ಅಧ್ಯಾಯ – 2

ಕೈಗಾರಿಕೀಕರಣಗೊಂಡ ಜಗತ್ತಿನಲ್ಲಿ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ

ಸ್ಟೀವನ್ ಬ್ರಿಂಟ್

ಈ ಅಧ್ಯಾಯವು ಕೈಗಾರಿಕೀಕರಣಗೊಂಡ ಸಮಾಜಗಳಲ್ಲಿನ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ (schooling) ರಚನೆಯನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸುತ್ತದೆ. ನನ್ನ ಪ್ರಕಾರ ಯಾವ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ, ಬಹುತೇಕ ಜನರು ಗಣಿಗಾರಿಕೆ ಅಥವಾ ಕೃಷಿ ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗದೆ, ಉತ್ಪಾದಕ ಮತ್ತು ಸೇವಾಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯ ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಿರುತ್ತಾರೋ ಅಂತಹ ಸಮಾಜವು ಕೈಗಾರಿಕೀಕರಣಗೊಂಡ ಸಮಾಜವೆನಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಕೈಗಾರಿಕೀಕರಣಗೊಂಡ ಆರ್ಥಿಕತೆಗಳ ಉತ್ಪಾದಕತೆಯು ಹೆಚ್ಚಾಗಿರುವುದರಿಂದ ಮತ್ತು ಅವುಗಳು ಸಿದ್ಧಪಡಿಸಿದ ವಸ್ತುಗಳಿಗೆ ಮತ್ತು ವ್ಯಾಪಾರ ಸೇವೆಗಳಿಗೆ ವಿಶ್ವ ಮಾರುಕಟ್ಟೆಯಲ್ಲಿ ಮಹತ್ವವಿರುವುದರಿಂದ ಕೈಗಾರಿಕೀಕರಣಗೊಂಡ ರಾಷ್ಟ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಜೀವಿಸುತ್ತಿರುವ ಜನರ ಸರಾಸರಿ ಆದಾಯ ಮತ್ತು ಜೀವನಮಟ್ಟ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಹೊಂದುತ್ತಿರುವ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಜೀವಿಸುತ್ತಿರುವ ಜನರಿಗಿಂತ ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿದೆ. ಅಮೇರಿಕ ಸಂಯುಕ್ತ ಸಂಸ್ಥಾನ ಮತ್ತು ಕೆನಡಾ, ಯುನೈಟೈಡ್ ಕಿಂಗ್‌ಡಂ ಅಥವಾ ಬ್ರಿಟನ್, ಪಶ್ಚಿಮ ಯುರೋಪಿನ ಎಲ್ಲಾ ದೇಶಗಳು ಹಾಗೂ ಸ್ಕಾಂಡಿನೇವಿಯಾ, ಹಿಂದಿನ ಸೋವಿಯಟ್ ಬಣದ ಮಧ್ಯ ಯುರೋಪಿನ ಬಹಳಷ್ಟು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಹೊಂದಿದ ದೇಶಗಳು (ಹಂಗೇರಿ ಮತ್ತು ಝೆಕ್ ರಿಪಬ್ಲಿಕ್), ಇಸ್ರೇಲ್, ಜಪಾನ್, ಆಸ್ಟ್ರೇಲಿಯಾ, ನ್ಯೂಜಿಲೆಂಡ್, ಪೆಸಿಫಿಕ್ ಸಾಗರದ ಹೊರಸುತ್ತಿನ ಹಲವಾರು ಹೊರಹೊಮ್ಮುತ್ತಿರುವ ಕೈಗಾರಿಕ ಶಕ್ತಿಗಳಾದ ದಕ್ಷಿಣ ಕೊರಿಯಾ, ತೈವಾನ್, ಹಾಂಗ್‌ಕಾಂಗ್ ಮತ್ತು ಸಿಂಗಪೂರ್ ಇವೆಲ್ಲವನ್ನು ಕೈಗಾರಿಕೀಕರಣಗೊಂಡ ಜಗತ್ತು ಒಳಗೊಂಡಿದೆ.

ಕಳೆದ 50 ವರ್ಷಗಳಿಂದ ಈ ದೇಶಗಳು ಯುದ್ಧದಿಂದ ವಿನಾಶಗೊಂಡಿದ್ದರೂ ಸಹ ಹೆಚ್ಚು ಕಡಿಮೆ ಸದೃಢ ಆರ್ಥಿಕ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಮತ್ತು ಸುಭದ್ರತೆಯನ್ನು ಹೊಂದಲು ಸಮರ್ಥವಾಗಿವೆ. ಅವುಗಳಲ್ಲಿ ಬಹುತೇಕ ದೇಶಗಳು ಪ್ರತಿಸ್ಪಂದಿಸುವಂತಹ ಮತ್ತು ಸ್ಥಿರವಾದ ರಾಜಕೀಯ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುವುದು ಈ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ಅನುಕೂಲಕರವಾಗಿದೆ. ಈ ಅನುಕೂಲತೆಗಳಿರುವುದರಿಂದ ಅದು ಅಲ್ಲಿನ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ದೃಢತೆ ಮತ್ತು ನಿರಂತರತೆಯನ್ನು ತಂದುಕೊಟ್ಟಿದೆ. ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಹೊಂದುತ್ತಿರುವ ಜಗತ್ತಿನಲ್ಲಿ ನಮಗೆ ಇದು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಕಂಡುಬರುವುದಿಲ್ಲ.

ಅದೇ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ವಿಶಿಷ್ಟ ಲಕ್ಷಣಗಳು ಈ ಔದ್ಯಮಿಕ ಸಮಾಜಗಳಲ್ಲಿ ಬಹಳಷ್ಟು ಮಟ್ಟದ ಭಿನ್ನತೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗಾಗಿ ನಾವು

ಔದ್ಯಮಿಕ ಜಗತ್ತಿನ ಮೂರು ದೇಶಗಳಾದ ಅಮೇರಿಕ, ಜರ್ಮನಿ ಮತ್ತು ಜಪಾನಿನ ನಡುವೆಯಿರುವ ಪ್ರಮುಖ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಈ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸೋಣ.

ಅಮೇರಿಕದಲ್ಲಿ ಶಾಲಾ ಪ್ರಾರಂಭದಿಂದ ಪ್ರೌಢಶಿಕ್ಷಣದ ಅಂತ್ಯದವರೆಗೂ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಮಗುವು ಒಂದೇ ರೀತಿಯ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಪಡೆಯುತ್ತದೆ. ಸುಮಾರು ಒಂದೇ ವಯೋಮಾನದ ಶೇಕಡ 80–85ರಷ್ಟು ಮಕ್ಕಳು ಅಂತಿಮವಾಗಿ ಪ್ರೌಢ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಮುಗಿಸುತ್ತಾರೆ. ಪ್ರೌಢ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಮುಗಿಸಿದ ಬಹುಸಂಖ್ಯಾತ ಮಕ್ಕಳು ಅಂದರೆ ನಾಲ್ವರಲ್ಲಿ ಮೂರು ಮಂದಿ ಅಲ್ಲಿರುವ 3500 ಕಾಲೇಜುಗಳು ಮತ್ತು ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳಿಗೆ ಹೋಗುತ್ತಾರೆ. ಅಲ್ಲಿನ ಬಹುತೇಕ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣವು ಕಷ್ಟವೆನಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಅವರಿಗೆ ಸ್ನೇಹಿತರೊಂದಿಗೆ ಕಾಲ ಕಳೆಯಲು, ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ಬೆರೆಯಲು ಮತ್ತು ಇನ್ನಿತರ ಪಠ್ಯೇತರ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ತಮ್ಮನ್ನು ತಾವು ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಹಾಗೂ ಅರೆಕಾಲಿಕ ಕೆಲಸ ಮಾಡಲು ಸಾಕಷ್ಟು ಸಮಯವಿರುತ್ತದೆ. ಕಾಲೇಜುಗಳಲ್ಲಿನ ಪ್ರವೇಶ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು ಯಾರನ್ನು ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣದಿಂದ ಹೊರಗಿಡುವುದಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ಪ್ರವೇಶ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು ಕೆಲವೊಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಆಯ್ದ ಕಾಲೇಜುಗಳಿಗೆ ಮತ್ತು ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳಿಗೆ ಪ್ರವೇಶಿಸಲು ನಿರ್ಣಾಯಕವಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಈ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು ಸೃಷ್ಟಿಸುವ ಆತಂಕ ಸಾಧಾರಣವಾಗಿ ಆ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು ಬರುವ ಸ್ವಲ್ಪ ಮೊದಲು ಪ್ರಾರಂಭವಾಗಿ ಅದು ಮುಗಿದನಂತರ ಸ್ವಲ್ಪ ದಿನಗಳ ಕಾಲಾವಧಿಯಲ್ಲೇ ಕೊನೆಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಬಹುತೇಕ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಉದ್ಯೋಗದ ಮಾರುಕಟ್ಟೆಯಲ್ಲಿ ಕಾಲಿಡಲು ಪ್ರೌಢಶಿಕ್ಷಣ ಮುಗಿಸಿದ ಬಳಿಕ ಯಾವುದಾದರೂ ಒಂದು ಪದವಿಯನ್ನು ಗಳಿಸುವ ಉದ್ದೇಶದಿಂದ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಮುಂದುವರೆಸಲು ಅಪೇಕ್ಷಿಸುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ ಪದವಿ ಪಡೆಯುವ ಮುನ್ನವೇ ಯಾರಾದರೂ ಶಿಕ್ಷಣದಿಂದ ಹೊರಬಿದ್ದಲ್ಲಿ ಸಾಧಾರಣವಾಗಿ ಯಾರೂ ಅದನ್ನು "ಸಾವು ಬದುಕಿನ" ವಿಷಯವೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸುವುದಿಲ್ಲ.

ಸಾಪೇಕ್ಷವಾಗಿ, ಈ ಮುಕ್ತ ರಚನೆಗೆ ಮತ್ತು ಅದು ಪೋಷಿಸುವ ನಿರಾತಂಕವಾದ ಧೋರಣೆಗೆ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತವಾಗಿ ಇನ್ನೆರಡು ಸಂಪದ್ಭರಿತ ಔದ್ಯಮಿಕ ಜನತಂತ್ರಗಳ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳನ್ನು ಇಟ್ಟು ನೋಡೋಣ. ಜರ್ಮನಿಯಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಅವರು 10ನೇ ವಯಸ್ಸನ್ನು ಮುಟ್ಟಿದಾಗ ಮೂರು ವಿಧವಾದ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಗುಂಪುಗೂಡಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ನಿಯೋಜನೆಯು ಬಹುಮಟ್ಟಿಗೆ ಮಗುವಿನ ಭವಿಷ್ಯದ ಜೀವನರೇಖೆಯ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುತ್ತದೆ. ಕೆಳಹಂತದ ಗುಂಪುಗೂಡಿಸುವಿಕೆಯು (track=grouping) ಕಾಲೇಜು ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಎಡೆಮಾಡಿಕೊಡುವುದಿಲ್ಲ. ಎರಡನೇ ರೀತಿಯ ಗುಂಪುಗೂಡಿಸುವಿಕೆಯು ಬಹುಮಟ್ಟಿಗೆ ತಾಂತ್ರಿಕ ಕಾಲೇಜುಗಳಲ್ಲಿನ ಅಲ್ಪಾವಧಿಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಪದವಿಗಳನ್ನು ಗಳಿಸಲು ಸಹಾಯಕವಾಗುತ್ತದೆ. ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ ಗುಂಪುಗೂಡಿಸುವಿಕೆಯಿಂದ ಪ್ರೌಢ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸಿ ಪದವಿಧರರಾಗಿದ್ದರೂ ಸಹ ಅಲ್ಲಿನ ಶಾಲೆ ಬಿಡುವ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ನಡೆಯುವ ಜರ್ಮನ್ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ '*abitur* ((ಅಭಿಟ್ವರ್) - ಪ್ರೌಢ ಶಾಲೆಯ ಅಂತ್ಯದಲ್ಲಿ

ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವ ಪರೀಕ್ಷೆ)' ಎಂದು ಕರೆಯುವ ಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ಉನ್ನತ ಅಂಕಗಳಿಂದ ತೇರ್ಗಡೆ ಹೊಂದಿದ್ದರೆ ಮಾತ್ರ ಕಾಲೇಜಿಗೆ ಪ್ರವೇಶ ದೊರೆಯುತ್ತದೆ.

> ಪ್ರೌಢ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಮೇಲ್ಪಟ್ಟ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ಜರ್ಮನಿಯಲ್ಲಿ ಒಂದು ಗಂಭೀರ ಸ್ವರೂಪದ್ದಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಸಾಧಾರಣವಾಗಿ ಹದಿಮೂರು ವರ್ಷಗಳ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಮುಗಿಸಿದ ನಂತರ ಅಲ್ಲಿ ಅಭಿಟ್ವರ್ ಪರೀಕ್ಷೆಗೆ ಕೂರಬಹುದಾಗಿದೆ. ಬೇರೆ ದೇಶಗಳಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿದಾಗ ಇದು ದೀರ್ಘಾವಧಿ ಕಾಲದ್ದಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಅಲ್ಲಿಯ ಅಪೇಕ್ಷಣೀಯ ಜ್ಞಾನದ ಮಟ್ಟ ಉನ್ನತಮಟ್ಟದ್ದಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಜರ್ಮನಿಯಲ್ಲಿನ ಉನ್ನತ ಪ್ರೌಢಶಿಕ್ಷಣದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಜೀವನದಲ್ಲಿ ಪರೀಕ್ಷೆಗೆ ತಯಾರಿ ನಡೆಸುವ ಸಿದ್ಧತಾ ಕಾರ್ಯಗಳಿರುವುದರಿಂದ ಅವನಿಗೆ ಇನ್ನಿತರ ಪಠ್ಯೇತರ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ತೊಡಗಲು ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಮಯವೇ ಇರುವುದಿಲ್ಲ. (Eckstein and Noah (ಎಕ್‌ಸ್ಟೈನ್ ಮತ್ತು ನೋವಾ) 1993:62)

ಜರ್ಮನಿಯಲ್ಲಿ ಕಡ್ಡಾಯ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿನ ಔಪಚಾರಿಕ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ಮುಗಿದರೂ ಸಹ ಶಾಲೆಯನ್ನು ಬಿಟ್ಟ ನಂತರವೂ ತಮ್ಮ ಹದಿಹರೆಯದಲ್ಲೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯನಿರತರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ. “ಶಾಲಾ ಮುಂದುವರಿಕೆ” ಕಾರ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಬಹುತೇಕ ಎಲ್ಲರೂ ಸೇರಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಅದೇ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಅವರು ಕಠಿಣ ಶಿಷ್ಯವೃತ್ತಿಯ (apprenticeship) ತರಬೇತಿಯನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಇದು ಸಾಧಾರಣವಾಗಿ ಕೈಗಾರಿಕೆ ಅಥವಾ ವ್ಯಾಪಾರ ವಿಷಯಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತಹ ತರಬೇತಿಯಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಅಮೇರಿಕದ ಹದಿಹರೆಯದವರು “ತಮ್ಮ ಜೀವನದಲ್ಲಿ ತಾವೇನು ಮಾಡಬೇಕೆಂದು” ನಿರ್ಧರಿಸುವ ಪ್ರಾರಂಭದ ದೆಶೆಯಲ್ಲಿರುವಾಗ, ಜರ್ಮನಿಯ ಯುವಕರು ಶಾಲೆಗೆ ಹೋಗುವ ಮತ್ತು ಕೆಲಸ ಮಾಡುವುದರ ಆ ಕಾಲಾವಧಿಯ ನಡುವೆ ಆಗಲೇ ವಯಸ್ಕರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ.

ಜಪಾನಿನಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾಭ್ಯಾಸದ ತೀವ್ರತೆಯ ಪ್ರಮಾಣವು ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚಿನದಾಗಿದ್ದರೂ ಸಹ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಗುಂಪುಗೂಡಿಸುವುದರ (tracking=grouping)ರಚನೆಯು ಜರ್ಮನಿ ದೇಶದಲ್ಲಿದ್ದಂತೆ ಇರುವುದಿಲ್ಲ. ಬಹುಸಂಖ್ಯಾತ ಜಪಾನಿ ಹದಿಹರೆಯದವರು ವೃತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಅಧ್ಯಯನಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ವಿದ್ವತ್ಪೂರ್ಣ(academic) ಅಧ್ಯಯನಗಳನ್ನು ಇಚ್ಚಿಸುತ್ತಾರೆ. ಕೆಳಸ್ತರದವರಿಗಾಗಿ ಮಾತ್ರ ವೃತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಗುಂಪುಗೂಡಿಸಿದ ರಚನೆಯು ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿದೆ. ಶಾಲಾ ಅವಧಿಯು ದೀರ್ಘವಾಗಿದ್ದು ಮತ್ತು ತೀವ್ರವಾಗಿದ್ದು ಒಂದು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಸುಮಾರು 45 ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿರುತ್ತಾರೆ ಹಾಗೂ ಹಿರಿಯ ತರಗತಿಗಳ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಮುಖ್ಯ ವಿಷಯಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಮಾಹಿತಿಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಶಿಕ್ಷಣವು ಕಠಿಣದ್ದಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಪಠ್ಯೇತರ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ನಿರುತ್ಸಾಹಗೊಳಿಸುವುದಿಲ್ಲವಾದರೂ, ಅಮೇರಿಕದ ಯುವಕರಂತೆ ಅವುಗಳಿಗೆ ಗಮನ ನೀಡಲು ಅವರಿಗೆ ಸಮಯವಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಅವರಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನವರು ಶಾಲೆ ಮುಗಿದ ನಂತರ ವಿಶೇಷ ಬೋಧನೆಗಾಗಿ ಖಾಸಗಿ ಶಾಲೆ ಅಥವಾ ಕಾಲೇಜು ('*juku*(ಜುಕು)') ಗಳಿಗೆ ಹೋಗುತ್ತಾರೆ. ಎಲ್ಲಾ ಶನಿವಾರಗಳಂದು ಎಲ್ಲರೂ ಈ ಪೂರಕಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಹೋಗುತ್ತಾರೆ. ಶಾಲಾ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿನ ಕಾರ್ಯಕ್ಷಮತೆ ಅವರ ನಂತರದ ಜೀವನದ ಯಶಸ್ಸಿಗೆ ಕಾರಣವೆಂಬುದು ಆಶ್ಚರ್ಯಕರ ಸಂಗತಿಯಲ್ಲ.

ಪ್ರೌಢಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಲ್ಲಿ ಗಳಿಸಿದ ಅಂಕಗಳು ಯಾರು ಯಾವ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಯಾವ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳಿಗೆ ಪ್ರವೇಶಿಸುತ್ತಾರೆಂಬುದನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುತ್ತದೆ.

ಜಪಾನಿ ಕಂಪನಿಗಳಲ್ಲಿ ಹಾಗೂ ಸರ್ಕಾರಿ ಕಾರ್ಯಭಾರಗಳಲ್ಲಿನ ಎಲ್ಲರೂ ಬಯಸುವ ಉದ್ಯೋಗಗಳಿಗೆ ಯಾರು ಅರ್ಹರೆಂಬುದನ್ನು ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳ ಮತ್ತು ಆಯಾ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳ ಕಟ್ಟುನಿಟ್ಟಾದ ಆಯ್ಕೆಯ ಪದ್ಧತಿ ನಿರ್ಧರಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಜಪಾನಿ ಹದಿಹರೆಯದವರಲ್ಲಿ ಒಂದು ಜನಪ್ರಿಯ ಮಾತು ಹರಿದಾಡುತ್ತಿರುತ್ತದೆ. "ಐದರಿಂದ ಅನುತ್ತೀರ್ಣರಾಗಿ, ನಾಲ್ಕರಿಂದ ತೇರ್ಗಡೆ ಹೊಂದಿ". ಇಲ್ಲಿ ನಾಲ್ಕು ಮತ್ತು ಐದು ಎಂಬ ಸಂಖ್ಯೆಗಳು ರಾತ್ರಿ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಅಧ್ಯಯನದ ನಂತರ ಎಷ್ಟು ಘಂಟೆಗಳು ನಿದ್ರಿಸುತ್ತಾರೆಂಬುದನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ.

ಕೈಗಾರಿಕೀಕರಣಗೊಂಡ ಜಗತ್ತಿನ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿ ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿರುವ ಭಿನ್ನತೆಗಳಿಗೆ ಕಾರಣವೇನು? ಈ ಭಿನ್ನತೆಗಳಿಂದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಮೇಲೆ ಆಗುವ ಪರಿಣಾಮಗಳೇನು? ಈ ಪ್ರಮುಖ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಈ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ಉತ್ತರಿಸಲಾಗಿದೆ. ಶಾಲಾ ವಿದ್ಯಾಭ್ಯಾಸದಲ್ಲಿ ಅಡಕವಾಗಿರುವ ವಿಷಯಗಳಿಗೆ ಬದಲಾಗಿ ಈ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ರೂಪಿಸಲಾಗಿದೆ ಎಂಬುದರ ಪರಿಶೀಲನೆಯ ಕಡೆಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಗಮನ ಹರಿಸಲಾಗಿದೆ. ಅದರ ರಚನೆಯನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದರಿಂದ ನಾವು ವಿವಿಧ ರಾಷ್ಟ್ರಗಳಲ್ಲಿನ ಭಿನ್ನತೆಗಳನ್ನು, ಅಲ್ಲಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಧೋರಣೆಯನ್ನು, ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಅವರಿಗೆ ದೊರಕುವ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಅನುಕೂಲವಾಗುತ್ತದೆ. ಶಾಲೆಗಳು ಸಮಾಜಗಳಿಗೆ ಏಕೆ ಮುಖ್ಯವೆಂಬುದನ್ನು ಅದು ಬಿಡಿಸಿ ತೋರಿಸುತ್ತದೆ. ಕೈಗಾರಿಕೀಕರಣಗೊಂಡ ಜಗತ್ತಿನಲ್ಲಿ ಯಾವ ಐತಿಹಾಸಿಕ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಮಕಾಲೀನ ಮಾದರಿಗಳು ವಿಕಸನಗೊಂಡಿತೆಂಬುದರಿಂದ ನಾನು ನನ್ನ ಚರ್ಚೆಯನ್ನು ಪ್ರಾರಂಭಿಸುತ್ತೇನೆ. ಈ ಅಧ್ಯಾಯದ ಎರಡನೇ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳ ವರ್ಗೀಕರಣವನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತೇನೆ. ಈ ವರ್ಗೀಕರಣಕ್ಕನುಗುಣವಾಗಿ ಅಮೇರಿಕ ಮತ್ತು ಜರ್ಮನಿಗಳು ಎರಡು ಧ್ರುವಗಳಂತಿದ್ದು ಜಪಾನ್, ಫ್ರಾನ್ಸ್, ಸ್ವೀಡನ್ ಮತ್ತು ಇಂಗ್ಲಂಡ್ ಈ ಧ್ರುವಗಳ ಮಧ್ಯದಲ್ಲಿರುತ್ತವೆ. ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ರಚನೆಯಲ್ಲಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ದೃಷ್ಟಿಕೋನ ಮತ್ತು ಅವರ ಜೀವನದ ಅವಕಾಶಗಳ ಜೊತೆ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿದೆಯೆಂಬುದನ್ನು ನಾನು ತೋರಿಸುತ್ತೇನೆ. ಈ ಅಧ್ಯಾಯದ ಕಡೆಯ ಭಾಗದಲ್ಲಿ, ಎರಡನೇ ವಿಶ್ವಯುದ್ಧದ ನಂತರ ವಿವಿಧ ಔದ್ಯಮಿಕ ಸಮಾಜಗಳಲ್ಲಿ ಅದರ ಸಾಮಾಜಿಕ ಹಾಗೂ ರಾಜಕೀಯ ಶಕ್ತಿಗಳು ಹೇಗೆ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸ್ವರೂಪದ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ಮಾದರಿಯನ್ನು ರೂಪಿಸಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ನಾನು ಚರ್ಚಿಸುತ್ತೇನೆ.

ಐತಿಹಾಸಿಕ ಸಂದರ್ಭ

ಔದ್ಯಮಿಕ ಜಗತ್ತಿನ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳ ಈ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಉನ್ನತಮಟ್ಟದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವಿದ್ಯಾರ್ಹತೆಗಳಿಗೆ ಹೆಚ್ಚುತ್ತಿರುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ಹಾಗೂ ಆರ್ಥಿಕ ಬೇಡಿಕೆಗಳಿಗೆ

ಬಂದಿರುವ ರಾಜಕೀಯ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯೆಂದು ತಿಳಿಯಬಹುದಾಗಿದೆ. ಹೀಗೆ ಬಂದ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳು ಎರಡು ವಿಶಿಷ್ಟ ಮೂಲಗಳಿಂದ ಬಂದಿವೆ: ಯುರೋಪಿನಲ್ಲಿ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದಾಚೆಗಿರುವ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು "ಕುಲೀನ ವರ್ಗಗಳ ಸಿದ್ಧತೆಗಾಗಿ" ಎಂಬ ಪೂರ್ವಗ್ರಹಿಕೆ ಇದ್ದರೆ ಅಮೇರಿಕ (ಮತ್ತು ಇನ್ನಿತರ ಹೊಸ ಜಗತ್ತಿನ ಅಂಗ್ಲ ಭಾಷಾ ಜನತಂತ್ರಗಳು) ದಲ್ಲಿ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣವು ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಉದ್ದೇಶಗಳಿಗಾಗಿ ಮತ್ತು ಆ ಕಾರಣದಿಂದಲೇ ಅದು ಎಲ್ಲರ ಹಿತಕ್ಕಾಗಿ ಎನ್ನುವ ಪೂರ್ವಗ್ರಹಿಕೆ ಇತ್ತು.

ಈ ಎರಡು ರೀತಿಯ ಆರಂಭಿಕ ಬಿಂದುಗಳು ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ನಿರ್ಮಾಣ ಮಾಡುವ ಯತ್ನಗಳ ಮೇಲೆ ಗಣನೀಯವಾದ ಪ್ರಭಾವವನ್ನು ಬೀರಿವೆ. ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ, "ಕುಲೀನ ವರ್ಗದ ಸಿದ್ಧತೆ"ಯ ಪ್ರಮೇಯವನ್ನು ಆಧರಿಸಿರುವ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ಪ್ರೌಢ ಶಿಕ್ಷಣದ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಕ್ಕನುಗಣವಾಗಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಗುಂಪುಗೂಡಿಸುವಿಕೆಯನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಿತು ಮತ್ತು ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅವಕಾಶವನ್ನು ಸೀಮಿತಗೊಳಿಸಿತು. "ಪ್ರಜಾತಂತ್ರ ಸುಧಾರಣೆ"ಯ ಪ್ರಮೇಯವನ್ನು ಆಧರಿಸಿರುವ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ಹೆಚ್ಚು ವಿದ್ವತ್ಪೂರ್ಣ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು, ಪ್ರೌಢ ಶಿಕ್ಷಣ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಉದಾರ ಮತ್ತು ಸೀಮಿತವಾಗಿ ಗುಂಪುಗೂಡಿಸುವುದನ್ನು, ಹಾಗೂ ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರವೇಶಾವಕಾಶವನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಿತು.

ಕುಲೀನ ವರ್ಗದ ಸಿದ್ಧತೆಯ ಪ್ರಮೇಯ

ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಎಟಕುವಂತೆ ಮಾಡುವ ನಿರ್ಣಾಯಕ ಯತ್ನಗಳು ಯುರೋಪಿನಲ್ಲಿ ಅಮೇರಿಕಾಗಿಂತ ಮೊದಲೇ ಪ್ರಾರಂಭಗೊಂಡಿತ್ತು. ಆದರೆ ಯುರೋಪಿನಲ್ಲಿ ಜನತಂತ್ರ ಅಥವಾ ಸಮಾನ ಅವಕಾಶದಂತಹ ಮೌಲ್ಯಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡ ಶಿಕ್ಷಣವು ಜಾರಿಗೆ ಬರಲು ಸುಮಾರು 200 ವರ್ಷಗಳು ಅಂದರೆ 21ನೇ ಶತಮಾನದ ಮಧ್ಯಭಾಗದವರೆಗೂ ಕಾಯಬೇಕಾಯಿತು. ಅಮೇರಿಕನ್ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ಇದೊಂದು ಆಶ್ಚರ್ಯಕರ ಸಂಗತಿ. ಏಕೆಂದರೆ ಪ್ರಜಾತಂತ್ರ ಮತ್ತು ಸಮಾನ ಅವಕಾಶಗಳು ಪ್ರಾರಂಭದಿಂದಲೇ ಅಲ್ಲಿನ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಮಹತ್ವಪೂರ್ಣ ಶಕ್ತಿಗಳಾಗಿದ್ದವು.

1700ರಲ್ಲಿ ಜನ ಸಮೂಹಕ್ಕೆ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಹಕ್ಕನ್ನು ವಿಸ್ತರಿಸುವ ಮೊದಲ ಪ್ರಯತ್ನಗಳನ್ನು ಕೆಲವು ಯುರೋಪಿನ ರಾಜಕುಮಾರರು ಮಾಡಿದ್ದರು. ಪ್ರಾಸಂಗಿಕವಾಗಿ ಜ್ಞಾನೋದಯ ಹೊಂದಿದ್ದ ರಾಜರುಗಳು ತಮ್ಮ ಪ್ರಜೆಗಳ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಮಟ್ಟವನ್ನು ಮೇಲೆತ್ತುವ ಆಶಯದಿಂದ ಈ ರೀತಿಯ ಕಾರ್ಯಗಳಿಗೆ ಕೈಹಾಕಿದ್ದರು. ಡೆನ್ಮಾರ್ಕ್‌ನ ರಾಜನಾದ ನಾಲ್ಕನೆಯ ಫ್ರೆಡರಿಕ್(Frederick)1720ರಲ್ಲಿ ಮೊಟ್ಟ ಮೊದಲ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಸಮೂಹ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದನು. ಹಾಗಿದ್ದರೂ ಕೂಡ ಬಹಳಷ್ಟು ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಅದರಲ್ಲಿನ ಉದ್ದೇಶಗಳು "ಮೂಲಭೂತವಾಗಿ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ" ವಾಗಿರುತ್ತಿದ್ದವು. ಪ್ರಶ್ಯಾ ಮುಖಂಡರ ಕಡ್ಡಾಯ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಶಾಸನ ಇದಕ್ಕೆ ಉದಾಹರಣೆಯಾಗಿದೆ. (ಒಂದು ಕಾಲದಲ್ಲಿ ಸ್ವತಂತ್ರ ದೇಶವಾಗಿದ್ದು ಇದೀಗ ಜರ್ಮನಿಯ ಒಂದು ಭಾಗವಾಗಿದೆ.) ಪ್ರಶ್ಯಾದಲ್ಲಿ 1800ರ ಪ್ರಾರಂಭದ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ

ಕುತೂಹಲವನ್ನು ಆಧರಿಸಿ ಅವರಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀಡುವ ಮುಂದುವರೆದ ತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಯಿತು. ಆದರೆ ಪ್ರಶ್ಯಾದ ಶಿಕ್ಷಕರು ಜನರಿಗೆ ಕೆಲವೊಂದು ಮೂಲ ಅಕ್ಷರಾಭ್ಯಾಸ ಹಾಗೂ ರಾಷ್ಟ್ರದೊಂದಿಗೆ ಗುರುತಿಸಿಕೊಂಡು ರಾಜ್ಯಕ್ಕೆ ನಿಷ್ಠೆಯನ್ನು ತೋರುವ ಮನೋಭಾವವನ್ನು ಬೆಳೆಸಿದರೆ ಸಾಕೆಂಬ ಅಭಿಪ್ರಾಯವನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದರು (Bendix (ಬೆಂಡೆಕ್ಸ್)1968:244–5). ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಸಾಧನೆ ಮತ್ತು ರಾಷ್ಟ್ರದ ವೀರರ ಕಥೆಗಳ ಮೂಲಕ ರಾಷ್ಟ್ರ ಪ್ರೇಮವನ್ನು ಸಾಮಾಜಿಕಗೊಳಿಸುವ ಯತ್ನಗಳು ನಡೆದವು. ದುಡಿಯುವ ವರ್ಗಗಳ ಮಕ್ಕಳು ಮುಂದೊಂದು ದಿನ ಯುದ್ಧಗಳಲ್ಲಿ ಕಾದಾಡಲು ಯುರೋಪಿನ ರಾಜರುಗಳಿಗೆ ಹಾಗೂ ಮಂತ್ರಿಗಳಿಗೆ ಅವರ ಅಗತ್ಯತೆ ಬರಬಹುದೆಂಬ ಕಾರಣದಿಂದ ಈ ಯತ್ನಗಳು ನಡೆದವು. ನಂತರದ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಈ ಎರಡು ಉದ್ದೇಶಗಳು ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಶಾಲೆಗಳ ನಿರ್ವಹಣೆಗಾಗಿ ಒಂದು ಸಂಕೀರ್ಣ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಬೆರೆತುಹೋದವು.

ಕಡ್ಡಾಯ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅಳವಡಿಕೆ ಯುರೋಪಿನ ಕೆಲವು ರಾಷ್ಟ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಇನ್ನಿತರ ರಾಷ್ಟ್ರಗಳಿಗಿಂತ ತ್ವರಿತವಾಗಿ ಅನುಷ್ಠಾನಗೊಂಡಿತು. ಇದನ್ನು ಅತ್ಯಂತ ತ್ವರಿತವಾಗಿ ಅಳವಡಿಸಿಕೊಂಡ ರಾಜ್ಯವೆಂದರೆ ಪ್ರಶ್ಯಾ. ಉಚಿತ ಕಡ್ಡಾಯ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಪ್ರಶ್ಯಾದಲ್ಲಿ 1800ರ ಪ್ರಾರಂಭದಲ್ಲೇ ಪರಿಚಯಿಸಲಾಯಿತು. ಈ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ರಾಜಕೀಯ ಮುಖಂಡರು ಚರ್ಚ್ ಮತ್ತು ಭೂ ಒಡೆತನದ ಉನ್ನತ ವರ್ಗಗಳೊಂದಿಗೆ ಒಂದು ರೀತಿಯ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ಕಾಯ್ದುಕೊಂಡಿದ್ದರು. ಅವರು ತಮ್ಮ ಸೇವೆಗೆಂದು ಉನ್ನತ ವೃತ್ತಿಪರ ನಾಗರಿಕ ಸೇವಾ ಅಧಿಕಾರಿಶಾಹಿಗಳನ್ನು ಇಟ್ಟುಕೊಂಡಿದ್ದರು. ತಡವಾಗಿ ಇದನ್ನಳವಡಿಸಿಕೊಂಡ ಇಂಗ್ಲೆಂಡ್ ಮತ್ತು ಫ್ರಾನ್ಸ್ ಉಚಿತ ಮತ್ತು ಕಡ್ಡಾಯ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು 1800ರ ಕಡೆಯ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಅನುಷ್ಠಾನಗೊಳಿಸಿದವು. ಈ ರಾಷ್ಟ್ರಗಳಲ್ಲಿ ರಾಜ್ಯವು ಮೇಲ್ವರ್ಗಗಳೊಂದಿಗೆ ನಿಕಟವಾದ ಸಂಬಂಧವನ್ನಿಟ್ಟುಕೊಂಡಿತ್ತು. ಈ ಮೇಲ್ವರ್ಗಗಳು ಬಡವರಿಗೆ ಮತ್ತು ದುಡಿಯುವ ಜನರಿಗೆ ಕೆಲವು ಮೂಲ ಅಂಶಗಳನ್ನೊಳಗೊಂಡ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಚರ್ಚ್ ಮೂಲಕ ಒದಗಿಸುವುದರಿಂದ ತೃಪ್ತಿಪಟ್ಟರು (Cubberly (ಕಬರ್ಲಿ) 1922, ಅಧ್ಯಾಯ 22–4). ಮೊದಲು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಂಡವರಾಗಲೀ ಅಥವಾ ನಂತರದಲ್ಲಿ ಅನುಷ್ಠಾನಗೊಳಿಸಿದವರಾಗಲೀ, ಕೈಗಾರಿಕ ಕಾರ್ಮಿಕರ ಮತ್ತು ಗ್ರಾಮೀಣ ರೈತಾಪಿ ಜನರ ಮಕ್ಕಳು ಕೆಲವು ವರ್ಷಗಳ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದಾಚೆಗೆ ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆನ್ನುವ ನಿರೀಕ್ಷೆ ಇರಲಿಲ್ಲ.

ಈ ನಡುವೆ ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ ಶಿಕ್ಷಣ, ಭೂಮಾಲೀಕರ ಮತ್ತು ವರ್ತಕರ ಉನ್ನತ ಪದರಗಳ ಹಾಗೂ ವೃತ್ತಿಪರ ವರ್ಗಗಳ ಪೂರ್ಣ ಹತೋಟಿಯಲ್ಲಿತ್ತು. ವಾಸ್ತವಿಕವಾಗಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ ಪ್ರೌಢ ಶಾಲೆಗಳು ಮತ್ತು ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳು ಹಳೆಯ ಕುಲೀನ ಆಳುವ ವರ್ಗಗಳ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯನ್ನು ಕಾಪಾಡುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ನಿಕಟ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿದ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಾಗಿದ್ದವು. ಪ್ರೌಢ ಶಾಲೆಗಳು ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಮುಂದಿನ ಕುಲೀನ ವರ್ಗದ ಸಂತತಿಯನ್ನು ಸಿದ್ಧಪಡಿಸುವ ಸಾಧನಗಳಾಗಿ ರೂಪಗೊಂಡವು. 1840 ರಿಂದ ಯುರೋಪಿನ ರಾಜಕಾರಣಿಗಳು ಪ್ರೌಢ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ವಿಸ್ತರಿಸುವ "ಮಹತ್ವ"ದ ವಿಚಾರವನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಿದರೂ ಸಹ ಅದು ದುಡಿಯುವ ಬಡ ಜನರಿಗೆ "ಸರಿ ಹೊಂದುವುದಿಲ್ಲ"

ವೆಂದು ಅವರಿಗೆ ಸಲ್ಲದ್ದನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಬಾರದೆಂದು ಅದನ್ನು ಪ್ರತಿರೋಧಿಸಲಾಯಿತು (Cross Commission (ಕ್ರಾಸ್ ಆಯೋಗ), 1888, Archer (ಆರ್ಚರ್)ನಲ್ಲಿ ಉದ್ಧರಿಸಲಾಗಿದೆ 1979:742). ಫ್ರಾನ್ಸ್‌ನ ಮೂರನೇ ರಿಪಬ್ಲಿಕ್‌ನ ಪ್ರಗತಿಪರ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಚಿವರಾಗಿದ್ದ ಜೂಲ್ ಫೆರ್ರಿ (Jules Ferry)ಯವರ ಪ್ರಾತಿನಿಧಿಕ ದೃಷ್ಟಿಯಲ್ಲಿ "ಧಾರ್ಮಿಕ ಸಹಭ್ರಾತೃತ್ವ" ಮತ್ತು "ನಿಜವಾದ ಜನತಂತ್ರ"ಕ್ಕೆ ಬಡವರ ಹಾಗೂ ಸಿರಿವಂತರ "ಮೊದಲ ಬೆರೆಯುವಿಕೆ"ಯ ಅಗತ್ಯತೆಯಿದೆ. ಈ ಬೆರೆಯುವಿಕೆ "ಶಾಲಾ ಮಟ್ಟ"ದಲ್ಲಿರಬೇಕು. ಆದರೆ ಅಂತಹ ಜನತಂತ್ರವು ಈ ಬೆರೆಯುವಿಕೆಯನ್ನು ಮೂಲ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ವಿದ್ಯಾಭಾಸದಾಚೆಗೆ ವಿಸ್ತರಿಸುವ ಅಗತ್ಯತೆಯನ್ನು ಕಾಣಲಿಲ್ಲ (ಫೆರ್ರಿ ಆರ್ಚರ್‌ನಲ್ಲಿ ಉದ್ಧರಿಸಲಾಗಿದೆ 1979:643). ಶುಲ್ಕದ ಅಗತ್ಯತೆ ಮತ್ತು ಶ್ರೀಮಂತ ವರ್ಗಗಳ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗೆ ಪೂರಕವಾಗಿ ರಚಿತವಾದ ಪ್ರವೇಶ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು, ದುಡಿಯುವ ವರ್ಗಗಳ ಕೆಲವೇ ಕೆಲವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಬಿಟ್ಟು ಉಳಿದ ಮಕ್ಕಳು ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯ ಪ್ರವೇಶಕ್ಕೆ ಅರ್ಹವಾದ ಪದವಿ ಪಡೆಯುವುದನ್ನು ತಡೆಗಟ್ಟಿತು. ಅತಿ ವಿಶೇಷವಾದ ಪ್ರತಿಭೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಮತ್ತು ಪ್ರೇರಿತರಾಗಿರುವ ಕೆಳವರ್ಗದ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಮಾತ್ರ ಕುಲೀನ ವರ್ಗಕ್ಕೆ ಅರ್ಹರೆಂದು ಸ್ವೀಕರಿಸಲಾಯಿತು (Turner (ಟರ್ನರ್) 1960).

ಸಹಜವಾಗಿಯೇ ಅತ್ಯಂತ ಕಠಿಣವಾದ ಪ್ರೌಢ ಮತ್ತು ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಕಾಪಾಡುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಪಟ್ಟಭದ್ರ ಹಿತಾಸಕ್ತಿಗಳು ಬೆಳೆಯಲಾರಂಭಿಸಿದವು. ಈ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸುವುದು ಅತ್ಯಂತ ಪ್ರಯಾಸದಾಯಕ ಕಾರ್ಯವಾಗಿತ್ತು. ಶಿಕ್ಷಣದ "ಗುಣಮಟ್ಟ"ವನ್ನು ಕಾಪಾಡುವುದಕ್ಕಾಗಿ ವಿಶಿಷ್ಟವಾಗಿ ಪ್ರೌಢಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರು ಹಾಗೂ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳ ಪ್ರೊಫೆಸರ್‌ಗಳು ಬದ್ಧರಾಗಿದ್ದರು (Husen(ಹುಸೆನ್)1965; Heidenheimer(ಹೈಡನ್ಹೈಮರ್)1973). ಪ್ರೌಢ ಹಾಗೂ ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಜನ ಸಾಮಾನ್ಯರಿಗೆ ವಿಸ್ತರಿಸಬೇಕೆಂಬ ಲೇಬರ್ ಅಥವಾ ಸಮಾಜವಾದಿ ಪಕ್ಷಗಳ ಪ್ರಯತ್ನಗಳನ್ನು ಅವರು ಸರ್ಕಾರದಲ್ಲಿದ್ದ ತಮ್ಮ ಸ್ನೇಹಿತರೊಡಗೂಡಿ ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಿ ಪ್ರತಿರೋಧಿಸಿದರು. ಇಪ್ಪತ್ತನೇ ಶತಮಾನದ ಬಹಳಷ್ಟು ಕಾಲಾವಧಿಯವರೆಗೆ ಸ್ವೀಡನ್‌ನಲ್ಲಿ ಎಡವಾದೀಯ ಸೋಷಿಯಲ್ ಡೆಮಾಕ್ರೆಟಿಕ್ ಪಕ್ಷದ (Social Democratic Party)ಆಡಳಿತವಿದ್ದರೂ ಸಹ 1960ರ ಮೊದಲ ಭಾಗದವರೆಗೂ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವು ಗುಂಪುಗೂಡಿಸದ (untracked) ಪ್ರೌಢ ಶಿಕ್ಷಣ ಶಾಲೆಯ ಕಡೆಗೆ ಯಾವುದೇ ಬದಲಾವಣೆಯನ್ನು ಕಾಣಲಿಲ್ಲ. ನಂತರದಲ್ಲೂ ಸಹ ಬದಲಾವಣೆಗಳಿಗೆ ಪ್ರೌಢಶಾಲೆಗಳ ಮತ್ತು ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳ ಸಿಬ್ಬಂದಿ ವರ್ಗ ಬಲವಾದ ಪ್ರತಿರೋಧವನ್ನು ಒಡ್ಡಿತು (ಹೈಡನ್ಹೈಮರ್ 1973).

ಪೈತೃಕ ನೀತಿಯ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿ ಮುಕ್ತ ಮಾರುಕಟ್ಟೆ (Laissez-Faire(ಲಿಸೆ ಫೇರ್)) ಆರ್ಥಿಕತೆಯ ಸರ್ಕಾರ

ಸಮೂಹ ಪ್ರೌಢ ಶಾಲೆಗಳು ಪ್ರಾರಂಭವಾಗುವುದಕ್ಕೆ ಮೊದಲು ಯುರೋಪಿನಲ್ಲಿ ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ರಚಿಸಲಾಯಿತೆಂಬ ಸಂದರ್ಭವನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ನಾವು ಅಲ್ಲಿನ ಇನ್ನೊಂದು ವಿಶಿಷ್ಟತೆಯನ್ನು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳುವುದು ಅವಶ್ಯಕವಾಗುತ್ತದೆ. ಜರ್ಮನ್ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಮಾತನಾಡುವ ಪ್ರದೇಶಗಳು ಹಾಗೂ ಕೆಲವು ಸ್ಕಾಂಡಿನೇವಿಯನ್ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ರಾಜ್ಯ ಪಿತೃಪಾಯತಾವಾದವನ್ನು (state paternalism) ಅನುಸರಿಸಿದ ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ 1800ರ ನಂತರದ ಕಾಲಾವಧಿಯಲ್ಲಿ ರಾಜ್ಯ ಮತ್ತು ಕೈಗಾರಿಕೆಗಳು ಅನೇಕರಿಗೆ ಉದ್ಯೋಗ–ಸಂಬಂಧಿತ ತರಬೇತಿಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸುವಲ್ಲಿ ಸಕ್ರಿಯ ಪಾತ್ರ ವಹಿಸಿದವು. ಆ ಜನಗಳಲ್ಲಿ ಬಹುತೇಕ ಮಂದಿ ತಮ್ಮ ಅಧ್ಯಯನವನ್ನು ಕನಿಷ್ಠ ಮಟ್ಟದಾಚೆಗೆ ಮುಂದುವರೆಸುವ ಸ್ಥಿತಿಯಲ್ಲಿರಲಿಲ್ಲ. ರಾಜ್ಯದ ಈ ಸಕ್ರಿಯತೆಯನ್ನು ಕಾರ್ಮಿಕ ಸಂಘಟನೆಗಳು ಮತ್ತು ಸಮಾಜವಾದಿ ಪಕ್ಷಗಳು ವ್ಯಾಪಕವಾಗಿ ಬೆಂಬಲಿಸಿದವು.ರಾಜ್ಯ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಂಡು ಕಾರ್ಮಿಕ ವರ್ಗವನ್ನು ಸದೃಢಗೊಳಿಸುವ ಅವರ ಹಿತಾಸಕ್ತಿಯಿಂದಾಗಿ ಅವರು ಈ ರಾಜ್ಯ ಸಕ್ರಿಯತೆಯನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸಿದರು ಮತ್ತು ಆ ವರ್ಗವನ್ನು ಪ್ರತಿನಿಧಿಸುವುದಾಗಿ ಹೇಳಿಕೊಳ್ಳುವ ಪಕ್ಷಗಳನ್ನೂ ಬೆಂಬಲಿಸಿದರು. ಇದಕ್ಕೆ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿ ಲಿಸೆ ಫೇರ್ ಮುಕ್ತ–ಮಾರುಕಟ್ಟೆ ವ್ಯಕ್ತಿವಾದದ ತತ್ವಶಾಸ್ತ್ರದ ಪ್ರಾಬಲ್ಯವನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದ ಇಗ್ಲಂಡ್ ಮತ್ತು ಫ್ರಾನ್ಸ್‌ನಂತಹ ದೇಶಗಳ ಸರ್ಕಾರವು ಬಹಳಷ್ಟು ಮಟ್ಟಿಗೆ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಮತ್ತು ಯುವ ವಯಸ್ಕರನ್ನು ಅವರ ಶಾಲಾ ವಿಧ್ಯಾಭ್ಯಾಸವು ಮುಗಿದ ನಂತರ ತಮ್ಮ ಉದ್ಯೋಗದ ದಾರಿಯನ್ನು ತಾವೇ ಕಂಡುಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ಬಿಟ್ಟು ಬಿಡಲಾಗಿತ್ತು. ವಿವಿಧ ದೇಶಗಳ ಈ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು ನಮಗೆ ಯುರೋಪಿನ ಬೇರೆ ಬೇರೆ ರಾಜ್ಯಗಳಲ್ಲಿ, ವೃತ್ತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ತರಬೇತಿಗಳನ್ನು ನಂತರದ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಯಾವ ಮಟ್ಟಕ್ಕೆ ನೀಡಿದರೆಂಬುದನ್ನು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳಲು ಸಹಾಯಕವಾಗುತ್ತದೆ. ಶ್ರಮಿಕ ಮಾರುಕಟ್ಟೆಯ ಅಗತ್ಯತೆಗಳನ್ನು ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿಟ್ಟುಕೊಂಡು ಎಷ್ಟು ಮುಂಚಿತವಾಗಿ ಈ ಯುರೋಪಿಯನ್ ರಾಜ್ಯಗಳು ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ರೂಪಿಸುವುದರಲ್ಲಿ ತಮ್ಮನ್ನು ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡರೆಂಬುದನ್ನು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳಲು ಸಹ ಈ ವ್ಯತ್ಯಾಸವು ಸಹಾಯಕವಾಗುತ್ತದೆ.

ಪ್ರಜಾತಂತ್ರ ಸುಧಾರಣೆಯ ಪ್ರಮೇಯ

ವಸಾಹತುವಾಗಿದ್ದ ಅಮೇರಿಕದಲ್ಲಿ ಅಕ್ಷರಾಭ್ಯಾಸವನ್ನು ಪ್ರಾಥಮಿಕವಾಗಿ ಮನೆಯಲ್ಲಿ ಅಥವಾ ನೆರೆಹೊರೆಯಲ್ಲಿನ "dame schools (ಡೇಮ್ ಸ್ಕೂಲ್ಸ್ - ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಮಹಿಳೆಯರು ತಮ್ಮ ಮನೆಗಳಲ್ಲಿ ನಡೆಸುತ್ತಿದ್ದ ಖಾಸಗಿ ಶಾಲೆಗಳು)"ಗಳಲ್ಲಿ ಮಾಡಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು. 1600ರ ಮಧ್ಯ ಭಾಗದಲ್ಲೇ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಒದಗಿಸಬೇಕೆಂಬ ಶಾಸನಗಳಿದ್ದವು. ಆದರೆ ಈ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣವು ಪ್ರಮುಖವಾಗಿ ಬಡಜನರಿಗೆ ಮಾತ್ರ ಎಂದೇ ತಿಳಿಯಲಾಗಿತ್ತು. ಬಹುತೇಕ ಸ್ಥಳಗಳಲ್ಲಿ ಈ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣವು ಅನುಪಯುಕ್ತವಾಯಿತು ಅಥವಾ ಅಪಖ್ಯಾತಿ ಹೊಂದಿತ್ತು. ಮುಂದುವರೆದ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಅಥವಾ ಔದ್ಯೋಗಿಕ ಕೌಶಲ್ಯಗಳನ್ನು ಕಲಿಸುವ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಶುಲ್ಕ ಕಟ್ಟಬೇಕಾಗಿತ್ತು. ಔಪಚಾರಿಕ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಶಿಷ್ಯವೃತ್ತಿಯ ಮೂಲಕ ಕಸುಬು ಅಥವಾ ವೃತ್ತಿಗಳನ್ನು

ಕಲಿಯುವುದು ಜನಪ್ರಿಯವಾಗಿತ್ತು(Edwards and Richey(ಎಡ್ವರ್ಡ್ಸ್ ಮತ್ತು ರಿಚ್ಚಿ)1963, ಅಧ್ಯಾಯ. 1–3).

ಅಮೇರಿಕನ್ ಕ್ರಾಂತಿಯ ನಂತರ ಎಲ್ಲಾ ಮಕ್ಕಳಿಗೂ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಬೆಂಬಲಿತ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀಡುವುದರ ಬಗ್ಗೆ ಆಸಕ್ತಿ ಹೆಚ್ಚಾಯಿತು.ಇದು ಒಂದು ಸಾರ್ವಭೌಮ ಗಣರಾಜ್ಯ ರಾಷ್ಟ್ರದ ಒಳ್ಳೆಯ ನಾಗರೀಕತ್ವಕ್ಕೆ ಅಗತ್ಯವಿರುವ ವಿಚಾರಗಳ ಮೇಲೆ ಆಧಾರಿತವಾಗಿತ್ತು. ಅಮೇರಿಕನ್ ಕ್ರಾಂತಿಯ ಎಲ್ಲಾ ಮುಖಂಡರು ಬಹುತೇಕವಾಗಿ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ತರಗತಿಗಳಿಗೆ ಉಚಿತ ಹಾಗೂ ಕಡ್ಡಾಯ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ನೀಡಬೇಕೆಂಬುದಕ್ಕೆ ವಕ್ತಾರರಾಗಿದ್ದರು. “ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಹರಡುವುದರಿಂದ ರಾಜ್ಯಕ್ಕೆ ಉಪಯೋಗವಾಗುತ್ತದೆ. ಅದು ನೀತಿ, ಧರ್ಮ, ವಿಮೋಚನೆ ಮತ್ತು ಒಳ್ಳೆಯ ಆಡಳಿತ......ಇವುಗಳಿಗೆ ಎಡೆಮಾಡಿ ಕೊಡುತ್ತದೆಂಬ” ನ್ಯೂಯಾರ್ಕ್‌ನ ರಾಜ್ಯಪಾಲರಾಗಿದ್ದ ಜಾರ್ಜ್ ಕ್ಲಿಂಟನ್‌ರ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳನ್ನು ಆ ಮುಖಂಡರೆಲ್ಲರು ಒಪ್ಪಿಕೊಂಡಿದ್ದರು (Clinton, quoted in Welter(ಕ್ಲಿಂಟನ್, ವೆಲ್ಟರ್‌ನಲ್ಲಿ ಉದ್ಧರಿಸಲಾಗಿದೆ)1962:24).

1830 ಮತ್ತು 1840ರ ದಶಕಗಳು “ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಸಮಾನವಾದ ಶಾಲಾ ಚಳುವಳಿ”ಗೆ ಜನರನ್ನು ಸೇರಿಸುವ ಕಾಲಾವಧಿಯಾಗಿತ್ತು. ಅತ್ಯಂತ ನಗರೀಕರಣಗೊಂಡ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಮಾಸಚ್ಯೂಸೆಟ್ಸ್ ಮತ್ತು ನ್ಯೂಯಾರ್ಕ್ ರಾಜ್ಯಗಳು ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಬೆಳವಣಿಗೆಯಲ್ಲಿ ನೇತೃತ್ವ ವಹಿಸಿದವು. ಸಮುದಾಯಗಳು ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಹಂತ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಕ್ರಮೇಣವಾಗಿ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಿದವು. ವ್ಯಾಪಕ ವಿಧಗಳ ಮೂಲಕ ಧನಸಹಯಕ್ಕೆಂದು ಏರ್ಪಾಟುಗಳನ್ನು ಮಾಡಲಾಯಿತು. ಭಾಗಶಃ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಬೆಂಬಲವನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಂತೆ ಶುಲ್ಕವನ್ನು ಪೂರೈಸಲು ಬೇರೆಲ್ಲಾ ರೀತಿಯ ಯತ್ನಗಳನ್ನು ಮಾಡಲಾಯಿತು. ಹಣಕಾಸಿನ ವಿಷಯಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ತೆರಿಗೆ ಕಟ್ಟುವವರ ವಿರುದ್ಧ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಮೇಲಿನ ಚರ್ಚ್‌ನ ನಿಯಂತ್ರಣದ ವಿರುದ್ಧ ಹೋರಾಟಗಳನ್ನು ಮಾಡಲಾಯಿತು. ಆದರೆ 1840ರ ಪ್ರಾರಂಭದಲ್ಲೇ ನ್ಯೂ ಇಂಗ್ಲಂಡ್ ಮತ್ತು ಮಧ್ಯ ಅಟ್ಲಾಂಟಿಕ್ ರಾಜ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಉಚಿತ ಮತ್ತು ಕಡ್ಡಾಯ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಗಳು ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ರೂಪ ಪಡೆದಿದ್ದವು. ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ಅಮೇರಿಕದ ಪಶ್ಚಿಮ ಹಾಗೂ ದಕ್ಷಿಣ ರಾಜ್ಯಗಳಲ್ಲಿ 1850ರ ದಶಕದಲ್ಲಿ ಪ್ರಮುಖವಾಗಿ ಹರಡಿತು. ಅಲ್ಲಿನ ಸಮುದಾಯಗಳಲ್ಲಿನ ಸೌಲಭ್ಯಗಳು ಅತ್ಯಂತ ಹಳೆಯದಾಗಿದ್ದು ದಾಖಲಾತಿ ಸಂಖ್ಯೆಯು ಕಡಿಮೆಯಿರುತ್ತಿತ್ತು (ಎಡ್ವರ್ಡ್ಸ್ ಮತ್ತು ರಿಚ್ಚಿ 1963, ಅಧ್ಯಾಯಗಳು. 9–10).

ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಪ್ರೌಢಶಿಕ್ಷಣವು ಸಹ ಅಮೇರಿಕದಲ್ಲಿ ಮುಂಚಿತವಾಗಿಯೇ ಪ್ರಾರಂಭವಾಗಿತ್ತು. 1820ರಲ್ಲಿ ಮಾಸಚ್ಯೂಸೆಟ್ಸ್‌ನಲ್ಲಿ ಮೊದಲ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಪ್ರೌಢಶಾಲೆಯನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸಲಾಯಿತು. ಮುಂದಿನ ದಶಕಗಳಲ್ಲಿ ಅದು ಇನ್ನಿತರ ನಗರಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಸ್ಥಾಪಿಸಲಾಯಿತು. ಕೆಲವೇ ಕೆಲವು ಮಂದಿ ಈ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಪ್ರವೇಶವಾಕಾಶ ಹೊಂದಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುತಿತ್ತು. ಏಕೆಂದರೆ ಅಲ್ಲಿ ಪ್ರವೇಶ ಗಳಿಸಲು

ಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ಉತ್ತೀರ್ಣರಾಗಬೇಕಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ಖಾಸಗಿ, ಶುಲ್ಕ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವ ಅಕಾಡೆಮಿಗಳು ಹೆಚ್ಚು ಜನಪ್ರಿಯವಾಗಿದ್ದವು. ಅದೇನೇ ಆದರೂ ಹತ್ತೊಂಬತ್ತನೇ ಶತಮಾನದ ನಂತರದ ದಶಕಗಳಲ್ಲಿ ಅಮೇರಿಕನ್ ಶಿಕ್ಷಕರು (ಮತ್ತು ಹೊಸ ಜಗತ್ತಿನ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಮಾತನಾಡುವ ಜನತಂತ್ರಗಳಲ್ಲಿನ ಶಿಕ್ಷಕರು ಸಹ) ಎಲ್ಲಾ ಮಕ್ಕಳಿಗೂ ಪ್ರೌಢ ಶಿಕ್ಷಣದ ಹಕ್ಕಿದೆಯೆಂದು ವಾದಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. ಈ ರೀತಿಯ ಭಾವನೆಗಳು ಸುಮಾರು ಅರ್ಧ ಶತಮಾನದವರೆಗೂ ಸಾಧಾರಣವಾಗಿ ಯುರೋಪಿನಲ್ಲಿ ಕಂಡು ಬಂದಿರಲಿಲ್ಲ.

ಈ ವ್ಯತ್ಯಾಸಕ್ಕೆ ಕಾರಣವೇನು? ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ಉನ್ನತ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯೊಂದಿಗೆ ಸ್ಥಾನಮಾನದ ಭದ್ರಕೋಟೆಗಳಾಗಿ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಪ್ರೌಢಶಿಕ್ಷಣ ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ಕಾಯ್ದಿಡುವ ಆಳವಾಗಿ ಬೇರೂರಿದ ಯಾವುದೇ ಶ್ರೀಮಂತ ಪ್ರಭುತ್ವದ ಅಥವಾ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕವಾಗಿ ಶ್ರೀಮಂತ ಪ್ರಭುತ್ವಕ್ಕೆ ಸೇರಿದ ಗುಂಪುಗಳು ಈ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಮಾತನಾಡುವ ಜನತಂತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿರಲಿಲ್ಲ. (ಇಂತಹ ವರ್ಗದ ಎಲ್ಲೆಗಳು ಅಮೇರಿಕದಲ್ಲಿ ಕೇವಲ ಕೆಲವೊಂದು ಕುಲೀನ ಖಾಸಗಿ ಸಿದ್ಧತಾ ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಮತ್ತು Ivy League (ಐವಿ ಲೀಗ್ - ಪ್ರತಿಷ್ಠಿತ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳು) ಕಾಲೇಜುಗಳಿಗೆ ಮಾತ್ರ ಸೀಮಿತವಾಗಿತ್ತು.) ಪೌರಹಕ್ಕು ಪಡೆದ ಗುಂಪುಗಳು ಕಡಿಮೆ ಸಂಖ್ಯೆಯಲ್ಲಿದ್ದು ಅವರು ಆಸ್ತಿ ಮಾಲಿಕರಾಗಿದ್ದರು. ಈ ಆಸ್ತಿಗಳ ಒಡೆತನ ಹೊಂದಿರುವ ವರ್ಗಗಳ ಸಣ್ಣ ಗುಂಪಿನ ಹಿತಾಸಕ್ತಿಯು, ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಪ್ರಾಟೆಸ್ಟಂಟ್ ಆದರ್ಶವಾದದ ಧರ್ಮಬೋಧನೆಯೊಂದಿಗೆ (evangelical – ಇವ್ಯಾಂಜಲಿಕಲ್) ಕೈ ಜೋಡಿಸಿದಾಗ, ಒಂದು ಸದಾಚಾರದ ಪ್ರಜಾಸಮುದಾಯವನ್ನು ನಿರ್ಮಾಣ ಮಾಡುವ ಉದ್ದೇಶದಿಂದ ಪ್ರಭುತ್ವದ ಶಕ್ತಿಯನ್ನು ಬಳಸಲು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಿದವು. ಜಾಕ್ಸನ್ (Jackson) ಚಳುವಳಿಯು ಪ್ರಜಾತಂತ್ರದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣವು ಎಲ್ಲರ ಹಕ್ಕು ಎನ್ನುವ ಚಿಂತನೆಯನ್ನು ಮುಂದಿಡುವ ಮೂಲಕ ಈ ಸ್ಫೂರ್ತಿಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಜನತಾಂತ್ರಿಕ ದಿಕ್ಕಿನಲ್ಲಿ ವಿಸ್ತರಿಸಲು ಸಹಾಯಕವಾಯಿತು. ಆಸ್ತಿಗಳ ಒಡೆತನ ಹೊಂದಿರುವ ವರ್ಗಗಳ ಈ ಸಣ್ಣ ಗುಂಪಿನ ವ್ಯಾವಹಾರಿಕ ಮನೋಭಾವ, ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಆರ್ಥಿಕವಾಗಿ ಉಪಯುಕ್ತತೆ ಹೊಂದಿರುವ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಬೋಧಿಸುವ ಸಾಧನವಾಗಿ ಬಳಸುವುದನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸಿತು.

ಮಾಸಚ್ಯೂಸೆಟ್ಸ್‌ನ ಸಾಮಾನ್ಯ ಶಾಲಾ ಚಳುವಳಿಯ ಮುಖಂಡರಾಗಿದ್ದ ಹೊರಿಸ್ ಮಾನ್(Horace Mann)ರವರು ಈ ಕಾಲಾವಧಿಯ ಅಮೇರಿಕನ್ ಶಿಕ್ಷಣದ ವಿಚಾರಗಳ ಪ್ರಾತಿನಿಧಿಕ ಮುಖವಾಣಿಯಾಗಿದ್ದರು. ಮಾನ್‌ರವರ ದೃಷ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಸಕ್ತ ತಲೆಮಾರಿನವರು ದೇಶದ ನಾಗರೀಕತೆ ಮತ್ತು ಆಸ್ತಿಗಳ "ತಾತ್ಕಾಲಿಕ ಒಡೆಯ"ರಷ್ಟೆ. ಏಕೆಂದರೆ ಮುಂದಿನ ಪೀಳಿಗೆಯನ್ನು "ಬಡತನ ಮತ್ತು ದುರ್ಗುಣ" ಗಳಿಂದ ರಕ್ಷಿಸಬೇಕಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ಅವರು ತಮ್ಮ "ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ನಾಗರೀಕ ಕರ್ತವ್ಯಗಳನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸಲು" ಸಜ್ಜುಗೊಳಿಸಬೇಕಾಗಿದೆ. "ಮುಂದಿನ ಪೀಳಿಗೆಯ ಬುದ್ಧಿಶಕ್ತಿಯನ್ನು ಪ್ರಬುದ್ಧಗೊಳಿಸಲು ನಿರಾಕರಿಸುವವರು ಮಾನವ ಸಂತತಿಯನ್ನು ಅಧಃಪತನಕ್ಕೆ ತಳ್ಳುವ ಪಾಪಕ್ಕೆ

ಗುರಿಯಾಗುತ್ತಾರೆ" (Mann, quoted in Cremin(ಮಾನ್, ಕ್ರೇಮೆನ್‌ನಲ್ಲಿ ಉದ್ಧರಿಸಲಾಗಿದೆ)1957:75–7).

ಮಾನ್‌ರವರಂತಹ ಶಿಕ್ಷಣ ತಜ್ಞರು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸಿದ ಪ್ರಜಾತಂತ್ರ ಸುಧಾರಣೆಯ ಗುರಿಗಳು ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಹೊಸದಾಗಿ ವಲಸೆ ಬಂದವರ ಸಂಪ್ರದಾಯಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಸ್ಪಷ್ಟವಾದ ಭಯವನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿತ್ತು. ಹೊಸದಾಗಿ ವಲಸೆ ಬಂದವರಲ್ಲಿ ಮಹತ್ವಾಕಾಂಕ್ಷೆ ಹೊಂದಿದವರನ್ನು ದೇಶದ ಪ್ರಾಟೆಸ್ಟಂಟ್ ಮತ್ತು ಸಂಪ್ರದಾಯವಾದಿ ಮೇಲ್ವರ್ಗಗಳು ಒಲವು ತೋರುವ ನಾಗರೀಕ ಆದರ್ಶಗಳ ಮೂಲಕ ಸಾಮಾಜೀಕರಣಗೊಳಿಸುವ (ಕೆಲವು ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಇದನ್ನು ಅಮೇರಿಕೀಕರಣವೆಂದು ಕರೆಯಲಾಗಿದೆ) ಸಲುವಾಗಿ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಮತ್ತು ಪ್ರೌಢಶಾಲೆಗಳನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಯಿತು. ವಾಸ್ತವಿಕವಾಗಿ ಆಂಗ್ಲೋ–ಪ್ರಾಟೆಸ್ಟಂಟರು ಬಹುಸಂಖ್ಯಾತರಾಗಿರುವ ರಾಜ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಕಡ್ಡಾಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ಶಾಸನಗಳನ್ನು ಮೊದಲು ಜಾರಿಗೊಳಿಸಲಾಯಿತು (Meyer, Tyack,et.al (ಮಾಯರ್, ಟೈಯಾಕ್, ಮತ್ತು ಇತರರು) 1979; Benavot and Riddle (ಬೆನಾವಿಟ್ ಮತ್ತು ರಿಡಲ್)1988).

ಅಮೇರಿಕದಲ್ಲಿನ ವ್ಯಾವಹಾರಿಕ ಆರ್ಥಿಕತೆಯು ಸಹ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಜನಪ್ರಿಯತೆಯಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪಾತ್ರವಹಿಸಿದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಹೇಳಬೇಕೆಂದರೆ ಗಣಿತವನ್ನು ಹೇಳಿಕೊಡುವುದರಿಂದ ಏಕಕಾಲದಲ್ಲಿ ವಿವೇಕಯುತ ನಾಗರೀಕರನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುವುದರೊಂದಿಗೆ ವಾಣಿಜ್ಯದ ವ್ಯವಹಾರ್ಯ ಮೌಲ್ಯವನ್ನು ಸಹ ಹೇಳಿಕೊಡಬಹುದೆಂಬುದು ಅಮೇರಿಕನ್ ಜನರ ಅಭಿಪ್ರಾಯವಾಗಿತ್ತು (Cohen(ಕೊಹೆನ್)1982). ಹದಿನೆಂಟು ಮತ್ತು ಹತ್ತೊಂಬತ್ತನೇ ಶತಮಾನದ ಅಮೇರಿಕನ್ನರ ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ನಾಗರೀಕ ಸೌಶೀಲ್ಯದ ಆದರ್ಶಗಳು ಮತ್ತು ವ್ಯಾವಹಾರಿಕ ಆರ್ಥಿಕತೆಯ ವಿಚಾರಗಳು ಸುಲಭವಾಗಿ ಸಂಯೋಜನೆಗೊಳ್ಳುತ್ತಿದ್ದವು. 1830ರ ದಶಕದ ಮೊದಲ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಪ್ರೌಢ ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ಉದಾಹರಣೆಯಾಗಿ ತೆಗೆದುಕೊಂಡರೆ ಅಲ್ಲಿ ವಾಣಿಜ್ಯ ಮತ್ತು ವ್ಯವಸ್ಥಾಪಕ ವೃತ್ತಿಗಳಿಗೆ ಶಿಸ್ತುಬದ್ಧ (ಆದರೆ ಅತೀ ಸುಸಂಸ್ಕೃತವಲ್ಲದ) ಕುಲೀನ ಯುವಜನರಿಗೆ ತರಬೇತಿ ನೀಡಲು ಸ್ಥಾಪಿಸಲಾಯಿತು (Labaree(ಲಾಬರಿ) 1988). ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಕಾರ್ಯಶೀಲ ಔದ್ಯಮಿಕ ಉದ್ದೇಶಗಳಿಗಾಗಿ ಬಳಸುವುದನ್ನು ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೂ ವಿಸ್ತರಿಸಬೇಕೆಂಬುದು ಮೊದಲ ಮಾರಿಲ್(Morrill) ಕಾಯ್ದೆಯ ಜಾರಿಯೊಂದಿಗೆ 1860ರ ಪ್ರಾರಂಭದಲ್ಲೇ ಪ್ರಸ್ತಾಪಿತವಾಗಿತ್ತು. ಈ ಕಾಯ್ದೆಯು ಹಲವಾರು ರಾಜ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಜೀವನದ ಎಲ್ಲಾ ಸ್ತರಗಳ ಅರ್ಹ ಯುವಜನರಿಗೆ ಯಾಂತ್ರಿಕ ವಿಜ್ಞಾನಗಳು ಮತ್ತು ವ್ಯವಸಾಯದಲ್ಲಿ ತರಬೇತಿ ನೀಡುವ ಉದ್ದೇಶದಿಂದ ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣದ ಭೂ–ಅನುದಾನ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸಿತು. ಅದೇ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಯುರೋಪಿನ ಯಾವುದೇ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ಅದರೊಂದಿಗೆ ಸಾಮ್ಯವಿರುವ ಶಾಸನವೊಂದನ್ನು ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಾಧ್ಯವಿರಲಿಲ್ಲ. ಉನ್ನತ ವರ್ಗಗಳ ಬುದ್ಧಿಜೀವಿಗಳ ಸ್ವಾಧೀನದಲ್ಲಿದ್ದ ಯುರೋಪಿಯನ್ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಅಂತಹ ಸಾಧ್ಯತೆಯನ್ನೆಂದಿಗೂ ಪರಿಗಣಿಸುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ.

ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕಾಗಿ ಹೆಚ್ಚುತ್ತಿದ್ದ ಬೇಡಿಕೆ

ಔದ್ಯಮಿಕ ಜಗತ್ತಿನಲ್ಲಿ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಗೆ ಎರಡು ವಿಶಿಷ್ಟವಾದ ಆರಂಭಿಕ ಬಿಂದುಗಳಿಂದ ಕಾರ್ಯವನ್ನು ಆರಂಭಿಸಿದರಾದರೂ, ಇದಕ್ಕೆ ಹೊಣೆಗಾರರಾದ ಎರಡೂ ಪಂಥಗಳ ವಕ್ತಾರರು ಸಾಮಾಜಿಕ ಬದಲಾವಣೆಯನ್ನು ತರಬಹುದಾದ ಮೂಲವು ಒಂದೇ ಎಂದು ಕಂಡುಕೊಂಡರು: ಅದುವೇ, ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕಾಗಿ ಹೆಚ್ಚುತ್ತಿರುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ಬೇಡಿಕೆ.

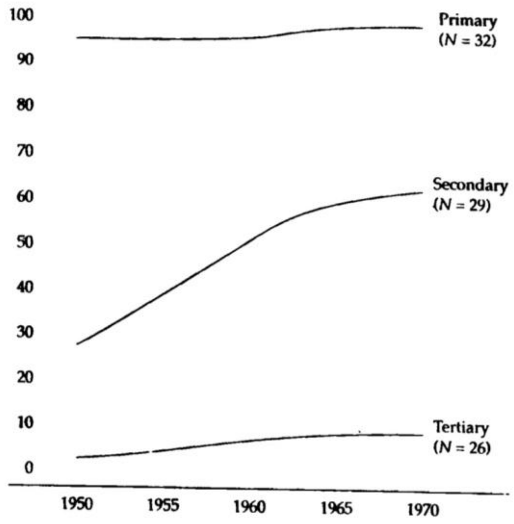
ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಹೊಂದುತ್ತಿರುವ ಆರ್ಥಿಕತೆಗಳು ಸೃಷ್ಟಿಸಿದ ಉದ್ಯೋಗದ ಪ್ರಕಾರಗಳಲ್ಲಿನ ಬದಲಾವಣೆಗಳು ಸಹ ಒಂದು ಗುರುತರ ಮಟ್ಟಕ್ಕೆ ಶಿಕ್ಷಣದ ಬೇಡಿಕೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಿತು. ಮಾರ್ಟಿನ್ ಟ್ರೋ (Martin Trow) (1961) ನಿಂದ ಮೊದಲು ಗುರುತಿಸಿಲ್ಪಟ್ಟಂತೆ, ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಗಳ ನಂತರದ ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಸೇರುವವರ ಸಂಖ್ಯೆ ಹೆಚ್ಚಾಗಿದ್ದುದಕ್ಕೂ ಬಿಳಿ ಕಾಲರಿನ (white collar–ವೃತ್ತಿಪರ, ವ್ಯವಸ್ಥಾಪಕ, ಆಡಳಿತಾತ್ಮಕ ಕೆಲಸಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಉದ್ಯೋಗಗಳು) ಉದ್ಯೋಗಗಳು ವಿಸ್ತೃತಗೊಳ್ಳುತ್ತಿರುವುದಕ್ಕೂ ಬಲವಾದ ಸಹಸಂಬಂಧವಿದ್ದಿತು. ಇಪ್ಪತ್ತನೇ ಶತಮಾನದ ಮೊದಲರ್ಧದ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಔದ್ಯಮಿಕ ಸಮಾಜಗಳಲ್ಲಿ ಕೆಳಹಂತದ ಬಿಳಿ ಕಾಲರಿನ ಆಡಳಿತಾತ್ಮಕ ಹುದ್ದೆಗಳು ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ನೀಲಿ ಕಾಲರಿನ (blue collar-ಶ್ರಮಿಸುವ ವರ್ಗ) ಕೃಷಿ ಮತ್ತು ಕೈಗಾರಿಕೆಗಳ ಹುದ್ದೆಗಳ ಸಂಖ್ಯೆ ಕಡಿಮೆಯಾದವು. ವೃತ್ತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಈ ಬದಲಾವಣೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಪ್ರೌಢಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ದಾಖಲಾತಿ ಸಂಖ್ಯೆ ಹೆಚ್ಚಾಯಿತು. ಏಕೆಂದರೆ ಉದ್ಯೋಗ ನೀಡುವವರು, ಪದಗಳು ಮತ್ತು ಸಂಖ್ಯೆಗಳ ಸಂಸ್ಕರಣೆಯನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುವ ಹೊಸ ಉದ್ಯೋಗ ಸ್ಥಾನಗಳಿಗೆ ಸೂಕ್ತ ಹಾಗೂ ಹೆಚ್ಚು ವಿದ್ಯಾರ್ಹತೆಯಿರುವ ಕಾರ್ಮಿಕರನ್ನು ಹುಡುಕಲಾರಂಭಿಸಿದರು. ವೃತ್ತಿಪರ ಮತ್ತು ವ್ಯವಸ್ಥಾಪಕ ಉದ್ಯೋಗಗಳಲ್ಲಿನ ಬೆಳವಣಿಗೆಯೇ ಇತ್ತೀಚಿನ ದೊಡ್ಡ ಬದಲಾವಣೆಯಾಗಿದೆ. ಈ ಔದ್ಯಮಿಕ ಬದಲಾವಣೆ ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣದ ದಾಖಲಾತಿ ಹೆಚ್ಚಾಗಲು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಿದೆ. ಕೆಲಸ ನೀಡುವ ಮಾಲಿಕರು ಹೊಸ ಸ್ಥಾನಗಳಿಗೆ ಸಂಕೀರ್ಣ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಬಗೆಹರಿಸುವ ಕೌಶಲ್ಯಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ವಿಶೇಷ ಬೌದ್ಧಿಕ ತರಬೇತಿಯನ್ನು ಪಡೆದಿರುವ ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚು ವಿದ್ಯಾರ್ಹತೆಯಿರುವ ಕಾರ್ಮಿಕರನ್ನು ನೇಮಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಇಚ್ಛಿಸಿದರು. ಈ ಪ್ರೌಢಶಾಲೆಗಳು ಒಂದು ಕಾಲದಲ್ಲಿ ಕುಲೀನ ವರ್ಗವನ್ನು ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕಾಗಿ ತಯಾರು ಮಾಡುವ ಕೇಂದ್ರಗಳಾಗಿದ್ದವು, ಆನಂತರ ಅವು ಟ್ರೋ ಅವರ ಪ್ರಕಾರ, ಬಿಳಿ–ಕಾಲರಿನ ಯುಗದಲ್ಲಿ "ಸಮೂಹ ಟರ್ಮಿನಲ್ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಾದವು (mass terminal institutions – ಜನಸಾಮಾನ್ಯರಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅಂತಿಮ ಹಂತ)" ಮತ್ತು ವೃತ್ತಿ–ವ್ಯವಸ್ಥಾಪಕ ಯುಗದಲ್ಲಿ "ಸಮೂಹ ಸಿದ್ಧತಾ ಸಂಸ್ಥೆ (mass preparatory institutions - ಜನಸಾಮಾನ್ಯರಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪೂರ್ವ ಸಿದ್ಧತಾ ಹಂತ)"ಗಳಾದವು.

ಅದೇನೇ ಆದರೂ ಉದ್ಯೋಗಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಬದಲಾವಣೆಗಳು ಬಹುಶಃ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಹೆಚ್ಚುತ್ತಿರುವ ಬೇಡಿಕೆಗೆ ಕಾರಣವಾದ ಮಹತ್ವಪೂರ್ಣ ಅಂಶವಲ್ಲ. ಔದ್ಯಮಿಕ ಮತ್ತು ಔದ್ಯಮಿಕವಲ್ಲದ ಸಮಾಜಗಳೆರಡರಲ್ಲೂ ಒಂದೇ ರೀತಿಯಾಗಿ, ವಿಶ್ವದಾದ್ಯಂತ

ಹೆಚ್ಚಾಗುತ್ತಿರುವ ಶಾಲಾ ದಾಖಲಾತಿಗಳು, ಔದ್ಯೋಗಿಕ ಬದಲಾವಣೆಗಳಿಗಿಂತ ವೇಗವಾಗಿ ಆಗುತ್ತಿದೆಯೆಂಬುದನ್ನು ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರಾದ ಜಾನ್ ಮಾಯರ್ (John Meyer) ಮತ್ತು ಅವರ ಸಹವರ್ತಿಗಳು ತೋರಿಸಿದ್ದಾರೆ (Meyer,Ramirez, et al.(ಮಾಯರ್, ರಮಿರೆಜ್, ಮತ್ತು ಇತರರು)1979). ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಯಾವುದೇ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಾದರೂ ಅದು ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದಿಂದ ಹಿಡಿದು ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣದವರೆಗೂ, ನಾವು ಒಂದು 'ಎಸ್' ಆಕಾರದ ದಾಖಲಾತಿ ವಕ್ರ ರೇಖೆಯಲ್ಲಿ ಗುರುತಿಸಬಹುದು. ಪ್ರಾರಂಭದಲ್ಲಿ ದಾಖಲಾತಿಗಳು ನಿಧಾನವಾಗಿ ಹೆಚ್ಚಾಗುತ್ತವೆ. ಆದರೆ ಒಂದು "ನಿರ್ದಿಷ್ಟ" ಸ್ಥಾನವನ್ನು ಮುಟ್ಟಿದಮೇಲೆ ಅದು ಕ್ಷಿಪ್ರವಾಗಿ ಹೆಚ್ಚುತ್ತಾ ಹೋಗುತ್ತದೆ. ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ದಾಖಲಾತಿಗಳನ್ನು ಸಾಧಿಸಿದ ನಂತರದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಕಡಿಮೆ ಅದು ಸಮ ಮಟ್ಟಕ್ಕೆ ಬರುತ್ತದೆ.

ಚಿತ್ರ 2.1

ಕೈಗಾರಿಕೀಕರಣಗೊಂಡ ಸಮಾಜಗಳಲ್ಲಿ ದಾಖಲಾತಿಗಳು, 1950–70



ಮೂಲ: ಮಾಯರ್, ರಮಿರೆಜ್ ಮತ್ತು ಇತರರಿಂದ (1979:51)

ಟಿಪ್ಪಣಿ: ಕೈಗಾರಿಕೀಕರಣಗೊಂಡ ಸಮಾಜಗಳೆಂದರೆ 1945ಕ್ಕೆ ಮುಂಚಿತವಾಗಿಯೇ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯಗಳಿಸಿದ ಸಂಪದ್ಭರಿತ ಕೈಗಾರಿಕೀಕರಣಗೊಂಡ ರಾಷ್ಟ್ರಗಳು

.

ಪ್ರೌಢ ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣದ ದಾಖಲಾತಿಯು ಕಾಲಾಂತರದಲ್ಲಿ ಹೇಗೆ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಹೊಂದಿತೆಂಬುದನ್ನು ಚಿತ್ರ 2.1ರಲ್ಲಿ ರೇಖಾನಕ್ಷೆಯ ಮೂಲಕ ಪ್ರತಿನಿಧಿಸಲಾಗಿದೆ.

ಹಾಗಾಗಿ, ಔದ್ಯೋಗಿಕ ಬದಲಾವಣೆಗಿಂತ, ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣವು ಎಷ್ಟರ ಮಟ್ಟಿಗೆ "ಸಾಕೆಂಬ" ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳು ಮತ್ತು ಈ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳಿಗೆ ಸ್ಪಂದಿಸಲು ಪ್ರಭುತ್ವಕ್ಕೆ ಇರುವ ಹಿತಾಸಕ್ತಿಗಳೇನು ಎಂಬುವೇ ಮಹತ್ವಪೂರ್ಣವಾದ ಕಾರಣವಾಗಿವೆ. ಹೆಚ್ಚಿನ ವಿದ್ಯಾಭ್ಯಾಸಕ್ಕಾಗಿ ಇರುವ ಹಂಬಲವನ್ನು ಔದ್ಯೋಗಿಕ ಬದಲಾವಣೆಗಳ ಅಗತ್ಯತೆಗಳನ್ನು ಹೊರತುಪಡಿಸಿಯೂ, ಇನ್ನಿತರ ಹಲವಾರು ಅಂಶಗಳ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆಯೂ ಸಹ ಬೆಳೆಸಬಹುದು. ಕೆಲವೊಂದು ಕುಟುಂಬಗಳು ಹೆಚ್ಚಿನ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣವು ಉನ್ನತ ವರ್ಗದ ಜನರೊಂದಿಗೆ ಬೆರೆಯುವಂತಹ ಮಹತ್ವಪೂರ್ಣ ಸಾಮಾಜಿಕ ಅವಕಾಶಗಳಿಗೆಡೆ ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆಂದು ಭಾವಿಸಬಹುದು. ಇನ್ನೂ ಕೆಲವರು ಅದು ಆರ್ಥಿಕ ಮುನ್ನಡೆಗೆ ಸಹಾಯಕವೆಂದು ಭಾವಿಸಬಹುದು. ಇಂತಹ ಕುಟುಂಬಗಳು ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಹೂಡಲು ಅವಕಾಶ ನೀಡುವಂತಹ ಕಾರ್ಯಯೋಜನೆಗಳನ್ನು ಅನುಸರಿಸಬಹುದು. ಸಾಕಷ್ಟು ಕುಟುಂಬಗಳು ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳ ಹೆಚ್ಚಿನ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕಾಗಿ ಅಗತ್ಯವಿರುವ ತ್ಯಾಗವನ್ನು ಮಾಡಲು ಸಿದ್ಧರಿರುವಾಗ ಮಹಾತ್ವಾಂಕ್ಷೆಗಳು ರಕ್ಷಣಾತ್ಮಕ ಅಗತ್ಯತೆಗಳಾಗುತ್ತವೆ. ಆ ರೀತಿಯ ಆಕಾಂಕ್ಷೆಗಳಿಲ್ಲದ ಕುಟುಂಬಗಳಿಗೂ ಇದು ಅನ್ವಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಸಮುದಾಯದಲ್ಲಿ ಕುಟುಂಬದ ಘನತೆಯನ್ನು ಕಾಪಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಹ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀಡುವುದು ಅವಶ್ಯಕವಾಗುತ್ತದೆ. ಬಹುತೇಕ ಜನರು ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದಿಂದ ಅವರಿಗೆ ಆರ್ಥಿಕವಾಗಿ ಸಹಾಯವಾಗುತ್ತದೆಂಬ ಭರವಸೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುವುದರಿಂದ ಶ್ರಮಿಕ ಮಾರುಕಟ್ಟೆಗಳ ಅಗತ್ಯತೆಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸುವ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳು ಆಸಕ್ತಿಯುತ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಆಕರ್ಷಿಸುತ್ತವೆ.

ಇದರೊಂದಿಗೆ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ವಿಸ್ತರಣೆ ಆಗಾಗ್ಗೆ ಕೆಲವೊಂದು ಅಮೂರ್ತ ಅಶೋತ್ತರಗಳಿಂದ ಸಹ ಉತ್ತೇಜಿತಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ; ಇದು ಪ್ರಗತಿಯ ಮತ್ತು ಆಧುನಿಕತೆಯ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಪ್ರತಿನಿಧಿಸುತ್ತದೆ. ವಾಸ್ತವಿಕವಾಗಿ ಜಾನ್ ಮಾಯರ್ ಮತ್ತು ಅವರ ಸಹವರ್ತಿಗಳು, 'ಎಸ್' ವಕ್ರರೇಖೆಯ ನಮೂನೆಯು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಮತ್ತು ಸಮೃದ್ಧಿಯೊಂದಿಗೆ ಗುರುತಿಸುವ "ವಿಶ್ವದೆಲ್ಲೆಡೆಯ... ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ವಾತಾವರಣ" ವನ್ನು ಅಂಗೀಕರಿಸುವ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಮುಖಂಡರ ಮತ್ತು ಸಾಮಾನ್ಯ ಜನರ ಹಿತಾಸಕ್ತಿಗಳೆರಡನ್ನು ಪ್ರತಿಬಿಂಬಿಸುತ್ತದೆಂದು ವಾದಿಸುತ್ತಾರೆ (ಮಾಯರ್, ರಮಿರೆಜ್, ಮತ್ತು ಇತರರು 1979:52).

ಸರ್ಕಾರಗಳು ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕಿರುವ ಬೇಡಿಕೆಯನ್ನು ಕಡಿಮೆ ಮಾಡಲು ಮತ್ತು ಅದರ ದಿಕ್ಕನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸಲು ಅನೇಕ ಸಾಧನಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿವೆ. ಈ ಸಾಧನಗಳು ಶುಲ್ಕದ ಅಗತ್ಯತೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ವೃತ್ತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಅಥವಾ ವಿದ್ವತ್ಪೂರ್ಣ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸುವುದು, ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪ್ರವೇಶಕ್ಕೆ ಪರೀಕ್ಷೆಯ

ಅವಶ್ಯಕತೆಗಳನ್ನು ಬದಲಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಶ್ರಮಿಕ ಮಾರುಕಟ್ಟೆಗೆ ಅಗತ್ಯವಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಹತೆಯ ಮಟ್ಟಗಳನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುವುದು, ಮುಂತಾದವುಗಳನ್ನೆಲ್ಲಾ ಒಳಗೊಂಡಿದೆ.

ಎರಡನೇ ವಿಶ್ವ ಯುದ್ಧದ ನಂತರದವರೆಗೂ, ಯುರೋಪಿನಲ್ಲಿನ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಗಳು ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟಗಳ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಬದಲಾವಣೆಯನ್ನು ತಡೆಗಟ್ಟಿದವು. ಉದಾಹರಣೆಗಾಗಿ ಹೇಳಬೇಕೆಂದರೆ 1930ರ ದಶಕದಲ್ಲಿ ಶೇಕಡ 5 ಕ್ಕಿಂತ ಕಡಿಮೆ ಸಂಖ್ಯೆಯ ಫ್ರೆಂಚ್ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಮಾತ್ರ ಪ್ರೌಢ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಸೇರಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿದ್ದರು (Neave(ನಿಯಾವೆ) 1985). ಫ್ರೆಂಚರು ತಮ್ಮ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ಪದ್ಧತಿಯನ್ನು 1940 ಮತ್ತು 1950ರ ದಶಕಗಳಲ್ಲಿ ಸುಧಾರಣೆ ಮಾಡಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದರು. ಇದರಿಂದ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಂಖ್ಯೆಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಪ್ರೌಢ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಯಿತು. ಇಂಗ್ಲಂಡ್ ಮತ್ತು ಸ್ವೀಡನ್ ಒಳಗೊಂಡಂತೆ ಇನ್ನೂ ಅನೇಕ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ನೀತಿ ನಿರೂಪಕರು 1960ರ ದಶಕದ ಆರಂಭದಿಂದ ಮಧ್ಯದ ಅವಧಿಯವರೆಗೆ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಾಮಾಜಿಕ ಬೇಡಿಕೆಯನ್ನು ಹಳೆಯ ರಚನೆಯ ಚೌಕಟ್ಟಿನಲ್ಲಿಯೇ ಉಳಿಸಿಕೊಂಡರು. ಬಹುತೇಕ ರಾಷ್ಟ್ರಗಳಲ್ಲಿನ ನೀತಿ ನಿರೂಪಕರು ಬಹುಸಂಖ್ಯಾತ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಬದಲಾಗಿ ಕೆಲಸಕ್ಕೆ ತಯಾರಿ ಮಾಡುವಂತಹ ವೃತ್ತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಗುಂಪುಗೂಡುಗಳನ್ನು ಸೇರಿಸಿದರು.

ಆಗಾಗ್ಗೆ, ಬೌದ್ಧಿಕ ಗಣ್ಯರ ಸಲುವಾಗಿ ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸಲಾದ ಪ್ರೌಢ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅಂತಿಮ ಹಂತದ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಹೋಗುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸರಾಸರಿ ಪ್ರಮಾಣವನ್ನು ಕನಿಷ್ಠಮಟ್ಟದಲ್ಲಿರುವಂತೆ ಮಾಡಿತು. ಕಳೆದ ಎರಡು ದಶಕಗಳಿಂದೀಚೆಗೆ ಯುರೋಪಿನ ದೇಶಗಳು ತಮ್ಮ ಪರೀಕ್ಷಾ ಪದ್ಧತಿಗಳನ್ನು ಸ್ವಲ್ಪ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಬದಲಿಸಿ ಬಹಳಷ್ಟು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಹೋಗಲು ಅನುಕೂಲ ಮಾಡಿವೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಇಂಗ್ಲಂಡ್‌ನಲ್ಲಿ ಒಂದು ದಶಕದ ಹಿಂದೆ ಶಾಲೆಯ ಅಂತಿಮ ಹಂತದ ಅತೀ ಕಠಿಣ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಹೋಗಲು ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡಲು ಮತ್ತು 16ನೇ ವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಶಾಲೆಯನ್ನು ಬಿಡುವವರ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಂಖ್ಯೆಯನ್ನು ಕಡಿಮೆ ಮಾಡುವ ಉದ್ದೇಶದಿಂದ ಸರಳೀಕೃತಗೊಳಿಸಲಾಯಿತು. ಈ ಬದಲಾವಣೆಗಳು ನಿರೀಕ್ಷಿತ ಫಲಿತಾಂಶವನ್ನು ತಂದವು: 1986 ಮತ್ತು 1996ರ ನಡುವಣ ಹತ್ತು ವರ್ಷಗಳ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಅರ್ಹರಾದ 18 ವಯೋಮಾನದವರ ಸಂಖ್ಯೆ ಶೇಕಡ 50 ರಷ್ಟು ಹೆಚ್ಚಾಯಿತು. ಮತ್ತು 16ನೇ ವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಶಾಲೆ ಬಿಡುವವರ ಸಂಖ್ಯೆ ಇನ್ನೂ ಕಡಿಮೆಯಾಯಿತು.

ವರ್ಗ–ವಿಭಜಿತ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಹಳೆಯ ಪದ್ಧತಿಯು, ಶ್ರಮಿಕ ಮಾರುಕಟ್ಟೆಯ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಯೋಜನೆ ರೂಪಿಸುವ ಹೊಸ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗೆ ದಾರಿ ಮಾಡಿಕೊಟ್ಟಿತ್ತು. ಬದಲಾಗುತ್ತಿರುವ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಬೇಡಿಕೆಗಳಿಗೆ ಸರ್ಕಾರಗಳು ಪ್ರತಿ ಸ್ಪಂದಿಸುತ್ತಾ ರಾಜ್ಯದ ಸ್ಥಿರತೆಗೆ ಮತ್ತು ಆರ್ಥಿಕತೆಯ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ಅನುಕೂಲಕರವಾದ ದಿಕ್ಕಿನಲ್ಲಿ ಅದನ್ನು

ಹರಿಸಲು ನೀತಿಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುತ್ತವೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಆರೋಗ್ಯ ಒಂದು ವಿಸ್ತರಿಸುತ್ತಿರುವ ಕ್ಷೇತ್ರವಾಗಿದ್ದ ಪಕ್ಷದಲ್ಲಿ ಆರೋಗ್ಯ ತರಬೇತಿಗಾಗಿ ಅವರು ಹೊಸ ಆರೋಗ್ಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ರೂಪಿಸುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ವಿಶೇಷ ಸಂಸ್ಥೆಗಳನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸುತ್ತಾರೆ. ಖಾಸಗಿ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ಸಹ ಶ್ರಮಿಕ ಮಾರುಕಟ್ಟೆ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿಟ್ಟುಕೊಂಡು ಅಧ್ಯಯನದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳ ಹೊಸ ಯೋಜನೆಯನ್ನು ರೂಪಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಕೆಲವು ರೀತಿಗಳಲ್ಲಿ ಔದ್ಯಮಿಕ ಜಗತ್ತಿನಾದ್ಯಂತ ವಿಸ್ತರಣೆಯ ಒತ್ತಡಗಳು ಒಂದೇ ರೀತಿಯ ಬದಲಾವಣೆಗಳಿಗೆ ಎಡೆ ಮಾಡಿಕೊಟ್ಟವು. ಜೀವನದ ವೃತ್ತಿ ಆಯ್ಕೆಗಳನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುವ ವಯಸ್ಸನ್ನು ಈಗ ಮುಂದೂಡಲಾಗಿದೆ. ಒಂದು ಕಾಲದಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ 10 ಅಥವಾ 11 ವಯಸ್ಸಿಗೆ ವಿಂಗಡಿಸಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ಆದರೆ ಅವರೀಗ 15 ಅಥವಾ 16 ವಯಸ್ಸಿನವರೆಗೆ ಒಂದೇ ಆದ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ. ಬಹುತೇಕ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳು ಈಗ ಉನ್ನತ ಪ್ರೌಢ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಔದ್ಯೋಗಿಕ ವರ್ಗೀಕರಣವನ್ನು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿವೆ. ಅಮೇರಿಕನ್ ಸಮುದಾಯಿಕ ಕಾಲೇಜುಗಳ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವನ್ನನುಸರಿಸಿ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಉದ್ಯೋಗಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಪಟ್ಟ ಒಂದು ಅಥವಾ ಎರಡು ವರ್ಷಗಳ "ಅಲ್ಪ ಕಾಲಾವಧಿಯ" ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಪರಿಚಯಿಸಲಾಗಿದೆ. ಬಹುತೇಕ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ತಮ್ಮ ಅಧ್ಯಯನದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸಿಕೊಂಡು ನಿರ್ಣಾಯಕ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಿಗೆ ತಯಾರಾಗುವ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪರ್ಯಾಯಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಿವೆ. ಹಾಗಾಗಿ ನಾವು ವೃತ್ತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ವರ್ಗೀಕರಣ ಹಾಗೂ ಶಿಕ್ಷಣ ಮುಂದುವರಿಕೆಗೆ ಇರುವ ಆಯ್ಕೆಗಳ ಪ್ರಸರಣವನ್ನು ಕಂಡಿದ್ದೇವೆ.

ಅದೇನೇ ಇದ್ದರೂ, ಹಲವು ಮುಖ್ಯವಾದ ಭಿನ್ನತೆಗಳು ಇವೆ. ಇವುಗಳ ಹೋಲಿಕೆಗಳು, ಹಳೆಯ ಸಾಮಾಜಿಕ ವಿಭಜನೆ, ಬಳುವಳಿಯಾಗಿ ಬಂದಿರುವ ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ರಚನೆಗಳು, ಹಾಗೂ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ವಿಸ್ತರಿಸುವ ಸಾಮಾನ್ಯ ಒತ್ತಡಗಳ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿದ ಮೂರ್ತ ರೂಪದ ನೀತಿಗಳ ಕಾರ್ಯ ನಿರ್ವಹಣೆ ಮತ್ತು ಇದನ್ನು ಮಾರುಕಟ್ಟೆಯಲ್ಲಿ ತರಬೇತಿ ಪಡೆದ ಕಾರ್ಮಿಕರ ಬೇಡಿಕೆಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಆಗಿರುವ ಆಯೋಜನೆ – ಇವೆಲ್ಲದರ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಯನ್ನು ಹೊರ ತರುತ್ತವೆ.

ಆರು ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳು

ಕೈಗಾರಿಕೀಕರಣಗೊಂಡ ಜಗತ್ತಿನಲ್ಲಿ ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿರುವ ಔಪಚಾರಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳ ಶ್ರೇಣಿಯನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ನಾವು ಅಂತಹ ಹಲವಾರು ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳ ಪರಿಶೀಲನೆಗೆ "ಪ್ರವಾಸ" ಮಾಡುವುದು ಉತ್ತಮವಾದ ಮಾರ್ಗವಾಗಿದೆ. ಈ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ನಾವು ಪರಸ್ಪರ ರಚನೆಗಳಲ್ಲಿ ವ್ಯತ್ಯಾಸವಿರುವ ಆರು ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸುತ್ತೇವೆ. ಅವು: ಅಮೇರಿಕನ್ ಸಂಯುಕ್ತ ಸಂಸ್ಥಾನ, ಜರ್ಮನಿ, ಜಪಾನ್, ಫ್ರಾನ್ಸ್, ಸ್ವೀಡನ್ ಮತ್ತು ಇಂಗ್ಲಂಡ್.

ಒಟ್ಟಾರೆಯಾಗಿ ಇವು ಕೈಗಾರಿಕೀಕರಣಗೊಂಡ ಸಮಾಜಗಳಲ್ಲಿರುವ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳ ಶ್ರೇಣಿಯನ್ನು ತೋರಿಸಿಕೊಡುತ್ತವೆ.

ಇಂದೂ ಎಲ್ಲಾ ಔದ್ಯಮಿಕ ಸಮಾಜಗಳು ಸಾರಭೂತವಾಗಿ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಮತ್ತು ಕೆಳಗಿನ ಪ್ರೌಢ ಶಿಕ್ಷಣ ತರಗತಿಗಳ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅನುಕೂಲತೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿವೆ. ಬೇರೆ ಪದಗಳಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ ಎಲ್ಲಾ ಮಕ್ಕಳು ಕಡೆಯ ಪಕ್ಷ 15 ಅಥವಾ 16 ವಯಸ್ಸಿನವರೆಗೆ ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಹೋಗುತ್ತಾರೆ. ಈ ಎಲ್ಲಾ ಸಮಾಜಗಳು ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಸಮಾನ ರೂಪದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ನೀಡುತ್ತವೆ. ಅದರಲ್ಲಿ (ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ವರ್ಣಮಾಲೆಯ ಮೂರು 'ಆರ್(Rs)' ಅಕ್ಷರಗಳಿಗೆ ಪ್ರಾಶಸ್ತ್ಯವನ್ನು ಕೊಡುವುದರೊಂದಿಗೆ) ನಾಗರೀಕತ್ವ ಮತ್ತು ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ತರಬೇತಿಯನ್ನು ನೀಡಲಾಗಿರುತ್ತದೆ.

ಅದೇನೇ ಆದರೂ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಒಂದು ಮಹತ್ವಪೂರ್ಣ ರಚನಾತ್ಮಕ ವ್ಯತ್ಯಾಸವು ಉಳಿಯುತ್ತದೆ. ಕೆಲವು ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಕೇಂದ್ರ ಸರ್ಕಾರದ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಸಚಿವಾಲಯವಿದೆ. ಇನ್ನಿತರರು ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ವಿಕೇಂದ್ರಿಕೃತ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ವ್ಯವಸ್ಥಿತಗೊಳಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಫ್ರಾನ್ಸ್, ಸ್ವೀಡನ್ ಮತ್ತು ಜಪಾನ್‌ನಲ್ಲಿನ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳು ಬಹುತೇಕವಾಗಿ ಕೇಂದ್ರೀಕೃತಗೊಂಡ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳಿಗೆ ಉದಾಹರಣೆಯಾಗುತ್ತವೆ. ಸಮಾನ ರೂಪದ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ, ಧನಸಹಾಯ ಮಾದರಿಗಳು, ಮತ್ತು ಸಿಬ್ಬಂದಿ ಅಗತ್ಯತೆಗಳು ಇವು ಕೇಂದ್ರೀಕರಣಗೊಂಡ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳ ಗುಣ ಲಕ್ಷಣಗಳು. ಇನ್ನಿತರ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಅಂದರೆ ಜರ್ಮನಿ ಮತ್ತು ಕೆನಡಾಗಳಲ್ಲಿ ಹಣಕಾಸು ವ್ಯವಸ್ಥೆ, ಆಡಳಿತ ಮತ್ತು ಯೋಜನೆ ಇವುಗಳು ಪ್ರಾಂತೀಯ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ವಿಕೇಂದ್ರೀಕರಣಗೊಂಡಿದ್ದು, ಅಮೇರಿಕದಲ್ಲಿ ಅದು ಸ್ಥಳೀಯ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ವಿಕೇಂದ್ರೀಕರಣಗೊಂಡಿದೆ.

ಅನೇಕ ಅಮೇರಿಕನ್ನರು ಸ್ಥಳೀಯ ನಿಯಂತ್ರಣದ ಪರವಾಗಿದ್ದಾರೆ – ಸ್ಥಳೀಯ ನಿಯಂತ್ರಣದಲ್ಲಿರುವ ಶಾಲೆಗಳು ಸ್ಥಳೀಯವಾದ ವಿಶಿಷ್ಟ ಹಿತಾಸಕ್ತಿಗಳಿಗೆ ಮತ್ತು ತಾವಿರುವ ಸ್ಥಳದ ಸಮುದಾಯದ ಕಳಕಳಿಗಳಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಸ್ಪಂದಿಸಬಹುದೆಂಬುದೇ ಇದಕ್ಕೆ ಕಾರಣವಾಗಿದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಹೇಳಬೇಕೆಂದರೆ ವೈವಿಧ್ಯತೆಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆ ಕೊಡುವ ಸಮುದಾಯಗಳು ತಮ್ಮ ಶಾಲೆಯ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಆ ಮೌಲ್ಯಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗಬಹುದು. ಆದರೆ ಆ ಶಾಲೆಗಳು ಕೇಂದ್ರೀಕೃತ ಆಡಳಿತಶಾಹಿಗಳ ಕೆಳಗೆ ಕಾರ್ಯ ನಿರ್ವಹಿಸುವುದಂತಾದಲ್ಲಿ ಅದು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಅನೇಕ ಜನಗಳಿಗೆ, ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕಾಗಿ ಹೆಚ್ಚು ವ್ಯಯಿಸಲು ಅಪೇಕ್ಷಿಸುವ ಸಮುದಾಯಗಳ ಮೇಲೆ ದಂಡ ವಿಧಿಸುವುದು ನ್ಯಾಯಯುತವೆಂಬಂತೆ ಕಾಣಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಕೇಂದ್ರೀಕೃತ ಆಡಳಿತಶಾಹಿ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ತನ್ನ ನ್ಯಾಯ ಪ್ರಜ್ಞೆಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಶಾಲೆ ನಡೆಸಬೇಕೆಂದು ಹೇಳುವುದು ನ್ಯಾಯ ಸಮ್ಮತವಾಗುವುದಿಲ್ಲ.

ಅದೇನೇ ಆದರೂ, ಸ್ಥಳೀಯ ನಿಯಂತ್ರಣ ಶಾಲಾ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು ಮತ್ತು ಸಿಬ್ಬಂದಿ ಸಂಖ್ಯೆಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಸಮುದಾಯಗಳ ನಡುವೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಅಸಮಾನತೆಯನ್ನು ಪೋಷಿಸುತ್ತದೆ. ಕೇಂದ್ರೀಕೃತ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳು ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಮೇಲೆ ಸಾರಭೂತವಾಗಿ ಒಂದೇ ಮೊತ್ತದ ಹಣವನ್ನು ಖರ್ಚು ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಶ್ರೀಮಂತರಿರುವ ಸ್ಥಳಗಳ ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಮತ್ತು ಬಡಜನರಿರುವ ಸ್ಥಳಗಳ ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಒಂದೇ ಪ್ರಮಾಣದ ಹಣವನ್ನು ನೀಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ಅಲ್ಲಿ ತಾರತಮ್ಯವಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಇದಕ್ಕೆ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿ ಸ್ಥಳೀಯ ನಿಯಂತ್ರಣ ಹೊಂದಿರುವ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳು, ಅದು ಅಮೇರಿಕದಲ್ಲಿರುವಂತೆ ಒಬ್ಬೊಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ವೆಚ್ಚವೂ ಗುರುತರವಾಗಿ ಭಿನ್ನವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಏಕೆಂದರೆ ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸಲು ಇರುವ ತೆರಿಗೆಗಳ ಆಧಾರ ವಿವಿಧ ಸಮುದಾಯಗಳಲ್ಲಿ ಭಿನ್ನವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಟೆಕ್ಸಾಸ್ ರಾಜ್ಯವನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳೋಣ. ಇತ್ತೀಚಿನ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ, ಟೆಕ್ಸಾಸ್ ರಾಜ್ಯದ ಅತ್ಯಂತ ಬಡ ಜಿಲ್ಲೆಗಳನ್ನು ಅದರ ಶ್ರೀಮಂತ ಜಿಲ್ಲೆಗಳಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿದಾಗ ಅವು ಅದಕ್ಕಿಂತ ಒಂಬತ್ತು ಪಟ್ಟು ಹೆಚ್ಚಿನ ವೆಚ್ಚವನ್ನು ಅಲ್ಲಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಮೇಲೆ ಮಾಡಲಾಗಿತ್ತು. (Kozol(ಕೊಜೋಲ್)1987:223) ಅಮೇರಿಕದ ಸಿರಿವಂತ ಬಡಾವಣೆಗಳಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯೊಬ್ಬನ ಮೇಲೆ ಮಾಡುವ ವೆಚ್ಚವು ಅವುಗಳ ಕೇಂದ್ರ ನಗರಗಳಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯೊಬ್ಬನ ಮೇಲೆ ಮಾಡುವ ವೆಚ್ಚಕ್ಕಿಂತ ಎರಡರಷ್ಟು ಹಣವನ್ನು ಖರ್ಚು ಮಾಡಲಾಗುತ್ತಿದೆ (ಅದೇ., ಪುಟ 236–7).

ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿನ ಈ ಮಹತ್ವಪೂರ್ಣ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿಟ್ಟುಕೊಂಡಿದ್ದರೂ ಸಹ ಔದ್ಯಮಿಕ ಸಮಾಜಗಳ ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿನ ಪ್ರಮುಖ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು ಕಂಡುಬರುವುದು ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಅಥವಾ **ಕೆಳಗಿನ ಪ್ರೌಢ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ** ಹಂತಗಳಲ್ಲಲ್ಲ (ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಅಥವಾ ಅದಕ್ಕಿಂತ ಕೆಳಗಿನ ಹಂತವೆಂದರೆ 7ನೇ ತರಗತಿಯಿಂದ 9ನೇ ತರಗತಿಯವರೆಗೆ. ಇದು ಅಮೇರಿಕದ ಕಿರಿಯ ಪ್ರೌಢ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ವರ್ಷಗಳು). ಆದರೆ ಪ್ರಮುಖ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು **ಹಿರಿಯ ಪ್ರೌಢ ಶಾಲಾ** ಶಿಕ್ಷಣ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಕಂಡುಬರುತ್ತವೆ (10ನೇ ತರಗತಿಯಿಂದ 12ನೇ ತರಗತಿಯವರೆಗೆ, ಇನ್ನೂ ಕೆಲವು ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಅದು 13 ಮತ್ತು 14ನೇ ತರಗತಿ. ಇದು ಅಮೇರಿಕದ ಪ್ರೌಢ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ವರ್ಷಗಳಿಗನುಗುಣವಾಗಿದೆ). ಈ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣ ಅಥವಾ ಉದ್ಯೋಗ ಮಾರುಕಟ್ಟೆ ಇವೆರಡರ ನಡುವೆ ಒಂದನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಲು ಸಿದ್ಧರಾಗುತ್ತಾರೆ. ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣದ ರಚನೆಯಲ್ಲಿಯೂ ಸಹ ಪ್ರಮುಖ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಕಾಣಬಹುದು. ರಚನೆಯಲ್ಲಿನ ಐದು ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು ವಿಶಿಷ್ಟವಾಗಿ ಮಹತ್ವ ಪೂರ್ಣವಾಗುತ್ತವೆ:

- ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಉನ್ನತ ಮತ್ತು ಕೆಳಗಿನ ಶಾಲಾ ಗುಂಪುಗೂಡುಗಳಾಗಿ ಬೇರ್ಪಡಿಸುವ ವಯಸ್ಸು ಅಥವಾ ವರ್ಷ.
- ಉನ್ನತ ಪ್ರೌಢ ಶಿಕ್ಷಣ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ವೃತ್ತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಮತ್ತು ವಿದ್ವತ್ಪೂರ್ಣ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳಿಗೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ದಾಖಲಾಗುವ ಪ್ರಮಾಣ

- ವೃತ್ತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ಕಾರ್ಮಿಕ ಮಾರುಕಟ್ಟೆಯ ಅವಶ್ಯಕತೆಗಳಿಗೆ ಎಷ್ಟರ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಬಲವಾಗಿ ಅಥವಾ ದುರ್ಬಲವಾಗಿ ಅನುರೂಪವಾಗಿರುತ್ತದೆ
- ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯ ಮಟ್ಟದ ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸುವವರ ಸಂಖ್ಯೆ
- ಒಂದು ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಗಣ್ಯ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳ ಸಮೂಹವು ಎಷ್ಟರ ಮಟ್ಟಿಗೆ ನೇರವಾಗಿ ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ ಕಾರ್ಪೊರೇಟ್ ಮತ್ತು ಸರ್ಕಾರಿ ಹುದ್ದೆಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದೆ

ಸಮಕಾಲೀನ ಔದ್ಯಮಿಕ ಜಗತ್ತಿನಲ್ಲಿ ಅಮೇರಿಕನ್ ಮತ್ತು ಜರ್ಮನ್ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳು ವಿಶಿಷ್ಟವಾದ ರಚನೆಗಳನ್ನು ಪ್ರತಿನಿಧಿಸುತ್ತವೆ. ಅಮೇರಿಕದ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ಪ್ರಪಂಚದಲ್ಲೇ ಅತ್ಯಂತ ವಿಶಾಲವಾಗಿದ್ದು ಹೆಚ್ಚು ಮುಕ್ತವಾಗಿದೆ. ಜರ್ಮನ್ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣವು ಹೆಚ್ಚು ವರ್ಗೀಕರಿಸಲಾಗಿದ್ದು ಉನ್ನತ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಇನ್ನಿತರ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ ಅದು ಹೆಚ್ಚು ನಿರ್ಬಂಧಿತವಾಗಿದೆ. ಅಮೇರಿಕದಂತೆ ಜಪಾನೀಯರು ಸಹ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪಠ್ಯ ಕ್ರಮಗಳಿಗೆ ಮತ್ತು ಕಾಲೇಜಿನ ಅಧ್ಯಯನಕ್ಕೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಾಶಸ್ತ್ಯ ನೀಡುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ ಅವರು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ವಿಭಿನ್ನವಾಗಿರುವ ಕುಲೀನ ಗುಂಪನ್ನು ಕಾಪಾಡಿಕೊಂಡು ಒಂದು ವಿಶಿಷ್ಟ ರೀತಿಯ ಸಣ್ಣ ವೃತ್ತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ವರ್ಗೀಕರಣವನ್ನು ಉಳಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ. ಶೈಕ್ಷಣಿಕವಾಗಿ ದುರ್ಬಲರಾಗಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗಾಗಿ ಈ ವೃತ್ತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಹಿರಿಯ ಪ್ರೌಢಶಾಲಾ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ನೀಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ಸ್ವೀಡನ್ ಮತ್ತು ಫ್ರಾನ್ಸ್ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿನ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಪ್ರಾರಂಭದ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಸಮಾನವಾಗಿದ್ದು ಮಧ್ಯಮ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ವಿಭಿನ್ನಗೊಂಡು (ಹಲವಾರು ವಿಧದ ವಿಶಿಷ್ಟ ವೃತ್ತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಧಾರೆಗಳೊಂದಿಗೆ) ಮೇಲ್ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಅದು ಕಿರಿದಾಗುತ್ತಾ ಹೋಗುತ್ತದೆ. ಸಾಪೇಕ್ಷವಾಗಿ ಕೆಲವೇ ಕೆಲವು ವಿಶ್ವ ವಿದ್ಯಾಲಯಗಳ ಪದವೀಧರರನ್ನು ತಯಾರು ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಇತ್ತೀಚಿನ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಇಂಗ್ಲಿಷರು ವಿಶ್ವದಲ್ಲೇ ಹೆಚ್ಚು ವರ್ಗ–ವಿಭಜಿತವಾದ ತಮ್ಮ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಆಧುನೀಕರಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಅವರು ಕಾಲೇಜಿಗೆ ಹೋಗುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಂಖ್ಯೆಯನ್ನು ಮಹತ್ತರವಾಗಿ ಹೆಚ್ಚಿಸಿದ್ದಾರೆ ಮತ್ತು ಹೆಚ್ಚಿನ ಯುವ ಜನರನ್ನು ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿಡಲು ಯತ್ನಿಸಿದ್ದಾರೆ. "ಹೆಚ್ಚಿನ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕಾಲೇಜುಗಳು" ಹಾಗೂ "ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ತರಬೇತಿ" ಪರ್ಯಾಯಗಳ ಮೂಲಕ ಅವರು ಇದನ್ನು ಮಾಡಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಅವರು ತಮ್ಮದೇ ಆದ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ನಿರ್ಮಿಸುವ ಅನಿವಾರ್ಯಕ್ಕೆ ಒಳಪಟ್ಟಿರುತ್ತಾರೆ. ಅದು ಮೇಲ್ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಅಮೇರಿಕದ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಹೋಲುತ್ತದೆಯಾದರೂ, ಶಾಲೆಯನ್ನು ಮುಂಚಿತವಾಗಿ ಬಿಡುವವರಿಗೆ ಅದು ಜರ್ಮನಿಯ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಹೋಲಲು ಪ್ರಾರಂಭವಾಗುತ್ತದೆ.

ಅಮೇರಿಕದ ಸಂಯುಕ್ತ ಸಂಸ್ಥಾನ ಮತ್ತು ಜರ್ಮನಿ: ವ್ಯತಿರಿಕ್ತ ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳು

ಔದ್ಯಮಿಕ ಜಗತ್ತಿನ ಅತ್ಯಂತ ಸಂಪದ್ಭರಿತ ದೇಶಗಳಾದ ಅಮೇರಿಕ ಮತ್ತು ಜರ್ಮನಿಯ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿರುವಷ್ಟು ವ್ಯತ್ಯಾಸ ಬೇರ್ಯಾವುದೇ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ

ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿ ಕಂಡುಬರುವುದಿಲ್ಲ. ಈ ಎರಡು ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳ ನಡುವಣ ವ್ಯತ್ಯಾಸ ಕೆಳಗಿನ ಮಟ್ಟದಿಂದ ಹಿಡಿದು ಮೇಲ್ಮಟ್ಟದವರೆಗೂ ಗುರುತರವಾಗಿ ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ. ಅಮೇರಿಕನ್ನರು ಪ್ರೌಢ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ವಿದ್ವತ್ಪೂರ್ಣ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ನೀಡುವ ಮೂಲಕ ಬಹುಸಂಖ್ಯೆಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ದಾಟಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಹೊಂದಿದ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ, ಅಮೇರಿಕದ ಕಾಲೇಜು ಪದವೀಧರರ ಪ್ರಮಾಣ ಎಲ್ಲಾ ದೇಶಗಳಿಗಿಂತ ಮಿಗಿಲಾಗಿದೆ. ಜರ್ಮನಿಯಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಚಿಕ್ಕ ವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲೇ ವಿಂಗಡಿಸಿ ಉನ್ನತ ಪ್ರೌಢ ಶಿಕ್ಷಣ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಬಹುಸಂಖ್ಯಾತ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ವೃತ್ತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಶಿಷ್ಯವೃತ್ತಿ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತಾರೆ. ಮತ್ತು ಅರ್ಧದಷ್ಟು ಯುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಅಮೇರಿಕದವರಂತೆ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯ ಮಟ್ಟದ ಶಿಕ್ಷಣ ಪಡೆದು ಪದವೀಧರರಾಗುತ್ತಾರೆ.

ಜರ್ಮನ್ ಶಾಲಾ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಮೂರು ವಿಶಿಷ್ಟ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಸ್ತರೀಕರಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಅವರ ಹತ್ತನೇ ವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ವಿಂಗಡಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ಅವುಗಳ "ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಉತ್ಕೃಷ್ಟತೆ"ಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಸ್ತರೀಕರಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿವೆ (ಮತ್ತು, ಹಾಗಾಗಿ, ಈ ಸ್ತರೀಕರಣಕ್ಕೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಮಕ್ಕಳು ಸಹ ವಿಂಗಡಣೆಗೆ ಒಳಪಡುತ್ತಾರೆ) (Lehmann (ಲೇಮಾನ್) 1994). *Hauptschule*(ಹಾಫ್ಟ್ಶ್ಯೂಲ (ಜರ್ಮನ್ ಪರಿಭಾಷೆ)–ನಾಲ್ಕು ವರ್ಷ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ನಂತರ ಕೆಳಗಿನ ಪ್ರೌಢ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಒದಗಿಸುವ ಜರ್ಮನಿಯಲ್ಲಿನ ಪ್ರೌಢ ಶಿಕ್ಷಣ ಶಾಲೆಗಳು) ಅಂತಹ ಶಾಲೆಗಳು ಕೆಳಹಂತದ ಸೇವಾ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿನ ಕೆಲಸಗಳಲ್ಲಿ, ಕೆಲವು ವಿಧವಾದ ಕುಶಲ ಕೆಲಸಗಳಲ್ಲಿ, ಹಾಗೂ ನೀಲಿ ಕಾಲರ್ (blue collar)ಕೆಲಸಗಳಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಮಕ್ಕಳಿಗೆಂದು ಈ ಪ್ರೌಢ ಶಿಕ್ಷಣ ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸಲಾಗಿದೆ. *Realschule* (ರಿಯಾಲ್ಶ್ಯೂಲ(ಜರ್ಮನ್ ಪರಿಭಾಷೆ)–ಜರ್ಮನಿಯಲ್ಲಿನ ಪ್ರೌಢ ಶಿಕ್ಷಣ ಶಾಲೆಗಳಾದ ಇವು ಆಧುನಿಕ ಭಾಷೆ, ಗಣಿತ, ವಿಜ್ಞಾನ, ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಕಲೆ, ಮತ್ತು ಇತರ ವಾಣಿಜ್ಯ ವಿಷಯಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ನೀಡುವ ಆದರೆ ಯಾವುದೇ ಪುರಾತನ ಸಾಹಿತ್ಯಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ನೀಡದ ಹಾಗೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆಂದು ಪೂರ್ವಸಿದ್ಧ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿರದ ಶಾಲೆಗಳು) ಎಂಬುದು ಸಹ ಒಂದು ಪ್ರೌಢ ಶಿಕ್ಷಣ ಶಾಲೆಯಾಗಿದ್ದು, ಮಕ್ಕಳು ಹೆಚ್ಚು ನಿತ್ಯಕ್ರಮದ ಬಿಳಿ ಕಾಲರ್(white collar)ನ ಹಾಗೂ ತಾಂತ್ರಿಕ ಉದ್ಯೋಗಗಳಲ್ಲಿ ಕೆಲಸಮಾಡುವರೆಂಬ ನಿರೀಕ್ಷೆಯಿಂದಾಗಿ ಸ್ಥಾಪಿಸಲಾದ ಶಾಲೆಗಳು. *Gymnasium* (ಜಿಮ್ನೆಸಿಯಂ(ಜರ್ಮನ್ ಪರಿಭಾಷೆ)) ಎಂಬುದು ಮಾತ್ರ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅಧ್ಯಯನಕ್ಕೆಂದಿದ್ದು, ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದ ವ್ಯಾಸಂಗಕ್ಕೆ ಎಡೆ ಮಾಡಿ ಕೊಡುತ್ತದೆ. ಅಲ್ಲಿಂದಾಗಿ ಅದು ಬೌದ್ಧಿಕ ವೃತ್ತಿಗಳು ಮತ್ತು ಆಡಳಿತಾತ್ಮಕ ಹುದ್ದೆಗಳಿಗೆ ಸಹಾಯಕವಾಗುತ್ತದೆ.

ಕೆಳಗಿನ ಪ್ರೌಢ ಶಿಕ್ಷಣ ಶಾಲಾ ವರ್ಷಗಳ ಅಂತ್ಯದಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಪ್ರಮಾಣ ಪತ್ರವನ್ನು ನೀಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ಇದು ಅವರು ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಮುಂದುವರಿಸಲು ಅಥವಾ ಶಿಷ್ಯವೃತ್ತಿ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗೆ ಹೋಗಲು ಸಹಾಯಕವಾಗಿರುತ್ತದೆ.

ಮೂರು ರೀತಿಯಾದಂತಹ ಗುಂಪುಗೂಡಿಸುವಿಕೆಯು ಉಳಿಯುವುದು:

ಜಿಮ್ನೆಸಿಯಂ (*Gymnasium)*ನಿಂದ ಹೊರಬಂದ ಬಹುತೇಕ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು *abitur* (ಅಭಿಟ್ವರ್ – ಇದು ಪ್ರೌಢ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕೊನೆಯಲ್ಲಿ ಅಂತಿಮ ಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ಉತ್ತೀರ್ಣರಾದವರಿಗೆ ಜರ್ಮನಿಯ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯ–ಪೂರ್ವಸಿದ್ಧತಾ ಶಾಲೆಗಳು ನೀಡುವ ಅರ್ಹತೆ.) ಮತ್ತು ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪ್ರವೇಶದ ಸಿದ್ಧತೆಗಾಗಿ ತಮ್ಮ ಸಾಮಾನ್ಯ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಮುಂದುವರೆಸುತ್ತಾರೆ; ಇನ್ನೂ ಬಹುತೇಕ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ರಿಯಾಲಶೂಲ (*Realschule)* ನಿಂದ ಪೂರ್ಣಾವಧಿ ವೃತ್ತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ತರಬೇತಿಗೆ ಹೋಗುತ್ತಾರೆ ಅಥವಾ "ಇಬ್ಬಗೆಯ ವ್ಯವಸ್ಥೆ"ಯಾದ ಶಿಷ್ಯವೃತ್ತಿ ತರಬೇತಿಗೆ ಪ್ರವೇಶ ಪಡೆಯುತ್ತಾರೆ. ಮತ್ತು ಬಹುತೇಕ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಪ್ರೌಢ ಶಿಕ್ಷಣ ಶಾಲೆ (*Hauptschule*-ಹಾಪ್ಟ್ಶೂಲ) ಗಳಿಂದ ಶಿಷ್ಯವೃತ್ತಿ ತರಬೇತಿಗಳನ್ನು ಪಡೆಯುತ್ತಾರೆ. ಜರ್ಮನಿಯಲ್ಲಿನ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ವಿಶಿಷ್ಟ ಭಾಗವೆಂದರೆ ಶಿಷ್ಯವೃತ್ತಿಯ ತರಬೇತಿಯ ಇಬ್ಬಗೆಯ ವ್ಯವಸ್ಥೆ. ಈ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಒಂದು ಭಾಗದ ಅವರ ಸಮಯವನ್ನು ಶಿಷ್ಯವೃತ್ತಿಯಲ್ಲಿ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಕಸುಬನ್ನು ಕಲಿಯಲು ಬಳಸಿದರೆ, ಇನ್ನುಳಿದ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಅವರು ರಾಜ್ಯವು ಒದಗಿಸುವ ಧನಸಹಾಯದಿಂದ ನಡೆಯುವ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ಅಧ್ಯಯನವನ್ನು ಮುಂದುವರೆಸುತ್ತಾರೆ. ಈ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ಜರ್ಮನಿಯ ಕಾರ್ಮಿಕರಿಗೆ ಕೌಶಲ್ಯಗಳನ್ನು ಪಡೆಯಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡಿದೆ. ಇದರಿಂದ ಅವರು ಔದ್ಯಮಿಕ ಜಗತ್ತಿನ ಗಮನವನ್ನು ತಮ್ಮೆಡೆಗೆ ಸೆಳೆದಿದ್ದಾರೆ. ಅಮೇರಿಕದಲ್ಲಿ ಕೆಲವು ವ್ಯಾಪಾರ ದೃಷ್ಟಿಯುಳ್ಳ ಸುಧಾರಕರಿಗೂ ಸಹ ಜರ್ಮನಿಯಲ್ಲಿನ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಮಾದರಿಯಾಗಿದೆ. ಅಮೇರಿಕದ ಪ್ರೌಢ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಾಶಸ್ತ್ಯ ನೀಡುವ ಸಾಮಾನ್ಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳಿಗಿಂತ ಜರ್ಮನಿಯಲ್ಲಿನ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಅಮೇರಿಕದ ಪ್ರೌಢಶಾಲಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಹಿತಾಸಕ್ತಿಯನ್ನು ಕಾಪಾಡುತ್ತದೆಂಬುದು ಈ ಸುಧಾರಕರ ಅನಿಸಿಕೆಯಾಗಿದೆ.

ಅಭಿಟ್ವರ್ ಪ್ರವೇಶ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಲ್ಲಿ ನಿಗಧಿಯಾಗಿರುವ ತೇರ್ಗಡೆಯ ಅಂಕವನ್ನು ದಾಟಿದರೆ ಅದು ಪ್ರೌಢಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಯಶಸ್ಸೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಅವಶ್ಯಕವಾದ ಪ್ರವೇಶ ಚೀಟಿಯನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತದೆ. ಕುಲೀನ ವರ್ಗಕ್ಕೆ ಸೇರಿದ ಜರ್ಮನಿಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಈ ಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ಉತ್ತೀರ್ಣರಾದರೆ ಅವರು ಯಾವುದೇ ಜರ್ಮನಿಯ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ಹೆಸರನ್ನು ದಾಖಲಾಯಿಸಲು ಅರ್ಹರಾಗುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಅವರ ಇಷ್ಟದ (ಕೆಲವು ಅಪವಾದಗಳ ಹೊರತಾಗಿ) ಯಾವುದೇ ಅಧ್ಯಯನದ ಕ್ಷೇತ್ರವನ್ನು ಅವರು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ಈ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ನಡುವೆ ಬೇಧಭಾವ ಮಾಡುವುದಿಲ್ಲ. ಪ್ರೌಢಶಾಲೆಗಳಿಂದ ಉತ್ತೀರ್ಣರಾದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ ವ್ಯಾಸಂಗಕ್ಕೆ ಪ್ರಬುದ್ಧರಾಗಿದ್ದಾರೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ಅಮೇರಿಕದ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗೆ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತವಾಗಿದೆ. ಅಮೇರಿಕದ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಅದಕ್ಕಿಂತ ಮುಕ್ತವಾಗಿದ್ದು ಉನ್ನತಮಟ್ಟದ ವ್ಯಾಸಂಗಕ್ಕೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು

ಸಿದ್ಧರಾಗಿದ್ದಾರೆಂಬ ವಿಶ್ವಾಸವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವುದಿಲ್ಲ (Teichler (ತೈಕ್ಲರ್)1985; (Lehmann (ಲೇಮಾನ್)1994).

ಯುರೋಪಿನ ಬಹುತೇಕ ಕಡೆಗಳಲ್ಲಿರುವಂತೆ ಜರ್ಮನಿಯಲ್ಲೂ ಸಹ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಬೆಂಬಲವಿದ್ದು ಶುಲ್ಕದಿಂದ ಮುಕ್ತವಾಗಿದೆ. ಹಾಗಿದ್ದರೂ ಸಹ ಕಾಲು ಭಾಗದಷ್ಟು ಯುವಜನರು ದೇಶದಲ್ಲಿರುವ 325 ಶಿಕ್ಷಣ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿ ಯಾವುದಾದರೂ ಒಂದಕ್ಕೆ ಪ್ರವೇಶಿಸುತ್ತಾರೆ (OECD– Organisation for Economic Cooperation and Development(ಆರ್ಥಿಕ ಸಹಕಾರ ಮತ್ತು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯ ಸಂಘಟನೆ)) 1996: 279). ಇದರಲ್ಲಿ ಅರ್ಧಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನ ಕಾಲೇಜುಗಳು ತಾಂತ್ರಿಕ ಕಾಲೇಜು ಅಥವಾ *Fachhochschulen* (ಫಾಕ್ಹೋಕ್‌ಶೂಲನ್(ಜರ್ಮನ್ ಪರಿಭಾಷೆ))ಗಳಾಗಿದ್ದು ಅಮೇರಿಕದ ಸಮುದಾಯ ಕಾಲೇಜುಗಳಂತೆ ಅಲ್ಪಾವಧಿ ಪದವಿ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿವೆ. ಇತ್ತೀಚಿನ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಈ ತಾಂತ್ರಿಕ ಕಾಲೇಜುಗಳು ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಕೇಂದ್ರವಾಗಿವೆ. ಮೊದಲ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದ ಪದವಿಯನ್ನು ನಾಲ್ಕು ವರ್ಷದಲ್ಲಿ ಪಡೆಯಬೇಕೆಂದಿದ್ದರೂ ಬಹುತೇಕ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಅದನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಲು ಐದು ಅಥವಾ ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ವರ್ಷಗಳನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಶೇಕಡ 15ಕ್ಕಿಂತ ಕಡಿಮೆ ವಯೋಮಾನದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದ ಡಿಪ್ಲೊಮಾ ಪಡೆಯುತ್ತಾರೆ. (ಜರ್ಮನಿಯಲ್ಲಿನ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಅಮೇರಿಕದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗಿಂತ ನಂತರದಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ಅಧ್ಯಯನವನ್ನು ಆರಂಭಿಸುವುದರಿಂದ ಜರ್ಮನಿಯಲ್ಲಿನ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದ ಡಿಪ್ಲೊಮಾ ಅಮೇರಿಕದ ಸ್ನಾತಕೋತ್ತರ ಪದವಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚೆಂದು ವಾದಿಸಬಹುದು. ಇದರಿಂದಾಗಿ ಶೇಕಡ 15ರ ಸಂಖ್ಯೆ ಹೆಚ್ಚು ಗಮನಾರ್ಹವೆಂದು ತೋರುತ್ತದೆ.) ಜರ್ಮನಿಯಲ್ಲಿನ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯ ಶಿಕ್ಷಣ, ಕಲೆ ಮತ್ತು ವಿಜ್ಞಾನಗಳ ಮೇಲೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಒತ್ತು ನೀಡಿದೆ, ಮತ್ತು ಎಲ್ಲಾ ಜರ್ಮನ್ ವಿಶ್ವ ವಿದ್ಯಾಲಯಗಳನ್ನು ಒಂದಕ್ಕೊಂದು ಸಮಾನವೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲಾಗಿದೆ. ಜರ್ಮನಿಯಲ್ಲಿನ ಪ್ರೌಢಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಗುಂಪುಗೂಡಿಸುವ (Tracking) ಅಂಶವು ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಸಮಾನ ರಚನೆ ಮತ್ತು ಸಾಪೇಕ್ಷವಾಗಿ ತಾರತಮ್ಯವಿಲ್ಲದ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆಡೆ ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ.

ಅಮೇರಿಕದ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯೊಂದಿಗಿನ ಇದರ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತತೆಯನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಿ. ಅಮೇರಿಕದ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಮತ್ತು ಕೆಳ ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಬಹುತೇಕವಾಗಿ ಯಾವುದೇ ರೀತಿಯ ಗುಂಪುಗೂಡಿಸುವ ಅಂಶವಿಲ್ಲ. ಬಹಳ ಮಟ್ಟಿಗಿನ ಎಲ್ಲಾ ಅಮೇರಿಕದ ಶಾಲೆಗಳು ವೃತ್ತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಕೆಲವೊಂದು ಶಾಲೆಗಳು ಔಪಚಾರಿಕವಾದ ವೃತ್ತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಗುಂಪುಗೂಡಿಸಿದ ರಚನೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ. ಅದೇನೇ ಆದರೂ ವೃತ್ತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಶಿಕ್ಷಣವು ಉದ್ಯೋಗ ಅವಕಾಶಗಳೊಂದಿಗೆ ದುರ್ಬಲವಾದ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ. ಪ್ರೌಢಶಾಲೆ ಪದವಿ ಹೊಂದಿರುವವರಿಗೆ ತಮ್ಮ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಕಾಲೇಜುಗಳಲ್ಲಿ ಎರಡು ಅಥವಾ ನಾಲ್ಕು ವರ್ಷಗಳವರೆಗೆ ಮುಂದುವರೆಸುವ

ಸಲುವಾಗಿ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಕ ವೇತನವನ್ನು (wage incentives) ಸಹ ನೀಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ಬಹುಸಂಖ್ಯಾತ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು "ಸಾಧಾರಣ"ವಾದ ಅಥವಾ "ಕಾಲೇಜಿಗೆ ತಯಾರಿ"ನಡೆಸುವ ಗುಂಪುಗೂಡಿನಲ್ಲಿ ಅಥವಾ ಈ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಪಠ್ಯ ಕ್ರಮ(course work)ಗಳನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಪ್ರೌಢಶಾಲಾ ಪದವಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಯಾವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯೂ ಪ್ರೌಢಶಾಲೆ ಮುಗಿಸಿದ ನಂತರ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಮುಂದುವರೆಸಲು ಅವರು ತೆಗೆದುಕೊಂಡಿದ್ದ ಪಠ್ಯ ಕ್ರಮಗಳು ಅಡ್ಡಬರುವುದಿಲ್ಲ.

ಅಮೇರಿಕನ್ ಗಣರಾಜ್ಯದ ಪ್ರಾರಂಭದಿಂದಲೂ ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣದ ಮೇಲಿನ ರಾಜ್ಯದ ನಿಯಂತ್ರಣ ದುರ್ಬಲವಾಗಿದ್ದುದರಿಂದ ಬಹು ವಿಧದ ಗುಂಪುಗಳಿಗೆ ಕಾಲೇಜುಗಳನ್ನು ತೆರೆಯಲು ಸಾಪೇಕ್ಷವಾಗಿ ಸುಲಭವಾಯಿತು. ಅಮೇರಿಕದ ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣವು ಇದೀಗ ಕೆಲವು ನೂರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿರುವ ಧಾರ್ಮಿಕ ಕಾಲೇಜುಗಳಿಂದ ಹಿಡಿದು 50,000ಕ್ಕೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿರುವ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದೆ. ಒಟ್ಟಾರೆಯಾಗಿ ನಾಲ್ಕು ವರ್ಷಗಳ 2000 ಕಾಲೇಜುಗಳು ಮತ್ತು ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳು ಮತ್ತು 1500 ಎರಡು ವರ್ಷಾವಧಿಯ ಕಾಲೇಜುಗಳು ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿವೆ. ಜರ್ಮನಿಯ ಜನಸಂಖ್ಯೆಯ 3.5ರಷ್ಟು ಹೆಚ್ಚು ಜನಸಂಖ್ಯೆಯಿರುವ ಅಮೇರಿಕದಲ್ಲಿನ ವಿದ್ಯಾಸಂಸ್ಥೆಗಳ ಸಂಖ್ಯೆಯು 10 ಪಟ್ಟು ಹೆಚ್ಚಿದೆ. ಈ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಶಿಕ್ಷಣ ಸಂಸ್ಥೆಯು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗಾಗಿ ಇನ್ನಿತರ ಸಂಸ್ಥೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಸ್ಪರ್ಧಿಸುತ್ತವೆ. ಇದು ಕಾಲೇಜು ದಾಖಲಾತಿಯನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುತ್ತದೆ. ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಮಾಣದ ಅಮೇರಿಕದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಹೋಗುತ್ತಾರೆ. ಅಮೇರಿಕವು ವಿಶ್ವದಲ್ಲೇ ಅತ್ಯಂತ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಮಾಣದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀಡುವ ದೇಶವಾಗಿದೆ. ಶೇಕಡ 40ರಷ್ಟು ಪ್ರೌಢಶಾಲಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ನಾಲ್ಕು ವರ್ಷಗಳ ಕಾಲೇಜಿಗೆ ಮತ್ತು ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳಿಗೆ ಪ್ರವೇಶ ಪಡೆಯುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಶೇಕಡ 20ರಷ್ಟು ಎರಡು ವರ್ಷಗಳ ಅವಧಿಯ ಸಮುದಾಯ ಕಾಲೇಜುಗಳಿಗೆ ಪ್ರವೇಶ ಪಡೆಯುತ್ತಾರೆ. ಎಲ್ಲರೂ ಇದರಲ್ಲಿ ಉಳಿಯುವುದಿಲ್ಲವಾದರೂ ಸಹ ಶೇಕಡ 30 ರಷ್ಟು ಕಾಲೇಜು ವಯೋಮಾನದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಪದವೀಧರರಾಗುತ್ತಾರೆ (ಅದೇ ರೀತಿ ಧಾರ್ಮಿಕ ಸಂಘಟನೆಗಳಲ್ಲಿ ಅಸಾಧಾರಣವಾದ ವೈವಿಧ್ಯತೆಗಳಿರುವುದರಿಂದ ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ ಧಾರ್ಮಿಕ ಸಾಮಾಜಿಕೀಕರಣವನ್ನು ಅಮೇರಿಕದಲ್ಲಿ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಲಾಗುತ್ತಿದೆಯೆಂಬ ಅವಕಾಶಗಳ ಬೇಡಿಕೆಗೆ ಸ್ಪಂದಿಸುವಂತಹ "ಪೂರೈಕೆ ಕಡೆ" ವಾದವನ್ನು ಮಾಡಬಹುದು.)

ಅಮೇರಿಕದಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ವ್ಯಾಪಕ ಆಯ್ಕೆಯ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ, ವೃತ್ತಿಸಂಬಂಧಿತ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡ ಹಾಗೂ ಮಾನವಿಕ ಶಾಸ್ತ್ರಗಳು ಮತ್ತು ವಿಜ್ಞಾನಗಳನ್ನು ಸಹ ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡಬಹುದು. ಕಾಲೇಜು ಹಂತಕ್ಕೆ ಬರುವರೆಗೂ ತಮ್ಮ ಕೆಲಸದ ಜೀವನಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಪಟ್ಟ ಗಂಭೀರ ನಿರ್ಧಾರಗಳನ್ನು ಮಾಡಲು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಕಾಯುತ್ತಾರೆ. ಜರ್ಮನಿಯ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯೊಂದಿಗೆ ತುಲನೆ ಮಾಡಿ ನೋಡಿದಾಗ ಅದು ಬಹುತೇಕವಾಗಿ ಗುಂಪುಗೂಡಿಸದಿರದ ರಚನೆಯಾಗಿದೆ. ಅಮೇರಿಕದಲ್ಲಿನ ದ್ವಿತೀಯ ಹಂತದ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣವು ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣದ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಸ್ತರೀಕರಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗೆಡೆ ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ

ಮತ್ತು ವೃತ್ತಿ ಸಿದ್ಧತೆಗಾಗಿ ಹಾಗೂ ಜೀವನದ ವೃತ್ತಿ ಆಯ್ಕೆಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಕಠಿಣ ನಿರ್ಧಾರಗಳನ್ನು ತಮ್ಮ ಕಾಲೇಜು ಜೀವನದ ಹಂತದಲ್ಲೇ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಲು ಬಹುಸಂಖ್ಯಾತ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಒತ್ತಾಯಿಸುತ್ತದೆ (Allmendinger (ಆಲ್ಮೆಂಡಿಂಗರ್) 1989).

ಸಮಕಾಲೀನ ಔದ್ಯಮಿಕ ಜಗತ್ತಿನಲ್ಲಿ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ರಚನೆಗಳ ಧ್ರುವಗಳಲ್ಲಿ ಅಮೇರಿಕ ಮತ್ತು ಜರ್ಮನಿಯಲ್ಲಿನ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳು ಮಾತ್ರ ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾದವುಗಳಲ್ಲ. ಕೆನಡ ದೇಶದ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ಅಮೇರಿಕದ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಹೋಲುತ್ತದೆ. ಅದು ಸಹ ಸಮಗ್ರವಾಗಿದ್ದು ಉನ್ನತ ಪ್ರೌಢಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ವಿದ್ವತಪೂರ್ಣ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ಒತ್ತು ನೀಡುತ್ತದೆ. ಸಾಪೇಕ್ಷವಾಗಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಮಾಣದ ಪ್ರೌಢಶಿಕ್ಷಣ ಪದವಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುವವರು ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಮುಂದುವರೆಸುತ್ತಾರೆ (OECD 1996:260-2). ಇದಕ್ಕನುಗುಣವಾಗಿ ಭೌಗೋಳಿಕವಾಗಿ ಜರ್ಮನಿಗೆ ಸಮೀಪವಿರುವ ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕವಾಗಿ ಜರ್ಮನ್ನರನ್ನು ಹೋಲುವ ಆಸ್ಟ್ರಿಯನ್ನರು ಜರ್ಮನಿಯ ಶಾಲಾವ್ಯವಸ್ಥೆಯೊಂದಿಗೆ ಸಾಮ್ಯವಿರುವ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ರಚಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಆದರೆ ಆಸ್ಟ್ರಿಯ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದಿಂದ ಪದವಿ ಪಡೆಯುವ ಪದವೀಧರರ ಸಂಖ್ಯೆಯು ಜರ್ಮನಿಗಿಂತ ಕಡಿಮೆ ಪ್ರಮಾಣದ್ದಾಗಿರುತ್ತದೆ (OECD 1996: 253-5).

ಜರ್ಮನಿಯ ಶಿಷ್ಯವೃತ್ತಿ (Apprenticeship(ಅಪ್ರೆಂಟಿಸ್‌ಶಿಪ್)) ತರಬೇತಿಯ "ಇಬ್ಬಗೆಯ ವ್ಯವಸ್ಥೆ"

ಜರ್ಮನಿಯಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು 10 ವರ್ಷದವರಿರುವಾಗಲೇ ಅವರನ್ನು ಗುಂಪುಗೂಡಿಸುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ಆರಂಭವಾಗುತ್ತದೆ. ಕೆಳಹಂತದಲ್ಲಿ ಗುಂಪುಗೂಡಿಸಿದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅವಕಾಶಗಳು ಸೀಮಿತವಾಗಿರುತ್ತವೆ. ವಿಚಿತ್ರವೆಂದರೆ ಜರ್ಮನಿಯ ಕಾರ್ಮಿಕರು ಎಲ್ಲಾ ಮಟ್ಟಗಳಲ್ಲೂ ಔದ್ಯಮಿಕ ರಾಷ್ಟ್ರಗಳಲ್ಲಿನ (ಅಮೇರಿಕವನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಂತೆ) ಎಲ್ಲಾ ಕಾರ್ಮಿಕರಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನ ಆದಾಯ ಸಮತೆ (income equity) ಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ. ಇದಕ್ಕೆ ಮಹತ್ವಪೂರ್ಣವಾದ ಒಂದು ಕಾರಣವೆಂದರೆ ಜರ್ಮನಿಯಲ್ಲಿನ ಇಬ್ಬಗೆಯ ವ್ಯವಸ್ಥೆ. ಇದು ಇಬ್ಬಗೆಯ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯೇಕೆಂದರೆ ಅದು ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಮುಂದುವರಿಕೆಯನ್ನು ಮತ್ತು ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಅನುಭವದ (on-site (ಆನ್-ಸೈಟ್)) ಶಿಷ್ಯವೃತ್ತಿ ತರಬೇತಿಯನ್ನು 15 ವರ್ಷಕ್ಕೆ ಮೀರಿದ ಜರ್ಮನ್ ಬಹುಸಂಖ್ಯಾತ ಯುವಜನರಿಗಾಗಿ ಸಂಯೋಜಿಸುತ್ತದೆ.

ಕಡ್ಡಾಯ ಶಾಲಾ ಕಲಿಕೆಯು ಜರ್ಮನಿಯಲ್ಲಿ 15 ವಯಸ್ಸಿಗೆ ಮುಗಿಯುತ್ತದೆ. ಇತ್ತೀಚಿನವರೆಗೂ ಶೇಕಡ ಸುಮಾರು 60 ರಷ್ಟು ಜರ್ಮನಿಯ ಯುವಕರು ಕಡ್ಡಾಯ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ಮುಗಿದ ನಂತರ ಈ ಇಬ್ಬಗೆಯ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗೆ ಪ್ರವೇಶಿಸುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ ಇಂದು ಈ ಪ್ರಮಾಣ ಅದರ ಅರ್ಧದಷ್ಟಿದೆ. ಬಹುಮಟ್ಟಿಗೆ ಈ ಶಿಷ್ಯವೃತ್ತಿ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳು ಎರಡು ಅಥವಾ ಮೂರು ವರ್ಷಗಳವರೆಗೆ ನಡೆಯುತ್ತವೆ. ಅವು ಹಲವಾರು ಉದ್ಯೋಗಗಳ

ತರಬೇತಿಯನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿವೆ. ಮೋಟಾರು ವಾಹನಗಳ ಯಂತ್ರಶಾಸ್ತ್ರದಿಂದ ಹಿಡಿದು ಬ್ಯಾಂಕ್ ವ್ಯವಹಾರದವರೆಗೆ ಎಲ್ಲವನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದೆ. ಅಷ್ಟಾದರೂ ಸಹ ಅವರಲ್ಲಿನ ಬಹುಸಂಖ್ಯಾತರು ನೀಲಿ ಕಾಲರ್ (blue collar) ಕೌಶಲ್ಯ ವೃತ್ತಿಗಳಲ್ಲಿಯೇ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡಿರುತ್ತಾರೆ. ಒಂದು ವಾರದಲ್ಲಿ ಅವರು ಮೂರು ಅಥವಾ ನಾಲ್ಕು ದಿನಗಳು ಕಂಪನಿಯೊಂದರಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡಿ ಇನ್ನೊಂದು ಅಥವಾ ಎರಡು ದಿನ ಸ್ಥಳೀಯ ವೃತ್ತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಕಳೆಯುತ್ತಾರೆ. ಕೆಲವು ಕಂಪನಿಗಳು ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಅನುಭವದ ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ನಡೆಸುತ್ತಾರೆ. ಶಾಲೆಗಳು ಕಾರ್ಯಶೀಲ ಕೌಶಲ್ಯಗಳಿಗೆ ಪ್ರಾಶಸ್ತ್ಯ ನೀಡುತ್ತವೆ. ಈ ಕಾರ್ಯಶೀಲ ಕೌಶಲ್ಯಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಸಹ ಈ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಕಲಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಮೆಕೆರ್ನನ್ (McKernan) (1994) ಅವರು ಖನಿಜವನ್ನು ಬಗ್ಗಿಸುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುವ ಒಂದು ಪತ್ಯದ ಬಗ್ಗೆ ವರದಿ ಮಾಡಿದ್ದಾರೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಕಲಿಯುತ್ತಿದ್ದಾಗ ಶಿಕ್ಷಕರು ಆ ಖನಿಜದ ಒತ್ತಡ ತಡೆದುಕೊಳ್ಳುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಸೂತ್ರಗಳನ್ನು ಬೋರ್ಡಿನ ಮೇಲೆ ಬರೆಯುತ್ತಿದ್ದರು. ತರಗತಿಯೊಳಗಿನ ಕಲಿಕೆಯು ನಿರಂತರವಾಗಿ ವಿವಿಧ ವಿಷಯಗಳ ಪರಿಚಯವನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ. ಇದನ್ನು ನಾವು ಅಮೇರಿಕದ ಪ್ರೌಢಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಕಾಣಬಹುದು. ಭಾಷೆಗಳು, ಗಣಿತ ಮತ್ತು ಸಮಾಜದ ಅಧ್ಯಯನ ಮುಂತಾದ ವಿಷಯಗಳು ಪರಿಚಯವಾಗುತ್ತದೆ.

ಶಿಷ್ಯವೃತ್ತಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಕಾರ್ಮಿಕರಿಗೆ ನೀಡುವ ಪೂರ್ಣ ವೇತನದ ಶೇಕಡ 20 ರಿಂದ 25ರಷ್ಟು ಹಣವನ್ನು ಭತ್ಯೆಯಾಗಿ ನೀಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ತಿಂಗಳಿಗೆ 500 ರಿಂದ 800 ಡಾಲರ್‌ಗಳಷ್ಟು ಹಣ ಜೀವನಕ್ಕೆ ಸಾಕಾಗುವಷ್ಟಲ್ಲದಿದ್ದರೂ ಸಹ ಬಹು ಪ್ರಮಾಣದ ಶಿಷ್ಯವೃತ್ತಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಅದು ಸಾಕಷ್ಟಾಗುತ್ತದೆ ಏಕೆಂದರೆ ಅವರು ತಮ್ಮ ತಂದೆ ತಾಯಿಗಳೊಂದಿಗಿರುತ್ತಾರೆ.

ಇಬ್ಬಗೆಯ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿನ ತರಬೇತಿಯು ವಿಶಾಲವಾಗಿದ್ದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ತರಬೇತಿಯ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಹಲವಾರು ಕೆಲಸಗಳಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಇತರ ಔದ್ಯಮಿಕ ರಾಷ್ಟ್ರಗಳಿಗಿಂತ ಶಿಷ್ಯವೃತ್ತಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಹತೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಜರ್ಮನಿಯ ಕಾರ್ಮಿಕರು ಮೇಲ್ಮಟ್ಟಕ್ಕೆ ಹೋಗುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳು ಸೀಮಿತವಾಗಿವೆ. ಆದರೆ ಜರ್ಮನಿಯ ಔದ್ಯಮಿಕ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಚಾಲ್ತಿಯಲ್ಲಿರುವ ಉನ್ನತಮಟ್ಟದ ವೇತನ ಜರ್ಮನಿಯ ಕಾರ್ಮಿಕರ ಸಾಪೇಕ್ಷವಾಗಿ ನಿರ್ಬಂಧಿತ ಚಲನೆಯ ಕೊರತೆಯನ್ನು ಪರಿಹರಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ಇಬ್ಬಗೆ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ತರಬೇತಿ ಹೊಂದಿದ ಕಾರ್ಮಿಕರು ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ ಕೌಶಲ್ಯವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವುದರಿಂದ ಅವರಿಗೆ ಕೊಡುವ ವೇತನವು ನ್ಯಾಯಯುತವಾದುದೆಂದು ಅನೇಕರು ವಾದಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಜರ್ಮನಿಯಲ್ಲಿನ ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ ಕೌಶಲ್ಯವು ಐತಿಹಾಸಿಕವಾಗಿ ಜರ್ಮನಿಯ ಉದ್ಯೋಗ ನೀಡುವವರಲ್ಲಿ ಈ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಇರುವ ಬಲವಾದ ಜನಪ್ರಿಯತೆಯನ್ನು ವಿವರಿಸಲು ಸಹಾಯಕವಾಗುತ್ತದೆ. ಎಲ್ಲಾ ಪ್ರಮುಖ ಕೈಗಾರಿಕ ಮತ್ತು ವಾಣಿಜ್ಯ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು

Formatted: Not Highlight

ಸಹ ಶಿಷ್ಯವೃತ್ತಿ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಪಾಲುಗೊಳ್ಳುತ್ತವೆ. ಅವರಿಗೆ ಅದರಿಂದ ಯಾವುದೇ ಹಣಕಾಸಿನ ಪಾಯಿದೆಯು ಇಲ್ಲದಿದ್ದರೂ ಸಹ ಅವರು ಅದರಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸುತ್ತಾರೆ. ಎರಡು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಸಂಘಗಳಲ್ಲಿ ಯಾವುದಾದರೊಂದಕ್ಕೆ ಹಣ ಪಾವತಿ ಮಾಡುವ ಮೂಲಕ ಕಂಪನಿಗಳು ಶಿಷ್ಯವೃತ್ತಿ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುತ್ತವೆ. ತರಬೇತಿ ಪಡೆದವರು ಅದನ್ನು ಪಡೆದ ಕಂಪನಿಗಳಲ್ಲೇ ಇರಬೇಕೆಂಬ ನಿಯಮವಿಲ್ಲ. ವಾಸ್ತವವಾಗಿ ಶಿಷ್ಯವೃತ್ತಿ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮ ಮುಗಿದ ಒಂದು ವರ್ಷದ ಬಳಿಕ ಬಹಳಷ್ಟು ಮಂದಿ ಅವರ ಕಂಪನಿಗಳನ್ನು ಬಿಟ್ಟು ಹೋಗುತ್ತಾರೆ (Maurice, Sellier, and Silvestre (ಮೋರಿಸ್, ಸೆಲಿಯರ್ ಮತ್ತು ಸಿಲ್ವೆಸ್ಟರ್) 1986). ಇತ್ತೀಚಿನ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ, ಈ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ಸುಲಭವಾಗಿ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುವ ಗುಣಹೊಂದಿಲ್ಲವೆಂಬ ಪ್ರಮುಖ ಕಾರಣಕ್ಕಾಗಿ ಅದು ಮಾಲೀಕರು ಮತ್ತು ಕೆಲವು ಸಮಾಜ ವಿಜ್ಞಾನಿಗಳ ಟೀಕೆಗೆ ಒಳಪಟ್ಟಿದೆ(Blossfeld (ಬ್ಲಾಸ್‌ಫೆಲ್ಡ್) 1992).

ಜಪಾನ್: ವಿಶಿಷ್ಟ ಪದರಗಳೊಂದಿಗೆ ಅಮೇರಿಕ ಶೈಲಿಯ ವಿಸ್ತರಣೆ

1860ರಲ್ಲಿ ಪಾಶ್ಚಾತ್ಯೀಕರಣದೆಡೆ ಒಲವು ತೋರುವ ಮೇಜಿ ಸಾಮ್ರಾಜ್ಯಶಾಹಿಯ ಮರುಸ್ಥಾಪನೆಯ ನಂತರ ಜಪಾನಿನ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣವು ಪೂರ್ವದ ಸತ್ವವನ್ನು ಹಾಗೂ ಪಾಶ್ಚಿಮಾತ್ಯ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಮಾದರಿ ಮತ್ತು ತಂತ್ರಜ್ಞಾನದೊಂದಿಗೆ ಒಟ್ಟುಗೂಡಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನವನ್ನು ಮಾಡಿದೆ (Cummings (ಕಮಿಂಗ್ಸ್) 1985). ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಕಾಲಗಳಲ್ಲಿ ಅಮೇರಿಕಾ ಮತ್ತು ಜರ್ಮನಿಗಳೆರಡೂ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಮಾದರಿಗಳೆನಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದರೂ ಜಪಾನೀಯರ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ರಮವು ಅಮೇರಿಕದ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಹೋಲುತ್ತದೆ. ಉನ್ನತ ದ್ವಿತೀಯ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಅದು ಹೆಚ್ಚು ವಿದ್ವತಪೂರ್ಣವಾಗಿದ್ದು ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಂಖ್ಯೆಯ ಜಪಾನಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಹೋಗುತ್ತಾರೆ. ಅಮೇರಿಕದಂತೆಯೆ ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಹೋಗುವ ಬಹುತೇಕರು ಅವರ ಪದವಿಗಳನ್ನು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸುತ್ತಾರೆ. ಆದರೂ ಸಹ ಜಪಾನೀಯರು ಬಹಳ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ವರ್ಗೀಕರಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ವೃತ್ತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ವಲಯವನ್ನು ಉನ್ನತ ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಹೆಚ್ಚು ಸುವ್ಯಕ್ತವಾದ, ಕುಲೀನ ಗುಂಪುಗೂಡಿಸಿದ ರಚನೆಯನ್ನು ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಉಳಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ.

ಬಾಲ್ಯಾವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಮುಗ್ಧತೆಯ ಕಾಲಮಾನವೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಸಣ್ಣ ಮಕ್ಕಳ ಮೇಲೆ ಅತೀ ಪ್ರೀತಿ ತೋರುವುದರ ಮೂಲಕ ಅವರಲ್ಲಿ ನಂಬಿಕೆಯ ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ಬೆಳೆಸಲು ಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಪ್ರಯತ್ನಗಳನ್ನು ಮಾಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ಆರನೇ ವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಕಲಿಕೆಯು ತೀವ್ರ ಮತ್ತು ಸಂಘಟಿತ ರೂಪ ಪಡೆಯುತ್ತದೆ. ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಮತ್ತು ಕೆಳಹಂತದ ದ್ವಿತೀಯ ತರಗತಿಗಳ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಶೈಕ್ಷಣಿಕವಾಗಿದ್ದು ಯಾವುದೇ ಗುಂಪುಗೂಡಿಸುವ ರಚನೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುವುದಿಲ್ಲ. ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಯವಾಗಿ ನಿಯಂತ್ರಿಸುವುದರಿಂದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ, ಶಿಕ್ಷಕರ ನೇಮಕಾತಿ ಮತ್ತು ವೇತನ ಹಾಗೂ

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯೊಬ್ಬರ ಮೇಲೆ ಮಾಡುವ ವೆಚ್ಚಗಳು ಇವೆಲ್ಲವನ್ನು ಸಮುದಾಯಗಳ ನಡುವೆ ಸಮಾನಗೊಳಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ.

ಅಮೇರಿಕದ ಪ್ರೌಢಶಾಲಾ ವರ್ಷಗಳಿಗೆ ಸಮಾನವಾಗಿ ಜಪಾನೀಯರ ಶಿಕ್ಷಣವು ಬಹುಸಂಖ್ಯಾತ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ವಿದ್ವತ್ಪೂರ್ಣವಾದ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತದೆ. ಮೇಲ್ಮಟ್ಟದ ದ್ವಿತೀಯ ಶಾಲಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಮುಕ್ಕಾಲು ಪಾಲು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ವಿದ್ವತ್ಪೂರ್ಣ ಅಧ್ಯಯನವನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಅದು ವೈಚಾರಿಕವಾಗಿ ಅವರು ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಹೋಗಲು ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ. ಪ್ರೌಢಶಾಲೆಗಳ ಖ್ಯಾತಿಯಲ್ಲಿ ವ್ಯತ್ಯಾಸವಿರುತ್ತದೆ. ಪೋಷಕರು ಅವರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಕ್ಕನುಗುಣವಾಗಿ ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಉತ್ತಮ ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಸೇರಿಸಲು ಯತ್ನಿಸುತ್ತಾರೆ. ಪ್ರೌಢಶಾಲೆಗಳು ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳ ಪ್ರವೇಶ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಿಗೆ ವಿಭಿನ್ನ ಗುಣಮಟ್ಟದ ತರಬೇತಿಯನ್ನು ನೀಡುತ್ತವೆ (Rosenbaum and Kariya (ರೊಸೆನ್‌ಬಾಮ್ ಮತ್ತು ಕರಿಯಾ) 1989). ಮೇಲ್ಮಟ್ಟದ ದ್ವಿತೀಯ ಶಾಲಾ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಶೇಕಡ 10 ರಷ್ಟು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಹೊರಗೆ ಹೋಗುತ್ತಾರೆ. ತಮ್ಮ ಕೆಳಮಟ್ಟದ ದ್ವಿತೀಯ ಶಾಲಾ ಅಧ್ಯಯನಗಳಲ್ಲಿ ಹಿಂದೆ ಬೀಳುವ ಶೇಕಡ 10–15ರವರೆಗಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಸಾಪೇಕ್ಷವಾಗಿ ಸಣ್ಣದಾದಂತ ವೃತ್ತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಗುಂಪುಗೂಡಿಸಿರುವ ರಚನೆಯು ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿದೆ. ವೃತ್ತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಶಾಲೆಗಳಿಗೂ ಉದ್ಯೋಗ ನೀಡುವವರಿಗೂ ನೇರವಾದ ಸಂಬಂಧವಿರುತ್ತದೆ.

ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪ್ರವೇಶವು ಪರೀಕ್ಷೆಯಿಂದ ನಿಯಂತ್ರಿಸಲ್ಪಡುತ್ತದೆ. ಪ್ರೌಢಶಾಲೆ ಬಿಡುವಾಗ ನಡೆಯುವ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು ಅತ್ಯಂತ ಮಹತ್ವಪೂರ್ಣವಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಅದು ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಅರ್ಹತೆಯನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುತ್ತದೆ. ವಿಶೇಷವಾದ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳಿಗೆ ಮತ್ತು ಅಧ್ಯಯನ ವಿಭಾಗಕ್ಕೆ ಪ್ರವೇಶಗಳಿಸಲು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಆಯಾ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳ ಪ್ರವೇಶ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವುದು ಅಗತ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಿಗೆ ಕಠಿಣ ಅಗತ್ಯತೆಗಳಿದ್ದರೂ ಸಹ ಬಹಳಷ್ಟು ಮಂದಿ ಜಪಾನಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯೇತರ (ಉದ್ಯೋಗಗಳಿಗೆ ಪ್ರಸ್ತುತವಾದ ತರಬೇತಿ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಹತೆಗಳಿಗಾಗಿ) ಮತ್ತು ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯ ಮಟ್ಟದ ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಪಡೆಯುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಅಮೇರಿಕದಲ್ಲಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಪ್ರಮಾಣದಷ್ಟೇ ಪ್ರಮಾಣದ ಜಪಾನಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು (ಶೇಕಡ 50 ರಷ್ಟು) ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಹೋಗುತ್ತಾರೆ. ಅಮೇರಿಕದಲ್ಲಿ ಬಹಳಷ್ಟು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಕಾಲೇಜುಗಳಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳಲ್ಲಿ ದಾಖಲಾಯಿಸಿರುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ ಜಪಾನಿನಲ್ಲಿ ಬಹುಸಂಖ್ಯಾತ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಅಮೇರಿಕದ ಸಮುದಾಯ ಕಲೇಜುಗಳಂತಿರುವ ಅಲ್ಪಾವಧಿ ವೃತ್ತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ತರಬೇತಿ ಕಾಲೇಜುಗಳಲ್ಲಿ ದಾಖಲಾಯಿಸುತ್ತರೆ. ಈ ದಾಖಲಾತಿಗಳು ಲಿಂಗ ಆಧಾರಿತವಾಗಿರುತ್ತವೆ; ಮಹಿಳೆಯರು ಈಗಲೂ ಸಹ "ಎರಡನೇ ದರ್ಜೆ" ಶಿಕ್ಷಿತ ನಾಗರೀಕರಾಗಿದ್ದಾರೆ. ಶೇಕಡ 90ರಷ್ಟು ಎರಡು ವರ್ಷಗಳ ಕಾಲೇಜಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಮಹಿಳೆಯರಾಗಿದ್ದರೂ ಸಹ ನಾಲ್ಕು-ವರ್ಷದ ಕಾಲೇಜುಗಳಲ್ಲಿ ಸುಶಿಕ್ಷಿತ ಮಹಿಳ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಕಾಣಸಿಗುವುದಿಲ್ಲ.

ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳಲ್ಲಿ ದಾಖಲಾಯಿಸುವ 18 ರಿಂದ 21 ವರ್ಷಗಳ ಶೇಕಡ 25ರಷ್ಟು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಪದವಿಯನ್ನು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸುತ್ತಾರೆ. ಕೈಗಾರಿಕೀಕರಣಗೊಂಡ ರಾಷ್ಟ್ರಗಳಲ್ಲಿ (ಅಮೇರಿಕ, ಆಸ್ಟ್ರೇಲಿಯ, ಕೆನಡಾ, ನ್ಯೂಜಿಲಾಂಡ್, ಇಂಗ್ಲಂಡ್, ಮತ್ತು ಕೊರಿಯಾ ದೇಶಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಂತೆ) ಜಪಾನ್ ದೇಶದ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯ ಮಟ್ಟದ ಪದವಿಗಳನ್ನು ಪಡೆಯುವ ಪ್ರಮಾಣವು ಅತ್ಯುನ್ನತವಾಗಿದೆ.

ಭವಿಷ್ಯದ ಕಾರ್ಪೊರೇಟ್ ಮತ್ತು ಸರ್ಕಾರಿ ಮುಖಂಡರಾಗಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ತರಬೇತಿ ನೀಡಲು ಜಪಾನ್ ದೇಶವು ಉನ್ನತ ಶ್ರೇಣಿಯ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳ ಕುಲೀನ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಸಹ ಹೊಂದಿದೆ. ಈ ಕುಲೀನ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳು ಜಪಾನಿನ ಸಮಾಜದ ಉನ್ನತ ಸ್ಥಾನಗಳೊಂದಿಗೆ ವಿಶೇಷ ನಂಟನ್ನು ಹೊಂದಿವೆ. ಅಮೇರಿಕದಲ್ಲಿನ ಆಯ್ದ ಕಾಲೇಜುಗಳು ಮತ್ತು ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳಾದ ಹಾವರ್ಡ್, ಯೇಲ್ ಮತ್ತು ಪ್ರಿನ್ಸ್‌ಟನ್‌ಗಳಿಗೆ ಇದನ್ನು ಹೋಲಿಸಬಹುದು. ಅಮೇರಿಕದಲ್ಲಿ ಅಷ್ಟು ಪ್ರತಿಷ್ಠಿತವಿರದ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿ ಪದವಿಯನ್ನು ಪಡೆದು ಕಾರ್ಪೊರೇಟ್ ಕಂಪನಿಗಳಲ್ಲಿ ದೊಡ್ಡ ಸ್ಥಾನಗಳನ್ನಲಂಕರಿಸುವುದು ವಿಶೇಷವಾದ ಸಂಗತಿಯಲ್ಲ. ಇದು ಜಪಾನಿನಲ್ಲಿ ಅತ್ಯಂತ ವಿರಳವಾದ ಸಂಗತಿಯಾಗುತ್ತದೆ. ಟೋಕ್ಯೋ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯವು ಈ ವ್ಯವಸ್ತೆಯಲ್ಲಿ ಅಗ್ರಸ್ಥಾನದಲ್ಲಿದೆ. ಎಲ್ಲಾ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳ ಕಠಿಣ ಪ್ರವೇಶ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳ ಉತ್ತೀರ್ಣತೆ ಮತ್ತು ಅಸಾಧಾರಣ ಪ್ರತಿಭೆ, ಮೇಲ್ಮಟ್ಟದ ಉದ್ಯೋಗ ಮತ್ತು ಅತ್ಯುತ್ತಮ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳ ಪ್ರವೇಶಕ್ಕೆ ರಹದಾರಿಯಾಗಿರುತ್ತದೆ (Shields(ಶೀಲ್ಡ್ಸ್)1992;Kanaga (ಕನಾಗಾ) 1994).

ಜಪಾನಿನ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ರಚನೆಯನ್ನು ಅನೇಕ ವಿಧದಲ್ಲಿ ಅಮೇರಿಕದ ರಚನೆಗೆ ಹೋಲಿಸಬಹುದಾದರೂ ಅಧ್ಯಯನದ ಕಠಿಣವಾದ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಜಪಾನಿನಲ್ಲಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಾಧನೆ ಸಾಧಾರಣವಾಗಿ ಮೇಲ್ಮಟ್ಟದ್ದಾಗಿದೆ. ಜಪಾನಿನ ಕುಟುಂಬಗಳು ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಭೌತಿಕವಾದ ಎಲ್ಲಾ ಬೆಂಬಲವನ್ನು ನೀಡಿ ಅವರು ಕಷ್ಟಪಟ್ಟು ಉನ್ನತ ಅಂಕಗಳನ್ನು ಗಳಿಸಬೇಕೆಂದು ಅವರ ಮೇಲೆ ನಿರೀಕ್ಷೆಯ ನೈತಿಕ ಒತ್ತಡವನ್ನು ಹೇರುತ್ತಾರೆ. ಕುಟುಂಬದ ಘನತೆ ಮಕ್ಕಳ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಗಂಡುಮಕ್ಕಳ ಶಾಲಾ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಣೆಯೊಂದಿಗೆ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿರುತ್ತದೆ. ಜಪಾನಿನ ಕುಟುಂಬಗಳಲ್ಲಿ ಶಾಲೆಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆ ನೀಡಲಾಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಮನೆಯ ಹೊರಗೆ ದುಡಿಯದಿರುವ ತಾಯಂದಿರು ಬಹುಸಂಖ್ಯಾತರಾಗಿದ್ದು ಅವರ ಮಕ್ಕಳು ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಏನನ್ನು ಕಲಿಯುತ್ತಿದ್ದಾರೆಂದು ತಿಳಿಯಲು ಅವರ ಮಕ್ಕಳ ಪಠ್ಯ ಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಅವರೇ ಖರೀದಿಸುತ್ತಾರೆ (White(ವೈಟ್). ಶಿಕ್ಷಣದ ಮೇಲೆ ಜಪಾನಿನ ಕುಟುಂಬಗಳು ತಮ್ಮ ಒಟ್ಟು ಆದಾಯದ 1/3ರಷ್ಟನ್ನು ವೆಚ್ಚ ಮಾಡುತ್ತಿರುವುದು ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಅವರು ಕೊಡುವ ಮಹತ್ವದ ಸೂಚ್ಯಂಕವಾಗಿದೆ (Shields (ಶೀಲ್ಡ್ಸ್)1992).

ಜಪಾನಿನ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣವು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿರುವುದಕ್ಕೆ ಅವರ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನಗಳು ಸಹ ಕಾರಣವಾಗಿದೆ. ಜಪಾನಿನ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳು ಸಾಪೇಕ್ಷವಾಗಿ ವಿವರವಾದ

ಮತ್ತು ಮುಂದುವರೆದ ವಿಷಯಗಳ ಕಲಿಕೆಗೆ ಪ್ರಾಶಸ್ತ್ಯ ನೀಡುತ್ತದೆ. ಎಲ್ಲಾ ಹೇಳಿಕೆಗಳ ಪ್ರಕಾರ ಜಪಾನಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ಗಮನವನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಿರುತ್ತಾರೆ. ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಂಖ್ಯೆಯ (ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ 40 ಅಥವಾ ಹೆಚ್ಚಿನ) ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿದ್ದರೂ ಸಹ ಶಿಸ್ತೆಂಬುದು ಒಂದು ದೊಡ್ಡ ಸಮಸ್ಯೆಯಾಗಿಲ್ಲ. ಪದೇ ಪದೇ ಬಾಯಿಪಾಠ ಮಾಡುವ ಪದ್ಧತಿ ಮತ್ತು ಕಟ್ಟುನಿಟ್ಟಿನ ಅಭ್ಯಾಸ ಅಲ್ಲಿ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ.

ಇಂತಹ ಸ್ಫೂರ್ತಿದಾಯಕ ಬೆಂಬಲಗಳಿದ್ದರೂ ಸಹ ಜಪಾನಿನಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಭವಿಷ್ಯವನ್ನು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕಾರ್ಯಕ್ಷಮತೆಯು ನಿರ್ಧರಿಸದಿದ್ದಲ್ಲಿ ಬಹುಶಃ ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಯತ್ನಗಳು ಇರುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ. ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಲ್ಲಿ ಪಡೆಯುವ ಅಂಕ ಕಾಲೇಜು ಮತ್ತು ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳ ಪ್ರವೇಶದೊಂದಿಗೆ ಬಿಗಿಯಾದ ನಂಟನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ. ಅದೇ ರೀತಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಶಿಕ್ಷಣ ಪಡೆದಿರುವ ಕಾಲೇಜು ಮತ್ತು ಅವರ ಅಧ್ಯಯನದ ಕ್ಷೇತ್ರ ಅವರು ಪದವಿಗಳಿಸಿದ ಮೇಲೆ ಸಿಗುವ ಕೆಲಸಗಳೊಂದಿಗೆ ಬಲವಾದ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ. ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಕಾಲೇಜುಗಳು ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಕಂಪನಿಗಳೊಂದಿಗೆ ನಿಕಟ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿರುತ್ತವೆ. ಆದರೆ ಹಾಗೆ ಇಲ್ಲವಾದರೂ ಸಹ, ಅವು ಜಪಾನಿನ ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಜೀವನದ ವಿಶೇಷ ಸ್ಥಾನಗಳೊಂದಿಗೆ ನಿಕಟ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತವೆ. ಜಪಾನಿನ “ಶಿಕ್ಷಣ ಯಂತ್ರ”ವು ಹೆಚ್ಚು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿರಲು ಕಾರಣ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿನ ಕಾರ್ಯಕ್ಷಮತೆ ಹಾಗೂ ನಂತರದ ಜೀವನದಲ್ಲಿನ ಅವಕಾಶಗಳ ನಡುವಣವಿರುವ ಅಸಾಮಾನ್ಯ ಹಾಗೂ ಬಿಗಿಯಾದ ಸಂಬಂಧಗಳು, ಮತ್ತು ಇದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಮುಖ್ಯಪಾತ್ರ ವಹಿಸುವ ಪರೀಕ್ಷೆ. (Rohlen(ರೊಹ್ಲ್ನ್)1983). ಜಪಾನಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಪರೀಕ್ಷೆಗಾಗಿನ ಈ ತೀವ್ರ ಸ್ವರೂಪದ ಸಿದ್ಧತೆಯು ಅವರ ಭವಿಷ್ಯದ ಮೇಲೆ ಬಲವಾಗಿ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುತ್ತದೆಂದು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಹಾಗಾಗಿ ಕಲಿಕೆಯ ಈ ಅವಧಿಯನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು “ಪರೀಕ್ಷಾ ನರಕ”ವೆಂದು ಕರೆಯುವುದು ಆಶ್ಚರ್ಯವೇನಲ್ಲ.

ಹಲವಾರು ಪೂರ್ವ ಏಷ್ಯಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳು ಜಪಾನಿನ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಹೋಲುತ್ತವೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಹೇಳಬೇಕೆಂದರೆ ಕೊರಿಯನ್ನರು ಇತ್ತೀಚಿನ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣದ ದಾಖಲಾಯತಿಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಪದವಿ ಪಡೆಯುವ ಪ್ರಮಾಣವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ. ಅವರು ಜಪಾನಿಗಿಂತಲೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಮಾಣದ ದ್ವಿತೀಯ ವೃತ್ತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಶಾಲಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆ. ಆದರೆ ಪಶ್ಚಿಮ ಯುರೋಪಿನ ರಾಷ್ಟ್ರಗಳಷ್ಟು (OECD 1996: 297-9) ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಲ್ಲ.ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕಾರ್ಯಕ್ಷಮತೆಯ ಮಟ್ಟವು ಅನೇಕ ಮತ್ತು ಒಂದೇ ರೀತಿಯ ಕಾರಣಗಳಿಂದಾಗಿ ಜಪಾನಿನಲ್ಲಿರುವಂತೆ ಉನ್ನತವಾಗಿದೆ.

ಫ್ರಾನ್ಸ್ ಮತ್ತು ಸ್ವೀಡನ್: ಸಮಾನತೆಯ ತಳಹದಿ, ಸಂಕೀರ್ಣ ಮಧ್ಯಮ ಹಂತಗಳು, ಕಿರಿದಾದ ಉನ್ನತ ಹಂತ

ಫ್ರೆಂಚ್ ಮತ್ತು ಸ್ವೀಡನ್ನಿನ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳು ಬಳುವಳಿಯಾಗಿ ಪಡೆದಂತಹ ಕುಲೀನ ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಮತ್ತು ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಹೆಚ್ಚುತ್ತಿರುವ ಸಮಾನ ಶಿಕ್ಷಣ ಅವಕಾಶಗಳ ಸಾಮಾಜಿಕ ಬೇಡಿಕೆಗೆ ಮತ್ತು ಮಾರುಕಟ್ಟೆಯಲ್ಲಿ ಬೇಡಿಕೆ ಇರುವ ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ ವಿದ್ಯಾರ್ಹತೆಗಳಿಗೆ ಹೇಗೆ ಯುರೋಪಿನ ನೀತಿ ನಿರೂಪಕರು ಹೊಂದಿಸಿದ್ದಾರೆನ್ನುವುದಕ್ಕೆ ಒಂದು ಉದಾಹರಣೆಯಾಗಿದೆ. ಈ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳು ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಮತ್ತು ಕೆಳಗಿನ ದ್ವಿತೀಯ ಶಾಲಾ ತರಗತಿಗಳಿಗೆ ಅತ್ಯಂತ ಕಟ್ಟುನಿಟ್ಟಿನ ಸಮಾನ ವಿದ್ಯಾಭ್ಯಾಸವನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತವೆ. ಅಲ್ಲಿಂದಾಚೆ ಮೇಲ್ಮಟ್ಟದ ದ್ವಿತೀಯ ಶಾಲಾ ವರ್ಷಗಳ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಎರಡೂ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಸಮಾನ ಶಿಕ್ಷಣವು ವಿಭಜನೆಗೊಂಡ ಪ್ರಮುಖವಾಗಿ ವೃತ್ತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಎಡೆ ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ. ಇತ್ತೀಚಿನ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಪ್ರವೇಶವು ಹೆಚ್ಚುತ್ತಿದ್ದರೂ ಸಹ ಸಾಪೇಕ್ಷವಾಗಿ ಕೆಲವರು ಮಾತ್ರ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯ ಮಟ್ಟದ ಪದವಿಯನ್ನು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸುತ್ತಾರೆ. ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿ ನಿರೂಪಕರು ಮೇಲಿನ ದ್ವಿತೀಯ ಮತ್ತು ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪ್ರಾರಂಭದ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ವೃತ್ತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಧಾರೆಯನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ. ಉನ್ನತ ವಿದ್ಯಾರ್ಹತೆಗಾಗಿ ಹೆಚ್ಚುತ್ತಿರುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ಬೇಡಿಕೆ ಮತ್ತು ಅಮೇರಿಕನ್ ಶೈಲಿಯ ಪ್ರಜಾತಾಂತ್ರೀಕರಿಸಿದ ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣ ಪ್ರವೇಶಾವಕಾಶಕ್ಕಿರುವ ಕುಲೀನ ವರ್ಗದ ಪ್ರತಿರೋಧ, ಇವುಗಳ ನಡುವಣದ ಒತ್ತಡಗಳ ಪರಿಹಾರಕ್ಕಾಗಿ ಈ ಕ್ರಮವನ್ನು ಅನುಸರಿಸಲಾಗಿದೆ. ನಾನು ಈ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಪದೇ ಪದೇ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಕಂಡುಬರುವ ಏರಿಳಿತಗಳನ್ನು ಗಮನಕ್ಕೆ ತರಲು ಎರಡು ಉದಾಹರಣೆಗಳನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಂಡಿದ್ದೇನೆ. ಫ್ರೆಂಚ್‌ನ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ಸ್ವೀಡನ್ನ್ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಿಂತ ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಭಿನ್ನವಾಗಿರುವುದು ಈ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ: ಫ್ರೆಂಚ್ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ಮೇಲ್ಮಟ್ಟದ ದ್ವಿತೀಯ ಹಂತದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಹಾಗೂ ವೃತ್ತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಬೇರ್ಪಡಿಸಲಾಗಿದೆ; ಅದರ ಪರೀಕ್ಷಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ಭಿನ್ನವಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ಶ್ರಮಿಕ ಮಾರುಕಟ್ಟೆಯಲ್ಲಿ ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣ ವಿದ್ಯಾರ್ಹತೆಗಳಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆ ನೀಡಲಾಗುತ್ತಿದೆ; ಮತ್ತು ಜಪಾನ್ ದೇಶದ ಕುಲೀನ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳು ಮತ್ತು ಇಂಗ್ಲಂಡ್‌ನ ಆಕ್ಸ್‌ಫರ್ಡ್ ಅಥವಾ ಕೇಂಬ್ರಿಡ್ಜ್‌ಗಳೊಂದಿಗೆ ಹೋಲಿಸಬಹುದಾದ ಉನ್ನತ ಪದರದ *grandes ecoles* (ಗ್ರಾಂಡ್ಸ್ ಇಕೋಲ್ಸ್ – ಪ್ರತಿಷ್ಠಿತ ವಿಶೇಷ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು) ಎಂದು ಕರೆಯಲ್ಪಡುವ ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾಗಿ ಗುಂಪುಗೂಡಿಸಿದ ಕುಲೀನ ರಚನೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ. ಇದು ಒಂದೇ ರಚನಾತ್ಮಕ ಚೌಕಟ್ಟನ್ನು ಆಧರಿಸಿದ ಆದರೆ ಹೆಚ್ಚು ವಿಸ್ತಾರವಾದ ಮತ್ತು ನವೀಕರಿಸಿದ ರೂಪವಾಗಿದೆ.

ಫ್ರಾನ್ಸ್. ಸುಮಾರು ನೂರು ವರ್ಷಗಳ ಕಾಲ ಫ್ರಾನ್ಸ್ ದೇಶದಲ್ಲಿ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ತರಗತಿಗಳ ಗುಣಮಟ್ಟದ ವಿದ್ಯಾಭ್ಯಾಸಕ್ಕೆ ಪ್ರಾಶಸ್ತ್ಯ ನೀಡಲಾಗಿತ್ತು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಅಧ್ಯಯನವನ್ನು ಮತ್ತೆ ಮಾಡುವ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಮಾಣದಿಂದಾಗಿ ಗುಣಮಟ್ಟವನ್ನು ಕಾಯ್ದುಕೊಳ್ಳಲಾಗಿದೆ. ಇತ್ತೀಚಿನವರೆಗೂ ಎಲ್ಲಾ ಶಾಲಾ ಮಕ್ಕಳ ಅರ್ಧದಷ್ಟು ಮಕ್ಕಳು ಕಡೆಯ ಪಕ್ಷ ಒಂದು ಸಲವಾದರೂ ಅದೇ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡುವುದನ್ನು ಮುಂದುವರಿಸಿರುತ್ತಾರೆ.) ಅದೇನೇ ಆದರೂ ದ್ವಿತೀಯ ಅಥವಾ ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಪ್ರವೇಶಾವಕಾಶವು ಮೇಲ್ವರ್ಗಕ್ಕೆ ಮಾತ್ರ ಮೀಸಲಾಗಿದ್ದವು. 1930ರ ದಶಕದಲ್ಲೇ ಶೇಕಡ 4ರಷ್ಟು ಯುವಜನರು

ಮಾತ್ರ ಫ್ರೆಂಚ್ ದ್ವಿತೀಯ ಅಥವಾ ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರವೇಶಗಳಿಸಿದ್ದರು. ಈ ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ಫ್ರೆಂಚ್ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ *lycees* (ಲೈಸೀಸ್) ಎಂದು ಕರೆಯುತ್ತಾರೆ. ಈ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಬಹಳಷ್ಟು ಮಂದಿ ಮೇಲ್ವರ್ಗ ಅಥವಾ ಮೇಲ್ಮಟ್ಟದ ಮಧ್ಯಮ ವರ್ಗಗಳಿಗೆ ಸೇರಿದವರಾಗಿದ್ದರು (Neave(ನಿಯಾವೆ)1985) ಎರಡನೇ ವಿಶ್ವಯುದ್ಧದ ನಂತರ ಫ್ರೆಂಚರು ದ್ವಿತೀಯ ಮಟ್ಟದ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಪ್ರಜಾತಾಂತ್ರೀರಣಗೊಳಿಸುವ ದೀರ್ಘ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದರು. ಕೆಳಹಂತದ ದ್ವಿತೀಯ ಮಟ್ಟದ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಸಮನಾಗಿ ಅನ್ವಯಿಸುವ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಸೇರಿಸಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಅಧ್ಯಯನವನ್ನು ಮತ್ತೆ ಮಾಡುವ ಪ್ರಮಾಣವನ್ನು ತಗ್ಗಿಸಿದರು (ಅದು ಅಮೇರಿಕದ ಮಾನದಂಡದ ಪ್ರಕಾರ ಅತಿ ಹೆಚ್ಚಿನದಾಗಿತ್ತು). 1950ರ ದಶಕದ ಕಡೆಯ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಚಾರ್ಲ್ಸ್ ಡಿ ಗೌಲ್ (Charles de Gaulle) ಮತ್ತು ಅವರ ಯೋಜನೆಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುವ ಅಧಿಕಾರಿಗಳು ದ್ವಿತೀಯ ಮಟ್ಟದ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಜನತಾಂತ್ರಿಕಗೊಳಿಸುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಪ್ರಗತಿಯನ್ನು ಸಾಧಿಸಿದರು. 20 ವರ್ಷಗಳ ಸುಧಾರಣೆಯ ಪ್ರಯತ್ನಗಳ ನಂತರವೂ 1965ರಲ್ಲಿ ಐದನೇ ಒಂದು ಭಾಗದಷ್ಟು ಫ್ರೆಂಚ್ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಮಾತ್ರ ಲೈಸೀಸ್‌ಗಳಲ್ಲಿ (ದ್ವಿತೀಯ ಮಟ್ಟದ ಶಾಲೆಗಳು) ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದರು. ಅದರಲ್ಲಿ ಅರ್ಧ ಭಾಗದಷ್ಟು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಮಾತ್ರ 'ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪ್ರವೇಶ ಪರೀಕ್ಷೆ' (*Baccalaureate*(ಬಾಕಲೋರಿಯೆಟ್))ಯಲ್ಲಿ ಉತ್ತೀರ್ಣರಾಗಿದ್ದರು. ಈ ಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ಉತ್ತೀರ್ಣರಾದರೆ ಮಾತ್ರ ಅವರು ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಹೋಗಬಹುದಾಗಿತ್ತು. ಬಾಕಲೋರಿಯೆಟ್ ಎಂಬ ಈ ಪ್ರವೇಶ ಪರೀಕ್ಷೆಯನ್ನು ಅತ್ಯಂತ ಕಠಿಣ ಪರೀಕ್ಷೆಯೆಂದು ಯುರೋಪಿನಾದ್ಯಂತ ವ್ಯಾಪಕವಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸಲಾಗಿದೆ (Eckstein and Noah (ಎಕ್‌ಸ್ಟೈನ್ ಮತ್ತು ನೋವಾ) 1993). ಬಹುಸಂಖ್ಯಾತ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಸಾಮಾನ್ಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳನ್ನು *(cours complementaire* (ಕೋರ್ಸ್ ಕಾಂಪ್ಲಿಮೆಂಟೇ)) ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಿದ್ದರು. ಇದು ಅವರಿಗೆ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯೇತರ ಅರ್ಹತೆಗಳನ್ನು ಗಳಿಸಲು ಅಥವಾ ವೃತ್ತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಮಾಡಲು ಕಾರಣವಾಯಿತು.

ಇಂದು ಫ್ರಾನ್ಸ್ ದೇಶದ ಅಲ್ಪ ಸಂಖ್ಯಾತ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಕೆಳಹಂತದ ದ್ವಿತೀಯ ಶಾಲೆಗಳ ಅಂತ್ಯದ ಹೊತ್ತಿಗೆ ಔದ್ಯೋಗಿಕ ಅಧ್ಯಯನಗಳನ್ನು ಪ್ರಾರಂಭಿಸುತ್ತಾರೆ. 16ನೇ ವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲೇ ಉಳಿದಿರುವವರನ್ನು (ಈ ವಯೋಮಾನ ಶೇಕಡ 80 ಕ್ಕೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಂಖ್ಯೆಯ) ಅವರ ಆಸಕ್ತಿ ಮತ್ತು ಅರ್ಹತೆಗನುಗುಣವಾಗಿ ವಿದ್ವತ್ಪೂರ್ಣ ಅಥವಾ ವೃತ್ತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳಲ್ಲಿ ವಿಭಜಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಅವರನ್ನು ವಿಭಿನ್ನ ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಕಳುಹಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಅವು *academic lycees* (ವಿದ್ವತ್ಪೂರ್ಣ ಲೈಸೀಸ್) ಅಥವಾ *lycees professionels* (ವೃತ್ತಿಪರ ಲೈಸೀಸ್) ಶಾಲೆಗಳಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮುಖ್ಯವಾಗಿದ್ದರೂ ಸಹ ಪೋಷಕರು ಶಿಕ್ಷಕರ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನವನ್ನು ಪ್ರಶ್ನಿಸಬಹುದಾಗಿದೆ(OECD 1996:275-6).

ಬಹುಸಂಖ್ಯಾತ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಾಂತ್ರಿಕ ಮತ್ತು ವೃತ್ತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ತರಬೇತಿಗಳನ್ನು ವೃತ್ತಿಪರ ಲೈಸೀಸ್ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಮುಂದುವರೆಸುತ್ತಾರೆ. ಈ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ವಿವಿಧ ರೀತಿಯ ವೃತ್ತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ವಿಶೇಷತೆಗಳಿಗೆ ತರಬೇತಿ ಪಡೆಯಬಹುದು. ಈ ಅಧ್ಯಯನಗಳನ್ನು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸಿದ ನಂತರ ಸುಮಾರು 200ಕ್ಕೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ವಿಧದ ವೃತ್ತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಪ್ರಮಾಣ ಪತ್ರಗಳನ್ನು ಪಡೆಯಬಹುದು. ಅತ್ಯಂತ ಕೆಳಹಂತದಲ್ಲಿ ಈ ಶಾಲೆಗಳು ಭವಿಷ್ಯದ ಅರೆ ನುರಿತ ಕಾರ್ಮಿಕರಾಗಿ ಅವರಿಗೆ ಕೆಲಸದ ಪರಿಚಯ ಮಾಡುವುದರ ಮೇಲೆ ಒತ್ತು ನೀಡುತ್ತದೆ. ಅತ್ಯುನ್ನತ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಭವಿಷ್ಯದ ತಂತ್ರಜ್ಞರಾಗಿ ಮತ್ತು ಕಿರಿಯ ವ್ಯವಸ್ಥಾಪಕರಾಗಿ ಅವರಿಗೆ ವಿಶೇಷ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳಿವೆ. ಮಧ್ಯಮ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಶಿಷ್ಯವೃತ್ತಿ ಕುಶಲ ಕಾರ್ಮಿಕರಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ವಿಶೇಷವಾದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳಿವೆ. ಲೈಸೀಸ್ ವೃತ್ತಿಪರ ಶಾಲೆಗಳ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಮಟ್ಟದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ಕೆಲಸ–ಸಂಬಂಧಿತ ಕೌಶಲ್ಯಗಳ ಕಡೆ ಗಮನ ಹರಿಸುತ್ತದೆ (Holmes and MacLean (ಹೋಮ್ಸ್ ಮತ್ತು ಮೆಕ್ಲೀನ್)1989:59).

ಇತ್ತೀಚಿನ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ವೃತ್ತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಮತ್ತು ತಾಂತ್ರಿಕ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಬಾಕಲೋರಿಯೆಟ್ ಪ್ರವೇಶ ಪರೀಕ್ಷೆಯನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಂಡು ಮುಂದೆ ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಹೋಗುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳನ್ನು ತೆರೆಯಲಾಗಿದೆ. ಹಿಂದೆ ಬಾಕಲೋರಿಯೆಟ್‌ಗೆ ವಿದ್ವತ್ಪೂರ್ಣ ಲೈಸೀಸ್‌ಗಳ (ಶಾಲೆಗಳ) ಮೂಲಕ ಮಾತ್ರ ಹೋಗುವ ಒಂದೇ ಒಂದು ಮಾರ್ಗವಿತ್ತು. ಇದೀಗ ಅದಕ್ಕೆ ಮೂರು ಮಾರ್ಗಗಳಿವೆ. ಅರ್ಧದಷ್ಟು ಯಶಸ್ವಿ ಅಭ್ಯರ್ಥಿಗಳು ತಾಂತ್ರಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದಿಂದ (ಶೇಕಡ 30) ಅಥವಾ ವೃತ್ತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ (ಶೇಕಡ 15) ಕಾರ್ಯಕ್ರಮದಿಂದ ಬರುತ್ತಾರೆ (OECD 1996:275). ಹೆಚ್ಚು ವಯಸ್ಸಾದ ಸಹ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೊಂದಿಗೆ 1960ರಲ್ಲಿ ಇದ್ದಕ್ಕಿಂತ 10 ಪಟ್ಟು ಹೆಚ್ಚು ಸಂಖ್ಯೆಯ 17–18 ವಯೋಮಾನದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಬಾಕಲೋರಿಯೆಟ್ ಪರೀಕ್ಷೆಯನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯನ್ನು ಈ ಹೊಸ ಪರ್ಯಾಯವು ಒದಗಿಸಿದೆ. ಉತ್ತೀರ್ಣತೆಯ ಪ್ರಮಾಣ ಸಾಪೇಕ್ಷವಾಗಿ ಶೇಕಡ 65ಕ್ಕೆ ಸ್ಥಿರವಾಗಿದ್ದರೂ ಸಹ ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಅರ್ಹತೆಯಿರುವವರ ಪ್ರಮಾಣ 50,000 ದಿಂದ 500,000ಕ್ಕೆ ಏರಿದೆ.

ಶ್ರಮಿಕ ಮಾರುಕಟ್ಟೆಯಲ್ಲಿ ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅರ್ಹತೆಗಳಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆ ನೀಡಲಾಗುತ್ತಿದೆ ಹಾಗೂ ಒಂದರಲ್ಲಿ 3ರಷ್ಟು ವಯೋಮಾನದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಗುಂಪು ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣ ಪಡೆಯಲು ತಮ್ಮನ್ನು ದಾಖಲಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಅನೇಕ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಎರಡು ಅಥವಾ ಮೂರು ವರ್ಷಗಳ ಅಲ್ಪಾವಧಿಯ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸುತ್ತಾರೆ ಅಥವಾ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದ ಸಾಮಾನ್ಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ಡಿಪ್ಲೊಮಾ ಪಡೆಯುವ ಮುನ್ನವೇ ಶಾಲೆಯನ್ನು ಬಿಟ್ಟುಹೋಗುತ್ತಾರೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ಔದ್ಯೋಗಿಕ ಧಾರೆಯನ್ನು ಈಗ ಶಾಲೆಯ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಹಂತದಲ್ಲೂ ಮುಂದುವರಿಸಲಾಗುತ್ತಿದೆ; ಪ್ರೌಢ ಶಿಕ್ಷಣ ಶಾಲೆಯ ಹಂತದಲ್ಲಿನ ಔದ್ಯೋಗಿಕ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳು ಅನೇಕ ಬಾರಿ ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿನ ಔದ್ಯೋಗಿಕ ತರಬೇತಿಗೆ ಕೊಂಡೊಯ್ಯುತ್ತವೆ.

ಜರ್ಮನ್ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಂತೆ ಫ್ರೆಂಚ್ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ಕೆಲವೇ ಕೆಲವು ವಿಶ್ವ ವಿದ್ಯಾಲಯ ಮಟ್ಟದ ಪದವೀಧರರನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ; ಶೇಕಡ 15ರಷ್ಟು ಈ ವಯೋಮಾನದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ ಪದವಿ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸುತ್ತಾರೆ. ಬೇರೆ ಪದಗಳಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ ಅಮೇರಿಕದಲ್ಲಿರುವ ಪ್ರಮಾಣಕ್ಕಿಂತ ಅರ್ಧದಷ್ಟು ಮತ್ತು ಜರ್ಮನಿಯಲ್ಲಿನ ಪ್ರಮಾಣದಷ್ಟೆ ಪ್ರಮಾಣದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಪದವಿ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಪೂರೈಸುತ್ತಾರೆ. ಬಹಳಷ್ಟು ವಿದ್ವತ್ಪೂರ್ಣ ಪದವಿ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳು ನಾಲ್ಕು ವರ್ಷ ಅಥವಾ ಅದಕ್ಕೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ಕಾಲಾವಧಿಯದಾಗಿದ್ದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಅವರಿಗೆ ಅದನ್ನು ಪಡೆಯುವ ಅರ್ಹತೆಯಿದ್ದರೂ ಸಹ ಈ ದೀರ್ಘ ಕಾಲಾವಧಿ ಅವರನ್ನು ನಿರುತ್ಸಾಹಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ. ಎರಡು ಮತ್ತು ಮೂರು ವರ್ಷಗಳ ನಂತರ ಕಡಿಮೆ ಮಟ್ಟದ ವಿದ್ಯಾರ್ಹತೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಆ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳಿಂದ ಹೊರಗೆ ಹೋಗಬಹುದು. ಈ ವಿದ್ಯಾರ್ಹತೆಗಳು ಅವರಿಗೆ ಶ್ರಮಿಕ ಮಾರುಕಟ್ಟೆಯಲ್ಲಿ ಸಹಾಯಕವಾಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಮುಂದುವರೆಸಲು ಸಾಧನಗಳಾಗಲೀ ಅಥವಾ ಉತ್ತೇಜನವಾಗಲೀ ಇಲ್ಲದವರಿಗೆ ಒಂದು ಪರಿಹಾರವಾಗಿ ಕಾಣುತ್ತದೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ಅಮೇರಿಕಾ ಶೈಲಿಯ ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣದ ವಿಸ್ತರಣೆ ಜರ್ಮನಿಯಲ್ಲಿನ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯ ಪದವೀಧರರ ಸಂಖ್ಯೆಯ ನಿರ್ಬಂಧಿಸುವಿಕೆಯೊಂದಿಗೆ ಸಾಮರಸ್ಯ ಹೊಂದಿದಂತೆ ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ.

ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಪ್ರವೇಶಾವಕಾಶವು ಅದೀಗ ಕೇವಲ ಕುಲೀನ ವರ್ಗಕ್ಕೆಂದು ಮೀಸಲಾಗದೆ ಇರುವುದರಿಂದ ಒಂದು ಹೊಸ ರೀತಿಯ ಆಂತರಿಕ ಸ್ತರೀಕರಣವು ಉದ್ಭವಿಸಿದೆ; ವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಮತ್ತು ವಿಜ್ಞಾನೇತರ ವಿಶೇಷತೆಗಳ ನಡುವೆ ಈ ಸ್ತರೀಕರಣವು ಉಂಟಾಗಿದೆ. ಹಳೆಯ ಸಾಹಿತ್ಯಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಮಾನವತಾವಾದಿ ಸಂಸ್ಕೃತಿ ಒಂದು ಕಾಲದಲ್ಲಿ ಕುಲೀನ ವರ್ಗದ ಫ್ರೆಂಚ್ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅಡಿಪಾಯವನ್ನು ರಚಿಸಿದ್ದವು. ಅದೀಗ ಜನಪ್ರಿಯತೆಯನ್ನು ಕಳೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಿದೆ. ಇಂದು ವೈಜ್ಞಾನಿಕ ವಿಷಯಗಳಿಗೆ ಅತ್ಯುನ್ನತ ಗೌರವವಿದ್ದು, ಉನ್ನತ ಸಾಮಾಜಿಕ, ಆರ್ಥಿಕ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಅದು ಆಕರ್ಷಿಸುತ್ತಿದೆ (Neave(ನಿಯಾವೆ) 1985).

ಉನ್ನತ ದ್ವಿತೀಯ ಶಾಲಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಶೇಕಡ 10 ರಷ್ಟು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಬಹುತೇಕ ಸಾಧಿಸಲಾಗದ ಗುರಿಯನ್ನು ತಲುಪಲು ಸ್ಪರ್ಧಿಸುತ್ತಾರೆ. ಒಂದು ಅಧಿಕ ವರ್ಷ ಅಥವಾ 2 ವರ್ಷಗಳ ತಯಾರಿಯೊಂದಿಗೆ ಅವರು ಅತ್ಯಂತ ಕಠಿಣವಾದ *concours* (ಕಾನ್ಕರ್ಸ್– ವಿದ್ವತ್ಪೂರ್ಣ ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕ ಪರೀಕ್ಷೆ) ಪರೀಕ್ಷೆಯನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಈ ಪರೀಕ್ಷೆಯೊಂದೇ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಗ್ರಾಂಡ್ಸ್ ಇಕೋಲ್ಸ್ (*grandes ecoles*–ಪ್ರತಿಷ್ಠಿತ ವಿಶೇಷ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು) ಪ್ರವೇಶವನ್ನು ಖಚಿತಪಡಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ಪ್ರತಿಷ್ಠಿತ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ಫ್ರೆಂಚ್ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಅಮೇರಿಕ ಸಮಾಜದ ಐವಿ ಲೀಗ್ ಕಾಲೇಜುಗಳು ಮತ್ತು ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳಿಗಿಂತ ಮಹತ್ವಪೂರ್ಣವಾಗಿವೆ. ಈ ಪ್ರತಿಷ್ಠಿತ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ನೆಪೋಲಿಯನ್ ಆಡಳಿತಾವಧಿಯಲ್ಲಿ ಮೇಲ್ವರ್ಗದ ಮುಖಂಡರಿಗೆ ಆಡಳಿತ ಸೇವೆಯ ತರಬೇತಿ ನೀಡಲು ಸ್ಥಾಪಿತವಾದವು. ಈ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ವಿಶಿಷ್ಟ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ

ಅಂದರೆ ಎಂಜಿನಿಯರಿಂಗ್ ಮತ್ತು ವ್ಯವಹಾರ ಆಡಳಿತ ಮುಂತಾದ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ತರಬೇತಿ ನೀಡುತ್ತವೆ. ಇಂದಿಗೂ ರಾಜ್ಯದ ಆಡಳಿತ ಸೇವೆಗಳಿಗೆ ಬಹಳಷ್ಟು ಪ್ರಮಾಣದ ಅತ್ಯುತ್ತಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಲಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ಪ್ರತಿಷ್ಠಿತ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಂಸ್ಥೆಗಳ ಒಂದು ಪದವಿ ಫ್ರೆಂಚ್ ಸಮಾಜದ ಮೇಲ್ಮಟ್ಟದ ಸ್ಥಾನಗಳಿಗೆ ನೇಮಕಗೊಳ್ಳುವ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಕಡಿಮೆ ಖಚಿತಪಡಿಸುತ್ತದೆ (Suleiman (ಸುಲೇಮಾನ್)1978; Neave (ನಿಯಾವೆ)1985).

ಸ್ವೀಡನ್: ಸ್ವೀಡನ್‌ನಲ್ಲಿ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಮಾನತೆಯ ಸುಧಾರಣೆಗಳು ಫ್ರಾನ್ಸ್‌ನಲ್ಲಿ ಬಂದ ನಂತರ ಬಂದವು. ಸ್ವೀಡನ್ನಿನ ನೀತಿ ನಿರೂಪಕರು 1950 ಮತ್ತು 1960ರ ದಶಕಗಳಲ್ಲೇ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಮತ್ತು ದ್ವಿತೀಯ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ವರ್ಗ–ವಿಭಜಿತ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಸಾಮಾಜಿಕ ಪ್ರಜಾತಾಂತ್ರಿಕ (Social Democratic) ಸುಧಾರಣಾವಾದಿಗಳ ನಾಯಕತ್ವದಲ್ಲಿ ಪರಿತ್ಯಜಿಸಿದ್ದರು. ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಮತ್ತು ಕೆಳಹಂತದ ದ್ವಿತೀಯ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಸಮಾನ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ನೀಡುತ್ತಿರುವ ಕೈಗಾರಿಕೀಕರಣಗೊಂಡ ರಾಷ್ಟ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಸ್ವೀಡನ್ ಇದೀಗ ಎಲ್ಲಾ ದೇಶಗಳಿಗಿಂತ ಮುಂದಿದೆ. ಅಲ್ಲಿ ಪ್ರಧಾನವಾಗಿರುವ ಜನಾಂಗೀಯ ಅಲ್ಪಸಂಖ್ಯಾತರಾದ ಲಾಪ್ಸ್ (Lapps) ರಿಗೆ ಸಮಾನ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಒದಗಿಸುವ ವಿಶೇಷ ಯತ್ನಗಳನ್ನು ಮಾಡುತ್ತಿದೆ. ಅವರೊಂದಿಗೆ ಗ್ರಾಮೀಣ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೂ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ನೀಡಲಾಗುತ್ತಿದೆ (Swedish Insitute (ಸ್ವೀಡಿಷ್ ಇನ್ಸ್ಟಿಟ್ಯೂಟ್ 1996). ಪಠ್ಯಕ್ರಮ, ಶಿಕ್ಷಕರ ನೇಮಕಾತಿ ಮತ್ತು ವೇತನ ಹಾಗೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯೋರ್ವರ ಮೇಲಿನ ವೆಚ್ಚ ಇವುಗಳೆಲ್ಲವನ್ನು ರಾಷ್ಟ್ರಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ನಿಯಂತ್ರಿಸುವುದರಿಂದ ಫ್ರಾನ್ಸ್‌ನಂತೆಯೇ ಅದು ಸಮಾನತಾ ನೀತಿಗಳನ್ನು ಅನುಸರಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಿದೆ.

ಮೇಲ್ಮಟ್ಟದ ದ್ವಿತೀಯ ಶಾಲಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ವಿಭಾಗಿಸುವ ಬದಲು ಎಲ್ಲಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಸ್ವೀಡನ್ನಿನ ವ್ಯವಸ್ಥೆ “ಸಮಗ್ರವಾದ” ಹಿರಿಯ ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಒಟ್ಟಿಗೆ ಸೇರಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ಶಾಲೆಗಳನ್ನು *gymnasieskola* (ಜಿಮ್ನಾಸಿಸ್ಕೋಲಾ) ಎಂದು ಸ್ವೀಡನ್ನಿನ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಕರೆಯುತ್ತಾರೆ. ಇದು ಫ್ರಾನ್ಸ್‌ನಲ್ಲಿರುವುದಕ್ಕಿಂತ ಭಿನ್ನವಾಗಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಒಂದು ಕಾರ್ಯಕ್ರಮದಿಂದ ಮತ್ತೊಂದು ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಬದಲಾಯಿಸುವ ಅವಕಾಶವನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ (Marklund (ಮಾರ್ಕ್‌ಲಂಡ್) 1994). ಆದರೂ ಸಹ ಒಟ್ಟಾರೆ ಪ್ರಾಶಸ್ತ್ಯ ಪ್ರತ್ಯೇಕತೆ ಕಡೆಗಿದೆ. ವಸ್ತುತಃ ಜಿಮ್ನಾಸಿಸ್ಕೋಲಾ ಕೈಗಾರಿಕೀಕರಣಗೊಂಡ ಜಗತ್ತಿನ ಅತ್ಯಂತ ಸಂಸ್ಕರಿಸಿದ ಗುಂಪುಗೂಡಿಸುವ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ. ಔದ್ಯಮಿಕ ಜಗತ್ತಿನ ಇನ್ನಿತರ ದೇಶಗಳಿಗಿಂತ ತಡವಾಗಿ ಈ ಗುಂಪುಗೂಡಿಸುವುದು ಪ್ರಾರಂಭವಾಗುತ್ತದೆ (16 ಅಥವಾ 17ನೇ ವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ) ಮತ್ತು ಅಲ್ಲಿಂದ ಮುಂದುವರೆದು 20ನೇ ವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಕೊನೆಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ (ಇದು ಅಧ್ಯಯನದ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಿರುತ್ತದೆ.). ಒಂದು ಕಾಲದಲ್ಲಿ ಈ ಶಾಲೆಗಳ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ಸುಮಾರು 25 ಕೌಶಲ್ಯ ಅಥವಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಕ್ಕೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ

ರಚಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಧಾರೆಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿತ್ತು. ಅವೆಲ್ಲವನ್ನು ಒಂದೇ ಸೂರಿನಡಿಯಲ್ಲಿ ನಿರ್ವಹಿಸಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ಅವುಗಳಲ್ಲಿ 6 ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳು ಮಾತ್ರ ಪ್ರಧಾನವಾಗಿ ವಿದ್ವತ್ಪೂರ್ಣದವಾಗಿದ್ದವು. ಇವುಗಳನ್ನು ಈಗ 16 ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳ ಮೂಲಕ ಬದಲಿಸಲಾಗಿದೆ. ಅವುಗಳಲ್ಲಿ 2 ಮಾತ್ರ. ಪ್ರಮುಖವಾಗಿ ವಿದ್ವತ್ಪೂರ್ಣದ್ದಾಗಿವೆ. ವೃತ್ತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳು ವಾಹನ ದುರಸ್ತಿ, ಕಟ್ಟಡ ನಿರ್ಮಾಣದಿಂದ ಮೊದಲುಗೊಂಡು ಗ್ರಾಫಿಕ್ ಮಾಧ್ಯಮದವರೆಗೆ ಹಾಗೂ ವ್ಯವಹಾರದ ಆಡಳಿತದವರೆಗೆ ಎಲ್ಲಾ ಶ್ರೇಣಿಯ ಕಾರ್ಯಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದೆ (ಸ್ವೀಡಿಷ್ ಇನ್ಸ್ಟಿಟ್ಯೂಟ್ 1995).

ಕಾಲೇಜಿಗೆ ಹೋಗುವ ಪ್ರಮಾಣ ಮತ್ತು ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯ ಪದವಿಗಳ ಪ್ರಮಾಣ ಇವೆರಡು ಸಹ ಸ್ವೀಡನ್‌ನಲ್ಲಿ ಫ್ರಾನ್ಸ್‌ನಲ್ಲಿ ಇರುವಂತೆಯೇ ಇದೆ. ಈ ವಯೋಮಾನದ ಶೇಕಡ 35ರಷ್ಟು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಒಂದಲ್ಲಾ ಒಂದು ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕಾಗಿ ತಮ್ಮನ್ನು ದಾಖಲಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ ಶೇಕಡ 15ರಷ್ಟು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಮಾತ್ರ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯ ಮಟ್ಟದ ಪದವಿಯನ್ನು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸುತ್ತಾರೆ. ಸ್ವೀಡನ್ನಿನಲ್ಲಿ ಮೇಲ್ಮಟ್ಟದ ದ್ವೀತಿಯ ಶಾಲೆಗಳಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಹತೆಗಳು ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅರ್ಹತೆಗಳಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಮಾರುಕಟ್ಟೆಯಲ್ಲಿ ಮಹತ್ವಪೂರ್ಣದ್ದಾಗಿ ಉಳಿದಿವೆ. ಅನೇಕ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಹಿರಿಯ ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಶಾಲೆಗಳ ವಿದ್ಯಾರ್ಹತೆಯನ್ನು ಉತ್ತಮಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕಾಗಿ ದಾಖಲಾಯಿಸಿ ಒಂದು ಅಥವಾ ಎರಡು ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಮಾತ್ರ ಅಭ್ಯಾಸ ಮಾಡಿರುತ್ತಾರೆ. *Numerus clausus* (ನ್ಯೂಮರಸ್ ಕ್ಲಾಸಸ್–ಒಂದು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಸ್ಥೆಗೆ ಪ್ರವೇಶಿಸಬಹುದಾದ ನಿಗದಿತ ಸಂಖ್ಯೆಯ ಅಭ್ಯರ್ಥಿಗಳು) ಅಥವಾ ಅಧಿಕೃತವಾಗಿ ನಿಗದಿಪಡಿಸಿದ ಪ್ರವೇಶ ಅರ್ಹತೆಯ ಮಾನದಂಡಗಳು ಶ್ರಮಿಕ ಮಾರುಕಟ್ಟೆಯಲ್ಲಿ ಕೆಲಸಕ್ಕಿರುವ ಬೇಡಿಕೆಯನ್ನು ಪೂರೈಸುವಷ್ಟು ಸಂಖ್ಯೆಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಮಾತ್ರ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವ ಉದ್ದೇಶದಿಂದ ಅನೇಕ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ದಾಖಲಿಸುವುದನ್ನು ಸೀಮಿತಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ.

ಸ್ವೀಡನ್ನಿನ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳು ಒಂದು ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾದ ಹಾಗೂ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಗುಂಪುಗೂಡಿಸಿರುವ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಬದಲಾಗಿ ಜರ್ಮನಿಯಲ್ಲಿನ ಸ್ತರೀಕರಣವಾಗಿರದ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳ ಮಾದರಿಯನ್ನು ಅನುಸರಿಸಲಾಗುತ್ತಿದೆ. ಅವೆಲ್ಲವೂ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕವಾಗಿ ಶ್ರೇಷ್ಠತೆಯಲ್ಲಿ ಸಮಾನವಾಗಿದ್ದು, ವಿದ್ಯಾರ್ಹತೆಯಿರುವ ಯಾವುದೇ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯನ್ನು ಸೇರಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕೆಂದು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ.

ಇಂಗ್ಲಂಡ್: ಒಂದು ವರ್ಗ–ವಿಭಜಿತ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಆಧುನೀಕರಣ

ಇಂಗ್ಲಂಡ್‌ನಲ್ಲಿನ ಕಲಿಕೆಯು ಮೇಲ್ವರ್ಗಗಳ ಪರಿಸರಕ್ಕೆ ಪೂರಕವಾದ ಕುಲೀನ ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಶಾಲೆಗಳು ಮತ್ತು ಪ್ರಾಚೀನ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳಿಗೆ ಪ್ರಸಿದ್ಧಿಯಾಗಿತ್ತು. ಅಲ್ಲದೆ ಎಳೆಯ ವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಮೂರು ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಗುಂಪುಗಳಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಪ್ರತ್ಯೇಕಿಸುವ "11–ಪ್ಲಸ್"

ಪರೀಕ್ಷೆಯ ಪದ್ಧತಿಗೆ ಹೆಸರುವಾಸಿಯಾಗಿತ್ತು. ಆದ್ದರಿಂದ ಆಕ್ಸ್‌ಫರ್ಡ್ ಮತ್ತು ಕೇಂಬ್ರಿಡ್ಜ್ ಅಂತಹ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳ ಪ್ರಾಬಲ್ಯ ಹೊಂದಿರುವ ಹಾಗೂ ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕುಲೀನ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳಿಗೆ ಪ್ರಾಶಸ್ತ್ಯ ನೀಡುವ ಇಗ್ಲಂಡ್‌ನ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ರೂಢಮಾದರಿಗಳಿಂದಾಗಿ ಸಾಧ್ಯವಾದಷ್ಟು ಶೀಘ್ರದಲ್ಲಿ ಶಾಲೆ ಬಿಡಬೇಕೆಂದು ಕಾರ್ಮಿಕ–ವರ್ಗದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಬಯಸಿದ್ದು ಆಶ್ಚರ್ಯ ವಿಷಯವೇನಲ್ಲ.

ಈ ರೂಢಮಾದರಿಗಳು ಇದೀಗ ಇಂದಿನ ಸಂದರ್ಭಕ್ಕೆ ಅಪ್ರಸ್ತುತ. ಅದೇನೇ ಆದರೂ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಮುಂದುವರೆಸುತ್ತಿರುವ 18 ಮತ್ತು ಅದನ್ನು ಮೀರಿದ ವಯಸ್ಸಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಂಖ್ಯೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಲು ಯತ್ನಿಸುತ್ತಿರುವ ಅಲ್ಲಿನ ನೀತಿ ನಿರೂಪಕರಿಗೆ ಹಿಂದಿನ ವರ್ಗ–ವಿಭಜಿತ ರಚನೆಯ ಇಂಗ್ಲಂಡ್‌ನ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣವು ವಿಶಿಷ್ಟವಾದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಒಡ್ಡಿದೆ. ಅಲ್ಲಿನ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಇನ್ನಿತರ ಔದ್ಯಮಿಕ ಸಮಾಜಗಳ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯೊಂದಿಗೆ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ಮಾಡುವಲ್ಲಿ ಇಂಗ್ಲಂಡಿನ ನೀತಿ ನಿರೂಪಕರು ಒತ್ತಾಯಪೂರಕವಾಗಿ ಎರಡು ದಿಕ್ಕುಗಳಲ್ಲಿ ತಳ್ಳಲ್ಪಟ್ಟಿದ್ದಾರೆ. ಹದಿನಾರು ವಯಸ್ಸನ್ನು ದಾಟಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಉಳಿಯುವಂತೆ ಪ್ರೇರೇಪಿಸಲು ಅವರು ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ವಿಸ್ತರಿಸುವ ಅಮೆರಿಕನ್ನ್ ಶೈಲಿಯನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಂಡರು. ಶಾಲೆಯಲ್ಲೇ ಉಳಿಯಲು ಪ್ರೇರೇಪಿಸಲಾಗದವರ ವಿಷಯಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಅವರು ಜರ್ಮನಿಯ ಶಿಷ್ಯವೃತ್ತಿ ಮತ್ತು ಉದ್ಯೋಗ ತರಬೇತಿಯ ಮಾದರಿಯನ್ನು ಅನುಸರಿಸಿದರು.

ಒಂದು ತಲೆಮಾರಿಗೆ ಮುಂಚೆ 11ನೇ ವಯಸ್ಸಿಗೆ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಅವರ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳ ಫಲಿತಾಂಶದ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಅಲ್ಲಿರುವ ಮೂರು ವಿಧಗಳ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಯಾವುದಾದರೂ ಒಂದಕ್ಕೆ ಸೇರಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. 1960 ಮತ್ತು 1970ರ ದಶಕಗಳಲ್ಲಿ ಬಹುಸಂಖ್ಯಾತ ಶೇಖಡ 60ರಷ್ಟು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಕನಿಷ್ಠ ಶಿಕ್ಷಣ ಪಡೆಯುವ ವಯೋಮಾನದಲ್ಲಿ ಶಾಲೆಯಿಂದ ಹೊರಬಿದ್ದು ಕೆಲಸವನ್ನರುಸುತ್ತಾ ಹೊರಟರು. ಯುರೋಪಿನ ಸಂಪದ್ಭರಿತ ರಾಷ್ಟ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಇದು ಸಣ್ಣ ವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲೇ ಶಾಲೆ ಬಿಡುವ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಮಾಣವಾಗಿತ್ತು. "ಆರನೇ ಹಂತದ" (11 ಮತ್ತು 12ನೇ ತರಗತಿಗಳು) ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಕೆಲವೇ ಕೆಲವು ಭರವಸೆ ಮೂಡಿಸುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಮಾತ್ರ "ಮುಂದುವರೆದ ಮಟ್ಟ" ("A–ಮಟ್ಟದ")ದ "ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಾಮಾನ್ಯ ಪ್ರಮಾಣ ಪತ್ರ"ದ ಕಠಿಣ ಪರೀಕ್ಷೆಯನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಲು ಉಳಿದುಕೊಂಡರು (Eckstein and Noah (ಎಕ್‌ಸ್ಟೈನ್ ಮತ್ತು ನೋವಾ) 1993:48–50). ಈ ಎರಡು ಕಠಿಣ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಲ್ಲಿ ಉತ್ತೀರ್ಣರಾದವರು ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳ ಪ್ರವೇಶಕ್ಕೆ ಅರ್ಹರಾದರು. ಆದರೆ ಕೇವಲ ಐದರಲ್ಲಿ ಒಂದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ಅದನ್ನು ಮಾಡಲು ಸಾಧ್ಯವಾಯಿತು (ಅದೇ., ಪುಟ 173–4), ಮತ್ತು ಶೇಕಡ 10ಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದ ಪದವಿ ಹಂತವನ್ನು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗಲಿಲ್ಲ.

ಆ ಕಾಲದಿಂದ ವಾಸ್ತವಿಕವಾಗಿ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಅಂಶವು ಬದಲಾಗಿದೆ. 1960ರ ದಶಕದ ಮಧ್ಯಭಾಗದಿಂದ ಪ್ರಾರಂಭವಾದ ಮೂರು ಭಾಗಗಳುಳ್ಳ ರಚನೆ ಮತ್ತು

11+ ಪರೀಕ್ಷೆ, ಗುಂಪುಗೂಡಿಸದಿರದ ಸಮಗ್ರ ಶಾಲೆಗಳಿಂದ ಬದಲಾಯಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿದೆ. ಹದಿನಾರನೇ ವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಶಾಲೆ ಬಿಡುವವರ ಸಂಖ್ಯೆಯನ್ನು ಕಡಿಮೆ ಮಾಡಲು 1970ರ ದಶಕದಲ್ಲಿ ಸರ್ಕಾರವು "ಹೆಚ್ಚಿನ ಶಿಕ್ಷಣ" (FE (ಎಫ್‌ಇ)– Further Education) ಕಾಲೇಜುಗಳನ್ನು ಪರಿಚಯಿಸಿತು. ಈ ಕಾಲೇಜುಗಳು 16 ಮತ್ತು 17ನೇ ವಯಸ್ಸಿನವರಿಗಾಗಿ ವೃತ್ತಿಪರ ಅರ್ಹತೆಗಳು ಮತ್ತು ವಿದ್ವತ್ಪೂರ್ಣ ಶಿಕ್ಷಣ ಇವೆರಡು ಆಯ್ಕೆಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಿದವು. ಅಮೇರಿಕದ ಸಮುದಾಯಿಕ ಕಾಲೇಜುಗಳಂತೆಯೆ ಈ ಹೆಚ್ಚಿನ ಶಿಕ್ಷಣ ವಲಯವು ಇದೀಗ ಹೆಚ್ಚುತ್ತಿರುವ ಸಂಖ್ಯೆಯ ವಯಸ್ಕರನ್ನು ಮತ್ತು ಭಾಗಶಃ ತಮ್ಮ ಕಾಲವನ್ನು ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಲ್ಲ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ದಾಖಲಾಯಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿದೆ. ಸರ್ಕಾರವು 1980ರ ದಶಕದಲ್ಲಿ ವರ್ಗ ವಿಭಜಿತ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗೆ ಬದಲಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಣದ ಮಟ್ಟಗಳನ್ನು ಒಂದುಗೂಡಿಸುವ ಸಲುವಾಗಿ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಪರಿಚಯಿಸಿತು. ಅದೇ ಕಾಲಾವಧಿಯಲ್ಲಿ ಸರ್ಕಾರವು ದ್ವಿತೀಯ ಶಾಲೆ ಬಿಡುವ ಪರೀಕ್ಷೆಯನ್ನು ಸಹ ಬದಲಾಯಿಸಿತು. ಇದರಿಂದಾಗಿ ಇನ್ನು ವ್ಯಾಪಕ ಶ್ರೇಣಿಯ ಕೋರ್ಸ್ ವರ್ಕ್ (ಪ್ರಯೋಗಪರೀಕ್ಷೆ, ಸಂಶೋಧನೆ, ಬರವಣಿಗೆ ಮುಂತಾದವನ್ನು ಒಳಗೊಂಡ ವಿಷಯಗಳ ಮೇಲೆ ಸ್ವತಂತ್ರವಾಗಿ ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡುವುದು) ಮಾಡಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಪರೀಕ್ಷೆಯನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಂಡು ತೇರ್ಗಡೆಹೊಂದಲು ಅನುಕೂಲವಾಯಿತು. ಸರ್ಕಾರವು ಮೂರು ವರ್ಷದ ಪದವೀ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸಿ ಎರಡು ಹಂತದ ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣಗಳಾದ ಪಾಲಿಟೆಕ್ನಿಕ್ ಮತ್ತು ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಒಂದು ಏಕೀಕೃತ ರಚನೆಯಾಗಿ ಸಮನ್ವಯಗೊಳಿಸಿತು. ಭರವಸೆಯಿಲ್ಲದ ಪ್ರಾರಂಭದ ಹಂತದಿಂದ ಯುರೋಪಿನ ಇನ್ನಿತರ ರಾಷ್ಟ್ರಗಳೊಡನೆ ಸಮಾನತೆಯನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ಇಂಗ್ಲಂಡಿನ ಸರ್ಕಾರವು ಈ ಪ್ರಯತ್ನಗಳನ್ನು ಮಾಡಿತೆಂದು ಭಾವಿಸಬಹುದು.

ಹಳೆಯ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ನೆರಳು ಉಳಿದಿದ್ದರೂ ಸಹ ಈ ನೀತಿಗಳು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾದ ಫಲಿತಾಂಶಗಳನ್ನು ನೀಡಿದವು. ಇಂದು ಶಾಲೆ ಬಿಡುವವರ ಸಂಖ್ಯೆ ಶೇಕಡ 30ಕ್ಕಿಂತ ಕಡಿಮೆಯಿದೆ. ಯುರೋಪಿನ ಇತರ ದೇಶಗಳೊಂದಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ ಈ ಪ್ರಮಾಣ ಅತ್ಯಂತ ಹೆಚ್ಚಿನದಾಗಿದೆ. ಆದರೆ 1960 ಮತ್ತು 1970ರ ದಶಕಗಳಲ್ಲಿ 16ನೇ ವಯಸ್ಸಿಗೆ ಶಾಲೆ ಬಿಟ್ಟ ಶೇಕಡ 60ಕ್ಕೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ ಅತ್ಯಂತ ಕಡಿಮೆಯೆನಿಸುತ್ತದೆ. ಸರ್ಕಾರವು ಇದೀಗ 16–17ನೇ ವಯಸ್ಸಿಗೆ ಶಾಲೆ ಯುವಜನರಿಗೆ "youth credit" ನೀಡುತ್ತಿದೆ. (ಯೂಥ್ ಕ್ರೆಡಿಟ್ಸ್ (ಯುವ ಮನ್ನಣೆ) ಎನ್ನುವುದು ಒಂದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ಒಂದು ನಿದಿಷ್ಟ ಹಂತದ ಅಹರ್ತೆಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಕಲಿಕೆಯ ಪೂರ್ವಭಾವಿ ಕೋರ್ಸ್ ಅನ್ನು ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಿ ಪೂರೈಸಿದ ಮಾನ್ಯತೆಯಾಗಿದೆ.) ಈ ಮನ್ನಣೆಗಳು ಹಲವಾರು ರೀತಿಯದ್ದಾಗಿದ್ದು ಶಿಷ್ಯವೃತ್ತಿ ಮತ್ತು ತರಬೇತಿ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳಿಗೆ ಪ್ರವೇಶಾವಕಾಶವನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ಕೆಲವು ರೂಪಗಳು ಶಾಲೆಗೆ ಅರೆಕಾಲಿಕ ಹಾಜರಾತಿ ಮತ್ತು ಔದ್ಯೋಗಿಕ ರಚನೆಯಲ್ಲಿನ ಮಧ್ಯಮ ಸ್ತರದಲ್ಲಿನ ಕೆಲಸಗಳಿಗೆ ಅಗತ್ಯವಾದ ವಿದ್ಯಾರ್ಹತೆಯನ್ನು ಒದಗಿಸುವುದಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಇನ್ನುಳಿದವು ಕೆಳ ಹಂತದ ಉದ್ಯೋಗಗಳಿಗೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಹತೆಯನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತವೆ.

"ಹೆಚ್ಚಿನ ಶಿಕ್ಷಣ" (FE- ಎಫ್‌ಇ) ವಲಯವು 16–17 ವಯಸ್ಸಿನ ಮೂರನೇ ಒಂದು ಭಾಗದಷ್ಟು (1/3) ಯುವಜನರನ್ನು ಮತ್ತು ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಂಖ್ಯೆಯ ವಯಸ್ಕರನ್ನು ದಾಖಲಾಯಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಈ 440 ಎಫ್‌ಇ (FE) ಕಾಲೇಜುಗಳು ಅಮೇರಿಕದ 11–12ನೇ ತರಗತಿಗಳಿಗೆ ಸಮಾನವಾಗಿವೆ. ಅವು ತಾಂತ್ರಿಕ, ವೃತ್ತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಮತ್ತು ವಿದ್ವತ್ಪೂರ್ಣ ಪಠ್ಯ ಕ್ರಮಗಳ ಮಿಶ್ರಣದ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತವೆ. ಅನೇಕ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಮಧ್ಯಮ ಮಟ್ಟದ ಉದ್ಯೋಗಗಳಿಗಾಗಿ ವೃತ್ತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ವಿದ್ಯಾರ್ಹತೆಗಳನ್ನು ಗಳಿಸಿ ನೇರವಾಗಿ ಶ್ರಮಿಕ ಮಾರುಕಟ್ಟೆಗೆ ಹೋಗುತ್ತಾರೆ. ಅದೇನೇ ಆದರೂ 18 ವರ್ಷ ವಯೋಮಾನದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸುಮಾರು ಕಾಲು ಭಾಗದಷ್ಟು ಮಂದಿ ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ದಾಖಲಾಯಿಸಿರುವವರು ಈ ವಲಯದಿಂದ ಬರುತ್ತಾರೆ. ಕೆಲವು ವಯಸ್ಕರು ಸಹ ಅಂತಿಮವಾಗಿ ಈ ಕಾಲೇಜುಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣ ಪಡೆದು ನಂತರ ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ದಾಖಲಾಯಿಸಿರುತ್ತಾರೆ.

ಇತ್ತೀಚಿನ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣವು ಕಾಲಕ್ಕನುಗುಣವಾಗಿ ಬದಲಾವಣೆಗೊಂಡಿದೆ. 1988 ಮತ್ತು 1994ರ ಆರು ವರ್ಷಗಳ ಕಾಲಾವಧಿಯಲ್ಲಿ ಕಾಲೇಜಿಗೆ ಹೋಗುವ ವಯೋಮಾನದವರ ಸಂಖ್ಯೆ ಎರಡು ಪಟ್ಟು ಹೆಚ್ಚಾಗಿದೆ. ಅದು ಶೇಕಡ 15 ರಿಂದ ಮೂರನೇ ಒಂದು ಭಾಗಕ್ಕೆ (1/3) ಹೆಚ್ಚಿದೆ (OECD 1996:333). ಇಂದು ಕೇವಲ ಬೆರಳೆಣಿಕೆಯಷ್ಟು ದೇಶಗಳು ಮಾತ್ರ ಪದವಿ ಪಡೆಯುವ ವಯೋಮಾನದ ಕಾಲೇಜು ಪದವೀಧರರ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಮಾಣವನ್ನು ಹೊಂದಿವೆ. ಕೇವಲ ಎರಡು ದಶಕಗಳ ಕಾಲಾವಧಿಯಲ್ಲಿ ಯುರೋಪಿನ ಅತ್ಯಂತ ನಿರ್ಬಂಧಿತವಾದ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯೊಂದು ಹೆಚ್ಚು ಮುಕ್ತವಾದ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಾಗಿ ಪರಿವರ್ತನೆಗೊಂಡಿದೆ.

ಮೂರು ವರ್ಷದ ಪದವಿಯನ್ನು (ಅಲ್ಪಾವಧಿಯ ಪದಿವಿ ಪಠ್ಯ ಕ್ರಮ) ಪ್ರಮಾಣೀಕರಿಸುವುದರಿಂದ, ಮತ್ತು ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅಂತ್ಯದಲ್ಲಿ "ಸಾಮಾನ್ಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪ್ರಮಾಣ ಪತ್ರಗಳ (GCE–General Certificate of Education)" ಪರೀಕ್ಷೆಯನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಲು ಅಗತ್ಯವಾದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸುವ ಮೂಲಕ ಹಾಗೂ ಎಫ್‌ಇ (FE) ವಲಯದಿಂದ ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣದ ದಾರಿಯನ್ನು ವಿಸ್ತರಿಸುವುದರಿಂದ ಇಂಗ್ಲಂಡ್ ಈ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ಮಾಡಲು ಸಾಧ್ಯವಾಯಿತು. ಈ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಬದಲಾವಣೆಯು ಅನೇಕ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಪದವಿ ಗಳಿಸಲು ಶಾಲೆಯಲ್ಲೇ ಉಳಿಯಬೇಕೆಂಬ ಹಂಬಲವನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸಿತು.

ಆದಾಗ್ಯೂ, ಉನ್ನತ ಸ್ಥಾನದಲ್ಲಿರುವ ಪ್ರಾಚೀನ ವಿಶ್ವ ವಿದ್ಯಾಲಯಗಳಾದ ಆಕ್ಸ್‌ಫರ್ಡ್ ಮತ್ತು ಕೇಂಬ್ರಿಡ್ಜ್, ಅದರ ಹಿಂದೆ ಎರಡನೇ ಸ್ಥಾನದಲ್ಲಿರುವ ಲಂಡನ್ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯವು, ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರತಿಷ್ಠೆ ಮತ್ತು ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರದ ಹಳೆಯ "ಕೆಂಪು ಇಟ್ಟಿಗೆಯ" ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳು ಮತ್ತು ಪಾಲಿಟೆಕ್ನಿಕ್‌ಗಳು ಇಂಗ್ಲಂಡಿನ ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣವು ಪ್ರತಿಷ್ಠೆಗೆ

ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಹೆಚ್ಚು ಸ್ತರೀಕೃತಗೊಂಡ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಾಗಿಯೇ ಉಳಿದಿದೆ ಎಂದು ತೋರಿಸುತ್ತದೆ. ಆಕ್ಸ್‌ಫರ್ಡ್ ಮತ್ತು ಕೇಂಬ್ರಿಡ್ಜ್‌ಗಳಲ್ಲಿ ದಾಖಲಾಯಿಸಲು ಅವಕಾಶ, ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳ ಮೂಲಕ ನಿರ್ಧಾರವಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ಕುಲೀನ ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣ ಮುಂದುವರೆದ ಜಗತ್ತಿನೆಲ್ಲೆಡೆ ಇರುವಂತೆ ಈ ಪ್ರಾಚೀನ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳು ಒಂದು ಕಾಲದಲ್ಲಿ ಅವುಗಳ ಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳಿಗೆ ಮತ್ತು ಕುಲೀನ ಪದವಿ–ಕೆಳಗಿನ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳಿಗೆ ಸುಪ್ರಸಿದ್ಧವಾಗಿದ್ದವು. ಎರಡನೇ ವಿಶ್ವಯುದ್ಧದ ನಂತರದ ವರ್ಷಗಳಿಂದೀಚೆಗೆ ಮಹಿಳೆಯರನ್ನು ಒಳಗೊಂಡ ಆ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳು ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಮೇಲ್ಮಧ್ಯಮ ವರ್ಗದ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಾಗಿ ಮಾರ್ಪಾಟಾಗಿವೆ ಮತ್ತು ವಿಜ್ಞಾನ ಆಧಾರಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಾಶಸ್ತ್ಯ ನೀಡಲಾಗಿದೆ (Soares (ಸೊಆರಿಸ್) 1997).

ಹಿಂದಿನ ಸೋವಿಯಟ್ ಒಕ್ಕೂಟದಲ್ಲಿನ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ

ಔದ್ಯಮಿಕ ಜಗತ್ತಿನ ಅಸಾಧಾರಣವಾದೊಂದು ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಇದೀಗ ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿಲ್ಲ. ಹಿಂದಿನ ಸೋವಿಯಟ್ ಒಕ್ಕೂಟದಲ್ಲಿ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿನ ಆಸಕ್ತಿ ಅದು ಪೂರೈಸುತ್ತಿದ್ದ ಉದ್ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಅಡಕವಾಗಿತ್ತು. ವ್ಯವಸ್ಥೆಯೊಳಗೆ ಹಲವಾರು ತೊಯ್ದಾಟಗಳಿದ್ದವು. ರಾಜ್ಯದ ಕೈಗಾರಿಕಾ ಹಿತಾಸಕ್ತಿ ಮತ್ತು ವರ್ಗ ಸಂಬಂಧಿತ ವಿಚಾರಧಾರೆ ಅದರೊಳಗಿನ ಪ್ರಮುಖ ತೊಯ್ದಾಟವಾಗಿತ್ತು.

ಹಿಂದಿನ ಸೋವಿಯಟ್ ಒಕ್ಕೂಟದಲ್ಲಿ ದೈಹಿಕ ಶ್ರಮವು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಭಾಗವಾಗಿದ್ದು ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕಡೆಯವರೆಗೂ ಚಾಲ್ತಿಯಲ್ಲಿರುತ್ತಿತ್ತು. ಪ್ರತಿಭಾವಂತ ಮತ್ತು ಹಿಂದುಳಿದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಬ್ಬರೂ ಕೈಗಾರಿಕಾ ಕೌಶಲ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕೆಂದು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಲಾಗಿತ್ತು (Bronfenbrenner (ಬ್ರಾನ್‌ಫೆನ್‌ಬ್ರೆನ್ನರ್)1970). ಸಾಮೂಹಿಕ ಜೀವನದ ಮೌಲ್ಯಗಳನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಸಾಮಾಜೀಕರಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನಗಳು ನಡೆಯಿತು. ಹಿಂದಿನ ಸೋವಿಯಟ್ ಒಕ್ಕೂಟದಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ಕ್ರೀಡೆಗಳು ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಾಗಿರದೆ ಸಹಕಾರಾತ್ಮಕ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಾಗಿದ್ದವು. ಶಿಕ್ಷಕರು ಸ್ಪರ್ಧೆಗಳನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸುತ್ತಿದ್ದರೂ ಸಹ ಆ ಸ್ಪರ್ಧೆಗಳು ವ್ಯಕ್ತಿಗಳ ನಡುವಣ ಸ್ಪರ್ಧೆಯಾಗುತಿದ್ದದ್ದು ಅತಿ ವಿರಳ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ. ಆದರೆ ಇದು ಅಮೇರಿಕದಲ್ಲಿ ಭಿನ್ನವಾಗಿದ್ದು ಅಲ್ಲಿ ಸ್ಪರ್ಧೆಯು ಯಾವಗಲೂ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳ ನಡುವೆಯೇ ಇರುತ್ತದೆ. ಇದಕ್ಕೆ ಬದಲಾಗಿ, ಒಂದು ನಿರ್ಧಿಷ್ಟ ಬೆಂಚ್‌ನ ಸಾಲಿನಲ್ಲಿ ಕುಳಿತಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಅದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ರೂಪಿಸಿದ ಇನ್ನಿತರ ಗುಂಪಿನೊಂದಿಗೆ ಸ್ಪರ್ಧಿಸುತ್ತಾರೆ. ಈ ರೀತಿಯಾಗಿ ಗುಂಪು ಕಾರ್ಯಕ್ಷಮತೆಗೆ ಸಾಮೂಹಿಕ ಕೊಡುಗೆಯ ಮೌಲ್ಯಗಳನ್ನು ಬೆಳಸಿಕೊಳ್ಳಲು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಗಳನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಲಾಯಿತು (ಬ್ರಾನ್‌ಫೆನ್‌ಬ್ರೆನ್ನರ್ 1970).

ಸೋವಿಯಟ್ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ರಚನೆ ಇತರ ಯುರೋಪಿಯನ್ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನ ಭಿನ್ನತೆ ಹೊಂದಿರಲಿಲ್ಲ. ಗುಂಪುಗೂಡಿಸುವುದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ 14ನೇ ವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಆರಂಭವಾಗಿ ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ದಾರಿ ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತಿದ್ದವು ಮತ್ತು

ಉನ್ನತ ಸ್ಥಾನಗಳು ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪದವಿಯೊಂದಿಗೆ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿರುತ್ತಿದ್ದವು. ವಿಪರ್ಯಾಸವೆಂದರೆ, ಬಹುಮಟ್ಟಿನ ಸೋವಿಯಟ್ ಒಕ್ಕೂಟದ ಇತಿಹಾಸದಲ್ಲಿ ಕುಲೀನ ವರ್ಗಕ್ಕೆ ಸೇರದ ಜನರಿಗೆ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣವು ಸಾಪೇಕ್ಷವಾಗಿ ಕಡಿಮೆ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನೊದಗಿಸಿತು. ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣವು ಅಲ್ಲಿನ ಪ್ರಮುಖ ವರ್ಗದವರಿಂದ ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಪ್ರಾಬಲ್ಯ ಹೊಂದಿತ್ತು. ಈ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಅದು ಇತರ ಬಹಳಷ್ಟು "ಬೂರ್ಶ್ವಾ ಪ್ರಜಾತಂತ್ರ" ಗಳ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳಿಗಿಂತ ಭಿನ್ನವಾಗಿತ್ತು. ಕನಿಷ್ಟ ಪಕ್ಷ ಸೋವಿಯಟ್ ಒಕ್ಕೂಟದ 70 ವರ್ಷಗಳ ಇತಿಹಾಸದ ಮಟ್ಟಿಗಾದರೂ ಈ ಮಾತು ಸತ್ಯ.

ಎಲ್ಲೆಡೆಯಲ್ಲೂ ವಾಸ್ತವಿಕವಾದ ಸತ್ಯ ಸಂಗತಿಯೆಂದರೆ ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪ್ರವೇಶಕ್ಕಾಗಿ ನಡೆಯುವ ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ ಔಪಚಾರಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಪಡೆದ ಪೋಷಕರ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಅನುಕೂಲಕರವಾಗಿತ್ತು ಎನ್ನುವುದು (Dobson (ಡಾಬ್ಸನ್) 1977; Kerblay (ಕರ್ಬ್ಲೆ) 1983). ಅನೇಕರಿಗೆ ವಾಸ್ತವವಾಗಿ ಈ ಆದ್ಯತೆಯು "ಕಾರ್ಮಿಕ ಪ್ರಭುತ್ವದ" ತತ್ವಗಳನ್ನು ಉಲ್ಲಂಘಿಸುವಂತೆ ತೋರಿಬರುತ್ತಿತ್ತು. ಅದರಿಂದಾಗಿ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಸುಧಾರಣೆಗೊಳಿಸುವ ಪ್ರಾಸಂಗಿಕ ಯತ್ನಗಳು ನಡೆದವು. ಕಾರ್ಮಿಕ ವರ್ಗದ ಮತ್ತು ರೈತ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಿರುವವರ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ನೀಡುವ ಸಲುವಾಗಿ ಈ ಪ್ರಯತ್ನಗಳು ನಡೆದವು.

ರಾಜಕೀಯವಾಗಿ ನಿರ್ಧಾರಿತವಾದ ಆದ್ಯತೆಗಳಿಗೆ ಪ್ರಮುಖವಾದ ಉದಾಹರಣೆಯೆಂದರೆ 1927–31 ಕಾಲಾವಧಿಯ ಸೋವಿಯಟ್ ಒಕ್ಕೂಟದ "ವರ್ಗ ಮೀಸಲಾತಿ" ಎಂಬ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮ. ಈ ಕಾಲಾವಧಿಯಲ್ಲಿ ಜೋಸೆಫ್ ಸ್ಟಾಲಿನ್(Joseph Stalin) ರವರು ಕಾರ್ಮಿಕ ವರ್ಗ ಮತ್ತು ರೈತಹಿನ್ನೆಲೆಯಿರುವವರಿಗೆ ಆದ್ಯತೆ ನೀಡುವ ಸಲುವಾಗಿ ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪ್ರವೇಶ ನೀತಿಗಳನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸಿದರು. ಅನೇಕ ವಿದ್ವಾಂಸರು ಈ ನೀತಿಯನ್ನು ಸೋವಿಯಟ್ ಸಮಾನತೆಯ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ವಾಸ್ತವಿಕಗೊಳಿಸಲು ಮತ್ತು ಬಹುಮುಖ್ಯವಾಗಿ "ಹೊಸಮನುಷ್ಯ"ರಲ್ಲಿ ಅತ್ಯಂತ ನಿಷ್ಠೆ ಹೊಂದಿರುವ ಕಾರ್ಯಕರ್ತರ ಪಡೆಯನ್ನು ನಿರ್ಮಾಣ ಮಾಡಲು ಸ್ಟಾಲಿನ್‌ರವರು ಯತ್ನಿಸಿದರೆಂದು ಅಭಿಪ್ರಾಯ ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ. ಆ ಕಾರ್ಯಕರ್ತರಿಗೆ ಸ್ಟಾಲಿನ್‌ರವರ ನೀತಿಗಳು ಅನುಕೂಲಕರವಾಗಿತ್ತೆಂದು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ (Fitzpatrick (ಫಿಟ್ಸ್‌ಪ್ಯಾಟ್ರಿಕ್)1979;Bailes (ಬೈಲಿಸ್)1979). ಇದಾದ ಕೆಲವು ವರ್ಷಗಳ ಬಳಿಕ ಸ್ಟಾಲಿನ್‌ನ ಪ್ರಯೋಗವು ವಿಫಲಗೊಳ್ಳಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿತು. ಶಿಕ್ಷಣ ತಜ್ಞರು ಮತ್ತು ವ್ಯವಸ್ಥಾಪಕರು ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳ ಹೊಸ ಪದವೀಧರರ ಗುಣಮಟ್ಟವನ್ನು ದೂರಲಾರಂಭಿಸಿದ ಕಾರಣ ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ಪುನಃ ಸ್ಥಾಪಿಸಲಾಯಿತು. ವರ್ಗ ಮೀಸಲಾತಿಯ ಇತರ ಕ್ರಮಗಳು ನಿಕಿತಾ ಕ್ರುಶ್ಚೇವ್ (Nikita Khrushchev)ರವರ ಕಾಲದಲ್ಲಿ ಅಂದರೆ 1958–64 ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಲಿಯನೆಡ್ ಬ್ರೆಜ್ನೇವ್ (Leonid Brezhnev) ಕಾಲಾವಧಿಯಲ್ಲಿ ಜಾರಿಯಾದವು. ಹಾಗಾಗಿ ಹಿಂದಿನ ಸೋವಿಯಟ್

ಒಕ್ಕೂಟದ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿ, ಸಮಾನತೆ ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯದಕ್ಷತೆ, ಇವುಗಳ ನಡುವೆ ತೊಯ್ದಾಡುತ್ತಿತ್ತು. ಕಾರ್ಯದಕ್ಷತೆಯ ಬಗೆಗಿನ ಕಳಕಳಿಗಳು ಸಮಾನತೆಯ ಕಳಕಳಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಸ್ತುತತೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿತ್ತು. ಕಾರ್ಯದಕ್ಷತೆಯ ಕಳಕಳಿಗಳು ಹೆಚ್ಚು ಸೌಲಭ್ಯಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಅನುಕೂಲಕರವಾಗಿತ್ತು ಮತ್ತು ಸಮಾನತೆಯ ಕಳಕಳಿಗಳು ಕೆಳವರ್ಗಗಳ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗೆ ಅನುಕೂಲಕರವಾಗಿತ್ತು. ವೈಚಾರಿಕತೆಗಿಂತ ಕಾರ್ಯದಕ್ಷತೆಯ ಬಗೆಗಿನ ಕಳಕಳಿಗಳು ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಮೊದಲನೆಯ ಆದ್ಯತೆಯಾಯಿತು. ಎಪ್ಪತ್ತು ವರ್ಷಗಳ ಸೋವಿಯಟ್ ಒಕ್ಕೂಟದ ಆಳ್ವಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಕೇವಲ 12 ವರ್ಷಗಳ ಕಾಲಾವಧಿಯಲ್ಲಿ ಮಾತ್ರ ಇದಕ್ಕೆ ಒತ್ತು ನೀಡಲಾಯಿತು.

ವಿಭಿನ್ನ ರಚನೆಗಳು, ವಿಭಿನ್ನ ಪ್ರಜ್ಞೆಗಳು

ಔದ್ಯಮಿಕ ಜಗತ್ತಿನಾದ್ಯಂತ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಇಂದು ಒಂದಲ್ಲ ಒಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಜಾಗತಿಕ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯಲ್ಲಿ ಭಾಗಿಗಳಾಗಿದ್ದರೆ. ಎಲ್ಲೆಡೆಯಲ್ಲೂ ನೀಲಿ ಬಣ್ಣದ ಜೀನ್ಸ್‌ಗಳನ್ನು ಧರಿಸಿ ರಾಕ್ ಸಂಗೀತವನ್ನು ಕೇಳುತ್ತಾ ಗೆಳೆಯರೊಡನೆ ತಿರುಗಾಡುತ್ತಾ ಕಾಲವನ್ನು ಕಳೆಯುವ ಸಾಹಸಯುತ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯದ ಬದುಕಿನ ಬಗ್ಗೆ ಮಹತ್ತರವಾದ ಆಕರ್ಷಣೆ ಕಂಡುಬರುತ್ತಿದೆ. ಅದೇನೇ ಆದರೂ ಈ ಪರಿಚಿತ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಹೊರತಾಗಿ ಅವರ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಲ್ಲಿ ಕೆಲವು ಪ್ರಮುಖ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳಿವೆ. ಈ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು ವಿವಿಧ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿನ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ವಿನ್ಯಾಸಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ವಿಷಯಗಳಾಗಿವೆ.

ನೀವು ಹಿಂದೆ ಓದಿದ ಪುಸ್ತಕಗಳು ಮತ್ತು ವಿವಿಧ ಲೇಖನಗಳಿಂದ ನಿಮ್ಮ ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಬೇರೆ ರಾಷ್ಟ್ರಗಳಿಗೆ ಸೇರಿದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಚಿತ್ರಣವನ್ನು ಈಗಾಗಲೇ ಹೊಂದಿರುತ್ತೀರಿ: ಸುಸಂಸ್ಕೃತ "ಆರನೇ ಹಂತದ" ಬ್ರಿಟೀಷ್ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ; ಹೆಬ್ಬಯಕೆಯುಳ್ಳ "ಜುಕು ಶಾಲೆ"ಯ ಜಪಾನಿ ಹುಡುಗ, ಮೇಲ್ನೋಟಕ್ಕೆ ನಿರಾತಂಕವಾಗಿ ಕಾಣುವ ಅಮೇರಿಕದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ. ಈ ರೀತಿಯ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ರೂಢಮಾದರಿಗಳು(stereotypes) ವಿಶಿಷ್ಟ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುವ ಅಥವಾ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಐತಿಹಾಸಿಕ ಅನುಭವಗಳಿಂದ ಹೊರಹೊಮ್ಮಿದ ರೂಪಗಳೆಂದು ಕೆಲವು ಲೇಖಕರು ವಾದಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅದೇನೇ ಆದರೂ ಈ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ವಿಭಿನ್ನ ರಚನೆಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ವಿಷಯಗಳೆಂದು ಹೇಳಬಹುದು. ವಾಸ್ತವಿಕವಾಗಿ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ರಚನೆಗಳ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು ಯುವ ಜನರ ಪ್ರಜ್ಞೆಯ ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳೊಂದಿಗೆ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿದೆ. ಇದು ಅವರ ಸ್ಥಾನಮಾನ ಎಲ್ಲೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಪ್ರಜ್ಞೆ; ಏಕಾಗ್ರತೆಗಿರುವ ಇಚ್ಛಾಪೂರ್ವ ಸಮ್ಮತಿ; ಅವಕಾಶ ಮತ್ತು ವರ್ಗದ ಬಗ್ಗೆ ಪ್ರಜ್ಞೆ; ಅವರಿಗೆ ಭವಿಷ್ಯದ ಬಗ್ಗೆಯಿರುವ ಭರವಸೆಯ ಮಟ್ಟಕ್ಕೆ ಸಹ ಸಂಬಂಧಪಟ್ಟ ವಿಷಯವಾಗಿದೆ.

ಜನರು ಅಂತಸ್ತಿನ ಗೆರೆ ಎಳೆಯುವಂತಹ ಶೈಕ್ಷಣಿಕವಲ್ಲದ ವಿಷಯಗಳಿಗೆ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ರಚನೆಗಳು ಹೇಗೆ ಸಂಬಂಧಪಟ್ಟಿರುತ್ತವೆ? ಇದಕ್ಕೆ ಉತ್ತರವೆಂದರೆ, ಸಾಂಸ್ಥಿಕ

ವರ್ಗೀಕರಣಕ್ಕಾಗಿ ಎಳೆದ ರೇಖೆಯು ಸಹ ಒಂದು ರೀತಿಯ ಸಾಮಾಜಿಕ ಭಿನ್ನತೆಯ ರೇಖೆಗಳಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಜರ್ಮನಿ ಮತ್ತು ಸ್ವೀಡನ್ನಿನಲ್ಲಿ ಎಲ್ಲ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳನ್ನು ಸಮಾನ ಘನತೆಯ ಸಂಸ್ಥೆಗಳೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲಾದರೂ ಸಹ ವಿಶ್ವವದ್ಯಾಲಯ ಶಿಕ್ಷಿತ ಹಾಗೂ ವಿಸ್ವವಿದ್ಯಾಲೇತರ ಶಿಕ್ಷಿತೆರೆಡರ ನಡುವಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸವು ಪ್ರಮುಖವಾಗುತ್ತದೆ. ಅಮೇರಿಕದಲ್ಲಿ ಕಾಲೇಜುಗಳು ಮತ್ತು ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳು ಅತ್ಯಂತ ವೈವಿಧ್ಯಮಯವಾಗಿರುವುದರಿಂದ ಅಂತಸ್ತೆನ್ನುವುದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ಶಿಕ್ಷಣ ಪಡೆದ ಕಾಲೇಜಿನ ವಿಶಿಷ್ಟ ಗುಣಗಳಿಗೆ ಹಾಗೂ ಆ ಕಾಲೇಜಿನ ಸಾಪೇಕ್ಷ ಪ್ರತಿಷ್ಠೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸದ್ದಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಅತ್ಯಂತ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಬೇರ್ಪಡಿಸಿದ ಕುಲೀನ ಗುಂಪುಗೂಡುಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಫ್ರಾನ್ಸ್, ಜಪಾನ್ ಮತ್ತು ಇಂಗ್ಲಂಡ್‌ನ ಸಮಾಜಗಳಲ್ಲಿ ಸ್ಥಾನಮಾನದ ಈ ಪ್ರಮುಖ ವ್ಯತ್ಯಾಸವು ಕುಲೀನ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದಿಂದ ಪದವಿ ಹೊಂದಿದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯನ್ನು ಕುಲೀನೇತರ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದವರಿಂದ ಬೇರ್ಪಡಿಸುತ್ತದೆ.

ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿ ಸೇರಿಸಿರುವ ಪರೀಕ್ಷೆಯ ಕ್ರಮಗಳು ಮತ್ತು ಕೆಲಸಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧ ಕಲ್ಪಿಸುವ ರಚನೆಗಳು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಪ್ರಾಪಂಚಿಕ ತಿಳುವಳಿಕೆ ಮತ್ತು ಧೋರಣೆಯ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುತ್ತದೆ. ಜಪಾನಿನಲ್ಲಿನ ದ್ವಿತೀಯ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಅಸಾಧಾರಣ ಶಿಸ್ತು ಅರ್ಥಪೂರಿತವಾಗಿದೆ. ಏಕೆಂದರೆ ಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿನ ಅಂಕಗಳು ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪ್ರವೇಶಕ್ಕೆ ನಿರ್ಣಾಯಕವಾಗುತ್ತದೆ. ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅಂಕಗಳು ಓರ್ವನ ನಂತರದ ಭವಿಷ್ಯವನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುತ್ತವೆ. ಥಾಮಸ್ ರೋಲನ್ನ (Thomas Rohlen) (1983) ಹೀಗೆ ಬರೆಯುತ್ತಾರೆ: ಜಪಾನ್ ದೇಶವು ಶ್ರಮವನ್ನು ಹದಗೊಳಿಸಲು ಒಂದು "ಆದರ್ಶ ಶಿಕ್ಷಣ ಯಂತ್ರ"ವನ್ನು ನಿರ್ಮಿಸಿದೆ:

> ಒಂದು ಸರಳವಾದ ಆದರೆ ಶಕ್ತಿಯುತ ಸೂತ್ರವು...ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸಿದಾಗಿನಿಂದ ಜಪಾನಿನ ದ್ವಿತೀಯ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಮೇಲೆ ತೀವ್ರವಾದ ಪ್ರಭಾವವನ್ನು ಬೀರಿದೆ: ಶಾಲಾ ಪ್ರವೇಶ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳ ಕಠಿಣತೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕೌಶಲ್ಯದ ನಿರ್ಣಾಯಕ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನವಾಗಿದೆ. ಉದ್ಯೋಗ ನೀಡುವ ಮಾಲೀಕರು ತಮ್ಮ ಉದ್ಯೋಗಿಗಳನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಲು ಅವರು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡಿರುವ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿನ ಪರೀಕ್ಷೆಯ ಕಠಿಣತೆಯನ್ನು ಮಾನದಂಡವಾಗಿ ಬಳಸುತ್ತಾರೆ. ವ್ಯಕ್ತಿಗಳು ಯಾವ ವಿಷಯವನ್ನು ಅಧ್ಯಯನವನ್ನು ಮಾಡಿದ್ದಾರೆ, ಅವರು ಗಳಿಸಿರುವ ಅಂಕಗಳೇನು ಎಂಬುದನ್ನು ವ್ಯವಸ್ಥಾಪಕ ಕೆಲಸಗಳಿಗೆ ಸಿಬ್ಬಂದಿಗಳನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡುವಾಗ ಪರಿಗಣಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಹಾಗಾಗಿ ಪ್ರವೇಶ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು ಯಶಸ್ಸಿನ ದಾರಿಯಾಗಿವೆ. (ಪುಟ.58–9)

ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಅವರ ಮಕ್ಕಳ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕಾಗಿ ಜಪಾನಿನ ಪೋಷಕರ ಅಗಾಧವಾದ ಹೂಡಿಕೆ ಈ ತೀವ್ರತೆಯನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸುವ ಇನ್ನೊಂದು ಅಂಶವಾಗಿದೆ. ಆದರೆ ಅದು ಸಹ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಯಶಸ್ಸು ಮತ್ತು ನಂತರದಲ್ಲಿನ ವಯಸ್ಕ ಸ್ಥಾನಮಾನ ನಡುವಣ ಇರುವ ಬಿಗಿಯಾದ ನಂಟಿಗೆ ಹತ್ತಿರದ ಸಂಬಂಧವಿದೆ.

ನಿಸ್ಸಂದೇಹವಾಗಿ, ಒಂದು ಕಾಲದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣದ 6ನೇ ಹಂತದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು (ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯ ಸಿದ್ಧತೆಗೆ ಮುಂಚಿತವಾಗಿ ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡುವ ಕೊನೆಯ 2 ವರ್ಷಗಳು)

ಅವರು ಬೆಳಸಿಕೊಂಡ ಮೇಲರಿಮೆಯಿಂದ ಗುರುತಿಸಬಹುದಾಗಿತ್ತು. ಇದಕ್ಕೆ ಕಾರಣವೆಂದರೆ ಶೇಕಡ 20ಕ್ಕಿಂತ ಕಡಿಮೆ ಸಂಖ್ಯೆಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಈ ಮುಂದುವರೆದ ಮಟ್ಟದ ಅರ್ಹತಾ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಲ್ಲಿ ಉತ್ತೀರ್ಣರಾಗುತ್ತಿದ್ದರು. ಅದರಿಂದ ಅವರಿಗೆ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದಲ್ಲಿ ಪ್ರವೇಶ ದೊರಕುತ್ತಿತ್ತು. ಇದಕ್ಕೆ ವೈರುಧ್ಯವೆಂಬಂತೆ ಅಮೇರಿಕದಲ್ಲಿ ಕಾಲೇಜು ಪ್ರವೇಶ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳ ಮಹತ್ವ ಕಡಿಮೆಯಿತ್ತು ಹಾಗೂ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ಕೆಲಸದ ನಡುವಣ ಸಂಬಂಧ ದುರ್ಬಲವಾಗಿತ್ತು. ಈ ಅಂಶಗಳು ದ್ವಿತೀಯ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಪಾಂಡಿತ್ಯ ಪೂರ್ಣ ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕ ಮನೋಭಾವವನ್ನು ಮೊನಚುಗೊಳಿಸಿತ್ತು. ಅಂತಹ ಒಂದು ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಜನಪ್ರಿಯ ಸಂಸ್ಕೃತಿ ಮತ್ತು ಬಾಲ್ಯಸ್ನೇಹದಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನು ಮೂಡಿಸುತ್ತದೆ. ಇದು ಪಾಂಡಿತ್ಯಪೂರ್ಣ ಅಧ್ಯಯನಕ್ಕಿರಬೇಕಾದ ಆಸಕ್ತಿಯ ಜಾಗವನ್ನು ತುಂಬುತ್ತದೆ (Clark (ಕ್ಲಾರ್ಕ್) 1983).

ಮುಕ್ತ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳು "ವರ್ಗಪ್ರಜ್ಞೆ"ಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ "ಅವಕಾಶಪ್ರಜ್ಞೆ" ಯ ಪ್ರವೃತ್ತಿಗೆ ಎಡೆಮಾಡಿಕೊಡುವುದು ಆಶ್ಚರ್ಯಕರ ಸಂಗತಿಯಲ್ಲ (Brint and Karabel (ಬ್ರಿಂಟ್ ಮತ್ತು ಕರಾಬೇಲ್) 1989:220–?). ಅಮೇರಿಕದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಅವರ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಚಲನಶೀಲತೆಗಾಗಿ ಯಾವುದೇ ಅಡಚಣೆಯನ್ನು ಅನುಭವಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಜೀವನದ ಭವಿಷ್ಯವನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುವ ಅಗ್ನಿಪರೀಕ್ಷೆಯಂತಹ ವೃತ್ತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಗುಂಪುಗೂಡಿಸುವಿಕೆಯು ಅಲ್ಲಿಲ್ಲ. ಅಂತಹ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಭವಿಷ್ಯವು ಮುಕ್ತವಾಗಿದೆಯೆಂಬ ಭಾವನೆ ಮೂಡುತ್ತದೆ. ಹೆಚ್ಚು ನಿರ್ಬಂಧಿತ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳು ಒಂದು ನಿಶ್ಚಿತವಾದ ಸಾಮಾಜಿಕ ವರ್ಗದ ಜನರಿಗೆ ಏನು ಸಾಧ್ಯವೆಂಬುದರ ಬಗ್ಗೆ ಸೂಕ್ಷ್ಮ ಭಾವನೆ ಉದ್ಭವಿಸಲು ಕಾರಣವಾಗುತ್ತದೆ. ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ ಯುರೋಪಿನ ಬಹಳಷ್ಟು ಭಾಗದಲ್ಲಿ ಮೇಲ್ಮುಖ ಚಲನೆಯ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವವರು ಸಾಪೇಕ್ಷವಾಗಿ ವಿರಳವಾಗಿದ್ದರೆ. ತನ್ನ ಸ್ವಂತ ವರ್ಗದವರೊಂದಿಗೆ ವಿಲೀನಗೊಳ್ಳುವ ಭಾವನೆಯೇ ಹೆಚ್ಚು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ.

ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಮೂಲಕ ಮೇಲ್ಮುಖ ಚಲನಶೀಲತೆಯು ಸಾಧ್ಯವೆಂಬ ಭಾವನೆ ಅವಶ್ಯವಾಗಿ ಭವಿಷ್ಯದ ಬಗ್ಗೆ ಭರವಸೆ ಮೂಡಿಸುತ್ತದೆಂದು ಹೇಳಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಅಲೆಕ್ಸಿಸ್ ಡು ಟಾಕ್ವಿಲ್(Alexis de Tocqueville) ಎಂಬ ಸೂಕ್ಷ್ಮ ದೃಷ್ಟಿಯ ವೀಕ್ಷಕರು 1830ರ ದಶಕದಲ್ಲಿ ಅಮೇರಿಕಕ್ಕೆ ಭೇಟಿ ನೀಡಿದಾಗ ಆಶ್ಚರ್ಯ ಚಕಿತರಾಗಿ ಹೀಗೆ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ: "ವಿಶ್ವವು ತಮಗೆ ನೀಡಿರುವ ಅತ್ಯಂತ ಸಂತೋಷಕರವಾದ ವಾತಾವರಣದಲ್ಲಿ ಅಮೇರಿಕನ್ನರೇಕೆ ಅಸಮಾಧಾನದಿಂದಿದ್ದಾರೆ" (Tocqueville (ಟಾಕ್ವಿಲ್) (1840) 1981: 430). ಅಮೇರಿಕ ಸಮಾಜದ ಮುಕ್ತತೆಯು ಆಕಾಂಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ಸತತವಾಗಿ ಉತ್ತೇಜಿಸುವುದರಿಂದ ಅನೇಕ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳ ಭರವಸೆಗಳು ಮತ್ತು ಬಯಕೆಗಳು... (ಅನಿವಾರ್ಯವಾಗಿ) ಛಿದ್ರಗೊಳ್ಳುತ್ತವೆ (ಪುಟ 434) ಎಂದು ಟಾಕ್ವಿಲ್ ಅಭಿಪ್ರಾಯಪಟ್ಟರು. ಭವಿಷ್ಯದ ಬಗ್ಗೆ ಒಂದು ರೀತಿಯ ಎದ್ದು ಕಾಣುವ ಆತಂಕದ ಭಾವನೆಯನ್ನು ಅಮೇರಿಕದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಕಾಣಬಹುದು. ಇದು ಅಲ್ಲಿನ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಮುಕ್ತ ರಚನೆಗೆ ಮತ್ತು ಅಮೇರಿಕ ಸಮಾಜದ ಸಾಮಾನ್ಯ ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕತೆಯೊಂದಿಗೆ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿದೆ. ಇದಕ್ಕೆ

ತದ್ವಿರುದ್ಧವಾಗಿ ಜರ್ಮನಿಯ ಗುಂಪುಗೂಡಿಸುವ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಮತ್ತು ಕೆಲಸಕ್ಕೆ ಇರುವ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಬಲಪಡಿಸುತ್ತದೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ಅದು ಯುವಜನರ ಆತಂಕಗಳನ್ನು ಕಡಿಮೆ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಿದ್ಧತೆಗಳು ಫಲ ನೀಡುತ್ತದೊ ಇಲ್ಲವೊ ಎಂದು ಅವರು ಆತಂಕ ಪಡುವುದಿಲ್ಲ (Maurice et al. (ಮೋರಿಸ್ ಮತ್ತು ಇತರರು) 1986; Hamilton (ಹ್ಯಾಮಿಲ್ಟನ್) 1990).

ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿನ ಸಮಕಾಲೀನ ಏರಿಳಿತಗಳ ವಿವರಣೆ

ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ "ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳು" ಒಂದು ವಾಹನದ ಎಂಜಿನ್ನಿನ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಂತೆ ಸ್ವಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸಿದ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲ. ಆದರೂ ಸಹ ವಿವಿಧ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿನ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಪರಸ್ಪರಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿದ ಭಾಗಗಳೆಂದು / ಪರಿಗಣಿಸುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯಿದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗಾಗಿ ಹೇಳಬೇಕೆಂದರೆ ಈ ಭಾಗಗಳು ಮೂರು ಅಂಶಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದೆ. ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ ಗುಂಪುಗೂಡಿಸುವುದರ ವ್ಯವಸ್ಥಿತ ರಚನೆ, ಪ್ರಮಾಣಬದ್ಧಗೊಳಿಸಿದ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳ ಮೂಲಕ ಬೇಕಾದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಂಖ್ಯೆಯನ್ನು ಮಾತ್ರ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವುದು, ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಶಾಲೆಗಳಿಗೂ ಮತ್ತು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಕೆಲಸಗಳಿಗೂ ಇರುವ ಗಟ್ಟಿಯಾದ ಸಂಬಂಧ, ಇವೆಲ್ಲವನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದೆ.

ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಈ ಭಾಗಗಳು ಒಂದಕ್ಕೊಂದು ತರ್ಕಬದ್ಧ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಹೊಂದಿದೆಯೆಂಬುದು ಕೆಲವು ಸಂಶೋಧಕರ ಅಭಿಪ್ರಾಯ. ನಿದರ್ಶನವಾಗಿ ತೆಗೆದುಕೊಂಡರೆ ಹೆಚ್ಚು ಮುಕ್ತ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳೊಂದಿಗೆ ನಿರ್ಬಂಧಿತ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳನ್ನು ಹೋಲಿಸಿದಾಗ ಅವುಗಳು ಹೆಚ್ಚು ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಿಗೆ ಒಳಪಟ್ಟ, ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಟ್ಟದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಶ್ರಮವನ್ನೊಳಗೊಂಡ ತರ್ಕಬದ್ಧವಾಗಿ ನಿರ್ಮಾಣ ಮಾಡಿದಂತೆ ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ. ಆ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿ ಬಹುಶಃ ವಿದ್ಯಾಭ್ಯಾಸ ಮತ್ತು ಕೆಲಸಗಳ ನಡುವಣ ಸಂಬಂಧ ಹೆಚ್ಚು ಗಟ್ಟಿಯಾಗಿರುವಂತೆ ಕಾಣುತ್ತದೆ (Clark(ಕ್ಲಾರ್ಕ್) 1983; Eckstein and Noah (ಎಕ್‌ಸ್ಟೈನ್ ಮತ್ತು ನೋವಾ 1993). ಈ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ಚರ್ಚಿಸಿದ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ ಸೂಚಿಸುವುದೇನೆಂದರೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಹತೆ ಮತ್ತು ಔದ್ಯೋಗಿಕ ಪರ್ಯಾಯಗಳನ್ನು ಪರಿಚಯಿಸುವ ಮೂಲಕ, ನಿರ್ಣಾಯಕ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳ ಅಗತ್ಯತೆಗಳನ್ನು ಬದಲಿಸುವ ಮೂಲಕ ಹಾಗೂ ಪದವಿಗಳಿಸುವ ಕಾಲಾವಧಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿಸುವ ಮೂಲಕ ನೀತಿ ನಿರೂಪಕರು ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನು ಹಿಡಿದಿಡಲು (flow of students) ಸಾಧ್ಯವಾಗಬಹುದು.

ನಾವು ಅಮೇರಿಕ ಮತ್ತು ಜರ್ಮನಿಯ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳಿಂದ ಹೊರತಾದ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ನೋಡಿದಾಗ ರಚನಾತ್ಮಕ ಅಂಶಗಳ ಹೊಂದಾಣಿಕೆ ಪರಿಪೂರ್ಣತೆಯಿಂದ ಬಹುದೂರವೇ ಉಳಿಯುತ್ತದೆ. ಉನ್ನತ ಪಾಂಡಿತ್ಯದ ಮಟ್ಟ ಹಾಗೂ ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣದ ದಾಖಲಾತಿಗಳ ಕಡಿಮೆ ಸಂಖ್ಯೆಗು ಪರಸ್ಪರ ಸಂಬಂಧವಿರುವಂತೆ ಕಂಡು ಬರುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಜಪಾನಿನಲ್ಲಿ ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟಗಳಿದ್ದು ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯ ಮಟ್ಟದ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಸಾಪೇಕ್ಷವಾಗಿ ಹೆಚ್ಚಿನ

ಸಂಖ್ಯೆಯ ದಾಖಲಾತಿಗಳು ಇವೆ. ಮೇಲಾಗಿ ಜಪಾನಿನ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಈ ರೀತಿಯ ಅಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಮಿಶ್ರಣ ಅಸಾಮಾನ್ಯ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ. ಇದಕ್ಕೆ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿ ಸ್ವೀಡನ್ನಿನಲ್ಲಿ ಕೆಳ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಸಡಿಲವಾದ ರಚನೆಯನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುತ್ತಲೇ ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟಗಳಲ್ಲಿ ನಿರ್ಬಂಧಿತ ರಚನೆಯನ್ನು ಉಳಿಸಿಕೊಂಡು, ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಿಗೆ ಒತ್ತುಕೊಡದಿರುವ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನೂ ಸಹ ಅನುಸರಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ (cf.Allmendinger (ಆಲ್ಮೆಂಡಿಂಗರ್)1989).

ಆದ್ದರಿಂದ ಬಲವಾದ ಆಧಾರವಾಗಿರುವ ರಚನಾತ್ಮಕ ತರ್ಕವು ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳ ಪ್ರಮುಖ ಭಾಗಗಳನ್ನು ಒಟ್ಟಿಗೆ ಬದಲಾಗುವಂತೆ ಒತ್ತಾಯಿಸುತ್ತದೆ ಎಂದು ಭಾವಿಸುವುದು ತಪ್ಪಾಗುತ್ತದೆ. ಕೆಲವೊಂದು ಸಡಿಲವಾದ ಸಹಜ ಸಂಬಂಧವು ಆಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿದೆಯೆಂದು ಬಹುಶಃ ನಾವು ಹೇಳಬಹುದು. ನಾವು ಈ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ಸುದೀರ್ಘವಾಗಿ ಚರ್ಚಿಸಿರುವ ಆರು ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿನ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳ ಪ್ರಮುಖ ಭಾಗಗಳಲ್ಲಿ ವಾಸ್ತವಿಕವಾಗಿ ಎಷ್ಟು ಏರಳಿತಗಳು ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಕೋಷ್ಟಕ 2.1 ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ.

ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಭಾಗಗಳು ಏಕೆ ತರ್ಕಬದ್ಧವಾಗಿ ಏರಳಿತವನ್ನು ಹೊಂದುವುದಿಲ್ಲ ಎಂಬುದನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಎರಡನೇ ವಿಶ್ವಯುದ್ಧದಿಂದೀಚಿನ ಅರ್ಧಶತಮಾನದ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಬಗೆಗಿನ ರಾಜಕೀಯ ತೀರ್ಮಾನಗಳೇನೆಂಬುದನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ ಹಾಗೂ ಯಾವ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಈ ತೀರ್ಮಾನಗಳನ್ನು ಮಾಡಲಾಗಿದೆಯೆಂಬುದು ಸಹ ಮಹತ್ವದ ವಿಷಯವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ವಿಶಿಷ್ಟವಾಗಿ ನಾವು ಔದ್ಯಮಿಕ ಸಮಾಜಗಳನ್ನು ಹೋಲಿಸಿ ನೋಡಿದಾಗ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕೃತಗೊಂಡ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳಿಂದ ನಿಯಂತ್ರಿಸುತ್ತಿದ್ದರೆ ಅಂತಹ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿ ವ್ಯಾಪಕ ಬದಲಾವಣೆಗಳನ್ನು ಸುಲಭವಾಗಿ ತರಬಹುದು ಎಂದು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಏಕೆಂದರೆ ಅಂತಹ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿ ಸುಧಾರಣೆಗೆ ಸಂಬಂಧಪಟ್ಟ ಘರ್ಷಣೆಗಳು ಮೇಲ್ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಮಾತ್ರ ನಡೆಯುತ್ತದೆ. ದ್ವಿತೀಯ ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ನೇರವಾಗಿ ಹೆಚ್ಚು ಕೌಶಲ್ಯ ಮತ್ತು ಒಳ್ಳೆ ವೇತನದ ಕೆಲಸಗಳೊಂದಿಗೆ ತಳಕು ಹಾಕುವ ರಾಜ್ಯದ ಪ್ರಯತ್ನಗಳಿಂದ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿನ ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಅರ್ಹತೆಗಳಿಗಾಗಿ ಇರುವ ನಿರೀಕ್ಷೆಯನ್ನು ಕಡಿಮೆಯಾಗಿಸಬಹುದೆಂದು ಸಹ ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಅವರು ಇನ್ನೂ ಮುಂದುವರೆದು ಲಿಂಗ ಸ್ತರೀಕರಣ ಇವು ಸಹ ಅಧೀನ ಗುಂಪುಗಳನ್ನು ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕೆಳಗಿನ ಮಟ್ಟಕ್ಕೆ ಸೇರಿಸುವುದರ ಮೂಲಕ ಸುಧಾರಣೆಗಳ ಸ್ವರೂಪವನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸಬಹುದೆಂದೂ ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಕೊನೆಯದಾಗಿ, ಬಳುವಳಿಯಾಗಿ ಪಡೆದಿರುವ ಅತ್ಯಂತ ಜನಪ್ರಿಯ ಮತ್ತು ಶಕ್ತಿಯುತ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಾದ ಫ್ರಾನ್ಸ್‌ನಲ್ಲಿನ ಗ್ರಾಂಡ್ಸ್ ಇಕೋಲ್ *(grandes ecoles)* ಗಳಂತಹವುಗಳು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಬದಲಿಸಲಾಗದಂತಹ ಭಾಗಗಳಾಗಿ ಅದರಲ್ಲೇ ಅಡಕವಾಗಿ ಹೋಗುತ್ತವೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಇವು ತೋರಿಸುತ್ತವೆ.

ಕೋಷ್ಟಕ 2.1

ಆರು ಕೈಗಾರಿಕೀಕರಣಗೊಂಡ ರಾಷ್ಟ್ರಗಳಲ್ಲಿನ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪ್ರಮುಖ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು

ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಮತ್ತು ಕೆಳ ಹಂತದ ದ್ವಿತೀಯ ಮಟ್ಟದ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ	ವಿವಿಧ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿನ ಗುಂಪುಗೂಡಿಸುವಿಕೆಯು	ಓರ್ವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಮೇಲಿನ ಸರಾಸರಿ ವಾರ್ಷಿಕ ವೆಚ್ಚ
ಜಪಾನ್	ಇಲ್ಲ	ಹೌದು
ಫ್ರಾನ್ಸ್	ಇಲ್ಲ	ಹೌದು
ಸ್ವೀಡನ್	ಇಲ್ಲ	ಹೌದು
ಅಮೇರಿಕಾ ಸಂಯುಕ್ತ ಸಂಸ್ಥಾನ	ಇಲ್ಲ	ಇಲ್ಲ
ಇಂಗ್ಲಂಡ್	ಇಲ್ಲ	ಇಲ್ಲ
ಜರ್ಮನಿ	ಹೌದು (10ನೇ ವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ)	ಇಲ್ಲ

ಉನ್ನತ ದ್ವಿತೀಯ ವಿದ್ಯಾಭ್ಯಾಸ	ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸಿದುದರ ಶೇಕಡಾವಾರು ಸಂಖ್ಯೆ	ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳಲ್ಲಿ ಪದವೀಧರರ ಶೇಕಡಾವಾರು ಸಂಖ್ಯೆ	ದ್ವಿತೀಯ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ಬಿಡುವ ಪರೀಕ್ಷೆ
ಅಮೇರಿಕಾ ಸಂಯುಕ್ತ ಸಂಸ್ಥಾನ	75	75 ರ ಮೇಲೆ	ಇಲ್ಲ
ಜಪಾನ್	90	75	ಹೌದು
ಫ್ರಾನ್ಸ್	80	45	ಹೌದು
ಸ್ವೀಡನ್	75	35	ಇಲ್ಲ
ಇಂಗ್ಲಂಡ್	60	40	ಹೌದು
ಜರ್ಮನಿ	90	25	ಹೌದು

Commented [C1]: Line alignment Dinesh. Don't know how it has been tabbed

Formatted: Indent: First line: 0 cm

ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣ	ನಾಲ್ಕುವರ್ಷಗಳ ಕಾಲೇಜು ಮತ್ತು ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳಲ್ಲಿ ಮುಂದುವರಿಸುತ್ತಿರುವ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವಯೋಮಾನದ ಶೇಕಡವಾರು ಸಂಖ್ಯೆ	ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯ ಪದವೀಧರರ ವಯೋಮಾನ ದ ಶೇಕಡಾವಾರು ಸಂಖ್ಯೆ	ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಸಾಮ್ಯತೆಗಳ ು	ಉನ್ನತ ಕಾರ್ಪೊರೇಟ್/ ಸರ್ಕಾರಿ ಕೆಲಸಗಳ ಮತ್ತು ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣದ ನಡುವಣ ಇರುವ ಸಂಬಂಧದ ಬಲ
ಅಮೇರಿಕಾ ಸಂಯುಕ್ತ ಸಂಸ್ಥಾನ	45	30	ಇಲ್ಲ	ಮಧ್ಯಮ
ಜಪಾನ್	35	25	ಇಲ್ಲ	ಶಕ್ತಿಯುತ
ಇಂಗ್ಲಂಡ್	35	25	ಇಲ್ಲ	ಶಕ್ತಿಯುತ
ಫ್ರಾನ್ಸ್	35	15	ಇಲ್ಲ	ಶಕ್ತಿಯುತ
ಸ್ವೀಡನ್	35	15	ಹೌದು	ದುರ್ಬಲ
ಜರ್ಮನಿ	25	15	ಹೌದು	ದುರ್ಬಲ

ಮೂಲ: ಆರ್ಥಿಕ ಸಹಕಾರ ಮತ್ತು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಗಾಗಿನ ಸಂಘಟನೆ (1996: 123, 173, 181)

ಟಿಪ್ಪಣಿ: ಶೇಕಡ 5ಕ್ಕೆ ಸಮೀಪವಿರುವ ಶೇಕಡಾವಾರು ಸಂಖ್ಯೆಗಳನ್ನು ಸಮಗೊಳಿಸಲಾಗಿದೆ.

Commented [C2]: Same issue as above - realignment

ಎರಡನೆ ವಿಶ್ವಯುದ್ಧದ ನಂತರದ ಬದಲಾವಣೆಯ ರಾಜಕೀಯ

ಎರಡನೇ ವಿಶ್ವಯುದ್ಧದ ನಂತರದಲ್ಲಿ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಬದಲಾವಣೆಗಳು ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಸರ್ಕಾರಗಳ ಪ್ರಯತ್ನಗಳ ಫಲಿತಾಂಶವಾಗಿದೆ. ಔಪಚಾರಿಕ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕಾಗಿ ಹೆಚ್ಚುತ್ತಿರುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ಬೇಡಿಕೆಗಳನ್ನು ಗಣನೆಗೆ ತೆಗೆದುಕೊಂಡು ಅವುಗಳನ್ನು ಸರಿಯಾದ ದಿಕ್ಕಿನಲ್ಲಿ ಹರಿಸಲು ಸರ್ಕಾರಗಳು ಈ ಯತ್ನಗಳನ್ನು ಮಾಡಿವೆ. ಇದಕ್ಕೆ ಸೇರಿದಂತೆ ಪ್ರಭುತ್ವಗಳೇ ಸ್ವತಃ ಆಸಕ್ತಿವಹಿಸಿ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿವೆ. ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಆರ್ಥಿಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಉದ್ದೇಶಕ್ಕಾಗಿ ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿವೆ. ಸಾಮಾನ್ಯ ಮತ್ತು ವಿದ್ವತ್ಪೂರ್ಣವಾದ ದ್ವಿತೀಯ ಮಟ್ಟದ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಬಹಳಷ್ಟು ಮಂದಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಒದಗಿಸಿ ಮತ್ತು ಸಾಪೇಕ್ಷವಾಗಿ ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪ್ರವೇಶವನ್ನು ಮುಕ್ತವಾಗಿರಿಸುವ ಅಮೇರಿಕದ ಮಾದರಿಯನ್ನು ಅನುಸರಿಸುವುದೋ ಅಥವಾ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕವಾದ ಯುರೋಪಿನ ಗುಂಪುಗೂಡಿಸುವ ಹಾಗೂ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯ ಮಟ್ಟದ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ನಿರ್ಬಂಧಗೊಳಿಸುವ ರಚನೆಯನ್ನು ಹಾಗೆ ಉಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದೋ ಎಂಬ ವಿಷಯಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಗಂಭೀರವಾದ ತೀರ್ಮಾನಗಳನ್ನು ಈ ಸರ್ಕಾರಗಳು ತೆಗೆದುಕೊಂಡಿವೆ. ಬಹಳಷ್ಟು ಸರ್ಕಾರಗಳು ಈ ಎರಡೂ ಮಾದರಿಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಒಂದು ಸಂಧಾನ ಸೂತ್ರವನ್ನು ಅನುಸರಿಸಿವೆ. ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪ್ರವೇಶಾವಕಾಶವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಿ ಕೆಳಹಂತದ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಸಮಾನ ಶಿಕ್ಷಣವೊದಗಿಸಿ ದ್ವಿತೀಯ ಶಿಕ್ಷಣಮಟ್ಟದ ನಂತರದ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಬೇರೆ ಬೇರೆ ರೀತಿಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಜಾರಿಗೊಳಿಸಿವೆ ((Heidenheimer(ಹೈಡನ್ಹೈಮರ್), Heclo (ಹೆಕ್ಲೋ), ಮತ್ತು Adams (ಆಡಮ್ಸ್) 1983). ವಾಸ್ತವಿಕವಾಗಿ ಔದ್ಯಮಿಕ ಸಮಾಜಗಳ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಮಾತನಾಡುವ ಪ್ರಜಾತಂತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಮಾತ್ರ (ಅಮೇರಿಕ, ಕೆನಡಾ, ಆಸ್ಟ್ರೇಲಿಯಾ ಮತ್ತು ನ್ಯೂಜಿಲೆಂಡ್) ಮತ್ತು ಕೆಲವು ಪೂರ್ವ ಏಷ್ಯಾದ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ (ಜಪಾನ್ ಮತ್ತು ಕೊರಿಯಾ) ಬಹುಸಂಖ್ಯಾತ ಮೇಲ್ಮಟ್ಟದ ದ್ವಿತೀಯ ಶಾಲೆಗಳ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ವೃತ್ತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸದ ಶಿಕ್ಷಣಗಳಲ್ಲಿ ದಾಖಲಾಯಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಗುತ್ತಿದೆ. ಇನ್ನಿತರ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಬಹುಸಂಖ್ಯಾತ ಮೇಲ್ಮಟ್ಟದ ದ್ವಿತೀಯ ಶಾಲೆಗಳ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ವೃತ್ತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳಲ್ಲಿ ದಾಖಲಾಯಿಸಲಾಗುತ್ತಿದೆ(OECD 1996: 173).

ಅಮೇರಿಕದ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿನ ವಿಸ್ತರಣಾ ಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳು ಎರಡನೇ ವಿಶ್ವ ಯುದ್ಧಕ್ಕೆ ಮೊದಲೇ ಸ್ಥಾಪಿತವಾಗಿತ್ತು. ಬಹಳಷ್ಟು ಹೆಚ್ಚಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಅಮೇರಿಕದಲ್ಲಿ ವಿಶ್ವದೆಲ್ಲೆಡೆಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಂಖ್ಯೆಯಲ್ಲಿ ಉನ್ನತ ದ್ವಿತೀಯ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಪದವಿಯನ್ನು ಗಳಿಸಿ ಕಾಲೇಜುಗಳನ್ನು ಪ್ರವೇಶಿಸಿರುವರು. ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಯುದ್ಧದ ಮೊದಲೇ ಅಮೇರಿಕದಲ್ಲಿ ಸ್ಥಾಪಿತವಾಗಿದ್ದ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಂಖ್ಯೆಯ ಕಾಲೇಜುಗಳು

ಮತ್ತು ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಸ್ಪರ್ಧೆಯನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸುತ್ತಿದ್ದು ಇದರ ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ ಕಾಲೇಜು ಪ್ರವೇಶಿಸುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಂಖ್ಯೆಯು ಹೆಚ್ಚಿನದಾಗಿದ್ದವು. ಅಮೇರಿಕದ ನೀತಿ ನಿರೂಪಕರು ಸಾಮಾಜಿಕ ಸುಧಾರಣೆಗಳ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಂಡು ಈ ವಿಸ್ತರಣಾ ಒತ್ತಡಗಳನ್ನು ಸದ್ಯಢಗೊಳಿಸಿದರು. 1960ರ ದಶಕದಲ್ಲಿ ಈ ಸುಧಾರಣೆಗಳು ಅಲ್ಪಸಂಖ್ಯಾತರಿಗೆ ಮತ್ತು ಮಹಿಳೆಯರಿಗೆ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವ ಉದ್ದೇಶವನ್ನು ಹೊಂದಿತ್ತು. ಈ ಬದ್ಧತೆಗಳು ಸಾಪೇಕ್ಷವಾಗಿ ಉದಾರವಾದ ಹಣಕಾಸಿನ ನೆರವು ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಸಕಾರಾತ್ಮಕ ಕ್ರಿಯಾ ನೀತಿಗಳನ್ನು ಜಾರಿಗೊಳಿಸಲು ಕಾರಣವಾದವು ಮತ್ತು ಇವು ಕಾಲೇಜು ದಾಖಲಾತಿಗಳನ್ನು ಸೀಮಿತಗೊಳಿಸುವ ಬದಲು ಹೆಚ್ಚಿಸುವ ಗುರಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿತ್ತು. ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅರ್ಹತೆಗಳು ಮತ್ತು ಕೆಲವೊಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಉದ್ಯೋಗಗಳ ನಡುವೆ ಬಲವಾದ ಸಂಬಂಧಗಳು ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿದ್ದವು. ಈ ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕ ಪರಿಸ್ಥಿತಿ ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ ವಿದ್ಯಾರ್ಹತೆ ಮತ್ತು ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಟ್ಟದ ಕೆಲಸಗಳ ಬದಲಾವಣೆಯನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸಿತು.

ಎರಡನೇ ವಿಶ್ವಯುದ್ಧದ ನಂತರದಲ್ಲಿ ಜರ್ಮನಿಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಚಲಿತವಿದ್ದ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳು ಅಮೇರಿಕದ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳಿಗಿಂತ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತವಾಗಿದ್ದವು. ಜರ್ಮನಿಯಲ್ಲಿ ಒಂದು ವಿಕೇಂದ್ರೀಕರಣಗೊಂಡ ಮತ್ತು ವಿಭಜಿತಗೊಂಡ ಸುಧಾರಣಾ ಚಳುವಳಿ, ಅಲ್ಲಿನ ಹೆಚ್ಚು ಗುಂಪುಗೂಡಿಸಿರುವ ವಿದ್ಯಾಭ್ಯಾಸ ರಚನೆಯಲ್ಲಿ ಏರುತ್ತಿರುವ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಬೇಡಿಕೆಯನ್ನು ಹಿಡಿದಿಡಲು ಸಂಪ್ರದಾಯವಾದಿಗಳಿಗೆ ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಟ್ಟಿತು. ಸುಧಾರಣಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ವಿದ್ವತ್ಪೂರ್ಣವಾದ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಗುಣಮಟ್ಟವನ್ನು ಕ್ಷೀಣಿಸಬಹುದೆಂಬ ಸಂಪ್ರದಾಯವಾದಿಗಳ ಅತಂಕದ ವಿರುದ್ಧ ಮತ್ತು ಅದು ಕಾರ್ಮಿಕರ ಸಂಪೂರ್ಣ ಶರಣಾಗತಿಗೆ ಎಡೆ ಮಾಡಿಕೊಡಬಹುದೆಂದು ದೃಢವಾಗಿ ಸುಸಂಘಟಿತಗೊಂಡಿದ್ದ ಎಡ ಪಂಥೀಯರ ಆತಂಕದ ವಿರುದ್ಧ, ಸುಧಾರಣೆಯು ಅತ್ಯಂತ ಮಹತ್ವಪೂರ್ಣವೆಂದು ಅದಕ್ಕೆ ಪ್ರಾಧಾನ್ಯತೆ ನೀಡಬೇಕೆಂದು ವಾದಿಸುವ ಹೋರಾಟಗಾರರು ಜರ್ಮನಿಯಲ್ಲಿ ಕಂಡುಬರಲಿಲ್ಲ. ಅಮೇರಿಕದ ಸಂಯುಕ್ತ ರಾಜ್ಯಗಳ ಮಾದರಿಯಲ್ಲಿ ರಚಿಸಿರುವ ಅತ್ಯಂತ ಸಂಪ್ರದಾಯಿಕವಾದ ಜರ್ಮನಿಯ ಲಾಂಡರ್ (*Lander* – 16 ಸಾರ್ವಭೌಮ ರಾಜ್ಯಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡ ಸಂಯುಕ್ತ ಪ್ರಜಾಧಿಪತ್ಯ)ನಲ್ಲಿ ಸಮಾನ ರೀತಿಯ ದ್ವಿತೀಯ ಮಟ್ಟದ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕೂಗು ಕೇಳಿಬರಲೇ ಇಲ್ಲ (Heidenheimer(ಹೈಡನ್ಹೈಮರ್) 1973).

ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಂದಿ ವಯಸ್ಸಾದ ಯುವಕರು ಮುಂದುವರಿಕೆಯ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿನ ಇಬ್ಬಗೆ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಪಠ್ಯ ಕ್ರಮ ಅಭ್ಯಾಸವನ್ನು ಒಳಗೊಂಡ ಶಿಷ್ಯವೃತ್ತಿ ತರಬೇತಿಯಲ್ಲಿ ದಾಖಲಾಯಿಸಿಕೊಂಡಿರುತ್ತಾರೆ. ಇಬ್ಬಗೆ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಯಶಸ್ಸು ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿನ ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟಗಳ ವಿಸ್ತರಣೆಯ ಒತ್ತಡಗಳನ್ನು ತಗ್ಗಿಸಿದೆ. ಹೆಚ್ಚಿನ ವೇತನಗಳು ಮತ್ತು ಕೈಗಾರಿಕೆಯಲ್ಲಿನ ನೈಪುಣ್ಯತೆಗಳನ್ನು ತಗ್ಗುತ್ತಿರುವ ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣದ ಬೇಡಿಕೆಯೊಂದಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿ ನೋಡಬೇಕೆಂದು ಜರ್ಮನಿಯ ಉದಾಹರಣೆ ತೋರಿಸಿಕೊಡುತ್ತದೆ. ಅಂತೆಯೇ ಕೈಗಾರಿಕೆಗಳಲ್ಲಿನ ಕಡಿಮೆ ವೇತನ ಮತ್ತು ನೈಪುಣ್ಯತೆ ಇವುಗಳನ್ನು ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣದ ಹೆಚ್ಚಿನ

ವಿದ್ಯಾರ್ಹತೆಗಳಿಗಾಗಿ ಇರುವ ಬೇಡಿಕೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿ ನೋಡಬೇಕೆಂದು ತೋರಿಸಿಕೊಡುತ್ತದೆ (Maurice et al.(ಮೋರಿಸ್ ಮತ್ತು ಇತರರು) 1986).

ಜರ್ಮನಿ ವಿಶಿಷ್ಟವಾಗಿಯೇ ಉಳಿದಿದೆ. ಆದರೆ ಅದರ ವಿಶಿಷ್ಟತೆ ಕಡಿಮೆಯಾಗುತ್ತಿದೆ. ಜರ್ಮನಿಯ ಜನರು ದ್ವಿತೀಯ ಮಟ್ಟದ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ವಿದ್ವತ್ಪೂರ್ಣ ಅಧ್ಯಯನಕ್ಕೆ ಮತ್ತು ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಪಡೆಯುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ ಬಹಳಷ್ಟು ಯುರೋಪಿಯನ್ ರಾಷ್ಟ್ರಗಳಿಗಿಂತ ಅದು ಕೆಳಮಟ್ಟದಲ್ಲಿದೆ. ದ್ವಿತೀಯ ಶಾಲೆಗಳ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಮೂರು ಗುಂಪುಗೂಡುಗಳಲ್ಲಿ ಅತ್ಯಂತ ಕೆಳಮಟ್ಟದಲಿರುವ ಹಾಪ್ಟಶೂಲ *(Hauptschule)*ಗುಂಪುಗೂಡು ಹೆಚ್ಚು ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಜನಪ್ರಿಯತೆ ಕಳೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಮತ್ತು ಅವುಗಳನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುವುದು ಕಷ್ಟವೆಂದು ಜರ್ಮನ್‌ರು ಕಂಡುಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ. ಅಂತಿಮವಾಗಿ ಈ ಗುಂಪುಗೂಡು ಇಲ್ಲದೆ ಹೋಗಬಹುದು. ಇತ್ತೀಚಿನ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಒಂದು ವಾದವು ಉದ್ಭವಿಸಿದೆ. “ಇಬ್ಬಗೆಯವಾದ”ದ ಖರ್ಚು ಮತ್ತು ಅದರ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಚರ್ಚೆ ಪ್ರಾರಂಭವಾಗಿದೆ. ಕೆಲವು ಕಾರ್ಪೋರೇಟ್ ಮತ್ತು ರಾಜಕೀಯ ಮುಖಂಡರು ಆ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಅಥವಾ ಪಾರ್ಶ್ವವಾಗಿ ನಿರ್ವಸನ ಮಾಡಲು ಯತ್ನಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ (see, e.g., Blossfeld (ಉದಾ. ನೋಡಿ, ಬ್ಲಾಸ್‌ಫೆಲ್ಡ್) 1992) ಈ ಯತ್ನಗಳು ಜರ್ಮನಿಯ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಗುಂಪುಗೂಡಿಸಿದ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ನಂತರದ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ವರ್ಗೀಕರಿಸುವ ಮತ್ತು ಹೆಚ್ಚು ಅರ್ಹತೆಗಳ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಉದ್ಯೋಗಗಳಿಗೆ ಸ್ಪರ್ಧಿಸುವ ದಿಕ್ಕಿನೆಡೆಗೆ ತಳ್ಳಬಹುದು.

1960ರ ದಶಕದ ಮಧ್ಯಭಾಗದಲ್ಲಿ ಲೇಬರ್ ಪಕ್ಷವು ಚುನಾವಣೆಯಲ್ಲಿ ಅಧಿಕಾರಕ್ಕೆ ಬಂದ ನಂತರ ಬ್ರಿಟೀಷರು ತಡವಾದರೂ ಸಹ ಕೆಳಮಟ್ಟದ ದ್ವಿತೀಯ ಶಾಲೆಗಳ ಹೆಚ್ಚು ಗುಂಪುಗೂಡಿಸಲಾದ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಪರಿತ್ಯಜಿಸಿದರು. ಆದರೂ ಸಹ ಜರ್ಮನಿಯಲ್ಲಿನ ನಿರ್ಬಂಧಿತ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಂತಹ ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಹಾಗೇ ಉಳಿಸಿಕೊಂಡರು. ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಂಶಗಳು ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಇಂಗ್ಲಂಡಿನ ಈ ‘ಮಧ್ಯ ಮಾರ್ಗ’ ವನ್ನು ಅನುಸರಿಸಲು ಪ್ರಭಾವಿಸಿದೆ. ವರ್ಗ–ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಉದ್ವೇಗಗಳು(class-cultural tensions - ವರ್ಗಗಳ ನಡುವೆ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಭಿನ್ನತೆಗಳಿಂದ ಉಂಟಾಗುವ ಕರ್ಷಣಗಳು) ಇಂಗ್ಲಂಡ್‌ನಲ್ಲಿ ಯುರೋಪಿನ ಇತರ ಭಾಗಗಳಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಶಕ್ತಿಯುತವಾಗಿದ್ದವು. ಶಾಲಾ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ಇದನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಸದೃಢಗೊಳಿಸಿದವು. ಉನ್ನತ ಸುಸಂಸ್ಕೃತ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಿಂದ ಬಂದಿರದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ದ್ವಿತೀಯ ಮಟ್ಟದ ಶಾಲೆ ಬಿಡುವ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಲ್ಲಿ ತೇರ್ಗಡೆಯಾಗುವುದು ಕಷ್ಟವಾಗುತ್ತಿತ್ತು ಮತ್ತು ದ್ವಿತೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಶಾಲಾ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಸಾಮಾನ್ಯ ಮತ್ತು ವೃತ್ತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ತರಬೇತಿಗಳಿಗೆ ಯಾವುದೇ ಅವಕಾಶವಿರಲಿಲ್ಲ. ಕಾರ್ಮಿಕ ವರ್ಗದವರ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಎಷ್ಟು ಬೇಗ ಸಾಧ್ಯವೊ ಅಷ್ಟು ಕ್ಷಿಪ್ರವಾಗಿ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ತ್ಯಜಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. ಇದರಿಂದಾಗಿ ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅವಕಾಶವು ವಿದ್ಯಾವಂತ

ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಮೇಲ್ಮಟ್ಟದ ಕೆಲವೇ ಕೆಲವು ಜನರಿಗೆ ಮಾತ್ರ ಮೀಸಲಾಗಿರುವಂತಾಯಿತು.

1970ರ ದಶಕದಿಂದ ಇಂಗ್ಲಂಡಿನವರು ಸ್ವಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಆಧುನೀಕರಣದ ನೀತಿಯನ್ನು ಅನುಸರಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಇದರಿಂದಾಗಿ ಬಳುವಳಿಯಾಗಿ ಪಡೆದಂತಹ ವರ್ಗ ವಿಭಜನೆಯನ್ನು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ತೆಗೆದು ಹಾಕಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗದಿದ್ದರೂ ಸಹ ಹೆಚ್ಚು ಮಟ್ಟಿಗೆ ವಿಭಿನ್ನ ವರ್ಗಗಳ ನಡುವಿರುವ ಅಂತರವನ್ನು ಕಡಿಮೆಯಾಗಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗಿದೆ.

ಇಂಗ್ಲಂಡಿನ ದ್ವಿತೀಯ ಮತ್ತು ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿನ ರೂಪಾಂತರ ಅಲ್ಲಿನ ಇತ್ತೀಚಿನ ಕೇಂದ್ರೀಕೃತ ನಿಯಂತ್ರಣದ ಮಹತ್ವಕ್ಕೆ ಉದಾಹರಣೆಯಾಗಿದೆ. 1960ರ ದಶಕದಲ್ಲಿ ಸ್ಥಳೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಪ್ರಾಧಿಕಾರಗಳಿಗೆ (LEA–local education authorities) ತ್ರಿಪಕ್ಷೀಯ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳಾದ ದ್ವಿತೀಯ ಮಟ್ಟದ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಬದಲಿಸಲು ಮತ್ತು ಇತರ ರೀತಿಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಯೋಗ ನಡೆಸಿ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಸಮಗ್ರಗೊಳಿಸುವ ಅಧಿಕಾರವನ್ನು ನೀಡಲಾಗಿತ್ತು. ಬಹಳಷ್ಟು ಸ್ಥಳೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಪ್ರಾಧಿಕಾರಗಳು ದ್ವಿತೀಯ ಮಟ್ಟದ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಹೊಸ ರಚನೆಗಳನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಂಡರೂ ಸಹ ಕೆಲವು ಹಳೆಯ ತ್ರಿಪಕ್ಷೀಯ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನೇ ಉಳಿಸಿಕೊಂಡವು. ಥ್ಯಾಚರ್ ಸರ್ಕಾರವು ಸ್ಥಳೀಯ ಪ್ರಾಧಿಕಾರಗಳೊಂದಿಗೆ ಸಮಾಲೋಚಿಸಿದರೂ ಸಹ ಅದೇ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯನ್ನು ರೂಪಿಸುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಕೇಂದ್ರಿಕೃತ ನಿಯಂತ್ರಣವನ್ನು ಅನುಷ್ಠಾನಗೊಳಿಸಿತು. ಇದರ ಫಲಿತಾಂಶವಾಗಿ 1970ರಿಂದೀಚೆಗೆ ಇಂಗ್ಲಂಡ್‌ನ ದ್ವಿತೀಯ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ರೂಪಾಂತರವಾಯಿತು. ಶಾಲೆ ಬಿಡುವವರಿಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಶಿಕ್ಷಣ (FE) ಕಾಲೇಜು ವಲಯದ ಸ್ಥಾಪನೆ, ಶಿಷ್ಯವೃತ್ತಿ ತರಬೇತಿ ಮತ್ತು ಯುವ ಮನ್ನಣೆಗಳು(youth credits), ಏಕೀಕೃತ ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಸೃಷ್ಟಿ, ಪರೀಕ್ಷಾ ಅಗತ್ಯತೆಗಳ ಮಾರ್ಪಾಡುಗಳು ಮತ್ತು ಮುಂತಾದ ಕ್ರಮಗಳು, ಹಾಗೂ ಇಂಗ್ಲಂಡಿನ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಮೇಲೆ ದುರ್ಬಲಗೊಳ್ಳುತ್ತಿದ್ದ ಆಕ್ಸ್‌ಫರ್ಡ್ ಮತ್ತು ಕೇಂಬ್ರಿಡ್ಜ್‌ಗಳ ಪ್ರಭಾವವು ಇಡೀ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನೇ ಪರಿವರ್ತಿಸಿದವು.

ಬಹಳಷ್ಟು ಯುರೋಪಿನ ಸರ್ಕಾರಗಳು ಅಷ್ಟೇನು ಗಂಭೀರ ಸ್ವರೂಪದ ಸಾಮಾಜಿಕ ಒಡಕುಗಳಿಲ್ಲದೇ ಇದ್ದುದರಿಂದ ಅತಿ ಕ್ಷಿಪ್ರವಾಗಿ ಮೇಲ್ವರ್ಗದ ಕುಲೀನ ಜನರ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಬಗೆಗಿನ ಆತಂಕಗಳನ್ನು ಗಮನದಲ್ಲಿರಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದರ ಜೊತೆಯಲ್ಲೇ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಏರುತ್ತಿರುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ಬೇಡಿಕೆಗೆ ಸ್ಪಂದಿಸಿದವು. ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ ದ್ವಿತೀಯ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ವಿಭಿನ್ನವಾದ ಔದ್ಯೋಗಿಕ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಪರಿಚಯಿಸುವುದರ ಜೊತೆಯಲ್ಲೇ ಕೆಳಮಟ್ಟಗಳ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಜನತಾಂತ್ರೀಕರಣಗೊಳಿಸುವ ಮೂಲಕ ಅವರು ಇದನ್ನು ಮಾಡಲು ಸಾಧ್ಯವಾಯಿತು.

ಆದರೆ ಸುಧಾರಣೆಗಳು ಅವಶ್ಯಕವಾಗಿ ಬಹಳ ಸುಲಭದಲ್ಲಿ ಬಂದಿತೆಂದು ಅರ್ಥವಲ್ಲ. ಸ್ವೀಡನ್ನಿನಲ್ಲಿ ಜರ್ಮನಿ ಶೈಲಿಯ ಆರಂಭಿಕ–ಗುಂಪುಗೂಡಿಸುವಿಕೆಯ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಕೈ ಬಿಡಬೇಕೆ ಅಥವಾ ಉಳಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕೇ ಎಂಬ ವಿಷಯದ ಬಗ್ಗೆ ಸುಮಾರು ಒಂದು ದಶಕದ ಚರ್ಚೆಗಳ ಏರಿಳಿತಗಳಿಂದ ತೀರ್ಮಾನಕ್ಕೆ ಬಂದಿರುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಸ್ವೀಡನ್ನಿನ ಸುಧಾರಣಾ ಚಳವಳಿಯ ಮುಖಂಡರಲ್ಲಿ ಒಬ್ಬರಾದ ಟಾಸ್ಟೆನ್ ಹುಸೆನ್(Torsten Husen) (1965) ವರ್ಣಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಅದೇ ರೀತಿ ಫ್ರಾನ್ಸ್‌ನಲ್ಲಿ ದ್ವಿತೀಯ ಮಟ್ಟದ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಜನತಾಂತ್ರೀಕರಣಗೊಳಿಸುವ ಸುಧಾರಣವಾದಿಗಳ ಯತ್ನಕ್ಕೆ ಅಲ್ಲಿನ ಸಂಸತ್ತಿನ ನಾಲ್ಕನೇ ಪ್ರಜಾಧಿಪತ್ಯದಲ್ಲಿ ಅಸಮಾಧಾನವು ವ್ಯಕ್ತವಾಗಿ ಆ ಯತ್ನಗಳು ವಿಫಲಗೊಂಡವು. ಚಾರ್ಲ್ಸ್ ಡಿ ಗೌಲ್ (Charles de Gaulle)ಎಂಬ ಹೊಸ ಮುಖಂಡರು ಬಹುಸಂಖ್ಯಾತ ಸಂಸತ್ ಸದಸ್ಯರ ಬೆಂಬಲ ಹೊಂದಿದ್ದುದರಿಂದ ಸುಧಾರಣೆಗೆ ವಿರುದ್ಧವಿದ್ದವರನ್ನು ಹತ್ತಿಕ್ಕಿ ಅದಕ್ಕೆ ದಾರಿ ಮಾಡಿಕೊಟ್ಟರು (Monchalban(ಮಾನ್‌ಚೊಲ್ಬಾನ್)1994). ಅದೇನೇ ಇದ್ದರೂ, ಕೇಂದ್ರೀಕೃತ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿ ಚರ್ಚೆಗೊಳಗಾಗಿಸಿದ ವಿಷಯಗಳು ಇತ್ಯಾರ್ಥವಾದ ನಂತರ ಅದನ್ನು ಮತ್ತೊಮ್ಮ ಚರ್ಚೆ ಮಾಡುವ ಅವಶ್ಯಕತೆ ಬೀಳುವುದಿಲ್ಲ. ಮೇಲಾಗಿ ಸುಧಾರಣೆಗಳು ಕೆಳಗಿನ ತರಗತಿಗಳ ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಸಮಾನತೆ ಮತ್ತು ಸಮಾನ ಗುಣಮಟ್ಟಕ್ಕೆ ಎಡೆಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ. ಹೆಚ್ಚಿನ ಶಿಕ್ಷಣ ಪ್ರಜ್ಞೆ ಇರುವ ಅಮೇರಿಕದಲ್ಲಿ ಇದು ಇನ್ನೂವರೆಗೂ ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿಲ್ಲ.

ಯುರೋಪಿನಲ್ಲಿ ಇತ್ತೀಚಿನ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ವೃತ್ತಿಪರ ಮಟ್ಟದ ನೈಪುಣ್ಯತೆಗಳಿಗೆ ಹೆಚ್ಚಾಗುತ್ತಿರುವ ಬೇಡಿಕೆಗಳಿಗೆ ಸ್ಪಂದಿಸುವ ಸಲುವಾಗಿ ಹೆಚ್ಚು ಸಂಖ್ಯೆಯ ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣದ ದಾಖಲಾತಿಗಳನ್ನು ಸ್ವೀಕರಿಸಲಾಗಿದೆ. ದ್ವಿತೀಯ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ಬಿಡುವ ಪರೀಕ್ಷೆಯ ಅಗತ್ಯಗಳಿಗೆ ತಕ್ಕಂತೆ ಕೆಲವೊಂದನ್ನು ಹೊಂದಿಸಬೇಕಾದಂತ ಅವಶ್ಯಕತೆ ಆಗಾಗ್ಗೆ ಎದುರಾಗಿದೆ. ತತ್ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಾಂತ್ರಿಕ ಮತ್ತು ವೃತ್ತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳ ಪರೀಕ್ಷೆಯನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಲು ಸಹಾಯಕವಾಗುತ್ತದೆ. ಅದೇ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ವಿವಿಧ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳ ಪದವಿಗಿರುವ ಮೌಲ್ಯವನ್ನು ವಿವಿಧ ರೀತಿಗಳಲ್ಲಿ ಹಾಗೇ ಉಳಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಗಿದೆ. ಸ್ವೀಡನ್‌ನಲ್ಲಿ ಮೇಲ್ಮಟ್ಟದ ದ್ವಿತೀಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ವಿದ್ಯಾರ್ಹತೆಯು ಶ್ರಮಿಕ ಮಾರುಕಟ್ಟೆಯಲ್ಲಿ ನಿರ್ಣಾಯಕ ಪಾತ್ರ ವಹಿಸುವುದು ಮುಂದುವರೆದಿದೆ. ಶ್ರಮಿಕ ಮಾರುಕಟ್ಟೆಯ ನಿರೀಕ್ಷಿತ ಬೇಡಿಕೆಗನುಗುಣವಾಗಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಅಪೇಕ್ಷಿತ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಲಾಗುತ್ತದೆ. ಅನೇಕ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಔದ್ಯೋಗಿಕ ಪ್ರಸ್ತುತತೆಯಿರುವ ಅಲ್ಪಾವಧಿಯ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕಾಗಿ ಅಥವಾ ಒಂದು ಅಥವಾ ಎರಡು ಪಠ್ಯ ಕ್ರಮಗಳನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವುದರ ಮೂಲಕ ಅವರ ಉನ್ನತ ದ್ವಿತೀಯ ಶಾಲಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಹತೆಗಳನ್ನು ಉತ್ತಮಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಂಸ್ಥೆಗಳನ್ನು ಸೇರಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಇನ್ನಿತರ ದೇಶಗಳು ದೀರ್ಘವಾದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪದವಿ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಹಾಗೆ ಉಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಮೂಲಕ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯ ಪದವಿಗಳಿಗಿರುವ ಮೌಲ್ಯವನ್ನು ಉಳಿಸಿಕೊಂಡಿವೆ. ಐದರಿಂದ ಏಳುವರ್ಷಗಳ ದೀರ್ಘ ಕಾಲಾವಧಿ ಹೊಂದಿರುವ ಪದವಿ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳು ಪದವಿ ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸುವ ಕಡಿಮೆ ಮಟ್ಟಗಳೊಂದಿಗೆ ಗಟ್ಟಿಯಾದ

Commented [C3]: This name needs to be checked . Did not find on site

ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ. ಅದು ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವಯೋಮಾನದ ಶೇಕಡ 15ರಷ್ಟು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಮಾತ್ರ ಅನ್ವಯವಾಗುತ್ತದೆ (OECD 1996:179-180). ಫ್ರಾನ್ಸ್ ದೇಶದಲ್ಲಿ ಹಲವಾರು ಅಲ್ಪ–ಕಾಲಾವಧಿ ಪದವಿ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಇತರ ಪರ್ಯಾಯಗಳನ್ನು ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ತರಲಾಯಿತು. ಬಹಳಷ್ಟು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ ಪದವಿ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸದೆ ಬಿಡುವ ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಬಹುದೆಂಬ ನಿರೀಕ್ಷೆಯಿಂದ ಇದನ್ನು ಮಾಡಲಾಯಿತು.

ಯುದ್ಧಾನಂತರದ ಜಪಾನಿನ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪ್ರಾರಂಭದಲ್ಲಿ ಪಶ್ಚಿಮ ಜಗತ್ತಿನ ಸಂಪರ್ಕದಿಂದಾಗಿ ಸ್ವಯಂಪ್ರೇರಿತವಾಗಿ ಅಳವಡಿಸಿಕೊಂಡ ಹಾಗೂ ಎರಡನೇ ವಿಶ್ವಯುದ್ಧದ ನಂತರದ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಅಮೇರಿಕದವರು ಜಪಾನನ್ನು ಆಕ್ರಮಿಸಿದ ಬಳಿಕ ಬಲವಂತವಾಗಿ ಹೇರಲಾದ ಹೊರಗಿನ ಮಾದರಿಗಳ ಮಹತ್ವವನ್ನು ತೋರಿಸಿಕೊಡುತ್ತದೆ. ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪುನಃ ರಚನೆ ಮಾಡುವಲ್ಲಿ ಜರ್ಮನಿ ನೇರವಾಗಿ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರಿದ ಒಂದು ಮಹತ್ವಪೂರ್ಣ ಉದಾಹರಣೆಯಾಗಿ ನಿಲ್ಲುತ್ತದೆ. ಈ ಅಂಶಗಳೊಂದಿಗೆ ಅಮೇರಿಕದ ಆಕ್ರಮಣವು ಸಹ ಇದರ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರಿದೆ. ಅದು ಬಹುಸಂಖ್ಯಾತ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಿತು ಮತ್ತು ವಿಶೇಷವಾಗಿ ದ್ವಿತೀಯ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ಮಟ್ಟಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದೇ ರೀತಿಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ತಂದು ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಮಾನ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸಿತು. ಅದೇ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಹಿಂದೆ ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿದ್ದ ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ವಿನ್ಯಾಸಗಳ ಜೊತೆಯಲ್ಲೇ ಹೊಸ ಮಾದರಿಗಳನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಯಿತು: ಜಪಾನಿನಲ್ಲಿ ಫ್ರಾನ್ಸ್‌ನಂತೆಯೇ ಸಾಪೇಕ್ಷವಾಗಿ ಕಿರಿದಾದ ವೃತ್ತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಗುಂಪುಗೂಡಿಸುವ ರಚನೆಯನ್ನು ಉನ್ನತ ದ್ವಿತೀಯ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಉಳಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಯಿತು ಮತ್ತು ಕುಲೀನ ಸ್ತರದ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳನ್ನು ಸಹ ಹಾಗೆ ಉಳಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಯಿತು. ಕೈಗಾರಿಕೆ ಮತ್ತು ಸರ್ಕಾರಿ ಸೇವೆಗಳಿಗೆ ಉನ್ನತ ಮೇಲ್ವರ್ಗಗಳನ್ನು ತಯಾರು ಮಾಡಲು ಅವುಗಳನ್ನು ಉಳಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಯಿತು. ಜಪಾನಿನಲ್ಲಿನ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಪುರುಷರು ಹಾಗೂ ಮಹಿಳೆಯರು ನಿರ್ವಹಿಸುವ ಪಾತ್ರದಲ್ಲಿನ ತೀವ್ರವಾದ ಭಿನ್ನತೆಯು ಎಲ್ಲರೂ ಅಪೇಕ್ಷಿಸುವ ಉನ್ನತಮಟ್ಟದ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಿಗೆ ಹಾಗೂ ಕುಲೀನ ವೃತ್ತಿಗಳಿಗೆ ಪ್ರವೇಶ ಅವಕಾಶ ಪಡೆಯಲು ಇರುವ ಸ್ಪರ್ಧೆಯಿಂದ ಮಹಿಳೆಯರನ್ನು ಹೊರಗಿಟ್ಟಿದೆ. ಈ ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಂಶವು ಮಹಿಳೆಯರಿಗೆಂದೇ ತರಬೇತಿ ನೀಡಲು ವಿಶಿಷ್ಟ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಾದಂತಹ ಎರಡು ವರ್ಷ ಕಾಲೇಜುಗಳ ಸ್ಥಾಪನೆಗೆ ಎಡೆಮಾಡಿಕೊಟ್ಟಿದೆ.

ಹಾಗಾಗಿ ಜನಪ್ರಿಯ ಆಶೋತ್ತರಗಳು ಹೇಗೆ ಪ್ರಭುತ್ವದ ಹಿತಾಸಕ್ತಿಗಳ ಮೇಲೆ ಹಾಗೂ ಬಳುವಳಿಯಾಗಿ ಪಡೆದಂತಹ ರಚನೆಗಳ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರಿ ವಿಶಿಷ್ಟ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸಿದವು ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆಗೆ ಸರಳವಾದ ಉತ್ತರವಿಲ್ಲ. ಈ ಕೆಳಗಿನ ಸಾರಭೂತ ಅಂಶಗಳನ್ನು ನಾವು ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿಟ್ಟುಕೊಂಡರೆ ತೃಪ್ತಿಕರವಾದ ಉತ್ತರಗಳು ಬರುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯಿದೆ: ಸಮಕಾಲೀನ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳು ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಹೊಂದಿದ ಎರಡು ಆರಂಭಿಕ ಹಂತಗಳು (ಬಿಂದುಗಳು); ಎಲ್ಲಾ ದೇಶಗಳು ತಮ್ಮ ಅನುಭವಗಳಲ್ಲಿ ಕಂಡುಕೊಂಡಿರುವ

ಹೆಚ್ಚಿನ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಹೆಚ್ಚುತ್ತಿರುವ ಗಟ್ಟಿಯಾದ ಸಾಮಾಜಿಕ ಬೇಡಿಕೆ; ಮತ್ತು ಯಾವ ರಾಜಕೀಯ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಶಕ್ತಿಗಳು ಈ ಬೇಡಿಕೆಯು ಕೆಲವು ರಚನಾತ್ಮಕ ವಿನ್ಯಾಸದ ರೂಪಗಳನ್ನು ಪಡೆಯಲು ಸಹಾಯಕವಾಯಿತು.

ಮುಕ್ತಾಯ

ಕೈಗಾರಿಕೀಕರಣಗೊಂಡ ಸಮಾಜಗಳಲ್ಲಿನ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳು ಒಂದು ಸಣ್ಣಮಟ್ಟದ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವಿನ್ಯಾಸಗಳಾಗಿ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಹೊಂದಿದವು. ಅಮೇರಿಕದ ರಚನೆಯು ಒಂದು ಬೃಹದಾಕಾರದ ಕ್ಷಿಪಣಿ ಉಡಾಯಿಸುವ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಂತೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಮುಂದೆ ಹೋಗಲು ಒಂದು ಸಮಾನವಾದ ವೇದಿಕೆಯನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತದೆ. ಬಹಳಷ್ಟು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಕಾಲೇಜು ಸೇರುವವರೆಗೂ ಸಾಮಾನ್ಯ ಅಥವಾ ವಿದ್ವತ್ಪೂರ್ಣ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ. ವಿವಿಧ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಗುಂಪುಗೂಡಿಸುವುದು ಸಡಿಲ ಹಾಗೂ ರಚನೆಯಿಲ್ಲದ್ದಾಗಿರುವ ಕಾರಣ ಒಂದರಿಂದ ಇನ್ನೊಂದಕ್ಕೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಚಲನೆಯು ಸುಮಾರಷ್ಟು ಇರುತ್ತದೆ. ಈ ಮೇಲ್ಮುಖ ಚಲನೆಯು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣ ಅವಕಾಶವನ್ನು ಒದಗಿಸುವುದಲ್ಲದೆ ಆ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಮೊದಲನೇ ಬಾರಿಗೆ ವಿವಿಧ ರೂಪದ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯ ವಿಭೇದೀಕರಣವವನ್ನು ಆರಂಭಿಸುತ್ತದೆ. ಇದಕ್ಕೆ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತವಾಗಿ ಜರ್ಮನಿಯ ವ್ಯವಸ್ತೆಯು ರೈಲು ಹಳಿಗಳ ಶಾಖೆಯ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಂತಿದ್ದು, ಅವು ಮೂಲ ಸ್ಥಾನದಿಂದ ಹೊರಟ ಸ್ವಲ್ಪ ಸಮಯದಲ್ಲೇ ಕವಲೊಡೆದು ಮುಂದೆ ಸಾಗುತ್ತದೆ. ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಹಳಿಗಳ ಮೇಲಿರುವ ರೈಲು ಹೆಚ್ಚು ಕಡಿಮೆ ಸಮಾನ ಸಂಖ್ಯೆಯ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಪೂರ್ವ ನಿರ್ಧಾರಿತವಾಗಿರುವ ಬೇರೆ ಬೇರೆ ರೀತಿಯ ಉದ್ಯೋಗಗಳೆಡೆ ಕರೆದೊಯ್ಯುತ್ತದೆ. . ಈ ಎರಡು ಅತಿರೇಖಗಳ ನಡುವೆ ಫ್ರಾನ್ಸ್ ಮತ್ತು ಸ್ವೀಡನ್ನಿನಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಜರ್ಮನಿಗಿಂತ ಸ್ವಲ್ಪ ತಡವಾಗಿ ಆದರೆ ಅಮೇರಿಕಕ್ಕಿಂತ ಸ್ವಲ್ಪ ಮೊದಲು ವಿಂಗಡಿಸುವ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿವೆ. ಫ್ರಾನ್ಸ್ ಮತ್ತು ಸ್ವೀಡನ್‌ನಲ್ಲಿರುವ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳು ಆರಂಭದಲ್ಲಿ ಅಮೇರಿಕದ ಸಾಮಾನ್ಯ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಂತೆ ಕಂಡುಬಂದರೂ ಬಹುತೇಕ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ವೃತ್ತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಅಧ್ಯಯನಗಳಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸುತ್ತವೆ. 16ನೇ ವಯಸ್ಸಿಗೇ ಅವರು ಅಂತಹ ಅಧ್ಯಯನಗಳಲ್ಲಿ ತೊಡಗುವುದರಿಂದ ಅವರ ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣದ ದಾರಿ ಕಿರಿದಾಗುತ್ತಾ ಹೋಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯ ಮಟ್ಟದ ಪದವಿ ಪಡೆಯುವ ಹೊತ್ತಿಗೆ ಅದು ಅತ್ಯಂತ ಕಿರಿದಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿನ ಪದರಗಳ ಪ್ರಮಾಣವು ಬಹುಮಟ್ಟಿನ ಏರಿಳಿತಗಳನ್ನು ಕಾಣುತ್ತದೆ. ಜಾಪಾನಿನಂತಹ ಕೆಲವು ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳು ಮಕ್ಕಳನ್ನು 16ನೇ ವಯಸ್ಸಿನವರೆಗೂ ಒಂದೇ ಗುಂಪುಗೂಡಿನಲ್ಲಿ ಮುನ್ನಡೆಸಿ ನಂತರ ಅವರನ್ನು ಮೂರು ವಿಭಿನ್ನ ಗುಂಪುಗೂಡುಗಳಲ್ಲಿ ಬೇರ್ಪಡಿಸಿ ಮುನ್ನಡೆಸಲಾಗುತ್ತದೆ: ಸಾಪೇಕ್ಷವಾಗಿ ಸಂಕುಚಿತ ವೃತ್ತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಗುಂಪುಗೂಡು; ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡಿರುವ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಂಖ್ಯೆಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುವ ತುಂಬಿದ ಮಧ್ಯ ಹಂತದ ಗುಂಪುಗೂಡು; ಮತ್ತು ವಿಶೇಷ ತರಬೇತಿಯ ತೆಳು ಪದರದ ಗುಂಪುಗೂಡು. ಬಹುತೇಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿ ಬಹುಸಂಖ್ಯಾತ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ವೃತ್ತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ವಿದ್ಯಾರ್ಹತೆಗಳಿಗೆ

ಎಡೆಮಾಡಿಕೊಡುವ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳಲ್ಲಿ ಸೇರಿಸುತ್ತದೆಯಾದರೂ ಅಲ್ಪ ಕಾಲಾವಧಿ ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಮತ್ತು ಒಮ್ಮೊಮ್ಮೆ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯ ಮಟ್ಟದ ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಪಡೆಯಲು ಅವಕಾಶವನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತದೆ.

ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ರಚನೆಗಳಲ್ಲಿನ ಸಮಕಾಲೀನ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು ಯಾವುದೇ ಆಳವಾಗಿ ಬೇರೂರಿದ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಲಕ್ಷಣಗಳು ಅಥವಾ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಫಲಿತಾಂಶವಾಗಿ ಬಂದುದಲ್ಲ. ಬದಲಾಗಿ ಅವು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ "ಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು" ರೂಪಿಸಲು ಸಹಾಯಕವಾಗುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಂತಸ್ತಿನ ಗುರುತುಗಳು ಅತ್ಯಂತ ಪ್ರಮುಖ ಶಾಲಾ ವಿಭೇದೀಕರಣದೊಂದಿಗೆ ಹೊಂದಿಕೊಂಡಿದೆ. ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಂತಸ್ತಿನಿಂದ ಗುರುತಿಸಲಾಗದ ಆದರೆ ಸಾಪೇಕ್ಷವಾಗಿ ಸವಲತ್ತು ಪಡೆದ ಅನೇಕ ಕಾಲೇಜು ಪದವೀಧರರನ್ನು ತಯಾರಿ ಮಾಡಿರುವ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಅವರು ತಮ್ಮ ವೃತ್ತಿಪರತೆ ಹಾಗೂ ನೈಪುಣ್ಯತೆಯನ್ನು ಮುಖ್ಯ ಅಂತಸ್ತಿನ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನಾಗಿ ರೂಪಾಂತರಿಸಿ ಅವುಗಳನ್ನು ತಮ್ಮ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸ್ಥಾನಮಾನದ ಸಂಕೇತಗಳಾಗಿ ತೋರಗೊಡುತ್ತಾರೆ. ಅತಿ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ವಿಭೇದೀಕರಣವಾಗಿರುವ ಕುಲೀನ ಗುಂಪುಗೂಡುಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳು ಉತ್ಕೃಷ್ಟತೆಯ ಗುರುತುಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಅಂತಸ್ತಿನ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುತ್ತವೆ. ಗುರುತಿಸುವಿಕೆ ಮತ್ತು ಭಾವನೆಯ ಇನ್ನೊಂದು ಲಾಕ್ಷಣಿಕ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತತೆಯೆಂದರೆ ಅದು ಎಷ್ಟರ ಮಟ್ಟಿಗೆ ವರ್ಗ ಮತ್ತು ಅವಕಾಶ ಪ್ರಜ್ಞೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ ಮತ್ತು ಯುವಜನರಲ್ಲಿ ನಿರಾತಂಕವಾದ ಅಥವಾ ತೀವ್ರತೆ ಯಾವ ಮಟ್ಟಕ್ಕಿದೆ ಎಂಬುದರಿಂದ ನಿರ್ಧಾರವಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ಅಂಶಗಳು ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ರಚನೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿವೆ.

ಎರಡು ವಿಭಿನ್ನ ಆರಂಭಿಕ ಹಂತಗಳಿಂದ ಪ್ರಾರಂಭವಾದ ಈ ರಚನೆಗಳು ಮೇಲ್ವರ್ಗಗಳು ಮಾಡಿದ ರಾಜಕೀಯ ತೀರ್ಮಾನಗಳ ಫಲಿತಾಂಶವಾಗಿ ಬಂದಿದೆ ಹಾಗೂ ಆರ್ಥಿಕ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯಲ್ಲಿ ಸರ್ಕಾರದ ಹಿತಾಸಕ್ತಿಗಳಿಂದ ಭಾಗಶಃ ಉತ್ತೇಜಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಹೆಚ್ಚುತ್ತಿದ್ದ ಸಾಮಾಜಿಕ ಬೇಡಿಗಳ ಒತ್ತಡಕ್ಕೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯಾಗಿ ಬಂದಿವೆ.

ಪ್ರಜಾಪ್ರಭುತ್ವದ ಸುಧಾರಣೆಯ ಪ್ರಮೇಯ ಹಾಗೂ ಕುಲೀನ ವರ್ಗದ ಪೂರ್ವ ಸಿದ್ಧತೆಯ ಪ್ರಮೇಯ – ಇವೆರಡು ವಿಭಿನ್ನ ಆರಂಭಿಕ ಹಂತಗಳು. ಈ ಪ್ರಮೇಯಗಳು ಸಮೂಹ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪ್ರಾರಂಭದ ಕಾಲಾವಧಿಯಲ್ಲಿನ ವಿಭಿನ್ನ ವರ್ಗ ಮತ್ತು ವೈಚಾರಿಕತೆಗಳಿದ್ದ ಸಂದರ್ಭವನ್ನು ಪ್ರತಿಬಿಂಬಿಸುತ್ತದೆ. ಅಮೇರಿಕದಲ್ಲಿ ಕಡಿಮೆ ಸಂಖ್ಯೆಯ ಆಸ್ತಿ ಮಾಲೀಕತ್ವದ ವರ್ಗದ ಪ್ರಾಬಲ್ಯವು ಪ್ರಜಾಪ್ರಭುತ್ವದ ಸುಧಾರಣೆಯ ಪ್ರಮೇಯವನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸಿತು. ಆದರೆ ಯುರೋಪಿನಲ್ಲಿ ಆಸ್ತಿವಂತ ಮತ್ತು 'ಸುಸಂಸ್ಕೃತ' ವರ್ಗಗಳ ಪ್ರಾಬಲ್ಯವು ಹೆಚ್ಚು ಕಡಿಮೆ ವರ್ಗ–ವಿಭಜಿತ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಕುಲೀನ ವರ್ಗದ ಪೂರ್ವ ಸಿದ್ಧತೆಯ ಪ್ರಮೇಯವನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸಿದವು. ಈ ಎರಡು ಆರಂಭಿಕ ಹಂತಗಳು 19 ಮತ್ತು 20ನೇ ಶತಮಾನದ ಆರಂಭದಲ್ಲಿ ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಮೂಲಭೂತವಾಗಿ ವಿಭಿನ್ನ ಮಟ್ಟದ ದಾಖಲಾತಿಗೆ ಕಾರಣವಾಯಿತು.

ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಹೆಚ್ಚಾಗುತ್ತಿರುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ಬೇಡಿಕೆಗಳಿಗೆ ವಿಶಿಷ್ಟ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಬಂದ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳು ಹಲವಾರು ವಿಭಿನ್ನ ರೀತಿಯ ರಾಜಕೀಯ ಶಕ್ತಿಗಳಿಂದ ಪ್ರಭಾವಿತವಾಗಿವೆ. ಎಲ್ಲಾ ದೇಶಗಳಲ್ಲೂ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಮೇಲಿನ ಕೇಂದ್ರೀಕೃತ ನಿಯಂತ್ರಣದ ಪ್ರಮಾಣದ ಮಟ್ಟ; ಜರ್ಮನಿ, ಜಪಾನ್ ಮತ್ತು ಸ್ವಲ್ಪ ಕೆಳಗಿನ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಸ್ವೀಡನ್‌ನಲ್ಲಿ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಮತ್ತು ಉದ್ಯೋಗಗಳನ್ನು ಸಂಬಂಧಿಸಲು ರೂಢಿಗತವಾಗಿ ಬಂದಿರುವ ಶಕ್ತಿಯುತವಾದ ರಾಜ್ಯದ ಯೋಜನೆ; ಮತ್ತು ಎರಡನೇ ವಿಶ್ವಯುದ್ಧದ ನಂತರ ಜಪಾನಿನಲ್ಲಿ ಅಲ್ಲಿನ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಮೇಲಿನ ಅಮೇರಿಕದ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ನಿಯಂತ್ರಣ (ಮತ್ತು ಅದರ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಮಾದರಿಯನ್ನು ಸಹ) ಮುಂತಾದ ಅಂಶಗಳು ಈ ರಾಜಕೀಯ ಶಕ್ತಿಗಳಿಂದ ಪ್ರಭಾವಿತವಾಗಿವೆ. ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳ ರಚನೆಯ ಆಯ್ಕೆಗಳು ಸಹ ಕಾಲಕಾಲಕ್ಕೆ ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಂಶಗಳಾದ ವರ್ಗ ವಿಭಜನೆಯ ಶಕ್ತಿ (ಬ್ರಿಟನ್ನಿನಲ್ಲಿ) ಮತ್ತು ಜಪಾನಿನಲ್ಲಿನ ಲಿಂಗ ಸ್ತರೀಕರಣ ಮುಂತಾದವುಗಳಿಂದ ಪ್ರಭಾವಿತವಾಗಿವೆ. ಅವುಗಳು ಅಂತಿಮವಾಗಿ ವ್ಯಾಪಕವಾಗಿ ಬೆಂಬಲಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಬಳುವಳಿಗಳಿಂದ ಪ್ರಭಾವಿತವಾಗಿವೆ. ಇದಕ್ಕೆ ಉದಾಹರಣೆಯೆಂದರೆ ಜರ್ಮನಿಯ ಶಿಷ್ಯವೃತ್ತಿ ತರಬೇತಿಯ "ಇಬ್ಬಗೆಯ ವ್ಯವಸ್ಥೆ", ಫ್ರಾನ್ಸ್‌ನ "ಗ್ರಾಂಡ್ಸ್ ಇಕೋಲ್" ಮತ್ತು ಅಮೇರಿಕದ ವ್ಯಾಪಕವಾದ "ಬಾರೀ ಪ್ರಮಾಣದ ಹಾಗೂ ಬಹುತ್ವದ ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣ ವಲಯ", ಈ ನಿರ್ಬಂಧಗಳಿದ್ದರೂ ಸಹ ನೀತಿ ನಿರೂಪಕರು ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಮೂಲಕ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನು ಹಿಡಿದಿಡಲು (flow of students) ಸಮರ್ಥರಾಗಿದ್ದಾರೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಹೊಸ ಮಾದರಿಯ ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸುವುದರ ಮೂಲಕ, ಹೊಸ ವೃತ್ತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಪರಿಚಯಿಸುವ ಮೂಲಕ, ಪ್ರವೇಶ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳ ಅಗತ್ಯತೆಗಳನ್ನು ಬದಲಿಸುವ ಮೂಲಕ ಮತ್ತು ಪದವಿ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳ ಕಾಲಾವಧಿಗಳನ್ನು ಮಾರ್ಪಡಿಸುವ ಮೂಲಕ ಅವರು ಇದನ್ನು ಮಾಡಲು ಸಮರ್ಥರಾಗಿದ್ದಾರೆ.

ಕೈಗಾರಿಕೀಕರಣಗೊಂಡ ಜಗತ್ತಿನ ಬೇರೆ ಬೇರೆ ರಾಷ್ಟ್ರಗಳ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳ ಮುಂದುವರೆದ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳಿಗೆ ಈ ಅಧ್ಯಾಯವು ಪ್ರಾಶಸ್ತ್ಯ ನೀಡಿದೆ. ಅದೇನೇ ಆದರೂ ಈ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳು ಕಾಲಾಂತರದಲ್ಲಿ ಕ್ರಮೇಣವಾಗಿ ಹೆಚ್ಚು ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಒಂದೇ ಸ್ವರೂಪವನ್ನು ಪಡೆಯುತ್ತಿವೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಎಲ್ಲಾ ಕೈಗಾರಿಕೀಕರಣಗೊಂಡ ರಾಷ್ಟ್ರಗಳು ವಾಸ್ತವಿಕವಾಗಿ 6 ರಿಂದ 15 ಅಥವಾ 16 ವರ್ಷಗಳವರೆಗೆ ಸುಮಾರು 10 ವರ್ಷಗಳ ಕಾಲ ಮಕ್ಕಳು ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಪಡೆಯಬೇಕೆಂದು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುತ್ತವೆ. ಬಹಳಷ್ಟು ರಾಷ್ಟ್ರಗಳು ಇದರೊಂದಿಗೆ ದ್ವಿತೀಯ ಮಟ್ಟದ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಮತ್ತು ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಜನತಾಂತ್ರಿಕಗೊಳಿಸುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಶ್ರಮ ಪಟ್ಟಿವೆ. ಅನುಕೂಲಕರವಲ್ಲದ ಸಾಮಾಜಿಕ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಿಂದ ಬಂದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನೊದಗಿಸುವ ಸಲುವಾಗಿ ಇದನ್ನು ಮಾಡಲಾಗಿದೆ. ಔದ್ಯಮಿಕ ಜಗತ್ತಿನಾದ್ಯಂತ ಅತಿ ಕ್ಷಿಪ್ರವಾಗಿ ಬೆಳೆಯುತ್ತಿರುವ ವಲಯಗಳಲ್ಲಿ ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣವೂ ಸೇರಿಕೊಂಡಿದೆ.

ಎಲ್ಲಾ ಔದ್ಯಮಿಕ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಆಯಾ ಶಿಕ್ಷಣ ಇಲಾಖೆಗಳು ಅವರವರ ಆರ್ಥಿಕತೆಗಳ ಔದ್ಯೋಗಿಕ ಅಗತ್ಯತೆಗಳಿಗೆ ತಕ್ಕಂತೆ ಶಾಲಾ ಅಧ್ಯಯನಗಳನ್ನು ಅದರೊಂದಿಗೆ ಸಹ ಸಂಬಂಧಿಸಲು ಆಸಕ್ತರಾಗಿರುವುದು ನಿಜವಾದ ಸಂಗತಿ. ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಎಲ್ಲಾ ದೇಶಗಳು ತಮ್ಮ ಭವಿಷ್ಯದ ಶ್ರಮಿಕ ಶಕ್ತಿಗೆ ಉನ್ನತಮಟ್ಟದ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅಗತ್ಯತೆಯಿದೆಯೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸುತ್ತವೆ. ಈ ಸಾದೃಶ್ಯತೆಗಳು ಶಿಕ್ಷಿತ ನಾಗರೀಕತ್ವವು ರಾಜ್ಯದ ಹಿತಾಸಕ್ತಿಯೆಂಬ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಮಾನ್ಯತೆಯನ್ನು ಪ್ರತಿಬಿಂಬಿಸುತ್ತದೆ. ಶ್ರಮಿಕ ಮಾರುಕಟ್ಟೆ ಸಂದರ್ಭಕ್ಕೆ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣವು ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿರಬೇಕೆಂಬುದನ್ನು ಸಹ ಅದು ಪ್ರತಿಬಿಂಬಿಸುತ್ತದೆ. ಇದೊಂದು “ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳಲ್ಲಿನ ಕ್ರಾಂತಿ”ಯಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ಔದ್ಯೋಗಿಕವಾದ ಮತ್ತು ಸಮೃದ್ಧಿಯ ಫಲವಾಗಿ ಬಂದಿದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಸಹ ಪ್ರತಿಬಿಂಬಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ಬದಲಾವಣೆಯ ಸಾಮಾನ್ಯ ಶಕ್ತಿಗಳ ಒತ್ತಡದಡಿಯಲ್ಲಿ ಔದ್ಯಮಿಕ ಸಮಾಜಗಳ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳು ಭವಿಷ್ಯದಲ್ಲಿ ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚು ಒಮ್ಮುಖಗೊಳ್ಳುವ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯನ್ನು ತೋರುತ್ತಿದೆ. ಅಂತರರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಸಂಘಟನೆಗಳಾದ OECD ಮತ್ತು ಯುರೋಪಿಯನ್ ಒಕ್ಕೂಟ ಈ ರೀತಿಯ ಒಮ್ಮುಖತೆಯನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸಿದೆ. ಸದಸ್ಯ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಅಂಕಿ ಅಂಶಗಳ ಮಾಹಿತಿ ಹಾಗೂ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಗಳ ಪ್ರಸಾರಣೆಯ ಮೂಲಕ ಮತ್ತು ಒಂದೇ ತೆರನಾದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಗುಣಮಟ್ಟವನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುವುದರ ಮೂಲಕ ಇದನ್ನು ಸುಗುಮಗೊಳಿಸಲಾಗಿದೆ.

ಅಧ್ಯಾಯ 3ರಲ್ಲಿ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಹೊಂದುತ್ತಿರುವ ದೇಶಗಳ ಸರ್ಕಾರಗಳು ಸಹ ಅದೇ ರೀತಿಯ ಆಸಕ್ತಿಗಳು ಮತ್ತು ಗುರಿಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುವುದನ್ನು ತೋರಿಸಲಾಗಿದೆ. ಆದರೆ ಅವುಗಳ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳು ವಿಭಿನ್ನ ರೀತಿಯ ಸಂದರ್ಭಗಳನ್ನು ಎದುರಿಸುತ್ತಿವೆ. ಇದರಲ್ಲಿ ಅತ್ಯಂತ ಗಮನಾರ್ಹ ಅಂಶವೆಂದರೆ ಆ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಟ್ಟದ ದೈಹಿಕ ಅಭದ್ರತೆಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಆರ್ಥಿಕ ಸಂಕಷ್ಟಗಳನ್ನು ಎದುರಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ಒದಗಿಸಲು ಅಲ್ಲಿನ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು ಅತ್ಯಂತ ಕನಿಷ್ಠ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿದೆ.

ಅನುವಾದ:

ಪರಿಶೀಲನೆ:

ಮೂಲ: ಶಾಲೆಗಳು ಮತ್ತು ಸಮಾಜಗಳು
ಸ್ಟೀವನ್ ಬ್ರಿಂಟ್
ಕ್ಯಾಲಿಫೋರ್ನಿಯಾ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯ, ರಿವರ್ಸೈಡ್