ಸೌಮ್ಯ ಸರ್ವಾಧಿಕಾರಿ: ಶಿಕ್ಷಕನ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿರುವ ವೈರುಧ್ಯಗಳು

ಪ್ರಾಚೀನ ಮತ್ತು ಮಧ್ಯಕಾಲೀನ ಭಾರತೀಯ ಸಮಾಜಗಳು ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ವಿಶೇಷ ಚಟುವಟಿಕೆ ಎಂದು ಗುರುತಿಸಿದ್ದರು. 19ನೆಯ ಶತಮಾನದ ಮಧ್ಯಂತರದ ವೇಳೆಗೆ ಪರಿಗಣಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಉದ್ಯೋಗ ಅಥವಾ 'ಸೇವೆ'ಯ ಮಾರ್ಗ ಎಂಬುದಕ್ಕಿಂತ ಅದು ಭಿನ್ನವಾದುದಾಗಿತ್ತು. ವಸಾಹತುಶಾಹಿ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ವಿಸ್ತರಣೆಯಾಗುವುದಕ್ಕೆ ನಿಕಟಪೂರ್ವದ ಸನ್ನಿವೇಶವು ಇತ್ತೀಚಿನ ಚರ್ಚೆಯ ವಿಷಯವಾಗಿದೆ[1]. ಶಾಲಾವ್ಯವಸ್ಥೆ ಇರದಿದ್ದ ಬ್ರಿಟಿಷ್-ಪೂರ್ವ ಭಾರತ ಅನಕ್ಷರತೆಯ ಮಹಾಸಾಗರವಾಗಿತ್ತು ಎಂಬ ಹಿಂದೆ ಇದ್ದ ನಿಲವನ್ನು ಪುನರ್ಪರಿಶೀಲನೆಮಾಡಿ ಸರಿಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಅಗತ್ಯವಿದೆ. ಇಂತಹ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ, ಒಟ್ಟಾರೆಯಾಗಿ, ದೇಶದ ಸಾಮಾನ್ಯ ಚಿತ್ರಣವನ್ನು ಅರ್ಥಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಬಿಡಿಸಬಹುದು ಎಂದು ಊಹಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದೂ ಕಷ್ಟ. ಸದ್ಯ ಲಭ್ಯವಿರುವ ಸಾಕ್ಷ್ಯಗಳ ಪ್ರಕಾರ ಸಾಕ್ಷರತೆ ಮತ್ತು ಶಾಲಾ ಸೌಲಭ್ಯಗಳ ವಿಸ್ತರಣೆಯಲ್ಲಿ ಭೌಗೋಳಿಕವಾಗಿ ಭಾರೀ ಪ್ರಮಾಣದ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳಿದ್ದುವು ಎಂಬುದು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿದೆ. ಪ್ರಸ್ತುತ ಬಂಗಾಳ ಮತ್ತು ಬಿಹಾರದ ಕೆಲವು ಭಾಗಗಳು ಹಾಗೂ ತಮಿಳುನಾಡು ಮತ್ತು ಕೇರಳ ಮತ್ತಿತರ ಪ್ರದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಸ್ಥಳೀಯ ಜನರ ನೆರವಿನೊಂದಿಗೆ ಹಲವು ಗ್ರಾಮ ಶಾಲೆಗಳು ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಿದ್ದುವು. ಅದೇ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಕೇಂದ್ರ ಹಾಗೂ ಉತ್ತರ ಭಾರತದ ಹಲವು ಭಾಗಗಳಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸಾಕ್ಷರತೆ ಮತ್ತು ಅಂಕಿಸಂಖ್ಯೆಗಳನ್ನು, ಗಣಿತವನ್ನು, ಕಲಿಸುವ ಯಾವುದೇ ವ್ಯಾಪಕವಾದ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಇರಲಿಲ್ಲ. ಆದರೂ ದೇಶದ ಈ ಭಾಗಗಳಲ್ಲಿ ಕೂಡ ವಿಶೇಷ ಕಲೆಗಳಾದ ಸಂಗೀತ, ನೃತ್ಯ ಮತ್ತು ಇತರ ವಿಭಾಗಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರಿದ್ದರು. ವಿಶೇಷ ಕಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ನೀಡುವ ಪದ್ಧತಿ ನಮ್ಮ ಕಾಲದಲ್ಲಿಯೂ ಬಹುತೇಕ ಅದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಉಳಿದುಕೊಂಡು ಬಂದಿದೆ. ಹೀಗಾಗಿ ಇದು ದೇಶೀಯ ಪರಂಪರೆಯಲ್ಲಿನ ಬೋಧನಾ ಸ್ವರೂಪದ ಬಗ್ಗೆ ಅರ್ಥಪೂರ್ಣ ಮಾಹಿತಿಯ ಆಕರವಾಗುತ್ತದೆ. ಅಂತಹ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು 19ನೇ ಶತಮಾನದಲ್ಲಿನ, ಲಭ್ಯವಿರುವ ಕೆಲವು ವರದಿಗಳಲ್ಲಿನ ಜ್ಞಾನದ ಒಟ್ಟಿಗೆ ಸೇರಿಸಿ ನೋಡಿದರೆ, ದೇಶೀಯ ಬೋಧನಾ ಪರಂಪರೆ ಹಾಗೂ ವಸಾಹತುಶಾಹಿ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳ ನಡುವಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸದ ಅಂಶಗಳನ್ನು, ವೈದೃಶ್ಯಗಳನ್ನು ಮನಗಾಣಬಹುದು.

ಎರಡು ವಿಚಾರಗಳಲ್ಲಿ ವೈದೃಶ್ಯಗಳನ್ನು ನಾವು ತೀವ್ರವಾಗಿರುವುದನ್ನು ಕಾಣಬಹುದು, ಅವುಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದಾದ ಜ್ಞಾನದ ಆಯ್ಕೆಯ ವಿಷಯವನ್ನು ನಾವು ಹಿಂದಿನ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ಚರ್ಚಿಸಿದ್ದೇವೆ. ಆರ್ನಾಲ್ಡ್ ಮತ್ತು ಆಡಮ್ಸ್ ಅವರ ವರದಿಯ ಸಹಾಯದಿಂದ, ರೂಢಿಗತ ಸಂಪ್ರದಾಯಗಳು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ ವಿವೇಚನೆ ಒಟ್ಟಾಗಿ ಸೇರಿ ದೇಶೀಯ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಶಾಲಾಪಠ್ಯವನ್ನು ರೂಪಿಸುವುದನ್ನು ನಾವು ಕಂಡಿದ್ದೇವೆ. ಇದಕ್ಕಾಗಿ ಗ್ರಾಮೀಣ ಶಿಕ್ಷಕರು ಬೋಧನಾಶಾಸ್ತ್ರದ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ನಂಬಿಕೆ ಮತ್ತು ಪದ್ಧತಿಗಳನ್ನು ಹಾಗೂ ಗ್ರಾಮೀಣ ಆರ್ಥಿಕತೆಯ ಅಗತ್ಯಗಳನ್ನು ಗಮನದಲ್ಲಿಟ್ಟುಕೊಂಡಿರುತ್ತಿದ್ದರು. ಆದುದರಿಂದ ಕೆಲವು ಸಾಹಿತ್ಯಕ ಪಠ್ಯಗಳು ಕಲಿಸಲು ಮೌಲ್ಯಯುತವಾದವು ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಪ್ರಾವೀಣ್ಯವನ್ನು ಪಡೆಯಲು ಯೋಗ್ಯವಾದವು ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲ್ಪಡುತ್ತಿದ್ದುವು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಕಲಿಯಬೇಕಾದ ಪಠ್ಯದ ಆಯ್ಕೆಯ ವಿಚಾರದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮದೇ ಆದ ಅಭಿರುಚಿಯನ್ನು ಬಳಸಲು, ತೀರ್ಪಿಗೆ ಬರಲು ಸಾಕಷ್ಟು ಅವಕಾಶವಿದ್ದಿತು. ಭಾಷೆಯ ವ್ಯಾಕರಣ ಮತ್ತು ಲಿಪಿಶಾಸ್ತ್ರಗಳನ್ನು ಕರಗತ ಮಾಡಿಕೊಂಡ ಮೇಲೆ ತಾವು ಯಾವ ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಕಲಿಯಬೇಕು ಎನ್ನುವುದನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಆಯ್ದುಕೊಳ್ಳುವಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಪಾತ್ರವು ಮುಖ್ಯವಾಗಿರುತ್ತಿತ್ತು. ಭೂಮಿಯ

---

[1] This debate had been aroused mainly by the Publication of Dharampal's The Beautiful Tree (1983). See reviews by Basu (1984), Kumar (1984) and Sivaramakrishna (1984).

ಅಳತೆಗಳ ಲೆಕ್ಕಾಚಾರ ಮತ್ತು ಆಸ್ತಿ ದಾಖಲೆಗಳನ್ನು ಪರಿಶೀಲನೆ ಮತ್ತು ನಿರ್ವಹಣೆ ಮಾಡುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಕ್ಕೆ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯವಿದ್ದು, ಇದು ಬ್ರಿಟಿಷ್-ಪೂರ್ವ ಗ್ರಾಮಗಳ ಶಾಲೆಗಳ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಮೇಲೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಭಾವಬೀರಿತ್ತು. ಇಲ್ಲಿಯೂ, ಬೋಧನೆಯ ಸಂಪ್ರದಾಯಗಳು, ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಪೂರ್ಣಸಂಖ್ಯೆಗಳಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲದೆ ಭಿನ್ನರಾಶಿಗಳ ಮಗ್ಗಿಯನ್ನು ಕೂಡ ಹಾಡವಂತೆ ಕಲಿಸುವು, ಪಠ್ಯವನ್ನು ರೂಪಿಸುತ್ತಿದ್ದವು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಪ್ರಗತಿಯನ್ನು ಆಧರಿಸಿ ತಮ್ಮ ಬೋಧನೆಯ ಗತಿಯನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಶಕ್ಷಕರು ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತಿದ್ದರು. ಬ್ರಿಟಿಷ್ ವಸಾಹತುಶಾಹಿಯ ಶಿಕ್ಷಣವ್ಯವಸ್ಥೆಗೆ ಹೋಲಿಸಿದಾಗ ಇದು ದೇಶೀಯ ಪದ್ಧತಿಯಲ್ಲಿದ್ದ ಎರಡನೆಯ ತೀವ್ರವಾದ ವೈದೃಶ್ಯವಾಗಿದೆ..

ಈ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯ ಪ್ರಯೋಗ ಅತ್ಯಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಎದ್ದು ಕಾಣುವುದು, ಲಲಿತಕಲೆಗಳಲ್ಲಿ, ಅದರಲ್ಲಿಯೂ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಸಂಗೀತ ಮತ್ತು ನೃತ್ಯಗಳ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ. ಇಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಓರ್ವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ, ತಮಗೆ ಸೂಕ್ತ ಕಂಡಲ್ಲಿ, ಕಲಿಕೆಯ ಒಂದು ಹಂತದ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ನಿಧಾನಗೊಳಿಸಲು ಹಾಗೂ, ಮತ್ತೊಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಹಲವು ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಕ್ಷಿಪ್ರ ಪ್ರಗತಿ ಸಾಧಿಸಲು ಅವಕಾಶ ನೀಡುವ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವಿರುತ್ತಿತ್ತು. ಶಿಕ್ಷಣದ ಗತಿಯ ನಿರ್ಧಾರದಲ್ಲಿನ ಈ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಮೇಲೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ನಿಯಂತ್ರಣವನ್ನು ನೀಡಿತ್ತು ಮತ್ತು ಇಂದಿಗೂ ಕೆಲವು ಹಳೆಯ ಪದ್ಧತಿಯ ಗುರುಗಳು ಸಂಗೀತ, ನೃತ್ಯ ಮತ್ತು ಜಾನಪದ ಕಲೆಗಳನ್ನು ಇದೇ ರೀತಿಯ ಹಿಂದಿನ ಪದ್ಧತಿಯಲ್ಲಿಯೇ ಬೋಧಿಸುವುದನ್ನು ಕಾಣಬಹುದು. ಖಚಿತವಾಗಿ ಒಬ್ಬ ಗುರುವಿನಡಿ ಅಲ್ಪಸಂಖ್ಯೆಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿದ್ದ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಲಲಿತ ಕಲೆಯ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ, ಮಕ್ಕಳ ಸಾಮಾನ್ಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಪದ್ಧತಿಯಲ್ಲೂ ಸಹ ಇದ್ದಿತು ಎಂದು ತಿಳಿಯಬಹುದು. ಗ್ರಾಮೀಣ ಶಾಲಾ ಪದ್ಧತಿ ವ್ಯಾಪಕವಾಗಿ ಹರಡಿದ್ದ ಪ್ರದೇಶಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಸಹ ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಹಾಜರಾಗುತ್ತಿದ್ದ ಮಕ್ಕಳ ಸಂಖ್ಯೆ ಕಡಿಮೆ ಇತ್ತು. ಗ್ರಾಮೀಣ ಶಿಕ್ಷಕರ ಬಳಿಗೆ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಕೌಶಲವನ್ನು ಕಲಿಯಲು ಬರುತ್ತಿದ್ದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಂಖ್ಯೆ ಮೂವತ್ತನ್ನು ಮೀರುತ್ತಿದ್ದುದು ಅಪರೂಪ. ಬಹುತೇಕ ಪ್ರಕರಣಗಳಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಂಖ್ಯೆ 20ರ ಆಸುಪಾಸಿನಲ್ಲಿರುತ್ತಿತ್ತು. 19ನೇ ಶತಮಾನದ 20ರಿಂದ 40ರ ದಶಕಗಳಲ್ಲಿ ಬರೆದ ಆಡಮ್ಸ್ ಅವರ ವರದಿಗಳಲ್ಲಿ ನಾವು ಈ ಚಿತ್ರಣವನ್ನು ಕಾಣಬಹುದು.

ಬೋಧನಾಶಾಸ್ತ್ರದ ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ನೋಡುವುದಾದರೆ ಒಟ್ಟಾರೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಈ ಅಂಕಿ-ಸಂಖ್ಯೆಗಳು ದಾರಿ ತಪ್ಪಿಸುವಂತಹವು ಎಂಬುದನ್ನು ಕಾಣಬಹುದು. 20 ಅಥವಾ 30 ಮಕ್ಕಳಿಂದ ಒಂದು ತರಗತಿ ಆಗುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರು ಅವರನ್ನೆಲ್ಲಾ ಒಂದು ಗುಂಪುಮಾಡಿ ಬೋಧಿಸುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ, ಅವರು ಹಿರಿಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳತ್ತ ಮಾತ್ರ ಗಮನಹರಿಸುತ್ತಿದ್ದರು ಮತ್ತು ತಮ್ಮ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಕಿರಿಯ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ತಲುಪಿಸುವ ಹೊಣೆ ಆ ಹಿರಿಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಮೇಲೆ ಇರುತ್ತಿತ್ತು. ಗ್ರಾಮೀಣ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿದ್ದ ಇಂತಹ ಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ಆಂಗ್ಲ ವಿಶ್ಲೇಷಕರು -'ಮಾನಿಟೋರಿಯಲ್' (ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಸ್ತು ನೋಡಿಕೊಳ್ಳುವ) ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಎಂದು ಬಣ್ಣಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಹಿರಿಯ ಬಾಲಕರು ಕಿರಿಯರ ಪ್ರಗತಿಗೆ ಮೇಲ್ವಿಚಾರಕರಂತೆ (monitors) ವರ್ತಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. ಇದರಿಂದಾಗಿ ಈ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಏಕಕಾಲದಲ್ಲಿ ಐದು ಅಥವಾ ಆರು ಬಾಲಕರ ಮೇಲೆ ಮಾತ್ರ ವಿಶೇಷ ಗಮನಹರಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. 18ನೇ ಶತಮಾನದ ದ್ವಿತೀಯಾರ್ಧದ ವೇಳೆಗೆ ಕಲಾವಿದನೊಬ್ಬ ಬಿಡಿಸಿದ ಚಿತ್ರಣದಿಂದ ಮಂಚದ ಮೇಲೆ ಕುಳಿತಿರುವ ಗ್ರಾಮೀಣ ಶಿಕ್ಷಕನೊಬ್ಬನ ಸುತ್ತ 11 ಮಕ್ಕಳು ಕುಳಿತಿರುವುದನ್ನು ಕಾಣಬಹುದಾಗಿದೆ[2].

---

[2] The Picture is represented in Chaturvedi (1930)

ವಸಾಹತು ಆಡಳಿತದಡಿಯಲ್ಲಿ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರು

19ನೇ ಶತಮಾನದ ಮಧ್ಯ ಭಾಗದ ವೇಳೆಗೆ ಬ್ರಿಟಿಷ್ ಆಡಳಿತ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ಜಾರಿಗೆ ಬಂದ ಅನಂತರ ಅದರಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕ ತನ್ನ ಸಂಪ್ರದಾಯಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿ ಯಾವುದನ್ನು ಕಲಿಸಬೇಕು ಮತ್ತು ಹೇಗೆ ಕಲಿಸಬೇಕು ಎಂಬುದರ ಬಗೆಗೆ ಸ್ವಂತವಾಗಿ ನಿರ್ಧಾರ ಕೈಗೊಳ್ಳುವಂತಿರಲಿಲ್ಲ. ಅಲ್ಲಿ ಪರಂಪರೆ ನಿಂತುಹೋಗಿ ನಿಗದಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯ ಪುಸ್ತಕಗಳು ಚಾಲ್ತಿಗೆ ಬಂದವು. ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಯಾವುದನ್ನು ಕಲಿಸಬೇಕು ಎಂಬುದಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲದೆ, ಯಾವ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸಬೇಕು ಎಂಬುದನ್ನೂ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವೇ ನಿಗದಿಪಡಿಸುತ್ತಿತ್ತು. ಅದರರ್ಥ ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಅನುಕೂಲವಾಗುವಂತೆ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕ್ರಮವನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುವಂತಿರಲಿಲ್ಲ. ಈ ಬದಲಾವಣೆಯ ಮತ್ತೊಂದು ಪ್ರಮುಖ ಅಂಶವೆಂದರೆ ವ್ಯಕ್ತಿ ನಿರಪೇಕ್ಷ (impersonal) ಪರೀಕ್ಷೆಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆ. ಇಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ವಜಾಗೊಳಿಸಲು ಶಿಕ್ಷಕರ ಅತೃಪ್ತಿಯೊಂದೇ ಮಾನದಂಡವಾಗಿರಲಿಲ್ಲ. ಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಾಧನೆ ಹೊಸ ಮಾನದಂಡವಾಗಿದ್ದು, ಆ ಪರೀಕ್ಷೆಯನ್ನು ಈ ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲದೆ ಬೇರೊಬ್ಬರು ರೂಪಿಸಿರುತ್ತಿದ್ದರು. ಇದಕ್ಕಾಗಿ ಒಬ್ಬ ನಿರೀಕ್ಷಕರನ್ನು (ಇನ್ಸ್‌ಪೆಕ್ಟರ್) ಅಥವಾ ಹಿರಿಯ ತರಗತಿಗಳಿಗಾದರೆ ಬೇರೊಂದು ಸಂಸ್ಥೆಗಳಿಂದ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು 'ಪರೀಕ್ಷಕ'ರನ್ನಾಗಿ ನೇಮಿಸಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು.

ವಸಾಹತುಶಾಹಿ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ನೆಲೆಗೊಂಡುದರಿಂದ ಶಿಕ್ಷಕ ವೃತ್ತಿಯ ಲೌಕಿಕ ತಳಹದಿ (material basis) ಮತ್ತು ಸ್ಥಾನಮಾನ ಅಪಾರ ಬದಲಾವಣೆಗೆ ಒಳಗಾಯಿತು. ಹಿಂದೆ ಶಿಕ್ಷಕರ ಅಗತ್ಯಗಳನ್ನು ಸ್ಥಳೀಯ ಸಮುದಾಯ ಬೆಂಬಲಿಸುತ್ತಿತ್ತು, ಆದರೆ ಈಗ ಅವರು ಸರ್ಕಾರಿ ನೌಕರರಾಗಿ ವೇತನಕ್ಕಾಗಿ ದುಡಿಯುವಂತಹವರಾಗಿದ್ದರು. ಶಿಕ್ಷಕ ವೃತ್ತಿ ಸರ್ಕಾರಿ ಸೇವೆಯ ಭಾಗವಾಗಿತ್ತು ಮತ್ತು ಬೋಧನಾ ವೃತ್ತಿಯ ಜೊತೆಗೆ ಮಕ್ಕಳ ಹಾಜರಾತಿ, ಪರೀಕ್ಷೆ, ಪ್ರವೇಶ, ದಾಖಲೆಗಳನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸುವುದು ಮತ್ತು ವೆಚ್ಚದ ಲೆಕ್ಕ ನಿರ್ವಹಿಸುವ ಗುಮಾಸ್ತನ ಕೆಲಸವನ್ನೂ ಸಹ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮಾಡಬೇಕಾಗಿ ಬಂದಿತು.

ಈ ಎಲ್ಲ ದೈನಂದಿನ ಜವಾಬ್ದಾರಿಗಳ ಜೊತೆಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಅಂಚೆ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳನ್ನು ವಿತರಿಸುವುದು, ಜನಗಣತಿ ಕೆಲಸಕ್ಕೆ ನೆರವು ನೀಡುವುದು, ಪಠ್ಯ ಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ವಿತರಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಇತರ ಕೆಲಸಗಳಿಗೂ ನಿಯೋಜಿಸಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು.. ಈ ಕೆಲವು ಹೆಚ್ಚುವರಿ ಕೆಲಸಗಳಿಂದಾಗಿ ಅವರಿಗೆ ಸಣ್ಣ ಪ್ರಮಾಣದ ಆರ್ಥಿಕ ಪ್ರಯೋಜನವೂ ಆಗುತ್ತಿತ್ತು. ಆದರೆ ಇನ್ನಿತರ ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ಯಾವುದೇ ಆರ್ಥಿಕ ಪ್ರಯೋಜನವೂ ಇಲ್ಲದೆ ಮಾಡಬೇಕಿತ್ತು. ಇಂತಹ ನಾನಾ ಬೋಧನೇತರ ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದುದರಿಂದಾಗಿ ಅವರಿಗೆ ಸರ್ಕಾರದೊಡನೆ ಇರುತ್ತಿದ್ದ ಸಂಬಂಧವು ಗಟ್ಟಿಯಾಗುತ್ತಿತ್ತು.

ಈ ಸಂಬಂಧದಿಂದಾಗಿ ತಮ್ಮ ಮೇಲಿನ ಆಡಳಿತಾಧಿಕಾರಿಗಳ ಅಧೀನದಲ್ಲಿ ಅವರು ನಮ್ರ ಕೆಳದರ್ಜೆಯ ನೌಕರರಂತೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡಬೇಕಿತ್ತು. ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮಾಡಬೇಕಿದ್ದ ನಾನಾ ಬಗೆಯ ಕೆಲಸಗಳೇ ಅದು ಅವರ ಕೆಳಸ್ಥಾನಮಾನವನ್ನು ತೋರುತ್ತಿತ್ತು ಮತ್ತು ಅವರ ವೃತ್ತಿಗೆ ಅಂತಹ ವಿಶೇಷವಾದ ಯೋಗ್ಯತೆಯ ಅಗತ್ಯವು ಇರಲಿಲ್ಲ ಎಂಬುದನ್ನು ತೋರುತ್ತಿತ್ತು. ಹಾಗಾಗಿ, ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ನೀಡಬೇಕಾಗಿದ್ದ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿದ್ದ ಸವಾಲುಗಳು ಗುರುತಿಸಲ್ಪಡಲಿಲ್ಲ. ಕಾಲೇಜು ಹಂತದಲ್ಲಿ ಬೋಧನೆ ಮಾಡುವುದು ಒಂದು ಬಗೆಯ ಬುದ್ಧಿಜೀವಿಗಳ ವೃತ್ತಿ ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲ್ಪಟ್ಟು, ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಕಲಿಸುವುದನ್ನು ಕಡಿಮೆ ಶ್ರೇಣಿಯ ಕಚೇರಿ ಕೆಲಸಕ್ಕೆ ಸಮ ಎಂಬಂತೆ ಪರಿಗಣಿಸಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ಪ್ರೌಢಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಬೋಧನೆ ಅಷ್ಟೊಂದು ಕೀಳೆನಿಸಿರಲಿಲ್ಲ, ಏಕೆಂದರೆ ಅದು ಕಾಲೇಜು ಹಂತದ

ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗೆ ಸನಿಹದಲ್ಲಿತ್ತು. ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕವೃತ್ತಿಯ ಜೊತೆಗಿನ ಈ ಅಧೀನತೆಯ ನಂಟು ಅತ್ಯಂತ ಬಲಿಷ್ಠವಾಗಿತ್ತು. ಪ್ರೌಢ ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ಕಾಲೇಜು ಹಂತದಲ್ಲಿ ಬೋಧಿಸುವವರಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ ಈ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಂಖ್ಯೆಯಲ್ಲಿದ್ದರು. ಈ ಹಂತದಲ್ಲಿದ್ದ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೃತ್ತಿ ಅತಿ ಕೆಳ ಅಂತಸ್ತಿನ ವೃತ್ತಿ ಎಂಬ ಬಹುಜನಾಭಿಪ್ರಾಯವನ್ನು ಗಳಿಸಲು ಇದೇ ಕಾರಣವಾಯಿತು.

1854ರ ಪತ್ರದ ಅನಂತರದ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಹಿರಿಯ ಶಿಕ್ಷಣಾಧಿಕಾರಿಗಳನ್ನು ಪ್ರತಿಷ್ಠಿತವಾದ ಒಡಂಬಡಿಕೆಯ ನಾಗರಿಕ ಸೇವೆಯ (Covenanted Civil Service) ಮೂಲಕ ನೇಮಕ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ಆದರೆ, ಈ ಪದ್ಧತಿಯು ದೀರ್ಘ ಕಾಲ ನಡೆಯಲಿಲ್ಲ. ಕೊವೆನೆಂಟೆಡ್ ಅಧಿಕಾರಿಗಳು ಶಿಕ್ಷಣ ಇಲಾಖೆಯಲ್ಲಿ ಸೇವೆ ಸಲ್ಲಿಸುವುದಕ್ಕಿಂತ ಕಂದಾಯ ಅಧಿಕಾರಿಗಳು ಅಥವಾ ನ್ಯಾಯಾಧೀಶರಾಗಿ ಸೇವೆ ಸಲ್ಲಿಸಲು ಬಯಸುತ್ತಿದ್ದರು. 1886ರ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಸೇವಾ ಆಯೋಗವು ವಿಶೇಷ ಭಾರತೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಸೇವೆಯನ್ನು ಶಿಫಾರಸು ಮಾಡಿತು ಮತ್ತು ಹತ್ತು ವರ್ಷಗಳ ಅನಂತರ ಆಂಗ್ಲ ಸಿಬ್ಬಂದಿಯೊಂದಿಗೆ ಭಾರತೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಸೇವೆ ಮತ್ತು ಭಾರತೀಯ ಸಿಬ್ಬಂದಿಯೊಂದಿಗೆ ಪ್ರಾದೇಶಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಸೇವೆ ಎಂಬ ಎರಡು ವಿಭಾಗಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದ ಶ್ರೇಷ್ಠ ಶಿಕ್ಷಣ ಸೇವೆಯನ್ನು (Superior Eudcation Service) ಸೃಷ್ಟಿಸಲಾಯಿತು. ಈ ಎರಡು ಸೇವೆಗಳ ಅಧಿಕಾರಿಗಳ ನಡುವೆ ವೇತನ, ಸವಲತ್ತುಗಳು ಮತ್ತು ಸ್ಥಾನಮಾನಗಳಲ್ಲಿ ಗಣನೀಯ ವ್ಯತ್ಯಾಸವಿತ್ತು. ಆದರೆ ಸಾಮಾನ್ಯ ಶಿಕ್ಷಕನ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ಹೇಳುವುದಾದರೆ ಈ ಎರಡೂ ಬಗೆಯ ಅಧಿಕಾರಿಗಳಿಗೆ ಕೈತುಂಬ ವೇತನ ಮತ್ತು ಅಪರಿಮಿತ ಅಧಿಕಾರ ನೀಡಲಾಗಿತ್ತು. 19ನೇ ಶತಮಾನದ ಕೊನೆಯ ಇಪ್ಪತ್ತೈದನೆಯ ವರ್ಷದ ಆರಂಭದಲ್ಲಿ ಒಬ್ಬ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಯ ಸಾಮಾನ್ಯ ಶಿಕ್ಷಕ ತಿಂಗಳಿಗೆ ಸರಾಸರಿ 5 ರಿಂದ 15 ರೂಪಾಯಿಗಳನ್ನು ಗಳಿಸುತ್ತಿದ್ದರೆ, ಬ್ರಿಟಿಷ್ ಆಳ್ವಿಕೆಯಲ್ಲಿದ್ದ ಭಾರತದ ಬಹುತೇಕ ಭಾಗಗಳಲ್ಲಿನ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಇಲಾಖೆಯ ನಿರ್ದೇಶಕರು ಸುಮಾರು 2000 ರೂಪಾಯಿಗಳನ್ನು ಗಳಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. ನಿರೀಕ್ಷಕರ ವೇತನಗಳು 100 ರೂಪಾಯಿಗಳಿಂದ 500 ರೂಪಾಯಿಗಳವರೆಗೆ ಇರುತ್ತಿದ್ದವು (ಅದೇ ಉಲ್ಲೇಖ).

ಕಿರಿಯ ಮಕ್ಕಳ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಅಧಿಕಾರಶಾಹಿಯ ಸದಸ್ಯರ ವೇತನ, ಸ್ಥಾನಮಾನ ಮತ್ತು ಅಧಿಕಾರದ ನಡುವೆ ಸಹಜವಾಗಿಯೇ ಹೆಚ್ಚಿನ ಅಂತರವಿರುತ್ತಿತ್ತು. ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ ನಿರೀಕ್ಷಣಾಧಿಕಾರಿಗಳು ಕೇವಲ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಮಾತ್ರವಲ್ಲ, ಶಾಲೆಗಳ ಮುಖ್ಯೋಪಾಧ್ಯಾಯರನ್ನು ಕೂಡ ಹೆದರಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಭೇಟಿ ನೀಡುವ ಅಧಿಕಾರಿಗಳ ದಂಡನೆಯನ್ನು ಕಡಿಮೆ ಮಾಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದಕ್ಕಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಅವರನ್ನು ಒಲೈಸುತ್ತಿದ್ದರು ಮತ್ತು ಈ ಕಾರ್ಯತಂತ್ರ ಹಲವಾರು ರೀತಿಯಲ್ಲಿರುತ್ತಿತ್ತು. ಮಿಲ್ಬರ್ನ್ ತಾವು ಗಮನಿಸಿದ ಇಂತಹ ಕೆಲವೊಂದು ಪದ್ಧತಿಗಳನ್ನು ಪಟ್ಟಿ ಮಾಡಿದ್ದಾರೆ. ಅವುಗಳೆಂದರೆ ಮುಖಸ್ತುತಿ, ತನ್ನನ್ನು ತಾನು ಕೀಳಾಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು, ನಿಷ್ಠೆಯ ಪ್ರದರ್ಶನ, ಆಂಗ್ಲ ಧ್ವಜಗಳ ಪ್ರದರ್ಶನ, ಅಧಿಕಾರಿಗಳಿಗೆ ಅಗೌರವ ತೋರಿಸಿದರೆಂದು ಮಕ್ಕಳನ್ನು ದಂಡಿಸುವುದು ಇತ್ಯಾದಿ. (ಮಿಲ್ಬರ್ನ್ 1914: 341-342). ಈ ಪದ್ಧತಿಗಳು ಇದೀಗ ಹಳೆಯ ಕಾಲದವು ಎನಿಸಿದರೂ, ಕೆಲವೊಂದು ಈಗಲೂ ಹಾಗೆಯೇ ಇವೆ. ಪ್ರೇಮಚಂದ್ ಅವರ ಜೀವನ ಚರಿತ್ರೆಯಲ್ಲಿ(ರೈ 1972) ಲೇಖಕರು, ಒಬ್ಬ ಉಪನಿರೀಕ್ಷಕರ ಭೇಟಿ ಹೇಗೆ ಒಂದು ಗ್ರಾಮ ಮತ್ತು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಆತಂಕವನ್ನು ಹುಟ್ಟಿಸುತ್ತಿತ್ತು ಎಂಬುದನ್ನು ಚಿತ್ರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಸಂಯುಕ್ತ ಪ್ರಾಂತ್ಯದಲ್ಲಿ ಪ್ರೇಮಚಂದ್ ಅವರು ಸ್ವತಃ ಹೊಂದಿದ್ದ ಹುದ್ದೆ ಇದು. ಪ್ರೇಮಚಂದ್ ಅವರು 1909ರಲ್ಲಿ ಬರೆದ ಒಂದು ದಿಟ್ಟ ಮತ್ತು ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕ ಪ್ರಬಂಧದಲ್ಲಿ ಹೀಗೆ ಹೇಳಿದ್ದಾರೆ. "ದುರದೃಷ್ಟಕರವೆಂದರೆ ಪಾಠ ಪ್ರವಚನಗಳು ನಡೆಯಲಿ, ಬಿಡಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಂಖ್ಯೆಯಲ್ಲಿ ತಪಾಸಣೆಗಳು ನಡೆಯಬೇಕು ಎಂದು ಸರ್ಕಾರ ಚಿಂತಿಸುತ್ತದೆ."(1962:116).

ಪ್ರೇಮಚಂದ್ ಅವರು ಇದನ್ನು ಬರೆಯುವ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಯ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೇತನವು ಕಿರಿಯ ಉಪ ನಿರೀಕ್ಷಕರ ವೇತನದ ಐದನೇ ಒಂದರಷ್ಟು ಮತ್ತು ಉಪ ನಿರೀಕ್ಷಕರ ವೇತನದ ಹತ್ತನೇ ಒಂದರಷ್ಟು ಇರುತ್ತಿತ್ತು. ಇವುಗಳಲ್ಲಿ ನಿರೀಕ್ಷಣಾಧಿಕಾರಿಗಳು ಪಡೆಯುತ್ತಿದ್ದ ಇತರ ಆದಾಯಗಳನ್ನು ಲೆಕ್ಕಕ್ಕೆ ಸೇರಿಸಿರಲಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ಸ್ಥಾನಮಾನ ಮತ್ತು ಅಧಿಕಾರವನ್ನು ಕೇವಲ ವೇತನದ ತಾರತಮ್ಯದ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಅಳೆಯುವಂತಿಲ್ಲ. ನಿರೀಕ್ಷಕರ ಅಧಿಕಾರವೆಂದರೆ ಶಾಲೆಗೆ ಭೇಟಿ ನೀಡಿದ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಆ ಮೂಲಕ ಶಿಕ್ಷಕರ ಪ್ರಗತಿಯನ್ನು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡುವುದು - ಇದೇ ಶಿಕ್ಷಕರ ಭಯಕ್ಕೆ ಮೂಲ ಕಾರಣವಾಗಿತ್ತು. ಬೇರೊಂದು ಅನನುಕೂಲಕರ ಸ್ಥಳಕ್ಕೆ ವರ್ಗಾವಣೆ ಮಾಡುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯೂ ಅವರ ಆತಂಕಕ್ಕೆ ಮತ್ತೊಂದು ಕಾರಣವಾಗಿತ್ತು. ಶಿಕ್ಷಕರ ಸ್ಥಾನಮಾನ ಅತ್ಯಂತ ದುರ್ಬಲವಾಗಿದ್ದು, ಅವರಿಗೆ ಭದ್ರತೆ ಅಥವಾ ಆತ್ಮವಿಶ್ವಾಸದ ಭಾವನೆಗಳಿಗೆ ಅವರ ವೃತ್ತಿಯಲ್ಲಿ ಅವಕಾಶವೇ ಇರಲಿಲ್ಲ. ತಮ್ಮ ಕೆಲಸದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡುವ ಅಧಿಕಾರವನ್ನು ಅಧಿಕಾರಿ ವರ್ಗಕ್ಕೆ ನೀಡಲಾಗಿತ್ತು, ಅಧಿಕಾರಿಗಳು ನೀಡುವ ಕಾರ್ಯಕ್ಷಮತೆಯ ದರ್ಜೆಯ ಪ್ರಮಾಣಪತ್ರ ಮತ್ತು ಫಲಿತಾಂಶವನ್ನು ಆಧರಿಸಿ ಅವರಿಗೆ ವೇತನ ಪಾವತಿ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದರು.[3]

ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಗಳ ಶಿಕ್ಷಕರ ಕಡಿಮೆ ವೇತನವನ್ನು ಸಹಜವಾಗಿಯೇ ದೇಶೀಯ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಆತನು ಹಿಂದೆ ಪಡೆಯುತ್ತಿದ್ದ ಆದಾಯವನ್ನು ಆಧರಿಸಿ ನಿಗದಿಪಡಿಸಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ಹೀಗೆ ಹರ್ತೋಗ್(1993ರಲ್ಲಿ) ಸರ್ಕಾರಿ ನಿಯಂತ್ರಣದಲ್ಲಿನ ಅಥವಾ ಸರ್ಕಾರದ ಅನುದಾನದಲ್ಲಿ ನಡೆಯುತ್ತಿದ್ದ ಶಾಲೆಗಳ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೇತನ ಶ್ರೇಣಿಯನ್ನು ಸಮರ್ಥಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದರು. ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೇತನ ನಿಗದಿ ಮಾಡುವಾಗ ಬ್ರಿಟಿಷ್ ಅಧಿಕಾರಿಗಳು, ಗ್ರಾಮೀಣ ಶಿಕ್ಷಕರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಂದ ಸಣ್ಣ ಪ್ರಮಾಣದ ನಗದು ಸ್ವೀಕರಿಸುತ್ತಿದ್ದುದಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲದೆ, ಇತರ ರೂಪಗಳಲ್ಲಿ ಪಡೆಯುತ್ತಿದ್ದ ಆದಾಯವನ್ನೂ ಪರಿಗಣಿಸುತ್ತಿದ್ದರು.

ಆದರೆ ಅವರು ಇತರ ಗಳಿಕೆಯ ಮೌಲ್ಯವನ್ನು ಗಣನೀಯವಾಗಿ ಕಡಮೆಮಾಡಿದ್ದರು. 1854ರ ಪತ್ರಕ್ಕೆ ಸ್ಫೂರ್ತಿಯಾಗಿದ್ದ ಅಲೆಗ್ಸಾಂಡರ್ ಡಫ್ ಅವರು ಬರೆದಿರುವ ಪತ್ರದಲ್ಲಿ ಇಂತಹ ಅಪಮೌಲ್ಯೀಕರಣ ಮಾಡಿರುವ ಉದಾಹರಣೆಯನ್ನು ಕಾಣಬಹುದು. 1858ರಲ್ಲಿ ಬರೆದ ಪತ್ರದಲ್ಲಿ, ಡಫ್ ಅವರು ಡಫ್ ಬಂಗಾಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಪಡೆಯುತ್ತಿದ್ದ ನಗದು, ಅಲ್ಲದೆ ಬಟ್ಟೆಗಳು ಮತ್ತು ತರಕಾರಿ ಮತ್ತಿತರ ರೂಪದಲ್ಲಿ ಇರುತ್ತಿದ್ದ ಅವರ ಗಳಿಕೆಯು ಒಟ್ಟಾರೆ ತಿಂಗಳಿಗೆ ಮೂರು ರೂಪಾಯಿ ದಾಟುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ ಎಂದಿದೆ (ರಿಚೆ 1922: 141).

ಲಾಲ್ ಬಿಹಾರಿ ಡೇ 1969ರಲ್ಲಿ ಗ್ರಾಮೀಣ ಶಿಕ್ಷಕರ ಗಳಿಕೆಯ ಬಗೆಹ ವಿಸ್ತೃತ ವಿವರಣೆ ನೀಡಿದ್ದು, ಅದರಲ್ಲಿ ಈ ಗಳಿಕೆಯನ್ನು ಹೇಗೆ ಅತಿಯಾಗಿ ಅಪಮೌಲ್ಯ ಮಾಡಲಾಗಿತ್ತು ಎಂಬುದನ್ನು ವಿವರಿಸಿದ್ದಾರೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಪ್ರತಿ ತಿಂಗಳು ಒಟ್ಟು ಸುಮಾರು ಎರಡು ರೂಪಾಯಿ ಪಾವತಿಸುತ್ತಿದ್ದರಲ್ಲದೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಪ್ರತಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯಿಂದಲೂ ಪ್ರತಿ ತಿಂಗಳು ಅಕ್ಕಿ, ಬೇಳೆ, ತರಕಾರಿ ಮತ್ತು ಉಪ್ಪು, ಎಳ್ಳೆಣ್ಣೆ ಮತ್ತಿತರ ವಸ್ತುಗಳನ್ನು ಒಳಕೊಂಡ 'ಸಿದ್ಧಾ'ವನ್ನು ಸ್ವೀಕರಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬರು ಊಟ ಮತ್ತು ತಿಂಡಿಗಳಿಗೆ ಬೇಕಾದ ಪದಾರ್ಥಗಳನ್ನು ಗುರು ಮಹಾಶಯರು ಅವರ ಪತ್ನಿ ಹಾಗೂ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಒಂದು ದಿನಕ್ಕಾಗುವಷ್ಟು ಸಿದ್ಧಾವನ್ನು

---

[3] For details of this process of Certification whereby schoolmasters were placed in 'nine classes' in Madras, see Richey (1922: 221).

ಪೂರೈಸುತ್ತಿದ್ದರು. ಅಂದರೆ, 30 ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಇಡೀ ತಿಂಗಳಿಗೆ ಬೇಕಾಗುವಷ್ಟು ಸಿದ್ಧಾವನ್ನು ಪೂರೈಸುತ್ತಿದ್ದರು. (ಅದೇ ಉಲ್ಲೇಖ 455) ಇದಲ್ಲದೆ, ಹಲವು ಬಾಲಕರು ಪ್ರತಿ ಸಂಜೆಗೆ ತಮ್ಮ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಹುಕ್ಕ ಸೇದಲು ಬೇಕಾದ ಸಣ್ಣ ಪ್ರಮಾಣದ ತಂಬಾಕನ್ನು ಸಿದ್ಧಪಡಿಸಿ ತರುತ್ತಿದ್ದರು. ಇದಲ್ಲದೆ ಕಟಾವು ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಇತರೆ ಹಬ್ಬ ಹರಿದಿನಗಳ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಉಡುಗೊರೆಗಳನ್ನು ನೀಡುತ್ತಿದ್ದರು. ಡೇ ಅವರು ನೀಡಿರುವ ವಿವರಣೆಯಂತೆ, ಈ ಎಲ್ಲಾ ವಸ್ತುಗಳನ್ನು ಒಂದೆಡೆ ಸೇರಿಸಿದರೆ ಅದು ಬೆಂಗಾಲಿ ಗುರು ಮಹಾಶಯರು, ಪ್ರಚಲಿತ ತಿಳುವಳಿಕೆಯಲ್ಲಿದ್ದಂತೆ, ತೀವ್ರವಾದ ಬಡತನದಲ್ಲೇನೂ ಇರುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ. (ಅದೇ ಉಲ್ಲೇಖ: 456). ಡೇ ಅವರು ಗ್ರಾಮೀಣ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಆಡಳಿತಾತ್ಮಕ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ನೋಡುತ್ತಿದ್ದರೆ? ಭಾರತೀಯ ಪಾಠಶಾಲೆಗಳ ಶಿಕ್ಷಕರ ಕಲ್ಪಿತ ಬಡತನದ ಸ್ಥಿತಿಯೇ ಬಹುಶಃ ಬ್ರಿಟಿಷ್ ಸರ್ಕಾರವು ಅವರಿಗೆ ಅತಿ ಕಡಿಮೆ ವೇತನ ನಿಗದಿಗೊಳಿಸಲು ಕಾರಣವಾಗಿತ್ತು.

ಒಮ್ಮೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಸರ್ಕಾರದಿಂದ ವೇತನ ಪಡೆಯಲು ಆರಂಭಿಸಿದಾಗ ಹಿಂದೆ ವಿವರಿಸಿದ್ದಂತೆ ವಸ್ತುಗಳ ರೂಪದಲ್ಲಿ ಅವರು ಪಡೆಯುತ್ತಿದ್ದ ಆದಾಯ ಕ್ಷೀಣವಾದವು. ಇದರಿಂದಾಗಿ ಗ್ರಾಮೀಣ ಶಿಕ್ಷಕರು ಎರಡೂ ಕಡೆಯಿಂದಲೂ ತೊಂದರೆಗೆ ನೂಕಲ್ಪಟ್ಟರು, ಅವರ ಆದಾಯ ಯಾವಾಗಲೂ ಕಡಿಮೆ ಇತ್ತು ಎಂಬ ಕಾರಣಕ್ಕೆ ಸರ್ಕಾರವೂ ಕಡಿಮೆ ವೇತನ ನೀಡುತ್ತಿತ್ತು ಮತ್ತು ಅವರು ಸರ್ಕಾರಿ ವೇತನವನ್ನು ಪಡೆಯಲಾರಂಭಿಸಿದ ಹಾಗೆ ಅವರಿಗೆ ಸಮುದಾಯದಿಂದ ಬರುತ್ತಿದ್ದ ಗಳಿಕೆಯೂ ಕುಂಠಿತವಾಗತೊಡಗಿತ್ತು. ಇದರಿಂದಾಗಿ ಗ್ರಾಮೀಣ ಶಿಕ್ಷಕರ ಉದ್ಯೋಗವನ್ನು ಬ್ರಿಟಿಷ್ ಆಡಳಿತ ತನ್ನ ಕೈಗೆ ತೆಗೆದುಕೊಂಡ ಅನಂತರ ಅವರ ಆದಾಯ ಗಣನೀಯವಾಗಿ ಕುಸಿಯತೊಡಗಿತು.

19ನೇ ಶತಮಾನದ ಅಂತ್ಯದ ವೇಳೆಗೆ ಬ್ರಿಟಿಷ್ ಆಡಳಿತ ಬಲವಾಗಿ ಬೇರೂರಿದ ಪರಿಣಾಮ ಬೋಧನಾ ವೃತ್ತಿ ಪ್ರತಿಷ್ಠಿತ ವೃತ್ತಿಯಾಗಿ ಉಳಿಯಲಿಲ್ಲ. ಬ್ರಿಟಿಷ್ ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರು ಪಡೆಯುತ್ತಿದ್ದ ವೇತನವನ್ನು ವಕೀಲರು, ಇಂಜಿನಿಯರ್‌ಗಳು, ವೈದ್ಯರು ಮತ್ತು ಸರ್ಕಾರಿ ಅಧಿಕಾರಿಗಳ ಆದಾಯ ಜೀವನಶೈಲಿ ಮತ್ತು ವೆಚ್ಚದ ಜೊತೆಗೆ ಹೋಲಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವೇ ಇರಲಿಲ್ಲ.[4] 1854ರ ಪತ್ರದ ಅನಂತರ ಅರ್ಧ ಶತಮಾನದಲ್ಲಿ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೇತನ ಮೂರು ಪ್ರೆಸಿಡೆನ್ಸಿಗಳಲ್ಲಿ ತಿಂಗಳಿಗೆ 5 ರೂ.ನಿಂದ 15 ರೂ.ಗಳವರೆಗೆ ಇತ್ತು. ಸರ್ಕಾರದ ಅನುದಾನವಿಲ್ಲದೆ ನಡೆಯುತ್ತಿದ್ದ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಹಲವು ಅನುದಾನವು ಪಡೆಯುತ್ತಿದ್ದ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ವೇತನ ಅತಿ ಕಡಿಮೆ ಎಂದರೆ ತಿಂಗಳಿಗೆ 5 ರೂ.ಗಳಿಗೂ ಕಡಿಮೆ ಇತ್ತು. ಬಾಂಬೆಯನ್ನು ಹೊರತುಪಡಿಸಿದರೆ ಉಳಿದೆಡೆಯಲ್ಲೆಲ್ಲಾ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರು ಎಷ್ಟೇ ಹಿರಿಯರಾಗಿದ್ದರೂ ಅವರ ವೇತನ ತಿಂಗಳಿಗೆ 10 ರೂಗಳಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿರುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ. ಒಟ್ಟಾರೆ ವೇತನವು ದಕ್ಷಿಣ ಭಾರತಕ್ಕೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ ಉತ್ತರ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ಅತಿ ಕಡಿಮೆ ಇತ್ತು ಮತ್ತು ಸಂಯುಕ್ತ ಪ್ರಾಂತ್ಯದಲ್ಲಿ ಉಳಿದೆಲ್ಲೆಡೆಗಿಂತಲೂ ಕಡಿಮೆ ಇತ್ತು. 20ನೇ ಶತಮಾನದ ಆರಂಭದ ವೇಳೆಗೆ ಸಂಯುಕ್ತ ಪ್ರಾಂತ್ಯದ ಬಹುತೇಕ ಅನುದಾನಿತ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿನ ಗ್ರಾಮೀಣ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಕರು ತಿಂಗಳಿಗೆ 4 ರೂಗಳಲ್ಲಿ ಜೀವನ ನಡೆಸುತ್ತಿದ್ದರು. ಇದು ಸಾಮಾನ್ಯ ಕಾರ್ಮಿಕರು ಪಡೆಯಬಹುದಾಗಿದ್ದ ದಿನಗೂಲಿ 4 ಆಣೆಯ ಆದಾಯಕ್ಕಿಂತ ತೀರ ಕಡಮೆಯಾಗಿತ್ತು. (ಪ್ರೇಮಚಂದ್ 1962)

ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಕ ವೃತ್ತಿಗೆ ಹೀಗೆ ಅತಿ ಕಡಿಮೆ ವೇತನ ನಿಗದಿಪಡಿಸಿದ್ದರಿಂದ ಅತ್ಯಂತ ಅಗತ್ಯವಿರುವವರು ಮತ್ತು ಅಸಹಾಯಕರು ಮಾತ್ರ ಈ ವೃತ್ತಿಯನ್ನು ಆಯ್ದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಿದ್ದರು. ಮೆಸ್ಟನ್(1936) ಉಲ್ಲೇಖಿಸಿರುವಂತೆ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೇತನ ಬದುಕಲು ಸಾಧ್ಯವಾದ

[4] For the incomes of these recognized professionals in British India, See B.B. Mishra (1961).

ವೇತನವಾಗಿರಲಿಲ್ಲ. ತರಬೇತಿ ಅನಂತರ ದೊರಕುತ್ತಿದ್ದ ವೇತನವು ಅತಿ ಕಡಿಮೆ ಇದ್ದ ಕಾರಣ ತರಬೇತಿ ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಅಗತ್ಯ ಸಂಖ್ಯೆಯ ಅಭ್ಯಥಿಗಳು ಬಂದು ಸೇರುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ ಎಂದು ಅವರು ವಾದಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಮೆಸ್ಟನ್ ಅವರು ಗ್ರಾಮೀಣ ಶಿಕ್ಷಕರು ಪಡೆಯುತ್ತಿದ್ದ ಹೆಚ್ಚುವರಿ ಆದಾಯದ ಬಗ್ಗೆ ಮಾತನಾಡುತ್ತ, ಅಂಚೆ ಮತ್ತು ಸಹಕಾರ ಸಾಲ ಇಲಾಖೆ ಕೆಲಸ ಮತ್ತು ಮನೆಪಾಠದ ಕೆಲಸ ಮಾಡಿ, ಹೆಚ್ಚುವರಿ ಆದಾಯ ಗಳಿಸುತ್ತಿದ್ದರು ಎಂದು ಹೇಳಿದ್ದಾರೆ. ಆದರೆ ಈ ಹೆಚ್ಚುವರಿ ಆದಾಯ ಗಳಿಕೆ ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೂ ದೊರಕುತ್ತಿತ್ತೆಂಬ ಭರವಸೆಯಿಲ್ಲ. ಅದು ಮೊದಲು ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಪೋಷಕರ ಕಡೆಯಿಂದ ಪಡೆಯುತ್ತಿದ್ದ ಪದಾರ್ಥಗಳ ರೂಪದ ಕೊಡುಗೆಗಳು ತಪ್ಪಿದುದರಿಂದ ಆದ ನಷ್ಟಕ್ಕೆ ಪರಿಹಾರವಾಗಿರಲಿಲ್ಲ. ಇದಲ್ಲದೆ ಈ ಹೆಚ್ಚುವರಿ ಆದಾಯದ ಹೊಸ ಮೂಲಗಳು ಶಾಲಾ ಮಾಸ್ತರರ ಸ್ಥಾನಮಾನವನ್ನು ಕೀಳುಮಾಡುತ್ತಿದ್ದವು. ಪ್ರೇಮಚಂದ್ ಅವರು, ಅಂಚೆ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳನ್ನು ವಿತರಿಸಬೇಕಾಗಿದ್ದ ಶಿಕ್ಷಕರ ಭವಿಷ್ಯವನ್ನು ಹೀಗೆ ವಿವರಿಸಿದ್ದಾರೆ.

> ಅಂಚೆ ಕಚೇರಿ ಕೆಲಸ ಪ್ರತಿ ದಿನ ಹೆಚ್ಚಾಗುತ್ತಿತ್ತು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರು ಪ್ರತಿ ದಿನ ಅದಕ್ಕೆ ನಿಗದಿತ ಸಮಯವನ್ನು ನಿಗದಿ ಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ. ಗ್ರಾಮಗಳ ಭೂಮಾಲಿಕರು ಮತ್ತು ರೈತರು ತಮಗೆ ಬಿಡುವಿದ್ದ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಬಳಿಗೆ ಹೋಗುತ್ತಿದ್ದರು ಮತ್ತು ಆ ಬಡ ಶಿಕ್ಷಕ ಅವರಿಗೆ ಬೇಕಾದ ಕೆಲಸ ಮಾಡಿಕೊಡಬೇಕಿತ್ತು. ಆತ ನಿಯಮಗಳನ್ನು ಉಲ್ಲೇಖಿಸಿದರೆ ಭೂಮಾಲಿಕರು ಕೋಪಗೊಂಡು ಶಿಕ್ಷಕರ ವಿರುದ್ಧ ಅಂಚೆ ಪ್ರಧಾನ ವ್ಯವಸ್ಥಾಪಕರಲ್ಲಿ ದೂರುಕೊಡಬಹುದಿತ್ತು. ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ ವಿರುದ್ಧ ಏರುಧ್ವನಿಯಲ್ಲಿ ಮಾತನಾಡುತ್ತಿದ್ದರು. ಆ ಮೂಲಕ ಅವರ ಸ್ಥಾನಮಾನಕ್ಕೆ ಕುಂದುAಟಾಗುವAತೆ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದರು. ಹಾಗಾಗಿ ಅವರು ಯಾವ ಸಮಯಕ್ಕೆ ಬಂದರೂ ಆಗ ಶಿಕ್ಷಕರು ಸೇವೆಯನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತಿದ್ದರು(ಪ್ರೇಮಚಂದ್ 1962).

ದುರ್ಬಲ ವೃತ್ತಿಗೆ ತರಬೇತಿ

ಆಂಗ್ಲ ಸರ್ಕಾರ ಶಿಕ್ಷಕರ ತರಬೇತಿಯೊಂದೇ ಶಾಲಾ ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಒಂದು ವೃತ್ತಿಯ ಮಟ್ಟಕ್ಕೆ ಏರಿಸಲು ಮುಖ್ಯ ಸಾಧನ ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸಿತ್ತು. 1854ರ ಪತ್ರದಲ್ಲಿ ಇಂಗ್ಲೆಂಡಿನ ಅನುಭವದೊಂದಿಗೆ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೃತ್ತಿಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಸುಧಾರಿಸುವ ಉಲ್ಲೇಖವಿತ್ತು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರು ಹಾಗೂ ಸಾಮಾನ್ಯ ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ಒಳಕೊಂಡಿದ್ದ ಈ ಯೋಜನೆಯನ್ನು 'ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಸುಲಭವಾಗಿ ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದಾದ ಸಾಧ್ಯತೆಯಿದೆ ಎಂದು ತೋರುತ್ತದೆ' ಎಂದು ಆ ಪತ್ರದ ಲೇಖಕರು ಹೇಳಿದ್ದರು (ರಿಚೆ 1922: 383). ವಸಾಹತಿನಲ್ಲಿದ್ದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಇಂಗ್ಲೆಂಡಿನ ಸಮಸ್ಯೆಗಳ ಜೊತೆ ಸಮೀಕರಿಸಲಾಗಿದ್ದ, 1857ಕ್ಕೂ ಮುನ್ನ ಇದ್ದ ಸಾಮಾನ್ಯ ದೃಷ್ಟಿ ಇದಾಗಿತ್ತು. ಸ್ವದೇಶಿ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿನ ಶಿಕ್ಷಕರ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಣೆ ಸುಧಾರಿಸುವ ಬಗೆಗೆ ಆ ಪತ್ರದಲ್ಲಿ ಚರ್ಚಿಸಲಾಗಿದೆ ಎನ್ನುವುದು ಈ ಅವಧಿಯ ಮನಸ್ಸಿನ ಸ್ಥಿತಿಯ ಮತ್ತೊಂದು ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಯಾಗಿತ್ತು. ಆ ಪತ್ರದ ಪ್ರಕಾರ ಅವರನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸದೆ ಹಿಂದಿಕ್ಕುವಂತಿರಲಿಲ್ಲ.. ಏಕೆಂದರೆ ಕೆಳ ವರ್ಗದವರ ಮೇಲೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಭಾವ ಹೊಂದಿದ್ದ ಅವರು ಆ ವರ್ಗದವರ ವಿರೋಧವನ್ನು ಕೆರಳಿಸಬಲ್ಲವರಾಗಿದ್ದರು(ರಿಚೆ 1922::384). ಸಾಮಾನ್ಯ ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಅವರು ಹಾಜರಾಗುವುದನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸಿದರೆ ಅದು ಎರಡು ಉದ್ದೇಶಗಳನ್ನು ಈಡೇರಿಸುತ್ತಿತ್ತು. ಒಂದು. ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಸುಧಾರಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಸಮಾಜದಲ್ಲಿನ ಅಶಾಂತಿಯನ್ನು ಹೋಗಲಾಡಿಸುವುದು. "ಶಾಲಾ ಮಾಸ್ತರರ ವೃತ್ತಿ, ಅದು ಸಾಮಾಜಿಕ ಸೇವೆಗಳ ಇತರೆ ಶಾಖೆಗಳಂತೆ ಭಾರತದ ಸ್ಥಳೀಯ ವಾಸಿಗಳಿಗೆ ಹಲವು ಪ್ರಲೋಭನೆಗಳನ್ನು ನೀಡುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಹೊಂದಿತ್ತು (ರಿಚೆ 1922::384). ಆ ಪತ್ರವನ್ನು ಬರೆದ ನಿರ್ದೇಶಕ ಮಂಡಲಿಯುಉಲ್ಲೇಖಿಸಿದAತೆ ವೈದ್ಯಕೀಯ ಮತ್ತು ಇಂಜಿನಿಯರಿಂಗ್ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ನೀಡುತ್ತಿದ್ದ

ಮಾದರಿಯಲ್ಲಿಯೇ ಶಿಕ್ಷಕರ ತರಬೇತಿ ಯೋಜನೆಗಳನ್ನು ನಡೆಸಬೇಕೆಂದು ಸೂಚಿಸಿತ್ತು. ಈ ವಿಶೇಷ ತರಬೇತಿಗಳ ವಾಸ್ತವಿಕ ಉದ್ದೇಶವನ್ನು ಬದಿಗೊತ್ತಿದರೂ, ಆಂಗ್ಲರ ಆಡಳಿತದಲ್ಲಿ 'ಉದ್ಯಮಶೀಲತೆ ಮತ್ತು ಸಾಮರ್ಥ್ಯ' ಇವುಗಳು ಪುರಸ್ಕರಿಸಲ್ಪಡುತ್ತವೆ ಎಂದು ತೋರಿಸುವುದು ಸಾಂಕೇತಿಕ ಗುರಿಯಾಗಿತ್ತು.

ನಂತರದ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಮಾನ್ಯ ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ಆರಂಭಿಸುವ ಯೋಜನೆಗೆ ಚಾಲನೆ ನೀಡಲಾಯಿತು, ಆದರೆ 1854ರ ಪತ್ರದಲ್ಲಿ ಸೂಚಿಸಿದ ಯಾವುದೇ ಭರವಸೆ ಜಾರಿಯಾಗಲಿಲ್ಲ. ಇಡೀ ಬ್ರಿಟಿಷ್ ಭಾರತದಲ್ಲಿ 1870ರಲ್ಲಿ 104 ಸಾಮಾನ್ಯ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ (ಸರ್ಕಾರಿ ಮತ್ತು ಖಾಸಗಿ ಶಾಲೆಗಳೆರಡೂ ಸೇರಿ) 4,346ಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಪ್ರವೇಶ ಪಡೆದಿರಲಿಲ್ಲ. ಅವರ ಪೈಕಿ 4080 ಮಂದಿ ಬಾಲಕರು. ಅತಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಾಮಾನ್ಯ ಶಾಲೆಗಳು ಬಂಗಾಳದಲ್ಲಿದ್ದವು, ಆದರೆ ಪ್ರತಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಮೇಲಿನ ಗರಿಷ್ಠ ವೆಚ್ಚ ಮದ್ರಾಸಿನಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಆಗುತ್ತಿತ್ತು. ತಮ್ಮ ವಿವರಣೆಯಲ್ಲಿ ಈ ಅಂಕಿ-ಅಂಶಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸಿರುವ ಎ.ಪಿ. ಹೋವೆಲ್, ಬಂಗಾಳದ ವರದಿಯನ್ನು ಉಲ್ಲೇಖಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಈ ವರದಿಯ ಪ್ರಕಾರ ಶಿಕ್ಷಕರು ತಾವು ಪ್ರಮಾಣಪತ್ರಗಳನ್ನು ಸ್ವೀಕರಿಸಿದ ನಂತರ ಅವರಿಗೆ ಉದ್ಯೋಗದ ಸ್ಪಷ್ಟ ಭರವಸೆ ಇರಲಿಲ್ಲ. ಬಹುತೇಕ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀಡುವ ಗುರಿ ಇದ್ದರೂ ಅಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಪ್ರಮಾಣ ಅಲ್ಪವಾಗಿರುತ್ತಿತ್ತು. (1960ರ ಭಾರತ ಸರ್ಕಾರದ ವರದಿಯಲ್ಲಿ ಉಲ್ಲೇಖ: 431). ಅಷ್ಟು ಹೊತ್ತಿಗಾಗಲೇ, ವಿಗ್ ರಾಜಕಾರಣಿ ಚಾರ್ಲ್ಸ್ ಮತ್ತು ಅವರ ನಿರ್ದೇಶಕ ಮಂಡಲಿಯ ಸದಸ್ಯರೂ ಮಂಕಾಗಿದ್ದರು. ಅತ್ಯಲ್ಪ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿಯೇ, ಸಾಮಾನ್ಯ ಶಾಲೆಗಳ ಮೂಲಕ ಬೋಧನೆಯ ವಿಧಾನಗಳ ಸುಧಾರಣೆಯ ಮತ್ತು ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಕ ವೃತ್ತಿಯನ್ನು ಮೇಲೆತ್ತಿ ಅದಕ್ಕೊಂದು ಗೌರವಯುತ ವೃತ್ತಿಯ ಮಟ್ಟಕ್ಕೆ ಏರಿಸುವ ಭರವಸೆಗಳು ಸುಳ್ಳಾದವು.

ಆ ಕಾಲದಲ್ಲಿ ಸಾಮಾನ್ಯ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿನ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ನೀತಿಯ ಕಾರಣದಿಂದ ಸಾಮಾನ್ಯಶಾಲೆಗಳು ಒತ್ತಡ ಮತ್ತು ಆತಂಕವನ್ನು ಅನುಭವಿಸುತ್ತಿದ್ದವು. ಈ ಒತ್ತಡಗಳನ್ನು ನಾವು ಕೊನೆಯ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ಸಾಧ್ಯವಾದಷ್ಟು ವಿವರವಾಗಿ ಪರಿಶೀಲಿಸಿದ್ದೇವೆ.

ಎ.ಎಂ. ಮೊಂಟೇತ್ (Monteath) ಸಾಮಾನ್ಯ ಶಾಲೆಗಳು (Normal Schools) ಹೊಸ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಡಿಯಲ್ಲಿ ಒಳ್ಳೆಯ ಸಾಮಾನ್ಯ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀಡುವುದರಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣ ಶಾಸ್ತ್ರದ ಕಲೆಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿ ಬೋಧಿಸುವುದರಲ್ಲಿ ನಿರೀಕ್ಷಿಸಲಾಗಿದ್ದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳ ಬಗೆಗೆ ಬೆಳಕು ಚೆಲ್ಲಿದ್ದಾರೆ. ಪೂನಾ ಮತ್ತು ಅಹಮದಾಬಾದ್ ಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಮಾನ್ಯ ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ಮಾತೃ ಭಾಷೆಯ ಸ್ಥಳೀಯ ಕಾಲೇಜುಗಳನ್ನಾಗಿ ಪರಿವರ್ತಿಸುವ ಪ್ರಯೋಗಗಳು ನಡೆದವು. ಅದರಿಂದಾಗಿ ತರಬೇತಿ ಪಡೆದ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಕಾಲೇಜು ಪಠ್ಯದ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ಮೊದಲೇ ಚೆನ್ನಾಗಿ ತಿಳಿಸಿಕೊಡಬಹುದಾಗಿತ್ತು. ಈ ಪ್ರಯೋಗವನ್ನು ಆರಂಭಿಸಿದ್ದ ನಿರ್ದೇಶಕರು "ಬಹುಸಂಖ್ಯೆಯಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಬಹುಶಃ, ತಲೆಮಾರುಗಳವರೆಗೆ, ವೈಜ್ಞಾನಿಕ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ಸ್ಥಳೀಯ ವಿದ್ವಾಂಸರು ತಮ್ಮ ಸ್ಥಳೀಯ ಭಾಷೆಗಳಲ್ಲಿ ಚಿಂತನೆ ನಡೆಸಿ, ಅದನ್ನು ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಗೊಳಿಸುವುದು ರೂಢಿಯಾಗುವವರೆಗೆ ಪಾಶ್ಚಿಮಾತ್ಯ ಕಲಿಕೆಗೆ ಸ್ಥಳೀಯ ಭಾಷಾ ಕಾಲೇಜುಗಳನ್ನು ಬಳಸುವ ಪ್ರಯತ್ನ ಅಸಂಬದ್ಧವಾಗಿರುತ್ತದೆ" ಎಂದು ಹೇಳಿದ್ದರು (ಭಾರತ ಸರ್ಕಾರದ 1960ರ ವರದಿಯಲ್ಲಿ ಉಲ್ಲೇಖ:228). ಈ ಮಧ್ಯೆ, ಶಿಕ್ಷಕರ ತರಬೇತಿಯ ಬೌದ್ಧಿಕ ಪಠ್ಯವನ್ನು ಉನ್ನತೀಕರಿಸುವ ಉದ್ದೇಶದಿಂದ ಅಂತಹ ಪ್ರಯೋಗಗಳನ್ನು ರದ್ದುಗೊಳಿಸುವುದು ಉತ್ತಮ ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲಾಯಿತು. ಇದರ ಹಿಂದೆ ಸಾಮಾನ್ಯ ಶಾಲೆಗಳು ಕೇವಲ ಬೋಧನೆಯ ಕೌಶಲ್ಯಗಳನ್ನು ಬೋಧಿಸುವುದಕ್ಕಷ್ಟೇ ಗಮನಹರಿಸಿದರೆ ಅವು ಉತ್ತಮ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸಬಹುದು ಎಂಬ ಆಲೋಚನೆ ಇದ್ದಿತು.

ಈ ಸಮಸ್ಯೆ ಹೇಗಿತ್ತು ಎಂಬುದನ್ನು ನಾವಿಲ್ಲಿ ಕಾಣಬಹುದು, ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಬೋಧನೆಯು ಒಂದು ಸಾಧಾರಣ ವೃತ್ತಿಯಾಗಿದ್ದು, ನಗರ ಕೇಂದ್ರಗಳಲ್ಲಿನ ಶ್ರೀಮಂತ

ಕುಟುಂಬಗಳ ಮಕ್ಕಳು ಇದರಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಆಸಕ್ತಿ ತೋರುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ, ಅದು ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕವಾಗಿ ಮೇಲು ಜಾತಿಯ ಸಣ್ಣ ಭೂಮಾಲಿಕರ ವೃತ್ತಿಯಾಗಿತ್ತು. ಆ ವೃತ್ತಿಗೆ ಹೊಸದಾಗಿ ಸೇರ್ಪಡೆಯಾಗುತ್ತಿದ್ದವರೆಂದರೆ ಕ್ರೈಸ್ತ ಧರ್ಮಕ್ಕೆ ಮತಾಂತರಗೊಂಡಿದ್ದ ಸಮಾಜದ ಕೆಳ ಜಾತಿಯ ಹಿನ್ನೆಲೆಯ ಪುರುಷರು ಮಾತ್ರ. ಪಾರಂಪರಿಕವಾಗಿ ಬೋಧನಾವೃತ್ತಿಯನ್ನು ಅನುಸರಿಸಿಕೊಂಡು ಬಂದಿದ್ದ ಕುಟುಂಬದ ಅಭ್ಯರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಪಾಶ್ಚಾತ್ಯ ಕಲಿಕೆಯ ವಿಧಾನ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ರೀತಿನೀತಿಗಳು ಒಗ್ಗಿಬರಲಿಲ್ಲ. ಈ ಕಾರಣದಿಂದ ಸಾಮಾನ್ಯ ಶಾಲೆಗಳು ಭಾರತೀಯ ಭಾಷೆಗಳನ್ನು ತಮ್ಮ ಬೋಧನಾ ಮಾಧ್ಯಮವನ್ನಾಗಿ ಮಾಡಿಕೊಂಡವು. ಇಂಗ್ಲೆಂಡಿನಿಂದ ಆಮದು ಮಾಡಿಕೊಂಡ ಭಿನ್ನ ವಿಷಯಗಳ ಮೇಲಿನ ಪುಸ್ತಕಗಳ ಸಹಾಯದೊಂದಿಗೆ ಕಾಲೇಜುಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಸಿಗಬಹುದಾಗಿದ್ದ ಬೌದ್ಧಿಕ ಪೋಷಣೆಯಿಂದ, ಶಿಕ್ಷಕರ ತರಬೇತಿಯನ್ನು ದೂರವಿಡಲು ಇದು ಬಲಿಷ್ಠ ಕಾರಣವಾಯಿತು. 19ನೇ ಶತಮಾನದ ಕೊನೆಯ ಭಾರತೀಯ ಭಾಷೆಗಳಲ್ಲಿ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ಮುದ್ರಿಸುವುದು ಇನ್ನೂ ಆರಂಭಿಕ ಹಂತದಲ್ಲಿತ್ತು ಮತ್ತು ಕೆಲವೇ ಕೆಲವು ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ಲಭ್ಯವಿದ್ದ ಪುಸ್ತಕಗಳ ಪೈಕಿ, ಸಾಮಾಜಿಕ ತತ್ತ್ವಶಾಸ್ತ್ರ, ಇತಿಹಾಸ ಮತ್ತು ರಾಜಕೀಯ ಆರ್ಥಿಕತೆಗಳ ಈ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ಅಷ್ಟೇನೂ ಪುಸ್ತಕಗಳಿರಲಿಲ್ಲ. ಇಂತಹ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ಲಭ್ಯವಿದ್ದ ಪುಸ್ತಕಗಳಿಂದಾಗಿಯೇ, ನಿಸ್ತೇಜಗೊಳಿಸುವ ದೈನಂದಿನ ಕೆಲಸದ ನಡುವೆಯೂ, ಕಾಲೇಜುಗಳಲ್ಲಿನ ಬೋಧನಾ ವೃತ್ತಿ ಬೌದ್ಧಿಕವಾಗಿ ಉತ್ತೇಜನ ನೀಡುವಂತಹುದಾಗುತ್ತಿತ್ತು.

ಶಿಕ್ಷಕರ ತರಬೇತಿ ಪ್ರವೇಶಕ್ಕೆ ನಿಗದಿಪಡಿಸಿದ್ದ ಕನಿಷ್ಠ ಅರ್ಹತೆಗಳು ಅತಿ ಕಡಿಮೆ ಇದ್ದವು, ಅದರಿಂದಾಗಿ ತರಬೇತಿ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸ್ಥಾನಮಾನ ಮತ್ತು ಗುಣವನ್ನು ತಲುಪಲು ಆಗುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ. ಅಂದರೆ ಕಾಲೇಜು ಶಿಕ್ಷಣ ಬೌದ್ಧಿಕತೆಯಲ್ಲಿ ಮುಳುಗಿತ್ತು ಎಂದು ನಾವು ವಾದಿಸುತ್ತಿಲ್ಲ. ವಾಸ್ತವವಾಗಿ ಭಾರತದ ಉತ್ತಮ ಕಾಲೇಜುಗಳೂ ಸಹ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಆಧರಿಸಿಯೇ ಬೋಧನೆ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದವು. ಅಪರೂಪಕ್ಕೆ ಅನ್ವೇಷಣೆಯ ಮನೋಭಾವದಿಂದ ಸ್ಫೂರ್ತಿ ಪಡೆದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿದ್ದರೂ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳ ಭಯ ಬೌದ್ಧಿಕ ಅನ್ವೇಷಣೆಗೆ, ಹುಡುಕಾಟಕ್ಕೆ ಅವಕಾಶ ನೀಡುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ಶಿಕ್ಷಕರ ತರಬೇತಿ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ತಮಗೆ ಬೌದ್ಧಿಕ ಆಸಕ್ತಿ ಇದೆ ಎಂಬ ತೋರಿಕೆಯನ್ನೂ ಸಹ ಮಾಡುವ ಸ್ಥಿತಿಯಲ್ಲಿರಲಿಲ್ಲ. ತರಗತಿಗಳ ನಿರ್ವಹಣೆ ಮಾಡುವುದು ಬೋಧನೆಯ ಕಲೆಯ, ತರಬೇತಿ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಮುಖ್ಯ ವಸ್ತು ಅಥವಾ ಎಳೆಯಾಗಿತ್ತು. ಬೋಧಿಸುವ ಕಲೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಗಮನವನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಲು, ಸುಲಭವಾಗಿ ಬೋಧಿಸಲು ಹಲವು ಉಪಾಯಗಳನ್ನು ಬಳಸುತ್ತಿದ್ದರು. ಏಕೆಂದರೆ ಅವುಗಳಲ್ಲಿ ಬೌದ್ಧಿಕ ಪ್ರಯತ್ನಗಳ ಆವಶ್ಯಕತೆ ಇರಲಿಲ್ಲ. ◌ಲಭ್ಯರ್ಥಿಗಳು ಆ ಕೌಶಲ್ಯವನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದಾರೋ ಇಲ್ಲವೋ ಎಂಬುದನ್ನು ಸುಲಭವಾಗಿ ಮತ್ತು ವಿಶ್ವಾಸಾರ್ಹವಾಗಿ ಪರೀಕ್ಷಿಸಬಹುದಿತ್ತು. ಹೋವೆಲ್ ಇದನ್ನು ಅತ್ಯಂತ ಚೆನ್ನಾಗಿ ಹೇಳಿದ್ದಾರೆ, ಅವರು ಶಿಫಾರಸು ಮಾಡುವುದೆಂದರೆ "ತರಬೇತಿ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ನಿಗದಿತ ಉದ್ದೇಶದ ಅಧೀನದಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡಬೇಕು. ಶಿಕ್ಷಕರ ತರಬೇತಿಯ ಪರೀಕ್ಷೆ ಎಂದರೆ, ಅವರಿಗೆ ಏನು ತಿಳಿದಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸುವುದಲ್ಲ. ಅದನ್ನು ನೋಡುವುದಲ್ಲ, ಅವರ ಬೋಧನಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಮಟ್ಟವನ್ನು ಅಳೆಯಬೇಕು." (ಭಾರತ ಸರ್ಕಾರದ ಉಲ್ಲೇಖ 1960: 447).

ವಾಸ್ತವವೆಂದರೆ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಕಡಿಮೆ ವೇತನ ಸಿಗುತ್ತಿದ್ದುದರಿಂದ ತರಬೇತಿಯ ಪ್ರವೇಶಕ್ಕೆ ಕನಿಷ್ಠ ಅರ್ಹತೆಗಳನ್ನು ನಿಗದಿಪಡಿಸಲಬೇಕಾಗಿತ್ತು. ಹಲವು ಪದವೀಧರರು ಗುಮಾಸ್ತರ ಹುದ್ದೆಗಳ ಹಿಂದೆಬೀಳುತ್ತಿದ್ದುದರಿಂದ ಹಲವು ಕೆಲವು ಪದವೀಧರರು ಮತ್ತು ಮೆಟ್ರಿಕ್ಯುಲೆಟ್ಸ್ ಹಲವು ವರ್ಷಗಳ ಕಾಲ ನಿರುದ್ಯೋಗಿಗಳಾಗಿರುತ್ತಿದ್ದರು. ನಾಲ್ಕನೇ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಉತ್ತೀರ್ಣರಾದ ಸರ್ಟಿಫಿಕೇಟ್ ಇದ್ದವರು ಸಾಮಾನ್ಯ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ಹುದ್ದೆಗೆ ಅರ್ಹರಾಗುತ್ತಿದ್ದರು. 1901ರಲ್ಲಿ ನಾಗಪುರ ತರಬೇತಿ ಕೇಂದ್ರದಲ್ಲಿ

ಪ್ರವೇಶಕ್ಕೆ ಆಯ್ಕೆಯಾಗಿದ್ದವರಲ್ಲಿ ಶೇ. 12ರಷ್ಟು ಅಭ್ಯರ್ಥಿಗಳು ಮಾತ್ರ ದೇಶೀಯ ಭಾಷಾಮಾಧ್ಯಮ ಶಾಲಾ ಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ತೇರ್ಗಡೆ ಹೊಂದಿದ್ದರು, ಉಳಿದವರು ಇನ್ನೂ ಕಡಮೆ ಅರ್ಹತೆಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದರು. (ಭಾವೆ 1983). 1950ರ ವೇಳೆಗೆ, ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಕೇವಲ ಶೇ. 13ರಷ್ಟು ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮೆಟ್ರಿಕ್ ಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ತೇರ್ಗಡೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದರು.. 1950ರ ದಶಕದ ಅಂತ್ಯದ ವೇಳೆಗೆ ಈ ಪ್ರಮಾಣ ಶೇ.34ಕ್ಕೆ ಏರಿಕೆಯಾಗಿತ್ತು (ಶಿಕ್ಷಣ ಸಚಿವಾಲಯ 1963). ಇತ್ತೀಚಿನ ಶಿಕ್ಷಕರ ಆಯೋಗದ ವರದಿಯಲ್ಲಿ ಶೇ. 65ರಷ್ಟು ಭಾರತೀಯ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರು ಪ್ರೌಢ ಶಿಕ್ಷಣ ಪೂರೈಸಿದ್ದರು ಅಥವಾ ಅದಕ್ಕೆ ಸಮನಾದ ಸರ್ಟಿಫಿಕೇಟ್ ಹೊಂದಿದ್ದರು. ಮತ್ತು ಶೇ.26ರಷ್ಟು ಶಿಕ್ಷಕರು ಕೇವಲ 8ನೇ ತರಗತಿ ಅಥವಾ ಅದಕ್ಕೂ ಕೆಳಗಿನ ದರ್ಜೆಯಲ್ಲಿ ತೇರ್ಗಡೆಯಾಗಿದ್ದಾರೆ. ಎಂದರೆ, ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಗಳ ಬೋಧನೆಗೆ ನಿಗದಿಪಡಿಸಿದ್ದ ಅರ್ಹತೆಗಳು ಅತಿ ಕಡಿಮೆ ಇದ್ದವು ಮತ್ತು ಅವುಗಳಲ್ಲಿ ಅಂತಹ ಬದಲಾವಣೆಗಳೇನೂ ಆಗಲಿಲ್ಲ. ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರು ಬೋಧನೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಕಲಿಕೆಯ ಜೊತೆಗೆ ತಾವು ಬೋಧಿಸುವ ದರ್ಜೆಯಲ್ಲಿ ಪಾಸಾಗಿದ್ದರೆ ಸಾಕು ಎಂಬ ಹಿಂದೆ ಇದ್ದ ನಂಬಿಕೆ ಈಗಲೂ ಮುಂದುವರಿದಿದೆ.

ಈ ಹೆಚ್ಚುವರಿ ಕೌಶಲ್ಯಗಳು ಆಂಗ್ಲ ಸರ್ಕಾರ ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಸಾಮಾನ್ಯ ಶಾಲೆಗಳ ಮೂಲಕ ಪರಿಚಯಿಸಿದ್ದವೇ ಆಗಿದ್ದವು. ಹಲವು ಪ್ರಕರಣಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಮಾನ್ಯ ಶಾಲೆಗಳು ಹಾಲಿ ಇದ್ದ ಶಾಲೆಗಳ ಅಧೀನಶಾಲೆಗಳಂತೆಯೇ ಇರುತ್ತಿದ್ದವು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಾವೇ ಅಡುಗೆ ಸಹ ಮಾಡಬೇಕಿತ್ತು ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಬಿಟ್ಟರೆ ಸಾಮಾನ್ಯ ಶಾಲೆಗಳ ದಿನಚರಿ ವಸತಿ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿನ ದಿನಚರಿಗಿಂತ ಭಿನ್ನವಾಗಿರಲಿಲ್ಲ. ಗುಣಮಟ್ಟದ ಮಾನದಂಡಗಳು ಬಲು ಕಠಿಣವಾಗಿದ್ದವು, ತರಬೇತಿಯ ಪ್ರಮುಖ ಗುರಿಯನ್ನು ನೈತಿಕತೆಯ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ನೋಡಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು. 1982-97ರ ಕಾಟನ್ ಅವರ ವರದಿಯಂತೆ ಸಮಯಪಾಲನೆ, ವಿನಯ, ಶುಚಿತ್ವ, ವಿಧೇಯತೆ ಮತ್ತು ಗೌರವಪೂರ್ವಕ ನಡವಳಿಕೆಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಆದ್ಯತೆ ನೀಡಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು (ಕಾಟನ್ 1896:24).

ಸಾಮಾನ್ಯ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ, ಶಿಕ್ಷಕರ ತರಬೇತಿ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ, ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನ ಮತ್ತು ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಸ್ತು ಕಾಪಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದಕ್ಕೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಗಮನವನ್ನು ನೀಡಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ಚೆನ್ನಾಗಿ ಕಲಿಸುವುದು ಹೇಗೆ ಎಂಬುದು ಪಠ್ಯ ಯೋಜನೆಯ ಪ್ರಮುಖ ಕರ್ತವ್ಯವಾಗಿತ್ತು. ಹರ್ಬರ್ಟ್ಸ್ ಅವರ 'ಮಾಹಿತಿಯ ಘಟಕಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಪರ್ಕ ಪರಿಕಲ್ಪನೆ'ಯ ಮಾದರಿಯಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಪಾಠವೂ ಕ್ರಮವಾಗಿ ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳ್ಳಬೇಕಿತ್ತು.[5] ಶಾಲಾ ದಾಖಲಾತಿಗಳ ನಿರ್ವಹಣೆ ಮತ್ತು ವೇಳಾಪಟ್ಟಿ ಸಿದ್ಧಪಡಿಸುವುದು, ಈ ಎರಡು ತರಬೇತಿ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಅತ್ಯಂತ ಪ್ರಮುಖ ಅಂಶಗಳಾಗಿದ್ದವು. ತರಬೇತಿ ಸಂಸ್ಥೆಗಳ ಮುಖ್ಯಸ್ಥರು ಮತ್ತು ಅದರ ಬೋಧನಾ ಸಿಬ್ಬಂದಿ ನೀಡಿದ ಮಾದರಿ ಪಾಠಗಳ ಸಹಾಯದಿಂದ ಬೋಧನಾ ಕೌಶಲ್ಯಗಳನ್ನು ಕಲಿಸಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ಒಮ್ಮೆ ತರಬೇತಿಯ ಅಭ್ಯರ್ಥಿ ಬೋಧನಾ ಕೌಶಲ್ಯವನ್ನು ಕಲಿತರೆ, ಆತ ಅದನ್ನು ಮತ್ತೆ ಮತ್ತೆ ಅಭ್ಯಾಸ ಮಾಡುವ ಮೂಲಕ ಉತ್ತಮಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದಿತು. ಮತ್ತು ವಿಮರ್ಶಾ ಪಾಠಗಳು ಆತನಿಗೆ ಸಹಕಾರಿಯಾಗುತ್ತಿದ್ದವು. ಅನಂತರದ ತರಗತಿಗಳನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಣಾತ್ಮಕವಾಗಿ ನೋಡುಬಲ್ಲ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ರೂಪಿಸಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು; ಇದರಿಂದ ಮುಂದೆ ಆಗಬಹುದಾದ ಲೋಪದೋಷಗಳನ್ನು ತಡೆಯಬಹುದಾಗಿತ್ತು. ಇಡೀ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಪ್ರಮಾಣಜನ್ಯ ರೀತಿಯಲ್ಲಿರುತ್ತಿತ್ತು.

---

[5] German philosopher and educationist, Johann Herbart (1776-1841), is considered as one of the founders of Modren Scientific Pedagogy. His suggestions is for educational instruction included. Clearness (isolating individual concepts): association (connecting these with related concepts); system (arranging these in systematic relationships); and method (perfecting these relationships).

ತರಬೇತಿಯಲ್ಲಿದ್ದವರು ಯಾವುದು ಸರಿಯಾದ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನ, ಯಾವುದು ಸರಿಯಲ್ಲ ಎಂಬುದನ್ನು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗಿತ್ತು.

ಶಿಕ್ಷಕರ ತರಬೇತಿ ವಿಷಯದ ಬಗ್ಗೆ ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳಲು ನಾವು ಇತಿಹಾಸದ ದಾಖಲೆಗಳನ್ನೇನೂ ತೆರೆಯಬೇಕಾಗಿಲ್ಲ, ಭಾರತೀಯ ತರಬೇತಿ ಸಂಸ್ಥೆಗಳ ಗುಣ ಮತ್ತು ವಿಧಾನಗಳು ಕಳೆದ ನೂರು ವರ್ಷಗಳಿಂದೀಚೆಗೆ ಅತ್ಯಂತ ಸ್ಥಿರವಾಗಿವೆ. ಒಂದೇ ಒಂದು ಪ್ರಮುಖ ವ್ಯತ್ಯಾಸವೆಂದರೆ ಮನಃಶಾಸ್ತ್ರದ ಬೋಧನೆ. ಹಳೆಯ ಸಾಮಾನ್ಯ ಶಾಲೆಗಳು ಮತ್ತು ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ ತರಬೇತಿ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ಸೈಕಾಲಜಿ ಎಂದು ಆಗ ಕರೆಯುತ್ತಿದ್ದ 'ಮಾನಸಿಕ ವಿಜ್ಞಾನ'ದ 'ಸತ್ಯಗಳನ್ನು' ಇಂದು ತರಬೇತಿ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವ ಮತ್ತು ವರ್ತನೆಯ ವಿಕಸನ ಎಂದು ಬೋಧಿಸುತ್ತವೆ. ತರಬೇತಿ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳು ಪಠ್ಯದ ಯೋಜನೆ ಮತ್ತು ಯೋಜಿತ ಪಾಠಗಳನ್ನು ಕರಾರುವಕ್ಕಾಗಿ ಕಲಿಸುವುದರ ಮೇಲೆ ಗಮನವನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುವುದು ಮುಂದುವರಿದಿದೆ. ಉತ್ತಮ ಪಾಠ ಕಲಿಕಾ ವಿಧಾನವೆಂದರೆ ತರಬೇತಿ ಪ್ರಶಿಕ್ಷಣಾರ್ಥಿ ಮೂಲಕ ಪಾಠಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ವಾಸ್ತವಿಕ ಚೌಕಟ್ಟಿಗೆ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಸಿದ್ಧಗೊಳಿಸುವಂತಹ ಆರಂಭಿಕ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ನಾಟಕೀಯ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಕೇಳುವುದು, ಮತ್ತು ಅನಂತರ ತಾನು ಬೋಧಿಸುತ್ತಿರುವ ವಿಷಯಕ್ಕೆ ಸೂಕ್ತವಾದ ತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಬಳಸಿ ಪಠ್ಯದಲ್ಲಿನ ವಿಷಯವನ್ನು ನಿರೂಪಿಸುವುದು. ಅನಂತರದ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯೆಂದರೆ ಅಧ್ಯಯನದಡಿ ಬರುವ ವಿಷಯದ ವಸ್ತುವನ್ನು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸಾಮಾನ್ಯೀಕರಿಸಿದ ಅಥವಾ ಅಮೂರ್ತ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ಮಾಡುವುದು. ಅರ್ಥಮಾಡಿಸುವ ವಿಧಾನಗಳು ಬೇರೆ ಬೇರೆ ವಿಷಯಗಳಿಗೆ ಬೇರೆ ಬೇರೆಯ ರೀತಿಯಲ್ಲಿರುತ್ತವೆ, ಆದರೆ ಪ್ರಮುಖ ಅಂಶವೆಂದರೆ ವಿಷಯದ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನ ಅಥವಾ ಧ್ಯೇಯವನ್ನು ಮಾತಿನಲ್ಲಿ ಮಂಡಿಸುವುದು. ಅಂತಿಮವಾಗಿ ನಿಯೋಜಿತ ಕೆಲಸದ "ಅನ್ವಯಿಸುವ" ವಿಧಾನದ ಬಗೆಗೆ ಮನೆಯಲ್ಲಿ ಚಿಂತಿಸವ ಹಾಗೆ ಮಾಡುವ ಅಭ್ಯಾಸಕ್ರಮವನ್ನು ವಿಧಿಸುವುದು. ಇಡೀ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ಒಬ್ಬ ಜಡ ಶಿಕ್ಷಣಾರ್ಥಿಯ ಸುತ್ತ ಕೇಂದ್ರೀಕೃತವಾಗಿರುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಬೋಧನೆಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಕರಾರುವಕ್ಕಾಗಿ ಅನುಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಜೋಡಿಸಿ ನೀಡುವುದಾಗಿದೆ. ಹರ್ಬರ್ಟ್ಸ್‌ನ ಬೋಧನಾ ಸಿದ್ಧಾಂತದ ಸಾರಾಂಶವು ಭಾರತೀಯ ತರಬೇತಿ ಕೇಂದ್ರಗಳಲ್ಲಿ "ಬೋಧನಾ ಅಭ್ಯಾಸ'ದ ಅಲುಗಾಡಿಸಲಾಗದ ಅಡಿಗಲ್ಲಿನಂತಾಗಿತ್ತು. ಮನಃಶಾಸ್ತ್ರ, ಮತ್ತು ಕಲಿಕಾ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಆಧುನಿಕತೆಯ ತತ್ವಗಳಿಗೆ ಬೆಲೆ ಕೊಡುವ ಬಾಯುಪಚಾರದ ಮಾತುಗಳ ನಡುವೆಯೂ ಹರ್ಬರ್ಟ್ಸ್‌ನ ಬೋಧನಾ ಸಿದ್ಧಾಂತ ಉಳಿದುಕೊಂಡು ಬಂದಿತು.

ತರಬೇತಿ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿ ಅನುಸರಿಸಿದ ಒಟ್ಟಾರೆ ಯೋಜನೆಯಲ್ಲಿ, ಪ್ರಶಿಕ್ಷಣಾರ್ಥಿ ತನ್ನ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಸಾಮಾಜಿಕ ಸನ್ನಿವೇಶಕ್ಕೆ ನಾನಾ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಅನ್ವಯಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಾಕಷ್ಟು ಅವಕಾಶಗಳಿದ್ದವು. ಆದರೆ ಸಮಕಾಲೀನ ವರದಿಗಳಲ್ಲಿ ಅಂತಹ ಅವಕಾಶಗಳು ಇರುವುದರ ಬಗೆಗೆ ಯಾವುದೇ ಸೂಚನೆಗಳಿಲ್ಲ. ತರಬೇತಿ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು, ಯಾವುದೇ ಅಭ್ಯರ್ಥಿಗೆ, ಶಿಕ್ಷಣ ಶಾಸ್ತ್ರದ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಚಾಲ್ತಿಯಲ್ಲಿದ್ದ ವಾಸ್ತವ ತರಗತಿಗಳ ಸ್ಥಿತಿಗಳಿಗೆ ಹೊಂದುವಂತೆ ಮಾಡಲು ಉತ್ತೇಜನ ನೀಡುತ್ತಿದ್ದವು ಎಂದು ಹೇಳುವುದಕ್ಕೆ ನಮಗೆ ಯಾವುದೇ ಸಾಕ್ಷ್ಯವೂ ಇಲ್ಲ. ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಲು ತರಬೇತಿ ಎಂದರೆ ಕೆಲವು ಸಣ್ಣ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಕಲಿಯುವುದು ಮತ್ತು ಅವುಗಳನ್ನು ತರಬೇತಿ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಯೋಜಿತ ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಮಾಡುವಾಗ ಪ್ರಯೋಗಿಸುವುದು ಅಷ್ಟೆ. ಪ್ರಶಿಕ್ಷಣಾರ್ಥಿಗಳು ಮೇಲ್ವಿಚಾರಕರ ಕಣ್ಗಾವಲಿನಲ್ಲಿ ಇರುತ್ತಿದ್ದಾಗ ತರಬೇತಿ ಪಡೆಯುತ್ತಿರುವ ಯುವಕರು ಕಪ್ಪು ಹಲಗೆಯ ಮೇಲೆ ಬರೆಯುವುದು, ಪ್ರಶ್ನಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳ ನಿಯಂತ್ರಣ ಮತ್ತಿತರ ನಿಗದಿತ ದೈನಂದಿನ ಕೆಲಸಗಳಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಉತ್ತಮ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಸಾಬೀತುಪಡಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. ಪಾಠದ ಆರಂಭದಿಂದ ಅಂತ್ಯದವರೆಗೆ ಅವರು ಬೋಧನೆ ಎಂಬ ಶಾಸ್ತ್ರವಿಧಿಯ ಮೇಲೆ ತಮ್ಮ ಒಡೆತನವನ್ನು ಪ್ರದರ್ಶಿಸುವುದು. ಅವರು ಪ್ರಶ್ನೆ ಕೇಳುವುದನ್ನು ಹೊರತುಪಡಿಸಿ ಬೇರೆ

ಯಾವ ರೀತಿಯಲ್ಲೂ ಪಾಠ ಆರಂಭಿಸುವಂತಿರಲಿಲ್ಲ. ಅದರಿಂದಾಗಿ ದಿನದ ಪಠ್ಯ ನಾಟಕೀಯ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಅನಾವರಣಗೊಳ್ಳಬೇಕಿತ್ತು. ಹಾಗೆಯೇ ಪಾಠದ ಕೊನೆಯಲ್ಲಿ ಎರಡು ಅಥವಾ ಮೂರು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳ ಮೂಲಕ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಇಡೀ ಪಾಠದ ಸಾರವನ್ನು ಪುನರ್‌ಗ್ರಹಣ ಮಾಡಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡಬೇಕಿತ್ತು.

ಬೌದ್ಧಿಕ ಆಯಾಮವಿಲ್ಲದ ತರಬೇತಿ, ಕಡಿಮೆ ವೇತನ ಮತ್ತು ಸ್ಥಾನಮಾನ ಇವುಗಳಿಂದ ಶಿಕ್ಷಕವೃತ್ತಿ ದುರ್ಬಲ ಮತ್ತು ಹಿಂದುಳಿದ ವೃತ್ತಿ ಎಂಬ ಪರಿಕಲ್ಪನೆ ಮೂಡಿತ್ತು. ದಾಖಲೆಗಳನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಲೆಕ್ಕಪತ್ರಗಳ ಕಾರ್ಯಗಳು ಸದಾ ಬೋಧನಾ ಕೆಲಸದ ಜೊತೆ ಇರುತ್ತಿದ್ದವು ಮತ್ತು ಅವುಗಳ ಬಗ್ಗೆ ತುಂಬಾ ಎಚ್ಚರದಿಂದಿರಬೇಕಾಗಿತ್ತು. ಇಂತಹ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ಸಣ್ಣ ಪುಟ್ಟ ದೋಷಗಳಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಭಾರೀ ಬೆಲೆ ತೆರಬೇಕಾಗಿತ್ತು. ಏಕೆಂದರೆ, ಇನ್ಸ್‌ಪೆಕ್ಟರ್ ಮತ್ತು ಇತರ ಅಧಿಕಾರಿಗಳಿಂದ ತಮ್ಮನ್ನು ತಾವು ರಕ್ಷಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಅವರು ದುರ್ಬಲರಾಗಿರುತ್ತಿದ್ದರು. ಅವರ, ದಂಡನೆಗೆ ಗುರಿಯಾಗಬಹುದಾದ ಸಾಧ್ಯತೆಯಿಂದಾಗಿ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಕಚೇರಿ ಸಂಸ್ಕೃತಿ ಹುಟ್ಟಿಕೊಂಡಿತ್ತು. ಅಂತಹ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯಿಂದಾಗಿ ವೃತ್ತಿಪರ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯು ನಿಯಮಗಳ ಪಾಲನೆಗೆ ಅಡಿಯಾಳಾಗಿತ್ತು. ಮೇಹ್ಯೂ (1926) ಭಾರತೀಯ ಶಾಲೆಗಳು ಬೌದ್ಧಿಕವಾಗಿ ಹಿಂದುಳಿಯಲು ಇದು ಪ್ರಮುಖ ಕಾರಣ ಎಂದು ಚಿಂತಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. ಅವರು, ಭಾರತೀಯ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರೆಂದರೆ ಕೈಯಲ್ಲಿ ನಿಯಮಗಳ ಪುಸ್ತಕ ಹಿಡಿದು, ನಿಯಮಗಳ ಉಲ್ಲಂಘನೆಯ ಆರೋಪವು ತಮ್ಮ ವಿರುದ್ಧ ಬಾರದಂತೆ ನೋಡಿಕೊಳ್ಳುವ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳು ಎಂದು ವರ್ಣಿಸುತ್ತಿದ್ದರು.. ಅವರ ಕರ್ತವ್ಯ ಮತ್ತು ಒಪ್ಪಿತ ನಿಯಮಾವಳಿಗಳ ಅನುಸರಣೆಯಲ್ಲಿ ಯಾವುದೇ ದೋಷಗಳು ಕಂಡುಬAದರೆ ಅದನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರ ಸೇವಾ ಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿ ನಿರೀಕ್ಷಕರು ದಾಖಲಿಸುತ್ತಿದ್ದರಿಂದ ಅದು ಅವರಿಗೆ ಹಾನಿ ಉಂಟುಮಾಡುತ್ತಿತ್ತು. ವೆಚ್ಚಗಳ ವಿಚಾರದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ನಡೆಸಲು ಇರುತ್ತಿದ್ದ ಹಣ ಅತಿ ಕಡವೆಡಿರುತ್ತಿದ್ದರೂ, ಅವರು ಸದಾ ಸಂಶಯಕ್ಕೆ ಒಳಗಾಗುತ್ತಿದ್ದರು. ಶಾಲಾ ಸಂಗ್ರಹದಿಂದ ಒಂದು ಪುಸ್ತಕ ಕಾಣಿಸದಿದ್ದರೂ, ಅದು ಪುನಃ ಪುನಃ ಬಳಕೆಯಿಂದ ಹಾಳಾಗಿದ್ದರೂ ಸಹ ಅದು ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಶಿಕ್ಷಿಸಲು ಕಾರಣವಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ಕಳಪೆ ಪರೀಕ್ಷಾ ಫಲಿತಾಂಶ ಕೂಡ ಅದೇ ರೀತಿಯ ದಂಡನೆಗೆ ಕಾರಣವಾಗುತ್ತಿತ್ತು. 'ತ್ರಿಂಗ್, ಆರ್ನೋಲ್ಡ್ ಅಥವಾ ಸ್ಯಾಂಡರ್‌ಸನ್ ಅವರು ಅಂತಹ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಮೂಡಿ ಬರುವುದನ್ನು ಊಹಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಕಷ್ಟ', ಎಂದು ಮೇಹ್ಯೂ ಬರೆಯುತ್ತಾರೆ 'ಇದು (ಅಂತಹ ವ್ಯವಸ್ಥೆ) ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಶಂಕರ, ಕಬೀರ ಅಥವಾ ಠ್ಯಾಗೋರ್ ಅವರನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುವುದಿಲ್ಲ' (ಮೇಹ್ಯೂ 1926:72).

ಈ ಎಲ್ಲ ಸ್ಥಿತಿಗತಿಗಳಿಂದಾಗಿ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೃತ್ತಿ ಕಟ್ಟಕಡೆಯ ಆಯ್ಕೆಯಾಗಿರುತ್ತಿತ್ತು. ಬೇರೆಲ್ಲೂ ಕೆಲಸ ಸಿಗದ ಯುವಕರು ಮಾತ್ರ ಇದನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿದ್ದರು ಮತ್ತು ಅವರಿಗೆ ಬೇರೆ ಯಾವುದಾದರೂ ಕಚೇರಿ ಕೆಲಸ ಅಥವಾ ಇತರ ಉದ್ಯೋಗ ದೊರೆತರೆ ಅವರು ಆ ಬೇರೆಯ ಕೆಲಸಕ್ಕೇ ಹೋಗುತ್ತಿದ್ದರು.. ಬೋಧನೆಯನ್ನು ವೃತ್ತಿಯನ್ನಾಗಿ ಸ್ವೀಕರಿಸುವವಲ್ಲಿ ಇದ್ದ ಈ ಆಸಕ್ತಿಹೀನತೆಯನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸಿದ್ದ ಲಿಟ್ಟನ್(1874 ರಿಂದ 1880ರ ವರೆಗಿನ ವೈಸ್ ರಾಯ್), ಡೇವಿಡ್ ಹೇರ್ ತರಬೇತಿ ಕಾಲೇಜಿನ ಉದ್ಘಾಟನಾ ಸಮಾರಂಭದಲ್ಲಿ, ಮಾಡಿದ ಭಾಷಣ ಹೀಗಿದೆ,

> ನಾನು ಇಲ್ಲಿ ಉದ್ಘಾಟನಾ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮ ನೆರವೇರಿಸಲು ಬಂದಿರುವುದನ್ನು ಸರ್ಕಾರದ ಒಂದು ಮಹತ್ವದ ಘೋಷಣೆಯೆಂಬಂತೆ ನೋಡಬಹುದು. ಬೋಧನಾ ವೃತ್ತಿ ಕೊನೆಯ ಆಯ್ಕೆ, ಯಾವುದೇ ವೃತ್ತಿಯಲ್ಲಿ ಸಲ್ಲದವರು ಇಲ್ಲಿ ಸಲ್ಲುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದು ಇನ್ನು ಮುಂದೆ ಸಲ್ಲದು. ಅದನ್ನು ಇತರೆ ವೃತ್ತಿಗಳ ಜೊತೆ ಅತ್ಯಂತ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯುತ ಮತ್ತು ಮಹತ್ವಪೂರ್ಣ ವೃತ್ತಿಯನ್ನಾಗಿ ನೋಡಬಹುದು

ಮತ್ತು ಯಾವುದೇ ವೃತ್ತಿಗೆ ತರಬೇತಿ ಅಗತ್ಯವಿರುವಂತೆ ಈ ವೃತ್ತಿಗೂ ಒಳ್ಳೆಯ ತರಬೇತಿಯ ಅಗತ್ಯವಿರುತ್ತದೆ. (ಲಿಟ್ಲ್ ಹೈಲರ್ 1929: 114)

ಲಿಟ್ಟನ್ ವರ ಹೇಳಿಕೆಗಳನ್ನು ಅವಲೋಕಿಸಿದರೆ ಅವು ಮಹತ್ವದ್ದೆನಿಸುತ್ತವೆ. ಏಕೆಂದರೆ ಅವು ಅವರ ಒಟ್ಟಾರೆ ವಿಧಾನ ಮತ್ತು ನೀತಿಗಳಲ್ಲಿದ್ದ ಆತ್ಮವಿಶ್ವಾಸಕ್ಕೆ ಹೊಂದುತ್ತವೆ. ಆದರೆ ತರಬೇತಿ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ವೃತ್ತಿಪರ ತರಬೇತಿ ನೀಡುವ ವರ್ಚಸ್ಸನ್ನು ಹೊಂದಿರಬೇಕು ಎಂಬ ಅವರ ಹೇಳಿಕೆ ಪರಿಣಾಮದಲ್ಲಿ ನಿಜವಾಗಲಿಲ್ಲ. ಲಿಟ್ಟನ್‌ರ ಆನಂತರದ ಶತಮಾನದಲ್ಲಿ 'ಮಹತ್ವದ ಘೋಷಣೆಯ ಮೂಲಕ ರಾಜಕಾರಣಿಗಳು ಹಾಗೂ ಶಿಕ್ಷಣ ಕ್ಷೇತ್ರದ ಆಡಳಿತಗಾರರೂ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸ್ಥಾನಮಾನ ಸುಧಾರಿಸಬೇಕೆಂದು ಹೇಳಿದರೇ ಹೊರತು ಆ ಪ್ರಯತ್ನವನ್ನು ಸಫಲವಾಗಿಸಲಿಲ್ಲ. ಶಿಕ್ಷಕರ ವೇತನದಲ್ಲಿ ಸುಧಾರಣೆ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಂಘಟನೆಗಳ ಹೆಚ್ಚಳದ ನಡುವೆಯೂ ಅಧಿಕಾರಶಾಹಿ ಎದುರು ಸಾಮಾನ್ಯ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ಅಸಹಾಯಕ ಸ್ಥಿತಿ ಬದಲಾಗಲಿಲ್ಲ. ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಕುರಿತ ಜನರ ಮನದ ಧೋರಣೆ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ ಆತ್ಮಾನುಭವ ಸುಧಾರಣೆಯಾಗಲಿಲ್ಲ. ಹಿಂದಿ ಪ್ರಬಂಧಕಾರ ಪದುಮಲಾಲ್ ಪುನ್ನಲಾಲ್ ಭಕ್ಷಿ ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿ ತಮ್ಮ ಜೀವನದ ನೆನಪುಗಳನ್ನು ದಾಖಲಿಸುತ್ತಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ಜೀವನವನ್ನು ಕುರಿತು ಒಂದು ಅಧ್ಯಾಯವನ್ನು ಬರೆದಿದ್ದಾರೆ. ಅದರಲ್ಲಿ ಅವರು 20ನೇ ಶತಮಾನದ ಆರಂಭದಲ್ಲಿ ಒಬ್ಬ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೃತ್ತಿಯ ಬಗ್ಗೆ ಜನಪ್ರಿಯ ಅಭಿಪ್ರಾಯ ಏನಿತ್ತು ಎಂಬುದನ್ನು ದಾಖಲಿಸಿದ್ದಾರೆ.

ಒಂದು ದಿನ ನಾನು ನನ್ನ ಗೆಳೆಯ ಮತ್ತು ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಯ ಜೊತೆ, ನನ್ನ ಶಿಕ್ಷಕ ವೃತ್ತಿ ಜೀವನದ ಬಗ್ಗೆ ಮಾತನಾಡುತ್ತಿದ್ದಾಗ ಆತ ನನ್ನ ಜೀವನದ ಈ ಭಾಗದ ಕ್ಷುದ್ರತೆಯನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಿದ. ಆತ ಬೇರೆಯವರ ಹೊರೆಯನ್ನು ಹೊತ್ತು ಸಾಗುವ ಮತ್ತು ಒಣಹುಲ್ಲನ್ನು ಮೇಯುವ ಕತ್ತೆಯು ಮುಂದಿನ ಜನ್ಮದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕನಾಗಲಿದೆ ಎಂದನು. ಎಲ್ಲ ವರ್ಗದ ಜನರು ಸ್ವಲ್ಪ ಗೌರವವನ್ನು ಗಳಿಸಲು ಯಶಸ್ವಿಯಾಗುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸ್ವಂತ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೇ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಅಪಮಾನಕ್ಕೀಡುಮಾಡಲು ಹಿಂದೆಮುಂದೆ ನೋಡುವುದಿಲ್ಲ. ಶಾಲಾನಿರೀಕ್ಷಕರು ಶಿಕ್ಷಕರ ಕಾರ್ಯಭಾರವನ್ನು ನಿರ್ಲಕ್ಷಿಸುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಅವರನ್ನು ಮೂರ್ಖರು ಅಥವಾ ಅಜ್ಞಾನಿ ಜನರು ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸುತ್ತಾರೆ. ಕೇವಲ ತಮ್ಮ ಸ್ಥಾನದ ಬಲದಿಂದ ನಿರೀಕ್ಷಕರು 'ನನ್ನ ಕೈಯಲ್ಲಿ ದಂಡವನ್ನು ಹಿಡಿದು, ಈ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ನಾನು ಎಷ್ಟು ದೂರ ಮುಂದಕ್ಕೆ ಕೊಂಡೊಯ್ಯಬಹುದು' ಎಂದು ಕೇಳುತ್ತಾರೆ (ಭಕ್ಷಿ 1976: 146,).

ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ರಚನೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಯಾವುದೇ ಪಾತ್ರ ಇಲ್ಲದೇ ಇರುವುದು ಕೂಡ ಶಿಕ್ಷಕರ ಕಳಪೆ ವೃತ್ತಿಪರ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವ ಮತ್ತು ಸ್ಥಾನಮಾನಕ್ಕೆ ಕೊಡುಗೆ ನೀಡಿದ ಅಂಶಗಳಾಗಿವೆ. ಬ್ರಿಟಿಷ್ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ತಂದ ಆಡಳಿತಶಾಹಿಯ ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಮತ್ತು ಪುಸ್ತಕಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಎಲ್ಲ ನಿರ್ಧಾರಗಳನ್ನು ಹಿರಿಯ ಆಡಳಿತಗಾರರೇ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಿದ್ದರು. ವಸಾಹತು ಆಡಳಿತಗಾರರಿಗೆ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ಒಂದು ನಿರ್ವಹಣೆಯ ಅಸ್ತ್ರವಾಗಿತ್ತು. ಇದು ಶಾಲಾನಿರೀಕ್ಷಕರಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೃತ್ತಿಪರತೆಯನ್ನು ಅಳೆಯಲು ಸೂಕ್ತ ಮಾನದಂಡವಾಗಿತ್ತು. ಶಿಕ್ಷಕರ ದೃಷ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ನೇಮಕ ಮಾಡುವ ಬಡ್ತಿನೀಡುವ, ದಂಡಿಸುವ ಮತ್ತು ವರ್ಗಾವಣೆಮಾಡುವ ಅಧಿಕಾರದ ಒಂದು ಸಂಕೇತವಾಗಿತ್ತು. ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ತಮ್ಮನ್ನು ತಾವು ಈ ಅಧಿಕಾರ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ರಕ್ಷಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾದರೆ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಬದ್ಧವಾಗಿರುವುದೇ ಉತ್ತಮ ಮಾರ್ಗವಾಗಿತ್ತು. ಅಧಿಕಾರಿಗಳಿಗೆ ಅಧಿಕಾರ ನೀಡಿರುವುದರಿಂದ ಶಿಕ್ಷಕರು ತಾವು ಬೋಧಿಸುವ ಪಠ್ಯದಲ್ಲಿಯೇ ಸ್ಥಳೀಯ ಪ್ರಸಕ್ತ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ತರುವ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವಾಗಲೀ, ವಿಶ್ವಾಸವಾಗಲೀ ಇರಲಿಲ್ಲ. ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಂಘಟನೆಯೊಂದು ಪ್ರಕಟಿಸಿರುವ ಲೇಖನದಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸಿರುವಂತೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಒಂದು ಅಸ್ತ್ರ ಅಥವಾ ಉಪಕರಣದಂತಿದ್ದು, ಅವರ ಸುತ್ತ ಮೋಡಗಳ, ಅಂದರೆ ಎಲ್ಲ ಬಗೆಯ ನಿರೀಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಅಧಿಕಾರಿಗಳ ಸಾಕ್ಷ್ಯವಿರುತ್ತದೆ.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ನಿರೀಕ್ಷೆಯನ್ನು ರೂಪಿಸುವ ಪರೀಕ್ಷಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಯಾವುದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಹೊಸತನದ ಬಗೆಗೆ ಚಿಂತಿಸದ ಹಾಗೆ ಮಾಡಲಾಗಿತ್ತು. ಅವರಿಗೆ ಯಾವುದೇ ಕ್ರಮಗಳ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳಿರಲಿಲ್ಲ. ವಸಾಹತುಶಾಹಿ ಆಡಳಿತದಲ್ಲಿ, ಆಡಳಿತಗಾರರಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮದೇ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ನಿಷ್ಪಕ್ಷಪಾತವಾಗಿ ಪರೀಕ್ಷೆಗೊಳಪಡಿಸುವುದರ ಬಗ್ಗೆ ನಂಬಿಕೆ ಇರಲಿಲ್ಲ, ಹಾಗಾಗಿ ಅದು ಕೇಂದ್ರೀಕೃತ ಪರೀಕ್ಷಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಗೊಳಿಸಿದ್ದು, ಅದರಲ್ಲಿ ಗೌಪ್ಯತೆ ಮತ್ತು ಆಡಳಿತಶಾಹಿಯ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಕಟ್ಟಳೆಗಳನ್ನು ಅಳವಡಿಸಲಾಗಿತ್ತು. ಅದು ಸಾಮಾಜಿಕ ನಿಯಂತ್ರಣವಿರುವ ಏಜೆನ್ಸಿಯಾಗಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದಲ್ಲದೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸೀಮಿತ ವೈಫಲ್ಯವನ್ನು ಸಹಜವೆಂಬAತೆ ಸ್ವೀಕರಿಸಲು ಸಜ್ಜಾಗಿತ್ತು. ಈ ಪರೀಕ್ಷಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ವೈಫಲ್ಯದ ಹೊಣೆಯನ್ನು ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಿಂದ ವೈಯಕ್ತಿಕ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ ವರ್ಗಾಯಿಸಿತ್ತು. ವೈಫಲ್ಯದ ಭಯದಿಂದಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಬ್ಬರೂ ನಿಗದಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ವಿಷಯಕ್ಕೆ ಒತ್ತು ಕೊಟ್ಟು ಪರೀಕ್ಷೆಯ ಮೂಲಕ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಲಿಂದ ನಿರೀಕ್ಷಿಸುತ್ತಿದ್ದ ವಿಷಯಗಳತ್ತ ಮಾತ್ರ ಹೆಚ್ಚಿನ ಗಮನಹರಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. ಶಿಕ್ಷಕರ ಕೆಲಸವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಾ ಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿ ಸರಿಯಾದ ಉತ್ತರಗಳನ್ನು ಬರೆಯುವುದಕ್ಕೆ ಸಿದ್ಧಪಡಿಸುವಷ್ಟಕ್ಕೆ ಮಾತ್ರಕ್ಕೆ ಸೀಮಿತವಾಯಿತು. ಇನ್ನು ಇದನ್ನು ಮಾಡುವ ವೈಚಾರಿಕ ಮಾರ್ಗವೆಂದರೆ ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಪಠ್ಯ ಪುಸ್ತಕದ ವಿಷಯಕ್ಕೆ ಸೀಮಿತಗೊಳಿಸುವುದಾಗಿತ್ತು.

ಒಂದು ಸ್ಥಾಪಿತ ಸಂಸ್ಕೃತಿ

ಬೋಧನಾ ವಿನ್ಯಾಸ ಒಮ್ಮೆ ಸ್ಥಾಪಿತವಾದರೆ ಅದು ಸುಲಭವಾಗಿ ಹೋಗುವುದಿಲ್ಲ. ಅದು ನಮ್ಮ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಒಂದು ಭಾಗವಾಗುತ್ತದೆ. ರಾಷ್ಟ್ರಕ್ಕೆ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ ದೊರೆತರೂ ಕೂಡ ವಸಾಹತು ಆಡಳಿತದಲ್ಲಿ ರೂಪುಗೊಂಡಿದ್ದ ಬೋಧನಾ ಶಾಸ್ತ್ರದ ಮಾದರಿಗಳು ದುರ್ಬಲವಾಗಲಿಲ್ಲ. ಇಂದು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಕುಳಿತ ಯಾರೇ ಆದರೂ ವಸಾಹತು ಕಾಲದ ಬಳುವಳಿಯಾಗಿ ಬಂದ ಬೋಧನಾ ಕ್ರಮದ ವಿಶಿಷ್ಟ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಈಗಲೂ ಗಮನಿಸಬಹುದಾಗಿದೆ. ಇವುಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದು, ಶಿಕ್ಷಣದ ಒಂದು ವರ್ಷದ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಕಲಿಸಬೇಕಾದ ನಿಗದಿತ ಪಠ್ಯ ಕ್ರಮ. ಇದು ತಮ್ಮ ಇತರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳು, ಲಭ್ಯವಿರುವ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು ಮತ್ತು ಹೊಸ ಚಿಂತನೆಯ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳು ಅಥವಾ ಹೊಸ ಉದಾಹರಣೆಗಳನ್ನು ತಿಳಿಸಲು ಅವಕಾಶ - ಇವೆಲ್ಲವನ್ನೂ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮರೆಯುವಂತೆ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಇದರ ಹಿಂದಿನ ಭಯವೆಂದರೆ, ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮನ್ನು ಸುಧಾರಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಯಾವ ಬಗೆಯ ಪ್ರಯತ್ನವನ್ನೂ ಸಹ ಮಾಡುವುದಿಲ್ಲ ಎಂಬುದು. ಶಿಕ್ಷಕರು ಪಠ್ಯಕ್ಕೆ ತಮ್ಮನ್ನು ತಾವು ಸೀಮಿತಗೊಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ 'ನಿರ್ಧಾರ'ಕ್ಕೆ ಇರುತ್ತಿದ್ದ ಕಾರಣ ಎಂದರೆ ನಿಗದಿತ ಪಠ್ಯದಾಚೆಗೆ ಹೋಗುವ ಭಯ, ಪಠ್ಯವನ್ನು ನಿಗದಿತ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಮುಗಿಸಲಾಗದಿರುವ ಭಯ ಮತ್ತು ಕೋರ್ಸ್ ಗೆ ಅಗತ್ಯವಿದ್ದ ವಿಷಯವನ್ನು ತಿಳಿಸಲು ಸಮಯಾವಕಾಶದ ಕೊರತೆ. ಶಿಕ್ಷಕರ ಪರಿಸ್ಥಿತಿ ಮತ್ತು ಸೇವಾ ಭದ್ರತೆಯೂ ಈ ಭಯಕ್ಕೆ ಕಾರಣ. ಶಿಕ್ಷಕರು ಶಿಕ್ಷಣ ಇಲಾಖೆಯ ಶ್ರೇಣೀಕೃತ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಅಧಿಕಾರವಿಲ್ಲದೆ ಅಧೀನರಾಗಿಯೇ ಉಳಿಯತ್ತಾರೆ. ಖಾಸಗಿ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವುದರಲ್ಲೂ ಯಾವುದೇ ವ್ಯತ್ಯಾಸವಿರಲಿಲ್ಲ, ಏಕೆಂದರೆ ಆ ನಿಗದಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಆ ಶಾಲೆಗಳಿಗೂ ಸಹ ಅನ್ವಯಿಸುತ್ತಿತ್ತು. ತಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ಎಲ್ಲಿ ಕೆಟ್ಟದ್ದಾಗಿ ಬರೆಯುತ್ತಾರೋ ಎಂಬ ಭಯವೂ ಸಹ ಶಿಕ್ಷಕರು ನಿಗದಿತ ಪಠ್ಯ ಅಥವಾ ವಿಷಯದಿಂದ ಆಚೆ ಹೋಗುವುದನ್ನು ತಡೆಯುತ್ತಿತ್ತು. ಅಂತಿಮವಾಗಿ, ಅಧಿಕ ಸಂಖ್ಯೆಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿದ್ದುದರಿಂದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಆಧರಿಸಿಯೇ ಪಾಠ ಮಾಡಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು ಮತ್ತು ವಾಸ್ತವಿಕವಾಗಿ ಪಠ್ಯದ ಮೂಲಕವೇ ವಿದ್ಯಾಥಿಗಳನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಣ ಮಾಡುವ ಪದ್ಧತಿಯನ್ನು ಅನುಸರಿಸಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ಆಸಕ್ತಿಕರ ವಿಧಾನಗಳಲ್ಲಿ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಗುರುತಿಸುವ ತುರ್ತು ಅಗತ್ಯದಿಂದ ಬಿಡುಗಡೆಯಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ತರಗತಿಗಳ ನಿರ್ವಹಣೆ ಮಾಡುವುದು,

ಸುರಕ್ಷಿತವಾಗಿ ಮತ್ತು ವೇಗವಾಗಿ ನಿಗದಿತ ಪಠ್ಯವನ್ನು ಬೋಧಿಸುವ ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ ಮುಂದುವರಿಯುತ್ತಿದ್ದರು. ಬೋಧನಾ ಶಾಸ್ತ್ರದ ಸಾಮಾನ್ಯ ತಂತ್ರಗಳ ಮೂಲಕ ತರಗತಿಗಳ ನಿರ್ವಹಣೆ ಮಾಡುವುದು ಅವರ ಮಹತ್ವದ ಕಾಳಜಿಯಾಗಿರುತ್ತಿತ್ತು. ಧ್ವನಿ ನಿಯಂತ್ರಣ, ಕಪ್ಪು ಹಲಗೆಯ ಬಳಕೆ, ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳುವುದು ಮತ್ತು ಮಾಡಿದ್ದ ಪಾಠಗಳ ಪುನರ್ಗ್ರಹಣ ಮತ್ತಿತರ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಮಾರ್ಗಗಳ ಮೂಲಕ ಮಕ್ಕಳ ಗಮನವನ್ನು ನೇರವಾಗಿ ನಿಗದಿತ ಪಠ್ಯದೆಡೆಗೆ ಸೆಳೆಯಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ಈ ಉಪಾಯಗಳು ಶಿಕ್ಷಕರ ತರಬೇತಿಯ ಪ್ರಮುಖ ಅಂಶಗಳಾಗಿ ಮುಂದುವರಿದಿದ್ದವು. ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಅತ್ಯುತ್ತಮ ತರಬೇತಿ ಸಂಸ್ಥೆಗಳೂ ಸಹ ತರಬೇತಿಯ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಇದೇ 'ಮಾದರಿಗಳನ್ನು ಅನುಸರಿಸುತ್ತಿದ್ದವು. ಒಂದು ಶತಮಾನ ಕಳೆದರೂ, ಶಿಕ್ಷಕರ ತರಬೇತಿಯ ಪಠ್ಯ ಮತ್ತು ಪರಿಕಲ್ಪನೆ ಈಗಲೂ ಬಹುತೇಕ ಹಾಗೆಯೇ ಇವೆ. ಮನಃಶಾಸ್ತ್ರವನ್ನು ಮತ್ತು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಿದ್ಧಾಂತದ ತತ್ವಗಳನ್ನು ಬೋಧಿಸುವಂತಹ ಸಣ್ಣಪುಟ್ಟ ಬದಲಾವಣೆಗಳಾಗಿವೆ. ತರಬೇತಿಯ ತಿರುಳಾಗಿರುವ ಎನ್ನಲಾದ ಬೋಧನಾ ಕ್ರಮ ಸ್ವಲ್ಪವೂ ಬದಲಾಗಿಲ್ಲ. ಪ್ರಶಿಕ್ಷಣಾರ್ಥಿಗೆ ನೀಡುತ್ತಿದ್ದ ಮಾದರಿ ಪಾಠಗಳು ಮತ್ತು ಪಾಠಗಳ ಮೇಲ್ವಿಚಾರಣಾ ನಿಯಮಗಳು ಬಹುತೇಕ 19ನೇ ಶತಮಾನದ ಅಂತ್ಯದ ವರದಿಗಳಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸಿದ್ದಂತೆಯೇ ಇವೆ. ಬ್ರಿಟಿಷ್ ಆಡಳಿತದ ಅಧೀನದಲ್ಲಿ ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯವನ್ನು ನೀಡಲಾಗುತ್ತಿದ್ದ ವಿಷಯವೇ ಇಂದಿಗೂ ಇದೆ ಎಂದರೆ ಅದರಲ್ಲಿ ಆಶ್ಚರ್ಯವೇನೂ ಇರುವುದಿಲ್ಲ. ಅದೆಂದರೆ, ತಾವು ಓದಿದುದನ್ನೇ ಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ಬರೆಯಲು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಸಾಧ್ಯವಾಗುವಂತೆ ಅವರಿಗೆ ಪಾಠದ ವಿಷಯ ಕಲಿತುಕೊಳ್ಳಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುವುದು.

ವಿಪರ್ಯಾಸವೆಂದರೆ, ಪಠ್ಯ ಕ್ರಮದ ಯೋಜನೆಯಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಸಾಮಗ್ರಿಗಳ ಆಯ್ಕೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಯಾವುದೇ ಪಾತ್ರವಿಲ್ಲ. ಈ ಎರಡು ಸಂಗತಿಗಳು ವೃತ್ತಿಯಲ್ಲಿ ಅವರ ಸ್ಥಾನಮಾನವನ್ನು ದುರ್ಬಲಗೊಳಿಸುವಂತಹವು. ಇವು ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಸರ್ವಾಧಿಕಾರಿಗಳಂತೆ ವರ್ತಿಸುವಂತೆ ಮಾಡುತ್ತವೆ. ನಿಗದಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯ ಪುಸ್ತಕಗಳು ಸಾಧು ಸ್ವಭಾವದ ಮಕ್ಕಳ ಮೇಲೆ ನಡೆಯುವ ಸರ್ವಾಧಿಕಾರ ಶಕ್ತಿಯ ಈ ನಾಟಕದಲ್ಲಿ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಾಗಿ ಬಳಕೆಯಾಗುತ್ತವೆ. ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು ಶಿಕ್ಷಕರ ವೃತ್ತಿಪರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದಲ್ಲಿದ್ದ ಕೊರತೆಯನ್ನು ಮರೆಮಾಚುತ್ತಿದ್ದವು. ಅವುಗಳು ಆ ಸಂದರ್ಭದ ಅಂಗೀಕೃತ ಸಂಗತಿಗಳು. ತಮ್ಮ ಶಿಕ್ಷಕರು, ಯಾವುದನ್ನು ಬೋಧಿಸಬೇಕು ಎಂಬುದನ್ನು ನಿಗದಿಪಡಿಸುವಂತಹ ಅಧಿಕಾರಿಗಳ ಸೇವಕರು ಮಾತ್ರ, ಅವರು ಕೇವಲ ವಿತರಕರು ಎಂಬುದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ತಿಳಿದಿರುವುದಿಲ್ಲ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಪ್ರಕಾರ ಶಿಕ್ಷಕರೆಂದರೆ ಜಗತ್ತಿನ ಎಲ್ಲ ಶಕ್ತಿಯನ್ನು ಸ್ಥಳದಲ್ಲೇ ಹೊಂದಿರುವ ಶಕ್ತಿ ಮತ್ತು ತಮಗೆ ಬೇಕಾದುದನ್ನು ವಿದ್ಯಾಥಿಗಳಿಂದ ಬಲವಂತದಿಂದ ಮಾಡಿಸುವವರು ಎಂಬುದಾಗಿರುತ್ತಿತ್ತು. ಶಿಕ್ಷಕರು ಅತ್ಯಂತ ಬಲಶಾಲಿ ಎಂಬ ಮುಖವಾಡದ ಹಿಂದೆ ತಮ್ಮ ಅಸಹಾಯಕತೆಯನ್ನು ಮುಚ್ಚಿಟ್ಟುಕೊಂಡಿರುತ್ತಿದ್ದುದು ಅವರಿಗೆ ತಿಳಿದಿರುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ.

ಭಾರತದ ಶಿಕ್ಷಣದ ಇತಿಹಾಸದಲ್ಲಿ ವಸಾಹತುಶಾಹಿ ಆಡಳಿತದ ಮಧ್ಯಪ್ರವೇಶವು ಶಿಕ್ಷಕರ ವೃತ್ತಿಯಲ್ಲಿ ವಿರೋಧಾಭಾಸದ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಉಂಟುಮಾಡಿದುದನ್ನು ಕಾಣಬಹುದು. ಸ್ಥಾನಮಾನದಲ್ಲಿ, ಹೊಸ ವೃತ್ತಿಗಳ ಶ್ರೇಣಿಯಲ್ಲಿ ಅವರು ತೀರ ಕೆಳಗಿನ ಸ್ಥಾನದಲ್ಲಿರುತ್ತಿದ್ದರು. ಹಿಂದೆ ಬಡವರಾಗಿದ್ದರೂ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಅವರು ತಾವು ಹೊಂದಿದ್ದ ಗೌರವದ ಸ್ಥಾನವನ್ನು ಕಳೆದುಕೊಂಡರು. ತಮ್ಮದೇ ಇಲಾಖೆಯಲ್ಲೂ ಸಹ ಅವರು ಅಧಿಕಾರವಿಲ್ಲದೆ ದುರ್ಬಲರಾದರು: ಆದರೆ ಅವರು ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ಶಕ್ತಿಯ ಪ್ರಭೆ ಮತ್ತು ಒಟ್ಟಾರೆ ಹಿಡಿತದ ಪ್ರದರ್ಶನವನ್ನು ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದರು. ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಹಿಂದಿನ ಸ್ವದೇಶಿ ಮೌಲ್ಯಗಳು ಮತ್ತು ಸಂಪ್ರದಾಯಗಳ ಜೊತೆಗಿನ ಅವರ ಸಂಬಂಧ ಹಾಗೆಯೇ ಉಳಿದಿತ್ತು. ಶಿಕ್ಷಣದ ವಸಾಹತುಶಾಹೀಕರಣ ಮತ್ತು ಅಧಿಕಾರಶಾಹೀಕರಣಗಳು,

ಶಿಕ್ಷಕರುಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಬAಧಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಸ್ಥಾಪಿತ ನಂಬಿಕೆ ಮತ್ತು ಪದ್ಧತಿಗಳ ಮೇಲೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರಲಿಲ್ಲ. ಶಿಕ್ಷಕರೇ ಪರಮೋಚ್ಚ, ಅವರಲ್ಲಿ ಜ್ಞಾನವಿರುತ್ತಿತ್ತು ಮತ್ತು ಅವರಿಗೆ ಹೇಗೆ ಕಲಿಸಬೇಕೆಂಬುದು ಚೆನ್ನಾಗಿ ತಿಳಿದಿರುತ್ತಿತ್ತು ಎಂಬುದು ಹಿಂದಿನ ಭಾರತೀಯರ ನಂಬಿಕೆಯಾಗಿತ್ತು.. ಮಕ್ಕಳ ಪಾತ್ರವೆಂದರೆ ವಿನಯಶೀಲರಾಗಿರುವುದು ಮತ್ತು ವಿಧೇಯತೆರಾಗಿರುವುದು ಮತ್ತು ಕಲಿಸಿದುದನ್ನು ಗ್ರಹಿಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವುದು. ಹಲವು ಪ್ರಾಚೀನ ಕೃತಿಗಳು ಶಿಕ್ಷಕರ ಶ್ರೇಷ್ಠತೆಯನ್ನು ಮತ್ತು ಆದರ್ಶ ಶಿಷ್ಯನ ವಿನಯಶೀಲತೆಯನ್ನು ಬಣ್ಣಿಸಿವೆ. ಅಂತಹ ಒಂದು ಕತೆಯಲ್ಲಿ ಒಬ್ಬ ಗುರುವು ಹೇಗೆ ಉಪಮನ್ಯುವೆಂಬ ಹೆಸರಿನ ಶಿಷ್ಯನನ್ನು ಪದೇಪದೇ ಪರೀಕ್ಷಿಸುತ್ತಾನೆ ಎಂಬ ವಿವರಣೆಯಿದೆ. ಅದರಲ್ಲಿ ಗುರುವಿನ ಆಜ್ಞೆಯನ್ನು ಪಾಲಿಸುವ ಸಲುವಾಗಿ ಜೀವ ಹೋಗುವ ಸಂದರ್ಭ ಬಂದರೂ ಆತ ಹಸಿದುಕೊಂಡೇ ಇರುತ್ತಾನೆ. ಶಿಕ್ಷಕರು ಸದಾ ಕಾಲ ಉಪಮನ್ಯುವಿನ ಬದ್ಧತೆ ಮತ್ತು ವಿಧೇಯತೆಯನ್ನು ಪರೀಕ್ಷೆಗೊಳಪಡಿಸುತ್ತಿರುತ್ತಾರೆ. ಮತ್ತೊಂದು ಜನಪ್ರಿಯ ಕತೆ ಎಂದರೆ, ಬುಡಕಟ್ಟು ಯುವಕ ಏಕಲವ್ಯನದು. ಆತ ತನ್ನ ಗುರುವನ್ನು ತೃಪ್ತಿಪಡಿಸುವ ಸಲುವಾಗಿ ತನ್ನ ಹೆಬ್ಬೆರಳನ್ನೇ ಕತ್ತರಿಸಿಕೊಟ್ಟಿದ್ದ. ಏಕಲವ್ಯನು ಅಸಾಧಾರಣ ಬಿಲ್ವಿದ್ಯೆಯ ಕಲೆಯನ್ನು ರೂಢಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದುದರಿಂದ ಗುರುವಿನ ಬಳಿ ಇದ್ದ ರಾಜಮನೆತನದ ಶಿಷ್ಯಂದಿರಲ್ಲಿ ಅವನ ಬಗೆಗೆ ಅಸೂಯೆ ಮೂಡಿತ್ತು.

ಇಂತಹ ಕತೆಗಳಲ್ಲಿ ಒಬ್ಬ ಋಷಿಯಂತಹ ಗುರುವಿನ ಬಗೆಗೆ ಮತ್ತು ಆತ ತನ್ನ ಬಳಿ ಕೆಲವೇ ಶಿಷ್ಯಂದಿರನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಬಗೆಗೆ ಚಿತ್ರಣಗಳಿರುತ್ತವೆ. ಹೀಗಾಗಿ ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ಶಿಕ್ಷಕರ ಗಮನವನ್ನು ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಾಕಷ್ಟು ಅವಕಾಶವಿರುತ್ತಿತ್ತು. ಮಕ್ಕಳು ಗುರುವಿನೊಂದಿಗೆ ಅವರ ಆಶ್ರಮದಲ್ಲಿ ವಾಸಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. ಗುರುವಿನ ಜೀವನದಲ್ಲಿನ ದೈನಂದಿನ ಕೆಲಸ ಕಾರ್ಯಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಹೊಣೆಗಾರಿಕೆಗಳನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಾವೇ ಹಂಚಿಕೊಂಡು ನಿಭಾಯಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. ಗುರು ಅವರ ಪೋಷಕರಾಗಿ ತಂದೆಯ ಸ್ಥಾನದಲ್ಲಿ ನಿಂತುಕೊಂಡು ತಮ್ಮ ಜ್ಞಾನದ ಪ್ರಭಾವದಿಂದ ಅವರೆಲ್ಲರನ್ನೂ ನಿಯಂತ್ರಣದಲ್ಲಿಟ್ಟುಕೊಂಡು ತಮ್ಮಲ್ಲಿದ್ದ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಅವರಿಗೆ ನೀಡುತ್ತಿದ್ದರು. ಎಲ್ಲಾ ರೀತಿಯಲ್ಲೂ ಅವರು ಮಕ್ಕಳ ಗುರುವಾಗಿರುತ್ತಿದ್ದರು. ಬೇಕೆಂದಾಗ ಅವರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಹಲವು ಕಠಿಣ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ಒಡ್ಡುತ್ತಿದ್ದರು. ಆಶ್ರಮ ಪದ್ಧತಿಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಕಣ್ಮರೆಯಾದ ಅನಂತರವೂ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ದೈಹಿಕವಾಗಿ ದಂಡಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಗುರುವಿಗೆ ಇದ್ದ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವು ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಮುಂದುವರಿದಿತ್ತು. ಗ್ರಾಮದ ಶಾಲಾ ಮಾಸ್ತರರ ಉಗ್ರ ಆದರೂ ಸಮರ್ಥಿಸಬಹುದಾಗಿದ್ದ ನಡವಳಿಕೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಲಾಲ್ ಬಿಹಾರಿ ಡೇ ತಮ್ಮ ನೆನಪುಗಳಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸಿದ್ದು, ಅದರಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ನೀಡಿರುವ ಅಮಿತ ಅಧಿಕಾರವು ಇಂತಹ ಸಂಪ್ರದಾಯದ ಒಂದು ಭಾಗ ಎಂಬುದನ್ನು ಕಾಣಬಹುದು ಎಂದು ಹೇಳಿದ್ದಾರೆ. 19ನೇ ಶತಮಾನದ ಮೊದಲಾರ್ಧದಲ್ಲಿ ಬಂಗಾಳದ ದೇಸಿ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿದ್ದ ಗ್ರಾಮೀಣ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಡೇ ಹೀಗೆ ಬಣ್ಣಿಸಿದ್ದಾರೆ.

> ಆತನಲ್ಲಿ, ತನ್ನ ಊರುಗೋಲಿನ ಜೊತೆ ಸದಾ ಒಂದು ಬಿದರಿನ ಉದ್ದನೆಯ ತೆಳುವಾದ ಕೋಲು ಇರುತ್ತಿತ್ತು. ಅದು ಸದಾ ಮಕ್ಕಳ ಕೈಮೇಲೆ ಮಾತ್ರವಲ್ಲ, ತಲೆ, ಬೆನ್ನು ಮೇಲೆಯೂ ಶಬ್ದ ಮಾಡುತ್ತಿತ್ತು. ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಆತ ಕ್ರೂರವಾಗಿ ಆ ಕೋಲನ್ನು ಅವರ ಬೆರಳಿನ ಗಂಟು, ಮಂಡಿಯ ಚಿಪ್ಪು, ಕಣಕಾಲುಗಳ ಮೇಲೂ ಪ್ರಯೋಗಿಸುತ್ತಿದ್ದ. ಶಾಲೆಯ ಬಳಿ ಹಾದುಹೋಗುವಾಗ ಬಿದಿರಿನ ಕಡ್ಡಿಯ ಚಟ್-ಪಟ್ ಶಬ್ದ ಕೇಳದೆ ಇರುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ. ಆತ ಶಿಸ್ತನ್ನು ಕಲಿಸಲು ಬೇರೆ ರೀತಿಗಳನ್ನೂ ಅನುಸರಿಸುತ್ತಿದ್ದ. ಅವುಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದು, ಜನಪ್ರಿಯ ಬಾಲದಂಡನೆ ಪದ್ಧತಿ ಎಂದರೆ ಅದು ನಡು-ಗೋಪಾಲ. ಅಂದರೆ ಕೈಯಲ್ಲಿ ಸಿಹಿ ತಿನಿಸಿರುವ

> ಗೋಪಾಲ(ಕೃಷ್ಣದೇವ). ಇದರಲ್ಲಿ ಹುಡುಗ ಒಂದು ಕಾಲಿನ ಮಂಡಿಯನ್ನು ನೆಲದ ಮೇಲೆ ಊರಿ ಕುಳಿತು, ಎರಡೂ ಕೈಗಳನ್ನು ಚಾಚಬೇಕಿತ್ತು, ಅವುಗಳ ಮೇಲೆ ಇಟ್ಟಿಗೆಯನ್ನು ಇಡಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ಇದೇ ಭಂಗಿಯಲ್ಲಿ ಬಾಲಕ ಹಲವಾರು ಗಂಟೆಗಳ ಕಾಲ ಇರಬೇಕಿತ್ತು. ಇಟ್ಟಿಗೆ ಕೈಯಿಂದ ನೆಲಕ್ಕುರುಳಿದರೆ, ತಪ್ಪಿತಸ್ಥ ಬಾಲಕನ ತಲೆಯ ಮೇಲೆ ಬಿದಿರಿನ ಕೋಲು ಬಂದೆರಗುತ್ತಿತ್ತು (ಡೇ 1969: 55).

ಮತ್ತೆ ಆಶ್ರಮ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಮರಳುವುದಾದರೆ, ಅದರ ಆದರ್ಶಗಳು ಊಳಿಗಮಾನ್ಯ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗೆ ಹೊಂದುತ್ತಿದ್ದವು. ಆಶ್ರಮ ಕಲಿಸಬೇಕಿದ್ದ ಜೀವನದ ಮೌಲ್ಯಗಳು ರಾಜಪ್ರಭುತ್ವಕ್ಕೆ ಸೇವೆ ಸಲ್ಲಿಸಲು ಉಪಯುಕ್ತವಾಗುವಂತಹವು. ಅವೆಂದರೆ ರಾಜನಿಷ್ಠೆ ಅಥವಾ ಪ್ರಶ್ನಾತೀತ ವಿಧೇಯತೆ, ಕಷ್ಟಗಳನ್ನು ಎದುರಿಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಮತ್ತು ಸ್ವಾರ್ಥತ್ಯಾಗ. ಶಿಕ್ಷಕರು ಈ ಮೌಲ್ಯಗಳನ್ನು ತಮ್ಮ ಅಧಿಕಾರಯುತ ವರ್ಚಸ್ಸಿನಿಂದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ ತರಬೇತಿಯ ವೇಳೆ ಕಲಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. ಅವರು ತಮ್ಮ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪಾತ್ರದಲ್ಲಿ ಇಡೀ ಮಕ್ಕಳ ಜೀವನದ ಪ್ರತಿಯೊಂದನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸುವ ದೊರೆಯಂತೆ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. ಇನ್ನೊಂದು ವಾಸ್ತವ ಎಂದರೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಬ್ರಾಹ್ಮಣರಾಗಿದ್ದು, ಅವರು ಪ್ರಭುವಿನ ಪಾತ್ರಕ್ಕೆ ಹತ್ತಿರ ಎನಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. ಅವರ ಬ್ರಾಹ್ಮಣತ್ವ ಅವರಿಗೆ ದೊರೆಗೂ ಇಲ್ಲದಂತಹ ಅಧಿಕಾರವನ್ನು ತಂದುಕೊಡುತ್ತಿತ್ತು. ಹೀಸ್ಟರ್ ಮನ್(1985) ಅವರು ಈ ಬಗ್ಗೆ ವಿವರಣೆ ನೀಡುತ್ತಾ, ಬ್ರಾಹ್ಮಣ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಅವರು ಚಲಾಯಿಸುತ್ತಿದ್ದ ಅಧಿಕಾರವು ಅವರು ಎಲ್ಲ ಬಗೆಯ ಅಧಿಕಾರ ಅಥವಾ ಆಸ್ತಿಯ ತ್ಯಾಗಮಾಡಿದುದರಿಂದ ಬಂದಿರುತ್ತದೆ ಎಂದಿದ್ದರು. ವಾಸ್ತವ ಜೀವನದಲ್ಲಿ ಹಲವು ಬ್ರಾಹ್ಮಣ ಶಿಕ್ಷಕರು ಆಸ್ತಿ ಹಾಗೂ ಅಧಿಕಾರ ಎರಡನ್ನೂ ಹೊಂದಿರುತ್ತಿದ್ದರು ಎಂಬುದು ನಿಜವಾದರೂ, ಈ ವಿವರಣೆಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯು ಸಮರ್ಥನೀಯವೆಂದೆನಿಸುತ್ತದೆ. ಲನ್ನೋಯ್ ಅವರು (1971) “ಶಿಕ್ಷಕರು ಸಂತನಂತಿರಬೇಕು ಎಂಬ ವೈದಿಕ ಆದರ್ಶವು ‘ಭಕ್ತಿ’ಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ ವಿಕಾಸಕ್ಕೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಉದಯಿಸುತ್ತದೆ; ಶಿಕ್ಷಕರು ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ರೂಪದ ಆಂಶಿಕವಾಗಿ ದೈವಿಕ ವ್ಯಕ್ತಿಯಾಗುತ್ತಾರೆ” ಎನ್ನುತ್ತಾರೆ. ಅವರು ಪವಿತ್ರ ಪ್ರೀತಿಯ ಹಾಗೂ ಪೂಜಾರ್ಹ ವಸ್ತುವಾಗುತ್ತಾರೆ. ತಮ್ಮ ಅನುಯಾಯಿಗಳ ಅಂತಿಮ ಗುರಿಸಾಧನೆಗೆ ನೆರವು ನೀಡುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಹೊಂದಿರುವ ಶಕ್ತಿಯಂತೆ ಅವರು ಕೆಲಸಮಾಡುತ್ತಿದ್ದರು. ಈ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯಲ್ಲಿ ಗುರುವಿನ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯವು ಅವರು ಮಕ್ಕಳ ಜೊತೆ ಹೊಂದಿರುತ್ತಿದ್ದ ಸಂಬಂಧದಲ್ಲಿರುತ್ತಿತ್ತು, ವೈಯಕ್ತಿಕ ಬಂಧನಗಳಿಂದ ದೂರವಿರುವ ಆ ಸಂಬಂಧದ ಸ್ವರೂಪವು ಜಾತಿ ಆಧಾರಿತ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಕಲ್ಪನೆಗೆ ಮೀರಿದುದಾಗಿತ್ತು.

ಮಧ್ಯಯುಗದ ಕಾಲದಲ್ಲಿ ಹಲವು ಭಕ್ತಿ ಕವಿಗಳು ಸಮಾಜದ ಕೆಳಸ್ತರದ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಿಂದ ಬಂದವರಾಗಿದ್ದರು. ಅಂತಹವರಲ್ಲಿ ಕಬೀರರು ಕೂಡ ಒಬ್ಬರು, ಅವರು ತಮ್ಮ ಒಂದು ಜನಪ್ರಿಯ ದ್ವಿಪದಿಯಲ್ಲಿ ಗುರುವಿನ ಪಾತ್ರವನ್ನು ವಿವರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಶಿಷ್ಯನು, ಗುರು ಮತ್ತು ದೇವರ ನಡುವೆ ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗಿ ಬಂದಾಗ, ಗುರುವಿನ ಕಾಲನ್ನು ಹಿಡಿದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾನೆ. ಏಕೆಂದರೆ, ಗುರುವು ದೇವರನ್ನು ಅವನಿಗೆ ಪರಿಚಯಿಸುತ್ತಾನೆ, ದೇವರನ್ನು ಸಾಕ್ಷಾತ್ಕಾರ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವತ್ತ ಅವನನ್ನು ನಡೆಸುತ್ತಾನೆ. ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಪೂಜಾರ್ಹರೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸುವುದನ್ನು ಈ ದಿನದವರೆಗಿನ ಸಾಹಿತ್ಯದಲ್ಲಿ ಅಲ್ಲಲ್ಲಿ ಕಾಣಬಹುದು. ಸಮಕಾಲೀನ ಸಾಹಿತ್ಯದಲ್ಲಿ ಈ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಬುಡಮೇಲು ಮಾಡಿ ಅದನ್ನು ವಿಡಂಬನೆಯ ವಸ್ತುವಾಗಿಸಿರುವುದನ್ನು ಆಗಾಗ ಕಾಣುತ್ತೇವೆ. ಈ ಶಿಕ್ಷಕರು ಪೂಜಾರ್ಹರೆಂಬ ಪರಿಕಲ್ಪನೆ ಬಾಲ್ಯಾವಸ್ಥೆ ಮತ್ತು ಪ್ರೌಢಾವಸ್ಥೆಗಳ ಜ್ಞಾನಭಂಡಾರದ ಭಾಗವಾಗಿ ಮುಂದುವರಿದಿದ್ದು, ಇಂದೂ ಅದನ್ನು ಗ್ರಾಮಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಕಾಣಬಹುದಾಗಿದೆ. ನಗರದ ಮಧ್ಯಮ ವರ್ಗದವರಿಗಿಂತ ಸಮಾಜದ ಬಡವರ್ಗದವರಲ್ಲಿ ಇದು ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಚಲಿತವಾಗಿದೆ. ಲನ್ನೋಯ್ ಅಭಿಪ್ರಾಯದಂತೆ, ಭಕ್ತಿ ಚಳವಳಿಗೆ

ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಆರಾಧಿಸುವುದು ಆರಂಭವಾಗಿದ್ದು ಧಾರ್ಮಿಕ ಗುರುವಿನ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ. ಆದರೆ ಈ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವು ಸಾಮಾನ್ಯ ಗ್ರಾಮೀಣ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸ್ಥಾನಮಾನವನ್ನು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಇಂದೂ ಅದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಸ್ತುತವಾಗಿದೆ. ಇದರ ಒಂದು ನಿದರ್ಶನ ಶಿಕ್ಷಕರು ಸ್ವಯಂ ದೇಣಿಗೆಗಳಿಂದ ಬದುಕಬೇಕು ಎಂಬ ಆದರ್ಶ. ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಆರ್ಥಿಕ ಹಿತಾಸಕ್ತಿ ಕಡಿಮೆ ಇದ್ದುದರಿಂದ ಗ್ರಾಮೀಣ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಅವರ ವೃತ್ತಿಗೆ ಬೇರಾವುದೇ ವೃತ್ತಿಗೆ ಇರದ ಗೌರವ ದೊರಕಿತ್ತು. ಈ ಆದರ್ಶ ಗ್ರಾಮೀಣ ಶಾಲೆಗಳ ಬೆನ್ನೆಲುಬಾಗಿತ್ತು ಎಂದು 19ನೇ ಶತಮಾನದ ಆರಂಭದಲ್ಲಿ ಆಡಂ ಮತ್ತು ಡೆ(ಡಿ ಬೋನಾ 1983: ಡೆ 1969)ವರದಿಗಳು ಬಣ್ಣಿಸಿವೆ. 19ನೇ ಶತಮಾನದ ಮಧ್ಯಂತರದ ವೇಳೆಗೆ ಬಂಗಾಳದ ಗ್ರಾಮಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಂದ ಸ್ವೀಕರಿಸುತ್ತಿದ್ದ ಉಡುಗೊರೆ ಸಾಕಷ್ಟು ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿರುತ್ತಿತ್ತು. ಗ್ರಾಮೀಣ ಭಾರತದ ಹಲವು ಭಾಗಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಸಣ್ಣ ಸಣ್ಣ ಉಡುಗೊರೆಗಳನ್ನು ನೀಡುವುದು ಇಂದಿಗೂ ಮುಂದುವರಿದಿದೆ.

ಪುರಾಣ ಮತ್ತು ಸಾಹಿತ್ಯದಲ್ಲಿ ಕಾಣುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಮೇಲಿನ ಶಿಕ್ಷಕರ ಪರಮೋಚ್ಚತೆ, ಕೌಟುಂಬಿಕ ಸಂಬಂಧ ಮತ್ತು ವಿಸ್ತೃತ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಘಟನೆಯ ರೂಢಿಗಳಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಗಟ್ಟಿಗೊಂಡಿತ್ತು. ಈ ಅಧಿಕಾರವು ಭಾರತೀಯ ಕುಟುಂಬಗಳಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಇತರ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿ ಅವುಗಳನ್ನು ಪಾಲಿಸುವ, ಸಲಹುವ ನಿರಂಕುಶ ಪ್ರಭುವಿನ ರೂಪವನ್ನು ತಾಳುತ್ತದೆ ಎಂದು ಕಾಕರ್[6] ಹೇಳಿದ್ದಾರೆ. ಅಂತಹ ಅಧಿಕಾರದ ವರ್ಚಸ್ಸು ಯಾವುದೇ ಬಗೆಯ ಸವಾಲು ಅಥವಾ ಭಿನ್ನಾಭಿಪ್ರಾಯವನ್ನು ನಿರುತ್ಸಾಹಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ. ಮಕ್ಕಳು ಸ್ವತಂತ್ರ ನಿರ್ಣಯ ಕೈಗೊಳ್ಳುವುದನ್ನು, ಪ್ರಶ್ನಿಸುವುದನ್ನು ಮತ್ತು ವಿಮರ್ಶಿಸುವುದನ್ನು ಕುಟುಂಬದ ವಯಸ್ಕ ಸದಸ್ಯರು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ. ಹಾಗಾಗಿ ಮಕ್ಕಳ ಕಲ್ಪನಾಶೀಲತೆಯ, ಪಾತ್ರನಿರ್ವಹಣೆಯ ಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳು ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಕುಟುಂಬದ ವಯಸ್ಕರು, ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಪೋಷಕರನ್ನು ಅನುಕರಿಸುವುದರಲ್ಲಿ ಮಾತ್ರ ಪ್ರಕಟವಾಗುತ್ತಿದ್ದವು. ಇದಕ್ಕೆ ಆಟಿಕೆ-ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವಗಳ (ಆಟದಲ್ಲಿ ಅನುಕರಿಸಬಹುದಾದ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳ) ಕೊರತೆ ಕಾರಣವಲ್ಲ, ಆದರೆ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ತಮ್ಮನ್ನು ತಾವು ವಿಭಿನ್ನ ಪಾತ್ರಗಳಲ್ಲಿ[7] ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದನ್ನು ಹಿರಿಯರು ಉತ್ತೇಜಿಸುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ. ಅದೇ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ತಂದೆ ಅಥವಾ ತಾಯಿಯ ರೀತಿ ಪರಮೋಚ್ಚ ಪೋಷಣಾ ಶಕ್ತಿ ಹೊಂದಿರುವ ವಯಸ್ಕರರಂತೆ, ಅಭಿನಯಿಸಲು, ರೂಪದರ್ಶಿಗಳಾಗಲು, ಆಡಲು ನೀಡುತ್ತಿದ್ದ ಉತ್ತೇಜನಕ್ಕೆ ಯಾವುದೇ ಕೊರತೆ ಇರಲಿಲ್ಲ. ಶಾಲಾ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳಲ್ಲಿ ಸೇರಿಸಲಾದ, ಸಾಹಿತ್ಯ ಮತ್ತು ಕತೆಗಳಲ್ಲಿ ಬರುವ, ಪ್ರಭಾವಶಾಲಿ ವಯಸ್ಕರ ವ್ಯಕ್ತಿ ಸಂಬಂಧಗಳು ಸಾಮಾನ್ಯ ಕೌಟುಂಬಿಕ ಜೀವನ ಮತ್ತು ವಿಸ್ತೃತ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಇದ್ದ ವಯಸ್ಕರ-ಮಕ್ಕಳ ಸಂಬಂಧಗಳಿಗೆ ಹೊಂದುತ್ತಿದ್ದವು. ಆ ವಯಸ್ಕನು ಶಿಕ್ಷಕನೇ ಆದಾಗ ಆತನ ಪ್ರಭುತ್ವ ನೂರಾರು ವರ್ಷಗಳಿಂದ ಸ್ಥಾಪಿತವಾಗಿರುವುದರಿಂದ ಆತನ ಪ್ರಾಬಲ್ಯ ಎದ್ದುಕಾಣುವಂತಿರುತ್ತದೆ,

ನಾವೀಗ ಶಿಕ್ಷಕರ ಪಾತ್ರದ ಬಗೆಗಿನ ಪುರಾಣ ಕಲ್ಪನೆ ವಿಕಾಸಗೊಂಡ ಬೋಧನಾ ವೃತ್ತಿಯ ಲಕ್ಷಣ ಇವೆರಡೂ ವಸಾಹತುಶಾಹಿಯ ಕಾಲದ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಹೇಗೆ ರೂಪಿಸಿದವು ಎನ್ನುವದನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಬಹುದು. ಮಕ್ಕಳ ಮುಂದೆ ನಿಂತ ಶಿಕ್ಷಕ ವಹಿಸುವ ಒಂದೇ ಒಂದು ಪಾತ್ರ ಎಂದರೆ ವಯಸ್ಕರು–ಮಕ್ಕಳ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧವು ಸಮ್ಮತಿಸುವ ಪಾತ್ರ. ಅವರ ವಯಸ್ಸು, ತಮಗೆ ಅಗತ್ಯ ಜ್ಞಾನವಿದೆ ಎಂಬ ನಂಬಿಕೆ, ಮತ್ತು ಅಧಿಕಾರ ತಮ್ಮ ಹಾಗೂ ಮಕ್ಕಳ ನಡುವೆ ಯಾವುದೇ ಬಗೆಯ ಭ್ರಾತೃತ್ವದ ಅಥವಾ ಗೆಳೆತನದ ಸಂಬಂಧಗಳ ಸಾಧ್ಯತೆಯನ್ನು ಕುಂದಿಸುತ್ತಿದ್ದವು. ಶಿಕ್ಷಕರ ತರಬೇತಿಯು ಮಕ್ಕಳ ಬಗೆಗೆ

---

[6] In a study of textbook stories, Sudhir Kakar identified a similar picture of authority. See Kakar (1971)

[7] This discussion is based on Narain (1964).

ಗೆಳೆತನ ಹೊಂದುವ ಪ್ರಯತ್ನದತ್ತ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಸೆಳೆದರೂ ಅದು ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕವಾಗಿ ನಿರೀಕ್ಷಿತ ನಡವಳಿಕೆಯನ್ನು ನಿರಾಕರಿಸಲು ತುಂಬಾ ದುರ್ಬಲವಾಗಿತ್ತು. ಅಲ್ಲದೆ ತರಬೇತಿ ವೇಳೆ ಕಲಿಯುತ್ತಿದ್ದ ವಿಷಯಗಳು ವಾಸ್ತವಿಕ ಬೋಧನೆಗೆ ಅನ್ವಯವಾಗದು ಎಂಬ ನಂಬಿಕೆ ವ್ಯಾಪಕವಾಗಿತ್ತು. ತನ್ನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೊಂದಿಗೆ ಸ್ನೇಹ ಸಂಬಂಧ ಇಟ್ಟುಕೊಳ್ಳಲು ಬಯಸುವ ಶಿಕ್ಷಕರ ಇತರ ಶಿಕ್ಷಕರ ಅಸಹನೆಗೆ, ವಿರೋಧೀ ಭಾವದ ಗೊಡ್ಡು ಹರಟೆಗಳಿಗೆ ಆಗಾಗ್ಗೆ ಬಲಿಯಾಗುತ್ತಿದ್ದರು. ಕಾಲೇಜು ಮತ್ತು ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳಲ್ಲೂ ಸಹ, ಬೆಳೆದು ನಿಂತ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೊಂದಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಸಮಾನರಂತೆ ವರ್ತಿಸಲು ನಡೆಸುವ ಪ್ರಯತ್ನವನ್ನು, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಜನಪ್ರಿಯತೆ ಗಳಿಸಲು ಅವರು ಪ್ರಯೋಗಿಸುವ ಅಗ್ಗದ ಕಾರ್ಯತಂತ್ರ ಎಂಬಂತೆ ನೋಡಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ಅಂತಹ ಶಿಕ್ಷಕರು ಇತರ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಾಮೂಹಿಕ ಸ್ಥಾನಮಾನಕ್ಕೆ ಅಪಾಯಕರವಾಗಿರುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು ಮತ್ತು ಅವರನ್ನು ವೃತ್ತಿಬಾಹಿರರು ಎಂಬಂತೆ ನೋಡಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು.

ಇಂತಹ ಬೇಸರದ ಸಂದರ್ಭಗಳು ದೈಹಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ, ನಾಟಕ ಅಥವಾ ನೃತ್ಯ ಮತ್ತಿತರ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಹೇಳಿಕೊಡುತ್ತಿದ್ದ ಶಿಕ್ಷಕರ ಪಾಲಿಗೆ ಅಪರೂಪವಾಗಿರಲಿಲ್ಲ. ಅಂತಹ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಧನೆಗಳಲ್ಲಿ ಗಣನೆಗೆ ಬರುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ. ಇಂತಹ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಬೋಧನೆ ಮಾಡುವುದು ಗಂಭೀರ ಕೆಲಸ ಎಂದು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸಲ್ಪಡುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ. ಇಂತಹ ಚಟುವಟಿಕೆ ಸ್ವಲ್ಪಮಟ್ಟಿಗೆಯಾದರೂ ಶಿಕ್ಷಕ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ನಡುವೆ ನಿಕಟ ಬಾಂಧವ್ಯವನ್ನು ಮೂಡಿಸುತ್ತಿದ್ದುದೇ ಇದಕ್ಕೆ ಕಾರಣ.

ಒಳ್ಳೆಯ ಪಠ್ಯ ವಿಷಯವನ್ನು ಬೋಧಿಸುವ ಒಳ್ಳೆಯ ಶಿಕ್ಷಕ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಂದ ಅಂತರ ಕಾಯ್ದುಕೊಳ್ಳಬೇಕೆಂದು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ತನ್ನ ಅಧಿಕಾರದ ಸ್ಥಾನಮಾನವನ್ನು ಕಾಪಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಇದು ಸರಿಯಾದ ಕ್ರಮವೆಂದು ಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಭಾವಿಸಲಾಗಿತ್ತು. ಹಲವು ಶಾಲೆ ಮತ್ತು ಕಾಲೇಜುಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಇಂತಹ ಸ್ಥಾನವನ್ನು ಸೂಚಿಸಲು ಮರದಿಂದ ಅಥವಾ ಸಿಮೆಂಟ್ ನಿಂದ ಮಾಡಿದ ಒಂದು ವೇದಿಕೆ ನಿರ್ಮಿಸಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು, ಅಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಮೇಜು ಮತ್ತು ಕುರ್ಚಿ ಇಡುತ್ತಿದ್ದರು. ಪ್ರೌಢಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ತರಬೇತಿ ವೇಳೆ ಅವರು ಯಾವುದೇ ಕಾರಣಕ್ಕೂ ಕುರ್ಚಿ, ಮೇಜು ಸುತ್ತ ಬಿಟ್ಟು ಕದಲದಂತೆ ಸೂಚಿಸಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ಪ್ರಶಿಕ್ಷಣಾರ್ಥಿಯು ತರಗತಿಯ ತುಂಬಾ ಓಡಾಡಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ನಿಕಟವಾದರೆ ಆತನನ್ನು ದಂಡಿಸಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು.. ಕಪ್ಪು ಹಲಗೆ ಕೂಡ ಸಾಂಕೇತಿಕವಾಗಿ ಶಕ್ತಿಯ ವಲಯವಾಗಿರುತ್ತಿತ್ತು. ಪ್ರಶಿಕ್ಷಣಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಯಾವಾಗಲೂ, ಕಪ್ಪು ಹಲಗೆಯ ಮೇಲೆ ಬರೆಯುವಾಗಲೂ ಸಹ ಮುಖವನ್ನು ಕಪ್ಪುಹಲಗೆ ಕಡೆಗೆ ಮಾಡಿಕೊಂಡು ನಿಂತಿರಬಾರದು ಎಂದು ಹೇಳಲಾಗಿರುತ್ತಿತ್ತು. ಇದರ ಹಿಂದಿನ ಉದ್ದೇಶವೆಂದರೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಯಾವಾಗಲೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಮುಖಗಳನ್ನು ನೋಡುತ್ತಿರಬೇಕು ಎಂಬುದು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಶಿಕ್ಷಕರ ಗಮನವು ಸದಾ ತಮ್ಮ ಕಡೆಗೆ ಇದೆ ಎಂದು ಭಾವಿಸುತ್ತಿರಬೇಕು.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳುವುದು ಭಾರತೀಯ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಅತ್ಯಂತ ಅಪರೂಪದ ಸಂಗತಿ. ಶಿಕ್ಷಕರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳುವಂತೆ ಉತ್ತೇಜನ ನೀಡಲು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ಪ್ರಶಿಕ್ಷಣಾರ್ಥಿಗಳು ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ತಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಕೇಳುವ ಸಂಭವನೀಯ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಬರೆದಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗಿತ್ತು. ಒಮ್ಮೆ ತರಬೇತಿ ಮುಗಿದರೆ, ಶಿಕ್ಷಕರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಪ್ರಶ್ನೋತ್ತರಕ್ಕೆ ಸಾಧ್ಯವಾದಷ್ಟು ಅಥವಾ ಅಗತ್ಯವಾದಷ್ಟು ಸಮಯವನ್ನು ನೀಡುವ ಶಿಕ್ಷಕರು ವಿರಳ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳಲು ಉತ್ಸಾಹವನ್ನು ತೋರುತ್ತಿದ್ದದ್ದು ಅಪರೂಪ ಎಂಬುದು ನಿಜ. ಅವರ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಕ್ರಮ ಅವರನ್ನು ಪ್ರಶ್ನೆ ಮಾಡಲು ಉತ್ತೇಜನ ನೀಡುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ. ಕೆಲವು ಶಿಕ್ಷಕರೂ ಕೂಡ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳಲಿ ಎಂದು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುತ್ತಿದ್ದರೂ, ಪಠ್ಯದಲ್ಲಿ ಯಾವ ಅಂಶವೂ ಅರ್ಥವಾಗದೆ ಉಳಿದಿಲ್ಲ ಎಂಬುದನ್ನು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳಲು ಮಾತ್ರ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು

ಕೇಳಲು ಉತ್ತೇಜಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. ಇತರೆಲ್ಲರಂತೆ ಅವರೂ ಸಹ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳುವುದು ಎಂದರೆ ಸ್ಪಷ್ಟನೆಗಳನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುವ ಅಥವಾ ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುವ ವಿಧಾನವೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸಿದ್ದರು; ಆದರೆ ಅದು ಸ್ವತಂತ್ರ ವಿಚಾರಣೆಯ, ಅನ್ವೇಷಕ ವಿಧಾನವಾಗಿರಲಿಲ್ಲ, ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರು 'ಏನನ್ನಾದರೂ ಮತ್ತೆ ವಿವರಿಸಬೇಕೇ, ಏನಾದರೂ ಸಂದೇಹಗಳಿವೆಯೇ ಎಂದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಕೇಳಿ ತಮ್ಮ ಪಾಠಗಳನ್ನು ಮುಗಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಯಲ್ಲಿಯೇ ಅಸ್ಪಷ್ಟ ಅರ್ಥೈಸುವಿಕೆಯ ಸಂದೇಶ ಇರುವುದನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಅಲ್ಲಿ ಹೊಸ ವಿಚಾರಣೆಗೆ ತೆರೆದುಕೊಳ್ಳುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳಿರುವ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ಸ್ವಾಗತಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಯಾವುದೇ ಅವಕಾಶವಿರುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ. ಅಕಸ್ಮಾತ್ ಅಂತಹ ಪ್ರಶ್ನೆ ಕೇಳಿದರೆಂದರೆ ಅದರ ಹೊಸತನ ಮತ್ತು ಆಳವನ್ನು ನಿರ್ಲಕ್ಷಿಸುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಇರುತ್ತಿತ್ತು. ಅದಕ್ಕೂ ಕಡೆಯದು ಎಂದರೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಅದಕ್ಕೆ ಉತ್ತರಿಸುವುದು ಕಷ್ಟಕರವಾಗಿದ್ದರೆ ಅದನ್ನು ಅಸಮರ್ಪಕ ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು. 'ಉತ್ತಮ' ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಅಹಿತಕರವಾದ ಅಂತಹ ಸನ್ನಿವೇಶವನ್ನು ಉಂಟುಮಾಡುವುದನ್ನು ದುರದೃಷ್ಟಕರ ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸಬೇಕಿತ್ತು. ಶಿಕ್ಷಕರು 'ನನಗೆ ಗೊತ್ತಿಲ್ಲ' ಎಂದು ಹೇಳುವಂತಿಲ್ಲ. ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಬಾಯಿಯಿಂದ 'ನಾನು ಇದನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸುತ್ತೇನೆ' ಅಥವಾ 'ನೀವೇ ಏಕೆ ಅದನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸಬಾರದು'? ಎಂಬ ಮರುಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳಲು ಯಾರಿಗಾದರೂ ಹಲವು ವರ್ಷಗಳೇ ಬೇಕಾಗುತ್ತಿತ್ತು.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ನೈಜ ವಿಚಾರಣೆಗೆ ಉತ್ತೇಜನೆ ಇರುವುದಿಲ್ಲ ಎಂಬುದು ಜಾಗತಿಕ ವಿದ್ಯಮಾನ ಎಂದು ವಾದಿಸಬಹುದು. ಅಂತಹ ಸಾಮಾನ್ಯ ಹೇಳಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಸತ್ಯಾಂಶ ಎಷ್ಟಿದೆಯೇ ಗೊತ್ತಿಲ್ಲ. ಆದರೂ ಭಾರತೀಯ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿದ್ದ ಈ ವಾಸ್ತವವು ಬಹಳ ವಿಶೇಷವಾದ ಸಂಗತಿಯಾಗಿರುತ್ತಿತ್ತು. ಭಾರತೀಯ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಕಾಣುವುದು ಕೇವಲ ಶಿಕ್ಷಕರ ಔದಾಸೀನ್ಯ ಅಥವಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಒಲ್ಲದ ಮನಸ್ಸು ಅಲ್ಲ. ಅಲ್ಲಿರುತ್ತಿದ್ದುದು ಶಿಕ್ಷಕರಜ್ಞಾನವನ್ನು ಪ್ರಶ್ನಿಸಬಾರದು ಎಂಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ನಂಬಿಕೆ. ಐತಿಹಾಸಿಕವಾಗಿ, ಜ್ಞಾನದ ಇಂತಹ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದ ಹಿಂದಿರುವುದು ಶಿಕ್ಷಕ ಅಥವಾ ಗುರು ಎಂದರೆ ಆತ ಜ್ಞಾನದ ಪ್ರಶ್ನಾತೀತ ಭಂಡಾರ ಎಂಬುದು. ಶಿಕ್ಷಕರ ಬಗೆಗಿನ ಈ ಮನೋಭಾವವನ್ನು ವಸಾಹತು ಆಡಳಿತ ಬದಲಾಯಿಸಲು ಹೋಗಲಿಲ್ಲ. ಅದರ ಬದಲಿಗೆ, ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಬಗೆಗೆ ಬ್ರಿಟಿಷ್ ಆಡಳಿತದ ನೀತಿಗಳು ಪರೋಕ್ಷವಾಗಿ ಆ ಧೋರಣೆಯನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುತ್ತಿತ್ತು. ಹಿಂದಿನ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ನಾವು ನೋಡಿದಂತೆ, ವಸಾಹತುಶಾಹಿ ಆಡಳಿತವು ಪರಿಚಯಿಸಿದ್ದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು ಒಂದು ಪರಕೀಯ ಜ್ಞಾನಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ಪ್ರತಿಬಿಂಬಿಸುವಂತಿತ್ತು.. ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಆ ಹೊಸ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಸಂಘಟಿಸಲು ಅಥವಾ ಪ್ರತಿನಿಧಿಸಲು ಯಾವುದೇ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ ಇರಲಿಲ್ಲ. ವಾಸ್ತವವೆಂದರೆ, ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೊಸ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ ಎಂಬ ಸ್ಥಳೀಯರ ಭಾವನೆಯು ಅವರ (ಶಿಕ್ಷಕರ) ಅಧಿಕಾರಸ್ಥಾನವನ್ನು ಮತ್ತಷ್ಟು ಎತ್ತರಕ್ಕೆ ಏರಿಸುತ್ತಿತ್ತು. ವಸಾಹತುಶಾಹಿ ಆಡಳಿತದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಆರ್ಥಿಕ ಹಾಗೂ ವೃತ್ತಿಪರ ಸ್ಥಾನಮಾನ ಕುಸಿದು ಅವರು ಪಡೆದು ಹಂಚಬೇಕಿದ್ದ ಹೊಸ ಜ್ಞಾನದ ಬಗೆಗೆ ಅವರ ಧೋರಣೆಯನ್ನು ರೂಪಿಸಿತು ಎಂಬ ವಾದದಲ್ಲಿ ಅರ್ಥವಿತ್ತು. ಹೊಸ ಪದ್ಧತಿಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಬೋಧನೆ ಮಾಡಬೇಕಿದ್ದ ಪಠ್ಯ ಪುಸ್ತಕ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ಯಾವುದೇ ದೇಶೀಯ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಮಾನ್ಯತೆಯಾಗಲೀ, ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಧ್ವನಿಯಗಲೀ ಇರುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ. ಅಲ್ಲದೆ, ಆ ವಿಷಯಗಳಿಗೆ ಯಾವುದೇ ಬಗೆಯ ಸ್ಥಳೀಯ ಪ್ರಸ್ತುತತೆ ಇರುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ. ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಬೇರೆಯ ಯಾವುದೇ ಆಯ್ಕೆಗಳೂ ಸಹ ಇರುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ. ಕೆಲವು ಶಿಕ್ಷಕರುಗಳು ತಾವು ಹೊಂದಿರುತ್ತಿದ್ದ ಸೀಮಿತ ಕೌಶಲವನ್ನು ಹೊಸ ಪಠ್ಯಕ್ಕೆ ಸಾಂದರ್ಭಿಕರಿಸಿಕೊಂಡು ಸ್ಥಳೀಯ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳೊಂದಿಗೆ ಹೇಳಬಹುದಾಗಿತ್ತು. ಆದರೆ, ಅದನ್ನು ಮಾಡಲು ಯಾವುದೇ ಅನುಮತಿ ಇರುವುದಿಲ್ಲ ಎಂಬ ಭಾವನೆ ಅವರನ್ನು ನಿರ್ಬಂಧಿಸಿತ್ತು. ಇಂತಹ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ, ಹೊಸ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಬೋಧಿಸುವುದು, ಕೇವಲ

ತರಬೇತಿ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳಲ್ಲಿ ಅಧಿಕೃತಗೊಂಡ ಒಂದು ಸಾಮಾನ್ಯ ವಿಧಿಯಂತೆ ಇರುತ್ತಿತ್ತು. ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಬೋಧಿಸುವುದು ಕೇವಲ ಶಿಕ್ಷಣದ ಆಡಳಿದ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ಅಗತ್ಯವಾಗಿತ್ತು. ಸ್ಥಳೀಯ ಸಮುದಾಯದ ಸದಸ್ಯರಾಗಿ, ಅದರ ಸಂಸ್ಕೃತಿ ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನದ ಅಧಿಕೃತ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿದ್ದ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ, ತಾವು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಬೋಧಿಸುತ್ತಿದ್ದ ಸಂಗತಿಗಳನ್ನು ಅಪಹಾಸ್ಯ ಮಾಡುವುದು ಸಾಧ್ಯವಿತ್ತು. ಹಾಗಾಗಿ ಅವರ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿ ಬಿರುಕು ಮೂಡಿ ಎರಡು ಭಾಗವಾಯಿತು. ಒಂದು, ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ವೇತನ ಪಡೆಯುವ ಉದ್ಯೋಗಿಯದು; ಎರಡನೆಯದು, ವಿದ್ಯಾವಂತನಾದ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕವಾಗಿ ಗೌರವಯುತನಾದ ಸ್ಥಳೀಯ ಸಮುದಾಯದ ಸದಸ್ಯನದು. ನನ್ನ ಈ ಸಿದ್ಧಾಂತ ಸರಿಯಿದೆ ಎಂದರೆ, ಆರಂಭಿಕ ಪಾಠದಲ್ಲಿ ನಾನು ಎತ್ತಿದ ಪ್ರಶ್ನೆಗೆ ಉತ್ತರ ಸಿಗುತ್ತದೆ. ಆ ಪ್ರಶ್ನೆ ಎಂದರೆ ಮಕ್ಕಳ ಗುಂಪಿನ ಜೊತೆ ಪ್ರಾಣಿ ಸಂಗ್ರಹಾಲಯಕ್ಕೆ ಹೋಗುವ ಶಿಕ್ಷಕರು ಅಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ಪಡೆಯಬಹುದಾದ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಅನುಭವದ ಬಗೆಗೆ ಏಕೆ ಉದಾಸೀನದಿಂದ ಇರುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದು.

ಬ್ರಿಟಿಷ್ ವಸಾಹತು ಆಡಳಿತದ ದಿನಗಳಿಂದ ಇತ್ತೀಚೆಗೆ ಈ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಆಗಿರುವ ಒಂದೇ ಒಂದು ಬದಲಾವಣೆ ಎಂದರೆ ಈಗ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯದ ಆಯ್ಕೆಯಲ್ಲಿ ಅಧಿಕಾರಶಾಹಿಗೆ ಅರೆ-ಅಧಿಕಾರಶಾಹಿ ತಜ್ಞರು ಸಹಕಾರ ಅಥವಾ ನೆರವು ನೀಡುತ್ತಿರುವುದು. ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಯೋಜನೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಕುರಿತ ಅಂತಾರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ (ಮೋರಿಸ್ 1977) ಕಂಡುಬಂದ ಸಂಗತಿ ಎಂದರೆ ಭಾರತೀಯ ಸ್ಥಿತಿಗತಿ ಅತ್ಯಂತ ನಕಾರಾತ್ಮಕವಾಗಿತ್ತು. ಅದರಲ್ಲಿ, ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಯೋಜನೆಯಲ್ಲಿ ಭಾರತದ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಯಾವುದೇ ಅರ್ಥಪೂರ್ಣ ಪಾತ್ರವಿಲ್ಲ ಎಂಬುದನ್ನು ಸೂಚಿಸಲಾಗಿತ್ತು. ಈ ತೀರ್ಮಾನವು ನಿಗದಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ವಿಷಯವನ್ನು ಬೋಧಿಸುವುದು ಮಾತ್ರ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸೂಕ್ತ ಕೆಲಸ ಎಂಬ ಭಾರತದಲ್ಲಿರುವ ಗ್ರಹಿಕೆಗೆ ಹೊಂದುತ್ತದೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಕರ್ತವ್ಯವೆಂದರೆ ನಿಗದಿತ ಪಠ್ಯವನ್ನು ಓದಿಕೊಂಡು ಅದನ್ನು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳುವುದು. ಇದರಲ್ಲಿ ನೈಜ ವಿಚಾರಣೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗೆ, ಅಂದರೆ ಪ್ರಶ್ನೆಮಾಡಲು, ಯಾವುದೇ ಅವಕಾಶವಿಲ್ಲ. ಎಲ್ಲ ಅಗತ್ಯ ವಿಚಾರಣೆಯನ್ನು ಈಗಾಗಲೇ ಮಾಡಲಾಗಿದೆ, ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆಲ್ಲಾ ಈಗಾಗಲೇ ಉತ್ತರ ದೊರಕಿದೆ ಎಂಬ, ಆ ಉತ್ತರಗಳನ್ನು ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಕೃತಿಯಲ್ಲಿ ಅಡಕಗೊಳಿಸಲಾಗಿದೆ ಎಂಬ ಗ್ರಹಿಕೆ ಇದೆ. ಪಠ್ಯದಲ್ಲಿ ಸಂಗ್ರಹವಾಗಿರುವ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಂಡ ಬಳಿಕ ಏನಾದರೂ ಸ್ಪಷ್ಟನೆಗಳು ಬೇಕಿದ್ದರೆ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳಬಹುದಾಗಿತ್ತು. ಈ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ನಾವು ವಾದಿಸಿರುವಂತೆ, ಜ್ಞಾನದ ಇಂತಹ ಗ್ರಹಿಕೆ ವಸಾಹತು ಆಡಳಿತದಲ್ಲಿ, ನಿಗದಿತ ಐತಿಹಾಸಿಕ ಘಟನೆಗಳ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ, ಹುಟ್ಟಿಕೊಂಡಿತು ಮತ್ತು ಅದು ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಭಾಗವಾಗಿ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕವಾಗಿ ಇಲ್ಲಿದ್ದ ಶಿಕ್ಷಕ–ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ(ಗುರು-ಶಿಷ್ಯ) ಸಂಬಂಧದ ಜೊತೆಗೆ ಬೆಸೆದುಕೊಂಡಿತು.

****