மனித மேம்பாட்டின்
உயிர்ப்பு மிகு கல்விக்காய்...

அகவிழி 100

அகவிழி

AHAVILI

ஆசிரிய வாண்மைக்காக புதிய பார்வைகளோடு
அறிவுசார் சமூகத்தை நோக்கி...

www.viluthu.org

விலை: 200/=

அகவிழி
ஆசிரியத்துவ நோக்கு...

உள்ளே......

ISSN 1800-1246

1.	தேசிய கல்வி முறைகளின் எழுச்சி பற்றிய ஒரு பார்வை	5
2.	முன்பள்ளிச் சிறார்களுக்குக் கணிதம்	8
3.	சகலர்க்கும் கல்வி ஒரு வரலாற்று நோக்கு	12
4.	கற்கும் சமுதாயத்தில் ஆசிரியரின் வகிபங்கு	19
5.	எழுச்சி பெற்று வரும் அறிவுச் சமூகத்தில் பல்கலைக்கழக அனுமதி நடைமுறைகளால் உண்டாகும் பாதிப்புக்கள்	22
6.	விசேட தேவையுள்ள பிள்ளைகளைச் சமூகமயமாக்குவதிலுள்ள சவால்கள்	28
7.	வட மாகாணத்தில் கல்வி மேம்பாட்டிற்கு அவசியமான மனிதவள வினைத்திறன் மிக்க முகாமை	36
8.	சகவாழ்வுக்கான கல்வி	40
9.	தமிழ் இலக்கணம் ஆகுபெயர் கற்பித்தல்	44
10.	மாணவர்களின் கற்றலில் சுய-பலம் பற்றிய நம்பிக்கை ஏற்படுத்தும் செல்வாக்கு	49
11.	கற்றல் ஆர்வத்தை பாதிக்கும் காரணிகளும் அது தொடர்பான ஆய்வுகளின் முடிவுகளும்	53
12.	கற்றல் - கற்பித்தல் - தேடியாய்தல் செயற்பாடுகளில் கணித அறைகள்	61
13.	கல்வியில் தரம்	63
14.	ஐந்தாம் தர ஆசிரியர் வழிகாட்டியில் ஐன்ஸ்ரைனைப் பற்றிய தவறான தகவல்	66
15.	உடனடியாக அமுல்ப்படுத்தப்பட வேண்டிய பாடசாலை சுகாதார சேவைகள்	70
16.	பேராசிரியர் கைலாசபதியின் பல்கலைக்கழகம் சார்ந்த பங்களிப்பு ஒரு மதிப்பீடு	74
17.	சிறுவர் உரிமைகளை பாதுகாப்பதில் பாடசாலைக்கு ஒப்படைக்கப்பட்டுள்ள பொறுப்புகள்	78
18.	பேராசிரியர் தை. தனராஜ் அவர்களுடனான நேர்காணல்	80
19.	கற்றலுக்காக ஒப்புநிலை இலக்குக் குறித்தல்	85
20.	கஷ்டப் பிரதேசப் பாடசாலைகளில் ஆசிரியர்களை நிலைத்திருக்கச் செய்தல்	87
21.	வடபகுதியில் இந்து சமயிகளின் கல்வி இயக்கம் (1840 - 1880)	91
22.	கல்வியியல் கல்லூரி பற்றிய ஒரு அனுபவப் பகிர்வு	97
23.	உயிர்ப்பு மிகு கல்விக்காய்.....	100

AHAVILI
3, Torrington Avenue
Colombo 07
Tel.: 011 250 6272
E-mail: ahavili.viluthu@gmail.com

அகவிழியில் இடம்பெறும் கட்டுரைகளுக்கு அதன் ஆசிரியர்களே பொறுப்பு, கட்டுரைகளில் இடம்பெறும் கருத்துக்கள் "அகவிழி" யின் கருத்துக்கள் அல்ல.

பொதுசன நூலகம்
யாழ்ப்பாணம்.

ISSN 1800-1246

அகவிழி

மாத இதழ்

ஆசிரியர்

ச. இந்திரகுமார்

நிர்வாக ஆசிரியர்

சாந்தி சச்சிதானந்தம்

நிறைவேற்றுப் பணிப்பாளர்(விழுது)

ஆசிரியர் குழு

க. சண்முகலிங்கம்

பத்மா சோமகாந்தன்

ஆலோசகர் குழு

பேராசிரியர் சோ. சந்திரசேகரம்
முன்னாள் கல்விப் பீடாதிபதி
கொழும்புப் பல்கலைக்கழகம்

பேராசிரியர் தை. தனராஜ்
இலங்கைத் திறந்த பல்கலைக்கழகம்

கலாநிதி உ. நவரட்ணம்
முன்னாள் ஓய்வு நிலைப்பணிப்பாளர்
தேசிய கல்வி நிறுவகம்

கலாநிதி சசிகலா குகமூர்த்தி
சிரேஷ்ட விரிவுரையாளர்
இலங்கைத் திறந்த பல்கலைக்கழகம்

து. ராஜேந்திரம்
முன்னாள் முதுநிலை விரிவுரையாளர்
இலங்கைத் திறந்த பல்கலைக்கழகம்

லெனின் மதிவானம்
பிரதிக் கல்வி வெளியீட்டு ஆணையாளர்
கல்வி அமைச்சு

வீ. தியாகராஜா
சிரேஷ்ட ஆலோசகர்
சமூக விஞ்ஞானக் கற்கைகள் துறை,
இலங்கைத் திறந்த பல்கலைக்கழகம்

கே. சாம்பசிவம்
தேசிய ஆலோசகர்: கல்வி முகாமைத்துவம்

பேராசிரியர் வ. மகேஸ்வரன்
தலைவர் தமிழ்த்துறை
பேராதனைப் பல்கலைக்கழகம்

க. இரகுபரன்
முதுநிலை விரிவுரையாளர்
தென்கிழக்குப் பல்கலைக்கழகம்

பேராசிரியர் துரை மனோகரன்
தமிழ்த்துறை
பேராதனைப் பல்கலைக்கழகம்

திருமதி. அருந்ததி ராஜவிஜயன்
ஆசிரிய ஆலோசகர்
கொழும்பு கல்வி வலயம்

எஸ்.கே. பிரபாகரன்
விரிவுரையாளர், வணிகக்கல்வித்துறை
தேசிய கல்வி நிறுவகம்

ஆசிரியரிடமிருந்து..........

தமிழ் கல்வி இதழியல் வரலாற்றில் புதியதோர் அத்தியாயத்தை அகவிழி பதிவு செய்திருக்கிறது என்பதை இன்றைய நாளில் மனமகிழ்வுடன் தெரிவித்துக் கொள்கிறோம். கல்விக்காக கல்வி சாராத நிறுவனம் தனது பங்களிப்பை நல்கியது பயனுறுதி வாய்ந்த ஒரு விடயமாகும். நமது கல்விப் பாரம்பரியத்தில் பல மாறுதல்களை வேண்டி நின்றதன் வெளிப்பாடே அகவிழியின் வருகை.

அகவிழியின் வருகைபற்றி அதன் நிர்வாக ஆசிரியரின் கருத்தை இவ்விடத்தில் கூறுவது பொருத்தமானது. "ஒரு நல்லாட்சியை நிலைநாட்டும் விழுமியங்களையும் மனப் பாங்குகளையும் கொண்ட வருங்கால சமூகத்தை வெளிப்படுத்தும் கடமையில் கல்விச்சூழல் வகித்த முக்கிய பங்கும் எங்களது கவனங்களை ஈர்த்தது. திறந்த சுதந்திரமான அறிவுத் தேடல் மிக்க கல்விச் சூழலே அவ்வகையான சமூகத்திற்கு அடிகோல முடியும். இங்கு அறிவு விருத்தியுடன் கூட பிறர் கருத்துக்களை அவர் எவராக இருப்பினும் மதித்து செவிமடுக்கும் பண்பு அவசியமானது. மேற்குறித்த எங்கள் முடிவுகளின் பயனாக உதித்ததுதான் அகவிழி" என கூறியிருந்தார். அவ்வகையில் அகவிழி நூறு இதழ்களாக மலர்ந்திருக்கிறது. நூறு இதழ்கள் வெளிவந்துவிட்டாலும் அதன் நோக்கங்கள் நிறைவேறியுள்ளதா என்பதனை ஆய்வு செய்ய வேண்டி யிருக்கிறது.

ஒருவர் இந்த உலகில் பெறுகிற அறிவு, அனுபவம், ஆற்றல் ஆகியவற்றின் தொகுப்பே கல்வி என்றும் அவர் பெறுகிற கல்வி அவரது ஆளுமைக்கும், ஆற்றலுக்கும் அடித்தளமாக இருந்து அவரின் ஒவ்வொரு செயலையும் சிறப்பாகச் செய்ய வழி அமைக்கிறது எனவும் கூறிக்கொள்ளலாம். கல்வியைப் பெற்றவர்கள் மற்றவர்களிடமிருந்து மாறுபட்டு, மற்றவர்களுக்கு வழிகாட்டுகிற சிறப்புப் பெற்றவர்களாக இருப்பார்கள். நுட்பமாகச் செயற்படுகிற கூர்மையான அறிவுடையவராக இருந்து தம்மை வழிநடத்துவதோடு பிறரையும் வழிநடத்துவர்.

பலநூறு ஆண்டுகளுக்கு முன்பு கல்வி அமைப்பு முறை இப்படித்தான் இருந்தது. கற்றவர்களைத் தேடிச் சென்று, கல்வி கற்று மக்கள் தங்களை உயர்த்திக் கொண்டார்கள். எழுத்தறிவு, எண்ணறிவு, அனுபவ அறிவு, கைவேலைத்திறன், இசை, கூத்து, நுண்கலைகள் எனப் பல்வேறு கூறுகளில் உள் நுழைகிற கருத்துருக்கள் கற்பவருக்குள் மாற்றங்களை ஏற்படுத்தி மற்றவர்களிடமிருந்து வேறுபடுத்தியது, சமூக ரீதியாக உயர்த்தியது.

இன்று கல்வி தொடர்பாக முன்வைக்கப்படும் கருத்துக்கள், கல்வியின் ஒட்டு மொத்த தேவையை, அதன் நோக்கை, அனைவருக்குமான கல்வியின் தேவையை அடிப்படையாக கொண்டு முன்வைக்கப் படுவதில்லை என பலராலும் ஏற்கப்பட்டுள்ளது. மாறாக குறுகிய நோக்கம், குறுகிய நலன்களை அடிப்படையாக கொண்ட தனிநபர் நலன் சாந்த கருத்துகள் முன்தள்ளப்படுகின்றனஎன்ற குற்றச்சாட்டுக்களும் முன்வைக்கப்படுகின்றது. கல்வி என்பது என்ன? எதற்காக கல்வி கற்க வேண்டும்? கற்றதன் விளைவு என்ன? என்ற அடிப்படையான விடயத்தை புரிந்து கொள்வது அவசியமாகின்றது. இது தான் எமது நாட்டிற்கான, சரியான கல்விக் கொள்கையை வழிகாட்டும்.

நாம் இன்று கல்வியைக் கற்றுக் கொண்டிருக்கின்றோம். இதன் பயன் என்ன? ஒரு குடும்பம் முதல் ஒரு தனிமனிதனின் கல்வி பற்றிய சிந்தனைக்கும், கல்வியை திட்டமிடும் அரசுக்கு இடையில் கூட பாரிய இடைவினை காணப்படுகின்றது. இது ஏன் நிகழ்கின்றது? இவற்றை எல்லாம் நாம் புரிந்து கொள்வது அவசியமாகின்றது. இது மட்டும் தான் நிகழ்கால தலைமுறைக்கும், எதிர்காலத் தலைமுறைக்கும் சரியான ஒரு கல்விக் கொள்கையை வகுக்க சமூகத்துக்கே வழிகாட்டும்.

தற்போதைய கல்வி முறை தவறானது எனலாமா?

கல்வி முறை தவறானது என்கின்ற போது, அது உலகளாவிய வகையில் தவறானதாகும். சிலர் மேலைநாட்டு கல்வி உயர்ந்தது என்றும், மூன்றாம் உலக கல்விக்கு மாற்றாக முன்னிறுத்துகின்றனர். உண்மையில் கல்வி பற்றிய அடிப்படை நோக்கத்தை புரிந்து கொள்ளாத வரை, தவறான கல்விக் கொள்கைக்கு வலுவூட்டுவது தொடரவே செய்யும்.

ஒரு கல்விக் கொள்கை தவறானது என்று சொல்லும் போது, எதை அடிப்படையாக கொண்டு இதை நாம் புரிந்து கொள்வது என்பது மிகமுக்கியத்துவம் வாய்ந்தது. இங்கு ஏன் நாம் கல்வியை கற்க வேண்டும் என்ற கேள்வியை எழுப்பும் போது இதற்கான விடை கிடைக்கின்றது. கல்வி ஏன் கற்கப்பட வேண்டும் என்ற பார்வையில் இரண்டு போக்குகள் காணப்படுகின்றது.

1. தனிநபர் ஒருவர் கல்வி கற்பதன் மூலம், பெரும் பணத்தை சம்பதிக்கலாம் என்பதும்
2. நவீன உற்பத்தி இயந்திரங்களினை இயக்கும், சதையுள்ள மனிதக் இயந்திரங்களை உருவாக்க முடியும்.

இந்த உள்ளடகத்தில் தான் இன்றைய நவீன கல்விக்கான அடிப்படை பூர்த்தி செய்யப்படுகின்றது. இங்கு கூலிமுறை இதன் ஆதாரமாக உள்ள நிலையில் இது நியாயப்படுத்தப்படுகின்றது. தனிப்பட்ட இரண்டு நேர் எதிரான நிலையில் உழைப்பு பற்றிய கண்ணோட்டம் சார்ந்து, இவை இரண்டும் சுய நலன் சார்ந்து கல்வி அங்கீகரிக்கப்படுகின்றது. இந்த வகிபாகத்தை ஆற்றும் நபர்களுக்கிடையிலான தனிபட்ட நலன்களும், அவை ஒன்றை ஒன்று சார்ந்தும் இந்த அமைப்பு நீடிக்கின்றது. இந்த சுழற்சிக்குள் தான் ஒட்டு மொத்த கல்வியும் உலகளவில் திட்டமிடப்படுகின்றது. இந்த எல்லையை சுற்றி இதற்கு சேவை செய்யும் உறுப்புகளையும் இன்றைய கல்வி உருவாக்கின்றது.

எமது சரியான கல்வி எது என்பதுடன் குறைந்த பட்சம் எப்படி இருக்க வேண்டும்? எமது சமூக பொருளாதார தேவைக்குள் அதை வளர்த்தெடுப்பதை அடிப்படையாக கொண்டிருக்க வேண்டும். கல்வி மக்களின் அடிப்படையான வாழ்வுடன் இணைந்ததாக, உழைப்புடன் நெருக்கமானதாக இருக்க வேண்டும். டொக்டர், ஏஞ்சினியர் கனவுக் கல்விக்கு பதில், உழைப்பின் ஆதாரத்தின் மீதான கல்வியாக அமைய வேண்டும். உழைப்பை உன்னத மானதாக மாற்றவும், அதைக்கற்பதை ஊக்குவிக்கவும் வேண்டும். இதற்கு எமது மக்களின் உழைப்பின் வடிவங்கள், அதன் சமூக கண்ணோட்டங்களுக்கு இசைவாக கல்வியை முற்றாக மாற்றி, அதன் உயர்ந்த கண்ணோட்டத்தை சமூக மயமாக்க வேண்டும் என்பதைத்தான் இன்றைய சமூகம் விரும்புகின்றது.

கற்றல் கற்பித்தல் முறை ஜனநாயக பூர்வமானதாக இருக்க வேண்டும். மிகவும் ஆழமாக புரிந்து கொண்ட வகையில், கல்வி அமைதல் வேண்டும் அதாவது கல்வி மீதான விருப்புடன் கூடிய, ஆழமான தேடுதலுடன் கூடிய சுயமான புரிந்துணர்வை உருவாக்க வேண்டும் சுய ஆர்வம், சுய தேடுதல் மூலமாக கல்வி கற்றல், கற்பித்தல் என்பது மாற்றி அமைக்கப்பட வேண்டும் நூல்களை சுயமாக தேடி வாசிக்கும் முறைக்கு கல்வி உயாத்தப்படவேண்டும்.

ஜனநாயகத்தை சமூக வாழ்வில் ஒரு வாழ்வு முறையாக, சகல துறையிலும் கொள்ளுதல் வேண்டும். மேற்கு மற்றும் இன்றைய எமது முறைக்கு மாற்றாக, சமுதாயம் உயர் உலகப்பண்புகளை கைக் கொள்ளும் முறையை நோக்கி எமது கல்வி முன்னேற வேண்டும். கற்றல், கற்பித்தல், மீளக் கற்றல், வாசித்தல், விமர்சித்தல், தேடுதல், மறுத்தல், உருவாக்குதல் என்று நடைமுறை வாழ்வு சார்ந்து, ஒரு பரந்த தளத்தில் மாணவர்கள் மட்டுமல்ல ஆசிரியர்கள் முதல் சமூகம் வரை விரிந்த தளத்தில் கல்விமுறை அவசியமானது. இதன் மூலம்தான் எமது கல்வி முன்னேறவும், சமுதாயம் உயர்ந்த நிலைக்கு வளர்ச்சி பெறவும் முடியும் இல்லாத வரை எமது கல்வி டொக்டர் எஞ்சினியர் கனவுடன், வருடாந்தம் உருவாக்கும் ஒரு சில ஆயிரம் வெற்றிடங்களுக்காக, எமது குழந்தைகளை வதைப்பதை தவிர வேறு வழியில்லை. இதனால் ஒட்டு மொத்த சமுதாயமும் தவிர்க்க முடியாது மலட்டுத் தனத்தில் சிக்கி, அடிமையாக வாழ்வதை எம்மால் தடுத்து நிறுத்த முடியாதுபோகும். ஒவ்வொருவரும் சுய சிந்தனையுள்ள, சமூக நலனை எமது நலனாக கருதி அதில் தனிமனிதன் சுபீட்சமாக வாழும் ஒரு உன்னதமான சமுதாயம் வேதனை அற்றது, துன்பமற்றது. என்பதை நோக்கி எமது கல்விக் கொள்கையை சிந்திக்க, எது எங்களுக்கு எப்படி தடையாக இருக்கிறது என்பதை உணரவேண்டிய காலம் இதுவாகும்.

இவ்வாறான மாற்றங்களுக்காகத்தான் அகவிழி தன் பயணத்தை தொடர்ந்து நூறு இதழ்களை பிரசவித்தது. கல்வியில் ஜனநாயக சமூகமொன்றை கட்டியெழுப்ப அகவிழி தனது பயணத்தை தொடர்ந்தது. பத்தாவது வருடத்தில் காலடி வைக்கிறது. நூறு இதழ்கள் வெளிவருவதென்பது இலங்கைக் கல்வி வரலாற்றில் இதுவரை அகவிழியாகத்தான் இருக்கும் என நினைக்கின்றேன். ஆசிரியவாண்மைத்துவத்திற்காக ஆயிரத்திற்கு மேற்பட்ட ஆக்கங்களை சுமந்து வெளிவந்து விட்டது. கல்வி நோக்கிய பயணத்தில் தனது பங்களிப்பை மிகப்பெரியதாக ஆற்றி இருக்கிறது என்றால் மிகையல்ல. அகவிழியினுடைய வருகைக்கு ஒரு அரசார்பற்ற நிறுவனம் பங்களிப்பது ஆச்சரியமானது. சமூக மேம்பாட்டிற்கான விரிபடுதளங்களில் விழுது நிறுவனத்தின் செயற்பாடுகளில் ஒன்றுதான் அகவிழியின் வருகை. இச்சந்தர்ப்பத்தில் அகவிழியின் தொடர் பயணத்திற்கு எல்லா வகையிலும் பங்களிப்பு செய்கின்ற விழுது நிறுவனத்தின் பணிப்பாளர் சாந்தி சச்சிதானந்தம் அவர்களுக்கு எனது உளங்கனிந்த நன்றிகளைத் தெரிவித்துக்கொள்கின்றேன். அகவிழியின் வருகைக்கு இதுவரைக்கும் ஆதரவு தந்த கல்விச் சமூகத்தினருக்கும் எனது மனமார்ந்த நன்றிகளைத் தெரிவித்துக்கொள்கின்றேன்..

கல்வியானது மாணவர்களுக்கு அடிப்படை அறிவை தந்து அவர்களை ஆற்றலோடு வளர்க்க வேண்டும் என்பதே அறிஞர்களின் உள்ளக்கிடக்கை. இதனையே கல்வியாளர்களும், கல்விக்கூடங்களும், கல்வி அதிகாரிகளும், கல்வித் துறை சார்ந்த அனைவரும் நெஞ்சில் நிறுத்தி திட்டமிட்டு செயற்படுத்த வேண்டும் என அகவிழி உங்களை பணிவோடு வேண்டிக்கொள்கிறது.

ச. இந்திரகுமார்

தேசிய கல்வி முறைகளின் எழுச்சி பற்றிய ஒரு பார்வை

பேராசிரியர் சோ. சந்திரசேகரன்

நவீன காலங்களில் குறிப்பாக ஆசிய/ஆபிரிக்க நாடுகள் மேலை நாட்டு ஆட்சியாளரிடமிருந்து விடுதலை பெற்ற காலத்தில் இந்நாடுகளில் கல்வித்துறையில் மேற்கொண்ட முதலாவது முயற்சி, குடியேற்ற ஆட்சிக்கால கல்வி முறைகளை அகற்றி தேசிய கல்விமுறைகளை உருவாக்குவதாக அமைந்தது.

வரலாற்று ரீதியாக உலகளாவிய ரீதியில் தேசிய கல்வி முறைகளுக்கு நீண்டகால வரலாறு இல்லை, ஐரோப்பாவில் கூட 19ம் நூற்றாண்டில் இறுதியிலேயே ஜேர்மனி போன்ற நாடுகளில் தேசிய கல்விமுறைகள் உருவாக்கப்பட்டன. அங்கு தேசிய அரசுகளின் தோற்றத்தோடு தேசிய கல்வி முறைகள் தோன்றின எனலாம். 19ம் நூற்றாண்டின் முற்பகுதியில் பிரான்சில் நெப்போலியன் ஒரு முழுமையான தேசிய கல்வி முறையை அமைக்காவிடினும் அவன் அதுபற்றி சிந்தித்தான். நான் நாட்டில் எதனை விரும்புகின்றேனோ அதனை முதலில் பாடசாலைகளில் அறிமுகம் செய்வேன் என தெரிவித்தான். ஐரோப்பாவில் தோன்றிய தேசிய அரசுகள் மிகப் பிரதானமாக தமது ஸ்திரத்தன்மையை பாதுகாத்துக் கொள்ள அரசின் கட்டுப்பாட்டின் கீழ் வரக்கூடிய ஒரு தேசிய கல்விமுறையை அமைக்க முற்பட்டன. இதில் முன்னுதாரணமாக அமைந்த நாடு ஜேர்மனி ஆகும்.

இதே போன்று ஆசிய ஆபிரிக்க நாடுகளிலும் விடுதலைக்குப் பின்னர் நடைபெற்ற கல்வி முயற்சிகள் யாவும் தேசிய கல்வி முறையின் உருவாக்கத்துடன் தொடர்புடையவையாகும். குடியேற்ற ஆட்சியாளரின் கல்வி முறை சார்ந்த நிறுவனங்களில் கோட்பாடுகளையும் வைத்துக்கொண்டு தேசிய அபிவிருத்தி இலக்குகளை அடைய முடியாது என்பதை இப்புதிய நாடுகள் உணர்ந்து கொண்டன. இச்சிந்தனையின் அடிப்படையிலேயே சுதந்திரத்திற்கு பிற்பட்ட கல்விச் சீர்திருத்தங்கள் அமைந்தன. எவ்வாறாயினும் பல சகாப்தங்களின் பின்னர் இன்றும் கூட இந்நாடுகளில் கல்வி முறையில் குடியேற்ற கால அம்சங்கள் தொடர்ந்து காணப்படுகின்றன. என்ற ஒரு முறைப்பாடு உண்டு. அதாவது சுதந்திரமடைந்து ஏறத்தாழ அறுபது எழுபது ஆண்டுகள் சென்றாலும் கூட ஒரு முழுமையான தேசிய நலன் கருதிய ஒரு தேசிய கல்விமுறை இன்னும் உருவாகவில்லை என்ற விமர்சனம் இன்னும் இருந்து வருகின்றது. அந்நிய நாட்டு கல்வி முறைகளும் அவற்றின் அடிநாதமான கல்விக் கோட் பாடுகளும் இந்நாடுகளின் கல்வி நிறுவனங்களில் மட்டுமன்றி மக்கள் மனதிலும் பாரிய அளவில் தடம்பதித்து விட்டதாக கருதுவோரும் உள்ளனர். அத்துடன் அத்தகைய குடியேற்ற கால கல்விச்சிந்தனைகள் காலபோக்கில் சர்வதேச மயமாக்கப்பட்டு அவை தொடர்ந்து இருப்பதில் தவறில்லை என்ற ஒரு நிலைப்பாடும் உண்டு.

எவ்வாறாயினும் 1990களில் பரவலாக தாக்கத்தை ஏற்படுத்திய கோளமயமாக்கச் சித்தனை கல்வித்துறையில் செலுத்திய செல்வாக்கின் காரணமாக காலணித்துவ சாயலிலான பல கல்வித்துறை அம்சங்கள் மீண்டும் வளர்முக நாடுகளுக்குள் நுழைய வேண்டிய நிலை ஏற்பட்டு விட்டதை மறுக்க முடியாது. இதற்குப் பல உதாரணங்களைச் சுட்டிக்காட்ட முடியும். ஆங்கில வழிக் கல்வியின் மீள் அறிமுகம், ஆங்கிலமொழிக் கல்வியின் முக்கியத்துவம் வெளிநாட்டு பாட ஏற்பாடுகளுக்கு இடமளிக்கும் சர்வதேச பாடசாலைகளின் பரவல் வெளிநாட்டுப் பல்கலைக் கழகங்களின் கிளைகள் இயங்கிவருகின்ற நிலைமை, இதற்குமப்பால் வெளிநாட்டுப்

பல்கலைக்கழகங்களை உள்ளூரில் அமைக்கும் முயற்சிகள் மேலை நாடுகளில் சென்று பயில அளிக்கப்பட்டு வரும் ஊக்கம் உள்ளூர் பாட ஏற்பாட்டைத் தயாரிப்பதற்கு முன்னுதாரணமாகக் கொள்ளுதல் போன்ற பலவற்றைக் கூறமுடியும். இவை யாவும் விடுதலைக்குப் பின்னர் அமைக்கப்பட்ட. தேசிய கல்விமுறைகளின் வீழ்ச்சிக்கு உதவக்கூடிய பல்வேறு காரணங்களாகும்.

இவ்விடத்து தேசிய கல்வி முறையின் பிரதான அம்சங்கள் சிலவற்றை சுட்டிக்காட்டுவது பொருத்தமானது. இலங்கை, இந்தியா முதலிய நாடுகளை உதாரணமாக வைத்து இவ்விடயத்தை நோக்கலாம்.

01. சகல பாடசாலை மாணவர்களுக்குமான

ஒருமைப்பாடுடைய ஒரே பாட ஏற்பாடு இன்று இலங்கையிலும் இந்தியாவிலும் பாடசாலை மாணவர்கள் ஏறத்தாள பத்து-பதினொரு ஆண்டுகளுக்கு ஒரே வகையான, வேறுபடுத்தப்படாத ஆரம்பக் கல்வியையும் இடைநிலை கல்வியையும் பெறுகின்றனர். ஆனால் ஆங்கிலேய ஆட்சிக்காலத்தில் இருந்த சிறுபான்மையான ஆங்கில பாடசாலைகளுக்கு ஒரு வகையான பாட ஏற்பாடும் பெரும்பான்மையான சுயமொழிப்பாடசாலைகளில் வேறு வகையான எளிமையான பாட ஏற்பாடும் இருந்த நிலை அகற்றப்பட்டு 1972 முதல் இவ்வகையான பொதுப்பாட ஏற்பாடு அறிமுகம் செய்யப்பட்டமை தேசிய கல்வி முறைக்கான ஒரு முக்கிய முயற்சியாகும்.

02.

சுதந்திரத்திற்கு பின் சகலபாடசாலை மாணவர்களுக்கும் தத்தமது தாய்மொழியிலேயே கல்வி பெறவேண்டும் என்ற ஏற்பாடும் தேசிய கல்விமுறையை நோக்கிய ஒரு முக்கிய நடவடிக்கையாகும். ஆங்கிலேயர் ஆட்சிக்காலத்தில் பயிற்றுமொழி அடிப்படையில் இரு வகையான பாடசாலைகள் - ஆங்கிலப்பாடசாலைகளும் சுயமொழிப்பாடசாலைகளும் இருந்த நிலை சுதந்திரத்திற்குப் பிற்பட்ட கால கல்விச் சீர்திருத்தங்களில் அகற்றப்பட்டது. இதன் அடிப்படையில் 1960 களில் பல்கலைக்கழக மட்டத்தில் கூட இத்தகைய பயிற்றுமொழி மாற்றம் ஏற்பட்டமையும் 1970 களில் பாடசாலை உயர் வகுப்புகளில் விஞ்ஞான பாடங்கள் சுயமொழிகளில் (GCE A/L) கற்பிக்கத் தொடங்கப்பட்டமை தேசிய கல்வி முறை நோக்கிய ஒரு முக்கிய நடவடிக்கையாகும்.

03.

இன்று 5 தொடக்கம் 14 வரையிலான பிள்ளைகள் கட்டாய இலவசக் கல்வியைப் பெற வேண்டும் என்பது ஒரு மிலேனிய இலக்காக வரையறுக்கப்பட்டுள்ளது. இதைத் துரிதமாக அடைந்து கொள்வதற்கு வசதியாக இலங்கையில் 1945ஆம் ஆண்டில் இலவசக் கல்விமுறை அறிமுகம் செய்யப்பட்டது. இவை யாவும் யாவருக்கும் கல்வி என்ற நவீனகாலக் கோட்பாட்டை நிறைவேற்ற உதவிய முக்கிய கல்வி நடவடிக்கைகள் என்பதில் ஐயமில்லை.

04.

இலங்கையில் கன்னங்கரா காலத்திலும் இந்தியாவில் காந்தியடிகள் மற்றும் கவியரசர் தாகூர் காலத்திலும் அவர்களால் உருவாக்கப்பட்ட கல்வி முறைகள் தேசிய கல்வி முறைகளின் தோற்றத்தைக் கோடிட்டுக் காட்டின என்று கூறுவது மிகையாகாது. இக்கல்வி முறைகளும் சிந்தனைகளும் அவ்வந்நாட்டிற்குரிய சமூகப் பொருளாதார கலாச்சார சூழமைவுகளை கருத்திற் கொண்டவை. கன்னங்கராவின் கிராமியக் கல்வித் திட்டம் முற்றாகவே கிராமிய மேம்பாட்டை கருத்திற் கொண்டு அமைந்தது. உற்பத்திப் பணியை அடிப்படையாகக் கொண்ட காந்தியின் ஆதார கல்வித் திட்டம் இந்தியாவின் கிராமியப் பொருளாதாரத்தை மையமாகக் கொண்டு அமைந்தது. இதன் அடிப்படையில் இந்தியாவில் கிராமிய பல்கலைக்கழகங்கள் தோன்றியதாகவும் குறிப்பிடத்தக்கது. தாகூரின் சாந்தி நிகேதன் கூற்றாகவே இந்திய கலை கலாச்சார மேம்பாட்டை அடிப்படையாகக் கொண்டது. இந்த வகையில் இவ்வாறான கல்வி ஏற்பாடுகளில் தேசிய கல்விமுறை அம்சங்கள் பிரதிபலிப்பதை மறுப்பதற்கில்லை.

05.

நகர்ப்புறம், கற்றோர் குழாம் என்பவற்றை மையப் பகுதியிலிருந்த குடியேற்ற ஆட்சியாளர் கல்விமுறையை கிராமங்களை நோக்கி விரிவுபடுத்தும் நோக்குடன் கன்னங்கரா அமைத்த மத்திய பாடசாலைகளும் இந்தியாவில் சுதந்திரத்திற்குப் பின்னர் குறிப்பாக 1980 களில் இந்தியாவில் 500 க்கு மேற்பட்ட மாவட்டங்களில் அமைக்கப்பட்ட நவோதய பாடசாலைகளும் உள்ளூர்ப் பிரதேசங்களில் வாழ்ந்த ஆற்றல் மிக்க மாணவர்களுக்கு நியாயத்தன்மையின் அடிப்படையில் இடைநிலைக் கல்வி வசதிகளை வழங்க மேற்கொள்ளப்பட்ட முயற்சிகள் என அவை பற்றி விளக்கிக் கூற முடியும்.

06.

1960 ஆண்டுகளில் தேசிய கல்வி முறையின் தோற்றத்திற்கும் வளர்ச்சிக்கும் தடையாக அமைந்திருந்த ஒரு காரணி நாட்டில் ஏராளமான உதவிபெறும் சமயச்சார்பான பாடசாலைகளும் இருந்தன என அக்காலத்து அரசாங்கத்தால் எடுத்துக்காட்டப்பட்டு நாட்டிலுள்ள

பாடசாலைகள் அனைத்தும் அரச கட்டுப்பாட்டில் இருந்தால் தான் தேசிய கல்விமுறையானது அதன் முழுவிபரத்தைப் பெறமுடியும் என்பது சிறிமாவோ அரசாங்கத்தின் கருத்தாக இருந்தது. இதன் விளைவாகவே 1961ம் ஆண்டில் உதவிபெறும் பாடசாலைகளைப் பொறுப்பேற்கும் சட்டம் பாராளுமன்றத்தில் நிறைவேற்றப்பட்டது. இச்சட்டவாக்கத்தைக் கொண்டு வருவதில் முன்னின்றவர்கள் இதனை ஒரு முக்கிய காரணமாகவும் எடுத்துக் கூறினர். எவ்வாறாயினும் அக்காலத்தில் கத்தோலிக்க சமய உயர்பீடத்தின் நிர்ப்பந்தங்கள் காரணமாக சில பாடசாலைகள் தனியார் பாடசாலைகளாக இயங்க அனுமதிக்கப்பட்டன. அக்காலத்திலேயே இந்திய பிரதமர் ஜவகர்லால் நேரு இவ்விடயத்தில் தலையிட்டு சமாதானம் செய்து வைத்தார் என்றும் கூறப்படுகின்றது. இந்த நடவடிக்கை எத்தகைய ஞாயம் இருந்தபோதிலும் 1990களில் எழுந்த கோளமயமாக்கத்தின் காரணமாகவும் சமூகத்தில் எழுச்சியுற்ற புதிய செல்வந்த வகுப்பொன்றின் காரணமாகவும் இன்று முந்நூற்றுக்கும் மேற்பட்ட சர்வதேச (தனியார்) பாடசாலைகளும் மொத்தத்தில் 600க்கும் மேற்பட்ட தனியார் பாடசாலைகள் கல்வி அமைச்சின் கட்டுப்பாட்டிற்குள் வராது இயங்கி வருவது குறிப்பிடத்தக்கது. இத்தகைய பாடசாலைகளில் ஒரு லட்சத்திற்கும் மேற்பட்ட மாணவர்கள் பயிலுவதாகக் கூறப்படுகின்றது. இப்பாடசாலைகளில் பல முதலீட்டுச் சபை மற்றும் கம்பனிகளின் பதிவாளர் திணைக்களத்தில் பதிவு செய்யப்பட்டு வர்த்தக ரீதியாக இயங்கி வருகின்றன. இவ்வாறான நிலைமை தேசிய கல்வி முறையொன்றின் வளர்ச்சிக்கு குந்தகமானது அல்லது முரணானது என்ற கருத்து அதிகளவில் வலியுறுத்திக் கூறப்படுகின்றது. இப்பாடசாலைகளை எவ்வாறு கல்வி அமைச்சினூடாக கண்காணிப்புக்குள் அல்லது கட்டுப்பாட்டுக்குள் கொண்டு வரலாம் என்பது பற்றி கல்விக் கொள்கையை ஆக்கும் அதிகாரத்தைக் கொண்ட அரச நிறுவனங்கள் ஆராய்ந்து வருகின்றன.

பாடசாலைக் கல்வியின் தராதர வளர்ச்சியைப் பொறுத்தவரை அல்லது மேம்பாட்டைப் பொறுத்தவரை பயிற்சி பெற்ற ஆசிரியர் தொகுதி முக்கியமானது. சுதந்திர இலங்கையின் ஆசிரியர் கல்விக்கான நிறுவனங்களை ஏற்படுத்துவதில் பல முயற்சிகள் மேற்கொள்ளப்பட்டன. பல்வகைப்பட்ட ஆசிரியர் நிறுவனங்களை ஏற்படுத்து வதற்கான முயற்சிகள் தேசிய கல்வி முறையின் வளர்ச்சிக்குப் பெரும் பங்களிப்புச் செய்தன. 1961ஆம் ஆண்டு சமயக் குழுவினரிடம் இருந்த ஆசிரியர் பயிற்சிக் கல்லூரிகள் அரசால் பொறுப்பேற்கப்பட்டன. 1943ஆம் ஆண்டில் கன்னங்கரா கல்விக்குழுவானது பட்டதாரி ஆசிரியர்களுக்கான பயிற்சிப் பணியை இலங்கைப் பல்கலைக்கழகமே ஏற்றுக்கொள்ள வேண்டும் என பரிந்துரை செய்தது. இதன் பின்னர் பல்கலைக்கழக மட்டத்தில் கொழும்பு பல்கலைக்கழகம், திறந்த பல்கலைக்கழகம், பேராதனைப் பல்கலைக்கழகம் போன்றன படிப்படியாக ஆசிரியர் பயிற்சிக் கல்லூ ரிகளுக்கப்பால் 17 கல்வியியல் கல்லூரிகள் நாடெங்கும் நிறுவப்பட்டன. ஆசிரியர் பயிற்சியில் காணப்பட்ட பற்றாக் குறைகளை நிவர்த்தி செய்ய தேசிய கல்வி நிறுவகம் பட்டதாரிக் கற்கை நெறிகளையும் தொடங்கியமை தேசிய கல்வி முறையின் வளர்ச்சிக்கு உதவின.

எவ்வாறாயினும் அரசபாங்கான ஆசிரியர் கல்வி முறைக்கு அல்லது வளர்ச்சி பெற்று வரும் தனியார் துறை மற்றும் சர்வதேசப் பாடசாலைகளில் ஆசிரியர் தேவைகளை நிறைவு செய்யும் வகையில் இன்று தனியார் துறையினரும் ஆசிரியர் கல்வி முயற்சிகளை முன்னெடுத்து வருவது குறிப்பிடத்தக்கது. கொழும்பில் (கேற்வே) ஒறைசன் கல்லூரி, அக்குவானஸ் பல்கலைக்கழகம் போன்றன இவ்வாறான கற்கை நெறிகளை தொடங்கியுள்ளன. இந்திய கர்நாடகத் திறந்த பல்கலைக்கழக கற்கை நெறிகள் மற்றும் பிரித்தானிய (Edexcel) கற்கை நெறிகளும் இங்கு நடாத்தப்பட்டு வருகின்றன. இவையும் கூட அரச கட்டுப்பாட்டிற்குள் கொண்டுவரப்படவில்லை என்பதும் குறிப்பிடத்தக்கது.

இன்று வளர்ச்சி பெற்றுள்ள தேசிய கல்வி முறையின் சில முக்கிய நிறுவனங்களை குறிப்பிடுதல் வேண்டும். தேசிய கல்விக் கொள்கையை உருவாக்குவதற்கான தேசிய கல்வி ஆணைக்குழு 1991 தொடக்கம் இயங்கி வருகிறது. பாட ஏற்பாட்டைத் தயாரித்தல், ஆசிரியர் கல்வி கல்வியில் ஆராய்ச்சி போன்ற கடமைகளை அடைவதற்காக 1985 இல் தேசிய கல்வி நிறுவகம் அமைக்கப்பட்டது. கல்விக் கொள்கைகளை நடைமுறைப் படுத்தி கண்காணித்து மேற்பார்வை செய்யும் பணியில் கல்வி அமைச்சு ஈடுபட்டுள்ளது. அத்துடன் தேசிய பாடசாலைகளை நிர்வகித்தலும் இதன் பொறுப்பாக உள்ளது. இதனை விட மாகாண கல்வி அமைச்சு, வலைய கல்விப் பணிமனை, கோட்டக் கல்வி அலுவலகம் போன்றன மாகாணப் பாடசாலைகளை நடாத்தி வருகின்றன.

இவ்வாறான ஒரு தேசிய கல்வி முறைக்கான கட்டமைப்பை சுதந்திர இலங்கை கட்டியெழுப்பியுள்ளது என்பது இலங்கையில் கல்வித் துறையைப் பொறுத்த வரையில் ஓர் முக்கிய வளர்ச்சியை எடுத்துக் காட்டுகின்றது. இத்தகைய கல்விக் கட்டமைப்பு வளர்முக நாடுகளின் மத்தியில் ஒரு சிறந்த, பல கல்விப் பேறுகளைக் கொண்ட பாடசாலை முறை உருவாக காரணமாக இருந்தது என்பது ஒரு முக்கியத்துவம் வாய்ந்த விடயமாகும்.

முன்பள்ளிச் சிறார்களுக்குக் கணிதம்

தே. முகுந்தன்
விரிவுரையாளர், முன்பிள்ளைப்பருவ மற்றும் ஆரம்பக் கல்வித்துறை,
கல்விப் பீடம், இலங்கைத் திறந்த பல்கலைக் கழகம்

1. அறிமுகம்

முன்பள்ளிக் கல்வியின் அவசியம் இன்று உலக நாடுகள் பூராக உணரப்பட்டுள்ளது. முன்பள்ளிக் கல்வியை முறையான அமைப்புக்குள் கொண்டு வருவதற்கு கல்வி உளவியளாளர்கள், தத்துவவியளாளர்கள் ஆகியோரது பங்களிப்புக்கள் அளப்பரியவை. இரண்டரை வயது தொடக்கம் ஐந்து வயது வரையான பருவமே பொதுவாக முன்பள்ளிப் பருவமாகக் கொள்ளப்படுகின்றது.

உலக நாடுகள் முன்பள்ளிக்கல்வியின் நோக்கங்களை பல்வேறு விதமாக வரையறுத்துள்ள போதிலும் பிள்ளைகளை ஆரம்பக் கல்விக்கு தயார்படுத்துதலே முன்பள்ளிக் கல்வியின் பிரதான நோக்கமெனக் கொள்ள முடியும். முன்பள்ளிகளில் ஆக்கத்திறன், அழகியல், கையாளுந்திறன், மொழித்திறன் விருத்தி, கணிதத்திறன் விருத்தி, சுற்றாடல் தொடர்பான செயற்பாடுகள் போன்ற பாடங்கள் பிரதானமாகக் கற்பிக்கப்படுகின்றன.

இவ்வாறு முன்பள்ளிகளில் பல பாடங்கள் கற்பிக்கப்படுகின்ற போதிலும் முன்பள்ளிச் சிறார்களுக்குக் கணிதம் கற்பிப்பது தொடர்பாக கல்வியிலாளர்கள் ஒன்றுக்கொன்று எதிரான இரண்டு முகாம்களாக பிரிந்து கருத்துக்கள் தெரிவித்து வருகின்றனர். அக்கருத்துக்களாவன:

1) முன்பள்ளிச் சிறார்களுக்கு கணிதத்தை திணிப்பது தவறானதாகும். அவர்களைக் கணிதத்தைக் கற்குமாறு அவசரப்படுத்தக் கூடாது.
2) முன்பள்ளி என்பது பிள்ளைகளை ஆரம்பப் பாடசாலைகளுக்கு ஆயத்தப்படுத்தும் இடமாதலால் அங்கு கணிதம் கற்பிக்கப்படல் வேண்டியது அவசிமானதாகும்.

முன்பள்ளியில் கணிதம் தொடர்பாக பல்வேறு கருத்துக்கள் நிலவுகின்றன. சர்வதேச ரீதியாக இயங்கிவரும் கணித ஆசிரியர்களுக்கான தேசிய சபை 'பாடசாலைக் கணிதத்திற்கான தத்துவங்களும் நியமங்களும்' என்பதை வெளியிட்டு வருகின்றது. புத்தாயிரம் ஆண்டில் (NCTM-2000) வெளியிட்ட கணித பாடத்திற்கான தத்தவங்களும் நியமங்களும் என்னும் வெளியீட்டில் முதன்முதலாக முன்பள்ளிச் சிறார்களின் வயதுப் பிரிவையும் உள்ளடக்கியது. கணித ஆசிரியர்களுக்கான தேசிய சபையின் கருத்தின் அடிப்படையில் முன்பள்ளிச் சிறார்களுக்கு கணிதம் கற்பிக்க வேண்டியது அவசியமெனக் கருதமுடியும்.

மேலும் மேலே கூறப்பட்ட முன்பள்ளியில் கணிதம் கற்பிப்பது பற்றிய இருமாறுபட்ட கருத்துக்களிலும் சரியானதும் தவறானதுமான அம்சங்கள் உள்ளதாக டக்ளஸ் கிளமன்ட் (2001) என்பவர் குறிப்பிடுகிறார். அவரின் கருத்துப்படி உயர்ந்த தரமானதாகக் கணிதம் கற்பித்தலானது மகிழ்ச்சிகரமானதாகவும் சவால் நிறைந்ததாகவும் அமைந்து பிள்ளைகளுக்கு சுமையானதாகவோ மன அழுத்தத்தைக் கொடுப்பதாகவோ அமையாது.

இந்தப் பின்னணியில் முன்பள்ளியில் கணிதம் கற்பிப்பது அவசியமானதா? முன்பள்ளிச் சிறார்களும் கணிதமும், கணிதம் கற்பிப்பது தொடர்பில் முன்பள்ளி ஆசிரியர்களின் வகிபங்கு, முன்பள்ளிச் சிறார்களுக்கான செயற்பாடுகள், கற்பித்தல் சாதனங்கள் ஆகிய உபதலைப்புக்களில் இக்கட்டுரை முன்பள்ளிச் சிறார்களுக்குக் கணிதம் என்னும் விடயத்தைப் பற்றி ஆராய முயல்கின்றது.

2. முன்பள்ளிகளுக்குப் பொருத்தமான கணிதக் கலைத் திட்டம்

முன்பள்ளியில் கணிதம் என்றதும் பலரது நினைவுக்கு வருவது எண்கள், இலக்கங்கள் மற்றும் கூட்டல், கழித்தல் போன்ற கணிதச் செய்கைகள் என்பவையே. ஆனால் முன்பள்ளிக் கணிதம் என்பது இவற்றினை மட்டுமே உள்ளடக்கியதல்ல. அது இவற்றினையும் விட ஆழ, அகலம் மிக்கது. முன்பள்ளிக் கணிதமானது வகுப்பறையில் உள்ள இரண்டு மாணவர்களின் உயரங்களை ஒப்பிடுவது போன்ற மிக இலகுவான கணித எண்ணக்கருக்களிலிருந்து ஆரம்பமாகலாம். மாணவர் குழுக்களிடையே உள்ள மொத்தப் பென்சில்களின் எண்ணிக்கைகளை ஒப்பிடுவது, வகுப்பறையில் இருந்து பாடசாலைத் தோட்டத்திற்குச் செல்வதற்காக மாணவர் எடுத்து வைக்கும் காலடிகளின் எண்ணிக்கையை கணக்கிடுதல் போன்றவையும் முன்பள்ளிக்கான கணித எண்ணக்கருக்களே.

சிறார்களின் அன்றாடச் செயற்பாடுகளை கணிதத்துடன் தொடர்புறுத்துவதானது அவர்களை ஆர்வத்துடன் கணிதத்தைக் கற்கத் தூண்டுதலாக அமையும். இதற்கு சிறார்களிடத்தே கணிதம் கற்பதற்கான ஆர்வத்தை ஏற்படுத்தப் பொருத்தமான இடம் முன்பள்ளியாகும். பிள்ளைகளிடம் எண்கணித்ததைத் திணிப்பது தரமான முன்பள்ளிக்கான கணிதமாக அமையமாட்டாது. மாறாக விளையாட்டு, விபரித்தல் போன்றவற்றின் மூலம் சிறாரை உலகத்தைப் புரிந்து கொள்ளச் செய்யும் முறைமையே தரமான முன்பள்ளிக் கணிதமாக அமைய முடியும்.

முன்பள்ளிச் சிறார்களுக்கு கற்பிப்பதற்கு பொருத்தமான முன்கணித எண்ணக்கருக்கள் சிலவற்றை இங்கு எடுத்து நோக்குவோம்.

வகைப்படுத்துதல் என்பது முன்பள்ளியில் கற்பிப்பதற்கு பொருத்தமான கணித எண்ணக்கருவாகும். பொருட்களை அவற்றின் தன்மை, வடிவம், பருமன், நிறம் போன்ற பண்புகளின் அடிப்படையில் வகைப்படுத்தவதற்கு முன் பள்ளியில் கற்பிக்க முடியும். பெரும்பாலான முன்பள்ளிச் சிறார்கள் இந்த வகைப்படுத்தல் எண்ணக்கருவை தங்கள் வீட்டுச் சூழலிருந்து கற்றுவிட்டே முன்பள்ளிக்குவருகிறார்கள். பெற்றோர் தனது வீட்டில் தோய்த்துலர்ந்த ஆடைகளை வகைப்படுத்தி அலுமாரியில் அடுக்குவதை பிள்ளை அடிக்கடி அவதானித்திருக்கலாம். சந்தையில் இருந்து வாங்கிவரும் மரக்கறிகளையோ பழங்களையோ பெற்றோர் வகைப்படுத்தி வைப்பதை பிள்ளை அவதானிப்பதற்கான சந்தர்ப்பங்கள் உள்ளன. பிள்ளைக்கு வகைப்படுத்தல் அனுபவங்களை முன்பள்ளியில் வழங்குவதன் மூலம் அதனை மனதில் பதிக்கச் செய்ய முடியும்.

பிள்ளை தனது நாளாந்த வாழ்வின் பல்வேறு சந்தர்ப்பங்களில் வட்டம், சதுரம், முக்கோணி, செவ்வகம் போன்ற வடிவங்களை காண்கின்றது. முன்பள்ளியில் இந்த வடிவங்களைப் பற்றிய அனுபங்களை மேலும் வழங்குவதன் மூலம் பிள்ளையின் வடிங்களைப் பற்றிய எண்ணக்கருவை கட்டியெழுப்ப முடியும்.

ஒரு நபரையோ பொருளையோ அவர் அல்லது அது உள்ள இடத்தினை சூழவுள்ள இடம் தொடர்பாக சுட்டுதலை இடவமைவு எனக்குறிப்பிட முடியும். மேலே, கீழே, அருகே, முன்னால், பின்னால், இடையில் போன்ற சொற்களைப் பயன்படுத்தி நபரினதோ பொருளினதோ அமைவிடத்தினை விபரிப்பதற்கு பிள்ளைக்கு முன்பள்ளில் பயிற்றுவிக்கலாம். இடம், வலம் போன்ற சொற்களைப் பயன்படுத்துதல் முன்பள்ளிச் சிறாருக்குக் குழப்பத்தை ஏற்படுத்தலாமென்பதால் அவற்றினை முன்பள்ளியில் தவிர்ப்பது சிறந்ததாகக் கருதப்படுகின்றது.

மாற்றமின்மை என்னும் எண்ணக்கருவைப் பற்றி உளவிளாளர் ஜுன் பியாஜே விளக்கியுள்ளார் (பியாஜே, 1941). எண்ணிக்கை தொடர்பான மாற்றமின்மை, திரவங் களின் மாற்றமின்மை, திரவியங்களின் எண்ணக்கருக்கள் முன்பள்ளியில் கற்பிப்பதற்குப் பொருத்தமானவையாக அமைகின்றன.

சமச்சீர் என்னும் எண்ணக்கருவை பிளளைகள் தமது வீட்டுச் சூழலில் இருந்து கற்கின்றார்கள். வீட்டில் பொருட்களைப் பங்கிடும் போதோ சூழலில் உள்ள இலைகளை அவதானிக்கும் போதோ அவர்களிடத்தே சமச்சீர் எண்ணக்கரு உருவாகின்றது.

பொருட்களை சிறியதிலிருந்து பெரியது வரை அடுக்குதலை அல்லது பெரியதிலிருந்து சிறியது வரை அடுக்குதலை வரிசைப்படுத்தல் எனலாம். இந்த எண்ணக்கருவை சிறார்கள் வீடுகளில் தாயார் சாப்பாட்டுக் கோப்பைகளை அடுக்குவதை அவதானித்தோ, மூத்த சகோதரங்கள் பாடசாலைப் புத்தகங்களை அடுக்குவதை அவதானித்தோ இருக்கலாம்.

இரண்டு தொகுதிப் பொருட்களை எண்ணிப் பார்த்து எண்ணிக்கையைக் காணாது அவற்றினை ஒப்பிட்டுப்பார்த்து எந்தத் தொகுதியில் கூடுதலான பொருட்கள் உள்ளதெனக் கூறுதல் ஒன்றுக்கொன்று தொடர்பு எனும் எண்ணக்கருவுக்கு எளிய உதாரணமாகும்.

வெவ்வேறு பொருட்களை அவற்றுக்கிடையேயான பொதுத்தன்மையினால் தொடர்புபடுத்துதல் தொடர் புடைமையாகும். ஒரே நிறத்தையுடைய வெவ்வெறு பொருட்களை தொடர்புபடுத்தல், ஒரே வடிவத்தையுடைய வெவ்வெறு பொருட்களை தொடர்புபடுத்தல் போன்றவற்றை இதற்கு உதாரணமாகக் கொள்ள முடியும்.

நீளம், நிறை, காலம், கனவளவு போன்றவற்றை அளத்தலை அளவீடுகள் எனலாம். அளவீடுகளை முன்பள்ளியில் கற்பிக்கும்போது இரண்டு பொருட்களை ஒப்பிடலைக் கற்பிக்கலாம்.மாறாக நியம அலகுகளைப் பயன்படுத்தலை அறிமுகஞ்செய்தல் பொருத்தமற்றது.

முன்பள்ளியில் எண்களைக் கற்பிக்கும் போது ஒன்று தொடக்கம் பத்து வரையான எண்களைப் கற்பிக்கலாம். எண் பெயர், எண் குறியீடு, எண்பெறுமானம் என்பவற்றை ஒன்றுடன் ஒன்று தொடர்புபடுத்திக் கற்பிக்க வேண்டும்.

மேலே குறிப்பிடப்பட்ட பத்து முன்கணித எண்ணக் கருக்களில் அநேகமானவற்றை பெரும்பாலான பிள்ளைகள் தமது வீட்டுச் சூழலில் கற்கின்றனர். முன்பள்ளியில் அவற்றினைக் கற்பிக்கும் போது அவர்கள் அவற்றினை இலகுவாகப் புரிந்து கொள்வர். பொருத்தமான கற்பித்தல் சாதனங்களைப் பயன்படுத்திக் கற்பித்தலானது இவ்வெண்ணக்கருக்களை பிள்ளைகளுக்குச் சுமையானதாக அமையாது அவர்களின் ஆர்வத்தைக் தூண்டுபனவாக அமைய துணைசெய்யும்.

3. கணிதம் கற்பித்தலில் முன்பள்ளி ஆசிரியர்களின் வகிபாங்கு

அனைத்து வயதினராலும் கணித அறிவை விரைவாகக் கட்டமைக்க இயலுமென்கின்ற போதிலும் முன்பள்ளிச் சிறார்களுக்கு ஆசிரியர்கள் கணிதத்தைக் கற்பிக்கும்போது அறிவுறுத்தல்களை மிகக் கவனமாக வழங்குவது அவசியமானதாகும். சிறுவர்கள் கணித அறிவை கட்டமைத்துக் கொள்ளும் முறையானது வளர்ந்தவர்கள் அதனைக் கட்டமைத்துக் கொள்ளும் முறையிலும் மாறுபட்டது.

முன்பள்ளி ஆசிரியரொருவருக்கு கணித எண்ணக் கருக்கள் தொடர்பாக தெளிவான அறிவு இருத்தல் அவசியம். பிள்ளைகள் பிரச்சினைகளை, சம்பவங்களை, தீர்வுகளைப் பார்க்கும் முறையானது வளர்ந்தவர்கள் அவற்றினை நோக்கும் முறையிலும் பார்க்க வித்தியாச மானது. இதனை முன்பள்ளி ஆசிரியர்கள் புரிந்து கொள்ளுதல் அவசியமானதாகும்.

சிறார்களின் சிந்தித்தல், செயற்படுதல் போன்றவற்றை திறமையான முன்பள்ளி ஆசிரியரால் இலகுவாகப் புரிந்து கொள்ள முடியும். அவரால் சிறாரின் நிலையில் இருந்து பிரச்சினைகளை அணுகுவது இலகுவானதாக இருக்கும்.

வெற்றிகரமான முன்பள்ளி ஆசிரியரொருவரால் சிறாரின் தினசரிக் கருமங்களை அவர்களின் கலாசாரப் பின்னணி, மொழி மற்றும் கணித அனுபவங்கள் என்பவற்றுடன் இணைந்ததாகத் திட்டமிட முடியும். அவரால் சிறார்களுக்கு பொருத்தமான கற்பித்தல் நுட்பங்கள், சிறார்களை சுறுசுறுப்பாக கற்றலில் ஈடுபடச் செய்யும் அணுகுமுறைகள், சிறார்களுக்கு கணிதத்தில் விருப்பத்தை ஏற்படுத்தவதற்குரிய செயற்பாடுகள், கணிதபாடத்தைப் பற்றிய நேரான மனப்பாங்கு என்பவற்றை வழங்க முடியும்.

சிறந்ததொரு முன்பள்ளி ஆசிரியரொருவர் சுறுசுறுப்பானவராகவும் சமயோதித யுக்திகளைக் கையாண்டு கற்பிக்கத் தக்கவராகவும் இருத்தல் அவசியம். பொதுவாகவே சிறந்ததொரு முன்பள்ளி ஆசிரியரிடத்தில் இரக்கம், கருணை போன்ற பண்புகள் இருத்தல் அவசியமானதாகும். சிறார்களிடத்தே தன்னம்பிக்கையைக் கட்டியெழுப்பி அவர்களின் உணர்வுகளைப் புரிந்து கொள்ளும் ஆற்றல் முன்பள்ளி ஆசிரியரொருவருக்கு அவசியமானதாகும். இந்தப் பண்புகள் கணிதம் கற்பிப்பதற்கும் தேவையானதாகும்.

4. முன்பள்ளி சிறார்களுக்கான கணிதச் செயற்பாடுகள்

பிள்ளைகளுக்கு கணித எண்ணக்கருக்களில் ஆர்வத்தைத் தூண்டவதற்கு அவர்களைச் செயற்பாடுகளில் ஈடுபடுத்தல்

அத்தியாவசியமானதாகும். இதற்காக முன்பள்ளி ஆசிரியர்கள் செயற்பாடுகளை ஒழுங்கமைக்க வேண்டும்.

திறமையான முன்பள்ளி ஆசிரியர் ஒருவரால் சிறாரின் நுண்ணறிவு, சமூக அறிவு, உள, உடல் என்பவற்றை ஒரே சமயத்தில் விருத்தி செய்தற்குப் பொருத்தமான செயற்பாடுகளை ஒழுங்கமைக்க முடியும்.

முன்பள்ளியில் கணிதத் திறன்களை விருத்தி செய்வதற்காக செயற்பாடுகளை ஒழுங்கமைக்கும் போது முன்பள்ளி ஆசிரியர்கள் பின்வரும் படிமுறைகளை அனுசரிக்க வேண்டுமெனக் சுட்டிக்காட்டப்படுகின்றது.

(1) செயற்பாடுகளைத் திட்டமிடல்

(2) செயற்பாடுகளை ஒழுங்கமைத்தல்

(3) அமுற்படுத்தல்

(4) மேற்பார்வை செய்தல்

(5) மதிப்பீடு செய்தல்

மேலும் வருடமொன்றுக்கு செயற்பாடுகளை திட்டமிடும்போது முன்பள்ளி ஆசிரியர்கள் பின்வரும் ஐந்து காரணிகளையும் கவனத்தில் எடுக்க வேண்டியது முக்கியமானதாகும்.

(1) பிள்ளையின் ஆர்வம்

(2) பிள்ளையின் முதிர்ச்சி மட்டம்.

(3) செயற்பாடு குழச் செயற்பாடா அல்லது தனிச் செயற்பாடா

(4) பிள்ளைக்கு பரீட்சயமான எண்ணக்கருவா பரீட்சயமற்ற எண்ணக்கருவா

(5) கிடைக்கக் கூடிய வளங்கள்

5. கற்றல் - கற்பித்தல் சாதனங்கள்

முன்பள்ளிச் சிறார்களின் கணிதத்திறனை விருத்தி செய்வதற்கு பல சாதனங்கள் தேவைப்படுகின்றன. சிறார்களுக்கு கணிதத்திறனை பதிப்பதற்கான இந்த கற்பித்தல் சாதனங்களை சூழலில் இருந்து பெற்றுக் கொள்ள முடியும். வித்துக்கள், மூடிகள், குற்றிகள், வர்ணக்கடதாசிகள் போன்றவற்றைப் பயன்படுத்த முடியும்.

இவற்றினை விட வடிவங்கள், எண்ணிகள் போன்றவற்றை கடைகளில் கொள்வனவு செய்து அல்லது ஆசிரியர் உருவாக்கிப் பயன்படுத்த முடியும்.

6. சுருக்கம்

முன்பள்ளியில் கணிதம் கற்பிப்பது தொடர்பாக இரண்டு மாறுபட்ட கருத்துக்கள் நிலவுகின்ற போதிலும் முன்பள்ளிச்

சிறார்களுக்கு கணிதம் கற்பிப்பது அவசிமானதாகும். ஆனால் அது அவர்களுக்குச் சுமையானதாக அமையாது அவர்களை ஆர்வத்துடன் ஈடுபாடு கொள்ளச் செய்வதற்கு உகந்ததாக அமைதல் வேண்டும்.

சிறார்களுக்கு முன்பள்ளியில் தெரிதல், வடிவங்கள், அமைவிடம், மாற்றமின்மை, சமச்சீர், வரிசைப்படுத்தல், ஒன்றுக்கொன்று தொடர்பு, தொடர்புடைமை, அளவீடுகள், எண்கள் போன்ற முன்கணித எண்ணக்கருக்கள் கற்பிக்கப்படல் வேண்டும். இவற்றில் பெரும்பாலான எண்ணக்கருக்கள் பற்றிய அறிவை சிறார்கள் தமது வீட்டுச் சூழலில் இருந்தே கற்றுவிட்டு முன்பள்ளிக்கு வருகிறார்கள்.

இந்த எண்ணக்கருக்களை ஆசிரியர்கள் சிறார்களின் நாளாந்தக் கருமங்களுடன் தொடர்புபடுத்தி அவர்களுக்கு ஆர்வத்தை ஏற்படுத்தும் வகையில் கற்பிக்க வேண்டும். முன்பள்ளி ஆசிரியர் சிறார்களைப் புரிந்து கொண்டவராக இருத்தல் அவசியம்.

முன்கணித எண்ணக் கருக்கள் பல்வேறு செயற்பாடுகளின் ஊடாக சிறார்களுக்கு முன்பள்ளியில் கணிதம் கற்பிக்கப்படுதல் அவசியம். செயற்பாடுகளை ஒழுங்கமைக்கும்போது ஆசிரியர் சில படிமுறைகளைப் பின்பற்றுதல் அவசியம். இந்தச் செயற்பாடுகளுக்காக பல்வேறு கற்பித்தல் துணைச் சாதனங்களைப் பயன்படுத்தலாம்.

உசாத்துணைகள்

1. National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). Principles and Standards for school mathematics. Reston, va.: NCTM 2000

2. Piaget,J. (1941) Children's concept of Conservation,

பொதுசன நூலகம்
யாழ்ப்பாணம்.

சகலர்க்கும் கல்வி

ஒரு வரலாற்று நோக்கு

பேராசிரியர் தை. தனராஜ்

அறிமுகம்

"சகல சமூகங்களிலுமுள்ள சகல நபர்களும்" கல்வியின் நன்மைகளைப் பெற வேண்டுமென்பதே சகலர்க்கும் கல்வி (Education for ALL - EFA) என்பதன் அடிப்படை இலக்காகும். ஒரு புறத்தில் அறிவுப் பிரவாகத்தின் விளைவாக உலக சமுதாயம் அறிவுசார் சமுதாயமாக மாறிக் கொண்டிருக்கும் அதே நேரத்தில் உலக சனத்தொகையின் சுமார் ஆறிலொரு பங்கினர் எழுத வாசிக்கத் தெரியாதவர்களாய் துன்புறும் அவலநிலையும் காணப்படுகிறது. எழுத வாசிக்க தெரியாதோர் தமக்கு மாத்திரமல்லாது சமூகத்திற்கும் பாரமாகிவிடுகின்றனர். சமூக, பொருளாதார அபிவிருத்தியின் நன்மைகளை அவர்களால் அடைய முடிவதில்லை. உலகமக்களின் எழுத்தறிவு பற்றிய நிலைமை 1990களின் மத்திய பகுதியில் யுனெஸ்கோ நிறுவனத்தின் முயற்சிகளினால் புள்ளிவிபர ரீதியாக வெளிச்சத்துக்கு வந்தது. இக்கட்டுரையானது சகலருக்கும் கல்வி என்னும் மாபெரும் மனித முயற்சியை வரலாற்றுரீதியாக விளக்க முயல்கிறது.

1990களில் உலக எழுத்தறிவு நிலைமை

"ஒவ்வொருவருக்கும் கல்வி உரிமை உண்டு. ஆரம்பநிலையில் கல்வியானது இலவசமாகவும் கட்டாயமாகவும் வழங்கப்பட வேண்டும். அத்துடன் தொழில்நுட்ப, தொழில்சார் மற்றும் உயர்கல்வி சகலர்க்கும் கிடைக்கக் கூடியதாக இருத்தல் வேண்டும்". என ஐ.நா, சபை சர்வதேச மனித உரிமை சாசனம் (UDHR, 1948) தனது 26ஆம் உறுப்புரிமை மூலம் பிரகடனப்படுத்தியது. நான்கு தசாப்தங்களின் பின்னர் பிள்ளை உரிமை மீதான ஐ.நா. சமவாயம் (1989) கல்வி உரிமைபற்றி பின்வருமாறு எடுத்துரைத்தது.

அரசாங்கங்கள் கல்வி உரிமையை அங்கீகரிப்பதோடு அதனை படிப்படியாக எய்துவதற்கு சமவாயப்பின் அடிப்படையில் செயற்படவேண்டும். இதற்காக

- ★ ஆரம்பக்கல்வி கட்டாயமானதாகவும் இலவசமாகவும் இருத்தல் வேண்டும்.
- ★ பல்வேறு இடைநிலைக்கல்வியை (பொது) தொழில் வழங்குதல் தொடர்பாக தேவைப்படும் நிதியுதவிகளை வழங்குதல் வேண்டும்.
- ★ சகலருக்கும் அவர்களது இயலளவிற்கு ஏற்ப உயர் கல்வி வாய்ப்புகள் வழங்கப்படவேண்டும்.
- ★ கல்வி/தொழில்சார் தகவல்கள், வழிகாட்டல்கள் முதலியவை சகலர்க்கும் கிடைக்க வழி செய்ய வேண்டும்:
- ★ பிள்ளைகள் பாடசாலைக்கு கிரமமாக சமூகமளித்தலை ஊக்குவித்து இடைவிலகலைக் குறைக்க வேண்டும்.

யுனெஸ்கோ 1987இல் வெளியிட்ட ஒரு அறிக்கையில் உலக நாடுகளின் எழுத்தறிவின்மை பல்வேறு மட்டங்களில் இருப்பதை எடுத்துக் காட்டியது. அபிவிருத்தி அடைந்து வரும் நாடுகளில் எழுத்தறிவின்மை 9 முதல் 76 வீதம் வரை அமைந்துள்ளது. தாய்லாந்தில் 9 வீதமாகவும் இலங்கையில் 13 வீதமாகவும் இருந்த எழுத்தறிவின்மை இந்தியா, பங்களாதேஷ், ஆப்கானிஸ்தான் ஆகிய நாடுகளில் முறையே 57, 67, 76 வீதங்களாக இருந்தன. இதனைத் தொடர்ந்து யுனெஸ்கோ வெளியிட்ட அறிக்கை கல்வியின் பரம்பலிலும் அடைவிலும் எழுத்தறிவிலும் உலகரீதியாக உள்ள ஏற்றத் தாழ்வுகளை சுட்டிக்காட்டியது.

இந்த அறிக்கையின்படி உலகில் 900 மில்லியன் மக்கள் எழுத்தறிவற்றவர்களாக இருந்தனர். இது உலக சனத்தொகையின் 27.7 வீதமாகும். இவர்களில் 2/3 பங்கினர் பெண்களாக இருந்தனர். எழுத்தறிவற்றவர்களில் 75% தினர் (670 மில்லியன்) ஆசியநாடுகளிலும் 18 வீதத்தினர் (170 மில்) ஆப்பிரிக்க நாடுகளிலும் இலத்தீன் அமெரிக்க, கரிபியன் நாடுகளில் 5 வீதத்தினரும் (44 மில்லியன்) இருந்தனர். ஒன்பது நாடுகள் 10 மில்லியனுக்கும் அதிகமான எழுத்தறிவற்றவர்களை கொண்டிருந்தன. இந்தியா (264 மில்), சீனா (229 மில்), பாகிஸ்தான் (39 மில்), பங்களாதே' (37 மில்) நைஜீரியா (27 மில்), இந்தோனேசியா (26 மில்), பிரேசில் (19 மில்), எகிப்து (16 மில்) ஈரான் (12 மில்), ஆகிய நாடுகளே எழுத்தறிவின்மையில் உலகரீதியாக முன்னணி வகித்தன.

1990களில் உலகில் எழுத்தறிவின்மை விபரங்கள் மட்டுமல்லாது ஆரம்பக்கல்வி காணப்படும் அசமத்துவங்களும் வெளிக்கொணரப்பட்டன. இந்த தகவல்கள் உலகளாவிய ரீதியில் அதிர்வலைகளை ஏற்படுத்தின.

★ 60 மில்லியன் சிறுமிகள் உட்பட சுமார் 100 மில்லியன் சிறார்களுக்கு ஆரம்பக் கல்விக்கான பிரவேச வாய்ப்பு இருக்கவில்லை.

★ சுமார் 100 மில்லியன் சிறார்கள் ஆரம்பக் கல்வியையேனும் பூரணப்படுத்தவில்லை.

★ மில்லியன் கணக்கான சிறார்கள் பாடசாலைகளுக்கு சென்றாலும் அடிப்படை அறிவையோ, தேர்ச்சிகளையோ பெறவில்லை.

★ உலகில் வயது வந்தோரில் மூன்றிலொரு பங்கினருக்கு நூல்கள் மூலமான அறிவை பெறக்கூடவில்லை. அத்துடன் தமது வாழ்க்கையில் மாற்றங்களை ஏற்படுத்தக் கூடிய புதிய திறன்களையோ, தொழில்நுட்பங்களையோ பெற்றுக் கொள்ளக்கூடவில்லை.

அடிப்படைக்கல்வி தொடர்பான மேற்படி விபரங்கள் தவிர பெண்கள், சிறார்களின் நிலைமை பற்றிய பல்வேறு அதிர்ச்சி தரும் விபரங்கள் யுனிசெப், Human Rights Watch முதலிய நிறுவனங்கள் வெளியிட்டன (Ceylon Observer 28.09.2003)

★ 10 மில்லியன் சிறார்கள் ஐந்து வயதை அடையும் முன்னர் மரணிக்கின்றனர்.

★ 150 மில்லியன் சிறார்கள் வீதிகளில் வாழ்கின்றனர்.

★ 246 மில்லியன் சிறார்கள் தொழிற்சாலைகள், வீடுகளில் மிகக் கேவலமான முறையில் ஒடுக்கப்பட்டு வேலை செய்கின்றனர்.

★ 1.2 மில்லியன் சிறுமிகள் கீழ்நிலை உழைப்புக்காகவும், பாலியல் தொழிலுக்காகவும் கடத்தப்படுகின்றனர்.

★ ஒரு மில்லியனுக்கு மேற்பட்ட சிறார்கள் பாலியல் தொழிலில் ஈடுபடுத்தப்பட்டு சுரண்டப்படுகின்றனர்.

★ சுமார் 30 நாடுகளில் ஒரு மில்லியனுக்கு மேற்பட்ட சிறார்கள் ஆயுத மோதல்களில் ஈடுபடுத்தப்பட்டுள்ளனர்.

★ சுமார் 8000 – 10000 வரையிலான சிறார்கள் வருடாந்தம் ஆயுதமோதல்களில் தமது உடலுறுப்புக்களை இழக்கின்றனர் அல்லது கொல்லப்படுகின்றனர்.

ஒருபுறம் உலகம் வேகமாக முன்னேறிக் கொண்டிருக்கும்போது அதே உலகத்தில் வாழும் மக்களில் ஒரு பகுதியினர் இவ்வாறான இழிவான நிலையில் வாழ்வது ஏற்கத்தக்கதல்ல என்பதை உணர்ந்த உலக அமைப்பு 1990 ஆம் ஆண்டை உலக எழுத்தறிவு ஆண்டாக (International Literacy Year) எனப் பிரகடனப்படுத்தியது. அதற்கு முன்னரே யுனெஸ்கோ தலைமையில் ஆசியப் பசுபிக் பிராந்தியத்தில் எழுத்தறிவின்மையை நீக்குவதற்கான ஒரு வேலைத்திட்டம் அமைக்கப்பட்டது. (Asia – Pacific Programme for Education for All - APPEAL) ஆப்கானிஸ்தான், இந்தியா, பங்களாதேஷ், இந்தோனேஷியா, ஈரான், நேபாளம், பாகிஸ்தான் ஆகிய நாடுகளின் உயர்மட்ட பிரதிநிதிகளும் யுனெஸ்கோ, யுனிசெப் மற்றும் உலகவங்கியின் பிரதிநிதிகளும் எழுத்தறிவின்மையை நீக்குதற்கான ஒரு செயற்றிட்டத்தை அமைத்தனர். இத்திட்டம் மூன்று கட்டங்களைக் கொண்டிருந்தது:

★ ஆரம்பக்கட்டம் (1988 – 1989)

★ கட்டம் 1 (1990 - 1995)

★ கட்டம் II (1995 - 2000)

இச்செயற்றிட்டத்தின் மூலம் பின்வரும் நடவடிக்கைகளை உறுப்பு நாடுகள் மேற்கொள்ள வேண்டுமென எதிர்பார்க்கப்பட்டது.

★ 1995இல் சகலருக்கும் ஆரம்பக்கல்வி 2000ஆம் ஆண்டில் எழுத்தறிவின்மையை முற்றாக ஒழித்தல் ஆகியவற்றுக்கான தேசிய கொள்கையை பிரகடனப்படுத்தல்

★ இக்கொள்கையை பிரதேச, தேசிய மட்டங்களில் நடைமுறைப்படுத்துவதற்கான கட்டமைப்புகளை ஏற்படுத்தல்.

★ நடைமுறைப்படுத்தலுக்கான மனித, நிதிசார் மற்றும் பொருள்சார் வளங்களைத் திரட்டுதல்.

★ ஊடகங்கள் மூலமான விளம்பர, பிரசார நடவடிக்கை இயக்கத்தை ஆரம்பித்தல்

★ அரசு சாரா நிறுவனங்கள் மற்றும் தனியார் துறையையும் இச்செயற்பாடுகளில் பங்காளர்கள் சேர்த்துக்கொள்ளல்.

★ எழுத்தறிவற்றவர்களுக்கும், எழுத்தறிவுள்ளவர் களுக்குமான வேலைத்திட்டங்களையும் கற்றல் சாதனங்கயையும் உருவாக்குதல்.

★ பல்வேறு மட்டங்களிலும் பயிற்றுகை நடவடிக்கை களையும் அதற்கான கட்டமைப்புகளையும் நிறுவுதல்.

★ இச்செயற்பாடுகளை சிரமமாக கண்காணித்து, மதிப்பீடு செய்து பின்னூட்டல் வழங்கும் கட்டமைப்புகளை ஏற்படுத்தல்.

எழுத்தறிவின்மையை முற்றாக ஒழித்தல், சகலருக்கும் ஆரம்பக்கல்வியை விரிவுபடுத்தல் போன்ற உலகளாவிய செயற்பாடுகளின் தொடர்ச்சியாக 1990இல் தாய்லாந்திலுள்ள ஜொம்ரியன் (Jomtien) என்னும் இடத்தில் எல்லார்க்கும் கல்விக்கான சர்வதேச மாநாடு கூட்டப்பட்டது.

ஜொம்ரியன் மாநாடு

எழுத்தறிவின்மையை நீக்குதல், ஆரம்பக்கல்வி வழங்கலை விரிவுபடுத்தல் தொடர்பான உலகளாவிய முயற்சிகளில் ஜொம்ரியன் மாநாடு ஒரு மைல்கல்லாகும். யுனெஸ்கோ, யுனிசெப், யுஎன்டிபி மற்றும் உலகவங்கி ஆகியவற்றின் அனுசரணையுடன் தாய்லாந்தின் ஜொம்ரியன் நகரில் 1990 மார்ச் 5 – 9 வரை நடந்த இந்த சர்வதேச மாநாட்டில் 155 அரசுகள், 150 அரசு சாரா நிறுவனங்கள் மற்றும் 20 அரசிடை அமைப்புகளை பிரதிநிதித்துவப்படுத்தி 1500 பேர் பங்குப்பற்றினர். எழுத்தறிவு, ஆரம்பக்கல்வி தொடர்பான இன்றைய உலகளாவிய நிலைமை, அதற்கான காரணங்கள், எதிர்கால இலக்குகள், அவற்றை அடைவதற்கான தந்திரோபாயங்கள் முதலிய பல்வேறு விடயங்களும் இம்மாநாட்டில் ஆராயப்பட்டன.

இம்மாநாட்டின் முடிவில் இரண்டு முக்கிய சர்வதேச பிரகடனங்கள் மேற்கொள்ளப்பட்டன.

1) சகலருக்கும் கல்வி மீதான உலகப் பிரகடனம்: அடிப்படைக் கற்றல் தேவைகளைப் பூர்த்தி செய்தல். (World Declaration on Education: Meeting Basic Learning Needs)

2) அடிப்படைக்கற்றல் தேவைகளைப் பூர்த்தி செய்யக் கூடிய செயற்பாட்டுக்கான சட்டகம். (A Frzmework for Action to meet Basic Learning Needs)

இதில் முதலாவது பிரகடனம் பின்வரும் அடிப்படைகளில் பத்து உறுப்புரைகளைக் கொண்டிருந்தது:

★ கல்வி மனிதர்களின் அடிப்படை உரிமை.

★ கல்வி பாதுகாப்பும் செழுமையும் கொண்ட உலகினை உருவாக்கும்.

★ சமூக, பொருளாதார முன்னேற்றத்துக்கும், சர்வதேச ஒத்துழைப்புக்கும் கல்வி உதவும்.

★ தனியார் மற்றும் சமூக முன்னேற்றத்துக்கு கல்வி முக்கியமானது.

★ பாரம்பரிய அறிவு, கலாசார மரபுரிமைகளும் அபிவிருத்திக்கு உதவக்கூடியன.

★ தற்போதைய குறைபாடுள்ள கல்வி முறை தரரீதியாக விருத்தி செய்யப்படவேண்டும்.

★ சிறந்த ஆரம்பக்கல்வியானது கல்வியின் உயர் மட்டங்களை வகைப்படுத்தி சுயசார்பு மிக்க அபிவிருத்தியை மேம்படுத்தும்.

★ எதிர்கால சிக்கல் நிறைந்த உலகின் சவால்களுக்கு முகம் கொடுக்கக்கூடிய வகையில் இன்றைய தலைமுறையினருக்கு ஆரம்பக்கல்வியின் முக்கியத்துவம் உணர வைக்கப்படவேண்டும்.

மேற்படி விடயங்களைக் கொண்டாதாக இப்பிரகடனம் பத்து உறுப்புரைகளைக் கொண்டமைந்தது.

இரண்டாவது பிரகடனம் பின்வரும் இலக்குகளைக் கொண்டிருந்தது.

★ ஆரம்ப பிள்ளைப்பருவ பராமரிப்பு ஏற்பாடுகளை ஏழைகள், வசதிகுறைந்தோர் மற்றும் வலது குறைந்தோருக்கு விரிவாக்குதல்.

★ 2000 ஆம் ஆண்டின் இறுதிக்குள் சகலருக்கும் ஆரம்ப கல்வியை கிடைக்கச் செய்தல்.

★ வயதுப் பிரிவுகளுக்கு ஏற்ப கற்றல் அடைவுகளை உறுதி செய்தல்.

★ வளர்ந்தோர் எழுத்தறிவின்மை குறிப்பாக பெண்களின் எழுத்தறிவின்மையை கூடியளவுக்கு குறைத்தல்.

★ அடிப்படைக்கல்வி ஏற்பாடுகளிலும் பயிற்சிகளிலும் இளைஞர்களுக்கு தேவையான திறன்களை உட்படுத்தல்.

★ சிறந்த வாழ்வுக்குத் தேவையான அறிவு, திறன், விழுமியங்களை தனிநபர்களும் குடும்பங்களும் பெற்றுக் கொள்ளக் கூடியதாக பல்வேறு வழிமுறைகளைப் பயன்படுத்தல்.

மேற்படி இலக்குகளை அடையக்கூடியதாக இச்சட்டகம் தேசிய, பிராந்திய, உலகளாவிய மட்டங்களில் செயற்பாடுகளை முன்மொழிந்தது.

சகலருக்கும் கல்வி மீதான உலகப் பிரகடனமும் அதனைச் செயற்படுத்துவதற்காக மேற்கொள்ளப்பட்ட செயற்பாட்டுச் சட்டகமும் மனித வரலாற்றில் மானிடவிருத்திக்காக மேற்கொள்ளப்பட்ட பாரிய முன்னெடுப்பு எனலாம். இதனைத் தொடர்ந்து அரசுகளும், அரசு சாரா நிறுவனங்களும் அரசிடை நிறுவனங்களும் தனியாகவும் இணைந்தும் எழுத்தறிவின்மையை நீக்குவதற்கும் ஆரம்பக்கல்வியை விருத்தி செய்து பரவலாக்குவதற்கும் பல்வேறு செயற்பாடுகளை முன்னெடுத்தன.

இப்பிரகடனத்தை தொடர்ந்து பல்வேறு பிராந்திய மாநாடுகளும் நடைபெற்றன. இவற்றில் மிகமுக்கியமானது 1993இல் டிசம்பர் 12 - 13 திகதிகளில் புதுடில்லியில்

நடைபெற்ற உச்சி மாநாடாகும். பங்களாதேஷ், பாகிஸ்தான், பிரேசில், சீனா, எகிப்து, இந்தியா, இந்தோனேசியா, மெக்சிகோ, நைஜீரியா ஆகிய எழுத்தறிவு, ஆரம்பக்கல்வி பரம்பல் ஆகியவற்றில் பின்தங்கிய ஒன்பது நாடுகளும் இந்த உச்சிமாநாட்டில் பங்கு கொண்டன. இது EFA 9 Summit என அழைக்கப்பட்டது. இம்மாநாட்டின் முடிவில் டில்லிப் பிரகடனம் (Delhi Declaration) ஏற்றுக்கொள்ளப்பட்டது. இந்த ஒன்பது நாடுகள் உலகச் சனத்தொகையில் 50 வீதத்தையும் எழுத்தறிவற்றோர் தொகையில் 70 வீதத்தையும் கொண்டுள்ளன. யுனெஸ்கோ, யுனிசெப் மற்றும் யுஎன்டிபி அனுசரணையுடன் நடந்த இந்த உச்சி மாநாட்டில் கலந்து கொண்ட பிரதிநிதிகள் அனைவரும் ஆரம்பக்கல்வியை சகலருக்கும் உறுதி செய்வதில் தமக்குள்ள கடப்பாட்டை திரும்பவும் வலியுறுத்தினர். இம்மாநாட்டில் உரையாற்றிய இந்தியப் பிரதமர் பி.வி. நரசிம்மராவ் பின்வருமாறு குறிப்பிட்டார்.

“உலகம் எழுத்தறிவு என்னும் பேரொளியினால் பிரகாசிக்க வேண்டும். அதற்கு ஒன்றுபட்ட முயற்சி அவசியம். இன்று நாம் கையொப்பமிட்ட இந்த பிரகடனம் அம்முயற்சியின் அடையாளமாகும்.”

ஜொம்ரியன் மாநாட்டின் சகலருக்கும் கல்வி மீதான உலகப் பிரகடனத்தையும் செயற்பாட்டு சட்டகத்தையும் அங்கீகரித்த பங்குபற்றுனர்கள் மாநாட்டின் இலக்குகளை முன்னெடுப்பதற்கு ஓர் ஆலோசனை மன்றத்தையும் (Consultative Forum) அமைத்தனர். யுனெஸ்கோ, யுனிசெப், உலகவங்கி ஆகியவற்றின் அனுசரணையுடன் 1991 டிசம்பர் 4 – 6 திகதிகளில் பாரிஸ் நகரத்தில் நடந்த இம்மாநாட்டில் 65 நாடுகளின் பிரதிநிதிகள் பங்குபற்றினர். 1993 டிசம்பர் 8 – 10 திகதிகளில் புதுடில்லியில் நடந்த இம்மன்றத்தின் இரண்டாவது மாநாட்டில் “சகலருக்கும் தரமான கல்வி” என்னும் கோட்பாடு அங்கீகரிக்கப்பட்டது. சகலருக்கும் கல்வி என்பதைவிட சகலருக்கும் தரமான கல்வி என்பது இன்னும் ஒருபடி முன்னேற்றகரமானதாகும்.

சகலருக்கும் கல்வியை உறுதிப்படுத்துவதற்கான நடவடிக்கைகள், வேலைத்திட்டங்கள் முதலியவை பிரதேச, தேசிய, பிராந்திய, உலக மட்டங்களில் எவ்வாறு மேற்கொள்ளப்படுகின்றன, அவை எந்தளவு வெற்றியளிக்கின்றன, இன்னும் என்னென்ன விடயங்கள் மேற்கொள்ளப்படவேண்டும் போன்ற அம்சங்கள் தொடர்பான பிரசுரங்களையும், அறிக்கைகளையும் இம்மன்றம் கிரமமாக வெளியிட்டு வருகின்றது.

ஒரு தசாப்த காலத்துக்குப்பின்னர் சகலருக்கும் கல்வி மீதான உலகப்பிரகடனம் எந்தளவுக்கு தனது இலக்குகளை அடைந்துள்ளது என்பதை மதிப்பீடு செய்து அம்மதிப்பீடுகளின் முடிவுகள் EFA Assessment என்னும் ஆவணமாக 2000ஆம் ஆண்டில் வெளியிடப்பட்டன. அவ்வாவணத்தில் பின்வரும் சாதனைகள் வெளியிடப்பட்டன.

- ★ 10 மில்லியன் சிறார்கள் மேலதிகமாக பள்ளி செல்லத் தொடங்கினர்.
- ★ 1975இல் 500 மில்லியனாக இருந்த ஆரம்பக்கல்வி சிறார்களின் எண்ணிக்கை 1998இல் 680 மில்லியனாக வளர்ச்சி அடைந்தது.
- ★ வளர்ந்தோர் எழுத்தறிவு வீதம் ஆண்களுக்கு 85 வீதமாகவும் பெண்களுக்கு 74 வீதமாகவும் வளர்ச்சி அடைந்தது.
- ★ ஆரம்பக்கல்வியில் 1990இல் 599 மில்லியனாக இருந்த சேர்வு வீதம் 1998இல் 681 மில்லியனாக வளர்ச்சி அடைந்தது.
- ★ பாடசாலைக்கு செல்லாத சிறார்களின் தொகை 127 மில்லியனிலிருந்து 113 மில்லியனாக வீழ்ச்சி அடைந்தது.

இவ்வாறு சில உடன்பாடான மாற்றங்கள் ஏற்பட்டபோதும் இன்னும்கூட 100 மில்லியன் சிறார்கள் பாடசாலைக்கு செல்வதில்லை. இதில் 60% சிறுமிகளாவர். தென்னாசியாவின் சில பகுதிகளிலும் சஹாரா பகுதிகளிலும் நான்கு பிள்ளைகளில் மூன்று பிள்ளைகள் ஆரம்பக்கல்வியை பூர்த்திசெய்யவில்லை. எழுத்தறிவைப் பொறுத்தமட்டில் 1990களில் இருந்த நிலைமையில் குறிப்பிடத்தக்க மாற்றமெதுவும் ஏற்படவில்லை.

உலகக் கல்வி மன்றம் (World Education Forum)

ஜொம்ரியன் மாநாட்டின் கல்வி இலக்குகள் பூரணமாக அடையப்படாத நிலையில் செனகல் நாட்டின் டாக்கர் நகரில் 2000ஆம் ஆண்டு ஏப்ரலில் 26 – 28 திகதிகளில் உலகக் கல்வி மன்றம் கூடியது. 164 அரசுகள், அரசு சாரா நிறுவனங்கள் மற்றும் அரசிடை நிறுவனங்களைச் சார்ந்த 1100 பேராளர்கள் இம்மாநாட்டில் பங்கு பற்றினர். இம்மாநாட்டில் ஜொம்ரியன் பிரகடனத்தின் இலக்குகள் எந்தளவுக்கு அடையப்பட்டன, ஏன் அடையப்படவில்லை, எதிர்கால இலக்குகள் யாவை போன்ற விடயங்கள் கலந்துரையாடப்பட்டன.

மாநாட்டின் முடிவில் “செயற்பாட்டுக்கான டாக்கர் சட்டகம் - சகலருக்கும் கல்வி எமது ஒன்றுபட்ட கடப்பாடு களைப் பூர்த்தி செய்தல் (Dakar Framework for Action, Education for all: Meeting our Collective Commitment) என்னும் ஆவணம் சகல பேராளர்களாலும் ஏற்றுக் கொள்ளப்பட்டது.

டாக்கர் மாநாட்டில் பின்வரும் இலக்குகள் முன் வைக்கப்பட்டன:

★ பிள்ளைப் பராமரிப்பு மற்றும் முன்பள்ளிக் கல்வியை விருத்தி செய்தல், பிற்படுத்தப்பட்ட பிள்ளைகளின் கல்வியில் விசேட கவனம் செலுத்துதல்.

★ 2015இல் சகல சிறார்களும் ஆரம்பக்கல்வியை கட்டாயமாகவும் இலவசமாகவும் பெறுவதை உறுதிப்படுத்தல்.

★ சகல இளைஞர்கள் மற்றும் வளர்ந்தோரின் கற்றல் தேவைகளைப் பொருத்தமான முறையில் பூர்த்தி செய்தல்.

★ எழுத்தறிவின்மையை குறிப்பாக பெண்களின் எழுத்தறிவின்மையை நீக்குவதில் 50% முன்னேற்றத்தை உறுதிப்படுத்தல்.

★ 2015 இல் ஆரம்ப இடைநிலைக் கல்வியில் பால்நிலை சமத்துவத்தை உறுதிப்படுத்தல்

★ கல்வியின் தரத்தை மேம்படுத்தி கல்வியில் உன்னதத்தை உறுதிப்படுத்தல்

ஜொம்ரியன் மாநாட்டில் ஆர்வத்துடன் முன்வைக்கப்பட்ட கல்வி இலக்குகளை மனித சமுதாயம் அடையக் கூடவில்லை. யுத்தம், இனங்களுக்கிடையிலான முறுகல் நிலை, பொருளாதார நெருக்கடிகள், காலநிலை சீரழிவுகள் இயற்கை அழிவுகள் முதலிய பல காரணிகள் ஜொம்ரியன் பிரகடனம் முன்வைத்த இலக்குகளை அடைய முடியாமைக்கு அடிப்படையாக அமைந்தன. எனினும் ஜொம்ரியன் மாநாடு சகலருக்கும் கல்வி, எழுத்தறிவின்மையை ஒழித்தல், கல்வியின் தரத்தைப் பேணுதல் போன்றவற்றில் உலகளாவிய ரீதியில் ஏற்படுத்திய விழிப்புணர்வும், ஒருமைப்பாடும் மிகவும் முக்கியமானவைகளாகும். உலக சமூகத்தின் ஒருபகுதி அஞ்ஞானம் என்னும் இருளில் உழலும்போது அது மானிட சமுதாயத்தின் முழுமையான வளர்ச்சியையும் விடுதலையையும் பாதிக்கவே செய்யும் என்பது ஏற்றுக் கொள்ளப்பட்டது.

பல நாடுகள் ஜொம்ரியன் மாநாடு நிர்ணயித்த இலக்குகளில் பெரும்பகுதியை அடைவதற்காக தேசிய, பிராந்தியரீதியாக பெரிதும் முயன்றதோடு ஓரளவு வெற்றியும் பெற்றன. ஜொம்ரியனைத் தொடர்ந்து புதுடில்லி, ஜோகனஸ்பர்க், பாங்கொக், கெய்ரோ, வார்ஸோ, சாந்தோ, டொமின்கோ முதலிய இடங்களில் நடந்த பிராந்திய மாநாடுகள் தமது இலக்குகளை அடைவதற்கான தந்திரோபாயங்களைத் திட்டமிடல், வேலைத்திட்டம் மற்றும் செயற்றிட்டங்களை உருவாக்குதல் அவற்றை நடைமுறைப்படுத்த அவசியமான நிதிவளங்களைத் திரட்டுதல், அரச – தனியார் பங்காண்மையினை ஏற்படுத்தல் போன்றவற்றுக்கு அளப்பரிய பங்களிப்புகளை வழங்கின. அத்துடன் இலக்குகளை அடைதல் தொடர்பான தகவல்கள், புள்ளிவிபரங்களும் இப்பிராந்திய மாநாடுகளைத் தொடர்ந்து வெளியிடப்பட்ட ஆவணங்கள், அறிக்கைகளில் வழங்கப்பட்டன. இவை சம்பந்தப்பட்ட நாடுகள் புதிய தந்திரோபாயங்கள், செயற்றிட்டங்களைத் தீட்டி இலக்குகளை நோக்கி உறுதியுடன் நடைபயில தளமாக அமைந்தன.

இலங்கையில் சகலர்க்கும் கல்வி

இலங்கையைப் போன்ற தலாவீத வருமானம் கொண்ட ஏனைய அபிவிருத்தி நாடுகளுடன் ஒப்பிடும் போது இலங்கையின் பொதுக்கல்வியின் அளவுரீதியான அடைவுகள் உன்னதமானவை என வியந்துரைக்கப் படுகின்றன. இவ்வாறான உயர்ந்த அடைவுகளுக்கு காரணம் கடந்த கால கல்விக் கொள்கை வகுப்பாளர்களின் தரிசன நோக்கமும் அர்ப்பணிப்பும் எனக் கூறலாம். காலனித்துவ காலத்தில் 1869ஆம் ஆண்டிலேயே பொதுப் போதனா திணைக்களம் அமைக்கப்பட்டது. இக்காலப் பகுதியில் பலநாடுகளில் கல்வி பற்றிய பிரக்ஞை அற்றிருந்த நிலைமையில் இந்நாட்டில் கல்வி முறைமைப் படுத்தப்பட்டமை வியக்கத்தக்கது. தொடர்ந்து 1939ஆம் ஆண்டின் 31 ஆம் இலக்கச் சட்டத்தின்படி 5 – 14 வயது பிள்ளைகளுக்கான கல்வி கட்டாயமாக்கப்பட்டதுடன் அச்சட்டதை மீறும் பெற்றோருக்குத் தண்டனையும் வழங்கப்பட்டது.

உலக சமுதாயமானது 1948 ஆம் ஆண்டிலேயே கல்வியை கணித உரிமையாக ஏற்று ஆரம்பக் கல்வியை கட்டாயப்படுத்தியது. ஆனால் அதற்கு ஒன்பது ஆண்டுகளுக்கு முன்னரே இந்நாட்டில் கல்வியானது கனிஷ்ட, இடைநிலை மட்டம் வரை கட்டாயமாக்கப்பட்டது. 1945இல் CWW கன்னங்கரா அவர்களின் தலைமையில் அமைக்கப்பட்ட கல்வி மீதான விசேட ஆணைக்குழு பாலர் வகுப்பு முதல் பல்கலைக்கழகம் வரை கல்வி இலவசமாக வழங்குவதை சட்டமாக்கியதோடு தாய்மொழிக் கல்வியையும் விதந்துரைத்தது.

கல்வி பற்றிய இவ்வாறான சட்ட ஏற்பாடுகள் மற்றும் கல்விச் சீர்திருத்தங்கள், தேசிய கல்வி ஆணைக்குழுக்களுக்குப் புறம்பாக இலவச மதிய உணவு, இலவச சீருடை, இலவச பாடநூல்கள் சலுகை ரீதியான போக்குவரத்து வசதிகள் போன்ற பல வரப்பிரசாதங்கள் காரணமாக இலங்கை பொதுக்கல்வியில் மிக உன்னதமானநிலையை அடைய முடிந்தது.

எனினும் ஒரு தசாப்த கால கட்டாய கல்வி நடைமுறைப்படுத்தப்பட்டபோது பல்வேறு இலவச வசதிகள் வழங்கப்பட்ட போதும் 18 வீதமான சிறார்கள் கட்டாயக் கல்வி வட்டத்தை பூர்த்தி செய்வதில்லை என்னும் வேதனைமிக்க தகவலை உலக வங்கியின் அறிக்கை

வெளிப்படுத்தியது. 2008ஆம் ஆண்டில் வெளிவந்த ஓர் அறிக்கையின் படி 92 வீதமான சிறுவர்களும் 95 வீதமான சிறுமிகளும் மட்டுமே ஆரம்பக் கல்வி வட்டத்தைப் பூர்த்தி செய்கின்றனர். இதுவே கிளிநொச்சி மாவட்டத்தில் 83 வீதமாகவும் திருகோணமலை மாவட்டத்தில் 88 வீதமாகவும் இருந்தது. இது சிவில் யுத்தத்தின் நேரடி விளைவு எனக் கூறலாம்.

பின்வரும் அட்டவணை (உலக வங்கி 2005) இலங்கையில் பாடசாலை மாணவர்களின் பங்குபற்றல் வீதங்களைக் காட்டுகிறது.

அட்டவணை 1 : பங்கு பற்றல் வீதம்

மாகாணம்	தரம்	
	1 – 5	6 - 9
மேல்	98	87
மத்தி	98	82
தென்	98	87
வடக்கு / கிழக்கு	92	73
வடமேல்	97	78
வடமத்தி	97	81
ஊவா	98	81
சப்ரகமுவா	97	85
இலங்கை	97	83

மேற்படி அட்டவணை தரம் 1 – 5 மாணவர்களில் 2 – 3 வீதத்தினரும் இடைநிலை வகுப்புகளில் 13 – 27 வீதத்தினரும் பாடசாலைக் கல்வியில் பங்குபற்றவில்லை என்பதைக் காட்டுகிறது. தற்போது இந்த வீதங்களில் மாற்றங்கள் ஏற்பட்டிருக்கக் கூடும். 11ஆம் தரத்திற்குப் பின்னர் சுமார் 50% மாணவர்கள் பாடசாலையை விட்டு நீங்குகின்றனர். க.பொ.த உயர்தரப் பரீட்சையில் தகமை பெறும் மாணவர்களில் சுமார் 15 வீதத்தினர் மட்டுமே பல்கலைக்கழக பிரவேச வாய்ப்பை பெற்றுக் கொள்கின்றனர். 1939இல் கட்டாயக் கல்வியை அறிமுகப்படுத்தி இலவசக் கல்வியையும் ஏனைய பல வரப்பிரசாதங்களையும் வழங்கி வரும் நாட்டில் மேற்படி பங்குபற்றல் வீதங்கள் மகிழ்ச்சி தரக் கூடியவை அல்ல. இவையாவும் தேசிய மட்டக் குறிகாட்டிகளாகும். அண்மையில் மலையகம் மற்றும் வன்னி மாவட்டங்களில் மாணவர்களின் கல்விசார் பங்குபற்றல் வீதங்கள் மிகவும் வருந்தத்தக்க வகையில் இருக்கக் கூடும்.

மேற்படி விபரங்கள் “சகலர்க்கும் கல்வி” என்னும் விடயத்தின் அளவுரீதியான அம்சங்களையே தொட்டுக் காட்டுகின்றன. சகலர்க்கும் கல்வி வழங்குவது எவ்வளவு முக்கியமானதோ அதே அளவுக்கு “சகலர்க்கும் தரமான கல்வி” வழங்குவதும் முக்கியமானதே. இலங்கையின் பொதுக் கல்வி அடைவுகள் குறித்து நாம் மகிழ்ச்சி அடைவதற்கு காரணங்கள் உள்ளபோதும் பொதுக் கல்வியின் பண்புத்தரம் குறித்த பல பிரச்சினைகள் உள்ளன. குறிப்பாக ஆரம்ப வகுப்புகளில் மாணவர்களின் அடைவு உரிய மட்டத்தில் இருக்கவில்லை என்பதை ஆய்வுகள் (NEREC, 2010) சுட்டிக் காட்டுகின்றன. பின்வரும் அட்டவணைகள் தரம் 4, தரம் 8 மாணவர்களின் அடைவு நிலையினைக் காட்டுகின்றன.

அட்டவணை 2 : தரம் 4 மாணவர்களின் அடைவு மட்டம்

பாடம்	2003		2009	
	0 - 50	51 - 100	0 – 50	51 - 100
கணிதம்	35	65	21	79
ஆங்கிலம்	69	31	44	56
முதன்மொழி	33	67	20	80

அட்டவணை 3: தரம் 8 மாணவர்களின் அடைவ மட்டம்

பாடம்	2003		2009	
	0 - 50	51 - 100	0 – 50	51 - 100
கணிதம்	67	33	55	45
விஞ்ஞானம்	47	53	41	59

மேற்படி அட்டவணைகள் மாணவரது அடைவு மட்டங்களில் 2003ஆம் ஆண்டைவிட 2009ஆம் ஆண்டில் முன்னேற்றம் காணப்பட்ட போதிலும் இன்னும் பெருந்தொகை மாணவர்கள் 50 புள்ளிகளுக்கும் குறைவாகவே பெறுகின்றனர் எனத் தெரிகிறது. இது கல்வி அடைவில் ஆரோக்கியமான நிலை ஆகாது.

பின்வரும் அட்டவணை (கல்வி அமைச்சு, 2012) க.பொ.த சா/த, உ/த பரீட்சைகளில் மாணவர்களின் சித்தி வீதத்தைக் காட்டுகிறது.

அட்டவணை 4: க.பொ.த சா/த, உ/த பரீட்சைகளில் மாணவர்களின் சித்திவீதம்.

வருடம்	சா/த	உ/த
2005	48	60
2006	48	60
2007	49	60
2008	52	62
2009	49	60
2012	50	60

பாடசாலை மட்டத்தில் சகலர்க்கும் கல்வியை உறுதி செய்வதில் ஏன் 100 வீதத்தை அடைய முடியாமல் உள்ளது என்பது நியாயமான வினாவாகும். ஏனெனில் பாலர் வகுப்பு முதல் பல்கலைக்கழகம் வரை சகல வசதிகளுடனும் கூடிய இலவசக் கல்வி வழங்கும் நாட்டில் சகலர்க்கும் பாடசாலைக் கல்வி என்பது நூறு வீதமாகவே இருக்க வேண்டும்.

அண்மையில் இடைவிலகல் தொடர்பாக மேற்கொள்ளப்பட்ட ஓர் ஆய்வில் (CENWOR 2013) இடைவிலகலுக்கான காரணிகளாக பின்வருவன சுட்டிக் காட்டப்பட்டன. இக்காரணிகள் சகலர்க்கும் கல்வியைப் பூரணமாக அடைய முடியாமலிருப்பதற்கும் பொருத்தமானவையே.

- ★ 1977க்குப் பின்னர் கட்டமைப்பு மறுசீரமைப்பு மீது (structural Adjustment) அரசாங்கம் கவனம் செலுத்தியமையினால் கல்வி மற்றும் சமூகத்துறை அபிவிருத்திக்கான மானியங்கள் குறைக்கப்பட்டன.
- ★ 1960களில் கல்விக்கான செலவு மொத்த உள்நாட்டு உற்பத்தியில் (GDP) 5 வீதமாகவும் அரசின் மொத்த செலவினங்களில் 20 வீதமாகவும் இருந்தது. தற்போது முறையே 1.7 வீதமாகவும் 10 வீதமாகவும் குறைக்கப்பட்டுவிட்டது.
- ★ அரசாங்கத்தின் அபிவிருத்திக் கொள்கைகள் தனியார் - அரச பங்காண்மையை ஊக்குவிப்பதால் கல்விக்கான அரச முதலீடு குறைந்து செல்கிறது.
- ★ பெற்றாரின் வறுமைநிலை காரணமாக பிள்ளைகள் மேலதிக வருமானம் தேடலில் ஊக்குவிக்கப்படுகின்றனர். அல்லது வயது குறைந்த பிள்ளைகளைப் பராமரிப்பதில் ஈடுபடுத்தப்படுகின்றனர். காலணிகள், உபகரணங்கள் முதலியவற்றை வாங்கித் தருவதற்கு பெற்றாருக்கு வசதியின்மை காரணமாகவும் பிள்ளைகள் பாடசாலைக்கு செல்வதைத் தவிர்த்துக் கொள்கின்றனர்.
- ★ குடும்பத்தில் ஏற்படும் பிணக்குகள், மரணங்கள், சுகவீனங்கள் மற்றும் கல்வி தொடர்பான பெற்றாரின் மனப்பாங்குகள் காரணமாகவும் பிள்ளைகள் பாடசாலைக்கு செல்வது தடைப்படுகிறது.
- ★ பாடசாலை தூரம், பரீட்சைகளில் தோல்வியடைதல், பாடசாலையில் எற்படும் அவமரியாதைகள், பாரபட்சங்கள், கடுமையான தண்டனைகள் ஆகியவையும் மாணவர்களை பாடசாலையிலிருந்து விலக்கி வைக்கின்றன.
- ★ சிற்சில விசேட சூழ்நிலைகளில் வாழும் பிள்ளைகளும் பாடசாலைக்குச் செல்வதில்லை. அத்தகையோர் பின்வருமாறு:
  - ▪ தெருவோரப்பிள்ளைகள்
  - ▪ போரினால் பாதிக்கபபட்ட பிள்ளைகள்
  - ▪ பெருந்தோட்டப்பிள்ளைகள்
  - ▪ விஷேட தேவைகள் கொண்ட பிள்ளைகள்
  - ▪ சேரி மற்றும் கடற்கரைச் சிறார்கள்
- ★ பிச்சை எடுக்கும் தொழிலை மேற்கொண்டுள்ள 210 சிறார்களிடம் மேற்கொண்ட ஆய்வில் அவர்கள் எழுத வாசிக்கத் தெரியாதவர்கள் எனக் கண்டறியப்பட்டது.

முடிவுரை

கல்வி ஒரு மனித உரிமை என 1948இலேயே மனித சமூகம் அங்கீகரித்தது. ஆனால் ஆறு தசாப்பதங்களுக்குப் பின்னரும் சுமார் நூறு மில்லியன் பிள்ளைகள் பாடசாலைக்குச் செல்லாத நிலை அல்லது ஆரம்பக் கல்வியையேனும் பூர்த்தி செய்யாத நிலையே காணப்படுகிறது. 1990 களிலிருந்து காத்திரமான முயற்சிகளை உலக நிறுவனங்களும் தேசங்களும் மேற்கொண்ட போதும் சகலர்க்கும் கல்வியை உறுதிப்படுத்த முடியவில்லை. இலங்கையில் ஓரளவு சகலர்க்கும் கல்வி உறுதிப்படுத்தப்பட்ட போதிலும் தரமான கல்வியைச் சகலர்க்கும் உறுதிப்படுத்துவதற்கு இன்னும் நாம் நீண்ட தூரம் செல்லவேண்டியுள்ளது. நோபல் பரிசு பெற்ற பொருளியல் அறிஞர் அமார்த்தியா சென் குறிப்பிடுவதைப் போல அபிவிருத்தியின் இலக்கு வருமானத்தைப் பெருக்குவதல்ல, மாறாக உடலுறுதியும் ஆரோக்கியமும் கல்வியறிவும் சுய கௌரவமும் கொண்ட மனிதர்களை உருவாக்கவதே ஆகும். மக்களின் சுதந்திரத்தையும் மனித உரிமைகளையும் கல்வி மூலமே உறுதிப்படுத்த முடியும். இலங்கையைப் பொறுத்த மட்டில் 1945களில் முன்வைக்கப்பட்ட கல்விக் கொள்கைள் உடன்பாடான மாற்றங்களுடனும் பற்றுதியுடனும் முன்னெடுக்கப்பட்டிருக்குமாயின் இன்று சகலர்க்கும் தரமான கல்வி உறுதிப்படுத்தப்பட்டிருக்கும். ஆனால் இனத்துவ சிந்தனை சார்ந்த பாரபட்சங்கள், குறுகிய அரசியல் நோக்கம், நீண்ட கால தேச நலனை முன்னிலைப்படுத்திய திட்டமின்மை போன்ற காரணங்களினால் சகலர்க்கும் தரமான கல்வியை இன்னும் உறுதிப்படுத்தப்படவில்லை. கல்விமீதான அரசாங்கத்தின் முதலீடு தொடர்ச்சியாகக் குறைந்து வருவதனால் தேசிய கல்வி முறைமை பல்வேறு பிரச்சினைகளுக்கு முகம் கொடுக்க வேண்டியிருக்கும். இன்று அவசரமாகத் தேவைப்படுவது கல்வி பற்றிய தரிசன நோக்கும் சீரிய திட்டமிடலும் அதனை நிறைவேற்றவதற்கான முதலீடுமாகும்.

கற்கும் சமுதாயத்தில் ஆசிரியரின் வகிபங்கு

பேராசிரியர் மா. கருணாநிதி
கல்விப் பீடம், கொழும்புப் பல்கலைக்கழகம்

இருபத்தோராம் நூற்றாண்டு கற்கும் சமுதாயத்திற்கான பண்புகளை விருத்திசெய்வதன் அவசியம்பற்றிப் பல்வேறு முறைகளில் வலியுறுத்தி வருவதை நாம் அவதானிக்கின்றோம். கற்கும் சமுதாயத்தை உருவாக்குவதில் ஆசிரியரின் வகிபங்கு முக்கியமானது என்பதில் அவை பாடசாலையுடன் மட்டுமன்றி பாடசாலைக்கு வெளியிலும் விரிவுபடுத்தப்படுதலின் தேவை வெகுவாக உணரப்பட்டபோதிலும் குறைந்த நேரத்தையே பாடசாலைகளில் செலவு செய்கின்றனர். ஆயினும் கல்வியை வழங்கும் நிறுவனங்கள் பலவற்றுள் பாடசாலைகள் ஆற்றல் வாய்ந்த நிறுவனங்களாகச் செயற்படுகின்றன. இத்தருணத்தில் மாணவரின் கற்றல் தொடர்பான மனப்பாங்குகளை உருவாக்குவதில் முக்கியமான இடத்தை பாடசாலைகளும் ஆசிரியர்களும் ஏற்றுக் கொள்ள வேண்டும் எனப் பெற்றோரும் சமூகமும் எதிர்பார்க்கிறது.

மிகையான எதிர்பார்ப்புகளுடன் கூடிய சமூகமானது, எதிர்பாராத விதத்திலே சாத்தியமாகாத பணிகளை ஆசிரியர்கள்மீது சுமத்துகின்றன என்ற வாதமும் உண்டு. இந்நிலைமையானது, ஆசிரியரின் வகிபங்குகள் மிகவும் விரிவான முறையிலே அமைதல் வேண்டும் எனச் சமூகம் எதிர்பார்க்கின்றது என்பதனைத் தெரிவித்து நிற்கிறது. அசிரியர்கள் தொழில்சார் அபிவிருத்தியில் கவனஞ் செலுத்தும் நோக்கில் தமது கற்றலிலும் ஈடுபாடுகாட்டும் பொழுதே அதன் வழியே புதிய அகக்காட்சியைப் பெற்று கற்றல் நடவடிக்கைகள் சார்ந்த உறுதிப்பாட்டோடு கற்பித்தலின் தராதரத்தை மேம்படுத்துவதற்கான வாய்ப்புகள் உண்டாகும். பாடசாலையின் சகல நிலைகளிலும் கற்பித்தலில் ஈடுபடும் ஆசிரியர்கள் தொடர்ந்து வாசிப்பில் ஈடுபாடுகாட்ட வேண்டும் எனவும் வலியுறுத்துகின்றனர். ஆசிரியரின் உயர்தொழில்சார் அபிவிருத்தியானது, பல பரிமாணங்களைக் கொண்டது. ஆசிரியர்கள் முழுமையானவர்களாக மாணவர்களைக் கவரக்கூடிய விதத்தில் கற்பித்தலை மேற்கொள்ளக் கூடியவர்களாக இருக்கும் முறையில் அத்தகைய அபிவிருத்தி ஏற்படுதல் வேண்டும் என்பது துரிதமாக மாறிவரும் உலகுக்கு அவசியம் என்பதையும் ஆசிரியர்கள் மறந்தவிடக் கூடாது. ஆசிரியரின் தொழில்சார் அபிவிருத்தியானது வாழ்க்கை நீடித்ததொரு செயற்பாடாகும். புதிய மாற்றங்கள், தொடர்பாடல் தொழில்நுட்ப அபிவிருத்தி என்பன கைத்தொழில் மயப்படுத்தலுக்குப் பின்னருள்ள காலப்பகுததியில் துரிதமாக மாற்றம் பெற்றுள்ளது.

கற்றலுக்கான சூழமைவுகள் மாறும்போது ஆசிரியர்களும் கற்பித்தலில் மாற்றங்களை ஏற்படுத்துதல் அவசிமாகின்றது. உலகநாடுகளைப் போலவே இலங்கையிலும் பிள்ளைகளுடைய வீடு, பெற்றோரின் பொருளாதார வசதிகள் சமூக அந்தஸ்து என்பவற்றில் மாற்றங்கள் ஏற்படும்போது அவை கற்பித்தல் பற்றியும் உடன்பாடான மாற்றங்களை ஏற்படுத்தத் தூண்டுகின்றன. மறுபக்கத்தில் வறுமையும் அதனால் ஏற்படும் மாற்றங்களும் பிள்ளைகளுக்கக் கூடுதலான அழுத்தங்களைக் கொடுக்கின்றன.

பாடசாலைகளுக்கிடையில் கற்றல் வளங்களைப் பகிர்வதில் சமநிலைப் போக்குகள் இன்மை குறிப்பாக அண்மைக்காலங்களில் கலைத்திட்ட மாற்றங்கள் மூலம் அறிமுகப்படுத்தப்பட்டுள்ள புதிய கற்பித்தல் முறைகளும் அதற்குப் பொருத்தமான சாதனங்களும் போதியளவில் இல்லாமல் இருத்தல் மாணவர் மத்தியில் சுய நம்பிக்கையைக் கட்டுப்படுத்துவதுடன் அவர்தம் சுய கணிப்பையும் குறைத்துக்கொள்ளக் காரணமாகின்றன. மாணவர்மையக் கல்வியை ஊக்கவிக்கும் நிகழ்ச்சித்திட்டங்கள் மேற்கூறிய காரணங்கள் ஊக்கலுக்கும் தடையாக உள்ளது. இவ்விடத்தில் மாணவருடைய பிரச்சினைகளைத் தெளிவாக விளங்கிக்கொண்டு பாதுகாப்பான சூழலை ஆசிரியர்கள் உருவாக்க முன்வருதல் வேண்டுமென மாணவர்கள் எதிர்பார்க்கின்றனர்.

மாணவர்களுடைய வாழ்க்கை அனுபவங்கள் மற்றும் பெறுமானங்களுக்கிடையில் இணைப்பை ஏற்படுத்தும் பொறுப்பு பாடசாலையுடன் மட்டும் மட்டுப்படுத்தப்படவில்லை. சமூகப் பெறுமானங்களையும் பொருளாதாரப் பெறுமானங்களையும் அறிந்து அவற்றின் சவால்களை எதிர்கொண்டு பாடசாலைகள் மாணவரின் அபிவிருத்திக்குப் பங்களிப்புச் செய்தல் வேண்டும். புதிய தொழில் நுட்பத்துறையில் உண்டாகும் அறிமுகங்கள் மற்றும் தொழில் அமைப்பில் ஏற்படும் மாற்றங்களுக்கேற்ப கற்பித்தல் முன்னெடுத்துச் செல்லப்படுகின்றதா என்பது இப்பொழுது எம்முன் உள்ள வினாவாகும். பாடசாலைக் கல்வியை பூர்த்திசெய்து கொண்டு வெளியேறும் மாணவர்கள் பலர் வேலையில்லாப் பிரச்சினையை எதிர்நோக்குகின்றனர். வளர்ச்சியடைந்த நாடுகளின்

கைத்தொழில்சார் பொருளாதாரமானது உயர்தொழில் நுட்பங்களைப் பிரயோகித்து கைத்தொழில்களில் ஈடுபடுவதால் குறைந்த திறனுடைய தொழிலாளர்கள் உயர்திறனுடையோரால் பிரதியீடு செய்யப்படுதல் இன்றைய செல்நெறியாகும். அந்நாடுகளில் உள்ள மக்கள் உயர்ந்த வாழ்க்கைத் தரத்தை அனுபவிக்க விரும்பினால் தாம் நன்கு கற்றவர்களாகவும் பயிற்றப் பட்டவர்களாகவும் இருத்தல் வேண்டும் என்னும் மனப்பாங்கைக் கொண்டுள்ளனர். ஐக்கிய அமெரிக்கா, ஐக்கிய இராச்சியம் முதலிய நாடுகளில் வேலை வழங்குவோர் வேலைபெறுனர் ஆகியோர் உறுதியான கல்விசார் அடிப்படைகளைக் கொண்டிருத்தல் வேண்டும் என்னும் எதிர்பாப்புடன் செயற்படுகின்றனர். கல்வியில் பொதுவாக வலியுறுத்தப்படுகின்ற எழுத்து, மற்றும் வாசிப்பு என்பனகூட பிரயோகத் தன்மை நிறைந்ததாக அமையும் விதத்தில் கற்பிக்கப்படுதல் அவசியம் என்பதை வலியுறுத்தி வருகின்றனர். இவற்றோடு நடத்தைசார் திறன்களான பிரச்சினை தீர்த்தல், தொடர்பாடல் திறன்கள். ஆளிடைத் திறன்கள் தலைமைத்துவம் முதலியனவும் இன்றி யமையாதவை. இவ்வாறான விடயங்கள் எமது மரபுவழிக் கலைத்திட்டங்களில் முக்கியத்துவம் பெற்றிருக்கவில்லை.

சமூகத்தின் இயல்புகளை மாற்றுவதிலே பாடசாலையின் தொலைநோக்கு முக்கிய இடம் பெறுகிறது. வகுப்பறையில் கற்றல் கற்பித்தல் நிகழும்போது அதனை உயர்தராதரத்துடன் நிறைவேற்றுவதற்கு ஆசிரியருடைய வகிபாகங்கள் மாறுதல் அவசியமானது. இதன் வாயிலாகவும் ஆசிரியர்களின் வாழ்க்கை நீடித்த கல்வி வலியுறுத்தப் படுகிறது. ஒவ்வொரு நாடும் முறைசார் கல்வியில் தமது முதலீடுகளை மேற்கொள்ளும்போது, அக்கல்வியானது தனியாள் தேவைகள், பொருளாதாரத் தேவைகள் மற்றும் சமூகத்தின் தேவைகளைக் கவனத்திற் கொண்டு வடிவமைக்கப்படுகின்றன. அவ்வாறில்லாத தொலைநோக்கு வாசகங்கள் நடைமுறையில் பின்பற்றமுடியாதவையாக மாறிவிடுகின்றன. தொலைநோக்குத் தெளிவில்லாத நிலையில் வகுப்பறைச் செயற்பாடுகளும் பொருளற்றவை யாக அல்லது தவறாக நெறிப்படுத்தப்படுவதால் ஆரோக்கியமற்ற பாடசாலைச் சூழல் உருவாக ஏதுவாகிறது.

கடந்தகாலங்களுடன் ஒப்பிடுபோது சமகாலப் பாடசாலைகளின் செயற்பாடுகள் பெரிதும் வேறுபடுகிறன. அவை ஒப்பீட்டளவில் சிறப்பாக இயங்குகின்றன எனவும் அவதானிகள் தெரிவிக்கின்றனர். ஆயினும் பாடசாலைகளில் வேரூன்றியுள்ள அடிப்படைப் பிரச்சினைகள் பாடசாலைகள் தோல்வியடையக் காரணமாக அமைகின்றன. இவற்றுள் முக்கியமான பிரச்சினையாக, பிள்ளைகளை வினைத் திறனுடன் கூடியவர்களாகச் சமூகத்தில் தொழிற்படச் செய்தல் என்னும் விடயத்தில் வகுப்பறைகள் கவனஞ் செலுத்துவதில்லை. இவற்றினை உருவாக்குவதில் ஆசிரியரின் வகிபங்கு இன்றியமையாதது. தகவல் யுகத்திலும் அறிவுசார் யுகத்திலும் வாழ்வதற்கு மாணவர்கள் ஆயத்தஞ் செய்யப்படவில்லை என்ற கருத்தினை ஆய்வாளர்கள் பரவலாக முன்வைத்து வருகின்றனர். கற்கும் சமுதாயத்தின் முக்கியமான விடயங்களான மேற்கூறப்பட்டவற்றைச் சிறந்த முறையில் கட்டியெழுப்ப வேண்டுமானால் வாழ்க்கை நீடித்த கல்விச் செயற்பாடுகளை கற்பித்தலின் ஊடாக விருத்தி செய்தல் ஆசிரியரின் பொறுப்பாக மாறுகிறது.

ஒவ்வொரு பாடசாலையும் கற்கும் சமூகமாக மாறுவதற்குப் பின்வரும் நோக்கங்களைப் பூர்த்திசெய்வதற்கு ஆசிரியர்கள் உறுதுணையாக செயற்படுதல் வேண்டுமென எதிர்பார்க்கப்படுகிறது.

1. மாணவர்கள் எல்லோரும் தனியாள் மற்றும் கலைத்திட்டம் சார்ந்த அடைவுகளைப் பெற்றுக் கொள்ள உதவுதல். துரிதமாக மாறிவரும் உலகில் வாழும் பிள்ளைகள் குடும்பம், பாடசாலை மற்றும் சமூகம் ஆகியவற்றுடன் மாணவர்கள் கொண்டுள்ள தொடர்புகள் மீளவும் வரையறை செய்யப்படுதல் அவசியமானது. இதற்குரிய களம் பாடசாலையாகவும் உதவுபவர்கள் ஆசிரியராகவும் இருத்தல் வேண்டும்.
2. 1996இல் ஐரோப்பிய கழகத்தினால் வெளியிடப்பட்ட "கற்றல் - கற்பித்தல்: கற்கும் சமூகத்தை நோக்கி" என்ற வெள்ளை அறிக்கையிலே விரிவான அறிவு அடிப்படையைக் கட்டியெழுப்புதல்: அர்த்தங்களைப் புரிந்துகொள்ளுதல், அவற்றிலிருந்து புதிய விடயங் களை உருவாக்குதல் போன்றவை பாடசாலையின் பணிகளாகின்றன எனச் சுட்டிக்காட்டியுள்ளது.
3. ஆசிரியர்கள் சமூகத்திலிருந்து விலகியிருக்காமல் அதன் பங்குதாரராக இருத்தல் வேண்டும். மாணவர் தேவைகள் நிறைவுசெய்யப்படுமிடத்து பாடசாலை களில் கற்றலுக்கான ஒழுங்குகளை உருவாக்கிக் கொடுத்தல் இலகுவாகிறது. பாடசாலைக்கும் கலாசாரத்துக்கமிடையிலான தொடர்புகள் பல்வேறு விதத்தில் உருவாகும் பொழுது கடந்தகாலத்திற்கும் எதிர்காலத்திற்குமிடையில் இணைப்புகள் பலம் பெறுகின்றன. பாடசாலைகள் கலாசாரம் சார்ந்த கட்டுருவாக்க வகிபங்குகளை ஏற்க வேண்டுமானால் அவை பரந்த முறையில் வரையறை செய்யப்பட்ட சமூகம் சார்ந்த நோக்கங்களைக் கொண்டிருத்தல் அவசியமானது. இவ்விடத்தில் பாடசாலைகளின் கலாசார ரீதியான தொலைநோக்கினை உருவாக்கு வதிலும் ஆசிரியர்களின் பங்கு அளப்பரியது.

வாழ்க்கை நீடித்த கற்கும் சமூதாயத்தைக் கட்டியெழுப்பும் நோக்கில் பாடசாலைகள் கவனஞ்செலுத்த வேண்டிய விடயங்கள் உள்ளன. கற்கும் சமுதாயத்தில் மக்கள் எவ்வாறு கற்க வேண்டும் என்பதற்கான வழிமுறைகளைப் பாடசாலைகள் சமூகத்துடன் பகிர்ந்துகொள்ள வேண்டும் மாணவர்கள் தொடர்ந்து

கற்பதற்கான ஆற்றலையும் அதற்கான ஊக்கலையும் வழங்கும் பொறுப்பை ஏற்றல் வேண்டும். கற்கும் விடயங்கள் உயர் திருப்தியை வழங்கக்கூடியதாக இருத்தல், ஆசிரியர்களின் உயர்தொழில்சார் தேர்ச்சியின் மூலம் மாணவர்களோடு முறைசார் மற்றும் முறையில் கற்றல் - கற்பித்தல் நடைமுறைகளில் பங்குதாரராகத் தொழிற்படுதல், பெற்றோர் சமூகம் ஆகியோருடன் திறந்த முறைத் தொடர்புகளைப் பேணுதல் என்பன அவசியமென பீற்றர் றக்கர் (1994) குறிப்பிடுகின்றார்.

சிறந்த பாடசாலைகளும் சிறந்த ஆசிரியர்களும் புறவயமாகச் சுமத்தப்படுகின்ற மாற்றங்களுடன் இணைந்து மாணவர்களுக்கான நிகழ்ச்சித்திட்டங்களை உருவாக்கு தலை இலக்காகக்கொள்ள வேண்டும். ஐக்கிய அமெரிக்க ஆராய்ச்சியாளரான மோர்பி (1996) மேற்கொண்ட ஓர் ஆய்விலே நிலைமாற்றத்துக்கான கற்பித்தலில் பெற்றோரின் ஈடுபாடு இருத்தல் அவசியம் என்றும் அந்த ஈடுபாடு பின்வரும் காரணங்களால் தீர்மானிக்கப்படுகின்றன எனவும் எடுத்துக்காட்டியுள்ளார். ஆசிரியரின் அறிவிலும் திறனிலும் மட்டுமன்றி ஆசிரியரின் அர்ப்பணிப்பு இவ்விடத்தில் முக்கியமானது. பெறுமானங்கள், நம்பிக்கைகள், புலக்காட்சிகள், மற்றும் நடத்தைகள் போன்ற விடயங்களை நெறிப்படுத்துவதால் மட்டும் அவற்றினை உருவாக்க முடியாது. அவை மாணவரிடத்தில் விதைக்கப்படுதல் வேண்டும், வளர்க்கப்படுதல் மற்றும் ஊக்கவிக்கப்படுதல் வேண்டும். ஆசிரியர் வகிபாகம் சக்கிவாய்ந்ததாக இருந்தாலேயே கற்றல் கற்பித்தல் சந்தர்ப்பங்கள் பொருத்தமாகவும் அர்ப்பணிப்பணிப்புடனும் நிகழும். பாடசாலையிலும் வகுப்பறையிலும் சுதந்திரமான சூழ்நிலையை உருவாக்குதல் சவால்களை எதிர் கொள்ளுதல், பணிக்குழுசார்ந்த கட்டுப்பாடுகளைக் குறைத்தல் முதலியன அவசியமானவை. உயர்தொழில்சார் அபிவிருத்தியில் அக்கறைகொள்ளும் வேளையிலேயே இவ்வாறான சூழமைவுகள் விருத்தியடையும்.

மேலே எடுத்துக்காட்டப்பட்டுள்ள விடயங்கள் யாவும் உயர்தொழில்சார் அபிவிருத்தி தொடர்பாக ஆசிரியரில் முதலீடு செய்தல் வேண்டும் என்பதை உணர்த்தி நிற்கின்றன. கற்றல் செயல் முறையில் ஆசிரியரின் வகிபங்கு எவற்றாலும் ஈடுசெய்ய முடியாது. கற்பித்தல் தொடர்பான பணிகளில் ஆசிரியருக்கும் மாணவருக்கும் இடையிலான உறவுகள் முக்கியமானவை. இவ்வுறவின் மூலம் மாணவரிடத்தில் எழுச்சியை உருவாக்கலாம். வழிகாட்டலுடன் கூடிய ஊக்குவிப்புகளை வழங்கலாம். ஒழுக்க விழுமியங்கள் மற்றும் ஆளிடைத்தொடர்புகள் முதலானவற்றை அபிவிருத்தி செய்யலாம். இவை இடம்பெறும்பொழுதே ஆசிரியன் வகிபாகம் கற்பித்தலிலிருந்து கற்ற செயல்முறைகள் நோக்கியதாக மாற்றமுறும்.

கற்றலில் இருவகையுண்டு. 1. மேலோட்டமான கற்றல் (Surface learning) 2. ஆழமான கற்றல் (deep learning). கற்றலின் தராதரமானது கற்பவரை ஆழமான கற்றலுக்கு ஊக்கவிக்கப்படும் ஆற்றலைக் கொண்டு அளவிடப்படுகிறது. பாடசாலைகளின் முக்கியமான பணி பயிற்றுதல் நிகழ்ச்சித்திட்டங்களையம் அதற்கான சவால்களையும் சாதகமான நிறுவனச் சூழலையும் உருவாக்குவதன் வழியே ஆழமான கற்றலை உறுதிசெய்யும் விடயங்களில் கவனஞ் செலுத்துவாகும். இவ்விடத்தில் ஆசிரியரின் வகிபாகமானது அறிவை வழங்கும் தரகர் என்றில்லாமல் கற்றலுக்குரிய ஆலோசகராக மாற்றம் பெறுதலாகும்.

ஆசிரியரின் ஆற்றல்கள் இருபத்தியோராம் நூற்றாண்டுக்குரிய சவால்களை எதிர் கொள்ளத்தக்க வகையில் மாற்றம் பெறுதல் வேண்டும். அதற்குத் தேவையான உணர்வும் ஆற்றலும் அர்ப்பணிப்பும் ஈடுபாடும் ஒழுக்கமும் ஆசிரியரிடத்தில் ஏற்படுல் அவர்களது உயர்தொழில்சார் அபிவிருத்தியில் தங்கியுள்ளது. ஆசிரியர் ஒருவருடைய தொழில்சார் அபிவிருத்தி பின்வரும் காரணிகளால் பாதிப்புக்குள்ளாவதாக ஆய்வுகள் குறிப்பிடுகின்றன.

★ ஆசிரியரின் வேலை அனுபவம்
★ வாழ்க்கைச் சரிதம்
★ தொழிலின் பல்வேறு கட்டங்கள்
★ சமூக மற்றும் அரசியல் நிலைமைகள்
★ பாடசாலைக் கலாசாரம்
★ தலைமைத்துவமும் சகபாடிகள் ஆதரவும்
★ கற்றல் அனுபவங்களின் தராதரம்
★ அறிவாற்றல் மற்றும் மனவெழுச்சித் தேவைகளுடன் கற்றல் அனுபவங்கள் பொருந்தும் விதம்
★ கற்றலுக்கு உரிமை கொள்ளுதல்

மேற்கூறிய காரணங்களைக் கருத்திற்கொண்டு தொழில்சார் அபிவிருத்தியை ஊக்கவிக்கும் வகையில் ஆசிரியர் மீதான முதலீடுகளை மேற்கொள்ளல் அத்தியாவசியமாகின்றது. அவ்வாறான முதலீடுகள் 1. ஆசிரியரின் கற்பித்தல் திறன்களை மேம்படுத்தும் முதலீடுகள் 2. கற்றல் - கற்பித்தலில் பங்குதாரராக அமையும் வகையிலான முதலீடுகள் 3. தொடருறு உயர் தொழில் அபிவிருத்திக்கான முதலீடுகள் என்றவகையில் அமையலாம்.

வாழ்க்கை நீடித்த கல்விக்கான தொலைநோக்கு மனவெழுச்சி ரீதியாகச் சமநிலையுள்ள, அறிவாற்றலுள்ள ஆசிரியர்களின் தேவையை வலியுறுத்துகிறது. உயர்தொழில் அபிவிருத்தியின் வாயிலாக ஆசிரியர்கள் பொருத்தமான முறையில் சிந்தனைகளை முன்னெடுக்க, அவைபற்றிய பிரதிபலிப்புகளைச் செய்ய, பொருத்தமான மதிப்பீடுகளின் அடிப்படையில் மாணவரின் அடைவுகளில் முன்னேற்றங்களை கொண்டுவர வேண்டியவராகின்றனர். இவை ஆசிரியர்களை காலத்துக்குப் பொருந்தும் வளமாக மாற்றுவதுடன் ஆசிரியர்களின் சுயகணிப்பையும் பாடசாலைகளின் நன்மதிப்பையும் கௌரவத்தையும் மேம்படுத்தும் எனக் கூறலாம்.

எழுச்சி பெற்று வரும் அறிவுச் சமூகத்தில் பல்கலைக்கழக அனுமதி நடைமுறைகளால் உண்டாகும் பாதிப்புக்கள்

செ. ரூபசிங்கம், BSc, Dip in Ed., MEd

அறிவுச் சமூகங்களின் எழுச்சி, சமூகங்களின் அறிவு வளர்ச்சி என்பன ஒன்றிலிருந்து ஒன்று வேறுபட்ட விடயங்களாகும். சமூகங்களின் அறிவு வளர்ச்சி என்பது கல்விசார் செயற்பாடுகளினூடாக அடையப் படுவதாகும். பெரும்பாலும் அளவு சார்ந்த காரணிகளால் தீர்மானிக்கப்படுவதாகும். அறிவு வளர்ச்சி காரணமாக அடையப்படுவதே சமூக எழுச்சியாகும். இது சமூக பொருளாதார அடிப்படைகளிலானது. பண்பு சார்ந்த காரணிகளால் தீர்மானிக்கப்படுவதாகும்.

உலகளாவிய ரீதியில் அறிவுச்சமூகங்கள் அண்மைக் காலங்களில் எழுச்சி பெற்றுவருகின்றன என்பது மறுக்கப்பட முடியாததாகும். மனித அறிவு வளர்ச்சி வீதம் பெருவெடிப்பு நிலையினை எய்தியுள்ளது என்பது பல்வேறு ஆய்வுகளாலும் நிரூபிக்கப்பட்டுள்ளது. ஆயினும் இது தேசங்களுக்கிடையே பாரிய ஏற்றத் தாழ்வுகளை கொண்டதாகும். வளர்ச்சியடைந்த நாடுகளில் அறிவுச்சமூகங்களின் எழுச்சி பொதுவான பண்பாக காணப்படுகின்றபோதும் வளர்ச்சியடையாத நாடுகளில் அத்தகைய போக்கினை காட்டுவதாக இல்லை. அதே வேளை இனஒடுக்குமுறைகளால் பாதிக்கப்பட்ட சமூகங்களிலும் அச்சமூகத்தை அடக்கி ஒடுக்குவதற்கான பிரதான கருவிகளில் ஒன்றாக கல்வியே பயன்படுத்தப்பட்டு வருகின்றது. இலங்கையிலும் கல்வியில் சமவாய்ப்புக்கள் பற்றி பேசப்படுகின்ற போதும் 30 வருடகால யுத்தத்திற்கான பிரதான அடிப்படைக் காரணங்களில் ஒன்றாக பல்கலைக்கழக அனுமதியின் பொருட்டான மொழிவாரித் தரப்படுத்தலே அமைந்திருந்தது என்பது ஏற்றுக் கொள்ளப்பட்ட விடயமாகும்.

அறிவுச்சமூகத்தின் உருவாக்கத்தில் பல்கலைக்கழக கல்வி மட்டும் தொடர்புபட்டிராத போதும் சமூகங்களின் அறிவுமேம்பாட்டில் பல்கலைக்கழகங்களின் பங்களிப்பு இன்றியமையாதது. எனவே இக்கட்டுரையில் அறிவுச்சமூகத்தினது எழுச்சியில் தமிழ்மொழிமூல மாணவர்கள் பல்கலைக்கழக அனுமதியில் எதிர்கொள்ளும் தடைகள் பற்றிமட்டுமே ஆராயப்படுகின்றது. அதிலும் எடுத்தாளப்பட்ட உதாரணங்கள் வடமாகாணம் குறிப்பாக வவுனியா மன்னார் மாவட்டங்களுடன் தொடர்புபட்டவை.

பல்கலைக்கழக மானியங்கள் ஆணைக்குழுவினால் அனுமதிகள் தொடர்பான தெரிவு மேற்கொள்ளப்படுகின்றது. தெரிவின் பொருட்டான நிலையான கொள்கைகள் விதிகள் எதுவும் இல்லாத போதிலும் 1977 வரையான காலப்பகுதியில் மொழிவாரியான தரப்படுத்தலும் அதன் பின்னர் மாவட்ட சனத்தொகை அடிப்படையிலான அனுமதித் திட்டமும் பின்னர் தற்பொழுது தீவளாவிய தகுதி அடிப்படையில் 40% மாவட்ட சனத்தொகை அடிப்படையில் 55% பின்தங்கிய மாவட்டங்களின் பொருட்டான ஒதுக்கீடு 5% என்ற திட்டமும் நடைமுறையிலுள்ளது. எனினும் 2011 / 2012 அனுமதியின் பொருட்டு பழைய புதிய பாடத்திட்டங்கள் தொடர்பான உச்சநீதிமன்றத் தீர்ப்பின்படி பின்தங்கிய மாவட்டங்களின் பொருட்டான 5% ஒதுக்கீடு சாத்தியமற்றதாக்கப்பட்டுள்ளது.

எவ்வாறாயினும் அவ்வப்போது இதுபோன்ற பல்வேறு மாற்றங்களும் பல சந்தர்ப்பங்களில் தெளிவுபடுத்தப்படாத நடைமுறைகளும் கணணிமயப்படுத்தப்பட்ட திட்டம் என்ற தலைப்பின்கீழ் பல்கலைக்கழக அனுமதிகள் தொடர்பாக இடம்பெறுவதுண்டு. பல்கலைக்கழக மானிங்கள் ஆணைக்குழுவிற்கு எதிராக பெரும்பான்மைச் சமூகத்தினரால் தொடுக்கப்பட்ட எந்த ஒருவழக்கிலும் அது வென்றதாக இல்லை. 1979 இல் பாரிய புலமைசார் இடைவெளியினைக் கொண்டிருந்த இருவெவ்வேறு பரீட்சைகள் தொடர்பான அப்போதைய பல்கலைக்கழக அனுமதிக் கொள்கையில் அது தோல்வியையே தழுவியது. இதற்குப் பின்னரும் இது போன்ற பல சந்தர்ப்பங்களைக் குறிப்பிடலாம். 2003 இலும் 2006 இலும் பிரபல்யமான வழக்குகளில் அது தோல்வியடைந்தது. இச்சந்தர்ப்பங்களில் தீர்ப்புக்கள் அறிவிக்கப்பட்டபோது பாதிக்கப்பட்ட மாணவர்கள் பெரும்பாலும் தாம் ஏற்கனவே பின்பற்றிய பாடநெறியின் இறுதிக்கட்டத்தினை அடைந்திருந்தனர். 2007 ஆம்ஆண்டு நீதிமன்றத்தீர்ப்பின் அடிப்படையில் மருத்துவபீடத்துக்கு பல்மருத்துவக்கற்கை நெறியினின்று இடமாற்றப்பட்ட மாணவர்களால் ஏற்பட்ட வெற்றிடங்கள் தொடர்ச்சியாக ஏனைய பீடங்களில் நிரப்பப்பட்டிருக்க வேண்டும். ஆனால் அது அவ்வாறு நடைபெறவில்லை. இவ்வாறே 2011 / 2012 அனுமதியின் பொருட்டு பழைய புதிய பாடத்திட்டங்கள் தொடர்பான உச்சநீதிமன்றத் தீர்ப்பிலும் பல்கலைக்கழக மானியங்கள் ஆணைக்குழு தோல்வியையே தழுவியது.

2008 / 2009 ஆம் ஆண்டு வவுனியா மாவட்டத்தில் பொறியியல்பீட அனுமதியில் முறைகேடு காரணமாக ஏற்பட்ட தவறினைத் திருத்துவதற்கு வவுனியா மாவட்டத்தில் உயர்தரக் கணிதப்பிரிவினைக் கொண்ட சிங்கள மொழிமூலப் பாடசாலை ஒன்று இருந்திருக்கவில்லை என்பதனைக் கண்டுபிடிப்பதற்கு பல்கலைக்கழக மானியங்கள் ஆணைக்குழுவிற்கு ஒருவருடகாலம் சென்றது. இதனால் பாதிக்கப்பட்ட தமிழ் மாணவனுக்கு (சிவசங்கர்) நீதிமறுக்கப்பட்டது. குறித்த மாணவர் இந்தியாவிற்கு புலம்பெயர அடுத்த நிலையிலிருந்த மாணவர் மேகநாதன் குகப்பிரிந்தன் முதல்நிலையிலேயே கிடைக்கப்பெற்ற கணிய அளவையியலையே பின்பற்றும் படியாயிற்று. ஒருவருடம் கழித்துக் கிடைக்கப் பெற்ற பொறியியல் பாடநெறியினை அம்மாணவரால் பின்பற்ற முடியாமலாயிற்று. 2008 / 2009 ஆம் ஆண்டும் நீதிமன்றத் தீர்ப்பிற்கிணங்க சுகாதாரத்துறை சார்ந்த கற்கை நெறிகளில் ஏற்பட்ட வெற்றிடங்கள் அனைத்தையும் நிரப்புவதற்கு நடவடிக்கை மேற்கொள்ள வேண்டி ஏற்பட்டமை குறிப்பிடத்தக்கது.

பல்கலைக்கழக அனுமதிகள் தொடர்பாக அவ்வப்போது பல்வேறு பிரச்சினைகள் வாதப்பிரதி வாதங்கள் எழுவதுண்டு. 2007 ஆம் ஆண்டு அப்போதைய கௌரவ உயர்கல்வி பிரதி அமைச்சர் மயோன் முஸ்தபா அவர்களால் பல்வேறு சந்தர்ப்பங்களிலும் தெரிவிக்கப்பட்ட கருத்துக்களின் அடிப்படையில் ஊடகங்களில் வெளிவந்த அறிக்கைகள், ஆசிரியர் தலையங்கங்கள், கடிதங்கள் போன்றவை இத்தகையன. அதற்கு முன்னைய வருடம் 2006 ஆம் ஆண்டு யாழ்ப்பாணப் பல்கலைக்கழக உபவேந்தர் பதவி நியமனம்பெற்ற பல்கலைக்கழக மானியங்கள் ஆணைக்குழு உறுப்பினர் பேராசிரியர் ரட்ணஜீவன்ஹூல் அவர்களால் பல்கலைக்கழக மானியங்கள் ஆணைக்குழுவினது செயற்பாடுகள் தொடர்பாக வெளியிடப்பட்டு பத்திரிகைகளில் வெளிவந்த கருத்துக்களும் இவ்வாறானவை. 2003 இல் பல்கலைக்கழக மானியங்கள் ஆணைக்குழு உறுப்பினர் பேராசிரியர் கே.டி. அருட்பிரகாசம் அவர்கள் அரசியல்தலையீடுகள் காரணமாக இயங்கமுடியாமலுள்ளமையைச் சுட்டிக்காட்டி தனது பதவியை இராஜினாமாச் செய்திருந்தார். 2006 இல் அப்போதைய பல்கலைக்கழக மானியங்கள் ஆணைக்குழு உறுப்பினராக இருந்த பேராசிரியர் விசாகசுந்தரம் குணானந்தம் அவர்கள் பணிரீதியிலான அழுத்தங்களை, தகைப்பினை பிரதான நோய்க்காரணியாகக் கொண்ட அற்ககோல் சாராத ஈரலழற்சி காரணமாக மரணத்தைத் தழுவியிருந்தார்.

இத்தகைய ஒரு பின்னணியிலேயே பல்கலைக்கழக அனுமதிகள் தொடர்பாக சிறுபான்மைச் சமூகங்கள் குறிப்பாக தமிழ்மொழிமூலமான மாணவர்கள் எதிர்கொள்ளும் சில தடைகள் தொடர்பாக இங்கு ஆராயப்படுகின்றது.

1977 முதல் நடைமுறையிலிருந்து வந்த வழக்கிற்குப் பதிலாக கலைத்துறைக் கற்கை நெறிகளின் பொருட்டு அடிப்படைக்கல்வி ஆண்டான 93/94 இல் அனுமதிக்கப்பட்ட எண்ணிக்கைக்கு குறையாதவாறு தீவளாவிய திறமை அடிப்படையில் அனுமதி வழங்கும் கொள்கை மாற்றத்துக்கான காரணம் தெளிவுபடுத்தப்படவில்லை. போதியளவு விண்ணப்பங்கள் கிடைக்கப் பெறாமை காரணமாக இருந்திருப்பின் அது வெளிப்படுத்தப்பட்டிருக்க வேண்டும். அடிப்படைக்கல்வி ஆண்டாக 93/94 தீர்மானிக்கப் பட்டதற்கான காரணம் தெளிவுபடுத்தப்படவில்லை. தேசியக்கல்வி ஆணைக்குழுவினது பரிந்துரையின் பேரில் மேற்கொள்ளப்பட்டதாகவும் இல்லை. அவ்வாறிருந்திருப்பின் அதற்கு மூன்று வருடங்கட்கு முன்பிருந்தே அனுமதிக் கைநூலில் இது தொடர்பான தகவல் இடம் பெறச்செய்யப்பட்டிருக்க வேண்டும். பின்னர் இது 2011 /2012 முதல் 93/94 அல்லது 2002/ 2003 ஆகிய இரண்டில் கூடியதைவிட குறைவானதாக இராத வகையில் என மாற்றங்கண்டுள்ளது. இத்தகைய செயற்பாடு கலைத்துறைக் கற்கைநெறிகளில் தமிழ்மொழிமூல மாணவர்களது அனுமதியினை பெருமளவில் பாதித்துள்ளது. புள்ளிவிபரங்களைப் பகுப்பகுப்பாய்வு செய்து ஒப்பிட்டு நோக்கும்போது இது 1/3 ஆகக்குறைவடைந்துள்ளமை வெளிப்படுகின்றது. எவ்வாறாயினும் தொடர்ச்சியாக பல்கலைக்கழக அனுமதி அதிகரித்தே வருவதனால் இக்குறைவு சிங்களமொழிமூல அனுமதியில் அதிகரிப்பாக மாற்றங்கண்டுள்ளது.

பல்கலைக்கழக அனுமதிக் கைநூலின் பிரிவு 3.2 3.3 இல் குறிப்பிட்டுள்ளபடி வெவ்வேறு அடிப்படைகளிலுமான (திறமை அடிப்படையிலான 40%, மாவட்ட அடிப்படையிலான 55% பின்தங்கிய மாவட்ட அடிப்படையிலான 5%) இடங்களை கற்கை நெறிகளின் அடிப்படையில் பிரித்து ஒதுக்கி ஒவ்வொரு வருடமும் கணித்துக் கொள்ளலாம். இந்த வகையிலான கணிப்பீட்டை மேற்கொள்ளும் போது எல்லா சந்தர்ப்பங்களிலும் அத்தகைய ஒதுக்கீடு மேற்கொள்ளப்படாமை வெளிப்படுகின்றது. குறிப்பாக சிறுபான்மைச் சமூகங்களைப் பொறுத்தவரை அவர்கள் பெருமளவில் வசிக்கும் மாவட்டங்களைப் பொறுத்தவரை கணிப்பீட்டுக்கும் அனுமதிக்கப்படும் தொகைக்கும் இடையில் பாரிய இடைவெளி நிலவி வருகின்றது. அதே வேளை இவ்விடைவெளிகளால் ஏற்பட்ட வெற்றிடங்கள் அனைத்தும் பெரும்பான்மைச்சமூக மாணவர்களைக் கொண்டு நிரப்பப்படச் செய்கின்றன. இதற்கு தமிழ்ப் பிரதேசங்களில் நடைபெற்ற குடிபெயர்வுகள் காரணங்களாக காட்டப்பட்டன. உத்தேசங்களாகவும் ஊகங்களாகவும் பெறப்பட்ட சனத்தொகைப் பெறுமானங்கள் பயன்படுத்தப்பட்டன. வருடாந்தம் அனுமதிக்கப்பட்ட

தொகையினது மாணவர்களது மொழிவாரியான பகுப்பாய்வை மேற்கொள்வதுடன் மேற்படி கூற்றுக் களுக்கான புள்ளிவிபரவியல் ஆதாரம் வெளிப்படும்.

பல்கலைக்கழக அனுமதிகளின் பொருட்டான இடஒதுக்கீடுகளைத் தீர்மானிப்பதன் பொருட்டு எந்த ஆண்டிற்கான சனத்தொகை விபரம் பயன்படுத்தப்படுகின்றது என்பது வெளிப்படுத்தப்படுவதில்லை. 1981 இன் பின்னர் 2011 வரை இலங்கையில் வடக்குக் கிழக்கின் பல பகுதிகளில் சனத்தொகைக் கணிப்பீடு முறையாக மேற் கொள்ளப்படவில்லை என்பது குறிப்பிடப்பட வேண்டிய விடயமாகும். இத்தகைய நிலையில் அவ்வப்போது சில தனிப்பட்ட ஆட்சேபணைகளின் போது அந்தந்த மாவட்ட அரசாங்க அதிபர்களால் வேறுபட்ட சந்தர்ப்பங்களில் சமர்ப்பிக்கப்பட்ட புள்ளிவிபரங்களை பல்கலைக்கழக மானியங்கள் ஆணைக்குழு தெரிவிப்பதுண்டு (உதாரணம் மாணவன் பவன் எதிர் பல்கலைக்கழக மானியங்கள் ஆணைக்குழு வழக்குகள் உயர்நீதிமன்றத்திலும் மனித உரிமைகள் ஆணைக்குழுவிலும். 1998/1999) இது ஏற்றுக் கொள்ளப்பட முடியாததாகும். இதற்கு ஆதாரமாக 2009 ஆம் ஆண்டு கிளிநொச்சி, முல்லைத்தீவு, வவுனியா, மன்னார் மாவட்டங்கள் தொடர்பான வெவ்வேறு தகவல் மூலங்களதும் சனத்தொகை வெளிப்படுத்துகைகள் பாரிய வேறுபாடுகளை கொண்டிருந்தமையை குறிப்பிடலாம்.

சனத்தொகை விபரம் இவ்வாறு இருக்க தொடர்ச்சியாக சலிகற்ப இறப்புக்களால் அல்லது வேறு காரணங்களால் தமிழ்பேசும் மக்கள் இயற்கையிலிருந்து அகற்றப்படுவதாகக் கொண்டு பல்கலைகழக அனுமதிகள் எழுந்தமானமாகக் குறைக்கப்படச் செய்தன. யாழ்ப்பாண மாவட்ட அனுமதிகள் இவ்வாறு குறைக்கப்பட்டமை ஏற்றுக் கொள்ளப்பட்டு கௌரவ அமைச்சர் டக்ளஸ் தேவானந்தா அவர்களது முயற்சியினால் மேலதிக அனுமதிகளாக மிகச்சிறிய எண்ணிக்கையளவில் வழங்கப்பட்ட சந்தர்ப்பங்களுண்டு.

பல்கலைக்கழக மானியங்கள் ஆணைக்குழுவிற் கெதிரான பல்வேறு வழக்குகளது தீர்ப்புக்களின் அடிப்படையில் ஆணைக்குழு மீள்பரிசீலனைகளை மேற்கொள்கின்றமை அதன் செயற்பாடுகளிலான தவறுகட்கான ஆதாரங்களுள் ஒன்றாகும். அவ்வப்போது உயர்நீதிமன்றம், மனித உரிமை ஆணைக்குழு என்றவாறு செல்ல முன்னதாகவே தனிப்பட்ட விண்ணப்பதாரிகளின் மட்டங்களில் தமது தவறுகளைத் திருத்திக் கொள்வதற்காக மேலதிக அனுமதிகளை வழங்கிக் கொண்ட சந்தர்ப்பங்களுமுண்டு.

இவ்வாறு தவறுகளைத் திருத்தும் போது பெரும்பாலும் மருத்துவம், பொறியியல் முதலான துறைகளின் பொருட்டான முறையீடுகள் மட்டும் கருத்திற் கொள்ளப் படுகின்றனவே தவிர இத்தகைய தவறுகளால் ஏனைய துறைகளில் உண்டான பாதிப்புக்கள் திருத்தப்படும் சந்தர்ப்பங்கள் மிகமிகக் குறைவானவை. சில சந்தர்ப்பங்களில் தனிப்பட்ட ஒரு பாராளுமன்ற உறுப்பினர், அமைச்சர் அல்லது ஆணைக்குழு உறுப்பினர்களின் கவனத்திற்கு கொண்டு வரப்பட்ட ஆட்சேபனைகள் மட்டும் கருத்திற் கொள்ளப்பட்டதுமுண்டு. வவுனியா மாவட்ட 1998/1999 கால அனுமதியின்போது கௌரவ பாராளுமன்ற உறுப்பினர் தர்மலிங்கம் சித்தார்த்தன் அவர்களால் எழுப்பப்பட்ட ஆட்சேபனை கருத்திற் கொள்ளப்பட்டமை இத்தகைய ஒரு சந்தர்ப்பமாகும்.

சில வருடங்களில் ஒரு குறித்த துறைக்கான அனுமதித் தொகை அதிகரித்து மறுவருடம் சனத்தொகையில் குறைவு ஏற்படாத பட்சத்திலும் அனுமதி குறைக்கப்படுவது உண்டு. புதிதாக குறித்த துறைக்கான அனுமதித் தொகை அதிகரிக்கப்படாத நிலையிலும் வெவ்வேறு Z புள்ளிகளை கொண்ட மாணவர்கள் இவ்வாறு ஆங்காங்கே அனுமதிக்கப்பட்ட சந்தர்ப்பங்கள் உண்டு. அதே வேளை 2007 இலிருந்து வவுனியா மாவட்ட மருத்துவம், பொறியியல் I அனுமதிகள் 5 இலிருந்து 6 ஆக அதிகரிக்கப்பட்டுள்ளன. எனினும் இதனிலும் சற்றுக் குறைந்த சனத்தொகையைக் கொண்ட மன்னார் மாவட்டத்தின் பொருட்டான அனுமதிகள் அதிகரிக்கப்படவில்லை மறுக்கப்பட்டன. இதில் குறிப்பிடத் தக்க விடயம் என்னவெனில் 1990களில் வவுனியா மாவட்டத்தின் பொருட்டான மாவட்ட சனத்தொகை, பின்தங்கிய மாவட்ட அனுமதிகள் இரண்டுமே மொத்தமாக 4 ஆகக் காணப்பட்ட காலப்பகுதியில் மன்னார் மாவட்டத்தின் பொருட்டு இத் தொகை 5 ஆகக்காணப்பட்ட தென்பதாகும். இந்த விடயம் 2008/ 2009 இன் பொருட்டு மாணவிகள் ஜிப்ரா ஜிப்ரி, அன்வர் நப்ரிஸா ஆகியோரினால் எழுப்பப்பட்ட போது இதனை அரசியல்வாதிகள் கோரும் பட்சத்தில் மட்டுமே வழங்கலாம் என பல்கலைக்கழக மானியங்கள் ஆணைக்குழுவின் அப்போதைய உதவிச் செயலாளர் சந்திரிகா கொடகேயினால் கூறப்பட்டது. ஆக ஒட்டுமொத்தத்தில் அரசபணியாற்ற வேண்டிய ஒரு அதிகாரி அரசியல் வாதிகளைத் துணைக்கழைக்கின்றமை இங்கு வெளிப்படுத்தப்படுகின்றது.

பல்கலைக்கழக மானியங்கள் ஆணைக்குழுவினால் வெளியிடப்படும் கைநூலில் அதற்கு முந்திய வருட அனுமதி வெட்டுப்புள்ளிகளாக வெளியிடப்படும் புள்ளி விபரங்கள் முதல் நிலையில் தயாரிக்கப்பட்டவையே தவிர வெற்றிடங்களை நிரப்பும் போது ஏற்பட்ட மாற்றங்கள் கருத்தில் கொள்ளப்பட்டு வெளியிடப்படுவதில்லை. வெற்றிடங்களை நிரப்பும் நடைமுறையானது ஒவ்வொரு வருடமும் சீராக ஒரே மாதிரியாக நடைபெறுவதில்லை. சில வருடங்களில் மூன்று தடவைகளும் (2005/2006) சில தடவைகளில் இரண்டு முறைகளும் 2006/2007 சிலசந்தர்ப்பங்களில் ஒருமுறை மட்டுமாகவும் சிலசந்தர்ப்பங்களில் ஒருமுறைதானும் வெற்றிடங்கள் நிரப்பப்படாமலும் விடப்படுவதுண்டு. 2008/2009 ஆம்

ஆண்டின் பொருட்டு 2009 ஆம் ஆண்டு உயர்தரப்பரீட்சைப் பெறுபேறுகள் வெளியிடப்பட்ட பின்னரும் வெற்றிடங்கள் நிரப்பப்படச் செய்தன. வெற்றிடங்கள் நிரப்பப்படும் நடைமுறை சகல பீடங்களின் பொருட்டும் ஒரேமாதிரியான பொதுக்கொள்கையின் அடிப்படையில் நடைபெறுவதில்லை. இதற்கு பீடாதிபதிகளதும் பல்கலைக்கழகங்களதும் முடிவுகள் நிர்வாக நடைமுறைகள் போன்றவை காரணங்களாகக் குறிப்பிடப்படுவதுண்டு. 2009/2010 கல்வியாண்டின் பொருட்டு ஊவா வெல்லஸ்ஸ பல்கலைக்கழகத்தில் வெற்றிடங்களை நிரப்பும்போது அனுமதிக்கப்பட்ட மாணவர்களின் பொருட்டு ஏனைய மாணவர்களது கல்வி நடவடிக்கைகள் 2 1/2 மாத காலப்பகுதிக்கு நிறுத்தி வைக்கப்பட்டுள்ளமை குறிப்பிடத் தக்கது. அத்துடன் பிந்திய அனுமதிமூலம் ஒரே ஒரு தமிழ்மாணவி மட்டுமே அனுதிக்கப்பட்டிருந்தமையும் குறிப்பிடத்தக்கது. இத்தகைய செயற்பாட்டின் மூலமும் தமிழ்மொழிமூலமாணவர்களது அனுமதியில் பாதிப்பு உண்டாவதுடன் அத்தகையபாதிப்புகளால் ஏற்படுத்தப்படும் குறைவுகள் சிங்களமொழிமூல மாணவர்களது அதிகரிப்புக்களாக மாற்றி அமைக்கப்படுகின்றன.

1997 கல்வி மறுசீரமைப்புப் பரிந்துரைகள் காரணமாக பிந்தி அனுமதிக்கப்படும் மாணவர்கள் அடுத்தவருட மாணவர்களுடன் கற்கும் ஒழுங்கும் பதிவுகளைப் பிற்போடுவதற்கான வாய்ப்புக்களும் மாணவர்கள் இடைவிலகி மீண்டும் கற்கை நெறியை தொடர்வதற்கான வாய்ப்புக்களும் இருக்கும் தற்காலத்தில் வெற்றிடங்களை நிரப்பும் செயற்பாடு ஒரு சீராக மேற்கொள்ளப்படத் தக்கது. பல்கலைக்கழகங்களிடையே கூட வெற்றிடங்களை நிரப்பும் நடைமுறையில் வேறுபாடுகள் காணப்படுவது வழமையானதாகும். குறிப்பாக வடக்கு கிழக்கு பல்கலைக்கழகங்களில், வளாகங்களில் ஏற்படும் வெற்றிடங்களை நிரப்பும் செயற்பாடு அப்பல்கலைக் கழகங்கள் நிர்வாகரீதியில் வினைத்திறன் வாய்ந்த செயற்பாடுகளை மேற்கொண்ட போதும் வெற்றிடங்களை நிரப்புகின்றமை வினைத்திறன் வாய்ந்ததாக அமைவதில்லை. இது பல்கலைக்கழக மானியங்கள் ஆணைக்குழு அமர்வுகளில் சுட்டிக்காட்டப்பட்ட தகவலாகும். ஏற்றுக் கொள்ளப்பட்ட விடயமாகும். பல்கலைக்கழக மானியங்கள் ஆணைக்குழு கூட்ட அறிக்கைகளிலிருந்து இதன் பொருட்டான ஆதாரங்கள் பெறப்படும். Z புள்ளி கணிக்கும் முறைகள் தெளிவு படுத்தப்படுவதில்லை. ஒருமாணவரது ஒரு குறித்த பாடத்தின் பொருட்டான Z புள்ளி பின்வரும் சமன்பாட்டின்படி கணிக்கப்படும்.

$$Z \text{ புள்ளி} = \frac{\text{குறித்த பாடத்தில் அம்மாணவர் பெற்ற புள்ளி} - \text{அப்பாடத்தின் சராசரிப் புள்ளி}}{\text{பாடத்தில்பெறப்பட்ட புள்ளிகளது நியம விலகல்}}$$

இவ்வாறு அம்மாணவரது மூன்று பாடங்கட்குமான Z புள்ளிகள் கணிக்கப்பட்டு அதன் சராசரியே அம்மாணவரது சராசரி Z புள்ளியாக கொள்ளப்பட்டு பரீட்சை ஆணையாளர் நாயகத்தினால் வெளியிடப் படுவதுண்டு. இந்த Z புள்ளி அடிப்படையிலான அனுமதி 1997 ஆம் ஆண்டு கல்வி மறுசீரமைப்பு நடவடிக்கைகளுடன் 2001 முதல் நடைமுறைக்கு வந்ததாகும். பெருமளவெண்ணிக்கையிலான தரவுகளைப் பயன்படுத்தும் போது மதிப்பீட்டில் ஏற்படும் விலகல்களால் உருவாகும் பாதிப்புக்களைக் குறைத்தல், பாடங்கட்கிடையிலான சீராக்கல்கள் போன்ற நோக்கங்களின் பொருட்டு அமுல்படுத்தப்படுவது.

எவ்வாறாயினும் 2005 இல் இயந்திர மயப்படுத்தப்பட்ட பல்தேர்வு வினாப்பத்திர விடைத்தாள்களை மதிப்பிடும்போது இடம்பெற்ற தவறுகள் 2008 இல் ஆசிரியர்களது பணிப் புறக்கணிப்பு காரணமாக மதிப்பீட்டு நடவடிக்கைகள் ஒன்றிணைக்கப்பட்டமையில் ஏற்பட்ட பிரச்சினைகள் போன்ற காரணங்களால் Z புள்ளிகளில் பாரிய தளம்பல்கள் ஏற்படச் செய்தன. உதாரணமாக உயிரியல் பாடத்தின் பொருட்டான தமிழ், சிங்கள மொழிமூல விடைத்தாள்கள் ஒருமாதகால இடைவெளியில் மதிப்பிடப்பட்டன. இதனால் மீள் மதிப்பீட்டின் போது பாரிய வேறுபாடுகள் உருவாகின. இது பிரதம கட்டுப்பாட்டுப் பரீட்சகர் இணைக்கட்டுப்பாட்டுப் பரீட்சகர்களிடையில் கூட பாதிப்புக்களை ஏற்படுத்தியிருந்தது.

வெவ்வேறு துறைகளையும் சார்ந்த மாணவர்களின் பொருட்டான ஒரு குறித்த துறைக்கான அனுமதியின் போது உதாரணமாக சட்டத்துறைக்கான அனுமதியின்போது கருத்திற் கொள்ளப்படும் அடிப்படைகள் தெளிவுபடுத்தப் படுவதில்லை. சராசரி Z புள்ளிகளை பரீட்சை ஆணையாளர் நாயகம் வழங்கியபோதும் தேர்வுகளை பல்கலைக்கழக மானியங்கள் ஆணைக்குழுவே மேற்கொள்கின்றது.

மேலதிக உளச்சார்புப் பரீட்சைகள் தேவைப்படும் 28 கற்கை நெறிகளில் அனுமதியின் பொருட்டு இப்பரீட்சைப் பெறுபேறுகள் எவ்வாறு பயன்படுத்தப்படுகின்றன என்ற விடயம் தெளிவு படுத்தப்படுவதில்லை. இப்பரீட்சைகளால் பல்கலைக்கழக மானியங்களின் அனுமதிக் கொள்கையில் ஏற்படும் பாதிப்பு தெளிவுபடுத்தப்படுவதில்லை. மேலதிக உளச்சார்புப் பரீட்சைகளது நம்பகத்தன்மை தகுதி என்பன பற்றி ஏற்கனவே பல்கலைக்கழக மானியங்கள் ஆணைக்குழு உறுப்பினராக இருந்த பேராசிரியர் ரட்ணஜவன்ஹூல் பிரஸ்தாபிக்கச் செய்துள்ளார். உயர்தரப் பரீட்சையின் பொருட்டான அனுமதித் தகுதியை அடைந்து கொண்ட பொதுச்சாதாரண வினாத்தாளில் சித்தியெய்திய மாணவர் பொருட்டான உளச்சார்புப்பரீட்சைகள் தகுதிகாண்நிலையிலானவை. சிலசந்தர்ப்பங்களில் 4 துலங்கல்களைக் கொண்ட 20 பல்தேர்வு வினாக்களாக 20 நிமிட காலப்பகுதிக்குரிய வினாத்தாள்களாக அவை இருப்பதுண்டு. கல்வித்துறையில் பல்கலைக்கழக

பொதுசன நூலகம் யாழ்ப்பாணம்.

அனுமதிக்கான எழுத்துப்பரீட்சை ஒன்று 20 நிமிடங்களுக்குரியதாக இருப்பது பெரும்பாலும் இலங்கையில் மட்டுமாகும். இத்தகைய உளச்சார்புப்பரீட்சை கட்குரித்தான பாடநெறிகளில் ஒருசிலவற்றைத் தவிர பெரும்பாலானவற்றுக்கு தமிழ்மொழிமூலமான மாணவர்கள் அனுமதிக்கப்படுவதில்லை. இன்னொரு வகையில் மொழிவாரித் தரப்படுத்தல் உளச்சார்புப் பரீட்சைகள் மூலமாக நடைமுறைப்படுத்தப்படுகின்றது. இதுபற்றி பேராசிரியர் ரட்ணஜீவன்ஹூல் பல்கலைக்கழக மானியங்கள் ஆணைக்குழு கூட்டங்களில் குறிப்பபிட்டுள்ளார். தவிர இது விடயம் இக்கட்டுரையாளனால் நல்லிணக்க ஆணைக்குழு முன்னிலையில் எடுத்தியம்பப்பட்டது. இதனாலோ என்னவோ 2011/ 2012 அனுமதியின் பொருட்டு ஒரேயொரு பாடநெறிதவிர மற்றைய அனைத்தின் பொருட்டுமான உளச்சார்பு பரீட்சைத்தேவை இல்லாமலாக்கப்பட்டது. இதனால் சகல கற்கைத்துறைகளின் பொருட்டும் சகல மாவட்டங்களிலிருந்தும் மாணவர்கள் அனுமதிக்கப் படுவதற்கான வாய்ப்பு உண்டானது. இது தமிழ்மொழி மூலமாணவர்களது அனுமதியை கணிசமானளவில் அதிகரித்திருக்கும். எனினும் பின்னர் பாடத்திட்டங்களிற்கிடையிலான அனுமதிதொடர்பான வழக்கில் அதற்கு முன்னைய 5 ஆண்டுகளிலான அனுமதிப் பிரமாணங்களை பயன்படுத்தவேண்டிய தேவை எழுந்தபடியால் மீண்டும் உளச்சார்புப் பரீட்சைகள் நடாத்த வேண்டிய நிலை எழுந்தது.

இலங்கையில் கடந்த 30 வருடகாலமாக பல்கலைக்கழக அனுமதியின் பொருட்டு பின்தங்கிய மாவட்டங்களின் எண்ணிக்கை தொடர்ச்சியாக அதிகரித்தே வந்துள்ளது. 1976 இல் இவ்வெண்ணிக்கை 10 ஆக இருந்து 1980 இல் இவ்வெண்ணிக்கை 13 ஆக மாறி தற்பொழுது மொத்தமாக உள்ள 25 மாவட்டங்களில் 16 மாவட்டங்கள் பின்தங்கியவையாகும். இவை நாட்டின் மொத்த சனத்தொகையில் 41 % ஐ கொண்டவையாகும். இவற்றுள் வடக்குக் கிழக்கைச் சேர்ந்த 8 மாவட்டங்களும் அடங்குவதுடன் மலையகத்தைச் சேர்ந்த தமிழ் மக்கள் பெருமளவில் வாழும் நுவரெலியா பதுளை இரத்தினபுரி ஆகிய மாவட்டங்களும் அடங்கும் என்பது குறிப்பிடத்தக்கது. இம்மாவட்டங்களின் பொருட்டான ஒவ்வொரு கற்கைநெறிகட்குமான 5 % ஒதுக்கீடு நடைமுறைப்படுத்தப் படுகின்றமை தெளிவுபடுத்தப்படுவதில்லை. உதாரணமாக பின்தங்கிய மாவட்டங்களின் பொருட்டான பல்மருத்துவத்துறைக்கான ஒதுக்கீடு மேற்படி 16 மாவட்டங்களிடையிலும் எவ்வாறு பிரித்தொதுக்கப்படுகின்றது என்பது பற்றிய விபரம் பல்கலைக்கழக மானியங்கள் பொதுசனத் தொடர்பு அதிகாரிக்குக்கூட தெரியவருவதில்லை. மலையகத்தைச் சேர்ந்த 100 - 150 தமிழ் மாணவர்கள் தானும் வருடாந்தம் பல்கலைக்கழக அனுமதி பெறுவதில்லை என்பது குறிப்பிடப்பட வேண்டியதாகும்.

மாவட்ட சனத்தொகை அடிப்படையிலும் பின்தங்கிய மாவட்ட அடிப்படையிலும் வழங்கப்படுவதாக குறிப்பிடப் படுகின்ற போதும் இது நடைமுறைப்படுத்தப்படுவதில்லை. உதாரணமாக வவுனியா, மன்னார் ஆகிய இரண்டு மாவட்டங்கட்கும் பல்மருத்துவத்துறை அனுமதி மாவட்ட சனத்தொகை அடிப்படையில் பின்தங்கிய மாவட்ட அடிப்படையில் என்றவாறு தலா இவ்விரண்டு வழங்கப்பட வேண்டும் ஆனால் எந்த ஒரு கட்டத்திலும் இது நடைமுறைப்படுத்தப்பட்டதாக இல்லை இன்னொரு வகையில் பின்தங்கிய மாவட்ட அனுமதி என்பது நடைமுறைப்படுத்தப்படாத நடவடிக்கையாகும் நியாயப்படுத்தப்பட்ட பாரபட்சம் என்ற கோட்பாட்டினை போலியாக பறை சாற்றும் நடவடிக்கையாகும் பல சந்தர்ப்பங்களில் மேற்படி பீடங்கட்கான அனுமதி பின்தங்கிய மாவட்ட ஒதுக்கீட்டின் கீழேயே வழங்கப்படுவதாக பல்கலைக்கழக மானியங்கள் ஆணைக்குழு குறிப்பிடுகின்றது. ஆனால் பின்தங்காத கல்வியில் முன்னேறிய மாவட்டங்களது சனத்தொகை அடிப்படையிலான வெட்டுப்புள்ளிகளிலும் பின்தங்கிய மாவட்டங்கட்கான வெட்டுப்புள்ளிகள் குறித்த பாடநெறிகளின் பொருட்டு பல சந்தர்ப்பங்களிலும் உயர்வாக இருந்துள்ளது.

வவுனியா மன்னார் ஆகிய மாவட்டங்களுக்கான மருத்துவத்துறைக்கான பகிர்வு மாவட்ட சனத்தொகை பின்தங்கிய மாவட்ட ஒதுக்கீடு ஆகிய இரண்டையும் சேர்த்து தலா 7 இடங்களாக அமைய வேண்டும். இது 2006/ 2007 இன் பொருட்டே இவ்வாறு காணப்பட்டிருக்க வேண்டும். ஆனால் அது அவ்வாறு மேற்கொள்ளப் பட்டிருக்கவில்லை. மருத்துவம் தவிர 48 வேறு கற்கை நெறிகளும் இருந்தன என்பது கவனத்தில் கொள்ளப்பட வேண்டியதாகும். இக்கட்டுரையில் ஏற்கனவே குறிப்பிடப்பட்டவாறு 2002/2003 கல்வி ஆண்டின் பொருட்டு மட்டும் வவுனியா, திருகோணமலை ஆகிய மாவட்டங்களுக்கான மருத்துவபீட அனுமதி ஒன்றினால் அதிகரிக்கப்படச் செய்து (வவுனியாவில் 4 இலிருந்து 5 ஆக அதிகரிக்கப்பட்டு) பின்னர் 2003/2004 ஆம் கல்வி ஆண்டில் மீண்டும் குறையச் செய்தது. ஆனால் இதன் பின்னர் தான் இரஜரட்டை கிழக்கிலங்கை பல்கலைக் கழகங்களில் மருத்துவ பீடங்கள் தாபிக்கப்பட்டன என்பது குறிப்பிடப்பட வேண்டியதாகும். இதன் மூலம் மருத்துவத்துறைக்கான அனுமதி 230 இனால் அதிகரிக்கச் செய்தது. இவ்வதிகரிப்பு தமிழ்மொழி மூலமான மாணவர்களுக்கு பயனற்ற ஒன்றாகவே அமைந்தது அதாவது இவ்வதிகரிப்பு பெரும்பாண்மைச் சமூகத்திற்கு மட்டுமே பயனுடைத்தானதாக மட்டுப்படுத்தப்பட்டுள்ளது இவ்வதிகரிப்பினால் தமிழ்மொழி மூலமான மாணவர்களது

மாவட்ட சனத்தொகை அடிப்படையிலான மருத்துவபீட அனுமதி அதிகரிக்கப்படவில்லை. உதாரணமாக மன்னார் மாவட்டத்தின் பொருட்டான மாணவர் அனுமதி இம் மருத்துவபீடங்கள் ஆரம்பிப்பதற்கு முன்னரான காலப்பகுதியில் இருந்தது போலவே 5 ஆகவே காணப்படுகின்றது.

வடக்கிலும் கிழக்கிலும் உள்ள பல்கலைக்கழகங்கள் நிறுவகங்கள் என்பனவற்றின் பொருட்டான உத்தேச ஒதுக்கீடுகள் கூட மொத்த உத்தேச அனுமதித் தொகையின் 10 % வரையிலானதாகவே உள்ளது. இந்நிறுவனங்களுக்கு மட்டும் இவற்றைச் சார்ந்த உபவேந்தர்கள் பீடாதிபதிகளால் கோரப்படும் மாணவர்தொகைகள் அனுமதிக்கப் படுவதில்லை என்பது அவ்வப்போது வெளிப்படுத்தப்பட்ட விடயங்களாகும். உதாரணமாக 1996/1997 ஆம் ஆண்டு யாழ்ப்பாணப் பல்கலைக்கழக மருத்துவபீட அனுமதி 125 இலிருந்து 100 ஆகக் குறைக்கப்பட்டது. எவ்வாறாயினும் அத்தொகைகூட அனுமதிக்கப்பட்டதாக இல்லை இன்னொருவகையில் கூறுவதாயின் யாழ்ப்பாணப் பல்கலைக்கழக மருத்துவபீடம் சில வருடங்களில் பாடசாலை ஒன்றின் ஒரு வகுப்பிலுள்ள மாணவர் தொகையினையே கொண்டதாக இயங்கியது. இக்காலப் பகுதியில் யாழ்ப்பாணப் பல்கலைக்கழக மருத்துவபீடத்தினை மூடுவதற்கும் வேறுபல்கலைக்கழகத்திற்கு மாற்றுவதற்கும் நடவடிக்கைகள் மேற்கொள்ளப்பட்டமையை தமிழ்க்கல்விச் சமூகம் மறந்திருக்க மாட்டாது. இதேவிதமான நடவடிக்கைகள் மட்டக்களப்பு பல்கலைக்கழக வளாகத்திற்கும் எதிராக 1978 களில் இடம்பெறச் செய்திருந்தன. நடைமுறையிலிருக்கின்ற விதிகளின்படி அடிப்படைக் கல்விஆண்டான 1993/1994 இல் அனுமதிக்கப்பட்ட தொகையினை குறைத்துக் கொள்ளவும் முடியாத போதும் அது குறைந்தே செல்கின்றது.

பல்கலைக்கழக அனுமதிகள் தொடர்பான நடைமுறைகள் பெரும்பாலும் பெரும்பான்மைச் சமூகத்தைப் பொறுத்தவரை நியமமாகப் பின்பற்றப்படுவனவே தவிர சிறுபான்மைச் சமூகங்களைப் பொறுத்தவரை விதிமுறைகள் மீறப்படும் சந்தர்ப்பங்களில் அம்மீறல்களுக்கு சாதகமாக ஆணைக்குழு செயற்படுகின்றமையையே காணலாம். உதாரணமாக ஒருபாடசாலை நிர்வாகம் நியாயப்படி வழங்கிய கடிதத்தை மீளப்பெற்றுக் கொள்வதற்கான காரணம் பின்னணி என்பன பற்றி ஆணைக்குழு அக்கறை கொள்வதில்லை இத்தகைய நிகழ்வுகள் தொடர்பாக அனுமதிக் கைநூலில் பக்கம் 12 இல் குறிப்பிடப்பட்டுள்ள போதும் இது சிறுபான்மைச் சமூகங்களைப் பொறுத்தவரை பொருளற்ற தொன்றாகும். (பவன் எதிர் பல்கலைக்கழக மானியங்கள் ஆணைக்குழு வழக்குகள் மனித உரிமைகள் ஆணைக்குழுவிலும் உயர் நீதிமன்றத்திலும் 1998/1999)

2007 இல் மாணவி அப்துல் ரபீக் நுஸாஹா (சுட்டெண் 6232108) வின் விடயத்தில் 2006 ஆம் ஆண்டு அனுமதியின் பொருட்டு அவர் பதிவு செய்ததாகக் கிடைத்த ஒரு அனாமதேய கடிதத்தின் அடிப்படையில் அவருக்கு அவரது மருத்துவபீட அனுமதி நிராகரிக்கப்பட்டது. பின்னர் முன்னையவருட ஆவணங்கள் அத்தனையையும் சமர்ப்பித்து பதிவு செய்திராமையை நிரூபித்த போதுதான் மீண்டும் அனுமதி வழங்கப்பட்டது. ஆக பல்கலைக்கழக மானியங்கள் ஆணைக்குழு அது அனுமதி வழங்கும் மாணவர்களது பதிவு, பதிவின்மை தொடர்பான தகவல்களை அறிந்து கொள்ள முடியாத நிலையிலேயே காணப்படுகின்றது. தவிர இது விடயத்தினை ஊடகங்களுக்கு வழங்காதிருப்பதற்காக மாணவி அப்துல் ரபீக் நுஸாஹா விற்கு சன்மானமும் வழங்குவதாக குறிப்பிடப்பட்டது.

சில பாடசாலைகளை பரீட்சை எழுதுவதற்காக மட்டும் பயன்படுத்தியவர்கள் மருத்துவபீட அனுமதியைப் பெற்றுவிடுவர். இவர்கட்கெதிரான எந்த ஆட்சேபணையையும் பல்கலைக்கழக மானியங்கள் ஆணைக்குழு கண்டுகொள்வதும் இல்லை மேன்முறையீடுகட்கு பதிலளிப்பதும் இல்லை. இவை நீதிமன்றங்கட்கும் மனித உரிமை ஆணைக்குழுவிற்கும் சென்று வருவதற்கிடையில் பாதிக்கப்பட்ட மாணவரது பல்கலைக்கழக கற்கை நெறிக்காலம் முற்றுப் பெற்றுவிடும். சட்டத்துறையை நாடமுடியாதவர்களது வாழ்க்கை சூன்யமாகிவிடுவது தவிரக்க முடியாதது. இவ்வாறான பிரச்சினைகளின் பொருட்டான தீர்வாகவே 2002/2003 முதல் முன்னர் 5 ஆண்டு கால வரையறையாக இருந்த காலப்பகுதி 3 ஆண்டுகளாகக் குறைக்கப்பட்டது. எனினும் கல்விப்பொதுத் தராதரப்பத்திர உயர்தரப்பரீட்சைக்கு அமர்வதற்கான 80% வரவு தொடர்பான சுற்றுநிருபம் முறையாக நடைமுறைப் படுத்தப் படுவதில்லை. பாடசாலைப் பரீட்சார்த்தியாக முதல்தடவை பரீட்சைக்கு அமர்வதற்கான நிபந்தனைகளைப் பூர்த்திசெய்யாத ஒருவர் இரண்டாவது தடவையும் மூன்றாவது தடவையும்கூட அந்நிபந்தனையை பூர்த்தி செய்யாத அபேட்சகரேயாவார். பல்கலைக்கழக மானியங்கள் ஆணைக்குழுவிற்கு இது தெரியாத விடயமல்ல. 2009/2010 ம் ஆண்டு அனுமதியின் பொழுது முல்லைத்தீவு மன்னார் ஆகிய மாவட்டங்களில் இத்தகைய பல சம்பவங்கள் இடம்பெற்றிருந்தமை கவனத்திற்கு கொண்டுவரப்பட்டிருந்தும் பல்கலைக்கழக மானியங்கள் ஆணைக்குழு அவை தொடர்பாக நடவடிக்கைகள் எதுவும் எடுத்திருக்கவில்லை.

மேலே சுட்டிக்காட்டப்பட்ட செயற்பாடுகள் நிகழ்வுகள் அனைத்துமே பல்கலைக்கழக அனுமதி தொடர்பாக மொழிவாரித் தரப்படுத்தல் இல்லாதபோதும் தமிழ் மொழிவழிக் கல்விபெறும் மாணவர்களால் எதிர் கொள்ளப்படும் தடைகளாகும். இவை அறிவுச்சமூகத்தின் எழுச்சியில் பாதிப்பை உண்டாக்கும் காரணிகளாகும்.

விசேட தேவையுள்ள பிள்ளைகளைச் சமூகமயமாக்குவதிலுள்ள சவால்கள்

க. கேதீஸ்வரன்
விரிவுரையாளர், திறந்த பல்கலைக்கழகம், இலங்கை

அறிமுகம்

இன்று உலகரீதியாகக் காணப்படும் பிரச்சினைகளிற் பொருளாதாரம், அபிவிருத்தி, பாதுகாப்பு, போர், புவி வெப்பமடைதல், வறுமை போன்றனவற்றை விடவும் அதிகமானோரின் கவனத்தை ஈர்த்துள்ளது அனைவருக்கும் கல்வி என்ற விடயமேயாகும். அனைவருக்கும் கல்வி என்ற எண்ணக்கருவை அடிப்படையாகக் கொண்டு உலகளாவிய ரீதியில் மேற்கொள்ளப்படும் கல்வி அபிவிருத்திச் செயற்பாடுகளுக்குப் பெரும் சவாலாக விளங்குவது விசேட தேவையுள்ளோர்களின் அதிகரிப்பும் அவர்களைச் சமூகமயப்படுத்தலுக்கான கல்வியில் உள்ள பிரச்சினைகளுமாகும். இதற்குச் சிறந்த எடுத்துக்காட்டாக அண்மையில் அமெரிக்காவில் மேற்கொள்ளப்பட்ட விசேட தேவையுள்ளோர்கள் தொடர்பான கணக்கெடுப்பில் கல்வி பயிலும் பிள்ளைகளில் 14% வீதமானோர் (10.2million) விசேட தேவையுள்ளோர்கள் என்பது கண்டறியப்பட்டது.

இந்நிலையானது தற்கால விசேட கல்வி தொடர்பாக இரண்டு விடயங்கள் பற்றி நோக்க வேண்டிய அவசியத்தை ஏற்படுத்தியுள்ளது. முதலாவதாக விசேட தேவைசார் பிள்ளைகள், இரண்டாவதாக அவர்களின் சமூகமயமாக்கல் தொடர்பிலான சவால்கள்.

விசேட தேவையுள்ளோரும் விசேட கல்வியும்

விசேட தேவையுள்ளோர் என்ற எண்ணக்கரு இன்றைய காலகட்டத்திற் பல்வகைமை கொண்டதாக நோக்கப்படுகின்றது. விசேட தேவையுள்ள மாணவர்கள் பல்லினத்தன்மை கொண்டு காணப்படுவதால் அவர்கள் கற்றற் செயற்பாடுகளில் மெல்லக்கற்போராகவோ, சிரமப்பட்டோ, சவால்களுக்கு மத்தியிலோ கற்கின்றார்கள். அவர்களின் நடத்தைகள் பொருத்தமானதாகவோ அல்லது பொருத்தமற்றதாகவோ அமையலாம். இவர்கள் உடல் ரீதியாகவும் உள ரீதியாகவும் செயற்பாடுகள் ரீதியாகவும் சவால்களை எதிர்கொள்வோராகக் காணப்படுகின்றார்கள். இவ்வாறான பிரச்சினைகளில் இருந்து அவர்களை விடுவித்து அவர்களுக்கேற்ற வகையிற் கல்வியை வழங்குவதற்கென பின்பற்றப்படும் கல்வி முறையே விசேட கல்வி அல்லது உட்படுத்துகைக் கல்வி எனப்படுகின்றது.

விசேட கல்விமுறையானது விசேட கற்பித்தல் நுட்பங்கள், விசேட உபகரணங்கள், தேவையான வளங்கள் என்பனவற்றை உள்ளடக்கியதான சிறப்பான கற்பித்தல் முறையாகும். இக்கல்வி முறையானது விசேட பயிற்சி பெற்ற ஆசிரியர்களால் முன்னெடுக்கப்படும். விசேட தேவையுள்ள பிள்ளைகளுக்கு வழங்கக் கூடிய அதி உன்னதமான கல்வியினை வழங்கி அதனூடாகப் பிள்ளைகளிடத்தே உச்ச மேம்பாட்டினை ஏற்படுத்துவதே விசேட கல்வியின் இலக்காகும். சாதாரண வகுப்பறை ஒன்றிலிருந்து தனது கற்றற் செயற்பாட்டினை மேற்கொள்வதற்கு இடர்படுகின்ற மாணவர்களே விசேட தேவைசார் கல்வியினுள் உட்படுத்தப்படுகின்றார்கள். விசேட தேவையுள்ள பிள்ளைகள் உடல், உள, மனவெழுச்சி, சமூகம் சார் பாதிப்புக்கு உட்பட்டிருப்பதால் சாதாரண மாணவர்களுடன் ஒப்பிடுகையிற் பல எதிர்மறையான நடத்தைகளை வெளிப்படுத்துபவர்களாகக் காணப்படுகின்றார்கள்.

பொதுக் கல்வியமைப்புக்களால் நிறைவேற்ற முடியாத மாணவர்களின் தேவைக்கான திட்டமிட்ட செயற்பாட்டின் ஒரு அங்கமே விசேட கல்வியாகும். மனத் தடங்கல்கள், கற்றற் குறைபாடுகள், உறுப்புக்களின் ஊனமுற்ற நிலை மற்றும் உணர்வுகள் குழம்புகின்ற மாணவர்களைக் கையாழ்வதற்கான கல்வியே விசேட கல்வி எனப்படுகின்றது.

சாதாரண பிள்ளைகளைவிடவும் வேறுபட்ட தன்மைகளைக் கொண்ட பிள்ளைகள் வகுப்பறைச் சூழ்நிலைகளுக்கு ஏற்றவாறு தங்களின் துலங்கல்களை வெளிப்படுத்த முடியாதவாறு அவதியுறுபவர்கள் விசேட தேவையுள்ளோராவர். விசேட தேவைகள் உள்ள பிள்ளைகள் சாதாரண பிள்ளைகளைக் காட்டிலும் ஏதோ ஒரு திறன் சிறப்பாக விருத்தியடைந்திருப்பதனை ஆய்வுகள் நிருபித்துள்ளமையைக் கருத்திற்கொண்டு தற்காலத்தில் இப்பிள்ளைகளை மாற்றுத்திறனாளிகள் அல்லது மாற்றுவலுவுள்ளோர் என்றவாறாகச் சிறப்புப் பெயர்கள் கொண்டழைக்கின்றார்கள்.

விசேட தேவையுள்ள பிள்ளைகளுக்குச் சிறப்பாக வழங்கப்படும் கல்வியினைப் பின்வருமாறு வரைவிலக்கணப் படுத்துகின்றார்கள்.

* குறைபாடுள்ள அல்லது வலுக் குறைந்த பிள்ளைகளின் ஆற்றல்களை வளர்க்க உதவுகின்ற ஒரு கல்விமுறையிலான சேவை விசேட கல்வியாகும் என சர்வதேச கல்விக் களஞ்சியத்திற் (The International Encyclopedia of Education) குறிப்பிடப்பட்டுள்ளது.

* பொதுவாக நோக்கின் பொதுக்கல்வியின் நோக்கங்களைக் குறைபாடுகள் காரணமாக அடையமுடியாதவர்களுக்குப் பரிகாரம் வழங்கவென கல்வி முறையில் உள்ளவர்களுக்கு வழங்கப்படுகின்ற பயிற்சி முறை அல்லது நுட்பங்கள் பற்றிய விளக்கம் விசேட கல்வியாகும்.

விசேட கல்வியும் வரலாற்று நோக்கும்

விசேட கல்வியை வரலாற்றுரீதியாக நோக்குகையில் விசேட தேவையுடையோரின் தோற்றத்திலிருந்தே விசேட கல்விமுறை தொடர்பான கருத்துக்களும் தோற்றம் பெற்றுக் காணப்படுகின்றன. ஏனைய துறைகளைப் போலல்லாமல் மனித இனத்தின் தோற்றத்திலிருந்து விசேட தேவையுடையோரும் உருவாகியிருக்கின்றார்கள்.

அந்தவகையில், மனித நாகரிகத்தின் பிறப்பிடமாகவும் அறிவுத் துறைகளின் தாய்நிலமாகவும் விளங்கும், மேலைத்தேய அறிவு வளர்ச்சியின் மையமாகக் கருதப்படும் கிரேக்கத்தில் இருந்தே விசேட தேவையுள்ளோர் தொடர்பான ஆவணப்படுத்தல்கள் இடம்பெற்றுள்ளன.

ஆரம்பகாலக் கிரேக்கமானது போரை மையப்படுத்தியதாகவே காணப்பட்டது. இதனால், போர் வீரர்களே நாட்டின் முதன்மையான வளமாகக் கருதப்பட்டார்கள். ஆகையால், அங்கு காணப்பட்ட கல்வி முறைகளில் போருக்குப் பிள்ளைகளைத் தயார்படுத்தும் கல்வியே சிறப்பானதாகக் காணப்பட்டது. அன்றைய கிரேக்க சமூகத்தில் வீரமுள்ள ஆண்களே குடும்ப வாழ்க்கையில் ஈடுபட அனுமதிக்கப்பட்டார்கள். ஏனெனில், இவர்களுக்குப் பிறக்கும் பிள்ளைகளே வீரம் நிறைந்தவர்களாகக் காணப்படுவார்கள் என்ற நம்பிக்கை அச்சமூகத்திற் காணப்பட்டமையே காரணமாகும். அப்பிள்ளைகள் பிறந்து சில வருடங்களில் போர்ப்பயிற்சிகளில் உள்வாங்கப்பட்டார்கள். போர்ப்பயிற்சிகளில் ஈடுபடும் பிள்ளைகளின் உடல், உள ஆரோக்கியம் இன்றியமையாதவையாகக் கருதப்பட்டன. உடல், உளக் குறைபாடுகளுடைய பிள்ளைகள் பயிற்சிகளிலிருந்து புறந்தள்ளப்பட்டதுடன் சமூகத்தின் சுமையாகவும் கருதப்பட்டார்கள். விசேட தேவைகளுடன் பிறக்கின்ற பிள்ளைகள் கடவுளின் சாபத்தாலும் தீய ஆவிகளின் செல்வாக்குடனும் படைக்கப்படுகின்றார்கள் என்ற மூடநம்பிக்கையின்பால் அவ்வாறு பிறக்கும் பிள்ளைகள் சிசுவிலேயே கொலை செய்யப்பட்டார்கள்.

தொடர்ந்துவந்த காலகட்டத்தில் பிளேட்டோ, அரிஸ்டோட்டில் போன்ற அறிஞர்கள் இச்சிசுக்கொலையை எதிர்த்துக் குரல் எழுப்பினர். இதிலிருந்து விசேட தேவையுள்ள பிள்ளைகளின் முக்கியத்துவம் சமூகத்திற் படிப்படியாகத் தெளிவுபடுத்தப்பட்டது. அத்தோடு மூடநம்பிக்கைகள் ஒழிக்கப்படுவதற்கான ஏற்பாடுகளும் முன்னெடுக்கப்பட்டன.

தொடர்ந்து இயேசு கிறிஸ்து வாழ்ந்த காலத்தில் விசேட தேவையுள்ள மனிதர்களை அவர் அரவணைத்துத் தழுவி அவர்களைப் பராமரித்து அவர்களுக்குத் தேவையான சிகிச்சைகளையும் வழங்கினார். இதனை ஒரு அற்புதமாகப் போற்றுமளவுக்குப் புதுமையாகக் கருதினர் அக்காலச் சமூக மக்கள். இதிலிருந்து கடவுள் விசேட தேவைகொண்ட பிள்ளைகளுக்கு உதவுகின்றார் என்ற எண்ணக்கரு மக்கள் மத்தியில் விதைக்கப்பட்டது. இவ்வெண்ணக்கரு பிற்காலத்தில் விசேட தேவையுடையவர்கள் பராமரிக்கப்பட்டு கல்வி வழங்குமளவிற்கு அடிப்படையைத் தோற்றுவித்தது.

அவ்வாறே, கீழைத்தேய வரலாற்றிலும் இந்துமதம் சார்ந்த இதிகாசங்களில் கண்பார்வையற்றவர் மாபெரும் அரசை ஆண்டார் என்ற நம்பிக்கைகளும் மகாபாரதத்தில் விதைக்கப்பட்டுள்ளது. இருப்பினும் இதனை ஒரு புராணக்கதையாகவும் கருதுகின்றனர். சமூகத்தினை நல்வழிப்படுத்தவென எழுதப்பட்ட நீதிப்பாடல்களில் 'அரிது அரிது மானுடராய்ப் பிறத்தல் அரிது அதனிலும் அரிது கூன், குருடு, செவிடு, முடம், பேடு நீங்கிப் பிறத்தலரிது' என்ற பாடலின் மூலம் விசேட தேவையுள்ளோர்கள் சமூகத்திற் காணப்படுகின்றார்கள் அவ்வாறில்லாமல் பிறத்தல் அரிதாகவும் அது கடவுளின் கொடையாகவும் கருதப்படுகின்றது என்ற நிலை அக்காலச் சமூகத்திற் காணப்பட்டது.

அவ்வாறே, பொய்யாமொழிப் புலவர் திருவள்ளுவரால் எழுதப்பட்ட உலகப் பொதுமறையில் விசேட தேவைகள் பற்றிக் குறிப்பிடப்படுகின்றது. 'செல்வத்திற் செல்வம் செவிச்செல்வம் அச்செல்வம் செல்வத்துள் எல்லாம் தலை' என்ற குறளின் மூலம் இவ்வுலகத்தில் அனைத்துச் செல்வங்களைப் பெற்றாலும் அவற்றிலும் பார்க்கச் செவிப்புலன் பெரும் செல்வம் எனவும் அச்செல்வமே அனைத்துச் செல்வத்திலும் மேலானது என குறிப்பிட்டு செவிப்புலன்சார் விசேட மாற்றுத்திறன் கொண்டவர்கள் எவ்வாறாக செல்வங்களைக் கொண்டிருந்தாலும் திருப்தியான செல்வந்தர்களாகக் கொள்ளமுடியாது எனப்படுகின்றது. கீழைத்தேய வரலாற்றில் விசேட தேவைகொண்டோர் எதிர்கொள்ளும் பிரச்சினைகள் தொடர்பிலான கருத்துக்கள் முன்வைக்கப்பட்டுள்ளமை குறிப்பிடத்தக்கது.

தொடர்ந்து, விசேட கல்வி தொடர்பில் வரலாற்றுரீதியாக நோக்குவோமாயின் விசேட கல்வி தொடர்பான சிந்தனையானது உடல் ஊனமுற்றோரின் கல்வி மற்றும் அதனோடு தொடர்புடைய மேம்பாடு என்பன தொடர்பான சிந்தனையை அடியொற்றியே தோற்றம் பெற்றிருப்பதனைக் காணமுடியும். மனிதர்கள் பல்வேறு விதங்களில் ஊனமுறுதல் ஆரம்பகாலம் தொடக்கம் இன்றுவரை தவிர்க்க முடியாத ஒன்றாகவே காணப்படுகின்றது. இந்நிலையில் அவர்களுக்கென ஒரு விசேட கல்வியை உருவாக்குதல் அவசியமானதாகவே காணப்பட்டது. விசேட தேவையுள்ளோர் பல நாடுகளிலும் காணப்படுகின்ற போதிலும் அவர்களின் கல்வி நிலை நாட்டுக்கு நாடு வேறுபட்டே காணப்படுகின்றன.

விசேட கல்வி தொடர்பான செயற்பாடுகளை நோக்குகையில், 1598ஆம் ஆண்டு காலப்பகுதிகளில் ஸ்பெயின் நாட்டில் செவிப்புலன் சார் விசேட தேவைகள் உள்ள பிள்ளைகளுக்கான கல்வியை வழங்கும் நோக்கில் பிள்ளைகளுக்கான கல்வி நிலையம் ஒன்று ஆரம்பிக்கப்பட்டது. இக் கல்வி நிலையமானது உலகிலுள்ள விசேட கல்விச் செயற்பாடுகளை முன்னெடுக்கும் அனைத்துக் கல்வி நிலையங்களுக்கும் ஒரு முன்மாதிரியாக இருந்தமை குறிப்பிடத்தக்கது. தொடர்ந்து இந்நிறுவனம் 1760களிலிருந்து செவிப்புலன்சார் மாற்றுத்திறனாளிகளுக்குக் கல்வி வழங்கும் மிகப்பெரும் நிறுவகமாகச் செயற்படத் தொடங்கியது.

1712ஆம் ஆண்டின் இறுதிப்பகுதியில் பிரான்ஸ் நாட்டைப் பிறப்பிடமாகக் கொண்ட மைக்கல் அபி (Michel Appe) கேட்டற் குறைபாடுடைய பிள்ளைகளுக்கான முதலாவது பாடசாலையை பிரான்சில் ஆரம்பித்தார். அவர் கைகளையும் புயங்களையும் அசைத்துக் குறிப்புணர்த்தும் வகையில் சைகைமொழியைக் கண்டுபிடித்து முன்வைத்தார். இது செவிப்புலன்சார் மாற்றுத் திறனாளிகளுக்குப் பெரும் வரப்பிரசாதமாக அமைந்தது.

1829ஆம் ஆண்டில் லூயி பிரெய்ல் கண்டுபிடித்த பிரெய்ல் ஸ்கிறிப்ற் கண்பார்வை தொடர்பான மாற்றுத் திறனாளிகளுக்குக் கல்விச் செயற்பாட்டினைத் தொடர்வதற்குப் பெரும் உதவியாக அமைந்து அவர்களின் கல்வி கற்கும் வாய்ப்பையும் விசாலப்படுத்தியது.

பிற்காலத்திற் கற்பித்தல் முறை தொடர்பான தேவை ஏற்பட்டபோது ஜீன் மார்க் (Jean Marc) என்ற அறிஞர் கண்டறிந்து முன்வைத்த விசேட தேவையுள்ள மாணவர்களுக்கான கற்பித்தல் முறைகள் பிற்கால ஆசிரியர்களுக்கு கற்பித்தற் செயற்பாடுகளைச் சிறப்பாக முன்னெடுப்பதற்குப் பெருந்துணையாக அமைந்தது.

இவ்வாறு காணப்பட்ட விசேட கல்வித் துறையின் வளர்ச்சியானது முதலாம் மற்றும் இரண்டாம் உலகமகா யுத்தங்களில் ஏற்பட்ட இழப்புக்களில், உருவாக்கப்பட்ட விசேட தேவைகள் கொண்டோரின் எண்ணிக்கை பெரும்பகுதியாக அமைந்திருந்தது. இவ்விசேட தேவைகள் கொண்டோர்கள் பல நாடுகளிலும் பரவலாக காணப்பட்டார்கள். இதனால் அந்நாடுகள் அனைத்தும் விசேட தேவையுள்ளோரைப் பாராமரிப்பதற்கான நிலையங்களையும் கல்வி நிலையங்களையும் அமைத்து விசேட தேவையுள்ள சிறுவர்களுக்கான கல்வியையும் வழங்க ஆரம்பித்தன. இக்காலப்பகுதியிலேயே ஐக்கிய அமெரிக்கா, ஜப்பான், ஜேர்மனி, ரஸ்யா, பிரித்தானியா போன்ற பல வல்லரசுகளில் விசேட தேவையுள்ளோருக்கான கல்விச் செயற்பாடுகள் துரிதமாக வளர்ச்சியடைந்தது. இதன் தொடர்ச்சியாக 21ஆம் நூற்றாண்டின் ஆரம்பத்திற் சர்வதேச நிறுவனங்கள், இணையத்தளங்கள், தேசிய ரீதியிலான விசேட கல்வி நிறுவனங்கள் என வளர்ச்சி யடைந்து பொதுக்கல்வியுடன் இணைந்தவகையில் விசேட தேவைகள் கொண்டோருக்கான கல்வி எனுமளவிற்கு இக் கல்வித் துறையானது உச்ச வளர்ச்சியைக் கண்டு உற்படுத்துகைக் கல்வி, மாற்றுத் திறனாளிகளுக்கான கல்வி, மாற்று வலுவுள்ளோருக்கான கல்வி என்றெல்லாம் சிறப்புப் பெயர்களால் அழைக்கப்படுகின்றன.

இலங்கையின் விசேட கல்வி: இலங்கையின் கல்வி வரலாறானது நீண்டதாகக் காணப்படுகின்ற போதிலும் விசேட கல்விச் செயற்பாடானது 1912ஆம் ஆண்டிலேயே நிறுவனமயப்படுத்தப்பட்டது. இது இரத்மலானையில் செவிப்புலன், விழிப்புலன் குறைபாடுடையோருக்கான கல்வி நிறுவகமாக ஆரம்பிக்கப்பட்டது. அதனைத் தொடர்ந்து 1956ஆம் ஆண்டில் கைதடியில் அமைக்கப்பட்ட செவிப்புலன், விழிப்புலன் அற்றோருக்கான 'நவீல்ட' பாடசாலையானது தமிழ் மொழியில் ஆரம்பிக்கப்பட்ட விசேட கல்வி வழங்கும் முதலாவது பாடசாலையாகும். தொடர்ந்து, வரையப்பட்டு அமுல்ப்படுத்தப்பட்ட வெள்ளை அறிக்கைகளில் ஏற்படுத்தப்பட்ட விசேட கல்வி தொடர்பான அபிவிருத்திகள் இன்று பாடசாலைகள், உயர்கல்வி அமைப்புக்கள், அரச நிறுவனங்கள், பல்கலைக்கழகங்கள், கல்வியமைப்புக்கள், தேசிய கல்வி நிறுவகம், சமூக தொண்டர் அமைப்புக்கள், அரச சார்பற்ற உள்ளூர் மற்றும் சர்வதேச அமைப்புக்கள், தனியார் பாடசாலைகள், சமய நிறுவனங்கள், எனப் பல்முகப்படுத்தப்பட்ட வகையில் விசேட கல்வி பரவலாக்கப்பட்டுள்ளது. இலங்கையின் விசேட கல்விச் செயற்பாடுகளுக்குச் சிறப்புச் சேர்க்கும் வகையில் 23ஆம் பொதுநலவாய அரச தலைவர்கள் மாநாட்டில் கலந்துகொள்ள வருகைதந்த முடிக்குரிய இளவரசர் சார்ல்ஸ் நுவரெலியாவில் உள்ள விசேட

கல்வி நிறுவனம் ஒன்றைப் பார்வையிட்டு இலங்கையின் விசேட கல்விச் செயற்பாடுகளுக்குப் பெருமை சேர்த்தார்.

விசேட தேவையுள்ளோரின் சமூகமயமாக்கலில் உள்ள சவால்கள்

நாம் வீட்டிலும் பாடசாலையிலும் சகபாடிகளுடனான சேர்க்கையிலும் சமூக நிறுவனங்களிலும் நாளாந்தம் ஒருவரைப்பற்றிய தகவலை இன்னொருவருக்குத் தெரிவிக்கையில் குறித்த நபர் தொடர்பான சமூகமயமாக்கல் பற்றிய நிலையைத் தெளிவுபடுத்துகின்றோம். அவை 'சமூகமயப்பட்டவர்' 'சமூகமயப்படாதவர்' என்றவாறாக அமைகின்றன. இந்நிலையானது விஞ்ஞானரீதியாக நிரூபிக்கப்பட முடியாவிடினும் இப்பதங்களை நாம் தவறாமல் வரலாறு தொட்டுப் பயன்படுத்தி வருகின்றோம். இப்பதப் பிரயோகமானது சமூகத்தில் தனியாள் ஒருவர் தான் வாழும் சமூகத்தின் உறுப்பினராக ஏற்றுக் கொள்வதற்கு அவர் ஓரளவிற்கேனும் சமூக இசைவாக்கம் பெற்றிருத்தல் அவசியமாகும் என்பதனையே குறிக்கின்றது. சமூகமயமாக்கத்தினை அளவிடுவதற்கென சில கருவிகளை நமது சமூகத்தில் பயன்படுத்தப்படுகின்ற போதிலும் அக்கருவிகள் சமூகத்திற்குச் சமூகம் வேறுபடுவதாகவும் காணப்படுகின்றன.

மனிதனாகப் பிறந்த குழந்தை சுய விழிப்புணர்வுடன் அச்சமூகத்தின் பண்பாடு, நடத்தை, நியமங்கள் போன்றவை தொடர்பான அறிவையும் திறனையும் பெற்று சமூகத்திற்கு ஏற்றதான உறுப்பினராக நுழைவதற்கான தகுதியை வழங்குவதற்கான செயற்பாடே சமூக - மயமாக்கல் எனப்படுகின்றது.

சமூகமயமாக்கலானது ஒரு மனிதனின் வாழ்நாள் நீடித்த செயற்பாடாகக் காணப்படுவதால் மனித வாழ்க்கையின் ஒவ்வொரு கட்டத்திலும் வெவ்வேறு சமூகமயமாக்கல் முகவர்கள் தமது செல்வாக்கினைச் செலுத்துகின்றனர். எமது சமூகத்தில் சமூகமயமாக்கல் முகவர்களாகக் காணப்படுபவர்களான குடும்பம், சமவயதுக் குழுக்கள், பாடசாலை, சமயத் தளங்கள், சமூக நிறுவனங்கள் போன்றவற்றினைக் குறிப்பிடலாம்.

குடும்பம்

பொதுவான வாழிடம், பொருளாதாரக் கூட்டமைப்பு மற்றும் அபிவிருத்தி என்பனவற்றைக் கொண்டதாக அமையும் ஒரு சமூகக் குழு குடும்பம் எனப்படுகின்றது. அது வளர்ந்த ஆண், பெண் இருபாலாரையும் உள்ளடக்கியதாகவும் அவர்களிற் குறைந்தபட்சம் இருவர் அங்கீகரிக்கப்பட்ட நிலையில் பாலியற் தொடர்புகளைப் பேணி வருபவராகவும் அவ்வாறு பாலியல் ரீதியாக இணைந்து வாழும் அவர்கள் ஒன்றோ அல்லது அதற்குக் கூடிய எண்ணிக்கையிலான பிள்ளைகளைப் பெற்றோ அல்லது தத்தெடுத்தோ வளர்க்கும் அமைப்பே குடும்பம் எனப்படுகின்றது.

சிக்கல் நிறைந்த குடும்பங்களில் அதிகமான சமூகமயமாக்கல் இடம்பெறுவதற்கான வாய்ப்புக்கள் காணப்படுகின்றன. ஆரம்ப காலங்களில் குடும்பங்கள் கூட்டுக்குடும்பங்களாகக் காணப்பட்டன. இது குடும்பத்தின் சிக்கற் தன்மையை அதிகப்படுத்தியது. மாறாக தற்காலத்திற் காணப்படும் குடும்பங்கள் கருக் குடும்பங்களாகக் காணப்படுவதால் அவற்றின் சிக்கற் தன்மை குறைவாகக் காணப்படுகின்றது. இதனால், சமூகமயமாக்கலுக்கான வாய்ப்புக்களும் குறைவாகவே காணப்படுகின்றன. இன்று எமது சமூகத்தில் கருக்குடும்பங்களே அதிகம் காணப்படுவதால் பிள்ளைகளின் சமூகமயமாக்கலுக்கான வாய்ப்புக்களும் குறைவாகவே காணப்படுகின்றன. இக்கருக் குடும்பங்கள் விசேட தேவைகொண்ட பிள்ளைகளை அதிகம் கொண்டுள்ளதாக 2008ஆம் ஆண்டில் அமெரிக்காவில் இடம்பெற்ற கணக்கெடுப்பிற் கண்டறியப்பட்டது. இதற்குக் காரணம் பிள்ளைகளின் சமூகமயமாக்கலுக்கான வாய்ப்புக்கள் குறைவாகக் காணப்படுகின்றமையே எனவும் கண்டறியப்பட்டது. கணக்கெடுப்பிற்கமைய 24% மான குடும்பங்கள் விசேட தேவையுள்ள பிள்ளைகளைக் கொண்டுள்ளன. இதற்குப் பிரதான காரணமாக பெரும்பான்மையான பெற்றோர்கள் வேலைக்குச் சென்றதும் பிள்ளைகள் பாடசாலைகளுக்குச் சென்று வீடு திரும்பி வீட்டிற் தனிமையில் நேரத்தைக் கழிப்பதே காரணமாகக் கண்டறியப்பட்டது.

ஒரு விசேட தேவையுள்ள பிள்ளை உள்ள குடும்பத்தில் சமூகமயமாக்கல் இடம்பெறுகின்றதா? ஒன்றோ அல்லது அதற்குக் கூடுதலான எண்ணிக்கையிலோ விசேட தேவையுள்ள பிள்ளைகளைக் கொண்ட குடும்பங்கள் விசேட தேவையுள்ள பிள்ளைகள் தொடர்பிலான சமூகமயமாக்கற் செயற்பாடுகளில் பாரிய சவால்களை எதிர் கொள்கின்றன. விசேட தேவையுள்ள பிள்ளைகள் தம்மைத் தாமே பராமரித்துக்கொள்ள இயலாதவர்களாகவும் தொடர்பாடல்களில் ஈடுபட முடியாதவர்களாகவும் சமூகத்தவர்களுடன் இணைந்து செயற்பட முடியாதவர் களாகவும் பாடசாலைச் செயற்பாடுகளிற் சிரமங்களை எதிர் நோக்குவோராகவும் காணப்படுகின்றார்கள். இவ்வாறான பிள்ளைகளைப் பராமரிப்பதற்குப் பெற்றோர்கள் அல்லது சகோதரர்கள் தமது நேரத்தையும் உழைப்பையும் பயன்படுத்துகின்றார்கள். இதனால் அவர்களும் உளரீதியான பாதிப்புக்களை எதிர் நோக்குகின்றார்கள்.

இன்று எமது சமூகத்தில் விசேட தேவையுள்ள பிள்ளைகளின் பெற்றோர்களின் கன்மவினைகளின் பயனாகவே அவர்களுக்கு இவ்வாறான பிள்ளைகள் பிறக்கின்றன என சமூகத்தினர் தூற்றுகின்ற வழமை

பொதுசன நூலகம்
யாழ்ப்பாணம்.

காணப்படுகின்றது. இதனை ஒரு வசையாகவும் பாடும் நிலை காணப்படுதல் போன்ற எதிரான பிரதிபலிப்புக்கள் சமூகத்திலிருந்து எழுவதால் விசேட தேவைகள் உள்ள பிள்ளைகள் குடும்பத்தில் இருப்பதைப் பெற்றோர்கள் வெளியுலகிற்கு மறைக்கும் நிலை காணப்படுகின்றது.

விசேட தேவையுள்ள பிள்ளையின் சகோதரர்கள் தமக்கு இவ்வாறானதொரு சகோதரர் அல்லது சகோதரி இருப்பதனை வெளிப்படுத்துவதற்குத் தயங்குகின்றார்கள். இதனால், நண்பர்கள் அல்லது நண்பிகளை வீட்டிற்கு அழைத்துவருவதற்குத் தயங்குகின்றார்கள். இதன் விளைவாக வீட்டிலுள்ள விசேட தேவையுள்ள பிள்ளை வெளியுலகத்தினருடன் சமூகமயப்படும் வாய்ப்பினை இழந்து வீட்டிலுள்ள மட்டுப்படுத்தப்பட்ட சிலருடன் மாத்திரமே அனைத்துவிதமான சமூகமயமாக்கல்களைச் செய்துகொள்கின்றார்கள். அத்துடன் வீட்டில் கலாசார நிகழ்வுகள், சமய நிகழ்வுகள் என்பனவற்றையும் தவிர்ப்பதால் மேலும் சமூகமயப்படுதல் தவிர்க்கப்படுகின்றது.

மேலும், பெற்றோர்களின் மனப்பான்மையானது விசேட தேவையுள்ள பிள்ளைகளைக் கற்பிப்பதில் எவ்விதப் பயன்களும் இல்லை, இதன் மூலம் ஏற்படும் தீய விளைவுகளே அதிகம் காணப்படும் என்ற கருத்தும் விசேட தேவைகொண்ட பிள்ளைகளைச் சமூகமயப்படுத்தலில் இருந்து தள்ளிவைக்கின்றது.

இப்பிள்ளைகளைப் பராமரித்தலானது சுமையான தாகவும், பொருளாதாரச் செலவுமிக்கதாகவும் கருதி விசேட தேவையுள்ள பிள்ளைகளுக்கான கல்விச் செயற்பாடுகளைத் தவிர்க்கின்றார்கள். பிள்ளைகளைப் பாடசாலைக்கு அழைத்துச் செல்வதற்கான நேரப் பற்றாக்குறை, வீட்டிலுள்ள வேலைப்பழு, வேலை நிலையங்களிற் காணப்படும் வேலைப்பழு என்பன விசேட தேவையுள்ள பிள்ளைகளை பாடசாலைக்கு அனுப்புவதில் சிக்கல்களை எதிர்கொள்ளச் செய்கின்றன. இவை விசேட தேவையுள்ள பிள்ளைகளின் கல்விக்குப் பாரிய சவாலாகக் காணப்படுகின்றன. விசேட தேவையின் தன்மை அதிகமாகக் காணப்படுமாயின் பிள்ளைகளின் கல்வி மூலம் கிடைக்கப்பெறும் சமூகமயமாக்கற் தன்மை மேலும் குறைவடைகின்றது. அதேவேளை சாதாரண வகுப்பறைகளில் இருந்து கற்கக்கூடிய விசேட தேவை கொண்ட பிள்ளைகளின் சமூகமயமாக்கலுக்கான சாத்தியப்பாடுகள் விசேட வகுப்பறைகளில் இருந்து கற்கும் மாணவர்களுடன் ஒப்பிடுகையில் அதிகமாகக் காணப்படுகின்றன. ஏனெனில், தனியான அல்லது விசேட வகுப்பறைகளில் வைத்துக் கற்பிக்கும் மாணவர்கள் அதிகமான தமது தேவைகளுக்குப் பிறரையே நாடுகின்றார்கள் அத்தேவைகள் அனைத்தையும் குடும்பத்தினரே நிறைவேற்ற வேண்டும் என்ற நிலையும் காணப்படுகின்றது.

மேற்கண்டவாறான விசேட தேவையுள்ளோரைச் சமூகமயமாக்கலிற் சவால்கள் காணப்படுகின்ற போதிலும், குடும்பமானது சமூகமயமாக்கற் செயற்பாட்டினை மேற்கொள்ளும் முதலானதும் முதன்மையானதுமான முகவராக விளங்குவதால் விசேட தேவைகொண்ட பிள்ளைகளை ஏனைய பிள்ளைகளுக்கு ஒப்பாக நடாத்துதல், பொது இடங்களுக்கு அழைத்துச் செல்லல், விளையாட்டு மைதானங்களுக்கு அழைத்துச் செல்லல் போன்ற செயற்பாடுகளை விசேடமாக மேற்கொள்ளும் பட்சத்தில் விசேட தேவைகொண்ட பிள்ளைகளைக் குடும்பத்தின் சாதாரண பிள்ளைகள் போன்று மாற்றியமைக்கவும் வாய்ப்புக்கள் உண்டு.

ஒத்தவயதுக் குழுக்கள்

ஒத்தவயதுக் குழுக்களானது ஒரு பிள்ளையின் ஆயுட்காலம் முழுவதும் துணையாக இருக்கும் சமூகமயமாக்கற் காரணியாகக் காணப்படுகின்றது. இதனால் சமவயதுக் குழுக்களை குடும்பத்திற்கு அடுத்தபடியான சமூகமயமாக்கற் காரணியாகக் கருதுகின்றார்கள். ஒரு பிள்ளை தான் நடப்பதற்குப் பழகியதும் சமவயதுக் குழுக்களுடன் நாட்டத்தை ஏற்படுத்துகின்றான். தொடர்ந்து முன்பள்ளிப் பருவம், ஆரம்பப்பள்ளிப்பருவம், இடைநிலைப்பருவம், பதின்ம வயதுப்பருவம், தொழிலாளர் குழாம், வாழும் வீட்டுச் சுழலிலுள்ளோர்கள் என ஆயுட்காலம் வரை வெவ்வேறு வடிவங்களில் ஒரு மனிதனைச் சமூகமயமாக்கும் கருவியாக சமவயதுக் குழுக்கள் காணப்படுகின்றன. சமவயதுக் குழுக்களானது குடும்பத்தினால் சமூகமயப்படுத்த முடியாத பல விடயங்கள் பலவற்றிற் பிள்ளைகளைச் சமூகமயப்படுத்தும் காரணியாக சமவதுக் குழு காணப்படுகின்றது.

விசேட தேவையுள்ள பிள்ளைகள் சமவயதுக் குழுக்களின் எந்த நிலையிலும் இடம்பெறலாம். இருப்பினும் அவர்களின் ஒத்த வயதுக் குழுக்களினுடனான ஊடாட்டம் மிகக் குறைவாகவே காணப்படுகின்றது. விசேட தேவையுள்ள பிள்ளைகளின் உடற் தோற்றத்திற்கும் வயதிற்கும் இடையே அசாதாரணமான தொடர்பே காணப்படுகின்றது. இந்நிலையானது விசேட தேவையுள்ள பிள்ளைகளின் சமவயதுக் குழுக்களுடனான இடையூடாட்டத்தினைப் பாதிக்கின்றது. இதனால் அவர்களைச் சகபாடிகள் விரும்பாத நிலை காணப்படுதல் சகபாடிகளுடனான தொடர்பைத் துண்டிக்கின்றது. விசேட தேவையுள்ள பிள்ளைகளின் பெற்றோர்கள் சாதாரண பிள்ளைகளுடன் இடையூடாட்டம் கொள்வதை விரும்பாத நிலை காணப்படுகின்றது இந்நிலையும் சகபாடிகளுடனான தொடர்பைப் பாதிக்கின்றது.

அவ்வாறே, விசேட தேவையுள்ள பிள்ளைகளை சாதாரண நண்பர்களின் பெற்றோர்கள் ஏற்றுக் கொள்வது குறைவாகவே காணப்படுகின்றது. ஏனெனில் அவர்கள் தீய விளைவுகளைத் தங்கள் பிள்ளைகளில் ஏற்படுத்தி விடுவர் என்றும் வீட்டையும் சூழலையும் அசுத்தப்படுத்துவர் என்றும் விசேட தேவையுள்ள பிள்ளைகள் தூரதிஸ்ட மானவர்கள் என்றும் எதிர்மறையான எண்ணக்கருக்களைக் கொண்டுள்ள பொற்றோர்கள் தடைகளை ஏற்படுத்திப் பிள்ளைகளின் சமூகமயமாக்கலைப் பாதிப்படையச் செய்கின்றார்கள்.

இப்பிள்ளைகள் நேரடியாக விசேட பாடசாலைக்கு அனுப்பப் படுவதனால் தங்களையொத்த சமவயதுக் குழுக்களுடனேயே ஊடாட முடிகின்றது. அத்தோடு, விசேட தேவையுள்ள மாணவர்களைப் பிரபல்யமான பாடசாலைகள் ஏற்காதபடியால் இப்பிள்ளைகளின் சமூகமயமாக்கலானது ஒரு குறுகிய வட்டத்தினுள் மட்டுப்படுத்தப்படுகின்றது.

சில சகபாடிகள் விசேட தேவைகொண்ட பிள்ளைகளை பரிதாபத்துடன் நோக்குகின்றார்கள், சில சகபாடிகள் வெறுப்புடன் நோக்குகின்றார்கள், சில சகபாடிகள் இயலாமையுடையவர்களாக நோக்குகின்றார்கள், சிலர் தீய விளைவுகளை ஏற்படுத்துவோராக நோக்குகின்றார்கள் இவ்வாறான எண்ணங்களின் செல்வாக்கால் உருவாகும் செயற்பாடுகள் விசேட தேவையுள்ள பிள்ளைகளின் சமூகமயமாக்கலைப் பாதிக்கின்றன.

இருப்பினும், சமவயதுக் குழுக்களுடன் இணைந்து செயற்படுவதன் மூலம் சமூகமயப்படுத்தும் அளவிற்கு ஓரளவு விசேட தேவையுள்ள பிள்ளைகளைச் சகபாடிகளுடன் கலந்துரையாடுவதற்கான ஏற்பாடுகளைச் செய்தல் வேண்டும். அத்தோடு, சமூகரீதியான விழிப்புணர்வுகளை ஏற்படுத்துவதன் மூலம் சாதாரண பிள்ளைகள் விசேட பிள்ளைகளுடன் இணைந்து செயற்படவும் அவர்களை வழிநடத்தவும் பழகிக்கொள்வர். இத்தோடு, பிள்ளைகளை சரிநிகராக நோக்கும் மனப்பாங்கினைப் பெற்றோர்களிடத்தில் ஏற்படுத்தி அனைத்து மனிதர்களும் ஒரே தன்மை கொண்டவர்கள் என்ற மனப்பாங்கினை விருத்தி செய்வதன் மூலம் மேலே காணப்படும் சமூகமயமாக்கத்திற்குத் தடையாக அமையும் காரணிகளை மாற்றியமைத்து விசேட தேவையுள்ள பிள்ளைகளின் கல்வியையும் சமூகமயமாக்கலையும் விருத்தி செய்யலாம்.

பாடசாலைகள்

பிள்ளைகளைச் சமூகமயப்படுத்தும் காரணிகளில் அடுத்ததாக அமைவது பாடசாலை என்ற சமூகமயமாக்கற் காரணியாகும். பாடசாலையானது குடும்பம், சமவயதுக் குழுக்கள் போலல்லாது முறைசார்ந்த வகையிற் பிள்ளைகளுக்குக் கல்வியை வழங்குவதற்கென உருவாக்கப்பட்ட ஒரு முறைசார் அல்லது அங்கீகரிக்கப்பட்ட நிறுவனமாகும். இந்நிறுவனமானது ஏற்றுக்கொள்ளப்பட்ட ஒழுங்குமுறை, பொதுவான கலைத்திட்டம், பொதுவான சீருடை, குறிப்பிட்ட நேரம், பொதுவான இடம், நிருவாகக் கட்டமைப்பு, தேவையான மனிதவளங்கள் என்பனவற்றைக் கொண்டமைந்திருக்கும். இந்நிறுவனமே பிள்ளைகளை எதிர்காலச் சமூகத்திற்கு ஏற்ற மனிதர்களாக உருவாக்கி சமூகத்திற்கு ஏற்றவகையில் சமூகமயப்படுத்திக் கொடுக்கின்றது.

பிள்ளைகளுக்கான சமூகமயமாக்கற் சந்தர்ப்பங்களைப் போதியளவு வளங்கும் சமூக நிறுவனமாகப் பாடசாலை காணப்படுகின்றது. ஏனெனில், பாடசாலையானது மாணவர்களை மையமாகக் கொண்டே இயங்குகின்றது. பாடசாலையானது வினைத்திறன்மிக்க சமூகமயமாக்கற் செயற்பாடுகளைச் சாதாரண மாணவர்களில் ஏற்படுத்தகின்ற போதிலும் விசேட தேவையுள்ள மாணவர்கள் தொடர்பில் பாரிய சவால்களை எதிர் நோக்குகின்றது.

விசேட தேவையுள்ள பிள்ளைகளைச் சாதாரண பிள்ளைகளுடன் இணைத்துக் கல்வியை வழங்குவதன் மூலம் பிள்ளைகள் சமூகமயமாக்கப்படுவதற்கான வாய்ப்புக்கள் அதிகம் உள்ளது என்பதனைக் கருத்திற் கொண்டு உற்படுத்துகைக் கல்விச் செயற்பாடுகள் இடம்பெறுகின்றன. இருப்பினும், இவை சவால்கள் நிறைந்தவையாகவே காணப்படுகின்றன. இன்று பாடசாலைகளிற் காணப்படும் விசேட கல்விப் பிரிவானது தனித்தியங்கும் நிலை காணப்படுகின்றது. இதனால், விசேட தேவையுள்ள பிள்ளைகள் சாதாரண பிள்ளைகளுடன் ஊடாட்டம் கொள்ள முடியாதோராகக் காணப்படுகின்றார்கள். இந்நிலையானது அப்பிள்ளைகளின் சமூகமயமாக்கல்கலைப் பெரிதும் பாதிக்கின்றது.

விசேட தேவையுள்ள பிள்ளைகளின் பெற்றோர்கள், பாடசாலைக்குப் பிள்ளைகளை அனுப்புவதில் தயக்கம் காட்டுவதால் அவர்களின் பிள்ளைகளது சமூகமயமாக்கல் பெரும் சவால்கள் நிறைந்து காணப்படுகின்றது.

இலங்கையிற் காணப்படும் பாடசாலைகளில் விசேட தேவையுள்ள பிள்ளைகளுக்கான விசேட பிரிவைக் கொண்ட பாடசாலைகள் மிகக் குறைவாகக் காணப்படுவதால் பெற்றோர்களுக்கு அதுபற்றிய அறிவு போதாதுள்ளது. அத்துடன், பிள்ளைகளைப் பாடசாலைக்கு அனுப்புதல் மேலதிகமான செலவாகவும் சிரமமாகவும் பெற்றோர்கள் கருதுவதாற் பிள்ளைகளைப் பாடசாலைக்கு அனுப்புவதைத் தவிர்க்கின்றனர். இந்நிலையானது பிள்ளைகளின் சமூகமயமாக்கலைப் பெரிதும் பாதிப்பதாக அமைகின்றது.

விசேட தேவையுள்ள பிள்ளைகள் பல்வகைமை கொண்டவர்களாகக் காணப்படுகின்றார்கள். இதனால், பாடசாலைகளிற் காணப்படும் விசேட தேவைக்கான பிரிவிலுள்ள அனைத்து மாணவர்களும் ஒரே தரத்திலேயே நோக்கப்படுதல் சில பிள்ளைகளின் எதிர்மறையான சமூகமயமாக்கலுக்கு வித்திடுவதாக அமைகின்றது.

விசேட தேவையுள்ள பிள்ளைகளுக்குக் கற்பிக்கும் ஆசிரியர்கள் போதிய தகைமையும் பயிற்சியும் கொண்டிராமையானது பிள்ளைகளைச் சரியான முறையில் வழிப்படுத்திச் சமூகமயமாக்கலை மேற்கொள்வதற்குத் தடையாக அமைகின்றது.

விசேட தேவையுள்ள பிள்ளைகளைச் சமூகமயப்படுத்தல் சவாலாக விளங்குகின்ற போதிலும் அனைவருக்கும் கல்வி என்ற குறிக்கோளை எட்டுவதற்கும் 100%மான எழுத்தறிவு வீதம் என்ற இலக்கினை அடைவதற்கும் விசேட தேவையுள்ள பிள்ளைகளுக்குக் கல்வியை வழங்கி அவர்களுக்கான சமூகமயமாக்கல் வாய்ப்பினை அதிகரிப்பதற்கு மேற்காணப்படும் சவால்களை முறியடிக்கும் வகையில் பாடசாலைசார் செயற்பாடுகள் காணப்படுதல் இன்றியமையாததாகக் காணப்படுகின்றது.

மேற் குறிப்பிட்ட சமூகமயமாக்கல் முகவர்கள் முக்கியமானவையாகக் காணப்படுகின்ற போதிலும் இவைதவிர சமூகங்களிற் காணப்படும் ஊடகங்கள், சமூக வகுப்புக்கள், கல்வி, சமூகப் பெயர்ச்சிகள் என்பனவும் பிள்ளைகளைச் சமூகமயப்படுத்தும் முகவர்களாகக் காணப்படுகின்றமை குறிப்பிடத்தக்கது.

பிள்ளைகளைச் சமூகமயப்படுத்தும் கற்பித்தல் நுட்பங்கள்: சாதாரண பிள்ளைகளைச் சமூகமயமாக்குதல் என்பது தற்காலத்திற் சவால்கள் நிறைந்த ஒன்றாகவே காணப்படுகின்றது. இந்நிலையில், விசேட தேவைகள் உள்ள பிள்ளைகளைச் சமூகமயப்படுத்துதல் தொடர்பில் மேற்கொள்ளப்பட்ட பலவகையான ஆய்வுகளின் முடிவாக கல்வியின் மூலமே பிள்ளைகளைச் சமூகமயப்படுத்த முடியும் எனக் கண்டறியப்பட்டுள்ளது. இந்நிலையில் விசேட தேவையுள்ள பிள்ளைகளுக்குக் கற்பிக்கும் போது எவ்வாறான நுட்பங்களைப் பின்பற்றல் வேண்டும் என்பதனைக் கல்விசார் பேராசிரியர்களால் முன்வைக்கப்பட்ட கருத்துக்களில் இருந்து பின்வருவனவற்றை அவதானிக்கலாம்.

புலன்சார் அறைகூவல் உள்ளோருடன் தொடர்புகளை ஏற்படுத்தலும் கற்றலும்: வகுப்பறையில் இருக்கும் விசேட தேவையுள்ள பிள்ளைகளுடன் இயல்பான ஊடாட்டத்தினை ஏற்படுத்துவதில் உள்ள தந்திரோபாயம் என்னவென்றால் வகுப்பறையில் உள்ள பிள்ளைகளுக்கு ஆசிரியருடனான ஊடாட்டம் இயல்பானதாகவும் மகிழ்ச்சியானதாகவும் இருக்குமாயின் அப்பிள்ளை கற்றலை மகிழ்ச்சியான விடயமாகக் கருதும். இந்நிலையை அறிந்து ஆசிரியர்கள் பிள்ளைகளின் விசேட தேவைக்கேற்ப அவர்களை மகிழ்ச்சியாக வகுப்பறைகளிற் பெறுவதற்கான ஏற்பாடுகளை நிறைவேற்றுவதன் மூலம் பிள்ளைகளின் மகிழ்ச்சியான கற்றலை உறுதிப்படுத்த முடியும்.

புலன்சார் அறைகூவல் உள்ள பிள்ளைகள் சமூகத்தில் எதிர்கொள்ளும் சவால்கள்: கண்களினாலோ செவிகளினாலோ சமூகத் தொடர்பினையும் உறவினையும் ஏற்படுத்த முடியாத குழந்தைக்கு குறித்த தொடர்பினை அல்லது உறவினை ஏற்படுத்துவது மிகக் கடினமாகும். ஆனால் அது சாத்தியமற்ற ஒன்றல்ல 100% வீதம் சாத்தியமானது. அதனைப் பிற வழிகளின் மூலம் ஆசிரியர் ஏற்படுத்துதல் வேண்டும். தாய், பிள்ளைகள் தொடர்பு, ஆசிரியர் மாணவர் தொடர்பு, மாணவர் மாணவர் தொடர்பு போன்றனவற்றை வகுப்பறைகளிலும் சூழல்களிலும் ஆசிரியர்கள் சிறப்பாகப் பேணுவதன் மூலம் புலன்சார் குறைபாடுகள் உள்ள பிள்ளைகளின் தொடர்பாடலினையும் சிறப்பாக மாற்றியமைக்க முடியும்.

கற்றலின் அடிப்படையாக உறவை ஏற்படுத்தலின் முக்கியத்துவம்: வகுப்பறைகளில் நம்பிக்கை மிகு உறவு இருந்தால் மாத்திரமே மாணவர்கள் பாதுகாப்பையும் ஆதரவையும் உணருகின்றார்கள். உலகை ஆராய்வதற்கான ஒரு தளத்தை இந் நம்பிக்கை வழங்கும். இவ்வாறான நம்பிக்கை விசேட தேவையுள்ள மாணவர்களுக்கு அவசியமானதாகின்றது. அவர்களுக்கு நம்பத் தகுந்தவர்கள் தேவைப்படுகின்றார்கள். இத் தேவையை ஆசிரியர்கள் நிறைவு செய்தல் வேண்டும். ஒரு விசேட தேவையுள்ள பிள்ளை தன்னை ஆசிரியர் மதிக்கின்றார், இவ்விடத்தில் என்னை முக்கியத்துவப்படுத்துகின்றார், இவர் திறமையான ஆசிரியர், எல்லாருடனும் இனிமையாக உரையாடுகின்றார்... போன்ற நம்பிக்கைகளை பிள்ளைகளிடத்தே ஏற்படுத்துவதன் மூலம் சிறந்த உறவை வகுப்பறைகளில் விருத்தியாக்கிப் பிள்ளைகளுக்குக் கற்பித்தலை மேற்கொள்ள முடியும்

உறவினதும் மொழியினதும் அடிப்படையாக உரையாடல்: அனைவரும் பேசத்தக்க மொழியையே நாம் பேசுவது மரபாகக் காணப்படுவதோடு தொடர்பாடலுக்கு உகந்ததாகவும் காணப்படுகின்றது. கட்புல, செவிப்புல சவால்கள் உள்ள பிள்ளைகளுடன் உரையாடத்தக்க மொழியாக எமது மொழி இருப்பதில்லை. இவர்களின் மொழியாக அசைவு, தொடுகை, ஓசை போன்றவாறு உடல் மூலம் விடயங்களையறியும் வழியாகக் கொண்டிருப்பர். இதனை ஆசிரியர்கள் பிள்ளைகளுடன் நெருங்கிப் பழகுவதன் மூலம் அறிந்து கொள்ளலாம். அம்மொழியைச் சிறப்பாக ஆசிரியர் அறிகின்ற பொழுது பிள்ளைகளுடன்

சிறப்பான தொடர்பாடலை விருத்திசெய்ய முடியும். இம்மொழி தொடுகை, உணர்தல், ஒலி, முகபாவனை போன்றனவாக அமையும்.

நல்ல உரையாடலின் பண்புகள் - மரியாதையும் சமத்துவமும்: கட்புல, செவிப்புல சவால்களுள்ள பிள்ளை ஒன்றுடனான தொடர்பாடலுக்குப் பயிற்சியும் நல்ல நோக்கமும் அவசியமாகின்றன. சிறந்த உரையாடல் ஒன்றின் பண்புகளைப் பிள்ளைகளுடன் உரையாடும் பொழுதில் சேர்த்துக் கொள்தல் நன்று.

உதாரணமாக: ஓர் உரையாடலை ஆரம்பிக்கும் செயற்பாட்டின் போது...

நல்ல உரையாடலின் பண்புகள் - பொதுவான தலைப்பு அல்லது இணைந்த கவனம்: நாம் நண்பர்களுடன் உரையாடும் போது பொதுவான தலைப்பு ஒன்றினைத் தெரிந்துகொள்கின்றோம். ஆனால் கட்புல, செவிப்புல சவால்கள் உள்ள பிள்ளைகளிடையே பொதுவான தலைப்பினை முன்வைப்பது சவாலானதாகக் காணப் படுகின்றது. இதனை முன்வைக்கும் போது மாணவர்களின் அசைவு, ஓசை போன்றவற்றுடன் இணைந்தே முன்வைத்தல் வேண்டும்.

நல்ல உரையாடலின் பண்புகள் - கருத்துக்களை முன் வைப்பதற்கு பரஸ்பர சந்தர்ப்பங்களை வழங்குதல்: அனைவருக்கும் சமவாய்ப்பளித்தல் உரையாடலின் முக்கிய பண்புகளில் ஒன்றாகும். இவ்வாறான உரையாடலை நல்லதொரு உரையாடலாகக் கருதலாம். இருப்பினும், கட்புல மற்றும் செவிப்புல சவால்கள் உள்ளோர்களிடையே இதனை எதிர்பார்க்க முடியாது. ஆனால் இது சமூக உறவை ஏற்படுத்துவதற்கு உதவுகின்றது. 'போலச் செய்தல்' என்ற உத்தியினைப் பயன்படுத்தி பிள்ளைகளிடத்தே இத் தொடர்பாடல் திறன்களையும் உருவாக்கலாம்.

நல்ல உரையாடலின் பண்புகள் - தாம் வினவப்படுவதை உணர்தல்: நாளாந்தம் இடம்பெறும் உரையாடல்களில் நாம் கேட்கப்படுவதையும் பிறர் சொல்வதை நாம் கேட்பதையும் காண்கின்றோம். பேச்சுக் குறைபாடுள்ள பிள்ளைகள் ஒன்றைச் செய்யும் போது அவர்களையும் தாம் வினவப்படுவதை உணரச் செய்யும் வகையில் உள்வாங்குவதற்கு போலச் செய்தல் என்ற விடயம் முக்கியமாகின்றது. இதன்போது 'ஆ....' எனப் பிள்ளை ஒலியை எழுப்பும் போது ஆசிரியரும் அவ்வாறே செய்தல் மாணவர்களை தொடர்பாடலில் உள்வாங்குவதாக அமைகின்றது.

நல்ல உரையாடலின் பண்புகள் - ஆச்சரியங்களை எதிர் பார்த்தலும் பரஸ்பரக் கற்றலும்: கற்பித்தல் எமக்கு தெரிந்த விடயத்தைக் கொடுப்பதே என நினைக்கின்றோம். கற்பித்தலை உரையாடல் மூலம் மேற்கொள்வதன் மூலம் பல விடயங்களை நாம் கற்றுக்கொள்ள முடிகின்றது. அவ்வாறே இவ்விசேட தேவையுள்ள பிள்ளைகளுக்கும் கற்பிக்க முடிகின்றது.

கல்வி நிகழ்ச்சித் திட்டங்களில் உரையாடல்: பிள்ளைகளுடன் உரையாடலில் ஈடுபடுவது பிள்ளைகளின் கற்றல், கற்பித்தல் செயற்பாடுகள் தொடர்பாகவும் பாடத்திட்டங்கள் தொடர்பாகவும் சிந்திக்கச் செய்கின்றது.

மேலதிக வளங்களும் ஊக்கமும்: இவ்வகையான விசேட தேவையுள்ளவர்கள் தொடர்பாக நூல்கள், இணையத்தளங்கள், பத்திரிகைகள், படங்கள், ஒலிஒளி நாடாக்கள் போன்றவற்றின் மூலம் மேலதிக அறிவினைப் பெறலாம்.

இவ்வாறான அணுகுமுறைகளைப் ஆசிரியர்கள் பாடசாலைகளில் சிறப்பாக மேற்கொள்வதன் மூலம் வினைத்திறன் மிக்க கற்றல் கற்பித்தல் செயற்பாட்டினை மேற்கொள்வதோடு மாத்திரமல்லாது பெற்றோர்கள், சகோதரர்கள், சமூகத்தவர்கள் போன்றோரும் விசேட தேவையுள்ள பிள்ளைகளை அணுகும்போதெல்லாம் இவ் அணுகுமுறைகளைப் பின்பற்றுகையில் விசேட தேவையுடையோர் தங்களின் குறைபாடுகளை மறந்து சமூகமயப்படும் அளவிற்கு அவர்களின் சமூனமயமாக்கற் செயற்பாடுகள் அமையும் என்பதில் ஐயமில்லை.

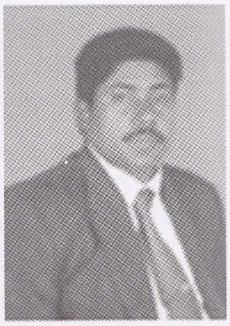
முடிவுரை

விசேட தேவையுள்ளவர்களின் உருவாக்கமானது தற்காலத்திற் பலவழிகளிலும் (இயற்கையாகவும் மனித நடத்தைகளாலும்) இடம் பெறுவதனால் அவர்களை இயலுமையற்றவர்கள் அல்லது பயனற்றவர்கள் என்று ஒதுக்கிவிட முடியாது. மாறாக, அவர்களையும் சமூகத்தில் ஒருவராக இணைந்து அவர்கள் தங்களின் குறைபாடுகனை மறந்து சாதாரண நபர்களுடன் உறவாடும் வகையிலும் தொழில் புரியும் வகையிலும் அவர்களை சமூகமயப்படுத்தல் வேண்டும். அநேகமான பெற்றோர்கள் பிள்ளைகளைச் சமூகமயப்படுத்துவதற்கு விரும்புகின்றார்கள் இருப்பினும் ஏனைய சில காரணிகளின் செல்வாக்கினாற் பிள்ளைகளைக் கற்பிப்பதற்கும் சமூகமயப்படுத்துவதற்கும் தயங்குகின்றார்கள். இந்நிலையை மாற்றி நமது பிள்ளைகளை விருத்தியாக்குதல் நமது கடமை என்றெண்ணிப் பிள்ளைகளைப் பல வழிகளிலும் கல்வி கற்கச் செய்து சமூகமயப்படுத்தல் வேண்டும்.

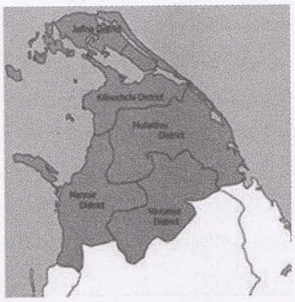
வட மாகாணத்தில் கல்வி மேம்பாட்டிற்கு அவசியமான மனிதவள வினைத்திறன் மிக்க முகாமை

பா. தனபாலன்

இணைப்பாளர், யாழ்ப்பாணம் தேசிய கல்வியியற் கல்லூரி



"மனிதவள முகாமைத்துவம் என்பது குறித்த நோக்கங்களை அடைந்து கொள்வதற்காக மனிதர்கள் கூட்டாகக் கடமையாற்றி முறையாக வழிப்படுத்தப்படும் கலை என்பதாகும்." - டொனல் லஸ் -



வடமாகாணத்தின் கல்வி அபிவிருத்தி மற்றும் கற்றல் அடைவு மேம்பாடு தொடர்பாக தீவிர கவனஞ் செலுத்தப்பட்டுள்ள இச்சந்தர்ப்பத்தில் அதற்கான மாகாணசபை மக்களால் தெரிவு செய்யப்பட்டு கல்வி அமைச்சர் தனது கடமைகளை ஆரம்பித்திருக்கும் வேளை... கல்வி மேம்பாட்டிற்கு வேண்டிய மனிதவளத்தின் வினைத்திறன் மிக்க முகாமையும் பயன்பாடும் என்ற எண்ணக்கரு மிகுந்த முக்கியத்துவமுடையதாகக் காணப்படுகின்றது. இம்மனிதவள முகாமையினூடாக கல்வியை மேம்பாடடையச் செய்ய கல்வியமைச்சு ESDF வேலைத்திட்டத்தினூடாக பின்வரும் துறைகளை முறைப்படுத்தியுள்ளது.

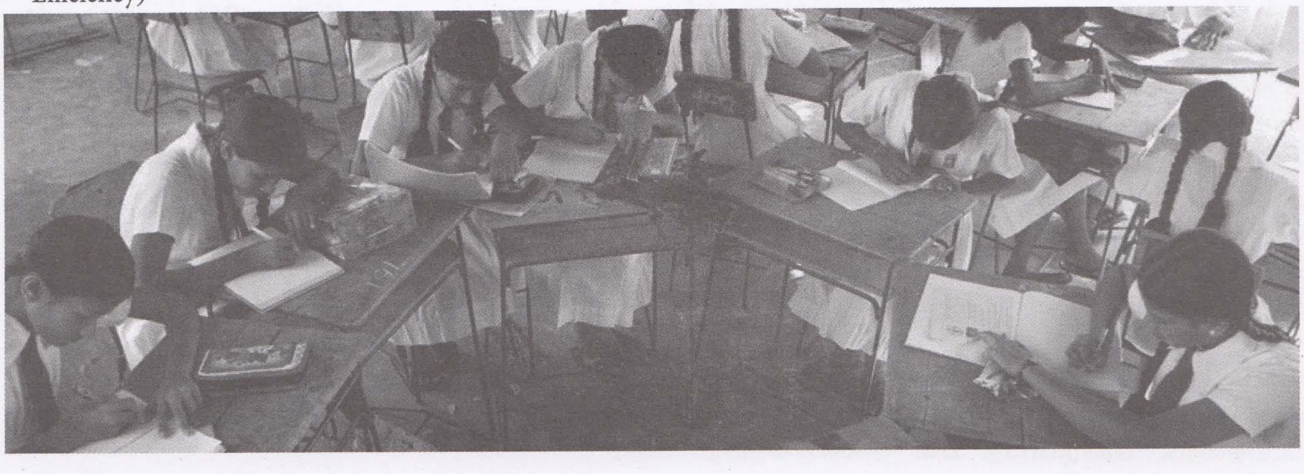
1. சமவாய்ப்பு (Equity)
2. பண்புத்தரம் (Quality)
3. வினைத்திறன் மிக்க வளப்பகிர்வு (Resource Efficiency)
4. நல் ஆளுகை (Good Governance)
5. வகைகூறலும் பயனுறுதியும் (Accountability & Efficiency)

இம்முறைப்படுத்தலின் நடைமுறைகளில் பல்வேறு குறைபாடுகள் காணப்படுகின்ற போது பாடசாலை மாணவர்களின் கல்வி தொடர்பான அடைவு மட்டப் பிரச்சினைகள் ஏற்படுவது இயல்பானதேயாகும். இது மிகப் பாரதூரமான பின்விளைவுகளை ஏற்படுத்தும் என்ற நிலையில் சமகால கல்வி மற்றும் மாணவர்களின் பொதுப் பரீட்சை அடைவு மட்ட வீழ்ச்சிகள் கொடூர யுத்த தாக்க விளைவுகள், கல்வி நிர்வாக முகாமைத்துவ அமைப்புக்களின் செயலாற்றுகைகள், பாடசாலைகளின் நிலமைகள் தொடர்பாக கல்வியியலாளர்கள், கல்விப் பணிப்பாளர்கள், பாடசாலை அதிபர்கள், ஆசிரியர்கள், மாணவர்கள், பெற்றோர்களுடன் மிக அக்கறையுடன் கலந்துரையாடிய போது மனித வளத்தை முகாமை செய்தல் தொடர்பான பின்வரும் பிரச்சினைகள் எடுத்துக் கூறினர்.

30 வருட கொடூர யுத்த விளைவுகள் அவற்றை கணிப்பீட்டு முறையான ஆய்வுகளாக வெளிவராத சூழல்.

எமது பிரதேசக்கல்வி முறைமையில் வினைத்திறன்மிக்க மனிதவளப்பகிர்வு காணப்படாமை.

ஆசிரியர்கள், அதிபர்கள், கல்விப் பணிப்பாளர்கள், கல்விசார ஊழியர்களின் நியமனங்கள், இடமாற்றங்கள், பதவி உயர்வுகள், மற்றும் பலவற்றில் உரிய நியமங்களைப் பின்பற்ற முடியாத சூழ்நிலைகள்.

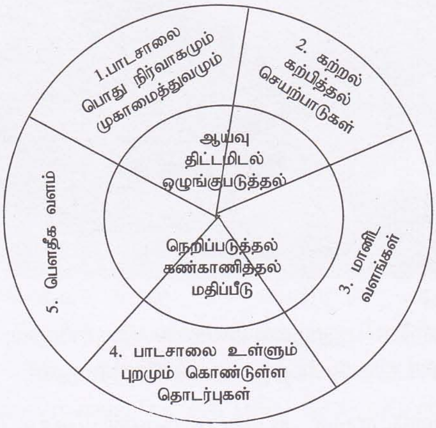


- ★ கடந்த 30 வருட யுத்த சூழலின் இழப்புக்கள், தாக்கங்களால் பலர் உள - உடல் ரீதியாகப் பாதிக்கப்பட்டுள்ள நிலைமைகளை புரிந்து செயலாற்ற வேண்டிய நிலமைகள் காணப்படாமை. யுத்த தாக்கங்களில் உள்ள மாணவர்கள், ஆசிரியர்களுக்கு அவற்றிலிருந்து மீள்வதற்கான வழிகாட்டல் ஆலோசனை வழங்கல் வேலைத்திட்டங்கள் போதாமை
- ★ மேற்பார்வை முறைகளின் பிழையான பொருத்தமற்ற அணுகுமுறைகள், குறைபாடுகள், காலணித்துவ உத்திகள், சிகிச்சை முறை மேற்பார்வை (Clinical Supervision) தொடர்பான நவீன மனிதவள முகாமைத்துவ நுட்பங்களைப் பயன்படுத்தி தந்திரோபாய அறிவைப் பிரயோகிக்காமை.
- ★ நவீன மனிதவள முகாமைத்துவ அறிவைப் பெறக்கூடிய கல்வி முகாமைத்துவ பாடநெறிகளை இப்பிரதேசத்தில் நடைமுறைப்படுத்த சந்தர்ப்பம் கிடைக்காமை
- ★ பாடசாலைக் கலைத்திட்ட முகாமைத்துவம், மேற்பார்வை தொடர்பான பிரயோக நிலை விருத்தியற்றுக் காணப்படுதல்.
- ★ பாடசாலை அதிபர்களுக்கான முகாமைத்துவ ரீதியான வலுவூட்டல்கள், ஊக்குவிப்புக்கள், வழிகாட்டல்கள் போதாமை ஆசிரியர்களுக்கான சேவைக்கால அமர்வுகளின் தரவேறுபாடுகள்.
- ★ அதிபர்கள், ஆசிரியர்கள் தம்மைச் சுயமதிப்பீடு, மீள்நோக்கு செய்து மாணவர்களிடமிருந்து கருமமாற்றும் வகைகூறல் மனப்பாங்கினைக் கைவிட்டமை.
- ★ இன்றைய பாடசாலைகள் குடும்பத்தின் வகிபாகத்திற்கு மிகைநிரப்புச் செய்ய வேண்டிய நிலையில் ஆசிரியர்களின், அதிபர்களின் வேலைப்பழு அதிகரித்தல்.
- ★ பாடசாலை மாணவர்களின் பெருமளவான பிறழ்வான நடவடிக்கைகள்.
- ★ கல்வி மனித வாழ்வு விழுமியங்கள் தொடர்பாக விழிப்புணர்வற்றிருக்கும் பெற்றோர்.
- ★ கல்வி ஆய்வு அபிவிருத்தி அலகுகள் இல்லாமை இருந்தும் அவை செயற்படாமை.

கலந்தாய்தல்

மேற்குறிப்பிட்டவாறான பிரச்சினைகள் மனிதவள முகாமைத்துவம் தொடர்பாக கல்வித்துறையில் பெரும் தாக்கங்களை ஏற்படுத்தி வருகின்றன. இவற்றிலிருந்து விடுபட பாடசாலைகளை மையமாகக் கொண்ட தீர்வு அணுகுமுறைகள் பிரயோகிக்கப்பட வேண்டும். மனிதவளத் தகவல் முறைமை ஒன்றை (Human Resource Information system) கல்வி நிர்வாக அமைப்புக்கள் சரியாக இற்றைப்படுத்தி விஞ்ஞான ரீதியாக கையாள வேண்டும்.

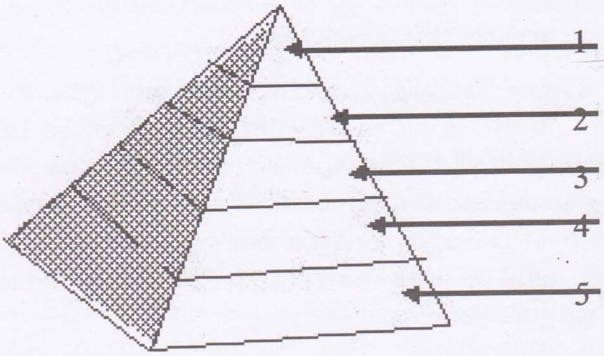
சமகாலப் பாடசாலையானது பொது முகாமைத்துவம், மனிதவள முகாமைத்துவம், மாணவர் அடைவு மட்டம், மாணவர் நலன்புரிச் சேவை, பாடசாலையும் சமூகமும், அறிவை அடிப்படையாகக் கொண்ட சமூகத்திற்காக மாணவர்களின் அபிவிருத்தி ஆகிய விடயங்கள் கூட்டிணைந்த நிறுவனமாகும். இதற்குப் பின்வரும் மனிதவள முகாமை செயற்பாடு உயிர் கொடுக்கும்.



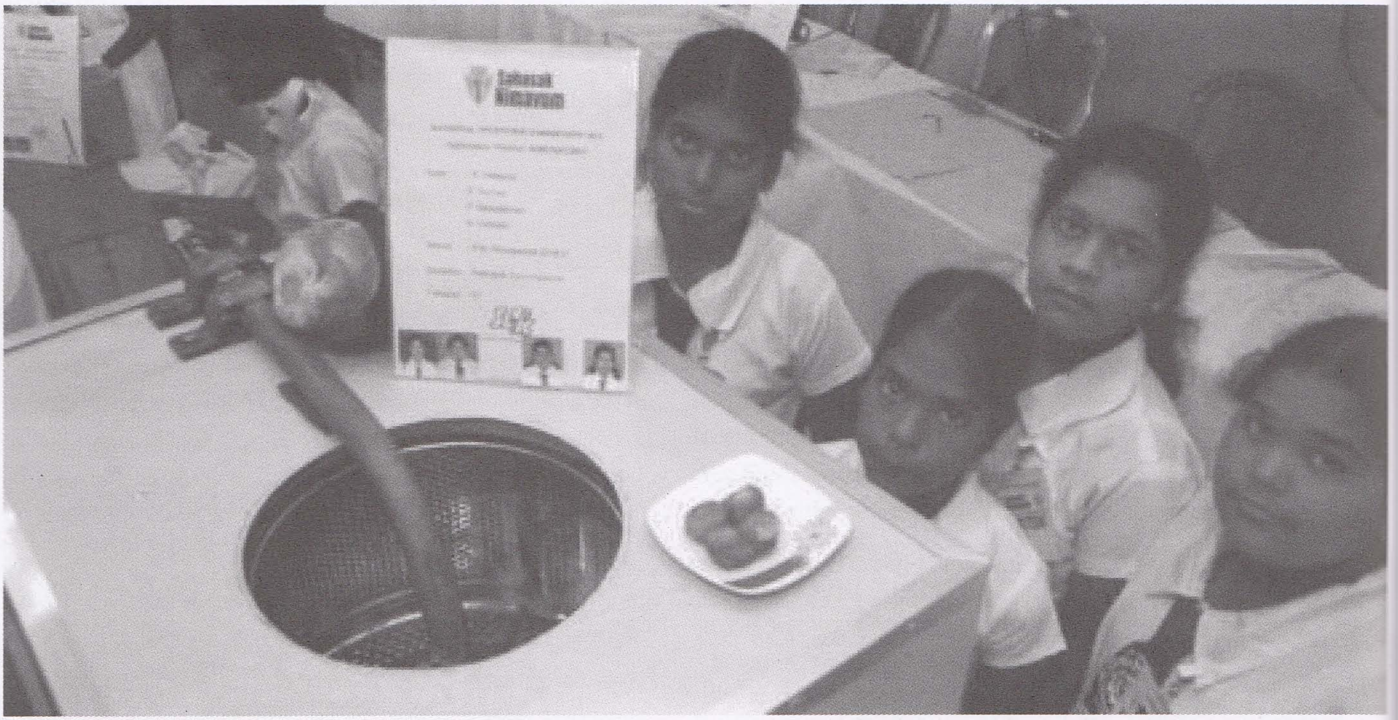
பாடசாலை முகாமை

மேலும் பணிகளை ஏனையோருக்கு ஒப்படைத்தல், அதிகாரப் பரவலாக்கம் தொடர்பான புலக்காட்சியை கல்வி நிர்வாகிகள், அதிபர்கள் விருத்தியாக்கிக் கொள்ளும் போது மனிதவள முகாமைத்துவம் வினைத்திறனாகும். இதற்கான ஒரு மாதிரி பின்வருமாறு

ஒப்படைக்கப்பட வேண்டிய பணிகள் குறித்து தீர்மானம் மேற்கொள்வதற்கான மாதிரி



1. நீங்களே ஆற்றவேண்டியன
2. நீங்களே ஆற்றவேண்டியதாக இருப்பினும் மற்றொரு நபரின் உதவியையும் பெறத்தக்கன



3. நீங்களே ஆற்றக்கூடியதாக இருப்பினும் சந்தர்ப்பம் அளிக்கப்படுமிடத்து ஏனையோராலும்

4. ஏனையோரால் ஆற்றப்படவேண்டியதாக இருப்பினும் ஓர் அவசரமான சந்தர்ப்பத்தின் போது உங்களது உதவியும் அவசிமானவை

5. ஏனையோரால் மாத்திரமே ஆற்றப்பட வேண்டியன

பாடசாலை அல்லது கல்வி நிர்வாக அலகொன்றின் பல்வேறு பதவிகளை வகிப்போரிடம் பொருத்தமானவாறு பணிகளை ஒப்படைத்தல், என்பது மேற்குறிப்பிட்ட தீர்மானங்களுக்கமைய கடமைப் பட்டியல் வாயிலாக ஒழுங்குபடுத்தப்பட்டதாகும். இது மனித வளமுகாமைத்துவத்தை பெருக்கல் வீதத்தில் வினைத்திறனாக்கும். முகாமைத்துவத்தில் திறந்த தன்மையையும் இது ஏற்படுத்தும்.

மேலும் கல்வித்துறையில் மனிதவள முகாமை தொடர்பாக இலங்கைப் பாடசாலைகளில் பல குறைபாடுகள் உள்ளதை ஆய்வுகள் மூலம் “இலங்கையில் பொதுக்கல்விக்கான புதிய கல்விச்சட்டம் முன்மொழிவுகள் அறிக்கை” பின்வரும் விடயங்களை எடுத்தியம்புகின்றது. எமது வடக்கு மாகாணத்திற்கு இவை சிறப்பாகப் பொருந்துகின்றன.

(New Education Act for General Education in SriLanka context, Issues And Proposals Report – 2009.P-165, 176)

இலங்கையின் கல்வி மனிதவள முகாமையாளர்களின் ஆளணி முறையாக உருவாக்கப்பட வேண்டும். இவர்களுக்குத் தீர்மானம் மேற்கொள்ளும் உரிமையும், உறுதுணையும் வழங்கப்படாவிட்டால் அரசியல்வாதிகளின் பொருத்தமற்ற செல்வாக்கு மேலோங்க வழியேற்படும். கல்வி முகாமைத்துவ முறையின் வினைத்திறன் குறைபாடுகளுக்கு மூன்று முக்கிய காரணிகள் இருப்பதாக தேசிய கல்வி ஆணைக்குழு கருதுகின்றது அவை:

I. சகல மட்டங்களிலும் தீவிர அரசியல் மயமாக்கம்

II. இணைப்பாக்கங்கள் இன்மை

III. சில அலுவலர்கள் மற்றும் அதிபர்களின் வினைத் திறனின்மை, தேர்ச்சியின்மை மற்றும் எதிர்மறையான மனப்பாங்கு, ஆசிரியர்களிடம் ஊக்கமின்மை

கல்வி மனிதவள விருத்தியில் அரசியல் மயமாக்கம் பாரதூரமான எதிர்மறைத் தாக்கத்தை ஏற்படுத்தியுள்ளது. சில நிகழ்ச்சித்திட்டங்கள் கைவிடப்படுவதற்கும் மாற்றியமைப்பதற்கும் காரணமாகின்றது. இந்த நிலைமை மாற்றியமைக்கப்படாவிட்டால் எத்தகைய கொள்கைச் சீர்திருத்தங்களினாலோ அல்லது கட்டமைப்பு மாற்றங்களினாலோ முழுக்கல்வி முறையும் உடைந்து நொருங்கி விழுவதை யாராலும் தடுத்துவிட முடியாது.

எழு வினாக்கள்

★ கல்வி மனிதவள முகாமையில் அரசியல் ரீதியாகவும், பல்வேறு மட்டங்களிலும் நீண்ட வெறுக்கத்தக்க செயன்முறைகள் உருவாகியுள்ளன. இதனால் தீர்மானம் மேற்கொள்ளலில் அநாவசிய தாமதங்கள் ஏற்படுகின்றனவா?

- ★ மாகாண மட்டத்தில் நிர்வாகமும் முகாமைத்துவமும் பரவலாக்கப்பட்டுள்ளன. ஆனால் இது பாடசாலை மட்டத்திற்குச் செல்லவில்லை ஏன்?
- ★ தற்போதைய நிர்வாக, முகாமைத்துவமுறை, பாடசாலை அதிபர்களின் வகிபங்கு சார்ந்த செயலாற்றுகையை ஊக்குவிப்பதாக அமைய முடியாதுள்ளதே?
- ★ சகல மட்டங்களிலும் ஆளணி மற்றும் செயலாற்றுகைகள் தொடர்பான இலக்குகளை நிர்ணயித்தல் மூலம் சிறந்த வினைத்திறன் மிக்க மனிதவள செயலாற்றுகையை காண முடியவில்லையே?
- ★ கல்வியின் சகல மட்டங்களிலும் வகிபங்குகள் மற்றும் தொழிற்பாடுகள் தொடர்பான தெளிவு, ஒத்திசைவு, உடன்பாடு ஆகியவற்றின் அடையாளம் தெரியவில்லையே?
- ★ எதிர்கால மனிதவளமான மாணவர்கள் சார்பான பொருத்தமான தொழில் வழிகாட்டல்கள், பாடத்தெரிவு, ஆலோசனை வழிகாட்டல், சேவையின் செயலாற்றுகை வினைத்திறனாக இல்லையே?
- ★ எந்த சமுதாயத்திலும் மனித வளத்தை உருவாக்கும் ஆசிரியர்கள் உயர்வாக மதிக்கப்படுகின்றார்கள். இதற்கான சூழ்நிலைகள் எமது சமுதாயத்தில் எவ்வாறு உள்ளது?
- ★ பாடத்துறைக்குப் பொறுப்பான உதவிக் கல்விப் பணிப்பாளர், மற்றும் பிரதிக் கல்விப் பணிப்பாளரின் வாண்மை விருத்திக்கான புதிய செயற்திட்டங்கள் ஏதும் உள்ளனவா?
- ★ இவர்களின் நிபுணத்துவ ஆற்றலை எவ்வாறு பாடசாலைக்குப் பொருத்தமுடையதாக்கலாம்
- ★ தனியார்கல்வி நிலையங்களின் தான்தோன்றித்தனமான செயற்பாடுகளும் இலாப நோக்கை மட்டும் கொண்ட செயற்தொடர் தொடர்பான மதிப்பீடுகள் ஏதும் உண்டா?
- ★ பொருத்தமான கல்வி தொடர்பான ஆய்வுக் கலாசாரம் எமது மாகாணத்தில் போதுமானதா?

இங்கு எதுவுமே நடைமுறைப்படுத்தவில்லை என்பது அல்ல. மேலும் வினைத்திறனாக்க வேண்டிய நிலையிலேயே பல விடயங்கள் உள்ளன. கல்வித்துறையிலுள்ள அனைவருமே எதிர்கால மனித வளத்தினரான மாணவர்களின்பால் முக்கியமான அக்கறை எடுத்து செயலாற்ற வேண்டிய மிக முக்கியமான கட்டத்தில் உள்ளோம். இதில் பாடசாலை அதிபர்களுக்கு பல அறைகூவல்கள் உள்ளன. அவர் முகாமையாளர் எனும் நிலையிலிருந்து பாடசாலை தலைவர் என்ற புதிய வகிபங்கிற்கு நிலை மாறுவது முதலாவது அறைகூவலாக உள்ளது. அவர்கள் அமுல் நடத்துபவர்கள் என்னும் பணியிலிருந்து முன்னெடுப்பவர் என்னும் நிலைக்கு மாறுவதோடு எதிர்நோக்கும் இடர்களுக்கு முகம் கொடுத்து மாணவர் பெறுபேறுகளில் முழுக்கவனம் செலுத்த வேண்டும். அதிபர்களது செல்வாக்கு வெறுமனே அதிகாரம் சார்ந்ததாக இல்லாமல் தொழில்சார் நிபுணத்துவம், அறவொழுக்கம் சார்ந்ததாக மாறவேண்டும். இதற்கான பன்முக வழிகாட்டல்களை, உறுதுணைகளை கல்வியமைச்சும், மாகாணக் கல்வியமைச்சும் பூரணமாக வழங்க வேண்டும்.

இவ் உறுதுணையுடன் பாடசாலை மட்டத்தில் பெற்றோரையும் சமூகத்தையும் ஈடுபடுத்துவதன் மூலம் திறந்த தன்மையை மேம்படுத்துவதோடு பாடசாலையில் எதிர்பார்க்கப்படும் வினைத்திறனையும் அடைய முடியும். பாடசாலை ஆளணி – பெற்றார் - மற்றும் மாணவர்கள் என்னும் முத்தரப்பையும் ஒன்றிணைப்பதன் மூலம் மாணவர்களின் கற்றலை மேம்படுத்த முடியும் என அண்மைக்கால கல்வியியல் ஆய்வுகள் எடுத்தியம்புகின்றன. கல்வி மேம்பாட்டிற்கு வேண்டிய மனித வளத்தின் விளைதிறன் மிக்க முகாமையும் பயன்பாடும் பாடசாலைகளை மையப்படுத்தி புதிய செயற்றிட்டங்களையும் ஆய்வுகளையும் நடைமுறைகளையும் விரைவாகப் பிரயோகிக்க வேண்டிய நிலையில் நாமனைவரும் உள்ளோம். இதில் புதிய சிந்தனைப் போக்கையும் நேர்மையுடனும், கண்ணியத்துடனும், விசுவாசத்துடனும் அர்ப்பணிப்புடனும் பணிபுரியும் ஆசிரியர்கள், அதிபர்கள், கல்விப்பணிப்பாளர்களை உருவாக்க வேண்டியுள்ளது.

மேலும் ஒரு ஜனநாயக ரீதியான முகாமைத்துவ முறைக்குள் பாடசாலைகளை உட்படுத்தி சமூகப் பாங்குகளுடன் அனைத்துத் தரப்பினரையும் பாடசாலைக்கு உரித்துடையவர்களாக்க வேண்டும். ஒரு பாடசாலையானது தடையில்லாமல் தொழிற்பட்டு தரமான கல்வி இலக்குகளை அடைய முறையான திட்டமிடலும் முகாமைத்துவமும் மிக முக்கியமாகும். இவை வகுப்பறைக் கற்றல் - கற்பித்தல் செயற்பாடுகளை விருத்தி செய்யத் தேவையான அடிப்படைகளுடன் இணங்கி ஒத்துழைக்கும். பாடசாலைக் கல்வியில் அதிபர் ஆசிரியர் மாணவர் தொடர்பாடல் மிகவும் முக்கியம் வாய்ந்ததொன்றாகும். இத் தொடர்பாடலின் தரத்தை அபிவிருத்தி செய்வதினூடாக பாடசாலைக் கல்வியின் தரத்தை உயர்வடையச் செய்யலாம். இதற்கான சகல சூழ்நிலைகளையும் மனித பௌதீகவளம் மூலம் உருவாக்குவதே இன்றைய உடனடித் தேவையாகவுள்ளது.

சகவாழ்வுக்கான கல்வி

[Education for Co-Existence]

சாந்தி சச்சிதானந்தம்

பிரதம நிறைவேற்றுப் பணிப்பாளர், விழுது ஆற்றல் மேம்பாட்டு மையம்

ஓர் பல்லின சமூகத்தில் வாழும் சகல இனத்தவருக்கும் சகல தளங்களிலும் சம வாய்ப்புக்களை வழங்கும் ஜன நாயகபூர்வமான நாட்டினைத் தோற்றுவிப்பதற்கான கல்வி

இன்று நாம் தினசரிப் பத்திரிகைகளை விரித்தாலும், தொலைக்காட்சி செய்திகளைப் போட்டாலும், உலகெங்குமுள்ள நாடுகளில் சமூகங்களின் மத்தியில் நிலவும் முரண்பாடுகள் பற்றியும், அங்கெல்லாம் நிகழும் வன்முறைளைப் பற்றியும் யுத்தங்களைப் பற்றியுமான செய்திகளே எம்மை வந்தடைகின்றன. இவ்வகையான சம்பவங்கள் தொடர்ந்து நடைபெறுவதாலும், அவற்றை எம்மத்தியிலும் பார்த்துப் பழகி விடுவதாலும், மானிட இனத்துக்கு வன்முறையான முரண்பாடுகளின்றி வாழ்வது கடினம் என்று இதனை மனித இனத்தின் ஒரு இயல்பாகவே கருதுகின்ற போக்குகளும் எம்மிடம் வளர்ந்து விட்டன. எங்குதான் சண்டை சச்சரவுகளில்லை என இதனை நியாயப்படுத்தவும் விழைகின்றோம். இந்தக் கருத்து உண்மையானால், அன்பு, கருணை, ஒற்றுமை, சமாதானம் ஆகிய விழுமியங்கள் எவ்வாறு சர்வ வியாபகமான,சகலராலும் விரும்பப்படும் விழுமியங்களாக திகழுகின்றன என்கின்ற கேள்வியே முதலில் எழும். சண்டையும் சச்சரவும்தான் உலகின் இயல்பெனில், யுத்தம் புரிவது, ஒவ்வொருவரும் பிறரை வெறுப்பது, ஆளையாள் வெட்டிக்கொல்வது இதெல்லாம் நல்ல விடயங்கள் என்றல்லவா உலகம் சொல்ல வேண்டும்? மாறாக, அன்பைப் பற்றியும் கருணையைப் பற்றியும் இவ்வுலகம் உயர்த்திப் பேசுகின்றதெனில், அவைதாம் மனிதரது உள்ளார்ந்த இயல்புகள் என்று நாம் கொள்ள முடியும். இவை உள்ளார்ந்த இயல்புகளாக இருந்தும்,மனிதர்கள் வன்முறையான முரண்பாடுகளிலேயே தமது காலத்தைக் கழிக்கின்றனர் என்னும் உலகின் யதார்த்தமானது, எதிர்கால சந்ததியினரின் உள்ளத்தைப் பண்படுத்தும் வேலையைச் செய்கின்ற ஒவ்வொரு கல்வியியலாளருக்கும் ஒரு பெரும் சவாலாக இருந்து வந்திருக்கின்றது. இந்த உலகில் ஒவ்வொரு மனிதரும், தமது உள்ளார்ந்த இயல்புகளுக்கேற்ப அன்பாகவும், ஒற்றுமையாகவும், கருணையுடனும் நடந்து கொள்ள ஊக்குவிப்பது எப்படி?

எந்தப் பிரதேசமானாலும் சரி, எந்த இன மக்களாக இருந்தாலும் சரி, வன்முறையான முரண்பாடுகள் 'நாங்கள்''அவர்கள்' என்று அந்தந்த சமூகம் தனக்குள்ளே உருவாக்குகின்ற பிரிவினைகளிலிருந்தே தோன்றுகின்றன எனக் கூறலாம். சமூகம் உருவாக்கும் பிரிவினைகளின் செயற்பாட்டின் அடிப்படையே ஒவ்வொரு சந்தர்ப்பத்திலும் மறு குழுவினருடன் ஒப்பிட்டு நோக்கும்போது ஒரு குழு மக்கள் ஒதுக்கப்படுவதும் ஒடுக்குமுறைக்கு உள்ளாக்கப்படுவதுமாகும். 1994ம் ஆண்டில் ஆபிரிக்கா கண்டத்தின் ருவாண்டா நாட்டில் அங்கு வாழ்ந்த ஹுடு இனத்திற்கும் டுட்ஸி இனத்திற்கும் இடையே நடந்த கலவரங்கள் ஒரு 100 நாட்களுக்குள் கிட்டத்தட்ட 5 இலட்சத்திலிருந்து 10 இலட்சம் மக்கள் கொல்லப்படக் காரணமாயின. அந்நாடு தனது சனத்தொகையின் 20வீதத்தை அந்த 100 நாட்களில் இழந்தது. இவ்வளவும் சாதாரண பொது மக்கள் இழைத்த கொடுமைகளாகும். இதற்குப் பல வருடங்களுக்குப் பின்பு ஒரு சர்வதேச மாநாட்டில் ருவாண்டாவில் சமாதானத்துக்காகப் பணி செய்யும் ஆர்வலரொருவரைச் சந்தித்தபோது ஹுடு இனத்திற்கும் டுட்ஸி இனத்திற்கும் இடையே இவ்வளவு பகைமை தோன்றுவதற்கு அவர்கள் மத்தியில் என்ன வேற்றுமைகள் இருந்தன என்று வினவினேன். ஒன்றுமில்லை என்றார். நான் அதிர்ச்சியடைந்தேன். "மொழி?" "இல்லை" "மதம்?" "இல்லை" "நிறம்?" "இல்லை" "பிரதேசம்?" "இல்லை" "வர்க்கம்?" இல்லை, ஏராளமான கலப்புத் திருமணங்கள் நிகழ்ந்து இரு இனத்தவரும் ஒரே நிலையில்தான் வாழ்ந்து வந்திருக்கிறார்கள்"என்றார். அப்போ எதை வைத்து ஒருவரையொருவர் கொன்றார்கள் என்று பார்த்தால், டுட்ஸி மக்கள் எத்தனையோ நூற்றாண்டு களுக்கு முன்னர் தென் எத்தியோப்பியாவிலிருந்து வந்து குடியேறிய மக்கள் என்பதைத் தவிர வேறுபாடுகள் வேறில்லை என்றார். இரு இனங்களும் பண்டு மொழியையும் கத்தோலிக்க மதத்தினையும் இஸ்லாமிய மதத்தினையும் தழுவியவையாக இருந்தன. ருவாண்டா நாட்டின் காலனித்துவ ஆட்சியாளர்களான பெல்ஜியர்கள் இந்த இரு இனத்தவர்களுக்கும் இடையே என்ன வேறுபாடுகள் இருக்கின்றன என்பது புரியாமல் குடிசன மதிப்பொன்றின்போது 10 மாடுகளுக்கு அதிகமாக வைத்திருப்பவர்களும் நீண்ட மூக்கினைக்கொண்டவர்களும் டுட்ஸி இனத்தவர்கள் என வரைவிலக்கணம் கொடுத்தார்களாம்! அந்த வரைவிலக்கணப்படி இதுநாள்வரை இயங்கி வந்த இனங்கள்தாம் டுட்ஸி, ஹுடு இனத்தவர்களாகும்

இலங்கை போன்ற தென்னாசியப் பிராந்தியங்களில் மொழி, மதம் போன்ற வேறுபாடுகள் மக்கள் சமூகங்களின் மத்தியில் ஏதோ உண்மையான, தீர்க்க முடியாத வேறுபாடுகள் இருப்பதைப் போன்ற பிரமையை ஏற்படுத்துகின்றன. ருவாண்டாவில் டுட்ஸிக்கும் ஹுடுவுக்கும் வேறுபாடுகள் இல்லாமலிருக்கலாம், ஆனால் எங்கள் நாட்டில் இந்துத் தமிழருக்கும் இஸ்லாமியத் தமிழருக்கும் இடையில் எவ்வளவு வேறுபாடுகள் இருக்கின்றன, தமிழருக்கும் சிங்களவர்களுக்கும் இடையில் எத்தனை வேறுபாடுகள் இருக்கின்றன என எம்மை நாமே ஏமாற்றிக்கொண்டிருக்கின்றோம். இதனை மேலும் விளங்கிக் கொள்ளுவதற்கு பாகிஸ்தான் நாட்டின் அனுபவங்களைப் பார்க்கலாம். முதலில் இந்து முஸ்லிம் என்கின்ற மத அடிப்படையிலேயே அந்த நாடு தோற்றுவிக்கப்பட்டது. பின்பு அதற்குள்ளேயே உருது மொழி பேசுபவர்களுக்கும் வங்காள மொழி பேசுபவர்களுக்கும் இடையில் வேற்றுமைகள் தோன்றவே பாகிஸ்தான் மேலும் பிரிந்து பங்களாதேஷ் என்கின்ற இன்னொரு நாடு உருவாகிற்று. இந்த வேற்றுமைகள் போதாவென்று பாகிஸ்தான் நாட்டினுள்ளேயே பிரிவினையின்போது பாகிஸ்தான் எல்லைக்குள் வாழ்ந்து வந்த முஸ்லிம்கள், இந்தியாவிலிருந்து வந்து குடியேறிய முஸ்லிம்கள் என்கின்ற வேறுபாடுகள் உருவாகலாயின. இந்தியாவிலிருந்து வந்த முஸ்லிம்கள் மொஹாஜிர்கள் என அழைக்கப்பட்டு ஒதுக்கப்பட்டனர். இதன் விளைவாக அவர்களுக்கானதொரு சுதந்திரப் போராட்டமொன்றும் உருவாகியது. இதைத் தவிர சிறுபான்மைத் தேசியம் என்கின்ற அடிப்படையில் சிந்து மாநில மக்கள் தமது சுதந்திரத்துக்காகப் போராடி வருகின்றனர். மேற்கு பிரதேசத்தில் ஆதிக்குடிகள் என்கின்ற அடிப்படையில் பலூச்சி குடியினரும் தமது சுதந்திரத்துக்காகப் போராடி வருகின்றனர். இவற்றைவிட,இவர்களெல்லார் மத்தியிலும் சுன்னிப் பிரிவினர் ஷியா பிரிவினர் என்கின்ற மதப்பிரிவினைகள் வேறு இருக்கின்றன. இதை வைத்துக்கொண்டு,சமூக மற்றும் இன வேறுபாடுகளின் முட்டாள்தனமான அடிப்படைகளை நாம் புரிந்து கொள்ளலாம். இவை அளவு முடிவின்றித் தொடரக் கூடியன என்பதும் தெரிகின்றது.

இன்று குறிப்பாக நாம் வாழும் தென்னாசியப் பிராந்தியத்தில் ஜனநாயகக் கோட்பாடுகளுக்கும் அவற்றின் செயலாக்கத்திற்கும் அச்சுறுத்தலாகப் பிரிவினைவாதங்கள் தொழிற்படுகின்றதைக் காணலாம். இவை வளர்முக நாடுகளாக இருப்பதனால் இருக்கின்ற வளங்களையும் வாய்ப்புக்களையும் தம்முள் பகிர்ந்து கொள்வதில் எற்படும் போட்டிகள் இப்பிரிவினைவாதங்களுக்குத் தூபம் போடுகின்றன. ஏதாவதொரு காரணத்தைக் கூறி ஒவ்வொரு குழு மக்களையும் அப்போட்டியிலிருந்து விலக்கி விடலாமல்லவா? இதனால்தான் இப்போது அனேகமாக பல்லின சமூகம் என்றும் சக வாழ்வு என்றும் நாம் எங்கும் வலியுறுத்த வேண்டியதாக இருக்கின்றது. ஒரு நாட்டின் ஐக்கியத்திற்கும் அபிவிருத்திக்கும் சுபீட்சத்திற்கும் எதிராக ஒரு போக்கு செயற்படுமாயின் அதனைக் கூரிய முறையில் ஆராய வேண்டிய கடமை சகலருக்கும் உண்டு. குறிப்பாக, நாம் பின் பற்றும் கல்வி முறை எந்த வகையில் இப்போக்கிற்குத் துணை போகின்றது என்பதைக் கண்டு அதில் மாற்றங்களைக்கொண்டு வரவேண்டியது கல்வியியலாளர்களின் கடமையாகும். அவர்களிடம் இதனைப் பற்றிக் கேட்டால், நாமென்ன செய்வது ஒரு பிள்ளையின் வளர்ச்சியில் பாடசாலையின் பங்கு ஒரு 20 வீதமே, அது தனது விழுமியங்களையெல்லாம் தனது வீட்டுச் சூழலிலிருந்துதான் கற்றுக்கொள்ளுகின்றது என்பர். இந்த வாதத்திற்கு ஜேர்மனியை நாம் உதாரணமாகக் காட்டி விளக்க விரும்புகின்றேன்.

சென்ற நூற்றாண்டில் 1920களிலிருந்து ஜேர்மன் மக்கள் யூதர்களுக்கெதிரானதும் கறுப்பர்களுக்கெதிரானதுமான இனவாதத்தை வெளிப்படுத்தி வந்தனர். அவர்களின் ஆதரவுடன்தான் ஹிட்லர் ஆட்சிக்கு வந்தார். ஹிட்லரின் இன ஒழிப்புக்கொள்கைக்கு ஜேர்மன் மக்கள் அனைவரும் சாதகமாக செயற்பட்டனர். இல்லாவிடில் தனியொருவராக அவர் 6 மில்லியன் யூதர்களை முகாம்களில் வைத்து கொன்றிருக்க முடியாது. ஒவ்வொரு வீடு வீடாக அவர்களைக் கண்காணித்துத் துரத்தியிருக்க முடியாது. இரண்டாம் உலக மகா யுத்தம் முடிவடைந்த காலத்தில் இரு உலக யுத்தங்களைத் தோற்றுவித்த ஏகாதிபத்திய நாடாகவும் கொடூரமான முறையில் இனவழிப்புச் செய்த இனவாத நாடாகவும் ஜேர்மனி உலகத்தவரால் நோக்கப்பட்டது. இதனால் இந்தப் படத்தை மாற்றுவதற்கு அன்றைய ஜேர்மன் அரசு கடும் பிரயத்தனங்களை மேற்கொண்டது. பாடசாலைகளில் பாட விதானங்கள் மாற்றப்பட்டன. கற்பிக்கும் முறைகள் ஒரு ஜனநாயக நாட்டில் வாழ்வதற்கேற்ப சுதந்திரமான நடைமுறைகளாக மாற்றப்பட்டன. பாடசாலையை விட்டு வெளியேறிய இளைஞர்களுக்கும் யுவதிகளுக்கும் ஜனநாயக நடைமுறைகளுக்கான விழுமியங்களைப் போதிப்பதற்கென விசேட திட்டங்கள் உருவாக்கப்பட்டன. இவற்றைச் செய்வதற்கு அங்குள்ள பிரதான இரு அரசியல் கட்சிகள் தமது சொந்த நிதிகளை ஒதுக்கி இரு சிவில் சமூக அமைப்பக்களை உருவாக்கினார்கள். அவைதாம் பிரடரிக் ஈபேர்ட் ஸ்டிவ்டுங் (FES) மற்றும் பிரடரிக் நோர்மன் ஸ்டிவ்டுங் (FNS) என்னும் அமைப்புக்களாகும். இவை பிற்காலத்தில் எமது நாட்டிலும் வந்து அரசியல் கட்சிகளுடனும் சிவில் சமூக அமைப்புக்களுடனும் சில திட்டங்களைச் செயற்படுத்தியிருக்கின்றன. இத்தனை நடவடிக்கைகளின் பயனாகவே இன்று ஜேர்மன் நாட்டு மக்கள் ஜனநாயக நடைமுறையில், அதன் தொட்டிலாகக் கருதப்படும் பிரித்தானியாவையே விட,ஐரோப்பாவிலேயே சிறந்த நாடாகப் பெயர் பெற்றிருக்கின்றது. அது மட்டுமன்றி ஐரோப்பாவிலேயே சிறந்த அபிவிருத்தியடைந்த

நாடாகவும் திகழுகின்றது. இந்த பிரஜைகள் உருவாக்க முறைவழிக்கு அந்த அரசு ஜேர்மானியப் பெற்றோரையும் உற்றோரையும் மட்டும் நம்பியிருந்திருந்தால் இந்த முன்னேற்றம் சாத்தியப்பட்டிருக்காது.

தகுந்த கல்வி முறையினால் ஏற்படக்கூடிய மாற்றங்களுக்கு இன்னுமொரு உதாரணமாக எங்கள் டிஸ்கவரி சனலைக் காட்டலாம். உயிரினங்களைப் பற்றியும் தாவரங்களைப் பற்றியும் இயற்கையின் சமநிலை பற்றியும் இந்த அலைவரிசை மிகச் சிறந்த நிகழ்ச்சிகளைக் கொடுத்ததன் பலனாக இன்று ஆங்கிலம் பேசும் நாடுகளில் வளர்ந்துள்ள இளைஞர்கள் சகலரும் சூழல் பாதுகாப்பு தொடர்பான நுண்ணுணர்வினைக் கொண்டவர்களாக இருப்பதைக் காணலாம். அங்கெல்லாம் சூழல் பாதுகாப்புக்கான கட்சிகள் மற்றும் அமைப்புக்கள் யாவும் பல்கிப் பெருகியிருக்கின்றன. உயிரினங்களை உணவுக்காக வளர்ப்பதும் அவற்றைக் கொல்லுவதும் இயற்கை சமநிலையைப் பாதிக்கும் என்கின்ற காரணத்தினால் இப்போதெல்லாம் அங்கு ஏராளமான இளைஞர்கள் தனியே காய்கறி உண்ணுபவர்களாக (vegetarians) மாறி விட்டார்கள். நான் நியூயோர்க்கிற்குச் சென்றபோது அந்நகரத்தில் தனியே பச்சைக் காய்கறி சலட் உணவாக விற்கும் பல கடைகளைக் கண்டேன். இந்த சலட் பார்களில் வாடிக்கையாளர்கள் மொய்த்துக் கொண்டிருந்தார்கள்.

இவ்வாறான வெற்றிகளைப் பார்த்து தற்போது அமெரிக்காவிலும்புதிய கற்பித்தல் முறைகள் அறிமுகப்படுத்தப்பட்டு வருகின்றன. அங்கு அவர்களுக்கிருப்பதோ நிறவெறியர்களின் பிரச்சினையாகும். நீண்ட காலமாக கறுப்பர்களை ஒடுக்கி வந்த நாடல்லவா அது? இன்றும் இந்தப் பாரம்பரியம் பலவிதங்களில் தொடருகின்றது. செயன்முறைக் கல்வி மூலமும் கைப்பாவைகள் மூலமும் பொம்மலாட்டங்கள் மூலமும் புரட்சிகரமான மாற்றங்களை மேற்கொண்டு வருகின்றார்கள். சமீபத்தில் யூடியூபில் மிகப் பிரபலமாகப் பார்க்கப்பட்டது இவ்வகையானதொரு வகுப்பறை செயற்பாடாகும். முழுவனே வெள்ளைப் பிள்ளைகள் படிக்கும் வகுப்பில, அது மூன்றாம் வகுப்பு, ஒரு வெள்ளை ஆசிரியர் சகோதரத்துவம் என்றால் என்ன என்கின்ற கேள்வியுடன் தனது பாடத்தை ஆரம்பிக்கிறார். பிள்ளைகள் ஒற்றுமையாக இருப்பது ஒருவருக்கொருவர் உதவுவது போன்ற பதில்களைக் கூறுகின்றனர்.அப்படி நாங்கள் இருக்க விரும்பாத ஆட்கள் இருக்கின்றனரா என்று ஆசிரியர் கேட்க, அச்சிறு பிள்ளைகள் ஆம் கறுப்பர், மஞ்சள் இனத்தவர்கள் (சீன மற்றும் யப்பானியர்) சிவப்பிந்தியர் எனப்பதிலிறுக்கின்றனர். நாங்கள் அவர்களை எப்படி அழைப்போம் என்று அவர்களிடம் திருப்பிக் கேட்க அவ்வினத்தவர்களை நோக்கி வெள்ளையர் உபயோகிக்கும் இழிவான வார்த்தைப் பிரயோகங்களை அடுக்கி விடுகின்றனர் மாணவர்கள். அதன் பிறகு ஆரம்பிக்கின்றது ஆசிரியரின் வகுப்பறைப் பயிற்சி. இது திங்கட்கிழமையாகும்.

“எங்கள் மத்தியில் நீல நிறக் கண்களுடையவர்களும் கபில நிறக் கண்களுடையவர்களும் இருக்கிறார்கள். எனக்கு நீல நிறக் கண் இருப்பதனாலும், நான் உங்கள் ஆசிரியர்என்பதனால் நீங்கள் எனக்குக் கீழ்ப்படிந்து நடக்க வேண்டியதாலும் நீல நிறக் கண்கள் உள்ளவர்கள்தான் பிறப்பிலே உயாந்தவர்கள் எனக் கூறுவேன். நேற்று இவன் (ஒரு மாணவரைச் சுட்டிக் காட்டி) இந்தக் குழப்படி செய்தானல்லவா? ஏன்?அவனுக்கு கபில நிறக் கண்கள் இருந்ததனால். எனவே இன்றிலிருந்து நீல நிறக் கண்கள் உடையவர்களுக்கு விசேட சலுகைகள் உண்டு. அதே சமயம் கபில நிறக் கண்களுடையவர்கள் தமது குடி தண்ணீரை பேப்பர் கப்பில்தான் வார்த்துக் குடிக்க வேண்டும், ஐந்து நிமிடங்கள் குறைவாகத்தான் இடைவேளை எடுத்துக்கொள்ளலாம், ஊஞ்சலில் விளையாட முடியாது, நீல நிறக்கண்களவர்களுடன் சேர்ந்து விளையாட முடியாது..நான் வழங்கும் இந்தப் பட்டையை தமது கழுத்தில் அடையாளத்துக்காக அணிந்து கொள்ள வேண்டும்..” இவ்வாறு பிள்ளைகள் நடக்க வேண்டிய விதிமுறைகளை அடுக்கிக் கொண்டு போனார். அப்பப்பா, அன்று முழுக்க என்ன பிரளயம். கபிலக் கண் பிள்ளைகள் விரைவாகச் செய்யவேண்டிய கற்றல் செயன்முறைகள் எல்லாவற்றிலும் தாமதமாகச் செயறப்பட்டார்கள். சோர்ந்து காணப்பட்டார்கள். இடைவேளையின்போது நீலக்கண்ணனொருவன் “கபிலக்கண்ணன்” என்று மற்றவனை அழைத்ததால் அவனுக்கு ரோஷம் பொத்துக்கொண்டு வந்து இருவருக்குமிடையில் கைகலப்பு நிகழ்ந்து பெரிய சண்டையாகி விட்டது. கபிலக்கண்ணன் என்னும் சொல் தூஷண வார்த்தையாக மாறுவதற்கு பெரிய நேரம் தேவையிருக்கவில்லை. மிகச் சாதாரணமாக நட்புடன் சந்தோஷமாக இருந்த நல்ல பிள்ளைகள் ஒரு சில மணி நேரங்களிலேயே பாகுபாடு காட்டுபவர்களாகவும் அழுக்குத் தன்மையாகவும் (nasty) மாறக்கண்டேன் என ஆசிரியர் தனது பேட்டியில் கூறுகின்றார்.

அடுத்த நாள் செவ்வாய்க்கிழமை இந்த நடைமுறை தலைகீழாக மாற்றப்பட்டது. “நேற்று நான் தவறுதலாகச் சொல்லி விட்டேன். உண்மையில் கபிலக் கண்ணர்கள்தாம் உயர்ந்தவர்கள்” என்று பிளேட்டை மாற்றிப் போட்டார் ஆசிரியர்.கபிலக்கண்ணர்கள் அடைந்த உற்சாகத்துக்கு அளவேயில்லை. அன்று அவர்கள் தங்கள் பாடங்களையெல்லாம் இரு மடங்கு வேகத்தில் முடித்து எல்லாவற்றிலும் அதிக புள்ளிகள் எடுத்தார்கள். இந்த பரிசோதனை முடிந்து புதன்கிழமை கேள்விகளுடன் நாளை ஆரம்பித்தார். ஒவ்வொருவரும் எப்படி உணர்ந்தீர்கள்? நீல நிறம் உயர்ந்தது கபில நிறம் உயர்ந்தது என்று கூறியதற்கு ஏதேனும் அடிப்படை இருந்ததா? நிறத்தை, ஒருவரின் மொழியை ஒருவரின் இனத்தை வைத்து அவர்களைப் பேதம் பாராட்டலாமா?

இவ்வாறு ஒவ்வொரு மாணவரையும் பேச வைத்த பின்னர், இன்னமும் கறுப்புக்கொலர்களுடன் தொங்கிய முகத்தில் இருக்கும் நீலக்கண்ணர்களுக்கு "இதை என்ன செய்யலாம், குப்பையில்தானே போடவேண்டும்? போய்ப் போட்டு விடுங்கள்" என்றார். சகல மாணவர்களும் கசக்கிப் போட்டு விட்டு வந்து விட, இதனால் மிகவும் பாதிக்கப்பட்ட ஒரு மாணவன் அந்தத் துணிக்கொலரை வைத்துக் கடித்துக் கிழித்து மிதித்துக் குப்பையில் போட்ட காட்சி இருக்கின்றதே, அதனை எத்தனை முறையும் பார்த்துக்கொண்டிருக்கலாம்.இந்தப் பாகுபாடு அந்த மாணவனை எந்த அளவு பாதித்திருக்கின்றதென்பது இதிலிருந்து புரிந்தது. கீழானவர்கள் என்று அழைக்கப்பட்டதனால் மாணவர்களின் அடைவுகள் சட்டென இறங்கின, அவர்களை மற்றவர்கள் ஏதோவொரு முறையில் துன்புறுத்தத் தயங்காதவர்களாக இருந்தார்கள், வகுப்பில் ஒற்றுமை குலைந்தது. இது நமக்கெல்லாம் பெரிய பாடங்களாகும்.

அமெரிக்கா போன்ற நாடுகளில் இந்த மாதிரியான கற்பித்தல் முயற்சிகள் ஆவணப்படுத்தப்பட்டு பரவலாக ஆசிரியர்களின் பயிற்சிக்காக உபயோகிக்கப்படுவதைக் காண்கிறோம். சமூகத்தில் புரையோடிப் போயிருக்கும் பிரச்சினைகளெனில் அவற்றை எதிர்கொள்வதற்கு இவ்வாறான புத்தாக்கம் மிகுந்த முயற்சிகள் தேவை. ஆயினும், இவற்றின் உருவாக்கத்திற்கு சில முன்நிபந்தனைகள் இருக்கின்றன. முதலாவதாக, பிரதான நீரோட்டக் கருத்தியலில் ஊறி நிற்கும், அல்லது அதன் உருவாக்கத்தில் பங்கெடுக்கும் எந்த நிறுவனமோ தனி நபரோ இவ்வகையான புத்தாக்க முயற்சிகளைச் செயற்படுத்த முடியாதவராகும். ஏனெனில் பிரதான நீரோட்டக் கருத்தியலானது சமூகத்தின் உயர் அதிகார மட்டங்களை (இன,வர்க்க,சாதி) சார்ந்த கருத்தியலாகவே எப்பொழுதும் இருக்கும். இதன்படி நோக்கினால் இலங்கையில் காணப்படுவது போல அரசு என்னும் ஒரு பிரதான நீரோட்டக் கருத்தியலில் நின்றொழுகும் கட்டமைப்பின் முழுக் கட்டுப்பாட்டில் இருக்கும் கல்வி நிறுவனங்களுக்கு புதிய உத்திகளைக் கண்டு பிடித்து செயற்படுத்துவது இயலாத காரியமாகும். இதற்கு சாதகமான நிர்வாக நடைமுறைகளும் இங்கிருக்காது. இவை அதிகப்படியாக, பிற நாடுகளில் கண்டு பிடிக்கப்பட்டவைகளைச் சென்று பார்த்து அவ்வழிமுறைகளைப் பிரதி பண்ண மட்டுமே இயலும். எனவே, சுயாதீனமாகப் பாடவிதானங்களைத் தயாரித்து செயற்படுத்தும் தனியார் பாடசாலைகளும் கல்வி அபிவிருத்திக்காகப் பாடுபடும் நிறுவனங்களுமே இம்மாதிரியான பரீட்சார்த்த முறைகளில் இறங்கலாம். அடுத்து, இப்பரீட்சார்த்த முறைகளில் பெறப்பட்ட முடிவுகளைப் பரந்த மட்டங்களில் செயற்படுத்தும் அரசியல் எத்தனிப்பு (Political will) அரசுக்கு வேண்டும். நாம் அமெரிக்காவை உதாரணமாக எடுத்துக்கொண்டால், அதன் அரசு இனவாதம் மிக்கதாயினும், இனவாதத்தை இல்லாதொழிக்கும் ஓர் பரீட்சார்த்த நடைமுறையினை ஆதரிக்கும் அளவுக்கு முதிர்ச்சி கொண்ட அரசென்பதைக் காணலாம். இலங்கையில் எமது அரசியல் சமூகம் இன்னமும் அந்நிலைக்கு உயரவில்லையென்றே கூற வேண்டும். சிவில் சமூகத்திடமிருந்து வரும் ஆலோசனைகளை ஏற்றுக்கொள்ளாத தன்மையோடு, அதன் நடவடிக்கைகளை அதீதமாகக் கட்டுப்படுத்துகின்ற பிற்போக்குவாதத்தினையுமே நாம் இங்கு காண்கின்றோம்.

சகவாழ்வு குறித்த பாரிய பிரச்சினைகள் இலங்கையில் இருக்கின்றன என்பதை நாம் ஏற்றுக்கொள்வோமாயின், அரசு ஆதரிக்கவில்லை என்கின்ற சாக்கினை வைத்து ஒன்றும் செய்யாதிருத்தல் நாம் எமது வருங்காலச் சந்ததிகளுக்கு இழைக்கும் துரோகமாகும். என்ன விதமான சமூகத்தினை அவர்களுக்கு விட்டுப் போகின்றோம் என்கின்ற உணர்வு எம்மை சதா சர்வகாலமும் உறுத்த வேண்டும். அது எம்மை நடவடிக்கையை நோக்கி நெட்டித் தள்ள வேண்டும். இலங்கையில் காணப்படும் வரையறைகளுக்குட்பட பின்வரும் சில நடவடிக்கைகளில் ஆசிரியர்கள் ஈடுபடலாம். ஆசிரியர்களை இந்நடவடிக்கைக்காக ஒன்று சேர்க்கும் தளமாக ஒன்றில் ஆசிரியத் தொழிற்சங்கங்களோ அல்லது ஆசிரியர் அமைப்புக்களோ தொழிற்படலாம். கல்வியியலாளர்கள் புதிய கற்பித்தல் முறைகளை அறிமுகம் செய்யக்கூடிய பாடங்களை இனங்காண வேண்டும். அதே நேரம் எடுக்கப்படவேண்டிய பிரச்சினைகளும் இனங்காணப்படல் வேண்டும். உதாரணமாக 'வாழ்க்கைத் திறன்கள்' என்னும் பாடம் புதிய கற்பித்தல் முறைகளை அறிமுகம் செய்வதற்கு சாதகமான நெகிழ்வுத் தன்மையுடன் இருக்கும் பாடமாகும். மதத்தீவிரவாதம் அல்லது பெரும்பான்மைவாதம் அல்லது பால்நிலை அடிப்படையிலான வன்முறை போன்ற விடயப்பிரச்சினைகளை அடையாளம் கண்டு அதனை எதிர்கொள்ளக்கூடிய கற்பித்தல் முயற்சிகளை இதற்குக் கீழ் அறிமுகம் செய்யலாம். இம்முயற்சிகள் ஆவணப்படுத்தப்பட்டு அந்த அனுபவங்கள் இலங்கையின் பல்வேறு ஆசிரியக் கலாசாலைகளுடன் பகிரப்படலாம். ஆசிரிய கலாசாலைகள், கலவியியற் கல்லூரிகள் ஆசிரியர் பயிற்சி நெறிகளை நடாத்தும் திறந்த பல்கலைக்கழகம், தேசிய கல்வி நிறுவகம் என்பன இவற்றில் பூரண பங்கெடுக்க வேண்டும். அத்துடன் இவை முறைசார் கல்வி அமைப்புக்குள் கொண்டுவரப்பட வேண்டும். சுருங்கக்கூறில், அரச திட்டத்துக்குள்ளும் ஒரு சிறிய சமாந்திரமான முறைவழியை நாம் சிருஷ்டிக்கும் தேவை இங்கு இருக்கின்றது.

தேடிக் கற்கும் மனப்பாங்கும், கற்பித்தலில் அர்ப்பணிப்பும் கொண்ட ஆசிரியர்கள் ஒன்று சேர்ந்தால் முடியாததொன்றுமில்லை. அவர்களின் முன்னெடுப்புக்களுக்கு உதவி செய்ய இந்த உலகம் காத்து நிற்கின்றது.

தமிழ் இலக்கணம்

ஆகுபெயர் கற்பித்தல்

முருகேசு கௌரிகாந்தன், B.A., P.G.D.E (Colombo), M.A (Tamil), M.Ed (Jaff)
சிரேஷ்ட விரிவுரையாளர், யாழ். தேசிய கல்வியியற் கல்லூரி

தமிழிலக்கணப் பகுதியில் 'ஆகுபெயர்' முக்கியமானதொரு இடத்தை வகிக்கின்றது. கடந்த காலங்களில் பயிற்சி ஆசிரியர்களை மேற்பார்வை செய்தபோது பலர் ஆகுபெயர் தொடர்பாகச் சரியான விளக்கத்தைக் கொண்டிருக்காமல் மாணவருக்குக் கற்பித்தபோது தெளிவின்மையும் தவறுகளும் ஏற்பட்டிருந்தமையினை அவதானிக்க முடிந்தது. எனவே ஆசிரியப் பயிலுனர்கள் ஆகுபெயர் என்ற அலகை உள்ளபடி விளங்கி இலகுவாகவும் விரிவான முறையிலும் கற்பிப்பதற்காக இக்கட்டுரை எழுதப்படுகின்றது.

இலக்கணத்தைக் கற்பிப்பதற்குப் பல முறைகள் உண்டு. இவற்றில் எமது இலக்கண ஆசிரியர்கள் முக்கியமாக "புலமை வரிசை முறை" (Deductive method) "ஆசிரிய ஆராய்ச்சி முறை" (Inductive method) என்ற இருமுறைகளைப் பின்பற்றிக் கற்பித்து வருகின்றனர். முன்னையதைப் பாரம்பரியமுறை என்றும் பின்னையதை நவீனத்துவ முறையென்றும் கொள்ளலாம். "புலமை வரிசை முறை" தொகுத்துச் சுட்டல், வகுத்துக்காட்டல், விரித்துரைத்தல் என்ற ஒழுங்கில் அமையும். "ஆசிரிய ஆராய்ச்சி முறை விரித்துரைத்தல், வகுத்துக்காட்டல், தொகுத்துச் சுட்டல்" என்றவாறாக அமையும். இரண்டு முறைகளையும் தெரிந்து கற்பிப்பவரே சிறந்த இலக்கண ஆசிரியராக இருக்க முடியும். தொல்காப்பியம், நன்னூல் முதலான பேரிலக்கண நூற்பாக்கள், (நூற்பாக்களை சூத்திரம் என்று தற்காலத்தில் கூறுவதில்லை) பற்றிய விளக்கமில்லாமல் இலக்கண பாடத்தைத் தெளிவாகக் கற்பிக்க முடியாது.

சொற்பொருள் - குறிப்பு, வெளிப்படை

"எல்லாச் சொல்லும் பொருள் குறித்தனவே" என்பர் தொல்காப்பியர். இந்தச் சொற்கள் செம்பொருள் அல்லது நேர்ப்பொருள் அல்லது வெளிப்படைப்பொருள் குறித்தனவாகவும் உட்பொருள் அல்லது நேரல் பொருள் அல்லது குறிப்புப் பொருள் குறித்தனவாகவுமென இருவிதமாகப் பொருளைக் காட்டி நிற்பனவாக இருக்கும். எவையெவை குறிப்பாகப் பொருளுணர்த்தும் என்பதற்கான நூற்பா வருமாறு:-

*"ஒன்றொழி பொதுச்சொல் விகாரந் தகுதி
ஆகுபெயரன்மொழி வினைக் குறிப்பே
முதறொகை குறிப்போடின்ன பிறவுங்
குறிப்பிற் றருமொழி யல்லன வெளிப்படை"*

- நன்னூல் 269

இதன்படி (1) ஒன்றொழி பொதுச் சொல் (2) விகாரம் (3) தகுதி (4) ஆகுபெயர் (5) அன்மொழித்தொகை (6) வினைக்குறிப்பு (7) முதற்குறிப்பு (8) தொகைக் குறிப்பு (9) பிறகுறிப்பு என்பனவும் குறிப்புப் பொருள் உணர்த்துவன. இவை தவிர்ந்தன வெளிப்படைப் பொருளில் வருவனவாகும்.

ஆகுபெயர்

குறிப்பாகப் பொருள் உணர்த்துவனவற்றில் 'ஆகுபெயர்' முக்கியமானதொன்றாகும். ஆகுபெயரை ஆறுமுகநாவலர் அவர்கள் (1822 – 1879).

"ஒரு பொருளின் இயற்பெயர், அப்பொருளோடு சம்பந்தமுடைய பிறிதொரு பொருளிற்குத் தொன்றுதொட்டு வழங்கிவரின், அது ஆகுபெயரெனப்படும்"

- இலக்கணச் சுருக்கம், 204

என்று வரைவிலக்கணப்படுத்தி, தொடர்ந்து அதன் வகைகளை உதாரணத்துடன் விளக்கிச் செல்கிறார்.

நன்னூல் இலக்கண நூலாசிரியராகிய பவணந்தி முனிவர் (கி.பி 12ஆம் நூற்றாண்டு) ஆகுபெயரென்றால் என்ன என்பது பற்றியும் அதன் வகைகளையும் ஒரே நூற்பாவில் பின்வருமாறு குறிப்பிடுகின்றார்.

*"பொருண் முதலாறோ டளவைசொற்றானி
கருவி காரியங்க ருத்தனாதியுள்
ஒன்றன் பெயரா னதற்கியை பிறிதைத்
தொன்முறை யுரைப்பன வாகுபெயரே"*

- நன்னூல் 290

பொருள், இடம், காலம், சினை, குணம், தொழில் எனும் அறுவகைப் பெயர்களுடன் எண்ணல், எடுத்தல், முகத்தல், நீட்டல் எனும் நான்கு வகையான அளவையும் சொல்லும் தானியும் கருவியும் காரியமும் கருத்தனும் (வினை முதல்) தொடக்கமாக வரும் பொருள்களுள்

ஒன்றினது இயற்பெயரால் அதற்கு இயைந்த பிறிதொரு பொருளைத் தொன்றுதொட்டு வருமுறையே சொல்லப்படுவன ஆகுபெயர் என்பது இதன் விரிந்த பொருள்.

இந்த நூற்பாவின் இரண்டாவதன் அடியினிறுதியில் "ஆதியுள்" என்று வருகின்றமையால் உவமையாகுபெயர் இருமடியாகுபெயர், மும்மடியாகுபெயர், நான்மடியாகுபெயர், அடையடுத்தவாகுபெயர், இருபெயரொட்டாகுபெயர் என்பனவற்றையும் சேர்க்கலாம். நூற்பாவில் கூறியவற்றுடன் உவமையாகுபெயரையும் சேர்த்து பதினாறு ஆகுபெயர்கள் பிரதானமானவையாகும்.

ஆகுபெயரை இலகுபடுத்தி தெளிவாகக் கற்பிப்பதற்கு, பொருத்தமான இடங்களில் ஆங்கில மொழித் தொடர்களைப் பயன்படுத்தலாம். விளங்கக் கூடிய உதாரணங்களைக் கொடுக்கலாம். இத்தொடர்களை இயற்பெயர் அல்லது நேர்ப்பொருளைக் கொடுக்கும் வாக்கியங்களுடன் ஒப்பிட்டுக் காட்டலாம். அட்டவணையினைப் பயன்படுத்தலாம், படங்கள் வரைந்தும் கற்பிக்கலாம்.

ஆகுபெயரை ஆங்கிலத்தில் "Transferred Noun / Metonymy" எனவும் அழைப்பர். அதாவது "one Noun for another noun". ஆகுபெயர் என்பதும் தொடரியலின்பாற்பட்டது. வாக்கியத்தில் முதலாவதாக வரும் பெயர் அதன் பயனிலைக்கு ஏற்பவே ஆகிவரும் தன்மையைப் பெறுகின்றது. உதாரணமாக "ஊர் சிரித்தது" எனும் வாக்கியத்தில் 'சிரித்தது' என்பதனை வைத்துத்தான் ஊர் என்பது ஊரிலுள்ள மக்களைக் குறித்து வந்தது என்ற விளக்கத்தைப் பெறுகின்றோம். இங்கு குறிப்புப்பொருள் என்பது ஆக்கப் பொருள் கொள்ளுதலாக வருகின்றது. "ஆக்கம் ஆகும் பெயரே ஆகுபெயர்" என்று பேராசிரியர், முனைவர் வே.சங்கர் அவர்கள் (தமிழிலக்கண அகராதி, 2009, பக் 23) கூறுவதும் நோக்குதற்குரியதாகும்.

முக்கியத்துவம் வாய்ந்த பதினாறு வகையான ஆகுபெயர்களில் (1) பொருளாகு பெயருக்கும் சினையாகுபெயருக்கும் (2) இடவாகுபெயருக்கும் தனியாகுபெயருக்குமிடையிலும் மாறான தொடர்பு காணப்படுகின்றமையால் ஆசிரியர்கள் இதனையும் கவனத்திற்குக் கொண்டு கற்பிப்பது நன்று. மேற்குறிப்பிட்ட ஆகுபெயர்களில் முதலாவதாக முழுப்பொருளால் அதன் பகுதியையோ பகுதியால் அதன் முழுப்பொருளையோ குறிப்பால் உணர்த்துவதனை ஆங்கிலத்தில் "Synecdoche" என்று கூறுவர்.

இயற்பெயரும் ஆகுபெயரும்

ஒவ்வோர் ஆகுபெயரையும் அதனதன் நேர்ப்பொருள் உள்ள வாக்கியத்துடன் ஒப்பிட்டுக் காட்டிக் கற்பித்தால், மாணவர் இலகுவில் புரிந்து கொள்வர். இம்முறையின்படி பதினாறு வகையான ஆகுபெயர்களையும் சுருக்கமாக நோக்குவோம்.

1. பொருளாகுபெயர் அல்லது முதலாகு பெயர்

முழுப்பொருள் அதன் சினைக்கு ஆகிவருவது

i. "முல்லை காட்டில் அதிகம் வளரும்"

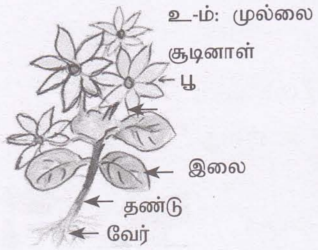
இங்கு முல்லை என்பது வேர், தண்டு, இலை, மலர் போன்ற உறுப்புக்களைக் கொண்ட முழுமையானது என்ற நேர்ப்பொருள் கொண்டு வந்தது.

ii. "முல்லை சூடினாள்"

இங்கு முல்லை என்பது முழுப்பொருளில் வராமல் அதனோடு தொடர்புடையதான உறுப்பை (சினை) மட்டும் குறித்து வந்தமையால் பொருளாகு பெயராயிற்று. எழுவாயானது (பெயர்) என்ன நேர்ப்பொருளைக் கொண்டிருக்கிறது என்பதனை வைத்துத் தான் அதன் பெயரால் ஆகுபெயர் அழைக்கப்பெறுகின்றது என்பதனைக் கூறவேண்டும்.

"கொடி for பூ"

"The name of the Plant for the flower"

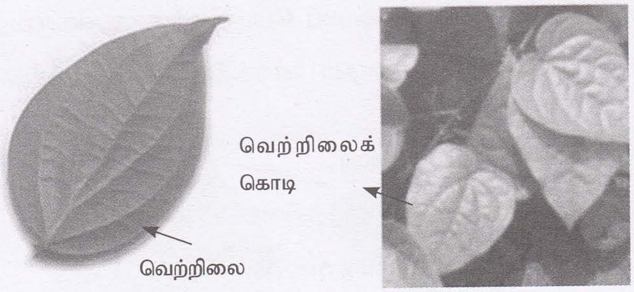


2. சினையாகு பெயர்

சினை அல்லது உறுப்பு அதன் முழுப்பொருளுக்கு ஆகி வருவது.

i. "வெற்றிலை கொடுத்து வரவேற்றாள்"
'வெற்றிலை' சினைப்பெயர்.

ii. "வெற்றிலை நட்டான்"
"இலை for கொடி" – "Part for the whole"



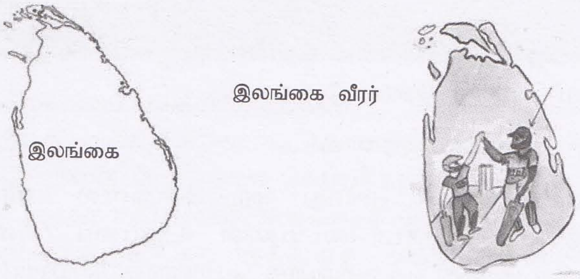
3. இடவாகு பெயர் அல்லது தானவாகு பெயர்

இடப்பெயர் இடத்திலுள்ள பொருளுக்கு ஆகிவருவது.

i. "நமது நாடு இலங்கை" - இலங்கை - இடப்பெயர்

ii. "இலங்கை வென்றது"

இலங்கை for இலங்கை வீரர்



4. தனியாகு பெயர்

இடத்தில் உள்ளது இடத்துக்கு ஆகிவருவது.

i. "விளக்கு இருளை நீக்கியது", "விளக்கு" தண்டாகிய தானத்தினை ஆதாரமாகக் கொண்டது. விளக்கு தானியின் பெயர்

ii. "விளக்கு முரிந்தது"

"விளக்கு for தண்டு"

"container for the thing contained"

(தானி – தானத்தில் உள்ளது)

5. காலவாகு பெயர்

காலத்தின் பெயர் அக்காலப் பொருளுக்கு ஆகிவருவது.

i. "நான் பிறந்த மாதம் கார்த்திகை" – கார்த்திகை – காலப்பெயர்

ii. "கார்த்திகை பூத்தது"

"கார்த்திகை for கார்த்திகை மலர்ச்செடி"

"Season for something Associated with it"

6. குணவாகு பெயர் அல்லது பண்பாகு பெயர்

பண்புப் பெயர் பொருளுக்கு ஆகிவருவது.

i. சுண்ணாம்பு வெள்ளைநிறமுடையது

'வெள்ளை' – குணப் பெயர் / பண்புப் பெயர்

ii. வெள்ளை அடித்தான்

வெள்ளை for சுண்ணக்கலவை

7. தொழிலாகு பெயர்

தொழிலின் பெயர் பொருளுக்கு ஆகிவருவது.

i. "பொங்கல் வாழ்த்துக் கூறினேன்"

'பொங்கல்' – தொழிற்பெயர்

ii. "பொங்கல் உண்கிறான்"

"பொங்கல் for உணவு"

"verbal Noun for the concrete"

8. அளவையாகு பெயர்

(அ) எண்ணலளவையாகு பெயர்

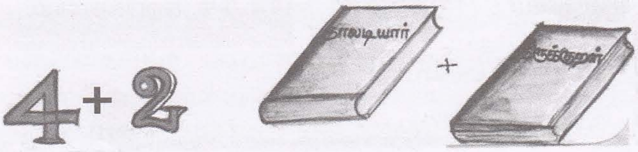
எண்ணுதலாகிய அளவைப் பெயர் அதனோடு தொடர்புடைய பொருளுக்கு ஆகிவருவது.

i. "இரண்டு, நான்கு, ஆறு முதலானவை இரட்டை எண்கள்"

இரண்டு, நான்கு, ஆறு எண்ணுப்பெயர்கள்

ii. "நாலும் இரண்டும் சொல்லுக்குறுதி"

"நாலும் இரண்டும் for நாலடியார், திருக்குறள்"



(ஆ) எடுத்தலளவையாகுபெயர் அல்லது நிறுத்தலளவையாகு பெயர்

எடுத்தலாகிய அளவைப்பெயர் அதனோடு தொடர்புடைய பொருளுக்கு ஆகி வருவது.

i. 'இறாத்தல்' எனும் அளவைப்பெயர் தற்போது அரிதாகப் பயன்படுத்தப் படுகின்றது.

ii. ஒரு இறாத்தல் தா

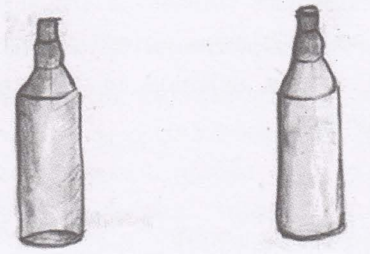
ஒரு இறாத்தல் for ஒரு இறாத்தல் எடையுள்ள பாண்.

இ) முகத்தலளவையாகு பெயர்

i. "இதுதான் ஒரு போத்தல்"

ii. ஒரு போத்தல் தா

போத்தல் for போத்தல் அளவுடைய பொருள்



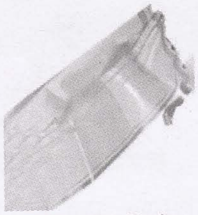
ஈ) நீட்டலளவையாகு பெயர்

i. "அங்குலம், அடி, முழம் என்பன முன்னரும் நீளத்தை அளக்கப் பயன்படுத்தப்பெற்றவை"

ii. "உடுப்பது நான்கு முழம்"

"நான்கு முழம் for நான்கு முழ வேட்டி"

நான்கு முழம் - கோல்



நான்கு முழ வேட்டி

9. சொல்லாகு பெயர்

i. "அவனிடம் சென்று இதனை உரைப்பாயாக"

ii. "பெரிய புராணத்துக்கு உரை செய்தான்"

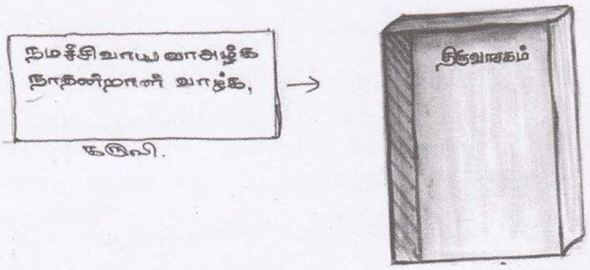
சொல் for பொருள்

10. கருவியாகு பெயர்

i. "வாசகம் செய்யுள் வடிவிலும் அமைந்திருக்கும்"

ii. "திருவாசகம் ஓதினான்"

கருவியாகிய வாசகம் for நூல்



11. காரியவாகு பெயர்

i. "கமலா சிறப்பாக அலங்காரம் செய்வாள்"

ii. "அலங்காரம் கற்றாள்"

அலங்காரம் for நூல்

பொதுசன நூலகம்
யாழ்ப்பாணம்.

12. கருத்தாவாகு பெயர்

i. "திருவள்ளுவர் திருக்குறளை இயற்றினார்"

ii. "திருவள்ளுவர் படித்தான்"

கருத்தாவாகிய திருவள்ளுவர் for திருக்குறள்

13. உவமையாகு பெயர்

i. "பாவை போன்று அசையாதிருந்தாள்"

ii. "பாவை வந்தாள்"

உவமானம் ஆகிய பாவை For உவமேயம் ஆகிய பெண்

அட்டவணை மூலம் கற்பித்தல்

தமிழ் மொழியில் வேற்றுமையினை அட்டவணை மூலமும் கற்பிப்பது போன்று ஆகுபெயரையும் அட்டவணை கொண்டும் கற்பித்தால் மாணவர் இலகுவாகக் கற்பர். ஆகுபெயர் வகை, ஆகுபெயர், இயற்பெயர், நேர்ப்பொருள், குறிப்புப் பொருள் என்றவாறு பகுத்து அட்டவணைப்படுத்திக் கற்பிக்கலாம்.

படங்கள் மூலம் கற்பித்தல்

மேற்காட்டியவாறு நேர்ப்பொருள் குறிப்பதையும் குறிப்புப் பொருள் குறிப்பதையும் அருகருகாக வரைந்து கற்பிக்கலாம். உதாரணமாக பொருளாகு பெயர் கற்பிக்கும்போது முல்லைக் கொடியையும் அதனருகே அதன் மலரையும் வரைந்து காட்டுதல்.

இடைநிலை வகுப்பு மாணவர்க்கு ஆகுபெயரை அன்மொழித்தொகையுடன் ஒப்பிட்டுக் கற்பிக்கலாம்.

ஆகுபெயர்ப் பயன்பாடு

குறிப்புப் பொருள் கொண்டவை இலக்கியச்சுவையுடையவை. பிறமொழியாளர் களுக்கும் தமிழிலக்கணம் கற்பிப்போருக்கு ஆகுபெயரிலக்கணம் பற்றிய தெளிவான அறிவு இருந்தால் சரியாகக் கற்பிக்கலாம்.

ஆசிரிய கல்வி

தேசிய கல்விக் கல்லூரி, ஆசிரிய கல்லூரி மற்றும் ஆசிரிய மத்திய நிலையங்கள் இலங்கையின் ஆசிரிய கல்விக்காக மற்றும் ஆசிரிய பயிற்சிக் கேந்திர நிலையங்களாகக் காணப்படுகின்றன.

தேசிய கல்விக் கல்லூரி

18 தேசிய கல்விக் கல்லூரிகள் காணப்படுவதுடன் அதில் 17 ஆரம்ப சேவை ஆசிரிய பயிற்சியினை வழங்கும் முறைமைக்குத் தேவையான பல்வகைப் பாடங்களுக்குரிய போதனாவியல் டிப்ளோமாதாரர்களை உருவாக்குகின்றது. பேராதனை தேசிய கல்விக் கல்லூரியின் உத்தியோகத்தர்கள் மற்றும் ஆங்கில ஆசிரியர்களின் ஆங்கில மொழிப் பயிற்சிக்காக விசேடமாக ஒதுக்கப்பட்டுள்ளது.

வருடாந்தம் சேவைக்கு முன்னரான ஆசிரிய பயிற்சிக்காக க.பொ.த. (உ.த.) பெறுபேறுகளுக்கு அமைய 3200 பேர் 25 பாடநெறிகளுக்காக தேர்ந்தெடுக்கப்படுகின்றனர்.

ஆசிரிய கல்லூரி

நாட்டில் 9 ஆசிரிய கல்லூரிகள் காணப்படுவதுடன் இதில் சேவைக்கால ஆசிரிய பயிற்சியினைப் போன்று பயிற்றப்படாத ஆசிரியர் பயிற்சியும் மேற்கொள்ளப்படுகின்றது. ஆண்டொன்றுக்கு பட்டதாரி அல்லாத பயிற்றப்படாத 2500 ஆசிரியர்கள் மாத்திரம் இரு வருட கால ஆசிரியர் பயிற்சிக்காகச் சேர்த்துக்கொள்ளப்பட்டுள்ளனர்.

ஆசிரிய மத்திய நிலையம்

நாடெங்கும் அமைந்துள்ள 104 ஆசிரியர் பயிற்சி மத்திய நிலையங்கள் மூலம் முறைமையில் உள்ள ஆசிரியர்களின் தொடர்ச்சியான ஆசிரிய பயிற்சி வேலைத்திட்டங்கள் அமுல்படுத்தப்பட்டுள்ளன.

மாணவர்களின் கற்றலில் சுய-பலம் பற்றிய நம்பிக்கை ஏற்படுத்தும் செல்வாக்கு

செ. யோகராணி

விரிவுரையாளர், கல்விப் பீடம், கொழும்புப் பல்கலைக்கழகம்

கற்பித்தலானது விஞ்ஞானரீதியாக ஆற்றப்படும் கலை என்ற வகையில் காலங்காலமாக வினைத்திறன்மிக்க கற்பித்தலுக்கு ஆசிரியர்கள் பெரும்பாலும் தமது பலங்கள் மற்றும் பலவீனங்களை சீர்தூக்கிப் பார்த்து பலங்களை மேம்படுத்துவதையும் பலவீனங்களை இயலுமானவரையில் களைவதையுமே பிரதான நோக்கமாகக் கொண்டு செயற்பட்டு வந்துள்ளமையைக் காணக்கூடியதாகவுள்ளது. ஆனால், இதற்கும் மேலதிகமாக மாணவர்களின் வினைத்திறனான கற்றலுக்கு அவர்களிடமுள்ள தனியாள் வளங்கள் (personal resources) எவை, இவ்வாறான வளங்களை அவர்களின் வினைத்திறனான கற்றலுக்கு எவ்வாறு பயன்படுத்த முடியும், இவற்றின் ஆக்கபூர்வமான விருத்திக்கு ஆசிரியர் என்ற வகையில் வகிபாகங்கள் எவை, போன்ற இன்னோரன்ன அம்சங்கள் தொடர்பிலும் ஆசிரியர்கள் கவனஞ்செலுத்துதல் அவசியம். பல்வேறு உளவியல் கொள்கையாளர்களின் ஆய்வு முடிவுகள் மாணவர்களின் வெற்றிகரமான கற்றலுக்கு ஊக்கல், சுய-கணிப்பு, சுய-எண்ணக்கரு, மனப்பாங்கு, மனவெழுச்சி, ஆளுமை போன்ற பலதரப்பட்ட உளவியல் காரணிகள் செல்வாக்குச் செலுத்துகின்றன என சுட்டிக்காட்டியுள்ளன. எனினும் இவற்றுள் ஊக்கல் மற்றும் ஆளுமைப் பண்புகளின் விருத்தி பற்றியே பெரும்பாலும் வகுப்பறையில் நடைபெறும் கற்றல் கற்பித்தல் செயன்முறையின்போது பேசப்படுகின்றது. இலங்கையில் மேற்கொள்ளப்பட்ட மிகவும் குறைந்த எண்ணிக்கையான ஆய்வுகள் ஏனைய உளவியல் காரணிகள் தொடர்பில் அதேயளவு கவனம் செலுத்தப்படுவதில்லை என்பதை எடுத்துக்காட்டுகின்றது. எனவே, இக் கட்டுரை மாணவர்களின் பாட அடைவு மற்றும் அவர்களின் வினையாற்றலில் செல்வாக்குச் செலுத்தும் முக்கிய உளவியல் காரணியான சுய-பலம் பற்றி ஆராய்வதை நோக்கமாகக் கொண்டது.

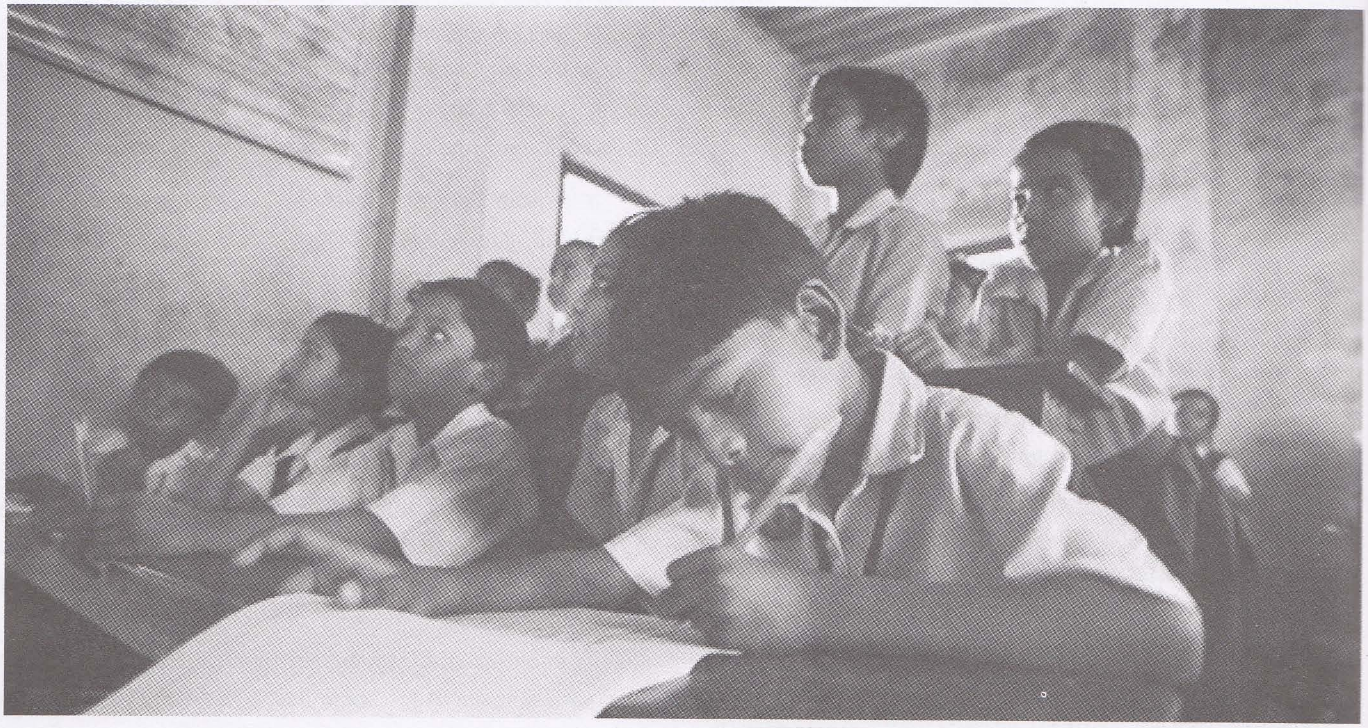
சுய-பலம் (self-efficacy) என்பது குறித்த பணியினை வெற்றிகரமாக செய்து முடிக்கக்கூடிய ஆற்றல் என்னிடம் உண்டு என்ற ஒருவரிடமுள்ள நம்பிக்கையினைக் குறிக்கின்றது என அல்பேட் பண்டுரா என்பார் (1986) தனது சமூக அறிகைசார் கொள்கையில் குறிப்பிட்டுள்ளார். இவரது கருத்தின்படி மனப்பாங்கு, ஆற்றல்கள் மற்றும் அறிகைசார் திறன்கள் போன்றன ஒருவரின் சுயம் அமைப்பினை (self system) ஆக்குகின்றது. குறித்த சந்தர்ப்பத்தை ஒருவர் புலக்காட்சி பெறும் விதம், வெவ்வேறு சூழ்நிலைகளில் அவர் நடந்து கொள்ளும் முறை போன்றனவற்றில் இச் சுயம் - அமைப்பு பிரதான பங்கு வகிக்கின்றது. சுய-பலம் இந்த சுயம் பற்றிய அமைப்பினில் முக்கிய பங்காற்றுகின்றது எனலாம்.

சுய-பலம் என்ற எண்ணக்கரு சாதாரண வழக்கில் பேசப்படும் நம்பிக்கையிலிருந்து (confidence) முற்றிலும் வேறுபட்டது. ஏனெனில், நம்பிக்கை என்பது வெறுமனே ஒருவர் கொண்டுள்ள நம்பிக்கையின் அளவினை மாத்திரம் குறிப்பிடுகின்றது, அதன் உள்ளடக்கத்தையல்ல. உதாரணமாக, குறித்த பணியில் தான் வெற்றியடைய மாட்டேன் எனவும் ஒருவர் உறுதியான நம்பிக்கையினை கொண்டிருக்கலாம். இது அவரது நம்பிக்கையினைக் குறிக்கின்றது. ஆனால் சுய-பலம் என்பது எதிர்கொள்ளப்போகும் சூழ்நிலைகளை சமாளிக்கக்கூடிய செயல்களை ஒழுங்கமைத்து நிறைவேற்றுவதற்குத் தேவையான ஆற்றல்கள் மீது ஒருவர் கொண்ட நம்பிக்கையினைக் குறிக்கின்றது. சுய-பலம் என்ற எண்ணக்கருவானது ஆற்றல் அல்லது இயலுமை என்பதற்கும் ஒப்பானதல்ல. பண்டுராவின் கருத்தின்படி சுய-பலம் என்பது கற்போன் குறித்த பணியினை எந்தளவுக்கு வெற்றிகரமாக செய்து முடிக்கவியலும் என்று உணர்வு அல்லது அவனது ஆற்றல்மீது அவன் கொண்டுள்ள நம்பிக்கை. ஆற்றலுடைய மாணவர்களின் சுய-பலம் சாதகமாக இல்லாதவிடத்து அதாவது ஒரு பணியை வெற்றிகரமாக செய்து முடிக்க இயலாது என்ற நம்பிக்கையைக் கொண்டிருப்பின் அவர்களது செயற்பாடுகளில் தோல்வியே ஏற்படும். எனவே சுருக்கமாக, சுய-பலம் என்பது ஒருவரிடம் காணப்படும் திறன்களன்றி தான் கொண்ட திறன்களின் மூலம் வெற்றிகரமாக ஒரு பணியைச் செய்துமுடிக்க இயலும் என்ற அவரது தீர்ப்பாகும்.

தனியாட்களின் சிந்தனை, உணர்வு, மற்றும் செயலில் காணப்படும் வேறுபாடுகளுக்குக் காரணம் அவர்களிடமுள்ள

சுய-பலம் பற்றிய நம்பிக்கையாகும். என்னால் செய்ய முடியும் ("can-do") என்கின்ற அறிகை அமைப்பு ஒருவர் தனது சூழலைக் கட்டுப்படுத்துகின்ற உணர்வில் பிரதிபலிக்கின்றது. சவாலான சூழலின் தேவைகளுக்கு முகங்கொடுத்து அதனைக் கட்டுப்படுத்தக்கூடிய ஆற்றல் மீது கொண்ட நம்பிக்கை சுய-பலத்தின் பிரதிபலிப்பாகும். பண்டுரா மற்றும் ஏனைய ஆய்வாளர்களின் கருத்தின்படி ஒருவரின் சுய-பலமானது தனிப்பட்ட பிரச்சினைகளைத் தீர்த்தலில் தொடங்கி உணவு உட்கொள்ளுதல் வரையிலான பல்வேறுபட்ட சூழ்நிலைகளிலும் அவரது நடத்தையில் செல்வாக்குச் செலுத்தும். ஒருவரின் பொருத்தப்பாடான வாழ்க்கைக் கோலம், வளமான வாழ்வு மற்றும் ஆரோக்கியமான பழக்க வழக்கங்களை விருத்தி செய்தல், தகைப்பின்போது முகங்கொடுக்கும் விதம், தடங்கல்கள் ஏற்படும் பட்சத்திலும் எந்தளவுக்கு உறுதியாக ஒரு செயலில் ஈடுபடுகின்றனர் போன்ற நடத்தைகள் சுய-பலத்தின் செல்வாக்குக்குட்பட்டது.

சுய-பலம் பற்றிய உறுதியான நம்பிக்கை கொண்ட மாணவர்கள் அக ஊக்கலின்வழி செயற்படுகின்றனர். கடினமான கற்றல் பணிகளையும் திடமான சவாலாக முன்னெடுக்கின்றனர். இவர்கள் அர்ப்பணிப்புடன் அதிக முயற்சியை பணியின் வெற்றிக்கு செலவிடுகின்றனர். தமது செயலின் தோல்விகளுக்கு அதிஷ்டமின்மை, அல்லது பணியின் கடினத்தன்மை போன்ற புறக் காரணிகளைக் காரணங்காட்டுவதை விடுத்து ஆற்றல் மற்றும் முயற்சி போன்ற தமது கட்டுப்பாட்டிலுள்ள காரணிகளின் மீது காரணங்காட்டுகின்றனர். எனவே இவர்கள் தோல்விகளால் துவண்டு விடாது மறுபடியும் தமது முயற்சியின் மீது நம்பிக்கை கொண்டு இறுதியில் அடைய வேண்டிய இலக்கை அடைகின்றனர். இதற்கு மாறாக சுய-பலம் பற்றிய நம்பிக்கை குன்றிய மாணவர்கள் தங்களால் எந்தப் பணியையும் வெற்றிகரமாக செய்து முடிக்க இயலாது என நம்புகின்றனர். சவாலான பணிகளை அச்சுறுத்தலாகக் கருதுவதால் விடாமுயற்சி இவர்களிடம் கிடையாது. எனவே கல்விசார் வினையாற்றல்கள் பற்றிய அபிலாஷைகளும் இவர்களிடம் குறைவாகவே காணப்படும். இத்தன்மை கற்றல் பணிகளின் தோல்விக்கு வழிவகுக்கும்.



மாணவர்களின் சுய-பலம் பற்றிய நம்பிக்கையானது பாட அடைவில் ஏற்படுத்தும் செல்வாக்கு பற்றி பல ஆய்வு முடிவுகள் சுட்டிக்காட்டியுள்ளன (Liu, Hsieh, Cho & Schallert, 2006, Weaver, 2008, Hughes, 2011 and Niehaus, Rudasi &Adelson, 2012). மாணவர்களிடையே காணப்படும் சுய-பலம் பற்றிக் கொண்ட நம்பிக்கையிலுள்ள வேறுபாடுகள் அவர்களின் கற்றல் வெற்றியில் எவ்வாறு செல்வாக்குச் செலுத்துகிறது என்பதற்கு பின்வரும் சந்தர்ப்பத்தை உதாரணமாகப் பார்க்கலாம். சுரேஷும் மாலாவும் ஒரே வகுப்பில் கல்வி கற்கும் மாணவர்கள். இவர்கள் இருவரினதும் கணிதபாடம் தொடர்பான திறன்களும் பின்னணி அறிவும் ஒரே மட்டத்திலேயே உள்ளன. இருவருக்கும் ஒரே கணித பாட ஆசிரியர் கற்பித்தபோதிலும் கடந்த தவணையில் கணித பாடத்தில் இருவரும் வெவ்வேறு மட்டங்களில் சிறப்புத்தன்மையைக் காட்டினர்.

மாலா தான் ஒரு சிறந்த கணிதவியலாளர் என்ற நம்பிக்கையையும் புதிய புதிய கணித எண்ணக்கருக்களைக் கற்றுக்கொள்வதில் ஆர்வத்தையும் கொண்டிருந்தாள். மாறாக, சுரேஷோ கணிதபாடம் தொடர்பான அவனது ஆற்றல்மீது குறைந்த நம்பிக்கையே கொண்டிருந்தமையால் கணிதத் திறன்கள் தேவைப்படும் செயற்பாடுகளில் ஈடுபடுவதைத் தவிர்த்தான். இதன் காரணமாகவே சுரேஷுக்கு கணிதபாடத்தில் சிறப்பாகச் செயலாற்ற முடியவில்லை. மாணவர்களிடம் காணப்படும் உண்மையான அறிவினால் ஏற்படுத்தும் பாதிப்பினை விடவும் அவர்களின் செயலாற்றலில் சுய-பலம் பற்றிய நம்பிக்கை ஏற்படுத்தும் பாதிப்பினையே இவ் உதாரணம் எடுத்துக் காட்டுகின்றது. குறித்த பணியினை நிறைவு செய்வதற்கு அவசியமான அறிவும் ஆற்றலும் குறைவாக இருந்து தனது ஆற்றல் பற்றி மிகையான நம்பிக்கையினைக் கொண்டிருக்கும் மாணவர்கள் எதிர்மறையான விளைவுகளுக்கு முகங்கொடுக்கின்றனர் என்பதையும் ஆசிரியர்கள் கருத்திற்கொள்ளுதல் வேண்டும். உண்மையான ஆற்றலுக்கும் புலக்காட்சி பெறும் ஆற்றலுக்கும் இடையிலான தொடர்பற்ற இத் தன்மையினை "தீர்ப்பு சமானமற்ற தன்மை" என பண்டுரா குறிப்பிடுகின்றார். குறைந்தளவு கல்விக்கான ஆயத்தமும் அடைவும் கொண்டுள்ள மாணவர்களுக்கு இவ்வியல்பு வெற்றிகரமான பெறுபேறுகளை அளிக்காது. ஏனெனில், வெற்றிக்கான சுய-பலம் பற்றிய நம்பிக்கை தனிப்பட்ட ஆற்றலுக்கும் அப்பால் சென்று செயலாற்றுவதற்கு இவர்களுக்குத் தடங்கலாக அமையும். எனவே பல கல்வியிலாளர்களும் பல வினைத்திறனான கற்பித்தல் நுட்பங்களுக்கிடையே சுய-பலத்தை அதிகரிப்பதற்கான உத்திகளைக் கையாளுவதன் முக்கியத்துவத்தை உணர்ந்துள்ளனர்.

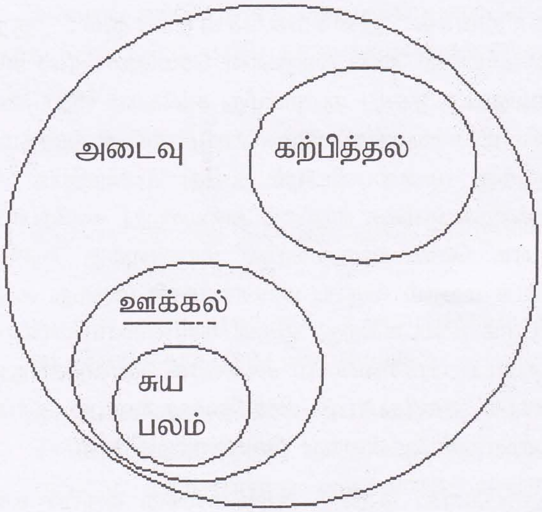
மாணவர்களின் வெற்றிகரமான கற்றலுக்கு ஊக்கல் மிக முக்கியமான காரணியாகும். ஊக்கலுக்கு அடிப்படை சுயபலம் பற்றிய நம்பிக்கை. சுய-பலம் எழுச்சியடைகையில் ஊக்கலும் அதிகரிக்கும். அதாவது, ஒருவருக்கு தன்னால் வினைத்திறனாக செயலாற்ற இயலும் என்ற நம்பிக்கை அவரது ஊக்கல் மட்டத்தைத் தீர்மானிக்கிறது. இவ் ஊக்கல் நிலை அவரது பாடஅடைவு மட்டத்தில் தாக்கத்தைச் செலுத்தும். கற்பித்தல், சுய-பலம், ஊக்கல் மற்றும் பாடஅடைவு ஆகியவற்றுக்கிடையிலான தொடர்பு உரு 1 இல் காட்டப்பட்டுள்ளது. இதன்படி சுய-பலமும் கற்பித்தலும் பாடஅடைவினில் செல்வாக்குச் செலுத்தும் பிரதான காரணிகளாகும். வெற்றி அல்லது தோல்வி பற்றிய கடந்த கால அனுபவங்களும் தனிப்பட்ட அடைவும், மற்றவர்களை அவதானிப்பதனூடாகக் கற்றல் அல்லது நேரடி அனுபவங்கள், சமூகரீதியாக இசையச்செய்தல் அல்லது சகபாடியின் செல்வாக்கு மற்றும் மனவெழுச்சி அல்லது பதகளிப்பு போன்ற உளவியல் நிலைகள் ஆகியனவற்றை சுய-பலத்தில் பங்களிப்புச் செய்யும் நான்கு பிரதான மூலங்களாக பண்டுரா சுட்டிக்காட்டியுள்ளார்.

★ தனிப்பட்ட அடைவும்

★ கடந்தகால அனுபவங்களும்

★ நேரடி அனுபவங்கள்

★ மனவெழுச்சி அல்லது உளவியல் நிலைகள்



கற்பித்தலும் ஊக்கலும்: மாணவர் அடைவில் செல்வாக்குச் செலுத்தும் காரணி

மாலாவினதும் சுரேஷினதும் கணிதபாட கற்றல் நிலைகளை உதாரணமாகக் கொண்டு இம்மூலங்கள் ஒவ்வொன்றும் சுய-பலத்தின் விருத்திக்கு எவ்வாறு துணை புரிகின்றன என்பதைப் பார்க்கலாம். வலிமையான சுய-பலம் பற்றிய நம்பிக்கையைக் கட்டியெழுப்புவதற்கு ஏற்ற மிகவும் வினைத்திறனான முறை தேர்ச்சியுடன்கூடிய கடந்தகால அனுபவங்களாகும் (mastery experiences). குறித்த கற்றல் பணியை வெற்றிகரமாக நிறைவு செய்யும் மாணவனுக்கு அதையொத்த கடின மட்டத்திலுள்ள பணிகளில் வெற்றியடைதல் இலகுவாக இருக்கும். சுரேஷ் ஆரம்ப வகுப்புகளிலிருந்து நெடும்பிரித்தல் கணித செயற்பாடுகளில் ஈடுபடுகையில் பல சிரமங்களை எதிர் கொண்டிருக்கலாம் (கடந்தகால அனுபவம்). இவ்வாறான தொடர் தோல்விகள் கணிதபாடம் தொடர்பான அவனது சுய-பலத்தை காலத்துடன் வலுவிழக்கச் செய்திருக்கலாம்.

சமூகத்திலுள்ள மாதிரிகளின் நடத்தைகளை பாவனை செய்வதனூடாகவும் (social modeling) சுய-பலம் பற்றிய நம்பிக்கை விருத்தியடைகின்றது. வகுப்பிலுள்ள தன்னையொத்த சக மாணவர்கள் நெடும்பிரித்தல் கணக்குகளை சரியாகச் செய்கையில் அவற்றை அவதானித்து அம் மாணவர்களைப் போன்று தனக்கும்

இவ்வாறான பிரச்சினைகளை இலகுவாகத் தீர்க்கக்கூடிய ஆற்றல் உண்டு என்ற நம்பிக்கை ஒருவரிடம் எழுகிறது. இத் தன்மையானது கடினமான பணிகளையும் சுலபமாக நிறைவு செய்வதற்கான தொடர் முயற்சிக்கு வித்திடுகிறது. அடுத்ததாக சமூகரீதியாக இசையச்செய்வதன் (social persuasion) மூலமாகவும் சுய-பலம் பற்றிய நம்பிக்கை விருத்தியடைகின்றது. ஒரு பணியை சிறப்பாக நிறைவு செய்யக்கூடிய திறன்களும் ஆற்றலும் உண்டு என்ற நம்பிக்கையை மாணவர்களிடம் கட்டியெழுப்புதலே சமூகரீதியாக இசையச்செய்தலாகும். குறித்த இலக்கொன்றை அடைவதற்கான செயலொன்றில் ஈடுபடும் மாணவனுக்கு தனது ஆற்றல்மீது சந்தேகம் ஏற்படுகையில் ஆசிரியரால் வழங்கப்படும் மொழிசார் உற்சாகமானது அவனுக்கு முன்பைவிடவும் தனது முயற்சியில் கூடிய கவனத்தைக் குவிக்க ஏதுவாக அமைகிறது. கணிதபாடத்தில் சிறப்பாக செயலாற்றுகையில் மாலாவுக்கு கணிதபாட ஆசிரியர் மற்றும் வகுப்பு மாணவர்களிடமிருந்து அடிக்கடி பாராட்டுக் கிடைக்கிறது. இதன் காரணமாக மாலாவுக்கு கணிதபாடப் பிரச்சினைகள் சிக்கலாக தோன்றினாலும்கூட சவாலான கணிதபாடப் பிரச்சினைகளையும் தீர்ப்பதில் மகிழ்ச்சியுடன் முன்வந்து செயலாற்றுகிறாள்.

இறுதியாக, குறித்த சூழ்நிலைக்கு ஒருவர் காட்டும் துலங்கல்களும் மனவெழுச்சித் தாக்கங்களும்கூட (psychological responses) மாணவர்களின் சுய-பலம் பற்றிய நம்பிக்கையில் மிகவும் முக்கிய பங்காற்றுகிறது. மனநிலை, மனவெழுச்சி நிலை, மனவழுத்தம் மற்றும் உடலியல் எதிர்த்தாக்கங்கள் போன்றன ஒருவர் ஒரு செயலைச் செய்வதில் தனக்குள்ள ஆற்றல்களை எவ்வாறு உணருகின்றார் என்பதில் தாக்கம் செலுத்துகிறது. உதாரணமாக, சபையில் பேசுவதற்கு முன்னர் அதிதீவிர பதகளிப்பு நிலைக்குள்ளான ஒருவருக்கு சபையில் பேசுவது தொடர்பான வலிமையற்ற சுய-பலம் விருத்தியடைகிறது. சுரேஷின் தொடர் தோல்விகள் கணிதபாடம் மீது அதிருப்தியை ஏற்படுத்தியிருக்கலாம். இப் பின்புலத்தில் கணிதபாட ஆசிரியர், கணிதபாட வேளை மற்றும் கணிதப் பிரச்சினைகளைக் கையாளும் போது பதகளிப்பு நிலை தோன்றி மீண்டும் தோல்வியை ஏற்படுத்தியிருக்கலாம். இத் தோல்விக்குக் காரணம் பதகளிப்பு நிலையேயன்றி ஆற்றல் குறைவல்ல. இவ்வாறான தொடர்ச்சியான தோல்விகள் அவனது ஆற்றல் பற்றிய சந்தேகத்தையேற்படுத்தி வலிமையற்ற சுய-பலம் உருவாகக் காரணமாக இருந்திருக்கலாம்.

பெற்றோரும் ஆசிரியரும் பிள்ளைப் பருவத்தின் ஆரம்பக் கட்டத்தில் சுய-பலத்தின் விருத்தி தொடர்பில் கவனஞ் செலுத்துதல் வேண்டும். இப் பருவத்தினர் பலதரப்பட்ட பணிகள், அனுபவங்கள் மற்றும் சூழ்நிலைகளைக் கையாளும் போது எவ்வாறு துலங்குகின்றனர் என்பதை உன்னிப்பாக அவதானித்து அதற்கேற்ப சுய-பலத்தின் விருத்தி மட்டத்தை தீர்மானிக்கலாம். கட்டிளமைப் பருவத்துடன் சுய-பலத்தின் விருத்தி நின்று விடுவதில்லை. மாறாக ஒருவர் பெறும் அனுபவங்கள், புதிய புதிய திறன்கள் மற்றும் புரிந்துணர்வுடன் வாழ்க்கைக் காலம் முழுவதும் சுய-பலம் தொடர்ச்சியாக விருத்தியடையும்.

இடைநிலை வகுப்பு மாணவர்களின் சுய-பலம் நேர்த்தன்மையாக விருத்தியடைந்துள்ள போதிலும் அதனைத் தக்கவைத்துக் கொள்வதில் பல விசேட சவால்களை எதிர்கொள்ளுகின்றனர். இம் மாணவர்கள் விரும்பும் கற்றல் பணிகளின் கடின மட்டம் அதிகரிக்கையில் அவர்களின் சுய-பலம் குன்றுகிறது எனவும் பால்நிலை, வயது மட்டம் மற்றும் கலாசாரம் போன்ற காரணிகள் சுய-பலத்தில் செல்வாக்குச் செலுத்துகின்றன எனவும் பல ஆய்வு முடிவுகள் எடுத்துக்காட்டியுள்ளன. பொதுவாக கணிதபாடம் தொடர்பான சுய-பலம் பெண் பிள்ளைகளை விடவும் ஆண் பிள்ளைகளிடம் வலுவாக அமைந்துள்ளது என Pintrich and de Groor (1990) குறிப்பிட்டுள்ளனர். ஆரம்ப வகுப்புகளில் கணித பாடத்தில் தொடர் தோல்விகளை சந்திக்கும் மாணவனுக்கு இடைநிலை வகுப்புகளில் பாடத்தின் சிக்கல் தன்மை அதிகரிப்பதால் வெற்றிக்கான அவனது எதிர்பார்ப்பும் படிப்படியாக குறைகிறது.

சுய-பலம் என்ற உளவியல் அமைப்பு (psychological construct) வெறுமனே கற்பனைரீதியாக கட்டியெழுப்பப் படுவதன்று. ஒருவர் தான் விரும்பும் பணியை செவ்வனே செய்து முடிப்பதற்கு அவசியமான திறன்களும சுய-பலத்தின் விருத்தியில் முக்கிய பங்காற்றுகிறது. பண்டுராவின் கருத்தின்படி ஏதாவது ஒரு செயலைச் செய்வதற்கு தேவைப்படும் அடிப்படைத் திறன்கள் ஒருவரிடம் இல்லையாயின் அச் செயலுக்கான பெறுபேறுகளில் எந்தவிதமான முன்னேற்றமும் ஏற்படாது. உதாரணமாக தன்னால் அட்சரகணித சமன்பாடுகளை தேர்ச்சியுடன் தீர்க்கமுடியும் என மாலா நினைக்கலாம். எனினும் அவளிடம் அதற்கான திறன்கள் இல்லையாயின் அவள் பெறும் வெற்றி தற்செயலானதேயன்றி பாடத்தின் மீதான சுய-பலம் பற்றிய நம்பிக்கையாக இருக்கமுடியாது. அந்தவகையில் மாணவர்களின் ஆற்றல் மட்டங்கள், அதற்கேற்ப அவர்களிடம் காணப்படும் சுய-பலம், இவை இரண்டுக்குமிடையிலான பொருத்தப்பாடு மற்றும் கொடுக்கப்படும் பணிகளின் கடின மட்டம் போன்ற அடிப்படை அம்சங்களில் ஆசிரியர்கள் கூடிய கவனம் செலுத்தின் அவர்கள் செயலாற்றும் போது ஏற்படும் தேவையற்ற தோல்விகளைத் தவிர்த்துக் கொள்ளலாம்.

கற்றல் ஆர்வத்தை பாதிக்கும் காரணிகளும் அது தொடர்பான ஆய்வுகளின் முடிவுகளும்

(ஒரு குறுக்கு வெட்டுப்பார்வை)

ம. மரியராசா

1.0 அறிமுகம்

கற்றல் ஆர்வம் தொடர்பாக பிரச்சினைகளை ஆய்வுசெய்யும் இந்த ஆய்வில் கற்றல் தொடர்பான கோட்பாடுகள், அதனை பாதிக்கின்ற காரணங்கள் தொடர்பாக கோட்பாட்டு அடிப்படையில் விளக்கப்படுகின்றது.

கற்றல் ஆர்வம் தொடர்பாகவும் அதனை பாதிக்கின்ற காரணிகள் தொடர்பான பிரச்சினைகள் சம்பந்தமாகவும் இவ்வத்தியாயத்தில் நோக்கப்படுகின்றது. குறிப்பாக எனது ஆய்வுப் பிரதேசத்தின் மாணவர்களில் கற்றல் ஆர்வம் தொடர்பான பிரச்சனைகளே கவனத்தில் கொள்ளப்படுகின்றது. எனவே கற்றல், கற்றலை பாதிக்கின்ற காரணிகள், கற்றல் ஆர்வத்தினை ஏற்படுத்தக்கூடிய வழிமுறைகள் பற்றியும் தரவுகளின் பகுப்பாய்வு முறைகளும் எடுத்துக் கூறப்படுகின்றன.

1.1 கற்றல்

கற்றல் என்பதற்கு ஏற்றுக்கொள்ளப்பட்ட ஒரு பொதுவான வரைவிலக்கணத்தினை வழங்குவது கடினமாக காரியமாகும். ஏனெனில் துவிச்சக்கரவண்டி ஓடக் கற்றல், கடலில் நீந்தக் கற்றல், பொறி இயந்திரங்களை பழுதுபார்க்க கற்றல், பாட அலகுகளை கற்றல் என நோக்குகின்ற போது பல வேறுபாடுகளை ஒவ்வொன்றிலும் அவதானிக்க முடியும். இதனால்தான் காலத்திற்கு காலம் வேறுபட்ட அறிஞர்களால் பல்வேறுபட்ட வரைவிலக்கணங்கள் கொடுக்கப்பட்டு வந்துள்ளன.

கற்றல் என்பது ஒருவரில் எற்படுகின்ற மாற்றம் அல்லது வளர்ச்சி நிலை எனக் குறிப்பிட முடியும். இந்நிலை நடத்தை கோலத்தில் புதிய மாற்றத்தினை ஏற்படுத்துவதாக இருத்தல் வேண்டும். இந்த மாற்றம் திறன்கள், நடத்தைகள், மனநிலைகள், விளங்கிக்கொள்ளும் தன்மைகள், அறிவுநிலை என்பவற்றில் ஏற்படுவதாக இருக்க முடியும். எப்படியாயினும் கற்றல் இடம்பெறுவதற்கு முன்னர் இருந்த மனிதனாக கற்றல் இடம்பெற்ற பின்னர் இருக்க முடியாது. இந்த கற்றலின் விளைவாக ஏற்பட்ட இந்த மாற்றம் நேர்த்தன்மை கொண்ட செயற்பாடாக இருக்க வேண்டும். மாறாக எதிர்த்தன்மை கொண்டதாகவோ, செயற்பாடு அற்றதாகவோ இருக்க கூடாது.

இவ்வாறு கற்றல் என்பதனை வரையறை செய்தாலும் கற்றல் தொடர்பாக பல்வேறு வரையறைகளையும் காண முடிகின்றது.

★ அனுபவத்தின் விளைவாக நடத்தையில் ஏற்படும் மாற்றம் (Haggard 1963)

★ அறிவை அல்லது நிபுணத்துவத்தை பெற்றுக்கொள்ளும் செயன்முறை (Knowles 1998)

★ நடத்தையை மாற்றும் உருவாக்கும் அல்லது கட்டுப்படுத்தும் ஒரு செயன்முறை

★ அனுபவம் காரணமாக நடத்தையில் உண்டாகும் சார்பளவிலான நிரந்தர மாற்றம். இங்கு நடத்தையில் ஏற்படும் மாற்றமானது புறவயமாக அவதானிக்கப் படக்கூடியதாக அமைகின்றது. (Kerth Rutledge, 2003)

★ புதிய நடத்தைகளை வெளிப்படுத்தக் கூடிய அறிவைப் பெறுதலும் ஆற்றலை விருத்தி செய்தலும்

★ அனுபவம் அல்லது பயிற்சியின் விளைவாக நடத்தையில் உண்டாகும் மாற்றம்

கற்றல் என்பது புதிய அறிவு, திறன்கள், பெறுமானங்கள், முன்னுரிமைகள் அல்லது விளக்கம் பெறுதலாகும் என்பதுடன் வெவ்வேறு வகையான தகவல்களைத் தொடுத்தலிலும் ஈடுபடுகிறது. கற்றலுக்கான ஆற்றல் மனிதர்கள், விலங்குகள் மற்றும் சில பொறிகளால் செய்யப்படுகின்றன. காலப்போக்கில் ஏற்படும் முன்னேற்றங்கள் கற்றல் வளையியை பின்பற்ற விளைகிறது.

★ தனிப்பட்ட அறிவை கட்டுருவாக்கும் ஒரு பயிற்சியாகும். இது கற்பவர்கள் உடன்பாடானவர்களாக இருக்க வேண்டும் என்பதிலும் பார்க்க உளரீதியான செயலூக்கம் உள்ளவர்களாக இருக்க வேண்டுமென எதிர்பார்க்கிறது.

★ அறிவை அல்லது திறனை பெறல், இது மூளையில் இடம்பெறுவதுடன் மாற்றங்களுக்கு இட்டுச் செல்கின்றது.

★ வெப்ஸ்டர் அகராதி கற்றல் என்பதனை பின்வருமாறு வரையறை செய்கின்றது. ஒருவர் கற்றதனால்

செய்யும் செயல் அல்லது அனுபவம் போதனை அல்லது கற்றலால் உண்டான திறன் பற்றிய அறிவு அனுபவத்தின் மூலம் நடத்தைப் போக்கில் உண்டாகும் திருத்தங்கள்.

★ கற்றல் என்பது நடத்தையில் உண்டாகும் மாற்றம் என எப்பொழுதும் வரையறை செய்யப்படுகின்றது. (Birkendholz 1999) கல்வியில் இருந்து பெறப்பட்ட அறிவு, திறன் மற்றும் பயிற்சிகளை மக்கள் நடைமுறையில் செய்துகாட்டல்.

எனவே கற்றல் என்பது புதிய அறிவு, திறன்கள் அல்லது பெறுமானங்களைப் பெற்றுக்கொள்ளும் செயல்முறையாகும். இது சில வடிவிலான நடத்தை மாற்றத்தை உண்டாக்கும்.

கல்வியியலாளர்களின் கண்ணோட்டத்தில் கற்றலானது கற்றல் செயன்முறையின் வழியே தனியாட்களுக்கு உதவுதலோடு தொடர்படுவதுடன், அது நாம் நிகழவேண்டுமெனக் கருதுபவற்றை எல்லாம் உள்ளடக்குகின்றது. இறுதி விளைவாக தனியாட்கள் புதிதாகக் கண்டறிந்த தகவல்களைப் பெற்றுத் தமது வாழ்க்கையில் உள்ளடக்கும்போது கற்றல் நிகழ்கின்றது என கொள்ளுகின்றார்கள்.

1.2 கற்றலின் தன்மையும் எண்ணக் கருவும்

கற்றல் தன்மையானது விலங்குகளின் கற்றல் செயன்முறையுடன் தொடர்புபடுத்தப்பட்டதுடன், ஆரம்பமாகின்றது. விலங்குகள் கற்றுக்கொண்டவற்றில் இருந்து பெற்றுக்கொண்ட விதிகளில் இருந்து மனிதனின் கற்றல் நடவடிக்கைகள் இனம் காணப்பட்டன. ஒரு காலத்தில் இரண்டு நோக்குகள் அல்லது இரண்டு சிந்தனா கட்டடங்கள் கற்றல் தொடர்பாக காணப்பட்டது.

1) தோண்டைக்கின் கற்றல் கொள்கை
2) ஹெஸ்ரால் வாதிகளின் கற்றல் கொள்கை

கற்றலானது விடயங்களை செய்வதற்குரிய புதிய வழிகளினை உள்ளடக்குகின்றது. அதாவது தடைகளினை மேற்கொள்வதற்கு அல்லது புதிய சூழ்நிலைக்கு தங்களை தயார்படுத்திக் கொள்வதற்கான தனிப்பட்டவரின் முயற்சியில் செயற்படுவதாகும். இந்தச் செயற்பாடுகள் நடத்தையில் ஒரு முன்னேற்றகரமான மாற்றத்தினை ஏற்படுத்துவதாக இருத்தல் வேண்டும்.

சரியான அடைவுகள் அதிகரிக்கப்படுகின்றபோது அல்லது ஏற்கனவே கற்றுக்கொண்ட விடயங்களிற்கு தற்போதைய கற்றல் வலுச்சேர்க்கின்ற போது கற்றலானது உயர்ந்து செல்வதாக இருக்கும். மேலும் ஏற்கனவெ கற்றுக்கொண்டவற்றின் பகுதிகளினை தொடர்புபடுத்துகின்ற போது அல்லது ஒழுங்குபடுத்துகின்றபோது அது கிடைரீதியான கற்றலாக காணப்படும்.

ஒருவன் தனது நாளாந்த செயற்பாடுகளை தொடர்ந்து செய்கின்றபோது அவரை அறியாமலே மாற்றமடைந்த சிந்தனைக் கோலங்களையும் அனுபவத்தினுடாகப் பெற்றுக் கொண்ட வளாச்சியின் நடத்தைகளினையும் உள்வாங்கிக் கொள்கிறார்கள். இத்தகைய செயற்பாடு அவரின் நடத்தை மீதும் அவரை சூழவுள்ள மக்களினூடான தொடர்பின் மீதும் சக்திவாய்ந்த ஆதிக்கத்தினை செயல்படுத்துகின்றது.

மாணவர்களின் கற்றல் ஆர்வம் பல நெருக்கீடுகளுக்கு உள்ளாக்கப்டுகின்றது. அதாவது பாடசாலை நேரங்களிலும், பாடசாலை நேரங்கள் தவிர்ந்த வேளைகளிலும் கற்றல் புலப்பாடுகளுடன் தொடர்பற்ற செயற்பாடுகளில் மாணவர்களும் அவர்களினை கண்காணிக்கின்ற பெற்றோரும் தொடர்ச்சியாக ஈடுபடுவதனால் கற்றல் ஆர்வத்தினை மழுங்கடிக்கச் செய்வனவாகவே உள்ளன.

கற்றல் எனும் மாற்றமானது உணர்வு ரீதியான நடத்தை மாற்றத்தையும் உள்ளடக்கியதாக உள்ளது. இதனால் கற்றல் நிகழ்ந்த பின்னர் அவன் சந்தோசமானதாக இருப்பான் எனவும் முன்னையதனை காட்டிலும் சிறப்பாக செயற்படும் அறிவினை பெற்றிருப்பான் எனவும் கூறப்படுகின்றது.

1.3 கற்றல் கோட்பாடுகள்

கற்றல் எவ்வாறு நிகழுகின்றது என்பதனை கண்டறிவதற்காக பிராணிகளைப் பயன்படுத்தி பல்வேறு வகையான ஆராய்ச்சிகளை ஆய்வாளர்கள் மேற்கொண்டார்கள். இவர்களால் முன்வைக்கப்பட்ட கற்றல் கொள்கைகளை பின்வரும் மூன்று பிரிவுகளுக்குள் உள்ளடக்கமுடியும்.

1) நடத்தை வாதக் கொள்கை
2) கள அறிதல் கொள்கை
3) மானிடவாதக் கொள்கை

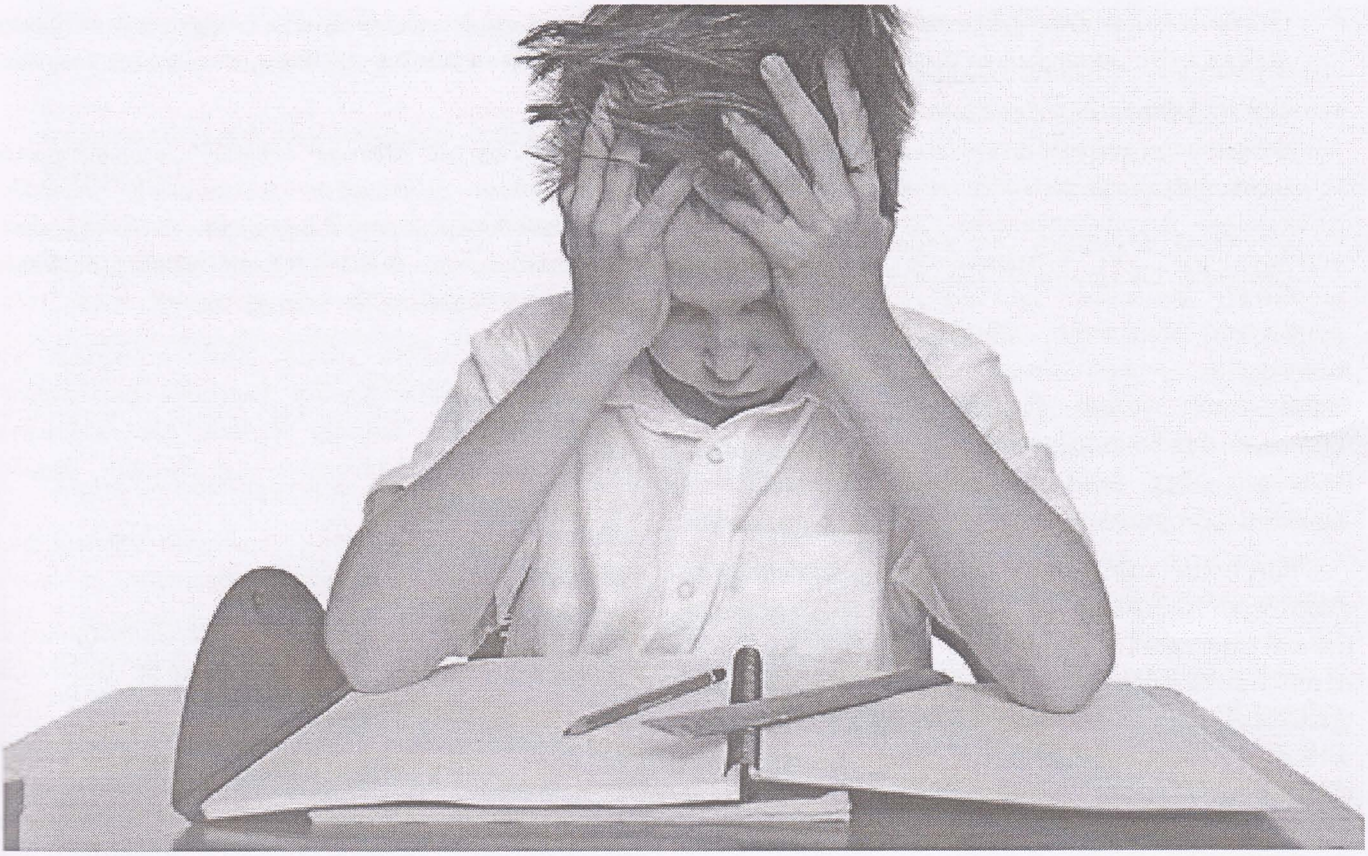
1.3.1 நடத்தை வாதக் கொள்கை

தூண்டி துலங்கற் கொள்கையும் நிபந்தனைப் பாட்டுக் கொள்கையும் இதற்குள் அடக்கப்படுகின்றன. தோண்டைக், பவ்லோவ், ஹல்இ ஸ்கின்னர், ஆகியோர் சமர்ப்பித்த கொள்கைகளிலேயே அதிகளவு கவனம் செலுத்தப்படுகின்றது.

கற்றல் தொடர்பாக முக்கியத்துவம் பெறும் மூன்று விதிகள் தோண்டைக்கின் தொடர்புக் கொள்கைகளால் எடுத்துக் காட்டப்படுகின்றன.

a) **விளைவு விதி**

ஒருவரின் செயற்பாட்டின் பெறுபேறு வெற்றிகரமானதாக இருப்பின் கற்றல் இடம்பெறும் என்பதனைக் குறிக்கின்றது.



b) **பயிற்சி விதி**

குறித்த ஒரு விடயத்தினை மீண்டும் மீண்டும் தொடர்ந்து செய்வதனால் கற்றல் உறுதியடைகின்றது என குறிப்பிடுகின்றது

c) **அண்மைநிலை விதி**

அண்மையில் மேற்கொண்டவை அவற்றிற்கு முன்னர் மேற்கொண்டவற்றை விட இலகுவாக உறுதியடையும் என குறிப்பிடுகின்றது.

பவ்லோவின் நிபந்தனைப் பாட்டுக்கொள்கை மனவெழுச்சித் துலங்கல் தொடர்பாகவே முக்கியத்துவம் பெறுகின்றது. உவப்பற்ற மனவெழுச்சித் துலங்கல்கள் காணப்பட முடியும் எனவும், நல்ல மனவெழுச்சிகளைத் தூண்ட முடியும் எனவும் துலங்கலை மாற்றுவதற்காக தூண்டலைப் பயன்படுத்த முடியும் எனவும் இவ்விதி கூறுகின்றது.

ஹல்லின் தேவை கணித்தற் கொள்கை பிள்ளையின் தேவைகளை நிறைவு செய்து கொள்ள உதவும் வகையில் செயலாற்ற வேண்டும் எனவும் சரியானதும் சிறப்பானதுமான துலங்கல்களுக்கு விரைவாக மீள வலியுறுத்தலை மேற்கொள்ள வேண்டும் எனவும் தவறான துலங்கல்களின் போது தவறை உடனடியாக எடுத்துக்காட்ட வேண்டியது முக்கியமானது எனவும் வலியுறுத்துகின்றது.

ஸ்கின்னரின் கருவிசார் நிபந்தனைப்பாட்டுக் கொள்கையில் படிமுறையான கற்றல் கற்பித்தல் குறிக்கோள்களை மிகத் தெளிவாகத் தீர்மானித்துக் கொள்ளல் வேண்டும் என வலியுறுத்தப்படுகின்றது. இவரின் கொள்கையில் இருந்து கற்றல் தொடர்பாக மீளவலியுறுத்தல், துலங்கல் அழிதல், பின்னூட்டல், நடத்தை உருவாக்கம், தண்டனை. தூண்டிவேறு பிரித்தறிதல், துலங்கல் வேறுபிரித்தல், நடத்தை வேறுபாடு, துலங்கச் சங்கிலி என்பன முக்கியத்துவம் பெறுகின்றன.

1.3.2 கள அறிதல் கொள்கை

கள அறிதல் கொள்கை தொடர்பாக Gestalt உளவியலாளர்கள், Kort lewin, Toleman என்பவர்கள் குறிப்பிடுகின்றார்கள்.

Gestalt உளவியலாளர்கள் கற்றல் இடம்பெறுவதற்கு கற்றலுக்கான துறையினை முழு அமைப்பாக விளங்கிக் கொள்வதனூடாகவே கற்றல் நிகழ்கின்றது என்று குறிப்பிடுகின்றார்கள். இவர்கள் கற்றல் தொடர்பாக மேற்கொண்ட பரிசோதனைகளில் இருந்து கற்றல் தொடர்பாக பின்வரும் முக்கிய முடிவுகளினை இனம் காண முடியும்.

★ பிரச்சினை தீர்த்தலுக்கு முழுமையான அகக் காட்சி அவசியம். இதற்கு சிறந்த புலக்காட்சி அடிப்படையாகும்.

★ பிரச்சினைக்கான தீர்வு துரிதமாக நிகழும். அதுவரை குறிப்பட்டவர் அமைதியாக இருப்பார்.

★ ஒரு சூழ்நிலையில் பிரச்சினை தீர்ப்பதன் மூலமே பெறும் அனுபவங்கள் மீண்டும் மீண்டும் பயன்படுத்தப்படலாம்.

★ பிரச்சினை தீர்ப்பதற்கு பின் தீர்வுக்கான முறையை விளங்கிக் கொள்வதால் தவறுகள் தவிர்க்கப்படும்.

கற்றல் முயற்சியில் ஈடுபட்டிருக்கும் ஒருவரின் உள்ளத்தில் புலக்காட்சிகளின் ஒழுங்கமைப்பு, மீள் ஒழுங்கமைப்பு என்பன நிகழும். இந்நிலைமையில் சடுதியாகப் பிரச்சினைக்கான தீர்வுக்குரிய ஒழுங்கமைப்புத் தோன்றும். இது அகக் காட்சி எனப்படும். சரியான அகக்காட்சி பெறுதல் சரியான தீர்வைப் பெற உதவும்.

Kurt lewin என்பவர் கற்றல் நிகழ்கின்ற எந்த நிலையிலும் தனியாளின் நடத்தையிலும் மூன்று புலங்கள் பங்களிப்புச் செய்கின்றன என குறிப்பிடுகின்றார். உளவியல் பௌதீக, சமூகப் புலங்களே அவையாகும். இவ்வொவ்வொரு பிரிவினாலும் ஏற்படுத்தப்படும் ஏககால தாக்கமே மாணவர்களின் கற்றலில் பங்களிப்புச் செய்கின்றது. கற்றலுக்கான ஆயத்தம், ஆர்வம் போன்றவை உளவியல் அம்சத்தினையும், வகுப்பறை உபகரணங்கள், காற்றோட்டம், தளபாடங்கள் போன்றவற்றை உள்ளடக்கிய பௌதீக சூழ்நிலை பௌதீக அம்சத்தினையும் ஆசிரிய மாணவ, மாணவ – மாணவ, வீடு என்றவாறாக நிலவும் சமூகத் தொடர்புகள் சமூக அம்சத்தினையும் உள்ளடக்கு கின்றது.

மாணவர்கள் இக்கொள்கையில் குறிப்பிடப்படும் உளவியல், பௌதிக, சமூகச் சூழல்கள் காரணமாக கற்றல் நாட்டம் குறைந்தவர்களாக காணப்படுகின்றார்களா? அதில் எத்தகைய காரணிகள் அதிகளவு தாக்கத்தினை ஏற்படுத்துகின்றன. உண்மையாகவே Kurt lewin கூறுவதுபோல், இந்த மூன்று புலப்பாடுகளையும் விட மேலதிக காரணிகள் கற்றல் நாட்டத்தினை தீர்மானிக்கின்றனவா? என ஆராயவேண்டியுள்ளது.

Edward-e, Tolman இன் குறிகற்றல் கொள்கையானது புறத்தூண்டிகளுடன் ஏற்படும் அனுபவம் காரணமாக ஒருவனது அறிவில் ஏற்படும் மாற்றமே கற்றலாம் என குறிப்பிடுகின்றது. இவர் தனது பரிசோதனைகளூடாக 3 பிரதான எண்ணக்கருக்களை முன்வைத்தார்.

1) இடம் கற்றல்

2) மறை கற்றல்

3) வெகுமதி எதிர்பார்க்கை கற்றல்

இடம் கற்றல் என்பது கற்கப்பட்ட வழிமுறை மட்டுமன்றி கற்கப்படும் பணியின் இலக்கும் கற்கப்படுவதனை குறிக்கும்.

மறை கற்றல் என்பது கற்றல் நிகழ்ந்ததிற்கான ஆதாரங்களோ தடயங்களோ காணப்படாத நிலையில் அது வெளியில் புலப்படாத மறைந்திருக்கும் பொருத்தமான தூண்டிகள் உள்ள போதே கற்றல் நிகழ்ந்தமைக்கான ஆதாரங்கள் வெளிப்படும் என்பது ஆகும்.

வெகுமதிக் கற்றல் என்பது கற்போன் குறித்த ஒரு வெகுமதியை எதிர்பார்த்துள்ள நிலையில் அவ்வெகுமதி கிடைக்காத போது அவனது நடத்தை தடைப்படுவதாக அல்லது குழப்பம் அடைவதாக குறிப்பிட்டார். இதுவே வெகுமதி கற்றலாகும்

1.3.3 மானிடவாதக் கொள்கை

ஒவ்வொரு மனிதனும் கற்கும் ஆசையைக் கொண்டுள்ளான். உலகத்தைப் பற்றி அறிந்து கொள்ள வேண்டும் எனும் ஆவல் அவனிடத்தில் உண்டு. எனவே புதிய அனுபவங்களைப் பெற்றுக்கொள்ளவும், ஆராய்ச்சிகளின் மூலம் கண்டறியவும் மனிதன் விரும்புகிறான். கற்ற விடயங்களை பொருளுள்ளதாக்குவதற்கு தேவையான வாய்ப்புக்களை வழங்குதல் வேண்டும். வெளிவிடயமான அறைகூவல்கள், இழிவுபடுத்தல் போன்றவற்றின் தாக்கங்களின்றிப் பெறும் கற்றல் அதிக பயனுறுதியுடையது என இக்கொள்கை வலியுறுத்துகின்றது.

1.4 கற்றல் மீது ஆதிக்கம் செலுத்தும் காரணிகள்

கற்றல் மீதும், கற்றல் ஆர்வத்தின் மீதும் பல்வேறு காரணிகள் செல்வாக்கு செலுத்துகின்றன. அவற்றுள் பின்வருவன முக்கியமானவையாக கொள்ளப்படுகின்றன.

★ வயது

கற்றல் நிகழ்வதற்கு மிகப் பொருத்தமான ஒரு கால எல்லையாக இளம்பராயம் குறிப்பிடப்படுகின்றது. இப்பருவத்தில்தான் பழக்கவழக்கங்கள், நடத்தைகள், நிரந்தரமாக பதியும் என கூறப்படுகின்றது. இதனால் வயது முதிர்ந்தவர்கள் கற்றலை மேற்கொள்ள முடியாது என்பது அர்த்தம் அல்ல. ஆனால் அவர்கள் ஒரு விடயத்தை கற்பதற்கு நீண்ட காலமும் நீண்டதொரு முயற்சியும் அவசியமாகும்.இதனால்த்தான் இளமையில் கல் என்பார்கள்.

★ உளவியல் நிலை

பாதகமான உளவியல் நிலை காணப்படுகின்றபொழுது கற்றலினை மெற்கொள்ள முடியாது. அவை கற்றலுக்கு

தடையாக காணப்படும். பசி, தாகம், களைப்பு, நோய்கள் போன்றன கற்றலினை பாதிப்பதாக காணப்படுகின்றது.

★ **வாழ்க்கைப்புதரும் விருப்பங்களும் (Life bents and Disposition)**

புத்துணர்ச்சியும் திறனும் கொண்ட ஆசிரியரினால் மேற்கொள்ளப்படுகின்ற பாடங்களை கற்பிப்பதில் உள்ள நல்ல தொடக்கமானது பிள்ளையின் வாழ்க்கையின் ஏனைய பகுதிகளை தீர்மானிக்கின்றது. கரிசனை அளவு குறைவாக உள்ள ஆசிரியரினுடைய கற்பித்தலில் மாணவர்கள் கற்றலில் ஆர்வம் காட்டமாட்டார்கள்.

★ **வெற்றி தோல்வியினுடைய அறிவு**

வெற்றியானது கற்றலினை தூண்டுவதாக அமைகின்றது. ஒவ்வொரு மாணவனும் தனது இலக்கினை அடைவதில் வெற்றி பெறுவதனையே விரும்புகின்றான். ஒவ்வொரு மனிதனும் கற்றல் நடவடிக்கையில் வெற்றிபெற்றவனாக இருக்கவே விரும்புகின்றார்கள்.

★ **நோக்கத்தின் முக்கியத்துவம் (Significance of the task)**

மாணவர்களில் விரும்பத்தக்க மனநிலைகளை தோற்றுவிக்கின்ற பிரச்சினை முறைகளும் செயற்திட்டங்களும் கற்றலில் வெற்றி பெறுவதற்கான துணையாக அமைகின்றது. இவை கற்றலை தொடர்ந்து மேற்கொள்வதற்கு தூண்டுதலாகவும் உள்ளது.

★ **பொருத்தமற்ற கிளர்ச்சிகள் கவலைகளின் தாக்கம் இன்மை**

பொருத்தமற்ற உணர்வுரீதியான கிளர்ச்சிகள் மற்றும் கவலைகளின் மட்டங்கள் இல்லாது இருக்கும்போது பிள்ளை சிறப்பாக கற்றலினை மேற்கொள்ளுவார் எனக் கூறப்படுகின்றது.

★ **அக்கறை, மன ஒருமைப்பாடு, கவனம்**

கற்றல் நிகழுவதற்கு மாணவர் இடத்தில் மன ஒருமைப்பாடும், கவனம், அக்கறை என்பன காணப்படும் போதுதான் அது சாத்தியமானதாகும்.

இவற்றிற்கு மேலாக கற்றலினையும் கற்றல் ஆர்வத்தினையும் குறித்த பிள்ளை வாழுகின்ற சூழல், குடும்பம், சமூகத்தின் கல்விநிலை, கல்வி பற்றி சமூகத்தின் விழிப்புணர்வின் தன்மை, கிடைக்கக்கூடிய கல்வி பெறுவதற்கான வாய்ப்புகள், பொழுதுபோக்கிற்கான நிகழ்வுகள் எல்லாம் பாடசாலை கல்வியிலும், கல்வியினை பெறுவதில் உள்ள ஆர்வத்தின் மீதும் செல்வாக்குச் செலுத்துகின்றது.

1.5 பிரபல்யத்துக்கான முக்கியத்துவம்

பாடசாலைகளில் மேற்கொள்ளப்பட்ட ஆய்வொன்றில் மாணவர்களின் பாடசாலை நடவடிக்கைகளில் கற்றலினை விட மாணவர்கள் விளையாட்டிற்கு முக்கியத்துவம் கொடுப்பதாக கண்டறியப்பட்டுள்ளது. அதாவது மாணவர்களும் சரி, மாணவிகளும் சரி கெட்டிக்கார மாணவர்களாக இருப்பதனை விட மெய்வன்மை நட்சத்திரங்களாக அல்லது அதிகமாக பிரபல்யம் அடைந்தவர்களாகவே இருக்க விரும்புகின்றார்கள். இந்த ஆய்வின் மூலம் பாடசாலையில் ஒரு மாணவனுடைய செலவிற்கும் இயலுமையுடன் தொடர்புடைய மாணவர்களின் அடைவு மட்டத்திற்கும் இடையில் இணைவானது இல்லையெனக் கண்டறியப்பட்டுள்ளது. இதனால் ஏனைய செயற்பாடுகளைப் போல கல்வி அடைவானது கணிக்கப் படுவதில்லை. குமரப்பருவத்தினரது நடத்தைகளும் நம்பிக்கைகளும் (Subcultures) கல்வி அடைவினை தீர்மானிப்பதில் தடையாக உள்ளன என சுட்டிக்காட்டப் படுகின்றது. வேறு முறையில் கூறுவதாயின் அறிஞர்களாக வர விரும்புகின்ற குமரப்பருவத்தினர் உண்மையில் உயர்ந்த நுண்ணறிவினை கொண்டவர்களாக இருப்ப தில்லை. ஆனால் பிரதிபலனை எதிர்பாராத கடுமையான உழைப்பினை கொண்டவர்களாகவே காணப்படுகின்றனர். இங்கு ஆசிரியர்கள் ஒவ்வொரு தனிப்பட்ட மாணவனையும் அவர்களின் முழுமையான சக்திகளையும் கற்றலுடன் தொடர்பான காரியங்களில் ஈடுபடுத்துமாறு தூண்டு கின்றார்கள். ஆனால் குமரப் பருவத்தினர் கற்றல் சார்ந்த நடவடிக்கைகளினைவிட வேறு வழிகளில் முழு சக்திகளினையும் ஈடுபடுத்துகின்றார்கள் என கண்டறியப்பட்டுள்ளது. இதற்கு அமெரிக்க தேசத்தில் உயர்பாடசாலைகள் மெய்வன்மை, சமூக செயற்பாடுகள் போன்ற செயற்பாடுகளில் ஈடுபட அனுமதித்துள்ளதுடன் அவற்றிற்கு கூடிய முக்கியத்துவத்தினையும் கொடுத்து வருவதுடன், கல்வி அடைவுகளினை பெரிதும் பொருட்படுத்தவில்லை என James coleman என்பவர் குறிப்பிடுகின்றார். (James coleman, The adolescent subculture and academic Achievement 1960 – PP 265 – 273)

இவ்வாய்வானது 1960 களில் மேற்கொள்ளப்பட்டுள்ளது. அப்போது பாடசாலையினால் ஒரு மாணவனுக்கென செலவு செய்கின்ற தொகைக்கும் கல்வி அடைவுக்கு மிடையில் இணைவு இல்லாமல் இருந்திருக்கின்றது. ஆனால் இன்று அதிக செலவுகள் பெறுமதி வாய்ந்த அதிக வருவாயினைத் தரக்கூடிய கற்கை நெறிகளுக்கு இட்டுச் செல்வதனால் செலவு செய்யும் தொகை கல்வி அடைவிற்கும் இடையில் தொடர்புத்தன்மை காணப்படுகின்றது. அதாவது கற்றல் ஆர்வம் மிக்கவர்களே அதிகளவு செலவு செய்து கற்பதற்கு முன்வருவார்கள். மேலும் எமது நாடு குமரப்பருவத்தினரின் நடத்தைகள்

நம்பிக்கைகளை காட்டிலும் கல்வி அடைவுகளுக்கு முக்கியத்துவம் கொடுத்து வருகின்றது. எமது யாழ்ப்பாண சமூகத்தில் கல்வியின் பின்னரே ஏனைய கருமங்கள் என்கின்ற நிலை வளர்ந்து காணப்படுவதனால் கல்வி அடைவுகள் முக்கிய இடம் பிடிக்கின்றது.

சமூக பொருளாதார நிலை கல்வி அடைவினை பாதிக்கின்ற முக்கிய காரணியெனவும் இதில் வசிப்பிடப் பிரதேசம், தனியார் அல்லது அரச பாடசாலைகளில் கற்றல் வருமானம், தொழில் கல்விநிலை போன்ற காரணிகள் உள்ளடக்கப்படுகின்றது.

வேறுபட்ட சமூக பொருளாதார நிலைகளில் வாழ்பவர்கள் வேறுபட்ட வகையான வாழ்க்கை அனுபவங்களையும் முறைகளையும் எதிர்நோக்குகின்றனர். அவற்றிற்கேற்பவே தமது வாழ்க்கை முறைகளையும் அமைத்துக் கொள்கின்றார்கள். வேறுபட்ட வகையான பெறுமதி திரட்டுக்களினை (set of valus) விருத்தி செய்கின்றார்கள். சமூக பொருளாதார நிலை, வேறுபட்ட பெறுமதிகள், மனநிலைகள், ஊக்கப்படுத்தல்கள் என்பன கல்வி அடைவுகளுடன் தொடர்புபட்டவையாக அடையாளப் படுத்தப்படுகின்றது. சமூக பொருளாதார நிலையுடன் இணைந்து கல்வி அடைவினை தீர்மானிக்கின்ற காரணியாக "நுண்ணறிவும்" "அடைவுமட்ட காரணியும்" (Achievement syndrome) செல்வாக்கு செலுத்துகின்றன.

மாணவர்கள் நுண்ணறிவில் சமநிலைக்கு கொண்டுவரப்பட்டாலும் "சமூக வகுப்பில் உள்ள வேறுபாடானது தொடர்ந்தும் அடைவு மட்ட வேறுபாட்டில் செல்வாக்கு உடையதாகவே காணப்படுகின்றது என David E..Lavin (1965) குறிப்பிடுகின்றார். (David E.Lavin, Sociological Deterrminants of Academic performance, PP 78 – 80)

மாணவர்களின் அடைவு மட்டமானது நுண்ணறிவு மட்டத்தினால் தீர்மானிக்கப்படுகின்றது என ஏற்றுக்கொண்டாலும் அடைவு மட்டங்களினை பாதிப்பதாக சமூக அடுக்குமட்ட வேறுபாடுகள் காணப்படுகின்றது என ஏற்றுக்கொள்ள முடியாது. ஏனெனில் இந்த ஆய்வானது 1965 காலப்பகுதியில் அமெரிக்காவில் மேற்கொள்ளப்பட்டது. கீழைத்தேய நாடுகளிலும் சரி மேற்கத்தைய நாடுகளிலும் சரி அன்றைய காலத்தினை பொறுத்தவரை கீழ்மட்ட சமூகத்தில் வாழ்ந்தவர்களின் கல்வி பெறும் உரிமை வெகுவாக மதிக்கப்படவில்லை. அவர்கள் கல்வி பெறும் வாய்ப்புகளும் குறைவாகவே காணப்பட்டன. ஆனால் இன்று கல்வி பெறும் உரிமை அனைவரதும் என்ற நிலை காணப்படுவதனால் கீழ்நிலைமட்ட மாணவர்களும் வாய்ப்புக்களை பெற்று உயர்ந்த அடைவுகளினை புலப்படுத்தியுள்ளார்கள்.

எனவே கல்வியார்வத்தினையும், கல்வி அடைவுகளினையும் இன்றைய உலகில் சமூக அடுக்கு மட்டமானது தீர்மானிக்கின்றது என்பது ஏற்றுக்கொள்ள முடியாததாகும். இன்று வறுமைக் கோட்டின்கீழ் வாழுகின்ற பிள்ளைகளும் கல்வி பெறுவதற்கான வாய்ப்புக்கள் காணப்படுவதும் இந்த நிலையினை தவிடுபொடியாக்கியுள்ளது என கருதக்கூடியதாக உள்ளது.

கல்வி அடைவினை தீர்மானிக்கின்ற சமூக பொருளாதார காரணிகளுள் பால் வேறுபாடும் முக்கியத்துவம் உடையதாக காணப்படுகின்றது. இது நேரடியாக ஆண்கள் கல்விக்கு சாதகமான தன்மையினைக்

கொண்டுள்ளது என கூறப்படுகின்றது. மேலும் கல்வி அடைவில் செல்வாக்கு செலுத்துகின்ற ஆசிரிய மாணவ உறவு நிலைகளிலும் சமூக அடுக்கு அமைவு செல்வாக்கு செலுத்துவதாகக் கண்டறியப்பட்டுள்ளது. Davidson and long என்பவர்கள் பிள்ளைகளின் ஆசிரியர் மீதான விருப்பம் அல்லது விருப்பமின்மை தொடர்பாக பிள்ளைகளின் புலக்காட்சியானது சமூக வகுப்புடன் நேரடியான தன்மையினை கொண்டுள்ளதாக குறிப்பிடுகின்றனர்.

பால் வேறுபாட்டிற்கும் கல்வி அடைவுமட்டத்திற்கும் இடையிலான வேறுபாட்டிற்கான தொடர்பினை ஆய்வுசெய்த கற்கைநெறியானது பெண்களின் அடைவானது ஆண்களின் அடைவினை விட அதிகமாக காணப்படுகின்றது என்பதனையும் சுட்டிகாட்டுகின்றது. இதேபோன்று நுண்ணறிவிற்கும் அடைவுமட்டத்திற்கும் இடையிலான இணைவு ஆண்களினை காட்டிலும் பெண்களிற்கு அதிகமாக காணப்படுகின்றது என கண்டறிந்தது. மேலும் கீழ்மட்ட நிலையில் உள்ள பெண்கள் ஆண்களினைவிட வேறு பட்ட வகையான கற்கை நெறிகளினை பின்பற்றுவதனை அவதானிக்க கூடியதாக உள்ளது.

ஆண்கள் தொடர்பான கலாசார விபரணமானது கல்வி வெற்றி பெற்ற பின்னர் இடம்பெறுகின்ற தொழில் வாழ்க்கையின் வெற்றிக்கான முக்கிய தாற்பரியமாக, அடிப்படைக் காரணியாக விளங்குகின்றது. ஆனால் பெண்கள் தொடர்பாக அவ்வாறு கருதப்படுவதில்லை எனவும் குறிப்பிடுவதோடு ஆண்களின் கல்வி வெற்றியானது எதிர்கால தொழில் வாழ்க்கை வெற்றியில் பெருமளவிலான முக்கியத்துவம் உடையதென கூறுகின்றது.

இந்நிலை பெண்களினை வெளியுலகிற்கு தொழிலுக்கு அனுப்புவதற்கு தயங்கிய சமூகத்திலேயே காணப்பட்டது. அதாவது அன்றைய காலகட்டத்தில் வாழ்க்கைச் செலவு குறைவு, கணவனின் வருமானத்தில் குடும்பத்தினை வழிநடாத்தி செல்ல முடியும் என்கின்ற நிலையில் ஆண்களின் கல்வி தொழில் வாழ்கைக்கு வெற்றியளிக்கும் என்ற நிலை இருந்தது. இன்று வாழ்க்கைச் செலவின் அதிகரிப்பு, படித்த பெண்கள் தொழில் வாழ்க்கைக்குள் ஈடுபடுவதற்கு கிடைத்த அங்கீகாரம், குடும்பச் செலவுகளில் பெண்கள் பங்கெடுத்துக் கொள்ளல் போன்ற காரணிகளினால் பெண்களின் கல்வி நிலையும் தொழில் வாழக்கையில் முக்கிய வெற்றிக்கு பங்களிப்பு வழங்குகின்றது.

மாணவர்களின் கல்வி ஆர்வத்திலும் கல்வி அடைவுகளிலும் சமயத்தின் செல்வாக்கு காணப்படுவதாக கூறப்படுகின்றது. strodtbeck என்பவர் இத்தாலிய கத்தோலிக்க மாணவர்களுடன் யூத உயர்பள்ளி மாணவர்களினை ஒப்பீடு செய்து மேற்கொண்ட ஆய்வில் இந்த உண்மையை கண்டறிந்துள்ளார்.

பாடசாலையுடனான பெற்றோரின் ஈடுபாடு மாணவர்களின் அடைவுகளில் செல்வாக்குச் செலுத்தும் காரணியாகும். மாணவர்களின் வகுப்பு மட்டங்கள் உயர்ந்து செல்லச் செல்ல பெற்றோரின் பாடசாலையுடனான தொடர்பு குறைவடைந்து செல்கின்றது. பால் அடிப்படையில் பார்க்கும் போது பெண்பிள்ளைகளின் பெற்றோர் ஆண் பிள்ளைகளின் பெற்றோரைவிட பாடசாலை நடவடிக்கைகளில் அதிகம் பங்குகொள்கின்றனர். (U.S.Department of education, National centre Education statistics-2001)

பொருளாதார நிலை வேலைக்குச் செல்லுதல், வீட்டில் வேலை செய்தல், பிறப்பு அத்தாட்சிப் பத்திரங்கள் இன்மை போன்ற காரணங்களினால் மாணவர்கள் பாடசாலைக்கு செல்வதில்லை என 1997 இல் Save the children அமைப்பின் அறிக்கை கூறுகின்றது.

கல்வியில் மாணவர்களின் மத்தியில் ஆர்வத்தினை ஏற்படுத்த வேண்டுமாயின் பாடசாலைக்கான வசதிகளை கூட்டுவதால் மட்டும் கல்வியில் சமவாய்ப்பினை ஏற்படுத்த முடியாது எனவும். கீழ்மட்ட வகுப்பினரின் சமூக பொருளாதார நிலைகளில் மேம்பாட்டை ஏற்படுத்துவதன் மூலமே கல்வியில் சமவாய்ப்பினை ஏற்படுத்த முடியும் என கண்டறியப்பட்டுள்ளது (Rupasinghe 1985)

பெற்றோர்கள் பிரிந்திருத்தல், வெவ்வேறு மதங்களை உடைய பெற்றோர்களாக இருத்தல், மதுப்பழக்கத்திற்கு அடிமையான பெற்றோர்கள், வேறு வழியின்றி விபச்சாரத் தொழிலில் ஈடுபடும் தாய்மார்கள், தந்தையர்களாலும் தந்தையர்களின் நண்பர்களினாலும் பாலியல் தொல்லைகளுக்கு உள்ளாகும் பெண் பிள்ளைகள் போன்ற காரணிகளினால் பிள்ளைகளின் நல்வாழ்விற்கும் கல்விக்கும் குடும்ப சூழல் உசிதமானதாக காணப்படுவதில்லை. இவ்வாறான சமூக குடும்ப காரணிகள் பிள்ளைகளின் கல்வியினை பாதிப்பதாக குறிப்பிடப்படுகின்றது. (சமரசிங்க குணசேகர 1998)

பிள்ளைகளின் போசாக்கின்மை பாடசாலைக் கல்வியில் பின்னடைவினை கொண்டு வருவதோடு பிள்ளைகளின் ஆரம்பகால வாழ்கைச் சூழல் அவர்களின் எதிர்கால கல்வித்தேர்ச்சியினை பாதிக்கும். பிள்ளைகள் தாயுடன் கொண்டிருக்கும் உறவு நிலையானது அவர்களின் எதிர்பார்ப்பு அறிவுசார் வளர்ச்சி என்பவற்றில் தாக்கத்தை ஏற்படுத்துமென குறிப்பிடுவதோடு பொருத்தமான முன்பள்ளிகள் இருந்தால் மட்டுமே கற்பதில் பிரச்சனைகள் தோன்றாது எனவும் கண்டறியப்பட்டுள்ளது.(சந்திர சேகரன் 1991)

வீட்டுச்சூழலானது மாணவர்களின் கல்வியில் செல்வாக்குச்செலுத்தும் ஒரு சூழல் காரணி என்பதனை (Shaycroft 1967) Postale thwait (1975) என்பவர்கள்

குறிப்பிடுகின்றனர். Jenks (1972 என்பவர் குடும்பப் பின்புலமே கல்விப் பெறுபேறுகளைத் தீர்மானிக்கும் முக்கிய காரணி என்கிறார். (செல்லத்துரை திருச்செல்வநாதன் 2003) மாணவர்களின் கலைத்திட்ட ஈடுபாடுகளில் செல்வாக்குச் செலுத்தும் சமூக பொருளாதார காரணிகள் பற்றிய ஆய்வு (ப.ப.155 - 156)

பல்வேறு வரலாற்றுப் பின்னணிகளிலும் குடும்பங்களில் மாணவர்கள் வகித்து வந்த வகிபங்கு (Role model) அவர்களின் கல்வி ஆர்வத்தில் செல்வாக்கினைச் செலுத்தியுள்ளது. கைத்தொழில் மயத்திற்கு முற்பட்ட ஐரோப்பாவில் பிள்ளைகள் குடும்பங்களில் கொண்டிருந்த நிலை (விருப்பங்கள், எதிர்பார்க்கைகள்) பெருமளவில் குடும்பங்களினாலேயே கட்டுப்படுத்தப்பட்டது. வாழ்க்கையில் பிள்ளைகளின் நிலையும் (Station in life) அவர்களின் தந்தையர்களின் நிலையைப் போலவே இருந்துள்ளது. உதாரணமாக தந்தை பண்ணைத் தொழிலாளியானால் மகனும் பண்ணைத் தொழிலாளி என்ற நிலையும், தந்தை செருப்புத் தைக்கும் தொழிலாளி என்றால் மகனும் அவ்வாறே இருக்க விரும்புகின்ற நிலை காணப்பட்டது. இந்நிலையில் இரண்டு மிக முக்கியமான காரணிகள் இதற்காக செல்வாக்குச் செலுத்தியிருந்தன.

1) நலச்சேவை சமூகம் காணப்பட்டமை. அதாவது வாழ்க்கையின் முழுமைக்கும் தமது அங்கத்தவர்கள் மீதான பொறுப்பினை குடும்பங்கள் கொண்டிருந்தமை.

2) பொருளாதார அலகாக குடும்பங்கள் விளங்கியமை.

இந்நிலையில் சமத்துவக் கல்வி என்பது எல்லோருக்கும் பொருத்தமானதாக காணப்பட்டது. சமத்துவக் கல்வி என்பது பின்வரும் நான்கு முறைகளில் வடிவமைக்கப் பட்டதாகக் காணப்படுகின்றது.

1) தொழிலாளர் கடைக்கு வழங்கப்படவேண்டிய ஒருமட்டம் வரை முக்கியமான விடயங்களினைக் கொடுத்தல்.

2) பின்னணிகளைக் கவனத்திற்கொள்ளாது எல்லா மாணவர்களுக்கும் ஒரே கலைத்திட்டத்தினை வழங்கல்.

3) வேறுபட்ட பின்னணிகளையும் குறைவான சனத்தொகை அடர்த்தியினையும் கொண்ட பிள்ளைகளுக்கு ஒரே பாடசாலையினை ஏற்படுத்துதல்.

4) பாடசாலைக்கு உதவிகளை வழங்குகின்ற மூலங்களில் சமத்துவ நிலையினைப் பேணல்

இவ்வாறான நிலையில் கல்வியில் சமத்துவத் தன்மையினை வழங்குவதன் மூலம் குடும்பங்களின், பிள்ளைகளின் கற்றல் ஆர்வம் அதிகரிக்கும் என எதிர்பார்க்கப்படுகின்றது. (James S.Coleman, The concept of equality of Eduqutional opportunity 134 – 137)

இலங்கையில் இன்று அனைவருக்கும் கல்வி, எல்லோருக்கும் பொதுவான இலவசக் கல்வி என்ற நிலை இருந்தாலும் உண்மையான நிலையில் இதனை மாணவர்கள் அனுபவிப்பது கிடையாது. ஏனெனில் அரசியல் செல்வாக்கு பெற்றோர்களின் விழிப்புணர்வு, நிதி வசதி, போன்ற காரணங்களில் சமத்துவ இலவசக் கல்வி கிடைக்கின்றதா என்றால் அது இல்லை என்பதே விடையாகும். நகர்ப்புற பாடசாலைகள் தமது வல்லாண்மைத் தன்மையினையும் உயர் பதவிகளில் இருப்பவர்கள் கிராமப் பாடசாலைகளை இன்றும் விவசாயத்திற்கும், கடற்றொழிலுக்குமான மனித வளங்களை உற்பத்தி செய்கின்ற நிலையங்களாக நோக்குகின்ற தன்மையும் தொடர்ந்த வண்ணமே உள்ளன. விவசாயியின் பிள்ளை விவசாயிதான்! கடற்றொழிலாளியின் பிள்ளை உயர் பதவிகளில் இருக்க முடியாதா? என்கின்ற நிலையினை எண்ணிப்பார்ப்பது மிகக் குறைவாகும். அமெரிக்க தேசத்தில் வெள்ளை – கறுப்பினவர்களுக்கான சமத்துவக் கல்வி முறைதான் ஓரளவு ஒழிந்துள்ளது என்பதற்கு அனைத்து மட்டங்களிலும் அது நடைமுறைப்படுத்தப்பட்டதுதான் காரணமாகும். இன்று மகிந்த திட்டம் இப்பிரச்சினையினை ஓரளவு அடையாளம் கண்டு கிராமப் புறங்களை அபிவிருத்தி செய்வதில் கவனத்தை செலுத்தியுள்ளது.

ஏற்கனவே குறிப்பிட்டது போன்று கற்றல் ஆர்வம், அது தொடர்பான பிரச்சினைகளுக்கு குடும்பமட்டங்களில் விழிப்புணர்வு ஏற்படுத்தப்படல் வேண்டும். பெற்றோர்களும் தமது பிள்ளைகள் தொடர்பான கனவுகளினை, எண்ணங்களினை உயர்ந்த நிலையில் பேணவேண்டும்.

பாடசாலை தொடர்பான எண்ணக்கரு, பாடசாலைகளில் பிள்ளைகளை இணைப்பதற்கான அனுமதி நடைமுறைகள், பாடசாலையில் நடாத்தப்படுகின்ற பரீட்சைகள், பரீட்சை முறைகள் என்பன தொடர்பாகவும் பாடசாலை முதல்வர், பிள்ளையின் வகுப்பாசிரியர், பாடசாலையில் பிள்ளையின் வகிபாகம் என்பன தொடர்பாகவும் பெற்றோருக்கு விழிப்புணர்வுகள் ஏற்படுத்தப்படல் வேண்டும்.

பாடசாலைகளை வளப்படுத்துவதற்கான வலிமையான கட்சியினர் யார்? பாடசாலையின் பலவீனம் யாது? போன்ற பல்வேறு விடயங்கள் தொடர்பாகவும் பெற்றோர், பழைய மாணவர்கள் மத்தியில் விழிப்புணர்வினை ஏற்படுத்துவதன் மூலம் இப்பாடசாலையின் வளர்ச்சியும் பிள்ளைகளின் கல்வி ஆர்வமும் அதிகரித்து தொழிலாளியின் பிள்ளை தொழிலாளி அல்ல என்ற நிலையினை உருவாக்க முடியும்.

கற்றல் – கற்பித்தல் – தேடியாய்தல் செயற்பாடுகளில் கணித அறைகள் (Math Labs)

அருந்ததி ராஜவிஜயன், SP Trdin Maths, Bed(Hons), MATE
கணித ஆசிரிய ஆலோசகர், கொழும்பு

ஒரு நாட்டின் சமூக பொருளாதார, கலாசார வாழ்க்கைத்தர மேம்பாட்டிற்கு கல்வியானது முக்கியமான காரணியாகும். பிள்ளையைப் பூரண மனிதனாக்குவதில் பெற்றோர், ஆசிரியர், அதிபர், சகபாடிகள், சமூகம் எனப் பல்வேறு தரப்பினரதும் பங்கு அவசியமாகிறது. இதற்குப் பாடசாலை என்னும் நிறுவனத்தின் பங்களிப்பே மிகமுக்கியமான தொன்றாகும். மாறிவரும் நவீன உலகிற்குத் தேவையான அறிவு திறன், மனப்பாங்கு விழுமியம் சார்ந்த பிரஜைகளை உருவாக்குவது பாடசாலையின் பிரதான கடமையாகும். பிள்ளையின் தரத்திற்கேற்ப குறை நிறைகளை இனங்கண்டு தனியாள் வேறுபாடுகளிற்கேற்ப கற்றல் கற்பித்தலை மேற்கொள்வது மிகவும் அவசியமாகிறது.

1999ம் ஆண்டிலிருந்து தேசியமட்டத்தில் நடைமுறைப்படுத்தியுள்ள புதிய கல்விச் சீர்த்திருத்தத்தில் பிள்ளையின் உள்ளார்ந்த திறன்கள் வெளிக்கொணரப்படும் பாங்கில் கல்வியை வழங்குதல் எதிர்பார்க்கப்படுகிறது. விரிவுரைக் கற்பித்தல் முறை மாறி பிள்ளை தானே கண்டறிந்து எண்ணக்கருவாக்கம் பெறவேண்டும் எனக் கூறப்படுகிறது. ஆசிரியர் அருகிருந்து அவன் பலம் பலவீனம் இனங்கண்டு வழிகாட்டுதல் அவசியமாகிறது. ஆனால் இவ்வாறு கணித பாடச் செயற்பாடுகளை மேற்கொள்ளும் ஆசிரியர்களின் எண்ணிக்கை மிகவும் குறைவாகவே காணப்படுகிறது.

"பிள்ளைகள் ஒவ்வொருவரும் பல்வேறு வகைகளில் வேறுபட்டதும் தமக்கு இயற்கையாகவே உரிய விசேட இயல்புகளுடனும் காணப்படுகின்றனர். எனவே இவர்கட்கு பொதுவாகக் கற்பிப்பது பயனற்றது" என உளவியலாளர் ஜீன் பியாஜே கூறுகின்றார். எமது நாட்டைப் பொறுத்தவரை ஏனைய பாடங்களுடன் தொகை குறைந்து காணப்படுகிறது. இதற்கு மாணவரின் ஆற்றல் மட்டம், கற்பித்தலிலுள்ள குறைபாடு, கலைத்திட்டத்திலுள்ள குறைபாடு எனப் பல்வேறு காரணங்களைப் பலரும் முன்வைக்கிறார்கள்.

கணிதம் நிச்சயமானதும் பழுதற்ற திருத்தமான கொள்கைகளையும் தன்னகத்தே கொண்டுள்ளது. எனவே நிச்சயமான திருத்தமான முடிவுகளைப் பெறுவதற்கு காட்சிநிலையில் இருந்து கருத்து நிலையில் சிந்திக்க வேண்டும். பாடசாலைக்கு வெளியே உயர் மட்டத்தில் திட்டமிட்டு வடிவமைக்கப்படுகின்ற கலைத்திட்டங்களின் பாடத்திட்டங்கள், பாடநூல்கள், ஆசிரியர் வழிகாட்டிகள், என்பன ஒவ்வொரு மாணவனையும் கருத்தில் கொள்ளாது பொதுமைப்படுத்தப்பட்ட நிலையிலேயே வடிவமைக்கப் படுகின்றன. இதனால் ஆசிரியர்கள் தனித்தனி மாணவர்களுக்குப் பொருத்தமான கற்றல் சந்தர்ப்பங்களை உருவாக்க வேண்டியவர்களாக உள்ளனர். இந்த வகையில் கற்றல் துணைச்சாதனங்கள் மாதிரிகளின் பயன்பாடு அதிக பயனுறுதி வாய்ந்ததாக உள்ளது.

கணித அறைகள்

வெவ்வேறு வகையான கற்றல் உபகரணங்களின் உதவியுடன் கணித தேற்றங்கள், விதிகள், உண்மைகளினூடாக கணித எண்ணக்கருக்களை விரிவுபடுத்தி அறியும் இடம்.

நோக்கங்கள்

★ மாணவர்களின் கணிதம் கற்கும் நோக்கங்களாகிய அறிவும் திறனும், தொடர்பாடல், தொடர்புகாணல், காரணம்காட்டல் பிரசினம் தீர்த்தல் ஆகியன நிறைவேறும் வகையில் மகிழ்ச்சிகரமான கற்றல் சூழலை ஏற்படுத்திக் கொடுத்தல்.

★ கணிதத்தை தனியே அறிவுக்கு மட்டும் மட்டுப்படுத்தாமல் நடைமுறை வாழ்க்கைக்குத் தேவையான திறன்களைப் பெற்றுக் கொடுத்தல்,

★ நற்பண்புகளை வளர்த்தல்.

வளங்கள்

மாணவர்கள் குழுக்களாக அமர்ந்து செயற்படக்கூடியவாறு மேசை கதிரைகள், கணிதத் தொனிப்பொருட்களாகிய அட்சரகணிதம், கேத்திரகணிதம், அளவீடுகள், எண்கள் தொடையும் நிகழ்தகவும், புள்ளிவிபரவியல் தொடர்பாக திட்டமிட்ட மாதிரி உருக்கள் மற்றும் உபகரணங்கள்

ஒவ்வொரு வகுப்பு மட்டத்திற்கும் ஏற்றவாறு அலகுரீதியான செயற்பாட்டுப்படிவங்கள், கணிதப் புதிர்கள் கொண்ட அட்டைகள், ஆணிப்பலகைகள், மாணவர் எண்ணிக்கைகளுக்கேற்ப செயற்பாட்டு உபகரணங்கள் என்பவற்றுடன் கணிதவியலாளர்களின் படங்கள் தகவல்கள் போன்றவையும் உள்ளடக்கப்படலாம்.

முறைமை

மாணவர்கள் கிழமையொன்றில் குறைந்தது 2 பாடவேளைகளாதல் கணித அறையில் செயற்பாடுகளுடன் கூடிய ஆய்வில் ஈடுபடுமாறு நேர சூசி தயாரிக்கப்பட வேண்டும். கணித அறைக்கு பொறுப்பாக ஒரு ஆசிரியர் இருப்பர். பொருட் பதிவேடுகள் போன்றவை முறையாகப் பேணப்படவேண்டும். குறித்த அலகுக்குரிய செயற்பாடுகளை கற்றல் உபகரணங்களின் உதவியுடன் மேற்கொண்டபின் செயற்படிவங்களை மாணவர்கள் பூத்திசெய்வர். இதற்காக ஆசிரியர் அருகிலிருந்து வழிகாட்டுவர்.

மாணவரிடம் சிறந்த கணித அடைவு மட்டத்தை ஏற்படுத்துவதற்கு பல்வேறு விதமான உத்திகள் பிரயோகிக்கப்பட வேண்டும். இத்தகைய சவால்களை வெற்றிகரமாக மேற்கொள்வதற்கு கற்பித்தல் உபகரணங்களின் பிரயோகம் ஆசிரியர்களுக்கு உதவுகின்றன என ஆய்வுகள் சுட்டிக்காட்டுகின்றன. "நாம் காணாத ஒன்றை அல்லது நேரடியாக அனுபவிக்காத யாதாயினுமொன்றை விளங்கிக் கொள்வதற்கு உதவுகின்றதொன்றே மாதிரி எனப்படுகின்றது" (Dorin, Dmmin and Gable 1990) இந்த வகையில் பூரணமான மனிதனை உருவாக்குவதில் ஈடுபடுகின்ற ஆசிரியர்கள் கற்றல் கற்பித்தலை மேற்கொள்ள முன் பல்வேறு காரணிகளை கருத்தில் கொண்டு கல்விக்கோட்பாடுகளின் சிந்தனைகளின் அடிப்படையில் உருவாக்கும் முன் திட்டமிடல்களே இவ் உபகரணங்களாகும்.

கணித அறைகளில் எங்கு திரும்பினாலும் கணிதம் சார் பொருட்களே காட்சிப்படுத்தப்பட்டிருக்கும். இதனால் மாணவர்கள் மகிழ்ச்சியான சூழலில் சுதந்திரமாக ஆய்வில் ஈடுபடுவர். மிகவும் கடினமான எண்ணக்கருக்கள் கூட இலகுவாக நின்று நிலைக்கும் வகையில் கருத்து நிலையில் சிந்திக்கும் ஆற்றலைப் பெறுவர். புத்தாக்கங்களை உருவாக்கும் சந்தர்ப்பங்களையும் மாணவர்கள் பெறுவர். ஆசிரியர்களும் வழமையான கற்பித்தல் முறைகளிலிருந்து விலகி நிலைமாற்ற வகிபாகத்துள் நுழைவதற்கும் அவர் தம் வாண்மைத்துவத்தை விருத்தி செய்வதற்கும் இச் செயற்பாடுகள் உதவும்.

இதனடிப்படையில் நாடுமுழுவதிலும் உள்ள பாடசாலைகளில் இடைநிலைப் பிரிவு மாணவர்களுக்காக கணித அறைகளை உருவாக்கும் திட்டத்தை கல்வி அமைச்சின் கணிதப்பிரிவு முன்னெடுத்து வருகிறது. கல்வி அமைச்சு மாகாண கல்வி அமைச்சு என்பவை கணிசமான அளவு பெறுமதியான கணிதம் கற்றல் உபகரணங்களை பாடசாலைகளுக்கு வழங்கி வருகின்றன. இது தொடர்பான செயலமர்வுகள் கணித ஆசிரியர்களுக்காக உள்நாட்டு வெளிநாட்டு வளவாளர்களால் மேற்கொள்ளப்பட்டு வருகின்றன.

கணித பாடத்தின் அடைவு மட்டம் தொடர்பாக சர்வதேச ரீதியில் மேற்கொள்ளப்பட்ட ஆய்வுகளில் பல்வேறு நாடுகளிலும் மாணவர்கள் பெற்றுக் கொண்ட சராசரிப் புள்ளி 25% இலும் குறைவாகக் காணப்படுகின்றது. என்பதை (Husen, 1967) என்பவர் எடுத்துக் காட்டியுள்ளார். இலங்கையைப் பொறுத்தவரை தேசிய கல்வி ஆணைக்குழுவின் அறிக்கைகளில் (1991 / 2000) கணிதபாடத்தில் 52% அடைவுமட்டமே காணப்படுகிறது.

கணிதக் குறைபாடானது மாணவர்களின் உயர் கல்வி, தொழிற்தெரிவு என்பவற்றை வரையறுக்கிறது. கணிதத்தை அடிப்படையாகக் கொண்ட தொழில்களே பொதுவாக கூடுதலான ஊதியத்தை வழங்குகின்றன. கணிதத் துறையில் பெற்றுக்கொள்ளும் உயரடைவு ஒரு பிள்ளையின் ஒளிமயமான எதிர்காலத்திற்கு வழிவகுக்கும். மேலும் விஞ்ஞானம், தொழில்நுட்பம் ஆகிய துறைகளில் முன்னேறுவதற்கு கணிதத் திறமை முக்கியமான தொன்றாகிறது.

கணிதத்தைப் புரிந்து கொள்ளவும் மேலும் நன்றாகக் கற்கவும் பாடசாலைகளில் கணித உபகரண வசதிகள் இருத்தல் இன்றியமையாததாகும். தமது கற்பித்தல் என்னும் தொழிற்பாட்டில், கணித உபகரணங்களை எவ்வாறு, எப்போது பயன்படுத்த வேண்டும் என்பதை கணித ஆசிரியர் அறிந்து வைத்திருக்க வேண்டும். எதிர் காலத்தில் மாணவர்கள் இலகுவாகவும், பயனுறுதியுடையதாகவும் கற்பதற்கும், கற்றல் இயலளவை அதிகரித்துக் கொள்வதற்கும், கற்றல் செயன்முறையில் அறிவு திறன்களை மேலும் வளர்த்துக் கொள்வதற்குமான முயற்சிகளே கற்பித்தலின் நீண்ட காலப் பெறுபேறுகளைக் கொண்டு விளங்குகின்றன. இத்தகைய பெறுபேறுகளை படிப்படியாக அடைந்து கொள்வதில் உபகரணங்களின் உதவியுடனான ஆய்வுடன் கூடிய கற்றல் சிறப்பான பங்களிப்பை ஆற்றுகின்றன.

கல்வியில் தரம்

[Quality in Education]

சி. லோகராஜா

கல்வித் துறையின் முக்கிய சேவை பெறுநராகிய மாணவர்களும், அவர்களது கல்விக்காக பெருமுயற்சி எடுத்துக் கொள்ளும் பெற்றோர்களும், கல்விக்காக பெருமளவு நிதியை ஒதுக்கீடு செய்யும் அரசும் கல்வியின் தரம் உயர வேண்டும் என எதிர்பார்க்கின்றனர். பாடசாலைகளில், கல்வி நிகழ்காலத்திற்கு பொருத்த முடையதாய் இருக்க வேண்டும். உலகின் எப்பாகத்திலும் எமது மாணவர்கள் அறிவாற்றல், உழைப்பு, நேர்மை, ஈடுபாட்டுடன் சேவை செய்தல் போன்ற பண்புகளைப் பெற்று பல்வேறு துறைகளிலும் மேன்மையடைய உதவுவதாக இருக்க வேண்டும் என்ற அனைத்து தரப்பினரதும் எதிர்ப்பார்ப்பும் சாத்தியமாகக் கூடிய ஒன்றே.

கல்வியில் தரம் என்பதன் பொருள்

தரம் (Quality) என்ற சொல் உயர் தேர்ச்சியைக் குறிப்பதாகும். உயர் தேர்ச்சி என்பது பன்முகம் கொண்டது. சொல்லாற்றல், எண்ணாற்றல், ஒன்றைப்பார்த்து அதைத் தத்ரூபமாக மீண்டும் உருவாக்குதல், புதியன படைத்தல், கற்பனை செய்தல், நேர்த்தியாகச் செய்தல் போன்ற மனிதத் திறமைகளும் ஆற்றல்களும் முக்கியமானவையே அவற்றில் தேர்ச்சி பெற்று திகழ்வதையே உயர் அடைவு என்கின்றோம். கல்வியில் தரம் என்பதன் மூலம் பின்வருவன ஒவ்வொன்றும் தனித்தனியாகவும், ஒன்று சேர்ந்தும் பொருள் கொள்ளப்படுகின்றன.

1. மாணவர்கள் பெற்ற அறிவு மனப்பாங்கு, செய்திறன்கள் ஆகியவற்றில் வரையறுத்த குறைந்த பட்சத் தேர்ச்சி எந்தளவு பெறப்பட்டுள்ளது.
2. கல்வி கற்பதில் மாணவர்களுக்கு வழங்கப்படும் கற்றல் உபகரணங்கள், கற்பித்தல் முறைகள் ஆகியவற்றின் தன்மை எத்தகையன? இவை பொருத்தமானவையா? போதுமானவையா?
3. கல்வியில் ஈடுபடுத்திய முதலீட்டிற்கு அல்லது உள்ளீட்டிற்கு பொருத்தமான விளை பயன் எந்தளவு ஏற்பட்டுள்ளது?

சுருங்கக்கூறின் ‘தரம்’ என்பதில் திறன், ஆற்றல், தேர்ச்சி, பொருத்தப்பாடு, பயன்பாடு ஆகியன அடங்கு கின்றன. இதனை அடிப்படையாகக் கொண்டுதான் ஒவ்வொரு குழந்தையும் அடிப்படை குறியீட்டளவு தரத்தை அடைந்திருக்க வேண்டும் என வலியுறுத்தப்படுகின்றது.

தரமான கல்வி என்பது மாணவர்களை அதிக வருமானம் தரும் பணிகளுக்கு தகுதியுடையவராய் ஆக்குவதோடு தங்கள் ஓய்வுநேரத்தைப் பயனுள்ள வகையில் செலவழிக்கத் தயார்படுத்துவதும், சூழ்நிலைக்கேற்றவாறு உரிய மாற்றங்களை ஏற்றுக் கொள்ளும் மனப்பான்மையை பெறச் செய்தலுமாகும். எனவே தரமான கல்வி என்பது எவை கற்பிக்கப்படுகின்றன? என்பதையும் கணிக்கின்றது. தரமான கல்வியை வழங்குவதற்கு மேற்கொள்ள வேண்டியவை

1. கற்பித்தலை விட மாணவர்களின் சுய கற்றலுக்கு அதிக முக்கியத்துவம் அளித்தல்
2. முறைசார் கல்வியமைப்புக்கு மாற்று வழிகளாக அமையும் பகுதி நேரக் கல்வி, தங்கள் தேவைக்கும் வசதிக்கும் ஏற்ப கற்றிடும் தொலைக் கல்வி, திறந்தவெளிக் கல்வி போன்றவற்றிற்கு உரிய முக்கியத்துவமும், அங்கீராமும் அளித்தல்.
3. சமுதாயத்தின் இன்றைய தேவைகளையும், எதிர்கால தேவைகளையும் கருத்திற் கொண்டு கலைத்திட்ட அமைப்பை விரிவுபடுத்துதல்.
4. கற்பித்தல் முறைகளையும, கற்பிக்கும் பாடப் பொருட்களையும் நவீனமயப்படுத்துதல்.
5. மாணவர்களுக்கு பாடம்சார்ந்த செய்திகளையும் குறிப்புக்களையும் வழங்குவதற்குப் பதிலாக அவற்றை மாணவர்களை கண்டறியச் செய்தலுக்கு முக்கியத்துவம் அளித்தல்.

தரமான கல்விக்கான நிபந்தனைகள்

★ **கற்றலை ஊக்குவிக்கும் சூழ்நிலை**

கற்பதற்குரிய அனைத்து வசதிகளையும் கொண்டுள்ள துடிப்பான சூழ்நிலையில் வளரும் பிள்ளைகள் கல்வியில் அதிக தேர்ச்சி பெற்று திகழ்கின்றனர்.

★ **தகுதியான ஆசிரியர்கள் போதியளவு இருத்தல்**

வகுப்பறையில் அதிக மாணவர்கள் இருந்தால் அவர்களிடம் தனிக்கவனம் செலுத்தி அவர்களை முழுமையாக கற்கச்செய்து தேர்ச்சி அடையச் செய்யமுடியாது: மாறாக அவர்களுக்கு குறிப்புக்களை வழங்கி பயிற்சி பெறச் செய்யவே முடியும். எனவே கற்பித்தல் முறைகளின்

தரம் தாழ்கின்றது. இதை நீக்குவதற்கு பொருத்தமான ஆசிரியர் மாணவர் விகிதத்தை நிர்ணயித்து தகுதியான ஆசிரியர்களை போதியளவு நியமிக்க வேண்டும்.

★ **திறமையான ஆசிரியர்களை நியமித்தல்**

கல்வியின் தரம் பெரும்பாலும் ஆசிரியர்களின் தரத்தைக் சார்ந்தே இருக்கின்றது. தரமான கல்வி என்பது, நவீன அறிவைப் பெறுதல், அதையும் ஆராய்ந்தறிதல், தானே சோதித்தறிதல், சுயகற்றல், மனித நேயத்தோடு மாணவர்கள் திகழ்தல் ஆகியவற்றை உள்ளடக்கியதாகக் கொண்டால், அத்தகைய கல்வியைப் பெறச் செய்வதற்கு திறமை மிக்க ஆசிரியர்கள் தேவை. தமது கற்பித்தல் மூலம் மாணவர்களை உற்சாகப்படுத்தி, ஊக்குவித்து மேன்மேலும் கற்கவேண்டும் என்ற ஆர்வத்தை தூண்டுபவரே சிறந்த தரமுடைய ஆசிரியர் என்று இராஸ்மஸ (Erasmas) எனும் அறிஞர் கூறகின்றார். எனவே இவர்களுக்கு அதிக சம்பளம் கொடுக்க வேண்டி இருந்தால் கூட இத்தகைய ஆசிரியர்களையே பாடசாலைகள் மற்றும் கல்வி நிறுவனங்களில் ஆசிரியராக நியமிக்க வேண்டும்.

கல்வித் தரத்தை மேம்படுத்த அரசு மேற்கொண்டுள்ள நடவடிக்கைகள்

இலங்கை ஜனநாயக சோசலிசக் குடியரசின் அரசியல் யாப்பின் 13வது திருத்தச்சட்டத்தின் 3வது அத்தியாயத்தின்படி கல்வித்துறை சம்மந்தமான செயற்பாடுகள் மாகாணங்களுக்கு பகிர்ந்தளிக்கப்பட்டுள்ளன. இருந்தும் 3வது அத்தியாயம் 2பீ பிரிவிற்கமைய கல்வியின் தரம் மற்றும் பண்புசார் விருத்தியை தொடர்ச்சியாக முன்னெடுப்பது, அதனை தேசிய மட்டத்தில் நடைமுறைப்படுத்துவது தொடர்பான அதிகாரங்களும் பொறுப்புக்களும் கல்வி அமைச்சுக்கு உரியதாகும். இந்நாட்டின் பொதுவான விடயதானம், பொதுப் பரீட்சை, விளையாட்டு மற்றும் அழகியற் பிரிவுகளின் போட்டிகள் உட்பட பாடவிதானம் சம்மந்தமான பலவித செயற்றிட்டங்களும் தேசிய மட்டத்தில் செயற்படுத்தப்படுகின்றன. இதனடிப்படையில் தேசிய மட்டத்தில் கல்வியில் தர விருத்தியை நடைமுறைப்படுத்துதல் மற்றும் அதன் அபிவிருத்திச் செயற்பாடுகளுக்காக விசேட பிரிவொன்று கல்வி அமைச்சில் இருக்க வேண்டுமென்பதால் அமைச்சரவையின் அனுமதியுடன் 2001 ஜனவரி 15 ஆம் திகதி "மதிப்பீட்டுக்கும் தர உறுதிப்பாட்டிற்குமான அலகு" ஆரம்பிக்கப்பட்டது. அது மீண்டும் அமைச்சரவையின் அனுமதியுடன் 2004 ஜனவரி 15ஆம் திகதியிலிருந்து "முகாமைத்துவ தர உறுதிப்பாட்டு அலகு" என ஆழமான கருமங்களைக் கொண்ட அலகாக மாற்றம் செய்யப்பட்டு இயங்கி வருகின்றது.

இடைநிலைக் கல்வி நவீனமயச் செயற்றிட்டத்தின் ஓர் அங்கமாகிய கல்வியின் பண்புசார் விருத்தியை உறுதி செய்யும் பிரதான நோக்குடன் ஆரம்பிக்கப்பட்ட இப் பிரிவினால் கல்வித் துறையின் மனித மற்றும் பௌதீக வள முகாமைத்துவத்திற்காக பண்புத் தரங்கள், சுட்டிகள், நியதிகள் வகுக்கப்பட்டுள்ளன. மேலும் முகாமைத்துவம் தர உறுதிப்பாட்டு அலகினால் உள்ளக மதிப்பீட்டுக்கான வழிகாட்டி, வெளிவாரி மதிப்பீட்டுக்கான வழிகாட்டி என இரண்டு அறிவுரைப்பு வழிகாட்டிகள் தயாரிக்கப்பட்டு சகல பாடசாலைகளுக்கும் விநியோகிக்கப்பட்டுள்ளன.

அத்துடன் கல்வியின் தரம் மற்றும் வெளிவாரி மதிப்பீடுகள் தொர்பான வழிகாட்டலைப் பயன்படுத்தி பாடசாலையின் பண்புசார் விருத்திக்காக அமுல்படுத்த வேண்டிய வேலைத் திட்டங்கள் தொடர்பாக சகல தேசிய பாடசாலை அதிபர்களும் பயிற்றப்பட்டுள்ளனர். மேலும் மாகாணக் கல்விப் பணிப்பாளரின் அறிவுறுத்தலுக்கமைய தெரிவு செய்யப்பட்ட 30 உத்தியோகத்தர்கள் பயிற்றுவிக்கப் பட்டு அவர்கள் மூலமாக மாகாணப் பாடசாலை அதிபர்களும், முகாமைத்துவ குழுக்களும் பயிற்றப் பட்டுள்ளனர்.

பாடசாலை மட்டத்திலான பணிகள்

★ தமது பாடசாலையில் கல்வியின் பண்புசார் தரத்தை உறுதிப்படுத்துவதற்கான தமது தொழில் வாண்மை விருத்திக்கு தேவைப்படும் மதிப்பீட்டுத்தரவழிகாட்டலில் குறிப்பிடப்பட்டுள்ள பாடவிதானம் முகாமைத்துவம் மாணவர் அடைவு போன்ற முக்கிய துறைகளுக்குரிய சுட்டிகளைத் தேர்ந்தெடுத்து அதன் அடிப்படையில் செயற்பட ஆசிரியர் குழாமினை முன்னுரிமை அடிப்படையில் தயார் செய்தல். அத்துடன் பாடசாலை உள்ளக மதிப்பீட்டுக் குழுவை நியமித்து செயற்படுத்துதல்.

★ பாடசாலை சிரேஸ்ட முகாமைத்துவக் குழு மற்றும் மதிப்பீட்டுக் குழு மூலம் சேவையில் வினைத்திறனை ஏற்படுத்துவதற்காக பாடசாலையின் பண்புசார் தரத்தை உறுதி செய்ய கீழ் குறிப்பிட்ட வழி முறைகள் பின்பற்றப்பட வேண்டும்.

★ மதிப்பீட்டிற்கு உட்படுத்தப்படும் துறைகள் மற்றும் சுட்டிகளை அடிப்படையாகக் கொண்டு இலகுவாக மதிப்பீட்டுத் திட்டங்களைத் தயாரித்து அதன் பிரதிகளை ஆசிரியர்களுக்கு வழங்கி அவர்களின் தொழிற் துறையின் தரத்தைப் பேணுவதற்கான தேவைகள் குறித்து ஆசிரியர்களை அறிவுறுத்துதல்.

★ தரவட்டம்தாபித்தல், அனுசரணை வழங்குதல் மற்றும் முன்னேற்ற அறிக்கைகளைத் தயாரித்தல்

★ வகுப்பறை மதிப்பீடு மற்றும் கண்காணித்தல் மூலம் தகவல்களை அறிக்கைப்படுத்துதல்.

★ தவணைப் பரீட்சைகளின் பின்னர் மாணவர்களின் அடைவு மட்டங்களின் ஆய்வு அறிக்கைகளைத் தயாரித்தல்.

★ தமது பாடசாலை தொடர்பான மதிப்பீடுகளை வருடாந்தம் மேற்கொண்டு பாடசாலைகளின் பலம், பலவீனங்களை இனங்காணுதல்.

மேற் கூறப்பட்ட உபாயங்களுக்கு உரிய மாதிரிப் படிவங்களைப் பூர்த்தி செய்து கோட்டக் கல்விப் பணிப்பாளருக்கும், வலயக் கல்விப் பணிப்பாளருக்கும் அனுப்பி வைத்தல்.

பாடசாலை உள்ளக மதிப்பீட்டுப் புத்தகத்தில் மேற் கூறப்பட்ட மதிப்பீட்டுப் பணிகள் தொடர்பான தகவல்கள் மற்றும் உரிய அறிக்கைகளின் பிரதிகளை வைத்திருத்தல்.

கோட்ட மட்டத்திலான பணிகள்

★ பாடசாலைகளில் இருந்து கிடைக்கும் உள்ளக மதிப்பீட்டுக் குழுவை வலுவுடையதாக மாற்ற அதிபருக்கு வழிகாட்டல்.

★ கோட்ட மட்டத்திலான அதிபர்கள் கூட்டத்தின் போது பாடசாலையினால் அபிவிருத்திக்கு தேர்ந்தெடுக்கப்பட்ட பிரிவுகளுக்கு உரிய கல்விச்சுட்டிகள் தொடர்பாக தகவல் முறைமை ஒன்றினைப் பேணுதல்.

★ பாடசாலையினால் வழங்கப்பட்ட மதிப்பீட்டுத் திட்டமிடலுக்கு அமைய அபிவிருத்தி இலக்கினை நோக்கி பாடசாலையை வழி நடாத்தி கோட்டத்தில் உள்ள சகல பாடசாலைகளையும் மதிப்பீட்டிற்கு உட்படுத்தி இருவாரங்களுக்குள் பாடசாலைகளுக்கு அறிக்கைகளை அனுப்புதல்.

★ கோட்டத்தினால் அமுல்படுத்தப்படும் பாடசாலை வெளிவாரி மதிப்பீடு தொடர்பாக காலாண்டு முன்னேற்ற அறிக்கையை வலயக் கல்வி அலுவலகத்திற்கு அனுப்புதல்.

வலய மட்டத்திலான பணிகள்

★ பாடசாலை மற்றும் கோட்டங்களினால் சமர்ப்பிக்கப்படும் மதிப்பீட்டுத் திட்டத்தினையும் அறிக்கையினையும் மீளாய்வுக்கு உட்படுத்தி பாடத்திற்கு பொறுப்பான உதவிக் கல்விப் பணிப்பாளர்கள், ஆசிரிய ஆலோசகர்கள் ஊடாக பின்னூட்டல் வேலைத் திட்டங்களை அமுல்படுத்தி வலயத்தின் கல்வித் தரத்தைப் பேணுவதற்காக வழிகாட்டல்.

★ அந்தந்த பிரிவுகளுக்குரிய கல்விச் சுட்டியை அடிப்படையாகக் கொண்டு வெளிவாரி மதிப்பீடுகளினூடாக பாடசாலையின் முன்னேற்றத்தை மதிப்பீட்டுக்கு உட்படுத்தி கண்காணித்து அதன் அறிக்கையை இரு வாரங்களுக்குள் பாடசாலைக்கு அனுப்புதல்.

★ வலயத்தின் வெளிவாரி மதிப்பீடுகள் தொடர்பான அறிக்கையை நான்கு மாதத்திற்கு ஒரு தடவை கல்வி அமைச்சின் முகாமைத்துவ தர உறுதிப்பாட்டு அலகின் பணிப்பாளருக்கு பிரதியுடன் மாகாணக் கல்விப் பணிப்பாளருக்கு அனுப்பி வைத்தல்.

★ கல்வி அமைச்சினது முகாமைத்துவ தர உறுதிப்பாட்டு அலகினால் நடாத்தப்படும் வலய மதிப்பீட்டு முன்னோடி வேலைத்திட்டத்தின் ஊடாக வலய மட்டத்தில் கல்வித் தரத்தை உயர்த்த நடவடிக்கை யெடுத்தல்.

மாகாண மட்டத்திலான பணிகள்

★ வலய மட்டத்தில் மேற்கொள்ளப்படும் மதிப்பீடுகளின் கண்காணிப்பு நடவடிக்கைகளின் தரத்தை பேணுவதற்கு நடவடிக்கை எடுத்தல்.

★ மாகாண மட்டத்தில் வலயக் கல்விப் பணிப்பாளர்களின் கூட்டங்களின் போது வலய மட்டத்தில் வழங்கப் பட்டுள்ள அறிக்கைகளை மீளாய்வுக்கு உட்படுத்தி அபிவிருத்திக்கு வழிகாட்டல்.

★ கல்வி அமைச்சின் முகாமைத்துவ தர உறுதிப்பாட்டு அலகினால் நடாத்தப்படும் வேலைத்திட்டங்களில் வலய மீளாய்வு அறிக்கைகளுடன் கலந்து கொள்ளுதல்.

★ மாகாண, வலய, கோட்ட மட்டங்களினாலான வெளிவாரி மதிப்பீட்டு அறிக்கைளின் பிரதிகளை 6 மாதத்திற்கு ஒரு தடவை மாகாண கல்விச் செயலாளருக்கு பிரதியுடன் முகாமைத்துவ தர உறுதிப்பாட்டு அலகிற்கு அனுப்ப வேண்டியதுடன் அதன் முன்னேற்றத்தை கல்வி அமைச்சின் மாதாந்த அபிவிருத்திக் குழுக் கூட்டத்தில் கலந்தாலோசித்தல்.

தேசிய மட்டத்திலான பணிகள்

★ முகாமைத்துவ தரஉறுதிப்பாட்டு அலகினால் வலய, மாகாண மட்டத்தில் மேற்கொள்ளப்படும் மேற்பார்வை முன்னோடி செயற்றிட்டங்களை மேற்கொண்டு கல்வியின் பண்பு ரீதியான தரத்தை உறுதி செய்வதற்கான உபாய முறைகளை அமுல் படுத்துதல்.

★ மாகாண கல்விப் பணிப்பாளர்களினால் சமர்ப்பிக் கப்படும் மதிப்பீட்டு அறிக்கைகளை மீளாய்வுக்கு உட்படுத்தலும் வலய மட்டத்திலான முன்னோடி அனுபவங்களை அடிப்படையாகக் கொண்டு உரிய பிரச்சினைகளை இனங்கண்டு தேவைப்படும் தீர்வுகளை வழங்குதலும் கல்வியின் தரத்தைப் பேணுவதற்காக முகாமைத்துவ தரஉறுதிப்பாட்டு அலகினால தேசிய மட்டத்தில் தேவைப்படும் தீர்மானங்களை மேற்கொள்ளவும், நவீனமயச் செயற்பாடுகளை அறிமுகப்படுத்தவும் நடவடிக்கையெடுத்தல்.

உசாத்துணை

கல்வி அமைச்சின் சுற்றறிக்கை 2005/22

கல்வி அமைச்சின் சுற்றறிக்கை 2008/06

பொதுசன நூலகம், யாழ்ப்பாணம்.

ஐந்தாம் தர ஆசிரியர் வழிகாட்டியில் ஐன்ஸ்ரைனைப் பற்றிய தவறான தகவல்

கலாநிதி கோணாமலை கோணேசபிள்ளை

ஐந்தாம் தர புலமைப் பரிசில் பரீட்சையில் திறமையாக சித்தியடைந்தவர்களைப் பாராட்டிக் கௌரவிக்கும் நிகழ்ச்சி ஒன்று அண்மையில் மட்டக்களப்பில் நடைபெற்றது. தமிழ் தேசிய மக்கள் முன்னணி இந்த நிகழ்ச்சியை சிறப்பாக நடத்திவைத்தது. இதைத் தொடர்ந்து ஐந்தாம் வகுப்பு கற்பித்தல் தொடர்பாக ஆசிரியர்கள் சில ஐயங்களை வினவினார்கள். இவற்றில் ஒன்று ஐந்தாம்தர பாடத்திட்டமும் ஆசிரியர் அறிவுரைப்பு வழிகாட்டியும் என்னும் நூலில் உள்ள செய்தியாகும். இந்த நூலில் இவ்வாறு தரப்பெற்றுள்ளது.

தேடிவந்த நோபல்பரிசு

2-வது உலகயுத்தம் ஆரம்பமாவதற்கான அறிகுறிகள் தென்பட்டன. அப்போதைய அமெரிக்க ஜனாதிபதி ரூஸ்வெல்ட் தமது ஆயுத பலத்தை அதிகரிக்க விஞ்ஞானி ஐன்ஸ்டீனை அழைத்து அணுக்குண்டு தயாரித்துத் தருமாறு கேட்டுக்கொண்டதுடன், அதற்குத் தேவையான உதவியையும் ஏராளமான பணத்தையும் தருவதாக கூறினார்.

இதைக் கேட்டதும் ஐன்ஸ்டீன் சிரித்தார். அதற்கான அர்த்தம் ரூஸ்வெல்டுக்கு புரியவில்லை.

"அறிவியல் கண்டுபிடிப்புகள் மனித குல மேம்பாட்டிற்கு பயன்பட வேண்டுமே தவிர மனித அழிவுக்கு பயன்படக் கூடாது. பணத்திற்காக எனது மூளையை அடகு வைக்க மாட்டேன்" என்று ரூஸ்வெல்ட்டிடம் உறுதிபட தெரிவித்தார்.

ரூஸ்வெல்ட் வேறு விஞ்ஞானியைக்கொண்டு அணுக்குண்டு தயாரித்தார். இரண்டாம் உலகப் போரில் ஜப்பான் நாட்டின் ஹிரோஷிமா, நாகசாகி நகரங்களின் மீது அந்த அணுக்குண்டுகளை வீசியது. அந்த இரு நகரங்களும் தரை மட்டமாகின. எங்கும் மரண ஓலம். ஆயிரக் கணக்கான மக்கள் மாண்டு மடிந்தனர்.

வேறொரு விஞ்ஞானியால் தயாரிக்கப்பட்ட அணுக் குண்டுகளை ஜப்பான் நாட்டின் மீது அமெரிக்கா வீசியதைக் கேள்விப்பட்டு ஐன்ஸ்டீன் அழுதார். அறிவியல் வளர்ச்சி அழிவுக்கு பயன்பட்டதை அவரால் ஏற்றுக்கொள்ள முடியவில்லை. இந்த சோகத்தில் இருந்து விடுபட அவருக்கு பல ஆண்டுகள் ஆனதாம்.

இந்த உயரிய குணத்தைப் பாராட்டித்தான் ஐன்ஸ்டீனுக்கு நோபல் பரிசு தேடிவந்தது.

நன்றி: www.thinamalar.com

பாடத்திட்டமும் ஆசிரியர் அறிவுரைப்பு வழிகாட்டியும்

பிள்ளைப்பருவ விருத்தி மற்றும் ஆரம்பக்கல்வித் துறை, தேசிய கல்வி நிறுவகம். (ப. 137)

இந்தக் கூற்று உண்மையானது அல்ல

ஏனெனில்

அல்பிறட் நோபெல் (Alfred Nobel) என்பவர் 1833 ஆம் ஆண்டு ஒக்டோபர் மாதம் 31ஆம் தேதி சுவீடினில் பிறந்தவர். இவர் 355 கண்டுபிடுப்புகளைச் செய்து பெரும் பணக்காரரானார். இவரது கண்டுபிடிப்புகளில் 'டைனமைற்' மிகவும் பிரபல்யமானது. இது பல வகைகளில் பயன்பட்டாலும் இதனால் இறந்தவர்களும் உண்டு. பலரின் இறப்புக்கு டைனமைற் காரணம் என்னும் கருத்தும் நிலவியது. இந்த சூழ்நிலையில், மனித குலத்தின் மேம்பாட்டுக்கு உழைப்பவர்களுக்கு பரிசு கொடுத்து கௌரவிப்பதால் தன்னைப்பற்றிய தவறான எண்ணம் மாறி கௌரவமான கருத்து நிலவலாம் என்னும் முடிபுக்கு நோபெல் வந்தார். தனது செல்வத்தை வங்கியில் இட்டு இதனால் வரும் வட்டியை பரிசாகக் கொடுக்க முன்வந்தார். பௌதிகவியல், ரசாயனவியல், உடலியல் அல்லது மருத்துவம், இலக்கியம், சமாதானம் ஆகிய ஐந்து துறைகளில் பரிசு வழங்கலாம் என்றும் இதற்கு உரியவர்களைத் தேர்ந்தெடுப்பதற்கு உரிய அமைப்புகளை ஏற்படுத்துவதற்கு வழிசெய்யலாம் என்றும் தனது மரணசாசனத்தில் எழுதி வைத்தார். இந்த ஒழுங்குகளைச் செய்த அல்பிறெட் நோபெல் 1896ஆம் ஆண்டு டிசெம்பர் 10ஆம் தேதி இறந்துவிட்டார். அவர் செய்த ஒழுங்கின்படி பரிசுக்குரியவர்களைத் தேர்ந்தெடுத்து 1901ஆம் ஆண்டு முதன் முதல் நோபல் பரிசு வழங்கப்படத் தொடங்கியது. இந்தப் பரிசு உலகத்திலேயே மிக உயர்ந்த பரிசாகக் கருதப்படுகிறது. அதாவது தற்போது ஒரு துறைக்கு வழங்கப்பெறும் பணப்பரிசு ஒரு மில்லியன் அமெரிக்க டொலருக்கு மேலாகும். எக்ஸ் கதிரைக் (X – Ray)

கண்டுபிடித்த உவில்கெம் கொன்றாட் றொன்ஜென் (Wilhelm Conrad Rontgen) என்பவருக்கு முதலாவது பௌதிகவியல் பரிசு வழங்கப்பெற்றது. ஒளிமின்னியல் விளைவை (Photoelectic effect) விளக்கியதற்காக 1921ஆம் ஆண்டு அல்பேட் ஐன்ஸ்ரையினுக்கு (Albert Einstein) பௌதிகவியலுக்கான நோபல் பரிசு வழங்கப்பெற்றது. இந்திய விஞ்ஞானிகளான சி.வி.ராமனுக்கு 1930 ஆம் ஆண்டும் சந்திரசேகருக்கு 1983 ஆண்டும் பௌதிகவியலுக் கான நோபெல் பரிசுகள் வழங்கப்பெற்றன. நோபெல் பரிசு உயரிய குணத்தைப் பாராட்டி வழங்கப்படுவதல்ல என்பது கருத்திற் கொள்ளப்பட வேண்டியது.

இந்த ஐந்து பரிசுகளோடு ஆறாவது பரிசாக பொருளாதார விஞ்ஞானத்துக்கு 1969ஆம் ஆண்டு தொடக்கம் பரிசு வழங்கப்பெற்று வருகிறது.

ஐன்ஸ்ரைன் ஜேர்மன் இராச்சியத்தில் 1879 ஆண்டு மார்ச் 14 ஆம் தேதி பிறந்தார். ஆனால் ஜேர்மனி, இத்தாலி, சுவிஸ்லாந்து, ஒஸ்றியா, பெல்ஜியம், இங்கிலாந்து ஆகிய நாடுகளில் வாழ்ந்து ஈற்றில் ஐக்கிய அமெரிக்காவில் குடியேறினார். இவர் 1905 ஆம் ஆண்டு "மூலக்கூறுகளின் பரிணாமங்களைபற்றிய புதிய உறுதிசெய்தல்முறை" (New Determination of Molecular Dimensions) என்னும் தலைப்பில் எழுதிய ஆய்வுஅறிக்கைக்கு சூறிக் (Zurich) பல்கலைக் கழகம் தத்துவக் கலாநிதிப்பட்டம் அளித்தது. இதன்பின் சிறந்த விஞ்ஞானியாகக் கணிக்கப்பெற்று பேர்ன் பல்கலைக்கழகத்தில் பௌதிவியல் விரிவுரையாளராக 1908 இல் நியமிக்கப் பெற்றார். இதன்பின் ஐரோப்பிய நாடுகளில் உள்ள சில பல்கலைக்கழகங்களில் பணியாற்றினார். ஒரு நட்சத்திரத்தில் இருந்து செல்லும் ஒளி சூரியனின் ஈர்ப்புச் சக்தியால் வளையும் அளவைக் கணக்கிட்டு 1911 இல் தனது பொது சார்புக் கொள்கையை வெளியிட்டார். இந்த வெளியீட்டால் உலகப் பிரசித்தி பெற்றார் எனினும் விஞ்ஞான உலகம் இதை முற்றாக ஏற்றுக்கொள்ளவில்லை. ஆனால் 1919ஆம் ஆண்டு மே 19 இல் தென்பட்ட சூரிய கிரகணத்தில் பிரித்தானிய விஞ்ஞானி ஆதர் எடிங்ரனும் அவரது குழுவினருடன் செய்து வெயியிட்ட ஆய்வு முடிபுகள் ஐன்ஸ்ரைனின் கொள்கைக்கு சான்றாக அமைந்தன.

ஐரோப்பிய நாடுகளில் பணியாற்றியபின் 1914இல் ஜேர்மனிகுச் சென்று பல்கலைக்கழக பேராசிரியராகவும் பௌதிகவியல் கழகத்தின் தலைவராகவும் பணியாற்றினார். இங்கு பணியாற்றும்போதுதான் அவருக்கு 1921இல் பௌதிகவியலுக்கான நோபல் பரிசு வழங்கப்பெற்றது.

இவர் 1921ஆம் ஆண்டு ஏப்பிரல் மாதம் 2ஆம் தேதி நியூயோக் நகருக்குச் சென்றார். அதுதான் அவரது அந்நகருக்கு முதலாவது வருகை. அங்கு அவருக்கு நகரபிதாவால் உத்தியோக பூர்வமான பெரும் வரவேற்று அளிக்கப்பெற்றது. இதைத் தொடர்ந்து மூன்றுவார காலம் வரவேற்புகளில் பங்கு பற்றியதோடு விரிவுரைகளும் நிகழ்த்தினார். கொலம்பியா பல்கலைக்கழகம், பிறின்ரன் பல்கலைக்கழகம் ஆகியவற்றிலும் விரிவுரையாற்றினார். வெள்ளை மாளிகைக்கும் சென்று ஜனாதிபதியைச் சந்தித்தார். இதன்பின் இங்கிலாந்து சென்று ஜேர்மனிக்குத் திரும்பினார்.

ஆசிய நாடுகளுக்கான சுற்றுப் பயணம் ஒன்றில் 1922இல் ஈடுபட்டார். சிங்கப்பூர், இலங்கை, ஜப்பான் ஆகிய நாடுகளுக்குச் சென்றார். ஜப்பானின் தலைநகரரன ரோக்கியோவில் அவர் ஆற்றிய முதலாவது விரிவுரை நான்கு மணித்தியாலம் நீண்டிருந்ததாம்.

ஜேர்மனியில் இருந்து 1933 பெப்ரவரி மாதம் ஐன்ஸ்ரையின் அமெரிக்கா சென்றார். ஹிட்லர் ஆட்சிக்கு வந்ததால் ஐன்ஸ்ரைன் ஜேர்மனிக்குத் திரும்ப விரும்ப வில்லை. 1933 ஆம் ஆண்டு ஒக்டோபர் மாதம் அமெரிக்காவில் உள்ள பிறின்ஸ்ரன் பல்கலைக்கழகத்தில் அமைந்திருந்த உயர் கற்கை நிறுவகத்தில் பேராசிரியராக பதவி ஏற்றார்.

அப்போதைய அமெரிக்க ஜனாதிபதி ரூஸ்வெல்ட் தமது ஆயுத பலத்தை அதிகரிக்க விஞ்ஞானி ஐன்ஸ்டீனை அழைத்து அணுக்குண்டு தயாரித்துத் தருமாறு கேட்டுக்கொண்டதுடன், அதற்குத் தேவையான உதவியையும் ஏராளமான பணமும் தருவதாக கூறினார்.

இதைக் கேட்டதும் ஐன்ஸ்டீன் சிரித்தார். அதற்கான அர்த்தம் ரூஸ்வெல்டுக்கு புரியவில்லை.

"அறிவியல் கண்டுபிடிப்புகள் மனித குல மேம்பாட்டிற்கு பயன்பட வேண்டுமே தவிர மனித அழிவுக்கு பயன்படக் கூடாது. பணத்திற்காக எனது மூளையை அடகு வைக்க மாட்டேன்" என்று ரூஸ்வெல்ட்டிடம் உறுதிபட தெரிவித்தார்

என்று வழிகாட்டியில் தரப்பெறுறுள்ள கூற்று உண்மையாக இருக்க முடியாது.

ஏனெனில்

ஹங்கேரியைச் சேர்ந்த விஞ்ஞானிகள் குழு ஒன்று ஜேர்மனியில் நடந்துகொண்டிருக்கும் அணுக் குண்டு தொடர்பான ஆராய்ச்சிகளையிட்டு அமெரிக்க ஜனாதிபதியின் கவனத்துக்குக் கொண்டுவர எண்ணியது. இதைத் தொடர்ந்து ஐன்ஸ்ரைனும் இன்னும் சில அமெரிக்காவில் வந்து தஞ்சம் புகுந்த விஞ்ஞானிகள் சிலரும் ஜேர்மனியில் நடைபெறும் அணுக்குண்டு ஆராய்ச்சிகளையிட்டு அமெரிக்க ஜனாதிபதிக்கு எடுத்துரைப்பது தமது கடமை என்றும் இல்லாவிட்டால் ஜேர்மனி போட்டியில் முந்திவிடும் என்றும் கருதினர்.

விஞ்ஞானிகளின் வேண்டுகோளுக்கு இணங்க ஐன்ஸ்ரைன் 1939ஆம் ஆண்டு ஓகஸ்ட் மாதம் 2ஆம் தேதி அமெரிக்க ஜனாதிபதி ரூஸ்பெல்ட்டுக்கு கடிதம் ஒன்றை எழுதினார்.

இக் கடிதம் இவ்வாறு அமைந்திருந்தது:

Albert Einstein
Old Grove Road
Peconic, Long Island

August 2nd, 1939
F.D.Roosevelt
President of the United States
White House
Washington, D.C.

Sir,

Some recent work by E.Fermi and L.Szilard, which has been communicated to me in manuscript, leads me to expect that the element uranium may be turned into a new and important source of energy in the immediate future. Certain aspects of the situation which has arisen seem to call for watchfulness and, if necessary, quick action on the part of the Administration. I believe therefore that it is my duty to bring to your attention the following facts and recommendations:

In the course of the last four months it has been made probable through the work of Joliet in France as well as Femi and Szilard in America that may become possible to set up a nuclear chain reaction in a large mass of uranium by which vast amount of power and large quantities of new radium like elements would be generated. Now it appears almost certain that this could be achieved in the near future.

This new phenomenon will also lead to the construction of bombs, and it is conceivable – though much less certain – that powerful bombs of a new type may thus be constructed. A single bomb of this type, carried by boat and exploded in a port, might very well destroy the whole port together with some of the surrounding territory. However such bombs might very well prove to be too heavy for transportation by air.

The United States has very poor ores of uranium in quantities. There is some good ore in Canada while the most important source of uranium in Belgian Congo.

In view of this situation you may think it desirable to have permanent contact maintained between Administration and those of the physicists working on chain reaction in America. One possibility of achieving this might be for you to entrust with the task who has your confidence and who could perhaps serve in an innovative capacity. His task might comprise the following:

a) To approach the government departments, keep them informed of the further developments, and put forward recommendations for Government giving particular attention to the problem of securing a supply of uranium ore for the United States.

b) To speed up the experimental work, which is at present tried on within the limits of the budgets of University laboratories providing funds, if such funds be required through his contact of private persons who are willing to make contributions for this and perhaps also by obtaining the co-operation of industries which have the necessary equipment.

I understand that Germany has actually stopped the sale of uranium from the Czechoslovakian mines which she had taken over. That is to have such early action might perhaps may be understood on the news that the son of the German Under-secretary of State, attached to the Kaiser–Wilhelm-Institute in Berlin where some American work on uranium has now been repeated.

Yours very truly

Sgd.
(Albert Einstein)

இக் கடிதத்தில்

ஈ.பேமி, எல்.சிலாட் ஆகியோரால் அண்மையில் செய்யப்பெற்ற ஆய்வுகளின் கையெழுத்துப் பிரதிகள் எனது கவனத்துக்கு தரப்பெற்றன. இவற்றில் இருந்து யுரேனியம் புதிய முக்கிய சக்திதரும் மூலமாக அமையக்கூடிய வாய்ப்பு அண்மையில் உண்டு என்று அறியக்கிடக்கிறது. இந்தச் சந்தர்ப்பத்தில் எழுந்துள்ள சில நிகழ்வுகள் அமெரிக்க நிர்வாகத்தின் அவதானத்தையும், தேவையெனில் உடன் நடவடிக்கையையும் வேண்டி நிற்கின்றன. எனவே பின்வரும் உண்மைகளையும் சிபார்சுகளையும் தங்களுடைய கவனத்துக்கு கொண்டு வருவது எனது கடமை என எண்ணுகிறேன்.

ஜேர்மனியில் நடைபெறும் ஆராய்ச்சி நிகழ்வுகள் சக்தி வாய்ந்த அணுக்குண்டைத் தயாரிக்க வழிவகுக்கும். அணுக்குண்டு ஒரு துறைமுகத்தில் வெடித்தால் துறைமுகத்தை மாத்திரமல்ல அதைச் சார்ந்துள்ள பகுதிகளையும் அழித்து விடும். எனவே அமெரிக்க நிர்வாகம் நடைபெறும் நிகழ்வுகளை நன்கு கவனித்து நடவடிக்கை எடுத்தல் வேண்டும்.

அமெரிக்க நிர்வாகம் தொடர் எதிர்தாக்கம் தொடர்பான ஆய்வுகளை நடத்தும் விஞ்ஞானிகளோடு நிரந்தத் தொடர்பை வைத்திருத்தல் வேண்டும். இதற்கு தங்களுக்கு நம்பிக்கையான ஒருவரை நியமிக்கலாம்.

அவரது கடமை அரசாங்க திணைக்களங்களோடு தொடர்பு கொண்டு நடந்துகொண்டிருக்கும் ஆய்வு தொடர்பான முன்னேற்றங்களை அறிவித்தல், அமெரிக்காவுக்குத் தேவையான யுறேனியத்தை பெறுவதற்கான வழிவகைகளை அரசாங்கத்துக்குச் சிபார்சு செய்தல்

தற்போது பல்கலைக்கழக ஆய்வுகூடங்களின் நிதியுடன் செய்யப்படும் ஆய்வுகளை விரைவு படுத்தல், நிதி மேலும் தேவையெனின் உதவ முன்வரும் தனிப்பட்டவர்களின் பண உதவியை நாடல், தேவையான கருவிகளைக்கொண்டுள்ள தொழிற்சாலை நிறுவனங்களின் ஒத்துழைப்பை நாடல ஆகியன

மேலும் ஜேர்மனியில் உள்ள கேச உவில்கம் நிறுவகத்தில் ஜேர்மன் ராஜாங்க உதவிச் செயலாளரின் மகன் பணியாற்றுகின்றார். இங்கு அமெரிக்காவில் யுறேனியம் தொடர்பாகச் செய்யப்பட்ட பரிசோதனைகள் மீண்டும் பரிசோதிக்கப் பெறுகின்றன என்றும் குறிப்பிட்டிருந்தார்.

This letter is believed to be "arguably the key stimulus for the U.S adoption of serious investigation into nuclear weapon on the eve of the U.S entry into World War II. President Roosevelt could not take the risk of allowing Hitler to possess atomic bombs first. As a result of Einstein's letter and his meetings with Roosevelt, the U.S. entered the race to develop the bomb, drawing on its immense material, financial, and scientific resources.

ஐன்ஸ்ரைனின் இந்த கடிதம்தான் ஐக்கிய அமெரிக்கா இரண்டாவது உலக யுத்தில் கால்வைப்பதற்கு சற்று முன் அணுசக்தி ஆயுதங்கள் தொடர்பான ஆய்வுகளுக்கு உத்வேகம் அளித்தது என்று நம்பப்படுகிறது. அதாவது ஹிட்லர் முதலில் அணுக்குண்டுகளைத் தயாரிக்க முயலும் அபாயகரமான நிலையை ஜனாதிபதி ரூஸ்பெல்ட்டால் பொறுக்க முடியாது இருந்தது. ஐன்ஸ்ரைனின் கடிதத்தாலும் ரூஸ்பெல்ட்டுடன் அவரது சந்திப்புகளாலும் ஐக்கிய அமெரிக்கா தன்னிடம் இருந்த மூலப் பொருள்கள், பணப்பலம், விஞ்ஞானத்திறன் ஆகியவற்றைப் பயன்படுத்தி அணுக்குண்டு தயாரிக்கும் போட்டியில் இறங்கியது. அமெரிக்க ஜனாதிபதியின் முயற்சியில் அணுசக்தி ஆய்வை நடத்துவதற்கு "மன்கற்றன் திட்டம்" (The Manhattan Project) ஆரம்பமானது. பல விஞ்ஞானிகள் இந்த ஆய்வில் பங்கு பற்றினார்கள். பிரபல விஞ்ஞானி ஹொப்பன்ஹேமர் இத்திட்டத்தின் தலைவராகப் பணியாற்றினார். ஈற்றில் அணுக்குண்டு தயாரிக்கப்பெற்றது. இரு அணுக்குண்டுகள் ஜப்பானின் இரு நகரங்களில் வீசப்பெற்றன. அணுக்குண்டு வீச்சுடன் உலக யுத்தம் முடிவுக்குக் வந்தது.

ஐன்ஸ்ரைன் இறப்பதற்கு ஓர் ஆண்டுக்கு முன் அதாவது 1954ஆம் ஆண்டு தனது பழைய நண்பர் லினஸ் போலிங் அவர்களுக்கு இவ்வாறு கூறினாராம்: "நான் எனது வாழ்வில் ஒரு பெரும் பிழை செய்துள்ளேன். அதாவது ஜனாதிபதி ரூஸ்பெல்ட்டுக்கு அணுக்குண்டுகள் செய்வதற்கு சிபார்சு செய்த கடிதத்தில் கையெழுத்திட்டது. ஆனால் ஜேர்மனி அவற்றைச்செய்யும் அபாயம் இருந்ததால் அதை நியாயப்படுத்தலாம்".

In 1954, a year before his death, Einstein said to his old friend Linus Pauling, "I made one great mistake in my life – when I signed the letter to President Roosevelt recommending that atom bombs be made; but there was some justification – the danger that Germans would make them".

References

Einstein, Albert. (1939). Letter to F.D.Roosevelt, President of U.S.A.

Clark, Ronald. Einstein: The Life and Times

Gosling, F.G. The Manhattan Project: Making the Atomic Bomb, U.S. Department of Energy, History Division (January 1999)

Nobel Foundation. Albert Einstein – Biography".

Shameela & Konesh (1994) Nobel Prize. Gaborone: Tamil Poona

Wikipedia, the free encyclopedia: Nobel Prize

உடனடியாக அமுல்ப்படுத்தப்பட வேண்டிய பாடசாலை சுகாதார சேவைகள்

A.A. Azees

பாடசாலையென்பது சிறுவர் குழுக்கள் ஒன்றுசேரும், போதனைகள் வந்துசேரும், பல ஆசிரியர்களும், அதிபர்மாரும், கல்விசாரா ஊழியர்களும் அடிக்கடி தொடர்புகளை மேற்கொள்ளும் ஓர் சமூக நிறுவனமாகும். ஒரே வளவினுள் ஒரு கட்டடத்திலோ பல கட்டடங்களிலோ அல்லது ஒரே தொடர்மாடிக் கட்டடமாகவோ இது காணப் படலாம்.

பாடசாலைச் சுகாதார சேவையானது மாணவர்களை மையமாகக் கொண்டும் ஆசிரியர்களையும், பெற்றோரையும், ஏனைய பாடசாலை ஊழியர்களையும் நோக்காகக்கொண்டும் செயல்படுகின்றது. இதில்

★ சுகாதார மேம்பாடு (Health Pronotion)

★ ஆரோக்கியம் பேணல் (Maintain Health)

★ நோய்களைக் கட்டுப்படுத்தல் (Control Disease)

★ நலக்காப்பு (Health Protection) என பல்வேறு அம்சங்கள் காணப்படுகின்றன.

பாடசாலைச் சுகாதார சேவையானது வளர்ந்த நாடுகளில் சமூக மருத்துவத்துறையின் ஓர் அங்கமாக சிறப்பாக செயற்படுகின்றது எனினும் நம் நாட்டில் நகர்ப்புறப் பாடசாலைகளில் கூட அவ்வித சுகாதாரப் பிரிவு நிர்மாணிப்புகளைக் காணக்கிடைக்காமை எமது பின்னடைவையே சுட்டிநிற்கின்றது. குறிப்பிட்ட பிரதேசத்தின் ஒரே வயதுடைய சிறார் அனைவரும் ஒரே இடத்தில் ஒன்றுகூடும், ஒரேநேரத்தில் நோட்டமிட வாய்ப்பிருக்கும். இவ் அரிய சந்தர்ப்பத்தை நழுவவிடுவதன் மூலம் எதிர்கால சமூகத்திற்கு குறைபாடுகள் மிகுந்த தலைவர்களை நிர்மானம் செய்கின்றது.

இச்சேவையின் மூலம் மாணவர்களில் அறிவு, ஆற்றல் நடத்தை என்பவற்றில் மேம்பாடுகளையுண்டுபண்ணி ஆரோக்கியமான பிரஜையாக, சிறந்த சேவகர்களாக உருவாக வழிபண்ண முடியும்.

இச்சேவையானது மாணாக்கரின் நலத்தில் தெளிவையும் பேணுகையையும் ஏற்படுத்துவதன் மூலம்

பாடசாலையின் நிர்வாகம், சூழல், குடும்பம் என்பவற்றில் சிறந்த விளைவுகளையேற்படுத்துகின்றது.

பாடசாலைச் சுகாதார சேவையின் சுபாவம்(தன்மை)

1. பாடசாலைச் சுகாதார சேவை சமூக் மருத்துவத்தினதும், குடும்பநல மருத்துவத்தினதும் ஓர் அங்கமாக அமைவதுடன் மாணவர்களை சுகதேகிகளாக சிறந்த கற்றலில் ஈடுபடவைத்து எதிர்காலத்திற்காக சிறந்த பிரஜைகளை உருவாக்கும்.
2. பாடசாலைச் சிறுவர்களில் இலகுவாக நல்லெண்ணங் களை ஏற்படுத்த முடியுமான பருவமாகையாலும், பல்லாயிரம் பேரை ஒரே கூரையின் கீழ் ஒரே நேரத்தில் பார்வையிட வசதியிருப்பதாலும் இது முதலீடுகள் குறைந்த ஆனால் பெறுமதி மிகுந்த சேவையாகும்.
3. சிறார்களில் அவதானிப்பு, கற்றல், பரீட்சித்தல், கற்றவற்றைச் சிறப்பாக இடமாற்றல் என்பன சீராக இடம்பெறுவதால் அவர்களுக்கு சிறந்த மாதிரிகைகளை (Model) வழங்கி "சமூகத்தின் சீர்திருத்த குழுவாக" மாற்றியமைக்க முடியும்.
4. தொட்டில்பழக்கம் சுடுகாடுமட்டும் என்பார்கள். இங்கும் இந்த இளம்பருவத்தில் ஏற்படுத்தப்படும் சிறந்த பழக்க வழக்கங்கள் முழு வாழ்நாள் பூராகவும் நீடிப்பதால் அதன் பயன்களோ ஏராளம்.
5. வீட்டிற்காகவும், நாட்டிற்காகவும் உயிர்ப்பாக அர்ப்பணிப்புடன் செயற்படக் கூடிய பிரஜைகள் உருவாவதால் நாட்டின் ஊழியப் படை வலுப்பெறும்.

பாடசாலைச் சுகாதார சேவையின் குறிக்கோள்கள்

★ சுகாதார விழிப்புணர்வு மாணவர்களிடையே ஏற்பட ஏற்பாடுகள் செய்தல்.

★ சுகாதார மேம்பாட்டுடன் கூடிய பிரஜைகளை உருவாக்குதலும் அவசர நிலைமைகளில் செயற்பட அவர்களுக்கு போதிய ஆற்றல் வழங்குதலும்.

★ ஆரம்பத்திலேயே குறைப்பாடுகளைக் கண்டறிந்து சீர்செய்வதன் மூலம் நோயின் தீவிரம், பரவல் என்பற்றைக் கட்டுப்படுத்துவதன் மூலம் சுகாதாரச் செலவீனங்களைக் குறைத்தல்.

★ மாணவர்கள் மூலம் குடும்பத்திற்கு நலவியல் அம்சங்களை ஊடுகடத்தல்.

★ உடல், உள , சமூக, நெறிசார் பூரண விருத்திபெற்ற சிறந்த ஆளுமையைப் பெற வழிவகுத்தல்

சுகாதார சேவையின் முக்கியத்துவங்கள்

★ **வளர்ச்சியும் விருத்தியும்:**

பாடசாலைப் பருவம் வளரும் பருவமாகையால் சிறந்த உடல், உள முதிர்ச்சி ஏற்படல்.

★ **சமூகபொருளாதார அபிவிருத்தி:**

நாட்டின் சனத்தொகையில் கால்ப்பங்கு சிறுவர்களாகையால் இவர்களுக்கு முன்னுரிமை வழங்கி கவனித்து நாட்டின் அபிவிருத்தியில் கைகோர்த்து நிற்க வழியேற்படுத்தல்.

★ **சமூகமயமாக்கல்**

சிறுவர் பராயத்தில் குடும்பத்திற்கு அடுத்ததாக கிடைக்கும் சமூக நிறுனம் பாடசாலையாகையால் சமூகமயமாக்கலில் முக்கிய கட்டங்கள் இங்குதான் இடம்பெறுகின்றன. எனவே சிறந்த சமூகமயமாக்கலை வழங்கல்.

★ **இலகுவான நடைமுறைப்படுத்தல்**

பாடசாலையென்பது கட்டுப்படுத்தப்பட்ட (Controlled) சனத்தொகையாகும். எனவே நேரம், பயணிப்பு என்பன இலகுவாக அமையும்.

★ **முன்னரே கண்டறிதலும் உடனடிப் பரிகாரங்களும்**

தொற்றுநோய்கள், உடல்,உள நோய்கள் என்பன ஆரம்பத்திலேயே கண்டறியப்பட்டு அறவே ஒழிக்கப்படும்.

★ **இயைபாக்கம்**

மாணவர்கள் இலகுவாக மாற்றங்களை ஏற்படுத்தக் கூடியவர்கள் எனவே சீரற்றவற்றை சீராக்கி அதற்கு இயைபாக்கமடையவும் செய்ய முடியும்.

பாடசாலை சுகாதார சேவையின் தத்துவங்கள்

★ பாடசாலை மாணவர்களின் தேவைக்கேற்ப வழங்கலை மேற்கொள்ளல்

★ வாழ்நாள் நீட்சிச் செயற்பாடு

★ உயிர்ப்பாகவும், விருப்புடன் தொடர்புறுவதன் மூலமும் கற்றல்.

★ மேம்பாடு, மற்றும் தவிர்ப்பு என்பவற்றை உள்ளடக்கியிருத்தல்.

★ பாடசாலை, சுகாதார ஊழியர்கள் பெற்றோர், சமூகம் என்பவற்றின் மூலம் சிறப்பாக ஒருங்கிணைக்கப்படல்.

★ ஆரம்ப காலத்திலிருந்து பதிவுகளை வைத்திருக்கவும், ஆலோசனை தேவைப்படுவதை உரியோரிடம் ஒப்படைக்கவும் உதவுதல்.

பாடசாலை மாணவர்களின் முக்கிய சுகாதாரப் பிரச்சினைகள்

பிரதேச ரீதியான அம்சங்கள், சமூகப்பண்பாடு, கிடைக்கப்பெறும் வளங்கள் அதாவது நிதி, மூலப்பொருள், ஊழியர்கள் என்பவற்றை அடிப்படையாகக் கொண்டு சுகாதாரப்பிரச்சினைகள் மேலெழும், அவற்றுள் பிரதானமானவை.

- போசனைக் குறைப்பாடுகள்
- தொற்றுநோய்கள்
- குடற்புழுக்கள்
- தோல், கண், காது நோய்கள்
- பற்சிதைவு என்பவற்றைக் குறிப்பிடலாம்.

கிடைக்கப்பெற வேண்டிய மேம்பாடு, தவிர்ப்புச் சேவைகள்

சுகாதார சேவையானது சுகாதார மேம்பாடு, தவிர்ப்பு, சிகிச்சை, புனர்வாழ்வு என நான்கு படிமுறைகளையுடையது.

1. சுகாதாரத் திட்டம்

இத்திட்டமானது சுகாதார ஊழியர்கள் ஆசிரியர்களையும், மாணவர்களையும் இலக்காகக் கொண்டு செயற்படுவதை சுட்டி நிற்கின்றது. இங்கு சுகாதாரப் பிரிவு ஆசிரியர்களைப் பயிற்ற ஆசிரியர்களோ மாணவர்களை தொடர்ச்சியான பரிசோதனைக்கு உட்படுத்தல் வேண்டும். அதாவது மாணவர்களின் முகபாவனை, தென்படக்கூடிய காயங்கள், பேச்சுடன் வெளிவரும் முக்கிய விடயங்கள் என்பவற்றில் விழிப்புணர்வுடன் செயற்படல். இங்கு வளர்ந்தோர் மேற்கொள்ளும் பாலியல் துன்புறுத்தல்களும், பெற்றோரினால் நிகழும் துன்புறுத்தல்களும் இனங்காணப்படும்.

2. சிகிச்சையளித்தல்

பரிசோதனையுடன் மாத்திரம் நின்றுவிடாது பிரச்சினைகளுக்கு உடனடிப்பரிகாரங்கள் வழங்கப்படல் வேண்டும். சிறுவர்களுக்கென வார இறுதியில் வைத்தியசாலைகளில் இடம்பெறும Clinics பற்றி ஆசிரியர் தெரிந்திருத்தல் வேண்டும்.

3. தொற்றுநோய்களைக் கட்டுப்படுத்தல்

தேசிய நீர்ப்பீட மருந்தேற்றல் திட்டத்திற்கமைய தடுப்பாற்றலூட்டலும் அவற்றிற்கு சமூகமளிக்காத பிள்ளைகளை தேடியறிந்து மீண்டும் தடுப்பாற்றலூட்டல் வழங்கலும்.

4. பாடசாலைச் சூழல் சுகாதார ரீதியானதாக பேணப்படல்

மாணவர்களின் சிறந்த மனவெழுச்சி, சமூக, தனியார் வளர்ச்சிகளுக்கு பாடசாலைச் சூழல் சிறந்ததாக அமைதல் வேண்டும்: பாடசாலை சூழல் எனும்போது கட்டிடங்களும், உபகரணங்களும், வெட்டவெளியும் இதில் உள்ளடங்கும். இங்கு குடிநீர், கழிப்பறைவசதி, விபத்துக்களில் இருந்து தவிர்ந்திடும் வாய்ப்புக்கள் உணவுப் பாதுகாப்பு என்பன கருத்திலெடுக்கப்படும்.

5. போசனைச் சேவைகள்

நாட்டின் போசனைக் குறைபாடுகளை நீக்கும் செயற்திட்டங்களின் மாணவர்களுக்கான பகலுணவு முக்கிய இடம் வகிக்கின்றது. போசனைச் குறைபாடுகளை நீக்குவதன் மூலம் மாணவர்களை கற்றலில் சிறந்த கவனிப்புடையவர்களாக (Attention) மாற்ற முடியும். பசியுடன் கூடிய உடலில் கற்றல் நிகழாது.

6. அவசர நிலைமைகளும் முதலுதவியும்

பாடசாலையில் நிகழும் சிறு காயங்கள் முதல் மாணவர்களுக்கு ஏற்படக்கூடிய மயக்கமுறல், வலிப்பு போன்ற திடீர் நிலைமைகளுக்கும் முகங்கொடுக்க ஆசிரியர் பயிற்சி பெறல் வேண்டும். முதலுதவிப்பெட்டியும், பாடசாலை மாணவர் சுகாதார அமைப்பும் இன்றியமையாதவை. மருந்தின்றி குணமாக்கக் கூடியவற்றை இங்கு குணமாக்கலாம்.

7. உளநலம்

உளநலம் உடல் நலத்தைப் பாதிக்கும். எனவே சிறுவர்களில் ஏற்படும் நெறிபிறழ் தன்மை (Delinquency) சூழலுடன் இயைபாக்கமடையாமை, போதைக்கடிமையாதல் என்பவற்றை ஆரம்பத்திலேயே கண்டறிந்து மருத்துவ ஆலோசனை பெறப்படல் வேண்டும். அதே போன்று இணைப்பாடவிதான, புறப்பாடவிதான செயற்பாடுகளில் மாணவர்கள் ஈடுபட வழிமுறைகள் இருத்தல் வேண்டும். இன்றைய கல்வியானது புத்தகம் மட்டுமல்ல 'புதியனவும்' ஒன்றிணைதல் வேண்டும்.

8. பற்சுகாதாரம்

பாடசாலை மாணவர்களில் பற்சூத்தை, காவிபடிதல் என்பன பிரதான பிரச்சினைகளைாகும். எனவே வருடாந்தம் மாணவர்களுக்கு பற்சுகாதார சேவை வழங்கப்படல் வேண்டும்.

9. கண்பார்வை

கண்ணில் நுண்ணங்கித் தொற்று, குறும்பார்வை, நெடும்பார்வை என்பன உன்னிப்பாக அவதானிக்கப்பட்டு திருத்தப்படல் வேண்டும்.

10. சுகாதாரக் கல்வி (Health education)

சுகாதாரக் கல்வியானது சுகாதாரத்தில் விழிப்புணர்வையும் ஆர்வத்தையும் உண்டுபண்ணும். ஆனால் பாடசாலையில் வழங்கப்பட்டிருக்கும் "காதாரமும் உடற்கல்வியும்" பாட நூல்கள் எந்தவித வைத்திய நிபுணர்களின் ஆலோசனைகளு மின்றி எழுதப்பட்டிருப்பதும், கல்விக்கல்லூரிகள் உடற்கல்வி ஆசிரியர்களைப் பயிற்றுவிக்கும்போது விளையாட்டுகளுக்கு வழங்கும் முக்கியதுவம் சுகாதாரக் கல்விக்கு வழங்காமையும் உடனடியாக நிவர்த்தி செய்யப்பட வேண்டிய காலத்தின் தேவைகளாகும்.

"புளுக்குளிசையின் பெறுமதியோ பத்து ருபாயிலும் குறைவு, ஆனால் அதனை எடுக்காமல் விடுவதால் ஏற்படும் இழப்பு பத்தாயிரம் ரூபாயிலும் அதிகம்"

இவ் அறியாமையை நீக்க, வேண்டும்.

11. வலதுகுறைந்தோருக்கான கல்வி/விஷேட கல்வி

வலது குறைந்தோரை சுயமாக தலை நிமிர்த்தி வாழ வழியமைக்க வேண்டிய பொறுப்பு பாடசாலையைச் சார்ந்தது. எனவே விஷேட கல்வியும் மேலம் பல முன்னேற்றங்களைக் காண வேண்டும்.

12. பாடசாலைச் சுகாதாரப் பதிவுகள்

முழுமையான, சரியான, தொடர்ச்சியான பிரிவுகளைப் பேணிக்கொள்வது எதிர்க்காலத்தில் வேலைகளை இலகுவாக்கும். ஆசிரியர் இப்பதிவுகளை கவனமாகப் பேணி முன்மாதிரியாக செயற்படுத்துவதன் மூலம் மாணவர்களினதும், பெற்றோரினதும் சுகாதார தகவல் அட்டைகள் காணாமல் போவதும் தடுக்கப்பட்டு அவை சிறப்பாக கோவையிடப்படும் பழக்கம் உருவாகும்.

சுகாதார சேவைகளின் போது பாடசாலையின் வகிபங்கு

தனது பாடசாலையில் சுகாதார சேவை இடம்பெறும் தினத்தை அதிபர் சந்தேகமின்றி அறிந்திருப்பதுடன் அத்தினம் ஆசிரியர்களின் விடுமுறைச்சலுகைகள் கட்டுப்படுத்தப்பட்டு மாணவர்களின் வரவும் அதிகரிக்கப்படல் வேண்டும். வராத பிள்ளை வராது என்பதை விட இச்சேவையின் முக்கியத்துவம் தெளிவான மொழியில் அவர்களின் காதுகளை எட்டுமானால் அவர்கள் வருவர். சிகிச்சை பெறுபவர். சுகாதாரப் பிரிவினர் வரும்முன் அவர்கள் பணியாற்றக் கூடிய அறைகள் சீர்செய்யப்பட்டிருக்குமானால் விரைவாக அனைத்துப் பிள்ளைகளையும் பார்வையிட்டு மேலும் சில வழிகாட்டல்களையும் மேற்கொள்ள முடியும். மாணவர்களின் பெயர்ப்பட்டியல்கள் மாணவர்களைக் கொண்டே எழுதப்பட்டிருக்குமானால் மேலும் சேவையை இலகுவாக்கும். சுகாதார ஊழியர்கள் பணியாற்றிக்கொண்டிருக்கும் போது சற்று குடிநீராவது வழங்குவதால் எந்தத்தவறுமில்லை.

பின்வரும் அம்சங்கள் நிகழ்கின்றனவா என அதிபர் நோட்டமிடல் வேண்டும்

★ பாடசாலை பதிசோதனைக்குட்படுத்தப்படல்

★ சிகிச்சை சரியாகக் கிடைத்ததா?

★ பாடசாலைச் சூழல் பற்றிய கருத்துக்கள்

★ தொற்றுநோய்க் கட்டுப்பாடு பற்றி அறிவித்தல்கள் உதாரனமாக – வயிற்றுப்போக்கு

★ சுகாதாரக் கல்வி : மாணவர்களுக்கான வீடியோ காட்சிகள்

★ பகலுணவு பற்றிய கருத்துக்களும், சமையலறை, சமைப்போர் பற்றிய அறிவுறுத்தல்களும்.

கல்வியை ஏனைய துறைகளுடன் தொடர்புபடுத்தி வருடாந்தம் நூல்கள் வெளிவந்தவண்ணமுள்ளன. உதாரணமாக கல்விச் சமூகவியல், கல்வியும் பொருளியலும். ஆனால் கல்வியை சுகாதாரத்துடன் தொடர்பு படுத்தி எந்தவித நூல்களும் வெளிவராமை பெருங்குறைபாடாகும். பல மருத்துவப் பேராசிரியர்மார் வாழும் இந்நாட்டில் ஏன் இந்தக் குறைபாடு இன்னும் தொடர வேண்டும். அச்சகம் (press) வைத்திருப்போரும், நூல் வணிகத்தில் ஈடுபட்டிருப்போரும் அவர்களைத் தூண்ட வேண்டும். நிதியுதவிகள் வழங்க வேண்டும். இவ்வாறு செய்யப்படுமாயின் சமூகத்தில் பெரிய மாற்றங்களையுண்டுபண்ண முடியும். ஒரு புறத்தில் வெடித்துச்சிதறும் உடல்படைத்தோர் அளவுக்திகமாய் உண்டு வாழ மறுபுறத்தில் ஒரு வேளை உணவின்றி தவிப்போர் எத்தனை பேரில் தங்கி வாழ்கின்றனர். எனவே அவர்கள் உணவு உண்ண, போசனையானவற்றை உண்ண, தேசிய உற்பத்திகளுக்கு முன்னுரிமை வழங்க இனியாவது எமது சமூகத்தைப் பழக்க வேண்டும். எமது நாட்டில் ஒரேன்ஜ் மரம் வளராது என்பதைவிட நன்கு வளரும் தோடை மரத்தையாவது நடுதல் வேண்டும்.

இவ்வாறான விடயங்கள் மாணவர்களை அடைய வேண்டுமானால் பாடசாலை சுகாதார சேவைகள் உடனடியாக மேப்படுத்தப்படல் வேண்டும். நடந்து திரிந்தோர் மோட்டார்வண்டியில் ஏற அலைந்து திரிந்தோர் கணினியில் அமர எதிர்காலத்தில் உருவாகவிருக்கும் உடல் எடை அதிகரிப்பு இதய சுவாநோய்கள், புற்றுநோய், உயர் குருதி அமுக்கம் என்பவற்றிற்கு இன்றிலிருந்தே தீர்வுகள் முன்வைக்கப்படல் வேண்டும்.

பேராசிரியர் கைலாசபதியின் பல்கலைக்கழகம் சார்ந்த பங்களிப்பு

ஒரு மதிப்பீடு

லெனின் மதிவானம், பிரதி ஆணையாளர், கல்வி வெளியீட்டுத் திணைக்களம் கல்வி அமைச்சு

கைலாசபதியின் பல்கலைகழகம் சார்ந்த வாழ்க்கையை பங்களிப்பினை நான்கு கட்டங்களில் ஆய்வாளர்கள் வகுத்துக் காட்டுவர்.

1. பல்கலைக்கழக ஆளுமை விருத்தி
2. படைப்பூக்கத்தை விரிவுப்படுத்துபவராய்
3. சமூகக் களமும் கல்விப்புலமும்
4. முகாமைத்துவ ஆளுமை

பல்கலைகழக ஆளுமை விருத்தி

கைலாசபதி இந்துக் கல்லூரி மாணவராக இருந்த காலத்திலேயே எழுத்து துறையில் ஆர்வம் காட்டியிருந்தார் என்பதை அறிவோம். அத்தகைய ஆர்வம் ஒழுங்கமைக்கப்பட்டதாக வளர்ச்சியடைந்தது அவரது பல்கலைகழக காலப்பகுதியில்தான். இக்காலப்பகுதியில் கைலாசபதி திறனாய்வு, நாடகம் முதலிய துறைகளில் ஆர்வம் காட்டியிருந்தார்.

கைலாசபதியின் ஆளுமை வளர்ச்சிக்கு காத்திரமான பங்களிப்பினை செய்தவர்கள் பேராசிரியர்கள் க. கணபதிபிள்ளை, சு. வித்தியானந்தன் ஆகியோராவார். பின்னாட்களில் தமிழ் இலக்கியத்தில் முக்கிய கவனிப்புக் குரிய விமர்சகர்களாக விளங்கிய க. கைலாசபதியும் கா. சிவத்தம்பியும் பேராசிரியர் வித்தியானந்தன் அவர்களிடம் கற்ற போது பல்கலைகழக செயற்பாடுகளுக்கு அப்பால் கலை இலக்கிய முயற்சிகளிலும் ஈடுப்பட்டுள்ளனர். அந்நாட்களில் நாடகங்களை தயாரிக்கின்ற பணிகளிலும் அதற்காக விளம்பரங்களை ஒட்டுகின்ற பணிகளிலும் இரவோடு இரவாக ஈடுபடுவர். மாறுநாட் காலையில் ஏனைய சக மாணவர்களுக்கு முன் உரிய நேரத்திற்கு விரிவுரைகளுக்கு சமூக மளிக்கின்ற உயர்ந்த பண்புகள் இவர்களிடம் காணப்பட்டதை பேராசிரியர் வித்தியானந்தன் குறிப்பிடுகின்றார். பின்னாட்களில் தமிழில் தலை சிறந்த விமர்சகர்களாக வளர் வதற்குரிய பயிற்சி களமாக பல்கலைகழக வாழ்க்கையை எவ்வாறு பயன்படுத்திக் கொண்டார்கள் என்பதை இவ்வாறான நிகழ்வுகளினூடாக அறியக் கூடியதாக உள்ளது.

கைலாசபதி பேராதனைப் பல்கலைகழக்த்தில் முதலாம் ஆண்டு பரிட்சையில் சித்தியடைந்து தமிழை சிறப்பு பாடமாக கற்றுக்கொண்டிருந்த காலப்பகுதியில் பேராசிரியர் க. கணபதிபிள்ளை அவர்களால் இயற்றப் பட்டு பேராசிரியர் சு. வித்தியானந்தனால் நெறியாள்கை செய்யப்பட்ட 'தவறான எண்ணம்', 'சுந்தரம் எங்கே?' முதலிய நாடகங்களில் கைலாசபதியும், சிவத்தம்பியும் நடித்துள்ளனர். மேலும் பல்கலைக்கழகத்தில் இடம்பெற்ற கலை விழாக்கள், இலக்கிய மன்ற கூட்டங்கள், ஆய்வ ரங்குகள் என்பனவற்றிலும் தமது காத்திரமான பங்களிப்புகளை வழங்கியுள்ளனர்.

படைப்பூக்கத்தை விரிவுப்படுத்துபவராய்

பல்கலைக்கழக வரலாற்றில் கைலாசபதி விரிவுரையாளராக பேராசிரியராக கடமையாற்றிய காலம் ஒரு திருப்பு முனையாகவே அமைந்திருந்தது. கைலாசபதி எந்தவொரு விடயப் பரப்பினையும் வாரலாற்றுப் பின்புலத்தில் வைத்து பரந்துப்பட்ட விஞ்ஞான கண்ணோட்டத்தில் விரிவுரையாற்றுவார் என்பதையும் பின்னர் அது தொடர்பாக அவரால் விதந்துரைக்கப்படுகின்ற நூல்களையும் தேடி வாசிக்கின்ற போது அவ்விடயம் தொடர்பான பரந்த அறிவை பெறக் கூடியதாக இருக்கும் என்பதையும் தமது விரிவுரைகளை நடாத்துகின்ற போது பரந்துப்பட்ட கருத்தாடலுக்கு கைலாசபதி எவ்வாறு களம் அமைத்துக் கொடுத்தார் என்பதனையும் அவரது பல்கலைகழக மாணவர்களாகிய எம்.ஏ.எம். சுக்ரி, மனோன்மணி சண்முகதாஸ், க. நாகேஸ்வரன் ஆகியோர் எடுத்துக் காட்டுகின்றனர். அந்தவகையில் பேராசிரியரின் பல்கலைகழக மாணவர்களாக விளங்கிய, சித்திரலேகா மௌனகுரு, சி.மௌனகுரு, செ.யோகராசா, மனோன்மணி சண்முகதாஸ், போன்றோர்களுடன் பேராசிரியரின் நேரடி மாணவராக இல்லாத

போதினும் பல்கலைக்கழகத்தில் வேறு துறையில் கல்வி கற்றுக் கொண்டிருந்த எம்.ஏ நு்.மான், செ.யோகநாதன், என் சண்முகரத்தினம் முதலானோரின் எழுத்துக்களிலும் கைலாசபதியின் செல்வாக்கை காணக்கூடியதாக இருந்தது. எண்பதுகளுக்குப் பின் இவர்களில் சிலர் தமது பாதையிலிருந்து விலகிச் சென்றுள்ளதையும் அவதானிக்கலாம். பின்னாட்களில் இவர்களது எழுத்துக்களில் அழகியலுக்கு முக்கியத்துவம் கொடுக்கின்ற போக்கினைக் காணலாம். கலை இலக்கியத்தில் உள்ளடக்கம் உருவகம் என்பனவற்றை இருதுருவங்களாக நோக்கியதன் விளைவாக இத்தகைய சிதைவுகள் ஏற்பட்டன. சிலர் இன்று அழகியல் வாதத்திற்குள்னின்று மீண்டுள்ளதைக் காணக்கூடியதாக வுள்ளது.

இவ்விடத்தில் முக்கியமாக கவனிக்க வேண்டிய விடயம் யாதெனில் கைலாசபதியின் காலத்தில் பல்கலைக்கழகத்தில் பயின்ற மாணவர்களே பின்னாட்களில் தமிழியல் துறையில் ஆற்றல் வாய்ந்த விமர்சகர்களாக வளர்ந்தனர். இவர்களின் பங்களிப்பு தமிழியல் துறையின் வளர்ச்சியினை ஆழ அகலப்படுத்தியுள்ளது. இவ்வாறே இக்காலச் சூழலில் பல்கலைக்கழகத்திற்குள் மாத்திரமன்றி பல்கலைக்கழகத்திற்கு வெளியிலும் பலரை வளர் தெடுப்பதிலும் கைலாசபதி முக்கிய கவனம் எடுத்திருந்தார். அந்தவகையில் இன்று கைலாசபதி சுமந்து வந்த மக்கள் இலக்கியம் சார்ந்த பதாகையை முன்னெடுத்து வருகின்ற கலாநிதி ந. இரவீந்திரனின் பங்களிப்பு குறிப்பிடத்தக்கது. இவரது பாரதி குறித்த ஆய்வில், குறிப்பாக பாரதியின் ஆன்மீக பார்வையும் புரட்சிகர சிந்தனையும் இணைந்து எவ்வாறு இந்திய தேசிய போராட்டத்திற்கு பங்களிப்பு நல்கியுள்ளது என்பது குறித்த ஆய்விற்கான தூண்டுதலை வழங்கியவர்களில் கைலாசபதியின் பங்கு முக்கியமானது. இன்று கைலாசபதி விட்டுச் சென்ற ஆய்வின் தொடர்ச்சியை முன்னெடுத்து செல்வதில் ந.இரவீந்திரனுக்கு முக்கிய இடமுண்டு என்பதை இலங்கை இந்திய விமர்சகர்கள் சுட்டிக்காட்டுவர்.

மேலும் பல்கலைக்கழக செயற்பாடுகள் உள்ளே பல்வேறு சமூகக் குழுக்களை உருவாக்குகின்ற பணிகளிலும் அவர்களை அமைப்பாக்கம் செய்கின்ற பணிகளிலும் கைலாசபதி ஆர்வம் காட்டியிருந்தார். அறுபதுகளில் அப்போது பல்கலைக்கழக மட்டத்திலே இயங்கி வந்த சோசலிச சங்கத்தின் மாணவர்களை சந்திப்பதிலும் முக்கிய கவனம் எடுத்தார். சமூக ஈடுபாடு கொண்டுள்ள பலரை கைலாசபதி அமைப்பு ரீதியாக ஒன்றுபடுத்தி செயற்படத் தொடங்கினார். மாதாந்த ஒன்று கூடல் மக்கள் மத்தியில் செயல்படுவது தொடர்பான விவாதங்களிலும் கைலாசபதி கலந்து கொண்டதாக ஆய்வாளர்கள் சுட்டிக் காட்டுவர். அந்தவகையில் ஒரு காலகட்டத்தின் சகாப்தமாக, மானுட ஆவணமாக கைலாசபதி திகழ்ந்துள்ளதை அவரது மாணவர்கள் தமது நினைவுக்குறிப்புகளினூடாக வெளிப்படுத்தியுள்ளனர்.

சமூகக் களமும் கல்விப்புலமும்

கைலாசபதியின் முக்கிய பங்களிப்புகளில் ஒன்றாக யாழ். பல்கலைக்கழகத்தின் உருவாக்கத்தில் ஆற்றிய பணியினையும் அவ்வளாகத்தின் முதல் வளாகத் தலைவராக நியமிக்கப்பட்ட காலத்தில் அப்பல்கலைக்கழகத்தின் இலக்குகளை அடைவதற்காக அவர் எடுத்துக் கொண்ட முயற்சிகளையும் எத்தனிப்புகளையும் சுட்டிக்காட்ட வேண்டியது காலத்தின் தேவையாகவுள்ளது.

1960 களில் நாட்டில் சமூகபொருளாதார அரசியல் துறைகளில் ஏற்பட்ட விழிப்பின் காரணமாக கல்வித்துறையும் அபிவிருத்தி செய்யப்பட வேண்டும் என்ற கோரிக்கை, முன்வைக்கப்பட்டது. அன்று "திருமதி ஸ்ரீமாவோ பண்டார நாயக்காவின் அரசாங்கத்தில் அல்ஹாஜ் பதியுத்தீன் மஹ்மூத் கல்வியமைச்சராயிருந்த பொழுது அங்கு பல்கலைக்கழகம் அமைக்க வேண்டும் என்ற எண்ணக்கரு அவரது உள்ளத்தில் உதயமாயிற்று. தமிழ் மக்களும் இந்த எண்ணத்தை அவ்வப்போது வெளியிட்டனர். 1963ஆம் ஆண்டு யாழ்ப்பாணத்தில் பல்கலைக்கழகம் அமைக்கப்பட வேண்டுமென்ற ஆலோசனையை அமைச்சரவையில் கொண்டுவந்து அதன் அங்கீகாரத்தைப் பெற்றார். பல்கலைக்கழகம் அமைப்பதற்கு அடையாள மான்யமாக ஒரு தொகைப் பணம் ஒதுக்குவதற்கு அவருக்கு அனுமதி கிடைத்தது. ஆனால் அதற்கு அடுத்த வருடம் அரசாங்கம் கவிழ்க்கப்பட்டதால் அம்முயற்சி அத்துடன் நின்றிருந்தது." (இளங்கீரன் சுபைர் (1992), பேராசிரியர் கைலாசபதி நினைவுகளும் கருத்துக்களும், சென்னை.ப. 80).

ஐக்கியதேசிய கட்சி ஆட்சிக்கு வந்த பின்னர் வேறு பல விடயங்கள் விவாதப் பொருளாக்கப்பட்டு யாழ். பல்கலைகழக வளாகம் அமைக்கும் முயற்சி கைவிடப்பட்டது. ஆயினும் 1970ஆம் ஆண்டில் ஸ்ரீலங்கா சுதந்திரக் கட்சியானது இலங்கை இடதுசாரிகளுடன் கூட்டுச்சேர்ந்து அரசாங்கம் அமைக்கப்பட்ட பின்னர் யாழ். வளாகம் அமையலாயிற்று. இவ்வளாகம் அமைவது தொடர்பில் பலர் பல தளங்களில் இருந்து கட்டுரைகள் எழுதினாரகள். அதன் பின்னனியிலேயே தமது செயற்பாடுகளையும் முன்னெடுத்தனர். அத்தகையவர்களின் எழுத்துகளும் செயற்பாடுகளும் மூன்று தளங்களில் இடம் பெற்று வந்துள்ளதை அவதானிக்கக்கூடியதாகவுள்ளது.

முதலாவது போக்கானது யாழ். மேட்டுக்குடி சமூகத்தினரின் சமூக அந்தஸ்த்தையும் அங்கீகாரத்தையும் மேம்படுத்துகின்ற வகையிலே அமைந்திருந்தது. நில பிரபுத்துவ மனோபாவம், இந்துத்துவ உணர்வு, சாதிய

உணர்வு என்பன இவர்களின் சிந்தனையில் முனைப்புற்று காணப்படுகின்றன. இவர்களில் பலர் தமிழ் உணர்வு கொண்டவர்களாக காணப்பட்ட போதும் அவர்களது அக்கறை சமூதாயத்தில் மேட்டுக்குடியினரை சார்ந்ததாகவே அமைந்திருந்தது.

இரண்டாவது போக்காக தமிழ் மக்களிடையே இனமொழி கலாசார பண்பாட்டு பாரம்பரியங்களை பாதுகாக்கின்ற விருத்தி செய்கின்ற ஒரு நிறுவனமாகவே பல்கலைக்கழகம் அமைய வேண்டும் என்ற சிந்தனையாகும். இப்போக்கானது தமிழ்த்தேசியத்தின் முற்போக்கான தன்மையை கொண்டிருந்தது. இப்போக்கினை வலியுறுத்தியதில் பேராசிரியர் சு. வித்தியானந்தன் முக்கியமானவர். சிங்கள மாணவர்களை உள்ளெடுப்பது தொடர்பாக தவறான கருத்தோட்டமே பேராசிரியர் வித்தியானந்தனிடம் காணப்பட்டது. இது குறித்து பேராசிரியர் எம்.ஏ. நு.்.மான் "1975 அல்லது 76 என்று நினைக்கின்றேன். வெள்ளவத்தை இராகிருஷ்ண மிசன் மண்டபத்தில் நடைப்பெற்ற மொறட்டுவைத் தமிழ் பல்கலைகழக தமிழ் விழாவில் பிரதம அதிதியாக கலந்துக் கொண்ட பேராசிரியர் வித்தியானந்தன் யாழ் வளாகத்தை ஒரு முடத்தென்னைக்கு உருவகித்து பேசியதைக் கேட்டேன். முடத்தென்னை அடுத்தவன் வளவுக்குள் தேங்காய்களையும் ஓலைகளையும் விழுத்துவதன் மூலம் சண்டைக்கு காரணமாக அமைகின்றது. சிங்கள மாணவர்களைத்தான் அவர் முடத்தென்னை எனக் குறிப்பிட்டார்." என பேராசிரியர் வித்தியானந்தனின் சிங்கள மாணவர்கள் தொடர்பாக கொண்டிருந்த கருத்தை சிறப்பாகவே பதிவு செய்துள்ளார்.

மூன்றாவது போக்கானது இப்பல்கலைக்கழகமானது தமிழ் மக்களின் தனித்துவமான பண்பாட்டு பாரம்பரியங்களை பாதுகாக்கின்ற அதேவேளை, அந்நிறுவனம் நாட்டின் சமூக பொருளாதார அபிவிருத்திக்கும் துணையாக அமைய வேண்டும் என்பதை வலியுறுத்தியது. யாவற்றுக்கும் மேலாக இத்துறையில் திறமைக்கொண்ட மாணவர்கள் யாவருக்கும் முதன்மையிடம் கொடுக்கப்பட வேண்டுமென்ற கைலாசபதி போன்றோரின் சிந்தனைகள் தமிழ் குறுந்தேசிய வாதிகளை ஆத்திரம் கொள்ளச் செய்தது. அவர்களின் உச்சத் தாக்குதலாக அமைந்தது, யாழ்ப்பாணத்தில் இருந்த கைலாசபதியின் வீட்டுக்கு கைக்குண்டு எறிந்தமையாகும். இந்தபின்புலத்தில் நின்று யாழ் வளாகம் எவ்வாறு அமைய வேண்டும் என்பது குறித்து கைலாசபதி பரமன் என்ற பெயரில் 'வடக்கில் ஒரு பல்கலைக்கழகம்' என்ற தலைப்பில் கட்டுரையொன்று எழுதியிருந்தார்.

பேராதனைப் பல்கலைக்கழகத்தில் விஞ்ஞானத் துறையிலான பட்டப்படிப்புகளும் பொறியியல், மருந்துவம், பல் வைத்தியம், மிருக வைத்தியம், விவசாயம் போன்ற கற்கை நெறிகளும் காணப்படுகின்றன. பொறியியல் கற்பதற்கு பொறியியல் கூட வசதிகள் அங்கு கணப்படு கின்றன. அவ்வாறே இலங்கையிலுள்ள பிரதானமான பல் வைத்தியசாலையும் பேராதனையில் காணப்படுகின்றது. அத்துடன் விவசாயத்தைக் கற்பிப்பதற்கும் அத்துறை சார்ந்த தகவல்களைப் பெறவும் விவசாயத் திணைக்களம், பேராதனைப் பூங்கா என்பன பல்கலைக்கழக சூழலில் அமைந்துள்ளதால் இக்கற்கைநெறிகளை இலகுவாக போதிக்கக் கூடியதாக இருக்கின்றன.

அவ்வாறே கொழும்பு பல்கலைக்கழகத்தில் கலை, விஞ்ஞானப்பட்ட கற்கை நெறிகளும் வைத்தியம் திட்டமிடல், கல்வி முகாமைத்துவம். சட்டம் ஆகிய துறைகளும் போதிக்கப்படுகின்றன. இவை தொடர்பான திணைக்களங்கள், அமைச்சுகள் செயற்பாடுகள் என்பன கொழும்பு நகரத்தை மையமாகக் கொண்டே உருவாக்கப் பட்டிருக்கின்றமையினால் இக்கற்கை நெறிகளை இலகுவாக போதிக்கக்கூடியதாக உள்ளன. அந்தவகையில் யாழ்பகுதி விவசாய சிறுகைத்தொழில் முறைகளை ஆதாரமாக கொண்டமைந்திருக்கின்றது என்ற வகையில் இத்துறையை அபிவிருத்தி செய்ய கூடிய வகையில் பட்டத்தாரிகளை உருவாக்கின்றது அவசியமானதொன்றாகும். இவ்விதமாக அமையும் வளாகத்தில் இன அடிப்படையில் அல்லாமல் இத்துறைகளில் வல்லமை கொண்ட சகல மாணவர்களும் அனுமதிக்கப்பட வேண்டும். நாட்டின் தேசிய ஒருமைப் பாட்டிற்கும், தேசிய உணர்வுக்கும் வழி கோலுவனவற்றுள் ஒன்றாக அமைய வேண்டும் என்பதை வலியுறுத்திய கைலாசபதி யாழ். பல்கலைகழகத்தின் எதிர்பார்ப்புக் குறித்து பின்வருமாறு குறிப்பிடுகின்றார்.

''வடபகுதியில் அமையும் வளாகம் தமிழ் மாணவர் களுக்கு ஒரு அகதிகள் முகாமாகவோ, அமையக் கூடாது. தமிழ் மக்களுக்கு ஒரு கண்துடைப்பாகவோ அல்லது தத்தமது குறுகிய அரசியல் நோக்கங்களுக்கு பயன் படுத்துவதற்கு ஒரு பெயர்ப்பலகைப் பல்கலைக்கழகமாகவோ இருக்கக் கூடாது. நாட்டிற்கும் வடபகுதிக்கும் பலன் தரும் முழுமையான எவ்வித பாகுபாடுமற்ற ஒரு பல்கலைக்கழக வளாகத்தையே மக்கள் வேண்டுகிறார்கள். மக்களது விருப்பம் நிறைவேறுமா? இவ்வகையில் யாழ். பல்கலைகழகம் தொடர்பான கட்டுரைகளை எழுதி வந்தது மாத்திரமன்றி அதனை அமைப்பதிலும் பல பொதுவுடமை கட்சியை சார்ந்தவர்களையும் அதன் நேச சக்திகளையும் ஊக்குவித்து செயற்பட வைப்பதிலும் முன்னின்று உழைத்தார் என்பதை பலர் பதிவாக்கியுள்ளனர்.

முகாமைத்துவ ஆளுமை

யாழ்.பல்ககலைகழகம் தொடர்பான முற்போக்கான சிந்தனையை கொண்டிருந்த கைலாசபதிக்கு அப்போது யார் வளாகத் தலைவராக வருவார் என்ற விடயம்

தெரியாதிருந்ததாகவே அவர் அப்பதவியினை பெற்றுத் கொள்வதில் முக்கிய பங்காற்றிய சுபைர் இளங்கீரன் பேராசிரியர் எம்.ஏ. நு:்மான் ஆகியோர் நினைவு கூருவர். யாழ். வளாகம் நிறுவதற்கான திகதி குறிக்கப்பெற்று அதற்கான வேலைகள் முன்னெடுக்கப்பட்ட சூழலில் தான் வளாகத் தலைவர் பதவிக்காக சுழியோடுகின்ற முயற்சிகளும் இடம்பெற்றுள்ளன. அத்தகயவர்கள் சுயநலம் மிக்கவர்களாகவும் தமது உணர்வாலோ அறிவாலோ பிற்போக்கான குணாதிசயங்களை கொண்டவர்களாக காணப்பட்டனர். இதன் காரணமாக முற்போக்காளர்கள் இம்முயற்சியினைக் கண்டு அச்சம் கொண்டனர். புதிய வளாகம் பற்றி சிந்திக்கையில் கல்வித்தகைமை, முற்போக்கான சமூதாயப் பார்வை, நிதானம், ஆற்றல் என்பன கைலாசபதியிடமே இருந்தது. கைலாசபதியை அப்பதவிக்கு கொண்டு வருவதிலே முற்போக்கானவர்கள் முயற்சித்து அதில் வெற்றியும் கண்டனர். கைலாசபதி தமது ஆசிரியரான பேராசிரியர் சு. வித்தியானந்தனுக்கு எதிராக பதவி போட்டியிட்டார் என்ற குற்றச் சாட்டு பரவலாக முன்வைக்கப்பட்டு வருவதைக் காணலாம். மேலோட்டமாக பார்க்கின்ற போது இக் குற்றச்சாட்டுகள் அர்த்தமுள்ளதாக தோன்றலாம் சற்று ஆழமாக நோக்கினால் தான் அதன் பின்னணியிலே அரசியல், சமூகம்சார்ந்த விடயங்கள் மறைந்திருப்பதை அவதானிக்கலாம்.

கைலாசபதி பேராசிரியர் வித்தியானந்தனின் மாணவராக இருந்ததுடன் அவரை விட எட்டு வயது இளையவராக காணப்பட்டார். அவர் இறப்பதற்கு ஐந்து வருடங்களுக்கு முன்னரே கைலாசபதி இறந்து விட்டார் என்ற போதிலும் இவ்விரு பேராசிரியர்களும் காலத்தவர் களே. இவ்விரு பேராசிரியர்கள் பற்றி காணவந்த முரண்பாடுகள் தனிமனித மற்றும் பதவி போட்டியில் ஏற்பட்ட முரண்பாட்டை சுட்டிக் காட்டுகிறது. ஆனால் அவை வெறுமனே தனிமனித முரண்பாடுகளாகவன்றி இவ்விரு ஆளுமைகளுக்கும் இடையில் காணப்பட்ட கோட்பாடு உடன்பாடகவும் முரண்பாடாகவுமே காணப்பட்டது. இன்றைய சூழலில் இவ்விரு பேராசிரியர்கள் ஒப்பியல் அடிப்படையில் ஆய்வு செய்யப்பட வேண்டியவர்கள். அத்தகைய ஆய்வுகள் பயனுள்ளதாய் அமைவதோடு சுவைப்பயப்பதாயும் அமையும் என்பதில் ஐயத்திற்கிடமில்லை. ஆயினும் அத்தகைய முயற்சி இங்கு மேற்கொள்ளப்படவில்லை. ஒரு கால கட்ட ஆர்ப்பரிப்பில் யாழ். வளாகத்தை முற்போக்கான திசையில் முன்னெடுத்துச் செல்வதில் பேராசிரியர் சு. வித்தியானந்தனை விட கைலாசபதியின் வீச்சே ஆளுமையுடைதாக காணப்பட்டது என்பதனை இவ்விரு பேராசிரியர்களையும் ஒப்பியல் அடிப்படையில் நோக்குபவர்களால் இனங்காண முடியும். இனனொருவகையில் இவ்விருவரும் தமக்கான உடன்பாடுகளையும் முரண்பாடுகளையும் எதிர் கொண்ட விதமும் அவற்றினை தனிமனித அவலங்களாக அல்லாமல் சமூதாயம் சார்ந்த செயற்பாடுகளுக்கு ஏற்றவகையில் எதிர்கொண்ட விதமும் சுவாரசியமானதாகும்.

பேராசிரியர் பல்கலைகழக நிர்வாகப் பொறுப்பினை ஏற்ற பின்னர், இன, மொழி,மத,சாதி, பிரதேச வேறுப்பாடு களுக்கு அப்பால் நின்று தமக்கு கீழ் தொழிற்பட்டவர்களையும், மாணவர்களையும் நோக்கியுள்ளார். இவரது காலத்தில் தான் யாழ். வளாகத்தில் தமிழ், சிங்கள, முஸ்லிம் மாணவர்கள் ஒரே நேரத்தில் கல்வி கற்றுள்ளனர். “அப்போது அவரின் கீழ் சிங்கள பேராசிரியர்களும், விரிவுரையாளர்களும், பணிபுரிந்ததுடன் ஆயிரக்கணக்கான சிங்கள மாணவர்கள் கற்கைநெறிகளைத் தொடர்ந்துள்ளனர். இக்காலங்களில் அவர் பாகுபாடாக எந்தவொரு விரிவுரையாளரையோ பேராசிரியரையோ மாணவரையோ நடாத்தியதாக இல்லை என்பதை அறிய முடிகின்றது.

இன்னொருவகையில், கைலாசபதிடம் சிறந்த நிர்வாகிக்குரிய திறமையும் இருந்தது. பிரச்சினைகள் ஏற்படுகின்ற சந்தர்ப்பத்தில் அதனை பல கோணங் களிலிருந்தும் ஆராய்ந்து அதற்கான தீர்மானத்தை எடுக்கின்ற பண்பு அவரிடம் நிறையவே இருந்துள்ளதை பலர் சுட்டிக்காட்டுவர். அவர் நிர்வாக துறைசார்ந்த விடயங்களை வெறும் கோட்பாட்டு அடிப்படையில் மாத்திரம் நோக்காது அதனை யாதார்த்த சூழலுக்கு கேற்றவகையில் பொருத்தி பார்த்து பொருத்தமான தீர்மானங்களை மேற்கொண்டுள்ள சந்தர்ப்பங்களை அப்போது யாழ் பல்கலைக்கழகத்தில் விரிவுரையாளராக பணிப்புரிந்த எம். வை. சித்திக் கட்டுரை யொன்றில் விபரித்துள்ளார்.

இவ்வாறாக நோக்குகின்ற போது, கைலாசபதி பல்கலைகழகத்தில் விரிவுரையாளராக பேராசிரியராக இருந்த காலப்பகுதியில் தான் அவரது ஆய்வுப் பணிகளும் முன்னெடுக்கப்பட்டன. அவரிடம் காணப்பட்ட சிறப்பு பண்பு யாதெனில், பல்கலைகழக பணியினை ஏனோ தானோ என்ற நிலையில் அலட்சியப்படுத்தி வெறுமனே வருமானத்தை பெறும் இடமாக அதனைக் கருதவில்லை. அதேசமயம், தமது பதவியை புனிதப்படுத்தி பதவி மோகம் கொண்ட சராசரி மனிதராகவும் அவர் இருக்கவில்லை. ஆனால் அவர் யாழ். வாளாகத் தலைவராக, கலைப் பீடாதிபதியாக பதவியேற்ற காலத்தில் அவர் முன்னரைப் போல ஆய்வு முயற்சிகளில் ஈடுபட்டார் எனக் கூறுவதற்கும் இல்லை. தனிப்பட்டவகையில் வளாகத் தலைவர் பதவி என்பது கைலாசபதிக்கு நட்டத்தை ஏற்படுத்துவதாகவே அமைந்திருந்தது. ஆனால் சமூக தளத்தில் அவரது பங்களிப்பு மிக முக்கியமான தாக்கத்தை ஏற்படுத்தியுள்ளது. அந்தவகையில் கைலாசபதியின் கல்வித் துறை சார்ந்த தளமும் பணியும் இன்றைய தலைமுறையினருக்கு ஆதர்சனமாக அமைந்திருக்கின்றது.

சிறுவர் உரிமைகளை பாதுகாப்பதில் பாடசாலைக்கு ஒப்படைக்கப்பட்டுள்ள பொறுப்புகள்

சிஸ். செ. ஜெயநாயதி
அதிபர். யா/இளவாலை கன்னியர் மடம் ம.வி., இளவாலை

ஜனநாயக நாட்டில் வாழுகின்ற பிரஜைகள் தமது பிறப்பு முதல் இறப்புவரை தமக்குள்ள அனைத்து உரிமைகளையும் அனுபவிக்க உரித்துடையவர்கள். இவ்வுரிமைகள் உறுதிப்படுத்துவதற்கான சட்டதிட்டங்களும் அரசியல் யாப்பில் தெளிவாக குறிப்பிடப்பட்டுள்ளன. அந்த வகையில் ஒவ்வொரு மனிதனுக்கும் இருக்கவேண்டும் என நம்பப்படும் உரிமைகள் மனித உரிமைகள் எனப்படும். இவை அனைவருக்கும் சமமாக வழங்கவேண்டியவை. ஆண், பெண், இனம், நிறம், சாதி, கோத்திரம், பொருளாதார மட்டம், சமூக நிலமை என்ற வேறுபாடுகளில் உட்படுத்தப்படமாட்டாது.

உரிமைகள் ஒழுக்கவியல் சார்ந்த ஓர் எண்ணக்கருவாயினும் மனிதன் என்ற வரையறைக்குள் சுதந்திரமாக சிந்திப்பதற்கும் வாழ்க்கையின் பாதைகளில் தனக்கு இசைவான நடத்தைப்பாங்கை கட்டி எழுப்புவதற்குமான உரிமைகள் கோரப்படுகின்றன.

எனவே உரிமைகள் மனித உரிமைகள், அடிப்படை உரிமைகள், பெண் உரிமைகள், சிறுவர் உரிமைகள் என்று வகுக்கப்பட்டு ஆராயும் போது, சிறுவர் உரிமை என்பதை எடுத்து நோக்குவோமாயின் ஒரு நாட்டின் 18 வயதிற்கு குறைந்த அனைவரும் சிறுவர் என்ற பதத்திற்குள் உள்ளடக்கப்படுகின்றனர்.

சிறுவர்கள் மனிதப்பிறவிகள் என்ற வகையில் மனித உரிமைகள் அனைத்தும் சிறுவர்களுக்கும் உரித்தானதாகும். சிறுவர் உரிமைகளிலிருந்தே மனித உரிமைகள் தோற்றம் பெற்றன. சிறுவர் உரிமைகள் என்றால் சிறுவர்களுக்கு சிறப்பான வாழ்க்கை வாழ்வதற்கு அவசியமான நிபந்தனைகளே சிறுவர் உரிமைகளாகும். அதாவது சமூகத்தில் சிறுவர்களுக்கு உரித்தாகவேண்டிய வரப்பிரசாதங்கள் சிறுவர் உரிமைகளாகும். பிரத்தியேகமான முறையில் சிறுவர்களுக்கே உரியவை என்று சர்வதேச ரீதியாக ஐக்கிய நாடுகள் தாபனத்தால் ஏற்று அங்கீகரிக்கப்பட்ட உரிமைகள் சிறுவர் உரிமைகளாகும்.

உலகில் வாழும் மக்களில் மூன்றிலொரு பகுதியினர் சிறுவர்களாகக் காணப்படுகின்றனர். எதிர்காலத்தையோ, சமூக அபிவிருத்தியையோ தீர்மானிக்கும் பிரதான காரணியாக அமைவது அதன் சிறுவர் தலைமுறையாகும். அறிவால், திறன்களால் மற்றும் சாதகமான உளப்பாங்குகளால் பாடசாலையில் கட்டி வளர்க்கப்படும் சிறார்கள் 18 வயதையடைந்து நிறைவானவர்களாக, நற்பிரஜைகளாக அவர்களை சமூகத்திற்கு ஒப்படைக்கும் அல்லது ஒருங்கிணைக்கும் பாரிய பொறுப்பு பாடசாலையினுடையதாகும்.

பெற்றோர்களினதும், பாடசாலையினதும், எதிர்கால சந்ததியினதும் உத்தமமான சொத்துக்கள் பிள்ளைகளாவர். பெற்றோருக்கு மாத்திரமின்றி நட்டிற்கும் மூலவளம் சிறார்களே. எனவே நடைமுறை சமூகத்தின் எதிர்கால விருட்சங்களை பக்குவமாக பராமரித்து, விருத்தி செய்து பாதுகாப்பதில் பாடசாலையே முழுப்பங்காற்ற வேண்டியுள்ளது.

எனவே சிறுவர் உரிமை என்று 1989ம் ஆண்டு ஐக்கிய நாடுகள் சபையால் நிறைவேற்றப்பட்ட சிறுவர் உரிமை விரிவடைந்து 1992ம் ஆண்டு சிறுவர் உரிமை தொடர்பான தேசிய சாசனமாக உருவாகி சர்வதேச ரீதியாக சிறுவர் நலனைக் கவனிக்கும் ஐக்கிய நாடுகள் அமைப்பு “யூனிசெப்” இன்றும் வெற்றிகரமாக தனது பங்கை ஆற்றி வருகிறது.

எனவே சிறுவர்களின் உரிமைகளுடன் அவர்களது நாளாந்த நடவடிக்கைகள் பாதுகாப்பு, அபிவிருத்தி தொடர்பாக பங்காற்றும் பாடசாலைகள் அவர்களது உரிமைகளை பாதுகாக்கும் பொருட்டாக செயற்றிட்டங்களை வகுக்க வேண்டியவையாக உள்ளன. எனவே முதலில் சிறுவர் உரிமைகளை வகுத்து நோக்குவோமாயின்,

★ உயிர் வாழ்வதற்கான உரிமை

★ நலன்களையும், பெற்றோரின் பராமரிப்பையும் பெறுவதற்கான உரிமை

★ பெற்றோருடன் வாழ்வதற்கும், அவர்களுடன் உறவுகளைப் பேணுவதற்கான உரிமை

★ சுகாதாரத்தையும், சுகாதாரப் பராமரிப்பையும் பெறுவதற்கான உரிமை

★ விளையாட்டு, பொழுதுபோக்கு நடவடிக்கைகளில் பங்குபற்றும் உரிமை

★ பாகுபாடு காட்டப்படுவதிலிருந்து பாதுகாப்பு பெறும் உரிமை

★ சுதந்திரமாக கருத்து வெளியிடும் உரிமை

★ பாலியல் துஷ்பிரயோகம், போதைப்பொருள் என்ப வற்றிலிருந்து பாதுகாப்பு பெறும் உரிமை

★ சித்திரவதை, இழிவான நடத்தைகளிலிருந்து பாதுகாப்புப் பெறும் உரிமை

★ சிந்தனை செய்வதற்கும், மனச்சாட்சியை பின்பற்றுவதற்குமான உரிமை

★ சமய, கலாசார வழிமுறைகளை அனுபவிப்பதற்கான உரிமை

★ வாழ்க்கைத் தரத்தை முன்னேற்றுவதற்கான உரிமை

எனவே மேற்கூறப்பட்ட இத்தனை உரிமைகளும் கொண்ட ஒரு மாணவன் அல்லது மாணவி அன்றாட செயலூக்கமிக்க காலப்பகுதியில் அரைவாசியை அல்லது கிட்டிய காலப்பகுதியை பாடசாலையில் கழிக்கும் போது அந்தப்பிள்ளையின் அபிவிருத்தியில் எதிர்ப்படும் அனைத்து விதமான துஷ்பிரயோகங்களுக்கும் பாடசாலையே பொறுப்பு கூறவேண்டும் ஆகவே

★ பாடசாலை சிறுவர்களுக்கான பாதுகாப்பு குழு அமைப்பதிலிருந்து அவர்களுடனான அன்பு, கரிசனை, பாதுகாப்பு, அரவணைப்பு ஆற்றுப்படுத்தல், தட்டிக்கொடுத்தல், விருத்தி செய்தல் என்ற இன்னோரன்ன கடமைகளை சரியான விதத்தில் நிறைவேற்றல்

★ இன்னும் பெற்றோர், பெரியோர், ஆசிரியர் என்போருக்கு கட்டுப்பட்டு நடத்தல். அவர்களை நேசித்தல் தொடர்பான அறிவுரைகளை வழங்கி பெற்றோருடன் வாழ்வதற்கான உரிமையைப் பேணல்.

★ நாளாந்த, மாதாந்த சுகாதார நலன்களை கவனித்து போசாக்கு மட்டங்களை பேணுவதன் மூலம் சுகாதார பாரமரிப்பைப் பேணல்.

★ தலைமைத்துவ பண்புகளை வளர்த்து சுய சிந்தனை, ஆற்றல் திறமைகளை விருத்தி செய்யக்கூடிய செயற்றிட்டபாடாக விளையாட்டு, பொழுதுபோக்கு என்பவற்றுக்கான உரிமையைப் பெற்றுக் கொடுத்தல்.

★ எல்லா மாணவர்களையும் ஒரே சீராக நேசித்து தட்டிக் கொடுப்பதன் ஊடாக பாகுபாடு காட்டப் படுவதிலிருந்து காக்கப்படுவதோடு சுதந்திரமான செயற்பாட்டிற்கான உரிமையைப் பெற்றுக் கொடுத்தல்.

★ நல்லொழுக்க சிந்தனையை எடுத்தியம்பி வாழ்ந்து காட்டுவதன் ஊடாகவும், பாலியல் கல்வி தொடர்பான சரியான விழிப்புணர்வை ஏற்படுத்துவதன் ஊடாக பாலியல் துஷ்பிரயோகத்திலிருந்து பாதுகாப்பை பெற்றுக் கொடுத்தல்.

★ விசேட தேவையுடையோரை மதித்தல், உதவுதல் நல்லொழுக்க நற்பழக்கவழக்கங்களை கடைப்பிடித்து ஒழுகுதல் தொடர்பான கடப்பாட்டினை ஒழுங்குபடுத்தல், குற்றச் செயல்களில் ஈடுபடாதிருத்தல், உயிர் களிடத்தில் இரக்கம், சுற்றாடல் பாதுகாப்பு என்ப வற்றினூடாக மனச்சாட்சியை பின்பற்றும் உரிமையை பெற்றுக் கொடுத்தல்.

★ சட்டங்கள், சம்பிரதாயங்களை மதித்தல், அவற்றைப் பின்பற்றுவதற்கேதுவாக விழாக்கள் கொண்டாட்டங் களுக்கான வாய்ப்பை ஏற்படுத்திக் கொடுத்தல் ஊடாக சமய, கலாசார வழிமுறைகளை அனுபவிப் பதற்கான உரிமையைப் பெற்றுக் கொடுத்தல்.

★ குடும்பப் பொறுப்பு, சமூகப்பொறுப்பு, சமூக முன்னேற்றம் என்ற மனப்பாங்கை மாணவர்களுக் கிடையே கட்டியெழுப்புவதன் ஊடாக மாணவரதும், குடும்பத்தினரதும் வாழ்க்கைத் தரத்தையும் சமூக முன்னேற்றத்தையும் ஏற்படுத்தும் உரிமையைப் பெற்றுக் கொடுத்தல்.

★ உடல், உள தேவைகளுக்கான வழிகாட்டல் நிகழ்ச்சித் திட்டங்களை செயற்படுத்தல், செவிமடுத்தல் என்பன மூலம் ஒழுக்கம், ஆக்க சிந்தனை கொண்ட சமுதாயத்தை கட்டியெழுப்புதல்.

★ சிறுவர் உரிமைகள் தொடர்பாக பாடசாலையின் பங்குதாரர்களுக்கு தவணைக்கொரு தடவை விளிப்புணர்வு கருத்தமர்வை நடாத்துதல்

எனவே மேற்கூறப்பட்ட திட்டங்களினூடாக அதிபர், ஆசிரியர்களும், மாணவர்களும், பாடசாலையின் பங்குதாரர்களும் சேர்ந்து செயற்பட்டு எதிர்கால தலைவர்களை, சிறந்த ஆளுமைப்பண்புடைய சிறந்த மனிதனாக ஒப்படைப்பதில் கரிசனைகாட்ட வேண்டும் என்பது மறுக்க முடியாத உண்மையாகும்.

பேராசிரியர் தை. தனராஜ் அவர்களுடனான நேர்காணல்

அகவிழி : வணக்கம் பேராசிரியர் அவர்களே! நீங்கள் அண்மையில் கல்வித்துறை பேராசிரியராய் பதவி உயர்வு பெற்றமை குறித்து தமிழ்க்கல்வி உலகம் மகிழ்ச்சியும் பெருமையும் அடைகிறது. அத்துடன் ஆரம்பத்திலிருந்து "அகவிழி" யின் வளர்ச்சியுடன் நெருங்கிய தொடர்பு கொண்டிருப்பதோடு மிகப் பயனுள்ள கருத்துக் களையும் ஆலோசனைகளை யும் தந்து வருகிறீர்கள். எனவே அகவிழியின் சார்பில் எமது வாழ்த்துக்களைத் தெரிவித்துக் கொள்கிறோம்.

பேராசிரியர் : நன்றி. தமிழ்ப் பேசும் ஆசிரிய சமூகத்திற்கு அகவிழி அளப் பரிய சேவை செய்துவருகிறது. அகவிழியின் 100வது இதழ் வெளிவருவது குறித்து நான் மட்டற்ற மகிழ்ச்சி அடைகிறேன். இத்தகைய சாதனை புரிந்தமைக்காக அகவிழி ஆசிரிய பீடத்தைப் பாராட்டுகிறேன். அத்துடன் அகவிழியின் (முதல் 75 இதழ்களை வெளிக்கொணர்ந்த) முன்னாள் அகவிழி ஆசிரியர் திரு.மதுசூதனன் அவர்களுக்கும் இச் சந்தர்ப்பத்தில் எனது பாராட்டுக்களைத் தெரிவிக்கிறேன். சிறிய இடைவெளிக்குப் பின்னர் அகவிழியை மீண்டும் ஒளிவீசச் செய்வதில் பல மட்டுப்பாடுகளுக்கு மத்தியில் பெரும்பணி ஆற்றிவருகின்ற அகவிழி ஆசிரியராகிய உங்களையும் உளமாரப் பாராட்டுகிறேன்.

அகவிழி : மகிழ்ச்சி பேராசிரியர் அவர்களே, தங்களது குடும்பப் பின்னணி, பாடசாலைக் கல்வி பற்றி தெரிந்து கொள்ளலாமா?

பேராசிரியர் : நான் மலையகத்தைச் சேர்ந்தவன். எனது பெற்றார் தேயிலைத் தோட்டத் தொழி லாளர்கள். எனது தந்தை எனக்கு ஆறு வயதாக இருக்கும் போது மரணித்துவிட்டார். எனது சித்தப்பாவின் உதவியினாலேயே எனக்கு படிக்க முடிந்தது. ஆரம்பக் கல்வியை மிடில்ரன் தோட்டப் பாடசாலையிலும் தொடர்ந்து க.பொ.த சாதாரண தரம் வரை தலவாக்கலை புனித பத்திரிசியார் கல்லூரியிலும் கற்றேன். பின்னர் அட்டன் ஹைலன்ஸ் கல்லூரியில் சேர்ந்து க.பொ.த உயர்தரத்தில் பயின்றேன். ஆனால் என்னால் பல்கலைக் கழகத்துக்கு பிரவேசிக்க முடியவில்லை. எனினும் ஹைலன்ஸ் கல்லூரியில் அமரர்கள் இர.சிவலிங்கம், திருச்செந்தூரன் ஆகி யோரிடம் கற்கும் வாய்ப்புக் கிடைத்தது. அவர்களே எனக்கு எனது சமூகத்தையும் மானுடத்தையும் நேசிப்பதற்கு கற்றுத் தந்தவர்கள்.

அகவிழி : பல்கலைக்கழகத்திற்குச் செல்லாத நீங்கள் எவ்வாறு உயர்கல்வியைப் பெற்றுக் கொள்ள முடிந்தது? எப்போது உங்களுக்கு ஆசிரியர் நியமனம் கிடைத்தது?

பேராசிரியர் : 1968 இல் எனக்கு மாணவ ஆசிரியர் பதவி கிடைத்தது. மலையகத்தில் ஒரு தெரிவு பரீட்சையின் மூலம் ஒரு தொகுதியினருக்கு ஆசிரியர் பதவி வழங்கப்பட்டது அதுவே முதல் தடவையாகும். சுமார் முப்பது பேருக்கு அப்போது ஆசிரியர் பதவி கிடைத்திருக்கலாம். நிச்சயமாகச் சொல்லத் தெரியவில்லை. அக்கரப்பத்தனை ஹோல்புருக் தமிழ் வித்தியாலயத்தில் எனக்கு முதல் நியமனம் கிடைத்தது. அப்போது மீசாலையைச் சேர்ந்த திரு. விஸ்வலிங்கம் பதிலதிபராகக் கடமையாற்றிக் கொண்டிருந்தார். பின்னர் மட்டக்களப்பைச் சேர்ந்த திரு. சிவலிங்கம் அதிபராக நியமனம் பெற்றுவந்தார். ஒரு சிங்களப் பாடசாலையில் பின்னேரம் இயங்கிவந்த கோல்புறூக் தமிழ் வித்தியாலயத்துக்கு பெற்றார் மற்றும் ஊர் மக்களின் உதவியுடன் ஒரு தனியான பாடசாலைக் கட்டடம்

அமைக்கப்பட்டது. அதிபர் சிவலிங்கம் மற்றும் அவரது மனைவியும் ஆசிரியருமான திருமதி லீலாவதி சிவலிங்கம் ஆகியோரது பணிகளும் அர்ப்பணிப்புமே எனக்கு ஆசிரியத் தொழிலை நேசிப்பதற்கு ஊக்கிகளாக அமைந்தன. அவர்கள் திருகோணமலை வலயக் கல்விப் பணிமனையில் பணிபுரியும் உதவிக் கல்விப் பணிப்பாளர் திரு. சிவநிர்த்தானந்தாவின் பெற்றாராவர்.

அகவிழி : ஆசிரியர் பயிற்சியை எங்கு பெற்றீர்கள்? ஆசிரியர் பயிற்சி பெற்ற பின்னர்தான் பல்கலைக்கழகப் பட்டம் பெற்றீர்களா?

பேராசிரியர் : ஆம், முதலில் கொழும்புத்துறை ஆசிரியர் கலாசாலையில் உள்ளகப் பயிற்சி பெற்றேன். அதன்பின்னர் ஹட்டன் பொஸ்கோ கல்லூரியில் உதவி ஆசிரியராக நியமிக்கப்பட்டேன். தொடர்ந்து நான் வெளிவாரியாக பேராதனை ஆங்கில ஆசிரியர் கலாசாலையில் ஆசிரியர் பயிற்சி பெற்றேன். அதே நேரத்தில் பேராதனை பல்கலைக்கழகத்தில் (இலங்கைப் பல்கலைக்கழகம்) வெளிவாரி மாணவனாகச் சேர்ந்து எனது இளங்கலைமாணி பல்கலைக் கழகப் பட்டத்தைப் பெற்றுக் கொண்டேன். அக்காலகட்டத்தில் நான் கலகா தமிழ் வித்தியாலயத்தில் ஆசிரியராகவும் பின்னர் பதிலதிபராகவும் கடமையாற்றிக் கொண்டிருந்தேன்.

அகவிழி : நீங்கள் தான் மலையகத்தில் முதலாவது வெளிவாரிப் பட்டதாரியா? கலகா அனுபவம் பற்றி............

பேராசிரியர் : இருக்கலாம். எனக்கு நிச்சயமாகத் தெரியாது. அக்காலத்தில் வெளிவாரியாகப் பட்டம் பெறுவது அவ்வளவு இலகுவான காரியமாக இருக்கவில்லை. கலகாவில் நான் 1982 வரை ஏழு ஆண்டுகள் கடமையாற்றினேன். அதிபர் திரு. அருளானந்தம் (கேணிப்பித்தன்) அவர்களது தலைமையில் பெற்றார் நலம் விரும்பிகள் மற்றும் இந்து இளைஞர் மன்றத்தின் உதவியுடன் ஒரு பெரிய கட்டடத்தை அமைத்தோம். தோட்டத் தொழிலாளர் தமது ஒருநாள் சம்பளத்தைத் தந்துதவினார்கள். கலகா தமிழ் வித்தியாலயத்தை மகாவித்தியாலயமாக மாற்றியதோடு உயர்தர வகுப்பை ஆரம்பித்து முதலாவது தொகுதி மாணவர்கள் அனைவரையும் சித்தி பெறச் செய்தோம். அங்கிருந்து முதன்முதலாக ஒரு மாணவி பேராதனைப் பல்கலைக்கழகத்திற்கும் பிரவேசித்தார்.

அகவிழி : உங்களது தனிப்பட்ட வாழ்க்கையினதும் கலகா முக்கிய பங்கு கொண்டுள்ளது என நினைக்கிறோம்.

பேராசிரியர் : ஆம், எனது மனைவியைச் சந்தித்ததும் எனது இரு குழந்தைகள் பிறந்ததும் கலகாவில் தான். எனது ஆசிரியர் வாழ்க்கையில் கலகாவை நான் மறக்க முடியாது. ஓர் ஆசிரியராக, அதிபராக எனது முழுமையான பங்களிப்பை கலகாவிற்கு நான் வழங்கினேன் என்னும் திருப்தி எனக்கு எப்போதும் உள்ளது. அவ்வாறு ஒரு பாடசாலை வளர்ச்சியில் பங்கேற்கும் வாய்ப்பு எனக்குப் பின்னர் கிடைக்கவில்லை.

அகவிழி : நீங்கள் 1983 ஜுலை கலகத்தில் துன்பப்பட்டீர்கள் என அறிகிறோம்.

பேராசிரியர் : ஆம், அப்போது நான் கொழும்புப் பல்கலைக் கழகத்தில் பட்டப்பின் கல்வி டிப்ளோமா கற்கை நெறியில் பயின்று கொண்டிருந்தேன். பேராசிரியர் சோ. சந்திரசேகரம், பேராசிரியர் முத்துலிங்கம் ஆகியோரிடம் கற்கும் பேறு எனக்குக் கிடைத்தது. ஜுலை கலவரத்தின் திகிலூட்டும் சம்பவங்களை நான் நேரில் கண்டேன். கொழும்பில் இறுதிப் பரீட்சை எழுத முடியாத நிலையில் நான் யாழ்ப்பாணப் பல்கலைக்கழகத்திலேயே எனது இறுதிப் பரீட்சையை எழுதினேன். 1983 தமிழர் சமூகத்தின் தலைவிதியை மாற்றி எழுதியதைப் போல் எனது வாழ்க்கைத் தடத்தையும் மாற்றியமைத்தது.

அகவிழி : 1983க்குப் பின்னர் நீங்கள் கல்வி அமைச்சில் கடமையாற்றினீர்களா?

பேராசிரியர் : கலவரத்திற்குப் பின்னர் புதுடில்லி NIEPA நிறுவனத்தில் கல்வி முகாமைத்துவத்தில் டிப்ளோமா பயிலும் வாய்ப்புக் கிடைத்தது. அதன் பின்னர் கல்வி அமைச்சில் "சீடா" செயற்றிட்டத்தில் பணி புரிந்தேன். அது

மலையகத்தின் முதலாவது கல்வி அபிவிருத்திச் செயற்பாடு எனலாம்.

எனினும் 1983இல் ஏற்பட்ட சீரழிவிலிருந்து மீளவேண்டிய கட்டாயம் எனக் கிருந்தமையி னால் நான் நாட்டைவிட்டு குடும்பத்துடன் வெளியேறினேன். நான் அப்போது கொழும்புப் பல்கலைக்கழகத்தில் M. Phill பட்டப் படிப்பு படித்துக் கொண்டிருந்தேன். எல்லாவற்றையும் கைவிடவேண்டியிருந்தது. MPhill படிப்பை கைவிட்டமை இன்னும் எனக்கு வேதனை தருகிறது. முதலில் மாலை தீவிலும் பின்னர் ஓமானிலும் ஆசிரியராகப் பணியாற்றிய பின்னர் 1993இல் நாடு திரும்பினேன். சிறிது காலம் கொழும்பு இந்துக்கல்லூரியிலும் பின்னர் கல்வி அமைச்சிலும் கடமையாற்றிய பின்னர் தேசிய கல்வி நிறுவகத்தில் எனக்கு செயற்றிட்ட அதிகாரியாக நியமனம் கிடைத்தது. பின்னர் தமிழ்த்துறைப் பணிப்பாளராக பதவி உயர்வு கிடைத்தது. அக்காலக் கட்டத்தில் நான் இலங்கைத் திறந்த பல்கலைக்கழகத்தில் கல்வியில் முதுமாணிப் பட்டத்தையும் (MEd) பின்னர் ஸ்ரீ ஜயவர்த்தன பல்கலைக்கழகத்தில் வணிக முதுமாணிப் பட்டத்தையும் (MBA) பெற்றுக் கொண்டேன்.

அகவிழி : தங்களது வெளிநாட்டுப் பயணங்கள் பற்றி..................

பேராசிரியர் : ஆம், கல்வி முகாமைத்துவ பயிற்சிகளுக் காகவும் கல்வி ஆய்வு மாநாடுகளில் கலந்து கொள்வதற்காகவும் நான் இந்தியா, நேபாளம், அவுஸ்திரேலியா, யப்பான், கொரியா, மலேசியா, தாய்லாந்து, பிலிப்பைன்ஸ், இங்கிலாந்து முதலிய நாடுகளிற்கு சென்றிருக்கிறேன். அவற்றின் மூலம் நான் பயனுள்ள கல்வி அனுபவங்களைப் பெற்றிருக்கிறேன். தன்னம்பிக்கையை வளர்த்துக் கொள்ள முடிந்தது. எனது ஆளுமையை புடம் போட்டுக் கொள்ள முடிந்தது.

அகவிழி : இலங்கை திறந்த பல்கலைக்கழகத்தில் இணையும் வாய்ப்பு எவ்வாறு கிடைத்தது?

பேராசிரியர் : தேசிய கல்வி நிறுவகத்தில் பணிபுரிந்த பின்னர் நான் ஆசிய அபிவிருத்தி வங்கியின் DEMP செயற்றிட்டத்தில் ஒரு நிபுணத்துவ ஆலோசகராகப் பணிபுரிந்தேன். இச்செயற்றிட்டத்தின் மூலமே இலங்கையில் முதன் முதலாக ONLINE கல்வி அறிமுகப்படுத்தப்பட்டது. அந்நேரத்தில் பேராசிரியர் சந்திரசேகரம், பேராசிரியர் சந்திரா குணவர்த்தனா ஆகியோர் இலங்கை திறந்த பல்கலைக்கழகத்தில் விரிவுரை யாளராகச் சேர்வதற்கு என்னை ஊக்கு வித்தனர். உண்மையில் என்னைப் போல மாணவ ஆசிரியராகப் பணிபுரிந்து வெளிவாரியாகப் பட்டம் பெற்ற ஒருவருக்கு பல்கலைக்கழகத்தில் ஆசிரியப் பணி கிடைப்பது அரிதினும் அரிது. எனக்கு அது கிடைத்தமை குறித்து நான் மகிழ்ச்சி அடைகிறேன்.

அகவிழி : நீங்கள் திறந்த பல்கலைக்கழகத்தில் ஆறு ஆண்டுகள் மட்டுமே பணிபுரிந்த போதும் பேராசிரியராகப் பதவி உயர்வு பெற்று விட்டீர்கள். இது எப்படிச் சாத்தியமானது?

பேராசிரியர் : பேராசிரியர் பதவி ஒருவரது வாழ்நாள் சாதனைகளின் அடிப்படையிலேயே வழங்கப்படுகிறது. உண்மையில் ஒரு பல்கலைக்கழகத்தில் என்னால் விரிவுரையாளராக சேர முடியுமென்றோ ஒரு பேராசிரியராகப் பதவி உயர்வு பெற முடியுமென்றோ நான் எண்ணிப்பார்த் திருக்கவில்லை. அந்த வாய்ப்புக் கிடைத்த போது எனது நீண்ட கால கல்வி சார் அனுபவங்கள் காரணமாக பல்வேறு பொறுப் பான பணிகள் என்னிடம் ஒப்படைக்கப்பட்டன. அவை என்னைக் கல்விப் பீடத்திலும் பல்கலைக்கழகத்திலும் உறுதிப்படுத்திக் கொள்ள உதவின. ஆறு ஆண்டுகள் தான் என்றபோதும் எனது பல்கலைக்கழகத்திற்கும் எனது மாணவர்களுக்கும் என்னால் முடிந்தவரை பணியாற்றியுள்ளேன் என்னும் திருப்தி என்னிடம் எப்போதும் உள்ளது.

அகவிழி : தற்போது பணிபுரிகின்ற தமிழ்க் கல்வித் துறை சார்ந்த ஐந்து பேராசிரியர்களில் நீங்களும் ஒருவர். மலையக வரலாற்றில் பேராசிரியர்களாக உயர்வு பெற்றவர்களில்

நீங்கள் ஐந்தாமவராக இருக்கக் கூடும். இந்த சாதனைக்கு அடிப்படை என்ன? உங்களது வெற்றியின் பின்னணியில் யார் இருந்தார்கள்?

பேராசிரியர் : தொழில்சார் அர்ப்பணிப்பு, தொடர்ச்சியான உழைப்பு ஆகியவற்றுடன் ஓரளவு திட்டமிடலும் சேரும் போது ஒருவர் தான் சார்ந்த தொழிலில் வெற்றியடைய முடியும் என்பது எனது பணிவான அபிப்பிராயம்.

எனது உயர்வுக்கு காரணமானவர்கள் எனது அசிரியர்கள். குறிப்பாக எனக்கு ஆசிரியர் கல்லூரியில் கற்பித்த திரு. ஆர். எஸ். நடராஜா அவர்களும், பல்கலைக்கழகத்தில் கற்பித்த பேராசிரியர் சோ. சந்திரசேகரம் அவர்களும் தான் எனக்கு கல்வித்துறையில் ஆர்வத்தை ஊட்டியவர்கள். அவர்களுக்கு நான் நன்றிக் கடன்பட்டுள்ளேன். அதே போல நான் க.பொ.த. சாதாரணதர வகுப்பில் பயிலும் போது வறுமை காரணமாக கல்வியையே கைவிடும் நிலை ஏற்பட்டது. அப்போது அதிபராகவிருந்த வண. சகோதரி ஜுஸ்ரினா, ஆசிரியர் திருவாளர் பேதுறுப்பிள்ளை, இராஜேந்திரம் மற்றும் ஏனைய ஆசிரியர்கள் நான் தொடர்ந்து கற்க உதவினர். அவர்களை நான் மரணிக்கும் வரை நன்றியுடன் நினைத்திருப்பேன்.

ஆனால் நான் இவ்வாறு பேராசிரியர் பதவி பெற தன்னையே அர்ப்பணித்தவர் எனது மனைவி மனோகரிதான். எனது குடும்பப் பொறுப்புகளை அவர் தனது தோளில் சுமந்து கொண்டதால் என்னால் தொடர்ந்து படிக்க முடிந்தது. நான் வாழ்க்கைப் பாதையில் சோர்ந்து விழுந்தபோதெல்லாம் என்னை தூக்கிநிறுத்தியவர் எனது மனைவிதான். அவரது உதவி இல்லாமல் நிச்சயமாக நான் பேராசிரியராக உயர்வு பெற்றிருக்க முடியாது. இந்த நேர்காணலும் சாத்தியமாகி இருக்காது.

அகவிழி : எமக்கு ஒரு பேராசிரியரை தந்தமைக்காக உங்களது துணைவியாருக்கு எமது நன்றி. மலையக கல்வி பற்றி என்ன நினைக் கிறீர்கள்?

பேராசிரியர் : ஒப்பீட்டளவில் மலையகக் கல்வியில் பல்வேறு உடன்பாடான மாற்றங்கள் நிகழ்ந்துள்ளன. ஆனால் தேசியமட்ட அடைவுகளுடன் ஒப்பிடும்போது மலையகக் கல்வி இன்றும் தாழ்நிலையிலேயே உள்ளது. தேசிய மட்டத்துடன் சமநிலை அடைய மலையகக் கல்வி இன்னும் நீண்ட தூரம் செல்ல வேண்டியுள்ளது. இந்தநாடு சுதந்திரம் அடைந்தபோது மலையக மக்களின் சுதந்திரம் பறிக்கப்பட்டது. அதனைப் திரும்பவும் பெறுவதற்கு அம்மக்கள் மூன்று தசாப்தங்கள் காத்திருக்க வேண்டியிருந்தது. இந்த முப்பது ஆண்டுகளில் தேசத்தில் ஏற்பட்ட பாரிய கல்வி வளர்ச்சி மலையகக் கல்வியைத் தழுவிக் கொள்ளவில்லை. உதாரணமாக 1950 களில் பல்கலைக்கழகங்களில் மலையக மாணவர்களின் பங்குற்றல் ஒரு வீதத்துக்கும் குறைவானது. இன்னும் அதே நிலைதான்.

அகவிழி : மலையக கல்வியை மேம்படுத்த யாது செய்தல் வேண்டும் என நினைக்கின்றீர்கள்?

பேராசிரியர் : மலையக கல்வி மேம்பாட்டுக்கான ஒரு மூலோபாயத்திட்டம் (Strategic Plan) உருவாக்கப்படுவதோடு அதனை நடைமுறைப்படுத்துவதற்குத் தேவையான கட்டமைப்புக்களும் நிறுவப்படவேண்டும். எல்லாவற்றையும் விட இதற்கு மேல்மட்ட அரசியல் உறுதிப்பாடு மிகவும் அவசியமானது. மலையக அரசியல் தலைமைகளுக்கும் மலையக கல்வியாளர்களுக்குமிடையில் ஒரு இணைப்பு ஏற்படுத்தப் படவேண்டும். துரதிரஷ்ட வசமாக அவ்வாறான ஒரு புரிந்துணர்வு எற்பட நீண்ட காலம் செல்லக்கூடும். அரசியல்வாதிகள் கல்விசார்ந்த கோரிக்கைகளை அரசிடம் முன்வைக்கலாம். ஆனால் என்ன கோரிக்கையினை முன்வைக்கவேண்டு மென்பதில் அவர்கள் கல்வியாளர்களிடம் கலந்து பேசவேண்டுவது முக்கியமானது. பேராசிரியர் சந்திரசேகரத்தின் தலைமையில் நாம் மலையகப் பல்கலைக்கழகக் கோரிக்கையை முன்வைத்த போது மலையகத்தைச் சேர்ந்தவர்களே அதனை எதிர்த்த பரிதாபத்தை நீங்கள் அறிவீர்கள்.

மலையக சமூகம் தனது எதிர்காலம் குறித்து பிரக்ஞை பூர்வமாக சிந்திக்கும் காலம் இன்னும் தூரத்தில்தான் உள்ளது என்பது எனது பணிவான அபிப்பிராயம்.

அகவிழி : நீங்கள் மலையகத்தைச் சார்ந்தவர் என்ற போதும் ஒரு தேசிய கல்வியாளர் என்ற அடிப்படையில் உங்களது பணிகள் நாடளாவியரீதியில் பரந்து உள்ளன. உங்களது மாணவர்கள் மூவினங்களையும் சேர்ந்தவர்களாக உள்ளனர். பொதுவாக இன்றைய சூழ்நிலையில் (தமிழ்க்கல்வி) பற்றி என்ன கருதுகிறீர்கள்?

பேராசிரியர் : முப்பதாண்டு யுத்தம் தமிழ்க்கல்வியை குறிப்பாக வடக்கு கிழக்கு பிள்ளைகளின் கல்விநிலைமையை பெரிதும் பாதித்துவிட்டது என கருதுகிறேன். பெருந் தொகையான பாடசாலைகளின் உள்ளகக் கட்டமைப்புகள் சிதைந்து விட்டன. கல்விசார் ஆளணியினர் பற்றாக்குறை காணப்படுகிறது. வாண்மை விருத்திக்கான வாய்ப்புகள் குறைவு. தேசிய மட்ட நிறுவனங்களில் தமிழ்மொழிமூல பணியாளர்களின் பங்கேற்பு நியாயமானதாக இல்லை.

எனினும் கடந்த சில வருடங்களில் வடக்கு கிழக்கு கல்வி நிலமைகளில் உடன்பாடான மாற்றங்கள் ஏற்பட்டுவருகின்றன. வடமாகாணசபையின் கல்வி அமைச்சராக முன்னாள் கல்விப் பணிப்பாளர் ஒருவரே நியமிக்கப்பட்டுள்ளார். இதனால் காத்திரமான மாற்றங்களை வடபுலக் கல்வி வளர்ச்சியில் எதிர்பார்க்கலாம் என நினைக்கிறேன்.

எனினும் தேசியரீதியாக கல்விசார் ஆளணியை கட்டமைப்பதிலும் நியமனம் வழங்குவதிலும் மொழிசார் பங்குபற்றலை உறுதிப்படுத்தும் கொள்கை மாற்றங்கள் எற்படுத்தப்பட வேண்டும். இது சிறுபான்மையினங்களைச் சேர்ந்த அரசியல் தலைவர்களால் முன்னெடுக்கப் படவேண்டும். உதாரணமாக கல்வி அமைச்சு மற்றும் தேசிய அதிகார அமைப்புக்களில் எத்தனை தமிழ்மொழிமூல அதிகாரிகள் பணிபுரிய வேண்டும் என்பது கொள்கைரீதியாக உறுதிப்படுத்தப் படவேண்டும். தமிழ்க்கல்வியின் மேம்பாட்டுக்கு இது முக்கியமானது. நீண்டகாலமாக தமிழ்க்கல்வி வளர்ச்சியைப் பாதிக்கும் இக்காரணி இன்னும் களையப்படவில்லை.

அகவிழி : பல நூல்கள் எழுதியுள்ளீர்கள். உள்நாட்டிலும் வெளிநாட்டிலும் ஆய்வு சஞ்சிகைகளில் கட்டுரைகள் எழுதியுள்ளீர்கள். பல நிறுவனங்களில் வளவாளராகச் செயற்படுகிறீர்கள். நீங்கள் ஓய்வு பெறும் நிலையில் தொடர்ந்து தங்களது கல்விப் பணி தொடருமா?

பேராசிரியர் : நிச்சயமாக, பதவிநிலையிலிருந்து மட்டுமே நான் ஓய்வு பெறுகிறேன், கல்விப் பணிகளி லிருந்தல்ல. எனது வாழ்க்கையையும் கல்விச் செயற்பாடுகளையும் நான் வேறுபடுத்திக் கொள்வதில்லை. இரண்டும் எனக்கு ஒன்றுதான். ஆகவே நான் தொடர்ந்தும் கல்வி உலகத்துக்குள்தான் இருப்பேன். ஏனெனில் அதுவே எனது வாழ்க்கை.

அகவிழி : அகவிழிக்காக நேரம் ஒதுக்கித் தந்தமைக்காக நன்றி, பேராசிரியர் அவர்களே. இறுதியாக அகவிழி பற்றி என்ன கூற விரும்புகிறீர்கள்?

பேராசிரியர் : என்னை நேர்முகம் கண்டமை எனக்கு மகிழ்ச்சி அளிக்கிறது. உலகில் ஆசிரியர் வாண்மை விருத்திக்காக தொடர்ச்சியாக வெளிவரும் ஒரே தமிழ்ச் சஞ்சிகை தற்போது அகவிழிதான். அந்தளவில் அகவிழியின் பணி போற்றுதற்குரியது. இதுவரை சுமார் 800 கட்டுரைகள் அகவிழியில் வந்துள்ளன. குறிப்பிடக்கூடிய கல்விசார் எழுத்தாளர் களையும் அகவிழி உருவாக்கியுள்ளது. அத்துடன் அகவிழியின் ஒவ்வொரு இதழையும் வெளிகொணர நீங்கள் படும் சிரமங்களையும் நான் நன்கு அறிவேன். உங்களது நேரத்தின் பெரும் பகுதியை அகவிழிக்காகவே நீங்கள் செலவழிக்கிறீர்கள். தங்கள் அர்பணிப்புக்கு எனது பாராட்டுக்கள். அகவிழியின் பணி மென்மேலும் சிறக்க எனது வாழ்த்துக்கள்.

நன்றி

கற்றலுக்காக ஒப்புநிலை இலக்குக் குறித்தல்

[Bench Marking]

க. சுவர்ணராஜா

வவுனியா தேசிய கல்வியியற் கல்லூரி, உபபீடாதிபதி - நிதியியற் பிரிவு

தரமான கற்றலை உறுதிப்படுத்திக் கொள்ளவும், தரமான கற்றலில் ஈடுபடவும் ஒரு நுட்பமான கற்றலுக்காக ஒப்புநிலை இலக்குக் குறித்தலைக் குறிப்பிடலாம். கற்போன் தான் கற்றதைக் கொண்டு சிறந்த அடைவு மட்டத்தினை பெறுவானாயின் அவனது கற்றல் தரமாக அமைந்துள்ளது எனலாம்.

கற்பதற்காக நீண்ட நேரம் செலவழித்து நிறைய பணத்தை செலவழித்து, வாழ்வில் அனுபவிக்க வேண்டிய சில விடயங்களை துறந்து, அர்ப்பணிப்புடன் கற்று ஒரு பரீட்சையில் குறைந்த அடைவு மட்டத்தினைப் பெறுவோமாயின் எமது கற்றல் தரமாக அமையவில்லை எனலாம்.

நாம் மிகவும் பாடுபட்டு கற்றவை மூலம் நாம் பரீட்சைகளில் சிறந்த அடைவு மட்டத்தினைப் பெற்று உயர்கல்விற்கு செல்ல முடியவில்லை எனின் எமது கற்றலின் பயன்பாடு குறைந்தது எனலாம்.

கற்றலின் நோக்கம் தனித்து பரீட்சைகளில் அதிக புள்ளிகள் பெறுவது மட்டுமல்ல வாழ்வின் தேவைக்காகவும், சிறந்த ஆளுமைக்காகவும் கற்கின்றோம் என நாம் வாதிட்டாலும் இன்றைய எமது கல்வி நிலையானது பரீட்சை முடிவுகளுக்கு பெரும் முக்கியத்துவம் தருவதாகவே உள்ளது. எமது உயர்கல்வியைப் பெறுவதற்கு நாம் கட்டாயம் அதற்கு தேவையான ஒரு முன் நிபந்தனையாக பரீட்சைகளில் சித்தியடைய வேண்டியுள்ளது என்பது குறிப்பிடத்தக்கதாகும்.

குறைந்த நேரத்தில், குறைந்த செலவில், குறைந்தளவு வளங்களைப் பயன்படுத்தி, உயர் அடைவு மட்டத்தினைப் பெற்றுக் கொள்வதென்பது தரமான கற்றல் எனலாம்.

சில மாணவர்கள் விளையாட்டில் ஈடுபடாது, பாடசாலையின் நிர்வாகக் கடமைகளில் ஈடுபடாது, ஒதுங்கி நின்று முழுநேரமும் கற்றலில் ஈடுபடுகின்றனர். அதிக பணத்தை செலவழித்து தனியார் போதனை வகுப்புக்களில் கலந்து கொள்கின்றனர். ஆனால் இவர்களது பரீட்சை பெறுபேறுகள் அதிர்ச்சி தரக்கூடியதாகவே அமைகின்றது. இவர்களுடன் ஒப்பிடும் போது குறைந்தளவு நேர, பண, செலவோடு கற்கும் சில மாணவர்கள் அதியசத்தக்க பெறுபேறுகளை வெளிக்காட்டுகின்றனர். இதற்கு காரணம் இவர்களது கற்றல் முறையில் காணப்படும் தர வேறுபாடுகளே ஆகும்.

தரமான கற்றலுக்காக ஒரு நுட்பம்

தரமான கற்றலுக்காக ஒரு நுட்பமாக ஒப்புநிலை இலக்குக் குறித்தல் அமைகின்றது. ஒப்புநிலை இலக்குக் குறித்தல் என்ற நுட்பம் தரமுகாமைத்துவத்தில் கையாளப்படும் சிக்கலைத் தீர்க்கும் ஒரு எளிய வழிமுறையாகும்.

ஒப்புநிலை இலக்குக் குறித்தல் என்பது ஒரு கற்போன் தன்னுடைய இன்றைய கற்றல் நிலையை, கற்பித்தலில் சிறந்து விளங்கும் மாணவர்களின் கற்றல் நிலையோடு ஒப்பிட்டு பார்த்தறிதலாகும்.

உதாரணமாக கடந்த ஒரு தவணைப்பரீட்சையில் கணித பாடத்தில் உயர்புள்ளிகளை அடைந்த ஒரு மாணவரோடு, குறைந்த புள்ளிகளைப் பெற்ற ஒரு மாணவர் ஒப்பு நோக்குவதை குறிப்பிடலாம்.

★ உயர்ந்த புள்ளிகளைப் பெற்றுக் கொண்ட மாணவர்களின் கற்றல் நுட்பங்கள் எத்தகையது?

★ அம்மாணவன் கணிதபாடத்திற்காக யாருடைய உதவியை நாடுகின்றான்.

★ கணிதபாடத்தின் போது தனது சந்தேகங்களை தீர்த்துக் கொள்ளும் முறை யாது?

★ ஒரு நாளில் எவ்வளவு கணித பயிற்சிகளை மேற்கொள்கின்றான்.

போன்றவற்றை குறைந்த புள்ளிகளைப் பெற்றுக் கொண்ட மாணவன் ஒப்புநோக்கி தன்னிலையோடு சரிபார்த்துக் கொள்வதை நாம் ஒப்பு நோக்கி இலக்குக் குறித்தல் எனலாம்.

சில உயர் வகுப்பு மாணவர்கள் பாடத்தின் ஒரு அலகு முடிவடைந்த உடன் உடனடியாக அந்த அலகு தொடர்பாக கடந்த ஆண்டு பரீட்சைகளில் முன்வைக்கப்பட்ட வினாக்களை அறிந்துக் கொள்வார்கள். அவ்வினாக்களுக்கு உடனடியாக விடைதேடுவார்கள். அவர்களுக்கு அவ்வினாக்களுக்கு விடையளிக்க முடியாவிடின் பாட ஆசிரியரிடம் சந்தேகம் கேட்பார்கள். இவ்வாறான நடத்தை மாணவர்களின் கற்றலில் திருப்தியையும் பரீட்சைகளுக்கு

ஆயத்தமாகும் ஒரு நடத்தையையும் வழங்குகின்றது. இதனால் அவர்களின் கற்றல் தரமானதாக அமைகின்றது.

ஒப்புநோக்கு இலக்குக் குறித்தலின் வகைகள்

கற்றலுக்கான ஒப்பு நோக்கி இலக்கு குறித்தலை நான்கு வகைகளாக பிரித்து நோக்கலாம். அவையாவன

1. தன்னிலை ஒப்புநோக்கி இலக்கு குறித்தல்.
2. உயர்புள்ளியை பெறும் மாணவனை ஒப்பு நோக்கி இலக்கு குறித்தல்.
3. பாடசாலை செயல்களை ஒப்பு நோக்கி இலக்குக் குறித்தல்.
4. செயல்களை ஒப்பு நோக்கி இலக்குக் குறித்தல்.

தன்னிலை ஒப்புநோக்கி இலக்குக் குறித்தல்

தன்னிலை ஒப்பு நோக்கி இலக்கு குறித்தல் என்பது கற்போன் தற்போது அடைந்துள்ள அடைவுமட்டத்திலிருந்து அடுத்து அடைய வேண்டிய அடைவுமட்டத்தினை நோக்கி இலக்குவைப்பதலாகும். உதாரணமாக கணித பாடத்தில் முதலாம் தவணையில் 50 புள்ளிகளைப் பெற்ற ஒருமாணவன் இரண்டாம் தவணைப்பரீட்சையில் 65 புள்ளிகளை பெற வேண்டும் என இலக்கு குறித்தலை தன்னிலை ஒப்பு நோக்கி இலக்கு குறித்தலாகும். இவ்வாறு தன்னிலை ஒப்பு நோக்கி இலக்கு குறித்தலானது மாணவர்களின் கற்கும் இயலளவுக்கு ஏற்ப மாறுபடலாம். பொதுவாக இந்நுட்பத்தின் வெற்றியானது மாணவர்களின் சுய ஊக்கலில் பெரிதும் தங்கியுள்ளது எனலாம்.

உயர்புள்ளிகளை பெறும் மாணவன் ஒப்பு நோக்கி இலக்கு குறித்தல்

உயர் புள்ளிகளை ஒப்பு நோக்கி இலக்கு குறித்தலானது வகுப்பில் உயர்புள்ளிகளை பெறும் மாணவனை இலக்கு வைத்து அந்நிலையை அடைய குறைய புள்ளி எடுக்கும் மாணவன் இலக்கு வைத்தலைக் குறிப்பிடலாம். உயர் புள்ளியை பெறும் மாணவர்களின் சாதனையை எட்டுவதற்கு கடினமான உழைப்பு மாத்திரமின்றி, உயர் புள்ளிகளைப் பெறும் மாணவரின் கற்கும் நுட்பங்களையும் தேடியறிந்து அதனை கையாள முயலல் வேண்டும்.

செயற்கூறுகளை ஒப்பு நோக்கி இலக்கு குறித்தல்

செயற்கூறுகளை ஒப்புநோக்கி இலக்கு குறித்தல் என்பது கற்போன் தான் கற்றலுக்காக செயற்படும் விதம், கற்றல் செயற்பாடுகள், அதன் அளவு போதுமானதன்மை என்பவற்றை கவனத்திற்கொண்டு இலக்குக் குறித்தலை குறித்து நிற்கின்றது. உதாரணமாக தனித்து கற்பதை விட நண்பர்களுடன் கலந்துரையாடி கற்பது நன்மை பயக்குமா என ஒரு கற்போன் முயன்று பார்த்தலைக் குறிப்பிடலாம். பயன்படுத்தும் நூல்கள், கற்கும் முறைகள், கற்கும் நேரம், பயிற்சிகளில் ஈடுபடும் அளவு, கற்றல் இடைவேளைகள் என்பன பற்றி செயற்கூறுகளை ஒப்பு நோக்கி இலக்குக் குறித்தலில் கவனித்தல் வேண்டும்.

பாடசாலை செயல்களை ஒப்பு நோக்கி இலக்கு குறித்தல்

பாடசாலை செயல்களை ஒப்பு நோக்கி இலக்கு குறித்தல் என்பது கற்போன் தனது கற்றலுக்காக பாடசாலையில் வழங்கப்படும சந்தர்ப்பங்கள் கற்றல் உதவிகள் என்பவற்றை சீர்தூக்கிப் பார்த்து இலக்கு குறித்தலை சுட்டிக்காட்டுகின்றது.

பாடசாலையில் கற்பிக்கப்படும் அளவு போதுமானதா, தனது கற்றலுக்கு விசேட உதவிகள் தேவையா? பாடசாலையில் ஒரு நாளில் தான் செலவிடும் நேரம் பயனுறுதிமிக்கதா? ஆசிரியர்களின் கற்றல் - கற்பித்தல் செயற்பாடுகளினால் திருப்தியடைகின்றேனா? போன்றவை கற்போனால் சிந்தனைக்குள்ளாக்கப்பட்டு தனது கற்றல் இலக்கினை தீர்மானித்துக் கொள்ளல் வேண்டும்.

சில வேளைகளில் பாடசாலைகளினால் தனது கற்றலுக்காக வழங்கப்படும் சந்தர்ப்பங்களை ஒரு கற்போன் சரி வர பயன்படுத்தாத நிலையில், அவர் உயர் அடைவு மட்டத்தினை பெற முடியாது. அதே போல் பாடசாலையில் கிடைக்கும் கற்றல் வளங்கள், நூலகம், பரிசோதனைக் கூடங்கள், இணைய வசதி, என்பவற்றின் தரம், போதுமான தன்மை என்பன பற்றியும், கற்போர் கண்டறிந்து தனது கற்றல் இலக்கினை உயர்த்துவதற்கான வசதிகளை நாடுதலையும் குறிப்பிடலாம்.

கற்பதற்கான ஒப்பு நோக்கி இலக்கு குறித்தலின் போது கற்போன் அவசியம் பின்வரும் விடயங்கள் குறித்து கவனம் செலுத்தல் வேண்டும் அவையாவன.

1. அடைவதற்கான தீர்மானிக்கும் இலக்குடன் தனது இயளவினை ஒப்பிட்டுக் கொள்ளல் வேண்டும்.
2. தேவையற்ற பயங்கள், பதட்டங்கள் என்பவற்றை தவிர்த்து சுயாதீனமான நிலைகளில் இலக்கு குறித்தல் வேண்டும்.
3. தேவையான விபரங்களை முன் கூட்டியே தேடிக்கொள்ளல் வேண்டும்.
4. உயர் புள்ளிகளை பெறும் மாணவர்களோடு தமது அடைவு மட்டத்தினை திறந்த மனநிலையில் ஒப்பிட்டு பார்த்தல் வேண்டும்.
5. ஒப்பிடும் ஒவ்வொரு சந்தர்ப்பங்களிலும் வேறுபாடுகளை துல்லியமாக அறிந்துக் கொள்ள முற்பட வேண்டும்.
6. புதிய விளைவுகளால் ஏற்பட்ட மாற்றங்களை நன்கு உணர்தல் வேண்டும். உதாரணமாக கற்கும் நேரத்தினை விரைவு படுத்தியதால் ஏற்பட்ட ஞாபகத்தின் அளவு எவ்வளவு என கற்போன் மீட்டிப்பார்ப்பதனை குறிப்பிடலாம்.

கஷ்டப் பிரதேசப் பாடசாலைகளில் ஆசிரியர்களை நிலைத்திருக்கச் செய்தல்

பொன். இராமதாஸ்

விரிவுரையாளர், ஸ்ரீபாத தேசிய கல்வியற் கல்லூரி, பத்தனை

உலகில் பெரும்பாலான நாடுகள் தேவையானளவு, உற்சாகமுள்ள இளைஞர்களை ஆசிரியர் தொழிலுக்காக கவர்ந்திழுத்து பயிற்றுவித்து விருத்தி செய்தல், போதுமானளவு சம்பளம் மற்றும் சிறப்பான வேலை நிபந்தனைகளை பெற்றுக் கொடுத்தல், அவர்களை பாடசாலைகளில்பொருத்தமாக அமர்த்துகை செய்து நிலைத்திருக்கச் செய்தல் மற்றும் அவர்களது சுயதிறனியல் அடைவையும் சமூக அந்தஸ்த்தையும் மேம்படுத்துவதற்கு ஊக்குவிப்புக்களை பெற்றுக் கொடுத்தல் என்பவற்றில் பெரும் சவால்களை எதிர்நோக்குகின்றன (யுனேஸ்கோ, 2006). இவ்வாறு உலகின் பல நாடுகளுக்கு பொதுவானதாகக் காணப்படும் கஷ்டப்பிரதேச பாடசாலைகளில் ஆசிரியர்களை நிலைத்திருக்கச் செய்தல் என்ற பிரச்சினை இலங்கையில் எவ்வாறுள்ளது என்பது தொடர்பாக, உலக வங்கியின் தென்னாசிய பிராந்தியத்திற்கான மனித அபிவிருத்திப் பிரிவு, Transforming School Education in Srilanka (2011) என்ற அறிக்கையில் பின்வருமாறு சுட்டிக்காட்டப்பட்டுள்ளது. இலங்கையில் போதுமானளவு எண்ணிக்கையான ஆசிரியர்கள் இருப்பதோடு, ஆசிரியர் மாணவர் விகிதம் 2011 ஆம் ஆண்டில் 1:18 என்ற சிறப்பான நிலையில் உள்ளது. இத்தகைய ஆசிரிய ஆளணியினரை பராமரிப்பது செலவுமிக்கதாகவும் காணப்படுகிறது. எவ்வாறாயினும் ஆசிரியர் அமர்த்துகையும் பாடசாலைகளில் நிலைத்திருக்கச் செய்தலுமே பிரச்சினையாகவுள்ளது. குறிப்பாக ஆங்கிலம், கணிதம், விஞ்ஞானம், தகவல் தொழில்நுட்பம் போன்ற பாடங்களைக் கற்பிக்கும் ஆசிரியர்களில் இப்பிரச்சினை தீவிரமாகவுள்ளது. அத்துடன் இப்பாடங்களுக்கான ஆசிரியர்களை கிராமப்புறங்களிலுள்ள கஷ்டப்பிரதேச பாடசாலைகளில் அமர்த்துகை செய்து நிலைத்திருக்கச் செய்தல் கடினமாகவுள்ளது.

இலங்கையில் காணப்படும் 9714 பாடசாலைகளில் 2941 பாடசாலைகள் அதாவது 30 சதவீதமான பாடசாலைகள் கிராமப்புறங்கள், தோட்டப்புறங்கள் போன்ற தூரப்பிரதேசங்களில் காணப்படும் கஷ்டப்பிரதேசங்களில் அமைந்துள்ளன. இப்பாடசாலைகளில் இலங்கையின் அரச பாடசாலைகளில் கல்வி கற்கும் சுமார் 3.8 மில்லியன் மாணவர்களில் சுமார் 300,000 மாணவர்கள் கற்கின்றனர். இக்கஷ்டப்பிரதேச பாடசாலைகள் மாகாண அடிப்படையில் எவ்வாறு பரம்பியுள்ளன என்பதனை அட்டவணை 01 காட்டுகிறது.

அட்டவணை 01: இலங்கையில் மாகாண அடிப்படையில் கஷ்டப்பிரதேச பாடசாலைப் பரம்பல்

மாகாணம் மொத்த பாடசாலைகள் கஷ்டப்பிரதேச பாடசாலைகள் சதவீதம் - %

மாகாணம்	மொத்த பாடசாலைகள்	கஷ்டப்பிரதேச பாடசாலைகள்	சதவீதம் %
மேல்	1353	249	18.40
மத்திய	1467	501	34.15
தென்	1093	274	25.07
வடக்கு	892	323	36.21
கிழக்கு	971	232	23.89
வட மேல்	1221	385	31.58
வட மத்திய	782	298	38.11
ஊவா	831	265	31.89
சப்ரகமுவ	1104	253	22.92
இலங்கை	9714	2,941 (30.3%)	30.27

ஆதாரம்: கல்வி அமைச்சு, 2012

அட்டவணை ஒன்றுக்கு அமைவாக இலங்கையில் கணிசமானளவு பாடசாலைகள் கஷ்டப்பிரதேசங்களில் அமைந்துள்ளன. இப்பாடசாலைகளில் கல்வி கற்கும் மாணவர்களின் கல்வியை மனிதவள அபிவிருத்தி நோக்கில் உறுதிப்படுத்த வேண்டியது மிகவும் அத்தியாவசியமானது. இதற்கு கல்வி முறைமையின் முதுகெலும்பாகவும் கல்விச் சீர்திருத்த முயற்சியின் கருப்பொருளாகவும் திகழ்கின்ற ஆசிரியர்களை பாடசாலைகளில் நிலைத்திருக்கச் செய்தல் இன்றியமையாதது.

எவ்வாறாயினும் தூரப்பிரதேசங்களில் அமைந்துள்ள கஷ்டப்பிரதேச பாடசாலைகளில் சேவையாற்றும் ஆசிரியர்கள் பல்வேறு காரணங்களின் அடிப்படையில் ஆசிரியத் தொழிலில் இருந்து விலகிச் செல்கின்றனர் அல்லது நகர்புறங்களில் உள்ள வசதியான பாடசாலைகளுக்கு இடமாற்றம் பெற்றுச் செல்கின்றனர்.

இவ்வாறு விலகிச் செல்வதால் கஷ்டப்பிரதேச பாடசாலைகளில் தொடர்ந்தேர்ச்சியான ஆசிரியர் பற்றாக்குறை நிலவுகின்றது. இத்தகைய நிலமைகள் ஏற்படுவதற்கான காரணங்கள் இதனைத் தொடர்ந்து முன்வைக்கப்பட்டுள்ளன.

David W.Chapman (1994) என்பவர் அனுபவம் தகைமை பெற்ற ஆசிரியர்கள் தொழிலில் இருந்து விலகிச் செல்லுதல் கற்பித்தலின் தரத்திற்கு அச்சுறுத்தலாக அமைவதாக குறிப்பிட்டுள்ளார். இதனால் வரையறுக்கப்பட்ட வளங்கள் வீண்விரயமாவதுடன் பயிற்றப்பட்டதன் பின்னர் தொழிலிருந்து விலகிச்செல்வது முதலீட்டு இழப்பாகும். இதற்காக புதிய ஆசிரியர்களை ஆட்சேர்ப்பு செய்து பயிற்சியளிக்க வேண்டியேற்படுவதோடு அனுபவம் குறைந்த ஆசிரியர்கள் வகுப்பறைக் கற்பித்தலில் ஈடுபடுத்தப்படுவதற்கும் காரணமாக அமைகின்றது. Marci Nunez & Mary Rose Fernandez,(2007) போன்றோர் ஆசிரியர்களுக்கு வழங்கப்படும் நிதிரீதியான மற்றும் ஏனைய ஊக்குவிப்புக்கள் போதாமை, பொருத்தமற்ற ஆசிரியர் ஆட்சேர்ப்பு, பதவியுயர்வு கொள்கைகள், பலவீனமான நிருவாக உதவிச்சேவைகள், குறைந்தளவான வேலை நிபந்தனைகள், உயர்கல்விக்கான வாய்ப்புகள் குறைவாக காணப்படுதல், கல்விச்சீர்திருத்த நடவடிக்கைகள் வேலைச்சுமையினையும் தொழில் வாழ்க்கையில் இறுக்கமான தன்மைகளையும் ஏற்படுத்துதல், வகுப்பறை மட்டத்தில் முகங்கொடுக்க வேண்டிய சவால்கள், பாடங்களை தயார் செய்து முன்வைக்க தேவையான திறன்கள் போதுமானளவு இல்லாமை, வகுப்பறையில் ஒழுக்கத்தை பேண முடியாமை, வகுப்பறைச் செயற்பாடுகளை முகாமைத்துவம் செய்ய முடியாமை போன்ற சவால்களுக்கு முகங்கொடுக்க முடியாமை போன்ற காரணிகளும் ஆசிரியர்கள் கஷ்டப்பிரதேச பாடசாலைகளில் நிலைத்திருக்காமையில் செல்வாக்குச் செலுத்துகின்றன என குறிப்பிட்டுள்ளனர்.

Aidan Mulkeen (2005), Aidan Mulkeen and Dandan Chen (2008) போன்றோர் வாழ்க்கைத்தர வசதிகளில் காணப்படும் கிராமப்புற மற்றும் நகர்புறங்களுக்கிடையிலான ஏற்றத்தாழ்வுகளான கிராமப் பாடசாலைகளில் நிலவும் வளங்களின் பற்றாக்குறை, வசதியற்ற வகுப்பறைகள், வீட்டுவசதிகள் இல்லாமை, போதுமானளவு பொழுதுபோக்கு வசதிகள் இல்லாமை, ஆசிரியர்களுடைய பிள்ளைகள் கல்வி கற்பதற்கான வசதிகள் இல்லாமை என்பன கிராமப் பாடசாலை நியமனத்தை விரும்பாமைக்கு காரணங்களாகின்றன.

மேலும் தொழில்வாண்மை விருத்திக்குரிய சந்தர்ப்பங்கள் போதியளவு கிராமப் பிரதேசங்களில் கிடைக்காமையும் இதில் தாக்கம் செலுத்துகின்றது. இதன்படிகிராமப்புறங்களில் தொழில் மேம்பாட்டிற்கான சந்தர்ப்பங்கள் குறைவாகவும், தொழில்சார் விருத்திக்கான ஆலோசனைகளை பெற்றுக்கொள்ள முடியாமை, வசதி செய்தல் அடிப்படையிலான மேற்பார்வை போதுமானளவு கிடைக்காமை போன்ற காரணிகள் குறிப்பிடத்தக்கவை. அத்துடன் கிராமப் பிரதேசங்களில் போதுமானளவு மருத்துவ, சுகாதார வசதிகள் கிடைக்காமையும் நோய்த் தொற்றுகளுக்கான வாய்ப்புக்கள் அதிகமாக உள்ளமையும் இதில் தாக்கம் செலுத்துகின்றன.

இவ்வாறு கஷ்டப்பிரதேச பாடசாலைகளில் ஆசிரியர்களை நிலைத்திருக்கச் செய்தலில் பல பிரச்சனைகள் எதிர்நோக்கப்படுகின்றன. இத்தகைய பிரச்சனைகளைத் தீர்த்து கஷ்டப்பிரதேச பாடசாலைகளில் ஆசிரியர்கள் நிலைத்திருத்தலை ஊக்குவிப்பதற்காக வழங்கப்படும் ஊக்குவிப்புக்கள் தொடர்பாக மத்திய மாகாணத்தின் ஹட்டன் கல்வி வலயத்திற்குட்பட்ட 22 பாடசாலைகளைச் சேர்ந்த அதிபர்கள் மற்றும் 280 ஆசிரியர்களிடம் பெற்றுக் கொண்ட அபிப்பிராயங்கள் தொடர்பான முடிவுகள் அட்டவணை இரண்டில் முன்வைக்கப்பட்டுள்ளன. அதன்படி இத்தகைய ஊக்குவிப்புக்கள் ஆசிரியர்களை கஷ்டப்பிரதேச பாடசாலைகளில் நிலைத்திருக்கச் செய்தலுக்கு பயனுள்ளவைகளாக அமையும் என அதிபர்களும் ஆசிரியர்களும் அபிப்பிராயங்களை தெரிவித்துள்ளமை வெளிப்பட்டுள்ளது.

அட்டவணை 02: கஷ்டப்பிரதேச பாடசாலைகளில் ஆசிரியர்களை நிலைத்திருக்கச் செய்தலுக்கான ஊக்குவிப்புகளும் ஆசிரியர், அதிபர்களின் துலங்கல்களும்

இல்	ஊக்குவிப்புக்கள்	ஆசிரியர்களது ஏற்றுக் கொள்ளல் வீதம்	அதிபர்களது ஏற்றுக் கொள்ளல் வீதம்
1	பிரயாண தூரத்தின் அடிப்படையில் போக்கு வரத்து கொடுப்பனவு வழங்குதல்	92	90.9
2	ஆசிரியர்களுக்கான வீடமைப்புத்திட்டம்	89	95.5
3	குறைந்த வட்டியுடன் வீட்டுக்கடன்	89	95.5
4	குறைந்த வட்டியுடன் வாகன/ மோட்டார் சைக்கிள் கடன்	93	95.5
5	இலவச மருத்துவ காப்புறுதி திட்டம்	92	95.5

6	பிள்ளைகளின் கல்விக் காக புலமைப் பரிசில்கள்	92	95.5
7	ஆசிரியர்களின் தொழில் சார் விருத்திக் கான புலமைப் பரிசில்கள்	95	95.5
8	பதவியுயர்வில் கஷ்டப் பிரதேச சேவைக்கு சலுகைப்புள்ளிகள்	95	95.5
9	இடமாற்றத்தில் கஷ்ட பிரதேச சேவைக்கு முன்னுரிமை	97	100
10	பொருள் கொள்வன விற்காக இலவச போக்குவரத்து வசதிகள்	97	100

ஆதாரம்: களத்தில் சேகரிக்கப்பட்டவை

இவ்வாறு கஷ்டப்பிரதேச பாடசாலைகளில் ஆசிரியர்களை நிலைத்திருக்கச் செய்தல் தொடர்பாக எதிர்நோக்கப்படும் பிரச்சனைகள், அவற்றைத் தீர்ப்பதற்காக வழங்கப்படும் ஊக்குவிப்புக்கள் தொடர்பான ஆய்வு முடிவுகள் பற்றிய விளக்கங்களின் அடிப்படையிலும் ஹட்டன் கல்வி வலயத்தின் அதிபர்கள் மற்றும் ஆசிரியர்களிடம் பெற்றுக் கொண்ட அபிப்பிராயங்களின் மூலமும் இலங்கையில் கஷ்டப்பிரதேச பாடசாலைகளில் ஆசிரியர்கள் நிலைத்திருக்கச் செய்தலை ஊக்குவிப்பதற்கு பின்வரும் நடைமுறைகளை பின்பற்றலாம் என்னும் சிபாரிசுகளை முன்வைக்க கூடியதாகவுள்ளது.

★ **ஆசிரியர் ஆட்சேர்ப்பு**

I. கற்பித்தலில் இயல்பாக உயர் அர்ப்பணிப்பினை வெளிக்காட்டுபவர்களை ஆட்சேர்ப்புச் செய்தல்

II. **உள்ளூர் கஷ்டப்பிரதேச சமூகத்தைச் சேர்ந்தவர்களை ஆட்சேர்ப்புச் செய்தல்:-** வெளியிடங்களைச் சேர்ந்தவர்கள் குடும்பம், நண்பர்களிடமிருந்து விலகியிருக்க வேண்டியமை, தொழில்வாண்மை விருத்திக்கான சந்தர்ப்பங்கள் குறைவு போன்ற காரணங்களால் தொழிலில் இருந்து விலகிச் செல்வர். ஆனால் உள்ளூரைச் சேர்ந்தவர்கள் குடும்பத்துடன் ஊரில் வசிப்பதற்கான சந்தர்ப்பம் கிடைப்பதனால் விலகிச் செல்வது குறையும்.

★ **ஆசிரியர் பயிற்சியை வலுவூட்டுதல்**

III. **தரமான சேவை-முன் பயிற்சி:-** வகுப்பறையை வினைதிறனுடன் முகாமை செய்தல், கற்பித்தல் முறையியல் சார்ந்த திறன்களில் தேர்ச்சியற்றவர்கள் என உணர்வதால் ஆசிரியர்கள் தொழிலிருந்து விலகுகின்றனர். இத்திறன்களை பயிற்சியினூடாக பெற்றுக்கொடுப்பதன் மூலம் ஆசிரியர் விலகலை குறைக்கலாம்.

IV. **சேவைக்கால ஆசிரியர் கல்வி:-** சேவையில் உள்ள ஆசிரியர்களை பயிற்றுவித்து, அவர்கள் எதிர்நோக்கும் பிரச்சினைகளைத் தீர்த்து சேவையில் நிலைத்திருக்கச் செய்வதற்கு சேவைக்கால பயிற்சி உதவும்.

★ **நிதிரீதியான வெகுமதியளித்தல்**

V. **ஆசிரியர்களுக்கான சம்பளத்தை அதிகரித்தல்:-** ஆசிரியர்களுக்கு வாழ்க்கைச் செலவுக்கு போதுமானளவு கவர்ச்சிகரமானதும் மாற்று தொழில்களுக்கு சமமானதுமான சம்பளம் வழங்கப்படுவது அவசியம்

VI. **மாற்று வருமானத்திற்கான வசதிகள்:-** அரசு எதிர்நோக்கும் நிதி நெருக்கடியினால் உயர் சம்பளத்தை ஆசிரியர்களுக்கு பெற்றுக் கொடுக்க முடியாதுள்ளது. இதனால் பாடசாலைக்கு அப்பால் மேலதிக வருமானத்தை உழைப்பதற்கு சந்தர்ப்பங்களை வழங்கலாம். மாலைநேர வகுப்புகள், எழுத்தறிவு வகுப்புகள், முறைசாரா கல்வி நடவடிக்கைகள் என்பன இவற்றில் அடங்கும்.

VII. **விசேட சம்பள ஏற்றங்கள்:-** சேவை மூப்பு, கஷ்டப்பிரதேச சேவை, பெறுபேறுகள் போன்ற அடிப்படையில் விசேட சம்பள ஏற்றங்கள் பெற்றுக் கொடுக்கப்படுகின்றன.

VIII. **திறமை அடிப்படையிலான கொடுப்பனவுகள்:-** மாணவர் அடைவு, பெறுபேறு, கற்பித்தல் பயிற்சி மேற்பார்வை என்பவற்றின் அடிப்படையில் திறமையானவர்களுக்கு மேலதிக கொடுப்பனவுகளை வழங்கலாம்.

IX. **அதிகரிக்கப்பட்ட கொடுப்பனவுகள்:-** சம்பளத்திற்குப் புறம்பாக கஷ்டப்பிரதேச கொடுப்பனவுகள், குளிருக்கான கொடுப்பனவுகள், போக்குவரத்து கொடுப்பனவுகள் போன்றவற்றை வழங்கலாம்.

X. **நன்மைகளை அதிகரித்தல்:-** மருத்துவம்,சுகாதாரம், ஓய்வூதியம், காப்புறுதி போன்ற நன்மைகளை வழங்கலாம்.

XI. **வீட்டு மானியம்:-** வீட்டு மானியம், வீட்டுக்கடன், சலுகை முறையிலான வாடகை போன்றவை கஷ்டப்பிரதேச சேவையை ஊக்குவிக்கும்.

XII. **ஆசிரியர் சம்பளத்திற்காக சமூக மானியங்கள்:-** உள்ளூர் சமூகங்கள் ஆசிரியர்களை நிலைத்திருக்கச் செய்வதற்காக ஆசிரியர்களுக்கு பணமாக, உணவாக, பரிசுகளாக மானியங்களை வழங்கலாம்.

★ **ஆசிரியர்களின் தொழில் வாழ்க்கைத்தரத்தை முன்னேற்றுதல்.**

XIII. **தொழில் பாதுகாப்பு:-** தொழில் பாதுகாப்பு ஆசிரியர்களை தொழிலில் நிலைத்திருக்கச் செய்வதனை உற்சாகப்படுத்தும் ஒரு நடவடிக்கையாகும்.

XIV. **கற்பித்தலின் அந்தஸ்தையும் கௌரவத்தினையும் உயர்த்துதல்:-** ஆசிரியர்களுக்கான சம்பளம், நாளாந்தம் பெற்றுக்கொள்ளும் மதிப்பு, பெற்றாரின் நன்றி கூறல்கள், சமூக நடவடிக்கைகளில் வழங்கப்படும் முன்னுரிமைகள் அவர்களது அந்தஸ்த்தினையும் கௌரவத்தினையும் உயர்த்தும்.

XV. **ஆசிரியர்களுக்கான சமூக ஒத்துழைப்பினை அதிகரித்தல்:-** சமூக மானியங்கள் மற்றும் குடும்பம், நண்பர்கள், மேற்பார்வையாளர்கள், சமூகத்தவர்கள் போன்றோர்களால் வழங்கப்படும் அங்கீகாரம், ஏற்றுக்கொள்ளல் என்பன ஆசிரியர்களுக்கு தொழில் திருப்தியைத் தரும்.

XVI. **தரமான முதல் கற்பித்தல் அனுபவம்:-** முகிழ்நிலை ஆசிரியர் ஒருவரின் முதலாவது கற்பித்தலை வகுப்பறையில் பாராட்டுதல், மற்றும் தொடர் மேற்பார்வை, உதவிச்சேவை என்பன முதலாவது கற்பித்தல் அனுபவத்தினை சிறப்புமிக்கதாக்கும். இத்தகைய நல்ல உதவிகள் கிடைக்காமை தைரியமிழக்கச் செய்வதாகவும் அமையும். ஆய்வு முடிவுகள் (I) சேவை முன் ஆசிரியர் கல்வியின் போது சிறப்பாக வடிவமைக்கப்பட்ட கற்பித்தல் மேற்பார்வை அனுபவங்கள் (ii) புதிய ஆசிரியர்களுக்கான பாடசாலை மட்டத்திலான விசேட நிகழ்ச்சித்திட்டங்கள் என்பன தொழிலில் நிலைத்திருக்கச் செய்வதற்கு உதவியுள்ளன என்பதனை உறுதி செய்துள்ளன.

XVII. **போதுமானளவு பாடநூல்கள், சாதனங்களைப் பெற்றுக்கொடுத்தல்:-** சிறப்பான அறிவுறுத்தல் சாதனங்கள் ஆசிரியர்களது வேலையை இலகுவாக்கும். அத்தோடு மாணவர்களின் உயர் அடைவுக்கும் இட்டுச்செல்லும். இச்சிறப்பு ஆசிரியருக்கே சென்றடையும் என்பதோடு, பெற்றோர், சமூக அங்கத்தவர்களிடமிருந்து சிறப்பான அங்கீகாரத்தையும் கணிப்பினையும் பெற்றுக் கொடுக்கும். இவை ஆசிரியர்கள் நிலைத்திருப்பதற்கு உதவும்.

XVIII. **விளைதிறன்மிக்க மேற்பார்வை:-** அதிபர்கள் கற்பித்தல் மேற்பார்வை, பாடசாலை முகாமைத்துவம், சமூகத் தொடர்பு, கல்வித்திணைக்களதொடர்பு, என்பவற்றை அக்கறையுடன் மேற்கொள்வது ஆசிரியர்களது பாடசாலை மீதான உணர்வை மேம்படுத்தி நிலைத்திருக்கச் செய்தலை ஊக்குவிக்கும்.

★ **தொழில்சார் ஒத்துழைப்பினை அதிகரித்தல்.**

XIX. **ஆசிரியர் உதவிக் குழுக்களின் நடைமுறைப் படுத்துதலை உற்சாகமூட்டுதல்:-** ஆசிரியர்கள் இலக்குகளை பூர்த்திசெய்வதற்கு பொருத்தமாக தயார்ப்படுத்தப்படாமை, வாண்மைத்துவ ஒத்துழைப்பு கிடைக்காமை என்பன தொழிலில் இருந்து விலகுவதற்கு காரணமாகின்றது. இதனை சிறப்பான தொழில்வழிப்படுத்தல் மூலம் குறைக்கலாம்.

XX. **கலைதிட்டம் மற்றும் கற்பித்தல் சாதன அபிவிருத்தியில் ஆசிரியர்களை ஈடுபடுத்தல்:-** கற்பித்தல் மீள மீளச் செய்வதாகவும் (Repetitive) சலிப்பு அடையச் செய்வதாகவும் (boring) மாறிவருகின்றது. இத்தகைய சலிப்புத் தன்மையை கலைத்திட்ட வடிவமைப்பு, கற்பித்தல் சாதனத் தயாரிப்பு போன்ற நடவடிக்கைகளில் ஈடுபடுத்துவதன் மூலம் குறைக்கலாம்.

XXI. **தொழில்சார் கருத்தரங்குகள், மாநாடுகளுக்கான சந்தர்ப்பங்கள்:-** கருத்தரங்குகள், தொழில் வாண்மைசார் தொடர்புகள் என்பவற்றுக்கான சந்தர்ப்பங்கள் ஆசிரியர்கள் ஒரு சமூக வலைப்பின்னல் தொடர்புகளை ஏற்படுத்தி தனிமையுணர்வை குறைத்துக் கொள்வதற்கும் உயர் தொழில்வாண்மைசார் அறவொழுக்கத்தை கட்டியெழுப்பிக் கொள்வதற்கும் உதவும்.

XXII. **தொழில் திருப்தி :-** ஆசிரியர்களது உயர் திருப்தி தொழிலில் நிலைத்திருப்பதற்கும், திருப்தி குறைவு தொழிலில் இருந்து விலகிச் செல்வதற்கும் இட்டுச் செல்லும்.

Aidan Mulkeen, (2006). Teachers for Rural Schools: A Challenge for Africa, African Region, world Bank.

Marci Nunez, & Mary Rose Fernandez, (No Dated). Collaborative Recruitment of Diverse Teachers for the Long Haul – TEAMS, San Francisco, California.

UNESCO, (2006). Report on the Asia Regional Seminar on the Status of Teachers: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, UNESCO, Bangkok, Thailand.

வடபகுதியில் இந்து சமயிகளின் கல்வி இயக்கம்
(1840 - 1880)

மூலம்: க. அருமைநாயகம்
தமிழாக்கம்: க. சண்முகலிங்கம்

(திரு.க. அருமைநாயகம் பேராதனைப் பல்கலைக்கழகத்தில் வரலாற்றைச் சிறப்புப் பாடமாகக் கற்றவர். சிலகாலம் பேராதனை, கொழும்பு பல்கலைக்கழகங்களில் வரலாற்றுத்துறை விரிவுரையாளராகவும் கடமையாற்றியவர். உள்நாட்டு இறைவரித் திணைக்களத்தில் சிரேஷ்ட வரி மதிப்பீட்டாளராக பணியாற்றியவர். பல ஆய்வுக் கட்டுரைகளை தமிழிலும் ஆங்கிலத்திலும் எழுதியவர். இவர் 1983 இனக்கலவரத்தின் போது மரணித்தார். 1976 ஒக்டோபர் 30ம் திகதி TRIBUNE (ரிபியுன்) சஞ்சிகையில் இக்கட்டுரை வெளிவந்தது. திரு. வி. துரைசிங்கம் தொகுத்து வெளியிட்ட Politics And Life In Our Time தொகுப்பில் இருந்து எடுக்கப்பட்டது)

1842 ஆம் ஆண்டிலேயே கிறிஸ்தவ மிசனரிகளின் கல்வி நடவடிக்கைகளைத் தடுக்கும் முயற்சியொன்று இந்துக்களால் மேற்கொள்ளப்பட்டது. அவ்வாண்டில் வண்ணார் பண்ணையைச் சேர்ந்த பெருமக்கள் சிலர் ஒன்று சேர்ந்து சைவத்தைப் பாதுகாக்கவும் அதனைப் பரப்பவும் வேண்டிப் பாடசாலை ஒன்றைத் தாபிக்க முடிவு செய்தனர். இம்முயற்சியில் வைத்திலிங்கம் செட்டியார், முத்துவேலுச் செட்டியார், சிறாப்பர் குருநாத முதலியார், இரகுநாத முதலியார் ஆகியோர் முன்னின்று செயற்பட்டனர்.

1847ஆம் ஆண்டில் அல்லது அதற்கு அண்மிய காலத்தில் தான் ஆறுமுகநாவலரின் கல்வி நடவடிக்கைகள் ஆரம்பித்தன என்றொரு தவறான கருத்துப் பரவலாக உள்ளது. ஆயின் ஆறுமுகநாவலரும் 1842ஆம் ஆண்டு சமய ஆர்வ எழுச்சி நிகழ்வுகளில் பங்கு கொண்டார் என்பதே உண்மையாகும். 1842இல் ஒக்டோபர் 22ம் திகதி சனிக்கிழமை இப்பாடசாலை துவக்கப்பட்டது. சைவ ஆகமங்களையும் சாத்திரங்களையும் மாணவர்களுக்குக் கற்பிக்கக் கூடிய தகுதியுடைய ஒரு ஆசிரியரைத் தேடிக் கொள்வது கஷ்டமாக இருந்தது. இந்தியாவில் இருந்து ஆசிரியர் ஒருவர் வரவழைக்கப்பட்டார் எனினும் பாடசாலையைத் தொடக்கியவர்கள் இவ்விடயத்தில் முன்னேற்றம் காணமுடியவில்லை. இப்பரிசோதனை முயற்சி இறுதியில் (சமயத்திற்காகவன்றி) "தமிழ்க் கல்விக்கான பாடசாலை என்பதாக மாற்றமுற்றது" தமிழோடு ஆங்கிலத்தையும் கற்பிப்பதற்கான பாடசாலையை அமைக்கும் பணியில் குட்டிப்பிள்ளை என்பவரும் முயற்சி எடுத்தார். அவரது முயற்சியும் தோல்வியில் முடிந்தது.

கிறிஸ்தவ மிசனரிகளின் கல்வி நடவடிக்கைகளைக் கட்டுப்படுத்துவதற்கான தீவிர முயற்சி ஆறுமுக நாவலராலேயே ஆரம்பிக்கப்பட்டது. யாழ்ப்பாணத்தின் இந்துக் கல்வி இயக்கத்தின் முன்னோடியாக அவரையே குறிப்பிடலாம். அவருடைய தனிப்பட்ட அனுபவம் மரபு முறை இந்துக்கல்வி முறையைத் தொடருவது பயனற்றது என்பதையே அவருக்கு உணர்த்தியது. கிறிஸ்தவர்களது கல்வி முறைமையின் நல்ல அம்சங்களை அவர் கண்டு கொண்டார். ஆறுமுக நாவலர் சமயப் பிரச்சாரம் செய்வதில் வல்லவராக விளங்கினார். 1848இல் அவர் தொடங்கிய சைவப் பிரகாச வித்தியாசாலை அவரது கல்வித் திட்டத்தின் தொடக்கம் என்றே கருத முடியும்.

நாவலர் ஏன் சைவப் பிரகாச வித்தியாசாலையை ஆரம்பித்தார் என்பதற்கு இரு காரணங்களைக் குறிப்பிடுதல் முடியும். கிறிஸ்தவ மிசனரிகளின் கல்வி முறையில் வெளிப்பட்ட அவர்களின் சமூக, சமய மனப்பாங்குகள் ஒரு காரணம். அடுத்தது சைவப் பெற்றோர் கிறிஸ்தவப் பாடசாலைகளுக்குத் தமிழ் பிள்ளைகளை அனுப்ப விரும்பாமை இன்னொரு காரணமாகும். கல்வி கற்று பயன் தரு தொழில் ஒன்றில் தம் பிள்ளைகள் முன்னேறுவதையே இந்துப் பெற்றோர் தமது குறிக்கோளாகக் கொண்டிருந்தனர். ஆனால் அதற்காக தம் பிள்ளைகள் மரபுப் பண்பாட்டிலிருந்தும் சூழலிலிருந்தும் அந்நியப்பட்டுப் போதலை அவர்கள் விரும்பவில்லை. இப்பாடசாலை எட்டு வகுப்புக்களைக் கொண்டதாக இருந்தது. சமயம், தமிழ், இலக்கியம், இலக்கணம், கணிதம், தர்க்கவியல் ஆகிய பாடங்களைக் கொண்டதாக தொடக்கத்தில் பாடசாலையின் கலைத்திட்டம் அமைந்திருந்தது. பாடசாலையில் பயன்படுத்தப்பட்ட பாட நூல்கள் ஒன்றில் நாவலரால் எழுதப்பட்டவையாக இருந்தன. அல்லது அவரால் பிரசுரிக்கப்பட்டவையாக இருந்தன. நாவலர் பால பாடம் என்ற பெயரில் சிறுவர்களுக்கான வாசிப்பு நூலொன்றை எழுதினார். இது 3 பாகங்களைக் கொண்டது. பால பாடம், இந்து சமயம், இந்து அற ஒழுக்கம் என்பவற்றைப் பற்றியும் வாழ்க்கைக்குப் பயனுடைய வேறு

விடயங்கள் பற்றியும் எடுத்துரைக்கும் முறையில் அமைந்திருந்தது. நாவலரின் பால பாடம் தென்னிந்தியாவிலும் இலங்கையிலும் இருந்த கல்வியியலாளர்களால் புகழ்ந்து பாராட்டப்பட்டது. இப்பாட நூல் கிறிஸ்தவ மிஷனரிகளின் பாட நூல்களைவிட உயர்ந்த தரமுடையதாகப் பாராட்டப்பட்டது.

இப்பாடசாலையை நடத்துவதில் ஆரம்பம் முதலே பெரும் நிதி நெருக்கடி இருந்து வந்தது. சைவர்கள் ஆங்கில அரசாங்கம் சமய விடயங்களில் நடு நிலையைக் கடைபிடிக்கும் என்பதில் பெரு நம்பிக்கை கொண்டிருந்தனர். பாடசாலை நிர்வாகத்தினர் கூட்டமொன்றைக் கூட்டி அரசாங்கத்திடமிருந்து உதவி நன்கொடையை பெற்றுக்கொள்ள விண்ணப்பிப்பதென தீர்மானித்தனர். அக்காலத்தில் அரசாங்கம் புரட்டஸ்தாந்து கிறிஸ்தவப் பாடசாலைகளுக்கு நிதி உதவியாக 500பவுண்களை வழங்கி வந்தது. இதனை விட உரோமன் கத்தோலிக்கர்களும் பாடசாலைகளை ஆரம்பிப்பதற்கு ஊக்குவிக்கும் முகமாக 150 பவுண்களை உதவி நன்கொடையாக வழங்கியது. கத்தோலிக்கர்கள் அரசாங்கத்திலும் உதவி கேட்டு விண்ணபித்த சூழ்நிலையும் இந்துக்கள் விண்ணபித்த சூழ்நிலையும் ஒரே விதமானதாகவே இருந்தது. 1850ஆம் ஆண்டு ஜனவரி மாதம் யாழ்ப்பாண நகரத்தில் 2 கத்தோலிக்க ஆங்கிலப் பாடசாலைகள் தாபிக்கப்பட்டன. இவற்றுள் ஒன்று ஆண்களுக்கானது. மற்றது பெண்களுக்கானது. இவ்விரு கத்தோலிக்க ஆங்கிலப் பாடசாலைகளும் தொடங்கப்பட்ட நாளிலிருந்தே பாடசாலைகள் ஆணைக்குழுவிற்கு நிதி கோரி விண்ணப்பித்திருந்தன. ஆயினும் அவர்களுக்கு நிதி உதவி கிடைக்கவில்லை. இதனால் 1850ம் ஆண்டு மார்ச் மாதம் யாழ்ப்பாணத்தில் முன்னணியில் திகழ்ந்த கத்தோலிக்கர் சிலர் ஒன்று கூடி அக்காலத்தில் ஆளுநராக இருந்த ரொரிங்டன் பிரபுவிற்கு மனு ஒன்றை அனுப்பினார். இம்மனுவில் புரட்டஸ்தாந்து மிஷனரிகளால் வட பகுதியில் நடத்தப்பட்ட பாடசாலைகளில் கட்டாயமாகப் பின்பற்றப்படும் விதிமுறை ஒன்றைப் பற்றிக் குறிப்பிட்டிருந்தனர். இந்த விதிமுறையின் படி அப்பாடசாலைகளில் படிக்கும் மாணவர்கள் புரட்டஸ்தாந்து சமய நூலை படிக்க வேண்டும். புரட்டஸ்தாந்து ஆலயத்தில் நடைபெறும் ஆராதனையில் பங்குபெற்ற வேண்டும் என்றும் விதிக்கப்பட்டதாக முறையிட்டனர். இதனால் அப்போது பிஷப் ஆகவிருந்த Bettachini இரண்டு ஆங்கிலப் பாடசாலைகளை அமைத்தார். இவற்றில் ஒன்று ஆண்பிள்ளைகளுக்கானது. மற்றது பெண்பிள்ளை களுக்கானது என்றும் அவர் இரண்டு ஆசிரியர்களை நியமித்திருக்கிறார் என்றும் அவர்களில் ஆண்கள் பாடசாலைக்கு ஒரு ஆங்கிலேயரும் பெண்கள் பாடசாலைகளுக்கு ஆசிரியராக ஆங்கிலப் பெண்மணி ஒருவரும் நியமித்திருக்கிறார் என்றும் குறிப்பிட்டிருந்தனர். இம்மனுவில் வட மாகாணத்திலுள்ள கத்தோலிக்க சமயத்தவரின் விகிதாசாரத்திற்கேற்றபடி அரசாங்கத்தின் நன்கொடையை வழங்கும் படி பாடசாலை ஆணைக்குழுவிற்கு பணிக்கும்படியாகவும் கோரிக்கை விடுக்கப்பட்டிருந்தது. கத்தோலிக்கரின் இக்கோரிக்கை ஏற்றுக்கொள்ளப்பட்டு அவர்களுக்கு 150 பவுண் நன்கொடை வழங்கப்பட்டது.

1852ஆம் ஆண்டில் நாவலர் யாழ்ப்பாணம் தேசிய கல்விச் சபையின் சார்பில் நிதி உதவி கோரி விண்ணப்பம் செய்தார். கத்தோலிக்கர்களுக்கு உதவியது போன்றே தமக்கும் அரசாங்கம் உதவி செய்யும் என்று அவர் நம்பிக்கை கொண்டிருந்தார். நிதி உதவி கோருவதற்கு நாவலர் எடுத்துக் கூறிய காரணங்கள் கத்தோலிக்கர் கூறிய காரணங்களை ஒத்தனவாகவே இருந்தன. நாவலர் தனது விண்ணப்பத்தில் மிஷனரிப் பாடசாலைகளின் சேவையைப் பற்றி பாராட்டி இருந்தார். மிஷனரிகளின் உழைப்பின் பயனால் யாழ்ப்பாணச் சமூகத்தில் குறிப்பிடத் தகுந்த முன்னேற்றம் இருந்தது பற்றிக் குறிப்பிட்டார். இருந்த போதும் தமது சொந்த அபிப்பிராயங்கள் சிலவற்றையும் தாம் பணிவோடு குறிப்பிட விரும்புவதாகவும் அவர் தெரிவித்தார். தமிழ் பிள்ளைகளின் சமய சார்பு அவர்களது விருப்பங்கள் என்பவற்றிற்கு மிஷனரியில் கூடிய மதிப்பு அளித்திருந்தால் அவர்கள் அளித்த கல்வியினால் மாணவர்களின் உள, ஆன்மீக விருத்தி இன்னும் உயர்வானதாக இருந்திருக்கும். தாம் ஆங்கில மொழியில் சிறந்த தகமையைப் பெற்றுக் கொள்ள வேண்டும் என்ற அவாவும் வேறு பல விடயங்களை கற்றுக் கொள்ள வேண்டும் என்ற விருப்பம் காரணமாகவும் தமிழ்ப் பிள்ளைகள் மிஷனரிகள் விதித்த கட்டுப்பாடுகளை ஏற்றுக் கொண்டனர். ஆனால் தமது கல்வியை முடித்ததும் தாம் கற்றுக் கொண்ட சமய ஒழுக்கத்தில் சிறிதும் அக்கறையற்றவராக அதனைக் கைவிட்டனர்.

பாடசாலை ஆணைக் குழுவில் கிறிஸ்தவ மிஷனரி களும் ஐரோப்பிய அதிகாரிகளும் பெரும்பான்மையினராக இருந்தனர். இதனால் இவர்கள் நாவலரின் விண்ணபத்தை சாதகமான முறையில் நோக்கவில்லை. அவர்கள் நன்கொடை உதவி வழங்குவதை நிராகரித்தனர். பாடசாலையினால் வழங்கப்பட்டு வரும் கல்வி குறித்த நிறுவனத்தின் நோக்கங்களோடு ஒத்திசைவுடையதாக இருக்கவில்லை என்றும் அவர்கள் குறிப்பிட்டனர். இவ்வாறு சைவர்கள் நிதி உதவி கோரி அரசாங்கத்திற்கு விண்ணப்பித்த காலத்தில் யாழ்ப்பாணக் குடா நாட்டில் பல பாடசாலைகள் இயங்கிக் கொண்டிருந்தன. அவற்றுள் சேர்ச் மிஷனரிகள் 29 பாடசாலைகளையும் வெஸ்லியன் பிரிவினர் 8 பாடசாலைகளையும் அமெரிக்க மிஷனரிகள் 95 பாடசாலைகளையும் யாழ் குடாநாட்டில் நடத்திக் கொண்டிருந்தனர். கிறிஸ்தவ மிஷனரிகளும் சைவர்களின் பாடசாலை ஆரம்பிக்கும் முயற்சியை ஆதரிக்கவில்லை.

பாடசாலையின் கலைத்திட்டத்தில் பைபிளை படிப்பித்தல் இடம்பெறவில்லை என்றும் ஆங்கிலக் கல்விக்கும் மேற்கத்தைய விஞ்ஞானக் கல்விக்கும் இடமளிக்கவில்லை என்றும் இவை ஒரு பிற்போக்கான செயற்பாடு என்றும் கண்டனஞ் செய்தனர். இக் கல்வியால் இந்துக்களுக்கு எந்த நன்மையும் கிடைக்கப் போவதில்லை என்றும் கூறினார். அமெரிக்க மிஷனரிகளின் பத்திரிகையான உதயதாரகையில் (Morning Star) சுதேசக் கல்வி என்னும் தலைப்பில் 5 தொடர் கட்டுரைகள் எழுதப்பட்டன. இக் கண்டனக் கட்டுரைகள் 1853ம் ஆண்டு மே 12, 26, ஜூன் 23, ஜூலை 28, ஆகஸ்ட் 11 ஆகிய இதழ்களில் பிரசுரமாகி இருந்தன. சமய உண்மைகள் எவ்வாறிருந்த போதிலும் மாணவர்களுக்கப் படிப்பிக்கும் விடயங்களில் முன்னேற்றமான கொள்கைகள் பின்பற்றப்பட வேண்டும் என்பதே பிரித்தானிய அரசாங்கத்தின் நோக்கமாகும் என்று வாதிடப்பட்டது.

ஆசிரியர் தலையங்கங்களில் ஒன்று பின்வருமாறு கூறியது. கல்வி தொடர்பாக அரசாங்கம் வெளியிட்டுள்ள ஒழுங்கு விதிகளையும் கல்வி ஆணைக்குழுவை அமைத்திருக்கும் முறைமையும் பார்க்கும் போதும், இன்று வரை அரசாங்கம் செயற்பட்டு வந்துள்ள முறையை பார்க்கும் போதும் பிரித்தானிய அரசாங்கம் கோட்பாட்டிலும் நடைமுறையிலும் ஒன்றைத் தெளிவாக வெளிப்படுத்தியுள்ளது. கடவுளின் அருள்வாக்கில் வெளிப்படுத்தப்பட்டுள்ளது போல் கிறிஸ்தவம் கல்வித் திட்டத்தில் பிரதான இடத்தைப் பெறவேண்டும் அக்கல்வி சுதேசிகளுக்காயினும் ஐரோப்பியர்களுக்காயினும் கிறிஸ்தவத்தை முதன்மைப்படுத்தும் கல்வியாகவே இருக்க வேண்டும். என்பதே அரசாங்கத்தின் கருத்தாகும் என்று கூறப்பட்டது.

இந்த 5 தொடர் கட்டுரைகள் பற்றிய விமர்சனம் ஒன்றை இந்து ஒருவர் எழுதியிருந்தார். அதனையும் உதய தாரகைப் பத்திரிகையில் ஆசிரியர் குறிப்புக்களுடன் வெளியிட்டது. விமர்சனத்தை எழுதியிருந்த சைவர் ஆங்கில மொழியைக் கற்பதன் நன்மைகளை ஏற்றுக் கொள்வதாகக் கூறினார். இலக்கியம் விஞ்ஞானம் ஆகியவற்றின் கல்வியும் நன்மை பயப்பதே என்றும் அவர் கூறினார். ஆயினும் பிற சமயிகளுக்கு கல்வியைப் போதிக்கும் உரிமை கிறிஸ்தவ மதத்தினருக்கே உண்டு என்பதை தம்மால் ஏற்றுக் கொள்ள முடியாது என்று கூறினார். சைவர்கள் இவ்வாறு கிறிஸ்தவர்கள் கொண்டாடும் தனியுரிமையை நிராகரிப்பதாகவும் சைவர்களுக்கு சிந்திப்பதற்கும் மதிப்பீடு செய்வதற்கும் சுயமாக செயற்படுவதற்கும் உரிமை உண்டு என்றும் அவர்கள் உடன்பாடு கொள்வதற்கும் ஒத்தோடுவதற்கும் ஒரு எல்லை உண்டு என்றும் குறிப்பிட்டார். தனித்துவம் அழித்தொழிக்கப்பட முடியாதது. ஒரு நபராக இருந்தாலென்ன சமூக குழுவாக இருந்தாலென்ன தேசமாக இருந்தாலென்ன தனித்துவம் பேணப்பட வேண்டியது அவசியம் அல்லவா? ஒரு மக்கள் குழு தனிப்பட்டநிலையிலும் ஒரு சமூகக் குழு என்ற நிலையிலும் புனிதமானது எனக் கருதும் சமூகப் பிணைப்புக்களை முற்றாகத் துறந்து விடும்படி கோருவதும் அவ்வாறு கோருபவர்கள் தமது சொந்தக் கருத்துக்கள் அபிப்பிராயங்கள் வழக்கங்கள் என்பன பிறரால் உள்ளார்ந்த விருப்போடு ஏற்றுக்கொள்ளப்பட வேண்டுமென எதிர்பார்ப்பதும் அதனை வற்புறுத்துவதும் நீதியானதா? நியாயமானதா? அப்படி அவர்கள் சிந்திப்பது சரியா? இதுபற்றி அவர்கள் சிந்திக்க வேண்டும்.

அரசாங்கத்தினுடைய நன்கொடை கிடைக்கவில்லை என்ற காரணத்தினால் பாடசாலை நிர்வாகிகள் மனந்தளர்ந்து விடவில்லை. மக்களிடமிருந்து சுயமாகக் கிடைத்த பொருளுதவியையும் பண உதவியையும் கொண்டு பாடசாலையை நடத்தினர். மக்கள் அரிசியையே தானமாக ஈந்தனர். பாடசாலையில் செலவுகளுக்கு காலப்போக்கில் நாவலருடைய புத்தகங்களின் விற்பனையினால் கிடைத்த வருவாய் உபயோகிக்கப்பட்டது. நாவலர் தர்ம சாதனமாகவும் பல நன்கொடைகளைப் பாடசாலைக்கு வழங்கினார். பாடசாலை ஆரம்பிக்கப்பட்டு 22 வருடங்கள் கடந்த பின்னரே அதற்கு அரசாங்க நன்கொடை கிடைத்தது. அது கூட ஆங்கிலப் பாடத்திற்கு பைபிளை பாடநூலாக ஆக்குதல் என்ற நிபந்தனை பூர்த்தி செய்யப்பட்டதன் பின்னரே நன்கொடை வழங்கப்பட்டது. வட மாகாணத்திற்கு அப்போது அரசாங்க அதிபராக இருந்த ரஸல் என்பவர் நன்கொடை பெற்றுக் கொடுப்பதற்கு தனது செல்வாக்கைப் பிரயோகித்தார். இப்பாடசாலையில் ஆங்கிலம் ஒரு பாடமாகக் கற்பிக்கப்பட்ட போதும் இது சுதேச மொழிப் பாடசாலையாகவே அவ்வாண்டு தெரிவு செய்யப்பட்டது. இங்கு 260 மாணவர்கள் கல்வி கற்றனர். நாட்டில் அப்போதிருந்த சுதேச மொழிப்பாடசாலைகளுள் இது மிகப்பெரிய பாடசாலையாகவும் இருந்தது. இதற்குக் கிடைத்த நன்கொடையே ஆகக் கூடிய நன்கொடையாகவும் இருந்தது. பாடசாலைப் பிள்ளைகளுக்கு கல்வி இலவசமாக வழங்கப்பட்டது. ஆசிரியர்களும் சம்பளமின்றியே கற்பித்தனர். இவ்வாசிரியர்களுள் பலர் அவரது நண்பர்களாகவோ அல்லது மாணவர்களாகவோ இருந்தனர்.

கிறிஸ்தவப் பாடசாலைகளுக்கு மாறான போட்டிப் பாடசாலைகளை தனியாட்கள் மூலம் ஆரம்பிப்பதற்கு சைவர்களிடம் போதிய பண வசதி இருக்கவில்லை. இதனால் யாழ்ப்பாணத்தில் மேலும் பல அரசாங்கப் பாடசாலைகளை நிறுவ வேண்டும் என்று சைவர்கள் வலியுறுத்தினர். உதவி நன்கொடை பெறும் பாடசாலை முறை புகுத்தப்பட்ட பின்னர் முன்னர் இருந்து வந்த அரசாங்கப் பாடசாலைகளை அரசாங்கம் மூடியது. பின்னர் அவற்றை நடத்தும்படி கிறிஸ்தவ மிஷனரிகளிடமே கொடுத்தது. இக்காரணத்தினாலேயே சைவர்கள்

அரசாங்கப் பாடசாலைகளை மேலும் அமைக்க வேண்டும் என்று கோரிக்கை விடுத்தன. இக்காலத்தில் அரசாங்கத் துறையிலும் தனியார் துறையிலும் ஆங்கிலம் கற்றவர்களுக்கு வேலைவாய்ப்புகள் அதிகரித்தன. இதனால் யாழ்ப்பாணத்தவர்கள் ஆங்கிலக் கல்வியின் பெறுமதியை உணர்ந்துகொண்டனர். அரசாங்கப் பாடசாலைகளை புதிதாக ஆரம்பிக்க வேண்டும் என்று சைவர்கள் கோரிக்கை விடுத்ததன் காரணம் இதுவேயாகும். 1855ம் ஆண்டில் நிதிக் கஷ்டத்தினாலும் வேறு பல காரணங்களினாலும் பெரும்பாலான மி'னரிப் பாடசாலைகள் மூடப்பட்டன. (உதாரணமாக வட்டுக்கோட்டை செமினரிப் பாடசாலை 1855 இல் மூடப்பட்டது. பின்னர் 1872இல் அது மீண்டும் ஆரம்பிக்கப்பட்டது. இவ்வாறு மிஷனரிப் பாடசாலைகளை மூடியமை இந்துக்களுக்கு அதிர்ச்சியை உண்டாக்கியது. இதுவரை ஆங்கிலக் கல்விக்காக இருந்த வாய்ப்பு பறிபோவதை எண்ணி அவர்கள் மனங்கலங்கினர். கிறிஸ்தவ மிஷனரிகளும் பாடசாலைக் கட்டணத்தை உயர்த்தின. அரசாங்கம் சமயம் கற்பதில் கட்டுப்பாடுகளை விதித்ததால் மிஷனரிப் பாடசாலைகள் சில அரசாங்க நன்கொடையைப் பெறுவதைக் கைவிட்டன. இக்காரணத்தினால் அப்பாடசாலைகள் பாடசாலைக் கட்டணத்தை உயர்த்த வேண்டியிருந்தது. மக்களை கிறிஸ்தவ மதத்திற்கு மாற்றும் விடயத்திலும் தாங்கள் அதிக முன்னேற்றம் காணவில்லையே என்று மிஷனரிகள் கவலைப்பட்டன. இங்கிலாந்திலும் அமெரிக்காவிலும் உள்ள மிஷனரிகளின் மேலாட்கள் இலங்கையில் மதமாற்றத்திலும் சமயப்பிரசாரத்திலும் முன்னேற்றமின்மையைச் சுட்டிக்காட்டி கண்டித்திருந்தன. ஆதலால் கிறிஸ்தவர்களுக்கு இந்துக்களின் நடத்தை பற்றிய ஓர் உண்மை தெளிவாகியது. இந்துக்கள் கிறிஸ்தவப் பாடசாலைகளுக்கு வருவது ஆங்கிலத்தில் நல்ல அறிவைப் பெறுவதற்காகவே என்றும் கிறிஸ்தவ சமயத்திற்கு மாறுவதற்காக அல்ல என்றும் அவர்கள் புரிந்து கொண்டனர். இதனால் கிறிஸ்தவப் பாடசாலைகளில் கல்விக்கான கட்டணத்தை உயர்த்தினார்கள். இந்நிலையில் இந்துக்கள் செய்வதறியாது திகைத்தனர். அரசாங்கத்திற்கு விண்ணப்பிப்பதைத் தவிர அவர்களுக்கு வேறு வழி எதுவும் இருக்கவில்லை. ஆனால் அரசாங்கத்திடமிருந்து கிடைத்த பதிலோ வழமையான ஒன்றாகவே இருந்தது. அக்காலத்தில் ஆளுநராக இருந்தவர் பின்வருமாறு கூறினார். "ஆங்கிலக் கல்வியை இலகுவில் பெற்றுக் கொள்ளக் கூடியதாக இருத்தலாகாது. அதற்கான கட்டணத்தை உயர்த்த வேண்டும். ஏனெனில் ஒவ்வொரு அரசாங்க அலுவலகத்திலும் வேலை கேட்டு எழுதும் விண்ணப்பங்கள் வந்து குவிகின்றன. வயலில் இறங்கி உழைப்பதே செல்வத்தை உருவாக்கும் வழி ஆகையால் இந்தப் போக்கை தடுத்து நிறுத்தல் வேண்டும்"

மிஷனரிகள் யாழ்ப்பாணத்திற்கு வந்துசேர்ந்த காலம் முதல் கல்வி அவர்களது தனி உரிமையாக இருந்து வந்தது. இப்போது அரசாங்கமும் கல்வி விடயத்தில் புகுந்து கொண்டால் தமது தனியுரிமை பறிபோய்விடும் என்பதை மிஷனரிகள் உணர்ந்தன. இதனால் அரசாங்கம் பாடசாலைகளை அமைப்பதை மி'னரிகள் விரும்பவில்லை. குறிப்பாக அமெரிக்க மிஷனரிகள் பிடிவாதத்தோடு அரசாங்கத் தலையீட்டை கடுமையாக எதிர்த்தன. கல்வி தொடர்பான சட்டசபையின் உப குழு ஒன்று 1867ம் ஆண்டில் நியமிக்கப்பட்டது. இக்குழுவிற்கு அமெரிக்க மிஷனரி ஒருவர் எழுதிய பதில் கடிதத்தில் பின்வருமாறு குறிப்பிட்டார். "யாழ்ப்பாணத்துச் சைவர்கள் அரசாங்கக் கல்லூரி ஒன்று அமைக்க வேண்டும் என்று கூறுகிறார்கள் இப்படி ஒரு கல்லூரியை அமைப்பதால் அஞ்ஞானிகளின் மதம் அதன் அருவருப்புக்குரிய அம்சங்களுடன் அங்கு போதிக்கப்படும், அரசாங்கம் இதற்குத்தான் ஆதரவு கொடுக்க வேண்டி வரும். இதன் விளைவ எவ்வாறு இருக்குமென்றால் விக்டோரியா மகாராணி எமது மதத்தை பாதுகாப்பவர் என்பது மட்டுமல்ல சைவத்தைப்ட பாதுகாப்பவர் அதனைப் போதித்து முன்னேற்றுபவர் என்ற நிலையே ஏற்படும். கௌரவிக்கப்படவேண்டியவர்கள் யாரோ அவர்களுக்கே கௌரவம் கொடுக்க வேண்டும். உங்களுக்கு உதவி செய்பவர்களுக்கே நீங்கள் உதவ வேண்டும். இப்போது அரச சேவைகளில் இருப்போரில் எத்தனைபேர் சைவக் கல்வி பெற்றவர்கள்? எத்தனைபேர் பௌத்தக் கல்வி பெறறவர்கள்? எத்தனைபேர் இஸ்லாமியக் கல்வி பெற்றவர்கள்? எத்தனை பேர் கத்தோலிக்கக் கல்வி பெற்றவர்கள்? அரசாங்க சேவையில் சைவர்கள் எத்தனைபேர், பௌத்தர்கள் எத்தனைபேர், முகமதியர் எத்தனைபேர், கத்தோலிக்கர் எத்தனை பேர்,என்ற விடயங்களை நான் உங்களிடம் கேட்கவில்லை. நான் கேட்பது என்னவென்றால் இவர்கள் எல்லோருக்கும் கல்விகற்பித்தவர்கள் யார்? ஆகவே நான் நீதியின் பெயரால் கேட்கின்றேன். உங்களுக்கு யார் உதவி செய்தார்களோ அவர்களுக்கே உதவி செய்யுங்கள். மேலேகுறிப்பிட்ட நான்கு வகையினரும் புரட்டஸ்தாந்திய அரசாங்கத்தின் நண்பர்களும் உதவியாளர்களுமா அல்லது பகைவர்களா என்பதைச் சிந்தியுங்கள். அவர்கள் கல்வியின் நண்பர்களா அல்லது பகைவர்களா? இலங்கையில் என்றாலென்ன இந்தியாவில் என்றாலென்ன ஐரோப்பாவில் என்றால் என்ன? உண்மைகளைப் புறந்தள்ளக் கூடாது. உண்மையின் படியே நடத்தல் வேண்டும். யாழ்ப்பாணத்தில் அரசாங்கப் பாடசாலை ஒன்று அமைக்க வேண்டும் என்பதற்கு பொதுசன அபிப்பிராயமும் சார்பானதாக இருந்தது. அரசாங்கமும் அது அவசியமானது என்றே கருதியது. 1869ம் ஆண்டில் கல்விப் பணிப்பாளரும் யாழ்ப்பாணத்தில் முன் மாதிரியான பாடசாலை ஒன்று அமைக்க வேண்டும் என்ற கருத்துடையவராகஇருந்தாரேனும்

எதுவுமே நடைபெறவில்லை. 1869ம் ஆண்டு மே மாதம் 5ம் திகதி Monthly Examiner பத்திரிகையில் பின்வரும் கடிதம் ஒன்று பிரசுரமாகியிருந்தது.

"திருவாளர் லோஜி அவர்கள் அரசாங்க பாடசாலைகளை யாழ்ப்பாணத்தில் அரசாங்கம் அமைக்க வேண்டும் என்று சிபார்சு செய்திருக்கிறார் என்ற விடயம் பற்றி நாம் கேள்விப்பட்டோம். தற்போது உதவி நன்கொடை பெறும் பாடசாலைகள் அளிக்கும் கல்வியை விடத் தரமான கல்வியை இப்பாடசாலைகள் வழங்கும் எனநம்புவதாகவும் அறிகிறோம். நாம் இதனை உண்மையெனவே நம்புகிறோம். வட்டுக்கோட்டைச் செமினரி மூடப்பட்ட பின்னர் எமக்கு உயர்ந்த கல்வி நிலையம் ஒன்று தேவையென்பதை நாம் உணருகிறோம். முன்னைய கல்வி ஆளுனர் குழுவிற்கு திரும்பத் திரும்ப நாம் மனு எழுதி அனுப்பினோம். எமது இந்தத் தேவையை நிவர்த்தி செய்யம் படி கேட்டோம். ஆயினும் அச்சியல் வலு அற்ற அதிகாரம் அற்ற சபையால் எதுவுமே செய்ய முடியவில்லை. அது எந்தச் சீர்திருத்தத்தையும் செய்யவில்லை. யாழ்ப்பாணத்தின் பெற்றோர்களில் பெரும்பான்மையினர் பிள்ளைகளைக் கொழும்புக்கு அனுப்பி படிக்க வைக்கும் அளவுக்குப் பணவசதி உடையவர்களன்று. அங்கு அனுப்புவதால் பெரும் செலவு உண்டாகும். அதனால் தான் இந்தியாவிற்கு பெருந்தொகையில் செல்கிறார்கள். சென்னை எமது சுதேச மக்களின் வளத்தை கவர்ந்து கொள்கிறது. அங்கு செல்லும் இளைஞர்கள் இந்த உலகப் பந்தின் மூலையான சிறிய யாழ்ப்பாணத்திற்கு திரும்பிவர விரும்புகிறார்கள் இல்லை. எமது வளம் இவ்வாறு வீண்போவதையிட்டு அரசாங்கத்தை எச்சரிக்கிறோம். இங்கு மிஞ்சியிருப்போர் சமூகத்தால் வேண்டப்படாதவர்களே. இந்தப் பிற்போக்குப் பற்றி எப்போது அரசாங்கம் கண் திறந்து பார்க்கும் எங்கள் கல்லூரிகளில் படித்தவர்கள் எங்களுக்கு சேவை செய்யும் நாள் எப்போது வரும்.

கிறிஸ்தவ பாடசாலைகளின் முன்னேற்றத்தை இந்துக்களால் தடுக்க முடியவில்லை. 1851 இற்கும் 1870 இற்கும் இடைப்பட்ட காலத்தில் ஆறுமுகநாவலர் 9 ஆண்டுகளுக்கு மேல் இந்தியாவிலே தங்கியிருந்தார். 1870ம் ஆண்டில் அவர் இறுதியாக பாழ்ப்பாணம் திரும்பிய பின்னர் கிறிஸ்தவ பாடசாலைகள் அடைந்த வளர்ச்சியைக் கண்டு அதிர்ச்சியடைந்தார். வெங்லியன் மிஷனரிகள் 13 ஆண்கள் தமிழ் பாடசாலைகளையும் பெண்களுக்கான 1 விடுதிப் பாடசாலையையும் நடத்தி வந்தன. இதனை விட பெண்களுக்கான 9 பாடசாலைகளை அவர்கள் நடத்திக் கொண்டிருந்தன. மேலும் ஆண்களுக்கான 6 ஆங்கிலப் பாடசாலைகளும் இருந்தன.

அமெரிக்க மிஷனரிகள் 2 பெண்கள் பாடசாலைகளை நடத்தின. ஆசிரியர் பயிற்சிக் கலாசாலை ஒன்றையும் அவர்கள் நடாத்தினர். மருத்துவக் கல்லூரி ஒன்றும் வேறு 53 பாடசாலைகளும் அவர்களால் நடாத்தப்பட்டன. சேர்ச் மிஷனரிகள் 2 விடுதிப்பாடசாலைகளை நடத்தின. அவற்றுள் ஒன்று ஆண்களுக்கானது. மற்றது பெண்களுக்கானது. இதனைவிட அவர்களிடம் ஆசிரியர் பயிற்சிக் கலாசாலை ஒன்றும் 30 தமிழ்ப்பாடசாலைகளும் இருந்தன கத்தோலிக்கர்கள் 6 ஆங்கிலப் பாடசாலைகளை நடத்தினர். இதனைவிட 2 ஆங்கில கலவன் பாடசாலைகளும் 30 தமிழ்ப்பாடசாலைகளும் அவர்களால் நடாத்தப்பட்டது.

சைவர்களிடம் நாவலர் சைவப்பிரகாச வித்தியாசாலை என்ற ஒரே ஒரு பாடசாலை மட்டுமே இருந்தது. 1872இல் நாவலர் யாழ்ப்பாண சமயநிலை என்ற பிரசுரத்தில் யாழ்ப்பாணத்தில் அன்று சைவசமயம் இருந்த நிலை பற்றிய தமது அபிப்பிராயங்களை வெளியிட்டார். அமெரிக்க மிசனரிகளிடம் யாழ்குடாநாட்டில் 5 ஆங்கில தமிழ் பாடசாலைகளும் 78 தமிழ்பாடசாலைகளும் இருந்தன. கிறிஸ்தவ மிசனரிகள் யாழ்ப்பாணத்தின் முக்கிய இடங்கள் எல்லாவற்றிலும் பாடசாலைகளை வைத்திருந்தனர். இதனால் சைவர்கள் பாடசாலைகளை அமைக்க முடியவில்லை. குறிப்பிட்ட தூர எல்லைக்கு அப்பால் தான் பாடசாலைகளை அமைக்கலாம் என்றவிதி சைவர்கள் பாடசாலை அமைப்பதற்குத் தடையாக இருந்தது. சைவர்கள் தனது வேண்டுகோளைச் செவிசாய்க்கவில்லை என்பதையும் அரசாங்கம் சைவர்கள் பால் அனுதாபம் அற்றதாய் இருப்பதையும் கண்ட நாவலர் யாழ்ப்பாணத்தவர் தம்பிள்ளைகளை தென்னிந்தியாவில் சென்னைக்கும், கும்பகோணத்திற்கும் அனுப்பிக் கல்வி கற்பிக்கலாம் என்று கூறினார். அங்கு தரம் கூடிய கல்வியைப் பெறலாம் என்றும் சாதி சமய பேதத்தால் எழும் சங்கடங்கள் அங்கு இருக்காதென்றும் கூறினார். இந்தியாவில் இந்தியர்களாலேயே நடத்தப்படும் நல்ல கல்லூரியில் தரமான கல்வியைப் பெற முடிந்தது. அங்கு மிசனரிகள் சமயச் சின்னங்களை அணியக் கூடாதென்பதும் சாதியடையாளங்களை காட்டும் உடைகளை நீக்கும் படியோ கூறுவதில்லை. மிசனரிகள் அங்கு அவ்விதம் கட்டுப்படுத்தினால் பெற்றோர் தம்பிள்ளைகளை இந்துப் பாடசாலைகளுக்கோ அரசாங்கப் பாடசாலைகளுக்கோ அனுப்புவர். வசதியுடைய யாழ்ப்பாணத்தவர்கள் ஏற்கனவே தம் பிள்ளைகளை படிப்புக்காக இந்தியாவிற்கு அனுப்பத் தொடங்கியிருந்தனர். அங்கு சென்னை. கல்கத்தா போன்ற பல்கலைக்கழகங்களில் படித்துப் பட்டம் பெற்றவர்கள் இந்தியாவிலும் பர்மாவிலும் உயர் நீதிமன்ற நீதிபதிகளாகவும் நியாயவாதிகளாகவும் மதுவரி ஆணையாளர்களாகவும் ஆசிரியர்களாகவும் இன்னும் பல உயர் பதவிகளிலும் கடமையாற்றினர்.

நாவலர் கூறியது போன்ற கருத்தையே 50 ஆண்டுகளுக்குப் பின்னர் சிங்கள பௌத்தர்களுக்கு அநாகரிக தர்மபால கூறினார். இந்தியாவிற்குச் சென்று அங்கு நல்ல தரமான கல்வியைப் பெறும்படி 1922இல்

கூறினார். இலங்கையில் வழங்கப்படும் கல்வி எந்த ஒரு அடிப்படையும் இல்லாத தரங்கெட்ட கல்வி என்று அவர் குறிப்பிட்டார். அது மனிதர்களை உருவாக்க உதவாது குறைந்த சம்பளம் பெறும் எழுது வினைஞர்களையே உருவாக்கும் என்றார்.

யாழ்ப்பாணத்தின் சைவர்கள் தரம்மிகுந்த ஆசிரியர்களை இந்தியாவில் இருந்து இலகுவில் பெற்றுக் கொண்டிருக்க முடியும். பிற்காலத்தில் இந்தியாவில் இருந்து ஆசிரியர்கள் வரத்தொடங்கினர். போதியநிதி வசதியின்மையே நாவலர் காலத்தில் இந்திய ஆசிரியர்களை அழைக்க முடியாமைக்கான காரணமாகும். பெற்றோர் கிறிஸ்தவப் பாடசாலைகளுக்குத் தம் பிள்ளைகளை அனுப்புவதற்குரிய காரணம் அப்பாடசாலைகளில் தரம்மிக்க ஆசிரியர்கள் கல்வி கற்பித்தமையே ஆகும். ஐரோப்பியர்களும் மிசனரிகள் நடத்திய ஆசிரியகலாசாலைகளில் பயிற்சி பெற்றவர்களும் மிசனரிப் பாடசாலை ஆசிரியர்களாக இருந்தனர். நாவலரதும் பிறரதும் முயற்சியால் கோப்பாய், கொழும்புத்துறை, புலோலி, கந்தர்மடம், இணுவில் ஆகிய இடங்களில் தமிழ்ப்பாடசாலைகள் ஆரம்பிக்கப்பட்டன.

சைவ ஆங்கிலப் பாடசாலைகள் என்ற பெயரில் நாவலர் ஆங்கிலப் பாடசாலைகளை தொடங்குவதற்கு முயற்சி செய்தார். வண்ணார் பண்ணை வெஸ்லியன் பாடசாலையில் இருந்து சைவ மாணவர்கள் 1871 ஆம் ஆண்டு விலக்கப்பட்டனர். அம்மாணவர்கள் விபூதியையும் பிற சமயச் சின்னங்களையும் அணிவதைத் தடை செய்ததாலயே அவர்கள் நீக்கப்பட்டனர். அம்மாணவர்களும் அவர்களது பெற்றோர்களும் ஆங்கிலப் பாடசாலையைத் தொடங்கும் படி நாவலரைத் தூண்டினர். தமிழ்ப் பாடசாலைகளுக்கு அரசாங்கம் எவ்வாறு நிதி வழங்க மறுத்ததோ அவ்வாறே நாவலர் தொடங்கிய ஆங்கிலப் பாடசாலைகளுக்கும் நிதி உதவி கிடைக்கவில்லை. போதிய பணம் இன்மையால் நாவலர் ஆங்கிலப் பாடசாலையை நடத்துவதில் கஷ்டப்பட்டார். கிறிஸ்தவப் பாடசாலை ஒன்று அண்மையில் இருந்த காரணத்தால் நாவலரின் பாடசாலையை அங்கீகரிப்பதற்கு அரசாங்கம் மறுப்புத் தெரிவித்தது. மாணவர்களும் இந்தப் பாடசாலையை விட்டு நீங்கிச் சென்றனர். தாம் அரசாங்கப் பரீட்சையில் சித்தியடைய முடியாமல் போய்விடலாம் என்ற பயத்தால் அவர்கள் விலகிச் சென்றனர். ஆகையால் இவ்வாங்கிலப் பாடசாலை 1872-1876 என்ற குறுகிய காலம் மட்டுமே இயங்கியது.

நாவலரின் நூல்கள் அச்சிட்டு வெளியிடும் முயற்சி பற்றி இங்கு குறிப்பிடுதல் பொருத்தமானது. நாவலர் ஓயாமல் எழுதிக்கொண்டேயிருந்தார். அவர் வண்ணார் பண்ணையிலும் சென்னையிலும் அச்சகங்களை நிறுவினார். நாவலர் 60 நூல்களை முழுமையாக எழுதி வெளியிட்டார். அவர் முழுமையாக எழுதி நிறைவு செய்யாத படைப்புக்கள் 24ஐ விட்டுச் சென்றார். இவற்றில் பெரும்பாலானவை சமய நூல்கள் ஆகும். அவர் வெளியிட்ட நூல்களில் பல முதற் பதிப்புகளாக இருந்தன. இதனைவிட புதிய நூல்களையும் உரைகளையும் எழுதி வெளியிட்டார்.

நாவலர் தமது நூல்களையும் உரைகளையும் எளிமையான உரைநடையில் எழுதினார். இந்நூல்களைச் சாதாரண படிப்பறிவு உள்ளவர்களும் வித்துவான்களின் துணையின்றி தாமே படித்து விளங்கக் கூடியதாக இருந்தது. படிப்பில் அக்கறையுடைய யாவரையும் சென்றடையக் கூடியமுறையில் நூல்களை எழுதியமை நாவலரின் பணிகளில் சிறந்ததொன்றாகும். அவரது வினாவிடைகளும் பால பாடம் நூலும் தமிழில் புதுமையான முயற்சிகளாகும். முதன் முதலாக சைவ சித்தாந்தம், சைவ சமயம் என்பன பற்றிய உண்மையை எளிமையான தமிழ் உரைநடையில் இந்நூல்கள் எடுத்துக் கூறின. இவற்றுக்கு ஈடான சிறப்புடைய நூல்கள் தென்னிந்தியாவில் கூட எழுதப்படவில்லை.

சுருங்கக் கூறின் 1840 – 1880 காலப் பகுதியில் எழுச்சிபெற்ற இந்து மறுமலர்ச்சி இயக்கம் மரபுவழி உயர்ந்தோர் குழாத்தினால் தலைமை தாங்கி நடாத்தப்பட்டது. அவர்கள் சமூக, சமய நோக்கில் பழமைவாதிகளாக இருந்தனர். அவர்கள் ஒன்றிணைந்த ஒரு அமைப்பாகச் செயற்பட்டனரா என்று கூறுவதற்கு ஆதாரச் சான்றுகள் போதியளவு இல்லை. பெரும் பான்மையினர் தமிழில் மட்டும் புலமையுடையவராய் இருந்தனர். அவர்கள் கல்வியில் சமயத்திற்கும் இலக்கியத்திற்கும் அழுத்தம் கொடுத்தனர். நாவலர் கல்வியின் பாடவிதானத்தை புதிய தேவைகளுக்கு ஏற்ப விரிவாக்க முயன்றார் என்பது உண்மையே. இருப்பினும் அவரால் தம் முயற்சியில் முழு வெற்றி பெற முடியவில்லை. அவர் பல்வேறு பணிகளில் ஈடபட்டிருந்த காரணத்தினால் இவ்விடயத்தில் முழுக்கவனத்தையும் செலுத்தவும் முடியவில்லை. அவர் சிதம்பரம் சென்னை ஆகிய இடங்களில் தான் ஆரம்பித்த கருமங்களையும் கவனிக்க வேண்டியிருந்தது. அவரது சீடர்களும் அவரைப் போன்றே செயற்பட்டனர்.

புதிய தேவைகளுக்கு ஏற்றனவாக கிறிஸ்தவப் பாடசாலைகளின் கல்வி அமைந்த காரணத்தால் இந்துக்கள் இந்துப் பாடசாலைகளை விடக் கிறிஸ்தவப் பாடசாலைகளில் கற்பதையே விரும்பினர். தம்பிள்ளைகளை இந்தியாவிற்கு அனுப்பக்கூடியளவிற்கு பணவசதியுடையவர்களாக இருந்தோர் கல்விக்காகப் பிள்ளைகளை அங்கு அனுப்பினர்.

இந்துப் பாடசாலைகளில் ஆசிரியர் பற்றாக்குறை நிலவியது. அங்கு நன்கு பயிற்சி பெற்ற ஆசிரியர்களும் இருக்கவில்லை. கிறிஸ்தவ மிஷனரிகள் ஆசிரியர்களைப் பயிற்றுவிப்பதற்காகச் சொந்தமாக ஆசிரியர் பயிற்சிக் கலாசாலைகளைம் நடத்தினர். அத்தோடு இங்கிலாந்திலும் அமெரிக்காவிலும் இருந்த கிறிஸ்தவ தலைமை அமைப்புக்கள் யாழ்ப்பாணத்தில் உள்ள பாடசாலைகளுக்கு ஆசிரியர்களை அனுப்பிவைத்தன.

கல்வியியல் கல்லூரி பற்றிய ஒரு அனுபவப் பகிர்வு

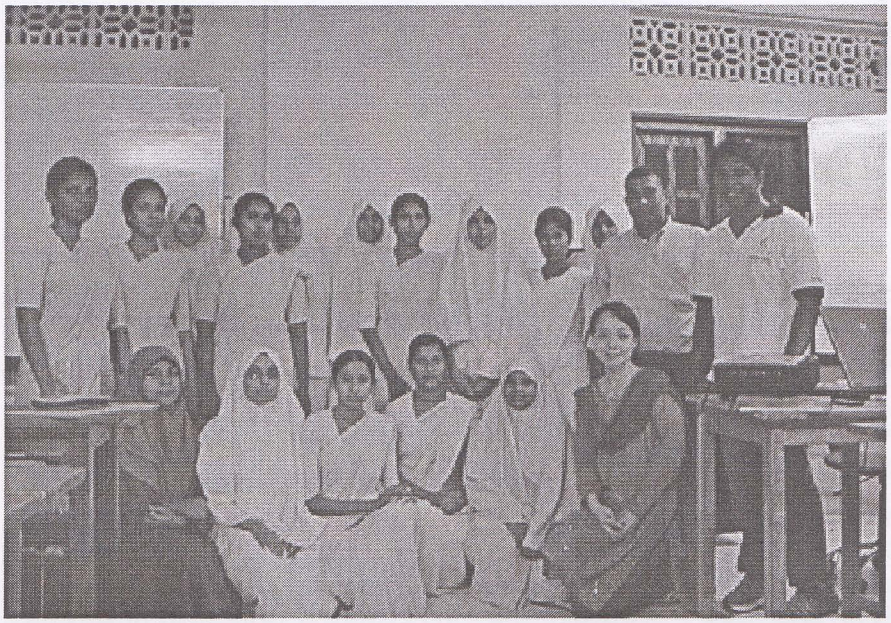
கலாநிதி ந. இரவீந்திரன்

மிகுந்த நம்பிக்கைகளுடன் கல்வியியல் கல்லூரி தமிழில் தொடங்கப்பட்ட 1992 இல் ஸ்ரீபாத தேசிய கல்வியியல் கல்லூரியில் விரிவுரையாளராக இணைந்தேன். பதினைந்து வருடங்கள் கடந்த நிலையில் ஆசிரிய உருவாக்கத்தில் இந்த முறை எதிர்பார்த்த வெற்றியை அளிக்கவில்லை எனக் கூறுவதைக் கேட்க முடிந்தது.முதலில் ஒரு கல்வியியல் பேராசிரியர் மேடைப் பேச்சொன்றின்போது இதனைக் கூறினார்.முன்னர் திருநெல்வேலி ஆசிரிய கலாசாலை போன்றன பல்கலைக் கழகத்துக்கு நிகராக இயங்கி ஆசிரியர்களை உருவாக்கித் தந்ததோடு இன்றைய கல்விக்கல்லூரிகளை ஒப்பிடவே இயலாது என்று அவர் பேசியிருந்தார். அவ்வகையில் உன்னதமான பங்களிப்பை வழங்கிய ஆசிரிய(பயிற்சிக்)கல்லூரி முறைமை காலவோட்டத்தில் பயனிழந்து,பலவீனப்பட்ட நிலையில்,அதன் தவறுகளைத் திருத்திக்கொண்டு வாண்மைத்துவமிக்க ஆசிரியர்களை உருவாக்கித்தரத் தக்கதாக அமைக்கவேண்டும் எனத் தொடங்கப்பட்டதே கல்வியியல் கல்லூரி முறைமை. இது இயங்கத் தொடங்கியதும் அனைத்து ஆசிரியர்களும் முறைப்படி உயர்தரக் கல்வியை முடித்து உயர் பெறுபேறு பெற்ற நிலையில் கல்விக்கல்லூரிகளுக்கு வந்து ஆசிரியத் துவத்தைக் கற்றுத் தேர்ந்த பின்னரே ஆசிரியர்களாக இயலும் எனப் பேசப்பட்டது அவ்வாறு நடக்கவில்லை. அரசியல் காரணங்களால் பல்வேறு ஆசிரிய நியமனங்கள் சான்றிதழ் பெறாதவர்களுக்கு வழங்கப்பட்டது. படவும்,பட்டுப்போக வேண்டியிருந்த ஆசிரியக் கலாசாலைகள் தொடர்ந்து இயங்க வேண்டி இருந்தது. அவற்றைவிடவும் கல்வியியல் கல்லூரிகள் மோசமாக விளைச்சல் தருவதான விமர்சனம் எழத்தொடங்கியுள்ளது. பாடசாலைகள் முதல் பேராசிரியர்கள் வரை இந்த விமர்சனத்தை முன்வைத்த நிலையில்,ஐந்து ஆண்டுகளின் முன்னர் அப்போதைய கல்வி அமைச்சர்,கல்விக்கல்லூ ரிகளுக்கு இனிமேல் பயிலுனர்களை எடுப்பதில்லை,அது தோற்றுப்போன ஒன்று எனக் கூறியிருந்தார்.எப்படி முன்னதாக ஆசிரியக் கலாசாலைகளை மூட இயலாமைக்கு அரசியல் காரணங்கள் இருந்ததோ,அவ்வாறே இப்போதும் அதே தவறுகள் தொடர்ந்தாலும் இந்த அமைப்பைக் கொண்டு செலுத்த வேண்டியதுதான் என்ற நிர்ப்பந்தத்தில் கல்வியியல் கல்லூரிகள் இயங்கிக் கொண்டிருக்கின்றன.

அரசியல் மட்டுமல்லாமல் கல்வியமைச்சின் பொறுப்பற்ற செயல்பாடுகளும் இந்தத் தவறு நீடிக்க காரணமாகிறது.தங்களது அதிகாரத்துவங்களைத் தக்கவைக்க நினைக்கும் கனவான்கள் யாரும் இதனை நிவர்த்தி செய்ய எதுவும் செய்யப்போவதில்லை.சமூகம் விழிப்படைந்து மாற்றத்தை வேண்டும்போது மட்டுமே எதுவும் நடக்கும். உண்மையில் எந்தப் பயனுமற்றதாக கல்வியியல் கல்லூரி முறை அமைந்திருக்கவில்லை. (காத்திரமான பங்களிப்புகளை அது வழங்கியிருந்தது.) இது தொடர்பில் சில அனுபவங்களைப் பகிர்வது அவசியம். ஆறு வருடங்களின் முன்னர் தமிழ்நாட்டின் சேலம் மாவட்டத்தில் நிகழ்ந்த ஒரு கல்விப் பயிற்சி அமர்வு எங்கள் கல்லூரி முறைமையின் கனதியைக் காட்டியமை குறித்து முன்னதாகப் பேசுவோம். தனியார் கல்வி முற்றாக ஆங்கில மயப்பட்டுள்ள நிலையிற் சில தமிழ் ஆர்வலர்கள் தமிழ் மூலப் பாடசாலைகளை அங்கே நடாத்துகின்றனர். வேறொரு இலக்கிய நிகழ்வில் கலந்த என்னைக் கல்விக் கல்லூரி விரிவுரையாளர் எனக் கண்டு தமது பாடசாலைகளின் ஆசிரியர்களுக்கு ஆரம்பப்பிரிவு மாணவர்களுக்கான கற்றல்-கற்பித்தல் செயலமர்வினை நடாத்துமாறு கேட்டிருந்தனர். இரண்டு நாட்களுக்கான செயல் அமர்வினை நடாத்தினேன். நான் ஆரம்பபிரிவு கற்றல் செயல்பாட்டில் அனுபவம் பெற்றதில்லை இருப்பினும் என் கருத்துகளை அறிந்த அவர்கள், தமது ஆரம்பபிரிவு ஆசிரியர்களுக்கு அவை பயனளிக்கும் என்பதால் அந்த அமர்வை ஏற்பாடு செய்தனர். மிகுந்த உற்சாகத்துடன் பங்கேற்ற அவர்களது ஆர்வம் என்னையும் தோற்ற, எமது பயிலுனர்களது அனுபவங்களை முன்னிறுத்தி இரண்டுநாள் கருத்தாடலை நிறைவு செய்தேன். ஆர்வக்கோளாறில் முன்னதாக ஒவ்வொருவரது கல்வித் தராதரம் பற்றி நான் கேட்டிருக்கவில்லை என்பதை உணர்ந்து,முடிவில் கேட்டேன்.அரைவாசிக்கும் அதிகமானோர் கல்விமாணிப் பட்டம் பெற்றவர்கள். அப்படி என்றால் நான் சொன்ன பல விடயங்களும் கோட்பாட்டு ரீதியில் ஏற்கனவே நீங்கள் அறிந்தவையாகத் தானே

பொதுசன நூலகம்
யாழ்ப்பாணம்.

இருந்திருக்கும் என்றேன்.அப்படியெல்லாம் இல்லை, சோதனை எழுதிச் சான்றிதழ் பெற்றிருந்த போதிலும் இலங்கையில் நீங்கள் ஆசிரியப் பயிலுனர்கள் பெறும் வாண்மை விருத்தி என்று கூறும் இந்த விடயங்கள் எல்லாமே எங்களுக்குப் புதியனவாகவே இருந்தன என்றார்கள். அவர்கள் அப்படி விதந்து கூறிய கற்றல்-கற்பித்தல் அனுபவத்தை இங்கே பெறும் எமது பயிலுனர்கள் இது குறித்து என்ன கூறுகிறார்கள்? இங்கு, பயிற்சி அல்லது அறிவு வளர்ச்சிகள் பெறுவதாக நான் கூற முற்படவில்லை என்பதை அவதானிக்கலாம்.நான் விரிவுரையாளராகிய புதிதில் எனது உரை வீச்சுகளைக் கேட்க சரியான கேட்போர் அவை கிடைத்த மகிழ்வோடு பணியைத் தொடங்கியிருந்தேன். நிதமும் படித்தவற்றைக் கொட்ட அதுவரை களம் போதாமல் இருந்த எனக்கு நல்ல வேட்டைக் காடு கிடைத்த சந்தோசம். பயிலுனர்களும் அவற்றால் அறிவு விருத்தி பெறுவார் என்ற எண்ணம் எனக்கு. போதாக்குறைக்கு என் தமிழ் விரிவுரைக்கு விடய ஆர்வமுள்ள வேறு துறைப் பயிலுனர்களும் அவ்வப்போது வந்து இருந்திருக்கிறார்கள். ஓரிருவர் என்ற போதும் பெறும் கூட்டம் சேர்ந்த நினைப்பு எனக்கு. இது நீடிக்க வில்லை நாங்கள் இனிமேல் கல்வியியலாளர்களே



அல்லாமல் விரிவுரையாளர்களல்ல எனச் சொல்லப்பட்டது. விரிவுரைக் கற்பித்தலை விட்டு, கற்றல்-கற்பித்தல் செயற்பாடு வாயிலாக மாணவர்களின் அறிவு-திறன்-மனப்பாங்கு விருத்தியை ஏற்படுத்தப்போகிற உங்கள் பயிலுனர்களுக்கு அத்தகைய முறையைப் பிரயோகியுங்கள் என வழிப்படுத்தப்பட்டோம். எனக்கு இது உவப்பானதாக இருக்கவில்லை. பயிலுனர்களும் இங்கு நிலவும் கலைத்திட்டத்தால் தமது வளர்ச்சி தடைப்பட்டதாக உணர்கின்றனர்.

பயிலுனர்கள் வந்த புதிதில் பல்கலைக் கழகம் போல அறிவாளிகளாகும் படிப்புக் கிடைக்கும் என்ற நினைப்பில் சந்தோசமாக கற்றலைத் தொடங்குவர். காலப்போக்கில் புதிய அறிவு விருத்தி தங்களுக்கு ஏற்படவில்லை என வருந்துவர். இரண்டாம் வருடத்தில் நான் ஒவ்வொரு பிரிவினரிடமும் கேட்டபோது "எங்களிடம் இருந்ததையும் இல்லாமல் ஆக்கியிருக்கிறது கல்விக்கல்லூரி" என்று ஒரே குரலில் அனைவரும் சொல்வதே வழக்கம். இவ்வாறு 1998 இல் கல்லூரியில் இருந்து வெளியேறும் போது கூறிய ஒருவர், ஐந்தாறு வருடங்கள் ஆசிரியராகப் பணியாற்றிய பின்னர் ஒருவிடயத்தைக் கூறினார்." என்னிடம் இருந்ததும் இல்லாமலாக்கப்பட்டதாக அப்போது கூறினேன் அல்லவா் ஆனா, ஒருவிடயம் இருக்க பட்டதாரி ஆசிரியர்கள் பலரும் எனது பாடத்தைத் தாங்கள் கற்பிப்பதற்கு, நான் பாடம் நடத்தும் முறையை முன்மாதிரியாகக் கொள்வதைப் பார்த்திருக்கிறேன். அதைக் கூறியும் இருக்கிறார்கள்.இதைத் தந்தது கல்விக் கல்லூரி தான்"என்ற அவர் அந்தக் கல்விமுறை தொடரப்பட இயலாத நெருக்கடியோடு உள்ளதையும் உணர்ந்திருந்தார். நல்ல வருமானம் தரும் டியூசன் கொடுத்தலையும் செய்ய முடியாத வருத்தம் அவருக்கு. இந்த அனுபவம் ஒரு தெளிவைத் தருகிறது. பயிலுனர்களிடம் அறிவாற்றல் விருத்திக்கு என்ன செய்ய லாம் என்பது வேறொரு விடயம், அவர் களிடம் தமது அறிவை மாணவரிடம் திணிப்பதை இல்லாமல் ஆக்கி, கற்றல்-கற்பித்தல் சார்ந்த இடமாக வகுப்பறையை ஆக்கும் திறன் விருத்தி செய்யப்பட்டி ருப்பது கவனிப்புக்குரியது. ஆயினும் இந்தச் சரியான கல்விமுறை விழலுக்கு இறைக்கும் நீர் ஆவது காரணமாக இறுதியில் டியூசனுக்குள் போய் எல்லாம் சங்கமம் ஆகிவிடுகிறது. அப்படித்தான் எனும்போது சரியான முறை என்பதை விடவும் தாம் நாலு காசு சம்பாதிக்க வழிகாட்டப்படவில்லை என்ற ஆதங்கம் அவர்களிடம் இருக்க இயலுமாவது அதிர்ச்சிக்குரியதல்ல. இத்தகைய தரா தரம் சார்ந்த பிரச்சினையை விடவும் இங்கு பின்பற்றப்படும் நடைமுறைதான் பயிலுனர்களது அதிக வெறுப்பைச் சம்பாதிக்கிறது. தாங்கவியலாத அடக்குமுறைக்குள் சிறைக் கைதிகளை விடவும் கேவலமாக அவர்கள் நடத்தப்படுகிறார்கள். விரிவுரை யாளர்களே அடிமைகளாக உள்ள சூழலில், பயிலுனர்கள் அவ்வாறு இருப்பது இயல்பானது தான். எந்தக் கொடுமை யையும் சகித்துக் கொண்டு மூன்றாம் வருடம் ஆசிரியத்துவ டிப்ளோமா சான்றிதழைப் பெற்றுச் செல்வதிலேயே பயிலுனர்களின் குறி. அவர்கள் உரிமைகள் குறித்து மூச்சு

விட்டால் வீட்டுக்குப் போக வேண்டியது தான். முன்னர் ஒரு பிரிவினர் அப்படியே வீட்டுக்குப்போக நேர்ந்தது. தொழில் சார்ந்தது என்கிற வகையில் பல்கலைக்கழக மாணவர்கள் போல் இவர்கள் இருக்க இயலாது. இந்த அமைப்புத் தொடங்கப்பட்டபோது பல்கலைக் கழகங்களில் மாணவர்கள் நடப்பது போல இல்லாமலும், ஆசிரிய கலாசாலைகளில் ஏற்கனவே ஆசிரிய நியமனம் பெற்றதால் வந்தமைந்த சுதந்திர (பாதுகாப்பு) உணர்வு கொள்ள இடமளிக்காமலும் எப்படி அமைப்பது என்று திட்டமிட்டே ஒவ்வொரு நடைமுறையும் வகுக்கப்பட்டது. இதில் பிரதானமானது அவர்களுக்கு சிந்திப்பதற்கு இடங்கொடுக்கக் கூடாது என்ற நினைப்பில் வடிவமைக்கப் பட்ட நேரசூசி. உடற்பயிற்சி காலையில் தொடங்கும், களைத்து வந்த உடன் குளித்துச் சாப்பிட்டால் வகுப்பறை முடிந்து வந்தால் மைதானம். இரவு சாப்பிட்டதும் மேசை முன்னால் படிப்பதாகக் காட்டவேண்டும்.கட்டாயமாக விடுதியில் இருந்து போடும் சாப்பாட்டில் திருப்பதி கொள்ளவேண்டும். ஒதுக்கப்படும் பணம் கொள்ளை போவதைக் கண்டாலும் தெரியாதது போல் இருக்கவேண்டும். இப்படி உரிமைகளை இழந்து சிந்திப்பதையும் மறந்து இருக்கவிடப்பட்ட அவர்களது மனப்பாங்கு எப்படி ஆரோக்கியமானதாக அமைய இயலும். இதன் பேறாக,ஆசிரிய கலாசாளையினரை விடக் கல்விக் கல்லூரி சான்றிதழ் பெற்றோர் திறனுள்ள ஆசிரியர்களாக இருந்தபோதிலும் மிக மோசமான மனப்பாங்கு வீழ்ச்சி உடையோராயுள்ளனர் என்று கண்டறியப்பட்டுள்ளனர்.

கல்வியியல் கல்லூரியில் பீடாதிபதி எவரது கண்காணிப்புக்கும் உட்படாததுடன்,தான்தோன்றித்தனமான அதிகாரங்களையும் பெற்றுத் திகழ்வது இந்த தவறுகளுக்கான அடிப்படையாக உள்ளது.மேலே ஆணையாளர் உள்ளபோதிலும் இவர்களது ஆரோக்கியமான செயற்பாட்டைக் கட்டமைக்க ஏற்ற முகாமைத்துவமாக இல்லாது,இவர்கள் சொல்வதை வைத்தே அனைத்தையும் தீர்மானிக்கும் நடைமுறை தொடர்கிறது. ஆரம்பத்தில் சில வழிமுறைகள் இத்தகைய தான்தோன்றித்தனம் எழாத கட்டமைப்பை வலியுறுத்தியிருந்ததாயினும்,அவை செயலாக்கப்படாமல் பழக்கப்பட்ட நடைமுறை இன்றைய சூழலை ஏற்படுத்தியுள்ளது.பல நல்ல அம்சங்கள் இருந்தபோதிலும் இந்த அடிப்படைத் தவறு கண்டுகொள்ளப்படாததால் முழு அமைப்பும் நாசப்பட்டுள்ளது.வேறு திருத்தப்பட அவசியமான விடயங்களும் உள்ளன.தலைமைத்துவத்தை ஜனநாயகப் பண்புள்ளதாக்கி,கூடி ஆராய்ந்து,அவற்றைக் கண்டறிந்து திருத்துவதன் வாயிலாக எமது கல்விப் பிரச்சினையில் உள்ள அடிப்படையான தவறைத் திருத்த இயலும்.

'சகலருக்கும் கல்வி' (Education for All) நோக்கத்தை எட்டுதல்

கட்டாயக் கல்வி ஒழுங்குக் கோவையினை அமுல்படுத்தல்

தற்போது 5 - 14 வரையான கால கட்டாயக் கல்வி வயதெல்லை 5 - 16 வயது வரை நீடிக்கத் தேவையான சட்ட ரீதியான கோட்பாடுகள் வகுக்கப்பட்டுள்ளன. இதற்கமைய சகல பிள்ளைகளும் குறைந்தபட்சம் 11 ஆம் தரம் வரை பாடசாலையில் நிலைத்து நிற்கும் எதிர்பார்ப்புக் காணப்படுவதுடன் சிறுவர் ஊழியர்களாக்கப்படும் அபாயத்தில் இருந்து தவிர்ப்பதும் இதன் நோக்கமாகும்.

உள்ளீட்டுக் கல்வி

சகலருக்கும் நோக்கினை எட்டும் பிரவேசமாக உள்ளீட்டுக் கல்வி, அவ்வாறாயின் சகல பிள்ளைகளுக்கும் பொருத்தமான கற்றல் முறைகளை வகுப்பறைக்குள் தாபித்தல், பாடசாலை முறைமையில் விருத்தி செய்தல் மற்றும் பலப்படுத்த நடவடிக்கைகள் எடுக்கப்பட்டுள்ளன.

ஆசிரியர்களுக்காக உள்ளீட்டுக் கல்வி உபகரணத் தொகுதிகள் வகுக்கப்பட்டுள்ளதுடன் அதனை வகுப்பறையில் பயன்படுத்துவதற்காக விநியோகிக்க நடவடிக்கைகள் எடுக்கப்பட்டுள்ளன.

இலத்திரனியல் கற்கைப் பொதியை விருத்தி செய்வதற்கு மற்றும் தேர்ந்தெடுக்கப்பட்ட ஆசிரிய மத்திய நிலையங்களில் இதன் முன்னோடி வேலைத்திட்டங்களை நடாத்தவும் நடவடிக்கைகள் எடுக்கப்பட்டன.

சகலருக்கும் கல்வித் தசாப்த மதிப்பீட்டு அறிக்கை (2005 - 2010)தயாரிக்கப்படுவதன் மூலம் இலங்கை பெற்றுள்ள முன்னேற்றங்கள் தொடர்பாக பகுப்பாய்வுகளை மேற்கொள்ள மற்றும் எதிர்காலச் செயற்பாடுகள் தொடர்பான பரிந்துரைகளைச் சமர்ப்பிக்க எதிர்பார்க்கப்படுகின்றது.

உயிர்ப்பு மிகு கல்விக்காய்.....

அகவிழி 100 ஆவது இதழ் [2004 – 2013] - ஒரு மீள்பார்வையும் பதிவும்

காசுபதி நடராசா
விழுது பணிப்பாளர் (நிதி)

வேரோடிக் கிளைபரப்பி 'விழுது' விட்டது அகவிழி. ஆசிரியர்களை மையப்படுத்தி ஆசிரியத்துவ நோக்காய் உருவாகி, மனித மேம்பாட்டின் உயிர்ப்புமிகு கல்விக்காய் விரிந்து செல்ல எடுத்துவிட்ட காலங்களாக ஒரு தசாப்பதம் நெருங்கிவிட்டது. அன்றிலிருந்து இன்றுவரை அணுகான் பிரியானாகி நானும் கூடவே. நூறு காண் அகவிழிக்கு வாழ்த்துக்கள். வாழ்க: வளர்க:

எண்ணம்

கால்நூற்றாண்டுகளுக்கு மேற்பட்ட தன்னார்வத் தொண்டு நிறுவன சேவைகள் புரிந்தது. மனோராஜசிங்கம் - சாந்தி சச்சிதானந்தம் குழுமம். ஓர் உறுதியான கட்டமைப்பைக் கொண்ட தொண்டு நிறுவனத்தின் தேவையை அடிக்கடி வலியுறுத்தி வந்தனர். ஆங்கில எழுத்துக்களையே கொண்டு உருவாக்கப்பட்டிருந்த தொண்டு நிறுவனங்கள் மத்தியில் மன்று தடாகம் விருட்சம் முதலானவைகள் அறி முகமாகி வித்திட்டவர்களும் இவர்களே. இந்தவரிசையில் கூடம், இருக்கிறம் மற்றும் அணங்கு முதலான அரும் பொருட் சொல்லாடல்களும் தொண்டு நிறுவன வரலாற்றில் இடம் பிடிக்கலாயிற்று.

தோற்றம்

பஞ்சசீலக் கொள்கைகள் போல்

- ★ நல்லாட்சிகான சிவில் சமூக விழிப்புணர்வூட்டல்
- ★ வெளிப்படைத்தன்மை மிக்கதும் வகைப் பொறுப்புக் கூறக்கூடியதுமாக உள்ளூராட்சித்துறையை கட்டமைத்தல்
- ★ ஆதிக்கக்கட்டுக் கோப்புக்களைத் தகர்த்தெறியவல்ல பெண்கள் அபிவிருத்தி
- ★ மக்கள் விழிப்புணர்வை ஏற்படுத்த வல்ல ஊடகத்துறை வலையமைப்பை உருவாக்கிக்கொள்ளல்
- ★ நிலைபேறான அபிவிருத்திக்கு ஜனநாயகத்துக்கு கல்வித்துறையை பயன்படுத்துதல்

என மனோ, சாந்தி குழுமம் திட்டங்கள் வகுத்தன. இதற்கப்பால் வேறு கலந்துரையாடல்களை நடத்தியதுடன் வெவ்வேறு துறைசார் நிபுணர்களையும் சந்தித்து கருத்துப்பரிமாற்றல் நடத்தப்பட்டன. இதன் விளைவாக மேலுள்ள பஞ்ச சீலத்திட்டங்களை முன்வைத்து வடிவமைக்கப்பட்டதாக விழுது ஆற்றல் மேம்பாட்டு மையம் தோற்றம் பெற்றது. இது 2003 சார்ந்த காலகட்டம்.

விடியல்

ஆசிரியர்கள் வாழ்க்கைத் தொழில் செய்பவர்கள் என்ற நோக்கில் மாத்திரமன்றி, சமூக மாற்றச் செயற்பாடுகளில் முக்கியமானவர்கள் என்ற புரிதல் இன்னும் ஆழப்படுத்தப்படவேண்டியுள்ளது. இதற்காகவே, ஆசிரியர்களை முதன்மைப் படுத்தி அகவிழி தன்பணிகளைத் தொடங்கிற்று. எங்களுக்குக் கிடைத்த வாசகர் கருத்துக்களைப் பார்த்தபோது எமது நோக்கத்தின் வெற்றியும் புலனாயிற்று. ஒரு காத்திரமான ஆசிரியர் பரம்பரையை நாம் அகவிழியூடாக கட்டியெழுப்பவும் முடிந்தது.

பொன் இதழ்

அகவிழி 50 சிறப்பிதழ் பொன் மலராக அக்டோபர் 2008 இல் மிக்ககனதியுடன் வெளிவந்தது. இதன் வெளியீட்டு விழா தமிழ்ச்சங்கத்தில் நடந்தது.

பவள இதழ்

அகவிழியின் தளர்ச்சியை விடாமல் நிமிர்த்திக் கொண்டு அடுத்த 25 இதழ்கள் வெளிவந்து பவள இதழாக 75 ஆவது இதழ் காட்சியளித்தபோது மேற்கொண்டு நகர்த்துவதில் பாரிய நிதிநெருக்கடி தொடங்கிவிட்டது. மீண்டெழ முடியாத நிலையில் அகவிழி கண்மூடி படுக்கைக்குச் சென்று விட்டது.

துயில் எழுப்பப்பட்ட அகவிழி

அகவிழியை மீண்டும் உயிர்ப்பிக்கச் சிலகாலம் தேவைப்பட்டது. அக்கால இடை வெளிக்குள் பல்வேறு மாற்றங்களும் நடந்தேறிவிட்டன. புதிய கட்டமைப்பு உருவானது. நிதிமூலம் தேடுவதில் சாந்தி சச்சிதானந்தம் ஓரளவு வெற்றியும் பெற்றிருந்தார்.

பிரதம ஆசிரியராக திரு. ச. இந்திரகுமார் பொறுப்பேற்றார். திரு.க. சண்முகலிங்கம், ஆகியோர் ஆசிரியர் குழுவாகினர். சாந்தி சச்சிதானந்தம் நிருவாக ஆசிரியரானார். பேராசிரியர்கள் கலாநிதிகள் மற்றும் கல்விமான்களின் ஆலோசனைகளும் பெறப்பட்டன.

அகவிழி துயிலெழுந்தது. தொடர்ந்து 25 இதழ்களை வெளியிட்டு 2013 டிசம்பர் மாதத்தில் தனது 100 ஆவது இதழை விரிக்கின்றது.

ஆசிரியர்களைமையப்படுத்தி வந்த அகவிழி இன்று மனிதமேம்பாட்டின் உயிர்ப்பு மிகுகல்விக்கான தன்பயணத்தைத் தொடங்கி விட்டது. சமூக மேம்பாட்டின் புது வரவுகள் இதற்குள் இணையவுள்ளன. இதன்பிரதம ஆசிரியர் மற்றும் தொடர்புடைய அனைவருக்கும் எமது பாராட்டுக்கள் வாழ்க! வளர்க.

Printed by
Kumaran Press (Pvt) Ltd.
39, 36th Lane, Colombo 06
kumbhlk@gmail.com

ISSN 1800-1246
9 771800 124005

Registered in the Department of Posts of Sri Lanka under QD/16/News/2013