சிந்தனை

கலைப்பீடம்

யாழ்ப்பாணப் பல்கலைக்கழகம்

வெள்ளி விழா சிறப்பிதழ்

1999

CINTANAI

The Journal of the Faculty of Arts, University of Jaffna is published in March, July and November every year.

Cintanai is a refereed Journal. Its referees come from University scholars and the national scholarly community.

Editor : RAJARATNAM SIVACHANDRAN
Associate Professor, B.A. Hons (Cey), M.A. (Jaffna)
Department of Geography

Managing Editor : K. K. ARULVEL
B. Com. Hons., M. A. (Jaffna)
Department of Commerce

Editorial Board :

A. Sanmugadas, Professor, B. A. Hons (Cey), M. A., Ph. D. (Edin)
S. Sathiaseelan, Associate Professor, B. A. Hons (Cey), M. A. (Jaffna)
S. Arulanantham, B. Sc. Hons. M. A., Dip in Ed. (Jaffna)
S. Sivalingarajah, B. A. Hons. M. A. Ph. D. (Jaffna)
M. Vedanathan, B. A. Hons, M. A., (Jaffna)

Editorial Communications should be addressed to the Editor.

Business Communications should be addressed to the Managing Editor.

Books for review should be sent to the Editor.

Annual Subscription : Local Rs. 300.00 Foreign : £ 14 or $ 20

Published by : The Faculty of Arts, University of Jaffna, Jaffna. Sri Lanka.

Printed at : **J & S Services (Pvt) Ltd.,**
115, Messenger Street,
Colombo - 12, Sri Lanka.

தொகுதி VIII - 1996 முதல் தொகுதி XI - 1999 வரை இணைந்த

வெள்ளிவிழாச் சிறப்பிதழ் 1999

WITHDRAWN

சிந்தனை

ஆசிரியர் :

இராசரத்தினம் சிவசந்திரன்

கலைப்பீடம்,

யாழ்ப்பாணப் பல்கலைக்கழகம்,

யாழ்ப்பாணம்.

நவம்பர், 1999

சிந்தனை யாழ்ப்பாணப் பல்கலைக்கழகக் கலைப்பீடத்தின் ஆய்விதழாகும். இவ் இதழ் ஆண்டுக்கு மும்முறை மார்ச், ஜுலை, நவம்பர் மாதங்களில் வெளியிடப்படுகின்றது. பிரசுரிக்கப்படும் கட்டுரைகள் ; பொருளியல், புவியியல், அரசியல், வரலாறு, தொல்லியல், சமூகவியல், கல்வியியல், மானிடவியல், மெய்யியல், மொழியியல், தமிழ், வடமொழி, சமயம், நாகரிகம் முதலிய துறைகளில் உள்ள பொருட் கூறுகள் பற்றியனவாக அமையும்.

☞ **சிந்தனை**யில் வெளியாகும் கட்டுரைகளின் தகுதி, பல்கலைக்கழக சிரேஷ்ட ஆய்வாளர்களாலும் இலங்கையின் ஏனைய சிரேஷ்ட ஆய்வாளர்களாலும் நிர்ணயிக்கப்படுகிறது.

☞ **சிந்தனை**யில் ஆய்வுக் கட்டுரைகளை வெளியிட விரும்புவோர் கட்டுரையின் இரு பிரதிகளைத் தட்டச்சில் பதிப்பித்து ஆசிரியருக்கு அனுப்புதல் வேண்டும். அடிக் குறிப்புகள், உசாத்துணை விபரங்கள் ஆகியன கட்டுரையின் இறுதியில் அமைதல் வேண்டும்.

☞ **உசாத்துணை** விபரங்கள் பின்வரும் ஒழுங்குமுறையில் தரப்படுதல் வேண்டும். கட்டுரை எனில்; ஆசிரியர் பெயர், முதலெழுத்துகள், அடைப்புக்குறியினுள் வெளியிடப்பட்ட ஆண்டு, கட்டுரைத் தலைப்பு, சஞ்சிகையின் பெயர், தொகுதி இலக்கம், கட்டுரை இடம்பெற்றுள்ள பக்கங்கள்.

நூல் எனில்; ஆசிரியர் பெயர், முதலெழுத்துகள், அடைப்புக்குறியினுள் வெளியிடப்பட்ட ஆண்டு, நூலின் தலைப்பு, பதிப்பு விபரம், வெளியிடப்பட்ட இடம் வெளியிட்டோர் விபரம்.

☞ **கட்டுரை** அனுப்புவோர் தங்கள் பெயர், பட்டங்கள், பதவிகள், அலுவலக முகவரி ஆகிய விபரங்களைத் தமிழிலும் ஆங்கிலத்திலும் தனித்தாளில் குறித்து அனுப்புதல் வேண்டும். கட்டுரையின் தலைப்பினையும் ஆங்கிலத்தில் குறிப்பிடுக. அனுப்பப்படும் கட்டுரைகள் ஆய்வு வளர்ச்சிக்கு வழங்கும் பங்களிப்பினைச் சுருக்கமாகத் தமிழிலும், ஆங்கிலத்திலும் குறிப்பிட்டு அனுப்புதவ் வேண்டும்.

☞ **சந்தா** கொடுப்பனவுகள் சிந்தனையின் நிர்வாக ஆசிரியருக்கு இலங்கையில் காசுக் கட்டளை, தபாற்கட்டளை, காசோலை மூலமும் பிறநாடுகளிலிருந்து வங்கிக் கட்டளைகள் மூலமும் அனுப்பப்பட வேண்டும். மாற்றிதழாக சிந்தனையினைப் பெற விரும்புவோர் நிர்வாக ஆசிரியருடன் தொடர்பு கொள்க.

☞ **ஆண்டுச் சந்தா** விபரம் : உள்ளூர் ரூபா 300.00, வெளியூர் :£ 14 அல்லது $ 20

பொருளடக்கம்

		பக்கம்
1.	சுதந்திர இலங்கையில் கல்வியில் மொழிக் கொள்கை : பயன் நோக்கிய சிந்தனைகள் – வ. ஆறுமுகம்	01
2.	இலங்கையில் பத்தொன்பதாம் நூற்றாண்டின் தேசிய மறுமலர்ச்சியும் கல்வியில் சுதேச மொழிகளின் எழுச்சியும் – அனுஷ்யா சத்தியசீலன்	18
3.	தண்டனையும் தண்டனைக் கொள்கைகளும் – கந்தசாமி அன்ரன்டயஸ்	27
4.	மெய்யியலில் ஐயவாதம் – கனகசபை சிவானந்தமூர்த்தி	40
5.	சர்வதேசரீதியான தொழிலாளர் குடிப்பெயர்வும் விளைவுகளும் – மா. செ. மூக்கையா	52
6.	யாழ்ப்பாண மாவட்ட தீவக மக்களின் நம்பிக்கைகள் – ஓர் ஆய்வு நோக்கு – கி. விசாகரூபன்	64
7.	யாழ்ப்பாணக் குடாநாட்டின் உள்நாட்டுக் கடல்நீரேரி நிலவுருவங்கள் – எஸ். ரி. பி. இராஜேஸ்வரன்	74
8.	யாழ்ப்பாணத்து மரபுவழிப் பெண் கல்வி – சபா. ஜெயராசா	79
9.	இலங்கை முஸ்லிம்களின் கல்விமொழி மாற்றம் : சில பிரச்சினைகள் – எம். ஏ. நுஃமான்	95
10.	செய்மதித் தொலை உணர்வுத் தொழில்நுட்பம் எண்ணக்கருக்களும் பிரயோகங்களும் – கருணாகரன் சுதாகர்	105
11.	இடைநிலைப் பாடசாலை மாணவரது கல்வியில் தாக்கம் கொள்ளும் பாடசாலை வளங்கள் பற்றிய ஒரு நோக்கு – யாழ் மாவட்டத்தை அடிப்படையாகக் கொண்ட ஆய்வு – சுசீலா அருளானந்தம்	116
12.	இலங்கையின் தகவல் தொடர்பாடலில் தமிழ் – இராசரத்தினம் சிவசந்திரன்	131

கட்டுரை ஆசிரியர்கள்

1. வ. ஆறுமுகம் – *சிரேஷ்ட பேராசிரியர், கல்வித்துறை யாழ்ப்பாணப் பல்கலைக்கழகம்*
B.A. Hons (Cey.) M. Phil (Lond)
Dip. in Edu. (Cey.), Acad. Dip. in Edu. (Lond)

2. அனுஷ்யா சத்தியசீலன் – *விரிவுரையாளர், கல்வித்துறை யாழ்ப்பாணப் பல்கலைக்கழகம்*
B.A. Hons (Jaf.) Dip. in Edu. (Jaf.)

3. கந்தசாமி அன்ரன்டயஸ் – *விரிவுரையாளர், மெய்யியற்றுறை யாழ்ப்பாணப் பல்கலைக்கழகம்*
B.A. Hons (Jaf.)

4. கனகசபை சிவானந்தமூர்த்தி – *சிரேஷ்ட விரிவுரையாளர், தரம் 1 மெய்யியற்றுறை யாழ்ப்பாணப் பல்கலைக்கழகம்*
B.A. Hons (Cey.) M.A. (Jaf.)

5. மா. செ. மூக்கையா – *இணைப்பேராசிரியர், புவியியற்றுறை பேராதனைப் பல்கலைக்கழகம்*
B.A. Hons (Cey.) M.A. (Colombo)
M. Sc (Cardiff)

6. கிருஷ்ணபிள்ளை விசாகரூபன் – *சிரேஷ்ட விரிவுரையாளர், தரம் 11 தமிழ்த்துறை யாழ்ப்பாணப் பல்கலைக்கழகம்*
B.A. Hons (Jaf.) M. Phil (Jaf.)

7. எஸ். ரி. பி. இராஜேஸ்வரன் – *சிரேஷ்ட விரிவுரையாளர், தரம் 1 புவியியற்றுறை யாழ்ப்பாணப் பல்கலைக்கழகம்*
B.A. Hons (Cey.) M.A. (Jaf.)
Dip. in Aerial Photo Ins. (Netherlands)

8. சபா. ஜெயராசா – *சிரேஷ்ட விரிவுரையாளர், தரம் 1 கல்வித்துறை யாழ்ப்பாணப் பல்கலைக்கழகம்*
B. Ed. (Cey.), M.A. (Jaf.)
Ph. D. (Jaf.)

9. எம். ஏ. நுஃமான் – *சிரேஷ்ட விரிவுரையாளர், தரம் 1 தமிழ்த்துறை பேராதனைப் பல்கலைக்கழகம்*
B.A., B.Phil (Colombo) M.A. (Jaf.)
Ph. D. (Annamalai)

10. கருணாகரன் சுதாகர் – *சிரேஷ்ட விரிவுரையாளர், தரம் 11 புவியியற்றுறை யாழ்ப்பாணப் பல்கலைக்கழகம்*
B.A. Hons (Jaf.) M.A. (Colombo)
Dip. in GIS & RS (Dehradun)

11. சுசீலா அருளானந்தம் – *சிரேஷ்ட விரிவுரையாளர், தரம் 1 கல்வித்துறை யாழ்ப்பாணப் பல்கலைக்கழகம்*
B. Sc Hons (Jaf), M.A.,
Dip. in Edu. (Jaf.)

12. இராசரத்தினம் சிவசந்திரன் – *இணைப்பேராசிரியர், புவியியற்றுறை யாழ்ப்பாணப் பல்கலைக்கழகம்*
B.A. Hons (Cey.) M.A. (Jaf.)

சுதந்திர இலங்கையில் கல்வியில் மொழிக் கொள்கை – பயன்நோக்கிய சிந்தனைகள்

வ. ஆறுமுகம்

இலங்கை சுதந்திரம் பெற்று ஐம்பது ஆண்டுகளின் நிறைவினைப் பொன் விழாவாகக் கொண்டாடும் ஆண்டு இது. 1948 இல் ஆங்கிலேயரிடமிருந்து சுதந்திரம் பெற்ற காலந்தொட்டு நாட்டின் சுதந்திர அந்தஸ்துக்கு ஏற்ற, "பொருத்தமான", முறைகளில் பல்வகைத் துறைகளிலும் புதிய கொள்கைகள் வகுக்கப்பட்டமை வரலாறு. சிந்தனைகள் புதிய திசைகளில் செல்வதற்குக் காலாயிருந்த காரணிகளுள் "சுதந்திரம்", "இறைமை", என்ற சித்தாந்தங்கள் முன்னின்றன. அவற்றின் அடிப்படையில் வகுக்கப்பட்ட, வளர்க்கப்பட்ட, கொள்கைகளில் கல்வியில் மொழி பற்றியது பிரத்தியேகமாகப் பிரித்தெடுக்கத்தக்கது. அக்கொள்கை இந்தக் காலகட்டத்துக்கூடாக வளர்ந்த வகையும், முகங்கொடுக்க வேண்டியிருந்த பிரச்சினைகளும், அவற்றினைத் தாண்டக் கைக்கொண்ட வழிகளும் இன்றும் விமர்சனத்துக்குரியவையாகும்.

நாட்டின் கல்வித்துறையில், இன்றைய நடைமுறையிலும் மொழியின் பயன்பாடு பற்றிய நிலைப்பாடு இன்னமும் சிந்தனைக்குரியதாகவே காணப்படுகின்றது. ஐம்பது ஆண்டுகளுக்குப் பின்பும் எமது மொழிக் கொள்கை பல கேள்விகளை எழுப்புவதாகவே உருக்கொண்டுள்ளது. அது தீர்த்துவிட்ட பிரச்சினைகளிலும் பார்க்க, முகங்கொடுக்கத் தவறியவையும் புதிதாகக் கிளப்பிவிடப் பட்டவையும் இன்றும் பாரிய தாக்கங்களைச் செலுத்துபவையாகக் காணப்படுகின்றன. எனவே அதைப் பற்றிய மறுபரிசீலனை காலத்தின் கட்டாய தேவையாகும். அவ்வித மான பரிசீலனையில் அளவுகோலாகப் பயன்படுத்த உகந்த கருவி அக்கொள்கையின் பயன்நோக்கியதாக அமைவதே பொருத்தமாகும். அதற்கேற்பவே இக்கட்டுரை "பயன் நோக்கிய சிந்தனைகளாக"க் கருக்கொள்ளப் பட்டது.

பயன்நோக்கிய பார்வையை கடந்தகால, நிகழ்கால, எதிர்காலக் கண்ணோட்டங்களில் செலுத்துவது இக்கட்டுரையின் அடிப்படை அம்சமாகும். "பயன்நோக்கு" என்ற எண்ணம் கவனத்துக்கெடுக்கப்படும் காலகட்டத்தில் உருவான மொழிக்கொள்கை இலங்கைக் கல்வி என்ன பயனைக் கொடுத்துள்ளது? நாட்டின் வளர்ச்சியில் என்ன தாக்கத்தை ஏற்படுத்தியுள்ளது? அதன் அமுலாக்கம் குறித்த இலக்கை எய்தியதா? அல்லது

பதிலுக்குப் புதிய பிரச்சினைகளைப் பெற்றெடுத்ததா? என்ற பல்வேறுபட்ட பரப்புக்களை வியாபித்துள்ளது. காண்கின்ற தோற்றம், எதிர்கால நோக்கில், மாற்றமுற வேண்டுமா என்ற வினாவுக்கு விடை சுட்டுவதாக அமைவது பரிணாமத்தின் பூரத்தியாகும்.

பின்னணி

இலங்கையில் கல்வியில் மொழிக் கொள்கை என்ற ஆய்வுப் பரப்பு போதனா மொழியாக, இரண்டாம்மொழியாக, இணைப்புமொழியாக வகுக்கப்பட்ட கொள்கை/கொள்கைகளை அடக்கிச் செல்வதாகும். அக்கொள்கைகளின் பயன் நோக்கிய பார்வையிலும் இதே வரையறைகள் கருத்திற் கொள்ளப்படுகின்றன. அவற்றைப் பரிசீலிக்கும்போது அவை உருவாவதற்குக் காரணமாக இருந்த காலத்தின் தேவைகள், இத்தேவைகளின் பின்னணி, என்பனவற்றைக் கவனத்திற் கொள்ளாமல் இருக்கமுடியாது. அவை கருத்திற்கொள்ளப்படும்போதுதான் அவற்றின் வழியாகத் தோன்றிய நிலைமைகளையும் அவற்றுக்கு முகங்கொடுக்கப்பட்ட முறையினையும் பகுத்துப் பார்க்கலாம். அப்போதுதான் கடந்த ஐம்பது ஆண்டுகளின் மொழிக் கொள்கையின் திசையும் திருப்பங்களும் தெரியவரும். அவை சென்ற பாதை வளர்ச்சிக்கு வழியாகியதா அல்லது முடக்குச் சந்துக்குள் கொண்டுவிட்டதா என்பது சிந்திக்க வேண்டியது.

சுதந்திர இலங்கையில் கல்வியில் வளர்த்தெடுக்கப்பட்ட மொழிக் கொள்கைகள் சுதந்திரம் பெறுவதற்கு முன்னரே கால் கொள்ளத் தொடங்கிவிட்டன என்பது வரலாறு காட்டும் பாடம். அந்நியர்கள், குறிப்பாக ஆங்கிலேயர் புகுத்திய பரப்பிய கிறிஸ்தவ அடிப்படையிலான மேற்கத்திய கல்வி, மறுதலை நிலையில் பத்தொன்பதாம் நூற்றாண்டின் பிற்பகுதியில் எழுப்பிய சுதேசிய மறுமலர்ச்சி அலைகள் இருபதாம் நூற்றாண்டின் ஆரம்பத்திலிருந்தே தேசிய எழுச்சிக்கான உந்துசக்தியாக அமைந்தன. அவை மதமறுமலர்ச்சியில் வேர் விட்டிருந்தாலும் அவற்றின் வழியில் மொழி கலாசார ரீதியில் தோன்றிய விழிப்புணர்ச்சி சுதேசிய உணர்ச்சிக்கும் எழுச்சிக்கும் வித்திட்டது. அவ்எழுச்சிப் பிரவாகத்தில் பிறந்த இயக்கங்களும் அவை உருவாக்கிய அமைப்புக்களும் ஆங்கிலத்தின் ஆக்கிரமிப்பு அந்தஸ்துக்கு அறைகூவல் விடுப்பனவாகப் பரிணமித்தன. அதன் விளைவாகப் பிறந்த சுயபாஷை இயக்கமும் அதன் சித்தாந்தமும் இலங்கையின் மொழிக் கொள்கையைத் திசைப்படுத்திய செல்வாக்குகளில் காத்திரமானவை என்பதை மறுக்க முடியாது.

ஆங்கிலக்கல்வி, அறிவு என்பவற்றினால் அந்தஸ்தில் மேனிலையில் நின்ற "உயர் குழுவினர்" அனுபவித்த பிரத்தியேக "போகங்களுக்கு" எதிரானதாக, ஆட்சேபனையாகவே சுயபாஷை இயக்கம் தோன்றியது. ஆங்கிலக் கல்விப் பின்னணியைக் கொண்ட "உயர் குழுவினர்" பொது வாழ்க்கையிலும் ஆட்சிப் பீடத்திலும் பெற்றிருந்த ஆதிக்கத்துக்கு எதிரானதாக அது வளர்ச்சி பெற்றது. அந்தச் சுயபாஷைக் கிளர்ச்சியின் முன்னணியில் வடமாகாணமும் யாழ்ப்பாண நகரமும் நின்றன. 1925இல் "யாழ்ப்பாண இளைஞர் காங்கிரஸ்" முன்னெடுத்த பாதையில் 1930களிலும் சுயபாஷை இயக்கம் தொடர்ந்தது. இயலுமான அளவுக்கு ஆங்கிலம் தவிர்ந்த எல்லாப் பாடங்களிலும் கட்டாய இலவசக் கல்வி சுதேசிய மொழிகளில் வழங்கப்பட வேண்டும் என்று 1934இல் வடமாகாண ஆசிரியர் சங்கம் நிறைவேற்றிய தீர்மானம் சுயபாஷை இயக்கத்தின் பயணத்தின் முதலாம் படியாக அமைந்தது.

அக்காலச் சட்ட நிரூபண சபையிலும், அதனையடுத்து 1931இல் டொனமூர் அரசியற் திட்டத்தின்படி அமைந்த அரசாங்க சபையிலும் - குறிப்பாக இரண்டாம் அரசாங்க சபையிலும் (1936-'47) நாட்டின் தேசிய சட்ட சபை சுயபாஷை இயக்கத்தின் அரங்கமாக விளங்கியது. அதன் முன்னணியில் சேர்

பொன்னம்பலம் இராமநாதன், அ.கனகரத்தினம், சி.டபிள்யு.டபிள்யு. கன்னங்கரா, டபிள்யு. தகநாயகா, பி.டி.எஸ். குலரத்தின, டி.பி. ஜயா போன்றோர் விளங்கினர். 1935இல் இலங்கைத் தேசியக் காங்கிரஸ் கல்வியில் சீர்திருத்தங்கள் பற்றி வெளியிட்ட அறிக்கையில் கல்வி ஊடகமாகச் சுதேசிய மொழிகள் புகுத்தப்பட வேண்டும் என்று கோரியது.

சுதேசிய மொழிகள் போதனாமொழி களாகக் கையாளப்பட வேண்டும் என்ற கருத்து, கல்வித் தத்துவார்த்த அடிப்படையில், தாய் மொழியே சிறந்த கல்வி மொழியாகும் என்ற வாதத்தினால் வலுப்படுத்தப்பட்டது. 1929இல் வெளியிடப்பட்ட மக்றே குழுவின் அறிக்கை கல்வி மொழியாகத் தாய் மொழியின் பயன்பாட்டுக்கு வசதிகள் செய்ய வேண்டிய தேவையைச் சுட்டிக்காட்டியது.[1] அரசாங்க சபைக்கு உள்ளும் புறமும் எதிரொலித்த போதனாமொழி பற்றிய வாதப்பிரதிவாதங்கள் ஆங்கிலத்தின் தொடர் உபயோகத்துக்கு மாறாகவே காணப்பட்டன. சுதேசிய இயக்கத்தினரின் வற்புறுத்தல்கள் சுதேசிய மொழிகளின் உபயோகத்தையே முன்னெடுத்தன.

கல்வித் தத்துவ, உளவியல் அடிப்படை யில் ஊடகமாகத் தாய்மொழி வற்புறுத்தப் பட்டதுடன் ஆங்கிலத்தின் உபயோகம் பாமர மக்களுக்குக் கல்வி உரிமையை மறுப்பதாகும் என்ற வாதமும் அழுத்தம் பெறத்தொடங்கியது. அன்றைய இலங்கையில் "தரமான கல்வி" என்ற வரையறை மேற்கத்திய சாயலைக் கொண்ட கல்வியையே குறிப்பதாக இருந்தது. அதை வழங்குவனவாக ஆங்கிலப் பாடசாலைகளே செயற்பட்டன. அவை கட்டணம் வசூலிப்பனவாக இருந்தமையால் சாதாரண மக்கள் கட்டணம் செலுத்திக் கற்க முடியாது. அந்தக் கல்வியைப் பெறும் வாய்ப்பை இழந்திருந்தனர். அந்த நிலையை மாற்றி ஏழைகள், செல்வந்தர்கள் யாவருக்கும் கல்வியில் சமவாய்ப்புக் கிடைக்க வேண்டும் என்று கோரியவர்கள் அதற்கான வழியாகத் தாய்மொழி ஊடகத்தை ஆதரித்தனர்.

அந்தப் பின்னணியிலேயே இலங்கை யின் கல்விமொழிக் கொள்கை அத்திவார மிடப்பட்டது. 1940களில் உருப்பெற்ற அந்தக் கொள்கை காலத்தின் போக்காகக் காணப் பட்ட "சுதந்திர இறைமை" என்ற விளக்கத்தி னாலும் வடிவமைக்கப்பட்டமையையும் மனத்திற் கொள்ளத்தான் வேண்டும். மலரப் போகும் சுதந்திர இலங்கையின் இறைமையின் எடுத்துக்காட்டாக நாட்டின் மொழிக் கொள்கை பிரதிபலிக்க வேண்டும் என்ற தேவையையும் கருத்திற் கொள்ளத்தான் வேண்டும். அவை எல்லாவற்றின் ஒட்டு மொத்த உருவமாகவே கல்வி மொழிக்கொள்கை பிறந்தது.

கல்விமொழிக் கொள்கை – ஆக்கமும் அமுலாக்கமும்

இலங்கை 1948இல் சுதந்திரம் அடைந் தாலும் கல்விமொழிக் கொள்கைக்கான அத்திவாரமும் அதன் போக்கை நெறிப் படுத்திய திசைகாட்டிகளும் முன்பேயே வலுப்பெற்றுவிட்டன. 1943இல் கல்வி விசேட குழுவினால் முன்வைக்கப்பட்ட விதப்புரை களும் அவை தொடர்பாக அரசாங்க சபை யால் மேற்கொள்ளப்பட்ட தீர்மானங்களும் இங்கு கவனத்திற்கு கொள்ளத்தக்கன. அச்சந்தர்ப்பத்தில் அரசாங்க சபையில் இடம்பெற்ற விவாதத்தில் முன்வைக்கப்பட்ட கருத்துக்கள் எதிர்காலத்துக்குக் குறிகாட்டு வனவாக அமைந்தன.

1943இல் சமர்ப்பிக்கப்பட்ட அறிக்கை போதனாமொழி பற்றிக் குறிப்பிடுகையில் தாய்மொழி ஊடகத்தை இலட்சியப் பாதை யாகச் சிபார்சு செய்தது. ஆரம்ப மட்டத்தி லிருந்து பல்கலைக்கழகம் வரை தாய்மொழி போதனாமொழியாக்கப்பட வேண்டும் என்ற இலக்கினை அக்கல்வி விசேட குழுவினர் ஆதரித்தனர்.[2] அவர்கள் 'தாய்மொழி' என்ற பதத்துக்கு வரைவிலக்கணம் விதித்தவிதம் அன்று இலங்கையில் வழக்கிலிருந்த எல்லா மொழிகளையும், ஆங்கிலம் உட்பட உள்ளடக்கியிருந்தது. அது வருமாறு :-

(1) பெற்றோர் சிங்களவர் அல்லது தமிழராக இருப்பின் நிலைமைக்கேற்ப, சிங்களம் அல்லது தமிழ்.

(2) கலப்புப் பெற்றோராயின், வீட்டுமொழி – அதாவது பெற்றோராலும் பிள்ளைகளாலும் பேசப்படும் மொழி.

(3) ஏனையோர் விடயத்தில், பெற்றோர் விரும்பும் எந்த மொழியும் (மலாய்க்காரரும் பறங்கியரும் ஆங்கிலத்தைத் தெரிவு செய்தனர். சோனகர் தாம் வசித்த இடத்தைப் பொறுத்து, சிங்களத்தை அல்லது தமிழைத் தெரிவு செய்தனர்)[3]

கல்வி விசேட குழுவின் சிபார்சுகளின் அடிப்படையில் கல்விச் செயற்குழு தனது சிபார்சுகளை, மே 1944இல் அரசாங்க சபையில் மேல்வருமாறு சமர்ப்பித்தது :-

(1) ஆரம்ப பாடசாலையில் தாய்மொழி போதனாமொழியாகும்.

(2) உயர்-ஆரம்ப பாடசாலையின் கீழ்ப் பிரிவுகளில் தாய்மொழி அல்லது இருமொழி (bilingual) போதனாமொழியாக இருக்கலாம். (இரு மொழிகளில் ஒன்று ஆங்கிலம் என்ற வழக்கே கைக்கொள்ளப்பட்டது)

(3) உயர்-ஆரம்ப பாடசாலையின் மேற் பிரிவுகளில் சிங்களம், தமிழ் அல்லது ஆங்கிலம் அல்லது இருமொழி போதனாமொழியாக இருக்கலாம்.[4]

அப்பிரேரணை விவாதிக்கப்பட்டபோது திருவாளர்கள் டபிள்யு. தகநாயகா, ஜே.ஆர். ஜெயவர்த்தனா தனித்தனியாக முன்வைத்த திருத்தங்கள் கவனத்திற் கொள்ளத்தக்கன.[5]

திரு. தகநாயகாவின் திருத்தம் 'எல்லாப் பாடசாலைகளிலும் ஆங்கிலம் கட்டாய இரண்டாவது மொழியாக, சிங்களம் அல்லது தமிழ் போதனாமொழியாக இருத்தல் வேண்டும்' என்பது. திரு. ஜெயவர்த்தனாவின் திருத்தம் "எல்லாப் பாடசாலைகளிலும் ஆங்கிலம் விருப்புமொழியாக, தாய்மொழி போதனாமொழியாக இருத்தல் வேண்டும்."

திரு. ஜெயவர்த்தனாவின் பிரேரணை தாய்மொழி எனச் சிங்களம், தமிழ் என்பவற்றை மட்டும் கருத்திற் கொண்டதாகத் தெரிகின்றது. கல்வி விசேட குழுவினர் தாய்மொழி என்று கூறியபோது அதற்குக் கொடுத்த விளக்கத்தில் ஆங்கிலத்தையும் உள்ளடக்கியமை புறக்கணிக்கப்படுவதையும், இரண்டு தேசிய மொழிகள் (ஆங்கிலம், தமிழ்) மட்டும் கருத்துக்கெடுக்கப்படுவதையும் முதற் தடவையாகக் காணலாம். எனினும், அவ்விரு திருத்தங்களும் தோற்கடிக்கப்பட்டு தீர்மானம் மேற்கண்டவாறு எடுக்கப்பட்டது :-

(1) ஆரம்ப பாடசாலையில் ஊடகம் தாய்மொழியேயாகும்.

(2) உயர்-ஆரம்ப பாடசாலைக் கீழ்ப் பிரிவுகளில் ஊடகம் தாய் மொழி அல்லது இருமொழியாக இருக்கலாம்.

(3) உயர்-ஆரம்ப பாடசாலையின் மேற் பிரிவுகளில் ஊடகம் ஆங்கிலம், சிங்களம் அல்லது தமிழாக இருக்கலாம்.

அதனை நோக்கும்போது அன்றைய கருத்து மோதல்கள் மத்தியில் திட்டவட்டமான நிலைப்பாட்டை எடுக்கமுடியாமல் இழுபறி நிலைக்குத் தொடர்ந்தும் இடங்கொடுக்கப் பட்டதை அவதானிக்கலாம்.

அந்தச் சமகாலத்தில் அரசகருமமொழி பற்றிய விடயத்தில் அரசாங்க சபையில் முன்வைக்கப்பட்ட கருத்துக்கள் கல்வி மொழிக் கொள்கைகளும் பொருள் பொதிந்தவையாகக் காணப்பட்டன. அது தொடர்பாக 1943 யூன் 22இல் திரு. ஜே. ஆர் ஜெயவர்த்தனா முன்னறிவித்தல் கொடுத்த பிரேரணை 1944 மேயில் விவாதத்துக்கு எடுத்துக் கொள்ளப் பட்டது. அதில் போதனாமொழியோடு தொடர்புபட்ட அம்சமும் இடம்பெற்றிருந்தது. அது வருமாறு :-

"நியாயமான அளவு கால எல்லைக்குள்

சிங்களத்தை அரச கரும மொழியாக்கும் நோக்கில்

(அ) எல்லாப் பாடசாலைகளிலும் சிங்களம் போதனாமொழியாக்கப்பட வேண்டும்.

(ஆ) எல்லாப் பொதுத் தேர்வுகளிலும் சிங்களம் கட்டாய பாடமாக்கப்பட வேண்டும்.

என இச்சபை கருதுகிறது."

விவாதத்தின்போது 'சிங்களம்' என்னும் பதம் வரும் இடங்களில் 'தமிழும்' என்று சேர்த்தக்கொள்ள திரு. ஜெயவர்த்தனா இணங்கினார். அதற்கேற்ப திரு. வி. நல்லையா கொண்டுவந்த திருத்தம் பெரும் பான்மை வாக்குகளால் ஏற்றுக் கொள்ளப் பட்டது. அங்கீகரிக்கப்பட்ட அத்தீர்மானத்தை அமுலாக்கத் தேவையான வழிவகைகளை ஆராய்வதற்கென அரசாங்க சபையின் தெரிவுக்குழு ஒன்றும் நியமிக்கப்பட்டது. உகந்த வழிகளில் ஒன்றாக பல்கலைக்கழகம் உட்பட, தேசியமொழிகளைக் கல்வி ஊடகமாகப் பயன்படுத்துவதை விதந்துரைத்தது.[6]

அரசகரும மொழி பற்றிய தீர்மானமும் கல்விமொழி பற்றிய தீர்மானமும் ஏறத்தாழ ஒரே காலப்பகுதியில் எடுக்கப்பட்டவை. இருந்தும், ஒவ்வொன்றும் காட்டிய பாதைகள் ஒன்றோடொன்று முரண்படுபவையாகவே தோன்றின. அரசகருமமொழிகளாகத் தேசிய மொழிகளை முன்வைத்தவர்கள், ஆங்கிலத் தின் இடத்தை நிராகரித்தபோது, இலங்கை சுதந்திரம் பெறுகின்ற சூழ்நிலையில் அந்நிய மொழி அரசகருமமொழியாக இருப்பது நாட்டின் 'சுதந்திர இறைமை' அந்தஸ்துக்கு மறுதலையானது என்ற வாதத்தை அழுத்தினர். அந்த நிலைப்பாட்டில், 'தாய் மொழி' என்ற வரையறை ஆங்கிலத்தையும் உட்படுத்தும் விளக்கத்தில், தாய்மொழி என்ற எண்ணம் தேசியமொழி என்ற பிரவாகத்தில் அமிழ்ந்தியது. அது மட்டுமல்லாமல், ஆங்கிலத் தின் இடத்தில் அரசகரும மொழிகளாகத் தேசியமொழிகளை நடைமுறைப்படுத்தும் போது அவற்றைப் போதனாமொழிகளாகவும் பயன்படுத்துவதே தர்க்கரீதியாயிற்று. ஆனால், ஊறிப்போயிருந்த சுயநல விருப்புக்களின் அழுத்தம் கல்விமொழி விவகாரத்தில் அத் தர்க்க ரீதியான சிந்தனையைத் தோற்கடித்தது. உயர்-ஆரம்ப பாடசாலையின் மேற்பிரிவுகளி லேனும் ஆங்கிலம் தொடரவேண்டும் என்ற போக்கினர் வென்றனர். அதன் விளைவாக, சிங்களம், தமிழ் என்பவற்றோடு 'மாற்று விருப்பாக' ஆங்கிலத்தையும் போதனாமொழி யாக ஏற்றுக் கொள்வது தவிர்க்க முடியாத தாயிற்று. இவ்விதமான மாற்றுவிருப்புக்களுக்கு இடங்கொடுக்கும் நடைமுறை தாராளப் போக்கினைக் கடைப்பிடிப்பதாகப் பெருமை பேசிக்கொள்ள உதவினாலும் இலங்கையில் கல்வியில் மொழிக் கொள்கையை – ஊடகமா கவும் பாடத்துறையாகவும் – பயனுறுதியுள்ள பாதையை வகுக்கவும் செயற்படுத்தவும் பாரிய தடையாக இருந்துள்ளது.

சுதந்திரம் அடைந்தபின்னர் கல்வியில் மொழிக் கொள்கையின் வளர்ச்சியிலும் அமுலாக்கத்திலும் ஒரு புறத்தில் அரசியற் கருத்துக்களும் மறுபுறத்தில் நடைமுறைச் சாத்தியம்/வசதி பற்றிய எண்ணங்களும் பிணைந்து காணப்பட்டன. அரச கருமமொழி என்ற நிலையிலிருந்து ஆங்கிலம் அகற்றப்பட வேண்டும் என்ற கோஷம் கல்வி ஊடகமாகவும் அதன் நிலையைப் பாதிப்பது வளர்ச்சிக் கோலமாகியது. அதற்கான வழிகாட்டிகளை முன்வைக்க அரசு அதிகம் தாமதிக்கவில்லை. 1950இல் வெளியிடப்பட்ட அக்கருத்துக்களின் அடிப்படையாக இரண்டு கோட்பாடுகள் காணப்பட்டன.

(1) குழந்தை வீட்டு மொழியில் கற்பிக்கப் பட வேண்டும்.

(2) சர்வதேசப் பண்பாட்டுக்கும் மேற் கத்திய சிந்தனைகளுக்கும் வாயிலான ஒரு ஊடகத்தின் தேவை கவனத்திற் கொள்ளப்பட வேண்டும்.

வீட்டுமொழிக்கூடான கல்வி என்பதில்

அரசியல் யதார்த்தத்தின் நிழலையும், சர்வதேசத் தொடர்புச் சாதனம் என்ற தேவையில் நடைமுறை வசதிக் குறிக்கோளும் இணைகின்றதைக் காணலாம். இவ்விரண்டுக்கும் இடையிலான பொருத்துதல் முயற்சிகளும் விட்டுக்கொடுக்கும் போக்குகளும் அன்று தொட்டு இலங்கையின் மொழிக் கொள்கையின் அடிப்படையை நிர்ணயித்துள்ளன.

1950இல் மேற்கொள்ளப்பட்ட தீர்மானத்தின்படி கல்விமொழியாகத் தேசிய மொழிகளின் உபயோகத்தைக் கொண்டு வருவதற்கு நிலைமை பொருத்தமெனக் காணுமிடத்து அத்தகைய மாற்றத்தை நடைமுறைப்படுத்தக் கல்வி மந்திரிக்கு அதிகாரம் வழங்கப்பட்டது.[7] IX ஆம் X ஆம் வகுப்புக்களில் ஊடகமாற்றத்தைக் கொண்டு வருவதாயின் பன்னிரண்டு மாத முன்னறிவித்தல் கொடுக்க மந்திரி கடமைப்பட்டிருந்தார். அடுத்துவந்த காலப் பகுதிகளில் மொழி மாற்றத்துக்கான அமைச்சரின் பிரகடனங்கள் அவ்வதிகாரத்தையும் பயன்படுத்தி அவ் ஒழுங்கிலேயே மேற்கொள்ளப்பட்டன. அதன்படி 1951 டிசெம்பரில் விடுக்கப்பட்ட பணிப்புரையின்படி 1953இல் VI ஆம் வகுப்பில் ஆரம்பித்து 1954, 1955 ஆண்டுகளில் முறையே VII, VIII வகுப்புக்களில் ஊடக மாற்றம் ஏற்படுத்தப்பட்டது. சிங்கள, தமிழ் பெற்றோருடைய பிள்ளைகள் சிங்களம், தமிழ் என்ற ஊடகங்களில் கல்வி பயிலும் முறை கொண்டுவரப்பட்டது. அதுவரைக்கும் ஆங்கிலத்தை மாற்றுவிருப்பு ஊடகமாகப் பயன்படுத்த அவர்களுக்கு வழங்கப்பட்டிருந்த உரிமை பாதிக்கப்பட்டது. ஆனால், ஆங்கிலத்தின் தொடர் உபயோகத்தைப் பேண விரும்பியவர்களின் ஆட்சேபணைகள் நிற்கவில்லை. சில பாடங்களுக்குத் தகுதியான ஆசிரியர்களோ பாடநூல்களோ பற்றாக்குறை என்ற காரணம் காட்டப்பட்டது. விளைவாக VII ஆம் VIII ஆம் வகுப்புக்களில் விஞ்ஞானம், கணிதம் என்பவற்றை ஆங்கிலத்தில் கற்பிக்க அனுமதிக்கும் வகையில் 1951ஆம் ஆண்டு டிசெம்பர் பணிப்புரை 1953 நவம்பரில் மாற்றியமைக்கப்பட்டது. அதற்கிடையில் அப்பிரச்சினை தொடர்பாகப் பரிசீலிக்க நியமிக்கப்பட்ட குழு (குறிப்பிட்ட அந்தப் பாடங்களைக் கற்பிப்பதற்குத் தேசிய மொழிகளை உபயோகிப்பதன் சாத்தியத்தை ஆராய்ந்த குழு) 1956இல் வகுப்பு VII இலும் 1957இல் வகுப்பு VIII இலும் எல்லாப் பாடங்களுக்கும் தேசிய மொழிகளின் பிரயோகத்தைச் சிபார்சு செய்தது.[8] அதன் அங்கீகாரத்துடன் VIII ஆம் வகுப்பு உட்பட தேசியமொழிகளின் முழுமையான உபயோகம் நடைமுறைக்கு வந்தது.

கல்விமொழிக் கொள்கையின் வளர்ச்சி தாண்டிய அடுத்த கட்டம் IX, X வகுப்புக்களில் தேசியமொழிகளின் பாவனையை விஸ்தரிப்பது. அதைப் பரிசீலிக்க 1953 ஒக்டோபரில் தேசியமொழிகளில் உயர்கல்வி பற்றிய ஆணைக்குழு நியமிக்கப்பட்டது. சிரேஷ்ட இடைநிலைப் பாடசாலைகளிலும் பல்கலைக் கழகத்திலும் தேசியமொழிகளைப் பயன்படுத்தும் சாத்தியத்தை ஆராயும் பொறுப்பு அதனிடம் ஒப்படைக்கப்பட்டது. 1954இல் வெளியிட்ட தனது இடைக்கால அறிக்கையில் ஆணைக்குழு சுயபாஷைப் பிரயோகத்தின் கோட்பாட்டினை அங்கீகரித்தது. அந்த இடைக்கால அறிக்கையோடு ஆணைக்குழுவின் தலைவர் இணைத்திருந்த அவரது மாற்றுக் கருத்துக் கவனத்திற்கொள்ளத்தக்கது. தென்னிந்தியாவில் அச்சிடப்படும் நூல்களினால் தமிழர்களுக்கு அனுகூலங்கள் இருப்பதாகவும், சிங்கள நூல்கள் போதுமானவையாக இல்லை என்றும் அவர் குறிப்பிட்டார். தமது கருத்தை வளர்த்து "கவனஞ் செலுத்தப்படாவிட்டால் சிங்களம் பேசும் மாணவர்களைப் பிரதிகூலமான நிலைக்கு உட்படுத்தி, தமிழ் பேசும் மாணவர்களைப் போன்று தரத்தினை அப்பாடங்களில் அடைவதை இயலாததாக ஆக்கிவிடும். ஒரு அரசகருமமொழி மட்டும் இருந்தால் இக்கஷ்டம் எழமாட்டாது"[9] என்று அவர் தெரிவித்த கூற்று கல்வி மொழிப் பிரச்சினையில் இன உணர்வு சார்ந்த அரசியல் சிந்தனைகள் முதன்முதலாகத்

தலைதூக்குவதாகக் கொள்ளத்தக்கது. பிற் காலத்தில் எழுப்பப்பட்ட உணர்வலைகளுக்கு அப்படிப்பட்ட கருத்துக்கள் தூபமிடுவனவாய் அமைந்தன. அந்த 'ஒரு அரச கருமமொழி மட்டும்' என்ற கருத்துத் தமிழ் மாணவருடைய கல்விக்குப் பாரதூரமான கெடுதியை விளைவித்திருக்கும். இலங்கைக் கல்வியின் இயல்பான விருத்தியின் அதிஷ்டம் அவ்யோசனைகள் அன்று சபையேறவில்லை. எனினும், விஞ்ஞானம், கணிதம் ஆகிய பாடங்களுக்கு சிங்களத்தில் போதிய நூல்களும் ஆசிரியர்களும் இல்லை என்ற அவருடைய குறிப்பு, சிரேஷ்ட இடைநிலைப் பாடசாலைகளில் அப்பாடங்களுக்குத் தேசியமொழி ஊடகத்தைப் புகுத்துவதில், அடுத்துவந்த அரச முடிவுகளில் செல்வாக்குச் செலுத்தியது.

ஆணைக்குழுவின் இடைக்கால அறிக்கை யின் அடிப்படையில் 1955 ஜனவரியில் அரசு வெளியிட்ட கொள்கைப் பிரகடனம் கணிதம், விஞ்ஞானம், மேற்கத்திய மொழிகள் தவிர்ந்த ஏனைய பாடங்களுக்கு ஊடகமாகத் தேசிய மொழிகளைப் பயன்படுத்துவது என்பதை வெளிப்படுத்தியது.[10] அதற்குப் பொருந்த 1955 ஜனவரியில் கல்வி அமைச்சர் விடுத்த பணிப்புரை 1956 ஜனவரியிலிருந்து IX ஆம் வகுப்பிலும் 1957 ஜனவரியிலிருந்து X ஆம் வகுப்பிலும் அம்மாற்றத்துக்கு வழிவகுத்தது.

XI ஆம் XII ஆம் வகுப்புக்களில் தேசிய மொழிகளின் அமுலாக்கம் அதே போக்கி னையே பின்பற்றியது. தேசிய மொழிகளில் உயர் கல்வி பற்றிய ஆணைக்குழு இறுதியில் அதனை ஆதரித்தபோதும் அங்கத்தவர்களில் மூவர் அதனை எதிர்த்தனர். ஆங்கிலம் தொடர்ந்தும் வழக்கிலிருக்க வேண்டும் என்பது அவர்களுடைய வாதம். இம்மூவரும் இடைக்கால அறிக்கையில் தேசிய மொழிகளின் பாவனையை ஆதரித்திருந்தமை குறிப்பிடத்தக்கது. இருப்பினும், 1956 டிசெம்பரில் வெளியிடப்பட்ட அமைச்சரின் பணிப்புரைக்கேற்ப 1958 ஜனவரியில் XI ஆம் வகுப்பிலும் 1959 ஜனவரியில் XII ஆம் வகுப்பிலும், குறிப்பிடப்பட்ட சில பாடங்கள் தவிர்ந்த, எல்லாப் பாடங்களிலும் தேசிய மொழிகள் போதனாமொழிகள் ஆக்கப்பட்டன. விதிவிலக்காக அமைந்த பாடங்கள் கணிதம், விஞ்ஞானம், பொருளியல், அளவையியல், மேற்கத்திய மொழிகள், மேற்கத்திய இசை என்பனவாகும். அவற்றைப் போதிப்பதற்கு வசதியான ஊடகத்தைத் தெரிவு செய்வதற்குப் பாடசாலைகளுக்கு உரிமை கிடைத்தது. அப்படியான தெரிவு ஆங்கிலமாக இருந்தமை தவிர்க்க முடியாததாயிற்று. அவ்விதமான பரிமாண வளர்ச்சியில் தேசியமொழிகளுக்கு ஊடாகக் கற்ற மாணவ தொகுதி 1959இல் பல்கலைக்கழகத்துக்கு அனுமதி கோரும் நிலைமை உருவாகியது.

பல்கலைக்கழக மட்டத்தில் கல்வி மொழிக்கொள்கையின் உருவாக்கம் ஆரம்பத்திலிருந்தே இழுபறியாயிற்று. இரண்டு முக்கிய பிரச்சினைகளை மையமாகக் கொண்டு சர்ச்சை வளர்ந்துள்ளது/வளர்க்கப் பட்டுள்ளது. அவையாவன –

(1) தேசிய மொழிகளில் போதுமான நூல்களின் பற்றாக்குறை.

(2) புதிய மாணவரிடையே ஆங்கில அறிவுக் குறைபாடு அவர்கள் ஆங்கில நூல்களை உபயோகிப்பதைத் தடைசெய்யும். மறுபக்கத்தில், பாடசாலை மட்டத்தில் தேசிய மொழிகளில் கற்று வந்த மாணவர்களுக்கு அனுமதி மறுப்பது உயர்கல்வியைப் பெறும் உரிமையை மறுப்பதாகும் என அமைந்தது. அழுத்தங் களுக்குப் பணிய வேண்டிய நிலையில், வித்தியோதய, வித்தியாலங்கார பல்கலைக் கழகங்களை உருவாக்கியும் இலங்கைப் பல்கலைக்கழகத்தை இணங்க வைத்தும், கலைத்துறையில் தேசியமொழி ஊடகத்தை அமுலாக்குவதில் அரசு வெற்றி கண்டது. ஏனைய பாடத்துறை களில் கொள்கையாக்கம் உறுதியான தாகக் காணப்படவில்லை.

1960களில் உயர்கல்வி மொழி எதுவாக இருக்க வேண்டும் என்பது நானாவித வியாக்கியானங்களுக்கு இடங்கொடுப்பதாக இருந்தது. இலங்கைப் பல்கலைக்கழகத்தைப் பொறுத்தவரை ஊடக மாற்றத்துக்கு வரவேற்பு இருக்கவில்லை. கலை, கீழைத் தேயக் கல்விப் பீடங்கள் தவிர்ந்த ஏனைய வற்றில் நீண்டகாலத்துக்கு மாற்றம் சாத்திய மில்லை என்ற கருத்தே மேலோங்கியது.[11]

தேசியமொழிகளில் உயர்கல்வி பற்றிய ஆணைக்குழு இதிலும் பிளவுபட்டே காணப்பட்டது. பெரும்பான்மையினர் மாற்றத்தை ஆதரித்து, அது பற்றிய முடிவு பல்கலைக்கழகத்துக்கு விடப்படாமல் அரசினாலேயே எடுக்கப்பட வேண்டும் என்று வாதித்தனர்.[12] சிறுபான்மையினர் ஆங்கிலம் தொடர்ந்தும் இடம்பெற வேண்டும் என்று அழுத்தினர்.[13] அக்காலப் பகுதியில் உயர்கல்வி தொடர்பாக நியமிக்கப்பட்ட ஆணைக்குழுக்கள் போதனாமொழி பற்றித் தெரிவித்த கருத்துக்கள் ஒருநிலைப்பட்டவையாக இருக்க வில்லை. 1959இல் வெளியான இலங்கைப் பல்கலைக்கழக ஆணைக்குழு பல்கலைக்கழகப் பருவத்துக்குமுற்பட்ட அரசுக் கொள்கையைக் கருத்திற்கொண்டு பல்கலைக்கழகம் தனது கல்வி அமைப்பினை அதற்குப் பொருத்தமாக அமைக்க வேண்டும் என்று கருதியது.[14] 1963இல் வெளியான பல்கலைக்கழகங்கள் ஆணைக்குழுவின் அறிக்கை படிமுறையிலான மாற்றமே புத்திசாலித்தனமானதெனவும், அவ்விதமான மாற்றங்கள் தொடர்பான முடிவுகள் அந்தந்தப் பல்கலைக்கழகத்திடம் விடப்பட வேண்டும் என்றும் கருதியது.[15] தொழினுட்பக் கல்வி ஆணைக்குழு, 1963இல் வெளியான, தனது அறிக்கையில் ஐந்து ஆண்டுகளின்பின் நிலைமையை மீளாய்வு செய்வதென்ற நிபந்தனையுடன் ஆங்கில ஊடகத்தைத் தொடர்ந்தும் வைத்திருப்பதை விதந்துரைத்தது.[16] 1964, 1966 ஆண்டுகளுக் குரிய அரசுக்கல்வி முன்மொழிவுகள் இரண்டும் அக்கருத்துக்களுக்கு உடன்பாடாக இருந்தன.[17] அதன்படி பல்கலைக்கழகங்கள் தத்தம் ஊடகங்களைத் தெரிவுசெய்வதற்கு வழிவிடப்பட்டது. இன்றும் அந்த நடை முறையே உண்டு. இடையிட்டு, 1972 பல்கலைக் கழகச் சட்டம் அரசுக் கொள்கைக்கேற்ப பல்கலைக்கழகங்கள் செயற்பட வேண்டும் என்ற எதிர்பார்ப்பை வெளியிட்டாலும்[18] அந்த எதிர்பார்ப்பு என்ன என்பதைத் தெளிவாகப் புலப்படுத்தவில்லை.

1960களில் கல்விமொழிக் கொள்கையின் உருவாக்கத்தில் 1962 தேசியக் கல்வி ஆணைக்குழுவின் கருத்துக்கள் கணிசமான செல்வாக்கினைச் செலுத்தியுள்ளன. ஏற்கனவே அங்கீகரிக்கப்பட்டு நடைமுறையிலி ருந்தான குறிக்கப்பட்ட பாடங்களுக்கு ஆங்கில ஊடகம் என்ற வழக்குக்கு ஆணைக்குழுவினர் எதிர்ப்புத் தெரிவித்தனர். பெரும்பான்மை யான பாடங்கள் தேசியமொழிகளில் கற்பிக்கப் பட ஒருசில பாடங்களை ஆங்கிலத்தில் கற்பிப்பது முன்னுக்குப்பின் முரணான செயல் என அவர்கள் சுட்டிக் காட்டினர். எல்லாப் பாடங்களுக்கும் தேசியமொழிகளே போதனா மொழிகளாக இருக்க வேண்டும் என்பது அவர்கள் கருத்தாக இருந்தது.[19] அதுமட்டு மல்லாமல் பறங்கியருக்கும் சோனகருக்கும் ஆங்கிலத்தைப் பயன்படுத்த வழங்கப்பட்டி ருந்த உரிமை மீளப்பெறப்பட வேண்டும் என்றும் அவர்கள் பரிந்துரைத்தமை குறிப்பிடத்தக்கது. தமது பிள்ளைகளுக்குக் கல்வி ஊடகமாகத் தேசிய மொழிகளில் ஒன்றினைத் தெரிவுசெய்ய அவ்விரு சமூகத்தினரும் ஊக்குவிக்கப்பட வேண்டும் என்பது அவர்கள் வாதம்.[20] கன்னங்கரா விதப்புரைகளில் தாய்மொழியைக் கல்வி ஊடகமாகப் பயன்படுத்த வழங்கப்பட்டிருந்த உரிமை மறுக்கப்படும் முயற்சியை இதில் காண்கிறோம். தாய்மொழி ஆங்கிலமாக இருந்த இடங்களில்கூட ஆங்கிலத்தின் உபயோகத்தைப் படிப்படியாக நீக்குவதை அவர்கள் சிபார்சு செய்தனர். தேசியமொழி களை மேலோங்கச் செய்யும் போக்கிற்கு அது ஒரு தெளிவான எடுத்தக்காட்டாகும். ஆணைக் குழுவினரின் வாதத்தை ஏற்பது போல 1964

கல்வி வெள்ளை அறிக்கை அமைந்தமை நோக்கத்தக்கது. பெற்றோர் விருப்புக்கேற்ப போதனையூடகம் சிங்களம் அல்லது தமிழாக இருக்கும் என்றும், ஆங்கில ஊடகப் பிரிவுகளுக்குப் பாடசாலைகளில் மாணவர் அனுமதி அடுத்த ஆண்டிலிருந்து நின்றுவிடும் என்றும் அது தெரிவித்தது.[21] 1966 கல்வி வெள்ளை அறிக்கையின்படி சிங்களம் அல்லது தமிழ் போதனையூடகமாக இருக்கும். ஆங்கிலம் மூலம் கற்பிக்கப்படும் மாணவரிடையே குறுக்கீடு எதிர்பார்க்கப்படவில்லை என்று கூறியமை[22] தெளிவற்றதாகக் காணப்பட்டது.

அப்போக்கின் தீவிரத்தை தேசியக் கல்வி ஆணைக்குழுவினரின் மற்றொரு முன்மொழிவு அழுத்திக் காட்டுகிறது. அது மலையகத் தோட்டத் தொழிலாளர்களுடைய பிள்ளைகளது கல்விமொழி பற்றியதாகும். சுற்றியுள்ள சிங்கள மக்களுடன் இணைப்பு ஏற்படுத்த வேண்டிய தேவையையும், உலக நடைமுறையையும் சுட்டிக்காட்டி அம் மாணவர்கள் அரச கருமமொழி மூலம் (அன்று சிங்களம் மட்டுந்தான் அரச கருமமொழி) கற்க வேண்டும் என்று அவர்கள் கூறினர்.[23] அந்தந் தோட்டத் தொழிலாளர்கள் இலங்கைப் பிரசைகள் அல்ல என்பதும், எந்த நாட்டிலும் அதன் பிரசைகளல்லாதோர் அந்நாட்டின் அரச கருமமொழியிலேயே கற்பது நடைமுறை என்பதும் அவர்கள் காட்டிய காரணங்கள். அக்கருத்தை ஆணைக்குழுவில் தாய்மொழி சார்பானவர்கள் மறுதலித்தனர்.[24] அந்தக் குறிப்பிட்ட மக்கள் தொகையினரில் கணிசமானோர் இலங்கைப் பிரசாவுரிமை பெற்றிருந்தார்கள் என்பதைக் குழுவினர் கருத்திற் கொள்ளத் தவறியமை விமர்சனத்துக்குரியது. ஒட்டுமொத்தமாக நோக்கின், அக்காலப்போக்கு அரசியற் தேவைகள் கல்விக் கோட்பாடுகள் குறுக்கிடுவதையும், தேசியமொழி, ஆட்சிமொழி என்ற கோஷம் தாய்மொழித் தத்துவத்தை அமுக்கி விடுவதையும் காட்டுகின்றது. அன்றைய அரசியலில் மொழித் தீவிரம் தலைதூக்கி நின்ற நிலையில், அத்தகைய ஒரு நிலைமை இயல்பானதாகவும் எதிர்பாக்க வேண்டியதாகவும் தோற்றலாம். ஆனால், அது கல்வியில் குறுக்கிட்டமை நாட்டின் கல்வியின் சாபக்கேடெனலாம்.

தேசியமொழிகளைக் கலைத்திட்டப் பரப்பில் பாடங்களாகப் புகுத்துவதில் தடையில்லாத இயல்பான வளர்ச்சிப் போக்கினைக் காணக்கூடியதாக இருக்கின்றது. 1940களிலிருந்து ஆரம்ப மட்டத்திலும் இடைநிலை மட்டத்திலும் கற்பிக்கப்படும் பாடங்களாக சிங்களம், தமிழ் இரண்டும் தமக்குரிய இடத்தைப் பெற்றுள்ளன. இன்றைய நடைமுறையில் க.பொ.த. (சா.த) உட்பட, மாணவனுடைய பின்னணிக்குப் பொருந்த, வகுப்பு ஒன்றிலிருந்து அவை கட்டாய பாடங்களாக்கப்பட்டுள்ளன. ஆனால், இடையிட்ட காலப் பகுதிகளில் அவற்றைக் குறிப்பதற்குப் பயன்படுத்தப்பட்டுள்ள பதப் பிரயோகங்களைப் பார்க்கும்போது அதில் அரசியல் நோக்கங்கள் பொதிந்திருந்தனவா என்ற கேள்விக்கு இடமில்லை என்று கூறமுடியாது. 1972இன் கல்விச் சீர்திருத்தம் 'புதிய பாதை' சிங்களம்/தமிழ்/தமிழ்மொழி என்ற பதங்களுக்குப் பதிலாக 'கல்வி மொழி' என்ற பிரயோகத்தை மேற்கொண்டமை, அன்றைய அரசியற் சூழ்நிலையில் அழுத்தங்கள் காரணமாக, தாய்மொழிக்குப் பதிலாக வேறு ஒன்று (அரச கருமமொழி) கையாளப்படலாம் என்ற சிந்தனையா என்று கேட்கத் தூண்டுவது நியாயமானதே. 1981இன் கல்வித் திருத்த முன்மொழிவுகளின் 'முதலாம் மொழி' என்ற பிரயோகமும் அதே வியாக்கியானத்துக்கு இடங்கொடுப்பதை நிராகரிக்க முடியாது. மேலோட்டமான பார்வையில் அம்மாற்றங்கள் பெரிதாகத் தோற்றமளிக்காவிடினும் இலங்கையில் மொழி ரீதியான அரசியல் அலைகளை அவதானிப்பவர் எவரும் அச்சந்தேகங்கள் ஆதாரமற்றவை என்று கூறமாட்டார்.

ஆங்கிலத்தின் இடம்

சுதந்திர இலங்கையின் கல்வி வரலாற்றில் ஆங்கிலத்துக்கு அளிக்கப்பட்ட இடமும் அதன் முக்கியத்துவமும் காலத்துக் காலம் உயர்ந்தும், தாழ்ந்தும் வந்திருக்கின்றன. சக்கரத்தின் சுழற்சியைப் போன்று அதனை நோக்கலாம். ஆங்கிலம் என்ன தேவையை நிறைவுசெய்யப் பயன்படவேண்டும் என்று எதிர்பார்க்கப்பட்டதோ அதற்கேற்றதாக அதன் இடமும் விளங்கியது. தேசிய மொழிகள் முதன்மைபெற்ற சந்தர்ப்பத்திலும், கல்வியில் தொடர்ந்தும் ஊடகமாக அதற்குக் கிடைத்த இடம், அறிவு விருத்திக் கருவியாக அது வாங்கிய திறன்கள், சர்வ தேசியத் தொடர்புச் சாதனமாக அதன் உபயோகம், பல்லினக் குழுக்களிடையே உறவுமொழியாக அது பயன்படும் என்ற நோக்கம் இவை எல்லாம் ஆங்கிலத்துக்குக் கிடைத்த இடத்தையும் முதன்மையையும் தீர்மானித்தன.

தாய்மொழி ஊடகத்தைக் கல்வியில் புகுத்தியபோதும் உயர் – ஆரம்ப மட்டத்தில் ஆங்கிலத்தின் தொடர் உபயோகத்துக்கும் கல்வி விசேட குழுவினர் இடங்கொடுத்திருந்தனர். அதேவேளை ஆங்கிலம் ஊடகமாக இல்லாத ஆரம்ப பாடசாலைகளில் அதனை ஒரு பாடமாகக் கற்பிப்பதை அவர்கள் ஆதரித்தனர். அதிலிருந்து ஆங்கிலம் இரண்டாம் மொழியாகக் கட்டாயப்படுத்தப்படும் கொள்கையின் உருவாக்கம் முகிழ்த்தது. ஆங்கிலம் பரவலாகக் கற்பிக்கப்பட்டு 'இரண்டாம் மொழியாக வருவதனால் அது வர்க்கபேதத்தின் சின்னமென்ற நிலை மறைந்து, பொதுவான புரிந்துணர்வின் கருவியாக அது மாறும்' எனக் குறிப்பிடப்பட்டது.[25] பாடசாலை மட்டத்தில் ஒரு பாடமாகவும், பல்கலைக்கழக மட்டத்தில் தொடர்ந்தும் ஓர் ஊடகமாகவும் பயன்பட்டமையால் ஆங்கிலத்தின் செல்வாக்குத் தளரவில்லை. அது தேசியமொழிகளின் துணையாகச் செயற்படும் எனவும் கல்வியின் விருத்திக்கும் சர்வதேசத் தொடர்புக்கும் தேவை எனவும் கூறப்பட்டது.[26] அரசகரும மொழி ஆணைக்குழுவுக்கும், தேசியமொழிகளில் உயர்கல்வி ஆணைக்குழுவுக்கும் அதை இரண்டாம் மொழியாகக் கற்பிப்பதை ஏற்றுக்கொண்டன.[27]

ஆனால், அதன் கற்பித்தல் நோக்கம், தன்மை என்பவை பற்றிய கொள்கைகளின் நிலையற்றபோக்கு ஆசிரியர்கள், மாணவர்கள், பெற்றோர் அனைவரையும் மயக்கத்தில் ஆழ்த்தியுள்ளது. 1951ஆம் ஆண்டின் V ஆம் இலக்கக் கல்வி (திருத்த) சட்டம் III ஆம் வகுப்பிலிருந்து இரண்டாம்மொழியாக அதன் கற்பித்தலைக் கட்டாயமாக்கியது. சிரேட்ட பாடசாலைத் தராதரப் பத்திரத் தேர்வுக்குப் பதிலாக கல்வி பொதுத் தராதர (சாதாரண) தேர்வு அறிமுகஞ் செய்யப்பட்டமை அதன் கட்டாய கற்றலுக்கு முற்றுப்புள்ளி வைத்தது. பாடச் சார்பான க.பொ.த. (சா.த) தேர்வு முறையில் கட்டாய பாடம் என ஒன்று இல்லை என்பது இங்குக் குறிப்பிடத்தக்கது. அதன் விளைவாக, கீழ் வகுப்பில் ஆங்கிலக் கல்வியில் அக்கறை குறைந்து அதன் தரத்தின் வீழ்ச்சிக்கும் வழிகோலப்பட்டது.

1950களில் மேலோங்கிக் காணப்பட்ட மொழிவாரியான தேசிய உணர்வு, அதிகார பீடத்தினரின் அக்கறையின்மை என்பன ஆங்கிலத்தின் தேய்வு நிலைக்குக் காலாயிருந்தன. இலங்கைப் பாடசாலைகளில் ஆங்கிலம் கற்பித்தல் பற்றிய விசாரணைக் குழு V ஆம் வகுப்பிலிருந்து VIII வரை ஆங்கிலம் கட்டாயப்படுத்தப்படுவதை ஆதரித்தது.[28] அத்துடன், வசதியுள்ள பாடசாலைகள் V ஆம் வகுப்புக்கு முன்னரே ஆங்கிலத்தைக் கற்பிக்க விரும்பின் அது தடை செய்யப்படவில்லை. 1961 தேசியக் கல்வி ஆணைக்குழுவின் நிலைப்பாடு மறுகோடிக்குச் சென்றது. அதன் இடைக்கால அறிக்கை ஆங்கிலத்தைக் கட்டாயமாகக் கற்பிப்பதை எதிர்த்தது மட்டுமல்லாமல் விருப்புப் பாடமாகத் தானும் V ஆம் வகுப்பிலிருந்தே கற்பிப்பதை சிபார்சு செய்தது. அரச கரும

மொழியல்லாத மற்ற எந்த மொழியையும் எல்லாப் பிள்ளைகளுக்கும் கட்டாயமாக்குவ தற்கு அவர்கள் மறுதலையாயிருந்தனர்.[29] 1964இன் கல்வி வெள்ளை அறிக்கையும் அதேவழியிற் சென்றது. ஆங்கிலம் கட்டாய இரண்டாம் மொழியென்ற வழக்கு நின்று விடும் என அவ் அறிக்கை பிரகடனப் படுத்தியது.[30] இரண்டாம் மொழியாக சிங்களம், தமிழ், ஆங்கிலம் என்பவற்றுள் ஏதாவது ஒன்றைத் தெரிவுசெய்யும் உரிமை மாணவர்க்கு வழங்கப்பட்டது. அடுத்தவந்த காலகட்டங்களில் ஆங்கிலக் கல்வியை ஆரம்பிக்கும் பருவம் பற்றி பல்வேறு கருத்துக்கள் முன்வைக்கப்பட்டாலும் நடைமுறையில் III ஆம் வகுப்பிலிருந்து கற்பிக்கும் வழக்கமே நிலை பெற்றது.

பல்கலைக்கழகத்தில் ஆங்கிலம் கற்பிப்பது ஒரு கட்டாய தேவை என்ற அபிப்பிராயம் நெடுங்காலமாக வற்புறுத்தப் பட்டு வந்துள்ளது. சுயமொழியில் கல்வி கற்று பல்கலைக்கழகம் புகும் மாணவர்க்கு ஆங்கிலம் துணையாக அமையும் என்பது ஏற்றுக் கொள்ளப்பட்டது. 1959ஆம் ஆண்டு இலங்கைப் பல்கலைக்கழக ஆணைக்குழு ஆங்கிலத்தின் தேவையைச் சுட்டிக் காட்டியது.[31] அந்த அடிப்படையில் கலைத் துறையில் பயிலும் மாணவர்க்கும், மருத்துவம், பொறியியல், விஞ்ஞானம் ஆகிய துறைகளில் சுதேசிய மொழி ஊடகங்களில் பயிலும் மாணவர்க்கும் ஆங்கிலத் தேர்ச்சியை வளர்க்கும் முயற்சிகள் மேற்கொள்ளப் படுகின்றன. பல்கலைக்கழகங்களிலுள்ள ஆங்கிலத் துறைகள் அதற்கான வகுப்புக்களை நடத்துகின்றன. அம்முயற்சிகளின் பலாபலன்கள் விமர்சனத்துக்குரியன என்பது இன்றைய யதார்த்தம்.

ஆங்கிலத்தைக் கற்பிப்பதன் நோக்கம் பல்வகைப்பட்டதாகக் காலத்துக்குக் காலம் மாற்றமடைந்துள்ளது. போதனாமொழி மாற்றத்துக்கு முன், பாடமாகவும் ஊடகமா கவும் விளங்கியபோது, அதன் அறிவுக்காக ஆங்கிலம் கற்பிக்கப்பட்டது. ஊடக அந்தஸ்து மாறியபின் ஆங்கிலக் கல்வியின் நோக்கமும் மாறியிருப்பதைக் காணலாம். அறிவு நோக்கத்துக்குப் பதிலாகப் பயன்பாட்டு நோக்குக்கே அழுத்தம் கொடுக்கப்பட்டது. தகவல் வழங்குவதற்குப் பதிலாக திறன்களை வளர்ப்பதற்கும் தொடர்பாடலை உருவாக்கு வதற்கும் முக்கியத்துவம் கொடுக்கப்பட்டன. சர்வதேசியத் தொடர்புக்கும், உலக வர்த்தகத் தொடர்புகளுக்கும் ஆங்கிலம் விரும்பப்பட்டது. உள்ளூர் மட்டத்தில் பல்லின மக்களிடையே உறவுமொழியாக (lingua franca) ஆங்கிலத்தின் செயற்பாடு ஒரு காலகட்டத்தில் மதிக்கப் பட்டது. கல்வியில் போதனாமொழியாக இருந்த அந்தக் காலத்தில் ஆங்கிலம் அதை நிறைவேற்றியது. அந்த உறவுப் பாலம் சமூகத்தில் மேல்மட்டத்திலேயே தொடர்பை ஏற்படுத்தியது. அடிமட்டத்தில் அது கானல் நீராகவே கழிந்தது.

ஆங்கிலத்தை ஒரு பாடமாகக் கற்பிக்கும் முயற்சி 1950களிலிருந்து சரிவுப்பாதையில் செல்வதையே வரலாறு காட்டுகின்றது. தேசிய வாழ்வில் அதன் முக்கியத்துவம் குன்றத் தொடங்கியதிலிருந்து கல்வியிலும் அதற்கான வரவேற்பு மங்கத் தொடங்கியது. தேர்ச்சி பெற்ற தரமான ஆசிரியர்கள் இல்லாமையும் அதன் வீழ்ச்சிக்கே காரணமாயிற்று. அப்படியான நிலையில், ஆங்கிலம் இரண்டாம் மொழியாகப் பரவலாகக் கற்பிக்கப்படுகின்றது என்பது என்றும் கேலிக்குரியதாகவே தென்படும். ஆங்கிலத்தின் அந்த நிலையைப் பற்றிப் பேராசிரியர் ஜே. ஈ ஜெயசூரியா "III ஆம் வகுப்பிலும் அதற்கு மேலும் எல்லாப் பிள்ளைகளுக்கும் கட்டாய ஆங்கிலம் என்பது நாட்டு மக்கள் மீது சுமத்தப்பட்ட ஏமாற்று வித்தையாகும்" என்று 1968இல் விமர்சித்தது.[32] இன்றும் பொருள் பொதிந்ததாகவே புலப்படுகின்றது.

இரண்டாம் மொழி

இரண்டு அல்லது அதற்கு மேற்பட்ட மொழிகள் வழக்கிலுள்ள ஒரு நாட்டில்

தமக்குள் வேறுபட்ட குழுக்களிடையே தொடர்பாடலையும் புரிந்துணர்வையும் நிலைநாட்டுவது அவசிய தேவையாகும். அதற்கு உதவக்கூடியது இரண்டாவது மொழியின் கல்வியாகும். அதற்கான தெரிவை மேற்கொள்ளும் போது யதார்த்தபூர்வமான, தேசிய நீரோட்டத்துடன் இணையக்கூடிய, சிந்தனைகள் கருத்துக்கெடுக்கப்பட வேண்டும். அவற்றுக்குப் புறம்பான நடைமுறைகள் ஒருபோதும் எதிர்பார்க்கப்பட்ட பயன்களைக் கொடுக்கமாட்டா. இலங்கையின் அனுபவம் அப்படியான ஒன்றேயாகும்.

சுதந்திர இலங்கையில் ஆங்கிலத்தை இரண்டாம்மொழியாகக் கற்பிக்கும் கொள்கை முன்னெடுக்கப்பட்டமை ஏற்கெனவே குறிப்பிடப்பட்டது. இரண்டாம்மொழி என்ற வடிவில் அது கற்பிக்கப்பட்டாலும், பன்மொழிக் குழுக்களிடையே தொடர்பையும் புரிந்துணர்வையும் ஏற்படுத்துவதற்குப் பொருத்தமானதாக அதன் நோக்கம் வகுக்கப்படவில்லை. எனவே, அந்த நோக்கில் ஆங்கிலம் தோல்வி கண்டதில் ஆச்சரியமில்லை.

இரண்டாம் மொழியைப் போதிப்பதில் அரசியல் இலாபந்தேடும் முயற்சியை அறுபதுகளில் காணக்கூடியதாக இருந்தது. அரசகரும மொழியாகச் சிங்களத்தைப் பலப்படுத்த முயற்சிகள் மேற்கொள்ளப்பட்ட அந்தக் காலகட்டத்தில் ஏனைய மொழிக் குழுவினருக்குச் சிங்களத்தைக் கற்பிக்க வேண்டும் என்ற கருத்துக்கள் முன்வைக்கப்பட்டன. பறங்கியர் ஏற்கனவே சிங்களம் அல்லது தமிழை இரண்டாம் மொழியாகக் கற்கும் நிலையில் (பெரும்பாலும் சிங்களம்) அக்கருத்து தமிழ் பேசும் மக்களை – தமிழர்களையும் தமிழ்ப் பிரதேசங்களில் வாழ்ந்த முஸ்லிம்களையும் – நோக்கியதாக இருந்தது.

அவற்றுள் 1959ஆம் ஆண்டின் இலங்கைப் பல்கலைக்கழக ஆணைக்குழுவின் ஆலோசனை முந்தியதாகும். பல்கலைக் கழகத்திலிருந்து வெளியேறும் பட்டதாரிகள் அரசுத்துறையில் தொழில் தேடுவதாயின் அரசகரும மொழியை அறிந்திருக்க வேண்டும் என்ற எதிர்பார்ப்பு அக்கருத்துக்குப் பின்னணியாக இருந்தது. அக்குழுவின் வெளிநாட்டு உறுப்பினர் இருவரும் சிங்களம் கற்பதற்கான வசதிகள் செய்து கொடுக்கப் படுவதையும் ஒவ்வொரு ஆண்டின் இறுதியிலும் தகைமையை மதிப்பிட ஒழுங்குகள் செய்யப்படுவதையும் சிபார்சு செய்தனர்.[33] கட்டாயப்படுத்தல் பற்றி அவர்களுடைய கருத்துக்கள் கோடுகாட்டவில்லை. ஆணைக் குழுவின் ஒரேயொரு இலங்கையரான மூன்றாவது உறுப்பினர் இலங்கைப் பிரசையான ஒவ்வொரு மாணவனும் பட்டமளிக்கப் படுவதற்குமுன் அரசகரும மொழியில் 6ஆம் வகுப்புக்குச் சமமான அறிவைப் பெற்றிருக்க வேண்டும் என விரும்பினார்.[34]

1961ஆம் ஆண்டுத் தேசியக் கல்வி ஆணைக்குழு கனிட்ட இடைநிலைப் பாடசாலைகளில் எல்லா மாணவர்களுக்கும் அரசகரும மொழியைக் கற்றல் கட்டாயமாக்கப்படுவதை விரும்பியது.[35] குழுவின் பெரும்பான்மையினர் அதை ஆதரித்தாலும், குழுவின் தலைவரையும் அதில் இடம்பெற்ற இரண்டு தமிழ் உறுப்பினர்களையும் உள்ளடக்கி, ஏழு உறுப்பினர்கள் கட்டாயமாகக் கற்பிக்கும் கோட்பாட்டினை எதிர்த்தனர்.[36] எனினும், அன்றைய அரசியல் சூழ்நிலையில், அரசகரும மொழியாகச் சிங்களம் கொண்டுவரப் பட்டதையடுத்துக் காணப்பட்ட கொந்தளிப்பு நிலையில், சிங்களம் கட்டாய இரண்டாவது மொழியாகக் கற்பிக்கப்படும் சாத்தியக்கூறு இருக்கவில்லை.

1972இல் அரசின் 'கல்வியின் புதிய பாதை' யும் அதே முயற்சியைத் தொடர எத்தனித்தது. மொழிக் கல்வி பற்றிக் குறிப்பிடும்போது தமிழ்மொழி மூலம் கற்கும் பிள்ளைகளுக்கு 'முன்னேறிய அந்நிய மொழியாக' ஆங்கிலமும் ஆட்சிமொழியாகச் சிங்களமும் கற்பித்தல் அவசியமாகும்[37] என்ற கருத்து அரசியற் கலப்பிலான ஒன்று எனக் கருத இடமுண்டு.

இரண்டாம்மொழி மூலம் மொழி வேறுபாடுகளைக் கொண்டோரிடையே புரிந்துணர்வை வளர்ப்பது நோக்கானால் தேசியமொழிகளில் ஒன்று மற்றைய குழுவினருக்கு என்ற மாற்றொழுங்கில் கற்பிக்கப்பட்டிருக்க வேண்டும். 1956இல் வெளியான தேசியமொழிகளில் உயர்கல்வி ஆணைக்குழுவின் அறிக்கை அத்தகைய குறிப்பினை முன்வைத்தது.[38] நோக்கத்தக்கது. 1956க்கு முன் தமிழ் பள்ளிக்கூடங்களில் சிங்களத்தைக் கற்பிக்கும் நடைமுறை வழக்கில் இருந்தமையும் ஆட்சிமொழி பற்றிய எதிர்ப்புணர்வு காரணமாக அது கைவிடப்பட்டமையும் குறிப்பிடத்தக்கது. அந்த ஆணைக்குழுவின் கருத்துச் செவிகொள்ளப்பட்டிருந்தால் நாட்டில் எத்தனையோ வேதனைகள் சோதனைகள் தவிர்க்கப்பட்டிருக்கலாம். அன்றைய தலைமைத்துவத்துக்கு அது ஒரு பொருட்டாகத் தென்படாதது துரதிஷ்டமாகும்.

இணைப்பு மொழி

சுதந்திர இலங்கையில் உருவாக்கப்பட்ட மொழிக் கொள்கைகளும், கல்வி அவற்றை வளர்த்தெடுத்த வகையும், அது தோற்றுவித்த சங்கடமான நிலைமைகளும் 'இணைப்பு மொழி' என்ற புதிய சிந்தனைக்கு வழிகோலின. தமிழ்பேசும் மக்களுக்கும் சிங்களம் பேசும் மக்களுக்குமிடையே, ஒருவரோடொருவர் நெருங்கி, ஒருவரையொருவர் உணர்ந்து ஏற்படும் புரிந்துணர்வை உறுதிப்படுத்த உதவக்கூடிய சாதனமாக அது கருக்கொள்ளப்பட்டது.

அந்நோக்கில் முன்வைக்கப்பட்ட கொள்கைகளின் அடிப்படையே அவற்றைத் தோற்கடித்துவிட்டதையே பயன்நோக்குப் பார்வை புலப்படுத்துகிறது. நடைமுறையைப் பார்த்தால், எவருக்கிடையே இணைப்பு, எந்தமட்டத்தில் இணைப்பு என்ற எண்ணம் காத்திரம் பெறாத சிந்தனைகள் தான் தென்படுகின்றன. சமூகத்தின் அடிமட்டத்திலிருந்து இணைப்பு ஏற்படுத்துவதற்குப் பதிலாக மேல் மட்டத்தினரிடையே அதை ஏற்படுத்தவே அவை உருப்பெற்றன. அதுவே அவற்றின் பலவீனமாக அமைந்தது. இலங்கையின் நிலைமைக்குப் பொருத்தமான இணைப்பு மொழி எது என்று தீர்க்கமாகச் சிந்தித்துச் செயற்பட குறுகிய அரசியற் கண்ணோட்டங்கள் இடையீடாகப் புகுந்து விட்டன.

மொழிவாரியான வேறுபாடுகளைத் தணிக்கும் எண்ணங்கள் எழுபதுகளிலிருந்தே முகிழ்ந்து வருவதைக் காணலாம். 1972இன் கல்வியின் புதிய பாதை அதைக் கவனத்திற் கொண்டது. அனால், பெரும்பான்மையினர் சிறுபான்மையினர் என்ற பாகுபாட்டையும் கட்டாயப்படுத்தலா அல்லது விருப்பத் தெரிவா என்ற மயக்கத்தையும் இடையில் புகுந்துகொள்ள அனுமதித்தமை நடைமுறைக்கு உதவக் கூடியதாகத் தெரியவில்லை. அதுமட்டுமல்லாமல், அரசியல் தேவைகளையும் அவர்கள் கருத்திற்கொண்டமை[39] தெளிவான முடிவுகளை எடுப்பதைத் தடுத்து விட்டது.

1977இல் ஆட்சிக்கு வந்த ஐக்கிய தேசியக்கட்சி அரசு இணைப்பு மொழி பற்றிக் கருத்து வெளியிட்டிருந்தது. அவர்கள் ஒரு புறத்தில் ஆங்கிலத்தைப் பயன்படுத்துவதையும், மறுபுறத்தில் சிங்களம்/ தமிழ் ஆகியவற்றைச் சில பாடசாலைகளில் பரீட்சித்துப் பார்ப்பதையும் சிந்தித்தனர். அவற்றுள் இரண்டாவது இனவாத அரசியல் அலையினால் அடித்துத்தள்ளப்பட்டமை சமகால நிகழ்வு. எஞ்சி நிற்பது ஆங்கிலத்தின் உபயோகந்தான். 1987இல் இடம்பெற்ற இந்திய – இலங்கை உடன்படிக்கையை அமுலாக்குவதற்குக் கொண்டுவரப்பட்ட அரசியல் யாப்பின் 13ஆவது திருத்தம் தமிழை அரசகரும மொழியாக உயர்த்தவும் ஆங்கிலத்தை இணைப்பு மொழியாக்கவும் வழி செய்தது.

சமகாலப் போக்குகள் தெளிவாக இல்லை. காலத்துக்குக் காலம் விடுக்கப்படும்

பிரகடனங்கள் ஆங்கிலத்தைச் சார்ந்து விளங்குவது உண்மைதான். அவை எதுவும் களநிலையைக் கருத்திற்கொள்வதாக இல்லை. எமது கல்வி அமைப்பில் ஆங்கிலத்துக்கு இடமில்லை என்று எவரும் கூறமுடியாது. சிந்திக்கவும் முடியாது. ஆனால், அது இணைப்புமொழியாக அல்ல. நாட்டு மக்களிடையே சகல மட்டங்களிலும் இணைப்புத் தேவை என்றால் அதற்கு ஒரே ஒரு வழிதான் உண்டு. அது தேசியமொழிகள் இரண்டும் ஒன்றுக்கொன்று மாற்று ஒழுங்கில் மற்றைய குழுவினருக்குக் கற்பிக்கப்படுவதாகும். அப்படியான முடிவை எடுப்பதோ அல்லது நடைமுறைப்படுத்துவதோ, நாட்டின் இன்றைய அரசியற் பின்னணியில், இலட்சியக் கனவாகத் தோற்றலாம். கனவு நனவாக நிலை பெறுமானால் வளமான எதிர்காலம் எம்முன் உண்டு. அதற்கு வேண்டிய மனப்பான்மையும் துணிவும் பொறுப்பில் உள்ளவர்களிடம் நிறைவுபெற வேண்டும்.

எதிர்காலம்

கடந்த ஐம்பது ஆண்டுகளில் கல்வியில் மொழி தொடர்பாக இடம்பெற்ற செயற்பாடுகளையும், முன்னெடுக்கப்பட்ட கொள்கைகளையும் ஒட்டுமொத்தமாகப் பார்க்கும்போது நாம் ஒரு முடக்குச் சந்தினுள் புகுந்து விட்டோமா என்று எண்ணவே தோன்றுகிறது. நீண்டகால நோக்கில் வகுக்கப்படாத, காலத்துக்குக் காலம் தோன்றும் நிலைமைகளைச் 'சமாளிக்க' எடுக்கப்பட்ட, நடவடிக்கைகள் உடனடிப் பிரச்சினைகளிலிருந்து விடுபட உதவியிருக்கலாம். ஆனால், பயணம் எங்கு/ எப்படி முடிந்துள்ளது? முடியும் திசை தெரிகிறதா? பதில் சொல்வது கடினம்.

தாய்மொழியே கல்விமொழி என்று ஆரம்பித்த சிந்தனை, தேசிய மொழிக்கு இடங்கொடுக்கும் நிலையில், தளம்பல் கண்டது. தேசியமொழிகள் போதனாமொழிகள் என்ற நடைமுறை பள்ளிக்கூட மட்டத்துடன் நிலைகுத்திவிட்டது. தமது கல்வி ஊடகத்தைத் தீர்மானிக்கும் உரிமை பல்கலைக்கழகங்களுக்கு வழங்கப்பட்டதையடுத்துக் கையாளப்பட்ட நடைமுறைகள் இடைநிலை மட்டத்தையும் உயர்கல்வி மட்டத்தையும் தொடர்பறுக்கும் நிலையைத் தோற்றுவித்துள்ளன. பள்ளிக்கூடங்கள் ஆங்கிலம், மேற்கத்திய இசை என்பன தவிர்ந்த மற்றைய பாடங்கள் எல்லாவற்றையும் தேசிய மொழிகளில் கற்பிக்கின்றன. பல்கலைக்கழகங்கள் கலைப் பீடங்களில் தேசியமொழிகளைப் பெரும்பாலும் பாவித்தாலும், ஏனைய பீடங்களில் ஆங்கிலத்தையே பெருமளவு கையாளுகின்றன.

இடைநிலைக்கும் அப்பால் போதனா மொழி பற்றிய நிலைப்பாடு மீள்பரிசீலனைக்கு உட்படுத்தப்பட வேண்டுமா என்ற வினாவுக்கு விடை காணப்பட வேண்டும். ஏன் இந்த நிலை வந்தது? கொள்கை வகுப்பின் கோட்பாடுகளில் யாரும் குறைகாண முடியாது. தத்துவார்த்த, உளவியல் கருத்துக்கள், உலக வழக்குகள் அனைத்தும் அந்தப் பாதையின் செல்நெறிக்குப் பக்கம் நின்றன. ஏற்பட்ட தவறு அமுலாக்குவதில் காணப்பட்ட மயக்கமும் தயக்கமுமாகும்.

கொள்கையை வகுத்த அரசு அதன் நடைமுறைக்கு வேண்டிய அதிகார பலத்தைக் பிரயோகிக்கவில்லை. கல்வி ஊடகமாகத் தேசிய மொழிகள் புகுத்தப்பட்டபொழுதே அதன் வளர்ச்சி எப்படி இருக்கும்/ இருக்க வேண்டும் என்பதைச் சம்பந்தப்பட்ட அத்தனை நிறுவனங்களும் அறிந்திருக்க வேண்டும். ஒரு புறத்தில் அரசும் மறுபுறத்தில் பல்கலைக் கழகங்களும் அது தொடர்பாகத் தமக்கிருந்த பொறுப்பினைக் கவனத்திற் கொள்ளவில்லை. 1951இல் 6ஆம் வகுப்பில் தொடக்கப்பட்ட மொழிமாற்றத்தை உரியமுறையில் நடைமுறைப் படுத்த முடியவில்லை. பல்கலைக்கழகங்கள், அரசிடமிருந்து உரிமையைப் பெற்றிருந்தாலும், தேசிய நீரோட்டத்திலிருந்து பிரிந்துவிட்டன. பல்வேறு காரணங்களுக்காக அரசு காட்டிய உறுதியின்மை இன்றைய இரண்டுங்கெட்டான் நிலையைத் தோற்றுவித்துள்ளது.

பல்கலைக்கழகக் கல்விக்கு வேண்டிய நூல்களும் ஆசிரியர்களும் தேசியமொழிகளில் இல்லை என்று கூறப்பட்ட வாதம் நாற்பது ஆண்டுகளாகியும் இன்றும் தொடர்கின்றது. கல்விசார் கொள்கைவகுப்பில், அமுலாக்கலில், பல்கலைக்கழகங்களுக்குக் கணிசமான பங்கும், பொறுப்பும், கடமையும் உண்டு. மாற்றத்துக்கு வேண்டிய ஆயத்தத்தைச் செய்திருக்க வேண்டிய அவை வேளைவந்தபோது கையை விரித்தன. அதன் விளைவாகப் பல்கலைக்கழகக் கல்வியில் முழுமையில்லை. திட்டவட்டமான அறிவுறுத்தல்களை விடுக்கத் தவறிய தேசியத் தலைமைத்துவமும் கடமைகளிலிருந்து பின் வாங்கிய ஏனையோரும் இந்தக் கையறு நிலைக்குக் காலாகும் என்பது சாலப் பொருந்தும்.

தேசியமொழிகளுக்கூடான கல்விக்கு ஆங்கிலம் துணையாக அமையும் என்ற கருது கோளைச் செயற்படுத்த அது பலப்படுத்தப் படவில்லை. அதற்கேற்ற முறையில் ஆங்கிலக் கல்வி வளர்க்கப்படவில்லை. அம்முயற்சியில் ஆங்கிலத்துக்கு விசேட இடம் உண்டு என்பது உண்மைதான். வளர்ச்சியடைந்த நாடுகள் அந்நிய மொழிகளில் முன்னேற்றமடைந்த மொழிகளைத் தமது கலைத் திட்டத்தில் சேர்த்துக் கொள்வது இப்படியான ஒரு நோக்கிலேயேயாகும். இதை நாமும் கருத்திற் கொள்ளலாம். தேசிய மொழிப் பற்றும் அதில் தீவிரமும் ஆங்கில வெறுப்பாக மாறக்கூடாது. எமது கல்வியில் கனதியான செல்வாக்காகவும் வெளியுலகுடனான ஒரேயொரு தொடர்பாக வும் உள்ள அதைக் குறுகிய மொழியுணர்வு களுக்காகப் புறக்கணிக்கக்கூடாது. அப்படியான செயல், அரசியல், பொருளாதார, அறிவியல் துறைகள் எல்லாவற்றிலும் எம்மை ஓரங்கட்டி விடும்.

ஆங்கிலக் கல்வியின் நடைமுறை இலங்கையில் திருப்திகரமாக அமையவில்லை என்பதே உண்மை. கற்பிக்கும் முறைகளின் கீழ்நிலையும் மேற்கொள்ளப்பட்ட கல்விப் புனரமைப்பு ஆங்கிலத்தின் கட்டாயத்தை நியாயப்படுத்தலைக் குறைத்துவிட்டமையும் அதற்கான காரணங்களாகலாம். 1997 தேசியக் கல்வி ஆணைக்குழு முன்வைத்துள்ள யோசனைகள்[40] ஆங்கிலத்துக்குப் புத்துயிரூட்ட முயல்கின்றன. பாடத்திட்டங்களின் சீரமைப்பு, ஆசிரிய வாண்மையை மேம்படுத்தும் வாய்ப்புக் கள் ஆகிய வழிகளில் ஆங்கிலக் கல்வியின் தரத்தை உயர்த்தத் திட்டமிடப்பட்டுள்ளது. க.பொ.த. (உ.த) மாணவர் ஒவ்வொருவரும் ஆங்கிலத்தைக் கற்கவேண்டும் என்ற ஆலோசனை[41] பல்கலைக்கழகத்தில் தேசிய மொழி ஊடகத்தின் செழிப்புக்குத் துணை போகும் என்பது நியாயமான நம்பிக்கையாகும். இதை வரவேற்கும்வேளை, அதை வலுப்படுத்து வதற்கு உயர்கல்வியைத் தொடர விரும்புவோர் க.பொ.த. (சா.த) வகுப்பில் ஆங்கிலத்தில் சித்தி யடைதலை அடிப்படையாக்குதல் அர்த்தமுள்ள தாகலாம்.

மக்களிடையே இணைப்பை ஏற்படுத்த முன்னெடுக்கப்பட்ட முயற்சிகள் நிறைவேறும் சாத்தியக்கூறுகள் தென்படவில்லை. உணர்ச்சி களுக்கும் அப்பால் நின்று சிந்திக்கப்பட வேண்டிய அத்தகைய பிரச்சினைகள், முடுக்கி விடப்பட்ட அரசியல் நோக்கங்களுக்காக, குறுகிய வட்டத்திற்குள்ளேயே அணுகப்படுகின் றன. நாட்டின் எதிர்கால நலனைக் குறி வைத்து துணிச்சலான தீர்மானங்களை எடுப்பதற்குக் காலம் இன்றும் கடந்துவிட வில்லை. இது சம்பந்தமான தேசியக் கல்வி ஆணைக்குழுவின் கருத்துக்கள் கவனத்துக் குரியன. இரண்டாவது தேசியமொழி தமிழ் பேசும் மாணவர்க்குச் சிங்களமும், சிங்களம் பேசும் மாணவர்க்குத் தமிழும் கற்பித்தல், ஆசிரியர்கள் கிடைக்கும் போது, கனிட்ட இடைநிலை மட்டத்தில் அறிமுகப்படுத்தப்படும் என்று கூறப்பட்டுள்ளது.[42] கருத்தின் செம்மை ஏற்றுக் கொள்ளப்பட்டாலும் 'ஆசிரியர்கள் கிடைத்தால்' என்ற நிலைப்பாடு ஏற்றுக் கொள்ளத்தக்கதல்ல. அதைத் தேட வேண்டிய பொறுப்பிலும் கடப்பாட்டிலுமிருந்து அரசு விலகிக்கொள்ள முடியாது. அதே இரண்டா வது தேசியமொழி சிரேட்ட இடைநிலை மட்டத்தில் விருப்புப் பாடமாகப் புகுத்தப் படுவதும் அவர்கள் எண்ணமாகும்.

ஒட்டுமொத்தப் பார்வையில், கடந்த ஐம்பது ஆண்டுகளும் கல்வியில் மொழி பற்றிய எமது அனுபவங்களைச் செழிக்கச் செய்துள்ளன. விளைவுகளின் நிறை/குறைகள் ஏட்டிக்குப் போட்டியாக அமைந்துள்ளன. சுதந்திர, இறைமையுள்ள நாட்டுக் கோட்பாட்டின் அடிப்படையில் வேறு பாதையை வகுத்திருக்க முடியாது. குறுக்கே தோன்றிய தடைகள் முட்டுக்கட்டை நிலைக்குத் தள்ளி விட்டன. அவற்றைப் பொருத்தமான முறையில் தாண்டிப் பயணத்தை நிறைவு செய்வதிலேயே எதிர்காலம் தங்கியுள்ளது.

அடிக்குறிப்புகள்

1) *Report of the Commission on the System of Education in Ceylon* SP XXVIII of 1929, pp. 78 - 79.
2) *Report of the Special Committee on Education,* SP XXIV of 1943, p. 42.
3) *Ibid*, pp. 40 - 41.
4) *Hansard* (SC), 30th May 1944, p. 838.
5) *Hansard* (SC) 23rd January 1945, col.423.
6) *Report of the Select Committee of the State Council on Sinhalese and Tamil as official Languages* SP XXII of 1946, pp. 6-7.
7) *Education (Amendment) Act,* No. 5 of 1951, Reg.5.
8) *Report of the Committee on National Languages as media of Instruction* SP I of 1954.
9) *Report of the Commission on Higher Education in the National Languages* SP X of 1956, appendix D. p.217.
10) *Ibid,* Appendix VI (Annex. A) pp. 157 - 158.
11) See (a) *The Ceylon Teacher,* Vol. VI, No. 76, Dec. 1952, p. 163.
    (b) *Jl. NESC,* Vol.III, No. 4, Nov. 1954, pp. 21-22.
    (c) *Jl. NESC,* Vol. V, No. 4, Nov. 1956, pp. 23-26.
12) SP X of 1956, *Op.cit,* pp. 76-77.
13) *Ibid,* p. 201, pp. 204 - 205.
14) *Report of the Ceylon University Commission,* 1959, SP XXIII of 1959, p. 133.
15) *Report of the Universities Commission,* 1962.
16) *Report of the Commission of Inquiry on Technical Education,* SP X of 1963, pp. 152 - 153.
17) (a) *Proposals for a National System of Education,* 1964.
    (b) *Proposals for Reforms in General and Technical Education,* 1966.
18) *Ceylon University Education Act,* 1972, p. 74.
19) *Interim Report of the National Education Commission,* SP I of 1962, p. 12.
20) *Ibid*
21) *Proposals for a National System of Education,* 1964, p.12.

22) *Proposals for Reforms in General and Technical Education*, 1966, p. 14.

23) *Final Report of the National Education Commission*, SP XVII of 1962, pp. 18 - 20.

24) *Ibid*, pp. 159 - 161, Dissent by Messvs, Natesan and Perinbanayagam.

25) SP XXIV of 1943, *Op. cit.*, p. 41.

26) K. Nesiah, "The Language Horrizon in South-EastAsia", *Journal.of Educational Sociology*, Vol. 26, No. 8, April 1953, pp. 363 - 364.

27) SP XXII of 1953, Op. cit, p.14; SP X of 1956, *Op. cit.*, pp. 44 - 45.

28) *Report of the Committee of Inquiry into the teaching of English in Ceylon Schools* SP V of 1960, p. 11.

29) SP I of 1962, *Op. cit.*, pp. 14 - 15.

30) *Proposals for a National System of Education*, 1964, p. 14.

31) SP XXIII of 1959, *Op.cit.*, p. 125.

32) J. E. Jayasuriya, *Education in Ceylon - Before and after Independence*, Colombo, 1968, p. 69.

33) SP XXIII of 1959, *Op. cit.*, pp. 119 - 120.

34) *Ibid.*, p. 330.

35) SP X of 1962, *Op. cit.*, p. 13.

36) *Ibid*, pp. 72 - 73.

37) *கல்வியின் புதிய பாதை* 1972, ப. 16.

38) SP X of 1952, *Op. cit*, p. 54.

39) *கல்வியின் புதிய பாதை* மு. சு. நூ. ப. 16 - 17.

40) National Education Commission *1997*, *Reforms in General Education*, pp. 14 - 15.

41) *Ibid*, p. 15.

42) *Ibid*. p. 11.

இலங்கையில் பத்தொன்பதாம் நூற்றாண்டின் தேசிய மறுமலர்ச்சியும் கல்வியில் சுதேச மொழிகளின் எழுச்சியும்

அனுஷ்யா சத்தியசீலன்

19ஆம் நூற்றாண்டின் முதல் மூன்று தசாப்தங்கள் இலங்கையின் கல்வி நிலைமை பொறுத்து கிறிஸ்தவ மிஷனரியினருடைய பொற்காலமாகத் திகழ்ந்தது. அதனால் அக்காலப்பகுதி கிறிஸ்தவ சமயப் பண்பாட்டு ஆதிக்கம் மேலோங்கிய காலமுமாகவிருந்தது. அவ்வேளையில் தேசிய, சமய, சமூகப் பண்பாடு பெருமளவிற்கு உதாசீனம் செய்யப்பட்டது. இலங்கையின் தேசிய இனங்களாக விளங்கிய தமிழ், சிங்கள, இஸ்லாமிய மக்களுடைய மத, மொழி, இன, கலாசார அடையாளங்கள் தம்நிலை குன்றின. அத்தகையதோர் நிலையில் பிரித்தானிய அரசு கல்வியில் கடைப்பிடித்த குடியேற்ற நாட்டுக் கொள்கை, கிறிஸ்தவ மிஷனரியினரின் சமய, கல்வி நடவடிக்கைகள் போன்றவற்றின் காரணமாக சுதேசிகளிடையே இருந்து மறுமலர்ச்சியாளர்கள் சிலர் தோன்றினர். அவர்கள் தத்தமது மத, மொழி, கலாசார தனித்துவங்களை மீளவும் நிலைநாட்டுவதற்கு முயன்றனர். அதற்காகப் பல செயற்பாடுகளில் ஈடுபட்டபோது தேசிய மறுமலர்ச்சி உருவாகியது.

இலங்கையில் தேசிய மறுமலர்ச்சி என்றால் என்ன? அது உருவாகியமைக்கான பின்னணி யாது? என்பன பற்றி முதலில் நோக்குவோம். ஏலவே குறிப்பிடப்பட்டது போன்று 19ஆம் நூற்றாண்டின் ஆரம்ப கால கல்வி நடவடிக்கைகள் மிஷனரியினரால் ஆக்கிரமிக்கப்பட்டிருந்தன. அவர்களது பாடசாலைகள் மதம் மாற்றும் சிறந்த முகவர் நிலையங்களாகவும் விளங்கின. ஆங்கில அரசும் மிஷனரியினருக்கு அனுசரணையாகவே செயற்பட்டது. மிஷனரியினருடைய தீவிர முயற்சி, ஆர்வம், அரச ஆதரவு, ஆங்கிலக்கல்வி மூலம் உயர் பதவி சமூக அந்தஸ்துக் கிடைத்தமை போன்ற இன்னோரன்ன காரணங்களால் கவரப்பட்ட சுதேசிகள் பலரும் மிஷனரியினரின் பாடசாலைகளுக்குத் தம் பிள்ளைகளை அனுப்பினர். அதனால் கிறித்தவ மதச் சூழலிலேயே சுதேச பிள்ளைகள் கல்வி கற்க வேண்டிய சூழ்நிலை தோற்றுவிக்கப்பட்டது. அந்நிலைமையினால் சுதேச பிள்ளைகள் தம்மத, கலாசார அடையாளங்களை மறந்தனர். அந்நிலை சுதேசிகள் சிலரிடையே தேசிய உணர்வினை ஊட்டியது. அத்தேசிய உணர்வு முதலில் சமய கலாசார துறைகள் மூலமே வெளிப்படுத்தப்பட்டது. தமிழ், சிங்கள, முஸ்லிம் இனங்களின் பெருமைகளைப் பேணுதல், இந்து பௌத்த இஸ்லாமியச் சூழலில் பிள்ளைகள் கல்வியைப் பெறுதல்,

சுதேச மொழிகளினூடாகக் கல்வி கற்பித்தல், தத்தம் கலை கலாசார அம்சங்களை வெளிக் கொணர்தல், அவற்றுக்கேற்ப கல்வி இயக்கங் களை அமைத்துச் செயற்படுதல் போன்ற நடவடிக்கைகள் மூலம் தேசிய இனங்களின் அடையாளங்களை மீள நிலைநிறுத்த சுதேசிய மறுமலர்ச்சிச் செயற்பாடுகள், இந்து, பௌத்த, இஸ்லாமிய சீர்திருத்தவாதிகளால் தோற்றுவிக் கப்பட்டன. ஆயினும், காலப்போக்கில் ஆங்கிலக் கல்வி கற்ற மத்திய தரவர்க்கமொன்று இலங்கையரிடையிலிருந்து தோற்றம் பெற்று தேசிய மறுமலர்ச்சியைக் கொண்டு நடத்தி யதுடன் அதற்கு அரசியல் அந்தஸ்தையும் பெற்றுக் கொடுத்தது. ஆங்கில அரசின் ஆதிக்கத்தின் கீழிருந்த கீழைத்தேய நாடுகளில் தேசிய உணர்வு முதலில் கலாசார துறையி லேயே தோன்றியது. ஆங்கிலக் கல்வியும், தாராண்மைவாதமும் கீழைத்தேயத்தவர் தம்மைத்தாம் அறிந்து கொள்ளத்தக்க, தம் பழைய கலாசாரங்களின் சிறப்பியல்புகளைப் பற்றிச் சிந்திக்கக் கூடிய எதிர்மறை விளைவை ஏற்படுத்தின. அதன் விளைவாகத் தோன்றிய கல்வி இயக்கங்கள் பிற்காலத்தேசிய கிளர்ச்சி களுக்கு உறுதுணையாக அமைந்தன.[1] அச்சமய கலாசார மறுமலர்ச்சி இந்நாட்டின் மரபுரிமைச் செல்வத்தில் மக்களின் ஆர்வத்தையும், அபிமானத்தையும் புதுப்பிக்கத் தோன்றிய ஓர் இயக்கத்தின் ஆரம்ப நிலையைக் குறித்து நின்றது என்ற கருத்தும் முன்வைக்கப்பட்டது.[2]

ஆரம்பத்தில் மிஷனரியினரது பாடசாலைகள் கிறித்தவ மதச் சூழலில் சுதேச மொழிகளிலேயே கல்வியைப் பிள்ளைகளுக்கு வழங்கின. ஆனால் 1829இன் கோல்புறூக் அறிக்கை ஆங்கிலத்தை நிர்வாக, கல்வி மொழியாக ஆக்கியது. ஆங்கிலம் கற்றவர்கள், ஆங்கிலத்திற்கூடாகக் கற்பிக்கக் கூடியவர்கள் மட்டுமே ஆசிரியர்களாகத் தகுதியுடையவர்கள் என்றும், சுயமொழிப் பள்ளிக்கூடங்களுக்கு அரசு ஆதரவு அளிக்கக் கூடாது என்றும், ஆங்கிலக் கல்விக்கே ஆதரவு வழங்க வேண்டும் என்றும் கோல்புறூக் கருத்துக்களை முன்வைத்தார்.[3] அதனால் நிலைமை மேலும் மாறுதலடைந்தது. சுதேச பிள்ளைகள் கிறித்தவ மதச் சூழலில் ஆங்கில மொழிமூலக் கல்வி யையே பெறவேண்டியதாயிற்று. ஆங்கிலக் கல்வியானது இரத்தத்தாலும் நிறத்தாலும் இலங்கையராகவும், அறிவிலும், சிந்தனையிலும் ஆங்கிலேயராகவும் விளங்கக்கூடிய ஒரு புதிய வகுப்பினரை உருவாக்கும் பிரித்தானிய ஏகாதி பத்தியத்தினுடைய நோக்கத்தை செயற்படுத்து வதாக அமைந்தது. அதனால் ஆங்கிலக் கல்வி முறையொன்று நாட்டிலே உருவாக்கப்படுவது தவிர்க்க முடியாததாயிற்று. ஆயினும், நடைமுறை யில் சுயமொழிக்கல்வி வளர்க்கப்பட வேண்டு மென்பது உணரப்பட்டது. ஆங்கிலக் கல்வியின் வளர்ச்சிக்கு அது முன்னோடியாக அமையும் என்ற நோக்கத்தில் ஆரம்பநிலைக் கல்வியில் சுயமொழி வற்புறுத்தப்பட்டது. 1841இன் மத்திய பாடசாலை ஆணைக்குழு, 1867இன் மோர்கன் அறிக்கை என்பன ஆரம்ப சுய மொழிக் கல்வியைப் பெரிதும் வற்புறுத்தின.[4]

எவ்வாறிருப்பினும், 19ஆம் நூற்றாண்டின் முற்பகுதி தொடக்கம் கிறித்தவ சமயம், ஆங்கிலக் கல்வி ஆகிய இரண்டுமே உயர்கல்வி, பொருளாதார, சமூக அந்தஸ்து என்பவற்று க்கு வழிகோலுவதாக அமைந்தன. அத்தகைய சூழலில் கல்வி கற்ற இலங்கையர் சிலரே தம்மொழி, மத, இன, கலாசார விழுமியங்கள் கிறித்தவ ஆங்கிலக் கல்விச் செல்வாக்கினால் மழுங்கடிக்கப்படுவதை உணர்ந்தார்கள். தம் அடையாளங்கள் மீண்டும் புனரமைக்கப்பட வேண்டும் என்பதனையும் உணர்ந்தார்கள். முதலில் சமய, மொழி ரீதியிலான தனித்துவ த்தை நிலைநாட்ட அவர்கள் முயற்சிகள் எடுத்தபோது தேசிய மறுமலர்ச்சி கலாசார மறுமலர்ச்சியாக உருப்பெற்றது. அந்த சுதேசிய மறுமலர்ச்சியாளர்கள் கல்வி இயக்கங்கள் பலவற்றை உருவாக்கித் தத்தம் சுய அடையா ளங்களைப் பேணத் தொடங்கியதுடன் மக்களிடையேயும் அவ்வுணர்வை ஊட்டத் தலைப்பட்டனர். அதனடியாகவே இந்து, பௌத்த, இஸ்லாமிய மறுமலர்ச்சி இயக்கங்கள் உருவாக்கப்பட்டு சுதேச மொழிக் கல்விக்கும் பெரும் பலத்தை அளித்தன.

ஆங்கில ஆட்சியாளருடைய கல்விக் கொள்கைகள், செயற்பாடுகள் எதிர்மறை விளைவுகளாக சுதேசிய கல்வி இயக்கங்கள் பலவற்றை உருவாக்கின. அத்தேசிய கல்வி இயக்கங்கள் ஆரம்பத்தில் சுதேசிய மத சூழலில் பிள்ளைகளுக்கு கல்வி புகட்டப்பட வேண்டுமென்ற நோக்குடன் ஆரம்பிக்கப்படா விட்டாலும் காலப்போக்கில் சுதேசமொழிக் கல்வி வளர்ச்சிக்கு வழிகாட்டுவனவாகச் செயற்பட்டமையினை அடுத்து நோக்குவோம்.

19ஆம் நூற்றாண்டிலேற்பட்ட மறுமலர்ச்சி யானது காலரீதியாக நோக்குமிடத்து வட இலங்கையிலேயே முதலில் தோற்றம் பெற்றது. 19ஆம் நூற்றாண்டின் நடுப்பகுதியை அண்டிய காலத்தில் உருவாகிய சைவக்கல்வி இயக்கத்து டன் ஏற்பட்ட கல்வி விழிப்புணர்ச்சி பிற்காலத்தில் தோன்றிய பௌத்த இஸ்லாமிய இயக்கங்களு க்கு முன்னோடியாக அமைந்தது.[5] சைவக்கல்வி மறுமலர்ச்சியாளர் சைவத்தையும் தமிழையும் தம் இனத்தின் அடையாளங்களாகக் கொண்டது போல் பௌத்த மறுமலர்ச்சியாளர் பௌத்தத் தையும் சிங்கள மொழியையும் சிங்கள இனத்தின் அடையாளங்களாகக் கொண்டனர். அதனால் மதம், மொழி என்பன ஒன்றையொன்று சார்ந்தனவாக ஒன்றிலிருந்து ஒன்று பிரிக்க முடியாதனவாக அமைந்தன. சைவக் கல்வித் துறையில் ஏற்பட்ட விழிப்புணர்ச்சி சைவ, தமிழ்க்கல்வி வளர்ச்சிக்கான பள்ளிக்கூடங்கள் அமைக்கப்பட வேண்டியதன் அவசியத்தை வலியுறுத்தியது. 1806, 1811களில் சைவக் குழந்தைகள் சைவசமயச் சூழலில் கல்வி கற்க வேண்டுமென்ற இயக்கங்கள் தோன்றினாலும் அவை வளர்ச்சியடையவில்லை. 1842 அளவில் வண்ணார்பண்ணையிலுள்ள கனவான்கள் சிலர் சைவ, தமிழ்ப் பள்ளிகளை அமைப்பதிலும், கிறித்தவர்களைப் பகிஷ்கரிக்க வேண்டுமென்ப திலும் அக்கறை காட்டினர். ஆயினும் அவற்றைத் தொடர்ச்சியாகச் செய்ய இயலவில்லை. 1842இல் நாவலர் தன்னியக்கத்தைத் தொடக்கும் வரை அந்நிலைமையே ஆங்காங்கு காணப் பட்டது. நாவலரின் அச்செயற்பாடே இலங்கை யில் மறுமலர்ச்சியின் முதல் ஒலி எனலாம்.

சைவ, தமிழ்க்கல்வி வளர்ச்சியை நல்ல முறையில் ஊக்குவித்தவராக அதற்கு அரிய தொண்டாற்றியவராக நாவலர் விளங்கினார் (1822-1879). கிறித்தவ மிஷனரியினருடைய ஆதிக்கம் அதிகளவில் நிலவிய பகுதிகளுள் வட இலங்கையும் முக்கியமானதாகும். அதனை முறியடித்துச்சைவ, தமிழக்கல்வி மறுமலர்ச்சியை உருவாக்க வேண்டிய நிலையிருந்தபோது நாவலர் நல்ல வழிகாட்டியானார். கிறித்தவ பள்ளிக்கூடங்களில் கற்று கிறித்தவர்களின் கீழ் சிறிதுகாலம் மொழிபெயர்ப்பாளராகவும் கடமை யாற்றிய நாவலர் அம்மதக் குழுவினருடைய பிரசார நுணுக்கங்களை நன்கு அறிந்திருந்தார். அதனால் சைவ, தமிழ்க்கல்வியைப் பேணுவதன் மூலமே சைவ, தமிழ்ப் பாரம்பரியங்களைப் பேண முடியும் என அவர் நம்பினார். எனவே பல சைவ, தமிழ்ப் பாடசாலைகளை அமைப்பதில் அக்கறை காட்டினார். 1848இல் வண்ணார்பண்ணையில் சைவ, தமிழ்ப் பாடசாலையொன்று நிறுவப்பட்டது. இணுவில், கோப்பாய் போன்றவிடங்களிலும் பாடசாலை கள் தொடங்கப்பட்டன. நாவலர் சைவ, தமிழ் மொழி, இலக்கண இலக்கிய நூல்களையும், தமிழ்ப் பாடநூல்களையும் சைவப்பிரபந்தங் களையும், தமிழ்ச்சிறார்களுக்கென வினா-விடை வடிவலமைந்த நூல்களையும் வெளியிட்டு கல்வி வாய்ப்பைப் பரவலாக்கினார். கல்வி பிள்ளைகளின் பண்பாட்டுச் சூழலிலேயே வழங்கப்பட வேண்டும்......... கல்வி தேசியப் பண்பாட்டு வாழ்விற்கு உதவக்கூடியதாக இருக்க வேண்டுமேயொழிய நிலை தடுமாறச் செய்வதாக இருக்கக் கூடாது என்பதுவே அவரது கல்விச் சிந்தனைகளாகவிருந்தன.[6] நாவலரது நாற்பதாண்டுகளுக்கு மேற்பட்ட கல்விச் சிந்தனையும் பணியும் சைவதமிழ் மறுமலர்ச்சிக்கு வழிகோலிய அதேவேளை பௌத்த இயக்கங்களுக்கு ஆக்கமும் ஊக்கமும் தந்தன.[7]

1879இல் நாவலர் மறைந்தார். 1888இல் சைவப்பரிபாலனசபை ஆரம்பிக்கப்பட்டு சைவ, தமிழ்க்கல்வியை வளர்த்து வந்தது. நாவலரது வழியில் சி. வை. தாமோதரம்பிள்ளை (1832

– 1901) (சைவ) தமிழ் மறுமலர்ச்சிக்கு ஆற்றிய சேவைகளும் அளப்பரியனவாக இருந்தன. அழியும் நிலையிலிருந்த அருந் தமிழ் நூல்களை அச்சேற்றி தமிழ்ப் படைப்புக்கள் வீணாகாது காப்பாற்றினார். 'தமிழ்மாது நூற்தாயல்லவா? அவள் அழிய நமக்கென்ன வென்று வாளாயிருக்கிறீர்களா? தேசாபிமானம், மனிதாபிமானம், பாஷாபிமானம் இவை இல்லாதார் பெருமையும் பெருமையா? இதனைத் தயை கூர்ந்து சிந்திப்பீர்களா?[8] என்று கூறித் தாய்மொழிப் பற்றைத், தாய்மொழிக் கல்வியை வற்புறுத்தினார். அவர் கிறித்தவராகப் பிறந்தபோதிலும் தமிழ்ப்பெருமையினை மீட்பதில் பெரிதும் அக்கறை காட்டினார்.

தேசிய மறுமலர்ச்சியின் ஆரம்பக்குரல் தென்னிலங்கையிலேயே முதலிற் கேட்டதாக சில வரலாற்று ஆசிரியர்கள் கூறினாலும் காலரீதியாக அது வட இலங்கையிலேயே முதலில் இடம் பெற்றது என்பதனை ஏலவே நோக்கினோம். அதற்குப் பிந்தியே தென்னிலங்கை மறுமலர்ச்சியாளர்கள் பௌத்த சிங்கள மறுமலர்ச்சியை உருவாக்குவதில் பெரிதும் அக்கறை கொண்டனர். 19ஆம் நூற்றாண்டின் இறுதிக்காலில் தென்னிலங்கை பௌத்த பிக்குகள் மறுமலர்ச்சியாளர்களூடாக பௌத்த சிங்கள மக்கள் மத்தியில் கிறித்தவமதம், மிஷனரி நடவடிக்கைகள் என்பவற்றை எதிர்த்து வளரத் தொடங்கிய இயக்கம் முதலில் பௌத்த, சமய கலாசார மறுமலர்ச்சி இயக்கமாகவும் பின்னர் பௌத்த சிங்கள தேசியவாத இயக்கமாகவும் மாறியது. அதற்குக் கல்வி வழிவகுத்தும் கொடுத்தது. முதலில் பௌத்ததேரர்கள் கிறித்தவர்களுடன் மதம் பற்றிய விவாதங்களிலீடுபட்டனர். பத்தேகமவில் (1864) தொடங்கிய விவாதக் கோர்வை தொடர்ந்து வரகொட (1865), உடன்வித (1866), கம்பளை (1871), பாணந்துறை (1875) போன்ற இடங்களில் பரவியது. பௌத்தர்களுக்கு அதில் கிடைத்த வெற்றியும், வித்தியோதய பிரிவேனா (1873) வித்தியாலங்கார பிரிவேனா (1876) போன்ற உயர்கல்வி நிறுவனங்கள் ஸ்தாபிக்கப் பட்டமையும், பழைய பிரிவேனாக்கள் சில மீள் எழுச்சி பெற்றமையும் பௌத்த சிங்கள மறுமலர்ச்சிக்கு வலுவூட்டின. வண. புலத்கம தர்மாலங்கார, வண. ஸ்ரீ சுமனதிஸ்ஸ, வண. ஹிக்கடுவ, ஸ்ரீ சுமாங்கலதேரோ, வண. மிகத்துவத்தே குணானந்த தேரோ போன்றோர் பௌத்த மறுமலர்ச்சியின் முன்னோடிகளாயினர். கேர்ணல் ஒல்கொட், பிளவற்ஸ்கி அம்மையார் போன்ற அந்நியர் வருகையும் பௌத்த மறுமலர்ச்சிக்கு அவர்கள் அளித்த ஆதரவும் மேலும் அதனைத் தீவிரப்படுத்தியது.

அவர்களுடன் சேர்ந்து டொன்கரோலிஸ், ஸ்பேற் சேனனாயக்கா, டொன் அமரிஸ் த சில்வா, ஜெரிமி டயஸ் போன்ற சிங்களப் பிரமுகர்களுடைய ஆதரவும் மறுமலர்ச்சி நடவடிக்கைகளுக்கிருந்தது. 1880இல் ஒல்கொட்டினால் நிறுவப்பட்ட பௌத்த பிரம ஞான சங்கம் பௌத்த தர்மத்தை வளர்ப்பதையும் பௌத்தர்களுடைய முன்னேற்றத்தைக் காப்பதனையும் நோக்கங்களாகக் கொண்டு செயற்பட்டது. கல்வி நடவடிக்கைகள் பலவும் இந்நிறுவனத்தால் முன்னெடுக்கப்பட்டன. 1881இல் ஆரம்பிக்கப்பட்ட பாடசாலை நிதித்திட்டத்தின் மூலம் திரட்டப்பட்ட நிதி மூலம் நாட்டின் பல நகரங்களிலும் பௌத்த பள்ளிக்கூடங்கள் உருவாக்கப்பட்டன. கொழும்பு ஆனந்த, கண்டி தர்மராஜ, காலி மகிந்த, மாத்தளை விஜய கல்லூரிகள் இவ்வாறே உருப்பெற்று சிங்கள மாணவர்கள் பௌத்த மதச் சூழலில் கற்பதற்கு உதவும் ஆங்கிலக் கல்லூரிகளாயின.[9] பௌத்த பிரமஞான சங்கத்தின் தோற்றம் பௌத்த சிங்களப் பாடசாலைகளின் வளர்ச்சிக்கும் அதனூடாக பௌத்த கலாசார வளர்ச்சிக்கும் உதவியது. அதுமட்டுமன்றி அச்சங்கம் நவீன முறையில் பௌத்தத்தினை வளர்க்கவேற்ற ஸ்தாபனமாக அமைந்ததுடன் தன் நடவடிக்கைகளினூடாக பௌத்த சிங்கள தேசிய உணர்வினை வளர்க்கும் நிறுவனமாகவும் செயற்பட்டது.

பௌத்த மறுமலர்ச்சியின் பெருந்தலைவராக அதன் விடிவெள்ளியாக அநகாரிக தர்மபாலா குறிப்பிடப்பட்டார். கிறித்தவ

பாடசாலைகளில் கல்வி பயின்ற அநகாரிக தர்மபாலா கிறித்தவ குருமார்களின் நுணுக்கங் களை அறிந்தவராகச் செயற்பட்டார். கல்வியி னூடாக சிங்களபௌத்த சமுதாயத்தைப் பலப் படுத்துதல், பௌத்த தர்மத்தை உலகெங்கும் பரப்புதல் போன்ற நோக்கங்களுடன் செயற்பட்ட அவர் அவற்றினூடாக பௌத்த மறுமலர்ச்சிக்குத் தூண்டுதலளித்தார். அவரால் ஆரம்பிக்கப்பட்ட 'மகாபோதி சங்கம்' சிங்கள மாணவர்களுடைய கல்வியில் அதிக அக்கறை காட்டியது. அச்சங்கம் கிராமக் கல்வி வளர்ச்சியே பௌத்த மறுமலர்ச்சியைப் பூரணப்படுத்தும் எனக் கொண்டு நாட்டின் உட்புறப்பகுதிவாழ் பௌத்த மாணவர்களுடைய கல்வி நடவடிக்கைகளில் அதிக அக்கறை காட்டியது. கிராமப் பகுதிகளில் பல பாடசாலைகள் உருவாக்கப்பட்டன. அநகாரிக தர்மபால 'சர்வதேசபௌத்தன்', 'மகாபோதி', 'சிங்களபௌத்தன்', 'புத்தகாயாபுலற்றின்' போன்ற பத்திரிகைகளையும் நடாத்தினார்.[10] அவற்றினூடாக பௌத்த கல்வி வளர்ச்சியி னையும் தேசிய எழுச்சி நடவடிக்கைகளையும் முன்னெடுத்தார். அவருடைய மகாபோதி சங்கத்தை முன்னுதாரணமாகக் கொண்டு காலி பௌத்த கல்விச் சங்கம் போன்றனவும் பௌத்த பாடசாலைகளை நிறுவும் முயற்சியி லீடுபட்டன.

அக்காலப் பகுதியில் இஸ்லாமியக் கல்வி மறுமலர்ச்சிகு உழைத்தவராக சித்திலெப்பை விளங்கினார் (1838 – 1898). ஐ. எல். எம். அப்துல் அமீர் (1867 – 1915), வாப்பிச்சி மரைக்காயர் (1829 – 1925) போன்றவர்களும் மறுமலர்ச்சிக்குழைத்த இஸ்லாமியர்களாவர். அக்காலத்தில் இஸ்லாமியர் கல்வித்தறையில் மிகவும் பின்தங்கியவர்களாயிருந்தனர். கிறித்தவ மிஷனரி நிலையங்களுக்குத் தம் பிள்ளைகளை அனுப்ப இஸ்லாமியர் விரும்பாமை, அவர்களுடைய அடிப்படைக் கல்வியில் குர்ரானும் அரபுமொழியுமே இடம் பெற்றபோது அதனை அரசுப் பாடசாலைகளோ, மிஷனரிப் பாடசாலைகளோ அளிக்காமை போன்ற காரணங்களினால் இஸ்லாமியர் கல்வியில் பின்தங்கியிருக்க வேண்டியதாயிற்று. அந்நிலையிலேதான் இஸ்லாமியரைக் கல்வித் துறையில் மேம்படுத்துவதன் மூலம் இஸ்லாமிய மறுமலர்ச்சி நடவடிக்கைகளை முன்னெடுக்க முயன்றவராக சித்திலெப்பை விளங்கினார். பத்திரிகைகளை வெளியிடுதல், நூல்களைப் பிரசுரித்தல், பாடசாலைகளை நிறுவுதல் போன்ற நடவடிக்கைகளிலீடுபட்டார். இஸ்லாமிய சமூகமானது மத ரீதியிலான தம் அடையாள த்தை பேணவிழைந்ததேயொழிய மொழி நிலைமைகளைக் கருத்திற் கொள்ளவில்லை. ஆயினும் இஸ்லாமிய சூழலிலான புதிய கல்வி நடவடிக்கைகளைப் பேணுவதனூடாக இஸ்லாமிய மறுமலர்ச்சியைத் தோற்றுவிக்க லாம் என்பது உணரப்பட்ட நிலையில் இஸ்லாமிய மத்தியதரவர்க்கத்தவரால் முகமதிய கல்விச்சபை தோற்றுவிக்கப்பட்டது. அதுவே மருதானை முகமதிய ஆண்கள் பாடசாலையை நிறுவியது.[11]

19ஆம் நூற்றாண்டின் நடுப்பகுதியிலேற் பட்ட சமய, கலாசார விழிப்புணர்வு, சில தனிப்பட்ட சீர்திருத்தவாதிகளது செல்வாக்கை மையப்படுத்தி வளர்ச்சியுற்றது. அவர்கள் சமய, கலாசார துறைகளில் தம்மத, மொழி, இன தனித்துவத்தைப் பெறவிழைந்தனர். அதற்குக் கல்வியைக் கருவியாக்கினர். அவ்வாறு தோன்றிய கல்வி இயக்கங்கள் முதலில் தேசிய இனங்களின் மரபு ரீதியிலான சூழலில் பிள்ளைகள் கற்க வேண்டுமென்ற நோக்கத்துடன் ஆரம்பிக்கப்பட்டன. ஆயினும், விரைவில் தாய்மொழிக்கல்வி, கலைத்திட்டத் தில் சுதேச மொழிப் பாடங்கள் இடம்பெற வேண்டியமை பற்றியும் வலியுறுத்தலாயின. தொடர்ந்த காலப் பகுதியில் தேசிய மறுமலர்ச்சிக் கான பொறுப்பினை ஆங்கிலக் கல்வி கற்று அதனூடாக எழுச்சியுற்ற, உயர் மத்தியதரவர்க்க மொன்று ஏற்றுக் கொண்டது. அவர்கள் விரைவில் அரசியல் செல்வாக்குப் படைத்தவர் களாகவும் மாறினர். அதனால் விரைவில் தேசியமொழிகள் கல்விமொழிகளாக ஆக்கப் பட வேண்டும். தேசிய கலாசாரத்தைப் பேணும் பாடங்கள் கலைத்திட்டத்தில் சேர்க்கப்பட

வேண்டும் என்ற கோரிக்கைகள் மேலும் வலுவடையலாயின. அவற்றின் தாக்கங்கள் அரசியல் அரங்கிலும் ஏற்பட்டன. சேர். கே. முத்துக்குமாரசுவாமி (1834 – 1879), சேர். பொன். இராமநாதன் (1851 – 1930), சேர் பொன். அருணாசலம் (1853 – 1924), திரு. ஜேம்ஸ் பீரிஸ் (1856 – 1930), திரு. டீ. பீ. ஜயதிலக (1868 – 1944), ஈ. டபிள்யூ. பெரேரா, டாக்டர் மாக்கஸ் பெர்னாண்டோ போன்றவர்கள் அரசியல் செல்வாக்குப் பெற்ற தேசிய மறுமலர்ச்சியாளர்களாவர்.

1829ற்கு முன்னர் பொதுவாக இலங்கைக்கல்வியில் ஆரம்ப நிலையில் சுதேச மொழிகளே போதனா மொழிகளாவிருந்தன. ஆனால் கோல்புறூக் அறிக்கை ஆங்கில மொழிக்கல்வியை எல்லா நிலைகளிலும் வற்புறுத்தியிருந்தது. ஆயினும் நடைமுறையில் ஆரம்பநிலைக் கல்வியில் சுதேசமொழிகளின் தேவை பல்வேறு தரங்களிலிருந்தும் வலியுறுப்பட்டது. அக்கால தேசியவாதிகளும், அவர்கள் சார்ந்த இயக்கங்களும் சுயமொழிக் கல்விப் போதனைகளை வற்புறுத்தத் தொடங்கியமை காரணமாக சட்டசபையிலும் அதன் செல்வாக்கு பிரதிபலித்தது. அதன் வழியாகவே 1865இன் மோர்கன் அறிக்கை சுயமொழி ஆரம்பக்கல்வியை சிபார்சு செய்தது. ஆங்கிலத்தைப் போதனாமொழியாக்கியது மிகச் சிறுபான்மை மாணவரைத் தவிர ஏனையோரைப் பொறுத்தமட்டில் தோல்வியே[12] என்பதனை மோர்கன் விசாரணைக் குழுவினர் அறிந்து அதற்கேற்பச் சிபார்சுகளை முன் வைத்தனர். ஆரம்பசுயமொழிக்கல்வியையும், சுதேச மொழிக்கல்விக்கான அரசின் பொறுப்பினையும் மோர்கன் குழு விதப்புரை செய்தது. எனினும் அங்கு சுதேச மொழி அபிவிருத்தி என்பது அம்மொழியின் ஆழமான அபிவிருத்தியைக் குறித்தது எனக் கொள்வதற்கில்லை.[13] 20ஆம் நூற்றாண்டின் ஆரம்பத்தைத் தொடர்ந்து ஏற்கனவே குறிப்பிட்டவாறு ஆங்கிலக்கல்வி கற்ற இலங்கையர்களாலும் அவர்கள் சார்ந்த பல்வேறு இயக்கங்களாலும் சுதேசமொழிக் கல்விப் போதனை வலியுறுத்தப்பட்டு வந்தது. சேர். பொன் இராமநாதன் சுயமொழிக்கல்விப் போதனை தேசியப் பண்பாட்டு மறுமலர்ச்சிக்கு உதவும் எனக் கொண்டு கல்வி பற்றிய தனது முதற்பேச்சிலே சுயமொழிப் போதனையே கல்வி விருத்திக்கு ஏற்றதென வலியுறுத்தினார்.[14] யாழ்ப்பாணத்தில் தமிழ் மாணவர்கள் சைவசமயச் சூழலில் உயர்கல்வி பெற வேண்டுமென விழைந்து 1913இல் இராமநாதன் கல்லூரியையும், 1921இல் பரமேஸ்வராக் கல்லூரியையும் உருவாக்கினார். சேர். பொன் அருணாசலமும் தான் வாழ்ந்த காலச் சூழலில் தாய்மொழி மூலம் கல்வி வழங்கப்பட வேண்டியதன் அவசியத்தைப் பெரிதும் வலியுறுத்தியிருந்தார். நமது கல்வித்திட்டத்தின் அடிப்படையிலுள்ள பிழை யாதெனில் ஆங்கிலமொழி மூலம் சகல நிலைக் கல்வியையும் வழங்குவதாகுமென்று குறிப்பிட்டு தேசியமொழிகளையே போதனா மொழிகளாக்கும்படி அரசிடம் வேண்டினார்.[15] சிலோன் நாஷனல் அசோஸியேஷன், சிலாப அசோஸியேஷன், யாழ்ப்பாண அசோஸியேஷேன், கீழ்நாட்டுப் பயிர்ச்செய்கையாளர் சங்கம், இலங்கைச் சமூக சீர்திருத்த சங்கம் போன்றன போதனாமொழி தொடர்பான அழுத்தங்களை அவ்வப்போது அரசுக்குக் கொடுத்து வந்தன.

அவ்வழுத்தங்களின் அடிப்படையிலேயே காலத்திற்குக் காலம் பல்வேறு கல்விச் சிபார்சுகள் முன்வைக்கப்பட்டன. அவை ஓரளவிற்கு ஆரம்ப நிலைகளில் சுயமொழிக் கல்வியை ஏற்றுக் கொள்வனவாகவும் அமைந்தன. வேஸ் குழு அறிக்கை (1905), அதனடி கொண்டு வரப்பட்ட நகர பாடசாலைக் கட்டளைச் சட்டம் (1906), கிராமப்புற பாடசாலைக் கட்டளைச் சட்டம் (1907) போன்றன அத்தகையனவே.[16] அதேபோன்று 1912இன் பிரிட்ஜ், மக்கிலியட் அறிக்கைகளும் சுதேசமொழி ஆரம்பக் கல்வியை ஏற்றுக் கொண்டன. பிரிட்ஜ் கல்விமொழி பற்றிக் கருத்துத் தெரிவிக்கையில் கீழ் வகுப்புக்களில் ஆங்கிலம் மூலம் கற்பிப்பது திருப்தியானதல்ல என்றும் ஆங்கிலம் மூலம் கற்பித்து இலங்கையரை ஐரோப்பிய மயமாக்கும் இயல்பினவாய ஆங்கிலப் பாடசாலைகள் மாணவரைத்

தேசிய உணர்வறச் செய்கின்றன எனவும் குறிப்பிட்டார்.[17] பிரிட்ஜ் அறிக்கை ஆரம்பப் பாடசாலை விடுகைத் தகுதிப் பத்திரப் பரீட்சையில் தெரிவுப் பாடங்களாகத் தேசியமொழிகள் இடம்பெறவும் வழியேற்படுத்தியது. ஆயினும் அவ்வறிக்கை பாடசாலைகளை வகைப்படுத்தியதன் மூலம் சமூக அடிப்படையில் கல்வியை வழங்க ஏற்பாடு செய்தது என்ற குற்றச்சாட்டிற்கும் உட்பட்டது. மக்கிலியட் குழுவினரின் விதப்புரைகள் ஆரம்ப நிலையில் சுயமொழிக் கல்வியின் தேவையை எடுத்துக் காட்டினாலும் அது (சுயமொழிக் கல்வி) ஆங்கிலக் கல்வியின் வளர்ச்சிக்கு முதற்படியாக அமைவதையே வலியுறுத்தின[18] எனக் கொள்ளலாம்.

20ஆம் நூற்றாண்டின் ஆரம்ப தசாப்தங்களில் அரசியல் அந்தஸ்து கொண்ட தேசிய தலைவர்களும் அவர்கள் சார்ந்த பல்வேறு அமைப்புக்களும் சுயமொழிக்கல்வி தொடர்பான அழுத்தங்களைத் தொடர்ந்தும் பிரித்தானிய அரசுக்குக் கொடுத்த வண்ணமிருந்தன. திரு. ஆ. கனகரத்தினம், திரு. (பின்னர் சேர்) வைத்திலிங்கம் துரைசுவாமி, திரு. சீ. டபிள்யூ. டபிள்யூ. கன்னங்கரா போன்ற தேசியத் தலைவர்களும் சுதேசமொழிப் போதனைக்கான வலியுறுத்தல்களை மேற்கொண்டனர். நமது கல்லூரிகளில் சிங்கள மொழியும் தமிழ் மொழியும் போதனாமொழிகளாக்கப்பட வேண்டும். இந்நாட்டிற்கு உகந்தது இரு மொழிக் கல்விப் போதனையே. சிங்களவர்களுக்கும் தமிழர்களுக்கும் அவர்களது அன்னைமொழியே போதனாமொழி என்றும், இணை மொழியாக ஆங்கில மொழி கற்பிக்கப்படல் வேண்டும் என்பன போன்ற கருத்துக்களைச் சட்டசபையில் அவர்கள் முன்வைத்தனர். சைவவித்தியாவிருத்திச் சங்கம், சுயபாஷா இயக்கம் போன்றன சுயமொழிக் கல்விப் போதனையை அழுத்தி வந்தன. சடடசபையில் சுயமொழிக்கல்வி பற்றிய விவாதங்கள் நடைபெற்றது. ஏனைய வளர்ச்சியடைந்த நாடுகளில் காணப்படுவது போல இலங்கையிலும் தரப்படுத்தப்பட்ட ஒரே வகையான கல்வி வழங்கப்பட வேண்டுமென்றும், ஒரே வகையான பொதுசனப் பள்ளிக்கூடங்கள் உருவாக்கப்பட வேண்டுமென்றும் எல்லாப் பாடசாலைகளிலும் தாய்மொழியே போதனா மொழியாக்கப்பட வேண்டுமென்றும், ஆங்கிலம், சிங்களம், தமிழ் ஆகியன மொழிப் பாடங்களாக்கப்பட வேண்டுமென்றும், நாட்டு மக்களின் சுதேசப் பண்பாடு கலை உணர்வுகளைப் புரிந்து கொள்ளக்கூடிய குழு நியமிக்கப்பட வேண்டுமென்றும் கோரிக்கைகள் முன்வைக்கப்பட்டன.[19] அதன் பிரகாரம் 1926இல் அப்போதைய கல்விப் பணிப்பாளராக இருந்த மக்றே தலைமையில் ஒரு குழு நியமிக்கப்பட்டது. ஆயினும் அக்குழு கல்விமொழிப் பிரச்சினைக்கான தீர்வினை உரிய முறையில் முன்வைக்கவில்லை.

ஆயினும், அக்கோரிக்கைகளின் ஒட்டுமொத்தமான கருத்தேற்றத்தை 1943இல் வெளியான கல்வி விசேட குழுவின் அறிக்கையிலும் விதப்புரைகளிலும் காணலாம்.[20] 1941இல் சீ.டபிள்யூ.டபிள்யூ. கன்னங்கரா தலைமையில் அமைக்கப்பட்டிருந்த கல்வி விசேட குழு சுதேச பொருத்தப்பாடற்றிருந்த கல்வியின் பல்வேறு அம்சங்களையும் ஆராய்ந்தது. கல்விமொழி பொறுத்து தாய்மொழியைக் கல்விமொழியாகப் பயன்படுத்த வேண்டுமென்ற கருத்தினை ஏற்றுக் கொண்டது. குழுவின் விதப்புரைகளின் பிரகாரம் (1) ஆரம்ப பள்ளிக்கூடத்தில் தாய்மொழி கல்வி மொழி. (2) செயன்முறைப் பள்ளிக் கூடங்களிலும் இடைநிலைப் பள்ளிக்கூடங்களின் கீழ்மட்டங்களிலும் தாய்மொழி அல்லது இருமொழி (இரண்டில் ஒன்று ஆங்கிலம்) (3) இடைநிலைப் பள்ளிக் கூடங்களின் உயர்மட்டங்களில் அது சுயவிருப்பினடிப்படையில் ஆங்கிலம் அல்லது சிங்களம் அல்லது தமிழ் அல்லது இருமொழி என அமையவிருந்தது.[21] விசேட குழுவின் அறிக்கை அரசாங்க சபையில் 1944 மே இல் முன்வைக்கப்பட்டு விவாதங்களின் பின்னர் ஏற்றுக் கொள்ளப்பட்டது. 1948 பெப்ரவரியில் இலங்கை சுதந்திரம் பெற்றமையைத் தொடர்ந்து தாய்மொழிக் கல்விப் போதனை ஆரம்பநிலையில் மட்டுமன்றி படிப்படியாகப் பல்கலைக் கழக மட்டம் வரை அமுலாக்கப்படுவதற்கான வழி வகைகள் மேற்கொள்ளப்பட்டன.

பிரித்தானிய ஆட்சியாளர் தம்குடியேற்ற ஆட்சித் தேவைகளைக் கருத்திற் கொண்ட கல்வி, கல்விமொழிக் கொள்கைகளையே வகுத்துக் கொண்டனர். ஆனால் 19ஆம் நூற்றாண்டில் உருவாகிய தேசிய மறுமலர்ச்சி யானது தேசிய அபிலாசைகளைக் கருத்திற் கொண்டதான கல்வி, கல்விமொழிக் கொள்கை களையே முதன்மைப்படுத்தத் தொடங்கியது. அன்றியும் ஆட்சியாளரையும் அப்போக்கிற்குள் கொண்டு வருமளவிற்குச் சக்தி வாய்ந்த அம்சமாகவும் விளங்கியது.

பிரித்தானியராட்சியில் தேசிய இனங் களின் தனித்துவம் பாதிக்கப்பட்டது. அந்நிலை யில் தத்தம் இனங்களின் தனித்துவத்தைப் பாரம்பரிய பெருமைகளை மீட்டெடுக்க உருப் பெற்ற நடவடிக்கைகளே தேசிய மறுமலர்ச்சி ஆயின. இவற்றினுள்ளும் கிறித்தவ மதச் சூழலில் சுதேசிய மாணவர்கள் கல்வி பெறும் சூழ்நிலைகளைத் தவிர்த்து தத்தம் மதச் சூழலில் தமிழ், சிங்கள, இஸ்லாமிய மாணவர் கள் கல்வியைப் பெற வேண்டும் என்ற நோக்குடன் தேசிய கல்வி இயக்கங்கள் தோற்றம் பெற்றன. ஆரம்பத்தில் தனிப்பட்ட வர்களால் ஆரம்பிக்கப்பட்ட இச்செயற்பாடு கள் காலப்போக்கில் நிறுவனமயப்படுத்தப் பட்டவையாயின. அவற்றினுள்ளும் சிங்கள பௌத்த மறுமலர்ச்சி நடவடிக்கைகள் சிறந்த முறையில் நிறுவனமயப்படுத்தப்பட்டமை குறிப்பிடத்தக்கது. ஆயினும் விரைவில் இக்கல்வி இயக்கங்கள் சுதேசிய சூழலில் பிள்ளைகள் கல்விபெற வேண்டுமென்ற நோக்கத்துடன் மட்டும் தம்மை மட்டுப்படுத்திக் கொள்ளாது சுதேசியமொழியில் கல்விப் போதனையினையும் வலியுறுத்தலாயின. அவ்வப்போது அரசியல் அரங்கிலும் அதன் பிரதிபலிப்புகள் வெளிவந்தன. சட்டசபையில் சுதேசிய மொழிகளிலான கல்விப் போதனை வற்புறுத்தல்களும் சிபார்சுகளும் தொடர்ந்து வந்த காலப்பகுதிகளிலும் இடம் பெற்றமை யினை ஏற்கனவே குறிப்பிட்டோம். அதனால் சுயமொழிக் கல்விப் போதனை என்ற மறு மலர்ச்சியாளர்களுடைய கோரிக்கை அரசியல் மயப்படுத்தப்பட்டது. 1931இல் டொனமூர் சிபார்சு சர்வஜன வாக்குரிமையை வழங்கிய தன் பின்னர் சுதேசிய கல்விமொழிக் கோரிக்கைகள் மேலும் வலுப்படுத்தப்பட்டன.

20ஆம் நூற்றாண்டின் ஆரம்பத்தைத் தொடர்ந்து ஆரம்ப, இடைநிலைக் கல்வியில் சுதேசிய மொழிகளின் முக்கியத்துவம் வலியுறுத்தப்பட்டதுடன் உயர் கல்வி நிலையி லும் சுதேசமொழிப் போதனைக்கு ஆதரவு காட்டப்பட்டது. அதுமட்டுமன்றி சிங்களம், தமிழ் மொழிப் பாடங்களாகவும் கலைத்திட்டத் தில் சேர்க்கப்பட வேண்டுமென்ற கோரிக்கை யும் விடப்பட்டது. அதுவே காலப்போக்கில் தேசிய கல்விக் கொள்கைகளின் உருவாக்கத் திற்கும் வழிகாட்டியது எனலாம்.

இங்கு நாம் கவனிக்க வேண்டிய அம்சமும் ஒன்றுண்டு. சுதேசிய மொழி ரீதியான கல்விப் போதனை இடம்பெற வேண்டுமென்ற மறுமலர்ச்சியாளருடைய போக்கு தேசிய இனங்களின் தனித்துவம் பேணப்படுவதற்கு வழி காட்டியது உண்மை தான். ஆனால் மொழி ரீதியிலான இந்த அடையாளங்களே தேசிய இனங்களை மொழி ரீதியாக வேறுபடுத்திவிட்டன என்பதையும் நாம் மறந்துவிடக் கூடாது. இதுவே உண்மை யான இலங்கையர் தேசியவாதம் உருப் பெறுவதற்குத் தடையாயமைந்தது. அத்துடன் தமிழ் சைவ தேசியவாதம், சிங்கள பௌத்த தேசியவாதம், இஸ்லாமிய தேசியவாதம் என மொழி ரீதியிலான தேசியவாத நடவடிக்கை கள் இலங்கையில் தோற்றம் பெறுவதற்கும் காலாயிற்று. இதனாற்றான் பிரித்தானியரிட மிருந்து இலங்கையரிடம் ஆட்சிப் பொறுப்பு கைமாறியபோது சிங்கள பௌத்த தலைவர் கள் தாம் பெரும்பான்மைச் சமூகத்தவர் என்ற வகையில் சிங்கள தேசிய இனத்தின் தனித்து வத்தைப் பேண விழைந்தார்கள். 1948இன் சுதந்திரத்தின் பின்னர் சிங்களத் தலைவர்கள் அரசியல், பொருளாதார பலம் கிடைத்த நிலையில் பேரினவாதிகளாக மாறி சிங்கள மொழிக்கும் பௌத்த மதத்திற்கும் முதன்மை யிடத்தைப் பெற்றுக் கொடுத்தது மட்டுமன்றி, தமிழ்மொழி அந்தஸ்தினை இரண்டாம்தர நிலைமைக்குத் தள்ளுவதனையும் கண்டு கொள்கின்றோம்.

அடிக்குறிப்புகள்

1. அருமைநாயகம். க., (1976) *'பத்தொன்பதாம் நூற்றாண்டின் ஈழத்துச் சைவ மறுமலர்ச்சி',* திருக்கேதீச்சரம் திருக்குடத் திருமஞ்சன மலர், திருக்கேதீச்சர ஆலயத் திருப்பணிச் சபை, ப. 77.
2. சிரிசேன. டீ. ஐ. பாயிரம், (1969) ***இலங்கையிற் கல்வி – நூற்றாண்டு விழா மலர்,*** இலங்கைக் கல்வி கலாசார அமைச்சு, கொழும்பு, ப. LXVII
3. ***The Colebrooke - Cameron Papers,*** Selected and edited by G. C. Mendis (O.U.P. 1956) Vol. 1, PP. 72 - 74.
4. See (a) ***4th Report of the Central School Commissions*** (1843 - 4),
   (b) ***Report of the Sub - Committee of the Legislative Council S.P.*** VIII, 1867.
5. ஆறுமுகம். வ., ***'இலங்கையிற் சைவக் கல்வி எழுச்சி',*** திருக்கேதீச்சரம் திருக்குடத் திருமஞ்சன மலர், மு.சு.நூ., ப.ப. 94 – 95.
6. Kandiah. V, 'Srilasri Arumuganavalar scholar and Reformer', ***Journal of the National Education Society of Ceylon,*** Vol 14, University of Ceylon Peradeniya, March 1965, P. 37
7. Jayasuriya. J. E., ***Educational Policies and Progress During British Rule in Ceylon*** Associated Educational Publishers, Wesley Press, Colombo, P. 225.
8. வையாபுரிப்பிள்ளை, எஸ்., ராவ்சாகிப்., ***ஈழகேசரி,*** 11.03.1945, ப.03.
8. குணசிங்கராசா. ஆ. கி., (1987) ***'பத்தொன்பதாம் இருபதாம் நூற்றாண்டுகளில் இலங்கையில் மதம் கற்பிப்பது பற்றிய அரசின் கொள்கைகளை நுணுகி ஆராய்ந்து அதன் தாக்கத்தினை மதிப்பிடல்',*** முதுகலைமாணி (கல்வி) பட்டத்திற்கான ஆய்வுக் கட்டுரை (வெளியிடப்படாதது), யாழ்ப்பாணப் பல்கலைக்கழகம், ப. 117.
10. ஜெமீல். எஸ். எச். எம்., (1983) ***'1892 இல் இருந்து இலங்கையில் இஸ்லாமியக் கல்விச் சிந்தனை வளர்ச்சியும் இலங்கை முஸ்லிம் கல்விமான்களின் அதற்கான பங்களிப்பும்'*** முதுகலைமாணி (கல்வி) பட்டத்திற்கான ஆய்வுக் கட்டுரை (வெளியிடப்படாதது) யாழ்ப்பாணப் பல்கலைக்கழகம், ப. 100.
11. மேற்படி, ப. 108.
12. Jayasuriya. J. E., *Op. cit.,* p. 208.
13. ஆறுமுகம். வ., (1990) 'இலங்கைக் கல்வியில் மோர்கன் அறிக்கை' ***கலைஞானம்,*** கல்வியியற்கழகம், யாழ்ப்பாணப் பல்கலைக்கழகம், ப. 11.
14. ***Hansard,*** Legislative Council, 1879, pp. 119 - 123.
15. Vythilingam. M., ***Ramanathan of Ceylon, The life of Sir Ponnampalam Ramanathan*** Vol. II, Thirumagal Press, Chunnakam, 1977, p. 509.
16. ***Report of the Committee on Elementary Education in Ceylon*** SP XXVII, 1905.
17. Arumugam. V., ***'A Comparative study of Language Policies and Problems in Ceylon and India since Independence'***, M.Phil Dissertation (Unpublished), University of London, 1973, P61.
18. ***Sessional Paper*** 19 of 1912.
19. ***Hansard,*** Legislative Council 1926 Feb.
20. ***Report of the Special Committee on Education,*** SP. XXIV, 1948.
21. ***Ibid,*** PP. 40 - 42.

தண்டனையும் தண்டனைக் கொள்கைகளும்

கந்தசாமி அன்டன்டயஸ்

அறிவியலில் முக்கியத்துவத்துடன் நோக்கப்படுகின்ற நன்மை, தீமை, உண்மை, இன்பம் போன்ற எண்ணக்கருக்கள் போலவே 'தண்டனை' எனும் எண்ணக்கருவும் அறிவியலுக்கு உடன்பாடாயமைந்து, விளக்குவதற்கும், விமர்சிப்பதற்கும் சிரமமானதொன்றாகிறது. தண்டனை அறவியிலிலும், மெய்யியலிலும் ஏனைய பிற சமூக விஞ்ஞானங்களிலும், சமயத் துறைகளிலும் அவ்வவற்றுக்குரிய கற்பிதப் பின்னணிகளோடு பல்வேறு வகைப்பட்ட ஆய்வியல் முறைமைகளுக்கு உட்படுத்தப்பட்டு அவற்றின் வழியால் அலசப்பட்டும் அணுகப்பட்டும் தொடர்வதொன்றாய் உள்ளது.

அறிவியல் சமயம் ஆகிய துறைகளில் தண்டனை பற்றிய நேர்க்கணிய நோக்குகள், அணுகுமுறைகள் விருப்புடன் ஏற்றுக்கொள்ளப்படுவதில்லை. குற்றம் என்பது இறைவனால் நிர்ணயிக்கப்பட்ட உலகவமைப்புக்கு எதிராக எழுகின்ற எதிர் நடவடிக்கைகளாகும் எனச் சமய நூல்கள் கருதுகின்றன.[1] மநு மநுஸ்மிருதியில் தண்டனை பற்றிக் குறிப்பிடுகையில் குற்றவாளிக்குரிய தண்டனைகள் இந்த உலகில் மட்டுமல்ல அவன் ஏகவிருக்கும் அடுத்த உலகத்திலும் குற்றத்திற்கான தண்டனையைப் பெறுகின்ற நிலைப்பாட்டிற் குரியன என்றும், மேலும் செய்த குற்றங்களின் விளைவுகளால் மறுபிறப்பினையெடுத்து, அதன் வழியாகவும் தனக்குரிய தண்டனையைப் பெறுவான் எனவும் கூறுகின்றார்.[2] முகமதியர்களின் பிரகாரம் அவர்கள் சமயக் கருவூலமாகக் கொள்கின்ற குர்ஆன் ஒரு சமயக் கருவூலமாகவும் அதேவேளை தண்டனைகளை உள்ளடக்கிய சட்ட நூலாகவும் கருதப்படுகின்றது. தண்டனையை சமய வழிகளிலிருந்து நோக்குகின்ற போது சில நடைமுறைகளையும், தொடர்புகளையும் நோக்க வேண்டியுள்ளது. வெகுமதி அல்லது பாராட்டுதல் என்பதனையும், தண்டனை என்பதனையும் சமயங்கள் பிரித்து வெவ்வேறாக, முன்னயது இவ்வுலகிற்கும், பின்னயது மறுஉலகிற்கும் என்றவாறாக வகையீடு செய்கின்றன. பாராட்டுதல் என்பது ஒழுக்க மேம்பாட்டையும் தண்டனைக்குட்படுதல் என்பது தீயநடத்தையையும் குறிப்பது எனக் கருதுகின்றன. எனவே தடுதண்டனை முறையொன்றே இவ்வுலகிற்கு உகந்ததொன்றாகக் கொள்ளப்படுகின்றது. இக் கருத்துக்கள் குற்றவியல் தண்டனை முறைமைகள் குறித்து

வித்தியாசமான மனப்பாங்கினைத் தோற்றுவிக்கின்றன. உலகில் பெறும் நோவுகள் உணர்வு பூர்வமானவையாயினும் அவை கடந்து செல்லும் கெட்டவைகளே. பொது நோக்கில் குற்றங்கள் இறைவனுக்கு எதிராக இழைக்கப்படுபவை எனக் கருதப்பட்டாலும் கூட அதற்குரிய தண்டனையை இறைவனே வழங்குவார் என்ற நம்பிக்கையையும், ஆதங்கத்தையும் அவை அடித்தளமாகக் கொண்டனவாகவே காணப்படுகின்றன. தனிமனிதனோ அல்லது மனித அமைப்புக்களோ குற்றங்களுக்கான தண்டனைகளை நிச்சயிப்பதை, நிறைவேற்றுவதை அதிகமான சமயங்கள் விரும்புவதில்லை. திருச்சபைகளைச் சார்ந்தோர் குற்றங்களுக்காக அதனை இழைத்தோருக்கு வழங்கக் கூடியதெல்லாம் பாவ மன்னிப்பே என்கின்றனர். குற்றக் குறைப்புக்கும் குற்றவாளியைத் திருத்துவதற்கும் அன்பு வழியை, அஹிம்சை வழியை உலகில் பெரும்பாலான சமயங்களும், அறநூல்களும் முன்மொழிந்து நிற்கின்றன. அறநூல்களுள் குறிப்பாகத் திருக்குறள், குற்றம் புரிந்தவனுக்கு குற்றத்தின் கொடுமையை அன்பின் வழியதாய், அவன் நாணும்படியாக உணர்த்துகிற முறைமையிலேயே ஒறுத்து – தண்டித்து அவன் திருந்துவதற்கு வழிகாட்ட வேண்டும் என்கிறது. 3

தண்டனை முறைமைகள் மிக அநாதி காலம் தொட்டே மனித சமூக வழக்கிலிருந்து வருகின்றதொன்றாகும். பல்லுக்குப் பல், கண்ணுக்குக் கண், மரணத்துக்கு மரணம் என்றவாறாக பழிக்குப் பழி அடிப்படையிலேயே தண்டனைகள் வழங்கப்படும் வழக்கு ஆதிநிலைச் சமுதாயத்தில் இருந்தது. 18ம் நூற்றாண்டின் பிற்பகுதியில், 19ம் நூற்றாண்டின் முற்பகுதியிலும் இத்தகைய மரண தண்டனையை உள்ளிட்ட தண்டனை முறைகளுக்கெதிராகக் குரல் கொடுக்கப் பட்டது. பெக்கோனோ, வோல்ரேலிவ், டிட்சரேல், ரூசோ போன்ற புத்திஜீவிகள் தண்டனை முறைகள் பற்றி, அறிவுசார் சட்டவரைவொன்றை ஏற்படுத்த வேண்டும் என அபிப்பிராயப்பட்டனர். பக்கோரியாவின் குற்றமும் தண்டனையும் என்ற நூலில் உருசிய மன்னன் கதாரின் மரணதண்டனையை இராசதுரோகம் தவிர்ந்த ஏனையவற்றுக்கு வழங்கக் கூடாது என நிபந்தனையிட்டு 1750ல் மரணதண்டனையைத் தனது ஆளுகைக்குட்பட்ட பிரதேசத்தில் நீக்கினார்[4] எனக் குறிப்பிடப்படுகிறது. இவனது பிரகடனம் மேற்குலகில் விரைவாகச் செல்வாக்குப் பெற்று செயல் மாற்றங்களை உண்டு பண்ணியது.

எழுதப்பட்ட, எழுதப்படாத மரபுவழி வந்த விதிகளை, ஒழுங்குகளை, சமூக நியமங்களை மீறுகின்ற போது வழங்கப் படுகின்றதொன்றே தண்டனையாகும். பெற்றோருக்குக் கீழ்ப்படியாத பிள்ளைகள், ஆசிரியருக்குக் கீழ்ப்படியாத மாணவர்கள், நாட்டுச் சட்டத்திற்குக் கீழ்ப்படியாத மக்கள் அவற்றின் விளைவாகப் பெறுவது தண்டனையினையேயாகும். தண்டனையினைப் பெறுவதால் கிடைக்கின்ற 'வலியானது' குத்துச் சண்டை வீரர் ஒருவர் தனது சகபாடிக்குக் குத்துகின்ற போது ஏற்படுகின்ற வலியினைப் போன்றதொன்றல்ல. அல்லது பல் வைத்தியர் பல்லைப் பிடுங்குகின்ற போது ஏற்படுகின்ற வலியினைப் போன்றதுமல்ல. இது வேறானது. இந்த வலிகள் உடலில் ஒரே வித தாக்கத்தை ஏற்படுத்துமாயினும் உள்ளத்தில் அதாவது உணர்வில் வேறுவேறான தாக்கத்தினையே ஏற்படுத்தும்.

இயல்பில் தண்டனை மகிழ்வற்றதொன்றே யாயினும் அது குற்றம் செய்தவனுக்கு, செய்த குற்றத்தின் பிரகாரம் வழங்கப் படுகின்றதொன்றாகும். இயற்கையின் ஒறுப்புக்களால் வருகின்ற அழிவுகள், பஞ்சம் போன்றவை தண்டனைகளல்ல. ஆட்சியிலிருக்கும் அரச அமைப்புக்கள், நிருவாக வலுவினையும், சட்ட வலுவினையும் கொண்ட சமூக அமைப்புக்கள், குற்றவியல் சட்ட வரைவுகளின் வழிகாட்டலில், நீதிமன்ற விளக்கங்கள் சட்ட அலசல்கள் சான்றுகள், சாட்சியங்கள், சரிபார்ப்புக்கள் என்ற நீண்ட வழிமுறைகளின் பின் நீதிவான் அல்லது நீதிவான் சபை,

குற்றத்தின் பெயரால் குற்றவாளிக்கு வழங்குகின்றதொன்றே தண்டனையாகும். ஹான்ஸ்வொன் ஹென்ரிக் என்போர் தண்டனை என்பதனை ஒருவிதமான சேர்க்கைத் தனமான அபாயத்தைத் தோற்றுவிக்கிற தொன்று என்றும், ஒழுங்குபடுத்தப்பட்டதொரு துன்பப்படுத்துதல் என்றும் ஒழுங்குபடுத்தப் பட்ட சட்டத்தின் வழியாய் மனித வாழ்க்கை யினை பலவீனப்படுத்துகிறதொன்றென்றும் குறிப்பிடுகின்றார். மேலும் தண்டனை வழியால் மனிதனை உணர்வு பூர்வமாக மனிதாயத்தைப் பேணச் செய்வதுடன், துன்பம் தருவதும், ஆத்திரமூட்டுவதும், நோவைத் தருவதுமான செயல்களிலிருந்து விலக்கிக் கொள்ள, தவிர்த்துக்கொள்ள பயிற்சியளிக்கும் ஒன்றாகும் என்றார்.[5] எனினும் தண்டனை யென்பது நடைமுறையில் தாமதமானதும், சிக்கல் நிறைந்ததுமானதொரு செயல்முறை யாக அமைந்தளளது. குற்றத்தைக் கண்டு கொள்ளுதல், குற்றவாளியை இனங்காணுதல், தேடிப்பிடித்தல், நீதிமன்றத்தில் நிறுத்துதல், தண்டித்தல் என்ற செயல்முறைகளில் பல தடங்கல்களும், தாமதங்களும் அத்துடன் தப்பியோடுதலுக்கான வாய்ப்புகளும் இருக்கவே செய்கின்றன.

'பயன்பாடு' என்கிற அர்த்தத்தில் தண்டனையென்பது விரும்பத்தகாதது, எதிர்கணியப் பயன்களைக் கொண்டது எனக் கருதப்படினும் சமுதாய நிலைபேற்றிற்கும், சட்டம் ஒழுங்கை நிலைநாட்டி சமூகத்தில் ஒழுக்க வாழ்வை உறுதிப்படுத்துவதற்கும் தண்டனை முறைகள் அவசியமானவையே. ஜெரமி பெந்தாம் தண்டனை பற்றிக் குறிப்பிடுகையில் எல்லாத் தண்டனைகளும் தவறாக வழிநடத்துபவை என்றார். பிறிதொரு சந்தர்ப்பத்தில் எல்லாத் தண்டனைகளும் அவற்றின் மட்டத்தில் அவைகள் பிசாசு போன்றவையே என்றார். இருப்பினும் பயன்வழிக் கொள்கையினர் மகிழ்வு வகையின தாக இருப்பினும் சரி, இலட்சிய வகையினதாக இருப்பினம் சரி, அது தண்டனையை நியாயப்படுத்துவதொன்றானால் அந்த நியாயப்படுத்தல், தண்டனை ஏற்படுத்துகின்ற விளைவுகளின் அடிப்படையில் அமைய வேண்டும் எனப் பொதுவாக ஏற்கின்றனர். தண்டனைக்குட்படுபவர் அடையும் வேதனை யானது முழுமையாக வெறுக்கத்தக்கதொன் றென்றே கருதப்படுகின்றது. இத்தகைய வெறுக்கத்தக்கதொன்றே உலகில் ஏற்படுத்து வது நியாயப்படுத்தப்பட வேண்டியதாகும். இதன் விளைவுகள் அவர் தண்டிக்கப் பெறாமையால் வரும் விளைவுகளைக் காட்டிலும் மேலானதாகும். ஏனெனில் அவன் வேதனையை இது ஈடுசெய்கிறது. இதனால் சுட்டப்படும் விளைவுகள் தடுப்பையும், சீர்திருத்தத்தையும் கொண்டவையாகும்.[6] சம காலத்தில் பயன்வழி வாதத்தினை முன்னெடுப்பவர்களுள் ஒருவரான ஜீ. ஈ. மோர் என்போரின் கருத்தானது பாரம்பரிய பயன்வழி வாதிகளிலிருந்து வேறுபடுகின்றது. மோர் தண்டனைக்குப் பிறகான பின் விளைவுகளின் அடிப்படையில் மாத்திரம் தண்டனை நியாயப்படுத்தப்பட வேண்டிய தொன்றல்ல என்கிறார். மேலும் குற்றம் என்பது கூடாதது. ஆனால் நோவு என்பது வேறானது. இரண்டும் ஒருவனில் இணைவது கெட்டதாயினும், இக்கெட்டதானது குற்றத்திற்காக தண்டனை வழங்காமல் விடுவதிலும் பார்க்க குறைந்த கெட்டது என்கிறார். நன்மை பயக்கும் எனினும் தண்டிக்காமல் விடுவதே கெட்டது என்கிறார்.[7]

தண்டனை பற்றிய பலதரப்பட்ட அறிஞர்களது கருத்துக்களை நோக்குகையில் உடன்பாட்டை வலுப்படுத்துவதை நீக்கி வெறுப்பூட்டும் தூண்டலை ஏற்படுத்துவதே தண்டனை என்கிறார் ஸ்கின்னர். புற அதிர்ச்சிகள் மனப்புண்ணை ஏற்படுத்தும் என்கிறார் சிக்மண்ட் புறொய்ட். இத்தகைய கருத்துக்கள் தண்டனை என்பது ஒரு 'சமூகத் தீங்கு' எனவும், தவறுக்காகத் தண்டனை வழங்குவதன் மூலமாக எதிர்பார்க்கப்படுகின்ற நன்மைகள் கிடைக்காமல் பதிலாக வெறுப்பு நிலைகளும், நிரந்தர மன ஊனங்களும் உருவாகும் வாய்ப்புகளுக்கு வழி செய்வது

போல அமைகிறது எனவும் எண்ண வைக்கின்றன

கிரேட் எனும் அறிஞர் தண்டனை பற்றிக் கூறுகையில் ஒருவரை இடருக்குள்ளாக்கி அவரது நடத்தையில் குறிப்பிட்ட மாற்றத்தை ஏற்படுத்த முயல்வதே தண்டனை என்கிறார் அரிஸ்டோட்டிலின் கருத்துப் பிரகாரம் தண்டனைகள் பழைய தவறுகளைத் திருத்திக் கொள்வதற்காக எனும் தேவைப் பாட்டினையுடையதாக இருக்க வேண்டும் என்கிறார். பிராட்லியின் கருத்துப்படி தண்டனை பெற்றவன் தன்னளவில் தானாகவே தண்டனைக்குரியதைத் திருப்பி செலுத்தி விட்டேன் என்று சொல்லும் வகையில் அமையும் போதுதான் தண்டனை தண்டனையாகிறது. குற்றம் புரிந்தவனுக்கு தண்டனையானது அவனது தவற்றினை உணர்வு பூர்வமாக உணர்த்தக்கூடியதொன்றாக அமைந்து, தண்டனையின் பேறாய் நான் தவறை உணர்ந்து விட்டேன் எனும் உறுதிப் பாட்டினை உலகிற்கு அவன் வெளிக்காட்டுகின்ற போதுதான் தண்டனை முறைகள் தமது இலக்குகளை அடைந்து விட்டன எனப் பெருமிதப்படலாம். இக்கருத்தையே மேற்குறிப்பிட்ட அறிஞர்களது கருத்துக்கள் வலியுறுத்துகின்றன. தண்டனையின் பின்னாய விளைவுகளுக்கே இங்கு முக்கியத்துவம் கொடுக்கப்படுகின்றன.

ஜே. டி. மாப்பொட் தண்டனையை சட்ட சம்பந்தமொன்றாகக் கருதியே தண்டனையின் அவசியத்தை வற்புறுத்துகின்றார் குற்றவாளி என்பவன் சட்டத்தை மீறியவன். அவன் நல்லவனாகக் கூட இருக்கலாம். ஆயினும் அவன் தண்டிக்கப்பட வேண்டியவன் என்கிறார். மாப்பொட் தடு தண்டனைக் கொள்கையினையோ, சீர்திருத்தத் தண்டனைக் கொள்கையினையோ ஏற்றுக் கொள்ள மறுக்கிறார். இவர் வரவேற்பதெல்லாம் துன்பத்துக்கு துன்பம் தரும் அதாவது பழிக்குப் பழி வாங்கும் கொள்கையினையே யாகும். பழிக்குப் பழி வாங்குதல் எனும் கொள்கையே குற்றவாளியைத் திருத்தும் என்றும் ஏனைய இரண்டும் குற்றவாளி திருந்துவதற்கான வாய்ப்பினை அளிக்காது என்றும் கூறுகிறார். குற்றத்திற்குச் சமமான அளவில் தண்டனை வழங்கும் கொள்கை வெறுமனே பழிக்குப் பழி என்கிறவாறாக இல்லை. ஆனால் உண்மையில் இங்கேதான் சட்டம் நிலைநாட்டப்படுகிறது என்கிறார். 8. சட்ட நிலைநாட்டலுக்கும், சமூக நலன் பேணலுக்கும் மிகக் கடுமையான தண்டனை முறைமையே அவசியமானதென வற்புறுத்தப் படுகின்றது.

கார்ள் மெனிஞ்சர் (Karl Menninger) எனும் உள மருத்துவர் தண்டனை என்பது அதனடிப்படையில் ஒரு குற்றமே, அக்குற்றமானது சமூகத்திற்கெதிராக விளைவிக்கப்படுகின்ற குற்றமாகும் என்கிறார். பாரம்பரிய தண்டனை முறைகள் சமுதாயத்திற்குச் செய்த நன்மையிலும் பார்க்க தீமையே பன்மடங்கானது. அவை உண்மையில் மீண்டும் மீண்டும் குற்றம் செய் எனத் தூண்டுகிற மூச்சுக்களே யாகும். சமூகத்தில் பெரும்பாலானோரைக் கெட்டவர்களாக மாற்றுவதற்கே இத்தண்டனை முறை உதவும். சட்டவாக்க, சட்ட அமுலாக்கல் திணைக்களங்கள் உள மருத்துவப் பகுதிக்கு மாற்றப்பட வேண்டும். இங்கு குற்றவாளிகளை மனோவியல் அடிப்படையில் திருத்தி அவர்களை சமூகத்திற்குரியவர்களாக உத்தரவாதப்படுத்தி அனுப்ப முடியும் என்றார்.[9] தண்டனை முறைகளை மட்டுமல்ல தண்டனைகளை வழங்க அடிப்படையாக இருக்கின்ற அமைப்புக்களையும் இவர் சாடுகின்றார்.

தண்டனையின் தேவைப்பாடு, தேவைப் பாடின்மை பற்றியும், வரையறைகள் பற்றியும் பயன்படும் விதம் பற்றியும் மெய்யியலாளர்களிடமும், சமூக, ஒழுக்க உளமருத்துவவியலாளர்களிடமும் வெவ்வேறுபட்ட கருத்து நிலைகள் காணப்படினும் தனிமனிதன், சமூகம் எனும் அமைப்பினுள் வருகின்ற போது சமூக ஒழுங்குகளைப் பேணவும், சமூகத்தில் தனக்கென இணைவுகளை வகுத்துக் கொள்ளவும், வரையறுக்கவும், சமூகத்தில் தனக்கான

சுதந்திரத்தைப் புரிந்து கொள்ளவும், ஆரோக்கியமானதொரு எதிர்கால வாழ்வை உறுதிப்படுத்திக் கொள்ளவும் தண்டனை முறைமைகள் இன்றியமையதவையாகின்றன.

ஒழுக்கவியலாளர்கள் அறவாழ்வைப் பாதிக்காத வகையிலும், மெய்யியலாளர்கள் தண்டனை முறைமைகள் தனிமனித சுயாதீனத்தினை தெரிவுச் சுதந்திரத்தினை பாதிக்காத வகையிலும் அதற்கான வரையறைகளை வகுக்கும் வகையிலும், சமூகவியலாளர்கள், சமூக நலனைப் பேணுகின்ற வகையிலும், உளமருத்துவவியலாளர்கள் குற்றவாளிகளின் மனநிலையைப் பாதிக்காத வகையிலும் தண்டனை பற்றிய கொள்கைகளை உருவாக்கி வரையறுக்க முற்பட்டனர். முன்னோக்கிப் பார்த்தல் (Foward looking) பின்னோக்கிப் பார்த்தல் (Backward looking) என்கின்ற முறைமைகளைப் பின்பற்று வதன் வழியாக எதிர்கால நல்லடைவுகளை அடைந்து விடலாம். என்கிற நம்பிக்கையுணர்வோடு தண்டனை முறைமைகளை நியாயப்படுத்தி முன்வைக்கிறார்கள். பிளேட்டோ முன்னோக்கிப் பார்க்கின்ற முறையையும் பெந்தாம் போன்றவர்கள் பின்னோக்கிப் பார்க்கின்ற முறைமைகளையும் வழிக்கொண்டனர்.[10] தண்டனை பற்றி மூன்று கொள்கைகள் வரலாற்று ரீதியாகக் காணப்படுகின்றன. முறையே துன்பத்துக்குத் துன்பம் தரும் தண்டனைக் கொள்கை அல்லது பழிக்குப் பழிவாங்கும் கொள்கை (Retributive theory) எச்சரிக்கைத் தண்டனைக் கொள்கை அல்லது தடுதண்டனைக் கொள்கை (Deterence theory) சீர்திருத்தத் தண்டனைக் கொள்கை (Reformative theory) என்பனவே அவையாகும்.

பழிக்குப் பழிவாங்கும் தண்டனைக் கொள்கையை துன்பத்திற்குத் துன்பம் தரும் கொள்கையெனவும் அழைப்பர். இத்தண்டனை முறைமை மிகப்பழமை வாய்ந்தது. புராதன மக்களிடம் இந்தத் தண்டனை முறைமை மட்டுமே காணப்பட்டது. விலங்குகளிலும் 'பழிக்குப் பழி' என்கின்ற பழக்கம் வழக்கிலிருந்து வருகின்றது. ஆயினும் விலங்குகள் உணவு, வாழ்விடப் பாதுகாப்பு, இனப் பெருக்கம் என்கிற வாழ்வியல் தேவைகளின், அடிப்படை ஊக்கிகளின் உந்துதல்களால் ஏற்படுகின்ற தேட்ட நிலைகளுக்கு ஊறு வருகின்ற போதே இந்தப் பழிக்குபழி உணர்வினை வெளிக்காட்டுகின்றன. இதனைத் தற்காப்பு நடவடிக்கைப் பொருட்டெனவே உளவியலாளர் கருதவர். பழிக்குப் பழியுணர்வு மிருகங்களிடம் கொலை வரையில் நீண்டு செல்வதென்பது அரிதிலும் அரிதே. ஆனால் மனித மனமோ அன்று மட்டுமல்லாமல் இன்று வரைக்கும் பழிக்குப் பழி உணர்வு மேலோங்கலால் துடித்துக்கொண்டேயிருக்கின்றது. மனிதன் சமூகமாக இணைந்து தற்பாதுகாப்புக்காகவும், இருப்பினை உறுதி செய்யவுமாய், பல குற்றவியல் சட்டங்களையும் அவை செயற்பட்டு தகுந்த தீர்ப்பை அளிக்க பல நிறுவனங்களையும் அமைத்துக் கொண்டுள்ள போதும் அதன் தீர்ப்பு வரை காத்திராது, தாமாகவே கருமம் ஆற்றவும் பல சந்தர்ப்பங்களில் தலைப்பட்டு விடுகின்றான்.

Retribution எனும் சொல் இலத்தீன் சொல்லான Retribuere என்கிற வேர்ச் சொல்லிலிருந்து வந்தது. திருப்பிக் கொடு (to pay back) என்பதே இதன் பொருளாகும். இக்கொள்கையின் நடுவன் கருத்தாக அமைவது, தண்டனை என்பது ஒரு வகையான உணர்வில் குற்றத்திற்காக வழங்கப்படுகின்ற கொடுப்பனவாகும் என்பதாகும். இந்த திருப்பிக் கொடுத்தல் என்பது புராதன பழிவாங்கல் என்கிற கொள்கையினை ஒத்ததொன்றே. எடுத்துக்காட்டாக A, B, யை அடித்தான். அப்போது நான் இதற்காக தரவேண்டியதை உனக்குத் தர செய்கிறேன் என B கூறுகிறான். கண்ணுக்குக் கண், கையிற்குக் கை எனும் முறைமை இங்கு பயன்படுத்தப்படுகிறது. இதனை அதற்குரிய விலையினைக் கொடுத்தல் (Paid the price) என்றவாறாகக் கருதலாம்.

ஜே. டி. மாப்பொட் இக்கொள்கையின் தேவையினை வலியுறுத்திக் கொண்டு இத் தண்டனையை வெறுமனவே சட்டம் சார்ந்த தொன்றாக கருதி வரவேற்றார்.[11] சமுகவியல் பேராசிரியரும், உள நரம்பு வைத்தியருமான பேராசிரியர் ஏர்ணஸ்ட் வான் டென் ஹாக் மரண தண்டனையைப் பேண வேண்டும் என்று வற்புறுத்தி இக்கொள்கைக்கு உயிர் ஊட்டுகிறார். சக மனிதர்களை கொலை செய்தல், ஒற்றர் வேலை செய்தல், பயங்கர வாதச் செயலில் ஈடுபடுதல் தீவிரமான குற்றங்களைத் தடுப்பதற்காக மரண தண்டனையின் பிரயோகம் அவசியம் என்கிறார். மேலும் இத்தண்டனைக்கு அடிப்படைத் தேவைகள் இரண்டு உண்டென்றும் அவை முறையே நீதியை நிலைநாட்டுதலும், குற்றங்களைக் குறைத்துச் சமூக இலாபங்களை கூட்டுவதுமாகும் என்றும் கூறுகிறார்.[12] இவரது தண்டனை பற்றிய பிற்காலக் கருத்துக்கள் பெரிதும் மாற்றம் கண்டதாகவே காணப்படுகின்றன.

இந்தியப் பாரம்பரியத்தில் மநுவின் மநுஸ்மிருதி குற்றத்திற்குத் தண்டனை வழங்க வேண்டியதன் தேவையை வற்புறுத்தி, வகைப்படுத்தி வழங்குவதோடு மரண தண்டனையையும் ஏற்புடையதொன்றாக ஏற்றுக்கொள்கிறது. ஆயினும் மநுவின் தண்டனை முறைகளில் மானிடத்திற்குப் பொதுமையான தண்டனை எனும் அம்சம் கடைப்பிடிக்கப்படவில்லை. சாமான்யன், அரசன், அந்தணன் என மனித இனம் வகுக்கப்பட்டு அவ்வவ் வகுப்பினர்க்கு என்ற வாறு தண்டனை வகுக்கப்பட்டு வழங்கப் படுகிறது.[13] தண்டனையின் வலுவும், வன்மையும் சமூகத்தில் மனிதனின் நிலையை யொட்டியே அமைகின்றது. தன்னாண்மை காப்பாற்றுவதற்காகவும், எக்காலத்திலும் தீட்சை பெற்றவனைக் காப்பாற்றவும், தன் பொருளைப் பறித்துக்கொண்டு போகிற சமயத்திலும் நியாயமாய் தரும யுத்தம் செய்து ஒருவனைக் கொன்றவனுக்கு அதர்மம் நேரிடாது.[14] என்கிறது மநுதர்ம சாஸ்திரம். பிறிதோர் இடத்தில் அரசன் வன்செயலா ளனை தண்டிக்க வேண்டும் திட்டுகிறவன்,, திருடுகிறவன், அடிக்கிறவனை விடவும் வன்செயலாளன் அதிபாவி, வன்செயல்காரன் தருமத்தை அழிப்பவன், இவனை அரசன் கட்டாயம் தண்டித்தேயாக வேண்டும் என்கிறது.

துன்பத்திற்குத் துன்பம் தருகின்ற தண்டனை முறைமையானது அறவழிக்கு அறவே பொருந்தாத கொள்கையாகும். நீதியின் இயல்பு குறித்து இரு வேறுபட்ட கருத்துக்கள் நிலவுகின்றன. தவறுக்குப் பொருந்தும் படியாக தண்டனை கொடுப்பதே நீதிக்குரிய இயல்பான பண்பென்றும் (Natural sense of Justice) தீமையை வேருடன் களைய வேண்டும் என்கிற அடிப்படையிலே தண்டனை கொடுப்பதே நீதிக்குரிய இயல்பென்றும் கருதப்படுகின்றது. எனவே தவறுக்குப் பொருந்தும்படியாக என்கிற நீதியின் நிலைப்பாட்டை நோக்குகையில் அது ஓரளவிற்கு வரவேற்கத்தக்கதொன்றாக அமைகின்றது. அதேநேரம் வேரோடு குற்றத்தைக் களைதல் என்பது சிக்கலானதொன்றாகவே விளங்குகின்றது. இந்த வேருடன் களைதல் என்கிற நிலைப்பாடு பழிக்குப் பழி என்கிற கொள்கையுடன் ஒத்துப்போவதாகவே தெரிகின்றது. பாரிய குற்றம் செய்தவரை அழித்தல் என்பதையே, வேருடன் களைதல் என்பது சுட்டி நிற்கிறது எனலாம்.

தண்டனை குற்றம் புரிந்தவர்களைத் திருத்துவதற்காகவும் மேலும் குற்றம் செய்யாமல் தடுப்பதற்காகவும் அதேவேளை ஏனைய மாந்தர்களுக்கு குற்றமிழைத்தவன் பெறும் துன்பத்தை எடுத்துக்காட்டாக்கி ஏனையோர் இத்தகைய குற்றச் செயல்களை எதிர் காலத்தில் செய்யாமல் இருப்பதற்கு தண்டனை வழங்கல் உந்துசக்தியாக படிப்பினையாக அமையும் எனும் கருத்து பழிக்குப்பழி என்கிற கொள்கையினால் அடிப்பட்டுப்போய் விடுகிறது. பழிக்குப்பழி என்கிற கொள்கையின் மூலாதாரமான மரண தண்டனை மனிதன் திருந்துவதற்கு வழிசெய்

யாமல் அவனையே மாய்ந்துவிடுகின்றது. மரணம் மனிதனது மனித இனத்தோடான தொடர்பினை அறுத்துவிடுகின்றது. றஸ்ரிடால் (Rustidall) துன்பத்திற்குத்துன்பம் என்கின்ற இக்கொள்கையை பழிக்குப்பழி என்கிற கொள்கையென்றும் ஓர் ஈவிரக்கமற்ற நடவடிக்கையென்றும் கெட்டதற்கு மேலும் கெட்டதைச் சேர்ப்பதென்றும் குறிப்பிடுகின்றார்.

பழிக்குப்பழி என்பதன் வழியாக, நீதியின் பெயரால் ஒருவித 'சமன்செய்கிற' (குற்றத்திற்கு தண்டனையை சமப்படுத்தல்) நிலையினை உருவாக்கி சமூக அமைதியைக் காத்துக்கொள்ளலாம். என்கிற கருத்து அநாதி காலம் தொடக்கம் இருந்து வருகின்றது. மன்னன் தனது மகனை தேர்க்காலில் நெரித்துக் கொன்று பசுவின் துயர் தீர்த்த கதை மநுநீதி கண்ட சோழனின் வரலாற்றில் ஒரு நிகழ்வாகக் குறிப்பிடப்படுகின்றது. தண்டனைகள் தண்டனைமுறைகள் வெறுமனே சட்ட ஒழுங்குகளை மட்டும் கொண்டிருக்காமல் புராண நம்பிக்கைகளையும் அநாதிகாலம் தொட்டே கொண்டிருக்கும் நியதி காணப்படுகிறது.[15] சமகாலத்தில் கூட இதே 'சமன்செய்கிற' தண்டனைமுறைகள் காணப்படுகின்றன. மரணதண்டனை இன்னும்பல ஜனநாயக நாடுகளில் பின்பற்றப்படுகின்றன. மரணம் விளைவித்தவனுக்கு மரண தண்டனையே எனக் குற்றவியல் சட்டங்கள் குறிப்பிடுகின்றன. இந்த அளவுகோலைக் கொண்டே நீதிவான்கள் வேறுபட்ட சந்தர்ப்ப சூழ்நிலைகளில் நிகழ்ந்த நிகழ்வுகளை ஆராய்கிறார்கள். குற்றம் என்கிறபோது அது சமுதாய சமநிலைக்குக் கேடுவிளைவிக்கின்றன என்கிற முற்கோட்டத்துடனேயே விசாரணைகள் ஆரம்பமாகின்றன. மறுபுறத்தில் சமநிலை பேணுவதே நீதியின் பணி என்கிற விழுமியத்தை இரு கருத்துக்கிடமின்றி நீதிவான்கள் ஏற்றுக்கொண்டுள்ளார்கள். குற்றத்திற்குத் தண்டனையை வழங்குவதன் வழியாக எவ்வாறு சமநிலையைப் பேணமுடியும்? ஏற்கனவே ஒருவர் இழைத்த குற்றத்தினால் இன்னொருவரில் இழப்பு நிலையானதொன்றாகி துன்பமும் இழப்பும் இருப்பில் இருந்து கொண்டிருக்கிற போது (இழந்தவை இழக்கப்பட்டவையாக) அவற்றை எந்தவொரு நடவடிக்கையினை எடுப்பதன் வழியாகவும் ஈடுசெய்ய முடியாது. இங்கு 'சமப்படுத்துதல்' என்கிற உணர்வு வார்த்தைகளில் மட்டுமே வடிவம் பெற்றிருக்கும் உணர்வு மாற்றங்களை ஏற்படுத்தாது.

துன்பத்திற்குத் துன்பம் என்கிற அடிப்படையிலான தண்டனையை வழங்குவதன் வாயிலாக குற்றத்திற்குரிய நிகழ்வொன்றின் சுவடுகளே இல்லாதவாறு துடைத்து விடலாம் எனும் கருத்து முன்வைக்கப்படுகிறது. கரும்பலகையில் எழுதப்பட்டவற்றை துப்புரவாக அழித்துவிடல் மூலம் சுவடுகள் மறைந்துவிடல் போன்றே குற்றத்திற்குத் தண்டனை வழங்குவதன் மூலம் தண்டனைக்கு அடிப்படையாகவிருந்த நிகழ்வு அடியோடு மறக்கப்பட்டு விடும் என நம்பப்படுகின்றது. இக்கருத்துக் குறித்து கெகல் குறிப்பிடுகையில் மொழி சம்பந்தமான விடயங்களில் தேவையாயின் இவை நிறைவுத் தன்மையுடையனவாக அமையலாம். ஆனால் உணர்வு குறித்த விடயங்களில் இவை உரிய பலனைக் கொடுக்குமா? என ஐயப்பட வேண்டியுளது என்கிறார்.

பழிக்குப் பழி வாங்குதல் கொள்கையினால் ஏற்படுகின்ற கடின நிலைகளைத் தவிர்க்கும் நோக்குடனும், காலம் காலமாக மத நிறுவனங்கள் தண்டனையின் கோர நிலை பற்றி ஏகோபித்த குரலில் காட்டிய ஆட்சேபங்களைக் கருத்தில் கொண்டும் அறவியலுக்கு ஓரளவிலாயினும் உடன்படத்தக்க வகையிலும் தண்டனை பயனுடையதாக அமைய வேண்டும் என்கிற பயன்வழி வாதிகளின் தொடர் வற்புறுத்தலுக்கு, இசையத்தக்க முறையிலும் முன்வைக்கப்பட்ட கொள்கையே தடுதண்டனைக் கொள்கையாகும். பிரித்தானியர்கள், ஐக்கிய அமெரிக்காவைச் சேர்ந்தவர்கள் தண்டனை முறைமைகள் பற்றிய மீளாய்வின் அவசியத்தை தீவிரமாக வற்புறுத்தினர்.[16] வான்டன் ஹாக் போன்ற அறிஞர்கள்

மரணதண்டனை பிரயோசனமற்றது. ஏனெனில் அது மற்றையோர் குற்றம் புரிவதிலிருந்து தவிர்க்க உதவாது என்றார்.[17] குற்றவாளிக்கு வழங்கப்படுமொன்று என்பதோடு அது எனையோரையும் குற்றம் செய்யாதவாறு தடுக்கக்கூடிய அம்சத்தையும் உள்ளடக்க வேண்டும் என்ற கருத்து இத்தண்டனை முறையில் மேலோங்குகிறது. குற்றவாளியை மேலும் குற்றம் புரியாது தடுத்தலை மட்டும் நோக்கமாக இக்கொள்கை கொண்டிராது ஏனையோரும் குற்றம் செய்யாமல் தடுக்க இக்கொள்கையின் பிரயோகம் உதவும் என எதிர்பார்க்கப்படுகிறது. எனவே இங்கு 'தடுப்பதும்', 'எச்சரிப்பதுமான' இருவித எதிர்பார்ப்புக்கள் ஒரு தண்டனை நிகழ்வில் எதிர்பார்க்கப்படுகின்றன. ஆதலால் இங்கு குற்றவாளிக்கு செய்த குற்றத்திற்காகவும் அதே வேளை மற்றையோருக்கு 'மாதிரி'யாகவும் அமைகின்ற வகையிலும் தண்டனை வழங்கப்படுகிறது எனலாம். மற்றையோருக்கு மாதிரியாக ஒருவனைப் பயன்படுத்துவது 'கருவி நலன்' என்கிற பாவனை வழிப்படலை நீதிக்கு உவப்பாக சான்றோர் கருதார். மனிதன் கருவியாதல் என்கிற நிலையினை அடைதலை அறவியலாளரும், மனித உரிமைச் சாசன வரைவாளர்களும் ஏற்கார். குற்றவாளிக்குத் தண்டனை குற்றத்திற்காகவும், மாதிரிக்காகவும் எனப் பரிமாணம் பெறுகின் போது, தண்டனையின் கனதி அல்லது கடுந்தன்மை கூடுதலாக அமைய நிறைய வாய்ப்புக்கள் உண்டு. மாதிரியாக என்கிற போது தண்டனை முறை நாளடைவில் குற்றமற்றவனையும் தண்டித்து சமுகத்திற்கு மாதிரி காட்ட முற்படலாம். தண்டனைக்கு இருவித பயன்பாடுகள் உண்டென்கிற போது மேற்குறிப்பிட்டது போன்று நடைபெறுதல் இயல்பே. எச்சரிக்கையாகவும் தண்டனை இருக்க வேண்டும் என்கிற நிலைப்பாடு பேணப்படுகின்ற போது அப்பாவிகள் தண்டிக்கப்படும் நிலை ஏற்படலாம். சில சந்தர்ப்பங்களில் குழப்பம் விளைவிக்கும் வகுப்பை நடாத்த விடாது குழறுபடி செய்கிற மாணவனை ஆசிரியர் கண்டபோதும் அவனைத் தண்டித்தால் பின் விளைவுகள் தனக்குப் பாதகமாகும் எனக் கருதி, அவனைத் தண்டியாது எச்சரிக்கைப் பொருட்டாய் வேறொரு மாணவனை தண்டிக்கிற வரலாறும் நிறையவே உண்டு. இவ்வாறான நிகழ்வுகள் தடுதண்டனை அகன்றதாக நிகழ்ச்சித் திட்டங்களைக் கொண்டிருப்பதனால் ஏற்படக் கூடியன.

தடு தண்டனையின் உட்கிடையைப் பின்வருமாறு கருதிக் கொள்ளவும் வாய்ப்புண்டு. பால்யக் குற்றவாளிகளை நன்னடத்தைப் பாடசாலைகளுக்கு அனுப்பி, மீண்டும் குற்றம் செய்யாதவாறு அறிவூட்டி மீண்டும் தண்டனை பெறுதல் என்பதிலிருந்து தடுத்துக்கொள்ளுதலும், மேலும் சமுக செயல்களுக்கான வழி காட்டுதல் என்ற வகையில் தடுதண்டனையை உளநோய் மருத்துவ முறை, சேரி ஒழிப்பு மூலமாக குற்றத்தடுப்புத் திட்டங்கள், இளைஞர் கழகங்களை அமைத்தல் போன்றதன் வழியாக குற்றமிழைக்கும் வாய்ப்பியைக் குறைத்து மறுவாக்கம் பெற வழி செய்தலும் இதன் அடங்கலாகின்றன.

தண்டனை முறையில் தண்டனை வரலாற்று முறையில் தடுதண்டனை முன்னேற்றகரமான அம்சங்களைக் கொண்டிருப்பினும் இதற்கெதிரான கண்டனங்களும் இருக்கவே செய்கின்றன. இக்கொள்கையானது பல விரும்பத்தகாத தன்மைகளுக்கு வழிகோலும் என்கின்றனர். தடுதண்டனையானது கடுமையான இழப்புக்களை ஆதரிக்கின்றதென்றும், கொலை குற்றம் செய்தவனை விசாரணை என்ற ரீதியில் பல காலத்திற்கு சிறையில் வைத்து தீர்ப்பினைக் காலம் தாழ்த்தி வழங்குவது, மரண தண்டனையை ஒத்திவைப்பது, சிறைத் தண்டனையை ஒத்திவைப்பது, சிறிய தண்டனைகளை வழங்கி மன்னிப்பது என்றவாறாக பலவித சலுகை நிலைகளை குற்றவாளிக்கு வழங்கி குற்றச் செயல் பெருகவும், இழப்புக்களை ஏற்படுத்தவும் வழி செய்கிறது என்று குற்றம் சாட்டப்படுகிறது.[18] உண்மைத் தண்டனைக்கும் தடுதண்டனைக்குமிடையிலான வேறுபாடுகள் இத்தண்டனை

முறையில் விளக்கப்படவில்லை. தடுக்கும் விளைவுகளை ஏற்படுத்துகிற போது குற்றமற்ற வர்கள் தண்டனை பெறுவதை இக்கொள்கை ஓரளவாயினும் நியாயப்படுத்துகிறது என எண்ண வாய்ப்புகள் உண்டு. சமூகத்திலும் இத்தண்டனை முறைமைகளில் உள்ள அக்கறைப்பாட்டினைக் குறைத்து, ஓர் தண்டனையின் இயலுமாறுகள் குறித்த உள்ளார்ந்த உணர்வுகளை இம்முறை புறக்கணித்து விடுகிறது.

குற்றத்தை மையமாகக் கொண்டே குற்றவாளிகள் தண்டிக்கப்பட வேண்டும் என்பதே அறநூல்களுக்கு உகந்த முறை. தடுதண்டனையின் பிரகாரம் குற்றம் சுமத்தப் பட்டவன் குற்றவாளி எனத் தீர்மானிக்கப் படின் அவன் எவ்வாறு நடாத்தப்பட வேண்டும் என்பவை பற்றிய முடிவுகள் எத்தகைய முறையில் நடாத்தப்படுவது பொருத்தமானது என்பது பற்றிய முடிவுகள் நீதிவான் கரங்களில் ஒப்படைக்கப்பட்டுள்ளது. குற்றவாளி சமூக வாழ்விற்குள் திரும்பி வருவதற்கு எவ்வளவு காலம் வேண்டும், அவ்வளவு காலத்திலும் எத்தகையதொரு நிலையில் எங்கு குற்றவாளி வைக்கப்பட வேண்டும் என்பவை பற்றி தீர்மானங்களை எடுக்கின்ற பொறுப்பினை நீதிவான் அல்லது யூரிகள் சபையே முடிவு செய்யும். மேலும் நீதிவான் நீதி எனும் நிலை நின்று குற்றவியல் சட்டங்கள் தம்மிடையே கொண்டிருக்கும் இடைவெளிகள் (range) தனது மனச்சாட்சி ஆகியவற்றையும் உட்படுத்தியே மேற்படி விடயங்களை நீதிவான் முடிவு செய்வார். இங்கு மையப் பொருளாகக் குற்றவாளி இடம் பெறுவானே தவிர குற்றம் இடம்பெற வாய்ப் பில்லை. இங்கு தீர்ப்புக்கள் குற்றவாளியை மையப்படுத்தியதொன்றாக அமையுமே தவிர குற்றத்தை மையப்படுத்தியதாக அமைவதற்கு ஏது நிலையில்லை.

தண்டனை வரலாற்றில் நீண்ட வளர்ச்சி நிலையை சிந்தனை மாற்றங்களை உள்ளிட்டதொன்றாய் சீர்திருத்தத் தண்டனை முறைமை அமைகின்றது. வித்தியாசமான அணுகுமுறைகளைக் கொண்ட இத்தண்டனை முறைமை, குற்றவாளிகளைத் திருத்துவதற் காக, வளர்ச்சி பெற்ற உள மருத்துவ முறை களைப் பெரிதும் எதிர்பார்த்துள்ளதொன்றாய் விளங்குகிறது. இதன் வித்தியாசமான அணுகு முறைகளால் இதனை நீதிமன்றத் தீர்ப்பின் ஒரு பகுதியாகவே சிலர் கருதிக்கொள்ளவும் இம்முறைமை வாய்ப்பளிக்கிறது. 'துன்பப் படுவதால் நாம் கற்கிறோம்' என்பது ஒரு கிரேக்கத்து அனுபவக் கூற்றாகும். எப்படியோ எவ்வாறோ ஏதோ ஒருவகையில் உந்துணர் வொன்று தண்டனை பெற்றவனுக்கு "நீ குற்றம் செய்ததால் தண்டிக்கப்படுகிறாய் என்பதை உணர வைக்க வேண்டும்" அந்த வழியில் அதையுணர்ந்து மனதாரக் குற்றவாளி திருந்துகிற போதுதான் இந்த சீர்திருத்தம் என்கிற கருத்தாக்கம் அவனில் தாக்கத்தை ஏற்படுத்த முடியும் என எதிர்பார்க்கப் படுகின்றது. மேலும் மனிதர்கள் தண்டனை பெற்றதன் விளைவாகச் சிறைச்சாலைகளுக் குச் செல்கிறார்களே தவிர, அங்கு தண்டனை யைப் பெறுவதற்காகச் செல்லவில்லை என ஏ. சி. இவாங் குறிப்பிடுவதன் மூலமாகச் சிறைச்சாலைகள் வசதிகள், தூய்மைநிலைகள் வழங்கப்படுகின்ற பேணப்படுகின்றதொரு இடமாக அமைய வேண்டும் என எதிர்பார்க்கப்படுகின்றது.

திறந்த சிறைச்சாலைகள் அதற்குள் குற்றவாளிக்கு ஓரளவிற்காயினும் சௌகரியங் களையும், சுயாதீனக் கருத்து நிலைகளில் இயங்குவதற்கான தற்சுதந்திரத்தையும் வழங்கி கல்வியறிவு, அறவழிப்பட்ட அறிவு, தொழினு ட்ப அறிவு போன்றவற்றினை வழங்கி அதன் வழி சிறைக்குப் பின் சீர்திருந்திய மனிதனாக சமூகத்தில் பிரவேசிக்க வழி செய்வது சிறந்த பலனை அளிக்கும் என இத்தண்டனை முறைமை நம்புகின்றது. ஆயினும் கள ஆய்வுகள் இவர்களது எதிர்பார்ப்புகளுக்கு எதிர்மாறான விளைவுகளையே சுட்டிக்காட்டு கின்றன. சிறை வாழ்வை முடித்து வரும் குற்றவாளிகள் இறுக்கமான மனநிலைகளுட னேயே வெளியில் வருகிறார்கள் என்றும்,

வேறு சிலர் இனிமேல் குற்றம் செய்த பின் காவலர்களிடம் இலகுவில் பிடிபட்டு விடக்கூடாது எனும் எச்சரிக்கை உணர்வு மிகுந்தவர்களாகவே வெளிவருகிறார்கள் எனவும் கள ஆய்வுகள் அறியப்படுத்துகின்றன.

இக்கொள்கை உயர்ந்த விழுமியங்களை உள்ளீடாய் உடையதொன்றாகக் காணப் படினும் நடைமுறையில் இதன் பிரயோகம் நிறைந்த பயனைத் தந்ததென்றில்லை. சிறைச்சாலைகளில் புனரமைப்புக்களையும், புதியன புகுத்துதலையும் விதந்துரைக்கும் இக்கொள்கையானது பல அவதூறுகளையும் சந்திக்க வேண்டிய நிலைப்பாட்டிலேயே யுள்ளது. சிறைச்சாலை வழங்கும் சேவைகளுள் முக்கியமானதொன்றாகக் கருதப்படுவது சிறைக்கைதி சிறையிலிருந்து மறுபடியும் சமுகத்திற்குத் திரும்பும் போது அவனைத் திருந்திய மனிதனாக உருவாக்கி உலகிற்களிக்க வேண்டும் எனும் கடைப்பாடு சிறைச்சாலைகளுக்குரியது என்பதாகும். நடைமுறையில் இவ்வெதிர்பார்ப்புக்கள் நிறைவேறியதா? "சிறைக்கூடம் சிறைக்கூடமே தான் கைதியானவன் அதில் தன்னைத் தொடர்ந்து ஸ்தாபித்துக் கொள்வதற்கு அதுவொரு மலர்ப்படுக்கையல்ல" என ஏ. சி. இவிங் கூறியிருந்தாலும்[19] சிறைச்சாலை யில் ஒருவனை நீண்ட காலத்திற்குத் தடுத்து வைக்கின்ற போது அவன் சிறை வாழ்வுக்கே பழக்கப்பட்டவனாகவும், சமுக வாழ்வில் இணைந்து கொள்வதில் போதிய பயிற்சியி னைப் பெறாதவனாகவும் மாறுகின்ற துரதிஷ்டம் இம்முறையில் இருக்கவே செய்கி றது. மேலும் சிறைச்சாலைகளை நவீனமயப் படுத்தல் வேண்டும் எனச் சீர்திருத்தக் கொள்கையில் குறிப்பிட்டிருப்பினும் மனிதர்கள் தண்டனை வழங்கப்பட்டதன் விளைவாகவே சிறைச்சாலைக்குள் செல்கிறார்களே தவிர, அங்கு மீண்டுமொரு தண்டனையை எதிர்பார்த்துச் செல்வதில்லை என ஏ. சி. இவிங் கூறியிருப்பினும்[20] சிறைச்சாலையின் வசதிகள், தூய்மை நிலைகள் வழங்கப்பட வேண்டும். பேணப்பட வேண்டும் என நீண்ட நாட்களாக பலதரப்பட்ட குரல்கள் பல்வேறு வகைப்பட்ட சித்தாந்தப் பின்னணிகளைக் கொண்டவர்களிடமிருந்து ஒலித்துக்கொண்டி ருக்கவும், இன்றும் கூட சிறைச்சாலைகள் காற்றோட்ட வசதிகளற்றவைகளாகவும், நன்றாகப் பராமரிக்கப்படாதவைகளாவும் புராதன கோட்டைகளுக்குள்ளும், கொத்தளங் களுக்குள்ளும் அமைக்கப்பட்டிருப்பவை களாகவுமே காணப்படுகின்றன.

சீர்திருத்தக் கொள்கையின் பிரகாரம் 'கல்வி புகட்டுதல்' ஓர் தண்டனை முறையாகப் பயன்படுவதனைக் கல்விசார் நிபுணர்கள் ஏற்றுக் கொள்ளமாட்டார்கள். கல்வியைப் பெறுதலென்பது ஓர் அடிப்படை மனித உரிமையாகக் கொள்ளப்படுகிறது. கல்வி கற்றலில் நாட்டமேயில்லாத ஒருவனுக்கு கல்வியறிவினைப் புகட்டுதல் என்பது அவனைப் பொறுத்த வரையில் தண்டனை யாக அமையலாமே தவிர கல்வி கற்பித்தல் என்பது ஓர் தண்டனையுமல்ல, தண்டனைக் கான முறையுமல்ல.

சீர்திருத்த தண்டனை முறைமைகளால் நடத்தைக் கோலங்களில் இலகுவில் மாற்றங் களை ஏற்படுத்த முடியாது. எடுத்துக்காட்டாக குற்றவாளியொருவனுக்கு கசையடித் தண்டனையை நீதிமன்றத்தில் அல்லது பொதுவிடத்தில் வைத்து வழங்குகின்றபோது அவன் மீண்டும் குற்றம் செய்வதிலிருந்து தடுக்கப்படுவானே தவிர சீர்திருத்தம் பெற்றுவிட்டான் எனக் கருதிவிட முடியாது. சீர்திருத்தம் என்பது மனமாற்றங்களை அடிப்படையாகக் கொண்டது. சீர்திருத்த முறைமைகளால் உண்மையில் குற்றவாளிகளிட மிருந்து எதிர்பார்க்கப்படுவது அதனை நடைமுறைப்படுத்துவதற்கான கட்டாய ஒத்துழைப்பையல்ல மாறாக மனப்பூர்வமான பங்கெடுப்பினையே அதாவது பங்குபற்றுதலி னையேயாகும். எனவே சீர்திருத்தம் என்பதனைத் தண்டனை வழியால் பெறலாம் என்பது சந்தேகத்தக்குரியதொன்றே.

குற்றவாளிகளைத் திருத்துவதற்காகப்

பிரயோகிக்கப்படும் "ஆன்மாயக்காப்பு" அல்லது "உதவும்முறை" (Curative Method) என்பதனை சீர்திருத்தக் கொள்கையுடன் இணைத்துப் பார்க்கிறதொரு போக்கும் காணப்படுகிறது. எனினும் உதவும் முறையும், சீர்திருத்த முறையும் வெவ்வேறானவை. உதவும் முறையில் குற்றவாளிகள் கெட்டவர் களல்ல என்றும் அவர்கள் நோயாளிகள், அவர்களது சமுக விரோத நடத்தைகள் ஆளுமை குறித்த பிறழ்வு நிலைகளினால் (Disorder) அல்லது மனக்குழப்பங்களினால் வெளிப்படுபவை எனவும் கருதுகின்றன. இத்தகையவர்களுக்குத் தண்டனை வழங்குதல் மேலும் சீர்குலைந்த நிலைமைகளை, பாதக மான விளைவுகளை ஏற்படுத்தும், எனவே இவர்களைத் தண்டிப்பதை விட இவர்களுக்கு உதவுவதே உகந்தது என உதவும் முறை கொள்கையினர் குறிப்பிடுகின்றனர். உதவிக் கரங்களை குற்றவாளிகளை நோக்கி நீட்ட வேண்டும் எனக் குறிப்பிடும் உதவும் கொள்கை யினர் தண்டனை வழங்கும் முறைகளை முழுமையாக ஒழித்து, பதிலாக ஒழுங்கு படுத்தப்பட்ட அளவீடுகள் கொண்டதும் நன்கு வடிவமைக்கப்பட்டதுமான ஒன்றுக்கு மேற் பட்ட முறைகளை ஈடுபடுத்தி குற்றவாளிகள் மீட்சி பெற உதவ வேண்டும் எனக் கருதுகின்றனர்.[21]

ஆரம்பக் கட்டத்தில் இக்கொள்கை உற்சாகமூட்டுகிறதொன்றாகக் காணப்பட்டா லும் நடைமுறையில் மெய்யியல் முரண்பாடு களை உள்ளடக்கிதொன்றாகவே விளங்குகிறது. தண்டனை பற்றியதொரு தவறான எண்ணப் போக்கை உருவாக்க இக்கொள்கை வழியமைக்கிறது. குற்றவியல் என்பது கொலை, கற்பழிப்பிலிருந்து புகைத்தல், கடத்தல் வரை நீண்டு செல்கின்றது. இவை யாவற்றையும் உதவும் முறைக்குள் உட்படுத்தி விட முடியுமா? குற்றவாளியை நோயாளி எனக் கருதுதல் பொருந்துமா? நோய் என்றால் என்ன? ஒருவன் உடல் ரீதியாக, உளரீதியாகப் பாதிக்கப்படுகின்ற போது அவனை நோயாளி எனலாம். உதவும் கொள்கையினரின் பிரகாரம் வங்கிக் கொள்ளைக்காரனை நோயாளியாகக் கொள்ள வேண்டும். வங்கியில் கொள்ளையடி ப்பதை உடல் நோயின் அல்லது உளநோயின் வெளிப்பாடு எனலாமா? வேண்டுமாயின் வங்கியில் கொள்ளையடிப்பதற்கு சிறந்த உடல் வள வலிமை தேவையென்றே கூறலாம். கொள்ளையடிப்பவன் உருமம் குறித்த உடைமை குறித்த நாட்டுச் சட்டத்தினை மதிக்க மறுக்கிறான். இங்கு எதிர்ப்படுவது ஒரு ஒழுக்கப் பிரச்சினையே தவிர மருத்துவப் பிரச்சினையல்ல. எனவே உதவும் முறை சிறிதளவிலான குற்றங்களுக்கும் அதன் பரிகாரங்களுக்கும் உகந்ததாய் அமையுமே தவிர குற்றத்திற்குத் தகுந்ததொரு தண்டனை முறையாக அல்லது திருத்த முறையாக அமைய முடியாது.

குற்றத்திற்குத் தண்டனை வழங்குவதன் வழியாகக் குற்றச் செயலைத் தடுப்பதில் அறவியல் ரீதியாக வெற்றியடைந்து விட முடியுமா? அறவியலுக்கு ஆரம்பத்திலிருந்தே தண்டனை முறைமை உடன்பாடற்றதொன்றெ னினும், குறைந்த பட்சம் குற்றவியல் சட்டத் துறைக்காயினும் தண்டனை முறைமைகள் நேர்க்கணியமாக பெற்றுக்கொடுத்ததோ வெனின் அதற்கும் இன்றுவரை ஒருமுகப்பட்ட பதிலில்லை. தண்டனை வழங்குதல் 'திருப்திப்படுத்தும்' எனத் தண்டனை பற்றிய திருப்திப்பாட்டுக் கொள்ளை (Satisfaction Theory) குறிப்பிடுகிறது. இதன் பிரகாரம் குற்றவாளி தண்டிக்கப்படுகின்ற போது, குற்றச் செயலால் பாதிக்கப்பட்டவன் திருப்திப் படுகிறான், சௌகரீயப்படுகிறான். அவனது குடும்பம், அவனைச் சார்ந்த நண்பர்கள், உறவினர்கள் திருப்தியடைகிறார்கள். எனவே தணடனை முறை வரவேற்கத்தக்கதொன் றென திருப்திப்பாட்டுக் கொள்கையினர் கருதுகின்றனர். சட்டவியல் உணர்வோடு பாதிக்கப்பட்டவன் மனக்குறைகள் நீங்க இங்கு தண்டனை வழங்கப்படுகிறது. திருப்திப் படுத்தல் என்கிற கொள்கை வெறுமனே பாதிக்கப்பட்டவனைத் திருப்திப்படுத்துதல் என்கிற உணர்வினோடு மட்டுமல்லாமல்

குற்றத்திற்குச் சமனாகத் தண்டனை வழங்க வேண்டும் எனும் 'சமன் செய்கிற" உணர்வையும் உள்வாங்கியவாறே தனது கருத்தை உருவாக்குகிறது. எனவே பழிக்குப் பழி என்பது புதிய உருவில் தோற்றம் பெறுகிறது. முன்னோக்கிப் பார்த்தல் கொள்கையுடன் (Forward looking theory) திருப்திப்படுத்தும் கொள்கையை இணைத்துப் பார்க்கிற போது குற்றச் செயலால் பாதிக்கப்பட்டவன் குற்றவாளியைக் கூட்டில் நிறுத்த விரும்பாது மன்னித்து விட்டாலும் கூட சட்டம் முன்னோக்கிப் பார்க்கிற கொள்கையின் உந்துதலால் குற்றவாளியைக் கூண்டில் நிறுத்தித் தண்டிக்கவே செய்கிறது.

பாதிக்கப்பட்டவனை மையப்படுத்தி பாதித்தவனைத் தண்டிப்பதன் மூலம் (Victim Centerd theory of punishment) இழைத்த தீங்கிற்கு எதிர் மாற்றீடு பெற்று விடலாம் என்கிற கொள்கையும் இறுதியில் பெரிய பயன் எதனையும் தராததொன்றாகவே காணப்படுகின்றது. பாதிக்கப்பட்டவனின் உடல் இழப்புக்கள், உள இழப்புக்கள் தொடர்ந்தும் இழப்புக்களாகவே இருக்கும். ஈடுசெய்ய முடியாது. உடைமை இழப்புக்களை ஓரளவு ஈடுசெய்யலாமாயினும், சட்டவியல், குற்றவியல் முறைமைகளின் நீண்ட செயன் முறைகளினால் நிறைந்த சிரமம், நிறைந்த செலவு போன்றவற்றிக்குப் பின்னரே இது சாத்தியமாகும்.

குற்றவாளியைத் திருத்துவதற்கு தண்டனையைவிடத் தகுந்த பிற மார்க்கமுண்டாவெனின் பதில் காணல் சிரமமானதே. எனினும் குற்றம் செய்தவனைக் கழிவிரக்கத் துக்குள்ளாதல் மூலம் (Remorse) அறவியலுக்கும், சமூகவியலுக்கும், உளவியலுக்கும் உவப்பானதொரு வழிமுறையைக் கண்டு கொள்ளலாம். "கழிவிரக்கத்துக்குள்ளாதல்" என்ற அர்த்தத்தினைக் கொண்டுள்ள Remorse எனும் சொல் மிகவும் பரந்த அடிப்படையில் அறிவுலகில் உபயோகப்படுத்தப் படுகின்றது. பல வகைப்பட்ட வித்தியாசமான மனவெழுச்சி, குணவியல்புகளுக்குப் பதிலீடாகப் பயன்படுத்தப்படுகிறது.[22] நான் செய்தவற்றிக்காக என்னையே வெறுக்கும் ஒருவித மனப்பாங்கை உருவாக்கிக் கொள்வதையே கழிவிரக்கம் எனும் சொல் அறவியலில் சுட்டி நிற்கிறது. செய்யப்பட்ட தவறுக்காக பெரிதுமாய் வருந்துதல் இங்கு இடம்பெறும். கழிவிரக்கத்துக்குள்ளாதலை ஒருவகைத்தான தண்டனை முறைமை என பொதுவாக மக்கள் கருதினாலும், கழிவிரக்கத் துக்குள்ளாதலை தண்டனை வகைகளுள் ஒன்றாகக் கருத முடியாது.[23] ஆயினும் தண்டனையோடு பொதுவான ஒற்றுமைப் பாட்டினையுடையதெனலாம். இங்கு கழிவிரக்கம் என்பது அகச்சார்பானதாக இருக்கையில் தண்டனையானது அதன் பெரும் பகுதி பிறர் சார்ந்ததாகவே விளங்குகிறது. கழிவிரக்கத் துக்குள்ளாதல் அல்லது உள்ளாக்கப்படுதல் போதுமானதாக இருக்கலாம் அல்லது போதாததாக இருக்கலாம். கழிவிரக்கப்படுதல் குறித்த சிலர் கூடிய சிரத்தை கொள்ளலாம்., சிலர் அவ்வாறு கொள்ளாதும் விடலாம். எப்படியாயினும் கழிவிரக்கப்படுதல் என்பது ஒருவகைப் புரிந்து கொள்ளல் அல்லது விளங்கிக் கொள்ளல் என்பதனால் இது உளநைவினை ஏற்படுத்தும். உளநைவு மனிதாயப் பார்வை உருவாக தகுந்த காலாயமையும். மனிதாய மலர்வில் குற்றங்கள் குறையும். சுபீட்ச வாழ்வை உறுதிப்படுத்த மையவிசையாக மேற்கில் சுவிஷேஷ மார்க்கங்கள் எதிர்பார்ப்பதும் கிழக்கில் வள்ளுவம் போன்றவை எதிர்பார்ப்பதும் 'நாண நன்னயம்' செய்யும் உளநைவினையே.

அடிக்குறிப்புகள்

1. Hansvon Henting, (1937) ***Punishment,*** London William Hodledge and Company Ltd, P. 119
2. *Ibid*, p. 119
3. திருவள்ளுவர், ***திருக்குறள்,*** அதிகாரம் இன்னா செய்யாமை, குறள் 314
4. Raziel Abelson, (1982) ***Ethics for Modern Life,*** New York St. Martin's Press, P. 189
5. ***Op.cit.,*** Hansvon Hentig P.3
6. Ross. W.D., (1930) ***The right and the good,*** London: Oxford at the Clarendan Press P.56
7. Moore. G.E., (1959) ***Principia Ethica,*** London: Cambridge University Press, P. 214
8. ***Op.cit.***, Raziel Abelson P. 191-192
9. ***Ibid*** P. 193
10. Parkinson. G.H.R., (1988) ***An Encyclopedia of Philosophy,*** Routledge pp. 763 - 764
11. ***Op.cit.,*** Raziel Abelson P. 191
12. ***Ibid***. P. 190
13. முத்துரங்க செட்டியார் நா., (1929) ***மநுதர்மசாத்திரம்*** (தமிழாக்கம்), சென்னை : ஸ்ரீ பார்வதி அச்சகம் ப. 225
14. மே. கு. நூ. ப. 211
15. ***Op.cit.,*** Hansvon Hentig, P. 17-35
16. Richard B. Brandt, (1959) ***Ethical Theory,*** Prentice Hall Inc. P. 503
17. ***Op.cit.*** Raziel Abelson , P. 211
18. ***Ibid***. P. 192
19. Ewing A. C., (1990) ***The Morality of The Punishment,*** London: Kegan paul, P.152
20. ***Ibid.*** P. 152
21. John Cottingham, (1988) ***Philosophy of Punishment, An Encyclopedia of Philosophy,*** Routeledge , P. 775
22. ***Op.cit.***, Richard B Brandt , P. 525
23. Jenny Teichman, (Oct. 1973) "Punnishment and Remorse", ***The journal of the Royal institute of Philosophy*** , P. 344

மெய்யியலில் ஐயவாதம்

கனகசபை சிவானந்தமூர்த்தி

ஐயவாதம் எனும் எண்ணக்கரு

நிச்சயமான அறிவினைப் பெறுதல் சாத்தியமாகுமா? உண்மையறிவினைப் பெறுதல் முடியுமா? என்பவை போன்ற வினாக்களுக்கு விடை காண முற்பட்ட போது அறிவாராய்ச்சியியலில் தோன்றியதொரு பிரச்சனையே ஐயவாதமாகும். உண்மையறிவின் சாத்தியம் குறித்த சந்தேகங்கள் சமூக விஞ்ஞானங்களுக்கு மட்டுமுரியதொன்றல்ல, விஞ்ஞான வழி அறிகைப்பேறுகளுக்கும் உடன்பாடானதொன்றே. விஞ்ஞான வளர்ச்சியின் விளைவாக பல புதிய உண்மைகள் ஏற்கப்படுதலையும் பழைய கருத்துக்கள் கைவிடப்படுதலையும் காண முடிகிறது. உண்மையறிவு என்கிறதொன்று, தோன்றும் காலத்திற்கு இயைபாக சில ஆதாரங்களைக் கொண்டிருக்கும். அவ்வாதாரங்களோடு அவற்றினை நாம் நிச்சயமான அறிவு என அப்போதைக்கு ஏற்றுக்கொள்கிறோம். காலவளர்ச்சிகள் கருத்து வளர்ச்சிகள் 'உண்மையெனக் குறிக்கப்பட்டவை' குறித்து மேலதிகமாக சாதக, பாதக கருத்துக்களை தரும். இவை ஒன்றில், அவற்றை நிச்சயிக்க அல்லது நிராகரிக்க உதவும். இவ்வித இயங்கியல் முறை அறிவு குறித்ததொரு இறுக்கமற்ற நிலைக்கு வழிகோலுகின்றது. இந்நிலையில் அறிவின் சாத்தியம் குறித்த பிரச்சனை ஓர் அடிப்படை மெய்யியல் பிரச்சனையாக வடிவெடுக்கின்றது.

பூமி தட்டையானது, அணு பிரிக்க முடியாததொன்று என ஆரம்ப காலத்தில் விஞ்ஞானம் ஏற்றுக்கொண்டிருந்தும் காலப் போக்கில் புதிய கண்டுபிடிப்புக்கள் அக் கருத்துக்களைக் கைவிடவேண்டிய நிலைக்குள்ளாக்கியது. புதிய கண்டு பிடிப்புக்கள் கைவரப் பெறுகின்ற போது பழைய கருத்துக்கள் கைவிடப்படுகின்றன. சில பேருண்மைகள் குறித்து அறிய முற்படுகையில், அறிவுத்துறை தனது ஆற்றலின்மையினை உணர்ந்து கொள்ளுகின்றது. அறிவாராய்ச்சி ஆரம்பிக்கின்ற போது முரண்பாட்டு நிலைகளும் மாறுபாட்டு நிலைகளும் ஏற்படுவதை அவதானிக்க முடிகிறது. புலன்களினூடாகவே நாம் அறிவினைப் பெறுவதனால் புலன்கள் சில வேளைகளில் எம்மை ஏமாற்றுபவையாகவும் செயல்படுகின்றன. நாம் கேட்கும் ஒலிகள், காணும் நிறங்கள், உணரும்

வடிவங்கள், நுகரும் மணங்கள், யாவும் நம்மிடையே நிகழுகின்ற மாற்றங்களாகும். இவ்விதமான மாற்றங்கள் புறப்பொருட்களின் தொடர்பினால் நம்மில் விளைவன, இம் மாற்றங்கள் புறவுலகில் நிகழ்வனவல்ல (Objective) அகத்திலேயே நிகழ்பவை (Subjective) மலரொன்று நல்ல மணம் பரப்புகையில் நாம் அதனை உணர்கிறோம். இந் நுகர்வினை மூக்கின் துணையினால் பெறுகிறோம். இது மலரில் அமைவதில்லை, புலன் அனுபவங்கள் யாவுமே நம்மில் விளைவன. ஆதலால் இது விடயி சார்ந்த விடயம். எனவே புறவுலகிலுள்ளதை உள்ளவாறே நாம் அறிகிறோம் என்பதனை அறுதியிட்டுக் கூறமுடியாததொரு நிலைப்பாடே இங்கு இடம்பெறுகின்றது. நமது கருத்துக்கள் நாம் பெற்ற அனுபவத்தின் வழியாகவே வருபவை. புறவுலகின் நிகழ்வுகளை நாம் அறிகின்றபோது அறிவுலக நிகழ்வுகள் செப்பமாக அமையாத காரணத்தால் காட்சிகள் திரிபுறுகிறன. எனவே புறவுலகு 'உள்ளவாறாகவே' நமது காட்சியில் பிரதிபலிப்பதில்லை. மேலும் இந்திரியங்கள், அறிகருவிகள் எல்லைக்கோட்டிற்குட்பட்டே செயல்படவல்லன. நுண்ணிய கலன்களையோ (cell) தூரத்துப் பொருட்களையோ தெளிவாகக் காணுகிற சக்தி அவற்றுக்கில்லை.

அறிவின் நிச்சயத்தன்மைகளைப் பெற்றுக் கொள்வதில் பல இடர்பாடுகள் உண்டு. இத்தகைய இடர்பாடுகளை அனிசைடமஸ் (Aenesidemus) வகுத்துக் கூறுகின்றார். அவை முறையே எல்லா உயிரிகளினதும் காட்சிகளும் உணர்வுகளும் வித்தியாசப்படுகிறது. மனிதர்களுக்கு உடல்-உள ரீதியாக வேறுபாடுகள் உண்டாதலால் இத்தகைய வேறுபாடுகள் அவரவருக்கு பொருள்கள் தோற்றப்படுதலையும் வேறுபட்ட அடிப்படைகளிலேயே காட்டி நிற்கின்றன. வித்தியாசமான புலன்கள் வித்தியாசமான பதிவுகளை பொருட்கள் குறித்து வழங்கும் காட்சியானது காணுகின்ற போதில் அமையப் பெறும் புத்திஜீவித நிலைகளையொட்டியே அமையும். வேறுபட்ட தூரத்திலும், வேறுபட்ட நிலைகளிலும் உள்ள பொருட்களின் தோற்றம் வேறுபட்ட முறையிலேயே கிடைக்கும். காட்சியானது எப்போதும் நேரடியானதல்ல, அதுவொரு ஊடகத்தின் வாயிலாகவே கிடைக்கப்பெறும். சாதாரணமாக பொருட்களைக் காற்றினூடாகவே (வெளி-space) பார்க்கிறோம். பொருட்கள் அளவு, நிறம், அசைவு, வெப்பநிலை ஆகிய வேறுபாடுகளுக்கு அமையவே தோற்றப்படும். எமக்கு ஈடுபாடானது அல்லது ஈடுபாடற்றது என்கிற மனப்பதிவுகளால் அவை வித்தியாசமானவையாகவே தோற்றமளிக்கும். வேறுவேறான நாடுகளில் வேறுபட்ட கலாசாரங்களும், கருத்துக்களும் மனிதர்களிடையே நிலவுவதால் இவை அறிவு குறித்த நிச்சயத்தன்மைகளில் குந்தகம் விளைவிக்கும். மேற்குறித்த உடல்-உள ரீதியானதும் பொதுவானதுமான காரணங்கள் அறிவின் நிச்சயத்தன்மைக்கு ஊறுவிளைவிப்பனவாகவும், ஐயவாத நோக்கிற்கு வழிதிறப்பதாகவும் அமைகின்றன.[1]

ஐயவாதம் என்பது ஓர் மெய்யியல் திறனாய்வு முறையாகும். அறிவின் சாத்தியப்பாடு நிச்சயத்தன்மை குறித்து மெய்யியலாளரும், ஏனையோரும் எழுப்பிக்கொள்கிற வினாவே ஐயவாதமாகும். Skepticism என்கின்ற கிரேக்க வேர்ச் சொல்லிலிருந்தே என்கின்ற ஆங்கிலப் பதம் பெறப்பட்டது. skeptikos என்கின்ற சொல் விசாரணைகள் என்பவற்றைக் குறிப்பதாகவே கிரேக்க மொழியில் கையாளப்பட்டது.[2] விவாத முறைகளினால் (Argument method) ஐயக் கொள்கையினர் தமது கருத்துக்களை நிலைநாட்டுகின்றனர். இம்முறையை இலகுவில் பிறர் கருத்துக்களை இசைவிக்கும். ஐயவாதிகள் தொகுதி, தொகுதியாகச் சந்தேகங்களை முறைமையாக ஒழுங்குபடுத்தி நியாயத் தொடைகளாக வெளியிடுகின்றனர். ஐயவாதம் என்கின்ற பொதுவான அடிப்படையில் அறிவின் 'சாத்தியம்' 'நிச்சயத்தன்மை' குறித்து சந்தேகங்களை மறுப்புக்களை எழுப்பி நின்றாலும் இவர்கள் ஐயவாதத்தினைப் பற்றிநிற்கும் பான்மையையொட்டிக் கடும்

போக்காளர், மிதவாதப் போக்காளர், இடைநிலைப்பட்டோர் என்று வரையறுக்கப்படுகின்றனர். கியூமினை ஓர் கடும் போக்கு ஐயவாதி எனவும் பொதுவாக சோபிஸ்டுக்களை தவிரவும் ஏனைய ஐயவாதிகளை மிதவாத போக்காளர் எனவும் டேக்காட்டினை ஓர் இடைநிலைப் போக்குடைய ஐயவாதி எனவும் குறிப்பிடலாம். கடும் போக்கினர் அறிவின் நிச்சயத்தன்மையும் அறிகையின் சாத்தியத்தினையும் அடைவதற்கான முறைமையாகவே ஐயவாதம் பயன்படுத்தப்பட வேண்டும். செயல்பட வேண்டும் என்கின்ற நிலைப்பாட்டினையும் கொண்டவர்களாகக் காணப்படுகின்றனர். தீவிர ஐயவாதமானது எல்லா அறிவுகளும் நேரடியாகவும், உடனடியாகவும், அனுபவத்துக்குரியனவாகக் காண்பிக்கப்பட வேண்டுமென்பதில் குறியாக உள்ளது. கணித தருக்க அறிவுகளை இவர்கள் புறநீங்கலாகக் கொள்கின்றனர்.

ஐயவாதம் நிச்சயமான அறிவின் இருப்பினை அல்லது ஏற்புடைமையை சந்தேகிக்கின்றதே தவிர அவை இருக்க முடியாதவை என்றவாறாகவோ அல்லது என்றுமே அறியொணாதவொன்றாகவோ குறிப்பிடவில்லை. சாத்தியத்தைச் சந்தேகிக்கும் ஐயவாதமும் சாத்தியமற்றது என்கின்ற அறியொணாவாதமும் தத்தம் நோக்கிலும், போக்கிலும் வேறுபட்டவைகளே. அறியொணாவாதம் என்கின்ற சொல் முதலில் கக்ஸ்லி (Huxley) என்பவரால் உபயோகிக்கப்பட்டதாயினும் கேபேட் ஸ்பென்சர் (Herbertspencer) உடைய பெயருடனேயே இச் சொல் இணைத்துக் கூறப்படுகிறது. கிரேக்கத்திலே இச்சொல் 'அறிவைப் பெறமுடியாது' என்கிற அர்த்தத்தினைக் கொண்டுள்ளதாகவே கருதப்பட்டது. ஸ்பென்சர் 'பூரணத்துவமான அறிவு' இயலாததொன்றென்றார். இவரைப் பொறுத்தவரையில் அறிவு சார்புடையதென்றும் சடம், அசைவு, சக்தி பிரக்ஞை என்பவை வெறுமனே அறியமுடியாதனவற்றின் அடையாளங்களே என்றார்.3

மெய்யியல் வரலாற்றில் ஐயவாதம்

சிந்தனை வரலாற்றில் ஐயவாதம் செழிப்புடையதொன்றாகக் காணப்பெற்றாலும் காலவோட்டத்தில் அதன் முதன்மை கூடியும், குறைந்தும் பின் கூடியும் சுழற்சிப் போக்கினையுடையதொன்றாகவே வரலாற்றில் அனுமானிக்கக்கூடியதாகவுள்ளது. சோக்கிரட்டீசுக்கு முன்பிருந்தே ஐயவாத சிந்தனைகள் காணப்பெறுகின்றன. ஹெராக்கிளைட்டசின் பௌதீகவதீத கொள்கை யான 'ஒவ்வொன்றும் மாற்றமடைகின்றன'. (Flux) என்பதே ஐயவாதத்துக்கு அடிப்படையாகக் காணப்பெறுகின்றது. ஒரே ஆற்றினுள் ஒருவர் இரு தடவை கால் வைக்க முடியாதென்றும் இது போன்றே மனிதனுக்கு எந்தவிதமான மாற்றமற்ற (Fixed) அறிவும் இருக்க முடியாது என்றும் குறிப்பிட்டார். அறிவு எதனையும் நிச்சயமாகக் கொண்டிருக்க முடியாது என்கிற ஹெரக்கிளைட்டசின் கருத்தினை, மீள வலியுறுத்துபவராகவும் தீவிரப்படுத்துபவராகவும் காட்டிலஸ் (Cartylus) விளங்குகின்றார். இவரது கருத்துப்படி கால் வைக்கின்ற ஆறு மட்டுமல்ல காலினை வைக்கும் மனிதனது உளமும், உடலும் கூட உடனுக்குடன் மாற்றமடைகின்ற தென்றார். இவ்வாறாக ஐயவாதப் போக்கிற்கு அகன்ற பரிமாணத்தையுடைய களத்தினைக் காட்டில்ஸ் உருவாக்கினார்.[4]

சினோப்பன்ஸ் (Xenephans) கருத்துப்படி ஒரு மனிதனுக்கு சந்தர்ப்பவசத்தால் உண்மை அறிவு கிடைக்கப்பெற்றாலும் கூட, அவன் அதனைத் தவறான அல்லது பொய்யான அறிவிலிருந்து பிரித்துப்பார்க்க முடியாதவனாகின்றான் என்றார். சோபிஸ்ட்டுக்கள் ஐயவாத நிலைப்பாட்டிற்கு ஏற்புடையதாகவே தமது கருத்தக்களைத் தெரிவித்தனர். கோகியாஸ் (Gorgias) ஏதாவது ஒன்று இருப்பில் உண்டென நாம் சந்தேகிக்கையில் அல்லது ஏதாவது ஒன்று இருப்பில் இருக்க நேர்ந்தால் நாம் அதனை அறியமுடியாது. அவற்றை எமக்குத் தெரியாவிட்டால் நாம்

அதனுடன் தொடர்புகொள்ள முடியாது என்றார். புரோட்டோகோரஸ் மனிதனே அனைத்தையும் அளக்கும் கருவியாகின்றான் என்பதன் மூலம் ஒரு வகைத்தான ஐயவாதப் போக்கினை உருவாக்குகின்றார். புரோட்டோ கோரசின் கருத்து குறித்து பிளேட்டோ குறிப்பிடுகையில் புரோட்டோகோரசின் கருத்தானது பூரணத்துவமானதொரு அறிவுண்டென்பதை மறுப்பதாகவே உள்ளது என்றார். ஒவ்வொரு மனிதனும் அறிவுகுறித்த விழுகங்களும் அவனைப் பொறுத்த வரையி லேயே சரியானது என அமைந்து விடுவத னால் இங்கு பொதுவான தீர்ப்பு என்கிற ஒன்றுக்கு இடமில்லாதது போய்விடுகிறது என்றார்.[5]

Phrho ஐயவாதப் புத்திஜீவிகளுக்கு முன்னர் வாழ்ந்தவர். ஐயவாதம், என்பது ஓர் மெய்யியல் முறைமையாக Phrho ஆலும் அவரால் ஸ்தாபிக்கப்பட்ட பிளேட்டோவின் அக்கடமியினராலும் எடுத்துக்காட்டப்பட்டது. பிளேட்டோவின் கருத்துக்களுக்கு முதன்மை கொடுத்து அவரது பெயரிலேயே தங்களது அறிவியற் கல்லூரியினை ஆரம்பித்திருந்தாலும் பிளேட்டோவின் பௌதீகவதீதக் கோட்பாட்டினையும் நிறைகள் குறித்த கருத்துக்களையும் எதிர்த்தார்கள். இவர்களைப் பொறுத்த வரையில் சோக்கிரட்டீசினால் கூறப்பட்ட "எனக்கு ஒன்று மட்டும் ஐயமின்றித் தெரியும் அதுதான் எனக்கு ஒன்றும் தெரியாது என்பதே" என்கின்ற கருத்தினை மிகவும் நெருக்கமான முறையில் கடைப்பிடித்தார்கள். இந்த கல்வி கழகத்தினர் ஐயவாதக் கல்விக்கு முதன்மை கொடுத்தார்கள். இவர்கள் எந்த விதமாக இறுக்கமான உள்பொருள் குறித்த கருத்துக்களையும் ஏற்றுக்கொள்ளாது தோற்றப்பாட்டியலை அடிப்படையாகக் கொண்ட ஒருவித வாழ்க்கையே சந்தோஷத்திற்கு இட்டுச் செல்லும் என்ற நினைப்போடு வாழ்ந்தார்கள். எவ்வாறெனினும் அரிஸ்டோட்டிலிய மெய்யியலுக்குப் பின்னெழுந்த மெய்யியல் போக்குகளின் முடிபுகளின் ஐயவாதத்திற் கொண்டு சென்று விடுவனவாகவே அமைந்தன. இங்கு வளர்ச்சி பெற்ற நிலையில் காணப்பெறும் விடயிவாதப் போக்குகள் இயல்பாகவே ஐயவாதத்துக்குள் வந்து சேர்கின்றன.

நவீன காலத்தில் கிரேக்க காலத்திலிருந்த ஐயவாத சிந்தனைப்பாணிகள் மறைந்து விட்டதாயினும் பாரம்பரியமற்றதொரு புதிய வடிவில் திறனாய்வு விசாரணைகளின் அடிப்படையில் ஐயவாதம் தோற்றம் பெறுகின்றது. 17ஆம் நூற்றாண்டில் வாழ்ந்த றேனே டேக்கார்ட் தன்னைப் பொறுத்த வரையில் ஒரு ஐயவாதியாகாவிட்டாலும் தனது மெய்யியலினை ஒருவித ஐயவாதப் போக்குடனேயே முன்வைத்தார். மறுமலர்ச்சிக் காலம் வரை இவரது சிந்தனைகள் அறிவுலகத்தினால் பெரிலும் போற்றப்பட்டது.[6] 18ஆம் நூற்றாண்டில் வாழ்ந்த டேவிட் கியூமும் ஒரு பிரபலமான ஐயவாதியாக விளங்குகிறார். இவர் டேக்காட்டினைப் போலவல்லாது அகம் சார்ந்த ஐயவாதியாகவும் அறிவின் நிச்சயமான தன்மைகள் ஐயத்திலேயே சென்று சேர வேண்டும் என்கிற இறுக்க நிலைப்பாட்டினைக் கொண்டவராகவும் காணப்படுகிறார். இவரைப் பொறுத்தவரை நிச்சயமான அறிவென ஒன்றில்லை என்றும் சகல அறிவும் ஐயத்தின் பாற்பட்டது என்றும் அவை ஐயவாதத்திலேயே சென்று முடியவேண்டும் என்ற நிலைப்பாட்டினை உடையவராகவும் காணப்படுகிறார். அறிவின் அடிப்படைகளான காரண-காரிய உறவுகள், சட இருப்புக்கள் போன்றவற்றையும் நிராகரிக்கின்றார். மேலும் அனுபவங்கள் என்பன எமக்கு எது குறித்தும் எதுவும் தருவதில்லையென்றும் எண்ணிலடங்காத மனப்பதிவுகள் அல்லது காட்சிகள், எண்ணங்கள் அல்லது ஞாபகச் சாயல்கள் மட்டுமே அனுபவங்களை எமக்குப் பெற்றுத் தரகின்றன என்றும் குறிப்பிடுகிறார். இவற்றை நம்புவதற்கோ, ஏற்பதற்கோ ஆகவேண்டிக் காட்டக்கூடிய நியாயங்கள் எங்களிடம் இல்லையென்றும் கூறுகிறார். இந்த ஆன்மா என்பது மனப்பதிவுகளினதும் எண்ணங்களினதும் கூட்டுத்தொகை மட்டுமே

என்கிறார்.[7] கியூமினது ஐயவாதம் தீவிர போக்கினைக் கொண்டதொன்று.

நவீனகால மெய்யியலில் டேக்காட், கியூம் போன்றவர்கள் அறிவின் நிச்சயமற்ற தன்மை குறித்தும் ஐயவாதத்தின் பங்கு குறித்தும் கொண்டிருந்த கருத்துக்களைத் திறனாய்வு செய்வதையே, சமகால மெய்யியல் தன்சார்பிலான ஐயவாதப் பங்களிப்பாக வழங்குகின்றது. மில், மாக், ரசல் மூர், விக்கன்ஸ்ரைன் போன்றவர்களது ஐயவாதம் குறித்த திறனாய்வுகள் இங்கு குறிப்பிடத்தக்கவை.

இந்திய மெய்யியலில் ஐயவாதம்

மேற்கத்தேய அறிவாராய்ச்சியியலிலே ஐயக்கொள்கை முதன்மை பெற்றிருப்பதைப் போன்றே இந்திய மெய்யியலிலும் ஐயக் கொள்கை முதன்மை பெற்றுக் காணப்படுகின்றது. இந்திய மெய்யியலின் ஆரம்பகாலத்து சாஸ்திரிய நூல்கள் (வேதங்கள் – உபநிடதங்கள்) அறிவினைப் பிரம்ம அறிவு (பரஞானம்), உலக அறிவு (அபரஞானம்) என்றவாறாக வகையிட்டு வெளிப்படுத்தியதன் மூலமாக, அறிவாராய்ச்சியலில் ஐயம் வகிக்கின்ற இடமும், பரிணாமும் வரையறுக்கப்பட்டதொன்றாகவே காணப்பெறுகின்றது. இத்தகைய வரையறைகளின் தனித்துவத் தன்மை பௌதீகவதீகம் குறித்த (பிரம்ம ஞானம்) அறிவினையும் (Knowledge) அறிகை முறையினையும் (Cognition) பெறுவதற்கு ஆப்தத்தை அடிப்படையாகக் கொண்டு சர்ச்சைக்கு இடமளிக்காதவாறாக நியமப்படுப் பட்டதொன்றாக அமைவுறுத்த வழிசெய்தன. பிரம்மஞானம், பௌதீகவதீதம் குறித்ததாய் அமைய அபரஞானம் உலகம் குறித்ததாயும், உலகத்துப் பொருட்கள் குறித்ததாயும் உலக மானிடர் அறிவுகள் – அவர்களிடையேயான இடைவினைகள் குறித்ததாயும் அமையப் பெறுகிறது. இந்திய மெய்யியலின் பிரகாரம் மனிதனது அறிகையானது இரு கட்டமாக அமைந்த வேறான துறைகள் இரண்டினை கொண்டதாக அமைகிறது. அவை அறிவுத் துறை, உணர்வுத்துறை ஆகும். பௌதீகவதீதம் குறித்த அறிகைகள் உணர்த்தலுடனும் உலகம் குறித்த அறிகைகள் அறிவுடனும் தொடர்பு கொண்டவையாகக் காணப்பெறுகின்றன.

மேற்கத்தேய மெய்யியல் இத்தகைய இறுக்கமான வரையறைகளை மேற்கொள்ளாத நிலையிலேயே ஐயவாதத்தினை ஆரம்பம் முதல் சமகாலம் வரை மேற்கொண்டு வருகின்றது. சமகால மெய்யியலாளர்களான விக்கன்ஸ்ரைன், அயர் போன்றவர்கள் ஐயவாதம் பற்றிய ஆராய்ச்சிகளில் பௌதீக வதீதக் கருத்துக்களை எடுத்துக்காட்டுக்களாக வேனும் பயன்படுத்திக் கொண்டே, ஐயவாதத்திற்கு உடன்பாடாக முரண்பாடாகக் கருத்தக்ளை முன்வைத்திருக்கின்றார்கள். இந்திய மெய்யியல் தனது அறிவாராய்ச்சியியலை ஆரம்ப காத்திலிருந்துதே சிறப்பாக வரையறை செய்துகொண்டமையால் மேற்கு எதிர் நோக்கும் பல பிரச்சினைகளைத் தவிர்த்துக் கொண்டது. இந்திய மெய்யியலிலான ஐயவாதம் ஆராய்ச்சிக்கு உகந்ததொன்றாகவும் காணப்பெறுகின்றது.

வடமொழியில் ஐயத்தினை 'சமசயம்' என அழைப்பர். ஐயம் என்கின்றபோது இந்திய மெய்யியலில் அறிவுக்குக் கட்டியம் கூறுகின்றதொன்றாகவே அமைந்து காணப்பெறுகின்றது. ஐயத்திற்கு அப்பாற்பட்ட அறிவெனவொன்றில்லை என்கின்ற வெற்று நிலைக்கு கொண்டுபோய் விடுகின்றதொன்றாக இங்கு ஐயம் செயற்படவில்லை. அறிவைச் செப்பனிடுகின்றதொரு முறையியலாகவே இங்கு காணப்பெறுகின்றது.

வாத்சாயனர் ஐயத்தில் நான்கு வகைகள் இருப்பதாக வெளிப்படுத்துகின்றார். முறையே தவறு (Error, Mithya Jnana), ஐயம் (Doubt, Vicikitasa), பெருமை (Pride, mana), தவறவிடல் (Negligence, Pramada) ஆகும்.[8] இவற்றைப் விரித்துப் பார்க்கின் பல பொருள் களுக்கும் பொதுவான பண்பொன்றினை ஒரு பொருளில் காண்பதால் எழுகின்ற ஐயம் சிறப்பானதும், தனித்தன்மை உடையதுமான

பண்புகள் பலவற்றை ஒரு பொருளில் காண்பதால் எழுகின்ற ஐயம், முரண்படும் வாக்கியங்களால் எழுகின்ற ஐயம் மாயக் காட்சி போன்ற சீரற்ற காட்சிகளினால் ஏற்படுகின்ற ஐயம், சீரான காட்சியின்மையால் ஏற்படுகின்ற ஐயம் எனலாம்.[9]

உத்தியாதகர (Uddyotakara) இன் கருத்துப்படி சந்தேகம் என்பது முடிவுற்ற தொரு அறிகையாகும். இது என்னவாக இருக்கலாம் என்கிற வடிவத்தினை எடுக்கின்ற தொன்றாக இருக்கும். இது எவ்வாறாக எழுகின்றது என்பதை நோக்கின் X என்பதனை ஏனையவற்றிலிருந்து வேறுபடுத்தும் இயல்பு களை அவதானிக்கத் தவறுவதால் எழுகின்ற ஐயம், X க்கும் Y க்கும் பொதுவான பண்பைக் காண்பதால் அல்லது அனுமானிப்பதால் எழுகின்ற ஐயம். நாம் காண்பது Y அல்ல X ஆகும் என்கின்ற தெளிவான காட்சி கிடைக்காததனால் ஏற்படுகின்ற ஐயம்.[10] விஸ்வநாதர் ஐயம் குறித்துக் குறிப்பிடுகையில் ஒரு பொருள் குறித்தான முரண்பாடுகளைக் குறித்த அறிவு ஐயம் என்றார். இத்தகைய ஐயமானது கருதுகோள்களை நியாயப்படுத்து வதனால் (Hypothetical reasoning, Tarka), பயத்தினால் (Fear, Soka) துக்கத்தினால் ஏற்படும்.[11] மேற்கண்ட வரைவிலக்கணங்களி லிருந்து இந்திய மரபில் ஐயம், தருக்க அடிப்படை சார்ந்த ஒன்றாகவும், உளவியலடி ப்படை சார்ந்தொன்றாகவும் நோக்கப்பட்டு வந்தது என்று புலனாகின்றது.

இந்திய மெய்யியலிலும் மேற்கத்தேய மெய்யியல் போன்றே ஐயம் பற்றிய ஆய்வு நிர்ணயம் (Certinity) என்கின்ற எண்ணக் கருவினையும் தொடர்புபடுத்தியவாறே ஆராயப்படுகின்றது. இதன் அடிப்படையில் ஒன்றுக்கு மேற்பட்ட பதிலீடுகளில் ஒரு பிரச்சினையின் தீர்வாக ஏற்புடையதொன் றினை இனம் காணும்போதே ஐயம் நீங்குகின் றது. இந்திய மெய்யியலில் பொதுவாகவும், சைவசித்தாந்தத்தில் சிறப்பாகவும் மேற்கத் தேய மெய்யியலில் ஐயம் நோக்கப்படுவது போன்றே 'புலன்களுக்குரிய தொன்றாக' எடுத்துக் காட்டுகின்ற போக்குக் காணப் பெறுகின்றது. இந்திய மெய்யியலில் ஐயம் உளவியல் சார்ந்ததாகவும் எடுப்புக்குரிய பெறுமானமென்றவாறாகவும் ஓர் முறையியல் என்றவாறாகவும் முப்பரிமாணங்கள் கொண்டதாகவே நோக்கப்படுகிறது.

ஐயவாதத்தினை நிலைபெறவைக்கும் வழக்குரைகள்

ஐயவாத எண்ணப்போக்கானது எவ் வகைப்பட்ட 'தூய்மையான' 'உண்மையான' அறிவும் இல்லை என மறுக்கின்றது. இந்த மறுப்பானது ஐயவாதம் தன்னைத் தானே மறுப்பதற்கும் உடன்பாடாகிறது. இவர்களது கூற்று இவர்களுக்கே சுய மறுப்பாகிறது. எல்லா அனுபவவழி எடுப்புக்களும், நிகழ் தகவுத் தன்மையனவே தவிர நிச்சயமற்றவை என்கின்றது. இவ்வாறான ஐயவாதிகளின் கருத்துக்களை அர்த்தமற்றது எனவும் பிழையானது எனவும் குறிப்பிடலாமாயினும் இவற்றினை நிறுவ அதாவது அர்த்தமற்றவை என்பதனை நிறுவ தர்க்கியல் ரீதியாக இக்கூற்றுக்கள் போதாதவை. மால்கோம் (Malcolm) என்பவரது கருத்துப்படி சாதாரண பாஷையில் விரைவு என்பது ஆறுதல் என்பதுடனும் தெளிவு - தெளிவற்றதென்பது டனும் நிகழ்தகவு நிச்சயமானதென்பதுடனும் தொடர்புடையதாகக் கருதப்படுகிறது. இச்சோடிச் சொற்களில் ஒன்றினைப் பாவனையிலிருந்து நீக்குகின்றபோது அதனது மறுபாதி தானாவே பாஷையிலிருந்து விலகிவிடுகின்றது இந்த அடிப்படையில் மால்கோம் மேலும் குறிப்பிடுகிறார், அனுபவ எடுப்புக்களுக்கு நிச்சயம் என்பதனை நீக்கிவிட்டால், நிகழ்தகவு தன்மையது அல்லது நிகழும் தன்மையது என்பதனை உபயோகப் படுத்துகின்ற நிலையும் மொழியியலில் இயல்பாகவே நீங்கிவிடும். பாஷையில் அர்த்தமற்றதொரு சொல்லாகி விடும்.[12] இதற்கு உடன்பாடானதொன்றாகவே ரையில் (Ryle) கூற்றும் அமைகிறது. 'எப்போது தவறான நாணயங்கள் இருக்க முடியுமெனின்

ஒழுங்கான உலோகத்தில் இறைமை கொண்ட அதிகாரபீடம் அசல் நாணயங்களை வெளியிடும் போதுதான்' தவறான நாணயங்கள் இருக் முடியும். எனவே பாஷை போக்கில் இத்தகைய சோடி சொற்கள் இருப்பதனால் ஐயப்படுவதற்கான வாய்ப்பினை பாஷையின் அமைப்பே ஏற்படுத்திக் கொடுக்கிறது. எனவே மேற்குறித்த இரண்டு கூற்றுக்களினையும் ஐயவாதத்திற்கு இடமளித்தே கூறப்பட்டவை எனக்கருதுதல் பொருந்தும். மேலும் ஐயவாதிகள் எல்லா எடுப்புக்களும் நிகழ்தகவுத் தன்மையின என்று கூறியிருந்தால் இந்த நிகழ்தகவு என்கின்ற சொல்லினை மொழியின் உபயோகத்தில் அர்த்தமற்றதொன்றாகக் கருதலாம். ஐயவாதிகள் அனுபவ எடுப்புக்களே நிகழ்தகவுத் தன்மையின என்று குறிப்பிடுகிறார்கள். கணித, தருக்க எடுப்புக்களை புறநீக்கம் செய்தே மேற்குறித்த கூற்றினைக் கூறியுள்ளார்கள். எனவே இங்கு இச்சொல் அர்த்தம் பெறுகிறது. எனவே ஐயவாதிகள் எத்தகைய வழக்குரைகள் வழியாக ஐயவாதத்தின் இருப்பினை நியாயப்படுத்துகிறார்கள் என நோக்குகையில், நான்கு வழக்குரைகளின் அடிப்படையில் தமது கருத்துக்களை நிலைநாட்ட முற்படுகின்றனர். அவை முறையே வரலாற்று வழக்குரைகள் (Historical argument), இயக்கவியல் வழக்குரைகள் (Dialetic Argument), உடலியல் சார் வழக்குரைகள் (Physiological Argument), உளவியல் சார் வழக்குரைகள் (Psychological argumant) ஆகும். [14]

வரலாற்றியல் வழக்குரைகளை ஆதாரமாகக் கொண்டு ஐயவாதத்தை நிலைநிறுத்த முயல்பவர்கள் வெவ்வேறுபட்ட அறிவியல் துறைகளைச் சார்ந்த அறிஞர்கள் தத்தமக்கிடையே அறிவின் ஒருமைப்பாட்டிற்கும் நிச்சயத் தன்மைக்கும் எதிராகக் காட்டி நிற்கின்ற போக்குகளை எடுத்துக் காட்டுவதன் வழியாக ஐயவாதத்தினை நிலைநிறுத்துகின்றனர். அறிஞர்களுக்கிடையேயான அறிவு குறித்தான உடன்பாட்டின்மையே இவர்களது ஐயவாத வளர்ச்சிக்கு உகந்த அத்திவாரமாக அமைகின்றது. ஏறத்தாழ எல்லா அறிவியற் புலங்களிலும் வேறுவேறுபட்ட கருத்துக்கள் ஒரு விடயம் குறித்துக் காணப்படவே செய்கின்றன. அறிஞர்கள் என்று சொல்லப்படுபவர்கள் இவைகளைத் தீர்த்துக்கொள்ள இயலாதவர்களாகவே காணப்பெறுகின்றனர். ஐயத்திற்கப் பாற்பட்ட 'நிச்சயத்தன்மையான' ஒரு நிலையானது எமக்கு மிகத் தூரத்திலேயே உள்ளது என்பதையே இத்தகைய கருத்து முரண்பாட்டுப் போக்குகள் காட்டி நிற்கின்றன. இவ்விதமாக அறிவின் வரலாற்றினை ஆதாரமாகக் கொண்டு ஐயவாதத்தை நிலைநிறுத்த முற்படுபவர்கள் முன்வைக்கும் நியாயம், ஐயத்திற்கு அப்பாற்பட்ட நிலையானது வெகு தூரத்திலுள்ளதென்பதனைச் சுட்டி நிற்கின்றதே தவிர அந்நிலையினை 'என்றுமே' ஈட்டிவிட முடியாது என்பதை குறிப்பிடுவதாக வில்லை. எவ்வாறெனினும் ஐயவாதிகளின் வரலாற்று வழக்குரையானது இதுவரை நிச்சயமான அறிவினை மனிதன் பெறவில்லை என்பதனையே உத்தரவாதப்படுகின்றதொன்றாகவே அமைகின்றது.

வரலாற்று வழக்குரைகளைக் காட்டிலும் ஐயவாத இயக்கவியல் வழக்குரைகள் கூடிய நெருக்கமான நிகழ்தகவுத்தன்மை கொண்டவையாகக் காணப்பெறுகின்றன. நியாயப்படுத்துதல் என்பது இயல்பில் தன்னுள்ளேயே முடிவான சவால்களுக்கு (Ultimate issue) முகம் கொடுப்பதில் செயலகலாத் தன்மையைக் கொண்டுள்ளது என ஐயவாதிகள் வாதிடுகிறார்கள். நிச்சய அறிவுக்கெதிராகவும் ஐயவாதத்திற்குச் சார்பாகவும் முன்வைக்கப்படுகின்ற வழக்குரைகளில், மிகவும் கனதியானதொன்றாகக் கருதப்படுவது உடலியலை அடிப்படையாகக் கொண்ட வழக்குரையாகும். இவ்வழக்குரையின் பிரகாரமாக, மெய்யான (Real) உலகு குறித்த உண்மையான (True) அறிவினை நாம் பெற்றுக்கொள்ள முடியாது. பெற்றுக்கொள் முடிந்தாலும்கூட அதன் உண்மையினை அறிந்துகொள்ளக்கூடிய ஏற்பாடுகள் எமக்கில்லை. ஒன்றின் உண்மையினை அறிய

எமக்கு ஏதுவாகவிருப்பது எமது புலன்களே. புலன் நுகர்ச்சியால் நுகரக்கூடியதாக இருப்பதனாலேயே ஒன்றினை உண்மை என்கிறோம். நாம் கேட்கின்ற சத்தம், பார்க்கின்ற நிறம், உணர்கின்ற வடிவம், நுகர்கின்ற மணம், உருசிக்கும் சுவை ஆகிய அனைத்தும் எம்மிலிருந்து எழுபவையே தவிர, புறவுலகிலிருந்து தோன்றுவனவல்ல. எனவேதான் புற உலகு குறித்து உண்மையான அறிவினை பெற்றுக்கொள்வதற்கு எமக்கு எந்தவிதமான நியாயமும் இல்லை. ஐயவாதத்திற்கு அடிப்படை வாய்ப்பாக அமைவது பொருள்கள் குறித்த விடயிவாதப் போக்கேயாகும். மேற்குறிப்பிடப்பட்ட வழக்குரையின் வழியாக, அனுபவ அறிவுகள் என்று கருப்பட்டவைகள் அனைத்துமே நிச்சயமான அறிவினை, ஐயத்திற்கு அப்பாற்பட்டதான அறிவினைப் பெற்றுத்தர உதவாததென்பதை வெளிப்படுத்துகின்றது. இங்கு ஐயவாதிகள் மிக இயல்பாக காட்டுகின்ற அனுபவ அறிவின் ஸ்திரத்தன்மை குறித்த சந்தேகம், மிக்க கடுமையானதும் சிக்கல் நிறைந்ததுமான நிலையினை அனுபவ அறிவுகள் குறித்துத் தோற்றுவித்தன.[15]

ஐயவாதிகள் நான்காவது வழக்குரையாக முன்வைக்கின்ற உளவியல் சார்ந்த வழக்குரைகள் இலகுவானதாகவும், அவ்வேளை விரைவாகவும், விபரமாகவும் விளங்கிக்கொள்ளக்கூடியதாகக் காணப்பெறுகின்றது. இவ்வழக்குரையின் பிரகாரம் நாம் ஒரு முடிவற்ற உலகினில் வாழ்கிறோம். எதிர்காலமென்பது எமது நிகழ்காலத்தின் நிகழ்வுகளையும் உள்ளடக்கிய தொன்றாகும். நினைவு அல்லது ஞாபகம் என்பது அறிவுக்கானதொரு நிச்சயமான தளமல்ல. நினைவின் அடிப்படையில் மட்டுமாய் அறிவின் நிச்சயத் தன்மையினை நிறுவிவிட முடியாது. அறிவுலகத்துறையில் மிக நலிந்ததொரு துறையே நினைவு ஆகும். எதிர்காலமென்பதோவெனில் மிகப்பெரிய வெடுப்பிலான எதிர்பார்ப்பே. ஆகவே அறிவு கடந்த காலத்திலிருந்து வருடித்துப் பெற்றுக்கொண்டதும், எதிர்காலத்தைப் பற்றியதொரு எதிர்வு கூறலுமே. எனவே 'அறிவு' என்பது வெறும் பெயரளவிலான பெயரே. உளவியலடிப்படையிலான இந்த வழக்குரை அதிக தாக்கத்தினைக் கொண்டதல்ல. வெறும் தூயகணித மாதிரிகள் போன்றதொரு வடிவமைப்பைக் கொண்ட வழக்குரையேயாகும். ஆயினும் சந்தேகத்தினை ஏற்படுத்தப் போதுமானது.

டேக்காட்டினது ஐயவாதமும் அதன் விமர்சனங்களும்

டேக்காட் பாரம்பாரியமாக 'நிச்சயத் தன்மைக்கு' எதிராகவும் ஐயவாதத்திற்கு ஆதரவாகவும் முன்வைக்கப்படுகின்ற கண்டனங்களான, அறிவானது புலன்வழியாகப் பெறப்படுவதாதலால், புலன் சிலவேளைகளில் ஏமாற்றலாம். காட்சியினால் பெரியனவற்றையும் சிறியனவற்றையும், தூரத்தேயுள்ளனவற்றையும் சரியாகக் கிரகிக்க முடியாது, கனவு நிலைக்கும் நினைவு நிலைக்குமான வேறுபாடுகளை ஆன்மா உணர்ந்துகொள்ள முடியாத நிலையில் உள்ளதுபோன்ற கண்டனங்களைக் கவனத்திலெடுத்து, தொடர்ந்தும் தனது மெய்யியல் சிந்தனைகள், இந்தவிதமான இக்கட்டான நிலைக்குள் தள்ளப்பட்டுவிடக் கூடாது, என்கிற சிரத்தையான உணர்வோடு, தனது நிறுவல்கயைப் போதிய ஆதாரங்களுடன் முன்வைக்கின்றார். 16

டேக்காட் Meditations of First Philosophy *(1641)* என்கிற நூலில் இறையிருப்புக் குறித்தும் ஆன்மாவுக்கும், உடலுக்குமிடையிலான தொடர்பு குறித்தும், அறிவாராச்சியியலுக்கும் பௌதீகவதீதவியலுக்கும் ஏற்புடையதான முறையில் தனது கருத்துக்களை வெளிப்படுத்துகின்றார். புலன்வழியாகப் பெறப்படுகின்ற அறிவு குறித்து டேக்காட் காட்டிகொள்ளுகின்ற சந்தேகம், தொடர்பாக சமகால மெய்யியலாளர்கள் சில தவறான கருத்துக்களைத் தெரிவித்துள்ளார்கள் என உணரக்கூடியதாகவுள்ளது. டேக்காட் தன்னால்

பின்பற்றப்படுகின்ற ஐயவாதம் குறித்து தெளிவுபடுத்தியிருந்தும் கூட சமகால மெய்யியலாளர், டேக்காட்டின் கற்பிதங்கள் குறித்து தவறான நிலைப்பாட்டினைக் கொண்டவர்களாகவே காணப்படுகிறார்கள். டேக்காட் தனது ஐயமுறை குறித்துக் கூறுகையில் 'ஐயமுறையானது அறிவுகள் அனைத்தும் ஐயத்திலேயே முடிந்துவிட வேண்டும் என்கிற அடிப்படையில் எழுந்ததொன்றல்ல, என்றும் தெளிவானதும், இறுக்கமானதுமான அடிப்படையை அறிவு குறித்தாய் ஏற்படுத்திவிட வேண்டும் என்கிற உந்துதலினால் கைக்கொள்ளப்பட்டதொரு அறிகை முறையே தனது ஐயமுறை எனக்குறிப்பிட்டார்.[17]

டேக்காட்டினால் முன்வைக்கப்பட்ட ஐயவாதம் ஒரு முறையியல் எனவும் (Methodology), உடனடித் தேவையினை நிறைவேற்றும் முறையில் ஐயப்படல்முறை (Provisional) எனவும் கருதப்படுகின்றது.18 டேக்காட் சாதாரண மனிதர்கள் கொள்ளுகின்ற நம்பிக்கைகள் குறித்து விளங்கிக் கொண்டிருக்கின்றார். எத்தகைய நம்பிக்கைகள் ஏற்றுக் கொள்ளப்படுகிறது, நிராகரிக்கப்படுகிறது என்பவற்றை ஆராயப் புகுந்தமையினாலேயே அவர் சகல நம்பிக்கைகளையும் ஓர் அடிப்படை முறையியலினுள் கொண்டுவர முயன்றார். முரண் நிலைகளையும் மாசுபடிந்த நிலைகளையும் மாற்றுவதற்காக முயன்றார். உளமானது தூய்மையடைகின்றபோது, தெளிவினையடைகின்றபோது, அது உண்மையைக் கிரகிக்கும் ஆற்றலையும், அவற்றின் நிச்சயத்தன்மையை நிர்ணயிக்கும் ஆற்றலையும் பெற்றுக்கொள்ளும் என எதிர்பார்த்தார். டேக்காட்டின் ஐயமுறைமைகள் சந்தேகிக்க முடியாத உண்மைகளை வெளிக்கொணர முயற்சிக்கின்ற ஒரு நேர்கணியமான அணுகுமுறையாகவே புலப்படுகிறது.

டேக்காட்டின் உடனடித் தேவையை நிலைநாட்டும் முறையில் ஐயப்படல் முறைமையை நோக்குகின்றபோது இவர் எத்தகைய தொரு ஐயவாதி என்பதைப்புரிந்து கொள்ள முடியும். டேக்காட் சாதாரணமாக அறிவு என்கிற நிலைக்குள்ளடங்குகின்றவை குறித்தே சந்தேகத்தை ஏற்படுத்துகின்றார். நான் உட்கார்ந்திருக்கும் கதிரை உண்மையில் இருக்கின்றதா என ஐயப்பட்டுப் பிறிதொருவரிடம் இது குறித்துக் கூறுவேனாயின், அவர் என்னைப் பார்த்து நகைப்பதுடன் மனநோய் மருத்தவமனைக்குப் பரிசோதனைக்காக அனுப்ப வேண்டிய ஒருவர் என மனதுக்குள்ளும் தீர்மானித்துக் கொள்வார். எனவே பொருட்கள் சந்தேகப்பட வேண்டியவைகளா, வேண்டாதவைகளா என யாருமே அவற்றினை 'சந்தேப்படு' என முன்மொழிய மாட்டார்கள், குறிப்பிடத்தக்க காரணிகளே ஒரு பொருளின் உண்மை பற்றிச் சந்தேகிக்கும்படி மனிதனைத் தூண்டுகிறது. இத்தகைய 'தூண்டல்கள்', 'சந்தேகம் கொள்' எனத் தூண்டுவனவே தவிர 'சந்தேகத்தையே' முடிவாகக்கொள் என்கிற முடிவினைப் பெறத் தூண்டுவதில்லை.

டேக்காட்டைப் பொறுத்தவரை சாதாரண வாழ்க்கையில் சந்தேகம் பெரியதொரு இடத்தினை வகிப்பதில்லை புலன்களிலிருந்து புலன்களூடாக கற்கிறேன், அறிகிறேன் ஆயினும் சில வேளைகளில் புலன்கள் என்னை ஏமாற்றுகின்றது என்றார். இக் கூற்றினையே ஐயவாதிகள் தமது கட்டளைக் கல்லாக அன்றும் இன்றும் ஏற்றுக்கொண்டிருக்கிறார்கள். பிறிதொரு இடத்தில் டேக்காட் மிக அருகிலும் தூரத்திலும் உள்ள பொருட்கள் குறித்து புலன்கள் சில வேளைகளில் எங்களை ஏமாற்றலாம் என்றார். இவ்வாறான நிலையிலும்கூட சிலவற்றினை நாம் சந்தேகிக்க முடியாது. அவற்றினை எமது புலன்களைக் கொண்டு அறியலாம் என்றார். எடுத்துக்காட்டாக இந்தக் கையும்காலும் எனதல்ல என நான் எவ்வாறு மறுக்க முடியும் என்றார். எனவே சந்தேகம் என்பது எமது அறிவுக்கும் சாதாரண பாஷைப் பிரயோகத்திற்கும் இணையாகவே அமைய வேண்டும் என வற்புறுத்துகின்றார். டேக்காட்டைப் பொறுத்தவரை இங்கு முறைசார் ஐயமானது நிச்சயத்தன்மையைப்

பெறுவதற்குரிய ஒரு பரிசோதனை முறையாகவே காணப்பெறுகிறது.

டேக்காட்டின் காட்டீசிய ஐயவாதத்துக்கு எதிராக சில ஆட்சேபங்களை விக்கன்ஸ்டைன், மூர், விஸ்டம் போன்வர்கள் தெரிவிக்கிறார்கள். காட்டீசிய வழக்குரைகளால் நிறுவப்பெற்ற 'புறஉலகின் இருப்பு அறியப்படக் கூடியதாயினும் உறுதியாக அறியப்படமுடியாத ஒன்று' என்கிற நிறுவலுக்கு எதிராக மூர் (Moor) தனது கண்டனங்களைத் தெரிவிக்கின்றார். எனினும் இவருடைய வழக்குரைகள் ஏற்புடையதாக அமையவில்லை என்றே கருதலாம். புற உலகின் 'வெளியார்ந்த தன்மையை' தனது கரத்தை உயர்த்தி 'இதோ எனது வலக்கரம்' என்று சொல்வதன் மூலம் ஐயவாதிக்கு எதிராக இவரது செயல்களும் கூற்றுக்களும் 'கனவு காணும் போது நிகழக்கூடியது' என்பதனை மறந்த ஒன்றாகவே காணப்படுகின்றது. எனவே இதோ எனது வலக்கரம் என அவர் அறிவதை நிரூபிக்கத் தவறிவிடுகிறார். ஏனெனில் எனது வலக்கரம் இங்குள்ளது என அறிவது நான் கனவு காணவில்லை என அறிவதோடு தவிர்க்க முடியாதபடி தொடர்புள்ளது ஆயினும் ஒருவர் கனவு காணவில்லை என்பது இங்கு நிரூபிக்கப்படவில்லை.

விக்கன்ஸ்டைனும் அவரது வழிவருவோரும் பௌதீகவதீத எடுப்பினை பகுப்பாய்வு செய்வதன் மூலமாக அவை அர்த்தமற்றவை என எடுத்துக் காட்ட முற்படுகின்றனர். 'ஒருவர் பிறரது மனத்தை அறியமுடியாது' என்கிற ஐயவாதக் கருத்தை நோக்கின், இதுவோர் பௌதீகவதீத புதிரானது என்கின்றார். இது குறித்து விஸ்டம் கருத்துத் தெரிவிக்கையில் விக்கன்ஸ்டைன் 'ஒருவர் இன்னொருவரின் மனதை அறிய முடியாது' எனக் கூறுவாராயின் பிறிதொருவர் இது குறித்து வினவலாம். இதனை நீர் இன்னொருவரின் மனதினை அறிதல் என்றோ அல்லது இதுவோ அதுவோ எனக் கொள்வீர் என வினவலாம். சாதாரணமாக ஒருவர் உமது உடலிலுள்ள நரம்பு சிமித்தின் ஒரு நரம்போடு இணைக்கப்பட்டிருப்பின் ஒருவர் சிமித்தின் மீது ஊசியால் குற்றும்போது நீர் நோவினை உணர்வீரா? எனக்கேட்கலாம். இக்கூற்று சிமித்தின் நோவை அறிதலுக்கு உணர்தலுக்கு ஒப்புமா? இதற்கு விக்கன்ஸ்டன் கூறுகிறார். எச்சூழ்நிலையாலும், எந்தச் சாத்தியமான விவரணத்தாலும் தாம் பிறர் ஒருவரின் மனதை 'அறிவார்' என எந்த ஐயவாதியும் கூறிவிட முடியாது. இந்த விவரணமும் ஐயவாதியை திருப்திப்படுத்தாத போது இன்னொருவரின் மனதினை அறிதல் என்பது அர்த்தமற்ற கூற்றே. இந்த முடிவினைப் பெறுவதில் விக்கன்ஸ்டைன் தனது அர்த்தம் பற்றிய கொள்ளையினையே இங்கு பயன்படுத்துகின்றார். விக்கன்ஸ்டைனின் அர்த்தக் கொள்கையானது ஒரு வெளிப்பாடானது ஒரு விபரித்தக்க செயலின் நிலைபரத்தை வெளிப்படுத்துமாயின் மட்டுமே அதனையோர் அர்த்தமுள்ள வெளிப்பாடு எனக்கொள்ளலாம். பிறிதொருவரின் மனதை அறிவது என்பது ஓர் அர்த்தமற்ற வெளிப்பாடு என ஏற்றுக்கொள்ளப்படுமிடத்து பிறர் ஒருவரின் மனதை அறிய முடியாது என்கிற ஐயவாதிகளின் முன்மொழிவுகளும்கூட அர்த்தமற்றதாகின்றது. இவ்விதமான விக்கன்ஸ்டைன் ஐயவாதப் புதிரை, மொழியை அர்த்தமற்ற விதத்தில் பயன்படுத்துகின்றார் எனக் காட்டுவதன் மூலம் விளக்குகின்றார்.

விக்கன்ஸ்டைனின் பாணியிலேயே விஸ்டமும் ஐயவாதப் பிரச்சினைகளை அணுகுகின்றார். அகவயத்ததான எடுத்துக்காட்டின் வாழியாக ஐயவாதத்தின் அர்த்தமற்ற போக்கினை விக்கன்ஸ்டைன் விளக்கி நிற்க புறவயத்ததான எடுத்தக் காட்டின் வழியாக விஸ்டம் அதனை விளக்குகின்றார். ஐயவாதிகள் மொழிக் குளறுபடிக்கு உள்ளாகியிருப்பதனாலேயே தொடர்ந்தும் ஐயவாதிகளாகக் காணப்படுகிறார்கள் என்றார். விஸ்டமும் அர்த்தம் பற்றிய கொள்கைக்கு முக்கியத்துவம் கொடுக்கின்றார். 'மேசையில் வெண்ணையிருப்பதை ஒருவர் அறிய முடியாது' என்கின்ற எடுத்துக்காட்டை

விஸ்டம் பயன்படுத்துகின்றார். இது ஒரு புறவய நிகழ்வினைச் சித்திரிக்கும் எடுப்பாகும். மற்றொருவரின் மனநிலையை அறிவதென்பது யாது? என வினவுவது போலவே மேசை மீது வெண்ணையுள்ளது என்பதை உறுதிப் படுத்தத்தக்கதாய எந்தவொரு விவரணமும் சட்டரீதியாக ஐயவாதிகளிடம் இல்லை. ஏனெனில் ஐயவாதிகள் அனைத்தையுமே ஐயுறுபவர்கள். எனவே மனம் குறித்த புதிர் களையும் கணிப்பது போன்றே, புறப்பொருள் குறித்த புதிர்களையும் கணிப்பதற்கு யாவருக் கும் உரிமையுண்டு. மேசை மீது வெண்ணையு ள்ளது என்பதை ஒருவர் அறிகிறார் எனக் கூறுவது அர்த்தமற்றதாயின் மேசைமீது வெண்ணெய் உளது என்பதனை ஒருவர் அறிய முடியாது எனக் கூறுவதும் அர்த்த மற்றதாகின்றது.

எனவே ஐயவாதிகளின் புதிர், பிற மனங்கள் குறித்ததாயிருப்பினும் புறப் பொருள் சம்மந்தமாக இருப்பினும் கனவுகள் குறித்ததாக இருப்பினும் அவையாவும் மொழியின் அர்த்தமற்ற பிரயோகத்திற்கு இட்டுச் செல்லும் புதிர்களே ஆகும்.

முடிவாக அறிவாராய்ச்சியியலில் அறிவின் 'நிச்சயத்தன்மை'யை உறுதிப் பாட்டுடன் உருவாக்க ஐயவாதிகள் போட்ட சறுக்குக் கட்டைகள் பெரிதும் உதவின என்றவாறாக கருத இடமுண்டு. 'அறிவு' அனைத்தும் ஐயத்திலேயே சென்று சேர வேண்டும். ஐயமே முடிவாக இருக்க வேண்டும், என்கின்ற ஐயவாதத்தின் தீவிர நிலைப்பாடு கூட ஒருவிதத்தில் அறிவின் நிச்சயத்தன்மையை நிர்ணயித்துக்கொள்ள கருவியாக விளங்கியுத வியதெனலாம். ஐயவாதம் ஒரு முறையியலாக பிரயோகிக்கப்படுகின்ற போது அறிவு தனது கனதியை, ஸ்திரப்பாட்டை மேலும் நிச்சயப் படுத்திக்கொள்ள உதவும்.

அடிக்குறிப்புகள்

1. Stace, W.T. (1950) ***A Critical History of Greek Philosophy,*** London: Macmillan Co. Ltd. p. 367.
2. Paul Edwards, (1967) ***The Encyclopedia of Philosophy***(Vol. 7), London: Macmillan Publishing Co. Inc & The Free Press, p. 449.
3. Patrick, W. (1978), ***Introduction to Philosophy,*** Delhi: Sierzeet Publications, p. 49.
4. ***Op.cit.***, Paul Edwards (1967), p. 449.
5. Arthur Kenyon Rogers, (1948), ***A Student History of Philosophy Newyork,*** London: The Macmillan Company , p. 129.
6. D.J.O. Corner & Brancarr, (1982), ***Introduction to Theory of Knowledge,*** London: The Harvesters Press , p. 3.
7. ***Op.cit,*** Patrick, W (1978), p. 245.
8. Jadunath Sinha, (1961), ***Indian Psychology Emotion and Will,*** Vol. II., India: Sinha Publishing house , p. 93.
9. சோ. கிருஷ்ணராஜா, (1995), ***சைவசித்தாந்த அறிவாராய்ச்சியல் ஓர் அறிமுகம*** கொழும்பு: இந்து சமய கலாசார அலுவல்கள் திணைக்களம், பக். 10.
10. ***Op.cit.,*** Jadunath Sinha (1961), p. 94
11. ***Ibid***, p. 94

12. Suresh Chandra, (1979), ***Philosophical Discussions,*** India: Pragash Book Depot , p. 3.

13. Ayer, A.J., (1956), ***The Problems of Knowledge,*** London: Penguin Books , p.37

14. ***Op.cit.,*** Patrick, W. (1978), p. 328.

15. ***Ibid,*** p. 329

16. ***Op.cit,*** D.J.O. Corner, Page 5 - 14

17. Torrey, A. P. (Trans), (1908), ***Philosophy of Descartes,*** London: Henry Holt and Company, p. 56.

18. ***Op.cit,*** Suresh Chandra (1979), p. 14.

சிந்தனை
வெள்ளிவிழாச் சிறப்பிதழ் - 1999

சர்வதேசரீதியான தொழிலாளர் குடிப்பெயர்வும் விளைவுகளும்

மா. செ. மூக்கையா

சர்வதேச வர்த்தகம், சர்வதேச ரீதியான மூலதனப் பெயர்ச்சி இவை இரண்டும் அவை ஆரம்பிக்கின்ற நாடுகளுக்கும், இறுதியாகச் சென்றடையும் நாடுகளுக்கும் நன்மைகளை அளிக்கின்றன. அவற்றைப் போன்றே சர்வதேச ரீதியாக ஏற்படுகின்ற தொழிலாளர் இடப்பெயர்வும், அவர்கள் எங்கிருந்து சென்றார்களோ அந்நாடுகளுக்கும் எங்கு செல்கின்றார்களோ அத்தகைய நாடுகளுக்கும் நன்மைகளை அளிக்கின்றன. குடிபெயரும் பண்பினையுடைய தொழிலாளர்கள் பெரும்பாலும் கூடிய உற்பத்தித் திறனை கொண்டவர்களாக இருப்பார்கள். அதனால் அவர்கள் சென்றடையும் நாடுகளில் தொழிலாளர்களுக்கான செலவுகள் குறைகின்றன. அவர்கள் பெரும்பாலும் வறுமையான நாடுகளிலிருந்தே செல்கின்றனர். அதனால் தாம் உழைக்கும் வேதனங்களை தமக்கும் தமது உறவினர்களுக்குமாக பின்னர் தமது தாய் நாடுகளுக்கே எடுத்துச் செல்வதனால் அந்நாடுகளின் வருமானம் உயர்வடைகின்றது. இவ்வாறான நன்மைகள் ஏற்படுகின்ற அதேநேரத்தில் சில பிரச்சினைகளும் ஏற்படாமலில்லை. இவர்கள் குடிபெயர்ந்து சென்றடையும் நாடுகளில் உள்ள தொழிற்பயிற்சியற்ற தொழிலாளர்களுக்கு இவர்களால் வேலைவாய்ப்புகள் குறைவடைவதுடன் அம்மட்டத்தில் உள்ள தொழிலாளர்களுக்கான வேதனங்கள் வீழ்ச்சியடையும் ஆபத்தும் உண்டு. உயர் தொழில் பயிற்சி பெற்றோரைப் பொறுத்த மட்டில் அவர்கள் கூடிய வேதனங்களைப் பெற்றாலும் குடிபெயர்ந்து வருபவர்கள் காரணமாக உள்நாட்டுத் தொழிற் கொள்கைகளில் கடுமையான பாதிப்புக்கள் ஏற்படுகின்றன என்ற குற்றச்சாட்டும் உண்டு.[1]

வர்த்தகம், மூலதனம் என்பன போலன்றி சர்வதேச ரீதியான தொழிலாளரது இடப்பெயர்வு அரசியல் ரீதியான பல கெடுபிடிகளுக்கு ஆளாக நேரிடுகின்றது. இவர்கள் சென்றடையும் நாடுகளில் பொதுவாக குடிபெயர்ந்து வரும் தொழில்பயிற்சியற்ற தொழிலாளர்களுக்கு எதிர்ப்புத் தெரிவிக்கப்படுகிறது. இவ்வாறான தொழிலாளர்களால் தமது தொழில் வாய்ப்புக்கள் பாதிக்கப்பட்டுவிடுமோ என அந்நாடுகளில் உள்ள தொழில் பயிற்சியற்ற வகையினைச் சார்ந்த தொழிலாளர்கள் திகைத்து நிற்கின்றனர்.[2]

இவ்வாறாக இடம்பெயரும் தொழிலாளர்கள் சென்றடையும் நாடுகளில் அங்குள்ள வேதனங்களின் ஏற்றத்தாழ்வுகளுக்கு இவர்கள் தான் காரணமாகின்றார்களா? என்பதனையும் அந்நாடுகளின் வரவு செலவு திட்டங்களில் பாதிப்புக்களை ஏற்படுத்துகின்றனரா? வறுமையான நாடுகளின் பயிற்சிபெற்ற தொழிலாளரது இடப்பெயர்வினைத் தவிர்க்க முடியுமா? என்பன போன்ற பிரச்சினைகளை பற்றிய சில கருத்துக்களை ஆராய்வதே இக்கட்டுரையின் பிரதான நோக்கமாகும்.

வரலாற்றுக் காலம் முதலாகவே சமூகங்களில் காணப்பட்ட சமூக பொருளாதார முரண்பாட்டு நிலைமைகளையும் இடரீதியான மூலவள வேறுபாடுகளினையும் சமாளிப்பதற்காக தொழிலாளர்களை பற்றாக்குறையாகக் கொண்ட பகுதிகளை நோக்கி தொழிலாளர் இடப்பெயர்வு ஏற்பட்டமைக்கு போதிய சான்றுகள் உள்ளன. வழக்கமாக நீண்ட தூரப் பயணங்களுக்கான செலவுகளும் இடையூறுகளும் காரணமாக இவ்வாறான தொழிலாளர் இடப்பெயர்வு கட்டுப்பாடுகளை எதிர் நோக்கியிருந்தது.[3]

பல தரப்பட்டதும் அதிகரித்த அளவினதுமான பல்வேறு கட்டுப்பாடுகள் நாடுகளில் குடிவரவுக்கெதிராக அறிமுகப் படுத்தப்பட்டன. இருந்த போதிலும், இருபதாம் நூற்றாண்டில் ஏற்பட்ட மலிவான போக்குவரத்தின் அறிமுகம் காரணமாக, பின்வந்த காலங்களில் தொழிலாளர் குடிப்பெயர்வு பெருமளவில் ஏற்பட்டது. உலகம் முழுவதிலும் தொழிலாளர்களை ஏற்றுமதி செய்யும் நாடுகளும் இறக்குமதி செய்யும் நாடுகளும் இன்று அதிகரித்துள்ளன. இதனால் உலகில் குறைந்தது 125 மில்லியன் மக்கள் இப்போது தமது தாய்நாட்டிற்கு வெளியே வாழுகின்றனர். குடிபெயர்ந்து வருவோர் பெரிதும் வறுமையான நாடுகளிலிருந்தே வருகின்றனர். இவர்கள் தொழில்புரியச் செல்லும் நாடுகளில் தங்கிவாழும் காலம் அண்மைக் காலங்களில் படிப்படியாக குறைந்து செல்கின்றது.

மறுபுறத்தில் உயர் தொழில் பயிற்சி பெற்றவர்கள் தொழிலுக்காக குடிபெயருதலும் அதிகரிப்புக்குள்ளாக்கியுள்ளது. அது போன்றே அகதிகளின் எண்ணிக்கையும் பெருமளவில் அதிகரித்து உள்ளது. பிரதேசங்களுக்கு இடையேயான முரண்பாடுகளும் முன்னர் காணப்பட்ட கிழக்கு - மேற்கு ஒழுங்கு தகர்க்கப்பட்டமையும் காரணமாக ஏற்பட்ட குளறுபடிகளினாலேயே அகதிகள் பிரச்சினைகள் அதிகரித்துள்ளன.[4]

உலகக் குடிப்பெயர்வில் ஐம்பது வீதமானது விருத்தி பெறும் நாடுகளுக்கிடையே தான் ஏற்பட்டுள்ளது. மத்திய கிழக்கு நாடுகள் நோக்கிச் செல்லும் தென்னாசிய தொழிலாளர்களின் குடிப்பெயர்வுகள், புதிதாகக் கைத்தொழிலாக்கம் பெற்ற கிழக்காசியா நோக்கிய குடிப்பெயர்வுகள், ஒப்பளவில் சில அபிவிருத்தி நடவடிக்கைகளில் வெற்றி கண்ட உபசகரா நாடுகள் நோக்கிய ஆபிரிக்கக் குடிப்பெயர்வுகள் போன்ற யாவுமே அவ்வாறானவையாகும். சுபீட்சமுற்ற இப்பிரதேசங்கள், வறுமையான அயலவர்களைக் கவருகின்றன. ஆபிரிக்காவில் குடிபெயர்ந்தவர்களில் ஐம்பது வீதமானோர் ஐவறிகோஸ்ட், நைஜீரியா, தென்னாபிரிக்கா ஆகிய நாடுகளுக்கே சென்றுள்ளனர். 1980 ஆம் ஆண்டுகளில் ஏற்பட்ட பொருளாதார நெருக்கடிகள் காரணமாக தமது நாட்டிலிருந்து குடிபெயர்ந்தவர்களில் பெருமளவினர் இப்போது தாய்நாட்டிற்கு திரும்பிவிட்டனர்.[5]

நிலநெய்யின் விலை 1982 ஆம் ஆண்டில் வீழ்ச்சியடைவதற்கு முன்னர் குறிப்பாக 1970 ஆம் ஆண்டுகளிலும் 1980 ஆம் ஆண்டுகளின் ஆரம்ப காலங்களிலும் வளைகுடா நாடுகள் நோக்கி தற்காலிகமாகக் குடிபெயர்ந்து வருபவர்களைக் கவரும் சூழ்நிலைகள் பெருமளவில் காணப்பட்டதால் கணிசமானோர் அந்நாடுகளுக்கு சென்றனர். 1991 ஆம் ஆண்டின் போது ஏற்பட்ட வளைகுடா யுத்தம் காரணமாக ஒரு மில்லியன்

எகிப்தியர்கள் ஈராக்கை விட்டு வெளியேறினார்கள். எட்டு இலட்சம் யேமன் மக்கள் சவூதி அரேபியாவை விட்டு வெளியேறினார்கள். குவைற்றைவிட்டு ஐந்து இலட்சம் எகிப்தியரும் ஆசிய மக்களும் வெளியேறினார்கள். இதனால் ஏற்பட்ட இடைவெளியை பாலஸ்தீனியர்களும், ஜோர்தானியரும் பூர்த்தி செய்தனர். மிக அண்மைக் காலங்களில் ஜப்பான், தென் கொரியா, மலேசியா போன்ற நாடுகளில் தற்காலிக தொழிலாளர்களுக்கு கேள்வி அதிகரித்துள்ளது. சோவியத் யூனியனின் சிதறலோடு ஐரோப்பாவின் கிழக்கிலிருந்து மேற்கு நோக்கி ஏற்பட்ட பாரிய குடித்தொகை அசைவும் குறிப்பிடத்தக்கதாகும்.[6]

விருத்தி பெறும் நாடுகளிலிருந்து கைத்தொழிலாக்கம் பெற்ற நாடுகளுக்கு இப்போது குடிப்பெயர்வு ஏற்பட்டு வருகிறது. அவுஸ்திரேலியா, ஐக்கிய அமெரிக்கா போன்ற நாடுகள் நோக்கி விருத்தி பெறும் நாடுகளில் இருந்து ஏற்பட்ட குடிப்பெயர்வு படிப்படியாக அதிகரித்துள்ளது. 1993 ஆம் ஆண்டில் ஒன்பது இலட்சம் பேர் குடிபெயர்ந்துள்ளனர். மேற்கு ஐரோப்பிய நாடுகளினது பொருளாதார சுபீட்ச காலமான 1960ஆம் ஆண்டு காலங்களில் அந்நாடுகளுக்கு பெரியளவில் தொழிலாளர்கள் திரட்டப்பட்டனர். ஆனால் 1973 ஆம் ஆண்டில் பெற்றோலிய விலை உயர்வின் காரணமாக அந்நாடுகள் எதிர்நோக்கிய பொருளாதார வீழ்ச்சியோடு அத்தொழிலாளர்கள் திருப்பி அனுப்பப்பட்டனர். 1980 ஆம் ஆண்டுகளில் மீண்டும் ஆரம்பித்த குடிவரவுகளினால் வருடாந்தம் 180,000 பேர் இந்நாடுகளுக்கு வரத் தொடங்கினர். 1960 ஆம் ஆண்டுகளைப் போலன்றி இக்காலப்பகுதியில் ஏற்பட்ட குடிவரவு அந்நாடுகளில் அதிகரித்து சென்ற வேலையில்லாப் பிரச்சினை காரணமாக குறிப்பாக ஐக்கிய அமெரிக்காவிலும், ஐரோப்பாவிலும் அந்நியர் மீது வெறுப்பினை காட்டியதால் குறிப்பிடத்தக்கதான சமூக பதட்டங்கள் தோற்றமுற்றன.[7]

தொழிலாளர்கள் கூடிய உற்பத்தியினை வெளியிடக்கூடிய பகுதிகளுக்கு குடிபெயரும் போது அப்பகுதிகள் கூடிய நன்மையினைப் பெறுகின்றன. இந்நன்மைகள் காரணமாக பல சாராருக்குமிடையேயும் பரவல் விளைவுகள் ஏற்படுகின்றன. ஒரு புறத்தில் குடிபெயர்ந்த தொழிலாளர்கள் உயர் வேதனங்களைப் பெறுகின்றனர். தமது தாய் நாடுகளுக்கு தமது உழைப்பை அனுப்பி வைப்பதனால் அந் நாடுகள் கூடிய வருவாயினைப் பெறுகின்றன. மறுபுறத்தில் இவர்கள் சென்று தொழில்புரியும் நாடுகளில் உற்பத்திச் செலவு குறைவதால் அந்நாடுகளும் நன்மையடைகின்றன. ஆனால் சில சந்தர்ப்பங்களில் அனைவரும் இதனால் நன்மையடைவதாகவும் பொதுமைப்படுத்திக் கூறமுடியாதுள்ளது. குறிப்பாக தொழிற் பயிற்சியற்ற தொழிலாளர்களால் குடிபெயரும் நாடுகளில் உள்ள தொழிற் பயிற்சியற்றவர்களது தொழில் வாய்ப்புக்கள் பாதிக்கப்படுகின்றன. இத்தகைய தொழிலாளர்களின் இடப்பெயர்வு காரணமாக குறுங்கால விளைவுகளும் நடுத்தரக்கால விளைவுகளும் ஏற்படுகின்றன. இவர்கள் அந்நாடுகளின் தொழிலாளர்களுக்கு பிரதியீடாக செல்வார்களேயானால் அந்நாட்டுத் தொழிலாளர்கள் பாதிக்கப்படுவார்கள். மாறாக அந்நாட்டுத் தொழிலாளர்களின் உற்பத்தித் திறனை அதிகரிக்க உதவுபவர்களாக செல்வார்களேயானால் அந்நாட்டு பொருளாதார வளர்ச்சிக்குப் பங்களிப்பவர்களாக காணப்படுகிறார்கள்.[8]

தொழிலாளர்களின் இடப்பெயர்வு காரணமாக அவர்கள் தமது நாட்டுக்கு அனுப்பும் பணம் மூலம் அந்நாடுகள் நன்மையடைகின்றன. அவ்வாறான நாடுகளின் சிலவற்றின் மொத்த தேசிய வருமானத்தில் கணிசமான பங்கு இவ்வாறாக பெறப்பட்ட வருமானமாகும். ஜோர்தான், லெசெத்தோ, ஏமன், மேற்கு கானாவும் காசாவும் உள்ளடக்கிய பகுதிகளின் மொத்த தேசிய வருமானத்தில் 10 முதல் 50 வீதம் வரையானது தமது நாட்டைவிட்டு வெளிநாடு

களுக்குச் சென்ற தொழிலாளர்கள் தமது குடும்பத்திற்காக அனுப்பி வைத்த பணமாகும். சில நாடுகளின் வெளிநாடு நோக்கிய ஏற்றுமதியுடன் ஒப்பிடுகையிலும் கூட இத்தொகை அதிகமாகும். வங்காள தேசம், பக்கினோ பார்சோ, எகிப்து, கிரேக்க நாடு, ஜமெய்க்கா, மாலவி, மொராக்கோ, பாகிஸ்தான், போர்த்துக்கல், இலங்கை, சூடான், துருக்கி ஆகிய நாடுகளில் 25 முதல் 50 வீதம் வரை இவ்வாறான தொழிலாளர்கள் தமது நாட்டிக்கு அனுப்பும் பணத்தினால் பெறப்படுகிறது. 1996ம் ஆண்டு இலங்கையிலிருந்து 162,511 பேர் வெளிநாடுகளுக்கு தொழில் நாடிச் சென்றனர். இலங்கை 1996ம் ஆண்டு ஏற்றுமதிகள் மூலமும் தனிப்பட்டவர்கள் வெளிநாடுகளில் இருந்து இலங்கைக்கு அனுப்பிய தமது வருமானம் மூலமும் மொத்தமாக 266,288 மில்லியன் ரூபாவை பெற்றிருந்தது. அதில் 14.8 வீதமான 39,485 மில்லியன் ரூபா பிறநாடுகளுக்குச் சென்ற இலங்கைத் தொழிலாளர்கள் அனுப்பியதாகும். சர்வதேச ரீதியாக நோக்கும் போது நாடுகளிடையே வேதனங்களின் அளவில் பெறும் வேறுபாடுகள் காணப்படுகின்றன. பின்தங்கிய நாடுகளிலிருந்து சுபீட்சமான நாடுகளுக்கு தொழில் புரிய செல்வோர் தமது நாட்டில் பெறக்கூடிய வேதனங்களை விட பல மடங்கு அதிகமான வேதனங்களைப் பெறுகின்றனர். பிலிபைன்சை விட தென் கொரியாவில் வேதனங்கள் இரண்டு மடங்கு அதிகமாகவுள்ளன. அதனால் தமது நாட்டிற்கு பெருமளவு பணத்தை அனுப்பி வைக்கக் கூடியதாக இருக்கிறது. இதே நேரத்தில் குடிபெயர்ந்து சென்றவர்கள் தாம் குடியேறிய நாடுகளிலேயே தொடர்ந்தும் வாழத் தீர்மானிக்கும் பட்சத்தில் தாய் நாட்டிற்கு அனுப்பும் தொகையின் அளவில் வீழ்ச்சி ஏற்படுகின்றன.[9]

தொழிலாளர்களின் தாய்நாடுகளில் காணப்படும் நிலைமைகள்

குடிப்பெயர்வுக்கான காரணங்களை எடுத்துப்பார்த்தால் அவை குடும்ப மட்டங்களில் அவ்வவ் நாடுகளில் நிலவும் இடையூறுகளிலிருந்து தப்பிக் கொள்ள மேற்கொள்ளும் உபாயமாகவே தென்படுகிறது. லெபனானில் 1980 ஆம் ஆண்டுகளில் ஏற்பட்ட யுத்த நெருக்கடிகளினால் அந்நாட்டின் பயிற்சி பெற்ற தொழிலாளர்கள் வெளிநாடுகளுக்குக் குடிபெயர்ந்தனர். அவ்வாறு குடிபெயர்ந்தவர்கள் தாம் உழைத்தவற்றை தமது நாட்டிற்கு அனுப்பினர். அதன் காரணமாக அந் நாட்டின் மொத்த தேசிய வருமானத்தில் இவ்வாறாகப் பெறப்பட்ட வருமானம் 50 வீதமாக இருந்தது. சமூக நல மேம்பாட்டிற்காக அரசுகள், தமது கொள்கையின் அடிப்படையில் இவ்வாறான குடிப்பெயர்வுகள் காரணமாகக் கிடைக்கின்ற நிதியின் மூலம் வரவு செலவுத் திட்டத்தில் காணப்படும் பளுவானது குறையலாம். 1970 ஆம் ஆண்டுகளில் எகிப்தில் உள்நாட்டில் தொழிலுக்கு உத்தரவாதம் வழங்கும் அரசின் திட்டமொன்று அறிமுகப்படுத்தப்பட்டது. அந்நாட்டிலிருந்து வளைகுடா நாடுகளுக்கு தொழிலாளர்கள் பெருமளவில் சென்று தமது தாய் நாட்டிற்கு பெருமளவு பணத்தை அனுப்பாமல் இருந்திருந்தால், அத்திட்டத்தினை எகிப்து அரசாங்கத்தினால் நடைமுறைப்படுத்தியிருக்க முடியாது.[10]

குடிப்பெயர்வு காரணமாக வருமான சமன்பாடின்மை நிலைமைகள் மேலும் சிக்கலான நிலைமைகள் உருவாகின்றன. மிகவும் வறுமையான குடும்பங்களில் இருந்து தொழிலுக்காக வெளிநாடுகள் செல்வது மிகவும் குறைவாகும். ஏனெனில் அவ்வாறாக வெளிநாடுகளில் தொழில் பெறுவதற்கு முதலில் பெருமளவு செலவுகள் ஏற்படுவதனால் வறியவர்களினால் அதனை செய்ய முடியாது போகிறது. இதனால் வறுமையான குடும்பங்களில் இருந்து குடிப்பெயர்வு ஏற்படுவது மிகக்குறைவாகும். வசதியான குடும்பங்களில் இருந்து தொழிலாளர்கள் வெளிநாடுகளுக்குச் செல்வதால் அவர்கள் வசதியான தமது குடும்பங்களுக்கே வெளி

நாடுகளிலிருந்து பணத்தை அனுப்பி வைப்பதனால் இந்நாடுகளில் உள்ள மக்களிடையே வருமான ஏற்றத்தாழ்வு மென்மேலும் அதிகரிப்புக்குள்ளாகிறது. இவ்வாறான வருமான சமமின்மை அதிகரித்து செல்வதனால் ஏற்படக்கூடிய விளைவுளை எகிப்து, பிலிபைன்ஸ் ஆகிய நாடுகளில் இனங்காண முடிகிறது.[11]

இருந்த போதிலும் தொழிலாளரது குடிப்பெயர்வுப் போக்கு அதிகரித்துச் செல்வதனால் முன்னர் போலன்றி குடிபெயருவதற்கான கட்டணங்கள்/செலவினங்கள் இப்போது குறைந்து செல்வதனால் வறுமையான தொழிலாளர்களும் குடிபெயரக்கூடிய வகையிலும் செலவினங்களைச் சமாளிக்கக் கூடிய வகையிலும் நிலைமைகளில் மாற்றங்கள் ஏற்பட்டுள்ளன. இவ்வாறான மாற்றங்களின் பாதிப்புக்கள் பற்றி மெக்சிகோ நாட்டின் இரண்டு கிராமங்களில் ஆய்வுகள் மேற்கொள்ளப்பட்டன. ஒரு கிராமத்தில் வெளிநாட்டில் இருந்து வருகின்ற பணம் சமமின்மை நிலைமைகள் சீரடைய காரணமாயிருந்தது அறியப்பட்டது. மாற்றொன்றிலோ சமமின்மை அதிகரித்திருந்தமையினையே காணக்கூடியதாயிருந்தது. எவ்வாறாயினும் வெளிநாடுகளிலிருந்து பணம் வருவதால் இரண்டாவது சுற்று வட்டத்தில் சமமின்மையினை நீக்கும் விளைவுகள் ஏற்படலாம் என நம்ப இடமுண்டு. உதாரமாக இவ்வாறு பெறப்பட்ட பணம் காரணமாக பாகிஸ்தானின் கிராமியப் பகுதிகளில் அபிவிருத்திக்கான முதலீடு அதிகரித்தது. இதனால் அங்கே தொழில்பயிற்சி அற்ற தொழிலாளர்களுக்கான கேள்வியும் கிராமியப் பகுதிகளில் அதிகரித்தமையினை குறிப்பிட்டுக் கூறலாம்.

முளைசாலிகளின் வெளியேற்றம் காரணமாக ஏற்படும் அச்சம் பலநாடுகளில் இப்போது குறைந்து வருகிறது. உயர்தொழில்களுக்கான பயிற்சியினைப் பெற தேவையான கல்வி கற்பவர்களின் எண்ணிக்கை அந்நாடுகளில் அதிகரித்து வருவதால் இப்பிரச்சினையின் பளு இந்நாடுகளில் குறைந்து வருகின்றது. ஆனால் தொழிற்சந்தையில் அல்லது கல்வி முறைகளில் குறைபாடுகள் உள்ள நாடுகளில் மூளைசாலிகளின் வெளியேற்றம் தொடர்ந்தும் பிரச்சினையாகவே இருந்து வருகிறது. சில நாடுகளில் நவீன துறைகளில் விஸ்தரிப்பு குறைவாகக் காணப்படும் அதேவேளையில், உயர்கல்விக்கு அரசினால் மானியங்கள் தாராளமாக வழங்கப்படுவதனால் அந்நாடுகள் பயன்படுத்தக்கூடிய அளவினை விடக்கூடிய அளவில் பட்டதாரிகள் பயிற்றப்படுகின்றனர். இது நாட்டிற்கு பெரும் செலவினங்களை ஏற்படுத்துகின்றது. அதனால் அவர்கள் நாட்டைவிட்டு குடிபெயருவதற்கான வற்புறுத்தல்களும் தோன்றுகின்றன.[12]

அரசாங்கங்களது சில கொள்கைகள் காரணமாக சில காலகட்டங்களில் மூலதனவாக்கம் மந்தமடைகின்றது. இதனால் தொழிற்பயிற்சி மிக்க தொழிலாளருக்கு சந்தையில் கேள்வி குறைவடைகின்றது. எனவே அவர்கள் தொழில்நாடி வெளிநாடுகளுக்கு குடிபெயருகின்றனர். இவ்வாறான் காரணங்களால் பல ஆபிரிக்க நாடுகள் பெரிதும் பாதிப்புக்கு உள்ளாகியுள்ளன. இன்று எவ்வாறு மூலதனத்திற்கு உலகளாவிய ரீதியில் சந்தை ஏற்பட்டுள்ளதோ அதேபோன்று உயர்தொழில் பயிற்சி பெற்றவர்களும் உலகளாவிய வகையில் சந்தை ஏற்பட்டுள்ளன. பல்கலைக்கழக பேராசிரியர்கள், வைத்திய நிபுணர்கள் மற்றும் தொழில் நிபுணர்கள் பற்றாக்குறையாக காணப்படும் நாடுகளான மலாவி, சூடான், சயர், சம்பியா ஆகிய நாடுகளில் இருந்தும் கூட பெருமளவில் இத்தகைய பயிற்சி பெற்றவர்கள் நாட்டைவிட்டு வெளியேறுகின்றனர். இதனால் இந்நாடுகளில் அபிவிருத்தி சார்ந்த கொள்கைகள் வீழ்ச்சியடைவதுடன் அவற்றுடன் இணைந்த செலவினங்களும் அதிகரிப்புக்குள்ளாகின்றன. சில சந்தர்ப்பங்களில் இவ்வாறாக குடிபெயர்ந்தவர்கள் தாய்நாட்டில் நிலைமைகள் சீரடையும் போது நாடு திரும்புகிறார்கள். இந்தியாவில் கணனித் தொழில் துறையில் இப்போது ஏற்பட்ட வளர்ச்சிக்கு அங்கே ஏற்பட்டுள்ள வர்த்தகத் தாராளமயக் கொள்கை காரணமாகும். அதனால் ஐக்கிய அமெரிக்கா

போன்ற நாடுகளுக்கு சென்றிருந்த இந்திய கணனித்துறை நிபுணர்கள் தாய்நாடு திரும்பியுள்ளனர். இவ்விரண்டு காரணங்களின் நிமித்தம் இப்போது இந்தியாவில் கணனித் தொழில் சிறப்புற்றுள்ளது.

தொழிலாளர்கள் குடிபெயரும் நாடுகளின் நிலைமைகள்

தொழிலாளர்கள் குடிபெயர்ந்து செல்லும் நாடுகளும் குறிப்பாக அவற்றின் கைத்தொழில் பொருளாதாரங்கள் அவர்களால் நன்மை அடைகின்றன. கைத்தொழிலாக்கம் பெற்ற நாடுகள் நோக்கி ஏற்படும் தொழிலாளர்கள் குடிப்பெயர்வுகள் ஊக்குவிக்கப் படுகின்றன. உற்பத்திக் காரணிகளில் பயிற்றப் பட்ட தொழிலாளர்கள், முக்கியமானவர்கள் அவர்கள் தொழில் மையங்களை வந்தடைவதன் காரணமாக அப்பொருளாதாரங்கள் நன்மை அடைகின்றன. முதலிடுபவர்களைப் பொறுத்தமட்டில் தொழில் பயிற்சியற்ற தொழிலாளர்களது வருகையும் கூட அவர்களுக்கு நன்மையினையே அளிக்கின்றது. ஆனாலும் இவ்வகையான தொழிலாளர்கள் செல்லும் நாட்டிலுள்ள தொழில் பயிற்சியற்ற தொழிலாளர்கள் வகுப்பினரது வேதனங்கள் இவர்களது வருகையால் வீழ்ச்சியடைவதனால் அங்கே சமூகப் பொருளாதாரப் பிரச்சினைகள் ஏற்படுவதாக குற்றஞ்சாட்டப்படுகின்றது.

இவ்வாறு தொழிலாளர்கள் குடிபெயர்வதனால் அவர்கள் சென்றடையும் நாடுகளில் தொழில் பயிற்சியற்ற தொழிலாளர்களைப் பொறுத்தமட்டில் தொழில் வாய்ப்புக்கள் இவர்களால் பாதிக்கப்படுவதாக கூறுவது ஒரு எளிமைப்படுத்தப்பட்ட விளக்கமாகவே கருதப் படும். குடிபெயர்ந்து வரும் தொழிலாளர்கள் பன்முகப்படுத்தப்பட்ட தொழிற்பயிற்சிகளை பெற்றவர்களாகக் காணப்படும் போது அவர்கள் வந்தடையும் நாடுகளின் தொழிற்சந்தைக்கு பல துறைசார்ந்த பயிற்சி மிக்கத் தொழிலாளர்கள் கிடைக்கின்ற நன்மைகள் ஏற்படுகின்றன. ஐக்கிய அமெரிக்கா, கனடா, அவுஸ்திரேலியா, ஆசியா ஆகிய நாடுகளின் பொருளாதாரங்கள் இப்போது இவ்வாறு குடிபெயர்ந்து வந்த தொழிலாளர்களது கலாசாரங்களையும் அடிப்படையாகக் கொண்டு அமைந்தனவாகவே காணப்படுகின்றன. வேறு சில நாடுகளில் அவ்வாறு குடிபெயர்ந்து வந்த தொழிலாளர்களின் இன்றைய பரம்பரையினர் அந்நாடுகளில் மிகவும் இயக்கப் பண்பாடுடையவர்களாகத் திகழ்கின்றனர். அதற்கு ஏற்ற உதாரணங்களாக இந்தோனேசியாவில் உள்ள சீனக் கைத்தொழில் அதிபர்களையும், கனடாவில் உள்ள ஹொங்கொங் வர்த்தகர்களையும், ஆபிரிக்காவில் உள்ள ஜோர்தானிய, இந்திய வர்த்தகர்களையும், வளைகுடா நாடுகளில் பணிபுரியும் ஜோர்தானிய, பாகிஸ்தானிய சிவில் உத்தியோகத்தர்களையும் குறிப்பிட்டுக் கூறலாம். சில நாடுகளில் அந்நாடுகளின் தொழிலாளர்கள் சில வகையான தொழில்களைச் செய்வதனை விரும்புவதில்லை. அத்தகைய தொழில்களை செய்வதற்கு தொழிற்பயிற்சி அற்ற தொழிலாளர்கள் வெளிநாடுகளில் இருந்து குடிபெயர்ந்து வருகிறார்கள். அண்மைக் காலங்களில் குடிபெயர்ந்தவர்களில் 70 வீதமானவர்கள் அவ்வாறன தொழில்களுக்காக சென்றவர்களாவர். வட ஆபிரிக்க நாடுகள், துருக்கி ஆகிய நாடுகளில் இருந்து பிரான்ஸ் நாட்டிற்கு குடிபெயர்ந்து சென்றவர்களில் 60 வீதமானவர்களும், ஜேர்மனிக்கு சென்றவர்களில் 80 வீதமானவர்களும் அவ்வாறு தொழில் பயிற்சியற்றவர்களாகும். இவ்வாறான உதாரணங்களாக இஸ்ரேல் சென்றுள்ள பாலஸ்தீனர்களையும் வளைகுடா நாடுகளுக்கு சென்றுள்ள பாகிஸ்தானியர்களையும், மலேசியா சென்றுள்ள இந்தோனேசியர்களையும், ஆர்ஜென்ரீனா சென்றுள்ள பொலிவியா நாட்டுத் தொழிலாளர்களையும் குறிப்பிட்டுக் கூறலாம்.[13]

இவ்வாறான தொழிலாளர்கள் அந்நாடுகளுக்குச் செல்லாதிருந்தால் அவர்கள் ஏற்றுச் செய்யும் சில வகையான தொழில்கள் ஒன்றில்

இல்லாது போயிருக்கலாம் அல்லது சுதேசத் தொழிலாளர்கள் செய்யும் தொழிலாக அமைந்திருக்கலாம். மலேசியாவின் இறப்பர் தொழிலும் உணவிற்குப் பயன்படுத்தக்கூடிய பனை எண்ணெய் உற்பத்தியும் இந்தோனே சியத் தொழிலாளர்கள் வராதிருந்தால் வளராது போயிருக்கலாம். அது போன்றே தென்னாபிரிக்க சுரங்கத் தொழில்கள், பெருந் தோட்டத் தொழில்கள் என்பனவும் ஸ்பெயின், மலேசியா நாடுகளின் சுரங்கத் தொழில்கள் என்பனவும் மலிவான தொழிலாளர்களின் வருகையினாலேயே தொடர்ந்து செயற் படுகின்றன. இல்லாவிடில் போட்டியான உற்பத்திச் செலவு காரணமாக அவை இல்லாமலும் போயிருக்கலாம்.

வெளிநாடுகளுக்குக் குடிபெயர்ந்து செல்லும் தொழில் பயிற்சியற்ற தொழிலாளர் களின் எண்ணிக்கைக்கு சமனான அளவில் அவர்கள் சென்றடையும் நாடுகளில் அவர்களு க்கு தேவையான பொருட்களையும் சேவை களையும் வழங்கக்கூடிய தொழில்களுக்கான தொழிலாளர்களின் எண்ணிக்கை அதிகரிக் கின்றன. அவ்வாறான சேவைத் தொழில் களில் அதிகரிப்பு ஏற்படாதபோது அந்நாடு களின் தொழிற்பயிற்சியற்ற தொழிலாளர்களுக் கான தொழில் வாய்ப்பு ஏற்படாது விடுவ தனால் அவர்கள் (சுதேசிகள்) பாதிக்கப் படலாம். ஏனெனில் அவ்வாறு போதிய தொழில் வாய்ப்பு அவர்களுக்கு ஏற்படா விட்டால் அவர்களின் வேதனங்கள் பாதிப்புக்குள்ளாகும் ஆபத்துண்டு. ஐரோப்பிய நாடுகள், ஐக்கிய அமெரிக்கா ஆகிய நாடுகள் நோக்கி ஏற்படும் தொழில்பயிற்சியற்ற தொழிலாளர்களின் குடிவரவின் காரணமாக அந்நாடுகள் தொழில்பயிற்சியற்ற தொழிலா ளர்கள் மீது பாதிப்புக்கள் ஏற்பட்டன. இந் நாடுகள் விருத்தியடைந்து வரும் நாடுகளுக்கு நாம் உற்பத்தி செய்த பொருட்களை ஏற்றுமதி செய்வதன் விளைவாக அந்நாடுகளின் தொழிற்பயிற்சியற்ற தொழிலாளர்களைப் பாதிக்கும் அளவுக்கு (51%) சமமானதாகவே இவ்வாறான தொழிலாளர்கள் இங்கே குடி பெயர்ந்து வருகின்றனர் என்றும் கூறப் படுகிறது. ஐக்கிய அமெரிக்காவில் தொழில் புரியும் 12 வருட பள்ளிப்படிப்புக்கும் குறைந்த அளவில் கல்வி கற்ற தொழிலாளர்களில் 25 வீதமானோர் அந்நாட்டிற்கு வெளியே பிறந்தவர்களாவர். ஐக்கிய அமேரிக்காவில் கடந்த இரு தசாப்தங்களிலே ஏற்பட்ட 30% வேதன சமமின்மையின் அதிகரிப்பிற்கு குடிபெயர்ந்து வந்தவர்களே காரணம் என சில ஆய்வுகள் கூறுகின்றன.[14]

வர்த்தகத்தை விட குடிப்பெயர்வுகளே கூடிய பாதிப்புக்களை ஏற்படுத்தக் கூடியவை. சார்பற்ற வர்த்தகம் காரணமாக தொழிலி ழந்த நாட்டவர்கள் தமது தொழிலாளரது குடிப்பெயர்ச்சியின் மூலமாக தமது தொழில் இழப்பிற்கு ஏற்ற நட்ட ஈட்டினை பெற்றுக் கொள்கின்றனர் என்றும் கூறப்படுகின்றது.

குடிப்பெயர்வுகளை நிர்வகித்தல்

பெரும்பாலான நாடுகள் தமது வர்த்தக அமைப்பில் தாராளமயமாக்கத்தை ஏற்படுத்தியுள்ள போதிலும், அநேகமாக அனைத்து நாடுகளுமே குடிவரவினை பொறுத்தமட்டில் கட்டுப்பாடுகளை விதித்து வைத்திருக்கின்றன. மேலெழுந்த வாரியாகப் பார்க்கும் போது வர்த்தகத்தைத் தாராளமய மாக்கலாம் என எவ்வாறு விவாதிக்கின் றோமோ அவ்வாறே தொழிலாளர்களும் தாராளமாக குடிபெயர வேண்டும் என பொருளாதார ரீதியாக விவாதிக்கலாம். அதனால் பொருளாதாரக் காரணிகள் ஒன்று குழுமும் வாய்ப்புக்கள் உருவாக்கப்படலாம் என நம்பலாம். ஆனால் மறுபுறத்தில் சமூக ரீதியான சில முரண்பாடுகளும் உருவாகும் ஆபத்தும் உண்டு. எனவே அதற்காக குறித்த வகையிலான கொள்கை வழிகாட்டிகள் அவசியமாகின்றன. இவை இரண்டினையும் பொறுத்து பொருளாதாரமற்ற வேறுபாடுகள் சிலவற்றைப் பற்றி இங்கே குறிப்பிட வேண்டும். ஒரு சமூகம் சுயமான கலாசார பண்புகளு டன் தான் இருக்க வேண்டும் என்ற நோக்கில்

செயலபடலாம். ஆனால் பெரியளவில் ஏற்படுகின்ற குடிப்பெயர்வுகள் காரணமாக அந்நோக்கங்களில் பாதிப்புக்கள் ஏற்படலாம். யப்பான் தனது நாட்டிற்குள் பிரேசில் நாட்டில் வாழும் யப்பானியரது குடிவரவினை விரும்புகின்றது. அதே போன்று ஜேர்மனி, கிழக்கைரோப்பிய நாடுகளில் வாழும் ஜேர்மனி யருடைய குடிவரவினையும் விரும்புகின்றது. இவ்விரு நாடுகளும் வேற்று நாட்டவர்கள் தமது நாட்டிற்குள் வருவதனை விட மேற் கூறியவாறு வேற்று நாடுகளில் உள்ள தமது நாட்டினர் வருவதனையே விரும்புகின்றனர்.

தொழிலாளர்களது குடிப்பெயர்வினை நிர்ணயிக்கும் பொருளாதாரக் காரணிகள் வர்த்தகத்திற்கான பொருளாதார நோக்கங் களை நிர்ணயிக்கும் காரணகளிலிருந்து வேறுபடுகின்றது. உதாரணமாக குடிபெயர் பவர்கள் தமது நாட்டில் தாம் கொண்டிருக் கும் உற்பத்தித் திறனை விட குடிபெயரும் நாடுகளுக்கு சென்று கூடிய உற்பத்தித் திறனை வழங்க முடியாது இருந்தாலும் கூட தமது நாட்டில் உழைக்கக் கூடிய வருவாயினை விட குடிபெயரக்கூடிய நாடுகளில் அதிகமாக உழைக்கலாம் என்ற நம்பிக்கை காரணமாக குடிபெயருகின்றனர். வளைகுடா நாடுகள் இதற்கு சிறந்த உதாரணமாக உள்ளன. அங்கே பெருமளவில் நிலநெய் இருப்புக்கள் காணப்படுகின்றன. அவற்றின் உரிமைகளில் வெளிநாட்டவரது அதிகாரம் ஏற்பட்டுவிடக் கூடாது என்பதற்காக அந்நாடுகள் பல்வேறு கட்டுப்பாடுகளை ஏற்படுத்தியுள்ளதோடு குடிபெயர்ந்து வருபவர்கள் குடியுரிமை பெறும் வாய்ப்புக்களையும் தடை செய்துள்ளன. கைத்தொழிலாக்கம் பெற்றுள்ள நாடுகளோ வேறுவகையான அச்சத்தினைக் கொண்டுள்ளன. குடிபெயர்ந்து வருபவர்கள் அந்நாடுகளில் நடைமுறையில் உள்ள நலன்புரி சேவைகளினால் கவர்ந்து விடுவார்கள் என்ற அச்சம் அந்நாடுகளில் காணப்படுகிறது. வறுமையான அயல்நாடுகளைக் கொண்டதும், நலன்புரி நடவடிக்கைகளை வழங்குவதுமான நாடுகளிலேயே இத்தகைய அச்சம் காணப்படுகிறது. மெக்சிகோ மற்றும் கரிபியன் நாடுகளிலிருந்து குடிப்பெயர்ச்சி ஏற்படுவ தனால் ஐககிய அமெரிக்கா, அல்ஜீரியா போன்ற நாடுகளிலிருந்து பிரான்ஸ் நோக்கிய குடிப்பெயர்வுகளும், துருக்கியிலிருந்து ஜேர்மனி நோக்கிய குடிப்பெயர்வுகளும், குடிவரவு பெறும் பிரான்ஸ், ஜேர்மனி போன்ற நாடுகளை அச்சத்திற்குள்ளாக்கி யுள்ளன. இத்தகைய பிரச்சினைகள் நடை முறையில் காணப்படுகின்றமை உண்மைதான். இருந்தபோதிலும் இவ்வாறு குடிபெயருபவர் கள் அவர்கள் செல்லும் நாடுகளில் நிதிப் பிரச்சினைகளைப் பெரும் அளவிற்கு உருவாக்குகின்றனர் என்றும் கூறுவதற்கில்லை. ஏனெனில் குடிவரவு பெறும் நாடுகள் தமது நாட்டிற்குள் வருபவர்களுக்கு பல்வேறு வகையினதான தகுதிகளின் அடிப்படையி லான கட்டுப்பாடுகளை விதித்துள்ளன. குறிப்பாக நலன்புரி சேவைகளை வழங்கும் கைத்தொழில் நாடுகள் இவ்வாறான கட்டுப்பாடுகளைப் பெருமளவில் பின்பற்றி வருவதால் குடிபெயருபவர்களும் தாம் விரும்பியவாறு குடிபெயர்ந்து செல்ல முடியாதுள்ளமையும் குறிப்பிடத்தக்கதாகும்.

கைத்தொழில் நாடுகள் யாவுமே தமது நாடு நோக்கிய குடிபெயர்ந்து வருபவர்களை கடுமையான கட்டுப்பாடுகளை அடிப்படை யாகக் கொண்ட தெரிந்தெடுக்கும் முறைகளின் மூலமே உட்புக அனுமதிக்கின்றன. அவற்றில் விசாக் கட்டுப்பாடுகள், நாட்டெல்லையில் பின்பற்றப்படும் தடைக்கட்டுப்பாடுகள் ஆகியவை குறிப்பிடத்தக்கவை. குடிவருபவர் களின் வயது, சொத்துக்கள், கல்வித் தரங்கள், அவர்களது பூர்வீகத் தேசிய அடையாளங்கள், குடும்பத் தொடர்புகளின் நிலைமைகள் போன்ற பல்வேறு நிலைமைகளையும் அனுசரித்தே இந்நாடுகளுக்கு உட்பிரவேசிக்க அனுமதி வழங்கப்படுகிறது. ஆயினும் ஐக்கிய அமெரிக்காவிற்குள் அண்மைக் காலங்களில் தொழிற்பயிற்சியற்றவர்களும் குடிபுகுந்தத னால் அது அந்நாட்டின் தேசிய வரவு செலவுத் திட்டத்தில் பளுவினை ஏற்படுத்தி

யுள்ளதாக கூறப்படுகிறது. இவ்வாறு குடி பெயர்ந்தவர்கள் இந்நாடு நோக்கி முன்னர் குடிபெயர்ந்தவர்களை விடக் கூடியளவில் அரச சேவைகளைப் பெற்றுக் கொள்வது மாத்திரமன்றி நாட்டின் முழுக்குடித்தொகை யினைப் பொறுத்தும் கூட தலா நலன்புரி சேவைகளைப் பொறுத்தமட்டில் கூடியளவு சேவைகளை அரசிடமிருந்து பெற்றுக் கொள்வதாகவும் குற்றஞ்சாட்டப்படுகிறது. இவற்றின் காரணமாக குடிவருபவர்களின் மீது தர/ தகுதிக் கட்டுப்பாடுகளை விதிக்க வேண்டும் என்ற கருத்து முன்வைக்கப் படுகின்றது. அத்துடன் இது மாத்திரமன்றி வேறு காரணிகள் நிமித்தம் வருபவர்களின் எண்ணிக்கையிலும் கட்டுப்பாடுகளை விதிக்க வேண்டிய தேவைகளும் அந்நாடுகளில் ஏற்பட்டுள்ளன.

பல்வேறு நாடுகளிலும் பெருகி வருகின்ற வறுமை நிலைமைகள் காரணமாகவும் போக்குவரத்து தொடர்பு வசதிகளை மலிவாகப் பெற்றுக் கொள்ளக்கூடிய வளர்ச்சி நிலைமைகள் ஏற்பட்டுள்ளமை காரணமாகவும் இப்போது தொழிலாளர்கள் இடப்பெயர்வு பெருமளவில் ஏற்பட்டு வருகின்றது. இதனால் வறுமையான நாடுகளிலிருந்து செல்வந்த நாடுகள் நோக்கிய குடிப்பெயர்வுகள் பெருமளவில் ஏற்படுகின்றன. இதனால் வறுமையான நாடுகளில் வாழும் மக்கள் சமூக ரீதியாக தமது பாரம்பரிய பிரதேசங்களி லிருந்து வெளியேறுகின்றனர். இவற்றின் விளைவாக அதிகளவு பாதிப்புக்கள் ஏற்படு கின்றன. திறந்த வர்த்தகத்தினால் ஏற்படும் விளைவுகளை விடக் கூடியளவிலான விளைவு கள் ஏற்படுவதாகக் கூறப்படுகிறது. இவ்வாறான குடிப்பெயர்வுகள் காரணமாக சேவைத் துறைகள் மாத்திரமன்றி வர்த்தகத்திற்கு உரிய பொருட்களிலும் பெரும் பாதிப்புக்கள் ஏற்பட்டுள்ளன.

பல்வேறு நாடுகளிலும் பெருகி வருகின்ற வறுமை நிலைமைகள் காரணமாக வும் போக்குவரத்து தொடர்பு வசதிகளை மலிவாகப் பெற்றுக் கொள்ளக்கூடிய வளர்ச்சி நிலைமைகள் ஏற்பட்டுள்ளமை காரணமாகவும் இப்போது தொழிலாளர்கள் இடப்பெயர்வு பெருமளவில் ஏற்பட்டு வருகின்றது. இதனால் வறுமையான நாடுகளிலிருந்து செல்வந்த நாடுகள் நோக்கி குடிப்பெயர்வுகள் பெருமள வில் ஏற்படுகின்றன. இதனால் வறுமையான நாடுகளில் வாழும் மக்கள் சமூக ரீதியான தமது பாரம்பரிய பிரதேசங்களிலிருந்து வெளியேறுகின்றனர். இவற்றின் விளைவாக அதிகளவு பாதிப்புக்கள் ஏற்படுகின்றன. திறந்த வ்ர்த்தகத்தினால் ஏற்படும் விளைவு களை விடக் கூடியளவிலான விளைவுகள் ஏற்படுவதாகக் கூறப்படுகிறது. இவ்வாறான குடிப்பெயர்வுகள் காரணமாக சேவைத் துறைகள் மாத்திரமன்றி வர்த்தகத்திற்கு உரிய பொருட்களிலும் பெரும் பாதிப்புக்கள் ஏற்பட்டுள்ளன.

சமூகங்களின் ஸ்திரத்தன்மையைப் பாதுகாக்க அல்லது பேண வேண்டுமானால் அதற்கு மிகவும் கூடிய செலவினங்களைக் கொண்ட மறுபரம்பல் முறை தேவைப் படுகிறது. பண்ணை வருமானங்களை அதிகரிக்கச் செய்ய வழங்கப்படும் உதவிகள் மூலம் விசேட பண்புகளைக் கொண்ட சில வகைக் கைத்தொழில்களை விருத்தி செய்ய முடியும். முன்னேற்றமிக்கதும் திறமை மிக்கது மான கொள்கைகளை உருவாக்கி அவற்றின் மூலமே இவ்வாறான நோக்கங்களை அடைய முடியும். இதற்கான தொழிலாளர் தட்டுப்பாடு காணப்படும் அளவுக்கு சமனான அளவில் மாத்திரமே குடிவரவினை அனுமதிக்கும் ஏற்பாடுகளை உருவாக்க வேண்டும். அதே நேரத்தில் உள்நாட்டுத் தொழிற் திறமைகள் உயர் நிலைக்குக் கொண்டு செல்லப்படல் வேண்டும். 1960ம் ஆண்டுகளில் ஐரோப்பா வில் பொருளாதார புனருத்தாரணம் ஏற்பட்ட காலப்பகுதிகளில் இவ்வாறான கொள்கைகளே பின்பற்றப்பட்டன.

குடிவரவினைத் தடைசெய்யும் சட்டங் களினால் ஏற்படும் விளைவுகள் எப்போதும் எதிர்பார்த்த விளைவுகளையே ஏற்படுத்துகின் றன எனக் கூறுவதற்கில்லை. ஆனால் சட்ட

விரோத நடவடிக்கைகளின் அதிகரிப்பும் குடிபெயரும் தொழிலாளர்கள் சுரண்டலுக்கா ளாவதும் குறிப்பிடத்தக்க பக்க விளைவுகளா கும். எனவே குடிவரவினைத் தடை செய்வதன் மூலம் ஏற்படும் குடிவரவு கட்டுப்பாட்டுக்கான மாற்று ஏற்பாடுகளை செய்வதிலும் எச்சரிக் கையாக செயற்பட வேண்டியுள்ளது. குடி பெயர விரும்புபவர்களுக்கு பொருத்தமான மாற்று ஏற்பாடுகளும் தேவை. இல்லா விட்டால் சட்டவிரோத நடவடிக்கைகள் அதிகரித்து விடுகின்றன. ஐக்கிய அமெரிக்காவில் நான்கு மில்லியன் பேர் சட்டவிரோதமாகக் குடியேறியிருக்கிறார்கள். ஐக்கிய அமெரிக்கா அதன் அயல்நாடான மெக்சிகோவுடன் நீண்ட பௌதிக எல்லை யினைக் கொண்டிருப்பதே இதற்குப் பிரதான காரணமாகும். அதுபோன்றே ஆபிரிக்காவில் இருந்து மூன்று மில்லியன் பேர் சட்ட விரோதமாக ஐரோப்பிய நாடுகளில் குடியேறியுள்ளனர். இவர்கள் எந்நேரமும் ஐரோப்பிய நாடுகளிலிருந்து நாடு கடத்தப் படலாம். இந்நிலை காரணமாக இவ்வாறு சட்டவிரோதமாகக் குடிபெயர்ந்து வந்து குடி யேறியுள்ளவர்கள் அவர்களை தொழில்களில் அமர்த்தியுள்ளவர்களால் பெரிதும் சுரண்டலுக்குள்ளாக்கப்படுகின்றனர். கூடிய நேரம் தொழில்புரியும் இத்தொழிலாளர்கள் குறைந்த வேதனங்களையே பெறுகின்றனர். குடிபெயரும் சீனத் தொழிலாளர்கள் தாம் ஐக்கிய அமெரிக்காவுக்கு வர ஏற்பட்ட செலவினங்களை திருப்பிக் கொடுப்பதற்காக அவர்களை சட்டவிரோதமாகக் கூட்டிவந்தவர் களுக்கு மூன்று வருடகாலம் வேதனங்கள் ஏதுமின்றி உழைக்கின்றனர். இருந்த போதிலும் கூட நாடுகளிடையே காணப்படும் வேதனங்களின் வேறுபட்ட அமைப்பு காரணமாக சீனத் தொழிலாளர்களுக்கு இத்தகைய ஏற்பாடுகள் இலாபகரமாக தென்படுவதால் தொடர்ந்தும் இவ்வாறான குடிப்பெயர்வுகள் ஏற்பட்டு வருகின்றன.[15]

சட்டவிரோதமாகக் குடிபெயரும் தொழிலாளர்களைக் கட்டுப்படுத்த வேண்டிய அதேநேரத்தில் அவர்களுக்கு தொழில் வாய்ப்புக்களை வழங்கவும் வேண்டியுள்ளது. தொழிலாளர்கள் தேவைப்படுகின்ற நாடுகள் தமது உள்நாட்டுப் பொருளாதாரத்தில் பளு ஏற்படாத வகையில் தொழிலாளர்களைச் சர்வதேச ரீதியாக பெற்றுக்கொள்ள ஏற்றதான ஒரு மாற்று வழி தேவைப்படுகிறது. அதற்கு ஏற்ற உபாயமாக சட்ட ரீதியான முறையில் ஆனால் தற்காலிக ஏற்பாட்டின் கீழ் தொழிலாளர்களைச் சுழற்சி முறையில் பெற்றுக் கொள்வதனைப் பற்றி சிந்திக்கலாம் என தொழில்துறை நிபுணர்கள் கருத்துத் தெரிவித்துள்ளனர். தொழிலாளர்கள் தேவைப் படும் நாடுகளில் தற்காலிக ஏற்பாட்டின் கீழ் தொழிலாளரைத் தொடர்ந்தும் வைத்திருக்க வேண்டுமானால், அதற்கு சுழற்சி முறையே பெரிதும் வாய்ப்பான முறையாகத் தென் படுகிறது. ஆனால் அதனை நிர்வாகம் செய்வது என்பது கூடிய செலவினங்களைக் கொண்ட ஒரு செய்முறையாகும். இதனால் குறித்த நாட்டிற்குரியதும் குறித்த தொழிலுக் குரியதுமான பயிற்சித் திறமைகளைக் கொண்ட தொழிலாளரை பெற்றுக் கொள்வ திலும் பிரச்சினைகள் ஏற்படலாம். குடிபெயரு பவர்களின் சுயமான முகாமைத்துவ ஏற்பாடு களின் மூலமே இத்தகைய பிரச்சினைகள் தீர்த்துக் கொள்ளப்பட முடியும் என்பதற்கு உதாரணங்களும் உள்ளன.

பிலிபைன்ஸ் நாட்டு மருத்துவத் தாதி கள், இலங்கையிலிருந்து செல்லும் வீட்டுப் பணிப் பெண்கள், கொரியாவுக்குச் செல்லும் கட்டிடத் தொழிலாளர்கள் போன்றவர்கள் இவ்வாறு சில சமயங்களில் குடிவரவினைப் பெறும் நாடுகளின் அரசினால் பின்பற்றப் படும் ஒழுங்கு முகாமைத்துவ ஏற்பாடுகள் மூலமும் தற்காலிக குடிப்பெயர்வுகளை மேற்கொண்டு தொழில் வாய்ப்புக்களைப் பெற்றுக் கொள்கின்றனர். சுவிற்சர்லாந்து, மத்திய கிழக்கு நாடுகள், சிங்கப்பூர் போன்றவை பிரச்சினையின்றி இவ்வாறான தற்காலிகத் தொழிலாளர்களைப் பெற்றுக் கொண்டன. ஆனால் சில சந்தர்ப்பங்களில்

தற்காலிகத் தொழிலாளர்கள் அந்நாடுகளில் நிரந்தரமானவர்களாகியும் உள்ளனர். இவ்வாறான அனுபவங்கள் பிரான்ஸ், ஜேர்மனி போன்ற நாடுகளில் அதிகமாகும். குடிபெயர்ந்து வருபவர்கள் தொழில் புரியவரும் நாடுகளில் தொடர்ந்தும் வாழும் வாய்ப்புக்களையும் விருப்புக்களையும் குறைப் பதற்காக அவர்களில் தங்கி இருப்பவர்களை அவர்களுடன் இந்நாடுகளில் இணைவதனை அந்நாடுகள் தடைசெய்கின்றன. இதற்காகவே சில நாடுகள் சுழற்சி முறையில் தொழிலாளர் களைப் பெற்றுக் கொள்ள விரும்புகின்றன. சவுதி அரேபியா போன்ற நாடுகளில் ஒரு முறை தொழில் புரிந்துவிட்டு மீண்டும் இரண்டாம் முறையாக தொழில் அனுமதி பெறவேண்டுமானால் அதற்கு விசா கட்டண ங்கள் மிக அதிகமாக அறவிடப்படுகின்றன.

எவ்வாறாயினும், தொழிலாளர்கள் குடிபெயர்வதனால் அவர்களது தாய்நாடும் அவர்கள் சென்று தொழில் புரியும் நாடுகளும் நன்மையினைப் பெறுகின்றன. ஆயினும் வறுமையான நாடுகளுக்கும், செல்வந்த நாடுகளுக்கும் இடையே ஏற்படுகின்ற பொருட் களினது வர்த்தகம், மூலதனப் பாய்ச்சல் போன்றவகையினதாக பொருளாதாரப் பின்னிய செயல்விளைவினை ஒத்ததாக தொழிலாளர் பெயர்வு இருக்க முடியாது. இருதரப்பட்ட நாடுகளுக்கும் ஓரளவாக மாத்திரம் ஏற்படும் குடிப்பெயர்வுகள் நன்மை யளிக்கலாம். ஆனால் கட்டுப்பாடற்றதும் தொழிற் பயிற்சியற்றதுமான தொழிலாளர் களது குடிப்பெயர்வினால் எதிர்மாறான விளைவுகளே ஏற்படுகின்றன.

தொழிற்பயிற்சியற்ற உள்நாட்டுத் தொழிலாளர்கள் குடிவரவு காரணமாக எதிர்நோக்கும் பொருளாதார செலவினங்கள் சார்ந்த பிரச்சினைகளையும் கலாச்சார முரண்பாடுகளையும் மனதிற் கொண்டு செயற்படும் பட்சத்திலேயே தொழிலாளர்கள் குடிப்பெயர்வானது நிலைத்து நிற்கும் செயன்முறையாக இயங்க முடியும். ஆனால் குடிப்பெயர்வினைத் தடைசெய்ய அல்லது கட்டுப்படுத்த முயற்சிக்கும் போது ஏற்கனவே குறிப்பிட்டவாறு தொழிலாளர்கள் பற்றாக் குறை ஏற்பட்டு அதன் காரணமாக அதிகரித்த வேதனங்கள், சட்டவிரோதமான குடிப் பெயர்வுகள் என்பன ஏற்பட வாய்ப்புக்கள் உள்ளன. குடிபெயர்வோரது அடிப்படை உரிமைகள் பாதுகாக்கப்பட வேண்டும்.

அவர்கள் தொழில் புரியவரும் நாடுகளில், நடைமுறையில் உள்ள தொழில் சட்டங்கள் எவ்வாறு அந்நாட்டுப் பிரசைகளை பாதுகாக்கின்றனவோ அதேவகையில் குடிபெயர்ந்து வருபவர்களையும் பாதுகாக்கும் வகையில் பின்பற்ற வேண்டும். அது மாத்திரமன்றி சில நாடுகளில் குடிபெயர்ந்து வந்த தொழிலாளர்களுக்கு அந்நாட்டு சுதேச தொழிலாளருக்கு வழங்கப்படும் சமூக நலன் புரி சேவைகளின் நன்மைகள் கிட்டுவதில்லை. இக்குறைபாடுகளும் நீக்கப்பட வேண்டும்.

இவை யாவற்றினையும் மனதிற் கொண்டு பார்க்கும் போது தற்போதைய திறந்த பொருளாதார அமைப்பில் பொருளாதாரம் சிறந்த முறையில் வளர்ச்சி பெறுவதற்கு ஏனைய உற்பத்திக் காரணிகள் போன்று தொழிலாளர்களும் தங்கு தடையின்றி சர்வதேச எல்லைகளை கடந்து சென்று தொழில் புரிய ஏற்றதான வாய்ப்பு வசதிகள் அத்தியாவசியமாகும். ஆனால் அது தொழிலாளர்களை சுரண்டுவதாகவோ அல்லது அவர்கள் செல்லும் நாடுகளின் சமூக, பொருளாதார சமநிலையில் பாதிப்பினை ஏற்படுத்துவதாகவோ அமைந்துவிடக்கூடாது.

இப்பிரச்சினைகளை கவனத்தில் கொண்டு பார்க்கும் போது, இத்துறைசார்ந்த நிபுணர்கள் சிபாரிசு செய்கின்ற "தற்காலிகத் தொழில் வாய்ப்பு" ஒழுங்கு முறையே சிறந்த தீர்வாகக் காணப்படுகின்றது. பல்வேறு கோணங்களிலும் இத்தீர்வு முறை ஏற்றதாகக் காணப்படுவதால் நாடுகள் இதனை ஏற்று நடைமுறைப்படுத்தும் பட்சத்தில் தொழிலாளர் கள் ஏனைய நாடுகளுக்கு குடிபெயர்வதனால் ஏற்படும் பக்க விளைவுகளை குறைந்த பட்சமாக்கலாம் என நம்ப இடமுண்டு.

அடிக்குறிப்புக்கள்

1. Massey et al., (1990) "The Social and Economic Origin of Immigration *Journal of the American Academy of Political and Social Science,* 510 July: pp. 66-72.

2. Bhagwati, Jagdish., (1991), FreeTraders and Free Immigrationists: Strangers or Friends",*Russell Sage Foundation Working Paper*, p.20, New York.

3. Massey et al., (1993), "Theories of International Migration:A Review and appraisal",*Population and Development Review*, pp. 19(3):431-466.

4. Razin et al., (1994), Population Economics, Cambridge, mass MIT Press.

5. Stalker, Peter., (1994), *The Work of Strangers: A Survey of International Labour Migration*, Geneva: ILO.

6. Zumimerman., (1995), "European Migration: Push and Pull",*Proceedings of the WB Annual Bank Conference on Development Economics*, Washington D.C.

7. Zlotnik, (1993), *International Migration: Causes and Effects*, In Laurie Ann Mazur, California: Island Press.

8. Flanagan, R.J., (1995), "Labour Market Responses to a change in Economic System *Proceedings of the WB Annual Bank Conference on Development Economics*, Washington D.C.

9. Frindley, Sally, E., (1994), *To go But Not To Go: Migration and Family Interactions inAfrica*, New York, Columbia University.

10. Adams, Richard, Jr., (1989). "Worker Remittances and Inequality in Rural Egypt",*Economic Development and Cultural Change*, 38, October, pp. 45-71.

11. The Effects of Migration and Remittances on Inequality in Rural Pakistan,*The Pakistan Development Review* 31, (Winter), pp. 1189-1203.

12. Rodriguery et al., (1994),*International Return Migration and Remittances on the Philippines* University of Toronto, Department of Economics,Toronto.

13. Horton et al., (1994), Labour markets in an Era ofAdjustments: Vol 1, Issues Paper, *EDI Development Studies*, Washington. D.C.: WB.

14. Freedom., (1998), Labour Markets Institutions and Economic Performance,*Economic Policy: A European Forum*, (April): pp. 63-80.

15. Kwong, Peter., (1994), "China's HumanTraffickers", *The Nation*, October 17, pp. 422-425.

யாழ்ப்பாண மாவட்ட தீவக மக்களின் நம்பிக்கைகள் – ஓர் ஆய்வு நோக்கு

கி. விசாகரூபன்

1.0 தோற்றுவாய்

நாட்டார் வழக்காற்றியல் (Folklore) என்ற கல்விபுலமானது, பல்வேறு பகுப்புக் களை உள்ளடக்கியதாகக் காணப்படுகிறது. அவ்வாறான பகுப்புக்களில் "நம்பிக்கை"யும் (Belief) பிரதானமான ஒன்றாக அமைந்து உள்ளது. ஈழத்தமிழர்களிடையே வழக்கில் உள்ள நம்பிக்கைகள் பற்றிய ஆய்வுகள் எதுவும் இதுவரை முனைப்புப் பெறவில்லை என்றே கூறலாம். இவ்வாய்வு இத்துறை குறித்த ஓர் ஆரம்ப ஆய்வாக அமைகிறது. இவ்வாய்வுக் கட்டுரை நாட்டுப்புற மக்களிடையே நிலவும் நம்பிக்கைகள் பற்றியும், அவற்றின் அடிப்படைகள் பற்றியும், அவற்றின் பயில்நிலை முக்கியத்துவம் பற்றியும் நோக்குவதாக அமைகிறது. கட்டுரைக்குரிய ஆய்வுத்தரவுகள் யாழ்ப்பாண மாவட்டத்தின் தீவுப் பகுதிகளில் மேற்கொள்ளப்பட்ட கள ஆய்வின் (Field work) மூலம் பெறப்பட்டவையாகும்.

2.0 நம்பிக்கை : சொல்லும் பொருளும்

தமிழில் தொன்மையான இலக்கண நூலாகிய தொல்காப்பியத்தில் 'நம்பு' என்ற சொல் 'விருப்பம்' என்ற பொருளில் ஆளப்பட்டுள்ளது.[1] ஆயினும் சங்க இலக்கியங்கள் பலவற்றிலும் 'நம்பிக்கை' என்ற சொல் நம்பிக்கையைச் சுட்டப் பயன்பட்டுள்ளமையினைக் காண முடிகிறது.[2] பிற்கால அகராதிகளும், லெக்சிகன்களும் 'நம்பிக்கை' என்பதற்கு விசுவாசம், நிசம், சத்தியம், உறுதிப்பாடு[3] முதலான பொருள்களை முதன்மைப்படுத்துகின்றமையினை அவதானிக்க முடிகிறது. ஆங்கில அகராதிகள் 'Belief' என்ற சொல்லினை இத்தமிழ்ச் சொல்லிற்கு இணையாகக் குறிப்பிடுகின்றன.

3.0 நம்பிக்கை : வகையும் பண்பும்

நாட்டுப்புற மக்களிடையே வழங்கிவரும் நம்பிக்கைகளை 'ஆலன்டண்டிஸ்' (Alan Dundes) என்ற மேலைத்தேய அறிஞர் மூன்று வகைகளாகப் பிரித்துக் கூறுவர்.[4] அவை வருமாறு:

1. சகுன அடிப்படையில் விளங்கும் நம்பிக்கைகள்.
2. மக்களால் கட்டப்படுத்தக் கூடிய சகுன நம்பிக்கைகள்.

3. சில நம்பிக்கைகளில் கூறப்படும் விளைவுகளுக்குப் பரிகாரத்தோடு கூடிய நம்பிக்கைகள்.

மேலே குறிப்பிட்ட வகைப்பாடுகளை உள்வாங்கியதாக இந்நம்பிக்கைகளை பிரதான மாக இரண்டு வகையாக வகைப்படுத்துவதே தமிழ் ஆய்வுலகில் வழக்கமாக இருந்து வருகிறது.

1. நம்பிக்கை (Belief)
(காரண காரியத் தொடர்புகட்குட்பட்டு சான்றுகளின் வாயிலாக நிறுவப் படுவது)

2. மூடநம்பிக்கை (Superstition)
(சான்றுகளின் அடிப்படையிலோ அல்லது காரண காரிய அடிப்படை யிலோ விளக்க முடியாதது)

தமிழ் மக்களிடையே நம்பிக்கைகளும், மூடநம்பிக்கைகளும் பெருமளவில் பயில் நிலையில் உள்ளமையினை 'கள ஆய்வுகள்' மூலம் இனங்காண முடிகிறது. மூடநம்பிக்கை கள் குறிப்பிட்ட சமுதாயத்தின் அறிவு வளர்ச்சியினை வெளிப்படுத்துவனவாக உள்ளன. மூடநம்பிக்கையினை, தனிமனித நலனுக்கும் சமூகக்கட்டுக் கோப்புக்கும் அடிப்படையான ஒன்றாக உளவியலாளர் குறிப்பிடுவதும் இவ்விடத்தில் நோக்கத் தக்கதாகும்.[5]

4.0 நம்பிக்கை : தோற்றமும் தொடர்ச்சியும்

மனித இனம் தோற்றம் பெற்றபோதே நம்பிக்கைகளும் தோற்றம் பெற்றுவிட்டன. அச்சத்தின் காரணமாக மனிதன் இயற்கை யின் தோற்றத்தினையும், செயற்பாடுகளையும் தனது வாழ்வியல் நடப்புக்களோடு இணைத்து நோக்கிய நிலையில் நம்பிக்கைகள் தோற்றம் பெற்றிருக்க வேண்டும். நன்மை விளைய வேண்டும் என்ற மனித மனத்தின் விருப்பார் வம் இந்நம்பிக்கைகளின் எல்லையினை அகலித்து, நிலைநிறுத்தி வந்துள்ளமை பற்றி சமூகவியலாளரும், நாட்டாரியலாளர்களும் எடுத்துக் கூறியுள்ளனர்.

மனிதனில் நலவுணர்வு, காரண காரியத்தைக் காண முனைவதில்லை. இந் நிலையில் நம்பிக்கைகளை மனித மனம் உள்வாங்கத் தலைப்படுகிறது. இதனால் நம்பிக்கைகளை 'உள உருவாக்கம்' (Mental creation) என அறிஞர் குறிப்பிடுவர்.[6] இந்நம்பிக்கைகள் காலந்தோறும் பெருகி வருவதனையும், வழிவழியாக அவை பேணப்பட்டு வருவதனையும் அவதானிக்க முடிகிறது. இவை வழக்கில் மிகுதியாகவும், இலக்கிய வழக்கியலில் சிறுபான்மையாகவும் பயின்று வருகின்றன.

5.0 நாட்டுப்புற நம்பிக்கைகள்

தமிழ் மக்களிடையே பல்வேறுபட்ட நம்பிக்கைகள் நிலவி வருகின்றன. அவை அனைத்தையும் இவ்விடத்தில் ஆய்வுக்குட் படுத்துவதென்பது இயலாத விடயம். வகை மாதிரியாக பிறப்பு, பூப்பு, திருமணம், இறப்பு, நிமித்தம், திருஷ்டி, பேய், பிசாசு, விதி, திட்டு, மாதம், கிழமை, எண் முதலான நம்பிக்கைகள் இங்கு ஆய்வுக்குட்படுத்தப்படுகின்றன.

5.1 பிறப்பு

ஆண் குழந்தை தந்தையின் சாயலைக் கொண்டு பிறந்தால் தந்தைக்கு ஆயுள் குறைந்துவிடும் என்ற நம்பிக்கை கிராமப்புற மக்களிடையே காணப்படுகிறது. இவ்வாறான பிள்ளைகளை 'அப்பனைத் தின்னிப் பிள்ளை' என்று அழைப்பர்.[7] இந்நம்பிக்கைக்கான அடிப்படை என்னவென்று தெரியவில்லை. இதுபோலவே சித்திரை மாதத்தில் ஆண் குழந்தை பிறப்பதும் பல்வேறு துன்பங்களை யும், குடும்பச் சச்சரவுகளையும் தோற்றுவிக்கும் என நம்புகின்றனர். 'சித்திரைப் புத்திரன் சீரழிவு' என்ற தொடர் இது தொடர்பாக வழக்கில் உள்ளது. இவ்வாறு சித்திரையில்

புத்திரன் பிறப்பதைத் தவிர்க்கும் முகமாகவே ஆடி மாதத்தில் திருமணம் செய்வது விலக்கப்பட்டுள்ளது. தமிழ்நாட்டில் இக்காலப் பகுதியில் மணமகளைத் தாய் வீட்டுக்கு அழைத்துச் சென்றுவிடுவர். ஆடிமாதம் வேளாண்மையின் தொடக்ககாலம் என்பதால் இக்காலத்தில் கர்ப்பமாவது வேலைகளுக்கு இடைஞ்சல் என்பதாலும் இவ்வாறான நம்பிக்கைகள் தோற்றுவிக்கப்பட்டிருக்கலாம்.

மூல நட்சத்திரத்தில் ஆண் குழந்தை பிறப்பதை அதிஷ்டமானதாகக் கருதுகிறார்கள். 'ஆண் மூலம் அரசாளும்' என்ற நம்பிக்கை வலுவாக வேரூன்றியுள்ளது. அதேநேரம் பெண் குழந்தை மூல நட்சத்திரத்தில் பிறப்பது நிர்மூலமான செய்கைகளைத் தோற்றுவிக்கும் என நம்புகிறார்கள். 'பெண் மூலம் நிர்மூலம்' என்ற பழமொழி இது தொடர்பாக வழக்கத்தில் உள்ளது. மூல நட்சத்திரத்தைப் பின்மூலம், முன்மூலம் என இரண்டாகக் கணித்துப் பலன் பார்க்கும் வழக்கம் இருந்தது என்றும் இம்முறையே காலப்போக்கில் பின் மூலத்தைப் பெண் மூலமாக்கி விட்டது என்று கருதுவாருமுளர். பின்மூலம் முன்மூலத்தைப் போல அத்தனை விசேடமானதாகச் சுட்டப் படுவதில்லை.[8]

குடும்பத்தில் ஐந்தாவதாகப் பெண் குழந்தை பிறந்தால் அதனை இராசியான விடயமாக நம்பும் வழக்கம் பரவலாக உள்ளது.[9] 'அஞ்சாங்கால் பெண் கெஞ்சினா லும் கிடையாது' என்ற பழமொழியும் இதனோடு தொடர்பானதாக வழங்கப்பட்டு வருகிறது. இதனை நம்பி, ஐந்தாவதாக ஆண் குழந்தை கிடைப்பதைத் தவிர்க்கும் முகமாக நான்கு பிள்ளைகளுடன் குடும்பக் கட்டுப்பாடு செய்து கொள்ளும் வழக்கம் படித்தவர்களி டம் காணப்படுகிறது. தமிழ்ச் சமுதாயத்தில் பெண் குழந்தைகளைப் பெறுவதில் இருந்த வரவேற்பின்மையினை நீக்கும் பொருட்டு உளவியல் ரீதியாக அவர்களைத் தோற்றுவிக் கும் அடிப்படையிலேயே இந்நம்பிக்கை உருக் கொண்டிருக்க வேண்டும்.

வீடுகளிலே பிரசவங்கள் நடைபெற்ற போது குழந்தை பிறப்பதில் தாமதம் ஏற்பட்ட பொழுது 'பறையர்' சமூகத்தவரைக் கொண்டு கோவில்களிலே நேர்த்தியடிப்படையில் பறையடிப்பித்தால் சுகப்பிரசவம் நிகழும் என்று நம்புகிறார்கள். இதனைப் 'பெருமுழக்கம்' என்று அழைக்கின்றனர்.

5.2 பூப்பு

பெண் பூப்படைந்த நாள், மாதம், நேரம் முதலானவற்றிக் கொண்டு 'பலன்' பார்க்கும் வழக்கம் நடைமுறையில் உள்ளது. ஆடி மாதத்தில் பெண் பூப்படைவது அத்துணை விசேடமானதாகக் கருதப்படுவதில்லை என்பது தெரிய வருகிறது.

மாத விலக்குடைய பெண்கள் செடிகளை நட்டால் பயன்மிகும் என்றும், கருவேப்பிலை முதலான செடிகளை நட்டால் நன்றாக வளரும் என்றும், வயல்களில் விதைக்கவுள்ள விதைகளை தீட்டுடைய பெணகளைக் கொண்டு எடுத்து விதைப்பது அதிக விளைச்சலைத் தரும் என்றதுமான நம்பிக்கைகள் பலவும் தமிழக மக்களிடையே வழங்கி வருகின்றமையை ஆராய்ச்சியாளர்கள் எடுத்துக் காட்டியுள்ளனர்.[10]

மேலே குறிப்பிட்டது போன்ற நம்பிக்கை கள் வடஅமெரிக்கப் பகுதிகளிலும் வழக்கில் உள்ளமைபற்றி 'தாம்சன்' என்ற அறிஞர் எடுத்துக் காட்டியுள்ளார்.[11] பெண்களிடமுள்ள 'கருவளம்' தொடர்பான நம்பிக்கையே இவற்றின் அடிப்படையாக உள்ளது. ஆயினும் மேலே சுட்டிய நம்பிக்கைகளுக்கு நேர்எதிர் மாறான நம்பிக்கைகள் ஆய்வுப் பிரதேச மக்களிடையே வழக்கில் உள்ளதனை அறிய முடிகிறது.[12] தீட்டுடைய பெண்கள் தீட்டு விலகும்வரை சுபகாரியங்கள் எதிலும் ஈடுபடக் கூடாது என்றும், இவ்வாறு ஈடுபட்டால் அக் காரியங்கள் பாழாகும் என்றும் நம்புகிறார்கள். அத்துடன் துளசி, வெற்றிலை போன்ற செடிகளுக்கு அருகில் போவதோ, அவற்றைத் தீண்டுவதோ மிகப் பெரிய குற்றங்களாக

உருவாக்கி வளர்க்கப்பட்டுள்ளன. துளசி, வெற்றிலை முதலான செடிகள் 'குற்றம் தாங்காதவை' என்று நம்புகின்றார்கள்.[13]

பூப்புத் தொடர்பான 'விலக்கல்'கள் பலவற்றுக்கும் சுகாதாரமே அடிப்படையாக உள்ளது. வெற்றிலை, துளசி, கிணற்றுநீர் போன்றவை இறைவழிபாட்டோடும், உணவு நடைமுறைகளோடும் தொடர்புபட்டவை. எனவே அவற்றை தீட்டுடைய பெண்கள் தீண்டுவதால் அசுத்தம் ஏற்படும் என்பது இந்நம்பிக்கைகளின் அடிப்படையாக உள்ளது.

5.3 திருமணம்

திருமணத்தில் ஜாதகங்கள் (குறிப்புக்கள்) பொருந்துவது பிரதானமான நம்பிக்கையாக உள்ளது. செவ்வாய்க்குற்றமுள்ள குறிப்புள்ள வருக்கு குற்றமுள்ள குறிப்புடையவரையே இணை சேர்க்கும் நம்பிக்கை வழக்கம் வலுவாக வேரூன்றி உள்ளது. செவ்வாய்க் குற்றமுள்ள காதல் சோடிகள் வலுக்கட்டாய மாகப் பிரிக்கப்படுகிறார்கள். அவ்வாறு செய்யாதுவிடின் குற்றமில்லாத குறிப்புடைய வர் இறந்துவிடுவார் என நம்புகின்றனர். இது விடயமாகப் பல்வேறு உதாரணங்களைக் காட்டுகின்றனர்.

ஒரே குடும்பத்தைச் சேர்ந்த இருவர் பிறிதொரு குடும்பத்தில் 'மாற்றுச் சம்பந்தம்' செய்வது அத்துணை நல்லவிடயமாகக் கருதப்படவவில்லை. 'ஒரு குடும்பம் வாழும், மறு குடும்பம் தாழும்' என்ற நம்பிக்கை பரவலாக வழக்கில் உள்ளதனை அறிய முடிகிறது. தங்கையோ, தமக்கையோ வாழா வெட்டியாக அல்லது கொடுமைக்கு உட்படு பவளாக உள்ளபோது தமையனோ, தம்பியோ தன் மனைவியை அவள் நல்லவளோ, கெட்டவளோ அவளை வேண்டும் என்றே பழிவாங்குகின்றான். இதுவே இந்நம்பிக்கையின் அடிப்படையாதல் வேண்டும். துன்பமான விடயங்கள் எதுவும் இரண்டு குடும்பங்களை யும் துன்பத்தில் ஆழ்த்திவிடும் என்பதும் இத்தகு நம்பிக்கைகளை வலுப்படுத்தியிருக்க லாம். கள ஆய்வின் மூலம் பெறப்பட்ட தகவல்கள் மேலே குறிப்பிட்டவற்றை உறுதிப்படுத்துவனவாக உள்ளன.

5.4 இறப்பு

தமிழர்களிடையே இறப்புத் தொடர்பாக பல்வேறு நம்பிக்கைகள் நிலவி வருகின்றன. இறப்பிற்கும் நல்லநாள் பார்க்கும் வழக்கம் இருந்து வருகிறது. உதாரணமாக வைகுண்ட ஏகாதசித் தினத்தன்று உயிர்துறக்கும் ஒருவர் நேரடியாக சொர்க்கத்திற்குப் போய்விடலாம் என்ற நம்பிக்கை பரவலாக உள்ளது.[14]

அவலச் சாவாக, ஆயுளைப் பூரணப் படுத்தாது இடையில் இறக்கும் ஒருவரின் 'ஆவி' வீட்டைவிட்டுப் போக நெடுநாள் எடுக்கும் என்று நம்புகிறார்கள். வாழ்வின் சௌகரியங்களை அனுபவிக்காமல் இடை நடுவில் இறக்கும் தம்பிள்ளைகளை உறவினர் களைப் பற்றிய ஆதங்கங்கள், நினைவுகள் பற்றுடையோர்களிடமிருந்து விலக நீண்ட நாட்கள் எடுப்பது வழக்கம். இதுவே இவ்வாறான நம்பிக்கைகளின் தோற்றுவாய்க்கான அடிப்படையாக இருத்தல் வேண்டும்.

அச்சுவினி, பரணி, கார்த்திகை ஆகிய பஞ்சமி நட்சத்திரங்களில் இறப்பவர்களுக்கு அவர்கள் இறக்கப் போகின்றார்கள் என்று தெரிந்தவுடனே, அவர்கள் இறக்கும் முன்பே வீட்டுக்கு வெளியே முற்றத்தில் ஓலைக் கொட்டில் ஒன்றை இணக்கி (இதனைப் பஞ்சமிக் கொட்டில் என அழைப்பர்) அதற்குள் சம்பந்தப்பட்டவரை வைத்திருந்து உயிர்பிரியவிடும் வழக்கம் உள்ளது. அத்துடன் இறந்தவரின் உடலை எடுத்தவுடன் மேற்படி கொட்டிலைத் தீயிட்டுக் கொழுத்தும் நடை முறையும் காணப்படுகிறது. இவ்வாறு செய்வதன் மூலம் தொடர்ச்சியான சாவுகளைத் தடுக்கலாம் என்று நம்புகின்றனர்.[15]

சனிக்கிழமைகளில் மரணம் நிகழும் வீடுகளில் தொடர்ச்சியாக மரணம் நிகழும்

என்ற நம்பிக்கை நிலவுகிறது. வெள்ளிக் கிழமைகளில் பிணத்தை அடக்கம் செய்வதைத் தவிர்த்து வருகிறார்கள். இவ்வாறான நம்பிக்கைகளின் அடிப்படைகளை விளங்கிக் கொள்ள முடியவில்லை.

இறப்பதற்குக் கஷ்டப்படும் ஒருவருக்கு அதாவது 'சேடம் இழுக்கும்' ஒருவருக்கு, அவர் தன்னுடைய வாழ்வில் அனுபவிக்க வேண்டிய 'ஆசைகள்' ஏதாவது மீதம் உள்ளதா என யோசித்து மண், பொன் முதலானவற்றைக் கரைத்து அவர் வாயில் ஊற்றுவதும், தொடர்ந்தும் அவர் மரணமாவதும், அவ்வாறு மரணமாகும் போது அவரின் ஆசைகள் தீர்ந்த பின்பே அவர் இவ்வுலகைவிட்டு நீங்கிச் சென்றுள்ளார் என்று நம்புவதுமான வழக்கம் தீவக மக்களிடம் பரவலாகக் காணப்படுகிறது.

சாதாரணமாக முச்சுவிடக் கஷ்டப்படும் ஒருவருக்க மண், பொன் முதலானவற்றைக் கரைத்து வாயில் ஊற்றுவதன் மூலம் அவர் சுகமே உயிர் துறக்க வழி செய்யப்படுகிறது. இதனை ஒருவகையில் 'கருணைக்கொலை' யாகவும் பார்க்க முடியும் (Mercy Killing). இவ்வாறு பலதரப்பட்ட நம்பிக்கைகள் இறப்புத் தொடர்பாக வழக்கில் இருந்து வருகின்றன.

5.5 நிமித்தம் (சகுனம்)

'நிமித்தம்' என்பது வாழ்வில் பின் நிகழவிருக்கும் நன்மை, தீமைகளை சில குறியீடுகள் மூலம் முன்னுணர்த்துவதாகும். எந்தவொரு விடயத்திற்கும் நிமித்தம் பார்க்கும் நம்பிக்கை தமிழர்களிடையே தொன்று தொட்டே இருந்து வருகிறது. பண்டைக் காலத்தில் புள், நிமித்தம் அகிய இருவேறு சொற்களால் இதனைச் சுட்டி உள்ளமை தெரியவருகிறது.[16]

பிரயாணத்தைத் தொடங்கும் போது பிராமணர், நாவிதர், சலவைத் தொழிலாளி, எண்ணை விற்பவர், விறகு விற்பவர் முதலானோர் எதிர்ப்படுவதும், பூனை, சாரைப்பாம்பு முதலானவை எதிர்ப்படுவதும் தீய சகுனங்கள் என்ற நம்பிக்கை வலுவாக உள்ளது.[17] பிராமணரை ஆசை நிரம்பியவர் களாகப் பார்ப்பதாலும், எண்ணை விறகு முதலானவை இறுதிச் சடங்கோடு தொடர்பு உடையதாலும் இவ்வாறான நம்பிக்கை தோற்றம் பெற்றிருக்கலாம். மேலே குறிப்பிட்ட அடிப்படையிலே பிரயாணப்படும்போது பச்சைத் தென்னோலை தலையில் படுதலைக் கெட்ட சகுனமாக நம்பும் வழக்கமும் உள்ளது. 'பன்னாங்கு' பின்னுவதற்குப் பச்சைத் தென்னோலை பயன்படுவது குறிப்பிடத்தக்கதாகும்.

சுமங்கலிப் பெண்கள், நிறை வாழ்வு வாழ்வோர், நிறைகுடத்துடன் எதிர்ப்படும் பெண்கள் முதலானோரையும், பசுமாட்டையும் நல்ல சகுனங்கள் என்று நம்புகிறார்கள்.

சகுனங்கள் வெளிப்படுத்துவதில் 'பல்லி' பிரதான இடம் வகிக்கின்றது. ஆய்வுப் பிரதேசத்தில் மட்டுமல்லாது பரவலாக இவ்வழக்கம் காணப்படுகிறது. பல்லியின் ஒலி நன்னிமித்தமாக அமைவதனை 'இனிய கூறும் பல்லி,'[18] 'நல்லதைக் கூறும் பல்லி',[19] 'நிகழ்வதைக் கூறும் பல்லி'[20], 'முதுவாய்ப் பல்லி',[21] 'கணவாய்ப் பல்லி',[22] என்று பொருள்பட அமையும் சங்கபாடல் வரிகள் காட்டி நிற்கின்றன.

ஏதாவது ஒன்றை நினைக்கும்போது பல்லி ஒலித்தால் ஒலிக்கும் திசையைக் கொண்டு பலன் பார்க்கும் நம்பிக்கை பரவலாக வழக்கிலுண்டு. ஒருவர் இறந்த பின்பு வைக்கப்படும் எட்டாம் நாட் படையலை குறிப்பிட்ட ஆன்மா ஏற்றுக் கொண்டதன் அடையாளமாகப் பல்லி ஒலித்தலை நம்புகி றார்கள். இந்நம்பிக்கை இன்றும் வழக்கில் உண்டு.

பல்லி ஒலித்தால் நிலத்தில் மூன்று முறை தட்டும் வழக்கமும், அதன் சொல்லை ஏற்றுக் கொள்ளும் வகையில் நாவினால் அதன் ஒலியை போலச் செய்யும் (Imitative)

வழக்கமும் காணப்படுகிறது. வாக்கிய பஞ்சாங்கங்களில் பல்லி சொற்பலன் என்ற தனிப்பகுதி அமைந்துள்ளமையும் இந்நம்பிக்கையின் பயில்நிலை முக்கியத்துவத்தினை எடுத்துக் காட்டுவதாக உள்ளது.

காகம் கரைதலைச் சகுனமாக, நிமித்தமாகக் கொள்ளும் நம்பிக்கை பரவலாக உள்ளது. ஆய்வுப் பிரதேச மக்கள் காகத்தினைப் புனிதப் பறவையாகக் கருதுகின்றனர். சாதாரண பகுத்தாய்வு முறைகளுக்குப் புலனாகாத எதிர்கால நிகழ்ச்சிகளை அதீதப் புலன்காட்சி மூலம் முன்னதாகவே அறிந்து கூறும் ஆற்றல் இப்பறவைக்குண்டு. இறந்தோர்க்கு 'பிண்டம்' வைக்கும் பொருட்களைக் காக்கைக்குப் படைக்க வேண்டும் என்பது தொன்மையான நம்பிக்கையாக உள்ளது. இறந்தவர்கள் பறவையுருவில் வருவர் என்பதே இந்நம்பிக்கையின் அடிப்படையாக உள்ளது.

கூகை, ஆந்தை, பெட்டைக்கோழி என்பன கூவுதல், நாய் ஊளையிடுதல் முதலானவற்றைத் தீய சகுனமாக நம்புகின்றனர். ஆய்வுப் பிரதேச மக்கள் கூகையினைச் 'சாக்குருவி' என்று அழைக்கின்றனர்.

'தும்மலை'ச் சகுனமாகக் கருதும் நம்பிக்கை காணப்படுகிறது. தொடர்ச்சியாக ஒருவர் தும்முகின்ற போது சம்பந்தப்பட்டவரைப் பிறர் நினைப்பதாக நம்புகின்றனர்.[23] நல்ல காரியமொன்றை நினைக்கும்போது 'ஒற்றைத் தும்மல்' வெளிவந்தால் அக்காரியம் பாழ்பட்டுப் போகும் என்று நம்புகிறார்கள். இவ்வாறான அசௌகரியத்தைப் போக்கும் பொருட்டுச் சிலர் இரண்டாவது தும்மலைச் செயற்கையாகத் தும்மும் வழக்கமும் காணப்படுகிறது.

கண் துடித்தலை வைத்து நிமித்தம் பார்க்கும் நம்பிக்கை பரவலாக உள்ளது. பண்டைய இலக்கியங்களிலும் இந்நம்பிக்கை பயின்று வந்துள்ளது.[24] இடது கண் துடிப்பதனை நல்ல நிமித்தமாகவும், வலது கண் துடிப்பதனைத் தீய நிமித்தமாகவும் நம்புகின்றனர்.

கனவுகள் நம்பிக்கைகளாகவும், எதிர்காலத்தில் நடக்கவுள்ளவற்றை முன்கூட்டியே அறிவிப்பனவாகவும் உள்ளன. அடக்கி வைக்கப்பட்ட விருப்பங்களின் மறைமுகமான வெளிப்பாடாகவே கனவுகள் உள்ளன. கனவில் திருமணக்காட்சி, எண்ணெய் தேய்த்து முழுகும் காட்சி முதலானவற்றைக் கண்டால் அமங்கலமான செய்திவரும் என்று நம்புகின்றனர். அதேநேரம் இறப்புப்பற்றிய காட்சிகளைக் கண்டால் நன்மை நடக்கும் என்று நம்புகின்றனர். பகலில் காணும் கனவுகள் 'பலிப்பதில்லை' என்பது பரவலான நம்பிக்கையாகவுள்ளது.[25]

5.6 கண்ணூறுபடுதல் : (நாவூறுபடுதல்)

கண்ணூறுபடுதல் பற்றிய நம்பிக்கைகள் நடைமுறைகள் ஆய்வுப்பிரதேச மக்களிடையே பரவலாக வழக்கிலுள்ளன. தமக்கு விருப்பம் இல்லாதோர் பார்வை, தம்மீதோ, தமது முயற்சிகளின் மீதோ படுதலை கண்ணூறாகப் பார்க்கின்றனர்.

குழந்தைகளை வெளியில் கொண்டு சென்றால் வீட்டுக்குக் கொண்டு வந்ததும் குழந்தையின் கைகால்களைக் கழுவி கண்ணூறு கழித்து கரிப் பொட்டு இடுவது வழக்கமாக உள்ளது. புதுமணத் தம்பதி இணையாக வெளிக் கிளம்பினால் அவர்கள் வீட்டுக்கு வந்தவுடன் செத்தல் மிளகாய், உப்பு, வேப்பிலை, தெரு மணல் முதலானவற்றால் அவர்களை மும்முறை சுற்றி அவர்களுடைய எச்சில் துளிகளையும் உள்வாங்கி முற்றத்திலே எரித்து, எரிந்த அவிப் பொருட்களின் கரியினால் பொட்டு வைக்கின்றனர்.[26] உளவியல் ரீதியாக ஒரு பாதுகாப்பு உணர்வே இந்நம்பிக்கைகளின் அடிப்படை எனலாம்.

'கரிநாக்கு' உள்ளவர்களின் சாபம் பலிக்கும் என்ற நம்பிக்கையில் கரிநாக்குள்ளோர் விடயத்தில் பலரும் சற்று அவதானமாகவே நடந்து கொள்கின்றனர்.

5.7 பேய், பிசாசு :

பேய், பிசாசு பற்றிய நம்பிக்கை கிராமிய மக்களிடையே மிகவும் வலுவான நிலையில் உள்ளதை அவதானிக்க முடிகிறது. இறந்தவருக்கு உரிய சடங்குகளை, கடமைகளை ஒழுங்காக முறைப்படி செய்யாதுவிடின் அவரது ஆவியானது 'அந்தரிக்கும்', 'அலையும்' என்பது பரவலான நம்பிக்கையாக உள்ளது. இறந்தவர்களுக்குச் செய்ய வேண்டிய கடமைகளை ஒழுங்காகச் செய்ய வேண்டும் என்ற நோக்கில் இப்பயம் கலந்த நம்பிக்கை தோற்றுவிக்கப்பட்டிருக்கலாம் என்று கருத இடமுண்டு.

பேயோட்டுவது, பில்லி, சூனியம் வைப்பது, வெட்டுவது தொடர்பான சடங்குகளும் நடைமுறைகளும் இன்றும் ஆய்வுப் பிரதேச மக்களிடையே வழக்கில் இருந்து வருகின்றன. தேசிக்காய், நீற்றுப் பூசனிக்காய், சேவல், திருநீறு, குங்குமம், வேப்பிலை, ஏழு கிணற்று நீர் முதலானவை இச்சடங்குகளின் பிரதான பூசைப் பொருட்களாக உள்ளன. விஷமுடைய பிராணிகள் தீண்டினால் 'பார்வை' பார்ப்பதன் மூலம் விஷம் இறக்கும் வழக்கம் இன்றும் கிராமப் புறங்களில் நடைமுறையில் உள்ளது.

இரவில் உணவுப் பதார்த்தங்களைக் குறிப்பாக மாமிச உணவுகளை இடம்விட்டு மாற்றி எடுத்துச் செல்லுகையில் கரித்துண்டு, இரும்புத்துண்டு முதலானவற்றை அவற்றுடன் சேர்த்து எடுத்துச் செல்லுவதன் மூலம் பேய், பிசாசுகளின் தாக்கத்திலிருந்து தப்பலாம் என நம்புகின்றனர்.

பாழடைந்த வீடுகள், கிணறுகள், சுடலைகள் முதலானவற்றுக்கருகில் நள்ளிரவில் நடமாடுவதற்குப் பலரும் அஞ்சுகின்றனர். மேற்படி இடங்களில் பேய்கள் குடியிருக்கம் என்பது நம்பிக்கையாக உள்ளது. இரவில் தனிவழி செல்வோர் தேவார, திருவாசகங்களையும் இறைநாமங்களையும் உரத்துப் பாடிச் செல்வதனூடே பேய்பற்றிய பயத்தைப் போக்கி வருகின்றனர்.

பண்டிகை காலங்களிலும், விசேட நாட்களிலும் 'பிதுரர்கள்' வீட்டுக்கு வருவர் என்ற நம்பிக்கையின் அடிப்படையில் அவரவர்க்கு விருப்பமான பொருட்களைப் படைப்பதை மக்கள் வழக்கமாகக் கொண்டுள்ளனர்.

இறந்தவரது உடலைச் சுடலைக்குக் கொண்டு செல்கையில் வழி நெடுகிலும் எள்ளையும், நெற்பொரியையும் வீசிச் செல்வது வழக்கமாகவுள்ளது. இதற்குப் பின்வரும் நம்பிக்கை அடிப்படையாக உள்ளது. அதாவது இறந்தவருடைய ஆவி திரும்பவும் வீட்டுக்கு வரவிரும்பினால், வழியில் வீசப்பட்டிருக்கும் எள்ளையும், நெல்லையும் பொறுக்கித் தின்று கொண்டுவரும் என்றும், அவ்வாறு ஒவ்வொன்றாகத் தின்று வருவதற்குள் பொழுது புலர்ந்துவிடுமாகையால் மீண்டும் அது சுடலைக்கே ஓடிவிடும் என்றும் நம்புகின்றனர். ஆய்வுப் பிரதேசங்களில் காணப்படும் சீரற்ற மின்சார விநியோகம் இவ்வாறான நம்பிக்கைகளை மேலும் வலுவூட்டி வருகிறது.

5.8 விதி

விதி, தலைவிதி, ஊழ் பற்றிய நம்பிக்கைகள் பரவலாக வழக்கில் உள்ளன. முற்பிறப்பில் ஒருவர் செய்த நன்மை, தீமைகளுக்கு ஏற்பவே இப்பிறப்பில் ஒருவருடைய இன்ப துன்பங்கள் அமைகின்றன[27] என்பது அசைக்க முடியாத நம்பிக்கையாக உள்ளதனை அவதானிக்க முடிகிறது. சொர்க்கம், நரகம் பற்றிய செய்திகளும் இதனோடு தொடர்புடையதாக வழங்கி வருகின்றன. விதித்த விதிப்படிதான் எதுவும் நடக்கும் என்றும், தலைவிதியை யாராலும் மாற்ற முடியாது என்றும் இம்மக்கள் வலுவாக நம்புகின்றனர். 'ஊழ்' பற்றிய நம்பிக்கைகள் மனிதனின் நன்நடத்தையினை மையமாகக் கொண்டு தோற்றம் பெற்றிருக்கலாம் என்றும், மனிதனுடைய துன்பங்களுக்குக் காரணம் கண்டு அமைதி காணும் முயற்சியாக 'விதி',

'தலைவிதி' பற்றிய நம்பிக்கைகள் உருவாகி இருக்கலாம் என்றும் கருத இடமுண்டு.

5.9 திட்டு (சாபம்)

சமயப் பெரியவர்கள், பிராமணர்கள், வயதில் முத்தோர் முதலானோர்களிடமிருந்து 'திட்டு' பெறக்கூடாது என்றும் அவ்வாறு பெற்றால் அது நடக்கும் என்றும் பலரும் நம்புகின்றனர். பெற்றோர் தம் பிள்ளைகளை வயதில் முத்தோரிடத்தில் அனுசரித்துப் போகும்படி வலியுறுத்துவதனை அவதானிக்க முடிகிறது. 'மண் அள்ளித் திட்டுதல்' என்பது பாரதூரமான ஒன்றாகக் காணப்படுகிறத. திட்டின் முலம் சமுக நியதிகளைப் பேணிப் பாதுகாக்கலாம் என்ற அடிப்படையிலேயே இந்நம்பிக்கை தோற்றம் பெற்றிருக்க வேண்டும்.

5.10 மாதம், கிழமை :

மாதங்கள், கிழமைகள் பற்றிய நம்பிக்கைகள் விதம் விதமாக வேரூன்றி உள்ளன. இவை தொல்கதைகளோடும் இயற்கையோடும் இணைந்தவையாகவும் காலங்காலமாகப் பின்பற்றப்படுவனவாகவும் உள்ளன.

மக்களிடையே 'தைமாதம்' சிறந்த மாதம் என்ற நம்பிக்கை வலுவாகக் காணப்படுகிறது. 'தை பிறந்தால் வழி பிறக்கும்' என்ற பழமொழி இந்நம்பிக்கையின் பாற்பட்டதாக வழங்கப்பட்டு வருகிறது. பெண்ணுக்குத் திருமணம் செய்வதற்கும், பிள்ளை பெறுவதற்கும் ஏற்ற காலமாக இம்மாதத்தினைக் கருதுகின்றனர். மாசி மாதத்தினையும் சிறப்பானதாகவே கருதுகின்றனர். பங்குனியில் 'குடிவருதல்' செழிப்பைத் தராது என்ற நம்பிக்கையுள்ளது.

சித்திரை, ஆவணி, ஐப்பசி முதலான மாதங்களிலும் நல்ல காரியங்களைச் செய்யும் நம்பிக்கை வழக்கம் காணப்படுகிறது. ஆடிமாதம் சிறப்பில்லாத மாதம் என்ற நம்பிக்கை காணப்படுகிறது. ஆடியில் பூப்படைதல், திருமணம் செய்தல், குழந்தை பெறுதல் முதலானவற்றை மக்கள் விரும்புவதில்லை.[28] மார்கழி மாதத்தை பீடைபிடித்த மாதம் என்று கருதுகின்றனர்.

கிழமைகளில் செவ்வாயைச் சிறப்பான நாளாகக் கருதுவதில்லை. 'செவ்வாய் வெறுவாய்' என்ற தொடர் கிராமப்புறங்களில் சர்வ சாதாரணமாக வெளிவரக் காணலாம். 'பொன் கிடைத்தாலும் புதன் கிடைக்காது' என்ற பழமொழி புதன் கிழமையின் சிறப்பினை உணர்த்துவதாக உள்ளது. இக்கிழமையில் நல்ல காரியங்களைச் செய்தால் நன்மை பயக்கும் என்று மக்கள் நம்புகின்றனர். வியாழக்கிழமையினைச் சிறப்பான நாளாகக் கருதும் வழக்கம் இல்லை. 'கள்ள வியாழன் கழுத்தறுக்கும்' என்ற பழமொழி இப் பின்னணியில் உருவானதே. வெள்ளிக்கிழமைகளில் பிரயாணம் செய்வது, பிறருக்குப் பொருள்களை வழங்குவது, நகம், தலைமுடி முதலானவற்றை வெட்டுவது ஆகியவற்றைச் சிறப்பில்லாத செயற்பாடாக நம்புவதால் அவற்றைத் தவிர்த்து வருகின்றனர்.

சனிக்கிழமைகளில் யாராவது இறந்து விட்டால் தொடர்ச்சியாக இறப்புக்கள் நடைபெறும் என்ற நம்பிக்கை காணப்படுகிறது. இதனால் இறந்தவரின் உடலைத் தகனம் செய்ய எடுத்துச் செல்கையில் இரும்புத்தண்டு, தென்னங்கன்று, சேவல் முதலானவற்றை உடன் எடுத்துச் செல்லும் வழக்கம் காணப்படுகிறது. இதன்முலம் தொடர் இறப்புக்களைத் தவிர்க்கலாம் என்று ஆய்வுப் பிரதேச மக்கள் நம்புகின்றனர். ஞாயிறுப் பிரயாணம் 'நாய் போல் அலைச்சல்' என்பதால் பலரும் இந் நாளில் பிரயாணப்படுவதை விரும்புவதில்லை.

இவ்வாறு மாதங்கள், கிழமைகள் பற்றிய நம்பிகைகள் நிலவிவருகின்றன. இயற்கையோடும், அவரவர் வசதிகளோடும் இந் நம்பிக்கைகள் பெரிதும் தொடர்புள்ளனவாக உள்ளன.

5.11 எண் :

எண்கள் தொடர்பான நம்பிக்கை படித்தவர்களிடமும் அதிகமாக உள்ளதனை அவதானிக்க முடிகிறது. எண்களில் ஒற்றை எண்கள் (Odd numbers) நன்மை பயக்கும் என்றும், இரண்டை எண்கள் (Even numbers) தீமை பயக்கும் என்றும் நம்புகின்ற தன்மை வழக்கில் உள்ளது. தங்களுடைய பிள்ளைகளுக்கு தம் முன்னோர்களுடைய பெயர்களையே இட்டுவரும் வழக்கத்தை மாற்றி, எண் சாத்திரப்படி பெயரிடும் வழக்கம், நம்பிக்கை, கிராமப்புறங்களிலும் வேரூன்றியுள்ளதனை அவதானிக்க முடிகிறது. வீட்டு இலக்கம், வாகன இலக்கம் முதலானவற்றைக் கூட தத்தமக்குச் சாதகமாக அமைத்துக்கொள்ள வேண்டும் என்ற நம்பிக்கை ஆய்வுப்பிரதேச மக்களிடமும் காணப்படுகிறது.

முடிவுரை

ஆய்வுப் பிரதேச மக்களிடையே நம்பிக்கைகளும், மூட நம்பிக்கைகளும் பெருமளவில் இன்றும் வழக்கில் உள்ளதனை இனங்காண முடிகிறது. தீவக மக்களிடையே உள்ள ஊடாட்டம் காரணமாக இப்பகுதி மக்களிடையே பயில்நிலையில் இருந்துவரும் நம்பிக்கைகளில் ஒருவிதமான பொதுத் தன்மையினை அவதானிக்க முடிகிறது.

நம்பிக்கைகளுக்கும், தெய்வங்களுக்கும் இடையே கற்பிக்கப்பட்டுள்ள உறவு காரணமாக பலரும் இந்நம்பிக்கைகளை ஒருவித பயபக்தியோடு பின்பற்றி வருகின்றனர்.

சில நம்பிக்கைகள், அவை மூட நம்பிக்கைகள் என்று தெரிந்திருந்தும் கூட, சமூக நிர்ப்பந்தம், சமூக ஒழுங்கு காரணமாக அவை தொடர்ந்தும் பேணப்பட்டு வருவதனை அவதானிக்க முடிகிறது.

நம்பிக்கைகளுக்கான சமூகவியல், உளவியல் அடிப்படைகளைச் செவிமடுக்கும் மனோபாவம் ஆய்வுப் பிரதேச மக்களிடையே குறைவாகவே காணப்படுகிறது.

தீவுப் பகுதிகளுக்கும், யாழ்ப்பாணக் குடாநாட்டின் ஏனைய பகுதிகளுக்குமிடையிலான மட்டுப்படுத்தப்பட்ட தொடர்புகள் காரணமாகப் பல்வேறு நம்பிக்கைகளும் பாரம்பரிய நடைமுறைகளுடன் அவ்வாறே தொடர்ந்தும் பயில்நிலையில் இருந்து வருவதனை அவதானிக்க முடிகிறது.

பிறப்பு, பூப்பு, திருமணம், இறப்பு, நிமித்தம், கண்ணூறு, பேய், பிசாசு, விதி, திட்டு, மாதம் கிழமை, எண் முதலானவை தொடர்பாகப் பயில்நிலையில் இருந்துவரும் சிற்சில நம்பிக்கைகளே இங்கு எடுத்து விளக்கப்பட்டுள்ளன. மேலும் பல நம்பிக்கைகள் இவற்றோடும், பிறவற்றோடும் தொடர்புடையனவாக வழங்கி வருகின்றன. இந்நம்பிக்கைகளை முறைப்படி பதிவு செய்வதன் மூலம் நாட்டாரியல், சமூகவியல் தொடர்பான விரிவான ஆய்வுகளை எதிர்காலத்தில் மேற்கொள்ள முடியும்.

அடிக்குறிப்புகள்

1. *தொல்காப்பியம்,* சொல்லதிகாரம், நூற்பா, 329.
2. *நற்றிணை,* பாடல், 175: 7–8, 327; 1–3.
3. *மதுரைத் தமிழ்ப் பேரகராதி,* இரண்டாம் பாகம், பக். 13.
   தமிழ் லெக்சிகன், Vol : IV, ப. 2155.
   பெயரகராதி, ப. 59.
   கிரியாவின் தற்கால தமிழகராதி, ப. 1346.

செந்தமிழகராதி, ப. 415.
தமிழ்ச் சொல்லகராதி, ப. 1346

4. சாந்தி. க: (1984), *' நாட்டுப்புற நம்பிக்கைகள்'.* நாட்டுப்புறவியல் 1, 3, 4, ப. 90.
5. திருநாவுக்கரசு, க. த. (1970), *'திருக்குறளுக்கு உரைகள் வேண்டுமா?',* Annals of Oriental Research Vol XXIII; .14
6. James Bissett Pratt, (1908), *The Pschology of Religious Belief,* P. 32.
7. தகவல் ; திருமதி. பொ. தங்கமுத்து, நயினாதீவு வடக்கு, வயது 78.
8. தகவல் ; திருமதி. ம. சிவாகாமசுந்தரி, நயினாதீவு தெற்கு, வயது 57.
9. தகவல் ; சி. செல்லத்துரை, வேலணை, வயது 70.
10. செல்வராசு. இரா. (1983), *"கொங்கு நாட்டில் கன்னி வழிபாடு"*தொல்லியல் கருத்தரங்கு, தொகுதி 1, பக். 119 – 120.
11. வயலட்ராணி. ஜோ. (1985), *கீழ்ப்பாலூர் ஊராட்சி – ஓர் ஆய்வு,* பக். 55.
12. Thomson. G, (1978), *The Pre Historic Aegean, Law-rence and Wishart,* P. 206.
13. தகவல் : பொ. அன்பரசன், கிராமசேவையாளர், அனலைதீவு, வயது 31.
14. தகவல் : சி. மாரியன், நெடுந்தீவு, வயது 67.
15. தகவல் : திருமதி. கி. விசாலாட்சி, நயினாதீவு வடக்கு, வயது 70.
16. தகவல் : ச குகனேசன், நெடுந்தீவு, வயது 38.
17. குறுந்தொகை, பாடல், 140; 1–3, *தொல்காப்பியம் பொருளதிகாரம்* 39; 1–4.
18. தகவல் ; கா. சின்னையா; எழுவைதீவு, வயது 67.
19. *நற்றிணை,* பாடல் ; 246: 1–2.
20. *மேலது.* பாடல் 333: 10–12
21. *அகநானூறு.* பாடல் 151: 13–15
22. *மேலது,* பாடல், 387: 14–16
23. *மேலது.* பாடல்: 151: 14–15
24. தகவல்: ஐ. வேலுச்சாமி, புங்குடுதீவு, வயது 63.
25. *திணைமாலை நூற்றைம்பது* 80, *சிலப்பதிகாரம்* 5: 237 – 239
26. தகவல்: வே. பரமலிங்கம், நயினாதீவு, வயது 71.
27. தகவல்: திருமதி. ச. உதயகுமார், வேலணை, வயது 58.
28. தகவல்: சி. வேலாயுதப்பிள்ளை, நெடுந்தீவு, வயது 70.
29. தகவல்: பு. சின்னராசு, எழுவைதீவு, வயது 49.

யாழ்ப்பாணக் குடாநாட்டின் உள்நாட்டுக் கடல்நீரேரி நிலவுருவங்கள்

S.T.B. இராஜேஸ்வரன்

முன்னுரை

தொலைவுணர்வுச் சாதனங்களூடாகப் பெறப்படும் தகவல்களை (செய்மதிப் படங்கள், விமானப்படங்கள், றடார் மூலம் பெறப்படும் சமிக்கைப் படங்கள்)ப் பயன்படுத்தி புவிமேற்பரப்பு அம்சங்களை இனங்கண்டு வகைப்படுத்தல் பெரும்பாலான நாடுகளில் பின்பற்றப்பட்டு வருகின்றது. விமானப்படங்கள் மூலமாக ஏரிப் பிரதேசத்தின் நில உருவங்களை இனங்காணுதல் சாத்திமானது. மரபு ரீதியான ஆய்வு வேலைகளை இலகுவாக்குவதுடன் விரைவில் படமாக்கக் கூடியதாகவும் உள்ளது. இந்த வகையில், யாழ்ப்பாணக் குடாநாட்டின் உள்நாட்டு ஏரிப்படுக்கைப் பிரதேசத்தின் ஒரு பகுதிக்குரிய நிலவுருவங்களை இனம் காணும் முயற்சி இவ் ஆய்வின் மூலம் மேற்கொள்ளப் பட்டுள்ளது. இம்முடிவுகள் ஏரிப்பிரதேசத்தின் ஏனைய பகுதிகளுக்கும் பொருந்தக் கூடியது.

பயன்படுத்தப்பட்ட நுட்பமுறை

ஆய்வுப் பிரதேசத்திற்குரிய விமானப் படங்கள் (இலங்கை நில அளவைத் திணைக்களம் - 1967) விமானப்பட ஆய்வுக் கருவி மூலமான (Sterioscope) ஆய்வுக்குட் படுத்தப்பட்டு விபரங்கள் (Interpretation) பெறப்பட்டது. இவை ± 19,600 என்னும் அளவுத்திட்டத்தில் இருந்தது. பின்னர் இப்படம் ± 1:60,000 அளவுத்திட்டத்திற்கு சிறுப்பிக்கப்பட்டுள்ளது. இப்படங்கள் மூலமாக ஆய்வுப் பிரதேசத்தின் நிலவுருவங்கள் காட்டப்பட்டுள்ளன.

இடவமைவு

ஆய்வுப் பிரதேசம் குடாநாட்டின் மத்தியில் அமைந்துள்ள உப்பாற்றுக் கடல் நீரேரியின் ஒரு பகுதியாக அமைகின்றது. (படத்தைப் பார்க்க) இப் பகுதியில் இனம் காணப்பட்ட நிலவுருவங்கள் ஏனைய பகுதிகளுக்கும் பொருந்தக் கூடியதாக இருக்கின்றது. ஆய்வுப்பிரதேசம் ஏறத்தாழ 25 ச.மைல் பிரதேசத்தை உள்ளடக்கியுள்ளது.

புவிச்சரிதவியலும் புவிவெளியுருவவியலும்

தென் இந்திய - இலங்கை நிலத்திணிவு கிறிடேஷியஸ் காலத்தின் பிற்பகுதியில் (80 Ma)

இருந்து பிளவுக்குட்பட்டு நகரத் தொடங்கிற்று (Curray & Moore, 1974). இவ் இருநிலத்திணிவு களுக்கிடையிலான பிளவு வடகிழக்கு - தென்மேற்கு திசையில் அமைந்திருந்ததாகவும் இதுவே காவேரி - பாக் - வடிநிலம் உருவாக வழிவகுத்திருந்தது. கிரிட்டேஷியஸ் காலத்திற் குரிய படிவுகள் காவேரி - பாக் வடிநிலத்தாழி யல் வடகிழக்கு - தென். மேற்கு திசையில் படியவிடப்பட்டிருந்தது. (Sastri & Raiverman, 1968) பலியோசீன் காலத்திலும் (65 Ma) ஒலிகோசீன் காலத்திலும் (30 Ma) முறையே மத்திய இந்து சமுத்திரத்திலும் அரபிக் கடற்பகுதியிலும் சமுத்திர அடித்தளம் பரவும் செயன்முறைகள் இடம் பெற்றன. இச்செயன் முறையின் விளைவுகளினால் பல பிளவுக் கோடுகள் அடித்தளத்தில் ஏற்பட்டுள்ளன. மத்திய இந்து சமுத்திரத்தில் இந்தியாவுக்குத் தெற்காக வடக்குத் தெற்குப் போக்கிலும், அரபிக் கடற்பகுதியிலும் வடகிழக்கு - தென் மேற்குப்பேபாக்கிலும் பிளவுகள் ஏற்பட்டிருந்ததாக ஆய்வுகள் தெரிவிக்கின்றன. மத்திய இந்து சமுத்திரத்தில் தோற்றம் பெற்ற பிளவு வழியாக தென் இந்தியா வடக்கு நோக்கி நகரத் தொடங்கியது. இலங்கையின் நகர்வு இலங்கைக்கு இருகரைகளிலும் ஏற்பட்ட பிளவுகள் காரணமாக தடைப்பட்டது என்றும் கருதப்பட்டது.

இந்நிகழ்வுகள் காரணமாக காவேரி - பாக் வடிநிலத்தின் வடபாகம் விரிவடைந்தது. அரபிக்கடலில் வடகிழக்கு - தென்மேற்குப் போக்கில் பிளவுகள் உருவாகும் பொழுது நிலத்திணிவுகளும் இத்திசையில் அசைந்து ள்ளது. இலங்கை எதிர்மணிக்கூட்டுத்திசையில் அசைந்து ஏறத்தாழ இன்றைய நிலையைத்திற்கு வந்திருக்கின்றது. காவேரி - பாக் - வடிநிலமும் மேலும் விருத்தியடைந்துள்ளது. இவ்வடிநிலத்தின் அடித்தளத்தில், வடகிழக்கு - தென்மேற்கு, வடக்கு - தெற்கு, வடமேற்கு - தென்கிழக்கு ஆகிய திசைகளில் அமைந்திருப்பதற்கு வாய்ப்பிருந்திருக்கலாம் என ஊகிக்கலாம். இப்பிளவுகளுக்கு மேலேயே ஒலிகோசீன், மயோசீன், பிளையோசீன், பிளத் தோசீன் காலப்படிவுகள் படிவு செய்யப் பட்டுள்ளன. இப்படிவாக்கம் அடித்தளத்தின் அமைப்பிற்கு ஏற்பவே ஒழுங்குபடுத்தப் பட்டிருக்க வேண்டும்.

ரேஷறிக் காலத்தில் உலகம் முழுவதும் குறிப்பிடத்தக்க மலையாக்கம் நிகழ்ந்த பொழுது மயோசீன் காலப் படிவுகள் கடலின் கீழ் இருந்து மெதுவாக ஆனால் தொடர்ச்சி யாக மேலுயர்த்துகைக்கு உட்பட்டது (Cooray - 1967). இம்மேல் உயர்த்துகையினால் கிடைத்தளமாக படுக்கை அமைப்புடன் சுண்ணாம்புப் பாறைகள் கடற்தளத்தில் இருந்து மேல் மட்டத்திற்கு திடல்களாக கொண்டு வரப்பட்டது. (வலிகாமம், வட மராட்சி, தீவுகள், தென்மராட்சி) இத்திடல்கள் மீது பிற்காலத்துக்குரிய படிவுகள் படிய விடப்பட்ட நிலையில் யாழ்ப்பாணக் குடா நாட்டின் இன்றைய உருவவியல் தோற்றம் பெற்றது. இவ்வாறாக படிவாக்கம் இடம் பெற்றநிலையில் குடாநாட்டின் உள்நாட்டுக் கடல் நீரேரிகளும் உருப் பெற்றது என்றே விபரிக்கப்பட்டு வந்துள்ளது. (Cooray - 1967)

ஆனால், இப்பிரதேசத்தின் உருவவியல் அமைப்பு மயோசீன் காலப்படிவுகள் படிந்துள்ள அடித்தளப்பாறையில் ஏற்பட்டுள்ள பிளவுக் கோடுகளின் ஒழுங்கமைப்புக்கு ஏற்பவே அமைந்துள்ளது என்பதை இப்பகுதிகளிற்குரிய விமானப்படை, செய்மதிப்பட ஆய்வுகளில் இருந்து அறியப்படுகின்றது. (இராஜேஸ்வரன், பா. 1982. இவற்றை இப்பிரதேசப் பாறைகளில் செய்யப்பட்ட ஆழ்துளை அவதானங்களும் உறுதி செய்கின்றன. (இலங்கை, நீர்வளச்சபை - 1982)

ஆகவே யாழ்ப்பாணக் குடாநாட்டின் ஒழுங்கமைப்பில் வடகிழக்கு - தென்மேற்கு போக்கில் அமைந்துள்ள 'உப்பாறு', வடமேற்கு - தென் கிழக்குப் போக்கில் அமைந்துள்ள தொண்டமானாறு இரண்டும் புவிச்சரித காலங்களில் இப்பிரதேசங்களில் நிகழ்ந்த பிளவுக்கோடுகளுடன் நெருக்கமான தொடர்பு கொண்டதாகக் கருதுவதற்கு வாய்ப்புண்டு.

உதாரணமாக யாழ்ப்பாணம் – திருவாங்கூர் – சேலம் உடைவுக்கோடு வடமேற்கு – தென்கிழக்குப் போக்கில் அமைந்துள்ளமை குறிப்பிடத்தக்கது. இந்திய – இலங்கை நிலத்திணிவு ஒன்றாக இருந்தபொழுது இவ்வுடைவுக்கோடு விருத்தியடைந்திருந்தது என்றும் இதற்குச் சமாந்தரமாகப் பல உடைவுக்கோடுகள் காணப்பட்டதாகவும் ஆய்வுகள் தெரிவிக்கின்றன. (Vitanage, 1972; Sastri & Raiverman, 1968: Eremenko, 1968; Katz, 1974) பிற்காலங்களில் காவேரி வடிநிலம் விருத்தியடைந்தபொழுது இத்திசையில் பிளவுகள் ஏற்பட்டிருக்கின்றன. இன்றைய குடாநாட்டின் மத்தியில் அமைந்துள்ள உப்பாறு கடல்நீரேரி வடகிழக்கு – தென்மேற்குத் திசையில் விருத்தியடைந்து இருப்பதை, அதன் அடித்தளப் பாறையில் காணப்படும் உடைவுகள் காரணமாக இருக்கலாம். ஆகவே, குடாநாட்டின் உள்ளூர் கடல் நீரேரிகளுக்கு கீழே உடைவுகள் வலயம் காணப்படுவதற்கு ஏற்பவே, தொண்டமானாறு, உப்பாறு கடல் நீரேரிகள் விருத்தியடைந்திருப்பதாகக் கொள்ளமுடியும். இந்நீரேரிகள் ஒப்பீட்டளவில் குடாநாட்டின் தாழ்ந்த நிலப்பகுதியாக உருவாகிக் காணப்படுவதுடன் மேலும் மேலும் உரிவுச் செயன் முறைகளுக்கும் உட்பட்டு வருகின்றது.

கடல் நீரேரி நிலவுருவங்கள்

சுண்ணாம்புப் பிரதேசத்திற்கேயுரிய சிறப்பாரை உரிவுச் செயன்முறையான 'கரைதல் செயற்பாடு'களை ஏரிப்பிரதேசங்களில் அடையாளம் காணக்கூடியதாக இருக்கின்றது. இப்பிரதேசங்களைச் சூழ சிறிதும் பெரிதுமான பல வடிவங்களில் 'கரைசல்' பள்ளங்களை இனம் காணக்கூடியதாகவுள்ளது. விமானப் படங்களில் நீளப்போக்கான கரைசற் பள்ளங்களை ஏரிப்பிரதேசங்களில் இலகுவாக இனம் காணமுடிகின்றது. சுண்ணாம்புப் பாறைகள் மூட்டுக்களைக் கொண்ட பாறையாக இருப்பதனால், மூட்டுக்கள், பிளவுகள் வழியாக வானிலைச் சிதைவு தீவிரமாக இருக்கின்றது. ஆய்வுக்கு எடுத்துக்கொண்ட விமானப் படங்களில் காணப்படும் நிலவுருவங்களை 3 பெரும் பிரிவுகளாக வகைப்படுத்தக் கூடியதாகவுள்ளது. அவையாவன.

1. வடகிழக்கு – தென்மேற்குப் போக்கில் அமைந்துள்ள கரைதற் பள்ளங்களைக் கொண்ட நீருள்ள ஏரிப்படுக்கைப் பகுதி.
2. பல வகையான வடிவங்களைக் கொண்ட கரைதற் பள்ளங்கள் காணப்படும் தாழ்நில ஏரிப்பகுதி.
3. வடமேற்கு – தென்கிழக்குப் போக்கில் அமைந்த நீளப்போக்கிலான கரைதற் பள்ள நிலப்பகுதி (ஏரி விளம்பு நிலம்)

வடகிழக்கு – தென்மேற்குப் போக்கில் அமைந்துள்ள கரைதற் பள்ளங்கள் குத்தசைவுகளின் விளைவாக அல்லது பெரும் உடைவுகள் காரணமாக கீழ் இறங்கி இருக்கக் கூடும். உடைவுகள், மூட்டுகள் வழியாக வானிலை அழிவு ஏற்பட்டு தாழ்நிலமாகவும் மாறியிருக்கவும் சந்தர்ப்பமுண்டு. நீர் உள்ள காலங்களில் கரைதற் தொழிற்பாடுகள் தீவிரமாக இருக்கின்றன. பெரும்பாலும் வெள்ள வடிகால்களாக மழைகாலங்களில் உப்பாறு பயன்படுவதனால் கரைதல், அரித்தல் தொழிற்பாடுகளால் இத்தாழ்நிலங்கள் விருத்தி பெற்றுள்ளன. (A)

கரைதற் தொழிற்பாட்டின் திறனுக்கு ஏற்ப ஏரித்தாழ் நிலங்களில் வட்டமானதும் நீள்வட்டதுமான, பள்ளநில நிலங்கள் ஏரி தாழ் நிலப் படுக்கைக்கு பக்கமாகப் காணப்படுகின்றன. (B) மழைகாலங்கலில் இப்பள்ளங்களில் நீர்தேங்கி நின்று கரைதல் தொழிற்பாடு தீவிரமடையும். சுண்ணாம்புப் பாறையின் வடமேற்கு தென்கிழக்கு போக்கில் நீள் கரைசற் பள்ளங்கள் காணப்படுகின்றன. இவை மூட்டுக்கள் வழியாக கரைசல், அரிப்பு தொழிற்பாடுகள் நடைபெற்றதை உறுதிப் படுத்துகின்றன. மென்பாறைகள் விரைவில்

அரிக்கப்பட்டுப் பள்ளமாகக் காணப்படுகின்றன. (C) தாவரம் உள்ளவையும் தாவரம் அற்றவையுமாகக் கரைசற் பள்ளங்களை அவதானிக்கக் கூடியதாகவுள்ளது.

ஏரிக்குள்ளே காணப்படும் நீள் கரைதற் பள்ளங்கள் ஏரிக்கு வெளியேயும் தொடர்புறுவதாகவும் காணப்படுகின்றன. குடாநாட்டின் உபமேற்பரப்பு கரைசற் தொழிற்பாடுகள் நேர்கோட்டுப்போக்கில் இடம்பெறும் பொழுது காலப்போக்கில் மேற்பரப்பு உடைந்து விழுந்து நேர்கோட்டு அடிப்படையில் பெரும் பள்ளங்கள் தோன்றியுள்ளன. இவ்வகையில் ஏரித்தாழ் நிலங்களிலும் இடைவிட்ட பள்ள நிலங்களும் காணப்படுகின்றன.

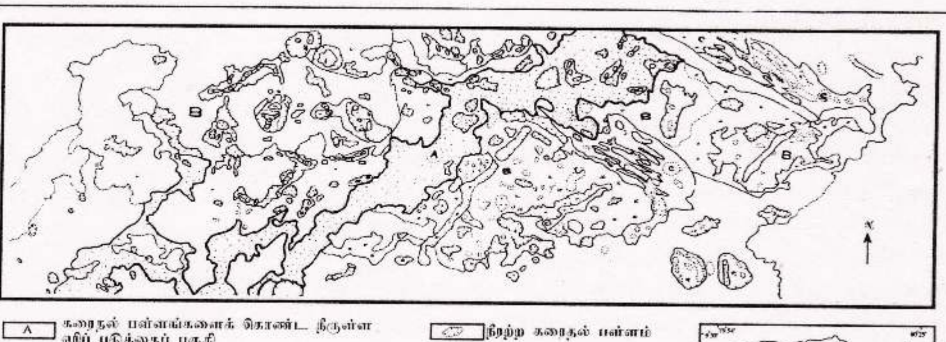
விமானப்படை ஆய்வுக்குப் பின்னர், நேரடி ஆய்வுகள் மூலமும் இக்கரைசற் பள்ளங்கள் உறுதிப்படுத்தக்கூடியதாகவுள்ளது. மிகக்கூடிய பள்ளங்கள் புத்தூர் கிழக்குப் பிரிவுகளிலும் புத்தூர் மேற்குப் பிரிவுகளிலும் மற்றும் 'கப்பதூ' என்னும் பகுதிகளிலும் காணப்படுகின்றன. இப்பகுதிகளில் காணப்படும் பள்ளங்கள் மேலும் தென் கிழக்குப் பக்கமாக விரிவடைந்து கொண்டு போகின்றன.

சரசாலை, மட்டுவில் வடக்குப் பிரிவுகளிலும் வரண்ட காலங்களிற் கரைசற் பள்ளங்களை அடையாளம் காணக்கூடியதாகவுள்ளது. வடமராட்சி வடக்கு, கிழக்கு ஏரிப்பகுதிகள் ஒடுங்கியதாக இருப்பதுடன் தெளிவான பள்ளங்களும் காணப்படுகின்றன. ஏரி விளிம்புகள் சற்று வன்மையான பாறைகளைக் கொண்டுள்ள மேட்டு நிலமாகக் காணப்படுகின்றன.

முடிவுரை

அடையாளம் காணப்பட்ட ஏரித்தாழ் நில நிலவுருவங்கள் சுண்ணாம்புப் பிரதேசத்திற்கே சிறப்பான நிலவுருவங்களாகும். இவ்வகை நிலவுருவங்கள் ஏரிப்பகுதிகளின் ஏனைய பகுதிகளுக்கும் பொருந்தக்கூடியன. அடித்தள பாறைகளின் போக்கினை பிரதிபலிக்கக்கூடிய விதங்களில் நிலவுருவ வளர்ச்சி இடம் பெற்றிருப்பது அமைப்பு ரீதியான கட்டுப்பாடுடைய நிலவுருவ வகைகளை இப்பிரதேசம் கொண்டிருப்பதாகக் கொள்ள முடியும்.

கடல்நீரேரி நிலவுருவங்கள்



மூலம்: எஸ். ரி. ரி. இராஜேஸ்வரன்

உசாத்துணை

1. Cooray, P.G. 1967. ***An Introduction to the Geology of Ceylon,*** Colombo: National Museums of Ceylon.

2. Katz, M.B. 1978, "Sri Lanka in Gondwanland and the evolution of the Indian Ocean" ***Geological Magazine,*** Vol. 115, No. 4, July 1978.

3. Sastri, V.V. & Raiverman, V., 1968. On the Basin Study Programme of the Cretaceous -Tertiary sediments of the Cauvery Basin, ***mem. geol. Soc. Inda - 2.***

4. Vitanage, P.W. 1972. "***Post Pre-Cambrinan Uplifts and regional neotectonic movements in Ceylon***", 24th Int. Geol. Congress, Section 3.

5. Wilson, J.J. 1965. ***A New class of faults and their bearing on continental drift*** Nature, Lond.

யாழ்ப்பாணத்து மரபு வழிப் பெண் கல்வி

சபா. ஜெயராசா

எழுத்து வடிவிலமைந்த வரன்முறையான நேரடி ஆவணங்கள் கிடைக்கப் பெறாமையால் நாட்டாரியல், அறிகை மானிடவியல் (Cognitive Anthropology) சமூக மானிடவியல் முதலிய ஆய்வுப் புலங்களின் வழியாக யாழ்ப்பாணத்து மரபு வழிப் பெண்கல்வி பற்றி ஆராய வேண்டியுள்ளது. சமூகம் என்பது பல நிரலமைப்புக்களை உள்ளடக்கிய வடிவமாதலால், உயர்ந்தோர் வழக்குகளை மட்டும் அடிப்படையாகக் கொண்டு மரபுவழிப் பெண் கல்வி பற்றி அறிய முற்படுதல் முழுமையாகாது. தமிழர் பாரம்பரியத்தில் நிகழ்ந்த கூட்டுமொத்தமான கல்விச் செயற்பாடுகளை விளங்கிக் கொள்வதற்கு யாழ்ப்பாணச் சமூகத்தின் பல்வேறு தளங்களிலும் நிகழ்ந்த பெண் கல்விச் செயற்பாடுகளைத் தொகுத்து நோக்குதல் இன்றியமையாததாகும்.

ஒழுங்குபடுத்தப்பட்ட நவீன கல்வி நிறுவன வடிவங்களை ஒத்த காட்டுருக்கள் யாழ்ப்பாணத்து மரபுவழிப் பெண் கல்வியிலே காணப்படாவிடிலும் அறிகை சார்கல்வி, எழுச்சி சார்கல்வி, உடலியக்கம் சார்கல்வி முதலியவற்றைப் பெண்களுக்கு வழங்குவதற்கான வினைத்திறன் பொருந்திய செயலமைப்புத் தொகுதிகள் ஒழுங்குபடுத்தப்பட்டிருந்தமைக்குப் பரவலான சான்றுகள் உள்ளன.

பெண்களை வலுவின் குறியீடுகளாகக் கருதும் பொதுவான கருத்தியல் வழியாகவும், செயல் வழியாகவும் இரு நிலைகளில் இணைப்பைக் கொண்டிருந்தது.1 எந்த ஒரு சமூகக் கட்டுமானமும் தனக்குரிய அறிவுக் கையளிப்பு, அனுபவக் கையளிப்பு, உணர்ச்சிக் கையளிப்பு முதலியவற்றைத் தொடர்ந்து வரும் தலைமுறையினருக்கு வழங்குவதற்குரிய முறைசார்கல்வி முறைமையையும் முறைசாராக் கல்வி முறைமையையும் இயக்கிய வண்ணமிருக்கும். கல்விச் செயல்முறையானது பெண்கள் உள்ளிட்ட அனைத்து வயதுத் தொகுதியினருக்குமுரிய உடல், உள ஆற்றல்களைச் சமூக இயல்புக்கு ஏற்றவாறு முன்னெடுப்பதில் முனைந்து செயல்கொள்வது சமூக இருப்புக்கு அவசியமானதாகும். எந்த ஒரு பண்பாட்டினதும் மரபு வழிக்கல்வியை ஆராயும் பொழுது சில அடிப்படையான எண்ணக்கரு விளக்கங்களை ஏற்படுத்த வேண்டியுள்ளது. இதன் தொடர்பில் "எழுத்தறிவு" (Literacy) என்ற எண்ணக்கரு

முதற்கண் முக்கியத்துவம் பெறுகின்றது. எழுத்தறிவு என்பது கல்விச் செயல் முறையின் ஒரு பிரதான பரிமாணம். ஆனால் எழுத்தறிவு இன்றியும் ஒருவர் கல்விச் செயல் முறையில் ஈடுபட முடியும் என்பதை முதற்கண் மனங்கொள்ள வேண்டியுள்ளது. யாழ்ப்பாணத்து மரபுவழிப் பெண்கல்வி பற்றி ஆராயும் பொழுது இந்த எண்ணக்கரு விளக்கம் முக்கியமானதாகும். "செவிவழியாக மனப்பாடம் செய்தலும் ஒப்புவித்தலும், பிரயோகித்தலும்" என்ற கல்விச் செயல் முறையானது எழுத்துத்திறன் சம்பந்தப்படாது யாழ்ப்பாணத்துப் பெண்களிடையே நிலவி வந்துள்ளது. யாழ்ப்பாணத்து மரபில் 'மனக் கணிதம்", "மனப்பாடம்", "நினைவோலை", "வாய்ப்பாடம்", "வாயெழுத்து" "வாய் முறைப்பாடு", "ஞாபகப்பெட்டகம்" முதலிய பல தொடர்கள் எழுத்தறிவு சாரா மொழி வாயிலாக நிகழும் கற்றற் செயல் முறையினைப் புலப்படுத்துகின்றன. உலகில் வழங்கும் மொழிகள் சில இன்று கூட வரிவடிவம் அற்ற மொழிகளாக இருத்தல் ஈண்டு நினைவு கொள்ளத்தக்கது.

பாரம்பரியமான யாழ்ப்பாணச் சமூக அமைப்பிற் காணப்பெற்ற பொருண்மிய முரண்பாடுகள் பெண்களின் நிலையில் ஏற்படுத்திய செல்வாக்குகளின் விளைவாக அவர்களின் சமூகப் பரிமாணத்தில் இருமைத் தன்மைகள் காணப்பெற்றன. ஆய்வாளர்கள் இந்த இருமைத் தன்மைகளைத் தெளிவாகச் சுட்டிக்காட்டியுள்ளனர்.[2] யாழ்ப்பாணத்துப் பெண்களின் சமூகப் பரிமாணம் ஒரு புறம் வலுவும், ஆற்றலும் பொருந்தியதாகக் காணப்பட்டது. மறுபுறம் நலிவுக்கும் அடக்குமுறைமைக்கும் உட்பட்டதாக இருந்தது.

பெண் கல்வி தொடர்பாக கருத்தியல் முரண்பாடுகள் அராலியூர் இராமலிங்க முனிவரின் பாடல்களிலே (1649) தெளிவாகக் காணப்படுகின்றது.

"பேதையர் தம்மைப் பெற்றனமென்று
பேது றன் மிகப் பெரும்பிழையே"

என்று இராமலிங்க முனிவர் சுட்டிக் காட்டினார்.[3]

பெண்களை ஏககாலத்தில் புகழ்ந்துரைத்தலும், இகழ்ந்துரைத்தலும், அறிவுக்கு எடுத்துக் காட்டாகச் சொல்லுதலும், அறியாமைக்கு எடுத்துக் காட்டாகச் சொல்லுதலும், எல்லாம் தெரிந்தவர்கள் என்று கூறுதலும், எதுவும் தெரியாதவர்கள் என்று கூறுதலும் முரண்பாடுகளை எடுத்துக் காட்டுகின்றன. யாழ்ப்பாணத்துத் தேச வழமைச் சட்டத்தை (S.J. Thambiah, 1973) ஆராய்ந்து பார்க்கும் பொழுது பெண்களின் சொத்துரிமை தொடர்பான முரண்பட்ட பண்புகளைக் காணலாம். ஒருபுறம் பெண்களின் சொத்துக்குப் பாதுகாப்புத் தருகின்ற பண்புகள் காணப்பட்டாலும், மறுபுறம் பெண்களின் சொத்துக்களுக்குரிய பாதுகாப்பு உறுதி போதாமையும் காணப்படுகின்றன.

மரபுவழி யாழ்ப்பாணச் சமூகத்தில் ஆண், பெண் உற்பத்தி முறைமை வேறுபாடுகளை பின்வருமாறு சுட்டிக்காட்டலாம்.

1. பெண்கள் இல்லம் சார் (Domestic) உற்பத்தியில் ஈடுபட, ஆண்கள் இல்லம் கடந்த உற்பத்திச் செயற்பாடுகளில் ஈடுபட்டனர்.

2. பொருள் உற்பத்தியும், இனப்பெருக்கமும் தொடர்பான மீநிலைக்கட்டுப்பாடு ஆணகள் வசமிருந்தது. பொருள் உற்பத்தியிலும், இனப் பெருக்கத்திலும் பெண்களின் பங்குபற்றல் தவிர்க்க முடியாதிருந்தது.

3. பொருண்மிய உற்பத்திச் சடங்குகளில் ஆண்களுக்கு முன்னுரிமை தரப்பட்டது. வளமியச் (Fertility) சடங்குகளில் பெண்களுக்கு முன்னுரிமை தரப்பட்டது.

4. அறிவு சார் தீர்மானங்கள் ஆண்களிடத்தும், உணர்ச்சி சார் தீர்மானங்கள் பெண்களிடத்தும் விடப்பட்டன.

5. திருமணத் தொடர்பாடற் கண்ணோட்டத்தில் நோக்கும் பொழுது, செய்தியை அனுப்புதல், பெறுதல் முதலிய செயற்பாடுகளில் ஆண்கள் முக்கியத்துவம் பெற்றனர். பெண்கள் திருமண நிச்சயிப்பின் செய்திப் பொருளாக (Message) அமைந்தனர்.

6. ஆண்களின் உழைப்பு மதிப்பீடு செய்யப்பட்டதாயும், பெண்களின் உழைப்பு மதிப்பீடு செய்யப்படாதாயும் அமைந்தது.

7. குழந்தைகளின் வளர்ப்பும், அவர்களுக் கான கல்விக் கையளிப்பும் பெருமளவில் பெண்களுக்குரியவையாக நிபந்தனைப் படுத்தப்பட்டிருந்தன.

8. சாதிய முறைமைக்கேற்ப பெண்களின் கல்விச் செயற்பாடுகள் ஒழுங்கமைக்கப் பட்டிருந்தன.

மேற்கூறிய இயல்புகளுக்கும் கல்வி முறைமைக்குமிடையே பல்வேறு தொடர்பு களையும் இணைப்புக்களையும் காண முடியும். பெண்களுக்கான கல்வியின் முக்கியத்துவத்தை சமூகம் பல்வேறு கோணங்களிலே வற்புறுத் தியது. கல்வி 'வாக்கு' என்றும் குறிப்பிடப் பட்டது. சிறப்பு மிக்க கல்வி, "செல்வாக்கு" என்றும் குறிப்பிடப்பட்டது. உடல் அலங்காரத் திலும் மேம்பாடானதாகக் கல்வியைக் குறிப்பிடும் "கல்வி அழகே அழகு" என்ற தொடர் வழக்கிலிருந்தது. "கமச்சி, இடைச்சி, உடைச்சி, வலைச்சி......." என்ற எல்லாப் பெண்களையும் "வாக்கு நகை போட்டு வடம் பிடிக்க வாருங்கடி" என்ற தொடர் வேறொரு பரிமாணத்தில் கல்வியின் முக்கியத்துவத்தை விளக்கியது. இங்கு "வாக்கு நகை" என்பது கற்றலினால் நிகழும் சிறப்பைக் குறித்து நின்றது.[4]

யாழ்ப்பாணத்துக்கு ஐரோப்பியர் வருகையைத் தொடர்ந்து நிகழ்ந்த பண்பாட்டுச் செல்வாக்குகள் பாரம்பரியமான கல்வி ஒழுங்கமைப்பில் சமநிலைத் தளம்பல் களை ஏற்படுத்திய வேளை பெண்களுக்கு மேலைப்புல வடிவில் அமைந்த கல்வி வேண்டும் என்பதும் வேண்டத்தாகது என்பது மான முரண்பாடுகள் சமூகத்தில் ஏககாலத் திலே நிலவின. இந்நிலையில், பெண்கல்வியின் சிறப்பை நேரடியாகவும் மறைமுகமாகவும் வலியுறுத்தும் வழக்கம் மேலோங்கியது. சில எடுத்துக் காட்டுகள் வருமாறு.

1. "கல்லாள் - கல்லாள்" அதாவது படிக்காதவள் கல் போன்றவள் எனப்பட்டது.

2. "படியாள் - படியாள்" படிக்காதவள் கற்படி போன்று மிதிக்கப்படுபவள் என்று விளக்கப்பட்டது.

இந்துப் பாரம்பரியத்தில் பெண்களின் அந்தஸ்து அவர்களுக்குரிய பொருளாதார வலு, அவர்கள் வாழும் இல்லங்களுக்குரிய கூரிடர்கள் (Constraints) சுயமாகத் தீர்மானங் கள் எடுப்பதற்குரிய அதிகாரம், குடும்ப அந்தஸ்து முதலியவற்றால் தீர்மானிக்கப் படுதலை ஆய்வாளர்கள் சுட்டிக்காட்டியுள்ள னர்.[5] ஆனால் யாழ்ப்பாணப் பாரம்பரியத்தில் இவற்றுடன் பெண்களுக்குரிய அறிவு திறன், மனப்பாங்கு என்பவை அவர்களின் அந்தஸ்தைத் தீர்மானிப்பதில் சிறப்பார்ந்த பண்புகளாக அமைந்தன.

புலக்காட்சி கொள்ளல், அறிதல், சிந்தித்தல், உணர்தல், பெறுமானங்கொள்ளல் முதலிய செய்பாடுகள் மரபுவழிக் கல்வியில் முன்னெடுக்கப்பட்டன. நடப்பியலை அறிவொழுங்குபடுத்தல் (Codification of Reality) என்ற செயற்பாடு பண்பாட்டுக் கோலங்களால் நெறிப்படுத்தப்படுகின்றது. தமிழரின் பண்பாட்டில் "பொட்டு" என்பது அறிதலின் குறியீடாக அமைந்தது. சிறு குழந்தைகள் தமது புலன்கள் வழியாகச் சூழலை உள்வாங்கும் புலன்சார்காட்சிகளை (Sense Perception) உருவாக்கும் செயற்பாடுகள் குறியீடுகளினாற் சுட்டிக்காட்டப்பட்டன. பொட்டு அறிதலின் குறியீடாயிற்று. குழந்தை

களுக்குப் பெரிய கருமைநிறப் பொட்டிடலால் அறியும் திறன் குறிப்பிடப்படும். திருமணத்தின் பின்னர் சிவப்பு நிறப்பொட்டிடுவர். வாழ்க்கை நிலையில் ஏற்படும் மாற்றம், அதாவது இருப்புநிலையில் (Existence) ஏற்படும் மாற்றம் உணர்வு நிலையில் (Consciousness) மாற்றங் களை ஏற்படுத்தும் என்பது அறியப்பட்டது.

"பொட்டு" என்பதற்குத் "துவாரம்" என்ற கருத்தும் உண்டு. யாழ்ப்பாணத்து வேலிகளில் பொட்டு வைத்தல் என்பது துவாரம் வைத்தல் என்ற பொருளாகும். வடமாராட்சிப் பகுதிகளில் வேலிப்பொட்டு "கண்டாயம்" எனப்படும். "கண்டாயம்", "பொட்டு" முதலிய எண்ணக்கருக்கள் நுழை வாயிலைக் குறிப்பிடும். பொட்டு வைத்தல் என்பது அறிவுக்குரிய நுழைவாயிலைக் கண்டு கொள்ளலை அங்கீகரிப்பதாக அமைகின்றது.

புலக்காட்சி கொள்ளலிலும் அறிவு பெறலிலும் களத்தில் தங்கியுள்ளோர் களத்தில் தங்கியிராத களவிடுதலையினர் (Field Independent) என்ற இரு பிரிவினர் உள்ளனர். தனியாள் திறன்களை வளர்த்தல், தன்னம்பிக் கையை வளர்த்தல், தனியாள் ஆற்றல்களுக்கு மதிப்பளித்தல், ஒவ்வொருவருக்குமுரிய படைப் பாற்றலை வளர்த்தல், தனித்தன்மை களுக்கு உற்சாகமளித்தல், உசாவல் விருப்புக்கு (Curiosity) ஊக்கமளித்தல் முதலியவை யாழ்ப்பாணத்துப் பாரம்பரியமான கல்வியின் வழியாக வளர்த்து எடுக்கப்பட்டன. களத்தில் தங்கியிராதோராக, ஆண்களையும் பெண் களையும் வளர்த்தெடுத்தல் கல்வியின் நோக்கமாயிற்று. ஆனால் மேலைத்தேய பொருளாதார முறைமையும், கல்வி முறைமை யும் களத்தில் தங்கியிருக்கும் செயற்பாடுகளை வளர்க்கலாயின. இந்தக் கருத்து மேலும் ஆழ்ந்த ஆய்வுக்குரியது.

யாழ்ப்பாணத்துப் பாரம்பரிய பொருளாதார நடவடிக்கைகள் மந்தை மேய்த்தல், செறிவுமிக்க சிறு நில விவசாயம், மீன்பிடித்தல் என்ற முப்பெருந்துறைகளை உள்ளடக்கியனவாகக் காணப்பட்டன. பொருளாதார நடவடிக்கைகளோடு இணைந்த தாகவும், வலுவூட்டுவதாகவும் கல்விச் செயல் முறைகள் தொழிற்பட்டன. கிராமியப் பொருளாதார நடவடிக்கைகள் அனைத்தும் தனியார் முயற்சியை வலுவூட்டாது, குடும்பம் என்ற அலகை முதன்மைப்படுத்தின. கல்விச் செயல் முறையும் குடும்பம் என்ற அலகினை மீளவலியுறுத்தும் வகையில் ஒழுங்கமைக்கப் பட்டிருந்தது. ஆயின் இங்கு அறிமுகமான மேலைத்தேய கல்வி முறைமை குடும்ப உறுப்பினர்களை தொழில் அடிப்படையிலும், இடநிலைய அடிப்படையிலும் அந்நிய மாக்கியது.

மரபுவழி யாழ்ப்பாணத்துப் பெண் கல்வி முறையில் கல்வியின் தொழிற்பாடுகள் பின்வரும் துறைகளை முதன்மைப்படுத்து வனவாய் அமைந்தன.

1. சொல்சார் அறிவு, சொல்சாரா அறிவு முதலியவற்றைக் கல்விச் செயல் முறையின் வழியாக வளர்த்தல்.
2. உடலியக்கத் திறன்களை வளர்த்தல்.
3. மனவெழுச்சிகளுக்குப் பயிற்சி தருதல்.
4. சமூக இசைவாக்கத் திறன்களை வளர்த்தல்.
5. விளங்காதவற்றை விளங்க வைத்தல்.
6. மனப் பதகளிப்பைத் தணித்து கட்டுப்பாடுகளை வளர்த்தல்.
7. சமூக ஒழுங்கமைப்பைக் கல்விச் செயல் முறையின் வழியாகப் பாதுகாத்தல்.
8. பெண்களினால் ஏற்கப்படும் பல்வேறு நடிபங்குகளையும் (Role) திறம்படச் செய்வதற்குரிய ஆற்றல்களைப் பயிற்றுவித்தல்.
9. பெண் என்றவகையில் மேற் கொள்ளப்படும் சடங்குகளைத் திறம்படச் செய்வதற்குரிய பயிற்சிகளைத் தருதல்.
10. பெண்களுக்கரிய கலையாற்றல் திறன் களையும், கைவினைத்திறன்களையும் வளர்த்தல்.

நாட்டார் வழக்கியல்களில் இருந்து மரபுவழி யாழ்ப்பாணப் பெண்களின் கல்விச் செயற்பாடுகளின் இயல்புகளை உதிரிகளாக அறிந்து கொள்ளக்கூடியதாகவுள்ளது. சில எடுத்துக்காட்டுகள் வருமாறு.

(அ) கார்க் கர்ச்சி கருங்கண்ணி
கட்டிச் சோடி கட்டித் தாறன்
படிக்க வேணு மெண்டால்
பறந்துகாட்டு.

(ஆ) பெண் மூலம் நிர்மூலம்
பெருவழி ஞான மெண்டால்
பெண் மூலம் அரசாளும்.

(இ) அவிட்டத்தில் பெண் படித்தால்
தவிட்டுப் பானையும் பொன்னாகும்.

(ஈ) கொத்தியாத்தை, கொத்தியாத்தை
பெண்ணைக் காத்திடு கொத்தியாத்தை
படிக்க வைச்சிடு கொத்தியாத்தை

(உ) கன்றுப் பனையோலை - அக்காளுக்கு
கணக்கெழுத நல்லோலை

பெண்கள் படிக்கத் தொடங்கும் பொழுது பின்வரும் அடிகளைப் பாடும் மரபும் காணப்பட்டது.[8]

விக்கினங்கள் தீர்க்கும்
விநாயகனே முன்நடவாய்
கந்தனுக்கு முன்பிறந்த
கணபதியே முன்நடவாய் -
வல்ல கணபதியே
வாக்குத் தொடுத்து வைப்பாய் -

பாரம்பரியமான யாழ்ப்பாணத்துக் கல்வி முறைமையில் குழந்தை நிலையிலிருந்தே பெண்கல்வி ஆரம்பமாவதைப் பின்வரும் கிராமியப் பாடல்களின் அடிகள் புலப்படுத்துகின்றன.[9]

(அ) "சாய்ந்தாடம்மா சாய்ந்தாடு
சாயக்குயிலே சாய்ந்தாடு
குத்துவிளக்கே சாய்ந்தாடு
கோவில் புறாவே சாய்ந்தாடு
குயிலே மயிலே சாய்ந்தாடு"

(ஆ) "கைவீசம்மா கை வீசு
கடைக்குப் போகலாம் கைவீசு"

(இ) நாய்க்குப் படிப்பில்லை
நரிக்குப் படிப்பில்லை
நான் பெத்த பெண்ணுக்குப்
படிப்பு வா படிப்பு வா ...."

(ஈ) தோள் வீசம்மா தோள் வீசு
சுந்தரக்கிளியே தோள் வீசு
வானே பூவே தோள் வீசு
வாக்குப் பொலியத் தோள் வீசு"

இசைக்கல்வி

"பெண்ணுக்குப்பாட்டு" என்ற தொடர் யாழ்ப்பாணத்தில் வழக்கிலிருந்தது. பெண்கள் பாடலில் வல்லவர்களாக வரவேண்டும் என்றும் எதிர்பார்க்கப்பட்டது. தாலாட்டிலிருந்து - ஒப்பாரி வரை மனிதவளர்ச்சி மட்டங்களில் வரும் பாடல்களில் பெண்களே கூடுதலாகப் பங்குபற்றினர். இப்பாடல்களை ஆண்கள் பாடினார்கள் என்பதற்குச் சான்றுகள் இல்லை. இராகங்களைப் பெண்களுக்குப் பெயர்களாக வைக்கும் மரபும் காணப்பட்டது. பழந்தமிழ் இசையைக் குறிக்கும் 'பண்' என்பதும் பெண்களுடன் இணைத்து வழங்கப் பெற்றது. பண்ணிச்சி, பண்ணாகத்தி, யாழி, துத்தி, இளிச்சி, விளரி, தாரம் முதலாம் பெயர்கள் பெண்களுக்கு வழங்கப் பெற்றிருந்தன.

துத்தம் என்பது இரண்டாம் சுரமாகிய ரிஷபத்தைக் குறிக்கும். துத்தத்தோடு பெண்பால் விகுதியாகிய "இ" சேர்க்கப்படும் பொழுது துத்தியாயிற்று. "இளி" என்பது ஐந்தாம்சுரமாகிய பஞ்சமத்தைக் குறித்தது. "இளி" என்பது இளிச்சியாயிற்று. "விளரி" என்பது ஆறாம் சுரமாகிய தைவதத்தைக் குறித்தது. "தாரம்" என்பது ஏழாம் சுரமாகிய நிஷாதத்தைக் குறித்தது.

ஏழிசை மரபு பின்வருமாறு அமையும்.[10]

குரல் - ச
துத்தம் - ரி
கைக்கிளை - க

உழை – ம
இளி – ப
விளரி – த
தாரம் – நி

பெண்களுக்கும் இசைக்கல்விக்குமுள்ள தொடர்பு "பாலை பாடும் வாலைக்குமரி" என்ற தொடரினால் மேலும் புலன்படுத்தப் படும். தமிழிசையில் "பாலை" என்பது வகுப்பு அல்லது வகையைக் குறிக்கும். பாலையானது ஆயப்பாலை, வட்டப்பாலை, திரிகோணப் பாலை, சதுரப்பாலை என நான்கு வகைப்படும்.

யாழ் என்ற இசைக்கல்வியில் தேர்ந் தோர் "யாழி" எனவும், அழைக்கப்பட்டனர். பேரியாழ், மகரயாழ், சகோட யாழ், செங்கோட்டியாழ், நாரதயாழ், தும்புருயாழ், கீசகயாழ் என்று யாழ் வகைகள் பாகுபடுத்தப் பட்டாலும் மருத்துவயாழ், தும்புருயாழ், செங்கோட்டியாழ் முதலியவற்றையே பெண்கள் பயன்படுத்தினார்கள் என்று கூறப்படுகின்றது. மருத்துவயாழ் ஒரு தந்தியை உடையது. முப்புருயாழ் ஒன்பது தந்திகளைக் கொண்டது. செங்கோட்டியாழில் இசைமீட்டும் நரம்புகள் நான்கும், தாளம் மீட்டும் நரம்புகள் மூன்றும் காணப்பட்டது. யாழுக்கு 'கலம்' என்ற சொல்லும் இணையாக பயன்படுத்தப் பட்டது. நாளாந்தப் பயன்பாட்டிலுள்ள கலங் கள் யாழின் குடமாகப் பயன்படுத்தப்பட்ட மையால் இந்தப் பெயர் இடம் பெற்றிருக்கலாம்.

பெண்ணைக் "குயிலுவம்" என்று அழைக்கும் மரபும் யாழ்ப்பாணத்தில் நிலவியது. மிடற்றிசைக்குத் துணையாக அமையும் இசைக்கருவிகளை அதாவது பக்கவாத்தியங்களை குயிலுவக்கருவிகள் என இசை ஆய்வாளர்கள் குறிப்பிடுவர்.[11] பெண்ணை ஆண்களுக்குப் "பக்கவாத்தியம்" என்று கூறும் பேச்சு வழக்கு இன்றும் உண்டு.

ஆடற்கல்வி

உரையாடும்பொழுது கவிதை வடிவில் உரையாடுதலும், தொழில் புரியும்போது உடலசைவுகளை அழகியல் அசைவுகளாக மாற்றிச் செயற்படுதலும் பெண்களிடத்துக் காணப் பெற்ற சிறப்புப் பண்புகளாக அமைந்தன. குழந்தைகளைத் தாலாட்டும் பொழுது மேற்கூறிய இரு பண்புகளும் இணைந்திருந்தன.

யாழ்ப்பாணத்துக்கூத்துப் பாரம்பரியத் தில் ஆண்கள் ஆடிய கூத்து "மல்லுக்கூத்து" எனவும், பெண்கள் ஆடிய கூத்து "பண்டக் கூத்து" எனவும் அழைக்கப்பட்டது. மல்லுக் கூத்து வன்மையான அல்லது கடினமான தசைநார் அசைவுகளைக் கொண்டதாகவும், பண்டக்கூத்து இங்கிதமான அல்லது இலகு நிலை அசைவுகளைக் கொண்டதாகவும் அமைந்தது. பண்டக்கூத்தின் இன்னொரு பரிமாணம் பண்டங்களைக் கைகளில் அல்லது தலையில் ஏந்தியவாறு ஆடுதலாகும். பாற்செம்பு, கடகம், கூடை, வைக்கோல், தானியக்கதிர், சுரைக்காய் முதலியவற்றைத் தலையில் ஏந்தியவாறு ஆடும் வழக்கம் இருந்தது. நெற்கதிர், குடம், சுளகு முதலிய வற்றைக் கைகளில் ஏந்தியவாறு ஆடும் வழக்கமும் நிலவியது.[12]

இன்றைய யாழ்ப்பாணத்தில் இடம் பெறும் காவடியாட்டத் தொகுப்பில் "மல்லுக் கூத்து", "பண்டக்கூத்து" ஆகியவற்றின் எச்ச வடிவங்களைக் காணலாம். ஆண்கள் காவடி யெடுத்து கடினமானதும், அதிக விரைவுள்ள தும், தசைநார் அசைவுகளை அதிரவைப்பது மான ஆடல் வடிவங்களை மேற்கொள்வர். காவடி ஆடுபவரது தாய் அல்லது மனைவி அல்லது சகோதரி தலையிற் பாற்செம்பை ஏந்தியவாறு மெதுவான காற்கோலங்களை (Foot Work) ஏற்படுத்தி நெகிழ்ச்சியான அசைவுகளை ஏற்படுத்தும் வழக்கம் இன்றும் உண்டு.

பண்டக்கூத்தோடு இணைந்த ஆடல் வடிவங்களாக இடித்தல், புடைத்தல், அளத்தல், தூற்றுதல், கழுவுதல், நிறைத்தல், அவித்தல் என்றவாறான நாட்டியச்சுட்டிகள்

வளர்ச்சியடைந்தன. கைகளின் வாயிலாகக் கருத்தை வெளிப்படுத்தும் முறைமை "கைக்குறி" எனவும், முகவடிவங்களினால் கருத்தை வெளிப்படுத்தல் "முகக்குறி" எனவும் குறிப்பிடப்பட்டது.

நான்கு வகையான ஆடல் ஆற்றுகைகள் பெண்களிடத்துக் காணப்பட்டன. அவையா வன:-

1. உறுப்பாடல் - உறுப்புக்கள் சார்ந்தது
2. சொல்லாடல் - மொழிநிலைப் பிரயோகம்
3. அணியாடல் - பொருத்தமான ஆடை அணிகலன்களைப் பயன்படுத்துதல்
4. மெய்ப்பாடு - ஆடலையும் மனவெழுச்சி களையும் இணைத்தல்.

ஐரோப்பியர் வருகையைத் தொடர்ந்து நிகழ்ந்த சமூக ஒழுங்கமைப்புக்குலைவும் (Social Disorganisation) உள்நாட்டுப் போர்களும் பெண்களை வீட்டுக்குள் முடக்கி வைக்க வேண்டிய தேவையை வலியுறுத்தியமை பெண்களுக்குரிய நாட்டியக் கல்வியை நேரடியாகப் பாதித்தது.

அழகுக்கலைமரபு

வீட்டுமுற்றத்திலே மாக்கோலமிடல், மண்சுவர்களிலே சுண்ணத்தினாற் கோலம் வரைதல், பனை, ஓலைகளினால் வண்ணப் பெட்டி, வண்ணப்பாய் இழைத்தல், கிலுகிலுப் பையும் கிளியும் செய்தல், களித்தன்மை கொண்ட குளத்து மண்ணிலே பொம்மைகள் செய்தல் என்றவாறான கலையாக்க மரபு பெண்களிடத்து நிலவியது. பூக்களில் இருந்து எண்பதுக்கு மேற்பட்ட மாலை வகைகளை ஆக்கும் திறன் பெண்களிடம் காணப்பட்டதாக குறிப்பிடப்படுகின்றது.[13]

"மாம்பூவோ
மாதுளம் பூவோ
தேன் பூவோ வேணும்?"

என்று ஒரு பெண் கேட்பதும்,

"மாம்பூவும் வேண்டாம்
தேன்பூவும் வேண்டாம்
மாதுளம் பூவே வேணும்"

என்று இன்னொரு பெண் சொல்வதுமான விளையாட்டுக்கள் காணப்பட்டன. பூக்களை அடுக்கி, பூக்களால் கோலமிட்டு விளையாடும் பொழுது பெண்கள் இவ்வாறு கேட்பதும் விடை சொல்வதுமான கருத்தாடல் நிகழும். இங்கு "உட்பொருள் கண்டு கொள்ளல்" என்பது சிறப்பிடம் பெறும். "மாதுளம்பூ" என்பது பெண்ணாகிய உனது மனமாகிய மலர் தான் வேண்டும் என்ற உட்பொருளைக் கொண்டது.

மணிகளால் அணிவண்ணங்கள் செய்யும் கைவினையும் கிராமப் புறங்களிலே கற்பிக்கப்பட்டது. மணிகளால் சப்பரம் கட்டுதல், மணவறை அமைத்தல், திருவாசிகள் செய்தல், திருத்தொங்கல் கட்டுதல் முதலிய கலையாக்கங்கள் இன்றும் வீர சைவப் பெண்களிடம் காணப்படும் கல்விச் செயல் முறையாகவுள்ளது.

"பச்சைகுத்துதல்" என்ற ஒருவித அழுக்கலைச் செயற்பாடும் நிலவி வந்தது. பச்சைநிறம் பொருந்திய சாயத்தில் ஊசியைத் தோய்த்தெடுத்து மனிதரின் தோலிலே குற்றி அழியாத வடிவங்களைப் பொறித்து வைத்தல் "பச்சை குத்தல் (Tatoo) எனப்படும். பச்சை குத்துவதனால் நோய்கள் வராதென்றும் நீண்ட ஆயுள் கிடைக்கும் என்றும் நம்பிக்கை நிலவியது. சீனாவிலே காணப்படும் "அக்குபங்ஸர்" முறைக்கும் இதற்கும் தொடர்பு உண்டு என்று கருதுவோரும் உளர். ஆண்கள் தமது மார்பிலும் முதுகிலும் இவ்வாறு நிரந்தரமான வடிவங்களை வரைந்தனர். பெண்கள் தமது கைகளிலே கிளி, அன்னம், வாத்து முதலிய பறவைகளை வரைந்தனர். பச்சைகுத்தும் கலையிலே கைதேர்ந்த பெண்கள் தமது கலையை இளந்தலை முறையினருக்குச் சொல்லிக் கொடுத்தனர்.

மேலைப் புலக்கல்வியின் செல்வாக்கு இவற்றை "மூடநம்பிக்கை" என்று கருதும் கருத்தேற்றத்தை வழங்கியதால் இந்தக் கலையின் வளர்ச்சி தடைப்பட்டது.

நூலாச்சியர் மரபு

இலங்கைத் தமிழர்களின் தனித்துவமான கல்விச் செயல்முறையினை எடுத்துக் காட்டும் நூலாச்சியர் மரபு யாழ்ப்பாணத்தின் மேற்குப் பிரதேசங்களிலே காணப்பட்டது. அராலி, பொன்னாலை, பண்ணாகம், தொல்புரம் முதலிய இடங்களில் நூலாச்சியர் இருந்தமைக்குச் செவிவழிச் சான்றுகள் உள்ளன.[14]

கிராமப்புறங்களில் அறிவறிந்த பெண்கள் "நூலாச்சியர்" எனப்பட்டனர். நூலாச்சியர் பொதுவாக மூன்று வகையினராகக் காணப்பட்டனர். அவர்களுள் ஒரு வகையினர் இலக்கியங்களையும் நீதி நூல்களையும், தேவார திருவாசகம் முதலியவற்றையும் நெட்டுருச் செய்து வைத்திருந்தனர். தம்மிடம் பாடம் கேட்கச் செல்வோருக்கு அவற்றை அவர்கள் மனப்பாடமாகச் சொல்லிக் கொடுத்தனர். கரவெட்டிக் கிராமத்தில் நூலாச்சியர் கிடுகு பின்னியவாறு தொல்காப்பியம் ஒப்பித்துக் கொண்டிருந்த காட்சியைப் பண்டிதமணி சி. கணபதிப்பிள்ளை நேரிலே கண்டு இன்புற்றார் என்ற தகவலும் உண்டு.[15]

வேறொரு வகை நூலாச்சியர் கைவினை வல்லாளராகக் காணப்பட்டனர். அவர்கள் பன்னவேலை, வன்னவேலை, திருகு வேலை, பாணிவேலை, சாயவேலை முதலியவற்றில் அறிவும் ஆற்றலும் உள்ளவர்களாக விளங்கினார்கள். இன்னொருவகை நூலாச்சியர், வாக்குச் சொல்வோராயும், காப்புக்கட்டுவோராயும் கிராமிய மருத்துவர்களாயும் மந்திரங்களில் ஈடுபடுவோராயும் இருந்தனர்.

மரநிழற் பள்ளிகள்

கிராமங்களிற் சுற்றத்தவர்கள் சேர்ந்து வாழும் சமூக அலகு "அயல்" அல்லது "அயலட்டை" எனப்பட்டது. ஓர் அயலில் வாழும் சிறுமிகள் அந்த அயலில் வாழும் அறிவறிந்த பெண்ணிடம் அவரது வீட்டின் அருகே அல்லது பின் புறத்தேயுள்ள மர நிழலில் பாடங் கேட்பதும், படிப்பதும், இயங்குதலும் மரநிழற் பள்ளிகளின் செயற்பாடுகளாயின ஆண்பிள்ளைகளுக்குரிய கிராமியப் பள்ளிக்கூட ஒழுங்கமைப்பாக திண்ணைப் பள்ளிக்கூடங்கள் விளங்கின. அதற்குச் சமாந்தரமான சிறுமியர்க்குரிய பள்ளிக்கூட ஒழுங்கமைப்பாக மரநிழற் பள்ளிகள் அமைந்தன. திண்ணைப்பள்ளிக் கூடங்களிற் சிறுமியர் கற்றமைக்குச் சான்றாதாரங்கள் இல்லை.

மா, பலா, வேம்பு, ஆல், அரசு, புளி, நாவல் போன்ற பெருமரங்களின் கீழ் கற்றல் நிகழ்ந்தது. வரிவடிவங்களை மணலில் தமது சுண்டுவிரலால் மாணவிகள் எழுதினர். மணல் மீது எழுதிய எழுத்துக்களை "அழித்தல்" என்று அமங்கலமாகக் கூறும் மரபு காணப்படவில்லை. ஆங்கிலேயர் ஆட்சிக் காலத்திலே தான் "அழி", "அழித்தல்", "அழிறப்பர்" போன்ற எண்ணக்கருக்கள் அறிமுகமாயின. அழித்தல் என்பது "நிறைத்தல்", "அணைத்தல்" போன்ற சொற்களால் மங்கலமாக மரநிழற் பள்ளிகளிலே கூறப்பட்டது.

சிறுமியர் மணலிலே பூனைவீடு கட்டுதல், கைகளாலும் கால்களாலும் கோலமிடுதல், தாளமிட்டுக்கெந்துதல், மரத்தைச் சுற்றிவந்து கும்மியடித்தல் முதலிய உடலியக்கம் சார்ந்தகற்றல் தொழிற்பாடுகளும் நிகழ்ந்தன.

சில மரநிழற் பள்ளிகளில் ஊஞ்சல்கள் கட்டப்பட்டிருக்கும் ஆசிரியர் அமரும் ஊஞ்சல் "அன்ன ஊஞ்சல்" எனப்பட்டது. அவ்வூஞ்சலின் இருக்கை பலகையாற் செய்யப்பட்டிருக்கும். ஆசிரியைகளை "அன்னம்", "அன்னக்கா" என்று அழைக்கும் மரபும் நிலவியது. (அன்னம் நல்லவற்றை எடுத்து விட்டு அல்லவற்றைத் தவிர்த்து விடுதல் போன்று ஆசிரியரும் செயற்படுவார் என

நம்பப்பட்டது). மாணவர்கள் ஆடும் ஊஞ்சலின் இருக்கை காய்ந்த பனைமட்டையினால் ஆக்கப்பட்டது. கவிதைகளை ஊஞ்சலில் இருந்து ஆடியவாறு ஆசிரியையும் மாணவிகளும் பாடினர். ஊஞ்சலில் ஆடியவாறு கவிதை கற்றலும் பாடுதலும் மர நிழற்பள்ளிக்குரிய சிறப்புப்பண்பாகும். யாழ்ப்பாணத்து மரபு வழிப் பெண்கல்வியில் அசைவுகள் சிறப்பார்ந்த இடத்தைப் பெற்றிருந்தன. அசைவுகள் வாயிலாகக் கற்கும் "அசைவுக்கல்வி" (Movement Education) முறைமை பெண்கள் கல்வியில் ஒப்பீட்டளவில் மேலோங்கியிருந்தது.

இலங்கையின் கிராமிய வழிபாட்டு மரபில் வேம்பு, அரசு, ஆல், நாவல் முதலியவை மிகுந்த முக்கியத்துவம் பெற்றிருந்தமை வரலாற்று ஆய்வுகளிலும் சுட்டிக்காட்டப்பட்டுள்ளன.[16]

கணிதம் பெரும்பாலும் "மனக்கணிதம்" என்ற வகையில் கற்பிக்கப்பட்டது. பிரச்சனைகளுக்கு மனத்தாலே கணித்துத் தீர்வுகாணல் மனக்கணிதத்தில் பெருமளவில் முன்னெடுக்கப்பட்டது. "பெருக்கல் வாய்ப்பாடு" மனனம் செய்தலை பெண்களுக்கு இன்றியமையாத உளத்திறனாகக் கருதினர். பெருக்கல் வாய்ப்பாடு இருபது வரை வேகமாகச் சொல்வோருக்கு மணிமாலை பரிசாக வழங்கும் மரபும் காணப்பட்டது. அத்தகைய பெண்களே "கணக்கழகி", "கணியழகி" என்ற சிறப்புப் பெயர்களாலும் அழைத்தனர்.

பெண்கள் தாம் படித்த கல்வியையும், பெற்ற அனுபவங்களையும் தமது நினைவுப் பதிவுகளில் இருந்து மீட்டெடுத்தல் நாட்டார் பாடல்களிலே சுட்டிக்காட்டப்படும் சான்றுகளும் உள்ளன.[17]

"மாமரத்து உச்சியிலே
மாங்காய்ப் பழம் உறங்கும்
மாங்காய்ப் பழம் விழுந்தா
மறைந்த நினைவு வரும்"

"கொய்யா மரத்துமேலே
கொப்புப் பழம் உறங்கும்
கொப்புப் பழம் விழுந்தா
கோலம்மா நினைவு வரும்"

"வேம்பு பமுக்கையிலே – சிறுக்கி
வேலன் கதை படிப்போம்
நாவல் பமுக்கையிலே – சிறுக்கி
நல்ல பாடம் படிப்போம்
இலந்தை பமுக்கையிலே – சிறுக்கி
இராமர் கதை படிப்போம்"

முதலிய கிராமியப்பாடல் அடிகள் மரம் சார்ந்த கற்றல் பண்பாட்டை ஒருவகையிலே சுட்டிக் காட்டுகின்றன. பெண்களின் திருமணச் சடங்குகளில் "கன்னிக்கால்" நடுதல் – அதாவது பச்சை முள்முருக்க மரத்தை நட்டுத்தழைக்கச் செய்தல் இன்றும் யாழ்ப்பாணத்திற் காணக்கூடிய குறியீடாகவுள்ளது. பெண்களுக்கும் மரத்துக்குமுள்ள தொடர்பு அதனால் வலியுறுத்தப்படுகின்றது.

திருமணமாகிய பின்னர் பெண்களின் முறை சார்கல்விச் செயற்பாடுகள் நின்று விடுகின்றன. ஆயினும் கற்றல் தொடரல் வேண்டும் என்ற கருத்து வலியுறுத்தப்பட்டது. திருமணமாகிக் குழந்தைப் பேறுகிடைக்காத பெண்கள் தாம்படித்த மரநிழலுக்குச் சென்று அந்த மரத்தின் அடிப்பாகத்தை வலம் வந்து சுற்றி பிள்ளை வரம் கேட்டலும் வழக்கிலிருந்தன. அதாவது தாம் கற்ற பழையவற்றை மீட்டெடுக்கும் பொழுது அறிவின் மீள் பிறப்பாக்கமும், உயிரின் மீள்பிறப்பாக்கமும் நிலவும் என்று கருதப்பட்டது.

மரநிழற்பள்ளிகள் மிகவும் நெகிழ்ச்சி கொண்டதாயும் சந்தர்ப்பங்களுக்கேற்ப மாறும் இயல்பினதாயும், அமைந்த ஒழுங்கமைப்பாகும்.

மருத்துவிச்சி மரபு

மரபுவழிப் பெண் கல்வியில் கை வைத்தியம் அல்லது மருத்துவிச்சி மரபு என்பதும் சிறப்பிடம் பெற்றிருந்தது. குடும்ப உறுப்பினர்களுக்கு ஏற்படும் சிறுசிறுநோய்களைக் குணப்படுத்துவதற்கான கல்வி

பெண்களுக்கு வழங்கப்பட்டது. கிராமத்து மூதாட்டிகளிடமிருந்தும் மருத்துவிச்சி என்று அழைக்கப்படும் மருத்துவமறிந்த பெண்களிடமிருந்தும் இளம் பெண்கள் அடிப்படையான நலவியற் கல்வியைப் பெற்றனர்.[18]

பெண்களுக்கான நோய்கள், பொது நோய்கள், சிறுவர்க்கான நோய்கள், மகப்பேறு, முதியோருக்கான நோய்கள், விஷக்கடி, உணவு, ஊட்டம் குடிநீர் தயாரிப்பு, எண்ணெய் காய்ச்சுதல் நோய் தணிக்கும் மந்திரங்கள் போன்ற பல்வேறு தறைகளில் அடிப்படை அறிவினையும் செயல் வழி அனுபவங்களையும் மருத்துவிச்சியர் வழங்கினர்.

இவ்வுலகம் நிலம், நீர், தீ, காற்று, ஆகாயம் என்ற பஞ்சபூதங்களால் ஆனதென்றும், அவற்றை அடியொற்றி மருத்துவம் முப்பெரும் பிரிவுகளை உடைய அறிவியலாக முன்மொழியப்பட்டது. அவை வாதம், பித்தம், கபம் என மருத்துவிச்சியர் விளககினர். "வாதம்" அதிக வாயுவோடு மற்றைய பூதங்களைச் சிறிய அளவிலும் கொண்டுள்ளது. "பித்தம்" அதிக தீயுடன் குறைந்த அளவு ஏனைய பூதங்களையும் கொண்டுள்ளது. "கபம்" அதிக நீருடன் குறைந்த நிலையில் பிற பூதங்களையும் கொண்டுள்ளது என்றவாறு பஞ்ச பூதங்களோடு இணைந்த உறுப்பாக மனித உடலும் உடலியக்கங்களும் விளக்கப்பட்டன.

குடிநீர் தயாரித்தல் பெண்களுக்குரிய ஓர் அத்தியாவசியமான அறிவாகக் கருதப் பட்டது. சுரக்குடிநீர், வீக்கக்குடிநீர், விசசுரக் குடிநீர், வாதக்குடிநீர், இருமல் குடிநீர், சலரோகக்குடிநீர், கரப்பன் குடிநீர், கிருமிக் குடிநீர், சலக்கடுப்புக்குடிநீர், சுகபேதிக் குடிநீர், சளிக்காய்ச்சல் குடிநீர், தாகத்துக்குக் குடிநீர், வயிற்று வலிக் குடிநீர் முதலிய குடிநீர் வகைகள் எவ்வாறு தயாரிக்கப்படல் வேண்டும் என்ற அறிவு பெண்களுக்கு வழங்கப்பட்டது.

நாட்டார் வழக்கில் இடம் பெறும் மருத்துவிச்சி பாடலில் குடிநீர் தயாரிப்பதற்கான பொருள்கள் பல குறிப்பிடப்படுகின்றன. நெல்லுப் பொரி, மிளகு, வேர்க்கொம்பு, மஞ்சள், சீரகம், உள்ளி, மல்லி, பூடு, வெந்தயம் என்றவாறு குடிநீர்ப் பொருள்கள் குறிப்பிடப் படுகின்றன.

கச்சான் அடிக்க
காலிரண்டும் கிடுகிடுக்க,
மச்சாள் அறிவாளாம்
மாமன்சளிச் சுரத்தை

என்ற நாட்டார் பாடலில் நோயறியும் திறனுக்கும் பெண்களுக்குமுரிய தொடர்புகள் ஒரு வகையில் சுட்டிக்காட்டப் படுகின்றன.

நோய்கள் உடற் பிணிகள் என்றும் உளப்பிணிகள் என்றும் வகைப்படுத்தப்படும். இவ்விரு வகை நோய்கள் பற்றிய அடிப்படை அறியும் அனுபவங்களும் பெண்களுக்குக் கிடைக்கப் பெற்றன. ஒத்துணர்வு சுகப் படுத்தல் (Empathy and Healing) என்ற இரு பரிமாணங்களும் பெண்களிடத்து நிலைபேறு கொண்டிருந்தன.

விளக்கேற்றல் மரபு

கிராமப்புற வழிபாட்டு நிலையங்களில் "விளக்கு வைத்தல்" என்ற மரபு இன்றும் காணப்படுகின்றது. ஒரு குறிப்பிட்ட நாளில் ஏற்றப்படும் விளக்கானது வேள்வி அல்லது வெளி மடை காணும் வரை அணையாது தொடர்ந்து சுடர் விட்ட வண்ணமிருக்கும். கிராமப் புறத்துப் பெண்கள் விளக்கேற்றிய நாள் தொடக்கம் இறைசிந்தனையோடும், புராணங்கள் ஓதுதலோடும் ஈடுபட்டிருப்பர்.

விளக்கு வைத்தல் என்பது கல்வியைத் தொடர்வதற்குக் குறியீடாகக் கருதப்பட்டது. பெண் தெய்வவழிபாட்டோடு விளக்குவைத்தல் நிகழ்ச்சி கூடிய தொடர்புகளைக் கொண்டிருந்தது. கண்ணகி, அருந்ததி, சீதை, காரைக்காலம்மை, வாசுகி, ஔவை முதலாம்

பெண்களின் கதைகள் பேசப்படும் பொழுது, பெண்ணின் வீரஇயல்புகளை முதன்மைப் படுத்தல் சிறப்பிடம் பெறும் காளிவாளேந்தி வந்து துன்பம் தீர்த்தலும், மாரி படையோடு வந்து பாதகம் போக்கலும், அம்மன் அரிமாவோடு வந்து தீமை துரத்தலும் என்றவாறு ஒருவித வீர உணர்ச்சியும், வன் நடத்தைக் கோலங்களும் விரவிய அறிகை மேம்பாடு கொண்டிருக்கும்.

அம்மன் அருகே வாள், வேல், ஈட்டி முதலிய கவசங்களை வைத்து வழிபடும் மரபு இன்றும் காணப்படுகிறது. இந்தக் கல்விச் செயற்பாடு பெண்களுக்கு வீர உணர்வுதரும் வழிபாட்டு முறையாக அமைந்தது. உடல் உறுதி, மனவுறுதி, செயலுறுதி மூன்றும் விளக்கேற்றல் மரபோடு இணைந்திருந்தது.[19]

அகமேய்ப்பு மரபு

மந்தைமேய்ப்பு அகமேய்ப்பு புறமேய்ப்பு எனப்பாகுபடுத்தப்பட்டது. ஆடு, மாடு, பசு முதலியவற்றை மேய்ச்சல் தரைகளுக்கு சாய்த்துச் சென்று மேய்க்கும் பணி ஆண்களுக்கு விடப்பட்டது. வீட்டு வளவுக்குள் வந்ததும் அவற்றைப் பராமரிக்கும் பணியும், பால் கறக்கும் பணியும் பெண்களிடம் விடப்பட்டன. பால் காய்ச்சுதல், பரிமாறுதல், தயிர், மோர், நெய் செய்தல் என்ற அனைத்துப் பணிகளும் பெண்களுக்குரியனவாகக் கருதப்பட்டன. பாலம்மா, பாலக்கா, பாலாய்ச்சி போன்ற பெண்பாற் பெயர்களும் வழக்கில் இருந்தன.

தாமாக மேய்ச்சல் தரைகளுக்குச் சென்று மேய்ந்து வரும் கால் நடைகள் "கட்டாக் காலிகள்" எனப்பட்டன. கட்டாக் காலிகளும் வீட்டுக்கு வந்ததும் அவற்றைப் பராமரிக்கம் பணி பெண்களுக்கே விடப் பட்டன. சில கிராமங்களில் பசுக்களில் ஆண்கள் பால் கறத்தல் ஒரு குழுமத்தடையாக (Taboo) இருந்ததென்றும் சொல்லப்படுகின்றது. பசு, மறி முதலியவற்றை இறைச்சிக்காகக் கொல்வதும் குழுமத்தடையாக இருந்தது.

ஆடுவளர்ப்பு, மாடு வளர்ப்பு முதலியவை தொடர்பான நடைமுறை அறிவு முத்த பெண்கள் வழியாக இளைய பெண்களுக்கு வழங்கப்பட்டன. ஆட்டுக்குட்டி, பசுக்கன்று முதலியவற்றை முதலில் பெண்களே தமது கைகளால் தூக்க வேண்டுமென்று வலியுறுத் தப்பட்டது.

பால் பெருக வேண்டுமெனில் பெண்கள் பாடிக் கறத்தல் வேண்டுமென்றும் கற்பிக்கப்பட்டது.[20]

ஆலமரத்திலை பாலிருக்கு
அத்திமரத்திலை பூவிருக்கு
பனைமரத்திலை பாலிருக்கு
பட்டிமரத்திலை பூவிருக்கு
பிலாமரத்திலை பாலிருக்கு
புளியமரத்திலை பூவிருக்கு

இவ்வாறு பால் மரங்களையும் பூ மரங்களையும் ஒப்பிட்டுப் பாடும் மரபு காணப் பட்டது. "முதலில் கறந்த பால் முன்னுள்ள தெய்வத்துக்கே" என்பது பழமொழி அதாவது வீட்டுக்குக் கிட்டவுள்ள கடவுளருக்கு அதனைக் காணிக்கையாகக் கொடுப்பர்.[21]

பால் கறவடி ஆத்தா
பட்டிகிடக்குது சும்மா
பால் கறவடி ஆத்தா
பிள்ளை கிடக்குது சும்மா

வீடு என்ற அமைப்பினுள் பெண்கள் ஆண்களிலும் கூடுதலான உடலுழைப்பை வழங்கி வந்தார்கள். இந்நிலையில் வீடுசார்ந்த அனுபவக் கல்வியில் ஆண்களிலும் பெண்களே ஒப்பீட்டளவில் மேலோங்கியிருந்தனர். ஆயினும் அதிகாரி நிலையில் ஆண்கள் மேலோங்கியிருந்தமை ஒரு முரணுரையாக வுள்ளது.

திருமணமாகும் பொழுது பெண்ணுக் குப் பாதுகாவலாக அவள் வளர்த்த கால் நடைகளைக் கொடுக்கும் மரபும் காணப் பட்டது. "பெண்ணுக்குக் காவல் பால் மாடு, பொருளுக்குக் காவல் கோர்க்காலி" என்ற தொடரும் வழக்கிலிருந்தது.

தானியக்காவல் மரபு

விளைந்து வந்த தானியங்களை வீட்டிலே பாதுகாத்தலும் இடித்தலும், புடைத்தலும், பதனிடலும் பெண்களின் பொறுப்பில் விடப்பட்டன. பெண்களின் பெயர்கள் தானியங்களுடன் இணைத்தும் அமைக்கப்பட்டன. தானியலட்சுமி, பயிற்றங் கன்னி, அன்னலட்சுமி, அன்னபூரணி, நெற் கன்னி, கடலைஆச்சி, தினையக்கை முதலிய பெயர்கள் குறிப்பிடத்தக்கவை.

தானியங்கள் அடுக்கி வைக்கும் மேடை கோர்க்காலி எனப்பட்டது. கோர்க்காலியிலு ள்ள தானியங்களை அளந்து கணக்கிடும் குவளை "கொத்து" எனப்பட்டது. பெண்களின் பூப்புச் சடங்கில் அவர்களது கைகளில் கொத்தும் அது நிறைந்த நெல்லும் வழங்கும் குறியீடு இன்றும் நிலவி வருகின்றது. அதாவது தானியத்துக்குப் பெண்ணே காவல் என்ற அறிவுறுத்தல் அதனாற் குறிப்பிடப்படும்.

தானியங்களுக்குக் காவலாயிருக்கும் பெண் அனைவரையும் தாபரிக்கும் பொறுப்பையும், அதற்குப் பொருத்தமான அனுபவங்களையும் பெற வேண்டியிருந்தது. இதனை அச்சுவேலி தம்பிமுத்துப் புலவரின் (1857 – 1937) கவிதை ஒன்று குறிப்பிடுகின்றது. [22]

"பசித்தவர் சலித்தவர் தமைத் தாபரிப்பவள்
பரிவுடைய மொழி பகர்பவள்"

என்றவாறு பெண்கள் அறிந்திருக்க வேண்டிய கடமைகளைத் தம்பிமுத்துப் புலவர் குறிப்பிடுகின்றார்.

வசதிமிக்க குடும்பங்களிலே பெண்கள் எழுதிப் பழகுவதற்குத் தானியக் குவியல்க ளைப் பயன்படுத்தினார்கள் என்றும் அறியப் படுகின்றது. அதாவது, தாம்பாளத்திலே தானியத்தைப் பரவி தமிழ் நெடுங் கணக்கை யும், சொற்களையும் எழுதிப் பழகினார்கள் பெணகள் எழுதிப் பழகும் பொழுது "எழுத ம்மா அழகம்மா" என்று பாடி வாழ்த்தும் மரபு காணப்பட்டது.

தானியங்களை இடிக்கும் பொழுதும், அரைக்கும் பொழுதும் புடைக்கும் பொழுதும் பெண்கள் பாடிய பாடல்கள், இளைய பெண தலைமுறையினருக்கு உரிய முறையிலே கையளிக்கப்படாமையால் அவற்றை இன்று பெறுதல் கடினமாகவுள்ளது. பிரித்தானியர் ஆட்சியின் போது ஒழுங்கமைக்கப்பட்ட நவீன கல்விச் செயற்பாடுகள் பெண்களின் வாய் மொழிக் கல்விப் பாரம்பரியத்தைக் கலைத் திட்டத்தின் வழியாகப் பாதுகாப்பதற்குரிய அமைப்புக்களைக் கொண்டு இருக்கவில்லை.

பெண்களின் மனங்களிலே கருத் தேற்றம் செய்யப்பெற்ற "மேலைத்தேய மயமாக்கல்" என்ற விசையானது வாய்மொழி மரபுகளை ஒருவகையிலே தாழ்ந்தவை என்ற உணர்வையும் ஏற்படுத்தியது.

விளையாட்டுக் கல்வி

தொழில் செய்யும் பொழுது உடற் களைப்பு நீங்க விளையாட்டுப் பண்புகளை உட்புகுத்துதல் பெண்களிடத்துக் காணப் பட்டது. ஆடியவாறு நீரள்ளுதல், அன்ன நடை நடந்து நீர்க்குடத்தைத் தூக்கி வருதல், பாடியவாறு மாவிடித்தல், தாளத்தோடு உலக்கை போடுதல் என்றவாறு விளையாட் டையும் உற்பத்திப் பெருக்கத்தையும் ஒன்றிணைக்கும் கல்விச் செயற்பாடுகள் பெண்களிடத்துக் காணப்பட்டன. அதாவது விளையாட்டுக்குரிய திறனுக்கும் (Skili) உற்பத்திக்குரிய திறனுக்குமிடையே ஒப்புமை கள் கண்டறியப்பட்டன.

உடலியக்கங்களோடு மனவெழுச்சி களை ஒன்றிணைக்கும் கல்விச் செயற்பாடு களும் இடம் பெற்றன. தொழில் புரியும் பொழுது சொல் சார்ந்த முறையிலே மன வெழுச்சிகளைத் தூண்டும் செயற்பாட்டுக்கு ஓர் எடுத்துக் காட்டு வருமாறு. [23]

"வாழைக்காய் – வெண்டிக்காய் –
வறுத்தெடுக்கச் சுண்டக்காய்"

வறுவல் செய்யும் பொழுது காய்கறிகள் சுருங்கிச் சிறிதாதல் நகைச் சுவைபட மேற்கூறிய பாடலிலே சுட்டிக்காட்டப்பட்டது.

விளையாட்டுக் கல்வியின் இன்னொரு பண்பு தசை நார்களுக்குப் பயிற்சி தருதலாகும்.

"கெந்தியடி பெண்ணே கெந்தியடி
கால்கள் கடுத்திடக் கெந்தியடி"

என்று சொல்லியவாறு பெண்கள் கெந்தியடித்துத் தசை நார்களுக்கும் மூட்டுக் களுக்கும் பயிற்சி தந்தனர். "பெண்ணுக்குக் காலும் ஆணுக்குத் தோளும்" என்ற தொடரிலிருந்து பெண்கள் கால் மூட்டுக்குக் கூடுதலான பயிற்சிகளையும், ஆண்கள் தோள் மூட்டுக்களுக்குக் கூடுதலான பயிற்சியையும் வழங்கினர்.

பல்லாங்குழி, சொக்கான் வேட்டல், தாயம், கண்பொத்தி விளையாட்டு போன்ற சிறிய அசைவுகளைக் கொண்ட விளையாட்டுக் கள் பெண்களிடத்தும் கிட்டி, தாச்சி போன்ற கடின அசைவுகளைக் கொண்ட விளையாட்டு க்கள் ஆண்களிடத்தும் காணப்பட்டன.

பெண்களின் விளையாட்டுக்களில் சொல்லாடலும் விரவியிருந்தது. உதாரணத் துக்குப் பின்வரும் கண்பொத்தி விளையாட்டு அடிகளைக் குறிப்பிடலாம்.

"எவடம்? எவடம்?
புளியடி புளியடி
எவடம்? எவடம்?
பெண்ணடி பெண்ணடி"

மறைபொருள்களைக் கண்டுபிடித்த லும், பெண்களின் விளையாட்டுக் கல்வித் தனித்துவமாகும். மணலிலும், தானியங்களி லும் பொருளைப் புதைத்து வைக்கும் விளையாட்டு "தம்பலம்" எனப்பட்டது. ஒருவருக்குரிய சுயபலத்தை (தன்பலத்தை) கண்டறியும் விளையாட்டாக இது அமைந்தது.

"கீச்சுமாச்சுத் தம்பலம்
கீயா மாயாத் தம்பலம்
மாச்சு மாச்சுத் தம்பலம்
மாயா மாயத் தம்பலம்"

என்று சொல்லி பெண் ஒருத்தி பொருளைப் புதைத்தலும்,

"எட்டி பெண்ணே எட்டி
எடுத்தகைக்குப் பரிசு"

என்று சவால் விடுதலும் இந்த விளையாட்டின் சிறப்புப் பண்புகளாகும். உசாவல் விருப்பும், கண்டுபிடிக்கும் திறனும் இந்த விளையாட்டின் வழியாக முன்னெடுக் கப்பட்டன.

பெண்களின் உளநலத்தை வளர்த் தெடுக்கவும், அவர்களுக்குச் சீர்மியம் (Counselling) வழங்கவும் வல்ல கதைகள் பெண் கல்வியில் இடம் பெற்றிருந்தன. ஒரு கதையை வளர்த்து அதன் முடிவைச் சொல்லும்படி கேட்டலும், ஒரு பிரச்சினையான சட்டத்தில் கதையை நிறுத்தி மிகுதியைக் கற்பனை செய்யும்படி கூறுதலுமான உளநெறிக்கதைகள் (Psychomonitoring Stories) பெண்கள் மத்தியிலே நிலைபேறு கொண்டிருந்தன.

விழுமியக்கல்வி

சமூக அடிக்கட்டுமானத்தை (Base) கட்டிக்காக்கும் வகையில் விழுமியங்களும், அறவொழுக்கங்களும் மூத்தோரிடமிருந்தும் கையளிக்கப்பட்டு வந்தன. முடிய பொருளாதாரக் கட்டமைப்பிலே ஐரோப்பியர் கிராமங்களுக்குள் நுழையும்வரை பாரிய சிந்தனை மாற்றங்கள் நிகழவில்லை. இன்சொல் பேசல், இசைவுபட வாழ்தல், மூத்தோரை மதித்தல், வாய்மை, பகுத்துண்டு வாழ்தல், அன்புடமை, சாதிய ஒழுக்கங்கள் என்று வரைறுக்கப்பட்டவற்றை வழுவாது கடைப்பிடித்தல், எதிர்மொழி கூறாமை, வன்னடத்தைகளைக் கட்டுப்படுத்தல், பாலியல் சார்ந்த ஒழுக்கங்களைக் கடைப்பிடித்தல்

முதலியவற்றை சொல்லாலும் செயலாலும் மூத்தோர் வலியுறுத்தினர்.

"ஆசாரமறிந்த அருங்குலப்பெண்" என்ற தொடர் வழக்கிலிருந்தது.[24] பெண்களின் ஒழுக்கங்களை வலியுறுத்தும் பாடல்களும் காணப்படுகின்றன. அறம், ஒழுக்கம் முதலியவற்றை வற்புறுத்தல் பெண்கள் மீதே மிகக் கூடுதலாக பிரயோகிக்கப்பட்டுள்ளது போன்று தெரிகின்றது.

பாரம்பரியமான ஒழுக்கக்கல்வியிற் பல சிறப்பியல்புகள் காணப்பட்டன. அவை:

1. ஒழுக்கத்தை வலியுறுத்துபவர் தாம் வாழ்ந்து காட்ட வேண்டியிருந்தது.

2. சிறுமிகள் ஆத்திசூடி, கொன்றை வேந்தன் முதலியவற்றை மனனம் செய்யும் வண்ணம் வற்புறுத்தப்பட்டனர்.

3. வளர்ந்த பெண்கள் நீதிவெண்பாக்களை மனனம் செய்ய வேண்டியிருந்தது.

இவ்வாறான பெண்களின் முதிர்ச்சிக் கேற்றவாறு ஒழுக்க நூல்களைக் கற்றல் ஒழுங்குபடுத்தப்பட்டிருந்தது.

4. பெண்களின் ஒழுக்க வாழ்வுக்கு முன்னுதாரணமாகவும், காவற் பெண்ணாகவும் "ஔவை" என்ற குறியீடு சுட்டிக் காட்டப்பட்டது. அதாவது ஒழுக்கங்களைப் புறக்கணிக்கும் பெண்கள் ஔவை என்ற புனிதமான பெண்ணுக்கே முறையீடு செய்யப்பட்டார்கள். "ஔவையே காணாய்", "ஔவையே கேளாய்", "ஔவையே சொல்வாய்" என்றவாறான முறையீடுகள் பெண்கள் மத்தியிலே நிலவின.

(ஆத்திசூடியை ஔவையார் எழுதியமையால் இந்தத் தோற்றப்பாடு தோன்றியிருக்கலாம்)

5. கூடாவொழுக்கங்களைக் கைவிடல் வேண்டும் என்பதைக் காட்டும் குறியீடுகள் பெண்களுக்குரிய சடங்குகளில் இடம்பெற்றன. உதாரணமாகப் பெண்களின் பூப்புச்சடங்கில் "குப்பைத்தண்ணீர் வார்த்தல்" என்பது கூடாவொழுக்கங்கள் இருப்பின் அவற்றைக் கழுவிக்கை விட்டு விடவேண்டுமெனக் குறிக்கப்பட்டது.

கல்விசார் அடைவுகளின் மதிப்பீடு

மதிப்பீடுகள் முதியோராலும், மூத்தோராலும், சமவயதினராலும் மேற்கொள்ளப்பட்டன. ஆனால் அவை நியமமான மதிப்பீடுகளாகவோ, ஆவணப்படுத்தலாகவோ அமையவில்லை. மதிப்பீடுகள் இரண்டு வகையாக இடம்பெற்றன. அவை:

(1) வாழ்க்கை மட்டத்தில் இடம்பெற்ற மதிப்பீடுகள் :

பெண்கள் பூப்பு எய்தும்பொழுதும், திருமணமாகும் பொழுதும், பிள்ளைகளையும், உறவினர்களையும், விருந்தினர்களையும் பராமரிக்கும் பொழுது அவர்களது அறிவு, திறன், மனப்பாங்கு முதலிய பரிமாணங்கள் மதிப்பீடு செய்யப்படுதல் உண்டு. மதிப்பீட்டில் உயர்நிலையை அடையும் பெண்கள், சீமாட்டி, சீதேவி, சரசுவதி, தருமி, மாகலட்சுமி, ராசாத்தி என்ற அடைமொழிகளைப் பெற்றனர்.[25]

(2) சமூக நியமங்களில் இருந்து ஒருவர் விலகும்போது மேற்கொள்ளப்பட்ட மதிப்பீடுகள் :

பெண்கள் சமூக நியமங்களில் இருந்தும் எதிர்பார்ப்புக்களில் இருந்தும் விலகிச் செல்லும்பொழுது அவர்களின் திறன்கள் மதிப்பீடு செய்யப்படுதல் உண்டு. இவ்வகை மதிப்பீடுகள் அதிக அகவயப் பாங்கானதாகவும் மனவெழுச்சிகள் கலந்தனவாகவும் அமைந்தன.

முத்தோராலும் முதியோராலும் மேற்கொள்ளப்பட்ட மதிப்பீடுகளை விட சம

வயதினர், சகபாடிகள் முதலியோரால் அவ்வப்போது பெண்களின் திறன்களும், சாதுரியங்களும், சமயோசித புத்திகளும் மதிப்பீடு செய்யப்பட்டு உடனுக்குடன் பாராட்டுகளும், வெகுமதிகளும் வழங்கப் பட்டன. இதமாகப் பேசும் சொற்களஞ்சிய மேம்பாட்டினைக் கொண்ட பெண்களுக்கு கற்கண்டு, தேன், கரும்பு, பனங்கட்டி முதலிய அடைமொழிகள் வழங்கப்பட்டன.

வீட்டிலுள்ள பாத்திரங்களைப் பார்த்துப்பெண்ணின் ஆற்றல்களை மதிப்பீடு செய்தல், முற்றத்தின் அழகைப் பார்த்து பெண்ணின் செயற்றிறன்களை மதிப்பிடுதல், மெழுக்கைப் பார்த்து கைவண்ணத்தை மதிப்பிடுதல், சமைக்கும் சமையலைச் சுவைத்து ஆற்றல்களை மதிப்பிடுல் என்றவாறு பெண்களின் உடலியக்கத்திறன்கள் கண்டறியப் பட்டன.

"பானையைப் பாத்துப் பெண்ணைச் சொல்லலாம்"
"அகப்பையைப் பாத்து அடுப்படியைச் சொல்லலாம்"
"முத்தத்தைப் பாத்து முத்தம்மாவை அறியலாம்"
"மெழுக்கைப் பாத்து மச்சாளை அறியலாம்"

போன்ற பல கிராமியத் தொடர்கள் வழக்கிலிருந்தன.

தொகுப்பு

(அ) தொகுத்து நோக்கும் பொழுது தொழிற் பிரிவுக்கேற்ப ஆண்களுக்கு ஒருவிதமான கல்விச் செயற்பாடும், பெண்களுக்க வேறொருவிதமான கல்விச் செயற் பாடும் அமைக்கப்பட்டு இருந்தது.

(ஆ) பெண்களுக்குரிய கல்விக் கையளிப்பும், சாதியத்துக்கேற்ற வேறுபாடுகளைக் கொண்டிருந்தது.

(இ) குடும்பம் என்ற சமூக அலகைப் பாது காத்தல், பராமரித்தல் தொடர்பான அனுபவக்கல்வி ஆண்களிலும் பார்க்க பெண்களுக்கே கூடுதலாக ஒழுங்கமைக் கப்பட்டிருந்தது.

(ஈ) பெண்களுக்குரிய பொதுவான கல்வி ஏற்பாடுகள் "புலத்தில் தங்கியிருக்காமை" என்ற பண்புக்கு உற்சாகம் வழங்கின.

(உ) சமூக முரண்பாடுகளின் வழி பெண் களின் சுயபடிமம் (Self Image) வளர்க்கப் படுவதற்கு ஆதரவும் ஆதரவின்மையும் ஏக காலத்திலே காணப்பெற்றன.

(ஊ) பெண்களின் ஆளுமையை வளர்க்கக் கூடிய பரவலானதும் அகல்விரி பண்பு கொண்டதுமான செயற்பாடுகளை யாழ்ப்பாணத்து மரபுவழிப் பெண் கல்வி ஒழுங்கமைப்புக் கொண்டிருந்தது.

தமிழ்ப்பண்பாட்டின் பல்வேறு பரிமாணங்களை விளங்கிக் கொள்வதற்கும், "ஆசியமுறைமை" (Asiatic Mode) என்று குறிப்பிடப்படும் எண்ணக்கருவை, மரபுவழிக் கல்விச் செயற்பாடுகளோடு தொடர்புபடுத்திப் பார்ப்பதற்கும், இவ்வகையன மேலும் பல ஆய்வுகள் முன்னெடுக்கப்படல் வேண்டும்.

அடிக்குறிப்புகள்

1. Susan S. Wadley (ed.) ***The Powers of Tamil Women***, Syracuse University, 1980, p. 25.
2. Keneth David, "Cultural and Socio - economicAccounts of Jaffna Women" ***Ibid***., p. 93.
3. ஆ. சதாசிவம் (தொ. ஆ.), ***ஈழத்துக்கவிதைக் களஞ்சியம்,*** சாகித்திய மண்டலம், கொழும்பு, 1966, ப. 107.
4. எஸ் நடராசா, செவ்வி, இணு வில். 29. 02. 96,
5. A.W. Oak, ***Status of women in Education*** The Indian Publications, Ambala Cantt, 1988, p.22.
6. Serenda Nanda, ***Cultural Anthropology***, D. Van Nostrand Company, London, 1980, p. 36.
7. ச. கந்தசுவாமி, செவ்வி. இணுவில், 03. 03. 96.
8. மேலது.
9. மேலது.
10. மு. ஆபிரகாம் பண்டிதர், ***கர்ணாமிர்தசாகரம்,*** கருணாநிதி வைத்தியசாலை, தஞ்சாவூர், 1917, ப. 43.
11. மேலது, ப. 49.
12. எஸ். நடராசா, முற்சுட்டியமை.
13. களஆய்வு, இணு வில் தெற்கு, 04. 03. 96.
14. தா. அமிர்தலிங்கம், ***இணுவில் கிராமத்தின் கல்வி மரபு,*** அணிந்துரை, இணு வில், 1998.
15. எஸ். சிவலிங்கராசா, செவ்வி, யாழ் பல்கலைக்கழகம், 03. 08. 97.
16. சி. க. சிற்றம்பலம், ***யாழ்ப்பாணம் தொன்மை வரலாறு,*** யாழ் பல்கலைக்கழக வெளியீடு, 1993, ப. 567.
17. க. கந்தசுவாமி, முற்சுட்டியமை.
18. எஸ். பரமசாமி, செவ்வி. இணுவில் 4. 3. 96.
19. மேலது.
20. ச. கந்தசுவாமி, முற்சுட்டியமை.
21. மேலது.
22. அ. சதாசிவம் (தொ. ஆ.) முற்சுட்டியமை, ப. 362.
23. க. கந்தசுவாமி, முற்சுட்டிமை.
24. எஸ். பரமசாமி, முற்சுட்டியமை.
25. மேலது.

இலங்கை முஸ்லிம்களின் கல்விமொழி மாற்றம் : சில பிரச்சினைகள்

எம். ஏ. நுஃமான்

01. அறிமுகம்

பாடசாலை நிலையில் இலங்கை முஸ்லிம்களின் கல்விமொழி தொடர்பான சில பிரச்சினைகளை ஆராய்வது இக்கட்டுரையின் நோக்கமாகும். இவ்வாய்வு, கிடைக்கக்கூடிய தகவல்களையும் சில தனிப்பட்ட அவதானிப்புகளையும் அடிப்படையாகக் கொண்ட ஒரு தொடக்கநிலை முயற்சியாகும். முழுமையான புள்ளிவிபரங்களையும் கள ஆய்வையும் அடிப்படையாகக் கொண்ட ஒரு விரிவான ஆய்வு முயற்சி பின்னர் மேற்கொள்ளப்படும். அவ் வகையில் இக்கட்டுரையில் கூறப்படும் கருத்துகள் இறுதியான கருத்துக்களல்ல என்பது மனங்கொள்ளத்தக்கது. முஸ்லிம்களும் கல்வி மொழியும் ஒரு வரலாற்றுப் பின்னணி, சிங்கள மொழி மூலம் கல்வி கற்கும் முஸ்லிம் மாணவர் பற்றிய பகுப்பாய்வு, கல்விமொழி மாற்றத்தைத் தீர்மானிக்கும் காரணிகள், கல்விமொழி மாற்றத்தினால் ஏற்படும் கல்விப் பிரச்சினை, கல்வி மொழி மாற்றத்தினால் ஏற்படக்கூடிய எதிர்கால சமூக விளைவுகள் ஆகிய ஐந்து உப தலைப்புகளில் இப்பிரச்சினை இங்கு ஆராயப்படுகிறது.

02. முஸ்லிம்களும் கல்வி மொழியும் : ஒரு வரலாற்றுப் பின்னணி

ஒருவர் ஒரு குறிப்பிட்ட கட்டத்தில் தன் முழுக் கல்வியையும் பெறுவதற்கு ஊடகமாகப் பயன்படும் மொழியே கல்விமொழி எனப்படும். ஒருவரின் தாய்மொழி அல்லது முதல்மொழியே கல்விமொழியாகவும் இருக்க வேண்டும் என்பதில் தற்காலக் கல்வியலாளர்களும், உளவியலாளர்களும் ஒருமித்த கருத்துடையவர்கள். ஆயினும், பெரும்பாலான சமூகங்களில் காலத்துக்குக் காலம் தாய்மொழி, கல்விமொழி தொடர்பான பல்வேறு பிரச்சினைகள் தோன்றுவதை நாம் காண்கிறோம்.

இலங்கையைப் பொறுத்தவரை பிரித்தானியர் இங்கு அறிமுகப்படுத்திய நவீன கல்வி முறையுடனேயே கல்விமொழி தொடர்பான பிரச்சினைகளும் தோன்றின. அதுவரை இலங்கையில் வாழ்ந்த பல்வேறு சமூகத்தினரும் தங்கள் தங்கள் தாய்மொழி மூலமே பாரம்பரியக் கல்வியைப் பெற்று வந்தனர். இலங்கையை போர்த்துக்கேர், ஒல்லாந்தர் ஆகியோர் ஆண்ட காலத்திலும் சுயமொழி மூலமான பாரம்பரியக் கல்வி

பாதிக்கப்படவில்லை. இலங்கை முஸ்லிம்கள் தமிழையே தாய்மொழியாகக் கொண்டவர்கள் என்றவகையில் தங்கள் பாரம்பரிய மதக் கல்வியை பெரிதும் தமிழ்மொழி மூலமே பெற்று வந்தனர்.

ஆங்கிலேயரின் வருகையோடு சுய மொழிக் கல்விக்குப் பதிலாக நவீன ஆங்கில மொழிக் கல்வி பரவலாகியது. கிறிஸ்தவ மிஷனரிமார் ஆங்கில மொழிமூலம் நவீன கல்வியைப் போதிக்கும் பாடசாலைகளைப் பெருமளவில் நிறுவினர். ஆங்கில மொழி அறிவு சமூக அசைவியக்கத்துக்கு அத்தியா வசியமாக இருந்ததனால் சிங்களவர்களும் தமிழரும் ஆங்கிலக் கல்வி முறைக்குப் பெருமளவில் மாறினர்.

ஆயினும், முஸ்லிம் சமூகத்தினர் நீண்டகாலமாக ஆங்கில மொழிக்கல்வியைப் புறக்கணித்து வந்தனர். முஸ்லிம் சமூகத்தினர் பெரிதும் பழைமை பேணுபவர்களாகவும், வர்த்தகத்தையே பிரதான பொருளியல் குறிக் கோளாகக் கொண்டவர்களாகவும் இருந்தமை யும், ஆங்கிலக்கல்வி கிறிஸ்தவ மதமாற்றத்துடன் நெருங்கிய தொடர்பு கொண்டிருந்தமையும் இதற்குக் காரணம் எனலாம். அவர்கள் தொடர்ந்தும் பாரம்பரிய முறைப்படியான மதக் கல்வியையே பேணி வந்தனர். கல்வித் திணைக்கள நிருவாக அறிக்கை ஒன்றின்படி 1893ம் ஆண்டில் நாடு முழுவதும் 5910 குர்ஆன் பாடசாலைகள் இருந்ததாகத் தெரிகிறது. இவையே முஸ்லிம்களின் கல்வி நிலையங்களாக அமைந்தன. 19ம் நூற்றாண்டின் இறுதிப் பகுதிவரை இந்த நிலையே தொடர்ந்தது. ஒரு புள்ளி விபரத்தின் படி 1861ம் ஆண்டில் 9 ஆங்கிலப் பாடசாலை களில் கற்ற மொத்தம் 672 மாணவர்களுள் 23 பேர் மட்டுமே முஸ்லிம்களாவர். ஆயினும் 19ம் நூற்றாண்டின் இறுதிப் பகுதியில் இருந்து உயர் வர்க்கத்தைச் சேர்ந்த முஸ்லிம்கள் மத்தியில் ஆங்கிலக் கல்வி நாட்டம் படிப்படியாக அதிகரித்து வந்தது.

அதேசமயம் பிரித்தானியரின் காலனித்துவத்தின் கீழ் இருந்த இந்தியா போன்ற நாடுகளில் ஏற்பட்டது போல இலங்கையிலும் சுயமொழி மூலக் கல்விக்கான கிளர்ச்சி தொடங்கியது. 1880களில் பொதுக் கல்விப் பணிப்பாளராக இருந்த எஸ். டபிள்யு. கிறீன் குடிசன மதிப்பு அதிகாரியாக இருந்த பொன்னம்பலம் அருணாசலம் ஆகியோர் ஆங்கிலத்துக்குப் பதிலாகத் தேசிய மொழி களே கல்வி மொழியாக அமைய வேண்டு வதன் அவசியத்தை வலியுறுத்தினர். இந்த நூற்றாண்டின் தொடக்கத்தில் இருந்து 1950 கள் வரை சுயமொழிக் கல்வியின் அவசியம் பற்றிய வாதப்பிரதிவாதங்கள் நடைபெற்று வந்தன. சட்டசபையிலும் விவாதங்கள் நிகழ்ந் தன. கல்வி ஆணைக்குழுக்கள் அமைக்கப் பட்டன. இதன் விளைவாக 1945ம் ஆண்டள வில் சகல ஆரம்பப் பாடசாலைகளிலும் தாய்மொழியே போதனை மொழியாக்கப் பட்டது. ஆயினும், இந்தக் கல்வி மொழி மாற்றத்துக்கு அப்போது முஸ்லிம்கள் ஆதரவு அளிக்கவில்லை. தொடக்க காலத்தில் ஆங்கில மொழிக் கல்வியை நிராகரித்த முஸலிம் உயர் குழாத்தினர் பின்னர் ஆங்கிலமே தங்கள் முன்னேற்றத்துக்கு அவசியம் எனக் கருதினர். அதனால், முஸ்லிம் பிள்ளைகள் படித்த பாடசாலைகளுக்கு இதில் விலக்களிக்கப் பட்டது.

1955ல் சகல பாடசாலைகளிலும் 8ம் வகுப்புவரை தாய் மொழிக்கல்வி அமுலுக்கு வந்தது. 1956ல் ஏற்பட்ட அரசியல் மாற்றத்து டன் பல்கலைக்கழகம் வரை தாய் மொழிக் கல்வி நடைமுறைக்கு வந்தது. சிங்களவர்களும் தமிழரும் தயக்கமின்றித் தங்கள் தாய்மொழி களைக் கல்வி மொழியாக ஏற்றுக் கொண்ட னர். ஆயினும் தாய்மொழிக் கல்வி நோக்கிய பூரண மாற்றத்தினை முஸ்லிம்களுள் ஒரு சாரார் ஏற்றுக் கொள்ளத் தயங்கியே வந்தனர். முஸ்லிம்களைத் திருப்திப்படுத்தும் வகையில் பெற்றோர் விரும்பும் மொழி பிள்ளைகளின் கல்வி மொழியாக அமையலாம் என பின்னர் கல்வி அமைச்சு அறிவித்தது. இந்த வாய்ப்பினைப் பிற சமூகத்தினரை விட முஸ்லிம்களே பெரிதும் பயன்படுத்தினர்.

ஆயினும், 1960களில் இருந்து படிப்படியாக இந்த நாட்டின் சகல பாடசாலைகளும் சுயமொழிப் பாடசாலைகளாக மாறிய பின்னர் தமிழ், சிங்களம் ஆகிய இரு மொழிகளுமே முஸ்லிம்களின் கல்வி மொழிகளாக இருந்து வந்துள்ளன.

1960 களின் பின்னர் முஸ்லிம்கள் சிங்கள மொழியைக் கல்விமொழியாகத் தேர்ந்து கொள்ள சில அரசியல் பிரமுகர் களால் ஊக்குவிக்கப்பட்டனர். ஆனால், பின்னர் அதனால் முஸ்லிம் சமூகத்துக்கு இலாபம் இல்லை என்பதை உணர்ந்து அவர்களே அதனைக் கைவிட்டனர். ஆயினும், அந்த ஊக்குவிப்பைப் பின்னர் தடுத்து நிறுத்த முடியவில்லை.

திறந்த பொருளாதாரக் கொள்கையின் விளைவுகளுள் ஒன்றாக மிக அண்மையில் நகர்ப்புறங்களில் ஆரம்பிக்கப்பட்டுள்ள சர்வதேசப் பாடசாலைகள் என வழங்கப் படும் ஆங்கில மொழி மூலத் தனியார் கல்வி நிலையங்களில் உயர் வர்க்கத்தைச் சேர்ந்த முஸ்லிம்கள் தங்கள் பிள்ளைகளைச் சேர்த்து வருகின்றனர். இவ்வாறு ஆங்கிலம் மூலம் கற்கும் மாணவர் தொகை இப்போதைக்குப் பொருட்படுத்தத்தக்கதல்ல. இக்கல்வி நிறுவனங்கள் நிலைகொள்ளுமாயின் இத் தொகை விரைவில் அதிகரிக்கலாம். எவ்வாறா யினும், இன்றைய நிலையில் முஸ்லிம்கள் தமிழ், சிங்களம், ஆங்கிலம் ஆகிய மூன்று மொழி களையும் கல்வி மொழிகளாகக் கொண்டிருக் கின்றனர். இலங்கையின் பிற சமூகத்தினருடன் ஒப்பிடுகையில் இது ஒரு விசேட பண்பாகும். இலங்கையில் முஸ்லிம்களுக்கேயுரிய பிரத்தியே கமான சமூக நிலைமையினை இது குறித்து நிற்கிறது எனலாம்.

02. சிங்கள மொழி மூலம் கற்கும் முஸ்லிம் மாணவர்கள் : இன்றைய நிலை

1940க்கு முன்னர் இருந்தே முஸ்லிம் மாணவர்கள் சிங்கள மொழி மூலம் கல்வி பயின்று வருகின்றனர். எனினும், ஆரம்ப காலத்தில் ஒரு சிறிய தொகையினரே இவ்வாறு பயின்றனர். படிப்படியாக இவர்களது தொகை அதிகரித்து வந்துள்ளது. எதிர்காலத்தில் இது பெருமளவில் அதிகரிக்கும் வாய்ப்பு உள்ளது. தற்போது சிங்கள மொழி மூலம் கற்கும் முஸ்லிம் மாணவர்கள் பற்றிய விபரங்கள் இங்கே ஆய்வு செய்யப்படுகிறன.

1991ம் ஆண்டுப் புள்ளி விபரங்களின் படி மொத்த முஸ்லிம் மாணவர்களில் 84% வீதமானவர்கள் நாடெங்கிலும் உள்ள 703 முஸ்லிம் பாடசாலைகளிலும் வேறுசில தமிழ்ப் பாடசாலைகளிலும் தமிழ்மொழி மூலம் கல்வி கற்கின்றனர். இவர்களது எண்ணிக்கை சுமார் மூன்று இலட்சமாகும். ஆங்கில மூலம் கற்கும் ஒரு சிறு தொகையினரைத் தவிர ஏனையோர் 6 வட கிழக்கு மாவட்டங்களைத் தவிர்ந்த ஏனைய 19 மாவட்டங்களில் உள்ள 1599 சிங்களப் பாடசாலைகளிலும், சிங்கள மொழி மூல வகுப்புகள் உள்ள 19 முஸ்லிம் பாடசாலைகளிலும் சிங்கள மொழி மூலம் கல்வி கற்கின்றனர். இவர்களுள் சிங்களப் பாடசாலைகளில் கற்போர் தொகை 44729. முஸ்லிம் பாடசாலைகளில் மொத்தம் எத்தனை பேர் சிங்கள மொழி மூலம் கற்கின்றனர் என்ற விபரம் தெரியவில்லை. அதனாலேயே மொத்த மாணவர்களுள் எத்தனை வீதமானோர் சிங்கள மொழி மூலம் கற்கின்றனர் என்பதைத் துல்லியமாகக் கூறமுடியவில்லை. இவர்கள் 15% முதல் 20% வீதமாக இருக்கலாம். கொழும்பு முஸ்லிம் மகளிர் கல்லூரியில் சுமார் 70%மான மாணவி களும், கொழும்பு சாஹிராக் கல்லூரியில் சுமார் 60%மான மாணவர்களும் சிங்கள மொழி மூலம் கற்பதாகத் தெரிகிறது. மருதானை அல்-ஹிதாயா மகாவித்தியாலத்தில் சுமார் 600 மாணவ மாணவிகள் சிங்கள மொழி மூலம் படிக்கின்றனர். எஞ்சிய 16 பாடசாலை களிலும் கணிசமான தொகையினர் சிங்கள மொழி மூலம் கற்கின்றார்கள் என்று அறிய முடிகிறது.

கல்வி கற்கும் வகுப்பு அடிப்படையிலும், மாகாணம், மாவட்டம் என்பவற்றின் அடிப்படையிலும் சிங்கள மொழி மூலம் கல்வி கற்கும் முஸ்லிம் மாணவர் பற்றிய ஒரு பகுப்பாய்வு நிலைமையைப் புரிந்து கொள்ள உதவக்கூடும். கிடைத்துள்ள விபரங்களின் அடிப்படையில் வகுப்பு வாரியாக நிலைமை பின்வருமாறு காணப்படுகின்றது. (புள்ளி விபரம் சிங்களப் பாடசாலைகளை மட்டும் உள்ளடக்கும்)

வகுப்பு	எண்ணிக்கை
1-5	21087
6-11	21937
12-13	1705
மொத்தம்	44729

மேல் காட்டிய விபரங்களின் அடிப்படையில் நாம் இரண்டு முடிவுகளுக்கு வரலாம். ஒன்று க.பொ.த. (சாதாரண) தரத்துடன் கல்வியை முடித்துக் கொள்வோர் அதிகம் என்பது. இது தமிழ் மொழி மூலம் கற்பவர்களுக்கும் பொருந்தும். இரண்டாவது கடந்த 10, 15 ஆண்டுகளிலேதான் சிங்கள மொழி மூலம் கல்வி கற்கும் மாணவர்கள் தொகை பெருளவில் அதிகரித்துள்ளது என்பது. வெவ்வேறு காலப் பகுதிகளுக்குரிய புள்ளிவிபரங்களை ஒப்பு நோக்குவதன் மூலமே நாம் இதனை உறுதிப்படுத்த முடியும். வகுப்பு வாரியான புள்ளிவிபரம் இதனை ஓரளவு உறுதிப்படுத்துகிறது. இது தொடர்பாகச் சிலருடன் கலந்துரையாடியதில் இருந்தும் சிங்கள மொழி மூலம் கற்போர் எண்ணிக்கை சமீபகாலமாகப் பெருகிவருவதை அறிய முடிகிறது. இது தொடர்பாகக் கிடைத்த பிறிதொரு தகவலும் இங்கு குறிப்பிடத்தக்கது. கொழும்பு அல்-ஹிதாயா மகாவித்தியாலத்தில் 1994ம் வருட முதல் வகுப்பில் பிள்ளைகளைச் சேர்ப்பதற்கு விண்ணப்பித்தோரில் 54 பேர் மாத்திரம் தமிழ் மொழி மூல வகுப்புக்கு விண்ணப்பித்துள்ளனர். சிங்கள மொழி மூல வகுப்புக்கு விண்ணப்பித்தோர் தொகை 125 ஆகும். முஸ்லிம் பெற்றோர் தம் பிள்ளைகளை சிங்கள மொழி மூலம் கற்பிப்பதில் ஆர்வம் கொண்டுள்ளனர் என்பதையே இது காட்டுகின்றது.

ஆயினும், மாகாண ரீதியிலும் மாவட்ட ரீதியிலும் நோக்கும்போது அதில் வேறுபாடு களைக் காண முடிகின்றது. பின்வரும் அட்டவணை ஒன்பது மாகாணங்களிலும் உள்ள நிலைமையை விளக்குகின்றது.

மாகாணம்	மொத்தம்	வீதம்
மேல் மாகாணம்	21278	50%
தென் மாகாணம்	6294	42%
ஊவா மாகாணம்	2884	27%
மத்திய மாகாணம்	7613	15%
சப்பிரகமுவ மாகாணம்	2305	14%
வடமேல் மாகாணம்	3420	07%
வடமத்திய மாகாணம்	574	02%
கிழக்கு மாகாணம்	361	.32%
வட மாகாணம்	—	—

மேல் உள்ள விபரங்களின்படி வட மாகாணம் தவிர ஏனைய எட்டு மாகாணங் களிலும் முஸ்லிம் மாணவர் சிங்கள மொழி மூலம் பயில்கின்றனர். கிழக்கு மாகாணத்தி லும், வட மத்திய மாகாத்திலும் தான் இவர் கள் தொகை குறிப்பிடத்தக்கதாக இல்லை. ஐந்து மாகாணங்களில் கணிசமான தொகையி னர் சிங்களம் மூலம் கற்கின்றனர். மேல் மாகாணமும், தென் மாகாணமும் உச்ச வீதா சாரத்தைக் காட்டுகின்றன. காலி மாவட்டத் தில் மூன்று முஸ்லிம் பாடசாலைகளில் சுமார் 1250 முஸ்லிம் மாணவர்கள் சிங்கள மொழி மூலம் கற்பதாக ஒரு தகவல் கிடைத்துள்ளது. இது உத்தியோக பூர்வமானதல்ல. இதனையும் சேர்த்துப் பார்த்தால் தென் மாகாணத்தின் வீதாசாரம் 70%க்கு மேல்போகும்.

மாவட்ட அடிப்படையில் பார்க்கும் போது வட மாகாணத்தில் உள்ள ஐந்து மாவட்டங்களையும், கிழக்கு மாகாணத்தில் மட்டக்களப்பு மாவட்டத்தையும் தவிர ஏனைய 19 மாவட்டங்களிலும் வெவ்வேறு அளவில் முஸ்லிம் மாணவர் சிங்கள மொழி மூலம்

கற்கின்றனர். பின்வரும் 10 மாவட்டங்களில் இவர்களது வீதாசாரம் கணிசமாக உள்ளது.

மாவட்டம்	மொத்தம்	வீதம
காலி	4525	60%
கொழும்பு	15247	50%
அம்பாந்தோட்டை	1185	41%
இரத்தினபுரி	1500	33%
நுவரெலியா	1256	32%
பதுளை	2523	28%
கம்பஹா	3780	27%
கண்டி	5749	15%
குரணாகலை	2674	12%
களுத்துறை	2251	11%

மேற்காட்டிய புள்ளிவிரபம் 7 மாவட்டங்களில் 25% சதவீதத்துக்கு அதகமானோர் சிங்கள மொழி மூலம் கல்வி பயில்வதைக் காட்டுகின்றது. காலி, கொழும்பு, அம்பாந்தோட்டை ஆகியன உயர் வீதாசாரத்தைக் காட்டுகின்றன. இப்புள்ளி விபரங்கள் நாம் எதிர்பார்த்ததைவிட நிலைமை தீவிரமானது என்பதைக் காட்டுகின்றன. இவ்வாறு பெருந்தொகையான முஸ்லிம்கள் ஏன் சிங்களத்தைத் தங்கள் கல்வி மொழியாகத் தேர்ந்தெடுக்கின்றனர்? இதன் எதிர்கால சமூக விளைவுகள் என்ன என்பதை ஆராய்வது அவசியமாகும்.

04. கல்விமொழி மாற்றத்தைத் தீர்மானிக்கும் காரணிகள்

முஸ்லிம்களின் கல்விமொழி மாற்றத்தினை அவர்களின் சமூக-மொழியியல் நிலைமைகளே தீர்மானிக்கின்றன. ஆகவே இப்பிரச்சினை இந்தப் பின்னணியிலேயே நோக்கப்பட வேண்டும்.

இலங்கையில் சிங்களவர்களோ, தமிழர்களோ குறிப்பிடத்தக்க அளவில் கல்வி மொழி மாற்றத்துக்கு உள்ளாகவில்லை. தாய் மொழியைக் கல்வி மொழியாக அவர்கள் விரும்பி ஏற்றுக் கொண்டனர்.

தங்கள் தாய்மொழி எது என்பதில் அவர்களுக்கு ஐயுறவு இருந்ததில்லை. அன்னிய ஏகாதியத்தியத்துக்கு எதிரான சிங்கள மக்களின் தேசிய எழுச்சியும், சிங்களப் பெருந்தேசிய வாதத்துக்கெதிராக தமிழ் மக்கள் மத்தியில் வளர்ந்த தமிழ்த் தேசிய வாதமும் அவர்களுக்குத் தங்கள் சொந்தக் கலாசார உணர்வை மட்டுமன்றி மொழி உணர்வையும் ஊட்டி வளர்த்தன. ஆனால், இலங்கை முஸ்லிம்களைப் பொறுத்தவரை வரலாறு வேறாக அமைந்தது. மொழி உணர்வும், மொழிப் பற்றும் இவர்களின் சமூக-அரசியல் இயக்கத்தின் அடிப்படையாக அமையவில்லை. இவர்கள் தமிழ் மொழியைத் தாய்மொழியாகக் கொண்டிருந்த போதிலும் 19ம் நூற்றாண்டின் பிற்பகுதியில் இருந்து இவர்கள் எதிர்கொள்ள நேர்ந்த பல்வேறு சமூக-வரலாற்றுக் காரணிகளால் மொழி இவர்களது இனத்தனித்துவத்தின் (Ethnic identity) அடிப்படைக் கூறாக அமையாது போயிற்று. பதிலாக மதத்தையே இவர்கள் தங்கள் இனத்தனித்துவத்தின் அடிப்படையாகக் கொண்டனர். ஒரு குறிப்பிட்ட மொழிச் சமூகத்தின் (Linguistic community) மொழி உணர்வும் மொழிப் பேணுதலும் (Language maintenance) அவர்களது சமூக அரசியல் நிலைமைகளினாலேயே தீர்மானிக்கப்படுகின்றன என்பதையே இது காட்டுகின்றது.

முஸ்லிம்கள் இலங்கையின் எல்லா மாவட்டங்களிலும் பரவி வாழ்கின்றனர். சில இடங்களில் செறிவாகவும், பல இடங்களில் சிதறலாகவும் வாழ்கின்றனர். இவர்களது இந்தக் குடிப்பரம்பல் நிலைமைக்கேற்ப இவர்களது மொழிச் சூழ்நிலை (Language situation) அமைகின்றது. இலங்கையின் கிழக்கு (வடக்குப் பகுதிகளில் வாழும் முஸ்லிம்களில் மிகப் பெரும்பாலோர் தமிழ் மட்டும் அறிந்த ஒரு மொழியாளராவர். (Monolinguals) இவர்கள் மொத்த முஸ்லிம் சனத்தொகையில் 33% வீதம் மட்டுமே. ஏனைய பிரதேசங்களில் வாழும் முஸ்லிம்களுள் பெரும்பாலோர் தமிழும், சிங்களமும் பேசும் இருமொழியாளரா

வர். (Bilinguals) இவர்கள் 67% வீதத்தினர். இவ்விருமொழிச் சூழல் (Bilingual situation) இவர்களது மொழிப்பயன்பாட்டையும் மொழிசார் மனப்பாங்கையும் தீர்மானிப்பதில் முக்கிய பங்கு வகிக்கின்றது எனலாம்.

ஒருமொழிச்சூழலில் வாழும் முஸ்லிம்கள் தங்கள் எல்லாத் தேவைகளுக்கும் தமிழ் மொழியையே பயன்படுத்துகின்றனர். இரு மொழிச்சூழலில் வாழ்வோர் சந்தர்ப்ப சூழ்நிலைகளுக்கேற்ப தமிழையோ, சிங்களத்தையோ பயன்படுத்துகின்றனர். இத்தகைய இரு வேறுபட்ட மொழிச் சூழ்நிலைகளில் வாழும் இலங்கை முஸ்லிம்களின் மொழி உணர்வும், மொழி நடத்தையும் (Language behaviour) ஒரே வகையாக இருக்கும் என்று எதிர்பார்க்க முடியாது.

ஒரு மொழிச் சூழலில் வாழ்வோருக்கு கல்வி மொழியில் தெரிவுக்கு இடமில்லை. அது மட்டுமன்றி இப்பகுதியில் வாழ்வோருக்கு சிங்கள மொழி முற்றிலும் அன்னிய மொழியுமாகும். கிழக்கு மாகாணத்து நிலைமை இதனையே காட்டுகின்றது. (இடம் பெயரும் வரை வடமாகாணத்து முஸ்லிம்களின் நிலையும் இவ்வாறே இருந்தது). ஆயினும், திருகோணமலை மாவட்டத்தில் 170 மாணவர்களும் அம்பாறை மாவட்டத்தில் 191 மாணவர்களும் சிங்கள மொழி மூலம் கற்கின்றனர். இவர்களின் வீதாசாரம் பொருட்படுத்தத்தக்கதல்ல எனினும் இப்பகுதிகளில் கல்விமொழி மாற்றம் ஏன் நிகழ்கின்றது என்பது ஆராயப்பட வேண்டியதே. இதற்கு இரண்டு காரணங்களைக் கூறலாம். ஒன்று வாழிடச் சூழலில் தமிழ் மொழிப் பாடசாலைகள் இல்லாமை. அம்பாறை மாவட்டத்தில் 19 சிங்களப் பாடசாலைகளில் முஸ்லிம் மாணவர்கள் படிக்கின்றனர். இவற்றுள் 15 பாடசாலைகள் முற்றிலும் சிங்களப் பகுதிகளிலேயே உள்ளன. இவற்றின் 147 மாணவர்கள் படிக்கின்றனர். ஏனைய 4 பாடசாலைகள் கல்முனை, அக்கரைப்பற்று, பொத்துவில் ஆகிய இடங்களில் அமைந்துள்ளன. இப்பகுதிகளில் முஸ்லிம் பாடசாலைகள் உண்டு எனினும் இங்கு 44 மாணவர்கள் சிங்கள மொழி மூலம் கற்கின்றனர். இதற்கு மொழி பற்றிய பெற்றோரின் மனப்பாங்கே காரணமாகும். சிங்கள மொழி மூலம் கற்பதனால் கூடிய வாய்ப்புகளைப் பெறலாம் என இவர்கள் கருதுகின்றனர். இவ்வடிப்படையிலேயே கல்முனை, நிந்தவூர், சம்மாந்துறை போன்ற முஸ்லிம் பகுதிகளில் இருந்தும் பெற்றோர் சிலர் தங்கள் பிள்ளைகளை அம்பாறையில் உள்ள சிங்களப் பாடசாலைகளுக்கு அனுப்பியும் கற்பிக்கின்றனர். அவ்வாறு கற்ற இரண்டொரு மாணவர்கள் உயர்கல்வி பெற்று உயர் பதவிகளிலும் உள்ளனர். இதுவும் பிறருக்கு ஒரு தூண்டுதலாக அமையக்கூடும்.

திருகோணமலை மாவட்டத்தில் 16 சிங்களப் பாடசாலைகளில் முஸ்லிம் மாணவர்கள் கற்கின்றனர். இப்பாடசாலைகள் திருகோணமலை, கந்தளாய், மூதூர், சீனன்குடா, தம்பலகாமம், புல்மோட்டை ஆகிய பகுதிகளில் அமைந்துள்ளன. இங்கெல்லாம் அண்மையில் முஸ்லிம் பாடசாலைகளும் உள்ளன. அவ்வகையில், பாடசாலையின்மை மொழி மாற்றத்துக்கு முக்கிய காரணியாக இருக்க முடியாது. பெற்றோரின் மனப்பாங்கே இதனைப் பெரிதும் தீர்மானிக்கிறது என்று கருத இடமுண்டு. அம்பாறை மாவட்டத்தைப் போலன்றி, திருகோணமலையில் ஓரளவு இருமொழிச் சூழல் நிலவுவதும் இதற்கு ஒரு காரணம் எனலாம். மட்டக்களப்பு மாவட்டத்தில் சிங்களப் பாடசாலைகள் எவையும் இல்லை. அதனாலேயே, முஸ்லிம் மாணவர்களின் கல்விமொழியில் இங்கு மாற்றம் எதுவும் நிகழவில்லை.

இருமொழிச்சூழலில் வாழும் முஸ்லிம்களே பெருமளவில் சிங்களத்தைத் தங்கள் கல்வி மொழியாகத் தேர்ந்தெடுத்துள்ளனர். இவர்களுக்குச் சிங்களம் ஒரு அன்னிய மொழியல்ல. பெரும்பாலோர் சிறு வயது முதலே தமிழோடு சிங்களத்தையும் பேசக் கற்றுக் கொள்கின்றனர். பெரும்பாலும் இவர்கள் தங்கள் வெளிச்சூழத் தொடர்பாடலு

க்கு (out group communication) சிங்களத்தையும் அகக் குழுத் தொடர்பாடலுக்கு (In group communication) தமிழையும் பயன்படுத்துகின்றனர். ஆயினும் சிங்கள மொழியைக் கல்விமொழியாகத் தேர்ந்தெடுக்கும் போக்கு கடந்த இரண்டு மூன்று தசாப்தங்களாகவே இவர்கள் மத்தியில் அதிகரித்து வரக்காண்கின்றோம். இதற்குரிய சமூகவியல் காரணிகள் விரிவாக ஆராயப்பட வேண்டியவை. இங்கு சிலவற்றை ஊடகங்களாக முன்வைக்க விரும்புகின்றேன்.

1. சூழ உள்ள பெரும்பான்மை இனத்தவரின் மொழியுடன் தங்களை இணக்கப்படுத்திக் கொள்ளும் போக்கு. இது உலகெங்கும் இரு மொழிச் சமூகங்களில் (Bilingnal communities) காணப்படும் ஒரு பண்பாகும். இருமொழி வழக்குள்ள சமூகங்களில் ஒரு சமூகம் பெரும்பான்மையாகவும் மற்றது சிறுபான்மையாகவும் இருக்குமெனில் பெரும்பான்மையினரால் பேசப்படும் மொழியே சமூகத் தொடர்பாடலுக்கு அதிகமாகப் பயன்படுத்தப்படும் சூழ்நிலை தோன்றுகின்றது. இத்தகைய சூழ்நிலையில் சிறுபான்மையினர் படிப்படியாக மொழி மாற்றத்துக்கு உள்ளாவர். சிங்களப் பிரதேசங்களில் சிதறலாக வாழும் முஸ்லிம்களிடம் இத்தன்மை காணப்படுகின்றது.

2. சமீபகாலமாக ஏற்பட்டு வந்த பொதுவான கல்வி வளர்ச்சிக்கு ஈடுகொடுக்கக்கூடிய வகையில் தரமான தமிழ் மொழிப் பாடசாலைகள் இப்பிரதேசங்களில் குறைவாக இருப்பது.

இலங்கை முஸ்லிம்களில் பெரும்பான்மையினர் இவ் விருமொழிப் பிரதேசங்களிலேயே வாழ்ந்தாலும் இவர்கள் சில இடங்களிலேயே செறிவாக வாழ்கின்றனர். பெரும்பாலான இடங்களில் சிதறலாக வாழ்கின்றனர். இத்தகைய குடிப்பரம்பல் காரணமாகத் தரமான தமிழ்மொழி மூலப் பாடசாலைகளைப் பெற்றுக் கொள்ளும் வாய்ப்பைப் பலர் இழந்துவிடுகின்றனர்.

இலங்கையில் மொத்த முஸ்லிம் சனத்தொகையில் 67% வீதமானோர் இவ்விருமொழிப் பிரதேசங்களில் வாழ்கின்றனர் எனினும் மாவட்டம் தோறும் இவர்கள் மிகச்சிறுபான்மையினராகவே உள்ளனர். பின்வரும் புள்ளி விபரம் இதனைக் காட்டும்.

புத்தளம்	10.2%	கேகாலை	4.7%
கண்டி	8.9%	பதுளை	3.9%
அனுராதபுரம்	7.1%	காலி	3.1%
களுத்துறை	7.1%	மாத்தறை	2.5%
பொலன்னறுவை	7.1%	அம்பாந்தோட்டை	2.2%
மாத்தளை	7.0%	மொனறாகலை	2.2%
கொழும்பு	6.6%	நுவரெலியா	2.2%
குருணாகல்	4.8%		

இப்பிரதேசங்களில் உள்ள மொத்தம் 439 முஸ்லிம் பாடசாலைகளில் 60% வீதமான பாடசாலைகள் 5 மாவட்டங்களிலேயே காணப்படுகின்றன. அதுமட்டுமன்றி தரம் 1ஏ, பி, சி பிரிவுகளுக்குரிய மொத்தம் 109 பாடசாலைகளில் 54% வீதமானவையும் இந்த 5 மாவட்டங்களிலேயே காணப்படுகின்றன. (குருணாகலை, கண்டி, அனுராதபுரம், புத்தளம், கேகாலை). ஏனைய 12 மாவட்டங்களிலும் பாடசாலை வாய்ப்புகள் குறைவாகும். கொழும்பு மாவட்டத்தில் 20 பாடசாலைகளும் காலி மாவட்டத்தில் 14 பாடசாலைகளும் அம்பாந்தோட்டை மாவட்டத்தில் 7 பாடசாலைகளுமே உள்ளன. இங்கெல்லாம் சிங்கள மூலம் கல்வி கற்போர் தொகை அதிகமாக இருப்பதற்கு இதுவும் ஒரு காரணமாகும். அம்பாந்தோட்டைப் பகுதியில் மலாய் சமூகத்தினர் கணிசமாக இருப்பதும் அவர்கள் தமிழுக்குப் பதிலாக சிங்களத்தையே பெரிதும் தேர்ந்தெடுப்பதும் இங்கு குறிப்பிடத்தக்கது. இம்மாவட்டத்தில் சிங்கள மொழி மூலம் கற்போர் அதிகமாகக் காணப்படுவதற்கு இதுவும் ஒரு காரணமாகலாம்.

05. மொழி மாற்றத்தினால் ஏற்படும் கல்வி பிரச்சினைகள்

தாய்மொழி மூலம் கற்பதே மாணவருக்கு இலகுவாகவும் அவர்களது அறிவாற்றல் வளர்ச்சிக்கு உதவுவதாகவும் அமையும் என்பது ஒரு பொதுவான கருத்து. அன்னிய மொழி மூலம் கற்பது அறிவு வளர்ச்சியைத் தாமதப்படுத்தும் என்பது ஒப்புக்கொள்ளப்பட்ட கருத்தாகும்.

இருமொழிப் பிரதேசங்களில் வாழும் முஸ்லிம் மாணவர்களைப் பொறுத்தவரை சிங்கள மொழி ஒரு அன்னிய மொழி என்று கருத முடியாது. அவர்கள் வாழும் சூழலைப் பொறுத்து தமிழ் மொழி போல் சிங்கள மொழியிலும் இளமையிலேயே அவர்கள் நல்ல தேர்ச்சி பெற்றுக்கொள்கின்றனர். அவ்வகையில், சிங்கள மொழி ஆங்கில மொழி போல் இவர்களுக்கு முற்றிலும் அன்னிய மொழி அல்ல. ஆங்கில மொழி மூலம் கற்கும் போது நமது மாணவர்கள் எதிர்நோக்கக்கூடிய கல்வியியல் சிரமங்களை சிங்கள மொழி மூலம் கற்பவர்கள் எதிர்கொள்ள மாட்டார்கள் என்று கூறமுடியும். ஆயினும், இது மாணவர்களின் குடும்ப, சமுகப் பின்னணியையும் அவர்களது சிங்கள மொழிச் சூழலையும் பொறுத்து வேறுபடக் கூடும். பாடசாலையின் கல்வித் தரத்தைப் பொறுத்தும் இது வேறுபடக் கூடும். உதாரணமாக கொழும்பு அல்-ஹிதாயா மகாவித்தியாலயத்தில் 1988-1992 வரை 5ம் ஆண்டுப் புலமைப் பரிசில் பரீட்சைக்கு இரு மொழியிலும் தோற்றியவர் விபரம் கீழே தரப்படுகின்றது.

வருடம்	தோற்றியவர்		சித்தியடைந்தவர்	
	தமிழ்	சிங்களம்	தமிழ்	சிங்களம்
1988	12	07	_	_
1989	15	09	01	_
1990	19	12	_	_
1991	17	09	_	_
1992	16	12	05	01
மொத்தம்	79	49	06	01

மேல்காட்டிய புள்ளிவிபரம் கடந்த ஐந்து ஆண்டுகளில் தமிழ் மொழியில் தோற்றிய 79 பேரில் 6 பேரும் சிங்கள மொரியில் தோற்றிய 49 பேரில் ஒருவரும் சித்தியடைந்துள்ளதைக் காட்டுகின்றது. இரு மொழியிலும் சித்தியடைந்தோர் வீதம் மிகக் குறைவாகவே இருப்பதால் இது கல்வி மொழியோடு தொடர்புடைய பிரச்சினை என்று உறுதியாகக் கூற முடியாது. பாடசாலையின் கல்வித்தரம் இதற்குக் காரணமாகலாம். எவ்வாறெனினும், புள்ளிவிபரங்களை மட்டும் வைத்துக்கொண்டு இதுபற்றி நாம் அதிகம் கூறமுடியாது. கள ஆய்வு செய்யப்பட வேண்டும்.

06. கல்வி மொழி மாற்றத்தினால் ஏற்படக்கூடிய எதிர்கால சமுக விளைவுகள்

இலங்கை முஸ்லிம்களின் தாய்மொழி பற்றி காலத்துக்குக் காலம் சர்ச்சைகளும் ஐயப்பாடுகளும் எழுந்தாலும் அவர்களின் தாய்மொாழி தமிழே என்பதைப் பொதுவாகப் பலரும் ஒப்புப் கொள்வர். 1941ஆம் ஆண்டிலேயே ஏ. எம். ஏ. அஸீஸ் இதனை வலியுறுத்திக் கூறினார்.

"முஸ்லிம்கள் தமிழும் சிங்களமும் பேசுகிறார்கள். அதிகமான ஆண்கள் இரு மொழிகளையும் சம சிறப்புடன் பேசக் கூடியவர்கள். ஆனால் இப்பிரதேசங்களில் தமிழ் பேச முடியாத ஆண்களோ பெண்களோ இல்லை. அவர்கள் எல்லோரும் தமிழை வீட்டு மொழியாகப் பாவிக்கிறார்கள். வெளிப்படையாகக் கூறின் இப்பகுதியில் உள்ள பெண்கள் ஆண்களை விடச் சிங்கள மொழி பேசுவதில் திறமை குறைந்தவர்கள். தமிழ் தான் முஸ்லிம்களின் தாய்மொழி என்பதற்கு இதுவே சிறந்த ஆதாரமாகும்" என்பது அவர் கருத்து.

ஆயினும், கடந்த 50 ஆண்டுகளில் முஸ்லிம் சமுகத்தில் பல மாறுதல்கள் ஏற்பட்டு விட்டன. இரு மொழிப் பிரதேசத்தில்

வாழும் முஸ்லிம்கள் பலர் தங்கள் வீட்டு மொழியாகவும் சிங்களத்தைப் பயன்படுத்தத் தொடங்கியுள்ளனர். அதாவது வெளிக்குழுத் தொடர்பாடலுக்கு மட்டும் பயன்பட்டு வந்த சிங்கள மொழி இப்போது இவர்களின் உட்குழுத் தொடர்பாடலுக்கும் பயன்படத் தொடங்கியுள்ளது. குறிப்பாக இளந் தலைமுறையினரிடம் இப்போக்கைக் காணமுடிகின்றது. தமிழ் பேச் தெரியாத, சிங்களமும் ஆங்கிலமும் மட்டும் பேசக்கூடிய இளம் பெண்களின் தலைமுறை ஒன்றும் உருவாகியுள்ளது. இன்று சிங்களப் பாடசாலைகளில் கல்வி கற்கும் முஸ்லிம் மாணவர்களுள் 45% பெண்களாவர். முஸ்லிம்களின் தாய்மொழி மாற்றமடையும் போக்கையே இது சுட்டுகின்றது. இப்போக்கு சுமார் 20 ஆண்டுகளுக்கு முன்பே வெளிப் படத் தொடங்கி விட்டது. சிங்களப் பகுதிகளில் வாழும் முஸ்லிம்கள் மத்தியில் சிங்களத்தை முதல் மொழியாகத் தேர்ந்து கொள்ளும் ஒரு போக்குக் காணப்படுவதாக 1978ம் அண்டில் றொபேட் என். கேணி அவதானித்து எழுதினார். அப்போக்கு இன்று வலுவடைந்து வருவதாகத் தெரிகிறது. அதன் ஒரு வெளிப் பாடே பெருமளவிலான கல்வி மொழி மாற்றமாகும். சமீபகாலமாக வானொலி, தொலைக் காட்சி ஆகியவற்றில் முஸ்லிம் நிகழ்ச்சிகளில் சிங்களமொழி நிகழ்ச்சிகள் இடம்பெறத் தொடங்கி உள்ளன. சில பள்ளிவாசல்களில் ஜும்மாப் பிரசங்கம் சிங்கள மொழியில் நடைபெறுவதாகத் தெரிகின்றது. சில இஸ்லாமி இயக்கங்கள் சிங்கள மொழியில் இஸ்லாமியந நூல்களை வெளியிடுவதில் அதிக அக்கறை கொண்டுள்ளன. இவையெல்லாம் மொழி மாற்றத்தின் அறிகுறிகளாகும். எதிர்காலத்தில் இப்போக்கு இன்னும் அதிகரிக்கும் வாய்ப்பே உண்டு. அடுத்துவரும் அரை நூற்றாண்டில் தமிழ் பேசத்தெரியாத அல்லது தமிழை இரண்டாம் மொழியாகவும் சிங்களத்தை முதல் மொழியாகவும் கொண்ட ஒரு முஸ்லிம் பிரிவினர் உருவாகக்கூடும். தமிழ் நாட்டில் உருது பேசும் முஸ்லிம்கள், தமிழ் பேசும் முஸ்லிம்கள் என இரு வேறுபட்ட சமூகப் பிரிவினர் இருப்பது போல் இலங்கை முஸ்லிம்கள் மத்தியிலும் தமிழ் பேசும் முஸ்லிம்கள், சிங்களம் பேசும் முஸ்லிம்கள் என்ற வகையில் இரு உப பிரிவுகள் தோன்றக் கூடும்.

ஏ. எம். ஏ. அஸீஸ் இதனை ஐம்பது ஆண்டுகளுக்கு முன்பே முன் உணர்ந்து பேசினார். அவர் இதுபற்றிக் குறிப்பிட்டது பின்வருமாறு.

"எந்த ஒரு இலங்கை முஸ்லிமும் தனது இனத்தை தமிழைத் தாய்மொழியாகக் கொண்ட ஒரு பிரிவும் வேறு மெழிகளைத் தமது மொழிகளாகத் தேர்ந்த வேறொரு பிரிவுமாக இரு கூறுகளாக்க நினைக்க மாட்டான். எனவே தனது இயற்கையான பெறுமதி காரணமாகவும், இன்னொரு மொழியை ஏற்பதில் உள்ள கடுமையான கஷ்டம் காரணமாகவும் தமிழே முஸ்லிம் களின் தாய்மொழியாகத் தொடர்ந்தும் இருக்க வேண்டும்."

முஸ்லிம்களின் கல்விமொழி தொடர்பாக 1952ஆம் ஆண்டு அஸீஸ் குறிப்பிட்டதும் இங்கு மனங்கொள்ளத்தக்கது.

"சிங்களப் பகுதிகளில் உள்ள முஸ்லிம்கள் சிங்களத்தையும் தமிழ்ப் பகுதிகளில் உள்ளவர்கள் தமிழையும் தம் கல்வி கற்கும் பாஷையாகக் கொள்ள வேண்டுமென யோசனை கூறப்படுகிறது. இது தானாகவே முஸ்லிம் சமுகத்தின் பாஷை ஒற்றுமையைச் சீர் குலைத்து அவர்களின் ஒருமித்த வலிமையையும் நசுக்கிவிடும்."

அஸீஸ் அவர்கள் யாழ்ப்பாணத்தில் பிறந்து வளர்ந்தவர். தமிழ் அறிஞர். பல தமிழ் அறிஞர்களுடன் நெருங்கி உறவாடியவர். கிழக்கு மாகாணத்தில் சிலகாலம் பணிபுரிந்தவர். முஸ்லிம் உணர்வுமிக்கவர். அவர் இலங்கை முஸ்லிம்களின் மொழி ஒருமைப்பாட்டைப் பேண விரும்பியதில் ஆச்சரியமில்லை. ஆனால் வரலாறு தனி மனித விருப்பு வெறுப்புக்குக் கட்டுப்பட்ட தல்ல. நாம் விரும்புகிறோமோ இல்லையோ

அது தன் திசைவழிச் செல்கிறது.

முஸ்லிம்களின் குடிபரம்பல் காரண மாகவும் சமூக அசைவியக்கம் காரணமாகவும் ஏற்கனவே ஒரு கணிசமான எண்ணிக்கை யான முஸ்லிம்கள் சிங்கள மொழி மாற்றத் துக்கு ஆளாகியுள்ளனர். அடுத்த தலைமுறை யில் இப்போக்கு இன்னும் விரிவடையும் நிலையே காணப்படுகின்றது. நான் ஏற்கனவே குறிப்பிட்டதுபோல உலகில் இருமொழிச் சமூகங்கள் பலவற்றில் நாம் இப்பணைபைக் காணலாம். பெரும்பான்மைச் சமூகத்தின ருடன் கலந்து வாழும் சிறுபான்மைச் சமூகத் தினர் தங்கள் பாரம்பரியத் தாய்மொழிக்குப் பதிலாகப் பெரும்பான்மையினரின் மொழியை பயன்படுத்தத் தொடங்கி காலப்போக்கில் அதனையே தங்கள் முதல் மொழியாகவும் ஆக்கிக்கொள்கின்றனர். இலங்கை முஸ்லிம் களில் ஒரு சாரார் மத்தியில் இப்போக்கு வளர்ச்சியடைந்து வருவதன் ஒரு வெளிப் பாடே கல்வி மொழி மாற்றமாகும்.

(இக்கட்டுரை எழுதுவதற்குப் பயன்பட்ட முக்கியமான தகவல்கள் பலவற்றைத் திரட்டித் தந்து உதவிய நண்பர்கள் கலாநிதி,. எஸ். எச். ஹிஸ்புல்லா, என். பி. எம். ஷைபுடீன் ஆகியோருக்கு எனது நன்றிகள்)

உசாத்துணை

1. அல்விஸ், இ. எஸ். டி. (1969) "மொழியும் கல்வியும் ஒரு மதிப்பீடு" *இலங்கையில் கல்வி* கல்வி வெளியீட்டுத் திணைக்களம், கொழும்பு.

2. கருணாகரன், கி. (1975) ***சமுதாய மொழியியல்,*** பாரி நிலையம், சென்னை.

3. பிரேமரத்தின, போகொட (1969) "போதனை மொழி மாற்றத்துக்கான கிளர்ச்சி" ***இலங்கையில் கல்வி,*** கல்வி வெளியீட்டுத் திணைக்களம், கொழும்பு.

4. நஹியா, ஏ. எம். (1991) ***அஸீஸும் தமிழும்,*** இக்ர:, வெளியீட்டகம், நிந்தவூர் இலங்கை.

5. Azeez, A.M.A. (1941) "The Ceylon Muslims and the MotherTongue Claims of Tamil Language" Ceylon Daily News 10th December

6. Azeez, A.M.A. (1952) The ceylon Muslim Acholarship fund year, Book. Vol VIII

7. Gegleole. Pierpaolo (ex) (1972) ***Laguage and Social Contet*** Penguin, London.

8. Marga (1986) ***Muslim community of Sri Lanka*** Marga Institute. Colombo.

செய்மதித் தொலை உணர்வுத் தொழில்நுட்பம் எண்ணக்கருக்களும் பிரயோகங்களும்

கருணாகரன் சுதாகர்

01. அறிமுகம்

இயற்கை மூலவளங்களின் இட அமைவு, கிடைக்கும் தன்மை, மாற்றம் அடையும் தன்மை, மற்றும் அவற்றின் உள்ளார்ந்த ஆற்றல், கட்டுப்பாடுகள் பற்றிய தகவல்கள் நிலைத்து நிற்கும் அபிவிருத்தி சம்பந்தமான உத்திகளைத் திட்டமிடுவதற்கு மிக மிக அவசியமாக இருக்கின்றன. இந்த பெறுமதி மிக்க தகவல்களை கடந்த மூன்று தசாப்த காலங்களுக்கு மேலாக செய்மதித் தொலை உணர்வுத் தொழில் நுட்பம் (Sateltite remote sensing technology) *வழங்கி வருகின்றது. அண்டவெளியில் செயற்படுகின்ற பல்வேறு பட்ட செய்மதிகள் ஒழுங்கான கால இடைவெளியில் மிக மிக விரைவாக கனிப்பொருள் வளம், மண்கள், தரைக்கீழ் நீர், மேற்பரப்பு நீர், நிலப்பயன்பாடு, கடல்வளம், காட்டுவளம் போன்ற இன்னோரன்ன இயற்கை வளங்கள் சம்பந்தமான அடிப்படைத் தகவல்களை வழங்கி வருவதுடன், அபிவிருத்திச் செயற்பாடுகளின் வெற்றிகளையும் முன்னேற்றங்களையும் மதிப்பிட்டுக் கொள்வதற்கும் நம்பிக்கையான அடித்தளத்தை வழங்கி வருகின்றன.*

அதிகரித்து வரும் சனத்தொகையும் அதனால் குறைவடையும் மூலவளமும் இயற்கை மூலவளங்களின் முகாமைத்துவத்திற்கான சிறந்த வழிவகைகளை மேற்கொள்வதற்கான தேவையை திட்டமிடலாளர்களுக்கும், விஞ்ஞானிகளுக்கும் நாட்டின் தலைவர்களுக்கும் ஏற்படுத்தியுள்ளது. இந்த இடத்தில் செய்மதித் தொழில் நுட்பம் ஓர் தீர்வாக அமைகின்றது. அதாவது இயற்கை மூலவளம் சம்பந்தமான தொலை உணர்வுத் தகவல்கள் இயற்கை மூலவள முகாமைத்துவத்திற்கான பொருத்தமான முன்னுரிமைகளையும், ஆக்க பூர்வமான திட்டங்களை உருவாக்குவதற்கும் பயன்படுகின்றன. இக்கட்டுரையானது செய்மதித் தொழில்நுட்பம் சம்பந்தமான சில அடிப்படையான எண்ணக்கருக்களை காட்டுவதுடன் புவிமூலவள செய்மதிகள் (Eartn Resource Satellites) *அனுப்பும் தரவுகள் எவ்வளவு தூரம் பிரயோகிக்கப்படுகின்றன என்பதையும் விளக்குகின்றது.*

02. வரையறை

தொலை உணர்வு என்பது ஒரு

தோற்றப்பாடு பற்றிய தகவல்களை அத் தோற்றப்பாட்டுடன் நேரடியாகத் தொடர்பற்ற கருவிகளினால் சேகரிக்கப்பட்டு பகுப்பாய்வு செய்யும் விஞ்ஞானமும் கலையுமாகும். இந்த நேரடித் தொடர்பற்ற கருவிகள் அண்ட வெளியில் வலம் வரும் பல்வேறு செய்மதி களாக இருக்கின்றன. இச் செய்மதிகள் அவற்றின் நோக்கங்களின் அடிப்படையில் நில மூலவளச் செய்மதிகள், கடல்வளச் செய் மதிகள், வானிலை அவதானிப்புச் செய்மதி கள், பூகோள நிலைய ஒழுங்கு செய்மதிகள், இராணுவச் செய்மதிகள், விண்வெளி ஆராய்ச்சி செய்மதிகள் எனப் பொதுவாக பிரிக்கப் பட்டுள்ளன. இச் செய்மதிகளுள் பூமியினை வடக்குத் தெற்காக சுற்றுபவை முனைவுப் பாதைச் செய்மதிகள் (Polar Orbit Satellites) எனவும் பூமியின் சுற்றுகையோடு இணைவாக செல்பவை புவி நிலைய செய்மதிகள் (Geo-Stationary Satellites) எனவும் அழைக்கப் படுகின்றன. பெரும்பாலான புவிமூலவளச் செய்மதிகள் முனைவுப்பாதைச் செய்மதிகளாக இருக்கின்றன. புவி மேற்பரப்பில் காணப்படும் ஒரு தோற்றப்பாடு சம்பந்தமான தகவல்கள் மின்காந்த கதிர் வீச்சு (Electromagnetic radiation) வடிவில் வளிமண்டலத்தினூடாக செய்மதிகளுக்குச் செல்கின்றன. கதிர் வீச்சுக் கும் அக்கறைக்குரிய தோற்றப்பாடுகளுக்கும் இடையேயான இடைத்தாக்கம் அத்தோற்றப் பாடுகளின் தன்மை பற்றிய தகவல்களை செய்மதிகளுக்கு எடுத்துச் செல்கின்றன.

ஐக்கிய அமெரிக்க, ரஷ்யா, பிரான்ஸ், இந்தியா, ஜேர்மனி, யப்பான் ஆகிய நாடுகள் புவி மூலவளத் தகவல்களைச் சேகரிப்பதற்கு பல்வேறு செய்மதிகளை அண்ட வெளியில் வலம் வர விட்டுள்ளன. இவற்றுள் ஐக்கிய அமெரிக்காவின் Landsat தொடர், NOAA, GOES, SEASAT பிரான்சின் SPOT தொடர், இந்தியாவின் IRS தொடர், INSAT தொடர், ஐரோப்பிய சமுகத்தின் ERS தொடர், யப்பானின் MOS தொடர் செய்மதிகள் செய்மதித் தொலை உணர்வு யுகத்தில் முக்கிய பங்கு ஆற்றி வருகின்றன.

03. தொலை உணர்வின் படிமுறைகள்

செய்மதித் தொலை உணர்வில் தரவுகளைச் சேகரிப்பதில் இருந்து அவற்றைப் பகுப்பாய்வு செய்து பயன்படுத்துவோருக்கு ஏற்ற தகவல்களாக மாற்றும் செயற்பாடுகள் வரை பல்வேறு படிமுறைகள் சம்பந்தப்பட்டு இருக்கின்றன. இப்படிமுறைகள் செய்மதித் தொழில்நுட்பத்தை இலகுவில் விளங்கிக் கொள்ள உதவியாகவிருக்கின்றன.

* மின்காந்த சக்தியின் உருவாக்கம் (சூரியன், றாடர்)
* சக்தியை உருவாக்கும் மூலத்தில் இருந்து புவிமேற்பரப்பிற்கு சக்தி கடத்தப்படுதலும், இடையில் உள்ள வளிமண்டலத்தினோடு இடைத்தாக்க முறுதலும்.
* புவிமேற்பரப்புடன் மின் காந்த சக்தியின் இடைத்தாக்கம்.
* புவிமேற்பரப்பினூடாக இடைத்தாக்கத் தினால் பிரதி பலிக்கப்பட்ட அல்லது வெளியிடப்பட்ட மின் காந்த சக்தி யானது செய்மதிகளுக்கு கடத்தப்படல்.
* செய்மதிகள் பிரதிபலிக்கப்பட்ட அல்லது வெளியிடப்பட்ட காந்த சக்தியினை உள்வாங்கி அவற்றினை இலத்திர னியல் அமைப்பில் மாற்றியமைத்தல்.
* இந்த இலத்திரனியல் வெளியீடுகளை செய்மதிகள் பூமியில் உள்ள உள் வாங்கும் நிலையங்களுக்கு அனுப்புதல்.
* செய்மதிகள் அனுப்பிய தரவுகள் முதனிலைப்பகுப்பாய்விற்கு உட்படுத்தப் பட்டு ஒளிப்பட விம்பங்கள் மற்றும் இலத்திரனியல் அமைப்புக்களில் தரவுகளை வெளியிடுதல்.
* சில கள உண்மைத் தகவல்களையும் வேறு சம்பந்தப்பட்ட தகவல்களையும் சேகரித்தல்.
* தரவுகளை பகுப்பாய்வு செய்தலும் விளக்கமளித்தலும்.

04. மின் காந்த சக்தி

ஓர் தொலை உணர்வு ஒழுங்கினை இயக்கும் பிரதான சக்தியாக மின் காந்த சக்தி விளங்குகின்றது. இந்தச் சக்தியினை தொடர்ச்சியாக அளிக்கும் பிரதான மூலமாக சூரியன் காணப்படுகின்றது. இச்சக்தியானது அவற்றின் அலை நீளங்களின் அடிப்படையில் சிற்றலைகள், காமா கதிர்கள், கதிர்கள், புறஊதாக் கதிர்கள், கட்புலனாகும் கதிர்கள், கட்புலனாக செந்நிறக் கதிர்கள், நுண் அலைகள், தொலைக்காட்சி, வானொலி அலைகள் எனப் பாகுபடுத்தப்பட்டுள்ளது. இவற்றுள் கட்புலனாகும் கதிர்கள், கட்புலனாக செந்நிறக் கதிர்கள், நுண் அலைகள் என்பனவே தொலை உணர்வில் பெருமளவில் பயன்படுத்தப்பட்டு வருகின்றன. சூரியனில் இருந்து வெளிவரும் மின் காந்த சக்தியானது புவிமேற் பரப்பினை அடையும் போது மூன்று அடிப்படையான இடைத் தாக்கங்களுக்கு உட்படுகின்றது. இவை முறையே பிரதி பலிக்கப்பட்ட சக்தி (Reflected energy) உறிஞ்சப் பட்ட சக்தி (Absorbed energy) கடத்துகைக்கு உட்பட்ட சக்தி (Transmitted energy) என்பன வாகும். இந்த சக்தி இடைத் தாக்கங்களுக்கு இடையேயான இடைத் தொடர்புகளை பின்வருமாறு காட்டலாம்.

$$\mathbf{E}_{\mathbf{I}}(\lambda) = \mathbf{E}_{\mathbf{R}}(\lambda)\mathbf{E}_{\mathbf{A}}(\lambda)\mathbf{E}_{\mathbf{T}}(\lambda)$$

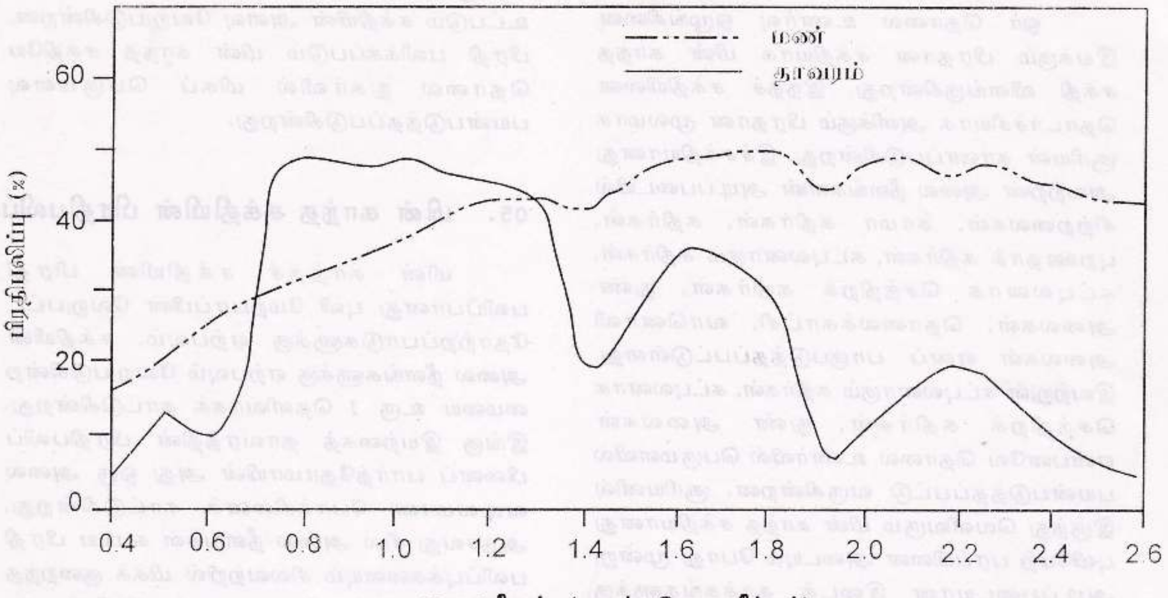
இங்கு $\mathbf{E}_{\mathbf{I}}(\lambda)$ என்பது புவி மேற் பரப்பிற்கு வந்தடைந்த சக்தியையும், $\mathbf{E}_{\mathbf{R}}(\lambda)$ என்பது பிரதி பலிக்கப்பட்ட சக்தியையும், $\mathbf{E}_{\mathbf{A}}(\lambda)$ என்பது உறிஞ்சப்பட்ட சக்தியையும் $\mathbf{E}_{\mathbf{T}}(\lambda)$ என்பது கடத்துகைக்கு உட்பட்ட சக்தியையும் குறிக்கின்றது.

ஒவ்வொரு இடைத் தாக்கங்களுக்கும் உட்படுகின்ற சக்தியின் அளவுகள் புவியின் வேறுபட்ட தோற்றப்பாடுகளுக்கு ஏற்ப வேறுபடும். இந்த வேறுபாடுகளே செய்மதி விம்பங்களில் வேறுபட்ட தோற்றப்பாடுகளைப் பிரித்தறிந்து கொள்வதற்கு காரணமாகின்றன. மேலும் மின் காந்த சக்தியின் அலை நீளங்களுக்கு ஏற்பவும் இந்த பிரதி பலிப்புகள், உறிஞ்சுதல், கடத்துதல் என்பவற்றுக்கு உட்படும் சக்தியின் அளவு வேறுபடுகின்றன. பிரதி பலிக்கப்படும் மின் காந்த சக்தியே தொலை நுகர்வில் மிகப் பெருமளவு பயன்படுத்தப்படுகின்றது.

05. மின் காந்த சக்தியின் பிரதிபலிப்பு

மின் காந்தச் சக்தியின் பிரதி பலிப்பானது புவி மேற்பரப்பின் வேறுபட்ட தோற்றப்பாடுகளுக்கு ஏற்பவும், சக்தியின் அலை நீளங்களுக்கு ஏற்பவும் வேறுபடுகின்ற மையை உரு 1 தெளிவாகக் காட்டுகின்றது. இங்கு இயற்கைத் தாவரத்தின் பிரதிபலிப் பினைப் பார்த்தோமாயின் அது ஒரு அலை வடிவமான போக்கினைக் காட்டுகின்றது. அதாவது சில அலை நீளங்கள் கூடிய பிரதி பலிப்புக்களையும் சிலவற்றில் மிகக் குறைந்த பிரதி பலிப்பும் காணப்படுகின்றது. கட்புலனாகும் அலை நீளங்களில் (0.4-0.7 மைக்குறோ மீற்றர்) பிரதிபலிப்பு மிகக் குறைவாக இருப்பதைக் காணலாம். இதற்கு தாவரத்தின் இலைகளின் நிறம் காரணமாகும். தாவர இலைகளில் உள்ள குளோரபில் இந்த அலை நீளங்களில் பிரதி பலிப்பதற்கு பதிலாக பெருமளவு சக்தியை உறிஞ்சி விடுகின்றன. கட்புலனாகும் பகுதியில் இருந்து கிட்டிய கட்புலனாக செந்நிறக் கதிர்கள் (0.7-0.1 மைக்குறோ மீற்றர்) கொண்ட பகுதிகளுக்குச் செல்லும் போது தாவரங்களின் பிரதிபலிப்பு திடீரென்று அதிகரிப்பதைக் காணலாம். இந்த அலை நீளப்பகுதியில் ஒரு தாவர இலையா னது தன்மீது விழும் சக்தியில் 40-50 வீதமான வற்றை பிரதி பலிக்கச் செய்வதே இதற்குக் காரணமாகும். இங்கு தாவர இலையின் உள் கட்டமைப்புத்தான் பிரதி பலிப்பை நிர்ணயிக் கின்றது. ஆகவே தாவர வகைகளுக்கு ஏற்பவும் பிரதி பலிப்பு வேறுபடுகின்றது. கிட்டிய கட்புலனாக செந்நிறக் கதிர்கள் கொண்ட பகுதிகளுக்கு அப்பால் சக்தியின் பிரதி பலிப்பும் உறிஞ்சுதலும் மாறி மாறி

உரு : 1 மண், தாவரம் ஆகியவற்றுக்கான மின்காந்த சக்திப் பிரதிபலிப்பு



அதிகரித்தும் குறைந்தும் காணப்படுகின்றன. குறிப்பாக அலை நீளம் 1.4, 1.9, 2.7 மைக்குறோ மீற்றர்களில் பிரதிபலிப்பு மிகவும் குறைவாக இருக்கின்றன. இந்த அலை நீளங்களில் தாவர இலைகளில் உள்ள நீர் கூடுதலான சக்தியை உறிஞ்சுவதே பிரதி பலிப்பு மிகக் குறைவாக இருப்பதற்கு காரணமாகும்.

குறித்தவொரு மண்வகைக்கான சக்திப் பிரதி பலிப்பு வளையியின் போக்கினைப் பார்க்கும் போது அது தாவர பிரதி பலிப்பு வளையியின் போக்கில் இருந்து பெருமளவு மாறுபட்டு இருப்பதைக் காணலாம். இங்கு பிரதி பலிப்பின் தளம்பல் நிலை மிகக் குறைவாக உள்ளது. பொதுவாக அலை நீளங்களின் அதிகரிப்பிற்கு ஏற்ப பிரதி பலிப்பு அதிகரிப்பதைக் காணலாம். எனினும் மண்ணின் ஈரப்பதன், இழையமைப்பு, சேதனப் பொருட்கள், இரும்பின் அளவு என்பன மண்ணின் பிரதி பலிப்பினை நிர்ணயிக்கின்றன. உதாரணமாக ஈரப்பதன் அதிகமாகக் காணப்படுமாயின் பிரதி பலிப்பு குறைவடையும். மணல் தன்மையான மணகளில் பிரதிபலிப்பு அதிகமாகவும், களித்தன்மையான மணகளில் பிரதிபலிப்பு குறைவாகவும் இருக்கும். மண்ணில் இரும்புச சத்து, சேதனப் பொருட்கள் அதிகரிக்கும் போது பிரதிபலிப்பு குறைவடைகின்றது. இவ்வாறு மண்களின் பௌதீக, இரசாயன குணாதிசயங்கள் பிரதிபலிப்பை தீர்மானிப் பதால் வேறுபட்ட மணகள் வேறுபட்ட பிரதி பலிப்புக்களைக் காட்டி நிற்கின்றன. இதனால் மணவேறுபாடுகளை இலகுவில் அடையாளம் செய்ய முடிகின்றது.

06. ஒரு பரிபூரண தொலைஉணர்வு ஒழுங்கு

தொலைஉணர்வுத் தொழில்நுட்பத்தை தெளிவாக விளங்கிக் கொள்ள ஒரு பரி பூரணமான தொலைநுகர்வு ஒழுங்கு எவ்வாறு அமைந்து இருக்கும் என்பதை அறிந்து கொள்வது அவசியமாகும். இவ்வாறான ஒரு

தொலைஉணர்வு ஒழுங்கில் பின்வரும் விடயங்கள் அதன் உறுப்புக்களாக அமைகின்றன.

1. ஒரு சீரான சக்தி மூலம் :- இந்த மூலம் தொடர்ச்சியாக எல்லா அலை நீளங்களிலும் சக்தியை வழங்கும். உதாரணம் : சூரியன், ராடர்.

2. ஒரு தடங்கல் செய்யாத வளிமண்டலம் :- இங்கு வளிமண்டலம் அனது எச்சந்தர்ப்பத்திலும் மூலத்தில் இருந்து வரும் சக்தியையோ அல்லது பூமியில் இருந்து வரும் சக்தியையோ மாற்றியமைக்காது.

3. புவி மேற்பரப்பில் சக்தியின் இடைத் தாக்கங்கள் :- சக்தியின் இடைத்தாக்கம் பிரதி பலிக்கப்பட்ட அல்லது வெளியிடப்பட்ட சமிக்கைகளை தோற்றுவிக்கும். இச் சமிக்கைகள் சக்தியின் நீளங்களுக்கு ஏற்பவும் புவி மேற்பரப்பு தோற்றப்பாடுகளுக்கு ஏற்பவும் மாறுபடும்.

4. ஒரு சிறந்த உணர்திறன் கருவி :- இது ஒரு செய்மதியாக இருக்கின்றது. இது எல்லா அலை நீளங்களிலும் வரும் சக்தியினை பதிவு செய்யும் ஆற்றல் கொண்டு இருக்கும். இச்செய்மதியானது எளிமையானதாகவும், நம்பிக்கைத் தன்மை கொண்டதாகவும், சிக்கனமானதாகவும் இருத்தல் வேண்டும்.

5. உடனடித் தரவுகளைக் கையாளும் ஒழுங்கு இவ்வொழுங்கானது செய்மதியினால் அனுப்பப்படும் தரவுகளை திருத்தங்கள் செய்து பயன்படுத்துவோருக்கு ஏற்ற வகையில் ஒளிப்பட விம்பங்களாகவும், இலத்திரனியல் விம்ப அமைப்பிலும் மாற்றியமைக்கின்றது.

6. தரவுகளைப் பயன்படுத்துவோர் :- செய்மதித் தரவுகளைப் பயன்படுத்துகின்றவர்கள் அவர்கள் சார்ந்த துறை ரீதியாகவும் தொலை உணர்வுத் தரவுகளைப் பெறுதல், பகுப்பாய்வு செய்தல் சம்பந்தமாகவும் ஆழமான அறிவைக் கொண்டு இருத்தல் வேண்டும். ஒரே வகையான தரவுகள் வேறுபட்ட பயன்பாட்டாளர்களுக்கு பல்வேறு வகையான தகவல்களை வழங்க முடியும்.

இங்கு கூறப்பட்ட ஒரு பரிபூரண தொலைஉணர்வு ஒழுங்கினை நடைமுறையில் காணமுடியாது. நடைமுறையில் உள்ள உண்மையான தொலைநுகர்வு ஒழுங்கு பல குறைபாடுகளைக் கொண்டதாக அமைந்துள்ளது. உதாரணமாக பிரதான சக்தி மூலமான சூரியனில் இருந்து பூமியை நோககி வரும் சக்தியின் அளவானது எப்போதும் சீராக இருப்பதில்லை. காலம், இடம், பூமியின் தரையமைப்பு வேறுபாடுகளுக்கு ஏற்ப வந்தடையும் சக்தியின் அளவும் வேறுபடுகின்றது. சூரியனுக்கும், பூமிக்கும் இடையில் உள்ள வளிமண்டலமானது சக்தி பரிமாற்றத்தில் தடைகளை உண்டு பண்ணுகின்றது. இது ஒரு குறித்த அளவு வகை சக்தியினை மாற்றியமைக்கின்றது. வேறுபட்ட தோற்றப்பாடுகள் எல்லாச் சந்தர்ப்பங்களிலும் வேறுபட்ட பிரதிபலிக்கைக் காட்டி நிற்பதில்லை. எல்லா அலை நீளங்களிலும் சக்தியை உணர்ந்து கொள்ளும் உணர்திறன் கருவிகள் (செய்மதிகள்) இன்னும் உருவாக்கப்படவில்லை. இவ்வாறு பல குறைபாடுகளை நடைமுறையில் உள்ள தொலைநுகர்வுத் தொழில்நுட்பம் கொண்டிருந்த போதும் இந்தக் குறைபாடுகளை வெற்றி கொள்வதற்கான ஆராய்ச்சிகள் துரித கதியில் நடைபெற்று வருகின்றன.

07. தொலை உணர்வின் பிரயோகங்கள்

தொலைஉணர்வு ஒழுங்கு மின்காந்த சக்தியின் பல்வேறு அலை நீளங்களினூடாக புவி மூலவளத் தகவல்களை ஒழுங்குமுறையிலும், விரைவாகவும், குறித்த கால இடைவெளியில் மீண்டும் மீண்டும் சேகரித்து பாகுபடுத்தும் ஒரு ஆற்றல் வாய்ந்த கருவியாகும். இத்தகவல்கள் இயற்கை மூலவளங்

களைச் சிறந்த முறையில் முகாமை செய்வதற்கும் திட்டமிட்டுப் பயன்படுத்துவதற்கும் அளப்பரிய பங்காற்றி வருகின்றன. தொலை உணர்வுத் தகவல்களானது கலாச்சார ரீதியான எல்லைகளையும் பாடப்பரப்பு ரீதியான எல்லைகளையும் கடந்து அதனுடைய பரந்தளவிலான பிரயோகத் தன்மையை நிலை நிறுத்தியுள்ளன. இங்கு தொலைநுகர்வின் சில பிரயோகங்கள் மட்டும் விபரிக்கப்படுகின்றன. (அட்டவணை 1)

7.1 விவசாயம்

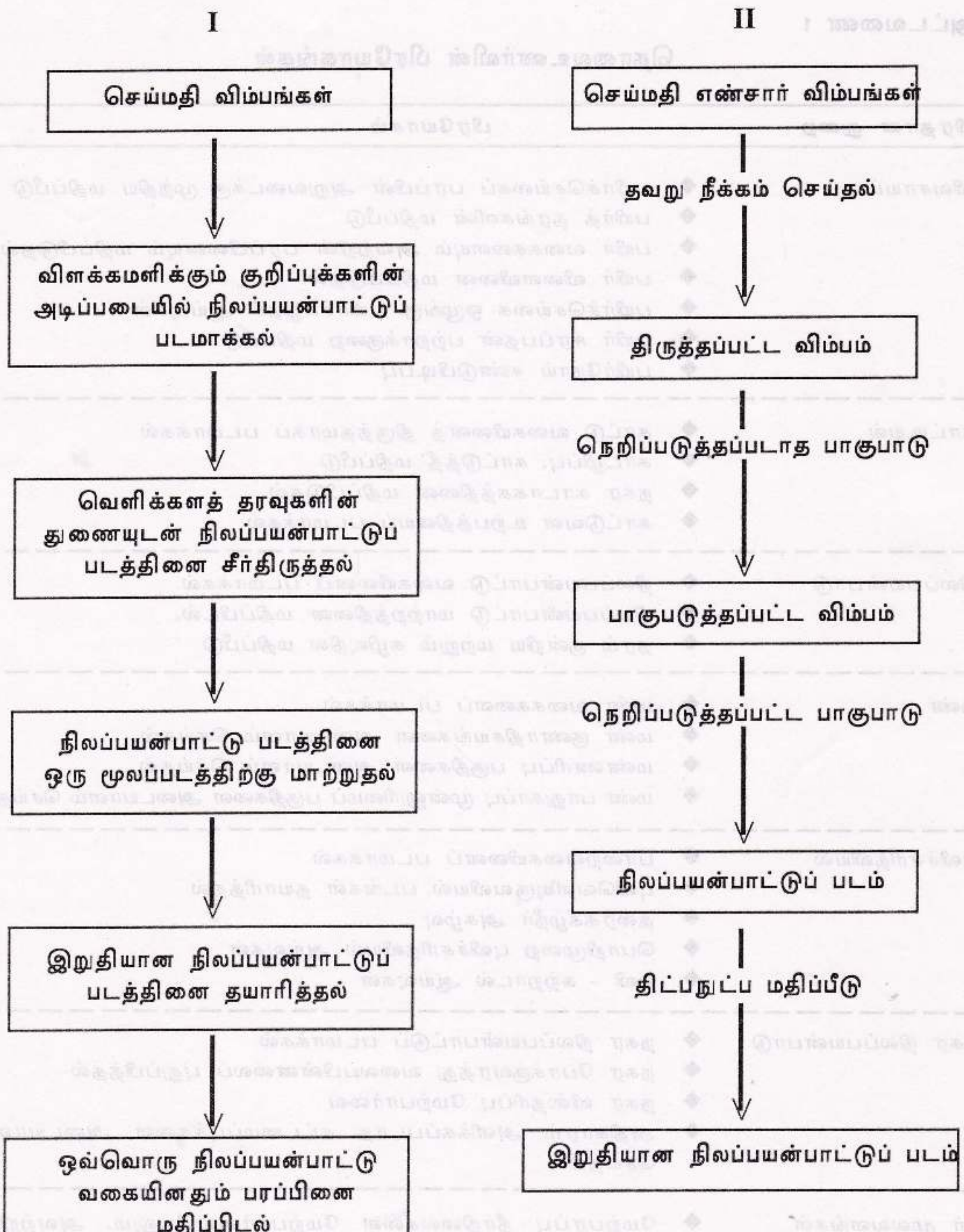
விவசாயத்தில் பயிர்களின் பரப்பு, பயிர்வகை, பயிர் விளைவு, பயிர் வளர்ச்சி நிலைமைகள், விவசாய இடர் போன்றவற்றில் தொலைஉணர்வு பிரயோகிக்கப்படுகின்றது. விவசாயம் சம்பந்தமானது இத்தகைய தகவல்கள் விவசாயப் பொருட்களின் ஆக்கபூர்வமான பங்கீட்டிற்கும், சந்தைப்படுத்தலுக்கும் தேவைப்படுகின்றன. பயிர் உற்பத்தி பற்றிய அறுவடைக்கு முந்திய மதிப்பீடு அவசியமான விவசாய உற்பத்திகளின் திட்டமிடல், பங்கீடு, சந்தைப்படுத்தல், எடுத்துச் செல்லல், சேமித்தல் என்பவற்றுக்கான உத்திகளை வகுப்பதற்கும் தீர்மானங்களை மேற்கொள்வதற்கும் தேவைப்படுகின்றது. தொலை உணர்வுத் தொழில்நுட்பம் அறுவடைக்கு முந்திய, பிந்திய பயிர் விபரங்களை பெற்றுக் கொள்வதற்கு பெருமளவில் பயன்படக் கூடியதாக இருக்கின்றது. தொலைஉணர்வுத் தரவுகள் ஓர் அலகுப் பரப்பிற்கான விளைவினை எதிர்வு கூறுவதற்கு மிகச் சிறந்த முறையில் பிரயோகிக்கப்படுகின்றன. இதற்கான பல்வேறு வகையான பயிர் விளைவு மாதிரிகள் பயன்படுத்தப்பட்டு வருகின்றன.

7.2 நிலப்பயன்பாடு

நிலப் பயன்பாட்டு வகைகளினதும் அவற்றின் மாற்றத்தினதும் இடம் சார் பரம்பல் பற்றிய தகவல்கள் நாட்டின் நில மூலவளங்களை திட்டமிடல், பயன்படுத்துதல், முகாமை செய்தல் போன்றவற்றுக்கான ஒரு முதற் தேவையாக இருக்கின்றன. விவசாய திட்டமிடல், குடியிருப்பு சுற்றாடல் கல்வி, விவசாய காலநிலை வலயம் போன்ற துறைகளுக்கு நிலப்பயன்பாட்டு தகவல்களை மதிப்பீடு செய்தல் மிகவும் முக்கியத்துவம் வாய்ந்ததாக இருக்கின்றன. நிலப் பயன்பாடு சம்பந்தமான தகவல்கள் மூலம் பயிர்ச் செய்கைப் பாங்குகள், பயிர் செய்யப்படாத நிலங்கள், காடுகள், புற்கள், கழிவு நிலங்கள், மேற்பரப்பு நீர் நிலைகள் போன்ற இன்னோரன்ன விடயங்களை விளங்கிக் கொள்ள முடிகின்றது. மின்காந்த சக்தியின் பல்வேறு அலை நீளங்களில் தரவுகளை தரும் தொலை உணர்வு நிலப்பயன்பாடு சம்பந்தமான மிகவும் நம்பிக்கையானதும் தெளிவானதுமான தகவல்களை வழங்குகின்றது. தொலை உணர்வுத் தரவுகளில் இருந்து நிலப்பயன் பாட்டு வகைகள் எவ்வாறு அடையாளம் செய்யப்படுகின்றன என்பதை உரு 2 காட்டுகின்றது.

7.3 மண் படமாக்கல்

தொலைஉணர்வின் பிரயோகம் காரணமாக கடந்த ஒரு சில தசாப்த காலங்களாக நம்பிக்கைத் தன்மை, வினைத்திறன் மிகக் குறைந்த செலவு, குறுகிய காலம் என்பவற்றுடன் மண் படங்கள் தயாரிக்கப்பட்டு வருகின்றன. தொலைஉணர்வுத் தரவுகளைப் பயன்படுத்தி மிகக் கூடுதலான ஆய்வுகள் மண் படமாக்கலில் மேற்கொள்ளப்பட்டுள்ளன. மண்ணின் முக்கியமான குணாதிசயங்களான நிறம், இழையமைப்பு, சேதனப் பொருட்கள், ஈரப்பதன், கனிப்பொருள்கள், இரும்பு, இழையமைப்பு, கல்சியம் காபனேற், சிலிக்கா ஆகியவற்றின் அடிப்படையில் மண் வகைகள் அடையாளம் செய்யப்பட்டு படமாக்கப் படுவதற்கு தொலைஉணர்வுத் தரவுகள் பிரயோகிக்கப்படுகின்றன.



உரு 2 : செய்மதித் தரவுகளில் கட்சிசார் (visual) I, எண்சார் (Digital) II அணுகுமுறைகளைப் பயன்படுத்தி நிலப்பயன்பாட்டுப் படத்தினை தயாரிப்பதற்கான படிமுறைகள்

அட்டவணை 1

தொலைஉணர்வின் பிரயோகங்கள்

பிரதான துறை	பிரயோகம்
விவசாயம்	◆ பயிர்ச்செய்கைப் பரப்பின் அறுவடைக்கு முந்திய மதிப்பீடு ◆ பயிர்த் தரங்களின் மதிப்பீடு ◆ பயிர் வகைகளையும் அவற்றின் பரப்பினையும் மதிப்பிடுதல். ◆ பயிர் விளைவினை மதிப்பிடுதல். ◆ பயிர்ச்செய்கை ஒழுங்கு, பயிர்ச்சுழற்சி ஆய்வுகள் ◆ பயிர் ஈரப்பதன் பற்றாக்குறை மதிப்பீடு ◆ பயிர்நோய் கண்டுபிடிப்பு
காட்டியல்	◆ காட்டு வகையினைத் திருத்தமாகப் படமாக்கல் ◆ காடழிப்பு, காட்டுத்தீ மதிப்பீடு ◆ நகர காடாக்கத்தினை மதிப்பிடுதல் ◆ காட்டுவள உற்பத்தியைப் படமாக்கல்
நிலப்பயன்பாடு	◆ நிலப்பயன்பாட்டு வகையினைப் படமாக்கல். ◆ நிலப்பயன்பாட்டு மாற்றத்தினை மதிப்பிடல். ◆ தரம் குன்றிய மற்றும் கழிவுநில மதிப்பீடு
மண்	◆ மண் வகைகளைப் படமாக்கல் ◆ மண் குணாதிசயங்களை அடையாளம் செய்தல். ◆ மண்ணரிப்பு பகுதிகளை அடையாளம் செய்தல் ◆ மண் பாதுகாப்பு முன்னுரிமைப் பகுதிகளை அடையாளம் செய்தல்.
புவிச்சரிதவியல்	◆ பாறைவகையினைப் படமாக்கல் ◆ புவிவெளியுருவவியல் படங்கள் தயாரித்தல் ◆ தரைக்கீழ்நீர் அகழ்வு ◆ பொறிமுறை புவிச்சரிதவியல் ஆய்வுகள் ◆ புவி - சுற்றாடல் ஆய்வுகள்
நகர நிலப்பயன்பாடு	◆ நகர நிலப்பயன்பாட்டுப் படமாக்கல் ◆ நகர போக்குவரத்து வலைப்பின்னலைப் புதுப்பித்தல் ◆ நகர விஸ்தரிப்பு மேற்பார்வை ◆ அதிகாரம் அளிக்கப்படாத கட்டமைப்புக்களை அடையாளம் செய்தல்.
நீர் மூலவளங்கள்	◆ மேற்பரப்பு நீர்நிலைகளை மேற்பார்வையிடலும், அவற்றின் பரப்பளவு மதிப்பிடலும் ◆ நீர்ப்பாசனத்துக்கான நீர்த்தேவையை மதிப்பிடல் ◆ பனிப்போர்வையை அடையாளம் செய்தல்.

அட்டவணை 1 தொடர்ச்சி

பிரதான துறை	பிரயோகம்
கரையோரச்சூழல்	◆ கரையோர நிலப்பயன்பாட்டுப் படமாக்கல் ◆ கரையோரத் தாவர விதைகளை வேறுபடுத்தல் ◆ மண் படிவுகளை மேற்பார்வை செய்தல் ◆ கரையோரக் கட்டுமானங்களுக்கான இடத்தெரிவு
ஆற்றுப்பள்ளத்தாக்கு	◆ ஆற்றுப்பள்ளத்தாக்கு எல்லை வரையறை ◆ ஆற்றுப்பள்ளத்தாக்கின் பண்புகளை அடையாளம் செய்தல் ◆ நீர் அறுவடை கட்டமைப்புக்களுக்கான இடத் தெரிவு
இயற்கை இடர்கள்	◆ வெள்ள நிலைமைகளைப் படமாக்கலும் எதிர்வுகூறலும் ◆ நிலநடுக்கப் பகுதிகளை அடையாளம் செய்தல். ◆ எரிமலை வெடிப்புக்களை எதிர்வுகூறல். ◆ சூறாவளிகளை எதிர்வுகூறல்.
காலநிலை	◆ முகில்களின் செறிவு, வெப்பநிலை, இடப்பெயர்ச்சி பற்றி ஆய்வுகள் ◆ மழைவீழ்ச்சி எதிர்வுகூறல். ◆ காலநிலை மாற்ற ஆய்வுகள்
கண்ட நகர்வு	◆ கண்ட நகர்வின் அளவுசார் மதிப்பீடு

7.4 நீரியல்

அண்மைய வருடங்களில் நீரியல் விஞ்ஞானத்தின் வளர்ச்சியானது பல்வேறு பட்ட பிரதேசங்களுக்குமான தரவுகளின் தேவையை உணர்த்தியிருப்பதனால் தொலை உணர்வுத் தரவுகளின் தேவையும் அதிகரித்துள்ளது. தொலைஉணர்வுத் தரவுகளின் உதவியுடன் நீரியலின் பல்வேறு விடயங்களில் புதிய மாதிரிகள் நீரியலாளர்களால் உருவாக்கப்பட்டுள்ளன. குறிப்பாக கழுவு நீர், நீர்ப்பாசன நீர்த் தேவைகள், நீரின் கிடைப்பளவு, நீர்ச்சமநிலை என்பனவற்றை மதிப்பிடுவதற்கு மாதிரிகள் காணப்படுகின்றன. தொலைஉணர்வுத் தொழில்நுட்பம் மேற்பரப்பு, தரைக்கீழ் நீரின் ஆய்வு, முகாமைத்துவம் சம்பந்தமான தேவையான தகவல்களை வழங்கி வருவதுடன் படிவு வீழ்ச்சி, மண்ஈரம், ஆவியீர்ப்பு, ஆவியாக்கம் சம்பந்தமான இடரீதியானதும், கால ரீதியானதுமான தனித்துவமான தகவல்களையும் வழங்குகின்றது.

7.5 புவிச்சரிதவியல்

புவி வெளியுருவவியல் ஆய்வுகள், கனிப்பொருள் அகழ்வு, நீரியல்சார் புவிச்சரிதவியல், பொறிமுறைப் புவிச்சரிதவியல் போன்ற புவிச்சரிதவியல் ஆராய்ச்சிகளுக்கான ஒரு பெறுமதி மிக்க கருவியாக தொலைஉணர்வுத் தொழில்நுட்பம் நிரூபிக்கப்பட்டுள்ளது. இலகுவில் அணுக முடியாத பகுதிகள் அல்லது மிக அடர்த்தியான காடுகள் உள்ள பகுதிகளில் புவிச் சரிதவியல் ஆராய்ச்சிகளை மேற்கொள்ள தொலைஉணர்வுத் தரவுகள் பெரிதும் பயன்படுகின்றன. புவிச்சரிதவியற் படங்களைத் தயாரிப்பதற்கும் நிலநடுக்கப்

பகுதிகளை படமாக்குவதற்கும் இத்தகவல்கள் மேலும் பயன்படுகின்றன.

தொலைஉணர்வுத் தரவுகள் மேற் குறிப்பிட்ட பிரயோகங்களுடன் நின்றுவிட வில்லை. இவற்றுக்கு மேலாக புவியியல் தகவல் ஒழுங்கு, சுற்றுப் புறச் சூழல், வனவிலங்குப் பாதுகாப்பு, முப்பரிமாண நில மாதிரி, இயற்கை இடர்கள் (சூறாவளி, வெள்ளம், எரிமலை, காட்டுத் தீ) மீன்பிடி, நகர விஸ்தரிப்பு வானிலை முன்னறிவிப்பு போன்ற துறைகளிலும் செய்மதித் தொலை உணர்வுத் தரவுகள் வெற்றிகரமாகப் பிரயோகிக்கப்பட்டு வருகின்றன.

9 முடிவுரை

கடந்த மூன்று தசாப்த காலங்களுக்குள் மிகப்பாரிய வளர்ச்சி கண்டுள்ள செய்மதித் தொழில்நுட்பம் புவி மூலவளம் சம்பந்தமான மிகவும் விபரமானதும், துல்லியமானதுமான தகவல்களை வழங்கி வருகின்றன. இத் தகவல் களின் பிரயோகம் மூல வளப்படமாக்கலில் இருந்து மூல வள முகாமைத்துவம், அபிவிருத் திச் செயற்பாடுகள் என்பன சம்பந்தமான தீர்மானங்களை மேற்கொள்ளல் வரை சென்று ள்ளது. எதிர் காலத்தில் விவசாய உற்பத்தித் திறன் அதிகரிப்பிற்கும், சுற்றாடல் சமநிலை யுடன் கூடிய உத்தம மூல வளப்பயன்பாட்டிற் கும், கடல் வளத்தினை முழுமையாகப் பயன்படுத்தவும், வளிமண்டல மூலக்கூறுகளை மிகச் செறிவான துல்லியமாக அவதானிக் கவும் புவி மூலவளச் செய்மதித் தொழில் நுட்பம் பெருமளவு பங்காற்ற இருக்கின்றது. செய்மதித் தொழில் நுட்பத்தில் நடைபெற்று வரும் ஆராய்ச்சிகள் கண்டு பிடிப்புக்கள் எதிர்காலத்தில் எதிர்பார்த்திராத பல நன்மைகளை மனித சமூகத்திற்கு வழங்க உள்ளது. மேலும் தனிப்பட்ட நபர்களுக்கான மிகச் சிறிய செய்மதிகள் அண்டவெளியில் வலம் வரும் காலமும் வெகு தொலைவில் இல்லை எனலாம்.

REFERENCES :

1. Clayton, K (1995) ***The land from space.*** In Oriordan, T (Ed.) Environment Science for Environmental management. Longman group Limited, Singapore. 198-222.

2. Deekshatula, B.L. and Champati Ray, P.K. (1998) ***Remote Sensing Technology: An overview*** In Rao et. al. (ed), Application of remote sensing and GIS for Sustainable Development, Dehra Dun, India. 6-20.

3. Fook, L.K. Bolhassan, J and Mahmood, N.N. (1992) Soil erosion Mapping using remote sensing and GIS techniques for land use planners. ***Asian-pacific Remote Sensing Journals*** 105-111.

4. Heywood, K.J. (1995) The Oceans from space. In Oriordan, T (Ed.) Environmental Science for Environmental management Longman group Limited Singapore. 185-197.

5. Kent, M, Jones, A and Weaver, R (1993) Geographical Information Systems and Remote Sensing in land Use Planning: ***Applied Geography*** 13: 5-8.

6. Lillesand, T.M. and Kiefer, R.W. (1994) ***Remote Sensing and image interpreation.*** John Wiley and Sons, Inc., New York.

7. Mitra, B (1994) Use of Geographical Information Systems and Remote Sensing in interpreting land use. ***Geographical Review on India*** 57: 150-155.

8. Nag, P and Kodrat, M (1998) ***Digital remote sensing.*** Concept publishing company, New Delhi.

9. Niemann, O. (1993) Automated forest cover mapping usingThematic Mapper images and ancillary data. ***Applied Geography*** 13 : 86-95.

10. Reddy, P. R. and Bhan, S.K. (1998) ***Remote Sensing Applications for Geoscientific Studies.*** In Raoet. al. (ed.) Application of Remote Sensing and GIS for Sustainable Development Dehra Dun, India 52-55.

11. Skidnore, A.K. Bijker, W. Schmidst, K and Kumar, L (1997) Use of Remote Sensing and GIS for sustainable and management. ***ITC Journal*** 3/4: 302-315.

12. Sommer, S, Hill, J and Megier, J (1998) The potential of Remote sensing for monitoring rural land use changes and their effects on soil conditions. ***Agriculture, Ecosystem and Environment*** 67: 197-209.

13. Subramaniam, C. Prasad, J and Sing, B.M. (1993) Land Evaluation using Indian Remote Sensing Satellite data. ***Asian - pacific Remote Sensing Journal*** 15: 35 - 37.

14. Wilde, H, Jessen, Mand Stephens, P(1996) Land Use Mapping using Satellite data of Manawaty New Zealand, ***ITC Journal*** 2: 149-155.

இடைநிலைப் பாடசாலை மாணவரது கல்வியில் தாக்கம் கொள்ளும் பாடசாலை வளங்கள் பற்றிய ஒரு நோக்கு

யாழ். மாவட்டத்தை அடிப்படையாகக் கொண்ட ஆய்வு

சீலா அருளானந்தம்

அறிமுகம்

மாணவரது கல்வி அடைவானது பாடசாலைகளில் கிடைக்கப்பெறும் வளங்களினாலும், மாணவனது குடும்பப் பின்னணி, பொருளாதாரவளம், தனியாள் வேறுபாடு போன்ற பல்வேறு காரணிகளினாலும் தாக்கம் பெறுகின்றது. இலங்கைப் பாடசாலைகளைக் கருத்தில் கொள்ளும் போது அவை ஐந்து வகைகளாக தேசிய பாடசாலை, 1 AB, 1C, 2, 3 பிரிக்கப்பட்டுள்ளமையைக் காணலாம். ஒரே வகையான பாடசாலைகள் தானும் அவை கொண்டுள்ள வளங்கள் தொடர்பாக ஏதோ ஒரு வகையில் வேறுபட்டவையாகக் காணப்படுகின்றன. இதனால் எந்தப் பாடசாலைகளை எடுத்துக் கொண்டாலும் அவற்றின் பொதுத் தேர்வுப் பெறுபேறுகள் ஒரே சீராக அமைவதில்லை. எனவே, பாடசாலை வளங்கள் மாணவரது கல்வியில் எவ்வாறு பங்காற்றுகின்றன என்றும், இவ்வளங்களை மாணவரது அடைவுநோக்கி எவ்வாறு மேம்படுத்தலாம் என்றும் இங்கு ஆய்வு செய்யப்படுகின்றது. இந்த ஆய்வில் ஆசிரியவளம், கற்பித்தல் துணைச்சாதனங்கள், பௌதிக வளங்கள், நிதிவளம், சமூக பொருளாதார வளங்கள் என்பன எவ்வாறு மாணவரது கல்வியில் தாக்கம் கொள்கின்றன என நோக்கப்படுகின்றது.

ஆசிரிய வளம்

ஆசிரியர் ஒருவர் வெறுமனே தனது வகுப்பறைப் பாடப் பொருள் அறிவுடன் மட்டும் நின்றுவிடாமல் அதனுடன் இணைந்த வகையில் பரவலான பொது அறிவும் கொண்டவராக இருத்தல் வேண்டும்.[1] பாட விசேடத்துவத்துடன் தொடர்பு உடையவராக வகுப்பறையில் இப்பாடத்தைக் கற்பிக்கும் ஆசிரியர் அமைய வேண்டும். கற்பித்தற் பணியில் விருப்பும் ஆர்வமும் கற்பித்தற் கலை ஆளுமையைக் கொண்டவராகவும் அவரது இயல்பு அமைந்திருக்க வேண்டும். அப்போது தான் மாணவர் தாம் கற்கும் பாடவிடயங்களை ஐயந்திரிபறக் கற்றுத் தேர்ச்சி பெறுவதில் ஆசிரியர் அவர்கட்கு உதவமுடியும்.

ஒரு சில பாடசாலைகளில், கற்பிக்கும் பாடங்களுடன் தொடர்பற்ற வகையில் பொருத்தமற்ற ஆசிரியர்களால் சில பாடங்கள்

கற்பிக்கப்படுகின்றன. க.பொ.த. உயர்தரம் அல்லது பல்கலைக்கழகக் கணிதத்துறையில் கல்வி கற்று வந்த விஞ்ஞான ஆசிரியர்கள் இடைநிலை மட்டத்தில் விஞ்ஞான பாடத்தினைக் கற்பிக்கும் போது ஒன்றிணைந்த விஞ்ஞானத்தில் உள்ள தாவரவியல், விலங்கியல் பாடக்கூறுகளைக் கற்பிப்பதற்குப் பெருமளவுக்கு இடர்ப்பாடுகின்றனர். மேலும், பல்கலைக்கழக தமிழ், வர்த்தகம், சமயம், பொருளியல் போன்ற பாடங்களில் பொது அல்லது சிறப்புப் பட்டம் பெற்றவர்கள் சில பாடசாலைகளில் இடைநிலை மட்ட சமூகக்கல்விப் பாடத்தினைக் கற்பிக்கும் ஆசிரியர்களாக உள்ளனர். சமூகக்கல்வியானது வரலாறு என்னும் பாடத்துடன் இணைந்த வகையில் கற்பிக்கப்பட்டு வருகின்றது. எனவே, வரலாறு, சமூகக்கல்வி பற்றிய போதிய அறிவு இவர்களிடம் இருக்கும் என எதிர்பார்க்க முடியாது. க.பொ.த. உயர்தரம் அல்லது பல்கலைக்கழக மட்டத்தில் வரலாறு, புவியியல் பாடங்களில் புலமை பெற்றிராதவிடத்து இவ் வாசிரியர்களால் வரலாறும் சமூகக்கல்வியும் என்னும் பாடத்திலுள்ள அம்சங்கள் தொடர்பான முழுமையான அறிவை மாணவருக்கு வழங்க முடியாதிருக்கும். மேலும், சமூகக் கல்வியில் புவியியல் தொடர்பான படவேலை பற்றிய அறிவும் தேவைப்படுகின்றது. சமூகக்கல்விப் பாடத்தில் புவியியல் பகுதியைக் கற்பிக்கக் கூடிய அறிவும் ஆற்றலும் மிக்க ஆசிரியர்கள் போதியளவுக்கு இல்லாமை இன்று பெரும் பிரச்சினையாக உள்ளது. இதன் காரணமாகச் சமூகக்கல்விப் பாடத்திலுள்ள படவேலை தொடர்பான அம்சங்களைக் கற்பிப்பது பெரும் பிரச்சினையாக உள்ளது.[2] வரலாறு பாடத்தில் புலமை பெற்றிராத ஆசிரியர்கள் சமூகக்கல்வியுடன் இணைந்த வரலாற்றுப் பகுதியினைக் கற்பிக்காது தட்டிக் கழிப்பதும், புவியியலில் புலமை பெற்றிராதவர்கள் புவியியல் பகுதிகளைக் கற்பிக்கும் போது தட்டிக் கழிப்பதும் உயிரியலில் புலமை பெற்றிராத விஞ்ஞான ஆசிரியர்கள் விஞ்ஞான பாடத்திலுள்ள உயிரியல் சார்ந்த அம்சங்களைக் கற்பிக்கும் போது தட்டிக் கழிப்பதும் ஆய்வாளர் பல வருடங்களாக நேரிடையாக அவதானித்து வந்த உண்மையாகும். இம் மாதிரியான நிலைமைகளினால் மாணவரது கற்றல் தொடர்பான எதிர்பார்ப்புக்கள் நிறைவேறாது போய்விடும். இப்பாடங்கள் தொடர்பாகப் பிரச்சினைகள் இவ்வாறு காணப்படுமாயின் முழுமையான கற்றல் அடைவு தேர்ச்சிகளை மாணவரிடமிருந்து எதிர்பார்க்க முடியாது.

போதிய வளங்கள் கொண்ட பாடசாலைகளும், நகர்ப்புறப் பாடசாலைகளும், துறைசார்ந்த வல்லுனரான ஆசிரியர்களைப் போதியளவில் கொண்டிருக்க கிராமப் புறமானதும் வறிய வளம் குன்றியதுமான பாடசாலைகள் பெரும்பாலும் பொருத்தமற்ற வகையில் பாட ஆசிரியர்களைக் கொண்டிருப்பதால் அங்கு மாணவரது கல்வி அடைவு பலவீனமானதாகக் காணப்படுகின்றது. கல்வித் திணைக்களங்கள் தத்தமது பகுதிகளில் உள்ள பாடசாலைகளுக்கு ஆசிரிய வளங்களை நிரப்புதல் செய்யும் போது மேற்குறித்த அம்சங்களைக் கவனத்தில் கொள்ளுதல் வேண்டும். பாடசாலை அதிபர்கள் ஆசிரியருக்குப் பாடங்கள் ஒதுக்கீடு செய்யும் போது இதில் முக்கிய கவனம் செலுத்த வேண்டும். சில கிராமப்புறப் பாடசாலைகள் ஆசிரியர் பற்றாக்குறையுடன் இயங்கும்போது நகர்ப்புறப் பாடசாலைகள் மேலதிக ஆசிரியர்களைக் கொண்டிருக்கும் நிலையும் ஆய்வாளரினால் அவதானிக்கப்பட்டுள்ளது. இந்த ஏற்றத்தாழ்வுகளை சீராக்குவதற்கு ஏற்ப ஆசிரிய இடமாற்றங்கள், தகுந்த முறையில் ஏற்படுத்தப்பட வேண்டும். மாணவ வளத்துக்கேற்ப ஆசிரிய வளமும் பங்கிடப்பட வேண்டும். மேலிடத்துச் செல்வாக்குப் பெற்ற சில ஆசிரியர்கள் தொடர்ந்து வசதி மிகுந்த பிரதேசத்திலும், வசதிமிகுந்த பாடசாலைகளிலும் சேவையாற்றிக் கொண்டிருக்க செல்வாக்குப் பெற முடியாத ஆசிரியர்கள் விருப்பத்திற்கு மாறான நிலையில் கஸ்டப்பிரதேசத்திலும், வளம் குன்றிய பாடசாலைகளிலும் சேவையாற்றி வருகின்றார்கள். இதனால் மனநிலை

பாதிக்கப்பட்ட ஆசிரியர்கள் சிறந்த கற்பித்தற் பணியினை மேற்கொள்ள முடியாது பின்ன டிக்கப்படுகின்றார்கள். இதனால் மாணவரது கல்வி அடைவு பாதிக்கப்படுகின்றது.

அண்மையில் நடைபெற்று வந்த யுத்த அனர்த்தங்கள் காரணமாக யாழ் மாவட்டத்தில் ஆசிரியர் தொகையில் வீழ்ச்சி ஏற்பட்டுள் ளமை ஆய்வு;மூலம் அறிய முடிந்தது.[3] யாழ். மாவட்டத்தில் 1995 இல் இராணுவ நடவடிக்கை காரணமாக 31.10.1995 இல் ஏற்பட்ட இடப் பெயர்வு காரணமாக கல்வி வலயம் 1 இல் 39.07 வீதமும், கல்வி வலயம் 2 இல் 28.31 வீதமுமான ஆசிரியர் தொகை வீழ்ச்சி காணப் பட்டது. இது தொடர்பான விபரம் அட்டவணை 1, 2 ஆகியவற்றில் காட்டப்பட்டுள்ளது.

யாழ் மாவட்டத்தில் வேவையாற்றிய ஆசிரியர்களுள் மொத்தமாக 6761 பேரில் 4506 பேர் தான் மாவட்டத்துள் தங்கியுள்ளனர். அதாவது மொத்தத்தில் 33.3 வீதத்தினர் மாவட்டத்துக்கு வெளியில் அல்லது வேறு நாட்டிற்கு இடம் பெயர்ந்துள்ளனர். ஒரு சிறு தொகையினர்மட்டும் பயிற்சிக் கல்லூரிகளுக்கு அனுமதிக்கப்பட்டுள்ளனர். எனவே, ஆசிரியர் கள் அண்ணளவாக 1/3 பங்கினர் வீழ்ச்சி காணப்படும் போது அது மாணவர் கல்வியில் (கல்வி அடைவில்) பாரிய தாக்கத்தை ஏற்படுத் தும் என்பதில் ஐயமில்லை. எனவே தகுந்த ஆசிரியர் பற்றாக்குறையை நீக்க வெளிச்சென்ற ஆசிரியர்களை உள்வாங்கும் நடவடிக்கைகளை சுமுகமாக ஏற்படுத்த கல்வித் திணைக்களங்கள் நடவடிக்கை எடுக்க வேண்டும். அத்துடன் மாவட்ட சேவை அடிப்படையில் புதிதாக தகுந்த ஆசிரிய நியமனங்களையும் செய்ய வேண்டும்.

யுத்த அனர்த்தங்கள் காரணமாக யாழ் மாவட்ட ஆசிரியர் தொகையில் வீழ்ச்சி கண்டது போல மாணவர் தொகையிலும் வீழ்ச்சி காணப்பட்டது.[4] 1995.10.31 இல் ஏற் பட்ட யாழ் மாவட்ட மக்களின் இடப்பெயர்வி னால் யாழ் கல்வி வலயம் 1இல் 43 வீதமும், கல்வி வலயம் 2இல் 40.3 வீதமுமான மாணவர் வீழ்ச்சி காணப்பட்டுள்ளது. இது தொடர்பான விபரம் அட்டவணை 3, 4 ஆகியவற்றில் காட்டப்பட்டுள்ளது.

அட்டவணை : 1

யாழ், கல்வி வலயம் 1 இல் உள்ள ஆசிரியர் வரவு பற்றிய விபரம் 31.10.1997 இல் உள்ளபடி

1995 சூரியபிரகாச நடவடிக்கைக்கு முன்னர் யாழ. குடாநாட்டில் கல்வி வலயம் 1இல் இருந்த ஆசிரியர் தொகை		தற்போதுள்ள ஆசிரியர்		ஆசிரியர் வீழ்ச்சி		ஆசிரியர் வீழ்ச்சிக்கான காரணம்
கோட்டம்	தொகை	தொகை	வீதம்%	தொகை	வீதம்%	
1. யாழ்ப்பாணம்	791	351	44.4	440	55.6	யுத்த அனர்த்தம் காரணமாக யாழ். மாவட்டத்திற்கு வெளியில் அல்லது வெளி நாட்டுக்கு இடம் பெயர்ந்தமை
2. நல்லூர்	830	471	56.7	359	43.3	
3. சாவகச்சேரி	886	756	85	130	15	
4. வேலணை	268	124	46.27	144	53.73	
5. ஊர்காவற்றுறை	198	107	54.04	91	45.96	
6. நெடுந்தீவு	48	33	68.75	15	31.25	
7 பளை	150	90	60	60	40	
மொத்தம்	3171	1932	60.93	1239	39.07	

ஆதாரம் : கோவை இல. யாழ்./ கல்வி/ நிர்வாகம்/ 1/ 193, வலயம் -1 கல்வித் திணைக்களம், யாழ்ப்பாணம் 1998.

அட்டவணை : 2

யாழ், கல்வி வலயம் 2 இல் உள்ள ஆசிரியர் வரவு பற்றிய விபரம் 6. 10. 1997

1995 சூரியபிரகாசம் இராணுவ நடவடிக்கையின் முன்னர் யாழ். குடாநாட்டில் வலயம் 2இல் இருந்த ஆசிரியர் தொகை (31.10.1995)		தற்போதுள்ள ஆசிரியர் தொகை (1.9.1997)		ஆசிரியர் வீழ்ச்சி		குறிப்பு
கோட்டம்	தொகை	தொகை	வீதம்	தொகை	வீதம்	
1. மருதங்கேணி	176	122	69.5	54	30.7	யுத்த அனர்த்தம்
2. பருத்தித்துறை	496	402	81.0	94	19.0	காரணமாக
3. கரவெட்டி	463	395	85.3	68	14.7	யாழ். மாவட்டத்
4. கோப்பாய்	573	444	77.5	129	22.5	திற்கு வெளியில்
5. உடுவில்	465	317	68.2	148	31.8	அல்லது வெளி
6. தெல்லிப்பழை	493	296	60.0	197	40.0	நாட்டுக்கு இடம்
7. சண்டிலிப்பாய்	521	334	64.1	187	35.9	பெயர்ந்தமை
8. சங்கானை	403	264	65.5	139	34.5	
மொத்தம்	3590	2574	71.7	1016	28.31	

ஆதாரம் : கோவை இல. யாழ்./ கல்வி/ நிர்வாகம் – 2/ திட்/ 30 வலயம் –2 கல்வித் திணைக்களம், யாழ்ப்பாணம் 1998.

அட்டவணை : 3

யாழ், கல்வி வலயம் 1 இல் உள்ள மாணவர் வரவு பற்றிய விபரம் 31.10.1997 இல் உள்ளபடி

1995 சூரியபிரகாச நடவடிக்கைக்கு முன்னர் யாழ். குடாநாட்டில் கல்வி வலயம் 1இல் இருந்த மாணவர் தொகை		தற்போதுள்ள மாணவர்		மாணவர் வீழ்ச்சி		மாணவர் வீழ்ச்சிக்கான காரணம்
கோட்டம்	தொகை	தொகை	வீதம்%	தொகை	வீதம்%	
1. யாழ்ப்பாணம்	24,544	11,413	46.5	13,131	53.5	யுத்த அனர்த்தம்
2. நல்லூர்	22,532	10,871	48.2	11,661	51.8	காரணமாக
3. சாவகச்சேரி	25,372	18,752	74	6,620	26	இடம்
4. வேலணை	4,603	2,360	51.27	2,243	48.72	பெயர்ந்தமை
5. ஊர்காவற்றுறை	4,003	2,797	69.87	1,206	30.13	
6. நெடுந்தீவு	1,250	1,231	98.48	19	1.52	
7. பளை	4.510	1,810	40.0	2,700	60.0	
மொத்தம்	86,814	49,234	57.0	37,580	43.0	

ஆதாரம் : கோவை இல. யாழ்./ கல்வி/ நிர்வாகம்/ 1/ 193, வலயம் –1 கல்வித் திணைக்களம், யாழ்ப்பாணம் 1998.

அட்டவணை : 4

யாழ், கல்வி வலயம் 2 இல் உள்ள மாணவர் வரவு பற்றிய விபரம் 01. 09. 1997

1995 சூரியபிரகாசம் இராணுவ நடவடிக்கையின் முன்னர் யாழ். கல்வி வலயம் 2இல் இருந்த மாணவர் தொகை (31.10.1995)		தற்போதுள்ள மாணவர் தொகை (1.9.1997)		மாணவர் வீழ்ச்சி		குறிப்பு
கோட்டம்	தொகை	தொகை	வீதம்	தொகை	வீதம்	
1. மருதங்கேணி	5116	1686	33.0	3430	67	யுத்த அனர்த்தம்
2. பருத்தித்துறை	16584	10356	62.4	6228	37.6	காரணமாக
3. கரவெட்டி	19047	11231	59	7816	41	இடப் பெயர்வு
4. கோப்பாய்	13703	10573	77	3130	23	
5. உடுவில்	13988	6072	43.4	7916	56.6	
6. தெல்லிப்பழை	12031	9532	79	2499	21	
7. சண்டிலிப்பாய்	15713	8365	53	7348	47	
8. சங்கானை	14109	7827	55.5	6282	44.5	
மொத்தம்	110291	65642	59.5	44649	40.5	

ஆதாரம் : கோவை இல. யாழ்./ கல்வி வலயம் - 2/ திட்/ 30, வலயம் -2 கல்வித் திணைக்களம், யாழ்ப்பாணம் 1998.

யாழ். மாவட்டத்தில் கல்வி கற்று வந்த மொத்த மாணவர் தொகை 1,97,105 பேரில் (வலயம் 1-86, 814, வலயம் 2-11, 091) யுத்த அனர்த்தத்தின் விளைவான இடப் பெயர்வால் 82,229 மாணவர் வீழ்ச்சி (வலயம் 1-37, 580, வலயம் 2-44, 649) காணப்பட்டது. இது மொத்த மாணவரில் 41.7 வீதம் ஆகும். இத்தொகை மாணவ வீழ்ச்சியானது யாழ். மாவட்ட கல்வி வளத்தின் வீழ்ச்சி வீதமாகக் கருதப்படலாம். இதை நிவர்த்தி செய்வதில் கல்வித் திணைக்க ளங்களும், அரசும் முக்கிய பங்காற்ற வேண்டும்.

ஆசிரியர், மாணவர் தொகை வீழ்ச்சி காரணமாக யாழ். மாவட்டத்தின் ஆசிரியர் மாணவர் விகிதத்திலும் பாரிய மாற்றம் காணப்பட்டுள்ளது.

அட்டவணை : 5 இடம் பெயர்வும் ஆசிரியர், மாணவர் தொகையும்

எண்ணிக்கை	1995.10.31 இல் ஏற்பட்ட இடப்பெயர்வின் முன்னர்			பின்னர்		
	வலயம் 1	வலயம் 2	மொத்தம்	வலயம் 1	வலயம் 2	மொத்தம்
ஆசிரியர்	3171	3590	6761	1932	2574	4506
மாணவர்	86814	110291	197105	49234	65642	114876
ஆசிரியர் : மாணவர்	6761 : 197105			4506 : 114876		
விகிதம்	1 : 29			1 : 25.5		

ஆதாரம் : கோவை இல. யாழ்/ கல்வி நிர்வாகம்/ 1/ 193 வலயம் 1, கல்வித் திணைக்களம், யாழ்ப்பாணம், 1998
கோவை இல. யாழ்./ கல்விவலயம் 2/ திட்/ 30. வலயம் 2, கல்வித் திணைக்களம், யாழ்ப்பாணம் 1998.

யுத்த நடவடிக்கையினால் 1995.10.31இல் ஏற்பட்ட இடப்பெயர்வின் முன்னர் யாழ். மாவட்டத்தில் ஆசிரிய-மாணவ விகிதம் 1:29 ஆக இருந்தது. மீளக்குடியேற்றத்தின் பின் 1997இல் எடுக்கப்பட்ட கணக்கெடுப்பின் பிரகாரம் ஆசிரிய-மாணவ விகிதம் 1:25.5 ஆக காணப்பட்டது. இந்த வீழ்ச்சியானது ஆசிரியரை விட மாணவர் தொகையின் பாரிய வீழ்ச்சியை சுட்டிக்காட்டுகின்றது. எனவே, எமது பிராந்தியத்தில் காணப்படும் யுத்த சூழ்நிலை மாணவரது கல்வியில் பாரிய தாக்கத்தை ஏற்படுத்தி வருகின்றது.

மேலும், ஆசிரிய இடமாற்றங்களும் மாணவரது கல்வியில் தாக்கத்தை ஏற்படுத்துவதைக் காணலாம். உரிய கால இடைவெளிகளில் சுழற்சி அடிப்படையில் ஆசிரிய இடமாற்றங்களைக் கல்வித் திணைக்களம் நேர்மையான முறையில் மேற்கொள்ள வேண்டும். இடமாற்ற நடவடிக்கையில் பச்சாதாபம் காட்டக்கூடாது. இளம் பட்டதாரி பயிலுனர் ஆசிரியர்களையும், பயிற்றப்பட்ட ஆசிரியர்களையும் பின் தங்கிய பாடசாலைகளுக்குக் கட்டாய சேவை அடிப்படையில் குறிப்பிட்ட கால வரையறையில் அனுப்பி அவர்களது சேவையைப் பெறலாம். இவர்கள் துடிப்பானவர்களாக இயங்கி சில காலம் இப்பகுதியில் சேவையாற்றி மாணவரது கற்றலை மேம்படுத்தி அவர்களிடமிருந்து சிறந்த அடைவைப் பெற வழியமைக்கலாம். மாணவரது கல்விக்கு குந்தகம் விளையாத வகையில் இடமாற்றங்களை மேற்கொள்ள வேண்டும்.

எந்தவொரு நாட்டினதும் இளம் சந்ததியினர் வளர்ச்சியில் ஆசிரியர்கள் பணி பொறுப்புமிக்கதொன்றாகும். நற்பிரசைகளின் உருவாக்கம் இவர்களது கைகளிலேயே விடப்பட்டுள்ளது. இந்தப் பாரிய பொறுப்பை ஏற்றுச் சேவையாற்றும் ஆசிரியர்களைக் கண்ணியமாக நடத்தவேண்டியது அரசின் பொறுப்பு. அவர்களது வாண்மைவிருத்தி, பதவி உணர்வு, சம்பள உயர்வு, இடமாற்றங்கள், சலுகைகள் போன்ற அம்சங்களில் கண்ணியமாக நடந்து கொள்ள வேண்டியது அவற்றுக்குப் பொறுப்பானவர்களின் தலையாய கடமையாகும்.

ஆசிரியர்களைக் கௌரவிப்பதற்கென்று உலகளாவிய ரீதியில் "ஆசிரியர் தினம்" கொண்டாடப்படுகின்றது. திறன்மிகு ஆசிரியர்கள் பரிசில்களுடன் கௌரவிக்கப்படுகின்றார்கள். அன்று சமூகக் கண்ணோட்டத்தில் பார்க்கும் போது ஊதியம் குறைந்த தொழில் என அந்தஸ்த்துக் குறைவாக மதிக்கப்பட்ட நிலையில் ஆசிரியத் தொழில் காணப்பட்டது. ஆனால் இந்த நிலைமை இன்று சமுகத்திலிருந்து மாற்றியமைக்கப்பட்டுள்ளது. ஆசிரியர்களுக்கு ஏற்ற ஊதிய உயர்வை வழங்கியதன் மூலம் ஆசிரியர்கள் சமுக அந்தஸ்த்து நோக்கில் உயர்த்தப்பட்டதுடன் ஒரு நாட்டின் இளம் சந்ததியினரது 'வழி காட்டி' என்ற உருவில் பண்டுதொட்டு ஆசிரியர் செயற்பட்டு வந்துள்ளனர்.[5] இவர் நன்முறையில் மாணவனுக்கு வழிகாட்டியாக உள்ளபோது மாணவரது நம்பிக்கைக்குப் பாத்திரமாகின்றதுடன் மாணவரது பூரண வளர்ச்சியிலும், பாடசாலை வளர்ச்சியிலும் உறுதுணையுடையவராகின்றார். எனவே ஆசிரியரின் பயனுள்ள கற்பித்தல் செயற்பாட்டின் விளைவாக மாணவரது கல்விப் பெறுபேறு திருப்தி பெறுகின்றது.

ஆசிரியர்கள் போதிய வாண்மைவிருத்தி பெறுவதற்கேற்ப சேவை முன் பயிற்சிகள், சேவைக்காலப் பயிற்சிகள், வழிகாட்டல்கள், தொழிற்பயிற்சிகள் போன்றன அவ்வப்போது வழங்க வேண்டியது கல்வித்திணைக்களங்களின் பொறுப்பு ஆகும். இப்பயிற்சிக்காலங்களில் ஆசிரியரது கற்பித்தல் சார்பாக எதிர்நோக்கிய பிரச்சினைகள், சந்தேகங்கள் போன்றன கலந்துரையாடப்பட்டு அவை நிவர்த்தி செய்யப்பட வேண்டும். சேவைக் காலப் பயிற்சிகளானவை ஆசிரியரது அறிவு வளத்தைப் பெருக்குவதாகவும் செய்யும் தொழிலில் திருப்தி, நம்பிக்கை ஊட்டுவதாகவும், வாண்மையை மெருகூட்டுவதாகவும் அமைய வேண்டும். தொழிற் பயிற்சிகள்

வழங்கப்படும் போது கற்பித்தற் பயிற்சிகளுக்குக் கூடிய முக்கியத்துவமும் இடமும் கொடுக்கப்பட வேண்டும். இவ்வாறு ஆசிரியவாண்மையானது உயர்வு பெறும் போது பாடசாலை மட்டத்திலும் மாணவரது கல்வி அடைவானது உயர்வடையும்.

எனவே, பாடசாலைகளிடையே ஆசிரிய வளம் போதியளவுக்குப் பரவலடையச் செய்வதும், போதிய தகைமையுடையவர்களையே ஆசிரியத்தொழிலுக்கு நியமனம் செய்வதும், ஆசிரியவாண்மைவிருத்திக்கேற்ப நடைமுறைகளைப் பின்பற்றுவதும், ஆசிரியர்களைக் கண்ணியமாக நடத்துவதும் கல்விப் பகுதிக்குப் பொறுப்பானவர்களின் கடமையாக வேண்டும். அப்போதுதான் மாணவரிடத்தும் கூடிய கல்வி அடைவைப் பெற முடியும்.

கற்பித்தல் துணைச் சாதனங்கள்

கற்பித்தல் - கற்றல் செயற்பாடானது ஆசிரியர் என்னும் அறிவு முதலிடத்துக்கும் மாணவர் என்னும் அறிவைப் பெறுபவருக்கு மிடையே நிகழும் இருவழிச் செயற்பாடாகிய தொடர்பாடல் எனப்படுகின்றது. இத்தொடர்பாடல் செயற்பாடானது நன்முறையில் சமநிலையடைய வேண்டின் தொடர்பாடலுக்கான செய்தியானது பொருத்தமான முறையில் வடிவமைக்கப்பட்டு கடத்தப்பட வேண்டும். கடத்தப்பட்ட செய்தியும் செய்தியைப் பெறுபவரினால் பெறப்பட்ட செய்தியும் ஒரே அளவாகும் போது தொடர்பாடல் வெற்றியாகின்றது.[6]

இங்கு செய்தி எனக் கருதப்படுவது ஆசிரியரால் கற்பிக்கத் தெரிவு செய்யப்பட்ட பாட அம்சம் ஆகும். இந்த அம்சமானது மாற்றமடையாது மாணவரைச் சென்றடைய வேண்டின் அதைப் பொருத்தமான ஊடகமூடாக வடிவமைத்து அனுப்ப வேண்டும். இந்த வடிவமைத்தல் செயற்பாட்டில் கற்பித்தல் முறையின் தெரிவும் கற்பித்தல் துணைச்சாதனங்களின் தெரிவும் முக்கிய இடம் பெறுகின்றது. கற்பித்தல் துணைச் சாதனங்கள் கற்பித்தல் - கற்றல் விடயம் தொடர்பாக உணர் அனுபவங்களை வழங்கு பவையாகும். இவை கட்புல செவிப்புல சாதனங்கள் எனவும் வழங்கப்படுகின்றன. இவற்றை கட்புல சாதனங்கள், செவிப்புல சாதனங்கள், கட்புல - செவிப்புல சாதனங்கள், பல் உணர்வு சாதனங்கள் என வகைப் படுத்தியுள்ளனர்.[7]

கற்பித்தல் துணைச்சாதனங்களாகப் பொதுவாக ஆசிரியர்களால் பயன்படுத்தப் படுபவை கரும்பலகை, வெண்கட்டி, பாடநூல் என்பவையே ஆகும். சிலர் பாடநூலுடன் மட்டுமே நின்றுவிடுவார்கள். இவ்வாசிரியர்களினால் மாணவரிடத்து சிறந்த முறையில் செய்திப் பரிமாற்றத்தை ஏற்படுத்த முடியாது. இதனால் மாணவரது அடைவு பாதிக்கப் படும். சமூகக்கல்விப் பாடவேளையில் உலகப் படம், இலங்கைப்படம், காலநிலை அளக்கும் கருவிகள் போன்றவற்றின் அவசியமும், விஞ்ஞான பாடவேளைகளில் செய்து காட்டல், பரிசோதனைகள் செய்தல் போன்றவற்றுக்கான சாதனங்களும், சமய பாடவேளைகளில் பொருத்தமான படங்கள், நாடா பதிவு கருவிகள் (இசையுடன் கீதம்). போன்றனவும் கணித பாடவேளைகளில் கரும்பலகை, நேர்விளிம்பு, கேத்திரகணித உருவங்கள் போன்றனவும் அவ்வப்போது கற்பிக்க உதவும் கற்பித்தல் துணைச்சாதனங்களேயாகும். இவற்றுடன் வானொலிப் பெட்டி, தொலைக் காட்சிப் பெட்டி, படமெறிகருவி, ஒலித்தட்டு, இணைக்கல் உபகரணங்கள் போன்றனவும் அடங்கும்.

சுற்றுலாவின் போது குளங்கள், கோவில்கள், தொழிற்சாலைகள், வயல்கள், பூந்தோட்டம் போன்றனவும் வகுப்பறைக் கற்பித்தலின்போது விலங்குகள், தாவரங்கள், மண் வகைகள் போன்றனவும் உண்மைப் பொருட்களாகப் பயன்படும் கற்பித்தல் சாதனங்கள் ஆகும். பூகோளம், கோள்நிலையம் போன்றனவும் கண், இதயம், சிறுநீரகம்

போன்றவற்றின் மாதிரிப் பொருட்களும் உண்மைப் பொருளை ஒத்த ஆனால் உருவில் சிறிய/ பெரிய அமைப்புகள் ஆகும். இவை மாதிரிப்பொருட்கள் எனப்படும். உண்மைப் பொருட்களைப் பெற முடியாதபோது மாதிரிப்பொருட்களும், மாதிரிப்பொருட் களைப் பெற முடியாதபோது படங்கள் கோட்டுப் படங்கள் போன்றனவும் பயன் படுத்திக் கற்பிக்கலாம். ஆனால் உண்மைப் பொருட்கள், கூடிய கற்றல் அனுபவங்களைத் தரக்கூடியன. பல்வேறு புலன்களுடாகவும், மாணவர் அனுபவம் பெறக்கூடிய வகையில் துணைச் சாதனங்களின் தெரிவு அவசியமாகின்றது.

சமூகக்கல்வி, விஞ்ஞானம், விவசாயம், மனைப்பொருளியல் போன்ற பாடங்களுக்கு ஆய்வுகூடங்கள் அவசியம். வகுப்பறையில் மேற்கொள்ள முடியாத செயற்பாடுகளுக்கு ஆய்வுகூடங்கள் பெரிதும் துணைபுரியும். கற்பித்தல் துணைச்சாதனங்களை வைத்துப் பேணுவதிலும் இவை முக்கியம் பெறுகின்றன.

யாழ். மாவட்டத்தில், குறிப்பாக யாழ். கல்விக் கோட்டத்திலும் நல்லூர் கல்விக் கோட்டத்திலும் தற்போதைய விஞ்ஞான ஆய்வுகூடவசதிகளை நோக்கிய போது, யாழ். கல்விக் கோட்டத்தில் இயங்கும் 23 பாடசாலைகளில் 10 பாடசாலைகளில் விஞ்ஞான ஆய்வுகூட வசதி உண்டு. 13 பாடசாலைகளில் ஆய்வுகூடம் இருந்தும் ஆய்வு கூட உபகரணங்கள் இன்றிக் காணப்படுகின் றன. நல்லூர் கல்விக்கோட்டத்தில் இயங்கும் 38 பாடசாலைகளில் 24 பாடசாலைகளில் ஆய்வுகூட வசதிகள் உண்டு. 10 பாடசாலைக ளில் உபகரணவசதிகள் இன்றிக் காணப் படுகின்றன. 4 பாடசாலைகளில் ஆய்வுகூட கட்டடம் அழிந்த நிலையில் காணப்படுகின் றது.[8] உபகரண வசதிகள் இன்மைக்கும், கட்டடங்களின் அழிவுக்கும் போர்க்காலச் சூழலே காரணமாக அமைந்தது. இவ்வாறு ஆய்வுகூட வசதிகள் அற்றுப்போன பாடசாலை மாணவரது விஞ்ஞான பாடக்கற்கையானது, ஆய்வுகூட வசதிகளுள்ள பாடசாலை மாணவரது விஞ்ஞான பாடக்கற்கையிலும் பார்க்கக் குறைந்த வாய்ப்பு நிலமையைக் கொண்டு காணப்படுவது தெரிகின்றது.

தேவையான கற்பித்தல் சாதனங்கள், ஆய்வுகூடங்கள் எல்லாப் பாடசாலைகளுக்கும் கிடைக்கக் கூடியவாறு ஒழுங்குகள் மேற் கொள்ளப்பட வேண்டும். வசதி படைத்த பாடசாலைகள் மட்டும் வசதிகளை அனுபவிக்க வசதி குறைந்த பாடசாலைகள் தொடர்ந்தும் பின்னடைந்து போவது தடுக்கப்பட வேண்டும். எல்லாப் பாடசாலைகளிலும் துணைச் சாதனங்களுடனான கற்பித்தலை முன்னெடுக்க முயற்சிகள் மேற்கொள்ளப்பட வேண்டும். செய்முறைகளுடனும் கற்பித்தல் துணைச் சாதனங்களுடனுமான கற்பித்தல் முறைகளைப் பயன்படுத்திக் கற்பிக்கும்போது மாணவரது அடைவு உயர்கின்றது என்பது முன்னர் ஆய்வொன்றின் மூலம் அறியப் பட்டுள்ளது.[9]

கற்பித்தல் துணைச்சாதன வசதிகளை, தொடர்பான ஆசிரியர்கள் பெறும் வண்ணம் பாடசாலை அதிபர்கள் வளவசதிகளை ஏற்படுத்திக் கொடுக்க வேண்டும் அவற்றினைப் பயன்படுத்தி மாணவரிடையே உணர் அடைவைப் பெற ஆசிரியர்கள் முயற்சிகள் செய்ய வேண்டும்.

பௌதீக வளம்

பாடசாலைகளின் பௌதிக வளங்க ளான காணி, கட்டிடம், தளபாடம், நூலகம், விளையாட்டு மைதானம், கிணறு, மலசலகூடம் போன்றன காணப்படுகின்றன. இப்பௌதிக வளங்களின் செறிவு பாடசாலைகளுக்குப் பாடசாலை வேறுபாடு கொண்டதாகக் காணப்படுகின்றது. இவ்வளங்கள் தொடர்பாக நோக்குகின்ற போது சில பாடசாலைகள் நிறைந்த வளத்துடனும், சில பாடசாலைகள் குறைந்த வளத்துடனும் உள்ளன. இத்தகைய வளங்கள் மாணவரது கற்றல் நடவடிக்கை களுக்குக் குந்தகமாகக் (வசதியற்றுக்)

காணப்படும் போது வழமையான கற்றல் இடமாற்றம் இடம் பெறுவதற்கான உடலியல், உளவியல் சூழல் கிடைக்கப் பெறாது அவர்களது கல்வி அடைவு பின்னடைய நேரிடும். இப்பௌதிக வளங்களின் பற்றாக் குறை ஆசிரியரது கற்பித்தல் நடவடிக்கை களுக்கும் உறுதுணையாக அமையாது போய்விடுகிறது.

இவ்வாறான பற்றாக்குறையானது அனேகமாகக் கிராமப்புற, கரையோரப்புற அமைவிடங்களில் உள்ள பாடசாலைகளில் பெரிதும் காணப்படுகின்றது. பொது மண்டபம், விஞ்ஞான ஆய்வகம், நூலகம், மலசலகூடம், தேனீர்ச்சாலை, ஆசிரியர் தங்கும் அறை போன்றன பெரும்பாலான இப்பாடசாலைகளில் இல்லை எனலாம். ஆனால் நகர்ப்புறப் பாடசாலைகளில் இவ்வசதிகள் பெரும்பாலும் உண்டு. யாழ். மாவட்டத்தைப் பொறுத்த வரையில் கரையோர, கிராமப்புறப் பாடசாலைகளில் கட்டிடங்கள், தளபாடங்கள் என்பனவும் ஏனைய பௌதிக வளங்களும் யுத்த அனர்த்தங்களால் பெருமளவுக்குப் பாதிக்கப் பட்ட நிலையில் காணப்படுகின்றன.

யாழ். கல்விக்கோட்டத்தில் உள்ள 23 பாடசாலைகளுள் 11 பாடசாலைகள் வளம் குறைந்த பாடசாலைகளாகக் காணப்படுகின் றன. இவற்றுள் 9 பாடசாலைகள் கரையோரப் பாடசாலைகள் ஆகும். கரையோரப் பாடசாலைகளுள் 5 பாடசாலைகள் யுத்த அனர்த்தங்களால் கட்டடங்களின் பகுதி அழிவுற்ற நிலையில் உள்ளன. இதே போல் நல்லூர் கோட்டத்திலுள்ள 38 பாடசாலை களுள் 27 பாடசாலைகள் வளம் குன்றியவை யாகக் கருதப்படுவதுடன் 12 பாடசாலைகள் கட்டடங்கள் பகுதி அழிவுற்ற நிலையிலும் உள்ளன.[10] இவ்வாறான பாடசாலைகளில் மாணவர் மரநிழலிலும், தற்காலிக கொட்டகைகளிலும் புற்தரைகளிலும் இருந்து கல்வி கற்கும் நிலை காணப்படுகின்றது. இடம்பெயர்ந்த பாடசாலைகளில் இந்நிலைமை மேலும் மோசமடைந்து காணப்படுகின்றது.

யாழ்ப்பாண மாவட்டத்தில் இயங்குகி ன்ற பாடசாலைகளை நோக்கின் 1995இல் ஏற்பட்ட இடப்பெயர்வினால் வலயம்-1 இல் (31.10.1997இல் உள்ளபடி) 81.1 வீதமான பாடசாலைகளும் வலயம்-2 இல் 93 வீதமான பாடசாலைகளும் மட்டுமே தற்போது இயங்கு கின்றன.11 இவை தொடர்பான விபரங்கள் அட்டவணை 6, 7 ஆகியவற்றில் காட்டப் படுகின்றன. யாழ்ப்பாண மாவட்டம் முழுவதிலும் உள்ள 502 பாடசாலைகளுள் 62 பாடசாலைகள் இயங்காமல் உள்ளன. அதாவது 12.4 வீதமான பாடசாலைகள் யுத்த அனர்த்தத்தினால் ஏற்பட்ட இடப்பெயர்வி னால் இயங்காமல் உள்ளன. 87.6 வீத பாடசாலைகள் மட்டுமே இயங்குகின்றன.

அட்டவணை : 6

யாழ், கல்வி வலயம் 1 இல் உள்ள இயங்கும் பாடசாலைகள் பற்றிய விபரம் 31.10.1997 இல் உள்ளபடி

1995 சூரியபிரகாச நடவடிக்கைக்கு முன்னர் யாழ். குடாநாட்டில் கல்வி வலயம் 1இல் இயங்கிய பாடசாலைகள் தொகை கோட்ட ரீதியாக		தற்போது இயங்குகின்ற பாடசாலைகள்		தற்போது இயங்காமல் உள்ள பாடசாலைகள்		பாடசாலைகள் இயங்காமைக்கான காரணம்
கோட்டம்	தொகை	தொகை	வீதம்%	தொகை	வீதம்%	
1. யாழ்ப்பாணம்	32	24	75	08	25	யுத்த அனர்த்தம்
2. நல்லூர்	40	40	100	—	—	காரணமாக
3. சாவகச்சேரி	66	65	98.48	01	01.52	இடப்பெயர்வு
4. சாவக்கச்சேரி	34	15	44.1	19	55.9	
5. ஊர்காவற்றுறை	32	18	56.25	14	43.75	
6. நெடுந்தீவு	10	10	100	—	—	
7. பனை	13	12	92.30	01	07.7	
மொத்தம்	227	184	81.10	43	18.90	

ஆதாரம் : கோவை இல. யாழ்./ கல்வி நிர்வாகம்/ 1/ 193, வலயம் –1
கல்வித் திணைக்களம், யாழ்ப்பாணம் 1998.

அட்டவணை : 4

யாழ், கல்வி வலயம் 2 இல் இயங்கும் பாடசாலைகள் பற்றிய விபரம் 01. 09. 1997

1995 சூரியபிரகாசம் இராணுவ நடவடிக்கையின் முன்னர் யாழ். கல்வி வலயம் 2இல் இயங்கிய பாடசாலைகள் தொகை கோட்ட ரீதியாக (31.10.1995)		தற்போது இயங்குகின்ற பாடசாலைகள்				தற்போது இயங்காமல் உள்ள பாடசாலைகள்	
கோட்டம்	தொகை	சொந்த இடத்தில்	வேறு இடத்தில்	மொத்தம்	வீதம்%	தொகை	வீதம்%
1. மருதங்கேணி	19	12	05	17	89	02	11
2. பருத்தித்துறை	33	31	02	33	100	—	—
3. கரவெட்டி	32	31	01	32	100	—	—
4. கோப்பாய்	43	34	07	41	95	02	05
5. உடுவில்	33	28	02	30	91	03	09
6. தெல்லிப்பழை	42	13	18	31	74	11	26
7. சண்டிலிப்பாய்	41	34	06	40	98	01	02
8. சங்கானை	32	30	02	32	100	—	—
மொத்தம்	275	213	43	256	93%	19	07%

ஆதாரம் : கோவை இல. யாழ்./ கல்வி வலயம் - 2/ திட்/ 30, வலயம் –2
கல்வித் திணைக்களம், யாழ்ப்பாணம் 1998.

வலயம் – 2இல் உள்ள 275 பாடசாலைகளுள் மட்டும் 256 பாடசாலைகளே இயங்குகின்றன. இவற்றுள் 213 பாடசாலைகள் தமது சொந்த இடத்திலேயே இயங்குகின்றன. 43 பாடசாலைகள் தமது சொந்த இடத்தில்லாது இடம் பெயர்ந்து வேறு இடத்தில் இயங்குகின்றன. வேறு இடத்தில் இயங்குவனவற்றிலும் சில பாடசாலைகள் வேறு பாடசாலையுடனும், சில தற்காலிக கொட்டகைகளிலும் சில தனியார் காணிகளிலும் இயங்குகின்றன.

இவை தொடர்பான விபரம் அட்டவணை 8இல் காட்டப்பட்டுள்ளது.

அட்டவணை : 8 வலயம் – 2 இல் இயங்கும் பாடசாலைகள் பற்றிய விபரம்

பாடசாலைகளின் முழுத்தொகை	தற்போது இயங்கும் பாடசாலைகள்				இயங்காத பாடசாலைகள்
	சொந்த இடத்தில் இயங்குபவை	வேறு இடத்தில் இயங்குபவை			
		வேறு பாடசாலையுடன்	தற்காலிக கொட்டகையில்	தனியார் காணியில்	
275	213	24	06	13	19

ஆதாரம் : கோவை இல. யாழ்./ கல்விவலயம் 1/ திட்/ 30, வலயம் 2, கல்வித் திணைக்களம், யாழ்ப்பாணம் 1998.

இவ்வாறான இடம் பெயர்ந்த நிலையில் வேறு இடத்தில் இயங்கும் பாடசாலை மாணவர்களது கல்வியானது பாதிப்படைந்த நிலையிலேயே காணப்படும்.

வழமையான சூழல் ஏற்படும் வரை தற்காலிக கொட்டகைகளையேனும் மேலும் அமைத்து மாணவர் கற்பதற்கான இடவசதிகளை ஏற்படுத்திக் கொடுக்க வேண்டும். அரச உதவிகள் பாடசாலைகளுக்குக் கிட்டும் வரையிலாவது பெற்றோர், நலன் விரும்பிகள், வெளிநாட்டு நிறுவனங்கள் போன்றவற்றின் உதவிகளைப் பெற்று பாடசாலை அபிவிருத்திச் சபைகள் இவ்வாறான இடப் பிரச்சினைகளைத் தீர்க்க முன்வர வேண்டும். வருடாந்த நிதி ஒதுக்கீட்டை கல்வித் திணைக்களங்கள் மேற்கொள்கின்ற போது இவ்வாறு கஷ்டப்படும் பாடசாலைகளுக்கு முன்னுரிமை வழங்க வேண்டும். வளங்குன்றிய பிரதேசங்களையும் வளமாக்க முயல்வது அரசினதும் சமூகத்தினதும் பொறுப்பான நிறுவனங்களினதும் முதல் நோக்கமாக இருக்க வேண்டும்.

கட்டிடங்கள், தளபாடங்கள், ஆய்வுகூடங்கள், நூலகம், விடுதி வசதி, நீர் வழங்கல், சுகாதாரவசதி என்பன பாடசாலைச் சூழலுக்கு இயைந்தவாறு காணப்படும் போது கற்றல், கற்பித்தல் வினைத்திறன் மேலும் சிறந்ததாக அதிகரிக்கப்படும்.[12] ஒரு பாடசாலைச் சூழலில் கட்டிடங்கள் மட்டும் இருந்தால் போதாது. தளபாடங்கள் மாணவரது வயது, பருமன், எண்ணிக்கை என்பனவற்றுக்கேற்ப பொருத்தமானதாக இருத்தல் வேண்டும். இன்றேல் கற்றல் செயற்பாட்டிற்கு அசௌகரியங்கள் ஏற்பட்டு அது மாணவர் அடைவிலும் தாக்கம் விளைவிக்கும். பாடசாலைகளிலும் தளபாடப் பற்றாக்குறை உள்ள போது அரச நிதியை மட்டும் எதிர் நோக்கியிராது, தமது பாடசாலை வளங்களைப் பயன்படுத்தியும் இக்குறையை ஓரளவு நிவர்த்தி செய்யலாம். கல்வித் திணைக்களத்தின் திட்டமிடல் பிரிவினால் பாடசாலைகளிலுள்ள கட்டிடங்கள், தளபாடங்கள் பற்றாக்குறைகள் காலாகாலம் ஆராயப்பட்டு அதைத் தடுக்கும் முயற்சிகள் மேற்கொள்ளப்பட வேண்டும்.

பாடசாலைகளில் நூலக வசதிகள் காணப்படும் போது அது கற்பித்தல் கற்றல் செயற்பாட்டுக்கும் துணை வசதியாகக் காணப் படும். மாணவர் கற்றலில் பிரச்சினைகளை எதிர்நோக்கும் போது நூலகத்தினைப் பயன்படுத்தி விளக்கம் பெற முடியும். மாணவரது வாசிப்புத்திறன், சிந்தனை, ஆராய்வூக்கம், படைப்பாற்றல் போன்றவற்றை வளர்த்தெடுப்பதில் சிறந்த ஒரு நூலகம் துணை நிற்கின்றது. மேலதிக நேரங்களைப் பயனுள்ள முறையில் கழிப்பதற்கும் மாணவருக்கு நூலகம் உதவும். இங்கு கிடைக்கப் பெறும் நூல்கள் மாணவருக்குப் பொருத்தமானவையாக அமையும் வண்ணம் கவனிக்கப்பட வேண்டியது பாடசாலை நிர்வாகிகளினதும் ஆசிரியர்களினதும் பொறுப்பு ஆகும். மாணவரது நூலகப் பயன்பாட்டை அதிகரிக்கச் செய்யும் போது அவர்களது அறிவுக்கான தேடல் விரத்தி பெற்று அவர்களது அடைவிலும் முன்னேற் றம் காணப்படும். யாழ். மாவட்டத்தில் நூலக வசதிகள் கொண்ட பாடசாலைகளுள் பெரும் பாலானவை நகர்ப்புறப் பாடசாலைகளாகும். இந்த நூலக வசதிகளை ஏனைய பாடசாலைகளுக்கும் பொருத்தமான அளவில் ஏற்படுத்திக் கொடுக்க வேண்டும். உ-ம் யாழ். கல்விக்கோட்டத்திலேயே 23 பாடசாலைகளுள் 10 பாடசாலைகளில் நூலகம் வசதியாக உண்டு. ஒரு பிரபல நகரப் பாடசாலையில் நூலகம் இருந்தும் யுத்த அனர்த்தத்தினால் நூல்கள் அற்றுப்போயின. 12 பாடசாலையில் நூலகமே இல்லை.[13] இவை கல்வியிலும் பாதிப்பை ஏற்படுத்தும் ஐயமில்லை.

நிதி வளம்

ஒரு நாட்டின் பொருளாதார அபிவிருத்திக்கும் கல்வி அபிவிருத்திக்கும் நிறைவான நேர் தொடர்பு காணப்படுகின்றது. மக்களின் வாழ்க்கைத்தரம் உயர்வதற்கு இவை இரண்டினதும் தொடர்பும் இணைப்பும் அவசியமாகின்றது.[14]

பாடசாலைகளை எடுத்துக் கொண்டால் இவற்றுக்கான நிதிவளம் அதிகரிக்கும் போது அங்கு காணப்படும் ஏனைய வளங்களின் தரமும் அதிகரிப்பது கண்கூடு. தனியார் பாடசாலைகளும், தேசிய பாடசாலைகளும் நிதிவளம் தொடர்பான பிரச்சினைகளை அதிகம் கொண்டிருப்பதில்லை. புதிய மாணவர் அனுமதி, மத்திய அரசின் நேரடித் தொடர்பு என்பன முறையே மேற்படி பாடசாலைகளுக்குப் போதிய நிதிவளத்தைப் பெற்றுக் கொடுக்கும். நகர்ப்புற 1AB, 1C பாடசாலைகளுக்கும் ஓரளவு நிதிவளம் பெறக்கூடிய வாய்ப்புகள் காணப்படுகின்றது. இப்பாடசாலைகள், பழைய மாணவர் சங்கம், லியோ, இன்ரறக்ற் போன்ற கழகங்கள், சாரணர் இயக்கம், முதலுதவிப் படை, கலை நிகழ்ச்சிகள், அதிஷ்டலாபச் சீட்டிழுப்பு, பாடசாலை அபிவிருத்திச் சபை என்பவற்றின் மூலம் ஓரளவுக்கு தமது நிதி வளத்தைப் பெருக்கிக் கொள்கின்றன. பெரிய பாடசாலை கள் தமது செயற்பாட்டால் தாம் ஏற்படுத்திக் கொண்ட புகழும் கூட இந்நிதி வளப் பெருக்கத்துக்குக் காரணமெனலாம். பழைய மாணவர் சங்கமும் பாடசாலை வளர்ச்சியில் பெரும் பங்காற்றி வருவது இன்றைய கால கட்டத்தில் பெரும்பாலும் அவதானிக்கக் கூடியதாக உள்ளது.

சிறிய பாடசாலைகள் போதிய நிதிவசதி கொண்டிருப்பது மிகவும் அரிது. இப்பாடசா லைகள் பெரும்பாலும் மாணவரது வசதிக் கட்டணம், பாடசாலை அபிவிருத்திச்சபை என்பன மூலம் பெறப்படும் பணம் போன்றவை தவிர நிதி திரட்டும் ஏனைய பக்க நடவடிக்கை களை மேற்கொள்வது குறைவு. பாடசாலையை அபிவிருத்தி செய்வது என்றால் தனித்து அரசை மட்டும் நம்பியிராது சமூகத்தின் ஒத்தாசைகளைப் பெறும் முயற்சிகளிலும் பாடசாலைகள் ஈடுபட வேண்டும். மாணவர் கற்றலுக்கான சூழலை ஏற்படுத்திக் கொடுக்க வேண்டும். பாடசாலையில் கிடைக்கப் பெறும் நிதிவளமானது மாணவர் அடைவில் பெரும் தாக்கம் கொள்வது வெளிப்படையாக உள்ளது.

யாழ். மாவட்டத்தைப் பொறுத்தவரையில் அரசியல் சூழல் குழப்பம் மிகுந்ததொன்றாகக் காணப்படுவதால் இப்பகுதிகளுக்கான நிதி ஒதுக்கீட்டிலும் அரசு பாரபட்சம் காட்டுவது கடந்த சில ஆண்டுகளாக நடைபெற்று வருகின்றது. இதனால் சுயநிதிவளப் பெருக்கக் கூடிய முறைகளைக் கையாளும் பாடசாலைகள் தவிர அரசை மட்டும் நம்பி வாழும் பாடசாலைகளின் வளர்ச்சியில் மந்த போக்கே காணப்படுகின்றது. இதனால் மாணவரும் சிறந்த பெறுபேறுகளைக் காட்டுவதில்லை. எனவே ஒரு பாடசாலையின் வள அதிகரிப்பில் அரசு மட்டும் அல்லாமல் அதிபர், ஆசிரியர், மாணவர், பெற்றோர், பழைய மாணவர், சமூகம் என்ற வகையில் எல்லோரும் ஒத்துழைப்பை நல்கும் போது மாணவரது அடைவு உயர்த்தப்படும்.

சமூக - பொருளாதாரக் காரணிகள்

பெற்றோரது குடும்பப் பின்னணி, சமூகக் காரணிகள் என்பனவும் பாடசாலையின் ஏனைய வளங்களுடன் சேர்ந்து பிள்ளைகளது அடைவில் தாக்கம் ஏற்படுத்துகின்றமையைக் காணலாம். வளம் குன்றிய பாடசாலைகளில் கற்கும் மாணவரைக் கருத்தில் கொண்டால் இவர்களது பெற்றோரின் சமூகப் பின்னணி பெரும்பாலும் வறுமைக்கோட்டின் கீழ் காணப்படுவது தெரிகின்றது. இப்பெற்றோர் பெரும்பாலும் அரச ஊதியம் அற்றவர்களாகவோ, போதிய கல்வி கற்காதவர்களாகவோ, தொழிலாளர்களாகவோ இருந்து பொருளாதார ரீதியில் பின்தங்கியவர்களாக உள்ளனர். இப்பெற்றோர் தம்பிள்ளைகளின் கல்வியில் காட்டும் ஊக்கமும் குறைவு. இது பற்றிச் சிந்திக்கும் ஆற்றலோ அவகாசமோ கூட இவர்கட்கு இருப்பதில்லை. தம் பிள்ளைகளை ஒழுங்காகப் பாடசாலைக்கு அனுப்பி வைப்பதில்லை. வீட்டில் உதவிக்கோ அல்லது பெற்றோருடன் தொழிலுக்குக் கூட்டிச் செல்வதிலோ காட்டும் அக்கறை, தம் பிள்ளைகளின் கல்வி வளர்ச்சியில் காட்டுவதில்லை. இவ்வாறான பிள்ளைகளினது உளநிலையும் ஏனைய சாதாரண மாணவரது உளநிலையை விட வேறுபட்டதாகவே உள்ளது.

இவ்வாறான சமூக அழுத்தங்களுக்கு முகங்கொடுத்து கல்வி வளர்ச்சியில் காட்டும் அக்கறைதானும் இங்குள்ள அதிபர், ஆசிரியர்களுக்கு மந்தமாகவே காணப்படுகின்றது. இவ்வாறான நிலைமைகளைக் களைந்தெறிந்து பிள்ளைகளது கல்வி வளர்ச்சியில் பாடசாலை, பெற்றோர், சமூகம் என்பன அக்கறை காட்டாது விட்டால் சமூக வளர்ச்சி பின் தள்ளப்படும். இப்பகுதியிலுள்ள பெற்றோரைப் பாடசாலைக்கு அழைத்துக் கல்வி விருத்தி தொடர்பான கலந்துரையாடல்கள், ஆலோசனைகள் வழங்குவதன் மூலம் இவர்களைப் பாடசாலை சமூகம் என்ற கட்டுக் கோப்பினுள் இணைக்கலாம். இவர்களது ஆலோசனைகளைப் பெறும் வகையில் பாடசாலை அபிவிருத்தித் திட்டங்களை மாற்றி அமைக்கலாம்.

பணவசதி படைத்த பெற்றோர் பெரும்பாலும் தேசிய, நகர, தனியார் பாடசாலைகளுக்குத் தம்பிள்ளைகளை அனுப்பி வைக்கும் வாய்ப்பைப் பெறுகின்றனர். இப்பாடசாலைகளில் ஆசிரிய வளங்களும், ஏனைய வளங்களும் நிறைந்து காணப்படுவதாலும், இப்பாடசாலைகளில் தம்பிபிள்ளைகள் கற்கிறார்கள் என்ற புகழுக்காகவும் கூட இப்பாடசாலைகளில் அனுமதி பெற ஆர்வம் காட்டுகின்றனர். இதனால் ஏனைய பாடசாலைகளுக்கான மாணவ வளமும் கூட அருகிப் போகின்றது. புகழ்பூத்த பாடசாலைகளில் மாணவவளம் செறிவாக உள்ளபோது அவர்களின் ஆற்றல் வீச்சும் பரந்ததாகின்றது. இதனால் இப் பாடசாலைகளின் தேர்வுப் பெறுபேறுகளும் பரந்த விச்சில் உயர்ந்ததாகக் காணப்படுகின்றது. இப்பாடசாலைகளுடன் போட்டி போட்டுக் கொள்ள முடியாத நிலையில் வளம் குன்றிய பாடசாலைகளது அடைவு காணப்படுகின்றது. எனவே, சமூக-பொருளாதாரக் காரணிகள் கூட மாணவரது

கல்வியிலும் அவர்களது அடைவிலும் பெரும் தாக்கம் விளைவிக்கின்றமை காணப் படுகின்றது.

முடிவுரை

கல்வித் திணைக்களங்கள், பாடசாலை களுக்கு வளங்களைப் பகிர்ந்தளிக்கும் போது வளப்பற்றாக்குறையினால் பாதிக்கப்பட்ட பாடசாலைகளுக்கே முன்னுரிமை வழங்க வேண்டும். இளம் சமுதாயத்தின் வளர்ச்சிப் போக்கில் அவர்களது மனதில் கசப்புணர்வு கள் உருவெடுக்காத வகையில் அறிவை வளர்க்க வசதிகள் செய்யப்பட வேண்டும். பாடசாலை அதிபர், ஆசிரியர்கள், மாணவர் கள், சமுகம் என்பவற்றுக்கிடையே ஆரோக்கிய மான தொடர்பை ஏற்படுத்த வேண்டும். இவர்களுடன் பாடசாலையின் ஏனைய வளங்களும் நன்முறையில் ஒன்றிணைவாக அமையும் போது பாடசாலைகள் அபிவிருத்தியடைந்து மாணவரது கல்வியும் உயர்நிலைக்கு வளர்ச்சி பெறும்.

யாழ். மாவட்டத்தைப் பொறுத்த வரை யில் போர்க்காலச் சூழ்நிலைமைகளினால் பல பாடசாலைகள் இடம் பெயர்ந்தும், தற்காலிக கட்டடங்களில் அமைந்தும் இயங்காமலும் உள்ளன. தமது பழைய இடத்தில் இயங்கும் பல பாடசாலைகள் தானும் வளங்கள் அழிந்த நிலையில் உள்ளன. பெருமளவிலான ஆசிரியர்களும் மாணவர்களும் இடம் பெயர்ந்துள்ளமையினால் இங்கு ஆசிரிய, மாணவ வளங்கள் பாடசாலைகளில் குன்றிக் காணப்படுகின்றன. போக்குவரத்து நடவடிக்கைகளின் போது எதிர்நோக்கும் தடங்கல்களினால் ஆசிரியர்களும் மாணவர் களும் உரிய நேரத்துக்குப் பாடசாலை செல்ல முடிவதில்லை. இக்காரணிகளும் மாணவரது கல்வியில் பெரும் தாக்கத்தை ஏற்படுத் துகின்றன. கோட்டங்களுக்கிடையேயுள்ள பாடசாலைகளிலும் கோட்டங்களுக்குள்ளே உள்ள பாடசாலைகளிலும் மாணவரது கல்வி வாய்ப்பில் ஏற்றத்தாழ்வுகள் காணப்படுகின்றன.

ஆகவே மேற்குறித்த கல்வியுடன் தொடர்புடைய அனைத்து அம்சங்களும் சீர் தூக்கப்பட்டு ஈடு செய்யப்படும் போதே மாணவரது கல்வி அடைவிலும் ஏற்றம் காணமுடியும்.

அடிக்குறிப்புகள்

1. வ. ஆறுமுகம், ***வகுப்பறைக் கற்பித்தல்,*** செட்டியார் அச்சகம், யாழ்ப்பாணம். 1989, ப. 6.

2. பொ. பாலசுந்தரம்பிள்ளை, "பாடசாலைகளில் புவியியல் கல்வியின்" இன்றைய போக்கும் இதனைக் கற்பித்தலில் கவனிக்க வேண்டிய குறிப்பிகளும்', ***கலைஞானம்***- 3, 1982/ 83, கல்விக்கழகம், யாழ்ப்பாணப் பல்கலைக்கழகம், ப. 34.

3. i) ***Progress Report on Education in jaffna District as at 31st Oct,*** 1997, file no: J/EA/1/193, Department of Education Jaffna, Zone 1, 1998.

   ii) ***Progress Report,*** file no: J/DE2/PI/30, Department of Education, Jaffna, Zon 11, 1998.

4. ***Op. Cit.***

5. வ. ஆறுமுகம், ***கல்விப்பாரம்பரியங்கள்,*** கல்விக்கழகம், யாழ்ப்பாணப் பல்கலைக்கழகம். 1994, ப. 32.

6. ***A. Karunanandan, Simulation as a medium of Education,*** The Educational aids Services of South East Asian Countries, Sri Lanka, 1982, p. 36.

7. ***Ibid,*** PP. 102 - 107.

8. Data from the relevant Records at the Department of Education, Jafna. Zone 1, 1998.

9. ***சு. அருளானந்தம், யாழ்ப்பாண மாவட்டத்தில் கனிஸ்ட இடைநிலை மட்டத்து (ஆண்டு 7.-8) விஞ்ஞான பாடத்தில் மாணவர் அடைவை மதிப்பிடுதல் பற்றிய ஓர் ஆய்வு*** முதுகலைமாணி ஆய்வுக் கட்டுரை- (வெளியிடப்படாதது) யாழ்ப்பாணப் பல்கலைக்கழகம், இலங்கை. 1990, ப. 188.

10. Data from the relevant Records at the Department of Education, Jafna. Zone 1, 1998.

11. i. ***Progress Report on Education in Jaffna - Zone 1,*** op. cit.

    ii. ***Progress Report - Zone II.,*** op.cit.

12. சபா. ஜெயராஜா, ***கல்வித்திட்டமிடல்,*** அபிவிருத்தி நிறுவன வெளியீடு, யாழ்ப்பாணம், 1987, ப. 48.

13. Data from the relevant Records at the Department of Education, Jafna. Zone 1, 1998.

14. ப. சந்திரசேகரம், ***கல்வித்தத்துவம்,*** யாழ்ப்பாணக் கூட்டுறவுத் தமிழ் நூற்பதிப்பு விற்பனைக் கழகம், யாழ்ப்பாணம், 1975, ப. 154.

இலங்கையின் தகவல் தொடர்பாடலில் தமிழ்

இராசரத்தினம் சிவசந்திரன்

1.0 அறிமுகம்

தகவல் தொடர்பாடலில் தமிழ் எனும் தலைப்பினுள் பின்வரும் துறைகள் ஆய்வுக்குட்பட வேண்டியனவாக அமைகின்றன. அஞ்சல் சேவைகள், தொலைத்தொடர்பூட்டல் சேவைகள், வெகுசனத் தொடர்பு சாதனங்கள் ஊடான சேவைகள் என்பனவே அவையாகும். மேற்படி சேவைகள் தகவல்களை பரிவர்த்தனை செய்பவை. இலங்கையில் சிறுபான்மையோர் பேசும் மொழியான தமிழ்மொழியினை பிரயோகிப்பதில் என்ன நிலைகளிலும் நிலைமைகளிலும் இச்சேவைகள் இருந்தன, இருக்கின்றன, இருக்க வேண்டும் என்பதை இவ் ஆய்வு ஓரளவு பரிசீலனை செய்ய முயல்கிறது.

மேற்படி ஆய்வுக்குரிய தரவுகள் வெளியிடப்பட்ட நூல்கள், கட்டுரைகள், அறிக்கைகளில் இருந்தும் கள ஆய்வு மூலம் பெறப்பட்ட தரவுகளைப் பயன்படுத்தியும் பெறப்பட்டன. கள ஆய்வினால் பெறப்பட்ட தகவல்கள், தரவுகள் என்பன எழுமாற்று வகைமாதிரியில் அமைந்த பேட்டிகள் மூலம் பெறப்பட்டவையாகும்.

1.1 மனித இனம் தோன்றி ஒரு இனக் குழுவாக வாழத் தலைப்பட்ட காலம் முதல் தகவல் பரிவர்த்தனைகள் அக்குழுவினரிடம் ஏதோ வழிகளில் இடம்பெற்று வந்துள்ளன. சைகை ஆக சத்தம் ஆக வரைவு ஆக இவை ஆரம்பத்தில் இடம்பெற்றிருக்க வேண்டும். பின்னர் சத்தம் பேச்சு மொழியாகவும் குறியீடு எழுத்தாகவும் பரிணமித்ததெனலாம். சைகைக் குறியீடுகளை இன்றும் பாரம்பரிய நடனங்களிற் காண்கின்றோம். ஒருவரின் தகவல் இன்னொருவருக்கு அல்லது ஒரு குழுவுக்கு பரிவர்த்தனையாகும்போது பின்வரும் செயற்பாடுகள் இடம்பெறும்.

தகவல் → ஊடகம் → பெறுதல் → புரிதல் → செயற்படுதல்

மனிதனைச் சமூகமாக மாற்றுவதற்கு தகவல் பரிவர்த்தனைச் செயற்பாடே பிரதான காரணியாக அமைந்தது எனலாம். மனித பண்பாட்டு வளர்ச்சியில் இதன் பங்களிப்பு மகத்தானது. மனித அறிவு வளர்ச்சிக்கும் அறிவுப் பரவலுக்கும் தகவல் பரிவர்த்தனை அடிப்படையாக அமைந்தது. தகவல் பரிவர்த்தனை இன்று உலகினைப் புவிக்கோள

கிராமம் (Global Village) ஆக மாற்றியுள்ளது. 'உள்ளங் கையில் உலகம்' என செல்ரெல் விளம்பரம் குறிப்பது, தகவல் பரிவர்த்தனையின் துரித வளர்ச்சியை சுட்டுவதற்குப் போதுமானது. இதன் வளர்ச்சி இந்த நாட்டினதும் தேசிய இனக் குழுவினதும் அபிவிருத்திக்கு இன்றியமையாத அடிப்படையாகும். தமிழ்பேசும் மக்களது சமூக பொருளாதார பண்பாட்டு அரசியல் வளர்ச்சிக்கும் அபிவிருத்திக்கும் அம்மக்களது கௌரவ இருப்பிற்கும் ஆளுமை பேணுகைக்கும் தகவல் தொடர்பாடலில் தமிழ்மொழிப் பிரயோகம் இன்றியமையாததாகும்.

2.0 இலங்கையில் தமிழ் பேசும் மக்கள் பரம்பல்

இலங்கையில் தகவல் தொடர்பாடலில் தமிழ்மொழி பிரயோக நிலையும் நிலைமைகளையும் பற்றி நோக்குவதற்கு இலங்கையில் தமிழ்பேசும் மக்களது பரம்பல் பற்றிய தெளிவு முதற்கண் அவசியம். இதுவே எங்கெங்கு எந்தளவிற்கு தமிழ்மொழி பிரயோகம் அவசியம் என்பதை கோடிட்டு காட்டும். இலங்கையில் தமிழ்பேசும் மக்கள் இலங்கைத் தமிழர், இந்தியர் தமிழர், இலங்கை சோனகர், இந்தியச் சோனகர் என நான்காக வகைப் படுத்தப்படுகின்றனர். இந்த வகுப்பு முறை 1911ஆம் ஆண்டிலிருந்து குடித்தொகை புள்ளி விபர அறிக்கைகளில் எழுத்தாளப்பட்டு வருகிறது.

நாடாளவிய ரீதியில் இறுதியாகப் பெறப்பட்ட குடித்தொகை கணிப்பு 1981ம் ஆண்டிலேயே பெறப்பட்டது. இத்தரவுகளின் படி மொத்த தமிழ்பேசும் மக்களில் 55.6 வீதத்தினர் வடகீழ் மாகாணத்திலும், 23.8 வீதத்தினர் மலைநாட்டுப் பகுதியாகிய மத்திய ஊவா மாகாணங்களிலும், 11.5 வீதத்தினர் தலைநகர் அமைந்திருக்கும் மேல் மாகாணத்திலும் ஏனைய 9.1 வீதத்தினர் ஏனைய 4 மாகாணங்களிலும் பரந்துள்ளதை அவதானிக்க முடிகின்றது. தமிழ் மக்கள் பெரும்பான்மையாகவும் செறிவாகவும் வாழும் பகுதிகள் வடகீழ் மாகாண விவசாய பிரதேசங்களாகவும், மலைநாட்டில் பெரும்தோட்டப் பகுதிகளாகவும் காணப்படுகின்றன. இந்தியத் தமிழருள் 63.1 வீதத்தினர் மலைநாட்டுப் பகுதியாகிய மத்திய ஊவா மாகாணத்தில் சிங்களவர்களுடன் இணைந்து வாழ்கின்றனர். இலங்கைத் தமிழரில் 65.1 வீதத்தினர் வடகீழ் மாகாணத்தில் தனித்த பெரும்பான்மையாக வாழ்கின்றனர். அம்பாறை மாவட்டத்தில் முஸ்லீம்கள் 41.6 வீதத்தினராகவும் திருகோணமலை மாவட்டத்தில் 33 வீதத்தினராகவும் காணப்படுகின்றனர். மேலும் முஸ்லீம்கள் நாடளாவிய ரீதியில் பெரும்பான்மை சிங்கள மக்கள் மத்தியில் நகரப்புறம் சார்ந்தும் சிற்சில குறிச்சிகளில் செறிந்தும் தம் தனித்துவப் பண்பாட்டைப் பேணி வாழ்வதோடு எவ்விடத்திலும் எத்தயக்கமுமின்றி தமிழ்மொழியைப் பேசிவருவதும் குறித்துரைக்கத்தக்கதாகும்.

2.1 மேற்படி 1981 ஆம் ஆண்டுத் தரவுகள் 17 வருட காலம் கடந்த இன்று பெரும் மாற்றத்திற்கு உள்ளாகி இருக்கும் என்பது தெளிவு. உள்நாட்டுப் போர் அனர்த்தங்களின் விளைவாக தமிழ்மக்களின் பெருந்தொகையானோர் சர்வதேச உள்ளூர் இடம்பெயர்வுக்கு உட்பட்டுள்ளனர். முஸ்லீம் மக்களும் இடம் பெயர்க்கப்பட்டுள்ளனர். இன்றைய நிலையையும் நிலைமைகளையும் கவனம் கொள்கையில் தமிழ்பேசும் மக்களின் குடிப்பரம்பல் ஒழுங்கில் பெரும் மாற்றம் நிகழ்ந்துள்ளதை அவதானிக்க முடிகின்றது. இவை பற்றி முறையான கணிப்பீடுகள் இன்மையால் உத்தேச கணிப்பீடுகளையே முன்வைக்க வேண்டியுள்ளது. உத்தேச கணிப்பின்படி இன்று வடகீழ் மாகாணத்தில் மொத்த தமிழ்பேசும் மக்களில் 40 வீதத்தினரே வாழ்வதாகக் கொள்ள முடியும். மிகுதி 60 வீதத்தினரும் பெரும்பான்மை சிங்கள மக்கள் வாழும் பிரதேசங்களிலும் வெளிநாடுகளில் இடம்பெயர்ந்தும் வாழ்கின்றனர். தலைநகர் அமைந்துள்ள மேல் மாகாணத்தில் மொத்தத் தமிழ் பேசும்

மக்களில் 20-25 வீதத்தினர் இருப்பரெனக் கணிப்பிட முடியும்.

பொதுவாக வடகீழ் மாகாணமே தமிழ் பேசும் மக்கள் பெருந் தொகையாக வாழும் பிரதேசம் என்றும், அப்பிரதேசத்தில் தமிழ் மொழி நிர்வாக மொழியாக அமைந்துவிட்டால், தமிழ்மொழிப் பிரயோகம் தொடர்பான சிக்கல் தீர்ந்துவிடும் என்றும் கூறப்படும் கருத்து தவறானது என மேற்படி தமிழ் பேசும் மக்களது பரம்பல் பற்றிய தகவல்கள் எடுத்துக் காட்டுகின்றன. எனவே தகவல் தொடர்பாடலில் தமிழ்மொழிப் பிரயோகம் இலங்கைத் தீவு முழுமைக்கும் உரிய வகையில் அமைந்தால் தான் அதனால் பயன் உண்டு.

3.0 தமிழ்மொழிப் பிரயோகம் பற்றிய சட்டங்கள்

1987 இல் இந்திய இலங்கை ஒப்பந்தத் தின்படி மாகாண மட்டத்தில் அதிகாரங்கள் பரவலாக்கப்பட்ட நிலையில் தற்போது மத்திய அரசு சில துறைகளையும் மாகாண அரசு சில துறைகளையும் கையாளும் அதிகாரத் தைக் கொண்டுள்ளன. மாகாண அரசிடம் பெருமளவு அதிகாரங்கள் பகிர்ந்தளிக்கப் படவில்லை என்ற குறைகள் முன் வைக்கப் படும் அதே நேரத்தில் சில துறைகளின் அதிகாரங்களே மாகாண அரசிற்கு அளிக்கப் பட்டுள்ளன. சுகாதாரம், கல்வி, சமூக சேவை கள், மாவட்ட நிர்வாகம், வீதி அமைப்பு ஆகிய துறைகளின் அதிகாரங்கள் மாகாண அரசிற்கு வழங்கப்பட்டுள்ளன. இந்த ஆய்வுக்குட்படும் அஞ்சல், தொடர்பூட்டல், வெகுசனத் தொடர்பு சாதனத் துறை மத்திய அரசின் நேரடி நிர்வாகத்தின் கீழ் வருவதாகும்.

3.1 1987 நவம்பர் 14 அமுலாக்கப்பட்ட இந்திய - இலங்கை ஒப்பந்தத்தின் பிரகாரம் அரசியல் யாப்பின் 13வது திருத்தம் சிங்களம் தமிழ் ஆங்கிலம் ஆகிய மொழிகள் அரச கரும மொழிகள் எனக் கூறுகின்றது. பின் இது சிறிது மாற்றத்திற்குட்பட்டு தமிழ் அவ்வாறே இருக்க ஆங்கிலம் தொடர்பு மொழியாக அமையும் எனக் கூறுகின்றது. 1988ஆம் ஆண்டின் 16வது திருத்தம் வடகீழ் மாகாணம் தவிர்ந்த ஏனைய மாகாணங்களில் சிங்களம் நிர்வாக மொழியாக இருக்க வேண்டுமென்று வலியுறுத்துகின்றது. மேலும் பிரதேச நிர்வாக மொழி தெரியாத ஒருவர் வேண்டின் அவரது மொழியில் அல்லது ஆங்கிலத்தில் மொழி பெயர்ப்பு வழங்க வேண்டுமென அறிவுறுத்தப்பட்டுள்ளது.

3.2 அஞ்சல், தொடர்பூட்டல், வெகுசனத் தொடர்பு சாதன அமைச்சு மத்திய அரசின் நேரடி நிர்வாகத்தில் வருவதாலும் பெரும் பாலான மாகாணங்களின் நிர்வாக மொழியாக சிங்களமே அமைந்திருப்பதாலும் மேற்படி அமைச்சு சார்ந்த துறை நடவடிக்கைகளில் சிங்களமொழி மேலாதிக்கம் செலுத்துவதை பொதுவாக அவதானிக்க முடிகிறது. வடகீழ் மாகாண சபை அது ஆரம்பித்த காலம் முதல் இன்று வரை மக்களால் தேர்ந்தெடுக்கப்பட்ட பிரதிநிதிகளின் அதிகாரத்தின் கீழ் வராமை யால் மறைமுகமாக மத்திய அரசு நியமித்த ஆளுநராலேயே நிர்வகிக்கப்படுகிறது. இதனால் வடகீழ் மாகாணத்திலும் தமிழ் மொழியை நிர்வாக மொழியாக பிரயோகிக்க வேண்டும் என்ற அழுத்தமும் கொள்கை உறுதிப்பாடும் வலுவானதாக அமைய முடியாத நிலைமைகள் உள்ளன.

இப்பொதுப்பட்ட நிலைமைகள் தகவல் தொடர்பாடலில் தமிழ்மொழிப் பிரயோகம் என்ற அம்சத்திலும் பிரதிபலிக்கவே செய்யும். இவற்றில் மேலும் தெளிவு பெறுவதற்கு தகவல் தொடர்பாடலில் வரும் துறைகள் ஒவ்வொன்றையும் தனித்தனியே நோக்குதல் வேண்டும். இவ்வகையில் அஞ்சல் சேவைகள், தொடர்பூட்டல் சேவைகள், வெகுசனத் தொடர்பு சாதனங்களின் சேவைகள் என்பனவற்றில் தமிழ் மொழிப் பிரயோகத்தின் நிலையையும் நிலமைகளையும் கவனம் கொள்கையில்

எல்லாத் துறைகளுக்கும் பொதுவான பிரச்சினைகளையும் சில துறைகளுக்குரிய சில தனித்துவமான பிரச்சினைகளையும் இனங் காண முடிகிறது.

4.0 அஞ்சல் பணிகள்

இலங்கையில் காலனித்துவ ஆட்சிக்கு முன்னர் இலக்கியங்கள் பேசும் மரபுவழி முறைகள் மூலமே தகவல் தொடர்பாடல்கள் சுதேச மொழிகளில் எப்பிரச்சினைகளும் இன்றி இடம்பெற்று வந்துள்ளன. அஞ்சல் பணிகளில் தற்போதைய அமைப்பு முறை 1815 இல் கொழும்பு, காலி, மாத்தறை, மன்னார், திருகோணமலை, யாழ்ப்பாணம் ஆகிய ஆறு பிரதேசங்களில் ஆறு அஞ்சல் அலுவலகங்கள் திறந்து வைக்கப்பட்டதோடு ஆரம்பமாகின. அக்காலத்தில் இலங்கைத் தீவின் அஞ்சல் பணிகளுக்கான இடஅமைவுத் தேர்வில் மூன்று இடங்கள் தமிழ் பிரதேசத்தில் அமைந்தமை அப்பிரதேசத்திற் கும் அங்கு வாழ்ந்த மக்களுக்கும் அக்கால அரசு முக்கியத் துவம் அளித்ததென்பதை காட்டுவதாகும்.

அஞ்சல் பணிகளின் இன்றைய நிலைகளையும் நிலைமைகளையும் நோக்கும் போது 1997 ஆம் ஆண்டின் தரவின்படி நாட்டில் 584 முதன்மை அஞ்சல் அலுவலகங் களும் 3500 துணை அஞ்சல் அலுவலகங்களும் 210 தனியார் முகவர் அஞ்சல் அலுவலகங்கள் உட்பட 4294 அஞ்சல் அலுவலகங்கள் உள்ளன. இதன்படி 15.5 கி.மீ. பரப்பளவிற்கு ஒரு அஞ்சல் அலுவலகம் என்ற ரீதியில் சேவை விரிவாக்கப்பட்டுள்ளது. மொத்தக் குடித்தொகை அடிப்படையில் 4339 பேருக்கு ஒரு அஞ்சல் அலுவலகம் என்ற ரீதியில் அஞ்சல் பணிகள் அமைந்துள்ளன. ஆண்டு ஒன்றுக்கு ஆளொருவருக்கான அஞ்சலின் எண்ணிக்கை 1948இல் 24இல் இருந்து 1972 இல் 44 ஆக அதிகரித்தது. 1997இல் இவ் வெண்ணிக்கை 29 ஆக வீழ்ச்சியடைந்துள்ளது. இதற்கு ஏனைய தொடர்பூட்டல் வசதிகளின் விரிவாக்கமே காரணமாகும். மேற்படித் தரவுகள் அஞ்சல் அலுவலகமும் அதன் பணிகளும் மக்களிடம் மிக நெருக்கமாக இணைந்துள்ளமையைக் காட்டுவனவாகும்.

அஞ்சல் அலுவலகங்களினால் வழங்கப் படும் பணிகளை பின்வருமாறு வகைப்படுத் தலாம். (01) அஞ்சல் சேவைகள் (அதாவது அஞ்சல்களை ஏற்றுக்கொள்வதும் விநியோகித் தலும். இதனுள் உள்ளூர் அஞ்சல், வெளி நாட்டு அஞ்சல், உள்ளூர்ப் பொதிகள், வெளி நாட்டுப் பொதிகள், கடுகதிப் பொதிகள், விரைவு அஞ்சல், பக்ஸ் அஞ்சல் என்பன அடங்கும்)

(02) காசுக்கட்டளை, தபாற்கட்டளை வழங்கல். அஞ்சல் அலுவலக சேமிப்பு புத்தகம் வழங்குதல். அஞ்சல் அடையாள அட்டை வழங்கல்.

(03) முகவர் சேவை (கமிசன் பெறும் சேவைகள்) இதனுள் வானொலி தொலைக் காட்சிப் பெட்டிகளுக்கான உரிமம் வழங்கல், தேசிய சேமிப்பு வங்கிக்கான சேவை, நீர் மின்சாரக் கட்டணங்களை அறவிடல், சில அலுவலகங்களில் பயண கடவுச் சீட்டுக்களை பெற்றுக் கொடுத்தல்.

(04) முகவர் சேவை (இலவசம்) ஓய்வு உதியம் வழங்குதல், காச நோய், புற்று நோய்களுக்கான அரச உதவிப் பணம் வழங்குதல். மிக்க வறியோர்களுக்கான உதவிப்பணம் வழங்குதல். விவசாய, மீன் பிடிகளுக்கான ஓய்வூதியம் வழங்கல்.

(05) வாகனப் போக்குவரத்தில் உடன் அபராதக் கட்டணத்தைப் பெறுதலும், பற்றுச் சீட்டு வழங்குதலும்.

மேலே குறிப்பிடப்பட்ட அதிகளவு சேவைகளை வழங்குவதன் மூலம் அஞ்சல் அலுவலகம் ஒன்று நீண்டகாலமாகவே வேறு எந்த அரச நிறுவனங்களையும் விட மக்களுடன் நெருக்கமாக இணைந்ததொரு நிறுவனமாகவுள்ளது. இச் சேவைகளைப் பெற மக்கள் தமக்குத் தெரிந்த மொழியினைப் பயன் படுத்துவதென்பது அரசு பேணவேண்டிய அடிப்படை உரிமையாக அமைகின்றது.

வடகீழ் மாகாணம் தவிர ஏனைய மாகாணங்களில், மேற்படிச் சேவைகளை தமிழ் பேசும் மக்கள் பெறுவதில் பல இடையூறுகள் உள்ளன. ஏலவே விபரித்தபடி இத்துறை மத்திய அரசின் நேரடி நிர்வாகத்தின் கீழ் வருவதால், வடகீழ் மாகாணம் தவிர்ந்த ஏனைய மாகாணங்களில் அஞ்சல் அதிபர், அலுவலகத்தில் பணியாற்றும் ஏனைய உத்தியோகத்தர், அஞ்சல் விநியோக ஊழியர்கள் என்போரில் 90 வீதத்திற்கு மேல் சிங்களவர்களாகவே உள்ளன. இவர்களில் மிக பெரும்பான்மையானவர்களுக்கு தமிழ் மொழியைப் பேசவோ, அதனை வாசித்து புரிந்து கொள்ளவோ முடியாது. மேலே விபரித்த அஞ்சலக சேவைகளை இதனால் தென்பகுதியில் வாழும் தமிழ் மக்கள் நிறைவாகப் பெற்றுக்கொள்ள முடியவில்லை. முக்கியமாக மேற்படிச் சேவைகளைப் பெறுவதற்குரிய படிவங்கள் தமிழ் மொழியில் இருப்பதில்லை. சில படிவங்கள் தமிழ் மொழியில் இருப்பினும் சிங்களப் பணியாளர்களால் அவற்றைப் புரிந்துகொள்ள முடியாது. எனவே, தமிழ்ப் படிவங்களை அவர்கள் ஏற்றுக் கொள்வதில்லை. தமிழர்களில் ஓரளவு உயர் மட்டத்தினர் அஞ்சல் சேவைப் படிவங்களை ஆங்கிலத்திலேயே நிரப்புகின்றனர். இதுகூட சில அஞ்சல் அலுவலகங்களில் புரிந்துகொள்ளப்படுவதில்லை.

இளைய தலைமுறையினர் குறிப்பாக க.பொ.த. (சா/த) பரீட்சை எழுதும் மாணவர்கள் அஞ்சல் அடையாள அட்டைகளைப் பெறவேண்டிய அவசியம் உள்ளது. இலங்கையின் வடகீழ் மாகாணங்களைத் தவிர்ந்த பகுதிகளில் வாழும் தமிழர் இன்றைய நிலையில் தமிழ் மொழியைப் பயன்படுத்தி இதனைப் பெற்றுக்கொள்ள முடியாத நிலைமை காணப்படுகின்றது. சிங்களம் அல்லது ஆங்கிலத்தையே படிவங்களை நிரப்ப பயன்படுத்த வேண்டும். பெரும்பாலும் அடையாள அட்டைகள் தனிச் சிங்கள மொழியிலேயே வழங்கப்படுகின்றன. தமிழர்கள் குறிப்பிடத்தக்க பெரும்பான்மையாக வாழும் மலையகப் பகுதிகளில் மாத்திரமன்றி முஸ்லிம்கள் பெரும்பான்மையாக வாழும் பகுதிகளில் கூட இந்நிலைமையே காணப்படுகிறது.

சிங்களத்துடன் தமிழும் அரச கரும மொழியென அரசியல் யாப்புக் குறிப்பிடுகின்ற போதிலும், நடைமுறையில் சிங்கள மொழியே வடகீழ் மாகாணம் தவிர்ந்த ஏனைய பகுதிகளில் நிர்வாக மொழியாக விளங்கிவருவதை மேற்படி அனுபவங்கள் தமிழ் மக்களுக்கு உணர்த்தி வருகின்றன.

வடகீழ் மாகாணங்களில் போர்ச் சூழல்கள் நிலவுவதை காரணம் காட்டி பல அஞ்சல் அலுவலகங்கள் மூடப்பட்டுள்ளன. பற்றாக்குறை ஊழியர்களுடன் சில இயங்கி வருகின்றன. அஞ்சல் அலுவலக நியமனமோ, ஊழியர் நியமனமோ இப்பகுதிகளில் குறிப்பிடும்படியாக இடம்பெறுவதில்லை. தென்பகுதி அஞ்சல் அலுவலகங்களில் தமிழ் ஊழியர் பல்வேறு காரணங்களுக்காக (பாதுகாப்பு) புதிதாக நியமிக்கப்படுவதில்லை. ஏலவே மேற்படித் துறைகளில் உயர் பதவி வகிக்கும் தமிழ்ப் பணியாளர்களும் ஓய்வு பெற்றுச் செல்லும்போது, அவ்விடத்தில் தமிழ் பேசும் ஊழியர் நியமிக்கப்படுவதற்கான சாத்தியக் கூறுகளும் அரிதே.

அஞ்சல்களை ஏற்றுக் கொள்ளல், விநியோகித்தல் எனும் முக்கிய தகவல் தொடர்பாடல் பணியிலும் தமிழ்மொழிப் பிரயோகம் குறைவே, தமிழில் முகவரி எழுதினால், அவ் அஞ்சல்கள் ஒழுங்காக உரியவர்களுக்கு சென்றடையாது என்ற அச்சத்தில் பெரும்பாலான தமிழர்கள் தமிழில் முகவரியை எழுதுவதில்லை. வடகீழ் மாகாணத்தில் தமிழில் முகவரி எழுதும் வழக்கம் கிராம மட்டங்களில் உண்டு. நகரம் சார்ந்தோரில் பெரும்பாலானவர்களும் அரச நிறுவனங்கள், அரச சார்பற்ற நிறுவனங்கள் பல்கலைக்கழகங்கள் உள்ளிட்ட பிரபல கல்வி நிறுவனங்கள் அனைத்தும் இன்றுவரை அஞ்சல் தொடர்புகளுக்கு பெருமளவிற்கு ஆங்கில மொழியையே பயன்படுத்தி வருகின்

றன. இன்றைய நிலையில் 100% தமிழ்மொழி பேசும் விரிவுரையாளர்கள், பணியாளர்கள், மாணவர்களைக் கொண்டுள்ள யாழ் பல்கலைக் கழகத்திலும் கிழக்கு பல்கலைக்கழகத்திலும் தகவல் தொடர்பு மொழியாக ஆங்கிலமே பயன்படுத்தப்பட்டு வருகின்றது. இதற்கு சில காரணங்கள் முன்வைக்கப்படுகின்றன. 1. நிர்வாக மொழியாக தமிழைப் பயன்படுத்து வது கடினம். 11. தமிழ் சுருக்கெழுத்தாளர் களும், தட்டெழுத்தாளர்களும், தட்டெழுத்து இயந்திரமும் பற்றாக்குறையாக உள்ளது என்பன போன்ற காரணங்கள் கூறப்பட்டா லும், பலரிடம் தமிழ் மொழியைப் பயன் படுத்துவது தாழ்வானதென்ற எண்ணமே மேலோங்கியிருப்பதாகத் தெரிகிறது. சிங்கள ஆட்சியாளர்களைத் திருப்திப்படுத்தும் எண்ணமும், நிர்வாக நடவடிக்கைகளில் ஆங்கிலத்தை பயன்படுத்துவதன் மூலம் நிர்வகிக்கப்படுவோரிடம் ஒரு அச்ச உணர்வை ஏற்படுத்தலாம் என்ற எண்ணமும் நிர்வாகத்திலுள்ள மூத்த தலைமுறையினரிடம் மேலோங்கியுள்ளது போல் தெரிகின்றது. இளைய தலைமுறையினரிடம் தமிழ் மொழி பிரயோகம் தொடர்பாக விருப்பு இருந்த போதிலும் தாழ்வு மனப்பான்மை காரணமாக மேற்படி விருப்பை செயற்படுத்த அஞ்சுகின்றனர்.

4.1 தொலைத் தொடர்பூட்டல்

1853 ஆம் ஆண்டு அலைக்சாண்டர் கிரகாம்பெல் தொலைபேசியைக் கண்டு பிடித்த பின்னர் மிக விரைவாக 1858இல் கொழும்புக்கும் காலிக்கும் இடையில் தொலை பேசிச் சேவை ஆரம்பமானதைத் தொடர்ந்து இலங்கையில் தொலைத்தொடர்பூட்டல் பணிகள் ஆரம்பமாயின. இலங்கையில் முதலாவது தொலைபேசி 1880 இல் தனியார் கம்பனி ஒன்றினால் நிறுவப்பட்டது. 1896 இல் காலனித்துவ அரசு தொலைபேசித் தொழிற்பாடுகளைத் தன் பொறுப்பில் எடுத்துக்கொண்டது. 1931 இல் 25 இணைப்புக் களை உள்ளடக்கிய தன்னியக்க தொலைபேசி பரிவர்த்தனை நிலையம் இரத்தினபுரி மாவட்டத்திலுள்ள தாவத்தையில் நிறுவப் பட்டது. 1949இல் காலியிலும், கண்டியிலும் தன்னியக்க தொலைபேசி பரிவர்த்தனை நிலையங்கள் திறக்கப்பட்டன. 1941 இல் ஐக்கிய இராச்சியத்தைச் சேர்ந்த கேபிள்அன் வைலஸ் கம்பனி வெளிநாட்டு தொடர்பூட்டற் பணி களைப் பொறுப்பேற்றுக் கொண்டது. 1951 இல் இப்பணிகள் அரசினால் பொறுப்பேற்கப் பட்டன. 1963 இல் ரெலக்ஸ் பணிகள் அறிமுகப்படுத்தப்பட்டன. 1976 இல் தொலை பேசிச் சேவை தரைக்கோள் செய்மதி நிலையத்துடன் இணைக்கப்பட்டது. அண்மைக் காலம்வரை தொடர்பூட்டற் துறையின் விரிவாக்கம் மந்தமாகவே காணப்பட்டமைக்கு நீண்டகால அபிவிருத்தித் திட்டம் இல்லாதிருந்தமையே காரணமாகும். இதனை உணர்ந்த அரசாங்கம் 1980 இல் அஞ்சல் சேவைகளையும் தொலைபேசிச் சேவைகளை யும் தனித்தனியே பிரித்து இரு திணைக்களங் களாக செயல்பட வைத்தது. 1991 இல் தொலைபேசிச் சேவைகள் தனியார் துறைக்கு திறந்து விடப்பட்டதைத் தொடர்ந்து இலங்கையில் வரலாற்றில் இச்சேவைகள் வேகமாக பரவலாக்கப்பட்டு வருகின்றன. மேலும் 1997 இல் இலங்கை ரெலிகொம் நிறுவனத்தின் 35% பங்குகள் யப்பான் என்.டி.டி. கம்பனிக்கு விற்பனை செய்யப் பட்டதைத் தொடர்ந்து ரெலிக்கொம் சேவையும் தனியார் மயமாக்கலை நோக்கிச் செல்கிறது. இன்றைய நிலையில் தொலை பேசித் துறைசார்ந்த 22 தனியார் துறை முதலீட்டாளர்களுக்கு உரிமங்கள் வழங்கப் பட்டுள்ளன. 1997 இறுதிவரை 04 தனியார் செலுலர் / இடம்பெயர் தொலைபேசி நிறுவனங்களுக்கும் கம்பியில்லா தொலைபேசி வசதிகளை வழங்குவதற்காக இரு தனியார் கம்பனிகளுக்கும் இலங்கையில் அங்கீகாரம் வழங்கப்பட்டன. அரசின் இக்கொள்கை ரீதியான மாற்றங்களினால் அபிவிருத்திய டைந்த நாடுகளுக்கிணையான தொலைபேசிச் சேவையில் இலங்கை மிக விரைவில் துரித

வளர்ச்சியை பெறக்கூடிய போக்குகளை காட்டிநிற்கின்றது.

இலங்கையில் அஞ்சல் அலுவலக சேவைகளில் ஒன்றாக விளங்கிய தொலை பேசிச் சேவை தந்திச் செய்தி, தந்தி காசுக் கட்டளைகளை விரைவாக அனுப்பும் செயற் பாட்டை வழங்கியதன் மூலம் மக்களுக்கு அளப்பரிய சேவைகளை நீண்டகாலமாக வழங்கியுள்ளது. தந்தியூடான தகவல் பரிமாற் றத்தை நீண்ட காலமாகவே மக்கள் பயன் படுத்தி வருகின்றார்கள். வடகிழ் மாகாணம் தவிர்ந்த ஏனைய பகுதிகளில் தந்திச் செய்திகளை அனுப்புவதில் தமிழ்மொழிப் பிரயோகம் சிக்கல் நிறைந்த தாகவே அன்று தொட்டு இன்றுவரை உள்ளது. தமிழ் மொழி யிலான தந்திச் செய்திகளை இலங்கையில் தென்பகுதி அஞ்சல் அலுவலகங்களில் ஏற்றுக் கொள்வதில்லை. மேற்படி அஞ்சல் அலுவலகங்களில் ஏற்கனவே குறிப்பிட்டது போல தமிழ் மொழியை புரிந்து கொள்ள முடியாத பணியாளர்கள் உள்ளமையே இதற்கான பிரதான காரணமாகும். தமிழ் உச்சரிப்பை ஆங்கில மொழியில் அல்லது சிங்கள மொழியில் எழுதி தந்தித் தகவல்களை அனுப்புவதற்கு இவர்கள் மறுப்பதில்லை.

மேலே விபரித்தவாறு அஞ்சல் பணிகளும் அஞ்சல் அலுவலகத்தின் ஊடான தொலை தொடர்பூட்டல் பணிகளும் தொலைபேசி இணைப்பு வலைப்பின்னிலின், துரித வளர்ச்சியால் தேவையற்றுப் போகும் நிலை அல்லது முக்கியத்துவம் குறைந்துவரும் நிலை தற்போது தோன்றியுள்ளது. ஆண்டொன்றுக்கு ஆளொருவருக்கான அஞ்சலின் எண்ணிக்கை 1948 இல் 24 இல் இருந்து 1972இல் 44 இற்கு அதிகரித்து 1996 இல் 29ஆகக் குறைந்துள்ளமைக்கு மேற்படி தொலைபேசி வசதிகள் விரிவடைந்தமையே காரணம். தொலைபேசி ஒன்றிற்கான மக்களின் தொகை 1980 இல் 246 இல் இருந்து 1996 இல் 72 ஆக வீழ்ச்சியடைந்துள்ளது. தொலை பேசித் துறையில் ஏற்பட்ட தனியார்மயப் போட்டியினால் நுகர்வோர் தற்போது அதிக நன்மைகளைப் பெறுகின்றனர். விரைவாக தொலைபேசி இணைப்புக்கள் கிடைப்பதும், அவற்றின் விலைகள் வீழ்ச்சியடைந்திருப்பதும் பெருந்தொகையானோர் தொலைபேசி வசதிகளைப்பெற வழிவகுத்துள்ளது. மேற்படி வளர்ச்சியானது அஞ்சலக பணிகளின் முக்கியத்துவத்தை பெருமளவு குறைத்து வருகிறது. நகர்ப்புறம் சார்ந்த பிரதேசங்களில் வாழும் மக்களின் தேவைகளையே இது பெரும் அளவு பூர்த்திசெய்யும் எனக் கூறினாலும், கிராம மட்டங்களிலும் நகர்ப்புறம் சார்ந்த வசதி குறைந்த மட்டத்திலும் தொலைபேசிப் பணிகள், தனியார் தொலை பேசி நிறுவனங்களின் பூர்த்திசெய்யப்படும் எனலாம். மேற்படி நிறுவனங்கள் தற்போது தொலைமடல் சேவையினையும் வழங்கி வருகின்றன. வசதி படைத்தவர்களின் வீடுகளி லும் தொலைமடல் சேவை இணைப்புகள் அதிகரித்து வருகின்றன. அரச நிறுவனங் களும், அரச சார்பற்ற நிறுவனங்களும் இச்சேவையை விரிவுபடுத்தி வருகின்றன. தொலைமடல் சேவை தொலைபேசிச் சேவை போன்று தகவல் தருபவரையும் பெறுபவரை யும் நேரடியாக இணைப்பதால் மொழிப் பிரயோகம் தொடர்பான சிக்கல் இங்கு பெருமளவு நிகழ்வதில்லை. மேலும் தொலைபேசியை கணனியுடன் இணைத்துப் பெறப்படுகின்ற ஈமையில், இன்ரனெட், வெப் போன்ற தகவல் தொடர்பு நுட்பங்கள் இன்று துரித வேகத்தில் வளர்ச்சியடைந்து வருகின்றன. இவற்றின் விளைவாக நவீன தொழிநுட்ப சாதனங்கள் தகவல் பரிமாற்றத் திற்காக பயன்படுத்தும் மொழி உலகப் பொதுமொழியாக வளர்ந்து வருகிறது. 21ம் நூற்றாண்டு தகவல் பரிமாற்ற மொழியாக அது விளங்குமெனலாம். மேலே விபரிக்கப் பட்டவாறு தகவல் தொடர்பாடலுக்கு தமிழ்மொழிப் பிரயோகம் என்பதெல்லாம் இந் நவீன தகவல் தொடர்பு ஊடகங்களின் வளர்ச்சியால் தேவையற்றதொன்றாகி விடும். நாம் இதுவரை தீர்க்கத் தவறிய மேற்படிப் பிரச்சினையை வேறொரு பரிமாணத்தில் அதாவது நாம் எதிர்பாராத வகையில் தீர்த்து

வைக்கக் கூடிய சாத்தியக் கூறுகள் தென்படுகின்றன.

4.3 வெகுசனத் தொடர்பு சாதனங்கள்

இதனுள் வானொலி, தொலைக்காட்சி, செய்திப் பத்திரிகைகள் முதலியன குறிப்பிட்டு ஆராயத்தக்கன. விரிவஞ்சி இவை சுருக்கமாகவே நோக்கப்படுகின்றன. வானொலி, தொலைக்காட்சி, செய்திப் பத்திரிகைகள் என்பனவற்றின் தகவல் தொடர்பாடலில் தமிழ்மொழிப் பிரயோகம் ஆனது ஏலவே விபரிக்கப்பட்ட துறைகளுடன் ஒப்பிடுகையில் ஓரளவு திருப்திகரமாக அமைந்திருப்பினும் சிங்கள, ஆங்கிலமொழி சேவைகளுடன் ஒப்பிடுகையில் குறைந்த நிலையிலேயே உள்ளன. அண்மைக்கால தகவல் பரிமாற்ற ஊடகத்தில் இவற்றின் பணி முக்கியமானதாக அமைவதோடு, பொது மக்களிடையே சக்தி வாய்ந்த தகவல் பரிவர்த்தனை ஊடகமாகவும் இவை வளர்ச்சியடைந்து வருகின்றன. வெகுசனத் தொடர்புச் சாதனங்களுடன் இணைந்த தொழில்நுட்ப வளர்ச்சியானது 21ஆம் நூற்றாண்டிலே இதுவே தகவல் பரிமாற்றத்தின் முதன் நிலையை எய்தும் என்பதை கோடிட்டுக் காட்டுகின்றது. இலங்கையில் 1996 கணக்கெடுப்பின்படி 7 பேருக்கு ஒரு வானொலியும் 13 பேருக்கு ஒரு தொலைக்காட்சியும் உண்டு. இதனை இன்னோர் வகையில் ஒரு குடும்பத்திற்கு ஒரு வானொலிப் பெட்டியும் இரு குடும்பத்திற்கு ஒரு தொலைக்காட்சிப் பெட்டியும் உண்டு எனலாம்.

4.3.1 வானொலி

இலங்கையில் 1925இல் வானொலி ஒலிப்பரப்பு ஆங்கிலமொழியில் ஆரம்பிக்கப்பட்டது. 1931இல் சிங்கள, தமிழ் ஒலிப்பரப்புகள் ஆரம்பமாகின. அஞ்சல் தொலைபேசி திணைக்களத்தினுள் இச்சேவையும் இருந்தமையினால் அபிவிருத்தி மெதுவாகவே இடம் பெற்றது. 1945இல் இருந்து இவை சக்தி வாய்ந்த ஒலிபரப்புச் சேவையை வழங்கின. 1949இல் இலங்கை வானொலி என்ற ஒலிபரப்பு திணைக்களம் உருவாக்கப்பட்டது. 1950இல் டொரின்றன் சதுக்கத்தில் உருவாக்கப்பட்ட வானொலிக் கலையகத்தின் பின்னர் வளர்ச்சி துரிதப்பட்டது. இதே காலப்பகுதியிலேயே சிங்களம், ஆங்கிலம், தமிழ் ஆகிய மும்மொழிகளிலும் சம கால ஒலிபரப்புகள் ஆரம்பமாகின. தேசிய வர்த்தக சேவை எனக் குறிக்கப்பட்டு இச்சேவைகள் ஒலி பரப்பப்பட்டு வந்தன. 1967இல் இத்திணைக் களம் ஒரு கூட்டுத்தாபனம் ஆக மாறியது. இதன் பின்னர் வானொலிச் சேவை துரித வளர்ச்சி கண்டது. தற்போது 7 பொதுச் சேவைகள், 3 பிராந்திய சேவைகள் 5 சமூக சேவைகள் என்பனவற்றை உள்ளடக்கிய 15 உள்நாட்டு ஒலிபரப்பு சேவைகளும், 7 வெளிநாட்டுச் சேவைகளும் ஒலிபரப்பப்பட்டு வருகின்றன.

தமிழில் வர்த்தக சேவை தமிழ் சினிமா பாடல்களை ஒலிபரப்பியதன் மூலம் பிரபல்யமாகியது. காலஞ் சென்ற திரு. மயில்வாகனம் இதற்கு உந்துசக்தியாக விளங்கினார். இலங்கையில் மாத்திரமன்றி தமிழ்நாட்டிலும் இவ்வர்த்தக சேவைகள் பிரபல்யமாயின. தேசிய சேவையைப் பொறுத்த வரையில் தமிழ் பிரதேசத்தின் கலை, கலாசார தனித் தன்மைகளை பிரதிபலிக்கக் கூடிய வகையில் நிகழ்ச்சிகள் அமையவில்லை என்ற விமர்சனம் தொடர்ந்து இருந்து வந்துள்ளது. சிங்கள நிகழ்ச்சிகளின் தரம் உயர்ந்ததென்றும், தமிழ நிகழ்ச்சிகளின் தரம் தாழ்ந்ததென்றும், வானொலி விமர்சகர்கள் குறிப்பிட்டனர். இதனால் 1987 இல் யாழ்ப்பாணம், வன்னி ஆகிய பிரதேசங்களில் பிராந்திய ஒலிபரப்பு பதிவு நிலையங்கள் உருவாக்கப்பட்டன. வானொலி நிகழ்ச்சிகள் தெளிவாக கேட்பதில்லை என்ற குறைபாடு தமிழ் பிரதேசங்களில் இருந்து வந்துள்ளது. மேற்படி நிலையங்களினூடாக அஞ்சல் நிலையங்களை உருவாக்கி வானொலி தெளிவின்மை பிரச்சினைகளுக்கு தீர்வு காண முயற்சிகள் எடுக்கப்பட்டுள்ளன.

போர் அனர்த்தங்களின் விளைவாக இவை எதிர்பார்த்த நோக்கங்களை எய்தவில்லை. மேலும் கொக்காவில் நிலையம் அரச எதிர்ப்பபுப் போராட்டக் குழுவினரால் தாக்கி அழிக்கப்பட்டது.

நாட்டில் தனியார் ஒலிபரப்பு நிலையங்கள் தொடங்குவதற்கு 1984இல் அனுமதி வழங்கப்பட்டது. தற்போது 6 தனியார் ஒலி பரப்பு சேவைகள் இங்கு இயங்கி வருகின்றன. 1998 யூலை மாதம் 24 மணிநேர எப். எம் தமிழ்ச் சேவை ஆரம்பிக்கப்பட்டது. இதுவும் தமிழ் சினிமா பாடல்களுக்கே முக்கியத்துவம் அளித்து வருகின்றது. வானொலி தமிழ் நிகழ்ச்சிகளில் கல்வி, கலாசாரம் என்பனவற்றை வளர்க்கக்கூடிய தரமான நிகழ்ச்சிகள் படுவதில்லை வழங்கப்படுவதில்லை என்ற குறை தமிழ் மக்களிடையே உண்டு. தனியார் ஒலிபரப்பு நிலையங்களை ஆரம்பிக்கும் உரிமையைப் பயன்படுத்தி தமிழ் நிறுவனங்கள், அமைப்புகள் காத்திரமான தமிழ் நிகழ்ச்சிகளை வழங்கக்கூடிய தனியார் வானொலி நிலையங்களை ஆரம்பிக் கக்கூடிய வாய்ப்புகள் உள்ளன. வெளிநாடு களில் தமிழ் வானொலி நிகழ்ச்சிகளை ஆரம்பித்துள்ள தமிழ் அமைப்புகளை இதற்கு எடுத்துக் காட்டாகச் சொல்லலாம்.

4.3.2 தொலைக்காட்சி

வெகுசனத் தொடர்பு சாதனங்களில் மிகவும் சக்தி வாய்ந்த சாதனம் தொலைக் காட்சியாகும். இலங்கையில் முதன் முதலான சுயாதீனத் தொலைக்காட்சி அமைப்பு 1979 ஏப்ரல் மாதம் ஆரம்பிக்கப்பட்டது. 1979 யூலையில் இதனை அரசு கையேற்றுக் கொண்டது. 1982 இல் டொரிங்டன் சதுக்கத்தில் தேசிய தொலைக் காட்சி நிலையம் அமைக்கப்பட்டது. இது ரூபவாஹினி என பெயரிடப்பட்டு, 1982 பெப்ரவரியில் ஒலிபரப்பினை ஆரம்பித்தது. பீதுறுதாலகால மலையில் உச்சியிலுள்ள ஒளி அலை பரப்பும் நிலையத்திலிருந்தும் கண்டி நமுனுகல, சூரிய கந்த, கொக்காவில் ஆகிய இடங்களில் நிர்மானிக்கப்பட்ட துணை மற்றும் மாற்று ஒளிபரப்பு நிலையங்களிலிருந்தும் நிகழ்ச்சிகள் ஒளிபரப்பாயின. இவை நாட்டின் 87% ஆன நிலப்பரப்பையும், குடித்தொகையில் 84% ஆனோர் பார்க்கக்கூடியவாறும், ஒலி பரப்பும் வலுவைக் கொண்டிருந்தன.

1982 இல் 52% ஆன நிகழ்ச்சிகள் இறக்குமதி செய்யப்பட்ட ஆங்கில நிகழ்ச்சிகளாகவும், 39% வை சிங்கள நிகழ்ச்சிகளாகவும், 9% ம் தமிழ் நிகழ்ச்சிகளாவும் அமைந்தன. 1996 இல் ரூபவாகினி 53% சிங்கள நிகழ்ச்சிகளையும், 16% தமிழ் நிகழ்ச்சிகளையும், 31% ஆங்கில நிகழ்ச்சிகளையும் ஒளிபரப்பியது. நாட்டில் 8.2 இலட்சம் உரிமம் பெற்ற தொலைக்காட்சிப் பெட்டிகள் உள்ளன. ஆனால், இதன் உண்மையான எண்ணக்கை 16 இலட்சமென கணிப்பிடப்படுகின்றது. இதன்படி இலங்கை யில் 11 ஆட்களுக்கு ஒரு தொலைக்காட்சிப் பெட்டி உள்ளது. 1992 இல் தனியார் துறையினர் தொலைக்காட்சி ஒலிபரப்பில் ஈடுபடுவதற்கு அனுமதிக்கப்பட்ட பின்னர் 6 தொலைக்காட்சி அலைவரிசைகள் தமிழ் சேவையை நடத்தி வருகின்றன.

ரூபவாகினியில் தமிழ் நிகழ்ச்சிகளுக்கு மிகவும் குறைந்தளவு நேரமே ஒதுக்கப் பட்டுள்ளது. மொத்த ஒளிபரப்பு நேரத்தில் 16% தமிழ் ஒளிபரப்பு எனக் குறிப்பிட்டிருந்தாலும், செய்திகளும், தமிழ் சினிமாப்பட ஒளிபரப்புமே ஒளிபரப்பு நேரத்தின் கணிசமான பங்கை எடுக்கின்றன. தமிழ் பேசும் மக்களின் தனித்துவமான கலை கலாச்சாரங்களைப் பிரதி பலிக்கக்கூடிய வகையிலான தரமான நிகழ்ச்சிகளை ரூபவாகினியில் காண்பது அருமையாக உள்ளது. தரமான கலைஞர்களுக்குச் சந்தர்ப்பம் கிடைப்பது அருமை. அரசியல் செல்வாக்கு மிக்கவர்களுக்கே சந்தர்ப்பம் வழங்கப்படுவதாக குற்றச் சாட்டுக்கள் உண்டு.

வடக்குக் கிழக்கு மாகாணங்களில் வாழும் தமிழ் மக்கள் ரூபவாகினி ஒளி

பரப்புக்களை தெளிவாகப் பார்க்க முடிவதில்லை. 1990 ஆம் ஆண்டில் கொக்காவிலில் அமைந்திருந்த ஒளிபரப்பு நிலையம் தாக்கப்பட்டதைத் தொடர்ந்து வடபகுதிகளில் ரூபவாகினி நிகழ்ச்சிகளைத் தெளிவாகப் பார்க்க முடியாத நிலை தொடர்கின்றது.

கல்வி ஒளிபரப்பிலும் சிங்கள நிகழ்ச்சிகளுக்குக் கூடிய நேரமும் தமிழ் நிகழ்ச்சிகளுக்குக் குறைந்த நேரமும் ஒதுக்கப்பட்டுள்ளது. க.பொ.த.ப. உ/த பரீட்சைக்குரிய வழிகாட்டல் பயிற்சிநெறிக் கல்வி ஒளிபரப்பிலும் தமிழ் மாணவர்களுக்குப் பாரபட்சம் காட்டப்படுவதாக உ/த வகுப்பு மாணவர்களும் பெற்றோரும் விசனம் தெரிவிக்கின்றார்கள். இது ஒரு போட்டிப் பரீட்சையாக விளங்குவதால் சமவாய்ப்புகள் வழங்கப்பட வேண்டுமென்ற அபிப்பிராயத்தை மேற்படி மாணவர்களும் பெற்றோரும் முன்வைத்தனர்.

தனியார் ஒளிபரப்புச் சேவையில் சில அலை வரிசைகளில் இனப்பிரச்சினையை மேலும் சிக்கலாக்கத்தக்க பேச்சுக்கள், கலந்துரையாடல்களை ஒளிபரப்பி இனவாதத்தைத் தூண்டுவதற்கான முயற்சிகள் மேற்கொள்ளப்படுவதாக அண்மைக்காலங்களில் குற்றச்சாட்டுக்கள் முன்வைக்கப்படுகின்றன. முக்கியமாக அரசாங்கம் முன்வைத்த இனப்பிரச்சினைத் தீர்வுப்பொதியை எதிர்த்து சிறுகுழுக்கள் சிறிய மட்டத்தில் நடத்தும் கருத்தரங்குகளுக்கு முக்கியத்துவமளித்து ஒளிபரப்புவதன் மூலம் இவ் இனவாதக் கருத்துகள் பரவலாக மக்களைச் சென்றடைவதினால் இனவாதம் பரந்தளவில் வளர்க்கப்படுகின்றதென்ற விமர்சனங்கள் முன்வைக்கப்படுகின்றன.

சிங்களத் தொலைக்காட்சி ஒளிபரப்புகளில் இடம்பெறும் நாடகங்கள், குறும் திரைப்படங்களில் தமிழ் மக்கள் பண்பாட்டைப் பிரதிபலிக்கும் காட்சிகளும் சிறுபான்மையோர் பிரச்சினை தொடர்பான கருத்துருவாக்கங்களும் கொச்சைப்படுத்தப்படுவதாக விமர்சிக்கப்படுகின்றது. தமிழ் ஆண்கள் நெற்றியில் பொட்டு வைத்தே குறுந்திரையில் காட்சிப்படுத்துவது இக் கொச்சைத் தனத்திற்கோர் எடுத்துக்காட்டாகும். யதார்த்தத்தில் எத்தனை தமிழ் இளைஞர்கள் பொட்டு வைத்துக் கொண்டு உலாவுகின்றனர்.

4.3.3 செய்தித் தாள்கள்

இலங்கையில் முதலாவது அச்சகம் சமயப் பிரசாரத்திற்கான விடயங்களை அச்சியற்றுவதற்காக 1737 இல் ஒல்லாந்தர் ஆட்சிக்காலத்தில் நிறுவப்பட்டது. பின்னர் பிரித்தானிய ஆட்சிக் காலத்தில் அரசு, அரசு சார்ந்த அறிவித்தல்களை வெளியிடவென 'வர்த்தமானி'யை 1802 மார்ச் 5 இல் வெளியிட ஆரம்பித்தது.

இலங்கையில் முதலாவது ஆங்கில செய்தித்தாள் ஆன 'த கொழும்பு ஜேனல்' 1832 சனவரி 7 இல் வெளியிடப்பட்டது. 1834 இல் 'த ஒப்சேவர்' உம் 1837 இல் 'த சிலோன் ஹெரால்ட்' உம் 1846 இல் 'த சிலோன் ரைம்ஸ்' உம் என செய்தித் தாள்களின் வெளியீடுகள் தொடர்ந்தன. இதில் 'த யப்னா பிறீமான்' என்ற செய்தித்தாள் தமிழர்களைப் பற்றிய செய்திகளுக்கு முக்கியத்துவமளித்து 1862 முதல் 1870 வரை வெளியானது.

முதலாவது சிங்கள செய்தித்தாளான 'லங்கா லோக' 1860 இல் காலியில் இருந்து வெளியாயிற்று. பதிவு செய்யப்பட்ட முதலாவது சிங்கள செய்தித்தாள் 'லங்மினி பகன' (1862) என்பதாகும்.

சிங்கள செய்தித்தாள் வெளியீட்டிற்கு 19 ஆண்டுகளுக்கு முன்னரேயே அதாவது 1841 முதல்தொட்டே தமிழ்ச் செய்தித்தாளான 'உதயதாரகை' வெளிவரத் தொடங்கியமை குறித்துரைக்கத்தக்கதாகும். இதனைத் தொடர்ந்து பாலிய நேசன் (1865), இலங்கை பாதுகாவலன் (1868), அலாமத் லங்காபுரி (1868), முஸ்லீம் நேசன் (1882), சிவமணி (1884) ஆகியன வெளிவந்தன. இவ் ஆரம்பகால

தமிழ் செய்தித்தாள்கள் பெருமளவுக்கு சமயம் சம்பந்தமான செய்திகள், விடயங்களுக்கு முக்கியத்துவமளித்து வெளியிட்டு வந்தன.

தமிழ் செய்தித்தாள் வரலாற்றில் குறித்துரைக்கத்தக்க செய்தித்தாள்களான, ஈழகேசரி (1930-1950), இஸ்லாம் மித்திரன் (1905-1940), வீரகேசரி (1930-தற்போது வரை), தினகரன் (1932-தற்போது வரை) என்பன அமைகின்றன. இவை இலங்கை தேசியத்தின் வளர்ச்சிக்கும், தமிழ் மக்களின் கலை பண்பாட்டு வளர்ச்சிக்கும், பணியாற்றின. மேற்படி செய்தித்தாள்களில் உதயதாரகை, ஈழகேசரி, ஈழநாடு ஆகியன யாழ்ப்பாணத்திலிருந்து அப்பிரதேசம் வாழ் மக்களின் செய்திகளையும் அம்மக்கள் விரும்பி வாசிக்கத்தக்க விடயங்களையும் தாங்கி வெளிவந்தமை குறிப்பிடத்தக்கது.

இன்று கொழும்பிலிருந்து வெளியாகும் தமிழ் செய்தித்தாள்கள் பின்வருமாறு: வீரகேசரி, தினகரன், தினக்குரல், நவமணி, வீரகேசரி வாரமஞ்சரி, வாரமித்திரன், தினமலர், சரிநிகர் என்பனவாகும். யாழ்ப்பாணத்திலிருந்து உதயனும், வன்னியிலிருந்து ஈழநாதம், ஈழநாடு என்பனவும் மட்டக்களப்பிலிருந்து தினக்கதிரும் பிரதேச செய்தித்தாள்களாக வெளிவந்து கொண்டிருக்கின்றன. மேற்படி செய்தித்தாள்களின் பணிகளை தமிழ் நாட்டுச் செய்தித்தாள்களுடன் ஒப்பிடும் போது தமிழ் மொழிப் பிரயோகத்தில் இவை தரமான தமிழ்மொழியைப் பயன்படுத்தி வருகின்றமை பலரால் சுட்டிக் காட்டப்பட்ட விடயமாகும். தமிழ் நாட்டில் அதிகம் விற்பனையாகும் தினத்தந்தி செய்தித்தாள் போல தரமற்ற தமிழ்ப்பிரயோகத்தை இங்கு வெளியாகும் எந்தச் செய்தித்தாள்களும் எந்தக் காலத்திலும் பயன்படுத்தவில்லை. மேலும் இச்செய்தித்தாள்கள் கணிசமான இலக்கிய கர்த்தாக்களையும் வளர்த்தெடுத்துள்ளன. கைலாசதிகாலத்தினகரன், வளர்த்த எழுத்தாளர்கள், வீரகேசரி வளர்த்த எழுத்தாளர்கள், ஈழகேசரி கால எழுத்தாளர்கள், சுதந்திரன் கால எழுத்தாளர்கள் என்று கூறும் அளவுக்கு செய்திப் பத்திரிகைகள் கலை இலக்கியப் பணிகளை இங்கு ஆற்றியுள்ளமை குறிப்பிடத்தக்கது.

கொழும்பிலிருந்து வெளிவரும் செய்தித்தாள்கள், தமிழ் பிரதேசச் செய்திகளை அப்பிரதேச அபிவிருத்தி பற்றிய கருத்துக்களை நல்ல முறையில் தருவதில்லை என்ற விமர்சனங்கள் நீண்டகாலமாக முன்வைக்கப்பட்டு வருகின்றன. இதற்குத் தீர்வாக பிரதேச ரீதியான செய்தித்தாள்கள் வெளிவருவது ஊக்குவிக்கப்படுதல் வேண்டும். மேலும் புதிய தொழில் நுட்ப வளர்ச்சிகளால் கொழும்பிலிருந்து வெளிவரும் செய்தித்தாள்களும், பிரதேச செய்திகளை உடனுக்குடன் பெற்று வெளியிடக் கூடிய வாய்ப்புகள் அதிகரித்து வருகின்றன.

பொதுவாக தமிழ்ப் பேசும் மக்களிடையே செய்தித்தாள் படிக்கும் பழக்கம் திருப்திகரமானதாக இல்லை. 1998ம் ஆண்டு கணக்கெடுபபின்படி ஒரு நாளுக்கு ஏறத்தாழ 75,000 தமிழ்ச் செய்தித்தாள் பிரதிகளே விற்பனையானதாகத் தெரிகிறது. வாராந்த செய்தித்தாள் விற்பனை 150,000 ஆக உள்ளது. தகவல் பரிவர்த்தனைகள் செய்தித்தாள்கள் ஊடாக அதிகளவு தமிழ் மக்களைச் சென்றடைவது அபிவிருத்தியின் ஒரு முக்கிய குறிகாட்டியே. எனவே தமிழ் பேசும் மக்களிடையே செய்தித்தாள்கள், சஞ்சிகைகள் என்பனவற்றை வாசிக்கும் பழக்கத்தை வளர்த்தல் வேண்டும்.

உசாத்துணை

1. Central Bank of Ceylon (1998), ***Economic progress of Independent Sri Lanka***, Colombo: World Trade Centre.

2. Department of Census and Statistics (1985), ***Census of Population and Housing***, Colombo: Ministry of Plan implementation.

3. Gunatilake, H., (1979), "The depiction of women in the Media", ***Seminar on women Development***, Kualalampur: Pacific Institute for Broad Casting Development.

4. World Bank (1991) ***World Development Report*** 1991 Washington DC : Oxford University Press.

5. இலங்கை மத்திய வங்கி (1997), ***இலங்கை மத்திய வங்கி 1996 ஆம் ஆண்டுக்குரிய ஆண்டறிக்கை***, கொழும்பு : நாணயச் சபை.

கட்டுரைகளில் தெரிவிக்கப்படும் கருத்துகளுக்கு கட்டுரை ஆசிரியர்களே பொறுப்பாவர். அவை யாழ்ப்பாணப் பல்கலைக் கழகத்தினதோ அல்லது சிந்தனை ஆசிரியர் குழுவினதோ கருத்தாக அமையாது.

CINTANAI

The Journal of the Faculty of Arts,
University of Jaffna

CONTENTS

01. Language Policy in Education in Independent Sri Lanka : Thoughts based on effectiveness
V. Arumugam

02. National Renaissance of Nineteeth Century in Sri Lanka and the emergence of the National Languages in Education
- Anusuya Sathiyaseelan

03. Punishment and Theories of Punishment
- Kandasamy Antondias

04. Scepticism in Philosophy
- Kanagasabai Sivanandamoorthy

05. International Labour Migration and its impact
- M. S. Mookiah

06. The Beliefs of the people of the Islands of Jaffna District : - a Study
- Krishnapillai Visakaruban

07. Inland Lagoon Landforms of Jaffna Peninsula - A case Study
- S.T.B. Rajeswaran

08. Traditional Women's Education in Jaffna
- Saba. Jeyarasa

09. The Change in the language of education of Sri Lankan Muslims - Some Problems
- M.A. Nuhuman

10. Satellite Remote Sensing Technology : concepts and application.
- Karunakaran Suthakar

11. A study of the Resources in schools affecting the Education of children in the secondary schools - Research based on the Jaffna District.
- Suseela Arulanantham

12. Tamil Language usage in Communication in Sri Lanka
- Rajaratnam Sivachandran

Vol : VIII to Vol : XI Silver Jubilee number
November, 1999