இதழ் 62-63 ஆக-செப் / 2016 விலை: 100.00

எல்லையற்று விரியும் அறிவுத்தளம்...

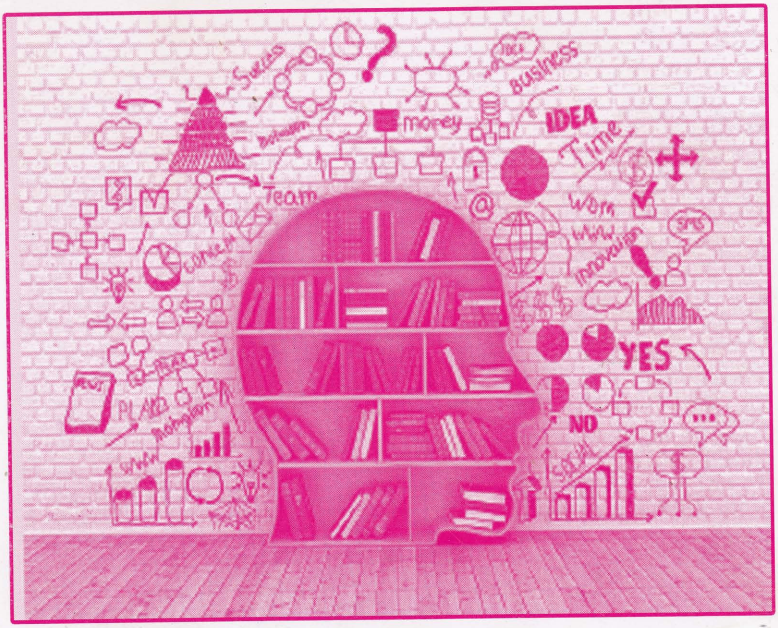
Aasiriyam pedagogy

ஆசிரியம்

ආසිරියම්

தீர்க்கப்பட முடியாத நிலையில் அதிபர்களின் பிரச்சினை

■ அன்பு ஜவஹர்ஷா



அதிபர்களின் முகாமைத்துவ வகிபாகமும் பாடசாலைகளின் கீர்த்தி நாமமும்

■ கி. புண்ணியமூர்த்தி

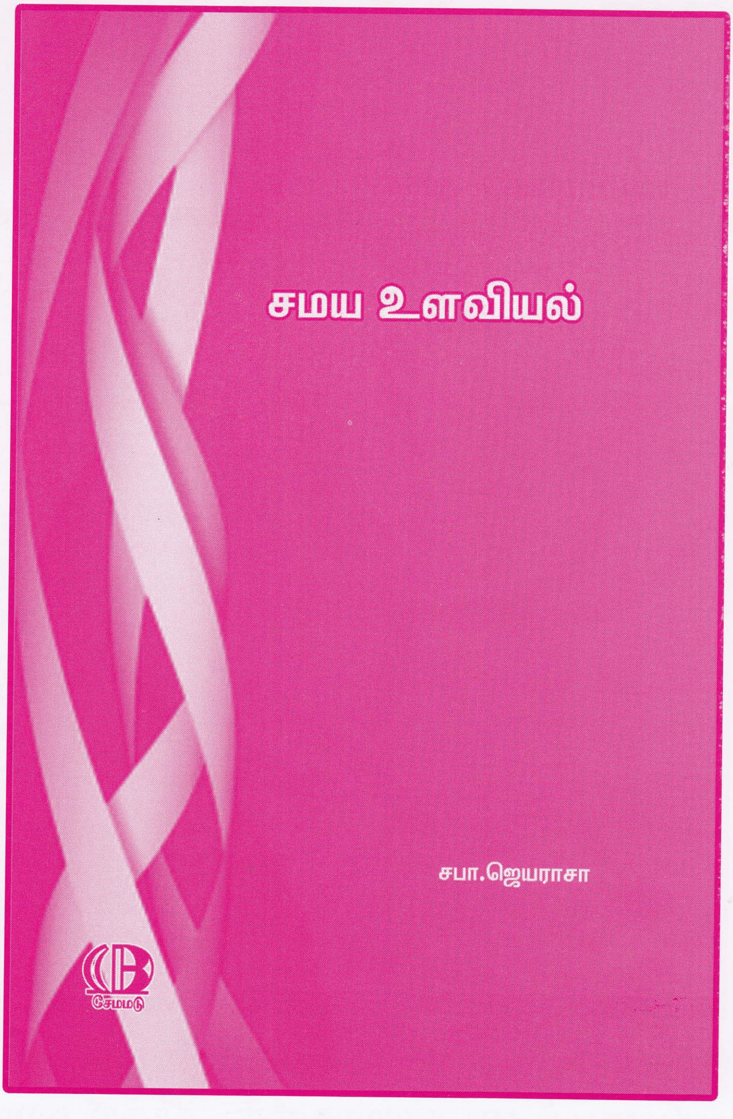
கற்றல் திறனும் மனத்திரையின் காட்சிகளும்

■ மோ.கோஸ்டாண்டி

கண்கள் ஆசிரியர்களைத்தான் கவனிக்கின்றன

■ ச.மாடசாமி

சேமமடு பதிப்பகத்தின்
புதிய வெளியீடு



விலை 240.00

யூ.ஜி.50 பீப்பிள்ஸ் பார்க் கொழும்பு–11
தொ.பே: 011–2472362 தொ.ந: 011–2448624
மின்னஞ்சல் : chemamadu@yahoo.com
இணையம் : www.chemamadu.com

ISSN 2021-9041

ஆசிரியம்

இதழ் 62-63

"அறிவுச் சமூகத்தின் வேட்கை
வினைத்திறன் மிக்க ஆசிரியர்"

ஆசிரியர்:
தெ.மதுசூதனன்

இணை ஆசிரியர்கள்:
அ.ஸ்ரீகாந்தலட்சுமி
எம்.என்.மர்சூம் மௌலானா, காசுபதி நடராசா

ஆசிரியர் குழு:
பேரா.க.சின்னத்தம்பி, பேரா.சபா.ஜெயராசா
பேரா.சோ.சந்திரசேகரன்

சிறப்பு ஆலோசகர்:
அன்பு ஜவஹர்ஷா

ஆலோசகர் குழு:
பேரா.மா.கருணாநிதி,
பேரா.மா.செல்வராஜா, பேரா.தை.தனராஜ்,

நிர்வாக ஆசிரியர்:
சதபூ.பத்மசீலன்

இதழ் வடிவமைப்பு:
வை.கோமளா

தொடர்புகளுக்கு:

தெ.மதுசூதனன்
077 1381747 / 011 2366309/ 021 2227147

காசுபதி நடராஜா - 077 3247132
மர்சூம் மௌலானா - 077 4747235
அ.ஸ்ரீகாந்தலட்சுமி - 0777 286211

படைப்புகள் அனுப்ப:

aasiriyam@gmail.com
mathusoothanan22@gmail.com

பணம் அனுப்ப:

Chemamadu book centre - BOC Bank
A/C- NO :8081150

Chemamadu book centre - COM Bank
A/C- NO:1120017031

அச்சுப்பதிப்பு:

Printed by: cbc press

Tel : 0777 345 666

தொடர்புகளுக்கு:

"Aasiriyam"
180/1/50 People's Park, Colombo -11,
Tel: 011-2331475
E-mail :aasiriyam@gmail.com,
Web:www.chemamadu.com/aasiriyam.aspx

உள்ளே...

◈ தீர்க்கப்பட முடியாத நிலையில்
அதிபர்களின் பிரச்சினை
அன்பு ஜவஹர்ஷா 05

◈ பாடசாலை அதிபர்களின் முகாமைத்துவ
வகிபாகமும் பாடசாலைகளின் கீர்த்தி நாமமும்
கி.புண்ணியமூர்த்தி 13

◈ பகண்கள் ஆசிரியர்களைத்தான் கவனிக்கின்றன
ச.மாடசாமி 21

◈ ஆசிரியர் ஆட்சேர்ப்பு அமர்த்துகை தொடர்பான
பிரச்சினைகள் தீர்வுக்கான உபாயங்கள்
பொன்.இராமதாஸ் 23

◈ கலைத்திட்டத்தில் செல்வாக்குச் செலுத்தும்
கல்வித் தத்துவக் கோட்பாடுகள்
எப்.எம்.நவாஸ்தீன் 31

◈ உள்ளடங்கற் கல்விச் செயன்முறையில் விகொட்ஸ்கியின்
சமூகக் கலாசாரக் கொள்கை
க.கேதீஸ்வரன் 40

◈ கற்றல் திறனும் மனத்திரையின் காட்சிகளும்
மோ.கோஸ்டாண்டி 59

◈ தமிழர் கல்விச் சிந்தனையை நோக்கிய தேடல்
சித்தர்களின் கல்வி முனைப்புக்கள்
சபா.ஜெயராசா 61

◈ கலக்கல் ஆசிரியர் "கலகல சிவா" 66

◈ ஆசிரியத்தில் உங்கள் பிரச்சினைகளுக்கு தீர்வுகள்
அன்பு ஜவஹர்ஷா 68

ஆசிரியரிடமிருந்து....

புதிய சிந்தனை - புதிய நோக்கு - புதியதேவை

கல்வியியலில் "ஆசிரியம்" முன்னேற்றகரமாகவும் மறுமலர்ச்சியாகவும் கருத்தியல் வலயத்தை உருவாக்கி வருகின்றது. இவ்வலயம் கோட்பாடு மற்றும் நடைமுறை தழுவிய ஆசிரியத்துவத்தையும் பெற்றோர் தழுவிய சமூகத்தையும் உள்ளடக்கி நிற்கின்றது. இந்தப் புரிதலும் தெளிவும்தான் "ஆசிரியம்" இதழை நாம் தொடர்ந்து வெளியிடக்கூடியதாக உள்ளது.

ஆனாலும் கல்விச்சமூகத்தின் சகல மட்டங்களிலும் "ஆசிரியம்" பரவலான வாசிப்புச் சாதனமாக இன்னும் மாறவில்லை. இதனால் "ஆசிரியம்" ஏற்படுத்தியுள்ள விளைவுகளையும் மாற்றங்களையும் முழுமையாக மதிப்பிட முடியாமல் இருக்கின்றது. "ஆசிரியம்" தன்னளவில் சுயவிசாரணைகளை சுயதேடல்களை உருவாக்கி தனக்கான கருத்தியல் வலயத்தை உருவாக்குகின்றது. "அகவிழி" 76 வரை பெற்றுக்கொண்ட அனுபவமும் அதன் பின்னரான "ஆசிரியம்" தந்துள்ள புதிய அனுபவமும் சேர்ந்துதான் "ஆசிரியம்" புதுமறுமலர்ச்சி கண்டு வருகின்றது.

சமகாலத்தில் நிகழ்ந்து வரும் மாற்றங்கள், தொழில்நுட்ப வளர்ச்சி, மாணவர் தேவைகளில் ஏற்பட்டு வரும் மாற்றங்கள், கல்வியில் புதிய வியாபாரப் பண்பாடு, கற்பித்தல் அதிகார நிரலுக்கு உட்படுதல், பணியாட்சி மற்றும் அரசியல் அழுத்தங்கள் முதலியவை ஆசிரியத் தொழிற்பாடுகள் மீது பலத்த தாக்கங்களை ஏற்படுத்துகின்றன. இவற்றின் விளைவாக ஆசிரியரை மையப்படுத்திய நெருக்கீடுகள் பலவாறு மேலெழுகின்றன. இவை பற்றிய விளக்கத்தையும் ஆய்வையும் தெளிவையும் ஏற்படுத்தும் உயரிய நோக்கம் நமக்குண்டு. ஆனால் மேற்குறிப்பிட்ட பின்புலங்கள் பற்றிய அவதானமும், தேடலும், களஅனுபவமும், ஆய்வு நோக்கும், விமரிசனமும் கொண்ட எழுத்தாக்கங்களை எழுதக்கூடிய பரப்பு மிகமிகச் சுருங்கிக் காணப்படுகின்றது. இந்தப் போக்கு ஆரோக்கியமானதல்ல.

நம்மிடமிருந்து ஆசிரியரும் நெருக்கீடுகளும் பற்றிய பல்பரிமாணக் கட்டுரைகள் அதிகம் தோன்ற வேண்டும். ஆனால் அவ்வாறு உருவாக முடியாத அளவிற்கு நம்மிடையே சிந்தனை வரட்சி மேலாட்சி செலுத்துகின்றது. ஆக்க மலர்ச்சிப் பண்புடன் கூடிய புதிது உருவாக்கும் ஆற்றல்களைத் தன்னகத்தே கொண்டிருக்கும் உயிர்ப்பான எழுத்துகள், ஆய்வுகள் பன்முக ரீதியில் உருவாக வேண்டும். இவைதான் ஆசிரிய சமூகத்தின் சிந்தனையிலும் விமரிசன நோக்கிலும் பல்வேறு புதிய உள்ளீடுகளை, பண்பு மாற்றங்களை வழங்கக்கூடியதாக அமையும்.

இதுவரை அகவிழி, ஆசிரியம் இதழ்களில் வெளிவந்த கட்டுரைகளில் எத்தகைய கட்டுரைகள் மேற்குறித்த உள்ளீடுகளை, பண்புகளை கொண்டிருந்தன என்பது சுயமதிப்பீட்டுக்கும் சுயஆய்வுக்கும் உட்பட்டவை. பொதுவாக தமிழில் கல்வியியல் சார்ந்த கட்டுரைகள் ஒற்றைப் பரிமாணம் கொண்ட இறுக்கமான தேய்ந்த எழுத்துநடையைப் பின்பற்றுவனவாக இருப்பதையும் நாம் ஒத்துக்கொள்ளத்தான் வேண்டும். கல்வியியல் சிந்தனையை புத்தாக்கமாக விரிவாக்கும் பரவலாக்கும் நோக்கில் நமது ஆக்கங்கள் இடம்பெறுவது முக்கியம். இந்தப் புரிதலும் தெளிவும் ஒவ்வொரு கட்டுரையாளர்களுக்கும் முக்கியம். நாம் எழுதும் எழுத்துகள் எம்மையும், நாம் வாழும் சமூகத்தையும் கல்வியையும் சீர்தூக்கிப் பார்க்கும் நுட்பமான அரசியலையும் கருத்தியலையும்

ஆழமாக வெளிப்படுத்த வேண்டும். அப்பொழுதான் கல்வியின் தரம் தொடர்ந்து பேணப்படும். நாமும் கல்வியின் தரமுன்னேற்றத்திற்காக திட்டமிட்டு உழைக்க வேண்டும். கல்விப்புலம் சார்ந்தவர்கள் கல்வியின் தர முன்னேற்றத்திற்கு உழைக்கக்கூடிய ஆற்றல்கள் திறன்கள் கொண்டவர்களாக உள்ளார்களா? என்னும் கேள்வியையும் நாம் நமக்குள் கேட்க வேண்டியுள்ளது.

இன்று கல்வியின் தர முன்னேற்றம் பின்வருவனவற்றை உள்ளடக்கியதாக வலியுறுத்தப்படுகின்றது. அவை: *1. கற்போரின் தரம்.* அதாவது, கற்போரின் உடல், உள மற்றும் மனவெழுச்சி மேம்பாடு. *2. கற்றல் சூழலின் தரம்.* அதாவது, மாணவர் இடைவினை கொள்ளும் பௌதிக சூழல் ஏற்புடையதாக இருக்கும் நிலையானது கற்றல் மேம்பாட்டை வலுவுடையதாக்கும். மேலும் வகுப்பறையின் அளவு, பாதுகாப்பான சூழல், ஆசிரியரின் இங்கிதமான நடத்தை, வேதனைத் திணிப்பு அற்ற நிலை முதலியவை இப்பிரிவில் அடங்கும். *3. தரமான உள்ளடக்கம்.* அதாவது, இது கலைத்திட்ட ஏற்பாட்டைக் குறிக்கும் தரத்தை முதன்மையாகக் கொண்ட கலைத்திட்டம் மாணவரை நடுநாயகப்படுத்தும் செயற்பாடுகள் முதலியவை இப்பிரிவில் அடங்கும். *4.தரச் செயல்முறை.* அதாவது, ஆசிரியர் வினையாற்றல் தரமேம்பாட்டை உள்ளடக்கிய கற்றல் - கற்பித்தல் செயற்பாடு ஆசிரியருக்குரிய பின்னூட்டல் பொறிமுறைகள், ஆசிரியரின் வேலை நிலைவரம், ஆசிரியருக்குரிய நிர்வாக ஆதரவு, பன்முக நிலைகளிலே மாணவரை அணுகுதல் முதலியவை இப்பிரிவில் இடம்பெறும். *5.தரவெளிப்பாடுகள்.* அதாவது, பாட அடைவுகள், கணிப்பீட்டு முறைகள் தேசிய தர நிர்ணயங்களை எட்டியுள்ளனவா? என்பதைக் கண்டறிதல், தரவெளிப்பாடுகள் வழியாக மாணவர்களிடத்தும் பெற்றோரிடத்தும் நம்பிக்கையைக் கட்டியெழுப்புதல் முதலியவை இப்பிரிவில் அடங்கும். *6.அனைத்தையும் ஒருங்கிணைத்தல்.* அதாவது, இங்கு கல்வியின் தரஉறுதிப்பாடு பல காரணிகளிலே தங்கியுள்ளமையால் அவை அனைத்தையும் ஒருங்கிணைக்ககூடிய தேவை உள்ளது.

ஒரு கல்வி நிறுவனத்துக்குரிய பெறுமானமும் மதிப்பும், கௌரவமும் அந்த நிறுவனம் மேற்கொள்ளும் தர மேம்பாட்டு நடவடிக்கைகளில் தங்கியுள்ளது. மாணவரின் அறிகை வளர்ச்சி, ஆக்கத்திறன் மற்றும் சமூக திறன் மேம்பாடு, மனித உரிமைகளுக்கு மதிப்பளித்தல் முதலியவை தரமேம்பாட்டு இலக்குகளில் முக்கியமானவை. பாடங்கள் மீது செலுத்தப்படும் கவனம், பாடத்துக்கு ஒதுக்கப்படும் நேரம், பரீட்சைகளை எதிர்கொள்ளும் ஆற்றல், பரீட்சைகளை மகிழ்ச்சிக்குரிய செயற்பாடுகளாக மாற்றுதல் முதலியவை தரமேம்பாட்டுச் செயற்பாடுகளில் முக்கியமானவை.

ஆனால் நடைமுறையில் தரமேம்பாட்டுச் செயற்பாடுகள் பெரும் சுமையாக மாறி வருகின்றன. இதனால் ஆசிரியர் பல வகையான உள நெருக்கீடுகளுக்கு முகங்கொடுக்கின்றனர். உயிர்ப்பற்ற இயந்திரப்பாங்கான கற்றல் - கற்பித்தல் செயற்பாட்டில் ஈடுபடுவதனையே தமது ஆசிரிய வாண்மைத்துவ பணியாகக் கருதுகின்றனர். இதனால் பல்வேறு எதிர்விளைவுகளை சமூகத்தின் பல மட்டங்களிலும் முகங்கொடுக்க வேண்டியுள்ளது. நவீன ஆசிரியர் பல்வேறு திறன்களைக் கொண்டவராக இருத்தல் வேண்டும். இதற்குரிய தேர்ச்சிகள் குறித்த அக்கறையும் தெளிவும் ஆசிரியர்களுக்கு தேவைப்படுகின்றது. இதனைச் சாத்தியப்படுத்த நாம் என்ன செய்யலாம்? சிந்திப்போமாக...

தெ.மதுசூதனன்

தீர்க்கப்பட முடியாத நிலையில் அதிபர்களின் பிரச்சினை

✸ அன்பு ஜவஹர்ஷா

போட்டிப் பரீட்சை மூலம் புதிதாக நியமிக்கப்பட்டுள்ள 3,858 மூன்றாம் வகுப்பு அதிபர்களின் பிரச்சினைக்கும் கடமை பார்க்கும் அதிபர்களின் பிரச்சினைக்கும் இந்த ஆக்கம் ஆசிரியத்தில் வெளியாகும் பொழுது ஏதோ ஒரு வகையில் தீர்வு காணப்பட்டு இருக்கலாம். ஆனால் அது ஒரு சாராரை பாதிக்கும் தீர்வாகவே இருக்க முடியும்

கட்டுரையாளர்

ஓய்வுபெற்ற அதிபர் ஆசிரியத்துவம் கல்வி சார்ந்து பல்வேறு கட்டுரைகளை தொடர்ந்து எழுதி வருபவர்.

கடந்த யூன்-யூலை ஆசிரியம் இதழில் மட்டக்களப்பு தேசிய கல்வியியற் கல்லூரியில் முதுநிலை விரிவுரையாளராகப் பணிபுரியும், ஆசிரியத்துக்கு தொடர்ந்து தனது ஆக்கங்களால் பங்களிப்பு செய்து வரும் கி.புண்ணியமூர்த்தி "அதிபர் தேர்வும் முன்னிற்கும் சவால்களும்" என்ற தலைப்பில் நல்லதொரு கட்டுரையொன்றை எழுந்திருந்தார். பாடசாலையானது எந்த தரத்தில் இருந்தாலும், அதன் முதல்நிரல் முகாமையாளரான அதிபர் நடிபங்கு தொடர்பாக உரிய வியாக்கியானங்களுடன், இன்று கல்வி நிர்வாகத் துறையில் எரியும் பிரச்சினையாகவுள்ள அதிபர் நியமனம் தொடர்பாக இந்தக் கட்டுரை நல்லதொரு ஆய்வாக இருந்தது. இதன் பெறுமதி கருதி எனது முகநூலிலும் பகிர்ந்து இருந்தேன்.

மேற்படி கட்டுரை தொடர்பாகவும் அதில் கூறப்பட்டுள்ள பல்வேறு கருத்துக்கள் தொடர்பாகவும் எனக்கு உடன்பாடு உள்ளது. இதற்கு மேலதிகமாக இன்று நடைமுறை பிரச்சினையாகவுள்ள இந்த விடயத்தை சில தகவல்களுடன் இங்கு ஆராய்வது இந்த சந்தர்ப்பத்தில் மிக பொருத்தமாக இருக்கும்.

கி.புண்ணியமூர்த்தி கூறியுள்ளதுபோல இந்தக் கட்டுரை ஆசிரியத்தில் வெளியாகும் சந்தர்ப்பத்தில் பாடசாலைகளுக்கு அதிபர்களை நியமிக்கும் விடயம் தொடர்பாக புதிய முடிவுகள் எடுக்கப்பட்டு இருக்கலாம். 22.07.2016 அன்று கொழும்பு விஹாரமகாதேவி பூங்காவில் கூடிய புதிதாக நியமனம் பெற்ற 3856 அதிபர்களில் ஒரு தொகுதியினர் நடாத்திய ஆர்ப்பாட்டத்தின் பின்னர் இலங்கை ஆசிரியர் சங்கத்தின் பிரதிநிதிகள் உடனான பிரதமர் அலுவலகத்தில் இணைப்புச் செயலாளருடனான சந்திப்பில் ஒன்றரை மாதத்துக்குள் இவர்களைப் பாடசாலை அதிபர்களாக நிலைப்படுத்தல் விடயத்தில் தீர்வு காணப்படும் என்ற வாக்குறுதி அளிக்கப்பட்டுள்ளது.

இரண்டு மாதங்களுக்கு முன்னர் முதலமைச்சர்கள் கலந்து கொண்ட அமைச்சரவை கூட்டத்தில் புதிய அதிபர்களை பாடசாலைகளில் நிலைப்படுத்தல் தொடர்பாக ஆராயப்பட்டபோது தெரிவிக்கப்பட்ட கருத்துக்களின் பின்னணியையும் ஆராய வேண்டியுள்ளது. பெரும்பாலான முதலமைச்சர்களும், முன்னைய அரசாங்க அமைச்சர்களும் இந்தப் பிரச்சினைகளுக்கு முன்னால் கடமை நிறைவேற்று அல்லது பதில் அல்லது கடமைத் தழுவல் என்று வகைப்படுத்தப்படும். இப்போது இலங்கை அதிபர் சேவைக்குள் நியமனம் பெறாத அதிபர்களை நிரந்தரமாக்க வேண்டும் என்ற நிலைப்பாட்டில் கல்வியமைச்சரின் தீர்மானத்தை திசைதிருப்பி விட்டார்கள்.

இப்போது கடமை நிறைவேற்றும் அதிபர்கள் சிறப்பாக பாடசாலையை வழிநடத்தி நல்ல பெறுபேறுகளை பெற்றுத்தந்துள்ளதாகவும், இவர்களை நிரந்தரமாக்க வேண்டும் என்பதுமே இவர்களின் வாதமாக இருந்தது. இந்த நல்லாட்சி அரசாங்கத்தில் இரண்டு பிரதான கட்சிகள் இடையே ஒரு புரிந்துணர்வுடன் செயற்பட வேண்டி இருப்பதால் பிரதமர் தலைமையில் ஒரு உபகுழு நியமிக்கப்பட்டது. இந்த ஆக்கம் எழுதப்படும் சந்தர்ப்பத்தில் இரண்டு முறை கூட்டப்பட்டதாயினும், கல்வியமைச்சில் இருந்து கடமை நிறைவேற்று அதிபர்கள் விடயம் தொடர்பாக சரியான புள்ளிவிபரங்கள் கிடைக்காமையாலும், சேர்க்கப்படாமையாலும் இந்த பிரச்சினைக்கு இதுவரை தீர்வு கிடைக்கவில்லை.

கி.புண்ணியமூர்த்தியின் கட்டுரையில் இவர்கள் தொடர்பாகவும் பல விடயங்கள் சொல்லப்பட்டுள்ளமையால் அவர்களைத் தவிர்த்தே இந்த ஆக்கத்தை எழுதியுள்ளேன். இரண்டையும் ஒன்று சேர்த்து படித்தாலேதான் இக்கருத்துகளுக்கு உடன்பாட்டுக்கு வரமுடியும்.

பாடசாலை அதிபர்களாக கடமையாற்றியவர்கள் இலங்கை அதிபர் சேவையாக 1985.01.01 அன்று தொடக்கம் ஸ்தாபிக்கப்பட்ட நாள் முதலாக இந்த பிரச்சினை பல்வேறு சந்தர்ப்பங்களில் பூதாகரமான பிரச்சினையாக உருவெடுத்து “பிளாஸ்டர்” தீர்வுகள் காணப்பட்டமையால் இது தொடர்பான வரலாற்றை புள்ளிவிபரங்களுடன் தெரியப்படுத்துவது பயனுள்ளதாக இருக்கும் என்று எண்ணுகின்றேன்.

அதற்கு முன்னர், இன்று இங்கு நான் முன்னர் குறிப்பிட்டது போல பாடசாலை நிர்வாகத் துறையில் எரியும் பிரச்சனையாகவுள்ள இந்த அதிபர் நியமனப் பிரச்சினை அடிக்கடி தோன்ற கல்வியமைச்சே பிரதான காரணமாகும். ஒரு தொழிலுக்கு சட்டமாக்கப்பட்ட பிரமாணக் குறிப்பொன்று உள்ள நிலையில் அதில் உள்ள விடயங்களை உரியகால அட்டவணைபடி நிறைவேற்றாமல் இருப்பதற்கு காரணமாகும்.

இலங்கை அதிபர் சேவை பிரமாணக் குறிப்பானது முதல் முதலாக 1985.01.01 தொடக்கம் செயல்படும்படியாக 426/11 இலக்கம் கொண்ட அதிவிசேட வர்த்தமானியில் 1986.11.06 அன்று பிரசுரிக்கப்பட்ட சட்டத்தின்படி ஸ்தாபிக்கப்பட்டதாகும். இதில் நான்காவது பிரிவிலும், பின்னர் 1999.07.02 திகதிய 1086/26 இலக்கம் கொண்ட அதிவிசேட வர்த்தமானியில்

பிரசுரிக்கப்பட்ட இலங்கை அதிபர் சேவையின் திருத்தப்பட்ட பிரமாணக் குறிப்பில் 4வது பிரிவிலும் தெளிவாக பின்வரும் விடயம் சொல்லப்பட்டுள்ளது.

"குறிப்பிட்ட வருடத்தில் தரத்தில் அல்லது வகுப்பில் நிரப்பப்படவுள்ள வெற்றிடங்களில் எண்ணிக்கை அந்த வருடத்தில் ஜனவரி 01 ஆந்திகதியும் யூன் 01 ஆந் திகதியும் உள்ள வெற்றிட எண்ணிக்கையாகும்...."

உண்மையில் மேல் சொல்லப்பட்ட விடயம் உரிய காலத்தில் கணக்கெடுக்கப்பட்டு போட்டிப் பரீட்சை நடத்தப்பட்டு நிவாரணம் வழங்கப்பட்டு இருந்தால் இந்தப் பிரச்சினை தோன்றியிருக்காது.

இன்று புதிய புள்ளி விபரங்களின் படி இலங்கையில் உள்ள 10,144 அரச பாடசாலைகளில் கடமையாற்றும் 2,36,998 என்ற எண்ணிக்கை கொண்ட கல்விசார் ஆளணியில் வருடா வருடம் சுமார் 5,000 பேர்கள் வரை ஓய்வு பெறுகின்றார்கள். இவர்களில் குறைந்த பட்சம் 500 அதிபர்களாவது இருப்பார்கள்.

1985.01.01 முதல் 1989.06.01, 1991.06.01, 2002.01.01, 2009.11.13, 2016.05.09 என்ற ஐந்து சந்தர்ப்பங்களில்தான் கடந்த 31 வருட கால வரலாற்றில் போட்டிப் பரீட்சை நடத்தி முறைப்படி அதிபர்களுக்கு நியமனம் வழங்கப்பட்டுள்ளது. இந்த கால தாமதமும், பொழுதுபோக்கான தன்மையும்தான் இந்த பிரச்சினைக்கு காரணமாகும்.

1977ஆம் ஆண்டு தொடக்கம் கடமைபார்த்தவர்கள், அரசியல் பழிவாங்கல் நிவாரணம் என்று காலத்துக்கு காலம் கல்வித்துறை பதவியுயர்வுகள் மலினப்படுத்தப்பட்டமையால் கடமை நிறைவேற்றும் ஆர்வம் அதிகரித்தது. விசேடமாக 1980.04.30 அன்று ஒரு தினத்தில் மட்டும் அதிபர் கதிரையில் இருந்தவர்களுக்கு பாடசாலை தரங்களை பொறுத்து இலங்கை கல்வி நிர்வாகச் சேவை, இலங்கை அதிபர் சேவை நியமனங்கள் வழங்கப்பட்டமையால் பெரும் எதிர்பார்ப்பும் போட்டியும் அதிகரித்தது. தமிழ் பிரதேசங்களில் இல்லை. மாற்றமாக இருந்தாலும் பெரும்பாலான பிரதேசங்களில் கடமைபார்த்தல் நியமனங்களுக்கு அரசியலும் காரணமாயிற்று.

1985.01.01, 1989.06.01, 1993.06.01 ஆகிய திகதிகளில் மூன்று வருடம், 1வருடம் என்று கணித்து பாடசாலை தரங்களுக்கு ஏற்ப கடமை பார்த்தவர்கள் நிரந்தரமாக்கப்பட்டார்கள். மீண்டும் 2000.08.04, 2012.08.08 ஆகிய திகதி 1வருடம், 3வருடம் எனக் கணித்து 2-II, 3ஆம் வகுப்பு அதிபர் நியமனங்கள் வழங்கப்பட்டன.

கடந்த மாத ஆர்ப்பாட்டங்களிலும், அதிஷ்டான பூசைகளிலும் ஈடுபட்ட இந்த கடமை பார்த்த அதிபர்களின் எண்ணிக்கை 4000 அல்லது 4500 என்று சொல்லப்பட்டாலும் கீழே உள்ள புள்ளி விபரங்கள் மூலம் சில உண்மைகளைத் தெரிந்துகொள்ளலாம்.

இவர்கள் பக்கத்தில் நியாயமான காரணங்களும் உண்டு இலங்கை அதிபர் சேவை பிரமாணக் குறிப்பின்படி உள்ள ஆளணி, காலத்துக்குக் காலம்

வெற்றிடங்களின் கணக்கெடுப்பின்படி உள்ள ஆளணி போன்ற பல்வேறு புள்ளிவிபரங்கள் இந்த ஆக்கத்தில் உள்ளன. இவைகளை ஆராய்ந்து பார்த்தால் இந்த நிலை பற்றி இன்னும் தெளிவு உண்டாகலாம்.

இறுதியாக 2008.07.01 தொடக்கம் சட்டமாக்கப்பட்டுள்ள புதிய பிரமாணக் குறிப்பின்படியும் முன்னர் குறிப்பின்படியும் உள்ள ஆளணி விபரம் பின்வருமாறு உள்ளது.

பிரமாணக் குறிப்பின்படி ஆளணி			
	1985.01.01	1997.01.01	2008.07.01
வகுப்பு/ தரம் 1	3,303	2,485	3,532
வகுப்பு/ தரம் 2	5,544	-	6,112
வகுப்பு/ தரம் 2-1	-	5,555	-
வகுப்பு/ தரம் 2-11	-	4,998	-
வகுப்பு/ தரம் 3	4,776	3,474	6,868
மொத்தம்	13,623	16,512	16,512

மூன்று சந்தர்ப்பங்களில் சட்டமாக்கப்பட்ட இலங்கை அதிபர் சேவையின் பிரமாணக் குறிப்பின்படி மேற்கண்டவாறு ஆளணி சொல்லப்பட்டு இருந்தாலும் எந்தச் சந்தர்ப்பத்திலும் இது முழுமையாக நிரப்பப்படவில்லை. 2015.06.30 அன்று எடுக்கப்பட்ட புள்ளி விபரங்களின்படி உள்ள பின்வரும் தகவல்களைப் பாருங்கள்.

மாகாணம்	பாடசாலை எண்ணிக்கை	கடமை பார்ப்போர்	பரீட்சை மூலம் தெரிவாகி உள்ளோர்
மேல்	1,359	300	780
மத்திய	1,519	363	583
தென்	1,113	355	536
வட	980	150	396
கிழக்கு	1,103	202	349
வடமேல்	1,249	281	435
வட மத்திய	804	256	267
ஊவா	892	255	252
சப்பிரகமுவ	1,125	379	260
மொத்தம்	10,144	2,541	3,858

2008.07.01 தொடக்கம் புனரமைக்கப்பட்டுள்ள இலங்கை அதிபர் சேவையின் பிரமாணக்குறிப்பின்படி இச்சேவையின் மொத்த ஆளணி 16,512 ஆக இருந்தாலும் 6,868 என்ற எண்ணிக்கைக்கு மட்டுமே போட்டிப் பரீட்சையின் மூலம் ஆட்சேர்ப்புச் செய்யலாம். இத்தோடு எப்படி பாடசாலைகளுக்கு என்ன வகுப்பு அதிபர்களை நியமிக்கலாம் என்ற நியதியும் உண்டு. பாடசாலையின் தரப்பிரிவுகளைப் பாருங்கள்.

அரச பாடசாலைகளின்தர வகுதி				
மாகாணம்	1AB	1C	2	3
மேல்	193	252	497	417
மத்திய	115	317	467	620
தென்	150	206	378	379
வட	98	109	302	471
கிழக்கு	94	176	356	477
வடமேல்	108	256	476	409
வட மத்திய	61	129	235	379
ஊவா	77	182	315	318
சப்பிரகமுவ	108	174	436	407
மொத்தம்	**1,004**	**1,801**	**3,462**	**3,877**

இவ்வாறு அரச பாடசாலைகள் வகைப்படுத்தப்பட்டுள்ள நிலையில் 2008.07.01க்கு முன்னுள்ள பிரமாணக் குறிப்பின்படி இலங்கை அதிபர் சேவையில் உள்ளவர்களின் எண்ணிக்கையும் வெற்றிடமும் பின்வருமாறு

அதிபர் சேவையின் மொத்த வெற்றிடங்கள்			
வகுப்பு/தரங்கள்	ஆளனி	இருப்போர்	வெற்றிடம்
I	2,485	1,858	627
2-I	5,555	2,452	3,103
2-II	4,998	3,273	1,725
3	3,474	2,272	1,202
மொத்தம்	**16,512**	**9,855**	**6,657**

2008.07.01 திகதி தொடக்கம் செயல்படும் பிரமாணக் குறிப்பின்படி 1,2,3 வகுப்புக்குள் இந்த சேவையில் உள்ள 9855 அதிபர்கள் உள்ளீர்ப்பு செய்யப்பட்டுள்ளபடியால் 3ஆம் வகுப்பில் 4431 வெற்றிடங்கள் உள்ளதாகக் கணக்கிடப்பட்டு போட்டிப் பரீட்சை நடத்தப்பட்டது. மூன்று பாடங்களிலும் தலா 40 புள்ளிகளை 4079 பேர்களே பெற்று சித்தியடைந்துள்ளமையால் நேர்முகப் பரீட்சை நடத்தப்பட்டு 3858 பேர்கள் 3ஆம் வகுப்பு அதிபர்களாக நியமிக்கப்பட்டுள்ளார்கள்.

இலங்கையில் உள்ள 10,144 அரச பாடசாலைகளில் 3,877 பாடசாலைகள் மூன்றாம் தரப் பாடசாலைகளாக வகைப்படுத்தப்பட்டுள்ள நிலையில் இலங்கை அதிபர் சேவை பிரமாணக் குறிப்பின்படி பிரமாணக் குறிப்பில் உள்ள 6868 என்ற எண்ணிக்கையான 3ஆம் வகுப்பு எவ்வாறு பதவியில் நிலைப்படுத்தபடலாம் என்று பார்ப்போம்.

பதவி	தொகை
அதிபர்	4,891
பிரதி அதிபர்	1,467
உப அதிபர்	510
மொத்தம்	**6,868**

3877 மூன்றாம் தர பாடசாலைகள் இருக்கும் போது 4891 மூன்றாம் வகுப்பு அதிபர்கள் அதிபர்களாக நியமனம் செய்யப்படலாம் என்று பிரமாணக் குறிப்பு சொல்வதால் சுமார் 1000 இரண்டாம் தர பாடசாலைகளுக்கும் மூன்றாம் வகுப்பு அதிபர்கள் அதிபர்களாக நியமிக்கப்பட வாய்ப்பு உள்ளது.

மேல் சொல்லப்பட்ட தரவுகளை புள்ளிவிபரங்கள் ஊடாக அறியும் போது, பிரதான பிரச்சினையான கடமை பார்க்கும் அதிபர்கள் விடயம் தொடர்பாக கல்வி அமைச்சு அமைச்சரவை பத்திரமொன்றை சமர்ப்பிக்க உள்ளதாக அதிபர் கிளைக்குப் பொறுப்பான சிரேட்ட உதவிச் செயலாளர் ஊடகமொன்றுக்கு பின்வரும் தகவலைத் தந்துள்ளார். 2014.12.31 அன்று 5 வருட காலம் தொடர்ச்சியாக அதிபர் பதவியில் கடமை பார்த்தவர்கள் 2015.01.01 தொடக்கம் மேலதிக ஆளணியாக நிலைப்படுத்தப்படவுள்ளார்கள் என்பதே அந்த விடயமாகும்.

இலங்கை அதிபர் சேவைப் பிரமாணக் குறிப்பின்படி 2010.12.31 ஆம் திகதிக்கு மூன்று வருடங்கள் தொடர்ச்சியாக கடமை பார்த்தவர்களுக்கு 2012.08.08 தொடக்கம் மேலதிக ஆளணி நியமனம் வழங்கப்பட்டது. இவர்களது நியமனக் கடிதத்திலும் பின்னர் வந்த அறிவுறுத்தல்களின்படியும் இவர்களின் நிலை கவலைக்கிடமானது.

நியமனக் கடிதத்தின் படி பின்வரும் அறிவுறுத்தல் உள்ளது.

இவ்வாட்சேர்ப்புக்கு அமைய தங்களுக்கு இலங்கை அதிபர் சேவையின் 2ஆம் வகுப்பின் II ஆம் தரத்திற்குரிய சம்பளத்தினைப் பெறுவதற்கான உரிமையினைத் தவிர வேறு எதுவித உரிமையும் உரித்தாகாது.

இதே போல 2008.07.01 திகதி தொடக்கம் செயற்படும் பிரமாணக் குறிப்பின்படி இவர்கள் நிரந்தர அதிபர் சேவையில் இல்லாமையால் புதிய சேவைக்கு உள்ளீர்ப்பு செய்யவேண்டாம் என்று அறிவுறுத்தல் வந்துள்ளமையால் இவர்கள் நடுவழியில் நிற்கின்றார்கள். இதைவிட முக்கியமான தகவல் ஒன்றை இங்கு சுட்டிக்காட்ட வேண்டும்.

1994.10.06 அன்று இலங்கை ஆசிரியர் சேவையின் முதலாம் வகுப்பு பதவி உயர்வு பெற்ற ஒரு உயர்கல்வித் தகைமை மிக்க ஆசிரியருக்கு 1995.01.01 தொடக்கம் இலங்கை அதிபர் சேவையின் 2ஆம் தர மேலதிக ஆளணி நியமனம் கிடைத்தது. கடந்த 21 வருட காலமாக மூன்று முறை முதலாம் வகுப்பு நேர்முகப் பரீட்சைக்கு சென்றார். மேலதிக ஆளணி என்றபடியால் அந்த பதவி உயர்வு மறுக்கப்பட்டது. 2016 ஆம் ஆண்டு ஓய்வு பெற்றபோது இலங்கை ஆசிரியர் சேவையில்தான் ஓய்வு பெற வைக்கப்பட்டது.

2012.01.26 திகதி மேலதிக நியமனம் வழங்கப்பட்ட அதிபர்கள் 2014.01.01 தொடக்கம் நிரந்தர ஆளணிக்கு உள்ளீர்ப்பு செய்யப்பட்டார்கள். ஆனால் 2012.08.08 முதல் வழங்கப்பட்ட மேலதிக ஆளணியினர் இன்னும் நிரந்தர அதிபர் சேவைக்கு உள்ளீர்ப்பு செய்யப்படவில்லை.

அதிபர் கிளையின் சிரேட்ட உதவிச் செயலாளரின் தகவலின்படி பார்த்தால் கடமை பார்க்கும் அதிபர்களின் தொழில் சங்கம் சொல்வது போல 4000 அல்லது 4500 பேருக்கும் நியமனம் பெறும் வாய்ப்பு கிடைக்காது. அது போல 2015 ஆம் ஆண்டு கல்வியமைச்சின் புள்ளிவிபரங்களில் உள்ளது போல 2541 என்ற எண்ணிக்கை 2014.12.31 திகதிக்கு 5 வருடம் கடமைபார்த்தவர்கள் இதைவிட மிகக் குறைவாகும்.

அத்தோடு 2014.10.22 திகதியன்று இலங்கை அதிபர் சேவையின் புதிய பிரமாணக் குறிப்பு வந்துள்ளபடியால் 3ஆம் வகுப்புக்கு மட்டுமே ஆட்சேர்ப்புச் செய்யலாம் 1 AB பாடசாலைகளில் கடமை பார்த்துக் கொண்டு இருக்கும் அதிபர்களும் உள்ளார்கள்.

இந்தப் பிரச்சினை இடியப்பச் சிக்கலைவிட மோசமாகி உள்ளது. கடமைபார்க்கும் நியமனம் தொடர்பாக முன்னர் பல கட்டுரைகளில் இதன் நன்மை தீமைகளை விரிவாகி ஆராய்ந்துள்ளேன்.

முகாமைத்துவத் தத்துவங்களிலும் சட்டங்களிலும் அழகாக எவ்வளவு விடயங்கள் சொல்லப்பட்டு இருந்தாலும் இலங்கை பாடசாலைகள் அமைவிடம் தொடர்பான சிக்கல்கள் உள்ளன.

பரீட்சை மூலம்தான் அதிபர்கள் நியமிக்கப்பட வேண்டும் என்பது எனது கருத்தாக இருந்தாலும் புதிதாக நியமிக்கப்பட்ட அதிபர்களின் சேவை காலப்

பயிற்சி வகுப்புக்கு வளவாளராக சென்ற சமயம் அவதானித்த சில விடயங்கள் உள்ளன. இவர்களில் எத்தனை வீதமானவர்கள் வெற்றிடங்கள் உள்ள பாடசாலைகளில் கடமையேற்க தயாராக உள்ளார்கள் என்பது கேள்விக்குரிய விடயமாகும்.

பலமுறை கடமை பார்த்த நியமனம் வழங்குவதை தடை செய்து சுற்றறிக்கை வெளியிடப்பட்டாலும் அதிபர்கள் ஓய்வுபெறும் போது அல்லது இடமாற்றம் பெறும்போது சட்டபூர்வமான மாற்று ஏற்பாடு இல்லாமையால்தான் இந்த பிரச்சனை பூதாகரமானது. விரும்பியோ விரும்பாமலோ செல்வாக்கின் மூலமோ இந்தப் பதவியைப் பெற்றவர்கள் பாடசாலை சமூகத்தின் மத்தியில் அதிபர்களாகவே சமூக அந்தஸ்து பெற்றுள்ளார்கள்.

இவர்களில் கணிசமான தொகையினர் தியாக சிந்தையுடன் கடமையாற்றி பாடசாலைகளை வழிநடாத்தி வருகின்றார்கள் என்பது மறுக்க முடியாத உண்மையாகும்.

மற்றைய நிறுவனத் தலைவர்களின் நடிபங்கை வைத்து இந்தப் பதவியை அளவிட முடியாது. மலையகம் உட்பட கஷ்ட பிரதேச பாடசாலைகள் ஆயிரக்கணக்கில் உள்ளன. பரீட்சை என்பதுதான் சரியான தெரிவு என்பதாக இருந்தாலும் நடைமுறைப் பிரச்சனைகளைப் பார்க்கும்போது அதிபர் ஆளணியை நிலைப்படுத்தல் தொடர்பாக இன்னும் ஆழமான தீர்மானங்கள் எடுக்கப்பட வேண்டும். அரசியல் அல்லது அதிகாரிகளின் செல்வாக்கால் நியமனங்கள் வழங்கப்படும் போது எல்லா நியமனங்களும் மலினப்பட்டு போகின்றது. சேவை குறிப்பொன்று சட்டமாக்கப்பட்டுள்ள நிலையில் அதற்கேற்ப ஆளணிகளைத் தெரிவு செய்து உரிய பயிற்சி வழங்காமல் பத்து வருடங்களுக்கு ஒருமுறை பரீட்சை நடத்தி "கலர்" காட்டி நியமனம் வழங்குவதால் இந்த பிரச்சனைக்கு தீர்வு காண முடியாது.

ஆயிரக்கணக்கானவர்கள் கடமைப்பார்த்துக் கொண்டு இருக்கும்போது 4431 வெற்றிடங்கள் என்று கணக்குப்பார்த்து பரீட்சை நடத்தி நியமனம் வழங்கியதை குறை காண்பதை பிழையாக எண்ணமுடியாது.

இந்த இக்கட்டான நேரத்திலாவது இந்தப் பிரச்சனைக்கு சரியான தீர்வு காணப்பட வேண்டும். அது தொடர் தீர்வாக இருக்க வேண்டும். ஓய்வுபெறும் காலத்தை கணக்கில் கொண்டு சட்டபூர்வமான மாற்று ஏற்பாடுகள் செய்யப்பட்டால் சில நூறு கடமைபார்க்கும் அதிபர்கள் இருப்பார்களே தவிர இப்படி ஆயிரக்கணக்கான கடமைபார்க்கும் பிரச்சினை வரமாட்டாது. ஆகவே இந்தப் பிரச்சினைக்கு எந்த சட்டத்தாலும் அரசியல் செல்வாக்காலும் மாற்ற முடியாத நிலைத்து நிற்கக் கூடிய நிரந்தர தீர்வே அவசியமாகும்.

பாடசாலை அதிபர்களின் முகாமைத்துவ வகிபாகமும் பாடசாலைகளின் கீர்த்தி நாமமும்

* கி.புண்ணியமூர்த்தி

1. அறிமுகம்

நம் மத்தியிலுள்ள பல பாடசாலைகள் நூறாண்டுகள், இருநூறாண்டுகள் எனத் தமது ஆயுட்காலத்தைப் பூர்த்தி செய்து நூற்றாண்டு விழாக்களைக் கொண்டாடுகின்றன. இவை தமது வரலாற்றில் பல நூற்றுக்கணக்கான அறிவாளிகளை, திறமையாளர்களை, வாண்மையாளர்களை உருவாக்கிச் சாதனை படைத்தவை என்னும்போது உண்மையிலே மிகவும் பெருமையாக உள்ளது. அதேவேளை இன்னும் பல பாடசாலைகள் தமது ஆயுள் காலத்தைக் கடத்துவதற்கு எடுத்த முயற்சிகளை வினைத்திறனும் விளைதிறனும் கொண்ட வெளியீட்டை ஏற்படுத்துவதில் காட்டவில்லை எனலாம். ஒரு பாடசாலை தனது கீர்த்தி நாமத்தை வெளியுலகில் பிரகாசிக்கச் செய்வது என்பது இலகுவான காரியமல்ல. அது முறைசார்ந்த கலைத்திட்டச் செயற்பாடுகளினூடாக மாத்திரமன்றி இணைப்பாடவிதானச் செயற்பாடுகள், மறைகலைத்திட்டச் செயற்பாடுகள் எனப் பல்வேறு வழிகளிலும் தமது சாதனை மட்டத்தை உயர்த்துவதன் ஊடாகவே தமது கீர்த்தி நாமத்தை நிலைநிறுத்த முடியும்.

2. அதிபர்களின் வகிபாகம்

பல பாடசாலைகள் ஆரம்ப காலங்களில் மிகவும் பிரசித்தி பெற்றவையாக இருந்து காலப்போக்கில் மிகவும் பின்தங்கிய நிலைக்குச் சென்றுள்ளன. அதேவேளை ஆரம்பக் காலங்களில் மிகவும் பின்தங்கியிருந்த பல பாடசாலைகள் பிற்காலத்தில் பிரசித்தி பெற்று விளங்குகின்றன. ஆனால் ஒரு சில பாடசாலைகள் தொடர்ச்சியாகத் தமது கீர்த்தி நாமத்தைப் பாதுகாத்துக்கொண்டே இருக்கின்றன. இதில் அப் பாடசாலை அதிபர்களின் வகிபாகம் பெரும் பங்கு வகிக்கின்றது எனலாம்.

ஒரு பாடசாலை அதிபர் ஓய்வு பெறும்போதோ அல்லது இடமாற்றம் பெறும்போதோ அல்லது வேறு காரணங்களினால் அப்பாடசாலையை விட்டுச் செல்லும்போதோ அவருக்குப் பதிலாகப் புதிய அதிபரை நியமிக்கும்போது நியமிக்கப்படுபவர். பாடசாலையின் கீர்த்தி நாமத்தைத் தொடர்ந்து பேணிப்பாதுகாப்பாரா? என்பதைக் கவனத்தில் கொண்டே நியமித்தல் வேண்டும்.

கட்டுரையாளர்

மட்டக்களப்பு தேசிய கல்வியியற் கல்லூரியில் முதுநிலை விரிவுரையாளராகப் பணிபுரிகின்றார்.

3. சமயச் சார்பும் கீர்த்தி நாமமும்

ஒரு முதலாம் தர அதிபருக்குப் பதிலாக மற்றொரு முதலாம் தர அதிபரை நியமிப்பதில் எந்தப் பயனும் இல்லை. இதில் சமூக அபிப்பிராயங்களுக்கும் முக்கியத்துவம் கொடுத்தல் வேண்டும். சில பாடசாலைகள் பாரம்பரியமாக ஒரு குறிப்பிட்ட சமயச் செல்வாக்குக்குட்பட்டிருந்தால் கட்டாயமாக அச்சமயத்தைச் சேர்ந்த ஒருவரே அதிபராக வருதல் வேண்டும் என்ற நிலைப்பாடும் காலத்துக்குப் பொருத்தமற்றது என்ற கருத்தைப் பல கல்வியியலாளர்கள் கொண்டுள்ளனர். அதாவது ஒரு பாடசாலைக்கு நியமிக்கப்படும் அதிபர் ஒருவர் அப் பாடசாலைக்குப் பொருத்தமான வாண்மைத்துவத் தகைமைகளைக் கொண்டிருந்தால் எந்தப் பிரச்சினையும் இல்லை. குறிப்பிட்ட சமயத்தைச் சேர்ந்தவர் என்பதை மட்டுமே தகைமையாகக் கொள்ளுவது பொருத்தமானதாக அமையவில்லை. சமயம் சார்பான நியமனம் காரணமாகப் பல பாடசாலைகள் தாம் கட்டிக் காத்து வந்த கீர்த்தி நாமத்தை முற்று முழுதாக இழந்த நிலையில் உள்ளன.

குடியேற்ற ஆட்சிக் காலத்தில் உருவாக்கப்பட்ட பல பாடசாலைகளுக்கே நாம் இன்று நூற்றாண்டு விழாக்களைக் கொண்டாடுகின்றோம். ஐரோப்பியர்களது நிர்வாகச் சிறப்புப் பற்றி நாம் இப்போதும் பேசிக்கொண்டிருக்கின்றோம். நூற்றாண்டு விழாக் கொண்டாட்டங்களில் அவர்களது சேவை தொடர்பில் மணிக்கணக்காக உரையாற்றுகின்றோம். ஆனால் இன்று அவர்களது முகாமைத்துவ வகிபாகத்தை எத்தனை அதிபர்கள் பின்பற்றுகின்றார்கள் என்பது கேள்விக்குறியாகவே உள்ளது.

இந்துப் பாடசாலைகளுக்கு இந்து அதிபர்களும், கிறிஸ்தவப் பாடசாலைகளுக்குக் கிறிஸ்தவ அதிபர்களும், முஸ்லிம் பாடசாலைகளுக்கு முஸ்லிம் அதிபர்களும்தான் நிர்வாகம் செய்யவேண்டுமென கட்டுப்பாடுகளை விதிக்கின்றோம். ஆனால் இந்தக் கட்டுப்பாடுகளை ஆசிரியர்கள் நியமனத்திலோ மாணவர்களைச் சேர்த்துக்கொள்வதிலோ பின்பற்றப்படுவதில்லை.

ஆனால் இன்று இன, மத பேதமின்றி எல்லாப் பாடசாலைகளிலும் எல்லா ஆசிரியர்களும் பணியாற்றுகின்றனர். உதாரணமாக பெருமளவு தமிழ்ப் பாடசாலைகளில் முஸ்லிம் ஆசிரியர்களும், பெருமளவு முஸ்லிம் பாடசாலைகளில் தமிழ் ஆசிரியர்களும் எந்தப் பிரச்சினைகளுமின்றிப் பணியாற்றுகின்றனர். அதேபோல் மாணவர்களும் பரவலாக எல்லாப் பாடசாலைகளிலும் கல்வி கற்கின்றனர். உதாரணமாக, இரத்தினபுரி அல்மக்கியா முஸ்லிம் மகாவித்தியாலயத்தில் க.பொ.த.சாதாரண தரத்தில் கல்வி கற்கும் மாணவியான திவ்யா சந்திரமோகன் கொழும்பு விவேகானந்தா சபையினால் கடந்த 2014 ஆம் ஆண்டு நடாத்தப்பட்ட பாடசாலை மாணவர்களுக்கான சைவ சமயப் பாடப் பரீட்சையில் அகில இலங்கை ரீதியில் முதலாம் இடத்தினைப் பெற்றுச் சாதனை படைத்துள்ளார். இப் பாடசாலையில் கடந்த பல வருடங்களாக இந்து சமய பாடத்திற்கு ஆசிரியர்கள் நியமிக்கப்படவில்லை. அதேவேளை இப் பாடசாலையில் 250 ற்கு மேற்பட்ட தமிழ் மாணவர்கள் கல்வி கற்கின்றனர் என அதிபர் எம்.எஸ்.எம்.மில்ஹான் தெரிவித்துள்ளதாக இணையத்தளச் செய்தி ஒன்றில் காண முடிந்தது.

அதேபோல் க.பொ.த.சாதாரண தரத்தில் இஸ்லாம் பாடத்தில் விசேட சித்தி (A) பெற்ற இந்து மாணவர் ஒருவர் கல்விக் கல்லூரிகளுக்கான ஆசிரிய பயிலுனர்களை ஆட்சேர்ப்பதற்கான நேர்முகப் பரீசைக்குத் தோற்றியதாக சிரேஷ்ட விரிவுரையாளர் ஒருவர் தெரிவித்தார்.

கடந்த காலங்களில் தமிழ்ப் பாடசாலைகளில் முஸ்லிம் அதிபர்களும், முஸ்லிம் பாடசாலைகளில் தமிழ் அதிபர்களும் கடமையாற்றி அப் பாடசாலைகளின் கீர்த்தி நாமத்தை ஓங்கச் செய்துள்ளனர். அண்மையில் ஒரு முஸ்லிம் மகளிர் மகாவித்தியாலயத்திற்கு விஜயம் செய்தபோது அங்கு காட்சிப்படுத்தப்பட்டிருந்த அதிபர்களின் பெயர்களை உள்ளடக்கிய பெயர்ப் பலகையில் கடந்த சில வருடங்களுக்கு முன்னர் தொடர்ச்சியாகத் தமிழ் அதிபர்கள் அப்பாடசாலையில் பணியாற்றியிருந்தமையை அவதானிக்க முடிந்தது

பெருமளவு மாணவர்கள் எந்தச் சமயத்தைச் சேர்ந்தவர்களோ அந்தச் சமயத்தைச் சேர்ந்த ஒருவரே அப் பாடசாலையின் அதிபராக இருத்தல் வேண்டும் என்ற விதிமுறை எல்லாப் பாடசாலைகளிலும் பின்பற்றப்படுகின்றதா? என்ற வினாவுக்கு இல்லை என்ற விடையே கிடைக்கின்றது. ஏனெனில் பெருமளவு இந்துப் பிள்ளைகளைக் கொண்ட ஒரு சில கிறிஸ்தவப் பெயர்களைக் கொண்ட பாடசாலைகளில் கிறிஸ்தவ அதிபர்களே நியமிக்கப்படுதல் வேண்டும் என்ற நடைமுறை பின்பற்றப்படுகின்றது. அதிலும் சில பாடசாலைகளில் அதிபர் தரம் குறைந்த *(Principal Grade)* கிறிஸ்தவ அதிபரின் கீழ், அதிபர் தரம் கூடிய இந்து அதிபர் அல்லது முஸ்லிம் அதிபர் பணியாற்றும் நிலையையும் காண முடிகின்றது. சில பாடசாலைகளில் அதிபர் தரம் இல்லாதவர்கள் கூட சமயத் தகைமையை மாத்திரம் அடிப்படையாகக் கொண்டு பணியாற்றுவதைக் காண முடிகின்றது.

எனவே சமயத் தகைமை கவனத்தில் கொள்ளப்பட வேண்டும் என்பதற்காக அதை மாத்திரமே கவனத்தில் கொள்ளுதல் பொருத்தமானதல்ல. ஒரு பாடசாலையின் கீர்த்தி நாமம் பாதுகாக்கப்படும் வகையிலும் மேலும் விருத்தி செய்யப்படும் வகையிலும் பொருத்தமான வாண்மைத் தகைமையுள்ள அதிபர் ஒருவர் நியமிக்கப்படுதலே பொருத்தமானதாகும்.

4. பணிக் கையளிப்பும் கீர்த்தி நாமமும்

சில அதிபர்கள் தமது ஆளுகைக் காலத்தில் மிகவும் மோசமான நிலையில் நிர்வாகம் செய்து பாடசாலையை அடிமட்ட நிலைக்குக் கொண்டு சென்று சமூக எதிர்ப்பையும் சம்பாதித்து ஓய்வு பெறும்போது தம்மைவிட மோசமான ஒரு நிர்வாகியிடம் பாடசாலையை ஒப்படைத்துச் செல்லும் நிலைமை காணப்படுகின்றது. இதன் மூலம் தமது பெயரைச் சமூகத்தில் நிலைநிறுத்த முடியும் என்ற நம்பிக்கையில் இச் செயற்பாடு இடம்பெறுவதை அவதானிக்க முடிகின்றது. பின் அவரே கல்வித் திணைக்களம் நடாத்தும் நேர்முகப் பரீட்சையிலும் தெரிவு செய்யப்படுகின்றார். காலப்போக்கில் முன்னையவரைத் தூற்றிய சமூகம் பின்னையவருடன் முன்னையவரை

ஒப்பிட்டு "அவரது காலத்தில் எப்படி இருந்த பாடசாலை இப்படியாகிவிட்டதே" எனப் பேசும் நிலை காணப்படுகின்றது.

சில பாடசாலை அதிபர்கள் தம்மை அதிபராக்குவதற்குப் பாடுபட்டவர்களுக்கு அவர்களது, தகுதி, தராதரம், சேவை மூப்பு இவை எவற்றையும் சீர்தூக்கிப் பார்க்காமல் பொறுப்புக்களை ஒப்படைக்கின்றனர். இப் பணிக்கையளிப்பு அப் பாடசாலையின் கீர்த்தி நாமத்தைப் படிப்படியாகக் குறைப்பதற்கு மேற்கொள்ளப்படும் நடவடிக்கையாகவே அமையும். ஒரு தொழிலாளியின் சிறப்புத் தேர்ச்சி, அவரது ஆற்றல் என்பவற்றுக்கேற்பவே அவருக்கு பணிகள் ஒப்படைக்கப்படுதல் வேண்டும் என ரைலர் (1911) குறிப்பிடுகிறார்.

பாடசாலைப் பொறுப்பைத் தாம் மட்டுமே சுமக்கும் அதிபர்கள் சிலரும் நம் மத்தியிலுள்ளனர். இவர்கள் ஏனையவர்களிடம் நம்பிக்கை கொள்வதில்லை. தமது பிரதி அதிபரிடம் பாடசாலைப் பொறுப்பை ஒப்படைத்துச் செல்லும் போது சகல ஆவணங்களையும் அலுமாரியில் வைத்துப் பூட்டிச் செல்பவர்களும் உள்ளனர். அவர்கள் பாடசாலை இறப்பர் முத்திரையைக்கூட விட்டுச் செல்வதில்லை. பாடசாலையின் அனைத்துக் கடமைகளையும் தாம் மாத்திரமே மேற்கொள்ள வேண்டும் என நினைப்பர். ஆனால் முகாமைத்துவம் என்பது "மூத்த அதிகாரிகளுக்கு மட்டும் உரிய பொறுப்பன்று. அது பிற செயற்பாடுகள் போன்று நிறுவனம் எங்கும் பரந்து காணப்படும். இங்கு முகாமைத்துவமானது தலைவருக்கும் நிறுவனத்தின் உறுப்பினர்களுக்குமிடையே பரந்து காணப்படுவது ஆகும்" (ஹென்றி பயோல் 1949)

"எப்போதும் ஊழியர் முன்னேறக்கூடிய வகையில் வாய்ப்பு வழங்கப்படுதல் வேண்டும். அப்போதுதான் சிறந்த தலைவர்கள் உருவாக முடியும். உண்மையிலே தற்காலத்தில் நிறுவனத் தலைவர்களால் ஏனையவர்களுக்குப் போதியளவு வேலைகள் பகிர்ந்து வழங்கப்படுவதில்லை என்ற விமர்சனம் காணப்படுகின்றது. போதியளவு பயிற்சிகளைப் பெறும் சந்தர்ப்பங்கள் தரப்படுவதில்லை. இதனால் நிறுவனத்தைக் கொண்டு செல்ல முடியாமல் பலர் சிரமப்படுவதை அவதானிக்க முடிகின்றது. எனவே தமக்குக் கீழ் பணிபுரிபவர்களைச் சுயமாகப் பொறுப்பு ஏற்கும் வகையில் ஊக்கப்படுத்துதல் தலைவரின் கடமையாகும்" எனப் பயோல் குறிப்பிடுகின்றார். பணியாளர்கள் ஊக்கப்படுத்தப்படும்போதே நிறுவனத்தின் கீரத்தி நாமத்தை தொடர்ந்து மேம்படுத்த அவர்கள் சுயமாகப் பாடுபடும் நிலை தோற்றம்பெறும்.

பணிக் கையளிப்பின் ஊடாக ஒரு ஒழுங்கமைப்பின் தூர நோக்கு, பணிக்கூற்று ஆகியவற்றைப் பூர்த்தி செய்வதற்கு ஒழுங்கமைப்பிலுள்ள ஒவ்வொருவரினதும் உதவிகளையும் ஒத்துழைப்புக்களையும் பெற்றுக்கொள்ள முடியும். சில பிரபலமான பாடசாலைகளில் என்ன நடக்கின்றது என்பது அங்கு பணியாற்றும் பிரதி அதிபர்களுக்கோ, உப அதிபர்களுக்கோ தெரிவதில்லை. ஆனால் அவை சில ஆசிரியர்களுக்கும், பெற்றோர்களுக்கும் தெரிந்திருக்கும்.

இது தொடர்பாகச் சில பெற்றோர்கள் பிரதி அதிபர்களிடம் விசாரிக்கும்போது அவர்கள் தலை குனிய வேண்டிய நிலை ஏற்படுகின்றது.

5. பணிக் கையளிப்புத் தொடர்பான நடைமுறைச் சூழ்நிலைகள்

பணிக் கையளிப்புத் தொடர்பாக ஒரு அதிபரிடம் வினவியபோது, தமது பிரதி அதிபர் "எப்போது தனது கதிரையைக் கைப்பற்றலாம் எனக் காத்திருப்பவர் என்றும், அவரிடம் நடைபெறவிருக்கும் நிகழ்வு தொடர்பாகக் குறிப்பிட்டால் அவர் அதனை எப்படியாவது குழப்பிவிடுவார் என்றும், அதனால் அவரிடம் தான் சில முக்கிய விடயங்களைக் கூறுவதில்லை" என்றும் குறிப்பிட்டார். அத்துடன் இவ்வாறு குழப்புவதன் மூலம் சமூகத்தில் அவர் தனது பெயரைப் பல தடவைகள் கெடுத்துள்ளதாகவும் குறிப்பிட்டார். ஆனால் முறையான பணிக் கையளிப்பின் மூலம் மத்திய மற்றும் கீழ் மட்ட முகாமையாளர்கள் மேல்மட்ட முகாமையாளர்கள் மீது வினாவெழுப்பச் சரந்தர்ப்பம் கிடைக்கும். இது வினைத்திறனுடனும் விளைதிறனுடனும் ஒரு ஒழுங்கமைப்பை வழிநடத்திச் செல்ல வித்திடுவதுடன் அந்த ஒழுங்கமைப்பின் கீர்த்தி நாமமும் சமூகத்தில் வியாபகமாக வழியை ஏற்படுத்தும்.

திறந்த மனதுடன் பணிகளைக் கையளிக்கும்போது பணியாளரகள், முகாமையாளர் மீது மிகச் சிறந்த நன்மதிப்பை உருவாக்கிக்கொள்வர். இதனால் கீழ்மட்டப் பணியாளர்கள் முகாமையாளர்களின் தொழில்நுட்பத் திறன்களையும் ஆற்றல்களையும் பயன்படுத்துவதற்குச் சந்தர்ப்பம் கிடைக்கும். அத்துடன் பயிற்சிக்காகவும் அபிவிருத்திக்காகவும் செலவிடப்படும் முதல் குறைவடைவதுடன் ஒரு முகாமையாளருக்குப் பணியாளர்களின் பலம், பலவீனங்களை அறிந்துகொள்ளவும் சந்தர்ப்பம் கிடைக்கும். அது தவிர நிறுவனத்தின் உள் முரண்பாடுகளையும் பல குழுக்காளாகத் தொழிற்படும் நிலைமையையும் குறைத்துக்கொள்ளச் சந்தர்ப்பம் கிடைக்கும்.

நிறுவனங்களில் பதவி உயர்வு வழங்கும்போது தகுதி, திறமை, அனுபவம் ஆகியவற்றின் அடிப்படையில் வழங்குதல் வேண்டும் என மக்ஸ்வெபர் குறிப்பிடுவதுடன் வேலைகளைச் சட்டங்கள் கட்டுப்படுத்துவதால் யார் செய்தாலும் ஒரே மாதிரியே அவ் வேலை காணப்படும் என்கிறார். ஆனால் ஒரு நிறுவனத்தில் வேலைகளை நிறைவேற்றுவதில் தனியாள் வேறுபாடுகள் பெரிதும் செல்வாக்குச் செலுத்துகின்றன என்பதும் கவனிக்கக்கூடியதாகும். குறிப்பாகத் தலைவர் தீர்மானம் எடுக்கும்போது ஏனையவர்களின் ஒத்துழைப்பைப் பெற்றுக்கொள்ளுதல், ஏனையவர்களை மதித்தல், அவர்களது கருத்துக்களைச் சீர்தூக்கிப் பார்த்தல், ஊழியர் நலனில் அக்கறை செலுத்துதல் போன்றவற்றில் அவர் காட்டும் அக்கறை அவரை ஏனையவர்களிலிருந்து வேறுபிரித்துக் காட்டும்.

பணிக் கையளிப்பு என்பது மிகவும் முக்கியத்துவம் வாய்ந்த ஒரு முகாமைத்துவத் திறனாகும். சிறந்த பணிக் கையளிப்பு, நேரத்தை மீதப்படுத்துவதாகவும், தீர்மானம் எடுக்கும் திறனை விருத்தி செய்வதாகவும், பணியாளர்களை ஊக்குவிப்பதாகவும் அமையும். ஒரு நிறுவனத்தில் முறையான பணிக்கையளிப்பு இடம்பெறாவிட்டால் அந்நிறுவனத்தில் திருப்தியின்மையும்,

ஊக்கமின்மையும், குழப்பகரமான சூழ்நிலையும் நிலவும். எதிர்பார்த்த இலக்கு அடையப்படாததுடன் எதிர்மறையான வளர்ச்சிப்போக்கே அங்கு காணப்படும்.

முறையான பணிக் கையளிப்பு வெற்றிகரமான திட்டமிடலுக்கு உதவுவதாகவும், பணியாளர்களின் பதவியுர்வுக்கு வித்திடுவதாகவும், உயர்ந்த வகைகூறலுக்குத் தேவையான அனுபவங்களைப் பெறச் சந்தர்ப்பம் வழங்குவதாகவும் அமையும்.

பணிக் கையளிப்பில் முக்கியமான விடயம் பொருத்தமானவரிடம் பொருத்தமான பணியை ஒப்படைத்தலாகும். தன்னைவிடக் குறிப்பிட்ட பணியைச் சிறப்பாக மேற்கொள்ளக்கூடிய ஒருவரிடமே அவர் பணியை ஒப்படைத்தல் வேண்டும். பணியை ஒப்படைத்தால் மாத்திரம் போதுமானதல்ல, அவருக்கு அதனை நடைமுறைப்படுத்துவதற்கான அதிகாரமும் வழங்கப்பட வேண்டும்.

பணிகளை ஒப்படைப்பதிலுள்ள பிரச்சினைகள் யாவை? என ஒரு தேசிய பாடசாலை அதிபரிடம் வினவியபோது,"ஒப்படைக்கப்படும் பணி முறையாக ஆற்றப்படாவிட்டால் சமூகத்துக்கு நானே பதில் சொல்ல வேண்டும். பணியைப் பொறுப்பெடுத்தவர் ஒதுங்கிவிடுவார். அதனால் பணியை ஒப்படைப்பதற்குத் தயக்கமாக உள்ளது" எனத் தெரிவித்தார்.

மற்றொரு 1C அதிபர், "நான் பணியை ஒப்படைத்துச் சென்றால் பணியைப் பெறுபவர் அதிகாரம் செலுத்துகிறார். அத்துடன் தன்னால்தான் அப் பாடசாலை இயங்குவதாக அயல் சமூகத்தில் சொல்லித்திரிகிறார். இதனால் சமூகத்தில் எனது மதிப்புக் குறைந்துள்ளது" என்றார்.

மற்றொரு முதலாம் தர அதிபர், "எவ்வளவுதான் பயிற்சி வழங்கினாலும் தமக்குக் கீழ் பணிபுரிபவர்கள் அக்கறையெடுத்துக் கருமமாற்றுபவர்களாகத் தெரியவில்லை. ஏனோ தானோ என்றுதான் பணியாற்றுகின்றனர். ஒப்படைக்கும் பணிகளைச் சரியாகச் செய்ய முடியாதவர்களிடம் எப்படிப் பணிகளை ஒப்படைப்பது?" என வினவினார்.

இது தொடர்பில் 1AB பாடசாலையிலுள்ள ஒரு பிரதி அதிபரிடம் வினவியபோது, "அதிபர்களுக்குத் தன்னை விட நன்றாகச் செய்துவிடுவார்கள் என்ற பயம் உள்ளது. அதனால்தான் அவர்கள் பணியை ஏனையவர்களுக்கு ஒப்படைக்கத் தயங்குகின்றனர்" என்றார்.

நேர்காணலுக்குட்படுத்தப்பட்ட அதிபர்களில் இருவர் தாம் பணிகளைக் கையளிக்கத் தயாராக இருந்தாலும் அதனைப் பொறுப்பெடுக்க ஒருவரும் முன்வருகிறார்களில்லை எனத் தெரிவித்தனர். இது தொடர்பில் அப்/ பாடசாலைகளின் சிரேஷ்ட ஆசிரியர்களிடம் விசாரித்த போது, "தம்மை விட முகாமைத்துவத்தில் மேல் மட்டத்திலுள்ளவர்கள் தீர்மானமெடுப்பதே சிறந்தது எனத் தெரிவித்தனர். அத்துடன் சில வேளைகளில் தாம் மேற்கொள்ளும் பணிகளில் ஏதாவது பிழைகள் ஏற்பட்டால் தாம் பலராலும் விமர்சிக்கப்படவேண்டிய நிலை ஏற்படும்" என்றனர். மற்றும் இருவர், "எமக்கு வகுப்பறைகளில் மிக அதிகமான வேலைப்பழு சுமத்தப்பட்டுள்ளது. அத்துடன் நிர்வாகக் கடமைகளையும் பொறுப்பேற்று நடைமுறைப்படுத்துவது சிரமமான காரியம்" என்றனர்.

மற்றொரு பிரதியதிபரிடம் விசாரித்தபோது, "தமக்குப் பணிகள் ஒப்படைக்கப்படுகின்றபோதும் தாம் அவற்றைப் பொறுபபேற்க விரும்புவதில்லை" என்றார். ஏன்? என வினவியபோது, "தாம் மிகவும் சிரமப்பட்டு ஒரு காரியத்தைச் செய்து முடித்தால் அதிபர் தானே அக் காரியத்தைச் செய்ததாகப் பகிரங்கமாக அறிவிப்பார் அல்லது வேறொருவரைப் பாராட்டுவார். இதன் காரணமாகதான் தாம் தற்போது பொறுப்புக்களைப் பாரமெடுப்பதில்லை" என்றார்.

ஒரு தேசிய பாடசாலையின் பிரதி அதிபர் கருத்துத் தெரிவிக்கும்போது, "தமது அதிபர் தமக்கு விசுவாசமான ஒரு சில ஆசிரியர்களிடம் பணிகளை ஒப்படைக்கின்றாரே தவிர, தம்மிடம் ஒப்படைப்பதில்லை எனத் தெரிவித்தார். நிதிக் கொடுக்கல் வாங்கல்கள் தொடர்பில் அவர்களுக்குள் பல இரகசியங்கள் இருப்பதாகவும், தம்மிடம் தேவையானபோது கையொப்பத்தை மாத்திரம் பெற்றுக்கொள்வதாகவும் தெரிவித்தார். பாடசாலை மேம்பாட்டுத் திட்டம், பாடசாலை மட்ட ஆசிரியர் அபிவிருத்தித் திட்டம் போன்றவை தொடர்பில் உருவாக்கப்பட்டுள்ள பாடசாலை அபிவிருத்திக் குழு, பாடசாலை முகாமைத்துவக் குழு போன்றவற்றில் தமக்கு விசுவாசமான ஆசிரியர்களைத் தானே முன்கூட்டித் தெரிவு செய்துவிடுவதாகக் குறிப்பிட்டார். தான் பெயருக்காவே பிரதி அதிபராகத் தொழிற்படுவதாகக் குறிப்பிட்டார். இது தொடர்பில் தான் சில தடவைகளில் கேட்டபோது 'தூர இடத்துக்கு இடமாற்றம் பெற்றுச் செல்ல விருப்பமா?' எனக் கேட்கிறார்" என ஆதங்கத்துடன் தெரிவித்தார்.

மற்றொரு பிரதி அதிபர் "என்னிடம் பல பொறுப்புக்கள் வழங்கப்பட்டுள்ளன ஆனால் அவற்றுக்குரிய அதிகாரம் வழங்கப்படவில்லை" என்றார். அது தொடர்பாக அப் பாடசாலை அதிபரிடம் வினவியபோது இறுதித் தீர்மானம் எடுப்பது அதிபரைச் சார்ந்ததாகும். அதனால் பணிகள் ஒப்படைக்கப்படும் போது அவர்கள் தமக்கு ஒப்படைக்கப்பட்ட பணிகளை ஆற்றலாமே தவிர அதிகாரத்தைப் பிரயோகிக்க முடியாது என்றார். அதே பாடசாலையில் மற்றொரு பிரதிஅதிபர், பிரதி அதிபருக்குப் பொறுப்பாக்கப்பட்ட கடமைகளைக் கூட அதிபரே மேற்கொள்வதாகக் குறிப்பிட்டார். அது தொடர்பில் அதிபரிடம் வினவியபோது "எனது அதிகாரத்தில் தீர்க்கக்கூடியவற்றைத் தீர்த்து முடியுமானவற்றை நானே தீர்ப்பேன். அவற்றை மற்றவர்களிடம் ஒப்படைக்கவேண்டிய அவசியம் இல்லை" என்றார். அது தவிர அதிபரே செய்யவேண்டும் என வரையறுக்கப்பட்டவற்றை அதிபர் இல்லாதபோது பதில் கடமையாற்றுபவர் செய்வதற்கு அதிகாரம் இல்லை என்றார். உண்மையில் ஒரு அதிபரால் கையளிக்க முடியாத விடயங்கள் அல்லது அதிபர் மாத்திரமே மேற்கொள்ளக்கூடிய விடயங்களும் உண்டு என்பதை ஏற்றுக்கொள்ளவே வேண்டும்.

மற்றொரு பிரதி அதிபர் "பணிக்கையளிப்பு என்பது ஒரு நல்ல விடயம். ஆனால் அதுவே சில பிரச்சினைகளுக்கு அடிப்படையாக உள்ளது என்றார். உதாரணமாக, பிரதி அதிபர்கள் பலர் இருக்கும்போது அவர்களில் ஒருவருக்கு முக்கியமான பொறுப்புக்களை ஒப்படைத்துவிட்டு மற்றையவருக்கு

ஒப்படைக்காது விட்டால் அங்கு தனியாள் முரண்பாடுகள் ஏற்பட இடமுண்டு" என்றார்.

உண்மையில் எல்லாப் பொறுப்புக்களையும் ஒருவரிடம் ஒப்படைப்பதும் தவறானதாகும். உதாரணமாக கீழ்க்காட்டப்படும் ஒழுங்கமைப்புச் சட்டகத்தின்படி அபிவிருத்திக்குப் பொறுப்பான பிரதி அதிபரிடம் நிர்வாகத்தை ஒப்படைப்பது பெருத்தமாக அமையாது. ஆனால் பல பாடசாலைகளில் ஒரு பிரதி அதிபரிடமே அனைத்துப் பொறுப்புக்களையும் ஒப்படைப்பதை அவதானிக்க முடிகின்றது. இச் சமத்துவமின்மை ஒழுங்கமைப்பில் பாரிய பிரச்சினைகளைத் தோற்றுவிப்பதுடன் பாடசாலைகளின் கீர்த்தி நாமத்தையும் பாதிக்கும்.

500 மாணவர்களுக்கு மேற்பட்ட ஒரு பாடசாலையின் முகாமைத்துவக் கட்டமைப்பு

பழைய மாணவர் சங்கம்	அதிபர்	பாடசாலை அபிவிருத்தி குழு

↓

மத்திய முகாமைத்துவக் குழு

↓

பிரதி அதிபர் (அபிவிருத்தி)
பிரதி அதிபர் (நிர்வாகம்)
பிரதி அதிபர் (இணைப் பாடவிதானம்)

ஆரம்பப் பிரிவு	கனிஷ்ட இடைநிலைப்	சிரேஷ்ட இடைநிலைப்
பிரிவுப் பொறுப்பாளர்	பிரிவுத் தலைவர்	பிரிவுத் தலைவர்
தரப் பொறுப்பாளர்	தரப் பொறுப்பாளர்	தரப் பொறுப்பாளர்
	பாடப் பொறுப்பாளர்	பாடப்பொறுப்பாளர்

வகுப்புப் பொறுப்பாசிரியர் பாடப் பொறுப்பாசிரியர்

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 விஞ்ஞானம், கலை, வர்த்தகம்
12+13 12+13 12+13

↓

வகுப்புத் தலைவர் மாணவர் தலைவர்

தொடர்ச்சி 30ஆம் பக்...

கண்கள் ஆசிரியர்களைத்தான் கவனிக்கின்றன

✹ ச.மாடசாமி

ஒன்றா பலவா எது சிறந்தது? - இதுதான் அறிவுலகின் மிகப் பழமையான கேள்வி. ஒன்றுதான் சிறந்தது என்பது அறிவுலகம் எழுதிய பழைய விடை. விடையை விளக்க எண்ணற்ற கதைகள் பூனை - நரிக் கதை அவற்றில் ஒன்று. இந்தக் கதை இல்லாத நாடு கிடையாது. கீழை நாடுகளில் பூனை நரி. மேற்கு நாடுகளில் முள்ளம்பன்றி - நரிகதை இதுதான். பூனையும் நரியும் நண்பர்கள். ஒருநாள் "உனக்கென்ன தெரியும்? எனக்கென்ன தெரியும்?" என்று இரண்டும் பேசிக்கொள்கின்றன. "எனக்குச் சிறுசிறு உபாயங்கள் பல தெரியும்" என்றது நரி. "எனக்கு ஒரே ஒரு பெரிய உபாயம் தெரியும்" என்கிறது பூனை. சற்று நேரத்தில் வேடர்கள் வருகிறார்கள். அவர்களுடன் வேட்டை நாய்கள் வருகின்றன. தப்பிக்கப் பல உபாயங்கள் செய்தும் நரியால் முடியவில்லை. நாய்களிடம் மாட்டிக்கொள்கிறது. பூனைக்கு மரம் ஏறத் தெரியும். சரசர என்று மரத்தில் ஏறித் தப்பிக்கிறது. "எனக்குத் தெரிந்த ஒரே உபாயத்தால் தப்பித்துவிட்டேன் பார்" என்று மாட்டிக்கொண்ட நரியைப் பார்த்துச் சொல்கிறது பூனை.பல வேண்டாம், ஒன்று போதும்பல வேண்டாம், ஒன்று போதும் என்பது கதையின் நீதி. பிரச்சினையைச் சுலபமாக்கி வழங்கப்பட்ட நீதி. இன்று கேள்விக்குள்ளாக்கப்படுகிறது அதே நீதிகாலம் மாற மாற மாற்றத்துக்கேற்ற திறன்கள் தேவைப்படுகின்றன. இப்போது ஒன்று போதாது பல வேண்டும் - இது பன்மையைப் போற்றும் காலம் மரத்தில் ஏறித் தப்பிக்கையில் மரத்தில் மலைப் பாம்பு இருந்தால் பூனை என்ன செய்யும்? - எனப் புதுக் கேள்விகள் எழுந்தபோது பழைய நீதி தடுமாறியது.2008 பொருளாதார வீழ்ச்சியின்போது ஒற்றை நோக்குப் பெருநிறுவனங்கள் தோல்வியைத் தழுவ பல சிறு திறன் கொண்ட நிறுவனங்கள் தாக்குப்பிடித்து நின்றதை நாம் அறிவோம். இன்று வரை "ஒன்றுதான் சிறந்தது" என்ற பிடிவாதம் ஊன்றிக் கிடக்கும் இடம் - பள்ளிக்கூடம். அது முன்வைக்கும் ஒன்று - தேர்வுவிளையாட்டு, கலை, தொழில்திறன் - எல்லாம் இருக்கட்டும் ஒரு ஆறுதலுக்கு. நாய்கள் துரத்தும்போது இதிலொன்றும் சரிப்படாது. தேர்வுதான் காப்பாற்றும் சக்தி அது அளந்து சொல்வதுதான் உன் அறிவு. "வனத்துல திரிஞ்சாலும் இனத்துல வந்து அடை" என்று சொலவடை சொல்வதுபோல அங்கே இங்கே போய் லேசாக எட்டிப் பார்த்தாலும் கடைசியில் பரீட்சை ஹாலுக்கு வந்து சேர் வகுப்பறைகள் விதிவிலக்கா?சில நீதிகளை

கட்டுரையாளர்
ஓய்வுபெற்ற ஆசிரியர்.
எனக்குரிய இடம் எங்கே? உள்ளிட்ட நூல்களின் ஆசிரியர்.
தமிழ்நாடு.

நம்பிக்கைகளைத் தலைகுப்புறக் கவிழ்த்துத்தான் புதிய சிந்தனை பிறந்திருக்கிறது. பூமிதான் பிரபஞ்சத்தின் மையம் என்ற கருத்து கவிழவில்லையா? கடவுளே கலை இலக்கியப் படைப்புகளின் மையம் என்ற நிலை மாறி மனிதனே மையம் என்ற மறுமலர்ச்சி தோன்றவில்லையா? வகுப்பறைகள் விதிவிலக்கா?விழிப்புணர்வு காணாத இடமல்ல வகுப்பறை.

"ஆசிரியரே மையம்" "விவரித்தலே கற்பித்தல்" என்ற போக்குகள் ஆட்டங்கண்டு வருகின்றன. பள்ளிக்கு வருமுன் அவர்களுக்கு எதுவும் தெரியாது. அல்லது ஒவ்வொன்றையும் தவறாகப் புரிந்துவைத்திருப்பார்கள் என்று குழந்தைகள் குறித்த பள்ளி மதிப்பீடுகள் தகர்ந்துவருவதும் உண்மை. மனதுக்கு இதமான சிறு சிறு முயற்சிகள் ஆங்காங்கே தென்படுகின்றன. ஆனால் குழந்தைகளின் ஓராயிரம் ஆற்றல்களை மலர வைக்கும் பெருமாற்றம் நிகழ்ந்துவிடவில்லை.

உலகெங்கும் பள்ளித் தேர்வுமுறை இளக்கம் பெற்று வரும்போது இந்தியாவில் அது மேலும் மேலும் இறுகி வருகிறது. தேர்வு என்ற ஒன்றை நோக்கிப் பிள்ளைகளைத் துரத்துவதும் குழந்தைகளுக்குள் இருக்கும் கலைஞர்களையும், விஞ்ஞானிகளையும், வீர வீராங்கனைகளையும் பிரித்து வெளியேற்றுவதும் உக்கிரமாய்த் தொடர்கிறது.இயல்புப்படுத்துவது *(normalisation)* என்ற பெயரில் நடக்கும் சமூக அதிகாரம் குறித்து பூக்கோ *(Foucault)* நிறையப் பேசுவார். சம்பளம் வாங்குகிறார்கள் என்ற அடிப்படையில் ஆசிரியர்கள் மீதும் சம்பளம் வாங்கத் தயாராகிறார்கள் என்ற அடிப்படையில் மாணவர்கள் மீதும் இயல்புப்படுத்துவது என்ற அதிகாரம் பள்ளியில் பாய்கிறது. தேர்வுதான் பள்ளியின் இயல்பு. விலகினால்? "நாளைக்குப் பரீட்சை. இன்னைக்கு மேட்ச் ஆடப் போறேங்கிறான் சுத்தக் கிறுக்கன் ஆற்றல்களைப் பறிகொடுத்த ஆசிரியர்களுக்கும் கணக்கில்லை. கலைத்திறன்கொண்ட ஆசிரிய நண்பரைப் பாராட்டிச் சொன்னபோது நிர்வாகி என்னிடம் சலித்துச் சொன்னார் பாட்டெல்லாம் நல்லாத்தான் பாடுவாரு.. ஆனா ரிசல்டைத்தான் காணோம். ஆசிரியரைப் பல கண்கள் கவனிக்கின்றன. அசட்டையாகச் சில கண்கள் ஆதங்கத்துடன் சில கண்கள் எப்போதும் விமர்சனத்துடன் சில கண்கள்.

ஆனால் இளங்கண்கள்... எதிர்காலத்தின் கண்கள் நம்பிக்கையுடன் பார்ப்பது ஆசிரியரை மட்டுமே. தங்களையும் தங்கள் திறன்களையும் கண்டுபிடித்துக் கொடுக்க இவரால் முடியும் என்ற எதிர்பார்ப்புடன் கவனிக்கின்றன. ஆசிரியரின் பெருமை - இந்தக் கண்களும் கண்களின் எதிர்பார்ப்புகளும்தான் போக வேண்டிய தூரமும் தாண்ட வேண்டிய தடைகளும் ஏராளம் இருக்கின்றன. தேர்வு தாண்டிக் குழந்தைகளைப் புரிந்துகொள்வதும் கொண்டாடுவதும்தான் எடுத்துவைக்க வேண்டிய முதல் எட்டு.

ஆசிரியர் ஆட்சேர்ப்பு அமர்த்துகை தொடர்பான பிரச்சினைகள் தீர்வுக்கான உபாயங்கள்

பொன்.இராமதாஸ்

கட்டுரையாளர்
விரிவுரையாளர்
கல்விப்பீடம்
இலங்கை திறந்த பல்கலைக்கழகம்

அறிமுகம்

"கல்வி முறைமை வேண்டிநிற்கின்ற வளங்களில் "ஆசிரியர் வளம்" மிக முக்கியமானதாகும்." ஆனால் உலகில் பெரும்பாலான நாடுகள் தங்களது கல்வி முறைமைக்கு தேவைப்படும் பொருத்தமான ஆசிரியர்களை போதுமானளவு ஆட்சேர்ப்புச் செய்வதிலும் அவர்களை அபிவிருத்தி செய்து பாடசாலைகளில் அமர்த்துகை செய்வதிலும் பலவேறு பிரச்சினைகளை எதிர்நோக்குகின்றன. தகைமைக் குறைந்த ஆசிரியர்களை ஆட்சேர்ப்பு செய்ய வேண்டியேற்படுதல், குறுங்கால ஆசிரியர் பற்றாக்குறை ஏற்படுதல், தகைமைப் பெற்ற ஆசிரியர்களை அமர்த்துகையில் நிறுவனங்கள் மற்றும் பிரதேசங்களுக்கு இடையில் ஏற்றத்தாழ்வுகள் காணப்படுதல், கல்வி முறைமையின் தேவைகள் மற்றும் ஆசிரியர்களது தனியாள் இயல்புகள், முன்னுரிமைகளுக்கிடையில் முரண்பாடுகள் தோன்றுதல், ஆசிரியர் தேய்வு, ஆசிரியர் இடமாற்றம் அல்லது மீளமர்த்துகை, ஆசிரியர் ஆட்சேர்ப்பில் பால்நிலை சமத்துவம் பாதிக்கப்படுதல், வாழ்க்கைத்தர வசதிகளில் காணப்படும் கிராமப்புற மற்றும் நகர்ப்புறங்களுக்கிடையில் நிலவும் ஏற்றத்தாழ்வு போன்ற பிரச்சினைகள் ஆசிரியம் இதழ் 60-61 இல் விரிவாக கலந்துரையாடப்பட்டன. இவ்விதழில் ஆசிரியர் ஆட்சேர்ப்பு அமர்த்துகையுடன் தொடர்புபட்ட இத்தகைய பிரச்சினைகளை தீர்ப்பதற்காக உலக நாடுகள் பின்பற்றும் தீர்வுக்கான உபாயங்கள் கலந்துரையாடப்பட்டுள்ளன.

குறைவான தகைமை கொண்ட ஆசிரியர்களுக்கான மாற்று ஆசிரியர் கல்வி நிகழ்ச்சித்திட்டங்கள்

உலகில் பெரும்பாலான நாடுகளில் ஆசிரியர் தொழில் கவர்ச்சியற்ற தொழிலொன்றாக காணப்படுகின்றது. ஒப்பீட்டளவில் ஏனைய தொழில்களை விடக் குறைவான சம்பளம் வழங்கப்படுதல், தாழ்நிலையிலான வேலை நிபந்தனைகள், பெறுபேறுகளுக்கு அமைவாக ஊக்குவிப்புக்கள் வழங்கப்படாமை, ஆசிரியர் தொழிலுக்கான குறைவான அந்தஸ்து, கவர்ச்சியான பதவி உயர்வு கிடைக்காமை போன்றன இதற்கான காரணங்களாகும். இத்தகைய நிலைமைகளில் பாடசாலை மற்றும் பல்கலைக்கழகங்களில் சிறப்பு மற்றும் விசேட சித்திகளை பெற்றுக்கொண்டவர்கள் ஆசிரியர் தொழிலை தெரிவு

செய்வது மிகவும் குறைவாகவுள்ளது. ஆனால் பின்லாந்து, சிங்கபூர் போன்ற சில நாடுகளில் ஆசிரியர்கள் மிக உயர் மற்றும் விசேட சித்திகளை கொண்டவர்களில் இருந்து தெரிவு செய்யப்படுகின்றனர். உதாரணமாக பின்லாந்து நாட்டில் அதியுயர் சித்திகளை பெற்றுக்கொள்ளும் பத்து பேரில் இருந்து மூவர் ஆசிரியர் தொழிலுக்கு தெரிவு செய்யப்படுகின்றனர். எவ்வாறாயினும் பொதுவாக உலகின் பல நாடுகளில் குறைந்த கல்வித்தகைமை உடையவர்களே ஆசிரியர்களாக தெரிவு செய்யப்படும் நிலைமை காணப்படுகின்றது.

இலங்கையிலும் இத்தகைய நிலைமையே காணப்படுகின்றது. இவ்வாறு குறைந்த கல்வித்தகைமைகளோடு தெரிவு செய்யப்படும் ஆசிரியர்களை கல்வித் தேவைகளுக்கும் பாடசாலையின் தேவைகளுக்கும் ஏற்றவாறு பயிற்றுவித்துக்கொள்ள வேண்டியுள்ளது. இதற்காக (Thompson (1995) பல்வேறு மாற்று ஆசிரியர் கல்வி நிகழ்ச்சித்திட்டங்களை *(Alternative Teacher Education Programmes)* முன்வைத்துள்ளார்.

பாடசாலைகளில் நிலவும் ஆசிரியர் பற்றாக்குறையை நீக்குவதற்காக பயிற்றப்படாத, தகைமை குறைந்த ஆசிரியர்கள் தெரிவு செய்யப்படுகின்றமை தொடர்கின்றது. இத்தகைய ஆசிரியர்களை பயிற்றுவிப்பதற்காக பாடசாலையை அடிப்படையாகக் கொண்ட ஆசிரியர் அபிவிருத்தித் திட்டங்களையும், தொலைக்கல்வி மூலமான ஆசிரியர் கல்வி, தபால் மூலமான ஆசிரியர் கல்வி, கள அடிப்படையிலான ஆசிரியர் அபிவிருத்தி*(Field Based Teacher Development)* மேல் மட்டத்திலிருந்து கீழ்மட்டத்தை நோக்கிய Cascade முறையிலான பயிற்றுநர்களை பயிற்றுவித்தல் முறை *(Training Of Trainers - TOT)* அணிமுறைக் கற்பித்தல் போன்ற பல்வேறு சூழ்தள அடிப்படையிலான ஆசிரியர் கல்வி நிகழ்ச்சித்திட்டங்களை ஒழுங்கு செய்யலாம்.

ஆசிரியர்களை பாரம்பரியமான ஆசிரியர் கல்வி நிறுவனங்களுக்கு *(Conventional Teacher Educational Institutions)* உள்ளீர்ப்புச் செய்தல், இரண்டு அல்லது மூன்று வருடங்கள் பயிற்றுவித்து பாடசாலைகளில் அமர்த்துதல் என்பவற்றுக்கு குறிப்பிடத்தக்களவு கால அவகாசம் தேவைப்படும். இத்தகைய் சந்தர்ப்பங்களில் பயிற்றப்படாதவர்களை ஆசிரியர்களாக ஆட்சேர்ப்புச் செய்து பாடசாலைகளில் அமர்த்துகை செய்ய வேண்டிய தேவைகள் ஏற்படுகின்றன. இத்தகைய நிலைமையில் ஆசிரியர்களை கற்பித்தலில் ஈடுபடும்போதே பாடசாலைகளிலும், பாடசாலை கொத்தணிகளை அமைத்து பிராந்திய மட்டங்களிலும் வார இறுதி நாட்கள், விடுமுறைக் காலங்களில் பயிற்சிகளை வழங்கலாம். இதன் மூலம் பாடசாலைகளில் நிலவும் உடனடி ஆசிரியர் பற்றாக்குறைக்கு தீர்வுகள் கிடைப்பதோடு, ஆசிரியர்களும் அபிவிருத்தி செய்யப்படுகின்றனர். இத்தகைய மாற்று ஆசிரியர் கல்வி நிகழ்ச்சித்திட்டங்கள் பாகிஸ்தான், பொட்சுவானா, ரோமானியா போன்ற பல்வேறு உலக நாடுகளில் நடைமுறைப்படுத்தப்படுகின்றது. இம்முறையினூடாக குறைந்த செலவில் ஆசிரியர்களை பயிற்றுவிக்க முடியும்.

குறுங்கால ஆசிரியர் பற்றாக்குறையை தீர்ப்பதற்கான உபாயங்கள்

ஆசிரியர்களின் சுகவீனம், மகப்பேறு, கருணை லீவு, சேவைக்காலப் பயிற்சிகள், திடீர் இடமாற்றம், வெளிநாடு செல்லுதல், நிருவாகத் தேவைகளுக்காக பாடசாலைகளுக்கு வெளியே செல்லுதல், இணைப் பாடவிதானத் தேவைகளுக்காக பாடசாலைகளுக்கு வெளியே செல்லுதல் போன்ற காரணங்களால் குறுங்கால ஆசிரியர் பற்றாக்குறை ஏற்படுகின்றது. இத்தகைய பிரச்சினைகளுக்கு தீர்வு காண்பதற்காக கோட்டம், வலய மட்டங்களில் மேலதிகமாவுள்ள ஆசிரியர்களை இணைத்து ஆசிரியர் பதிலீட்டுக் குழுக்கள் (*Teacher Pool for relief work*) அமைக்கலாம். இக்குழுவில் உள்ள ஆசிரியர்களை தற்காலிக ஆசிரியர் பற்றாக்குறை நிலவும் பாடசாலைகளுக்கு கடமைக்காக இணைப்புச் செய்யலாம்.

குறுங்கால ஆசிரியர் பற்றாக்குறை நிலவும் பிரதேசங்களில் தற்காலிகமாக கற்பித்தல் பணிகளில் ஈடுபடுவதற்காக கல்விக் கற்ற பெற்றோர்கள், இளைஞர் யுவதிகள், ஓய்வுப் பெற்ற ஆசிரியர்கள் மற்றும் அரச ஊழியர்கள் போன்றோரை ஆசிரியர் உதவியாளர்களாக (*Ancillary Staff*) பயன்படுத்தலாம். இவர்களை வாழ்க்கைத்திறன், தொழில்நுட்பம் போன்ற விசேடப் பாடங்களை கற்பிப்பதற்காகப் பயன்படுத்திக் கொள்ளலாம். மேலும் ஆசிரியர் போதனா தலைவர் என்ற வகையில் சிரேஷ்ட மாணவர்களை தங்களுடைய வழிகாட்டலோடு கற்பித்தலுக்காகப் பயன்படுத்தலாம் (*Monitorial System*). தகைமைப் பெற்ற ஆசிரியர்களிடம் இருந்து உச்சளவுப் பயனைப் பெற்றுக் கொள்வதற்காக பிலிப்பைன்ஸ் நாட்டில் இம்முறை பயன்படுத்தப்படுகின்றது.

ஆசிரியர்களுக்கான பதிலீடுகளை பெற்றுக்கொடுத்தல் குறுங்கால ஆசிரியர் பற்றாக்குறைக்கான மற்றுமொரு தீர்வாக பயன்படுத்தலாம் என *Heynem (1978)* என்பவர் குறிப்பிட்டுள்ளார். ஆசிரியர் வருகைதராத சந்தர்ப்பங்களில் சுயக்கற்றலில் ஈடுபடுவதற்கான சுயகற்றல் சாதனங்கள், உபகரணங்கள், கற்றல் பொதிகள், வள நிலையங்கள் என்பவற்றை பாடசாலைகளுக்கு வழங்கலாம். இது ஆசிரியரின் கற்பித்தலை வசதிப்படுத்துவதற்கும் ஆசிரியர் பற்றாக்குறைக்கு தீர்வாகவும் அமையும்.

குறுங்கால ஆசிரியர் பற்றாக்குறைக்கு தீர்வாக "நடமாடும் ஆசிரியர்கள்" குழுவினை உருவாக்கி பயன்படுத்துதல் ஒரு தீர்வாக நடைமுறைப்படுத்தப்படுகின்றது. *Cambia* வில் மனைப்பொருளியல், குர் ஆன் ஓதுதல் ஆகிய பாடங்களையும் பெலிஸ் நாட்டில் சங்கீதத்தை கற்பிப்பதற்கும் நடமாடும் ஆசிரியர்களை பயன்படுத்துகிறார்கள். இலங்கையிலும் தூரப் பிரதேசங்களில் அமைந்துள்ள மாணவர் எண்ணிக்கை குறைவான பாடசாலைகளுக்கு தொழில்நுட்பப் பாடங்கள், அழகியல் பாடங்கள், இரண்டாம் தேசிய மொழி, ஆரம்பப் பிரிவுகளுக்கான ஆங்கிலம் கற்பித்தல் போன்ற பாடங்களுக்கு நிரந்தரமான ஆசிரியர்களை மாணவர் எண்ணிக்கைக்கு அமைவாக நியமிக்க முடியாத சந்தர்ப்பங்களில் நடமாடும் ஆசிரியர் குழுவினை பயன்படுத்தலாம். இவ் ஆசிரியர்கள் வாரத்தில் குறிப்பிட்ட சில தினங்களில் மாறி மாறிச் சென்று

இரண்டு அல்லது மூன்று பாடசாலைகளில் கற்பித்தலில் ஈடுபடுவர். இக்குறிப்பிட்ட பாடங்களை கற்பிப்பதற்கான பாடவேளைகள் குறைவாகவுள்ளதால், ஆசிரியர் வளத்தை உச்சமாக பயன்படுத்துவதற்கான உபாயமாக இதனை நடைமுறைப்படுத்தலாம்

ஆசிரியர் சேவைக்காக ஆட்சேர்ப்பு செய்யப்படும்போது "ஒப்பந்த ஒழுங்குகள்" மேற்கொள்ளப்படும் நடைமுறைகள் பின்பற்றப்படுகின்றன. முதல் நியமனத்தின் போதும் பதவி உயர்வுகளுக்காகவும் குறிப்பிட்டளவு காலம் தூரப் பிரதேசங்களில் உள்ள கஷ்டப் பிரதேச பாடசாலைகளில் கற்பிக்க வேண்டும் என்ற நிபந்தனைகளை பின்பற்றலாம். இலங்கையில் அதிகஷ்ட மற்றும் கஷ்டப் பிரதேச பாடசாலைகளில் ஐந்து வருடங்கள் கடமையாற்றுதல் வேண்டும் என்னும் ஒப்பந்த (நிபந்தனை) நடைமுறைகள் பின்பற்றப்படுகின்றன. இருப்பினும் இதனை நடைமுறைப்படுத்துவதில் அரசியல் மற்றும் நிருவாக தலையீடுகள் காணப்படுகின்றமையால் உரிய எதிர்பார்ப்பை அடையமுடியாத நிலைமைகள் காணப்படுகின்றன.

கஷ்டப் பிரதேச ஆசிரியர் அமர்த்துகையை மேம்படுத்துவதற்காக "ஊக்குவிப்புக்கள்" வழங்கும் நடைமுறைகள் உலக நாடுகள் பலவற்றில் பின்பற்றப்படுகின்றன. இத்தகைய ஊக்குவிப்புகள் பொதுவானதாக இல்லாமல் பாடசாலைகளின் சூழலமைவுகளுக்கு அமைவான விசேடத்துவம் கொண்டவையாக இருக்க வேண்டும். கஷ்டப் பிரதேச கொடுப்பனவு, மேலதிக சம்பள ஏற்றங்கள், துரிதமான பதவி உயர்வுகள், பதவி உயர்வு மற்றும் இடமாற்றத்தின் போது சலுகைப் புள்ளிகள் மற்றும் முன்னுரிமைகளை வழங்குதல், விடுதி வசதிகள், வீட்டு வாடகை மானியங்கள், தூரத்தின் அடிப்படையிலான போக்குவரத்து கொடுப்பனவு, விசேட கற்கை விடுமுறைகள் என்பன இத்தகைய விசேட ஊக்குவிப்புக்களுக்கான உதாரணங்களாகும்.

Dove (1985) என்பவர் கிராமப்புற ஆசிரியர் பற்றாக்குறை தொடர்பாக மிகவும் வித்தியாசமான கருத்தை முன்வைத்துள்ளார். அவர் *Deficit Model* ஆனது ஆசிரியர் பற்றாக்குறைக்கான ஒரு குறுகியகால தீர்வாகவே அமையலாம். ஆனால் ஆசிரியர் பற்றாக்குறைக்கு தீர்வாக தேவைப்படுவது நீண்டகால உபாயங்களே என கூறியுள்ளார். இதற்காக *'Rural Challenge Approach Model"* என்பதை முன்வைத்துள்ளார். இதன்படி நாட்டிலுள்ள தூரப்பிரதேச கிராமப்புற சிறிய பாடசாலைகளில் அர்ப்பணிப்புடன் சேவை செய்யக்கூடிய உண்மையானதும் பொருத்தமானதுமான விசேட தேர்ச்சி மிக்க *(Real and Relevant Expertise)* ஆளணியை உருவாக்குதல் வேண்டும். இத்தகைய விசேட ஆளணியினர் தமக்கான சொந்த தெளிவான அடையாளத்தினை *(Clear Identity)* கொண்டிருப்பர். இவர்கள் கிராமப்புற பாடசாலைகளில் உயர் அர்ப்பணிப்புடனும் அறவொழுக்கத்துடனும் பணியாற்றுவர். இலங்கையிலும் ஆசிரியர் ஆட்சேர்ப்பின் போதும் ஆசிரியர் பயிற்சியின் போதும் இத்தகைய ஆளணியினரை உருவாக்குவதற்கான முயற்சிகளை மேற்கொள்ளலாம்.

ஆசிரியர் தொடர்பான பதிவுகள் பயன்படுத்தப்படுவதை முன்னேற்றுதல்

ஆசிரியர் நியமனம் அல்லது ஆசிரியர் பயிற்சிக்காக ஆட்சேர்ப்பு செய்யப்படும் போது அவர்கள் தொடர்பான சகல விபரங்களும் சேகரிக்கப்படல் வேண்டும். அவை மிகவும் கவனமாக பதிவு செய்யப்படுவதோடு கோவைப்படுத்தப்படுதல் வேண்டும். பயிலுனர்களின் குணவியல்புகள், அனுபவங்கள், விசேடத் திறமைகள், மனப்பாங்குகள், பால், வயது, தகைமைகள், திருமண அந்தஸ்து, குடும்பநிலை, வதிவிடம், நியமனத்தின் தன்மை பெற்ற மாணவர் பரீட்சை பெறுபேறுகள், ஈட்டிக் கொண்ட சாதனைகள் போன்ற விபரங்கள் முக்கியமானவைகள். இவ்வாறு சேகரிக்கப்பட்ட விபரங்கள் வருடா வருடம் புதுப்பிக்கப்படுதல் வேண்டும். ஆசிரியர்களின் பதவி உயர்வு, இடமாற்றம், ஒழுக்காற்று நடவடிக்கைகள், புலமைப் பரிசில்வழங்கல், கற்கை விடுமுறைகளை அனுமதித்தல், ஓய்வூதியம் போன்ற சகல சந்தர்ப்பங்களிலும் முறையாக பயன்படுத்தப்படுதல் வேண்டும். இத்தகைய தரவுத்தளத்தை கணினியின் துணையோடு தயாரிக்கலாம்.

ஆசிரியர்களின் விபரங்கள் முறையாகப் பேணப்படாமை, நியமனம், பதவி உயர்வு, இடமாற்றம், ஆசிரியர்களோடு தொடர்புபட்ட ஆசிரியர் ஆலோசகர், கடமை நிறைவேற்று அதிபர்கள், கல்விப் பணிப்பாளர்கள், பல்வேறு தேவைகளுக்கான வளவாளர்கள், இணைப்பாளர்கள் தெரிவின்போது ஆசிரிய முகாமைத்துவ தகவல் முறைமையினை *(Teacher Management Information System - TMIS)* முறையாகப் பயன்படுத்தாத நிலைமை காணப்படுகின்றன. இதனால் சரியானவர்கள் தெரிவு செய்யப்படாமையும் ஆசிரியர்களிடத்தில் தொழில் திருப்தியற்ற மனநிலையும் அதிகரித்துள்ளது. விசேடமாக பாடசாலை, கோட்டம், வலயம் மற்றும் மாகாண மட்டங்களில் போதுமான இணைப்பு இல்லாமையினால் விசேடப் பயிற்சிப் பெற்றவர்கள் ஆரம்பப் பாடசாலைகளுக்கு நியமனம் மற்றும் இடமாற்றம் செய்ப்படுதல், ஒரே ஆசிரியருக்கு இரண்டு பாடசாலைக்கான இடமாற்றுக் கடிதங்கள் அனுப்பி வைக்கப்படுதல், அதில் சிறந்த வசதியான பாடசாலைக்கு சென்று உரிய ஆசிரியர் கடமையேற்றல், சில சந்தர்ப்பங்களில் ஓய்வுப் பெற்ற மற்றும் இறந்தவர்களுக்கு இடமாற்றத்திற்கான கடிதங்கள் அனுப்பி வைக்கப்படுதல் போன்ற விரும்பத்தகாத நிலைமைகள் மீளமர்த்துகையின் போது இடம்பெறுகின்றன. இத்தகைய நிலைமைகளை ஆசிரியர் தொடர்பான பதிவுகளை முன்னேற்றுவதன் மூலம் குறைத்துக் கொள்ளலாம்.

ஆசிரியர்களின் தேவைகள், விருப்பங்கள், முன்னுரிமைகளை கவனத்தில் கொள்ளுதல்

ஆசிரியர் ஆட்சேர்ப்பினை மேற்கொள்வதற்கு முன்னர் உயர் பாடசாலைகள், பல்கலைக்கழகங்களில் ஆசிரியர் தொழில் தொடர்பான அறிமுகம் மற்றும் திசைமுகப்படுத்தல்கள் பல நாடுகளில் மேற்கொள்ளப்படுகின்றன. இதன்போது இயல்பாகவே ஆசிரியர் தொழிலில் ஆர்வம் கொண்டவர்கள் ஆசிரியர்களாக இணைந்துக் கொள்வதற்கு

ஊக்குவிக்கப்படுகிறார்கள். இவ்வாறு தெரிவு செய்யப்படுகின்றவர்களுக்கு ஆசிரிய பயிற்சிக் காலத்தின் போது பயிற்சிக்கான சகல செலவுகளும் உள்ளடங்கிய புலமைப்பரிசில்கள் வழங்கப்படுகின்றன. பயிற்சியின் நிறைவில் பாடசாலைகளைத் தெரிவு செய்துக் கொள்வதற்கான வாய்ப்புக்களும் வழங்கப்படுகின்றன. இதன்படி நியமனத்திற்கு முன்னர் பாடசாலைகளுக்கு விஜயம் செய்து *(Expossitary Visit)* அதிபர், ஆசிரியர்கள், மாணவர்களுடன் கலந்துரையாடி பாடசாலையின் சூழலை அவதானித்து நியமனம் பெறப்போகும் பாடசாலை தொடர்பான தகவல்களை பெற்றுக்கொள்ளலாம். இதன் அடிப்படையிலேயே ஆசிரியர்கள் நியமனத்திற்கான பாடசாலைகளை தெரிவு செய்துக் கொள்கின்றனர்.

ஆசிரியர் அமர்த்துகை மற்றும் மீளமர்த்துகையின் போது குடும்ப நேய அணுகுமுறை *(Family Friendly Approach)* பல நாடுகளில் பின்பற்றப்படுகின்றது. குடும்பத்தின் நிலை, பிள்ளைகளை பராமரித்தல், பிரயாண தூரம், குடும்பத் துணையின் தொழில், தொழில் இடம், விசேட நோய்களுக்கான மருத்துவ மற்றும் சுகாதார வசதிகள் என்பன கவனத்தில் கொள்ளப்பட்டு பாடசாலைகளுக்கு நியமனம் மற்றும் இடமாற்றம் மேற்கொள்ளப்படும் அணுகுமுறை பின்பற்றப்படுகின்றது. இந்த அணுகுமுறையை பினபற்றுவதனால் ஆசிரியர்கள் விருப்பத்தோடும் உளத்திருப்தியோடும் கற்பித்தலில் ஈடுபடுவர்.

ஆசிரிய பயிற்சியின் போது நண்பர்களாக தோழமை உறவோடு சேர்ந்து இருந்த நண்பர்களை முதல் நியமனத்தின் போது இணைத்து ஒரே பாடசாலைகளில் நியமனம் செய்கின்ற நடைமுறையும் சில நாடுகளில் பின்பற்றப்படுகின்றது. இதனூடாக தூரப்பிரதேச கிராமப்புற பாடசாலைகளில் நியமிக்கப்படுகின்றவர்கள் தனிமை உணர்வின்றி ஒத்துழைத்து கூட்டுறவுடன் தொழில் புரிவதற்கான சூழல் ஏற்படுகின்றது.

ஆட்சேர்ப்பு அமர்த்துகையில் பால்நிலை சமத்துவத்தைப் பேணுதல்

உப - சஹாரா நாடுகள், ஆப்கானிஸ்தான், பங்களாதேஸ், சூடான், மாலாவி போன்ற நாடுகளில் போதுமானளவு பெண்களை ஆசிரியர்களாக ஆட்சேர்ப்பு செய்ய முடியாத நிலைமை காணப்படுகின்றது. இதனால் பெண் பிள்ளைகளை பாதுகாப்பு கருதி பாடசாலைகளுக்கு அனுப்புவதில் பெற்றோர்கள் பிரச்சினைகளை எதிர்நோக்குகின்றனர். ஆனால் இலங்கையின் ஆசிரியர் தொழிலில் காணப்படும் கவர்ச்சியற்ற நிலைமையினால் போதுமானளவு ஆண்களை ஆட்சேர்ப்பு செய்வது பிரச்சினையாகவுள்ளது. இதனால் பாடசாலைகளில் இணைக்கலைத்திட்டச் செயற்பாடுகளை நடைமுறைப்படுத்துதல், ஆண் பிள்ளைகளுக்கான முன்னுதாரணங்களை பெற்றுக் கொடுத்தல் என்பன பிரச்சினையாகவுள்ளன. இதற்கான தீர்வாக கடந்த காலங்களில் தேசிய கல்விக் கல்லூரிகளுக்கு ஆட்சேர்ப்பும் செய்யும்போது குறிப்பிட்டளவு அதாவது மூன்றில் ஒரு பங்கினர் ஆண்கள் ஆட்சேர்ப்பு செய்யப்படல் வேண்டும் என்னும் ஒழுங்குமுறை பின்பற்றப்பட்டது. இந்த ஒதுக்கீட்டு முறையினை மீளவும் அறிமுகப்படுத்துவது இதற்கான தீர்வாக அமையலாம்.

பாடசாலையை அடிப்படையாகக் கொண்ட ஆசிரியர் ஆட்சேர்ப்பும் அமர்த்துகையும்

இலங்கை போன்ற அபிவிருத்தியடைந்து வரும் நாடுகளில் ஆசிரியர்கள் போதுமானளவு இருக்கின்ற போதும் அவர்களை முறையாக அமர்த்துவதில் எதிர்நோக்கப்படும் அரசியல் மற்றும் நிருவாக ரீதியான தலையீடுகள் காரணமாக, அபிவிருத்தியடைந்த நகர்ப்புற பாடசாலைகளில் ஆசிரியர் மேலதிகமும், கஷ்டப் பிரதேச கிராமப்புறங்களில் ஆசிரியர் பற்றாக்குறையும் நிலவுகின்றன. இதற்கான தீர்வாக நாடுகள் பலவற்றிலும் பாடசாலையை அடிப்படையாகக் கொண்ட ஆட்சேர்ப்பும் அமர்த்துகையும் பின்பற்றப்படுகின்றன. இந்த முறை இலங்கையிலும் அண்மைக்காலமாக பின்பற்றப்படுகின்றன. உதாரணமாக அன்மைக்காலத்தில் பெருந்தோட்டபுறப் பாடசாலைகளுக்கு வழங்கப்பட்ட நியமனங்களை குறிப்பிடலாம்.

பாடசாலையை அடிப்படையாக கொண்ட ஆசிரியர் அமர்த்துகையின் இன்னுமோர் முறையாக பல் கட்டங்களிலான ஆசிரியர் அமர்த்துகை (*Multi level teacher deployment*) பின்பற்றப்படுகின்றது. அதாவது தேசிய மட்டத்தில் ஆசிரியர் ஆட்சேர்ப்பு அமர்த்துகையை மேற்கொள்வதற்கு பதிலாக பிராந்திய மட்டங்களை அடிப்படையாகக் கொண்டு ஆசிரியர்கள் ஆட்சேர்ப்பு செய்யப்பட்டு அமர்த்தப்படுகின்றனர். உதாரணமாக மாகாணம், வலயம், கோட்டம், பாடசாலை மட்டங்களிலான ஆட்சேர்ப்பு இடம்பெறுவதை குறிப்பிடலாம். இலங்கையில் 2016ம் ஆண்டு தேசிய கல்விக் கல்லூரிகளுக்கான ஆசிரியர் பயிலுனர் ஆட்சேர்ப்பு, பிரதேச செயலகப் பிரிவுகளில் நிலவும் ஆசிரிய வெற்றிடங்களுக்கு அமைவாகவே மேற்கொள்ளப்பட்டது.

பாடசாலைகளை விசேடத்துவமாக்குதல் *(School specialization)*

பிரதான பாடங்களை கற்பிப்பதற்கான ஆசிரியர்களுக்கு பற்றாக்குறை நிலவுவதனால், பாடசாலைகள் குறித்தவொரு துறையில் அதிக கவனம் செலுத்தக்கூடியவாறு விசேடத்துவம் கொண்டவைகளாக மாற்றப்படல் வேண்டும் என்னும் உபாயம் பின்பற்றப்படுகின்றது. கானாவில் சில பாடசாலைகள் தூய விஞ்ஞானத்திலும், சில பாடசாலைகள் பிரயோக விஞ்ஞானத்திலும் சில பாடசாலைகள் வணிகம் மற்றும் பொருளாதாரம் போன்றவற்றுக்காகவும் விசேடத்துவமுடையதாக மாற்றப்பட்டுள்ளன. தன்சானியாவில் பாடசாலைகள் விவசாயம், தொழில்நுட்பம், வர்த்தகம், மனைப்பொருளியல் என வகைப்படுத்தப்பட்டுள்ளன.

இலங்கையில் கனிஷ்ட இடைநிலை வகுப்புகளில் தொழில்நுட்ப பாடங்கள் அழகியல் பாடங்கள் போன்றவற்றுக்காகவும், உயர்தர வகுப்புக்களை கொண்ட சில பாடசாலைகளில் மிகக் குறைவான எண்ணிக்கையானவர்கள் கற்கும் பல பாடங்களுக்காக தனியொரு ஆசிரியரை பெற்றுக்கொடுக்க வேண்டிய நிலையை தோற்றுவித்துள்ளது. இது ஒப்பீட்டளவில் அதிகளவு செலவினை ஏற்படுத்துவதாகவும் ஆசிரியர் வளம் விரயம் செய்யப்படுவதற்கும் பங்களிப்பு செய்கின்றது. கலைத்திட்டமும் கலைத்திட்ட நடைமுறைப்படுத்தல்களும் மாணவர்களின் விருப்பத்

தெரிவுகளுக்கும் நாட்டின் அபிவிருத்தி பொருளாதார தேவைகளுக்கு அமைவாகவும் இருத்தல் வேண்டும் என பெருமளவு தற்காலத்தில் எதிர்ப்பார்க்கப்படுகின்றது. ஆனால் எமது பாடசாலைகளில் குறிப்பிட்ட பாடத்தினை கற்பிப்பதற்கான ஆசிரியர்கள் இல்லை என்ற காரணத்தினாலோ அல்லது மிகக் குறைந்தளவு மாணவர்களே குறிப்பிட்ட பாடங்களை கற்கின்றனர் என்ற காரணத்தினாலோ மாணவர்களின் விருப்பத்தெரிவுகள் நிராகரிக்கப்படுகின்றன. இத்தகைய சந்தர்ப்பங்களில் பாடசாலைகளை அழகியல், தொழில்நுட்பப் பாடங்களுக்காகவும் உயர்தரத்தில் விஞ்ஞான, வர்த்தகம், கலை மற்றும் புதிதாக அறிமுகம் செய்யப்பட்ட உயிரியல் மற்றும் இயந்திரவியல் தொழில்நுட்பம் போன்ற பாடத்துறைகளுக்கு அமைவாக விசேடத்துவமுடையவையாக வகைப்படுத்துவதன் மூலம் மாணவர்களின் விருப்பத்தெரிவு பூர்த்தியாவதோடு ஆசிரிய வளத்தில் உச்சப்பயனையும் பெற்றுக்கொள்ளலாம்.

முடிவுரை

உலக நாடுகள் பலவும் அவற்றின் சூழலமைவுகளுக்கு ஏற்றவாறு எதிர்நோக்கும் ஆசிரியர் ஆட்சேர்ப்பு மற்றும் ஆசிரியர் அமர்த்துகைப் பிரச்சினைகள் வேறுபடுகின்றன. அதற்கேற்றவாறு நாடுகள் ஆசிரியர் ஆட்சேர்ப்பு மற்றும் அமர்த்துகைப் பிரச்சினைகளை தீர்ப்பதற்காக பின்பற்றும் உபாயங்களும் வேறுபடுகின்றன. இத்தகைய வேறுபட்ட பிரச்சினைகளையும் உபாயங்களையும் நாம் கற்றுக்கொள்வதன் மூலம் பல்வேறு நன்மைகளை பெற்றுக்கொள்ளலாம். இது ஆசிரியர் ஆட்சேர்ப்பு அமர்த்துகை தொடர்பான கொள்கைத் தீர்மானங்களை மேற்கொள்ளும் உயர்மட்டக் கொள்கை வகுப்பாளர்களுக்கும் ஆசிரியர் கல்வி வழங்கும் நிறுவனங்கள் மற்றும் அமர்த்துகை சார்பான நிருவாக செயற்பாடுகளில் ஈடுபட்டுள்ள அதிகாரிகளுக்கும் பாடசாலைகளில் உள்வாரியான ஆசிரியர் அமர்த்துகை நடவடிக்கைகளில் ஈடுபட்டுள்ள அதிபர்களுக்கும் தேவையான வழிக்காட்டல்களை வழங்கும் என்பதனால் இவ்விடயப்பரப்பு முக்கியத்துவம் பெறுகின்றது.

20ஆம் பக் தொடர்ச்சி...

6.தொகுப்பு

எனவே ஒரு பாடசாலையின் கீர்த்தி நாமத்தைப் பாதுகாப்பதும் கெடுப்பதும் ஒரு அதிபரின் முகாமைத்துவ வகிபாகத்திலேயே தங்கியுள்ளது. அவர் தனது வாண்மையை விருத்தி செய்து கொள்வதுடன் தமது பணியாளர்களிடையே பாடசாலையின் மொத்தப் பணிகளில், தான் மாத்திரம் செய்யக்கூடிய பணிகளைத் தவிர்த்துவிட்டு ஏனைய பணிகளைக் கையளிப்புச் செய்வதன் மூலம் அவர்களை ஊக்கப்படுத்திச் சுயமாகவும் அர்ப்பண சிந்தனையுடனும் பணியாற்றத் தூண்ட முடியும். இதனால் தமது பாடசாலையின் சாதனை மட்டத்தை அதிகரிக்கச் செய்து தனது பாடசாலையின் கீர்த்தி நாமத்தை மேலும் மேலும் மேம்படுத்த முடியும் என்பதில் எந்தவித மாற்றுக் கருத்தும் கிடையாது.

கலைத்திட்டத்தில் செல்வாக்குச் செலுத்தும் கல்வித் தத்துவக் கோட்பாடுகள்

எப்.எம்.நவாஸ்தீன்

கட்டுரையாளர்
முதுநிலை
விரிவுரையாளர்
கல்விப்பீடம்
இலங்கை திறந்த
பல்கலைக்கழகம்

1. அறிமுகம்

மனிதர்களும் அவர் வாழும் இப்புவியும் தங்கி உள்ள பிரபஞ்சத்துக்கு அடிப்படையாக விளங்குவது எது? பிரபஞ்சத்தின் இரகசியங்களையும் இயற்கையின் சக்திகளையும் மனிதர்களாகிய எம்மால் புரிந்துகொள்ள முடியுமா? முடியுமெனில் அவற்றை எமது அறிவு கொண்டு எங்ஙனம் உலக நன்மைக்காகப் பயன்படுத்த முடியுமா? பிரபஞ்சமும் மனித சமூகமும் மனிதனுடைய சிந்தனையும் குறிப்பிட்ட விதிமுறைகளுக்கு உட்பட்டு முன்னேறிச் செல்கிறதா? ஆம் எனில் அவ்விதிமுறைகள் யாவை? சமூகத்தில் மனிதன் வகிக்கும் இடம் யாது? அவனுடைய இயல்பு யாது? என்பது போன்ற பொதுவான கேள்விகளுக்கு விடைகாண முற்படுவதே தத்துவம் ஆகும்.

இத்தத்துவ வழியில் கல்வியுடன் தொடர்புபடுத்தி தோற்றம் பெற்ற தத்துவங்களை கல்வித் தத்துவம் எனலாம். கடந்த இதழில் கலைதிட்டத்தில் செல்வாக்குச் செலுத்தும் தத்துவ சிந்தனைகள் பிரதானமானவற்றை எடுத்து நோக்கி இருந்தோம். அத்தத்துவ சிந்தனைகளின் வழியில் தோற்றம் பெற்ற நிலைத்திருத்தல்வாதம் *(Perennialism)* இன்றியமையாவாதம் *(Essentialism)* முற்போக்குவாதம் *(Progressivism)* மற்றும் சீரமைப்புக் கொள்கை *(Re-constructivism)* போன்ற கல்வித்தத்துவங்கள் எவ்வாறு கலைத்திட்ட விருத்தியில் செல்வாக்குச் செலுத்துகின்றன என இக்கட்டுரையில் நோக்கலாம்.

2. நிலைத்திருத்தல் வாதம் - *Perennialism*

இது மாறாமைவாதம் /மாறாமைத் தத்துவம் என்றும் அழைக்கப்படும். இது இலட்சியவாதம்/புற உண்மைவாதம் என்பனவற்றுடன் தொடர்பு கொண்டதொன்றாகும். *Perenial* என்ற ஆங்கிலப் பதம் என்றும் நிலைத்திருத்தல் *(everlasting)* எனும் பொருளைத் தருவதாகும். வருடம் விட்டு வருடம் பூக்கும் *Perenial* பூக்கள் போன்று இது நிலைத்திருக்கும். இது பழமையானதும் பிளேட்டோ/அரிஸ்டோட்டல் போன்றோரின் தத்துவங்களிலிருந்து உருவாகிய மிகப்பழமைவாத *(conservative)* கல்வித்தத்துவமாகவும் விளங்குகிறது. ஹட்சின்ஸ் ஆட்லர், சேர் ரிச்சர்ட் லிவிங்ஸ்டன் போன்ற அறிஞர்கள் இக் கொள்கையினை கட்டியெழுப்பியவர்களுள் சிலராவர். இக் கோட்பாட்டின்படி மனிதர் பகுத்தறிவுடையவனாக *(rational)* இருப்பதாகவும் மனிதனை மனிதனாக

மேம்படுத்துவதே (*Improve man as man*) கல்வியின் நோக்கமாக அமையவேண்டும் என இச்சிந்தனைவாதிகள் நம்புகின்றனர். அனைத்து விதமான கல்விசார்ந்த வினாக்களுக்குமான விடையானது மனிதனின் இயல்பு என்ன? (*what is human nature?*) என்ற ஒரு வினாவிற்கு விடையளிப்பதில் இருந்து தோன்றுவதாக இவர்கள் கருதுகின்றனர். இவர்களின்படி மனித இனம் மாறாதது அது மாறிலியாகும் (*Constant*). இயற்கையின் பிரபஞ்ச உண்மைகளை (இயற்கையின் அனைத்து உண்மைகளையும்) விளங்கிக்கொள்ளும் ஆற்றல் மனிதனுக்கு உள்ளது எனக் கூறுகின்றனர். ஆகவே அறிவார்ந்த மனிதனை விருத்தி செய்வதும் பிரபஞ்ச உண்மைகளை (அனைத்து வகை உண்மைகளையும்) வெளிக்கொண்டு வரக் கூடிய புத்திசாலியாக பயிற்சியளிப்பதே கல்வியின் நோக்கமாக இருக்க வேண்டும். ஒருவரது ஒழுக்க மற்றும் ஆன்மீகத் தன்மைகளை விருத்தி செய்வதற்காக நன்நடத்தைப் பண்புகளில் அதிகம் கவனம் செலுத்த வேண்டும் எனவும் இக் கோட்பாட்டுவாதிகள் கூறுகின்றனர்.

பல நூற்றாண்டு காலமாக நம்பப்பட்டு வருகின்ற இன்றும் அவை முக்கியமாகக் கருதப்படுகின்ற நம்பிக்கைகளின் அடிப்படையில் இந்த நிலைத்திருத்தற் கோட்பாடு அமைகின்றது. இத்தகைய நம்பிக்கைகளில் அடிப்படையில் உள்ள கருத்தியல்களை/ சிந்தனைகளைப் பாடசாலைகளில் மாணவர்களுக்கு வழங்க வேண்டும். மேற்குலகினைப் பொறுத்தவரையில் அவர்களது கலாசாரம், மொழி ஆகியவற்றில் தாக்கம் செலுத்திய Great books எனப்படும் மகாகிரந்தங்களை மாணவர்கள் பாடசாலையில் கற்க வேண்டும் என இங்கு எதிர்பார்க்கப்படுகிறது. இம்மகாகிரந்தங்கள் கதைகள், வரலாறு, கவிதை, இயற்கை விஞ்ஞானம், கணிதம், தத்துவம், நாடகம், அரசியல், சமயம், பொருளாதாரம், ஒழுக்கவியல் போன்றவற்றை அடிப்படையாகக் கொண்டு எழுதப்பட்டவைகளாகும். உதாரணம் : ஹோமரின் இலியட் ஒடிசி, பிளேட்டோ, அரிஸ்டோட்டல் ஆகியோரின் ஆக்கங்கள் கார்மார்க்ஸின் மூலதனம் போன்றனவாகும்.

தற்கால முக்கியத்துவம் பிரச்சினைகள் போன்றவற்றைக் கருத்தில் கொண்டு இம்மகாகிரந்தங்களை கலைத்திட்டதுக்காக தெரிவுசெய்துகொள்ள முடியும். நிலைத்திருத்தல்வாதிகள் வரலாற்றின் சிறந்த சிந்தனையாளர்கள் மற்றும் எழுத்தாளர்களின் சிந்தனைக் கருத்துக்களை மாணவர்கள் கற்பதன் காரணமாக மாணவர்கள் தமது அறிவார்ந்த சக்திகளை வளர்த்துக்கொள்ள முடியும் என நம்புகின்றனர். நிலைத்திருத்தல்வாதக் கலைத்திட்டம் நிலைத்திருத்தல்வாத நம்பிக்கைகளின் அடிப்படையில் விருத்தி செய்யப்படும் கலைத்திட்டம் பின்வரும் பண்புகளை பிரதிபலிப்பதாக இருக்கும்.

பாட மையக் கலைத்திட்டமாக இது அமையப்பெறும். மகாகிரந்த நிகழ்ச்சித்திட்ட அடிப்படையில் உள்ள பாடவிடயங்கள் அல்லது மிகப் பொதுவான கலைகளான இலக்கியம், தத்துவம், கணிதம், சமூக விஞ்ஞானம், பௌதிக விஞ்ஞானம் போன்றன கலைத்திட்டத்தில் அம்சம் வகிக்கும். மகாகிரந்தங்கள் பொதுவாக இலத்தீன் கிரேக்க மொழிகளில் காணப்படுவதால் இக்கலைத்திட்டத்தினை அடியொற்றி பயிலும் மாணவர்கள் மகாகிரந்தங்களை மாணவர்கள் வாசிக்கவேண்டி இலத்தீன் கிரேக்க மொழிகளை கற்கவேண்டி இருக்கும். இது மட்டுமன்றி மாணவர்கள் இலக்கணம் சொல்லாட்சி/வாதத்திறன், தர்க்கவியல்,

உயர் கணிதம், தத்துவம் என்பனவற்றை இந்த வகைக்கலைத்திட்டத்தில் கற்க வேண்டி இருந்ததாக *Hutchins* (1936) என்பவர் குறிப்பிடுகிறார்.

நிலைத்திருத்தல்வாத அடிப்படையில் அமையப் பெறும் கலைத்திட்டத்தில் தத்துவத்தைக் கற்பதும் முக்கியமாக உள்ளது. இது மனித நிலைமைகளை விளங்கிக் கொள்ள உதவும் வகையில் அமைக்கப்படும். நிலைத்திருத்தல் வாத அடிப்படையில் அமையப் பெறும் கலைத்திட்டத்தில் *Adler* (1982) தனது *Paideia Proposal* எனும் நூலில் சகல மாணவர்களுக்கும் ஒரே வகையான ஆரம்ப மற்றும் இடைநிலைக் கலைத்திட்டத்தை (*Single elemendary & Secondary Curriculum*) ஆதரித்துள்ளார்.

இந்த வகைக் கலைத்திட்டத்தில் தொழில்சார் மற்றும் வாழ்க்கைத்தொழில் பாடங்களைத் மாணவர்கள் தெரிவுப் பாடமாக எடுக்க நிலைத்திருத்தல்வாதிகள் அனுமதிப்பதில்லை. இவர்களின்படி இந்தப் பாடங்கள் மாணவர்களின் நியாயிப்பு சக்திகளை (*rational powers*) முழுதாக விருத்திசெய்வதற்கான வாய்ப்புக்களை மறுப்பதாக கூறுகின்றனர்.

நிலைத்திருத்தல் வாத அடிப்படையில் அமையப் பெறாத கலைத்திட்டத்தில் ஒன்றுக்கொன்று தொடர்பற்ற அதிகளவிலான தகவல்களை மாணவர்கள் கற்க வேண்டி இருப்பதாக நிலைத்திருத்தல்வாதிகள் விமர்சனம் செய்கின்றனர். இவர்களின்படி ஆசிரியர்கள் எண்ணக்கருக்களை கற்பிப்பதிலும் அவை மாணவர்களுக்கு எவ்வளவு தூரம் ஆர்த்தமிக்கது என்பதை விளக்குவதிலும் அதிக நேரத்தை செலவிட வேண்டும் என்கின்றனர்.

அதிகளவான விஞ்ஞான அறிவு நாளாந்தம் உருவாக்கப்பட்டு வருவதன் காரணமாக ஏற்கனவே கண்டுபிடிக்கப்பட்ட விஞ்ஞான உண்மைகளை அதன் செயன்முறைகளைப் பற்றியே கற்பிக்கப்படல் வேண்டும் எனக் கூறப்படுகிறது. வருங்கால விஞ்ஞான மற்றும் தொழினுட்ப கண்டுபிடிப்புகளின் காரணமாக நிராகரிக்கப்படக்கூடிய தகவல்களை மாணவர்களுக்கு போதிக்கக் கூடாது என நிலைத்திருத்தல்வாதிகள் கருதுகின்றனர்.

இடைநிலை பல்கலைக்கழகக் கல்விகளில் பாடநூல்கள் கருத்துக்களை கடத்தும் வகையிலான விரிவுரை முறைகளில் தங்கி இருப்பதை இந் நிலைத்திருத்தல்வாதிகள் எதிர்க்கின்றனர். மாறாக ஆசிரியர்களும் மாணவர்களும் உரையாடல்களில் ஈடுபடும் வகையில் ஆசிரியர் வழிப்படுத்தப்பட்ட கருத்தரங்குகள் எண்ணக்கருக்களை விளங்கிக்கொள்ளும் வகையில் பரஸ்பர கண்டறிமுறையிலான அமர்வுகளை இவர்கள் வரவேற்கின்றனர். மாணவர்கள் கற்பதற்காக கற்க வேண்டும் மதிப்பிடப்படுவதற்காக கற்கக் கூடாது என்பதே இவர்கள் முன்வைக்கும் வாதமாகும்.

பல்கலைக்கழகங்கள் மாணவர்களை குறிப்பிட்ட தொழில்களுக்காக மாணவர்களை தயார்படுத்தக்கூடாது. அத்துடன் அறிவைப் பெறுவதற்காகவும் மாணவர்கள் தயார் செய்யப்படல் வேண்டும்.

பல்கலைக்கழக மாணவர்கள் ஒருசில மரங்களைப் பற்றி கற்கலாம் ஆனால் அநேகம் பேர் காடுகளைப் பற்றி அறியாதவர்களாக இருந்து விடுவர் என *Hutchins* (1936) கூறுகிறார்.

மேற்கத்தைய எழுத்தாளர்களினால் எழுதப்பட்ட "மகா கிரந்தங்களை"ப் பயன்படுத்தி சோக்கிரடிஸ் முறையில் காரணப்படுத்தலை கற்பிக்கவேண்டும். தகவல்களை வெறுமனே பெறாமல் விஞ்ஞான ரீதியில் காரணப்படுதலின் ஊடாக பெறல் வேண்டும். தொழினுட்பம் அல்லாமல் விஞ்ஞானம் போதிக்கப்படல் வேண்டும் தொழில்சார் (வேலைவாய்ப்புத்) தலைப்புகள் அன்றி பெரும் சிந்தனைகள் போதிக்கப்படல் வேண்டும்.

பாடசாலைகள் சமய விழுமியங்கள் அல்லது ஒழுக்கங்களிக் கற்பிக்க வேண்டும். சரியானதுக்கும் தவறுக்கும் இடையிலான வேறுபாடு மாணவர்களுக்கு விளக்கப்படல் வேண்டும். இதனால் மாணவர்கள் தாம் பின்பற்ற வேண்டிய கட்டாய விதிமுறைகளைப் பற்றி நன்கு அறிந்திருப்பர்.

3. இன்றியமையாவாதம் - *Essentialism*

இன்றியமையாவாதம் எனும் சொல் "Essential" என்ற பதத்தில் இருந்து உருவானது. அடிப்படைகள்ருபவ் பிரதான விடயங்கள் என்பதே இதன் பொருளாகும். கல்விசார் தத்துவம் எனும் வகையில் "அவசியமான" அல்லது "அடிப்படையான கல்விசார் அறிவுகளும் நன்னடத்தைப் பண்புகளும் மாணவர்களில் விருத்தி செய்யப்படல் வேண்டும்" எனக் இவ்வாதம் கூறுகிறது. இன்றியமையாவாதம் என்ற கல்வித் தத்துவம் முதலில் 1930 களில் *William Bagley* என்பவராலும் பின்னர் 1950களில் *Arthur Bestor* மற்றும் *Admiral Rickover* ஆகியோரால் பிரபல்யப்படுத்தப்பட்டது. இது அமெரிக்கப் பாடசாலைகளில் முதலில் அறிமுகம் ஆன போது இது அதிகம் நெகிழ்ச்சி அற்றது என விமர்சிக்கப்பட்டது.

1957 இல் சோவியத் யூனியன் ஸ்புட்னிக்கை விண்வெளியில் செலுத்தியபோது அமெரிக்க தான் பின்தங்கி விட்டதாக உணர்ந்தது. இதன் காரணமாக கல்வி பற்றி மீள்சிந்தனை உருவானதுடன் இன்றியமையாவாத சிந்தனையிலும் அக்கறை செலுத்தியதாகக் கூறப்படுகின்றது. இன்றியமையாவாத சிந்தனையானது மரபுவாத தத்துவங்களின் செல்வாக்குக்கு உட்பட்டதாகும். பாடசாலைகள் சமூகத்தை மொத்தமாக அல்லது உடனடி மீள்வடிவத்துக்கு மாற்றிட முயலக்கூடாது.

பாடசாலைகள் மாணவர்கள் நவீன பிரசைகளாக மாறும் வகையில் மரபுசார் ஒழுக்க விழுமியங்கள் மற்றும் புலமைசார் அறிவு என்பனவற்றை கடத்த வேண்டும் என இச் சிந்தனைவாதிகள் கருதுகின்றனர். மேலும் ஆசிரியர்கள் நிருவாகத்துக்கு கீழ்ப்படிதல் கடமை தவறாதிருத்தல் மற்றவர்களின் கருத்துக்களை மதித்தல் போன்றவற்றை செயல்வடிவில் செய்து காட்டும் முன்மாதிரிகளாக திகழ வேண்டும் என இச்சிந்தனைவாதிகள் நம்புகின்றனர். இங்கு விஞ்ஞானம் முக்கியப்படுத்தப்படுகிறது. விஞ்ஞான ரீதியான பரிசோதனைகளின் ஊடாக உலகினைப் புரிந்துகொள்ள வேண்டும் என இங்கு கருதப்படுகிறது.

உலகினைப் பற்றி ஏதும் முக்கிய அறிவை வெளிப்படுத்த வேண்டுமாயின் தத்துவம் ஒப்பீட்டு சமயத்தில் தங்கியிராது இயற்கை விஞ்ஞானத்திலும் அதிகம் நம்பிக்கை வைக்கப்படுகிறது. இன்றியமையாவாதக் கலைத்திட்டம்மேற்கூறப்பட்ட இன்றியமையாவாத கருத்துக்களை நோக்கும் போது அது எத்தகைய கலைத்திட்ட வடிவத்தை ஆதரிக்கின்றது என்பதை ஊகிக்கக்கூடியதாக உள்ளது. பொதுவாக

இன்றியமையாவாத சிந்தனைகளின் பின்னணியில் தயாரிக்கப்படும் கலைத்திட்டம் பின்வரும் பண்புகளைக் கொண்டிருக்கும். கணிதம், இயற்கை விஞ்ஞானம், வரலாறு, வெளிநாட்டு மொழி, இலக்கியம் போன்ற பாடங்கள் இந்த இன்றியமையாவாதக் கலைத்திட்டத்தின் அடிப்படைப் பாடங்களாக காணப்படும். தொழில்சார் வாழ்க்கை நிலைமை தொடர்பான பாடங்கள் ஏனைய கல்விசார் பாட உள்ளடக்கங்களுடன் பிற கற்கைகளை கலத்தல் என்பனவற்றை இவர்கள் நிராகரிக்கின்றனர்.

ஆரம்ப வகுப்பு மாணவர்கள், எழுத்து, வாசிப்பு, அளத்தல் போன்ற திறன்களில் போதனையைப் பெறக்கூடிய வகையில் பாடஒழுங்கு அமைக்கப்படல் வேண்டும். சித்திரம், சங்கீதம் போன்றனவற்றை கற்கும் போதே (ஆக்கத்திறன் விருத்திக்கானப் பாடங்கள்) மாணவர்கள் தகவல்கள், அடிப்படை நுட்பங்கள் போன்றவற்றில் தேர்ச்சியடைய வேண்டி இருப்பதுடன் குறைந்த திறன், அறிவு மட்டங்களில் இருந்து படிப்படியாக மிகவும் சிக்கல் வாய்ந்த திறன் மற்றும் விரிவான அறிவுக்கு நகர்வர். மாணவர், குறித்த வகுப்பில் கட்டாயம் தேர்ச்சிபெற வேண்டிய விடயங்களில் தேர்ச்சி அடைந்தால் மட்டுமே அடுத்த வகுப்புக்கு மாணவர் சித்தி பெற முடியும்.

இன்றியமையா நிகழ்ச்சித் திட்டங்கள் மெல்லக் கற்போர், மீத்திறன் மாணவர்கள் இருவருக்குமே கடினமானவையே. இங்கு மாணவர்களின் இயலுமை விருப்புக்களை கருத்தில் கொள்ளாமல் அனைவரும் ஒரே பாடங்களை கற்க வேண்டியுள்ளது. ஆயினும் மாணவர்களின் இயலுமைக்கு ஏற்ப எவ்வளவு கற்கப்படல் வேண்டும் என்பது சரிப்படுத்தப்படும்.

பாடசாலைகள் நீண்ட பாடசாலைத் தினம், நீண்ட கல்வியாண்டு மற்றும் சவால்மிக்க பாடநூல்கள் கொண்டு அமைய வேண்டும். அறிவார்ந்த மற்றும் ஒழுக்கநெறிகளுக்கு மாணவர்களுக்கு முன்மாதிரியாக ஆசிரியராக விளங்கக்கூடிய வகையில் ஆசிரியரை மையமாகக் கொண்டு வகுப்பறைகள் காணப்படல் வேண்டும்.

கற்பித்தல் ஆசிரியர் மையமாக இருக்கும். மாணவர்களின் விருப்புக்கள் குறைந்த வகையில் கவனத்திற்கொள்ளப்படுவதுடன் ஆசிரியரே மாணவர்களுக்கு எதனை எவ்வாறு கற்பிக்க வேண்டும் எனத் தீர்மானிப்பவராக இருப்பார். இங்கு ஆசிரியர்கள் மதிப்பீட்டு சோதனைகளின் அடிப்படையிலான அடைவுப் புள்ளிகளில் அதிகம் கவனம் செலுத்துவர்.

இன்றியமையாவாத வகுப்பறையில் சமூகத்தை வடிமைக்கக்கூடிய தொழிற்படு அறிவு *(working knowledge)* மாணவர்களுக்கு வழங்கப்படும். அதாவது சமூகத்தை வடிவமைக்கும் மக்கள் நிகழ்வுகள், கருத்துக்கள், நிறுவனங்கள் பற்றிய அறிவு வழங்கப்படும். மாணவர்கள் பாடசாலை விட்டு விலகியதும் உண்மை உலகில் வாழத் தேவையான அறிவு, திறன் மற்றும் அவற்றை பிரயோகிக்கும் ஆற்றல்களை கொண்டு இருப்பர்.

பாடசாலையில் கண்ணியத்தை முறைமையாகக் கற்றுக்கொள்வது கட்டாயமாகும். பாடசாலையிலும் சமூகத்திலும் உள்ள அதிகாரிகளுக்கு மரியாதை செய்யக் மாணவர் கற்றுக்கொள்வர்.

ஆசிரியர்கள் நன்கு முதிர்ச்சி பெற்றவர்களாகவும் கற்றறிந்தவர்களாகவும் விளங்க வேண்டும். இவர்கள் தமது பாடவிடயத்தில் நன்கு அறிவு பெற்றவர்களாகவும் தமது அறிவை மாணவர்களுக்கு கடத்தக் கூடியவர்களாகவும் இருத்தல் வேண்டும்.

4. முற்போக்குவாதம் - *Progressivism*

மனிதன் இயற்கையிலேயே சமூகப் பிராணியாக இருப்பதால் உண்மை-வாழ்வுச் செயற்பாடுகளில் ஏனையவர்களுடன் இணைந்து சிறப்பாகக் கற்கக் கூடியதாக இருப்பதால் கல்வியும் அதனை பிரதிபலிக்க வேண்டும் எனும் வாதத்தை முற்போக்குவாதம் எனும் தத்துவ சிந்தனை முன்வைகின்றது. இச்சிந்தனையினை முன்வைத்தவர்களுள் ஜோன் டூயி (*John Dewey 1859-1952*) பிரதானம் வகிக்கின்றார். அமெரிக்காவில் தோற்றம் பெற்ற இச்சிந்தனை மாணவர்களின் விருப்புக்கள் தேவைகளை அறிந்து அவற்றுக்கேற்ப அமெரிக்கப் பாடசாலைகள் தமது பாடசாலைக் கலைத்திட்டங்களை விரிவுபடுத்தத் தூண்டியது எனலாம்.

ஜோன் டூயி உளவியல், மனித அறிவியல், ஒழுக்கவியல், சனநாயகம் போன்ற துறைகளில் அதிகம் நூல்களை எழுதியவர். எனினும் அவரது கல்வித் தத்துவமே முற்போக்குவாத சிந்தனைக்கு அடிகோலியது. 1896 இல் சிகாக்கோ பல்கலைக்கழகத்தில் பேராசிரியராகக் கடமையாற்றியபோது அவரது கல்விசார் சிந்தனைகளை பரிசோதிக்கும் ஆய்வு கூடமொன்றை நிறுவினார். இதன் பயனாக கல்விசார் விடயங்கள் பலவற்றை எழுதியதுடன் இவை முற்போக்கு கல்வி இயக்கமொன்றை அமைக்க பெரிதும் துணை போயின. இளம் பிள்ளைகளை வளர்ந்தோர் வாழ்க்கைக்காக தயாரிப்பதன் மூலம் சமூகத்தின் தனித்துவத்தை கடத்துவதே கல்வியின் வகிபங்கு என டூயி கருதுகிறார். மேலும் கற்போர் தமது விருப்புக்களையும் உள்ளார்ந்த ஆற்றல்களையும் புரிந்துகொள்ள கல்வி அவர்களை அனுமதிக்க வேண்டும் எனக் கருதுகிறார். இது அவர் சனநாயகத்தின் மீது கொண்டுள்ள பற்றினை பறைசாற்றுகின்றது.

கற்போர்கள் தனியாகவே கற்றலில் ஈடுபடும் போது அவர்களின் மனமும் செய்கையும் பிரிந்த நிலையில் அல்லது ஒருமித்த வகையில் இருப்பதில்லை என்பதனால் ஏனையவர்களுடன் இணைந்து கற்றலில் ஈடுபட வேண்டும் என இவர் கூறுகின்றார். குறிப்பிட்ட திறன்களையும் இயலுமைகளையும் மாணவர்கள் குழுக்களாக இயங்குவதால் மாத்திரமே கற்க முடியும். மாணவர்கள் குழுக்களாக இயங்கி கற்றலில் ஈடுபடும் போது சமூக மற்றும் அறிவார்ந்த இடைவினை அவர்களிடம் ஏற்படுவதாகவும் அதன் காரணமாக மாணவர்களின் மத்தியில் உள்ள ஏற்றத்தாழ்வுகள் போன்ற செயற்கையான கற்றல் தடைகள் களையப்பட்டு சிறந்த தொடர்பாடல் கட்டியெழுப்பப்படுவதாகவும் இவர் கருதுகின்றார்.

மேலும் கல்வியானது வளர்ச்சி செயன்முறையாகவும் பிரச்சினைகளுக்குரிய தீர்வுகளை பிரயோகிக்கக்கூடிய சிந்தனைகளையும் காரணப்படுத்தலையும் கொண்ட பரிசோதனையாகவும் விளங்குகிறது என விளக்குகிறார். பிள்ளைகள் டூயி பிரேரித்துள்ள விஞ்ஞான முறைமையினைப் பயன்படுத்தி கற்க வேண்டும் எனவும் இச்சிந்தனையில் கருதப்படுகிறது. இதன்படி பிரச்சினையினை விளங்கிக்கொள்ளல், பிரச்சினையை வரையறுத்தல், கருதுகோள்களை அமைத்தல், கருதுகோள்களை சோதித்தல், பிரச்சினைக்கான சிறந்த தீர்வை மதிப்பிடல் எனும் படிமுறைகளில் பிள்ளைகள் கற்பது இங்கு வரவேற்கப்படுகின்றது. இங்கு கூறப்பட்ட ஐந்து படிகளைப் பயன்படுத்தி மாணவர்கள் தொடர்ச்சியாக பரிசோதனைகளில் ஈடுபட்டு பிரச்சினைகளை தீர்த்தல் தமது அனுபவங்களை மீள்கட்டமைப்பதுடன் புதிய

அறிவுகளை உருவாக்குவதில் ஈடுபடவேண்டும் என இங்கு வலியுறுத்தப்படுகின்றது. இதற்காக ஆசிரியர்கள் கற்றல் அனுபவங்களை மாணவர்கள் செய்து பார்ப்பதன் மூலம் அறிந்துகொள்ளச் செய்யும் வகையிலும் அவை மாணவர்களின் உண்மை வாழ்வு சம்பவங்களுடன் தொடர்புபடும் வகையில் மாணவர்களை செயற்பாடுகளில் ஈடுபடுத்த வேண்டுமாகின்றது.

முற்போக்குவாத சிந்தனையில் அமையும் கலைத்திட்டம்

முன்னைய பந்திகளில் முற்போக்குவாத சிந்தனைகள் பற்றி கூறிய வரிகளில் இருந்து இச்சிந்தனை மைய கலைத்திட்டம் மாணவர்களை மையமாகக் கொண்டதாக உள்ளதை விளங்கிக்கொள்ள முடியுமாக இருந்தது. இச்சிந்தனைகளின் அடியொற்றி விருத்தி செய்யப்படும் கலைதிட்டங்களில் பின்வரும் முனைப்பான விடயங்களை அவதானிக்கக் கூடியதாக இருக்கும்.

முற்போகுவாதிகள் இயற்கை மற்றும் சமூக விஞ்ஞானங்களைக் கற்பதை வலியுறுத்துகின்றனர். ஆசிரியர்கள் புதிய விஞ்ஞான தொழிநுட்ப மற்றும் சமூக விருத்திகளை மாணவர்களுக்கு அறிமுகம் செய்ய வேண்டும். மாணவர்களின் தனிப்பட்ட அனுபவத்தை விரிவுபடுத்தும் வகையில் கற்றலானது நிகழ்கால சமூக வாழ்வுடன் தொடர்புபடுத்தப்படல் வேண்டும். மாணவர்கள் தமது வாழ்வுக்கு எது மிக முக்கியம் எனக் கருதுகிறார்களோ அவற்றை சிறப்பாகக் கற்கின்றனர் என்ற அடிப்படையில் கலைதிட்டமானது மாணவர்களின் அனுபவங்கள், விருப்புக்கள், இயலுமைகள் என்பனவற்றில் மையப்படுத்தியதாக விருத்தி செய்யப்படல் வேண்டுமாகின்றது.

* மாணவர்களின் ஆர்வத்தைத் தூண்டும் வகையிலும் மாணவர்களை உயர் மட்ட அறிகை /சிந்தனைகளை ஏற்படுத்தும் வகையில் ஆசிரியர் தமது பாடவேளைத் திட்டங்களைஅமைத்துக்கொள்ளல் வேண்டும். உதாரணமாக பாடநூல்களை வாசித்து அறிந்துகொள்வற்கு மேலதிகமாக இயற்கையுடனும் சமூகத்துடனும் உறவாடும் வகையில் செய்து பார்ப்பதன் மூலம் கற்கும் வகையிலான களப்பயணங்கள் போன்றவற்றை திட்டமிட முடியும்.
* மாணவர்கள் ஒருவரோடு ஒருவர் இடைவினையாற்றும் வகையில் கற்றலில் ஈடுபட உற்சாகப்படுத்த வேண்டும். இதன் மூலம் மாணவர்கள் ஒத்துழைப்பு சகிப்புத்தன்மைகளை விருத்தி செய்து கொள்ள முடியுமாக இருக்கும்.
* ஆசிரியர்கள் ஒரு நேரத்தில் ஒரு தனித்த பாடவிடயத்தை மட்டும் கருத்தில் கொள்ளாமல் வெவ்வேறு பாடங்களை இணைத்த வகையில் பாடவேளையை அறிமுகப்படுத்த வேண்டும்.
* மாணவர்கள் பாரபடசமற்ற சகலருக்கும் பொதுவான சனநாயகமிக்க கலைத்திட்டமொன்றை கற்பவர்களாக இருக்க வேண்டும்.

மாணவர்கள் தாம் பாடசாலைக்கு வெளியில் எதிர்நோக்கவிருக்கும் பிரச்சினைகளுக்கு ஒத்த விடயங்களை தமது வகுப்பறைக் கற்றலிலும் செய்து தீர்வு காணும் வகையில் கலைத்திட்டங்கள் அமைதல் வேண்டுமாகின்றது.

5. மீள்கட்டுமானவாதம் / சீரமைப்புக் கொள்கை (Re-constructivism)

மீள்கட்டுமானவாதம் / சீரமைப்புக் கொள்கை என்பது ஐக்கிய அமெரிக்காவில் 1930களில் இருந்து 1960 கள் வரையிலான காலப்பகுதியில் பிரசித்திபெற்று இருந்த ஒரு சிந்தனையே ஆகும். கொலம்பியா ஆசிரியர் கல்லூரியைச் சேர்ந்த தியோடர் பிரமேல்ட் *(Theodore Brameld 1904-1987)* என்பவரால் இது அறிமுகமாகியது எனலாம். தியோடர் பிரமேல்ட் பாடசாலைகள் சமூக மாற்றத்துக்கான முகவர்களாக விளங்கும் வகையில் தனது முயற்சிகளை மேற்கொண்டார். இவரது எழுத்துக்களில் *Ends and Means in Education (1950), Patterns of Educational Philosophy (1955), Philosophies of Education in Cultural Perspective (1955), Toward a Reconstructed Philosophy of Education (1956), Cultural Foundations of Education (1957), Education and the Emerging Age (1961), Education as Power (1965), The Use of Explosive Ideas in Education (1965), The Climactic Decades (1970), Patterns of Educational Philosophy (1971), The Teacher as World Citizen (1976) and Tourism as Cultural Learning (1977)* போன்றன பிரசித்தி பெற்றனவாகும். இவரது இந்த படைப்புக்களில் தனது கல்வித்தத்துவ சிந்தனையை மிக ஆழமாகப் பதிவு செய்திருந்தார். இவரின்படி பாடசாலைகள் சமூக மற்றும் அரசியல் மாற்றத்துக்கான உந்து சக்தியாக விளங்க வேண்டும் என்பதாகும். இவரின் சிந்தனை வழி வந்த மீள்கட்டுமானவாதிகள் சமூக மறுசீரமைப்பைக் கொண்ட கலைதிட்டத்தைக் கொண்டிருப்பதே கல்வியின் நோக்கமாக இருக்க வேண்டும் என வலியுறுத்தினர்.

இதற்காக மாணவர்களுக்கு மாற்றமொன்றை எப்படிக் கொண்டு வர வேண்டும் என்பதைப் பற்றி கற்பிக்க வேண்டும் என்றும் கூறுகின்றனர். மேலும் மாணவர்கள் சமூக பிரச்சினைகளை கற்பதன் ஊடாக சமூகத்தை மேம்படுத்தும் வழிகளைப் பற்றி சிந்திப்பவர்களாக உருவெடுக்க வேண்டும் எனக் கருதுகின்றனர். ஜோர்ஜ் கவுண்ட்ஸ் *(George Counts 1932)* எனும் இன்னுமொரு சீரமைப்புக் கொள்கை வாதி சமூக மாற்றத்தில் மாணவர்கள் ஒதுங்கி இராது பங்குகொள்பவர்களாக மாற வேண்டும் என்கிறார். இக்கொள்கையுடன் தொடர்புற்ற வகையில் வளர்ச்சியடைந்த இன்னுமொரு சிந்தனையும் காணப்பட்டது. இது விமர்சன ரீதியான போதனாமுறை *(critical pedagogy)* என்று அழைக்கப்பட்டது. *Henry Giroux மற்றும் Peter McLaren* ஆகியோரால் இது அறிமுகம் செய்யப்பட்டிருந்தது. இது விடுதலையை அடிப்படையாகக் கொண்டு விடுதலை சார்ந்த இலக்கியங்களை வகுப்பில் போதிப்பதை வரவேற்கின்றது. இது மார்க்சிய சிந்தனையை மையமாகக் கொண்டு காணப்பட்டதுடன் முதலாளித்துவ எதிர் சிந்தனையையும் உள்வாங்கி இருந்தது.

சீரமைப்பு சிந்தனை வழியிலான கலைத்திட்டம்

* மறுசீரமைப்பு சிந்தனைவாதிகளின் கருத்துக்களினைப் பிரதிபலிக்கும் கலைத்திட்டம் பண்புகளைக் கொண்டு காணப்படும்.

* மறுசீரமைப்பு சிந்தனை வழியிலான கலைத்திட்டத்தில் மாணவர்கள் சமூக பிரச்சினைகளை ஆராய்ந்து மதிப்பீடு செய்வதுடன் மட்டுப்படுத்தி விடாது அவை தொடர்பான சிறந்த மாற்றமொன்றை ஏற்படுத்துவதற்குத தேவையான செயற்பாடுகளிலும் ஈடுபடும் வகையில் கலைத்திட்டம் அமைதல் வேண்டுமாகின்றது.

* கலைத்திட்டமானது சமூக பொருளாதார எழுவினாக்கள் மற்றும் சமூக சேவை போன்றவற்றை அடிப்படையாகக் கொண்டு விருத்திசெய்யப்பட்டு இருத்தல் அவசியமாகிறது. அது மாணவர்களை உள்ளூர், தேசிய, சர்வேதேச சமூதாயங்கள் பற்றி தீர்க்கமான வகையில் பகுப்பாய்வுக்கு உட்படுத்தும் வகையில் ஈடுபடுத்தக் கூடியதாக இருத்தல் அவசியமாகின்றது. வறுமை சூழல் சீரழிவு, வேலையின்மை, குற்றங்கள் யுத்தங்கள், அரசியல் நெருக்கடிகள் பட்டினி போன்ற இன்னோரன்ன பிரச்சினைகள் இதற்கு உதாரணமாகும்.

* சாதி, இனம், பால்நிலை சமூகப் பொருளாதார நிலைமைகளின் அடிப்படையில் சமூகத்தில் பல ஏற்றத்தாழ்வுகள் அநீதிகள் நடைபெறுகின்றன. இத்தகைய ஏற்றத்தாழ்வுகள், அநீதிகள் பற்றி மாணவர்களுக்கு கல்வியூட்டுவதும் அவற்றுக்கான தீர்வுகளை காண மாணவர்களை வழிப்படுத்துவதும் இந்த கலைத்திட்டத்தில் காணப்படல் வேண்டும். இத்தகைய சர்ச்சைக்குரிய விடயங்களை ஆராய்வதற்கும் மாணவர்கள் ஒருபோதும் பின்நிற்கக்கூடாது.

* கலைத்திட்டமானது சமூகத்தில் நிகழும் மாற்றங்களுக்கு ஏற்ப அடிக்கடி மாற்றப்பாடல் வேண்டும். மாணவர்கள் பூலோக மற்றும் தேசியங்களுக்கு இடையிலான எழுவினாக்கள் தொடர்பாக விளக்கம் கொண்டிருப்பது முக்கியமாகும். பரஸ்பர புரிந்துணர்வையும் பூலோக ஒத்துழைப்பினையும் விருத்தி செய்யும் வகையில் கலைத்திட்டம் அமைதல் வேண்டும்.

* இங்கு ஆசிரியர்கள் சமூக மாற்றத்தை ஏற்படுத்த கலாசாரத்துக்கு புத்துயிரளித்தல் என்பனவற்றுக்கு முதனிலை முகவர்களாகக் கருதப்படுகின்றனர்.

* இங்கு விஞ்ஞானம் என்பதை விட சமூக விஞ்ஞான (வரலாறு அரசியல் விஞ்ஞானம், பொருளாதாரம், சமூகவியல், சமயம், ஒழுகலாறு, தத்துவம் போன்ற) பாடங்கள் அதிமுக்கியம் பெற்று விளங்கும்.

6. முடிவுரை

நாட்டின் மனிதவளத்தை பயிற்றுவிக்கும் ஒரு ஊடகமாக கல்வி விளங்குகின்றது. சிறந்த கல்வி அதன் பாடசாலைக் கலைதிட்டத்தில் தங்கியுள்ளது. பாடசாலைக் கலைத்திட்டத்தை விருத்தி செய்யப்படும் போது அது வெறுமெனே எடுத்த எடுப்பில் வடிவமைக்கப்படுவதில்லை. மாறாக பல்வேறு காரணிகளும் கவனத்திற் கொள்ளப்பட்டும் அத்தகைய காரணிகளுள் முதன்மை பெறுவதே கல்வித்தத்துவங்கள் ஆகும். கல்வியின் இலட்சியம், நோக்கங்கள் மாணவர்களை எதை நோக்கி நகர்த்துவது எத்தகைய பாடங்களை கலைத்திட்டத்தில் புகுத்துவது அவற்றுள் முதன்மை பெற வேண்டிய பாட விடயங்கள் எத்தகையன, கற்பித்தல் முறையினை நடைமுறைப்படுத்துவது போன்ற பல்வேறு வினாக்களுக்கு கல்வித் தத்துவங்கள் விடைகாண உதவுகின்றன. கலைத்திட்ட விருத்தியில் ஈடுபடும் நபர்கள் இத்தகைய கல்வித்தத்துவங்கள் பற்றியும் அவற்றின் இன்றைய பயன்படு நிலை பற்றியும் அறிந்து வைத்து இருப்பது முக்கியமாகும். இந்தப் பின்னணியிலேயே இக்கட்டுரையில் நிலைத்திருத்தல்வாதம், இன்றியமையாவாதம், முற்போக்குவாதம், சீரமைப்புவாதம் போன்ற தெரிவு செய்யப்பட்ட கல்வித்தத்துவங்களும் அவற்றின் பின்னணியில் உருவாகும் கலைத்திட்ட வடிவங்களின் முனைப்பான பண்புகள் குறித்தும் எடுத்து நோக்கப்பட்டது.

உள்ளடங்கற் கல்விச் செயன்முறையில் விகொட்ஸ்கியின் சமூகக் கலாசாரக் கொள்கை

✷ க.கேதீஸ்வரன்

கட்டுரையாளர்

விரிவுரையாளர்
கல்விப்பீடம்
இலங்கை திறந்த பல்கலைக்கழகம்

முகவுரை:

தத்துவவியலாளர்கள், முகாமைத்துவவியலாளர்கள், உளவியலாளர்கள், தொழில்நுட்பவியலாளர்கள், திட்டமிடலாளர்கள் போன்ற பல்துறை சார்தோரும் கல்வியியல் தொடர்பான கருத்துக்களை முன்வைத்துள்ளார்கள். இவர்கள் கிறிஸ்துவுக்கு முற்பட்ட காலத்திலிருந்து இன்று வரை கல்வி தொடர்பான தொடர்ச்சியானதும் இற்றைப்படுத்தப்பட்டதுமான கருத்துக்களை முன்வைத்துக்கொண்டிருக்கின்றார்கள். விசேடமாக கல்வியியலாளர்களின் கருத்துக்கள் காலத்துக்குக் காலம் மாற்றமடைந்து செல்கின்ற அதேவேளை துறைசார் பழைமைவாதிகளின் கருத்துக்கள் வழக்கொழிந்து போகும் அதேவேளை நவீன, காலமாற்றத்திற்கேற்ற கருத்துக்கள் நடைமுறையினுள் உள்வாங்கப்பட்டு வருகின்றன. கல்வி உளவியலாளர்களும் இவ்வாறான விதிமுறைக்கு அப்பாற்பட்டவர்கள் அல்லர். ஆரம்ப காலத்திலிருந்து கல்வி உளவியலாளர்கள் அவர்களின் கருத்துக்களை முன்வைத்தார்கள் பின்வந்தோர் அவற்றைப் புதுப்பிப்பவர்களாகவும் நிராகரித்து புதிய கோணத்தில் கருத்துக்களை முன்வைப்போராகவும் காணப்படுகின்றார்கள்.

இவ்வரிசையில் இருபதாம் நூற்றாண்டில் வாழ்ந்த பியாஜே, ஸ்கின்னர், விகொட்ஸ்கி போன்ற அறிஞர்களின் கருத்துக்கள் தற்காலத்தில் கல்வித்துறையில் பயன்படுத்தப்படும் கொள்கைகளுள் மிகவும் முக்கியத்துவம் வாய்ந்தவை. விகொட்ஸ்கியால் முன்வைக்கப்பட்ட கருத்துக்கள் இன்று பிள்ளை விருத்தியில் பிரயோகம் செய்யப்படுவதோடு விசேட தேவைகள் கொண்ட பிள்ளைகளின் விருத்தியில் பிரயோகம் செய்வதற்கு மிகவும் பொருத்தமானதாகக் காணப்படுகின்றது. இவ்வாறாக, விகொட்ஸ்கியின் கருத்துக்கள் விசேட தேவையுள்ள பிள்ளைகள் தொடர்பில் அதிக நாட்டம் கொண்டிருந்தமையால் இக்கட்டுரை விகொட்ஸ்கியின் கருத்துக்கள் விசேட தேவைகள் சார் கல்வியுடன் அல்லது உள்ளடங்கற் கல்வியுடன் உள்ள தொடர்பை ஆராய்வதாக அமைகின்றது.

விகொட்ஸ்கியும் கருத்துக்களும்

லிவ் செமனோவிச் விகொட்ஸ்கி முன்னைய சோவியத் ரஸ்யாவின் புகழ்பெற்ற உளவியலாளராவரர். சோவித் ரஸ்யாவினதும் மேற்கத்தைய

நாடுகளினதும் விசேட கல்வித்துறை அல்லது விசேட தேவைகள் உள்ள பிள்ளைகள் தொடர்பான மேம்பாட்டுக்கு இவரது கொள்கை பெரிதும் உதவியது. இவரது கொள்கை இயலாமையுள்ள பிள்ளைகளின் கல்வி ரீதியான விருத்தியும் சமூகமயமாக்கலும் தொடர்பானதாகக் காணப்பட்டது. விசேட தேவையுள்ள பிள்ளைகளின் கல்வி தொடர்பான கருத்துக்கள் இவரது பிள்ளை விருத்திக் கொள்கையினால் தாபிக்கப்பட்டது. விகொட்ஸ்கியின் கருத்துக்கள் விசேட தேவையுள்ள பிள்ளையை எவ்வாறு கற்பிக்கலாம் அல்லது மேம்படுத்தலாம் என்பதையே மையமாகக் கொண்டிருந்தன *(WANG Yan-bin, 2009)*.

லீவ் செமனோவீச் விகொட்ஸ்கி வாழ்ந்த காலத்தில் பல அறிஞர்கள் உலக ரீதியில் வாழ்ந்து கொண்டிருந்தார்கள். துரதிஷ்டவசமாக விகொட்ஸ்கி 38 வயதுவரை வாழ்ந்து 1934 ஆம் ஆண்டில் காலமானார். விகொட்ஸ்கியின் படைப்புக்கள் கல்வி, உளவியல், முகாமைத்துவம் போன்ற பல்துறைகளுடன் தொடர்புடையன. குறிப்பாக இவரின் கருத்துக்கள் விசேட தேவைகளுள்ள பிள்ளைகளின் நிலையறிந்து கல்வி கற்பித்தல் பற்றிச் சிறந்த கருத்துக்களைக் கூறுகின்றன. மேலும் விகொட்ஸ்கியின் கருத்துக்கள் விசேட தேவையுள்ள பிள்ளைகளின் கல்விக்கு முதியோரின் துணை மிகவும் அவசியமானது, அதை எவ்வாறு நடைமுறைப்படுத்துவது என்பது தொடர்பான போதியளவு விடயங்களை தெளிவுபடுத்துகின்றன.

லிவ் செமனொவீச் விகொட்ஸ்கி (1896-1934) தென் ரஸ்யாவின் உக்கிரைனுக்கு நாட்டு எல்லைப் பகுதியில் அமைந்துள்ள கோமெல் *(Gomel)* என்ற நகரிலுள்ள ரஸ்சிய நாட்டு யூத குடும்பம் ஒன்றில் பிறந்தார். விகொட்ஸ்கியின் தந்தை ஒரு வங்கி முகாமையாளராகவும் தாய் ஆசிரியராகவும் பணிபுரிந்தார்கள். விகொட்ஸ்கி எட்டுப் பிள்ளைகள் கொண்ட குடும்பத்தில் இரண்டவது பிள்ளையாவார்.

விகொட்ஸ்கி அசாதாரண ஞாபக சத்தி கொண்ட மீத்திறன் உள்ள பிள்ளையாகக் காணப்பட்டார். இவர் தனது இளமைப் பருவத்தில் (ஆரம்ப நிலைப் பள்ளிக் காலத்தில்) பாடசாலைக்குச் செல்லவில்லை இதனால் வீட்டில் இருந்தே கல்வி கற்க வேண்டிய நிலை ஏற்பட்டது. இரண்டாம் நிலைக் கல்வியை உடற் பயிச்சிப் பாடசாலையில் கற்றார் (ஐரோப்பிய இரண்டாம் நிலைப் பாடசாலைகள் மாணவர்களைப் பல்கலைக்கழகத்துக்காகத் தயார் செய்தன). விகொட்ஸ்கி ரஸ்சிய பிரஜையாக இருந்த போதிலும் யூத குடும்பத்தில் பிறந்த காரணத்தால் இவரின் கல்வி பல தடவைகள் நிராகரிக்கப்பட்டது. ரஸ்யாவில் யூத மாணவர்களை பல்கலைக்கழகங்களில் உள்வாங்குவது தொடர்பில் வலுவான வரையறைகள் காணப்பட்ட போதிலும் 1913 இல் விகொட்ஸ்கி பல்கலைக் கழகத்தில் கற்கும் வாய்ப்பை மொஸ்கோ பல்கலைக் கழகத்தில் பெற்றுக்கொண்டார். 1917 இல் சட்டம், இலக்கியம் (விசேடத்துவம்) ஆகிய துறைகளில் பட்டத்தைப் பெற்றுக்கொண்டார். விகொட்ஸ்கி இலக்கியம், கவிதை, சித்திரம் ஆகியவற்றில் அதிக நட்டம் கொண்டு காணப்பட்டார்.

விகொட்ஸ்கி பட்டப் படிப்பை முடித்துக்கொண்டு தனது சொந்த ஊருக்குத் திரும்பியபின் தனது சமூகத்திலுள்ள வளர்ந்தோருக்கும் சிறு பராயத்தினருக்கும் இலக்கியம், மொழி, தருக்கம், உளவியல், கலை, வரலாறு ஆகிய பாடங்களைக் கற்பித்தார். அத்துடன் விசேடமாகக் கற்றல் இடர்பாடுள்ள மாணவர்களிலும் அறிவுசார் குறைபாடுள்ள மாணவர்களிலும் அதிக அக்கறை கொண்டவராகக் காணப்பட்டார். மேலும் இவ்வாறான பிரச்சினைகளுள்ள மாணவர்களுக்கான ஆய்வு கூடங்களை நிறுவி பல பரிசோதனைகளை மேற்கொண்டார். விகொட்ஸ்கி பிள்ளைகளின் அறிவுசார் இயலுமை மதிப்பிடுவதற்கும், விசேட தேவைகள் உள்ள பிள்ளைகள் தொடர்பில் அளவீட்டை வினைத்திறனாக்குவதற்கான உபாயங்களையும் பொருத்தமான முறைகளையும் அறிந்து திட்டமிடுவதில் ஆர்வம் கொண்டிருந்தார்.

விகொட்ஸ்கியை 1924 இல் மொஸ்சிக்கோவிலுள்ள உளவிற் கல்வி நிறுவனத்தில் இணையும்படி அழைப்புவிடுத்தது. இதனால் அவர் தனது குடும்பத்துடன் மொஸ்சிக்கோ சென்று குறித்த கல்வி நிறுவனத்தில் பணிபுரிந்தார். அத்துடன் அவர் மேலும் இரண்டு ரஸ்ய உளவியலாளர்களான அலெக்சான்டார் லூரியா (1902 - 1977) அலெக்ஸ்சி லியோன்டிவ் (1903-1979) ஆகியோருடன் இணைந்து செயற்பட்டார். இவர்கள் மூவரும் கூட்டாக இணைந்து உருவாக்கிய சிந்தனைகளான *"கலாசார வரலாறு"* அல்லது *"சமூக வரலாற்றியல்"* ஆகியன மனித விருத்தியானது சிந்தித்தல், ஞாபகப்படுத்தல் மற்றும் காரணம் காணுதல் போன்றன அறிவுசார் செயற்பாடுகள் என வலியுறுத்துகின்றன. விகொட்ஸ்கியின் மிகவும் பிரபல்யமான நூலாகக் காணப்படுவது 1930களில் ரஸ்யாவில் வெளியிடப்பட்ட *"சிந்தனையும் மொழியும்"* என்பதாகும். பொதுவுடைமைவாதிகள் சோவியத் ரஸ்ய மேதைகளின் படைப்புக்களைக் கட்டுப்படுத்தும் செயற்பாடுகள் அதிகரித்துக் காணப்பட்டன இதன் விளைவாக விகொட்ஸ்கியின் படைப்புகளும் 1936 தொடக்கம் 1956 காலப்பகுதி வரை தடைசெய்யப்பட்டன. 1960 களில் பியாஜேயின் படைப்புக்கள் மேறகத்தேயத்தில் பிரபல்யம் அடையத் தொடங்கின. இதனைத் தொடர்ந்து ரஸ்ய மொழியில் அதிகரித்துக் காணப்பட்ட விகொட்ஸ்கியின் படைப்புக்கள் 1962 ஆங்கிலத்தில் மொழி பெயர்க்கப்பட்டு வெளியிடப்பட்டன.

இந்தப் பின்னணியில் விகொட்ஸ்கியுடன் சமகாலத்தில் வாழ்ந்த பியாஜேயை இவருடன் ஒப்பிட்டு நோக்குதல் வேண்டும். பியாஜேயினும் விகொட்ஸ்கியினதும் படைப்புக்கள் பல வழிகளில் முக்கியத்துவம் நிறைந்த ஒற்றுமை வேற்றுமைகளைக் கொண்டு காணப்படுகின்றன. உதாரணமாக பியாஜேயை போன்று விகொட்ஸ்கியும் ஆரம்பத்தில் உளவியல்சார் ஆய்வுகளிலே நாட்டம் கொண்டிருந்தார் பியாஜேயின் நுண்மதிச் சோதனை பற்றிய படைப்புக்கள் விகொட்ஸ்கியின் பியாஜேயின் கருத்துக்கள் மீதான நாட்டத்தைத் தூண்டின.

இவர்கள் இருவரினதும் பிரதான கருத்துக்களிலும் (கருத்துக்களின் பிரதிபலிப்புக்கள், கருத்துக்களின் உள்ளடக்கங்கள், அவர்களின் சமூகக் கலாசாரம் பின்னணி) பாரிய வேறுபாடுகள் காணப்படுகின்றன. பியாஜே தனியாளின் மீதே தனது கவனத்தைச் செலுத்தினார். ஆனால் விகொட்ஸ்கி சமூகத்திற்கு முக்கியத்துவம் கொடுக்கின்றார்.

பியாஜே, விகொட்ஸ்கி ஆகியோரின் படைப்புக்கள் பல வழிகளில் ஒற்றுமை நிறைந்தவையாகக் காணப்படுகின்றன. உதாரணமாக பியாஜேயைப் போன்று விகொட்ஸ்கியும் ஆரம்ப காலத்தில் உளவியல் ஆய்வுகளிலேயே ஆர்வம் கொண்டவர்களாகக் காணப்பட்டனர். இந்நிலை அவரிடம் ரஸ்யாவில் அல்பிரட் பீனேயின் நுண்மதிச் சோதனை மீண்டும் ஒரு விரிவாக்கம் செய்யும்படி கேட்கப்பட்ட போதிலிருந்து ஆரம்பமானது (சாயர், 2003).

அதேவேளையில் பியாஜே, விகொட்ஸ்கி ஆகியோரின் கருத்துக்களுக்கிடையே பாரிய வேறுபாடுகள் காணப்படுகின்றன. இருவரினதும் சமூக, கலாசார வேறுபாடுகள் அவர்களின் கருத்துக்களிலும் பிரதிபலிக்கின்றன. எடுத்துக்காட்டாக பியாஜே தனியாளில் தனது பார்வையைச் செலுத்தியிருக்கின்றார். சோவியத் ரஸ்யாவில் சமூக மற்றும் அரசியல் செயற்பாடுகளின் விளைவுகள் சற்று மாறுபட்டதாகக் காணப்பட்டன. இச்சூழ்நிலையின் செல்வாக்கின் காரணமாக விகொட்ஸ்கி பிள்ளையின் கற்றலும் விருத்தியும் சமூக வரலாற்றையும் சமூக கலாசாரத்தையும் மையப்படுத்திய நிகழ்வதாகக் குறிப்பிடுகின்றார். மேலும் விகொட்ஸ்கி கலாசார ரீதியாகப் பொருத்தமான வழிகளில் அறிவின் உருவாக்கத்திற்கு குழந்தைகளுக்கும் சமூகத்திற்கும் இடையேயான இடைவினை அவசியமானது என வாதிடுகின்றார்.

இக்கருத்துக்களின் அடிப்படையில் விகொட்ஸ்கியின் கோட்பாட்டின் பாகங்கள் பல வகையாகப் பிரிக்கப்படுகின்றன. அவை, சமூகக் கலாசாரம் மற்றும் சமூக வரலாறு ஆகியவற்றை உள்ளடங்கிய வகையில் அறிகைசார் விருத்தி, உளக்கருவியாக மொழி, தனிநபரின் உள்ளார்ந்த பேச்சு மற்றும் அண்மை விருத்தி வலயம் என்பனவாகும்.

அறிகைசார் விருத்தியின் மூலமாக சமூக-கலாசாரம்

விகொட்ஸ்கியின் "பிள்ளைகள் கற்கும் வழிகள்" தொடர்பான கருத்தின் அடிப்படையில் சமூக, கலாசாரம், வரலாற்றுப் பின்னணி மற்றும் அறிகை அனுபவத்தின் அமைப்பு ஆகியன குழந்தைகளின் நடத்தையை அமைப்பதற்கு துணையாக அமைவதாகக் குறிப்பிடப்படுகின்றது (புருணர், 1975 க்னே, 1982 லொக், 1978). விகொட்ஸ்கியின் கருத்துக்கமைய குழந்தைகள் குறிப்பிட்ட சில செயற்பாட்டு வடிவங்களுக்கான பரம்பரை ஆற்றல்களுடன் பிறக்கின்றார்கள். அத்துடன் அவர்கள் தாயின் கருவில் இருக்கும்போது தாயின் ஊடாகப் பெறும் அனுபவங்களையும் கொண்டிருப்பார்கள். இருந்தபோதிலும் அவர்கள் பிறந்ததிலிருந்து தொடர்ச்சியாகத் தேவைப்படும் ஆற்றல் மற்றும் திறன்களைப் பெற்று பல்வகைமை கொண்ட மனிதர்களாக உருவாகும்நிலை

தவிர்க்க முடியாத நிகழ்வாகக் காணப்படுகின்றது. இந்நிலையில், மொழியானது அனைத்துவிதமான திறன் அறிவைப் பெறுவதற்கும் மிகவும் முக்கியமானதாகக் காணப்படுகின்றது. அறிவாற்றலைப் பெறும் செயன்முறையானது அல்லது கற்றல் செயன்முறையானது சமூக இடைவினையின் ஊடாவே இடம்பெறுவதாக விகொட்ஸ்கி கூறுகின்றார். மொழியானது சமூக இடைவினையைப் பேணுவதில் பிரதான இடத்தை வகிக்கின்றமை குறிப்பிடத்தக்கது. பிள்ளைப் பராமரிப்பாளர்கள் குழந்தையுடன் இடைவினை கொள்கின்றார்கள். பராமரிப்பாளருக்குத் தெரியாதவாறே, பராமரிப்பாளர்கள் எவ்வாறு சமூகத்திற்குப் பிரதிபலிக்கின்றார்களோ அவ்வாறே பிள்ளையும் பிரதிபலிக்கும் வண்ணம் பிள்ளை கட்டியெழுப்பப்படுகின்றது. இந்நிகழ்வில் பராமரிப்பாளரின் சமூக, கலாசார, வரலாற்றுப் பின்னணி என்பன பிரதிபலிக்கின்றன என்கின்றார்.

மனிதனின் உளம்சார் ஆற்றலை விகொட்ஸ்கி பின்வருமாறு வகைப்படுத்துகின்றார்.

1. தாழ் உளச் செயற்பாடுகள்: (மரபுரிமை தொடர்பான காரணங்கள், தன்னிச்சையாக ஆற்றல்களான பார்த்தல், கேட்டல் மற்றும் சுவைத்தல்) இவை வெளிவாரியான பொருட்கள் மற்றும் நிகழ்வுகளால் கட்டுப்படுத்தப்படுகின்றன.

2. உயர் உளச் செயற்பாடுகள்: (சமூக இடைவினை, பருப்பொருற் சிந்தனை, தருக்க சிந்தனை என்பனவற்றுடன் மொழிசார் விருத்தியின் ஊடாக ஏற்படுத்தப்படும் திறன்கள், இது மூளையில் இடம்பெறும் ஒரு நிகழ்வாகக் காணப்படுகின்றது) இவ்வகையான உளச் செயற்பாடுகள் முதன்மையாக தாழ் உளச் செயற்பாடுகளைக் கட்டுப்படுத்தப் பயன்படுகின்றன. அத்துடன் வெளிவாரியான பொருட்கள் மற்றும் விடயங்கள் தொடர்பான பிரச்சினைகளைத் தீர்ப்பதற்கு உதவுகின்றன.

குழந்தையின் அறிவுசார் விருத்தியைக் கட்டமைப்பதில் அயலவரின் வகிபங்கு தொடர்பான விகொட்ஸ்கியின் கருத்தை ஆராய்கையில், லொக்கும் ஏனையோரும் (1789) விகொட்ஸ்கியின் எண்ணக்கருவில் அடிக்கோடிட்டுக் காட்டிய விடயம் என்னவெனில், விருத்திசார் செயற்பாட்டின் போது (கேட்டல் மற்றும் பார்த்தல், இவை பிள்ளைகளிலே பிறப்பிலேயே தோற்றம் பெறுகின்றன) தாழ் உளச் செயற்பாடுகளில் குழந்தைகள் கட்டுப்பாட்டைப் பெறுதலையே மையமாகக் கொள்கின்றன என்ற கருத்தாகும். குழந்தைகள் சூழலிற் காணப்படும் எண்ணற்ற தூண்டல்களில் இருந்து கற்றுக் கொள்கின்றன. தூண்டல்கள் மிகவும் முக்கியமானவையாகக் கொள்ளப்படுகின்றமையால் குழந்தைகள் தூண்டல்கள் - துலங்கற் செயற்பாடுகளில் தமது பங்குபற்றலைக் கட்டாயம் கொண்டிருத்தல் வேண்டும். உதாரணமாக வண்டியினுள் (car) தந்தை குழந்தையுடன் ஏறும்போது குழந்தையின் தாயைப் பார்த்து போய்வருகின்றேன் என உணர்வுபூர்வமாக கூறும் பொழுதில் குழந்தை தனது தந்தையின் கவர்ச்சிகரமான கண்களைப் பார்த்து தந்தையை இரசிக்கின்றான், தந்தை

குழந்தையின் தலையைத் திருப்பி அம்மாவைக் காட்டி கைகாட்டச் சொல்கின்றார். இதனையே குழந்தைகள் தாழ்மட்ட உளச் செயற்பாட்டைக் கட்டுப்படுத்தி கவர்ச்சிகரமான அனுபவங்களின் ஊடாக உயர்வான உளச் செயற்பாட்டைப் பெற்றுக் கொள்வதற்கு ஆரம்பிக்கின்றது என விகொட்ஸ்கி விளக்குகின்றார்.

புருணர் மற்றும் சேர்வூட் (1975) ஆகியோரின் பீக்காவோ (கண்ணாமூச்சி) *(Peekcaboo)* ஆய்வின் முடிவில் குழந்தையினதும் தாயினதும் ஆரம்பக்கட்ட தொடர்பாடல் நடத்தைகளுடன் தொடர்பான பொருத்தமான உதாரணங்களை முன்வைத்திருக்கின்றார்கள். இவர்கள் தாய் மற்றும் குழந்தையின் இணைப்பை அவதானிப்பதன் மூலம் பொருத்தமான தகவல்களைத் திரட்டிக் கொண்டார்கள். இந்த அவதானிப்பானது குறிப்பிட்ட காலகட்டத்தில் இடம்பெற்றது.

22 தடவைகள் கண்ணாமூச்சி விளையாட்டை விளையாடினர், முதல் தடவை விளையாடும் போது குழந்தை பத்து மாதங்கள் நிறைவடைந்த குழந்தையாகக் காணப்பட்டது இறுதியாக 22வது தடவை விளையாடும் பொழுது குழந்தையின் வயது ஒரு வருடமும் மூன்று மாதங்களாகவும் காணப்பட்டது.

விளையாட்டின்போது தாயும் பிள்ளையும் நேருக்கு நேர் பார்த்து முகத்தை மறைத்து விளையாடினர். சில சந்தர்ப்பங்களில் பிள்ளையின் கவனத்தை விளையாட்டின் மீது குவியச் செய்யும் வண்ணம் ஒலிகள் அல்லது உயிர் எழுத்தொலிகள் எழுப்பப்பட்டன. கண்ணாமூச்சி விளையாட்டின்போது தாயும் பிள்ளையும் ஒவ்வொரு தடவையும் அவதானிக்கப்பட்டார்கள். தாயும் பிள்ளையும் மாறிமாறி அவர்களின் முகத்தை மறைத்து விளையாடியபோது தாயின் முகபாவத்தில் இருந்து பிள்ளை பலவகைப்பட்ட விடயங்களைக் கற்றுக் கொண்டமை அவதானிக்கப்பட்டது.

"கண்ணாமூச்சி விளையாட்டானது சமூகம்சார் கட்டுருவாக்கத்திற்குச் சிறந்த உதாரணமாகும்" என விகொட்ஸ்கி விபரிக்கின்றார். உதவிகள் எதுவும் கிடைக்காத புதிதாகப் பிறந்த குழந்தைகளின் நிலையில் படிப்படியாக மாற்றம் ஏற்படுகின்றது. மேலும், இவர்களின் குடும்ப உறுப்பினர்களிடமிருந்து தொடர்ச்சியாகப் பெற்றுக்கொள்ளும் அனுபவங்களின் ஊடாகத் தங்களின் நிலையை மாற்றிக்கொள்கின்றார்கள். மந்தமாகத் துலங்குவதிலிருந்து துடிப்புடன் பங்குபற்றுதல் வரை அறிகைசார் செயற்பாடுகளைக் கட்டுப்படுத்தும் தன்மை விரிவடைவதுடன் திறனானது உள்வாரியாக அல்லது தனியாள் மைய அடிப்படையில் கற்றுக்கொள்ளப்பட்டது.

பராமரிப்பாளரால் பிரதிநிதித்துவம் செய்யப்பட்ட விடயங்கள், குழந்தையின் சமூகத்தின் நம்பிக்கைகளும் விழுமியங்களும், மனப்பாங்கு, அறிவு, கடந்தகால மற்றும் தற்கால அனுபவங்கள் உள்ளடங்கலாக பெரியோரிடமிருந்து குழந்தைகளுக்குக் கையளிக்கப்பட்ட அனைத்து விடயங்களையும் விகொட்ஸ்கி அங்கீகரிக்கின்றார்.

உளக்கருவியான மொழி

பிள்ளைகளின் அறிக்கைசார் விருத்தியானது அவர்களுக்கும் அதாவது குழந்தைகளுக்கும் அவர்களோடு இடைவினை கொள்ளும் பராமரிப்பாளர் களுக்கும் இடையே இடம்பெறும் இடைவினையின் விளைவால் இடம்பெறுகின்றது என்பதனை விகொட்ஸ்கி உறுதியாகக் கூறுகின்றார். மொழி மற்றும் ஏனைய அறிகைசார் திறன்கள் உளவியல் கருவியாக இருந்து வெளிப்படுவதற்கு ஆரம்பிக்கின்றது என்பது இவரின் கருத்தாகும். உளக்கருவிகளானது குழந்தைகளின் சமூக இடைவினைச் செயற்பாட்டின் போது முதியவர்களிடம் இருந்து சகபாடிகளிடம் இருந்தும் பெற்றுக்கொள்ளப்படுவதாகக் கூறுகின்றார். இவ்உளக் கருவியான மொழியின் ஊடாக பல்வேறு வகைப்பட்ட கணக்கீட்டு முறை, ஞாபகத்தைத் தூண்டும் நுட்பங்கள், நினைவில் வைக்க உதவும் நுட்பங்கள், இயற்கணிதக் குறியீடுகளின் முறை, கலைப்படைப்புசார் வேலைகள், எழுதுதல், வரைபடங்கள் வரைதல், தேசப்படம் வரைதல், பொறியியல்சார் வரைபுகள் போன்ற திறன்களில் பிள்ளைகள் விருத்தியடைகின்றார்கள். (விகொட்ஸ்கி, 1981 வேர்ஸ்சி, 2000).

விகொட்ஸ்கி இருபத்தோராம் நூற்றாண்டில் வாழ்ந்திருந்தால் அவர் கணினி. தொலைபேசி மற்றும் சொல்சார் செயற்பாடுகள் போன்றவற்றை உளம்சார் கருவிகளின் பட்டியலினுள் உள்வாங்கியிருப்பார் என்பதில் ஐயமில்லை. கணினியின் செயற்பாடானது மனிதனின் சிந்தனைக்குச் சிறந்த உதாரணமாக விளங்குகின்றது. ஏனெனில் மனிதனின் சிந்தனைச் செயற்பாட்டின் மாதிரியாகவே கணினியின் செயற்பாடும் வடிவமைக்கப்பட்டுள்ளது. மில்லரின் (1993) ஆய்வு முடிவின் அடிப்படையில், அறிகையானது எழுத்து வடிவ பண்டைய அறிவுத் தொகுதிகளை விடவும் வாய்வழியான அறிக்கைத் தொகுதியே கடந்த நூற்றாண்டிற்கு முன்னைய காலச் சமூகத்தில் வாழ்ந்த பிள்ளைகளின் அறிவு விருத்திக்குத் தேவையான உளக்கருவியாகக் காணப்பட்டது என்பதை உறுதிப்படுத்துகின்றார்.

எடுத்துக்காட்டாக, கடல்வழிப் பாதையறிவதற்கான தேசப்படத்தின் பதிப்புக்களில் ஏனைய தொழில்நுட்பங்களையும் காணக்கூடியதாகவுள்ளன. மேற்குப் பகுதி நாடுகளான *அவுஸ்ரேலியாவும் நியூசிலாந்தும்* தேசப்படத்தில் கடல் பயணிகளால் மாலுமி ஜேம்ஸ் குக் பயன்படுத்துவதைப் போன்று பழைமையான வரைபடங்கள், திசைகாட்டி, கோணமானி போன்றனவற்றைப் பயன்படுத்தி அடையாளப்படுத்தப்பட்டிருந்தன. மாறாக *தெகிடி* தீவானது ஆரம்ப காலத்தில் பாரிய படகில் பயணித்த ஹவாய்னா மக்களாலும் அந்த மாலுமியாலும் அவர்களாக பயன்படுத்தப்பட்ட தேசப்படத்தில் அலைகள், நட்சத்திரங்கள், பறக்கும் பறவைகள் என்பவற்றை உள்ளடங்கிய வகையில் கயிற்று முடிச்சுக்களாலும் குச்சிகளாலும் குறித்துக்காட்டப்பட்டிருந்தன *(Lewis, 1972).*

இருபத்தோராம் நூற்றாண்டில் இந்தப் பண்டைய முறைகள் மிகவும் வழக்கொழிந்தவையாகக் கருதப்பட்டன, தற்போது மாலுமிகள் கணினி மற்றும் செய்மதித் தொழில்நுட்பத்தின் உதவியுடன் அவர்களின் பயணிக்கும்

பாதையைத் திட்டமிட்டுப் பயணம் செய்யும் நிலை காணப்படுகின்றது. குறித்த ஒரு சமுத்திரத்தின் அமைப்புப் பற்றி விளக்குவதற்கு மேலே குறிப்பிடப்பட்ட இரு வழிகாட்டுனர்களின் உளவரைபடங்களும் முற்றிலும் வேறுபட்டவையாகக் காணப்படுகின்றன. உதாரணங்களின் ஊடாக உளக் கருவிகளின் மூலம் ஒவ்வொரு தனியாட்களும் தங்களின் சமூக, கலாசார மற்றும் வரலாற்று பின்னணிக்கு ஏற்ப எண்ணக்கருக்களைக் கட்டியெழுப்புவதற்கு உளக்கருவிகள் அவசியமாக அமைகின்றன என்பதை விக்கொட்ஸ்கி வலியுறுத்துகின்றார். எனவே விகொட்ஸ்கி பிள்ளைகள் தமது சொந்தக் கலாசாரத்திலும் சமூகச் சூழலிலும் சுதந்திரமாகவும் வினைத்திறனாகவும் செயற்படும் வண்ணம் உளக்கருவி அல்லது அறிக்கைசார் உபாயம் என்பவற்றைப் பிரயோகிப்பது ஆசிரியர், பெற்றோர்கள் மற்றும் முதியோரின் தார்மீகப் பொறுப்பாக அமைதல் வேண்டும் என்றார்.

விகொட்ஸ்கியின் கருத்துக்கமைய மொழியானது மிகவும் முக்கியமானதொரு உளக்கருவியாகக் கருதப்படுகின்றது. அடிப்படையில் இது சமூகச் செயற்பாடாகக் காணப்படுகின்றது அத்துடன் ஏனையோருடன் இடைவினை கொள்வதற்கான அர்த்தத்தை வழங்குவதாகக் காணப்படுகின்றது. எவ்வாறாயினும் பிள்ளையின் மொழிசார் திறன்கள் விருத்தியடையும் பொழுது அத்திறன்கள் அறிவாற்றல்சார் செயற்பாடுகளுக்கு உதவியாக அமைகின்றன. மேலும், பிரச்சினை தீர்த்தல் மற்றும் சுயகட்டுப்பாடு என்பவற்றிற்கும் மொழி கருவியாக அமைகின்றது. அந்த வகையில் பிரச்சினை தீர்க்கும் செயற்பாடுகளில் மொழி பிரதிபலிக்கின்றது. (உதாரணமாக இலக்கங்களை எண்ணுதல், கைக்குட்டையில் முடிச்சுக்களைப் போடுதல் அல்லது இலக்கங்களை ஞாபகப்படுத்தல் போன்றன)

முன்னைய உளவியலாளர்களின் கருத்துக்கமைய, ஆரம்ப காலங்களில் குழந்தைகள் மொழியைப் பயன்படுத்துவதில் சுயபேச்சானது மிகவும் பிரதான முறையாக இருந்து வந்தது. ஆனால் தற்போது குழந்தையின் மொழி விருத்திச் செயற்பாட்டில் இருந்து வழக்கொழிந்துவிட்டதாகக் கூறப்படுகின்றது. இருப்பினும் விகொட்ஸ்கியின் கருத்துக்கமைய இவ்வாறான மொழிகள் பிள்ளைகளின் சிந்தனையில் பெரும் பாதிப்பை ஏற்படுத்துவதாகக் கருதப்படுகின்றது. இவர் சுய பேச்சினை பிள்ளைகள் மட்டத்தில் அதிகரிக்கச் செய்வதற்கான பல நுட்பங்களைக் கையாண்டு அவற்றை விளக்கியுள்ளார். இதன் விளைவாக குழந்தைகள் உளவியல் ஆற்றலைப் பெற்றவர்களாக உருவாகுவதோடு, இவ்வகையான பேச்சு முறையானது சிறுவர்களை அமைதியாக இருந்து வேலை செய்வதற்குப் பழக்கப்படுத்துகின்றது.

சிறுவர்களின் சுய பேச்சு (உள்மனப் பேச்சு) *(Self –talk)*

விகொட்ஸ்கி பிள்ளைகள் பயன்படுத்தும் மொழியை பேசும் விதத்தின் அடிப்படையில் பிறருடன் தொடர்புகொள்வதற்குப் பயன்படுத்தும் பேச்சு, சுய-பேச்சு என இரண்டாக வகைப்படுத்தி முன்வைத்துள்ளார். சுய பேச்சானது அனைத்து வயதுக் கட்டத்திலும் இடம்பெறுவதாகக் கூறுகின்றார். சுயமாக எமது நடத்தைகள் பற்றிப் பரிசீலிக்கும் போது சுய பேச்சு தேவைப்படுவதாக

விகொட்ஸ்கி கூறுகின்றார். விகொட்ஸ்கி பிள்ளையின் சுய பேச்சானது அதிகம் இடம்பெறும் இரண்டு வயதுக்கட்டங்களைச் சில ஆய்வு முடிவுகளின் பின் கண்டறிந்தார்.

4-6 வயது காலங்கள்

3-4 வயது காலங்கள் *(winsler carlton Barry, 2000)*

விகொட்ஸ்கி தனது இரண்டு ஆய்வுகளில் இருந்து பிள்ளையின் சமூக விருத்தியில் மொழியின் வகிபங்கினைப் பற்றிய பல முடிவுகளைக் கண்டறிந்தார். விகொட்ஸ்கியின் (1986) முதலாவது ஆய்வில் 4 வயது 6 மாதம் தொடக்கம் 6 வயதுக்கு இடைப்பட்ட 25 பிள்ளைகள் உள்வாங்கப்பட்டார்கள், அனைத்து மாணவர்களின் வீட்டு அமைப்பும் ஒரே மாதிரியாக வடிவமைக்கப்பட்டிருந்தன. அவர்கள் அனைவரதும் மூன்று வகையான நடத்தைகளின் இலகுவான மற்றும் சிக்கலான நிலைமைகள் படம்பிடிக்கப்பட்டதோடு ஒலி, ஒளிப்பதிவு செய்யப்பட்டன.

1. நிறங்களை இனங்காணுதல்: விகொட்ஸ்கி பிள்ளைகளின் நிறம் தொடர்பான ஆற்றலின் மேம்பாட்டை மதிப்பிடுவதற்காக வானொலியில் நிறத்தின் பெயரைக் கூறுகின்ற பொழுதில் மாணவர்கள் அவற்றைப் பல்வகை நிறங்கள் கொண்ட அட்டையில் குறித்துக்காட்டுதல் வேண்டும் அல்லது நிறங்களின் இயல்பினை அல்லது உதாரணத்தினைக் கூறியதும் அவற்றைக் குறித்தக் காட்டுதல் போன்ற செயற்பாடுகளை விளையாட்டினைப் போன்று மேற்கொண்டார்.

2. மிருகத்தையும் வசிப்பிடத்தையும் ஒப்பிடுதல்: இந்நிலையில் விகொட்ஸ்கி மாணவர்களுக்கு மிருகங்களின் படங்களின் தொகுதிகள் வழங்கப்பட்டன. (உதாரணமாக நாய், எலி, புலி, பூனை) அவ்வாறே மிருகங்களின் வாழ்விடங்கள் (உதாரணமாக சமையல் அறை, வீட்டுத்தோட்டம், காடு, களஞ்சிய அறை) இவை இரண்டு தொகுதிகளில் பொருத்தமான உயிரியையும் வாழ்விடத்தையும் இணைப்பதற்கான அறிவுறுத்தல்கள் ஒலிக்கப்பட்டதற்கேற்ப மாணவர்கள் செயற்படுத்தல் போன்ற செயற்பாட்டினை மேற்கொண்டார்.

3. கதைகளின் தொடர்ச்சி: காகமும் நரியும் மற்றும் முயலும் ஆமையும் ஆகிய கதைகளுடன் தொடர்புடைய கதையின் பல்வேறு பகுதிகளையும் விபரிக்கும் படங்கள் வரையப்பட்ட அட்டைகள் மாணவர்களுக்கு வழங்கப்பட்டன. மாணவர்கள் கதைகளைத் தெரிவு செய்து கதைகளின் ஒழுங்கிற்கேற்ப அட்டைகளை ஒழுங்குபடுத்தும்படி ஆய்வின் போது வேண்டப்பட்டார்கள்.

இவ்வாறான செயற்பாடுகளின் போது குறித்த பிள்ளைகளின் சுய-பேச்சுத் திறன் என்பன போதியளவு செயற்படும் நிலை அவதானிக்கப்பட்டது. குறிப்பாக 4 - 6 வயதுக்கு இடைப்பட்ட சிறுவர்களிடம் அதிகளவிலான உள்மனப் பேச்சுச் செயற்பாடு இடம்பெறுவது கண்டறியப்பட்டது.

இரண்டாவது ஆய்வாக, வின்ஸ்லர், கார்ல்டொன், பார்ரி ஆகியோர் 3 மற்றும் 4 வயது பிள்ளைகளின் நேரமாதிரிகளைப் பயன்படுத்துவதில் சுய பேச்சு தொடர்பாக அவதானித்தார்கள். இதன் அடிப்படையில் ஒவ்வொரு மாணவர்களும் 10 வினாடிகள் அவதானிக்கப்பட்டார்கள். இதன் போது மாணவர்களின் பேச்சு, செயற்பாடுகள் மற்றும் சமூகச் சூழல் என்பன அவதானிப்புப் படிவத்தின் மூன்று பகுதிகளாக உள்ளடக்கப்பட்டு அவதானிக்கப்பட்டு தரவுகள் சேகரிக்கப்பட்டன.

இங்கு இரு வகையான பேச்சு முறைகள் அவதானிக்கப்பட்டன.

* பேச்சு: சமூகப் பேச்சு, இப் பேச்சானது இன்னொரு நபரை நோக்கிய ஒன்றாகக் காணப்படும் இதனூடாகச் சமூகத் தொடர்பு விருத்தியாவதோடு தொடர்பாடல் ரீதியான திறன்களும் விருத்தியாகின்றன.

* சுய பேச்சு **(Self talk)** : இதன் போது ஏதும் சமூகத் திசைமுகப்படுத்தப்பட்ட சொற் பிரயோகங்கள் காணப்படமாட்டாது. மேலும் சிறுவர்கள் மௌனமாகவும், அமைதியான உதட்டசைவுகளைக் கொண்டும் காணப்படுவர்.

இரண்டு வகையான செயற்பாடுகள் அவதானிக்கப்பட்டன.

* இலக்கு திசைமுகப்படுத்தப்பட்டவை: சிக்கல்களைத் தீர்த்தல், விளையாட்டுப் பொருட்களால் கட்டிடங்களை எழுப்புதல், விதிகளுடன் விளையாட்டுக்களை விளையாடுதல்.

* இலக்கு திசைமுகப்படுத்தப்படாத நடத்தைகள்: விளையாட்டுப் பொருட்களை அங்கும் இங்கும் உருட்டுதல் அல்லது எறிதல் நடத்தைகளுக்கிடையேயான இலக்கற்ற அசைவுகள் என்பன.

சமூகச் சூழல்சார் விடயங்கள் அவதானிக்கப்பட்டன.

* ஏனைய பல மாணவர்களுடன் இணைந்து சமூகம் சார் செயற்பாடுகளில் ஈடுபட்டு சமூகத் திறன்களைப் பெற்று சமூகம் சார் திறன்களில் விருத்திபெறுவர்.

* ஒருவர் அல்லது பல சகபாடியுடன் இணைந்து செயற்படும் சூழல் காணப்படும்.

* சகபாடிகள் மற்றும் ஆசிரியர்கள் இணைந்த குழுவுடன் செயற்படுவர்.

* ஆசிரியர்களுடன் ஒவ்வொருவராகத் தொடர்பினை மேற்கொள்வர்.

இவர்களது ஆய்வின் தகவல் பகுப்பாய்வுக்கமைய ஆய்வு மாதிரிகளாகத் தெரிவு செய்யப்பட்டோர் சுயபேச்சை அதிகம் மேற்கொள்வோராகக் காணப்பட்டார்கள். அதிகமான செயற்பாடுகளில் வெளிப்படையான பேச்சை விடவும் சுயபேச்சே அதிகம் இடம்பெற்றன. குறிப்பிட்ட செயற்பாடுகளின் போது மூன்று வயதையுடைய பிள்ளைகளை விடவும் நான்கு வயதையுடைய பிள்ளைகளே அதிக சுயபேச்சை வெளிக்காட்டினார்கள். இலக்கை

அடிப்படையாகக் கொண்ட செயற்பாடுகளில் சுயபேச்சை பயன்படுத்துவதில் ஆர்வம் கொண்டோராகக் காணப்பட்டார்கள்.

விகொட்ஸ்கி சுயபேச்சினை அறிவுசார் நிகழ்வாகப் பரிந்துரை செய்கின்றார். அறிவுசார் செயற்பாடுகளைக் கட்டமைக்கும் கருவிகளில் முக்கியமான ஒன்றாக பிள்ளைகள் வாசிக்க கற்கும் போது வெளிவாரியான பேச்சுக்களில் இருந்து உள்வாரியான (சுய) பேச்சுக்கு நகரும் முறையைக் கொண்டிருப்பார்கள். ஆரம்பத்தில் பிள்ளைகள் குறியீடுகளையும் அதன் பெயரைக் குறிப்பிட்டுச் சத்தமாக வாசிக்கும் பழக்கத்தினைக் கொண்டிருப்பார்கள். உதாரணமாக (,) (ா) (ே) போன்றவற்றை அரைமாத்திரை, அரவு, இரட்டைக்கொம்பு எனப் பெயர்களைக் கூறி வாசிப்பர், பிற்காலத்தில் அவற்றின் இயல்பறிந்து அதற்கேற்ப வாசிப்பு ஒழுங்கை மாற்றிக்கொள்வர், இச்செயற்பாடு சுயபேச்சின் மூலமே இடம்பெறுவதாகக் கூறுகின்றார். சமூகம்சார் திறன்களைப் பெற்றுக்கொள்வதற்கு சுயபேச்சு பெரும் துணையாகக் காணப்படுகின்றது. பிள்ளைகள் வாசிப்பின் ஆரம்பக்கட்டத்தில் மிகவும் சத்தமாக வாசிக்கின்றார்கள் பிற்காலத்தில் மௌனமாக வாசிக்கக் கற்றுக்கொள்கின்றார்கள். இந்நிலையை அடைவதற்கு சுய பேச்சே அடிப்படையாக அமைகின்றது. இவ்வாறான வாசிப்பு அறிகைசார் செயற்பாடுகளில் வாசிப்பு ஒரு முக்கிய கருவியாகப் பயன்படுத்தும்நிலை கல்விச் செயற்பாட்டில் தவிர்க்க முடியாத ஒன்றாகக் காணப்படுகின்றது.

அண்மை விருத்தி வலயம் *(Zone of Proximal Development or ZPD)*

சிறுவர்களின் கற்றலைச் சமூக ரீதியாகச் சிந்திக்கும் பொழுது விகொட்ஸ்கி ***"அண்மை விருத்தி வலயம்"*** என்ற எண்ணக்கருவைக் கண்டறிந்தார். இது சிறுவர்களால் ஏனையோரின் உதவி எதுவும் இல்லாத நிலையில் என்ன செய்ய முடியும் என்பதற்கும், சிறுவர்களால் ஏனையோரின் உதவியுடன் என்ன செய்ய முடியும் என்பதற்கும் இடையேயான இடைவெளியை பற்றியதாகும் என்பதையும் குறிப்பிடுகின்றார். உதாரணமொன்றை நோக்குவோம், இரு சமவயதுக் குழந்தைகளைத் தெரிவு செய்து அவர்களுக்கான ஒரே வகையான தொடர்பணியினை வழங்கும் பொழுது இருவரும் ஒரே அளவிலேயே வினையாற்றுவதாக அனைவரும் கூறுவர். இவ்வினையாற்றலானது அவர்கள் சுயமாக ஏனையோரின் உதவிகள் இல்லாமல் செய்யக்கூடிய ஆற்றலின் மட்டத்தை அல்லது அவர்களால் சுயமாக எதனைச் செய்யமுடியும் என்பதை பிரதிபலிக்கின்றது. இப்போது இரண்டு வேறுபட்ட ஆளுமையுள்ளவர்களால் அவ்விரு பிள்ளைகளுக்கும் தமது பணிகளைச் செய்வது தொடர்பாக அறிவுறுத்தல்களும், பயிற்சிகளும் வழங்கப்பட்டன. அதனைத் தொடர்ந்து இவ்விரு பிள்ளைகளின் வினையாற்றுகைகளும் உதவி வழங்கிய ஆளுமைகளின் செல்வாக்கினைக் கொண்டிருந்தமை கண்டறியப்பட்டது இப்பொழுது அவ்விரு சிறுவர்களும் சமனானவர்கள் என்று உங்களால் கூறமுடியுமா? இதனையே விகொட்ஸ்கி அண்மை விருத்தி வலயத்திற்கு அமைவாகவே அச்சிறுவர்களின் செயலாற்றுகை தொடர்பான வேறுபாடு அமையப்பெற்றிருக்கும் என வாதிடுகின்றார்.

இன்னொரு வகையில் கூறுகையில் சிறுவனொருவன் தனக்கு உதவி புரிபவரிடமிருந்து மற்றைய சிறுவனிலும் அதிகமான உதவிகளைப் பெறும் நிலை காணப்பட்டது. மற்றைய சிறுவனுக்கு போதிய உதவி கிடைக்கவில்லை இந்நிலை விகொட்ஸ்கி சமூக உதவிக்கும் உதவியற்ற நிலையில் சுயமான இயலுமைக்குமிடையேயான வேறுபாடுகளை தெளிவுபடுத்த முடியும் என வாதிடுகின்றார். இவ்வாறான விடயங்களின் அடிப்படையில் சமூகத்தினரின் உதவியின் முக்கியத்துவத்தினை விளக்கி அதன் அடிப்படையில் குழந்தையின் கற்றல் செயற்பாட்டில் துறைசார்ந்தோரின் உதவியின் முக்கியத்துவத்தினை வலியுறுத்துகின்றார்.

விகொட்ஸ்கி சிறுவர்கள் ஏனையோருடன் இடைவினை கொள்வதன் மூலம் எவ்வாறு சிந்திப்பது என்பதைக் கற்றுக்கொள்கின்றார்கள் என்பதையும் உறுதியாகக் கூறுகின்றார். இது ஓர் ஆய்வு முடிவில் கண்டறியப்பட்டது. மூன்று வயதுக் குழந்தை ஒன்றுடன் தாய் மேற்கொள்ளும் இடைவினையைச் செயற்பாட்டிலிருந்து பிள்ளைகள் பல விடயங்களைச் சிந்திக்கவும், செயற்படவும் கற்றுக்கொள்கின்றார்கள். எனவே தாயின் இடைவினை பிள்ளையின் கற்றலுக்கு இன்றியமையாததாக அமைகின்றது என விகொட்ஸ்கி வாதிடுகின்றார்.

தாய் வீட்டில் சில நுட்பங்களைப் பயன்படுத்திச் சிந்திக்கவும் செயற்படவும் பிள்ளைகளைப் பழக்கப்படுத்துவதைப் போன்று ஆசிரியர்களும் வகுப்பறையில் மாணவர்களைச் சிந்திக்கத் தூண்ட முடியும். எடுத்துக்காட்டாக சங்கீதக் கதிரை என்ற விளையாட்டை விளையாடும் போதும் பிள்ளை விளையாட்டின் விதிகளை கேட்டறியும் போதும் அதற்கான காரணங்களை பிள்ளைகளுடன் உரையாடும் போதும் தெளிவுபடுத்தும் போதும் அப்பிள்ளை விளையாட்டைப் பற்றிச் சிந்தித்துச்செயற்பட ஆரம்பிக்கின்றான். இதன்போது பிள்ளைகளிடம் ஏற்படும் சந்தேகங்கள், பிரச்சினைகள், சவால் என்பவற்றை ஆசிரியர் சீர்செய்து பிள்ளைகளுக்கு வசதியளித்தல் வேண்டும்.

வகுப்பறையில் இடம்பெறும் அனைத்து வகையான விளையாட்டுக்கள், பணிகள் என்பனவற்றுக்காக ஆசிரியரிகள் மாணவர்களுக்கான துணைக் கட்டுக்களாக *(Slattolding)* பணியாற்றுதல் வேண்டும். இவ்வகையான உதவியானது மாணவர்கள் தங்களின் பணிகளை வெற்றிகரமாகச் செய்வதற்குப் பெரிதும் துணையாக இருக்கும் என்பதை விகொட்ஸ்கி வலியுறுத்துகின்றார். மிகவும் சுதந்திரமான முறையில் உதவியளிப்பதால் மாணவர்களை நடைமுறை உலகிற்கேற்ப வினைத்திறன் கொண்டோராக விருத்தியாக்க முடியும். பணிகளை சிறுசிறு துண்டுகளாக உடைத்துப் பணியாற்றுவதால் மாணவர்களின் தொடர் கவனத்தைப் பணி மீது திசைமுகப்படுத்தலாம், மாணவர்களுக்குப் பிரச்சினைகளைத் தீர்ப்பதற்கான பொதுவானதும் தனித்துவமானதுமான பிரச்சினை தீர்க்கும் உபாயங்களை வழங்க முடியும், மேலும் கற்பதற்கான பாடத்தையும் வழங்குதல் வேண்டும்.

எவ்வாறிருப்பினும் மாணவர்களினதும் ஆசிரியர்களினதும் அறிவுத் தொகுதியின் ஒரு படிப்படியான பரஸ்பரக் கைமாறல் இடம்பெறுவது இங்கு குறிப்பிடத்தக்கதாகும். இதனை கற்கும் மாணவன் விளையாட்டின் விதிமுறைகளை திருத்தியமைப்பதற்கான ஆசிரியர்களிடம் பரிந்துரைகளை முன்வைத்ததிலிருந்து புரிந்துகொள்ள முடிகின்றது, விகொட்ஸ்கி இதனை கற்பித்தலின் ஊடாகக் கற்றல் எனக் குறிப்பிடுகின்றார்.

ஏனையவர்களுடன் கொண்டுள்ள இயற்கையான தொடர்பு பிள்ளைகளினதும் உதவுவோர்களினதும் வகிபங்கினை பரஸ்பரமாக மாற்றிக்கொள்ளவும் இரு தரப்பினரது அறிகைசார் விருத்திக்கும் இவ்வாறான விளையாட்டுக்கள் அடிப்படையாக அமைகின்றன. எடுத்துக்காட்டாக விளையாட்டொன்றில் ஆசிரியரும் மாணவர்களும் இரு அணிகளாகத் தங்களின் வகிபங்கினை ஏற்று விளையாடுகின்றார்கள். இவ்வாறான நிகழ்வுகளின்போது என்ன இடம்பெறுகின்றது? பிரச்சினையைத் தீர்ப்பவர் யார்? பிள்ளை விளையாடும் பொழுது ஏனைய பிள்ளைகள் கற்றுக்கொள்ளும் பிள்ளைகளும் தன்னம்பிக்கை கொண்டோராகக் காணப்படுவர். பிள்ளைகள் தங்களின் விளையாட்டுக்கள் தொடர்பான விதிமுறைகளைப் படிப்படியாகக் கற்றுக்கொள்வர். இவ்வாறாக விகொட்ஸ்கி தனது கொள்கையில் மாணவர் விருத்தியில் அண்மை விருத்தி வலயம், உதவிக் குழு பற்றிய எண்ணக் கருக்களை விபரிக்கின்றார். செயற்பாட்டுக் கற்றல், உதவியுடன் கற்றல், பரஸ்பரக் கற்பித்தல், துணையுடன் கண்டறிதல், கூடி இணைந்து அறியும் ஆற்றல் போன்ற கல்விசார் பதங்கள் விகொட்ஸ்கியின் எண்ணக்கருவின் அடியொட்டித் தோன்றியவை என்பது உறுதிப்படுத்தப்பட்டுள்ளது.

விகொட்ஸ்கியின் கொள்கையின் பொதுவான நன்மைகள்

* விகொட்ஸ்கியின் மிகவும் முக்கியமான எண்ணக்கரு அறிகைசார் விருத்தி நிச்சயமாக ஒரு சமூகச் செயற்பாடு என்பதாகும். எமது அறிகைசார் விருத்திச் செயன்முறையும் சமூகமும் பின்னிப் பிணைந்தவை ஒன்றுக்கொன்று உறுதுணையாகவும் அமைகின்றன. பிள்ளைகளின் அறிவுசார் விருத்தியில் சமூகத்தின் பிரதிபலிப்பு நிச்சயம் காணப்படும் இல்லாவிடின் அவ்வறிவு சமூகத்தினால் நிராகரிக்கப்படும்.

* சிந்திக்கும் வழிமுறைகள் மற்றும் செயற்பாடுகள் அடிப்படையில் சமூக இடைவினையின் ஊடாகவே பெற்றுக்கொள்ளப்படுகின்றன. பின்னர் அது படிப்படியாக தனிநபரின் அறிவுத் தொகுதியினுள் உள்வாங்கப்படு கின்றது என்கின்றார். எனவே கற்றல் செயற்பாடுகள் வெளிவாரியாக இடம்பெற்று அது உள்நோக்கி நகர்வதாகக் கூறுகின்றார்.

* விகொட்ஸ்கி பிள்ளையின் கற்றலின் சமூக இயல்பில் கவனம் செலுத்துகின்றார். அத்துடன் பிள்ளையின் சிந்திக்கும் ஆற்றலின் கட்டமைப்பை சமூகம்சார் அனுபவங்கள் தீர்மானிப்பதாகக் குறிப்பிடுகின்றார்.

* மேலும் இவர் மொழி பிள்ளையின் கல்வியிலும் உளவியலிலும் செல்வாக்குச் செலுத்தும் மிக முக்கியமான அம்சமாகக் காணப்படுகின்றது என்கின்றார்.

* விகொட்ஸ்கியின் 21ம் நூற்றாண்டின் கல்வி நடைமுறையில் பிரயோகம் செய்யத்தக்க பல பயன்மிக்க கருத்துக்களை முன்வைத்துள்ளமை அவருடைய கொள்கையின் முக்கியமான விடயமாகும்.

* வகுப்பறைக் கற்பித்தல் நுட்பங்களாகப் பயன்படுத்தத்தக்க பல விடயங்களை விகொட்ஸ்கி தனது கொள்கையில் குறிப்பிட்டுள்ளார்.

விகொட்ஸ்கியின் கருத்துக்களின் சாதாரண வகுப்பறைப் பிரயோகம்

விகொட்ஸ்கியின் எண்ணக்கருக்களின் வகுப்பறைப் பிரயோகம் பற்றி நோக்குவோமானால், முதற்படியாக ஆசிரியர்கள் பின்வரும் செயற்பாடுகளில் ஈடுபட வேண்டும்.

* மதிப்பீட்டில் பிள்ளைகளால் சுயமாக என்ன செய்யமுடியும் என்பதை மதிப்பீடு செய்ய முடியும். அவ்வாறே சமூக உதவியுடன் அல்லது ஏனையோரின் உதவியுடன் என்ன செய்ய முடியும் என்பதை மதீப்பிடலாம். இது ஒரு மாற்று மதிப்பீடாகவும் குறிப்பிடப்படலாம். இது "ஆயத்த நிலை" என்ற எண்ணக்கருவுடன் தொடர்பானது.

* பிள்ளைகளால் சுயமாக என்ன செய்ய முடியும் என்பதனைக் கருத்திற் கொள்ளாமல், "அண்மை விருத்தி வலயம்" என்ற எண்ணக்கருவிற்கு ஏற்ப பிள்ளைகளால் ஆசிரியரின் துணையுடன் பிள்ளைகளால் எவற்றைச் செய்ய முடியும் என்பதற்கு ஏற்ப கற்பித்தலைத் திட்டமிட்டுக் கற்பிக்க முடியும்.

* கற்பித்தல் முறையானது மாணவர்களால் எதுவித உதவிகளும் இன்றிச் சுயமாகச் செய்யக் கூடியவை மறுபுறம் ஏனையோரின் (முதியோர், ஆசிரியர்) உதவியுடன் செய்யக்கூடியவை என்பவற்றை மையப்படுத்தியதாக திட்டமிட்டு நடைமுறைப்படுத்த முடியும். இதன் அடிப்படையிலேயே கணினி விளையாட்டுக்களில் சகபாடிகள், அறிவுறுத்தல்கள், சில நிகழ்வு என்பன பிள்ளைகளுக்கு உதவி ஊக்கப்படுத்துவதற்குத் துணைபுரியும் வகையில் அமைக்கப்பட்டுள்ளன என்பதைக் கருத முடியும்.

* கற்றல் கற்பித்தல் செயற்பாடுகள் ஒரே நேரத்தில் இடம்பெறுகின்றன. இது ஆசிரியர்களுடன், சகபாடிகளுடன் குழுக்களுடன் இடையூடாடி அறிவுப் பகிர்தல், குழுவாக இணைந்து பிரச்சினை தீர்த்தல் போன்ற செயற்பாடுகள் "கூட்டு அறிவாற்றல்" செயற்பாடு என்று அழக்கப்பட்டுள்ளது.

* விகொடஸ்கியின் அணுகுமுறையானது அனைத்து வகையான மாணவர்களையும் ஒரே வகுப்பறையில் வைத்துக் கல்வி (உள்ளடங்கல்) கற்பிப்பதற்கு ஏற்றவகையில் உதவிகளை வழங்கும் நுட்பங்களைக் கூறியுள்ளது. (மனஇறுக்கம், மெல்லக்கற்போர், மீத்திறன் உடையோர்,

கற்றல் இடர்பாடுடையோர் போன்ற அனைத்து வகையான மாணவர்களுக்கும் இயலாமையின் தன்மைக்கேற்ப உதவிகளை வழங்க முடியும்).

* மாணவர்களின் தற்போதைய நிலையை விஸ்தரிப்பதற்கு விகொட்ஸ்கியின் கொள்கையில் போதியளவு ஏற்பாடுகள் காணப்படுகின்றன.
* முழுமையான பணியொன்றின் செய்யக்கூடிய அளவில் பல பகுதிகளாகப் பிரிக்கப்பட்டு முகாமை செய்யப்படுதல் வேண்டும் என்பதனை விகொட்ஸ்கியின் கருத்து எடுத்துரைக்கின்றது
* இவ்வெண்ணக்கரு வகுப்பறைச் செயற்பாடுகளின்போது மாணவர்களின் இயலுமைக்கேற்ப பணிகளை சிறுசிறு துண்டுகளாகப் பிரித்து நடைமுறைப்படுத்த முடியும்.
* "கட்டுருவாக்க வலயம்" ஒன்றினை உருவாக்குதல். அதாவது ஆசிரியர் செயற்பாட்டின் இலக்கை அறிந்து செயற்படுவதன் மூலம் மாணவர்களின் விருத்தி வலயத்தினை விரிவாக்கும் வகையில் செயற்பட முடியும்.

உள்ளடங்கற் கல்வியும் விகொட்ஸ்கியும்

விகொட்ஸ்கி நடைமுறையிலுள்ள விசேட கல்விமுறையின் பிரச்சினைகள் தொடர்பாகவும் கல்வி உளவியல் தொடர்பாகவும் கற்றறிந்தார். இவரது துறை, குறைபாடு தொடர்பான உளவியற் கல்வியோடு தொடர்புடையதாகக் காணப்பட்டது. விகொட்ஸ்கியின் ஆய்வொன்றில் புலன்கள் தொடர்பான குறைபாடுடையோர், உடல் ரீதியான அங்கவீனமுள்ளோர், அறிகைசார் குறைபாடுடையோர், நரம்பியல்சார் குறைபாடுகளுள்ளோரை மையமாகக் கொண்டவகையில் ஆய்வொன்றை மேற்கொண்டார். மேலும், கேட்டல் மற்றும் வாய்பேசாதவர்கள், கணபார்வைக் குறைபாடு, அறிகைசார் இடர்பாடுகளையுடையோர் மற்றும் பேச்சு மற்றும் மொழிசார் குறைபாடுகளையுடையோர் என நான்கு வகையான விசேட தேவைகளுள்ள பிள்ளைகளுக்கான கல்வி தொடர்பான சட்டவாக்கம் பற்றி தனது படைப்புக்களை வெளியிட்டுள்ளார்.

விகொட்ஸ்கியின் நோக்கில் இயலாமை:

1. இயலாமை எதிர்மறையான அர்த்தம் கொண்டதாகக் காணப்படுகின்ற போதிலும், அது பிள்ளைகளை விசேடமான முறையில் நேர் மனப்பாங்குடன் ஆய்வு செய்வதற்கு எமக்கு உதவுகின்றது.
2. இயலாமையுடைய பிள்ளைகளின் விருத்தியில் பண்பு ரீதியான விருத்தி அளவு ரீதியான விருத்தியிலும் பார்க்க மிகவும் அர்த்தமுள்ளதாகக் காணப்படுகின்றது.

3. சமூக ரீதியாக உதவக்கூடிய பொருத்தமான முறை காணப்படுமாயின், இயலாமையுடைய பிள்ளைகளுக்கு தாழ்வுச் சிக்கலில் இருந்து மீழுதல் மற்றும் சமூக நிலைமைகளில் எதிர்மறையான தன்மைகள் போன்றவற்றிலிருந்து மீழுதல் அவசியமற்ற விடயங்களாகிவிடும்.

4. அறிகைசார் திறன்கள் விசேட தேவையுள்ள பிள்ளையாக இருந்தாலும் சாதாரண பிள்ளையாக இருந்தாலும் தனிநபர்களுக்கிடையே வேறுபட்ட அளவிற் காணப்படுகின்றன. இது கலாசார மற்றும் சமூகப் பின்னணிக்கு ஏற்றாற் போல் காணப்படும்.

5. இயலாமையுள்ள பிள்ளைகள் அங்கவீனமில்லாத பிள்ளைகளிடமிருந்தும் கலாசாரத்தினதும் கற்றலினதும் விரும்பத்தகாத கூறுகளால் பாதிக்கப்பட்டவர்களிடம் இருந்தும் விலக்கிவைக்கப்படல் வேண்டும்.

விகொட்ஸ்கியின் பார்வையில் பிள்ளைகளின் விசேட கற்றல்பிரச்சினைகள்:

1. விருத்தி தொடர்பான தத்துவங்கள் விசேட தேவையுள்ள பிள்ளைகளுக்கும் சாதாரண பிள்ளைகளுக்கும் பெரும்பாலும் பொதுவானதாகக் காணப்படுகின்றது, இதன் காரணமான விசேட மற்றும் சாதாரண பிள்ளைகள் ஒன்றாக ஒரே வகுப்பறையில் வைத்துக் கற்பிக்கப்படல் வேண்டும். மற்றும் இயற்கையுடன் இணைந்த நடைமுறை சார்ந்த செயற்பாடுகள் முன்னெடுக்கப்படல் வேண்டும்.

2. கல்வியியலாளர்களும் உளவியலாளர்களும் விருத்திசார் பிரச்சினையுள்ள பிள்ளையின் இயலுமையிலும் திறன்களிலும் கவனத்தைச் செலுத்த வேண்டும், மாறாக குறைபாடுகளிலும் வரையறைகளிலும் கவனத்தைச் செலுத்தல் கூடாது.

3. குறைபாடுள்ள பிள்ளையால் சாதாரண அடைவினையையோ அல்லது சாதாரண குழுச் செயற்பாட்டிலோ பங்கெடுத்தல் கடினமானதாகக் காணப்படலாம் எனவே அவர்களுக்கான வசதியளிக்கும் செயற்பாடு காணப்படுமாயின் குறைபாடுகள் வலுவற்றுப் போகும் நிலை தோன்றும்.

4. பொதுவாகப் பிள்ளைகளின் பேச்சாற்றல், குறைபாடுள்ளோரின் சமூகம் மற்றும் கலாசார ரீதியான பிரச்சினைகளைச் சமாளிக்க பெரிதும் துணையுரியும்.

5. உளவியக்கச் செயற்பாடானது இயலாமையுடைய பிள்ளைகளுக்கு வேறுபட்டதாகக் காணப்படலாம், ஆதலால் இவர்கள் தமது தனித்துவமான ஆளுமையை குணவியல்பைக் கொண்டிருப்பதோடு அவற்றின் விருத்திச் செயற்பாடும் இடம்பெறும் நிலை காணப்படுகின்றது.

விஷேட கல்வியில் விகொட்ஸ்கியின் கொள்கையின் பிரதிபலிப்புக்கள்

சமூக இயல்பு மற்றும் இயலாமையுடைய மக்களின் தனிப்பட்ட இருக்கும் இயங்குதிறனை விளங்கிக்கொள்ளல்:

விகொட்ஸ்கி சாதாரண நடத்தைக்கும் அசாதாரண நடத்தைக்கும் இடையே பாரிய வேறுபாடுகள் காணப்படுவதாகவும் மற்றும் மனித விருத்திக்குக் காரணம் சமூகம் பரம்பரையும் என்கின்றார், இவை மிகவும் சிக்கல் நிறைந்த ஒரு விடயமாகக் கருதினார். மேலும் இரண்டு மட்டங்களில் உளவியல் செயற்பாடுவதாக கூறுகிறார் *(Wertsch.J.V.1985)*. முதலாவது தாழ்நிலை மட்டமாகும் இது புலன்கள், ஞாபகம், கவனம், நரம்பியல் முறைமை என்பனவற்றை உள்ளடக்கியிருக்கும். இவையனைத்தும் உயிரியினுள் கட்டமைக்கப்பட்டவையாகும், இதனால் இவை விஷேடத்துவம் வாய்ந்தவையாகக் கருதப்படுகின்றன.

அடுத்ததாக உயர் மட்டம் கலாசாரம், எண்ணக்கரு சார்ந்த காரணம் கூறல், தருக்கரீதியாக ஞாபகப்படுத்தல், மொழி, இயல்பான கவனம் மற்றும் திட்டமிட்ட கவனம் போன்ற விடயங்கள் உள்ளடங்கிக் காணப்படும். விகொட்ஸ்கி, குழந்தையின் உயவியல் சார் செயற்பாடுகள் இரண்டு தடவைகள் இடம்பெறுவதாகக் கூறுகின்றார். முதலாவது சமூக மட்டத்தில் நபர்களுக்கிடையே இடம்பெறுவதாகவும், இரண்டாம் நிலை தனியாள் மட்டம் இது குழந்தையின் உள்ளேயே இடம்பெறுவதாகக் கூறுகின்றார். இந்த அபிப்பிராயத்தின் அடிப்படையில் இயலாமை உளவியல் ஆடசி எல்லைக்குள் மட்டுப்படுத்தப்பட்ட ஒன்றல்ல அது சமூகத்தின் அசாதாரண நடத்தையினதும் செல்வாக்கைக் கொண்டிருக்கும். வேறு வார்த்தையில் கூறுவதானால் சமூக இடைவினையில் உள்ள குறைபாடுகளும் காரணமாக அமையும்.

இயலாமையுடையோரின் கல்வி, புனர்வாழ்வு மற்றும் சீராக்கம்:

விஷேட கல்வியின் பிரதான குறிக்கோள் உளவியல் இயக்கத்தை உறுதியாக்கி விருத்தி செய்வதன் ஊடாக தீவிரமான அயலாமைகளைச் சீர்செய்தல் மாத்திரம் அல்ல இரண்டாம் படியாக அவற்றை கட்டுப்படுத்தவும் வராமல்தடுக்கவும் மீட்கவும் புணப்படுத்தவும் கல்விமுறையும் உளவியல் சார் செயற்பாடுகளும் துணைபுரிய வேண்டும். வினைத்திறனான புனர்வாழ்வுக்கு பொருத்தமான முறையில் பொருத்தமான நேரத்தில் கல்வி பிரயோகம் செய்யப்படல், அவர்களின் கலாசார மற்றும் உளவியல் செயற்பாடுகள் வலுவூட்டப்படுவதோடு சீரமைக்கப்படுதல், சமூகத் தொடர்பு மற்றும் தொடர்பாடல் இயலுமை என்பன மேம்படுத்தப்படல் வேண்டும் என்றார். விகொட்ஸ்கி இயலாமையுடையோருக்குகான மதிப்பீட்டு முறைகளை பிள்ளைகளுக்கேற்ப வகைப்படுத்தல், இயலாமை நிலைக்கேற்ப இசைவுபடுத்தல் வேண்டும். இயலாமை உள்ள பிள்ளைகளை முன்னோக்கு அடிப்படையில் வலுப்படுத்தல் வேண்டும். இவர்களை சாதாரண மாணவர்களைப் போன்று அளவிடுதல் பயனற்றது எனவும் பரிந்துரை செய்கின்றார்.

இயலாமையுடைய மாணவர்களைத் தெரிவு செய்தலும் அளவீடும்:

விகொட்ஸ்கி, நடைமுறையில் உள்ள பொதுவான நுண்மதிச் சோதனை சிறுபராயத்தினருக்குப் பொருத்தமானதல்ல என்கின்றார். அவை சிறுவர்களின் மொழிரீதியான உண்மை நிலையையும் அனுபவங்களையும் கலாசார குறைபாடு அல்லது அறிவுக் குறைபாடு மற்றும் ஏனைய கூறுகளை அளவிடுவதற்குத் தவறுவதாகக் கருதுகின்றார். இவரின் கருத்தின்படி மதிப்பீடானது இயங்குநிலை கொண்டதாகவும் மாணவர்கள் தற்போதைய நிலையையும் உதவியின் பின் செய்யக் கூடிய நிலையை மதிப்பீடு செய்து அதற்கமைய மாணவர்களை விருத்தி செய்ய வேண்டும் என்கின்றார். இது பிள்ளையின் உச்ச ஆற்றலை விருத்தி செய்யத் தூண்டுவதாக அமைதல் வேண்டும்.

அனேகமாக உளவியலாளர்கள் பொதுவான உளவியல்சார் ஆய்வுகளிலேயே தங்களை ஈடுபடுத்தினார்கள், அவர்கள் மிகவும் குறைந்த அளவிலேயே மருத்துவம்சார் பிரயோகங்களில் அவதானத்தைச் செலுத்தினார்கள். உண்மையிலேயே விகொட்ஸ்கி விசேட பிள்ளைகளின் உளவியலுக்காக மிகவும் உயர்வான பங்களிப்பைச் செய்துள்ளார். இதனால் இவர் விருத்திக் குறைபாட்டியலின் *(Detectology)* (உடல், உளக் குறைபாடுள்ளோருக்குக் கற்பிக்கும் முறையில் சார்ந்தது) தந்தையாக அறியப்படுகின்றார். விகொட்ஸ்கியின் அசாதாரண கலங்களில் ஏற்படும் குறைபாடு தொடர்பான கோட்பாடு *(Dysontogeneeis)* விசேட கல்வி தொடர்பான மிகப் பெரிய படைப்பாகும். *(Ginedis. 1995).*

விகொட்ஸ்கியின் கருத்துக்களை உள்ளடங்கல் வகுப்பறையில் எவ்வாறு ஒரு ஆசிரியர் பிரயோகம் செய்யலாம் என நோக்குவோமானால்.

* விகொடஸ்கியின் அண்மை விருத்தி வலயம் (ZPD) விஷேட தேவையுள்ள மாணவர்கள் *"என்ன செய்ய வேண்டும்"* என்பதை விடவும் அவர்களால் *"என்ன செய்ய முடியும்"* என்பதை ஆசிரியர்கள் உணர்ந்து செயற்படத் தூண்டுகின்றது. சாதாரணமான மாணவர்கள் ஒரு சில துறைசார் செயற்பாடுகளில் பலவீனமானவர்களாகக் காணப்படலாம் இருப்பினும் அவர்கள் ஏனைய துறைகளில் விஷேட திறன் கொண்டு காணப்படலாம். இந்நிலையில் பொதுவாக மதிப்பிடும் சாதாரண மதிப்பீட்டு முறைகள் இவ்வாறான மாணவர்களின் உண்மை இயலுமையை அறிந்துகொள்வதற்குப் பொருத்தமானதல்ல, எனவே ஆசிரியர்கள் மாணவர்களின் குறைபாடுகள் உள்ள துறைகளை இனங்கண்டு மாணவர்களுக்கு உதவும் வகையில் மதிப்பீடுகள் அமைதல் வேண்டும்.
* விஷேட தேவையுள்ள உள்ள பிள்ளைகளை உள்ளடக்கிய வகுப்பறையில் கற்பிக்கும் ஆசிரியர்கள் இம்மாணவர்களுக்கு ஏனைய சக மாணவர்களுடனும், முதியவர்களுடனும் இடைவினை கொள்வதற்கு அதிக வாய்ப்புக்கள் தேவை என்பதை அறிந்திருத்தல் வேண்டும்.

இல்லாவிடின் அவர்கள் கலாசாரத்துடன் இணைந்து விருத்தியாவதிலும் ஏனைய சமூகமயமாக்கல் விடயங்களிலும் மிகவும் ஆபத்தான பிரச்சினைகளை எதிர்கொள்வார்கள், ஆகவே உள்ளடங்கள் ஆசிரியர்கள் விஷேட தேவையுள்ள பிள்ளைகளை முதிர்ந்த மற்றும் சகமாணவர்களுடன் இடைவினை கொள்வதை ஊக்கப்படுத்தலை கடமையாகக் கொள்ளுதல் வேண்டும். இதன் காரணமாகவே விசேட தேவையுள்ள பிள்ளைகளை உண்மைக் கலாசாரத்தின் சாதாரண செயற்பாடுகளுடன் இடைவினை கொள்ளச் செய்தலே உள்ளடங்கள் முறையின் பிரதான நோக்கமாகக் கொள்ளப்படுகின்றது.

* விகொட்ஸ்கியின் கொள்கையின் பரிந்துரையின் அடிப்படையில், பூரணமான செவிப்புலக் குறைபாடுள்ள மாணவனை விஷேட தேவைகள்சார் கல்விச் செயற்பாட்டினுள் உள்வாங்கும்போது அம்மாணவர்களுக்கான சைகை மொழிமூலம் தொடர்பு கொள்வதற்கான வாய்ப்புக்கள் போதியளவு காணப்படுதல் வேண்டும். ஏனெனில் மொழியுடன் இணைந்து அறிவு விருத்தியையும் பெறுவதற்கு இது துணையாக அமையும்.

* விகொட்ஸ்கியின் கொள்கையும் ஆசிரியர்கள் தங்களை வகுப்பறைக்குள் மட்டுப்படுத்திவிடக்கூடாது என்பதைப் பரிந்துரை செய்கின்றது. ஏனெனில் மருத்துவர்கள், ஏனைய பணியாளர் குழுக்கள் போன்றவர்களும் நடைமுறைப் பிரச்சினைக்கான தீர்வுகள் போன்ற விடயங்களும் பாடசாலைக்கு வெளியிற் காணப்படுவதால் ஆசிரியர் உண்மை உலகிலும் மாணவர்களுக்காக வேலை செய்தல் வேண்டும் என்கிறார்.

நிறைவுரை

பல்துறை சார்ந்த வல்லுனராகக் காணப்படும் விகொட்ஸ்கியின் உளவியற் கருத்துக்களான கலாசாரமும் அறிவு விருத்திரும், மொழியும் பிள்ளைவிருத்தியும் துணைக்கட்டு, அண்மை விருத்தி வலயம் போன்றன பொதுவான பிள்ளை விருத்தியினை மையப்படுத்தியதாகக் காணப்படுகின்றன. இவ்வாறு காணப்படும் பொதுவான உளவியற் கருத்துக்களை விசேட தேவையுள்ள பிள்ளைகளின் விருத்திக்கு எவ்வாறு பயனுள்ள வகையில் பிரயோகம் செய்வது என்பதை நடைமுறை ரீதியாக ஆய்வுகளை மேற்கொண்டு விசேட தேவையுள்ள பிள்ளைகளின் விருத்தி தொடர்பாக இன்றுவரை பேசப்படுகின்ற பெறுமதி மிக்க கருத்துக்களை முன்வைத்துள்ள பெருமை விகொட்ஸ்கியைத் தவிர எவருக்கும் கிட்டப்போவதில்லை. தற்காலத்தில் பிரபல்யமடைந்து காணப்படும், இருபத்தோராம் நூற்றாண்டிலும் பிரயோகம் செய்யத்தக்க வகையில் விசேட தேவையுள்ள பிள்ளைகளை சமூகமயாக்கலின் முக்கிய செயற்பாடான உள்ளடங்கல் வகுப்பறை குறித்து விகொட்ஸ்கியால் முன்வைக்கப்பட்டுள்ள கருத்துக்கள் உலகநாடுகளைப் போன்று இலங்கையிலும் பிரயோகம் செய்ய மிகவும் பொருத்தமானது என்பதில் எதுவித ஐயமுமில்லை.

கற்றல் திறனும் மனத்திரையின் காட்சிகளும்

* மோ.கோஸ்டாண்டி

எந்த ஒரு விஷயத்தையும் மனத்திரையில் பிம்பங்களாக ஓட்டிப்பார்க்கும் திறனை யாரும் குறைத்து எடைபோட்டுவிட வேண்டாம். காட்சிப்படுத்திக் கொள்ளும் திறனால், கற்றல் திறனும் மற்ற திறமைகளும் மேம்படுவதாக ஆய்வு முடிவுகள் தெரிவிக்கின்றன.விளையாட்டு வீரர்களும் இசைக் கலைஞர்களும் அசைவுகளை மனதில் ஓட்டிப் பார்ப்பார்கள். உடல்ரீதியான பயிற்சியைப் போலவே இதுவும் மிகவும் பலனளிக்கக்கூடியது. பக்கவாதத்தினால் பாதிக்கப்பட்ட நோயாளிகள் இதைப்போல செய்துபார்ப்பது செயலிழந்த அவர்களின் உடல் உறுப்புகளுக்கு மீண்டும் செயலூட்டம் தரும் என்றும் சொல்லப்படுகிறது.

பார்வை அற்ற மனம்

பெரும்பாலானோருக்கு நினைவு பகல் கனவு கற்பனை போன்றவற்றுக்குக் காட்சிப் படிமங்கள் (*Visual imagery*) மிகவும் முக்கியம். ஆனால் சிலருக்கு மனக்கண் என்ற திறனே இருக்காது. இதனால் அவர்களின் கற்றல் திறனும் கல்வியும் பெரிதும் பாதிக்கப்படும். மனதுக்குள் பார்வையற்று இருப்பது எப்படி இருக்கும் என்று ஃபயர்ஃபாக்ஸின் நிறுவனர்களில் ஒருவரான பிளேக் ரோஸ் சமீபத்தில் ஃபேஸ்புக்கில் விவரித்திருந்தார். மற்றவர்களெல்லாம் எப்படி மனக்கண்ணில் காட்சிகளை ஓட்டிப்பார்க்கிறார்கள் என்று வியப்பாக இருக்கிறது என்றும் அவர் ஃபேஸ்புக்கில் எழுதியிருக்கிறார்.

ஒளிப்படம் போலவா? மங்கலாகவா?

சர்ச்சைக்குள்ளான உளவியலாளர் ஃப்ரான்ஸிஸ் கால்ட்டன் இது குறித்து 1880-களில் ஒரு ஆய்வுக் கட்டுரையை வெளியிட்டார். சிலரால் மனக்கண்ணில் காட்சிப்படுத்த முடியாது என்ற உண்மையை அப்போதுதான் உலகம் முதன்முதலில் தெரிந்துகொண்டது. வெவ்வேறு நபர்கள் வெவ்வேறு விதத்தில் அன்றாட நிகழ்வுகளை மனக்காட்சிகளாக நினைவுகூர்வது குறித்து விவரிக்க கால்ட்டன் முயன்றார். அவருடைய அறிவியல் சகாக்களிடம் அவர்களின் வீட்டு உணவு மேசையை மனத்திரையில் கொண்டுவந்து அதைப் பற்றித் துல்லியமாக விவரிக்கச் சொன்னார். அப்போது சிலர் ஒளிப்படத் துல்லியத்துக்கு இணையாக விவரித்திருக்கிறார்கள். சிலரோ மங்கலான நினைவாக விவரித்திருக்கிறார்கள். மனத்திரையில் காட்சிகளை ஓட்டிப் பார்க்க முடியாத திறனை

நன்றி:
தி கார்டியன்,
தமிழில்: ஆசை
த தமிழ் இந்து

"கான்ஜெனிட்டல் அ∴பேண்டசியா" *(congenital aphantasia)* என்று இக்கால நரம்பியல் நிபுணர்கள் அழைக்கிறார்கள். 50 பேரில் ஒருவருக்கு இந்தப் பிரச்சினை இருப்பதாகக் கருதப்படுகிறது. இந்தப் பிரச்சினை இருப்பவர்களின் கனவுகளில் காட்சிகள் வருகின்றன. ஆகவே காட்சிகளாகக் கற்பனை செய்து பார்க்கும் திறன் மட்டுமே அவர்களுக்கு பாதிக்கப்பட்டிருக்கிறது என்பது தெளிவு.

எழுத்தறிவுக்கு மனக்காட்சி முக்கியம்

வகுப்பறையைப் பொறுத்தவரை படித்துப் புரிந்துகொள்வதிலும் சொற்களின் அர்த்தங்களைக் கற்றுக்கொள்வதிலும் மனக்காட்சிகள் மிகவும் முக்கியமானவை. எழுத்தறிவுக்கு இதுவே அடிப்படை என்றும் ஒரு கோட்பாடு சொல்கிறது.வெஸ்டர்ன் ஆண்டாரியோ பல்கலைக்கழகத்தின் அல்லான் பைவியோ முன்வைத்த இந்தக் கோட்பாடு, சொற்கள் வழியாகச் சிந்தித்தல். சொற்கள் இல்லாமல் சிந்தித்தல் ஆகிய இரண்டு முறைகளுக்கும் இடையேயுள்ள வேறுபாடுகளைச் சொல்கிறது.சொற்களற்ற சிந்தனை முறைக்கு மனக்காட்சிகளே முதன்மையானவை என்று இந்தக் கோட்பாடு கூறுகிறது. ஆகவே, சொற்கள், மனச்சித்திரங்கள் என்று இரு வகைகளில் தகவல்கள் மூளையில் சேமித்துவைக்கப்படுகின்றன.இவை இரண்டும் ஒன்றையொன்று சாராமலேயே செயல்படக் கூடியவை என்றாலும் கற்றல் திறனையும் நினைவுகூரும் திறனையும் மேம்படுத்தும் வகையில் ஒன்றுக்கொன்று தொடர்புகொள்ளவும் கூடியவை என்று அந்தக் கோட்பாடு கூறுகிறது. பள்ளிக் குழந்தைகள் எழுத்தறிவுத் திறன் பெறுவதற்கு மனக்காட்சிகள் முக்கியமானவை என்று 1970-களிலிருந்து செய்யப்பட்டிருக்கும் ஆய்வுகள் பல நிரூபிக்கின்றன.

அவர்கள் தவறில்லை

8 வயது குழந்தைகளைக் கொண்டு ஒரு ஆய்வு செய்து பார்க்கப்பட்டது. சொற்களைத் திரும்பத் திரும்பச் சொல்லிக் குழந்தைகளின் மனதில் பதியவைப்பதைவிட மனக்காட்சிகளின் துணைகொண்டு சொற்களைப் பதியவைப்பது இரண்டரை மடங்கு பலன் அளிப்பதாகக் கண்டுபிடிக்கப்பட்டது. பூடகமான கருத்தாக்கங்களைப் புரிந்துகொள்வதிலும் மனக்காட்சிப்படுத்தல் உதவுகிறது என்று சமீபத்தில் கண்டுபிடிக்கப்பட்டது. அதேபோல் தொடக்கப் பள்ளி மாணவர்கள் மனதில் புதிய அறிவியல் சொற்களைப் பதியவைப்பதிலும் மனக்காட்சிப்படுத்தல் முறை பெரிதும் உதவுகிறது என்பது கண்டுபிடிக்கப் பட்டது.

கணிதம், கணினி, அறிவியல் போன்ற துறைகளிலும் மனக்காட்சிப்படுத்தலின் பங்கு மிக முக்கியமானது.தேர்வுகளின்போது படித்த பாடங்களைத் திரும்பவும் நினைவுகூர்வதை அ∴பேண்டசியா அதாவது மனக்காட்சிப்படுத்தும் திறனின்மை பாதிக்கிறது என்றும் சொல்லப்படுகிறது. மனவரைபடங்கள் *(mindmaps)* மூலம் இந்தப் பிரச்சினையை ஓரளவுக்குச் சரிசெய்ய முடியும். அ∴பேண்டசியா பிரச்சினை நூறு ஆண்டுகளுக்கு முன்பே கண்டறியப்பட்டாலும் அது குறித்த விரிவான ஆய்வுகள் ஏதும் நடைபெறவில்லை. விவரணை ரீதியிலான வாக்கியங்களைப் புரிந்துகொள்வதில் அ∴பேண்டசியா பிரச்சினை கொண்ட குழந்தைகளுக்குச் சிக்கல் நிலவுகிறது.

தொடர்ச்சி...65அம் பக்

தமிழர் கல்விச் சிந்தனையை நோக்கிய தேடல்

சித்தர்களின் கல்வி முனைப்புக்கள்

* சபா.ஜெயராசா

கட்டுரையாளர்

கல்வியியல்துறைப் பேராசிரியர் (ஓய்வு) பன்னூல் ஆசிரியர்

தமிழ்ச் சூழலிலே கல்வி நிலையில் மாற்றுச் சிந்தனைகளை முன்வைத்தவர்கள் சித்தர் மரபினர். சமூக ஏற்றத் தாழ்வுகளை எதிர்த்தல், மேலாதிக்க ஆசாரங்களை எதிர்த்தல், மேலாதிக்க சமய நிறுவனங்களை நிராகரித்தல் முதலாம் செயற்பாடுகளோடு கல்விச் சிந்தனைகளையும் தத்துவங்களையும் தமக்குரிய வாழ்க்கைக் கோலங்களையும் அவர்களே முன்னெடுத்தனர்.

இருபதாம் நூற்றாண்டில் தென் அமெரிக்கச் சூழலில் காலனித்துவக் கல்வி முறைமையை எதிர்த்து "ஒடுக்கப்பட்டோர் விடுதலைக்கான" கல்விச் சிந்தனைகளை போலோ பிரேரி முன்வைத்தார். மேலாதிக்க நியமங்களை எதிர்த்தலுக்குக் கல்விச் செயல்முறையைக் கருவியாக்குதல் வரலாற்று வளர்ச்சியில் நீட்சி கொண்ட செயற்பாடு.

தமிழக வரலாற்றிலே அரசு, சமயம் முதலாம் மேலாதிக்க நிறுவனங்களின் வளர்ச்சியோடு அவற்றை மறுதலிக்கும் சிந்தனை கொண்ட சித்தர்களும் தோற்றம் பெற்றனர்.

தமிழகத்தைப் போலவே இடைக்காலங்களில் வங்காளதேசத்திலும் அத்தகைய நிலை காணப்பட்டது. சித்தர்களின் செயற்பாடுகள் அங்கும் இடம்பெற்றன. கல்விக் கையளிப்பின் ஒரு பிரிவு வரன்முறையானது. அடுத்த பிரிவாக அமைவது வரன்முறையற்ற நிலையில் இயங்கி வந்தது. அதாவது நாட்டார் மரபுகள், சித்தர் மரபுகள் வாயிலான அறிவுக் கையளிப்பு நிகழ்ந்து வந்தது. அத்தகைய அறிவுக் கையளிப்பில் பாடல் என்ற ஊடகம் முக்கியத்துவம் பெற்றிருந்தது.

பாடல் என்ற ஊடகத்திலே பேச்சு மொழியைப் பயன்படுத்தி சமூக ஏற்றத்தாழ்வுகளுக்கு எதிரான கிளர்ச்சியாளர்களாகச் சித்தர் மரபினர் விளங்கினர். வகை மாதிரிக்கு ஒரு பாடல் வருமாறு:

'பறைச்சி ஆவதேடா

பணத்தி ஆவதேடா

இறைச்சி தோல் எலும்பினும்

இலக்கம் இட்டிருக்குதோ

பறைச்சி போகம் வேறதோ

பனத்தி போகம் வேறதோ

பறைச்சியும் பனத்தியும்

பகுத்துப்பாரும் உம்முள்ளே"

மேலே சொல்லப்பட்டது சிவவாக்கியரது பாடல். சுற்றிவளைக்காது சமூக ஏற்றத் தாழ்வுகளை நேரடியாகச் சாடுதல் சித்தர் மேற்கொண்ட அறிவுக் கையளிப்பின் முக்கியமான பரிமாணம்.

சித்தர் அனைவரதும் செயற்பாடுகளை ஒன்று திரட்டல் *(Totalising)* நோக்கிலே பார்ப்பது கடினம். ஒவ்வொருவரும் ஒவ்வொரு துறையில் ஆற்றல் மிக்கோராய் இருந்தனர். மேலோர் ஒடுக்குமுறைத் தத்துவங்களையும் நியமமான ஆலயக் கட்டமைப்புக்களையும் எதிர்க்கும் அறிவுச் செயற்பாடு அவர்களிடத்தே காணப்பட்டது.

சிலர் வைதீக நெறிக்குள்ளும் அகப்பட்டுக் கொண்டனர்.

காடுகளிலும், மலைகளிலும், குகைகளிலும் வாழ்ந்தோராயும், நாடோடிகளாகத் திரிந்தோராயும் வாழ்ந்த அவர்களிடத்து அறிவும் அறிவு சார்ந்த பலமும் காணப்பட்டன. அவர்கள் "அறிவர்" என அழைக்கப்பட்டனர்.

"மறுவில் செய்தி மூவகைக் காலமும்

நெறியின் ஆற்றிய அறிவன்"

என்றவாறு தொல்காப்பியம் அவர்களை அறிவோடு தொடர்புபடுத்திச் சுட்டியுள்ளது. ஞானம் பாடுதலில் இருந்து உயிரினங்களைப் பழக்கி நெறிப்படுத்துதல் வரை அவர்களின் செயற்பாடுகள் நீண்டு விரிந்திருந்தன.

கல்வியின் ஒரு பரிமாணமாகிய பயிற்சி *(Training)* வழங்குதலிலும் அவர்கள் ஈடுபட்டமைக்குச் சான்றுகள் உள்ளன. பாம்பாட்டிச் சித்தர் பாம்புகளுக்கும் பயிற்சி கொடுத்தமை குறிப்பிடத்தக்கது.

மருத்துவம், இரவாதம், வானிலை ஆய்வு முதலாம் அறிவுப் புலங்களின் புலமைப் பலத்தோடு சித்தர்கள் அன்றைய நிலமானிய வைத்திய அமைப்பின் நிறுவனங்களையும் நிலைகளையும் எதிர்க்கும் கல்விச் செயல்முறை உருவாக்கத்தை முன்னெடுத்தனர். அவர்களைத் "தமிழகத்து விஞ்ஞானிகள்" என்று சாமி சிதம்பரனார் ஒரு சமயம் குறிப்பிட்டார்.

அறிவியல் சித்தர்கள் இரசவாதம், மருத்துவம், வானநூல், உயிரியல், உடற்கூற்றியல், உடல்தொழிற்பாட்டியல், உலோகவியல் முதலாம் துறைகளில் அறிவைத் தேடுவோராயிருந்தனர். அவற்றால் புதிய அறிவைத் தமிழுக்கு கொண்டுவந்தனர்.

பொருள் முதல்வாதக் கண்ணோட்டத்தில் அவர்கள் உயிர்களையும் தோற்றப்பாடுகளையும் விளக்கினர். ஐந்து பூதங்களின் சேர்க்கையும் அளவும் நிறைந்து அனைத்துப் பொருள்களும் உருவாக்கம் பெறுவதாக அவர்கள்

விளக்கினர். சேர்க்கையின் சமநிலை மாற்றமடையும் பொழுது, பொருட்களிலும், சூழலிலும், உயிர்களிலும் மாற்றங்கள் நிகழ்கின்றன என்பது அவர்களின் விளக்கம்.

சித்தர்களின் பொருள்முதல் வாதக் கல்வியும், மருத்துவக் கல்வியும் ஒன்றிணைந்தவை. ஐம்பூதங்களின் சேர்க்கையின் அடிப்படையிலேதான் சித்தமருத்துவம் உருவாக்கப்பட்டுள்ளது. சித்தமருத்துவத்திலே குறிப்பிடப்படும் வாதம், பித்தம், கபம் என்ற மூன்று அடிப்படைகளிலும் ஐம்பூதங்களின் கூட்டுறவு விளக்கம் பெறுகிறது.

வாதம், பித்தம், கபம் ஆகியவை தோஷங்கள் என்றும் குறிப்பிடப்படும். அவற்றின் இயல்பை, நாடிவாயிலாகக் கண்டறியும் நுட்பம் சித்த மருத்துவத்திலே பயன்படுத்தப்படுகின்றது.

நோய் அறிதலிலும் புறவய நுட்பமாகிய நாடி பிடித்தறிதலையே பயன்படுத்தினர். நோய்கள் தொடர்பான தொன்மங்களை அடியொற்றிய நம்பிக்கைகளை அவர்கள் ஏற்றுக்கொள்ளவில்லை.

அறிவியல் தொடர்பான ஆய்வாளர்களுக்கும், பரிசோதனைகளை மேற்கொண்டவர்களுக்கும் ஐரோப்பிய நாடுகளில் முதலில் எதிர்ப்பு இருந்தது. அவை இறைமறுப்புக்கு இட்டுச் செல்லும் என்று சமயவாதிகள் நம்பினர். தமிழகத்திலும் இரசவாதத்தில் ஈடுபட்ட சித்தர்களுக்கு எதிர்ப்பு இருந்தது. அதனால் அவர்கள் ஆய்வு செய்து கண்டறிந்த முடிவுகளை தமக்கே குறியீடுகளைப் பயன்படுத்தி எழுதினர். தமது ஆய்வுகளை முன்னெடுப்பதற்கு மலைகளையும் காடுகளையும் நாடிச் சென்றனர்.

தமிழ்ச் சூழலிலே ஒழுங்கமைந்த மருத்துவக் கல்வியைப் பரிசோதனைகளின் துணையுடன் முன்னெடுத்தவர்கள் சித்தர்கள்தான். மேலும் இரண்டு விதமான மருத்துவக் கல்விச் சிந்தனைகள் தமிழகத்தில் வளர்ச்சி பெறத் தொடங்கின. ஒன்று சமூகத்தின் மேட்டுக்குடியினருக்குரியது. அந்த மருத்துவம் வடமொழி நூல்களை அடிப்படையாகக் கொண்ட மருத்துவம். அந்த மருத்துவர் அரசர்களோடும் உயர்குடியினரோடும் உறவாடினர். மருத்துவத்தைப் பொருளீட்டும் வாண்மையாக மேற்கொண்டனர்.

சித்தமருத்துவம் அதற்கு மாறுபாடானது. அதற்குரிய நூல்கள் தமிழ்மொழியில் இடம்பெற்றன. அதன் இலக்கு மாந்தர் சமூகத்தின் விளம்பு நிலை மக்கள். கைமாறும், வெகுமதியும் கருதாது மருத்துவச் சித்தர்கள் தமது பணியை மேற்கொண்டனர்.

நோய்கள் கர்ம வினையால் தோன்றுகின்றன என்ற ஆன்மிகக் கருத்தை சித்தர் நிராகரிக்கின்றனர். ஒவ்வொரு நோய்க்குமுரிய காரணம் அவற்றை உருவாக்கிய ஐம்பூதங்களின் சேர்க்கையிலே நிகழும். பிறழ்வுகளும், மாற்றங்களுமே என்றவாறு பொருள்முதல்வாத நோக்கில் அவர்கள் நோய்களை விளக்குகின்றனர்.

நோயை மாற்றுதல் ஊழ்வினையோடு தொடர்புபட்ட விடயம் அல்ல என்பது மருத்துவச் சித்தர்களின் கருத்து.

நோய் தீர்க்கும் மூலிகைகளையும் கனிப்பொருள்களையும் உப்புக்களையும் தவறாகப் பயன்படுத்துவதால் ஏற்படக்கூடிய எதிர்விளைவுகள் பற்றிய மருத்துவக் கல்விச் சிந்தனைகளும், பிணிநீக்கும் சித்தர்களிடத்துக் காணப்பட்டன. அதனால் குறித்த பொருள்களை நேரடியாக விளித்துரைக்காது சங்கேத மொழிகளைப் பயன்படுத்தினர். அவற்றுள் சில வருமாறு.

குன்றிமணி - மலைக்குருவி

துளசி - பால்தொடை

பாஷாணம் - மால்தங்கை

கணியமண் - மால்எச்சம்

இரும்பு - கருப்பி

வல்லாரை - சரஸ்வதி

வேம்பு - பராசக்தி

சித்தர்கள் முன்வைத்த கோட்பாடு மாற்றத்துக்குரிய கல்வி. நவீன சிந்தனைகளிலும் மாற்றத்துக்குரிய கல்வி (*Education for Change*) என்பது பல பரிமாணங்களிலே பயன்படுத்தப்படுகின்றது. மனிதரிடத்தும் பொருள்களிடத்தும் மாற்றங்களை ஏற்படுத்தும் செயற்பாடுகளைச் சித்தர் முன்னெடுத்தனர்.

அவர்கள் மனவெழுச்சிகள் மற்றும் உணர்வுகள் பற்றியும் ஆராய்ந்தனர். நவீன உளவியலிலும் இத்துறையில் ஆய்வுகள் தொடர்ந்த வண்ணமிருத்தல் குறிப்பிடத்தக்கது.

பூதங்களின் சேர்மானத்திலே தான் மனவெழுச்சிகளும் உணர்வுகளும் தோற்றம் பெறுகின்றன என்ற உலோகாயத வாதத்தை அவர்கள் வலியுறுத்தினர். பொருள்முதல் வாதத்தை வலியுறுத்தும் சித்தர் ஒருவரை மணிமேகலை சந்தித்த வேளை அவன் மொழிந்தவை பின்வருமாறு அமைந்தன.

"தாதகிப் பூவும் கட்டியும் இட்டு
மற்றும் கூட்ட மதுக்களி பிறந்தாங்கு
ஊற்றிடும் பூதத்து உணர்வு தோன்றிடும்"

அதாவது போதத்தன்மை இல்லாப்பொருள்கள் (சடப்பொருள்கள்) ஓரளவில் கூடும் பொழுது, போதைத் தன்மை (உணர்வுகள்) புதிதாகத் தோற்றம் பெறுகின்றன. நவீன மனவெழுச்சி உளவியல் உடலின் சுரப்பிகளின் தொழிற்பாட்டுக்கும் மனவெழுச்சி உருவாக்கத்துக்குமுரிய தொடர்புகளை விளக்குதல் இச்சந்தர்ப்பத்தில் இணைத்து நோக்குதற்குரியது.

சித்தர்களின் அறிவியல் நோக்கின் அளவைமுறை ஐம்புலன்களையும் அடிப்படையாகக் கொண்ட புலனறி முறைமையுடன் தொடர்புடையது. அகநோக்கல், அனுமானித்தலுடன் மட்டும் முடிவுகொள்ளல், முதலாம் முறைகளை அவர்கள் ஏற்றுக்கொண்டதில்லை. ஐம்புலன்களாலும் அறிந்துகொள்ளத்தக்க பரிசோதனை முறையையே அவர்கள் ஏற்றுக்கொண்டனர்.

தமிழகத்திலும் இந்தியச் சூழலிலும் அறிவும், மெய்யியலும் சமயம் என்ற இறுகிய பிடிக்குள் கட்டுப்பட்டிருந்தன. அதேவேளை ஐரோப்பியச் சூழலில் மெய்யியல் என்பது சமயம் என்றவரையறையைத் தகர்த்து வளரத் தொடங்கியது.

தமிழ்ப் பின்புலத்தில் மெய்யியல் மற்றும் கல்விச் சிந்தனைகளை வைதீக சமயங்களின் பிடியிலிருந்தும் கட்டுப்பாடுகளில் இருந்தும் விடுவித்து வெளிக்கொண்டுவரும் முயற்சிகளைச் சித்தர் மேற்கொண்டனர்.

வருணாச்சிரம தர்மம் என்பது கல்வியை, சிறப்பாக ஏட்டுக் கல்வியை உயர்வகுப்பினருக்கு உரியதாக வலியுறுத்தியது. கல்வியிலும் சமூகத்திலும் நிகழ்ந்த ஒடுக்குமுறையை நியாயப்படுத்தி அரணமைத்த வருணாச்சிரம தர்மத்தையும், வைதீக மரபுகளையும் நேரடியான எதிர்ப்புக்கு உள்ளாக்கிக் கலகம் விளைவித்தவர்கள் சித்தர்தான்.

கல்வியியல் அடிப்படையில் சித்தர்களை மூன்று பிரிவாகப் பிரித்து நோக்கும் பொழுதுதான் அவர்களைப் பற்றிய தெளிவான புலக்காட்சியை ஏற்படுத்திக் கொள்ள முடியும்.

1. மருத்துவக் கல்வியை முன்னெடுத்தவர்கள் இவர்கள் சாதி எதிர்ப்பு நிறுவன எதிர்ப்பு முதலியவற்றை முன்னெடுத்த பொருள் முதல்வாதிகள்.
2. ஞானம் பாடும் கல்வியியலாளர் இரண்டாவது வகையினர். இவர்கள் வேதாக நெறி முறைகளையும், சாதி முறைமையையும் எதிர்த்துக் கலகம் புரிந்தவர்கள்.
3. வேத சார்புடைய ஆன்மீகக் கல்வியைப் பாடும் மரபினர். இவர்கள் சாதியத்தை எதிர்க்கவில்லை. ஆயினும் அவர்கள் பயன்படுத்திய மொழியில் நாட்டார் பண்புகள் விரவிக் காணப்பட்டன. இவர்களை நிறுவன எதிர்ப்பாளர்கள் என்றோ, ஒடுக்கு முறைகளை எதிர்த்துக் கலகம் செய்பவர்கள் என்றோ கூறமுடியாது.

சித்தர்களின் கல்வியியல் நோக்கும் சிந்தனைகளும் பற்றிய ஆய்வு தமிழர்களின் கல்விச் சிந்தனைகள் பற்றிய தொகுப்பை மேலும் விரிவுபடுத்தும்.

60அம் பக் தொடர்ச்சி..

இதனால் படித்துப் புரிந்துகொள்வதில் அவர்களுக்குப் பிரச்சினை ஏற்படுகிறது" என்கிறார் நரம்பியலாளர் ஆடம் ஜிமான். எனினும் கற்றல் குறைபாடுகளுக்கும் அ்.பேண்டசியாவுக்கும் தொடர்பு இருப்பதற்கு நேரடியான ஆதாரங்கள் இன்னும் நமக்குக் கிடைக்கவில்லை என்கிறார் அவர். ஆக அ்.பேண்டசியாவால் குழந்தைகளின் கற்றல் திறன் பாதிக்கப்படுகிறது என்பது சந்தேகத்துக்கு இடமில்லாமல் நிரூபிக்கப்படுமென்றால் அதுபோன்ற குழந்தைகள் கல்வி கற்பதற்கான மாற்று வழிமுறைகளை நாம் தேடியாக வேண்டும்.

கலக்கல் ஆசிரியர் "கலகல சிவா"

பொதுவாக வகுப்பறையில் மாணவர்கள் அமைதியாக இருக்க வேண்டும் என்பதுதான் தொன்றுதொட்டு நமது ஆசிரியர்கள் கடைப்பிடித்துவரும் இலக்கணம். இந்த இலக்கணத்தைத் தகர்த்திருக்கும் ஆசிரியர் ரெ.சிவா வகுப்பறையில் மாணவர்கள் சத்தம் போடாவிட்டால் அது எப்படி உயிருள்ள வகுப்பறையாக இருக்க முடியும்?" என்று கேள்வி எழுப்புகிறார். விரும்பினால் மனதில் பதியும் மதுரையில் உள்ள மதுரைக் கல்லூரி மேல்நிலைப் பள்ளியின் தமிழாசிரியர் சிவா. சக ஆசிரியர்கள் இவரை "கலகல சிவா" என்றே அழைக்கிறார்கள்.

தமிழய்யா என்றாலே கொட்டாவி விடும் மாணவர்களையும் தமிழை விரும்பிப் படிக்க வைக்கும் "கலகல" சூட்சுமத்தைக் கைவசம் வைத்திருக்கிறார் சிவா. வார்த்தைகளே புரியாமல் வந்து விழும் சினிமா பாடலை வரி தப்பாமல் பாடும் மாணவர்களுக்கு நான்கு வரி வெண்பாவை வருடம் முழுவதும் படித்தாலும் மண்டையில் ஏற மறுக்கிறது. இரண்டரை மணி நேரம் பார்க்கும் ஒரு சினிமாவின் கதையை நான்கு மணி நேரம் விவரிக்கத் தெரிந்த பிள்ளைக்குப் பத்தே பத்துப் பாடங்களைப் படிக்க முடியவில்லை. காரணம் சினிமா பார்க்கும்போதும் சினிமா பாட்டைக் கேட்கும்போதும் அதில் விருப்பம் கொள்வதால் உடனே மனப்பாடம் ஆகிவிடுகிறது.

ஆனால் தேர்வுக்காகப் படிக்கிறோம் என்ற கட்டாயத்துடன் பாடப் புத்தகத்தைப் புரட்டுவதால் அது மனதில் பதிய மறுக்கிறது. இதைச் சரியாகப் புரிந்துகொண்டிருக்கும் சிவா வகுப்பறைக்குள் உட்கார்ந்திருக்கிறோம் என்கிற மன அழுத்தம் கொஞ்சமும் இல்லாதபடிக்குத் தனது வகுப்பறையைக் கலகலப்பாக மாற்றி வைத்திருக்கிறார். கதைக்குப் பின்னால் பாடம் வகுப்பறைக்குள் அடைத்து வைக்காமல் மாணவர்களை மரத்தடிக்கு அழைத்துச் சென்று வட்டமாக உட்காரவைத்து அவர்கள் மத்தியில் தானும் உட்கார்ந்து அவர்களுக்குப் பிடித்த நடையில் பாடத்தைப் படிக்க வைக்கிறார். மற்ற ஆசிரியர்கள் கையில் பாடப் புத்தகங்களை வைத்திருப்பார்கள். ஆனால் சிவா ஒரு சூட்கேஸ் நிறைய கதைப் புத்தகங்களை வைத்திருக்கிறார். அதை மாணவர்களுக்குக் கொடுத்து வாசிக்கச் சொல்லிப் பழக்குவதுதான் முதல் இரண்டு மாதங்கள் சிவா சொல்லித்தரும் பாடம். கதைப் புத்தகங்களை வாசிக்கப் பழகியதும் பாடத்துக்கு வருவார். பாடத்தைப் பாடமாக நடத்தாமல் அதையும் ஒரு கதையாக்கி மாணவர்களை நான்கைந்து குழுக்களாகப் பிரித்து அந்தக் கதையை நாடகமாக நடிக்க

நன்றி:
த தமிழ் இந்து

வைப்பார். செய்யுளாக இருந்தால் பாட்டாகவே படித்துக் காட்டுவதும் தேவைப்பட்டால் நடித்துக் காட்டுவதும் சிவாவின் கற்பித்தல் பாணி. சிலப்பதிகாரம் போன்ற பாடங்களை எடுக்கும்போது பள்ளியின் ஒலி - ஒளி அறைக்கு மாணவர்களை அழைத்துச் சென்று அங்கே பூம்புகார் சினிமாவைப் போட்டுக்காட்டிச் சிலப்பதிகாரக் கதையைப் புரியவைப்பார். சிக்கலான மற்ற பாடங்களையும் எளிதில் புரியவைக்க யூடியூப் வீடியோக்களையும் குறும்படங்களையும் ஏராளமாய்க் கைவசம் வைத்திருக்கிறார்.

தொடக்கத்தில் ஓவிய ஆசிரியராக இருந்தபோது மாணவர்கள் என்னிடம் நெருக்கமாக இருந்தார்கள். தமிழாசிரியர் ஆனதும் ஒரு நெருக்கடி ஏற்பட்டது. மதிப்பெண் எடுக்க வைக்க வேண்டும் என்ற கட்டாயம் எனக்கு படிக்க வேண்டுமே என்ற கட்டாயமும் பயமும் மாணவர்களுக்கு. இந்த இறுக்கத்தைக் குறைக்கவே மாணவர்களை மரத்தடிக்கு அழைத்துச் சென்றேன். நாம் தமிழை இலக்கணப் பிழை இல்லாமல் பேசுகிறோம். ஆனால் அதை ஏட்டு வடிவில் சொல்லும்போது மிரண்டுவிடுகிறோம். அவன் உன்கிட்ட சொன்ன ரகசியம் நேர்க்கூற்று. அதை அப்படியே இன்னொருத்தன்கிட்ட நீ சொன்னா அதுதான்டா அயல்கூற்று இப்படிச் சொன்னால் பையனுக்கு எளிதாகப் புரிந்துவிடும். ஆசிரியர் என்றால் வகுப்பில் இப்படித்தான் இருக்கவேண்டும் என்ற கட்டுப்பாடுகள் வைத்துக்கொள்ளாமல் மாணவர்களோடு சேர்ந்து ஆடுவேன், பாடுவேன், சிரிப்பேன், நடிப்பேன். எனது வகுப்பறை மாணவர்களுக்குப் பிடித்துப்போனதற்கு இதுதான் காரணம்" என்கிறார் கலகல சிவா.

இயந்திர யுகத்தில் மொழி போன்ற ஒரு சில விஷயங்களால்தான் ஒருவரை உயிருள்ள மனிதராகக் காட்ட முடியும். அந்த மொழியைத் தங்களுக்குப் பிடித்தமான நடையில் கற்றுத் தருவதால் நாளும் சிவாவின் வகுப்பிற்காக உற்சாகத்துடன் காத்திருக்கிறார்கள் மாணவர்கள்.

நவீன எண்ணிமச் சூழலில் பேனாவும் கடதாசியும் கைவிடப்பட்டு, விசைப்பலகையுடன் தொழிற்படும் நிலைதோற்றம் பெற்று வருகின்றது. அந்தச் செயற்பாடு ஆக்கமலர்ச்சி வெளிப்பாட்டிலும் ஒருவருக்குரிய எழுத்து நடையிலும் செல்வாக்குகளை ஏற்படுத்தி வருவதாகக் குறிப்பிடப்படுகின்றது. புதிய எண்ணிமச் சூழல் படைப்பு மலர்ச்சிச் செயற்பாட்டுக்கு வலுவூட்டியுள்ளதா? அல்லது வலுவிழக்கச் செய்துள்ளதா? என்ற வினாவும் எழுப்பப்பட்டு வருகின்றது. அதன் தொடர்பாக "எண்ணிமத் தலைமுறை" "கூகுள் தலைமுறை" முதலாம் புதிய சொல்லாடல்களும் தோற்றம் பெற்றுள்ளன.

சபா.ஜெயராசா

ஆசிரியத்தில் உங்கள் பிரச்சினைகளுக்கு தீர்வுகள்

*அன்பு ஜவஹர்ஷா

? ஆசிரியையாகிய நான் எனது திருமணத்திற்காக எத்தனை நாள் லீவு எடுக்கலாம்? எந்த லீவை எடுக்கலாம்?

ஆசிரியர்களுக்கு தாபனக் கோவை விதிமுறைகளின் படி பொதுவான அமய லீவு, சுகவீன லீவு என்ற இரண்டு லீவும் உள்ளன. பொதுவாக அரசாங்க ஊழியர்களுக்கு உள்ள ஓய்வு லீவு என்பது ஆசிரியர்களுக்கு இல்லை. இந்த ஓய்வு லீவு என்பது ஓய்வு பெற முன்னர் பெறக்கூடிய மூன்று மாத சேமித்த லீவுகளைக் குறிக்காது.

சமயோசித லீவு அல்லது அமய லீவு என்ற வகைக்குள் திருமணத்தின் பொருட்டு 6 நாட்கள் லீவைப் பெற்றுக்கொள்ளலாம். இதற்கு மேலதிகமாக லீவு தேவையானால் காலங்கடந்த லீவையும் இதற்குப் பாவித்துக் கொள்ளலாம்.

? 2012ஆம் ஆண்டு கல்விக் கல்லூரி சான்றிதழுடன் நியமனம் பெற்ற எனக்கு 2-II பதவி உயர்வு பெற தடைதாண்டல் பரீட்சையில் சித்தியடைய வேண்டுமா?

2014.10.23 அன்று விசேட வர்த்தமானி மூலம் வெளியிடப்பட்ட,2008.07.01 தொடக்கம் செயல்படும் இலங்கை ஆசிரியர் சேவையின் புதிய பிரமாணக் குறிப்பின்படி தர பதவி உயர்வுக்காக தடை தாண்டல் பரீட்சையில் சித்தியடைய வேண்டிய நிபந்தனை உள்ளது. இந்த குறிப்பு வெளியிடப்பட்ட திகதியில் இருந்து மூன்று வருட காலத்துக்குள் உள்ள பதவி உயர்வுகளுக்கு இந்த தேவையில் இருந்து விதி விலக்களிக்கப்பட்டுள்ளது. ஆகவே 2017.10.23 வரை பதவி உயர்வு கிடைக்க வேண்டியவர்களுக்கு தடை தாண்டல் பரீட்சை கட்டாயமானது அல்ல. ஆனால் உங்களது பதவி உயர்வு இதற்கு பின் ஒரு திகதியில் வந்தால் சித்தியடைய வேண்டும்.

இதை அடுத்துவரும் பதவி உயர்வுகளுக்கு தடை தாண்டல் அவசியமானது என்றபடியால் இப்போது நடக்கும் சேவைக் கால பயிற்சி வகுப்புகளுக்குச் சென்று உரிய மொடியூல்களைக் கற்று இறுதி மதிப்பீட்டுக்குச் சென்று சான்றிதழ்களைச் சேகரித்துக் கொள்ளுங்கள். அடுத்த பதவி உயர்வுக்கு இவை கட்டாயமானபடியால் இப்போதே அதற்கான ஆயத்தங்களில் ஈடுபட வேண்டும்.

? 2016.05.09 அன்று தொடக்கம் செயற்படும் படியாக இலங்கை அதிபர் சேவையின் மூன்றாம் வகுப்பு நியமனம் பெற்றுள்ள எனக்கு எங்களது கல்வி வலயம் சம்பள மாற்றியமைப்பு செய்துள்ளது. 03/2016 இலக்க அரசாங்க நிர்வாகச் சுற்றறிக்கையின் படி 2017.01.01 தொடக்கமே சம்பளத்தை நிலைப்படுத்தி உள்ளார்கள். இது சரியா?

ஓரிரு மாதங்களில் சம்பள மாற்றியமைப்பு செய்தமை ஆச்சரியமான விடயம்தான். 03/2016 அன்று எப்படி சம்பள மாற்றியமைப்பு செய்வது என தெளிவாக விளக்கி உள்ளார்கள். அந்த சுற்றறிக்கையில் 03:7 பிரிவில்2018.03.01 திகதி பதவி உயர்வு பெறும் ஒரு ஊழியரின் சம்பளம் எவ்வாறு மாற்றியமைக்கப்படும் என விபரம் தரப்பட்டுள்ளது. 2016.01.01 தொடக்கம் 2020.01.01 வரை உயர்வு பெறும். ஊழியர்களின் சம்பள நிலைகள் எவ்வாறு அமையும் என இதன் மூலம் விளங்கிக்கொள்ளலாம்.

இந்த உதாரணம் பதவி உயர்வுக்காகக் காட்டப்பட்டு இருந்தாலும் உங்களுக்கு கிடைத்துள்ளது புதிய நியமனம் என்றபடியால் தாபனக் கோவையின் விதி முறைகளின்படி பின்வருமாறே உங்கள் சம்பளம் செய்யப்படவேண்டும்.

2016.05.09 அன்று உங்களுக்கு மேற்படி நியமனம் கிடைத்த அன்று பயிற்சி நெறிக்கு சமூகமளித்து அதை தொடர்ந்து இருந்தால் அன்று தொடக்கம் சம்பளம் மாற்றியமைக்கப்பட வேண்டும்.

இலங்கை ஆசிரியர் சேவை 2-II வகுப்பில் 03/2016 ஆம் இலக்கச் சுற்றறிக்கைப்படி GE-2 2016 சம்பள வகுதியில் 20,704 ரூபா அடிப்படை சம்பளம் பெற்றுக்கொண்டு இருந்தால் இலங்கை அதிபர் சேவை மூன்றாம் வகுப்பு சம்பளமான GE-4-2016 சம்பள வகுதியில் 21,104/- படி நிலையில் வைக்கப்பட வேண்டும். ஆசிரியர் சேவையின் 2020.01.01 சம்பளம் 35,280/- ஆகும். அதிபர் சேவையின் 2020.01.01 திகதி சம்பளம் 35,960/- ஆகும். 2017.05.09 அன்று முதலாவது சம்பள ஏற்றம் கிடைத்தால் 25,288 ரூபா படிநிலையில் வைக்கப்பட வேண்டும். இது கிடைக்க முன்னர் 2017.01.01 அன்று சம்பளமாக 24,818 ரூபா கிடைக்க வேண்டும்.

?

2005.03.03 அன்று இலங்கை ஆசிரியர் சேவை 3-II தரத்திற்கு நியமனம் பெற்ற எனக்கு 2007.08.01 தொடக்கம் செயல்படும்படியாக ஆசிரியர் பயிற்சி சான்றிதழ் உள்ளது. 2008.04.09 வெளிவாரி பட்டதாரியானபடியால் அன்று தொடக்கம் 2-II பதவி உயர்வு கிடைத்தது. எனக்கு இப்போது 16955/- ரூபா சம்பளம் கிடைக்கின்றது. இதைப்பற்றி விளக்க முடியுமா?

1.8.2007 திகதி பயிற்றப்பட்ட சம்பளம் 06/2006 (IX) இலக்கச் சுற்றிக்கைப்படி 14315/- ஆகும். 9.4.2008 அன்று 2-II பதவி உயர்வு கிடைத்தால் 15,999 ரூபா சம்பள நிலையில் வைக்கப்பட வேண்டும். 06/2006 (XII) இலக்கச் சுற்றறிக்கைப்படி புதிய ஆசிரியர் சேவையில் சம்பளம் செய்தால்.

01.07.2008 -	16,580/-
09.04.2009 -	16.820/-
09.04.2010 -	17,060
09.04.2011 -	17,300/-
09.04.2012 -	17,630/-
09.04.2013 -	17,960/-
09.04.2014 -	18,290/-
09.04.2015 -	18,620/-

என்றவாறு சம்பளம் அமைய வேண்டும். 09.04.2015 அன்று 2- I பதவி உயர்வு கிடைக்க வேண்டும். அன்று முதல் 18,950/- சம்பள நிலையில் வைக்கப்பட வேண்டும். 03/2016 ஆம் இலக்கச் சுற்றறிக்கைப்படி 01.01.2016 தொடக்கம் 22,995/- சம்பள படிநிலையிலும் 09.04.2016 திகதி வருடாந்த சம்பள ஏற்றத்துடன் 23480/- சம்பள நிலையிலும் வைக்கப்பட வேண்டும். நீங்கள் அறிந்துள்ளபடி 2008.07.01 திகதியோடு முற்றும் பெறும் 06/2006 (IV) இலக்கச் சுற்றறிக்கைச் சம்பளத்திலேயே உங்களை வைத்துள்ளார்கள்.

?

2009.11.13 இலங்கை அதிபர் சேவை 2-II நியமனம் பெற்ற அதிபர்கள் 2006ஆம் ஆண்டே போட்டிப் பரீட்சைக்கு தோற்றுவார்கள். 2009.11.13 திகதியை முத்திகதி இடுமாறு கோரி வழக்கொன்று தாக்கல் செய்ததாக அறிந்திருந்தேன். இது தொடர்பாக எமக்கு சாதகமான தீர்ப்பு கிடைத்துள்ளதாக தகவல் கிடைத்தது. இது எப்போது தொடக்கம் அமுலாகும்.

வழக்கு தொடரப்பட்ட விடயம் உண்மைதான். ஆனால் நீங்கள் குறிப்பிடப்பட்டுள்ளது போல தீர்ப்பு இது வரை கிடைக்கவில்லை. எனக்குத் தெரிந்தவரை அப்படியான சாத்தியப்பாடுகள் இருப்பதாகத் தெரியவில்லை. இந்த நியமனம் தொடர்பாக பிறகும் வழக்குகள் நடந்து ஒரு தொகுதியினருக்கு 2012.01.26 தொடக்கம் உச்ச நீதிமன்றத் தீர்ப்பின்படி நியமனம் வழங்கப்பட்டுள்ளது.

? க.பொ.த (உ) வகுப்பு சித்தியடைந்தவர்களுக்கு 3-II தர ஆசிரியர் நியமனம் வழங்க மாகாண சபையால் விண்ணப்பம் கோரப்பட்டு இரண்டு வருட காலமாகியும் இன்னும் நியமனம் வழங்கப்படவில்லையே?

இது ஆசிரியத்துக்கு பொருத்தமான கேள்வியாக இல்லாவிட்டாலும் ஆசிரியர் தொழில் சம்பந்தமான வினாவாக இருப்பதால் பின்வரும் தகவலைத் தரமுடியும்.

உண்மையில் வடமத்திய மாகாண சபை இவ்வாறு இரண்டு முறை கடந்த இரண்டு வருட காலத்துக்குள் விண்ணப்பம் கோரி போட்டிப் பரீட்சை நடத்தப்படாமல் பாதியில் நிற்கின்றது.

மாகாண சபை இந்த அதிகாரம் இல்லாமையால் இரண்டு கல்வி அமைச்சுக்கள் இடையே இழுபறியால் இந்த விடயம் இன்னும் சாத்தியமாகவில்லை.

? நியமனக் கடிதங்களில் புதிய 3ஆம் வகுப்பு அதிபர் நியமனத் திகதி 2016.05.09 அன்று குறிப்பிடப்பட்டு இருந்தாலும் பாடசாலை சம்பளத் திரட்டுப் புத்தகத்தில் பதிந்த திகதியான 2016.06.20ஆம் திகதி தொடக்கமே எனக்குச் சம்பள மாற்றம் செய்துள்ளார்கள். இதன் உண்மை நிலை என்ன?

அரசாங்க சேவை ஆணைக்குழுவின் அறிவித்தலின்படி நியமனக் கடிதங்களில் என்ன திகதி குறிப்பிடப்பட்டு இருந்தாலும் 14 நாட்களுக்குள் குறிப்பிடப்பட்ட வேலைத் தளத்தில் பதவியேற்று கடமையேற்ற தினமே முதல் நியமனத் தினமாகக் கருதப்படும்.

ஆனால் இந்த முறை அதிபர் நியமனத்தின்போது பயிற்சிக்கு அழைக்கப்பட்ட கடிதத்தில் 4 பந்தியில் பரீட்சைக்கு சமுகமளிக்கும் திகதி கடமையேற்ற திகதியாகக் கருதப்படும் என்று குறிப்பிடப்பட்டுள்ளபடியால் 2016.05.09 அன்று நீங்கள் பயிற்சிக்கு சென்று இருந்தால் அதுதான் உங்கள்

நியமனத் திகதியாகும். கல்வி அமைச்சு வலயக் கல்விக் காரியாலயங்களுக்கு இது தொடர்பாக தெளிவான அறிவுறுத்தலை அனுப்ப வேண்டும்.

? 2016.01.01 தொடக்கம் செயல்படும் சம்பள மாற்றத்தில் 2016.01.01 அன்று 2-II ஆசிரியர் சேவையைச் சேர்ந்த எனக்கு 20,995/- சம்பளம் போட்டுள்ளார்கள். 35,775/- சம்பளமும் காட்டப்பட்டுள்ளது. இது விளங்கவில்லையே?

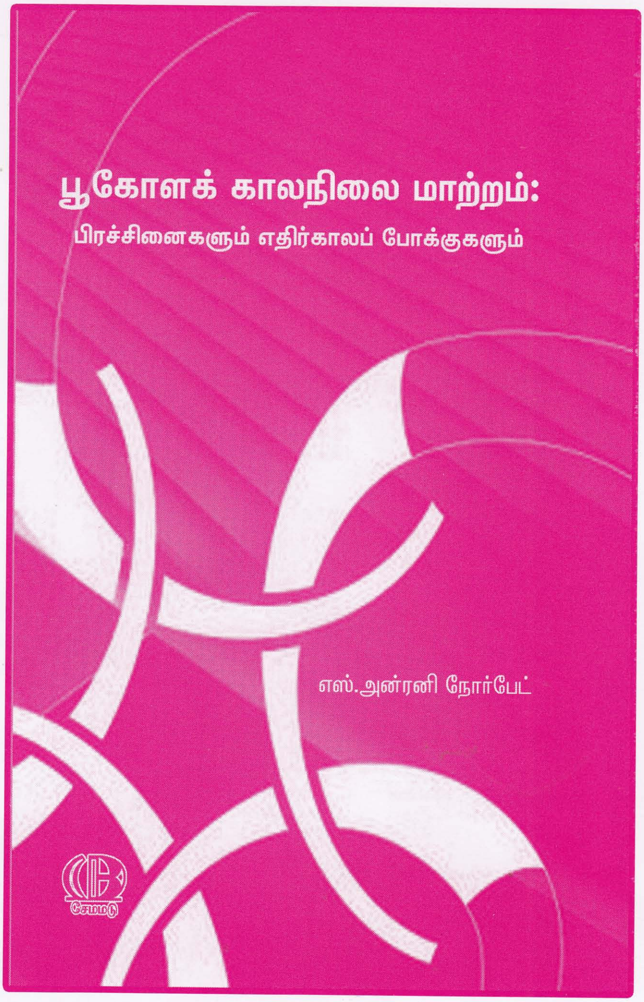
மார்ச் ஏப்ரல் ஆசிரியம் இதழில் இது எப்படி வந்தது எனப் பூரணமாக விளக்கி உள்ளேன். 03/2016ஆம் இலக்க அரசாங்க நிர்வாகச் சுற்றறிக்கை படி நீங்கள் 2015.12.31 அன்று பெற்று வந்த 17,300/- சம்பளத்துடன் விசேட படி 20% யும், இடைக்கால படி 10,000 வையும் அடிப்படை சம்பளத்துடன் சேர்த்து புதிய சம்பளத் திட்டத்தை தயாரித்துள்ளார்கள். அந்த அதிகரிப்பின்படி உங்களது முழுமையான சம்பளம் 35,775/- ஆகும். இப்போது கிடைக்கும் 17,300/- சம்பளத்துக்கும் இந்த தொகைக்கும் உள்ள வித்தியாசம் 18,475/- வை ஐந்தால் வகுத்து 2016ல் இருந்து 5 கட்டங்களாக அடிப்படைச் சம்பளத்துடன் சேர்த்துள்ளார்கள். ஒரு கட்ட அதிகரிப்போடும் தான் 20,995/- கிடைக்கின்றது. 2015.12.31 பெற்று வந்த மொத்தச் சம்பளத்தைக் குறைக்காமல் மிகுதியை சீராக்கல்படியாக வழங்குகின்றார்கள். 2020.01.01 அன்று முழு அதிகரிப்பு கிடைக்கும். சகல அட்டவணைகளோடுதான் இந்த சுற்றறிக்கை வெளியிடப்பட்டுள்ளது. நான் குறிப்பிட்ட மார்ச் - ஏப்ரல் ஆசிரியம் இதழில் இதன் விளக்கம் அட்டவணைகளுடன் உள்ளது. அறிந்து கொள்ளலாம்.

? 2012.08.08 தொடக்கம் கடமைபார்த்த வகையில் வழங்கப்பட்ட எனது அதிபர் சேவை 2-II நியமனத்தை புதிய பிரமாணக் குறிப்பின்படி உள்ளீர்ப்பு செய்ய வலயக் காரியாலயம் மறுக்கின்றதே ஏன் இப்படி?

கடமை தழுவல் மேற்கொள்ளும் அரசியல் பழிவாங்கல் சலுகைகள் போன்ற நியமனங்கள் மிகை ஊழியர் அல்லது மேலதிக ஆளணி நியமனங்களாகவே வழங்கப்படுகின்றன. இவை நிரந்தர அதிபர் சேவை நியமனங்கள் அல்ல. சம்பள தேவைக்கு மட்டுமே இவை உள்ளாகும்.

இலங்கை அதிபர் சேவையின் பிரமாணக் குறிப்பின் ஒழுங்கு விதிகளுக்கு அமைய நிரந்தர நியமனம் வழங்கப்படும். வரை உங்கள் நியமனம் மேலதிக ஆளணியாகவே இருக்கும். அதனால் அப்படி வலயக் கல்விக் காரியாலயம் சொல்கின்றது. 2012.01.26 தொடக்கம் வழங்கப்பட்ட மேலதிக ஆளணி நியமனம் 2014.01.01 தொடக்கம் புதிய சேவைக்கு உள்ளீர்ப்பு செய்யப்பட்டுள்ளது.

சேமமடு பதிப்பகத்தின்
புதிய வெளியீடு



விலை **460.00**

CHEMAMADU BOOK CENTRE

U.G.50, People's Park, Colombo -11
Tel: 011-2472362, Fax:011-2448624
E=Mail:chemamadu@yahoo.com
Website:www.chemamadu.com

All Types of Stationery

CHEMAMADU BOOK CENTRE

IMPORTERS OFFICE/ SCHOOL STATIONARY

UG.50 PEOPLE'S PARK, COLOMBO -11

TEL: 011-2472362, 2321905, FAX:011-2448624

E-MAIL:chemamadu@yahoo.com

WEB:chemamadu.com

MOB:077-7279983, 077-3147442, 077-8323561