

ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿನ ಬಹುಭಾಷಿತ್ವ: ಪಶ್ಚಿಮ ಬಂಗಾಳದ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪರಿಗಣನೆಯಲ್ಲಿ

ಬೈದೇಹಿ ಸೇನ್‌ಗುಪ್ತಾ ಮತ್ತು ಸಮೀರ್ ಕರ್ಮಾಕರ್

ಮಾನವ ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ರೀತಿಗಳಲ್ಲಿ ವಿವಿಧತೆಯು ಮೇಲ್ಮೈಯಿದೆ. ಪ್ರಪಂಚವು, ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಭಾಷೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ, ಅಧಿಕಾರದ ಅಸಮಾನ ಹಂಚಿಕೆಗೆ ಸಾಕ್ಷಿಯಾಗಿದೆ. ಭಾಷೆಯ ಕಾರಣದಿಂದ ಆದ ಈ ಅಧಿಕಾರದ ಅಸಮಾನ ಹಂಚಿಕೆಯ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಶಿಕ್ಷಣವೆಂಬ ಅತ್ಯಂತ ಪ್ರಮುಖ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಕಾಣಬಹುದು. ಶಿಕ್ಷಣ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿನ ಈ ಭಾಷಾ ಅಸಮತೋಲನವು ಹೆಚ್ಚಿನ ಆತಂಕ ಮತ್ತು ಉದ್ದೇಗವನ್ನು ಉಂಟುಮಾಡಿದೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಮಾನವ ಸಮಾಜಗಳು ಯಾವಾಗಲೂ ಬಹುಭಾಷಿಕ ಮತ್ತು ಬಹುಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕವಾಗಿವೆ, ಮತ್ತು ಎಲ್ಲಾ ಕಾಲದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳು ಸದಾ ಇಂತಹ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳಿಗೆ ಎಡೆಗೊಟ್ಟಿವೆ(accommodate). 21ನೇ ಶತಮಾನದಲ್ಲಿ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಬಹುಭಾಷಿತ್ವಕ್ಕೆ ಸ್ಥಾನವನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುವ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪರ್ಯಾಯಗಳಲ್ಲಿ ನವೀಕೃತ ಚೈತನ್ಯ ಮತ್ತು ಆಸಕ್ತಿ ಕಂಡುಬಂದಿದೆ. ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಸಮಾನವಾದ ಮತ್ತು ಗುಣಮಟ್ಟದ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಒದಗಿಸುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಮಾತೃಭಾಷೆ ಆಧಾರಿತ ಬಹುಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣವು ಶಿಕ್ಷಣದ ಮುಖ್ಯ ಮಾದರಿಯಾಗಿದೆ. ಆದರೆ ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ಕುರಿತ ಈ ನಮ್ಮ ಸಮಾಲೋಚನೆಯ ಕಾರ್ಯತಃ ಕಾರ್ಯಾನ್ವಯವನ್ನು ನಾವು ನಿಜವಾಗಿಯೂ ಆಶಿಸಬಹುದೇ?

ಈ ಲೇಖನದಲ್ಲಿ, ಪಶ್ಚಿಮ ಬಂಗಾಲದ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಉದಾಹರಣೆಯಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸಿ, ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿರುವ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪದ್ಧತಿಗಳು ಬಹುಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಹೇಗೆ ಅವಕಾಶವನ್ನು ಸಂಯೋಜಿಸುತ್ತಿವೆ ಅಥವಾ ಸೃಷ್ಟಿಸುತ್ತಿವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸುವುದು ನಮ್ಮ ಮುಖ್ಯ ಉದ್ದೇಶವಾಗಿದೆ. ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರು ಎದುರಿಸುತ್ತಿರುವ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು, ಕೇಂದ್ರೀಯ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಮೀಕ್ಷೆಗಳು ಮತ್ತು ಅಂತಿಮವಾಗಿ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡಲು ನಾವು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತೇವೆ. ನಮ್ಮ ವಾದದಲ್ಲಿ, ನಾವು ಮೂರು ಪ್ರಮುಖ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳಿಂದ ಸೂಚನೆಯನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತೇವೆ: 1) 7 ಮತ್ತು 8ನೇ ಅಖಿಲ ಭಾರತ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಮೀಕ್ಷಾ (AISES) ವರದಿ, 2) ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಎದುರಿಸುತ್ತಿರುವ ಭಾಷಾ ಸಮಸ್ಯೆಗಳ ಕುರಿತು ಬರೆದ, ಪ್ರತಿಚಿ ಇನ್‌ಸ್ಟಿಟ್ಯೂಟ್ (2012) ಪ್ರಕಟಿಸಿರುವ ಎಂಬತ್ತೆಂಟು ಕಿರು ಲೇಖನಗಳು ಮತ್ತು 3) ಪಟಬಹಾರ್ ಎಂಬ ಮೂರನೇ ತರಗತಿಯ ಪ್ರಥಮ ಭಾಷೆಯ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದ ಒಂದು ಅಧ್ಯಾಯದ ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತ ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ. ಈ ಪುಸ್ತಕವನ್ನು ಪಶ್ಚಿಮ ಬಂಗಾಳ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಮಂಡಳಿಯ ಸುಪರ್ದಿನಲ್ಲಿರುವ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಬಳಸಲಾಗುತ್ತದೆ.

ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ಸಾಮಾಜಿಕ-ರಾಜಕೀಯ ಉದ್ದೇಶಗಳಿಂದ ರೂಪುಗೊಳ್ಳುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಇರುವುದರಿಂದ, ಯಾವುದೇ ರೀತಿಯ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯು ವಿಷಯದ ಬಗೆಗಿನ ಮೂಲಭೂತ ತಿಳುವಳಿಕೆಯನ್ನು ಒಳಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ನಾವು ಇಲ್ಲಿ ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಿರುವ ಭೂ-ರಾಜನೀತಿಯ (geopolitical) ಪ್ರದೇಶವೆಂದರೆ, ಪಶ್ಚಿಮ ಬಂಗಾಳ. ಅಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಗಳು ಬಂಗಾಳಿ ಮಾಧ್ಯಮದ ಶಾಲೆಗಳಾಗಿದ್ದು, ಕೆಲವು ಮಾತ್ರ ಹಿಂದಿ, ಉರ್ದು, ಸಂತಾಲಿ ಮತ್ತು ನೇಪಾಳಿ ಮಾಧ್ಯಮದ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಗಳಾಗಿವೆ. ನಗರ ಮತ್ತು ಉಪನಗರ ಪ್ರದೇಶಗಳಲ್ಲಿ, ಅನೇಕ ದುಬಾರಿ ಖಾಸಗಿ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಮಾಧ್ಯಮ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಗಳಿವೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಗ್ರಾಮೀಣ ಪ್ರದೇಶಗಳಲ್ಲಿ, ಸರ್ಕಾರಿ ಶಾಲೆಗಳು ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುವ ಏಕೈಕ ತಾಣವಾಗಿವೆ. ಪಶ್ಚಿಮ ಬಂಗಾಳದ ಗ್ರಾಮೀಣ ಜನಸಂಖ್ಯೆಯು 38 ಅಧಿಸೂಚಿತ ಪರಿಶಿಷ್ಟ ಪಂಗಡದ (ಎಸ್‌ಟಿ) ಸಮುದಾಯಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದೆ. ಇವುಗಳಲ್ಲಿ

ಸಂತಾಲಿ ಭಾಷಿಗರಿಗೆ ಮಾತ್ರ ಮಾತೃಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅವಕಾಶವಿದೆ. ಇತರ ಸಮುದಾಯಗಳಿಗೆ ಮಾತೃಭಾಷೆಯಲ್ಲದ, ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಬಂಗಾಳಿ ಅಥವಾ ಹಿಂದಿ ಮಾಧ್ಯಮ ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುವ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗೆ ಪ್ರವೇಶಿಸುವುದನ್ನು ಬಿಟ್ಟು ಬೇರೆ ಆಯ್ಕೆ ಇಲ್ಲ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಕೋಲ್ಕತ್ತಾ ಮತ್ತು ಅದರ ಸುತ್ತಮುತ್ತಲಿನ ಪ್ರದೇಶಗಳನ್ನು ಹೊರತುಪಡಿಸಿ, ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಅನೇಕ ಗ್ರಾಮೀಣ ಪ್ರದೇಶಗಳಲ್ಲಿ, ಬಂಗಾಳಿ ಭಾಷೆಯ ಪ್ರಾದೇಶಿಕ ವಿವಿಧತೆಗಳು ಪ್ರಮಾಣಿತ ವೈವಿಧ್ಯಕ್ಕಿಂತ ಎಷ್ಟು ಭಿನ್ನವಾಗಿವೆ. ಅಂದರೆ, ಅನೇಕರಿಗೆ “ಮಾತೃಭಾಷೆಯ ಶಿಕ್ಷಣ”ವು ವಾಸ್ತವವಾಗಿ ದೊರಕದೇ ಕೇವಲ ಅಧಿಕೃತ ಘೋಷಣೆಯಾಗಿಯೇ ಉಳಿದಿದೆ. ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕ್ಷೇತ್ರದ ಕಾರ್ಯಕ್ಷಮತೆ ಅತ್ಯಂತ ಕಳಪೆಯಾಗಿದೆ. ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಯೋಜನೆ ಮತ್ತು ಆಡಳಿತದ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದ (NUEPA) (2012 - 13) ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಸೂಚ್ಯಂಕವು (EDI), ಪಶ್ಚಿಮ ಬಂಗಾಳಕ್ಕೆ 0.527 EDI ಅಂಕವನ್ನು ನೀಡಿದ್ದು, ಒಟ್ಟು 35 ರಾಜ್ಯಗಳು ಮತ್ತು ಕೇಂದ್ರಾಡಳಿತ ಪ್ರದೇಶಗಳ ಪೈಕಿ ಪಶ್ಚಿಮ ಬಂಗಾಳ 31ನೇ ಸ್ಥಾನದಲ್ಲಿದೆ. ಪಶ್ಚಿಮ ಬಂಗಾಳದ ಸಾಮಾಜಿಕ ವರ್ಗಗಳಲ್ಲಿ ಶಾಲೆಯನ್ನು ತ್ಯಜಿಸಿದ ಪ್ರಮಾಣಗಳು (rates) ಈ ರೀತಿಯಾಗಿವೆ: ಪರಿಶಿಷ್ಟ ಜಾತಿ - ಪ್ರಾಥಮಿಕ: 15.1%, ಉನ್ನತ -ಪ್ರಾಥಮಿಕ: 32.4%, ಪರಿಶಿಷ್ಟ ಪಂಗಡ -ಪ್ರಾಥಮಿಕ: 20.7%; ಉನ್ನತ -ಪ್ರಾಥಮಿಕ: 38.3% (NUEPA, 2013).

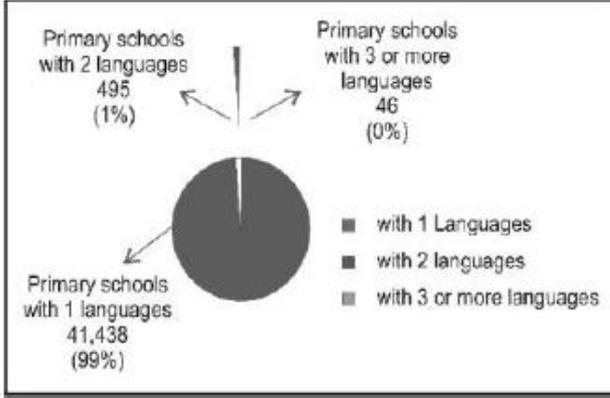
ಮಾತೃಭಾಷೆಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ಬಹುಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣವು ಮಗುವಿನ ಭಾಷಿಕ (linguistic) ಮಾನವ ಹಕ್ಕುಗಳನ್ನು ರಕ್ಷಿಸುತ್ತದೆ ಎಂದು ಭಾವಿಸಬಹುದು, ಆದರೆ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಅಂತರ್-ಭಾಷಾ ತಾರತಮ್ಯಕ್ಕೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆ ನೀಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ವಾಸ್ತವವಾಗಿ, “ಭಾಷೆ-ಉಪಭಾಷೆ” ತಾರತಮ್ಯ (ಬ್ಲೋಮಾರ್ಟ್, 2001; ಸ್ಕುಟ್‌ನಾಬ್ - ಕಂಗಾಸ್ ಮತ್ತು ಫಿಲಿಪ್‌ಸನ್, 2001) ಎಂದು ಜನಜನಿತವಾಗಿರುವ ಆಂತರಿಕ ಭಾಷಾ ತಾರತಮ್ಯಕ್ಕೆ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣದ ಮೇಲಿನ ಅದರ ಪ್ರಭಾವಕ್ಕೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಗಮನಹರಿಸಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಈ ತಾರತಮ್ಯವು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಮೇಲೆ ದೀರ್ಘಾವಧಿಯ ಪ್ರಭಾವವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವುದು ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೇ, ಭಾಷೆಯ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಪ್ರಮಾಣಿತ ವಿವಿಧತೆಯಲ್ಲಿನ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದ ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ತರಗತಿಯ ಸಂವಹನವು ದೂರದ ಗ್ರಾಮೀಣ ಪ್ರದೇಶದ ಮಗುವಿಗೆ “ದೇಶೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ” ಅಥವಾ “ಮಾತೃಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣ”ವನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತದೆಯೇ ಎಂಬಂತಹ ಭಾಷಿಕ ಮಾನವ ಹಕ್ಕುಗಳನ್ನು ಕುರಿತ ಕೆಲವು ಮೂಲಭೂತ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಹುಟ್ಟುಹಾಕಿದೆ. ಪಶ್ಚಿಮ ಬಂಗಾಳದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸನ್ನಿವೇಶದ ನೋಟವು ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಯ ಸಿಂಧುತ್ವವನ್ನು ದೃಢಪಡಿಸುತ್ತದೆ. ಬೆಂಗಾಲಿಯ ಪ್ರಾದೇಶಿಕ ವಿವಿಧತೆಗಳು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಪ್ರಮಾಣಿತ ಆಡುಮಾತಿನ ಬೆಂಗಾಲಿಗಿಂತ (ಸ್ಕ್ಯಾಂಡರ್ಡ್ ಕಲೋಕ್ವಿಅಲ್ ಬೆಂಗಾಲಿ-ಎಸ್‌ಸಿಬಿ) ಬಹಳ ಭಿನ್ನವಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಈ ಪ್ರಾದೇಶಿಕ ವಿವಿಧತೆಗಳನ್ನು ಮಾತನಾಡುವವರಿಗೆ “ಬಂಗಾಲಿ” (ಬೆಂಗಾಲಿ ಮಾತನಾಡುವವ) ಎನಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಕೇವಲ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಜೀವನಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಗುರುತಾಗಿದೆ. ರಾಜ್‌ಬಂಶಿ ಜನರ ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಭಾಷಾ ಗುರುತಿನ ಬೇಡಿಕೆಯ ದೀರ್ಘ ಇತಿಹಾಸ (ರಾಜ್‌ಬಂಶಿ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಬಂಗಾಳಿ ಉಪಭಾಷೆ ಎಂದು ಗುರುತಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ), ಬಹುಶಃ ಪಶ್ಚಿಮ ಬಂಗಾಳದ ಸಂದರ್ಭದ ಪ್ರಮಾಣಿತ ಭಾಷೆ-ಉಪಭಾಷೆ ಸಂಘರ್ಷದ, ರಾಜಕೀಯವಾಗಿ ಅತ್ಯಂತ ಪ್ರಮುಖವಾದ ಉದಾಹರಣೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಹಂತದ ತರಗತಿಗಳು ಬೋಧನೆ - ಕಲಿಕೆ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಬಹುಭಾಷಾ ಅಭ್ಯಾಸಕ್ಕೆ ಮುಕ್ತವಾಗಿಲ್ಲವಾದ್ದರಿಂದ, ಯಾವುದೇ ಅಪ್ರಧಾನ ಭಾಷೆಯಾಗಲೀ ಅಥವಾ ಬಂಗಾಲಿಯ ಯಾವುದೇ ಪ್ರಾದೇಶಿಕ ವಿವಿಧತೆಯಾಗಲೀ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಸ್ಥಾನ ಪಡೆಯುವುದಿಲ್ಲ.

ಈ ತಿಳುವಳಿಕೆಯೊಂದಿಗೆ, ರಾಜ್ಯಾದ್ಯಂತ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಬಹುಭಾಷೆಯು ವಸ್ತುತಃ ಹೇಗೆ ತನ್ನ ಸ್ಥಾನವನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳುತ್ತಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಈಗ ನೋಡೋಣ.

ದತ್ತಾಂಶ I: ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಬಹುಭಾಷಿಕ ಅಭ್ಯಾಸದ ಅಧಿಕೃತ ವಿವರಗಳು.

ಅ) ಕೆಳಗಿನ ಪೈ ಚಾರ್ಟ್, 7ನೇ ಅಖಿಲ ಭಾರತ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಮೀಕ್ಷೆ ವರದಿಯ ಪ್ರಕಾರ ಒಂದು, ಎರಡು ಮತ್ತು ಮೂರು ಅಥವಾ ಹೆಚ್ಚಿನ ಭಾಷೆಗಳನ್ನು ಬೋಧನಾ ಮಾಧ್ಯಮವಾಗಿ ಬಳಸುವ ಪಶ್ಚಿಮ ಬಂಗಾಳದ ಶಾಲೆಗಳ ಸಂಖ್ಯೆಯನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ರಾಜ್ಯದಲ್ಲಿ ಏಕಭಾಷಿಕ ಶಾಲೆಗಳ ವಿರುದ್ಧ (versus) ಬಹುಭಾಷಾ ಶಾಲೆಗಳ ಹಂಚಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಒಂದು ಅಸಮಾನತೆ ಇದೆ ಎಂಬುದು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿದೆ.

ಚಿತ್ರ 1. ಒಂದು, ಎರಡು ಮತ್ತು ಮೂರು ಅಥವಾ ಹೆಚ್ಚಿನ ಭಾಷೆಗಳನ್ನು ಬೋಧನಾ ಮಾಧ್ಯಮವಾಗಿ ಬಳಸುವ ಪಶ್ಚಿಮ ಬಂಗಾಳದ ಶಾಲೆಗಳು (7ನೇ ಅಖಿಲ ಭಾರತ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಮೀಕ್ಷೆ ವರದಿಯಿಂದ ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಗಿದೆ).



Primary schools with 2 languages 495 (1%) - ಎರಡು ಭಾಷೆಗಳನ್ನು ಬಳಸುವ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಗಳು - 495 (1%)

Primary schools with 3 or more languages 46 (0%) - ಮೂರು ಅಥವಾ ಹೆಚ್ಚಿನ ಭಾಷೆಗಳನ್ನು ಬಳಸುವ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಗಳು - 46 (0%)

Primary schools with 1 language 41438 (99%) - ಒಂದು ಭಾಷೆಯನ್ನು ಬಳಸುವ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಗಳು - 41,438 (99%)

with 1 language - ಒಂದು ಭಾಷೆಯ ಬಳಕೆ

with 2 language - ಎರಡು ಭಾಷೆಗಳ ಬಳಕೆ

with 3 language - ಮೂರು ಅಥವಾ ಹೆಚ್ಚಿನ ಭಾಷೆಗಳ ಬಳಕೆ

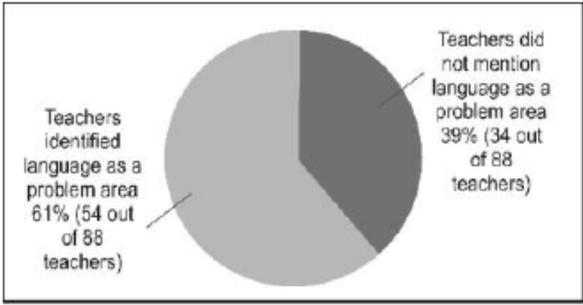
ಬ) 7ನೇ ಸಮೀಕ್ಷೆಯ ವಿರುದ್ಧವಾದ, 8ನೇ ಅಖಿಲ ಭಾರತ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಮೀಕ್ಷೆ ವರದಿಯ ಪ್ರಕಾರ, ಮಾತೃಭಾಷೆಯನ್ನು ಬೋಧನಾ ಮಾಧ್ಯಮವಾಗಿ ಬಳಸುವ ಭಾರತದಾದ್ಯಂತದ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಗಳ ಸಂಖ್ಯೆಯು ಶೇಕಡ 5.42ರಷ್ಟು ಕಡಿಮೆಯಾಗಿದೆ. ಬಹು ಮಾಧ್ಯಮ ಬೋಧನೆಯ ಶಾಲೆಗಳ ಸಂಖ್ಯೆಯಲ್ಲಿ ಶೇಕಡ 1.37ರಷ್ಟು ಹೆಚ್ಚಳವಾಗಿದ್ದರೂ ಸಹ (8ನೇ ಸಮೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ಶೇಕಡಾ 13.51 ಮತ್ತು 7ನೇ ಸಮೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ಶೇಕಡ 12.14), 7ನೇ ಅಖಿಲ ಭಾರತ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಮೀಕ್ಷಾ ವರದಿಯಲ್ಲಿ ಕಂಡುಬರುವಂತೆ, ಈ ಅಂಕಿಅಂಶಗಳು ಇನ್ನೂ ಏಕಭಾಷಿಕ ಮತ್ತು ಬಹುಭಾಷಿಕ ಶಾಲೆಗಳ ನಡುವಿನ ಅಸಮಾನತೆಯನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತವೆ.

ದತ್ತಾಂಶ II: ಭಾಷೆಯ ಸಮಸ್ಯೆಯ ಕುರಿತು ಶಿಕ್ಷಕರ ಗ್ರಹಿಕೆ

2012ರಲ್ಲಿ, ಪ್ರತಿಚಿ (ಭಾರತ) ಟ್ರಸ್ಟ್ ಸಂಶೋಧನಾ ವಿಭಾಗವಾದ ಪ್ರತಿಚಿ ಸಂಸ್ಥೆಯು ಪಶ್ಚಿಮ ಬಂಗಾಲದ 8 ಜಿಲ್ಲೆಗಳಿಂದ 348 ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಒಳಗೊಂಡ ಹತ್ತು ಕಾರ್ಯಾಗಾರಗಳನ್ನು ನಡೆಸಿತು. ಈ ಕಾರ್ಯಾಗಾರಗಳಲ್ಲಿ, ಶಿಕ್ಷಕರ ವಿಮರ್ಶೆಯನ್ನು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಲಾಗುವ ಯಾವುದೇ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಘಟಕ ಅಥವಾ ಚರಾಂಶಗಳ ಪಟ್ಟಿ ಇರಲಿಲ್ಲ; ಬದಲಿಗೆ ಅವರ

ವೈಯಕ್ತಿಕ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ಕೇಳಿಕೊಳ್ಳಲಾಯಿತು. ಅವರೆಲ್ಲರೂ ಬೋಧನೆ ಮಾಡುವಾಗ ತಾವು ಪ್ರತಿದಿನ ಎದುರಿಸುತ್ತಿದ್ದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಅಂದರೆ, ಅವರು ಗಮನಿಸಿದ ಗ್ರಾಮೀಣ ಮತ್ತು ಉಪನಗರ ಶಾಲೆಗಳ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಎದುರಿಸುತ್ತಿರುವ ಸವಾಲುಗಳು, ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು ಮತ್ತು ಹಣಕಾಸಿನ ಕೊರತೆ, ಬಡತನ ಮತ್ತು ಪೋಷಕರ ಅನಕ್ಷರತೆಯ ಪರಿಣಾಮ, ಆಡಳಿತಾತ್ಮಕ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು ಮತ್ತು ಬೋಧನಾ -ಕಲಿಕಾ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು ಹೀಗೆ ಹಲವು ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ವಿವರವಾಗಿ ದಾಖಲಿಸಿದರು. ಈ ಬರವಣಿಗೆಗಳಿಂದ ಪ್ರತೀಚಿಯು 88 ಬರಹಗಳನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿ ಕಲಾಂಚಾರಿಯನ್ನು ಪ್ರಕಟಿಸಿತು. ಫಲಿತಾಂಶವನ್ನು ಸುಲಭವಾಗಿ ಉಹಿಸಬಹುದಾಗಿತ್ತು ಎನ್ನುವುದರ ಹೊರತಾಗಿಯೂ, ಅದು ಭಾಷಾಶಾಸ್ತ್ರೀಯವಾಗಿ ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕವಾಗಿತ್ತು. 88 ಬರಹಗಳ ಪೈಕಿ 54ರಲ್ಲಿ, ಭಾಷೆಯನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಕನಿವಿಸಿಯ ವಲಯವೆಂದು ಗುರುತಿಸಲಾಗಿತ್ತು. ಗ್ರಾಮೀಣ ಪ್ರದೇಶದ, ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಬುಡಕಟ್ಟು ಜನಾಂಗದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವೈಫಲ್ಯದ ಹಿಂದಿನ ಪ್ರಮುಖ ಕಾರಣಗಳಲ್ಲಿ ಇದೂ ಕೂಡ ಒಂದು.

ಚಿತ್ರ 2. ಕಲಾಂಚರಿ ವರದಿಯ ಅನುಸಾರ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಕೆಯ ಸಮಸ್ಯೆಯ ಕ್ಷೇತ್ರವೆಂದು ಗುರುತಿಸಿದ ಶಿಕ್ಷಕರ ಶೇಕಡಾವಾರು ಪ್ರಮಾಣ.



Teachers identified language as a problem area 61% (54 out of 88 teachers) - ಭಾಷೆಯನ್ನು ಸಮಸ್ಯಾತ್ಮಕ ವಲಯ ಎಂದು ಗುರುತಿಸಿದ ಶಿಕ್ಷಕರು - 61% (88ರಲ್ಲಿ 54 ಶಿಕ್ಷಕರು)

Teachers did not mention language area 39% (34 out of 88 teachers) - ಭಾಷೆಯನ್ನು ಸಮಸ್ಯಾತ್ಮಕ ವಲಯ ಎಂದು ತಿಳಿಸದ ಶಿಕ್ಷಕರು - 39% (88ರಲ್ಲಿ 34 ಶಿಕ್ಷಕರು)

ಆದಾಗ್ಯೂ, ಭಾಷೆಯ ಸಮಸ್ಯೆಯು ಕೇವಲ ಮಾತೃಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸೌಕರ್ಯವಿಲ್ಲದ ಬುಡಕಟ್ಟು ಜನಾಂಗಕ್ಕೆ ಸೇರಿದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಸೀಮಿತವಾಗಿಲ್ಲ. ಗ್ರಾಮೀಣ ಮತ್ತು ನಗರ ಪ್ರದೇಶಗಳ ಬೆಂಗಾಲಿ ಮಾತನಾಡುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಸಹ ಇದನ್ನು ಎದುರಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ ಎಂದು ವರದಿಯು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ.

ದತ್ತಾಂಶ III: ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕ ಮತ್ತು ಅಭ್ಯಾಸಪಾಠಗಳ ಭಾಷೆಯ ಆಧ್ಯತೆ

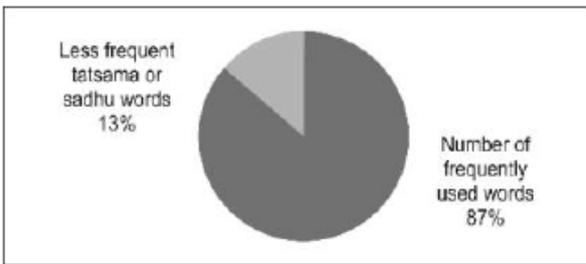
ನಮ್ಮ ದೇಶದ ಪ್ರಸ್ತುತ ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿಯ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪದ್ಧತಿಯಲ್ಲಿ ಬೋಧನೆ-ಕಲಿಕೆ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು ಅತ್ಯಂತ ನಿರ್ಣಾಯಕ ಸಾಧನಗಳಾಗಿವೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಮನೆಗೆ ಕೊಂಡೊಯ್ಯಬಹುದಾದ ಮತ್ತು ಶಾಲೆಯ ಕ್ಷೇತ್ರಕ್ಕೆ ಮೀರಿದ ನಿಗದಿತ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಹುಡುಕಬಹುದಾದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಧನಗಳಲ್ಲಿ ಇವು ಹಲವು ಬಾರಿ ಏಕೈಕ ಮೂರ್ತ

ಸಾಧನಗಳೆನಿಸಿವೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು ಶಿಕ್ಷಕರು ಸೂಚಿಸಿದ ಅವುಗಳ ನ್ಯೂನತೆಗಳ ನಡುವೆಯೂ ಪ್ರಮಾಣಿತ ಭಾಷಾ-ಕೇಂದ್ರಸ್ಥವಾಗಿ ಮತ್ತು ಏಕಭಾಷಿಕವಾಗಿ ಮುಂದುವರೆಯುತ್ತವೆ, ಮತ್ತು ಗ್ರಾಮೀಣ ಮತ್ತು ಆರ್ಥಿಕವಾಗಿ ಸವಾಲು ಹೊಂದಿರುವ ಮೊದಲ ತಲೆಮಾರಿನ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವೈಫಲ್ಯ ಮತ್ತು ಶಾಲೆಯಿಂದ ಹೊರಗುಳಿಯಲು ಕೊಡುಗೆ ನೀಡುವುದನ್ನು ಮುಂದುವರಿಸುತ್ತವೆ. ಈ ಅಂಶವನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸಲು, ನಾವು ಮೂರನೇ ತರಗತಿಯ ಭಾಷಾ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕವಾದ ಪಟಬಹಾರ್ಡ್‌ನಿಂದ ಒಂದು ಅಧ್ಯಯನದ ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತ ಭಾಷಾ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯನ್ನು ಪ್ರಸ್ತುತಪಡಿಸಲು ಬಯಸುತ್ತೇವೆ. “ನಿಜೆರ್ ಹಾತೆ ನಿಜೆರ್ ಕಾಜ್” (ನಿಮ್ಮ ಕೆಲಸ ನೀವೇ ಮಾಡಿ - Niger Hate Nijer Kaj) ಪಠ್ಯವನ್ನು ಉದಾಹರಣೆಯಾಗಿ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳೋಣ. ಇದು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಏಕಭಾಷಿಕ ಪಠ್ಯ. ಜೊತೆಗೆ, ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಬಳಕೆಯಲ್ಲಿಲ್ಲದ ಸಂಸ್ಕೃತ ಪದಗಳನ್ನು ವ್ಯಾಪಕವಾಗಿ ಬಳಸುತ್ತದೆ. ಈ ಪದಗಳನ್ನು ಬೆಂಗಾಲಿಯಲ್ಲಿ ತತ್ಸಮ ಅಥವಾ ಸಾಧು ಪದಗಳು ಎಂದು ಕರೆಯಲಾಗುತ್ತದೆ. ತತ್ಸಮ ಎಂಬ ಪದವು ಎರಡು ಘಟಕಗಳಿಂದ ಕೂಡಿದೆ, ತತ್ ಎಂದರೆ “ಅವನ” ಮತ್ತು ಸಮ ಎಂದರೆ “ಅದೇ.” ಆದ್ದರಿಂದ ತತ್ಸಮವು “ಅವನು ಎಂಬಂತಹ ಪದಗಳನ್ನು” ಅಂದರೆ, ಸಂಸ್ಕೃತ ಭಾಷೆಯ ಪದಗಳನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಸಾಧು ಪದದ ಅರ್ಥ ‘ಶುದ್ಧ ಅಥವಾ ಪವಿತ್ರ’. ಎರಡೂ ಪದಗಳು ವಾಸ್ತವವಾಗಿ ಸಂಸ್ಕೃತದ ಪವಿತ್ರ ಸ್ಥಾನವನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತವೆ. ಅನೇಕ ತತ್ಸಮ ಅಥವಾ ಸಾಧು ಪದಗಳು ಆಡುಮಾತಿನ ಬೆಂಗಾಲಿಯಲ್ಲಿ ಆಗಾಗ್ಗೆ ಬಳಸುವ ಪರ್ಯಾಯಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಹೊಂದಿವೆ. ಆದರೆ ಅಂಗೀಕೃತ ಪದ್ಧತಿಯಲ್ಲಿ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು, ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಬಳಸುವ ಇಂತಹ ಪದಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಆರಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದಿಲ್ಲ. ಪಟಬಹಾರ್ಡ್ ಪಠ್ಯದಲ್ಲಿ ಒಟ್ಟು ಪದಗಳ 13% ಪದಗಳನ್ನು ಆಗಾಗ ಬಳಸದ ಸಂಸ್ಕೃತ ಶಬ್ದಾವಳಿಯಿಂದ (ಚಿತ್ರ 3) ಆರಿಸಲಾಗಿದ್ದು, ಅವನ್ನು ಸುಲಭವಾಗಿ ಬದಲಿಸಬಹುದಾಗಿದೆ. ಈ ಅಂಶವನ್ನು ಪಠ್ಯದ ಒಂದು ಉದಾಹರಣೆಯೊಂದಿಗೆ ಸ್ಪಷ್ಟಪಡಿಸಬಹುದು. 14ನೇ ಪುಟದಿಂದ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಲಾದ ಮೂರನೇ ಸಾಲಿನ ಕೆಳಗಿನ ವಾಕ್ಯವನ್ನು ಗಮನಿಸೋಣ:

“ಆದ್ದರಿಂದ ಅವನು ಪೋರ್ಟರ್ ಅನ್ನು ಕರೆದು ಅವನಿಗೆ ಪರಿಹಾರವಾಗಿ ಹಣವನ್ನು ನೀಡಿದನು.

ಈ ವಾಕ್ಯದಲ್ಲಿ, “ಪರಿಹಾರ ಅಥವಾ ಶುಲ್ಕ” ಎಂಬ ತತ್ಸಮ ಪದವನ್ನು ಮಜೂರಿ ಎಂಬ ಅದರ ಆಡುಮಾತಿನ ಪ್ರತಿರೋಪದಿಂದ ಬದಲಾಯಿಸಬಹುದು. ಏಕೆಂದರೆ ಎರಡೂ ಪದಗಳು ಒಂದೇ ಅರ್ಥವನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತವೆ.

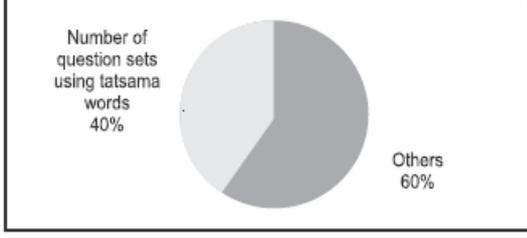
ಚಿತ್ರ 3. ಪಠ್ಯದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಬಳಸದ ತತ್ಸಮ ಅಥವಾ ಸಾಧು ಪದಗಳ ಶೇಕಡಾವಾರು



Less frequent tatsama or sadhu words 13% - ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಬಳಸದ ತತ್ಸಮ ಅಥವಾ ಸಾಧು ಪದಗಳು - 13%

Number of frequently used words 87% - ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಬಳಸುವ ಪದಗಳ ಸಂಖ್ಯೆ - 87%

ಅಭ್ಯಾಸಪಾಠವನ್ನು ನೋಡಿದರೆ, ಶೇಕಡ 40ರಷ್ಟು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು ಶೇಕಡ 13ರಷ್ಟು ಸಂಸ್ಕೃತ ಪದಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿವೆ ಎಂದು ತಿಳಿಯುತ್ತದೆ (ಚಿತ್ರ 4).



ಚಿತ್ರ 4. ಇತರ ಅಭ್ಯಾಸಗಳಿಗೆ ಹೋಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ, ತತ್ಸಮ ಅಥವಾ ಸಾಧು ಪದಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿದ ಶೇಕಡಾವಾರು ಅಭ್ಯಾಸಗಳು.

Number of question sets using tatsama words 40% - ತತ್ಸಮ ಪದಗಳನ್ನು ಬಳಸುವ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳ ವರ್ಗ - 40%
Others 60% - ಇತರೆ 60%

ಮುಂದಿನ ಅಧ್ಯಾಯಗಳಲ್ಲಿ ಸಂಸ್ಕೃತ ಪದಗಳ ಮೇಲಿನ ಮೋಹ ಕ್ರಮೇಣ ಹೆಚ್ಚಾಗುತ್ತದೆ. ಸಂಸ್ಕೃತ ಮತ್ತು ಸಂಸ್ಕೃತೇತರ ವಿಭಾಗದಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತಿಯ ಈ ಅಸಮಾನ ಹಂಚಿಕೆಯನ್ನು ಸಂಸ್ಕೃತದೊಂದಿಗೆ ಅದನ್ನು ಜೋಡಿಸುವ ಬೆಂಗಾಲಿ ಭಾಷೆಯ ಪವಿತ್ರ ರೂಪಾಂತರ ಭೂತಕಾಲದ ಹುಡುಕಾಟವಾಗಿ ಕಾಣಬಹುದು.

ದತ್ತಾಂಶದಿಂದ ನಾವು ಏನನ್ನು ಪಡೆಯುತ್ತೇವೆ?

ದತ್ತಾಂಶ IIರಲ್ಲಿ ನೀಡಲಾಗಿರುವ ಶಿಕ್ಷಕರ ವಿವರಣೆಗಳು ಕಲಿಯುವವರನ್ನು ಅವರ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪ್ರದರ್ಶನದ ಮೇಲೆ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುವ ಭಾಷಾ ಕಸಿವಿಸಿಯ ವಿವಿಧ ವಲಯಗಳಲ್ಲಿ ಇರಿಸುತ್ತವೆ. ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದ ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ತರಗತಿಯ ಸಂವಹನದ ಭಾಷೆಯ ತಿಳುವಳಿಕೆಯ ಕೊರತೆಯಿಂದ ಈ ಕಸಿವಿಸಿಯು ಉಂಟಾಗುತ್ತದೆ. ಇದಕ್ಕೆ ಕಾರಣಗಳನ್ನು ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕವಾಗಿ ವಿವಿಧ ಕೋನಗಳಿಂದ ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡಲಾಗಿದೆ:

- 1) ವಿವಿಧ ಅಲ್ಪಸಂಖ್ಯಾತ ಭಾಷಾ ಗುಂಪುಗಳ ಮತ್ತು ವಲಸೆ ಸಮುದಾಯಗಳ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಎದುರಿಸುತ್ತಿರುವ ಅಂತರ್ ಭಾಷಾ ತಾರತಮ್ಯ.
- 2) ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ, ಹೆಚ್ಚು ಚರ್ಚೆಗೆ ಒಳಪಡದ ಆಂತರಿಕ -ಭಾಷಾ ತಾರತಮ್ಯದ ಸಮಸ್ಯೆ ಸಹ ಕಲಿಕೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಮೇಲೆ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುತ್ತದೆ.
- 3) ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಧನೆಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಮುಖ ಪಾತ್ರ ವಹಿಸುವ ನಿರ್ಬಂಧಿತ ಮತ್ತು ವಿಸ್ತೃತ ಸಂಕೇತಗಳ (ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್, 1971) ನಡುವಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸ.

ಈ ಎಲ್ಲಾ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನು ನಿಕಟವಾಗಿ ಅವಲೋಕಿಸಿದಾಗ ಅವುಗಳ ನಡುವೆ ಒಂದು ಸಾಮಾನ್ಯ ಎಳೆ ಇರುವುದು ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ. ಅದೇನೆಂದರೆ, ಒಂದು ಗುಂಪಿನ ವಿರುದ್ಧ ಇತರ ಗುಂಪುಗಳು ಹೊಂದಿರುವ ಭಾಷಾ ಬಂಡವಾಳ (ಬಾಡ್ರ್ಯೂ, 1991). ಈ "ಇತರ ಗುಂಪುಗಳು" ಸ್ವಭಾವತಃ ವಿಭಿನ್ನವಾಗಿರುವ ಕಾರಣ, ಅವರ ವಿವಿಧತೆಯು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಧನೆಗೆ ಅಗತ್ಯವಿರುವ "ಭಾಷೆಗೆ" ವಿವಿಧ ರೀತಿಯ ಪ್ರವೇಶವನ್ನು ಅವರಿಗೆ ಒದಗಿಸಿದೆ. ಅವರು ಎದುರಿಸುತ್ತಿರುವ

ಭಾಷಾ ಸವಾಲುಗಳನ್ನು ಕೇವಲ ಭಾಷೆಯ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ; ಇಲ್ಲಿ ಸಮಾಜೋ-ಆರ್ಥಿಕ ಅಂಶಗಳು ನಿರ್ಣಾಯಕವಾಗುತ್ತವೆ. ಈ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಕಲಿಕಾ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳ ಭಾಷಾ ತಿಳುವಳಿಕೆಯೊಂದಿಗೆ ಪರಸ್ಪರ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿರಬಹುದಾದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಮಾಜೋ-ಆರ್ಥಿಕ, ಪ್ರಾದೇಶಿಕ ಮತ್ತು ಭಾಷಾ ಹಿನ್ನೆಲೆಗಳ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಅವರ ವಿಸ್ತೃತ ವರ್ಗೀಕರಣವನ್ನು ಪ್ರಸ್ತುತಪಡಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತೇವೆ.

1.

ನಗರ ಮತ್ತು ಉಪನಗರದ, ಮೇಲ್ಮಧ್ಯಮ ವರ್ಗ ಮತ್ತು ಮೇಲ್ವರ್ಗಕ್ಕೆ ಸೇರಿದ, ಪ್ರಮಾಣಿತ ಆಡುಮಾತಿನ ಬೆಂಗಳೂರಿನ (ಎಸ್‌ಸಿಬಿ) ಮಾತು ಮತ್ತು ಬರಹಗಳೆರಡರ ಉತ್ತಮ ಗ್ರಹಿಕೆಯುಳ್ಳ ವಯಸ್ಕ ಸದಸ್ಯರುಳ್ಳ ಕುಟುಂಬಗಳ ಮೂರನೇ ಅಥವಾ ಕನಿಷ್ಠ ಎರಡನೇ ತಲೆಮಾರಿನ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳು.

2.

ನಗರ ಮತ್ತು ಉಪನಗರದ, ಕೆಳ ಮಧ್ಯಮ ಮತ್ತು ಕೆಳ ಆರ್ಥಿಕ ವರ್ಗಕ್ಕೆ ಸೇರಿದ, ಪ್ರಮಾಣಿತ ಆಡುಮಾತಿನ ಬೆಂಗಳೂರಿನ (ಎಸ್‌ಸಿಬಿ) ವಾರ್ತಾಲಾಪದ ಬಗ್ಗೆ ತಿಳುವಳಿಕೆ ಇರುವ ಆದರೆ ಲಿಖಿತ ಪಠ್ಯಗಳಿಗೆ ಕನಿಷ್ಠ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಅನಾವರಣಗೊಂಡಿರುವ ವಯಸ್ಕ ಸದಸ್ಯರುಳ್ಳ ಕುಟುಂಬಗಳ ಮೊದಲನೆಯ ಅಥವಾ ಹಲವೊಮ್ಮೆ ಎರಡನೇ ತಲೆಮಾರಿನ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳು.

3.

ಗ್ರಾಮೀಣ ಹಿನ್ನೆಲೆಯ, ಮಧ್ಯಮ ಮತ್ತು ಕೆಳ ಆರ್ಥಿಕ ವರ್ಗಕ್ಕೆ ಸೇರಿದ, ಪ್ರಮಾಣಿತ ಆಡುಮಾತಿನ ಬೆಂಗಳೂರಿನ (ಎಸ್‌ಸಿಬಿ) ಬಗ್ಗೆ ಕನಿಷ್ಠ ತಿಳುವಳಿಕೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ವಯಸ್ಕ ಸದಸ್ಯರುಳ್ಳ ಬಹುತೇಕ ಮೊದಲ ತಲೆಮಾರಿನ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳು.

4.

ವಿವಿಧ ಪರಿಶಿಷ್ಟ ಬುಡಕಟ್ಟುಗಳಿಗೆ ಸೇರಿದ, ಗ್ರಾಮೀಣ ಹಿನ್ನೆಲೆಯ ಮೊದಲ ತಲೆಮಾರಿನ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳು.

1 ಮತ್ತು ಉಳಿದವುಗಳ ನಡುವಿನ ಅಂತರ ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕವಾಗಿದೆ. ಏಕೆಂದರೆ ಇದು ಸಾಂಕೇತಿಕವಾಗಿ ಈ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಧನೆಗಳ ನಡುವಿನ ಅಂತರವನ್ನು ಪ್ರತಿನಿಧಿಸುತ್ತದೆ. ಮೊದಲನೇ ಗುಂಪಿಗೆ ಸೇರಿದ ಮಕ್ಕಳು ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಮಾಧ್ಯಮ ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಹೋಗುತ್ತಾರೆ. ಅವರಲ್ಲಿ ಕೆಲವರು ಮಾತ್ರ ಸರ್ಕಾರಿ ಅಥವಾ ಸರ್ಕಾರಿ ಅನುದಾನಿತ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಓದುತ್ತಾರೆ. ಬೆಂಗಳೂರಿನ ಭಾಷೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಈ ಮಕ್ಕಳ ತಿಳುವಳಿಕೆ ಅತ್ಯಂತ ಕಡಿಮೆ; ಆದರೆ ನಮ್ಮ ದೇಶದ ಹಿಂದಿನ ವಸಾಹತುಶಾಹಿ ಕಾಲದಿಂದಲೂ ಪಾರಂಪರಿಕವಾಗಿ ಪಡೆದಿರುವ ಆಂಗ್ಲ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕುರಿತ ಮೋಹದ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಇದಕ್ಕೆ ಕಾರಣಗಳನ್ನು ಕಾಣಬಹುದಾಗಿದೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ನಮ್ಮ ಪ್ರಸ್ತುತ ಲೇಖನವು ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಪಶ್ಚಿಮ ಬಂಗಾಳದ ಸರ್ಕಾರಿ ಅಥವಾ ಸರ್ಕಾರಿ ಅನುದಾನಿತ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಗಳ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದೆ. ಅವರಿಗೆ, ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದ ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ತರಗತಿಯ ಸಂವಹನವು ವಿವಿಧ ಮಟ್ಟಗಳಲ್ಲಿ ಸವಾಲೆನಿಸುತ್ತದೆ.

ನಾವು ಮೇಲಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ವರ್ಗೀಕರಣವನ್ನು ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದ ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ತರಗತಿಯ ಸಂವಹನವನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವಲ್ಲಿನ ತೊಂದರೆಯ ಮಟ್ಟದೊಂದಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ, ಈ ಕೆಳಗಿನ ಹಂತಗಳನ್ನು ಪಡೆಯುತ್ತೇವೆ:

1. ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಮಾಧ್ಯಮದ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಂಡ ಮೊದಲ ಗುಂಪಿಗೆ ಸೇರಿದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು, ವಾಕ್ಯ ರಚನೆ ಮತ್ತು ಶಬ್ದಾವಳಿಯ ಉತ್ತಮ ತಿಳುವಳಿಕೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆ.

2. ಎರಡನೇ ಗುಂಪಿಗೆ ಸೇರಿದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ವಾಕ್ಯ ರಚನೆಯ ಮಧ್ಯಮ ಮಟ್ಟದ ತಿಳುವಳಿಕೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆ. ಅವರು ಇತರ ಎರಡು ಗುಂಪುಗಳಿಗಿಂತ (3 ಮತ್ತು 4ನೇ ಗುಂಪು) ಉತ್ತಮವಾಗಿ ತರಗತಿಯ ಸಂವಹನವನ್ನೂ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬಲ್ಲರು. ಆದರೆ ಅವರು ಶಬ್ದಾವಳಿಯ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ, ವಿಶೇಷವಾಗಿ ತತ್ಸಮ ಮತ್ತು ಅರೆ-ತತ್ಸಮ ಪದಗಳಲ್ಲಿ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಎದುರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆಯಲ್ಲಿನ ಕೊರತೆಯು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಅವರ ಉತ್ತರದಲ್ಲಿ ನಿರೀಕ್ಷಿಸಿದಷ್ಟಕ್ಕಿಂತ ಕಡಿಮೆ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಬರವಣಿಗೆಗೆ ಕಾರಣವಾಗುತ್ತದೆ.

3. ಮೂರನೇ ಗುಂಪಿನಿಂದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವೈಫಲ್ಯವು ಆತಂಕಕಾರಿಯಾಗಿ ತೀವ್ರವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರ ವಿಶೇಷ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನದೊಂದಿಗೆ ಈ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನವರು ವಾಕ್ಯ ರಚನೆ ಮತ್ತು ಶಬ್ದಾವಳಿಯ ಬಗ್ಗೆ ಮಧ್ಯಮದಿಂದ ಕನಿಷ್ಠ ಮಟ್ಟದ ತಿಳುವಳಿಕೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆಂದು ವರದಿಯಾಗಿದೆ. ಆದರೆ ಉತ್ಪಾದನಾ ಕೌಶಲ್ಯಗಳು (ಮಾತನಾಡುವುದು ಮತ್ತು ಬರೆಯುವುದು) ಅವರಿಗೆ ನಿಜವಾದ ಸವಾಲೆನಿಸಿವೆ. ಭಾಷೆಯನ್ನು ರೂಪಿಸುವಲ್ಲಿನ ಅವರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಕೊರತೆಯು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಗ್ರಹಿಕೆಯ ಕೊರತೆಯನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ “ಮಾತೃಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣ” ಕೇವಲ ಘೋಷಣೆಯಾಗಿಯೇ ಉಳಿದಿದೆ. ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದ ವಿಷಯ ಮತ್ತು ತರಗತಿಯ ಸಂವಹನಗಳನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವಲ್ಲಿನ ಅಸಮರ್ಥತೆಯಿಂದಾಗಿ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವೈಫಲ್ಯದ ದೀರ್ಘಕಾಲಿಕ ಅನುಭವವು ಹಲವು ಬಾರಿ ಈ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಆತ್ಮವಿಶ್ವಾಸವನ್ನು ಕುಗ್ಗಿಸಿ, ನಂತರದಲ್ಲಿ ಅವರನ್ನು ಮೌನ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗೆ ತಳ್ಳುತ್ತದೆ.

4. ನಾಲ್ಕನೇ ಗುಂಪಿಗೆ ಸೇರಿದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು ಮತ್ತು ತರಗತಿಯ ಪರಸ್ಪರ ಕ್ರಿಯೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ತಿಳುವಳಿಕೆಯ ಮಟ್ಟವನ್ನು ನಾವು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಊಹಿಸಬಹುದು; ಮತ್ತು ಇದು ವಾಸ್ತವಿಕವಾಗಿ “ತಿಳುವಳಿಕೆಯೇ ಅಲ್ಲ.” ಏಕೆಂದರೆ ಪಶ್ಚಿಮ ಬಂಗಾಲದ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ದ್ವಿಭಾಷಾ ಅಥವಾ ಬಹುಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಅವಕಾಶವಿಲ್ಲ. ಇದರ ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ, ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಇರುವ ಭಾಷಾ ಗುಂಪುಗಳನ್ನು ಹೊರತುಪಡಿಸಿ ಇತರ ಭಾಷಾ ಗುಂಪುಗಳಿಗೆ ಸೇರಿದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಮಾತೃಭಾಷೆಯಲ್ಲದ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಮಾತನಾಡುವವರಿಗೆ ಮೊದಲ ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅಭ್ಯಾಸದಲ್ಲಿನ ಭಾಷೆಯ ನಡುವಿನ ಅಂತರವನ್ನು ಕಡಿಮೆ ಮಾಡಲು ಅಗತ್ಯವಾದ ಭಾಷಾ ಬೆಂಬಲವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಭಾಷಾಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಭಾಷಿಕ ಹಕ್ಕುಗಳನ್ನು ರಕ್ಷಿಸಲು ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಹಂತದ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ದ್ವಿ/ಬಹುಭಾಷಿತ್ವಗಳ ನಡುವೆ ಉತ್ತಮ ಸಂಬಂಧ ಕಲ್ಪಿಸುವ ಬಗ್ಗೆ ಮಾತನಾಡುತ್ತಾರಾದರೂ, ಈ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕಲಿಕೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಸುಗಮಗೊಳಿಸಲು ಪರಿವರ್ತನಾ ದ್ವಿ/ಬಹುಭಾಷಿತ್ವಕ್ಕೆ ಸಹ ಅವಕಾಶವನ್ನು ಕಲ್ಪಿಸಲಾಗಿಲ್ಲ.

ದತ್ತಾಂಶ 1ರಲ್ಲಿ ನೀಡಲಾದ ಅಂಕಿಅಂಶಗಳು ಇಲ್ಲಿ ಬಹುಭಾಷಿತ್ವಕ್ಕಿಂತ ಏಕಭಾಷಾ ಅಭ್ಯಾಸಕ್ಕೆ ಆದ್ಯತೆ ಇದೆ ಎಂದು ಬಹಿರಂಗಪಡಿಸುತ್ತವೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ಹೆಚ್ಚಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಏಕಭಾಷಿಕ ಶಾಲೆಗಳು ಔಪಚಾರಿಕ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ

ಏಕೈಕ ಸ್ಥಳವಾಗಿವೆ. ದತ್ತಾಂಶ IIIರಿಂದ ನಾವು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಬಳಕೆಯಲ್ಲಿ ಇಲ್ಲದ ಸಂಸ್ಕೃತ ಪದಗಳ ಯಥೇಚ್ಛ ಬಳಕೆಯೊಂದಿಗೆ ಪ್ರಮಾಣಿತ ಆಡುಮಾತಿನ ಬೆಂಗಾಲಿಯಲ್ಲಿ ಬರೆಯಲಾದ ಈ “ಏಕ” ಭಾಷಾ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು ಕೇವಲ 1ನೇ ಗುಂಪಿಗೆ ಸೇರಿದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಅವಶ್ಯಕತೆಗಳನ್ನು ಮಾತ್ರ ಪೂರೈಸುತ್ತವೆ ಎಂದು ತೀರ್ಮಾನಿಸಬಹುದು. ಉಳಿದವರಿಗೆ (ವಾಸ್ತವವಾಗಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಂಖ್ಯೆಯಲ್ಲಿ ಇರುವವರು) ತಿಳುವಳಿಕೆಯ ಮಟ್ಟವು ಕಡಿಮೆಯಾಗುತ್ತಲೇ ಮುಂದುವರೆಯುತ್ತದೆ. ಭೂ---ರಾಜನೈತಿಕವಾಗಿ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಲಾದ ಪ್ರದೇಶವೊಂದರಲ್ಲಿ ವಾಸಿಸುವ ಎಲ್ಲಾ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳ ನಿಟ್ಟಿನ ಏಕರೂಪದ “ಮಾತೃಭಾಷೆ”ಯ ಮಿಥ್ಯಾಕಲ್ಪನೆಯು ಅವರನ್ನು ಭಾಷೆಯ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಕಲ್ಪಿತ ಸಮುದಾಯದಡಿ (ಆಂಡರ್ಸನ್, 1991) ಇಡಿಕಿರಿಯುತ್ತದೆ. ಬಹುಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಕಾರಾತ್ಮಕ ಪ್ರಭಾವದ ಕುರಿತ ಮಾತುಕತೆಗಳ ಸಂಖ್ಯೆಯು ವರ್ಧಿಸುತ್ತಿದ್ದಾಗ್ಯೂ, ಅದರ ಸಿದ್ಧಾಂತ ಮತ್ತು ಅಭ್ಯಾಸವು ಗಣನೀಯ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳೊಂದಿಗೆ ಗುರುತಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿದೆ. ಇದಲ್ಲದೆ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅಭ್ಯಾಸವು ಬಹುಭಾಷಿಕತೆಯ ಅವಕಾಶದಲ್ಲಿನ ಇಳಿಕೆಯನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ಉಹೆಯನ್ನು 5ನೇ, 6ನೇ ಮತ್ತು 7ನೇ AISES ವರದಿಗಳ ದತ್ತಾಂಶದಿಂದ ಪುನರ್ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಲಾಗಿದೆ (ಕೆಳಗಿನ ಕೋಷ್ಟಕ 1ನ್ನು ನೋಡಿ). ಇದು “ಶಾಲೆಗಳ ಬೋಧನಾ ಮಾಧ್ಯಮ”ದ ಪಟ್ಟಿಯಲ್ಲಿನ ಭಾಷೆಗಳ ಸಂಖ್ಯೆಯಲ್ಲಿ ಇಳಿಕೆಯನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತದೆ.

ಕೋಷ್ಟಕ 1: ಬೋಧನಾ ಮಾಧ್ಯಮ (ಭಾಷೆಗಳ ಸಂಖ್ಯೆ), 7ನೇ AISESನಿಂದ ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಗಿದೆ.

ಹಂತಗಳು	ಐದನೇ ಸಮೀಕ್ಷೆ	ಆರನೇ ಸಮೀಕ್ಷೆ	ಏಳನೇ ಸಮೀಕ್ಷೆ
ಪ್ರಾಥಮಿಕ	43	33	26
ಹಿರಿಯ ಪ್ರಾಥಮಿಕ	31	25	23
ಮಾಧ್ಯಮಿಕ	22	21	20
ಹಿರಿಯ ಮಾಧ್ಯಮಿಕ	20	18	18

ಈ ಮೇಲಿನ ದತ್ತಾಂಶವು ಎಚ್ಚರಿಕೆಯ ಗಂಟೆಯನ್ನು ಬಾರಿಸುತ್ತದೆ. ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಬಳಸಲಾಗುವ ಭಾರತೀಯ ಭಾಷೆಗಳ ಸಂಖ್ಯೆಯಲ್ಲಿನ ಇಳಿಕೆಯು ವ್ಯಕ್ತಿಗಳ ಹಕ್ಕಿನ ಮೇಲೆ ನೇರ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ವ್ಯಕ್ತಿಗಳ ಹಕ್ಕುಗಳನ್ನು ಪಡೆಯಲು ಪ್ರಸ್ತಾಪಿಸಲಾದ ಸಾಂವಿಧಾನಿಕ ಒದಗಣೆಗಳ ಸಂಪೂರ್ಣ ಉಲ್ಲಂಘನೆಯಾಗಿದೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಈ ಸಮಸ್ಯೆಯು ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಭಾರತೀಯ ಭಾಷೆಗಳ ಬೋಧನೆಗೆ ಮಾತ್ರ ಸೀಮಿತವಾಗಿಲ್ಲ; ಇದು ಭಾರತೀಯ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಹರಡುವಲ್ಲಿ ಭಾರತೀಯ ಭಾಷೆಗಳ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಬಳಕೆಯನ್ನು ಸಹ ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ. ವಿವಿಧ ಜ್ಞಾನಶಿಸ್ತುಗಳ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಎಲ್ಲಾ ಭಾರತೀಯ ಭಾಷೆಗಳಲ್ಲೂ ಕಲಿಸಲು ಮತ್ತು ಕಲಿಯಲು ಸಾಕಷ್ಟು ಅವಕಾಶವಿರಬೇಕು. ಆದ್ದರಿಂದ, ಭಾರತೀಯ ಭಾಷೆಯು ಹೆಚ್ಚು ಕ್ರಿಯಾತ್ಮಕವಾಗಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾದ ಕಾರ್ಯನೀತಿಯು ಗಮನಹರಿಸಬೇಕು. ಸಾಹಿತ್ಯಿಕ ಅಧ್ಯಯನದ ಕ್ಷೇತ್ರಕ್ಕೆ ಮಾತ್ರ ಸೀಮಿತವಾಗಿರುವ ಭಾರತೀಯ ಭಾಷೆಗಳು ಈ ಉನ್ನತ ತಂತ್ರಜ್ಞಾನ ಯುಗದಲ್ಲಿ ನಾವು ಬಯಸಿರುವ ಗುರಿಯನ್ನು ತಲುಪಲು ನಮಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡುವುದಿಲ್ಲ. ತಮ್ಮ ಸ್ವಂತ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ವಿಷಯವನ್ನು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗದಿರುವುದು ಕಲಿಯುವವರ ಪಾಲಿಗೆ, ಗ್ರಹಿಕೆಯ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ತೀವ್ರ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಉಂಟುಮಾಡುತ್ತದೆ. ಇದರ ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ ಕಳಪೆ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕಾರ್ಯಕ್ಷಮತೆ ಕಾಣಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ ಅಥವಾ ಶಾಲೆಯಿಂದ ಹೊರಗುಳಿಯುವವರ ಪ್ರಮಾಣ ಹೆಚ್ಚಾಗುತ್ತದೆ.

ಈ ವಿಷಯದಲ್ಲಿನ ಪ್ರಮುಖ ಸಮಸ್ಯೆಯೆಂದರೆ ಸ್ಥಳೀಯ ಭಾಷೆಗಳಲ್ಲಿ ಪಠ್ಯ ಪುಸ್ತಕ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳ ಕೊರತೆ. ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ಪರಿಹರಿಸಲು ಆಸಕ್ತಿ ಹೊಂದಿರುವವರು ಸ್ಥಳೀಯ ಭಾಷೆಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಕಷ್ಟು ಬೋಧನಾ ಕಲಿಕಾ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳು (TLM - ಟೀಚಿಂಗ್ ಲರ್ನಿಂಗ್ ಮಟೀರಿಯಲ್ಸ್) ಇಲ್ಲದಿರುವ ಬಗ್ಗೆ ತಮ್ಮ ಹತಾಶೆಯನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುತ್ತಾರೆ. ಇಂಗ್ಲಿಷ್-ಮಾತ್ರ-ಮಾದರಿಯಲ್ಲಿ (English-only-model) ಆಸಕ್ತಿ ಹೊಂದಿರುವ ಇತರರು ಆಧುನಿಕ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಲು “ದೇಶೀಯ ಭಾಷೆ”ಯ ಅಸಮರ್ಥತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ತಮ್ಮ ಕುರುಡು ನಂಬಿಕೆಯನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುತ್ತಾರೆ. ಬೋಧನಾ-ಕಲಿಕಾ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳ ಕೊರತೆಯಿಂದಾಗಿ ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಭಾರತೀಯ ಭಾಷೆಗಳಿಂದ ಯಾವುದೇ ಉಪಯೋಗವಿಲ್ಲ ಎಂಬ ಅಂಶವನ್ನು ಒಂದಲ್ಲ ಒಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ, ಎರಡೂ ಗುಂಪುಗಳು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುತ್ತವೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಇದು ಹೊಸ ಅಥವಾ ಇತ್ತೀಚಿನ ಅಭಿಪ್ರಾಯವಲ್ಲ. 1915ರಲ್ಲಿ, ಟ್ಯಾಗೋರ್ ಅವರು ಸಹ ತಮ್ಮ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಕುರಿತ ಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿ ಈ ವಿಷಯದ ಬಗ್ಗೆ ಹೇಳಿದ್ದಾರೆ. ಸ್ಥಳೀಯ ಭಾಷೆಗಳಲ್ಲಿ ವಿಷಯವನ್ನು ತಲುಪಿಸುವಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಸೃಜನಾತ್ಮಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ತೋರಿಸುವವರೆಗೆ ಭಾರತೀಯ ಭಾಷೆಗಳಲ್ಲಿ ಬೋಧನಾ ಕಲಿಕಾ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯಾಗುವುದಿಲ್ಲ ಎಂದು ವಾದಿಸುವ ಟ್ಯಾಗೋರ್ ಅವರ ಸ್ಪಷ್ಟವಾದ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯು ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕವಾಗಿ ತೋರುತ್ತದೆ. ನಮಗೆ, ಈ ಸೃಜನಶೀಲ ಕ್ರಿಯೆಯು ಕೇವಲ ಒಂದು ಬದಲಾವಣೆಯಲ್ಲ; ಸ್ಥಳೀಯ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ಜ್ಞಾನದ ಜಾಗತಿಕ ಮನವಿಯನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಸಹ ಇದು ಒಳಗೊಂಡಿದೆ.

ಉಲ್ಲೇಖಗಳು:

- Anderson, B. R. (1991). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.
- Bernstein, B. B. (1971). *Class, codes and control*. London: Routledge and K. Paul.
- Blommaert, J. (2001). The Asmara Declaration as a sociolinguistic problem: Reflections on scholarship and linguistic rights. *Journal of Sociolinguistics* 5(1) 131-142.
- Bourdieu, P. & Thompson, J. B. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- NCERT. (2006). Seventh all India school education survey. (1st ed.). New Delhi: NCERT. Retrieved from http://www.ncert.nic.in/programmes/education_survey/pdfs/schools_physical_ancillary_facilities.pdf
- NCERT. (2009). Eighth all India school education survey: A concise report (1st ed.). New Delhi: NCERT. Retrieved from <http://www.ncert.nic.in>

nic.in/programmes/education_survey/pdfs/8ConciseReport.pdf

NEUPA. (n.d.). Education development index (EDI) 2012-13 released By NUEPA. Retrieved from <http://schoolreportcards.in/Media/m188.html>

Rana, K. (Ed.). (2012). *Kalamchari: Prathomik shikkhakder likhito abhggota. "Pen-men: The experiences written by the Primary Teachers"*. Kolkata: Pratichi Institute.

Skutnabb-Kangas, T., & Phillipson, R. (2001). Reflections on scholarship and linguistic rights: A rejoinder to Jan Blommaert. *Journal of Sociolinguistics* 5(1), 143-155.

Tagore, Rabindranath. (1915). *śikṣār bāhan* (Bengali year 1322). From a collection of Tagore's articles named as *śikṣā*, Edition 2010 (Bengali year 1417). Kolkata: Vishvabharati.

ಚಿಂತನಾತ್ಮಕ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು:

1. ಟ್ಯಾಗೋರ್ ಪ್ರಕಾರ, ಭಾರತೀಯ ಭಾಷೆಗಳಲ್ಲಿ ಬೋಧನಾ ಕಲಿಕಾ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಯಾವಾಗ ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ?
2. ಅನೇಕರಿಗೆ "ಮಾತೃಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣವು" ಕೇವಲ ಘೋಷಣೆಯಾಗಿಯೇ ಉಳಿದಿದೆ. ಏಕೆ? ಚರ್ಚಿಸಿ.
3. ಕರ್ನಾಟಕದ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಬಹುಭಾಷಿತ್ವ ಅಳವಡಿಕೆಯ ಸ್ಥಿತಿ ಹೇಗಿರಬಹುದು. ಚರ್ಚಿಸಿ.

ಬೈಯ್ಯೇಹಿ ಸೇನ್‌ಗುಪ್ತಾರವರು ಜಾದವ್‌ಪುರ್ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದ School of Languages and Linguistics ವಿಭಾಗಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಗೊಂಡ (attached) ಪಿ.ಎಚ್‌ಡಿ ವಿದ್ವಾಂಸರಾಗಿದ್ದಾರೆ. ಅವರು ಬಹುಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣ, ಭಾಷಾ ರಾಜಕೀಯ ಮತ್ತು ಭಾಷಾ ಹಕ್ಕುಗಳ ಮೇಲೆ ತಮ್ಮ ಸಂಶೋಧನೆಯನ್ನು ನಡೆಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ.

ಜಾದವ್‌ಪುರ್ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದ School of Languages and Linguistics ವಿಭಾಗದೊಂದಿಗೆ ಸಂಬಂಧರಾಗಿರುವ ಸಮೀರ್ ಕರ್ಮಕರ್, ವೃತ್ತಿಯಲ್ಲಿ ಭಾಷಾಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು. ಬಹುಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ಭಾಷಾ ಹಕ್ಕುಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಇವರು ಆಸಕ್ತರಾಗಿದ್ದಾರೆ.

ಅನುವಾದಕರು: ನಿವೇದಿತ

ಪರಿಶೀಲಕರು: ಎಂ.ಜಿ. ಹೆಗಡೆ, ಶೈಲಜ ಜಿ.ಪಿ.