ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ಅಸಮಾನತೆ
ತರಗತಿಯ ಒಂದು ನೋಟ

ಮಾನಬೀ ಮಜುಮದಾರ್ ಮತ್ತು ಜೋಸ್ ಮುಯಿ

1. **ಪೀಠಿಕೆ**

ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ಅಸಮಾನತೆ

ನಮ್ಮ ಕ್ಷೇತ್ರಕಾರ್ಯದ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಹಲವು ಮಕ್ಕಳು ಹಾಗೂ ಹದಿಹರೆಯದವರೊಂದಿಗೆ ಅವರ ಶಾಲಾ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಹಾಗೂ, ಇನ್ನೂ ಸ್ಥೂಲವಾಗಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಶಿಕ್ಷಣದ ಪ್ರಸ್ತುತತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಅವರ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ಮಾತನಾಡಿದ್ದೇವೆ. ಹೀಗಾಗಿ, ಈ ಪುಸ್ತಕವನ್ನು ಕೊಲ್ಕತ್ತಾ ನಗರದ ನಿವಾಸಿಯಾದ ಒಬ್ಬ ಹದಿವಯಸ್ಕನ ಚಿಂತನೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಪ್ರಾರಂಭಿಸುವುದು ಸೂಕ್ತವೇ ಆಗಿದೆ.

> "ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಕುರಿತಾಗಿ ಅದೆಷ್ಟೇ ವಾದ-ವಿವಾದಗಳು ಹಬ್ಬಿದ್ದರೂ, ನಾವು ಅದರ ಮಹತ್ವವನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳಲೇಬೇಕು. ಬುದ್ಧಿಪೂರ್ವಕ ಹಾಗೂ ಪ್ರಾಜ್ಞ ತೀರ್ಮಾನಗಳನ್ನು ಕೈಗೊಳ್ಳಲು ನಮ್ಮಲ್ಲಿರುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ವಿಕಾಸಕ್ಕೆ ಶಿಕ್ಷಣವು ಒತ್ತಾಸೆಯಾಗಿ ನಿಲ್ಲುತ್ತದೆ.... ಶಿಕ್ಷಿತರಾಗಿಯೂ ಕೆಲಸ ಗಿಟ್ಟಿಸುವುದು ಕಷ್ಟಕರವೆಂಬುದು ದಿಟ; ಆದ್ದರಿಂದ, ಕುಟುಂಬದ ಹಿರಿಯರು ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕಾಗಿ ವೆಚ್ಚಮಾಡುವುದು ವ್ಯರ್ಥವೆಂದು ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಭಾವಿಸುತ್ತಾರೆ.... ಆದರೆ ಶಾಲಾ ಕಲಿಕೆಯು ತನ್ನಷ್ಟಕ್ಕೆ ತಾನೆ ಸಂಘ-ಸಂಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿ ಸ್ಥಿರವಾದ ಕೆಲಸವೊಂದನ್ನು ಖಾತ್ರಿಪಡಿಸುತ್ತದೆ ಎಂದು ನಾವು ಬಗೆಯುವುದಾದರೂ ಏತಕ್ಕೆ? ಬದಲಿಗೆ, ಅದು ಜೀವನದಲ್ಲಿ ಸಕ್ರಿಯರಾಗಲು ಅಗತ್ಯವಿರುವ ಮೂಲ ಆಧಾರಸ್ತಂಭವಾಗಿದೆ. ... ಶಿಕ್ಷಣವು ಕನ್ನಡಿಯಂತೆ ತನ್ನ ಪಾತ್ರ ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತದೆ: ಕನ್ನಡಿಯು ತನ್ನ ಮುಂದಿರುವುದರ ವಾಸ್ತವಿಕತೆಯನ್ನು ಪ್ರತಿಬಿಂಬಿಸುವಂತೆಯೇ, ಶಿಕ್ಷಣವು ನಮ್ಮ ಆಂತರಿಕ ವಿಕಾಸಕ್ಕೆ ಕನ್ನಡಿ ಹಿಡಿಯುತ್ತದೆ." (ಸಂದರ್ಶನ, ನವೆಂಬರ್, 2009).

ಸಂದರ್ಶನದ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಈ ಹುಡುಗ ತನ್ನ ಶಿಕ್ಷಣದ ಇತಿಹಾಸವನ್ನು ನಮಗೆ ತಿಳಿಸಿದ್ದ. ಅವನ ಕುಟುಂಬವು ಅವನ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕಾಗಿ ಹಣ ಒದಗಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲವೆಂದಾದ ಮೇಲೆ ಅವನು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಮುಕ್ತ ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ[1] ಮೂಲಕ ತನ್ನ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಮುಗಿಸಲು ಇದ್ದ ಕ್ಷೀಣಸ್ವರೂಪದ "ಎರಡನೇ ಅವಕಾಶ"ವನ್ನು ಬಿಡದೆ ಬಳಸಿಕೊಂಡಿದ್ದ. ನಮ್ಮ ಸಂವಾದ ನಡೆದ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಅವನು ಒಂದು ತಾತ್ಕಾಲಿಕ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಾ, ದೂರ ಶಿಕ್ಷಣದ ಮೊರೆಹೋಗಿದ್ದ. ಇದೇನೂ ಸುಲಭವಾಗಿರಲಿಲ್ಲ ಎಂದು ಬಿಡಿಸಿ ಹೇಳಬೇಕಿಲ್ಲ; ವಿಶೇಷವಾಗಿ, ಬಡತನ, ವ್ಯಾಸಂಗಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಸವಾಲು ಹಾಗೂ ತನ್ನ ಸುತ್ತಮುತ್ತಲಿನ ಸಾಮಾಜಿಕ ತಾಟಸ್ಥ್ಯಗಳ ವಿರುದ್ಧ ಅವನು ಏಕಕಾಲದಲ್ಲಿ ಹೋರಾಡಬೇಕಿತ್ತು. ಇಷ್ಟಾಗಿಯೂ, ಅವನಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣವೆಂದರೆ ಏನು ಎಂಬ ತಿಳಿವಳಿಕೆಯಷ್ಟೇ ಅರಳಿರದೆ, ಅದನ್ನು ಬಿಡಿಸಿ ಹೇಳುವ ವಾಕ್ಪಟುತ್ವವೂ ವಿಕಾಸವಾಗಿತ್ತು ಎಂಬುದು ಅವನ ಹೇಳಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ.

ಇವನಂತೆಯೇ ಕಲಿಕೆಯ ಶಕ್ತಿಯನ್ನು ಗ್ರಹಿಸಲು, ಅನುಭವಿಸಲು ಆರಂಭಿಸಿರುವ ಹಲವು ಮಕ್ಕಳಿದ್ದಾರೆ. ಮುಂದೆ ಈ ಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿ ನಾವು ಅಂತಹ ಹಲವರನ್ನು ಪರಿಚಯ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲಿದ್ದೇವೆ. ಅತಿ ಬಡತನದ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಿಂದ ಬಂದ, ಈಗ ಸರ್ಕಾರೇತರ ಸಂಸ್ಥೆಯೊಂದು ನಡೆಸುವ ಮಹತ್ವಾಕಾಂಕ್ಷೆಯ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕಿಯಾಗಿ ದುಡಿಯುತ್ತಿರುವ ಹೈದರಾಬಾದಿನಲ್ಲಿರುವ ಬಂಗಾಳಿ ಹುಡುಗಿ; ಮನೆಗೆಲಸದವರಾಗಿ ದುಡಿಯುತ್ತಿದ್ದರೂ, ಮಧ್ಯಾಹ್ನದ ತರಗತಿಗಳಿಗೆ ಹಾಜರಾಗಲು ಅನುಮತಿಯಿರುವ, ಮನೆ-ಪಾಠವನ್ನು ಪೂರೈಸಲು ಏಕಾಗ್ರಚಿತ್ತತೆಯಿಂದ ಓದಿ-ಬರೆದು ಮಾಡುವ ಹದಿಹರೆಯದ ಹುಡುಗಿಯರು; ತಮ್ಮ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಮತ್ತೊಂದು ಕಥೆ ಹೇಳುವಂತೆ ಗೋಗರೆಯುವ ಸರ್ಕಾರಿ ಶಾಲೆಯ ಸಮರ್ಥ ಹಾಗೂ ಕ್ರಿಯಾಶೀಲ ಬಾಲಕ-ಬಾಲಕಿಯರು. ವಾಸ್ತವವಾಗಿ, ನಮ್ಮ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ನಾವು ಭೇಟಿಯಾದ ಅನೇಕ ಮಕ್ಕಳು ಶಾಲಾ ಕಲಿಕೆಯ ವಿಷಯವಾಗಿ ತೋರಿಸಿದ ಧನಾತ್ಮಕ ಧೋರಣೆ ನಮ್ಮ ಗಮನ ಸೆಳೆಯಿತು. ಅವರ ಪೋಷಕರ ಹಾಗೂ ಸಮುದಾಯಗಳ ನಿಷ್ಠುರ ಸಾಮಾಜಿಕ ಹಾಗೂ ಆರ್ಥಿಕ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳು ಅವರು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅನುಕೂಲಗಳ ಲಾಭ ಪಡೆಯುವುದನ್ನು ಕಷ್ಟಕರವಾಗಿಸುತ್ತವೆ. ಇಷ್ಟಾಗಿಯೂ, ಅವರು ಶಿಕ್ಷಣದ ವಾಸ್ತವಿಕ ಸಾಧಕ ಹಾಗೂ ಸಹಜ ಗುಣಗಳನ್ನು ಕಾಣಲು ಆಗುತ್ತಿದೆ ಎಂಬುದೇ ಒಂದು ಅಸಾಧಾರಣ ಸಂಗತಿಯಾಗಿ ಉಳಿಯುತ್ತದೆ. ಕೆಲವು ಮಕ್ಕಳು ಶಾಲೆಗೆ ಹೋಗುವುದನ್ನು, ಅಲ್ಲಿ ತಮಗೆ ಬೋಧಿಸುವುದನ್ನು ಖುಷಿಯಿಂದ ಸ್ವೀಕರಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದರಲ್ಲಿ ಸಂಶಯವೇ ಇಲ್ಲ.

ಅದೇ ಸಮಯದಲ್ಲಿ, ನಾವು ಖಿನ್ನತೆಗೊಳಗಾದ ಹಲವು ಮಕ್ಕಳನ್ನು ನಮ್ಮ ಕ್ಷೇತ್ರಕಾರ್ಯದ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಕಂಡೆವು. ಅವರಲ್ಲಿ, ತರಗತಿಗಳ ಹೊರಗೆ ಕೈಸಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಸುಮ್ಮನೆ ಕುಳಿತು, ತಮ್ಮ ಬಗ್ಗೆ ಕಾಳಜಿ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವವರನ್ನು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುತ್ತಾ ಇದ್ದ ಮಕ್ಕಳು, ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಇನ್ನೇನು ನಿದ್ದೆಗೆ ಜಾರುತ್ತಿದ್ದ ಮಕ್ಕಳೂ ಸೇರಿದ್ದರು. ನಾವು ಮಕ್ಕಳ ಮೇಲೆ ಕೈಮಾಡುವುದು ಹಾಗೂ ದೈಹಿಕ ಶೋಷಣೆಯ ಘಟನೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಕೇಳಿದ್ದಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲ, ಅವಗಳನ್ನು ಕಣ್ಣಾರೆ ಕಂಡೆವು ಕೂಡ. ಶಾಲೆಗೆ ಹೋಗದೇ ಇರುವ ಅಥವಾ ಎಂದಾದರೊಮ್ಮೆ ಶಾಲೆಗೆ ಹೋಗುವ ಹಲವು ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಕಂಡೆವು. ಅವರು, ಅಥವಾ ಅವರ ಪೋಷಕರು, ಶಾಲೆಗೆ ಹೋಗುವುದು ವ್ಯರ್ಥ ಎಂದು ಭಾವಿಸಿದ್ದರು. ಇದಕ್ಕೆ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತವಾಗಿ, ಶಾಲಾ ಕಲಿಕೆಯ ಲಾಭಗಳಲ್ಲಿ ವಿಪರೀತ ನಂಬಿಕೆ ಇಟ್ಟಿದ್ದ ಉದಾಹರಣೆಗಳೂ ಹೇರಳವಾಗಿದ್ದವು. ದಿನನಿತ್ಯವೂ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಕಳೆಯುವ ಸಮಯದ ಜೊತೆಗೆ ತರಬೇತಿ ಕೇಂದ್ರಗಳಲ್ಲಿ ವಾರ್ಷಿಕ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಿಗಾಗಿ ಕಟ್ಟುನಿಟ್ಟಿನ ಅಭ್ಯಾಸದಲ್ಲಿ ಇನ್ನಷ್ಟು ಸಮಯವನ್ನು ಸವೆಸುವ ಲಕ್ಷಾಂತರ ಮಕ್ಕಳಿದ್ದಾರೆ. ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಲ್ಲಿ ಅತಿಹೆಚ್ಚು ಅಂಕಗಳನ್ನು ಗಳಿಸಬೇಕೆಂಬ ಒತ್ತಡವನ್ನು ತಾಳಲಾಗದೇ ಆತ್ಮಹತ್ಯೆಗೆ[2] ಶರಣಾದ ಮಕ್ಕಳ ಕಥೆಗಳನ್ನು ಕೇಳಿದೆವು. ಖಂಡಿತವಾಗಿಯೂ ತುಂಬಾ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಶಾಲಾ ಕಲಿಕೆಯು ಮೋಜಿನದಲ್ಲ ಎಂಬುದೂ ನಿಜ. ನಮ್ಮ ಕ್ಷೇತ್ರಕಾರ್ಯದ ಉದ್ದಕ್ಕೂ ಭಾರತದ ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಕಳಪೆ ಬೋಧನೆಯ, ಎಲ್ಲವನ್ನೂ ಪರೀಕ್ಷೆಯ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದಲೇ ನೋಡುವ, ಪಕ್ಷಪಾತದ ಹಾಗೂ ಅನ್ಯಾಯಗಳ ಹಲವು ನಿದರ್ಶನಗಳನ್ನು ಕಂಡಿದ್ದೇವೆ.

ಇದೇ, ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಕುರಿತಾದ ನಮ್ಮ ಈ ಅಧ್ಯಯನಕ್ಕೆ ಪ್ರೇರಣೆಯಾಗಿದೆ. ಸಂತೋಷಪ್ರದವೂ, ಸೃಜನಾತ್ಮಕವೂ ಆದ ಈ ಚಟುವಟಿಕೆಯನ್ನು ಬಹಳಷ್ಟು ಬಾರಿ ಬುದ್ಧಿಹೀನವಾದ ಕವಾಯತಿನ ರೂಪದಲ್ಲಿ

ಸಂಯೋಜಿಸಲು ಹೇಗೆ ತಾನೇ ಸಾಧ್ಯ? ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಸಬಲರನ್ನಾಗಿಸಲು ಇಷ್ಟೊಂದು ಸಾಮರ್ಥ್ಯವಿರುವ ಸಂಸ್ಥೆಯೊಂದು ಪದೇ-ಪದೇ ಇಷ್ಟು ಹೀನಾಯವಾಗಿ ಸೋಲುಣ್ಣುವ ಕಾರಣವಾದರೂ ಏನು?

ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಕನ್ನಡಿಗೆ ಹೋಲಿಸುವ ಕೊಲ್ಕತ್ತಾದ ಹದಿಹರೆಯದ ಹುಡುಗನ ಸಂದರ್ಶನದಿಂದ ಆಯ್ದ ಉಲ್ಲೇಖದೊಂದಿಗೆ ನಾವು ಈ ಅಧ್ಯಾಯವನ್ನು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದ್ದೇವೆ. ಅವನಿಗೆ ಬಹುಶಃ ತಿಳಿಯದಿರಬಹುದು, ಈ ಕನ್ನಡಿಯ ರೂಪಕವನ್ನು ಆಗಾಗ್ಗೆ ಬಳಸಲಾಗುತ್ತದೆ; ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಇದರ ಜಾಗದಲ್ಲಿ ಕಿಟಕಿಯನ್ನು ರೂಪಕವಾಗಿ ನೀಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ಅಮೇರಿಕಾದ ಶಿಕ್ಷಣ ತಜ್ಞರೊಬ್ಬರ ಪ್ರಕಾರ, "ಕಿಟಕಿಯ ಮೂಲಕ ಇತರರ ವಾಸ್ತವಿಕತೆಗಳನ್ನು ಹಾಗೂ ಕನ್ನಡಿಯೊಳಗೆ ತನ್ನ ಸ್ವಂತ ವಾಸ್ತವಿಕತೆಯನ್ನು ನೋಡಲು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯನ್ನು ಸಬಲಗೊಳಿಸಬೇಕಾದ ಅಗತ್ಯವಿದೆ" (ಸ್ಟೈಲ್, 1996:35). ನಮ್ಮ ಈ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ, ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣವು ವಾಸ್ತವವಾಗಿ ಯಾವ ರೀತಿಯ ಕನ್ನಡಿ ಅಥವಾ ಕಿಟಕಿ ಮತ್ತು ಯಾರಿಗೆ ಎಂದು ಹಲವೊಮ್ಮೆ ನಮ್ಮನ್ನು ನಾವೇ ಪ್ರಶ್ನಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದೇವೆ. ಎಲ್ಲಾ ಮಕ್ಕಳಿಗೂ, ಅವರು ಸವಲತ್ತುಗಳಿದ್ದವರಾಗಿರಬಹುದು ಅಥವಾ ಅವಕಾಶವಂಚಿತ ಹಿನ್ನೆಲೆಗಳಿಂದ ಬಂದಿರುವವರಾಗಿರಬಹುದು, ಕಿಟಕಿಗಳನ್ನು ತೆರೆದು, ಅವರನ್ನು ವಿಮರ್ಶನಾತ್ಮಕ ಚಿಂತನೆಗೆ ಹಚ್ಚುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಇದೆ ಎಂಬುದರ ಬಗ್ಗೆ ನಮಗೆ ಯಾವುದೇ ಸಂದೇಹವಿಲ್ಲ. ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳಿಗೆ ಹಾಗೂ ವಿಶ್ಲೇಷಣಾತ್ಮಕ ಕೌಶಲಗಳಿಗೆ ತರಬೇತಿ ನೀಡುವ ಮೂಲಕ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ದಿಗಂತವನ್ನು ವಿಸ್ತರಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಇದು ನೆರವಾಗಬಹುದು; ಬದುಕನ್ನು ಹಲವು ವಿಭಿನ್ನ ವಿಧಾನಗಳಲ್ಲಿ ಕಟ್ಟಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು ಹಾಗೂ ಮಕ್ಕಳು ತಾವು ವಿಮರ್ಶೆಗೆ ಒಳಪಡಿಸದೆಯೆ ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳಲು ಒಗ್ಗಿಹೋಗಿದ್ದಂತಹ "ಲೋಕಜ್ಞಾನ"ಗಳನ್ನು ಪ್ರಶ್ನಿಸಲು ಸೂಕ್ತ ಕಾರಣಗಳಿರಬಹುದು ಎಂಬ ಒಳನೋಟವನ್ನು ಸಹ ಇದು ನೀಡಬಲ್ಲದು.

ಆದರೆ ಕಾರ್ಯತಃ, ನಡೆಯುವುದು ಇದಲ್ಲ. ನಾವೇನೂ ನೋಡಿದೆವೋ, ಹಾಗೇ ಸ್ಲೀಟರ್ (2009) ಕೂಡ ಕಂಡಂತೆ, ಶಾಲೆಗಳು ಹಲವೊಮ್ಮೆ ಮಧ್ಯಮವರ್ಗದ ಹಾಗೂ ಗಣ್ಯವ್ಯಕ್ತಿಗಳ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕನ್ನಡಿಯಂತೆ ಇರುತ್ತವೆ; ಅವರು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಪ್ರಬಲ ವಿಶ್ವದೃಷ್ಟಿಕೋನವು ಪ್ರತಿಬಿಂಬಿತವಾಗಿರುವುದನ್ನು ಕಾಣುತ್ತಾರೆ. ದುರ್ಬಲ ವರ್ಗದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಅದೊಂದು ಕಿಟಕಿಯಿದ್ದಂತೆ; ಅದರ ಮೂಲಕ ಅವರಿಗೆ ಪ್ರಬಲ ಸಮಾಜದ ವಿಶ್ವದೆಡೆಗೆ ಇಣುಕು ನೋಟವೊಂದು ದೊರೆಯುತ್ತದೆ. ದುರದೃಷ್ಟವಶಾತ್, ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಗಳು ತಮ್ಮ ನೀತಿಗಳು ಹಾಗೂ ದಿನನಿತ್ಯದ ತರಗತಿ ಆಚರಣೆಗಳು, ತಮ್ಮ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಹಾಗೂ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳ ಮೂಲಕ ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಸಮಾನತೆಯ ಹಿನ್ನೆಲೆಗಳನ್ನು ಪುನರುತ್ಪಾದಿಸುತ್ತವೆ.

ಈ ಪುಸ್ತಕದ ಮುಖ್ಯ ವಿಷಯ, ಭಾರತದ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯೊಳಗಿನ ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಸಮಾನತೆಗಳ ಪುನರುತ್ಪಾದನೆ ಹಾಗೂ ಹೇಗೆ ಇದನ್ನು ವಿಭಿನ್ನ ರೀತಿಗಳಲ್ಲಿ ವಿರೋಧಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬುದಾಗಿದೆ. ಈ ವಿಷಯವನ್ನು ನಾವು ಹಲವು ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಶೋಧಿಸುತ್ತೇವೆ. ಒಟ್ಟಾರೆ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಿಂದ ಹಿಡಿದು, ತರಗತಿಗಳು ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನೊಳಗೊಂಡಂತೆ, ಅಂದರೆ, ಸರ್ಕಾರ ನಡೆಸುವ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಹಾಗೂ ಇತರ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಮತ್ತು ಖಾಸಗೀ ಶಾಲೆಗಳ ನಡುವೆ ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಸಮಾನತೆಗಳನ್ನು (ಲಿಂಗ, ಜಾತಿ, ವರ್ಗ ಅಥವಾ ಧರ್ಮಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ) ಶಾಲಾ ಕಲಿಕೆಯು ಪುನರುತ್ಪಾದಿಸುವ ವಿಧಾನಗಳಾವುವು ಎಂಬಂತಹ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ

ನಾವು ಪರಿಹಾರ ಕಂಡುಕೊಳ್ಳಲು ಯತ್ನಿಸುತ್ತೇವೆ. ಗುಣಮಟ್ಟದ ಶಿಕ್ಷಣ ಪಡೆಯುವ ಹಾದಿಯಲ್ಲಿನ ಅಸಮಾನತೆಗಳನ್ನು ಪರಿಹರಿಸಲು ಮುಂದಾದ ನೀತಿ ನಿಯಮಗಳ ಪ್ರಭಾವವೆಷ್ಟು? ಅಸಮಾನತೆಗಳನ್ನು ಪುನರುತ್ಪಾದಿಸುವಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಪಾತ್ರವೇನು? ಹಾಗೂ, ಹೇಗೆ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನದ ಆಚರಣೆಗಳು ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ವಿಷಯಸೂಚಿಗಳು ಸಾಮಾಜಿಕ ವರ್ಗಶ್ರೇಣಿಯನ್ನು ಬಲಪಡಿಸುತ್ತವೆ ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಎತ್ತುತ್ತೇವೆ. ಜೊತೆಗೆ, ಇದಕ್ಕೆ ಪ್ರತಿಯಾಗಿ, ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಸಶಕ್ತಗೊಳಿಸುವ ಹಾಗೂ ಪಕ್ಷಪಾತರಹಿತವನ್ನಾಗಿಸುವ ಯಾವ ವಿಧದ ಆಚರಣೆಗಳು ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿವೆ ಎಂದೂ ಕೇಳುತ್ತೇವೆ. ನಮ್ಮ ವಿಚಾರಣೆಯ ಉದ್ದಕ್ಕೂ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯು ಪ್ರಧಾನವಾಗಿ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ನಡೆಯುತ್ತದೆ. ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಹಾಗೂ ಉಳಿದೆಡೆ ನಾವು ವೀಕ್ಷಿಸಿರುವುದರ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಹಾಗೂ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯೊಂದಿಗೆ ತಮ್ಮನ್ನು ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡಿರುವ ಹಲವು ವ್ಯಕ್ತಿಗಳೊಡನೆ ನಡೆಸಿದ ಸಂವಾದಗಳ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಒಳಗೇ, ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಅಡಗಿರುವ ಅಸಮಾನತೆಗಳನ್ನು ನೆಲೆಗೊಳಿಸುವ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯುಳ್ಳ ಶಕ್ತಿಗಳನ್ನು, ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಬಯಲುಮಾಡುವ ಪ್ರಯತ್ನ ಒಂದೆಡೆಯಾದರೆ, ಮತ್ತೊಂದೆಡೆ, ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ನ್ಯಾಯಪರವಾದ ಅಭ್ಯಾಸಗಳನ್ನು, ಪ್ರತಿಬಲಗಳನ್ನು ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಸಮಾನತೆಯನ್ನು ತಕ್ಕಮಟ್ಟಿನ ಸಫಲತೆಯೊಂದಿಗೆ ಉತ್ಪಾದಿಸುತ್ತೇವೆ.

ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಒಳಗೆಯೇ ಹೇಗೆ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿರುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಸಮಾನತೆಗಳು ಕ್ರಿಯಾಶೀಲವಾಗಿವೆ ಎಂಬ ವಿಷಯ ಹೊಸದೇನಲ್ಲ. ಇದರ ಬಗ್ಗೆ ಹಲವು ವಿದ್ವಾಂಸರಿಂದ ವ್ಯಾಪಕ ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ನಡೆದಿವೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಪ್ರಸ್ತುತ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ಈ ವಿಷಯವು, ಏನಿಲ್ಲ ಎಂದರೂ, ಎರಡು ಕಾರಣಗಳಿಂದ ಹೊಸದೊಂದು ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆ ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ ಎಂಬುದು ನಮ್ಮ ನಂಬಿಕೆ. ಒಂದು ಕಾರಣ, ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ಜಗತ್ತಿನಾದ್ಯಂತ ಹಾಗೂ ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಕಂಡುಬರುವ ಸುಸಂಘಟಿತ ಪ್ರಯತ್ನವಾಗಿದೆ. ಇದರಿಂದ ಇದುವರೆಗೂ ಶಾಲಾ ಕಲಿಕೆಯಿಂದ ಬಹಿಷ್ಕರಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ವರ್ಗಗಳು ಸಾಮೂಹಿಕವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಣ ರಂಗದೊಳಕ್ಕೆ ಪ್ರವೇಶ ಪಡೆಯುವಂತಾಗಿದೆ. ಈ ಹಿಂದೆ ಬಹಿಷ್ಕರಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿದ್ದ ವರ್ಗಗಳ ಪ್ರವೇಶವು ಒಂದು ಲಾಭದಾಯಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಯೆ? ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೂ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಸಮಾನತೆಗಳ ಪುನರುತ್ಪಾದನೆಗೂ ಇರುವ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಇದು ಯಾವ ರೀತಿ ಪ್ರಭಾವಿಸಿದೆ? ಮತ್ತೊಂದು ಕಾರಣ, ಇದೇ ಸಮಯಕ್ಕೆ, ಸರ್ಕಾರಿ ಶಾಲೆಗಳಿಂದ ಖಾಸಗೀ ಶಾಲೆಗಳ ಪರವಾಗಿ ನಡೆದ "ಗಣ್ಯರ ಪಲಾಯನ"ದ ವಿದ್ಯಮಾನ . ಇದರಿಂದ ದೇಶದ ಹೆಚ್ಚಿನ ಭಾಗಗಳ ಸರ್ಕಾರಿ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಸವಲತ್ತು ವಂಚಿತ ಹಿನ್ನೆಲೆಗಳಿಂದ ಬಂದ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಹೊರತುಪಡಿಸಿ ಬೇರೆ ಮಕ್ಕಳೇ ಇಲ್ಲದಿರುವ ಸನ್ನಿವೇಶ ತಲೆದೋರಿದೆ. ಈ ಬೇರ್ಪಡಿಸುವಿಕೆಯ ಪರಿಣಾಮವೇನು? ವಿವಿಧ ರೀತಿಯ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಯಾವ ರೀತಿಯ ಕಲಿಕೆಗಳು ನಡೆಯುತ್ತಿವೆ? ಹೀಗಾಗಿ, ಈ ಹಳೆಯ ಚರ್ಚೆಯಲ್ಲಿ ಹೊಸ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು ಮೂಡುತ್ತವೆ.

ಈ ಪೀಠಿಕೆಯ ಮೊದಲ ಭಾಗವು ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪಾತ್ರ ಹಾಗೂ ಉದ್ದೇಶಗಳ ತಾತ್ವಿಕ ಚರ್ಚೆಯಲ್ಲಿ ನಮ್ಮ ನೆಲೆಯನ್ನು ಮೊದಲು ಗುರುತಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಪ್ರಯತ್ನವಾಗಿದೆ. ಎರಡನೇ ಭಾಗವು ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣ ಹಾಗೂ ಅಸಮಾನತೆಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧದ ಕೆಲವು ಮುಖ್ಯ ಆಯಾಮಗಳ ಪರಿಚಯಕ್ಕಾಗಿ ಮೀಸಲಾಗಿದೆ. ಮೂರನೇ

ಭಾಗದಲ್ಲಿ ನಾವು ನಮ್ಮ ಅಧ್ಯಯನದ ಕ್ರಮವನ್ನು ವಿವರಿಸಿದರೆ, ನಾಲ್ಕನೇ ಭಾಗವು ಓದುಗರನ್ನು ಪುಸ್ತಕದ ವಿವಿಧ ಅಧ್ಯಾಯಗಳಿಗೆ ಪರಿಚಯಿಸುತ್ತದೆ.

ನಿಯಂತ್ರಣ ಮತ್ತು ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯದ ಸಾಧನವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಣ

ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ವಿಚಾರವಾಗಿ, ಅದರ ರಾಜಕೀಯ ಉದ್ದೇಶವನ್ನು ಹಾಗೂ ಅದನ್ನು ಏಳಿಗೆಗೆ ತರುವ ಆಚರಣೆಗಳನ್ನು ಕುರಿತಾಗಿ ಸಮೃದ್ಧ ಸಾಹಿತ್ಯ ಲಭ್ಯವಿದೆ. ಹಲವು ವಿದ್ವಾಂಸರು, ವಿಭಿನ್ನ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಂಡು, ವಿವಾದಾಂಶಗಳನ್ನು ವಿಭಿನ್ನ ರೀತಿಗಳಲ್ಲಿ ನಿರೂಪಿಸಿದ್ದಾರೆ ಹಾಗೂ ವಿಭಿನ್ನ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಗಳನ್ನಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲದೆ, ವಿಭಿನ್ನ ಪ್ರಮಾಣಕಗಳನ್ನು (normative) ಹಾಗೂ ರಾಜಕೀಯ ನಿಲುವುಗಳನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಈ ಚರ್ಚೆಗೆ ಈ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ನ್ಯಾಯ ಒದಗಿಸುವುದು ಸಾಧ್ಯವೇ ಇಲ್ಲ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಪುಸ್ತಕದ ಉಳಿದ ಭಾಗಕ್ಕೆ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಂತೆ ನಮ್ಮ ಸ್ವಂತ ನಿಲುವನ್ನು ವಿವರಿಸುವ ಹಾಗೂ ಆ ಕಾರಣದಿಂದ ಕೆಲವು ಇತರ ನಿಲುವುಗಳ ಬಗ್ಗೆ (ಅನಿವಾರ್ಯವಾಗಿ, ಒಂದು ಅಪರಿಪೂರ್ಣ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ) ಚರ್ಚಿಸುವ, ಪರ್ಯಾಲೋಚಿಸುವ ಅಗತ್ಯವಿದೆ.

ಅತಿ ಸರಳೀಕರಣದ ಅಪಾಯವಿದ್ದರೂ, ಒಂದು ಶೋಧಕ ಸಾಧನದಂತೆ (heuristic device), ನಾವು ಎರಡು ಸ್ಥೂಲ ಪಂಥಗಳನ್ನು ಹೋಲಿಸಿ ಅವುಗಳ ನಡುವಿನ ಭೇದವನ್ನು ಎತ್ತಿ ತೋರುವುದರೊಂದಿಗೆ ಉಪಕ್ರಮಿಸುತ್ತೇವೆ: ಸಾಮಾಜಿಕ ಆಧಿಪತ್ಯ ಹಾಗೂ ನಿಯಂತ್ರಣಗಳ ಉಪಕರಣದಂತೆ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ನೋಡುವ ಸಂಪ್ರದಾಯ ಒಂದಾದರೆ, ಮತ್ತೊಂದು ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ವಿಮೋಚನೆಯ ಸಾಧನವನ್ನಾಗಿ, ಸಾಮಾಜಿಕ ನ್ಯಾಯಕ್ಕೆ[3] ಪೂರಕವನ್ನಾಗಿ (correlate) ನೋಡುತ್ತದೆ. ಈ ಎರಡೂ ಪಂಥಗಳು, ಸಂಪೂರ್ಣ ವಿಭಿನ್ನವಾಗಿದ್ದರೂ, ನಮ್ಮ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಆದ್ಯಂತವಾಗಿ ಪ್ರಭಾವಿಸಿವೆ. ಶಿಕ್ಷಣದ ಉದ್ದೇಶಗಳು ಅಥವಾ ವಾಗ್ದಾನಗಳು ಪ್ರಾಮಾಣಿಕವಾಗಿ ಶುಭಕರವೂ, ನ್ಯಾಯಸಮ್ಮತವೂ ಆಗಿರದೇ ಇರುವಾಗ ಅವುಗಳನ್ನು ವಾಸ್ತವೀಕರಿಸುತ್ತೇವೆಂದು ಹೇಳಿಕೊಳ್ಳುವ ನೀತಿಗಳು ಹಾಗೂ ಸಂಘ-ಸಂಸ್ಥೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಹೇಳದಿರುವುದೇ ಮೇಲು ಎಂಬುದು ಮೊದಲ ಧೋರಣೆಯನ್ನು ಮಂಡಿಸುವವರ ನಿಲುವು. ಈ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳು, ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ವಿಲೇವಾರಿ (institutional delivery), ಹಾಗೂ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂವಾದಗಳೂ ಸೇರಿದಂತೆ, ಯಾವ ಅಧಿಕಾರ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಇವುಗಳ ರಚನೆ ಆಗಿದೆಯೋ ಅದನ್ನು ಮುನ್ನೆಲೆಗೆ ತಂದು, ಯಾವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳ ಮೂಲಕ ಶಿಕ್ಷಣವು ಸಾಮಾಜಿಕ ಹಾಗೂ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಪ್ರಾಬಲ್ಯದ ಸಾಧನೋಪಾಯವಾಗಿ ಸಲ್ಲಿಕೆಯಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಎತ್ತಿತೋರುತ್ತದೆ. ಎರಡನೇ ಧೋರಣೆಯ ಸಮರ್ಥನಕಾರರು, ಇದಕ್ಕೆ ಪ್ರತಿಯಾಗಿ, ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಹಜ ಹಾಗೂ ನಿಮಿತ್ತಸಾಧಕವಾದ ಲಾಭಗಳನ್ನು ನೋಡುತ್ತಾರೆ (ಡ್ರೇಜ್ ಮತ್ತು ಸೇನ್ 1995). ವೈಯಕ್ತಿಕ ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ, ಶಿಕ್ಷಣವು ಮಾನವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ವಿಸ್ತಾರದೆಡೆಗೆ ಒಯ್ಯುತ್ತದೆ. ಇದರ ಸ್ವಭಾವವು ವಿಮೋಚನೆ ಅಥವಾ ಸಬಲೀಕರಣವಾಗಿದ್ದು, ಹೆಚ್ಚಿನ ಉದ್ಯೋಗಾವಕಾಶಗಳಿಗೆ, ಹೆಚ್ಚಿನ ಆದಾಯತ್ತ ಒಯ್ಯಬಹುದು. ಸಾಮೂಹಿಕವಾಗಿ, ಮಾನವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಈ ವಿಸ್ತರಣೆಯು ಜನರ ಆರೋಗ್ಯಕರ ಸ್ಥಿತಿಗೆ, ಆರ್ಥಿಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ಅಥವಾ ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಜಾಸತ್ತಾತ್ಮಕ ಸಮಾಜದ ಸ್ಥಾಪನೆಯಂತಹ ಹಲವು ಲಾಭಗಳಿಗೆ ಕಾರಣವಾಗಬಹುದು.

ಆದ್ದರಿಂದ ಇವುಗಳ ಹಲವು ಸಮರ್ಥನಕಾರರು ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಖಾತ್ರಿಪಡಿಸಬೇಕಿರುವ ಮೂಲಭೂತ ಮಾನವ ಹಕ್ಕು ಎಂಬಂತೆ ನೋಡುತ್ತಾರೆ.

ಆಪಲ್, ಬೂರ್ದೋ ಹಾಗೂ ಪ್ಯಾಸೆರಾನ್, ಬೌಲ್ಸ್ ಹಾಗೂ ಗಿಂಟಿಸ್, ಈಲಿಚ್ ಮತ್ತು ವಿಲಿಸ್, ಕುಮಾರ್ ಅವರ ಮೂಲಭೂತ ಲೇಖನಗಳು ಮೊದಲ ಪಂಥದ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿವೆ. ಈ ಲೇಖಕರು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ಅಸಮಾನ ಸಾಮಾಜಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಪುನರುತ್ಪಾದಿಸುವಲ್ಲಿ ಒಂದು ಮುಖ್ಯ ಪಾತ್ರ ವಹಿಸುತ್ತವೆ ಎಂದು ವಿಭಿನ್ನ ರೀತಿಗಳಲ್ಲಿ ವಾದಿಸುತ್ತಾರೆ. ಶ್ರೇಣಿವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಮಾನ್ಯಮಾಡುವ, ಶ್ರೇಣೀಕೃತ ಬಂಡವಾಳವಾದಿ ಉತ್ಪಾದನೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯೊಂದರಲ್ಲಿ ದುಡಿಮೆಗಾರರಾಗಲು ಅವರು ಮಕ್ಕಳು/ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಸಜ್ಜುಗೊಳಿಸುತ್ತಾರೆ. (ಬೌಲ್ಸ್ ಮತ್ತು ಗಿಂಟಿಸ್ 1976; ವಿಲಿಸ್ 1977). ಶಾಲೆಗಳು ಶಿಸ್ತುಕ್ರಮ ಜರುಗಿಸಿ ನಿಯಂತ್ರಿಸುವ ಮೂಲಕ ಚಿಂತಿಸಲು ಹಾಗೂ ಸ್ವತಂತ್ರವಾಗಿ ಕ್ರಿಯಾಶೀಲರಾಗಲು ಇರುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ನಮ್ಮ ಯುವಜನತೆ ಕಳೆದುಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ಮಾಡುತ್ತವೆ (ಈಲಿಚ್ 1970). ಅವರು ಮೌಲ್ಯಯುತ ಜ್ಞಾನ ಎಂದರೆ ಏನು ಎಂದು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುವ ಮೂಲಕ "ಯಾರ ಜ್ಞಾನವು ಅತಿ ಯೋಗ್ಯವಾದದ್ದು" ಎಂಬುದನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುತ್ತಾರೆ (ಆಪಲ್ 2000; ಕುಮಾರ್ 1991).

ಎಲ್ಲಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೂ ಏಕರೀತಿಯ ಪ್ರಮಾಣಕಗಳನ್ನು(standard), ಮಾನದಂಡಗಳನ್ನು(criterion) ವಿಧಿಸುವುದರಿಂದ ಅವರು ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿರುವ ಅಸಮಾನತೆಗಳನ್ನು ಪುನರುತ್ಪಾದಿಸುವುದಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲದೆ, ಸಮರ್ಥಿಸುತ್ತಾರೆ ಸಹ. ಏಕೆಂದರೆ, ಈ ತಥಾಕಥಿತ ವಸ್ತುನಿಷ್ಠ, ತಟಸ್ಥ ಮಾನದಂಡಗಳನ್ನು ಪಾಲಿಸುವುದು ಸೌಲಭ್ಯವಂಚಿತ ಹಿನ್ನೆಲೆಗಳಿಂದ ಬಂದ ಮಕ್ಕಳಿಗಿಂತಲೂ ಗಣ್ಯರ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಸುಲಭವಾಗಿರುತ್ತದೆ (ಬೂರ್ದೋ ಮತ್ತು ಪ್ಯಾಸೆರಾನ್ 1977). ಭಾರತದ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಷೇತ್ರದ ಸನ್ನಿವೇಶವನ್ನು ಕುರಿತಾದ ಇತ್ತೀಚಿನ ಬಹಳಷ್ಟು ಅಧ್ಯಯನಗಳಲ್ಲಿ ಈ ರೀತಿಯ ತರ್ಕದ ಮಾರ್ದನಿ ಕಾಣುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಜೆಫ್ರಿ ಮತ್ತು ಇತರರು (2008), ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಒಂದು ಅಸಮಂಜಸ ಸಂಪನ್ಮೂಲದಂತೆ ನೋಡುತ್ತಾರೆ; ಅಂದರೆ, ಕಡೆಗಣಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಹಾಗೂ ಯುವಕರಿಗೆ, ತಾತ್ವಿಕವಾಗಿ, ಕೆಲವು ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯಗಳನ್ನು ನೀಡುವ ಸಂಪನ್ಮೂಲ; ಆದರೆ, ಅವರನ್ನು ಅಸಮಾನತೆಯ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯೊಳಕ್ಕೆ ಇನ್ನೂ ದೃಢವಾಗಿ ಸೆಳೆಯಬಹುದಾದ ಸಂಪನ್ಮೂಲವೂ ಹೌದು[4].

ಎರಡನೇ ಪಂಥವು ನಸ್ಬಾಮ್ ಮತ್ತು ಸೇನ್ ಅಂತಹ ಲೇಖಕರಿಂದ ಸ್ಫೂರ್ತಿಪಡೆದು ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು, ತಾತ್ವಿಕವಾಗಿ, ಒಂದು ಧನಾತ್ಮಕ ಶಕ್ತಿ ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸುತ್ತದೆ. ನಸ್ಬಾಮ್ (2005, 2008) ಹಾಗೂ ಸೇನ್ (1999a, 2009a) ಅವರು ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಮಾನವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಪರಿಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಪರಿಕಲ್ಪಿಸುತ್ತಾರೆ. ಜನ ಪ್ರಾಜ್ಞರಾಗಿದ್ದು, ಅವರಲ್ಲಿ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕೌಶಲಗಳಿದ್ದರೆ ಅದೇ ಬದುಕನ್ನು ಹಸನುಮಾಡುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಅಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲದೆ, ಇತರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ವಿಸ್ತರಣೆಗೆ ಶಿಕ್ಷಣವು ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಜನರು ಸುಶಿಕ್ಷಿತರಾಗಿದ್ದರೆ ಪೌಷ್ಟಿಕಾಂಶ ಮತ್ತು ಆರೋಗ್ಯದ ವಿಷಯವಾಗಿ ಉತ್ತಮ ಆಯ್ಕೆಗಳನ್ನು ಮಾಡಲು ಸುಲಭವಾಗುತ್ತದೆ; ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಸಂವಾದಗಳಲ್ಲಿ ಹಾಗೂ ಪ್ರಜಾಸತ್ತಾತ್ಮಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳಲ್ಲಿ ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚು ಅರ್ಥಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಭಾಗವಹಿಸಲು ಸಹ ಸಹಾಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಆದ್ದರಿಂದ, ಈ ಲೇಖಕರ ಪ್ರಕಾರ, ಉತ್ತಮ ಹಾಗೂ ನ್ಯಾಯಯುತ ಸಮಾಜಗಳು ಲಿಂಗ, ಜಾತಿ, ವರ್ಗ ಅಥವಾ ಇನ್ನಾವುದೇ ಭೇದವನ್ನೆಣಿಸದೆ ಎಲ್ಲಾ ಜನರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ವಿಸ್ತರಣೆಗೆ ಕೊಡುಗೆ ನೀಡಬೇಕು. ಸೇನ್ ಅವರ ಪ್ರಕಾರ,

ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳು ಅವಶ್ಯಕವಾಗಿ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಫಲಿತಾಂಶಗಳಿಗೆ ಎಡೆಗೊಡದಿರಬಹುದು. ಬದಲಿಗೆ, ಅವರು ತಿಳಿಯಪಡಿಸುವ ಅಂಶವೆಂದರೆ, ನಾವು ಯಾವ ರೀತಿಯ ಬದುಕನ್ನು ಮಾನ್ಯಮಾಡಿ ಬದುಕಲು ಬಯಸುತ್ತೇವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳನ್ನು ಅವು ತೆರೆದು, ತನ್ಮೂಲಕ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯಕ್ಕೆ ಎಡೆಗೊಡುತ್ತವೆ. ಈ ಮಾರ್ಗದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣವು ಸಾಮಾಜಿಕ ನ್ಯಾಯ ಹಾಗೂ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯಗಳೆರಡಕ್ಕೂ ಮೂಲಭೂತವಾಗಿ ತಳಕುಹಾಕಿಕೊಂಡಿದೆ. ಈ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಚೌಕಟ್ಟು, ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಒಂದು ಮಾನವ ಹಕ್ಕು ಎಂಬಂತೆ ನೋಡುವ ವಿಚಾರಕ್ಕೆ ಚೆನ್ನಾಗಿ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಮಾನವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಗಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಣವು ತುಂಬಾ ಮುಖ್ಯವಾಗಿರುವುದರಿಂದ ಈ ಶಿಕ್ಷಣವು ಆರ್ಥಿಕವಾಗಿ ಲಾಭದಾಯಕವಾಗುವುದೇ, ಇಲ್ಲವೇ ಎಂಬುದನ್ನು ಲೆಕ್ಕಿಸದೆ ಪ್ರತಿ ಮಗುವೂ ಸಭ್ಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ಹಕ್ಕನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ.[5]

ಶಿಕ್ಷಣದ ಉದ್ದೇಶ ಹಾಗೂ ಸಾಮಾಜಿಕ ಕರ್ತವ್ಯವನ್ನು ಕುರಿತಾದ ಈ ಚರ್ಚೆಗಳಲ್ಲಿ ಸರ್ಕಾರದ ಪಾತ್ರದ ವಿಷಯವಾಗಿ ವಿಭಿನ್ನ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು ಧ್ವನಿತವಾಗಿವೆ. ಸಾಮಾಜಿಕ ಹಾಗೂ ರಾಜಕೀಯ ನಿಯಂತ್ರಣಕ್ಕಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಣ ಎಂಬ ವಿಚಾರವು ಸರ್ಕಾರಿ ಯಂತ್ರದ ಸುತ್ತ ಹಾಗೂ ಅದರ ಒಳಗೆ ಕ್ರಿಯಾಶೀಲವಾಗಿರುವ ಅಧಿಕಾರ ಚೋದಕ ಶಕ್ತಿಗಳ ಕಡೆಗೆ ನೇರವಾಗಿ ತನ್ನ ಗಮನವನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ಕಾರಣದಿಂದಾಗಿ ಸರ್ಕಾರದ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಗಳು ಋಜುಭಾವದಿಂದ ಧನಾತ್ಮಕವೆಂದಾಗಲೀ, ತಟಸ್ಥವೆಂದಾಗಲೀ ಪರಿಗಣಿತವಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಬದಲಿಗೆ, ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಖಾತ್ರಿಪಡಿಸಲು ನಡೆಯುವ ತೋರಿಕೆಯ ಸಮಾನತಾವಾದದ ನೀತಿಯ ವಾಗಾಡಂಬರ ಹಾಗೂ ಕ್ರಿಯೆಗಳು ಸಾಧಾರಣವಾಗಿ ವಿರುದ್ಧಾತ್ಮಕ ಉದ್ದೇಶಗಳಿಂದ ಕೂಡಿರುತ್ತವೆ – ಅಂತಿರದಿದ್ದರೂ, ಅವುಗಳ ಫಲಿತಾಂಶವು ಮೂಲಭೂತವಾಗಿ ಯಥಾಸ್ಥಿತಿಯನ್ನೇ ಪುನರುತ್ಪಾದಿಸುವ ರೀತಿಯದ್ದಾಗಿರುವುದು ಅನಿವಾರ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಇನ್ನೊಂದೆಡೆ, ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಒಂದು ಪ್ರಗತಿಪರ ಶಕ್ತಿ ಎಂದು ನೋಡುವ ಕಲ್ಪನೆಯು ಸರ್ಕಾರವು ಬಹು ಶುಭದಾಯಕವೆಂದೂ, ಅದು ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಹಿತಾಸಕ್ತಿಗಾಗಿ ಹೆಚ್ಚು-ಕಡಿಮೆ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡಿದೆಯೆಂದೂ ಅಂಗೀಕರಿಸುತ್ತದೆ; ಅಥವಾ ಅಷ್ಟಿಲ್ಲದಿದ್ದರೂ, ಸಮಾಜಗಳು ಪ್ರಜಾಸತ್ತಾತ್ಮಕ ಜಾಗರೂಕ ಪರಿಶೀಲನೆಯ ಮೂಲಕ ತಾವು ಎಂತಹ ಶಾಲಾ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಮಾನ್ಯಮಾಡುತ್ತೇವೆ ಹಾಗೂ ಅದನ್ನು ಸರ್ಕಾರ ಹೇಗೆ ಒದಗಿಸಬೇಕು ಎಂಬುದನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸಬಹುದಾದ ಸಾಧ್ಯತೆಯನ್ನು ಅಂಗೀಕರಿಸುತ್ತವೆ.

ಈ ಎರಡೂ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳಿಗೆ ಇತಿ-ಮಿತಿಗಳಿವೆ. ಈ ಕಾರಣದಿಂದಾಗಿ, ಒಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ, ಇವುಗಳೆರಡನ್ನೂ ಪರಸ್ಪರ ಪೂರಕವೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ನಿಯಂತ್ರಣ ಹಾಗೂ ಅಧಿಪತ್ಯದ (hegemony) ಮೇಲೆ ಗಮನ ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುವ ಮೊದಲ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವು ಇದಕ್ಕೆ ವಿರುದ್ಧವಾದ ಶಕ್ತಿಗಳು ಹೊರಹೊಮ್ಮಬಹುದೆ, ಹೊರಹೊಮ್ಮಿದರೆ ಅವುಗಳ ಸ್ವಭಾವ ಹೇಗಿರಬಹುದು – ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಕ್ರಿಯೆಯ ರೂಪವಾಗಿಯೋ ಅಥವಾ ನೀತ್ಯಾತ್ಮಕ ಕ್ರಿಯಾವಾದವಾಗಿಯೋ – ಎಂಬುದರ ಬಗ್ಗೆ ಹಲವೊಮ್ಮೆ ಮೌನವಾಗಿರುತ್ತವೆ. ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪರಿಸರವೊಂದರಲ್ಲಿ ಸಾಮಾಜೀಕರಣಕ್ಕಾಗಿ ಅಥವಾ ಆ ಪರಿಸರದಲ್ಲಿ ಸ್ಥಾನಮಾನ ಪಡೆಯಲಿಕ್ಕಾಗಿ ಇರುವ ಪ್ರಬಲ ಅಸ್ತ್ರವೇ ಶಿಕ್ಷಣ ಎಂದಷ್ಟೇ ಬಗೆಯದೆ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಸ್ಥೆಗಳನ್ನು ಅಗತ್ಯವಿರುವ ಮಟ್ಟಿಗೆ ರೂಪಿಸಿ, ಅವುಗಳಿಗೊಂದು ಆಕಾರ ನೀಡುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಸರ್ಕಾರಿ ಸಂಘ-ಸಂಸ್ಥೆಗಳಿಗೆ ಇದೆ ಎಂದು ಕೂಡ ಇದು ಬಗೆಯುತ್ತದೆ. ಅಂದರೆ, ಶಿಕ್ಷಣ

ಸಂಸ್ಥೆಗಳ ಅಧಿಪತ್ಯಾತ್ಮಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ನಿರ್ವಿವಾದವೆಂದು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುವುದೇ ಅಲ್ಲದೆ, ಪ್ರತಿ-ಅಧಿಪತ್ಯಾತ್ಮಕ ಶಕ್ತಿಗಳ ಸಾಧ್ಯತೆಗೆ ಪ್ರಾಧಾನ್ಯ ದೊರೆಯದೆ ಹೋಗಿ, ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕವಾಗಿ ಅವುಗಳ ವಿಕಾಸವಾಗದೇ ಹೋಗುತ್ತದೆ. ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಚೌಕಟ್ಟು, ಇದಕ್ಕೆ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿ, ಸರ್ಕಾರ ಅಥವಾ ಪ್ರಜಾಸತ್ತಾತ್ಮಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಪಾತ್ರದ ಬಗ್ಗೆ ಸಂದೇಹವಿಲ್ಲದ್ದೂ, ಶುಭಕರವೂ ಆದ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಕ್ಕೆ ಎಡೆಮಾಡಬಹುದು. ಈ ಚೌಕಟ್ಟು ತನ್ನ ನೀತಿ ರೂಪಿಸುವಲ್ಲಿ ಹಾಗೂ ಅದರ ಅನುಷ್ಠಾನದ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣ ಯಂತ್ರದ ಆಂತರ್ಯದಲ್ಲಿ ಕ್ರಿಯಾಶೀಲವಾಗಿರುವ ಬಲ ಚೋದಕ ಶಕ್ತಿಗಳನ್ನು ತಕ್ಕಮಟ್ಟಿಗೆ ಗಣನೆಗೆ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳದೆ ಇರುವ ಅಪಾಯವನ್ನು ಎದುರಿಸುತ್ತದೆ. ಹೀಗಾಗಿ, ಮೊದಲ ಪಂಥವು ಅಧಿಪತ್ಯವನ್ನಷ್ಟೇ ಪ್ರಾಧಾನ್ಯ ಎಂದು ಬಗೆದು, ಆ ಕಾರಣದಿಂದಾಗಿ, ಪ್ರಜಾಸತ್ತಾತ್ಮಕ ತಿಳಿವಳಿಕೆಯಿಂದ ಕೂಡಿರುವ ಶಾಲಾ ಸುಧಾರಣೆಯ ಎಲ್ಲಾ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳನ್ನು ತಡೆಗಟ್ಟಿದರೆ, ಎರಡನೆಯದು ಅಂತಹ ಪರಿವರ್ತನೆಯ ಸಂಭಾವ್ಯತೆಗೆ ನಿಜಕ್ಕೂ ಮಿತಿ ಮೀರಿದ ಮಹತ್ವ ನೀಡಬಹುದು.[6]

ಈಗಾಗಲೇ ಹೇಳಿರುವಂತೆ, ನಮ್ಮ ಸ್ವಂತ ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಚೌಕಟ್ಟಾದರೋ, "ಪುನರುತ್ಪಾದನೆ ಮತ್ತು ನಿಯಂತ್ರಣ" ಪಂಥದಿಂದ ಹಾಗೂ "ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಹಾಗೂ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ"ದ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳಿಂದ ಪ್ರಭಾವಿತವಾಗಿದೆ. ಈ ಪುಸ್ತಕದ ಉದ್ದಕ್ಕೂ ನಾವು ವಾದಿಸಿ, ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುವ ನಿಲುವೆಂದರೆ: ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಹಾಗೂ ಅದರ ಆಧಾರಭೂತ ಮೌಲ್ಯಗಳು ಪ್ರಾಥಮಿಕವಾಗಿ ಅಸಮಾನ ಸಾಮಾಜಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಪುನರುತ್ಪಾದನೆಯನ್ನು ಪೋಷಿಸಬಹುದಾದರೂ, ಈ ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿಯ ವಿರುದ್ಧ ಸಮರ ಸಾರುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯನ್ನೇನೂ ತಡೆಗಟ್ಟುವುದಿಲ್ಲ. ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣವು ಕೆಲವು ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ, ಅವು ಹಿರಿದಿರಬಹುದು ಅಥವಾ ಕಿರಿದಿರಬಹುದು, ಮೂಲಭೂತ ಮಾನವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಹಾಗೂ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯಗಳನ್ನು ವೃದ್ಧಿಸುವ (ಬಹಳಷ್ಟು ಸಲ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸನ್ನಿವೇಶ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಾರಗಳನ್ನು ನಿರೂಪಿಸುವ ಅಧಿಕಾರದ ಹಾಗೂ ವರ್ಗಶ್ರೇಣಿಯ ಅಸಂಖ್ಯಾತ ಶಕ್ತಿಗಳ ಕಾರಣದಿಂದ ಅಂತಹ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವು ಬಹುಬೇಗನೆ ಕಣ್ಮರೆಯಾದರೂ) ಸಾಧ್ಯತೆ ಉಳಿಯುತ್ತದೆ. ಎರಡೂ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳೂ ಪ್ರಸ್ತುತವೆಂಬುದಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲ, ಜೊತೆಗೆ, ಒಂದು ವಿಶಿಷ್ಟ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ವಿವರಿಸಲು ಈ ಎರಡರಲ್ಲಿ ಯಾವುದು ಕಾರ್ಯತಃ ಪರ್ಯಾಪ್ತ ಎಂಬುದು ಒಂದು ಅನುಭವಾತ್ಮಕವಾದ ಪ್ರಶ್ನೆಯಾಗಿರುತ್ತದೆ ಎಂಬುದು ನಮ್ಮ ತಿಳಿವಳಿಕೆಯಾಗಿದೆ. ದಿಟವಾಗಿ, ಅದು ವಾಸ್ತವಿಕತೆಯ ಸಾಮಾಜಿಕ ರಚನೆಯನ್ನು ಗುರುತಿಸುವುದಾಗಿದೆ; ಏಕೆಂದರೆ, ಅಸಮಾನ ಸಾಮಾಜಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಪುನರತ್ಪಾದನೆಯ ಅಥವಾ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ ಹಾಗೂ ಸಾಮಾಜಿಕ ನ್ಯಾಯಗಳ ಉತ್ಕರ್ಷದ ಅಥವಾ ಈ ಎರಡರ ನಡುವಿನ ಒಂದು ಸಾಧನವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಣವು ಮಾರ್ಪಾಡಾಗುವುದು ಒಂದು ಸಾಮಾಜಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ. ಆದ್ದರಿಂದ, ಶಿಕ್ಷಣವು ವಿಮೋಚನೆಗೆ, ಶಾಲಾ ಕಲಿಕೆಯು ಸಾಮಾಜಿಕ ನ್ಯಾಯ ಹಾಗೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಮಾನತೆಗೆ ಕೊಡುಗೆ ನೀಡಬಹುದು ಎಂಬ ನಮ್ಮ ನಿಲುವು ಒಂದು ರಾಜಕೀಯ ನಿಲುವು ಕೂಡ ಆಗಿದ್ದು, ಇದನ್ನು ಸಾಧಿಸುವುದು ಹೇಗೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಗ್ರಹಿಸುವಂತೆ, ಅಂದರೆ, ಎರಡನೇ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಹೇಗೆ ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚು ಯಥಾರ್ಥವಾಗಿಸಬಹುದು ಎಂಬುದನ್ನು ಗ್ರಹಿಸುವಂತೆ ನಮ್ಮನ್ನು ಆಗ್ರಹಿಸುತ್ತದೆ.

ಈ ಪುಸ್ತಕವು ಅಂತಹ ಒಳನೋಟವೊಂದನ್ನು ನೀಡುವ ಗುರಿ ಹೊಂದಿದೆ. ಅಸಮಾನತೆಯ ಪುನರುತ್ಪಾದನೆಗೆ ಕಾರಣವಾಗಿರುವ ಕ್ರಿಯಾವಿಧಾನಗಳಲ್ಲಿ ಕೆಲವನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸುವ ಮೂಲಕ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅಸಮಾನತೆಗಳನ್ನು

ಪ್ರತಿಭಟಿಸಿ ನಿಲ್ಲುವ ಕೆಲವು ರೀತಿಗಳಿಗೆ ಒತ್ತು ಕೊಡುವ ಮೂಲಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ವಿಮೋಚನಾತ್ಮಕ ಶಕ್ತಿಯನ್ನು ಸಕ್ರಿಯಗೊಳಿಸುವುದು ಹೇಗೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಈ ಪುಸ್ತಕವು ನೆರವಾಗುತ್ತದೆ. ಸರ್ಕಾರಗಳಲ್ಲಿ, ಸರ್ಕಾರೇತರ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿ ಅಥವಾ ಅಂತಾರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಸಂಘಟನೆಗಳಲ್ಲಿನ "ಸರ್ವರಿಗೂ ಶಿಕ್ಷಣ" (EFA)* ಕಾರ್ಯಕ್ರಮದ ಕಾರ್ಯಕರ್ತರಿಗಿಂತ ನಾವು ಭಿನ್ನರಾಗಿದ್ದು, ಈ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ತಂತಾನೇ ಇರುತ್ತದೆ ಎಂದು, ಅದನ್ನು ವಾಸ್ತವೀಕರಿಸುವ ಅಥವಾ ಅನಾವರಣಗೊಳಿಸುವ ಅಗತ್ಯವಷ್ಟೇ ಇದೆ ಎಂದು ಭಾವಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಬದಲಿಗೆ, ಅದು "ಋಣಾತ್ಮಕ" ಶಕ್ತಿಗಳ ಅಸ್ತಿತ್ವಕ್ಕೆ ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಸವಾಲೆಸೆಯುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವಿರುವ ವಾದ-ವಿವಾದಗಳ, ಪ್ರಜಾಸತ್ತಾತ್ಮಕ ಸೆಣಸಾಟದ, ಸಾಮಾಜಿಕ ನ್ಯಾಯಕ್ಕಾಗಿ ನಡೆಯುವ ಕಾರ್ಯಾಚರಣೆಗಳ – ಆಪಲ್ ಮತ್ತು ಕ್ರಿಶ್ಚಿಯನ್-ಸ್ಮಿತ್ (1991:7) ಅವರ ಪರಿಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ "ಧನಾತ್ಮಕ ಅಧಿಕಾರ"ದ ರೂಪಗಳ – ಫಲಸ್ವರೂಪವಾಗಿದೆ.

ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣದ (ಸಂಭಾವ್ಯ) ಪಾತ್ರದ ಈ ತಿಳಿವಳಿಕೆ ನಮ್ಮ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ ಮೇಲೆ ಬೆಳಕು ಬೀರುತ್ತದೆ. ಮೇಲಿನ ವಾದಸರಣಿಗೆ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುವಂತೆ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಗುಣಮಟ್ಟವನ್ನು ನಾವು ಪರಿಗಣಿಸುವ ರೀತಿ ಮಕ್ಕಳು ವ್ಯಾಸಂಗಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಗಳಿಸಿದ್ದಾರೆಯೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಮಾತ್ರ (ಅದು ನಿಶ್ಚಿತವಾಗಿ ಮುಖ್ಯವಾಗಿದ್ದರೂ) ಲೆಕ್ಕಕ್ಕೆ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳದೆ, ಎಲ್ಲಾ ಮಕ್ಕಳ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಹಾಗೂ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯಗಳ ವಿಸ್ತರಣೆಗೆ ಶಾಲೆಗಳು ಎಷ್ಟರ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಕೊಡುಗೆ ನೀಡುತ್ತವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಕೂಡ ಗಮನಿಸುತ್ತದೆ. ಅಂದರೆ, ಗುಣಮಟ್ಟವು ಮೂಲಭೂತವಾಗಿ ಸಾಮಾಜಿಕ ನ್ಯಾಯ ಹಾಗೂ ಸಮಾನತೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಬೆಸೆದುಕೊಂಡಿದೆ ಎಂದು, ಹಾಗೂ, ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಭಾವಿಸಲಾಗುವಂತೆ, ಎರಡನೆಯ ಅಂಶವನ್ನು ಅದು ವಿರೋಧಿಸುವುದಿಲ್ಲ ಎಂದೂ ಆಗುತ್ತದೆ[7]. ಹೀಗಾಗಿ, ಒಳ್ಳೆಯ ಪರೀಕ್ಷಾ ಫಲಿತಾಂಶವನ್ನು ಸಾಧಿಸುವ ಅಥವಾ ಕೆಲವು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ನಿರ್ವಹಣೆಯ ಅಥವಾ ದಕ್ಷತೆಯ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಈಡೇರಿಸುವುದರ ಆಚೆಗೆ ಅದರ ಅರ್ಥವ್ಯಾಪ್ತಿ ಇದೆ.

ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ಅಸಮಾನತೆ – ಒಂದು ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತ ನೋಟ

ಭಾರತದಲ್ಲಿನ ಪ್ರಚಲಿತ ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ನಾವು ಅವಶ್ಯವಾಗಿ ಗಣನೆಗೆ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಬೇಕಿರುವ ಐತಿಹಾಸಿಕ ಸನ್ನಿವೇಶವೊಂದಿದೆ ಎಂಬುದಂತೂ ಸುವಿದಿತ. ಭಾರತದಲ್ಲಿನ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯ ಐತಿಹಾಸಿಕ ಪಥವನ್ನು ಕೆಲವು ವೈಶಿಷ್ಟ್ಯಸೂಚಕ ಅವಸ್ಥೆಗಳನ್ನು, ಸಂಗ್ರಹಾತ್ಮಕ ಹಾಗೂ ಸರಳ ಎನ್ನಬಹುದಾದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಹೇಳಬಹುದಾಗಿದೆ: ವಸಾಹತುಶಾಹಿ ಕಾಲಘಟ್ಟ, ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯಾನಂತರದ ಮೊದಲ ಕೆಲವು ದಶಕಗಳ ರಾಷ್ಟ್ರನಿರ್ಮಾಣದ ಕಾಲಘಟ್ಟ ಹಾಗೂ ತದನಂತರದ ಜಾಗತೀಕರಣಕ್ಕೊಳಗಾದ ಆರ್ಥಿಕತೆಯೊಂದಿಗೆ ಹೆಚ್ಚೆಚ್ಚು ಏಕೀಕೃತವಾದ ಅವಸ್ಥೆ. ಈ ಮೂರೂ ಅವಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಶಿಕ್ಷಣವು ವಿಭಿನ್ನ ಪಾತ್ರಗಳನ್ನು ವಹಿಸಿದೆ.

ವಸಾಹತಿನ ಆಡಳಿತ ನಡೆಸಲು ಅನುಕೂಲವಾಗುವಂತೆ ಕೆಲವು ಆಯ್ದ ಸ್ಥಳೀಯರಿಗೆ ಗುಮಾಸ್ತ ತರಬೇತಿ ನೀಡುವುದು ಶಿಕ್ಷಣದ ವಸಾಹತುಶಾಹಿ ಯೋಜನೆಯಾಗಿತ್ತು. ಭಾರತೀಯ ವಸಾಹತು ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯನ್ನು ಬಹುಮಟ್ಟಿಗೆ ರೂಪಿಸಿದ ಮೆಕಾಲೆ ಮಹಾಶಯನ ಭಾರತೀಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತ ವರದಿಯು (1935), "ರಕ್ತ ಹಾಗೂ

ವರ್ಣಗಳಲ್ಲಿ ಭಾರತೀಯರಾದರೂ, ತಮ್ಮ ಅಭಿರುಚಿ, ಅಭಿಪ್ರಾಯ, ನೈತಿಕತೆ ಹಾಗೂ ಬೌದ್ಧಿಕತೆಯಲ್ಲಿ ಐರೋಪ್ಯ ವರ್ತನೆ ತೋರುವ, ನಮ್ಮ ಮತ್ತು ನಾವು ಆಳುತ್ತಿರುವ ಕೋಟ್ಯಂತರ ಸ್ಥಳೀಯರ ನಡುವೆ ನಿರೂಪಕರಂತೆ ಕೆಲಸ ನಿರ್ವಹಿಸಬಲ್ಲ ವರ್ಗ"ವೊಂದರ ರಚನೆಯ ಉದ್ದೇಶವನ್ನು ತಿಳಿಸುತ್ತದೆ[8]. ಈ ಯೋಜನೆಯು ಹೆಚ್ಚು-ಕಡಿಮೆ ಯಶಸ್ಸು ಕಂಡಿತು ಎಂದೆನ್ನಬಹುದು. ವಿಶ್ವನಾಥನ್ (1989:2) ಅವರ ಪ್ರಕಾರ, "ವಸಾಹತುಗಳ ಆಶ್ರಿತ ಜನರನ್ನು ಇಂಗ್ಲೆಂಡಿನ ಸಾಹಿತ್ಯ ಹಾಗೂ ವಿಚಾರಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಿತರನ್ನಾಗಿಸುವ ಸಾಮ್ರಾಜ್ಯಶಾಹಿ ಧ್ಯೇಯವು ಕೊನೆಗೂ... ಊಹೆಗೂ ನಿಲುಕದ ಸಂಕೀರ್ಣ ರೀತಿಗಳಲ್ಲಿ ಪಾಶ್ಚಾತ್ಯರ ಅಧಿಪತ್ಯವನ್ನು ಬಲಪಡಿಸಲು ಒದಗಿಬಂತು". ದೇಸಿ ಶಾಲೆಗಳು, ಸ್ಥಳೀಯ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಬೋಧನೆ ಎಂಬ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಕಡೆಗಣಿಸಲಾಯಿತು. ಈ ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಆಯ್ದ ವರ್ಗದ ಮಕ್ಕಳು ಮಾತ್ರ ಹೋಗುತ್ತಿದ್ದರಿಂದ ವಸಾಹತು ಶಿಕ್ಷಣದ ಮೂಲಭೂತ ಅರ್ಥ ಆ ವೇಳೆಗಾಗಲೇ ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿದ್ದ ಸವಲತ್ತುಗಳನ್ನು ಹೊಸ ರೀತಿಗಳಲ್ಲಿ ಪುನಃ ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಡುವುದಾಗಿತ್ತು: ಆಂಗ್ಲ ಶಿಕ್ಷಣ ಪಡೆಯುವ ಅವಕಾಶ ಎಂಬುದು ಸಾಮಾಜಿಕ ಲಾಭದ ಗುರುತಾಗಿ, ಕೆಲವು ಸಾಮಾಜಿಕ ವರ್ಗಗಳ ಅಧಿಪತ್ಯಾತ್ಮಕ ಸ್ಥಾನವನ್ನು ಮುಂದುವರಿಸಿಕೊಂಡು ಹೋಗುವಲ್ಲಿ ಒಂದು ಪ್ರಮುಖ ಅಂಶವಾಗಿ ಪರಿಣಮಿಸಿತು (ಭಟ್ಟಾಚಾರ್ಯ 2002). ಈ ಸನ್ನಿವೇಶಕ್ಕೆ ಭಾರತೀಯ ಗಣ್ಯರ ಅನುಮೋದನೆಯಿತ್ತು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಆಚಾರ್ಯ (1998) ಅವರು, ಹತ್ತೊಂಬತ್ತನೆಯ ಶತಮಾನದ ಅಂತ್ಯಭಾಗದಲ್ಲಿ ಹಾಗೂ ಇಪ್ಪತ್ತನೇ ಶತಮಾನದ ಆದಿಭಾಗದಲ್ಲಿ, "ಜನಸಾಮಾನ್ಯರಿಗೆ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಡುವ ವಿಚಾರವಾಗಿ ಬಂಗಾಳದ (ಬಂಗಾಳಿಯಲ್ಲಿ "ಭದ್ರಲೋಕ್" ಎಂದು ಕರೆಯಲ್ಪಡುವ) <u>ಕುಲೀನರ</u> ಧೋರಣೆ ನಿಜವಾಗಿಯೂ ತುಂಬಾ ಸಹಾನುಭೂತಿಪರವೇನೂ ಆಗಿರಲಿಲ್ಲ" ಎನ್ನುತ್ತಾರೆ (ಒತ್ತು ಮೂಲದ್ದು) (ಭಟ್ಟಾಚಾರ್ಯ 2002:11ರಿಂದ ಉಲ್ಲೇಖಿತ). ಇಷ್ಟಾಗಿಯೂ, ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಬಲಿಷ್ಠರ ಸ್ಥಾನಮಾನದ ಪುನರುತ್ಪಾದನೆಯು ಸಂದಿಗ್ಧತೆ ಹಾಗೂ ಸಂಘರ್ಷಗಳಿಂದ ಮುಕ್ತವಾಗಿರಲಿಲ್ಲ: ವರ್ಗ ಶಕ್ತಿಗಳ ತಿಕ್ಕಾಟ ಒಂದೆಡೆಯಾದರೆ, ಮತ್ತೊಂದೆಡೆ ಲಿಂಗಸಂಬಂಧಿ ಸಮೀಕರಣಗಳ ಹೊಯ್ದಾಟ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಉನ್ನತ ಮಧ್ಯಮ ವರ್ಗದ ಬಂಗಾಳಿ ಸ್ತ್ರೀಯರು ಪಾಶ್ಚಾತ್ಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅವಕಾಶ ಪಡೆಯುವಲ್ಲಿ ಯಶಸ್ಸು ಗಳಿಸಿ ತನ್ಮೂಲಕ ಬಂಗಾಳಿ ಕುಲೀನರ ಶಿಕ್ಷಿತ ಸಂಗಾತಿಗಳಾಗಲು ಸಾಧ್ಯವಾದರೂ, ಅವರ ಪರಾವಲಂಬನ ಹಾಗೂ ಅಧೀನತೆಗಳು ಮುಂದುವರಿಯುವುದನ್ನು ಬೇರೆಯೇ ರೀತಿಗಳಲ್ಲಿ ಖಾತ್ರಿಪಡಿಸಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು (ಸೇನ್, 2002).

ಗಣ್ಯರ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪ್ರಾಬಲ್ಯ ಹಾಗೂ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸವಲತ್ತುಗಳನ್ನು ಪ್ರಶ್ನಿಸುವ ಮಹತ್ವದ ಕ್ಷಣಗಳು ಹಾಗೂ ಪ್ರತಿ-ಸಮರ್ಥನೆಯ ಸಂಗತಿಗಳು ವಸಾಹತುಶಾಹಿ ಕಾಲಘಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಕಂಡುಬರುತ್ತವೆ. ಆಂಧ್ರಪ್ರದೇಶದಲ್ಲಿ ಇದರ ಉದಾಹರಣೆಯೊಂದನ್ನು ಚಿನ್ನ ರಾವು (2002: 109) ಅವರು ಚರ್ಚಿಸುತ್ತಾರೆ. ಹೇಗೆ, "ಮೊದಲ ಪೀಳಿಗೆಯ ಶಿಕ್ಷಿತ ಅಸ್ಪೃಶ್ಯರು ದಲಿತ ಪರ ಹೋರಾಟದ ಕಾರ್ಯಕರ್ತರಾಗಿ ಅಥವಾ ಸಿದ್ಧಾಂತವಾದಿಗಳಾಗಿ ರೂಪುಗೊಂಡರು; ಸಮಾಜಕ್ಕೆ ಅಂಟಿದ್ದ ಜಾತಿಪ್ರಾಬಲ್ಯದ ಬೆನ್ನೆಲುಬನ್ನು ಮುರಿಯಲು ಶಿಕ್ಷಣವು ಅತ್ಯಂತ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ವಿಧಾನವೆಂದು ಮನಗಂಡು, ದಲಿತ ಸಮೂಹಗಳನ್ನು ಶಿಕ್ಷಿತರನ್ನಾಗಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದರು" ಎಂಬುದನ್ನು ವಿವರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಇದಕ್ಕೆ ಮತ್ತೊಂದು ಉದಾಹರಣೆ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯವಾದದ ಚಳುವಳಿಯಲ್ಲಿ ದೊರೆಯುತ್ತದೆ. ಈ ಚಳುವಳಿಯ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂವಾದವು ಭಾರತೀಯ ಸಮಾಜದ ಆಂತರಿಕ ಅಸಮಾನತೆಗಳನ್ನು ಅತಿಯಾಗಿ

ಟೀಕಿಸದಿದ್ದರೂ, ವಸಾಹತುಶಾಹಿ ಶಿಕ್ಷಣ ಪದ್ಧತಿಯನ್ನು, ಅದರ ಆಧಾರಭೂತ ಸಾಮ್ರಾಜ್ಯಶಾಹಿ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಅಧಿಪತ್ಯವನ್ನು ಖಂಡಿಸಿತು (ಭಟ್ಟಾಚಾರ್ಯ 2002).

ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯಾನಂತರ, ರಾಷ್ಟ್ರನಿರ್ಮಾಣದ ಚಾಲಕಶಕ್ತಿಯು "ಆಧುನಿಕ" ವಲಯಕ್ಕಾಗಿ ಅಗತ್ಯವಿದ್ದ ನೈಪುಣ್ಯದ ಉತ್ಪಾದನೆಗೆ ಮುಂದಾಯಿತು. ದೇಶದ ಹಲವು ಭಾಗಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣವು, ಒಟ್ಟಾರೆಯಾಗಿ, ಗಣ್ಯ ಹಾಗೂ ಮಧ್ಯಮ ವರ್ಗಗಳಿಗೆ ಸೀಮಿತವಾಗಿತ್ತಲ್ಲದೆ, ನಿಶ್ಚಯವಾಗಿಯೂ ಆ ವರ್ಗಗಳ ಹಿಡಿತಕ್ಕೆ ಒಳಗಾಗಿತ್ತು. ಇದರ ಬಗ್ಗೆ, ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಶಿಕ್ಷಣದ ವಿಷಯವಾಗಿ ವಸಾಹತುಶಾಹಿ ಹಾಗೂ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯವಾದಿ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಕುರಿತಾದ ತಮ್ಮ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ ಕುಮಾರ್ (2007a) ಬೆಳಕು ಚೆಲ್ಲುತ್ತಾರೆ. ಇನ್ನೂ ಇತ್ತೀಚಿನ ಕಾಲಕ್ಕೆ ಬಂದರೆ, ರಾಷ್ಟ್ರನಿರ್ಮಾಣಕ್ಕಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಣ ಎಂಬುದರ ಸ್ಥಾನವನ್ನು ಜಾಗತಿಕ ಮಾರುಕಟ್ಟೆಗಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಣ ಎಂಬ ವಿಚಾರವು ಆಕ್ರಮಿಸಿಕೊಂಡಿದೆ. ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯಾನಂತರದ ನಮ್ಮ ಈ ಯುಗದಲ್ಲಿ, ಬಹು ಕಾಲದವರೆಗೂ, ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಒಂದು ಪ್ರಯೋಜನಾತ್ಮಕ ಚೌಕಟ್ಟಿನೊಳಗೆ ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ಅಂದರೆ, ಮಾನವನನ್ನು ಬಂಡವಾಳವನ್ನಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸುವ ಮತ್ತು ಮಾನವಬಲ ಆಯೋಜನೆಯ ವಿಚಾರದ ಹಿಡಿತವು ದೇಶದ ನೀತಿಪ್ರಜ್ಞೆಯ ಮೇಲೆ ಪ್ರಬಲವಾಗಿತ್ತು. ಆದರೆ, ಈಗ, ಪ್ರಯೋಜನಾತ್ಮಕ ವಾದಗಳನ್ನು ಮಾನವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಕಡೆಗೆ, ಮಾನವ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯ ಹಾಗೂ "ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಹಕ್ಕು ಎಂಬಂತೆ" ನೋಡುವ ವಿಚಾರದ ಕಡೆಗೆ ಗಮನಹರಿಸುವ ನೀತಿ ನಾಣ್ಣುಡಿಯಿಂದ ಪೂರ್ತಿಮಾಡಲಾಗುತ್ತಿದೆ. 1990ರಿಂದ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕೀಕರಣವು ಒಂದು ಮುಖ್ಯ ನೀತಿ ಉದ್ದೇಶವಾಗಿ ಹೊರಹೊಮ್ಮಿದೆ. ಇದನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ಎಲ್ಲಾ ಮಕ್ಕಳಿಗೂ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಒಂದು ಮೂಲಭೂತ ಹಕ್ಕನ್ನಾಗಿಸುವ ಕಾಯಿದೆಯ ಜೊತೆಗೆ ಹಲವು ವಿಶಾಲವ್ಯಾಪ್ತಿಯ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಜಾರಿಗೊಳಿಸಲಾಗಿದೆ[9]. ಈ ಎಲ್ಲಾ ಪ್ರಯತ್ನಗಳ ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ ಕಳೆದ ಎರಡು ದಶಕಗಳಲ್ಲಿ ಸ್ಫುಟವಾಗಿ ಗೋಚರವಾಗುವಂತಹ ಪ್ರಗತಿಯನ್ನು ಸಾಧಿಸಲಾಗಿದೆ. ದೇಶದ ಬಹುತೇಕ ಭಾಗಗಳಲ್ಲಿ ಶಾಲಾ ಮೂಲಸೌಕರ್ಯ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯು ಶ್ಲಾಘನೀಯವಾಗಿದೆ. ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲಾ ಸ್ತರದ ದಾಖಲಾತಿಯಲ್ಲಿ ಗಮನಾರ್ಹ ಹೆಚ್ಚಳ ಕಂಡುಬಂದು, ಈ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಹಿಂದೆ ಇದ್ದ ಲಿಂಗ-ಸಂಬಂಧಿ ಬಿರುಕಿನ ಗಾತ್ರವು ಬಹಳವಾಗಿ ಕುಗ್ಗಿದೆ.

ಈ ಕಾರ್ಯಸೂಚಿಯ ಜೊತೆ-ಜೊತೆಗೆ ವಿಪುಲ ಅಧ್ಯಯನಗಳು, ದಾಖಲೀಕರಣ, ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ ಹಾಗು ಭಾರತೀಯ ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯೊಳಗಿನ ಸಮಾನತೆ ಮತ್ತು ಅಸಮಾನತೆಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಹಲವು ವಿವಾದಾಂಶಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ಚರ್ಚೆ ನಡೆದಿದೆ. ಕೆಲವರು ಹಿನ್ನೆಲೆಯ ಸಾಮಾಜಿಕ ಹಾಗೂ ಆರ್ಥಿಕ ಅಸಮಾನತೆಗಳ ಕಡೆ ಗಮನಹರಿಸಿದರೆ, ಇನ್ನು ಕೆಲವರು ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯೊಳಗೇ ಕ್ರಿಯಾಶೀಲವಾಗಿರುವ ತಾರತಮ್ಯದ ರೂಪಗಳ ತನಿಖೆಯಲ್ಲಿ ಮಗ್ನರಾಗಿದ್ದಾರೆ. ಕೆಲವರು ಶಾಲಾ ಕಲಿಕೆಯ ಅವಕಾಶ ಹಾಗೂ ಲಭ್ಯತೆಗಳಲ್ಲಿನ ಸಮಾನತೆಗೆ ಪ್ರಾಧಾನ್ಯವಿತ್ತರೆ, ಇತರರು, ಪರೀಕ್ಷಾ ಅಂಕಗಳು, ಇಂದ್ರಿಯಗೋಚರವಾಗದ ಸಾಧನೆ ಅಥವಾ ಶಾಲಾಚಕ್ರದ ಆಚೆಗಿನ ಕಾರ್ಮಿಕ ಸರಬರಾಜಿನ ಪರಿಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಲಾಗುವ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಫಲಿತಾಂಶಗಳ ಪಾರ್ಶ್ವಕ್ಕೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಒತ್ತು ನೀಡುತ್ತಾರೆ. ಈ ಪುಸ್ತಕದ ಹಲವು ಅಧ್ಯಾಯಗಳು ಈ ಸಾಹಿತ್ಯದ ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಉಪವಿಭಾಗಗಳನ್ನು

ಉಲ್ಲೇಖಿಸುವುದಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲದೆ, ಅವುಗಳೊಡನೆ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತವೆ. ಇಲ್ಲಿ ನಾವು ಕೇವಲ ಕೆಲವು ತೀರ್ಮಾನಗಳನ್ನು ಸಂಗ್ರಹಿಸಿ ನೀಡುತ್ತಿದ್ದೇವಷ್ಟೆ.

ಇದರಲ್ಲಿ ಒಂದೆಂದರೆ, ಹಲವು ವಿಧದ ಅಸಮಾನತೆಗಳು ಇನ್ನೂ ಉಳಿದುಕೊಂಡಿವೆ ಎಂಬುದಾಗಿದೆ. ನಂಬೀಸನ್ (2000), ವೇಳಸ್ಕರ್ (1998) ಮತ್ತು ಜೆಫ್ರಿ ಮತ್ತು ಇತರರು (2008) ವಿವಿಧ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ನಿಲುವುಗಳಿಂದ ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ವಿಭಿನ್ನ ಪಾರ್ಶ್ವಗಳೆಡೆ ಗಮನಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುತ್ತಾ, ದಲಿತರ ಮಕ್ಕಳು ಹಾಗೂ ಹದಿವಯಸ್ಸಿನ ಯುವಕರ ಅಗತ್ಯಗಳು, ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ತಾರತಮ್ಯದ ಅನುಭವಗಳು, ಶಾಲಾ ಪ್ರವೇಶಕ್ಕಾಗಿ ಅವರ ಹೋರಾಟಗಳು ಹಾಗೂ ಶಾಲಾ ಕಲಿಕೆಯ ತರುವಾಯ ಈ ಹೋರಾಟಗಳು ಹೇಗೆ ಮುಂದುವರಿಯುತ್ತವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಹೊರಗೆಡವುತ್ತಾ, ಚರ್ಚೆಗೆ ಒಳಪಡಿಸುತ್ತಾರೆ. ರಾಮಚಂದ್ರನ್ (2009) ಅವರು ಶಾಲಾ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಲಿಂಗ-ಸಂಬಂಧಿತ ಅಸಮಾನತೆಗಳ ಸೂಕ್ಷ್ಮರೂಪಗಳನ್ನು ಹೊರಗೆಳೆಯುತ್ತಾರೆ. ಸಾಚಾರ್ ಸಮಿತಿಯು (ಸಾಚಾರ್ 2006) ಶಾಲಾ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಉರ್ದು ಭಾಷೆಯ, ಹಾಗೂ ಇದರ ವಿಸ್ತೃತ ರೂಪವಾಗಿ ಮುಸಲ್ಮಾನ ಸಮುದಾಯದ ವಿರುದ್ಧದ ವ್ಯವಸ್ಥಿತ ತಾರತಮ್ಯವನ್ನು ವರದಿಮಾಡಿದೆ. ರಾಮ್ಪಾಲ್ (2007) ಅವರು ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನದ ಆಚರಣೆಗಳು ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು ಹೇಗೆ ಸೌಲಭ್ಯವಂಚಿತ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಶಿಕ್ಷಣದಿಂದ ದೂರಸರಿಯುವಂತೆ ಮಾಡಬಲ್ಲವು ಎಂಬುದರ ಬಗ್ಗೆ ಎಚ್ಚರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಜೊತೆಗೆ, ಅಷ್ಟೇ ಗಮನಾರ್ಹವಾಗಿ, ಹೇಗೆ ನಾವೀನ್ಯತೆಯನ್ನು ತಂದಲ್ಲಿ ಈ ಮಕ್ಕಳ ಸಬಲೀಕರಣವೂ ಸಾಧ್ಯವಾಗುವುದು ಎಂದೂ ತಿಳಿಸುತ್ತಾರೆ. ಪಶ್ಚಿಮ ಬಂಗಾಳದ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲಾ ಕಲಿಕೆಯ "ಪ್ರತೀಚಿ ಶಿಕ್ಷಣ ವರದಿ" I ಮತ್ತು II, ಶಾಲೆಗೆ ಹೋಗುವ ವಯಸ್ಸಿನ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಬೇರ್ಪಡಿಸುವ ವರ್ಗಾಧಾರಿತ ಅಡ್ಡಗೋಡೆಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುವುದರ ಮಹತ್ವವನ್ನು ಒತ್ತಿ ಹೇಳುತ್ತದೆ. ಈ ಎಲ್ಲ ವಿಧಗಳಲ್ಲೂ, ವಿವಿಧ ರಾಜ್ಯ ಸರ್ಕಾರಗಳ ಸಂದರ್ಭಾನುಸಾರಿ ರಾಜಕೀಯ ಬದ್ಧತೆಗಳ, ಆರ್ಥಿಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ಹಾಗೂ ಐತಿಹಾಸಿಕ-ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳ ಕಾರಣದಿಂದ ದೇಶದೊಳಗೆ ಬಹಳಷ್ಟು ವ್ಯತ್ಯಯಗಳು ಕಾಣಸಿಗುತ್ತವೆ.

ಎರಡನೆ ತೀರ್ಮಾನವೆಂದರೆ, ಕ್ಷಿಪ್ರಗತಿಯಲ್ಲಿ ನಡೆಯುತ್ತಿರುವ ಖಾಸಗೀಕರಣ: ಖಾಸಗೀ ಶಾಲೆಗಳ ಸಂಖ್ಯೆ ದಿನೇ ದಿನೇ ಹೆಚ್ಚುತ್ತಿದೆ. ವಿಶೇಷವಾಗಿ, ಗಣ್ಯ ಹಾಗೂ ಮಧ್ಯಮ ವರ್ಗದವರು ಸರ್ಕಾರಿ ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಭಾರಿ ಸಂಖ್ಯೆಯಲ್ಲಿ ತೊರೆದಿದ್ದಾರೆ. ಜೊತೆಗೆ, ತಥಾಕಥಿತ "ಅಲ್ಪ ಶುಲ್ಕ"ದ ಖಾಸಗೀ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಕಡು ಬಡತನದಲ್ಲಿರುವವರ ಮಕ್ಕಳಿಗಿಂತಲೂ "ಕೊಂಚ ಉಳ್ಳವರ" ಮಕ್ಕಳು ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಂಖ್ಯೆಯಲ್ಲಿದ್ದಾರೆ (ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಶ್ರೀವಾಸ್ತವ 2008a; ಹರ್ಮಾ 2010 ನೋಡಿ). ಇದು ಸರ್ಕಾರಿ ಶಾಲೆಗಳ ಗಂಭೀರ ಸ್ವರೂಪದ ಪರಿವರ್ತನೆಗೆ ಕಾರಣವಾಗಿದೆ. ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಉನ್ನತ ಹಾಗೂ ಮಧ್ಯಮ ವರ್ಗದವರ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸರ್ಕಾರಿ ಶಾಲೆಗಳು ಶಿಕ್ಷಣ ಒದಗಿಸುತ್ತಿದ್ದ ಕಾಲವು ನಮ್ಮ ನೆನಪಿನಿಂದ ಇನ್ನೂ ಮರೆಯಾಗಿಲ್ಲ. ಇಂದು ಅವುಗಳಲ್ಲಿ ಅಷ್ಟು ಅನುಕೂಲವಿಲ್ಲದ ಹಿನ್ನೆಲೆಗಳಿಂದ ಬರುವ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಹೊರತುಪಡಿಸಿ ಬೇರೆಯವರನ್ನು ಕಾಣಲಾಗದಂತಹ ಪರಿಸ್ಥಿತಿ ನಿರ್ಮಾಣವಾಗಿದೆ. ಅಂದರೆ, ಗಣ್ಯರನ್ನು ಸೆಳೆಯುವುದರ ಬದಲು ಗಣ್ಯರ ಪಲಾಯನದಂತಹ ಪಲ್ಲಟಕ್ಕೆ ಈ ಶಾಲೆಗಳು ಇಂದು ಸಾಕ್ಷಿಯಾಗಿವೆ.

ಖಾಸಗೀಕರಣವು ಬಯಸಬಹುದಾದಂಥ ಬೆಳವಣಿಗೆಯೋ, ಅಲ್ಲವೋ ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆಗೆ ಮೂಲಭೂತವಾಗಿ ವಿಭಿನ್ನ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳಿದ್ದು, ನಾವು ಅವನ್ನು ಮುಂಬರುವ ಅಧ್ಯಾಯಗಳಲ್ಲಿ ವಿವರವಾಗಿ ಚರ್ಚಿಸಲಿದ್ದೇವೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಟೂಯಿ ಮತ್ತು ಡಿಕ್ಸನ್ (2003), ಬಡವರಿಗೂ ಸಹ, ಖಾಸಗೀ ಶಾಲೆಗಳು ಅತಿ ಕ್ಷೇಮಕರವೆಂದು ನೋಡುತ್ತಾರೆ. "ಪ್ರತೀಚಿ ಶಿಕ್ಷಣ ವರದಿ"ಗಳು, "ಮೂಲಭೂತ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಕುರಿತು ಸಾರ್ವಜನಿಕ ವರದಿ" (PROBE Report) ಹಾಗೂ ಮರು ಸಮೀಕ್ಷೆಯು (ಶಿವಕುಮಾರ್ ಮತ್ತು ಇತರರು 2009) ಈ ವಿಷಯವಾಗಿ ವಿಶೇಷ ಕಾಳಜಿ ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುತ್ತವೆ. ಖಾಸಗೀಕರಣವು ಪಕ್ಷಪಾತಪೂರಿತವಾಗಿದೆ ಎಂಬುದು ಅವುಗಳ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವಾಗಿದೆ. ಅದು ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿರುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಸಮಾನತೆಗಳು ಮುಂದುವರಿಯುವಂತೆ ನೋಡಿಕೊಂಡು, ಭಾರತೀಯ ಸಮಾಜದ ವರ್ಗ, ಜಾತಿ ಹಾಗೂ ಲಿಂಗ ಸಂಬಂಧಿತ ಪುರಾತನ ಅಡ್ಡಗೋಡೆಗಳನ್ನು ಕೆಡವಲು ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಿರುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದೊಂದಿಗೆ ರಾಜಿಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ ಎನ್ನುತ್ತದೆ.

ಕ್ಷಿಪ್ರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಖಾಸಗೀಕರಣ ನಡೆಯುತ್ತಿದ್ದರೂ, ಮೂರನೆಯ ತೀರ್ಮಾನವು ಸರ್ಕಾರೀ ಪ್ರಯತ್ನಗಳ ಹಾಗೂ ಬದ್ಧತೆಯ ಅಕುಂಠಿತ ಪ್ರಸ್ತುತತೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ್ದಾಗಿದೆ. ರಾಮಚಂದ್ರನ್ ಮತ್ತು ಶರ್ಮಾ (2009) ಆಂಧ್ರಪ್ರದೇಶ ಮತ್ತು ರಾಜಸ್ಥಾನ ರಾಜ್ಯಗಳಲ್ಲಿನ ಶಿಕ್ಷಣ ಇಲಾಖೆಯ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಆಂತರಿಕ ಚಾಲಕಶಕ್ತಿಗಳನ್ನು ಬಯಲುಮಾಡಿ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪ್ರಗತಿಗೆ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತವೆ ಎಂದು ತೋರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ "ಸಮಾನತೆಗಾಗಿ ಸ್ಪರ್ಧೆ" ಎಂದು ಅಧಿಕೃತವಾಗಿ ಘೋಷಿತವಾಗಿರುವ ಸ್ಪರ್ಧೆಯಲ್ಲಿ ಒಂದೇ ರೀತಿಯ ರಾಜಕೀಯ ಹಾಗೂ ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಅನುಕೂಲಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ದೇಶದ ವಿವಿಧ ಪ್ರಾಂತ್ಯಗಳು ಭಿನ್ನ-ಭಿನ್ನ ಸ್ಥಾನಗಳಲ್ಲಿವೆ. ಜೊತೆಗೆ, ಖಾಸಗೀಕರಣ ಒಂದು ಮುಖ್ಯ ಪ್ರವತ್ತಿಯಾಗಿದ್ದರೂ ದೇಶದ ಮಕ್ಕಳ ಬಹು ದೊಡ್ಡ ಭಾಗ ಇನ್ನೂ ಸರ್ಕಾರಿ ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಹೋಗುತ್ತಿದೆ. ಈ ಕಾರಣದಿಂದಾಗಿ, ಪಕ್ಷಪಾತಮಾಡದೆ ಎಲ್ಲಾ ಮಕ್ಕಳಿಗೂ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಒದಗಿಸುವುದು ಸರ್ಕಾರಿ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಹೊಣೆ ಹಾಗೂ ಹೆಗ್ಗಳಿಕೆಗಳೆರಡೂ ಆಗಿ ಉಳಿದಿದೆ. ಜುನೇಜಾ (2007), ಮೆಹ್ರೋತ್ರಾ (2006a), ಮೂಲಭೂತ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಕುರಿತಾದ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ವರದಿ, ಪ್ರತೀಚಿ ವರದಿ I ಮತ್ತು II ಹಾಗೂ ಇತರ ಲೇಖಕರು ಹಲವು ವಿಧಾನಗಳಲ್ಲಿ ಇದಕ್ಕೆ ಒತ್ತು ನೀಡಿ, ಚರ್ಚಿಸಿದ್ದಾರೆ.

ಆದಾಗ್ಯೂ, ಸ್ವತಃ ರಾಜ್ಯ ಸರ್ಕಾರ ಅಥವಾ ಕನಿಷ್ಠಪಕ್ಷ ಸರ್ಕಾರದ ಕೆಲವು ವಿಭಾಗಗಳಲ್ಲಿ, ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು "ಸರಿಪಡಿಸು"ವ ಬದಲು ಅದನ್ನು "ತ್ಯಜಿಸಲು" ಸಿದ್ದತೆ ನಡೆದಿರುವಂತೆ ಭಾಸವಾಗುತ್ತದೆ. "ಸರ್ವರಿಗೂ ಶಿಕ್ಷಣ"ದ (EFA) ಗುರಿಗಳನ್ನು ಈಡೇರಿಸುವುದು ಹೇಗೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಕುರಿತಾಗಿ ಬಂದ ಇತ್ತೀಚಿನ ನೀತಿ ದಾಖಲೆಯು, ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಸರ್ಕಾರದ ಅಸಾಮರ್ಥ್ಯ, ಆಯ-ವ್ಯಯಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ನಿರ್ಬಂಧಗಳು ಹಾಗೂ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ವಲಯದಲ್ಲಿರುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಕೊರತೆಯಂತಹ ಇಂದಿನ ಸಂಕಟಗಳನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಿ, ಇದನ್ನು ಬಗೆಹರಿಸುವ ಉತ್ತಮ ರೀತಿಯೆಂದರೆ ಖಾಸಗೀ ವಲಯವನ್ನು ಸಾರ್ವಜನಿಕ-ಖಾಸಗೀ ಸಹಭಾಗಿತ್ವದಲ್ಲಿ ಸೇರಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದಾಗಿದೆ ಎನ್ನುತ್ತದೆ. ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ವೃತ್ತಿಪರತೆಯನ್ನು (professionalism) ತರಲು ಖಾಸಗೀ ಶಾಲೆಗಳು ಹಾಗೂ ಖಾಸಗೀ ವಲಯವು ಮುಂದೆ ಬಂದು, "ಶಾಲಾ ಕಟ್ಟಡ ಕಟ್ಟಿಕೊಡುವುದು... ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ತರಬೇತಿ ನೀಡುವುದು... ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ನಡೆಸುವುದು, ಸೂಕ್ತ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನ ಹಾಗೂ ಅಪೇಕ್ಷಣೀಯ ಫಲಿತಾಂಶಕ್ಕಾಗಿ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸರಬರಾಜು

ತಂತ್ರಗಾರಿಕೆಯನ್ನು ಕುರಿತಾದ ಸಂವಾದವನ್ನು ನಡೆಸಬೇಕಿದೆ" (ಭಾರತ ಸರ್ಕಾರ 2009:12). ಖಾಸಗಿ ಪಾಲುದಾರರಿಗೆ "ತಮ್ಮ ಸಿಬ್ಬಂದಿ ನೇಮಕಾತಿ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು, ಅವರ ಕರ್ತವ್ಯದ ಸ್ಥಿತಿಗತಿಗಳನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸಲು ಹಾಗೂ ಶಾಲೆಯು ಅಡಚಣೆಗಳಿಲ್ಲದೆ ನಡೆಯುವಂತೆ ನೋಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಂಪೂರ್ಣ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ"ವಿದೆ ಎಂದು ಈ ದಾಖಲೆಯು ತಿಳಿಸುತ್ತದೆ (ಅದೇ:15)[10]. ಸರ್ಕಾರವು ಒದಗಣೆ ಅಥವಾ ನಿಯಂತ್ರಣಗಳ ರೂಪದಲ್ಲಿ ತನ್ನನ್ನು ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಅತ್ಯಂತ ಆವಶ್ಯಕವೆಂದು ಹಲವರು ಬಗೆದರೆ, ಸರ್ಕಾರವು ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಅದರಿಂದ ದೂರಸರಿಯುವಂತೆ ಭಾಸವಾಗುವುದು. ಪ್ರಚಲಿತ ನೀತಿ ಕಾಣ್ಕೆಯ ಸ್ವರೂಪವನ್ನು ನಿರೂಪಿಸುವ ಈ ವೈರುಧ್ಯಗಳನ್ನು ಹಾಗೂ ಉಭಯಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳನ್ನು (ambivalence) ತನಿಖೆಗೆ ಒಳಪಡಿಸಿ, ಬರಲಿರುವ ಅಧ್ಯಾಯಗಳಲ್ಲಿ ಇನ್ನೂ ವಿವರವಾಗಿ ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಲಿದ್ದೇವೆ.

ತನಿಖೆಯ ಕ್ರಮ

ಸಂಶೋಧನೆಯ ರೂಪವಿನ್ಯಾಸ

ಕ್ರಮಬದ್ಧತೆಯನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ನಮ್ಮ ಅಧ್ಯಯನವನ್ನು, ತೀವ್ರರೂಪದ ಸಂಶೋಧನೆ ಎಂದು ವಿವರಿಸುವುದು ಸೂಕ್ತವಾದೀತು (ಸೇಯರ್ 1992:241-51). ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಹೇಗೆ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳಲು ಇರುವ ಒಂದು ಸಂಶೋಧನಾತ್ಮಕ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನವಿದು ಎನ್ನಬಹುದು. ತೀವ್ರರೂಪದ ಸಂಶೋಧನೆಯು ಪಾತ್ರಧಾರಿಗಳನ್ನು ಅವರ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಲ್ಲೇ ಅಧ್ಯಯನಮಾಡಲು ಮುಂದಾಗುತ್ತದೆ. ಇದು ಮುಖ್ಯವಾಗಿ, ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಅಲ್ಲದಿದ್ದರೂ, ಮುಖಾಮುಖಿ ಸಂದರ್ಶನಗಳು, ಜನಾಂಗ ವರ್ಣನೆಯ ವಿಧಾನಗಳು ಹಾಗೂ ಗುಣಾತ್ಮಕ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಗಳನ್ನು ಬಳಸುತ್ತದೆ. ತೀವ್ರರೂಪದ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಪ್ರಧಾನ ಉದ್ದೇಶವು ವಿವರಣಾತ್ಮಕ ಸಾಮಾನ್ಯೀಕರಣಗಳನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಗೊಳಿಸುವುದಲ್ಲ ಬದಲಿಗೆ, ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳಿಗೆ ಹಾಗೂ ತಾವು ಎದುರಿಸುವ ಘಟನೆಗಳಿಗೆ ಜನರು/ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುವವರು ಕಲ್ಪಿಸುವ ಅರ್ಥ, ಅದು ಹೇಗೆ ಅವರ ವರ್ತನೆಯ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುತ್ತದೆ ಹಾಗೂ ಹೇಗೆ ಈ ಅರ್ಥಗಳು ಹಾಗೂ ಆಚರಣೆಗಳು ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಾಮಾಜಿಕ ವಾಸ್ತವಿಕತೆಯನ್ನು ಹುಟ್ಟುಹಾಕಲು ಕೊಡುಗೆ ನೀಡುತ್ತವೆ ಎಂಬುದಾಗಿದೆ.

ಆದ್ದರಿಂದ, ಜ್ಞಾನಮೀಮಾಂಸೆಯ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ನಾವು ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣದ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ -ಕೇಂದ್ರಿತ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದ ರಚನೆಗೆ ಯತ್ನಿಸಿದ್ದೇವೆ. ಇನ್ನೂ ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಸಂಸ್ಕೃತಿಯಲ್ಲಿ ನೆಲೆಯೂರಿರುವ ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ "ಕಪ್ಪು ಪೆಟ್ಟಿಗೆ"ಯನ್ನು[**] ಅದರ ದೈನಂದಿನ ವಿಧಿಗಳನ್ನು ಹಾಗೂ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ವೀಕ್ಷಿಸುವ ಮೂಲಕ ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದ್ದೇವೆ. ನಾವು ಸ್ವತಃ ಬೋಧನಾ ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನೇ ವೀಕ್ಷಣೆ ಮಾಡಿದೆವು (ನಾವೂ ಪಾಠ ಮಾಡಿದೆವು, ಅಂದರೆ, ಎಲ್ಲಿ ಸಾಧ್ಯವೋ ಅಲ್ಲಿ "ಬದಲಿ"ಗಳಾಗಿ ಬೋಧಿಸುವ ಮೂಲಕ ನಾವು ಅದರಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸಿದೆವು); ಕೇವಲ ಮಾಹಿತಿ ಕಲೆಹಾಕಲು ಅಲ್ಲ, ಆದರೆ ಶಿಕ್ಷಣೋದ್ಯಮದಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೇಗೆ ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ ಎಂಬ ಕಷ್ಟಸಾಧ್ಯವಾದ ತಿಳಿವಳಿಕೆಯನ್ನು ಪಡೆಯಲು ಶಿಕ್ಷಕರೊಂದಿಗೆ ನಿಕಟವಾಗಿ

ಒಡನಾಡಿದೆವು; ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಶಾಲಾ ಕಲಿಕೆಯ ಅನುಭವಗಳ ಕಡೆಗೆ ಹಾಗೂ ಶಾಲೆ ಮತ್ತು ಕುಟುಂಬಗಳ ನಡುವೆ ಅವರು ನಡೆಸುವ ಸಂಧಾನಗಳ ಸ್ವರೂಪದೆಡೆಗೆ ಹಣಿಕಿದೆವು; ಶಾಲಾ ಪರಿಶೀಲನಾಧಿಕಾರಿಗಳ, ಪಂಚಾಯತಿಗಳ ಸ್ಥಳೀಯ ಸದಸ್ಯರ ಹಾಗೂ ಗ್ರಾಮ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಮಿತಿಗಳ ಕಛೇರಿಗಳಿಗೆ ಭೇಟಿಯಿತ್ತೆವು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಹಲವೊಮ್ಮೆ ನಮಗೆ ಸ್ಥಳೀಯ ಆಡಳಿತ ಕಛೇರಿಗಳಲ್ಲಿ ಕಛೇರಿ ಸಿಬ್ಬಂದಿಯೊಂದಿಗೆ ಲೋಕಾಭಿರಾಮವಾಗಿ ಸಂಭಾಷಣೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿರುತ್ತಿದ್ದ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಭೇಟಿ ಮಾಡಿದೆವು. ಈ ರೀತಿ "ಸ್ಥಳೀಯ ಅಧಿಕಾರ ವಲಯ" ಗಳಲ್ಲಿ ಕಾಡುಹರಟೆಯಲ್ಲಿ ಕಾಲಕಳೆಯುವಂತಹ ಅಭ್ಯಾಸವು ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಭಾಗವೇ ಆಗಿದೆ ಎಂಬುದು ನಮ್ಮ ಅನಿಸಿಕೆಯಾಗಿದೆ; ಹೀಗಾಗಿ, ಅದನ್ನು ವೀಕ್ಷಣೆಗೆ ಒಳಪಡಿಸಿ, ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಬಯಕೆ ನಮ್ಮದು. ಈ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ನಾವು ನೋಡಿದ್ದರಂತೆ, ನೋಡದ್ದರಿಂದ ಕೂಡ ಅರ್ಥವನ್ನು ಗ್ರಹಿಸಿದೆವು, ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಿಂದ ಹಾಗೂ ಅವುಗಳ ಕೊರತೆಯಿಂದ, ನಾವು ಕೇಳಿದ್ದರಿಂದ ಹಾಗೂ ನಮ್ಮ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ದೊರೆತ ಪ್ರತ್ಯುತ್ತರ ರೂಪದ ಮೌನದಿಂದಲೂ ಅರ್ಥವನ್ನು ಗ್ರಹಿಸಿದ್ದೇವೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿನ "ತಾಯಂದಿರು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಂಘ"ದ ಸದಸ್ಯರ ಹೆಸರುಗಳನ್ನು ನೆನೆಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಅಸಮರ್ಥರಾದಾಗ. ಇಂತಹ ಪ್ರಕ್ರಿಯಾ-ಸೂಕ್ಷ್ಮತೆಯ ಗುಣಾತ್ಮಕ ಕಿಟಕಿಗಳ ಮೂಲಕ ನಾವು ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ವೀಕ್ಷಿಸಿ, ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಬಗೆಗಿನ ನಮ್ಮ ತಿಳಿವಳಿಕೆಯನ್ನು ಕಟ್ಟಿಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದ್ದೇವೆ.

ಶಾಲಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳ, ಸಂಘ-ಸಂಸ್ಥೆಗಳ ಹಾಗೂ ಆಚರಣೆಗಳ ಅಧ್ಯಯನದ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ನಾವು ತೋರುವ ಒಲವು ಸಿದ್ಧಾಂತ ರಹಿತ ಪ್ರಯೋಗವಿಧಾನದ ಸಮರ್ಥನೆಯಲ್ಲ. ಬದಲಿಗೆ, ಅದು ಶಾಲಾ ವಿಭಜನೆಯನ್ನು ಪುನರುತ್ಪಾದಿಸುವ ಅಥವಾ ಅದಕ್ಕೆ ಸವಾಲೊಡ್ಡುವ ಹಾಗೂ ವಿಸ್ತೃತ ಸಿದ್ಧಾಂತ ರಚನೆಗೆ ತೆರವು ಮಾಡುವು ವ್ಯಷ್ಟಿ-ತಂತ್ರವಿಧಾನಗಳ (micro-mechanism) ವಾಸ್ತವ ಚಿತ್ರಣವನ್ನು ಸೋಸಿ ಪಡೆಯಲು ನಮಗೆ ಅವಕಾಶಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ. ನಿಶ್ಚಯವಾಗಿಯೂ, ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಗುಣವಿಶೇಷಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುವಲ್ಲಿ ಹಾಗೂ ಅದರ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಣೆಯಲ್ಲಿ ವಿಸ್ತೃತ ರಚನಾತ್ಮಕ ಹಾಗೂ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಶಕ್ತಿಗಳು, ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ವಿಚಾರಗಳು ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತವೆ. ಆದರೆ, ಇವುಗಳನ್ನು ಆರಂಭಿಕ ಸ್ಥಾನವೆಂದು ಬಗೆದು ಅವುಗಳ ಪರಿಣಾಮಗಳ ತನಿಖೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗುವ ಬದಲು, ನಮ್ಮ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಗಮನವು ತುಲನಾತ್ಮಕ ಅಧ್ಯಯನಕ್ಕೆ ಅಷ್ಟಾಗಿ ಒಳಪಡದ ಪ್ರತಿನಿತ್ಯದ ಶಾಲೆ ಹಾಗೂ ತರಗತಿ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳ ವಲಯದ ಮೇಲೆ ಕೇಂದ್ರೀಕೃತವಾಗಿತ್ತು. ನಾವು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸುತ್ತಿರುವಂತೆಯೇ ವಿಭಿನ್ನ ಕಾಣ್ಕೆಗಳಿಂದ, ವಿಚಾರಗಳಿಂದ ಹಾಗೂ ವಿಸ್ತೃತ ಸಾಮಾಜಿಕ ಶಕ್ತಿಗಳಿಂದ ನಿಸ್ಸಂದೇಹವಾಗಿಯೂ ಪ್ರಭಾವಿತರಾಗುವ ವಿವಿಧ ಪಾತ್ರಧಾರಿಗಳಿಂದ ಇವು ಹೇಗೆ ರೂಪಿಸಲ್ಪಡುತ್ತವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ನಾವಿದನ್ನು ಮಾಡುವುದು ಅಗತ್ಯವಾಗಿತ್ತು.

ಭಾರತದಾದ್ಯಂತ ಸಮಂಜಸವೆಂದು ತೋರುವ ಸದೃಢ ಸಾಮಾನ್ಯೀಕರಣಗಳಿಗಾಗಲೀ, ಅನ್ಯೋನ್ಯಾವಲಂಬನೆಗಳ ಅನಾವರಣಕ್ಕಾಗಲೀ ಇದು ನಮ್ಮನ್ನು ಕೊಂಡೊಯ್ಯದು ಎಂಬುದೇ ಈ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನದ (methodology) ಅನನುಕೂಲವಾಗಿದೆ. ಆದರೆ ಶಿಕ್ಷಕರ, ಪೋಷಕರ, ಅಧಿಕಾರಿಗಳ ಹಾಗೂ ಇತರರ ವರ್ತನೆಯ ಕೆಲವು ವಿನ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಹಾಗೂ ಮೂಲಭೂತವಾಗಿ ನ್ಯಾಯಯುತವಾಗಿರದ ಶಾಲಾ ಕಲಿಕೆಯ

ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಹೇಗೆ ಇವೆಲ್ಲವೂ ಪುನರುತ್ಪಾದಿಸುತ್ತವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಇದು ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ. ಶಾಲಾ ಕಲಿಕೆಯ ಅನುಭವದಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡಿರುವ ಹಲವು ಪಾತ್ರಧಾರಿಗಳ ನಿಜ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಂಡು, ಅವುಗಳನ್ನು ಸರಿಯಾಗಿ ನೋಡಲು, ಹಾಗೂ ತನ್ಮೂಲಕ, ತುಂಬಾ ಸುಲಭವಾಗಿ ಆಪಾದನೆಗಳನ್ನು ಹೊರಿಸುವ ಕ್ರಿಯೆಯಿಂದ ದೂರಸರಿಯಲು ಸಹಾಯವಾಗುತ್ತದೆ.

ರಾಜ್ಯಗಳ ಹಾಗೂ ರಾಜ್ಯಗಳೊಳಗೆ ಪ್ರಾಂತ್ಯಗಳ ಆಯ್ಕೆ

ನಾವು ಈಗಾಗಲೇ ಹೇಳಿರುವಂತೆ ನಮ್ಮ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಗಮನವು ಭಾರತೀಯ ರಾಜ್ಯಗಳಾದ ಪಶ್ಚಿಮ ಬಂಗಾಳ ಮತ್ತು ಆಂಧ್ರಪ್ರದೇಶಗಳ ಮೇಲೆ ಕೇಂದ್ರೀಕೃತವಾಗಿದೆ. ನಾವು ಈ ಎರಡು ರಾಜ್ಯಗಳನ್ನು ಆಯ್ಕೆಮಾಡಲು ಕಾರಣಗಳು ಆಂಶಿಕವಾಗಿ ವ್ಯಾವಹಾರಿಕವಾದರೆ (ನಮ್ಮಲ್ಲಿ ಒಬ್ಬರು ಆಂಧ್ರಪ್ರದೇಶದಲ್ಲಿದ್ದರೆ, ಮತ್ತೊಬ್ಬರು ಪಶ್ಚಿಮ ಬಂಗಾಳದಲ್ಲಿದ್ದೇವೆ), ಆಂಶಿಕವಾಗಿ, ಅವೆರಡು ರಾಜ್ಯಗಳು ಒಂದು ಕುತೂಹಲಕಾರಿ ಹೋಲಿಕೆಗೆ ಎಡೆಮಾಡಿದ್ದವು ಎಂಬದಾಗಿತ್ತು. ಆರಂಭದಲ್ಲಿ, ಹೊಸ ಶಾಲೆ ಅಥವಾ ಗ್ರಾಮಾಧಾರಿತ ರೂಪದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ನಿರ್ವಹಣೆ ಶಾಲೆಗಳ ಕಾರ್ಯವೈಖರಿಯ ಮೇಲೆ ಯಾವುದೇ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರಿದ್ದವೇ ಎಂಬುದು ನಮ್ಮೆದುರಿದ್ದ ಮೊದಲ ಪ್ರಶ್ನೆಯಾಗಿತ್ತು. ಆಂಧ್ರಪ್ರದೇಶ ಮತ್ತು ಪಶ್ಚಿಮ ಬಂಗಾಳ ರಾಜ್ಯಗಳೆರಡೂ ಶಾಲಾ ನಿರ್ವಹಣೆಯನ್ನು ವಿಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುವ ವಿಭಿನ್ನ ಕಾರ್ಯನೀತಿಗಳನ್ನು ಅನುಸರಿಸಿದ್ದ ಕಾರಣದಿಂದ ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಯ ಅಧ್ಯಯನಕ್ಕೆ ಇವೆರಡೂ ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕ ಉದಾಹರಣೆಗಳಂತೆ ನಮಗೆ ತೋರಿದವು. ಆದರೆ, ನಮ್ಮ ಕ್ಷೇತ್ರಕಾರ್ಯದ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ನಿಜವಾದ ವಿಕೇಂದ್ರೀಕೃತ ನಿರ್ವಹಣೆಯೆಂಬುದು ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿ ಇಲ್ಲವೆಂಬುದು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಯಿತು, ಹಾಗಾಗಿ ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಯು ಹಿನ್ನೆಲೆಗೆ ಸರಿದು ಕಣ್ಮರೆಯಾಯಿತು.

ನಮ್ಮ ಅಧ್ಯಯನದ ಗಮನವು ಈ ಎರಡು ರಾಜ್ಯಗಳ ಮೇಲೆ ಕೇಂದ್ರೀಕೃತವಾಗಿದ್ದರೂ, ಈ ಎರಡು ರಾಜ್ಯಗಳಲ್ಲಿನ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಆಚರಣೆಗಳ ಹೋಲಿಕೆಯು ನೇರಾನೇರವಾದುದಲ್ಲ. ಬದಲಿಗೆ, ಈ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನದ ಆಯ್ಕೆಯು ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ನಮಗೆ ರಚನಾಕ್ರಮ ಹಾಗೂ ಅಭ್ಯಾಸಗಳ ಒಂದೇ ರೀತಿಯ ಉದಾಹರಣೆಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಿದರೆ, ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ವಿಭಿನ್ನ ರೀತಿಗಳ ಉದಾಹರಣೆಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಿ ಹೆಚ್ಚು ಸಾಮಾನ್ಯ ವಿನ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಬೇರ್ಪಡಿಸಲು ಅವಕಾಶಮಾಡಿಕೊಟ್ಟಿತು ಅಥವಾ, ಅದಕ್ಕೆ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿ, ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಲಕ್ಷಣಗಳ ವಿಷಯವಾಗಿ ನಮ್ಮನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಜ್ಞಾವಂತರನ್ನಾಗಿಸಿತು ಎನ್ನಬಹುದು.

ಆಂಧ್ರಪ್ರದೇಶ ಮತ್ತು ಪಶ್ಚಿಮ ಬಂಗಾಳಗಳೆರಡೂ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಪ್ರಸಾರದಲ್ಲಿ ಇತ್ತೀಚೆಗೆ ಪ್ರಗತಿ ಸಾಧಿಸಿದ್ದರೂ, ಎರಡೂ ರಾಜ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕೀಕರಣದ ಕೆಲಸ ಇನ್ನೂ ದುಸ್ಸಾಧ್ಯವೂ, ಜಟಿಲಸ್ವರೂಪದ್ದೂ ಆಗಿ ಉಳಿದಿದೆ. ಭಾರತದ ಉಳಿದ ರಾಜ್ಯಗಳಲ್ಲಿನ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಧನೆಗೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ ಈ ರಾಜ್ಯಗಳು ಮಧ್ಯದ ಸ್ಥಾನವನ್ನು ಅಲಂಕರಿಸುತ್ತವೆ. ಮುಂದೆ ಬರುವ ಅಧ್ಯಾಯಗಳಲ್ಲಿ ನಾವು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಲಿರುವಂತೆ, ಈ ಎರಡೂ ರಾಜ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಬಾಧಿಸುತ್ತಿರುವ ಹಲವು ಸಮಾನ ಸಮಸ್ಯೆಗಳಿವೆ. ಎರಡೂ ರಾಜ್ಯಗಳಲ್ಲಿ, ವಿಭಿನ್ನ ರೀತಿಗಳಲ್ಲಿ ಆದರೂ, ಇದೇ ತಾನೆ ಮೂಡುತ್ತಿರುವ ನಾಗರಿಕರ ಉಪಕ್ರಮವನ್ನು ಹಾಗೂ

ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ವಿಸ್ತೃತ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಕ್ರಿಯಾಶೀಲತೆಯು ಸರ್ಕಾರದ ಕ್ರಿಯಾಶೀಲತೆಯನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸಬಲ್ಲ ವಿಷಯವಾಗಿ ನಡೆಯುತ್ತಿರುವ ಸಂವಾದವನ್ನು ಕಾಣುತ್ತಿದ್ದೇವೆ. ಇದನ್ನು ನಾವು ಪುಸ್ತಕದ ಎಂಟನೆಯ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ವಿಸ್ತಾರವಾಗಿ ವಿವರಿಸಲಿದ್ದೇವೆ.

ಇವೆರಡು ರಾಜ್ಯಗಳೂ ಐತಿಹಾಸಿಕವಾಗಿ ಹಾಗೂ ರಾಜಕೀಯವಾಗಿ ತಾವು ಪರಂಪಾರಾನುಗತವಾಗಿ ಗಳಿಸಿರುವುದರ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ, ಶಾಲಾ ಆಡಳಿತ ರಚನಾಸ್ವರೂಪದ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಹಾಗೂ ಎಲ್ಲಕ್ಕಿಂತ ಮಿಗಿಲಾಗಿ, ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ರಾಜಕೀಯದ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಭಿನ್ನತೆಗಳನ್ನು ಮೆರೆಯುತ್ತವೆ. ಪಶ್ಚಿಮ ಬಂಗಾಳದಲ್ಲಿ 30 ವರ್ಷಗಳಿಗೂ ಮಿಗಿಲಾಗಿ ಭಾರತೀಯ ಕಮ್ಯುನಿಸ್ಟ್ ಪಕ್ಷದ (ಮಾರ್ಕ್ಸಿಸ್ಟ್) ಪ್ರಾಬಲ್ಯವಿರುವ ಮೈತ್ರಿರೂಪದ ಎಡರಂಗವು ಅವಿಚ್ಛಿನ್ನವಾಗಿ ಆಡಳಿತ ನಡೆಸಿದೆ. ಎಡರಂಗದ ಸರ್ಕಾರವು ಇತರ ಭಾರತೀಯ ರಾಜ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಇತರ ರಾಜಕೀಯ ಪಕ್ಷಗಳು ಅನುಸರಿಸುವಂತಹ ಆರ್ಥಿಕ ನೀತಿಗಳಿಗೆ ಸದೃಶವಾದ ನೀತಿಗಳನ್ನು (ನಿಸ್ಸಂದೇಹವಾಗಿಯೂ ಕಳೆದ ದಶಕದಲ್ಲಿ) ಅನುಸರಿಸಿದರೂ, ಈ ಸುದೀರ್ಘ ಹಾಗೂ ಏಕಪ್ರಕಾರದ, ಏಕಪಕ್ಷ ಪ್ರಾಬಲ್ಯದ ಕಾರಣದಿಂದಾಗಿ ಪಶ್ಚಿಮ ಬಂಗಾಳ ರಾಜ್ಯದ ಸನ್ನಿವೇಶವು ಅಸಾಧರಣವಾಗಿದೆ. ಇದು ಆಡಳಿತಾತ್ಮಕ ಭದ್ರತೆಯನ್ನು ಒದಗಿಸಿದ್ದರೂ, ಆಡಳಿತ ಯಂತ್ರದ ಅಧಿಕಾರದೊಂದಿಗೆ ಬೆಸೆದುಕೊಂಡಿರುವ ಪಟ್ಟಭದ್ರ ಹಿತಾಸಕ್ತಿಗಳು ನೆಲೆಯೂರುವಂತೆಯೂ ಮಾಡಿದೆ. ಆಂಧ್ರಪ್ರದೇಶ ರಾಜ್ಯವು ಭಾರತದ ಇತರೆಡೆಯಂತೆ ಸಾಮಾನ್ಯ ಮಾದರಿಯನ್ನು ಅನುಸರಿಸಿದೆ: ಒಂದನ್ನೊಂದು ಸೋಲಿಸಿ ಆಡಳಿತಕ್ಕೆ ಬರುವ ಹಲವು ಪಕ್ಷಗಳ ಕ್ರಮ ಇದಾಗಿದೆ. 1980ರ ದಶಕದ ಆದಿಭಾಗದಿಂದಲೂ ಇಲ್ಲಿನ ರಾಜಕೀಯ ರಂಗವು ಎರಡು ಮುಖ್ಯ ರಾಜಕೀಯ ಪಕ್ಷಗಳಾದ ಕಾಂಗ್ರೆಸ್ (ಐ) ಮತ್ತು "ತೆಲುಗು ದೇಶಂ ಪಕ್ಷ"ಗಳ (ಟಿಡಿಪಿ) ಪ್ರಾಬಲ್ಯಕ್ಕೆ ಒಳಗಾಗಿದೆ. ಏಪ್ರಿಲ್ 2004ರಲ್ಲಿ ಟಿಡಿಪಿಯನ್ನು ಕೆಳಗಿಳಿಸಿ ಕಾಂಗ್ರೆಸ್ (ಐ) ಪಕ್ಷವು ಅಧಿಕಾರ ಹಿಡಿಯುವುದಕ್ಕೂ, ನಮ್ಮ ಕ್ಷೇತ್ರಕಾರ್ಯ ಆರಂಭವಾಗುವುದಕ್ಕೂ ಜೊತೆಯಾಯಿತು. ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ, ಪಶ್ಚಿಮ ಬಂಗಾಳದ ಶಿಕ್ಷಕರು ಆಂಧ್ರಪ್ರದೇಶದ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗಿಂತಲೂ ಹೆಚ್ಚು ಸ್ಥಳೀಯ ರಾಜಕೀಯ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡಿರುತ್ತಾರೆ. ವಾಸ್ತವವಾಗಿ, ಪಶ್ಚಿಮ ಬಂಗಾಳದಲ್ಲಿ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ಗ್ರಾಮೀಣ ಸ್ಥಳೀಯ ರಾಜಕೀಯ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಒಂದು ಸ್ವಾಭಾವಿಕ ಅಂಶವೇ ಆಗಿರುತ್ತದೆ. ಆಂಧ್ರಪ್ರದೇಶಕ್ಕೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ, ಪಶ್ಚಿಮ ಬಂಗಾಳದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಂಘಟನೆಗಳು ಅತ್ಯಂತ ಕ್ರಿಯಾಶೀಲವೂ, ತಕ್ಕಮಟ್ಟಿಗೆ ಪ್ರಬಲವೂ ಆಗಿರುತ್ತವೆ. ಅದೇ ರೀತಿ, ಅವುಗಳ ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ರೂಪರಚನೆಗಳು ಹಾಗೂ ಶಾಲಾ ಆಡಳಿತ ಯಂತ್ರದ ಪರಿಧಿಯಲ್ಲಿ ಅವು ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುವ ವಿಧಾನಗಳು ಸಾಕಷ್ಟು ಭಿನ್ನವಾಗಿವೆ. ಆಂಧ್ರಪ್ರದೇಶದಲ್ಲಿ ಗ್ರಾಮೀಣ ಭಾಗದ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸರ್ಕಾರಿ ಶಾಲೆಗಳು ಅಧಿಕೃತವಾಗಿ ಮಂಡಲ್ ಪಂಚಾಯತಿಯ (ಅಂದರೆ, ಉಪ-ಜಿಲ್ಲಾ ಸ್ತರದ ಸಮಿತಿ) ಕೈಕೆಳಗೆ ಬಂದರೂ, ಕಾರ್ಯತಃ ಅವು ಜಿಲ್ಲಾ ಅಥವಾ ಉಪ-ಜಿಲ್ಲಾ ಸ್ತರದ ಶಿಕ್ಷಣ ಇಲಾಖೆಯ ಸಂಪೂರ್ಣ ನಿಯಂತ್ರಣದಲ್ಲಿ ಇರುತ್ತವೆ. ಆದರೆ, ಪಶ್ಚಿಮ ಬಂಗಾಳದಲ್ಲಿಯಾದರೋ, ಪ್ರತಿ ಜಿಲ್ಲೆಯಲ್ಲಿಯೂ ಒಂದು ಜಿಲ್ಲಾ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲಾ ಸಮಿತಿಯಿದ್ದು, ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಹಲವು ನಿರ್ಧಾರಗಳನ್ನು ಕೈಗೊಳ್ಳುವ ಅಧಿಕಾರ ಅದಕ್ಕಿದ್ದು, ಅದರ ನಿಯಂತ್ರಣವು ಯಾವುದೇ ಸರ್ಕಾರಿ ಅಧಿಕಾರಿಗಳ ಕೈಯಲ್ಲಿರದೆ, ರಾಜಕೀಯವಾಗಿ ನೇಮಕಗೊಂಡ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳ ಕೈಯಲ್ಲಿರುತ್ತದೆ.

ಎರಡು ರಾಜ್ಯದಲ್ಲಿಯೂ ನಾವು ಎರಡು ಜಿಲ್ಲೆಗಳನ್ನು (ಶೈಕ್ಷಣಿಕವಾಗಿ ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಗತಿ ಹೊಂದಿರುವ ಜಿಲ್ಲೆ ಒಂದಾದರೆ, ಮತ್ತೊಂದು ಶೈಕ್ಷಣಿಕವಾಗಿ ಕಡಿಮೆ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಕಂಡಿರುವ ಜಿಲ್ಲೆ) ಆಯ್ಕೆಮಾಡಿಕೊಂಡೆವು. ಆಂಧ್ರಪ್ರದೇಶದ ಹೆಚ್ಚು ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಹೊಂದಿದ ಜಿಲ್ಲೆ ಪಶ್ಚಿಮ ಗೋದಾವರಿಯಾದರೆ, ಕಡಿಮೆ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಕಂಡ ಜಿಲ್ಲೆ ಕರ್ನೂಲು ಆಗಿತ್ತು. ಪಶ್ಚಿಮ ಬಂಗಾಳದಲ್ಲಿ ಶೈಕ್ಷಣಿಕವಾಗಿ ಮುಂಚೂಣಿಯಲ್ಲಿರುವುದು ಹಾಗೂ ಹಿಂದೆಬಿದ್ದಿರುವುದು – ಕ್ರಮವಾಗಿ, ಹೂಗ್ಲಿ ಮತ್ತು ಕೂಚ್ ಬಿಹಾರ್ ಜಿಲ್ಲೆಗಳಾಗಿದ್ದವು. ಪ್ರತಿ ಜಿಲ್ಲೆಯಲ್ಲಿಯೂ ಮತ್ತೊಮ್ಮೆ ನಾವು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸೂಚಕಗಳನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಂಡು ಜಿಲ್ಲೆಯ ಎರಡು ಪ್ರಾಂತ್ಯಗಳ ಮೇಲೆ ಗಮನ ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಿದೆವು. ಇದು ಪ್ರತಿ ರಾಜ್ಯದಲ್ಲೂ ನಾಲ್ಕು ಪ್ರಾಂತ್ಯಗಳ ಆಯ್ಕೆಗೆ ಎಡೆಮಾಡಿತು.

ಕ್ಷೇತ್ರ ವಿಧಾನಗಳು

2007ರಲ್ಲಿ ನಡೆದ ಹೆಚ್ಚುವರಿ ಸಂದರ್ಶನಗಳು ಹಾಗೂ ವೀಕ್ಷಣೆಗಳನ್ನು ಹೊರತುಪಡಿಸಿ ನಮ್ಮ ಕ್ಷೇತ್ರಕಾರ್ಯದ ಅಧಿಕ ಭಾಗ 2004ರಿಂದ 2007ರ ನಡುವೆ ನಡೆಯಿತು. ಆರಿಸಿಕೊಂಡ ಪ್ರತಿ ಪ್ರಾಂತ್ಯದಲ್ಲಿಯೂ ನಾವು ಶಾಲಾ ಸಮೀಕ್ಷೆಯೊಂದನ್ನು ಕೈಗೊಂಡೆವು. ಇದಕ್ಕಾಗಿ ಐವತ್ತು ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಭೇಟಿಯಿತ್ತು ಅವುಗಳಿಂದ ಮೂಲಭೂತ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಕಲೆಹಾಕಿದೆವು. ಜಿಲ್ಲಾಧಿಕಾರಿಗಳಿಂದ ಪಡೆಯಲಾದ ಪಟ್ಟಿಯನ್ನು ಇಟ್ಟುಕೊಂಡು ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ಅನುದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಆರಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಯಿತು. ಈ ಸಮೀಕ್ಷೆಯಿಂದ ನಾವು ಪ್ರಾಂತ್ಯವೊಂದರ ಒಳಗೆ ಇರಬಹುದಾದ ವೈವಿಧ್ಯದ ಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಬಹುಬೇಗ ಪಡೆಯುವಂತಾಯಿತು (ಆದಾಗ್ಯೂ, ದೌರ್ಭಾಗ್ಯವಶಾತ್, ಮಾನ್ಯತೆ ಪಡೆಯದ ಶಾಲೆಗಳು ನಮ್ಮ ಪಟ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ಸೇರಿರಲಿಲ್ಲ). ಆಯ್ಕೆಮಾಡಲಾದ 50 ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಹತ್ತು ಶಾಲಾ ಪ್ರಾಂಶುಪಾಲರ (ಅಥವಾ, ಪ್ರಾಂಶುಪಾಲರಿಗೆ ಬಿಡುವಿರದಿದ್ದರೆ ಶಿಕ್ಷಕರ) ಕೂಲಂಕಷ ಸಂದರ್ಶನಗಳನ್ನು ಪಡೆಯುವುದು ನಮ್ಮ ಮುಂದಿನ ಹೆಜ್ಜೆಯಾಗಿತ್ತು. ನಾವು ಈ ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಆಯ್ಕೆಮಾಡಿಕೊಂಡೆವು. ಇಲ್ಲಿ ನಮ್ಮ ಮುಖ್ಯ ಗುರಿ ವೈವಿಧ್ಯವನ್ನು ಖಾತ್ರಿ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದಾಗಿತ್ತು.

ತದನಂತರ, ನಾವು ಪ್ರತಿ ಪ್ರಾಂತ್ಯದ ಐದು ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ (ಅಂದರೆ, ಪ್ರತಿ ರಾಜ್ಯದಲ್ಲೂ 20 ಶಾಲೆಗಳು) ಶಾಲಾ ತರಗತಿಯ ವೀಕ್ಷಣೆ ಕೈಗೊಂಡಿದ್ದೇವೆ. ಇದು, ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ 4 ಅಥವಾ 5ನೇ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ, ದಿನವಿಡೀ ನಡೆದ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಾಗಿದ್ದು, ನಾವು ಅಲ್ಲಿನ ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ-ಶಿಕ್ಷಕರ ಒಡನಾಟಗಳನ್ನು ವೀಕ್ಷಣೆಗೆ ಒಳಪಡಿಸಿದೆವು. ನಾವು ತರಗತಿ ವೀಕ್ಷಣೆ ನಡೆಸಿದ ಗ್ರಾಮಗಳಲ್ಲಿ ಕುಟುಂಬ ಸಮೀಕ್ಷೆಯೊಂದನ್ನು ಸಹ ಕೈಗೊಂಡೆವು. ಸಾಧ್ಯವಾದಷ್ಟೂ, ನಾವು ಕುಟುಂಬಗಳ ಆಯ್ಕೆಯನ್ನು ಮನಬಂದಂತೆ ಮಾಡಿ, ಶಾಲೆಗೆ ಹೋಗುವ ವಯಸ್ಸಿನ ಮಕ್ಕಳಿರುವ 15 ಕುಟುಂಬಗಳಿಗೆ ಭೇಟಿಯಿತ್ತೆವು. ಅದೇ ಗ್ರಾಮಗಳಲ್ಲಿ ಗ್ರಾಮ ಅಥವಾ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಮಿತಿಗಳ (VEC ಮತ್ತು SEC ಗಳ) ಅಸ್ತಿತ್ವ ಹಾಗು ಕಾರ್ಯವೈಖರಿ ಹೇಗಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಅರಿಯಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದೆವು.

ಆಯ್ಕೆಮಾಡಿಕೊಂಡ ಜಿಲ್ಲೆಗಳಲ್ಲಿನ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಇಲಾಖೆಗಳಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯನಿರತರಾದ ಅಧಿಕಾರಿಗಳ ಜೊತೆ ಹಲವು ಸವಿಸ್ತಾರವಾದ ಸಂದರ್ಶನಗಳನ್ನು ನಡೆಸಿದೆವು. ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಂಘಗಳ ಪ್ರತಿನಿಧಿಗಳನ್ನು, ಸ್ಥಳೀಯ ಪತ್ರಕರ್ತರನ್ನು ಹಾಗೂ ಸ್ಥಳೀಯ ಸರ್ಕಾರೇತರ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿ (NGO) ಕೆಲಸಮಾಡುತ್ತಿರುವವರನ್ನು ಸಂದರ್ಶಿಸಿದೆವು. ಇದಕ್ಕೆ

ಪೂರಕವಾಗಿ ರಾಜ್ಯದ ರಾಜಧಾನಿಗಳಲ್ಲಿ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ನಿರ್ದೇಶಕರು, ಶಿಕ್ಷಕ ಸಂಘದ ಪದಾಧಿಕಾರಿಗಳು, ಸರ್ಕಾರೇತರ ಸಂಸ್ಥೆಗಳ ನಾಯಕರು ಹಾಗೂ ಇನ್ನಿತರರೊಂದಿಗೆ ಸಂದರ್ಶನಗಳನ್ನು ನಡೆಸಿದೆವು.

ಎಲ್ಲಾ ಪ್ರಾಂತ್ಯಗಳಲ್ಲೂ ನಾವು ಶಿಕ್ಷಕರೊಂದಿಗೆ ನಡೆಸಿದ "ನಾಭಿ ದಳ ಸಂವಾದ"ಗಳಲ್ಲಿ (FGD)*** ಪ್ರೇರಣೆ ಹಾಗೂ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸ್ಥಾನಮಾನಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳ ಸ್ವರೂಪವನ್ನು ಅನ್ವೇಷಿಸಿದೆವು. ಬಹಳಷ್ಟು ಪ್ರಾಂತ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ಕುರಿತಾಗಿ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಇದ್ದ ಗ್ರಹಿಕೆಗಳನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳಲಷ್ಟೆ ಅಲ್ಲದೆ, ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ಹೇಗೆ ಕುಳಿತುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದರ ಬಗ್ಗೆ ಮಾಹಿತಿ ಕಲೆಹಾಕಲು, ಶಿಕ್ಷಕ-ಮಗು ಒಡನಾಟವನ್ನು (ದೈಹಿಕ ಶಿಕ್ಷೆ ನೀಡುವ ಆಚರಣೆಯೇನಾದರೂ ಇದ್ದರೆ, ಅದನ್ನೂ ಒಳಗೊಂಡಂತೆ) ಅರಿಯಲು, ಶಾಲಾ-ಅವಧಿಯ ಹೊರಗಿನ ಮಕ್ಕಳ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಹಾಗೂ ಹೊಣೆಗಾರಿಕೆಗಳನ್ನು ತಿಳಿಯಲು ಮಕ್ಕಳೊಡನೆ ಸಭೆಗಳನ್ನು ನಡೆಸಿದೆವು.

ಪುನರುತ್ಪಾದಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಹಾಗೂ ಸವಾಲೆದುರಿಸುವ ಅಸಮಾನತೆಗಳು – ಈ ಪುಸ್ತಕದ ಅಧ್ಯಾಯಗಳು

ಹಲವು ವಿಭಿನ್ನ ರಂಗಗಳಲ್ಲಿ, ಸಾಮಾಜಿಕ ವಾಸ್ತವಿಕತೆಯ ವಿವಿಧ ಸ್ತರಗಳಲ್ಲಿ ಅಸಮಾನತೆಗಳನ್ನು ಪುನರುತ್ಪಾದಿಸಲಾಗುವಂತೆಯೇ, ಅವುಗಳಿಗೆ ಸವಾಲೊಡ್ಡಲಾಗುತ್ತಿದೆ ಕೂಡ. ಒಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ, ಅಂತಹ ವಿಭಿನ್ನ ರಂಗಗಳ ಕಡೆ ತನ್ನ ಗಮನ ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುವ ಈ ಪುಸ್ತಕದ ವಿವಿಧ ಅಧ್ಯಾಯಗಳು ಎಲ್ಲವನ್ನೂ ಒಳಗೊಳ್ಳುವ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಸ್ತರದಿಂದ ಹಿಡಿದು, ಸರ್ಕಾರಿ ನೀತಿಗಳು, ಶಿಕ್ಷಕರ ಮನೋಧರ್ಮಗಳು, ತರಗತಿಯ ಆಚರಣೆಗಳು, ಬೋಧನಾವಿಧಾನ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳವರೆಗೆ ಕ್ರಮೇಣ "ಕೆಳಗೆ ಸರಿದು", ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕ್ರಿಯಾವಾದದ (activism) ಉದಾಹರಣೆಗಳನ್ನು ಅನ್ವೇಷಿಸುವ ಅಂತಿಮ ಸಾರಭೂತ ಅಧ್ಯಾಯದೊಂದಿಗೆ ಮುಕ್ತಾಯವಾಗುತ್ತವೆ. ಇಲ್ಲಿ ದುರದೃಷ್ಟವಶಾತ್, ಕಾಣಿಸದಿರುವ ಒಂದು ವಿಷಯವೆಂದರೆ, ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಕಂಡುಬರುವ ವರ್ಗಶ್ರೇಣಿಗಳ[11] ಪುನರುತ್ಪಾದನೆಯಲ್ಲಿ ಮುಖ್ಯವಾಗಿರುವ ಸೇವಾ ಪೂರ್ವ ಶಿಕ್ಷಕ ತರಬೇತಿ. ಪುಸ್ತಕದ ಅಧ್ಯಾಯಗಳನ್ನು ಒಂದು ಸ್ಪಷ್ಟ ಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಜೋಡಿಸಿದ್ದರೂ, ಯಾವುದೇ ಅಧ್ಯಾಯವನ್ನಾದರೂ ಸ್ವತಂತ್ರವಾಗಿ ಓದಿಕೊಳ್ಳಬಹುದಾಗಿದೆ.

2ನೇ ಅಧ್ಯಾಯವು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಸಮಗ್ರವಾಗಿ ವಿಶ್ಲೇಷಿಸುತ್ತದೆ. ಅಂದರೆ, ವಿಭಿನ್ನ ರೀತಿಯ ಶಾಲೆಗಳ ನಡುವೆ ಯಾವ ಬಗೆಯ ಸಂಬಂಧವಿದೆ ಹಾಗೂ ಅವು ಒಟ್ಟಾಗಿ, ನಾವು ವಾದಿಸಲಿರುವಂತೆ, ಅಂತರಿಕವಾಗಿ ವೈವಿಧ್ಯಪೂರ್ಣವಷ್ಟೆ ಆಗಿರದೆ ವಿಭಜಿತವೂ, ವಿಭಾಜಕವೂ ಆಗಿರುವ ಪ್ರಚಲಿತ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪದ್ಧತಿಯೊಂದನ್ನು ಪೋಷಿಸುತ್ತವೆ ಎಂಬುದಾಗಿದೆ. ಈ ಮುನ್ನ ಒತ್ತಿ ಹೇಳಿರುವಂತೆ, ವಿಭಜನೆ ಹಾಗೂ ಬೇರ್ಪಡಿಸುವಿಕೆಗಳು (segregation) ಹೊಸ ವಿದ್ಯಮಾನಗಳೇನೂ ಅಲ್ಲ. ಇಂದಿನ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ರಾಶೀಕರಣದ (massification) ಜೊತೆ-ಜೊತೆಗೆ ಬೇರ್ಪಡಿಸುವಿಕೆಯೂ ನಡೆಯುವುದು ಒಂದು ಹೊಸ ವಿದ್ಯಮಾನವಾಗಿದೆ: ಶಾಲೆಗಳು ತಮ್ಮ ಬಾಗಿಲುಗಳನ್ನು ಸೌಲಭ್ಯವಂಚಿತ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಮುಕ್ತವಾಗಿಸುವ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಗಣ್ಯರ ಮಕ್ಕಳು ಖಾಸಗೀ ಶಾಲೆಗಳ ಮೊರೆಹೋಗುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಈ ಅಧ್ಯಾಯವು ಖಾಸಗಿ ಹಾಗೂ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಶಾಲಾ ವಲಯಗಳಲ್ಲಿನ ವಿವಿಧ ವರ್ಗಶ್ರೇಣಿಗಳನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸುವುದೇ ಅಲ್ಲದೆ, ವಿವಿಧ ಶಾಲಾ ವಲಯಗಳ ನಡುವಿನ ಗಾಢತರ ವಿಭಜನೆಗಳಿಗೆ ಹಾಗೂ ತನ್ಮೂಲಕ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಇನ್ನೂ ಗಾಢಸ್ವರೂಪದ ಬೇರ್ಪಡಿಸುವಿಕೆಗಳಿಗೆ ದಾರಿಮಾಡುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು

ಅನ್ವೇಷಿಸುತ್ತದೆ. ಅಂತಹ ನಾಲ್ಕು ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಲಾಗಿದೆ. ಅವುಗಳು, ಶಾಲಾ ವೆಚ್ಚಗಳಿಗೆ ಹಾಗೂ ಪ್ರವೇಶದ ನೀತಿಗಳಿಗೆ, ಸರ್ಕಾರಿ ನೀತಿ ಹಾಗೂ ಹಣಕಾಸು, ಶಿಕ್ಷಣ ಹಾಗೂ ಶಿಕ್ಷಣಸಾಧ್ಯತೆಯ ಕಲ್ಪನೆಗಳಿಗೆ ಮತ್ತು ಹೊಣೆಗಾರಿಕೆಯ ಸಂಬಂಧಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿವೆ. ನಿಗದಿತವಾಗಿ ಈ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ತಥಾಕಥಿತ ಅಲ್ಪ-ಶುಲ್ಕದ ಖಾಸಗಿ ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ವಿಶೇಷ ಒತ್ತು ನೀಡಲಾಗಿದ್ದು, ಈ ಛಾಪಿನ ಖಾಸಗಿ ಶಾಲೆಗಳು ಶಿಕ್ಷಣದ ನಿಷ್ಪಕ್ಷಪಾತ ಹಾಗೂ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಗುರಿಗಳೆರಡನ್ನೂ ಈಡೇರಿಸಲು ಅತ್ಯುತ್ತಮವಾಗಿ ಸಜ್ಜುಗೊಂಡಿವೆ ಎಂಬ ಕೆಲವು ವಿದ್ವಾಂಸರ ಉತ್ಸಾಹಭರಿತ ಘೋಷಣೆಗಳಿಗೆ ಸವಾಲೆಸೆಯುವುದರೊಂದಿಗೆ ಮುಕ್ತಾಯಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ.

ಎರಡನೇ ಅಧ್ಯಾಯವು ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಒದಗಿಸುವ ಹಾಗೂ ಖಾಸಗೀ ವಲಯವನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸುವ ಪಾತ್ರಗಳೆರಡನ್ನೂ ನಿಭಾಯಿಸುವ ಕೆಲವು ಸರ್ಕಾರಿ ಕಾರ್ಯಕಲಾಪಗಳನ್ನು ಅಥವಾ ಅವುಗಳ ಕೊರತೆಯನ್ನು ಚರ್ಚಿಸಿದರೆ, ಮೂರನೆಯ ಅಧ್ಯಾಯವು, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ನೀತಿ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಕಡೆಗೆ ಹೆಚ್ಚು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಗಮನ ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುತ್ತದೆ. ಭಾರತ ಸರ್ಕಾರದ ಪರಿಸ್ಥಿತಿ ಒಂದು ವಿರೋಧಾಭಾಸದ ವಿದ್ಯಮಾನವೆಂದು ನಾವು ವಾದಿಸುತ್ತೇವೆ. ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಷೇತ್ರವೂ ಸೇರಿದಂತೆ, ಅಭಿವೃದ್ಧಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಪ್ರಧಾನ ಹೊಣೆಯೊಂದನ್ನು ಅದಕ್ಕೆ ಒಪ್ಪಿಸಲಾಗಿದ್ದರೂ, ಅದು ತನ್ನ ಈ ಕರ್ತವ್ಯವನ್ನು ಬಹಳ ಕಾಲದಿಂದ ಕಡೆಗಣಿಸಿದ್ದು, ಅದರ ಹೊಯ್ದಾಟವಿನ್ನೂ ಮುಗಿದಿಲ್ಲ. ಸರ್ಕಾರವು ತನ್ನ ಕೆಲವು ಹೊಣೆಗಾರಿಕೆಗಳನ್ನು ಖಾಸಗಿ ಕ್ಷೇತ್ರಕ್ಕೆ ವರ್ಗಾಯಿಸುವ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯನ್ನು ಈ ಮುನ್ನ ನಾವು ಚರ್ಚಿಸಿದಾಗ ಈ ವಿಷಯಕ್ಕೆ ಒತ್ತುನೀಡಿದ್ದೇವೆ. ಈ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ನಮ್ಮ ಗಮನ ಅಷ್ಟಾಗಿ ವಿರೋಧಾಭಾಸದ ಫಲಿತಾಂಶಗಳ ಕಡೆಗಿರದೆ, ಆಡಳಿತದೊಳಗಿನ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳ ಮೇಲೆ, ಅಂದರೆ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ನೀತಿ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಕಡೆಗೆ ಕೇಂದ್ರೀಕೃತವಾಗಿದೆ. ನಾಲ್ಕು ವಿಭಿನ್ನ ವಿರೋಧಾಭಾಸಗಳನ್ನು (contradiction) ಇಲ್ಲಿ ಚರ್ಚಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ: ನಿಯಮಗಳು, ಹಕ್ಕುಗಳು ಹಾಗೂ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಗಳಿಗೆ ಪ್ರತಿಯಾಗಿ ಕಡಿಮೆ ಮಟ್ಟದ ಔಪಚಾರಿಕ ಕ್ರಮಗಳ ಅಸ್ತಿತ್ವ; ಕೇಂದ್ರೀಕರಣ ಹಾಗೂ ವಿಕೇಂದ್ರೀಕರಣಗಳ ಕಡೆಗಿನ ಏಕಕಾಲಿಕ ಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳು; ಏಕಕಾಲಿಕ ಕ್ರಿಯಾತ್ಮಕತೆ ಹಾಗೂ ಜಡತ್ವ; ಹಾಗೂ, ಕೊನೆಯದಾಗಿ, ನೀತಿಯ ಅನುಷ್ಠಾನದಲ್ಲಿ ತಂತ್ರಜ್ಞಾತ್ಮಕ ನಿರ್ವಾಹಕತೆ ಮತ್ತು ರಾಜಕೀಯ ಹಸ್ತಕ್ಷೇಪಗಳ ಸಂಯೋಜನೆ. ನಾವು ಈ ವಿರೋಧಾಭಾಸದ ನೀತಿ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ಸಾಮಾಜಿಕ ಸ್ತರದಲ್ಲಿ ಹೇಗೋ, ಹಾಗೆಯೇ ಆಡಳಿತ ಯಂತ್ರದ ಒಳಗೂ ಕೂಡ ಅಧಿಕಾರ ಹಾಗೂ ಪ್ರತ್ಯಧಿಕಾರಕ್ಕಾಗಿ ಇರುವ ತಿಕ್ಕಾಟದ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿ ಎಂಬ ತೀರ್ಮಾನಕ್ಕೆ ಬರುತ್ತೇವೆ. ಹೀಗಾಗಿ, ಭಾರತೀಯ ರಾಜಕಾರಣಿಗಳು ಹಾಗೂ ನೀತಿ ನಿರೂಪಕರು ತಾವು ಎದುರಿಸುವ ಅನೇಕ (ಹಾಗೂ ಹಲವೊಮ್ಮೆ ವಿರೋಧಾಭಾಸದ) ಸಾಮಾಜಿಕ ಆಗ್ರಹಗಳೊಡನೆ ಸಂಧಾನ ನಡೆಸುವಲ್ಲಿ, ಅವುಗಳಿಗೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುವಲ್ಲಿ ಇದು ನೆರವಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ಇದಕ್ಕೊಂದು ವೈಚಾರಿಕತೆಯಿದೆ.

ಮುಂದಿನ ಅಧ್ಯಾಯಗಳು ನೀತಿಗಳ ಸಮತಲದಿಂದ ಶಾಲೆಗಳ ವಾಸ್ತವಿಕತೆಯ ಮೂರನೆ ಆಯಾಮಕ್ಕೆ ಸರಿದು, ಶಾಲಾ ಆವರಣದ ಮುಖ್ಯ ಪಾತ್ರಧಾರಿಗಳಾದ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕಡೆ ಗಮನಹರಿಸುತ್ತವೆ. ನಾಲ್ಕನೆಯ ಅಧ್ಯಾಯವು, ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮನ್ನು ಹಾಗೂ ತಮ್ಮ ವೃತ್ತಿಯನ್ನು ಸ್ವತಃ ಅವರೇ ನೋಡಿಕೊಳ್ಳುವ ರೀತಿಗಳನ್ನು ಚರ್ಚಿಸುತ್ತದೆ. "ನಾಭಿ ದಳದ ಸಂವಾದ" ಹಾಗೂ ಶಿಕ್ಷಕರೊಂದಿಗಿನ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಸಂದರ್ಶನಗಳ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ

ಅವರ ಸ್ವಂತ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳನ್ನು ಹಾಗೂ ಗ್ರಹಿಕೆಗಳನ್ನು ಸಂಗ್ರಹಿಸಲು ನಮಗೆ ಸಾಧ್ಯವಾಯಿತು. ಆ ಗ್ರಹಿಕೆಗಳು, ಒಂದೆಡೆ, ಅವರ ದೈನಂದಿನ ಅನುಭವಗಳ (ಹಾಗೂ ಹತಾಶೆಗಳ) ಫಲವಾಗಿವೆ ಎಂಬುದನ್ನು, ಇನ್ನೊಂದೆಡೆ, ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಉತ್ತಮ ಕಲಿಕಾ ವಾತಾವರಣವನ್ನು ಹುಟ್ಟುಹಾಕುವುದಕ್ಕೆ ಅನುಕೂಲಕರವಾಗಿರದಂತಹ ಮನೋಧರ್ಮಗಳನ್ನು ಪುನರುತ್ಪಾದಿಸುತ್ತವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಈ ಅಧ್ಯಾಯವು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸುತ್ತದೆ. ನಾವು ವಾದಿಸುವಂತೆ, ಸರ್ಕಾರಿ ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಕರ ಜೀವನವು ಉಭಯಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳು ಹಾಗೂ ವಿರೋಧಾಭಾಸಗಳಿಂದ ತುಂಬಿಹೋಗಿದೆ. ಮಹೋನ್ನತ ನೀತ್ಯಾಧಾರಿತ ಗುರಿಗಳು ಒಂದೆಡೆಯಾದರೆ, ಅಸಮರ್ಪಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು ಮತ್ತೊಂದೆಡೆ; ಶಿಕ್ಷಕರ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಕುರಿತು ಅವರ ಆಕಾಂಕ್ಷಾಭರಿತ ವಿಚಾರಗಳಿಗೆ ಪ್ರತಿಯಾಗಿ ಅವರಲ್ಲೇ ಕಂಡುಬರುವ ಪ್ರೇರಣೆಯ ಕೊರತೆ; ಕ್ಷೀಣಿಸುತ್ತಿರುವ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸ್ಥಾನಮಾನಕ್ಕೆ ಪ್ರತಿಯಾಗಿ ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ಮೇಲ್‌ಸ್ತರಕ್ಕೆ ಚಲನಶೀಲತೆ; ಹಾಗೂ, ಅದೇ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಆಡಳಿತದೊಂದಿಗೆ ಅವರ ಸಂಬಂಧದ ಸ್ವಭಾವವನ್ನು ನಿರ್ದೇಶಿಸುವ ಬಿಗಿಮುಷ್ಠಿ ಮತ್ತು ಉಪೇಕ್ಷೆ. ಈ ವಿರೋಧಾಭಾಸದ ಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳು ಅವರು ತಮ್ಮ ವೃತ್ತಿಯನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಹಲವು ಆತಂಕಗಳಿಗೆ ಎಡೆಗೊಡುತ್ತವೆ. ಈ ಉಭಯಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳನ್ನು ಪರಿಹರಿಸಲು ಹೆಚ್ಚು ಕೇಂದ್ರೀಕೃತ ಅಧಿಕಾರವು ರಾಜ್ಯ ಅಥವಾ ಜಿಲ್ಲಾ ಸ್ತರದಿಂದ ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಮತ್ತು ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಹೊಣೆಗಾರಿಕೆಯನ್ನು ವಿತರಿಸಲು ಒಲವು ತೋರಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಪ್ರಸ್ತುತ, ಈ ಎರಡೂ ರಾಜ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಮುಖ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಾದ ಬೋಧನೆ ಹಾಗೂ ಕಲಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗಿರುವ "ನಿರ್ಧಾರಾವಕಾಶವು" ಬಹಳ ಸೀಮಿತವೆಂದೇ ಹೇಳಬೇಕು – ಹಾಗೂ, ತಮ್ಮ ವೃತ್ತಿಯಲ್ಲಿನ ಈ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯ ಕೊರತೆ ಅವರ ಹತಾಶೆಗಿರುವ ಮೂಲಕಾರಣಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದಾಗಿದೆ ಎಂದು ನಾವು ವಾದಿಸುತ್ತೇವೆ. ಇಂತಹ ಪರಿಸ್ಥಿಯಲ್ಲಿಯೂ, ಕೇಂದ್ರೀಕರಣಗೊಂಡ ನಿರ್ಧಾರಗಳನ್ನು ಕೈಗೊಳ್ಳುವಂತಹ ಈ ಪ್ರಚಲಿತ ಪದ್ಧತಿಯ ಒಳಗೂ ಸಹ ಕೆಲವು ವೃತ್ತಿಪರ ನಿರ್ಧಾರಗಳನ್ನು ಕೈಗೊಳ್ಳುವ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಮರುಸ್ವಾಧೀನಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಶಿಕ್ಷಕರ ತಂಡಗಳ ಉದಾಹರಣೆಗಳನ್ನು ನಾವು ಕಂಡಿದ್ದೇವೆ.

ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಬಹುತೇಕ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಶಾಲಾ ಕಲಿಕೆಯು ನಿಜವಾಗಿಯೂ ಏನನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದೆ ಎಂಬುದರ ಉತ್ತಮ ಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಪಡೆಯಲು ನಾವು ಗ್ರಾಮೀಣ ಶಾಲೆಗಳ ಒಳಗೆ ಏನು ನಡೆಯುತ್ತದೆ ಎಂದು ವೀಕ್ಷಿಸಿದೆವು. ಈ ಅವಲೋಕನಗಳ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ತರಗತಿಯ ಒಳಗಿನ ಒಡನಾಟದ ಚಿತ್ರಣವನ್ನು ಐದನೆಯ ಅಧ್ಯಾಯವು ಬಿಚ್ಚಿಡುತ್ತದೆ. ತರಗತಿಗಳು ಸಾಮಾಜಿಕ, ಸಂಬಂಧಾತ್ಮಕ ಹಾಗೂ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ತಾಣಗಳಾಗಿವೆ ಎಂದು ನಾವು ವಾದಿಸುತ್ತೇವೆ. ತರಗತಿಯ ಒಳಗೆ ನಡೆಯುವ ಒಡನಾಟಗಳ ಮೇಲೆ ಅವುಗಳನ್ನು ಸಶಕ್ತಗೊಳಿಸುವಂತಹ ಅಥವಾ ನಿರ್ಬಂಧಿಸುವಂತಹ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರಬಲ್ಲ ಅಧಿಕಾರದ ವಿಶಾಲ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಬಂಧಗಳು ಅವುಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುತ್ತವೆ. ಗ್ರಾಮೀಣ ತರಗತಿಗಳ ಒಳಗೆ ಬಡತನವು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಕಾಣುತ್ತದೆ. ಸ್ವತಃ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿನ ಮೂಲಸೌಕರ್ಯವಾಗಲೀ, ಕೆಲವು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಮಕ್ಕಳು ಶಾಲೆಗ ಹಾಜರಾಗುವುದು ಅಥವಾ ಗೈರುಹಾಜರಾಗುವುದಾಗಲೀ ಹಾಗೂ ತರಗತಿಯೊಳಗೆ ಅವರು ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳುವ ರೀತಿಯಾಗಲೀ ಶಾಲೆಯಿರುವ ಪ್ರಾಂತ್ಯದ ಹಾಗೂ ಆ ಮಕ್ಕಳು ಭಾಗವಾಗಿರುವ ಕುಟುಂಬಗಳ ಸಾಮಾಜಿಕ-ಆರ್ಥಿಕ ಸ್ಥಿತಿಗತಿಗಳಿಂದ ಭಾಗಶಃ ನಿರ್ಧರಿಸಲ್ಪಡುತ್ತವೆ. ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ನಡುವಿನ ಹಾಗೂ ಸ್ವತಃ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ನಡುವಿನ

ಸಂಬಂಧಗಳಿಂದ ತರಗತಿಗಳು ಮೂಲಭೂತವಾಗಿ ಪ್ರಭಾವಿಸಲ್ಪಡುತ್ತದೆ ಎಂಬ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ಇವನ್ನು ಸಂಬಂಧಾತ್ಮಕ ತಾಣಗಳು ಎನ್ನಬಹುದು. ಹಲವು ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಒಳ್ಳೆಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಪರವಾದ ಹಾಗೂ ತಥಾಕಥಿತ ಮಂದ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳ ವಿಷಯವಾಗಿ ಇದ್ದ ಶಿಕ್ಷಕರ ವರ್ತನೆಯ ವಿನ್ಯಾಸವನ್ನು ನಾವು ಗಮನಿಸಿದೆವು. ಇಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲದೆ, ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಶಿಶುಸ್ನೇಹಿಯನ್ನಾಗಿಸುವ ಪ್ರಚಲಿತ ನೀತಿಯ ಆಡಂಬರದ ಹೇಳಿಕೆಗಳೇನೇ ಇದ್ದರೂ, ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ನಡುವಿನ ವರ್ಗಶ್ರೇಣಿಯನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸುವಲ್ಲಿ ಭಯ ಒಂದು ಮುಖ್ಯ ಅಂಗವಾಗಿದೆ. ತಮ್ಮ ಶಿಕ್ಷಕರ ಅಧಿಕಾರಕ್ಕೆ ಎಂದಿಗೂ ಸವಾಲೊಡ್ಡಬಾರದು ಎಂಬುದನ್ನು ಮಕ್ಕಳು ಸೂಕ್ಷ್ಮ ಹಾಗೂ ಸುವ್ಯಕ್ತ ರೀತಿಗಳಲ್ಲಿ ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ. ತರಗತಿಗಳು ಭಾವನಾತ್ಮಕ ತಾಣಗಳು, ಏಕೆಂದರೆ, ಪ್ರಮುಖ ಸಾಮಾಜಿಕೀಕರಣದ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ನಡೆಯುವ ತಾಣವದು. ಶಿಕ್ಷಣದ ಉದ್ದೇಶಕ್ಕೆ, ಸ್ಪರ್ಧೆ ಮತ್ತು ವರ್ಗಶ್ರೇಣಿಗೆ ಹಾಗೂ ಯಾವುದರಿಂದ ಯೋಗ್ಯ ಜೀವನ ಹಾಗೂ ಜೀವನೋಪಾಯಗಳನ್ನು ಗಳಿಸಬಹುದು ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಮೌಲ್ಯ ಹಾಗೂ ಸಂದೇಶಗಳು ನಾವು ವೀಕ್ಷಿಸಿದ ಗ್ರಾಮೀಣ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ದಾಟಿಸಲಾಗುವ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ಕೆಲವಾಗಿವೆ.

ಐದನೇ ಅಧ್ಯಾಯವು ತರಗತಿಯ ಒಡನಾಟಗಳನ್ನು ಸ್ಥೂಲವಾಗಿ ಚರ್ಚಿಸಿದರೆ, ಆರನೆಯ ಅಧ್ಯಾಯವು ಬೋಧನಾವಿಧಾನದ ಬಗ್ಗೆ ಗಮನ ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುತ್ತದೆ. ಅಂದರೆ, ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ನಡೆಯುವ ಬೋಧನಾ ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳ ಕಡೆಗಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲದೆ, ಯಾವ ರೀತಿಯ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು ಹಾಗೂ ನಂಬಿಕೆಗಳು ಈ ಆಚರಣೆಗಳನ್ನು ಪ್ರೇರಿಸಿ, ಅವುಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುತ್ತವೆ ಎಂಬುದರ ಕಡೆಗೆ ಗಮನ ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುತ್ತದೆ. ಭಾರತೀಯ ಗ್ರಾಮೀಣ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಆಚರಣೆಯಲ್ಲಿರುವ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನವು ಮಕ್ಕಳು ಸ್ವತಃ ಯೋಚಿಸುವಂತೆ (ಗುಣಮಟ್ಟದ ಶಿಕ್ಷಣವು ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಮತ್ತು ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯಗಳನ್ನು ವೃದ್ಧಿಸುವಂತದ್ದು ಎಂಬುದೇ ನಮ್ಮ ಆರಂಭಿಕ ವಾದವಾದ್ದರಿಂದ, ಇದು ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ) ಅವರನ್ನು ಹುರಿದುಂಬಿಸುತ್ತದೆಯೆ ಅಥವಾ ಎಷ್ಟರ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಹುರಿದುಂಬಿಸುತ್ತದೆ ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆ ಈ ಅಧ್ಯಾಯದ ತಿರುಳಾಗಿದೆ. ವಾಸ್ತವವಾಗಿ, "ಸರ್ವ ಶಿಕ್ಷಣ ಅಭಿಯಾನ"ವು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುವ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕಾಣ್ಕೆಯನ್ನು, ಶಿಕ್ಷಣವು ನಲಿವಿನದ್ದಾಗಿರಬೇಕು, ಸೃಜನಶೀಲತೆಯನ್ನು ವೃದ್ಧಿಸುವುದಾಗಿರಬೇಕು ಹಾಗೂ ಮಗುವಿನ ಸರ್ವತೋಮುಖ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ಸಹಾಯಕವಾಗಿರಬೇಕು ಎಂಬ ವಿಚಾರದ ತಳಹದಿಯ ಮೇಲೆ ಕಟ್ಟಿಕೊಳ್ಳಲಾಗಿದೆ ಎಂಬುದರಲ್ಲಿ ಯಾವುದೇ ಸಂಶಯವಿಲ್ಲ. ಆದರೆ, ಹಲವು ಶಿಕ್ಷಕರು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಗುಣಮಟ್ಟವನ್ನು ಕುರಿತು ಇತರ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ. ಈ ನೂತನ ವಿಧಾನಗಳು ಚಿಕ್ಕ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸೂಕ್ತವಾಗಿವೆ ಎನ್ನುವುದು ಅದರ ಆಶಾವಾದವಾಗಿದ್ದರೂ, ನಾಲ್ಕನೇ ತರಗತಿಯಿಂದ ಮುಂದಕ್ಕೆ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಕಟ್ಟುನಿಟ್ಟಿನ ಕಂಠಪಾಠ ಪದ್ಧತಿಗೆ ಒಳಪಡಿಸಬೇಕು ಎನ್ನುವುದು ಅವರ ಅನಿಸಿಕೆ. ಇದರ ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ, ನಾವು ಮೇಲಿಂದ ಮೇಲೆ ಗಮನಿಸಿದ ಶಿಕ್ಷಣ ಪದ್ಧತಿಯು, "ಬರಹ, ಮಾತು ಮತ್ತು ನೆನಪಿಡು(chalk, talk and memorise)" ಎಂಬುದಾಗಿತ್ತು. ಇಲ್ಲಿ ಕಪ್ಪುಹಲಗೆಗಳು ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ಹೊರತುಪಡಿಸಿ ಹೇಳಿಕೊಳ್ಳುವಂತಹ ಇತರ ಯಾವುದೇ ಬೋಧನಾ ಕಲಿಕಾ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳು ಕಾಣಸಿಗುವುದಿಲ್ಲ. ಶಿಕ್ಷಕರು ಹಾಗೂ ಶಾಲೆಗಳು ಮಕ್ಕಳಿಗಾಗಿ ಯಾವುದಾದರೂ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಮಹತ್ವಾಕಾಂಕ್ಷೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದರೆ, ಅದು ಮಕ್ಕಳನ್ನು ವಾರ್ಷಿಕ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಿಗಾಗಿ ಕಟ್ಟುನಿಟ್ಟಾಗಿ ಸಜ್ಜುಗೊಳಿಸುವುದರಲ್ಲಿ ವ್ಯಕ್ತವಾಗುತ್ತದಷ್ಟೆ. ಎಲ್ಲಾ ಶಾಲೆಗಳು ಹಾಗೂ ಎಲ್ಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೀಗೆ ಇರುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದು ಇದರ ಅರ್ಥವಲ್ಲ. ಸಂಪೂರ್ಣ ಭಿನ್ನವಾಗಿರುವ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯೊಂದಿಗೆ ಕಾರ್ಯನಿರತವಾಗಿರುವ

ಕೆಲವು ಶಾಲೆಗಳಿವೆ. ಏನಾದರೂ, ಇವು ಯಾವಾಗಲೂ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಹೊರಗಿರುವಂಥ ಶಾಲೆಗಳು. ಪರೀಕ್ಷೆಯ ಒತ್ತಡ ಹಾಗೂ ಪ್ರಚಲಿತ ಪರಿಶೀಲನಾ (inspection) ಪದ್ಧತಿಗಳು ಪ್ರಬಲ "ಸಾಮಾನ್ಯೀಕರಣ"ದ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಾಗಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುವುದರಿಂದ, ಕೆಲವೇ ಕೆಲವು ಶಿಕ್ಷಕರು ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಮೈಮೇಲೆ ಎಳೆದುಕೊಳ್ಳದೆ ಅವನ್ನು ಉಪೇಕ್ಷಿಸಬಹುದಾಗಿದೆ.

ಏಳನೇ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನದ, ಮರೆಮಾಚಲಾದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಹಾಗೂ ಶಾಲಾ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ಕಟ್ಟಿಕೊಳ್ಳುವ ವಿಷಯದ ಬಗೆಗಿನ ಅಧ್ಯಯನ ಮುಂದುವರಿದು, ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು ಭಾರತೀಯ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಕಂಡುಬರುವ ಅಧಿಕಾರ ಹಾಗೂ ಜ್ಞಾನಗಳಲ್ಲಿನ ಅಸಮಾನತೆಯನ್ನು ಬಲಪಡಿಸುವ ಅಥವಾ ತಗ್ಗಿಸುವ ಮಾರ್ಗಗಳಾಗಿವೆಯೇ ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ಎತ್ತುತ್ತದೆ. ಈ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ಆಂಧ್ರಪ್ರದೇಶ ಹಾಗೂ ಪಶ್ಚಿಮ ಬಂಗಾಳಗಳ ಸರ್ಕಾರಿ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಧಾನವಾಗಿ ಬಳಸಲಾಗುತ್ತಿರುವ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳ ಅಧ್ಯಯನವನ್ನು ಕೈಗೆತ್ತಿಕೊಳ್ಳುತ್ತೇವೆ. ಈ ವಿಷಯವಾಗಿ ಬಂದಿರುವ ಹಲವು ಇತರ ಅಧ್ಯಯನಗಳಿಗೆ ಮಾರ್ದನಿಗೊಡುತ್ತಾ, ವರ್ಗಭೇದ, ಜಾತಿಭೇದ, ಲಿಂಗಭೇದ ಹಾಗೂ ಧರ್ಮಭೇದಗಳ ಸಂಬಂಧವಾಗಿ ಅವ್ಯಕ್ತ ಸಂದೇಶಗಳನ್ನು ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು ರವಾನಿಸುತ್ತವೆ ಎಂದು ನಾವು ವಾದಿಸುತ್ತೇವೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಆಪಲ್ ಮತ್ತು ಕ್ರಿಶ್ಚಿಯನ್-ಸ್ಮಿತ್ (1991) ಅವರೊಂದಿಗೆ ನಾವು ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು ಅವಶ್ಯಕವಾಗಿ ಕೇವಲ ಪ್ರಬಲ ವರ್ಗಗಳ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಮಾತ್ರ ಒಳಗೊಂಡಿಲ್ಲ ಎಂದು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುತ್ತೇವೆ. ಬದಲಿಗೆ, ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು ಒಂದು ರೀತಿಯ ವಿರೋಧಾಭಾಸದ ಸಂಪನ್ಮೂಲದಂತೆ ಕಂಡುಬರುತ್ತವೆ. ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಮನ್ವಯತೆಯನ್ನು (inclusive) ತೋರುವ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕೆ (ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ಪ್ರಬಲರಲ್ಲದವರ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಲ್ಲಿ) ಇರುವ ಪ್ರಜಾಸತ್ತಾತ್ಮಕ ಒತ್ತಾಯವು ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ದಿಟವಾಗಿಯೂ ವೇದ್ಯವಾಗುವುದನ್ನು ಹಲವು ವಿಧದ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳಿಂದ ಎತ್ತಿಕೊಂಡ ವಾಸ್ತವಿಕ ಉದಾಹರಣೆಗಳನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಂಡು ನಾವು ವಿಶದಪಡಿಸುತ್ತೇವೆ.

ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಕಂಡುಬರುವ ಸಾಧಾರಣ ರೀತಿಯ ಪ್ರವೃತ್ತಿಗೆ ಅಪವಾದಗಳಂತಿರುವ ಅಸಾಧಾರಣ ಶಾಲೆಗಳು ಅಥವಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ಉದಾಹರಣೆಗಳು ಹಿಂದಿನ ಹಲವು ಅಧ್ಯಾಯಗಳಲ್ಲಿ ಉಲ್ಲೇಖಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿದ್ದರೂ, ಎಂಟನೆಯ ಅಧ್ಯಾಯವು ನೇರವಾಗಿ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕ್ರಿಯಾಶೀಲತೆಯ ವಿಷಯಕ್ಕೆ ಗಮನವೀಯುತ್ತದೆ. ಸರ್ಕಾರಿ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿನ ಕಳಪೆ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಸರ್ಕಾರದ ವತಿಯಿಂದ ದೊರೆತ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳಲ್ಲಿ ಹಲವು ರೀತಿಯ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಮಿತಿಗಳ (VEC ಗ್ರಾಮ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಮಿತಿ, SEC ಶಾಲಾ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಸಮಿತಿ, PTA ಪೋಷಕ-ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಂಘ, MTA -ಸಂವೇದನಾತ್ಮಕ ಶಿಕ್ಷಣ ವಿಧಾನ, ಇತ್ಯಾದಿ) ಸ್ಥಾಪನೆಯು ಒಂದಾಗಿದೆ. ಈ ಸಮಿತಿಗಳ ಮೂಲಕ ಸಾರ್ವಜನಿಕರು ಶಾಲಾ ವ್ಯವಹಾರಗಳಲ್ಲಿ ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳುವುದನ್ನು ಸರಾಗಗೊಳಿಸುವುದು ಹಾಗೂ ಹೊಣೆಗಾರಿಕೆಯನ್ನು ಬೆಳೆಸುವುದು ಉದ್ದೇಶವಾಗಿತ್ತು. ಆದರೆ, ದೇಶದ ಹಲವು ಭಾಗಗಳಲ್ಲಿ ಈ "ಆಮಂತ್ರಿತ ಸಹಯೋಗ ಸಂಘ"ಗಳ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಣೆಯ ಮಟ್ಟ ಕಳಪೆಯಾಗಿದೆ. ಈ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಆಂಧ್ರಪ್ರದೇಶ ಹಾಗೂ ಪಶ್ಚಿಮ ಬಂಗಾಳ ರಾಜ್ಯಗಳು ಅಪವಾದವೇನಲ್ಲ. ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಸಹಯೋಗ ಮತ್ತು ಕ್ರಿಯಾತ್ಮಕತೆಗಳಿಗಿರುವ ಆಸ್ಪದವನ್ನು ಕುರಿತಾಗಿ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಕಂಡುಬರುವ ಹತಾಶಾಭಾವನೆಗೆ ಪ್ರತಿಯಾಗಿ ಈ ಅಧ್ಯಾಯವು ಆಂಧ್ರಪ್ರದೇಶದ

“ಎಂ.ವಿ. ಫೌಂಡೇಶನ್” ಮತ್ತು ಪಶ್ಚಿಮ ಬಂಗಾಳದ “ಪ್ರತೀಚಿ (ಭಾರತ) ಟ್ರಸ್ಟ್”ಗಳ ಮುಂದಾಳತ್ವದಲ್ಲಿ ಪಕ್ಷಪಾತರಹಿತ ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಾಗಿ ನಡೆದ ನಾಗರಿಕ ಕ್ರಿಯಾಶೀಲತೆಯ ಎರಡು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಉದಾಹರಣೆಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ಉಪಕ್ರಮಗಳು ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಒದಗಣೆಯ ಸುಧಾರಣೆಯನ್ನು ಗುರಿಯಾಗಿ ಹೊಂದಿದ್ದರ ಜೊತೆಗೆ, ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ವಿಶಾಲತರ ಸಾಮಾಜಿಕ ಗುರಿಗಳಾದ ನ್ಯಾಯ, ಸಮತೆ ಮತ್ತು ಗುಣಮಟ್ಟಗಳೊಂದಿಗೆ ಹೇಗೆ ವ್ಯವಹರಿಸಬೇಕು ಎಂಬ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ತಿಳಿವಳಿಕೆಯನ್ನು ರೂಪಿಸುವ ಗುರಿಯನ್ನೂ ಹೊಂದಿದ್ದವು. ಇಲ್ಲಿ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಎನ್ನುವುದು ಇದುವರೆಗೂ ಶಾಲಾ ಕಲಿಕೆಯಿಂದ ಬಹಿಷ್ಕರಿಸಲ್ಪಟ್ಟವರನ್ನು ಸೂಚಿಸಿದರೂ, ಸದ್ಯ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ಸುಧಾರಿಸುವುದನ್ನು ನೋಡಲು ತವಕಿಸುತ್ತಿರುವವರನ್ನು, ಆದರೆ ಗಣ್ಯರನ್ನೂ ಕೂಡ ಒಳಗೊಂಡಿದೆ. ಹೀಗಾಗಿ, ಸರ್ಕಾರಿ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಉತ್ತಮ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಬೋಧನೆಯ ಅಗತ್ಯವಿದೆ ಎನ್ನುವವರ “ಆತ್ಮ-ಸಮರ್ಥನೆ”ಯ ಶಕ್ತಿಯನ್ನು ಸಮಾಜದ ಹೆಚ್ಚು ಸವಲತ್ತುಗಳುಳ್ಳ ವರ್ಗದ “ಐಕ್ಯಭಾವ”ದೊಂದಿಗೆ ಈ ಎರಡು ನಡೆಗಳೂ ಮೇಳೈಸುತ್ತವೆ. ತಳಮಟ್ಟದ ಕಾರ್ಯಕರ್ತರನ್ನು ಗಮನಿಸುವುದರ ಜೊತೆಗೆ ಅವರೊಂದಿಗೆ ನಡೆಸಿದ ಸಂವಾದದ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಸ್ಥಳೀಯ ಸ್ತರದಲ್ಲಿ ಈ ನಡೆಗಳ ದೈನಂದಿನ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಹಾಗೂ ಸ್ವಯಂ-ಸೇವಕರು ಅನುಭವಿಸುವ ಕಷ್ಟಪರಂಪರೆಗಳನ್ನು ಈ ಅಧ್ಯಾಯವು ವಿವರವಾಗಿ ತಿಳಿಸುತ್ತದೆ. ಭಾರತೀಯ ಸಮಾಜ ಹಾಗೂ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿ ತಳವೂರಿರುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಸಮಾನತೆಗಳನ್ನು ಗಮನಿಸಿದರೆ ಅವರ ಕೆಲಸ ಸುಲಭಸಾಧ್ಯವೇನಲ್ಲ. ಆದ್ದರಿಂದ, ಈ ನಡೆಗಳ ವ್ಯಾಪ್ತಿ ಹಾಗೂ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ಮಿತಿಮೀರಿದ ಆಶಾವಾದವನ್ನು ಇಟ್ಟುಕೊಳ್ಳಲು ಯಾವುದೇ ಕಾರಣಗಳಿಲ್ಲ. ಇಷ್ಟಾದರೂ, ಅವುಗಳು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅಸಮಾನತೆ ಹಾಗೂ ವರ್ಗಶ್ರೇಣಿಗಳನ್ನು ಪ್ರಶ್ನಿಸಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿವೆ ಎಂಬುದರಲ್ಲಿ ಕೂಡ ಯಾವುದೇ ಸಂದೇಹವಿಲ್ಲ. ಈ ಮೂಲಕ ಅವು ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚು ಸಾಮರ್ಥ್ಯವರ್ಧಕ ಹಾಗೂ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವರ್ಧಕವಾಗಲು ನೆರವಾಗುತ್ತವೆ.

ನಾವು ಭಾರತದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವಾತಾವರಣದಲ್ಲಿ ಇಂದು ಸಂಚಲನೆ ಮೂಡಿಸುತ್ತಿದ್ದು, ಇನ್ನೂ ಪೂರ್ಣವಾಗಿ ವಿಕಾಸಗೊಳ್ಳದ ಎರಡು ಸಂವಾದಗಳಾದ ಹಕ್ಕುಗಳು ಹಾಗೂ ಆಯ್ಕೆಗಳ ವಿಷಯವಾಗಿ ನಮ್ಮ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳನ್ನು ಈ ಪುಸ್ತಕದ ಮುಕ್ತಾಯ ಭಾಗದ ಕೆಲವು ಪುನರಾಲೋಚನೆಗಳಲ್ಲಿ ಮಂಡಿಸುತ್ತೇವೆ. “ಹಕ್ಕುಗಳು” ಹಾಗೂ “ಆಯ್ಕೆ”, ಈ ಎರಡೂ ಆಕರ್ಷಕ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳಾಗಿದ್ದರೂ, ಅವು ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪರಿಶೀಲನೆ ಹಾಗೂ ಚಿಂತನೆಗೆ ಒಳಪಡಿಸಬೇಕಿರುವ ಸಂದಿಗ್ಧತೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಬೆಸೆದುಕೊಂಡಿವೆ. ಗುಣಮಟ್ಟದ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕಾಗಿ ಇರುವ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಹಕ್ಕಿನ ತಳಹದಿಯ ಮೇಲೆ ಸಂವಾದವೊಂದು ಏಕಕಾಲಕ್ಕೆ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ವರ್ಗ ಹಾಗೂ ಸಮುದಾಯಗಳ ನಡುವಿನ ಹಾಗೂ ಒಳಗಿನ ವೈವಿಧ್ಯ ಮತ್ತು ಭಿನ್ನತೆಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಬಲ್ಲದೆ? ಅಲ್ಲದೆ, ಆಯ್ಕೆ ಸಂವಾದವು ಸಾರ್ವಜನಿಕ ವಿವೇಚನೆ ಹಾಗೂ ಪ್ರಜಾಸತ್ತಾತ್ಮಕ ಹೋರಾಟದ ಫಲವಾಗಿ ಮಾತ್ರ ದೊರೆಯುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ಆಯ್ಕೆಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸವಲತ್ತನ್ನು ಗ್ರಾಹಕವರ್ಗದ ಪ್ರತ್ಯೇಕ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಖಾಸಗೀ ಆಯ್ಕೆಗೆ ನೀಡದೆ? ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ನಮ್ಮ ಬಳಿ ನಿರ್ಣಾಯಕ ಉತ್ತರಗಳೇನೂ ಇಲ್ಲ, ಆದರೆ, ಅವುಗಳನ್ನು ನಿಶ್ಚಯವಾಗಿಯೂ ಎತ್ತಿ, ಚರ್ಚಿಸಬೇಕಿದೆ.

ಈ ಪುಸ್ತಕದ ಉದ್ದಕ್ಕೂ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡಿರುವ ಪ್ರಧಾನ ಪಾತ್ರಧಾರಿಗಳನ್ನು ಗಂಭೀರವಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದ್ದೇವೆ ಎಂಬುದು ಈ ಸಾರಾಂಶದಿಂದ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರ, ಅಧಿಕಾರಿಗಳ, ಪೋಷಕರ, ಸ್ಥಳೀಯ ರಾಜಕಾರಣಿಗಳ, ಮಕ್ಕಳ ಹಾಗೂ ಇನ್ನಿತರರ ಗ್ರಹಿಕೆಗಳನ್ನು ನಮ್ಮ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯ ಆರಂಭಿಕ ಸ್ಥಾನವೆಂದು

ಪರಿಗಣಿಸಿ, ನಾವೊಂದು "ತರಗತಿ ನೋಟ"ವನ್ನು ಕಟ್ಟಿಕೊಡಲು ಯತ್ನಿಸಿದ್ದೇವೆ. ಶಾಲಾ ಕಲಿಕೆಯ ವಿಷಯವಾಗಿ ಮೇಲೆ ಪ್ರಸ್ತಾಪಿಸಿರುವವರ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಗಳು ಹಾಗೂ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳಿಗೆ ನಮ್ಮ ಸಂಪೂರ್ಣ ಸಮ್ಮತವಿರದಿದ್ದರೂ, ಅವು ದಿಟವಾದ ವಿವಾದಾಂಶಗಳನ್ನು ಹಾಗೂ ಪ್ರಾಮಾಣಿಕವಾಗಿ ಅನುಭವಿಸಿದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಪ್ರಸ್ತಾಪಿಸುತ್ತವೆ ಎಂಬ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ಅವನ್ನು ನಾವು "ವಾಸ್ತವ"ವಾದವು ಮತ್ತು ಅಮೂಲ್ಯವಾದವು ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸಿದ್ದೇವೆ. ನಮಗೆ, ಇದೊಂದು ವಿಧಾನಶಾಸ್ತ್ರೀಯ (methodological) ಆರಂಭಿಕ ಅಂಶವಷ್ಟೇ ಆಗಿರಲಿಲ್ಲ; ಇದಕ್ಕೆ ರಾಜಕೀಯ ಸೂಚ್ಯಾರ್ಥಗಳಿದ್ದವು. ನಾವು ಗುಣಮಟ್ಟದ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ಇಂದಿನ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ತರಬೇಕಿರುವ ಸುಧಾರಣೆಗಳ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ಯೋಚಿಸುವಾಗ ಸನ್ನಿವೇಶವು ಎಂತಿದೆಯೋ ಅಂತೆ ಆರಂಭಿಸಿ, ಅದರಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಕೊಂಡಿರುವ ಮುಖ್ಯ ಪಾತ್ರಧಾರಿಗಳನ್ನು ಸಮಸ್ಯೆಯ ಭಾಗದಂತೆ ನೋಡದೆ ಪರಿಹಾರದ ಭಾಗದಂತೆ ಕಾಣಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ ಎಂದು ಬಲವಾಗಿ ನಂಬುತ್ತೇವೆ. ಇತರ ವಿಷಯಗಳ ನಡುವೆ, ಅಂದರೆ ಶಿಕ್ಷಣದ ಮೌಲ್ಯವನ್ನು ಕುರಿತ ಯಾವುದೇ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಸಂವಾದ ಹಾಗೂ ಸರ್ಕಾರದ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಕುರಿತು ಪುನರ್ವ್ಯಾಖ್ಯಾನವೊಂದು ನಡೆಯಲು ಈ ಪಾತ್ರಧಾರಿಗಳನ್ನೂ ಅದರಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಿದೆ ಎನ್ನುವುದಾಗಿದೆ. ಅಂತಹ ಚರ್ಚೆಯೊಂದಕ್ಕೆ ಈ ಪುಸ್ತಕವು ನೆರವಾಗಲಿ ಎಂಬುದು ನಮ್ಮ ಆಶಯವಾಗಿದೆ.

***

ಟಿಪ್ಪಣಿಗಳು

[1] 1989ರಿಂದ ಈಚೆಗೆ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಮುಕ್ತ ವಿದ್ಯಾಲಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಂಸ್ಥೆಯು (NIOS) ರಾಷ್ಟ್ರಾದ್ಯಂತ ಮುಕ್ತ ಹಾಗೂ ದೂರ ಶಿಕ್ಷಣದ ಜಾಲವೊಂದನ್ನು ಸಂಘಟಿಸಿದ್ದು, ಇದು ಪ್ರೌಢಶಾಲೆ ಹಾಗೂ ಪದವಿಪೂರ್ವ ಹಂತದಲ್ಲಿ ವೃತ್ತಿಪರ ಶಿಕ್ಷಣ ಒದಗಿಸುವುದರಲ್ಲಿ ನಿರತವಾಗಿದೆ. (http:/www.nos.org ನೋಡಿ, ಮಾಹಿತಿ ಸಂಗ್ರಹಿಸಿದ್ದು, 2010ರ ಆಗಸ್ಟ್ 3)

[2] ಅಧಿಕೃತ ಅಂಕಿ-ಅಂಶಗಳ ಪ್ರಕಾರ ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಪರೀಕ್ಷೆಯ ಒತ್ತಡವನ್ನು ನಿಭಾಯಿಸಲಾಗದೆ 2006ರಲ್ಲಿ ಸುಮಾರು 6000 ಮಕ್ಕಳು ಆತ್ಮಹತ್ಯೆಗೆ ಶರಣಾಗಿದ್ದಾರೆ. ಮೂಲ: ಟೈಮ್ಸ್ ಆಫ್ ಇಂಡಿಯ, 17 ಮಾರ್ಚ್ 2008. http://timesofindia.indiatimes.com/Aound_6000_killed_self_in_06 /article show/2872298.cms (ಮಾಹಿತಿ ಸಂಗ್ರಹಿಸಿದ್ದು, 2010ರ ಜೂನ್ 9)

[3] ಈ ದ್ವಿಭಾಗಿತ್ವದಲ್ಲಿ (dichotomy) ಹಲವು ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳಿಗೆ ಗಮನವೀಯಲಾಗಿಲ್ಲ ಎಂಬ ಅರಿವು ನಮಗಿದೆ. ಸ್ಲೀಟರ್ (2009), ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಪರಿಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಎರಡು ಭಿನ್ನ ಮಾರ್ಗಗಳನ್ನಾಗಿ ವಿಂಗಡಿಸುತ್ತಾರೆ: ಪರಿಗಣನೆಯ ರಾಜಕೀಯ ಹಾಗೂ ನ್ಯಾಯದ ರಾಜಕೀಯದಂತೆ ಶಿಕ್ಷಣ. ರೊಬಿಯನ್ಸ್ (2006) ಅವರು ಪ್ರಮಾಣಕ ನಮೂನೆಗಳ ಕಡೆಗೆ ಮಾತ್ರ ಗಮನವನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುತ್ತಾ, ಹಕ್ಕುಗಳ, ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಹಾಗೂ ಮಾನವ ಬಂಡವಾಳಗಳ ಮಾರ್ಗಗಳಾಗಿ ವಿಂಗಡಿಸುತ್ತಾರೆ.

[4] ಇದೇ ರೀತಿಯ ವಾದಗಳಿಗಾಗಿ ಭೋಪ್ರಾ ಮತ್ತು ಜೆಫ್ರಿ (2005) ಸಂಪುಟದ ಹಲವು ಲೇಖನಗಳನ್ನು ನೋಡಬಹುದು ಕೂಡ.

[5] ಕ್ಲಿಷ್ಟತರ ಪ್ರಶ್ನೆಯೆಂದರೆ ಶಿಕ್ಷಣವು ಕಡ್ಡಾಯ ಹಕ್ಕಾಗಿರಬೇಕೆ ಎಂಬುದಾಗಿದೆ. ವಯಸ್ಕರಿಗೆ ಕಡ್ಡಾಯವೆಂಬುದು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಅವರ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯದ ಕಲ್ಪನೆಗೆ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿದೆ ತಮ್ಮ ಯೋಗಕ್ಷೇಮಕ್ಕಾಗಿ ತಿಳಿವಳಿಕೆಯಿಂದ ಕೂಡಿದ ನಿರ್ಧಾರಗಳನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಸೀಮಿತವಾಗಿರುವುದರಿಂದ "ಕಡ್ಡಾಯ ಶಿಕ್ಷಣವು ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಿಂದ ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಸಮಂಜಸವಾಗಿದೆ" ಎನ್ನುತ್ತಾರೆ ರುಬೇಯ್ನ್ಸ್ (2006: 79) – ಆದರೆ ಈ ಶಿಕ್ಷಣವು ಉತ್ತಮ ಗುಣಮಟ್ಟದ್ದೂ, ಅರ್ಥಪೂರ್ಣವೂ ಆಗಿರಬೇಕು.

[6] ಈ ಎರಡು ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನು ಕುರಿತಾದ ನಮ್ಮ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನವು ಸಂಭವನೀಯ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದಾಗಿದೆ ಹಾಗಾಗಿ, ಅದು ವಿಮರ್ಶಾತೀತವಲ್ಲವೆಂದು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಇನ್ನೂ ಮುಖ್ಯವಾಗಿ, ನಾವಿಲ್ಲಿ ಮಂಡಿಸುವ ಅತಿ ಸರಳೀಕೃತಗೊಂಡ ಎರಡು ದೃಷ್ಟಿಕೋನಾತ್ಮಕ ಆದರ್ಶ ಮಾದರಿಗಳು ಇದರ ಎರಡೂ ಬದಿಗಳಿಂದ ವಾದಿಸುವ ವಿದ್ವಾಂಸರು ತಮ್ಮ-ತಮ್ಮ ಮುಖ್ಯ ವಾದಗಳಲ್ಲಿ ತೋರುವ ಸೂಕ್ಷ್ಮಭೇದಗಳನ್ನು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಗ್ರಹಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಶಿಕ್ಷಣದ ಆಧಿಪತ್ಯಾತ್ಮಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ತಟಸ್ಥಗೊಳಿಸಲಾಗದಿದ್ದರೂ ಅದಕ್ಕೆ ಸವಾಲೊಡ್ಡುವ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಆಪಲ್, ಕುಮಾರ್ ಮತ್ತು ವಿಲಿಸ್ ಅವರು ಗಣನೆಗೆ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ, ಸೇನ್ ಅವರು, "ವರ್ಗಗಳ ನಡುವಿನ ಅಡ್ಡಗೋಡೆಗಳನ್ನು ಪುಡಿಗೈಯಲು ಶಾಲಾ ಕಲಿಕೆಯು ಒಂದು ಮಹಾನ್ ಶಕ್ತಿಯಾಗಿದ್ದು, ಅದನ್ನು ಮಾಡುವ ಬದಲು, ಭೇದಾತ್ಮಕ ಸೌಕರ್ಯಗಳೊಂದಿಗಿನ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ವರ್ಗ ಸೀಮಾರೇಖೆಗಳ ಕಟ್ಟುನಿಟ್ಟನ್ನು ಮುಂದುವರಿಸಿಕೊಂಡು ಹೋಗದಂತೆ ನೋಡಿಕೊಳ್ಳಲು ವಿಶೇಷವಾದ ಎಚ್ಚರಿಕೆ ವಹಿಸಬೇಕು" ಎಂದು ಬರೆಯುವಾಗ (2009b: 16) ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಕಾಡುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ಹಾಗೂ ಆರ್ಥಿಕ ಭೇದಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಜಾಗರೂಕರಾಗಿರುವಂತೆ ನಮ್ಮನ್ನು ಎಚ್ಚರಿಸುತ್ತಾರೆ.

[7] ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಗುಣಮಟ್ಟ ಹಾಗೂ ಸಮಾನತೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಇರುವ ಅದರ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಕುರಿತು ಇನ್ನೂ ಸಾಕಷ್ಟು ಹೇಳಲು ಇದೆಯೆಂದು ನಮಗೆ ತಿಳಿದಿದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಈ ಚರ್ಚೆಗೆ ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕ ಲೇಖನಗಳಿಗಾಗಿ, Contemporary Education Dialogue 7: 1 (2010); ಬಾತ್ರಾ (2009); ಕುಮಾರ್ ಮತ್ತು ಸಾರಂಗಪಾಣಿ (2004) ಮತ್ತು ರಾಮ್ಪಾಲ್ (2009) ನೋಡಿ.

[8] ಗೌರವಾನ್ವಿತ ಟಿ.ಬಿ. ಮೆಕಾಲೆಯ , ದಿನಾಂಕ 2 ಫೆಬ್ರವರಿ 1835ರ ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತ ವರದಿ, ಡೌನ್ಲೋಡ್ ಮಾಡಲು ನೋಡಿ: http://www.columbia.edu/itc/mealac/pritchett/00generallinks/macaulay/txt_minute_education_1835.html (ಮಾಹಿತಿ ಸಂಗ್ರಹಿಸಿದ್ದು, ಜುಲೈ 29, 2010)

[9]ಕೇಂದ್ರ ಸರ್ಕಾರದ ಆಶ್ರಯದಲ್ಲಿ ದೇಶದಾದ್ಯಂತ ಆರಂಭವಾದ "ಜಿಲ್ಲಾ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮ" (DPEP), "ಸರ್ವ ಶಿಕ್ಷಣ ಅಭಿಯಾನ" (SSA) ಹಾಗೂ ಮಧ್ಯಾಹ್ನದ ಬಿಸಿಯೂಟದಂತಹ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳನ್ನು ವಿಶೇಷವಾಗಿ ನಾವಿಲ್ಲಿ ಉಲ್ಲೇಖಿಸುತ್ತಿದ್ದೇವೆ. ಇವು ಶಾಲಾಡಳಿತ, ಮೂಲಸೌಕರ್ಯ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ, ಶಿಕ್ಷಕ ತರಬೇತಿ, ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕ ಸುಧಾರಣೆ, ದಾಖಲಾತಿಗೆ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹ ಇತ್ಯಾದಿ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ವಿಕೇಂದ್ರೀಕರಣದ ಉಪಕ್ರಮಗಳ ಮೂಲಕ ಸಮಾಜದ ಹಿಂದುಳಿದ ವರ್ಗದವರು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸುವುದನ್ನು ಸುಗಮಗೊಳಿಸುವ ಗುರಿ ಹೊಂದಿದ್ದವು.

[10]ಇಲ್ಲೊಂದು ನ್ಯಾಯಸಮ್ಮತ ಪ್ರಶ್ನೆಯೆಂದರೆ, ಈ ಪ್ರಸ್ತಾವನೆಯು ನಿಜವಾಗಿಯೂ ಸಹಭಾಗಿತ್ವದ್ದೇ ಅಥವಾ "ಸಾರ್ವಜನಿಕ-ಖಾಸಗೀ ಸಹಭಾಗಿತ್ವ" (PPP) ಎಂಬುದು ಕೇವಲ ಖಾಸಗೀಕರಣಕ್ಕಿರುವ ಸೌಮ್ಯೋಕ್ತಿಯೇ ಎಂಬುದಾಗಿದೆ.

[11]ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಬಾತ್ರಾ (2009), "ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಪರಿಷತ್ತು" (NCTE 2009) ನೋಡಿ.

ಅನುವಾದಕರ ಟಿಪ್ಪಣಿಗಳು

*EFA ಅಥವಾ "ಸರ್ವರಿಗೂ ಶಿಕ್ಷಣ" ಎಂಬುದು "ವಿಶ್ವಸಂಸ್ಥೆಯ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ, ವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಹಾಗೂ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಆಯೋಗ"ದ (UNESCO) ಮುಂದಾಳತ್ವದಲ್ಲಿ ನಡೆದ ಆಂದೋಳನವಾಗಿದ್ದು, 2015ರ ವೇಳೆಗೆ ಜಗತ್ತಿನ ಎಲ್ಲಾ ಮಕ್ಕಳ, ಯುವಕರ ಹಾಗೂ ವಯಸ್ಕರ ಕಲಿಕೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಅಗತ್ಯಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸುವ ಗುರಿ ಹೊಂದಿತ್ತು.

**ಆಂತರಿಕ ಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಸುಲಭವಾಗಿ ಗ್ರಹಿಸಲಾಗದಿರುವ ಒಂದು ಸಂಕೀರ್ಣ ಉಪಕರಣ. ವಿಮಾನಯಾನಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ್ದು.

***ಸಮಾನಾಸಕ್ತಿಯ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವಿಷಯವನ್ನು ಚರ್ಚಿಸಲು ಒಂದೇ ರೀತಿಯ ಹಿನ್ನೆಲೆ ಅಥವಾ ಅನುಭವ ಹೊಂದಿರುವ ಜನರನ್ನು ಒಂದುಗೂಡಿಸಿ ನಡೆಸುವ ಸಂವಾದವೇ "ನಾಭಿ ದಳ ಸಂವಾದ"ವಾಗಿದೆ.