ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣನೀತಿಯ ವಿಕಾಸ ಮತ್ತು ಸರ್ಕಾರದ ಉಪಕ್ರಮಗಳ ಮೇಲೆ ಅದರ ಪರಿಣಾಮ

ಹೃದಯಕಾಂತ್ ದಿವಾನ್

ಪೀಠಿಕೆ

ಔಪಚಾರಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಇಂದು ಪ್ರಸ್ತುತ ಸಮಾಜಗಳ ಪ್ರಜ್ಞೆಯಲ್ಲಿ ಮುಖ್ಯವಾದ ಸ್ಥಾನವನ್ನು ಗಳಿಸಿಕೊಂಡಿದೆ. ಸಮುದಾಯದ ಭಾಗವಾಗಿಲಭ್ಯವಿರುವ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕಿಂತ ಮಿಗಿಲಾದದ್ದು ಅಗತ್ಯವಿದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಈಗ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಗುರುತಿಸಲಾಗಿದೆ ಹಾಗೂ ಈ ಉದ್ದೇಶಕ್ಕೆ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸಲು ಅಗತ್ಯವಾದ ಸಂರಚನೆಗಳನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸಲಾಗಿದೆ. ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಿಗಬೇಕೆಂಬ ಈ ಪ್ರೇರೇಪಣೆ ಹಾಗೂ ಬದ್ಧತೆಯು ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ ಚಳವಳಿಯ ರಾಜಕೀಯ ಬದ್ಧತೆಯ ಭಾಗವಾಗಿತ್ತಲ್ಲದೆ, ಸಮಾಜ ಸುಧಾರಕರು ಹಾಗೂ ಕಾರ್ಯಕರ್ತರ ಮುಖ್ಯ ಕಾರ್ಯಸೂಚಿ ಕೂಡ ಆಗಿತ್ತು. ಇದು ಲಭ್ಯವಾಗುವಂತೆ ಮಾಡುವ ರೀತಿಗಳು ಹಾಗೂ ವಿಧಾನಗಳು ಹಲವು ವಿನ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಕ್ಷೇತ್ರಗಳನ್ನು ಕಂಡಿವೆ. ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯದ ಮುನ್ನಿನ ಕಾರ್ಯನೀತಿಯ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನ ಹಾಗೂ ಆದ್ಯತೆಗಳನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುವ ಸಂರಚನೆಗಳು ಹಾಗೂ ಅವುಗಳ ಕಾರ್ಯ ನಿರ್ಹಹಣೆಗಳೇ ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡಲು ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕವಾಗಿದ್ದರೂ, ಇಲ್ಲಿ ನಾವು ಎರಡು ಪ್ರಮುಖ ನೀತಿಗಳಾದ 1968ರ ಹಾಗೂ 1986ರ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಗಳನ್ನು, ಅವುಗಳು ಪ್ರಚುರಪಡಿಸುವ ಚೈತನ್ಯವನ್ನು ಹಾಗೂ ಅವು ಸೃಷ್ಟಿಸಿದ ಕ್ರಿಯಾ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳನ್ನು ನೋಡಲಿದ್ದೇವೆ. ಆನಂತರ ನೂತನ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯನ್ನು ರೂಪಿಸಿದ ಇತ್ತೀಚಿನ ಪ್ರಯತ್ನಗಳನ್ನೂ ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತವಾಗಿ ನೋಡುತ್ತೇವೆ. ಕಾರ್ಯನೀತಿಯ ಶೋಧನೆ ಹಾಗೂ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯು ಅಪಾರ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದರೂ, 1990ರಿಂದ ಸಾರ್ವಜನಿಕ (ಅಂದರೆ, ಸರ್ಕಾರ) ಪ್ರಯತ್ನಗಳು, ಕ್ರಿಯಾಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳು ಮತ್ತು ಯೋಜನೆಗಳ ಹಿನ್ನೆಲೆಯನ್ನು ನೀಡುವುದೇ ಈ ಲೇಖನದ ಮುಖ್ಯ ಉದ್ದೇಶವಾಗಿದೆ. 1992ರಲ್ಲಿ ಆರಂಭಿಸಿದ ಮೊದಲ ಸಮಗ್ರ ಕ್ರಿಯಾ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕೆ ತೀವ್ರವಾದ ಮಧ್ಯಸ್ಥಿಕೆಗಳು ಹಾಗೂ ಅದಕ್ಕಿಂತ ಮುಂಚಿನ ಅರೆ ಸರ್ಕಾರಿ ಮಧ್ಯಸ್ಥಿಕೆಗಳು ಜನರ ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಪ್ರಾಧಾನ್ಯತೆ ಗಳಿಸಿವೆ ಮತ್ತು ಸಂರಚನೆ ಹಾಗೂ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸ್ಥಿತ್ಯಂತರಕ್ಕೆ ಚೌಕಟ್ಟನ್ನು ನೆಲೆಗೊಳಿಸಿವೆ.

ಆದರೂ, ನಾವು 1968ರ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯ ಪ್ರಕಟಣೆಗೆ ಹೇಳಿಕೆಗೆ ಕಾರಣವಾದ 1966ರ ಕೊಠಾರಿ ಆಯೋಗದ ವರದಿಯಿಂದ ಆರಂಭಿಸುತ್ತೇವೆ. ಈ ವರದಿಯು ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣದ ಮೊದಲ ಸಮಗ್ರ ಸ್ಥೂಲದೃಷ್ಟಿಯ ದಾಖಲೆ ಹಾಗೂ ಆನಂತರದ ಎಲ್ಲ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಗಳು ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳು ಪ್ರಾಸಂಗಿಕವಾಗಿ ಪ್ರಸ್ತಾಪಿಸುವ ದಾಖಲೆಯಾಯಿತು. ನಾವು ಈ ದಾಖಲೆಯಲ್ಲಿ ಸೂಚಿಸಿದ ಕೆಲವು ಪ್ರಮುಖ ಅಂಶಗಳು ಮತ್ತು ಅವುಗಳನ್ನನುಸರಿಸಿ ಬಂದ ಸೂತ್ರಗಳು ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯಕ್ರಮ ಚೌಕಟ್ಟುಗಳನ್ನು ಹಾಗೂ 1992ರಲ್ಲಿ ಪರಿಷ್ಕರಣೆಗೊಂಡ 1986ರ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯಿಂದ ಆರಂಭಿಸಿ ಪ್ರಸ್ತುತ ಸೂತ್ರೀಕರಣ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿರುವ ನೂತನ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯವರೆಗಿನ ಕೆಲವು ಪ್ರಮುಖ ಅಂಶಗಳು ಸಾಗಿ ಬಂದ ದಾರಿಯನ್ನು ನೋಡುತ್ತೇವೆ. ನೂತನ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯನ್ನು 3 ವರ್ಷಗಳಿಂದ ರೂಪಿಸಲಾಗುತ್ತಿದ್ದು, ಎಲ್ಲೋ ಒಮ್ಮೊಮ್ಮೆ ಸಾರ್ವಜನಿಕರಿಂದ ಒಳಸುರಿಗಳನ್ನು ಕೋರುವ ಮತ್ತು ದಾಖಲೆಗಳ ಬಿಡುಗಡೆಗೊಳಿಸುವಿಕೆ ಹೊರತುಪಡಿಸಿದರೆ, ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಕ್ಷೇತ್ರಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಪ್ರಮುಖ ವಿಷಯವಾಗಿದ್ದರೂ ಇನ್ನೂ ರಚನಾ ಹಂತದಲ್ಲಿರುವ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯಾಗಿಯೇ ಉಳಿದಿದೆ.

1992ರಲ್ಲಿ ಪರಿಷ್ಕೃತಗೊಂಡ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿ 1986ರ ಕೆಲವು ಪ್ರಮುಖ ಅಂಶಗಳು:

ಸುಶಿಕ್ಷಿತ ನಾಗರಿಕರನ್ನು ರೂಪಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನಕ್ಕೆ ನ್ಯಾಯಬದ್ಧತೆ, ಸಮಾನತೆ ಮತ್ತು ಬಹು ಆಯಾಮಗಳ ಸಂಕೀರ್ಣ ಮಾರ್ಗ ಅಗತ್ಯವಿರುವುದನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಿ, ಪ್ರಜಾಸತ್ತಾತ್ಮಕ ಸಮಾಜವನ್ನು ನಿರ್ಮಿಸುವ ಸಂವಿಧಾನಾತ್ಮಕ ಬದ್ಧತೆಯನ್ನು ಪೂರೈಸಲು ಅಗತ್ಯ ಎನ್ನಬಹುದಾದ ಕೆಲವು ಅಂಶಗಳ ಬಗ್ಗೆ ದೃಷ್ಟಿ ಹರಿಸೋಣ. ಮೊದಲ ಸಮಗ್ರ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿ ಹೇಳಿಕೆಯು ಶಿಕ್ಷಣ ಕುರಿತ ಕೊಠಾರಿ ಆಯೋಗದ ವರದಿಯನ್ನು ಆಧರಿಸಿತ್ತು ಮತ್ತು ಆ ಕಾಲದ ಹುಮ್ಮಸ್ಸನ್ನು ಪ್ರತಿಬಿಂಬಿಸಿತ್ತು. ಮಕ್ಕಳು ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ ವಯಸ್ಕರಿಗೂ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀಡುವುದು ಮತ್ತು ಅವರು ಪ್ರಜಾಸತ್ತಾತ್ಮಕ ದೇಶದ ನಾಗರಿಕರಾಗಿ ವಿಕಾಸ ಹೊಂದಲು ನೆರವಾಗುವ ಗುರಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿತ್ತು. ನಮ್ಮ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಲ್ಲಿ, ಈ ಬದ್ಧತೆಯನ್ನು ಪೂರೈಸಲು ಬಳಸಿದ ಮೂಲಭೂತ ಚೌಕಟ್ಟಿನ ನಾಲ್ಕು ಎಳೆಗಳನ್ನು ಕೈಗೆತ್ತಿಕೊಂಡು ಅವುಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ನಿರ್ವಹಿಸಲಾಗಿದೆ, ಆನಂತರ ಸರ್ಕಾರ ಆರಂಭಿಸಿದ ಉಪಕ್ರಮಗಳಲ್ಲಿ ಅದು ಹೇಗೆ ಪ್ರತಿಫಲಿಸಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ನೋಡೋಣ. ನಾವು ಪರಿಗಣಿಸಿದ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳೆಂದರೆ,

1. ಶಿಕ್ಷಣದ ಉದ್ದೇಶ ಮತ್ತು ಮನುಷ್ಯ ಹಾಗೂ ನಾಗರಿಕ ಎಂಬ ಕಲ್ಪನೆ
2. ಶಿಕ್ಷಕರು–ಅವರ ಪಾತ್ರ, ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ, ಗೌರವ ಹಾಗೂ ಅಸ್ಮಿತೆ
3. ಮಾನವ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಮತ್ತು ಜೀವನ ಗುಣಮಟ್ಟ ಸುಧಾರಣೆಯಲ್ಲಿ ವಿಜ್ಞಾನ ಹಾಗೂ ತಂತ್ರಜ್ಞಾನ ಮತ್ತುಇದಕ್ಕೆ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿ ಕೈಗಾರಿಕೆ ಹಾಗೂ ಮಾರುಕಟ್ಟೆಯ ಬಳಕೆಯಲ್ಲಿ ವಿಜ್ಞಾನ–ತಂತ್ರಜ್ಞಾನ.
4. ಸಮಾನ ಶಾಲೆಗಳು ಮತ್ತು ಸಮತೆಯೊಟ್ಟಿಗೆ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಜವಾಬ್ದಾರಿ ಹಾಗೂ ಈ ಆದರ್ಶಗಳೊಡನೆ ಮನೆಯಲ್ಲಿನ ಅಸಮತೆಯನ್ನು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಸರಿದೂಗಿಸಲು ಕಾರ್ಯನೀತಿಯ ಅಗತ್ಯ.

ಈ ಅವಲೋಕನವು ನೀತಿ ಸಂವಾದದಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿಫಲಿಸಿದ ಕೆಲವು ಮೂಲಾಂಶಗಳಿಂದ ಹೊಮ್ಮುತ್ತಿರುವ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಗಳನ್ನು ಮುನ್ನೆಲೆಗೆ ತರುತ್ತದೆ: ಅವುಗಳೆಂದರೆ, ಶಾಲೆ, ಶಿಕ್ಷಕರು ಹಾಗೂ ಜವಾಬ್ದಾರಿಗಳ ಉದ್ದೇಶ. ಈ ಸಂವಾದದಲ್ಲಿ ಉತ್ತರದಾಯಿತ್ವದ ತತ್ತ್ವಗಳು ಮತ್ತು ಸಮಗ್ರ ಹಾಗೂ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ನಿರ್ಧಾರಗಳು ಮತ್ತು

ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನವನ್ನು ಯಾರು ಮಾಡಬೇಕು ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆಯೂ ಸೇರಿದಂತೆ ಆಡಳಿತದ ರೀತಿ, ನಿರ್ವಹಣೆ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣದ ಕಾರ್ಯಭಾರಗಳೂ ಸೇರಿರುತ್ತವೆ. ಕ್ರಿಯಾಯೋಜನೆಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ನಿರ್ಧರಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಅನುಷ್ಠಾನಗೊಳಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ? ಈ ಸಂವಾದವು ಅಂದಿನಿಂದ ಸರ್ಕಾರದ ಧ್ಯೇಯಗಳು, ಯೋಜನೆಗಳು ಹಾಗೂ ಇನ್ನಿತರ ತೀರ್ಮಾನಗಳ ಮೇಲಿನ ಸ್ಥೂಲದೃಷ್ಟಿ ಆಗಿರಲಿದೆ.

ಶಿಕ್ಷಣದ ಉದ್ದೇಶ

1992ರಲ್ಲಿ ಪರಿಷ್ಕೃತಗೊಂಡ 1968ರ ನೀತಿಯು ಶಿಕ್ಷಣವು ಎಲ್ಲರನ್ನೂ ತಲುಪಬಲ್ಲ ಮತ್ತು ಬೇರೆಯವರ ಬಗ್ಗೆ ಹಿಂಸಾರಹಿತ ಕಾಳಜಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಸಮಾಜವಾದಿ ಮಾದರಿಗೆ ದಾರಿ ಮಾಡಿಕೊಡಲು ನೆರವಾಗುವ ಬದಲಾವಣೆಯ ಸಾಧನ ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸಿತ್ತು. ಪ್ರಜಾಸತ್ತಾತ್ಮಕ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ಆರ್ಥಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಪ್ರಗತಿಯು ಶಿಕ್ಷಣದ ಗುರಿ ಆಗಿರಬೇಕು ಎಂದು ಅದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಉಲ್ಲೇಖಿಸುತ್ತದೆ. ಆದರೆ, ಅದು ಸಾಮಾಜಿಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಹೊಂದಿರಬೇಕು ಎಂದು ತಿಳಿಸುತ್ತದೆ. ವ್ಯಕ್ತಿಯನ್ನು ಒಬ್ಬ ನಾಗರಿಕ, ರಾಷ್ಟ್ರದ ಸಂವಿಧಾನಾತ್ಮಕ ಮೂಲಾಂಶ ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸುತ್ತದೆ. ಅದು ಹೇಳುವುದೇನೆಂದರೆ, 'ಪ್ರಜಾಪ್ರಭುತ್ವದಲ್ಲಿ ವ್ಯಕ್ತಿಯೊಬ್ಬ ತಾನೇ ತಾನಾಗಿರುತ್ತಾನೆ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯೆಯ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಉದ್ದೇಶ ಆತ ತನ್ನ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಅಗತ್ಯವಾದ ವಿಸ್ತೃತ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸುವುದು. ಆದರೆ, ಈ ಗುರಿಯನ್ನು ಮುಟ್ಟುವ ಮಾರ್ಗವು ಸಾಮಾಜಿಕ ಮರುಸಂಘಟನೆಯಲ್ಲಿದೆ ಹಾಗೂ ಸಾಮಾಜಿಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಕ್ಕೆ ಪ್ರಾಧಾನ್ಯ ನೀಡುತ್ತದೆ.

ವೈಯಕ್ತಿಕ ಸಂತೃಪ್ತಿಯನ್ನು ಸಾಮೂಹಿಕ ಸ್ಫೂರ್ತಿಯಿಂದ ತಲುಪಬೇಕೇ ಹೊರತು ವೈಯಕ್ತಿಕ ಇಲ್ಲವೇ ಗುಂಪಿನ ಆಸಕ್ತಿಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಕಿರಿದಾದ ಮಾರ್ಗದ ಮೂಲಕ ಅಲ್ಲ ಎಂಬ ವಾದವನ್ನು ಇದು ವಿಶದೀಕರಿಸುತ್ತದೆ. ಅದರೊಂದಿಗೆ ಇದು ಕಠಿಣಶ್ರಮ ಮತ್ತು ತಾಳ್ಮೆಯ ಅಗತ್ಯವಿರುವ ದೀರ್ಘಕಾಲೀನ ಪ್ರಯತ್ನ ಎಂದು ಎಚ್ಚರಿಸುತ್ತದೆ. ನಾಗರಿಕರ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಯನ್ನು ಗುರುತಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಸಾಮೂಹಿಕ ಸ್ಫೂರ್ತಿಯ ಉಪಯುಕ್ತತೆಯ ಅಗತ್ಯಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುವುದು ಇದರ ಸ್ಪಷ್ಟ ಉದ್ದೇಶ.

1992ರಲ್ಲಿ ಪರಿಷ್ಕೃತಗೊಂಡಿರುವ 1986ರ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯು 1966ರ ವರದಿಯ ಬಹುತೇಕ ಎಲ್ಲ ಮೂಲಭೂತ ಹೇಳಿಕೆಗಳನ್ನು ಪುನರುಚ್ಚರಿಸಿದೆಯಾದರೂ, ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಯಲ್ಲಿನ ಸೂಕ್ಷ್ಮವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು ಹಾಗೂ ನೀಡಿದ ಮಹತ್ವಗಳು ಗಮನಾರ್ಹ ಸ್ಥಿತ್ಯಂತರವನ್ನು ಸೂಚಿಸಿದೆ. ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀಡಬೇಕು ಎನ್ನುವ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಯನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಿದರೂ, ಅದನ್ನು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಮಟ್ಟದವರೆಗೆ ಮಾತ್ರವೆಂದು ಹಾಗೂ ಕೆಲಮಟ್ಟಿಗೆ ಕಿರಿದಾದ ಉದ್ದೇಶಕ್ಕಾಗಿ ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸುತ್ತದೆ. ಇದರಿಂದ ನಾಗರಿಕರು ಅಮೂರ್ತ ರಾಷ್ಟ್ರದ ಪ್ರಗತಿಗೆ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ವಾಗುತ್ತಾರೆ; ಅವರ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆ ಕಡಿಮೆಯಾಗುತ್ತದೆ. ವರದಿಯ ಧ್ವನಿಯು ವ್ಯಕ್ತಿಯನ್ನು ವೃತ್ತಿಗೆ ಸಿದ್ಧಗೊಳಿಸುವುದರ ಕಡೆಗೆ ಬಾಗಿದೆ; ನಾಗರಿಕರನ್ನು ಸಮೃದ್ಧ ಸ್ವಾಯತ್ತ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳ ಬೆಳೆಸುವ ಬದಲು ದೈನಂದಿನ ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ಅನುಸರಿಸುವ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳನ್ನಾಗಿ ಮತ್ತು ಉತ್ಪಾದನಾ ಯಂತ್ರ ಕ್ಷಮತೆಯ ಭಾಗವಾಗಿ ಸಿದ್ಧಗೊಳಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಲಕ್ಷ್ಯನೀಡಲಾಗಿದೆ. ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಮತ್ತು ಹೆಚ್ಚು ಸಮೃದ್ಧ ಜೀವನ ಮಾರ್ಗದಿಂದ ದೂರ ಸರಿದು, ಅದರ ಸಣ್ಣ ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸುವ ಕೌಶಲ ಹಾಗೂ ಶಿಸ್ತು ಮತ್ತು ದೊಡ್ಡ ಚಕ್ರದ ಸಣ್ಣ ಹಲ್ಲು ಆಗಿದ್ದಕ್ಕೆ ತೃಪ್ತಿ ಹೊಂದುವೆಡೆಗೆ ಚಲನೆ ನಡೆಯುತ್ತದೆ. ಪ್ರತಿಭೆಯನ್ನು ಆಧರಿಸಿದ ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ಪ್ರತಿಭೆಗನ್ವಯವಾಗುವಂತೆ ಭಾಗ ಎನ್ನುವ ಮಾದರಿಗಳು ಸ್ವೀಕಾರ್ಹ ವಾಗುತ್ತವೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ಒಂದೇ ರೀತಿಯ ಸಮಾನ ಪ್ರವೇಶಾವಕಾಶವೆಂಬ ಉದ್ದೇಶದಿಂದ ಮತ್ತು ಪ್ರಜಾಸತ್ತಾತ್ಮಕ, ಜನರಿಗೋಸ್ಕರ ಶಿಕ್ಷಣ ಎನ್ನುವ ಗುರಿಯಿಂದ ದೂರ ಸರಿಯಲಾಗುತ್ತಿದೆ. ಎಲ್ಲರನ್ನೂ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪ್ರಯತ್ನದಲ್ಲಿ ಸೇರ್ಪಡೆಗೊಳಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನಗಳು ತೀವ್ರಗೊಂಡಂತೆ, ಅದರೊಟ್ಟಿಗೆ ಅದನ್ನು ಶ್ರೇಣೀಕರಿಸುವ ಹಂಬಲ ಇನ್ನಷ್ಟು ಮತ್ತಷ್ಟು ತೀವ್ರಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. 'ಕ್ಷಮತೆ ಮತ್ತು ಸಾಮರ್ಥ್ಯ'ವುಳ್ಳ ಕೆಲಸಗಾರರನ್ನು ಸಿದ್ಧಪಡಿಸುವುದು ಹಾಗೂ ಮಾರುಕಟ್ಟೆಯ ಜಾಹೀರಾತುಗಳು ತಲುಪುವ ಮತ್ತು ಆಕರ್ಷಿಸುವ ಗ್ರಾಹಕರನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸುವುದು ಹಾಗೂ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ಸಂಪನ್ಮೂಲವನ್ನೂ ಮಾರುಕಟ್ಟೆಗೆ ಗ್ರಾಹಕರನ್ನೂ ಒದಗಿಸುವುದು ಸ್ಪಷ್ಟವಾದ ಗುರಿಯಾಯಿತು.

ಇದನ್ನು ಆಧಾರವಾಗಿಟ್ಟುಕೊಂಡು, ಅನಂತರದ ಪ್ರಯತ್ನಗಳು ಶಿಕ್ಷಣದ ಬದಲು ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಕಲಿಸುವೆಡೆಗೆ ಹೆಚ್ಚೆಚ್ಚು ವಾಲಿದವು. ಅದೇ ಹೊತ್ತಿನಲ್ಲಿ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಚೌಕಟ್ಟುಗಳು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಮತ್ತು ಸಮಾನತೆಗೆ ಪ್ರಾಧಾನ್ಯ ಕೊಡುವುದನ್ನು ಮುಂದುವರಿಸಿದರೂ, ಅನುದಾನಗಳು ಮತ್ತು ಯೋಜನೆಗಳು ಅದೇ ಲಕ್ಷ್ಯವನ್ನು ಪ್ರದರ್ಶಿಸಲಿಲ್ಲ. 1988ರಲ್ಲಿ ವೃತ್ತಿಪರ ಶಿಕ್ಷಣವು ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಗುರುತಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಭಾಗವಾಯಿತು ಮತ್ತು ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಭೇದಾತ್ಮಕ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಸೂಕ್ತವಾದ ಗುರಿ ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸಿತು. ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಆರ್ಥಿಕತೆಗೆ ಸಿದ್ಧಪಡಿಸಬೇಕು ಎಂಬ ಹೇಳಿಕೆಗಳು ಸಂವಾದದ ಅಂಚಿನಿಂದ ಕೇಂದ್ರದೆಡೆಗೆ ಚಲಿಸಲಾರಂಭಿಸಿದವು. ಈ ಪ್ರಯತ್ನಗಳು ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕ ವಾಗಿರಲಿಲ್ಲ; ಏಕೆಂದರೆ, ವೃತ್ತಿಪರ ಶಿಕ್ಷಣವು ವಿಕಸಿತ ಆರ್ಥಿಕತೆ ಮತ್ತು ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಹಾಗೂ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪದ್ಧತಿಗಳಲ್ಲಿ ಮಾತ್ರ ಫಲಕಾರಿಯಾಗುತ್ತದೆ. ಶ್ರಮಕ್ಕೆ ತಕ್ಕ ತಾರ್ಕಿಕ ವೇತನ ನೀಡುವ ಹಾಗೂ ತಾವು ಏನಾಗಬೇಕೆಂದು ಕೊಂಡಿದ್ದರೋ ಅದನ್ನು ಆಗುಮಾಡಲು ಬೇಕಾದ ನ್ಯಾಯ ಸಮ್ಮತ ಅವಕಾಶ ನೀಡುವಂಥ ಸಮಾಜ ಅದಕ್ಕೆ ಅಗತ್ಯವಿದೆ. ವೃತ್ತಿಪರ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಅರ್ಥಪೂರ್ಣ ಹಾಗೂ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿಸಲು ಅಗತ್ಯವಾದ ಸಂರಚನೆಗಳು, ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಹಾಗೂ ಪ್ರಯತ್ನಗಳನ್ನು ಚಾಲನೆಗೊಳಿಸಲಿಲ್ಲ. ಬಡವರು ಹಾಗೂ ದುರ್ಬಲರ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ವೆಚ್ಚ ಮಾಡುವ ಮನಸ್ಥಿತಿ ಇಲ್ಲದೆ ಇರುವುದು ಇದಕ್ಕೆ ಕಾರಣ. ನಾವು ವೃತ್ತಿಗಳು ಹಾಗೂ ಕೌಶಲಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಮಾತನ್ನಾಡುತ್ತೇವಾದರೂ, ಅದು ಸ್ಥಾಪಿಸುವುದು ಶ್ರೇಣೀಕೃತ ಶಿಕ್ಷಕ ಪದ್ಧತಿಯ ಶಾಸನಬದ್ಧಗೊಳಿಸುವಿಕೆಯನ್ನು.

ನೂತನ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಲು ಇತ್ತೀಚೆಗೆ ನಡೆದ ಪ್ರಯತ್ನ ಇದೇ ಪ್ರವೃತ್ತಿಗೆ ಮರುಪ್ರಾಧಾನ್ಯ ನೀಡುತ್ತದೆ. ಈ ನೀತಿ ಕುರಿತು ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿರುವ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಗಳು ಅಳೆಯಬಹುದಾದ ಕಲಿಕಾ ಫಲಿತಾಂಶಗಳಿಗೆ ಅತೀತವಾದ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕುರಿತು ಉಲ್ಲೇಖಿಸುವುದಿಲ್ಲ ಮತ್ತು ಅವು ವೃತ್ತಿಪರ ಶಿಕ್ಷಣದ ಬಲಗೊಳಿಸುವಿಕೆಯನ್ನು ಮುಖ್ಯ ಭಾಗವನ್ನಾಗಿಸಿಕೊಂಡಿವೆ. ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಹೆಚ್ಚು ಮಹತ್ವಾಕಾಂಕ್ಷಿ ಆಗದಿದ್ದರೆ, ಕಲಿಕೆ

ಸಾಧ್ಯವಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಎನ್‌ಇಪಿ 2016ನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಲು ಅಭಿಪ್ರಾಯ ಸಂಗ್ರಹಕ್ಕೆ ಕೇಳಲಾಗಿದ್ದ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಲ್ಲಿ ಕೆಲವು ಕಲಿಕೆಯ ಮಾಪನ ಕುರಿತು ಮತ್ತು ಕೆಲವು ಶಿಕ್ಷಕರ ಹೊರತಾದ ಪರ್ಯಾಯ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಇದ್ದವು. ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು ಪ್ರತ್ಯಕ್ಷ ಅಥವಾ ಪರೋಕ್ಷವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಎಂಬ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಪರೀಕ್ಷೆಗೆ ಒಳಪಡಿಸುತ್ತಿದ್ದವು.

ಶಿಕ್ಷಕರು ಎಂಬ ಪರಿಕಲ್ಪನೆ

1968ರ ದಾಖಲೆಯು ಶಿಕ್ಷಕರು ಎಂಬ ಪರಿಕಲ್ಪನೆ ಬಗ್ಗೆ ಕೆಲವು ಮುಖ್ಯ ತತ್ತ್ವಗಳನ್ನು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಹೇಳಿದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರು ಶಿಕ್ಷಣ ಕ್ಷೇತ್ರದ ಅತ್ಯಂತ ಪ್ರಮುಖ ಭಾಗವಾಗಿದ್ದಾರೆ ಮತ್ತು ಅವರಿಗೆ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಗೌರವಯುತ ಸ್ಥಾನ ನೀಡುವ ಅಗತ್ಯವಿದೆ; ಅವರಿಗೆ ಕಲಿಯುವ ಮತ್ತು ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಹೊಂದುವ ಹಾಗೂ ಬರಹಗಳನ್ನು ಪ್ರಕಟಿಸುವ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ ಇರಬೇಕು; ಅವರು ಸೂಕ್ತ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅರ್ಹತೆ ಹೊಂದಿರಬೇಕು ಮತ್ತು ಸಮರ್ಥರಾಗಿರಬೇಕು ಅದು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸಿತು. ಇದು ಹಾಗೂ ವೇತನ ಮತ್ತು ಅನುರೂಪತೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ವಿಸ್ತೃತ ವಿಭಾಗವು ಸೂಚಿಸುವುದೇನೆಂದರೆ, ಶಿಕ್ಷಕರು ಸ್ವಾಯತ್ತ ಶಿಕ್ಷಣವೇತ್ತರು ಮತ್ತು ಬೋಧಕರಾಗಿ ಬೆಳೆಯುತ್ತಾರೆ ಹಾಗೂ ತಮ್ಮದೇ ಆದ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯತಂತ್ರಗಳನ್ನು ವಿಕಸಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಅರ್ಥೈಸುತ್ತದೆ. ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ಅವರನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಈ ಎಲ್ಲವನ್ನೂ ಮಾಡುವಂತೆ ಸಬಲಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ.ಆದರೆ ಹೀಗೆ ಈ ನೀತಿಯು ಮುಂದಿಟ್ಟ ಸಲಹೆಗಳಿಂದ, ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ನಿರ್ಮಾಣದ ಆಲೋಚನೆಗಳು ಹಾಗೂ ಸಂವಾದದ ಸ್ಫೂರ್ತಿಯಿಂದ ಹೊಮ್ಮುವ ಶಿಕ್ಷಕರೆಂಬ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು ಬಹುದೂರ ಹೋಗಿವೆ.

1986ರ ನೀತಿಯು ಶಿಕ್ಷಕರು ಬಹಳ ಮುಖ್ಯ ಎನ್ನುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ ಕುರಿತ ವಿಭಾಗದಲ್ಲಿರುವ ಉಲ್ಲೇಖ ಹೀಗೆ ಹೇಳುತ್ತದೆ; ‘ಯಾವ ಸಮಾಜವೂ ತನ್ನ ಶಿಕ್ಷಕರ ಮಟ್ಟಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಏರಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ’. ಆದರೆ, ಅದೇ ವಾಕ್ಯಖಂಡದಲ್ಲಿ ಕಹಿ ಸತ್ಯವೊಂದನ್ನು ಹೇಳುತ್ತದೆ; ‘ಶಿಕ್ಷಕರ ಸ್ಥಾನಮಾನವು ಸಮಾಜದ ಸಮಾಜೋ-ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಮನೋಧರ್ಮವನ್ನು ಪ್ರತಿಫಲಿಸುತ್ತದೆ’. ಮತ್ತು, ಈ ಸಮಾಜೋ-ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಮನೋಧರ್ಮವು ತೀವ್ರ ಕುಸಿತ ಕಂಡಿದೆ. ಆದ್ದರಿಂದ, ಈ ಹೇಳಿಕೆಗಳಿಗೆ ತದ್ವಿರುದ್ಧವಾಗಿ ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಹೇಳಬೇಕೆಂದರೆ, ಕಳೆದ ಮೂರು ದಶಕಗಳಲ್ಲಿ ನವ ವಸಾಹತೀಕರಣ ಹಾಗೂ 1986ರ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿ ಬಳಿಕ. ಶಿಕ್ಷಕರು ಎಂಬ ಪರಿಕಲ್ಪನೆ ತೀವ್ರ ಒತ್ತಡಕ್ಕೆ ಸಿಲುಕಿದೆ.

ಈ ನೀತಿ ಹೆಮ್ಮೆಯಿಂದ ಹೇಳುತ್ತದೆ, ‘ಸರ್ಕಾರ ಮತ್ತು ಸಮುದಾಯಗಳು ಶಿಕ್ಷಕರು ರಚನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಮತ್ತು ಕ್ರಿಯಾಶೀಲವಾಗಿ ಕೆಲಸ ನಿರ್ವಹಿಸಲು ಸ್ಫೂರ್ತಿ ತುಂಬುವ ಮತ್ತು ಉತ್ತೇಜಿಸಲು ನೆರವಾಗುವ ಸನ್ನಿವೇಶವನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸಬೇಕು.’ ಅದು ಹರ್ತೆಯನ್ನು ಆಧರಿಸಿದ ವಸ್ತುನಿಷ್ಠ ಶಿಕ್ಷಕರ ಭರ್ತಿ ಪದ್ಧತಿಯನ್ನು ಮುಕ್ತ ಸಹಭಾಗಿತ್ವದ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯೊಂದಿಗೆ ಸೂಕ್ತವಾದ ವೇತನ ಮತ್ತು ಭತ್ಯೆಗಳನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುವ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಮಾತನಾಡುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ವೃತ್ತಿಸಂಬಂಧಿತ ಜವಾಬ್ದಾರಿಗಳಿಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಜೊತೆಗೆ ವೃತ್ತಿಗೆ ಪ್ರತಿಭಾನ್ವಿತರನ್ನು ಸೆಳೆಯುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಮೊತ ಹಾಗೂ ಸೇವಾ ಸೌಲಭ್ಯಗಳ ಭರವಸೆಯನ್ನು ಅದು ನೀಡಿದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರುಗಳಿಗೆ ದೇಶದಲ್ಲೆಡೆ ಏಕಸ್ವರೂಪದ ವೇತನಗಳು, ಸೇವಾಪರಿಸ್ಥಿತಿ ಮತ್ತು ದೂರು ಪರಿಹಾರ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ರೂಪಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನ ಮಾಡಲಾಗುತ್ತದೆ’. ಈ ನೀತಿಯು ಬಡ್ತಿಗೆ ಸೂಕ್ತ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನೂ ಪುರಸ್ಕಾರ ಹಾಗೂ ಶಿಕ್ಷೆಗೆ ಗುರಿಯಾಗಬಹುದಾದ ವರ್ತನೆಗಳು ಯಾವುದೆಂದೂ ಸೂಚಿಸಿತು. ಆದ್ದರಿಂದ, ಶಿಕ್ಷಕರು ರಾಜ್ಯದ ಉದ್ಯೋಗಿಗಳಾಗುವ ಮಾರ್ಗದಲ್ಲಿದ್ದರು. ಆದರೆ, ಒಂದು ಷರತ್ತಿನೊಂದಿಗೆ. ಅದೆಂದರೆ, ‘ಶಿಕ್ಷಕರು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಸೂತ್ರೀಕರಿಸುವ ಮತ್ತು ಅನುಷ್ಠಾನಗೊಳಿಸುವ ಪ್ರಮುಖ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಮುಂದುವರಿಸುತ್ತಾರೆ’.

ಇಲ್ಲೊಂದು ಗಮನಾರ್ಹ ಬದಲಾವಣೆಯಿದೆ; ಹಲವು ಆಶ್ವಾಸನೆಗಳನ್ನು ನೀಡಲಾಗಿದ್ದರೂ, ಅವನ್ನು ಪೂರೈಸಿಲ್ಲ. ಇದರೊಟ್ಟಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಕ ಒಬ್ಬ ಉದ್ಯೋಗಿಯಷ್ಟೇ ಎಂಬ ಆಲೋಚನೆಯು ರೂಪ ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ‘ಉತ್ತಮ ವೇತನ’ ಮತ್ತು ‘ಉತ್ತರದಾಯಿತ್ವ’ ಎನ್ನುವ ಪದಗಳನ್ನು ಉತ್ತರದಾಯಿತ್ವ ಯಾರಿಗೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಉಲ್ಲೇಖಿಸದೆ-ಪರಿಚಯಿಸಲಾಗಿದೆ. ಹಾಗೂ ಆನಂತರ ವಿಸ್ತೃತ ಸಮುದಾಯಕ್ಕೆ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಸಾಧ್ಯ ಮಾಡುವ ಯೋಜನೆಗಳು ಬರುತ್ತವೆ. ಸೌಲಭ್ಯಗಳು ಇಲ್ಲದೆ ಇರುವುದರಿಂದ ಹಾಗೂ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ಸರಿ ಮಾಡುವ ಪ್ರಯತ್ನ ನಡೆಸಲು ಇಚ್ಛಿಸದ ಕಾರಣ ಹೊರಗಿನ ಶಿಕ್ಷಕರು ಗ್ರಾಮಗಳಲ್ಲಿ ಬಂದು ನೆಲೆಸಲು ಹಿಂಜರಿಯುತ್ತಾರೆ. ಇದಕ್ಕೆ ಪರ್ಯಾಯವಾಗಿ ಅದೇ ಗ್ರಾಮದ ಒಬ್ಬರನ್ನು ಬೋಧನೆಗೆ ನೇಮಿಸುವ ಆಲೋಚನೆಯನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಲಾಯಿತು. ಇದು ಅಗ್ಗವಾಗಿತ್ತು, ಅವರಿಗೆ ಮಕ್ಕಳ ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಸಂಸ್ಕೃತಿ ಗೊತ್ತಿರುವುದರಿಂದ ಹಾಗೂ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಹತ್ತಿರದಲ್ಲೇ ಇರುವುದರಿಂದ ಉತ್ತಮ ಎಂಬಂತೆ ಕಂಡುಬಂದಿತು.

ಆದರೆ, ನಾವೆಲ್ಲರೂ ಗಮನಿಸಿದಂತೆ ಯಾರು ಸರಕಾರವು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ನಿಯಂತ್ರಿಸುತ್ತಿರುತ್ತಾರೋ ಅವರಿಗೇ ಹೆಚ್ಚು ಅನುಕೂಲಗಳನ್ನು ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ. ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು ಹಾಗೂ ಅವುಗಳ ಆಚರಣೆ ತೋರಿಕೆಯದು ಅನಿಸಿ ಸತ್ವಹೀನವಾಗುತ್ತವೆ. ಅವು ಅನುಕೂಲತೆಯ ಬೇರೇನೋ ಆಗಿ ಅನುಕೂಲತೆಯ ಹೆಜ್ಜೆಗಳಾಗುತ್ತವೆ. ನವ ಉದಾರವಾದಿ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಮತ್ತು ಆರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಗುಣಮಟ್ಟವನ್ನು ಸುಧಾರಿಸಲು ಬಂಡವಾಳ ಹೂಡಿಕೆ ಮಾಡಿದ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕ ಎಂಬ ಆಲೋಚನೆ ತೀವ್ರ ಸಂಕಷ್ಟಕ್ಕೆ ಸಿಲುಕಿತು. ಇಂಥ ಪ್ರಯತ್ನಗಳು ಗುಣಮಟ್ಟ ಹೆಚ್ಚಳವನ್ನು ಗುರಿಯಾಗಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದವು. ಏಕೆಂದರೆ, ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಪ್ರವೇಶಾವಕಾಶ ನೀಡಲು ಈಗಾಗಲೇ ಸಾಕಷ್ಟು ಪ್ರಯತ್ನಗಳು ನಡೆದಿವೆಯೆಂದು ನಂಬಲಾಗಿತ್ತು ಮತ್ತು ಗುಣಮಟ್ಟವನ್ನು ಉತ್ತಮಪಡಿಸದೆ ಹೋದರೆ, ಸಹಭಾಗಿತ್ವ ಎನ್ನುವುದು ಸುಧಾರಣೆಯಾಗುವುದಿಲ್ಲ ಎಂದುಕೊಳ್ಳಲಾಗಿತ್ತು. ಏಕೆಂದರೆ, ಅದೀಗ ಧಾರಣಶಕ್ತಿಯ ಪ್ರಶ್ನೆಯಾಗುತ್ತದೆ. ರಾಜ್ಯ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಜಡ, ಗಡಸಾದ ಹಾಗೂ ಸುಧಾರಣೆ ಮಾಡಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲದ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯೆಂದು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಿ, ಪರ್ಯಾಯ ಸಂರಚನೆಗಳನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸಲಾಯಿತು. ಆರಂಭದಲ್ಲಿ ಇವು ಸರ್ಕಾರಿ ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಸುಧಾರಣೆಯ ವೇಗವನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದವು; ಆದರೆ, ಆನಂತರ ಅವುಗಳನ್ನು ಮುಚ್ಚಬೇಕು ಹಾಗೂ ಎಲ್ಲವನ್ನೂ ಖಾಸಗಿ ಪರ್ಯಾಯ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳಿಗೆ ನೀಡಬೇಕೆಂಬ ಕೂಗಾಟದ ಭಾಗವಾದವು. ವಾಸ್ತವವೆಂದರೆ, ಅವು ಇದರ ಮೂಲ ಕೂಡ ಆಗಿದ್ದವು. ಏಕೆಂದರೆ, ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಚಲಾವಣೆ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದವರಿಗೆ ನಾವು ಎಲ್ಲವನ್ನೂ ಮಾಡಿದೆವು,

ಎಲ್ಲವನ್ನೂ ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದೆವು ಮತ್ತು ಯಾವುದೂ ಕೆಲಸ ಮಾಡಲಿಲ್ಲ ಎಂದು ವಾದಿಸಲು ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಟ್ಟವು. ಮರೆತದ್ದು ಏನೆಂದರೆ, ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಂಡ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳು ಹಾಗೂ ಅವುಗಳನ್ನು ಅನುಷ್ಠಾನಗೊಳಿಸಿದ ರೀತಿಗಳು, ಯಾರು ಅದನ್ನು ಚಾಲನೆ ಮಾಡಬೇಕಿತ್ತೋ ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ ಅವುಗಳನ್ನು ಕಾರ್ಯರೂಪಕ್ಕೆ ತರಬೇಕಿತ್ತೋ, ಅವರನ್ನೇ ಒಳಗೊಂಡಿರಲಿಲ್ಲ ಮತ್ತು ಉದ್ದೇಶಿತ ಹಂತಗಳು ನಿರ್ಧಾರ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವಲ್ಲಿ ಏಕೆ ಮತ್ತು ಹೇಗೆ ತಳಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಮರೆಯಲಾಗಿತ್ತು. ವಿಕೇಂದ್ರೀಕರಣ ಮತ್ತು ಸಹಭಾಗಿತ್ವದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಉಸಿರು ಕಟ್ಟಿಸುವ ಮೇಲ್ವಿಚಾರಣೆ ಹಾಗೂ ಬಲಿಷ್ಠ ಕೇಂದ್ರೀಕರಣಕ್ಕೆ ಸಂಕುಚಿತಗೊಳಿಸಲಾಗಿತ್ತು. ಉತ್ತಮ ಪರಿಹಾರಗಳನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳಲು ಮತ್ತು ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಲು ತಳ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯ ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಿದ್ದವರಲ್ಲಿ ಯಾವುದೇ ಅಭಿಪ್ರಾಯ ಇರಬಹುದೆಂಬ ನಿರೀಕ್ಷೆಯೂ ಇವರಿಗೆ ಇರಲಿಲ್ಲ. ಬದಲಾಗಿ, ಅವರು ಕೇಂದ್ರದ ಆದೇಶಗಳನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಿ ಅನುಸರಣೆಯನ್ನು ಖಾತ್ರಿಗೊಳಿಸಬೇಕಿತ್ತು ಹಾಗೂ ಕೇಂದ್ರದ ಬಲವರ್ಧನೆಗಾಗಿ 'ಅರ್ಥವಿಲ್ಲದ' ಅಂಕಿಅಂಶಗಳನ್ನು ಸಂಗ್ರಹಿಸಬೇಕಿತ್ತು.

ಸ್ವಲ್ಪ ವಿಷಯಾಂತರವಾಯಿತು, ಆದರೆ, ಇದನ್ನು ಮಾಡುತ್ತಿರುವುದು ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸುಧಾರಣೆಯಲ್ಲಿ ಮಹತ್ತ್ವದ ಸಹಭಾಗಿಯೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲಾಗಿದ್ದರೂ ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ ಆತ/ಕೆ ಚಕ್ರದ ಒಂದು ಹಲ್ಲು ಮಾತ್ರ ಎಂಬುದನ್ನು ಒತ್ತಿ ಹೇಳಲು. ಶಿಕ್ಷಕ ವರ್ಗದಲ್ಲಿ ಸ್ತರೀಕರಣ ಹೆಚ್ಚಳಗೊಂಡಿದ್ದರಿಂದ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಆತ/ಆಕೆಯ ಸ್ಥಾನಮಾನ ಮತ್ತು ಪಾಲು ಕುಸಿಯಿತು. ಮಕ್ಕಳ ಭರತಿಯನ್ನು ಆಂದೋಲನ (ಮಿಷನ್ ಮೋಡ್) ಎನ್ನುವಂತೆ ವಿಸ್ತರಿಸುವ ಪ್ರತ್ಯಕ್ಷ ಪ್ರಯತ್ನದಿಂದ ಹಾಗೂ ಹಣಕಾಸು ಸಂಬಂಧಿತ ಕಾರಣಗಳಿಂದಾಗಿ, ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಕಡಿಮೆ ವೇತನ ಪಾವತಿಸಲಾಯಿತು, ಅವರನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಅಭದ್ರತೆ ಕಾಡಿತು, ಸ್ತರೀಕರಣಗೊಂಡರು ಮತ್ತು ದುರ್ಬಲ ಸ್ಥಿತಿ ತಲುಪಿದರು. ಸ್ತರೀಕರಣವು ನಿಯತಕಾಲಿಕ ಶಿಕ್ಷಕರ ನ್ಯಾಯಸಮ್ಮತತೆ ಮತ್ತು ಆತ/ಆಕೆಯ ಮೇಲಿನ ವೆಚ್ಚ ಕುರಿತು ವಿವಾದಕ್ಕೆ ಕಾರಣವಾಯಿತು. ಇದು ಅನಗತ್ಯ ಒತ್ತಡ, ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಅಸಮರ್ಥನೀಯ ಟೀಕೆಗೆ ದಾರಿ ಮಾಡಿತು. ಅಧಿಕಾರಿಗಳು ಉಳಿದವರನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸಲು ಕೆಲವು ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಂಡಿದ್ದು ಇದಕ್ಕೆ ಕಾರಕ. ಅಧಿಕಾರಿಗಳು ಇತರರಿಂದ ಹಣವನ್ನೂ ಪಡೆಯಲು ಕೆಲವರನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಂಡರು. ಈ ಕೆಲವರ ದೆಸೆಯಿಂದ ಎಲ್ಲ ಶಿಕ್ಷಕರೂ ಮೈಗಳ್ಳರು ಎಂಬ ಅಭಿಪ್ರಾಯಕ್ಕೆ ಕಾರಣವಾಯಿತು. ರಾಜಕಾರಣಿಗಳು ಯಾರೇ ಆಗಿರಲಿ ಮತ್ತು ಅವರ ಸ್ಥಾನಮಾನ ಯಾವುದೇ ಇರಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಅವರ ಮರ್ಜಿಯಲ್ಲಿ ಇರಬೇಕಿತ್ತು ಮತ್ತು ಇರುತ್ತಿದ್ದರು. ಸರ್ಕಾರವು ನ್ಯಾಯಸಮ್ಮತ ನೇಮಕ ಮತ್ತು ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ನಿರ್ಮಾಣದ ಭರವಸೆ ನೀಡಿದ್ದರೂ, ಸರ್ಕಾರಗಳು ರಾಜಕೀಯ ಕಾರಣಕ್ಕಾಗಿ ಅಥವಾ ಆದಾಯ ಸಂಗ್ರಹಕ್ಕಾಗಿ ಬೇಕಾಬಿಟ್ಟಿಯಾಗಿ ನೇಮಕ ಮಾಡಲು ಬಿಟ್ಟವು. ಕೆಲವು ಸರ್ಕಾರಗಳು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ತರಬೇತಿ ಅಗತ್ಯವಿಲ್ಲ ಎಂದು ಹೇಳಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ತರಬೇತಿ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಮುಚ್ಚಿದವು ಇಲ್ಲವೇ ಶಿಥಿಲಗೊಳಿಸಿದವು.

ಜಿಲ್ಲಾ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮ (ಡಿಪಿಇಪಿ)ವು ಸೇವಾಂತರ್ಗತ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ನಿರ್ಮಾಣವನ್ನು ಆರಂಭಿಸಿತಾದರೂ, ಅತಿ ಶೀಘ್ರವಾಗಿ ಅದು ಸರ್ವಶಿಕ್ಷಣ ಅಭಿಯಾನ(ಎಸ್‌ಎಸ್‌ಎ)ವಾಗಿ ಬದಲಾಯಿತು. ಡಿಪಿಇಪಿಯ ಎಲ್ಲ ಪ್ರಯತ್ನಗಳೂ ಉತ್ತಮವಾಗಿದ್ದವು ಎಂದಲ್ಲ; ಆದರೆ, ಎಸ್‌ಎಸ್‌ಎ ಕೈಗೊಂಡ ಪ್ರಯತ್ನಗಳು ಆಳವಾದ ಸಿನಿಕತೆ ಮತ್ತು ಬೇಸರ ಹುಟ್ಟಿಸುವಂತೆ ಇದ್ದವು. ಇದು ಶಿಕ್ಷಕರ ಸ್ತರೀಕರಣದ ಜೊತೆಗೇ ನಡೆದಿದ್ದರಿಂದ, ಶಿಕ್ಷಕ ಸಮುದಾಯವನ್ನು ನಿರುತ್ಸಾಹಗೊಳಿಸಿತು; ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಕೆಳಹಂತದ ವೇತನದಾರರು ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸಿದ್ದರಿಂದ, ಮೈಗಳ್ಳರು ಮತ್ತು ಹುಟ್ಟು ದಡ್ಡರು ಎಂಬ ಹಣೆಪಟ್ಟಿ ಹಚ್ಚಿದ್ದರಿಂದ, ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಯಾರು ಬೇಕಾದರೂ(ಅಥವಾ ಅವರು ಬದಲಾಗಲು ಮತ್ತು ಕಲಿಯಲು ಸಿದ್ಧವಿಲ್ಲದೆ ಇರುವುದರಿಂದ ತರಬೇತಿ ನೀಡಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ) ತರಬೇತಿ ನೀಡಬಹುದು ಎಂದದ್ದರಿಂದ, ಶಿಕ್ಷಕ ಸಮುದಾಯ ನಿರುತ್ತೇಜನಗೊಂಡಿತು. ಇದರಿಂದ ಸರಕಾರವು ಶಿಕ್ಷಕರ ತರಬೇತಿ ಬಗ್ಗೆ ಮಾತನಾಡಲು ಹಿಂಜರಿಯುವಂತಾಯಿತು. ಶಿಕ್ಷಕರ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಸುಧಾರಿಸಲು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಕ ತರಬೇತಿ ಮಂಡಳಿ (ಎನ್‌ಸಿಟಿಇ)ಯನ್ನು ಭಾರಿ ಸದ್ದುಗದ್ದಲದೊಂದಿಗೆ ಸೃಷ್ಟಿಸಲಾಯಿತು. ಅದು ಎರಡು ದಶಕದೊಳಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಪ್ರಮಾಣಪತ್ರದ ನಾಟಕವನ್ನಾಗಿ ಮಾಡಿತು. ತರಬೇತಿ ಪದವಿಯ ಅತ್ಯಗತ್ಯತೆ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ ತರಬೇತಿ ಕಾಲೇಜುಗಳಿಗೆ ಅನಿರ್ಬಂಧಿತವಾಗಿ ಪರವಾನಗಿ ನೀಡಿದ್ದರಿಂದ, ಶಿಕ್ಷಕರ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಬಗ್ಗೆಯೇ ಅಗೌರವ ಮೂಡಲು ಕಾರಣವಾಯಿತು.

ನ್ಯಾ. ವರ್ಮಾ ಆಯೋಗ ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ ಇನ್ನಿತರ ಹಲವು ಆಯೋಗಗಳು ಹೊಸ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಮತ್ತು ಬಿಇಡಿ ಹಾಗೂ ಎಂಇಡಿ ಪದವಿಗಳ ಕಾಲಾವಧಿ ಹೆಚ್ಚಳ ಮುಂತಾದ ಏನೆಲ್ಲವನ್ನು ಮಾಡಿದರೂ ಶಿಕ್ಷಕರ ಶಿಕ್ಷಣದ ಚೇತರಿಕೆಯು ಅಸಾಧ್ಯವಾಗಿ ಕಾಣುತ್ತಿದೆ. ಡಯಟ್, ಎಸ್‌ಸಿಇಆರ್‌ಟಿಗಳು, ಸಿಟಿಇಗಳು, ಐಎಎಸ್‌ಇಗಳು ಮತ್ತು ಎನ್‌ಸಿಟಿಇ(ಅಥವಾ ಎನ್‌ಸಿಇಆರ್‌ಟಿ ಇತ್ಯಾದಿ)ಗಳ ಬಗ್ಗೆ ವ್ಯಾಪಕ ಚರ್ಚೆ ನಡೆದಿದೆ. ಈ ಎಲ್ಲದರಲ್ಲೂ ಕಂಡುಬಂದಿರುವ ಒಂದು ಮುಖ್ಯ ಅಂಶವಿದೆ. ಅದೆಂದರೆ, ಇವುಗಳನ್ನು ಅಧಿಕಾರಶಾಹಿ ನಿಯಂತ್ರಣದಿಂದ ಬಿಡಿಸುವ ಅಗತ್ಯವಿದೆ ಮತ್ತು ಇವುಗಳಿಗೆ ಉತ್ತಮ ಶಿಕ್ಷಣ ತಜ್ಞರನ್ನು ಹಾಗೂ ಆಡಳಿತಗಾರರನ್ನು ನೇಮಿಸಿ, ಅವರಿಗೆ ಸ್ವತಂತ್ರವಾಗಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸಲು ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ ನೀಡಬೇಕಿದೆ. ತಮ್ಮ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಸಮರ್ಪಕವಾಗಿ ನಿರ್ವಹಿಸಲು ಅವರಿಗೆ ಸಾಕಷ್ಟು ಮಾನವ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಹಾಗೂ ಹಣಕಾಸು ನೆರವು ಒದಗಿಸಬೇಕಾಗಿದೆ. ವಿಪರ್ಯಾಸವೆಂದರೆ, ಈ ಸಂಸ್ಥೆಗಳನ್ನು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸುಧಾರಣೆಗಳು ಹಾಗೂ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳಿಗೆ ಸ್ಫೂರ್ತಿ ತುಂಬಲು ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು ಎಂದು ಮಾತನಾಡುವ ನಾವು, ಅವುಗಳಿಗೆ ಮಾನವ ಸಂಪನ್ಮೂಲ, ಸಾಕಷ್ಟು ಅನುದಾನ ಹಾಗೂ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ನೀಡದೆ ಸೊರಗಿಸುತ್ತೇವೆ.

ಇತ್ತೀಚಿನ ನೂತನ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯ ಪ್ರಯತ್ನಗಳು ಶಿಕ್ಷಣ ಎನ್ನುವುದು ಸರ್ವಜನಿಕ ಅನುದಾನಗಳಿಂದ ನಡೆಯುವಂಥದ್ದಲ್ಲ; ಆದ್ದರಿಂದ, ಖಾಸಗಿ ಕ್ಷೇತ್ರ ಹಾಗೂ ಕರ್ಪೊರೇಟ್ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ಬರಬೇಕು ಎಂದು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ವಾದ ಹೂಡಿವೆ. ಕಾರ್ಪೊರೇಟ್ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಿಂದ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಕಾರ್ಯನೀತಿ ಸಲಹೆಗಳನ್ನು ಪಡೆಯುವ ಪ್ರಯತ್ನಗಳಿಗೆ ಇದು ಅನುಗುಣವಾಗಿದೆ. ಅಧಿಕಾರಶಾಹಿಗಳಂತೆ ಈ ಉದ್ಯಮಿಗಳು ಶಿಕ್ಷಣ ಕ್ಷೇತ್ರದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಬಗೆಹರಿಸಬಲ್ಲ, ಎಲ್ಲವನ್ನೂ ಬಲ್ಲ ಪರಿಣತರಾಗಿಬಿಟ್ಟಿದ್ದಾರೆ. ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ನಿರ್ಮಾಣ ಮಾಡದೆ ಮತ್ತು ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ ನೀಡದೆ, ಅವರನ್ನು ಗಮನಿಸುತ್ತಿರಬೇಕು, ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮತ್ತು ಮೇಲ್ವಿಚಾರಣೆ ಮಾಡಬೇಕು ಹಾಗೂ

ಅವರನ್ನು ಪುರಸ್ಕಾರ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷೆಗಳ ಮೂಲಕ ನಿಯಂತ್ರಿಸಬೇಕು ಎನ್ನುವ ಪಕ್ಷಪಾತದ ನೋಟ ಚಲಾವಣೆಯಲ್ಲಿದೆ. ನಿಯಂತ್ರಣದೆಡೆಗೆ ತೀವ್ರ ಒಲವು ಹಾಗೂ ಮೇಲ್ವಿಚಾರಣೆಗೆ ನಾನಾ ಉತ್ತಮ ಮಾರ್ಗಗಳನ್ನು ಹುಡುಕಿಕೊಳ್ಳಲಾಗಿದೆ ಹಾಗೂ ಸ್ಫೂರ್ತಿದಾಯಕ ಅಂಶಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಯಾವುದೇ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳೇ ಉಂಟಾಗುತ್ತಿಲ್ಲ. ಅಥವಾ ನಿರುತ್ಸಾಹಕ್ಕೆ ಪರ್ಯಾಯ ಕಾರಣಗಳನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಲಾಗುತ್ತಿಲ್ಲ. ಆದ್ದರಿಂದ, ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಗೆ ಉತ್ತರಿಸುವ ವಿವಿಧ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿದ ಮಾದರಿಗಳು ಇನ್ನಷ್ಟು ವಿಕಾಸಗೊಳ್ಳಬೇಕಿದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಹಾಗೂ ಅವರ ಪ್ರೇರಣೆಗಳು ಶಿಕ್ಷಣದ ಗುಣಮಟ್ಟವನ್ನು ಸುಧಾರಿಸಲು ಬಹುಮುಖ್ಯ ಎಂದು ಹೇಳಲಾಗುತ್ತಿದೆ. ಮತ್ತೂ ಮೂಂದುವರಿದು, ಶಿಕ್ಷಕರ ಕೊರತೆ, ಸೇವೆಗೆ ಮುನ್ನ ಮತ್ತು ಸೇವೆಯಲ್ಲಿರುವಾಗ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೃತ್ತಿಪರ ಪ್ರಗತಿ ಹಾಗೂ ಬೋಧಕ ವೃತ್ತಿಯ ಘನತೆ ಹೆಚ್ಚಳ, ಶಿಕ್ಷಕರ ಪ್ರೇರೇಪಣೆಗಳ ಸುಧಾರಣೆ ಮತ್ತಿತರ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಬಗೆಹರಿಸಲು ಉಪಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಕೈಗೆತ್ತಿಕೊಳ್ಳಲಾಗುತ್ತದೆ ಎಂದು ಹೇಳಲಾಗಿದೆ. ಗುರುತಿಸಲಾಗಿರುವ ಏಕೈಕ ಅಡಚಣೆಯೆಂದರೆ, ವರ್ಗಾವಣೆ ಮತ್ತು ಇದಕ್ಕೆ ಕೂಡ ಯಾವುದೇ ಆಯ್ಕೆಯಿಲ್ಲದ ಇಲ್ಲವೇ ಮನುಷ್ಯರ ಮುಖಾಮುಖಿಯಿಲ್ಲದಂಥ ಪರಿಹಾರವನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳಲಾಗಿದೆ. ಇದು ಆಗಬೇಕೆಂದರೆ, ಆಡಳಿತ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಸಂಪೂರ್ಣ ಯಾಂತ್ರಿಕ ಹಾಗೂ ವಸ್ತುನಿಷ್ಠವಾಗಿರಬೇಕು! ಇದನ್ನು ಹೊರತುಪಡಿಸಿದರೆ, ಬೇರಾವುದೇ ಸಲಹೆ ಅಥವಾ ವಿಷಯ ಪರಿಗಣಿಸಲು ಅರ್ಹವಾದದ್ದು ಅಥವಾ ಇನ್ನಷ್ಟು ಉತ್ತಮವಾಗಿ ನಿರ್ವಹಿಸಬಹುದು ಎಂದುಕೊಳ್ಳಲಾಗಿಲ್ಲ.

ವಿಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ತಂತ್ರಜ್ಞಾನ

1968ರ ನೀತಿಯು ಪರ್ಯಾಯ ವಿಶ್ವಾತ್ಮಕ ನೋಟವನ್ನು ಹೊಂದಲು ಹಾಗೂ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಬೇರೂರಿರುವ ಕೆಲವು ಪ್ರಾಚೀನ ನಂಬಿಕೆಗಳಿಂದ ಮುಂದೆ ಹೋಗಲು, ವಿಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ತಂತ್ರಜ್ಞಾನವನ್ನು ಬಳಸಬೇಕೆಂದು ಒತ್ತಿ ಹೇಳಿತು. ಆರ್ಥಿಕ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯ ಉದ್ದೇಶಕ್ಕೆ ಕೂಡ ಇದು ಅಗತ್ಯ ಎಂದು ಹೇಳಿತು. ಭಾರತವನ್ನು ತಾರ್ಕಿಕ ಹಾಗೂ ವೈಜ್ಞಾನಿಕ ತತ್ವಗಳ ಮೂಲಕ ನಿರ್ಮಿಸುವುದೇ ಇದರ ಸ್ಪಷ್ಟ ಗುರಿ ಆಗಿತ್ತು. ವಿಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಒತ್ತು ನೀಡಲಾಗಿತ್ತು. ಇದು 1986ರ ನೀತಿಯಲ್ಲಿ ಕ್ರಮೇಣ ಸ್ಥಿತ್ಯಂತರಗೊಂಡು, ವಿಜ್ಞಾನದ ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಂಶಗಳು ಕಡಿಮೆಯಾದವು. ವಿಚಾರಣೆಯ ಸ್ಫೂರ್ತಿ, ಸೃಜನಶೀಲತೆ, ವಸ್ತುನಿಷ್ಠತೆ, ಪ್ರಶ್ನಿಸುವ ಧೈರ್ಯ ಮತ್ತು ಸೌಂದರ್ಯಪ್ರಜ್ಞೆಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳು ಹಾಗೂ ಮೌಲ್ಯಗಳನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಮತ್ತು ವಿಜ್ಞಾನವನ್ನು ಆರೋಗ್ಯ, ಕೃಷಿ ಮತ್ತು ದೈನಂದಿನ ಬದುಕಿಗೆ ಸಂಬಂಧ ಕಲ್ಪಿಸುವುದು ಅದರ ಗುರಿಯಾಯಿತು. ಇದು ತೀರ ವಿಸ್ತೃತ ಕ್ಷೇತ್ರ ಎನ್ನಿಸಬಹುದಾದರೂ, ಗಮನಾರ್ಹ ಅಂಶವೆಂದರೆ ಈ ಮೊದಲು ಒತ್ತು ನೀಡಿದ್ದ ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ವಿಚಾರವಾದಿ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಕೈಬಿಡಲಾಯಿತು.

1992ರ ಕ್ರಿಯಾಯೋಜನೆಯು ತಂತ್ರಜ್ಞಾನಕ್ಕೆ ಒತ್ತುನೀಡಿ ಇದನ್ನು ಇನ್ನಷ್ಟು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ತೋರಿಸಿತು; ತಂತ್ರಜ್ಞಾನಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಸಂಪೂರ್ಣ ವಿಭಾಗವೇ ಇದರಲ್ಲಿತ್ತು. ಈ ಸ್ಥಿತ್ಯಂತರ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿತ್ತು; ವಿಜ್ಞಾನದಿಂದ ಮತ್ತು ವಿಜ್ಞಾನಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ವಿಧಾನಗಳಿಂದ (ಬೇರೆ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ಅದು ಸಮಾನವಾಗಿ ಇದ್ದರೂ) ತಂತ್ರಜ್ಞಾನಕ್ಕೆ ಹಾಗೂ ಆರ್ಥಿಕ ಪ್ರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಅದರ ಬಳಕೆಗೆ ಪ್ರಾಧಾನ್ಯ ನೀಡಿತು. ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ಸಂವೇದನೆಯ ಬಗ್ಗೆ ತಿಳಿಸಿ ಕೊಡುವ ಬದಲು ಇನ್ನಿತರ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಶೀಘ್ರವಾಗಿ ಪ್ರಸರಣ ಮಾಡಲು ಸಾಧನವನ್ನಾಗಿ ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳುವೆಡೆಗೆ ಲಕ್ಷ್ಯಹರಿಯಿತು.

ಹೊಸ ನೀತಿಯ ಸೂತ್ರೀಕರಣವು ವಿಜ್ಞಾನ ಅಥವಾ ಬೇರಾವುದೇ ವಿಷಯವನ್ನು ಚರ್ಚೆ ಮತ್ತು ಒಳಸುರಿಗೆ ಅಗತ್ಯವಿರುವ ಕ್ಷೇತ್ರ ಎಂದು ಕೂಡ ಉಲ್ಲೇಖಿಸಲಿಲ್ಲ. ತಾಂತ್ರಿಕ ಸಾಧನಗಳು ಹಾಗೂ ಸಂವಹನ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳೊಟ್ಟಿಗೆ ಮುಖ್ಯವಾದದ್ದು ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನಗಳು ಮಾತ್ರವಷ್ಟೇ. 2015ರ ಸೂತ್ರದಲ್ಲಿನ ಸ್ಥಿತ್ಯಂತರ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿತ್ತು–ನಾವು ವೃತ್ತಿಪರ ಶಿಕ್ಷಣದೆಡೆಗೆ ಮುನ್ನಡೆಯಬೇಕು ಮತ್ತು ಚಚ್ಚೆಗೊಳಗಾಗಬೇಕಾದ ಏಕೈಕ ವಿಷಯವೆಂದರೆ, ಅದರ ಹರವು ಎಷ್ಟು ಇರಬೇಕು ಎಂಬುದು ಮಾತ್ರ ಎಂದು ಅದು ಭಾವಿಸಿತು. ಕೇಳಲು ಅವಕಾಶವಿದ್ದ ಏಕೈಕ ಪ್ರಶ್ನೆಯೆಂದರೆ, ಅದು ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾಗಿರಬೇಕೇ ಅಥವಾ ಮುಖ್ಯ ವಿಷಯಗಳ ಭಾಗವಾಗಿರಬೇಕೇ ಮತ್ತು ನಾವು ಅದನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕವಾಗಿಸುವುದು ಹೇಗೆ? ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಹೇಳುವುದೇನೆಂದರೆ, ಶಿಕ್ಷಣವು ಜನರನ್ನು ಉದ್ಯೋಗಕ್ಕೆ ಸಿದ್ಧಗೊಳಿಸಬೇಕು. ವ್ಯಕ್ತಿ ಸಾಂವಿಧಾನಿಕ ನಾಗರಿಕನಿಂದ ದೇಶಕ್ಕೆ ಹಾಗೂ ಉದ್ಯೋಗದಾತರಿಗೆ ಆರ್ಥಿಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲವಾಗುವೆಡೆಗೆ ಸ್ಥಿತ್ಯಂತರಗೊಳ್ಳಬೇಕೆಂದು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಹೇಳಲಾಗಿತ್ತು. ಇದರಲ್ಲಿರುವ ಪ್ರಾಧಾನ್ಯತೆ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿದೆ–ಎಲ್ಲರೂ ಕನಿಷ್ಠ ಕಲಿಕಾ ಮಟ್ಟವನ್ನು ತಲುಪಬೇಕು ಆ ಮೂಲಕ ಪ್ರಗತಿ ಹಾಗೂ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯ ಲಾಭಗಳನ್ನು ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ಈಗ ಜನರು ಪ್ರಜಾಸತ್ತಾತ್ಮಕ ದೇಶದ ಸಂವಿಧಾನಾತ್ಮಕ ನಾಗರಿಕರಾಗಿ ಉಳಿಯಲಿಲ್ಲ. ಬದಲಿಗೆ, ಕೈಗಾರಿಕೆಗಳು ಮತ್ತು ಕುಲುಮೆಗಳಲ್ಲಿ ಬಳಸುವ ಕಚ್ಚಾ ವಸ್ತುಗಳಂತೆ ಅಭಿವೃದಿಯೆಂಬ ಎಂಜಿನ್ನ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳಾದರು. ನಾಗರಿಕ ಎಂಬ ಕಲ್ಪನೆ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣದ ಚೌಕಟ್ಟು ಮತ್ತು ಇದರೊಟ್ಟಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಎಲ್ಲವೂ ಕಾಲಕ್ರಮೇಣ ಅತ್ಯಂತ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಬದಲಾದವು, ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿ ಮತ್ತು ಅದರ ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುವಿಕೆ ಮಾತ್ರವಲ್ಲ; ಭಾಷೆ ಕೂಡ ಬದಲಾಗಿ ರಾಷ್ಟ್ರವು ಅಮೂರ್ತವಾಯಿತು ಮತ್ತು ಉದ್ಯೋಗದಾತನು ಸಾಂವಿಧಾನಿಕ ನಾಗರಿಕನಿಗಿಂತ ಮೇಲ್ಪಟ್ಟವನಾದನು. ಅವರು ಕರೆದಾಗ ನಿಗದಿಪಡಿಸಿದ ಸ್ಥಾನಕ್ಕೆ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಿತ್ತು ಮತ್ತು ಸ್ಥಾನಗಳು ಬದಲಾದಂತೆ ತಮ್ಮನ್ನು ಬದಲಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಷ್ಟು ಸೂಕ್ತ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರಬೇಕಿತ್ತು.

ಸಾಮಾನ್ಯ ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆ

1968ರ ದಾಖಲೆಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಜಾಸತ್ತಾತ್ಮಕ ನಾಗರಿಕತ್ವಕ್ಕೆ ಅಗತ್ಯ ಎಂದು ಸಾಮಾನ್ಯ ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳಿಗೆ ಪ್ರಾಧಾನ್ಯ ನೀಡಲಾಯಿತು. ಖಾಸಗಿ ಶಾಲೆಗಳು ಕೂಡ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಿರುವ ಸಾಮಾನ್ಯ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ಕೂಡ ಅಸಮಾನತೆಯನ್ನು ಬೆಳೆಸುವಂತಹದ್ದು ಎಂದು ಅದು ಬೊಟ್ಟು ಮಾಡಿತು. ಅದು ಶ್ರೀಮಂತರು ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಉತ್ತಮ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಖರೀದಿಸಬಲ್ಲರು; ಅದೇ ವೇಳೆ ಬಡವರು ಕಡಿಮೆ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಹೋಗಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ ಎಂದೂ ಹೇಳಿತು. ಇಂಥ ಸ್ಥಿತಿಯು ಪ್ರಜಾಸತ್ತಾತ್ಮಕವಲ್ಲದ್ದು ಮತ್ತು ಸರ್ವಸಮಾನ ಸಮಾಜದ ಆದರ್ಶಕ್ಕೆ ಹೊಂದಾಣಿಕೆ ಆಗದೆ ಇರುವಂಥದ್ದು. ಇದು ಪ್ರತಿಭೆಯನ್ನು ಆಧರಿಸಿದ ಆಯ್ಕೆಗಳು ಎಂದು ಗುರುತಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಆಲೋಚನೆಗಳ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ಮುನ್ನೆಲೆಗೆ

ತರುತ್ತದೆ. 1968ರ ನೀತಿ ಇದನ್ನು ತೀಕ್ಷ್ಣವಾಗಿ ಹೇಳುತ್ತದೆ– ‘ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಅವರಲ್ಲಿನ(ಬಡವರು) ಸಮರ್ಥರು ಕೂಡ ಅಂಥ ಉತ್ತಮ ಶಾಲೆಗೆ ಪ್ರವೇಶ ಪಡೆಯುವಲ್ಲಿ ವಿಫಲರಾಗುತ್ತಾರೆ; ಅದೇ ಹೊತ್ತಿನಲ್ಲಿ ಆರ್ಥಿಕವಾಗಿ ಸೌಕರ್ಯ ಇರುವವರು ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಉತ್ತಮ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ‘ಖರೀದಿ’ ಮಾಡುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ. ಇದು ಬಡ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಮಾತ್ರವೇ ಕೆಟ್ಟದ್ದಲ್ಲ; ಬದಲಾಗಿ, ಶ್ರೀಮಂತರು ಹಾಗೂ ಸೌಲಭ್ಯವಿರುವ ಗುಂಪುಗಳ ಮಕ್ಕಳಿಗೂ ಒಳಿತಾದುದಲ್ಲ’. ಈ ಮೂಲಕ ಅದು ಹೇಳುವುದೇನೆಂದರೆ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಹಿನ್ನೆಲೆ ಹಾಗೂ ಆರ್ಥಿಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸದೆ, ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳಿಗೂ ಶಾಲೆಗಳು ಪ್ರವೇಶಾವಕಾಶ ನೀಡಬೇಕು.

1986ರ ನೀತಿ ಮತ್ತು 1992ರ ಕ್ರಿಯಾಯೋಜನೆಯಲ್ಲಿ ಸಾಮಾನ್ಯ ಶಾಲೆಗಳು ಮತ್ತು ಸಮಾನತೆಯ ಕಾಳಜಿಗಳ ಉಲ್ಲೇಖವಿಲ್ಲ. ಬದಲಾಗಿ, ಗರಿಷ್ಠ ಮಂದಿಗೆ ಕನಿಷ್ಠ ಸಂರಚನೆಗಳು ಹಾಗೂ ಸೌಲಭ್ಯಗಳು ಸಿಗುವಂತೆ ಮಾಡುವ ಯೋಜನೆ ಇತ್ತು. ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಅಡೆ–ತಡೆಗಳನ್ನೂ ಮೀರಿ ‘ಪ್ರತಿಭಾನ್ವೇಷಣೆ’ಯಲ್ಲಿ ಆಯ್ಕೆಯಾಗುವ ಬಡವರಿಗೆ ನವೋದಯ ಶಾಲೆಗಳಿದ್ದವು. ಈ ನೀತಿಯ ಬಗ್ಗೆ ನಿಷ್ಪಕ್ಷಪಾತವಾಗಿ ಹೇಳಬೇಕೆಂದರೆ, ಸಾಮಾನ್ಯ ಶಾಲೆಗಳು ಅಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಎಂದು ಕೈಬಿಟ್ಟರೂ, ಏನಾದರೊಂದನ್ನು ಒದಗಿಸಲು ಕೆಲವು ಸದೃಢ ಯೋಜನೆಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಿತು ಮತ್ತು ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳಿಗೂ ನಿಶ್ಚಿತ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಶಿಕ್ಷಣ ಲಭ್ಯವಾಗುವಂತೆ ಮಾಡುವುದಾಗಿ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ವಾಗ್ದಾನ ಮಾಡಿತು. ಈ ಕ್ರಿಯಾಯೋಜನೆಯೆಡೆಗಿನ ಪ್ರಯತ್ನಗಳು ಅರೆಬರೆಯಾಗಿ ಮತ್ತು ಯಾವುದೇ ಬದ್ಧತೆಯಿಲ್ಲದೆ ನಡೆದವು. ಇದನ್ನು ಆಗುಮಾಡುವ ಜವಾಬ್ದಾರಿ ಹೊಂದಿದ್ದವರಿಗೆ ಅದು ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವ ನಂಬಿಕೆ ಇರಲಿಲ್ಲ ಮತ್ತು ಇದು ಮುಖ್ಯ ಅಥವಾ ಮೌಲ್ಯಯುತವಾದ ಕೆಲಸ ಎಂದು ಅವರು ಆಲೋಚಿಸಲಿಲ್ಲ. ಆಂದೋಲನದ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕರಿಗೆ ಅದರಲ್ಲಿ ಯಾವ ಆಸಕ್ತಿಯೂ ಹಿತಾಸಕ್ತಿಯೂ ಇರಲಿಲ್ಲವಾದ್ದರಿಂದ ಅದು ಯಾರನ್ನು ಉದ್ದೇಶಿಸಿತ್ತೋ ಅವರನ್ನು ಒಳಗೊಳ್ಳದೆ ನಡೆಯಿತು. ಉದ್ದೇಶಿತ ಫಲಾನುಭವಿಗಳು ಭಾಗಿದಾರರಾಗಲಿಲ್ಲ ಪ್ರಾಯೋಜಕರೊಡನೆ ಸಂವಹನವನ್ನೂ ನಡೆಸಲಿಲ್ಲ, ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಣ ಎನ್ನುವುದು ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಒಳಿತಿನ ಬದಲು ವೈಯಕ್ತಿಕ ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸಿದ್ದರಿಂದ ಉಂಟಾದ ಒತ್ತಡದೊಟ್ಟಿಗೆ, ಖಾಸಗಿ ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಶಾಲೆಗಳ ಜತೆ ಸಮನ್ವಯಗೊಳಿಸುವ ಒತ್ತಡ ಹಾಗೂ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ಯಾವಾಗಲೂ ನಿಕೃಷ್ಟ ಬೆಳಕಿನಲ್ಲಿ ತೋರಿಸುವ ಮಸೂರದಲ್ಲಿ ನೋಡಬೇಕಾಗಿ ಬಂದಿದ್ದು ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಭಾರಿ ಹೊಡೆತ ಕೊಟ್ಟಿತು. ಆದ್ದರಿಂದ, ನೂತನ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯನ್ನು ವಿಕಾಸಗೊಳಿಸುವ ಉಪಕ್ರಮವು ಶಾಲಾ ಆಡಳಿತದ ಬಗ್ಗೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಕೇಳಿದ್ದನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ಗಮನಾರ್ಹ ಅಂಶವೆಂದರೆ, ದುರ್ಬಲ ವರ್ಗಗಳ ಮಕ್ಕಳ ಶಿಕ್ಷಣದ ಉಲ್ಲೇಖವು ಅವರನ್ನು ಶಿಕ್ಷಣದೊಳಗೆ ತೊಡಗಿಸುವುದನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದೆ. ಸಮತೆಯ ತತ್ತ್ವವನ್ನು ಮರೆಯಲಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಸಮಾನ ಶಿಕ್ಷಣ ಕೊಡುವಲ್ಲಿ ಬದ್ಧತೆಯ ಕೊರತೆ ನಿಸ್ಸಂಶಯವಾಗಿ ಕಂಡು ಬರುತ್ತಿದೆ.

ಪ್ರಸ್ತುತ ಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳು ಮತ್ತು ಸಿಸಿಇ

ಕ್ರಿಯಾನಡೆಗಳು ಮುನ್ನಡೆಯುತ್ತಿವೆ. ಕೇಂದ್ರ ಸಚಿವರೊಬ್ಬರು ಇದ್ದಕ್ಕಿದ್ದಂತೆ ಎನ್‌ಸಿಇಆರ್‌ಟಿ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ತುಂಬಾ ಜಾಸ್ತಿ ಆಯ್ತು ಅದನ್ನು ಶೇ.50ರಷ್ಟು ಕಡಿತಗೊಳಿಸಬೇಕು ಎಂದು ನಿರ್ಧರಿಸಿದರು. ಅವರು ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಏಕೆ ಹೀಗಿದೆ ಮತ್ತು ಪ್ರಸ್ತುತ ಮಟ್ಟಕ್ಕೆ ಕಡಿಮೆಗೊಳಿಸಲು ಎಷ್ಟು ಹೋರಾಟ ನಡೆಸಬೇಕಾಯಿತು ಎಂದು ಯಾರನ್ನೂ ಕೇಳುವ ಅಗತ್ಯವೇ ಬರಲಿಲ್ಲ. ರಾಜ್ಯ ಸರ್ಕಾರದ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು ಮತ್ತು ಖಾಸಗಿ ಶಾಲೆಗಳ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು ಹಾಗೂ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿನ ವಿಷಯಗಳು ಎನ್‌ಸಿಇಆರ್‌ಟಿ ಪುಸ್ತಕಗಳಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ ಏಕೆ ಅಷ್ಟೊಂದು ಹೆಚ್ಚು ಇದೆ ಎಂದು ಅವರು ಕೇಳಲಿಲ್ಲ ಮತ್ತು ಮೊದಲು ಆ ಎರಡು ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಸರಿಪಡಿಸಬೇಕಿತ್ತು ಅಲ್ಲವೇ?

ಯಶಸ್ಸನ್ನು ಖಾತ್ರಿಗೊಳಿಸುವ ಅತ್ಯುತ್ತಮ ವಿಧಾನವೆಂದರೆ, ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಮುಂದೆ ಇರುವ ಹಾಗೂ ಹಿಂದೆ ಬಿದ್ದ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಪ್ರತ್ಯೇಕಿಸುವುದು ಎಂದು ದಿಲ್ಲಿ ಸರ್ಕಾರ ನಿರ್ಧರಿಸಿತು. ಈ ನಿಲುವಿನ ಹಿಂದಿನ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯನ್ನು ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳಲಿಲ್ಲ ಮತ್ತು ಇದರ ಸಂಭವನೀಯ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸಲಿಲ್ಲ. ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವಿಷಯಗಳಾದ ವಯಸ್ಸು, ಹಂತ, ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಚೌಕಟ್ಟಿನೊಂದಿಗೆ ಅದರ ಸಂಬಂಧ, ಸಂವಿಧಾನ ಮತ್ತು ಅಷ್ಟೇಕೆ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನ ಕೂಡ ಸರ್ಕಾರ ತಂದ ದಾಖಲೆಯಲ್ಲಿ ಇರಲಿಲ್ಲ. ಅವರು ನೀಡಲಾದ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯು ತಿರುಳಿಲ್ಲವಾಗಿದ್ದು ವಿಚಲತಗೊಳಿಸುವಂತಿತ್ತು. ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಚಿಂತಿಸುವುದು ಮುಖ್ಯವಾಗಿತ್ತು ಮತ್ತು ಆನಂತರ ನಿರ್ಧಾರ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗಿತ್ತು. ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಂಡು ಮತ್ತು ಅವುಗಳನ್ನು ಸೂಕ್ತವಾಗಿ ಅನುಷ್ಠಾನಗೊಳಿಸಿ, ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಂಡು ಮತ್ತು ಸೂಕ್ತವಾಗಿ ಮಾರ್ಪಡಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಮುನ್ನವೇ ಅವನ್ನು ವರ್ಜಿಸುವುದು ಒಳ್ಳೆಯ ನೀತಿಯಲ್ಲ. ನಿರಂತರ ಮತ್ತು ಸಮಗ್ರ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ(ಸಿಸಿಇ) ಇದಕ್ಕೊಂದು ಉದಾಹರಣೆ.

ಸಿಸಿಇ ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಚರ್ಚೆಗಳು ಶ್ರೇಣಿಯನ್ನು ಜರಡಿ ಹಿಡಿಯುವುದು, ಹೋಲಿಕೆ ಹಾಗೂ ಶ್ರೇಣಿಯನ್ನು ನೀಡುವಿಕೆಯ ಮೇಲೆ ಲಕ್ಷ್ಯ ಇರಿಸಿವೆ. ತಾವೇನು ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದೇವೆ ಅಥವಾ ವ್ಯಕ್ತಿಯೊಬ್ಬ ಏನು ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದಾನೆ–ಆತ/ಕೆ ಸರಿಯಾಗಿ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದಾನಾ/ಳಾ ಇಲ್ಲವೇ, ಎಲ್ಲಿ ತಪ್ಪಾಗಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಇವು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ನೆರವಾಗುವುದಿಲ್ಲ; ಬದಲಾಗಿ, ಸಿಸಿಇ ಏಕೆ ವಿಫಲವಾಯಿತು ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದೆ. ಆ ಉಪಕ್ರಮ ಸಂಪೂರ್ಣ ವಿಫಲವಾಯಿತು ಮತ್ತು ಯಾವುದೇ ಲಾಭ ಆಗಲಿಲ್ಲವೆಂದೇ ಸಿಸಿಇ ಕುರಿತ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು ಮೊದಲು ಊಹಿಸುತ್ತವೆ. ಆದ್ದರಿಂದ, ವಿರ್ಶೆಯು ಸಿಸಿಇ ಹೇಗೆ ನೆರವಾಗಬಲ್ಲದು ಎಂಬ ಬಗ್ಗೆ ತನ್ನ ಆಲೋಚನೆಗಳೇನು ಮತ್ತು ಅದರ ಪ್ರಕಾರ, ಸಿಸಿಇಯ ಉಪಯೋಗಗಳೇನು ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಉತ್ತರಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿಲ್ಲ. ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳು ಹೇಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಸೂಕ್ಷ್ಮ ಆಗಬಹುದು; ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಯೋಚನೆಗೂ ಆವಿಷ್ಕಾರಕ್ಕೂ ಹೇಗೆ ನೆರವಾಗಬಹುದು ಎಂಬ ಬಗ್ಗೆ ಕ್ಷೇತ್ರದ ತಳಮಟ್ಟದ ಜನರ ಅಭಿಪ್ರಾಯ ಸಂಗ್ರಹಕ್ಕೆ ಯಾವುದೇ ಪ್ರಯತ್ನ ನಡೆದಿಲ್ಲ. ಈ ವ್ಯತ್ಯಯಗಳು ಈಗಿನ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳ ಮೇಲೆ ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ ನಮ್ಮ ಸಮಾಜದ ಚೌಕಟ್ಟಿನ ಮೇಲೆ ದೀರ್ಘಕಾಲೀನ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುತ್ತವೆ.

ಉಪಸಂಹಾರ

ಒಟ್ಟಾರೆ ಹೇಳುವುದಾದರೆ; ಸರ್ಕಾರದ ಉಪಕ್ರಮಗಳಲ್ಲಿ ಸಮತೆ ಹಾಗೂ ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆಯಂಥ ಕೆಲವು ಪ್ರಮುಖ ಆಲೋಚನೆಗಳನ್ನು ನಿರಂತರವಾಗಿ ದುರ್ಬಲಗೊಳಿಸುವ ಮತ್ತು ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ವರ್ಜಿಸುವ ಪ್ರವೃತ್ತಿ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ. ಉಪಕ್ರಮಗಳು ಸಾಂವಿಧಾನಿಕ ಮೌಲ್ಯಗಳೊಡನೆ ಹೊಂದಿಕೊಂಡ ಶಿಕ್ಷಣದ ವಿಸ್ತೃತ ಮತ್ತು ಸುಸಂಗತತೆಯ ಮುನ್ನೋಟವನ್ನು ಕ್ರಮೇಣ ಕಳೆದುಕೊಂಡಿರುವಂತೆ ಕಾಣಿಸುತ್ತದೆ. ಎಲ್ಲರನ್ನೂ ಒಳಗೊಂಡ ಸಮಾನ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಾಧ್ಯತೆ ಮತ್ತು ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ನಂಬಿಕೆ ಇದ್ದಂತೆ ಕಾಣುವುದಿಲ್ಲ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿ ದಾಖಲೆಗಳು ಕೂಡ ಈ ಆದರ್ಶಗಳಿಂದ ಕ್ರಮೇಣ ದೂರ ಸರಿಯುತ್ತಿರುವುದನ್ನು ನೋಡಬಹುದು. ಈ ನೀತಿಯಲ್ಲಿ ಸೇರ್ಪಡೆಯಾದ ವಿಷಯಗಳ ತಳಮಟ್ಟದ ಅನುಷ್ಠಾನಗೊಳಿಸುವಿಕೆ ಬಾಕಿ ಉಳಿದಿದೆ ಮತ್ತು ಬಜೆಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ನೀಡಿದ ಆಶ್ವಾಸನೆಗಿಂತ ಕಡಿಮೆ ಅನುದಾನ ನೀಡಿಕೆಯಾಗಿದೆ. ಪದೇ ಪದೇ ನಡೆಯುತ್ತಿದ್ದ ಹಸ್ತಕ್ಷೇಪಗಳು ಅನಿರೀಕ್ಷಿತವೂ ಅಸಮರ್ಪಕವೂ ಆದ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದವು. ಇವು ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿರುವವರು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬಲ್ಲ ಸ್ಪಷ್ಟ ಮತ್ತು ಸ್ಥಿರವಾದ ನೋಟವನ್ನು ಹೊಂದಿಲ್ಲ.

ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಗರಿಷ್ಠ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿರುವುದು ತತ್‌ಕ್ಷಣ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳುವ ಮನಸ್ಥಿತಿಯ ಭಾಗವಾಗಿರುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಸಣ್ಣ ಭಾಗಗಳನ್ನು ಮಾತ್ರ ಅಲ್ಪಾವಧಿಗೆ ಉದ್ದೇಶಿಸಿರುತ್ತವೆ. ಇಂಥ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಕೆಲವು ತದ್ವಿರುದ್ಧ ತತ್ತ್ವಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿದ್ದು, ಒಂದೇ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಪರ್ಯಾಯವಾಗಿ ಒಂದೇ ಲಕ್ಷ್ಯವನ್ನು ಇರಿಸಿಕೊಂಡು ಚಲಿಸಬಹುದು. ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ ಒಬ್ಬನೇ ಶಿಕ್ಷಕ ಎರಡು ತದ್ವಿರುದ್ಧ ವಿಧಾನದಲ್ಲಿ ಪ್ರವೇಶಿಸಲು ಹೇಳಬಹುದು. ಇಂಥ ಛಿದ್ರಗೊಂಡ ಮರ್ಗದಲ್ಲಿ ಮಾಡಲಾದ ಎಲ್ಲ ಮಧ್ಯಪ್ರವೇಶ ಬಗ್ಗೆ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗೆ ಅರಿವು ಇರುವುದಿಲ್ಲ ಹಾಗೂ ಇದನ್ನು ಅನುಷ್ಠಾನಗೊಳಿಸಬೇಕಾದ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಏನು ಮಾಡಬೇಕೆಂದು ಹೇಳಿದ್ದಾರೋ ಅದನ್ನು ಏಕೆ ಮಾಡಬೇಕು ಎಂಬ ಬಗ್ಗೆ ಖಾತ್ರಿಯಿಲ್ಲ. ಇವುಗಳಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪಾಲು ಉಪಕ್ರಮಗಳು ಸ್ವತಂತ್ರ, ಖಾಸಗಿ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಿಂದ ಬಂದಿದ್ದು, ಇವರು ಪರಸ್ಪರ ಮಾತುಕಯೆಯಾಡುತ್ತಿಲ್ಲ ಮತ್ತು ಇವನ್ನು ರಾಜ್ಯದೊಳಗಿನ ಸ್ವತಂತ್ರ ಇಲಾಖೆಗಳು ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಿವೆ.

ಅಳೆಯುವಿಕೆ ಮತ್ತು ಮೇಲ್ವಿಚಾರಣೆಯ ವರಾತ ಹೆಚ್ಚಳ ಗೊಂಡರೂ, ವೈಫಲ್ಯದ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯನ್ನು ಹೊರಬೇಕಾದವರು ಶಿಕ್ಷಕರೇ. ಇದು ಬೋಧನಾಕ್ರಮ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಕಾರ್ಯಭಾರ ಹಾಗೂ ಶಾಲೆ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ಕಿತ್ತುಕೊಂಡಿತಲ್ಲದೆ, ಇದರೊಟ್ಟಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಾಧನಗಳು ಹಾಗೂ ಕಿರಿದಾದ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಯ ಹೆಚ್ಚಳವೂ ಜೊತೆಗೂಡಿತು. ಶಿಕ್ಷಕರು ಕೆಲಸ ಮಾಡುವುದಿಲ್ಲ; ಅವರಿಗೆ ಆಲೋಚನಾ ಶಕ್ತಿಯೂ ಇಲ್ಲ; ಹೀಗಾಗಿ ಅವರು ಆದೇಶಗಳನ್ನು ಪಾಲಿಸಬೇಕು ಎಂದು ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಆಡಳಿತಗಾರರು ಮತ್ತು ತುಂಡುತುಂಡಾದ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದ ಹೊಸ ವಿಧಾನಗಳು ಹಾಗೂ ತಂತ್ರಗಳ ಮುಂದಾಳುಗಳು, ತೀರ್ಮಾನಿಸಿದರು. ಇವರು ಶಿಕ್ಷಕರ ಕೆಲಸವನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಲಿಲ್ಲ ಅಥವಾ ಅದಕ್ಕೆ ಕಾಳಜಿಯನ್ನು ತೋರಿಸಲಿಲ್ಲ ಮತ್ತು, ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ಒಂದು ವೈಫಲ್ಯದಿಂದ ಇನ್ನೊಂದು ವೈಫಲ್ಯಕ್ಕೂ ಒಂದು ತಜ್ಞರ ಕೂಟದಿಂದ ಇನ್ನೊಂದು ಕೂಟಕ್ಕೂ ಚಲಿಸಿದಾಗ ಶಿಕ್ಷಕರು ಎದುರಿಸುವ ಸವಾಲುಗಳನ್ನು ಆಡಳಿತವು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲಿಲ್ಲ. ಉತ್ತಮ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಸರ್ವತ್ರಿಕ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಇರುವ ಏಕೈಕ ಮಾರ್ಗವೆಂದರೆ, ಸಬಲಗೊಂಡ ಹಾಗೂ 'ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ (ಸ್ವೇಚ್ಛೆಯಲ್ಲದ)'ಯಿಂದ ಕಾರ್ಯ ನಿರ್ವಹಿಸುವ, ಸುಗಮ ಆಡಳಿತ ಹಾಗೂ ನಿರ್ವಹಣೆಯ ಬೆಂಬಲವಿರುವ ಶಿಕ್ಷಕರಿಂದ ಮಾತ್ರ ಸಾಧ್ಯ ಎಂಬುದನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಲಿಲ್ಲ.

● ಅನುವಾದಕರು: **ಮಾಧವ್ ಐತಾಳ್** | ಪರಿಶೀಲಕರು: **ನಾಗಮಣಿ ಎಸ್ ಎನ್**

ಆಕರಗಳು:

1. ಕೊಠಾರಿ ಆಯೋಗದ ವರದಿ 1966 ಮತ್ತು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿ 1968
2. ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿ 1986 ಮತ್ತು ಕ್ರಿಯಾಕಾರ್ಯಕ್ರಮ 1992
3. ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಹಾಗೂ ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಚೌಕಟ್ಟು 1988–ಎನ್‌ಸಿಇಆರ್‌ಟಿ
4. ದಿವಾನ್ ಹೃದಯಕಾಂತ್, ನ್ಯೂ ಎಜುಕೇಷನ್ ಪಾಲಿಸಿ ಫೇಲ್ಸ್ ಟು ಅಡ್ರೆಸ್ ಇಷ್ಯೂಸ್ ಆಫ್ https;//www.villagesquare.in/2016/12/05/new-education-policy-fails-to-address-aiiues-equity

- **ಬಳಸಿರುವ ಕೆಲವು ಪದಗಳು:**

ಡಿಪಿಇಪಿ	: ಜಿಲ್ಲಾ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲಾ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮ	ಡಿಐಇಟಿ	: ಜಿಲ್ಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ತರಬೇತಿ ವಿದ್ಯಾಲಯ
ಎನ್‌ಸಿಟಿಇ	: ಶಿಕ್ಷಕರ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಮಂಡಳಿ	ಸಿಟಿಇ	: ಶಿಕ್ಷಕರ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಂಸ್ಥೆ
ಎನ್‌ಸಿಇಆರ್‌ಟಿ	: ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಶೋಧನೆ ಮತ್ತು ತರಬೇತಿ ಮಂಡಳಿ	ಐಎಎಸ್‌ಇ	: ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅಧ್ಯಯನಗಳ ಉನ್ನತ ವಿದ್ಯಾಲಯ
		ಎಸ್‌ಎಸ್‌ಎ	: ಸರ್ವ ಶಿಕ್ಷಣ ಅಭಿಯಾನ
ಎಸ್‌ಸಿಇಆರ್‌ಟಿ	: ರಾಜ್ಯ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಶೋಧನೆ ಮತ್ತು ತರಬೇತಿ ಮಂಡಳಿ	ಎನ್‌ಪಿಇ	: ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿ
		ಎನ್‌ಸಿಎಫ್	: ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಚೌಕಟ್ಟು

ಈ ಲೇಖನದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗೆ ತಮ್ಮ ಸಲಹೆ ಸೂಚನೆಗಳನ್ನಿತ್ತು ಸಂಘಟಿಸಿದ ಅಜೀಂ ಪ್ರೇಮ್‌ಜಿ ಫೌಂಡೇಷನ್‌ನ ನಿಮ್ರತ್ ಕೌರ್ ಅವರಿಗೆ ಕೃತಜ್ಞತೆಗಳು.

ಹೃದಯಕಾಂತ್ ಅವರು ಪ್ರಸಕ್ತ ಅಜೀಂ ಪ್ರೇಮ್‌ಜಿ ಯುನಿವರ್ಸಿಟಿಯ ಭಾಷಾಂತರ ವಿಭಾಗದಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಅವರು ಏಕಲವ್ಯ ಗುಂಪಿನ ಸ್ಥಾಪಕ ಸದಸ್ಯರಲ್ಲಿ ಒಬ್ಬರು. ಅವರು ಉದಯಪುರದ ವಿದ್ಯಾಭವನ ಸೊಸೈಟಿಯ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಲಹೆಗಾರರೂ ಆಗಿದ್ದಾರೆ. ಅವರು 40 ವರ್ಷಗಳಿಗೂ ಹೆಚ್ಚು ಕಾಲದಿಂದ ಶಿಕ್ಷಣ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಅದರ ವಿವಿಧ ಆಯಾಮಗಳಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಅವರು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಆವಿಷ್ಕಾರಗಳು ಹಗೂ ಸರಕಾರಿ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂರಚನೆಗಳನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನಗಳಲ್ಲಿ ಕೈಜೋಡಿಸಿದ್ದಾರೆ.
hardy.dewan@gmail.com