ಮಾತೃಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣ- ಅದರ ಬೋಧನಾಕ್ರಮದ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಅವಲೋಕನ

ದೇವಕಿ ಲಕ್ಷ್ಮೀನಾರಾಯಣ್

***

ಮಾತೃಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀಡುವುದೇ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅತ್ಯುತ್ತಮವಾದ ಮಾಧ್ಯಮ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಅನೇಕ ಅಧ್ಯಯನಗಳು (ಯುನೆಸ್ಕೊ, 1953; ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿ 1968, 1986; 2020) ಯಾವುದೇ ಸಂದೇಹವಿಲ್ಲದೆ ಮತ್ತೇ ಮತ್ತೆ ದೃಢೀಕರಿಸಿವೆ. ಮಾತೃಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀಡುವುದರಿಂದ ಸಾಮಾಜಿಕ, ಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ, ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವ ಬೆಳವಣಿಗೆಯಲ್ಲಿ ಆಗುವ ಸಕಾರಾತ್ಮಕ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ವ್ಯಾಪಕವಾಗಿ ಸಂಶೋಧನೆಗೆ ಒಳಪಡಿಸಲಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ಆಳವಾಗಿ ಚರ್ಚಿಸಿ, ವಿಮರ್ಶಿಸಲಾಗಿದೆ. ಮಾತೃಭಾಷೆಯ ಶಿಕ್ಷಣವು ಹೇಗೆ ಅನುಕೂಲಕರ ಎಂದು ಬೆನ್ಸನ್ (2002) ವಿವರಿಸುತ್ತಾ "ಮಗುವಿನ ಆರಂಭಿಕ ಕಲಿಕೆಯು ಅದರ ಮೊದಲ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ನಡೆದಾಗ ಆ ಮಗುವು ತಾನು ಅದು ಮಾತನಾಡುವ ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಬರೆಯುವ ಭಾಷೆಗೆ ಸಂಬಂಧ ಕಟ್ಟಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತದೆ" (ಪು.306)ಎನ್ನುತ್ತಾರೆ. ಇನ್ನೂ ಮುಂದುವರಿದು ಅವರು ಮಾತೃಭಾಷೆಯ ಶಿಕ್ಷಣವು ಗಟ್ಟಿಯಾದ ಸ್ವ-ಕಲ್ಪನೆ, ಆತ್ಮವಿಶ್ವಾಸ ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳಲು, ಮತ್ತು ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ ಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಕೌಶಲಗಳು ವಿಕಾಸ ಹೊಂದಲು ಸಹಾಯಮಾಡುತ್ತದೆ ಎಂದು ಅಭಿಪ್ರಾಯ ಪಡುತ್ತಾರೆ.ಮಕ್ಕಳು ಇನ್ನೊಂದು ಭಾಷೆಯನ್ನು (ಎರಡನೆ ಭಾಷೆ) ಕಲಿಯುವಾಗ ಈಗಾಗಲೇ ಗಳಿಸಿಕೊಂಡಿರುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಹೊಸಭಾಷೆಗೆ ಅನ್ವಯಿಸುತ್ತಾರೆ. ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಇಂಗ್ಲೀಷ್‌ನ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಯನ್ನು ಗುರುತಿಸಲಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ಅದನ್ನು ಸಬಲಗೊಳಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನ ಮಾಡತ್ತಿರುವುದರಿಂದಾಗಿ, ಈ ಪ್ರಬಂಧವು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷೆಗೆ ಅಥವಾ ಇಂಗ್ಲೀಷ್ ಮಾಧ್ಯಮದ ಕುರಿತಾಗಿ ಗಮನಹರಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಇದು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಮಾತೃಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಮೇಲೆ ಗಮನವನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಇದು ಮಾತೃಭಾಷಾ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನಗಳು ಮತ್ತು ಅದರ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಪ್ರಶ್ನಿಸುತ್ತದೆ.

ಮಾತೃಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣವು ಕೆಲವು ರೀತಿಯ ವಾತವರಣವಿದ್ದರೆ ಮಾತ್ರ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗುತ್ತದೆ.

ಈ ಲೇಖನದಲ್ಲಿ ನಾನು ಎತ್ತುವ ಮುಖ್ಯವಾದ ಪ್ರಶ್ನೆಯೆಂದರೆ, ಮಕ್ಕಳು ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಮಾತೃಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಪಡೆಯಲು ಸೇರಿದ ಮಾತ್ರಕ್ಕೆ ಅವರು ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಿ ಬಿಡುತ್ತಾರೆಂದು ಅರ್ಥವೇ? ಅಂದರೆ ಮಾತೃಭಾಷೆಯನ್ನು ಶಿಕ್ಷಣ ಮಾಧ್ಯಮವಾಗಿ ಬಳಸಿದ ಮಾತ್ರಕ್ಕೆ ತನ್ನಿಂದ ತಾನೇ ಅದು ಉತ್ತಮವಾದ ಕಲಿಕಾ ಫಲಿತವಾಗಿ ಬದಲಾಗಿ ಬಿಡುತ್ತದೆಯೇ ಅಥವಾ ಅದನ್ನು ಉತ್ತಮವಾದ ಕಲಿಕಾ ಫಲಿತವಾಗಿ ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸುವುದರಿಂದ ಸಾಧ್ಯವಾಗಿಸಬೇಕೆ? ಎನ್ನುವುದನ್ನು ನಾವು ಪರಿಶೀಲಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಮಾತೃಭಾಷಾ ಮಾಧ್ಯಮದಲ್ಲಿ ಕಲಿಯುವ ಮಕ್ಕಳು ತಾವು ಮಾತನಾಡುವ ಮತ್ತು ಬರೆಯುವ ಭಾಷೆಯ ನಡುವೆ ಸಂಬಂಧ ಕಲ್ಪಿಸಬಲ್ಲರೇ? ಈ ಪ್ರಶ್ನೆ ಕೇಳಿಕೊಂಡರೆ, 'ಇಲ್ಲ' ಎಂಬುದೇ ನನ್ನ ಉತ್ತರ.. ಮಾತೃಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಕೆಲವು ಪೂರಕವಾದ ವಾತವರಣ/ಪರಿಸರವಿದ್ದರೆ ಮಾತ್ರ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಬಲ್ಲದು. ಬಾಲ್ (2011) ಅವರು -ಸಮುದಾಯದ ಬೆಂಬಲ ಮತ್ತು ಅವರ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆ, ಪೋಷಕರ ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳ ಗುರಿಗಳಲ್ಲಿ ಏಕರೂಪತೆ, ಮಕ್ಕಳ ಪ್ರೇರೇಪಣೆ ಮತ್ತು ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆ, ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ಲಭ್ಯತೆ, ಸಾಮರ್ಥ್ಯವುಳ್ಳ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಬೋಧನಾಕ್ರಮಗಳು ಇತ್ಯಾದಿಗಳನ್ನು ಪೂರಕಾಂಶಗಳಾಗಿ ಗುರುತಿಸಿ ಚರ್ಚಿಸುತ್ತಾರೆ. ಒರಿಸ್ಸಾದಲ್ಲಿ ಎನ್ ಸಿ ಇ ಆರ್ ಟಿ(2011) ಯು ನಡೆಸಿದ ಬಹುಭಾಷಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮದ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದಲ್ಲಿ, ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಮಾತೃಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ

ಸಹಾಯ ಮಾಡುವ ಅಂಶಗಳೆಂದು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕವಾಗಿ ಸಮಂಜಸವಾದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ, ಅಂಥ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಕೊಡುಗೆ ನೀಡಬಲ್ಲಂಥ, ಉತ್ತಮ ತರಬೇತಿ ಪಡೆದ, ಆ ಬುಡಕಟ್ಟಿನ ಭಾಷೆ ಬಲ್ಲಂಥ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಅವರಿಗೆ ಬೆಂಬಲ ನೀಡುವಂತೆ ತರಬೇತಿ ಪಡೆದ ಶೈಕಣಿಕ ಕಾರ್ಯಕರ್ತರುಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಲಾಗಿದೆ. ವಿಶ್ವಬ್ಯಾಂಕ್ (ಬೆಂಡರ್, ಡಯಾರಾ, ಎಡೋಹ್, & ಝೀಗ್ಲರ್ -2007) ಮಾಲಿಯಲ್ಲಿಯ ಮಾತೃಭಾಷಾ ಮಾಧ್ಯಮದ ಸಮುದಾಯ ಶಾಲೆಗಳು ಮತ್ತು ಫ್ರೆಂಚ್ ಮಾಧ್ಯಮದ ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ತೌಲನಿಕವಾಗಿ ಅಧ್ಯಯನ ನಡೆಸಿತು. ಈ ಅಧ್ಯಯನದ ಫಲಿತವು ಎರಡನೇ ಭಾಷಾ ಮಾಧ್ಯಮದ ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ ಸಮುದಾಯದ ಶಾಲೆಗಳ ಕಲಿಕೆಯೇ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿವೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ತೋರಿಸಿಕೊಟ್ಟಿತು. ಇದು ಮಾಲಿಯಲ್ಲಿ ಮಾತೃಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಒಲವು ತೋರುವಂತೆ ರಾಜಕೀಯ ವಾತಾವರಣವನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸಿತು. ಸಮುದಾಯದ ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಸಮುದಾಯಗಳ ಬೆಂಬಲ, ಸ್ಥಳೀಯವಾಗಿ ವಿನ್ಯಾಸಗೊಂಡ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ, ಉತ್ತಮ ತರಬೇತಿ ಪಡೆದ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಅತಿದೊಡ್ಡ ಮೊತ್ತವನ್ನು ಸಮುದಾಯದ ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ನೀಡಲಾಯಿತು. ಇದರಿಂದ ನಾವು ಕಲಿಯಬಹುದಾದುದು ಏನೆಂದರೆ ಮಾತೃಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣವು ತನ್ನಷ್ಟಕ್ಕೆ ತಾನೇ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗುವುದಿಲ್ಲ, ಅದನ್ನು ಸಾಧ್ಯವಾಗಿಸುವ ವಾತಾವರಣ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿರಬೇಕು.

ಈ ಲೇಖನವು ಅಂಥ ಒಂದು ಪೂರಕ ಕಲಿಕಾ ವಾತಾವರಣವನ್ನು ಸಾಧ್ಯವಾಗಿಸುವ ಅಂಶವನ್ನು ಚರ್ಚಿಸುತ್ತದೆ, ಅದುವೇ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾದ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನ. ಈ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನ ಎಂದರೆ ಏನುಎಂದು ಚರ್ಚಿಸುವ ಮೊದಲು, ನಾನು ಮಾತೃಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ವಿಚಾರದಲ್ಲಿ ಅಂತರ್ಗತವಾಗಿರುವ ಪ್ರಶ್ನಿಸದೆಯೇಒಪ್ಪಿಕೊಂಡಿರುವ ಎರಡು ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಅನಾವರಣಗೊಳಿಸುತ್ತೇನೆ. ಏಕೆಂದರೆ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಬೋಧನಾಕ್ರಮವನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಇದು ಅಗತ್ಯವಾಗಿದೆ. ಆನಂತರ ನಾನು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಬೋಧನಾಕ್ರಮದ ಅಗತ್ಯವನ್ನು ಒತ್ತಿಹೇಳುವ ಕೆಲವು ಸನ್ನಿವೇಶಗಳನ್ನು ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳುತ್ತೇನೆ. ಕೊನೆಯದಾಗಿ, ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಬೋಧನಾಕ್ರಮವೆಂದರೆ ಏನು ಎನ್ನುವ ವಿಶಾಲ ರೂಪರೇಖೆಯನ್ನು ವಿಶದಪಡಿಸುತ್ತೇನೆ.

ಮಾತೃಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಅಂತರ್ಗತವಾಗಿರುವ ಮತ್ತು ಪ್ರಶ್ನಿಸದೆಯೇ ಒಪ್ಪಿಕೊಂಡಿರುವ ಎರಡು ವಿಷಯಗಳು

ಮಾತೃಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣ ಎನ್ನುವ- ವ್ಯಾಪಕ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯುಳ್ಳ ಪರಿಭಾಷೆ

ಮಾತೃಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣ ಎಂದು ಹೇಳುವಾಗ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ನಾವು ಪ್ರಾದೇಶಿಕವಾಗಿ ಪ್ರಮಾಣೀಕೃತವಾದ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳಲ್ಲಿ ಬಳಸುವ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತೇವೆ. ಇದು ಇತರ ಎಲ್ಲ ಪ್ರಾದೇಶಿಕ ವೈವಿಧ್ಯತೆಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದೆ ಎಂದು ಭಾವಿಸಿಕೊಂಡು ಬಿಡುತ್ತೇವೆ. ಆದ್ದರಿಂದಲೇ ಮಾತೃಭಾಷೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಅದರಡಿಯಲ್ಲಿ ಬರುವ ಹಲವು ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಒಳಗೊಳ್ಳುವ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿಯೇ ವ್ಯಾಪಕ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯ ಪರಿಭಾಷೆಯಾಗಿ ಬಳಸುವುದು. ಕನ್ನಡ ಮಾತೃಭಾಷೆಯ ಶಿಕ್ಷಣವೆಂದರೆ ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ಪ್ರಾದೇಶಿಕ ಉಪಭಾಷೆಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುವುದು. ವಿಕಿಪಿಡೀಯಾವು 22 ಬಗೆಯ ಕನ್ನಡ ಉಪ ಭಾಷೆಗಳನ್ನು ಉಲ್ಲೇಖಿಸುತ್ತದೆ, ಈ 22 ಭಾಷೆಗಳನ್ನು ಮಾತನಾಡುವ ಮಕ್ಕಳು ತಮಗೆ ಪರಿಚಯವಿಲ್ಲದ ಕನ್ನಡ ಮಾಧ್ಯಮದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣ ಪಡೆಯುತ್ತಾರೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಕರ್ನಾಟಕದ ಸೋಲಿಗರನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳೋಣ, ಸೋಲಿಗರನ್ನು ಸಾಮಾಜಿಕ, ಪಾರಿಸರಕ, ಭಾಷಿಕ ವಿಷಯಗಳ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ (ಸಿಂಗ್ 2006) ಐದು ಉಪವಿಭಾಗಗಳಾಗಿ ವಿಂಗಡಿಸಲಾಗಿದೆ. ಅವರೆಂದರೆ ಕರ್ನಾಟಕದ ಮಲೆ ಸೋಲಿಗರು, ತಮಿಳುನಾಡಿನ ಗಡಿ ಬಳಿ ವಾಸಿಸುವ ಉರುಳಿ ಸೋಲಿಗರು, ಮಲೆಮಹದೇಶ್ವರನ ಬೆಟ್ಟದಲ್ಲಿರುವ ಪೂಜಾರಿ ಸೋಲಿಗರು, ಬಂಡೀಪುರದ

ಬಳಿಯಿರುವವರು ಕಾಡು ಸೋಲಿಗರು, ಕೊಡಗು ಮತ್ತು ಹೆಗ್ಗಡದೇವನಕೋಟೆಯ ಬುರುಡೆ ಸೋಲಿಗರು ಎಂದು ವಿಭಾಗಿಸಲಾಗಿದೆ. ಈ ಸೋಲಿಗರು ಮಾತನಾಡುವ ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕ ನಿರ್ಲಕ್ಷ್ಯ ಮಾಡುತ್ತದೆ.

ಹೀಗೆ ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ಕನ್ನಡ ಮಾತನಾಡುವ ಮಕ್ಕಳು ಎದುರಿಸುವ ಸಮಸ್ಯೆಯೆಂದರೆ ಅವರ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿರುವ ಕನ್ನಡ ಅವರು ಮಾತನಾಡುವ ಭಾಷೆಗಿಂತ ಭಿನ್ನವಾದುದು. ಈ ಅಂಶವನ್ನು ಕೆಳಗಿನ ಸನ್ನಿವೇಶ 2 ರಿಂದ ನಿದರ್ಶಿಸಲಾಗಿದೆ. ಅಮೆರಿಕನ್ ಆಫ್ರಿಕನ್ ಇಂಗ್ಲೀಷ್ ನ ಮೇಲೆ ನಡೆಸಿದ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ ಲಾಬೌ (1987) ಅವರು ಈ ಸಮಸ್ಯೆಯ ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು (ಉದಾಹರಣೆಗೆ: ಪದದ ಕೊನೆಯಲ್ಲಿ ವ್ಯಂಜನಾಂತ ಒತ್ತಕ್ಷರಗಳು ಕಡಿಮೆಯಿರುವುದು) ಗುರುತಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅವರು ಹೇಳುವಂತೆ ಇದು ಉಚ್ಚಾರಣೆಯಲ್ಲಿ ಮಾತ್ರ ನುಸುಳದೆ ಅವರ ಇಂಗ್ಲೀಷ್ ಕಲಿಕೆಗೂ ಅಡ್ಡಿಯುಂಟುಮಾಡುತ್ತದೆ. ಅಲ್ಲದೆ ಓದುವಿಕೆಗೂ ತೊಂದರೆ ಉಂಟುಮಾಡುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಶೈಕ್ಷಣಿಕವಾಗಿ ಹಿಂದುಳಿಯಲು ಕೂಡ ಕಾರಣ ಎಂದು ಅವರು ಗುರುತಿಸುತ್ತಾರೆ (ಲಾಬೌ 1995). ಜಿಂಗ್ರಾನ್ (2005) ಮಧ್ಯಪ್ರದೇಶದಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ಪಠ್ಯವನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಕಷ್ಟಪಡುವುದನ್ನು ಮತ್ತು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಏನು ನಡೆಯುತ್ತಿದೆ ಎಂಬುದೇ ಅರ್ಥವಾಗದೆ ಶೂನ್ಯದಲ್ಲಿ ದೃಷ್ಟಿ ನೆಟ್ಟು ಕೂತಿರುವುದನ್ನು ಗಮನಿಸಿದ್ದಾರೆ.

ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಭಾಷಾ ವೈವಿಧ್ಯಕ್ಕೂ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಪಠ್ಯ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳನ್ನು ತಯಾರಿಸಬೇಕು ಎನ್ನುವುದು ಅಧಿಕ ವೆಚ್ಚದಾಯಕ ಮತ್ತು ಸಿದ್ಧಮಾಡಲೇಬೇಕಾಗಿದೆ. ನಮ್ಮ ದೇಶದಾದ್ಯಂತ ಇಂತಹ ವೈವಿಧ್ಯತೆ ಇರುವುದರಿಂದ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನವು ಅಗತ್ಯ ಪರಿಹಾರವನ್ನು ಒದಗಿಸದಬಲ್ಲದು. ಶಿಕ್ಷಕರೊಡನೆ ನಾವು ನಡೆಸಿದ ಸಂವಾದದಲ್ಲಿ ನಮಗೆ ಕಂಡುಬಂದುದೇನೆಂದರೆ, ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಮನೆಯ ಕನ್ನಡ ಮತ್ತು ಶಾಲೆಯ ಕನ್ನಡದಲ್ಲಿ ವ್ಯತ್ಯಾಸವಿರುವುದರ ಅರಿವಿದೆ. ಆದರೆ ಈ ಅರಿವನ್ನು ತಮ್ಮ ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಬಳಸಿದ್ದು ಅಪರೂಪ. ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ನೀಡಲಾದ ಸೇವಾ ಪೂರ್ವ ಶಿಕ್ಷಣ ತರಬೇತಿಯುಇಂಥ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳನ್ನು ತರಗತಿಯೊಳಗೆ ನಿಭಾಯಿಸವಂತೆ ಅವರನ್ನು ಸಜ್ಜುಗೊಳಿಸಿಲ್ಲ. ಅಂದರೆ ಸೇವಾ ಪೂರ್ವ ಶಿಕ್ಷಣ ತರಬೇತಿಯು ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಈ ಭಾಷಿಕ ವೈವಿಧ್ಯಗಳು ಒಡ್ಡುವ ಸವಾಲುಗಳನ್ನು ನಿವಾರಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ನೀಡಿ ಸಜ್ಜುಗೊಳಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಸೇವಾ ಪೂರ್ವ ಶಿಕ್ಷಣ ತರಬೇತಿಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ನೋಡಿದರೆ ಇದರಲ್ಲಿ ಶಾಲಾ ಭಾಷೆಯ ಪಠ್ಯವನ್ನು ಮನೆಯ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಬಳಸಿ ಬೋಧಿಸುವ ಅಂಶವು ವ್ಯಕ್ತವಾಗಿ ಕಂಡುಬರುವುದಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ನನ್ನ ದೃಷ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ಇದುಬಹಳ ಮುಖ್ಯವಾದುದು.

ಮನೆಯ ಭಾಷೆಯ ವಿಸ್ತರಣೆಯಾಗಿ ಶಾಲೆಯ ಭಾಷೆ

ಮಾತೃಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣವು ಕಲಿಕೆಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತದೆಂದು ನಾವು ಭಾವಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದೇವೆ. ಏಕೆಂದರೆ ಅದು ಮನೆಯ ಭಾಷೆಯ ವಿಸ್ತರಣೆಯಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಮಕ್ಕಳು ಈ ಮಾತೃಭಾಷಾ ಮಾಧ್ಯಮದ ಶಾಲೆಗೆ ಬರುವಾಗ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಸಾಕಷ್ಟು ತಿಳಿದೇ ಬಂದಿರುತ್ತಾರೆ. ಒಬ್ಬರಿಗೊಬ್ಬರು ಬಹಳ ಸರಾಗವಾಗಿ ಮುಖಾಮುಖಿ ಸಂಭಾಷಣೆ ನಡೆಸಬಲ್ಲರು. ಅವರಿಗೆ ಧ್ವನಿಮಾದ ತಿಳುವಳಿಕೆ, ಅಕ್ಷರ-ಶಬ್ದದ ಸಂಬಂಧ ಮುಂತಾದ ಅಧಿಭಾಷಾಶಾಸ್ತ್ರದ ಅರಿವಿರುತ್ತದೆ. ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಅವರು ಭಾಷೆಯ ಮತ್ತೊಂದು ಆಯಾಮವಾದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ. ಈ ಮೂಲಕ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಸುತ್ತಾರೆ. ಇದನ್ನು ಕಮಿನ್ಸ್ (ಪುಟ 67, 2000) ಹೀಗೆ ವಿವರಿಸುತ್ತಾರೆ "ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಪರಿಣಿತಿ ಹೊಂದುವ ಅವಕಾಶವನ್ನು, ಆ ಮೂಲಕ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಉಪಯೋಗಿಸುವ ನಿಗದಿತ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಗಳಿಸಿ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ". ವಿಷಯಕ್ಕೆ ತಕ್ಕಂತೆ ಭಾಷೆಯ ಸ್ವರೂಪವು

ಬದಲಾಗುತ್ತದೆ. ಸಮಾಜ ವಿಜ್ಞಾನದಲ್ಲಿ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಭಾಷೆಯುಐತಿಹಾಸಿಕ ಸಾಕ್ಷ್ಯಗಳೊಂದಿಗೆ ವಾದವನ್ನು ಕಟ್ಟುವುದಾದರೆ, ಗಣಿತದಲ್ಲಿ ಭಾಷೆಯು ಸಂಕೇತಗಳನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಹೀಗೆ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಭಾಷೆಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಬೆಳಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಹೆಚ್ಚುಕಡಿಮೆ "ವಿದೇಶಿ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿತಂತೆ" ಎಂದು ಫ್ಲೆಮಿಂಗ್ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ (ಪುಟ 5, 2010). ಮಾತೃಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣ ಪಡೆಯುವ ಮಕ್ಕಳು ಈಗಾಗಲೇ ಗೊತ್ತಿರುವ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಪುನರರ್ಚಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು. ಇಂತಹ ವೆತ್ಯಾಸವನ್ನು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಕಂಡುಕೊಳ್ಳುವುದಿಲ್ಲ.

ನಾವೀಗ ಕೆಲವು ಸನ್ನಿವೇಶಗಳನ್ನು ನೋಡೋಣ

ಸನ್ನಿವೇಶ 1- ವಾರ್ಷಿಕ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಮೀಕ್ಷೆಯ ವರದಿ (ಎಎಸ್ಇಆರ್)

ಈ ವರದಿಯು ದೇಶದಾದ್ಯಂತ (2019ಎ) ಮತ್ತು ಕರ್ನಾಟಕದಲ್ಲಿನ (2019ಬಿ) ಗ್ರಾಮೀಣ ಸರ್ಕಾರಿ ಶಾಲಾಮಕ್ಕಳ ಓದುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ದತ್ತಾಂಶವನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತದೆ. ಕರ್ನಾಟಕದಲ್ಲಿ ಕನ್ನಡ ಮಾಧ್ಯಮ ಸರ್ಕಾರಿ ಶಾಲೆಗೆ ಹೋಗುವ ಮಕ್ಕಳು ಕನ್ನಡ ಮಾತನಾಡುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ದೇಶದಾದ್ಯಂತ ಎಲ್ಲ ಸರ್ಕಾರಿ ಶಾಲೆ ಮಕ್ಕಳು ಆಯಾ ಪ್ರಾದೇಶಿಕ ಭಾಷೆಗಳಲ್ಲಿ ಮಾತನಾಡುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಊಹಿಸಿಕೊಂಡು, ನಾನು ಈ ಓದುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ 2012 ರಿಂದ 2018 ರವರೆಗಿನ ಕೋಷ್ಟಕ 1 ನ್ನು ಗಮನಿಸುತ್ತೇನೆ.

ಗ್ರಾಮೀಣ ಸರ್ಕಾರಿ ಶಾಲೆಯ ಮಕ್ಕಳ ಓದುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ

	ಸರ್ಕಾರಿ ಶಾಲೆಯ 5ನೇ ತರಗತಿಯ ಮಕ್ಕಳು 2ನೆ ತರಗತಿಯ ಪಠ್ಯವನ್ನು ಓದಬಲ್ಲವರು		**ಸರ್ಕಾರಿ ಶಾಲೆಯ ನೇ ತರಗತಿಯ ಮಕ್ಕಳು 2ನೆ ತರಗತಿಯ ಪಠ್ಯವನ್ನು ಓದಬಲ್ಲವರು**	
	ಭಾರತ (ಗ್ರಾಮೀಣ) %	**ಕರ್ನಾಟಕ %**	**ಭಾರತ (ಗ್ರಾಮೀಣ) %**	**ಕರ್ನಾಟಕ %**
2012	41.7	47.2	73.4	71.6
2014	42.2	45.7	71.5	70.1
2016	41.7	41.9	70	69.7
2018	44.2	47.6	69	70.1

ಈ ಅಂಕಿ-ಅಂಶಗಳು ಪ್ರಾದೇಶಿಕವಾಗಿ ಮತ್ತು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ಓದುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ದುಃಖಕರ ಕತೆಯನ್ನು ಹೇಳುತ್ತವೆ. ಕನ್ನಡ ಮಾಧ್ಯಮದಲ್ಲಿ ಓದುವ ಮಕ್ಕಳು ಏಕೆ ತಮ್ಮ ತರಗತಿ/ ವಯಸ್ಸಿನ ಕಲಿಕಾ ಮಟ್ಟದ ಪಠ್ಯವನ್ನು ಓದಲಾರರು? ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ಕೇಳಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗಿದೆ.

ಸನ್ನಿವೇಶ 2- ಯಾದಗಿರಿ ಜಿಲ್ಲೆಯ ಒಂದನೇ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ. ಈ ಉದಾಹರಣೆಯಲ್ಲಿ ಕಾಣುವ ಸನ್ನಿವೇಶವು ಬಹುಶಃ ಸರ್ಕಾರಿ ಶಾಲೆಯ ಇತರೆಡೆಯ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಕಂಡುಬರಬಹುದು.

ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕವೊಂದರಲ್ಲಿ ಆನೆಯ ಚಿತ್ರವಿದೆ. ಆದರೆ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿ ಅದಕ್ಕೆ ಸಲಗ ಎಂದಿದೆ. ಕನ್ನಡದಲ್ಲಿ ಸಲಗ ಮತ್ತು ಆನೆಗಳೆರಡೂ ಬಳಕೆಯಲ್ಲಿದೆ. ಆನೆಯನ್ನು ಸಲಗವೆಂದು ಕರೆಯುತ್ತಾರಾದರೂ ಸಹ ಹೆಚ್ಚು ಬಳಕೆಯಲ್ಲಿಯ ಪದ ಆನೆಯೇ ಆಗಿದೆ. ಶಿಕ್ಷಕಿ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಸಂವಾದ ಹೀಗೆ ನಡೆಯುತ್ತದೆ;

ಶಿಕ್ಷಕಿ- ಈ ಪದ ಏನು? (ಆನೆಯ ಚಿತ್ರವನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತಾ)

ಮಗು- ಆನೆ

ಶಿಕ್ಷಕಿ- ಹೌದು ಆನೆ ಸರಿ. ಆದರೆ ಇದನ್ನು ಸಲಗ ಎಂದು ಕರೆಯುತ್ತೇವೆ. ಈಗ ನಾನು ಹೇಳಿದ ನಂತರ ನೀವೆಲ್ಲ ಹೇಳಿ, “ಸಲಗ”

ಮಕ್ಕಳು- “ಸಲಗ”

(ಸ್ವಲ್ಪ ಹೊತ್ತಿನ ನಂತರ ಮರಳಿ ಆನೆಯ ಚಿತ್ರ)

ಶಿಕ್ಷಕಿ- ಈ ಪದ ಏನು?

ಮಗು- ಆನೆ

ಶಿಕ್ಷಕಿ- ನಾನೇನು ಹೇಳಿದೆ? ಇದು ಸಲಗ. ಈಗ ನಾನು ಹೇಳಿದ ನಂತರ ಹೇಳಿ

ಮಕ್ಕಳು ಹೇಳಿದರು - ಸಲಗ (ಒಂದೆರಡು ಸಲ)

(ಸ್ವಲ್ಪ ಹೊತ್ತಿನ ನಂತರ)

ಶಿಕ್ಷಕಿ- ಈ ಪದ ಏನು?

ಮಗು- ಆನೆ

ಶಿಕ್ಷಕಿ-ಪದೇಪದೇ ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿ ಸುಮ್ಮನಾದರು.

ಪದಗಳು ಬೇರೆಯಿದ್ದರೂ ಈ ರೀತಿಯ ಸಂವಾದ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಮಾನ್ಯ. ಅದೂ ಕನ್ನಡ ಮಾಧ್ಯಮದ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ, ಬಹುತೇಕ ಮಕ್ಕಳು ಕನ್ನಡ ಮಾತನಾಡುವಮನೆಯಿಂದ ಬರುವವರೇ ಆಗಿದ್ದರೂ?ಆ ಮಕ್ಕಳೇಕೆ ಕಲಿಯುತ್ತಿಲ್ಲ?

ಸನ್ನಿವೇಶ 3- ಮಕ್ಕಳು ಹೇಗೆ ಕನ್ನಡ ಓದಿ ಬರೆಯುತ್ತಾರೆ?

ಸೋಲಿಗ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಓದುವುದನ್ನು ಕಲಿಸುವುದರ ಮೇಲೆ ನಡೆದ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ, ಸೋಲಿಗ ಬಾಲಬೋಧೆಗಳನ್ನು ಬಳಸುತ್ತಿರುವ ಮತ್ತು ಸಾಮಾನ್ಯ ಕನ್ನಡ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕ ಬಳಸುವ ಎರಡು ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ಹೋಲಿಸಲಾಯಿತು.ಇದೇ ರೀತಿಯ ಮತ್ತೊಂದು ಅಧ್ಯಯನವನ್ನು ಗುಡುಲೂರಿನಲ್ಲಿ ನಡೆಸಲಾಯಿತು. ಈ ಎರಡೂ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಲ್ಲಿ, ಓದುವುದೆಂದರೆ ಲಿಪಿಗೂ ಶಬ್ದಕ್ಕೂ ಇರುವ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಓದುವ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಕಲಿಸುವುದಷ್ಟೇ ಆಗಿದೆ. ಮಕ್ಕಳು ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಘಟಕವನ್ನು ಅದರಲ್ಲಿ ಜೋಡಣೆಯಾಗಿರುವ ಅಕ್ಷರ ವಿನ್ಯಾಸ/ಪದರಚನೆ (ಆರ್ಥೋಗ್ರಫಿ)

ಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಓದಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಾರೆ ಆದರೆ ಏನನ್ನು ಓದುತ್ತಾರೋ ಅದರ ಅರ್ಥಗ್ರಹಿಸಲು ಅಷ್ಟಾಗಿ ಗಮನಹರಿಸುವುದಿಲ್ಲ.

ನಾನು ಕರ್ನಾಟಕದಲ್ಲಿ ಅನೇಕ ಸರ್ಕಾರಿ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಕನ್ನಡ ಓದಿ ಬರೆಯುವುದನ್ನು ಕಲಿಯುವ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಗಮನಿಸಿದ್ದೇನೆ. ಕನ್ನಡ ಲಿಪಿಯಲ್ಲಿ ಸ್ವರ ಮತ್ತು ವ್ಯಂಜನ ಸೇರಿ ವ್ಯತ್ಯಾಸ ಸೂಚಕ (ಡೈಯಕ್ರಿಟಿಕ್- ಅಂದರೆಈ ವ್ಯತ್ಯಾಸ ಸೂಚಕವು ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಉಚ್ಚಾರ ಸೇರಿಸಲು ಮತ್ತು ಜಾಗಬಿಡದೆ ಅಕ್ಷರಕ್ಕೆ ಸೇರಿಸಬೇಕಾದ ಗುರುತಾಗಿದೆ http://lisindia.ciil.org/Kannada/Kan_script.html) ಗುರುತುಗಳಾಗುತ್ತವೆ. 3 ನೇ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಕೂಡ, ಕಾಡು ಪದವನ್ನು ಕ ದೀರ್ಘ ಕಾ ಎಂದೂ, ಡ ಗೆ ಕೊಂಬು ಡು ಎಂದು ಓದಿಕೊಡುತ್ತಾರೆ. ಮಕ್ಕಳು ಕನ್ನಡವನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಮತ್ತು ಅದರ ಸರಿಯಾದ ಕಾಗುಣಿತಗಳನ್ನು ಬರೆಯಲು ಕಷ್ಟಪಡುತ್ತಾರೆ. ನಾನು, ಮೈಸೂರು ಜಿಲ್ಲೆಯ ಬಿಳಿಗಿರಿರಂಗನ ಬೆಟ್ಟದ ಸೋಲಿಗ ಮಕ್ಕಳು, ಅದು ಸೋಲಿಗ ಪಠ್ಯವಾಗಿರಲಿ ಅಥವಾ ಸಾಮಾನ್ಯ ಕನ್ನಡ ಪಠ್ಯವಾಗಿರಲಿ ಇದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಓದುವುದನ್ನು ಗಮನಿಸಿದ್ದೇನೆ. ಕನ್ನಡವು ಇತರ ಭಾರತೀಯ ಭಾಷೆಯಂತೆ ಅಂಟುಭಾಷೆ, (ಎಗ್ಲುಟಿನೇಟ್) ಇಲ್ಲಿ ಪ್ರತ್ಯಯಗಳು ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾಗಿದ್ದು ಅವುಗಳನ್ನು ಅಂಟಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಅದರಿಂದ ಹೊಸಪದಗಳಾಗುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ವಿವಿಧ ವ್ಯಾಕರಣ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುತ್ತವೆ. ಇದರರ್ಥವೇನೆಂದರೆ ಪದಗಳಲ್ಲಿರುವ ಅಕ್ಷರ ರಚನೆಯು ಬಹಳ ಸಂಕೀರ್ಣವಾದುದು. ಒಂದರಪಕ್ಕ ಒಂದನ್ನಿಟ್ಟು ಓದುವುದು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸಂಕೀರ್ಣ ಮತ್ತು ಶ್ರಮದಾಯಕವಾಗಿದ್ದು ಅವರು ಅರ್ಥಗ್ರಹಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಹಿಂದೆ ಬೀಳುತ್ತಾರೆ. ಪ್ರಾದೇಶಿಕ ಭಾಷೆಗಳಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಈ ರೀತಿಯ ಓದುವಿಕೆ (ಅವರ ಮಾತೃಭಾಷೆಯು ಅದೇ ಆಗಿದ್ದರೂ) ಬಹಳಕಡೆ ಹರಡಿದೆ.

ಬೆನ್ಸನ್ (2001) ಮಾತೃಭಾಷೆಯಾದ ಮೊಝಾಂಬಿಕ್ ಮತ್ತು ಪೋರ್ಚುಗೀಸ್ (ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಂಖ್ಯೆಯಲ್ಲಿ) ಮಾಧ್ಯಮದ ಮಕ್ಕಳ ಓದನ್ನು ಹೋಲಿಸಿ ನೋಡಿದರು. ಎರಡೂ ಶಿಕ್ಷಣ ಮಾಧ್ಯಮದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಪಠ್ಯವನ್ನು ಜೋರಾಗಿ ಓದಿದರು, ಮಕ್ಕಳು ಅದನ್ನು ಪುನರಾವರ್ತಿಸಿದರು. ಆನಂತರ ಆ ಪಠ್ಯದ ಅರ್ಥವನ್ನು ವಿವರಿಸಿ ಹೇಳಲಾಯಿತು. ಈ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ ಬೆನ್ಸನ್, ಈ ಎರಡೂ ಮಾಧ್ಯಮದಲ್ಲಿ ಇತಿಹಾಸ ಮತ್ತು ಗಣಿತವನ್ನು ಬೋಧಿಸುವುದನ್ನು ಹೋಲಿಸಿ ನೋಡಿದರು. ಇತಿಹಾಸವನ್ನು ಬೋಧಿಸುವಾಗ ಶಿಕ್ಷಕರು ಯಾವುದೇ ಚರ್ಚೆಯನ್ನು ನಡೆಸದೆ ಉಪನ್ಯಾಸ ಮಾದರಿಯನ್ನು ಬಳಸಿದರು. ಗಣಿತ ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ, ವಿವರಣೆಗಳು ತುಂಬಾ ಸಂಕೀರ್ಣವಾಗಿದ್ದವು. ಹೇಗೆಂದರೆ, ಶಿಕ್ಷಕರು ಮೊಝಾಂಬಿಕ್‌ನ್ನು ವಿವರಿಸಲು ಪೋರ್ಚಗೀಸ್ ಬಳಸಿದಂತೆ ಭಾಸವಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ಉರ್ದು ಶಿಕ್ಷಕರು ಉರ್ದು ಮಾಧ್ಯಮ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಕನ್ನಡ ಬೋಧಿಸುವ ಬಗ್ಗೆ ನಡೆದ ಸಂಶೋಧನೆಯಲ್ಲಿ, ಉರ್ದು ಮಾಧ್ಯಮ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಕನ್ನಡ ಬೋಧಿಸುವ ಶಿಕ್ಷಕರು ಇಬ್ಬರೂ ಒಂದೇ ರೀತಿಯ ಸವಾಲುಗಳನ್ನು ಎದುರಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. (Katke 2021) ಅವರು ತಮ್ಮ ಅನುಭವವನ್ನು ಉದ್ದೇಶ ಸಾಧನೆಗೆ ಅಥವಾ ಕನ್ನಡವನ್ನು ಬೋಧಿಸುವಾಗ ಉರ್ದು ಭಾಷಾ ರಚನೆಯ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳಲಿಲ್ಲ. ಜಿಂಗ್ರಾನ್ (2005) ಗಮನಹರಿಸಿದಂತೆ, ಎಲ್ಲಿ, ಬುಡಕಟ್ಟು ಮಕ್ಕಳಿರುವ ಮಾತೃಭಾಷಾ (ಪ್ರಾದೇಶಿಕ ಭಾಷೆ) ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಆ ಭಾಷೆ ಮಾತನಾಡುವ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ನೇಮಿಸಲಾಗಿತ್ತೋ ಅಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ ನಡುವೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಂವಾದ ನಡೆಯುತ್ತಿತ್ತು. ಮಕ್ಕಳು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರೊಡನೆ ಸಂವಾದವು -ಪಠ್ಯಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಅಲ್ಲದಿದ್ದರೂ-ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕಲಿಯಲು ಹೆಚ್ಚು ಅವಕಾಶ ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ.

ಸನ್ನಿವೇಶ 4 - ಭಾಷೆಯ ಬಳಕೆ ಮತ್ತು ಸಿದ್ಧಮಾದರಿಗಳು

ಬಹುತೇಕ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮಕ್ಕಳು ಮಾತನಾಡುವ ವಿವಿಧ ಮನೆಭಾಷೆಗಳನ್ನು ಮಾತನಾಡಬಲ್ಲರು. ಅವರು ಅದನ್ನು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಉಪಯೋಗಿಸುತ್ತಾರೆ ಕೂಡ. ಆದರೆ ಅವರು ಬಳಸುವ ಉದ್ದೇಶ ವಿಮರ್ಶೆಗೆ ಒಳಗಾಗಬೇಕು. ಲಕ್ಷ್ಮೀ ತಮಿಳು ಮಾಧ್ಯಮದಲ್ಲಿ ಬಳಸುವ ತಮಿಳನ್ನು ಅಧ್ಯಯನ ನಡೆಸಿದ್ದಾರೆ (2018). ಅಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಪಾಠ ಮಾಡಲು ಡೈಗ್ಲೂಸಿಯಾ (ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಆವೃತ್ತಿಯ) ತಮಿಳನ್ನು ಬಳಸುತ್ತಿದ್ದರು ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಶಿಸ್ತಿಗೆ ಒಳಪಡಿಸುವಾಗ ಸಾಮಾನ್ಯ ಮಾತಿನ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಬಳಸುತ್ತಿರುವುದನ್ನು ವರದಿ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ. ಇಂಗ್ಲೀಷ್ ಮಾಧ್ಯಮದ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಕೂಡ ಇದೇ ರೀತಿಯಿರುವುದನ್ನು ಅವರು ಕಾಣುತ್ತಾರೆ. ಬೆನ್ಸನ್ (2001) ಮೊಂಝೂಬಿಕ್ ಮಾತೃಭಾಷಾ ಮಾಧ್ಯಮವನ್ನು ಪೋರ್ಚುಗೀಸ್ ಮಾಧ್ಯಮದ ಜೊತೆ (ಶಿಕ್ಷಣ ನೀಡುವ ಪ್ರಬಲ ಮಾಧ್ಯಮ) ಹೋಲಿಸಿ ನೋಡಿದರು. ಅವರು ಗಮನಿಸಿದಂತೆ ಮೊಝಾಂಬಿಕ್ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಎರಡೂ ಮಾಧ್ಯಮಗಳಲ್ಲಿ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಮಾಡಿಸಲು ಸೂಚನೆ ನೀಡಲು ಮಾತ್ರ ಬಳಸಲಾಯಿತೇ ಹೊರತು ಪಾಠದ ಕುರಿತಾದ ಚರ್ಚೆಗಳನ್ನು/ಸಂವಾದಗಳನ್ನು ಬೆಳೆಸಲು ಅಲ್ಲ.

ಬೆನ್ಸನ್(2001) ವರದಿ ಪ್ರಕಾರ, ಶಿಕ್ಷಕರು, ಮೊಝಾಂಬಿಕ್ ಅಥವಾ ಪೋರ್ಚುಗೀಸ್ ಯಾವುದರಲ್ಲಾದರೂ ಬೋಧಿಸುತ್ತಿರಲಿ ಅವರು ಮೊಝಾಂಬಿಕ್ ಮಾತೃಭಾಷೆಯ ಹುಡುಗಿಯರನ್ನು ಕಡೆಗಣಿಸಿಯೇ ನೋಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ಅದರೊಂದಿಗೆ ಈ ವರದಿಯೂ, ಎರಡೂ ಭಾಷೆಯ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳೂ ಅದೇ ಸಿದ್ಧ ಮಾದರಿಯನ್ನು -ಚಿತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಹುಡುಗರ ಸಂಖ್ಯೆ ಹುಡುಗಿಯರಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿರುತ್ತದೆ- ಮುಂದುವರೆಸುತ್ತದೆ ಎಂದು ಹೇಳುತ್ತದೆ. ಅವರ ಪಾತ್ರಗಳು ಸಿದ್ಧಮಾದರಿಯವೇ ಆಗಿರುತ್ತದೆ. ಮೊಝಾಂಬಿಕ್ ಮಾಧ್ಯಮದಲ್ಲಿ ದ್ವಿಭಾಷಾ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳ ಬಳಕೆಯು ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಅಥವಾ ಸಮಾನತೆಯನ್ನಾಗಲೀ ತರುತ್ತಿಲ್ಲ ಎಂಬ ತೀರ್ಮಾನಕ್ಕೆ ಅವರು ಬರುತ್ತಾರೆ. ಭೋಗ್. ಮಲ್ಲಿಕ್, ಭಾರದ್ವಾಜ್ ಮತ್ತು ಶರ್ಮ (2010), ಅವರುಗಳು ಸರ್ಕಾರಿ ಮತ್ತು ಖಾಸಗಿ ಶಾಲೆಗಳ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ಲಿಂಗಾಧಾರಿತ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಿಂದ ತೀವ್ರವಾದ ವಿಮರ್ಶೆಗೆ ಒಳಪಡಿಸಿ ವಿಸ್ತಾರವಾಗಿ ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಅವರು ಹಿಂದಿ (ದೆಹಲಿ ಮತ್ತು ಉತ್ತರಪ್ರದೇಶ), ಗುಜರಾತಿ (ಗುಜರಾತ್) ತಮಿಳು (ತಮಿಳುನಾಡು) ಬಂಗಾಳಿ (ಪಶ್ಚಿಮ ಬಂಗಾಳಿ)ಯನ್ನು ಸಂಸ್ಕೃತ ಮತ್ತು ಇಂಗ್ಲೀಷ್‌ನ (ಈ ಎಲ್ಲ ರಾಜ್ಯಗಳಲ್ಲಿ) ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ ಮಾಡಿ ಅವರು ಗುರುತಿಸಿರುವುದೇನೆಂದರೆ,ಈ "ಎಲ್ಲಾ ಭಾಷಾ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳಲ್ಲಿ ಲಿಂಗಾಧಾರಿತ ಶ್ರಮವಿಭಜನೆ, ಮಹಿಳೆಯರ ಸ್ಥಾನ ಮನೆಯೊಳಗಿರುವುದು, ನೈತಿಕ, ಕರ್ತವ್ಯಬದ್ಧ ಮತ್ತು ಸೇವಾಬದ್ಧ ಸಮಾಜದ ಮುಂದುವರಿಕೆಗೆ ನಿರ್ಣಾಯಕವಾದುದು ಎಂಬುದನ್ನು ಒಮ್ಮತದಿಂದ ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳಲಾಗಿದೆ" (ಪುಟ 109).

ಈ ನಾಲ್ಕು ಸನ್ನಿವೇಶಗಳನ್ನು ಇಲ್ಲಿ ತಂದಿರುವುದರ ಉದ್ದೇಶ, ಮಾತೃಭಾಷೆಯ ಶಿಕ್ಷಣವು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಲ್ಲ ಅಥವಾ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಸುಧಾರಿಸುವುದಿಲ್ಲ ಎಂದು ಹೇಳುವುದಕ್ಕಲ್ಲ. ಈ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳು ಮಾತೃಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀಡುವುದಕ್ಕೆ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಬೋಧನಾಕ್ರಮದ ಅಗತ್ಯವಿದೆ ಎಂದು ವಿನಮ್ರವಾಗಿ ಹೇಳುವುದಷ್ಟೇ ಆಗಿದೆ.

ಬೋಧನಾ ಕ್ರಮದಿಂದ ಮಾತೃಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಮೇಲಾಗುವ ಪರಿಣಾಮ

ಹಾಗಾದರೆ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಬೋಧನಾಕ್ರಮದ ಲಕ್ಷಣಗಳೇನು? ಮೊದಲಿಗೆ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಂತರ್ ಕ್ರಿಯೆ ಹಾಗೂ ಸಂದರ್ಭಗಳ ಮುಖಾಂತರ ಕಲಿಯುವವರು ಮಾತೃಭಾಷೆಯನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಪುನರ್ಸೃಷ್ಟಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಭಾವಿಸಬೇಕು. ಭಾಷೆಯ ತಿರುಳು ಅದರ ಪ್ರಬಲವಾದ ನಿರ್ಧಾರಿತ ನಿಯಮಗಳಲ್ಲಿಲ್ಲ, ಕಲಿಯುವವರು ಅದನ್ನು ತಮ್ಮ ಜ್ಞಾನದಿಂದ ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಜನ ಭಾಷೆಯಿಂದ ಏನು ಮಾಡುತ್ತಾರೋ

ಅದರೊಳಗಿದೆ. ಕಲಿಯುವವರು ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಪುನರುತ್ಪಾದಿಸುವುದಿಲ್ಲ; ಬದಲಿಗೆ ಅದನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುತ್ತಾರೆ. ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳು ಹೊಸಹೊಸ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು, ಜೋಡಣೆಗಳನ್ನು ಕಾಣುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಇದು ಭಾಷೆಯನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸುತ್ತದೆ. ಸ್ಮಾಲ್ (2006) ಸಂಗೀತ ಶಿಕ್ಷಣದ ಬಗ್ಗೆ ವಿವರಿಸುತ್ತಾ, :ಸಂಗೀತವು ನಾಮಪದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಕ್ರಿಯಾಪದವೆಂದು; ಅದರ ಸಾರ ಹಾಡುಗಳಲ್ಲಿಲ್ಲ, "ಮಾನವರ ನಡುವಿನ ಅಂತರ್ ಕ್ರಿಯೆಯಿಂದ (ರಚನಕಾರರು, ಹಾಡುವವರು, ಶ್ರೋತೃಗಳು, ಮಾರ್ಗದರ್ಶಕರು) ಮತ್ತು ಮಾನವೀಯವಾಗಿಯೋಜಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಶಬ್ದಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧವನ್ನು" ಒಳಗೊಂಡಿದೆ ಎನ್ನುತ್ತಾರೆ (ಸ್ಮಾಲ್, 1977 ಪುಟ 3).

ಹೀಗೆ ಅರ್ಥವು ಜನ ಏನು ಮಾಡುತ್ತಾರೋ ಅದರಲ್ಲಿದೆ. ಇದನ್ನು ಪದದ ಜೊತೆಗೆ ಏನೂ ತಳುಕು ಹಾಕಿಕೊಂಡಿದೆ ಎಂಬಂತೆ ಕಲಿಸುವುದಿಲ್ಲ, ಅರ್ಥವು ಕಲಿಯುವವರಿಂದ ಅಂದರೆ, ಯಾರು ಏನು ಹೇಳಿದರು, ಯಾವಾಗ, ಸಂಬಂಧಗಳು, ಉದ್ದೇಶ ಹೀಗೆ ನಾನಾಥರದಲ್ಲಿ ಸೃಷ್ಟಿಸಲ್ಪಡುತ್ತದೆ. ಜನ ಪದದೊಂದಿಗೆ ಏನು ಮಾಡುತ್ತಾರೋ ಅದರೊಳಗೇ ಅರ್ಥವಿದೆ. ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಅವರು ತೆರಳಿದ್ದ ಪ್ರವಾಸದ ಬಗ್ಗೆ, ಸ್ನೇಹಿತರಿಗೆ ಮತ್ತು ಅದೇ ವಿಷಯದ ಬಗ್ಗೆ ಮುಖ್ಯಮಂತ್ರಿಗೆ ಪತ್ರ ಬರೆಯಲು ಹೇಳಿದರೆ ವಿಷಯ ಒಂದೇ ಇರುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಪತ್ರ ಬರೆಯುವ ವಿಧಾನ ಮಾತ್ರ ಬೇರೆಯಿರುತ್ತದೆ. ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳು ಪತ್ರ ಬರೆಯುವಾಗ ಪತ್ರ ಬರೆಯುವುದರ ಉದ್ದೇಶ ಮತ್ತು ಇತರ ಅನೇಕ ಅಂಶಗಳ ಜೊತೆಗೆ ಅದನ್ನು ಓದುವವರ ಬಗೆಗೂ ಗಮನವಿಟ್ಟುಕೊಂಡಿರುತ್ತಾರೆ. ಇದು ಓದುವ ಮತ್ತು ಮಾತನಾಡುವ ವಿಷಯದಲ್ಲಿಯೂ ಕೂಡ ಹಾಗೇ ಇರುತ್ತದೆ. ಹಾಗಾಗಿ ಮಾತೃಭಾಷೆ ಯಾವಾಗಲೂ ಉದ್ಭವದ ಸ್ಥಿತಿಯಲ್ಲಿರುತ್ತದೆ (ಬರ್ನ್ಸ್ (1998). ಅಂದರೆ, ಅರ್ಥವು ಪದಕ್ಕೆ ಅಂಟಿಕೊಂಡಿರುವುದಿಲ್ಲ ಬದಲಾಗಿ ಪದದ ಅರ್ಥವು ಕಲಿಯುವವನ ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿರುತ್ತದೆ. ಅದು ಬಳಸುವವರು ಅದನ್ನು ಬಳಸುವ ಸಂದರ್ಭಕ್ಕೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತಾರೆ. ಈ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ಮಾತೃಭಾಷೆಯು ಸದಾ ಉದ್ಭವಿಸುತ್ತಿರುತ್ತದೆ.ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಮಾತೃಭಾಷೆಯ ಬಳಕೆಯ ಜ್ಞಾನವಿದ್ದರೂ, ಅ ಭಾಷೆಗಳ ಸ್ವರೂಪ, ರಚನೆ, ಅರ್ಥ ಮತ್ತು ಅದರ ಸೂಕ್ತಬಳಕೆಗೆ ಹೊಸ ಬೆಸುಗೆಯನ್ನು ಮಕ್ಕಳು ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ. ಆ ಮೂಲಕ ಅವರು ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಮಾತೃ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಇನ್ನೊಂದು ಹಂತದಲ್ಲಿ ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ, ಅಂದರೆ ಅವುಗಳಿಗೆ ಹೊಸ ಅರ್ಥಗಳನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಕಲಿತುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತುಕಂಡುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ

ಅವರು ಯಾವಾಗಲೂ ಭಾಷೆಯ ನಿಯಮಗಳನ್ನು ಸಂದರ್ಭಕ್ಕೆ ತಕ್ಕಂತೆ ಪುನರ್‌ರೂಪಿಸುತ್ತಿರುತ್ತಾರೆ. ಅರ್ಥ ಮತ್ತು ವ್ಯಾಕರಣವನ್ನು ಭಾಷೆಯ ಸ್ಥಿರ ಆಸ್ತಿ ಎಂಬಂತೆ ಕಲಿಸುವುದಲ್ಲ ಬದಲು ಅವು ಹೇಗೆ ಬಳಸಲ್ಪಡುತ್ತವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಿದೆ. ಆ ರೀತಿಯ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವು ಮಾತೃಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು, ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ನಿಲುವಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿಸುತ್ತದೆ.

ಈ ಚೌಕಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ, ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಹೊಸಬೆಳಕಿನಲ್ಲಿ ನೋಡಲಾಗಿದೆ. ಇದು ಶಿಕ್ಷಕರು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಮಾಡದಿರುವಂಥದೇನೂ ಅಲ್ಲ. ಈ ಚಟುವಟಿಕೆಯು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು, ಶಿಕ್ಷಕರು ಜೊತೆಯಾಗಿ ರಚಿಸುತ್ತಾ, ಸಂವಾದಿಸುತ್ತಾ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸುತ್ತಾ ಹೋಗುವುದಾಗಿದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲಿ ಯಾವಾಗಲೂ ಉತ್ತಮ ಶಿಕ್ಷಕರಾಗುವುದು ಎಂದರೇನು ಎನ್ನುವುದು ಕಾಡುತ್ತಲೇ ಇರುತ್ತದೆ. ಇದರ ಜೊತೆಗೆ ಉತ್ತಮ ತಯಾರಿ ನಡೆಸುವುದು ಹೇಗೆ, ಮಕ್ಕಳ ಹಿನ್ನೆಲೆ, ಅವರ ಮನೆಯಮಾತು, ಅವರ ಶಾಲಾಪೂರ್ವ ಅನುಭವ, ಅವರ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡುವ ಮೇಲಧಿಕಾರಿಗಳು, ಮಕ್ಕಳು ಹಾಗೂ ಶಿಕ್ಷಕರು ಇಬ್ಬರನ್ನೂ ಕಾಡುತ್ತಿರುವ ಶಾಲೆಯ ಒಳಗಿನ ಮತ್ತು ಹೊರಗಿನ ಒತ್ತಡಗಳು ಮುಂತಾದ ಹೊರೆ ಹೊತ್ತು ಒದ್ದಾಡುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಇದರೊಟ್ಟಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಒಂದೇ ಸಮನೆ ತಮ್ಮ ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಲೇ ಇರಬೇಕಾಗಿದೆ. ಹಾಗಾಗಿ ಶಾಲಾ ಪೂರ್ವ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪಾತ್ರವೆಂದರೆ

ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಬೋಧನಾಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಸಿದ್ಧಮಾಡುವುದಲ್ಲ, ಅದರ ಬದಲು ಅವರನ್ನು ತರಗತಿ ಸುತ್ತ ಆವರಿಸಿಕೊಂಡಿರುವ ತಪ್ಪು ಊಹೆಗಳಿಂದ, ಸಂಕಥನಗಳಿಂದ, ಆದರ್ಶಗಳಿಂದ ಮತ್ತು ಆಚರಣೆಗಳಿಂದ ಎದುರಾಗುವ ಸವಾಲುಗಳನ್ನು ಎದುರಿಸಲು ಮತ್ತು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ತಯಾರುಮಾಡುವುದು. ಮಾರ್ಬಲ್ (2012) ಗುರುತಿಸುವಂತೆ, ಶಿಕ್ಷಕರಾಗುವುದು ಎಂದರೆಕಲಿಸುವುದರ ಬಗ್ಗೆ ಕಲಿಯುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ. ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ದಿನವೂ ನಿತ್ಯನೂತನ ಸನ್ನಿವೇಶ ಮತ್ತು ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ತಂದೊಡ್ಡುತ್ತದೆ. ಈ ಪಥವು ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಸಂದರ್ಭಗಳಿಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಬೇರೆ ಬೇರೆಯಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಅಂದರೆ ಶಿಕ್ಷರಾಗುವುದು ಎಂದರೆ ನಮ್ಮ ನಿತ್ಯ ಬರುವ ಅನೇಕ ಸವಾಲುಗಳನ್ನು ನಿಭಾಯಿಸುವಲ್ಲಿ ಇರುವ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಯೋಚನಾ ಕ್ರಮವನ್ನು ಪ್ರಶ್ನಿಸುವಂತೆ ಮಾಡಿ ಹೊಸ ಸಮಸ್ಯೆಗಳಿಗೆ ಹೊಸ ಪರಿಹಾರಗಳನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ಮಾಡುವುದಾಗಿದೆ.

ಈ ರೀತಿಯ ಮಾತೃಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣವು, ತನ್ನ ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ಬೋಧನಾ ಪರಿಕರಗಳಾದ ಪ್ರಾಸಗಳು, ಕತೆಗಳು, ಚಿತ್ರಗಳು, ಆಟಗಳು, ಪಾತ್ರಾಭಿನಯಗಳು, ಹಾಡುಗಳಗಳ ಮೂಲಕ ಮಾತೃಭಾಷೆಯನ್ನು ಮತ್ತೆ ಮತ್ತೇ ಅನ್ವೇಷಿಕೊಳ್ಳಲು ಅನುವುಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ. ಖಂಡಿತವಾಗಿಯೂ, ಕತೆಗಳು, ಶಿಶುಗೀತೆಗಳು ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿದ್ದು, ಇವುಗಳನ್ನು ಹೇಳಲು, ಕಲಿಯಲು ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಇಲ್ಲಿ ಒತ್ತು ಅವುಗಳನ್ನು ಸರಿಯಾಗಿ ಉಚ್ಚರಿಸಲು, ಅನುಕ್ರಮವಾಗಿ ಪಠಿಸಲು ಮತ್ತು ಸೂಕ್ತ ಭಾವಾಭಿನಯ ಮಾಡಲು ಬೀಳುತ್ತದೆ. ಇಲ್ಲಿ ನಾನು ಒಂದು ವಿಷಯ ಹೇಳಲು ಬಯಸುತ್ತೇನೆ, ಈ ಕತೆಗಳು, ಹಾಡುಗಳು, ಜನಪದ ಕತೆಗಳು ಇತ್ಯಾದಿಗಳನ್ನು ಬೋಧನಾ ಪರಿಕರವಾಗಿ ಬಳಸುತ್ತಿಲ್ಲ. ಇವುಗಳನ್ನು ಬೋಧನಾ ಪರಿಕರಗಳನ್ನಾಗಿ ಬಳಸಿದಾಗ, ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಭಾಷೆಯ ಉದ್ದೇಶ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗುತ್ತದೆ. ಆಗ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಅವರದೇ ವಸ್ತು ವಿಷಯವನ್ನು ಸೃಜಿಸಲು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಬಹುದು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಒಂದು ಶಿಶುಗೀತೆಯನ್ನು ಹಾಡುವಾಗ ಮಗುವೊಂದು ತನ್ನದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಅದಕ್ಕೆ ಹೊಸದೇನನ್ನೋ ಸೇರಿಸಬಹುದು, ಮಗು ಟೋಪಿ ಹಾಕಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು ಅಥವಾ ಒಂದು ವಿಭಿನ್ನ ಶೈಲಿಯಲ್ಲಿ ನಡೆದಾಡಬಹುದು ಅಥವಾ ಒಂದು ವಿಶಿಷ್ಟ ಚಟುವಟಿಕೆಯನ್ನು ಮಾಡಬಹುದು. ಶಿಕ್ಷಕರು ಸೂಚಿಸದ ಅಥವಾ ಆ ಚೌಕಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಬಾರದ ಮತ್ತೇನನ್ನೋ ಮಗು ಮಾಡಿ ತೋರಿಸಬಹುದು. ಶಿಶುಗೀತೆಗಳನ್ನು ಹಾಡುವುದೆಂದರೆ ಕೇವಲ ಸುಮ್ಮನೆ ಪುನರುಚ್ಚರಿಸುವುದಲ್ಲ, ಅದು ಮಕ್ಕಳು ಜಗತ್ತಿನೊಡನೆ ಸಾಮಾಜೀಕರಣಗೊಳ್ಳುವ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಬೆರೆಯುವಿಕೆಗೆ ಸಂಬಂಧಪಟ್ಟಿದೆ, ಪ್ರೇಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಭಾಗವಹಿಸುವವರ ನಡುವೆ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿದೆ.

ಹಿರಿಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು-ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲಾ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಮಾಡಲು ಶುರುಮಾಡಿರುವಂತೆ- ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಮತ್ತು ಪ್ರೌಢಶಾಲೆಯ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಚಿತ್ರ ಬರಹ ಮಾಡಲು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಬೇಕು. ಬರೆಯುವುದು ಮತ್ತು ಓದುವುದು ಭಾಷೆಯ ವಿವಿಧ ರೂಪಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರಬೇಕು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಜಾಹಿರಾತು ಬರೆಯುವುದು, ಭಿತ್ತಿಪತ್ರ ತಯಾರಿಸುವುದು, ವಂದನೆಗಳನ್ನರ್ಪಿಸುವುದು, ಕ್ಷಮೆ ಕೇಳುವುದು, ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳುವುದು, ವಿಮರ್ಶೆ ಮಾಡುವುದು, ಇತರರಿಗೆ ನೋವಾಗದಂತೆ ಅವರನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸುವುದು ಇತ್ಯಾದಿ. ಈ ಎಲ್ಲ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಸಂವಹನಗೊಳ್ಳುವ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡುವುದು ಬೋಧನೆಯಾಗುತ್ತದೆ. ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ಈ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ಓದಿಗೆ, ಬರವಣಿಗೆಗೆ ಶಾಲಾ ಪೂರ್ವಶಿಕ್ಷಣ ತರಬೇತಿಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸುವುದಾಗಬೇಕು ಮತ್ತು ಹಾಲಿ ಶಿಕ್ಷಕ ಹುದ್ದೆಯಲ್ಲಿರುವವರಿಗೆ ಈ ರೀತಿಯ ವೃತ್ತಿ ಕಲಿಕೆಯಾಗಬೇಕು. ಶಿಕ್ಷಕರು ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಮನೆಯ ಮತ್ತು ಶಾಲೆಯ ಭಾಷೆಯ ಸಾದೃಶ್ಯ ಮತ್ತು ವೈದೃಶ್ಯಗಳನ್ನು, ಅವುಗಳ ರಚನೆ, ಸ್ವರೂಪಗಳನ್ನು ಸೂಕ್ತ ಅರ್ಥಗಳೊಂದಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿ ಸಂಬಂಧಕಲ್ಪಿಸಬೇಕು. ಇವು ಶಿಕ್ಷಕರ ಬೋಧನಾ ಪರಿಕರಗಳಾದಾಗ, ಶಿಕ್ಷಕಿಯು ಅವುಗಳಿಗೆ

ಅರ್ಥಕಂಡುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ನಂತರ ಅವುಗಳನ್ನು ವಿಸ್ತರಿಸಿ ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಮಾತೃಭಾಷೆಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಬೇಕಾದರೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಈ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಆಲೋಚಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಕೊನೆಯದಾಗಿ ಹೇಳುವುದೇನೆಂದರೆ, ಮಾತೃಭಾಷೆಯ ಶಿಕ್ಷಣ ತನ್ನಷ್ಟಕ್ಕೇ ತಾನೇ ಕಲಿಯುವಿಕೆಯನ್ನು ಸಬಲಗೊಳಿಸುವುದಿಲ್ಲ, ಅದು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಬೇಕಾದರೆ ಅದು ಶಿಕ್ಷಣದ ಮೂಲ ವಿಚಾರಗಳದೊಂದಿಗೆ ಸಕ್ರಿಯವಾಗಿ ತೊಡಗಿಕೊಂಡಿರಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ.

ಪರಾಮರ್ಶನೆಗಳು:

Annual Status of Education Report (ASER) (2019a). *Annual Status of Education Report (Rural) 2018. Provisional*. New Delhi: ASCER Center. http://img.asercentre.org/docs/ASER%202018/Release%20Material/aserreport2018.pdf

Annual Status of Education Report (ASER) (2019b). *Annual Status of Education Report (Rural) Karnataka 2018. Provisional*. New Delhi: ASCER Center. http://img.asercentre.org/docs/ASER%202018/Release%20Material/English%20files/karnataka.pdf

Ball, J. (2011). *Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: Mother tongue-based bilingual or multilingual education in early childhood and early primary school years*. Prepared for UNESCO. Retrieved 12 December, 2016 from http://www.ecdip.org/docs/pdf/UNESCO%20Mother-tongue%20based%20EY%202010-1.pdf

Bender, P., Diarra, A., Edoh, K., & Ziegler, M. (2007). Evaluation of the World Bank assistance to primary education in Mali. *World Bank, Independent Evaluation Group (IEG), Washington, DC*.

Benson, C.J. (2001, April). Final report on bilingual education. New Education Division, Document No: 8. Results of the external evaluation of the experiment in bilingual schooling in Mozambique (PEBIMO) and some results from bilingual adult literacy experimentation. Sweden: Swedish International Development Cooperation Agency.

Benson, C.J. (2002) Real and potential benefits of bilingual programs in developing countries. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 5* (6), 303-317.

Bergson, H. (1998). Creative evolution. 1911. *Trans. Arthur Mitchell. New York: Dover*.

Bhog, D., Mullick, D., Bharadwaj, P and Sharma, J. (2010). *Textbook Regimes: a feminist critique of nation and identity: an overall analysis*. New Delhi: Nirantara. http://www.nirantar.net/uploads/files/Overall-Final.pdf

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, Ltd.

Fleming, M. (2010). *The Aims of Language Teaching and Learning. Document prepared for the Policy Forum The right of learners to quality and equity in education – The role of linguistic and intercultural competences*. Switzerland: Council of Europe. Retrieved from https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/Fleming-Aims_EN.pdf

Jhingran, D. (2005). *Language disadvantage: The learning challenge in primary education. New Delhi:* APH Publishing Corporation

Katke, V. (2021). Problems faced by Urdu and Kannada mother tongue teachers in teaching Kannada in Urdu medium Government schools. Paper presented at MANTHAN, Conducted by Department of Education, Ballary District and District Institute of Education, Azim Premji Foundation, Ballary District

Labov, W. (1987). Are Black and White Vernaculars Diverging? Papers from the NWAVE XIV Panel Discussion with Ralph W. Fasold, William Labov, Fay Boyd Vaughn-Cooke, Guy Bailey, Walt Wolfram, Arthur K. Spears and John Rickford. *American Speech, 62* (1), 3–80. Retrieved from http://www.johnrickford.com/portals/45/documents/papers/Rickford-1987c-with-Ralph-Fasold-et-al.-Are-Black-and-White-Vernaculars-Diverging.pdf

Labov, W. (1995). Can Reading Failure Be Reversed? A Linguistic Approach to the Question, In V. Gadsden and D. Wagner (Eds.), *Literacy Among African-American Youth: Issues in Learning, Teaching, and Schooling*. (pp.39-68). Cresskill, NJ: Hampton Press. Retrieved from ftp://ling.upenn.edu/facpapers/bill_labov/RFR.html

Lakshmi, P. (2018). Identifying patterns in use of Tamil and English in Tamil medium schools in elementary grades. Masters Dissertation submitted to Azim Premji University

Marble, S. (2012). Becoming-teacher: Encounters with the other in teacher education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, *33*(1), 21-31.

National Council of Education, Research and Training (NCERT) (2011). *Programme evaluation report Multilingual education in Orissa*. SSA – Technical Cooperation Fund. New Delhi: NCERT. http://www.asiapacificmle.net/wp-content/uploads/2013/03/NCERT-Programme-Evaluation-Report-MLE-in-Orissa.pdf

National Policy on Education (1968). https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/document-reports/NPE-1968.pdf

National Policy on Education (1986) http://psscive.ac.in/assets/documents/Policy_1986_eng.pdf

National Education Policy (2020) https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/NEP_Final_English_0.pdf

Singh, Nagendra Kr (2006). *Global Encyclopaedia of the South Indian Dalit's Ethnography, Volume 1* (2006 ed.). New Delhi: Global Vision Publication House. pp. 759–763.759-763.
https://www.google.co.in/books/edition/Global_Encyclopaedia_of_the_South_Indian/Xcpa_T-7oVQC?hl=en&gbpv=1&bsq=soliga&pg=PA760&printsec=frontcover

Small, C (1977) **Musicking — A ritual in social space.**
ttp://jlarrystockton.com/Stocktoj/small.pdf

Small, C (2006) Musicking — the meanings of performing and listening. A lecture

https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1461380990010102

UNESCO (1953). *The use of the vernacular languages in education*. Monographs on Foundations of Education, No. 8. Paris: UNESCO.