ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಆವಿರ್ಭಾವ (origin)

ಜಾಗತಿಕವಾಗಿ ಎಲ್ಲ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು ಬಳಕೆಯಾಗುತ್ತಿವೆ. ಆದರೆ ಎಲ್ಲ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಇದರ ಕುರಿತಾದ ಅರ್ಥವು ಒಂದೇ ರೀತಿ ಇಲ್ಲ. ಒಂದು ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಿಂದ ಇನ್ನೊಂದು ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಶಾಲಾ ದಿನಚರಿಗಳು, ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳ ಅಭ್ಯಾಸಿಕ (practical) ಬಳಕೆ ಮತ್ತು ಅವುಗಳ ಸಾಂಕೇತಿಕ ಕಾರ್ಯದಲ್ಲಿ ಸಾಕಷ್ಟು ಅಂತರವಿದೆ. ಕೆಲವು ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ, ಖಾಸಗಿ ಪ್ರಕಾಶಕರು ಮಾತ್ರ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ಪ್ರಕಟಿಸುತ್ತಾರೆ; ಇನ್ನು ಕೆಲವು ದೇಶಗಳ ಸರ್ಕಾರವೇ ಇವನ್ನು ಪ್ರಕಟಿಸುತ್ತದೆ. ಕೆಲವು ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಸರ್ಕಾರವು ಸೂಕ್ತ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ಕೇವಲ ಶಿಫಾರಸು ಮಾಡುತ್ತದೆ ಹಾಗೂ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರು ಅಥವಾ ಅಧಿಕಾರಿಗಳು ತಮ್ಮ ಅಭಿರುಚಿಗೆ ತಕ್ಕಂತೆ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕವನ್ನು ಆಯ್ಕೆಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ; ಮಿಕ್ಕ ಕೆಲವು ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಸರ್ಕಾರವು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ಕಡ್ಡಾಯವಾಗಿ ಉಪಯೋಗಿಸಬೇಕೆಂಬ ವಿಧಾಯಕವನ್ನು ಹೊರಡಿಸುತ್ತದೆ. ಇವುಗಳ ಹೊರತಾದ ಬೇರೆ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳ ಬಳಕೆಯು ಅಪೇಕ್ಷಿತವಲ್ಲ ಹಾಗೂ ಅದನ್ನು ಅನುಮತಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಕೆಲವು ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ, ಶಾಲೆಯು ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ಖರೀದಿಸಿ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಒದಗಿಸುತ್ತದೆ. ಇನ್ನು ಕೆಲವು ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ನಿಗದಿತ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕವನ್ನು ಮಕ್ಕಳೇ ಕೊಂಡು ಪ್ರತಿನಿತ್ಯ ಮುಂಜಾನೆ ಅದನ್ನು ತಮ್ಮ ಹರವಾದ (capacious) ಚೀಲಗಳಲ್ಲಿ ಶಾಲೆಗೆ ಹೊತ್ತೊಯ್ಯುತ್ತಾರೆ.

ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವಿಧಾನ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ನಿಟ್ಟಿನ ಅತ್ಯಂತ ಪ್ರಮುಖ ವಿಭಿನ್ನತೆಯು ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳ ಬಳಕೆಯಲ್ಲಿ ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ. ಯಾವ ಮುದ್ರಿತ ಅಥವಾ ಇತರೆ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳನ್ನು ತಾನು ಬಳಸಬೇಕೆಂಬುದನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕಿಯು ನಿರ್ಧರಿಸುತ್ತಾಳೆ. ಕೆಲವು ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿ, ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಕಿ ತನ್ನದೇ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಯೋಜನೆ ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದ ಕ್ರಮವನ್ನು ರಚಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದು, ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕವನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಯಾವಾಗ ಪರಾಮರ್ಶಿಸಬೇಕೆಂದು ನಿರ್ಧರಿಸುತ್ತಾಳೆ. ಆಕೆಗೆ ಲಭ್ಯವಿರುವ ಹಲವು ಬೋಧನಾ ಕಲಿಕಾ ಉಪಕರಣಗಳಲ್ಲಿ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕವೂ ಒಂದು. ಅಧ್ಯಾಪಕಿಯು ಆದೇಶಿತ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಕ್ಕೆ ಕಟ್ಟುಬೀಳಬೇಕಾದ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿ, ಇಂತಹ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವು ಕನಸೇ ಸರಿ. ಈ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕಿಗೆ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಾಗಲೀ, ಉಪಕರಣಗಳಲ್ಲಾಗಲೀ, ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದಲ್ಲಾಗಲೀ ಯಾವುದೇ ಆಯ್ಕೆಯಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಪ್ರತಿಯೊಂದು ವಿಷಯಕ್ಕೂ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕವನ್ನು ನಿಗದಿಪಡಿಸಿದ್ದು, ಶಿಕ್ಷಕಿ ಒಂದಾದ ನಂತರ ಒಂದರಂತೆ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿರುವ ಪಾಠಗಳನ್ನು ಬೋಧಿಸಿ ಪೂರೈಸಬೇಕು. ಬೇರೆಯವರ ಸಹಾಯವಿಲ್ಲಂತೆ, ಪಾಠದ ಕೊನೆಯಲ್ಲಿರುವ ಅಭ್ಯಾಸದ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಾರೆಂಬುದನ್ನು ಆಕೆಯು ಖಾತರಿಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳತಕ್ಕದ್ದು. ಏಕೆಂದರೆ, ಅವರು ಅಂತಿಮ ಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ಬರೆಯಬೇಕಾದದ್ದು ಇದನ್ನೇ. ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕವು, ಶಿಕ್ಷಕಿಯು ಯಾವ ಅಧಿಕಾರದ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಅಧೀನಸ್ಥಳಾಗಿ ಕೆಲಸವನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸಲು ಒಪ್ಪತಕ್ಕದ್ದೋ ಅದರ ಪ್ರತಿರೂಪವೇ ಆಗಿದೆ. ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಕೆಳಮಟ್ಟದ ಸ್ಥಾನವನ್ನು ಸಹ ಇದು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ.

ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದ ಉಪಯೋಗ, ತಯಾರಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಹಾಗೂ ಶಿಕ್ಷಕರ ದಿನನಿತ್ಯದ ಕಾರ್ಯಕಲಾಪಗಳಲ್ಲಿ ಇದರ ಸಾಂಕೇತಿಕ (symbolic) ಕಾರ್ಯಕ್ಕೆ (function) ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಸಾಕಷ್ಟು ವಿಭಿನ್ನತೆ ಇರುವುದರಿಂದ,

ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ತಾತ್ಪರ್ಯದ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಮಾತನಾಡುವುದು ಸರಿ ಅಲ್ಲ. ಆದರೆ, ಶಿಕ್ಷಣ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಅಂದಿನಿಂದ ಇಂದಿನವರೆಗೂ ಇದೇ ಪ್ರಚಲಿತವಾಗಿದೆ. ಅಧ್ಯಾಪನವನ್ನು ಕುರಿತ ಬರಹಗಳಲ್ಲಿ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳಿಗೆ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕವಾಗಿ ಒಪ್ಪಲಾದ ಕಾರ್ಯವಿದೆಯೆಂದು ಭಾವಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಬರಹಗಳಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲದೆ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಯೋಜನೆಯ ಕಾರ್ಯಗಳು ಕೂಡ, ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕವು ಮೌಲ್ಯಮುಕ್ತ ಮತ್ತು ಸಾರ್ವತ್ರಿಕವಾಗಿ ಸೂಕ್ತವೆನಿಸಿದ ಸಾಮಗ್ರಿ ಎಂಬ ನಂಬಿಕೆಯನ್ನು ಆಧರಿಸಿವೆ. ಅಂತರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಮತ್ತು ಸಹಾಯ ಧನದಿಂದ ಪ್ರಕಟವಾಗುವ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳೂ ಕೂಡ ಈ ರೀತಿಯ ಊಹೆಯನ್ನು ಆಧರಿಸಿವೆ. ಫಿಲಿಪೀನ್‌ನಲ್ಲಿ, ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳ ಸುಧಾರಣೆಯ ನಿಟ್ಟಿನ ಯೋಜನೆಯೊಂದಕ್ಕೆ ವಿಶ್ವ ಬ್ಯಾಂಕ್ ಆರ್ಥಿಕ ನೆರವನ್ನು ಒದಗಿಸುವ ಅಥವಾ ವೆಸ್ಟ್ ಇಂಡೀಸ್‌ನಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಮಾರಾಟವಾಗಲಿ ಎಂದು ಕೆನಡಾದ ಪ್ರಕಾಶಕನು ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕವನ್ನು ಬದಲಿಸುವ, ಅಥವಾ ಭಾರತದ ರಾಜ್ಯಮಟ್ಟದ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕ ರಚನಾಕಾರರ ತಂಡವು ಹೊಸ ವಿಚಾರಗಳಿಗಾಗಿ ಅಮೆರಿಕದ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕವನ್ನು ಪರಾಮರ್ಶಿಸಿಸುವ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ, ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕವೆಂಬ ಪದವು ವಿಶಿಷ್ಟ ವಸ್ತುವನ್ನು ಉಲ್ಲೇಖಿಸುತ್ತದೆ ಎಂಬುದು ಸ್ವತಃಸಿದ್ಧವಾಗಿದ್ದು, ಅದರ ವ್ಯಾವಹಾರಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಂಕೇತಿಕ ಕಾರ್ಯಗಳು ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕವನ್ನು ಬಳಸುವ ಸಮುದಾಯದ ಸಾಮಾಜಿಕ, ಆರ್ಥಿಕ, ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಿಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ರೂಪಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿರುತ್ತವೆ. ಈ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲೂ, ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕವು ಆ ಸಮುದಾಯದ ಸಮಗ್ರ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಒಂದು ಭಾಗವಾಗಿದ್ದು, ಇದರ ತಾತ್ಪರ್ಯಗಳು ಸಮುದಾಯದಲ್ಲಿನ ಆಡಳಿತ ವರ್ಗ, ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳ ನಡುವೆ ಪ್ರಚಲಿತವಿರುವ ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆಗಳ ಸ್ವರೂಪಗಳಿಂದ ನಿರ್ಧರಿಸಲ್ಪಡುತ್ತವೆ.

ಸಾಮಾನ್ಯ ಭಾರತೀಯ ಶಾಲೆಯೊಂದರಲ್ಲಿ, ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕವು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭುತ್ವವನ್ನು ಸಾಧಿಸಿರುತ್ತದೆ. ಸರ್ಕಾರವು ಈ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ಶಿಫಾರಸುಮಾಡುವುದು ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ, ಅವುಗಳನ್ನು ನಿಗದಿಪಡಿಸುವ ಕಾರಣದಿಂದ, ಶಿಕ್ಷಕರು ಅವುಗಳಿಗೆ ಬದ್ಧರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ. ಪ್ರತೀ ಮಗುವಿನ ಬಳಿಯೂ ಪ್ರತಿ ವಿಷಯಕ್ಕೂ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದ ಪ್ರತಿ ಇರುತ್ತದೆ. ಮಗು, ಪ್ರತಿನಿತ್ಯವೂ ಎಲ್ಲ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು, ಜೊತೆಗೆ 'ನೋಟ್' ಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನೂ ಹೊತ್ತುಕೊಂಡು ಶಾಲೆಗೆ ಹೋಗಬೇಕು. ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳಲ್ಲಿರುವ ವಿಷಯವು ಮಗುವಿಗೆ ಸುಲಭವಾಗಿ ನೆನಪಿನಲ್ಲುಳಿಯುವಂತೆ ಶಿಕ್ಷಕರು, ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿರುವ ವಿಷಯವನ್ನು ಸರಳೀಕರಿಸುತ್ತ ಅಥವಾ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುತ್ತ ತರಗತಿಯ ಬಹುತೇಕ ಸಮಯವನ್ನು ವ್ಯಯಿಸುತ್ತಾರೆ. ಬೇರೆ ಬೇರೆ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಸ್ತರಗಳಲ್ಲಿ ಅಲ್ಪ ಸ್ವಲ್ಪ ಬದಲಾವಣೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಜೋರಾಗಿ ಓದುವುದು, ಮೌನವಾಗಿ ಓದುವುದು, ಗ್ರಹಿಕಾ ಅಭ್ಯಾಸ, ಸಾರಾಂಶಿಸುವುದು, ಮನೆಕೆಲಸ (homework) ಮತ್ತು ಪರೀಕ್ಷೆಗಳ ನಿಟ್ಟಿನ ಶಾಲಾ ದಿನಚರಿಯಲ್ಲಿ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ಬಳಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಎಲ್ಲ ಹಂತಗಳಲ್ಲೂ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕವು, ಪಠ್ಯವಸ್ತುವಿನ ಜಾಗವನ್ನು ಆಕ್ರಮಿಸಿಕೊಂಡಿದೆ ಅಥವಾ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕವು, ಪಠ್ಯವಸ್ತುವಿನ ಕ್ರಿಯಾಶೀಲ ಭಾಗ ಎಂದು ಹೇಳಬಹುದು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೂ ಸಹ ಯಾವುದೇ ವಿಷಯಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ, ಆಯಾ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದ ಪರಿಮಿತಿಯ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲೇ ಕರಾರುವಾಕ್ಕಾಗಿ ತಮ್ಮನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸಬೇಕೆಂದು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುತ್ತಾರೆ. ಉಪಾಧ್ಯಾಯರಿಗೆ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕವು, ಒಂದು ಪ್ರದೇಶ, ಅಥವಾ ದೇಶಾದ್ಯಂತದ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗೆ ಸಮಾನವಾಗಿ ಅನ್ವಯಿಸುವ ಅನುಕ್ರಮ ಕ್ರಿಯಾ ಕಾರ್ಯಸೂಚಿಯನ್ನು ಒದಗಿಸುವ ಸರಂಚನಾ ಸಾಧನವೆನಿಸಿದೆ.

ವಸಾಹತುಶಾಹಿಯ ನೆಲೆ

ನಾನು ಇಲ್ಲಿ ಮಂಡಿಸಲು ಬಯಸುವ ವಾದವೇನೆಂದರೆ, ಭಾರತದಲ್ಲಿನ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕ-ಕೇಂದ್ರಿತ ಶಿಕ್ಷಣ ಕ್ರಮದ ಗುಣಲಕ್ಷಣಕ್ಕೂ ಹಾಗೂ ಪ್ರಸಕ್ತ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ರೂಪಿಸಿದ ಚಾರಿತ್ರಿಕ ಸಂದರ್ಭಗಳಿಗೂ ಸಂಬಂಧವಿದೆ. ಅತ್ಯಂತ ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ, ನಮ್ಮ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಮೂಲವನ್ನು ಹತ್ತೊಂಬತ್ತನೇ ಶತಮಾನದ ಪ್ರಾರಂಭದಲ್ಲಿ ಗುರುತಿಸಬಹುದು. ಆ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಜಾರಿಗೆ ತರಲು ಈಸ್ಟ್ ಇಂಡಿಯಾ ಕಂಪನಿಯವರು ಕೆಲವು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಹೆಜ್ಜೆಗಳನ್ನಿಟ್ಟರು. ಕೊಟ್ಟಕೊನೆಗೆ ಈ ಹೊಸ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ೧೮೫೪ರಲ್ಲಿ ಚಾರ್ಲ್ಸ್ ವುಡ್‌ನ ಆದೇಶವನ್ನು ಆಧರಿಸಿ ಅಧಿಕಾರಶಾಹಿ ಸ್ವರೂಪವನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಂಡಿತು. ವಸಾಹತುಶಾಹಿ ಆಡಳಿತಗಾರರು ಕೈಗೊಂಡ ಪ್ರಮುಖ ನಿರ್ಧಾರಗಳಲ್ಲಿ ಕೆಳಗಿನವು ವಿಶೇಷವಾಗಿ ನಮ್ಮ ಗಮನವನ್ನು ಸೆಳೆಯುತ್ತವೆ:

೧. ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಯಿಂದ ಎಲ್ಲಾ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಪ್ರಾರಂಭವಾಗುತ್ತಿರುವ ಹೊಸ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ಅಧಿಕಾರಿಗಳ ಸುಪರ್ದಿನಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯಗತಗೊಳ್ಳುವುದು. ಪಠ್ಯವಸ್ತುವಿನ ರೂಪು ರೇಷೆ, ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿನ ವಿಷಯವಸ್ತು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ ತರಬೇತಿಯನ್ನೊಳಗೊಂಡಂತೆ ಎಲ್ಲ ಕಾರ್ಯಕ್ಷೇತ್ರಗಳಿಗೂ ಇದು ಅನ್ವಯವಾಗುವುದು;

೨. ಭಾರತೀಯ ಮಕ್ಕಳು ಮತ್ತು ಯುವ ಜನಾಂಗ ಯುರೋಪಿಯನ್ ಮನೋಧರ್ಮ ಮತ್ತು ನೋಟಗಳನ್ನು ಮೈಗೂಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಉದ್ದೇಶ ಹೊಸ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಅಡಕವಾಗಿದ್ದು, ಇವರಿಗೆ ವಸಾಹತುಶಾಹಿ ಆಡಳಿತದಲ್ಲಿ, ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ, ಮಧ್ಯಮ ಮತ್ತು ಕೆಳಸ್ತರದ ಉದ್ಯೋಗವನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸಲು ಅಗತ್ಯವಾದ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸುವ ಉದ್ದೇಶವಿದೆ;

೩. ಯುರೋಪಿಯನ್ ಮನೋಧರ್ಮ ಮೈಗೂಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಮತ್ತು ಅದಕ್ಕಾಗಿ ತರಬೇತಿ ಪಡೆಯಲು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಮಾಧ್ಯಮವು ಒಂದು ಸಾಧನವೆನಿಸಿದೆ;

೪. ಸರ್ಕಾರದ ಅನುದಾನದ ನಿರೀಕ್ಷೆ ಇರುವ ಸ್ಥಳೀಯ ಶಾಲೆಗಳು ವಸಾಹತುಶಾಹಿ ಸರ್ಕಾರವು ಸಿದ್ಧಪಡಿಸಿದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕವನ್ನು ಅನುಸರಿಸಬೇಕು;

೫. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ತೇರ್ಗಡೆಗೊಳಿಸುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ, ಅವರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸಲು ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ವೇತನಗಳಿಗೆ ಅವರನ್ನು ಆಯ್ಕೆಮಾಡಲು ಅವೈಯಕ್ತಿಕ (impersonal) ಕೇಂದ್ರೀಕೃತ ಪರೀಕ್ಷಾ ಪದ್ಧತಿಯನ್ನು ಜಾರಿಗೆ ತರಬೇಕು.

ಅಂದು ಚಾಲ್ತಿಯಲ್ಲಿದ್ದ ಭಾರತದ ಸಾಮಾಜಿಕ, ಆರ್ಥಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳಿಂದ ಈ ಕಾರ್ಯನೀತಿಗಳು ಪಡೆದುಕೊಂಡ ಕಾರ್ಯಶೀಲ ತಾತ್ಪರ್ಯದಲ್ಲಿ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯು ಉದ್ಭವವಾಯಿತು. ಆ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳನ್ನು ಸುಲಭವಾಗಿ ವಿವರಿಸಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ವಸಾಹತುಶಾಹಿ ಸರ್ಕಾರವು ಭಾರತದ ದೇಶೀಯ ಆರ್ಥಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಮೇಲೆ, ತದನಂತರ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಮೇಲೆ ಹಿಡಿತ ಸಾಧಿಸಲು ಕೆಲವು ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಜಾರಿಗೆ ತಂದಿತು. ವರ್ಗ ಹಿತಾಸಕ್ತಿ ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳಿಂದ ವ್ಯುತ್ಪನ್ನಗೊಂಡ ವಸಾಹತುಶಾಹಿಯನ್ನು ಕುರಿತ ಭಾರತೀಯ

ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳಲ್ಲಿ, ಪ್ರತಿರೋಧಗಳು ಕಾಣಿಸಿಕೊಂಡ ಕಾರಣ, ಈ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಗಳು ಅತ್ಯಂತ ಸಂಕೀರ್ಣಗೊಂಡವು. ಬ್ರಿಟಿಷರು ಹೇರಿದ ಕಂದಾಯ ಮತ್ತು ಪರದೇಶದ ವಸ್ತುಗಳ ಒತ್ತಡದಿಂದಾಗಿ ಭಾರತೀಯರ ಜೀವನೋಪಾಯವಾಗಿದ್ದ ಕೃಷಿ ಮತ್ತು ಗ್ರಾಮವನ್ನು ಆಧರಿಸಿದ ಕುಶಲ ಕಲೆಗಳ ನಿಟ್ಟಿನ ಭಾರತದ ಆರ್ಥಿಕ ಸ್ಥಿತಿ ಹಾಳಾಯಿತು. ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ವಸಾಹತುಶಾಹಿ ಮತ್ತು ಭಾರತೀಯರ ನಡುವೆ ಮಧ್ಯವರ್ತಿಗಳಾಗಿ ಲಾಭವನ್ನು ಗಳಿಸುತ್ತಿದ್ದ ಕೆಲವು ವರ್ಗದ ಜನರಲ್ಲಿ, ಹೊಸ ಆಕಾಂಕ್ಷೆಗಳು ಹುಟ್ಟಿದವು.[i] ಶಿಕ್ಷಣದ ಮೂಲಕ ವಸಾಹತುಶಾಹಿ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳಲು ಇವರ ಆಕಾಂಕ್ಷೆಗಳು ಇವರನ್ನು ಪ್ರೇರೇಪಿಸಿದವು. ವಸಾಹತು ಶಿಕ್ಷಣದ ಫಲಾನುಭವಿಗಳಾದ ತಾವು ಮತ್ತು ತಮ್ಮ ಸಮುದಾಯ, ವಸಾಹತುಶಾಹಿಗಳು ನೀಡುತ್ತಿರುವ ಜ್ಞಾನದ ಗ್ರಾಹಕರೆಂದು ತಮ್ಮನ್ನು ತಾವು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಂಡರು. ಇವರಿಗೆ ತಾವು ಸಹ ಸ್ವಂತ ಜ್ಞಾನಸೃಷ್ಟಿಗೆ ಸಮರ್ಥರೆಂದು ತಿಳಿಯಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲದ ಸಂದರ್ಭ ಸೃಷ್ಟಿಯಾಯಿತು.[ii]

ವಸಾಹತು ನಿಯಮಗಳು ಆರ್ಥಿಕವಾಗಿ ಏನನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ಹೊರಟಿತ್ತೋ ಅದನ್ನು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕವಾಗಿ ದೃಢೀಕರಿಸಲು ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಸಹಕಾರಿಯಾಯಿತು. ವಸಾಹತುಶಾಹಿಗಳ ಭಾರತದಲ್ಲಿನ ಆರ್ಥಿಕ ನೀತಿಯು, ತಮ್ಮ ದೇಶದಲ್ಲಿ ತಯಾರಾದ ಸರಕುಗಳಿಗೆ ಗ್ರಾಹಕ ವರ್ಗವನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುವ ಗುರಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದಿತು. ವಸಾಹತಿನ ಉನ್ನತಿಗೆ ಇವರು ತೆಗೆದುಕೊಂಡ ಕ್ರಮಗಳ್ಯಾವುವೂ 'ಉತ್ಪಾದನಾ ಆರ್ಥಿಕತೆಯನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸುವ ದಿಶೆಯಲ್ಲಿರಲಿಲ್ಲ (ಆ ರೀತಿ ಮಾಡಿದಲ್ಲಿ ಇವರು ಭಾರತವನ್ನು ಆಕ್ರಮಿಸಿದ ಉದ್ದೇಶವೇ ಅರ್ಥಹೀನವಾಗುತ್ತಿತ್ತು). ಅವರಿಗೆ ಬೇಕಾದದ್ದು ಸಂಪೂರ್ಣ ಮತ್ತು ಕಾನೂನುಬದ್ಧವಾದ ಆಡಳಿತಾತ್ಮಕ ನಿಯಂತ್ರಣ. ಭಾರತದ ಉತ್ಪಾದಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಅವರು ನಿರ್ವಹಿಸಲಿಲ್ಲ. ಜೊತೆಗೆ, ಭೂಮಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಹೊಸ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳು ಮತ್ತು ಯಂತ್ರದಿಂದ ಉತ್ಪಾದಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಬ್ರಿಟಿಷ್ ಸರಕುಗಳನ್ನು ಇಲ್ಲಿನ ಮಾರುಕಟ್ಟೆಯಲ್ಲಿ ಧಾರಾಳವಾಗಿ ಸಿಗುವಂತೆ ಮಾಡುವ ನೇರ ಮಾರ್ಗಗಳು ಮತ್ತು ಅನುತ್ಪಾದಕ ಕೌಶಲಗಳ ತರಬೇತಿಯನ್ನೊಳಗೊಂಡ ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ವಸಾಹತುಶಾಹಿ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳ ನಿಟ್ಟಿನ ಸಾಮಾಜೀಕರಣದಂತಹ ಪರೋಕ್ಷ ವಿಧಾನದಿಂದ ಉತ್ಪಾದಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಅವರು ನಾಶಗೊಳಿಸಿದರು.[iii]

ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಬೋಧನೆ

ಈ ರೀತಿ ಕೇಂದ್ರಿಕೃತ ಆಡಳಿತದಿಂದ ನಿಯಂತ್ರಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಶಿಕ್ಷಣದ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು, ಇಲ್ಲಿ ಪ್ರಚಲಿತವಾಗಿದ್ದ ಹಳೆಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಪದ್ಧತಿಗೆ ಭಾರೀ ಪೆಟ್ಟನ್ನೇ ಕೊಟ್ಟಿತು. ಆರ್ಥಿಕತೆಯ ನಿಟ್ಟಿನ ವಸಾಹತುಶಾಹಿ ನಿಯಂತ್ರಣವು ಸ್ಥಾಪಿತಗೊಳ್ಳುವ ವೇಳೆಗಾಗಲೇ ಭಾರತದ ಅನೇಕ ಭಾಗಗಳಲ್ಲಿ, ಮೂಲ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಹೇಳಿಕೊಡುವ ಪದ್ಧತಿ ಜಾರಿಯಲ್ಲಿತ್ತು. ಧಾರ್ಮಿಕ ಶಾಲೆಗಳೂ ಸಹ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಎಲ್ಲೆಡೆಯೂ ಕಂಡುಬರುತ್ತಿದ್ದವು. ಜಾತಿಯ ಸ್ವರೂಪದದಲ್ಲಿ, ಶಿಕ್ಷಕ ವೃತ್ತಿಯ ನೆಲೆಯನ್ನು ಕಾಣಬಹುದಾಗಿತ್ತು. ಭಾರತೀಯ ಉಪಖಂಡದಲ್ಲೆಡೆಯೂ, ಶಿಕ್ಷಕ ವೃತ್ತಿಯು ಅನೇಕ ಶತಮಾನಗಳ ಕಾಲ ಒಂದು ವಿಶೇಷ ಸಾಮಾಜಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆಯಾಗಿತ್ತು. ಪರಂಪರಾಗತವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರೆಲ್ಲರಿಗೂ ಗೌರವಯುತ ಸ್ಥಾನವಿತ್ತು. ಇವರು ಭೋಧನೆಯೊಡನೆ ಪೌರೋಹಿತ್ಯವನ್ನೂ ಸಮ್ಮಿಳಿತಗೊಳಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. ೧೮೩೫ರಲ್ಲಿ ದೇಶೀಯ ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ಕುರಿತಂತೆ ಆ್ಯಡಮ್ ನಡೆಸಿದ ಸಮೀಕ್ಷೆಯ ಪ್ರಕಾರ, ಶಿಕ್ಷಕರೆಲ್ಲರಿಗೂ

ಯಾವುದನ್ನು ಕಲಿಸಬೇಕು ಮತ್ತು ಹೇಗೆ ಕಲಿಸಬೇಕೆಂಬ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ಸಂಪೂರ್ಣ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವಿತ್ತು. ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ಬಹುತೇಕವಾಗಿ, ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕವಾಗಿ ಮಹತ್ವವುಳ್ಳ ಸಾಹಿತ್ಯದ ತಿಳುವಳಿಕೆ ಮತ್ತು ಗ್ರಾಮೀಣ ಸಮಾಜಕ್ಕೆ ಉಪಯುಕ್ತವೆನಿಸಿದ ಕೌಶಲಗಳ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತಿತ್ತು.[iv] ಈ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ಪಾರಂಪರಿಕವಾದುದನ್ನೇ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಎಲ್ಲ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮುಂದುವರೆಸುತ್ತಿದ್ದರು, ಆದರೆ ತಾವು ಆಯ್ಕೆಮಾಡಿದ್ದನ್ನು ಕಲಿಸುವ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ ಇವರಿಗಿತ್ತು.

ಅಧಿಕಾರಿಗಳಿಂದ ನಿಯಂತ್ರಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಹೊಸ ಕೇಂದ್ರಿಕೃತ ಪದ್ಧತಿಯು, ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಕುರಿತ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿನ ಯಾವುದೇ ಉಪಕ್ರಮವನ್ನು (initiative) ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ನಿರಾಕರಿಸುವ ಮೂಲಕ, ಶಿಕ್ಷಕರ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ನಾಶಗೊಳಿಸಿತು. ಹಳೆಯ ಪದ್ಧತಿಯಲ್ಲಿ ಹತ್ತು ಹಲವು ಮಾರ್ಗಗಳಿಲ್ಲದಿದ್ದರೂ, ಹೊಸ ಪದ್ಧತಿಯಲ್ಲಿ ಜಾರಿಗೆ ಬಂದ ಯಾರದೋ ಆಯ್ಕೆಗಳನ್ನು ಕಲಿಸುವ ಅನಿವಾರ್ಯತೆ ಇವರಿಗಿರಲಿಲ್ಲ. ಹೊಸ ಪದ್ಧತಿಯು, ಬಲವಂತದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯವಸ್ತುವಿನ ಹೇರಿಕೆಯ ಜೊತೆಗೆ ಸರ್ಕಾರದ ವಾಡಿಕೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳಾದ ದಾಖಲಾತಿ ಪುಸ್ತಕ, ದಿನಚರಿ, ಖರ್ಚು ವೆಚ್ಚದ ಲೆಕ್ಕಮತ್ತು ಪರೀಕ್ಷೆಯ ಫಲಿತಾಂಶಗಳಂತಹ ದಾಖಲೆಗಳ ನಿರ್ವಹಣೆಯನ್ನು ಸಹ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ವಹಿಸಿತು. ಶಿಕ್ಷೆಯ ಭಯ, ಮತ್ತು ಹಣಕಾಸಿನ ಕಡಿತವು (cuts) ಈ ದಿನನಿತ್ಯದ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸಿತ್ತು. ಪರಿವೀಕ್ಷಣೆಯ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಪ್ರದರ್ಶನವನ್ನು ಆರ್ಥಿಕ ಅನುದಾನದ ಮಾನದಂಡವಾಗಿ ಬಳಸುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ಆರಂಭಗೊಂಡ ನಂತರದಲ್ಲಿ ಇದು ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಕಂಡುಬರುತ್ತಿತ್ತು. ಈ ಭಯವು ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಪರಿವೀಕ್ಷಣೆಯ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಬಾವುಟವನ್ನು ಶ್ರದ್ಧೆಯಿಂದ ತೊನೆದಾಡಿಸುವ ಹೊಗಳುಭಟ್ಟರನ್ನಾಗಿಸಿ, ಅವರ ಸ್ವಯಂ ಅಧಃಪತನಕ್ಕೂ ಕಾರಣವಾಯಿತಲ್ಲದೆ, ಯಾವುದಾದರೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ತನಿಖಾಧಿಕಾರಿಗಳಿಗೆ ಅವಮಾನ ಮಾಡಿರಬಹುದು ಎನ್ನುವ ಅನುಮಾನ ಬಂದರೂ ಆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚುವರಿ ಶಿಕ್ಷೆಗೆ ಒಳಪಡಿಸುವ ಪ್ರವೃತ್ತಿಗೂ ಎಡಗೊಟ್ಟಿತು.[v]

ಅಧಿಕಾರಗಳ ನಿಯಂತ್ರಣವನ್ನು ಕುರಿತ ಶಿಕ್ಷಕರ ಮನೋಭಾವನೆ ಮತ್ತು ಆದೇಶಿತ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕವನ್ನು ಒಪ್ಪುವಲ್ಲಿನ ಅವರ ಬದ್ಧತೆಗೂ, ಶಿಕ್ಷಕ ಮತ್ತು ಅಧಿಕಾರಿಯ ಸ್ಥಾನಮಾನ ಮತ್ತು ವೇತನದಲ್ಲಿನ ಅಜಗಜಾಂತರ ವ್ಯತ್ಯಾಸಕ್ಕೂ ಅವಿನಾಭಾವ ಸಂಬಂಧವಿದೆ.[vi] ೨೦ನೇ ಶತಮಾನದ ಪ್ರಾರಂಭದಲ್ಲಿ, ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೇತನವು ಪ್ರಾಂತೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಸೇವಾಧಿಕಾರಿಯ ವೇತನಕ್ಕಿಂತ ಹತ್ತು ಪಟ್ಟು ಮತ್ತು ಸಹಾಯಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಸೇವಾಧಿಕಾರಿಯ ವೇತನಕ್ಕಿಂತ ಕನಿಷ್ಠ ನಾಲ್ಕು ಪಟ್ಟು ಕಡಿಮೆ ಇತ್ತು. ೧೯೨೦ರಲ್ಲಿ ತರಬೇತಿ ಪಡೆದ ಸಂಯುಕ್ತ ಪ್ರಾಂತ್ಯದ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಕನ, ಶಿಕ್ಷಕ ವೃತ್ತಿಯ ಮೊದಲ ವೇತನ ರೂ. ೧೭. ಆದರೆ, ಅದೇ ಪ್ರಾಂತ್ಯದ ಸಹಾಯಕ ತನಿಖಾಧಿಕಾರಿ ರೂ. ೧೭೦ ವೇತನ ಪಡೆದು ತನ್ನ ವೃತ್ತಿ ಆರಂಭಿಸುತ್ತಿದ್ದ; ಮತ್ತು ಉಪ ಸಹಾಯಕ ತನಿಖಾಧಿಕಾರಿಯ ಮೊದಲ ವೇತನ ರೂ. ೭೦. ಹೆಚ್ಚಿನ ಆರಂಭಿಕ ಸಂಬಳ ದೊರಕುತ್ತಿದ್ದ ಬಾಂಬೆ ಪ್ರಾಂತ್ಯದಲ್ಲಿ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ರೂ. ೩೦ ಸಂಬಳವಾದರೆ, ಪ್ರಾಂತ್ಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಸೇವಾಧಿಕಾರಿಗೆ ರೂ. ೪೮೯, ಹಾಗೂ ಸಹಾಯಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಸೇವಾಧಿಕಾರಿಗೆ ಮಾಹೆಯಾನ ರೂ.೧೧೪ ಸಂಬಳ ದೊರೆಯುತ್ತಿತ್ತು. ಇವರುಗಳಿಗಿದ್ದ ಸ್ಥಾನಮಾನ ಮತ್ತು ಅಧಿಕಾರದಲ್ಲಿಯೂ, ಇದೇ ರೀತಿಯ ಗಮನಾರ್ಹ

ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳಿದ್ದವು. ಒಬ್ಬ ಉಪ ಸಹಾಯಕ ತನಿಖಾಧಿಕಾರಿ, ಶಿಕ್ಷಕನ ವೃತ್ತಿಯನ್ನು ಹಾಳುಗೆಡುವಬಹುದಾದ ಕಾರಣ, ತತ್ಸಂಬಂಧಿತ ಶ್ರದ್ಧಾಯುಕ್ತ ವಿಧೇಯತೆಯನ್ನು ಪ್ರಚೋದಿಸಿತ್ತು.

೧೮೫೭ರ ದಂಗೆಯ ನಂತರ ತಳವೂರಿದ ವಸಾಹತುಶಾಹಿ ಅಧಿಕಾರದ ಕ್ರೋಢೀಕರಣದಲ್ಲಿ, ವಕೀಲಿ ವೃತ್ತಿ, ವೈದ್ಯ ವೃತ್ತಿಯಂತಹ ಹೊಸ ವೃತ್ತಿಗಳ ವಿಕಸನವಾಯಿತು. ಆ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಅಧ್ಯಾಪನವು ಬಹುಬೇಗನೇ ಕೆಳಸ್ತರದ ಸ್ಥಾನ ಪಡೆದುಕೊಂಡಿತು. ನಾಗರಿಕ ಸೇವೆಗೆ (ಸಿವಿಲ್ ಸರ್ವಿಸ್) ಹೋಲಿಸಿದರೆ, ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿನ ಅಧ್ಯಾಪನ ವೃತ್ತಿಯು, ಅಧಿಕಾರವಿಲ್ಲದ, ಕಡಿಮೆ ಸಂಬಳದ ಕೆಲಸ ಎನ್ನಿಸಿಕೊಂಡಿತು ಹಾಗೂ ಕಾನೂನು ಮತ್ತು ವೈದ್ಯಕೀಯ ವೃತ್ತಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ ಅಧ್ಯಾಪನವು ವಿಶೇಷಜ್ಞತೆಯಿಲ್ಲದ ವೃತ್ತಿಯೆಂಬಂತೆ ಬಿಂಬಿತಗೊಂಡಿತು. ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಕನ ದಿನನಿತ್ಯದ ಹೆಚ್ಚಿನ ಭಾಗವು ಸರ್ಕಾರಿ ಅವಶ್ಯಕತೆಗಳಾದ ಮಕ್ಕಳ ದಾಖಲಾತಿ, ಪರೀಕ್ಷೆ ಮತ್ತು ಹಣಕಾಸಿನ ನಿಖರ ದಾಖಲೆಗಳ ನಿರ್ವಹಣೆಗೆ ವ್ಯಯವಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ಬ್ರಿಟಿಷ್ ಆಳ್ವಿಕೆಯಲ್ಲಿದ್ದ ಭಾರತದ ಅನೇಕ ಭಾಗಗಳಲ್ಲಿ, ಜಾಗರೂಕತೆಯಿಂದ ದಾಖಲಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ನಿಗದಿತ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳ ಸರಕಿನ ನಿರ್ವಹಣೆ, ಸಣ್ಣ ರುಸುಮಿಗೆ (commission) ಅದನ್ನು ವಿತರಿಸುವುದು ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ಅಧಿಕೃತ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯಾಗಿತ್ತು.[vii]

ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ರಚನೆಯಲ್ಲಿ ಪಾತ್ರವಹಿಸುವ ಮತ್ತು ಸೂಕ್ತ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ಆಯ್ಕೆಮಾಡುವ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಸಿಕ್ಕಿದ್ದಲ್ಲಿ, ವೃತ್ತಿ ಸಂಬಂಧಿತ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವಿದ್ದ ಇತರ ವೃತ್ತಿಪರರಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿದಾಗ ಶಿಕ್ಷಕರ ಅಸ್ಮಿತೆ ಸ್ವಲ್ಪಮಟ್ಟಿಗಾದರೂ ತಾಳೆಯಾಗುತ್ತಿತ್ತೇನೋ. ಶಿಕ್ಷಕರು ಎರಡು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ ಪಡೆಯಬಹುದಿತ್ತು. ಅಂದರೆ, ಅವರು ತಾವಾಗಿಯೇ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ಕೇಳಬೇಕಿತ್ತು ಇಲ್ಲವೇ ಶಿಕ್ಷಣ ಇಲಾಖೆ ತನ್ನ ನಿಯಮಾವಳಿಗಳಲ್ಲಿ ಸುಧಾರಣೆ ತರಬೇಕಿತ್ತು. ಶಿಕ್ಷಕರಿಗಿದ್ದ ಹೀನಾಯ ಸ್ಥಿತಿ ಅಲ್ಪ ಸಂಬಳವು ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ ಕೇಳಲು ಅವರನ್ನು ಅಸಮರ್ಥರನ್ನಾಗಿಸಿತ್ತು. ಪಟ್ಟಭದ್ರ ಹಿತಾಸಕ್ತಿಯು ಎರಡನೇ ಹಾದಿಯನ್ನು ಸಾಧ್ಯವಾಗಿಸಲಿಲ್ಲ. ೧೮೧೭ರಲ್ಲಿ ಕಲ್ಕತ್ತಾದಲ್ಲಿ ಶಾಲಾ ಪುಸ್ತಕ ಸೊಸೈಟಿಯಡಿ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕ ತಯಾರಿಕೆ ಮೊದಲ ಬಾರಿಗೆ ಆರಂಭವಾದಾಗ, ಈ ರೀತಿಯ ಹಿತಾಸಕ್ತಿ ಇರಲಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ವಿಸ್ತೃತಗೊಳ್ಳತೊಡಗಿದಂತೆ ಅದರಲ್ಲೂ ವಿಶೇಷವಾಗಿ, ೧೯ನೇ ಶತಮಾನದ ಮಧ್ಯ ಭಾಗದ ನಂತರದಲ್ಲಿ ಈ ಪಟ್ಟಭದ್ರ ಹಿತಾಸಕ್ತಿಯೂ ವೇಗವಾಗಿ ಬೆಳೆಯಿತು.

೧೮೭೮ರ 'ದ ಸ್ಟೇಟ್ಸ್‌ಮನ್' (The Statesman) ಪತ್ರಿಕೆಯ ಪತ್ರವೊಂದರಲ್ಲಿನ ದೂರು ಈ ರೀತಿ ಇತ್ತು: 'ಪ್ರತೀ ತನಿಖಾಧಿಕಾರಿಗೂ ತನ್ನ ಸ್ನೇಹಿತರು ಮತ್ತು ತನ್ನ ಪ್ರತಿಷ್ಠೆಯನ್ನು ತೃಪ್ತಿಪಡಿಸುವ ಆಕಾಂಕ್ಷೆ ಇದೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ಏಕರೀತಿಯ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳ ಹೆಸರಿನಲ್ಲಿ ಸಾಕಷ್ಟು ಅಪ್ರಾಮಾಣಿಕ ಸ್ವಾರ್ಥಸಾಧನೆಯ ಪ್ರಮಾದವನ್ನು ನಡೆಸಲಾಗುತ್ತಿದೆ.[viii] ಮಿಷನರಿ ಪ್ರತಿಷ್ಠಾನಗಳಿಗೆ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದ ವ್ಯವಹಾರದಲ್ಲಿ ಪ್ರಬಲವಾದ ಅಸಕ್ತಿ ಇತ್ತು. ಆ ಶತಮಾನವು ಮುಂದುವರಿಯುತ್ತಿದ್ದಂತೆ, ಇಂಗ್ಲೆಂಡಿನಲ್ಲಿ ಪ್ರಕಟವಾದ ಪುಸ್ತಕಗಳ ಆಮದು ಅಥವಾ ಮರುಮುದ್ರಣ ಮಾಡುವ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ಇದರಲ್ಲಿ ವಿಶೇಷ ಆಸಕ್ತಿ ಹೊಂದಿದವು. ಮೂರು ಪ್ರಮುಖ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಾದ ಆಕ್ಸ್‌ಫರ್ಡ್ ಯೂನಿವರ್ಸಿಟಿ ಪ್ರೆಸ್, ಮ್ಯಾಕ್ಮಿಲ್ಲನ್ ಮತ್ತು ಲಾಂಗಮಾನ್ಸ್ ಇಪ್ಪತ್ತನೇ ಶತಮಾನದ ಆದಿಯಲ್ಲಿ ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಕಛೇರಿಗಳನ್ನೂ ತೆರೆದಿದ್ದವು.[ix] ಬಹುತೇಕವಾಗಿ ಅಧಿಕಾರಿಗಳನ್ನೇ ಒಳಗೊಂಡಿದ್ದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಸಮಿತಿಗಳಲ್ಲಿ ಇವರಿಗೆ ಇದ್ದ ಪ್ರಾಶಸ್ತ್ಯವು ಭಾರತೀಯ ಪ್ರಕಟನಾ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಿಗಿಂತ ಬಹಳ ಪಟ್ಟು ಹೆಚ್ಚಿತ್ತು. ೧೯೨೧ರ ಆಡಳಿತ ಸುಧಾರಣೆಗಳ

ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ, ಶಿಕ್ಷಣ ಇಲಾಖೆಯಲ್ಲಿನ ಭಾರತೀಯ ಮಂತ್ರಿಗಳ ನೇಮಕಾತಿಯ ನಂತರ, ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯಲ್ಲಿ ಸ್ವಲ್ಪಮಟ್ಟಿನ ಬದಲಾವಣೆಯು ಕಂಡುಬಂದಿತು. ಒಬ್ಬ ಸಾಮಾನ್ಯ ಶಿಕ್ಷಕನಿಗೆ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದ ಆಯ್ಕೆಯಲ್ಲಿ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವಿಲ್ಲದ ಸ್ಥಿತಿ ಹಾಗೆಯೇ ಮುಂದುವರಿಯಿತು. ಇಲಾಖೆಯ ಅಧಿಕಾರಶಾಹಿಯು ಯಾವುದನ್ನು ನಿಗದಿಪಡಿಸಿತೋ ಅದೇ ಪಠ್ಯವನ್ನು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕಲಿಸುವುದು ಅಥವಾ ಕಂಠಪಾಠ ಮಾಡಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಶಿಕ್ಷಕನ ಪಾತ್ರ ಸೀಮಿತವಾಯಿತು.

ಪ್ರಚಲಿತ ಪ್ರಾಚೀನ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಆಚರಣೆ ಮತ್ತು ವಸಾಹತುಶಾಹಿಯ ಅಧಿಕಾರಶಾಹಿ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಿಂದ ರೂಪುಗೊಂಡ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳ ಫಲವೇ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕ ಸಂಸ್ಕೃತಿ. ಅಧ್ಯಾಪನದ ರೂಢಿಗಳು, ಕಂಠಪಾಠ ಮಾಡುವುದನ್ನು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಧನೆ ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸುತ್ತಿತ್ತು. ೧ಲಜ೭-ಜಲರಲ್ಲಿ ಪಂಜಾಬ್‌ನ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ನಿರ್ದೇಶಕರಾಗಿದ್ದ ಡಬ್ಲ್ಯು.ಡಿ. ಆರ್ನಾಲ್ಡ್ ಅವರು ಪಂಜಾಬ್‌ನಲ್ಲಿ ಜನಪ್ರಿಯವಾಗಿದ್ದ ಕಲಿಕಾ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಈ ರೀತಿ ವರ್ಣಿಸಿದ್ದಾರೆ:

> "ಬಹುತೇಕರಿಗೆ ಅರ್ಥವಾಗದ, ಅರ್ಥವಾಗುವ ಕೆಲವೇ ಕೆಲವರ ಬುದ್ಧಿವಿಕಾಸ ಅಥವಾ ಮೌಲ್ಯವರ್ಧನೆಗೆ ಕಿಂಚಿತ್ತೂ ಪ್ರಯೋಜನಕ್ಕೆ ಬಾರದ ಪರ್ಶಿಯನ್ ಕೃತಿಗಳನ್ನು ಸರಾಗವಾಗಿ ಓದುವುದು ಹಾಗೂ ಸಾಧ್ಯವಿದ್ದಲ್ಲಿ ಅದನ್ನು ಕಂಠಪಾಠ ಮಾಡುವುದನ್ನು ವಿದ್ಯಾಭ್ಯಾಸ ಎಂದು ಒಂದು ಇಡೀ ಜನಾಂಗ ಒಟ್ಟಾಗಿ ಒಪ್ಪಿಕೊಂಡಿದನ್ನು ನಾವು ಕಂಡೆವು."[x]

ಅದಾಗಲೇ ಪ್ರಚಲಿತವಾಗಿದ್ದ ಯಾಂತ್ರಿಕ ಓದು ಮತ್ತು ಕಂಠಪಾಠದ ನಿಟ್ಟಿನ ಕಲಿಕೆಯ ಪರಿಪಾಠದಲ್ಲಿ ಹೊಸ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು ಯಾವುದೇ ರೀತಿಯ ಬದಲಾವಣೆ ತರಲಿಲ್ಲ. ಇದಕ್ಕೆ ಬದಲಾಗಿ, ಈ ಪರಿಪಾಠದ ಶಾಶ್ವತ ಮುಂದುವರಿಕೆಗೆ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು ಅನುಕೂಲಕರ ಸಾಧನವಾದವು. ಹೊಸ ರೀತಿಯ ವಿದ್ಯಾಭ್ಯಾಸವನ್ನು ಮಗುವಿನ ಜೀವನ ಮತ್ತು ಪರಿಸರಕ್ಕೆ ಸಂಬದ್ಧಗೊಳಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದ್ದರೆ, ಪ್ರಚಲಿತ ಕಲಿಕಾ ರೂಢಿಗಳನ್ನು ಮುರಿಯಲು ಸಾಧ್ಯವಿತ್ತು. ಹಣ ಮತ್ತು ಅಂತಸ್ತಿನಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ, ಅಧಿಕಾರಿಗಳ ಸಹಾಯಹಸ್ತ ದೊರಕಿದ್ದರೆ ಇದು ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತಿತ್ತೇನೋ. ಆದರೆ, ವಸಾಹತುಶಾಹಿ ಸರ್ಕಾರ, ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ವೇತನ ನೀಡಿ ತನ್ನ ಹಣಕಾಸಿನ ಹೊರೆ ಹೆಚ್ಚಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಇಚ್ಛಿಸಲಿಲ್ಲ. ತನ್ಮೂಲಕ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯನ್ನು ಮುಂದುವರೆಸಿಕೊಂಡು ಹೋಗುವ ವಿನೀತ ವೃತ್ತಿಪರರನ್ನಾಗಿಸಿತು.

ಪರೀಕ್ಷೆ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಕ್ರಮ

ಅವೈಯಕ್ತಿಕ (impersonal), ಕೇಂದ್ರೀಕೃತ ಪರೀಕ್ಷೆಯ ನೀತಿ, ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗೆ ದೊಡ್ಡ ಕೊಡುಗೆ ನೀಡಿದೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲದೇ ಬೇರೆಯವರು ಪರೀಕ್ಷಿಸುವುದರಿಂದ ಪರೀಕ್ಷೆ ಅವೈಯಕ್ತಿಕವಾಯಿತು. ಪರಿವೀಕ್ಷಣಾಧಿಕಾರಿ ಮತ್ತು ಸಾರ್ವಜನಿಕರಿಂದ ಸ್ಥಳದಲ್ಲಿಯೇ ನಡೆಸುವ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು ಹಾಗೂ ಶಾಲಾ ಅವಧಿಯ ಕೊನೆಯಲ್ಲಿನ ಲಿಖಿತ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು, ಪರೀಕ್ಷಾ ಪದ್ಧತಿಗಳು ಅವೈಯಕ್ತಿಕವೆಂಬುದನ್ನು ಮನಗಾಣಿಸಿದವು. ಈ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಶ್ನೆ ಪತ್ರಿಕೆಗಳು ಹಾಗೂ ಪರೀಕ್ಷಕರ ಗುರುತನ್ನು ಗೌಪ್ಯವಾಗಿಡಬೇಕು. ಕಟ್ಟುನಿಟ್ಟಾದ ಶಿಸ್ತು ಮತ್ತು ಎಲ್ಲ ಪರೀಕ್ಷಾರ್ಥಿಗಳ ನಿಷ್ಪಕ್ಷಪಾತ ನಿರ್ವಹಣೆಯ ಗೌರವಾನ್ವಿತ ನಡವಳಿಕೆಯನ್ನೊಳಗೊಂಡ, ಪರೀಕ್ಷಾ ಪದ್ಧತಿಯು ಅಧಿಕಾರಶಾಹಿ ಶಿಕ್ಷಣ ಪದ್ಧತಿಯನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಗೊಳಿಸುವಲ್ಲಿ ಮಹತ್ವದ ಪಾತ್ರವನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸಿದೆ. ಇಂಗ್ಲಿಷ್

ಆಡಳಿತಗಾರನಿಗೆ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳಂತೆಯೇ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು ಸಹ ರೂಢಿಗಳನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸುವ ದಾರಿಯಾಗಿದ್ದವು. ಶುಕ್ಲಾರವರು ಹೇಳುವಂತೆ, ವಸಾಹತುಶಾಹಿಯ ನೀತಿಯು, ಬರವಣಿಗೆಯ ಪರೀಕ್ಷಾ ಪದ್ಧತಿಯನ್ನು, ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಕುರಿತ ಅಧಿಕಾರಶಾಹಿ, ಕೇಂದ್ರೀಕೃತ ಆಡಳಿತದ ಸಂಚಾಲನೆಗೆ ಬಳಸಿಕೊಂಡಿತು.[xi] ಆದರೆ ಪರೀಕ್ಷಾ ಪದ್ಧತಿಯ ಅಧಿಕೃತ ಕಾರ್ಯವು, ತೇರ್ಗಡೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ವೇತನ ಮತ್ತು ನೌಕರಿಗೆ ಒಂದೇ ರೀತಿಯ ಗುಣಮಟ್ಟವನ್ನು ರೂಪಿಸುವುದಾಗಿತ್ತು. ಇದರ ಮೂಲಕ ಸರ್ಕಾರದ ನಿಯಂತ್ರಣವನ್ನು ಬಲಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಉದ್ದೇಶವಿತ್ತು. ಸಾಮಾಜಿಕ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ, ವಸಾಹತುಶಾಹಿ ಆಡಳಿತವು ನ್ಯಾಯಯುತ ಮತ್ತು ನಿಷ್ಪಕ್ಷಪಾತ ಎನ್ನುವ ನಂಬಿಕೆಯನ್ನು ಸಾರ್ವಜನಿಕರಲ್ಲಿ ಮೂಡಿಸುವ ಉದ್ದೇಶವನ್ನು ಈ ಪರೀಕ್ಷಾ ಪದ್ಧತಿಯು ಪೂರೈಸಿತೆಂದು ಹೇಳಬಹುದು. ಅವೈಯಕ್ತಿಕ, ತಾರತಮ್ಯರಹಿತವೆಂಬ ತೋರ್ಪಡಿಕೆ ಮತ್ತು ಗೌಪ್ಯತೆಯನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದ್ದ ಕಾರಣ, ಈ ವಿಶ್ವಾಸವನ್ನು ಅದು ಮೂಡಿಸಿತು.

ವ್ಯವಹಾರಿಕವಾಗಿ ನೋಡಿದರೆ, ಯಾವುದೇ ವಿಷಯವನ್ನು ಕುರಿತ ಬಾಯಿಪಾಠ, ಸಾರಾಂಶಿಸುವಿಕೆ ಮತ್ತು ಪ್ರಬಂಧ ರಚನೆಯ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಪಾಠವನ್ನು ಒಪ್ಪಿಸುವ ಕೌಶಲದ ಪೂರ್ವಾಭ್ಯಾಸದಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ನಿರಂತರವಾಗಿ ತೊಡಗುವುದು ಈ ಪರೀಕ್ಷಾ ಪದ್ಧತಿಯಲ್ಲಿ ಆವಶ್ಯವಾಗಿತ್ತು. ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಕುರಿತ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಅಧ್ಯಯನವನ್ನು ಆಧರಿಸಿ ಅವರ ಪರೀಕ್ಷೆಯಾಗುತ್ತಿತ್ತೇ ಹೊರತು ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು ಅಥವಾ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಅವರು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಂಡಿರುವುದರ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಲ್ಲ. ಕೆರ್‌ನ ಆರಂಭಿಕ ವರದಿಯು, ಬಂಗಾಲದ ಸರ್ಕಾರಿ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಿಗಾಗಿ ಮೊದಲ ಏಕರೂಪದ ನೀತಿ ಸಂಹಿತೆಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಿದಾಗ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿವೇತನಕ್ಕಾಗಿ ಪರೀಕ್ಷಿಸುವ 'ತರಗತಿಯ-ಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ನಿಗದಿಗೊಳಿಸಿರುವುದನ್ನು ದಾಖಲಿಸಿದೆ.[xii] ಸ್ವಲ್ಪ ವರ್ಷಗಳ ನಂತರ, ೧೮೪೫ರಲ್ಲಿ, ಮುಂದಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿವೇತನದ ಪರೀಕ್ಷೆಯ ಅಧ್ಯಯನಕ್ಕಾಗಿ, ಕೇವಲ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕವನ್ನಷ್ಟೇ 'ನಿಗದಿ'ಗೊಳಿಸದೆ, ಪ್ರತಿ ಪುಸ್ತಕದಿಂದ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಗೊತ್ತುಪಡಿಸಿ, ಮತ್ತಷ್ಟು ಹೆಚ್ಚು ಸಂಕುಚಿತಗೊಳಿಸಿದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಕಾರ್ಯಾನ್ವಿತಗೊಳಿಸಲಾಯಿತು.

ಪರೀಕ್ಷಾ ಪದ್ಧತಿಯ ಮಾಪನ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಪರೀಕ್ಷಿಸಲಾಗದ್ದನ್ನು (ಅಂದರೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಅಪರಿಚಿತನಾದ ಪರೀಕ್ಷಕನು ಮಾಪನಮಾಡಬೇಕಾದ ಲಿಖಿತ, ಪ್ರಬಂಧ ರೂಪದ ಉತ್ತರ) ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಿಂದ ಹೊರಗಿಡಲಾಯಿತು. ಇವುಗಳ ಉಪಯುಕ್ತತೆ, ಸೂಕ್ತತೆ ಮತ್ತು ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕ ಅಂಶಗಳಿಗೆ ಯಾವ ಬೆಲೆಯನ್ನೂ ಕೊಡಲಿಲ್ಲ. ಭಾರತೀಯ ಶಾಲೆ ಮತ್ತು ಕಾಲೇಜುಗಳಲ್ಲಿ ತಾತ್ವಿಕ ಅಧ್ಯಯನವು ಅದರಲ್ಲೂ ವಿಶೇಷವಾಗಿ, ಸಾಹಿತ್ಯಕ ಅಧ್ಯಯನವು ಪ್ರಾಬಲ್ಯಗೊಂಡ ರೀತಿ ಇದು. ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದ ಸಂಸ್ಕೃತಿ ಮತ್ತು ಲಿಖಿತ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳ ಚೌಕಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಸಾಹಿತ್ಯಿಕ ಅಧ್ಯಯನ ಒಪ್ಪವಾಗಿ ಸೇರಿಕೊಂಡಿತು. ವಿಜ್ಞಾನದ ವಿಷಯಗಳಂತಹ ಪ್ರಯೋಗಾತ್ಮಕ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಿದ ಪ್ರಯೋಗಾತ್ಮಕ ಅಥವಾ ವೃತ್ತಿ ಕೌಶಲಗಳು ಮತ್ತು ವಿಷಯಗಳು ಈ ಚೌಕಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಹೊಂದುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ. ಬಹಳ ಕಾಲದವರೆವಿಗೂ ಅನುಮೋದಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಇವುಗಳಿಗೆ ಅವಕಾಶವಿರಲಿಲ್ಲ. ಸ್ವಲ್ಪ ಸಮಯದ ನಂತರ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಸೇರಿಸಿದಾಗಲೂ, ಇದರ ಸ್ಥಾನ ಗೌಣವಾಗಿತ್ತು. ವಸಾಹತು ನೀತಿನಿಯಮಗಳು ರೂಪುಗೊಳ್ಳುತ್ತಿದ್ದ ಸಮಯದಲ್ಲಿ, ವಿಜ್ಞಾನಕ್ಕಿಂತ ಸಾಹಿತ್ಯಕ್ಕೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಅನುಕೂಲಕರ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ಕಾಣಬಹುದಾಗಿತ್ತು. ಇದಕ್ಕೆ

ಕಾರಣ ಸಾಹಿತ್ಯಕ ಓದನ್ನು ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಮೈಗೂಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆಯ ಸಾಧನವಾಗಿ ನೋಡಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ಚಟರ್ಜಿಯವರು ಉಲ್ಲೇಖಿಸಿರುವಂತೆ, ಹತ್ತೊಂಬತ್ತನೇ ಶತಮಾನದ ಆರಂಭದಲ್ಲಿನ ವಸಾಹತು ನೀತಿಗಳ ಪ್ರಭಾವಶಾಲಿ ಸಿದ್ಧಾಂತಕಾರರಾದ ಮೆಕಾಲೆ ಮತ್ತು ಜೆ.ಎಸ್. ಮಿಲ್‌ರವರ ನಡುವೆ ಇದ್ದ ಪ್ರಮುಖ ವ್ಯತ್ಯಾಸವೆಂದರೆ ಮಿಲ್‌ರವರು ಯುರೋಪಿನ ಸಾಹಿತ್ಯಕ ಮತ್ತು ವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವೆರಡೂ ಭಾರತೀಯ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಅವಶ್ಯವೆಂದು ಭಾವಿಸಿದ್ದರು. ಆದರೆ ಮೆಕಾಲೆ ಸಾಹಿತ್ಯಕ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಮಾತ್ರವೇ ಒಲವು ತೋರಿದರು.[xiii] ಮಿಲ್‌ರವರ ಅಭಿಪ್ರಾಯಕ್ಕೆ ರಾಜ್‌ರಾಮ್‌ಮೋಹನ್‌ರಾಯ್‌ರವರಂತಹ ಪ್ರಭಾವಶಾಲಿ ಭಾರತೀಯರ ಬೆಂಬಲವಿದ್ದರೂ ಮೆಕಾಲೆಯವರ ಆಶಯವೇ ಪ್ರಚಲಿತಗೊಂಡಿತು. ಸಾಹಿತ್ಯಕ ಓದಿಗೆ ದೊರಕಿದ ಮಹತ್ವದಿಂದ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗೆ ರಂಗಸಜ್ಜಿಕೆ ಸಿದ್ಧವಾದಂತಾಯಿತು ಹಾಗೂ ಒಮ್ಮೆ ಜನ್ಮ ತಾಳಿದ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿನ ಸಾಹಿತ್ಯಕ ಅಧ್ಯಯನ ಮತ್ತು ಕೌಶಲಗಳಿಗೆ ಇದ್ದ ಪ್ರಾಬಲ್ಯವನ್ನು ಸದೃಢಗೊಳಿಸಿತು.

ಪರೀಕ್ಷೆ-ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದ ಸಂಪರ್ಕವು ಬೆಸೆದುಕೊಂಡಿದ್ದರ ಇನ್ನೊಂದು ಪರಿಣಾಮವೇನೆಂದರೆ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ವಾತಾವರಣಕ್ಕೆ ಪರಕೀಯವಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲದೆ, ಪ್ರತಿಕೂಲವೂ ಆಗಿತ್ತು. ಪರೀಕ್ಷೆ ಕೇಂದ್ರೀಕೃತವಾದ್ದರಿಂದ ಸರ್ವೇಸಾಮಾನ್ಯವಾದ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಮಾತ್ರ ಸೇರಿಸಬಹುದಾಗಿತ್ತು. ಸಹಜವಾಗಿಯೇ, ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಂಗತಿಗಳನ್ನು ಬಿಂಬಿಸುವ ಮಾಹಿತಿಗಳನ್ನು ಕೈಬಿಡಬೇಕಾಯಿತು. ಭೌಗೋಳಿಕವಾಗಿ ಹಾಗೂ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕವಾಗಿ ಪ್ರಾದೇಶಿಕ ಪರಿಸರದಲ್ಲಿ ಅಪಾರ ವೈವಿಧ್ಯತೆ ಇರುವ ಭಾರತದಲ್ಲಿ, ಪ್ರಾದೇಶಿಕತೆಯ ವಿಶಿಷ್ಟತೆಗಳನ್ನು ಮೀರಿದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಮಾತ್ರವೇ ಕೇಂದ್ರೀಕೃತ ಪರೀಕ್ಷಾ ಪದ್ಧತಿಯ ಆಶಯಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸಬಹುದಾಗಿತ್ತು. ಪ್ರಬಂಧಗಳ ಮೂಲಕ ಉತ್ತರಿಸಬಹುದಾದ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳ ಸ್ವರೂಪವು, ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಈ ಪ್ರವೃತ್ತಿಗೆ ಪೂರಕವಾಗಿತ್ತು. ಜ್ಞಾನದ ಆಯ್ಕೆ ಮತ್ತು ಅದರ ಪ್ರಸ್ತುತೀಕರಣದಲ್ಲಿ ವಸಾಹತುಶಾಹಿ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವು ವಹಿಸಿದ ಪ್ರಧಾನ ಪಾತ್ರವು, ಈ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯನ್ನು ಮತ್ತಷ್ಟು ಬಲಪಡಿಸಿತು. ವಿಕ್ಟೋರಿಯ ಕಾಲದ ಉತ್ತುಂಗದಲ್ಲಿ, ಭಾರತವನ್ನು ಕುರಿತ ವಸಾಹತುಶಾಹಿಗಳ ದೃಷ್ಟಿಯಲ್ಲಿ, ಈ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯು ಅಧಃಪತನಗೊಂಡಿದ್ದು, ಇದರಿಂದಾಗಿ, ಭಾರತೀಯ ನಡತೆಯ ಮೇಲೆ ಹಾನಿಕಾರಕ ಪರಿಣಾಮಗಳಾಗಿವೆ ಎನ್ನುವ ಭಾವನೆ ಪ್ರಬಲವಾಗಿತ್ತು. ಈ ಅನಿಸಿಕೆಗಳು ಶಾಲಾ ಮತ್ತು ಕಾಲೇಜಿನ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳಲ್ಲಿ ವ್ಯಕ್ತವಾಗಿರುವುದನ್ನು ವೆಲ್ಶ್ ಅವರು ತೋರಿಸಿದ್ದಾರೆ.[xiv] ಹಲವು ಜನಾಂಗಗಳು ಹಿಂದುಳಿದಿದ್ದು, ಇನ್ನು ಕೆಲವು ಪ್ರಗತಿಯತ್ತ ಸಾಗಿರುವುದೇಕೆ ಎಂಬುದರ ಬಗ್ಗೆ ಭವ್ಯ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳನ್ನು ರಚಿಸುವ ವಿಕ್ಟೋರಿಯ ಕಾಲದ ಪ್ರವೃತ್ತಿಗೆ, ಕೇಂದ್ರೀಕೃತ ಪರೀಕ್ಷಾ ಪದ್ಧತಿಗಾಗಿ ಸಿದ್ಧಪಡಿಸಿದ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳಲ್ಲಿ ಸೂಕ್ತ ಸಾಧನವು ದೊರೆಯಿತು. ಮತ್ತೊಂದು ಸ್ತರದಲ್ಲಿ, ವಸಾಹತುಗಳ ದೃಷ್ಟಿಕೋನ ಮತ್ತು ನಿಲುವುಗಳಿಗೆ ಭಾರತೀಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯನ್ನು ಒಗ್ಗಿಸಲು ಕೇವಲ ಈ ರೀತಿಯ ಸಾಮಾನ್ಯೀಕರಿಸಿದ 'ಜ್ಞಾನ'ವನ್ನು ಮಾತ್ರವೇ ನಿರೀಕ್ಷಿಸಬಹುದು. ಸಾಮಾಜಿಕ ವ್ಯವಹಾರಗಳು, ರಾಜಕೀಯ ಅಥವಾ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳ ಹಾಗೂ ಸುತ್ತಮುತ್ತಲಿನ ಜೀವನಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಅಥವಾ ಸ್ಥಳೀಯವಾಗಿ ಸಂಬದ್ಧವೆನಿಸಿದ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಬಹಿಷ್ಕರಿಸಲಾಗಿತ್ತು.

ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಪರಕೀಯತೆಯು ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕ-ಪರೀಕ್ಷೆಯ ಸಂಪರ್ಕ ಕೊಂಡಿಯನ್ನು ಹೇಗೆ ಸದೃಢಗೊಳಿಸಿತೆಂಬುದನ್ನು ಹಾಗೂ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯನ್ನು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಅನ್ನು ಶಾಲಾ ವಿಷಯವನ್ನಾಗಿ ಮಾಡಿರುವ ಉದಾಹರಣೆಯಲ್ಲಿ

ಕಂಡುಕೊಳ್ಳಬಹುದಾಗಿದೆ. ವಿಕ್ಟೋರಿಯ ಕಾಲದ್ಮ್ಯಮವರ್ಗದ ಆಂತರಿಕ ಪ್ರಪಂಚ ಅಥವಾ ಇದಕ್ಕೆ ಸಂವಾದಿಯಾದ ವರ್ಡ್ಸ್‌ವರ್ತ್ ಅಥವಾ ಅವನ ಸಮಕಾಲೀನರ ಪ್ರಾಕೃತಿಕ ಪ್ರಪಂಚದಲ್ಲಿ ಬಹುತೇಕ ಓತಪ್ರೋತವಾಗಿ ಕಂಡುಬರುತ್ತಿದ್ದ ಪದಪುಂಜಗಳ ಹಾಗೂ ರೂಪಕಗಳ ಸಾಹಿತ್ಯಿಕ ತುಣುಕುಗಳನ್ನು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಕಲಿಸಲು ಸಿದ್ಧಪಡಿಸಿದ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು, ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಬೋಧನೆಯ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ, ಬಳಸಿಕೊಂಡಿವೆ. ಭಾರತೀಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ ಇವೆರಡೂ ಪ್ರಪಂಚಗಳು ಕೈಗೆಟುಕುವಂತಿರಲಿಲ್ಲ. ಭಾರತೀಯ ಜೀವನಶೈಲಿಗೆ ಪರಕೀಯವಾದ ಸುಖೀ ಕುಟುಂಬದ ಕಥೆಗಳು ಭಾರತೀಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ ಅಪರಿಚಿತವೆನಿಸಿದ್ದಂತೆಯೇ, ಇಂಗ್ಲೆಂಡಿನ ವಸಂತ ಋತು ಅಥವಾ ಚಳಿಗಾಲದ ಬಗೆಗಿನ ಪದ್ಯಗಳು ಸಹ ಭಾರತೀಯ ಹವಾಮಾನಕ್ಕೆ ಅಸಂಬದ್ಧ ಹಾಗೂ ಅಪರಿಚಿತವಾಗಿದ್ದವು. ಈ ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಅರ್ಥಕ್ಕಾಗಿ ಓದಲು ಸಾಧ್ಯವೇ ಇರಲಿಲ್ಲ: ಇವನ್ನು ಕಂಠಪಾಠ ಮಾಡಬಹುದಿತ್ತಷ್ಟೇ, ಓದುವಿಕೆಯನ್ನು ಕುರಿತ ಪಾರಂಪರಿಕ ಅಧ್ಯಾಪನವು ಕಂಠಪಾಠಕ್ಕೆ ತನ್ನ ಕೊಡುಗೆಯನ್ನು ನೀಡಿದ್ದಾಗ್ಯೂ, ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದ ಅರ್ಥೈಸುವಿಕೆಯನ್ನು ಅಸ್ಪಷ್ಟಗೊಳಿಸಿದ ಪರಕೀಯ ಪ್ರತೀಕಾತ್ಮಕತೆಯ (symbolism) ಪಾತ್ರವು ಅಷ್ಟೇ ಗಮನಾರ್ಹವಾಗಿತ್ತು. ಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ನೆನಪಿನಿಂದ ಪುನರುಚ್ಚರಿಸಲು ಪಾಠವನ್ನು ಕಂಠಪಾಠಮಾಡುವ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯನ್ನು ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದ ಸಾಹಿತ್ಯವು ಹೇಗೆ ಉತ್ತೇಜಿಸಿತೆಂಬುದನ್ನು ಕುರಿತ ಉಪಯುಕ್ತ ವಿವರಣೆಯೊಂದನ್ನು ಲೆಸ್ಟರ್‌ರವರು ನೀಡುತ್ತಾರೆ:[xv]

> ಇಂಗ್ಲೆಂಡಿನ ಮಕ್ಕಳು ಆನಂದಿಸುವ ಒಂದು ಅಕ್ಷರದ ಪದಗಳನ್ನೊಳಗೊಂಡ ಕಥೆಗಳು, ಕೌಟುಂಬಿಕ ಜೀವನ, ಕಾರು, ನಿಷ್ಠಾವಂತ ನಾಯಿ, ಹಿಮ ಮತ್ತು ಸ್ಕೇಟಿಂಗ್ ಕುರಿತ ಕತೆಗಳು, ಹಿಮವನ್ನು ಕಂಡಿರದ, ಕೊರೆಯುವ ಚಳಿಯನ್ನು ಅನುಭವಿಸಿರದ, ಹೊಲಸನ್ನು ತಿನ್ನುವ ನಾಯಿಯನ್ನೆಂದಿಗೂ ಹತ್ತಿರ ಸೇರಿಸದಂತೆ ತರಬೇತುಗೊಂಡ ಮಕ್ಕಳ ಮನಸ್ಸನ್ನು ಗಲಿಬಿಲಿಗೊಳಿಸುತ್ತಿತ್ತು. ಕೆಟಲ್ ಮತ್ತು ಟೀಪಾಟ್, ಪುಡಿಂಗ್ ಮತ್ತು ಟರ್ಕಿ, ಕುಟೀರದ ಊಟದ ಕೋಣೆಯಲ್ಲಿನ ಬೆಚ್ಚನೆ ಮೈಕಾಯಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಒಲೆ, ಭಾನುವಾರದ ರಾತ್ರಿಯ ಊಟಕ್ಕೆ ಮೇಜು ಹಾಗೂ ಕುರ್ಚಿಗಳನ್ನು ಸಜ್ಜುಗೊಳಿಸಿ, ತಂದೆಯು ಹೇಳುತ್ತಿರುವ ಪ್ರಾರ್ಥನೆಯನ್ನು ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬರೂ ತಲೆ ಬಗ್ಗಿಸಿಕೊಂಡು ಕೇಳುತ್ತಿರುವ ಚಿತ್ರಗಳೊಂದಿಗಿನ ಎರಡು ಅಕ್ಷರದ-ಪದಗಳನ್ನುಳ್ಳ ಕಥೆಗಳು ಪ್ರಸ್ತುತಪಡಿಸಿದ ಪ್ರಪಂಚವು, ಅನೈತಿಕ ಎಂಬ ಭಾವನೆ ತರಿಸದಿದ್ದರೂ ಬುದ್ಧಿಗೇಡಿನ ಪ್ರಪಂಚವೆಂಬ ಅನಿಸಿಕೆ ಮೂಡಿಸುತ್ತಿತ್ತು. ಅದಕ್ಕೆ ಅವರು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳುವ ಪರಿಹಾರವೇನೆಂದರೆ ಎಲ್ಲವನ್ನೂ ಕಂಠಪಾಠ ಮಾಡಿಕೊಂಡು, ಕೇಳಿದಾಗ ತ್ವರಿತವಾಗಿ ಪುನರುಚ್ಚರಿಸುವುದು.

ಪರೀಕ್ಷಾ ಪದ್ಧತಿಯು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಮೂಡಿಸಿದ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕುರಿತಾದ ಮನೋಭಾವವನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ಉದ್ಯೋಗದ ಸದವಕಾಶಗಳು ಹಾಗೂ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಲೇಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಪರೀಕ್ಷಾ ಪದ್ಧತಿಯು ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ಉದ್ಯೋಗದ ಸದವಕಾಶಗಳ ನಡುವಿನ ದ್ವಾರವಾಗಿತ್ತು. ವಸಾಹತು ಆಳ್ವಿಕೆಯುದ್ದಕ್ಕೂ ದೇಶದ ಜನಸಂಖ್ಯೆಗೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅವಕಾಶಗಳು ಬಹಳ ಕಡಿಮೆ ಇದ್ದವು. ಹೊಸ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪದ್ಧತಿಯನ್ನು ಪರಿಚಯಿಸಿದ ಶೀಘ್ರದಲ್ಲೇ ಇವು ಉದ್ಯೋಗಾವಕಾಶಗಳಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಂಖ್ಯೆಯಲ್ಲಿ ಕಂಡುಬಂದವು. ಭಾರತೀಯ ಸಮಾಜದ ಕರ್ತೃತ್ವ ಶಕ್ತಿಯನ್ನು ಅನಾವರಣಗೊಳಿಸುವ

ಉದ್ದೇಶದಿಂದ ವಸಾಹತು ಆಳ್ವಿಕೆಯು ರೂಪುಗೊಂಡಿರಲಿಲ್ಲವಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲ, ಅದು ಅನಾವರಣಗೊಳಿಸಲೂ ಇಲ್ಲ; ಆಡಳಿತ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಮಾತ್ರವೇ ಇದು ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸಬಹುದಿತ್ತು. ಹತ್ತೊಂಬತ್ತನೇ ಶತಮಾನದ ಕೊನೆಯ ಹೊತ್ತಿಗೆ ಈ ಕ್ಷೇತ್ರದ ಹುದ್ದೆಗಳೆಲ್ಲಾ ಭರ್ತಿಯಾಗಿದ್ದವು. ಶಿಕ್ಷಣದ ಹರವು ಬಹಳ ಸೀಮಿತವಾಗಿದ್ದಾಗ್ಯೂ ಪದವಿಗಳು ಮತ್ತು ಪ್ರಮಾಣಪತ್ರಗಳಿದ್ದ ಜನರಿಗಿನ್ನು ಸರ್ಕಾರಿ ನೌಕರಿಯನ್ನು ಒದಗಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಿರಲಿಲ್ಲ. ಶಿಕ್ಷಣದ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಮಟ್ಟವನ್ನು ಕಾಯ್ದುಕೊಳ್ಳುವುದಕ್ಕಿಂತಲೂ ಸಾಕಷ್ಟು ವಿಸ್ತೃತ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು ವಹಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಿತ್ತು. ಶಿಕ್ಷಣದ ಹೊಸ ಪಾತ್ರವು, ಅನುತ್ತೀರ್ಣರ ಪ್ರಮಾಣವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಿ, ಉದ್ಯೋಗಾರ್ಹತೆಯನ್ನು ತೀವ್ರವಾಗಿ ನಿಯಂತ್ರಿಸುತ್ತಿತ್ತು. ಅನುತ್ತೀರ್ಣರ ಸಂಖ್ಯೆಯು ಕಡಿಮೆಯಾದಲ್ಲಿ, ವಸಾಹತು ಆಳಿತಗಾರರು ಶೀಘ್ರವೇ ತೊಂದರೆಗೆ ಸಿಲುಕುತ್ತಿದ್ದರು.[xvi] ಉತ್ತೀರ್ಣರಾಗುವವರ ಸಂಖ್ಯೆಯನ್ನು ತೀವ್ರವಾಗಿ ನಿಯಂತ್ರಿಸಲಾಗುತ್ತಿದ್ದು, ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ, ಮೆಟ್ರಿಕ್ ಮತ್ತು ಬಿ.ಎ. ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು, ಜಾಗರೂಕ ಕಾವಲನ್ನುಳ್ಳ ದ್ವಾರಗಳೆನಿಸಿದವು. ಇದು ಸ್ವಲ್ಪ ಸಡಿಲಗೊಂಡರೆ ಅರ್ಹತೆ ಇರುವವರಿಗೆ ಉದ್ಯೋಗಾವಕಾಶವಿಲ್ಲದ ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಶಾಂತಿ ತಲೆದೋರುವ ಸಂಭವವಿರುತ್ತಿತ್ತು.

ಪರೀಕ್ಷೆಯನ್ನು ಈ ರೀತಿಯಾಗಿ ಸಾಮಾಜಿಕ ನಿಯಂತ್ರಣಕ್ಕೆ ಬಳಸಿಕೊಂಡದ್ದರಿಂದ ಯುವಜನರ ಮನಸ್ಸನ್ನು ವಿಫಲತೆಯ ತೀವ್ರ ಭಯ ಆವರಿಸಿಕೊಂಡಿತು. ಈ ಭಯ ಬಾಲ್ಯದ ಬೋಧನೆಯ ಭಾಗವಾಯಿತಲ್ಲದೆ, ವಿಫಲತೆಯ ಪರಿಣಾಮಗಳು ಸಾಹಿತ್ಯದಲ್ಲಿ ಮತ್ತೆ ಮತ್ತೆ ಮರುಕಳಿಸುವ ಪ್ರಧಾನ ವಿಷಯಗಳೆನಿಸಿದವು.[xvii] ತರಗತಿಯ ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆಗಳು ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸ್ವಂತ ತಯಾರಿಯ ತಂತ್ರಗಳೆರಡರ ಮೇಲೂ ವೈಫಲ್ಯದ ಭಯವು ತನ್ನ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರಿತು. ಶಿಕ್ಷಕ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಬ್ಬರ ಮುಖ್ಯ ಕಾಳಜಿ ಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ಅನುತ್ತೀರ್ಣವಾಗುವುದನ್ನು ತಪ್ಪಿಸುವುದರ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿದ್ದಾಗ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಸಾಧ್ಯವಾದಷ್ಟು ಎಚ್ಚರಿಕೆಯಿಂದ ಸಜ್ಜುಗೊಳಿಸುವುದಷ್ಟೇ ತರಗತಿಯನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದಾದ ಉತ್ತಮ ಸಾಧ್ಯತೆಯಾಗಿರುತ್ತದೆ. ನಿಗದಿತ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದ ವಿಷಯಗಳಿಗೆ ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಸೀಮಿತಗೊಳ್ಳುವುದರಿಂದ ಇದು ಸಾಧ್ಯವಾಯಿತು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ದೃಷ್ಟಿಯಲ್ಲಿ, ಅಪಾರ ಪ್ರಮಾಣದ ಮುದ್ರಿತ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕವನ್ನು ನೆನಪಿನಲ್ಲಿಡುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ಅತ್ಯಂತ ಮಹತ್ವಪೂರ್ಣವಾಯಿತು. ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ನಿಗದಿತ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳ ನಡುವೆ ಸದೃಢ ಸಾಂಕೇತಿಕ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳದಿದ್ದರೆ, ವರ್ಷದ ಕೊನೆಗೆ ಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ, ಖಾತರಿಯಾಗಿ ಪುನರುತ್ಪಾದಿಸುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ, ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಸಂಗ್ರಹಿಸಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವುದು ಸಾಧ್ಯವೇ ಆಗುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ. ಜ್ಞಾನದ ಬಲಪೂರ್ವಕ ಸಂಗ್ರಹಣದ ಲಕ್ಷಣಗಳು ಮಕ್ಕಳ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಭಾಗವಾಯಿತು. ಪ್ರಕಾಶ್ ಟಂಡನ್ ಅವರು ತಮ್ಮ ಆತ್ಮಚರಿತ್ರೆಯಲ್ಲಿ ಹತ್ತೊಂಬತ್ತನೇ ಶತಮಾನದ ್ಧ ಭಾಗದಲ್ಲಿನ ತಮ್ಮ ಪಂಜಾಬಿ ಮನೆತನದ ಬಗ್ಗೆ ತಿಳಿಸುತ್ತಾ ತಮ್ಮ ತಾತನ ದಿನಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಹೀಗೆ ಬರೆಯುತ್ತಾರೆ.[xviii]

> ನನಗೆ ಇನ್ನೂ ನೆನಪಿದೆ, ಹುಡುಗರೆಲ್ಲರೂ, ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ಅರೆದು ಅದರಲ್ಲಿನ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಹಿಂಡಿ ತೆಗೆದು ಕುಡಿಯುವ ಆಶಯವುಳ್ಳ ಪಂಜಾಬಿ ಉಕ್ತಿಯೊಂದನ್ನು ರೂಪಿಸಿದ್ದರು.

ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ವಿಸ್ತೃತಗೊಳ್ಳುತ್ತಿದ್ದಂತೆ, ಪರೀಕ್ಷೆ-ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳ ಸೇರಿಕೆಯು (linkage) ಸದೃಢಗೊಂಡಿತಲ್ಲದೆ, ಉದ್ಯೋಗದ ಅವಕಾಶಗಳ ನಿಷ್ಕ್ರಿಯತೆಯಿಂದಾಗಿ, ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿನ ಸ್ಪರ್ಧಾ ಮನೋಭಾವ ತೀವ್ರವಾಯಿತು. ಈ

ಸೇರಿಕೆಯು, ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಮತ್ತು ಬೋಧನಾ ಕ್ರಮಗಳ ಸುಧಾರಣೆಯ ಎಲ್ಲ ಪ್ರಯತ್ನಗಳನ್ನು ವಿಫಲಗೊಳಿಸಿತು. ಈ ವೈಫಲ್ಯವು ಕ್ರಮೇಣವಾಗಿ ಸುಧಾರಣಾ ಚಿಂತನೆಗಳು ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಸುವ ಮತ್ತು ಆಲಿಸುವ ಉತ್ಸಾಹವನ್ನು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಕುಗ್ಗಿಸಿತು. ೧೮೮೨-೮೩ರಲ್ಲಿನ ಹಂಟರ್ ಸಮಿತಿ ಮೊದಲುಗೊಂಡು, ಒಂದರ ನಂತರ ಒಂದು ಸಮಿತಿಯು ಪರೀಕ್ಷೆಯ ಹೆಡ್ಡತನದ ಬಗ್ಗೆ ಹಲುಬಿರುವುದು ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ. ಅದೇ ರೀತಿ, ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಗತಕಾಲದ ಸ್ವಭಾವವನ್ನು ಟೀಕಿಸಿ ಬದಲಾಯಿಸಲು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಲಾಯಿತು. ಆಲ್ಸನ್ ಅವರು ೧೯೧೦ರಲ್ಲಿ ಬರೆಯುತ್ತಾ, ಕಾಲೇಜುಗಳು ಪ್ರತಿಸ್ಪರ್ಧೆಯನ್ನು ಅಡಕುವ (cramming) ಸಂಸ್ಥೆಗಳಾಗಿರುವುದರೆಡೆಗೆ ಗಮನ ಸೆಳೆದು, ರಾಜ್ಯಶಾಸ್ತ್ರ, ಚರಿತ್ರೆ, ಮತ್ತು ಅರ್ಥಶಾಸ್ತ್ರವನ್ನು ಒಂದೇ ಪಠ್ಯದಿಂದ ಬೋಧಿಸುವುದರ ನಿರರ್ಥಕತೆಯನ್ನು ತೋರಿಸಿದ್ದಾರೆ.[xix] “ವಿಷಯಗಳನ್ನಲ್ಲ ಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ನಿಗದಿಸಲಾಗಿದೆ” ಎಂದು ಬರೆಯುವ ಅವರು, ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಸಂಕುಚಿತ ದೃಷ್ಟಿಕೋನ ಹಾಗೂ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳೊಂದಿಗೆ ಗುರುತಿಸುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯ ಬಗ್ಗೆ ತಮ್ಮ ಅಸಹನೆಯನ್ನು ಬಿಂಬಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಅಂದಿನ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯ ಅಸಂಬದ್ಧತೆ ಮತ್ತು ಸುಧಾರಣೆಯ ಅಸಂಭವನೀಯತೆಯನ್ನು ಕುರಿತು ವಿಚಲಿತಗೊಂಡಿದ್ದ ಆಲ್ಸನ್ ಅವರ ಮನಃಸ್ಥಿತಿಯು ಭಾರತದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂವಾದದ ನಿರಂತರ ಚಿತ್ತವೃತ್ತಿಯ ಒಂದು ಉದಾಹರಣೆಯೆನಿಸಿದೆ.

ಕೊನೆಗೆ, ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಶಾಲಾ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಕಡ್ಡಾಯ ವಿಷಯವೆನಿಸಿದ್ದಲ್ಲದೆ, ಅದು, ಬೋಧನಾ ಹಾಗೂ ಪರೀಕ್ಷಾ ಮಾಧ್ಯಮವಾದದ್ದು ಸಹ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಹೆಚ್ಚಳ ಮತ್ತು ಸ್ಥಿರೀಕರಣದ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಪ್ರಮುಖ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಬೀರಿತು. ಪರಕೀಯ ಭಾಷೆಯಾಗಿ ಇಂಗ್ಲಿಷ್, ಭಾರತೀಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ ಉಭಯ ಸಂಕಷ್ಟಗಳನ್ನೊಡ್ಡಿತು. ಅವನು ವ್ಯಾಕರಣ ಮತ್ತು ಮೂಲಭೂತ ಪದಸಂಪತ್ತಿನ ನೈಪುಣ್ಯತೆಯನ್ನು ಪಡೆದ ನಂತರ ಈ ಅಲ್ಪ ಸ್ವಲ್ಪ ನೈಪುಣ್ಯತೆಯನ್ನು ಪಡೆದ ಭಾಷಾ ಮಾಧ್ಯಮವನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಂಡು ಶಾಲೆಯ ಇತರ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಅಧ್ಯಯನಮಾಡಬೇಕಿತ್ತು. ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಒಬ್ಬ ಸಾಮಾನ್ಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಪರಿಸರದ ಭಾಗವಾಗಿರಲಿಲ್ಲ. ಆತನಿಗೆ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷಿಕರೊಂದಿಗಿನ ಸಂಪರ್ಕವು ಸಾಧ್ಯವೇ ಇರಲಿಲ್ಲ. ಹಾಗಾಗಿ ಪದಕೋಶ, ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು (ವಿಶೇಷವಾಗಿ, ವ್ಯಾಕರಣದ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕ) ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ವ್ಯಾಕರಣವನ್ನು ಕಲಿಸುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗೆ ಮೀಸಲಾದ ತರಗತಿಯ ಬೋಧನೆಯ ಸಮರ್ಥ ಬಳಕೆಯು ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆಯೆನಿಸಿತ್ತು. ಬಂಗಾಳದ ಪ್ರಸಿದ್ಧ ವಿಜ್ಞಾನಿ ಪಿ.ಸಿ ರೇ ಅವರು ೧೯೧೩ರಲ್ಲಿ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಗೆ ಇದ್ದ ಸ್ಥಾನವನ್ನು ಹೀಗೆ ವಿವರಿಸುತ್ತಾರೆ:[xx]

> ಒಂದು ಸಾಮಾನ್ಯ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಓದುತ್ತಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ನಾಲ್ಕನೇ ತರಗತಿಯಿಂದ ವ್ಯಾಕರಣ, ಅಕ್ಷರ-ಯೋಜನೆ, ಶಬ್ದಾವಳಿಗಳು, ನುಡಿಗಟ್ಟುಗಳು, ಸಮನಾಮಗಳು (homonyms), ಸಮಾನಾರ್ಥಕ ಶಬ್ದಗಳು, “Shall” ಮತ್ತು “Will” ನಡುವೆ ಇರುವ ವ್ಯತ್ಯಾಸ ಇತ್ಯಾದಿಯನ್ನು ಕಲಿಯಬೇಕಿತ್ತು. ಇವೆಲ್ಲವುಗಳ ಜೊತೆಗೆ, ಮೆಟ್ರಿಕ್ ಅಧ್ಯಯನಕ್ಕೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು, ಕನಿಷ್ಠ ಒಂದು ಡಜ಼ನ್ ಪುಸ್ತಕಗಳಲ್ಲಿನ ವಿಷಯವನ್ನು ಕರಗತಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕೆಂಬ ನಿರೀಕ್ಷೆ ಇತ್ತು. I.S.C (Indian School Certificate) ಅಧ್ಯಯನವನ್ನು ಆರಿಸಿಕೊಂಡ ನಂತರವೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಗದ್ಯ ಮತ್ತು ಪದ್ಯಗಳ ಹೊರೆಯಿಂದ ವಿಮುಕ್ತಿ ಇರಲಿಲ್ಲ.

ಇಂತಹ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಕಲಿಕೆಯೆಂದರೆ, ಅಪಾರವಾದ, ಸತತ ಪ್ರಯತ್ನವಷ್ಟೇ ಎಂಬ ಅರ್ಥವು ಧ್ವನಿಸುತ್ತಿತ್ತು. ಈ ಪ್ರಯತ್ನ ಯಾವ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿರುತ್ತಿತ್ತೆಂದರೆ ಶಾಲೆಯ ಇತರ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಗ್ರಹಿಸಲು ಸಮಯ, ಶಕ್ತಿ ಎರಡೂ ಇರುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ. ಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ಅನುತ್ತೀರ್ಣರಾಗುವುದನ್ನು ತಡೆಯಲು ಇತರ ವಿಷಯಗಳ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ಉರು ಹೊಡೆಯುವುದು ಮಾತ್ರವೇ ಅನುಕೂಲಕರ ಮಾರ್ಗವಾಗಿತ್ತು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ವಾಸ್ತವಾಂಶಗಳ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗಿದ್ದ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಯಲು ಪ್ರಯಾಸಪಡುತ್ತಿದ್ದರು ಎಂಬುದಾಗಿ ಅನಿಬೆಸೆಂಟ್ ಅವರು ವಿವರಿಸಿದ್ದಾರೆ. ತಮ್ಮಲ್ಲಿದ್ದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನೆಲ್ಲಾ ಬಳಸಿ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿದ್ದದ್ದನ್ನು ಜ್ಞಾಪಕದಲ್ಲಿಟ್ಟುಕೊಂಡು, ಅದನ್ನು ಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ಪುನರುಚ್ಚಿಸಿರುವುದೊಂದೇ ಅವರಿಗಿದ್ದ ಸಂಪನ್ಮೂಲ.[xxi]

ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯದ ನಂತರ

ಒಮ್ಮೆ ಸ್ಥಾಪಿಸಿದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವಿದ್ಯಮಾನಗಳ ರೂಪುರೇಷೆಗಳು ಬದಲಾವಣೆಗೆ ಬೇಗನೇ ಒಳಗಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಸ್ವತಂತ್ರ ಭಾರತದಲ್ಲಿ, ವಸಾಹತುಶಾಹಿಗಳ ಅಧ್ಯಾಪನ ಕಲೆಯು ವಸಾಹತು ಆಳ್ವಿಕೆಯ ನಂತರವೂ ಜೀವಂತವಾಗಿದೆಯಲ್ಲದೆ, ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಕ್ಕೆ ಸೀಮಿತವಾಗಿರುವುದು ಮುಂದುವರಿದಿದೆ. ಸ್ವಾತಂತ್ರದ ನಂತರದ ದಿನಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ಬೃಹತ್ತಾಗಿ ವಿಕಾಸಗೊಂಡಿದೆಯಾದರೂ, ಪರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ಕುರಿತ ವಸಾಹತುಶಾಹಿ ನೀತಿಗಳು ಮತ್ತು ನಿಗದಿತ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ತೊರೆಯುವುದು ಸಾಧ್ಯವಾಗಿಲ್ಲ. ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳ ತಯಾರಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಮುಖ್ಯವಾಗಿ, ೬೦ರ ದಶಕದಿಂದೀಚೆಗೆ ಒಂದು ಮಹತ್ವದ ಬದಲಾವಣೆಯಾಗಿದೆ. ಇತ್ತೀಚೆಗೆ ಸರ್ಕಾರಿ ನಿಗಮಗಳು ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳ ಅದರಲ್ಲೂ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಹಂತದ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳ ಪ್ರಕಟಣೆಯ ಸಂಪೂರ್ಣ ಹಕ್ಕನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಂಡಿವೆ. ಅಂದರೆ, ಸೂಕ್ತ ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಆಯ್ಕೆಮಾಡಿ ಅದನ್ನು ನಿಗದಿಪಡಿಸುವ ಪಾತ್ರಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯನ್ನು ಸರ್ಕಾರ ವಹಿಸಿಕೊಂಡಿದೆ. ೬೦ರ ದಶಕದ ಪೂರ್ವಾರ್ಧದಲ್ಲಿ NCERT ಸ್ಥಾಪಿತಗೊಂಡು, ಈ ವಿಷಯಗಳಿಗೆ ಒಂದು ಸಾರ್ವಕಾಲಿಕ ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ನೆಲೆಯನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸುವ ಮೂಲಕ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದೆಡೆಗಿನ ಸರ್ಕಾರದ ಜವಾಬ್ದಾರಿಗೆ ಮೂರ್ತ ರೂಪವನ್ನು ನೀಡಿತು. ಖಾಸಗಿ ಪ್ರಕಾಶಕರಿಗೆ ಶಾಲಾ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳ ಉದ್ಯಮದಲ್ಲಿನ್ನೂ ಆಸಕ್ತಿ ಇದೆ. ಆದರೆ ಇವರ ಗ್ರಾಹಕ ವರ್ಗವನ್ನು ಖಾಸಗಿಯವರಿಗೆ ಅದರಲ್ಲೂ ಪ್ರಮುಖವಾಗಿ ಖಾಸಗಿ ಅನುದಾನರಹಿತ ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಸೀಮಿತಗೊಳಿಸಲಾಗಿದೆ.

ಶಿಕ್ಷಕರ ತರಬೇತಿ ಮತ್ತು ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಎರಡು 'ದುರ್ಬಲ' ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಾಗಿ ಮುಂದುವರಿಯುತ್ತಿವೆ. ಶಿಕ್ಷಕರ ವೃತ್ತಿಗೆ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಗೌರವವಿಲ್ಲದಿರುವುದರಿಂದ ಶಿಕ್ಷಕ ತರಬೇತಿ ಹೆಚ್ಚು ಬೆಲೆ ಇರದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕ್ಷೇತ್ರವಾಗಿದೆ. ವಿಶೇಷವಾಗಿ, ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಹಂತದ ಶಿಕ್ಷಕ ತರಬೇತಿಗಳಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಎಲ್ಲ ಶಿಕ್ಷಕರ ತರಬೇತಿಗಳಲ್ಲೂ ನವೀನ ಶಿಶುಕೇಂದ್ರಿತ ಅಧ್ಯಾಪನದ ತಳಹದಿಯ ಕೊರತೆ ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ. ಇಂತಹ ತಳಹದಿಯು, ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯೊಂದಿಗೆ ಸಂಬದ್ಧವಾಗಿರುವ ಶಿಕ್ಷಕ - ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಅಂತರ್ ಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ವಿರಳಗೊಳಿಸುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಇದೆ. ಈ ಸ್ವರೂಪಗಳನ್ನು ವಿರಳಗೊಳಿಸಬಹುದಾದ ಇನ್ನೊಂದು ಅಂಶವೆಂದರೆ, ಶಾಲೆಗಳ ಭೌತಿಕ ಪರಿಸ್ಥಿತಿ. ಬಹಳಷ್ಟು ಭಾರತೀಯ ಶಾಲೆಗಳು ಕಳಪೆ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಕಟ್ಟಡಗಳಲ್ಲಿ ನಡೆಯುತ್ತಿವೆ ಹಾಗೂ ಬೋಧನಾ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳ ಕೊರತೆ ಇದೆ. ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ನಿಗದಿತ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕವು ಮಾತ್ರವೇ

ಸಾರ್ವತ್ರಿಕವಾಗಿ ಲಭ್ಯವಿರುವ ಏಕಮಾತ್ರ ಬೋಧನಾ ಸಾಮಗ್ರಿಯಾಗಿದೆ. ಆನೇ ಅಖಿಲ ಭಾರತೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಮೀಕ್ಷೆಯ ಪ್ರಕಾರ ೪೦% ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಕಪ್ಪುಹಲಗೆಗಳಿಲ್ಲ, ೫೬% ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಆಟ ಆಡಲು ಸ್ಥಳವಿಲ್ಲ, ೭೧% ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಗ್ರಂಥಾಲಯಗಳಿಲ್ಲ ಮತ್ತು ೫೭% ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಕಾಂಕ್ರೀಟಿನ ಕಟ್ಟಡಗಳಿಲ್ಲ[xxii]

ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯಾನಂತರದಲ್ಲಿ ಮಹತ್ವವನ್ನು ಪಡೆದಿರುವ ರಾಜಕೀಯ ವಲಯದ ಪ್ರಾದೇಶಿಕ ಮತ್ತು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಕಾಳಜಿಗಳ ನಡುವಿನ ಜಗ್ಗಾಟ, ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಸುಧಾರಣೆಯಲ್ಲಿಯೂ ಮಹತ್ವದ ಲಕ್ಷಣವಾಗಿ ಕಾಣಿಸುತ್ತಿದೆ. ಸರ್ಕಾರದಿಂದ ಪ್ರಾರಂಭವಾಗಿರುವ ಸುಧಾರಣೆಗಳೆಲ್ಲವೂ ಪ್ರಾದೇಶಿಕ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಸಂಕೇತಗಳಿಗೆ ಬದಲಾಗಿ ಸಾಮಾನ್ಯೀಕೃತ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಸಂಕೇತಗಳಿಗೆ ಒತ್ತು ಕೊಟ್ಟಿವೆ. NCERT ಕೈಗೊಂಡಿರುವ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಸುಧಾರಣೆಗಳ ಸ್ವರೂಪಗಳಿಗೆ ಈ ವಿವರಣೆಯು ಸಾರಗರ್ಭಿತವಾಗಿ ಅನ್ವಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಆದರೆ NCERT ಹೇಳಿಕೆಗಳು ಮಾತ್ರ ಯಾವಾಗಲೂ ಇದಕ್ಕೆ ತದ್ವಿರುದ್ಧವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ೫೦ರ ದಶಕದಲ್ಲಿ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ನೀತಿಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಾದೇಶಿಕತೆಯನ್ನೂ ಗೌರವಿಸುವ ಗಾಂಧೀಜಿಯವರ 'ಮೂಲ ಶಿಕ್ಷಣ' ಮತ್ತು ಇದಕ್ಕೆ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತವಾದ ಕೇಂದ್ರಿಕರಣದೆಡೆಗೆ ಸೆಳೆಯಲ್ಪಟ್ಟ ಶಿಕ್ಷಣದ ನಡುವಿನ ಘರ್ಷಣೆಯ ಲಕ್ಷಣಗಳು ಕಂಡುಬಂದಿದ್ದವು. ಗಾಂಧೀಜಿಯವರ ಸ್ವಾವಲಂಬಿತ ಗ್ರಾಮ ಸಮುದಾಯದ ಆದರ್ಶವನ್ನು ಕುರಿತ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ವಿರೋಧ ಮತ್ತು ಅವರ ಮೂಲ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅನುಷ್ಠಾನವು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಬಾರದೆಂಬ ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕ ಪ್ರಯತ್ನಗಳಿಂದಾಗಿ, ಗಾಂಧೀಜಿಯವರ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸುಧಾರಣಾ ಯೋಜನೆ ಸೋಲನ್ನು ಕಂಡಿತು. ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕ ಪ್ರಕಾಶನ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ಈ ರೀತಿಯ ಪ್ರಯತ್ನಗಳ ಲಾಬಿಯನ್ನು ನಡೆಸಿದ್ದವು.

ಪ್ರಾದೇಶಿಕತೆಗೆ ಬದಲಾಗಿ ಕೇಂದ್ರೀಕರಣದೆಡೆಗಿನ ಸಹಮತವು, ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಗಳ ರಚನೆಯಲ್ಲಿ ನಿಗದಿತ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕವು ಅಧ್ಯಾಪನದ ಪ್ರಬಲವಾದ ಸಾಮಗ್ರಿಯಾಗಿ ಮತ್ತು ಆದೇಶಿಸುವ ಶಕ್ತಿಯ ಸಂಕೇತವಾಗಿ ಮುಂದುವರೆಯುವುದನ್ನು ಬಯಸುತ್ತದೆ. ಇದು ಹೊಸ ವೈರುಧ್ಯವನ್ನು ಹುಟ್ಟುಹಾಕಿದೆ. ಹಿಂದಿನ ಹಾಗೆ, ಮೂಲ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಕಲಿಸುವುದಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲದೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಸಂಪೂರ್ಣ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ಶಾಲೆ ಸಹಕಾರಿಯಾಗಬೇಕೆಂಬ ನಿರೀಕ್ಷೆ ಇದೆ. ಈ ಹೊಸ ಆಶಯಗಳು ಶಿಶು-ಕೇಂದ್ರಿತ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ನಿಗದಿತ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳ ಅವಲಂಬನೆಯಲ್ಲಿನ ಇಳಿಕೆಯನ್ನು ಆಗ್ರಹಿಸುತ್ತವೆ. ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ಸಹ ಇದು ಆಗ್ರಹಿಸುತ್ತದೆ. ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ಕುರಿತ ಹೊಸ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳು ಕೇಂದ್ರಿಕೃತ ಮತ್ತು ಆಡಳಿತಶಾಹಿ ನಿರ್ವಹಣೆಯನ್ನು ವಿರೋಧಿಸುತ್ತವೆ. ಶಿಕ್ಷಕರ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯು ಹೆಚ್ಚಿನ ವೃತ್ತಿಪರ ಸ್ವಾವಲಂಬನೆ, ಉತ್ತಮ ಸ್ಥಾನ-ಮಾನ ಮತ್ತು ಪ್ರಾದೇಶಿಕ ನಿಯಂತ್ರಣದ ಆಗ್ರಹವನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಇಂತಹ ಬೇಡಿಕೆಗಳಿಗೆ ಹೆದರಿ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ವಸ್ತುತಃ ವೃತ್ತಿಪರರನ್ನಾಗಿಸಲು ಹಿಂಜರಿಯುತ್ತಿದೆ. ಅವರನ್ನು ವೃತ್ತಿಪರರನ್ನಾಗಿಸುವುದೆಂದರೆ ಉನ್ನತ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ತರಬೇತಿಯಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲದೆ; ಬೋಧನಾ ಸಾಮಗ್ರಿಯ ಆಯ್ಕೆ ಮತ್ತು ದೈನಂದಿನ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ರಚನೆಯಲ್ಲಿ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯ ಹಕ್ಕನ್ನು ನೀಡುವುದು ಎಂದಾಗುತ್ತದೆ.

ಅಂತ್ಯ ಟಿಪ್ಪಣಿ

i

ii

iii

iv

v

vi

vii

viii

ix

x

xi

xii

xiii

xiv

xv

xvi

xvii

xviii

xix

xx

xxi

xxii