ಆರಂಭಿಕ ಭಾಷೆ ಹಾಗೂ ಸಾಕ್ಷರತೆ-
ದೃಷ್ಟಿ ನಿರೂಪಣೆಯ ಕರಡು

ಅಧ್ಯಾಯ 3
ಮಕ್ಕಳ ಭಾಷೆ ಮತ್ತು
ಸಾಕ್ಷರತಾ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ರೂಪಿಸುವ ಸಂದರ್ಭಗಳು

3.1. ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಸಂದರ್ಭ

ಮೌಖಿಕ ಭಾಷಾರ್ಜನೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ಮಗುವಿನ ಜನ್ಮದತ್ತ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳು ಮತ್ತು ಪರಿಸರದ ಸಂಭಾರಗಳ ನಡುವೆ ಸಂಭವಿಸುವ ಒಂದು ಸಂಕೀರ್ಣವಾದ ಅನ್ಯೋನ್ಯ ಪ್ರಭಾವದ ಪರಿಣಾಮವೆಂದು ತೋರುತ್ತದೆ. ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಮೌಖಿಕ ಭಾಷೆಯನ್ನು ದಕ್ಕಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ಸಹಜವಾಗಿಯೇ ಇರುತ್ತದೆಯಾದ್ದರಿಂದ ಮಾತನಾಡುವುದನ್ನು ಕಲಿಯಲು ಅವರಿಗೆ ವಿಧ್ಯುಕ್ತ (formal) ಬೋಧನೆಯ ಅವಶ್ಯಕತೆ (ಭಾಷಾರ್ಜನೆಯ ಸಾಧನ) ಇರುವುದಿಲ್ಲ ಎಂದು ಚೋಮ್‌ಸ್ಕಿ (Chomsky) (1986) ಸೂಚಿಸುತ್ತಾರೆ. ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ದೋಷಪೂರಿತ ವ್ಯಾಕರಣ ಬಳಕೆಯನ್ನು ತಿದ್ದುವ ಪೋಷಕರ ಪ್ರಯತ್ನಗಳು ಎಳೆಯ ಮಕ್ಕಳ ಮಾತನ್ನು ಸರಿಪಡಿಸುವಲ್ಲಿ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಿಲ್ಲವೆಂದು ಕಂಡುಬಂದಿದೆ. ಚೋಮ್‌ಸ್ಕಿಯವರ ವಾದದ ಮುಖ್ಯ ಅಂಶವೇನೆಂದರೆ ಭಾಷಾ ಬೆಳವಣಿಗೆಯು ಅದರದ್ದೇ ಆದ ಒಂದು ಆಂತರಿಕ ತರ್ಕ ಮತ್ತು ಆಂತರಿಕ ಕಾರ್ಯತಂತ್ರಗಳಿಂದ ಬಲವಾಗಿ ನಿರ್ಬಂಧಕ್ಕೊಳಗಾಗಿದೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಟಾಮಾಸೆಲ್ಲೊ (Tomasello) (2003) ಚೋಮ್‌ಸ್ಕಿಯವರು ನಿರೂಪಿಸುವ ಭಾಷಾ ಸ್ವರೂಪವನ್ನು ನಿರಾಕರಿಸಿ ಭಾಷಿಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ಒಂದು ಅಂತರಕ್ರಿಯಾತ್ಮಕ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಕೌಶಲಗಳ ಬೆಳವಣಿಗೆಯನ್ನು ಆಧಾರವನ್ನಾಗಿ ಹೊಂದಿರುತ್ತದೆ ಎಂದು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುತ್ತಾರೆ. ಕೇವಲ ಸ್ವನಿಯಂತ್ರಿತ ಭಾಷಿಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಇರುವಿಕೆ ಮಾತ್ರ ಅಲ್ಲದೆ ಈ ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಕೌಶಲಗಳ ಇರುವಿಕೆಯೇ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸಾಮಾಜಿಕ ಉದ್ದೇಶಗಳಿಗಾಗಿ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಬಳಸಲು ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ ಎಂದು ಅವರು ಪರಿಕಲ್ಪಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಸ್ವಭಾವತಃ ಬಲವಾಗಿ ನಿರ್ಬಂಧಕ್ಕೊಳಗಾಗಿರುವ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳು ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆಂದು "ನಿರ್ಣಾಯಕ ಅವಧಿಗಳನ್ನು" ಹೊಂದಿರುತ್ತವೆ, ಮತ್ತು ಅದು ಯಾವ ರೀತಿಯದ್ದೆಂದರೆ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಕಾಲಾವಧಿಯಲ್ಲಿ ಸುತ್ತಲಿನ ಪರಿಸರದಿಂದ ಸೂಕ್ತ ಪ್ರೇರಣೆ ಸಿಗದಿದ್ದರೆ, ಆ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಕಾರ್ಯಶೀಲತೆಯ ಬೆಳವಣಿಗೆಯು ಕುಂಠಿತವಾಗುತ್ತದೆ. ಆರಂಭಿಕ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಸಮರ್ಪಕವಾಗಿ ಮೌಖಿಕ ಭಾಷೆಯ ಅನುಭವವನ್ನು ಹೊಂದದೆ ಬೆಳೆದ "ಕಾಡು" ಮಕ್ಕಳನ್ನು (Curtiss (ಕರ್ಟಿಸ್), 1977;1989) ಭಾಷಾ ಬೆಳವಣಿಗೆಯಲ್ಲಿನ ನಿರ್ಣಾಯಕ ಅವಧಿಗಳ ಇರುವಿಕೆಗೆ ಪುರಾವೆಯನ್ನಾಗಿ ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಗಿದೆ; ಈ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಹಲವರು ಅವರ ಆರಂಭಿಕ ವರ್ಷಗಳಿಂದಾಚೆಗೆ ಗಣನೀಯ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ಸಂಭಾರಗಳನ್ನು ಪಡೆದ ನಂತರವೂ ಮೌಖಿಕ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಸಹಜ ನೈಪುಣ್ಯವನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ಸೋತರು.

ಇದರ ಒಂದು ಸೌಮ್ಯ ಸ್ವರೂಪದ ವಾದವು ಬೆಳವಣಿಗೆಯ "ನಿರ್ಣಾಯಕ" ಅವಧಿಗಳ ಬದಲು "ಸೂಕ್ಷ್ಮ" ಅವಧಿಗಳು ಇವೆ ಎಂದು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ - ಭಾಷೆಯನ್ನು ಬಹಳ ಸುಲಭವಾಗಿ ಕಲಿಯಬಹುದಾದ ಒಂದು ವಿಸ್ತೃತ ವಯೋಮಾನದ ವ್ಯಾಪ್ತಿಕ್ಷೇತ್ರ; ಈ ಅವಧಿಯ ನಂತರ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಯಬಹುದು, ಆದರೆ ಅದನ್ನು ಕಲಿಯುವುದು ಬಹಳ ಕಷ್ಟವಾಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಅಷ್ಟು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿ ಇರುವುದಿಲ್ಲ. ಭಾಷೆಗೆಂದಿರುವ ನಿರ್ಣಾಯಕ ಅವಧಿಯ ಪ್ರತಿಪಾದಕರು ಈ ಅವಧಿಯು 6-9 ವರ್ಷಗಳ ಒಳಗೆ ಕೊನೆಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ (Lenneberg (ಲೆನ್ಬರ್ಗ್), 1967) ಎಂದು ಸೂಚಿಸುತ್ತಾರಾದರೆ ಸೂಕ್ಷ್ಮ ಅವಧಿಗಳನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುವ ಪ್ರತಿಪಾದಕರು (Lamendella (ಲ್ಯಾಮೆಂಡೆಲ್ಲಾ), 1977) ಮಕ್ಕಳು ಹದಿಹರೆಯುವ ಮುಂಚಿನ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಸುಲಭವಾಗಿ ಹಾಗೂ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿ ಅವರ ಮೊದಲ ಮೌಿಕ ಭಾಷೆಯನ್ನು ದಕ್ಕಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಸೂಚಿಸಬಹುದು. ಸರಿಸುಮಾರಾಗಿ ಇದೇ ಕಾಲಾವಧಿಯನ್ನೇ ನಿರ್ದಿಷ್ಟಪಡಿಸಿ, ಮಕ್ಕಳು ಹದಿಹರೆಯುವ ಮುನ್ನವೇ ಅವರಿಗೆ ದ್ವಿತೀಯ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಪರಿಚಯಿಸಿದರೆ ಅದನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಸುಲಭವಾಗಿ ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ದ್ವಿತೀಯ ಭಾಷೆಯ ಕಲಿಕಾ ಸಿದ್ಧಾಂತಿಗಳೂ ಸಹ ಸೂಚಿಸುತ್ತಾರೆ (Johnson (ಜಾನ್ಸನ್) & Newport (ನ್ಯೂಪೋರ್ಟ್), 1989).

ಈ ವಿಷಯಗಳ ಕುರಿತು ನಾವು ಒಂದು ನಿಲುವನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವ ಮೊದಲು, ಈ ಚರ್ಚೆಗೆ ಕೆಲವು ಸೂಕ್ಷ್ಮ ಬೇಧಗಳನ್ನು ಸೇರಿಸುವುದು ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ಮೌಖಿಕ ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆಯು ಜೈವಿಕವಾಗಿ ನಿರ್ಣಯಿಸಲ್ಪಡುತ್ತದೆಯಾದರೂ ಸುತ್ತಲಿನ ಪರಿಸರದಿಂದ ಗಮನಾರ್ಹವಾಗಿ ಮತ್ತು ಗಣನೀಯವಾಗಿ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಮತ್ತು ಆಕಾರವನ್ನೂ ಸಹ ಪಡೆಯುತ್ತದೆ ಎಂಬುದು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿದೆ. ಎರಡು ದಿನಗಳ ಶಿಶುಗಳು ಇತರ ಭಾಷೆಗಳಿಗಿಂತ ತಮ್ಮ ಮಾತೃಭಾಷೆಯ ಮಾತಿನ ಲಯಗತಿಯ ಅಂಶಗಳಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಸೂಕ್ಷ್ಮಗ್ರಾಹಿಗಳಾಗಿರುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ತೋರಿಸಿದ್ದು ಅದು ಅವು ತಮ್ಮ ಭ್ರೂಣಾವಸ್ಥೆಯ ಪರಿಸರದಲ್ಲಿಯೇ ತಮ್ಮ ಮಾತೃಭಾಷೆಗೆ ಸೂಕ್ಷ್ಮಗ್ರಾಹಿಗಳಾಗಿರಲು ಕಲಿಯುತ್ತವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ (Mehlar et al. (ಮೆಹ್ಲಾರ್ ಮತ್ತಿತರರು), 1988). ಅಂತೆಯೇ, ಸರಿಸುಮಾರು ಎಂಟು ತಿಂಗಳಿನಿಂದ ಒಂದು ವರ್ಷದ ಅವಧಿಯ ಒಳಗೆ ಶಿಶುಗಳು ತಮ್ಮ ಮೌಖಿಕ ಭಾಷಾ ಪರಿಸರಗಳಿಗೆ ಸೇರಿರದ ಧ್ವನಿಮಾಗಳಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಸೂಕ್ಷ್ಮಗ್ರಾಹಿಗಳಾಗಿರುವುದಿಲ್ಲ (Werker (ವಾರ್ಕರ್) & Tees (ಟೀಸ್), 1984). ಮುಂದುವರೆದು ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಅವುಗಳ ಗುಣಮಟ್ಟ ಮತ್ತು ಅವು ಎಷ್ಟು ತೀವ್ರವಾಗಿ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಹೊಸ ಹೊಸ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಪರಿಚಯಿಸಿರುತ್ತವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಿ ಮೌಖಿಕ ಭಾಷಾ ಪರಿಸರಗಳಲ್ಲಿ ಭೇದಗಳಿದ್ದು, ಇವು ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಮೌಖಿಕ ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆಯ ಫಲಿತಾಂಶಗಳಲ್ಲಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳಿಗೆ ಕಾರಣವಾಗುತ್ತವೆ. ಹೆಸರಾಂತ ಶಿಕ್ಷಣ ತಜ್ಞರಾದ ಜೆರೋಮ್ ಬ್ರೂನರ್ (Jerome Bruner) (1983) ಸೂಚಿಸಿದಂತೆ ಜೈವಿಕವಾಗಿ ನಿರ್ಣಯಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಪ್ರತಿಯೊಂದೂ ಭಾಷಾರ್ಜನೆಯ ಸಾಧನ (Language Acquisition Device) (LAD(ಎಲ್ಎಡಿ)) ಕ್ಕೂ ಅದರದ್ದೇ ಆದ ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ಒದಗಿಸಲಾದ ಭಾಷಾರ್ಜನೆಯನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುವ ವ್ಯವಸ್ಥೆ (Language Acquisition Support System) (LASS (ಎಲ್ಎಎಸ್ಎಸ್)) ಯ ಅಗತ್ಯವಿದೆ. ಈ ಆಧಾರ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಭಾಷಾರ್ಜನೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗೆ ಹೊಸತಾಗಿ ಸೇರಿಸುವುದಲ್ಲ, ಬದಲಾಗಿ ಅದು ಆ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಅವಿಭಾಜ್ಯ ಅಂಗವಾಗಿದೆ. ಬ್ರೂನರ್ ಮಕ್ಕಳು ತಮಗೆ ಪರಿಚಿತವಾದ ದಿನಚರಿಗಳು ಮತ್ತು ಪರಿಚಿತ ಪಾಲಕರಿರುವ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಸೂಚಿಸುತ್ತಾರೆ. ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಂತರಕ್ರಿಯೆಗೆ ಅನುಮಾನಿತ ಸಿದ್ಧಾಂತವೊಂದನ್ನು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುತ್ತಾ ಕ್ಹೂಲ್ Kuhl) (2002), ಭಾಷಾರ್ಜನೆಯ ಆರಂಭಿಕ ಹಂತಗಳಿಂದ ಆಗುವ ಭಾಷಾ ಸಂಸ್ಕರಣೆಯು ಭಾಷಾ ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿರುವುದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಒಂದು ಸಾರ್ವತ್ರಿಕವಾದ ಸಕ್ರಿಯ ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಂತರಕ್ರಿಯೆಯ

ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಒಳಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ ಎಂದು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುತ್ತಾರೆ. ಮಧ್ಯಮವರ್ಗದ ವಯಸ್ಕರು ನಿಯಮಿತವಾಗಿ ಮಕ್ಕಳ ಲಕ್ಷ್ಯವನ್ನು ವಸ್ತುಗಳತ್ತ, ಘಟನೆಗಳತ್ತ, ಮತ್ತು ಹೀಗೆ ಸುತ್ತಲಿನ ಪರಿಸರದ ಅನೇಕ ಸಂಗತಿಗಳತ್ತ ಸೆಳೆಯುತ್ತಾರೆ, ಅವುಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಅವರಿಗೆ ಪ್ರಶ್ನೆ ಹಾಕುತ್ತಾರೆ, ವಸ್ತುಗಳು ಮತ್ತು ಘಟನೆಗಳನ್ನು ಮಗುವಿಗೆ ಗುರುತು ಮಾಡುತ್ತಾರೆ, ಮಗುವಿನ ಮಾತುಗಳಿಗೆ ಪ್ರತಿಸ್ಪಂದಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಪಶ್ಚಿಮದಲ್ಲಿನ ವಯಸ್ಕರು ಮತ್ತು ಮಗುವಿನ ನಡುವಿನ ಅಂತರಕ್ರಿಯೆಗಳು ತೋರಿಸಿವೆ (Hoff (ಹಾಫ್), 2006; Ninio (ನಿನಿಯೋ) & Bruner (ಬ್ರೂನರ್), 1978).

ಇದು ಭಾರತದ ಅನೇಕ ಮಕ್ಕಳು ಬದುಕುವ ಮಧ್ಯಮವರ್ಗಕ್ಕೆ ಸೇರದ, ಪಾಶ್ಚಾತ್ಯ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲದಂತಹ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಸಂಭವಿಸುತ್ತದೆಯೇ? ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಗೆ ಉತ್ತರ ಕೊಡಲು ನೆರವಾಗುವಂತಹ ಭಾರತದಲ್ಲಿ ನಡೆಸಿದ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ (empirical) ಸಂಶೋಧನೆಯ ಯಾವುದೇ ಪ್ರಕಟಿತ ಬರಹಗಳು ಲಭ್ಯವಿಲ್ಲ. ಪಶ್ಚಿಮದಲ್ಲಿನ ಕೆಳಸ್ತರದ ಸಮಜೋ-ಆರ್ಥಿಕ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಬೆಳೆದ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಮಧ್ಯಮ ವರ್ಗದ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಬೆಳೆದಂತಹ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ, ಅವರನ್ನು ಮಾತನಾಡಿಸಲು ಮನೆಯಲ್ಲಿ ವಯಸ್ಕರು ಹೆಚ್ಚು "ಸೀಮಿತ ಸಂಕೇತದ ಪದಗಳನ್ನು(restricted codes)" ಮತ್ತು ಕೆಲವೇ ಮಾತುಗಳನ್ನು ಬಳಸುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದು ನಮಗೆ ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೀನ್ (Bernstein) (1964) ಮತ್ತು ಇತರರ (Huttenlocher, et al. (ಹುಟನ್ಲಾಕರ್ ಮತ್ತಿತರರು), 1991) ವಿವಾದಾತ್ಮಕ ಕೃತಿಗಳಿಂದ ತಿಳಿದಿದೆ. ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಸಮಾಜೋ-ಆರ್ಥಿಕ ಮತ್ತು ಜನಾಂಗದ ಹಿನ್ನೆಲೆಗಳಿಂದ ಬಂದಂತಹ ಮಕ್ಕಳು, ಮಧ್ಯಮವರ್ಗೀಯ ಮಕ್ಕಳ ಸಂಭಾಷಣಾ ಶೈಲಿಯು ಅವರು ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಮಾತನಾಡುವ ಭಾಷಾ ಶೈಲಿಗಳಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುವಂತೆ, ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಸಂಭಾಷಣಾ ಶೈಲಿಗಳನ್ನು, ಮನೆಯಲ್ಲಿ "ಪದ ಬಳಕೆಯ ರೀತಿಗಳನ್ನು", ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಹೀಥ್ (Heath) (1983) ಸೂಚಿಸಿರುತ್ತಾರೆ. ರಾಗಾಫ್ (Rogoff) (1990) ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ವರ್ಣಿಸಲು "ಶಿಷ್ಯವೃತ್ತಿ" ಯ ರೂಪಕವನ್ನು ಬಳಸುತ್ತಾರೆ. ಅವರು ಮಕ್ಕಳು ಸಮಾಜದ ಇತರ ಸದಸ್ಯರನ್ನು ಅವಲೋಕಿಸುತ್ತಾ ಹಾಗೂ ಅವರೊಂದಿಗೆ ಸಂಭಾಷಣೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಮೂಲಕ, ಒಂದು ಸಮಾಜದ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಪಟ್ಟ ಸೂಕ್ಷ್ಮಭೇದಗಳನ್ನು ಕಲಿತು ಮತ್ತು ತತ್ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ ಸಮಾಜೋ-ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳೊಂದಿಗೆ ವ್ಯವಹರಿಸಲು ತಮ್ಮದೇ ಆದಾಂತಹ ರೀತಿಗಳನ್ನು ಕಟ್ಟಿಕೊಳ್ಳುವುದರ ಮೂಲಕ ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಸಕ್ರಿಯರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದಾಗಿ ಅವರನ್ನು ಪರಿಕಲ್ಪಿಸುತ್ತಾರೆ. ಭಾರತೀಯ ಶಾಲಾ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿನ ಬಹಳಷ್ಟು ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಶಾಲಾಪೂರ್ವ ಮತ್ತು ನಂತರದ ಶಾಲಾ ಹಂತಗಳನ್ನು ತರಗತಿಯ ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಸಂಭಾಷಣೆಯ ಶೈಲಿಗಳಿಗೆ ಹೊಂದಿಕೆಯಾಗದೆ ಇರಬಹುದಾದಂತಹ ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಭಾಷೆಗಳು ಮತ್ತು ಉಪಭಾಷೆಗಳು ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ ವಿಭಿನ್ನ ರೀತಿಯದ ಸಂಭಾಷಣೆಗಳು ಅಥವಾ ಭಾಷಾ ಬಳಕೆಯ ಶೈಲಿಗಳೊಂದಿಗೆ ಪ್ರಾರಂಭಿಸುತ್ತಾರೆ. ಹೀಗೆ, ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಸಾಕ್ಷರತಾ ಕಲಿಕೆಗೆ ತಮ್ಮದೇ ಆದ ಅರ್ಥೈಸುವಿಕೆಗಳನ್ನು ಅರ್ಥಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಕಟ್ಟಿಕೊಳ್ಳಲು ಅವರಿಗೆ ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುವಂತಹ ಅತ್ಯುತ್ತಮವಾದ ಪರಿಸರವೊಂದನ್ನು ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಡುವುದು ಅನಿವಾರ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ.

ದ್ವಿತೀಯ ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ನಿರ್ಣಾಯಕ ಅವಧಿಗಳು ಸಹ ವಿವಾದಗಳಿಂದ ಮುಕ್ತವಾಗಿವೆ ಎಂದೇನಲ್ಲ. ಮರಿನೋವಾ ಟಾಡ್ (Marinova-Todd), ಮಾರ್ಶಲ್ (Marshall) ಮತ್ತು ಸ್ನೋ (Snow) (2010) ದ್ವಿತೀಯ ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆಯ ಯಶಸ್ಸಿಗೆ ಹಲವಾರು ಅಂಶಗಳು ಕಾರಣವಾಗಿದ್ದು ಅವುಗಳಲ್ಲಿ ಹಲವು ವಯೋಮಾನಕ್ಕೆ ಸಹಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿರಬಹುದಾದರೂ ಸಹ ಅದರಿಂದ ನಿರ್ಣಯಿಸಲ್ಪಡುವುದಿಲ್ಲ ಎಂಬುದನ್ನು ತೋರಿಸುವುದರ ಮೂಲಕ ದ್ವಿತೀಯ ಭಾಷಾ ಬೆಳವಣಿಗೆಯಲ್ಲಿನ ಈ ನಿರ್ಣಾಯಕ ಅವಧಿಗಳ ಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಟೀಕಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಹಿರಿಯರಾದ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳು ದ್ವಿತೀಯ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಯುವ ಪರಿಸರಗಳು,

ಅವರಿಂದ ನಿರೀಕ್ಷಿಸಲಾಗುವ ನೈಪುಣ್ಯತೆಯ ಮಟ್ಟಗಳು, ಮತ್ತು ದ್ವಿತೀಯ ಭಾಷಾರ್ಜನೆಗೆ ಇರುವ ಅವರ ಪ್ರೇರಣೆಯ ಮಟ್ಟಗಳು ಇವೆಲ್ಲವೂ ಅದರಲ್ಲಿ ಪ್ರಾವೀಣ್ಯತೆ ಸಾಧಿಸಲು ಅವರು ವಿಫಲವಾಗುವುದಕ್ಕೆ ಕಾರಣವಾಗಬಹುದು. ಅಲ್ಲದೇ, ಹಿರಿಯ ವಯಸ್ಸಿನ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳು ಒಂದು ಏಕರೂಪದ ಗುಂಪಲ್ಲ - ಆ ಗುಂಪಿನೊಳಗೆ ಸ್ಥಳೀಯ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿರುವಷ್ಟೇ ನೈಪುಣ್ಯತೆಯನ್ನು ಸಾಧಿಸುವವರಿದ್ದು ನಿರ್ಣಾಯಕ ಅವಧಿಯ ಅನುಮಾನಿತ ಸಿದ್ಧಾಂತವು ಅನ್ವಯಯೋಗ್ಯವಾದರೆ ಅದು ಅಷ್ಟು ಬಲವಾದ ನಿರ್ಬಂಧ ಆಗುವುದಿಲ್ಲ ಎಂಬುದನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಇಲ್ಲಿ ನಾವು ಈ ವಿಷಯವನ್ನು ಸುದೀರ್ಘವಾಗಿ ಚರ್ಚಿಸಲು ಸಮಯ ತೆಗೆದುಕೊಂಡಿದ್ದೇವೆ, ಏಕೆಂದರೆ ಅದು ಆರಂಭಿಕ ಬಾಲ್ಯದ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿನ ಭಾಷಾ ಆಯ್ಕೆಯ ಮೇಲೆ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುತ್ತದೆ; ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಭಾಗಕ್ಕೆ ನಾವು ಬಂದಾಗ ಆ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಮತ್ತೊಮ್ಮೆ ಪರಿಶೀಲಿಸಲಿದ್ದೇವೆ.

ಮೌಖಿಕ ಭಾಷೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತಿರುವ ಒಂದು ಕೊನೆಯ ಪರಿಗಣನೆ ಏನೆಂದರೆ ಅದು ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಆಲೋಚನೆಯ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧ. ಕೆಲವು ಸಿದ್ಧಾಂತಿಗಳು (ಉದಾ: Piaget (ಪಿಯಾಝೆ), 1959) ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು ಮತ್ತು ಭಾಷೆ ಇವೆರಡನ್ನೂ ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಸಂಜ್ಞಾನದ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳೆಂದು ನೋಡಿದರೆ, ವೈಗಾಟ್ಸ್ಕಿ (Vygotsky) (1962) ಮತ್ತು ಇತರ ಸಮಾಜೋ-ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಿಗಳು (ಉದಾ: Bruner (ಬ್ರೂನರ್), 1983) ಆಲೋಚನೆ (ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು) ಮತ್ತು ಭಾಷೆ ಇವೆರಡೂ ಮೂರನೆಯ ವಯಸ್ಸಿನಿಂದಲೇ ಪರಸ್ಪರ ಒಂದಕ್ಕೊಂದು ತಳಕು ಹಾಕಿಕೊಂಡ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳಾಗಿರುತ್ತವೆ ಎಂದು ಸೂಚಿಸಿರುತ್ತಾರೆ. ವೈಗಾಟ್ಸ್ಕಿಯ ಪ್ರಕಾರ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಪದವೂ ಒಂದು ಪರಿಕಲ್ಪನೆ; ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು ಆಲೋಚನೆಗಳಾಗಿರುತ್ತವೆ; ಆದ್ದರಿಂದ ಆಲೋಚನೆಯನ್ನು ಮಾತಿನಿಂದ ಬೇರ್ಪಡಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಚಿಕ್ಕ ಮಕ್ಕಳು ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ಪರಿಹರಿಸಲು ಗಟ್ಟಿದನಿಯಲ್ಲಿ ಆಲೋಚಿಸುತ್ತವೆ; ಆನಂತರದಲ್ಲಿ, ಇದೇ ಅಂತರ್ಗತಗೊಂಡು ಅವರ “ಅಂತರಂಗದೊಳಗಿನ ಮಾತಾಗುತ್ತದೆ”. ಆದ್ದರಿಂದ, ಮಾತು ಆಲೋಚನೆಗೆ ಮಾಧ್ಯಮವಾಗಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತದೆ (ಚಿಕ್ಕ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಅದು ಬಾಹ್ಯದ್ದಾಗಿರುತ್ತದೆ ಹಾಗೂ ದೊಡ್ಡ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ವಯಸ್ಕರಲ್ಲಿ ಅದು ಅಂತರಂಗದ್ದಾಗಿರುತ್ತದೆ), ಮತ್ತು ಅದು ಮೂಲತಃ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸ್ವರೂಪವುಳ್ಳದ್ದು (ಕಾರಣ ಅದು ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಕೇತಳನ್ನು ಬಳಸುತ್ತದೆ, ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಪದಗಳು). ಈ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ಮಾತು ಅವರ ಆಲೋಚನೆಗೆ ಒಂದು ವಾಹಕವಾಗಿದೆ. ಇದೊಂದು ಪ್ರಮುಖ ಅಂಶವಾಗಿದ್ದು ನಾವು ಮುಂದಿನ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ಇದನ್ನು ಚರ್ಚಿಸುತ್ತೇವೆ.

ಇಲ್ಲಿಯವರೆಗಿನ ಚರ್ಚೆಯು ಆರಂಭಿಕ ಹಂತದ ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಸಾಕ್ಷರತಾ ಕಲಿಕೆಗೆ ಪ್ರಸ್ತುತವಾಗಿರುವ ಮೌಖಿಕ ಭಾಷಾ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಅಂಶಗಳ ಮೇಲೆ ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಿತು. ಮೌಖಿಕ ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆಯು ಒಂದು ಮಾಧ್ಯಮವಾಗಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುವ ಜೈವಿಕ (ಜನ್ಮಸಿದ್ಧ) ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳ ಮೂಲಕ ನಡೆಯುತ್ತದೆ - ಇವೆರಡೂ ಬಲವಾದ ಸಾಧನಗಳಾಗಿವೆ ಎಂದು ನಮ್ಮ ಚರ್ಚೆಯು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಒಂದು ಸೂಕ್ಷ್ಮ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಕನಿಷ್ಠತಮ ಸಂಭಾರಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಿದಾಗ ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳೂ ಮೌಖಿಕ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಯುತ್ತಾರಾದರೂ (ವಾಕ್ಯ ರಚನೆ, ಶಬ್ದಾರ್ಥ, ಭಾಷೆಯ ಧ್ವನಿ ಸ್ವರೂಪ ಮತ್ತು ವ್ಯಾವಹಾರಿಕ ಭಾಷಾ ಶಾಸ್ತ್ರ), ವಯಸ್ಕ ಪಾಲಕರು ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳ ನಡುವಿನ ಶಾಬ್ದಿಕ ಅಂತರಕ್ರಿಯೆಗಳ ಸ್ವರೂಪವು ಸಮಾಜೋ-ಆರ್ಥಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಂದರ್ಭಗಳಿಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಬಹಳಷ್ಟು ವ್ಯತ್ಯಾಸವಿರುತ್ತದೆ. ಮೌಖಿಕ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಬಳಸುವ ಕೆಲವು ಸಾಮಾಜಿಕ ಗುಂಪುಗಳ ರೀತಿಗಳು ಇತರ ಗುಂಪುಗಳಿಗಿಂತ ಶಾಲೆಯು ಬಳಸುವ ಭಾಷೆಯೊಂದಿಗೆ ಚೆನ್ನಾಗಿ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುತ್ತವೆ. ದ್ವಿತೀಯ ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆಗೆಂದಿರುವ ಬಲವಾದ ನಿರ್ಣಾಯಕ ಅವಧಿಗಳ ಪುರಾವೆಗಳನ್ನು ಪ್ರಶ್ನಿಸಲಾಗಿದ್ದು ಅದು ಎಳೆಯ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕ್ಷಿಪ್ರವಾಗಿ ಒಂದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಭಾಷೆಗಳನ್ನು ಪರಿಚಯಿಸುವ

ಅವಶ್ಯಕತೆಯನ್ನು ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚು ಸೂಕ್ಷ್ಮವಾಗಿ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಅಗತ್ಯವಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಕೊನೆಯದಾಗಿ, ಭಾಷೆಯು ಆಲೋಚನೆಗೆ ಒಂದು ಬಲವಾದ ಮಾಧ್ಯಮವಾಗಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತದೆ, ಮತ್ತು ಎಳೆಯ ಮಕ್ಕಳು ಆಲೋಚನೆ ಮಾಡಲು ಮಾತು ಒಂದು ಪ್ರಮುಖ ಸಾಧನವಾಗಿರಬಹುದು ಎಂದು ಕೆಲವು ಪ್ರಭಾವಶಾಲಿ ಸಿದ್ಧಾಂತಿಗಳು ಸೂಚಿಸುತ್ತಾರೆ.

ನಾವು ಈಗ ಆರಂಭಿಕ ಸಾಕ್ಷರತಾ ಕಲಿಕೆಯ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಅಂಶಗಳತ್ತ ಗಮನ ಹರಿಸೋಣ. 1960 ರಲ್ಲಿ, ಪ್ರಭಾವಶಾಲಿ ಶಿಕ್ಷಣತಜ್ಞರು (Goodman (ಗುಡ್ಮೆನ್) & Goodman (ಗುಡ್ಮೆನ್), 1977) ಓದು ಬರಹ ಕಲಿಯುವುದು ಮಾತನಾಡಲು ಕಲಿಯುವುದಕ್ಕೆ ಸಂವಾದಿಯಾಗಿದೆ ಎಂದು ಸೂಚಿಸದರು. ಎಳೆಯ ಮಕ್ಕಳು ಸಮೃದ್ಧ ಸಾಕ್ಷರತಾ ಪರಿಸರಗಳಲ್ಲಿ ತಮ್ಮನ್ನು ಪೂರ್ತಿಯಾಗಿ ತಲ್ಲೀನಗೊಳಿಸಿಕೊಂಡರೆ ಆಗ ಅವರು ಮೌಖಿಕ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಯುತ್ತಿರುವ ಅದೇ ವೇಳೆಯಲ್ಲಿ ಅವರು ಲಿಖಿತ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಸಹಜವಾಗಿ ಮತ್ತು ಶ್ರಮವಿಲ್ಲದೆ ಕಲಿಯಬಹುದು. ಇಂದು ನಮಗೆ ಹಲವಾರು ಆಕರಗಳಿಂದ ಸಿಕ್ಕಿರುವ ಸಾಕ್ಷ್ಯಗಳು (Connor et al. (ಕಾನರ್ ಮತ್ತಿತರರು), 2004; Retuzel et al. (ರಿತುಜ಼ೆಲ್ ಮತ್ತಿತರರು), 2005; Rupley et al. (ರಪ್ಲೀ ಮತ್ತಿತರರು), 2009) ಮಕ್ಕಳು ಸರಾಗವಾಗಿ ಓದಲು ಮತ್ತು ಬರೆಯಲು ಕಲಿತುಕೊಳ್ಳಬೇಕೆಂದರೆ ಅವರಿಗೆ ತಕ್ಕಮಟ್ಟಿನ ಸ್ಪಷ್ಟ ಮತ್ತು ವ್ಯವಸ್ಥಿತವಾದ ಬೆಂಬಲಿಸುವ ಚೌಕಟ್ಟು ಹಾಗೂ ಸಂಭಾರಗಳ ಅಗತ್ಯವಿದೆ ಎಂದು ಸೂಚಿಸುತ್ತಾ ಅದು ಸಹಜ ಅಂಶಗಳಿಗಿಂತ ಪೋಷಣೆಯು ಸಾಕ್ಷರತಾ ಕಲಿಕೆಯ ಯಶಸ್ಸನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುವಲ್ಲಿ ಪಾತ್ರ ವಹಿಸುತ್ತದೆ ಎಂದು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಸ್ವತಃ "ಸಾಕ್ಷರತೆ" ಎಂಬುದರ ಬಗೆಗಿನ ನಮ್ಮ ಗ್ರಹಿಕೆಯೇ ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಂಶಗಳಿಂದ ನಿರ್ಧರಿತದ್ದಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ರೂಪುಗೊಂಡದ್ದಾಗಿದೆ (Street (ಸ್ಟ್ರೀಟ್), 1994), ಮತ್ತು ಸಂದರ್ಭದಿಂದ ಸಂದರ್ಭಕ್ಕೆ ವ್ಯತ್ಯಾಸವಾಗುತ್ತದೆ.

ಈ ಹಿಂದೆ ಹೇಳಿದಂತೆ, ಪಶ್ಚಿಮದ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿನ ಮಧ್ಯಮವರ್ಗದ ಮಕ್ಕಳು ಹುಟ್ಟಿನಿಂದಲೇ ಸಾಕ್ಷರ ಪರಿಸರದಲ್ಲಿ ಮುಳುಗಿರುತ್ತಾರೆ. ಮಲಗುವ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಹೇಳುವ ಕತೆಗಳಂತೆಯೇ, ಈ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳಲ್ಲಿ "ಸಾಕ್ಷರತಾ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳು" ಶಿಶುಗಳಿಂದ ಹಿಡಿದು ಚಿಕ್ಕ ಮಕ್ಕಳವರೆಗೆ ಅವರ ದಿನಚರಿಯ ಒಂದು ಅಂಗವಾಗಿದ್ದು ಅವು ಮಗು ಬಹಳ ಎಳೆಯ ವಯಸ್ಸಿನಿಂದಲೇ ಸಾಹಿತ್ಯವನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ, ಅದರೊಂದಿಗೆ ಸಂಬಂಧ ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ, ಮತ್ತು ಅದರಿಂದ ಕಲಿಯುವ ಕೆಲವು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ರೀತಿಗಳಿಗೆ ಸಮಾಜೀಕರಣಗೊಳ್ಳುವಂತದ್ದಾಗಿರುತ್ತವೆ (ಹೀಥ್, 1983). ಅಂತಹ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಕ್ಷರತೆಯು ಹುಟ್ಟಿನಿಂದಲೇ "ಪ್ರಾರಂಭವಾಗುತ್ತದೆ"; ತೀರಾ ಎಳೆಯ ವಯಸ್ಸಿನ ಮಕ್ಕಳು ಗಟ್ಟಿದನಿಯಲ್ಲಿ ಓದುತ್ತಿರುವ ಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ಗಮನವಿಟ್ಟು ಆಲಿಸುವುದನ್ನು, ಸುಮ್ಮನೆ ಪುಸ್ತಕದ ಪುಟಗಳನ್ನು ತಿರುವಿ ಹಾಕುವುದನ್ನು, ಚಿತ್ರಗಳನ್ನು ಎವೆಯಿಕ್ಕದೆ ನೋಡುವುದನ್ನು, ಮತ್ತು ಬರೆಯಲು, ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಸಲು ಅಥವಾ ತಿಳಿಸಲು ಅವರು ಮಾಡುವ ಮೊದಮೊದಲ ಯತ್ನಗಳಲ್ಲಿ ಗೀಚುವುದನ್ನು ನಾವು ಕಾಣಬಹುದು (Sulzby (ಸೂಲ್ಸ್‌ಬೈ) & Teale (ಟೀಲ್), 1988; Teale (ಟೀಲ್) & Sulzby (ಸೂಲ್ಸ್‌ಬೈ), 1986). ಪುಸ್ತಕವನ್ನು ಓದಲು (ಸೂಲ್ಸ್‌ಬೈ ಮತ್ತು ಟೀಲ್, 1986) ಮತ್ತು ಬರೆಯಲು (Clay (ಕ್ಲೇ), 1979) ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಹೊರಹೊಮ್ಮುವ ಪ್ರಾರಂಭದ ಪ್ರಯತ್ನಗಳಲ್ಲಿನ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳನ್ನು ತೋರಿಸಲು ಪಾಶ್ಚಿಮಾತ್ಯ ವಿದ್ವಾಂಸರಿಗೆ ಸಾಧ್ಯವಾಗಿದೆ.

ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಪುಸ್ತಕಗಳು, ಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ಓದುವುದು ಮತ್ತು ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಪರಿಚಿತವಾದ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ದಿನಚರಿಗಳಾಗಿರದ, ಭಾರತದ ಮಧ್ಯಮವರ್ಗದ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಸಹ, ಅಂತಹ ಸಾಕ್ಷರತಾ

ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳು ಅಪರೂಪ. ನಮ್ಮ ದೇಶದಲ್ಲಿನ ಹಲವು ಸಮಾಜ ಹಾಗೂ ಕುಟುಂಬಗಳಲ್ಲಿ ಕತೆ ಹೇಳುವ ಮೌಖಿಕ ಪರಂಪರೆಗಳು ಗಟ್ಟಿಯಾಗಿವೆ. ಇವು ಸಂಭಾವ್ಯವಾಗಿ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಗಟ್ಟಿಯಾದ ಕಥನಗಾರಿಕೆಯ ಮತ್ತು ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಯ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಬೆಳೆಸಲು ನೆರವಾಗುವುದು ಅಲ್ಲದೆ ಸಾಹಿತ್ಯ ಮತ್ತು ಭಾಷಾ ಆಧಾರಿತ ಕಲಾ ಪ್ರಕಾರಗಳಿಗೆ ಸೌಂದರ್ಯಪ್ರಜ್ಞೆಯಿಂದ ಮತ್ತು ಆನಂದದಿಂದ ಸಂಬಂಧ ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲೂ ಸಹ ಅವರಿಗೆ ನೆರವಾಗುತ್ತದೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಅವುಗಳಿಗೆ ಒಂದು ಲಿಖಿತ ಅಥವಾ ಚಿತ್ರಗಳ ಅಂಶವನ್ನು ಸೇರಿಸದೆ ಹೋದಲ್ಲಿ ಅವು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸಾಕ್ಷರತೆಯ ಪ್ರಪಂಚವನ್ನು ಪರಿಚಯಿಸುವಲ್ಲಿ ವಿಫಲವಾಗುತ್ತವೆ. ವಾಸ್ತವವಾಗಿ ಭಾರತದ ಮಕ್ಕಳು ಪಾಶ್ಚಿಮಾತ್ಯ ಸಾಹಿತ್ಯದಲ್ಲಿ ವರ್ಣಿಸಿದಂತಹ ಅದೇ ಪ್ರಾರಂಭದ ಹಾದಿಯ ಮೂಲಕ ಸಾಕ್ಷರತೆಯನ್ನು ಕಲಿಯುವುದಿಲ್ಲ. ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಕ್ಕಳು ಮುದ್ರಣ ಮತ್ತು ಪದಗಳನ್ನು ಅವರ ಶಾಲಾ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಗಳಲ್ಲಿ ಅವರಿಗೆ ಮಂಡಿಸಿದಾಗ ಅದನ್ನು ಮೊದಲ ಬಾರಿಗೆ ನೋಡುತ್ತಾರೆ. ಸಾಕ್ಷರತೆಯ ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಭ್ಯಾಸಕ್ರಮವು ಲಿಪಿಯನ್ನು ಕರಗತ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದರೆಡೆಗೆ ಮತ್ತು ಪಾಠಗಳನ್ನು ಕಂಠಪಾಠ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದರೆಡೆಗೆ ಸಂಘಟಿತವಾಗಿರುತ್ತದೆ - ಇದು ಓದು-ಬರಹ ಕಲಿಯಲು ಇರುವ ಬಹುದೊಡ್ಡ ಕಂಟಕಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದಾಗಿದೆ.

ಆದಾಗ್ಯೂ, ಸಾಕ್ಷರ ಅಭ್ಯಾಸಕ್ರಮಗಳಿಗೆ ಅರ್ಥಪೂರ್ಣ ಮತ್ತು ಕ್ರಿಯಾಶೀಲ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಅಗತ್ಯ ಪ್ರಮುಖ ಗುರಿಯನ್ನಾಗಿ ಹೊಂದುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ನಾವು ಭಾರತದ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಸಾಕ್ಷರತೆಯನ್ನು ಮರು-ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಿದರೆ ಮತ್ತು ಅದರ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳನ್ನು ಮರು-ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಂಡರೆ ಆಗ ಸಾಕ್ಷರತಾ ಕಲಿಕೆಗೆ ಈಗ ಪ್ರಚಲಿತದಲ್ಲಿರುವ ಹಾದಿಯನ್ನು, ನಮ್ಮ ಸಂದರ್ಭಗಳಿಗೂ ಸಹ, ಔಚಿತ್ಯಪೂರ್ಣ ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗದೆ ಹೋಗಬಹುದು. ಹೊಸ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ, ಎಳೆಯ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಮುದ್ರಣಕ್ಕೆ ಅರ್ಥವಿದೆ, ಅದನ್ನು ಸಂವಹನಕ್ಕೆ, ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಗೆ, ಮತ್ತು ಪ್ರಪಂಚದಲ್ಲಿ ಕೆಲವು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ಬಳಸಬಹುದು ಎಂಬುದನ್ನು ನೋಡಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗಬೇಕು ಎಂದು ನಾವು ಬಯಸುತ್ತೇವೆ. ಅವರು ಓದಲು ಮತ್ತು ಬರೆಯಲು ಕಲಿಯುತ್ತಿರಬೇಕಾದರೆ ಅವರು ಪಠ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ವಿವಿಧ ಪ್ರಕಾರಗಳಿರುವುದನ್ನು, ಒಂದು ಕತೆಗೆ ಹಲವಾರು ಅಂಶಗಳಿರುವುದನ್ನು, ಮತ್ತು ಬರಹದ ಭಿನ್ನ ಭಿನ್ನ ಶೈಲಿಗಳಿರುವುದನ್ನು ಗಮನಿಸಬೇಕು ಎಂದು ನಾವು ಬಯಸುತ್ತೇವೆ. ಆರಂಭಿಕ ಬಾಲ್ಯದ ಪರಿಸರಗಳನ್ನು ಪ್ರವೇಶಿಸುವ ಅನೇಕ ಮಕ್ಕಳ ಮನೆಗಳಲ್ಲಿ ಮುದ್ರಿತ ಪಠ್ಯಗಳು ಪರಿಚಿತ ಸಂಗತಿಗಳಲ್ಲ, ಮತ್ತು ಲಿಖಿತ ಪದದೊಂದಿಗೆ ಒಂದು ಅರ್ಥಪೂರ್ಣ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ನೆರವಾಗುವ ಈ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಮೂಲವನ್ನು (cultural capital) ಅವರು ಹೊಂದಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಈ ರೀತಿಯ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಓದುವುದು ಮತ್ತು ಬರೆಯುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗೆ ಪ್ರಾರಂಭದ ಅನುಭವವನ್ನು ಒದಗಿಸುವ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯು ಹೆಚ್ಚು ಸಾಕ್ಷರ ಸಮಾಜಗಳಲ್ಲಿ ಇರುವುದಕ್ಕಿಂತ ಚರ್ಚಾರ್ಹವಾಗಿ ಮಹತ್ವದ್ದಾಗಿದೆ. ಎಳೆಯ ಮಕ್ಕಳು ಅವರು ಕ್ರಮಬದ್ಧ ಓದುಗರು ಮತ್ತು ಬರೆಹಗಾರರಾಗಿ (6 ರಿಂದ 8 ವರ್ಷ) ಬೆಳೆಯುವುದನ್ನು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಮುನ್ನ, ಅವರಿಗೆ ಪ್ರಾರಂಭದ ಓದುಗರು ಮತ್ತು ಬರಹಗಾರರಾಗಿ ಭಾಗವಹಿಸುವ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಒಂದು ಸುದೀರ್ಘ ಅವಧಿಯವರೆಗೆ (ಉದಾ: 3-6 ವರ್ಷಗಳವರೆಗೆ) ಒದಗಿಸಬೇಕು ಎಂಬ ನಿಲುವನ್ನು ನಾವು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತೇವೆ.

3.2. ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ಭಾಷಿಕ ಸಂದರ್ಭ

ಭಾರತ ಸಮಾಜದ ಸಂರಚನೆಯು ಬಹಳ ಸಂಕೀರ್ಣವಾದುದು. ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿರುವ ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳು, ಜಾತಿಗಳು, ವರ್ಗಗಳು ಮತ್ತು ಭಾಷೆಗಳು ಅದರ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ರಚನೆಗೆ ಒಂದು ವಿಶಿಷ್ಟ ಶ್ರೀಮಂತಿಕೆಯ

ಗುಣವನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ. ಅವು ಜಾತಿ, ಜನಾಂಗೀಯತೆ, ಭಾಷೆಗಳು, ಮತ್ತು ಇತರ ಸಂಗತಿಗಳ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಶಿಕ್ಷಣ, ಉದ್ಯೋಗ ಮತ್ತು ಆದಾಯಕ್ಕೆ ಇರುವ ಅವಕಾಶಗಳಲ್ಲಿನ ಅಸಮಾನತೆಯಂತಹ ಸಾಮಾಜಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿನ ಅಸಮಾನತೆಗಳಿಗೆ ಅಪಾರವಾಗಿ ಪುಷ್ಟಿ ಇತ್ತಿವೆ (Desai (ದೇಸಾಯಿ) & Kulkarni (ಕುಲಕರ್ಣಿ), 2008). ಭಾರತ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿನ ಅಂಚಿಗೆ ತಳ್ಳಲ್ಪಟ್ಟವರ ಸ್ಪಷ್ಟ ಉದಾಹರಣೆಗಳು ಪರಿಶಿಷ್ಟ ಜಾತಿಗಳು, ಪರಿಶಿಷ್ಟ ಪಂಗಡಗಳು, ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಧಾರ್ಮಿಕ ಸಮುದಾಯಗಳು, ವಲಸೆಗಾರ ಸಮುದಾಯಗಳು, ಮಹಿಳೆಯರು, ಹಾಗೂ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಕಸಬುಗಳಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿದವರನ್ನೂ ಸಹ ಒಳಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಇವುಗಳಲ್ಲಿ ಕೆಲವು ಗುಂಪುಗಳನ್ನು ಸಂವಿಧಾನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಅಂಚಿಗೆ ತಳ್ಳಲ್ಪಟ್ಟವರು ಎಂದು ಗುರುತಿಸಲಾಗಿದೆಯಾದರೆ, ಕೆಲವನ್ನು ಹಾಗೆ ಗುರುತಿಸಿಲ್ಲ. ಪರಿಶಿಷ್ಟ ಜಾತಿಗಳು ಮತ್ತು ಪಂಗಡಗಳಿಗೆ ಸೇರಿದ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಂಖ್ಯೆಯ ಜನರು ಆರ್ಥಿಕ ಶೋಷಣೆಗೆ ಒಳಪಡುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಅವರ ಸಾಮಾಜಿಕ ಮೂಲೆಗುಂಪಿನ ಸ್ಥಾನಗಳನ್ನು ಹಾಗೆ ಸುಸ್ಥಿರವಾಗಿ ಉಳಿಯುವಂತೆ ನೋಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಮತ್ತು ಬಲಗೊಳಿಸುವ ಕೀಳು ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲಾದ ಕಸುಬುಗಳನ್ನು ಮಾಡುವುದಕ್ಕೆ ಅವರನ್ನು ಸೀಮಿತಗೊಳಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಗ್ರಾಮೀಣ ಪರಿಸರಗಳಲ್ಲಿ ವಾಸಿಸುವ ಈ ಗುಂಪುಗಳ ಸದಸ್ಯರು ಪ್ರಧಾನವಾಗಿ ಭೂರಹಿತದವರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಬಡತನದಿಂದ ಶಕ್ತಿಗುಂದಿದ ಕೃಷಿ ಕೂಲಿ ಕಾರ್ಮಿಕರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ. ಐತಿಹಾಸಿಕವಾಗಿ ಅವಕಾಶವಂಚಿತರಾಗಿರುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ಗುಂಪುಗಳಲ್ಲಿ ಆದಿವಾಸಿ ಸಮುದಾಯಗಳು ಅವರ ದೈಶಿಕ ಪ್ರತ್ಯೇಕತೆ ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಹಾಗೂ ಭಾಷಿಕ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳ ಕಾರಣ ಹೆಚ್ಚು ಅವಕಾಶವಂಚಿತರಾಗಿದ್ದರೆ (Béteille (ಬೆತೆಲ್), 1991). ಆದಿವಾಸಿಗಳಲ್ಲಿ ಬಹುಸಂಖ್ಯೆಯ ಜನ ಬಡತನದ ರೇಖೆಗಿಂತ ಕೆಳಗಿದ್ದಾರೆ, ಕಡಮೆ ಸಾಕ್ಷರತೆಯ ಪ್ರಮಾಣವನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ, ಅಪೌಷ್ಟಿಕತೆ ಮತ್ತು ರೋಗಗಳಿಂದ ಬಳಲುತ್ತಿದ್ದಾರೆ, ಮತ್ತು ಸ್ಥಳಾಂತರಿಸುವಿಕೆ ಹಾಗೂ ಮಾನವ ಹಕ್ಕುಗಳ ಉಲ್ಲಂಘನೆಗಳಿಗೆ ಇವರು ಸುಲಭವಾಗಿ ಗುರಿಯಾಗುತ್ತಾರೆ. ಈ ಸಮುದಾಯಗಳಲ್ಲಿ ಅವರ ಲಿಂಗ ಹಾಗೂ ಸಮುದಾಯದ ಕಾರಣ ಹೆಣ್ಣುಮಕ್ಕಳು ಎರಡುಪಟ್ಟು ಅವಕಾಶವಂಚಿತರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ. ಜಾತಿ ಆಧಾರಿತ ತಾರತಮ್ಯ ಮತ್ತು ದುರುಪಯೋಗ, ಬಾಲ್ಯ ವಿವಾಹ, ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಆಚರಣೆಗಳು ಮತ್ತು ಪದ್ಧತಿಗಳು, ಮತ್ತು ಚಲನೆಯ ಮೇಲೆ ನಿರ್ಬಂಧಗಳಂತಹ ಅನೇಕ ಅಂಶಗಳು ಹೆಣ್ಣುಮಕ್ಕಳ ಮೇಲೆ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುತ್ತವೆ.

ಕೆಲವು ವಿದ್ವಾಂಸರು ಅಂಚಿಗೆ ತಳ್ಳಲ್ಪಟ್ಟ ಗುಂಪುಗಳ ಹಿತಾಸಕ್ತಿಗಳನ್ನು ಬರಿಯ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನದ ಪರಿಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಂಡರೆ ಅಥವಾ ಸ್ಪಂದಿಸಿದರೆ ಸಾಲದು ಎಂದು ತೋರಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ನಂಬಿಸ್ಸನ್ (Nambissan) (2000) ಅವರು, ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಚೌಕಟ್ಟಿನಲ್ಲಿನ (National Curriculum Framework for School Education) (2000) ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಮತ್ತು ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನದ ಕಾಳಜಿಗಳು ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಭಾವದ ಐತಿಹಾಸಿಕ ಸ್ವರೂಪವನ್ನು, ಅದರಲ್ಲೂ ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಆದಿವಾಸಿಗಳು ಮತ್ತು ದಲಿತರಿಗೆ ಅದರಿಂದ ಆಗಿರುವ ಹಾನಿಯನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ವಿಫಲವಾಗಿವೆ ಎಂದು ತೋರಿಸಿರುತ್ತಾರೆ. ಈ ಕುಟುಂಬಗಳ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಿಂದ ಬಂದ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನವರು ಮೊದಲ ತಲೆಮಾರಿನ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳಾಗಿದ್ದು ಅವರು ಇವತ್ತಿಗೂ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಮಾಜಿಕ ಬಹಿಷ್ಕರಣವನ್ನು ಮತ್ತು ಅಭಾವವನ್ನು ಎದುರಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಇದು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಯಶಸ್ಸನ್ನು ಸಾಧಿಸುವ ಮಕ್ಕಳ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಮೇಲೆ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುತ್ತವೆ. ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಲಿಖಿತ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳ ಪರಿಚಿತತೆ ಅಥವಾ ಅಧಿ ಭಾಷಾಶಾಸ್ತ್ರೀಯ (metalinguistic – ಭಾಷೆಗೂ ಅದು ಸಂಕೇತಿಸುವ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಅಂಶಗಳಿಗೂ ಇರುವ ಸಂಬಂಧ) ಸಾಕ್ಷರತೆ ಅರಿವಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಅಳೆಯಲು ಹೊರಟ ತಕ್ಷಣ ಕುಟುಂಬ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು ಪ್ರಸ್ತುತವಾಗುತ್ತದೆ (Wells (ವೆಲ್ಸ್), 1986).

ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಅಂಚಿಗೆ ತಳ್ಳಲ್ಪಟ್ಟ ಸಮುದಾಯಗಳ ಮಕ್ಕಳು ಸಾಪೇಕ್ಷವಾಗಿ ಅವರ ಮೇಲ್ಜಾತಿಯ ಶಿಕ್ಷಕರಿಂದ (Balgopalan (ಬಾಲಗೋಪಾಲನ್) & Subrahmanian (ಸುಬ್ರಹ್ಮಣ್ಯನ್), 2003) ವ್ಯಾಪಕವಾಗಿರುವ ತಾರತಮ್ಯತೆಗೆ ಗುರಿಯಾಗುತ್ತಾರೆ. ಸಂಶೋಧನಾ ದತ್ತಾಂಶಗಳ (CARE (ಕೇರ್), 2014) ಪ್ರಕಾರ ಗಣನೀಯ ಪ್ರಮಾಣದ ದಲಿತ[1] ಮತ್ತು ಇತರ ಹಿಂದುಳಿದ ಜಾತಿಗಳು ಮತ್ತು ಸಮುದಾಯಗಳಿಂದ ಬಂದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಸರ್ಕಾರಿ ಶಾಲೆಗಳಿಗಳಿಗೆ ಹೋಗುತ್ತಾರೆ. ಈ ಮಕ್ಕಳು ಬಹುಮಟ್ಟಿಗೆ ಸಾಮಾನ್ಯ ಪ್ರವರ್ಗಕ್ಕೆ ಸೇರಿದ ಶಿಕ್ಷಕರಿಂದ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಪಡೆಯುತ್ತಾರೆ. ಇದು ಅನೇಕವೇಳೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಹೊಂದಿರುವ ಧೋರಣೆಗಳಲ್ಲಿ ವ್ಯಕ್ತವಾಗಿದ್ದು ಅವು ಅಡ್ಡಿಯಾಗಿ ಪರಿಣಮಿಸುತ್ತದೆ; ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಅವರ ಯಶಸ್ಸಿನ ಕುರಿತು ಹೆಚ್ಚು ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ಹೊಂದುವುದಿಲ್ಲ. ಅಂತಹ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ತಾವು ಸಾಧಕರಲ್ಲ ಎಂಬುದಾಗಿ ತಮ್ಮನ್ನು ತಾವು ನೋಡಲು ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ.

ಭಾರತ ಬಹುದೊಡ್ಡ ಸಂಖ್ಯೆಯಲ್ಲಿ ಭಾಷೆಗಳು ಮತ್ತು ಉಪಭಾಷೆಗಳಿಗೆ ನೆಲೆಯಾಗಿರುವ ದೇಶವೂ ಸಹ ಆಗಿದೆ. 2001 ರ ಜನಗಣತಿಯ ಪ್ರಕಾರ ಭಾರತದಲ್ಲಿ 122 ಭಾಷೆಗಳೂ 234 ಮಾತೃಭಾಷೆಗಳೂ ಇವೆಯಾದರೂ, ಈ ಲೆಕ್ಕದಲ್ಲಿ ಕೇವಲ 10,000ಕ್ಕಿಂತಲೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಂಖ್ಯೆಯಲ್ಲಿ ಮಾತನಾಡುವವರನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಭಾಷೆಗಳನ್ನು ಮಾತ್ರ ಒಳಗೊಂಡಿರುವುದರಿಂದ ಅದೊಂದು ಅತಿ ಕನಿಷ್ಠದ ಅಂದಾಜಾಗಿದೆ (Vanishree (ವಾಣಿಶ್ರೀ), 2011). ಇವುಗಳಲ್ಲಿ 22 ಮಾತ್ರ ನಿಗದಿತ ಭಾಷೆಗಳಾಗಿದ್ದು ಅವು ರಾಜ್ಯಗಳ ಅಧಿಕೃತ ಭಾಷೆಗಳಾಗಿವೆ. 41 ಭಾಷೆಗಳನ್ನು ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಕಲಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ, ಮತ್ತು 33 ಭಾಷೆಗಳು ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಬೋಧನಾ ಮಾಧ್ಯಮವಾಗಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತವೆ (Mallikarjun (ಮಲ್ಲಿಕಾರ್ಜುನ್), 2004). ಭಾರತೀಯ ಭಾಷೆಗಳು ಸ್ಥೂಲವಾಗಿ ಐದು ಭಾಷಾ ಗುಂಪುಗಳನ್ನು ಪ್ರತಿನಿಧಿಸುತ್ತವೆ (ಇಂಡೋ-ಆರ್ಯನ್, ದ್ರವಿಡಿಯನ್, ಏಷಿಯಾಟಿಕ್, ಟಿಬೆಟೋ-ಬರ್ಮೀಸ್ ಮತ್ತು ಸೆಮಿಟೊ-ಹ್ಯಾಮಿಟಿಕ್); ಮತ್ತು 14 ಲಿಪಿಗಳಲ್ಲಿ ಬರೆಯಲ್ಪಡುತ್ತವೆ. ಹಲವು ಭಾಷೆಗಳು (ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಕನ್ನಡ, ಕೊಡವ ಮತ್ತು ಕೊಂಕಣಿ) ಒಂದು ಲಿಪಿಯನ್ನು ಹಂಚಿಕೊಂಡಿವೆ (ಮಲ್ಲಿಕಾರ್ಜುನ್, 2004). ಭಾರತೀಯ ಭಾಷೆಗಳು ಬಳಸುವ ಅನೇಕ ಲಿಪಿಗಳು ಮೊದಲ ಅಕ್ಷರ-ಮಾತ್ರಾಸೂಚಕ ಸ್ವರೂಪದ್ದಾಗಿವೆ (alpha-syllabic); ಇವು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷೆಯು ಬಳಸುವ ವರ್ಣಮಾಲಾ ಲಿಪಿ (alphabetic)ಗೆ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿದೆ. ಈ ಲಿಪಿಗಳ ಅಧಿಗ್ರಹಣಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಪಟ್ಟ ಸಂಶೋಧನೆ (ಬೆಳವಣಿಗೆ ಮತ್ತು ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ) ಬಹಳ ಕಡಮೆ ಎನ್ನಬಹುದು.

ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಅಧಿಕೃತವಾಗಿ ತ್ರಿಭಾಷಾ ನೀತಿ ಜಾರಿಯಲ್ಲಿದೆ; ಅದರ ಪ್ರಕಾರ ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳೂ ಪ್ರಾದೇಶಿಕ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಪಡೆಯಬೇಕು ಮತ್ತು ಹಿಂದಿ ಮಾತನಾಡದ ರಾಜ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಹಿಂದಿ ಮತ್ತು ಇಂಗ್ಲಿಷಿನಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣ ಪಡೆಯಬೇಕು; ಹಿಂದಿ ಮಾತನಾಡುವ ರಾಜ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಹಿಂದಿ, ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಮತ್ತು ಒಂದು ಆಧುನಿಕ ಭಾರತೀಯ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ (ದಕ್ಷಿಣದ ಭಾಷೆಗಳಾದರೆ ಉತ್ತಮ) ಶಿಕ್ಷಣ ಪಡೆಯಬೇಕು (National Policy of Education (ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿ), 1968). ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ ಈ ನೀತಿಯು ಸಂಕೀರ್ಣ ಸಮಾಜೋ-ರಾಜಕೀಯ ಮತ್ತು ಭಾಷಿಕ ಅಂಶಗಳಿಂದಾಗಿ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿಲ್ಲ. ಮೆನನ್ (Menon), ವಿಶ್ವನಾಥ (Viswanatha) ಮತ್ತು ಸಾಹಿ (Sahi)

---

[1] ದಲಿತ: ಪರಿಶಿಷ್ಟ ಜಾತಿಗೆ ಸೇರಿದವರು ಎಂಬುದನ್ನು ಸೂಚಿಸುವ ಈ ಪದವು, ಭಾರತದ ಬಹಿಷ್ಕೃತರು ಮತ್ತು ಅಸ್ಪೃಶ್ಯರನ್ನೂ ಒಳಗೊಂಡ ಐತಿಹಾಸಿಕವಾಗಿ ತಾರತಮ್ಯತೆಗೆ ಒಳಗಾದ ಎಲ್ಲಾ ಸಮುದಾಯಗಳನ್ನೂ ಒಳಗೊಂಡಿದೆ ಮತ್ತು ಭಾರತದ ಸಂವಿಧಾನದಲ್ಲಿ ಪರಿಶಿಷ್ಟ ಜಾತಿಗಳು ಎಂದು ಪಟ್ಟಿ ಮಾಡಲಾಗಿದೆ.

(2013) ಅವರು ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಭಾಷೆಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಹಲವು ಶ್ರೇಣೀಕೃತ ಅಂಶಗಳಿವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಗುರುತಿಸಿರುತ್ತಾರೆ; ಇತರ ಭಾಷೆಗಳಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ ಇಂಗ್ಲಿಷಿನ ಪ್ರಾಬಲ್ಯ, ಇತರ ಪ್ರಾದೇಶಿಕ ಭಾಷೆಗಳ ಮೇಲೆ ಹಿಂದಿ ಭಾಷೆಯ ಪ್ರಾಬಲ್ಯ, ಆ ಪ್ರದೇಶದ ಅಲ್ಪಸಂಖ್ಯಾತ ಭಾಷೆಗಳ ಮೇಲೆ ಅಧಿಕೃತ ಪ್ರಾದೇಶಿಕ ಭಾಷೆಗಳ ಪ್ರಾಬಲ್ಯ, ಮತ್ತು ಪರಿಗಣಿಸುತ್ತಿರುವ ಭಾಷೆಯ ಇತರ ಪ್ರಾಂತಭಾಷೆಯ ವೈವಿಧ್ಯತೆಗಳ ಮೇಲೆ ಭಾಷೆಯ ಒಂದು ಪ್ರಮಾಣಿತ ಲಿಖಿತ ರೂಪದ ಪ್ರಾಬಲ್ಯ ಹೀಗೆ.

ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಇಷ್ಟು ಸಂಕೀರ್ಣವಾದ ಭಾಷಿಕ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಎಳೆಯ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳು ಪೂರ್ವ-ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಮತ್ತು ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಪ್ರವೇಶಿಸುತ್ತಾರೆ. ಈ ದೇಶದಲ್ಲಿನ ಬಹಳಷ್ಟು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಬಹುಭಾಷಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಹೊಂದಿದವರಾಗಿ ತಮ್ಮ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಪ್ರಾರಂಭಿಸುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಶಾಲಾ ಭಾಷೆಯು ಅವರ ಮನೆ ಮತ್ತು ಸಮುದಾಯಗಳಲ್ಲಿ ಬಳಸುವ ಭಾಷೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಹೊಂದಿಕೆಯಾಗದ ಕಾರಣ ಅವರು ತಮ್ಮ ಪ್ರಜೆತನದ ಹಕ್ಕುಗಳನ್ನು ಕಳೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಭಾರತೀಯ ಭಾಷೆಗಳ ಬೋಧನೆಯ ಮೇಲಿನ ದೃಷ್ಟಿ ನಿರೂಪಣೆಯ ಕರಡು (2006) ತೋರಿಸುತ್ತದೆ. ಮಕ್ಕಳ ಮನೆಗಳಲ್ಲಿ ಮಾತನಾಡುವ ಭಾಷೆ ಅಥವಾ ಉಪಭಾಷೆಗಳನ್ನು ಶಾಲಾ ಪರಿಸರದಲ್ಲಿ ಪರಿಗಣಿಸಲಾಗುವುದಿಲ್ಲವಾದ್ದರಿಂದ ಅವರಿಗೆ, ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಅಲ್ಪಸಂಖ್ಯಾ ಭಾಷೆ ಅಥವಾ ಉಪಭಾಷೆಗಳನ್ನಾಡುವ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಅನಾನುಕೂಲ ಉಂಟುಮಾಡಿದ್ದು ಅದು ಅವರ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಪರಿಗಣನೆಗಳ ಮೇಲೆ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುವುದು ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ ಮಗುವಿನ ಆತ್ಮಾಭಿಮಾನಕ್ಕೂ ಧಕ್ಕೆ ತರಬಹುದಾದ ಸಾಧ್ಯತೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ (Agnihotri (ಅಗ್ನಿಹೋತ್ರಿ), 2007). ಭಾರತೀಯ ಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಮೇಲಿನ ದೃಷ್ಟಿ ನಿರೂಪಣೆಯ ಕರಡು (2006) ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಅವರ ಮಾತೃಭಾಷೆಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣ ಒದಗಿಸುವುದು ಅತ್ಯಗತ್ಯ, ಮತ್ತು ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಬಹುಭಾಷಿಕತೆಯನ್ನು ಒಂದು ನಿರ್ಬಂಧವಾಗಿ ಭಾವಿಸುವುದರ ಬದಲು ಅದನ್ನು ಒಂದು ಸಂಪನ್ಮೂಲವನ್ನಾಗಿ ಬಳಸುವಂತೆ ಶಿಕ್ಷಕರ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ನಾವು ಬದಲಾಯಿಸಬೇಕು ಎಂದು ಹೇಳುತ್ತದೆ.

ಈ ಶಿಫಾರಸ್ಸುಗಳ ಹೊರತಾಗಿಯೂ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ಆರ್ಥಿಕ ಮೇಲ್ಮುಖ ಚಲನೆಗೆ ವಾಹಕವಾಗಿರುವುದರಿಂದ ಅದರ ಬೋಧನೆಗೆ ತೀವ್ರ ಹಂಬಲವಿರುವುದು ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ. ಅಂತಹ ಹಂಬಲಗಳನ್ನು, ಪ್ರತಿಷ್ಠಿತವರು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಶಿಕ್ಷಣವು ನೀಡುವ ಅನುಕೂಲತೆಗಳನ್ನು ಅನುಭವಿಸುತ್ತಿರುವಾಗ ಮಾತೃಭಾಷೆಯನ್ನು ಉಳಿಸಿ ಬೆಳಸುವ ಹೊಣೆಯನ್ನು ಶೋಷಿತರ ಮೇಲೆ ಹೊರೆಸುವುದು ತರವಲ್ಲ ಎಂದು ದಲಿತ ವಿದ್ವಾಂಸರು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುವ ಕಾಳಜಿಗಳೊಂದಿಗೆ ಪರಿಗಣಿಸಿದಾಗ, ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಕಡೆಗಣಿಸಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ (Prasad (ಪ್ರಸಾದ್), 2010). ಒಂದೆಡೆ, ಭಾರತದ ಭಾಷಾ ಸನ್ನಿವೇಶದ ಸಂಕೀರ್ಣತೆಗೆ ಕೇವಲ ನಾವು ಮಾತೃಭಾಷೆಯಲ್ಲಿನ ಶಿಕ್ಷಣದಿಂದ ಒದಗುವ ಬೆಳವಣಿಗೆ/ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಅನುಕೂಲಗಳನ್ನಷ್ಟೇ ಪರಿಗಣಿಸಿದರೆ ಸಾಲದು; ಅಥವಾ, ಇನ್ನೊಂದೆಡೆ, ಇಂಗ್ಲಿಷಿನಿಂದ ಒದಗುವ ಸಮಾಜೋ-ಆರ್ಥಿಕ ಮೇಲ್ಮುಖ ಚಲನೆಯನ್ನು ಮಾತ್ರ ಪರಿಗಣಿಸಿದರೂ ಸಾಲದು. ಒಂದು ಪರ್ಯಾಲೋಚಿತ ಸ್ಪಂದನೆಯನ್ನು ರೂಪಿಸುವುದಾದರೆ ಇವೆರಡೂ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಜೊತೆಜೊತೆಗೇ ಪರಿಗಣಿಸುವ ಅಗತ್ಯವಿದೆ. ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಮತ್ತು ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣ ಹಂತಗಳ ಮೂಲಕ ಒಂದು ಸಮತೋಲನದ ದ್ವಿಭಾಷಿಯತೆ ಮತ್ತು ದ್ವಿಭಾಷಿಯ-ಸಾಕ್ಷರತೆಯನ್ನು (ಕನಿಷ್ಠ ಮಟ್ಟಿಗಾದರೂ) ಸಾಧಿಸುವ ಗುರಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಸಂದರ್ಭಕ್ಕೆ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುವ ಬಹುಭಾಷಾ ನೀತಿಯೊಂದನ್ನು ನಾವು ಶಿಫಾರಸ್ಸು ಮಾಡುತ್ತೇವೆ.

ಪೂರ್ವ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಹಂತದಲ್ಲಿ, ಚಿಕ್ಕ ಮಕ್ಕಳು ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಅವರ ಮಾತೃಭಾಷೆಯಲ್ಲಿಯೇ ಪಡೆಯಬೇಕು ಎಂಬುದು ನಮ್ಮ ಸಲಹೆ; ಆದಾಗ್ಯೂ, ಇತರ ಪ್ರಾಂತ್ಯದ ಉಪಭಾಷೆಗಳು, ಪ್ರಾಂತೀಯ ಭಾಷೆ ಮತ್ತು

ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಅಂತಹ ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ನುಡಿಯ ಭಾಷಾ ಅನುಭವಗಳಿಗೆ ಅವರನ್ನು ಒಡ್ಡಬಹುದು. ಈ ರೀತಿಯ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಭಾಷೆಗಳಲ್ಲಿನ ಕತೆ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಗಳಿಂದ ಶಿಕ್ಷಕರು ಗಟ್ಟಿದನಿಯಲ್ಲಿ ಓದುವುದರ ಮೂಲಕ, ಸಂಗಡಿಗರೊಂದಿಗೆ, ಶಿಕ್ಷಕರೊಂದಿಗೆ, ಪೋಷಕರೊಂದಿಗೆ, ಮತ್ತು ಅತಿಥಿಗಳೊಂದಿಗೆ ಔಪಚಾರಿಕ ಅಥವಾ ಅನೌಪಚಾರಿಕ ಸಂಭಾಷಣೆಗಳು ಹಾಗೂ ಚರ್ಚೆಗಳನ್ನು ನಡೆಸುವುದರ ಮೂಲಕ, ಮತ್ತು ಹಾಡು, ನಾಟಕ ಮತ್ತು ಅನೇಕ ವಿಧದ ಶ್ರಾವ್ಯ-ದೃಶ್ಯ ಮಾಧ್ಯಮದ ಮೂಲಕ ಒದಗಿಸಬಹುದು. ಈ ವಿಷಯಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತ ಸಂಶೋಧನೆ ಸಿಗುವುದು ಕಷ್ಟವಾಗಿದೆಯಾದರೂ, ಅದರ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ನಾವು ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆಯ ಆರಂಭಿಕ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಚಿಕ್ಕ ಮಕ್ಕಳು ಒಂದೇ ಲಿಪಿಯನ್ನು ಅಭ್ಯಾಸ ಮಾಡುವುದು ಒಳಿತು ಎಂದು ಶಿಫಾರಸ್ಸು ಮಾಡುತ್ತೇವೆ. ಒಂದೊಮ್ಮೆ ಮಕ್ಕಳ ಮಾತೃಭಾಷೆಗೆ ಲಿಪಿ ಇರದೇ ಇದ್ದರೆ ಪ್ರಾಂತೀಯ ಭಾಷೆಯ ಲಿಪಿಯನ್ನು ಬಳಸಬಹುದು. ಪೂರ್ವ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಹಂತದಲ್ಲಿ, ಲಿಪಿಯ ಅಭ್ಯಾಸ ಮಾಡಿಸುವುದಾದರೆ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಹಂಚಿಕೊಂಡು ಕತೆಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ಓದುವುದು, ಹಂಚಿಕೊಂಡು ಬರೆಯುವುದು, ಸೃಜಿಸಿದ ಅಕ್ಷರಜೋಡಣೆಗಳನ್ನು ಬಳಸುವುದು, ಚಿತ್ರ ಬಿಡಿಸುವುದು ಹಾಗೂ ಬರೆಯುವುದು, ಮತ್ತು ಆಡುವ ಮೂಲಕ ಅರ್ಥಪೂರ್ಣ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಮಗ್ನರಾಗಿಸುವುದರಿಂದ ಅವರಿಗೆ ಲಿಪಿಯನ್ನು ಪರಿಚಯಿಸಬೇಕು. ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಆರಂಭಿಕ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ನಿಖರತೆ, ನಿರರ್ಗಳತೆ ಮತ್ತು ಲಿಪಿಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಾವೀಣ್ಯತೆಯ ಮೇಲೆ ಒತ್ತು ಕೊಡಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಬಹುದಾದರೆ, ಪೂರ್ವ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ವರ್ಷಗಳು ಮತ್ತು ಆರಂಭಿಕ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣದ ಗುರಿಗಳು ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಸಾಕ್ಷರತಾ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಒಂದು ಅರ್ಥಪೂರ್ಣ, ಔಚಿತ್ಯಪೂರ್ಣ ಮತ್ತು ಸಂವಹನಾಶೀಲ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳೆಂದು ಸ್ಥಾಪಿಸುವುದರ ಮೇಲೆ ಒತ್ತನ್ನು ನೀಡಬೇಕು. ಆರಂಭದಿಂದ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಮತ್ತು ಇತರ ಭಾಷೆಗಳನ್ನು ಮೌಖಿಕವಾಗಿ ಕಲಿಕಾ ಪರಿಸರದಲ್ಲಿ ಮಂಡಿಸಬಹುದಾದರೂ, ಹೆಚ್ಚುವರಿ ಭಾಷೆಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಲಿಪಿಗಳನ್ನು ಪ್ರಥಮ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಓದಿ ಬರೆಯುವ ಒಂದು ಮೂಲ ಪ್ರಾವೀಣ್ಯತೆ ಸಾಧಿಸಿದ ನಂತರ ಹಂತಹಂತವಾಗಿ ಪರಿಚಯಿಸಬೇಕು. ಬಾಲ್ಯದ ಶುರುವಾತಿನ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಧಾನ ಬೋಧನಾ ಮಾಧ್ಯಮವಾಗಿ ಮಾತೃಭಾಷೆಯನ್ನು ಬಿಟ್ಟು ಬೇರೆ ಭಾಷೆಗಳಿಗೆ ಬದಲಾಗುವುದು ಸೂಕ್ತವಲ್ಲ.

ಈ ಶಿಫಾರಸ್ಸುಗಳನ್ನು ಮಾಡಲು ಹಲವಾರು ಕಾರಣಗಳಿವೆ. ಈ ವಿಭಾಗದಲ್ಲಿ ಈ ಹಿಂದೆ ಗುರುತಿಸಿದಂತೆ, ಭಾರತದಲ್ಲಿನ ಅನೇಕ ಮಕ್ಕಳು ಆರಂಭಿಕ ಬಾಲ್ಯಾದ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಿಗೆ ಕಾಲಿಟ್ಟಾಗ ಅವರು ಜಾತಿ, ಸಮುದಾಯ, ಲಿಂಗಬೇಧ ಮತ್ತು ಭಾಷೆಗಳಂತಹ ಬಹುವಿಧದ ಪ್ರತಿಕೂಲ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯ ಹಿನ್ನೆಲೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಬರುತ್ತಾರೆ. ಅವರಲ್ಲಿ ಬಹಳ ಜನ ಮೊದಲ ತಲೆಮಾರಿನ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳಾಗಿದ್ದು ಮನೆಗಳಿಂದ ತರುವ "ಜ್ಞಾನ ಭಂಡಾರ"ವನ್ನು (Moll, et al. (ಮೋಲ್ ಮತ್ತಿತರರು), 1992) ಪರಿಗಣಿಸದ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ಅವರಿಗೆ ಮನೆಯಲ್ಲಿನ ಮೌಖಿಕ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳಿಂದ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿನ ಮುದ್ರಣ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗೆ ಬದಲಾಗುವುದು ಒಂದು ಗಮನಾರ್ಹ ಸವಾಲಾಗಬಹುದು. ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಅಂಚಿಗೆ ತಳ್ಳಲ್ಪಟ್ಟ ಸಮುದಾಯಗಳ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಅವರ ಮಧ್ಯಮವರ್ಗದ ಸಹವರ್ತಿಗಳಿಗೆ ಮಾಡಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವಂತೆ ಅವರ 'ಜಗತ್ತುಗಳನ್ನು' 'ಪದಗಳೊಂದಿಗೆ' ಹೊಂದಾಣಿಕೆ ಮಾಡಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವುದಿಲ್ಲ (ಹೀಥ್, 1996). ಅವರ ಹೆಚ್ಚು ಅನುಕೂಲಕರ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರು ಅವರ ಆರಂಭಿಕ ಬಾಲ್ಯದ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಅವರ ಮನೆ ಮತ್ತು ಅವರ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪ್ರಪಂಚಗಳಲ್ಲಿನ ದಿನನಿತ್ಯದ ಅಂತರಕ್ರಿಯೆಗಳ ಮೂಲಕ ಗಳಿಸಿರುವಂತ ಮುದ್ರಣ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಪರಿಚಿತತೆಯೊಂದಿಗಾಗಲೀ ಅಥವಾ 'ಮುದ್ರಣ ಅರಿವಿನೊಂದಿಗೆ' ಶಾಲೆಗೆ ಬರುವಂತೆ ಈ ಮಕ್ಕಳು ಬರುವುದಿಲ್ಲ (Kaul (ಕೌಲ್), Bhargarh (ಭರ್ಗಾಃ), & Sharma (ಶರ್ಮಾ), ಮತ್ತು, 2013). ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಮಾತೃಭಾಷೆ ಅಥವಾ ಪ್ರಾಂತೀಯ ಉಪಭಾಷೆಗಳನ್ನು ಬಳಸುವುದು ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಹಿನ್ನೆಲೆಗಳಿಂದ ಬಂದ ಚಿಕ್ಕ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ವೈಫಲ್ಯದ ಭಾವದ ಬದಲು ಸಾಮರ್ಥ್ಯದಿಂದ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸಲು ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ. ಅವರು ಭಾಷಾರ್ಜನೆ ಮತ್ತು ಸಾಕ್ಷರತೆಯನ್ನು ಸ್ವತಃ ತಮ್ಮ ಬದುಕಿನೊಂದಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಲು

ಸಾಧ್ಯವಾಗುವಂತಾದರೆ ಆಗ ಅವರಿಗೆ ಅವು ಅರ್ಥಪೂರ್ಣ ಮತ್ತು ಪ್ರಸ್ತುತ ಎಂದು ಸಹ ನೋಡುವ ಹೆಚ್ಚು ಸಾಧ್ಯತೆ ಇದೆ. ಮೂರರಿಂದ ಆರು ವರ್ಷಗಳ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ನಿಖರತೆಗಿಂತ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂವಾದ ಮತ್ತು ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಯ ಮೇಲೆ ಒತ್ತು ಕೊಡುವುದರಿಂದ, ನಾವು ಎಳೆಯ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳು ಕೌಶಲ್ಯ ಮತ್ತು ಪುನರಾವರ್ತನೆಯ ತಂತ್ರವನ್ನು ಒಳಗೊಳ್ಳುವ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಿಂದ ಅರ್ಥ-ರಚನೆಗೆ ಒತ್ತು ಕೊಡುವ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಿಗೆ ಗಮನ ಕೊಡಲು ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತೇವೆ. ಅದೇ ವೇಳೆ, ನಿಖರತೆಯನ್ನು ಕಡೆಗಣಿಸುವುದಿಲ್ಲ ಮತ್ತು ಕಾಲಾಂತರದಲ್ಲಿ ಹಾಗೂ ಕ್ರಮೇಣವಾಗಿ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಯನ್ನು ಗಳಿಸುತ್ತದೆ. ಲಿಪಿಗಳು ಅಮೂರ್ತ ಸಂಕೇತಗಳ ಸಮುಚ್ಛಯಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದ್ದು ಅವುಗಳನ್ನು ಎಳೆಯ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳು ಕ್ರಮೇಣವಾಗಿ ಕರಗತ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗಿದೆ. ಒಮ್ಮೆ ಒಂದು ಲಿಪಿಯನ್ನು ಕರಗತ ಮಾಡಿಕೊಂಡ ಮೇಲೆ ಲಿಪಿಗಳು ಹೇಗೆ ಕಾರ್ಯ ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತವೆ ಎಂಬ ತಿಳುವಳಿಕೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಅಧಿ ಭಾಷಾಶಾಸ್ತ್ರೀಯ (meta-linguistic) ಕೌಶಲಗಳನ್ನು (ಉದಾ: ಅಮೂರ್ತ ಲಿಖಿತ ಸಂಕೇತಗಳಿಗೆ ಅರ್ಥಗಳಿರುತ್ತವೆ) ಕ್ರಮೇಣವಾಗಿ ಹೊಸ ಲಿಪಿಗಳನ್ನು ಕಲಿಯುವುದಕ್ಕೆ ಅನ್ವಯಿಸಬಹುದು. ಕೊನೆಯದಾಗಿ, ಒಂದು ವ್ಯಾವಹಾರಿಕ ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ನೋಡುವುದಾದರೆ, ಎಳೆಯ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಏಕಕಾಲದಲ್ಲಿ ಅನೇಕ ಬಗೆಯ ಲಿಪಿಗಳನ್ನು ಕಲಿಸಲು ಆರಂಭಿಕ ಬಾಲ್ಯದ ಶಿಕ್ಷಣಜ್ಞರನ್ನು ತಯಾರು ಮಾಡುವ ಹೊಣೆಯನ್ನು ಇದು ಹಗುರಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ.

3.3. ಪಠ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಸಂದರ್ಭ

ಭಾರತದ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣವು ಪರಂಪರಾನುಗತವಾಗಿ ಪ್ರತಿಷ್ಠಿತರಿಗೆ ಸೀಮಿತವಾಗಿದ್ದು, ಕೇವಲ ಒಂದು ಅತಿಸಣ್ಣ ಪ್ರಮಾಣದ ಜನತೆಗೆ ಔಪಚಾರಿಕ ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಅಥವಾ ಸಾಕ್ಷರಸ್ಥರಾಗುವುದಕ್ಕೆ ಅವಕಾಶಗಳು ಇದ್ದಿವೆ (Rao, et al. (ರಾವ್ ಮತ್ತಿತರರು), 2003; Chaudhary (ಚೌಧರಿ), 2009). ಇಂದಿಗೂ ಕೂಡಾ, ದೇಶದ ವಿವಿಧ ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು/ಅಥವಾ ಆರ್ಥಿಕ ಶ್ರೇಣಿಗಳಿಗೆ ಸೇರಿದ ಕುಟುಂಬಗಳಿಂದ ಬಂದ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಲಭ್ಯವಿರುವ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅವಕಾಶಗಳು ಮತ್ತು ಶಾಲಾ ಪ್ರಕಾರಗಳಿಗೆ ಪ್ರವೇಶಾವಕಾಶಗಳಲ್ಲಿ ತಾರತಮ್ಯತೆ ಇರುವುದನ್ನು ದಾಖಲಿಸಲಾಗಿವೆ (ನಂಬಿಸ್ಸನ್, 1996, 2010). ಆದ್ದರಿಂದ, ಭಾರತದ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಚಾಲ್ತಿಯಲ್ಲಿದ್ದ ಭಾಷಾ ಮತ್ತು ಸಾಕ್ಷರತಾ ಬೋಧನೆಗಳ ಎಲ್ಲಾ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ "ಮಾದರಿಗಳು" ಐತಿಹಾಸಿಕವಾಗಿ ಒಟ್ಟೂ ಜನಸಂಖ್ಯೆಯ ಒಂದು ಸಣ್ಣ ಘಟಕಕ್ಕೆ ಮಾತ್ರ ಅನ್ವಯಿಸಲ್ಪಡುತ್ತಿದ್ದವು. ಮುಂದುವರೆದು ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಓದು ಬರಹದ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಇದ್ದ ಬೇರೆ ಬೇರೆ ವಿಧಾನಗಳ ಅಥವಾ ತತ್ವಜ್ಞಾನಗಳ ಗುಣ ಮತ್ತು ದೋಷಗಳ ಮೇಲಿನ ವಿದ್ವತ್ ಚರ್ಚೆಗಳು ಕೂಡಾ ಬಹುಮಟ್ಟಿಗೆ ಇಲ್ಲವಾಗಿವೆ.

ಮಧ್ಯಮ ವರ್ಗದ ಕುಟುಂಬಗಳಿಗೆ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿನ ಶಿಕ್ಷಣ ಅವಕಾಶಗಳ ಕುರಿತು ಬಹಳಷ್ಟು ದಾಖಲೆಗಳು ಲಭ್ಯವಿವೆ (Ramanathan (ರಾಮನಾಥನ್), 2007). ಭಾರತದ ದೂರದ ಭಾಗಗಳೂ ಸೇರಿದಂತೆ, ಎಳೆಯ ಮಕ್ಕಳಿಗೆಂದಿರುವ 'ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಮಾಧ್ಯಮದ' ಶಾಲಾಪೂರ್ವ ಶಾಲೆಗಳ ಬೆಳವಣಿಗೆಯಿಂದ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷೆಗಿರುವ ಬೇಡಿಕೆಯನ್ನು ಅಳೆಯಬಹುದು. ಅನೇಕವೇಳೆ, ಈ ಶಾಲಾಪೂರ್ವ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿನ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಮತ್ತು ಅಭ್ಯಾಸಕ್ರಮಗಳು ಮಕ್ಕಳ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಅವಶ್ಯಕತೆಗಳಿಗೆ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ದ್ವಿತೀಯ ಭಾಷಾ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನದಲ್ಲಿ ತರಬೇತಿಯ ಕೊರತೆಯಿದೆ; ಮೇಲಾಗಿ, ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಸಲು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಅದರಲ್ಲಿ ಪೂರ್ವಭಾವಿಯಾಗಿ ಇರಬೇಕಾದ ಪ್ರಾವೀಣ್ಯತೆಯ ಕೊರತೆಯಿದೆ. ಬಹಳಷ್ಟು ಪ್ರಕರಣಗಳಲ್ಲಿ, ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಇಂಗ್ಲಿಷ್‌ನ ಮೊದಲ ಅನುಭವವು, ಮಾಧ್ಯಮವಾಗಿಯೂ ಸಹ, ನುಡಿಯುವ ಭಾಷೆಯೊಂದಿಗೆ ಬದಲಾಗಿ ವರ್ಣಮಾಲೆ ಮತ್ತು

ಲಿಪಿಯ ಬಳಕೆಯದ್ದಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಪಠ್ಯದ ಭಾಷೆಯೊಂದಿಗೆ ಪರಿಚಿತತೆ ಇಲ್ಲದ ಕಾರಣ, ಮಕ್ಕಳು ಅಕ್ಷರಗಳು ಮತ್ತು ಪದಗಳನ್ನು ವಿಸಂಕೇತಿಸುವುದನ್ನು (decode) ಕಲಿಯಬಹುದು ಆದರೆ ಶಬ್ದಭಂಡಾರ ಮತ್ತು ಅರ್ಥಗ್ರಹಣಗಳು ಅವರಿಗೆ ಒಂದು ಸವಾಲಾಗಿ ಕಾಣಬಹುದು. ನಮ್ಮ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಮೊದಲ, ಎರಡನೆಯ ಮತ್ತು ಮೂರನೆಯ ಭಾಷೆಗಳಿಗೆ ಪ್ರತ್ಯೇಕಿತ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನಗಳಿಲ್ಲ ಮತ್ತು ಇವೆಲ್ಲವನ್ನೂ ಒಂದೇ ವಿಧಾನವನ್ನು ಬಳಸಿ ಕಲಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ.

ಇಂಗ್ಲಿಷಿನಂತಲ್ಲದೆ, ಭಾರತದ ಅನೇಕ ಲಿಪಿಗಳಲ್ಲಿ ಸಂಕೇತ ಮತ್ತು ಶಬ್ದದ ನಡುವೆ ಒಂದು ಕ್ರಮಬದ್ಧ ಹೊಂದಾಣಿಕೆ ಇರುತ್ತದೆ. ಓದು ಮತ್ತು ಬರಹದ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನಗಳು ಈ ಅನುರೂಪದ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ರಚಿತವಾಗಿವೆ ಎಂದು ಬರ್ನ್ಸನ್ (2003) ತೋರಿಸಿರುತ್ತಾರೆ. ಭಾರತೀಯ ಭಾಷಾ ಲಿಪಿಗಳನ್ನು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ *ವರ್ಣಮಾಲಾ* ವಿಧಾನದ ಮೂಲಕ ಕಲಿಸಲಾಗಿವೆ - ಈ ವಿಧಾನದಲ್ಲಿ *ಮೂಲಾಕ್ಷರಗಳು ವರ್ಣಮಾಲೆಯ* ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಮತ್ತು ಅನುಕ್ರಮಣಿಕವಾಗಿ ಕಲಿಸಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ಪ್ರತಿ ಮೂಲಾಕ್ಷರವೂ ಆ ಅಕ್ಷರದೊಂದಿಗೆ ಆರಂಭವಾಗುವ ಪದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿದ್ದಾಗಿದ್ದವು (Berntsen (ಬರ್ನ್ಸನ್), 2003). ಒಮ್ಮೆ ಎಲ್ಲಾ *ಮೂಲಾಕ್ಷರಗಳನ್ನೂ* ಪರಿಚಯಿಸಿದ ನಂತರ, ಮಕ್ಕಳಿಗೆ *ಬಾರಾಖಡಿ* ಎಂದು (ಕಾಗುಣಿತ) ಕರೆಯಲ್ಪಡುವ ಅಪ್ರಧಾನ ಸ್ವರ ಸಂಕೇತಗಳೊಂದಿಗೆ (*ಮಾತ್ರೆಗಳು*) ಅವುಗಳ ಸಂಯೋಜನೆಗಳನ್ನು ಪರಿಚಯಿಸಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು. *ಬಾರಾಖಡಿ*ಯಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿ ಅಕ್ಷರವನ್ನೂ ಅದರ ಸ್ವರ ಸಂಯೋಜನೆಗಳ (ಉದಾ: ಕ, ಕಾ ಕಿ, ಕೀ ಹೀಗೆ) ಎಲ್ಲಾ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಕಲಿಸಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ಇದಾದ ನಂತರ, ಗಮನವನ್ನು ಸಂಬಂಧಿಸಿದ *ಸಂಯುಕ್ತಾಕ್ಷರಗಳ* ಶಬ್ದಗಳು, ನಂತರ ಪದಗಳು, ವಾಕ್ಯಗಳು ಮತ್ತು ಉದ್ಧೃತ ಭಾಗಗಳ ಮೇಲೆ ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು (ಬರ್ನ್ಸನ್, 2003). ಈ ಪ್ರಸ್ತುತಿಯಲ್ಲಿ ಬಳಸಲಾಗುತ್ತಿದ್ದ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನದಲ್ಲಿ ಅಕ್ಷರಗಳನ್ನು ಮೌಖಿಕ ಮತ್ತು ಬರಹ ಎರಡೂ ಸ್ವರೂಪದಲ್ಲಿ ಕಲಿಯುವವರೆಗೂ ಅಕ್ಷರಗಳನ್ನು ಮೇಳದಲ್ಲಿ ಪುನರಾವರ್ತಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಮತ್ತು ಅವುಗಳನ್ನು ಅನುಕರಿಸಿ ಬರೆಯುವುದಕ್ಕೆ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆ ಕೊಡಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು.

ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಲಿಪಿಯಲ್ಲಿ ಅಗತ್ಯವಾಗಿ ಎಲ್ಲಾ ಸಂಕೇತಗಳು ಮತ್ತು ಅವುಗಳು ಹೊರಡಿಸುವ ಶಬ್ದಗಳ ನಡುವೆ ನೇರ ಹೊಂದಾಣಿಕೆ ಇರದೇ ಇದ್ದರೂ ಅದೇ ವಿಧಾನವನ್ನು ಯೋಚಿಸದೆ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಬೋಧನೆಗೆ ಬಳಸಲಾಗಿದೆ; ಮತ್ತು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಅಕ್ಷರಗಳ ಹೆಸರುಗಳು ಅವು ಹೊರಡಿಸುವ ಶಬ್ದಗಳಿಗಿಂತ ಬೇರೆಯಾಗಿದ್ದರೂ ಕೂಡಾ ವರ್ಣಮಾಲೆಯ ಅಕ್ಷರಗಳನ್ನು ಅನುಕ್ರಮಣಿಕವಾಗಿ, ಮತ್ತು ಅದೇ ಅಕ್ಷರದೊಂದಿಗೆ ಆರಂಭವಾಗುವ ಪದಗಳೊಂದಿಗೆ (ಉದಾ: *a* - *ಆಪಲ್*) ಸಂಬಂಧಿಸಿ ಪರಿಚಯಿಸುವ ಅದೇ 'ವರ್ಣಮಾಲಾ ವಿಧಾನ' ವನ್ನು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಸಲು ಬಳಸಲಾಗಿರುವುದು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿದೆ. ಅಪರೂಪವಾಗಿ ಒಂದು ಅಕ್ಷರಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಶಬ್ದಗಳನ್ನು ಕಲಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆ ನೀಡಲಾಗಿದೆ (ಉದಾ: ಕ್ಯಾಟ್, ಕೇಕ್, ಮತ್ತು ಕಾರ್ ಗಳಲ್ಲಿ ಹೊರಡುವ 'a' ಶಬ್ದವು ಬೇರೆ ಬೇರೆಯಾಗಿರುತ್ತವೆ).

ಸೇನ್ (Sen) (ಅವರ ಮುಂಬರುವ ಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿ) ಕಿಂಡರ್ಗಾರ್ಟನ್ ಪೂರ್ವ ಮತ್ತು ಒಂದನೆಯ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಓದುತ್ತಿರುವ 4 ರಿಂದ 6 ವರ್ಷ ವಯೋಮಾನದ ಮಕ್ಕಳ ಗುಂಪಿಗೆ ವಿಧ್ಯುಕ್ತವಾಗಿ ಏಕಕಾಲಕ್ಕೆ ಇಂಗ್ಲಿಷ್, ಹಿಂದಿ, ಮತ್ತು ಉರ್ದು ಭಾಷೆಗಳನ್ನು ಕಲಿಸಲಾಗುತ್ತಿದ್ದ ತ್ರಿಭಾಷಿಕ ಕಲಿಕಾ ಪರಿಸರದಲ್ಲಿ ಆರಂಭಿಕ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿನ ಸಾಕ್ಷರತಾ ಬೋಧನೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಬೋಧನಾ ಮಾಧ್ಯಮವಾಗಿತ್ತು. ಎರಡೂ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಹಾಗೂ ಮೂರೂ ಭಾಷೆಗಳಲ್ಲಿನ ಓದುವ ಮತ್ತು ಬರೆಯುವ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು

ಗಮನಾರ್ಹವಾಗಿ ಒಂದೇ ತೆರನಾಗಿ ಇದ್ದವು ಎಂದು ಶೋಧಕಗಳು ಸೂಚಿಸಿದವು. ಓದನ್ನೂ ಒಳಗೊಂಡಂತೆ ಕಲಿಕೆಯು ಅನುಕರಣೆ ಮತ್ತು ಪುನರಾವರ್ತನೆಯ ಮೂಲಕ ಕಂಠಪಾಠ ಮಾಡುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಎಂಬುದಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರಿಂದ ಪರಿಗಣಿಸಲಾಗಿತ್ತು ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳು ಕಂಠಪಾಠ ಮಾಡುವುದರಲ್ಲಿ ನಿಷ್ಣಾತರೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿದ್ದರು.

ಈ ಚರ್ಚೆಯಲ್ಲಿ ಮೂರು ಅಂಶಗಳನ್ನು ಗಮನಿಸಬೇಕಾಗಿದೆ. ಮೊದಲನೆಯದು, ಅರ್ಥ-ನಿರ್ಮಾಣವನ್ನು ಕಲಿಯುವುದಕ್ಕೂ ಮೊದಲು ಮಕ್ಕಳು ಲಿಪಿಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಾವೀಣ್ಯತೆಯನ್ನು ಸಾಧಿಸಬೇಕು ಎಂಬ ಗೃಹೀತವು ಎಲ್ಲಾ ಸಮಾಜೋ-ಆರ್ಥಿಕ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಇದೆ. ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಸಾಕ್ಷರತಾ ಕಲಿಕೆಯ ಈ *ಅನುಕ್ರಮಣಿಕೆಯ* ಮಾದರಿಯು ಚಿಕ್ಕ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಭಾಷಾ ಮತ್ತು ಸಾಕ್ಷರತಾ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಒಂದು ಯಾಂತ್ರಿಕ ಮತ್ತು ಅಷ್ಟು ಅರ್ಥಪೂರ್ಣವಲ್ಲದ ಚಟುವಟಿಕೆಯನ್ನಾಗಿ ಮಾಡುವ ವ್ಯಾಪಕ ಬೋಧನಾ ಅಭ್ಯಾಸಗಳಿಗೆ ಕಾರಣವಾಗಿದೆ (Menon (ಮೆನನ್), 2014; Menon (ಮೆನನ್) ಪ್ರಕಟಣೆಯಲ್ಲಿ). ಮಗುವು ಒಮ್ಮೆ ಲಿಪಿಯ ಮೇಲೆ ಹಿಡಿತ ಸಾಧಿಸಿದ್ದು ಮತ್ತು ಉದ್ಧೃತ ಭಾಗಗಳನ್ನು ಓದಲು ಸಮರ್ಥವಾದರೆ ಅರ್ಥ ಗ್ರಹಣ ಅಥವಾ ಅರ್ಥ-ನಿರ್ಮಾಣವು ಸಹಜವಾಗಿಯೇ ಆಗುತ್ತದೆ ಎಂದು ಭಾವಿಸಲಾಗಿದೆ; ಆದ್ದರಿಂದ, ದೊಡ್ಡ ಪ್ರಾಯದ ಮಕ್ಕಳಿಗೂ ಸಹ, ಭಾಷಾ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಅರ್ಥ-ನಿರ್ಮಾಣಕ್ಕೆ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆ ಕೊಡುವುದು ಬಹಳ ವಿರಳ (Sinha (ಸಿನ್ಹಾ), 2012). ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ಮೌಖಿಕ ಭಾಷೆಯು ಆರಂಭಿಕ ಸಾಕ್ಷರತಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗೆ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿರುವುದಾಗಿ ನೋಡಲಾಗಿಲ್ಲ. ಲಿಪಿಯ ಅಧಿಗ್ರಹಣಕ್ಕೂ ಮಕ್ಕಳು ತರಗತಿಗಳಗೆ ಒಯ್ಯುವ ಮೌಖಿಕ ಭಾಷೆಗಳಿಗೂ ಸಂಬಂಧವಿಲ್ಲ ಎಂದು ವ್ಯಾಪಕವಾಗಿ ಗ್ರಹಿಸಲಾಗುವುದರಿಂದ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಶಾಲಾ ಪೂರ್ವ ಭಾಷಿಕ ಜ್ಞಾನ/ಕೌಶಲಗಳು/ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಒಂದು ಸಂಪನ್ಮೂಲವಾಗಿ ಪರಿಕಲ್ಪಿಸಲಾಗಿಲ್ಲ ಅಥವಾ ಬಳಸಲಾಗಿಲ್ಲ. ಮೂರನೆಯದಾಗಿ, ಮಧ್ಯಮ ಮತ್ತು ಮೇಲಿನ ಆದಾಯ ಗುಂಪುಗಳ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಲಭ್ಯವಾಗುವ ನರ್ಸರಿ ಮತ್ತು ಕಿಂಡರ್ಗಾರ್ಟನ್ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಹೊರತು ಪಡಿಸಿ ಉಳಿದಂತೆ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕವಾಗಿ ಪೂರ್ವ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿನ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಭಾಷೆ ಅಥವಾ ಸಾಕ್ಷರತಾ ಬೋಧನೆಯ ಮೇಲೆ ಅಷ್ಟಾಗಿ ಗಮನ ಹರಿಸಿಲ್ಲ. ಕಿಂಡರ್ಗಾರ್ಟನ್ ನಲ್ಲಿ ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಸಾಕ್ಷರತೆಯ ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯು ಅಕ್ಷರಗಳನ್ನು ಅನುಕ್ರಮಿಣಿಕವಾಗಿ ಪರಿಚಯಿಸುವುದು, ಪದಗಳೊಂದಿಗೆ ಅಕ್ಷರಗಳನ್ನು ಸಂಬಂಧಿಸುವುದು, ಮೇಳದಲ್ಲಿ ಪುನರಾವರ್ತನೆ ಮತ್ತು ಅಕ್ಷರಗಳನ್ನು ಅನುಕರಿಸಿ ಬರೆಯುವ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಒಂದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಮುಂದುವರೆಯುತ್ತದೆ. ಶಿಶುಗೀತೆಗಳು, ಅಂತೆಯೇ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಶಬ್ದಭಂಡಾರದ ಪದಗಳನ್ನು ದಕ್ಕಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದೂ (ಬಣ್ಣಗಳು, ದೇಹದ ಭಾಗಗಳು ಹೀಗೆ ಹಲವಾರು) ಸಹ ಕಿಂಡರ್ಗಾರ್ಟನ್ನಿನ ಭಾಷಾ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಒಂದು ಸಾಮಾನ್ಯ ಭಾಗವಾಗಿದೆ.

ಆರಂಭಿಕ ಭಾಷಾ ಮತ್ತು ಸಾಕ್ಷರತಾ ಕಲಿಕೆಯ ಹೆಚ್ಚು ಸಮಕಾಲೀನ ವಿಧಾನಗಳು ಈಗ ಪ್ರಾರಂಭದಿಂದ ಒಟ್ಟೊಟ್ಟಿಗೇ ಅಕ್ಷರಗಳ ಗುಂಪುಗಳನ್ನು ಪ್ರಸ್ತುತ ಮಾಡುವುದರ ಜೊತೆಗೆ ಈ ಅಕ್ಷರಗಳಿಂದ ಚಿಕ್ಕ ಚಿಕ್ಕ ಪದಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನ ಮಾಡುತ್ತಿವೆ. ಇದರ ಉದ್ದೇಶವೇನೆಂದರೆ ಮಕ್ಕಳು ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣ ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದ ಕೂಡಲೇ ಅವರು ಪದಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಲು ಸಮರ್ಥರಾಗುವಂತೆ ಅವರಿಗೆ ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುವುದಾಗಿದೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಈ ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಗತಿಶೀಲ ವಿಧಾನಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಸಹ ಭಾರತದಲ್ಲಿನ ಆರಂಭಿಕ ಕಲಿಕಾ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಈ ಮೊದಲು ಗಮನಿಸಿದ ಮೂರು ಸಮಸ್ಯೆಗಳು ತಲೆದೋರುತ್ತವೆ - ಮಗುವಿನ ಮೌಖಿಕ ಭಾಷೆಯ ನಿರ್ಲಕ್ಷ್ಯ; ಅರ್ಥಗ್ರಹಣದ ಬಗ್ಗೆ ನಿರ್ಲಕ್ಷ್ಯ; ಎಳೆಯ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ (3 ರಿಂದ 5 ವರ್ಷದ ಒಳಗೆ) ಭಾಷಾ ಮತ್ತು ಸಾಕ್ಷರತಾ ಕಲಿಕೆಯ ಬಗ್ಗೆ ನಿರ್ಲಕ್ಷ್ಯ. ಮಕ್ಕಳು ಇಂಥ ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಗತಿಶೀಲ, ಸುಧಾರಣೆಯ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿಯೂ ತಮ್ಮ ಬಹುಪಾಲು ಸಮಯವನ್ನು ಲಿಪಿಯನ್ನು ಅನುಕರಿಸಿ ಬರೆಯುವುದು ಮತ್ತು ಪದಗಳನ್ನು, ವಾಕ್ಯಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಕೊನೆಯದಾಗಿ,

ಉದ್ಧೃತ ಭಾಗಗಳನ್ನು ರಚಿಸಲು ಅಕ್ಷರಗಳನ್ನು ಸಂಯೋಜಿಸುವುದರ ಮೇಲೆ ವ್ಯಯಿಸುತ್ತಾರೆ (ಮೆನನ್, ಪ್ರಕಟಣೆಯಲ್ಲಿ).