅತ್ಯಂತ ಬಡ ಸಾಮಾಜಿಕ ಆರ್ಥಿಕ ಹಿನ್ನೆಲೆ ಇರುವವರು

ಮತ್ತು ಗ್ರಾಮೀಣ ಪ್ರದೇಶಗಳಲ್ಲಿನ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ದಾಖಲಾಗುವ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ 80% ಜನ ಸರ್ಕಾರಿ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಓದುತ್ತಾರೆ.

ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕುರಿತಾದ ಬದ್ಧತೆ ಮತ್ತು ರಾಜಕೀಯ ಇಚ್ಛಾಶಕ್ತಿಯ ಪಾತ್ರವು ಪಲ್ಲಟಗೊಂಡಿದ್ದು, ಅದು ಸಾಮಾಜಿಕ ಹಾಗೂ ಆರ್ಥಿಕ ಅಸಮಾನತೆಗಳನ್ನು ಮೀರುವ ಬದ್ಧತೆಗಳು ಹಾಗೂ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನದ ಕುರಿತಾದ ವಿಸ್ತೃತ ರಾಜಕೀಯ ಪಲ್ಲಟಗಳನ್ನು ಪ್ರತಿಬಿಂಬಿಸುತ್ತದೆ. ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಆಂದೋಲನವು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಬೇರೂರಿದ್ದು, ಸಮಾಜದಲ್ಲಿನ ಎಲ್ಲ ಗುಂಪುಗಳಿಗೂ ಅನ್ವಯಿಸುವಂತೆ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಒಂದು ವಿಮೋಚನಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವಿದೆ ಎಂದು ಭಾವಿಸಲಾಗಿತ್ತು. ಆದರೆ ಮಹಾತ್ಮಗಾಂಧೀಜಿಯವರ ಸಿದ್ಧಾಂತದಲ್ಲಿ, ಅಭಿವೃದ್ಧಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪಾತ್ರವು, ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯೋತ್ತರ ಕಾಲಾವಧಿಯ ಅನೇಕ ನಾಯಕರ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯಲ್ಲಿನ ಪಾತ್ರಕ್ಕಿಂತ ಭಿನ್ನವಾಗಿತ್ತು. ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವು ಸ್ವಾವಲಂಬಿ ಗ್ರಾಮಗಳಿಗೆ ಪೂರಕವಾಗಬೇಕು ಮತ್ತು ಶಾಲಾ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ದೈಹಿಕ ಮತ್ತು ಬೌದ್ಧಿಕ ಕೌಶಲ್ಯಗಳೆರಡಕ್ಕೂ ಸಮಾನ ಒತ್ತು ನೀಡಬೇಕೆಂಬುದು ಗಾಂಧಿಯವರ ಮುನ್ನೋಟವಾಗಿತ್ತು. ನೆಹರೂ ಮತ್ತು ನಂತರದ ಅನೇಕ ಕಾಂಗ್ರೆಸ್ ನಾಯಕರ ಮುನ್ನೋಟದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣವು ವಿಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ತಂತ್ರಜ್ಞಾನಗಳ ಮೂಲಕ ಕೈಗಾರಿಕೀಕರಣ ಮತ್ತು ಆಧುನೀಕರಣಗಳ ವಿಶಾಲ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗೆ ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಉಚಿತ ಮತ್ತು ಕಡ್ಡಾಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕುರಿತಾದ ವಾಗ್ವರಿಯು(rhetoric) ಕೆಲವು ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಎಲ್ಲ ರಾಜಕೀಯ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳಲ್ಲೂ ವ್ಯಾಪಿಸಿದ್ದಾಗ್ಯೂ ಸಹ, ಸಮೂಹ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅವಕಾಶಗಳ ಲಭ್ಯತೆ ಮತ್ತು ಗುಣಮಟ್ಟಗಳು ವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಪ್ರತಿಭೆಯನ್ನು ಮೋಷಿಸುವ ಶಿಕ್ಷಣದ ವಿನ್ಯಾಸದೊಂದಿಗೆ ಸೂಕ್ತವಾಗಿ ಹೊಂದಿಕೆಯಾಗುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ. ಭಾರತದ ಆಧುನಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಇತಿಹಾಸದುದ್ದಕ್ಕೂ ಶಿಕ್ಷಣವು ಆರ್ಥಿಕ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯ ನಿಟ್ಟಿನ ಮಾನವ ಬಂಡವಾಳದ ನಿರ್ಮಾತೃವೆಂಬ ಪರಿಕಲ್ಪನೆ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣವು ಸಾಮಾಜಿಕ ಪರಿವರ್ತನೆಗೆ ಹಾಗೂ ಸಾಮಾಜಿಕ-ಆರ್ಥಿಕ ಅಸಮಾನತೆಗಳ ನಿರ್ಮೂಲನಕ್ಕಾಗಿ ಇರುವ ಉಪಕರಣ ಎಂಬ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳ ನಡುವೆ ಘರ್ಷಣೆಯು ನಡೆಯುತ್ತಲೇ ಇದೆ. ಹಣಕಾಸಿನ ವಿನಿಯೋದಲ್ಲಿ ರಾಜಕೀಯ ಇಚ್ಛಾಶಕ್ತಿಯು ಪ್ರತಿಬಿಂಬವಾಗುವುದಾರೆ, ತುಲನಾತ್ಮಕ ತಲಾ ನಿವ್ವಳ ದೇಶೀಯ ಉತ್ಪನ್ನವಿರುವ ಈ ವಲಯದ ದೇಶಗಳಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ನೀಡಿರುವ ಹಣವು ಮಿತ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿದೆ. ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಲಭ್ಯತೆಯು ಮಾನವ ಹಕ್ಕು ಎಂಬ ಅನಿಸಿಕೆಯನ್ನು ಕುರಿತ ಒಮ್ಮತದ ಹೆಚ್ಚಳದಿಂದ ಇತ್ತೀಚಿನ ದಿನಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಅನುಕೂಲವಾಗಿದೆ. ಭಾರತದ ಒಳಗೂ ಹೊರಗೂ ಅನೇಕ ಗುಂಪುಗಳಿಂದ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಹಕ್ಕುಗಳ ಕಾರ್ಯಸೂಚಿಯು; ಕೇಂದ್ರ ಹಾಗೂ ರಾಜ್ಯದ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿಯೇ ಅಲ್ಲದೆ ಹೊರಗಿನ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ನಿಟ್ಟಿನ ಹಣಕಾಸು ವಿನಿಯೋಗದ ಹೆಚ್ಚಳಕ್ಕೆ ಕಾಣಿಕೆಯನ್ನು ನೀಡಿದೆ.

ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕುರಿತಾದ ಪ್ರಧಾನ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳು ಒಮ್ಮೆ ಮಾನವ ಹಕ್ಕು ಎಂದು, ಇನ್ನೊಮ್ಮೆ ಮಾನವ ಬಂಡವಾಳ ಎಂದು, ಮತ್ತೊಮ್ಮೆ ಹೂಡಿಕೆ ಅಥವಾ ಬಳಕೆ ಎಂದು ಬದಲಾಗುತ್ತಲೇ ಇದ್ದು ಅದರೊಂದಿಗೇ ನೀತಿಗಳನ್ನು ಕಾರ್ಯರೂಪಕ್ಕೆ ಇಳಿಸಬಲ್ಲ ರಾಜಕೀಯ ಬದ್ಧತೆಯಲ್ಲೂ ಏರಿಕೆ ಅಥವಾ ಇಳಿಕೆ ಕಂಡುಬಂದಿದೆ.

ಕಾಂಗ್ರೆಸ್ ಪಕ್ಷ ಮತ್ತು ಸರ್ಕಾರದ ಅಲೋಕಪ್ರಿಯತೆಯ (unpopularity) ಹೆಚ್ಚಳ ಹಾಗೂ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯ ರಚನೆಗೆ ದಾರಿ ತೋರುವ ಹಾಗೂ ಅದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ನಂತರದ ಚರ್ಚೆಗಳಲ್ಲಿನ ಭಾಷಾ ಮಾಧ್ಯಮ ಮತ್ತು ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪ್ರವೇಶ ನೀತಿಯ ಪ್ರಾಧಾನ್ಯದಿಂದಾಗಿ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ, ಪ್ರೌಢ ಹಾಗೂ ಕಾಲೇಜು ಯಾ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾನಿಲಯದ ಶಿಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ರೂಪುಗೊಂಡಿದ್ದ 1986ರ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯ ಅನುಷ್ಠಾನವು ಪ್ರಾರಂಭದ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಬಿಕ್ಕಟ್ಟನ್ನು ಅನುಭವಿಸಬೇಕಾಗಿ ಬಂತು. 1965ರ ಪಾಕಿಸ್ತಾನದ ಜೊತೆಗಿನ ಯುದ್ಧ, 1966 ಮತ್ತು 1967ರ ಬರಗಾಲಗಳು ಮತ್ತು 1967ರಲ್ಲಿ ಸಲುವಳಿಯ ಶೇಷವನ್ನು (ಬ್ಯಾಲೆನ್ಸ್ ಆಫ್ ಪೇಮೆಂಟ್) ಕುರಿತ ಸಮಸ್ಯೆಗಳಿಂದಾದ ಅಪಮೌಲ್ಯೀಕರಣಗಳಿಂದಾಗಿ ಆಗ ಆರ್ಥಿಕ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯು ಸಂಕಷ್ಟಯುತವಾಗಿತ್ತು ನಂತರ, 1971ರಲ್ಲಿ ಪಾಕಿಸ್ತಾನದೊಂದಿಗೆ ನಡೆದ ಯುದ್ಧ, ಬಿಗಡಾಯಿಸಿದ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು ಮತ್ತು ತುರ್ತು ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳು ರಾಜಕೀಯ ನಾಯಕತ್ವದ ಗಮನವನ್ನು ಕಬಳಿಸಿದ್ದವು ಮತ್ತು ದೇಶದ ಗಮನವನ್ನು ಪ್ರಾರಂಭಿಕ

ಶಿಕ್ಷಣದಿಂದ ವಿಚಲಿತಗೊಳಿಸಿದ್ದವು. ಇದಲ್ಲದೆ, ಕೇಂದ್ರದ ನೀತಿಗಳನ್ನು ಜಾರಿಗೊಳಿಸಬೇಕಾದ ಆಯಾ ರಾಜ್ಯಗಳ ಮೇಲಿನ ಸಂಪೂರ್ಣ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯು ಹಾಗೆಯೇ ಮುಂದುವರಿದು, ಅವುಗಳ ಆಡಳಿತವು ಹೆಚ್ಚು ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಕೇಂದ್ರಕ್ಕೆ ವಿರುದ್ಧವಿದ್ದ ರಾಜಕೀಯ ಪಕ್ಷಗಳಿಂದ ನಡೆಸಲ್ಪಡುತ್ತಿತ್ತು. ಕೇಂದ್ರವು ಸಲಹೆ, ಮಾರ್ಗದರ್ಶನ ಮತ್ತು ಶಿಫಾರಸು ನೀಡಬಹುದಾದರೂ ರಾಜ್ಯಗಳಿಗೆ ಅನುಷ್ಠಾನವನ್ನು ನಿರ್ದೇಶಿಸುವಂತಿರಲಿಲ್ಲ. ಯಾವ ರಾಜಕೀಯ ಪಕ್ಷವೂ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅಮೂಲಾಗ್ರ ಬದಲಾವಣೆಗೆ ಬದ್ಧವಾಗಿರಲಿಲ್ಲ ಮತ್ತು ರಾಜಕಾರಣಿಗಳಿಗೆ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತಿಯಿದ್ದುದೇ ಆದರೆ, ಅದು ಹೊಸ ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ಮಂಜೂರು ಮಾಡಿ ಅದನ್ನು ಉದ್ಘಾಟಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಸೀಮಿತವಾಗಿತ್ತು. ಇಂತಹ ರಾಜ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಗುಣಾತ್ಮಕ ಸುಧಾರಣೆಗಳನ್ನು ತರುವುದು ಸಾಧ್ಯವಿರಲಿಲ್ಲ.

ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಪುನರ್‌ರಚಿಸಬೇಕೆಂಬ ಪ್ರಯತ್ನವು ಮತ್ತೊಮ್ಮೆ ಕಂಡುಬಂದದ್ದು 1977ರ ಚುನಾವಣೆಯ ನಂತರದಲ್ಲಿ. ಗಾಂಧಿಯವರ ಆದರ್ಶಗಳಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಸಹಾನುಭೂತಿ ಹೊಂದಿದ್ದ ತಂಡವೊಂದು 1978-87ರ ಅವಧಿಯ 'ನೀತಿ ಚೌಕಟ್ಟನ್ನು' ನಿರ್ಮಿಸಿತು. ಅದರಲ್ಲಿ ಅತ್ಯಂತ ಬಡವರು ಹಾಗೂ ಅವಕಾಶವಂಚಿತರ ಪರವಾಗಿ ಆಂದೋಲನಕ್ಕೆ ಕರೆ ನೀಡಲಾಗಿತ್ತು. ಆದರೆ 1980ರಲ್ಲಿ ಕಾಂಗ್ರೆಸ್ ಪಕ್ಷವು ಮತ್ತೆ ಅಧಿಕಾರಕ್ಕೆ ಬಂದ ಮೇಲೆ ಈ ನೀತಿಗೆ ತಡೆಯೊಡ್ಡಲಾಯಿತು.. 1980ರಲ್ಲಿ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸುಧಾರಣೆಗಳಿಗೆ ಅದರಲ್ಲೂ ಪ್ರೌಢ ಮತ್ತು ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣದ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿನ ಬದಲಾವಣೆಗೆ ಬೆಂಬಲ ಸಿಕ್ಕಿತು. ಶಿಕ್ಷಣವು; ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಭಾವೈಕ್ಯತೆಯನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಿ, ಸಮಾಜ ಮತ್ತು ಆರ್ಥಿಕತೆಯ ಆಧುನೀಕರಣಕ್ಕೆ ಕಾಣಿಕೆಯನ್ನು ನೀಡಿ, ಲಿಂಗ, ಜಾತಿ ಮತ್ತು ವರ್ಗ ಸಮಾನತೆಗಳನ್ನು ಚರ್ಚಿಸಿ, ನಿರುದ್ಯೋಗವನ್ನು ಕಡಿಮೆ ಮಾಡಬೇಕು ಎಂದು ಆಶಿಸಲಾಯಿತು. ತನ್ನ ತಾಯಿ ಇಂದಿರಾ ಗಾಂಧಿಯವರ ಕೊಲೆಯ ನಂತರ ರಾಜೀವ್ ಗಾಂಧಿಯವರು (ನೆಹರೂರವರ ಮೊಮ್ಮಗ, ಆದರೆ ಗಾಂಧೀಜಿಯವರಿಗೆ ಯಾವ ರೀತಿಯಲ್ಲೂ ಸಂಬಂಧಿಕರಲ್ಲ) ಪ್ರಧಾನಿಯಾದರು. ಅವರು 1986ರ ನೀತಿಯ ರೂಪಣದ (formulation) ಚಾಲನೆ ಹಾಗೂ 1986ರಲ್ಲಿ ಸಂಸತ್ತಿನಲ್ಲಿನ ಅದರ ಮಂಡನೆಯಲ್ಲಿ ವೈಯಕ್ತಿಕವಾಗಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದರು. ಅದರ ಹಿಂದಿನ 1968ರ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯಂತೆಯೇ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವು, ನೀತಿಯನ್ನು ಕುರಿತ ಕಾಳಜಿಗಾಗಿ, ಪ್ರೌಢ ಹಾಗೂ ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸವಾಲುಗಳೊಂದಿಗೆ ಸೆಣೆಸಬೇಕಾಯಿತು. ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿನ ಸುಧಾರಣೆಗಳು; ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ವಿಷಯಗಳು, ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನಗಳು, ಶಿಕ್ಷಕರ ಶಿಕ್ಷಣ ಹಾಗೂ ಶಿಕ್ಷಣದ ನಿರ್ವಹಣೆಯ ಪುನರ್‌ಸಂಘಟನೆಗೆ ಕರೆ ನೀಡಿತು. ವಿವರವಾದ ಕ್ರಿಯಾ ಯೋಜನೆಗಾಗಿ ಸಿಎಬಿಇ (ಕೇಂದ್ರ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಲಹಾ ಮಂಡಳಿ) ಮತ್ತು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಕೌನ್ಸಿಲ್‌ಗಳು ಕರೆ ನೀಡಿದ್ದು, 1986ರ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯನ್ನು ಜಾರಿಗೊಳಿಸುವಲ್ಲಿನ ರಾಜಕೀಯ ಮತ್ತು ನೀತಿಯ ಕುರಿತಾದ ಇಚ್ಛಾಶಕ್ತಿಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಕ್ಕೆ ನಿದರ್ಶನವಾಗಿತ್ತು. 1991ರಲ್ಲಿ ರಾಜೀವ್ ಗಾಂಧಿಯವರು ಕೊಲೆಯಾದರು. ಚುನಾವಣೆಯನ್ನು ಘೋಷಿಸಲಾಯಿತು. ಅಲ್ಪಮತವಿದ್ದ ಪಿ.ವಿ. ನರಸಿಂಹರಾವ್ ನೇತೃತ್ವದ ಕಾಂಗ್ರೆಸ್ ಸರ್ಕಾರವು ಅಧಿಕಾರಕ್ಕೆ ಬಂತು. 1986ರ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿ ಮತ್ತು ಯೋಜನೆಗಳ ಸಿದ್ಧತೆಯು ಅತ್ಯಂತ ಕೂಲಂಕುಷವಾಗಿದ್ದು, ಮತ್ತು ಪ್ರಧಾನ ಮಂತ್ರಿಗಳು ಮಾನವ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಸಚಿವರ ತಮ್ಮ ಹಿಂದಿನ ಕರ್ತವ್ಯದಲ್ಲಿ ಇವುಗಳೊಂದಿಗೆ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದುದರಿಂದ ಸಾಮಾಜಿಕ ಹಾಗೂ ಆರ್ಥಿಕ ಅಸಮಾನತೆಗಳನ್ನು ಕಡಿಮೆಗೊಳಿಸುವ ವಿನ್ಯಾಸವುಳ್ಳ ಶಾಲಾ ಸೌಲಭ್ಯಗಳು ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯ ಪರಿಸರದ ಸುಧಾರಣೆಯ ಅವಶ್ಯಕತೆಗೆ ಮರು-ಪ್ರಾಧಾನ್ಯವನ್ನು ನೀಡುವ ನಿಟ್ಟಿನ ಕೆಲವು ತಿದ್ದುಪಡಿಗಳೊಂದಿಗೆ 1986ರ ನೀತಿಯು ಪುನರ್ ವಿಮರ್ಶೆಯ ನಂತರವೂ ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲುಳಿಯಿತು.

1980ರ ದಶಕದ ಉದ್ದಕ್ಕೂ ದೆಹಲಿಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಚಿವಾಲಯವು ರಾಜ್ಯ-ವಿಶಿಷ್ಟ (state-specific) ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಯೋಜನೆಗಳಿಗೆ, ಅದರಲ್ಲೂ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಕೆಳ ಹಂತದ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ತರಗತಿಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ್ದಂಥವುಗಳಿಗೆ (ತರಗತಿ 10ನಿಂದ 5ರವರೆಗೆ) ನಿರ್ದೇಶನವನ್ನು ಮತ್ತು ಹಣಕಾಸಿನ ನೆರವನ್ನು ನೀಡುವಲ್ಲಿ ತನ್ನನ್ನು ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡಿತು. ಹೊರಗಿನ ಸಂಸ್ಥೆಗಳೂ ಸಹ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ರಾಜ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಸುಧಾರಣೆಗಳನ್ನು ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸುವಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಅದಕ್ಕೆ ಆರ್ಥಿಕ ನೆರವು ನೀಡುವಲ್ಲಿ ಕ್ರಮೇಣ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡವು. 1980ರ ದಶಕದ ಅಂತ್ಯದ ವೇಳೆಗೆ ಕೇಂದ್ರ ಸರ್ಕಾರ, ರಾಜ್ಯ ಸರ್ಕಾರಗಳು ಮತ್ತು ಹೊರಗಿನ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ಒಟ್ಟಿಗೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡಲಾರಂಭಿಸಿದವು. 1990ರ ದಶಕದ ಆರಂಭದಿಂದಲೇ ಈ ಅನುಭವವನ್ನು;

ಅನೇಕ ರಾಜ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಜಿಲ್ಲಾ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಯೋಜನೆಯನ್ನು ಜಾರಿಗೊಳಿಸುವಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಆ ನಂತರ ರಾಷ್ಟ್ರಾದ್ಯಂತ ಜಾರಿಯಾದ ಸರ್ವ ಶಿಕ್ಷಣ ಅಭಿಯಾನದಲ್ಲಿ ಬಳಸಲಾಯಿತು.

ಸುಧಾರಣೆಗಾಗಿ ನಾಗರಿಕ ಸಮಾಜದ ಗುಂಪುಗಳ ಒತ್ತಡವು, 1990 ಮತ್ತು 2000ದ ದಶಕಗಳಲ್ಲಿ ಸರ್ಕಾರದ ಗಮನಸೆಳೆಯುವಷ್ಟು ಪ್ರಾಬಲ್ಯವನ್ನು ಪಡೆಯಿತು. ಕಡ್ಡಾಯ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಕುರಿತು ಅನೇಕ ರಾಜ್ಯಗಳಲ್ಲಿನ ಕಾಯಿದೆ ಕಡತಗಳಲ್ಲಿ ನಿಯಮಾವಳಿಗಳಿದ್ದು, ಅದರಲ್ಲಿನ ಕೆಲವು ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ ಪೂರ್ವದಿಂದ ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿದ್ದರೂ ಸಹ ಅಂಥ ಕಟ್ಟಳೆಗಳನ್ನು ಜಾರಿಗೊಳಿಸಲಾಗಿರಲಿಲ್ಲ. ಇದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ನ್ಯಾಯಾಲಯದ ವ್ಯಾಪ್ತಿಗೆ ಒಳಪಡುವಂಥ ಶಾಸನವೊಂದನ್ನು ರಾಷ್ಟ್ರ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಪ್ರಸ್ತುತಪಡಿಸುವಲ್ಲಿನ ಆಂದೋಲನಕ್ಕೆ ಬುದ್ಧಿಜೀವಿಗಳನ್ನೂ ಒಳಗೊಂಡ ನಾಗರಿಕ ಸಮಾಜದ ಗುಂಪುಗಳು ನೇತೃತ್ವವನ್ನು ವಹಿಸಿದವು. ಇದಕ್ಕೆ ಕೇಂದ್ರ ಸಚಿವಾಲಯದ ಕೆಲವು ಅಧಿಕಾರಿಗಳೂ ನೆರವಾದರು. ತಮ್ಮ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಬಡಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸೀಟು ಕೊಡಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬ ಕಾರಣದಿಂದ ಖಾಸಗಿ ಶಾಲೆಗಳ ಆಡಳಿತ ಮಂಡಳಿಗಳು ಇದನ್ನು ವಿರೋಧಿಸಿದರೆ, ಇನ್ನೊಂದು ಕಡೆಯಲ್ಲಿ ಇಂಥ ಮಸೂದೆಯನ್ನು ತರುವ ಮೊದಲು ಗುಣಮಟ್ಟದ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಅಗತ್ಯವಾದ ಎಲ್ಲ ಅಗತ್ಯಗಳೂ ಪೂರೈಕೆಯಾಗಬೇಕೆಂದು ವಾದಿಸುವ 'ಶುದ್ಧತಾವಾದಿಗಳು' ವಿರೋಧಿಸುತ್ತಿದ್ದರು; ಹೀಗೆ ವಿರೋಧಗಳು ವಿಭಿನ್ನ ರೀತಿಯದ್ದಾಗಿದ್ದವು. ಇವೆಲ್ಲವುಗಳ ಮಧ್ಯದಲ್ಲೇ 2002ರಲ್ಲಿ 14ನೆಯ ವಯಸ್ಸಿನವರೆಗಿನ ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಉಚಿತ ಮತ್ತು ಕಡ್ಡಾಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ಹಕ್ಕನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿ, ಸಂವಿಧಾನವನ್ನು ತಿದ್ದುಪಡಿಗೊಳಿಸಲಾಯಿತು ಮತ್ತು 2009ರಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣದ ಹಕ್ಕು ಮಸೂದೆಯನ್ನು ಕಾಯಿದೆಯನ್ನಾಗಿ ಮಾಡಲಾಯಿತು.

ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ನೀಡುವ ಮತ್ತು ಆಗ್ರಹಿಸುವ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳಲ್ಲಿನ ವೈವಿಧ್ಯತೆಯು ಅಸಾಧ್ಯವೆನಿಸಿರುವ ಬದಲಾವಣೆಯ ಚಾಲಕ ಮತ್ತು ಪ್ರತಿರೋಧಕ ಶಕ್ತಿಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಒಂದು ಸಾಮಾನ್ಯ ಸಂಕಥನವನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತದೆ. ರಾಜ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ನೀಡುವ ಸೌಕರ್ಯಗಳು ಅತ್ಯಂತ ವಿಭಿನ್ನ ಮಟ್ಟಗಳಲ್ಲಿವೆ ಮತ್ತು ಅದರ ನಿರ್ವಹಣೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಅನುಭವಗಳೂ ಸಹ ವಿಭಿನ್ನವಾಗಿವೆ. ಅದೇನೇ ಇರಲಿ, ಮೇಲೆ ಹೇಳಿದ ರಾಜಕೀಯ ಚಾಲಕ ಶಕ್ತಿಗಳಲ್ಲದೆ, ದೇಶದಾದ್ಯಂತ ಅಥವಾ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ರಾಜ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಸುಧಾರಣೆಗಳ ಚಾಲಕ ಹಾಗೂ ಪ್ರತಿರೋಧಕ ಶಕ್ತಿಗಳ ಬಗೆಗಿನಯಾವುದೇ ವಿವರಣೆಯು ಈ ಮುಂದಿನ ಪರಿಗಣನೆಯನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರತಕ್ಕದ್ದು. ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಹೊಚ್ಚಹೊಸ ಒತ್ತು ನೀಡುವಲ್ಲಿ, ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ತಾಂತ್ರಿಕ ವಿನ್ಯಾಸವು ಮುಖ್ಯವಾಗಿತ್ತು. ಇಬ್ಬರು ಶಿಕ್ಷಕರು, ಕನಿಷ್ಠ ಮಟ್ಟಗಳ ಭೌತಿಕ ಮೂಲಸೌಕರ್ಯ, ಜೊತೆಗೆ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಪುನರ್‌ರಚನೆಯೊಂದಿಗೆ ಸಂಯೋಜಿತಗೊಂಡ 1980ರ ದಶಕದ ಆಪರೇಶನ್ ಬ್ಲಾಕ್ ಬೋರ್ಡ್‌ನ ತಾಂತ್ರಿಕ ಅವಶ್ಯಕತೆಗಳು ಶಿಕ್ಷಣದ ಗುಣಮಟ್ಟ ಮತ್ತು ಅವಕಾಶದ ವೃದ್ಧಿಗೆ ಪ್ರಮುಖ ಉತ್ತೇಜನವನ್ನು ನೀಡಿದವು. ಇಂದಿನ ದಿನಗಳಲ್ಲಿ ತಮಿಳುನಾಡಿನ ಚೆಟುವಟಿಕೆ ಆಧಾರಿತ ಕಲಿಕಾ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮ ಮತ್ತು ಕರ್ನಾಟಕದ 'ನಲಿ-ಕಲಿ' ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳ ತಾಂತ್ರಿಕ ವಿನ್ಯಾಸಗಳು ನೂರಾರು ಸಾವಿರ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕಲಿಕಾ ಅನುಭವದ ಗುಣಮಟ್ಟವನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸುತ್ತಿವೆ. ಸರ್ವಶಿಕ್ಷಾ ಅಭಿಯಾನವು ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ಅವಕಾಶವಂಚಿತ ಗುಂಪುಗಳನ್ನು ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಹೆಣ್ಣುಮಕ್ಕಳು, ಪರಿಶಿಷ್ಟ ಜಾತಿ ಮತ್ತು ಪಂಗಡಗಳನ್ನು ಗಮನದಲ್ಲಿಟ್ಟುಕೊಂಡು; ಪಠ್ಯಕ್ರಮ, ಕಲಿಕೆ-ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ ತರಬೇತಿ, ಶಾಲಾ ನಕ್ಷೆ, ಸೂಕ್ಷ್ಮಮಟ್ಟದ ಯೋಜನೆಯ ರಚನೆ ಮತ್ತು ಸಮುದಾಯ ನಿರ್ವಹಣೆ ಇವೆಲ್ಲವನ್ನೂ ತನ್ನ ಯೋಜನೆ ಮತ್ತು ನಿರ್ವಹಣೆಯಲ್ಲಿ ಪರಿಗಣಿಸಿದೆ. 'ಮಾನವ ಸಂಪನ್ಮೂಲದ' ಚಾಲಕರ ಬಗ್ಗೆ ಎಷ್ಟು ಹೇಳಿದರೂ ಕಡಿಮೆಯೇ. ಶಾಲೆಯೊಂದರಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಂಖ್ಯೆಯನ್ನು ಒಂದರಿಂದ ಎರಡಕ್ಕೆ ಏರಿಸುವುದರಿಂದ ಕೇವಲ ಮಕ್ಕಳ ಮೇಲಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲದೆ ಸಮುದಾಯದ ಗ್ರಹಿಕೆಗಳ ಮೇಲೂ ಬೃಹತ್ ಪರಿಣಾಮ ಉಂಟಾಗುತ್ತದೆ. ಸರಿಯಾದ ವಿಧಾನಗಳಲ್ಲಿ ತರಬೇತಿಯಾದ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಂಖ್ಯೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಿದ್ದರಿಂದ ಗಣನೀಯವಾದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಭಾವ ಉಂಟಾಯಿತು. ಆಡಳಿತಾತ್ಮಕ ಚಾಲಕರು ಸಹ ತಮ್ಮ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಚೆನ್ನಾಗಿಯೇ ನಿರ್ವಹಿಸಿದ್ದಾರೆ. ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಮತ್ತು ರಾಜ್ಯ ಮಟ್ಟಗಳಲ್ಲಿನ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ನಿರ್ವಹಣೆಯ ಸ್ವರೂಪದಲ್ಲಿ ಆದ ಬದಲಾವಣೆಗಳಿಂದ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕುರಿತಾದ ಗಮನವು ಹೆಚ್ಚು ಕೇಂದ್ರೀಕರಣಗೊಂಡು ಅದರಿಂದಾಗಿ ಹಣದ ಹರಿವು ಸಹ ಸಾಧ್ಯವಾಯಿತು. ರಾಜ್ಯದಿಂದ ಜಿಲ್ಲೆ, ಜಿಲ್ಲೆಯಿಂದ ವಿಭಾಗ ಹೀಗೆ ಯೋಜನೆಯ ಘಟಕಗಳನ್ನು ಪ್ರಗತಿಶೀಲವಾಗಿ ಬದಲಾಯಿಸಿದ್ದರಿಂದ, ಜೊತೆಗೆ

ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಕುರಿತ ಪಂಚಾಯತ್ ಸಂಸ್ಥೆಗಳ ಅಧಿಕಾರವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಿದ್ದರಿಂದ ಸ್ಥಳೀಯ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಬದಲಾವಣೆಯ ಚಾಲಕ ಶಕ್ತಿಗಳ ತಂಡವನ್ನೇ ಬದಲಾಯಿಸಿದಂತಾಗಿದೆ. ಕೆಲವು ರಾಜ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಸುಧಾರಣೆಯ ಪ್ರಚಾರಕ್ಕಾಗಿ ಸಮೂಹ ಮಾಧ್ಯಮಗಳ ಬಳಕೆಯು ಅತ್ಯಂತ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿದೆ. ಈ ಎಲ್ಲ ಚಾಲಕ ಶಕ್ತಿಗಳಿಗೂ ನೀಡಿದ ಬೆಂಬಲ, ರಾಜಕೀಯ ಇಚ್ಛಾಶಕ್ತಿಯ ಹೆಚ್ಚಳ ಹಾಗೂ ವೃದ್ಧಿಸುತ್ತಿರುವ ನಾಗರಿಕ ಸಮಾಜದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳು ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಹಣದ ಹರಿವಿನ ಮಟ್ಟಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುತ್ತಿವೆ.

ಆದರೆ ಎಲ್ಲಾ ಸುಧಾರಣಾ ಪ್ರಯತ್ನಗಳ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲೂ ಚಾಲಕ ಶಕ್ತಿಗಳೊಡನೆಯೇ, ಹಿಂದಕ್ಕೆಳೆಯುವವರು ಇದ್ದೇ ಇರುತ್ತಾರೆ, ಬದಲಾವಣೆಗೆ ಪ್ರತಿರೋಧಗಳಿರುತ್ತವೆ. ಮೇಲೆ ಹೇಳಿದಂತೆ ರಾಜ್ಯಗಳಿಗೆ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ವಿಭಿನ್ನ ಅನುಭವಗಳಿರುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಕೇಂದ್ರದ ಮುಂತೊಡಗುಗಳಿಗೆ ಸಮಾನವಾಗಿ ಅವು ಪ್ರತಿಪಂದಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ರಾಜ್ಯಗಳೊಳಗೆ ಸಹ ಎಲ್ಲ ಶಿಕ್ಷಕರು, ಆಡಳಿತಗಾರರು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕ ಸಂಘಗಳು ತರಬೇತಿಗೆ, ಶಾಲೆಯ ಪುನರ್‌ಸಂಘಟನೆಗೆ ಮತ್ತು ಹೊಸ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳಿಗೆ ಅದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಧನ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು ಹೆಚ್ಚಾಗಬಹುದಾದರೂ, ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಹಲವು ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಕಟಗೊಳ್ಳುವ ಭ್ರಷ್ಟಾಚಾರದಿಂದ ಇವುಗಳಲ್ಲಿ ಬಹುತೇಕವು ವ್ಯರ್ಥವಾಗುತ್ತವೆ ಎಂದು ಅನೇಕರು ಭಾವಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಭಾರತದಂತಹ ವಿಪರೀತವಾಗಿ ರಾಜಕೀಕರಣಗೊಂಡಿರುವ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ನಾಗರಿಕ ಸಮಾಜದ ಗುಂಪುಗಳು, ಸರ್ಕಾರವು ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕಾಗಿ ಹೆಚ್ಚು ಶ್ರಮಿಸಬೇಕೆಂದು ಒತ್ತಾಯಿಸುತ್ತವೆ ಎಂಬುದು ಸ್ಪಷ್ಟ. ಕೇಂದ್ರ ಸರ್ಕಾರವು ರಾಜ್ಯ ಸರ್ಕಾರಗಳಿಗೂ, ಸ್ಥಳೀಯ ಸರ್ಕಾರಿ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಿಗೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಯತ್ನಕ್ಕಾಗಿ ಮನವಿ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಬೆಂಬಲಿಸಬೇಕೆಂದು ಪೋಷಕರಿಗೂ, ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೂ ಎಲ್ಲರೂ ಕರೆ ನೀಡುತ್ತಾರೆ. ಬಡ ಪೋಷಕರಾದರೂ ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳ ಮೂಲಭೂತ ಹಕ್ಕುಗಳನ್ನು ತಲುಪಲು ಸ್ಥಳೀಯ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಿಂದ, ರಾಜ್ಯ ಸರ್ಕಾರದಿಂದ, ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಸರ್ಕಾರಿ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಿಂದ ನೆರವನ್ನು ಅಪೇಕ್ಷಿಸುತ್ತಾರೆ. ಏತನ್ಮಧ್ಯೆ ಮಧ್ಯಮ ವರ್ಗಗಳು ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಭವಿಷ್ಯವನ್ನು ರಕ್ಷಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಖಾಸಗಿ ಮಾರ್ಗೋಪಾಯಗಳನ್ನು ಬಳಸುತ್ತವೆ. ಅದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಮಧ್ಯಮ ವರ್ಗಗಳು, ಜಾಗತಿಕ ಆರ್ಥಿಕತೆಯೊಂದಿಗೆ ಬೆಸೆದುಕೊಂಡ ಆರ್ಥಿಕತೆಯ ಆಧುನಿಕ ವಲಯಗಳ ಆರ್ಥಿಕ ಸದವಕಾಶಗಳನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳಲು, ಈ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತವೆ.

ಕಳೆದ ಆರು ದಶಕಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅವಕಾಶಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಭಾರತವು ಗಣನೀಯ ಪ್ರಗತಿಯನ್ನು ಸಾಧಿಸಿದೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅವಕಾಶ ಮತ್ತು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಧನೆಯು ವಿಭಿನ್ನವೆನಿಸಿವೆ. ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ತಳಹದಿಯ ಅವಕಾಶವು ಹೆಚ್ಚು ಸರಿಸಮವಾಗುತ್ತಿದ್ದಂತೆ, ರಾಜಕಾರಣಿಗಳ, ಪೋಷಕರ ಹಾಗೂ ನೀತಿ ನಿರ್ಮಾತೃಗಳ ಗುರಿಗಂಬಗಳು (goal posts) ಬದಲಾಗುತ್ತವೆ. ಬರಲಿರುವ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಕಲಿಕೆಯ ಸಾಧನೆಗಳು ಹಾಗೂ ಕಲಿಕಾ ಅನುಭವದ ಗುಣಮಟ್ಟದಲ್ಲಿನ ಪ್ರಗತಿಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಒತ್ತು ಬೀಳುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಇದೆ. ಶಿಕ್ಷಣಾವಕಾಶಗಳು ಲಭ್ಯವಿರುವವರು ಹಾಗೂ ಲಭ್ಯವಿಲ್ಲದವರ ನಡುವಿನ ಅಸಮಾನತೆ ಉಳಿಯುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಧನೆಯಲ್ಲಿನ ಅಸಮಾನತೆ ಹೆಚ್ಚಾಗುತ್ತದೆ. ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿನ ಅಸಮಾನತೆಗಳು ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಕ್ರಮೇಣವಾಗಿ ಮುಂಚಲಿಸಿ ಪ್ರಸ್ತುತದಲ್ಲಿ ಪ್ರೌಢ ಹಾಗೂ ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣಾವಕಾಶಗಳು ಲಭ್ಯವಿರುವ ಹಾಗೂ ಲಭ್ಯವಿಲ್ಲದಿರುವವರ ನಡುವಿನ ಸುಸ್ಪಷ್ಟ ಅಸಮಾನತೆಗಳ ಜೊತೆಗೂಡುತ್ತವೆ.

ಭಾರತವು ಇಪ್ಪತ್ತೊಂದನೇ ಶತಮಾನದ ಆರ್ಥಿಕ ಮಹಾಶಕ್ತಿಯಾಗಿ ಹೊರಹೊಮ್ಮುವ ಸಿದ್ಧತೆಯಲ್ಲಿದೆ. ಸಮಾನತೆ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ನ್ಯಾಯದ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ, ರಾಜಕೀಯ ಸುಭದ್ರತೆಯ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದಲೂ, ಆರ್ಥಿಕ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯ ಲಾಭಗಳನ್ನು ಕಡುಬಡವರಿಗೆ ವಿಸ್ತರಿಸುವುದು ಹೇಗೆ ಎಂಬುದು ಈ ದೇಶದ ಮುಂದಿರುವ ಅನೇಕ ಸವಾಲುಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದು. ಭಾರತದ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಹಾಗೂ ಖಾಸಗಿ ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ಸಮೃದ್ಧಗೊಳ್ಳುತ್ತಿದ್ದು, ಅದರ ಪದವೀಧರರು ಜಾಗತಿಕ ಆರ್ಥಿಕತೆಯೊಳಗಿನ ವಿಸ್ತೃತ ಆರ್ಥಿಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ತಮ್ಮದೇ ಕಾಣಿಕೆಗಳನ್ನು ನೀಡುತ್ತಾ, ಅದರ ಫಲಗಳನ್ನು ಸವಿಯಲು ಸಜ್ಜಾಗಿದ್ದಾರೆ. ಭಾರತವು ಜನತಾಂತ್ರಿಕ, ಧರ್ಮನಿರಪೇಕ್ಷ ಪ್ರಭುತ್ವದ ನಿಟ್ಟಿನ ತನ್ನ ಸ್ಥಾನವನ್ನು ಉಳಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕೆಂದರೆ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ

ಶಿಕ್ಷಣದ ಸ್ನಾತಕರು, ತಮ್ಮ ಆರ್ಥಿಕ ಸದವಕಾಶದ ಪ್ರಗತಿಗಳ ಅವಕಾಶವನ್ನು ಸಹ ಪಡೆಯತಕ್ಕದ್ದು. ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಎಲ್ಲರಿಗೂ ದೊರಕುವಂತಾಗಲು ಮತ್ತು ಪ್ರೌಢ ಹಾಗೂ ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣಾವಕಾಶಗಳು ದೊರಕುವಲ್ಲಿನ ಅಸಮಾನತೆಗಳು ಕಡಿಮೆಯಾಗಲು ಭಾರತದ ರಾಜ್ಯ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಎಲ್ಲ ಹಂತಗಳಲ್ಲೂ ಗಣನೀಯ ರಾಜಕೀಯ ಇಚ್ಛಾಶಕ್ತಿ ಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ.

ಉಲ್ಲೇಖಗಳು:

- ಆದಿಶೇಷಯ್ಯ, ಎಂ. (1997) ಜಿ.ಪಿ. ನಾಯಕ್‌ರವರ (1997) ದಿ ಎಜುಕೇಷನ್ ಕಮಿಷನ್ ಅಂಡ್ ಆಫ್‌ದರ್‌ಗೆ ಮುನ್ನುಡಿ. ನವದೆಹಲಿ, 2ನೇ ಆವೃತ್ತಿ ಎ.ಪಿ.ಎಚ್. ಪಬ್ಲಿಶಿಂಗ್ ಕಾರ್ಪೊರೇಶನ್
- ಅಗ್ಗರ್‌ವಾಲ್, ವೈ. (1998) 'ಆ್ಯಕ್ಸೆಸ್ ಅಂಡ್ ರಿಟೆನ್‌ಶನ್ ಅಂಡರ್ ಡಿಪಿಇಪಿ: ಎ ನ್ಯಾಷನಲ್ ಓವರ್‌ವ್ಯೂ' . ಅಪ್ರಕಟಿತ ಸಂಶೋಧನಾ ವರದಿ. ನವದೆಹಲಿ: ನ್ಯಾಷನಲ್ ಇನ್‌ಸ್ಟಿಟ್ಯೂಟ್ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಶನ್ ಪ್ಲಾನಿಂಗ್ ಅಂಡ್ ಅಡ್ಮಿನಿಸ್ಟ್ರೇಶನ್. ಅಂತರ್ಜಾಲದಲ್ಲಿ ದೊರಕುತ್ತದೆ: <http://www.dpepmis.org/downloads/orgs.pdf>. Accessed July 202010.
- ಅಗ್ಗರ್‌ವಾಲ್, ವೈ. (2000) 'ವಿಚ್ ಡಿಸ್ಟ್ರಿಕ್ಟ್ ಬೆನೆಫಿಟಿಡ್ ದಿ ಮೋಸ್ಟ್ ಫ್ರಮ್ ಡಿಪಿಇಪಿ?', ಡಿಪಿಇಪಿ ನ್ಯೂಸ್‌ಲೆಟರ್, ನವೆಂಬರ್ 2000, ಪುಟಗಳು 5-9.
- ಆನಂದಲಕ್ಷ್ಮಿ, ಎಸ್. (2007) ಆ್ಯಕ್ಟಿವಿಟಿ ಬೇಸ್ಡ್ ಲರ್ನಿಂಗ್: ಎ ರಿಪೋರ್ಟ್ ಆನ್ ಆ್ಯನ್ ಇನೋವೇಟಿವ್ ಮೆಥಡ್ ಇನ್ ತಮಿಳು ನಾಡು, ಅನ್‌ಪಬ್ಲಿಶ್ಡ್ ಮಿಮಿಯೊ
- ಅಲೆಕ್ಸಾಂಡರ್, ಆರ್.ಜಿ. (2008) ಇಎಫ್‌ಎ, ದಿ ಕ್ವಾಲಿಟಿ ಇಂಪೆರಿಟಿವ್ ಅಂಡ್ ದಿ ಪ್ರಾಬ್ಲಂ ಆಫ್ ಪೆಡಗಾಗಿ, ಸಿಆರ್‌ಇಎಟಿಇ ಪಾರ್ತ್‌ವೇಸ್ ಟು ಆ್ಯಕ್ಸೆಸ್ ರಿಸರ್ಚ್ ಮೊನೊಗ್ರಾಫ್. ನಂ. 20, ಲಂಡನ್/ಬ್ರೈಟನ್: ಇನ್‌ಸ್ಟಿಟ್ಯೂಟ್ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಷನ್, ಯೂನಿವರ್ಸಿಟಿ ಆಫ್ ಲಂಡನ್/ಸಿಎಇ, ಯೂನಿವರ್ಸಿಟಿ ಆಫ್ ಸಸೆಕ್ಸ್.
- ಅಲೆಕ್ಸಾಂಡರ್, ಆರ್.ಜಿ. (2001) ಕಲ್ಚರ್ ಅಂಡ್ ಪೆಡಗಾಗಿ: ಇಂಟರ್‌ನ್ಯಾಷನಲ್ ಕಂಪ್ಯಾರಿಸನ್ಸ್ ಇನ್ ಪ್ರೈಮರಿ ಎಜುಕೇಷನ್, ಆಕ್ಸ್‌ಫರ್ಡ್: ಬ್ಲಾಕ್‌ವೆಲ್.
- ಆರ್ಚರ್, ಎಂ (1981) 'ಎಜುಕೇಶನ್ ಪಾಲಿಟಿಕ್ಸ್: ಎ ಮಾಡಲ್ ಫಾರ್ ದೇರ್ ಅನಾಲಿಸಿಸ್' - ಬ್ರಾಡ್ ಫೋಟ್, ಪಿ., ಬ್ರಾಕ್, ಸಿ. ಅಂಡ್ ಟುಲಸಿವಿಟ್ಸ್. ಡಬ್ಲ್ಯೂ. (ಎಡಿಟರ್ಸ್.) ಪಾಲಿಟಿಕ್ಸ್ ಅಂಡ್ ಎಜುಕೇಶನ್ ಫೋರಮ್: ಆ್ಯನ್ ಇಂಟರ್‌ನ್ಯಾಷನಲ್ ಸರ್ವೆ, ಲಂಡನ್: ಕ್ರೂಮ್ ಹೆಲ್ತ್.
- ಅಯ್ಯರ್, ಆರ್. ವಿ. ವಿ. (2008) 2009ರ ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಶಿಕ್ಷಣ ಜಾಗತಿಕ ಮೇಲ್ವಿಚಾರಣಾ ವರದಿಗಾಗಿ ಸಿದ್ಧಪಡಿಸಿದ ಹಿನ್ನೆಲೆಯ ದಸ್ತಾವೇಜು (Background paper) ಓವರ್‌ಕಮಿಂಗ್ ಇನಿ(ಃ)ಕ್ವಾಲಿಟಿ: ವೈ ಗವರ್ನನ್ಸ್ ಮ್ಯಾಟರ್ಸ್. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001780/178007e.pdf> Accessed May 16 2010
- ಬಸು, ಎ. (1978) ಪಾಲಿಸಿ ಅಂಡ್ ಕಾನ್‌ಕ್ಲಿಕ್ಟ್ ಇನ್ ಇಂಡಿಯಾ: ದಿ ರಿಯಾಲಿಟಿ ಅಂಡ್ ಪರ್‌ಸೆಪ್ಶನ್ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಶನ್ - ಆಲ್ಬಾಕ್, ಪಿ.ಜಿ. ಅಂಡ್ ಕೆಲ್ಲಿ, ಜಿ.ಪಿ. ಎಜುಕೇಶನ್ ಅಂಡ್ ಕಲೋನಿಯಲಿಸಂ, ನ್ಯೂ ಯಾರ್ಕ್ ಅಂಡ್ ಲಂಡನ್: ಲಾಂಗ್‌ಮನ್
- ಬಂದೋಪಾಧ್ಯಾಯ್, ಎಂ. ಅಂಡ್ ಸುಬ್ರಮಣಿಯನ್, ಆರ್. (2008) ಜೆಂಡರ್ ಈಕ್ವಿಟಿ ಇನ್ ಎಜುಕೇಶನ್: ಎ ರಿಪ್ರಾಜೆಂಟೇಟಿವ್ ಅಂಡ್ ಫ್ಯಾಕ್ಟರ್ಸ್, ಸಿಆರ್‌ಇಎಟಿಇ ರಿಸರ್ಚ್ ಮೊನೊಗ್ರಾಫ್. 18. ಡೆಲ್ಲಿ/ಸಸೆಕ್ಸ್ : ಸಿಆರ್‌ಇಎಟಿಇ.
- ಬ್ಲೂಮ್, ಎನ್. ಅಂಡ್ ದಿವಾನ್, ಆರ್. (2007) ಸ್ಕೂಲ್, ಮಲ್ಟಿಗ್ರೇಡ್ ಸ್ಕೂಲ್ಸ್ ಅಂಡ್ ಇನ್‌ಕ್ಲೀಸಿಂಗ್ ಆ್ಯಕ್ಸೆಸ್ ಟು ಪ್ರೈಮರಿ ಎಜುಕೇಶನ್ ಇನ್ ಇಂಡಿಯಾ: ನ್ಯಾಷನಲ್ ಕಾಂಟ್ರಿಕ್ಸ್ ಅಂಡ್ ಎನ್.ಜಿ.ಓ. ಇನಿಶಿಯೇಟಿವ್ಸ್, ಸಿಆರ್‌ಇಎಟಿಇ ರಿಸರ್ಚ್ ಮೊನೊಗ್ರಾಫ್. 17, ಲಂಡನ್/ಡೆಲ್ಲಿ/ಸಸೆಕ್ಸ್: ಸಿಆರ್‌ಇಎಟಿಇ
- ಚವಾನ್, ಎಮ್. (2009) 'ಈಸ್ ಇಟ್ ವರ್ಕಿಂಗ್?' ಆ್ಯನ್ಯುಯಲ್ ಸ್ಟೇಟಿಸ್ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಶನ್ ರಿಪೋರ್ಟ್(ರೂರಲ್) 2008, ನ್ಯೂ ಡೆಲ್ಲಿ, ಪ್ರಥಮ್ ರಿಸೋರ್ಸ್ ಸೆಂಟರ್
- ಕೊಲ್‌ಕ್ರೊ, ಸಿ. ಅಂಡ್ ಡೆ ಎ. (2010) 'ದಿ ಇಂಪ್ಯಾಕ್ಟ್ ಆಫ್ ಏಯ್ಡ್ ಆನ್ ಎಜುಕೇಶನ್ ಪಾಲಿಸಿ ಇನ್ ಇಂಡಿಯಾ', ಇಂಟರ್‌ನ್ಯಾಷನಲ್ ಜರ್ನಲ್ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಶನ್ ಡೆವಲಪ್‌ಮೆಂಟ್ 30, 5, ಪುಟಗಳು. 497-507

- ಡಿಫೆ, ಎ. (2002) 'ಸೋಷಿಯಲ್ ಮೊಬಿಲೈಸೇಶನ್ ಅಂಡ್ ಟೋಟಲ್ ಲಿಟರೇಸಿ ಕ್ಯಾಂಪೇನ್ಸ್' ಗೋವಿಂದ, ಆರ್. (ಎಡಿಟರ್) ಇಂಡಿಯಾ ಎಜುಕೇಶನ್ ರಿಪೋರ್ಟ್: ಎ ಪ್ರೊಫೈಲ್ ಆಫ್ ಬೇಸಿಕ್ ಎಜುಕೇಶನ್. ನ್ಯೂ ಡೆಲ್ಲಿ: ಎನ್‌ಎಇಪಿಎ.
- ಡ್ರೆಜ್, ಜಿ. ಅಂಡ್ ಕಿಂಗ್‌ಡನ್, ಜಿ.ಜಿ. (2001) ಸ್ಕೂಲ್ ಪಾರ್ಟಿಸಿಪೇಶನ್ ಇನ್ ರೂರಲ್ ಇಂಡಿಯಾ, ರಿವ್ಯೂ ಆಫ್ ಡೆವಲಪ್‌ಮೆಂಟ್ ಎಕನಾಮಿಕ್ಸ್, 5, 1, 1-24
- ಡ್ರೆಜ್, ಜಿ. ಅಂಡ್ ಸೆನ್, ಎ. (2005) ಇಂಡಿಯಾ: ಎಕನಾಮಿಕ್ ಡೆವಲಪ್‌ಮೆಂಟ್ ಅಂಡ್ ಪಾರ್ಟಿಸಿಪೇಶನ್, ನ್ಯೂ ಡೆಲ್ಲಿ, ಆಕ್ಸ್‌ಫೋರ್ಡ್ ಯೂನಿವರ್ಸಿಟಿ ಪ್ರೆಸ್.
- ಡಯರ್, ಸಿ. (2000) ಅಪರೇಶನ್ ಬ್ಯಾಕ್‌ಬೋರ್ಡ್: ಪಾಲಿಸಿ ಇಂಪ್ಲಿಮೆಂಟೇಶನ್ ಇನ್ ಇಂಡಿಯನ್ ಎಲಿಮೆಂಟರಿ ಎಜುಕೇಶನ್. ಆಕ್ಸ್‌ಫೋರ್ಡ್: ಸಿಂಪೋಸಿಯಂ ಬುಕ್ಸ್.
- ಹಾರ್ಮಾ, ಜಿ. (2010) ಸ್ಕೂಲ್ ಚಾಯ್ಸ್ ಫಾರ್ ದಿ ಪೂರ್? ದಿ ಲಿಮಿಟ್ಸ್ ಆಫ್ ಮಾರ್ಕೆಟ್‌ಸೇಶನ್ ಆಫ್ ಪ್ರೈಮರಿ ಎಜುಕೇಶನ್ ಇನ್ ರೂರಲ್ ಇಂಡಿಯಾ, ಸಿಆರ್‌ಇಎಟಿಇ ರಿಸರ್ಚ್ ಮೊನೊಗ್ರಾಫ್. 23. ಸೆಸೆಕ್ಸ್: ಸಿಆರ್‌ಇಎಟಿಇ
- ಜಿಟಿಎ (1971) ಎಜುಕೇಶನ್ ಅಂಡ್ ನ್ಯಾಷನಲ್ ಡೆವಲಪ್‌ಮೆಂಟ್: ರಿಪೋರ್ಟ್ ಆಫ್ ದಿ ಎಜುಕೇಶನ್ ಕಮಿಷನ್, 1964-1966. ನ್ಯೂ ಡೆಲ್ಲಿ : ನ್ಯಾಷನಲ್ ಕೌನ್ಸಿಲ್ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಶನ್ ರಿಸರ್ಚ್ ಅಂಡ್ ಟ್ರೇನಿಂಗ್
- ಜಿಟಿಎ (1985), ಚಾಲೆಂಜರ್ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಶನ್ - ಎ ಪಾಲಿಸಿ ಪರ್‌ಸಪೆಕ್ಟಿವ್, ನ್ಯೂ ಡೆಲ್ಲಿ: ಮಿನಿಸ್ಟ್ರಿ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಶನ್, ಗವರ್ನಮೆಂಟ್ ಆಫ್. ಇಂಡಿಯಾ.
- ಜಿಟಿಎ (1986ಎ) ನ್ಯಾಷನಲ್ ಪಾಲಿಸಿ ಆನ್ ಎಜುಕೇಶನ್ - 1986, ನ್ಯೂ ಡೆಲ್ಲಿ: ಮಿನಿಸ್ಟ್ರಿ ಆಫ್ ಹ್ಯೂಮನ್ ರಿಸೋರ್ಸ್ ಡೆವಲಪ್‌ಮೆಂಟ್, ಗವರ್ನಮೆಂಟ್ ಆಫ್. ಇಂಡಿಯಾ (ಮೇ)
- ಜಿಟಿಎ (1986ಬಿ) ನ್ಯಾಷನಲ್ ಪಾಲಿಸಿ ಆನ್ ಎಜುಕೇಶನ್ 1986: ಪ್ರೋಗ್ರಾಂ ಆಫ್ ಆಕ್ಷನ್, ನ್ಯೂ ಡೆಲ್ಲಿ, ಮಿನಿಸ್ಟ್ರಿ ಆಫ್ ಹ್ಯೂಮನ್ ರಿಸೋರ್ಸ್ ಡೆವಲಪ್‌ಮೆಂಟ್, ಗವರ್ನಮೆಂಟ್ ಆಫ್. ಇಂಡಿಯಾ (ನವೆಂಬರ್)
- ಜಿಟಿಎ (1992) ನ್ಯಾಷನಲ್ ಪಾಲಿಸಿ ಆನ್ ಎಜುಕೇಶನ್ 1992. ನ್ಯೂ ಡೆಲ್ಲಿ: ಗವರ್ನಮೆಂಟ್ ಆಫ್. ಇಂಡಿಯಾ.
- ಜಿಟಿಎ (1998) ನ್ಯಾಷನಲ್ ಪಾಲಿಸಿ ಆನ್ ಎಜುಕೇಶನ್ 1086 (ಆನ್ ಮ್ಯಾಡಿಫೈಡ್ ಇನ್ 1992) ವಿತ್ ನ್ಯಾಷನಲ್ ಪಾಲಿಸಿ ಆನ್ ಎಜುಕೇಶನ್ 1968, ನ್ಯೂ ಡೆಲ್ಲಿ: ಡಿಪಾರ್ಟ್‌ಮೆಂಟ್ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಶನ್, ಮಿನಿಸ್ಟ್ರಿ ಆಫ್ ಹ್ಯೂಮನ್ ರಿಸೋರ್ಸ್ ಡೆವಲಪ್‌ಮೆಂಟ್
- ಜಿಟಿಎ (2002) ಟೆಂತ್ ಫೈವ್- ಇಯರ್ ಪ್ಲಾನ್. ನ್ಯೂ ಡೆಲ್ಲಿ: ಗವರ್ನಮೆಂಟ್ ಆಫ್. ಇಂಡಿಯಾ.
- ಗೋವಿಂದ, ಆರ್. (2002) ಇಂಡಿಯಾ ಎಜುಕೇಶನ್ ರಿಪೋರ್ಟ್: ಎ ಪ್ರೊಫೈಲ್ ಆಫ್ ಬೇಸಿಕ್ ಎಜುಕೇಶನ್. ನ್ಯೂ ಡೆಲ್ಲಿ: ಎನ್‌ಎಇಪಿಎ.
- ಗೋವಿಂದ, ಆರ್ ಅಂಡ್ ಬಂದೋಪಾಧ್ಯಾಯ್, ಎಂ (2007) ಆ್ಯಕ್ಸೆಸ್ ಟು ಎಲಿಮೆಂಟರಿ ಎಜುಕೇಶನ್ ಇನ್ ಇಂಡಿಯಾ: ಕಂಟ್ರಿ ಅನಲಿಟಿಕಲ್ ರಿವ್ಯೂ ಫಾರ್ಮರ್, ಸಿಆರ್‌ಇಎಟಿಇ.
- ಗೋವಿಂದ, ಆರ್. ಅಂಡ್ ವರ್ಗಿಸ್. ಎನ್. ವಿ. (1993) ಕ್ವಾಲಿಟಿ ಆಫ್ ಪ್ರೈಮರಿ ಸ್ಕೂಲಿಂಗ್ ಇನ್ ಇಂಡಿಯಾ: ಎ ಕೇಸ್ ಸ್ಟಡಿ ಆಫ್ ಮಧ್ಯ ಪ್ರದೇಶ್. ಪ್ಯಾರಿಸ್: ಇಂಟರ್‌ನ್ಯಾಷನಲ್ ಇನ್‌ಸ್ಟಿಟ್ಯೂಟ್ ಫಾರ್ ಎಜುಕೇಶನ್ ಫ್ಲಾನಿಂಗ್, ನ್ಯೂ ಡೆಲ್ಲಿ: ಎನ್‌ಎಇಪಿಎ.
- ಗೋವಿಂದ, ಆರ್. ಅಂಡ್ ಬಂದೋಪಾಧ್ಯಾಯ್, ಎಂ. (2010) ಚೇಂಜಿಂಗ್ ಫ್ರೇಮ್‌ವರ್ಕ್ ಆಫ್ ಲೋಕಲ್ ಗವರ್ನನ್ಸ್ ಅಂಡ್ ಕಮ್ಯುನಿಟಿ ಪಾರ್ಟಿಸಿಪೇಶನ್ ಇನ್ ಎಲಿಮೆಂಟರಿ ಎಜುಕೇಶನ್ ಇನ್ ಇಂಡಿಯಾ, ಸಿಆರ್‌ಇಎಟಿಇ ರಿಸರ್ಚ್ ಮೊನೊಗ್ರಾಫ್. 35 ಡೆಲ್ಲಿ/ಸೆಸೆಕ್ಸ್: ಸಿಆರ್‌ಇಎಟಿಇ.
- ಗ್ರಿಂಡಲ್, ಎಂ. (2004) ಡಿಸ್ಟ್ರಿಬ್ಯೂಟ್ ದಿ ಆಡ್ಸ್ ದಿ ಕಂಟಿನ್ಯುಯಸ್ ಪಾಲಿಟಿಕ್ಸ್ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಶನ್ ರಿಫಾರ್ಮ್. ಪ್ರಿನ್ಸಿಟನ್: ಪ್ರಿನ್ಸಿಟನ್ ಯೂನಿವರ್ಸಿಟಿ ಪ್ರೆಸ್

- ಜುನೇಜಾ, ಎನ್ (2010) ಆ್ಯಕ್ಸೆಸ್ ಟು ವಾಟ್? ಆ್ಯಕ್ಸೆಸ್, ಡೈವರ್ಸಿಟಿ ಅಂಡ್ ಪಾರ್ಟಿಸಿಪೇಶನ್ ಇನ್ ಇಂಡಿಯಾಸ್ ಸ್ಕೂಲ್ಸ್. ಸಿಆರ್‌ಇಎಟಿಇ ರಿಸರ್ಚ್ ಅಂಡ್ ಮೊನೊಗ್ರಾಫ್. ನಂ 32, ಡೆಲ್ಲಿ/ಸಸೆಕ್ಸ್: ಸಿಆರ್‌ಇಎಟಿಇ.
- ರೂಾ, ಜೆ. ಅಂಡ್ ರಿಂಗ್ರನ್, ಡಿ. (2005) ಎಲಿಮೆಂಟರಿ ಎಜುಕೇಶನ್ ಫ್ಲಾರ್ ದಿ ಪೂರೈಸ್ ಅಂಡ್ ಅದರ್ ಡಿಪ್ಲೈವ್ಡ್ ಗ್ರೂಪ್ಸ್: ದಿ ರಿಯಲ್ ಚಾಲೆಂಜ್ ಆಫ್ ಯೂನಿವರ್ಸಿಟಿ ಸೇಶನ್, ನ್ಯೂ ಡೆಲ್ಲಿ: ಮನೋಹರ್
- ಕಾಮತ್, ಎಸ್.ಜಿ. (2007) 'ವಾಕಿಂಗ್ ದಿ ಟೈಟ್ ರೋಪ್: ಈಕ್ವಾಲಿಟಿ ಅಂಡ್ ಗ್ರೋತ್ ಇನ್ ಎ ಲಿಬರಲೈಸಿಂಗ್ ಇಂಡಿಯಾ', ಇನ್ ಗ್ರೀನ್, ಎ., ಲಿಟ್ಲ್, ಎ. ಡಬ್ಲ್ಯೂ., ಕಾಮತ್, ಎಸ್.ಜಿ, ಓಕೆಟ್, ಎಂ. ಅಂಡ್ ವಿಕ್ಸರ್ಸ್, ಇ. ಎಜುಕೇಶನ್ ಅಂಡ್ ಡೆವಲಪ್‌ಮೆಂಟ್ ಇನ್ ಎ ಗ್ಲೋಬಲ್ ಎರಾ: ಸ್ಟ್ರಾಟೆಜೀಸ್ ಫ್ಲಾರ್ 'ಸಸ್‌ಟೇನಿಬಲ್ ಗ್ಲೋಬಲೈಸೇಶನ್', ಡಿಎಫ್‌ಐಡಿ ರಿಸರ್ಚಿಂಗ್ ಇಶ್ಯೂಸ್ ನಂ 69, ಪುಟಗಳು 89-130, ಲಂಡನ್: ಡಿಪಾರ್ಟ್‌ಮೆಂಟ್ ಫಾರ್ ಇಂಟರ್‌ನ್ಯಾಷನಲ್ ಡೆವಲಪ್‌ಮೆಂಟ್.
- ಕಿಂಗ್‌ಡನ್, ಜಿ. ಅಂಡ್ ಮುಜಮ್ಮಿಲ್, ಎಂ. (2003). ದಿ ಪೊಲಿಟಿಕಲ್ ಎಕಾನಮಿ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಶನ್ ಇನ್ ಇಂಡಿಯಾ, ಡೆಲ್ಲಿ: ಆಕ್ಸ್‌ಫರ್ಡ್ ಯೂನಿವರ್ಸಿಟಿ ಪ್ರೆಸ್.
- ಕಿಂಗ್‌ಡನ್, ಜಿ. ಅಂಡ್ ಮುಜಮ್ಮಿಲ್, ಎಂ. (2010) ದಿ ಸ್ಕೂಲ್ ಗವರ್ನನ್ಸ್ ಎನ್‌ಬಿರಾನ್‌ಮೆಂಟ್ ಇನ್ ಉತ್ತರಪ್ರದೇಶ್, ಇಂಡಿಯಾ: ಇಂಪ್ಲಿಕೇಶನ್ ಫ್ಲಾರ್ ಟೀಚರ್ ಅಕೌಂಟಬಿಲಿಟಿ ಅಂಡ್ ಎಫ್‌ಫಾರ್ಟ್, ಆರ್‌ಇಸಿಒಯುಪಿ ವರ್ಕಿಂಗ್ ಪೇಪರ್, ನಂ. 31
- ಕುಮಾರ್, ಕೆ. (2005) ಪೊಲಿಟಿಕಲ್ ಅಜೆಂಡ್ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಶನ್: ಎ ಸ್ಟಡಿ ಆಫ್ ಕಲೋನಿಯಲಿಸ್ಟ್ ಅಂಡ್ ನ್ಯಾಷನಲಿಸ್ಟ್ ಐಡಿಯಾಸ್. 2ನೇ ಆವೃತ್ತಿ, ನ್ಯೂ ಡೆಲ್ಲಿ: ಸೇಜ್
- ಕುಮಾರ್, ಕೆ. ಅಂಡ್ ಸಾರಂಗಪಾಣಿ, ಪಿ.ಎಮ್. (2004) 'ಹಿವ್ವರಿ ಆಫ್ ಕ್ವಾಲಿಟಿ ಡಿಬೇಟ್' ಕಂಟೆಂಪರರಿ ಎಜುಕೇಶನ್ ಡಯಲಾಗ್, 2(1), ಮಾನ್‌ಸೂನ್ ಇಶ್ಯೂ, ಪುಟಗಳು 30-52
- ಕುಮಾರ್, ಕೆ. (1996) ಅಗ್ರಿಕಲ್ಚರಲ್ ಮಾಡ್ರನೈಸೇಶನ್ ಅಂಡ್ ಎಜುಕೇಶನ್: ಕಾಂಟುಅರ್ನ್ಸ್ ಆಫ್ ಎ ಪಾಯಿಂಟ್ ಆಫ್ ಡಿಪಾರ್ಟರ್, ಎಕನಾಮಿಕ್ ಅಂಡ್ ಪೊಲಿಟಿಕಲ್ ವೀಕ್ಲಿ, 31(35/37), ಪುಟಗಳು 2367-2369
- ಕುಮಾರ್, ಕೆ. (2007) ಇಎಫ್‌ಎ ಅಂಡ್ ದಿ ಕ್ವಾಲಿಟಿ ಡಿಬೇಟ್: ಪರ್‌ಸ್ಟೆಕ್ಟಿವ್ಸ್ ಫ್ರಮ್ ದಿ ಇಂಡಿಯನ್ ನ್ಯಾಷನಲ್ ಕರಿಕ್ಯುಲಮ್ ಫ್ಲೇಮ್ ವರ್ಕ್, ದಿ ಫ್ಲಾಸ್ತ್ ಆ್ಯನ್ಯುಅಲ್ ಸಿಆರ್‌ಇಎಟಿಇ ಲೈಕ್ವರ್, 2010 ಜೂನ್ 29ರಂದು ಲಂಡನ್ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದ ಇನ್‌ಸ್ಟಿಟ್ಯೂಟ್ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಶನ್‌ನಲ್ಲಿ ಮಂಡಿಸಲಾಗಿದೆ.
- ಕುಮಾರ್, ಕೆ. (2010) 'ಕ್ವಾಲಿಟಿ ಇನ್ ಎಜುಕೇಶನ್: ಕಾಂಪಿಟಿಂಗ್ ಕಾನ್‌ಸೆಪ್ಟ್ಸ್' ಕಂಟೆಂಪರರಿ ಎಜುಕೇಶನ್: ಡಯಲಾಗ್, 7(1) ಪುಟಗಳು 7-18
- ಲೆವಿನ್, ಕೆ.ಎಮ್. (2007) ಇಂಪ್ರೂವಿಂಗ್ ಆ್ಯಕ್ಸೆಸ್, ಈಕ್ವಿಟಿ ಅಂಡ್ ಟ್ರಾನ್ಸಿಪರೆನ್ಸ್ ಇನ್ ಎಜುಕೇಶನ್ : ಕ್ರಿಯೇಟಿಂಗ್ ಎ ರಿಸರ್ಚ್ ಅಂಜೆಂಡಾ, ಸಿಆರ್‌ಇಎಟಿಇ ರಿಸರ್ಚ್ ಮೊನೊಗ್ರಾಫ್. ನಂ. 1, ಸಸೆಕ್ಸ್, ಸಿಆರ್‌ಇಎಟಿಇ
- ಲಿಟ್ಲ್, ಎ.ಡಬ್ಲ್ಯೂ. (2008ಎ) ಇಎಫ್‌ಎ ಪಾಲಿಟಿಕ್ಸ್, ಪಾಲಿಸೀಸ್ ಅಂಡ್ ಪ್ರೋಗ್ರೆಸ್, ಸಿಆರ್‌ಇಎಟಿಇ ರಿಸರ್ಚ್ ಮೊನೊಗ್ರಾಫ್. 13. ಲಂಡನ್/ಸಸೆಕ್ಸ್: ಸಿಆರ್‌ಇಎಟಿಇ
- ಲಿಟ್ಲ್, ಎ. ಡಬ್ಲ್ಯೂ. (2008ಬಿ) ಸೈಜ್ ಮ್ಯಾಟರ್ಸ್ ಫ್ಲಾರ್ ಇಎಫ್‌ಎ, ಸಿಆರ್‌ಇಎಟಿಇ ರಿಸರ್ಚ್ ಮೊನೊಗ್ರಾಫ್. ನಂ. 26, ಲಂಡನ್/ಸಸೆಕ್ಸ್: ಸಿಆರ್‌ಇಎಟಿಇ
- ಲೋಕ್ ಜಂಬಿಶ್ ಜಾಯಿಂಟ್ ಅಸೆಸ್‌ಮೆಂಟ್, (1993) ಲೋಕ್ ಜಂಬಿಶ್ - ಲರ್ನಿಂಗ್ ಟುಗೆದರ್: ಎ ಜಾಯಿಂಟ್ ಅಸೆಸ್‌ಮೆಂಟ್ ಆಫ್ ದಿ ಲೋಕ್ ಜಂಬಿಶ್: ಎ ಬೇಸಿಕ್ ಎಜುಕೇಶನ್ ಫ್ಲಾರ್ ಆಲ್ ಪ್ರೋಗ್ರಾಂ ಇನ್ ರಾಜಸ್ತಾನ್, ರಿಪೋರ್ಟ್, ಎಸ್‌ಐಡಿಎ ಅಂಡ್ ದಿ ಗವರ್ನಮೆಂಟ್ಸ್ ಆಫ್ ಇಂಡಿಯಾ ಅಂಡ್ ರಾಜಸ್ತಾನ್
- ಮೆಕಾಲೆ, ಟಿ. ಬಿ. (1835), ಮಿನ್ಯೂಟ್, ಫ್ರಮ್ ದಿ ಬ್ಯೂರೋ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಶನ್. ಸೆಲೆಕ್ಷನ್ಸ್ ಫ್ರಮ್ ಎಜುಕೇಶನಲ್ ರೆಕಾರ್ಡ್ಸ್, ಪಾರ್ಟ್ I (1781-1839). ಎಚ್. ಶಾರ್ಪ್. ಅವರಿಂದ ಸಂಪಾದಿತ. ಕಲ್ಕತ್ತಾ: ಸೂಪರಿಂಟೆಂಡೆಂಟ್, ಗವರ್ನಮೆಂಟ್ ಪ್ರಿಂಟಿಂಗ್, 1920. ಪುನರ್‌ಮುದ್ರಣ. ಡೆಲ್ಲಿ: ನ್ಯಾಷನಲ್ ಆರ್ಕೈವ್ಸ್ ಆಫ್ ಇಂಡಿಯಾ, 1965, 107-117.

http://www.columbia.edu/itc/mealac/pritchett/00generallinks/macaulay/txt_minute_edu

[cation_1835.html](#) ಆಕ್ಟೋಬರ್ ಜುಲೈ 20 2010

- ಮಾಧುರ್, ಕೆ. (2001) 'ಡನ್ ಪರ್‌ಫಾರ್ಮೆನ್ಸ್ ಮ್ಯಾಟರ್? ಪಾಲಿಸಿ ಸ್ತ್ರಗಲ್ಸ್ ಇನ್ ಎಜುಕೇಶನ್', ಜರ್ನಲ್ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಷನಲ್ ಪ್ಲಾನಿಂಗ್ ಅಂಡ್ ಅಡ್‌ಮಿನಿಸ್ಟ್ರೇಶನ್, XV (2) ಪುಟಗಳು 225-240
- ಮೆಥಾ, ಎ. (2007) ಎಲಿಮೆಂಟರಿ ಎಜುಕೇಶನ್ ಇನ್ ಇಂಡಿಯಾ: ಪ್ರೊಗ್ರೆಸ್ ಟುವರ್ವರ್ಡ್ಸ್ ಯು.ಇ.ಇ. ಅನಲಿಟಿಕಲ್ ರಿಪೋರ್ಟ್ 2005-06, ನ್ಯೂ ಡೆಲ್ಲಿ: ನ್ಯಾಷನಲ್ ಯೂನಿವರ್ಸಿಟಿ ಫ್ಲಾರ್ ಎಜುಕೇಶನಲ್ ಪ್ಲಾನಿಂಗ್ ಅಂಡ್ ಅಡ್‌ಮಿನಿಸ್ಟ್ರೇಶನ್
- ಮೇಥಿ, ಎನ್. ಎನ್. ಅಂಡ್ ಜೈನ್, ಎನ್. (1994) 'ದಿ ಶಿಕ್ಷಾ ಕರ್ಮಿ ಪ್ರಾಜೆಕ್ಟ್ ಇನ್ ರಾಜಸ್ಥಾನ್, ಇಂಡಿಯಾ (ಎಸ್‌ಕೆಪಿ)' - ಲಿಟ್ಲ್, ಎ. ಡಬ್ಲ್ಯೂ., ಹಾಪರ್ನ್, ಡಬ್ಲ್ಯೂ ಅಂಡ್ ಗಾರ್ಡನರ್, ಆರ್. (ಸಂಪಾದಕರು) ಬಿಯಾಂಡ್ ಜೊಮ್‌ಟೆಂಟ್ಸ್: ಇಂಪ್ಲಿಮೆಂಟಿಂಗ್ ಪ್ರೈಮರಿ ಎಜುಕೇಶನ್ ಫ್ಲಾರ್ ಆಲ್, ಲಂಡನ್ ಅಂಡ್ ಬೇಸಿಂಗ್‌ಸ್ಟೋಕ್: ಮ್ಯಾಕ್‌ಮಿಲನ್
- ಮಿನಿಸ್ಟ್ರಿ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಶನ್ (1964) ರೆಸಲ್ಯೂಶನ್ ಆಫ್ ದಿ ಗವರ್ನಮೆಂಟ್ ಆಫ್ ಇಂಡಿಯಾ (ನಂ ಎಫ್. 413 (3) 64-ಇ. 1 ಮಿನಿಸ್ಟ್ರಿ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಶನ್, ದಿನಾಂಕ 14 ಜುಲೈ 1964)
- ನಾಯಕ್, ಜಿ. ಪಿ. (1966) ಎಲಿಮೆಂಟರಿ ಎಜುಕೇಶನ್ ಇನ್ ಇಂಡಿಯಾ: ದಿ ಅನ್‌ಫಿಲಿಶ್ಡ್ ಬಿಸಿನೆಸ್. ಲಂಡನ್: ಏಶಿಯಾ ಪಬ್ಲಿಶಿಂಗ್ ಹೌಸ್
- ನಾಯಕ್, ಜಿ.ಪಿ. (1982) ದಿ ಎಜುಕೇಶನ್ ಕಮಿಷನ್ ಅಂಡ್ ಆಫ್ಫರ್ ನ್ಯೂ ಡೆಲ್ಲಿ, ಮೊದಲ ಆವೃತ್ತಿ ಅಲೈಡ್ ಪಬ್ಲಿಶರ್ಸ್
- ನಾಯಕ್, ಜಿ. ಪಿ. (1982) ದಿ ಎಜುಕೇಷನ್ ಕಮಿಷನ್ ಅಂಡ್ ಆಫ್ಫರ್. ನ್ಯೂ ಡೆಲ್ಲಿ, ಎರಡನೇ ಆವೃತ್ತಿ ಎ.ಪಿ.ಎಚ್. ಪಬ್ಲಿಶಿಂಗ್ ಕಾರ್ಪೊರೇಶನ್
- ನಾರಾಯಣ್ (2000) ದಿ ಪ್ರೆಸೆಂಟ್ ಸ್ಪೀಕ್ಸ್, ಗಣರಾಜ್ಯೋತ್ಸವದ ದಿನದಂದು ರಾಷ್ಟ್ರಾಧ್ಯಕ್ಷ ಕೆ.ಆರ್. ನಾರಾಯಣನ್ ಅವರು ರಾಷ್ಟ್ರವನ್ನುದ್ದೇಶಿಸಿ ಮಾಡಿದ ಭಾಷಣ, 25 ಜನವರಿ, 2000 <http://www.india-seminar.com/2000/487/487%20narayanan.htm>. ಆಕ್ಟೋಬರ್ ಅಗಸ್ಟ್ 12 2010

- ನ್ಯಾಷನಲ್ ಇನ್‌ಸ್ಟಿಟ್ಯೂಟ್ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಶನಲ್ ಪ್ಲಾನಿಂಗ್ ಅಂಡ್ ಅಡ್‌ಮಿನಿಸ್ಟ್ರೇಶನ್ (2000), ದಿ ಇಎಫ್‌ಎ 2000 ಅಸೆಸ್‌ಮೆಂಟ್, ಇಂಡಿಯಾ. ಡೆಲ್ಲಿ: ಯುನೆಸ್ಕೋ
www.unesco.org/education/wef/countryreports/india/rapport_2.html.

ಆಕ್ಟೋಬರ್ ಜೂನ್ 10 2010

- ನ್ಯಾಷನಲ್ ಯೂನಿವರ್ಸಿಟಿ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಶನಲ್ ಪ್ಲಾನಿಂಗ್ ಅಂಡ್ ಅಡ್‌ಮಿನಿಸ್ಟ್ರೇಶನ್ (2008), ದಿ ಮಿಡ್ ಡಿಕೇಡ್ ರಿವ್ಯೂ ಆಫ್ ಇಎಫ್‌ಎ, ಡೆಲ್ಲಿ ಯುನೆಸ್ಕೋ
- ನ್ಯಾಷನಲ್ ಕೌನ್ಸಿಲ್ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಶನಲ್ ರಿಸರ್ಚ್ ಅಂಡ್ ಟ್ರೇನಿಂಗ್ (1988) ಸ್ಕೂಲ್ ಎಜುಕೇಶನ್ ಆಫ್ಫರ್ ಇಂಡಿಪೆಂಡೆನ್ಸ್, ನ್ಯೂ ಡೆಲ್ಲಿ: ನ್ಯಾಷನಲ್ ಕೌನ್ಸಿಲ್ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಶನಲ್ ರಿಸರ್ಚ್ ಅಂಡ್ ಟ್ರೇನಿಂಗ್
- ನ್ಯಾಷನಲ್ ಕೌನ್ಸಿಲ್ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಶನಲ್ ರಿಸರ್ಚ್ ಅಂಡ್ ಟ್ರೇನಿಂಗ್ (1965) ಸೆಕಂಡ್ ಆಲ್ ಇಂಡಿಯಾ ಎಜುಕೇಶನಲ್ ಸರ್ವೆ. ನ್ಯೂ ಡೆಲ್ಲಿ: ನ್ಯಾಷನಲ್ ಕೌನ್ಸಿಲ್ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಶನಲ್ ರಿಸರ್ಚ್ ಅಂಡ್ ಟ್ರೇನಿಂಗ್
- ನ್ಯಾಷನಲ್ ಕೌನ್ಸಿಲ್ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಶನಲ್ ರಿಸರ್ಚ್ ಅಂಡ್ ಟ್ರೇನಿಂಗ್ (1990) ಫ್ಲಿಫ್ಟ್ ಆಲ್ ಇಂಡಿಯಾ ಎಜುಕೇಶನಲ್ ಸರ್ವೆ., ನ್ಯೂ ಡೆಲ್ಲಿ: ನ್ಯಾಷನಲ್ ಕೌನ್ಸಿಲ್ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಶನಲ್ ರಿಸರ್ಚ್ ಅಂಡ್ ಟ್ರೇನಿಂಗ್
- ಒಯ್‌ಸ್ಟೆರ್‌ಹೆಲ್ಡ್, ಜಿ. (2007) 'ನ್ಯಾಷನಲ್ ಎಜುಕೇಶನ್ ಆಫ್ ಎ ಕಮ್ಯುನಿಟಿ ಇಶ್ಯೂ: ದಿ ಮುಸ್ಲಿಂ ರೆಸಪಾನ್ಸ್ ಟು ದಿ ವಾರ್ಡ್ ಸ್ಕೀಮ್' - ಕುಮಾರ್, ಕೆ ಮತ್ತು ಒಯ್‌ಸ್ಟೆರ್‌ಹೆಲ್ಡ್, ಜಿ. (ಸಂಪಾದಕರು) ಎಜುಕೇಶನ್ ಅಂಡ್ ಸೋಷಿಯಲ್ ಚೇಂಜ್ ಇನ್ ಸೌತ್ ಏಶಿಯಾ, ನ್ಯೂ ಡೆಲ್ಲಿ: ಓರಿಯಂಟ್ ಲಾಂಗ್‌ಮನ್

- ಪಾಲ್, ಎಸ್. ಅಂಡ್ ಫೋಷ್, ಎಸ್. (2007) ಇಲೀಟ್ ಡಾಮಿನನ್ಸ್ ಅಂಡ್ ಅಂಡರ್- ಇನ್‌ವೆಸ್ಟ್‌ಮೆಂಟ್ ಇನ್ ಮಾರ್ ಎಜುಕೇಶನ್: ಡಿಸ್‌ಪ್ಯಾರಿಟಿ ಇನ್ ದಿ ಸೋಷಿಯಲ್ ಡೆವಲಪ್‌ಮೆಂಟ್ ಆಫ್ ದಿ ಇಂಡಿಯನ್ ಸ್ಟೇಟ್ಸ್, 1960-92, ಡಿಸ್‌ಕಶನ್ ಪೇಪರ್ ನಂ. 2852, ಬಾನ್: ದಿ ಇನ್‌ಸ್ಟಿಟ್ಯೂಟ್ ಫಾರ್ ದಿ ಸ್ಟಡಿ ಆಫ್ ಲೇಬರ್ (ಐಜೆಡ್‌ಎ)
- ಪ್ರಧಮ್ (2009) ಲ್ಯಾನ್ಯುಅಲ್ ಸ್ಟೇಟಿಸ್ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಶನ್ ರಿಪೋರ್ಟ್ (ರೂರಲ್) 2008, ನ್ಯೂ ಡೆಲ್ಲಿ: ಪ್ರಧಮ್ ರಿಸೋರ್ಸ್ ಸೆಂಟರ್
- ಪೆರ್ರೋ (1999) ಪಬ್ಲಿಕ್ ರಿಪೋರ್ಟ್ ಆನ್ ಬೇಸಿಕ್ ಎಜುಕೇಶನ್ ಇನ್ ಇಂಡಿಯಾ. ನ್ಯೂ ಡೆಲ್ಲಿ: ಆಕ್ಸ್‌ಫರ್ಡ್ ಯೂನಿವರ್ಸಿಟಿ ಪ್ರೆಸ್
- ರೈ, ಎಲ್. ಎಲ್. (1966) ದಿ ಪ್ರಾಬ್ಲಂ ಆಫ್ ನ್ಯಾಷನಲ್ ಎಜುಕೇಶನ್ ಇನ್ ಇಂಡಿಯಾ. ನ್ಯೂ ಡೆಲ್ಲಿ: ಪಬ್ಲಿಕೇಶನ್ಸ್ ಡಿವಿಶನ್.
- ರೈನಾ, ವಿ. (2002) 'ಡಿಸೆಂಟ್ರಲೈಸೇಶನ್ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಶನ್' - ಗೋವಿಂದ, ಆರ್. (ಸಂ.), ಇಂಡಿಯಾ ಎಜುಕೇಶನ್ ರಿಪೋರ್ಟ್: ಎ ಪ್ರೊಫೈಲ್ ಆಫ್ ಬೇಸಿಕ್ ಎಜುಕೇಶನ್. ನ್ಯೂ ಡೆಲ್ಲಿ: ಎನ್.ಎ.ಇ.ಪಿ.ಎ.
- ರಪ್ಪ. ಜಿ. (ದಿನಾಂಕ ನಮೂದಿಸಿಲ್ಲ) ಎ ರಿವರ್ ಟು ಯೂನಿವರ್ಸಲ್ ಬೇಸಿಕ್ ಎಜುಕೇಶನ್ ಇನ್ ಇಂಡಿಯಾ: ಎ ರಿವರ್ ಆಫ್ ಹೋಪ್, ಓಪನ್ ಲರ್ನಿಂಗ್ ಎಕ್ಸ್‌ಚೇಂಜ್ ಯುಎಸ್‌ಎ
- ರವಿ, ವೈ. ಅಂಡ್ ರಾವ್, ಎಸ್. (1994) 'ದಿ ಆಂದ್ರ ಪ್ರದೇಶ್ ಪ್ರೈಮರಿ ಎಜುಕೇಶನ್ ಪ್ರಾಜೆಕ್ಟ್' - ಲಿಟ್ಲೆ, ಎ. ಡಬ್ಲ್ಯೂ ಹಾಪರ್ನ್, ಡ ಡಬ್ಲ್ಯೂ ಮತ್ತು ಗಾರ್ಡ್‌ನರ್, ಆರ್. (ಸಂಪಾದಕರು) ಬಿಯಾಂಡ್ ಜೋಮ್‌ಟಿಯೆನ್: ಇಂಪ್ಲಿಮೆಂಟಿಂಗ್ ಪ್ರೈಮರಿ ಎಜುಕೇಶನ್ ಫಾರ್ ಆಲ್, ಲಂಡನ್ ಅಂಡ್ ಬೇಸಿಂಗ್‌ಸ್ಟೋಕ್: ಮ್ಯಾಕ್‌ಮಿಲನ್
- ಸಾರಂಗಪಾಣಿ, ಪಿ. (2010) 'ಕ್ವಾಲಿಟಿ ಕನ್‌ಸರ್ನ್ಸ್: ನ್ಯಾಷನಲ್ ಅಂಡ್ ಎಕ್ಸ್‌ಟ್ರಾ ನ್ಯಾಷನಲ್ ಡೈಮೆನ್‌ಶನ್ಸ್', ಕಂಟೆಂಪರರಿ ಎಜುಕೇಶನ್ ಡಯಲಾಗ್, 7(1) ಪುಟಗಳು 41-57
- ಸರುಪ್, ಎ. (1986) 'ಎ ರಿಟ್ರಾಸ್ಪೆಕ್ಟಿವ್ ವ್ಯೂ ಆಫ್ ಫಾರ್ಮ್ಯುಲೇಟಿಂಗ್ ಎ ನ್ಯೂ ಎಜುಕೇಶನ್ ಪಾಲಿಸಿ', ಬುಲೆಟಿನ್ ಆಫ್ ದಿ ಯುನೆಸ್ಕೋ ರೀಜನಲ್ ಆಫೀಸ್ ಫಾರ್ ಎಜುಕೇಶನ್ ಇನ್ ಏಶಿಯಾ ಅಂಡ್ ದಿ ಪೆಸಿಫಿಕ್ 27, ಪುಟಗಳು 121-134
- ಸರುಪ್, ಎ. (2008) ಕಾಮೆಂಟ್ ಆನ್ ನ್ಯಾಷನಲ್ ಪಾಲಿಸಿ ಆನ್ ಐ.ಸಿ.ಟಿ ಇನ್ ಸ್ಕೂಲ್ ಎಜುಕೇಶನ್, ಆನ್ ದಿ ಸೆಂಟರ್ ಫಾರ್ ಸೈನ್ಸ್, ಡೆವಲಪ್‌ಮೆಂಟ್ ಅಂಡ್ ಮೀಡಿಯಾ ಸ್ಟಡೀಸ್ (ಸಿಎಸ್‌ಡಿಎಂಎಸ್) ವೆಬ್ ಸೈಟ್, www.csdms.in/gesci/suggestion.asp ಅಕ್ಟೋಬರ್ 9 2010.
- ಸೆಡ್‌ವಾಲ್, ಎಂ. ಅಂಡ್ ಕಾಮತ್, ಎಸ್. (2008) ಎಜುಕೇಶನ್ ಅಂಡ್ ಸೋಷಿಯಲ್ ಈಕ್ವಿಟಿ: ವಿತ್ ಎ ಸ್ಟೇಷಲ್ ಫೋಕಸ್ ಆನ್ ಶೆಡ್ಯೂಲ್ಡ್ ಕ್ಯಾಸ್ಡ್ ಅಂಡ್ ಶೆಡ್ಯೂಲ್ಡ್ ಟ್ರೈಬ್ಸ್ ಇನ್ ಎಲಿಮೆಂಟರಿ ಎಜುಕೇಶನ್, ಸಿಆರ್‌ಇಎಟಿಇ ರಿಸರ್ಚ್ ಮೊನೊಗ್ರಾಫ್. ನಂ. 19, ಡೆಲ್ಲಿ /ಸಸೆಕ್ಸ್: ಸಿಆರ್‌ಇಎಟಿಇ.
- ಸ್ಮಿತ (2008) ಡಿಸ್ಟ್ರಿಕ್ಟ್ ಸೀಸನಲ್ ಮೈಗ್ರೇಶನ್ ಅಂಡ್ ಇಟ್ಸ್ ಇಂಪ್ಯಾಕ್ಟ್ ಆನ್ ಚಿಲ್ಡ್ರನ್ ಎಜುಕೇಶನ್, ಸಿಆರ್‌ಇಎಟಿಇ ರಿಸರ್ಚ್ ಮೊನೊಗ್ರಾಫ್. ನಂ 28, ಡೆಲ್ಲಿ/ಸಸೆಕ್ಸ್: ಸಿಆರ್‌ಇಎಟಿಇ
- ಎಸ್‌ಎಸ್‌ಎ (2010ಎ) ಸರ್ವ ಶಿಕ್ಷಾ ಅಭಿಯಾನ್, ಎ ಪ್ರೋಗ್ರಾಂ ಫಾರ್ ಯೂನಿವರ್ಸಲ್ ಎಲಿಮೆಂಟರಿ ಎಜುಕೇಶನ್ ಫ್ರೇಮ್‌ವರ್ಕ್ ಫಾರ್ ಇಂಪ್ಲಿಮೆಂಟೇಶನ್, http://www.education.nic.in/ssa/ssa_1.asp ಅಕ್ಟೋಬರ್ 2, 2010.
- ಎಸ್‌ಎಸ್‌ಎ (2010ಬಿ) ನ್ಯಾಷನಲ್ ಪ್ರೋಗ್ರಾಂ ಫಾರ್ ಎಜುಕೇಶನ್ ಆಫ್ ಗರ್ಲ್ಸ್ ಅಟ್ ಎಲಿಮೆಂಟರಿ ಲೆವೆಲ್ (ಎನ್‌ಪಿಇಇಇಎಲ್) <http://ssa.nic.in/girls-education/npegel> ಅಕ್ಟೋಬರ್ 6, 2010
- ಸುಬ್ರಮಣಿಯನ್, ಆರ್. (2005) 'ಎಜುಕೇಶನ್ ಎಕ್ಸ್‌ಕ್ಯೂಶನ್ ಅಂಡ್ ದಿ ಡೆವಲಪ್‌ಮೆಂಟ್ ಸ್ಟೇಟ್' - ಜೋಪ್ರಾ, ಆರ್. ಅಂಡ್ ಜಿಫ್‌ರಿ, ಪಿ. ಎಜುಕೇಶನ್ ರೇಫೋರ್ಮ್ ಇನ್ ಕಂಟೆಂಪರರಿ ಇಂಡಿಯಾ, ನ್ಯೂ ಡೆಲ್ಲಿ: ಸೇಜ್ ಪಬ್ಲಿಕೇಶನ್ಸ್ ಇಂಡಿಯಾ

- ವರ್ಗಿಸ್, ಎನ್. ಅಂಡ್ ತಿಲಕ್, ಜೆ. (1991) ದಿ ಫೈನಾನ್ಸಿಂಗ್ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಶನ್ ಇನ್ ಇಂಡಿಯಾ ಪ್ಯಾರಿಸ್: ಯುನೆಸ್ಕೊ ಇಂಟರ್‌ನ್ಯಾಷನಲ್ ಇನ್‌ಸ್ಟಿಟ್ಯೂಟ್ ಫಾರ್ ಎಜುಕೇಶನಲ್ ಪ್ಲಾನಿಂಗ್.
- ವೆಲಾಸ್ಕರ್ ಪಿ. (2010) 'ಕ್ವಾಲಿಟಿ ಅಂಡ್ ಇನ್‌ಈಕ್ವಾಲಿಟಿ ಇನ್ ಇಂಡಿಯನ್ ಎಜುಕೇಶನ್: ಸಮ್ ಕ್ರಿಟಿಕಲ್ ಪಾಲಿಸಿ ಕನ್‌ಸರ್ನ್ಸ್ ಕಂಟೆಂಪರರಿ ಎಜುಕೇಶನ್ ಡಯಲಾಗ್, 7(1), ಪುಟಗಳು 58-93
- ವಾರ್ಡ್, ಎಂ (ಬರಲಿದೆ) 'ಎಡ್ ಟು ಎಜುಕೇಶನ್ - ದಿ ಕೇಸ್ ಆಫ್ ಸರ್ವ ಶಿಕ್ಷಾ ಅಭಿಯಾನ್ ಇನ್ ಇಂಡಿಯಾ ಅಂಡ್ ದಿ ರೋಲ್ ಆಫ್ ಡೆವಲಪ್‌ಮೆಂಟ್ ಪಾರ್ಟ್‌ನರ್ಸ್', ಜರ್ನಲ್ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಶನಲ್ ಪಾಲಿಸಿ
- ವೈನರ್, ಎಂ. (1991) ದಿ ಚೈಲ್ಡ್ ಅಂಡ್ ದಿ ಸ್ಟೇಟ್ ಇನ್ ಇಂಡಿಯಾ', ಪ್ರಿನ್ಸಿಟನ್, ನ್ಯೂ ಜೆರ್ಸಿ: ಪ್ರಿನ್ಸಿಟನ್ ಯೂನಿವರ್ಸಿಟಿ ಪ್ರೆಸ್
- ವರ್ಲ್ಡ್ ಬ್ಯಾಂಕ್ (1997) ಪ್ರೈಮರಿ ಎಜುಕೇಶನ್ ಇನ್ ಇಂಡಿಯಾ, ವಾಷಿಂಗ್ಟನ್ ಡಿ.ಸಿ.: ದಿ ವರ್ಲ್ಡ್ ಬ್ಯಾಂಕ್.

Create

ಕನ್‌ಸಾರ್ಟಿಯಮ್ ಫಾರ್ ರಿಸರ್ಚ್ ಆನ್
ಎಜುಕೇಶನಲ್ ಆನ್ಲೈನ್, ಟ್ರಾನ್ಸಿಶನ್ಸ್ ಅಂಡ್ ಈಕ್ವಿಟಿ
ಫಂಡ್ ಬೈ ಡಿಎಫ್‌ಐಡಿ

ವರದಿಯ ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತ ಸಾರಾಂಶ:

ಈ ಏಕವಿಷಯಕ ಪ್ರಬಂಧವು (monograph), ಕಳೆದ 60 ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಮೂಲ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅವಕಾಶಗಳ ಪ್ರಗತಿ ಹಾಗೂ ನೀತಿಗಳು, ನೀತಿಯ ರಚನೆ ಮತ್ತು ಅನುಷ್ಠಾನದಲ್ಲಿ ರಾಜಕೀಯ ಅಂಶಗಳು ವಹಿಸಿದ ಪಾತ್ರ ಮತ್ತು ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಇತ್ತೀಚಿನ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಮೂಲ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸುಧಾರಣೆಗಳಲ್ಲಿನ ಚಾಲಕ ಮತ್ತು ಪ್ರತಿಬಂಧಕಗಳ ಕುರಿತು ಪರಿಶೀಲನೆ ನಡೆಸಿದೆ. ಸಂದರ್ಶನಗಳು ಹಾಗೂ ದಾಖಲೆಯ ಆಧಾರಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿದ ಈ ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತ ಸಾರಾಂಶವು ಕೇಂದ್ರದ ನಿರ್ದೇಶನ ಹಾಗೂ ಮೂಲ ಶಿಕ್ಷಣದ ಬಗ್ಗೆ ಅಂತರರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ನೆರವು ಹೆಚ್ಚುತ್ತಿರುವುದರ ಕುರಿತು ಮತ್ತು ಅದೇ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ವಿಕೇಂದ್ರೀಕರಣ ಹಾಗೂ ಸಾಮುದಾಯಿಕ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಯ ಕುರಿತಾದ ಸಮಾನಾಂತರ ಹಾಗೂ ಆಗಾಗ ವ್ಯಕ್ತಗೊಳ್ಳುವ ಶಕ್ತ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತ ಧೋರಣೆಯ ಕುರಿತು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸುತ್ತದೆ. ಹಾಗೆಯೇ ಅದು ವಿಸ್ತರಣೆ, ಗುಣಮಟ್ಟದ ಸುಧಾರಣೆ, ಮಾನವ ಹಕ್ಕುಗಳು ಹಾಗೂ ಆರ್ಥಿಕ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯನ್ನು ಕೇಂದ್ರ ಬಿಂದುವಾಗುಳ್ಳ ಕಾರ್ಯಸೂಚಿಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಘರ್ಷವು 2009ರ ಶಿಕ್ಷಣದ ಹಕ್ಕು ಕಾನೂನಿಗೆ ಹಾದಿಯಾದದ್ದನ್ನು ವಿವರಿಸುತ್ತದೆ. ಒಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ, ಪಟ್ಟಭದ್ರ ಹಿತಾಸಕ್ತಿಗಳ ಲಂಚಗುಳಿತನ, ಪ್ರತಿರೋಧ ಮತ್ತು ಗ್ರಾಮೀಣ ಪ್ರದೇಶಗಳಲ್ಲಿನ ಬಡತನದ ಸಾರ್ವಲೋಕಿಕ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳು ಪ್ರಮುಖ ಪ್ರತಿರೋಧಕಗಳಲ್ಲಿನ ಅಂಶಗಳಾಗಿರುವಲ್ಲಿ; ರಾಜಕೀಯ ಇಚ್ಛಾಶಕ್ತಿಯು ಪ್ರಗತಿಯ ಪ್ರಮುಖ ಚಾಲಕನಾಗಿರುವುದನ್ನು ಕಾಣಬಹುದಾಗಿದೆ.

ಲೇಖಕರ ಕುರಿತು ಟಿಪ್ಪಣಿ:

ಪ್ರೊಫೆಸರ್ ಏಂಜೆಲ ಲಿಟ್ಲೆ ಅವರು ಇನ್‌ಸ್ಟಿಟ್ಯೂಟ್ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಶನಲ್ ರಿಸರ್ಚ್ ಮತ್ತು ಅಂತರರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯ ಪ್ರಾಧ್ಯಾಪಕರಾಗಿದ್ದಾರೆ ಮತ್ತು ಸದರಿ ಸಂಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಸಿಆರ್‌ಇಎಟಿಇ ಸಂಚಾಲಕರಾಗಿದ್ದಾರೆ. ಏಂಜೆಲ ಅವರ ಸಂಶೋಧನಾ ಆಸಕ್ತಿಗಳು: ಜಾಗತೀಕರಣ, ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ಅಭಿವೃದ್ಧಿ; ಅರ್ಹತೆಗಳು ಮತ್ತು ಜೀವನೋಪಾಯಗಳು; ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು (ಇಎಫ್‌ಎ) ಕುರಿತ ನೀತಿ ಮತ್ತು ಯೋಜನೆ; ಬಹುಶ್ರೇಣಿ ಬೋಧನೆ; ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿನ ಅವಕಾಶ ಮತ್ತು ಸ್ಥಿತ್ಯಂತರ.

ಸಂಪರ್ಕ ವಿಳಾಸ:

ಸಿಆರ್‌ಇಎಟಿಇ, ಸೆಂಟರ್ ಫಾರ್ ಇಂಟರ್‌ನ್ಯಾಷನಲ್ ಎಜುಕೇಶನ್,
ಡಿಪಾರ್ಟ್‌ಮೆಂಟ್ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಶನ್, ಸ್ಕೂಲ್ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಶನ್ ಅಂಡ್ ಸೋಷಿಯಲ್ ವರ್ಕ್
ಎಸೆಕ್ಸ್ ಹೌಸ್, ಯೂನಿವರ್ಸಿಟಿ ಆಫ್ ಸಸೆಕ್ಸ್
ಫಾಲ್‌ಮರ್, ಬಿಎನ್‌1 9ಕ್ಯೂಕ್ಯೂ, ಯುಕೆ.

ವೆಬ್‌ಸೈಟ್: <http://www.create-rpc.org>

ಇಮೇಲ್: create@sussex.ac.uk

For composer

Please add the Logos as in original

--	--	--	--	--	--	--	--