பேராசிரியர் சோ. சந்திரசேகரம்

மணி விழா மலர்

Prof. S. Sandarasegaram Felicitation Volume

2004

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

பேராசிரியர் சோ. சந்திரசேகரம்
மணிவிழா மலர்

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

பேராசிரியர் சோ. சந்திரசேகரம்

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

பேராசிரியர் சோ. சந்திரசேகரம் மணிவிழா மலர்

பதிப்பாசிரியர்
கலாநிதி எம். கருணாநிதி
கல்விப் பீடம், கொழும்புப் பல்கலைக்கழகம்

பேராசிரியர் சோ. சந்திரசேகரம் மணிவிழாக் குழு
2004

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

தலைப்பு
பேராசிரியர் சோ. சந்திரசேகரம் மணிவிழா மலர்

பதிப்பு
மார்கழி 2004

வெளியீடு
பேராசிரியர் சோ. சந்திரசேகரம் மணிவிழாக் குழு
24/3 - 1/1, பிராங் போர்ட் பிளேஸ்,
கொழும்பு 4.

வடிவமைப்பும் அச்சும்
குமரன் அச்சகம்
201, டாம் வீதி, கொழும்பு 12.
தொலைபேசி : 2421388

Title
Prof. S. Sandarasegaram Manivila Malar

Edition
December 2004

Published by
Prof. S. Sandarasegaram Manivila Committee
No. 24/3 - 1/1, Frankfort Place,
Colombo 04.

Designed & Printed by
Kumaran Press (Pvt) Ltd.
201, Dam Street, Colombo -12.
Telephone : 2421388

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

பதிப்புரை

மணிவிழாக்காணும் கொழும்புப் பல்கலைக் கழக கல்வித்துறைப் பேராசிரியர் சோமசுந்தரம் சந்திரசேகரம் அவர்களை வாழ்த்திக் கௌரவிக்கும் முகமாக அவருடைய நண்பர்கள், மற்றும் நலன் விரும்பிகள் ஆகியோரின் பெருமுயற்சியினால் இந்த மணிவிழா மலர் வெளியிடப்படுகிறது.

1968 ஆம் ஆண்டு பேராதனைப் பல்கலைக் கழகத்தில் கல்வியியல் போதனாசிரியராகச் சேர்ந்து கொண்ட இவர், பாடசாலை ஆசிரியராகவும் ஆசிரியர் பயிற்சிக் கல்லூரி விரிவுரையாளராகவும் பணியாற்றியதுடன் 1975 முதல் கொழும்புப் பல்கலைக்கழகத்தில் கல்வியியல் விரிவுரை-யாளராகச் சேர்ந்தார். கல்வியியல் மற்றும் ஆசிரியர் பயிற்சியுடன் தொடர்புடைய அவரது பணிகளுடன் கல்வியியல் ஆராய்ச்சி, கல்வியியல் தொடர்பான கட்டுரைகள், நூல்கள், அறிக் கைகள் என்பவற்றை ஏராளமாக எழுதி வெளியிடும் பணியையும் இணைத்துக் கொண்டார்.

கல்வியியல் சார்ந்த சிந்தனைகளையும் உலகளாவிய கல்விமுறைகளின் அண்மைக் காலச் செல்நெறிகள் பற்றிய அறிவையும் பல்கலைக்கழக வகுப்பறைகளில் மாணவருடன் மட்டும் பகிர்ந்து கொள்ளாமல் ஆசிரியர்கள், கல்வித்துறை அதிகாரிகள் பெற்றோர்கள் மற்றும் கல்வியில் ஈடுபாடு கொண்ட பொது வாசகர்களையும் இச் சிந்தனைகள் சென்றடைய வேண்டும் என்ற நோக்குடன் அச்சு மற்றும் இலத்திரனியல் ஊடகங்களூடாகத் தமது கட்டுரைகள், உரைகளின் மூலம் பரவலாகச் சமூகத்தின் பல்வேறு மட்டங்களையும் கல்வியின் பயன்கள் சென்றடைய உழைத்தமை அவரது பணிகளில் சிறப்பானதும் உயர்ந்ததுமாகும்.

கல்வியியலைக் கற்பித்தல், மற்றும் கல்வியியல் அறிவைப் பரப்புதல் ஆகிய வற்றுக்கு அப்பால், கடந்த ஒரு தசாப்த காலத்தில் கல்வி மேம்பாடு தொடர்பாக நிறுவப்பட்ட பல்வேறு அரசாங்க ஆணைக் குழுக்கள், நிறுவனங்கள் என்பவற்றில் பணியாற்றி இலங்கையின் கல்வி வளர்ச்சி தொடர்பான அறிவையும் அனுபவங்-களையும் அவர் பெற்றுக்கொண்டார்.

இப்பின்புலத்தில் இலங்கையில் வாழும் கல்வி யாளர்கள் கல்வித்துறையில் பணியாற்றும் பல்துறை அறிஞர்கள், மற்றும் ஆய்வாள ரிடமிருந்து பெறக்கூடிய கல்வியியல் மற்றும் ஏனைய துறைகளையும் சார்ந்த கட்டுரை களையும் கொண்ட மணிவிழா மலர் ஒன்றை வெளியிட்டு அவரது பணிகளைக் கௌரவிக்க வேண்டும் என மணிவிழாக் குழுவினர் மேற்கொண்ட முயற்சியின் விளைவே இந்த மலராகும்.

இந்த மலரின் முதலாம் பகுதியானது, பேராசிரியரின் வாழ்க்கைக் குறிப்புகள்,கல்விப் பணி மற்றும் அவருடைய எழுத்துக்கள் பற்றிய பார்வை என்னும் விடயங்களை உள்ள-டக்கியதாக அமைந்துள்ளது. இரண்டாம் பகுதியில் பிரதானமாகக் கல்வியியலையும் அதனோடு தொடர்புடைய ஏனைய துறைகளையும் அடக்கிய கட்டுரைகள் இடம் பெறுகின்றன. இந்த மணிவிழா மலருக்கென விஷேடமாகக் கட்டுரை-களை எழுதியனுப்பிய அறிஞர்களுக்கு மணி விழாக் குழுவின் சார்பில் மனப்பூர்வமான நன்றிகளைத் தெரிவித்துக் கொள்கின்றோம்.

மணிவிழா மலரைத் தொகுக்கும் பணியிலும், அதனைச் சிறந்த முறையில்

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

உருவாக்குவதற்கான அனைத்துப் பணிகளிலும் உயர்ந்த ஒத்துழைப்பை வழங்கிய மணிவிழாக் குழுவினருக்கும் ஏனைய நண்பர்களுக்கும், பெருமனதுடன் அதற்கான நிதியுதவியை வழங்கி கௌரவித்தோருக்கும் நன்றி செலுத்தக் கடமைப்பட்டுள்ளோம்.

உரிய வேளையில் மிகச்சிறந்த முறையில் பேராசிரியர். சோ. சந்திரசேகரம் அவர்களின் மணிவிழா மலரை வெளிக்கொணர்வதற்கு உதவிய குமரன் பதிப்பக உரிமையாளர் திரு.க. குமரன் அவர்களுக்கும் பதிப்பகப் பணியாளர் களுக்கும் எமது நன்றிகள் தெரிவித்துக் கொள்கின்றோம்..

மணி விழாக் காணும் பேராசிரியர் சோ. சந்திரசேகரம் அவர்கள் மென்மேலும் எல்லா நலன்களைம் பெற்று இன்னும் பல்லாண்டுகள் வாழ்ந்து, கல்வித்துறைக்கும் சமூகத்திற்கும் அளப்பரிய பல சேவைகள் செய்வதற்கு எல்லாம் வல்ல இறைவனருள் என்றென்றும் கிடைக்க வேண்டுமென உளமாறப் பிரார்த்திக்கிறோம்.

நன்றி.

மா. கருணாநிதி
பதிப்பாசிரியர்

மணிவிழாக் குழு

24/3, 1/1, **பிராங்போட் பிளேஸ்**

கொழும்பு 04

2004 மார்கழி 19ஆம் திகதி.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

பொருளடக்கம்

பதிப்புரை v

பகுதி I

பேராசிரியர் சோ. சந்திரசேகரம் : ஒரு பார்வை

1. பேராசிரியர் சோ. சந்திரசேகரம் : ஒரு விபரக் குறிப்பு 3

2. பேராசிரியர் சோ. சந்திரசேகரம் அவர்களின் கல்வி வாழ்க்கை
மா. கருணாநிதி 8

3. பேராசிரியர் சந்திரசேகரனின் எழுத்துக்கள்
கே. கே. உதயகுமார் 13

4. Towards Democratizing Knowledge: A Note on the Achievements and of the Social Standing of Prof. S. Sandarasegaram
K. Sivathamby 16

பகுதி II

ஆய்வுக் கட்டுரைகள்

1. பழந் தமிழ் இலக்கியங்களில் கல்விச் சிந்தனைகளின் வெளிப்பாடுகள்
அ. சண்முகதாஸ் 21

2. நிலைத்து நிற்கக் கூடிய அபிவிருத்தி :
சாதனைகளும் சவால்களும் பற்றிய பரிசீலனை
எம். எஸ். மூக்கையா 24

3. அடையாளமும், தமிழ் அடையாளமும்
சி. மௌனகுரு 42

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

4. இலங்கையில் கல்வியும் அரசியலும்
அ. சிவராஜா 54

5. கணினி மூலம் கல்வி - கல்வியில் ஒரு புரட்சி
வி. கே. கணேசலிங்கம் 59

6. அண்மைக்கால யாழ்ப்பாண மாவட்ட மக்களின் இடப்பெயர்வும் அதன் விளைவுகளும்
கா. குகபாலன் 64

7. மனித உரிமைகள் கல்வி : வழிகாட்டியா அல்லது வாழ்க்கையா?
வி. ரி. தமிழ்மாறன் 77

8. ஆரம்ப வகுப்புக்களில் கணிதம் கற்பித்தல் : இரு வேறு அணுகுமுறைகள்
ப. கா. பக்கீர் ஜ∴பார் 85

9. முழுவளர்ச்சி பெற்ற மனிதன்: கார்ல் மார்க்ஸின் கல்விச் சிந்தனை
எம். எஸ். எம். அனஸ் 92

10. கல்வியும் சமூகநகர்வும் - இலங்கை பற்றிய ஒரு நோக்கு
மா. கருணாநிதி 101

11. மட்டக்களப்புப் பிரதேச பாரம்பரியக் கல்வி முறை
செ. யோகராசா 107

12. கற்றல் - கற்பித்தல் செயன்முறையில் பேரறிகையின் அடிப்படையும் அதன் பிரயோகமும்
உ. நவரட்ணம் 115

13. அபிவிருத்தியும் கல்விச் செலவும் : தொடர்பும் அறைகூவல்களும்
மா. சின்னத்தம்பி 121

14. பெருந்தோட்டங்களில் கல்வி வளர்ச்சியும் வெளியேறும் தொழிலாளர்களும் : இலங்கை - இந்திய அனுபவங்கள்
ஏ. எஸ். சந்திரபோஸ் 132

15. கல்வி: ஓர் அடிப்படை மனித உரிமை
ஏ. சர்வேஸ்வரன் 138

16. குழந்தைகளின் கற்றல் செயன்முறையும் பெற்றோரும்
மா. செல்வராஜா 146

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

17. தமிழர் ஜப்பானியர் அகவாழ்வு: ஓர் இலக்கிய ஒப்பீட்டாய்வு
மனோன்மணி சண்முகதாஸ் 156

18. விழுமியக்கல்வி : சிலகுறிப்புகள்
கு. சோமசுந்தரம் 167

19. இலங்கையின் கல்வி வளர்ச்சியில் அரசியல் தாக்கம்
எஸ். அனுசூயா 173

20. கல்வியும் சமூக வகுப்பும்
எஸ். முரளிதரன் 181

21. மானிட மூலவள அபிவிருத்தியும் கல்வியும்
வீ. தியாகராஜா 188

22. தொடருறு ஆசிரியர் கல்வியும் ஆசிரியர் மத்திய நிலையங்களின் செயற்பாடுகளும்
க. பேர்னார்ட் 196

23. நேரமுகாமைத்துவத்தினூடாக உச்சப் பயன்பாடு
சொ. அமிர்தலிங்கம் 202

24. மாணவர்களின் ஊக்கலும் அவற்றின் மீதான ஆசிரியரின் செல்வாக்கும்
ச. யோகராணி 207

பகுதி III

Articles in English

1. Experiences of School Education Long Ago in Provincial Schools :
A Critical Outlook
B. Bastiampillai 217

2. Class Domination of Education in Society:
A Historical Analysis
S Rupasinghe 223

3. Nallur – A Historical Memoir
S. K. Sitrampalam 228

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

4. Globalization and its Challenges to Schools of the 21st Century
Anthony Gnanarajah 239

5. Computers in Teaching and Learning of Geography
S. Antony Norbert 243

6. The Need for Merging of Context and Methodology in the Teaching of English in Sri Lanka
Marie Perera 252

7. Problems and Issues in Primary and Secondary Education in the Plantations
T. Thanaraj 259

8. Multigrade Teaching in Rural Sri Lanka: Prevalence, Invisibility and Necessity
Manjula Vibhashini Vithanapathirana 270

Contributors 278

பேராசிரியர் சோ. சந்திரசேகரம் மணிவிழாக் குழு விபரம் 282

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

பகுதி I

பேராசிரியர் சோ. சந்திரசேகரம் : ஒரு பார்வை

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

பேராசிரியர் சோ. சந்திரசேகரம்
ஒரு விரக் குறிப்பு

1.	பெயர்	:	சோமசுந்தரம் சந்திரசேகரம்
2.	பிறந்த இடமும் திகதியும்	:	பதுளை, 23.12.1944.
3.	முகவரி	:	83/3, 1/1, 37வது ஒழுங்கை, வெள்ளவத்தை, கொழும்பு 6.
4.	கல்வி	:	1950 - 1960 : ஊவாக் கல்லூரி, பதுளை. 1961 - 1962 : மகாஜனாக் கல்லூரி, தெல்லிப்பளை 1963 - 1967 : பேராதனைப் பல்கலைக்கழகம் - B.Ed. (Hons) 1977 - 1978 : ஒசாக்கா அயல்மொழிப் பல்கலைக்கழகம், ஜப்பான் (ஜப்பானிய மொழி, பண்பாட்டியல் சான்றிதழ்) 1978 - 1980 : ஹிரோசிமாப் பல்கலைக்கழகம், ஜப்பான் (M.Ed.)
5.	தற்போதைய பதவி	:	இணைப் பேராசிரியர், கல்விப் பீடம், கொழும்புப் பல்கலைக்கழகம்
6.-(அ)	எழுதிய நூல்கள்	:	i. இலங்கை இந்தியர் வரலாறு ii. கல்வியியல் கட்டுரைகள் iii. இலங்கையின் கல்வி வளர்ச்சி (இணை ஆசிரியர்) iv. இலங்கையில் கல்வி (இணை ஆசிரியர்) v. கல்வியும் மனித மேம்பாடும் (இணை ஆசிரியர்) vi. புதிய நூற்றாண்டுக்கான கல்வி vii. கல்விச் செயற்பாட்டில் புதிய செல்நெறிகள்

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

viii. உயர்கல்வியில் புதிய செல்நெறிகள்
(பேராசிரியர் வித்தியானந்தன் நினைவுச் சொற்பொழிவு)

ix. கல்விச் சிந்தனையில் புதிய செல்நெறிகள்
(பேராசிரியர் ப. சந்திரசேகரம் நினைவுச் சொற்பொழிவு)

x. இலங்கையில் தமிழர் கல்வி

xi. அபிவிருத்தியும் கல்வியும்

xii. கல்வியியல் சிந்தனைகள்

xiii. மலையகக் கல்வி - சில சிந்தனைகள்

xiv. கல்வி ஒரு பன்முக நோக்கு

xv. New Trends in Education

xvi. Education of the Disadvantaged Communities

xvii. கல்வித் திட்டமிடல் (இணை ஆசிரியர்)

xviii. கல்வியும் மனிதவள விருத்தியும் (இணை ஆசிரியர்)

6. (ஆ) கட்டுரைகள், ஆய்வறிக்கைகள், கருத்தரங்க ஆய்வுத்தாள்கள் :

i. 'Progressive Educational Thoughts', Green Book Research Semi nar, New Delhi, 1984.

ii. Great Democratic Experiments Some Comments in Freedom and Democracy. World Center for Research on the Green Book, Tripoli, 1984.

iii. 'Assessment Oriented Learning and Adult Work Attitudes : The Development of Measures of Student Learning Orientations. *Journal of the National Education Society of Sri Lanka*, vol. 24, 1985. (Co-author)

iv. Education of the Indian Tamil Community. Seminar Paper, International Center for Ethnic Studies, Colombo, 1985.

v. Educational Problems of the Indian Tamil Community. Seminar Paper, MIRJE, Colombo, 1990. (Based in iv above)

vi. Professional Status of Teachers (in Tamil). *Shikshana*, Ministry of Education, 1991.

vii. Some Thoughts on Language Teaching (in Tamil). *Tamil Day Journal*, Ministry of Education, 1992.

viii. Process of Educational Planning - Past and Present (in Tamil). *Adayapana Chinthana*, College of Education Journal, vol. 2, 1993.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

ix. Education in Sri Lanka Years 2000. Towards the 21st Century, C. R. D. S. & K. V. G. de Silva Ltd., 1995 (Co - author).

x. Peace in Sri Lanka: The Indian Tamil Factor in Sri Lanka. *Perspectives on the Resolution on Conflict*, Monograph No. 9, Indian Ocean Center for Peace Studies, Australia, 1993.

xi. Higher Education of the Muslims in Sri Lanka (in Tamil). Peradeniya University Muslims - Majlis Seminar paper, 1993.

xii. Teaching of Tamil for Secondary Levels Students. Some Observations Peradeniya University Tamil Department Seminar Paper, 1991.

xiii. Peace in Sri Lanka : The Indian Tamil Factor (Tamil Translation of 10 Above). Markam, Marga Institute, *Journal for the Study of Society*, vol. 2, 1994.

xiv. Enhancement of Language, Proficiency of Students: Some Suggestions. *Special Tamil Day Issue*, Ministry of Education Publication, 1994.

xv. 'Education of Indian Minorities in Sri Lanka', *Journal of Education, Planning and Administration*, vol. XIV, No. 4, Oct. 2004.

7. மொழிபெயர்ப்புப் பணி :

i. "இந்தியாவும் அதன் தென்னாசிய அயல் நாடுகளும்", பண்டாரநாயக்கா சர்வதேச கற்கை நிலையம், 1992.

ii. "சமுதாய வலுவூட்டல்", வட இலினோய் பல்கலைக் கழகத்தின் பயிற்சிக் கையேடு, 1993.

iii. "சனநாயகம் என்றால் என்ன?", மார்கா நிறுவனம், கொழும்பு, 1994, (இணை மொழிபெயர்ப்பாளர்).

iv. "அபிவிருத்தி மாதிரிகள்", மார்கா நிறுவனம், கொழும்பு, 1995, (இணை மொழிபெயர்ப்பாளர்).

v. "சனநாயக அரசாங்க மாதிரிகள்", மார்கா நிறுவனம், கொழும்பு, 1995, (இணை மொழிபெயர்ப்பாளர்).

vi. "உழைப்பால் கல்வியில் உயர்வோர்", சமூக விஞ்ஞானிகள் சங்கம், கொழும்பு, 2.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

8. வகித்த பதவிகள்

1968	:	போதனாசிரியர் (கல்வியியல்), பேராதனைப் பல்கலைக்கழகம்
1979	:	மொழிபெயர்ப்பாளர், மத்திய வங்கி
1970 - 1972	:	ஆசிரியர், அரபா மகா வித்தியாலயம், வெலிகம
1973 - 1975	:	விரிவுரையாளர், கோப்பாய் ஆசிரியர் பயிற்சிக் கலாசாலை (இதே காலப்பகுதியில் பேராதனைப் பல்கலைக்கழகத்தில் கல்வியியல் திப்ளோமாவுக்காகப் பாடங்கள் எழுதும் பணியிலும் ஈடுபடல்)
1975 - 1980	:	உதவி விரிவுரையாளர், கல்விப் பீடம், கொழும்புப் பல்கலைக்கழகம்
1980 - 1986	:	முதுநிலை விரிவுரையாளர்
1986 - 1995	:	முதுநிலை விரிவுரையாளர் (தரம் 1)
1995 -	:	இணைப் பேராசிரியர்

9. அ. தேசிய பங்களிப்பு

i. உறுப்பினர், தேசிய கல்வி ஆணைக்குழு

ii. உறுப்பினர், ஆசிரியர் கல்விக்கான தேசிய அதிகார சபை

iii. உறுப்பினர், தேசிய கல்வி நிறுவகப் பேரவை

iv. தலைவர், ஜப்பானிய பட்டதாரிகள் சங்கம்

v. தலைவர், கொழும்புத் தமிழ்ச் சங்கம்

vi. உறுப்பினர், உயர் தொழில்நுட்பக் கல்வி நிறுவக சிண்டிகேட்

vii. உறுப்பினர், தமிழ் இணையம், இலங்கைக் கிளை

viii. உறுப்பினர், தேசிய கல்வி ஆணைக்குழுவின் பொதுக் கல்விக்கான நிலையியற் குழு

ix. உறுப்பினர், தேசிய கலைத்திட்டக் குழு (தேசிய கல்வி நிறுவகம்)

x. உறுப்பினர், பாடநூல் மதிப்பீட்டுக் குழு (கல்வி அமைச்சு)

xi. உறுப்பினர், தேசிய நூலக ஆவணவாக்கல் சபை

xii. ஆலோசகர், "திருப்பம்" சஞ்சிகை

xiii. ஆலோசகர், இந்து சமய கலாசார அமைச்சு

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

xiv. ஆலோசகர், சார்க் நாடுகளுக்கான கல்வியியல் ஆராய்ச்சி சஞ்சிகை

xv. உறுப்பினர், உலக இந்து மநாட்டின் கல்விக்குழு

xvi. வருகைதரு பேராசிரியர், ஒபோர்ன் பல்கலைக்கழகம், அலபாமா, ஐக்கிய அமெரிக்கா

9. ஆ. தற்போதைய பதவிகள் :

i. வெளிநிலை விரிவுரையாளர், தேசிய கல்வி நிறுவகம்

ii. வெளிநிலை விரிவுரையாளர், இலங்கை திறந்த பல்கலைக்கழகம்

iii. வெளிநிலை விரிவுரையாளர், இலங்கை பத்திரிகை நிறுவனம்

iv. உறுப்பினர், கலைச்சொல்லாக்க உயர்நிலைக் குழு (அரசகரும மொழிகள் ஆணைக்குழு)

v. உறுப்பினர், இலங்கைத் திறந்த பல்கலைக்கழக கல்வியியல் போதனாபீடச் சபை

vi. ஆலோசகர், "அகவிழி", சஞ்சிகை

vii. காப்பாளர், கொழும்பு தமிழ்க் கல்விக் கழகம்

viii. துணைக் காப்பாளர், கொழும்புத் தமிழ்ச் சங்கம்

ix. உறுப்பினர், ஜப்பானிய பட்டதாரிகள் சங்க நிறைவேற்றுக் குழு

10. புலமைப் பரிசில்களும் விருதுகளும் :

i. ஜப்பானிய அரசாங்கப் புலமைப் பரிசில் *(1978 - 1980)*

ii. ஊவா மாகாண ஆளுநரின் கல்விப் புலமையாளர் விருது

iii. ஊவா மாகாண, மத்திய மாகாண சாகித்திய விழாக்களில் கல்விமான் விருது

iv. ஐக்கிய அமெரிக்க அலபாமா மாநிலத்தின் ஒபோன் பல்கலைக்கழகத்தின் புலமைப் பரிசில் *(1998)*

*** பேராசிரியர் சோ. சந்திரசேகரம் எழுதிய சஞ்சிகை மற்றும் பத்திரிகைக் கட்டுரைகள் பற்றிய ஆய்வடங்கல் தனிப் பதிப்பாக வெளியிடப்படவுள்ளது.**

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

பேராசிரியர் சோ. சந்திரசேகரம் அவர்களின் கல்வி வாழ்க்கை

- மா. கருணாநிதி -

பேராசிரியர் சோ. சந்திரசேகரம் அவர்கள் மலையகத்தில் பதுளையைப் பிறப்பிடமாகக் கொண்டவர். இவர் தமிழ் நாட்டில் இராமநாதபுரம் மாவட்டத்தைத் தமது பூர்வீகமாகக் கொண்ட செல்லச்சாமி சோமசுந்தரம் தம்பதிகளின் மூத்த புதல்வர். இவருக்கு ஒரு தம்பியும் ஐந்து தங்கைகளும் உள்ளனர். பேராசிரியரின் தந்தையார் பதுளை நகரில் நீண்டகாலமாக வர்த்தகத் துறையில் ஈடுபட்டுப் படிப்படியாக முன்னேறியவர்.

சந்திரசேகரம் அவர்கள் பதுளையில் பிரபல்யமான அங்கிலிக்கன் பாடசாலையான ஊவாக் கல்லூரியில் ஆரம்பக்கல்வி தொடக்கம் க.பொ.த சாதாரண தரம் வரை கல்வி பயின்றவர். அக்காலத்தில் இவருடைய ஆசிரியர்களான திரு. ஈ. வீரகத்தி (நயினாதீவு) திருமதி வைரமுத்து, பண்டிதர் சுப்பிரமணியம் (மல்லாகம்) திரு.சுப்பிரமணியம் (தெல்லிப்பளை) பிரபல சிறுகதை எழுத்தாளர் ரகுநாதன், திரு. கதிர்வேலு போன்றவர்களிடம் கல்விகற்றவர். திரு.டானியல் நவமணி (பின்னர் சரஸ்வதி ம. வி. அதிபராக இருந்தவர்) திரு. வி. கே. நாகராஜா (உடுப்பிட்டியைச் சேர்ந்தவர்: வவுனியாவில் கல்விப்பணிப்பாளராக இருந்தவர்) ஆகியோர் இவருடைய ஆசிரியர்களுள் குறிப்பிடத்தக்கவர்கள்.

இவர் க.பொ.த சாதாரணதரம் கற்ற காலப் பகுதியில், பதுளை நகரில் ஒரு பாடசாலையிலேனும் தமிழ்மொழிமூலம் க.பொ.த உயர்தரம் வகுப்புகள் இருக்கவில்லை. சிங்கள மொழியில் பாடசாலைகளில் க.பொ.த உயர்தர வகுப்புகள் இருந்தனவெனினும், அவை முன்னேற்றகர-மானவையாக இருக்கவில்லை. அக்காலத்தி-லிருந்து பதுளை மாவட்டம் கல்வித் துறையில் பின்தங்கிய மாவட்டமாக இருந்து வருகிறது. தம்முடன் ஊவாக் கல்லூரியில் படித்த பின்னர் பல்கலைக்கழகக் கல்வி பெற்றவர்கள் என்று இரண்டுபேரை மட்டும் பேராசிரியர் நினைவு கூறுகின்றார். ஏனையவர்களில் 98% க.பொ.த சாதாரண தரத்துடன் கல்வியை முடித்துக் கொண்டவர்கள்.

சந்திரசேகரம் அவர்களுடைய தந்தையின் யாழ்ப்பாணத்து நண்பர்கள் மூலமாகத் தெல்லிப்பளை மகாஜனாக் கல்லூரியில் இவருக்கு அனுமதி கிடைத்தது. பன்னாலையைச் சேர்ந்த வேலுப்பிள்ளை, கணித ஆசிரியர் முருகையா ஆகியோர் இதற்கு முன்னின்று உழைத்தனர். கலைத் துறையில் பயின்ற இவர், 1963இல் பேராதனைப் பல்கலைக்கழகத்திற்குத் தெரிவானார். இவர் மகாஜனாவில் பயின்றபோது அதிபராக இருந்தவர் பெருமதிப்பிற்குரிய து.ஜெயரட்ணம் அவர்கள். தற்பொழுது கனடாவில் வாழும் தெல்லிப்பளை கார்த்திகேசு, சுதுமலை மகாதேவா ஆகியோரிடம் அரசியல், வரலாறு தமிழ் ஆகிய பாடங்களைக் கற்றார். மகாஜனாக் கல்லூரியின் சைவச் சூழல், கோயில் வழிபாடு என்பன பேராசிரியருக்குப் புதிய அனுபவமாக இருந்தன. பாடசாலையில் தேவார ஒலி அவரது காதுக்குப் புதிது. அவரும் சில தேவாரங்களைக் கற்றுப் பொது இடங்களிலும் படிக்கத் தொடங்கினார். மகாஜனாவில் படித்தமை-யினாலேயே இறுதியில் தான் ஒரு பல்கலைக்கழகப் பேராசிரியராக வர முடிந்தது என்று அவர் அடிக்கடி பொது மேடைகளில் கூறுவது வழக்கம். கொழும்பில் இயங்கும் மகாஜனக் கல்லூரி பழைய மாணவர் மன்றத்தில் மிகுந்த ஈடுபாடு கொண்டவர் பேராசிரியர்.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

1963-67 வரை பேராதனைப் பல்கலைக் கழகத்தில் கல்வி பயின்ற சந்திரசேகரம், கல்வி மாணி (B. Ed.) பட்டப்படிப்பைத் தொடர்ந்து அதில் சிறப்புப்பட்டம் பெற்று, பல்கலைக்கழகக் கல்வித் துறையில் சில காலம் போதனாசிரியராகக் கடமை புரிந்தார் (1968). அப்போது அவருக்கு வயது 23. யாழ் பல்கலைக்கழகப் பேராசிரியர்கள் சபா.ஜெயராசா, வி.நித்தியானந்தம், பத்திரிகையாளர் சிவநேசச் செல்வன், வட கிழக்கு மாகாண முன்னாள் உயர் அதிகாரிகள் பற்குணம், தீவகலாலா, பொலீஸ் அதிபராக இருந்த ஆனந்தராஜா, காலஞ்சென்ற புவியியல் பேராசிரியர் பாலச்சந்திரன் ஆகியோர் இவரோடு உடன் கற்றவர்கள். காப்புறுதிக் கூட்டுத் தாபனத்தில் வேலை செய்த ச.பொன்னையா, மத்திய வங்கி அருணாசலம் பிள்ளை, அருந்தவ நாதன் ஆகியோர் இவருடைய பல்கலைக்கழக நண்பர்கள். தற்போது இங்கிலாந்தில் வாழும் மருத்துவக் கலாநிதி தம்பிராஜா, புருணைப் பல்கலைக்கழகப் பேராசிரியர் ஹுசேன் மியா ஆகியோர் இவருடைய நெருங்கிய நண்பர்கள்.

பேராதனையில் கல்வியியலோடு, வரலாறு, பொருளியல், தமிழ் முதலிய பாடங்களையும் கற்றமையால் ஏராளமான தமிழ்ப் பேராசிரியர்களிடம் பாடங்கேட்க முடிந்தது (இந்தப் பட்டியல் மிக நீளமானது என்பதால் தரவில்லை) முக்கிய-மானவர்கள் பேராசிரியர்கள் வித்தியானந்தன், செல்வநாயகம், தனஞ்சயராஜசிங்கம், வேலுப் பிள்ளை, இந்திரபாலா (வரலாறு), க.வி. கணபதிப் பிள்ளை (வரலாறு) பத்மநாதன் (வரலாறு), பால கிருஷ்ணன், சின்னத்தம்பி, அமீர் அலி (பொருளியல்). அப்போது கல்வித்துறை விரிவுரையாளர்களாக இருந்தவர்கள் பேராசிரியர்கள் ப. சந்திரசேகரம், ச. முத்துலிங்கம், கலாநிதி சுசிலா நைல்ஸ் போன்றவர்கள்.

பேராதனைப் பல்கலைக்கழகத்தில் கல்வி பெற்றபின் பல்கலைக்கழகப் போதனாசிரியர் (1968), மத்திய வங்கியில் மொழி பெயர்ப்பாளர் (1969 -70), தென் மாகாணத்தில் அரபா முஸ்லீம் மகா வித்தியாலயத்தில் ஆசிரியர் (1970-71), கோப்பாய் ஆசிரியர் பயிற்சிக் கல்லூரியில் விரிவுரையாளர் (1973-75) எனப் பல துறைகளில் பேராசிரியர் அவர்கள் பணியாற்றினார்.

தற்போது திறந்த பல்கலைக்கழகம் நடாத்தி வரும் பட்டப்பின் படிப்புக் கல்வியியல் திப்ளோமா கற்கை நெறி 1972ஆம் ஆண்டளவில் தொலைக் கல்வி முறையாகக் கல்வி அமைச்சினால் தொடங்கப்பட்டது. அப்போது அக்கற்கை நெறிக்கான பாடங்களை எழுதும் பணிக்காகப் பேராதனைக் பல்கலைக்கழகத்தில் பணியாற்ற நேர்ந்தது (1972 - 1974). இக்காலப் பகுதியில் கோப்பாய் ஆசிரியர் பயிற்சிக் கல்லூரியில் விரிவுரை-யாளராகவும் பேராதனையில் வெளிநிலை விரிவுரை-யாளராகவும் (கல்வியியல்) அவர் பணியாற்றினார். கோப்பாய் ஆசிரியர் கல்லூரியில் பணியாற்றிய போதும் மகாஜனாவில் படித்தபோதும் கிடைத்திராத பல தொடர்புகள் இவருக்கு கிடைத்தன. இவரிடம் ஒருமேடைப் பேச்சு அம்சம் இருந்தமையால் குடா நாட்டில் பல இடங்களில் சமுதாய பிரச்சினைகள், இடதுசாரி அரசியல் போன்ற துறைகளில் பல மேடைகளில் உரையாற்றும் சந்தர்ப்பம் கிடைத்தது. பல இடங்களிலிருந்து உரையாற்றுவதற்கு அழைப்புகள் வந்தன. யாழ் மக்களின் விருந்தோம்-பலை நன்கு அனுபவிக்கும் வாய்ப்புகளும் கிடைத்தன. 1974ல் யாழ். பல்கலைகழகம் தொடங்கப்பட்ட, அங்குரார்ப்பண வைபவத்தில் கலந்து கொள்ளும் சந்தர்ப்பமும் அவருக்கு கிடைத்தது. தொழில்நுட்பக் கல்லூரி விரிவுரையாளர் வேலணை இராஜட்ணம் கலைப் பட்டதாரிகள் பாலசுப்பிரமணியம் (புவியியல்) இராஜலிங்கம் ஆகியோருடன் இவருக்கு அதிக தொடர்பு இருந்தது. சிலகாலம் தொழில்நுட்பக் கல்லூரியின் வெளிநிலை விரிவுரையாளராகவும் பணிபுரிந்தார். அப்போது கோப்பாய் கல்லூரியில் திருமதி ஆனந்த குமார சுமாமி அதிபராகவும் மற்றும் திருமதி செல்வத்துரை, திருமதி. மங்கையற்கரசி, (காலஞ் சென்ற) கலாநிதி துரைராஜா, வித்துவான் குமாரசுவாமி ஆகியோருடன் இணைந்து பணியாற்றினார். என். சண்முகதாசன் மற்றும் செந்திவேலு ஆகியோருடன் அவர்களுடைய அரசியல் கூட்டங்களிலும் கலந்து கொள்ளும் வாய்ப்பு கிடைத்தது. பேராசிரியர். சிவசந்திரன். திரு. இராஜரட்ணம் தொடர்பு காரணமாக வேலணையில் வெள்ளைக் கடற்கரையில் அமர்ந்து பல கருத்தாடல்களை அவர் நடத்தி யிருக்கின்றார்.

1975 செப்டெம்பர் மாதத்தில் கொழும்பு பல்கலைக்கழகத்தில் உதவி விரிவுரையாளராகப் பணியேற்றார். தொடர்ந்து அங்கு பேராசிரியர்கள் முத்துலிங்கம், சந்திரசேகரம், ஆறுமுகம், நைல்ஸ், வேலாயுதம் ஆகிய மூத்த விரிவுரையாளர்களுடன் அவர் பணி புரிந்தார், பேராசிரியர் முத்துலிங்கம் இவருடைய முன்னேற்றத்தில் மிகுந்த அக்கறை கொண்டவராகவும் பலவிடயங்களில் வழிகாட்டி-யாகவும் இருந்தார். முத்துலிங்கம் வெள்ளவத்தை யில் வாங்கிய இரு வீடுகளில் ஒன்றில் சந்திரசேகரம்

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

குடும்பத்துடன் தங்கியிருந்து பல்கலைக்கழக பணியைத் தொடர்ந்தார்.

1977ல் ஜப்பானிய கல்வியமைச்சின் புலமை பரிசினைப் பெற்று உயர்கல்வி பெற ஜப்பான் சென்றார். ஒஷாகாவிலுள்ள அயல்மொழி பல்கலைக்கழத்தில் ஜப்பானிய மொழி, கலாசாரம் என்பவற்றை பயின்று அதற்கான டிப்ளோமா சான்றிதழ் பெற்றார். பின்னர் ஹிரோஷிமா பல்கலைக்கழகத்தில் கல்விச் சமூகவியல் துறையில் மூன்றாண்டுகள் பயின்று கல்வியியலில் முதுமாணிப் பட்டத்தைப் பெற்றார். முக்கியமாக, உலக நாடுகளில் உயர்கல்வி முறைமைகள் - குறிப்பாக ஜப்பானிய ஐரோப்பிய தென்னாசிய உயர்கல்வி முறைமைகள் பற்றிய ஒரு ஒப்பீட்டு ஆராய்ச்சியில் அவர் ஈடுபட்டார். ஜப்பானில் பல அமைப்புகள் பாடசாலைகள், கல்லூரிகள் என்பவற்றின் அழைப்பின் பேரில் தென்னாசிய கல்வி கலாசாரம் பற்றிய உரைகளை நிகழ்த்தினார். வெளிநாட்டு மாணவர் சங்கத்தின் தலைவராகவும் பணியாற்றினார். பல்கலைக்கழகத்திற்கு உள்ளேயும் வெளியேயும் ஏராளமான ஜப்பானிய நண்பர்களும் வெளிநாட்டு நண்பர்களும் இவருக்கு கிடைத்தனர். ஜப்பானிய நண்பர்கள் சிலர் இவரைக் காணுவதற் காக இலங்கைக்கு வந்து சென்றதும் உண்டு.

ஜப்பானிய தொடர்பின் காரணமாகவும், அவர்களுடைய வாழ்க்கை முறையில் இருந்த ஈடுபாட்டின் காரணமாகவும் இலங்கை திரும்பிய பின்னரும் இருமுறை ஜப்பானுக்குச் சென்று தனது பழைய நண்பர்களைச் சந்தித்து வந்தார். இங்கையில் இயங்கும் ஜப்பானிய பட்டதாரிகளின் சங்கத்தின் தலைவராக தெரிவுசெய்யப்பட்ட சந்திரசேகரன் அவர்கள், (2002/2003), ஜப்பானிய வெளிநாட்டமைச்சின் அழைப்பின் பெயரில் ஒருமுறை டோக்கியோ சென்று வந்தார். உலகளாவிய ஜப்பானிய பட்டதாரி மன்றங்களின் ஒன்று கூடலில் அவர் கலந்து கொண்டார்.

ஹிரோஷிமாவிலிருந்து 1980ல் நாடு திரும்பிய பேராசிரியர், சிரேஷ்ட விரிவுரையாளராக பதவி உயர்த்தப்பட்டு பின்னர் 1995முதல் தனது ஆய்வுப் பணி, எழுத்துப் பணி, நூற்பிரசுரங்கள், மொழி பெயர்ப்புகள் என்பவற்றின் அடிப்படையில் கல்வியியல் பேராசிரியராக நியமிக்கப்பட்டார். எழுத்து துறையில் இவர் முதன் முறையாக எழுதி வெளியிட்ட நூல் இலங்கை இந்தியர் வரலாறு எனும் நூலாகும் (1989). காலஞ்சென்ற புவியியல் பேராசிரியர் சோ.செல்வநாயகம் அவர்களின் தொடர்ச்சியான ஆலோசனைகள், வலியுறுத்தலின் காரணமாகவே இந்த நூலை அவர் எழுதினார். பேராதனைப் பல்கலைக்கழக நூல் நிலையமே இப்பணியை செய்து முடிக்கப் பேருதவியாக இருந்தது. இவ்விடயம் பற்றிய ஆங்கில நூல்கள் ஏராளம் உண்டு. ஆனால் தமிழ் மொழில் ஒரு விரிவான நூல் இல்லாத பற்றாக்குறையை இவரது நூல் நிறைவு செய்தது எனலாம். இந்நூல் மீண்டும் குமரன் பதிப்பகத்தால் அண்மையில் இரண்டாம் பதிப்பாகவும் வெளியிடப்பட்டது. தாம் சார்ந்த ஒரு பின்தங்கிய இந்திய வம்சாவழி தமிழர் சமூகத்தின் வரலாற்றை விரிவாக எழுதியதையிட்டு பேராசிரியர் அவர்கள் பெருமை கொள்கிறார்.

ஆங்கிலத்திலும் தமிழிலும் மொத்தமாக 17 கல்வியியல் நூல்களை இதுவரை வெளியிட்டுள்ள பேராசிரியர் அவர்கள், கல்வியியல் பற்றிய தமது கருத்துக்கள் சிந்தனைகள் முதலியவற்றை ஏறத்தாழ 500 சஞ்சிகை மற்றும் பத்திரிகை கட்டுரைகளில் வெளியிட்டுள்ளார். பல்கலைக்கழக ஆசிரியர்கள் தினசரிப் பத்திரிகைகளில் எழுதுவது தொடர்பான மற்றொரு கருத்தினைக் கொண்டிருந்தார். பல்கலைக்கழக ஆசிரியர்கள் கட்டாயமாக தேசிய சர்வதேச ரீதியாக அங்கீகரிக்கப்பட்ட சஞ்சிகைகளில் தான் தமது ஆய்வு ஆக்கங்களை வெளியிடுவது சிறப்பானது: "பயனுடையது". அதில் ஒரு உண்மையும் உண்டு என்பது ஒருபுறமிருக்கப் பேராசிரியர் அவர்கள் கல்வியியல் தொடர்பான எண்ணக் கருக்கள், சிந்தனைகள், புதிய போக்குகள், கல்விமுறைமையின் புதிய புதிய ஏற்பாடுகளும் புத்தாக்கங்களும், இன்னும் உலகளாவிய ரீதியில் கல்வித்துறை கற்றோருக்குரிய புலமைச் சொத்தாக இல்லாமல் சமூக உறுப்பினர் ஒவ்வொருவரும் ஏதேனும் வகையில் கல்வி முறைமையுடன் தொடர்புடைவர்கள் என்பதாலும் பாடசாலைகளில் தமிழ்மொழி மூலம் பயிற்றும் ஏறத்தாழ 35,000 ஆசிரியர்கள் மேற்கண்ட விடயங்கள் பற்றி இலகுவாக அறிந்துகொள்ளவும் தினசரிப் பத்திரிகைகள் பேருதவியாக அமையும் என்ற கருத்தை பேராசிரியர் அடிக்கடி வலியுறுத்துவார். சுருங்கக் கூறின், உயர்தரமான ஆங்கில நூல்களிலும் சஞ்சிகைகளிலும் பொதிந்து காணப்படும் கல்வி தொடர்பான புதிய சிந்தனைகளையும் கருத்துக்களையும், தினசரிப் பத்திரிகைகள் ஊடாக மக்களையும் ஆசிரியர் சமூகத்தையும் அடையச் செய்யலாம் என்பதில் இவருக்கு நிறைவான நம்பிக்கை இருந்தது.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

மலையகத் தமிழரின் கல்வி நிலைமை, வடக்கு கிழக்கு மாகாணத் தமிழரின் உயர்கல்விப் பிரச்சினைகள், முஸ்லீம்களின் உயர்கல்வி நிலை போன்ற தலைப்புகளில் பல கட்டுரைகளையும் இரு நூல்களையும் எழுதி வெளியிட்டுள்ளார். மலையகக் கல்வி - சில சிந்தனைகள், இலங்கைத்தமிழரின் கல்விப்பிரச்சினைகள் ஆகிய இரு நூல்களை ஏற்கனவே எழுதியுள்ளார். முஸ்லீகளின் உயர் பற்றிய இவரது சித்திலெப்பை நினைவுச் சொற்பொழிவு விரைவில் சிறு நூலாக வெளிவர உள்ளது.

ஐக்கிய அமெரிக்க ஒபோன் பல்கலைக் கழகத்தில் சில காலம் வெளிநிலைப் பேராசிரியராகப் பணியாற்றிய சந்திரசேகரம் அங்கு ஆற்றிய சொற்பொழிவுகள் "Education of the Disadvantaged Communities in South Asia" என்ற தலைப்பில் நூலாக வெளிவந்துள்ளன. கல்வியின் புதிய போக்குகள் பற்றிய பல கட்டுரைகள் அடங்கிய ஆங்கில நூலொன்றையும் இவர் வெளியிட்டுள்ளார். "மலையக மக்களின் கல்வி" இலங்கையில் சமாதானம் - இந்தியத்தமிழர் எனும் காரணி, எதிர்காலவியல் நோக்கில் இலங்கையில் கல்வி முதலிய தலைப்பிலான ஆங்கிலக் கட்டுரைகள் வெளிநாட்டு சஞ்சிகைகளிலும் நூல்களிலும் வெளி வந்துள்ளன.

மலையகக் கல்வி நிலை பற்றி ஏராளமான கட்டுரைகளை எழுதியுள்ள பேராசிரியர் அவர்கள், இவ்விடயம் பற்றி வானொலி தொலைக்காட்சி என்பவற்றில் விபரமாக உரையாற்றியுள்ளார். அவருடைய ஞாபகத்தில், இவ்விடயம் தொடர்பாக மலையகத்திலும் வெளிநாட்டிலும் 10க்கும் மேற்பட்ட மகாநாடுகளிலும் கருத்தரங்குகளிலும் கலந்து கொண்டுள்ளமை பற்றிக் குறிப்பிட்டுள்ளார்.

கல்வியியல் தொடர்பாக பிலிப்பைன்ஸ், ஜப்பான், நோர்வே, ஐக்கிய அமெரிக்கா, இந்தியா, லிபியா, ஜெர்மனி முதலிய நாடுகளில் நடை பெற்ற மகாநாடுகள், செயலமர்வுகள் என்பவற்றில் பங்கு கொண்டு ஆய்வுக் கட்டுரைகள் சமர்ப்பித்துள்ளார்.

இலங்கை அரசாங்கத்துடன் தொடர்புடைய முக்கியமான கல்வி அமைப்புகள், நிறுவனங்களில் உறுப்பினராக நியமிக்கப்பட்டு பல ஆண்டுகளாக முக்கிய பணியாற்றினார். தேசியக் கல்விக் கொள்கையை வகுப்பதில் பிரதான பணியாற்றும் தேசிய கல்வி ஆணைக்குழுவின் உறுப்பினராக ஜனாதிபதியால் நியமிக்கப்பட்டு அண்மைக் காலம் வரை (2004) பணிபுரிந்தார். இவற்றை விட தேசியக்கல்வி நிறுவகப் பேரவை (NIE Council) ஆசிரியர்களுக்கான தேசிய அதிகார சபை (NATE), நூலக ஆவணவாக்கல் சபை, தேசிய கல்வி நிறுவனத்தின் பாட ஏற்பாட்டுக் கலந்தாலோசனைக் குழு என்பவற்றிலும் பேராசிரியர் பணியாற்றினார்.

பல்கலைக்கழக அமைப்புக்கு அப்பால் கொழும்புத் தமிழ்ச் சங்கம், ஜப்பானியப் பட்டதாரிகள் சங்கம், என்பவற்றில் தலைவராகப் பணியாற்றியுள்ள பேராசிரியர், இந்திய தூதுவராலயத்தின் பெருந்தோட்டத் தொழிலாளர் புலமைப் பரிசில் நிதியத்தின் நம்பிக்கைப் பொறுப்பாளர் சபையின் உறுப்பினராகவும் பணியாற்றி வந்துள்ளார்.

ஆங்கிலத்தை போதனாமொழியாக்குதல் முதல், சமயமாற்றம் தொடர்பான முக்கிய அறிஞர் கருத்தரங்குகளில் பிரதான பேச்சாளராகக் கலந்து கொண்டும் இவர் உரையாற்றியுள்ளார். யாழ் பல்கலைக்கழகத்தின் அழைப்பின் பேரில் "உயர் கல்விச் செல்நெறிகள்" (பேரா. வித்தியானந்தன் நினைவுச் சொற்பொழிவு) வவுனியா கல்வியியல் கல்லூரியின் அழைப்பின் பேரில் "கல்வித்துறையில் புதிய செல்நெறிகள் " (பேரா.ப. சந்திரசேகரம் நினைவுச் சொற்பொழிவு) என்பவை பேராசிரியரின் மனதுக்குப் பிடித்தவை. 1996இல் நோர்வேயில் இலங்கையின் மோதல்கள் தொடர்பாக நடந்த பேர்கன் மகாநாட்டில் கலந்து கொண்டு மோதல்களினால் இந்நாட்டு மக்களும் அவர்தம் வாழ்க்கையும் எதிர்நோக்கி வந்துள்ள இன்னல்கள் பற்றி முக்கிய உரையாற்றினார்.

கொழும்புப் பல்கலைக்கழகம் தவிர, யாழ் பல்கலைக்கழகம், கிழக்கிலங்கைப் பல்கலைக் கழகம், திறந்த பல்கலைக்கழகம், தேசிய பல்கலைக்கழகம் ஆகியவற்றின் கல்வியியல் (வெளிநிலை) விரிவுரையாளராகவும் இவர் கடமையாற்றி வந்துள்ளார். இப்பல்கலைக்கழகங்களின் பாட ஏற்பாட்டுக் குழுக்களில் வள அறிஞராகவும் அவர் கடமையாற்றியுள்ளார். தற்போது திறந்த பல்கலைக்கழ கல்வியியல் போதனாச் சபையின் வெளிநிலை உறுப்பினராகவும் திறந்த பல்கலைக்கழக மொழித் துறையின் பணிகளை ஆராயவும் முன்னேற்றவும் ஏற்படுத்தப்பட்ட குழுவின் உறுப்பினராகவும் பணியாற்றியுள்ளார்.

தமிழ் இணையத்தை - கணினியைத் தமிழ் மயப்படுத்தும் முயற்சியில் தமிழகம், சிங்கப்பூர் ஆகிய இடங்களில் மேற்கொள்ளப்பட்ட முயற்சி-

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

களில் இவரும் பங்கு கொண்டதுடன் சென்னையில் நடை பெற்ற தமிழ் இணைய மகா நாட்டிலும் இவர் கலந்து கொண்டுள்ளார்.

பிறமொழி பேசும் ஐரோப்பிய, அமெரிக்க, கனடிய பிராந்தியங்களில் தமிழ் மொழியைப் படிக்கும் தமிழ்ச் சிறுவர் சிறுமியர்களுக்கென அந்நாடுகளின் சூழலையும் தமிழ்பண்பாட்டையும் பிரதிபலிக்கும் ஆரம்பநிலைப் பாட நூல்களை எழுதும் செயலமர்வு ஜெர்மனியில் பேராசிரியர் கா. சிவத்தம்பி தலைமையில் நடைபெற்றது. இதில் ஒரு வள அறிஞராகப் பங்கு கொண்டு இந்நூல்களின் ஆக்கத்துக்குப் பேராசிரியரும் உதவினார். இச்செயலமர்வில் தமிழக மற்றும் சிங்கப்பூர் தமிழ் கணினித்துறைப் பேராசிரியர்களும் கலந்து கொண்டனர்.

மொழி பெயர்ப்புத் துறையில் ஆற்றலும் பேரார்வமும் கொண்ட பேராசிரியர் மார்கா நிறுவனம் வெளியிட்ட சனநாயகம், அரசியல், அதிகாரப் பகிர்வு தொடர்பான பல நூல்களை, அன்ரனி நொபர்ட், தை. தனராஜ், கலாநிதி மா. கருணாநிதி ஆகியோருடன் இணைந்து தமிழாக்கம் செய்தார். இலண்டன் பல்கலைக்கழகக் கல்வித்துறைப் பேராசிரியர் அஞ்செலா லிட்டில் அவர்களின் Labouring to Learn என்னும் மலையக மக்களின் கல்வி வளர்ச்சி பற்றிய விரிவான நூலைப் பொறுப்பேற்றுத் தமிழாக்கம் செய்தார். இப்பணியிலும் அவரோடு கலாநிதி. மா. கருணாநிதி, தை. தனராஜ் ஆகியோர் இணைந்து ஈடுபட்டுப் பல அத்தியாயங்களைத் தமிழாக்கம் செய்தனர். அவ்வாறே, 2003 ஆம் ஆண்டு தேசிய ஆணைக்குழு வெளியிட்ட விரிவான கொள்கை அறிக்கையைத் தமிழாக்கம் செய்யும் பொறுப்பினை ஏற்று இவ்வறிஞர்களின் உதவியையும் பெற்றுக் கொண்டார். திறந்த பல்கலைக்கழக விரிவுரையாளர் திரு. து இராஜேந்திரம் இப்பணியில் முக்கிய பங்கு கொண்டார். இவ்விரு தமிழாக்கப் பணிகளும் தாமும் தம்மோடு பணிபுரிந்தவர்களும் மிகுந்த சிரமமெடுத்துச் செய்த முக்கியமான பணி என்பது பேராசிரியர் கருத்து.

தமிழ் இலக்கியத்துறையில் மிகுந்த ஆர்வம் கொண்ட பேராசிரியருக்கு ஈழத்து இலக்கியப் படைப்பாளர்களுடன் நீண்ட காலத் தொடர்பு உண்டு. படைப்பிலக்கியகாரரின் பணிகளைப் பெரிதும் மதிக்கும் பேராசிரியர், நூற்றுக் கணக்கான தமிழ் நூல் வெளியீட்டு வைபவங்களில் முக்கிய அதிதியாகவும் விமர்சகராகவும் முக்கிய உரையாற்றுபவராகவும் பங்கு கொண்டுள்ளார். இவரது கல்வித் துறை ஈடுபாடு. இலக்கிய ஆர்வம் காரணமாக மலையகச் சாகித்திய விழாக்களில் (பதுளை, கண்டி, ஹட்டன்) அவருக்குச் சிறப்பு விருதுகள் வழங்கப்பட்டன. ஊவா மாகாணக் கல்விமான்களுக்கான ஆளுனர் விருதும் அவருக்கு வழங்கப்பட்டது.

கல்வியியலில் எதிர்காலவியல் நோக்கில் கல்வி, 21 ஆம் நூற்றாண்டின் கல்விக் சிந்தனைகளும் செல்நெறிகளும், பூகோள மயமாக்கலும் கல்வியும், இலங்கையின் பாடசாலை, பல்கலைக் கழகச் கல்விப் பிரச்சினைகள், மலையகக் கல்வி, தமிழர்கல்வி முதலிய துறைகளில் ஆய்வுரீதியான ஈடுபாடுகொண்டவர் பேராசிரியர் அவர்கள். இவருடைய சகல கல்வியியல் நூல்களிலும் சஞ்சிகை, பத்திரிகைக் கட்டுரைகளிலும் மேடைப் பேச்சுக்களிலும் இவ்விடயங்கள் பல்வேறு அழுத்தங்களுடன் அலசப்படுவதைக் காணலாம்.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

பேராசிரியர் சோ. சந்திரசேகரம் அவர்களின் எழுத்துக்கள்

- கே. கே. உதயகுமார் -

பல்கலைக்கழகத்தில் பயின்ற காலத்தில் படிப்பு, வாசிப்பு, எழுத்து, இலக்கியம் என்று பல்துறை ஆர்வலராக விளங்கிய சந்திரசேகரம், பல்கலைக் கழகக் கல்வி முடிவடைந்த உடனேயே கல்வியியல் தொடர்பான கட்டுரைகளை எழுதத் தொடங்கினார். கண்டியிலிருந்து அப்போது வெளிவந்து கொண்டிருந்த செய்திப் பத்திரிகையிலும் பேராதனைப் பல்கலைக்கழக விரிவுரையாளர் ச. முத்துலிங்கம் (பின்னர் பேராசிரியர்) வெளியிட்ட கல்விச் சஞ்சிகையிலும் பல கட்டுரைகளை அவர் எழுதி வெளியிட்டார். கல்வியியல் துறையில் சிறப்புப் பட்டம் பெற்று தொடர்ச்சியாக அத்துறையிலேயே நான்கு தசாப்தகாலம் பணி புரிந்தமையால் அவர் இத்துறை சார்ந்த கட்டுரைகள் மற்றும் நூல் வெளியீட்டிலேயே அக்கறை செலுத்தினார்.

வெலிகம அரபா மகா வித்தியாலயத்தில் ஆசிரியராகப் பணியாற்றிய காலத்தில் (1970 - 71) தினபதி, சன் (Sun) ஆகிய பத்திரிகைகளில் கல்வியியல் தொடர்பான ஏராளமான கட்டுரைகளைத் தமிழிலும் ஆங்கிலத்திலும் எழுதினார்.

பின்னர் மீண்டும் பேராதனைப் பல்கலைக் கழகத்திலும் கோப்பாய் ஆசிரியர் கலாசாலையிலும் பணியாற்றிய காலத்தில் எழுதுவதற்கான வாய்ப்பு ஏராளமாகக் கிடைத்தது. 1973ஆம் ஆண்டளவில் இவர் புவியியல் துறைப் பேராசிரியர் சோ. செல்வநாயகத்துடன் நெருக்கமாகப் பழகினார். அப்போது சோ. செல்வநாயகம் அவர்கள் இந்நாட்டில் வாழும் இந்திய வம்சாவழித் தமிழர்கள் ஒரு முக்கியத்துவம் வாய்ந்த சமூகமாகவும் பொருளாதாரத் துறையொன்றின் வளர்ச்சிக்கு வித்திட்ட சமூகமாகவும் பல பிரச்சினைகளை எதிர்நோக்கிக் கொண்டிருந்த தொழிலாளர் வகுப்பினராகவும் வளர்ச்சி பெற்றிருந்தமையால் அவர்கள் பற்றிய விரிவான தமிழ் நூல் ஒன்றின் தேவை பற்றித் திரு. சந்திரசேகரத்திடம் வலியுறுத்தினார். சோ. செல்வநாயகம் அவர்களின் ஆலோசனையை முழுமையாக ஏற்ற சந்திரசேகரன் அப்போது பேராதனைப் பல்கலைக்கழக நூல் நிலைய வசதிகளைப் பயன்படுத்தி "இலங்கை இந்தியர் வரலாறு" என்ற நூலை 1972 - 1974 காலப் பகுதியில் எழுதி முடித்தார். அப்போது தினகரனில் துணை ஆசிரியராக இருந்த திரு. மு. நித்தியானந்தன் ஆர்வத்துடன் இந்நூலின் பகுதிகள் தினகரனில் வெளிவரச் செய்தார்.

1983ஆம் ஆண்டு இனக் கலவரம் காரணமாக சந்திரசேகரனின் குடும்ப உறுப்பினர் யாவரும் இந்தியா செல்ல நேர்ந்தது. திரு. சந்திரசேகரனின் மாமனார் திரு. இரா. மு. நாகலிங்கம் (செய்தி பத்திரிகையின் நிர்வாக ஆசிரியர்) இந்நூலை எப்படியும் வெளிவரச் செய்ய வேண்டும் எனக் கடும் முயற்சியில் ஈடுபட்டார். அவருடைய உதவியோடு "இலங்கை இந்தியர் வரலாறு" மதுரை வைரவன் பதிப்பகத்தால் வெளியிடப்பட்டது. மதுரையில் நடைபெற்ற வெளியீட்டு விழாவில் பேராசிரியர் சொலமன் பாப்பையா, பேச்சாளர் செல்வ கணபதி ஆகியோர் கலந்து கொண்டனர்.

தான் சார்ந்த சமூகம் பற்றிய வரலாறை எழுதி வெளியிட்டதில் பேராசிரியர் சந்திரசேகரனுக்குப் பெருமகிழ்ச்சி. இந்நூல் பல ஆய்வாளர்களாலும் வரலாற்று ஆய்வாளர்களாலும் பயன்படுத்தப்பட்டு பிரபல்யம் அடைந்தமையால், கொழும்பு குமரன் பதிப்பகத்தார் இந்நூலின் இரண்டாம் பதிப்பை மிகச் சிறப்பாக அச்சிட்டு வெளியிட்டனர்.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

இதேபோன்று மலையக மக்களின் பின்தங்கிய கல்வி நிலை பற்றிப் பல ஆய்வேடுகளை ஆங்கிலத்திலும், தமிழிலும் எழுதி "மலையகக் கல்வி - சில சிந்தனைகள்" என்ற நூலையும் வெளியிட்டு வைத்தமை அவருக்கு உளநிறைவைத் தந்த மற்றுமொரு முக்கிய எழுத்துப் பணியாகும்.

மலையகத்தாரின் கல்வி நிலையில் மட்டுமன்றி, இலங்கைத் தமிழர், யாழ்ப்பாண மாணவர் ஆகியோரின் கல்வி நிலை, குறிப்பாக உயர்கல்வி வாய்ப்புகளில் ஏற்பட்ட அனர்த்தங்கள், வீழ்ச்சிகள், பிரச்சினைகள் என்பவற்றை ஆராய்ந்து ஏராளமான கட்டுரைகளை எழுதிய சந்திரசேகரம் முஸ்லிம்களின் உயர் கல்வி வாய்ப்புகள் பற்றியும் விரிவான பல கட்டுரைகளை எழுதினார். முஸ்லிம் அமைப்புகளும் தனிப்பட்டவர்களும் இவ்வெழுத்துக்களை ஆர்வமாகப் படித்ததோடு, தொடர்ந்து அவ்விடயம் பற்றி எழுதுமாறு ஊக்குவித்தனர். மறைந்த முஸ்லீம் தலைவர் அஸ்ரப் இவருடன் தொடர்பு கொண்டு இவரது கட்டுரைகளை ஆர்வமுடன் பெற்று வாசித்ததுண்டு. யாழ். பல்கலைக்கழக இன்குலாம் சஞ்சிகை, பேராதனைப் பல்கலைக்கழக முஸ்லீம் மஜ்லீஸ், அகில இலங்கை வை. எம். எம்.ஏ.* ஆகியன இவரது கட்டுரைகளை வெளியிட்டுள்ளன. மாளிகாவத்தை இஸ்லாமிய ஒன்றியத்தில் சித்திலெப்பை நினைவுச் சொற்பொழிவாற்றிய பேராசிரியர், முஸ்லிம்களின் உயர்கல்வி வாய்ப்புகள் பற்றி விரிவான ஒரு ஆய்வினைச் செய்திருந்தார்.

இலங்கைத் தமிழர்களின் கல்விப் பிரச்சினைகள் பற்றிய விரிவான நூலொன்று கொழும்புத் தமிழ்ச் சங்கத்தின் வெளியீடாகத் திரு. க. குமரன் வெளியிட்டு வைத்தார். இலங்கைத் தமிழரின் (மலையகத் தமிழர் உட்பட) கல்வி பற்றிய ஏராளமான தகவல்களையும் ஆய்வுக் குறிப்புகளையும் கொண்ட இந்நூல் கல்வியியல் வாசகர்களுக்கும் தமிழர் கல்வி நிலையில் ஆர்வமுள்ளவர்களுக்கும் பெரிதும் பயன்பட்டு வருகின்றது.

இலங்கையின் கல்வி வரலாற்றில் போதிய அறிவும் அனுபவமுமிக்க பேராசிரியர் இத்துறை சார்ந்த பல நூல்களை வெளியிட்டுள்ளார். கலாநிதி மா. கருணாநிதியுடன் இணைந்து அவர் இலங்கையின் கல்வி வளர்ச்சி, இலங்கையிற் கல்வி ஆகிய இரு நூல்களையும் வெளியிட்டுள்ளார். இலங்கையில் போதனாமொழி மாற்றம் பற்றிய இவருடைய ஆய்வுக் கட்டுரை யாழ்ப்பாணத்தில் நடந்த உலகத் தமிழாராய்ச்சி மகாநாட்டில் (1974) வாசிக்கப்பட்டது.

உலக நாடுகளின் கல்வி முறைகளிலும் கல்விச் சிந்தனைகளிலும் அண்மைக் காலத்தில் ஏற்பட்டு வரும் மாற்றங்கள், உயர் கல்வித் துறையில் எழுந்து வரும் புதிய அமைப்பு மாற்றங்களும் செல்நெறிகளும், எதிர்காலவியல் நோக்கில் கல்வி போன்ற விடயங்களில் பேராசிரியர் 500க்கும் மேற்பட்ட கட்டுரைகளை எழுதியுள்ளார். இவற்றில் பல நூல் வடிவில் வந்துள்ளன.

இவரது கல்வியியல் நூல்களும், நூற்றுக் கணக்கான கட்டுரைகளும் ஆசிரியர் பயிலுனர்களுக்கான ஆசிரியர் கல்வி, தொழில் புரியும் ஆசிரியர்கள், அதிபர்கள், கல்வித்துறை அதிகாரிகள் ஆகியோரின் தொடர் கல்விக்கும் பல்கலைக் கழக மட்டத்தில் ஆசிரியர்கள் பெறும் உயர் கல்வி மாணவர்களுக்கும் பெரிதும் பெரிதும் பயனுடையன. புதிய கல்வியியல் சிந்தனைகளும் கருத்துக்களும் நூலகங்களில் மட்டும் பூட்டி வைக்கப்படுவதால் பயனில்லை; ஆங்கில அறிவு குறைந்த சாதாரண வாசகர்களுக்கும் இச்சிந்தனைகள் சென்றடைய வேண்டும் என்ற உத்வேகம், உற்சாகம் காரணமாகத்தான் ஏராளமான கட்டுரைகளைப் பத்திரிகைகளில் எழுதி வெளியிட்டவர் பேராசிரியர்.

கல்வியில் புதிய செல்நெறிகள் பற்றி அவர் ஆங்கிலத்தில் எழுதிய கட்டுரைகள் 'New Trends in Education' என்ற தலைப்பில் ஒரு ஆங்கில நூலாக வெளிவந்துள்ளது. "தென்னாசிய நாடுகளில் வாழும் பின்தங்கிய பிரிவினரின் கல்வி" பற்றிப் பேராசிரியர் அவர்கள் Auburn பல்கலைக் கழகத்தில் (Alabama, U.S.A.) ஆற்றிய உரைகளும் Education of the Disadvantaged Communities in South Asia' என்னும் தலைப்பில் ஒரு சிறு நூலாக வெளி வந்துள்ளது.

கல்வித் துறையில் பணிபுரிவோர் (ஆசிரியர், அதிபர், கல்வி அதிகாரிகள்....) பல்கலைக் கழகங்களில் அல்லது கல்வியியல் கல்லூரிகளில் பெறும் ஆசிரியர் கல்வி பயிற்சியுடன் எல்லாம் முடிந்து விடுவதில்லை. கல்வியியல் துறையிலும் உலகளாவிய கல்வி முறைகளில் ஏற்பட்டு வரும் சிந்தனை மாற்றங்கள், அவர்கள் தெரிந்திருக்க வேண்டிய கல்வியியல் ஆராய்ச்சி முடிவுகள் என்பவற்றை அவர்கள் அறிந்திருக்க வேண்டிய அவசியம் உண்டு. கல்வி முறையின் தராதரங்களை மேம்படுத்த வேண்டிய பொறுப்பு அவர்களுடைய கரங்களிலேயே உள்ளது. இப்பொறுப்பை அவர்கள் செவ்வனே நிறைவேற்ற அவர்கள் தமது கல்வியியல் அறிவையும் ஆசிரியர் தகைமைகளையும் தொடர்ந்து மேம்படுத்திக் கொண்டே இருத்தல்

* வைஎம்.எம்.ஏ. வெளியிடும் மலர் இவ்வாண்டு இறுதியில் வெளிவரும்.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

வேண்டும். சேவைக் காலப் பயிற்சிக் கருத்தரங்குகளிலும் செயலமர்வுகளிலும் கலந்து கொள்வதோடு கல்விப் பணியாளர்கள் சுய கல்வியிலும் ஈடுபட வேண்டும். பேராசிரியரின் கல்வியியல் நூல்களும் கட்டுரைகளும் இம்முக்கிய தேவையை நிறைவு செய்ய பெரிதும் உதவுவன. இப்புதிய சிந்தனைகளும் கருத்துக்களும் கல்வித் துறைப் புத்தாக்கங்களும் ஆங்கில நூல்களிலும் சஞ்சிகைகளிலும் காணப்படுபவை. ஆங்கில மொழியை நன்கு அறிந்த கல்வித் துறை, பதவியாளர்களுக்கு அவ்வாங்கில நூல்கள், சஞ்சிகைகள் என்பவற்றைப் பெற்றுக் கொள்வதிலும் சிரமங்கள் உள்ள நிலையில் பேராசிரியரின் தமிழ்மொழியிலான கல்வியியல் நூல்களும் கட்டுரைகளும் பெரும் பயனுடையவை.

புதிய சிந்தனைகளும், கருத்துக்களும், மக்களைச் சென்றடைய வேண்டும் என்ற கருத்தில் ஆழ்ந்த ஈடுபாடு கொண்டு வெகுசன ஊடகங்களை நன்கு பயன்படுத்தியவர் பேராசிரியர் சந்திரசேகரம் அவர்கள். நவீன கல்வி உலகில் ஏற்படும் மாற்றங்களை, கல்விக் கோட்பாடுகளை, கல்வியாளர்களும், அதிபர்களும், ஆசிரியர்களும் விளங்கிக் கொள்ளக் கூடிய வகையில் தமது எழுத்தியலைப் பயன்படுத்தினார்.

பல்கலைக்கழகங்களுடனும், பல்கலைக் கழக மாணவர்களுடனும் தம்மை முழுமையாக ஈடுபடுத்தி, அந்த வட்டத்தினுள் இருந்து சேவையாற்றியதோடு மட்டுமல்லாது பாமர மக்களும் கல்விக் கொள்கையை உணரக் கூடிய வகையில் எழுதும் மிக மிக அரிதான பேராசிரியர்களுள் இவரும் ஒருவர்.

மலையக சமுதாயத்தின் கல்வி நிலையை உணர்ந்து, அவர்களது கல்வித் தேவையைக் கருத்திற் கொண்டு, அவர்கள் மத்தியில் விழிப்-புணர்ச்சியை ஏற்படுத்தத் தமது எழுத்தியலைப் பயன்படுத்தினார்.

இவரின் எழுத்தின் பரிமாணம் மிகப் பெரியது.

புதிய கல்விச் சிந்தனைகள், மலையக சமுதாய வளர்ச்சி, நூற்றாண்டுக் கல்வி, மலையகக் கல்வி, மொழிபெயர்ப்புக் கட்டுரைகள், நூல்கள் எனப் பல துறைகளிலும், ஏராளமான நூல்களையும் கட்டுரைகளையும் எழுதியுள்ளார்.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

Towards Democratising Knowledge:
A Note on the Achievements and of the Social Standing of Prof. S. Sandarasekaram

- K. Sivathamby -

Associates both students and friends of Somasundaram Sandrasegaram the well known Sri Lankan educationist, have joined together with commitment and dedication to make the Professors's 60th birthday celebrations a truly memorable event. What pleases most is the manner the effort of these well-wishers has been received by the Tamil public at large. Everyone wants to participate in the celebrations and want to do it in a quite 'demonstrative' manner. In other words they do not want to be left out, without their names also being added to the list.

This indeed is an achievement in a community that is geographically diverse and culturally mixed. Nevertheless, Prof. Sandarasegaram is truly such a public figure in Sri Lankan Tamil society, and infact in the Sri Lankan Tamil speaking societies (this will include muslims). Therefore it is considered genuinely a well deserved, grand felicitation.

As a university educationist teaching post graduate teachers for this last twenty-nine years he has students, Tamils and Muslims spread all over Sri Lanka.

In the Tamil society, he is a truly Sri Lankan Tamil in the sense, he cuts across all the communal barriers that surround the community. He comes from the plantation community, has been educated at Jaffna, graduated from Peradeniya, has taught at different schools in Sri Lanka thus symbolizing within him the confluence of the north - eastern, Malayaham and the Muslim traditions. It should be added intellectualy that because of his ancestry and the continuing family relations he is as much home at Madurai, Tamil Nadu, as he is at Badulla, Thellipallai or Colombo. This *is* the Tamil cosmopolitanism he symbolizes that provides the attraction. The public estimation he has earned comes from the fact that everytime he speaks or writes over in the media. He takes global knowledge to the eyes and ears of discriminate readers and listeners. He drives home to Tamil speaking readers and listeners to think globally and this enable them to guide their children more meaningfully. Quit often Prof. Sandrasegaram's articles are read with equal interest by concerned public and committed professionals in the field of education. It is true that these contributions are in real terms "Journalistic pieces". But they are not journalese. They invoke serious thinking on education with an eye on the potentials and the future development of children. He writes as a serious communicator and his style is not at all populistic. This marks him out from (a) the parrot-like reproduction of undigested reading of the latest development and (b) the sermon-on-the-mount-like preaching. There is a social concern in his writing. What is important is that the matters discussed have not been "deformed" in the couse of their rendering into Tamil.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

This is indeed one of the twin responsibilities of a university academic. The role of the university and its academic cadre is to (a) create knowledge and (b) to disseminate knowledge through studies and researches and close examination and evaluation. These may come as extension of knowledge or supersessions on existing knowledge. Other one is "disseminating" knowledge. The term dissemination, though lexicographically explained as scattering and spreading out has a much deeper meaning. It implies that there is a growth as from a seed. This is important and crucial. The ideas spread around do not end up as the proverbial grain thrown on mountanous stones. But begin to grow and develop within the person who listens to it. Dissemination implies introspective thinking by the person at the receiving end.

It should be set to the credit of Prof. Sandrasegaram that he throws the seeds of modern contemporary socio-educational knowledge in the minds of pedagogues and more than that in interested parents.

In doing this, he really does not repeat then the minds of as "sanctified quotes", we have so much in the Indian / Tamil tradition. He speaks about the latest development in the fields of learning. Of the Tamil educationist *"Sandiri"* (as I fondly call him) is perhaps the only person who has spoken on the futuristic significance of the 21st century and the new millenium. He speaks and writes with commitment as a passionate campaigner.

Given the existing situation within which the unequally developed members of the teaching profession live in our society and rather over anxious concerns the parents have for their children (whose upward social mobility is crucial to the well being of the family) these are read with avid interest and have over the years earned him a respectable place in our society.

The greatness is that, when he writes or speaks he does so not as someone speaking from the dizzy heights of preaching but somebody within among their ranks.

In a sense, in Sandarasegaram's major activities as an educationist, I detect a trend towards democratizing knowledge, making relevant knowledge available to those who should know it.

This demands continuous academic interest and more than that perseverance and hard work. Prof. Sandarasegaram has these qualities.

In communication, the emphasis is not merely on what you communicate but also on how you do it. Sandiri has very engaging way of communicating his ideas. At meetings he does not 'deliver' a lecture. He 'speaks' to the audience and interacts with them. In this, he puts to his advantage the richness of his vocabulary with subtlety one feels like listening to a major Tamil Nadu scholar.

This pleasing habit and amiability of expression are not platform exercises; they flow out from this personality. He is a very pleasing man.

One of the very important aspects about Sandiri's personality is that, even though he is generally associated with speaking and writing, at a basic level, he is a very keen listener and an avid reader. These have provided him with the sense of intellectual seriousness which an average acquiantance very often miss to detect. Knowing him rather intimately for the last ten years I would say that perhaps the best asset he has is his family. Coming from a fairly affluent mecantile family he has emerged as a undisturbed academic assisted very ably by a loving devoted wife and fond children.

Amidst this paean of praise which he genuinely deserves, it should be added that he has not concentrated much on his own research. Besides a book of the History of Indian Tamils in Sri Lanka, he has mostly monographs which deal mainly with contemporary development in the field of education. Listening to him and listening to his own students' comments on him

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

it is rather sad that he has not yet brought out a comprehensive incisive educational study which will speak about his competence and vision.

The celebration of the sixtieth birthday has a deep significance specially for a Hindu Tamil. The Hindu Tamil calender is a cyclic one with sixty solar years constituting it. So sixty first year means to a Hindu Tamil the completion of one cycle of life and the beginning of another. The occasion is considered so auspicious that the celebration is called 'a wedding' (அறுபதாம் கல்யாணம்), when the person and his wife are remarried and blessed, better and more munificence, than they have already.

I wish Sandarasegaram and his wife much more years of plentiful happiness and better prospects for their children. In the case of a teacher the children include his students. The Sri Lankan Tamil Community salutes a public figure of eminence with esteem and pride.

K. Sivathamby
Professor Emeritus
University of Jaffna

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

பகுதி II

ஆய்வுக் கட்டுரைகள்

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

பழந்தமிழ் இலக்கியங்களில் கல்விச் சிந்தனைகளின் வெளிப்பாடுகள்

- அ. சண்முகதாஸ் -

கல்வி பற்றி திருவள்ளுவர் தன்னுடைய திருக்குறளிலே தெளிவான கருத்துக்களை வெளியிட்டுள்ளார். "கல்வி," என்னும் அதிகாரத்தில் அப்பொருள் தொடர்பான உடன்பாட்டு நிலைப்பாடுகளையும், "கல்லாமை" என்னும் அதிகாரத்தில் எதிர்நிலையாகவும் கூறியுள்ளார். திருக்குறளிலே வெளிப்படும் கல்விச் சிந்தனைகள் உயர்ந்த தன்மையுடையனவாயுள்ளன. இந்நூல் எழுதுவதற்கு முன்னே தோன்றிய இலக்கியங்களிலே வெளிப்படும் கல்விச் சிந்தனைகள் பற்றியே இக்கட்டுரை கருத்துக் கூறுகின்றது.

வள்ளுவனுடைய குறள் தோன்றுவதற்கு முன்னரே தமிழ்மொழியிலே செழுமையான பாடல்களைக் கொண்ட சங்க இலக்கியங்கள் தோன்றிவிட்டன. ஏறக்குறைய 2400 பாடல்களைக் கொண்ட அவ்விலக்கியங்கள் எமது பண்டைத் தமிழரின் வாழ்வியலை வடிவமைக்கின்றன. அறிவு எமது வாழ்வுக்கு இன்றியமையாததாகும். இந்த அறிவை வளர்ப்பதற்குக் கல்வியும் கேள்வியும் வேண்டப்படுவன.

கற்றல் என்பது பயிற்சியினை அடிப்படையாகக் கொண்டதாயமைகின்றது. சங்க இலக்கியங்களிலே கற்றல் தொடர்பாக இடம்பெறும் சில பாடற்பகுதிகளை இங்கு தருகிறோம்:

உருவுகிளர் ஓவினைப் பொலிந்த பாவை
இயல்கற்றன்னை ஒதுக்கினள் வந்து
(அகம் 142: 22)

கல்லா யானை கடிபுனல் கற்றென
(அகம். 376: 2)

மணிவாழ் பாவை நடை கற்றன்ன
(நற். 184:7)

மேற்காட்டிய பாடலடிகளிலே கற்றல் என்பது இடையறாத பயிற்சியை மேற்கொள்ளலைக் குறிப்பதாகும்.

நூல்களை நேராகப் பயில்வதை விடப் பிறர் கூறக் கேட்டுத் தம் நுண்ணறிவினைப் பெருக்கிக் கொள்வதே சிறந்த முறையாகப் பண்டைத் தமிழர் கருதினர்.

ஓங்கிய சிறப்பில் உயர்ந்த கேள்வி
மாங்குடி மருதன் தலைவ னான (புறம். 72)

என்று பாண்டியன் நெடுஞ்செழியன் பாடுகிறான். எழுதிய நூல்கள் மிகச் சிலவாக இருந்த காலத்திலே ஆசிரியர் பாடம் நடத்த மாணவர்கள் கேட்டே படித்தார்கள். கரும்பலகை வசதிகள் இல்லாத காலம் அது. எழுதிப் படிக்க முடியாமையாலும் மாணவர்கள் ஒவ்வொருவரும் நூலுடையவராக இல்லாமையினாலும் கேள்வியே அறிவைப் பெருக்கும் முறையாக இருந்தது. சங்க இலக்கியங்கள் இதற்கு நிறையச் சான்று பகர்கின்றன.

வெறுத்த கேள்வி விளங்கு புகழ்க் கபிலன்
(புறம். 53)

சில்செவித் தாகிய கேள்வி
(புறம். 68)

சில சொல்லாற் பல கேள்வியர்
(புறம். 360)

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

பல்கேள்வித் துறைபோகிய
தொல்லாணை நல்லாசிரியர்

(பட்டினப்பாலை 169-170)

மேற்குறித்த சங்கச் செய்யுளடிகள் பிறர் கூறக் கேட்டு அறிவினைப் பெருக்கிக் கொள்ளும் கல்விமுறை அன்று தமிழ் நாட்டிலே பரவலாக இருந்தது என்பதை உறுதிப்படுத்துகின்றன.

கல்வி எவ்வாறு கற்க வேண்டும் என்பதை புறநானூறு 183 ஆம் பாடல் தெளிவாகக் கூறுகின்றது.

உற்றுழி உதவியும் உறுபொருள் கொடுத்தும்
பிற்றைநிலை முனியாது கற்றல் நன்றே

என்று அப்பாடலடிகள் கூறுகின்றன. கல்வி பற்றி பழந்தமிழர் என்ன கருதினர் என்பதற்கு இந்தப் பாட்டு ஒரு நல்ல எடுத்துக்காட்டு. ஆசிரியருக்கு வேண்டிய நேரத்தில் உரிய உதவிகளைச் செய்தும் தேவையேற்படின் மிக்க பொருளைக் கொடுத்தும், இழப்போ வருத்தமோ ஏற்படின் அந்நிலைகளைக் கண்டு வேறுபடாது முயற்சியுடன் கற்பதே மேலானது என இவ்விரு பாடலடிகளும் தெளிவுறுத்துகின்றன.

கல்வியினுடைய சிறப்பினையும் அதன் பயனையும் புறநானூறு 183 ஆம் பாடல் மேலும் விளக்கமாகக் கூறுகின்றது:

1. கல்வி தாயின் மனத்தையும் திரிய வைக்கும்.
2. சிறந்த அரசனுக்கு கல்வி இன்றியமையாதது.
   கற்றவனிடமே அரசு செல்லும்.
3. சாதி முதலிய வேறுபாடுகளைக் களைய உதவும் கருவி கல்விதான்.

இம்மூன்று நிலைப்பாடுகளையும் அப்பாடல் கூறுகின்றது.

உற்றுழி உதவியும் உறுபொருள் கொடுத்தும்
பிற்றை நிலையாது கற்றல் நன்றே
பிறப்போர் அன்ன உடன்வயிற்று உள்ளும்
சிறப்பின் பாலால் தாயும் மனத் திரியும்
ஒரு குடிப் பிறந்த பல்லோருள்ளும்
மூத்தோன் வருக என்னாது அவருள்
அறிவுடை யோனாறு அரசும் செல்லும்
வேற்றுமை தெரிந்த நாற்பால் உள்ளும்
கீழ்ப்பால் ஒருவன் கற்பின்
மேற்பால் ஒருவனும் அவன்கட் படுமே.

தாயினுடைய மனத்தையே திரிய வைக்கக்கூடியது கல்வி என்பதை,

பிறப்போர் அன்ன உடன்வயிற்றுள்ளும்
சிறப்பின் பாலால் தாயும் மனம் திரியும்

என்னும் அடிகளால் குறிப்பிடுகிறார். ஒரு குடியிலே மூத்தவனே அரசரின் உடையவனாவது பண்டைய அரசியல் வழக்கம். ஆனால் அக்குடியிலே கற்றவன் இருந்தால் அவனையே "வருக" என்று அரசு அழைக்குமாம். இதனை,

ஒருகுடிப் பிறந்த பல்லோ ருள்ளும்
மூத்தோன் வருக என்னாது அவருள்
அறிவுடை யோனாறு அரசும் செல்லும்

என்னும் அடிகளால் எடுத்துக் கூறுகிறார்.

சமுதாயத்திலுள்ள பல குறைகளைக் களைய கல்விதான் உறுதுணை புரியும். அன்றும் தமிழ்நாட்டில் வேற்றுமை தெரிந்த நால்வகைக் குடிகள் இருந்தன. இத்தகைய வேற்றுமை எல்லோரும் கல்வி கற்றால் மறைந்துவிடும் என்பதை,

வேற்றுமை தெரிந்த நாற்பா லுள்ளும்
கீழ்ப்பா லொருவன் கற்பின்
மேற்பா லொருவனும் அவன்கட் படுமே

என்னும் அடிகளால் தெளிவுறுத்துகின்ற பாடலாசிரியர் ஒரு மன்னன் என்பதையும் மனங் கொள்ள வேண்டியுள்ளது. ஆரியப் படை கடந்த நெடுஞ்செழியனே கல்வி பற்றிய இந்த அரிய பாடலைப் பாடியுள்ளான்.

கல்வியின் பயனைப் பண்டைத் தமிழர் நன்கு உணர்ந்திருந்தனர். கல்வி அடக்கத்தைக் கொடுக்கும் என்பதை பிசிராந்தையார் என்னும் சங்கப் புலவர்,

ஆன்றவிந் தடங்கிய கொள்கைச்
சான்றோர் பலர்யான் வாழு மூரே

(புறம். 191)

என்று கூறுகிறார். இதற்கு உரையாசிரியர் "கல்வியால் நிறைந்த, அதற்கேற்ப சுவை முதலியவற்றில் செல்லும் அறிவு அவிந்து மனமொழி மெய்களால் அடங்கிய சான்றோர்" என்று உரை கூறியுள்ளார்.

கல்வி பெருமிதத்தைக் கொடுக்கும் என்பது பழந்தமிழர் கோட்பாடு. கல்வி தன்னம்பிக்கையைக் கொடுக்கின்றது. அது பெருமிதத்தைக் கொடுக்கும்.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

இதனால்தான், தன்னுடைய அறிவிலே மிகுந்த தன்னம்பிக்கையுடைய ஔவை,

எத்திசைச் செலினும் அத்திசைச் சோறே
(புறம். 206)

என்று கூறுகிறார். அது மாத்திரமன்றி அதியமான் நெடுமான் அஞ்சிக்கு இன்னொன்றும் கூறுகிறார்:

அறிவும் புகழும் உடையோர் மாய்ந்தென
வறுந்தலை உலகமும் அன்றே

அறிவும் புகழும் உடையவர்கள் பசியால் இறந்தார்களென்றோ அவர்களுடைய பெயர்கள் மறைந்துவிட்டன என்றோ இந்த உலகம் வறுமையடையவில்லை என்று அறிவின் உயர்வை எடுத்துக் காட்டுகிறார். இவ்வாறான கல்விச் செருக்கு பற்றி,

கல்வி தறுகண் இசைமை கொடையெனச்
சொல்லப்பட்ட பெருமிதம் நான்கே

என்று தொல்காப்பியர் கூறுகிறார்.

பழந்தமிழ் நாட்டிலே கல்வி பற்றிய உயர் எண்ணம் இருந்தபோதிலும் கல்வி பொது.

கற்றவராகவே பலரும் இருந்தனர் என்பதைச் சங்க இலக்கியங்கள் எடுத்துக் காட்டுகின்றன.

கல்லாக் கோவலர் கூறலும்
வல்லாய்

கடுமாய் பார்க்கும் கல்லா ஒருவற்கும்
உண்பது நாழி உடுப்பவை இரண்டே
(புறம். 189)

விரைந்து செல்லும் விலங்குகளை வேட்டையாடக் காத்திருக்கும் கல்லா ஒருவனுக்கும்,
உண்ணப்படும் பொருள் நாழித் தானியமே,
உடுக்கப்படுபவை அரைஆடை மேல்ஆடை
என இரண்டே

இவைபோன்று பல இடங்களிலும் "கல்லா" நிலை பற்றிச் சங்கப் பாடல்கள் கூறுகின்றன:

கல்லா மாந்தரொடு நகுவனர் திளைப்ப
(மதுரைக்காஞ்சி - 420)

கல்லாக் குறள் கடும்பகல் வந்தெம்மை
(கலி. 94:14)

கல்லா இளைஞர் சொல்லிக்காட்ட
(பொருநராற்றுப்படை : 100)

"கல்லா" என்ற சொல்லின் பயன்பாடு சங்க இலக்கியங்களிலே பெருந்தொகையாக உள்ளது. கல்வியின் சிறப்பினையும் அதன் பயன்பாட்டையும் பண்டைத் தமிழர் நன்கு விளங்கியுள்ளனர் என்பதை இச்சொற் பயன்பாடு கூறுகின்றது என ஊகிக்க முடிகின்றது.

பண்டைத் தமிழ் நாட்டில் கற்றவர்களே புலவர் எனப்பட்டனர்.

ஓங்கிய சிறப்பில் உயர்ந்த கேள்வி
மாங்குடி மருதன் ....

என்னும் புறநானூற்றுப் பாடல் முன்னர் எடுத்துக் காட்டப்பட்டுள்ளது. புறநானூறு 388 ஆம் பாடலிலே,

நுண்ணூல் தடக்கையின் நாமருப்பாக
வெல்லும் வாய்மொழிப் புல்லுடை விளைநிலம்
பெயர்க்கும் பண்ணன்.............

நூலறிவே கையாகவும், தம் செந்நாவே மருப்பாகவும் வெல்லும் வாய்மொழிப் புலவர்களுக்கு வரப்பிற் புல்மலிந்த விளைநிலங்களை அளிக்கும் பண்ணன் எனப் புலவர் குறிப்பிடுகிறார். "நுண்ணூல்", "வாய்மொழி" என்னும் சொற்றொடர்கள் அக்காலத்தில் கற்ற புலவர்கள் நுண்ணறிவை வளர்க்கும் நூல்களைக் கற்றதினாலே "அறிவுடையார் ஆவதறிவார்" என்னும் முதுமொழிக்கிணங்க வெற்றியைத் தருவதான நல்ல கருத்துக்களையே அவர்கள் வாய் கூறும். பண்டைத் தமிழர் கல்வி கற்றோர் மீது கொண்ட நம்பிக்கையையும் மதிப்பையும் இது எடுத்துக் காட்டுகின்றது.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

நிலைத்து நிற்கக் கூடிய அபிவிருத்தி

சாதனைகளும் சவால்களும் பற்றிய பரிசீலனை

- மா. செ. மூக்கையா -

அபிவிருத்தியடைந்து வரும் நாடுகளில் நிலவும் வறுமையினது அளவினையும் அதன் தாக்கத்தினையும் குறைவடையச் செய்வதற்கான முயற்சிகள் பெருமளவிற்கு நிலைத்து நிற்கக் கூடிய பொருளாதார வளர்ச்சிப் பாணியிலான உற்பத்தித் திறனினது அதிகரிப்பிலும் வருமான அதிகரிப்பிலும் தங்கியுள்ளன. அதே நேரத்தில் அபிவிருத்தியானது தனித்து பொருளாதார வளர்ச்சியில் மாத்திரமன்றி ஏனைய பல காரணிகளிலும் தங்கியுள்ளது என்னும் கருத்தினையும் உதாசீனம் செய்யலாகாது. எனவே தான் நிலைத்து நிற்கக்கூடிய அபிவிருத்தி என்பது தனியே பொருளாதார வளர்ச்சியில் மாத்திரமன்றி சூழல், சமூகம் என்பன சார்ந்த பிரச்சினைகளிலும் போதிய கவனம் செலுத்த வேண்டும் என்பதில் பலசாரார் மத்தியிலும் கருத்து ஒற்றுமை ஏற்பட்டுள்ளது. சமூகத்தின் பண்புகளில் தேவையான மாற்றங்களை உருவாக்கியும், சூழல் முகாமைத்துவத்தினை ஒரு முழுமையான தொகுதியாகக் கருத்திற்கொண்டு செயற்படுத்து-வதில் கவனத்தினைச் செலுத்தியும் அதன் மூலம் பொருளாதார வளர்ச்சியினை ஏற்படுத்தாமல், தனியே பொருளாதார வளர்ச்சியில் மாத்திரம் ஆர்வம் காட்டுவோமேயானால் அது நீண்ட காலப் பகுதியில் இடர்களைத் தரும் சார்பற்ற விளைவுகளை ஏற்படுத்தி விடலாம் என அஞ்சப்படுகின்றது.

சூழல் மற்றும் சமூகப் பிரச்சினைகளை அவ்வப்போது இனங்கண்டு ஆவன செய்தல் வேண்டும். இல்லாவிட்டால் அவை காலப்போக்கில் சிறிது சிறிதாக சேர்ந்து பெருமளவினதாக பெருகி விட முடியும். அவற்றின் பாதிப்புக்களை குறுங் காலத்தில் இனங்காண முடியாதும் போகலாம். இது பொருளாதார கொள்கை உருவாக்க செய்முறை-யைப் பொறுத்து மிகவும் முக்கியமான பிரச்சினை-யாகும். எனவேதான் சூழல் மற்றும் சமூகப் பிரச்சினைகளைப் பற்றி திட்டமிட 20 முதல் 50 வருடங்கள் கொண்ட காலப்பகுதியினை கவனத்தில் கொள்ளுதல் பொருத்தமாக காணப்படுகின்றது. இவ்வாறான காலப்பகுதியிலேயே சமூக, சூழல் பிரச்சினைகளை உள்ளூர், தேசிய, சர்வதேச மட்டங்களில் இனங்காண முடியும். பிரச்சினைகளை இனங்கண்டு உடனுக்குடன் தீர்வுகளை மேற்கொள்ளாதபோது பின்னர் தீர்வென்பது பெருஞ் செலவினங்களை கொண்டதாகவோ அல்லது தீர்க்கவே முடியாததாகவோ போய்விடும் ஆபத்தும் உண்டு. நீண்டகாலம் என்பது இங்கே மனப்பான்மை-களையும், நிறுவனங்களையும் மாற்றியமைப்பதற்-கான கால அவகாசத்தினை தரும் ஒரு காரணியாகக் கூறலாம். அதனால் பிரச்சினைகள் நெருக்கடிகளாக உருவாகுமுன்னர் அவற்றிற்கான எதிர் நடவடிக்கைகளை மேற்கொள்ள முடிகிறது. எனவே, நிலைத்து நிற்கக் கூடிய பண்புகள் பற்றியும் அவற்றின் நீண்டகால விளைவுகளையும், முழுமையான அணுகுமுறையினையும், அவற்றின் இயக்கப் பண்பினையும் மனதிற் கொண்டு வறுமையினை எவ்வாறு குறைக்கலாம் என்பதுடன் தொடர்புபடுத்தி பார்க்கும் ஒரு முயற்சியாக இக்கட்டுரை எழுதப்பட்டுள்ளது.

முக்கிய தடைகள்

அடுத்துவரும் முப்பது வருடங்களில் உலக மக்கள் தொகை 200 கோடியால் அதிகரிக்கலாம் என்றும் அது அதற்கடுத்த இருபது வருடங்களில்

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

இன்னும் 100 கோடியால் அதிகரிக்கலாம் என்றும் மதிப்பீடுகள் கூறுகின்றன. இவ்வதிகரிப்பினை முற்றாக அபிவிருத்தியடைந்துவரும் நாடுகளே ஏற்படுத்துவனவென்றும் அதில் பெரும் பகுதி அவற்றின் நகரப்பகுதிகளிலேயே ஏற்படும் என்றும் கூறப்படுகிறது. இப்போது (2003) இந்நாடுகளில் 250 முதல் 300 கோடி மக்கள் நாளாந்தம் தலா இரண்டு அமெரிக்க டொலருக்கும் குறைவான வருமானத்தையே கொண்டு வாழ்கின்றனர்.[1] இந்நாடுகளின் அபிவிருத்தியினை எதிர்நோக்கும் சவால்களில் பின்வருவன குறிப்பிடத்தக்கவை:

1. மக்களுக்கு உற்பத்தி திறன்மிக்க தொழில்களை வழங்குவதனை உறுதி செய்தல்.
2. மக்களுக்கு தரமான வாழ்க்கையினை வழங்குவதனை உறுதி செய்தல்.

இவற்றினை ஏற்படுத்த வேண்டுமேயானால் அபிவிருத்தியடைந்து வரும் நாடுகளின் உற்பத்தித் திறனிலும், வருமானங்களிலும் கணிசமான வளர்ச்சியினை ஏற்படுத்துதல் வேண்டும்.

இச்சவால்கள் எம்மை அச்சுறுத்துவனவாக உள்ளன என்பது உண்மைதான். ஆயினும் கடந்த முப்பது வருட காலப்பகுதியில் உலக மக்கள் தொகை 200 கோடியால் அதிகரித்திருந்தது. இந்த அதிகரிப்பினை கவனத்திற்கொண்டு மனித அபிவிருத்தி குறிகாட்டிகளுடன் ஒப்பிட்டுப் பார்த்த போது மனித நலன்களை விருத்தியடையச் செய்வதிலும் கணிசமான முன்னேற்றங்கள் இக்காலப் பகுதியில் ஏற்பட்டுள்ளன. அபிவிருத்தியடைந்து வரும் நாடுகளில் 1980 ஆம் ஆண்டில் 989 ஐக்கிய அமெரிக்க டொலர்களாயிருந்த தலாவருமானம் 2000 ஆம் ஆண்டில் 1354 ஐக்கிய அமெரிக்க டொலர்களாக அதிகரித்திருந்தது. சிசுமரணம் 1000 பிறப்புகளுக்கு 107 ஆக இருந்தது. பின்னர் அது அரைப்பங்காக (58) வீழ்ச்சியுற்றிருந்தது. அதே போன்று 45 வீதமாயிருந்த எழுத்தறிவின்மை அரைப் பங்காக குறைந்து 25 வீதமாயிற்று.[2]

1950, 1960ஆம் ஆண்டு காலப்பகுதிகளில் அபிவிருத்தியடைந்து வரும் நாடுகளான சீனா, இந்தியா, இந்தோனேசியா ஆகிய நாடுகளை நோக்கியபோது அவற்றினால் அந்நாடுகளில் விரைவாகப் பெருகிய மக்கள் தொகையினருக்கு உணவளிக்க முடியுமா என்ற அச்சம் நிலவியது. விவசாயத் துறையில் ஏற்பட்ட பசுமைப் புரட்சிக்கு மனிதகுலம் நன்றி கூற கடமைப்பட்டுள்ளது. சிலர் கூறியவாறு இறுதித் தீர்ப்பான பஞ்சம், பட்டினி போன்ற காட்சிகள் உலகிலேயே கூடிய மக்கள் தொகையினைக் கொண்ட அபிவிருத்தியடைந்து வரும் நாடுகளில் ஏற்படவில்லை. 1960, 1970 ஆம் ஆண்டு காலப்பகுதிகளில் உரோமானியக் குழு (Club of Rome) வும் மற்றும் நாடுகளும் புவியானது விரைவில் அதன் முக்கிய இயற்கை வளங்களை இழந்து விடலாம் என அனுமானித்தனர். அதிர்ஷ்டவசமாக இன்றுவரை அவ்வாறான அசம்பாவிதம் எதுவும் ஏற்பட்டு விடவில்லை. அதற்குத் தொழில்நுட்பங்களில் ஏற்பட்ட மாற்றங்களும், தெரிவுகளில் ஏற்பட்ட மாற்றங்களும் காரணமாகவிருந்தன. அத்துடன் முன்னர் பயன்படுத்தப்பட்டவற்றிற்கு பிரதியீடான புது வளங்களின் பயன்பாடில் மாற்றங்களை கொண்டு வந்தன. இப்போது செப்பு கம்பிக்கு பதிலாக இழை ஒளியியல் (Fiber optics) பயன்பாட்டிற்கு கொண்டுவரப்பட்டுள்ளது. இவை மாத்திரமன்றி உலகளாவிய வகையில் ஏற்பட்ட தீவிரமான நடவடிக்கைகளால் சின்னம்மை, பார்வையின்மை போன்ற கொள்ளை நோய்கள் ஒழிக்கப்பட்டன. அதேபோன்று ஓசோன் படையின் ஆற்றலை குறைக்கும் விளைவுகளுக்கு எதிரான நடவடிக்கைகளும் பெரும் வெற்றியினை ஏற்படுத்தியுள்ளன.

அதேநேரத்தில் மேலே குறிப்பிட்ட சாதனைகள் ஒருபுறமிருக்க அத்தகைய சாதனைகளுடன் இணைந்ததான சில சாதகமற்ற சமூக, சூழல் நிலைமைகளும் உருவாகியுள்ளன. அபிவிருத்தி நிலைத்து நிற்கக்கூடியதாக இருக்க வேண்டுமானால் அடுத்து வரும் ஐம்பது ஆண்டுகளில் சாதகமற்ற சமூக சூழல் நிலைமைகள் மீண்டும் உருவாக இடமளிக்கக்கூடாது. வறுமை, வருமான ஏற்றத்தாழ்வு நிலை அதிகரிப்பு அழிவுக்கு வழிவகுக்கும் முரண்பாடுகள், காற்று, மாசாக்கம், நன்னீர் பற்றாக்குறை, மண்ணின் தரம் பாதுகாப்பு, காடழிப்பு, உயிரியல் பண்முகப்படுத்தலில் ஏற்படும் அழிவுகள் மீன்பிடியில் ஏற்படும் வீழ்ச்சி என்பன குறிப்பிடத்தக்கதான சில சாதகமற்ற விளைவுகளாகும்.

வறுமையின் தாக்கம் கடந்த தசாப்தங்களில் குறைக்கப்பட்டு வந்துள்ளது. நாளொன்றிற்கு ஒரு ஐக்கிய அமெரிக்க டொலரிலும் குறைவான வருமானத்தையே கொண்டிருந்தவர்களது வீதாசாரத்திலும் குறிப்பிடத்தக்க அளவில் வீழ்ச்சி ஏற்பட்டது. அத்துடன் 1980-1998 ஆம் ஆண்டுகளுக்கு இடைப்பட்ட காலப்பகுதியில் அவ்வாறான நிலையில் காணப்பட்டவர்களது எண்ணிக்கையும் கூட 200 மில்லியனால் குறைந்து 1998ஆம் ஆண்டில்

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

1200 மில்லியனாகக் காணப்பட்டது.[3] இவ்வீழ்ச்சிக்கு பிரதான காரணம் சீனாவில் மிகவும் வறுமை நிலையில் காணப்பட்டவர்களது எண்ணிக்கையில் ஏற்பட்ட வீழ்ச்சியாகும். 1980ஆம் ஆண்டு முதலாக சீனாவில் ஏற்பட்ட பொருளாதார வளர்ச்சி அதற்குக் காரணமாகும். 1993 ஆம் ஆண்டின் பின்னர் இந்தியாவிலும் வறுமைக் குறைப்பு ஊக்கமளிக்கும் வகையில் ஏற்பட்டமை குறிப்பிடத்தக்கதாகும். ஆனால் அதேகாலப் பகுதிகளில் சகாரா, ஆபிரிக்க சகாராப் பகுதிகளில் வறுமை நிலையிலுள்ள மக்களது எண்ணிக்கையில் அதிகரிப்பு ஏற்பட்டது. ஆசிய நாடுகளில் வறுமை நிலை குறைக்கப்பட்டு, ஆபிரிக்கப் பகுதிகளில் அதிகரிப்பு ஏற்பட்ட நிலையில் உலகின் வறுமையான மக்களில் மூன்றில் இரண்டு பங்கினர் இன்றும் கிழக்காசிய, தென்னாசிய நாடுகளிலும் நான்கில் ஒரு பங்கினர் ஆபிரிக்க நாடுகளிலும் காணப்படுகின்றனர். அபிவிருத்திக்கான உபாயங்கள் மோசமான வறுமை நிலையில் உள்ளவர்களுக்கு விமோசனம் அளிப்பதாக அமைய வேண்டும். உலகில் போசாக்கின்மையால் பாதிக்கப்பட்டவர்களைப் பற்றியும் குறைநிறை கொண்டவர்களைப் பற்றியும் செய்த வேறொரு மதிப்பீட்டிலும் கூட மிகவும் கடுமையான வறுமையில் 100 கோடி மக்கள் அவ்வாறு பாதிக்கப்பட்டவர்கள் என இனங்காணப்பட்டுள்ளது.

வருமானத்தின் அடிப்படையில் நாடுகளிடையே பெரும் ஏற்றத் தாழ்வுகள் காணப்படுகின்றன. ஆயிரம் ஐக்கிய அமெரிக்க டொலருக்கு கீழ் தலா வருமானம் கொண்ட பல வறுமையான நாடுகள் காணப்படுகின்ற அதேவேளையில் 25,000 முதல் 38,000 டொலர் வரையிலான தலா வருமானம் கொண்ட பல நாடுகளும் காணப்படுகின்றன. 2003ஆம் ஆண்டில் செல்வந்தமான இருபது நாடுகளின் சராசரி வருமானமானது வறுமையான இருபது நாடுகளுடன் ஒப்பிடுகையில் 37 மடங்கு அதிகமாக காணப்பட்டது. விகிதாசாரம் கடந்த நாற்பது வருடங்களில் இரு மடங்காக அதிகரித்தமைக்கு வறுமையான நாடுகளில் காணப்பட்ட மிகக் குறைந்த வளர்ச்சியே பிரதான காரணம் எனப்படுகின்றது.[4] இவ்வாறான வருமான ஏற்றத் தாழ்வுகள் நாடுகளிடையே மாத்திரமன்றி பல நாடுகளுக்கு உள்ளேயும் கூட ஏற்பட்டுள்ளமையினையும் நாம் கவனத்தில் கொள்ளத் தவறக் கூடாது.

நாடுகளுக்குள்ளே காணப்படும் பெரும் ஏற்றத்தாழ்வுகளும் அபிவிருத்தி மட்டங்களில் திருப்தி இல்லாமையும் காணப்பட்ட சூழ்நிலையில் அரசியல் சக்திகளும் ஏனையவையும் இணைந்து பேரழிவுகளை ஏற்படுத்தும் முரண்பாடுகளை இந்நாடுகளில் உருவாக்கியுள்ளன. 1990ஆம் ஆண்டுகளில் உலகில் 46 நாடுகள் இவ்வாறான முரண்பாடுகளை சந்தித்துள்ளன. அவற்றில் முதன்மையானது உள்நாட்டு முரண்பாடுகளாகும். இவ்வாறான முரண்பாடுகள் 33 வறுமையான நாடுகளில் காணப்பட்டதோடு அவற்றில் 17 உள்நாட்டு முரண்பாடுகளேயாகும். இவற்றினால் உயிர்பலிகள், சொத்துக்கள் அழிவு, மக்கள் தமது பாரம்பரிய இடங்களிலிருந்து வெளிநாடுகளுக்கும் தம் நாட்டுக்குள்ளேயும் இடம் பெயருதல், அபிவிருத்திக்கான முதலீட்டுக்கான மூலதன பற்றாக்குறை, அரசியல் ஸ்திரமின்மை போன்ற பல்வேறு பாதிப்புக்கள் இந்நாடுகளில் ஏற்பட்டுள்ளன. கடந்த காலங்களில் மேற்கொள்ளப்பட்ட பல அபிவிருத்தி நடவடிக்கைகளினால் ஏற்பட்ட நன்மைகள் அழிக்கப்பட்டுள்ளன. சேதமற்ற வீடுகள், தொழிற்சாலைகள் மற்றும் உள்ளமைப்பு வசதிகளே எஞ்சியுள்ளன. இதனால் எதிர்கால வளர்ச்சி மீது நம்பிக்கையின்மையும் விரக்தியும் ஏற்பட்டுள்ளது.

இப்போது உலக மக்கள் தொகை ஏறத்தாள 600 கோடியை தாண்டியுள்ளது. இதனால் மக்களது நடவடிக்கைகள் அளவிலும் பயன்பாட்டிலும் அதிகரித்துள்ளன. இதனால்

1. உள்ளூர் மற்றும் உலகளாவிய மட்டங்களில் காணப்படும் பொதுச் சொத்துக்களான இயற்கை வளங்களிலும் (நிலம், மண், மீன்வளம்)
2. காலநிலையினை ஒழுங்குபடுத்தும் இயற்கை செயற்பாடுகளிலும்
3. உயிர்க்கோளம் (Biosphere) போன்றவை கழிவுகளை உறிஞ்சி காலநிலையினை ஒழுங்குபடுத்திய செய்முறைகளிலும் தடங்கல்களை உருவாக்கியுள்ளமையினால் மனித வாழ்க்கைக்கு பெரும் இடையூறுகள் ஏற்பட்டுள்ளன.

வளி பெருமளவுக்கு மாசுபடுத்தலுக்கு ஆளாகியுள்ளது. அபிவிருத்தியடைந்து வரும் நூற்றுக்கதிகமான நகரங்களில் மனித ஆரோக்கியத்தை பாதிக்கும் அளவுகளில் காற்று மாசடைந்து காணப்படுகின்றது. சுவட்டு எரிபொருள்கள் இப்போது பெருமளவிற்கு சக்தி உற்பத்திக்காக பயன்படுத்தப்படுகின்றது. இதனால் முன்னர் காற்றில் உள்ள மேலதிக காபன்சா

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

ஒக்சைட்டை உயிர்க்கோளம் உறிஞ்சியதனால் வெப்பநிலையில் எதுவித மாற்றங்களும் காப்பாற்றப்பட்ட வாய்ப்பினை இப்போது இத்தகைய எரிபொருள் பயன்பாடு காரணமாக இழக்கவேண்டியுள்ளது. உலக நாடுகளில் மொத்த உள்நாட்டு உற்பத்தியின் அதிகரிப்பு அளவிற்கு ஒப்பவே உலக சக்திப் பயன்பாட்டின் அதிகரிப்பு அளவும் காணப்பட்டது. சக்திப் பயன்பாட்டில் திறமை ஏற்பட்ட இன்று உலகம் சுவட்டு எரிபொருள்களில் அதீதமாகத் தங்கியிருக்கும் நிலைமையை குறைத்து மாற்றங்களை ஏற்படுத்தாது போனால் பச்சை வீட்டு வாயுக்கள் வெளியேற்றம் தொடர்ந்து அதிகரித்துச் செல்லும் ஆபத்து உண்டு.[5]

கடந்த ஐம்பது ஆண்டுகளில் செயற்கைப் பசளை பயன்பாடு மானிட கழிவுகள். உயிர் சுவட்டு எரிபொருள்களின் எரிப்பாற்றல் உலக நைதரசன் வட்டச் செய்முறையினால் சமாளிக்க முடியாத அளவிற்கு மேலதிக நைதரசன் வெளியேற்றப்பட்டு பல்வேறு சாதகமற்ற விளைவுகளை ஏற்படுத்தியுள்ளது. அவற்றில் மண்ணினை வளமிழக்கச் செய்தல் முதற்கொண்டு ஏரிகள், நதிகள், கரையோர நீர் நிலைகளில் மண்ணின் ஊட்டமிக்க வளத்தினை மிகையான அடையச் செய்வது வரையான பாதிப்புக்கள் அடங்குவன. இன்றைய போக்குகள் தொடருமேயானால் இன்னும் 25 வருடங்களில் உலகில் இன்று காணப்படும் நைதரசனின் அளவு இருமடங்காகி விடலாம் என அஞ்சப்படுகிறது.[6]

இன்று மக்களின் பல்வேறு தேவைகளுக்கு நன்னீர் பயன்பாட்டின் அளவு விரைவாக அதிகரித்துச் செல்கின்றது. சில பிரதேசங்களைப் பொறுத்து அவற்றில் கிடைக்கக் கூடியதாக உள்ள நன்னீரின் அளவு 21ஆம் நூற்றாண்டின் பிரதான பிரச்சினையாக உருவெடுக்க உள்ளது. உலக மக்கள் தொகையில் மூன்றில் ஒரு பங்கினர் வாழும் நாடுகளே நன்னீர் பயன்பாட்டினைப் பொறுத்து மிதமான அளவிலிருந்து கடுமையான பற்றாக்குறை வரையிலான பாதிப்பினை எதிர்நோக்குகின்றன. இன்று நடைமுறையில் உள்ள உலக மக்கள் தொகை பெருக்கம் பற்றிய எதிர்வு கூறல் தொடருமேயானால் மேற்கூறிய வீதாசாரமானது அடுத்த 30 வருடங்களில் அரைப்பங்காக (அல்லது 50 வீதமாக) மாறும் ஆபத்துண்டு. அதனைத் தவிர்க்க வேண்டுமானால் நீர் முகாமைத்துவத்திற்கு பொறுப்பான நிறுவனங்கள் பயன்மிக்கதான நீர்ப்பயன்பாட்டிற்கான ஒதுக்கீட்டு முறைகளையும் நீர்வள பாதுகாப்பு முறைகளையும் நடைமுறைக்கு கொண்டு வருதல் வேண்டும்.[7] 100 கோடிக்கு அதிகமான மக்கள் தாழ், மத்திய வருமான நாடுகளிலும். 5 கோடிக்கு அதிகமானோர் உயர் வருமான நாடுகளிலும் 1995ஆம் ஆண்டளவில் ஆரோக்கியத்திற்கு உகந்த குடிநீர், மற்றும் வீட்டுப் பயன்பாட்டிற்கான (குளித்தல், அமைத்தல் உட்பட) தேவைகளுக்கு தேவையான நீர்ப்பற்றாக்குறையினால் அவதிப்பட்டனர்.[8] நீர்ப்பற்றாக்குறை ஒருபுறமிருக்க, போதியளவில் நீர் கிடைக்கக் கூடியதாக உள்ள சில வறுமையான நாடுகளில் அவற்றை சுத்திகரித்து வழங்கும் வசதிகளும் குழாய் இணைப்புகளால் குடியிருப்புகளுக்கு நீரை வழங்க வசதியற்ற குறைபாடுகளும் நிலவுகின்றன.

மண்ணின் வளம் குறைந்து செல்வதுடன் சில நடவடிக்கைகளால் அது மிகையாக பாதிக்கப்படுதலும் உண்டு. உலகில் பயிர்ச்செய்கை, மேய்ச்சல், காட்டாக்கம் போன்றவற்றிற்கு ஏற்றதான நிலங்களில் 23 வீதமான 2 மில்லியன் ஹெக்ரயர் நிலப்பரப்பு 1950ஆம் ஆண்டை அடுத்து வந்த காலப்பகுதிகளில் தரங்குறைதலுக்கு ஆளாகியுள்ளது. இவை பற்றி மேற்கொள்ளப்பட்ட ஆய்வொன்றின்படி இந்நிலப்பரப்பில் 39 வீதமானது ஓரளவிலும் 46 வீதமானது இடைமட்டத்திலும் 15 வீதமானது மிகவும் கடுமையாகவும் தரக் குறைதலால் பாதிக்கப்பட்டுள்ளன. அவற்றின் தரத்தினை மீள வளம்படுத்தல் என்பது பெரும் செலவினை ஏற்படுத்துவதாக அமையும். சிலப் பகுதிகள் அவற்றின் உற்பத்தித் திறனில் பெரும் வீழ்ச்சியினை எதிர்நோக்குகின்றன. பல்நிலங்கள் பயன் குறைந்து போயுள்ளன. அவற்றில் 54 வீதமானவை தரங்குறைந்துள்ளன. ஐந்து வீதமானவை இன்று முற்றாக தரமிழந்து போய்விட்டன.[9]

நவீன உலகில் மனிதன் தனக்குத்தானே ஏற்படுத்திக் கொள்ளும் மிகப்பெரிய அழிவு காடுகளை அழித்துச் செல்வதாகும். காடழிப்பு குறிப்பிடத்தக்க அளவில் இடம்பெற்று வந்துள்ளது. 1960ஆம் ஆண்டு காலப்பகுதியிலிருந்து இன்றுவரை 20 சதவீதமான அயனக்காடுகள் அழிக்கப்பட்டு விட்டன. ஐக்கிய நாடுகள் சபையின் உணவு மற்றும் விவசாய நிறுவனம் தனது அறிக்கையில் 1980-1995 ஆம் ஆண்டுகளுக்கிடைப்பட்ட காலப்பகுதியில் அபிவிருத்தியடைந்து வரும் நாடுகளில் காடழிப்பு ஒரு செறிவான நடவடிக்கையாக இடம்பெற்று 20 கோடி ஹெக்ரயர் நிலப்பரப்பில் இருந்த காடுகள் இன்று அழிக்கப்பட்டு விட்டதாக குறிப்பிடுகிறது. 1990ஆம் ஆண்டுகளில் பிரேசிலின் அமேசன் பிரதேசத்தில் வருடாந்தம் 11,000 முதல் 29,000 சதுர கிலோ மீற்றர் வரையான நிலப்பரப்பிலிருந்த காடுகள்

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

அழிக்கப்பட்டுள்ளன. அபிவிருத்தியடைந்து வரும் நாடுகளில் பல காரணங்கள் நிமித்தம் காடழிப்பு இடம்பெற்று வருகின்றது. அவையாவன :

அ. பெரியளவிலான மேய்ச்சல் நிலங்களை உருவாக்குதல்.

ஆ. பெருந்தோட்டங்களை நிறுவுதல்.

இ. பிழைப்பூதிய மட்ட பண்ணை நிலங்களை ஆரம்பித்தல்.

அதேநேரத்தில் கைத்தொழில் நாடுகளில் காடுகளால் மூடப்பட்ட நிலங்கள் அளவு அழிக்கப்படாது நிலையான அளவுகளிலோ அல்லது சிறிதளவு அதிகரித்தோ கூட காணப்படுகின்றன. அவற்றின் சூழற்தொகுதி ஓரளவு மாற்றப்பட்டுள்ளமை உண்மைதான். 1997 ஆம் ஆண்டு உலக வளங்கள் நிறுவனம் அறிக்கையொன்றினை வெளியிட்டது. அதன்படி உலகின் மூலக்காடுகளில் ஐந்தில் ஒரு பங்கே இயற்கை சூழற் தொகுதியாக எஞ்சியுள்ளதாக அறியமுடிகிறது.[10]

உயிரின் பல்லினத்தன்மை (Biodiversity) மறைந்தும் அருகியும் வருகின்றது. பல தாவர வகைகளும் உயிர் வாழ்வனவும் பல்வேறு உள்ளூர் அழிப்பு நடவடிக்கைகளினால் கடந்த நூற்றாண்டின் ஆரம்பத்தில் இருந்த அளவுகளில் இருந்து பெருமளவு அழிக்கப்பட்டுள்ளன. சிலவகை தாவரங்களும் விலங்குகளும் ஒருசில பிரதேசங்களில் மாத்திரமே காணப்படும் தனித்தன்மை வாய்ந்தவை. உலக நிலப்பரப்பில் 1.4 வீதமான பரப்பில் உயிரின பல்லினத்தன்மை கொண்டவை காணப்படுகின்றன. அவை இலகுவில் அழிந்து விடக்கூடிய பகுதிகளில் காணப்படுவதுடன் இயற்கை அழிவுகளினாலும் மக்களது அத்துமீறிய நடவடிக்கைகளினாலும் முற்றாக அழிந்துவிடக் கூடிய ஆபத்துக்களையும் எதிர்நோக்குகின்றன. கிடைக்கக் கூடியதாயுள்ள சில புள்ளிவிபரத் தகவல்களின் படி அழிந்து விடக்கூடியதாயுள்ள சில உயிரினங்கள் மனிதனது நடவடிக்கைகள் காரணமாக அறிமுகப்படுத்தப்பட்ட சிலவகை உயிரினங்களினாலேயே அச்சுறுத்தலுக்காளாக்கப்பட்டுள்ளன. அவ்வாறு புதிதாக அறிமுகப்படுத்தப்பட்டவை உள்ளூரைப் பொறுத்து சூழலுக்குதவாத உயிரினங்களாகும்.[11]

உலகில் மீனினங்கள் பலவற்றின் அளவு வீழ்ச்சியடைந்து செல்கின்றன. நீர்வாழ்வனவற்றின் சூழலும் அவற்றின் உற்பத்தித் திறனும் வீழ்ச்சியடைந்து செல்வது பற்றி அவதானிக்கப்பட்டுள்ளது. உலகின் 38 வீதமான பவளப் பாறைகளும் 34 வீதமான மீனினங்களும் மனித நடவடிக்கைகள் காரணமாக ஆபத்தை எதிர்நோக்கி வருகின்றன. உலகில் 70 சதவீதமான வர்த்தக மீன்பிடி முற்றாக சுரண்டலுக்காலாக்கப்பட்டுள்ளதாகவோ மேலதிக சுரண்டலுக்கு ஆளாக்கப்பட்டுள்ளதாகவோ கூறப்படுகிறது. அத்துடன் மீன்பிடி அளவுகளும் வீழ்ச்சிப் போக்கினையே காட்டுகின்றன.[12]

மேற்கூறிய வகையில் அமைந்துள்ள சமூக, சமூக, சூழற்பின்னணிகள் யாவும் ஒன்றில் ஒன்று தங்கியதாக செயற்படுகின்ற போதிலும் இன்றைய உலகில் நீண்ட காலத்திற்கு நிலைத்து நிற்கக் கூடிய வகையில் வளர்ச்சியுடன் இணைந்ததாகவும் முரண்பாடற்றதாகவும் அவை செயற்படுவதாயில்லை. கடந்த கால அபிவிருத்தி உபாயங்களால் சில சமூக, சூழற் தாக்கங்கள் ஏற்பட்டுள்ளன. மானிட வாழ்க்கைத் தரங்களை உயர்த்துகின்ற இலக்குகள் உலகளாவிய வகையில் "சிறந்ததைச் செய்யும்" எதிர்பார்ப்புகளுடனேயே உருவாக்கப்படுகின்றன. அவ்வாறான அபிவிருத்தி செய்முறைகள் மூலம் வறுமையினை இல்லாதொழிக்கும் வளர்ச்சிப் பாதையானது சமூக, சூழல் நோக்கங்களை ஒருங்கிணைப்பதாகவும், மக்களின் நல்வாழ்க்கையினை நிலைத்து நிற்கக் கூடிய வகையில் மேம்படுத்துவதற்கான இலக்கினை அடைவதாகவும் அமைதல் வேண்டும்.

புதிய வாய்ப்புகளுக்கான வழிகள்

அபிவிருத்திச் செய்முறை என்பது "அமைப்பு நிலை மாற்றத்துடனும்" (Structural Change) மாற்றங்களுடனும் தொடர்புடைய ஒன்றாகும். பொருளாதாரங்கள், சமூகங்கள், கலாசாரங்கள் யாவுமே படிமுறை வளர்ச்சிக்கு உட்படுவன. ஆனால் அவை வெவ்வேறான வேகங்களிலேயே அவ்வாறான வளர்ச்சிக்கு உட்படுகின்றன. அத்துடன் தேவையான அளவிலும் சமாளிக்கக் கூடிய வகையிலுமே அவை அழுத்தங்களை ஏற்படுத்துகின்றன. பூகோளமயமாக்கம் இடம்பெறும் இக்காலகட்டத்தில் மனித நடவடிக்கைகளின் வளர்ச்சியின் அளவும், மாற்றங்களின் வேகமும் சில சந்தர்ப்பங்களில் இயற்கை செய்முறையானது வாழ்க்கைக்கு ஆதாரமான அமைப்புகளினாலும் கூட ஈடுகொடுக்க முடியாத வகையில் ஏற்படுகின்றன. பூகோள மயமாக்கமும், விரைவான தொழில்நுட்ப மாற்றங்களும் சமூகங்களின் பின்னிய செயல்விளைவுகளின் (Interactions) இயல்புகளை

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

மாற்றியமைக்கின்றன. அவற்றின் விளைவாக தற்போது நடைமுறையிலிருக்கும் நிறுவனங்களின் செயற்படுத்தும் திறன்களிலும் பாதிப்புக்கள் ஏற்படுகின்றன. பூகோளமயமாக்கமும் தொழில்நுட்ப மாற்றங்களும் பல நன்மைகளை ஏற்படுத்துவது உண்மைதான். இருந்தபோதிலும் இவற்றினால் ஏற்படக்கூடிய பாதிப்புத் தரக்கூடிய பக்க விளைவுகளை நிறுவனங்கள் உள்ளூர், தேசிய, சர்வதேச மட்டங்களில் விரைவாக இனங்கண்டு சமாளித்து பாதுகாக்க முடியாது போனால் பெரும் பாதிப்புகளுக்கு உள்ளாக நேரிடும். ஏற்கனவே இடம் பெற்ற அபிவிருத்தி பாங்குகள் காரணமாக ஏற்பட்ட சில சிதைவுகளும் கூட சில கடப்பாடுகளை விதிக்கின்றன. அதனால் அபிவிருத்திக்கான சில வழிகளும் கட்டுப்பாடுகளையும் அல்லது கூடிய செலவினங்களையும் எதிர்கொள்ள வேண்டியன-வாயுள்ளன.[13] இருந்தபோதிலும் இச்செய்முறை-களைச் சரியாக கையாளும் பட்சத்தில் புதிய வாய்ப்புக்களை உருவாக்கிக் கொள்ள முடியும். மாற்றங்களுக்கும், நிலை மாற்றத்திற்கும் பொறுப்பான ஒன்றுடன் ஒன்று தொடர்புபட்டதான சக்திகளில் பின்வருவன முக்கியமானவை.

1. அறிவியல், தொழில்நுட்ப துறைகளில் புதுமுறைகளை காணுதல்
2. வருமான வளர்ச்சி.
3. மக்கள் தொகை வளர்ச்சி.
4. நகராக்கம்.

முதலிரண்டு சக்திகளும் மாற்றங்களின் விருப்பத் தெரிவுகளை தொடர்ந்தும் பேணுவதுடன் இத்தகைய விருப்பத் தெரிவுகளுக்கான புதிய வாய்ப்புக்களை வழங்குவனவாகவும் செயல்படு-கின்றன. குடிவரைவியல் பண்புகளும் நகரங்களில் ஏற்படும் மாற்றங்களும் இவற்றிற்கு மாறான வகையில் விளைவுகளை ஏற்படுத்துகின்றன. அவை வழங்கக்கூடிய வாய்ப்புக்களும் ஒப்பளவில் குறைந்த அளவிலேயே காணப்படுகின்றன.

புதுமுறைகளைக் காணுதல்

அறிவியல், தொழில்நுட்பத் துறைகளில் புதுமுறைகளைக் காணுதலில் (Innovation) தற்போது தகவல்களும், கருத்துக்களும் இணையத் தொடர்பு வசதிகாரணமாக பெரும் உந்தலுக்கு ஆளாகியுள்ளன. இவ்வாறான நவீன வசதிகளை அபிவிருத்தி அடைந்துவரும் நாடுகள் பயன்படுத்தி அவற்றிற்கிடையேயும் கைத்தொழிலாக்கம் பெற்ற நாடுகளிலிருந்தும் கூடியளவில் புதியனவற்றைப் பற்றி அறிந்து கொள்ளமுடியும். இவ்வசதிகளைப் பயன்படுத்தி வலைப்பின்னல் தொகுதிகளை ஏற்படுத்திக் கொள்வதன் மூலம் அபிவிருத்தியின் விளைவுகள் பாதிப்புக்கள் என்பன பற்றி சரியாக மேற்பார்வை செய்து கொள்ள முடியும். தொழில்நுட்ப மாற்றங்கள் ஏற்படுவதனைப் பயன்படுத்தி அபிவிருத்தியடைந்துவரும் நாடுகள் இதுவரை இயற்கை வளங்களை திறமையாக பயன்படுத்தாத குறைபாடுகளிலிருந்து விடுபடுவதுடன் புதிய மாற்றங்களைப் பயன்படுத்தி மேலதிகமாகச் செயற்பட்டு பயனடையவும் முடியும். அறிவியலும், தொழில்நுட்பமும் முக்கிய சமூகப் பொருளாதார பிரச்சினைகளுக்கான தீர்வுகளை கண்டறியவும் பயனுடையனவாகும். கடந்த காலத்தில் பல அபிவிருத்தியடைந்து வரும் நாடுகளின் பட்டினி பிரச்சினைக்கு தீர்வு காண்பதில் பசுமைப்புரட்சி பெரும் பங்காற்றியுள்ளது. இவ்வாறான வாய்ப்புக்-களின் மூலம் பயனடைவதற்கு தொழில்நுட்பங்களில் புதுமுறைகளைக் காண்பதனை தூண்டுவித்து, பரவச் செய்யக் கூடிய நிறுவனங்கள் தேவைப்படு-கின்றன. அத்தகைய நிறுவனங்கள் தொழில் நுட்பங்களில் ஏற்படும் மாற்றங்களால் ஏற்படக்கூடிய தீங்குகளை மட்டுப்படுத்தவும் முடியும்.

வருமான வளர்ச்சி

அடுத்து வரும் ஐம்பது வருடங்களில் வருடாந்தம் 3 சதவீத வளர்ச்சி ஏற்படலாம் என எதிர்வு கூறினால் அதன்படி உலகின் மொத்த உள்நாட்டு உற்பத்தி நான்கு மடங்காக அதிகரித்து விடலாம். அவ்வாறான வளர்ச்சியின்போது இயல்பாக நுகர்ச்சி முறைகளில் ஏற்படக்கூடிய மாற்றங்-களையும் உற்பத்திப் பாங்குகளையும்போதியளவில் கவனத்திற் கொண்டு ஆவன செய்யாவிட்டால் வருமான அதிகரிப்புக் காரணமாக சமூக அமைப்பின் மீதும் சூழல் மீதும் பெரும் சுமைகள் ஏற்படலாம் என அஞ்சப்படுகிறது. அதேநேரத்தில் எதிர்கால பொருளாதார வளர்ச்சிக்கு மனிதனால் உருவாக்-கப்பட்ட முதலீட்டுக்கான மூலதனம் அதிகளவில் தேவைப்படும். இப்போதைய தகுதிகள் அப்போது காலம் கடந்தனவாகிவிடலாம். அப்போது அக்காலத் தேவைக்கு ஏற்ற தகைமை கொண்ட கொள்ளளவுகளையே இடம்பெறச் செய்ய முடியும். அபிவிருத்தியினை நிலைத்து நிற்கும் வழியில்

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

இட்டுச் செல்ல இவ்வாறான முதலீடுகளை,

1. சூழலுக்கும், சமூகங்களுக்கும் பொறுப்பு கூறும் வகையிலும்,
2. பொருத்தமான முதலீட்டு வழிமுறைகளிலும் செய்தல் வேண்டும்.

குடித்தொகைப் பண்புகளில் ஏற்படும் மாற்றங்களும் விளைவுகளும்

குடிப்புள்ளிவிபர பண்புகளில் ஏற்படக்கூடிய மாற்றங்களிலிருந்து விளையக்கூடிய வாய்ப்புக்களும் உள்ளன. இன்று கைத்தொழிலாக்கம் பெற்ற நிலையில் உள்ள நாடுகள் முன்னர் அபிவிருத்தியடைந்து வரும் நிலையில் இருந்த காலகட்டத்தில், இன்றைய அபிவிருத்தியடைந்து வரும் நாடுகளில் காணப்படும் குடியடர்த்தி, குடிவளர்ச்சி அளவுகளை விட குறைந்தளவிலேயே அவற்றைக் கொண்டிருந்தன. அதனால் அவர்களுடைய மூலவளங்களின் மீது குறைந்த சுமையே அப்போது காணப்பட்டது. அந்நாடுகளில் அப்போது வெவ்வேறான வயதினரிடையே சமமான அளவில் வயது பரம்பல் காணப்பட்டது. தங்கியிருப்போர் அளவும் குறைவாயிருந்தது. அதனால் மாற்றம் பெற்று செல்லும் குடித்தொகையினது தேவைகளை சமூக நிறுவனங்கள் வழங்கத் தேவையான கால அவகாசம் கிடைத்தது.

20ஆம் நூற்றாண்டின் பின்னரைப் பகுதியில் கைத்தொழிலாக்கம் பெற்ற நாடுகளின் குடித்தொகையானது கூடியளவு ஸ்திரமாகக் காணப்பட்டது. அப்போது உலகக் குடித்தொகையின் வளர்ச்சியில் பெரும் பங்கு அபிவிருத்தியடைந்து வரும் நாடுகளில் ஏற்பட்ட குடிவளர்ச்சியினால் ஏற்பட்டதாகும். குடித்தொகை அதிகரிப்பின் காரணமாக உலகளாவிய வகையில் மொத்த குடித்தொகையின் மீதும் தாக்கங்களும் அழுத்தங்களும் ஏற்படவில்லை. மாறாக குடித்தொகை, வறுமை, மூலவளம் என்பவற்றிடையேயான பின்னிய செயல்விளைவுகளின் அடிப்படையிலேயே இத்தகைய பாதிப்புக்கள் ஏற்பட்டன.[14] இவ்விளைவுகளை எளிதில் பாதிப்புக்கு உள்ளாக்கக்கூடிய நிலப்பகுதிகளிலும், குறைந்த வேதனங்களும், தொடர்ந்தும் தொழில் வாய்ப்பற்ற பகுதிகளிலுமே காணக்கூடியதாயிருந்தது.

உலகளாவிய ரீதியில் குடிப்பள்ளிவிபர நிலைமைகளில் நிலைமாற்றம் இன்னும் முழுமை பெறாத போதிலும் அந்நிலைமாற்றம் இடம்பெற்று வருகிறது என்பதனையும் மறுக்கமுடியாது. இது ஒரு பெரும் வரலாற்று ரீதியான வாய்ப்பாகும். உலகக் குடித்தொகை இந் நூற்றாண்டின் இறுதியில் 9 அல்லது 10 பில்லியன் அளவில் ஸ்திரமடையலாம் என எதிர்பார்க்கப்படுகிறது. இது 1960, 1970 ஆம் ஆண்டு காலப்பகுதியில் கணிக்கப்பட்ட எதிர்வு கூறலில் இருந்து 20 முதல் 30 வீதம் வரையில் குறைந்த அளவாகும். இவ்வாறாக குடித்தொகையின் வளர்ச்சியில் தாமதம் ஏற்பட்டுள்ளமைக்கு பல காரணிகள் பொறுப்பாகும்.

1. பெண்கள் கூடியளவினர் கல்வி கற்றவர்களாகவும் தொழில் புரிபவர்களாகவும் உள்ளதுடன் குடும்பங்களும் அளவில் சிறியதாகியுள்ளன.
2. பண்ணைகளுக்கு வெளியே கூடிய தொழில் வாய்ப்புக்கள் ஏற்பட்டதால் பிள்ளைகள் கூடியளவு கல்வி கற்கவேண்டிய தேவைகள் உருவாகின.
3. குடும்பக்கட்டுப்பாட்டு நுட்பங்கள் பற்றிய நவீன சிந்தனைகள் பெருமளவுக்கு சமூகங்களில் பரப்பப்பட்டுள்ளன. இதனால் மக்கள் குழந்தைகள் பெறுவதனை திட்ட மிட்ட வகையில் செய்ய முடிந்தது.

குடித்தொகையில் எதிர்பார்க்கப்படும் அதிகரிப்பில் 85 வீதமானது (3 பில்லியன்) அடுத்து வரும் 50 வருடங்களில் ஏற்படவிருக்கின்றது. ஆனால் நிலை மாற்றத்தின் வேகம், அதனால் ஏற்படும் குடித் தொகை அதிகரிப்பு, அமைப்பு என்பன பிரதேசத்திற்கு பிரதேசமும் நாட்டுக்கு நாடும் வேறுபடும். கருவள அளவு எதிர்பார்த்த அளவில் விரைவாக குறையாவிட்டால் மொத்தக் குடித் தொகை பெரிதாக இருக்கும். அதனால் இயற்கை வளங்கள் மீதும் சமூக அமைப்பின் மீதும் பெரும் சுமைகள் ஏற்படலாம். மறுபுறத்தில் கருவளம் எதிர்வு கூறியவாறு விரைவில் வீழ்ச்சியுற்றால் பலநாடுகள் எதிர்பார்த்ததனைவிட விரைவாக வயது கூடிய குடித்தொகையினரால் ஏற்படும் பிரச்சினைகளை எதிர்நோக்க நேரிடலாம். இது கிராமிய குடித் தொகையில் பெரும் தாக்கங்களை ஏற்படுத்தலாம். ஏனெனில் அவர்களுக்கு முறையான சமூக பாதுகாப்பு ஒழுங்குகள் உருவாக்கப்படாதுள்ளது. சில பிரதேசங்களில் முற்றாகவே அத்தகைய ஏற்பாடுகள் இன்னும் ஆரம்பிக்கப்படாதும் உள்ளன. இதற்குச் சிறந்த உதாரணம் சீனாவாகும். அங்கே குடும்பத்திற்கு ஒரு குழந்தை மட்டும் என்ற

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

கொள்கை வெற்றிகரமாக அமுலாக்கம் செய்யப்பட்டுள்ளது. இதனால் மொத்தக் குடித்தொகை குறைந்துள்ளது. ஆனால் 2030 ஆம் ஆண்டளவில் அங்கே மொத்தக் குடித்தொகையில் மூன்றில் ஒரு பங்கினர் 65 வயதுக்கு மேற்பட்டவர்களாயிருப்பார்கள்.[15]

பல நாடுகளின் குடிப்புள்ளிவிபர செய்முறையினை அந்நாடுகளில் ஏற்பட்டுள்ள எய்ச்.ஐ.வி. எயிட்ஸ், மலேரியா, காசநோய் என்பன பாதிக்கின்றன. உதாரணமாக உபசகாரா நாடுகளில் செய்யப்பட்ட எதிர்வுகூறலும் மதிப்பீடும் அந்நாடுகளில் எயிட்ஸ் காரணமாக, தொழில்புரியும் வயதில் உள்ளவர்கள் பெருமளவில் மரணித்து இழக்கப்படுகின்றார்கள் எனக் கூறுகின்றன. இவ்வாறான அழிவுகள் மிகவும் பாரதூரமான நட்டத்தை விளைவிப்பன. ஏனெனில் தனியார் துறையினராலும் பொதுத்துறையினராலும் இத்தகைய வயதுப் பிரிவினர் மீது பெரும் முதலீடுகள் ஏற்கனவே செய்யப்பட்டுள்ளன. இவ்வாறான உற்பத்தித் திறன் மிக்க வயதினரை இழப்பதால் தொழிற்படையில் எதிர்பாராத அளவிலும், பெருமளவிலும் இடைவெளி ஏற்படுகின்றது.

கருவளம் வீழ்ச்சியடைவதனால் குடித்தொகையின் வயதமைப்பிலும் மாற்றங்கள் ஏற்படமுடியும். இதனால் சில தசாப்தங்களுக்கு அபிவிருத்தியடைந்து வரும் நாடுகளின் நீண்டகால நோக்கமான அனைவருக்கும் நலன்புரி சேவைகளை வழங்கும் அபிலாசைகளைப் பூர்த்தி செய்வதற்கான வாய்ப்புக்கள் உருவாகலாம். தொழில் புரியும் வயதில் உள்ள குடித்தொகையின் விகிதாசாரமானது குழந்தைகளின் விகிதாசாரத்திற்கும் வயதானவர்களின் (65 வயதிற்கு மேல்) விகிதாசாரத்திற்கும் ஏற்பவே காணப்படும். இதனால் பாடசாலைகளை நிர்மாணித்தல் வயதானவர்களுக்கான மருத்துவ சேவைகள் என்பவற்றிற்கு சமூகங்கள் குறைவாக செலவு செய்து அதனால் ஏற்படுகின்ற சேமிப்புக்களை பொருளாதார வளர்ச்சியினை மேம்படுத்துவதற்காக முதலீடு செய்ய முடிகிறது. அவ்வாறான நன்மைகளை சமூகங்கள் பெற்றுக்கொள்ள வேண்டுமானால் தொழில்புரியும் வயதில் உள்ள மக்கள் தொகையினர் இலாபகரமான வகையில் தொழில் புரிவதற்கான வாய்ப்புக்களையும் மற்றும் அடிப்படை வளங்களை பயன்படுத்தும் வாய்ப்புக்களையும் பெற்றிருத்தல் அவசியம். இறுதியில் இத் தொழிலாளர் பிரிவினர் வயதடையும்போது (மூப்பெய்தும் போது) தங்கியிருப்போர் அளவுகள் அதிகரிக்கின்றன. அத்துடன் முன்னர் வாய்ப்புக்களை வழங்கிய சூழ்நிலை மாறி வாய்ப்புக்களுக்கான வழிகள் மூடப்படலாம். இன்றைய போக்கு தொடருமேயானால் கிழக்காசிய, கிழக்கைரோப்பிய நாடுகளில் வெகுவிரைவில் இவ்விளைவுகளை எதிர்பார்க்கலாம்.

கிழக்காசியா போன்ற பிரதேசங்களில் தொழிலாளர்களின் மீது தங்கியிருப்போர் விகிதாசாரம் வீழ்ச்சியடைந்திருந்தால் குறிப்பிடத்தக்க பல நன்மைகளை அவை பெற்றிருந்தன.[16] ஆரோக்கியமானதும், தொழில்பயிற்சி மிக்கதுமான தொழிற்படையினை உருவாக்கியதோடு அத் தொழிற்படையினை பயன்மிக்க வகையில் ஈடுபடுத்துவதற்கான கொள்கைகள், நிறுவனங்கள் என்பவற்றை உருவாக்குவதற்காக செய்யப்பட்ட முதலீடுகள் உறுதியான பொருளாதார வளர்ச்சியினை ஏற்படுத்த உதவியுள்ளன. வெற்றியின் வெற்றிக்கான இரண்டு திறவுகோல்கள் இனங் காணப்பட்டுள்ளன.

1. திறந்த பொருளாதார அமைப்பைப் பராமரித்தல்.
2. உயர்வளர்ச்சிக்கான உள்ளார்ந்த வளம் கொண்ட துறைகளில் முதலீடு செய்தல்.

பல அபிவிருத்தியடைந்து வரும் பிரதேசங்கள் சில தசாப்தங்களுக்கு ஒப்பளவில் குறைந்த தங்கியிருப்போர் விகிதாசாரங்களை கொண்டதாக இருக்க நேரிடலாம். இப்போதே கவனமாகத் தம்மை அவற்றிற்கேற்பத் தயார் செய்து கொண்டால் எதிர்காலத்தில் அவற்றைச் சமாளிப்பதற்கான வழிவகைகளை உருவாக்கிக் கொள்ள முடியும்.

குறைவான குடித்தொகை பெருக்கம் காரணமாக இயற்கை வளங்கள் மீது ஏற்படும் அழுத்தம் குறைவடையலாம். தலா நுகர்ச்சி அளவில் ஏற்படும் அதிகரிப்பு இவ்வாறான நன்மையினை ஈடு செய்து விடலாம் அல்லது இல்லாதாக்கி விடலாம். இவ்விளைவுகளை இல்லாதொழிக்க வேண்டுமானால் அதற்கேற்ற வகையில் உற்பத்திக்கும், நுகர்ச்சிக்குமான தொழில் நுட்பங்களையும் வளர்ச்சிக்கான வழிகளையும் பின்பற்றி இயற்கை வளங்களை நிலைத்து நிற்கும் வகையிலான பயன்பாட்டிற்கு உற்படுத்துவதனை உறுதிசெய்தல் வேண்டும்.

குடித்தொகை ஒரு காலத்தில் ஸ்திரமாகும் போது ஏற்படக்கூடிய நன்மைகளை அனுபவிப்பதற்கு, நிலைமாறும் காலமான அடுத்த 20 வருடங்களுக்கும் 50 வருடங்களுக்கும் இடைப்பட்ட

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

காலத்தில் ஏற்படக் கூடிய பிரச்சினைகளை சமாளிக்க வேண்டியிருக்கும். அத்துடன் அபிவிருத்திக்கான உபாயங்களையும் இனங் காணல் வேண்டும். அவ்வாறு செய்யும் போது மென்மேலும் முரண்பாடுகள் ஏற்படாதவாறும் மூலவளங்களின் தரங்களை பாதிக்காதவாறும் உபாயங்கள் தெரியப்படுவதனை உறுதி செய்தலும் அவசியம்.

நகரங்களின் நிலைமாறு காலத்தில் ஏற்படக்கூடிய வாய்ப்புக்களும் முக்கியமானவை

நாடுகள் வறுமை நிலையிலிருந்து செல்வந்த நாடுகளாக மாறிச் செல்கையில் அவற்றின் உற்பத்தித் திறனில் வளர்ச்சி தேவைப்படும். இதன் காரணமாக ஏற்கனவே தொழில் வாய்ப்புக்களை விவசாயத்துறையிலேயே பெருமளவுக்கு கொண்டிருந்த நிலைமை மாறி நிலத்தினை செறிவாக பயன்படுத்தாத விவசாயமற்ற தொழில் நடவடிக்கைகளுக்கு மாறிவிடும் நிலைமை ஏற்படும். இதனால் பொதுவாக மக்களை கிராமிய பகுதிகளிலிருந்து நகரப் பகுதிகளுக்கு இடம்பெயரும் செய்முறை இடம்பெறுகிறது. கடந்த 150 வருடங்களில் உலகில் ஏற்பட்ட மிகப் பிரதான சமூகப் பொருளாதார, கலாசார நிலை மாற்றம் இதுவாகும். இக்காலப் பகுதியில் ஒப்பளவில் மூடியதும், தனித்துவமானதும், மரபு வழி சார்ந்ததுமான கிராமிய சமூகங்கள் ஒப்பளவில் திறந்த பண்பினதும் புதியவற்றை கண்டறிவதில் ஆர்வமும் கொண்டதான நகரச் சமூகங்களாக நிலை மாற்றம் பெற்றன.[17]

கிராமிய சமூகங்கள் (குறிப்பாக பௌதீக ரீதியாக இலகுவில் சென்றடைய முடியாது தனிமைப் படுத்தப்பட்ட சமூகங்கள்) தமது சுற்றாடலின் சூழ்நிலைகளுக்கு ஏற்ப தம்மை மாற்றி அமைத்துக் கொண்டிருந்தன. சுயதேவையினை பூர்த்தி செய்து கொண்ட சமூகங்களாகவும் இருந்தன. இச்சமூகங்கள் தாம் எதிர்நோக்கும் இடர்களை தாமே தமது உள்ளூர் நிலவரங்களுக்கு ஏற்றவாறு சமாளித்து அவற்றை அறிந்து அவற்றிற்கேற்ப வாழப்பழகிக் கொண்டன. உள்ளூர் சூழற் தொகுதியின் மீது தங்கியவர்களாகவும், இடர்களை எதிர்நோக்குவதிலும், புதியவற்றை அறிந்து கொள்வதிலும் வரையறைகளை தாமே ஏற்படுத்திக் கொண்டு வாழ்பவர்களாகவும் இருந்தனர். அவ்வாறான கிராமிய சமூகங்கள் பின்னர் பெரிய சந்தைகளுடனும், நகரங்களுடனும் இணையப் பெற்றன. அதன்மூலம் வர்த்தக வலைப்பின்னல்கள் உருவாகி சந்தைமையங்களுடன் இணைந்து வளர்ச்சிக்கான வாய்ப்புக்களைப் பெற்றுக் கொண்டன.

பட்டணங்களதும் நகரங்களினதும் அதிகரித்துச் செல்லும் குடியடர்த்தியும் நகரங்களுக்கிடையேயான இணைப்பும், நகரங்களுக்கும் கிராமங்களுக்கும் இடையேயான இணைப்பும் காரணமாக சந்தைகள் அவற்றின் செயற்பாட்டு பிரதேசத்தின் அளவினை விஸ்தரித்துக் கொண்டன. அத்துடன் தமது பொருளாதார நடவடிக்கைகளுக்கு கூடிய வருவாயினை பெற்றுக் கொள்ளவும் முடிந்தது. இவ்வாறான நிலைமாற்றமானது சரியாக நிர்வகிக்கப்படும் பட்சத்தில் புதிய நடவடிக்கைகள் ஏற்படலாம். உற்பத்தித் திறன் மிக்க தொழில் வாய்ப்புக்கள் தோற்றம் பெறலாம். பின்னணி நிலங்களாகச் செயற்படும் கிராமங்களுக்கு பட்டணங்கள் சந்தை மையங்களாக அமைந்து விவசாயமற்ற தொழில் நடவடிக்கைகளுக்கு பொருளாதாரச் சிக்கனங்களை உருவாக்கும் செய்முறைகளை ஏற்படுத்தவும் முடியும். நகர சமூகங்கள் கூடிய மக்களையும், பொருளாதார நடவடிக்கைகளையும் கொண்டிருப்பதோடு இடர்களை எதிர்நோக்கியும் செயற்படத் தூண்டக் கூடியவை. அதிகரித்த வாய்ப்புக்கள் மூலம் அறிவு விரைவாக பரவுவதுடன் அது பல்வேறு சாரார் மத்தியிலும் நேரடித் தொடர்புகள் மூலம் பிரபல்யமாகின்றது. இவையாவற்றினதும் விளைவாகப் புதுப் பெறுமானங்கள், இடர்களை எதிர்நோக்குதல், புதியவற்றைக் கண்டறிதல் போன்றவற்றினை பாதுகாத்து வளர்க்கும் சக்தியாக பெரிய நகரங்கள் செயற்படுகின்றன.

விசேடத்துவ நடவடிக்கைகளுக்கும் உற்பத்தித் திறனினது வளர்ச்சிக்கும் பின்வருவன அத்தியாவசியமானவை.

1. ஆக்கத்திறன் (Creativity)
2. கருத்துப்பரவல் (Knowledge flow)
3. பொருளாதார நடவடிக்கைகள் அதிகரிப்பு (Increase in activities)
4. செயற்பாட்டு பிரதேச எல்லை பரந்து காணப்படுதல். (Large catchment areas)

இவை பொருட்களது உற்பத்திக்கு மாத்திரமன்றி சேவைகளை வழங்குவதற்கும் அத்தியாவசியமானவையாகும். ஒரு கிராமக் குடியிருப்பு ஒன்றிற்கு ஆரம்ப பாடசாலை, அடிப்படை மருத்துவ

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

நிலையம் என்பனவே தேவையானவை. அதற்கு உள்ளூர் ஆசிரியர், பொது வைத்திய சேவையாளர் ஆகியோரது சேவை போதுமாக இருக்கலாம். ஆனால் உயர்மட்ட சிறப்புத் தன்மைக் கொண்ட கல்வி, மற்றும் சுகாதார வசதிகளுக்கு கூடிய தொழிற்பயிற்சியும், சிறப்புப் பயிற்சியும் பெற்றவர்கள் தேவை. ஏனெனில் சிறப்புத்தேர்ச்சி பெற்றவர்களுக்கான நிரந்தர செலவுகளைத் தாங்கக் கூடிய பெரிய செயற்பாட்டு பிரதேசம் தேவை. அதற்கு ஒரு பட்டணமாவது நகரின் ஒரு பகுதியாவது தேவைப்படலாம்.

நகரங்களிலும் பட்டணங்களிலும் காணப்படும் கூடிய குடியடர்த்தி குறைந்த போக்கு வரத்துச் செலவு, குறைந்த தொடர்பாடல் செலவுகள் என்பன காரணமாக கூடிய விசேடத்துவம் கொண்ட நடவடிக்கைகள் இடம்பெற வாய்ப்புக்கள் உள்ளன. விசேடத்துவ மட்டங்கள் மேலும் அதிகரிக்கப்பட வேண்டுமாயின் அதற்கான சந்தை என்பனவற்றின் செயற்பாட்டு பிரதேசமும், பரப்பும் மென்மேலும் அதிகரிக்கப்படுதல் வேண்டும். எனவே கிராமத்திலிருந்து பட்டணமாகவோ, அல்லது நகரத்திலிருந்து ஒரு மெட்ரோபோலிடன் (Metropolitan) பிரதேசமாகவோ நிலைமாற்றம் பெறுவதாயின் அவற்றிற்கேற்ற விதத்தில் அவற்றின் செயற்பாடுகளுக்கு ஈடுகொடுக்கும் அளவில் உயர்ந்த அடர்த்தி கொண்ட குடியிருப்புக்களாக அவை மாற்றம் பெற வேண்டியதும் அவசியமாகும். சிறந்த பௌதீக உள்ளமைப்பு வசதிகளும் சட்டதிட்டங்களும், காரணமாக முதலீட்டினை ஊக்குவிக்கும் சூழ்நிலைகள் ஏற்படலாம். அப்போது உயர் அடர்த்திக்கும் குடியிருப்புக்களுக்கும் இடையேயான இணைப்புக்கள் ஏற்படுவதனால் அப்போது ஏற்படக்கூடிய சாதகமான விளைவுகளையும் விருத்தி செய்து கொள்ளலாம். எதிர்காலத்தில் ஏற்படலாம் என எதிர்பார்க்கக்கூடிய நகர மக்களது வளர்ச்சிக்கு ஏற்றவகையில், சிறிய நடுத்தர அளவிலான தொழில்முயற்சிகளே அவர்களுக்கு தொழில் வாய்ப்புக்களை வழங்கக்கூடியவை. அவ்வாறான தொழில் முயற்சிகளைத் தூண்டுவித்து அவற்றின் மீது முதலீடுகள் ஏற்படுவதற்கான கவர்ச்சியினை ஏற்படுத்த வேண்டியுள்ளது. அப்போதுதான் வளர்ந்து செல்லும் நகர மக்களுக்கு நகரங்களில் இடம் கொடுப்பதுடன் அந்நகரங்களுக்கு தேவையான சேவைகளுக்கும் மற்றும் வசதிகளுக்குமான கட்டணங்களை செலுத்தும் தகுதிகளையும் வலுவடையச் செய்யவும் முடியும்.

இடரீதியான சமூக பொருளாதார நிலைமாற்றங்கள்

பொருளாதார வளர்ச்சியுடனும், தொழில் நுட்பங்களை புதிதாக கண்டறிவதுடனும் இணைந்ததான துறைகள் சார்ந்த மாற்றங்கள் மீது பொருளியலாளர்களும், பொறியியலாளர்களும் தமது கவனத்தை செலுத்துகின்றனர். அவர்கள் மொத்த உள்நாட்டு உற்பத்தியின் மீது கவனத்தை பதியவிடுவதனையும் கைத்தொழில் நடவடிக்கைகள் தோன்றும் போதோ, அல்லது மறையும் போதோ அக்கறை காட்டுவதனையும் விளங்கிக் கொள்ள முடிகின்றது. ஆனால் இவ்வாறான மாற்றங்கள் சமூகத்தின் மீதும் இயற்கையின் மீதும் ஏற்படுத்தும் பாதிப்புக்களை விளங்கிக் கொள்ள இது பயனுடையதாக இல்லை. மிக முக்கியமான அடிப்படை நிலைமாற்றம் என சம்பிரதாயமாக கிராமத்திலிருந்து நவீன நகரங்கள் நோக்கிய நிலைமாற்றத்தைக் குறிப்பிடலாம். இது இடரீதியாக எடுத்துக் காட்டப்படுகிறது. கூடிய குடித் தொகையைக் கொண்ட இந்தியா, சீனா தவிர்ந்த நாடுகளில் கிராமிய சமூகங்களை பார்க்கும்போது அவை ஒப்பளவில் குறைவான குடியடர்த்தியினைக் கொண்டனவாக காணப்படுகின்றன. அத்துடன் தொழில் வாய்ப்புக்களுக்கும் உற்பத்தி வெளியீட்டிற்கும் விவசாயத் துறையினையே முதன்மையான மூலகமாக கொண்டும் காணப்படுவதுடன் அத்துறையிலேயே தங்கியவர்களாயும் காணப்படுகின்றனர். நவீன நகர சமூகங்கள் பொதுவாக கூடிய குடியடர்த்தி கொண்டவை. நகர மக்கள் தூரத்தின் அடிப்படையில் அருகிலுள்ள நடவடிக்கைகளிலேயே தங்கியவர்களாகவும் அவ்வாறான நடவடிக்கைகள் பெருமளவுக்கு நிலத்தினை நாடாதனவாகவும் உள்ளன. பரும்படியாக்கம், சேவைத் தொழில்கள் என்பனவே நகரங்களில் முக்கியம் பெறுகின்றன. இத்தகைய நடவடிக்கைகளும், நிலப்பயன்பாட்டு பாங்குகளும் காரணமாக வித்தியாசமான சமூக கலாசாரச் சூழல் பிரச்சினைகள் தோற்றம் பெறுகின்றன.

பல சூழற் தொகுதிகளும் இடரீதியாக வரைவிலக்கணம் செய்யப்படுகின்றன. பல தாவரங்களும் உயிர்வாழ்வனவும் உள்ளூர் பண்புகளுடனும் தனித்த பண்புகளையும் கொண்டவை. அவை காலப்போக்கில் உள்ளூர் சூழ்நிலைகளின் மாற்றங்களுக்கு ஏற்பத் தம்மையும் மாற்றிக் கொள்கின்றன. உள்ளூரின் பிரச்சினைகளும், அவை மீது ஏற்படும்

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

அழுத்தங்களும் முதலில் தோன்றுகின்றன. உள்ளூரில் தாவரம் அல்லது உயிரினங்களை இல்லாது வழக்கொழித்தல், தாவரங்களதும், விலங்குகளினதும் அளவை குறைத்தல், அல்லது மழை, காற்று, நீர் என்பவற்றில் மாசாக்கத்தினை ஏற்படுத்தல் என்பன அவ்வாறானவையாகும். இவ்வாறான உள்ளூர் மட்ட அபிவிருத்தினால் ஏற்படும் அழுத்தங்கள் யாவும் ஒன்று சேர்ந்து பாரிய பிரச்சினையாகும் வரையில் தேசீய உலக மட்டத்தில் அவை வெளித் தோன்றுவதில்லை. ஆயினும் நடைமுறையில் காணப்படும் அபிவிருத்திப் பாங்குகள் காரணமாக ஏற்படக்கூடிய பிரச்சினைக்குரிய விளைவுகள் பற்றி முன்னதாகவே எச்சரிக்கை விடப்படுகின்றது என்பது குறிப்பிடத்தக்கது.

சட்ட திட்டங்களையும் வரையறைகளையும் உருவாக்கி நடைமுறைப்படுத்தும் பல நிறுவனங்களது (சட்டசபை, யாப்புக்கள், அரச நிறுவனங்கள்) அதிகார எல்லைகளும் இடரீதியாக வரைவிலக்கணப்படுத்தப்படுகின்றன. பொருளாதார நடவடிக்கைகள் காரணமாக ஏற்பட்ட சமூக பொருளாதார பிரச்சினைகள் இடரீதியாக கொண்டுள்ள பண்புகள் பெருமளவுக்கு நிறுவனங்களுடைய இடரீதியான அதிகார எல்லைகளுடன் பொருந்தாதிருப்பது இவ்வாறான பிரச்சினைகள் தொடர்ந்தும் நீடிப்பதற்கு காரணமாக உள்ளது.

மக்கள் வாழுமிடங்கள், அவர்கள் ஒருவருடன் ஒருவரும், இயற்கையுடனும் இணைந்து செயற்படும் பாங்குகள் என்பன பற்றிய ஆர்வங்கள் நிலவுவதால் அவர்கள் இப்போது எங்கே வாழ்கிறார்கள் எதிர்காலத்தில் எங்கே வாழ்வார்கள் என்பன பற்றியெல்லாம் எதிர்வுகூற வேண்டியுள்ளது. உலக சனத்தொகை கடந்த 50 ஆண்டுகளில் 350 கோடி மக்களால் அதிகரித்துள்ளது. இவர்களில் 85 வீதமானோர் அபிவிருத்தியடைந்து வரும் நாடுகளிலும், அபிவிருத்தி மட்டங்களில் நிலைமாற்றம் பெற்றுவரும் நாடுகளிலும் காணப்படுகின்றனர். இலகுவில் பாதிப்புகளுக்குள்ளாகக் கூடியதான அபிவிருத்தியடைந்து வரும் நாடுகளின் கிராமப் பகுதிகளில் வாழும் மக்களது எண்ணிக்கை இருமடங்காகியபோது உயர்வருமானம் கொண்ட நாடுகளின் கிராமப்புறங்களில் இதற்கு முற்றிலும் மாறுபட்டவகையில் மக்கள் எண்ணிக்கை வீழ்ச்சியடைந்தது. பத்து மில்லியன் மக்களைக் கொண்ட பெரு நகரங்கள் அபிவிருத்தியடைந்து வரும் நாடுகளில் முற்றாக இல்லாத நிலையிலிருந்து 15ஆக பெருகியபோது உயர் வருமான நாடுகளில் அவ்வாறான நகரங்களின் எண்ணிக்கை ஒன்றாக இருந்து நான்காக மாத்திரமே அதிகரிப்புக்குள்ளாகியிருந்தது.

அடுத்துவரும் 30 முதல் 50 ஆண்டுகளில் உலகக் குடித்தொகையில் 200 முதல் 300 கோடி வரையிலான குடித்தொகை அதிகரிப்பு ஏற்படலாம். அவ்வதிகரிப்பில் 97 வீதமானது அபிவிருத்தியடைந்து வரும் நாடுகளிலும் நிலைமாற்றம் பெறும் நாடுகளிலுமே அதுவும் அவற்றின் நகரப் பகுதிகளிலேயே ஏற்படப் போகின்றது என எதிர்பார்க்கப்படுகின்றது. நகரக் குடித்தொகை அதிகரிப்புக்கு பின்வருவன காரணமாக அமையலாம் :

1. இயற்கைப் பெருக்கம்
2. கிராமிய பகுதிகளிலிருந்து நகரங்கள் நோக்கிய குடிப்பெயர்வு.
3. நகரங்களின் விளிம்புப் பகுதிகளில் காணப்படும் உயரடர்த்தி கொண்ட கிராமியப் பகுதிகள் நகரங்களுடன் இணைதல்.

உயர்வருமானம் கொண்ட நாடுகளில் இக்காலப்பகுதியில் பேரளவு நகரங்கள் (Mega Cities) ஐந்தாக ஸ்திரமடைந்து நிற்கும்போது அத்தகைய மெகா நகரங்கள் அபிவிருத்தியடைந்து வரும் நாடுகளில் 54ஆக அதிகரிக்கலாம் எனவும் எதிர்பார்க்கப்படுகிறது. அதே நேரத்தில் இலகுவில் பாதிப்புக்குள்ளாகக்கூடிய பகுதிகளில் வாழும் மக்களது எண்ணிக்கை அதிகரிப்புக்குள்ளாக முடியும் என்பது பற்றிய தகவல்கள் போதியளவில் கிடைக்கவில்லை. இருந்தபோதிலும் குடிப்பெயர்வுக்கான வாய்ப்புக்களில் மாற்றங்கள் ஏற்படாவிட்டால் அவற்றிலும் அதிகரிப்பு ஏற்படலாம் என எதிர்பார்க்கலாம். நிர்வகிப்பதில் இடையூறுகள் கொண்ட இரண்டு பகுதிகளில் 200 கோடி மக்கள் வாழ்வர். அவையாவன :

அ. இலகுவில் பாதிப்படையக்கூடிய பகுதிகள்.

ஆ. பேரளவு நகரங்கள் (Mega Cities).

இம்மக்களுடைய தேவைகளைப் பூர்த்தி செய்வதில் பெரும் சவால்களை எதிர்நோக்க வேண்டியிருக்கும்.[18] இவ்வாறான சூழ்நிலைகளை சமாளித்த அனுபவங்கள் கைத்தொழிலாக்கம் பெற்ற நாடுகளில் ஏற்பட்டிராததால் அத்தகைய முன் அனுபவங்களை பயன்படுத்தி இப்பிரச்சினைகளை சமாளிக்கக்கூடிய வாய்ப்புக்கள் அபிவிருத்தியடைந்துவரும் நாடுகளுக்கு இல்லாதுள்ளது.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

அடுத்துவரும் இரண்டு முதல் ஐந்து தசாப்தங்களில் உலகக் குடித்தொகையானது உள்ளூர் மட்டத்திலும் உலக மட்டத்திலும் பல பிரச்சினைகளை எதிர்நோக்க வேண்டிவரும். அவையாவன :

1 இலகுவில் பாதிப்புக்குள்ளாகக் கூடிய பகுதிகள், வர்த்தக நடவடிக்கைகளில் சிறப்பாக செயற்படுகின்ற பகுதிகள், விவசாய முகப்பு நிலங்கள் ஆகியவற்றில் வாழும் கிராமிய மக்கள், வறுமையிலருந்து விடுபட்டு தமது வாழ்க்கைத் தரங்களை உயர்த்திக் கொள்வார்களா என்பதும் பட்டணங்கள், நகரப்பகுதிகள் என்பவற்றில் ஏற்படக்கூடிய வாய்ப்புக்களை பயன்படுத்திக் கொள்ள முடியுமா என்பதும் கேள்விக் குறியாயுள்ளது.

2. அபிவிருத்தியடைந்து வரும் நாடுகளில் விரைவாக வளர்ந்து வரும் நகரங்கள் இயக்கப்பண்பு கொண்ட வளர்ச்சிக்கான இயந்திரங்களாகவும், சமூக நவீனத்துவமாக்கத்திற்காக அவை கொண்டுள்ள உள்ளார்ந்த வளத்தின் அளவுக்கும் ஏற்ப உயர்ந்து வாழ முடியுமா அல்லது அவை வறுமை, மாசாக்கம், நெருக்கடி, குற்றச் செயல்கள் போன்றவற்றில் அமிழ்ந்து விடுவனவா என்பதும் வினாவாகவுள்ளது.

3. புதுப்பிக்கக்கூடிய வளங்களான காடுகள், மண், நீர், உயிர்ப் பல்லினத் தன்மை, மீனினங்கள் என்பன ஒழிக்கப்பட்டு விடுமா அல்லது அவை மனித நல் வாழ்க்கைக்கும், நலன்களுக்கும் ஏற்றதாக நிலைத்து நிற்கக்கூடிய வளங்களாக முடிவில்லாத வகையில் பாதுகாக்கப்படுமா என்பதும் ஐயமாகவுள்ளது.

4. சமூகங்களின் வளர்ச்சி, குடிப்பெயர்வுப் பங்குகளில் பெரும் நிலைமாற்றங்கள் இடம்பெறும்போது படைப்பாற்றல் திறன் நிலைமைகளுக்கு ஏற்ற வகையில் மாறிக் கொள்ளும் பண்புகள், தொலைநோக்குத் திறன் என்பன அத்தியாவசியமானவை. இவற்றை எதிர்பார்க்க முடியுமா என்பது வினா. அத்துடன் அபிவிருத்தியினை நேர்மையாகவும் சமத்துவமாகவும் ஊக்குவிக்கவும், எதிர்பாராத திடீர் அதிர்ச்சிகளை எதிர் நோக்க தயாராகவும் இருத்தல் வேண்டும். இவை சாத்தியமா?

5. அபிவிருத்தி அடைந்து வரும் நாடுகளால் அவற்றின் சமூகத்திலும் சூழல் மீதும் அழுத்தங்களை ஏற்படுத்தி ஸ்திரத் தன்மையை தகர்க்காமல் வளர்ச்சியை விரைவுபடுத்த முடியுமா? 2050 ஆம் ஆண்டளவில் உலகின் மொத்த உள்நாட்டு உற்பத்தி பெறுமானம் 140 டிரிலியன் டொலர்களாக உயரும் என எதிர்பார்க்கப்படுகிறது. இந்த அளவுடன் ஒப்பிடுகையில் இன்றைய உலகம் சிறிய பொருளாதாரத்தினையே கொண்டுள்ளது. இவ்விபரங்களைக் கவனத்திற் கொண்டு பார்க்கும் போது 2050 ஆம் ஆண்டளவில் ஏற்படும் அதீதமான வளர்ச்சி இன்றுடன் ஒப்பிடுகையில் ஒரு சில அல்லது குறைந்த அளவிலான சமூக, சூழல் அழுத்தங்களுடன் மாத்திரம் ஏற்படுமா? அல்லது பெரும் அழுத்தங்களுக்கு ஆளாகுமா என்பதும் அச்சமாக உள்ளது.

இவை யாவும் கடினமான ஆனால் முக்கியமான வினாக்களாகும். இவ்வினாக்களுக்கு இன்று எம்மால் உறுதியான பதில்களை கூற முடியாது. ஆயினும் இவ்வினாக்களிலிருந்து நாம் பெறவேண்டிய பதில்களுக்கான போதிய கருத்து பரிமாற்றங்கள், படைப்பாற்றல் திறன் என்பன உருவாக்கப்படுவதற்கு ஏற்றதான அணுகுமுறைகளும் செய்முறைகளும் இனங்காணப்படுவதற்கு இவை உந்துகோலாயிருக்கும் என நம்பலாம்.

வேறுபட்ட அமைவிடங்களுக்கிடையே அவற்றில் காணப்படும் பிரச்சினைகள் இணைக்கப்பட்டுள்ளன. ஆனால் வேறுபட்ட இடரீதியான பகுதிகளில் காணப்படும் சமூகங்கள், பொருளாதாரம், இயற்கைப் பண்பு என்பவற்றிடையேயான பின்னிய செயல்விளைவுகள் வேறுபடுகின்றன. விவசாயத்துறையில் ஏற்படும் உற்பத்தித்திறன், அதிகரிப்பு என்பன நகரங்களைப் போசிக்க உதவுகின்றன. அதேநேரத்தில் புதியனவற்றை கண்டறிதல், உற்பத்தித் திறன் அதிகரிப்பு என்பன நகரங்களில் ஏற்படும்போது அவை கிராமிய உற்பத்தித்திறன் அதிகரிப்புக்கும் கிராமிய வாழ்க்கைத்தர உயர்வுக்கும் பயனளிக்கின்றன. உள்ளூரின் சூழல் தொகுதியினை விபரிக்கும் புவியியல் விளக்கம் முக்கியமானது. உதாரணமாக உள்ளூர் பகுதிகளில் ஏற்படும் நோய்களை பற்றி விளங்கிக் கொள்ள புவியியல் பண்புகள் பற்றிய தகவல்கள் முக்கியமானவை.[19] பிரதேசங்களின்

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

புவியியல் அறிவு இன்னும் பல விடயங்களுக்கும் முக்கியமாகின்றது. மையங்கள், கடைகள், சந்தைகள் மற்றும் முக்கிய அமைவிடங்களை இணைக்கும் முறைகள், தூரம் என்பவற்றை விளக்கும் கேத்திர கணித ரீதியிலான விளக்கங்கள் புவியியல் காரணிகளாகவும் கருத்துக்களாகவும் சிறப்பாக விளக்கப்பட முடிகிறது. தொடர்பாடல் வசதிகளை விட போக்குவரத்துச் செலவு இங்கே முக்கியமாகின்றது.[20] தூரப்பகுதிகளிலுள்ள கிராமியப் பகுதிகளின் வறுமைக்கும் இலகுவில் பாதிக்கப்படக்கூடிய சூழற்தொகுதியினைக் கொண்ட கிராமிய வறுமைக்குமிடையே பலமான தொடர்புகள் இருப்பதனை இடரீதியான அணுகு முறையின் அடிப்படையில் பிரச்சினைகளை அவதானிக்கும்போது நன்கு அறிந்து கொள்ள முடிகிறது. எனவே இடரீதியாக காணப்படும் வேறான குணாதிசயங்களைக் கவனத்தில் கொள்ள வேண்டியுள்ளது. அவ்வப்பிரதேசங்களின் இயல்புகளுக்கு ஏற்ற வகையிலேயே அபிவிருத்திக்குப் பொருத்தமான அணுகுமுறைகளை பயன்படுத்த வேண்டியுள்ளது.

இலகுவில் பாதிக்கப்படும் நிலங்கள்

உலகில் இவ்வாறான நிலங்களிலே 130 கோடி மக்கள் வாழ்வதாக மதிப்பிடப்பட்டுள்ளது. இந்நிலங்கள் ஓரளவு வசதியினைக் கொண்டுள்ளன. அவற்றினைப் பயன்படுத்தி அங்கு வாழும் மக்களை கடுமையான வறுமை நிலையிலிருந்து காப்பாற்ற முடியும். ஆனால் இவ்வசதிகள் உள்ளூர் மற்றும் தேசிய நிறுவனங்களால் மிக அருமையாகவே பேணிப்பாதுகாக்கப்படுகின்றன. இங்கே மக்களுக்குக் கிடைக்கக் கூடியதாயுள்ள நிலங்கள் பல கட்டுப்பாடுகளைக் கொண்டனவாகும். நிலத்தின் தரங்குன்றச் செய்தல், அரித்தல், வெள்ளம், நிலச் சரிவு ஆகிய கட்டுப்பாட்டுத் தடைகள் காணப்படுகின்றன. மனித மூலதனம் அங்கே உண்டு. ஆனால் சாதகமற்ற சம்பிரதாயங்கள், வரையறைக்குட்பட்ட அசையும் திறன், அதிகாரமின்மை, சேவைகளை அணுகப் போதிய வசதி வாய்ப்புக்கள் இன்மை போன்றவற்றால் மனித மூலதனம் பலமிழந்துள்ளது. இது பெண்களைப் பொறுத்து மிகவும் மோசமான நிலையில் உள்ளது. அவர்கள் எல்லை நிலையில் காணப்படும் பிரிவினராவர். இவ்வாறாக இலகுவில் பாதிப்புக்குள்ளாகும் நிலங்களில் வாழும் வறுமையான மக்கள், அவர்கள் போன்று வறுமையான நிலையில் 50 அல்லது 100 வருடங்களுக்கு முன்னர் ஐரோப்பிய கிராமிய விளிம்புப் பகுதிகளில் வாழ்ந்த மக்களிலிருந்தும் முற்றிலும் வேறான சவால்களை எதிர்நோக்குகின்றனர். இன்று சர்வதேச குடிப் பெயர்வு பெருமளவு கட்டுப்பாடுகளுக்கு உள்ளாகியுள்ளது. கிராமங்களில் இருந்து நகரம் நோக்கிய குடிப்பெயர்வு அவர்களுக்கு முக்கியமாக உள்ளது. ஆனால் இன்றைய நகரங்களில் தொழில் வாய்ப்புக்கள் மிகவும் குறைவாகவே உள்ளன. அத்துடன் குறைந்த வளர்ச்சி கொண்ட பொருளாதார நாடுகளில் தொழிற்பயிற்சி அற்ற தொழிலாளர்களுக்கு கிடைக்கக்கூடிய ஒரு சில நகரத் தொழில்களிலும் பிழைப்பூதிய மட்டத்திற்கும் சற்றுக் கூடிய வேதனங்களே கிடைக்கக் கூடியதாக உள்ளன. இவ்வாறான சூழ்நிலையில் இலகுவில் பாதிப்புக்குள்ளாகக் கூடிய நிலப்பகுதிகளில் குடித்தொகை வீழ்ச்சியடைய வேண்டியதே நியதியாக இருக்கும். ஆனால், கடந்த 5 ஆண்டுகளில் அங்கே குடித்தொகை இரண்டு மடங்காகப் பெருகியுள்ளது. அத்துடன் அங்கே மிகச் சிறியளவிலேயே வெளிக் குடிப் பெயர்வும் ஏற்பட்டுள்ளது.

வர்த்தகப் பயிர்ச்செய்கைக்கு உள்ளார்ந்த வளம் கொண்ட கிராமியப் பகுதிகளும் காணப்படுகின்றன. நகரங்களில் பெருகிச் செல்லும் குடித்தொகைக்கு உணவளிக்க வேண்டிய பிரச்சினையுடன் இணைந்ததாக இயற்கையுடன் குறிப்பாக நிலம் நீர் ஆகிய வளங்களுடன் ஏற்படும் பின்னிய செயல்விளைவுகள் முக்கியம் பெறுகின்றன. செறிவாகவும் பரவலாகவும் விவசாய நடவடிக்கைகள் மேற்கொள்ளப்படுவது பற்றிய விவாதங்கள் முக்கியம் வாய்ந்தவை. கிராமியக் குடும்பங்கள், நிலம், நீர் கல்வியறிவு என்பவற்றைத் தற்போதைய வாழ்க்கைக்குப் பெற்றிருத்தல் நன்மையளிக்குமா அல்லது எதிர்காலத்தில் நகரப்பகுதிகளுக்கு குடிப்பெயர்வதால் நன்மை விளையுமா என்பதெல்லாம் வினாக்களாயுள்ளன. சமூகத்தினதும் நிறுவனங்களதும் தரங்களை நிர்ணயிப்பதற்கு இத்தகைய சொத்துக்களைத் தொழிலாளர் பிரிவினர் கூடியளவில் அணுகக்கூடியதாக இருப்பது பற்றிய தகவல்கள் தேவைப்படுகின்றன. கிராமத்திலிருந்து நகரப்பகுதிகள் நோக்கிய குடிப்பெயர்வு திருப்திகரமாக ஏற்பட்டுள்ளது என கூறுவதற்கு பின்வருவன அத்தியாவசியமாயுள்ளன :

1. கிராமிய பகுதியிலிருப்பவர்களின் வறுமை நீக்கப்பட்டிருத்தல் வேண்டும்.
2. நகரங்கள் நோக்கி குடிப்பெயர்ந்தமைக்கு ஏற்றவகையில் அவர்களை ஏற்பதற்கான

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

ஏற்பாடுகள் அங்கே உருவாக்கப்பட்டிருத்தல் வேண்டும்.

அத்தோடு கிராமிய பகுதிகளில் எஞ்சியுள்ள சூழற் தொகுதிகளுக்கும் உயிர் வாழ்வனவற்றிற்கும் போதிய பாதுகாப்பு வழங்கப்பட்டிருத்தல் அவசியம். அதன் மூலம் உயிரின பல்லினத் தன்மையும் அவை தம்மைப் பராமரித்துக் கொள்வதற்கு ஏற்ற சூழலும் உருவாக்கப்பட்டிருத்தலும் முக்கியமாகும். ஏற்கனவே வர்த்தகப்பயிர்ச் செய்கைக்கும் மேய்ச்சலுக்கும் உட்படுத்தப்பட்டுள்ள நிலங்களை செறிவான விவசாய உற்பத்திக்கு உட்படுத்து-வதற்கு மேலே கூறப்பட்டவை தேவையாகவுள்ளன. செறிவாக்கப்படுதலின் விளைவாக உயிரின பல்லின தன்மையின் மீது தாக்கங்கள் குறைந்த பட்ச-மாக்கப்படுவதுடன் எல்லை விளைவைக் கொண்ட நிலங்களின் மீதான தாக்கங்களையும் குறைந்த பட்சமாக்குவது மட்டுமன்றி நகர்புறங்களுக்கு கிடைக்கக்கூடிய உணவு வகைகளின் நிரம்பலையும் அதிகரிக்கின்றது. அத்துடன் இயக்கப்பண்பினதான கிராமிய நகர்புற இணைப்புக்களையும் ஊக்கு-விக்கின்றது. கிராமியப் பகுதிகளில் காணப்படுகின்ற உயர் குடியடர்த்தி காரணமாகக் கல்வி, சுகாதாரத் துறைகளில் செய்யும் முதலீடுகள் கூடியளவு சிக்கன முதலீடுகளாக மாற்றப்படுகின்றன. அத்துடன் பண்ணைகளுக்கு வெளியே தொழில்வாய்ப்புக்களை அதிகரிப்பதுடன் பண்ணையாளர்களையும் அபாய நேர்வுகளை எதிர்கொள்ளவும் புதியவற்றை கண்டு அறியவும் ஊக்குவிக்கின்றது.

அபிவிருத்தியடைந்து வரும் நாடுகளில் எதிர்பார்க்கப்படுகின்ற விரைவான வளர்ச்சி வீதம் இடம் பெறுமேயானால் அப்போது அங்கேயுள்ள நகர வாசிகளுக்கு தொழில் வாய்ப்பளித்தல், வீட்டு வசதிகள் உட்பட்ட பல்வேறு சேவைகளை வழங்க வேண்டிய சமாளிக்க முடியாத அளவிலான பொறுப்-புக்களை நகரங்கள் ஏற்கவேண்டி வரும். பட்டணங்கள், நகரங்கள், பேரளவு நகரங்கள் என்பவற்றில் காணப்படும் பொதுப்பண்புகளை உயரடர்த்தி, பெரியளவு குடியிருப்புக்கள், சமூக பல்வகைமை பண்பு என்பன அங்கே பின்வருவன-வற்றின் உருவாக்கத்திற்குத் துணைபுரிவன :

1. உற்பத்தித் திறன்மிக்கதான தொழில் வாய்ப்புக்கள்.
2. சிறந்த சேவை வசதிகள்.
3. சிறந்த கருத்துக்களின் வளர்ச்சியுடனும், கற்பதற்குமான வாய்ப்புக்களுடனும் தொடர்பு கொள்ளக்கூடிய வசதிகள்.

பெருமளவு மக்களை நெருக்கமாக கொண்டி-ருப்பதால் சில சமூகப் பிரச்சினைகள் உருவாகவும் நகரங்கள் இடமளிக்கின்றன. அவையாவன :

1. குற்றச் செயல்களும் சமூக அமைதி குலைவும்.
2. சூழல் பாதிப்புக்களால் ஏற்படும் சுகாதாரம் தொடர்பான இடையூறுகள் குறிப்பாக போதிய கழிவு நீக்கம், தரைக்கீழ் வடிகால் இல்லாத பகுதிகளிலும் திடீரென இடர்கள் ஏற்படக்கூடிய வலயங்களிலும் வாழும் மக்களுக்கு ஏற்படக்கூடிய இடையூறுகள்.

நகரப்பகுதிகளின் பௌதீக இருப்புக்கள் நீண்ட காலத்திற்கு காணப்படுவதன் காரணமாக சில அபிவிருத்தி வழிகள் அடைக்கப்படலாம். இதனால் மாற்றங்கள் பெரும் செலவினங்களை எதிர்நோக்க வேண்டி வரும். முறையாக நகரப் பகுதிகள் நிருவகிக்கப்பட்டால் அவையே எதிர் காலத்தின் வளர்ச்சி யந்திரங்களாக செயல்படக் கூடியன. இல்லாவிட்டால் அவற்றில் ஏற்படும் சமூக, சூழல் பிரச்சினைகள் செறிவடைவதுடன் பின்னர் அவற்றை சமாளிப்பதும் கடினமாகிவிடும்.

இலகுவில் பாதிப்புக்குள்ளாகும் நிலங்கள், கிராமிய வர்த்தக பகுதிகள், நகர அமைப்புக்கள், அவற்றிற்கான தீர்வுகள் என்பன பற்றிய விவாதங்கள் அத்தியாவசியமானவை. ஏனெனில் பல பொதுப் பொருட்கள் எனப்படும் நிலம், நீர் போன்றனவும் வெளிவாரிச் சக்திகளும் உள்ளூர் பண்பினைக் கொண்டவை. மேலும் அவற்றை தத்துவார்த்த ரீதியாக நோக்கும்போது உள்ளூர் மட்ட நடவடிக்கைகளுக்கு அவை கட்டுப்படுவன-வாகவும் உள்ளன.

பரந்த செயற்பாட்டு பகுதிகளை எவ்வாறு பொதுப்பொருட்களும் வெளிவாரிச் சக்திகளும் பாதிக்கின்றன என்பதனை தேசிய, உலக மட்டங்களில் எடுத்துக்கூறுவதற்காக உள்ளூர் மட்ட நடவடிக்கைகளுக்கு ஏற்ற சட்ட வரம்பும் மானயங்களை வழங்கும் தத்துவங்களும் தேவைப்படுகின்றன.

தேசிய எல்லையே பெரிதும் அரசியல், சட்டம், சந்தை போன்றவற்றினை நிர்வகிப்பதற்கான வரையறையாக உள்ளது. பல வெளிவாரி சக்திகள் உள்ளூர் சமூகங்களையும் மாநகர எல்லை-களையும், பிரதேச எல்லைகளையும் தாண்டிச் செயற்படுகின்றன. எனவே தேசிய எல்லைக்குள் தான் நேரடியாக அல்லது உள்ளூர்

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

நிறுவனங்களுடன் சமரசம் செய்து இவ்வாறான செயற்பாடுகளை சமன்படுத்தக்கூடியதாயுள்ளது. உபதேசிய பிரதேசங்களைத் தாண்டி பொதுப் பொருட்களை (நிலம், நீர்) வழங்குவதன் மூலம் ஏற்படக்கூடிய பொருளாதார சின்னங்களின் நன்மைகளினால் பயனடைய முனைபவர்கள் தேசிய மட்டத்தில் இயங்கும்போது அவர்கள் வாய்ப்பான நிலையில் காணப்படுபவர்களாக உள்ளனர். பேரண்டப் பொருளாதார அடிப்படைகளைக் கொண்ட பலமான முதலீட்டு சூழ்நிலைகள். சிறந்த ஆட்சி, அடிப்படை உள்ளமைப்புக்கள் என்பன ஏற்பட தேசிய மட்டத்திலான செயற்பரப்பெல்லை கொண்ட வரையறையே தேவைப்படுகின்றது. தேவையற்ற மானியங்களை அகற்றுதல், கட்டாக்கம் மீன்பிடி போன்றவற்றை ஊக்குவித்து வளர்த்தல், ஆற்று வடிநிலப் பகுதிகளிலும் வளிமண்டலத்திலும் நீர் மற்றும் காற்று மாசாக்கத்தினை கட்டுப்படுத்தல் என்பவை பிரதானமாகத் தேசிய மட்டத்தில் ஏற்படவேண்டிய மாற்றங்களாகும். அபிவிருத்தி நிலைத்து நிற்கக் கூடியமையினை நிர்ணயிக்கும் ஏனைய தேசிய அளவு கோல்களில்

1. வெளிநாட்டுக் கடனுதவிகளை முறையாக நிருவகித்தல்.

2. உள்நாட்டு முரண்பாடுகளைத் தவிர்த்தல் ஆகியவற்றைக் குறிப்பிடலாம்.

பல பொருளாதார சூழல் மற்றும் செய்முறைகளான அறிவு வளர்ச்சி, முரண்பாடுகள், நோய்கள், மாசாக்கம். குடிப்பெயர்வு, நிதி என்பன தேசிய எல்லைகளைக் கடந்து செயற்படுவதுண்டு. இவற்றில் ஒருசிலவற்றின் செய்முறைகளின் விளைவாக உலக மட்டத்தில் பிரச்சினைகள் தோற்றுவிக்கப்படுகின்றன. உதாரணமாக ஓசோன் படையின் ஆற்றலைக் குறைவடையச் செய்தல் போன்றவற்றைக் குறிப்பிடலாம். ஆயினும் பல்வேறு உலகமட்டத்திலான பிரச்சினைகளும் வாய்ப்புக்களும் உள்ளூர் மட்டத்திலும் கூட இடம் பெறுகின்றன. அவையாவன :

1. உள்ளூர் மட்டத்தில் மோட்டார் வாகனங்களால் காற்றில் மாசாக்கம் ஏற்படுதல் மூலம் பச்சைவீட்டு வாயுக்கள் ஏற்படுகின்றன.

2. ஈர நிலங்கள் அழிக்கப்படுவதால் உள்ளூர் நீர் வளமானது தகர்த்தெறியப்படுவதுடன் உலகமட்டத்திலான உயிரின பல்வகைப் பண்புக்கும் தீங்கிளைக்கப்படுகின்றது.

3. ஒரு இடத்தில் ஏற்படுகின்ற புதிய சிந்தனைகள் அவ்விடத்திற்கு அண்மையிலுள்ள இடங்களில் உள்ளவர்களுக்கும் தூர இடங்களில் உள்ளவர்களுக்கும் பயனளிக்கின்றன.

இத்தகைய பிரச்சனைகளை எதிர்நோக்கும் இயல்புகளைக் கொண்ட பொதுப் பொருட்கள் மீது ஏற்படும் எதிர்மறையான வெளிவாரி காரணிகளின் பாதிப்புக்களைச் சமாளிக்க நாட்டின் எல்லைகளுக்கூடாக ஒருங்கிணைப்பு தேவைப்படுகின்றது. பொறுப்பு மிக்க அதிகார நிறுவனம்/ நிறுவனங்கள் இல்லாத நிலையில் தீர்வுகளைக் கண்டறிதலில், உலக மட்டத்தில் ஏற்படக்கூடிய பிரச்சினைகளைப் பொறுத்து ஏற்படும் பிரதான சவால்களாகும்.

நீண்டகாலப் போக்கில் ஏற்படக்கூடிய பிரச்சினைகளை இனங்கண்டு அவற்றிற்கான தீர்வுகளுக்காக இப்போதிருந்தே நடவடிக்கைகளை மேற்கொள்ளுதல் நன்மை பயக்கும். உள்ளூர், தேசிய, உலக மட்டங்களில் ஏற்படும் பிரச்சினைகள் பற்றிய விவாதம் முக்கியமானது. ஆயினும் அவை பற்றிய விவாதங்களுக்கு முன்னராக சமூகம், சூழல் ஆகியவற்றின் விளைவுகள் மனித இனத்தின் நலன்களின் மீது நேரடியாகவும், வளர்ச்சியின் மீது கொண்டுள்ள பாதிப்புக்கள் மூலமும் ஏற்படுவது பற்றியும் அறிந்து கொள்ள வேண்டிய தேவையுமுண்டு. சமூக, சூழல் பிரச்சினைகள் ஒரு ஒழுங்குக்குட்பட்ட வகையில் நீண்ட காலத்திற்கு கவனிக்கப்படாது கைவிடப்பட்டிருந்தால் பொருளாதார வளர்ச்சி பாதிக்கப்படும். எனவேதான் இன்று வறுமையால் வாடுகின்ற மக்களின் வாழ்க்கைத் தரங்களை விருத்தி செய்யவும், அடுத்து வரும் ஐம்பது ஆண்டுகளில் உலகக் குடித்தொகையுடன் இணையவிருக்கின்ற 200 முதல் 300 கோடி வரையான மக்களின் உயர் வாழ்க்கைத் தரங்களை உறுதிப்படுத்தவும் சமூக சூழல் நோக்கங்களுடன் நேரிடையாகவும் ஒருங்கிணைக்கப்பட்ட முறையிலுமான வளர்ச்சிக்கான வழிமுறைகள் தேவைப்படுகின்றன.

நிலைத்து நிற்கக் கூடிய நிலைமைகள் சார்ந்த நிலப்பிரச்சினைகள் உடனடியாகவும் அவசரமாகவும் கவனிக்கப்பட வேண்டியனவாகும். உள்ளூர் சூழற்தொகுதியில் ஏற்கனவே மிகவும் கடுமையாக பாதிப்புக்குள்ளாக்கப்பட்ட மண், காடுகள், நீர் வளம் என்பவற்றின் மீது மேலும் தாக்கத்தை ஏற்படுத்துவதனை இதற்கு உதாரணமாகக் கூறலாம். அவ்வாறான இடங்களில்

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

உற்பத்தித் திறன் ஏற்கனவே வீழ்ச்சியடைந்திருப்பதுடன் அவற்றைச் சரிசெய்யவோ மட்டுப்படுத்தவோ உள்ள வாய்ப்புக்களும் கூட இழக்கப்பட்டு விட்டன. எனவே அவ்வாறான இடங்களில் இப்போதைய நடவடிக்கைப் பாங்குகளை கைவிட்டு வெளிக் குடிப்பெயர்வு ஏற்படவேண்டிய தேவைகள் ஏற்பட்டுள்ளன. இவ்வாறான பிரச்சினைகளின் தீவிர நிலைமையை அனுசரித்து உடனடியாக அவற்றை கையாளாது விட்டமை பெரும் தவறாகும். அத்தகைய பகுதிகள் பௌதீக ரீதியாக அதிகாரத்தைக் கொண்டிருக்கும் மையங்களிலிருந்து தூரப்பகுதிகளில் காணப்படுவது அதற்கு காரணமாக இருக்கலாம். அல்லது பாதிப்புக்குள்ளான பகுதியில் வாழும் மக்களது கோரிக்கைகளை அதிகார மையங்கள் அசட்டை செய்திருக்கலாம் அல்லது அவ்விரண்டு காரணங்கள் நிமித்தமாகவும் பாதிப்புக்குள்ளாகிய பகுதிகள் நிவாரண நடவடிக்கைகளுக்கு உட்படாது போயிருக்கலாம்.

சில பிரச்சினைகளுக்கு மட்டும் தீர்வு காணுவதற்கான சில நடவடிக்கைகளை உடனடியாக மேற்கொள்ள வேண்டிய தேவையுமுள்ளது. ஏனெனில் அவ்வாறான உடனடி நடவடிக்கைகள் மூலம் சூழலுக்கு ஏற்பட்ட பாதிப்புக்களை ஒப்பளவில் குறைந்த செலவில் நீக்கிவிட முடியும். உதாரணமாக நீர், காற்று என்பவற்றில் ஏற்படும் மாசாக்கம் பொறுத்து மேற் கொள்ளும் உடனடி நடவடிக்கைகள் தீர்வுகளை கொண்டுவரக் கூடியவை. உடனடி நடவடிக்கைகளை மேற்கொண்டாலும் கூட அவ்வாறு பாதிக்கப்பட்ட மக்களுக்கு அப்பாதிப்புக்களில் இருந்தும் முழுமையாக நிவாரணம் அளிக்க முடியாது. இதற்கு உதாரணமாக துணிக்கைகளை கொண்ட மாசடைந்த காற்றை சுவாசிப்பதனால் சுவாசத் தொகுதியில் ஏற்படும் பாதிப்புக்களை முழுமையாக நீக்க முடியாது என்பதனை குறிப்பிடலாம். ஆயினும் ஆரோக்கியத்தினை இவை பாதிப்பது பற்றி அறிந்து கொள்வதால் பாதிக்கப்பட்டவர்களை மேலும் அவ்வாறாக பாதிக்கப்படுவதிலிருந்து காப்பாற்ற முடிவதுடன் அவர்களுக்கு ஏற்பட்ட பாதிப்புகளுக்கு முடிந்தளவு நட்டஈடு வழங்கவும், ஏனையோர் அவ்வாறாக பாதிக்கப் படாது பாதுகாக்கப்படவும் முடிகிறது.

நீண்ட காலப் போக்கில் வேறு சில பிரச்சினைகளும் தோன்றுகின்றன. அவ்வாறாக ஏற்படும் பிரச்சினைகள் உடனடியாக தீர்வுகளை ஏற்படுத்தாதிருக்கலாம். ஆனால் அவ்வாறான மாற்றங்களினால் ஏதோ சந்தர்ப்பத்தில் தீர்வுகள் ஏற்படலாம். பாதிப்புக்கள் தீவிரமடைந்து அதனால் அவற்றை சரிசெய்வது பெருஞ் செலவாக மாறுவதற்கு முன்னர் இவற்றிற்காக ஆவன செய்தல் அவசியம். உயிரின பல்வகைமை தன்மையினை இழத்தல், காலநிலை மாற்றம் என்பன அவ்வாறான வகையினதான பாதிப்புக்களாகும். கடந்த காலங்களில் ஏற்பட்டவற்றிற்கு ஏற்ப திருந்திக் கொள்வதுடன் நடைமுறை நடத்தைகளையும் அதற்கேற்ப ஒழுங்குபடுத்திக்கொள்ள வேண்டியுள்ளது. பாதிப்புக்களை மட்டுப்படுத்துவதற்கு வாய்ப்புக்கள் உள்ளன. அவ்வாறான வாய்ப்புக்கள் முழுமையானவை என்றோ திருப்தியானவை என்றோ கூறக்கூடியதாக இருக்குமா என்பது சந்தேகத்திற்குரியதே. இவற்றைப் போன்றே குறைவருமானம் கொண்ட குடித்தொகையை கொண்ட நகரங்கள் வளருவதற்கான ஏற்பாடுகளை செய்யும்போது எச்சரிக்கையாயிருத்தல் வேண்டும். அவற்றினை பாதுகாப்பான பகுதிகளில் ஏற்படுத்துவதிலும் அங்கே பொது வசதிகளுக்கான இட ஒதுக்கீடுகளை இப்போதே செய்வதன் மூலமும் பெரிய செலவினங்களை தவிர்க்க முடிவதுடன் பின்னர் அதற்காக வருந்துவதனை தவிர்த்துக் கொள்ளவும் முடிகிறது.

கடந்தகாலங்களில் அபிவிருத்தி சார்ந்த பிரச்சினைகளை தீர்ப்பதில் அடைந்த வெற்றி தோல்விகளை கவனித்துப் பார்க்கும்போது சந்தைகள் சரியாக செயற்பட்டபோது வெற்றிகள் உதாரணமாக மக்களிடம் காணப்பட்ட (effective demand) கேள்விக்கு உணவு வழங்கிய போது ஏற்பட்டுள்ளன. சந்தைகளே போக்குவரத்து தொடர்பாடல் வசதிகள் போன்ற சிக்கல் வாய்ந்த பொறுப்புக்களை எதிர்கொள்ள வேண்டியிருந்த போதிலும் இவ்வாறாக வெற்றிகளும் ஏற்பட்டிருந்தன. வறுமையைக் குறைவடையச் செய்தல், காடுகளை அழித்தல், உயிர் பல்லினவகைமை, புவிவெப்பமாதல் போன்ற பாரிய பிரச்சினைகளை சந்தைகளில் செயற்படும் நியமமான தீர்வுகளைக் கொண்டு கட்டுப்படுத்த முடியாது. சந்தைகள் இவ்வாறான பிரச்சினைகளின் சில உபபிரிவுகளைப் பொறுத்து வேண்டுமானால் சில தீர்வுகளைக் கொண்டுவர முடியும்.

சூழலும் மற்றும் சமூகச் சொத்துக்களும் பொதுப் பொருட்களின் பண்புகளைக் கொண்டிருப்பதால் அவை குறை முதலீட்டினாலும், மேலதிகப் பயன்பாட்டினாலும் இழப்புகளுக்கு ஆளாகின்றன.

மேற்கொள்ளப்படும் நடவடிக்கைகளின் உண்மை விளைவுகள் பற்றிய அறியாமைக்

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

காரணமாக மேலதிக பயன்பாடு போதிய முன்னேற்பாடின்மை போன்ற பாதிப்புமிக்க விளைவுகள் ஏற்படுகின்றன. அறியாமைக்கு காரணமாக ஒரு புறத்தில் பொதுப் பொருட்கள் என்னும் வகைப்பாட்டிலடங்கும் அறிவு சார்ந்ததும் விளக்கம் சார்ந்ததுமான துறைகள் மீது குறைவான முதலீடுகளே காணப்படுகின்றன.

தனிப்பட்டவர்கள், சமூகங்கள் அல்லது நாடுகளுக்கிடையே நீண்டகாலத்தில் கூட்டு நடவடிக்கைகள் காரணமாக ஏற்படக்கூடிய நன்மைகள் பற்றி யாவரும் நன்கறிவார்கள். இதனை தன்னிச்சையான நடவடிக்கைகளுடன் ஒப்பிடுகையில் பெருமளவுக்கு கூடியதாகவே காணப்படும். ஆனால் இவ்வாறான கூட்டு நடவடிக்கைகளுக்கான வசதிகளைத் தரும் செயல்முறைகள் அல்லது வழிமுறைகள் குறைவாகவோ இல்லாதோ காணப்படுகின்றமை குறைபாடாக உள்ளது.

சில சந்தர்ப்பங்களில் சமூக நலன்களை கருத்திற்கொண்டு பரந்த நோக்கங்களின் அடிப்படையில் ஏற்படவேண்டிய செயற்பாடுகள் இடம் பெறாததாலும் பாதிப்புக்கள் ஏற்படுகின்றன. ஏனெனில் சமூகத்தில் நிலவும் சில குறைபாடுகளையும் பலவீனங்களையும் ஒழுங்குபடுத்தும் போது சில தரப்பினருக்கு அவை பாதகமாக அமையலாம். எனவே, அவ்வாறான தரப்பினர் தமது நன்மைகளை பாதுகாத்துக் கொள்வதற்காக அத்தகைய மாற்றங்கள் ஏற்படுவதனை ஏற்க மறுத்து தடுக்க முயற்சிப்பார்கள்.

சில சூழ்நிலைகளில் வளர்ச்சிக்கும் வெளிச் சக்திகளை (externalities) திருத்துவதற்கான செலவினங்களுக்குமிடையேயான சமநிலைப் பற்றி அனுமானிக்கப்படும் எதிர் செயல்கள் குறை ஒதுக்கீட்டுக்கு காரணமாகலாம். முன்னோர்க்கு இல்லாததன் காரணமாக ஏற்பட்ட தோல்விகளின் விளைவுகளாக சமநிலை விளைவுகளைக் குறிப்பிடலாம். அல்லது உண்மையிலேயே சட்டரீதியான ஆர்வங்களை தெரிவு செய்வதிலும் சந்தையைச் சாராத நன்மைகள், இடர்கள் குறைத்தல் ஆகியவற்றின் பெறுமானங்களுக்கிடையே சமன்பாட்டை இனங்காணுதலிலும் உள்ள தொல்லைகளாகவோ இருக்கலாம். இது குறிப்பாக இந்நடவடிக்கைகள் காரணமாக நன்மையடைபவர்கள் இப்போதைய பரம்பரையினராக மாத்திரமன்றி எதிர்கால பரம்பரையினராகவும் காணப்படும் பட்சத்தில் இவ்வாறான தொல்லைகள் ஏற்படுகின்றன.

வேறுபட்ட ஆர்வங்களை சமாளித்தும் குறைபாடுகளைச் சரிசெய்தும் பொதுப்பொருட்களை முறையாக நிர்வாகம் செய்தும் வழங்க வேண்டிய நிறுவனங்களின் தோல்வி காரணமாகவே சமூகங்கள் மூலம் அழுத்தங்கள் ஏற்படுகின்றன. ஏனெனில் குறைபாடுகளின் இடரீதியான அளவு என்பது பிரச்சினைகளுக்கு ஏற்ப வேறுபடுகின்றன. இதற்காக பொருத்தமான நிறுவனங்கள் வெவ்வேறான மட்டங்களில் தேவைப்படுகின்றன. அம்மட்டங்கள் உள்ளூரிலிருந்து தேசிய மட்டம் உட்பட உலகமட்டம்வரை பரந்து காணப்படுகின்றன.

சமூகங்களினால் விரும்பப்படும் வகையிலான விளைவுகளை ஏற்படுத்த வேண்டுமானால் அதற்காக சமூகங்களும் சூழலும் புறக்கணிக்கப்படுவதால் ஏற்படும் சுமைகளால் யார் பாதிப்புக்குள்ளாகின்றனர், அதனால் ஏற்படும் நன்மைகள் ஏதும் இருந்தால் அந்நன்மைகள் யாரை சென்றடைகிறது என்பவற்றையெல்லாம் நிறுவனங்கள் இனங் காணுதல் வேண்டும். அத்துடன் சமூகங்களின் வேறுபட்ட ஆர்வங்களை யாரால் சமப்படுத்த முடியும் என்பதனையும் அந்நிறுவனங்கள் இனங்காணுதல் வேண்டும். தொழில் நுட்பங்களுடன் இணைந்ததான உறுதியான கொள்கைகள் சார்ந்த ஆலோசனைகள் ஏன் எப்போதும் பின்பற்றப்படுவதில்லை என்பதனை விளங்கிக்கொள்ள இந்த அனுமானம் துணை புரியக்கூடும். உதாரணமாக தவறான பண்பினைக் கொண்ட ஊக்குவிப்புக்களை தவிர்க்கும் கொள்கை பிரேரணைகள் பின்பற்றப்படுவதில்லை என்ற குறைபாடுண்டு.

எனவே குறித்த சில கொள்கைகளையோ அவற்றின் விளைவுகளையோ மாத்திரம் இனங் காண்பது எமது நோக்கமன்று. அவ்வாறான கொள்கைகளையும் விளைவுகளையும் தெரிவு செய்யும் செய்முறைகளை இனங்காணுதலே முக்கியமாகிறது. வலிமையான செய்முறையிலிருந்து தோன்றும் விளைவுகள் வலுமிக்கனவாகும். பெரும்பாலான சந்தர்ப்பங்களில் நிறுவனங்கள் தேவையான நடவடிக்கைகளில் ஈடுபாடு கொள்ள தேவையான செயலாற்றல் இல்லாமல் இருக்கின்றன. சில நிறுவனங்கள் தாமதமாகவோ அல்லது பெரிதும் தரமற்றதாகவோ தான் இவ்வாறானவற்றிற்கு எதிர் நடவடிக்கைகளை மேற்கொள்ளும் போக்கு காணப்படுகின்றது. இன்று உலகில் ஏற்படும் பிரச்சினைகளுக்கும் அவற்றிற்கான தீர்வினைக் கொண்டு வரவேண்டிய

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

நிறுவனங்களின் தோற்றத்திற்கும் இடையேயான தாமதம் மிகவும் நீண்டகால இடைவெளியினைக் கொண்டுள்ளது. இது ஏன் என்பதனைப் பற்றி கவனிக்க வேண்டியுள்ளது. அதற்குக் காரணம் தேசிய பொருளாதார வளர்ச்சிக்கும் உலக மயமாக்கலுக்கும் துணைபுரிந்து செயற்படும் நிறுவனங்கள் இன்னும் போதியளவினதாயில்லை எனப்படுகின்றது. ஒரு சில இடங்களில் அவை இப்போது தான் வெளித்தோன்றும் நிலையில் காணப்படுகின்றன. அவ்வாறான சூழ்நிலைகளில் பொருளாதார மாற்றங்கள் காரணமாக ஏற்படும் பாதகமான சமூக, சூழல் விளைவுகளை தவிர்க்கவும், சமாளிக்கவும் தொழிற்படுகின்ற நிறுவனங்களை விட அவை விரைவாக விருத்தியடைந்து வருகின்றன.

அடிக்குறிப்புக்கள்

1. Chen and Revallion (2000).
2. World Bank in CD Rom (SIMA 349).
3. சீனாவைத் தவிர்த்து பார்ப்போமேயானால் வறுமையினால் பாதிக்கப்பட்டவர்களினதும் வறுமையின் அளவினதும் வீழ்ச்சியானது மிகச் சிறியதாகவோ அல்லது முற்றிலும் மாற்றம் இன்றியோ தான் காணப்படும்.
4. World Bank, (2000).
5. UNDP, UNEP and others (1999).
6. Ibid.
7. Ibid.
8. World Bank Group "Access to Safe Water" HYPERLINK http://www.worldbank.org/depweb/english/modules/environ/water/ (2000).
9. UNEP (1976b); Schrr (1999); Schrr and Yadav (1996); White Murray and others (2002); Cosgove and Rijsberman (2000).
10. UNDP, UNEP and others (1999).
11. Ibid.
12. Ibid.
13. அண்மைக்காலங்கள் வரையிலும் உயர்சுவட்டு எரிபொருட்களான நிலக்கரி போன்றவற்றினை செறிவாக சக்திப்பயன்பாட்டிற்காக பயன்படுத்தியதன் விளைவாக புவியின் வெப்பநிலையில் பாதிப்புக்கள் ஏற்படவில்லை. உயிர்க்கோளத்தினது (biosphere) உறிஞ்சும் ஆற்றலை விடக் கூடியதான காபனை அவை வெளியேற்றாததே அதற்கு முக்கிய காரணம். ஆனால் இப்போது காபன்வெளியேற்ற அளவு அதீதமாக கூடியிருப்பதால் கூடிய செலவினங்களைக் கொண்ட மாற்று வழிவகைகளைப் பயன்படுத்தியே இவற்றினால் ஏற்படக்கூடிய தீங்குகளை தவிர்க்க முடியும்.
14. Dasgupta (2002).
15. Yi (2002).
16. Bloom and Williamson (1997).
17. பல்வேறுபட்டவர்கள் நகரங்களில் வந்து குடியேறுகிறார்கள். அப்போது தனிப்பட்டவர்கள் ஒன்றினையும் போது குழுக்கள் உருவாக்கம் ஏற்படுகின்றன. வேறுபட்ட அனுமானங்களிடையே மோதல்கள் ஏற்படும்போது உட்பகைகள் ஏற்படுகின்றன. பின்னர் ஆக்கபூர்வமான நடவடிக்கைகள் இடம்பெற்று அழிவு நடவடிக்கைகள் நீங்கும்போது பல பயன்மிக்க நோக்கங்கள் செயற்படுத்தப்படுகின்றன. இவற்றின் விளைவாக நகரங்கள் கலாசார மையங்களாக இணைந்து கூடிய பெறுமானங்களை வளர்ப்பனவாகவும், அதன் மூலம் பல்வேறுபட்ட அனுமானங்கள் இடம் பெறுவதுடன் வெவ்வேறான உபகுழுக்கள் இணைந்து வெவ்வேறான துறைகளில் சிறப்பு நிபுணத்துவத்தையும் புதியனவற்றினை கண்டறிவதற்கு வாய்ப்புக்களையும் உருவாக்குகின்றன.
18. UN, World Urbanization Prospects, (1999).
19. Krugman (1998): Gallup and Sachs (1998).
20. Henderson, Shalizi and Venables (2001).

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

அடையாளமும் தமிழ் அடையாளமும்

- சி. மௌனகுரு -

உலக மயமாக்கல் காரணமாக சிறிய நாடுகளின் தனித்துவங்கள், சுதந்திரங்கள் கேள்விக்குள்ளாக்கப்படுகின்றன. சிறிய நாடுகளின் தனித்துவ அடையாளங்கள் அழிகின்றன. அல்லது அழிக்கப்படுகின்றன. அவைகள் மீது ஒரு அடையாளம் திணிக்கப்படுகிறது. அல்லது கட்டமைக்கப்படுகிறது. நம் நாட்டில் இன ஒடுக்கு முறை காரணமாக மேற்குறிப்பிட்ட விடயங்கள் நடந்தேறுகின்றன. அதேபோல, பிரதேச ஒடுக்கு முறை காரணமாக பிரதேச அடையாளங்களும், சாதி ஒடுக்குமுறை காரணமாக சாதி அடையாளங்களும், ஆணாதிக்க ஒடுக்குமுறை காரணமாக பெண் அடையாளங்களும் அழிகின்றன. அல்லது அழிக்கப் படுகின்றன. இந்நிலையில் அடையாளம் என்பது யாது ; அது அவசியமானது தானா ; அல்லது அழியவேண்டியதுதானா என்பன போன்ற வினாக்கள் எம்முன் எழுவது இயற்கை.

அடையாளம் என்பது யாது?

அடையாளம் என்ற சொல்லை நான் கேள்விப் பட்டது எனது நான்கு அல்லது ஐந்து வயதிலாகும். எங்கள் கிராமத்திலே ஒரு சிறுதெய்வக்கோயில். அங்கு வருடாவருடம் கதவு திறந்து சடங்கு நடைபெறும். 7 நாட்கள் இச்சடங்கு நடைபெறும். 3 ஆம் நாள் சடங்கை "அடையாளச் சடங்கு"என்பர். அன்று சூலம் ஒன்றும், கும்பம் ஒன்றும் அடையாளமாக பூசாரிமாரால் பூசை பண்ணப்பட்டு, உடுக்கு, பறை, சிலம்பு முழங்க, மக்கள் குரவையிட, மக்கள் கூட்டம் பின்தொடர, கோயிலைச் சுற்றிக் கொண்டு வரப்படும். கோயிலை வலம் வந்து கும்பத்தை கோயில் மூலஸ்தானத்தில் வைப்பர், சூலத்தை கோயிலின் வாசலில் நடுவர்.

ஏழு நாள் முடியும் வரையும் கோயில் சடங்கின் அடையாளங்களாக அவை கருதப்படும். அடையாளம், அடையாளச் சடங்கு என்ற வார்த்தைகளினதும், அச்செயற்பாடுகளினதும், அர்த்தம் தெரியமால் அச்சொல்லை நான் பல ஆண்டுகள் உச்சரித்துள்ளேன்.

அடையாளம் என்பது குறியீடு ஆகும். அக்கோயிலின் குறியீடுகளாக அல்லது கோயிற் சடங்கின் குறியீடுகளாக அச்சூலமும், கும்பமும் கருதப்பட்டன. அக்கோயிலை நடத்துபவர்கள் ஒரு குறிப்பிட்ட சமூகத்தைச் சேர்ந்தவர்கள். அச்சமூகத்தினருக்கு அச்சூலமும், கும்பமும் அடையாளமாயின. ஏனையோரைவிட அச்சமூகத்தினருக்கு அவ்வடையாளங்கள் தனியான அர்த்தங்களையும் உணர்த்தின.

அவ்வடையாளங்கள் அச்சடங்கின் மீது ஒரு நம்பிக்கையை அச்சமூகத்தினருக்கு ஏற்படுத்தின. அவ்வடையாளங்களை மையமாகக் கொண்டு 7 நாட்களும் அச்சமூக மக்கள் அக்கோயிலிற் கூடி ஒன்றாயினர். அவ்வடையாளங்கள் அவர்கட்குப் புனிதமானவை.

அடையாளம் என்பது, ஒரு குழுவினர் தாம் இணைவதற்காக, ஒன்று சேர்வதற்காக ஏற்படுத்திக் கொள்ளுகின்ற புனிதமான உணர்வையும், நம்பிக்கையையும் தருகின்ற குறியீடு என்று நாம் வரையறை செய்யலாம்.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

இவ்வகையில் அடையாளம் என்பது, ஒரு சமூகத்தின் தேவைகருதி அவர்களால் கட்டமைக்கப்படுகின்ற ஒன்று என்பதும் அது அச் சமூகத்தினால் பாரம்பரியமாகப் பேணப்படுவது என்பதும் தெளிவாகின்றது.

அடையாளத்தை கட்டமைக்க வைப்பது சமூகத்தின் ஒரு தேவைதான். அத்தேவையை ஏற்படுத்துவது வரலாற்றுச் சூழலே.

இந்துத் தமிழரின் கலாச்சார அடையாளமாகக் கோயில் கட்டமைக்கப்பட்டது. கி.பி. 9ஆம் நூற்றாண்டுக்குப் பின்தான் முக்கியமாக சோழ மன்னர் ஆட்சியில் இது நடந்தேறியது. தென்னாசியாவைக் கட்டியாண்ட அப்பேரரசுக்கு கோயிலைக் கலாசார அடையாளமாக்க வேண்டிய தேவை அன்று ஏற்பட்டது. சமண, பௌத்த மதங்களுக்கு எதிரான போரில் கோயில் வழிபாடு பிரதானமாகியதுடன், மக்களை அடக்கி ஆள்வதற்கான கருத்தியலை வழங்கும் நிறுவனமாகவும், அது அமைந்தது. தஞ்சை இராஜேஸ்வரக்கோயில் பெரும் கோயில் என்றே அழைக்கப்பட்டது. போட்டி போட்டுக் கொண்டு அரசர்களும் அரசகுடும்பத்தினரும் கோயில் கட்டினார்கள்.

சோழப்பேரரசை கட்டிக்காத்ததில் கோயில்களுக்குப் பெரும் பங்குண்டு. அவை வங்கிகளாகவும், அறிவு நிலையங்களாகவும், கலைக் கூடங்களாகவும், பலருக்கு வேலைதரும் இடங்களாகவும் பன்முகப்பட்ட பணிகளை ஆற்றின. அன்றைய தேவையும் வரலாற்றுச் சூழலுமே கோயில்களை தமிழ் மக்களின் கலாசார அடையாளங்களாக்கின.

எனவே, ஒரு குறிப்பிட்ட காலத்தில் ஒரு குறிப்பிட்ட தேவையை நிறைவேற்ற அடையாளம் தேவைப்படுகின்றது. அக்குறிப்பிட்ட தேவை மறையும் காலத்தில் அவ்வடையாளம் தேவையற்று விடுவதும் உண்டு.

உதாரணமாக, தமிழர் மத்தியிலே சாதியமைப்பு முக்கியமானது. சாதியின் அடையாளமாக அவர்களது தொழில்கள் அமைவதுண்டு. முதலாளித்துவ வளர்ச்சியின் பின் கல்வி அனைவருக்குமாக்கப்பட்டதும் குறிப்பிட்டதொரு தொழில் செய்த சாதியினர் பாரம்பரியமாகத் தாம் செய்த அத்தொழிலை கைவிட்டு வேறு தொழில்களைச் செய்ய ஆரம்பித்தனர். இதனால் அவர்களின் சாதி அடையாளம் மாறலாயிற்று. இவ்வண்ணம் வரலாற்று ஓட்டத்தில் அடையாளம் தேவையற்றதாகவும் ஆகிவிடுகின்றது.

அடையாளம் சில வேளைகளில் மாறிக் கொண்டு செல்வதையும் காணுகிறோம். மட்டக்களப்பில் ஒரு தெய்வக் கோயிலை உதாரணமாக வைத்து இதனை விளக்கலாம். மாரியம்மன் கோயில் ஒன்றின் மூலஸ்தானத்தில் அம்மனின் முகத்தை வைத்து அதற்கு பாவாடை கட்டுவது போல, அடுக்குச் சாத்தி அதனையே அடையாளமாக வழிபட்டனர். அதனை மாரியம்மன் "முகக்களை" என அழைத்தனர். இன்று அதேகோயிலில் கை, கால், உடலுடன் அமைந்த வெங்கலத்தாலான மாரியம்மன் சிலையை வைத்து மாரியம்மனின் அடையாளமாக வழிபடுகின்றனர். இங்கு ஒரு காலத்தில் அடையாளமாகக் கருதப்பட்ட ஒன்று மாறிவிட்டிருப்பதை நாம் உணரலாம். முகக்களை முழு உருவச் சிலையாக மாறியுள்ளது.

இது தானாக மாறியதா என வினவுவோமாயின் அதற்கான விடை இல்லை. அது மாற்றியமைக்கப்பட்டது என்பதாகும். ஆரியமயமாக்கத்தினாலும், பெரும் கோயில் மரபினாலும் கவரப்பட்ட கிராமிய மக்கள் அதனை மாற்றியமைத்தனர். கிராமிய மக்களில் கோயில் நிர்வாகிகளின் மேனிலையாக்கம் அவர்களை இந்நிலைக்குக் கொணர்ந்தது. உருவச்சிலைகளை பிராமணர்களும், உயர்வகுப்பினரும் வைத்து வணங்குவது போல தாமும் வணங்குவதுதான் தம் உயர்ச்சிக்கு அடையாளம் என்று உயர்நிலை ஆக்கம் பெற்ற கிராமிய மக்கள் எண்ணியதன் விளைவு அது.

எனவே அடையாளம் என்பது மாறுவது மாத்திரமன்றி அது மாற்றியமைக்கப்படுவதும் என்பதும் தெரியவருகிறது.

இவ்வகையில் அடையாளம் என்பது ஒரு குழுவினர் தாம் ஒன்றாக இணைய வேண்டிய தேவை கருதி வரலாற்று நிர்ப்பந்தத்தால் உருவாக்கிக் கொள்ளுகின்ற மனித உணர்வை ஏற்படுத்தும் ஒரு குறியீடு எனவும், அவை மனிதரால் கட்டமைக்கப்படுகின்ற ஒன்று எனவும், அது மாறுகின்ற தன்மையுடையது, சிலவேளைகளில் மாற்றியமைக்கவும் படுகின்றது எனவும் அறிந்து கொண்டோம்.

இத்தனி அடையாளங்களைக் களைந்து மானுடம் எனும் அடையாளம் அடைதலே உயரிய நிலை என்று கூறுவோரும் உண்டு. அடையாளம் அழிந்து பிரமத்துடன் இணையும் நிலையே உன்னத நிலை எனக்கூறும் ஆன்மிக ஞானிகளும் உண்டு.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

அடையாளமும் கட்டமைப்பும்

கட்டமைத்தல் (Construction), கட்டவிழ்ப்பு (Deconstruction), மீள்கட்டமைப்பு (Reconstruction) என்ற பதங்களின் அர்த்தங்களைப் புரிந்து கொள்ளல் முதலில் அவசியம். ஏதோ ஒரு தேவை கருதி ஒன்றைக் கட்டி, சடங்காக உருவாக்குதலை நாம் கட்டமைத்தல் எனலாம்.

கட்டமைக்கப்பட்ட விதத்தினைப் பிட்டுக் காட்டி, அவிழ்த்துக் காட்டி அல்லது உடைத்துக் காட்டி அது ஏன் கட்டமைக்கப்பட்டது ; யாரால் கட்டமைக்கப்பட்டது ; அதன் உள்நோக்கம் என்ன என்பதனை வெளிப்படுத்தல் கட்டவிழ்த்தல் ஆகும்.

இன்னொரு தேவை கருதி அதனை இன்னொரு வகையில் கட்டி அமைத்தல் மீள் கட்டமைப்பு ஆகும். இதுவும் கட்டுடைக்கப்பட்டு இன்னொரு மீள்கட்டமைப்பு ஏற்படுத்தப்படும்.

நமது கருத்து, பண்பாடு அனைத்தும் இவ்வாறே கட்டமைத்து, கட்டுடைத்து, மீள் கட்டமைத்து பின்னர் மீள் கட்டமைப்பைக் கட்டுடைத்து இன்னொரு மீள்கட்டமைப்பை ஏற்படுத்தி என ஒரு சங்கிலித் தொடராக வளர்ந்து வந்துள்ளது. அமைப்பியல் வாதம் எல்லாவற்றையும் ஓர் அமைப்பாகக் கண்டது. ஆனால் ஏன் அது அவ்வாறு அமைந்துள்ளது ; அது அமைந்ததா; அமைக்கப்பட்டதா என்ற வினாக்களை அறிஞர் எழுப்பினர்.

கட்டமைத்தல் பற்றியும், கட்டமைப்புப் பற்றியும் விளக்கியவர்களுள் முக்கியமானவர்கள் தெரிதாவும், பூக்கோவும் ஆவர். தெரிதா, அனைத்து செயற்பாடுகளுக்கும் ஆதாரம் அதிகாரமே என்றார். இதனை இவருக்கு முன்னரேயே மார்க்ஸ் ஆளும்வர்க்கம், ஆளப்படும் வர்க்கம் என விளக்கி வரலாறு என்பது வர்க்கப்போரே என்று கூறினார்.

எல்லாக் கருத்துகளும் கட்டமைக்கப்பட்டுள்ளன. அறம். - மறம், நன்மை - தீமை, நல்லது - கெட்டது என்ற எதிரெதிர் நிலையில் நாம் கருத்துக்களைக் கட்டமைக்கிறோம். அறத்திற்குள் மறமும் உண்டு. மறத்திற்குள் அறமும் உண்டு. நல்லவனுக்குள் கெட்டவனும், கெட்டவனுக்குள் நல்லவனும் இருக்கின்றான். எனவே அறம் - மறம் என்ற கருத்து ஒரு சார்பு நிலைக் கருத்து. அறம் - மறம் எனக் கட்டமைக்கப்பட்டதை உடைத்துப் பார்த்தால் ஏன் அப்படிக் கட்டமைக்கப்பட்டது என்பது தெரியவரும் என்பது இவர்களது வாதம்.

எல்லாச் செயற்பாடுகளிலும் அதிகாரம் உண்டு. எதனையும் கட்டுடைத்து அதிகாரத்தை இனங்காண வேண்டும் என்றதுடன் இலக்கியத்திற்குத் தானாக அர்த்தம் ஏதும் இல்லை. வாசகரே அதற்கு அர்த்தம் தருகிறார்கள் என்றார் தெரிதா. இவ்வகையில் அடையாளத்திற்கும் தானாக ஏதும் அர்த்தம் இல்லை. மக்களே அதற்கு அர்த்தம் தருகிறார்கள் என்று நாம் கொள்ளலாம். இவ்வகையில் தமிழர் வரலாறு, தமிழர் பண்பாடு, தமிழ் அடையாளங்கள் என்பன கட்டமைக்கப்பட்டவையே. வரலாற்றின் தேவையையொட்டி கட்டமைக்கப்பட்ட இவை கட்டுடைக்கப்பட்டும் மீள்கட்டமைப்புக்குள்ளாகியும் வந்துள்ளன.

தமிழர் வரலாறு

தமிழர் வரலாறு எவ்வாறு கட்டமைக்கப்பட்டுள்ளதென முதலில் நோக்குவோம். தற்போதைய தமிழர் வரலாறு அரச வரலாறாகவே கட்டமைக்கப்பட்டுள்ளது. சேர, சோழ, பாண்டிய மன்னர்ஆண்டகாலம், பல்லவர், சோழர், நாயக்கர், பிரித்தானியர் ஆட்சிக்காலம் என ஆளும் வர்க்க வரலாறே பெருமளவில் போதிக்கப்படுகிறது. இம்மன்னர்கள் புரிந்த போர்கள், பெற்ற வெற்றிகள், கட்டிய கோயில்கள், செய்த தானங்கள், அமைத்த நகரங்கள் என்பனவே வரலாற்றில் இடம் பெறுகின்றன. இத்தனைக்கும் பின்னணியில் சக்தியாக நின்ற மக்களைப் பற்றியோ, யுத்தங்களில் தம் உயிர்நீத்த வீரர்கள் பற்றியோ, பிரமாண்டமான கோயில்களைக் கட்டி எழுப்பிய லட்சோபலட்சம் மக்களைப் பற்றியோ, வரலாறு குறிப்பிடுவதில்லை. இன்று வரலாற்று எழுதியலில் பல புதிய சிந்தனைகள் முன் வைக்கப்படுகின்றன.

அவற்றுள் ஒன்று வரலாறு தனி மனிதர்களின், பெரு மன்னர்களின் வரலாறாக மாத்திரம் எழுதப்படக் கூடாது என்பதாகும். மாறாக, சமூகத்தை இயக்கும் உற்பத்தி, உறவு, உற்பத்தி முறை, பொருளாதாரக் காரணிகளால் கட்டி அமைக்கப்படும் சமூக அமைப்பையும் அதன் மாற்றங்களையும் காட்டுவதாக வரலாறு எழுதப்பட வேண்டும் என்பர் இச்சிந்தனையினர்.

இன்று, வரலாறு அடிநிலை மக்கள் பார்வையிலும் எழுதப்படும் காலம் தோன்றியுள்ளது. இவர்கள் வரலாற்றின் கட்டமைப்பை உடைத்துப் புதிய கட்டமைப்பைத் தோற்றுவிக்க முயல்கின்றனர்.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

இப்பின்னணிகளைத் தமிழர் வரலாற்றை அணுகும் போதுதான் அடையாளம் பற்றிய தெளிவான ஒரு பார்வையை நாம் பெற முடியும்.

புராதன காலத்தில் தமிழ் நாட்டில் மங்கோலோயிட், ஒஸ்திரோலோயிட், நீக்ரோயிட் எனப்பட்ட மானிடக் குழுக்களே வாழ்ந்தனர். திராவிடத்திற்கு முற்பட்ட புராதன திராவிட மொழியொன்றை (Proto - Dravidian) இவர்கள் பேசினர்.

இவர்கள் பழைய கற்கருவிகளைக் கையாண்டனர். உணவு தேடும் வாழ்நிலையில் இருந்தனர். வேட்டையாடினர், மந்தை மேய்த்தனர்.

அடுத்து, திராவிடர் தமிழ் நாட்டிற்கு வருகின்றனர். இவர்களே தமிழ் நாட்டுக்கு இரும்பையும், நீர்ப்பாசனத்தையும் புதிய வழிபாடு-களையும் (முருகன்) அறிமுகம் செய்ததுடன் மொழியையும் அறிமுகம் செய்தனர்.

சங்க காலத்தில் குறிப்பிடப்படும் குறிஞ்சி, முல்லை, மருதம், நெய்தல் என்ற திணை ஒழுக்கங்களை புதிய பார்வையிற் புரிந்து கொள்ள வேண்டும். குறிஞ்சியில் வேட்டையாடி வாழ்ந்த மக்கள் முல்லையில் ஆடுமாடு மேய்த்து, மருத நிலத்தில் வேளாண்மை செய்து, நெய்தலில் கடல் கடந்து வியாபாரம் செய்து பரிணாம வளர்ச்சி-யினூடாக வளர்ந்த வரலாறாகவே நாம் இதனைக் கொள்ள வேண்டும்.

மருதநில வாழ்க்கையில்தான் நீர்ப்பாசனம் செழித்தது. செல்வம் பெருகியது. நிலைபதியாக மக்கள் இருக்க ஆரம்பித்தனர். அரசுகள் தோற்றம் பெற்றன. மூவேந்தர் உருவாகினர்.

இவ்வுருவாக்கத்தில் புராதன தமிழர்களும், திராவிடத் தமிழர்களும் இணைந்தனர். இவ்-விணைப்பில் இணைய முடியாதோர் நாடோடிகளாக, காட்டுவாசிகளாக ஒதுங்கினர். ஏனையோர் பிற்படுத்தப்பட்ட வகுப்பிற்குள் ஒடுங்கினர். தமிழ் நாட்டில் இன்றும் வாழும் இருளர், தோடர், என்போரும் பிற்படுத்தப்பட்ட தலித்துக்களும் மிகப் புராதன தமிழர்களே என்பர்.

மருதநில வளர்ச்சியில் மன்னன் பிரதானம் பெற்றான். மன்னனுக்கு உதவியாக நிலவுடமை-யாளர்கள் நின்றனர். இவர்களே அரசின் மையமாக மாறினர். இவர்களுடன் மன்னார்கட்குப் புரோகிதராக மாறி யாகம் புரிந்து போரை ஊக்கிய பிராமணர்களும் வணிகம் செய்து பொருளீட்டிய வணிகரும் தம் நலன் கருதி அரசுக்குப் பக்கபலமாக நின்றனர்.

இவ்வண்ணம் அரசன், நிலவுடமையாளர், பிராமணர், வணிகர் என்ற பணமும், வசதியும் அதிகாரமும் படைத்த குழுவினரே அரசின் மையமாக அமைந்தனர். பொருளுற்பத்தியிலும் அரசமைப்பிலும் இவர்களே பிரதான பங்கு வகித்தனர்.

இந்த மையத்திற்கு ஓரமாக நாம் முன்பு சொன்ன தோடர், பறையர், இருளர் போன்ற மக்கள் வாழ்ந்தனர். இவர்களை நாம் விளிம்பு நிலை மக்கள் எனலாம். இவர்கள் அரசமைப்புடனோ, பொருளியல் உற்பத்தியுடனோ தொடர்பு ஏதும் இன்றி வாழ்ந்தனர்.

இவ்விருசாராருக்கும் இடைப்பட்ட மக்களும் இருந்தனர். நீர்ப்பாசன வசதிகள் அற்ற, நிலங்களில் சாகுபடி செய்யாத வானம் பார்த்த பூமியை வைத்திருந்த தேவர்கள், கவுண்டர்கள் போன்றோரும் மையத்தில் வாழ்ந்த மக்களுக்கு ஏற்ற பாவனைப் பொருட்களை உற்பத்தி செய்து கொடுத்துப் பணம் பெற்ற கைவினைஞர்களும் அதற்குள் அடங்குவர். மையத்தின் அமைப்புடன் இவர்களுக்குத் தொடர்பிருந்தது.

இவ்வாறு மையத்தில் பலம் பெற்றிருந்தோர், அதிகார பலம் பெற்றோரை அண்டி வாழ்ந்த இடையில் இருந்தோர், எவரிலும் தங்காது ஓரத்தில் வாழ்ந்த விளிம்பு நிலையினர் என்று மையம், நடு, ஓரம் என்ற அமைப்புக்குள் தமிழர் சமூகத்தையும் வரலாற்றையும் அடக்கிவிடலாம்.

தமிழரின் கலை இலக்கியங்கள் யாவும் மையத்தையே அதிகம் பேசின. சங்க இலக்கியம், அற இலக்கியம், பக்தி இலக்கியம் கோயில்கள், கட்டிடங்கள், கலைகள், பண்பாடுகள் என மையத்திலுள்ளவையே பேசப்பட்டன.

மையத்தினுள் இருந்தோரின் பண்பாடே தமிழ்ப்பண்பாடாக, மையத்தில் இருந்தோர் வளர்த்த கலைகளே தமிழ்க் கலைகளாக கட்டியமைக்கப்-பட்டன. மையத்தவரின் அடையாளங்களே தமிழ் அடையாளங்களாகவும் காட்டப்பட்டன. இப்பின்னணியில் தமிழ் வரலாற்றை அறிய முயற்சிப்போம்.

தமிழர் வரலாறும் காலப்பகுதியும்

தமிழர் வரலாற்றைப் பின்வரும் காலங்-களுக்குள் அடக்குதல் புரிதலுக்குச் சுலபமாக இருக்கும்.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

1. கி.பி. 200க்கு முற்பட்ட காலம்

தமிழர் உருவாக்கமும், குறுநில மன்னர்களும், திராவிடர் வருகையும், பெருநில மன்னர்களான சேர, சோழ, பாண்டிய உருவாக்கமும் நடைபெற்ற காலம்.

2. கி.பி. 200 – 600க்குமிடைப்பட்ட காலம்

பெருநில மன்னர்களின் வீழ்ச்சியும், களப்பிரர் ஆட்சியும், பிராமண மதத்தின் வீழ்ச்சியும், சமண பௌத்த மதங்களின் தோற்றமும், அறநூல்களின் தோற்றமும் எழுந்த காலப் பகுதி.

3. கி.பி. 600 – 900க்குமிடைப்பட்ட காலம்

களப்பிரர் வீழ்ச்சியும், பல்லவர் ஆட்சியும் ஏற்பட்ட காலம். சமண பௌத்த மதங்கள் பிராமண மதத்தால் வெற்றி கொள்ளப்பட்டு சைவம் வளர்ச்சியுற்ற காலம். வடமொழி ஆதிக்கம் ஏற்பட்ட காலம். பக்தி இலக்கியம் தோன்றிய காலம்.

4. கி.பி. 900 – 1200க்குமிடைப்பட்ட காலம்

பல்லவர் ஆட்சி வீழ்ச்சியுற்று சோழர் ஆட்சி நடைபெற்ற காலம். சோழர் தென்னாசிய நாடுகளைத் தம் கீழ் வைத்திருந்த காலம். காவியங்கள் தோன்றிய காலம். சைவ சித்தாந்தங்கள் எழுந்த காலம். கோயில்கள் பல கட்டப்பட்ட காலம்.

5. கி.பி. 1200 – 1800க்குமிடைப்பட்ட காலம்

சோழர் வீழ்ச்சியடைய 2ஆம் பாண்டிய பேரரசு மதுரையில் உருவான காலம். முஸ்லிம்களின் ஆட்சியின்கீழ் தமிழகம் வந்த காலம். முஸ்லிம்களுக்கு எதிராக நாயக்கர், மாராட்டியர் எழுச்சி பெற்று தமிழ்நாடு நாயக்கர் மராட்டியரின் ஆட்சியின் கீழ் இருந்த காலம். பள்ளு, குறவஞ்சி, போன்ற மக்கள் இலக்கியமும், முருகன், மீனாட்சி போன்ற தெய்வ வழிபாடுகளும் முன்னுக்கு வந்த காலம். மீனாட்சியம்மன் கோயில் முக்கிய கோயிலாக மாறிய காலம்.

6. கி.பி. 1800 – 2000க்குமிடைப்பட்ட காலம்

மேனாட்டார் தமிழகத்திற்கு வந்தகாலம். கிறிஸ்தவ மதமும் புதிய சிந்தனைகளும் தமிழ் நாட்டுக்கு வந்த காலம். கல்வி முறை மாற்றத்தால் சமூகத்தில் கீழ்நிலையிலிருந்தோரும் மேலுக்கு வரும் சந்தர்ப்பம் கிடைத்த காலம்.

7. கி.பி. 2000 க்குப் பின்னர்

இன்றைய நவீனயுக காலம். பெண்களும், அடக்கப்பட்டோரும் எழுச்சி பெறும்காலம். இலத்திரனியல் வளர்ச்சி பெற்ற காலம்.

மேற்குறிப்பிட்ட காலவரன்முறைக்கூடாக வளர்ந்து வந்த தமிழர் வரலாற்றில் வரலாற்றின் தேவைகருதி காலத்துக்குக் காலம் அடையாளங்கள் தோன்றியுள்ளன. அவை மாறியும் வந்துள்ளன. அவற்றை இனிப் பார்ப்போம்.

வரலாறும் அடையாளங்களும்

கி.மு. 200க்கு முன்னர்

கி.மு. 200க்கு பல ஆயிரம் ஆண்டுகளுக்கு முன்னர் தமிழ் நாட்டில் உணவு தேடும் நிலையில் தமிழர் வாழ்ந்தனர். அவர்கள் வேட்டையாடினர். மலைப்பகுதியில் வாழ்ந்தனர். அம்மலைக்குரிய பூ குறிஞ்சி ஆகும். பின்னாளில் அவர்கள் உணவு சேகரிக்கும் நிலைக்கு வளர்ந்தனர். வேட்டையாடிய மிருகங்களைப் பிடித்து வளர்த்தனர். அவற்றை மேய்த்துக் கொண்டு இடம் தோறும் அலைந்தனர். காட்டுப் பகுதியில் இவர்கள் வாழ்ந்தனர். காட்டுப் பகுதிக்குரிய பூ முல்லை ஆகும். ஆடுமாடுகளை மேய்த்து வாழ்ந்த மக்கள் அதற்குணவாக பயிர் விளைவித்தனர். இக்கால கட்டத்திலே திராவிடரும் வந்து விடுகின்றனர். திராவிடர்கள் நீர்ப்பாசன முறை அறிந்தவர்கள். காடுகள் வெட்டப்பட்டு வயல்கள் உருவாகின்றன. நதிக்கரை ஓரங்களில் விவசாயம் செய்யப்படுகிறது. நாகரிகமும் உருவாகின்றது. நிலைபதியாய் இருந்து விவசாயம் செய்த இம்மக்கள் ஆற்றங்கரை ஓரங்களில் செழிப்பான வயல் நிலப்பகுதிகளில் வாழ்ந்தனர். வயல் நிலத்திற்குரிய பூ மருதம் ஆகும்.

சில மக்கள் கடற்கரை ஓரத்தில் வாழ்ந்தனர். மீன் பிடித்தனர். சிலர் கடல் கடந்து வாணிபம் செய்து பொருளீட்டினர். கடற்கரைப் பகுதிக்குரிய பூ நெய்தல் ஆகும்.

மழை அல்லாத வரட்சிக் காலத்தில் குறிஞ்சியும், முல்லையும் தம் இயல்பு இழந்தன. பசுமையை இழந்தன. மரங்கள் வாடின. நிலத்தின் தன்மையே மாறியது. அப்பகுதி வரண்டது. அங்கு வாழ்ந்தோர் உழைக்க வழியின்றிக் கொள்ளை-

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

யாடித்தனர். அவ்வரண்ட பகுதியில் பாலை மரமே வாடாமல் இருக்கும். எனவே பாலை நிலத்திற்கு பாலைப்பூ உரியதாயிற்று.

தொல்காப்பியர் நிலங்களை உலகம் என்றே அழைக்கிறார். மருதநில நாகரிகம் வளர்ச்சி பெற்ற காலத்தில் அல்லது தொல்காப்பியர் இலக்கணம் வகுத்த காலத்தில் நான்கு நிலங்களே இருந்தன. நானிலம் என்பதே வழக்கு அவையாவன: மலையும் மலை சார்ந்த இடமும், வயலும் வயல் சார்ந்த இடமும், கடலும் கடல் சார்ந்த இடமும், காடும் காடு சார்ந்த இடமும், நாலு இடங்களையும் நான்கு உலகம் எனக்கூறும் தொல்காப்பியர், ஒவ்வொரு நிலத்தையும் அவ்வவ் நிலத்திற்குரிய பூக்களால் அடையாளம் கண்டார். மலைப்பகுதி குறிஞ்சி நிலப்பூவாலும், முல்லைப் பகுதி முல்லைநிலப் பூவாலும், கடற்கரைப் பகுதி நெய்தல் நிலப் பூவாலும் வயல் நிலப்பகுதி மருதநிலப் பூவாலும், அடையாளம் காணப்பட்டன. ஒரு வகையில் இந்நிலங்களுக்கு அந்நிலப்பூக்களே அடையாளங்களாயின.

பாலைநிலம் உருவாவதைக் கண்டு அதற்கு பாலைநிலப் பூவை அடையாளமாகக் கண்டு நிலப் பிரிப்புகளை ஐந்து நிலங்களாகப் பின்னர் கொண்டனர். பாலை வரண்ட நிலத்திற்கு அடையாள மாயிற்று. அவ்வவ் நிலத்தில் வாழ்ந்த மக்கள் இப் பூக்களையே தம் நிலத்தின் அந்நிலத்தில் வாழ்ந்த குழுவின் அல்லது மக்களின் அடையாளமாகக் கொண்டனர். அந்நிலத்திற்குரிய பூக்களைத் தலையிலோ, மார்பிலோ சூடித் தம்மை அடையாளப் படுத்தியபடி போரிலே கலந்து கொண்டனர். அப்பூக்களுக்குப் பிரதான இடமளித்தனர். இவ்வகையில் ஆரம்பத்தில் ஐந்து நிலத்திலும் வாழ்ந்த தமிழர்களின் அடையாளமாகக் கொள்ளப்பட்டவை ஐந்து வகையான பூக்களே.

கி. பி. 200க்கு முன்னர் இந்த நான்கு நிலங்கள் மத்தியிலும் தமிழரிடையே போர்கள் நடைபெற்றன. மலைப்பகுதியில் வேட்டையாடி வாழ்ந்த தமிழர் காட்டுப் பகுதியில் வாழ்ந்த தமிழர்களின் ஆநிரைகளைக் கவர்ந்தனர். இப்போர் "வெட்சி" என அழைக்கப்பட்டது.

காட்டு நில மக்கள் மலைவாழ் மக்களின் படையெடுப்பை எதிர்கொண்டனர். எதிர்கொள்ளச் சென்ற போர் "வஞ்சி" என அழைக்கப்பட்டது. மருத நிலத்தில் வாழ்ந்த மக்கள் நிறைய உற்பத்திப் பொருட்களை வைத்திருந்தனர்.

தம் பொருளையும், மக்களையும் கோட்டை கட்டிப் பாதுகாத்தனர். கோட்டையைப் பிடிக்கும் போராக மருதநிலப் போர் அமைந்தது. இப்போர் "உழிஞை" என அழைக்கப்பட்டது.

அரசுகள் வளர்ச்சி பெற்ற பின்னர் கடற்கரை ஓரத்தில் களம் குறித்து இருநாட்டு மன்னர் படைகளும் மோதின. இப்போர் "தும்பை" என அழைக்கப்பட்டது.

இவ்வண்ணம் மக்கள் நிலமும் போரும் வெட்சி, வஞ்சி, உழிஞை, தும்பை, வாகை என அடையாளப்படுத்தப்பட்டது.

ஓயாத போரினாலும் மருதநில நாகரிக வளர்ச்சியினாலும் பரந்த தமிழகம் எங்கினும் பல மாற்றங்கள் ஏற்பட்டன. தமிழ் நாட்டின் மத்திய பகுதியான தஞ்சாவூர் பகுதியையொட்டி ஓர் அரசும், தமிழ்நாட்டின் தென் பகுதியான மதுரைப் பகுதியை-யொட்டி இன்னோர் அரசும், தென்னிந்தியாவின் மேற்குப் பகுதியினையொட்டி இன்னோர் அரசும், உதயமாயின. முறையே இவ்வரசுகள் சோழ, பாண்டிய, சேர அரசுகள் என அழைக்கப்பட்டன. சோழர்கள் தமது அடையாளமாக புலிக் கொடி-யினைக் கொண்டனர். சேரர் தமது அடையாளமாக விற் கொடியினைக் கொண்டனர். பாண்டியர் தமது அடையாளமாக மீன் கொடியினைக் கொண்டனர்.

குறிஞ்சி, முல்லை, மருதம், நெய்தல், பாலை பூக்களின் அடையாளம் குன்றி புலி, மீன் வில், என்பன அவ்வப் பிரதேச தமிழ் மக்களின் அடையாளமாக உருப்பெறுவதையும் காண்கிறோம்.

குறுநில மன்னர்கள் அழிந்து அரசுகள் தோன்றுவது அன்றைய வரலாற்றுத் தேவை. முன்னேற்றத்தின் நாகரிக வளர்ச்சியின் அறிகுறி அது. காலத்தின் தேவையும் வரலாறும் இங்கு பழைய அடையாங்களை அழித்துப் புதிய அடை-யாளங்களை உருவாக்குவதைக் காண்கிறோம்.

மூவேந்தர் தமிழ்நாட்டை ஆண்ட காலத்தில் மௌரியர் படையெடுப்பு ஏற்படுகிறது. வம்ப மௌரியர் அதாவது புதிய மௌரியர் என்று அகநானூறு இவர்களைக் கூறும். பின்னாளில் களப்பிரரால் இம் மூவேந்தரதும் ஆட்சி நிலை குலைகிறது. மௌரியர் களப்பிரர் போன்ற அந்நியரிடம் இருந்து விடுபடல் என்ற உணர்வு மூவேந்தர் ஒன்றாக வேண்டும். தமிழர் இணைய வேண்டும் என்ற உணர்வைத் தோற்றுவித்தது. சிலப்பதிகாரம் இதற்கான ஒரு குறியீடாகும். மூவேந்தர்களின் ஒற்றுமையை வலியுறுத்தும் காவியம் அது. சோழ நாட்டிற் பிறந்த கண்ணகி, பாண்டிய நாட்டில் வழக்குரைத்துச் சேர நாட்டிற்

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

தெய்வமாகிறாள். கடவுள் வாழ்த்துப் பாடலில் சேர, சோழ, பாண்டிய மன்னர்கள் வாழ்த்தப்படுகின்றார்கள்.

திருக்குறள் கூட ஒரு பேரரசு பற்றியே பேசுகிறது. படை, குடி, கூழ், அமைச்சு, நட்பு, அரண் என்ற ஆறு அங்கங்களுடையதாக அரசு அமைய வேண்டும் என்றார் வள்ளுவர்.

அத்தகைய அரசே அந்நியரிடமிருந்து தமிழரைப் பாதுகாக்கும் இக்காலத்தில் வில், புலி, மீன் தமிழர்களின் அடையாளமானதுடன் செல்வாக்குடன் வாழ்ந்த சேரமன்னர்களின் விற்கொடி பிரதானப்படுத்தப்படுகிறது.

இமயம் வரை சேரர் படையெடுத்து வடபுல மன்னரை வென்று இமய மலையில் விற் சின்னம் பொறித்தமை கூறப்படுகிறது. ஏனைய சின்னங்களான புலியும், மீனும் கூட இமய மலையிற் பொறிக்கப்பட்ட கதையும் கூறப்படுகிறது. வரலாற்றின் தேவை தமிழர்கட்கு இத்தகைய புதிய அடையாளங்களைக் கொண்டு வந்து விடுவதைக் காண்கிறோம்.

கி.பி. 200க்கும் 600க்கும் இடையில்

இக்கால கட்டத்தில் தமிழ் நாட்டுக்கு இரண்டு பெரும் சமயங்கள் வருகின்றன. சமண சமயத்தவரான களப்பிரர் நாட்டை ஆளுகிறார்கள். களப்பிரரைத் தமிழ் நாட்டுக்கு வெளியிலிருந்து வந்தவர்கள் அன்னியர் என்பர் ஒரு சாரார். களப்பிரர் தமிழ் நாட்டுக்குள் வாழ்ந்த விளிம்பு நிலை மக்கள் என்பர் இன்னொரு சாரார்.

நிலவுடமையாளருக்கு எதிராக கிளர்ந்தெழுந்த சிறு சாகுபடி செய்யும் மக்களே களப்பிரர் என்பது ஆய்வாளர் முடிவு. நிலவுடைமையாளருக்கு பிராமண மதம் சார்பாக நின்றது. நான்கு வர்ணப் பாகுபாடுகளைக் கூறிய அம்மதம் அரசரை கூடித் திரியராகவும் சந்திர, சூரிய, குலத்தோன்றல்களாகவும் கூறின. சமண பௌத்த மதங்கள் நால் வருணப் பாகுபாடுகளுக்கு எதிரானவை. அவற்றையே களப்பிரர் தம் மதமாகக் கொண்டனர்.

போர் வேண்டாம் எனவும் உயிர்க் கொலை தீது எனவும் இச்சமயங்கள் கூறின. அற, நீதி, ஒழுக்க நூல்கள் எழுந்தன. தொல்காப்பியம், சிலப்பதிகாரம் என்பன சமண சமயத்தவரால் எழுதப்பட்டவை என்பர். திருக்குறளைக் கூட சமண நூல் என்பர். பௌத்த மதம் தமிழ் நாட்டில் உச்சநிலையிலிருந்த காலம் இது. பௌத்த காப்பியமான மணிமேகலை தோன்றுகிறது. இவ்வண்ணம் இக்கால கட்டத்தில் தமிழ் தன்னைச் சமணத்துடனும் பௌத்தத்துடனும் அடையாளம் கண்டது. வச்சிரநந்தி என்ற சமண முனிவர் தருமச்சங்கம் நிறுவினார். திராவிடச் சங்கம் என இது அழைக்கப்பட்டது.

சமணமும், தமிழும், பௌத்தமும், தமிழும் என தமிழ் இவ்விரு மதங்களுடனும் பிணைந்தது. இவ்வண்ணம் தமிழ் அடையாளம் மாறிவிடுவதனை இக்கால கட்டத்திற் காணுகிறோம்.

கி.பி. 600க்கும் 900க்கும் இடையில்

இக்கால கட்டத்தில் சமண பௌத்த மதங்களுக்கு எதிராகப் பிராமண மதம் தீவிர போர் நடத்துகிறது. இப்போரில் பிராமண மதம் தன்னைச் சைவமதமாகக் கட்டமைத்துக் கொள்கிறது. சமயப் போரில் சமண பௌத்தத்திற்கும் விளிம்பு நிலை ஆட்சியாளரான களப்பிரருக்கும் எதிராக நிலவுடைமையாளரும் பிராமணரும் இணைகின்றனர். வடமொழி புராண இதிகாசக் கதைகள் தமிழ் மக்களுக்கு பெருமளவு அறிமுகமாகின்றன. காலப் போக்கில் அவை தமிழ் மயமாகின்றன. சமண பௌத்த பள்ளிகள் உடைக்கப்பட்டு அவை சைவக் கோயில்களாக்கப்பட்டன. இதுவரை வழிபாட்டில் பிரதான இதிகாசக் கதைகள் கூறிய வர்ணனைகளிலிருந்து சிவனும், திருமாலும் சிற்பிகளால் உருவாக்கப்படுகிறார்கள்.

பச்சை மா மலைபோல் மேனியும் பவளவாயும், கமலச் செங்கணும் உடையவனாக திருமால் வடிவமைக்கப்பட சிவன் "குனித்த புருவமும், கொவ்வைச் செவ்வாயிற் குமிழ் சிரிப்பும் பனித்த சடையும் பவளம்போல் மேனியில் பால் வெண்ணீறும், இனித்தமுடைய எடுத்த பொற்பாதமும் உடையவனாய், ஆடும் சிவனாக" வடிவமைக்கப்படுகின்றான்.

பௌத்தமும், தமிழும், சமணமும், தமிழும் என்ற அடையானம் மாறி சைவமும், தமிழும் வைணவமும் தமிழும் என்ற புது அடையாளங்கள் உருவாகின்றன.

நிலவுடமையாளரின் முக்கிய சமயமான சைவத்தின் முழுமுதற் கடவுளான சிவன் தமிழ் அடையாளமாக உருவகிக்கப்படுகின்றான். அவன் தமிழோடிசை பாடலை ரசிப்பவனாக தமிழ்க் கடவுளாகக் கட்டமைக்கப்படுகின்றான். கோயில் வழிபாடும், தேவாரங்களும், திவ்வியப் பிரபந்தங்களும், பண்ணும் ஆடலும் தமிழ் அடையாளங்களாகக் கூறப்படுகின்றன.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

முக்திக்கு வழி அடைக்கும் தடைக் கற்களாக ஆடலையும், பாடலையும் சமணம் கூற சைவ, வைஷ்ணவ மதங்களே தம் கடவுளர்களான சிவனை ஆடல் புரியும் இறைவனாகவும் விஷ்ணுவை இசை பொழியும் இறைவனாகவும் கட்டமைத்ததை நுட்பமாக நோக்க வேண்டும்.

இவ்வகையில் கூத்தும், இசையும் தமிழரின் அடையாளங்களாயின. கோயிலுடன் இசை இணைக்கப்பட்டமையினால் இவை தமிழரின் புனிதமான கலை அடையாளங்களாயின.

கி.பி. 900க்கும் 1200க்கும் இடையில்

முன்னைய கால கட்டத்தின் வளர்ச்சி-யாகவே இதனை நோக்குதல் வேண்டும். பல்லவர் காலம் நிலப் பிரபுத்துவத்தின் ஆரம்பகாலம் எனில், இக்காலம் நிலப் பிரபுத்துவத்தின் உச்சகாலம் எனலாம்.

கங்கா நதியும் கடாரமும் கைக்கொண்டு சிங்காசனத்திலிருந்து செம்பியர்கள் ஆண்டதாகச் செப்பேடுகள் உரைத்த காலம் இது. சோழ மன்னர்களின் புலிக்கொடி தென்னாசிய நாடுகளிற் பட்டொளி வீசிப் பறந்த காலம் இது. அந்நிய நாடுகளின் செல்வங்களும் தமிழ் நாட்டில் உற்பத்தி-யாலும் வாணிபத்தாலும் வந்த செல்வங்களும் தமிழ் நாட்டில் நிறைந்த காலம்.

மையத்தில் வாழ்ந்த மக்களான நிலப் பிரபுக்களும் வணிகரும் பிராமணரும் செல்வ போகத்தில் வாழ்ந்த காலம் சைவமும் சமணமும் முக்கியமாகச் சைவம் உன்னத நிலைபெற்ற காலம். மன்னர்கள் சைவமன்னர்களாயிருந்தனர். இராஜராஜ சோழன் தன்னைச் சிவபாதசேகரன் என்றே அழைத்துக் கொண்டான்.

மையத்தில் வாழ்ந்த குடும்பத்தினரும் செல்வம் மிகுந்தோரும் மகிழ்ச்சியில் வாழ்ந்தனர். போட்டி போட்டுக் கொண்டு கோயில்களைக் கட்டினர். தஞ்சைப் பெருவுடையார் கோயிலை இராஜ இராஜசோழன் கட்டினான். அக்கோயில் பற்றிய பல ஐதிகங்கள் உருவாகின. அதன் உச்சியில் வைத்த கல் பற்றிய கதைகள் உருவாக்கப்பட்டன. அக்கோயில் பெரியகோயில் என அழைக்கப்பட்டது. தஞ்சைப் பெரும்கோயில் தமிழ்க் கட்டிடக்கலையின் அடையாளமாயிற்று.

பல்லவ காலத்தில் நாயன்மார் நால்வரும் பாடிய சிவனின் திருக்கோலத்தைச் சோழர்காலச் சிற்பிகள் கல்லிலே செதுக்கினர். உலோகத்தில் வார்த்தனர். வார்ப்புக் கலை பெருவளர்ச்சி பெற்ற காலம் சோழர்காலம். நடராஜனின் வடிவங்கள் பல வகைகளில் வார்க்கப்பட்டன. ஆடும் நடராஜர் சிலை முக்கியமாயிற்று. ஆனந்தத் தாண்டவம் பல முறைகளில் வார்க்கப்பட்டன. திருவாசியின் நடுவே சடைகள் விரிய மானும், அனலும் இருகை ஏந்த, அபயம் ஒருகை காட்ட அருள் மறுகை காட்ட முயலகன் மீது ஒரு பாதம் வைத்து மறுபாதம் தூக்கியாடும் ஆனந்த நடராஜ வடிவம் உருவ வார்ப்பின் உச்சநிலையை அடைந்தது.

ஆடும் நடராஜனின் உருவச்சிலை சைவத்தின் அடையாளம் மாத்திரமன்றி தமிழரின் அடையாளமாகவும் மாறியது. நம்முன்னோர் கூறியது போல மையத்தில் வாழ்ந்தோரால் உருவாக்கப்பட்டு மையத்திற்கு வாழ்ந்தோரால் போஷிக்கப்பட்ட இவையனைத்தும் அனைத்துத் தமிழ் மக்களின் கலைகளாகவும் கருதப்பட்டன.

கி.பி. 1300க்கும் 1800க்கும் இடையில்

1300இல் சோழர் அரசாட்சி வீழ்ச்சி-யடைகிறது. அதைத் தொடர்ந்து தமிழ் நாட்டில் பாண்டியர் எழுச்சி ஏற்படுகிறது. 2 ஆம் பாண்டியர் பேரரசு ஸ்ரீ மாற ஸ்ரீவல்லபனின் கீழ் உருவாகின்றது. தமிழ்க் கலாசாரத்தின் மையமாக மதுரை மாறியது. இக்காலத்தில் பாண்டிய அரசில் ஏற்பட்ட வாரிசுரிமைச் சண்டையை பயன்படுத்தி இஸ்லாமியர் தமிழ்நாட்டுக்குள் நுழைகிறார்கள். தொடர்ந்து ஏற்பட்ட இஸ்லாமியர்களின் படையெடுப்புக்கள் இந்து மதத்தவரை இறுக்கமாக்கின.

சோழர் காலத்தில் தஞ்சைப் பெரிய கோயில் பிரதானமானது போல பாண்டியர் காலத்தில் மதுரை மீனாட்சி அம்மன் கோயில் பிரதானமாகியது. திராவிடச் சிற்பக்கலை மதுரை மீனாட்சியம்மன் கோயிலில் உச்சம் கண்டது. அதன் பேசும் தூண்கள் பிரசித்தமாயின. மதுரை மீனாட்சியம்மன் கோயில் தமிழரின் அடையாளமாயிற்று.

அந்நியப் படை எடுப்புக்களாலும் பிராமண ஆதிக்கத்தின் காரணமாகவும் சைவமத எழுச்சியாலும் பின்னுக்குச் சென்று விட்ட மீனாட்சி, முருக வழிபாடுகள் முன்னுக்கு வந்தன. இவை இரண்டும் பண்டைய தமிழர் வழிபாடுகள். கொற்றவை என்றும் வேலன் என்றும் சங்க காலத்தில் வணங்கப்பட்ட இவ்விரு தெய்வ வழிபாடுகளும் இக்காலத்தில் முன்னுக்கு வந்தன.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

முருகன் தமிழ் முருகன் ஆனான். மீனாட்சி தமிழ் மீனாட்சியானாள். இவை இரண்டும் மையத்தில் வாழ்ந்தோரால் மாத்திரமன்றி மையத்தில் வாழாதோராலும் வணங்கப்பட்டன. விளிம்பில் வாழ்ந்த குறத்தியை முருகன் மணந்தமையும் அம் முருகனின் தாய் மீனாட்சி என்ற கதையும் முருக வழிபாட்டையும் மீனாட்சி வழிபாட்டையும் விளிம்பு மக்களிடையேயும் கொண்டு சென்றது.

இவ்வண்ணம் தமிழ் அடையாளங்கள் மாறின. முக்கியமாக முருகன் தமிழரின் அடையாள-மாகியது. பிராமணருக்கு சமனாக வேளாளரும் மடங்கள் நிறுவினர். தமிழ் வளர்க்கும் கைங்-காரியத்தை மடலாயங்கள் ஏற்றன. தமிழோடிசை பாடலும், சித்தாந்த சாத்திரங்களும் அங்கு பயிற்றுவிக்கப்பட்டன.

மடாலயங்களும், சைவசித்தாந்தங்களும் தமிழ் அடையாளங்களாயின. பள்ளு, குறவஞ்சி நாடகங்கள் எழுந்தன. அவையும் தமிழ் அடையா-ளங்களாயின. இவ்வண்ணம் இக்காலப்பகுதியில் மதுரை மீனாட்சியம்மன் கோயில் முருகன் என்பன சிறப்பான அடையாளங்களாகவும், மடலாயம், சைவசித்தாந்தம், பள்ளு, குறவஞ்சி என்பன ஏனைய தமிழ் அடையாளங்களாகவும் மேற்கிளம்பின.

இஸ்லாமியர் ஆட்சிக் காலத்தில் விஜய நகரப் பேரரசு தக்கணத்தில் இக்காலத்தில் உருவாகியது. முஸ்லிம்களின் இஸ்லாம்மதம் நால்வருணப் பாகுபாட்டை ஏற்காத மதம். உருவ வழிபாட்டை மறுதலித்த மதம். இக்கொள்கைகள் இரண்டும் வைதீக மதத்திற்குச் சவாலாயின. இதனால் இஸ்லாம் மதப் பரவலுக்கு எதிராக வைதீக மதத்தை நிலைநிறுத்தும் நோக்கில் உருவாக்கப்-பட்டதே விஜயநகரப் பேரரசு. அது ஒரு இந்துப் பேரரசு. இதை நிறுவியவர்கள் தெலுங்கர். இவர்களது ஆட்சியின்கீழ் தமிழ் நாடு வந்தது.

தெலுங்கு நாயக்கரும் பின்னர் மராட்டியரும் தஞ்சாவூரையும் மதுரையையும் மையமாகக் கொண்டு தமிழ் நாட்டை ஆட்சி புரிந்தனர். இவர்களது காலத்தில் தமிழ் நாட்டில் கர்னாடக இசை, பரதம் போன்ற கலைகள் பெருவளர்ச்சி யுற்றன. கர்னாடக இசையின் மும்மூர்த்திகளாக தியகராஜ ஐயரும், முத்துசாமி தீட்சிதரும், சியாமா சாஸ்திரி ஆகிய மூன்று பிராமணர்களும் கட்டமைக்கப்பட்டனர். தமிழர் மத்தியில் இருந்த சாஸ்திரிய இசை கர்னாடக இசையாக இனம் காணப்பட்டது. இவ்வகையில் கர்நாடக இசை தமிழர் அடையாளமாயிற்று.

தஞ்சை அரசவைப் புலவர்களாக பொன்னையா, சின்னையா, வடிவேலு ஆகிய மூன்று நட்டுவனாரும் பழைய சதுர் ஆட்டத்தை ஒரு வடிவமைப்புக்குள் கொணர்ந்து பரதம் ஆக்கினர். பரதம் தமிழர் அடையாளமாயிற்று.

கர்நாடக சங்கீதமும், பரதமும் அரசவைக் கலைகள். மையத்தில் வாழ்ந்த அரசரும் பணம் படைத்தோருமே பெரும்பாலும் அதை ரசித்தனர். கூடிய நுட்பங்களை அவை கொண்டிருந்தமையால் பொதுமக்கள் அவற்றின் பால் ஈர்க்கப்படவில்லை.

பொதுமக்கள் பால் கர்நாடகத்தில் இருந்து வந்த யக்ஷகானமும், தெலுங்கு நாட்டில் இருந்து வந்த பாகவத மேளமும், திரௌபதி அம்மன் கோயில்களை மையமாகக் கொண்டு சடங்கு அரங்காக நிகழ்த்தப்பட்ட தெருக்கூத்தும் பிரதான இடம் பிடித்தன. மக்கள் திரண்டு அவற்றைப் பார்த்தனர். மையத்தில் வாழ்ந்த தமிழரின் அடையாளமாகக் கர்னாடக சங்கீதமும், பரத நாட்டியமும் மேற்கிளம்பியதையொப்ப நடுவிலும் விளிம்பிலும் வாழ்ந்த சாதாரண தமிழ் மக்களது கலையாக யக்ஷகானம், பாகவத மேளம், தெருக் கூத்து என்பன கருதப்பட்டன. இவ்வாறு, இக்கால கட்டத்தில் கர்னாடக இசை, பரதம், யக்ஷகானம், பாகவதமேளம், தெருக்கூத்து என்பன தமிழ் அடையாளமாகக் கருதப்பட்டன.

1800க்கும் 2000க்கும் இடையில்

1800க்குப் பின்னர் தமிழ்நாடு ஐரோப்பியரின் கீழ் வருகிறது. உள்நாட்டுப் பூசல்களைப் பயன் படுத்தித் தமது பிரித்தாளும் சூழ்ச்சியினால் பிரிட்டிஸார் தமிழ் நாட்டின் அதிகாரிகளாயினர். ஆங்கில மொழியும், கிறிஸ்தவமும் தமிழருக்கு அறிமுகமாயின.

மேற்கு நாட்டு பண்பாடு தமிழ் மயமாகியது. மேற்கு நாட்டு உடைகள், கட்டிடம், பழக்க வழக்கங்கள் என்பன தமிழ் பண்பாட்டுடன் மெல்ல மெல்ல ஊறித் தமிழ்ப் பண்பாடாக தமிழ் அடையாள-மாக மாறின. எனினும், மேற்கு மையத்தை எதிர்த்த இயக்கங்களுக்கூடாக தமிழ் அடையாளங்கள் இக்கால கட்டங்களில் முன்வைக்கப்பட்டன. மேற்கு மயமாக்கத்தையும் அதனால் எழுந்த நவீன மயமாக்கத்தையும் எதிர்த்து தேசிய இயக்கங்கள் எழுந்தன. இந்தியத் தேசியம் என்ற பெரும் அடையாளத்தில் தமிழ் அடையாளமும் ஒன்றா-யிற்று. பின்னர் தமிழ் தமக்குரிய அடையாளங்-களையும் வலியுறுத்தும் போக்கும் எழுந்தது.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

அந்நியருக்கு எதிராக எழுந்த இவ்வியக்கங்களை ஐந்து பிரிவுகளுக்குள் அடக்கலாம்.

1. அந்நியருக்கு எதிராக சுதந்திரப் போராட்டத்தில் பங்கு கொண்ட பிராமணியத் தலைமைத்துவம் கட்டமைத்த தமிழ் அடையாளம்.

2. வேளாளத் தலைமைத்துவம் கட்டமைத்த தமிழ் அடையாளம்.

3. வேளாளர் அல்லாத தலைமைத்துவம் கட்டமைத்த (திராவிடர்) தமிழ் அடையாளம்.

4. அடிநிலை மக்களின் தனித்துவ தலைமைத்துவம்.

5. இடதுசாரிகளின் கட்டமைப்பு தலைமைத்துவம் கட்டமைத்த அடையாளம்.

பிராமாணியத் தலைமை அந்நியருக்கு எதிராக வைதீகமதம் சார் கலைகளையும் மொழியையும், இலக்கியத்தையுமே தேசிய அடையாளமாக முன்வைத்தது. வேதநெறிகள், இலக்கியங்கள், கர்னாடக இசை, பரதம், என்பன இவர்களால் தமிழ் அடையாளமாக்கப்பட்டு கட்டமைக்கப்பட்டன.

பிராமணர்களுக்கும் அவர்கள் முன்நிறுத்திய தமிழ் அடையாளங்களுக்கும் மாறாக நான்கு விதமான எதிர்ப்புக்கள் கிளம்பின.

ஒன்று வேளாளர் எழுப்பிய எதிர்ப்பு.

இரண்டு வேளாளர் அல்லாத இடைப் பிரிவினர் எழுப்பிய எதிர்ப்பு.

மூன்று தலித்துக்கள் எனப்பட்ட சமூகத்தின் கடைப் பிரிவினர் எழுப்பிய எதிர்ப்பு.

நான்கு பிராமணர் தொடக்கம் தலித்துக்கள் வரையுள்ள அனைவரையும் உள்ளடக்கிய இடதுசாரிகள் எழுப்பிய எதிர்ப்பு.

வேளாளர் கர்னாடக இசைக்கு மாறாக தமிழ்ப் பண்ணிசையை தமிழிசையாகத் தமிழ் அடையாளமாகக் கண்டனர். மடாலயங்களும், தமிழ்க் கோயில்களும் சைவமும் தமிழும் என அவர்கள் தமிழ் அடையாளத்தைக் கட்டமைத்தனர். பெரியபுராணம், கந்தபுராணம் ஏனைய புராணங்கள், தேவார திருவாசகங்கள், சைவசித்தாந்தங்கள் என்பன தமிழரின் அடையாளம் என இவர்களாற் கட்டமைக்கப்பட்டன.

இவர்களுக்கு எதிராக எழுந்த திராவிடக் கட்சியினர் முக்கியமாக பிராமணரும் வேளாளரும் அல்லாத உயர் வகுப்பினர் சமயம் சாராத இலக்கியங்களை தமிழர் அடையாளமாகக் கட்டமைத்தனர். சங்க இலக்கியங்கள் திருக்குறள், சிலப்பதிகாரம் என்பவற்றை இவர்கள் தமிழ் அடையாளமாகக் கண்டனர். பிராமணர் கட்டமைத்தவற்றை இவர்கள் ஒதுக்கியதுடன் கந்த புராணம், கம்பராமாயணம், பெரியபுராணம் என்பன தமிழர் அடையாளத்தை அழிக்க வடவர் செய்த சூழ்ச்சி என்று கூறியதோடமையாது தமிழரைத் தாழ்த்தும் அவ்விலக்கியங்களை நெருப்பு வைத்துக் கொழுத்தும் போரில் ஈடுபட்டனர். இராமன், பிள்ளையார் விக்கிரகங்கள் தமிழ்க் கலாசாரத்திற்கு மாறானவை என்று கூறி அச்சிலைகளுக்குச் செருப்பாலடித்து ஊர்வலம் நடத்தினர்.

பிராமணர்கள் தமிழ்க் கலாசாரத்தைச் சிதைப்பவர்கள் என்று கூறி பிராமணர்களின் சின்னமான குடும்பி அறுப்புப் போரிலும் ஈடுபட்டனர்.

இவ்வண்ணம் இவர்கள் பிராமணர் கட்டமைத்த சமஸ்கிருத தமிழ் அடையாளத்தையும் வேளாளர் கட்டமைத்த சைவத் தமிழ் அடையாளத்தையும் எதிர்த்து சமய சார்பற்ற ஒரு தமிழ் அடையாளத்தைக் கட்டமைத்தனர்.

வடவர் தமிழ் நாட்டில் புக முன்னர் ஆக்கப்பட்ட சங்க இலக்கியங்களும், சமய நெறி சாராத திருக்குறளும் இவர்கள் பார்வையில் சரியான தமிழ் அடையாளங்கள் எனக் கட்டமைக்கப்பட்டன.

திராவிட இயக்கம், பிராமணர் வேளாளர் அல்லாத ஏனைய சாதி மக்களிடையே பெரும்பாலான உறுப்பினர்களாகக் கொண்டிருந்தது. இந்நிலையில் அயோத்திதாச பண்டிதர் இரட்டை மலை ஸ்ரீனிவாசன் போன்றோர் தமிழ்ச் சமூக அமைப்பில் மிகவும் பிற்படுத்தப்பட்ட தலித் மக்களைப் பற்றிப் பேசினர். அவர்கள் வாழ்க்கை அவர்கள் முன்னேற்றம் பற்றிய குரல்களும் எழுந்து ஒலிக்க ஆரம்பித்தன.

பிராமணியர், வேளாளர், வேளாளர் அல்லாத தமிழ் அடையாளங்களுக்கூடாக இக்குரல் அனுங்கலாக ஒலித்தது. அவர்களும் தமது அடையாளங்களைத் தமிழ் அடையாளமாகக் காட்டினர். தமது பறை, தமது பாடல்கள், ஆடல்கள் என்பனவற்றையும் பற்றி அவர்கள் பேசினர். எனினும் அக்கால கட்டத்தில் அக்குரல் பெரும் குரலாக எழவில்லை. எனினும் தமிழ் அடையாளத்தின் இன்னொரு திசையையும் இது காட்டியது.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

இடதுசாரி இயக்கத்தில் பிராமணர் தொடக்கம் தலித்து வரை அனைவரும் இருந்தனர். மாக்ஸியம் வரலாற்றையும் கலை இலக்கியங்களையும் வேறு விதமாக அணுகியது. தமிழ் இலக்கியத்திலும் தமிழ்க் கலைகளிலும் கூறப்படும் வர்க்கப் போரை அடக்கப்பட்டோரின் குரல்களை, மானிட நேயத்தை, சமத்துவத்தை இவர்கள் தமிழ் அடையாளமாகக் கண்டனர். இவ்வகையில் இளங்கோ, வள்ளுவர் தேவாரம் பாடியோர், கம்பர், பாரதி என்போர் கண்ட மானுடம் இவர்களினால் தமிழ் அடையாளம் என்று கட்டமைக்கப்பட்டது.

2000க்குப் பின்னர்

இன்று நாம் தகவல் யுகத்தில் வாழ்கிறோம். உலகமயமாக்கம் நாடுகளை ஒரு கைக்குள் கொணர்ந்து விட்டன. தொடர்பு சாதனங்கள் நம்முன் ஒரு மாய உலகை விரித்து வைத்துள்ளன. முதலாளித்துவம் இன்று உலகை ஆள்வது தொடர்பு சாதனங்களால்தான்.

உலக மயமாக்கம் அனைத்துத் தனித்துவங்களையும் அழித்து புதிய அடையாளங்களைக் கட்டமைக்கிறது. இந்நிலையால் அடையாளத்திற்கான மூர்க்கம் பல திசைகளிலுமிருந்து எழுகிறது.

அனைத்து அதிகாரங்களையும் எதிர்க்கும் பின் நவீனத்துவம் இன்று ஒரு சிந்தனை முறையாக உலகை வலம் வருகிறது. விளிம்பு நிலை மக்கள் ஆய்வு இன்று முக்கிய ஆய்வாக மாறியுள்ளது. இதன் காரணமாக விளிம்பு நிலை மக்கள் தமது அடையாளங்களை உரத்துப் பேசுகின்றனர். இவர்களுள் இருசாரார் தமிழ் நாட்டில் முக்கியமானவர்கள் ஒருவர் தலித்துகள்; மற்றவர்கள் பெண்கள்.

20ஆம் நூற்றாண்டில் அனுங்கியொலித்த தலித்துக்குரல் இப்போது ஓங்கி ஒலிக்கிறது. தலித் பார்வையில் தமிழர் வரலாறு எழுதப்படுகிறது. இதுவரை ஆண்ட பரம்பரையினரது வரலாறாக கட்டமைக்கப்பட்ட தமிழர் வரலாறு இப்போது அடக்கப்பட்டோரது வரலாறாக எழுதப்படுகிறது. தலித் மக்களது இசை, கலை, வாய்மொழி, இலக்கியம் பண்பாடு என்பன தமிழரது உண்மையான அடையாளம் என வலியுறுத்தப்படுகிறது.

திராவிடர் வருமுன் வந்த ஆதித் திராவிடர் அவர்களே எனவும் அவர்களது பண்பாடே உண்மையான தமிழ்ப் பண்பாடு எனவும் கட்டமைக்கப்படுகிறது.

பெண்களின் எழுச்சியும் தமிழர் அடையாளத்தை வேறு திசைகளுக்கு இழுத்துச் செல்கின்றது. வரலாற்றில் அதிக இடம் பெறாத சங்ககால ஔவை, காரைக்காலம்மையார், ஆண்டாள் என்போர் தமிழ்ப் பெண்களின் அடையாளங்களாக்கப்படுகின்றனர். பெண்ணைப் பற்றித் தமிழ்ப் பண்பாட்டுக் காவலர் வைத்த தமிழ் அடையாளங்களுக்கு மாற்றீடாக இவர்கள் சமூக அமைப்பை மீறிய கேள்வி கேட்ட இப்பெண்களை அடையாளமாகக் காட்டுவதன் மூலம் இன்னொரு விதமாக தமிழ்ப் பெண் அடையாளத்தைக் கட்டமைக்கும் முயற்சியில் பெண்ணிய ஆய்வாளர்கள் ஈடுபட்டுள்ளார்கள்.

உலக மயமாக்கல் பின் நவீனத்துவ வருகை, விளிம்புநிலை மக்கள் ஆய்வு என்பனவற்றின் வருகை காரணமாக சமூகத்தையும் அதன் இயங்கு நிலையையும் கட்டுடைத்துப் பார்க்கும் போக்கு உருவாகியுள்ளது.

கட்டமைப்பில் மையத்திலுள்ளோரின் பண்பாடே தமிழ்ப் பண்பாடாக கட்டமைப்பது உணரப்படுகிறது. மையத்திலுள்ள தமிழ்ப் பண்பாடு மாத்திரமன்று நடுவிலும் விளிம்பிலும் வாழும் தமிழரிடையேயும் தமிழ்ப் பண்பாடுள்ளது என்று கண்டறியப்பட்டு தமிழ் அடையாளம் அல்லது தமிழ்ப் பண்பாடு ஒன்றல்ல அது பல என்ற கருத்துக்கள் முன்வைக்கப்படுகின்றன. இதனால், தமிழ் அடையாளம் ஒன்றல்ல பல என்ற அபிப்பிராயங்கள் இக்கால கட்டத்தில் உருவாகியுள்ளன.

தொகுப்பு

இதுவரை கூறியவற்றிலிருந்து வரலாற்றுக் கூடாக அடையாளங்கள் தோன்றியமையும் அவை மாறி வந்தமையும் தெளிவாகின்றது. ஆரம்பத்தில் குறிஞ்சி, முல்லை, எனப் பூக்கள் தமிழ் மக்களின் அடையாளமாயின. பின்னர் வில்லும், கயலும், புலியும் தமிழர் அடையாளங்களாயின. பின்னர் சிலப்பதிகாரமும் மணிமேகலையும் அதனுடன் சேர்ந்த சமணமும் பௌத்தமும் அடையாளங்களாயின. அதற்கும் பிறகு தஞ்சை இராஜேஸ்வரமும் ஆனந்த நடனமாடும் சிவனும் தமிழர் அடையாளமாயின. அடுத்து மீனாட்சியம்மன் கோயிலும் முருகனும் பள்ளு குறவஞ்சி நாடகங்களும் மடாலயங்களும்

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

சைவசித்தாந்தமும் தமிழ் அடையாளமாயின. மாராட்டிய, நாயக்கர் ஆட்சியில் கர்னாடக சங்கீதமும் பரதமும் தெருக் கூத்தும் தமிழ் அடையாளமாயின. ஐரோப்பியர் வருகையின் பின் சிலம்பும், குறளும் தமிழர் கண்ட முற்போக்குக் கருத்துக்களும் மரபு மீறிய ஔவையும், ஆண்டாளும், காரைக்காலம்மையாரும் தமிழ் அடையாளமாயின. தலித்துக்கள் எழுச்சி பெற பிற்பட்டோரின் கலைகளும் பறையும், பாடலும் தமிழ் அடையாளமாக்கப்படுகின்றன. இன்று தமிழ் அடையாளம் என்பது ஒன்றல்ல அது பல என்ற கருத்தே வலுவடைந்து வருகிறது.

இவ்வண்ணம் பல்வேறு அடையாளங்களையும் கொண்ட ஓர் இனமாகத் தமிழ் இனம் உள்ளது. இவ்வடையாளங்கள் அனைத்தும் வரலாற்றுப் போக்கில் உருவானவை. தேவையையொட்டி உருவாக்கப்பட்டவை.

இவ்வடையாளங்கள் புனிதமாகவும் உணர்வு பூர்வமாகவும் பேணப்பட்டவை. மேற்குலகின் தொடர்பும், நவீனயுக வளர்ச்சியும் தமிழ்ச் சமூகத்தைக் குலுக்கியுள்ளன. நவீன உலகில் தொடர்ந்தும் தமிழராக வாழ முயற்சி மேற்கொண்ட போது எவை எவை தமிழரின் தனித்துவ அடையாளங்கள் என்ற தேடுதல்கள் மேற்கிளம்பின. அதிகார மையத்தில் வாழ்ந்த சிறுதொகை மக்களின் அடையாளங்கள் முழுத்தமிழரின் அடையாளமாகக் காட்டப்பட்ட அதேவேளை, அனைத்துத் தமிழ் மக்களுக்குப் பொதுவான அடையாளங்களும் காட்டப்படுகின்றன. புதிய உலகோடு தமிழர் இணைய முயன்றபோது பழந் தமிழரின் சனநாயகப் பண்பு, சமரசம், உலகப் பொதுமை, பிறரை மதித்தல், பகுத்துண்ணல் போன்ற பண்புகள் தமிழ்க் கலாசாரமாக இனம் காணப்பட்டன.

இவ்வகையில் மேலாதிக்கக் கருத்தகற்றி ஜனநாயகப் பண்புகள் பொருந்திய அடையாளங்களை இனம் காண்பதும், அதனைத் தமிழர் அடையாளமாகக் கட்டமைப்பதுமே இன்றைய வரலாற்றுத் தேவையாகும்.

சுருங்கச் சொன்னால் இவையாவும் உணர்வு பூர்வமான நிலையிலன்றி அறிவு பூர்வமான நிலையில் அணுகப்பட வேண்டும்.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

இலங்கையில் கல்வியும் அரசியலும்

- அ. சிவராஜா -

அறிமுகம்

இலங்கையில் கல்வியும் அரசியலும் என்ற விடயத்தினை ஆய்வு செய்யும்போது முதலில் கல்வி பற்றியும் அரசியல் பற்றியும் ஒரு தெளிவான விளக்கத்தினை முன்வைப்பது அவசியமாகும். "கல்வி என்பது பொதுவாக பாடசாலைகளில் உள்ள வகுப்பறையில் பெறப்படுவது என்று கருதப்படுகிறது. திட்டமிடப்பட்ட பாட ஏற்பாடு, பாடநூல், பரீட்சை, சான்றிதழ் என்ற ஒரு வட்டத்திற்குள் கல்வி அடக்கப்படுகின்றது." இவ்வாறான வரையறை, கல்வி பற்றிய ஒரு குறுகிய விளக்கமாகவே அமையும். இன்றைய கல்விச் சிந்தனையாளர்கள் கல்விக்கு மிகப் பயனுடைய பரந்த விரிவான விளக்கங்களை வழங்கியுள்ளனர்.[1] பிள்ளைகளின் ஆற்றல்களை வெளிக்கொணர்ந்து, வளர்ப்பது, உள்ளார்ந்த சக்திகளுக்கு உயிர்ப்பூட்டுவது இவையே கல்வியின் நோக்கம் என ஆரம்பத்தில் கொள்ளப்பட்டது. பின்னர் கல்வியில் சமத்துவம், எல்லோர்க்கும் கல்வி, தாய்மொழிக் கல்வி என்பவை முக்கியத்துவம் பெற்றன.[2]

1998 இல் தேசிய கல்வி ஆணைக்குழு, கல்வி உயர் கல்வி அமைச்சு, தேசிய கல்வி நிறுவகம் என்பன இணைந்து வெளியிட்ட புதிய கல்விச் சீர்திருத்த வேலைத்திட்டம் என்ற அறிக்கை கல்வியினைப் பின்வருமாறு வரைவிலக்கணப்படுத்தியுள்ளது :

> நாட்டைக் கட்டியெழுப்பும் கைங்கரியத்தில் தோள்கொடுத்து அர்ப்பணிப்புடனும் நேர்மையாகவும் நாட்டுக்காகச் செயற்படுவதற்கு வேண்டிய அறிவையும் திறன்களையும் மனப்பாங்குகளையும் கல்விமுறையினூடாக மாணவ மாணவியருக்கு வழங்குவதே கல்வியாகும்.[3]

இனி, நாம் அரசியல் என்றால் என்ன என்பதைக் காண்போம். அரசியல் பற்றி பல வரைவிலக்கணங்கள் தரப்படுகின்றபோதும், அவை இரண்டு பொதுவான மாதிரிகளையே கொண்டுள்ளன. ஒன்று, அரசுக்கு முக்கியத்துவம் கொடுக்க மற்றையது அதிகாரம் பற்றி விசாரணை செய்வதை முக்கியத்துவப்படுத்துகிறது. ஆனால், இவை இரண்டும் ஒரு பொது அம்சத்தின் இரு மாதிரிகளே. அதிகாரமே அரசியலின் மத்திய மயமான ஒழுங்குபடுத்தும் சிந்தனையாக இருக்கின்ற அதேவேளை, அரசே மிகப் பிரதானமான எண்ணக்கரு அலகாகவும் உள்ளது. சமகாலத்தில் அரசியலை அரசியல் நடத்தை, அரசியல் வழிமுறைகள் அல்லது அரசியல் முறைகள் பற்றியதும் அவற்றிடையேயான தொடர்புகள் பற்றிய கற்கை என வரைவிலக்கணப் படுத்தலாம்.

மேற்கூறிய விளக்கங்களின் அடிப்படையில் பார்க்கும் போது, ஒரு குறிப்பிட்ட நாட்டின் அரசியலுக்கும் அந்நாட்டு மக்களின் கல்வியறிவுக்குமிடையில் நிலவும் தொடர்பு வெளிப்படுகிறது. அதாவது, எந்தவொரு நாட்டிலும் அரசியல் விழிப்புணர்ச்சிமிக்க பிரஜைகளை உருவாக்குவதில் கல்வி பிரதான பங்காற்றுகின்றது. விசேடமாக, பாராளுமன்ற ஜனநாயக நாடுகளில் கல்வியின் முக்கியத்துவம் வற்புறுத்தப்படுகிறது. பாராளுமன்றம் நிறைவேற்றும் ஒரு தீர்மானத்தை அல்லது சட்டத்தை விளங்கி அதனை ஏற்கவும் மறுக்கவும் வல்லதொரு பொதுசன அபிப்பிராயத்தை ஏற்படுத்துவதில் கல்வியறிவுடையோருக்குச் சிறப்பானதொரு இடமுண்டு. அவசரப்படாது உணர்ச்சிவசப்படாது ஆராய்ந்து பார்த்துப் பொறுப்புடன் செயற்படும் பிரஜைகளை உருவாக்கும் பொறுப்பு கல்வி கற்றவர்களின் கைகளிலேயே

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

விடப்படுகிறது. இந்தப் பின்னணியில் நாம் "இலங்கையில் கல்வியும் அரசியலும்" என்ற விடயத்தினை கவனத்துள் எடுப்போம்.

இலங்கையில் கல்வியும் அரசியலும்

இலங்கையில் 1945 ஆம் ஆண்டில் அறிமுகம் செய்யப்பட்ட இலவசக் கல்விக்கும் இலங்கையில் ஏற்பட்ட அரசியல் மாற்றங்களுக்குமிடையில் நெருங்கிய தொடர்புண்டு.

இலவசக் கல்வித்திட்டம் கலாநிதி சீ. டபிள்யு. டபிள்யு. கன்னங்கரவின் பெயரோடு என்றும் இணைத்து நோக்கப்படுவதொன்றாகும். உண்மையில் மக்கள் நினைக்குமளவுக்கு இத் திட்டம் பெரும் புரட்சிகரமானதன்று. ஏனெனில் இலங்கைப் பாடசாலைகளுள் பெரும்பாலானவை அப்போது சுயமொழிப் பாடசாலைகளே. இவை இலவசக் கல்வியை வழங்க, மிகச் சிறிய தொகையான ஆங்கிலப் பாடசாலைகளே கட்டணம் விதித்தன. ஆகவே, போதனா மொழியே கட்டணம் செலுத்தப்பட வேண்டுமா இல்லையா என்பதைத் தீர்மானித்தது. 1939 இல் 675,281 பிள்ளைகளைக் கொண்ட 4701 இலவசப் பாடசாலைகள் இருந்தன. 98,898 பிள்ளைகளைக் கொண்ட 410 கட்டணம் அறவிடும் பாடசாலைகள் இருந்தன. இந்நிலையில் பிள்ளைகள் ஆங்கில அல்லது இரு மொழிப் பாடசாலைகளுக்குக் கற்க செல்வார்களாயின் (அரசாங்க உதவி பெறும் பாடசாலைகளுக்கு) கட்டணம் செலுத்த வேண்டியிருந்தது. சுயமொழிப் பாடசாலைகளில் கல்வி இலவசமானதாயிருந்தது. சிறந்த வேலை வாய்ப்புகளை அளிக்கவல்லதும் உயர்கல்வி வாய்ப்புகளை அளிப்பதுமான ஆங்கிலப் பாடசாலைகள் கட்டணம் அறவிட்டதனால் செல்வந்தர்களின் பிள்ளைகளே அங்கு கற்க முடிந்தது. ஆகவே கல்வி வாய்ப்புகளில் சமத்துவம் என்பதை உண்மையாக்க எல்லாப் பாடசாலைகளிலும் கல்வி இலவசமானதாக இருக்க வேண்டுமென கன்னங்கர குழு சிபார்சு செய்தது. இந்த விதத்துரைகளை முன்வைத்த போது குழுவினர் மக்களுக்கு சமூக நீதி வழங்குதல் வேண்டும் என்ற கொள்கையின் செல்வாக்குக்கு உட்பட்டிருந்தனர் என்பதைக் கவனத்தில் கொள்ள வேண்டும்.

இலவசக் கல்விக்கும் இலங்கையில் ஏற்பட்ட அரசியல் மாற்றங்கள் பற்றி சரியான மதிப்பீடு ஒன்றினை செய்வதற்கு இவ்விரண்டுடனும் தொடர்புபட்ட வேறு பல அம்சங்களையும் நாம் கவனத்திற் கொள்ள வேண்டும். உதாரணமாக, 1931 இல் இலங்கையில் சர்வசன வாக்குரிமை அறிமுகப்படுத்தப்பட்டமை பின்னர் வாக்களிக்கும் வயது 21 இல் இருந்து 18 ஆகக் குறைக்கப்பட்டமை.

சுதந்திரத்தினை அடுத்து முதலாவது தசாப்தத்தில் இலங்கையில் கல்வியில் ஏற்பட்ட மிகவும் பிரத்தியட்சமான அபிவிருத்தி கனிஷ்ட சிரேஷ்ட தர பாடசாலைகளின் எண்ணிக்கையில் ஏற்பட்ட அதிகரிப்பாகும். 1947 இல் 4818 ஆக இருந்த பாடசாலைகளின் எண்ணிக்கை 1960 இல் 6986 ஆக அதிகரித்ததோடு, பாடசாலைகளில் சேரும் பிள்ளைகளின் தொகை இக்காலப்பகுதியில் 65,000 இல் இருந்து 22,500 ஆக அதிகரித்தது. கல்வியைப் பொறுத்து ஏற்பட்ட இன்னொரு முக்கியமான மாற்றம் 1950 களில் சிரேஷ்ட பாடசாலைகளில் போதனா மொழி ஆங்கிலத்திலிருந்து சிங்களம் அல்லது தமிழுக்கு மாற்றப்பட்டமையாகும். கல்வி கற்பதற்கான வாய்ப்புகள் பரவலாக்கப்பட்ட காலத்திலேயே போதனா மொழி மாற்றமும் ஏற்பட்டது. 1960 களில் இதே மாற்றம் பல்கலைக்கழகங்களிலும் ஏற்பட்டது.

1966 இல் நடத்தப்பட்ட ஒரு மதிப்பீட்டின் அடிப்படையில் நாட்டில் வேலையற்றோரின் தொகை 480,000 பேர் என கணிப்பிடப்பட்டது. இவ்வேலையற்றோரில் கல்வியறிவுடையோரே பெரும்பான்மையினராக இருந்தனர். உதாரணமாக மொத்த வேலையற்றோரில் 36.4 வீதத்தினர் ஜீ. சீ. ஈ. சாதாரண தரம் சித்தியடைந்தவர்கள். இதில் சுமார் 10,000 பட்டதாரிகளும் இருந்தனர்.

1956 ஆம் ஆண்டு நடந்த பொதுத் தேர்தலில் உயர் மத்திய வர்க்க முதலாளித்துவத்திற்குச் சார்பான ஆட்சியை நீக்குவதற்கு எவ்வாறு கீழ் மத்திய தர வர்க்கத்தினர் காரணமானார்களோ அதேபோன்று, கல்விகற்ற இளைஞர்கள் அரசியல் மாற்றங்களை ஏற்படுத்தவல்லவர்களாகத் திகழ்ந்தனர். எல்லாவற்றுக்கும் மேலாக 1971 ஆம் ஆண்டு ஏப்ரல் மாதத்தில் தென்னிலங்கையின் கிளர்ச்சிகளுக்கு கல்வி கற்ற வேலையற்ற இளைஞர்களே காரணமாயிருந்தார்கள் என்பது தெளிவாகின்றது.

இலங்கையின் சனத்தொகைப் பெருக்கம், இலவசக் கல்வி, வாக்களிக்கும் வயது 18 ஆகக் குறைக்கப்பட்டமை, போதனா மொழி மாற்றம், பாடசாலைகள் தேசிய மயம் என்பன எல்லாவற்றையும் ஒன்றாக நோக்கும்போதுதான் கல்வி இலங்கையின் அரசியலில் ஏற்படுத்திய மாற்றங்களைத் தெளிவாக அறிந்து கொள்ளலாம்.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

1970 களில் அப்போதைய ஐக்கிய முன்னணி அரசாங்கம் பல்கலைக்கழக அனுமதியில் மொழி வாரியான தரப்படுத்தலை அறிமுகம் செய்வதென எடுத்த முடிவு, இலங்கையின் அரசியலில் பாரதூரமான விளைவுகளை ஏற்படுத்தியது. இலவசக் கல்வி, சுயமொழிகளில் கல்வி, தனியார் பாடசாலைகளைத் தேசிய மயமாக்கல் போன்ற நடவடிக்கைகள், இலங்கையின் சாதாரண மக்களின் பிள்ளைகள் கல்வியறிவு பெறுவதற்கான வாய்ப்புகளை ஏற்படுத்திய போதிலும், பல்கலைக்கழகங்களுக்கான அனுமதியில் குறிப்பாக விஞ்ஞான, மருத்துவ, பொறியியல் பீடங்களுக்கு தமிழ் மாணவர்கள் அவர்களது சனத்தொகை விகிதாசாரத்திற்கு அதிகமாக அனுமதிக்கப்படுகிறார்கள் எனக் குற்றஞ் சாட்டப்பட்டது. மேற்கூறப்பட்ட குற்றச்சாட்டுகளின் பயனாக ஐக்கிய முன்னணி அரசாங்கம் 1973 இல் பல்கலைக்கழக அனுமதியில் ஒரு புதிய தரப்படுத்தல் முறையை அறிமுகம் செய்தது. அதன்படி, பல்கலைக்கழக அனுமதிக்கான தமிழ் மாணவர்களின் அனுமதிக்கான ஆகக் குறைந்த புள்ளிகள் சிங்கள மொழி மூல மாணவர்களின் புள்ளிகளை விட அதிகமானதாக ஆக்கப்பட்டது. 1973 இல் இருந்து பல்கலைக்கழகங்களுக்கான அனுமதித் திட்டத்தில் பல மாற்றங்கள் கொண்டு வரப்பட்டன.

மேற்சொன்ன கொள்கைத் தீர்மானத்தின் விளைவாக பல்கலைக்கழகங்களில் பல துறைகளுக்கான தமிழ் மாணவர்களின் அனுமதி மிகப் பெருமளவுக்கு வீழ்ச்சியடைந்தது. 1969 இல் பல்கலைக்கழகங்களுக்கு அனுமதிக்கப்பட்ட தமிழ் மாணவர்களின் விகிதாசாரம் 40.8 வீதமாக இருந்தது. தரப்படுத்தல் அறிமுகம் செய்யப்பட்டதன் பின்னர் தமிழ் மாணவர் களின் அனுமதி 1974 இல் 16.3 வீதமாக வீழ்ச்சியடைந்தது. 1978 புதிய ஐக்கிய தேசியக் கட்சி அரசாங்கத்தினால் தரப்படுத்தல் முறை வாபஸ் பெறப்பட்டது. இருந்தும் வழங்கப்பட்ட நிவாரணம் மிகக் குறைவானதாகும்.

திரு. புறூஸ் மத்தியூஸ் அவர்கள் குறிப்பிட்டது போல், 1979 ஜனவரியில் மறைமுகமான மிகவும் மெலிதான தரப்படுத்தல் திரும்பவும் அறிமுகம் செய்யப்பட்டது. இது தமிழர்களின் அனுமதியைப் பெறவில்லை. ஏனெனில், இது பெறுமதியினை அடிப்படையாகக் கொண்ட அனுமதியை அடிப்படையாகக் கொண்டிருக்கவில்லை. ஆகவே, அது பாரபட்சமானது என்பதால் பல்கலைக்கழக அனுமதியில் ஐக்கிய முன்னணி அரசாங்கத்தால் மேற்கொள்ளப்பட்ட பாரபட்சமான கொள்கைக்கெதிராக எதிர்ப்புத் தெரிவிப்பதற்காக, தமிழ் மாணவர்கள் 1972 இல் மாணவர் பேரவை என்ற அமைப்பினை உருவாக்கினர். இந்த ஒழுங்கமைப்பு, அரசாங்கத்தின் பல்கலைக்கழக அனுமதிக் கொள்கையை மாற்றச் செய்வதற்காக பல வெற்றிகரமற்ற போராட்டங்களை நடத்தின. ஐக்கிய முன்னணி அரசாங்கம் தமிழ் மாணவர்களின் மனத்தாங்கல்களை நீக்குவதற்குப் பதிலாக அவ் வொழுங்கமைப்பை அடக்குவதற்கு முற்பட்டது. அதன் விளைவாக விரக்தியடைந்த தமிழ் இளைஞர்கள் வன்முறை ரீதியாக எதிர் தாக்கங்களில் இறங்கினர்.

பேராசிரியர் கே. எம். டி. சில்வா அவர்கள், தமிழ் மாணவர்கள் உயர்தர பெறுபேறுகளுக்கு தமிழ் பரீட்சகர்கள் அதிகளவு புள்ளிகளை வழங்கியமையே என்ற குற்றச்சாட்டு முன்வைக்கப்பட்டது எனவும் 1970 இல் பொறியியல் பீடத்துக்கான அனுமதியில் கிட்டத்தட்ட 60 வீதமான தமிழ் மாணவர்கள் அனுமதிக்கப்பட்டார்கள் என்று ஒரு வதந்தி பரவியதே பல்கலைக் கழக அனுமதிக் கொள்கையில் பிரதான மாற்றங்கள் ஏற்படக் காரணமாகியது எனக் குறிப்பிட்டுள்ளார்.[4]

அதேவேளை, பேராசிரியர் சீ. ஆர். டி. சில்வா அவர்கள் 1970 இல் பல்கலைக்கழக அனுமதியில் பொறியியல் பீடத்துக்கு அனுமதிக்கப்பட்டவர்களுள் 60 வீதமானோர் தமிழ் மாணவர்கள் என வதந்திகள் எழுந்தன எனவும் இந்த உயர் விகிதத்துக்கு பக்கச் சார்பானதும், அதிக புள்ளியிடலுமே காரணமாகக் காட்டப்பட்டபோதிலும் இதனை நிரூபிப்பதற்கு எத்தகைய ஆதாரங்களும் இல்லாதபோதிலும் ஐக்கிய முன்னணி அரசாங்கம் சிங்களத்திலும் தமிழிலும் பரீட்சை எழுதியவர்களுக்கு ஆகக் குறைந்த புள்ளிகளில் வேறுபாடு காட்டப்பட்டது என்றும் குறிப்பிட்டுள்ளார்.[5] மேற்சொன்ன கொள்கை மாற்றத்தின் விளைவாக பல்கலைக்கழகத்துக்கு அனுமதி பெறும் மாணவர்களின் எண்ணிக்கை விஞ்ஞான பீடங்களுக்கு வீழ்ச்சியடைந்தது. உதாரணமாக, 1980களின் இறுதிப் பகுதியில் ஜனாதிபதி பிரேமதாசா அவர்களினால் நியமிக்கப்பட்ட, இலங்கையில் இளைஞர் அமைதியின்மைக்கான காரணங்களைக் கண்டறிந்து தமது விதப்புரைகளை முன்வைத்த ஆணைக்குழு, கல்விக்கும் வேலைவாய்ப்புக்கும் இடையேயுள்ள தொடர்பினைப் பற்றி பின்வருமாறு விளக்கியது.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

பரீட்சைத் திணைக்களம் வழங்கியுள்ள புள்ளி விபரங்களை எடுத்தால் கல்விக்கும் வேலை வாய்ப்புக்குமிடையிலான தொடர்பின்மை சிறப்பாகத் தெரியும்.

1987 இல் 484, 797 மாணவர்கள் க.பொ.த. சாதாரண பரீட்சைக்குத் தோற்றினார்கள். அவர்களுள் 98,416 பேர்களே தமது படிப்பைத் தொடர்வதற்கான பெறுபேறுகளைப் பெற்றனர். 16 வயதை அண்மித்த 389,381 மாணவர்கள் முன்னேறுவதற்கான வேறு வழிகளைத் தேடும்படி நிர்ப்பந்திக்கப்பட்டார்கள். அதே வருடத்தில், 112,577 மாணவர்கள் உயர்தர பரீட்சைக்கு தோற்றினார்கள். அவர்களுள் 31,079 பேர்கள் பல்கலைக்கழகத்துக்கு அனுமதி பெறும் தகுதியைப் பெற்றனர். இவர்களுள், 6143 பேர்களுக்கே பல்கலைக்கழக அனுமதி கிடைத்தது. 1987 இல் மட்டும் 106,434 மாணவர்கள் பல்கலைக்கழகங்களுக்கு நுழைய முடியாததால் விரக்தியுற்று அதிருப்தி அடைந்தனர். ஆகவே, 1987 இல் 495,815 மாணவர்கள் கிட்டத்தட்ட ½ கோடி இளைஞர்கள் பூர்த்தியாக்க முடியாத அபிலாசை உடையவர்களாக மாறினர். மேலும் சில புள்ளி விபரங்கள் இதனைத் தெளிவாக்க உதவும்.

எட்டாம், ஒன்பதாம் வகுப்புத் தராதரம் உடையவர்களுள் வேலையற்றோர் விகிதம் 31.5% ஆகும். க.பொ.த. சாதாரண தகுதியுடையவர்களுள் வேலையற்றோர் விகிதம் 37.5% ஆக இருந்தது. க.பொ.த. உயர்தர தகுதியுடையவர்களுள் வேலையற்றோர் விகிதம் 44.1% ஆகும்.

மேற்கூறிய புள்ளி விபரங்களைக் கொண்டு பார்க்கும்போது அப்போதைய கல்விக் கட்டமைப்பு அவசரமாகச் சீர்திருத்தப்பட வேண்டுமென்று தெரிந்தது.

பாடசாலையிலிருந்து வெளியேறுபவர்களுள் பெரும்பான்மையோர் சுயதொழிலில் ஈடுபடுவதற்கான வாய்ப்பற்றவர்களாகவே உள்ளனர். ஏனெனில், அவர்களுக்கு வழங்கப்படும் கல்வி எத்தகைய தொழில்நுட்ப அறிவையும் வழங்குவதில்லை. வழங்கப்படும் கல்வி அவர்களை நாற்காலி வேலை தேடுபவர்களாக ஆக்குவதால் சுயதொழில் செய்வதில் பெருமைப்படும் மனப்பான்மையினை வளர்ப்பதில்லை. பல்கலைக் கழக மாணவர்கள் கூட விரக்தியடைந்துள்ளதாகத் தெரிகின்றது. கல்விக்கும் தொழில்வாய்ப்புக்குமிடையிலான பொருத்தமின்மை, கிடைக்கும் வேலைப்படையினை சரியாகப் பயன்படுத்த முடியாத பொருத்தமான

அட்டவணை 1

பல்கலைக்கழக அனுமதி

கற்கைநெறிகள்	அனுமதிக்கான மொத்தப் புள்ளிகள்	
	தமிழர்	சிங்களவர்கள்
பேராதனை - பொறியியல்	250	227
கட்டுப்பெத்த - பொறியியல்	232	212
மருத்துவமும் பல்மருத்துவமும்	250	229
விவசாயம், மிருகவைத்தியம், உயிரியல் விஞ்ஞானம்	184	175
பௌதிக விஞ்ஞானம்	204	183
கட்டிடக்கலை	194	180

மூலம் : Parliamentary Debates : Hansard (Vol. 83, No.5 , Col 514 to 518) 6-1-1971

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

முதலீட்டின்மை, பொருத்தமான தொழில்நுட்பமின்மை என்பவற்றால் ஏற்படுகின்றது.

இலங்கையில் கல்வியும் அரசியலும் என்பது பற்றிய எந்த ஆய்வும் இலங்கையின் இந்திய வம்சாவளி மக்களது கல்வியில் அரசியலின் தாக்கங்கள் எவ்வாறு உள்ளன என்பதை ஆராயாது நிறைவுபெறாது. உதாரணமாக, பிரித்தானிய ஆட்சியாளரது கொள்கை பின்வருமாறு இருந்தது. "சிறிது அதிகமான கல்வியும் பழக்கமில்லாத வசதிகளும் இந்தப் பிள்ளைகளின் தேவைகளுக்கு மாத்திரமல்ல எதற்கும் உகந்ததல்ல"[6] (1905 வேஸ் ஆணைக் குழுவின் அவதானிப்பு).

அப்போதைய கல்வி அமைச்சர் கன்னங்கரவினால் தலைமை தாங்கப்பட்ட கல்வி சம்பந்தமான விசேட ஆணைக் குழு ஒரு ஜனநாயக நாட்டில் எல்லாக் கட்டங்களிலும் கல்வி இலவசமானதாக இருக்க வேண்டுமென அறிவித்த போதும், தோட்டத் தொழிலாளர்களின் பிள்ளைகளின் கல்வி பற்றி ஒரு சொல் கூடக் கூறவில்லை.[7]

இச்செயலமர்வில் சமர்ப்பிக்கப்பட்ட ஆய்வுக் கட்டுரைகள் தோட்டத் தொழிலாளர்களின் பிள்ளைகளுக்கு கல்வியில் சமமான வாய்ப்புகள் அரசாங்கத்தினால் வழங்கப்படவில்லை என்பதைக் காட்டின.

முடிவுரை

இவ்வாய்வு, இலங்கையில் கல்வி மீது அரசியல் எத்தகைய தாக்கங்களை ஏற்படுத்தியுள்ளன என்பதை கண்டறிவதற்காகவே மேற்கொள்ளப்பட்டது. இவ்வாய்வில் முதலில் கல்வி பற்றியும் அரசியல் பற்றியும் தெளிவான விளக்கங்கள் முன்வைக்கப்பட்டன. பின்னர் எவ்வாறு இலங்கையில் கல்வி மீது நேர்க்கணிய, எதிர்க்கணிய பாதிப்புகளை ஏற்படுத்தின என்பது ஆராயப்பட்டது. குறிப்பாக, 1945 இல் அறிமுகம் செய்யப்பட்ட இலவசக் கல்வியின் பயனாக ஏற்பட்ட அரசியல் மாற்றங்கள் ஆராயப்பட்டன. தொடர்ந்து கல்வி கற்ற இளைஞர்கள் எவ்வாறு இலங்கையில் பொதுத் தேர்தல்கள் முடிவுகளில் செல்வாக்குச் செலுத்தினர் என்பது பரிசீலனை செய்யப்பட்டது. பின்னர் 1973 இல் அரசாங்கம் அறிமுகம் செய்த பல்கலைக்கழக அனுமதிக்கான தரப்படுத்தல் முறை எவ்வாறு அரசியல் தாக்கங்களை ஏற்படுத்தின என்பது பரிசீலனை செய்யப்பட்டது. பின்னர், கல்விக்கும் இளைஞர் அமைதியின்மை குறிப்பாக கல்விக்கும் வேலைவாய்ப்பின்மைக்குமிடையேயுள்ள தொடர்பின்மை பற்றி பரிசீலனை செய்யப்பட்டது. இறுதியாக, இலங்கையின் இந்திய வம்சாவளி மக்களின் கல்வியில் அரசியலின் தாக்கங்கள் பற்றி ஆராயப்பட்டது. மேற்சொன்ன பரிசீலனைகள் அனைத்தும் இலங்கையின் அரசாங்கங்கள் கடந்த காலங்களில் செயற்படுத்திய கல்விக் கொள்கைகள் நடைமுறையில் ஏற்படுத்திய தீமையான விளைவுகளை எடுத்துக் காட்டுகின்றன. சுருக்கமாக - இலங்கையின் அரசியல் தீர்மானங்கள் கல்வி வளர்ச்சியில் தோல்விகளை ஏற்படுத்தியுள்ளன என்பதையே காட்டுகின்றன.

அடிக் குறிப்புகள்

1. சோ. சந்திரசேகரன், **கல்வி வளர்ச்சிச் சிந்தனைகள்**, (மதுரை: கவிதா பதிப்பகம், 1995), ப. 42.
2. மேற்படி, ப. 43.
3. தேசிய கல்வி ஆணைக்குழு, **புதிய கல்விச் சீர்திருத்த வேலைத்திட்டம்** (அரசாங்க அச்சகக் கூட்டுத்தாபனம், 1998:1).
4. K. M. de Silva, **University Admissions and Ethnic Tension in Sri Lanka**, 1977-82.
5. Chandra Richard Silva.
6. Luxman Shanthikumar, **Constraints to Educational Development in the Plantations**, A Paper submitted at the workshop on Education of the Plantation Tamil Community, Organised by ISD, Kandy, 1997: 2.
7. A. Sivarajah, A paper presented at the workshop on Education of the Plantation Tamil Community, (1977).

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

கணினி மூலம் கல்வி : கல்வியில் ஒரு புரட்சி

- வி. கே. கணேசலிங்கம் -

முன்னுரை

கணினி என்பது மனிதனால் இயக்கி, வேண்டிய தரவுகளை உட்புகுத்தி தேவையான பெறுபேறுகளை உடனடியாகவே சரியானவாறு தரக்கூடிய ஒரு இயந்திரமாகும். கணினிகளின் ஆற்றல், திறன், வளர்ச்சி என்பன இன்று உலகெங்கும் வியாபித்துள்ளன. இதற்கெல்லாம் அடிப்படையாக இருப்பது கணினிப் பொறிசார்ந்த வன்பொருட்களும் மென் பொருட்களுமேயாகும். கல்வி, பொருளாதாரம், விவசாயம், மருத்துவம், தொழில்நுட்பம், போக்குவரத்து, வங்கி, தொழிற்சாலைகள் ஆகியவற்றிலும், மேலும் பல தொழில் முறைகளிலும் கணினி புகாத இடமேயில்லை. கணினி மூலமாக தொலைத் தொடர்புகளுக்கும், செய்திகளை உடனடியாக வெளிநாட்டுக்கோ உள்நாட்டுக்கோ அனுப்புவதற்கும், தகவல் தொழில்நுட்பம் (Information Technology) E-mail, இணையத்தளம் Internet ஆகியன செயற்படவும், வசதியாக இருக்கிறது. சுருங்கக்கூறின், இன்று உலகத்தை ஆக்கிரமித்து பல்வேறு நன்மைகளை ஆக்கித்தரக்கூடிய ஒரு முக்கிய சாதனமாகக் கணினி இயங்கி வருவது கண்கூடு.

கணினி மூலம் கல்வி மிகவும் முன்னேற்றம் கண்டுள்ளது வெளிப்படை. கணினி மூலமாகக் கல்வி புகட்டப்படுவது மிகவும் இலகுவாகவும், விளங்கக் கூடியதாகவும், மாணவர்க்கு ஆர்வத்தை உண்டு பண்ணத் தகுந்ததாகவும், அதிசயப்படக் கூடிய அளவு ஆர்வத்தை உண்டுபண்ணக் கூடியதாகவும், இன்று கல்வியில் கணினி உபயோகிப்பதன் மூலமாக கல்வியில் ஒரு புரட்சியை உண்டுபண்ணி கல்வியை வளர்க்க ஏதுவாகின்றது.

ஆரம்பக் கல்விக்கு கணினி ஒரு அத்திவாரம்

மண்ணிலும் கற்பலகையிலும், கரும்பலகையிலும் அ, ஆ; a, b; 1, 2 போன்றவற்றை எழுதப்படித்த காலம் போய், இன்று இவற்றை கணினி மூலம் எழுதப்படுதலினால், சிறுவர்கள் மிக விருப்பத்துடன் கற்க ஏதுவாகின்றது. சிறுசிறு கணக்குகளை கணினி மூலம் பூர்த்திசெய்வதில் அவர்கள் அதிக ஆர்வம் காட்டுகிறார்கள். மேலும், விளையாட்டு, சூழல்காட்சிகள், படங்கள், போட்டிகள், சாகசங்கள், ஆகியவற்றைக் கணினி மூலம் தாமாகவே இயக்குகின்றபோது, சிறுவர்கள் கல்வியில் காட்டும் ஆர்வம் பன்மடங்கு அதிகரிக்கின்றது. மொழி தெரியாதவர்களுக்கு மொழியைக் கற்பதற்கும், அதனை மனதில் பதித்து வைப்பதற்கும், அவற்றை மனனம் பண்ணுவதற்கும் கணினி உபயோகப்படுத்தப்படுகின்றன. சிறுவர்களுக்கு விருப்பமான முறையில் பாடங்களை வடிவமைப்பதன் மூலம் அவர்கள் இலகுவாகப் புரிந்துகொள்ளும் விதமாக அவற்றை தொழிற்பட வைப்பதன் மூலமும் மாணவர்களுக்கு பாடங்களைத் திடமாக மனதில் பதியவைத்து கல்வியை போதிக்க வசதி உண்டு. இதேபோன்று, சிறுவர்களின் அறிவை வளர்ப்பதற்கும், விளையாட்டு விடயங்களில் பங்கு பற்றுவதற்கும் உபயோகப்படுத்தலாம்.

இடைநிலைக் கல்விக்கு கணினி ஒரு ஆதாரம்

இடைநிலைக் கல்வி இன்று கணினியை மையமாகக் கொண்டே வளமாக்கப்படுகிறது.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

கல்விக்கு கணினி மிக முக்கியமாகக் கணிக்கப்படுகிறது. கணினிகள் இப்போது கல்லூரிகள் யாவற்றிலும் புகுத்தப்பட்டுள்ளன. எல்லாக் கல்வியையும் கணினி மூலமாகக் கற்றல் தற்போது அவசியமாகக் கொள்ளப்படுகிறது. கணினியைப் பயன்படுத்திக் கற்கும் நடைமுறை இலகுவாக்கப்படுகிறது. கலை, வர்த்தகம், விஞ்ஞானம், கணிதம், தமிழ், ஆங்கிலம் ஆகிய துறைகள் கணினி மூலமாகப் பயிற்சியளிக்கும் போது, கல்வி கற்றல் பூரணப்படுத்தப்படுகிறது. இது வேறெந்தக் கல்வித் துறைக்கும் பொருத்தமானதாகும். எனவே, கணினி இன்றி கல்வி புகட்ட முடியாது என்ற நிலை இன்று ஏற்பட்டுள்ளது. கணினியில் கை வைத்தால் காலம் போவது தெரிவதில்லை. பசியினைப் பொருட்படுத்தாது கணினி மூலம் தரப்பட்ட பயிற்சிகளைப் பூரணப்படுத்துவது, இப்போது மாணவர்களின் தனித் தன்மையாக இருக்கிறது. எனவே, மாணவர்கள் யாவரும் கணினி மூலம் கல்வி கற்பதை முக்கியமாகக் கருதுகிறார்கள். கணினி மூலம் அல்லாத கல்வி பூரணத்துவம் அல்லாத கல்வியெனக் கணிக்கப்படுகிறது. ஆனால் இத்தனை மாணவர்களுக்கும் கணினிகள் தரப்படுகின்றனவா என்பது கேள்விக்குறியாகும். செல்வந்த மாணவர்கள் சிலரே தமது பாவனைக்கெனச் சொந்தமாகக் கணினி வைத்திருக்கக்கூடும். உலகளாவிய ரீதியில் மாணவர்கள் கணினி மூலம் கல்வி பயிலுவது கட்டாயமாகவுள்ளது. இது எதிர்காலத்தில் தவிர்க்க முடியாததாகும்.

பல்கலைக்கழகக் கல்வியில் கணினி

பல்கலைக்கழகத்தில் உள்ள ஒவ்வொரு கல்வித் துறையிலும் கணினி பாவிக்கப்படுகிறது. கணிதத் துறையில், பொறியியல் துறையில், புள்ளிவிபரத்துறையில் கணினிப் பாவிப்பு அதிகரித்துள்ளதைக் காணலாம். கணினிப் பயிற்சி இன்றி மாணவர் தகுந்த வேலை வாய்ப்பு கிடைப்பது அரிது என்ற நிலை இன்றுள்ளது. எனவே, பல்கலைக்கழக மாணவர்கள் கணினியைப் படிப்பதற்கு போட்டி போட்டுக்கொண்டு முன் வருகிறார்கள். இதனால் கணினி விசேட பயிற்சிக்கெனச் சேர்பவர்களுக்கு ஒரு பரீட்சை வைத்தே சேர்க்க வேண்டியநிலை பல்கலைக்கழகத்துக்கு உண்டு.

கணினி அறிவில்லாது மாணவர்களுக்கு எதிர்காலம் இல்லை என்ற அளவுக்கு கணினி அறிவு இன்றும், என்றும் அவசியமாகிறது. கணினியைப் பாவிப்பதன் மூலம் நேரம் மிச்சமாகிறது. கணினி தரும் தரவுகள் உண்மையானவை. அதிலிருந்து பெறப்படும் படங்கள், வரைபடங்கள், வடிவங்கள் துல்லியமானவை. ஆய்வுகள் அல்லது ஒப்படைகள் கையெழுத்துப் பிரதியாக அல்லாது, கணினியில் தட்டச்சுச் செய்து எழுத்துகள், வடிவமைப்பு, வரைபடங்கள், புகைப்படங்கள் ஆகியவற்றை மிக அழகாகப் பெறப்படும்போது, அவை உச்சக்கட்ட மகிமை பெறுகிறதோடல்லாது, அவை மேலதிக புள்ளிகள் பெற வாய்ப்பிருக்கிறது. வேலைவாய்ப்புத் தேடி நேர்முகப் பரீட்சைக்குத் தோன்றும் போது, அவற்றை நேர்முகப் பரீட்சையாளருக்குக் காட்டும் போது, அம்மாணவன் தேர்ந்தெடுக்கப்படும் சாத்தியம் கூடுகின்றது. மேலும், பல்கலைக்கழகங்களில் ஒவ்வொரு மாணவனுக்கும் தனித்தனி E-mail உண்டு. இதனால் மாணவர்கள் தங்களை ஒத்த வயதுடைய ஒரே வகுப்பில் கல்வி பயிலும் மாணவர்களுடன் உலகளாவிய ரீதியில் தொடர்பு கொண்டு தமது கல்வி நடவடிக்கைகளையும் அவர்களது கல்வி நடைமுறைகளையும் பரிமாற்றிக் கொள்ளக்கூடியதாக இருக்கிறது. Internet வசதி இருப்பதால் அவர்கள் விரும்பிய கல்வி விடயங்களை down load பண்ணி கற்றுமுன்னேற வாய்ப்புண்டு.

பல்வேறு துறைசார் கல்விகளில் கணினிப் பிரயோகம்

கலை, கலாசாரம், சங்கீதம், நூலகம் போன்ற துறைகளிலும், மேலும், பல இன்னோரன்ன துறைகளிலும், குறிப்பாகக் கல்வித் துறையிலும் கணினித் தொழில் நுட்பம் பலவகையில் உள்ளடக்கப்பட்டுள்ளது. குறிப்பாக பொறியியல், பௌதீகம், இரசாயனம் போன்ற துறைகளில் கணினிப் பிரயோகம் மேலோங்கியுள்ளது. ஒரு கட்டடத்தின் தன்மையை, ஒரு இயந்திரத்தின் தன்மையை, உள் வெளி அளவீடுகள், இயந்திரத்தின் கட்டமைப்புகள், அது செயல்படும் முறை, திருத்துவதற்கான வழிவகை ஆகியவற்றை ஒரு கணினி மூலம் அறிந்து ஆவன செய்யமுடியும். இதேபோன்று, இரசாயன பதார்த்தங்கள் உருவாகும் முறை, பதார்த்தங்களின் தாக்கம், அசுத்தத்தைத் தரும் விதம், பூகம்பத்தின் தார்ப்பரியம், வைத்திய முறையில் அதன் பங்கு ஆகியவற்றை விபரமாகக் கண்டறியும் தன்மை, ஆகியவற்றைத் துல்லியமாகக் கண்டறிய முடியும். உயிரியலில் இன்று சந்ததியாகச் செலுத்தப்படும் DNA யின் கட்டமைப்பு, நோய்களின்

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

அறிகுறிகள், நோய்களை தீர்த்து வைக்கும் வழிமுறைகள், பரம்பரை அலகு, உயிரியல் பொறி முறை மூலமாகப் பெறப்படும் பதார்த்தங்கள் ஆகியவை தொடர்பாக கணினி மிகப் பாரிய அளவில் பங்குகொள்கிறது.

நூலகம் தொடர்பான எல்லாத் தரவு-களையும், குறிப்பாக அங்குள்ள நூல்கள், பெயர்ப் பட்டியல், தலையங்கங்கள், இருக்கும் இடம், நூலகத்தின் பௌதீக வளங்கள், ஆளணி, வசதிகள் போன்றவற்றை உடனடியாகத் தரவல்லதாக கணினி இயங்குகின்றது. சாதாரண-மாக எழுத்து மூலமாகவுள்ள (Catalogue) ஆவணங்களை தேடிக் கண்டு பிடிப்பதிலும் பார்க்க உடனடியாக இலக்கமுறை (digital) மூலமாக அறிவது எவ்வளவோ சுலபமாக இருக்கும்.

விஞ்ஞானத்திலும் விவசாயத்திலும் பல பரிசோதனைகள் மூலமாக பெறப்பட்ட தரவுகளைப் புள்ளி விவரமுறையில் தாபிப்பதற்காக பலவாறாக கணக்கிடுவது அவசியமாகின்றது. இன்று அவை யாவும் கணினி மயமாக்கப்பட்டு, வேண்டிய தரவுகளை வேண்டியவாறு பெற்றுக்கொள்ளலாம்.

ஆசிரியர்களுக்கு கணினியின் அவசியம்

ஆசிரியர் கல்விப் போதனைக்குச் செல்லும் போது பாடங்களையோ, அல்லது விரிவுரை-களுக்குச் செல்லும்போது விரிவுரைகளையோ தயாரிப்பதற்காக பல நூல்களையும் வெளியீடு-களையும் படித்துப் பார்த்து தேவையானவற்றை ஒன்று திரட்டி விரிவுரை நடாத்துவதுதான் முறை. ஆனால், இன்று இணையத்தளம் என்பது உண்டு. விரிவுரைகளுக்குத் தேவையான விடயங்கள் பற்றிய தரவுகளை தாராளமாகப் பெறுவதற்கு இணையத் தளம் மூலமாக செயல்படுத்தலாம். அதனை ஆதாரமாக வைத்து விரிவான விரிவுரையினை நடாத்தலாம். அவசியம் ஏற்படும்போது அதனை அச்சுப்பதிவுபெற்று, அதனை ஆதாரமாக வைத்துக் கொண்டு ஒரு சிறந்த விரிவுரையினைத் தயாரிக்க முடியும்.

கரும்பலகையில் எழுதி விளங்கப்படுத்தும் காலம் மலையேறி விட்டது. தேவையான விளக்கங்களையோ விளக்கப்படங்களையோ அச்சுப்பிரதிகள் மூலமாக மாணவர்களுக்குக் கொடுத்துதவலாம். இதற்கு மேலாக ஒரு வெள்ளைத் திரையில் அதன் பிரதியை Over Head Projector மூலமாகவோ அல்லது Multimedia Projector மூலமாகவோ மாணவர்களுக்கு விளக்கப்-படுத்திக் கொள்ளலாம். இது மாணவர்க்கு விருப்பமாக இருப்பதுடன், படங்களையும் ஏனைய தரவுகளையும் விபரமாக விளக்குவதன் மூலம் மாணவர்கள் படங்களையும் ஏனைய தரவுகளையும் தாமாகவே விளங்கிக் குறிப்புகளை எடுக்க முடியும். கணினிமூலம் பலவித கணக்குகளையும், விபரங்-களையும் மாணவர்க்கு விளக்கலாம். எனவே, கணினிமூலம் ஆசிரியர் மாணவர்களுக்கு கல்வி போதிக்கும் முறை மிகச் சுலபாகவும் ஆனந்த-மாகவும் இருக்கிறது. ஆசிரியர் பழைய முறைகளைக் கைவிட்டு புதிய முறைகளைக் கைக்கொண்டு தமது கடமைகளைச் சிறப்பாகச் செய்யின் அவை சுலபமாகவும் பயன்தரக் கூடியதாகவும் இருக்கும்.

மாணவர்களுக்கான கணினிகள்

கணினி ஒவ்வொரு நிறுவனத்திலும், காரியாலயத்திலும், கல்வி நிலையத்திலும், வீட்டிலும் இருக்க வேண்டிய அவசியமான இயந்திர-மாகும். குறிப்பாக கல்லூரிகளில் மாணவர்களுக்கு கணினி அவசியமாகின்றது. மாணவர்கள் தாமாகவே கணினியைக் கையாண்டு தமது கல்விக்கு அவசியமான வகையில் கைக்கொள்வது எதிர்காலத்தில் முக்கியமானதாகும். எனவே, ஒவ்வொரு மாணவர்க்கும் தனக்கான ஒரு கணினி இருக்கவேண்டும். இரகசியத் தன்மையையும் அவர்கள் கைக்கொள்ள முடியும். கணினியின் விலை குறைந்தளவில் இருக்கும்போது, அவசியம் ஏற்படும் போது, ஒவ்வொருவருக்கும் ஒரு கணினி இருப்பது ஆச்சரியமானதல்ல. முன்னேறிய நாட்டுப் பல்கலைக்கழகத்தில் ஒவ்வொரு மாணவனுக்கும் Intenet, E-mail என்பன தரப்பட்டுள்ளன. அவர்கள் தாமாகவே அவற்றைப் பாவித்து தமது கல்வியை வளப்படுத்திக் கொள்ளுகிறார்கள். கணினி இன்றி ஒருவன் சிறந்த கல்வியைப் பெறமுடியாது.

கணினியும் தொழில்நுட்பமும்

கணினி, தொழில்நுட்பத்துக்கு அவசிய-மாகிறது. எத்துறையாயினும் கணினி இல்லாது பூரணத்துவம் அடைய முடியாது. கணினி இன்றித் தொழில்நுட்பம் முன்னேற முடியாது. தொழிற்சாலைகள், ஆராய்ச்சி நிலையங்கள்,

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

போக்குவரத்து முறைகள், தொழில்நுட்ப நிலையங்கள், தொலைத்தொடர்பு சாதனங்கள், வர்த்தக நிலையங்கள், முகாமைத்துவம், வங்கிகள் ஆகிய இன்னோரன்ன நிலையங்கள் கணினி இல்லாது தொழில்படமுடியாது. கணினி மூலம் தொலைத்தொடர்பு சாதனங்கள், தொழில்நுட்ப வசதிகள் என்பன நடைமுறைப்படுத்துவதினால் அந்நிறுவனங்கள் மிகச் சிறப்பாக தொழிற்படுகின்றன. மேலும், இதன் காரணமாக, உடனுக்குடன் நேரம் தவறாது தமது கடமைகளைச் சிறப்பாகச் செய்துமுடிக்க உதவியாகவிருக்கிறது. தொலைத்தொடர்பு இப்போது உலகை முழுமையாக ஆக்கிரமித்துள்ளது. இதனை வானொலி, தொலைக்காட்சி, ஆகியவற்றை உதாரணம் கொண்டு விளங்கிக் கொள்ளலாம். உள்நாட்டில் நடக்கும் புதினங்கள் உடனடியாக வெளிநாட்டில் தெரியப்படுத்துவது இதற்கு உதாரணமாக இருக்கிறது. இதேபோன்று வெளிநாட்டுப் புதினங்கள் யாவும் பல்வேறு நாடுகளுக்கு உடனடியாக போய்ச்சேருகிறது. இவையாவும் கணினி மூலமாகவே நடைமுறைப்படுத்தப்படுகிறது. குறிப்பாக, E - Commerce, E - Bank என்பன தகுதிவாய்ந்த கணினி மூலமாக Information Technology அடிப்படையில் இயங்குகிறது.

தொலைக் கல்வியில் கணினியின் பங்கு

இணையத் தளத்தின் வாயிலாக கணினியைப் பாவித்து தொலைவில் இருந்து கல்வி புகட்டும் முறைதான் தொலைக்கல்வி முறை எனப்படும். கல்விக் கூடம்போகாது, பல்கலைக் கழகத்தினுள் கால் வைக்காது, ஆனால், கல்வியில் நாட்டம் உள்ள மாணவர்களுக்கு இது ஒரு வரப்பிரசாதமாகும். மரபுவழி கல்வி போதிக்கும் முறையினைவிட்டு புதிய பரிணாமத்துக்கு உட்படுத்தித் தொலைக்கல்வி முறை நடைமுறைப்படுத்தப்படுகிறது. யாவர்க்கும் கல்வி என்ற எண்ணக் கருவை மையமாகக் கொண்டு, ஆக்கபூர்வமாக ஒரு புதிய கல்விப் பாரம்பரியத்தினை மேற்கொண்டு, அதன் மூலம் கல்வி பயிலும் முறை இன்று அபிவிருத்தியடைந்த, அபிவிருத்தி அடைந்துவரும் நாடுகளிலும் கணினி மூலம் கல்விகற்பது, கல்வியலில் ஒரு புரட்சியாகும். கல்விக்கான அத்தனை விடயங்களையும் மிகவும் தராதரத்துடன் பூர்த்தி செய்யப்பட்ட கல்வி விடயங்களை, மாணவர் விளங்கும் விதத்தில் இணையத்தளம் அமைக்கப்பட்டுள்ளது. இணையத்தளம் மூலமாக, விரும்பியோர்களுக்கு விரிவான கட்டுரைகள் தரப்படுகிறது. அக்கட்டுரைகளில் அண்மையில் கண்டுபிடிக்கப்பட்ட புதிய விடயங்கள் உள்ளடக்கப்படுகின்றன. பிரபலமானவர்கள் அல்லது பிரபல பல்கலைக்கழகப் பேராசிரியர்கள் அப்பாட நெறிகளை எழுதுகிறார்கள். எனவே, கல்வி புகட்டுவதில் இணையத்தளம் முக்கிய பங்கு வகிக்கிறது.

தொலைக்காட்சி மூலமாக, ஒரு ஆசிரியர் தனது பாடங்களை விளக்குவதை அகன்ற திரையிலே கண்டுகொள்ளலாம். இதனைத் தனி அறையிலிருந்தோ, அல்லது பலர் சேர்ந்து ஒரு மண்டபத்திலோ இருந்து பார்த்துக் கற்றுக் கொள்ளலாம். இதன் மூலம், இன்றுள்ள நிலையில் பயிற்றப்பட்ட அல்லது போதிய புலமையில்லா ஆசிரியர்கள் இல்லையே என்ற குறையினைப் போக்கிக்கொள்ளலாம். ஒரு ஆசிரியர் கல்வி போதிக்கும்போது உலகத்தில் உள்ள கல்வியில் ஆர்வமுள்ளோர் கண்டு, கேட்டு பயன்பெற முடிகிறது. மேலும், ஒரு குறிப்பிட்ட நேரம் மாத்திரம் ஒலிபரப்பாகும் இவ் விரிவுரைகளை பதிவுசெய்து வேறு வசதியான ஒரு நேரம் பார்த்து விளங்கிக் கொள்ளலாம். மேலும் நேரம் கிடைக்கும் போது மறுபடியும் பார்த்துக் கேட்டு சந்தேகமில்லாது விளங்கிக்கொள்ள முடியும். இதனைச் சரியான முறையில் நடைமுறைப்படுத்துவதற்கு தொழில்நுட்பவியலாளர்கள் அவசியமாகவுள்ளனர். பிழைகள் ஏற்படின் அவற்றை நிவர்த்தி செய்ய வேண்டியது அவசியமாகவுள்ளது. கல்வியானது உலகில் முக்கியமாகக் கருதப்படும் இக்கால கட்டத்தில், ஆசிரியர் இல்லாது கற்று முன்னேறுவதற்கு தொலைக்கல்வி பேருதவியாகவுள்ளது. மக்கள் இவற்றைச் சரிவர பாவிப்பதினால் கல்வி விருத்தியாகும்; யாவரும் கல்வியாளராக உயர்வதற்கு வசதியிருக்கிறது.

நிறைவுரை

கணினி, கல்வியில் ஒரு முக்கிய பங்காற்றி கல்வியியலில் ஒரு புரட்சியை உண்டாக்கியுள்ளது. கணினி மூலம் கல்வி கற்றல், வர்த்தகம் முகாமைத்துவம், இலத்திரனியல் நூல்கள், தொலைக் கல்வி, டிஜிரல் (Digital), நூலகம், இணையத்தளம், E-mail என்று யாவருக்கும் பயன்படும் வகையில் கணினிப் பயன்பாடு

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

பலவகையில் வளர்ந்து வருகிறது. கணினி வடிவமைப்பு, மென்பொருள், கணினி இணைப்புக்கள், தொடர்புகள், தகவல் சேமிப்பு, தீர்வுக்கான புதுப்பாதை வகுத்தல் போன்ற கல்வி எமது கல்வியியலை முன்னேற்ற முடியும். இன்று கணினியும் கல்வியும் பின்னிப் பிணைந்துள்ளது.

கணினி மூலம் மாணவர்க்கு கல்வி புகட்டுவது மிக இலகுவானதாகும். மாணவர்க்கு கணினி மூலம் கல்வியூட்டுவது அவர்கள் மனதில் விரைவாக கிரகிக்கப்படுவது வெளிப்படையாகத் தெரிகிறது. கணினி ஆரம்பக் கல்விக்கு அத்திவாரமாகிறது. நடுநிலைக் கல்விக்கு ஆதாரமாகிறது. பல்கலைக் கழகக் கல்விக்குக் காத்திரமாகிறது. மேலும், விஞ்ஞானம், கலை, வர்த்தகம், மருத்துவம், பொறியியல், வங்கி, ஆகிய பல துறையில் கணினி அதிகமாகப் பாவிக்கப்படுகிறது. ஆசிரியர்களுக்கும் போதனாசிரியர்களுக்கும் கணினி ஒரு அற்புத ஆயுதமாகவிருக்கிறது. மாணவர்கள் தம் கல்வியிலும் வேறு பலதுறைக் கல்வியிலும் முன்னேறுவதற்கு கணினி ஒரு முக்கிய உறுதுணையாகவுள்ளது வெளிப்படை. கணினி மூலமாக தொழில்நுட்பமும் விஞ்ஞானமும் இணைந்து இவ்வுலக நடைமுறைகளையே முன்னேற்ற முயல்கின்றன. இதன் தாற்பரியத்தை இன்று நாம் கண்ணாரக் கண்டு கொண்டுள்ளோம். மேலும், பல அதிசயங்கள் எதிர்காலத்தில் நடைபெறவுள்ளது. புதிய வழிகளும், மாற்றங்களும், முன்னேற்றங்களும் கணினி மூலம் கண்டுகொள்ள முடியும். கல்வியிலும், கல்வியியலிலும் கல்விப்பாரம்பரியத்திலும் கணினி ஒரு புரட்சியினை உண்டுபண்ணி வருவதென்பதும், எதிர்காலத்தில் கணினி மூலமாக உச்சக்கட்ட நன்மைகளை எதிர்பார்க்க முடியுமென்பதும் உண்மையே.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

அண்மைக்கால யாழ்ப்பாண மாவட்ட மக்களின் இடப்பெயர்வும் அதன் விளைவுகளும்

- கா. குகபாலன் -

2001ஆம் ஆண்டின் இலங்கையின் மொத்தக் குடித்தொகை 18,732,000 (18.7மி.) ஆகும். 1981ஆம் ஆண்டிலிருந்து சராசரி வருடாந்த வளர்ச்சி 1.2 சத வீதமாகும். யாழ்ப்பாண மாவட்டம் 1981ஆம் ஆண்டுக் குடித்தொகைக் கணிப்பீட்டின் பிரகாரம் 739788 ஆக அல்லது நாட்டின் மொத்தக் குடித்தொகையில் 5.0 சதவீதத்தைக் கொண்டிருந்தது. 2001ஆம் ஆண்டு யாழ்ப்பாணம் அரச செயலகத்தின் மதிப்பீட்டின் பிரகாரம் 541,383 மக்கள் அல்லது நாட்டின் குடித்தொகையில் 2.9 சத வீதமாகக் குறைவடைந்து காணப்பட்டுள்ளது. அதாவது 1981இல் வாழ்ந்து வந்த மக்களோடு ஒப்பிடுமிடத்து 198,405 மக்களும் அவர்கள் தம் இயற்கை அதிகரிப்பும் இம் மாவட்டத்திலிருந்து இடப் பெயர்வின் மூலமாகவோ அன்றி இறப்பின் வாயிலாகவோ குறைவடைந்துள்ளமையைக் காண முடிகின்றது.

யாழ்ப்பாண மாவட்டமானது தலைநகரிலிருந்து தொலைவில் அமைந்திருப்பதுடன் பொருளாதார, சமூக, பண்பாட்டுரீதியில் ஒற்றுமைப் பண்புகளுடன் வேற்றுமை கொண்டதாக காணப்படுகின்றது. 1981ஆம் ஆண்டுக் கணிப்பீட்டின் பிரகாரம் 98.0 சத வீதமான மக்கள் தமிழர்களாகவும், 1.7 சத வீமானவர்கள் முஸ்லீம்களாகவுமிருந்துள்ளனர். இலங்கையில் வாழ்ந்து வரும் தமிழர்களின் பண்பாட்டு விழுமியங்களை ஒருங்கே பெற்றுள்ள இம் மாவட்டம் சமூக பண்பாட்டு ரீதியிலும் விருத்தி பெற்ற மாவட்டமாக நீண்ட காலமாக திகழ்ந்து வருகின்றது. பாரம்பரிய பொருளாதார அமைப்பானது விவசாயத்துடன் இணைந்து இருக்கின்றதே-யாயினும் கல்வியுடன் கூடிய வளர்ச்சியினைப் பொறுத்தவரை நாட்டிலுள்ள ஏனைய மாவட்டங்களுக்கு முன் உதாரணமாகத் திகழ்கின்றமை குறிப்பிடத்தக்கது. கல்விப் பாரம்பரியத்தைக் கட்டிக்காத்து வந்த யாழ்ப்பாண மக்களிடையே ஆங்கிலேய ஆட்சியும் அவர்கள் தம் பொருளாதார முறைமைகளின் காரணமாக இம் மாவட்ட மக்கள் ஆங்கிலக் கல்வியுடன் நாட்டின் ஏனைய பிரதேசங்களுக்கும் ஆங்கிலேயரின் காலனித்துவ நாடுகளுக்கும் அரச மற்றும் தனியார்துறை ஊழியர்களாகவும் சென்றடைந்த வரலாறு உண்டு. குறிப்பாக 1875ஐத் தொடர்ந்து மலேயா, சிங்கப்பூர் மற்றும் பர்மாவுக்கு தொழிற்றேட்டத்தின் பொருட்டும் இந்தியா, இங்கிலாந்து போன்ற நாடுகளுக்கு கல்வித் தேட்டத்தின் பொருட்டும் சென்றடைந்தமை பற்றி காலத்துக்குக் காலம் குடிசனக் கணிப்புத் திணைக்களத் தலைவர்களினால் எடுத்துரைக்கப்பட்டுள்ளது.

19ஆம் நூற்றாண்டினையடுத்து இலங்கைத் தமிழரின் வாழ்வியலுக்கான உந்துசக்தியாக இம்மாவட்டத்தைச் சார்ந்த அரசியல் மற்றும் சமய, சமூகத்தைச் சேர்ந்த பலர் இருந்துள்ளனர். அன்னிய ஏகாதிபத்தியத்தை புகுத்தி வருவதற்கு எதிராக அரசியல் தலைவர்கள், கல்விமான்கள் போராடி வந்துள்ளனர். எனினும் கல்வியைப் பொறுத்தவரை இம் மாவட்டம் சிறந்த ஒரு கல்விப் பாரம்பரியத்தை முன்னெடுத்துச் சென்றுள்ளதையே காண முடிகின்றது. பிரித்தானியர் வருகையினைத்

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

அட்டவணை 1

யாழ்ப்பாண மாவட்டத்தின் உள்வெளி இடப் பெயர்வு 1881 - 1981 (பிறந்த இடமுறை)

ஆண்டு	தேறிய இடப்பெயர்வு
1881/ 1891	- 10,281
1891/ 1901	- 6,257
1901/ 1911	- 7,937
1911/ 1921	- 11,723
1921/ 1931	- 8,318
1931/ 1946	+ 12,105
1946/ 1953	- 14,237
1953/ 1963	- 6,479
1963/ 1971	- 10,231
1971/ 1981	- 25,302

Source: Census of Ceylon-1881-1971
Census of Popualion and Housing 1981.

தொடர்ந்து பெருந்தோட்டப் பொருளாதாரத்தை முன்னெடுத்துச் செல்வதற்கு இந்தியத் தமிழருக்கும் ஆங்கிலேயருக்குமிடையில் மொழியூடான இணைப்புப் பாலமாக இருப்பதற்கு ஆங்கில மொழியறிவுடைய யாழ்ப்பாணத் தமிழரின் தேவை பிரித்தானிய முதலீட்டாளருக்கிருந்தது. அது மட்டுமல்லாது பிரித்தாளும் தந்திரத்தை மேற் கொண்டு அரச தொழில்களில் தமிழருக்கு அதிக தொழில் வாய்ப்பினையும் வழங்கினர். எனவே 1881ஆம் ஆண்டுக் குடிக்கணிப்பிலிருந்து 1931/ 1946ஆம் ஆண்டுகளிடைப்பட்ட காலப்பகுதி தவிர்ந்த சகல காலப்பகுதிகளிலும் தொடர்ச்சியாக யாழ்ப்பாண மாவட்டம் உள்வரவிலும் பார்க்க வெளியிடப்பெயர்வே அதிகமாக விருந்துள்ளமையை காணமுடிகின்றது (அட்டவணை 1).

19ஆம் நூற்றாண்டின் பின்னரைப் பகுதிகளிலும் 20ஆம் நூற்றாண்டின் முதற்கூற்றிலும் மலாயா, சிங்கப்பூர், பர்மாவுக்கான மக்கள் இடப் பெயர்வு, மற்றும் தென்னிலங்கைக்கான இடப்பெயர்வின் விளைவாக இம் மாவட்டத்தில் எண்ணிக்கை அடிப்படையில் மக்கள் குறைவடைந்து சென்றுள்ளதே யெனினும் குடித்தொகைப் பண்புகளைப் பொறுத்த வரையிலோ அன்றில் சமூக, பொருளாதார பண்புகளைப் பொறுத்தவரையிலோ பெருமளவிற்கு மாற்றத்தை ஏற்படுத்தியிருக்க வில்லை. மக்களிடையே கல்வி வளர்ச்சியானது கல்விப் பாரம்பரியத்தை வளர்த்தெடுக்க உதவியது என்பதில் சந்தேகமில்லை. அத்துடன் தென்னிலங்கையிலும் மலாயா, சிங்கப்பூரிலும் பெற்றுக் கொண்ட பொருளாதாரத் தேட்டங்கள் அவரவர்களின் சமூக, பண்பாட்டு விழுமியங்களில் மாற்றத்தை ஏற்படுத்தியிருந்தது. குறிப்பாக ஆங்கிலக் கல்வி கற்றவர்கள் மற்றும் மலாயா, சிங்கப்பூர் சென்று திரும்பியவர்களிடையே பொருளாதார, சமூக, பண்பாட்டுரீதியில் மறுமலர்ச்சி காணப்பட்டிருந்தமை குறிப்பிடத்தக்கது. குறிப்பாக இவர்கள் தங்கள் பிள்ளைகளுக்கு ஆங்கிலக் கல்வியினை போதித்தமை மட்டுமல்லாது ஏனைய சமூகத்தவர்களிலிருந்து சற்றே விலகி தங்களை உயர்குழுக்களாக கருதிக் கொண்டனர். இந்நிலை அண்மைக்காலம் வரை தொடர்ந்தது.

இலங்கை சுதந்திரத்தை பெற்றுக் கொண்ட பின்னர் யாழ்ப்பாண மாவட்டம் உட்பட இலங்கைத் தமிழர் வாழும் பிரதேசங்களிலிருந்து காலத்துக்குக் காலம் தூண்டப்பட்ட மற்றும் சுயசிந்தனையுடனான உள்வெளி இடப்பெயர்வுகள் ஏற்பட்டுள்ளதுடன் சமூக, பொருளாதார பண்பாட்டுரீதியில் ஆரம்ப, மற்றும் சேரிடங்களில் மாற்றங்களை ஏற்படுத்தி வருவதைக் காணமுடிந்தது. 1958ஆம் ஆண்டு இலங்கை தமிழருக்கெதிரான இன வன்செயலின்

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

விளைவாக தென்னிலங்கை வாழ் இலங்கைத் தமிழர் தமது பாரம்பரியப் பிரதேசங்களான வடக்கு, கிழக்கு மாவட்டங்களுக்கு இடப்பெயர்வினை மேற்கொள்ள வேண்டிய துர்ப்பாக்கிய நிலை உருவானது. ஆனால் சில மாதங்களில் அவர்களில் பெரும்பாலானோர் மீள் இடப்பெயர்வினை மேற்கொண்டு விட்டனர்.

சிங்கள மொழி அரசகரும மொழியாக்கப்பட்டமை, வேலை வாய்ப்பில் தமிழர்களுக்கு பாரபட்சம், தமிழ் பிரதேசத்தில் குடியேற்றத் திட்டங்கள் உருவாக்கப்பட்டு பெரும்பான்மை இனத்தவர்களுக்கு வழங்கப்பட்டமை, அரசியலமைப்புக்களில் சிறுபான்மையினரின் உரிமைகள் பேணப்படாமை, பல்கலைக்கழக மாணவர் அனுமதியில் திட்டமிட்ட அடிப்படையில் தரப்படுத்தல் முறை கொண்டுவரப்பட்டமை, தமிழர் பிரதேசத்தில் திட்டமிட்ட அடிப்படையில் இன விகிதாசாரத்தை மாற்றியமைத்து வருகின்றமை போன்ற பல செயற்பாடுகளின் விளைவாக தமிழர்கள் குறிப்பாக இலங்கைத் தமிழர்கள் பாதிக்கப்பட்டனர். இலங்கைத் தமிழ் அரசியல் வாதிகள் 1960கள் வரை சாத்வீக போராட்டத்தை மேற்கொண்டு வந்தனர். 1970களிலிருந்து இளைஞர்கள் ஆயுதப் போராட்டத்தை மேற்கொள்ளும் நிலைக்கு இலங்கைத் தமிழரின் அரசியல், பிரச்சினையாக உருவெடுக்கப்பட்டுள்ளமையைக் காணமுடிகின்றது. இதில் ஆரம்பத்தில் யாழ்ப்பாண மாவட்ட இளைஞர்கள் ஈடுபட்ட போதிலும் காலப்போக்கில் வடக்கு கிழக்கு மாகாண இளைஞர்களையும் இணைத்து விஸ்தரிக்கப்பட்டமை குறிப்பிடத்தக்கது.

1971, 1977ஆம் ஆண்டுகளில் தென்னிலங்கையில் தமிழருக்கெதிரான வன்செயல்கள் கட்டவிழ்த்து விடப்பட்டமையால் யாழ்ப்பாண மாவட்டத்தைப் பிறப்பிடமாகக் கொண்ட தென்னிலங்கையில் வாழ்ந்து வந்த மக்களில் பெரும்பாலானோர் தற்காலிகமாக தமது தாயகப் பிரதேசத்துக்கு மீண்ட போதிலும் வன்செயல்கள் ஓயவே அரசின் உறுதிமொழிகளை ஏற்று மீண்டும் தென்னிலங்கைக்குச் சென்றனர். எனினும், 1983ஆம் ஆண்டு யூலை மாதம் இலங்கையில் அப்போதைய அரசினால் கட்டவிழ்த்து விடப்பட்ட வன்செயல்களினால் 3000க்கு மேற்பட்டவர்கள் இறப்புக்களைத் தழுவியதுடன் பல கோடிகள் பெறுமதியான பொருட் சேதங்களையும் கணிசமானவர்களின் நிரந்தர மீள் இடப்பெயர்வினையும் ஏற்படுத்தியமை குறிப்பிடத் தக்கது.

கடந்த இரண்டு தசாப்த காலமாக நடைபெற்று வரும் யுத்தத்தின் விளைவாக நாட்டில் குறிப்பாக வடக்கு கிழக்கில் 65000 உயிர் இழப்புக்களைச் சந்தித்துள்ளதுடன் 800,000 மக்கள் தூண்டப்பட்ட இடப்பெயர்வினை மேற்கொண்டு உள்ளனர். அவர்கள் தம்வாழ்க்கைத் தரம் மோசமாகப் பாதிக்கப்பட்டுள்ளமை மட்டுமல்லாது கணிசமான எண்ணிக்கையினர் ஊனமுற்றோராகவும், விதவைகளாகவும், ஆக்கப்பட்ட நிலையையே காணமுடிகின்றது. 2002ஆம் ஆண்டு மேற்கொள்ளப்பட்ட விடுதலைப் புலிகள் - அரசாங்கத்திற்கிடையிலான புரிந்துணர்வு ஒப்பந்தத்தின் விளைவாக சுமார் 40.0 சத வீதத்தினர் தமது சொந்த இடங்களுக்கு மீண்டுள்ளனர். இவர்கள் தவிர சுமார் 700,000 மக்களும் அவர்கள் தம் இயற்கை வளர்ச்சியும் இந்தியாவுட்பட சர்வதேசங்களில் வாழ்ந்து வருகின்றமை குறிப்பிடத்தக்கது.

1980களின் முதலரைப்பகுதி வரை யாழ்ப்பாண மாவட்டம் உட்பட இலங்கையின் வடக்கு கிழக்கு மாவட்ட மக்களின் உள்-வெளி இடப் பெயர்வில் நாட்டின் எப்பகுதியில் வாழ்ந்தாலும் தங்களுக்கெதிரான வன்செயல்கள் இடம் பெறும் போது தம்மைப் பாதுகாத்துக் கொள்வதற்கு தமது சொந்த அல்லது பிறந்த இடங்களை நோக்கிய இடப்பெயர்வே காணப்பட்டது. குறிப்பாக 1958, 1971, 1977, 1983ஆம் ஆண்டு நிகழ்வுகளைக் கூறிக் கொள்ளலாம். ஆனால் 1985ஆம் ஆண்டைத் தொடர்ந்து வன்செயல்கள் நிகழும் காலங்களில் தென்னிலங்கை வாழ் தமிழராயினும் சரி, யாழ்ப்பாண மாவட்டமுட்பட வடக்கு கிழக்கு பிரதேசம் வாழ் தமிழராயினும் சரி பாதுகாப்பான தென்னிலங்கைப் பிரதேசங்களுக்கும் வெளிநாடுகளுக்குமான இடப் பெயர்விலேயே முனைப்புக் கொண்டவர்களாக விருந்துள்ளமையானது இடப்பெயர்வின் போக்கில் புதிய பரிமாணத்தை ஏற்படுத்தியுள்ளதைக் காண முடிகின்றது. பொருளாதாரரீதியில் நலிவுற்ற மக்களே மீண்டும் தமது சொந்த இடங்களுக்கு செல்ல முனைகின்றனர். எனினும் இன்று வரை இந்நிலைமை முழுமை பெறமுடியவில்லை என்றே கூறல் வேண்டும்.

மேற்குறித்த பண்புகளை அடிப்படையாகக் கொண்டு யாழ்ப்பாண மாவட்ட மக்களின் குடித் தொகைப் பண்புகளை நோக்கின் இம் மாவட்டம் குடித்தொகை இழப்பையே கடந்த 15 ஆண்டுகளாகச் சந்தித்து வருகின்றது (அட்டவணை 2).

அட்டவணை 2 இன் பிரகாரம் யாழ்ப்பாண மாவட்டத்தின் குடித்தொகை வேறுபாட்டின்

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

அட்டவணை 2

யாழ்ப்பாண மாவட்டத்தின் குடித்தொகை மாற்றம் 1981 - 2003

ஆண்டு	எதிர்பாக்கப்பட்ட குடித்தொகை	பதிவுசெய்யப்பட்ட குடித்தொகை	வளர்ச்சி வீதம்	குடும்பஅளவில் ஏற்பட்டுள்ள மாற்றம்
1981	739000	738788	-	4.10
1993	879000	733804	- 0.06	4.10
1995	890000	515062	- 14.9	3.60
1996	901000	421904	- 18.0	3.48
1997	912000	466937	+ 10.7	3.67
1998	923000	457264	- 2.1	3.35
1999	935000	491007	+ 7.4	3.36
2000	947000	502356	+ 2.3	3.43
2001	951000	541383	+ 7.8	3.46
2002	968000	568194	+ 5.0	3.51
2003	978000	591828	+ 4.2	3.4

ஆதாரம் : *மாவட்ட செயலக அறிக்கைகள், 1981-2003.*

போக்கினை நோக்கின் தூண்டப்பட்ட இடப்பெயர்வு நிகழ்ந்திருக்காதுவிடின் 2003ஆம் ஆண்டில் ஏறத்தாழ ஒரு மில்லியன் மக்கள் வாழ்ந்திருக்க வேண்டும். ஆனால் ஆறு இலட்சம் மக்களே வாழ்ந்து வருகின்றனர். 1990ஆம் ஆண்டைத் தொடர்ந்து இம்மாவட்டத்திலிருந்து வெளியிடப்பெயர்வு ஏற்பட்டு வரினும் 1995ஆம் ஆண்டில் அரசினால் மேற்கொள்ளப்பட்ட ரிவிரச யுத்தம் காரணமாக தமது உடைமைகள் மற்றும் பொருட்தேட்டங்களை விட்டு கிளாலிக் கடற்பரப்பினூடாக வன்னிப் பிராந்தியத்துக்கும் தென்னிலங்கை, மற்றும் வெளி நாடுகளுக்கும் இடப்பெயர்வினை மேற்கொண்டுள்ளனர். 1997ஆம் ஆண்டினைத் தொடர்ந்து இம்மாவட்டம் நோக்கி மக்கள் உள்வரவினை சிறு எண்ணிக்கையில் மேற்கொண்டிருந்தனர். எனினும் பல்வேறு காரணிகளின் விளைவாக எதிர்காலத்தில் குடித்தொகை வளர்ச்சி நிலையில் தேக்கம் ஏற்பட வாய்ப்புண்டு. ஏனெனில் யாழ்ப்பாண மாவட்ட மக்களை வயதடிப்படையில் நோக்கின் 60 வயதுக்கு மேற்பட்டவர்கள் மொத்தக் குடித்தொகையில் 25.0 சத வீதமாகவிருப்பதுடன், 1981ஆம் ஆண்டில் குடும்ப அளவு 4.10 ஆக விருந்து 2003இல் 3.49 ஆக குறைவடைந்து செல்லும் நிலை, பிறப்புவீதம் குறைவடையும் நிலை, வெளிநாட்டு இடப்பெயர்வு குறிப்பாக குடும்ப மீள் இணைவு, மற்றும் விவாகம் போன்றவற்றிற்காக வெளிநாடுகளுக்கு செல்லும் நிலை போன்ற பல காரணிகளால் குடித்தொகை வளர்ச்சி நிலையில் தேக்கம் ஏற்பட வாய்ப்புண்டு. இந்நிலையினை விளக்கப்படம் 1 தெளிவுபடுத்துகின்றது. 1981ஆம் ஆண்டு வயதுப் பிரமிட்டோடு ஒப்பிடுமிடத்து 2003ஆம் ஆண்டு வயதுப் பிரமிட்டை நோக்கும் போது இளவயதினர் குறைவடைந்தும் முதியோர் எண்ணிக்கை அதிகரித்துமுள்ளதை காண முடிகின்றது.

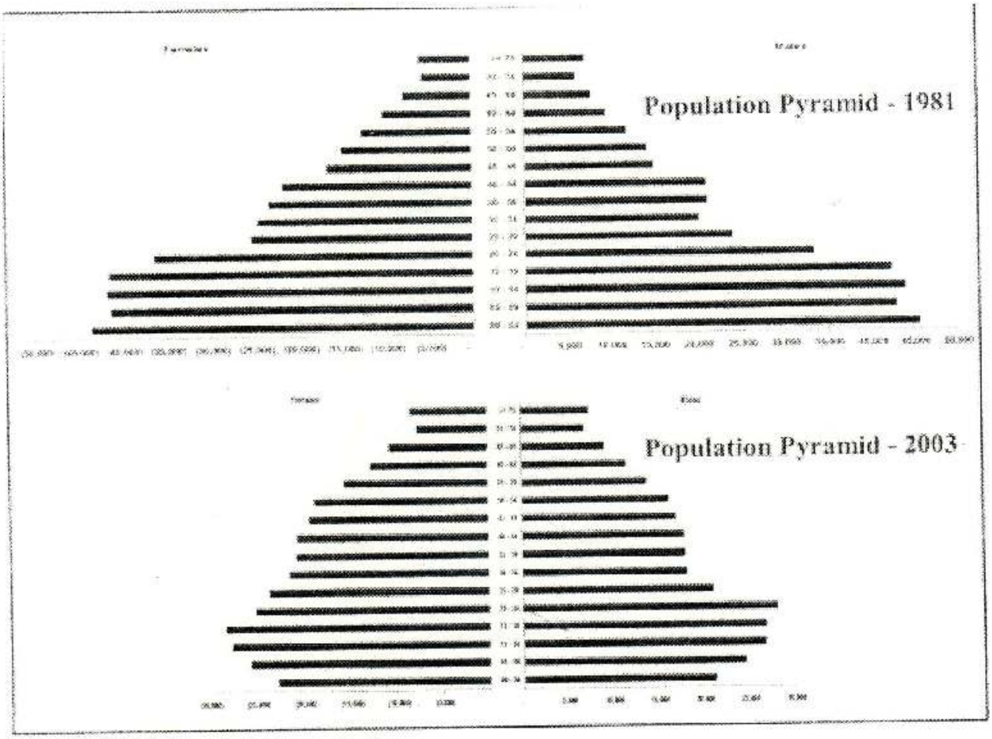
1990ஆம் ஆண்டுக்குப் பின்னரே யாழ்ப்பாண மாவட்டத்தில் தமது சொந்தக் குடியிருப்புகளிலிருந்து இடம் பெயர்ந்தோரின் எண்ணிக்கை அதிகரித்து கொண்டு சென்றுள்ளது. 2000ஆம் ஆண்டு வரையும் 217,326 குடும்பத்தைச் சேர்ந்த 762,359 பேர் இடப் பெயர்வுக்குட்பட்டுள்ளனர் (அட்டவணை 3).

யாழ்ப்பாண மாவட்டத்தில் வாழ்ந்துவந்த முஸ்லீம் மக்கள் 1991ஆம் ஆண்டில் வவுனியா மாவட்டத்திற்கு அப்பால் குறிப்பாக புத்தளம், அனுராதபுரம், கொழும்பு மாவட்டங்களுக்கு இடம் பெயர வேண்டிய நிலைக்குத் தள்ளப்பட்டனர். இவர்களில் 2004ஆம் ஆண்டுவரையும் 1500 பேருக்கும் குறைவாகவே மீள்இடப்பெயர்வினை

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

விளக்கப்படம் - 1

யாழ்ப்பாண மாவட்டத்தின் வயதுப் பிரமிட்டுக்கள் 1981 - 2003



மேற்கொண்டுள்ளனர். ரிவிரச யுத்தத்தினைத் தொடர்ந்து மாவட்டத்திற்குள்ளே இடம் பெயர்ந்த 65,326 குடும்பங்களைச் சேர்ந்த 224,184 மக்களும் கப்பல், வள்ளம், விமானம் மூலம் 43,651 குடும்பத்தைச் சேர்ந்த 130,621 மக்களுமாக மொத்தம் 354,805 மக்கள் உள்ளிடப் பெயர்வினை மேற்கொண்டிருந்தனர் என்பது குறிப்பிடத்தக்கது.

விடுதலைப் புலிகளுக்கும் அரசுக்கு-மிடையில் 2002ஆம் ஆண்டு மேற்கொள்ளப்பட்ட புரிந்துணர்வு ஒப்பந்தத்தின் பின்னர் 49,488

அட்டவணை 3

1990-2000 ஆண்டுகளிடையில் யாழ்ப்பாண மாவட்ட மக்களின் உள்நாட்டு இடப்பெயர்வு

வருடம்	குடும்பம்	மக்கள்	சதவீதம்
1991 (முஸ்லீம்கள்)	3,430	17,026	2.2
1995 (ரிவிரசயுத்தம்)	163,781	573,232	75.2
2000 (யுத்தம்)	50,115	172,101	22.6
மொத்தம்	217,326	762,359	100.0

ஆதாரம் : மாவட்ட செயலக பதிவேடுகள். 1990-2000

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

அட்டவணை 4

புரிந்துணர்வு ஒப்பந்தத்தின் பின் சொந்த பிரதேசங்களுக்கு வருகை தந்தோர் விபரம் 2002-2004

வாழ்ந்த இடம்	மக்கள்	ஏனைய மாவட்டங்களில் வாழ்ந்தோர்	வீதம்
1. இந்தியா	2,352	-	1.3
2. ஏனைய மாவட்டங்கள்	120,222	-	65.6
(அ) கிளிநொச்சி		44,734	24.4
(ஆ) முல்லைத்தீவு		50,111	27.3
(இ) மன்னார்		7,904	4.3
(ஈ) வவுனியா		8,849	4.8
(உ) புத்தளம்		1,046	0.6
(ஊ) கொழும்பு		4,311	2.4
(எ) திருகோணமலை		1,125	0.6
(ஏ) ஏனைய மாவட்டங்கள்		2,142	1.2
3. மாவட்டத்திற்குள்	60,668		33.1
மொத்தம்	183,242		100.0

ஆதாரம் : *மாவட்ட செயலக அறிக்கைகள் 2002-2004.*

குடும்பங்களைச் சேர்ந்த 183,242 மக்கள் இந்தியாவிலிருந்தும், வேறு மாவட்டங்களிலிருந்தும் மாவட்டத்திற்குள்ளேயிருந்தும் தமது சொந்த இடங்களுக்குத் திரும்பியிருந்தனர் என்பது குறிப்பிடத்தக்கது (அட்டவணை 4).

அட்டவணை 4 இன் பிரகாரம் 2002ஆம் ஆண்டின் பின்னர் சொந்த இடங்களுக்கு வந்தடைந்தவர்களில் கிளிநொச்சி, முல்லைத்தீவு, மாவட்டங்களிலிருந்தே அதிகமானவர்கள் வந்துள்ளனர் என்பது குறிப்பிடத்தக்கது. மாவட்டத்திற்குள் இடம் பெயர்ந்து வாழ்ந்து மீள்இடப்பெயர்வினை மேற்கொண்டவர்கள் மூன்றிலொரு பங்கினராகவுள்ளனர். இந்தியாவில் 2004ஆம் ஆண்டு மதிப்பீட்டின் படி 57,000 பேர் அகதிமுகாம்களில் வாழ்ந்து வருகின்றனர் (உதயன் 18.9.2004) எனத் தெரிவிக்கப்படுகிள்றது.

ஒட்டுமொத்தமாக யாழ்ப்பாண மாவட்டத்தில் மீள் குடிப்பரம்பல் போக்கினை நோக்கின் புரிந்துணர்வு ஒப்பந்தம் கைச்சாத்திடுவதற்கு முன்னர் 148,977 குடும்பத்தினரும் புரிந்துணர்வு ஒப்பந்தம் கைச்சாத்திட்டதிலிருந்து 2004 யூன் மாதம் வரை 49,405 குடும்பங்களும் மீள்குடியர்த்தப்பட்டனர். அகதி முகாம்கள், அகதிமுகாம்களுக்கு வெளியே வாழ்பவர்கள் குறிப்பாக மாவட்டத்திற்குள்ளும் மாவட்டத்திற்கு வெளியிலும் வாழ்ந்து வரும் 41,361 குடும்பங்கள் மீளக்குடியமர்த்தப்பட வேண்டியவர்களாவர். இவர்கள் தவிர மேலை நாடுகளிலும் இந்தியாவிலும் வாழ்ந்து வருபவர்களும் உள்ளடக்கப்பட வேண்டியவர்களாயினும் இவர்களில் பெரும்பாலானோர் மீள்இடப் பெயர்வினை மேற்கொள்வதற்கான வாய்ப்புக்கள் இல்லை என்றே கூறல் வேண்டும்.

இடப்பெயர்வும் அதன் விளைவுகளும்

ஒருவனோ அல்லது குழுவினரோ தாம் வாழும் பிரதேசத்திலிருந்து தள்ளுவிசை மற்றும் இளுவிசை காரணமாக இடப்பெயர்வினை மேற்கொள்ளும் போது ஆரம்ப இடத்திலும் சென்றடையும் இடங்களிலும் பல்வேறுபட்ட சாதக பாதக விளைவுகளை ஏற்படுத்துவது தவிர்க்க முடியாததாகும். 1980களிலிருந்து யுத்தங்களுக்கிடையில் அகப்பட்டு

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

உடல் ஊனமுறுவதையோ அன்றில் உயிரைப் போக்கிக் கொள்வதையோ விரும்பாத மக்கள் தொகுதியினர் காலத்திற்குக் காலம் யுத்தம் நிகழும் இடங்களைத் தவிர்த்துக் கொள்வதற்காக இடப் பெயர்வினை மேற்கொண்டுள்ளனர். உதாரணமாக 1986இல் வடமராட்சியில் லிபரேசன் ஒப்பிரெசன் படைநகர்வு, 1991இல் தீவுப்பகுதிகளில் படைநகர்வு, 1995இல் மிகப்பெரியளவிலான ரிவிரச படைநகர்வு போன்றவற்றைத் தொடர்ந்தும், இராணுவ முகாம்களை அண்மித்த பகுதிகளில் படையினரின் தாக்குதல்களுக்கு அஞ்சியும் பாதுகாப்பான இடங்கள் நோக்கி மக்கள் இடப்பெயர்வு மேற்கொள்ளப்பட்டமை குறிப்பிடத்தக்கது. இவர்களின் பெரும்பாலானோர் வன்னிப்பிரதேசம், தென்னிலங்கை, மற்றும் சர்வதேச நாடுகளுக்கு சென்றடைந்தனர். இவர்கள் ஆரம்பத்தில் தற்காலிக இடப்பெயர்வினை மேற்கொண்டிருந்த போதிலும் சென்றடைந்த பிரதேசங்களின் வசதி வாய்ப்புக்கள், நாடுகளின் சாதக மற்றும் மனிதாபிமான சட்டங்கள் காரணமாக தற்காலிக, நிரந்தர இடப்பெயர்வாளர்களாகி விட்டனர். (Semi - permanent Migrants) 2002இல் உருவான புரிந்துணர்வு ஒப்பந்தத்தையடுத்து வன்னிப்பிராந்தியத்திலிருந்து கணிசமான மக்கள் இம் மாவட்டத்தில் குடியேற வந்துள்ளனர். ஏனையோரைப் பொறுத்தவரை எதிர்காலம் தான் பதில் கூறல் வேண்டும்.

குடித்தொகை வீழ்ச்சி

யாழ்ப்பாண மாவட்டம் கடந்த 140 வருடங்களுக்கு மேலாக மக்களின் உள்வரவிலும் பார்க்க வெளியகல்வே அதிகமாக விருந்த போதிலும், குடித்தொகை வளர்ச்சி வீதம் ஏற்ற இறக்கம் கொண்டு காணப்பட்ட போதிலும் குடித்தொகை அதிகரிப்பையே காட்டியிருந்தது. 1981ஆம் ஆண்டுக் குடித்தொகைக் கணிப்பீட்டின் பிரகாரம் 739,000 மக்கள் வாழ்ந்து வந்த இடம் மாவட்டத்தில் 1996ஆம் ஆண்டில் 421,905 மக்களே வாழ்வதற்கு யுத்தமும் அதனால் ஏற்பட்ட இடப்பெயர்வுமே காரணமாகும். 1981-1995ஆம் ஆண்டுகளுக்கிடையிலான தேறிய அதிகரிப்பும் அத்துடன் 317,096 மக்களும் சேர்ந்து இடப்பெயர்வுக்குட்பட்டுள்ளனர். 2004ஆம் ஆண்டு முதலரைப் பகுதியல் 592,000 மக்களே வாழ்ந்து வருகின்றனர். வளர்ச்சி நிலையில் வீழ்ச்சியடைந்ததுள்ளதுடன் 1981இல் மாவட்டத்தின் குடித்தொகை அடர்த்தி 777ஆகவிருந்து 2004இல் 628 ஆக வீழ்ச்சி கண்டுள்ளது. குறிப்பாக தீவுப்பகுதி தெற்கு, தீவுப்பகுதி வடக்கு, வடமராட்சி கிழக்கு உதவி அரச அதிபர் பிரிவுகளில் வாழ்ந்த மக்களில் பெரும்பாலானோர் இடப்பெயர்வினை மேற்கொண்டுள்ளதால் அப் பிரதேசங்களில் உள்ள குடியிருப்புக்கள் அழிக்கப்பட்டும் அழிவுற்றும் மக்கள் நடமாட்டமற்ற நிலையில் கால் நடைகளின் குடியிருப்புக்களாக காட்சியளிக்கின்றன.

குடும்ப உறவுகள் விலகிச் செல்லல்

யாழ்ப்பாண மாவட்டத்தில் மட்டுமல்லாது தமிழர் பிரதேசங்களில் இடப்பெயர்வின் காரணமாக உள்நாட்டிலும், சர்வதேசரீதியிலும் குடும்பங்கள் சிதறி வாழும் நிலை அதிகரித்துக் காணப்படுகின்றது. அகதிமுகாம் வாழ்வு, வேலை வாய்ப்பின்மை, வளவாய்ப்பு மட்டுப்படுத்தப்பட்டிருப்பதால் பொருளாதார வாய்ப்புக்குறைவு, சர்வதேசத் தொடர்புகள் அதிகரித்திருத்தல் கிராமிய சமூக உடைவு, போன்ற பல காரணிகளால் பாரம்பரிய சமூக அமைப்பானது உடைந்து செல்லும் பண்பினையே காணமுடிகின்றது. 1995ஆம் ஆண்டு நிகழ்ந்த மக்கள் இடப்பெயர்வின் விளைவாக பல குடும்ப உறுப்பினர்களிடையே பரஸ்பர புரிந்துணர்வின்மை மேலோங்கி அவர்களது உறவுகளைக் கூடப் பாதித்திருக்கின்றமையை அவர்களிடையே மேற்கொள்ளப்பட்ட ஆய்வுகள் தெரிவிக்கின்றன. இதற்கு அவர்கள் தம் பொருளாதார ஏற்றத்தாழ்வுகளே காரணமாக விருந்துள்ளன. அதுமட்டுமல்லாது இளவயது விவாகங்களும் இக்காலப் பகுதிகளில் அதிகரித்திருந்தமை குறிப்பிடத்தக்கது. இவை தவிர குடும்ப உறவுகளிலும் விரிசல்கள் அதிகரித்து வருவதையும் காண முடிகின்றது. உதாரணமாக 1996-2002ஆம் ஆண்டுகளிடையில் யாழ்ப்பாண மாவட்ட நீதிமன்றங்களில் பதிவு செய்யப்பட்ட 2815 விவாகரத்துக் கோரிய வழக்குகளில் பெரும்பாலானவைக்கு தீர்ப்புக்கள் கிடைக்கப் பெற்றுள்ளன. இவை தவிர நீதிமன்றம் செல்லாத நிலையில் பிரிந்து வாழ்ந்து வருபவர்களின் எண்ணிக்கை இதைவிட அதிகம் என்பதை பல ஆய்வுகள் சுட்டிக்காட்டியுள்ளன. இந்நிலை தொடந்தும் அதிகரித்துக் கொண்டே செல்கின்றன. மேலும் 700,000 தமிழர்கள் பல்வேறு நாடுகளில் வாழ்ந்து வருகின்றனர். இவர்களில் முதலாவது பரம்பரையினர் (இலங்கையில் பிறந்து கல்வி கற்று தமிழை முதல்மொழியாக கொண்டு இடப்பெயர்வு மேற்கொண்டவர்கள்) தமது தாய் மொழியில் பற்றுள்ளவர்களாகவுள்ளதுடன் புலம் பெயர்

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

இலக்கியங்களை ஆக்கி வருகின்றனர். இரண்டாவது பரம்பரையினர் ஓரளவுக்கு தமிழ் மொழியை வீட்டுமொழியாகக் கொள்ளும் வாய்ப்பு உண்டு. (முதல் பரம்பரையினருக்கு அவ்வந் நாடுகளில் பிறந்தோர்). ஆனால் கல்வியினை அவ்வந் நாடுகளின் பிரதான மொழியிலேயே கற்கும் சூழ்நிலையே உண்டு. மூன்றாவது பரம்பரையினர் (அங்கு பிறந்தவர்களின் வழிவந்தவர்கள்) பெருமளவிற்கு தாய்மொழியில் பற்றுள்ளம் கொண்டவர்களாகவிருப்பர் எனக் கூறமுடியாது. வெளிநாடுகளில் வாழும் இந்தியர்கள் ஆபிரிக்கர்களை உதாரணமாகக்கொள்ளும் போது தெளிவாகலாம். எனவே இவர்களை தொடர்ந்தும் தமிழ் மொழியைப் பேசும் தமிழர்களாக தொடர்ந்திருப்பதற்கு ஆக்க பூர்வமான செயற் திட்டங்களை உருவாக்க வேண்டியது காலத்தின் கட்டாயமாகும். அதுமட்டுமல்லாது ஒரே குடும்பத்தை சேர்ந்தவர்கள் வேறு வேறு மொழி பேசும் நாடுகளுக்கு சென்றுள்ளனர். எனவே எதிர்காலத்தில் உரையாடல் தொடர்புகள் மொழி வேறுபாட்டால் பாதிக்கப்படக் கூடிய வாய்ப்புகளும் உண்டு. இதனால் உறவுகள் கலைவதற்கும் வாய்ப்புண்டு.

இறப்புக்களின் போக்கு

இம்மாவட்டத்தில் யுத்தம் நிகழ்ந்த காலப் பகுதிகளில் இயற்கை இறப்புக்களுடன் அவலச் சாவுகளும் நிகழ்ந்துள்ளன. 1989ஆம் ஆண்டிலிருந்து 2004ஆம் ஆண்டு மத்தி வரை போரின் விளைவாக 5060 பேர் பாதிக்கப்பட்டுள்ளனர். இவர்களில் 4109 பேர் இறப்பினைத் தழுவிக் கொண்டனர். இவ்விறப்புக்களில் 1990 ஆம் ஆண்டு மட்டும் 1446 பேர் அல்லது இக்காலப் பகுதியில் நிகழ்ந்த அனர்த்தங்களினால் நிகழ்ந்த இறப்புக்களில் 35.2 சதவீதத்தினராகவுள்ளனர். இவை தவிர குழந்தை இறப்பானது 2000ஆம் ஆண்டில் இலங்கையில் 1000:13.3 ஆகவிருக்க இம்மாவட்டத்தில் 1000:14.4 ஆகவும் பிரசவத்தாய் இறப்பு முறையே 1000:0.2, 1000:1.2 ஆகவும் காணப்பட்டுள்ளது. இக்காலப்பகுதிகளில் நிகழ்ந்த இறப்புக்களில் பெரும்பாலானவை இளவயதினரிடையே நிகழ்ந்திருப்பதால் விதவைகள், அங்கவீனர்கள் அதிகரித்துச் சென்றுள்ளதுடன் சமூகப் பிரச்சினைகளும் ஏற்பட்டுள்ளன.

மீள் குடியேற்றம்

யாழ்ப்பாண மாவட்டத்தில் தொடர்ந்து வரும் யுத்த அனர்த்தங்களினால் பெரும்பாலான மக்கள் ஒன்றுக்கு மேற்பட்ட இடப் பெயர்வுக்குள்ளாகும் நிலை ஏற்பட்டிருந்தது. வலிகாமம் வடக்கு பிரதேசத்திலிருந்து இடப்பெயர்வினை மேற்கொண்டவர்களில் பெரும்பாலானோர் ஏழு தடவைகள் இடம்பெயர்ந்துள்ளமை பற்றி அவர்கள் தொடர்பான அறிக்கைகளை அரச சார்பற்ற நிறுவங்கள் வெளியிட்டுள்ளமை குறிப்பிடத்தக்கது. வெளிநாடுகளுக்கு சென்றடைந்தவர்கள் ஒரு புறமிருக்க உள்நாட்டில் மாவட்டத்திற்குள்ளேயும் மாவட்டத்திற்கு வெளியேயும் அகதி முகாம்களிலும், நண்பர்கள், உறவினர் வீடுகளிலும், தனித்தும் வாழ்ந்து வருபவர்களில் கணிசமானவர்கள் மீள் இடப்பெயர்வினை மேற்கொள்ள முடியாது அவதியுறுவதைக் காண முடிகின்றது. குறிப்பாக உயர் பாதுகாப்பு வலையம் மற்றும் பாதுகாப்பு வலையம் என்றழைக்கப்படுகின்ற இராணுவத்தின் முழுக்கட்டுப்பாட்டுக்குள் உள்ள பிரதேசங்களில் வாழ்ந்த மக்கள் மீள்குடியமர மறுக்கப்பட்ட நிலையையே காணமுடிகின்றது (அட்டவணை 5).

அட்டவணை 5 ன் பிரகாரம் இம் மாவட்டத்தில் 65 கிராம சேவகர் பிரிவுகள் இன்னும் உயர் பாதுகாப்பு, மற்றும் பாதுகாப்பு வலையங்களாகவேயுள்ளன. 84625 மக்கள் தமது சொந்தக் குடியிருப்புக்களுக்கு செல்ல முடியாதவர்களாகவுள்ளனர். குறிப்பாக வலிகாமம் வடக்கு (தெல்லிப்பளை) பிரதேச செயலர் பிரிவில் 59743 மக்கள் மீளக்குடியமர முடியாமல் பல தொடர்ச்சியான இடப் பெயர்வுகளுக்குள்ளாகியுள்ளனர்.

1996-2004ஆம் ஆண்டு மத்தி வரை மிதிவெடிகளால் தமது அவயங்களை பலர் இழந்துள்ளனர். யுத்தம் நிகழ்ந்த போது தற்போது குடியிருப்புகளாகவுள்ள பிரதேசங்களில் விதைக்கப்பட்ட மிதிவெடிகள் இதுவரை முழுமையாக அகற்றப்படவில்லை. : லோரஸ்ட், இலங்கை இராணுவ பொறியியலாளர் பிரிவு, டெனிஸ் மிதிவெடி அகற்றும் பிரிவு, விடுதலைப் புலிகளின் மிதிவெடி அகற்றும் பிரிவு ஆகியன மிதிவெடிகளை அகற்றுவதற்காக செயற்பட்டு வரினும் அவை மந்தகதியிலேயே காணப்படுகின்றன.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

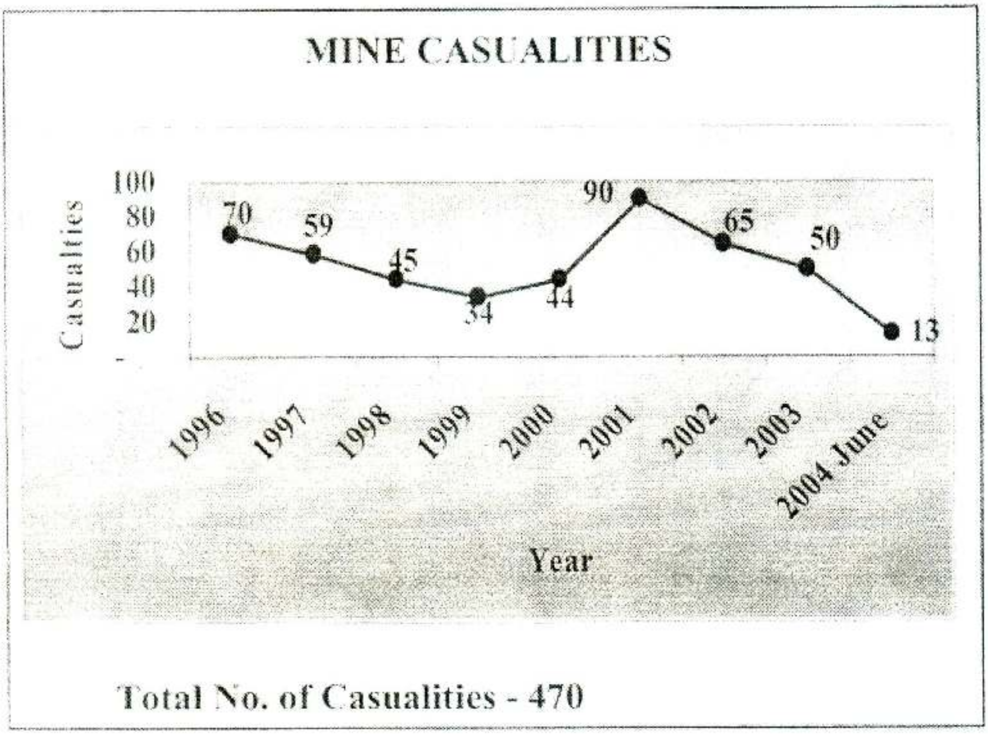
அட்டவணை 5

உயர் பாதுகாப்பு வலயம் மற்றும் பாதுகாப்பு வலயங்களில் வாழ உரிமை கொண்ட மக்களின் நிலைமை

பிரதேச செயலகம்	கிராம சேவகர்பிரிவு	குடும்ப எண்ணிக்கை	மக்கள் எண்ணிக்கை	வீடுகளின் எண்ணிக்கை
யாழ்ப்பாணம்	08	1277	4950	722
நல்லூர்	04	925	3811	825
சங்கானை	03	941	3314	925
சண்டிலிப்பாய்	03	400	1400	370
தெல்லிப்பளை	32	14166	59743	11991
பருத்தித்துறை	04	307	1291	273
சாவகச்சேரி	06	1152	4373	1052
வேலணை	01	300	1200	250
மருதங்கேணி	04	897	3743	852
மொத்தம்	65	20365	84625	17260

Source: District Secretaiat, Jaffna, 2004.

விளக்கப்படம் - 2



Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

கல்வியும் இடப்பெயர்வும்

கல்வியை மூலவளமாகக் கொண்ட யாழ்ப்பாண மாவட்டத்தில் யுத்த நிலைமையின் காரணமாக பாதிப்படைந்த துறைகளில் பிரதானமானது கல்வியாகும். தொடர்ச்சியாக மக்கள் இடப்பெயர்வினை மேற்கொண்டு வந்தமையால் பிள்ளைகளின் கல்வி நிலையில் பின்னடைவு ஏற்பட்டுள்ளது. குறிப்பாக இம்மாவட்டத்தில் உள்ள பாடசாலைகளின் எண்ணிக்கை 491 ஆகும். யுத்தசூழ்நிலை, இராணுவ ஆக்கிரமிப்பு, மக்கள் வெளியகல்வு என்பவற்றால் 417 பாடசாலைகள் மட்டுமே இயங்கி வருகின்றன. 74 பாடசாலைகள் செயலிழந்துள்ளன. உயர்பாதுகாப்பு வலையத்தில் 37 பாடசாலைகளில் 07 பாடசாலைகளே இயங்கி வருகின்றன. மாணவர் பற்றாக்குறையால் பல பாடசாலைகளை இயங்க வைக்க முடியாத நிலையுள்ளது. குறிப்பாக புங்குடுதீவுக் கிராமத்தில் உள்ள 15 பாடசாலைகளில் 5 பாடசாலைகளே இயங்குகின்றன. இதே போலவே வேலணைத்தீவு, காரைநகர், மற்றும் மருதங்கேணிப் பகுதிகளில் பல பாடசாலைகள் மூடப்பட்டுள்ளன. அத்துடன் மாணவர்கள் இடை விலகல் அதிகரித்துக் கொண்டு செல்வதை கல்வித் திணைக்களப் புள்ளிவிபரங்கள் தெரிவிக்கின்றன.

மாணவர் நிலையினைப் பொறுத்த வரை 1988இல் 200,507 மாணவர்கள் இம் மாவட்டத்தில் கல்வி பயின்றிருக்கின்றனர். 1996இல் 108,665 மாணவர்களும் 2004இல் 146,597 மாணவர்களே கல்வி பயின்று வருகின்றனர். ஆசிரிய வளத்தினைப் பொறுத்தவரை ஆசிரியர் மாணவர் விகிதம் 25 ஆக விருப்பினும் குறித்த சில பாடங்களுக்கான ஆசிரியர் தட்டுப்பாடு நிலவுகின்றது.

யுத்தத்தின் விளைவாக உட்கட்டுமான வசதிகள் பல அழிக்கப்பட்டும் சிதைக்கப்பட்டுமுள்ளதால் கல்வி நிலையை வளர்த்துச் செல்வதில் இடர்பாடுகள் காணப்படுவதாக கல்வித் திணைக்கள அதிகாரிகள் அங்கலாய்க்கின்றனர். குறிப்பாக நவீன கல்வி முறைக்கிணைவான கல்வியை முன்னெடுத்துச் செல்வதற்கு நூலகம், விஞ்ஞான கூடம், கணினிக் கூடம், தாளபாடங்கள் போதியளவில் இல்லாமை ஒருபுறமிருக்க கணிசமான பாடசாலைகளில் மின்சார வசதிகள் இணைக்கப்படாமையால் பிரச்சினைகளை எதிர்கொள்ள வேண்டியுள்ளது. மாணவர்களில் கணிசமானவர்கள் உளரீதியாகப் பாதிக்கப்பட்டுள்ளதாக அரச சார்பற்ற நிறுவனங்களின் ஆய்வுகள் வெளிப்படுத்தியுள்ளதுடன் உளவளவிருத்தி சம்பந்தமான செயற்திட்டங்களையும் இவர்கள் செயற்படுத்தி வருகின்றனர்.

குடியிருப்புக்களின் நிலைமை

1999ஆம் ஆண்டுக்கு முன்னர் யுத்தத்தின் விளைவாக இம் மாவட்டத்தில் உள்ள மொத்தக் குடியிருப்புக்களில் 70.0 சத வீதமானவை முழுமையாகவோ அன்றில் பகுதியாகவோ சேதமாக்கப்பட்டுள்ளதாக அரச செயலகக் குறிப்புக்கள் தெரிவிக்கின்றன. 2002ஆம் ஆண்டு தென்மராட்சி, அரியாலை, கொழும்புத்துறைப் பிரதேசங்களில் நிகழ்ந்த யுத்தங்களின் விளைவாக அப்பிரதேசங்களில் 95.0 சத வீதமான குடியிருப்புக்கள் குண்டு வீச்சினால் சேதமடைந்துள்ளமை குறிப்பிடத்தக்கது. 2004ஆம் ஆண்டு மதிப்பீட்டின்படி 112,574 குடியிருப்புக்கள் சேதமாக்கப்பட்டுள்ளன. இதில் 56,476 குடியிருப்புக்கள் முழுமையாவும் 56,098 குடியிருப்புக்கள் பகுதியாகவும் சேதமடைந்துள்ளன. இவற்றுள் சாவகச்சேரிப் பகுதியில் 20106 வீடுகளும் உடுவிலில் 12,514 வீடுகளும், யாழ்ப்பாணத்தில் 10,347 வீடுகளும் முற்றாக சேதமாக்கப்பட்டுள்ளன என்பது குறிப்பிடத்தக்கது.

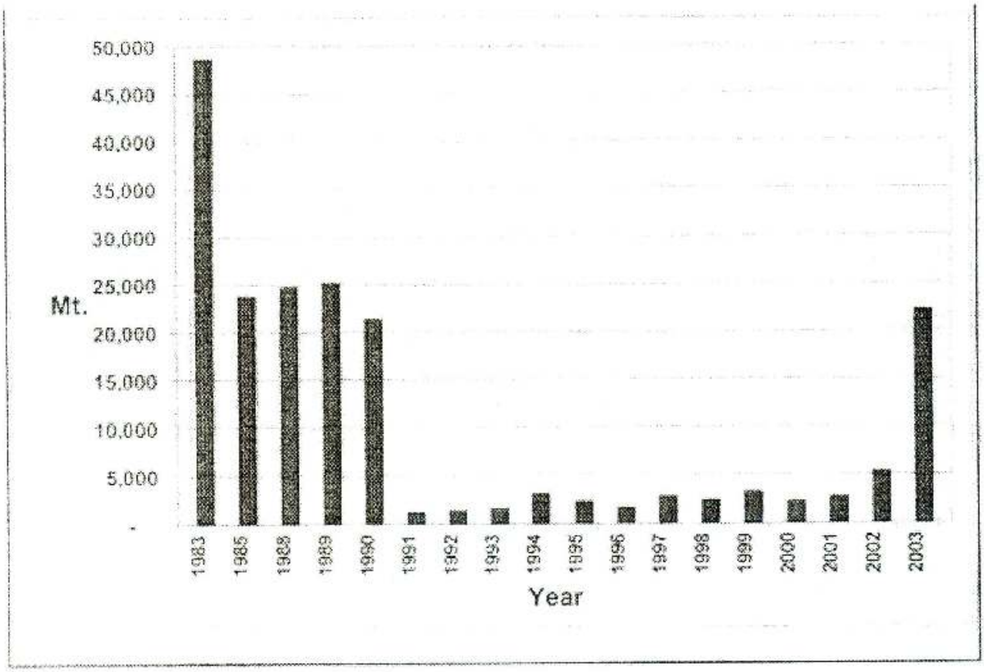
மீன்பிடித் தொழில்

யாழ்ப்பாண மாவட்டத்தில் வாழும் 16187 குடும்பங்களின் ஜீவனோபாயத் தொழிலான மீன்பிடித் தொழிலானது மற்றைய தொழில்களை விட மிகவும் பாதிக்கப்பட்டதாகவுள்ளது. 1983ஆம் ஆண்டுக்கு முன்னர் இலங்கையின் மொத்த மீன் உற்பத்தியில் 25.0 சத வீதத்தை வழங்கிய இம் மாவட்டம் படிப்படியாக உற்பத்தி நிலையில் வீழ்ச்சியடைந்து 1991ஆம் ஆண்டின் பின்னர் மிக மோசமான நிலைக்குத்தள்ளப்பட்டுள்ளதைக் காணமுடிகின்றது. (விளக்கப்படம்) 1983-1990 வரை சராசரி 20,000-25,000 மெற்றிக் தொன்னாக விருந்த உற்பத்தி 1991இன் பின்னர் சராசரி 2500 மெற்றிக் தொன்னாக குறைவடைந்துள்ளது. புரிந்துணர்வு ஒப்பந்தம் கைச்சாத்திடப்பட்ட பின்னர் 2003ஆம் ஆண்டு மீன்பிடித் தொழில் ஓரளவுக்கு உத்வேகம் கொண்டுள்ளதைக் காணமுடிகின்றது. 1990 லிருந்து மீனவர்களுக்குப் பல்வேறு பிரச்சினைகள் தோற்றுவிக்கப்பட்டன. மீனவக் கிராமங்களிலிருந்து மக்கள்

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

விளக்கப்படம் - 3

யாழ்ப்பாண மாவட்டத்தின் மீன் உற்பத்தி 1983-2003



இடப்பெயர்வு மேற்கொள்ள வேண்டிய நிலை ஒருபுறமிருக்க மீன்பிடிப்பதற்கான சட்டங்களும், கட்டுப்பாடுகளும் அரசினாலும் கடற்படையினாலும் இறுக்கமாகக் கடைப்பிடிக்கப்பட்டமையினால் பல நூற்றுக்கணக்கான மீனவர்கள் கடலில் கொலை செய்யப்பட்டுள்ளனர். தற்போது ஓரளவுக்கு மீன்பிடிக்கும் தடையினைத் தளர்த்தியுள்ள போதிலும் அச்சுறுத்தல்களும் கொலைகளும் தொடர்ந்த வண்ணமுள்ளன. இதனைப் பயன்படுத்தி இந்திய மீனவர்கள் மீன்களைப் பிடித்து செல்லும் நிலையையே காண முடிகின்றது.

விவசாயச் செயற்பாடு

யாழ்ப்பாண மாவட்டம் நெற்பயிர்ச் செய்கை, மேட்டு நிலப்பயிர்ச் செய்கை குறிப்பாக மரக்கறி, பழவகைகள் உற்பத்தியின் மூலம் தமது தேவையில் ஒரு பகுதியைப் பூர்த்தி செய்து வந்துள்ள போதிலும் யுத்தத்தினைத் தொடர்ந்து குறிப்பாக 1990ன் பின்னர் நிகழ்ந்த தொடர்ச்சியான மக்கள் இடப்பெயர்வு, மற்றும் உயர் பாதுகாப்பு வலயங்களை ஏற்படுத்தி வளமான நிலப்பரப்பினை இராணுவமயப் படுத்தியமை, பயிர்ச்செய்கைக்கான உள்ளீடுகளை பெற்றுக் கொள்வதில் காணப்பட்ட இடர்பாடுகள், சந்தைப்பரப்புக் குறைவடைந்து சென்றமை போன்ற பல காரணிகள் விவசாய நடவடிக்கையினைப் பாதித்துள்ளது. குறிப்பாக உயர்பாதுகாப்பு வலையம் மற்றும் தீவுப்பகுதிகள், மருதங்கேணி போன்ற பிரதேசங்களில் வாழ்ந்து வந்த மக்களில் பெரும்பாலானோர் இடப்பெயர்வினை மேற்கொண்டுள்ளமையால் அப்பிரதேசங்களில் காணப்படும் உற்பத்தி நிலங்கள் பயன்பாட்டுக்குட்படுத்த முடியாத நிலையிலுள்ளன. ஏனைய பிரதேசங்களில் பயிர்ச் செய்கை நடவடிக்கைகள் மேற்கொள்ளப்பட்டு வரினும் மட்டுப்படுத்தப்பட்ட நிலையிலேயே காணப்படுகின்றன. 1986இல் இம் மாவட்டத்தில் நெல் உற்பத்தி நிலப்பரப்பு 12,425 கெக்டேயராக விருந்து 1996இல் 6,182 கெக்டேயராக குறைவடைந்துள்ளது. ஏனைய பயிர்ச்செய்கை நிலங்கள் 1986இல் 7,516 கெக்டேயரிலிருந்து 1996இல் 4,572 கெக்டேயராக குறைவடைந்து சென்றுள்ள போதிலும் புரிந்துணர்வு ஒப்பந்தத்தின் பின்னர் உற்பத்தி நிலப்பரப்பு ஓரளவுக்கு அதிகரித்துச் சென்றுள்ளதாக காணலாம்.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

முடிவுரை

தற்காலிகமாக யுத்தம் ஓய்ந்திருக்கின்றது. எனினும் சர்வதேச இடப்பெயர்வானது விவாகம், மற்றும் குடும்ப இணைவு என்ற நிலையில் சிறு எண்ணிக்கையில் தொடர்கின்றது. பிறப்பு வீதத்தில் ஏற்பட்டுள்ள வீழ்ச்சியுடன் சர்வதேச இடப்பெயர்வும் இணைந்து குடித்தொகை வீழ்ச்சியை ஏற்படுத்தி வருகின்றது. இந்நிலை தொடர்வதற்கான வாய்ப்புக்களே அதிகளவில் தென்படுகின்றன. நாட்டில் யுத்தம் ஓய்ந்து சமாதானம் ஏற்படும் பட்சத்தில் இம்மாவட்ட மக்கள் மீண்டும் வருவதற்கான சாத்தியக்கூறுகள் மிகக் குறைவாகவேயுள்ளது. அவ்வாறாக வரும் பட்சத்தில் கூட தென்னிலங்கையில் நகரங்கள் சார்ந்தோ அல்லது யாழ்ப்பாண நகரம் சார்ந்தோ வாழமுற்படுவரேயொழிய தமது பிரதேசங்கள், கிராமங்கள் நோக்கிச் செல்வதற்கு தயாராகவிருக்க மாட்டார்கள். உதாரணமாக கொழும்பு மாநகரத்தில் விரைந்து கட்டப்படும் மாடிக் குடியிருப்புக்களில் பெரும்பாலானவற்றை வெளிநாட்டில் வாழ்பவர்களே கொள்வனவு செய்வதைக் காண முடிகின்றது.

சர்வதேச இடப்பெயர்வின் விளைவாக இம் மாவட்டத்தில் காணப்படும் மக்களின் சொத்துடைமைகள் பராமரிக்கப்படாதுள்ளது மட்டுமல்லாது அவற்றில் கணிசமான பங்கு அத்து மீறப்பட்டு சொந்தம் கொண்டாடப்படுவதையும், சொத்துடைமை பற்றி அறிந்த மூத்தோர் இறப்பினைத், தழுவுவதாலும் எதிர்காலத்தில் அவற்றிற்கான உரிமையாளர்கள் விடயத்தில் சிக்கல் ஏற்பட வாய்ப்பளித்துள்ளது எனலாம். அத்துடன் இரண்டாம், மூன்றாம் பரம்பரையினர் இவற்றைப் பாரமரிப்பதற்கு வருவர் எனக்கூற முடியாது.

1980களுக்கு முன்னர் யாழ்ப்பாண மாவட்டத்தில் சீமெந்துக் கைத்தொழிலுட்பட நடுத்தர சிறுகைத்தொழில் நடவடிக்கைகள் மேற்கொள்ளப்பட்டு வந்துள்ளன. அவையாவும் யுத்தத்தோடு இணைந்த பல்வேறு காரணிகளின் விளைவாக செற்படாதுள்ளன. அரசோ அன்றில் தனியாரோ இவற்றில் அக்கறை கொள்வதில்லை. தென்னிலங்கை மற்றும் வெளிநாட்டுப் பொருட்களைச் சந்தைப்படுத்துவதிலே கவனம் செலுத்தி வருகின்றனர். தற்போது கடைப்பிடிக்கப்படும் யுத்த நிறுத்தம் தொடருமா என்பதில் சந்தேகம் கொண்டுள்ள முதலீட்டாளர்கள் முதலிடுவதைத் தவிர்த்து வருகின்றனர்.

வெளிநாடுகளில் வாழ்ந்து வரும் இம்மாவட்டத்தைச் சேர்ந்தோர் தமது குடும்ப உறவினர்களுக்கு தமது உழைப்பின் ஒருபகுதியை காலத்துக்குக் காலம் அனுப்பி வருகின்றனர். இதனால் இங்குள்ளவர்கள் ஓரளவிற்கு சௌகரிகமாக வாழவே முற்படுகின்றனர். ஆனால் வெளிநாட்டுத் தொடர்பற்றவர்கள் பொருளாதார ரீதியில் நலிவுற்றவர்களாகக் காணப்படுவதுடன் பிள்ளைகளுக்கும் விவாகம் செய்து வைப்பதில் பல்வேறு சிரமங்களை எதிர்கொள்கின்றனர். அத்துடன், வெளிநாடுகளிலிருந்து வரும் உதவிகள் கூட இரண்டாம், மூன்றாம் பரம்பரையினரால் அவர்களது உறவினர்களுக்கு வந்து சேருமா என்பது கேள்விக்குறியாகும்.

இவை தவிர மாவட்டத்தில் குடித்தொகையில் வீழ்ச்சி நிலை அல்லது வளர்ச்சியில் தேக்க நிலை தொடருமாயின், அரசினால் ஒதுக்கப்படும் நிதியுதவிகள், மற்றும் அபிவிருத்திச் செயற்பாடுகள் குறைவடைய வாய்புண்டு. அத்துடன் பாராளுமன்ற ஆசனங்கள், மாணவர்களின் பல்கலைக்கழக நுழைவு, தொழில் வாய்ப்புக்கள் போன்றவற்றிலும் பாதிப்புக்கள் ஏற்பட வாய்ப்புண்டு. தற்போது, 1981ஆம் ஆண்டு குடித்தொகையினடிப்படையிலேயே பல செயற்பாடுகளை அரசு செய்து வருகின்றமை இங்கு குறிப்பிடத்தக்கது.

References

Arasaratnam, S., (1981), 'Historical Foundation of the Economy of the Tamils of North Sri Lanka', **Chelvanayagam Memorial Lectures**, Thanthai Selva Memorial Trust, Jaffna.

Balasundarampillai, P., (1974), 'The Population Structure of Northern Sri Lanka' 4th **International Conference Seminar of Tamil Studies**, Jaffna, Sri Lanka.

Bastiampillai, B., 'The Tamils of Ceylon Under Western Rule' **4th International Conference Seminar of Tamil Studies**, Jaffna, Sri Lanka.

Census of Ceylon, General Report, 1871-1971.

Census of Population and Housing General Report, 1981, 2001, Department of Census and Statistics.

ESCAP, (1976), Population of Sri Lanka, Country Monograph Series; United Nations, Bangkok.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

Kugabalan, K., **In and Out Migration of Population in the Northern Province of Sri Lanka,** Thesis Submitted for the Degree of Doctor of Philosophy in Geography, Jaffna, 1992.

Rangarajah, S., (2004), 'Challenges to Rehabilitation and Development in the North East', **National Conference on Opportunities and Challenges for the Development of Conflict Affected North East Sri Lanka;** University of Peradeniya, Peradeniya.

Pathmanathan, S., (2004), **Rehabilitation and Resettlement Programme in the Jaffna District**, District Secretariat, Jaffna.

Rajah, G., 1953, **The Ceylon Tamils of Singapore**, A Research Paper Department of Social Studies, University of Malaya, Malaya.

Sharma, P. S., (1928), **Indians in Malaya**, Modern Printers, Malaya.

Statistical Hand Book, Jaffna District from 1996 to 2003, District Planning Secretariat, Jaffna.

குகபாலன், கா., (1997), ***யாழ்ப்பாண இடப்பெயர்வு***, யாழ்ப்பாணப் பல்கலைக்கழகம், யாழ்ப்பாணம்.

குகபாலன், கா.(1991), "வடபகுதியின் குடியேற்றமும் மீள்பரப்புதலும் பல்திறமுறையில் புதிய நிர்வாக மையத்தெரிவும்", **வடபகுதி நிர்வாக மையத்துக்கான இடவமைவுத் தெரிவு**, யாழ்ப்பாணப் பல்கலைக் கழகம், யாழ்ப்பாணம்.

சத்தியசீலன், ச., (1980), ***யாழ்ப்பாண மாவட்டத்திலிருந்து மலேசியாவுக்கு 1940கள் வரை நடைபெற்ற குடிப்பெயர்வு***, முதுமாணிப் பட்டத்திற்கான ஆய்வு, யாழ்ப்பாணப் பல்கலைக்கழகம், யாழ்ப்பாணம்.

சிவத்தம்பி, கா., (1992), ***யாழ்ப்பாணச் சமூகத்தை விளங்கிக் கொள்ளல்***, பேராசிரியர் சோ.செல்வ நாயகம் நினைவுப் பேருரை, புவியியற்றுறை, யாழ்ப்பாணப் பல்கலைக்கழகம், யாழ்ப்பாணம்.

சிவானந்தன், (1933), ***யாழ்ப்பாணக் குடியேற்றம்***, ஆட் பிறிண்டிங் வேக்ஸ், கோலாலம்பூர்.

செபஸ்தியாம்பிள்ளை, ஜி.எம்., (1991), ***சுதந்திரத்துக்குப் பின் யாழ்ப்பாணத்தில் நிகழ்ந்த சமூக மாற்றம் பற்றிய ஒரு பகுப்பாய்வு***, முதுமாணிப் பட்டத்திற்கான ஆய்வு, யாழ்ப்பாணப் பல்கலைக் கழகம், யாழ்ப்பாணம்.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

மனித உரிமைகள் கல்வி : வழிகாட்டியா அல்லது வாழ்க்கையா?

- வி. ரீ. தமிழ்மாறன் -

Barbarians fight; the most cultivated conqueror teaches.

(Hans Mgnus Enzensbuerger)

அறிமுகம்

"உலகம் என்பது உயர்ந்தோர் மாட்டே" என்று கூறக் கேள்விப்பட்டிருக்கின்றோம். ஆனால் யார் இந்த "உயர்ந்தோர்" என்பது பற்றிய அறிதலில் நாம் அதிகம் அக்கறை செலுத்துவதில்லை. மனித உரிமைகள் கல்வியின் உண்மையான நோக்கம் எங்கள் எல்லோரையும் ஏதாவதொரு விதத்தில் இந்த "உயர்ந்தோர்" என்ற வரைவிலக்கணத்துக்குள் கொண்டுவருவதுதான். மனிதனின் அடிப்படை இயல்பினை முன்னிறுத்திப் பேசுவதையே மனித உரிமைவாதிகள் தங்களது தாரக மந்திரமாகக் கொள்கின்றார்கள். ஆயினும் எந்தெந்த விடயங்கள் மனிதனின் அடிப்படை இயல்பாகக் கொள்ளப்பட வேண்டும் என்பதில் நாட்டுக்கு நாடு, காலத்துக்குக் காலம் மக்களுக்கிடையில் ஒருமித்த அபிப்பிராயம் இருப்பதில்லை. ஆயினும் அத்தகைய ஒருமித்த அபிப்பிராயத்தை உருவாக்குவதில் தொடர்ந்தும் நாம் ஈடுபட வேண்டுமாயின் மனித உரிமைகள் கல்வி அவசியமாகின்றது.

மனித உரிமைகள் கல்வியின் அவசியம் என்பது மனித உரிமைகள் என்பதனதும் கல்வி என்பதனதும் முக்கியத்துவத்தின் ஒன்றுசேர்க்கை என்பதால் இரட்டிப்பு முக்கியத்துவம் வாய்ந்ததாகின்றது. எனவே கல்வி என்றால் என்ன? மனித உரிமைகள் என்றால் என்ன? என்பதை இந்நோக்கில் முதலில் வரைவிலக்கணப்படுத்திக் கொள்ள வேண்டும்.

வரலாற்றில், கல்வியானது மக்களின் அன்றாட வாழ்வோடு தொடர்புபட்டதும் கலாசாரம் பற்றியதுமான அக்கறைகளின் வெளிப்பாடாகவே இருந்து வந்துள்ளமையைப் பார்க்கின்றோம். அன்றாட வாழ்வில் சம்பந்தப்படும் விடயங்கள் என்னும்போது அவைபற்றிய யுக்திகளைக் கற்றுக் கொள்ளுதல் என்பது இளவயதினருக்கு அவசியமாகின்றது. இது இன்னொரு விதத்தில் பொதுமைப்படுத்துதல் தொடர்பான பயிற்சியாகவும் கருதப்படுவதுண்டு. உதாரணமாக, நீர் குளிர்மையானது, தீ சுடும், நாய் கடிக்கும் போன்ற புற உணர்வு சார் விடயங்களிலிருந்து பொதுமைப்படுத்துதலைச் செய்து அறிவினைப் பெற்றுக் கொள்ளுதல். இதனைப் புறவாழ்வுசார் விடயங்கள் என அடையாளங் காணலாம்.

கலாசாரம் சம்பந்தப்படும் விடயங்கள் என்னும் போது கூடுதலான அளவுக்கு அக உலகு சார் விடயங்களாக இவை அமைகின்றமையைக் காணலாம். மக்களுடையதும் சமூகங்களதும் மத, தத்துவார்த்த, சமூக விழுமியங்கள் மற்றும் நம்பிக்கைகள் தொடர்பான தெரிதலையும் அறிவையும் வளர்த்தலையும் கல்வி இயலச் செய்கின்றது.[1] இதனையே மகாத்மா காந்தியும் 'educate the child for Life through Life' என்று கூறியதன் மூலம் வலியுறுத்தினார் என நம்பலாம். அதாவது அகவாழ்வு விடயங்களைத் தவிர்த்ததாகக் கல்வி இருக்க முடியாது என அவர் கருதியிருக்கலாம்.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

இதையே இன்னொரு விதமாகவும் கூறலாம். கல்வியை லௌகீக சுகங்களை அடைவதற்குப் பயன்படுத்த முனைந்தால் அது புறவாழ்வு சார்ந்ததாகி ஒரு கருவியாகவே மீந்திருக்கும். அதனையே அகவாழ்வு விடயங்களுக்குத் துணையாகக் கொண்டால் அது தன்னளவிலேயே ஒரு வாழ்க்கையாகிவிடுகின்றது. கீழைத்தேய நாடுகளில் கல்வியானது இங்ஙனம் அகம், புறம் என பகுத்து நோக்கப்பட்டதாகத் தெரியவில்லை.

கல்வியும் மனிதனும்

ஆயினும் ஐரோப்பாவில் அறிவொளிக்காலம் வரை கல்வி என்பது பெற்றோரதும் தேவாலயத்தினதும் தலையாய பணியாக இருந்து வந்துள்ளமையைப் பார்க்கும்போது கல்வியின் அகவாழ்வு அம்சமே அப்போது மேலோங்கியிருந்திருக்கும் எனலாம். நவீன, மதச்சார்பற்ற அரசுகள் தோற்றம் பெற்றதன் பின்னரே கல்வி என்பது பொதுமக்கள் கரிசனைக்குரிய ஒரு விடயமாக மாற்றம் பெற்று விட்டது. பின்னர் 18 ஆம் நூற்றாண்டில், பிள்ளைகள், பெற்றோர், தேவாலயம், மற்றும் கல்வி நிறுவனங்கள் என்பவற்றுக்கிடையிலான சிக்கலான கல்வி உறவுகளை ஒழுங்குபடுத்தும் பொருட்டு அரசுகள் தலையிட்டு வலுவான ஏற்பாடுகளைச் செய்ய வேண்டி நேரிட்டது.

இதில் முக்கியமாக அவதானிக்க வேண்டியதொரு விடயம் உள்ளது யாதெனின், கல்வி புறவாழ்வுடன் சம்பந்தப்படல் என்பது கல்வியில் தேவாலயம் கொண்டிருந்த இறுக்கமான பிடியைத் தளர்த்துவதனுடனேயே ஆரம்பமாயிற்று எனலாம். இதில் இருதுறையினருமே பரஸ்பர விட்டுக்கொடுப்புக்களைப் பின்னாட்களில் செய்துகொள்ள வேண்டியும் ஏற்பட்டது. தேவாலயம் போன்ற தனியார் நிறுவனங்கள் புறவாழ்வுக் கல்வியை முற்றாக நிராகரிக்காமலும் அரசானது அகவாழ்வுக் கல்வியினை அங்ஙனமே அறவே ஒதுக்கி விடாமலும் சமூகத்தை ஒழுங்குபடுத்துவதில் ஈடுபட்டன.

மேற்குலக தாராளவாத அரசுகள் இது விடயத்தில் காட்டிய அபரிதமான ஈடுபாடு சில வேளைகளில் முரண்பாடானதாகவும் தோன்றலாம். இம்முரண்பாடு John Stuart Mill என்பவரால் பின்வருமாறு சித்திரிக்கப்படுகின்றது:

> It is in the case of children that misapplied notions of liberty are a real obstacle to the fulfilment by the State of its duties. . . . Consider, for example, the case of education. Is it not almost a self-evident axiom that the State should require and compel the education, up to a certain standard, of every human being who is born its citizen?" [2]

Mill இனுடைய கருத்தில், பிள்ளைகளுக்குப் போதிய கல்வியறிவை ஊட்ட வேண்டியது பெற்றோரின் முதன்மைக் கடமையாகும் என்பதுடன் பெற்றோர் அக்கடமையைச் சரிவரச் செய்கின்றார்களா என்பதை மேற்பார்வை செய்வதே அரசின் கடமையாதலும் வேண்டும். அரச பாடசாலைகள் என்பன *குறைநிரப்பிகள்* என்ற வடிவத்தில் மட்டுமே இதில் பங்குபற்ற வேண்டும் என்றும் அவர் வலியுறுத்தினார். இக்கருத்தின் முக்கியத்துவம் நாளடைவில் எப்படி மனித உரிமைகள் என்ற விடயத்தில் செல்வாக்குச் செலுத்தத் தொடங்கியது என்பதைப் பின்னால் பார்ப்போம்.

கல்வியின் பயன்பாட்டில் அகவாழ்வு, புறவாழ்வுப் பயன்பாடுகள் ஒன்றிணைக்கப்படும் போதே அது மனித இயல்புகளை முதன்மைப்படுத்தும் தேவையை தன்னகத்தே வரித்துக் கொள்கின்றது எனலாம். Jean Rousseau தனது *'Emile'* என்ற நூலில் *'liberation of the child is the major aim of education* என்று கூறுவதையும் Bertrand Russell *'On Education'* என்பதில் *'knowledge is wielded by love'* என்று கூறுவதையும் இங்கே பொருத்திப் பார்க்கலாம்.

கல்வியானது மனிதனை அவன்/ளது ஆளுமையையும் கௌரவத்தையும் சுதந்திரமான முறையில் வளர்த்துக் கொள்வதையும் சுதந்திரமான சமூகமொன்றில் தீவிரமான ஈடுபாட்டைக் கொண்டிருப்பதையும் இயலச் செய்வதே கல்வியின் நோக்கமாக இருக்க வேண்டும் என்பதில் மேற்குலகில் படிப்படியான கருத்தொருமைப்பாடு ஏற்படலாயிற்று. அகம், புறம் என்பவற்றுக்கிடையிலான ஒரு பாலமாக மனித இயல்பினை முதன்மைப்படுத்தும் அவசியம் இதனூடே உணரப்பட்டது.

எப்போது மனித இயல்பானது கல்வியில் முதன்மைப்படுத்தப்படுகின்றதோ அப்போதே அதில் மனித உரிமைகள் விடயமும் இடம்பிடிக்கத் தொடங்கிவிடுகின்றது என்றே கொள்ள வேண்டும். இங்கே மனித உரிமைகள் என்று எதனைக் கருதுகின்றோம் என்று தெளிவாக்கிக் கொள்வது அவசியமாகின்றது.

மனித உரிமைகள் என்றால் என்ன? கல்விக்குக் கூறப்படும் பல்வேறு வரைவிலக்கணங்கள் போன்றே மனித உரிமைகள் பற்றியும்

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

பல்வேறு வரைவுகள் கூறப்படுகின்றன. அத்துடன் இந்த வரைவுகள் நாட்டுக்கு நாடு கருத்தியல் ரீதியில் ஆழமான வேறுபாடுகளையும் பிரதிபலித்து நிற்கின்றன. தேசிய அரசுகளின் தோற்றமும் மதச் சார்பின்மையும் மேற்கத்தைய நாடுகளில் ஏற்படுத்திய தாக்கங்களின் விளைவாக, அவற்றின் கலாசாரமானது தனிமனித உரிமைகளையும் சுதந்திரங்களையும் ஆட்சியாளனிடமிருந்து பாதுகாப்பது எப்படி என்ற சிந்தனையின் அடிப்படையில் உதித்தவையாகவே மனித உரிமைகள் வாதம் முன்னறிகின்றது. ஆனால் கீழைத்தேய நாடுகளில் இத்தகைய நேரடி மோதல்போக்கு காணப்பட்டதில்லை.

குறிப்பாக, சமூக ஒப்பந்தக் கோட்பாட்டாளர்களுள் ஒருவரான John Locke முன்வைத்த 'இயற்கை உரிமைகள்" என்பதன் விளக்கத்தின்படி, குடிமக்களது இயற்கை உரிமைகளை மீறாதபடி பார்த்துக் கொள்ளுதலை நோக்கமாகக் கொண்டே சமூக ஒப்பந்தம் செய்யப்படுவதால் அந்தப் பணியிலிருந்து அரசு தவறும்போது அது கண்டிக்கப்பட்டு மாற்றியமைக்கப்படலாம் என்பதுடன் அரசின் அத்தனை தத்துவங்களும் குறிப்பிட்ட அந்த நோக்கத்துக்காகவே பயன்படுத்தப்படவும் வேண்டும் என்ற முன்நிபந்தனையும் அங்கே உள்ளது என்பது பெறப்படும். இந்த இயற்கை உரிமைகளின் பரிணாம வளர்ச்சியின் விளைவானதாகவே மனித உரிமைகள் இன்று நோக்கப்படுகின்றன. இதில் இரு விடயங்களைக் கவனிக்க வேண்டும். ஒன்று, மனிதனின் உரிமைகளும் சுதந்திரங்களும் இயற்கையானவை என்பதால் அவை யாரிடமிருந்தும் எந்த நோக்கத்துக்காகவும் பெறப்படுபவை அல்ல என்பதும் அரசின் தத்துவங்கள் என்பது ஒரு போதுமே பூரணமானதாக (not absolute) இருக்கவும் முடியாது என்பதாகும்.

இந்த அடிப்படையில் மனித உரிமைகள் என்பன அரசின் அதிகார தத்துவங்களின் மீதான மட்டுப்பாடுகள் என்றே பலராலும் பார்க்கப்படுகின்றன. ஆனால் இது உண்மையில் முழுதான ஒரு விளக்கமாக இருக்கவும் முடியாது. மனித உரிமைகள் அரசுக்கான கடிவாளம் என்பதற்கும் அப்பால் அது தனிமனித வாழ்வின் நிறைவுக்காக ஏனையவர்கள் கொண்டிருக்கும் கடப்பாடுகளையும் குறிப்பதாக இன்று விளங்கிக் கொள்ளப்படுகின்றது. Jean Rousseau வினுடைய சமூக ஒப்பந்த விளக்கமான "பொது விருப்பு" (general will) என்பதற்கு இன்று கொடுக்கப்படும் விளக்கமும் இதுவேதான். இந்தளவில், மனித உரிமைகள் என்பன மனிதனை மனிதனாக வாழ வைப்பதற்கான அனைத்துத் தேவைகளுடனும் சம்பந்தப்பட்ட சுதந்திரங்களாக இருக்கும் என்றே இன்று நம்பப்படுகின்றது.

இதை இன்னும் விரிவாகப் பார்க்க வேண்டும். மனித உரிமைகள் என்ற சொற்பதம் ஐ.நா. வின் தோற்றத்துடன் அறிமுகமான ஒன்றாகும். அதற்கு முன்னைய காலங்களில் இந்த உரிமைகள் அரசியற் கோட்பாடுகளாகவும் ஜனநாயக விழுமியங்களாகவும் மட்டுமே அறியப்பட்டிருந்தன. இரண்டாம் உலக யுத்தம் தந்த படிப்பினைகளின் பின்னரேயே இந்த உரிமைகள் சட்ட வடிவம் பெற வேண்டியதன் அவசியம் உணரப்பட்டது.

உலகைப் பொறுத்தவரையில், மனித உரிமைகள் பட்டியல் என்பது முதன்முதலாக, 1948 ஆம் ஆண்டின் **சர்வதேச மனித உரிமைகள் பிரகடனத்தின்** [Universal Declaration of Human Rights (UDHR)] மூலமே அறிமுகமாகியது. இப்பிரகடனம் ஐ.நா வின் பொதுச் சபைத் தீர்மானம் ஒன்றாகவே நிறைவேற்றப்பட்டிருந்தது. இப்பிரகடனத்தின் முக்கியத்துவத்தைக் கூறப்புகுந்தோர் இது பிரெஞ்சுப் புரட்சிக்கு வித்திட்ட French Declaration of the Rights of Man and Citizen (1789) என்பதற்கு அடுத்தபடியாக உலக வரலாற்றில் அதிசயங்களை நிகழ்த்திய சாசனம் என்று வியக்கின்றனர். பிரான்ஸில் ஏற்பட்ட ஆட்சிமாற்றம் ஏனைய நாடுகளையும் பாதித்தது போலவே மனித உரிமைகளின் பிரகடனத்தாலும் உலகில் பல்வேறு அரசியல் மாற்றங்கள் தொடர்ச்சியாக, ஆனால் மிகக் குறுகிய ஒரு காலப்பகுதியில் ஏற்படத் தொடங்கின. 1950 களிலும் 60 களிலும் நூற்றுக் கணக்கான குடியேற்ற நாடுகள் சுதந்திரம் பெறுவதற்கு இப்பிரகடனமே வழிவகுத்தது என்பதை அரசியல் வரலாற்றாளர்கள் ஒப்புக் கொள்கின்றனர்.

உலகினுடைய மனச்சாட்சி என்று போற்றப்படும் இப்பிரகடனத்தில் உள்ள ஏற்பாடுகள் யாவும் சர்வதேச ஏற்புடைமை கொண்டவையாகக் கருதப்பட வேண்டும் என்றும் எந்தவொரு அரசுமே இதிலுள்ள ஏற்பாடுகளைப் பின்பற்றாமல் விடுவதற்கான காரணங்களைத் தேடுதல் அநாவசியமானதென்றும் பொதுவாக ஒப்புக்கொள்ளப்பட்டுள்ளது. எல்லா நாடுகளாலும் ஒருமனதாக ஏற்றுக் கொள்ளப்பட்டவை என்றளவில் இப்பிரகடனத்தின் ஏற்பாடுகள் சர்வதேச சட்டத்தில் நாடுகளைக் கண்டிப்பாகப் பிணிக்கின்ற "வழக்காற்றுச் சர்வதேசச் சட்டத்தின்" ஒருபகுதியாகவே இன்று கருதப்படுகின்றன. இதனாலேயே இப்பிரகடனத்தி

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

லுள்ள ஏற்பாடுகளை உள்வாங்கி பல்வேறு நாடுகளது அரசியலமைப்புக்களும் அடிப்படை உரிமைகள் அத்தியாயங்களை அறிமுகப்படுத்தியுள்ளன. மேலும், உலக அரங்கில் ஓர் அரசொன்றின் அங்கீகாரம், கௌரவம், அந்தஸ்து என்பன மனித உரிமைகளுக்கு அது வழங்கும் மதிப்பினைக் கொண்டே அளவிடப்படுகின்றன.

மனித உரிமைகள் (சட்டக்) கல்வி

தனிநபர்களையும் குழுக்களையும் பொறுத்தளவில் தத்தமது உரிமைகளுக்கும் சுதந்திரத்துக்குமான மதிப்பளிப்பைக் கோருவதற்கு முன்னோடியாக அவை பற்றிய அறிவைப் பெற்றிருத்தல் அவசியமாகின்றது. இந்த உரிமைகள், சுதந்திரங்கள் மறுக்கப்படுகையில் உள்நாட்டிலும் சர்வதேச மட்டத்திலும் நிவாரணங்களைக் கோருவதற்கும் இத்தகைய அறிவு அவசியமாகின்றது. கல்வியைக் கற்போரின் குறிக்கோள் என்ன? கல்வி கற்பிப்போரின் இலக்கு என்ன என்ற விடயங்களில் சர்வதேசச் சட்டம் ஏன் கரிசனை கொண்டுள்ளது என்பதற்கான காரணத்தை இதனால் விளங்கிக் கொள்ளலாம்.

இன்னொரு விதமாகச் சொல்வதாயின், சர்வதேசச் சட்டம் இது விடயத்தில் சில இலக்குகளை அடையாளங் கண்டுள்ளதுடன் அவற்றுக்குச் சட்ட அங்கீகாரத்தையும் வழங்கியுள்ளது. இதன் விபரங்களைப் பார்ப்போம்.

ஏற்கனவே குறிப்பிடப்பட்ட சர்வதேச மனித உரிமைகள் பட்டயத்தின் உறுப்புரை 26(2) வருமாறு கூறுகின்றது:

> கல்வி என்பது மனித ஆளுமையின் பூரணமான வளர்ச்சியினையும் மனித உரிமைகள், அடிப்படைச் சுதந்திரங்கள் என்பவற்றுக்கு மதிப்பளித்தலைப் பலப்படுத்துவதையும் இலக்காகக் கொண்டிருக்க வேண்டும். எல்லா நாடுகளுக்கிடையிலும் இன, மத குழுக்களிடையேயும் புரிந்துணர்வு, சகிப்புத் தன்மை, நட்புறவு என்பவற்றை மேம்படுத்துவதாகவும் சமாதானத்தைப் பேணுவதிலான ஐ.நா வின் நடவடிக்கைகளை ஊக்குவிப்பதாகவும் இருக்க வேண்டும்.

"எல்லா மக்களுக்கும் எல்லாத் தேசங்களுக்கும் பொதுவான தராதரத்தை அடைவதற்கான மேற்கண்ட பிரகடனத்தில் கூறப்பட்டுள்ள உரிமைகளையும் சுதந்திரங்களையும் மதிப்பளித்தலை ஊக்குவிக்கும் பொருட்டு **கற்பித்தலின் மூலமும் கல்வியின் மூலமும்** பாடுபட வேண்டும் என்று ஐ.நா வின் பொதுச்சபையானது ஒவ்வொரு தனிநபர் மீதும் சமூகத்தின் ஒவ்வொரு அங்கத்தின் மீதும் ஒரு கடப்பாட்டையும் விதித்துள்ளது. இப்பிரகடத்தின் ஏற்பாடுகளுக்குக் கொடுக்கப்பட வேண்டிய பிரசித்தம் தொடர்பாக ஐ. நா. பொதுச் சபையானது தனது 217 D (III) ஆம் இலக்கத் தீர்மானத்தின் மூலம் திட்டவட்டமான விதப்புரைகளை அரசாங்கங்கள், ஐ.நா. பொதுச் செயலாளர், ஐ. நா வின் விசேட நிறுவனங்கள், அரசாங்க சார்பற்ற நிறுவனங்கள் என்பவற்றுக்குச் செய்துள்ளது.

மேற்கண்ட பிரகடனத்திலுள்ள சில ஏற்பாடுகளுக்கு நேரடியான சட்டக் கடப்பாட்டு வடிவத்தினைக் கொடுக்கும் வகையிலமைந்துள்ள 1966 ஆம் ஆண்டின் கட்டுறுத்தின் (International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights) 13 (1) ஆம் உறுப்புரை கல்வியின் இலக்கினை மேலும் விரிவுபடுத்தி மானிட கௌரவத்தையும் சுதந்திர சமூகத்தில் எல்லா மக்களும் பயனுறு முறையில் பங்குபற்றலையும் உறுதிப்படுத்தும் வகையில் கல்வி அமைந்திட வேண்டும் என்று கூறுகின்றது.

1978 ஆம் ஆண்டின் UNESCO **பிரகடனத்தின்**[3] 5வது உறுப்புரையின் 2 வது பந்தியில் வருமாறு கூறப்பட்டுள்ளது:

> தங்களது அரசியலமைப்புக் கோட்பாடுகள் மற்றும் நடவடிக்கைகளின்படி அரசுகளும் . . . கற்பித்தல் தொழிலில் உள்ளோர் யாவரும் தத்தமது நாடுகளிலுள்ள கல்வி வளங்கள் யாவும் இன வாதத்துக்கு எதிராகப் பாவிக்கப்படுவதை உறுதிப்படுத்தும் பொறுப்பைக் கொண்டுள்ளனர். குறிப்பாக, பாடவிதானங்களும் விதந்துரைக்கப்படும் பாடநூல்களும் மானிட ஐக்கியம் பற்றியும் மானிடப் பன்மைத் தன்மை பற்றியுமான விஞ்ஞான பூர்வமானதும் ஒழுக்கநெறி சார்ந்ததுமான உள்ளடக்கங்களைக் கொண்டிருப்பதையும், தனிநபர்களுக்கிடையில் வித்தியாசம் எதுவும் பாராட்டப்படக்கூடாது என்பதையும் உறுதிப்படுத்தும் அணுகுமுறையிலான கருத்துக்களையே உள்ளடக்கியிருக்கும்படி பார்த்துக் கொள்வதையும் இப்பொறுப்புடைமை உள்ளடக்குகின்றது. இதற்கான முறையான பயிற்சி ஆசிரியர்களுக்கு வழங்கப்படுதலும் வேண்டும்.

அங்ஙனமே இப்பிரகடனத்தின் 6 வது உறுப்புரையின் 2 வது பந்தியானது சமூகத்தில் பாரபட்சமான செயற்பாடுகள் ஒழிக்கப்படுவதற்கு ஏற்ற முறையில் இயற்கை விஞ்ஞானத்திலும் சமூக

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

விஞ்ஞானத்திலும் எங்ஙனம் ஆய்வுகள் மேற்கொள்ளப்பட்டு அறிவூட்டப்பட வேண்டுமென்று கூறிநிற்கின்றது. மேலும் இதே பிரகடனத்தின் 8வது உறுப்புரையின் 2 ஆம் 3 ஆம் பந்திகள் முறையே இயற்கை விஞ்ஞானம், சமூக விஞ்ஞானம் மற்றும் கலாசாரக் கற்கைகளில் விசேட நிபுணர்களின் வகிபாகமும் பொறுப்புடைமையும் எங்ஙனம் இருக்க வேண்டும் என்று அறிவுரைக்கின்றது.

பெண்களுக்கெதிரான எல்லா வடிவங்களிலுமான பாரபட்சங்களை ஒழிப்பதற்கான சமவாயத்தின் (CEDAW 1979) 10வது உறுப்புரையானது பெண்களுக்கான சமத்துவ உரிமையினை உத்தரவாதஞ் செய்வதற்காக ஆண்களதும் பெண்களதும் வகிபாகம் பற்றிய எல்லா மட்டங்களிலும் எல்லா வடிவங்களிலான கல்வியிலும் படிந்துறைந்த (stereotyped) கருத்தமைவுகளை இல்லாதொழிக்கும் வகையில் பாடநூல்களையும் பாடசாலைத் திட்டங்களையும் கற்பித்தல் முறைமைகளையும் மீளாய்வு செய்வதற்கு அரசுகள் உடன்படுவதாக் கூறுகின்றது.

சிறுவர்கள் உரிமைகள் தொடர்பான சமவாயத்தின் (Convention on the Rights of the Child of 1989) உறுப்புரை 29 (1) அரசுகளின் கடப்பாடுகளை இன்னொரு கோணத்திலிருந்து விதித்துரைக்கின்றது :

> பிள்ளையினுடைய கல்வியானது மனித உரிமைகளுக்கும் அடிப்படைச் சுதந்திரங்களுக்கும் மதிப்பளித்தலை வளர்க்கும் நோக்குடனானதாக இருக்க வேண்டும் என்றும் ... சுதந்திர சமூகத்தில் பிள்ளையினுடைய பொறுப்பான வாழ்க்கை என்பது புரிந்துணர்வு, சமாதானம், சகிப்புத் தன்மை, பாலியற் சமத்துவம் என்பவற்றின் அடிப்படையிலும் எல்லா மக்கள், தேசங்கள், இன, மத, ஆதிவாச மூலங்கொண்ட குழுக்களிடையேயான நட்புறவின் அடிப்படையிலும் தயார்ப்படுத்தப்பட வேண்டும்.

பின்னராக, சிறுபான்மை மக்கள் தொடர்பாக ஐ. நா. வினால் 1992 இல் நிறைவேற்றப்பட்ட பிரகடனத்திலும்[4] கல்வியின் செல்தடம் பற்றி சிலாகிக்கப்பட்டுள்ளது. அரசுகள் தமது ஆள்புலத்துக்குள்ளான சிறுபான்மைக் குழுக்களது வரலாறு, பாரம்பரியங்கள், மொழி, கலாசாரம் ஆதியாம் விடயங்களில் அறிவினை வளர்ப்பதற்கான நடவடிக்கைககளை கல்வித்துறையில் பொருத்தமான இடங்களில் ஊக்குவிக்க வேண்டும் என்று அந்தப் பிரகடனத்தின் உறுப்புரை 4(4) பரிந்துரைக்கப்படுகின்றது.

ஐ. நா. வின் மனித உரிமைகள் ஆணையத்தின் 1993 ஆம் ஆண்டின் 56 ஆம் இலக்கத் தீர்மானமானது கல்வித் திட்டங்கள் எங்ஙனம் வகுக்கப்படல் வேண்டும் என்பதற்குப் பின்வரும் வழிகாட்டுதலைத் தருகின்றது :

> particular account should be taken of the muti-ethnic character of the various societies and of respect for the identity and needs of groups such as minors, women, indigenous persons, racial minorities, the disabled and others.

இது போன்ற வேறுபல சர்வதேச சாசனங்களும் (அவற்றுள் பல UNESCO வினால் அல்லது அதன் ஆதரவுடன் நிறைவேற்றப் பட்டவையாக உள்ளன) மனித உரிமைகள் கல்வி பற்றிய கவன ஈர்ப்பைச் செய்துள்ளன.[5] இவை தவிர, பிராந்திய மட்டத்திலும் இத்தகைய பல சாசனங்கள் தற்போது ஆக்கப்பட்டு வருகின்றன. இவற்றுள் குறிப்பாக, Council of Europe இன் அமைச்சரவைக் கூட்டத்தில் நிறைவேற்றப்பட்ட 1981 ஆம் ஆண்டுப் பிரகடனம் குறிப்பிடத்தக்கது. சகிப்புத் தன்மையின்மை காரணமாக ஜனநாயகத்துக்கு ஏற்படக் கூடிய ஆபத்தைத் தவிர்ப்பதற்கு எடுக்கப்பட வேண்டிய நடவடிக்கைகள் பற்றி இதனுடைய IV(III) ஆம் பந்தி கூறுவதையும் கவனிக்க வேண்டும்:

> to promote an awareness of the requirements of human rights and the ensuing responsibilities in a democratic society, and to this end in addition to human rights education, to encourage the creation in schools, from the primary level upwards, of a climate of active understanding of and respect for the qualities and cultures of others.

Conference on Security and Co-operation in Europe (CSCE) என்ற வலுவான ஐரோப்பிய பிராந்திய அமைப்பின் 1989, 1990 ஆண்டுத் தீர்மானங்களில் பாடசாலைகளிலும் ஏனைய கல்வி நிறுவனங்களிலும் மனித உரிமைகள் கல்வி பல்வேறு வகைகளில் எங்ஙனம் புகட்டப்படலாம் என்பதும் ஜனநாயக விழுமியங்களைக் கற்பித்தல், கல்வி நிறுவனங்களில் கடைப்பிடிக்கப்படும் நடைமுறைகள் எங்ஙனம் சுதந்திர தேடலுக்கு வித்திடுவதாக இருப்பது அவசியம் என்பதும் விபரிக்கப்பட்டுள்ளது.[6]

African Charter for Human and Peoples' Rights (ACHR) இன் உறுப்புரை 25 இப்பட்டயத்திலுள்ள உரிமைகளையும் சுதந்திரங்களையும்

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

மதிப்பதற்கும் மேம்படுத்துவதற்குமான சூழ்நிலையை அப்பிராந்திய அரசுகள் கற்பித்தலின் மூலமாகவே ஏற்படுத்திக் கொள்ள வேண்டுமென கையொப்பதாரிகளான நாடுகளைக் கோருகின்றது.

மனித உரிமைகள் கல்வியின் உள்ளடக்கம்

அரசுகள் சர்வதேசச் சட்டத்தின் கீழாக, மனித உரிமைகள் கல்வியை வழங்குவதற்கான கடப்பாடுகளை ஏற்றுக்கொண்டுள்ளன. மேற்குறிப்பிடப்பட்ட சாசனங்களின் மூலம் எத்தகைய கடப்பாடுகளை அவை ஏற்றுக் கொண்டுள்ளன என்பதும் தெளிவாகின்றது. இந்த கடப்பாடுகளை நிறைவேற்றும் தலையாய கடமையினை அரசுகள் மட்டுமே கொண்டுள்ளன. இதற்கமைய அரசுகள் தேவையான சட்டங்களை தத்தமது ஆள்புலங்களுக்குள் ஆக்கிக் கொள்ளல் வேண்டும். அரசுகளின் கடப்பாடானது சட்டத் தன்மை கொண்டதாக இருக்கையில், கற்பித்தல் தொழில் உள்ளோர், ஆராய்ச்சியாளர்கள், விஞ்ஞானிகள், பல்கலைக்கழகங்கள் போன்ற நிறுவனங்கள் அறரீதியிலும் அரசியல் ரீதியிலும் இதையொத்த கடப்பாட்டையே கொண்டுள்ளன என்பதையும் மறக்கக்கூடாது.

இங்கே உள்ளடக்க விடயம் அவசியமாகின்றது. மனித உரிமைகள் கல்வியின் பிரதான நோக்கம் தராதரங்களை விதித்துப் பேணுவதாகும். உதாரணமாக ஆண்-பெண் சமத்துவம், பிள்ளைகளின் சமூக நலன் என்பவற்றில் தராதரங்கள் அவசியமாகின்றன. ஆனால் மறுபுறத்தில், பல்வேறு பிரிவுகளுக்கிடையேயும் நல்லுறவுகளைப் பேணுவதன் மூலம் இன, மொழி, மத நல்லுறவுகளை மேம்படுத்துவதனால் சர்வதேச மட்டத்திலும் உள்நாட்டிலும் அமைதிச் சூழ்நிலை உருவாக்கப்பட முடியும். இது தனிமனித ஆளுமை வளர்ச்சியின் உச்சப் பயன்பாட்டைத் தொட்டிட வசதியாகின்றது.

பாரபட்சமான செயற்பாடுகள் இடம்பெறுவதற்கான முக்கிய காரணி அறியாமையே என்று ஆய்வுகள் கண்டறிந்துள்ளன. எனவே மனித உரிமைகள் கல்வி அந்த அறியாமை மீதே குறி வைப்பதாக இருக்கும். இதன் ஒருபடியாகவே மொழிக்கற்கை வலியுறுத்தப்படுவதனையும் ஞாபகத்தில் கொள்ளல் வேண்டும். UN Declaration on the Rights of Minorities (1992) உறுப்புரை 4(3) மொழிவிடயத்தில் பின்வரும் ஏற்பாட்டைக் கொண்டுள்ளது:

> States should take appropriate measures so that, wherever possible, persons belonging to minorities have adequate opportunities to learn their mother tongue or to have instruction in their mother tongue.[7]

இது தவிர கற்பிக்கப்பட வேண்டிய விடயங்களில், மானிட கௌரவம், ஆள்சார் சுதந்திரம், சமவாய்ப்பு விடயங்கள், பாலியற் சமத்துவம், பெண்களின் உரிமைகள், சுதந்திர சமூகத்திலான வாழ்வுரிமை, ஜனநாயகம், பிள்ளைகளின் உரிமைகள், இன-மத-மொழி அடிப்படையிலான பாரபட்சங்களை ஒழித்தல், வலதுகுறைந்தோரின் உரிமைகள் (rights of the differently abled persons), அற, ஒழுக்க பொறுப்புடைமைகள், சுயநிர்ணய உரிமை, குடியேற்றவாத ஒழிப்பு நியாயம், சமாதானம் மற்றும் மனிதாபிமானச் சட்டங்கள் என்பன கட்டாயமாக இடம்பிடிக்க வேண்டியவையாகின்றன.

இங்ஙனமாகக் கற்பிக்கப்படல் என்பது ஆரம்ப, இடைநிலை, உயர்நிலைக் கல்வி என்றளவில் நிற்காமல் முறைசார், முறைசாரா வடிவங்களிலும் அமைந்திருக்கலாம் என்பதே வலியுறுத்தப்படுகின்றது. இது தொடர்பில் 1993 ஆம் ஆண்டின் Vienna Declaration (adopted by the World Conference on Human Rights) முத்தாய்ப்பு வைப்பதாக அமைந்துள்ளது:

> The World conference on Human Rights reaffirms that States are duty-bound . . . to ensure that education is aimed at strengthening the respect of human rights and fundamental freedoms. .... The Conference calls on all States and institutions to include human rights, humanitarian law, democracy and rule of law as subjects in the curricula of all learning institutions in formal and non-formal settings.[8]

மேலும் மனித உரிமைகள் கல்வி என்றதும் வழக்கத்தில் அடையாளங் காணப்படும் அல்லது நமக்கு உடனடியாகவே ஞாபகத்துக்கு வரும் வரலாறு, அரசியல் விஞ்ஞானம், அரசாங்கம், சமூகக் கல்வி போன்ற பாடங்களே நமக்கு ஞாபகத்தில் வரலாம். ஆனால் தற்போது இந்த வகுப்பாக்கங்கள் தகர்க்கப்பட்டு எல்லாப் பாடநெறிகளினூடும் எங்ஙனம் மனித உரிமைகள் போதிக்கப்படலாம் என்பது புதிதாக விளக்கியுரைக்கப்பட்டுள்ளது. உதாரணமாக, புவியியல், இயற்கை விஞ்ஞானம், தொழில்நுட்பக் கல்வி, தொழிற் கல்வி, கணிதம், இலக்கியம் மற்றும் நுண்கலைகள் என்பவற்றினூடும் மனித உரிமைகள்

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

போதிக்கப்படுவதற்கான வழிகள் திறக்கப்பட்டுள்ளன.

உதாரணமாகப் **புவியியல் பாடத்தை** எடுத்துக் கொண்டால், உலக மட்டத்தில் எந்தெந்த நாடுகளில் மக்கள் பொருளாதார, சமூக உரிமைகளைத் திருப்தியான அளவுக்குப் பெற்றுள்ளார்கள், அவற்றின் விளைவாக அடையப்பட்டிருப்பவை என்ன? எத்தகைய சமூக மாற்றங்கள் ஏற்பட்டுள்ளன என்பவற்றைக் கற்பிக்கும்போது சமூக, பொருளாதார உரிமைகளின் சட்ட வடிவம், அவற்றின் முக்கியத்துவம் என்பவற்றின் மீது போதிய கவனஞ் செலுத்துதல் தேவையாகின்றது. அடிக்கடி பட்டினிச் சாவுகள் ஏற்படுவதன் காரணம் என்ன? பஞ்சம், போசாக்கின்மை போன்ற காரணங்களால் ஏற்படும் பெயர்வுகள் எங்ஙனம் உரிமை மீறல்களை ஏற்படுத்துகின்றன என்பதை அறியவும் இப்பாடத்தினூடு வாய்ப்புக் கிடைக்கும். குறிப்பாக, குடும்பமாக வாழும் உரிமையில் (right to family) ஏற்படும் தாக்கம் பாரியதாக இருப்பதைச் சுட்டிக்காட்ட வேண்டும். பொருளாதார நோக்கத்தோடு கூடிய இடப்பெயர்வுகள் நாடுகளின் எல்லையைத் தாண்டியதாக இருக்கையில், வேலை செய்யும் உரிமை, பாதுகாப்பாக வாழும் உரிமை என்பன பாதிக்கப்படும். இவற்றில் போதிய தராதரத்தைப் பேணுவது சாத்தியமற்றுப்போக பல்வேறு சுரண்டல்களுக்கும் நெறிபிறழ்வு களுக்கும் மக்கள் உள்ளாகக் கூடும். இது அடிப்படை மனித கௌரவத்தையே அடகு வைப்பதாக அமைந்து விடுதலும் உண்டு. எத்தகைய நாடுகளில், பிராந்தியங்களில் இத்தகைய அவலங்களைச் சந்திக்கலாம் என்பதைப் புவியியல் பாடத்தினூடு விளக்குவதே மிகப் பொருத்தமானதாகக் கருதப்படுகின்றது.

இலக்கியம் மற்றும் கட்புலக் கலைகளைப் பார்ப்பின், வரலாற்றில் அறிந்ததை, புவியியலில் கண்டதை எல்லாம் உணர்வுபூர்வமாகச் சித்திரிக்கும் போது கடந்த கால அல்லது நிகழ்கால மனித உரிமைகள் மீறல்களுக்கு எதிரான கொதிப்புணர்வு மக்கள் மத்தியில் இலகுவாக ஏற்படுத்தப்படுகின்றது. உதாரணமாக, John Steinbeck இன் *The Grapes of Wrath* (அமெரிக்காவில் சில மாநிலங்களில் வரட்சி காரணமான இடப்பெயர்வு), Arthur Koestler இன் *Darkness at Noon* (ஹிட்லரின் ஜேர்மனி பற்றியது), Jeanne Wakatsuki இன் *Farewell to Manzinar* (இரண்டாம் உலக யுத்தகாலத்தில் ஜப்பானிய-அமெரிக்கர்களுக்கென அமைக்கப்பட்ட தடுப்பு முகாமில் வளர்ந்த ஜப்பானிய-அமெரிக்க யுவதி ஒருத்தியின் கதை) போன்ற நாவல்கள் மனித உரிமைகளின் மீறல்களைச் சித்தரிக்கும் விதம் போன்று உணர்வுபூர்வமாக எடுத்தியம்ப எந்த அறிக்கையாளர்களினாலும் முடியாது.

சுதந்திரம் மறுக்கப்படுகையில் உள்மனதில் ஏற்படும் அவஸ்தைகளைப் படம்பிடிக்க, ஆங்கில மொழி போதனாமொழியாக உள்ள நாடுகளில் Roy Campbell னுடைய கவிதைகள் போதிக்கப்படுவதுண்டு.[9] தென்னாபிரிக்காவில் இனவொதுக்கல் கொள்கையினால் ஏற்படுத்தப்பட்ட மனிதத் தன்மையற்ற நடவடிக்கைகளை விளக்குவதற்கு Alan Paton, Nadine Gordimer, Andre Brink போன்றோரின் ஆக்கங்கள் சிறுவர்களுக்குக் கற்பிக்கப்படுகின்றன. எவரையும் அதிரவைக்கும் கொடுமைகளின் தத்ரூபச் சித்தரிப்புக்கு இன்றும் பலர் விரும்பிப் பார்க்கும் திரைச்சித்திரமான *Cry Freedom* கட்டாயமாகப் பாடநூலில் இடம்பெற வேண்டியதாகும். யுத்தத்தின் கொடுமைகளை விளக்கும் Pablo Picasso, Kate Kollwitz போன்றோரின் ஓவியங்கள் சரித்திரங்கள் பலவற்றையே நம் கண்முன்னால் கொண்டுவர வல்லன.

விஞ்ஞானக் கல்வியிலும் மனித உரிமைகள் கற்கையை ஊடுருவச் செய்ய முடியும். சுற்றாடற் பாதிப்பால் ஏற்படக்கூடிய வாழ்க்கைப் பாதிப்புக்கள், அவற்றின் குறுகியகால, நீண்டகால விளைவுகள் என்பவற்றை விளக்க, குப்பை-கூழங்களை எப்படிக் கழிவகற்றல் செய்வது என்பதில் தொடங்கி ஜப்பானில் வீசப்பட்ட அணுகுண்டின் தற்போதைய தாக்கம் வரை விஞ்ஞான பாடத்தில் பல்வேறு கட்டங்களில் மனித உரிமை மீறல்கள் மீது கவனத்தை ஈர்க்க முடியும். கிருமிநாசினிகளின் பாவிப்பும் உணவு நஞ்சூட்டப்படலும் இங்கு கட்டாயமாக மனித வாழ்வை மையப்படுத்திப் பார்க்க வேண்டியவையாகின்றன. அமில மழைக்குக் காரணமென்ன? முதலுதவிச் சிகிச்சை ஏன் அவசியம், சுகாதாரப் பாதுகாப்பினை அரசு ஏன் வழங்க வேண்டும் என்பவற்றை எல்லாம் விஞ்ஞானக் கல்வியூடு கொண்டு வருவதே மிகப் பொருத்தமாகவும் இருக்கும்.

இவை எல்லாவற்றுக்கும் மேலாக, பாடசாலை வகுப்பறைகளில் மாணவர்களே மனித உரிமைகளின் தராதரங்களின் நடமாடுஞ் சின்னங்களாக மிளிர முடியும் என்பதையும் மறக்கக் கூடாது. தமது சக மாணவர்களை மதித்தல் எப்படி?, அந்த வகுப்பறையில் கற்பிக்கப்படும் மொழியில் திக்கித்

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

திக்கிப் பேசும் ஒரு மாணவனைச் சகமாணவர்கள் எப்படிப் பார்க்கின்றார்கள்?, வித்தியாசமாக உடை-யணிந்து கொண்டு வருபவர்களைப் பார்த்ததும் சக மாணவர்கள் என்ன செய்கின்றார்கள், சொல்கின்றார்கள்? இவற்றை வைத்துக் கொண்டு படித்திட வேண்டிய பாடமே அதிமுக்கியமானதாகும். இத்தகைய கலாசார வேறுபாடுகளானவை தனிமனித நடத்தையில் காணப்படுகையில் அவை ஒரு மனிதனுக்குரிய உள்ளார்ந்த கௌரவத்தை அவனிடமிருந்து அப்புறப்படுத்திவிட முடியாது என்பதைக் கற்றலே மனித உரிமைகள் கல்வியின் அரிச்சுவடியாக இருக்க முடியும்.

உலகமயமாதல் என்ற நடிபடிக்குள் சிக்கியுள்ள உலகைப் பொறுத்தவரையில் மனித உரிமைகள் கல்வியின் முக்கியத்துவம் இரட்டிப்பாகின்றது. ஏற்கனவே குறிப்பிடப்பட்டபடி வாழ்வின் எல்லாத் துறைகளுக்குள்ளும் இன்று உலகமயமாதல் தனது மூக்கை நுழைத்து வருகின்றது. இதனால் வாழ்வியல் விழுமியங்கள் மறுவாசிப்புக்கு உட்படுத்தப்படுவது நிர்ப்பந்த-மாகின்றது. இந்த மறுவாசிப்பில் மனித உரிமை-களுக்கான இடம் பின்னால் தள்ளப்பட்டுவிடும் என்ற அச்சம் மேற்குலகில் மட்டுமன்றி ஆசிய, ஆபிரிக்க நாடுகளிலும் வேரூன்றத் தொடங்கியுள்ளது. இதன் மறுபுறத்தில் தத்தமது தனித்துவங்களைப் பேணிப்பாதுகாப்பதில் மக்கள் குழுக்கள் முன்னரெப்போதும் இல்லாத அளவுக்கு அக்கறை காட்டவுந் தொடங்கிவிட்டன. இந்த அக்கறையின் விளைவாகத் "தங்களைப் பற்றித் தாங்களே இரைமீட்கும்" அவசியம் பாடநெறிகளினூடாகப் புகுத்தப்படுவதால் சகிப்புத் தன்மை சவாலுக்குட்-படும் சந்தர்ப்பங்களும் நிறையவே ஏற்படுகின்றன.

இந்தச் சவால்கள் முறையான மனித உரிமைகள் கல்வியினூடாகவே சமாளிக்கப்பட முடியுமெனலாம். இதற்கு அதிபொருத்தமான நடவடிக்கையாக, ஆரம்பக் கல்வியிலிருந்தே மனித உரிமைகளானது பாடநெறியில் இடம்பிடித்திட வேண்டும் என்ற குரல் பரவலாகவே ஓங்கி யொலிக்கத் தொடங்கிவிட்டது. எனவே இனியும் இக்கற்கைநெறி ஆடம்பரக் கல்வியாகவோ அல்லது மனிதனை மையப்படுத்தாத விதத்தில் வெறும் ஒழுக்கநெறிசார் உபதேசங்களாகவே கருதப்பட்ட காலம் கழிந்துவிட தற்போது மனித உரிமைகள் கல்வி என்பது தனிமனிதனின் இருப்புக்கும் உயிர்பிழைப்புக்குமான உத்தரவாதத்தை வழங்கு-வதாக வந்துவிட்டதால் இது வாழ்க்கைக் கலையாக மாறிவிட்டதென்றே சொல்ல வேண்டும்.

கல்வியை வழங்காத சமூகம் பண்பாடுள்ள-தாக விளங்க முடியாது என்று கூறப்பட்ட கால-மொன்றிருந்தது. ஆனால் இதன் பொருள் இன்றைய நிலையில், மனித உரிமைகள் கல்வியை வழங்காத சமூகம் என்றே பதிலிட்டுப் பார்க்கப்பட வேண்டியது கட்டாயமாகி விட்டது எனலாம்.

Footnotes

1. K. Halvorsen, 'Notes on the Realisation of the Human Right to Education', **Human Rights Quarterly**, vol.12, (1990), P. 31.
2. J.S. Mill, **On Liberty**, London, 1859 (Pelican Classics, 1974), p. 175.
3. UN doc. A/47/38 .
4. Res. 47/135 of 18 December 1992.
5. UNESCO doc. SHS –87/CONF.401/15 of 16 May 1988; UN doc. A/CONF.157/PC/42/Add.6; UN doc. E/C.12/1993.SR. 2.
6. **29 International Legal Materials**, 1305, (1990).
7. UN Res. 47/135 of 18 December, 1992.
8. UN doc. A/CONF.157/23, part I, para 33.
9. R.F. Niebling (ed.), **A Journey of Poems: An Original Anthology of Verse**, New York, (1964), pp. 85-86.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

ஆரம்ப வகுப்புக்களில் கணிதம் கற்பித்தல் : இரு வேறு அணுகுமுறைகள்

- ப. கா. பக்கீர் ஜஃபார் -

எண்ணென்ப ஏனைய எழுத்தென்ப இவ்விரண்டும்
கண்ணென்ப வாழும் உயிர்க்கு.

எண்ணும் எழுத்தும் கண்ணெனத் தகும்.

என்றெல்லாம் எண்ணினதும் எழுத்தினதும் முக்கியத்துவத்தை நமது ஆன்றோர் ஏற்கனவே வலியுறுத்தியுள்ளனர். இவ்வாக்கியங்களில் எழுத்துக்கு முன்பாக எண்ணைப் பற்றிக் கூறி அவர்கள் எண்ணிற்கு அதிக முக்கியத்துவம் கொடுத்துள்ளதை எம்மால் காண முடிகின்றது. ஆயினும் ஆரம்ப வகுப்புக்களைப் பொறுத்தவரை கணித பாடம் அதிகமான மாணவர்களுக்குக் கரும்பான பாடமாக அமைவதற்குப் பதிலாகக் கசப்பான பாடமாகவே அமைந்து விடுகின்றது. இதன் பிரதிபலிப்பை உயர்வகுப்புக்களில் மட்டுமன்றி பல்கலைக்கழக மட்டத்திலும் எம்மால் அவதானிக்க முடிகின்றது.

நமது பாடசாலைகளில் ஆரம்ப வகுப்புக்களில் கணிதம் கற்பித்தலுக்காக விஷேட பயிற்சி பெறாத ஆசிரியர்களே பெரும்பாலும் கற்பிக்கின்றனர். அப்போது, அதிகமானோர் கணிதம் கற்பித்தலுக்கான தனித்துவமான அணுகுமுறைகளைக் கையாள்வதாகத் தெரிய வில்லை. மாறாக, மாணவர்களுக்குக் கணிதத்தைத் தான் விளங்கிக் கொண்டவாறு சொல்லிக் கொடுக்க முயற்சிக்கின்றனர். அவர்கள் சிறுவயதில் சில கணித எண்ணக்கருக்களை எவ்வாறு பிழையாக விளங்கிக் கொண்டார்களோ அவ்விதமாகவே விளக்கங்களைக் கொடுத்து விடுகின்றார்கள். ஒரு சிலர், மாணவர்கள் தமது பெற்றோர்கள் அல்லது வேறு அறிந்தவர்களிடம் கற்று சரியாகச் செய்து கொண்டு செல்லும் சில கணிதப் பயிற்சிகளுக்குப் பிழை போட்டு மாணவர்களைக் குழப்பி விடுகின்றார்கள். இறுதியில், ஆரம்ப வகுப்பை முடித்துவிட்டு வெளியேறும் எமது மாணவர்களில் அதிகமானோர் கணித பாடத்தைக் கடினமானதாகவும் விளங்க முடியாதவொரு பாடமாகவும் இனம் கண்டவர்களாக உயர் வகுப்புக்களுக்கு வருகின்றனர். சிலருக்குக் கணிதப் பீதி என்னும் உளநிலையும் உண்டாகின்றது.

யதார்த்தத்தில் கணிதம் மிகவும் இலகுவான பாடம். சரியான முறையில் தர்க்க ரீதியாக மாணவர்கள் இதைக் கற்பார்களானால் அவர்கள் மிக விரும்பும் பாடமாக இது அமைந்து விடும். அத்துடன், பரீட்சைகளில் அதிகூடிய புள்ளிகளைப் பெறக்கூடிய பாடம் என்பதையும் மாணவர்கள் கண்டு கொள்வார்கள். சில மாணவர்கள் தமது சகோதரர்கள் கணிதத்தைக் கடினமான பாடமாகக் கண்டு கூறியதனால் கணிதம் கற்பதற்கு முன்பாகவே அதை ஒரு கடினமாக பாடமாக வார்ப்பு எண்ணக்கருக்களைக் கொண்டு விடுகின்றார்கள். ஏன் கணிதம் கற்பிக்கும் சில ஆசிரியர்கள்கூட மாணவர்களுக்கு இதை ஒரு கடினமான பாடமாகவே காட்டுகின்றார்கள். அதே நேரம் இலங்கையில் கணித பாடத்தில் சித்தியடையத் தவறினால் க. பொ. த. (சா. த.) பரீட்சையில் மொத்தமாகச் சித்தி இல்லையென்றே கருதப்படுகின்றது. இவ்வாறான சூழ்நிலைகள் பாடசாலை மாணவர்களுக்கு கல்வியில் பொதுவாகப் பெரிய இடைஞ்சலாகவே நாம் காண்கின்றோம். இலங்கையில் ஆண்டுதோறும் மேற்படி பரீட்சைப் பெறுபேற்றை எடுத்து நோக்கினால் கணிதம் சித்தி அடையாத மாணவர்களின் எண்ணிக்கை கணிசமான அளவு இருப்பதைக் காணலாம்.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

கணிதம் கற்றல்-கற்பித்தல் செயற்பாட்டில் ஏற்பட்டுள்ள மந்த நிலைமையைப் போக்க ஆசிரியர்கள் இவ்விடயம் தொடர்பான உளவியல் ரீதியான விளக்கங்களைத் தெளிவாகப் பெற்றிருத்தல் அவசியமாகும். கற்றல் கொள்கைகளின் அடிப்படையில் கணிதம் கற்பித்தலை அல்லது மாணவர்களில் கணித எண்ணக்கருக்கள் உருவாவதைப்பற்றிப் பற்றி நாம் விளங்கிக் கொள்ள இனி முயற்சிப்போம். பொதுவாக, கணித உள்ளடக்கங்கள் பாரம்பரியமாக பரம்பரை பரம்பரையாக எவ்விதப் பிரச்சினைகளும் இன்றி இடமாற்றப்பட்டு வருவதாகவும், உரிய ஒழுங்கு முறைகளைப் பின்பற்றினால் இவ்விடமாற்றம் இலகுவாக ஏற்பட்டுவிடும் என்றும் கணித ஆசிரியர்கள் சிலர் கருதுகின்றனர். இவ்வாறான கருத்தை விருத்திசார் உளவியலாளர்கள் (Developmental psychologists) ஏற்றுக் கொள்வதில்லை.

ஏனெனில், பாடசாலையில் கல்வி கற்கும் பிள்ளையைப் பொறுத்தவரை அவன் வளர்ந்தவர்களைப் போலல்லாது வளர்ச்சியடைந்து வரும் ஒரு உயிரியாகக் கருதப்பட வேண்டியவனாவான். பிரச்சினைகளைத் தீர்க்கும் அவனது திறனுக்கு பல்வேறு எல்லைப்பாடுகள் காணப்படுகின்றன. அவனது சிந்தனை பின்திரும்பும் இயல்பு அற்றதாக இருக்கலாம். தன்முனைப்பு மையமான நோக்கை அவன் கொண்டிருக்கலாம். தாம் பெற்றுக் கொண்ட பல்வேறு தகவல்களின் அடிப்படையில் பொதுமைப் படுத்தலைச் செய்ய இயலாதவனாக அவன் இருக்கலாம். தனது சிந்தனைக்காகப் பருப்பொருள் தேவைப்பட்டவனாக அவன் இருக்கலாம். இந்நிலைமையில் ஆசிரியர் வெறுமனே தான் அறிந்த கணிதக் கருத்துக்களை மாணவன் முன் வைப்பதினால் அவனில் கணித எண்ணக்கருக்களை உருவாக்கிவிட முடியுமா?

கறுப்பு நிறத்தைக் காட்டி "கறுப்பு" என்று சொல்வதைப் போன்று 3 என்ற எண் குறியீட்டைக் காட்டி "மூன்று" என்று சொல்வதன் மூலம் - அதாவது காட்டிக் கூறுவதன் மூலம் கணிதம் கற்பிக்க முடியுமா? இவ்வினாவிற்கு விடைகாண முயற்சிக்கும் போது விருத்திசார் உளவியலாளர்களின் கருத்து நடத்தைசார் உளவியலாளர்களின் (Behavioural psychologist) கருத்துடன் முரண்பட்டு நிற்பதைக் காண முடிகின்றது. நடத்தைசார் உளவியலாளர்களின்படி, பொருத்தமான நிபந்தனைகள் வழங்கப்பட்டால் ஒரு மனிதனில் எமக்கு விருப்பமான எந்த நடத்தையையும் வெளிப்படுத்த முடியும். எனவேதான் அவர்கள் நடத்தைவாதிகள் என அழைக்கப்படுகின்றார்கள். பல்வேறு பரிசோதனைகள் மூலம் தாம் விரும்பிய நடத்தையை இவர்கள் மிருகங்களில் ஏற்படுத்திக் காட்டியுள்ளனர். ஸ்கின்னர், தோண்டைக், பவ்லோ, றொபட் கானே போன்றோர் இவ்வகையில் அடங்குகின்றனர். ஆனால், விருத்திசார் உளவியலாளர்கள் இவர்களில் நின்றும் வேறுபட்டு பிள்ளையொன்றினால் தனது விருத்தி நிலைக்கு ஏற்றவாறே துலங்கலை வெளிப்படுத்த முடியும் என வாதிக்கின்றனர். இவ்வகையைச் சேர்ந்த பிரசித்தமான உளவியலாளர் ஜீன் பியாஜே என்பவராகும்.

ஆயத்த நிலை

"கூட்டல்" போன்ற கணித எண்ணக் கருக்களைப் பிள்ளை விளங்கிக் கொள்வதற்கான ஆயத்த நிலையை அடைய வேண்டுமானால் அவன் அதற்கேற்ற முதிர்ச்சியை அல்லது வளர்ச்சிப் படி நிலையை அடைந்திருக்க வேண்டுமா? என்பது எம்முன்னுள்ள பிரதான கேள்வியாகும். ஸ்கின்னர் போன்ற நடத்தைவாதிகள் பியாஜே போன்ற விருத்திசார் உளவியலாளர்களை விடவும் "ஆயத்த நிலை"க்குக் குறைந்த முக்கியத்துவமே அளிக்கின்றனர். ஏனெனில், கல்வியானது ஒரு வெளி வாரியான விசையாக, ஆசிரியரால் விருத்தி செய்யப்படும் ஒன்றாகவே அவர்கள் கருதுகின்றனர். "கற்பித்தல்" என்பது நடத்தைவாதிகளின்படி, பிள்ளைக்குச் செய்யப்படும் ஏதோவொன்றாகும். பிள்ளையிடம் விரும்பும் நடத்தையொன்றை ஏற்படுத்தும் ஒரு செய்முறையாகவே "கற்றல்" அவர்களினால் கருதப்படுகின்றது.

நடத்தைவாதிகளினால் திட்டமிடப்படும் கல்விச் செயற்பாடுகள் எவை கற்பிக்கப்படல் வேண்டும் (உதாரணமாக, கூட்டல்) என்பதைக் கருத்திற்கொண்டு கற்பவர் பின்பற்றக் கூடியவாறு தேவையான செயற்பாடுகளை ஒழுங்கமைப்பதிலேயே தங்கியுள்ளன. அதாவது, இச்செயற்பாடுகளின் கூறுகள் ஒழுங்காக அமைக்கப்படுமிடத்து பிழைகள், தவறுகள் ஏற்பட இடமில்லையென்று இவர்கள் கருதுகின்றார்கள். திட்டம் சரியாக அமைக்கப்பட்டால் பிள்ளை தேவையான எந்தப் படிநிலையையும் தவற விடாது. அதாவது, திட்டம் பிள்ளைக்கு வெளியே அமைக்கப்படுகின்றது. இதன்காரணமாகப் பிள்ளை துலங்கலைக் காட்டும் ஒரு பொறியாகவே கருதப்படுகின்றது. இவர்களின் படி, திட்டம் சரியாகவும் முறையாகவும் அமைக்கப்படுமிடத்து பிள்ளையின் ஆயத்த நிலை என்ற

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

பேச்சுக்கே இடமில்லை. அதாவது, பிள்ளையின் எந்த வளர்ச்சிப் படிநிலையிலும் விரும்பிய எந்தத் தருக்கச் செயன்முறையையும் கற்பிக்க முடியும்.

ஆனால், விருத்திசார் உளவியலாளர்களின் படி, பிள்ளையின் உளச் செயற்பாடானது முக்கியமாகக் கருத்திற் கொள்ளப்பட வேண்டியுள்ளது. வளர்ந்தோர் மாதிரி பிள்ளை எதையும் கற்க முடியாது. அவர்தம் சிந்தனையின் வளர்ச்சிப்படிநிலை, கணித ரீதியில் தருக்க ரீதியில் சிந்திப்பதற்கான ஆற்றலின் இயல்பு என்பன கருத்திற் கொள்ளப்படல் வேண்டும். இதுபற்றி ஆராய்ந்த பியாஜே பிறப்பு முதல் கட்டிளமை வரையிலான காலத்துள் பிள்ளையொன்றின் சிந்தனை வளர்ச்சிப் பருவங்களை இனம் கண்டு, வகுத்து, அறிக்கைப்படுத்தியுள்ளார். உதாரணமாக, இரண்டு செவ்வரத்தம் பூக்களும், ஏழு ரோசாப் பூக்களும் கொண்ட படம் ஆறு வயதுப் பிள்ளையிடம் காட்டப்பட்டபோது அது பூக்களின் தொடையைக் கொண்ட படம் என்பதை அவனால் இனம் காண முடிந்தது. ஆனால் ரோசாப் பூக்களா அல்லது மொத்தப் பூக்களா அதிகம் என்பதை அவனால் கூற முடியவில்லை.

கற்பித்தல் முறையிலுள்ள குறைபாடே இதற்குக் காரணம் என நடத்தை வாதிகள் வாதாடலாம். ஆனால், விருத்திசார் உளவியலாளர்களின்படி சராசரி ஆறு வயதுப் பிள்ளையினால் "கூட்டல்" என்ற கணிதச் செயற்பாடு விளங்கிக் கொள்ளப்பட முடியாதது ஆகும். ஏனெனில், இவ்வயதையுடையவர்களிடம் ஆகக் குறைந்தது இரண்டு தருக்க அமைப்புக்கள் வளர்ச்சி பெற்றிருக்காது. ஒன்று "சிந்தனையின் பின்திரும்பும் இயல்பு" (Reversibility of thought). மற்றையது "உள்ளடக்குதல் தொடர்பு" (Inclusion relation). இவ்வாற்றல்கள் வெளிவாரி மூலங்களினால் மாத்திரம் கற்பிக்கக் கூடியவையல்ல. பிள்ளையின் உள்ளமானது ஆசிரியர் தாம் பொருத்தமானவை எனக் கருதுபவற்றினால் நிரப்பக் கூடிய வெற்றுப் பெட்டியல்ல.

கணிதம் கற்பித்தலில் "எண்ணின் காப்புத் தன்மை" என்பது முக்கியமானதொரு தருக்க எண்ணக் கருவாகும். பின்வரும் இரண்டு நிரைகளிலும் உள்ள புள்ளடிகள் ஒரே எண்ணிக்கையைக் கொண்டுள்ளனவா என்ற வினாவை ஐந்து அல்லது ஆறு வயதுப் பிள்ளையிடம் வினவலாம்.

```
x      x      x      x      x      ______ நிரை 1
          x x x x x                ______ நிரை 2
```

மேற்படி பிள்ளை இரண்டு நிரைகளிலும் உள்ள புள்ளடிகளின் எண்ணிக்கை "ஐந்து" எனக் கூறினாலும் முதல் நிரையே கூடுதலான எண்ணிக்கையுள்ள புள்ளடிகளைக் கொண்டுள்ளன எனக் கூறுவான். இத்தகைய நிலைமையை பியாஜே "எண்ணின் காப்பின்மை" (Non – conservation of number) எனக் கூறுகின்றார். இவ்வயதுப் பருவ நிலையிலுள்ள பிள்ளைகள் "ஐந்து" என்ற அடிப்படை கணித எண்ணக் கருவை விளங்கிக் கொள்ளக் கூடிய அளவு முதிர்ச்சி பெற்றிருக்கவில்லை என அபிவிருத்தி உளவியலாளர்கள் கூறுகின்றனர்.

கற்றல் கொள்கையை முன்வைத்த பல்வேறு உளவியலாளர்கள், பியாஜே கூறும் "வளர்ச்சிப் படிநிலை"யைப் பிள்ளை அடைவதற்கு முன்பாகவே எண்களின் காப்புத் தன்மை, பல்வேறு பாகுபாடுகள் என்பனவற்றை வெளிவாரியான மீளவலியுறுத்தல் மூலம் கற்பிக்க முடியுமாவெனப் பல்வேறு பரிசோதனைகளைச் செய்து ஆராய்ந்து பார்த்தனர். இறுதியில் மாறுபட்ட பரிசோதனை முடிவுகள்தான் வெளியிடப்பட்டன. Sigel (1966), Bruner (1964), Beilin (1965), Brainerd (1969), Peters (1970) ஆகியோரின் ஆய்வுகளின்படி எண்களின் காப்புத் தன்மை பற்றி நேர காலத்துடன் கற்பிக்க முடியும். ஆனால், Wohlwill (1960), Almy (1966), Mermelstein (1967), Langer (1970), Kuhan (1972) ஆகியோரின் ஆய்வுகள் பியாஜேயின் கருத்துக்கு ஆதரவாகவும் சாதகமாகவும் அமைந்துள்ளன.

எவை கற்பிக்கப்படல் வேண்டும்?

இதுபற்றிய நடத்தை வாதிகளின் கருத்து பாரம்பரியக் கருத்துக்களுடன் ஒத்துள்ளதைக் காண முடிகின்றது. பாடப்பொருள், உள்ளடக்கம், விடை என்பனவே கற்பிக்கப்படுகின்றன என்ற கருத்து இங்கு முன்னிலை வகிக்கின்றது. ஆனால், விருத்திசார் உளவியலாளர்கள் அவ்வாறு கருதவில்லை. உதாரணமாக, '3 + 2' என்ற அடிப்படைக் கூட்டற் செய்கையொன்றைக் கற்பிக்கும் போது பிள்ளை "கூட்டல்" என்ற எண்ணக் கருவைப் பெற்றுவிட்டதா? அல்லது '3 + 2' இன் பெறுமதியை வினவும் போது "ஐந்து" என்று சொல்லக் கற்றுக் கொண்டதா, "கூட்டல்" என்ற எண்ணக்கருவைப் பிள்ளையால் தேவையான இடத்தில் பயன்படுத்த முடிகின்றதா போன்ற வினாக்களை விருத்திசார் உளவியலாளர்கள் முன்வைக்கின்றார்கள்.

ஆம்! "கூட்டல்" என்ற எண்ணக்கருவை விளங்கி தேவையான இடத்தில் பயன்படுத்துவதும்,

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

ஒரு கூட்டலுக்குச் சரியான விடையைத் தருவதும் இரண்டும் முற்றிலும் வேறுபட்ட இரு அமிசங்களாகும் என்பதை ஆசிரியர்கள் மனத்திற் கொள்ளல் வேண்டும். கற்பித்தல் ஒன்றுக்காக எழுதப்பட்ட பின்வரும் நடத்தை நோக்கத்தினை அவதானியுங்கள்.

> தரப்பட்ட இரண்டு தனி இலக்கங்களைக் கூட்டும்போது மாணவர் சரியான கூட்டல் மூலம் துலங்கலை வெளிப்படுத்துவர்.

3+2 என்பதைக் கண்டதும் "ஐந்து" எனக் கூறுவது பிள்ளையின் ஞாபகத்துடன் தொடர்புடைய "அறிவு" என்னும் திறனுடன் சம்பந்தப்பட்ட ஒன்றாகும். அதிகமான ஐந்து அல்லது ஆறு வயதுப் பிள்ளைகள் சரியாகவே தமது துலங்கலை வெளிப்படுத்துவர். ஆனால், மூன்று பென்சில்களைக் கொண்ட தொடையையும் இரண்டு பென்சில்களைக் கொண்ட தொடையையும் ஐந்து பென்சில்கள் கொண்ட தொடையையும் காட்டினால் ஐந்து பென்சில்களைக் கொண்ட தொடை 3யும் 2யும் கொண்டுள்ள தொடையைவிட கூடிய எண்ணிக்கை-யுள்ளது என்றே கூறுவர்.

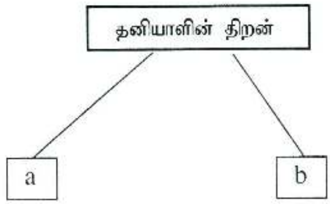
கணிதம் எவ்வாறு கற்பிக்கப்படல் வேண்டும்?

மாணவர்களுக்குக் கணிதம் எவ்வாறு கற்பிக்கப்படல் வேண்டும், எத்தகைய வழிகாட்டல்-களை அவர்களுக்கு வழங்குதல் வேண்டும் என்ற வினாக்கள் முரண்பட்ட விடைகளையே முன்வைக்கின்றன. கண்டுபிடித்தல் அல்லது புதிது காணல் மூலம் கற்க வேண்டும் (பியாஜே, புரூணர்) எனக் கூறும்போது இம்முறைகள் மாணவர்களின் ஆய்வுத் திறனைப் பெரிதும் தேவைப்படுத்து-கின்றது. இங்கு, பிரச்சினைக்கான தீர்வுகளும் பொதுமைப்படுத்தலும் மாணவரின் சுய முயற்சி-யாலும் சுய உளச் செயற்பாட்டாலும் வெளிப்படும் அதே நேரம் வழிகாட்டலுடனான கற்றலை விரும்பும் கானே, ஸ்கின்னர் (Gagne and Skinner) போன்றோர் ஆசிரியரால் அல்லது போதனைச் சாதனங்களால் வழங்கப்படும் உயர் வழிகாட்டலுடனான கவனமாக ஒழுங்குபடுத்தப்பட்ட கற்றல் அனுபவங்களின் முக்கியத்துவத்தை வலியுறுத்துகின்றனர். அடிப்படை உண்மைகளின் ஒன்றிணைப்பு இங்கு அழுத்திக் கூறப்படுகின்றது.

இங்கு ஒன்றிணைப்பு (Association) என்ற பதம் பிரசித்தமான தூண்டி - துலங்கல் இணைப்பையே குறித்து நிற்கின்றது. இவ்வகையில் விரும்பும் துலங்கலை வெளிப்படுத்தக் கூடியவாறு தூண்டியானது கட்டுப்படுத்தப்படும் அல்லது நிபந்தனைப்படுத்தப்படும். விரும்பிய துலங்கல் ஒன்றை ஏற்படுத்த நேரான துலங்கலுக்குப் பாலாடைக் கட்டியும் எதிரான துலங்கலுக்கு மின் அதிர்ச்சியும் பரிசோதனையொன்றில் எலிக்குக் கொடுத்தது இங்கு நினைவிற்கொள்ளத் தக்கது. புகழ்ச்சி, நல்ல தரம் வழங்கல் போன்ற நேர் மீள வலியுறுத்திகள் மூலம் மாணவனில் விரும்பும் துலங்கலை ஆசிரியர் ஏற்படுத்துகின்றார்.

கானே என்ற உளவியலாளர் "கற்க வேண்டியவை பற்றிய பகுப்பாய்வு" என்பதைப் பற்றி எடுத்துக் கூறியுள்ளார். கற்பவர் எதைச் செய்ய இயலுமானதாக இருக்க வேண்டும் என்ற வினாவிற்கு இவர் விடை காண முயற்சிக்கின்றார். தனியாளின் இயலுமான திறன் குறிப்பானதாகவும் நடத்தை வடிவிலும் தொடங்கப்படல் வேண்டும். இதைக் கூம்பு வடிவில் கானே முன்வைத்தார். அவரின் விளக்கத்தைப் பின்வருமாறு காட்டலாம்:

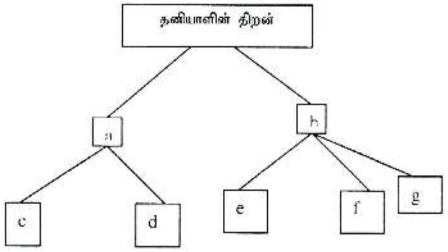
முதலில் கற்பவர் தெரிந்திருக்க வேண்டிய அமிசங்களை a, b என்க.



a என்ற செயலைச் செய்ய கற்பவர் c, d என்ற செயல்களைச் செய்ய இயலுமானதாக இருத்தல் வேண்டும். இவ்வாறே, b என்ற செயலைச் செய்ய கற்பவர் e, f, g என்ற செயல்களைச் செய்ய இயலுமானதாக இருத்தல் வேண்டும்.

இங்கு ஒரு கூம்பகம் அல்லது ஏறு நிரல் கட்டியெழுப்பப் பட்டுள்ளது. உதாரணமாக, இங்கு தனியாள் திறன் என்பதால் கருதப்படுவது "பிரச்சினை தீர்த்தல்" ஆக இருப்பின், கற்பவர் அதற்கான கோட்பாடுகளை முதலில் விளங்கி-யிருத்தல் வேண்டும். ஆனால், சில கோட்பாடுகளை விளங்க வேண்டுமானால், அவர் வேறு சில குறித்த எண்ணக் கருக்களை அறிந்து இருத்தல் வேண்டும். எண்ணக்கருக்கள் உண்டாக முன் தேவை குறிப்பான "ஒன்றிணைப்புக்கள்" அல்லது "உண்மைகள்" ஆகும். இப்பகுப்பாய்வு பழைய நிபந்தனைப்படுத்தப்பட்ட துலங்கலுடன் முடிவதாக Shulman என்பவர் குறிப்பிடுகின்றார்.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org



சில துலங்கலை எதிர்பார்த்துக் கவனமாகக் கட்டுப்படுத்தப்பட்ட ஒன்றிணைப்புக்களுக்குப் பதிலாக ஜீன் பியாஜே விளக்கத்தை ஏற்படுத்தும் உளச் செயற்பாட்டிற்கு தன்மயமாக்கல், தன்னமைவாக்கல் என்ற பதங்களைப் பயன்படுத்துகின்றார். பிள்ளை தான் அமைத்துக்கொண்ட அனுபவத்திரள் அமைப்புக்குள் (Schema) புதிய தரவுகளை உறிஞ்சி தன்மயமாக்கவும், இத்திரள் அமைப்புடன் பொருந்தாத அனுபவங்களைப் பெறும்போது அதற்கேற்பத் திரளமைப்பை மாற்றி அமைத்து தன்னமைவாக்கவும் செய்கின்றது. உதாரணமாக, பிள்ளையொன்று தான் ஆக்கிக் கொண்ட "பறவை" என்ற எண்ணக்கருவால் ஆக்கப்பட்ட திரளமைப்புக்குள் புதிய பறவை ஒன்றை இலகுவாகத் தன்மயமாக்கும். ஆனால், வண்ணாத்திப் பூச்சியொன்றை முதன் முறையாகப் பார்க்கும் ஒரு பிள்ளை அதைத் தன்னமைவாக்கல் மூலமே உறிஞ்சிக் கொள்ளும்.

கணிதம் போன்ற தருக்கச் செயன்முறைகள் பிள்ளையிடம் உள்ள உளவியல் கட்டமைப்பை அடியொற்றியே அமையும். பௌதிக உலகில் பிள்ளை தான் பெறும் அனுபவத்தின் அடிப்படையிலும் பிள்ளையின் உள முதிர்ச்சியின் அடிப்படையிலும் இக்கட்டமைப்பு அல்லது அனுபவத் திரளமைப்பு மாற்றமடைகின்றது.

நடத்தை வாதிகளின்படி, கற்பிக்கப்பட வேண்டிய உள்ளடக்கங்கள் பகுதிகளாக்கப்பட்டு, தருக்க ரீதியில் அவை ஒரு சங்கிலித் தொடராக்கப்பட்டு வழங்கப்பட்டால் ஏதாவது ஒரு பகுதியை பிள்ளை தவற விட்டாலும் மீண்டும் தொடரை மீட்டு அந்தத் தவற விட்ட பகுதியை அடைகின்றது. அதாவது, தொடரை மீட்டலே திருத்தத்திற்கான வழிவகையாகும். தொடரை மீட்பதினால் உடனேயோ அல்லது தாமதித்தோ பிள்ளை ஞாகப்படுத்திக் கொள்ளும். இன்னொரு வகையில் கூறினால், செயன் முறையொன்றின் வெற்றி மீண்டும் மீண்டும் செய்யும் பயிற்சியிலேயே (drill and practice) தங்கியுள்ளது.

ஆயினும், விருத்திசார் உளவியலாளர்கள் இத்தகைய drill and practice முறையானது எண்ணக்கருக்களைக் கற்பிக்கப் போதுமானவையல்ல எனக் கருதுகின்றனர். பிள்ளை பிழைகளைத் திருத்த வேண்டுமானால் முதலில் சம்பந்தப்பட்ட எண்ணக்கருக்களை விளங்கியிருத்தல் வேண்டும். நிலைமையை ஆய்ந்து அறியத் தேவையான கருவிகளை இனம்கண்டு பயன்படுத்தத் தெரிய வேண்டும். தேவையான எண்ணக்கருக்களைத் தாமே அமைத்துக் கொள்ளவேண்டும். உதாரணமாக, கூட்டலை விளங்க, பிள்ளைகள் பொருட்களின் தொடைகளுடன் செயலாற்ற வேண்டும். இவைகளை ஒன்று சேர்ப்பதற்கு முன்பாகத் தொகையைக் கணக்கிடல் வேண்டும். ஒன்று சேர்த்த பின்பும் தொகையைக் கணக்கிடல் வேண்டும். மீண்டும் அதைச் சிறு தொடைகளாகப் பிரித்து எண்ணிக்கையைக் கணக்கிடல் வேண்டும். சேர்த்த நிலையிலும் பிரித்த நிலையிலும் எண்ணிக்கை சமமாக இருப்பதைப் பிள்ளை உணர வேண்டும். இச்செயற்பாட்டுக்குப் அவசியமான ஆயத்தக் காரணிகள் பிள்ளையிடம் இல்லாவிட்டால் இதுவும் கூட்டல் பற்றிய எண்ணக்கருவை உண்டாக்கப் போதியதாக இருக்க மாட்டாது.

கூட்டலையும் கழித்தலையும் ஒன்றினது பின்திரும்பும் தருக்க முறையே மற்றயது எனப் பியாஜே குறிப்பிடுகின்றார். ஒன்றில்லாமல் மற்றயதை விளங்க முடியாது என்றும் அவர் குறிப்பிடுகின்றார். "மூன்று சக இரண்டு சமன் ஐந்து" என்று மீண்டும் மீண்டும் கூறுவதினாலேயோ அல்லது எழுதுவதினாலேயோ மட்டும் அதில் சம்பந்தப்பட்ட எண்ணக் கருக்களைப் பிள்ளை பெற்றுவிட மாட்டாது. விருத்தி சார் உளவியலாளரின் நோக்கில் தேவையான பௌதிக உபகரணங்கள் மற்றும் வினாக்களின் மூலமே சம்பந்தப்பட்ட எண்ணக் கருவைப் பிள்ளை பெற ஆசிரியர் வழிவகுக்க வேண்டும். பிள்ளை முதலில் பெற வேண்டிய விளக்கத்தைப் பயிற்சியினால் விரைவுபடுத்த முடியாது. ஆயினும், அடிப்படைக் கூட்டல் உண்மைகளை ஞாபகத்தில் வைத்திருக்கப் பயிற்சி உதவும்.

சிந்தனை விருத்தியின் படிமுறைகள்

பிள்ளைகளின் உளவமைப்பானது வளர்ந்தவர்களைப் போன்றதன்று. பியாஜேயின்படி பிள்ளை 11 அல்லது 12 வயதை அடையும்வரை வளர்ந்

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

தோரின் உள அமைப்பைப் பெறுவதில்லை. இது உண்மையென ஏற்றுக்கொண்டால், 11 அல்லது 12 வயதிலும் குறைந்த வயதையுடைய பிள்ளைகளின் போதனா முறைகள் அவர்களின் உள விருத்தியை அடிப்படையாகக் கொண்டே திட்டமிடப்படல் வேண்டும் என்பது வெளிப்படையாகும்.

பிள்ளையின் உளவிருத்திப்படிகள் பியாஜே-யினால் பின்வருமாறு வகுக்கப்பட்டுள்ளன:

1. புலனியக்கப் பருவம் (Sensorymotor stage) (0-2 வயது)
2. தூலசிந்தனைக்கு முற்பட்ட பருவம் (Pre operational stage) (2-7 வயது)
3. தூலசிந்தனைப் பருவம் (Concrete operational stage) (7-11 அல்லது 12 வயது)
4. நியமசிந்தனைப் பருவம் (Formal operational stage) (11 அல்லது 12 வயதின் பின்பு)

எனவே, வித்தியாசமான உளவளர்ச்சிப் படிநிலையிலுள்ள பிள்ளைகள் ஒரே உள்ளடக்கத்தை ஒரே மாதிரிக் கற்க முடியாது. உதாரணமாக, தூலசிந்தனைப் பருவத்தினை அவர்கள் அடையும்வரை எண்கள் பற்றிய எண்ணக் கருவை ஏற்படுத்துவது மிகவும் கடினமாகும்.

தூல சிந்தனைப் பருவத்தில் சிலவகையான தருக்க சிந்தனைகள் பிள்ளைகளிடம் உருவாகும். எண்களை விளங்க தருக்க ரீதியில் சிந்திக்கும் ஆற்றல் மிகவும் அவசியமாகும். தருக்க சிந்தனைக்கு முந்திய நிலையில் இருந்து தருக்க சிந்தனைக்கு மாறும் நிலையை இலகுவாகப் பரிசோதித்து அறியலாம். காப்புத்தன்மை அல்லது மாறாத்தன்மை உண்டாகும் நிலைமையை பியாஜே இதற்கு அடிப்படையாகப் பயன்படுத்தினார். "காப்புத் தன்மை" பற்றிய எண்ணக்கரு ஒரு தர்க்க ரீதியான எண்ணக் கருவாகும்.

எண்களின் காப்புத் தன்மை பற்றி அறிய முதலில் சம எண்ணிக்கையான பொருட்களைக் கொண்ட இரண்டு தொடைப்பொருட்களைப் பிள்ளையிடம் காட்டி இரண்டு எண்ணிக்கைகளும் சமமானவைகளா அல்லது ஒன்று மற்றயதைவிட அதிகமா என வினவ வேண்டும்.

உதாரணம்:

x	x	x	x	x	x	தொடை 1
0	0	0	0	0	0	தொடை 2

இனி ஒரு தொடைப் பொருட்களைப் பரப்பியும், மற்றய தொடைப் பொருட்களை நெருக்கியும் வைத்து முன்பு கேட்ட அதே வினாக்களைக் கேட்க வேண்டும்.

உதாரணம்:

x x x x x x தொடை 1

000000 தொடை 2

தூலசிந்தனைக்கு முற்பட்ட பிள்ளைகள் பரப்பியுள்ள பொருட்கள் எண்ணிக்கையால் கூடியவையென்றே கருதுகின்றனர். இத்தகைய கருத்துக்கு புலனுணர்வு ரீதியான எண்ணம் மூல காரணமாகும். தூலசிந்தனைப் பருவத்தில் சம எண்ணிக்கையான பொருட்களின் பரம்பலின் அளவை மட்டும் மாற்றுவதன் மூலம் அதன் எண்ணிக்கையை மாற்றிவிட முடியாது என்ற தருக்க சிந்தனை உருவாகும்.

எண்கள் தொடர்பான தூலசிந்தனைப் பருவத்தினை பிள்ளைகள் 6 அல்லது 7 வயதளவில் அடைகின்றனர். அதற்கு முந்திய வயதுகளில் பிள்ளையினால் தொடையிலுள்ள பொருட்களை எண்ண முடியுமாயினும், (உதாரணம்: ஐந்து) அதிகமாகப் பரம்பியுள்ள பொருட்கள் எண்ணிக்கை-யால் அதிகம் என்று கூறுவதனால் "ஐந்து" என்பதைக் "கொஞ்சம்" என்ற அடிப்டையிலேயே அவர்கள் கொண்டுள்ளதாகக் கருத முடியும். எனவே, இந்நிலைமையில் கணிதம் கற்பிப்பது வீண் விரயமாகும்.

தூலசிந்தனைப் பருவத்தில் கணிதக் கருத்துக்கள் உருவாக பௌதிகப் பொருட்களைப் பயன்படுத்த வேண்டும். "கூறுதல், விளக்குதல், காட்டுதல்" என்பன போதுமானவையல்ல. பொருட்கள் மூலம் பிள்ளை பெறும் கற்றல் அனுபவங்கள் மூலம் பிள்ளை தானாகவே கணித எண்ணக்கருக்களைப் பெறச் செய்தல் வேண்டும். மொழி மற்றும் படங்களுடன் கணிதம் தொடங்கப்-படுவதைத் தவிர்த்து பொருட்களுடனான உண்மை-யான செயற்பாட்டுடன் தொடங்குதல் வேண்டும்.

இத்தகைய அனுபவங்களைப் பிள்ளை பெற்றுக் கொள்ளாமையே அநேக பாடசாலைகளில் குறிப்பாக ஆரம்ப வகுப்புக்களில் கணிதபாடத்தில் மாணவர்கள் கஷ்டப்படுவதற்கு ஒரு காரணமாகும். மேலும், சில ஆசிரியர்கள் கணித எண்ணக்கருவை ஏற்படுத்தாது சில கணிதக் கோலங்களை மாத்திரம் (drill and practice) பயன்படுத்திப் பிரச்சினை-களுக்குத் தீர்வு காண மாணவர்களுக்கு

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

வழிகாட்டுகின்றனர். மாணவர்கள் கணித எண்ணக் கருக்களைப் பெற்றுக் கொண்ட பின்னர் இத்தகைய கோலங்களை மாணவர்களைக் கொண்டே இனம் காண பயிற்சி கொடுத்தல் வேண்டும்.

மேலும், ஆறு வயதுப் பிள்ளையொன்று எண்களின் காப்புத் தன்மையைப் பெறுகின்றது என்று கூறும்போது, இங்கு கூறப்பட்ட ஆறு வயது என்பது ஒரு சராசரி வயதாகும். ஆனால், சில பிள்ளைகள் இவ்வுள வளர்ச்சிப் பருவத்தை ஏழுவயதில் அடைய இன்னும் சிலர் ஐந்து வயதில் அடையக் கூடும். இவ்வயது எல்லைக் கோடுகள் சமூகத்துக்குச் சமூகம் வேறுபடலாம். பியாஜே தனது ஆய்வுகளை ஜெனீவாவில் செய்ததாகக் குறிப்பிடுகின்றார்.

பதினொன்று அல்லது 12 வயதில் பிள்ளை நியம சிந்தனைப் பருவத்தை அடைகின்றது. காரணம் காட்டுதல், பௌதிகப் பொருட்கள் இன்றியே தருக்க சிந்தனையில் ஈடுபடல், நியாயித்தல் போன்ற திறன்கள் இப்பருவத்தில் விருத்தியாகும். இந்நிலைமையில் முறைமையான கணிதம் கற்பிக்கத் தொடங்கலாம். குறியீடுகள், சுருக்கங்கள் போன்றனவற்றைப் பயன்படுத்தலாம். ஆயினும், 11 அல்லது 12 வயதுப் பிள்ளை நியம சிந்தனைப் பருவத்தை அடைந்து விட்டதாகப் பியாஜே கூறினாலும் பல கணித எண்ணக் கருக்களை உண்டாக்க தொடர்ந்து பருப்பொருட்களைப் பயன்படுத்த வேண்டியிருக்கும் என்பதை ஆசிரியர்கள் கவனத்திற் கொள்ள வேண்டும். அண்மைக்கால ஆய்வுகளின்படி, இவ்வயதெல்லை மாணவர்களில் 50% ஆனோர் தொடர்ந்து தூல சிந்தனைப் பருவத்திலேயே இருக்கின்றனர்.

முடிவுரை

இங்கு கணிதம் கற்பித்தல் தொடர்பாக நடத்தை, மற்றும் விருத்திசார் உளவியலாளரின் கருத்துக்கள் ஒப்பிட்டுக் காட்டப்பட்டுள்ளன. கணித எண்ணக்கருக்களை உண்டாக்குவதில் ஆசிரியர் ஒருவர் இவ்விருவிதமான உளவியலாளர்களின் கருத்துக்களில் தேவையானவற்றைப் பொருத்தமான இடத்தில் உரிய முறையில் பயன்படுத்த வேண்டும். அத்துடன், ஒரு செயலைச் செய்வதற்கான முதிர்ச்சி நிலையை அடைவதற்கு முன்பாக, அச்செயலைச் செய்யுமாறு பிள்ளையை வற்புறுத்தும் போது அது தாங்கமுடியாத சுமையாகி இறுதியில் அச்செயலையே பிள்ளை வெறுக்க ஆரம்பிக்கும். பின்பு, குறிப்பிட்ட முதிர்ச்சி நிலையை அடையப் பெற்றாலும் அச்செயலிற் கொண்ட வெறுப்பு கற்றலில் எதிரான செல்வாக்கையே செலுத்தும். அதிகமான பிள்ளைகள் கணித பாடத்தில் வெறுப்பக் கொள்வதற்கு இதுவும் ஒரு காரணமாகும்.

சில கணித ஆசிரியர்கள் அளவுக்கதிகம் "தண்டனை" அளிப்பதன் மூலம் கணித பாடத்தைக் கற்பிக்க முயலுகின்றனர். தண்டனையினால் விரும்பத்தகாத செயலொன்றைத் தவிர்க்க முடியுமே தவிர ஒரு செயலை உருவாக்க முடியாது. வெகுமதி, புகழ்ச்சி மூலமே ஒரு செயலை உருவாக்கலாம். அத்துடன், கணித பாடத்தில் கூடுதலான தண்டனை பெறும் பிள்ளையொன்று தண்டனையை வெறுக்கும் தனது இயல்பான துலங்கலை கணித பாடத்திற்கும் நிபந்தனைப் படுத்திக் கொள்வதனால் கணித பாடத்தை வெறுக்க வாரம்பிக்கும்.

இலகுவான கணித எண்ணக்கருக்களில் தொடங்கி படிப்படியாக கடினத்தன்மையை உயர்த்திச் சென்றே சிக்கலான கணித எண்ணக் கருக்களை பிள்ளைகளிடம் உருவாக்க முயற்சிக்க வேண்டும். தேவையான கற்பித்தற் துணைகளை பொருத்தமான இடங்களில் உரிய முறையில் பயன்படுத்த வேண்டும். அப்போது, பிள்ளையின் முதிர்ச்சி நிலை கவனத்திற் கொள்ளப்படல் வேண்டும். இவ்வாறெல்லாம் ஆசிரியர் கரிசனையெடுத்துக் கற்பிப்பாரானால் நிச்சயமாகக் கசப்பான கணித பாடம் கரும்பாக மாறும் என்பதில் ஐயமில்லை.

References

Lee S. Shulman (1974), 'Psychological Controversies in the Teaching of Science and Mathematics', **The formative Years, Principles of Early Childhood Education.** (Ed.) Stanley Coopersmith and Ronald Feldman, San Francisco: Abbion Publishing Co.

Jean Piaget (1971), **Science of Education and the Psychology of Child,** New York: The Viking Press, Inc.

Robert Gagne (1965), **Condition of Learnig,** New York: Holt, Rinehart and Winston.

Richard W. Copeland (1979), **How Children Learn Mathematics, Teaching implications of Piaget's Research,** 3rd edn. New York: McMillan Publishing Co. Inc.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

முழுவளர்ச்சி பெற்ற மனிதன் : கார்ல் மார்க்ஸின் கல்விச் சிந்தனை

- எம். எஸ். எம். அனஸ் -

சமூகத்தில் கல்வி

கல்வி எண்ணக்கருவை இலகுவாக விளங்க முடியுமென பொது உணர்வு கூறினாலும், அது சிக்கலானதும் பல்வேறு மாறுபட்ட பொருள்களைத் தரக்கூடியதுமாகும். தனி நபரின் நடத்தையைத் திருத்தி சீரமைப்பதே கல்வி என்பது போதிய விளக்கமாகாது. கல்வி தனிநபரை முதல் நோக்காகக் கொண்டிருப்பது உண்மை எனினும் அதன் இலட்சியங்கள் ஆழமானதாகும். சமூகம், பண்பாடு, அரசியல், மொத்தத்தில் மனித முன்னேற்றம் என்ற பெரும் கொள்கையில் தாக்கம் செலுத்தும் ஆற்றலைக் கல்வி பெற்றுள்ளது. இதில்தான் அதன் முக்கியத்துவம் தாங்கி உள்ளது.

கல்வி தனிமனிதனின் உடல், உள சிந்தனை நிலைகளில் மட்டும் அன்றி சமூக இயக்கத்திலும், வரலாற்றிலும் அது ஒரு பாத்திரமாகச் செயல்படுகிறது. மார்க்ஸின் கல்விக் கோட்பாட்டில் இவ்வுண்மை தெளிவுபடுத்தப்படுகிறது. அதனால், கல்வி, குறுகியதாக, மாறுபாடற்றதாக, மாற்றத்திற்குள்ளாக முடியாததாக, அசையாநிலை கொண்டதாக, ஒருபடித்தானதாக இருக்கச் சாத்தியமில்லை. வரலாற்று விளைவுகள் அதை விட்டுவைப்பதில்லை. அதாவது வரலாற்றில் கல்வி சரியாகவும் சரியற்றதாகவும் இயங்கிச் செல்ல வாய்ப்புகள் உண்டு.

கல்வி, ஒரு நபரிடம் அவனுக்கான அறிவு நிலைகளைத் தானாக உருவாக வழிவகுப்பதா அல்லது கருத்துக்களையும் பயிற்சிகளையும் அவனில் திணிப்பதா? கால மாற்றத்திற்கும் சமூக மற்றும் இயற்கையின் சவால்களுக்கும் முகம் கொடுப்பதற்கு தனிமனிதனையும் சமூகத்தையும் அறிவாலும் பயிற்சியிலும் தகுதிபெறச் செய்வதா என்ற வகையிலான கேள்விகளுக்கு அல்லது பிரச்சினைகளுக்கு கல்விக் கோட்பாடுகளிலிருந்து விடைகாணவேண்டியுள்ளது. எவ்வாறாயினும், குழந்தையின் இயல்பில் உள்ளார்ந்ததாகக் காணப்படும் உள் ஆற்றல்களை அவன் அல்லது அவள் மூலமாகப் புறநிலைப்படுத்துவது கல்விக்குரிய பொறுப்புக்களில் பிரதானமானதெனக் கருதலாம். அதாவது, தகவல்களையும் அறிவுகளையும் மாணவனின் நினைவுகளில் களஞ்சியப்படுத்துவது அல்ல. தனிநபரின் அக ஆற்றல்களை நிர்மாணரீதியாகப் புறநிலைப்படுத்தி சமூக மற்றும் மனிதப் பண்பாட்டின் மேம்பாட்டிற்கு மனிதனின் பங்காற்றுகையைப் பெறும் முயற்சி என்று இதனைக் கூறலாம்.

கல்வி தூய்மையானதா என்பது மற்றொரு கேள்வியாகும். முழுநிறைவான (Ideal) கல்வி தூய்மையைப் பொதுப்பண்பாய்க் கோரும் எனக் கருதலாம். ஆனால், சமூக, அரசியல், சமய, வர்க்க சாயல்களுக்கும் ஆதிக்கங்களுக்கும் வியாக்கியானங்களுக்கும் அது உள்ளாகி வள்துள்ளதைத் தான் கல்வி வரலாறுகள் காட்டுகின்றன.

கல்வியின் இலக்கு

ஒரு குறித்த சமூகத்தின் வாழ்க்கை பற்றிய மெய்யியல் அல்லது ஒரு குறித்த வரலாற்றுக் கட்டத்தின் சமூகம் அல்லது வாழ்க்கை பற்றிய மெய்யியல்தான் கல்வியின் நோக்கையும் இலட்சியத்தையும் தீர்மானிக்கின்றது. பொருள் முதல்வாத அமைப்பு முறைமையைக் கொண்ட சமூகத்தில் கல்வியின் நோக்கம் பொருள் முதல்வாதக் கருத்தாக்கங்களை பிரதிபலிப்பதாக

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

இருக்கும். அத்தகைய சமூகம் ஆன்மீக - சமயப் பெறுமானங்களுக்கும் தன்னை - உணர்தல், சுய - வெளிப்பாடு என்ற விடயங்களை கல்வியின் நோக்கமாக எடுத்துக்கொள்ளாது. வாழ்வு பற்றிய பயன்பாடு பற்றிய வேறுபட்ட மெய்யியல் சிந்தனைகள் அவற்றிற்கிசைவான கல்வி நோக்கினையே பிரதிபலிக்கும். இவ்வகையில் கல்வியின் நோக்கை சமூக அரசியல் கருத்தியல்களும் சமயக் கருத்தியல்களும் நிர்ணயிப்பதாகக் கருதலாம்.

சர்வாதிகாரி அரசில் "அரசே" முழுமையானதாகவும் முடிவானதாகவும் கருதப்படுகிறது. அங்கு தனிநபர் சுதந்திரம் ஒடுக்கப்படுகிறது. அங்கு கல்வி தனிநபர் ஒருவனை அரசிற்கு முற்றிலும் அடிபணிவுள்ளவனாக இயங்கும் வகையில் வழங்கப்படுகிறது. தனிநபர் வாதம் அல்லது தாராண்மைச் சிந்தனை வளர்ச்சி பெற்றுள்ள நாட்டில் தனிநபர் அரசிற்கு அடிபணிந்தவனாக இருப்பதில்லை. அங்கு நிலவும் கல்வி முறை மனிதனை மேலும் சுதந்திர நாட்டமுள்ளவனாக்க முயல்கிறது.

ஜனநாயகத்தில் கல்வியின் நோக்கம் அசையா நிலையில் இருப்பதில்லை. சமுதாயத்தின் தேவைகளுக்கும் மக்களின் அபிலாஷைகளுக்கும் ஏற்ற விதத்தில் கல்வி மாற்றங்களுக்கு உள்ளாகிறது. இங்கு கல்வி நிறுவனங்கள் மாணவர்களின் வேறுபட்ட ஆற்றல்களுக்கும் இயல்பான ஆர்வங்களுக்கும் ஈடுகொடுக்கக் கூடியதாக கல்வி முறைகளை வகுத்துக் கொள்கின்றன. பாஸிஸ நாட்டில் தனிமனிதனை நாட்டிற்கு அர்ப்பணிப்புள்ளவனாக உருவாக்கவும் அரசின் கட்டளைகளுக்கு அடிபணிந்தவனாக நடக்கவும் கல்வி பயன்படுத்தப்படுகிறது. கடமை, தியாகம், சேவை, அர்ப்பணம் என்ற பெறுமானங்கள் அங்கு முதலிடத்தைப் பெறுகின்றன.

• சம உடைமை வாதத்தில் கல்விக் கொள்கை இவை அனைத்திலிருந்தும் மாறுபட்டுள்ளது. உழைப்பும், வர்க்க பேதமற்ற சமுதாய உணர்வும் இங்கு முதன்மை பெற்றிருப்பதனால் இவை கல்வியின் மையக் கருத்தாக்கங்களாக்கப்படுகின்றன. கல்வி, கல்விச் செயற்பாடுகள், கல்வி நிறுவனங்கள், அரசின் திட்டமிடப்பட்டுள்ள சமூக பொருளாதார மற்றும் அரசியல் இலட்சியங்களினால் வழிநடத்தப்படுகின்றன (O.P. Dhiman Foundations of Education, Lucknow, 1987:24).

சோஸலிஸம் சமூக - பொருளாதார மெய்யியலை உள்ளடக்கிய ஒரு கோட்பாடு. 19ஆம் நூற்றாண்டில் இதன் செல்வாக்கை உலகம் அவதானித்தது. எனினும், இதன் மூலத் தோற்றம் தொன்மை வரலாற்றில் இருந்து ஆரம்பமாகிறது. குறிப்பாக பிளேட்டோவின் சிந்தனைகளில் இதன் மூலத் தோற்றத்தை அவதானிக்க முடியும். குடியரசு, சட்டங்கள், ஆகிய நூல்களில் பிளேட்டோ அரசின் சம உடைமைப் பொருளாதாரம் அதற்கிசைவான அரசின் கல்வி முறைபற்றி விளக்கியுள்ளார். பாடத்திட்டம் அரசின் கட்டுப்பாட்டில் இருக்க வேண்டும். தனிப்பட்ட ஒவ்வொரு பிரஜையும் அரசினால் பயிற்றப்பட வேண்டும். ஆணும் பெண்ணும் சமமாகக் கணிக்கப்படவேண்டும். இருபாலாருக்கும் இராணுவப் பயிற்சி வழங்கப்படவேண்டும். சுருக்கமாக, பிளேட்டோ தற்போதைய சம உடைமை வாதத்திற் காணப்படுவது போன்ற பின்வரும் துறைகளை முதன்மைப்படுத்திக் கூறியிருந்தார்.

1. அரச கட்டுப்பாடு
2. தொழில் நுட்பப் பயிற்சி
3. சமயச் சார்பற்ற இலட்சியம்
4. தொழில் பயிற்சி
5. ஆண்பெண் சமநிலை
6. இராணுவப் பயிற்சி

பிளேட்டோவின் திட்டத்தில் காணப்பட்ட இதே நோக்கிலான கல்விக் கொள்கையை றோபர்ட் ஓவன், லெனின் ஆகியோரின் திட்டங்களிலும் அவதானிக்க முடிகிறது.

லெனின் ரஷ்யாவில் அமுல் செய்த கல்விக் கொள்கையின் அடிப்படைகள் கார்ல் மார்க்ஸின் மூலக்கருத்துக்களைப் பெரிதும் ஒத்திருந்தன. மார்க்ஸியம் கட்டியெழுப்ப முயன்ற புரட்சிகர மற்றும் தொழிலாளர் வகுப்பினரை மையப்படுத்திய நாட்டிற்கு ஏற்ற கல்விமுறை ஒன்று அறிமுகப்படுத்தப்பட்டது.

மார்க்ஸின் கருத்து

மார்க்ஸின் சுய சிந்தனைகளின் நோக்கில் இருந்து எடுத்துக் கொண்டால் விடயங்களை புதிய வகையில் அவதானித்து புதிய உலகப் பார்வையுடன் அவற்றை விளக்கவும் விபரிக்கவும் மார்க்ஸ் முயன்றார். இயற்கை, சமூகம், வரலாறு, மனித இயல்பு பற்றிய அவரது கருத்துக்களில் இப்புதிய பார்வை படர்ந்திருந்தது. இப்பார்வைதான் உலகின் பெருமளவு பாகத்தை புதிய சமூக அரசியல் அபிவிருத்திக்கு இட்டுச் சென்றது.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

மார்க்ஸின் கண்ணோக்கு சமூகவியல் சார்ந்தது மட்டுமல்ல. அது மெய்யியல் சிந்தனையின் பின்னணியையும் உடன் இணைத்திருந்த அறிவுச் செயற்பாடாக இருந்தது. இதிலிருந்து உருவான மார்க்ஸின் சிந்தனை உலகில் புரட்சிகரமான மாற்றங்களைத் தோற்றுவித்தது. சமூக நிறுவனங்களையும் கருத்துக்களையும் சமூகத்தின் வளர்ச்சிப்படி முறைகளையும் விவரிப்பதற்குரிய விதிகளை அவர் சமூக மெய்யியலிலும் வரலாற்றியலிலும் தேடினார். சமூக பரிணாம வளர்ச்சியையும் வரலாற்றியலின் மைய அம்சங்களையும் விஞ்ஞான ரீதியான விசாரணைக்குள்ளாக்கினார். இதன் மூலம், மனிதன், சமூகம், வரலாறு, வாழ்வு, பண்பாட்டு வளர்ச்சி பற்றியும் அவற்றின் சமூக அர்த்தம் பற்றியும் புதிய தீர்வுகளை அவர் வழங்கினார். மார்க்ஸ் இதன் மூலம் மனிதன் தன்னை ஒரு மனிதனாக இனங்காணும் சாத்தியத்தை உருவாக்கினார் என்பார் பிறையன் சைமன்.

1846 களின் பின்னர் மார்க்ஸ் பொருளியலைக் கற்பதில் தீவிர ஆர்வம் காட்டினார். சமூக மாற்றத்திற்கும் வளர்ச்சிக்கும் பொருளாதாரமும் தொழில்நுட்பவியல் காரணிகளும் பிரதான இடம் வகிப்பதை அவர் உணர்ந்தார். ஒவ்வொருவனாக சமூக வடிவமைப்பின்போதும் உற்பத்தி முறை வகிக்கும் இன்றியமையாத பாத்திரத்தையும் மனித வரலாற்றில் அதன் வகிபங்கையும் அவரது எழுத்துக்கள் வெளிப்படுத்தின. தொடர்ச்சியான மாற்றம், வளர்ச்சி என்ற கருத்துக்கள் மார்க்ஸின் எண்ணங்களில் விரிவடைந்தன. மனிதன் இயற்கையின் உற்பத்தி ஆவான் என்ற கருத்தும் முதன்மையான இடத்தைப் பெற்றது. "எல்லாத் தத்துவங்களில் இருந்தும் இயற்கை சுதந்திரமானதாக இருக்கிறது" என்று மார்க்ஸ் குறிப்பிட்டார். சடம் முதலாவது உணர்வு அதன் வழிநிலை வருவது என்ற புலனெறிவாதக் கருத்திலிருந்து இது பெறப்பட்டது.

மார்க்ஸ் கற்றுத் தேறிய, புதிதாகக் கண்டு பிடித்த இவ்வகை மெய்யியல், சமூகவியல் பின்னணியும் காரணிகளும்தான் மார்க்ஸியக் கல்விக் கொள்கைக்கான அடித்தளங்களாகின. சமூக பரிணாமத்தின் ஊடாக மார்க்ஸ் ஆய்வு செய்தவற்றுள் மனிதக் கற்றலுக் (Human Learning) கான அடிப்படைக் கருத்தாக்கங்களும் மூலக் கூறுகளும் அவரால் கண்டு பிடிக்கப்பட்டிருந்தன. விலங்கு இயல்பிலிருந்து ஆரம்பமாகி மனிதக் கற்றலின் சுபாவம் பெற்றுள்ள உயிரியல், சமூகவியல் மற்றும் புலன் ரீதியான மாற்றங்களைக் கூறுவதிலிருந்து அவரது கல்விக் கோட்பாடு ஆரம்பிக்கிறது.

பண்பாட்டு விலங்கு

மனிதனின் உயிரியல் மற்றும் சமூக பரிணாம நிலை, அதன் ஊடாக அவன் மனிதனாகும் போக்குகளின் வளர்ச்சி என்ற அணுகுமுறைதான் மார்ஸிய நோக்கிலான கல்விச் சிந்தனையின் அடிப்படையாகும். மனிதனின் உயிரியல் அமைப்பும் வாழ்வும் விலங்கு நிலையின் கட்டமைப்பைப் பெற்றிருந்தபோதும் மனிதன் விலங்கிலிருந்து மனிதனாகிறான். இந்த வேறுபாட்டை நிகழ்த்துவதில் "உற்பத்தி" பிரதான இடத்தை வகிப்பதாக மார்க்ஸ் கருதுகிறார். மனிதன் தான் உயிர் வாழ்வதற்குரியவற்றை உற்பத்தி செய்து கொள்கிறார் என மார்க்ஸ் கூறுகிறார். அதன் தொடர்ச்சியாக சொகுசான வாழ்வுக்கான அடுத்த கட்ட உற்பத்தியும் மனிதனால் நிகழ்த்தப்படுகிறது என்பதையும் கருத்திற்கொள்ளலாம். அதன் மூலம் உயிரியல் விலங்கு நிலையில் இருந்து மனிதன் பண்பாட்டு விலங்காக மாறுகிறான் மனிதன் என்ற அடையாளத்தை இவற்றிலிருந்துதான் அவன் பெறுகிறான்.

மனிதன் இவ்வாறு செய்வதன் மூலம் அவன் உண்மையான பொருள் முதல்வாத பௌதிக வாழ்வை ஆரம்பிக்கிறான். மனிதனின் உற்பத்திச் செயற்பாடு அவசியமாகவே சமுதாய அல்லது ஜனசமூக நடவடிக்கைகளுக்கு இட்டுச் செல்கிறது. உற்பத்திப் படிமுறையில், மனிதனின் வாழ்வு நடவடிக்கைகளில் புதிய ஆற்றல்கள் மனிதனால் வெளிப்படுத்தப்படுகின்றன. புதிய அறிவு எட்டப்படுகிறது. புதிய இலட்சியங்களுக்கான தளங்கள் அமைக்கப்படுகின்றன. இவற்றுள் பல, பொருட்களாகப் புறத்தில் திட்டவட்டமான வடிவத்தைப் பெற்றுக் கொள்கின்றன. மார்க்ஸ் இதனை Objectified என்று கூறுகிறார்.

உழைப்பும் கற்பனையும்

இயற்கை இயந்திரங்களைப் படைப்பதில்லை என்பது மார்க்ஸின் கூற்று. புகையிரதங்களையோ கையடக்கத் தொலைபேசிகளையோ இயற்கை செய்வதில்லை. இவை மனித உழைப்பின் உற்பத்திகள். இயற்கையின் பொருட்கள் மனிதத் தேவைக்கான உபகரணங்களாக உருவாக்கப்

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

படுகின்றன. அவை மனிதனின் மூளையினாலும் கரங்களினாலும் உழைப்பினாலும் நிகழ்பவை. ஒவ்வொரு உழைப்புச் செயற்பாட்டின் முடிவிலும் ஒவ்வொரு உழைப்பாளி மனிதனினும் இருக்கும் கற்பனையின் வடிவங்கள் பொருள்களாகப் படைக்கப்படுகின்றன. இது மனிதன் அறிவைப் புறநிலைப்படுத்தும் செயற்பாடாகும். வெளிப்புற உலகில் பொருள்கள் ஆக்கம் பெறுகின்றன. மனிதன் உருவாகி வளர்ச்சி பெறும் போக்கில் இவை நிகழ்கின்றன. மிருகங்களின் உலகைவிட மாற்றமான முறையில் மனிதக் கற்றல் நடைபெறுகிறது. விலங்குகள் இயற்கைக்கு ஏற்றவாறு தமது நடத்தைகளைத் தகவமைப்புச் செய்து மரபுப் பொறிமுறையின் கட்டமைப்பிற்குட்பட்டதாகத் தமது வாழ்வை நடத்துகின்றன. மாற்றங்கள், உற்பத்திகள், கலாசாரங்கள் அங்கு நடைபெறுவதில்லை.

மனிதன் தானாகாவே மனிதனாகிறான். உழைப்பின் மூலமாகவும், சந்தர்ப்ப சூழ்நிலைகளை மாற்றியமைப்பதன் மூலமாகவும் மனிதன் இதனைச் சாதிக்கிறான். மனித இயல்பு மாற்றங்களுக்குரியது. அது நிலையானதல்ல. பொதுமனித இயல்பு என்பது சந்தேகத்திற் குரியது. குறித்த சூழமைவிற்கும் சந்தர்ப்பங்களுக்கும் வரலாற்றுக்கட்டங்களுக்கும் ஏற்றதான மனப்பாங்கையும், உணர்வு நிலையையும் மாறி மாறி மனிதன் நிகழ்த்துகிறான். மார்க்ஸிய அர்த்தத்தில் இது குறித்த சூழமைவிற்கு ஏற்றதான உற்பத்திகள் சமூகத்தின் குறித்த வரலாற்றுக் கட்டத்தில் ஒரு குறித்த விசேட பங்கினை மனிதன் ஆற்றுவதில் இருந்து எடுத்துக்காட்டப்படுகிறது. இன்னொருவகையில் கூறுவதாயின் தன் இருப்பிற்குரியதாக சூழமைவினை மனிதன் மாற்றுகிறான் எனக் கொள்ள வேண்டும்.

சூழல் மாற்றம்

மனிதர்கள் சந்தர்ப்ப சூழ்நிலைகளின் வளர்ப்பு முறையின் விளைவுகள் என பொருள் முதல்வாதக் கோட்பாடு கூறுகிறது. "சந்தர்ப்ப சூழ்நிலைகளே மனிதனை உருவாக்குகிறது" என்று இது அக்காலத்தில் வரையறுத்துக் கூறப்பட்டது. "இதனை மாற்றுங்கள்" என்று ரோபர்ட் ஓவன் குறிப்பிட்டார். பழைய பொருள் முதல்வாதத்தை விமர்சித்த போது இதனிலும் கூடிய அர்த்தமுள்ளதாக மனிதர்கள்தான் சந்தர்ப்ப சூழ்நிலைகளை மாற்றுகிறார்கள் என்பதையும் கல்வி கற்பிப்பவரே கல்வி கற்கவேண்டிய நிலையில் உள்ளார் என்பதையும் கவனத்தில் கொள்வது அவசியம் என்று மார்க்ஸ் தமது போயர்பாஹ் ஆய்வுரைகளில் கூறினார்.

முன்னைய பொருள் முதல்வாதம் மனித வளர்ச்சியின் செயலாற்றல் உள்ள பகுதியை கவனத்தில் கொள்ளவில்லை. மனிதப் புலனுணர்வு நடவடிக்கையாக அது எடுத்துக்கொள்ளப்படவில்லை. புலன் உணர்வு நடவடிக்கையாகவும் நடைமுறையாகவும் அது எடுத்துக்கொள்ளப்பட வேண்டும் என்று மார்க்ஸ் வலியுறுத்தினார். மனிதன் தனது நடவடிக்கைகளினால் வெளிப்புற சூழ்நிலைகளை மாற்றுகிறான். அதேவிதமாகத் தன்னையும் அவன் மாற்றிக் கொள்கிறான். (Brian Simon, 1965: 234) மார்க்ஸின் கருத்தில் மனிதனின் உணர்வும் நடவடிக்கைளும் ஐக்கிய நிலைப்பட்டவை. செயற்பாடுகளின் நடவடிக்கைகளில் நிகழும் மாற்றம் வெளி உலகை மாற்றுகிறது. மேலும் மனித நடவடிக்கைகளையும் சிந்தனையையும் பிரித்துப்பார்ப்பது தவறு என்றும் இயற்கைதான் மனித சிந்தனைக்கான உடனடியான ஆதாரம் என்றும் இயற்கையை மாற்றும் சிந்தனையை அதிலிருந்துதான் மனிதன் பெற்றுக்கொள்கிறான் என்று ஏங்கெல்ஸ் குறிப்பிட்டார்.

எவ்வாறாயினும் மனிதன் சமூகச் செயற்பாட்டின் காரணமாக சூழ்நிலைமைகளை மாற்றுகிறான். அத்தோடு அவன் தன்னையும் மாற்றுகின்றான். இதுதான் விலங்குலகத்திலிருந்து மனிதனைப் பிரித்து நிற்கும் பிரதான பண்பாட்டுத் தளமாக அமைகிறது. உயிரியல் உடலியல் தேவைகளின் அடிப்படையில் மனிதன் விலங்குலகிலிருந்து அதிகம் வேறுபட்டவன் அல்ல. மார்க்ஸ் கூறும் மற்றொரு விடயம் "பொது மனிதன்" அல்லது பொதுமனித இயல்பு என்று எதுவுமில்லை. இவ்வகையான கருத்துருவமான (abstract) எண்ணக்கருக்களை மார்க்ஸ் ஏற்றுக்கொள்ளவில்லை. ஆனால், உண்மையான மனிதர்கள் இருப்பதை மார்க்ஸ் ஏற்றுக்கொண்டார். குறித்த சிறப்புத்தன்மை வாய்ந்த சூழ்நிலைமைகளில் சமூகப் பங்காற்றுதலில் உற்பத்திச் செயற்பாட்டில் மனிதன் இருக்கிறான் என மார்க்ஸ் இதனை விவரித்தார். இவைதான் மனிதனின் ஆளுமையையும் அவனுக்கென்ற கண்ணோக்கையும் ஆற்றல்களையும் வளர்த்தெடுக்கின்றன. மனிதனின் இருப்பிற்காதாரமான சூழ்நிலைமைகளை மனிதன் மாற்றுவதைப்போல மனித இயல்பும் மாறிச் செல்கிறது.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

கல்வியில் ஆதிக்கம்

ஒவ்வொரு யுகத்திலும் ஆளும் வர்க்கத்தினரின் கருத்துக்களே ஆதிக்கமுள்ளதாக அமைகிறது. சமுதாயத்தை ஆளுகின்ற பொருள் வகைச் சக்தியாக அது அமைகிறது. அதேவேளை அதுவே ஆளும் அறிவுச் சக்தியாகவும் அமைகிறது. 1830 - 1860 காலப்பகுதிகளில், கைத்தொழிற்சாலைச் சட்டங்களில் கல்வி தொடர்பாக பூர்ஷ்வாக்கள் எவ்வாறு பாரபட்சமாக நடந்துள்ளார்கள் என்பதை மார்க்ஸ் தமது "மூலதனம்" நூலில் விளக்கினார். இந்த அனுபவ அவதானங்களிலிருந்து வர்க்கத்தினாலும் சமூகக் காரணிகளாலும் பாதிக்கப்படாத தூய கல்வி ஒன்று இருக்கமுடியும் என்று கார்ல் மார்க்ஸ் ஏற்றுக் கொள்ளவில்லை. கம்யூனிஸ்ட் கட்சி அறிக்கையில்:

> வீட்டுக்கல்விக்குப் பதிலாக சமூகக் கல்வியை நிலை நாட்டும்பொழுது மிகவும் புனிதமான உறவுகளை நாங்கள் அழிப்பதாக நீங்கள் கூறுகின்றீர்கள். உங்களுடைய கல்விமுறை எத்தகையது? அதுவும் சமூகக்கல்வியல்லவா? நீங்கள் எந்தச் சமுதாயச் சூழ்நிலைகளில் போதிக்கிறீர்களோ அந்தச் சூழ்நிலைகளாலும் சமுதாயம் நேரடியாகவோ மறைமுகமாகவோ தலையிடுவதனாலும் பள்ளிக்கூடங்கள் முதலியவற்றினாலும் அந்தக் கல்வி தீர்மானிக்கப்படவில்லையா? கல்வியில் சமுதாயம் தலையிட வேண்டும் என்று கம்யூனிஸ்டுகள் புதிதாக யுக்தி செய்யவில்லை. அந்தத் தலையீட்டின் தன்மையை மாற்றவே கல்வியை ஆளும் வர்க்கத்தின் செல்வாக்கிலிருந்து மீட்கவே அவர்கள் முயல்கின்றனர் (கார்ள் மார்க்ஸ், ஏங்கெல்ஸ், 1969:73).

மேலும் கல்வி பற்றிய பூர்ஷ்வாக்களின் ஆடம்பரமான பேச்சு வெறும் வெற்றுரைகள் என்றும் அவை அருவருப்பானவை என்றும் கம்யூனிஸ்ட் விஞ்ஞாபனத்தில் மார்க்ஸும் ஏங்கெல்ஸும் குறிப்பிட்டனர். கல்வி பாட்டாளி மக்களின் மீட்சிக்காக என்றில்லாதது மட்டுமல்ல, கல்வியைக் கற்பதற்குக் கூட அவர்கள் அனுமதிக்கப்படாத நிலை அங்கிருப்பதாகவும் அவ்விஞ்ஞாபனத்தில் அவர்கள் முதலாளித்துவக் கல்விக்கெதிரான தமது கண்டனங்களை வெளியிட்டனர்.

சாமான்யப் பொதுமக்கள் அறிவைப் பெறும் வழிகளை முந்தைய ரஷ்ய சர்வாதிகார ஆட்சி திட்டமிட்டுத் தடுத்துவந்ததாக லெனின் சுட்டிக் காட்டினார். ஸார் அரசாங்கம் கல்வித் துறையில் கடைப்பிடித்துவந்த கொள்கையில் காணப்பட்ட வர்க்க ரீதியான வேறுபாட்டை லெனின் விமர்சித்தார். (லெனின், 1982: 08) அப்போதைய கல்வி நிலையை விளக்கும்போது ரஷ்யாவில் உள்ள குழந்தைகளில் 4/5 பங்கினர் அறியாமையில் ஆழ்த்தப்பட்டிருந்ததாகவும் வெகுஜனங்களிடமிருந்து கல்வியைத் தடுத்த காட்டுமிராண்டித்தனமா ஒருநாடு ஸார் கால ரஷ்யாவைப் போல வேறு இல்லை என்றும் லெனின் குறிப்பிட்டார். கல்வித் துறையில் பணக்காரர்களுக்கிருந்த தனிப்பெரும் சலுகைகளுக்குத் தாம் முடிவுகட்டப் போவதாகவும் பாட்டாளிகள் உட்பட உண்மையிலேயே கல்வி ஒவ்வொருவருக்கும் எளிதில் கிடைக்க வேண்டும் என்றும் கல்வி மாநாடுகளில் லெனின் தமது புதிய கொள்கைகளை வெளியிட்டார்.

கல்வியானது அரசியல் சார்பில்லாதது என்ற பழைய நோக்கை லெனின் நிராகரித்தார். முதலாளித்துவ சமுதாயத்தில் இது வலியுறுத்தப்படும் கருத்தாயினும் கல்வியை முதலாளித்துவம் கையில் வைத்திருந்தது என்றும் அரசியல் சார்பில்லாக் கல்வி என்ற அவர்களது கூற்று முதலாளித்துவக் கபடம் என்றும் ஸார் காலத்துக் கல்வியையைப் போல முதலாளித்துவக் கல்வியமைப்பையும் லெனின் கண்டறிந்தார்.

குழந்தை உழைப்பும் கல்வியும்

குழந்தைகளின் கல்வியை உற்பத்தித் திறனை உழைப்புடன் இணைப்பது என்ற ரோபர்ட் ஓவனின் கருத்தை மார்க்ஸ் ஆதரித்தார். ரோபர்ட் ஓவன் (Robert Owen) சாதாரண உழைப்பாளி குடும்பத்தில் பிறந்தவர். அவர் அவராலேயே சுயமாக உருவாகியவர். தனது சொந்த முயற்சியினாலும் திறமைகளினாலும் அவர் 19ஆம் நூற்றாண்டின் முக்கிய சீர்திருத்த வாதியாகத் திகழ்ந்தார். அவர் தமது கொள்கைகளைத் தமது சொந்த அனுபவத்திலிருந்தும் உண்மையான உழைப்பு நிலவரங்களிலிருந்தும் பாடசாலைப் பயிற்சி முறைகளில் இருந்தும் பெற்றுக்கொண்டார்.

ரொபர்ட் ஓவன் லண்டனில் இருந்தபோது தொழிற்சாலைச் சீர்திருத்தச் சட்டங்களை அறிமுகப்படுத்தினார். 1816களில் சம உடைமைக் கருத்துக்களைப் பிரசாரம் செய்ததோடு தொழிலாளர் கூட்டுறவு இயக்கங்களையும் அவர் ஆரம்பித்தார். அவரது பங்களிப்பு கல்விக்கும் சம உடைமை வளர்ச்சிக்கும் முக்கியத்துவமானதாக

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

அமைந்தது. சுற்றாடலும் பயிற்சியுமே எதிர்காலப் பரம்பரையின் பண்புகளை வடிவமைத்துத்தரும் என்று அவர் உறுதியாக நம்பினார். பொதுவானதாகவும் மக்களின் சமூக ஒழுக்க இலட்சியங்களுக்கு ஏற்றவாறும் இளைஞர்கள் பயிற்றுவிக்கப்படுவதை அவர் வலியுறுத்தினார். ஆயினும், தனிநபர் வேறுபாடுகளை நசுக்கும் கொள்கைக்கு அவர் ஆதரவளிக்கவில்லை (Hans, 1994: 1999).

முன்பள்ளிக் கல்வி முறைக்கு ரொபர்ட் ஓவன் பிரதான இடம் வழங்கினார். அவரது கருத்தில் முன்பள்ளிப் பருவம் முக்கியமான காலப்பகுதியாகும். இதனால், குழந்தைக் கல்வியின் முதல் சீர்திருத்தவாதி என்றும் அவர் போற்றப்படுகிறார். முன்பள்ளிப் போதனா முறையில் உண்மைக் காரணிகளை விளக்குவதுடன் நடைமுறைப் பணிகளும் சரியான ஒழுங்கில் அறிமுகப்படுத்தப்பட வேண்டும் என்றார். சிறுவர்கள் சரியான நடைமுறைப் பயிற்சிமுறைகளுக்குப் பயிற்றுவிக்கப்படவேண்டும். முதலில் இளம் மனதிற் பதிவுபெறக்கூடிய உண்மையான விடயங்கள் பற்றிய அறிவையும் பின்னர் படிப்படியாக அவசியம் தெரிந்திருக்க வேண்டிய பயனுள்ள விடயங்களையும் சிறார்களுக்கு வழங்க வேண்டும் என்றும் அவர் கூறினார். இவ் வகையில் அமைந்த அவரது கல்வித் திட்டத்திடல் ஒழுக்கப்பயிற்சி, உடற்பயிற்சி, இராணுவப்பயிற்சி என்பன பிரிக்கமுடியாத பாகங்களாக வடிவமைக்கப்பட்டிருந்தன.

செயின்ட் சைமன், ரொபர்ட் ஓவன் போன்ற இலட்சிய சம உடைமைவாதிகளின் கல்விக் கொள்கைகளுக்கு மார்க்ஸிய சிந்தனை முக்கியத்துவம் தந்தது. மார்க்ஸியத்தின் மூலத் தாபகர்கள் இக் கொள்கைகளைத் தமது வரலாற்றுப் பொருள் முதல்வாத சிந்தனை வடிவத்துள் ஒன்றுபடுத்தினர். எல்லா ஒழுக்க ஆன்மிக கலாசாரப் பெறுமானங்களும் கருத்தியல்களும் பொருளாதார வசதிகளினாலும் சமூக சூழமைவுகளினாலும் தீர்மானிக்கப்படுவதாக மார்க்ஸியம் நம்புகிறது. உண்மையான சமூக பொருளாதாரக் கட்டமைப்பின் அடிப்படை உற்பத்தியின் தொழில் நுட்பவியலில் தங்கி உள்ளது. உற்பத்தி முறைதான் சமூக அரசியல் மற்றும் ஆன்மீக வாழ்வைத் தீர்மானிக்கிறது. உற்பத்திமுறை மாறும்போது எல்லா சமூக - அரசியல் சூழ்நிலைகளும் மாற்றம் அடைகின்றன. முதலாளித்துவ உற்பத்திமுறை தவிர்க்க முடியாத வகையில் அதன் உச்ச முரண்பாடுகளால் உற்பத்தி முறை மாற்றம் அடைந்து சம உடைமைச் சமுதாயம் தோற்றம் பெறும் என மார்க்ஸியம் கூறுகிறது. தொழிலாளர்களின் ஆதிக்கம் கூடிய புரட்சிகர எதிர்கால சமுதாயத்தை மார்க்ஸ் சிந்தித்தார். மனித சமூகத்தின் முன்னேற்றத்திற்கான முன்னணிப் படையாக தொழிலாளர் சக்தியை மார்க்ஸ் மதிப்பிட்டார்.

மார்க்ஸின் கல்விச் சிந்தனை அவர் இலட்சியப்படுத்திய சமூக பொருளாதார புரட்சிகரமான மாற்றங்களுக்கு இடமளிப்பதாகவும் உருவாகும் புதிய சமுதாயக் கட்டமைப்பை வளர்தெடுப்பதற்கான கல்வி வடிவங்களைப் பற்றிய அடிப்படை அம்சங்களை வகுப்பதாகவுமே இருந்தது. மார்க்ஸ் தொடக்கிவைத்த இச்சிந்தனையை அடிப்படையாகக் கொண்ட பயிற்சியையும் நடைமுறைகளையும் பற்றி பின்னர் லெனின் தனது காலத்தில் விளக்கினார். எவ்வாறாயினும் மார்க்ஸ், எங்கெல்ஸ், லெனின் ஆகியோரின் கல்விச் சிந்தனைகள் விரிவான கல்விக் கோட்பாடுகளாக முன்வைக்கப்படவில்லை.

வேலையும் கல்வியும்

உழைப்பிற்கு அப்பால் கல்வி இருக்க முடியாது. உழைப்பின்றி யாரும் கற்றவனாக ஆக முடியாது (V. Svkhomlinsky, 1977: 188) என 20ஆம் நூற்றாண்டில் மார்க்ஸியக கல்வியாளர்கள் குரல் எழுப்பினர். பாடசாலையில் இருக்கும் போது குழந்தை வேலை செய்யும் திட்டத்தை விரும்பி நிறைவேற்றுகின்றது. பாடசாலைக்கு வெளியே வேலைப்பொறுப்புக்களை மேற்கொள்ளும் போதும் குழந்தை பாடசாலையில் காட்டிய அதே ஆர்வத்தைக் காட்டுவதாகவும் அக்கோ மிலின்ஸ்க்கீ (1979) கூறுகிறார். மேலும், வேலை தனி நபரின் மனப்பான்மை வளர்ச்சிக்கும் பண்பு வளர்ச்சிக்கும் ஆதாரமாக இருப்பதாகவும் எடுத்துக் காட்டப்பட்டது. வேலையும் வேலை ஊடாகக் கல்வியும் ஒழுக்கக்கல்விக்கும், கற்றலுக்கும், அபிவிருத்தி வேலைகளுக்கும் தூரமானது அல்ல. வேலை எங்கும் பரவலாகவும் அனைத்தையும் தரமுடியாததாகவும் உள்ளது என்றும் வேலையில் குழந்தைக்கு ஏற்படும் பற்றுதல் குழந்தையின் உள உணர்வுகளில் திருப்தியான நிலையை உருவாக்குகிறது. இவ்வாறு வேலையில் இருந்து பிறக்கும் மகிழ்ச்சி கல்வியில் சக்தியுள்ள பங்கினை ஆற்ற முடியும் என்றும் சுக்கோ மிலின்ஸ்க்கி வேலைக்கும் குழந்தைக்கும்

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

இடையிலான அத்யந்த உணர்வுச் செயற்பாட்டை விளக்குவதை மார்க்ஸின் வேலையும் குழந்தையும் பற்றிய கருத்துடன் ஒப்பு நோக்கலாம்.

மார்க்ஸ், எங்கெல்ஸ் ஆகியோரின் கல்விக் கொள்கைகள் மூலதனம் நூலிலும், கம்யூனிஸ்ட் கட்சி அறிக்கையிலும் ஏனைய சில எழுத்துக்களிலும் அங்காங்கே முன்வைக்கப்பட்ட கருத்துக்களில் இருந்தே கட்டியெழுப்பப்பட வேண்டியனவாக உள்ளன. 1867 ஜெனிவா காங்கிரஸ் தீர்மானத்துக்கான தனது கல்விக் கொள்கையை மார்க்ஸ் பின்வருமாறு சுருக்கமாகக் கூறியிருந்தார்:

> கல்வி என்று கூறும்போது நாம் மூன்று விடயங்களை அர்த்தப்படுத்துகிறோம். உளம் சார் கல்வி (Mental education) உடற்பயிற்சியும் இராணுவப் பயிற்சியும் மூன்றாவது தொழில் நுட்பக்கல்வி. எல்லா வகையான உற்பத்திப் படிமுறைகளின் பொதுக் கேட்பாடுகளையும் பல்வேறுபட்ட தொழில்களுக்குரிய கருவிகளையும் பற்றிய அறிவை இது குழந்தைகளுக்கு வழங்கும். இளம் தொழிலாளர்களின் வகையீட்டிற்குப் பொருத்தமான விதத்தில் படிமுறையானதும், முன்னேற்றத்தன்மை கொண்டதுமானதாக அவர்களுக்கான தொழில் கல்வியும் உளம் சார்கல்வியும் இருக்கவேண்டும். தொழில் நுட்பப் பாடசாலையின் செலவுகளின் பகுதியை மாணவர்களின் உற்பத்திகளை விற்றுப் பெறப்படக் கூடியதாகவும் இருக்க வேண்டும்.

ரொபர்ட் ஓவனின் தூண்டுதலில் ஏற்பட்ட மார்க்ஸிசக் கல்வி உணர்வுகளில் உற்பத்தி, உழைப்பு என்ற விடயங்கள் முக்கிய இடத்தைப் பெறுகின்றன. ஆரம்பக் குழந்தை நிலையில் இருந்தே இது ஆரம்பமாக வேண்டும் என மார்க்ஸ் கருதுகிறார். மூலதனம் (1867) நூலில் இதனை மார்க்ஸ் தனது நோக்கிலிருந்து பின் வருமாறு கூறுகிறார்:

> தொழிற்சாலைச் சட்டத்தில் கல்வி சம்பந்தமான ஷரத்துகள் மொத்தத்தில் போதாக் குறைவானவை என்றாலும், குழந்தைகளை வேலைக்கமர்த்துவதற்கான இன்றியமையா நிபந்தனையாக ஆரம்பக் கல்வியைக் குறிப்பிடுகின்றன. (ஆங்கிலேயத் தொழிற்சாலைச் சட்டத்தின்படி) பெற்றோர்கள் 14 வயதுக்குட்பட்ட குழந்தைகளைச் சட்டத்தின் ஆளுகைக்கு உட்பட்ட தொழிற்சாலைகளுக்கு அனுப்புவதானால் அதே காலத்தில் அவர்கள் ஆரம்பக்கல்வியைப் பெறுவதையும் அனுமதித்தாக வேண்டும். தொழிற்சாலைக் கல்வி கட்டாயமானது. அடிக்குறிப்பிலிருந்து - அந்த ஷரத்துக்களுக்குக் கிடைத்த வெற்றி கல்வியையும் உடற்பயிற்சியையும் உடலுழைப்புடன் ஒன்றிணைக்க முடியும் என்பதற்கும், எனவே, உடல் உழைப்பைக் கல்வியுடனும் உடற்பயிற்சியுடனும் ஒன்றிணைக்க முடியும் என்பதற்கும் முதற்பெரும் நிருபணமாய் அமைந்தது (மார்க்ஸ், 1998: 652).

உடல் உழைப்பும், கல்வியும் மாறிமாறி அமைவதனால் மாணவனின் உளநிலையிலும் உடல் நிலையிலும் ஏற்படும் புதுத்தெம்பையும், புத்துணர்வையும் கற்கும் பாடங்கள் மனதில் பதிவதற்கான கூடிய அனுகூலம் இந்த முறையில் இருப்பதையும் மார்க்ஸ் விளக்கியுள்ளார். வேலையும் விளையாட்டும் கல்வியில் இடம்பெறல் வேண்டும் என்று மார்க்ஸ் விரும்பினார். 1865ஆம் ஆண்டு தொழிற்சாலை ஆய்வாளர் அறிக்கையில் இருந்த தொழில் அதிபர் ஒருவரின் இது தொடர்பான வாக்குமூலம் ஒன்றை மார்க்ஸ் மூலதனத்தில் பின்வருமாறு பதிவு செய்துள்ளார். திறம் வாய்ந்த தொழிலாளர்களை உருவாக்குவதன் உண்மை இரகசியம் பிள்ளைப் பிராயத்திலிருந்தே கல்வியையும் உழைப்பையும் ஒருசேர இணைப்பதில் அடங்கும். வேலை மிகையான அளவுக்குக் கடுமையானதாகவோ, சலிப்பூட்டுவதாகவோ, ஆரோக்கியமற்றதாகவோ இருத்தலாகாது என்பது மெய்தான். ஆனால், இரண்டையும் இணைப்பதால் வரப்பெறும் நன்மைகள் பற்றி எனக்குச் சந்தேகமில்லை. என் குழந்தைகளுக்கும் கூட அவர்களது பள்ளிப் படிப்பு பலதிறப்பாட்டதாய் அமைந்திடும் பொருட்டு சிறிது வேலையும் விளையாட்டும் இருக்கவேண்டும் என்று ஆசைப்படுகிறேன்.

முறையாகப் பாடசாலை சென்று முழு நேரமும் கல்வியில் ஈடுபட்ட குழந்தைகளைவிட தொழிற்சாலைக் குழந்தைகளுக்குப் பாதி அளவே கல்வி ஊட்டப்பட்ட போதும் தொழிற்சாலைக் குழந்தைகள் அவர்களைவிட அதிகமாகக் கற்றுக் கொண்டார்கள் என்ற தொழிற்சாலை ஆய்வாளர்களின் கருத்தை மார்க்ஸ் வரவேற்று எழுதினார். வருங்காலத்தில் தழைத்தோங்கவிருக்கும் கல்வி எப்படி ஆலைத்தொழிலில் முளைவிடுகின்றது என ராபர்ட் ஓவன் முன்னுணர்ந்து கூறியதை மார்க்ஸ் அது வருங்காலக்கல்வியின் அடையாளம் என்று பிரகடனப்படுத்தினார். இவ்வருங்காலக் கல்வியானது ஒவ்வொரு குழந்தைக்கும் உற்பத்தித் திறனுள்ள உழைப்பைக் கல்விப் போதனையோடும் உடற்பயிற்சியோடும் வழங்குகிறதென்றும் உற்பத்தியின் பயனாற்றலை வளர்ப்பதற்கு இது ஒரு

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

வழிமுறை என்றும் இதன் மூலம் முழுவளர்ச்சியுற்ற மனிதர்களை உருவாக்க முடியும் என்றும் உழைப்புடனான கல்விப் போதனையையும் மார்க்ஸ் வரவேற்றார்.

மனிதன் ஒருபுறத்தில் உழைப்பின் மையக் கருத்தாவாக உள்ளான். மற்றொரு புறத்தில் மனிதன் அறிவின் அல்லது விஞ்ஞானத்தின் உற்பத்தியாளனுமாவான் என மார்க்ஸ் எழுதினார். அறிவு ரீதியான கல்வி, உடற்பயிற்சிக்கல்வி ஆகியனவற்றோடு எல்லா மாணவர்களும் தொழில் நுட்பப் பயிற்சியிலும் பங்கேற்பது அவசியம் என்றும் அது அவர்களுக்கு பொலிடெக் நிக்கல் போதனையூடாக வழங்கப்படவேண்டும் என்றும் மார்க்ஸ் கூறினார். இக்கருத்துக்களில் சிலவற்றை சோஸலிசக் கல்வி அமுலாக்கத் திட்டத்தின்போது லெனின், மேலும் அழுத்தம் தந்ததுடன் அவற்றைக் கல்விக் கொள்கைகளாக்கினார். குர்பேனியா கல்வி இயக்குநர்களின் 3ஆம் அகில மாநாட்டில் லெனின் தனது இக்கருத்தை வெளியிட்டார்:

> முதலாளித்துவ உலகின் கல்விமுறையின் அடிப்படைத் தவறுகளில் ஒன்று உழைப்பை முறைமைப்படுத்தும் அடிப்படைப்பணியிலிருந்து தன்னை விலக்கிக்கொண்டதேயாகும் (லெனின், 1982:17).

நிறைவான கல்வி

முதலாளித்துவ நாட்டில் தொழிலாளர்கள் கீழ்ப்படிவுள்ளவர்களாகவும் ஒழுக்கசீலர்களாகவும் இருக்கவே பயிற்சியும் போதனைகளும் வழங்கப்பட்டதாகவும் முதலாளித்துவ சமுதாயத்தில் சமுதாய உழைப்பை முறைமைப்படுத்தும் திட்டங்கள் எதுவும் இல்லை என்றும் லெனின் முதலாளித்துவக் கல்வி முறையை விமர்சித்தார். சோஸலிஸநாட்டின் பள்ளிக்கூடங்களிற் கல்வி மக்களின் வாழ்க்கையுடனும் அக்கறைகளுடனும் நெருக்கமாகப் பிணைக்கப்படும் என்று அவர் கூறினார். இதன் பின்னணியில் தொழில், விவசாயம், மின்சாரம் ஆகியனவற்றைக் கொண்ட பொலிடெக்னிக் கல்விக்கு லெனின் முக்கிய இடமளித்தார். கற்றுக்கொள்ளுகிறவர்களுக்குப் பொலிடெக் நிக்கல் கண்ணோட்டம் வேண்டும் என்றும் மின் நிலையங்களுக்கு விஜயம் செய்வது, செய்முறைச் சோதனைகளில் பங்கேற்பது அரசாங்கப் பண்ணைகளைப் பார்வையிடுவது மாதிரிவடிவில் இயந்திரங்களைச் செய்வது, கண்காட்சி மூலம் இவ்வகை அறிவுகளுக்கு இடமளிப்பது போன்ற செயற்பாடுகளின் மூலமாக பொலிடெக்னிக்கல் கல்வி நோக்கை இளைய தலைமுறையினரிடம் வளர்க்க லெனின் திட்டங்களை வகுத்தார்.

பொலிடெக்னிக்கல் அறிவை முதன்மையாகக் கொண்ட ரஷ்யப் பள்ளிக்கூடங்களில் மாணவர்கள், லெனின் கூறுவதுபோல சமுதாயத்தில் மனிதனுடைய முதல் முக்கிய சமுதாயச் செயலான உழைப்பைச் செயல்படுத்த பயிற்சியளிக்கப்பட்டனர் (லெனின் 1982: 18). விஞ்ஞானத் தொழில்நுட்ப முன்னேற்றத்தை உறுதி செய்யக்கூடிய விஞ்ஞான ரீதியில் முறைப்படுத்தப்பட்ட உழைப்பை வழங்கக் கூடிய சுயேச்சையான அறிவைப்பெற்று அதனை நடைமுறையில் பயன்படுத்தக்கூடிய கொள்கைத் திட்டமாக அது வடிவமைக்கப்பட்டது.

கம்யூனிஸ சமூகத்தில் சமூக ரீதியாகப் பயனுள்ள உழைப்புத்தான் முதன்மைபெற வேண்டும் என்ற கருத்து வற்புறுத்தப்பட்டதுடன் உழைப்புள்ள சமூகத்தில் மாணவன் தன்னைத் தொழிலாளியாகக் கருதவேண்டும் என்ற மனோபாவமாற்றமும் எதிர்பார்க்கப்பட்டது. பாடசாலையின் முன்நிபந்தனைப்படுத்தப்படதாக உழைப்பு முன்வைக்கப்பட்டாலும் பொருளாதாரம், அரசியல், விஞ்ஞர்னம், சமூகம், கலை ஆகியவற்றைக் கற்பதற்கான வாய்ப்புக்களும் வலியுறுத்தப்பட்டன. வாழ்க்கையில் இருந்தும் அரசியலில் இருந்தும் விலகி நிற்கும் கல்வி பொய்யும் பித்தலாட்டமுமே என்று 1918இல் லெனின் பேசினார். கல்வி வாய்ப்புக்கள் எல்லாருக்கும் என்ற கோஷமும் "கல்வியிடம் புதிய கடமைகளை நம்முடைய காலம் எதிர்பார்க்கிறது" என்ற கல்வி பற்றிய மீள்நோக்கும் மார்க்ஸிய சிந்தனையினால் வலியுறுத்தப்பட்டது.

இலட்சிய சம உடைமைவாதி (Utopian Socialists) களுக்கும் மார்க்ஸிய வாதிகளுக்கும் இடையில் காணப்பட்ட அடிப்படையான வேறுபாடுகளில் முக்கியமானவை ஒழுக்கம், சமயம் என்பனவற்றைச் சார்ந்திருந்தன. வளரும் இளம் தலைமுறையினர்க்கு ஒழுக்கப் பய்றிசிக்கான திட்டங்கள் கல்விக் கொள்கையில் இடம்பெற்றிருக்க வேண்டும் என்று இலட்சிய சம உடைமைவாதிகள் வலியுறுத்தினர். அத்துடன் ஒழுக்கப் பயிற்சிக்கு தூய்மையாக்கம் செய்யப்பட்ட கிறிஸ்தவ சமயம் அடிப்படையாகக் கொள்ளப்பட வேண்டும் என்றும் கருதினர். எனினும், மார்க்ஸ் ஒழுக்கப் பயிற்சிக்கு எந்த ஒரு சமயமும் தேவை என்று கருதவில்லை. ஒழுக்கம் எப்போதுமே வர்க்க ஒழுக்கமாகவும் ஆளும் தரப்பினரின் ஆதிக்கத்திற்குட்பட்ட ஒழுக்கமாகவும் இருந்துவந்ததாகவே ஒழுக்கத்தை மார்க்ஸும் ஏங்கெல்ஸும் கருதியதால் ஒழுக்க

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

விடயத்தில் அவர்கள் மாற்றத்தை உருவாக்க விரும்பினர். மனிதனின் மேன்மைகளை பரிவர்த்தனை மதிப்பாகவும் அப்பட்டமான சுயநலத்தையும் உணர்ச்சியற்ற ரொக்கமாக வழங்குதலையும் வளர்த்து, மனிதனுக்கும் மனிதனுக்கும் இடையிலான எல்லா உறவுகளையும் இல்லாமற் செய்துள்ள பூர்ஷ்வா வர்க்க ஒழுக்கத்தைத் தாம் ஏற்கப் போவதில்லை என்றும் மதம் சம்பந்தமான பிரமைகளாலும் அரசியல் பிரமைகளாலும் அப்பட்டமான சுயநலமும், வர்க்க உணர்வும், முரட்டுத்தனமான சுரண்டுதலும் மூடிமறைக்கப்பட்டுள்ள ஒழுக்க நிலைகளைத் சரித்திர ரீதியாகத் தவறானது என கம்யூனிஸ்ட் விஞ்ஞாபனத்தில் மார்க்ஸ் ஒழுக்கம் சம்பந்தமான தனது நிலைப் பாட்டை வெளிப்படுத்தினார்.

மார்க்ஸ் கல்வியை குறுகிய தொழிற் கல்வி என்ற கருத்தில் கல்வியைப் பார்க்க வில்லை. மாணவர்கள், விஞ்ஞான அறிவைப் பெறுவதும் அதனை தொழில்நுட்பத் துறையில் ஒன்றிணைப்பதும் அதிலிருந்து எழும் அறிவாற்றலிலிருந்தும் உழைப்பிலிருந்தும் இயற்கையை வெற்றி கொள்வதும் என்ற இலட்சியத்தை நிறைவேற்றுவதையே மார்க்ஸ் தமது கல்வி நோக்காகக் கொண்டிருந்தார். மார்க்ஸின் கல்விக் கொள்கை கோட்பாடும் நடைமுறை (Theory and Practice)யும் கலந்த திட்டத்தையே வலியுறுத்துவதாகக் கருதலாம். "முழு வளர்ச்சிபெற்ற மனிதன் என்ற மார்க்ஸின் கருத்தின் முடிவு கோட்பாடும் நடைமுறைகளையும் இணைவதில்தான் தங்கி இருக்கின்றது" என்பதற்கு மூலதனத்தில் அவர் முன்வைத்துள்ள கருத்துக்களை சாட்சியாகக் காட்டலாம்:

> நவீனத் தொழில் முறையானது முழு வளர்ச்சி பெற்ற மனிதனைத் தோற்றுவிக்குமாறு சமுதாயத்தை மெய்யாகவே கட்டாயப்படுத்துகிறது. முழுவளர்ச்சி பெற்ற தனிமனிதன் விதவிதமான வேலைகளைச் செய்வதற்குத் தகுதி பெற்றவனாகவும் உற்பத்தியில் ஏற்படும் எந்த மாற்றத்தையும் சமாளிக்கவல்லவனாகவும் சமுதாயத்தில் தாம் ஆற்றும் வெவ்வேறு பணிகளை தனது இயற்கைத் திறன்களுக்கும் முயன்று பெற்ற திறன்களுக்கும் தடையற்ற வாய்ப்பினை வழங்கும் அத்தனை வழிகளைக் கொண்டவனாகவும் இருப்பான் (மார்க்ஸ், 1998: 659).

References

Hans Nicolas, (1994) **Comparative Education**, New Delhi.

Simon Brian, (1965) **Karl Marx and Education in Marxism Today**.

Dhiman, D.P., (1987) **Foundation of Education**, Lucknow.

Sukhomlinsky, V., (1977) **On Education**, Moscow.

லெனின் (1982) **பொதுக்கல்வி**, மாஸ்கோ.

மார்க்ஸ், எங்கெல்ஸ், (1969) **கம்யூனிஸ்ட் கட்சியின் அறிக்கை**, மாஸ்கோ.

மார்க்ஸ் (1998) **மூலதனம்**, (முதல்பாகம்) மொ.பெய: தியாகு, சென்னை.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

கல்வியும் சமூகநகர்வும் : இலங்கை பற்றிய ஒரு நோக்கு

- மா. கருணாநிதி -

சமூகநகர்வு - எண்ணக்கரு

சமூக நகர்வு தொடர்பாக, பரந்தளவில் மேற்கொள்ளப்பட்டுவந்த ஆய்வுகளின் விளைவாக, இந்த எண்ணக்கருவின் பரிமாணம் விரிவடைந்து வந்துள்ளது. சமூகத்தில் மக்கள் தமது நிலையை எவ்விதம் மாற்றிக்கொள்கின்றனர், ஒரு சமூக வகுப்பில் தமது நிலையை உறுதி செய்துகொள்ளும் விதம் என்ற வகையில் இந்த எண்ணக்கரு அமைகின்றது. தனிநபர் ஒருவர் அல்லது ஒரு சமூகம், பொருள் அல்லது ஒரு பெறுமானம் ஒரு சமூகநிலையிலிருந்து இன்னொரு சமூக நிலைக்கு மாற்றமடைதல் சமூக நகர்வு என சொரக்கின் (Sorokin, 1927) என்பவர் விபரித்துள்ளார். ஐவர் மொறிஸ் (Ivor Morish, 1974) என்பவருடைய வரைவிலக்கணத்தின்படி, "சமூக நகர்வு என்பது" தனியாட்கள் அல்லது குழுக்கள் ஒரு சமூக நிலையிலிருந்து இன்னொரு நிலைக்குச் செல்வதைக் குறிக்கின்றது. ஐரோப்பிய சமூகங்களை அடிப்படையாகக் கொண்டு 1980 களில் ஆய்வுகளை மேற்கொண்ட கோல்ட் தோர்ப் (Goldthorpe, 1980) கிளைவ் பைன் (Clive Payne, 1989) ஆகியோர், "ஒரு சமூகத்திலுள்ள மக்கள் அக்குழுவிலிருந்து விலகி, இன்னொரு சமூகக் குழுவுடன் இணைந்து கொள்கின்றனர் அல்லது சமூகவகுப்பில் அவர்களுடைய அங்கத்துவ நிலை எவ்வாறு மாறுகின்றது என எடுத்துக் கூறுவது சமூக நகர்வு" என்கின்றனர். நிக்கலஸ் அபேகுரொம்பியும் ஏனையவர்களும் (Nicholas Abecrombie et al, 1990) எடுத்துக் கூறிய இன்னொரு வரைவிலக்கணத்தின் படி, சமூகநகர்வு என்பது ஒரு சமூக வகுப்பிலிருந்து இன்னொரு சமூகவகுப்புக்கு மாறும் செயல் முறையாக இருந்தாலும், அதனைப் புவியியல் ரீதியான அசைவுடன் இணைத்து நோக்கக் கூடாது எனத் தெரிவித்துள்ளனர். இவர்கள் கூறிய விளக்கங்களிலிருந்து ஒரு சமூகவகுப்பிலிருந்து இன்னொரு சமூகவகுப்புக்குச் செல்லுதல் திறந்த தன்மையுடையது ; இதனை அரசியல், சமயம் மற்றும் சட்டரீதியான ஒழுங்குமுறைகள் தடுத்து விட முடியாது ; எனினும், உயர்சமூக வகுப்பில் சேர்ந்து கொள்வதற்கான வாய்ப்புகள் ஒன்றில் பிறப்பினால் அல்லது செல்வ நிலையினால் மட்டுப்படுத்தப்படுகின்றன. இவற்றுள் சிலவகையான தொழில்களும் கூடுதலான நன்மதிப்பையும் திருப்தியையும் பெற்றுக் கொடுக்கின்றன. ஆயினும், அவ்வாறான செல்வாக்கு மிக்க தொழில்களை வகிக்கக்கூடிய வாய்ப்புகள் எல்லோருக்கும் கிடைப்பதில்லை. தொழில்களை மாற்றிக் கொள்வதால் ஒருவருடைய வருமானம் மற்றும் சமூக பொருளாதார அந்தஸ்து மாற்றமடைதலும் சமூக நகர்வாகக் கொள்ளப்படுகிறது.

சமூக நகர்வின் வகைகள்

சமூக நகர்வானது அடிப்படையில் கிடையான நகர்வு (horizontal mobilitiy), குத்தான நகர்வு (vertical mobility) என்னும் இரண்டு பிரதான பிரிவுகளாக எடுத்துக் காட்டப்படுகிறது. தனியாள் ஒருவர், ஒரு சமூகவகுப்பிலிருந்து, அதேநிலையிலுள்ள இன்னொரு சமூகவகுப்புக்கு மாறுதல் கிடையான நகர்வு எனப்படும். குத்தான நகர்வு என்பது ஒரு சமூக அடுக்கிலிருந்து இன்னொரு சமூக

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

அடுக்கிற்கு அசைவதாகும். அத்தகைய குத்தான நகர்வு நிகழும் முறையில் அதனை மேல்நோக்கிய நகர்வு (upward mobiliy) என்றும் கீழ்நோக்கிய நகர்வு (downward mobility) என்றும் வகைப்படுத்தப்படுகிறது.

ஐக்கிய அமெரிக்கா, மற்றும் பிரித்தானியக் கல்விமுறை பற்றி ஆராய்ந்த அமெரிக்கச் சமூகவியலாளரான ரால்ப் ரேணர் (Ralph Turner, 1960) சமூக நகர்வினை அனுசரணை நகர்வு (Sponsored Mobitity) மற்றும் போட்டி நகர்வு (Contest mobility) என இரண்டு வகையாகப் பகுத்துள்ளார். ஐக்கிய அமெரிக்காவில் போட்டி நகர்வும் ஐக்கிய இராச்சியத்தில் அனுசரணை நகர்வும் நிகழ்வதாக ரேணருடைய ஆய்வுகள் தெரிவித்துள்ளன.

மேற்கூறிய வகையில் இடம்பெறும் நகர்வானது இருதலைமுறைகளுக்கு இடையிலும் (inter generational mobility) அல்லது ஒரு தலை முறைக்குள்ளும் (intra generational mobility) நிகழ்கின்றன. அண்மைக் காலங்களிலே இருதலை முறைகளுக்கு இடையிலான ஆய்வுகள் கூடுதல் முக்கியத்துவம் பெறுகின்றன. அசைவின் திசையைப் பொறுத்த வரையில் மேல்நோக்கிய நகர்வு அதிகளவில் இடம் பெறுவதாகவும் ஆராய்ச்சிகள் தெரிவிக்கின்றன. கடந்த ஐந்து தசாப்த காலப் பகுதியில் அபிவிருத்தியடைந்த மற்றும் அபிவிருத்தியடைந்து வரும் நாடுகளில் கல்விவாய்ப்புகள் விரிவு பெற்றமையால், தொழிலாளர் வகுப்பைச் சேர்ந்த பிள்ளைகளும் தமது கல்வித் தகைமைகளைப் பெறக் கூடிய வாய்ப்புகள் உருவாயின. இவற்றோடு தொழில் நுட்பமாற்றங்களும், அதன் விளைவாக தொழில் அமைப்பில் ஏற்பட்ட மாற்றங்களும் மேல் நோக்கிய நகர்வுக்கு வழிகோலின. சேவைத் துறையிலும் பெருந்தொகையான உயர்பதவிகள் கல்வித் தகைமையுடையோருக்குக் கிடைக்கும் வாய்ப்புகள் உள்ளன.

சர்வதேச ரீதியாக இடம்பெற்ற ஆராய்ச்சிகளின் அடிப்படையில், சமூக நகர்வுக்கு இட்டுச் செல்லும் ஒன்றொடொன்று தொடர்புடைய கல்விசார் காரணிகள் பல இனங் காணப்பட்டுள்ளன. அவற்றுள் பாடசாலை, சமூகவகுப்பு, கல்விவாய்ப்புகளின் விரிவாக்கம், கல்வியடைவுகள், சமூக பொருளாதாரக் காரணிகள், நுண்மதி, மொழி, உயர்கல்வி மற்றும் ஆளுமை என்பவை முதன்மைக் காரணிகளாகக் குறிப்பிடப்பட்டுள்ளன.

இலங்கையில் கல்வியும் சமூகநகர்வும்

உலகிலுள்ள ஏனைய நாடுகளைப் போலவே இலங்கையிலும் கல்விக்கும் சமூக நகர்வுக்குமான தொடர்புகள் இனங் காணப்பட்டுள்ளன. இலங்கையில் குடியேற்றவாத ஆட்சிக்காலந் தொட்டு இன்றுவரையில் ஏற்பட்டுவந்துள்ள சமூக மாற்றங்களுக்கு அரசியற் காரணங்களும் பொருளாதாரக் காரணங்களும் பின்னணியாக இருந்துள்ள போதிலும், ஒவ்வொரு கால கட்டத்திலும் கடைப்பிடிக்கப்பட்ட கல்விக் கொள்கைகளும் அவற்றின் நடைமுறைகளும் அடிப்படையாக இருந்துள்ளமையும் குறிப்பிடத் தக்கது. ஆங்கிலேயர் ஆட்சிக் காலத்தில் நடைமுறைப்படுத்தப்பட்ட ஆங்கில மொழிக் கொள்கையும், அம்மொழிக்கு முதன்மை கொடுத்து அரசாங்கத்தினால், வழங்கப்பட்டு வந்த தொழில் வாய்ப்புகளும் துணை நின்றன. கன்னங்கரா குழுவினரால் விதந்துரைக்கப்பட்ட கல்வி வாய்ப்புகள் மற்றும் அவை தொடர்பாக மேற்கொள்ளப்பட்ட விரிவாக்கச் செயல்முறைகளும் இலங்கை சுதந்திரமடைந்த காலம் தொடக்கம் இடம்பெற்றுவந்த சமூக மாற்றங்களுக்கும் சமூக நகர்வுக்கும் வழிகோலியிருந்தன என்பதைப் பல ஆராய்ச்சிகள் எடுத்துக் காட்டியுள்ளன.

ஆங்கிலேயர் ஆட்சிக் காலத்தில், இலங்கையில் மேல்நோக்கிய சமூக நகர்வு இடம் பெறுவதற்கு அடிப்படையாக இருந்த விடயங்களை பிறைஸ் ராயன் (Bryce Ryan, 1960) மைக்கல் றொபேர்ட்ஸ் (Micheal Roberts, 1973) போன்றோரது ஆராய்ச்சிகள், சமூகவியல் சார்பான வளர்ச்சியினை வரலாற்று அடிப்படையில் எடுத்துக்காட்டியுள்ளன. பிறைஸ் ராயன் என்பவருடைய ஆராய்ச்சியானது, குடியேற்றவாத ஆட்சிக்காலத்தில், இலங்கையில் சமூக-பொருளாதார அந்தஸ்தை அடைவதற்கான பெறுமானங்கள் மேலைநாடுகளின் பெறுமானங்களிலிருந்து வேறுபட்டிருந்ததுடன், மக்களின் அந்தஸ்து வேறுபாட்டினைத் தீர்மானிப்பதில் கல்வி புதியதொரு அம்சமாக விளங்கியதெனக் குறிப்பிட்டுள்ளது. சுயதொழில்கள் மற்றும் தனியார் துறைத் தொழில்களில் ஈடுபடுவதிலும் பார்க்க அரசதுறைத் தொழில்களைப் பெற்றுக்கொள்ளுதல் மதிப்புடையதாகக் கருதப்பட்டது. உயர்கல்வித் தகைமையுடையவர்கள் குறிப்பாக ஆங்கில மொழியில் கற்றவர்கள், அரச உயர்தொழில்களைப்

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

பெற்று அந்தஸ்தில் உயர்ந்தனர். அக்காலத்தில் 90 சதவீதத்துக்கும் மேற்பட்ட தந்தைமார்கள் தமது பிள்ளைகளுக்கு அரசதுறைத் தொழில்களைத் தேடிக்கொடுப்பதிலேயே ஆர்வம் கொண்டிருந்தனர் (முக்கிய நகரப் பிரதேசம் ஒன்றில் நிகழ்ந்த ஆராய்ச்சி) எனச் சுட்டிக்காட்டியுள்ளார்.

இவருடைய அவதானத்திலே, "அரசதுறைப் பதவிகளைப் பெற்றவர்களின் எதிர்பார்ப்பின்படி, அப்பதவிகளிலிருந்து இளைப்பாறியவர்களுக்கு அரசாங்கம் வழங்கும் ஓய்வூதியப்பணம் ஒரு பாதுகாப்பாக இருந்ததுடன், அரச துறைத் தொழில்களுக்கு இருந்துவந்த உயர்மதிப்பு அதிக சீதனத்தையும் பெற்றுக் கொடுத்தது. பெரும்பாலான பெண்கள் தமது திருமணம் பற்றிய விருப்பத் தெரிவில் வருமானம் தரக்கூடிய தனிப்பட்ட உயர் தொழில்களில் ஈடுபடுவோரிலும் பார்க்க 100 ரூபா வேதனம் பெறும் எழுது வினைஞர்களையே நாடினர்" (Bryc Ryan - 1960). அக்காலத்து சமூக அமைப்பும், அரச கொள்கைகளும் உடைநலுங்காத் தொழில்களின் தூய்மையைப் பேணிப் பாதுகாக்க முற்பட்டமையை இது எடுத்துக்காட்டுகின்றது. ஆங்கிலக் கல்வி பயின்ற உயர் சமூகவகுப்பினரும், கிறீஸ்தவர்களும் கொழும்பு போன்ற நகரங்களில் வாழ்ந்த மக்களும் இக்காலகட்டத்தில் சமூக நகர்வுக்கான வாய்ப்புகளை நன்கு பயன்படுத்திக் கொண்டனர்.

மைக்கல் றொபேர்ட்ஸ் (1973) என்பவர் உயர்குடியினர் உருவாக்கமும் உயர்குடியினரும் (Elite Formation and Elite) என்ற விடயம் பற்றிக் கூறும் பொழுது, இலங்கையில் மேலைத்தேய மயமான உயர்குடியினர், உள்ளூர் உயர்குடியினர் என்ற இரண்டு சமூக வகுப்புகளை இனங் கண்டதுடன், (உள்ளூர் உயர்குடியினரே பின்னர் தேசிய உயர் குடியினர் என அழைக்கப்படலாயினர்) இவ்விரு உயர்குடியினர் மத்தியிலும் பாரிய வேறுபாடுகள் நிலவவில்லை என்றும் தெரிவித்துள்ளார். இக்காலகட்டத்தில் இடம் பெற்ற சமூக நகர்வுக்கு, இலங்கையில் புதிதாகத் தோன்றிய பல்வேறு பொருளாதார முயற்சிகள், முதலீடுகளும், இரண்டாவதாக கல்விசார் அடைவுகளும் முக்கிய காரணங்களாக அமைந்தன. பொருளாதார முயற்சிகளில் ஈடுபடுவதன் மூலம் பெற்றுக்கொண்ட வருமானத்தைப் பயன்படுத்தி பிள்ளைகளைச் சிறந்த பாடசாலைகளில் கல்விபெறச் செய்ததன் மூலமும், வெளிநாடுகளில் கல்விக்கான வாய்ப்புகளை ஏற்படுத்திக் கொடுத்ததின் மூலமும் உயர்குடியினரின் அந்தஸ்து மேலும் பாதுகாக்கப்பட்டது என மைக்கல் றொபேர்ட்ஸ் குறிப்பிட்டுள்ளார்.

இருபதாம் நூற்றாண்டின் ஆரம்பத்தில் அரச துறையினால் வழங்கப்பட்ட உயர்தொழில்களுக்கும் கல்வித்தகைமையே முக்கியமாகக் கொள்ளப்பட்டது. 1921 இல் சர்வசன வாக்குரிமை வழங்கப்பட்டபோது ஆங்கிலமொழி அல்லது தேசிய மொழிகளின் அறிவுடன் பொருளாதாரப் பெறுமானங்களும் ஒருவரின் தகைமையாகக் கருதப்பட்டிருந்தன.

வேறு சிலர் பெருந்தோட்டங்களுக்குச் சொந்தக்காரராக வருவதனாலும், வர்த்தக முயற்சியில் ஈடுபட்டமையாலும் உயர் அந்தஸ்தினை அடைந்தனர். இவற்றினைத் தொகுத்து நோக்கும் பொழுது, பிரித்தானியர் ஆட்சிக்காலத்தில் உயர்குடியினர் மத்தியில் இடம்பெற்ற சமூக நகர்வுக்கு ஏனைய சமூக, பொருளாதாரக் காரணகளின் மத்தியில் கல்வி அடைவுகளும் காரணமாக இருந்தமை புலனாகின்றது.

இலவசக் கல்வியும் சமூகநகர்வும்

1939 இல் அறிமுகமான புதியகல்விச் சட்டத்துடன், கன்னங்கரா குழுவினரின் கல்வி வாய்ப்புகள் பற்றிய கொள்கையானது, சமூகத்தின் ஒரு பிரிவினர் அனுபவித்துவந்த கல்விவாய்ப்புகளைச் சமூகவகுப்பு வேறுபாடின்றி எல்லோரும் அனுபவிக்க வேண்டுமென விதந்துரைத்தது. (Special Committee Report, 1943) ஒவ்வொரு மனிதனும் சமவாய்ப்பினை அனுபவிக்கும் பொழுதே அவனைச் சாதாரண நிலையிலிருந்து உயர் நிலைக்குக் கொண்டுவர முடியும் என்பதைக் குறித்துச் சகல நிலைமைகளிலும் கல்வி இலவசமாக வழங்கப்பட வேண்டும் என்றும் கன்னங்கரா விதந்துரைத்திருந்தார்.

இலங்கையில் இலவசக் கல்வித்திட்டம் அறிமுகப்படுத்தப்பட்ட வேளையில், அதன் உடனடி நன்மைகளை மத்திய வகுப்பினைச் சேர்ந்த உயர் தொழில் புரிந்தோரும் வர்த்தகக் குடும்பங்களைச் சேர்ந்தவர்களுமே அனுபவித்தனர். காலப்போக்கில் பின்தங்கிய மக்களும் கல்விவாய்ப்பினைப் பயன்படுத்தக் கூடிய நிலை உருவானமையால், இலவசக் கல்வியின்மூலம் இலங்கையில் சமூகநகர்வுக்கான அடிப்படைகள் வகுக்கப்பட்டன (Swarna Jayaweera, 1989).

1943 தொடக்கம் 1947 வரையில் இலங்கையில் நிறுவப்பட்ட மத்திய பாடசாலைகள்

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

சமூக மற்றும் பொருளாதார நகர்வுக்கு பங்களிப்புச் செய்துள்ளன எனவும் ஜயசூரியா, சுவர்ண ஜயவீரா, டிசில்வா (Jayasuriya,1969 ; Swarna Jayaweera, 1998 ; de Silva, 1993) ஆகியோரது ஆராய்ச்சிகள் குறிப்பிடுகின்றன. சமூக-பொருளாதார மற்றும் சமூகவகுப்புப் பின்னணியின் காரணமாக, ஆரம்ப நிலைக்கு அப்பால் கல்வியைத் தொடரமுடியாத பிள்ளைகளுக்கு புலமைப்பரிசிலை வழங்குவதனால், அவர்கள் மத்திய பாடசாலைகளில் சேர்ந்து கல்வி பயிலக் கூடிய வாய்ப்புகள் உருவாகின. இவ்வாய்பானது, சாதாரண குடும்பங்களில் பிறந்தவர்கள் உயர் அந்தஸ்தினை அடைவதற்கு வழி கோலின என- அவர்கள் எடுத்துக் காட்டியுள்ளனர்.

இலவசக் கல்வியோடு தொடர்ந்துவந்த போதனா மொழிக் கொள்கையும் சமூக நகர்வுக்கு அடிப்படையாக இருந்துள்ளது. 1956ம் ஆண்டில் ஏற்பட்ட அரசியல் மாற்றங்களுடன் இடைநிலைப் பாடசாலைகளில் சிங்களம் மற்றும் தமிழ் மொழிகள் கல்விமொழியாக அறிமுகமானபோது, பாடசாலைச் சேர்வு வீதம் அதிகரித்தது. மேலும், அரசகரும மொழிக் கொள்கையின் வழியே அரசியல் அதிகாரங்கள் கிராமிய மக்களின் கைகளுக்கு எடுத்துச் செல்லப்பட்டமை சமூக மாற்றங்களுக்கும் சமூக நகர்வுக்கும் வித்திட்டன என ரியூடர் சில்வா (Tudor Silva, 1999) குறிப்பிட்டுள்ளார்.

மேலே விபரிக்கப்பட்ட விடயங்கள் இன்னும் பல ஆய்வுகளினால் உறுதிப்படுத்தப்பட்டுள்ளன. ஹெற்றிகே (Hettige, 1993) கல்வியும் மனிதவள அபிவிருத்தியும் பற்றிக் கூறும் பொழுது இலங்கையில் மேல்நோக்கிய சமூக நகர்வினை ஏற்படுத்திய முக்கிய காரணியாக முறைசார் கல்வியே அமைந்தது என வலியுறுத்தியுள்ளார். இலவசக் கல்வியின் அறிமுகத்தோடு இலங்கையின் முறைசார் கல்வியில் உண்டான மாற்றங்கள் சமூக நகர்வுக்கான வாய்ப்புகளைத் திறந்துவிட்டதுடன், புதிதாகத் தோற்றமுறும் சமூக அமைப்புப்பற்றிய சிந்தனைகளுக்கு ஏற்ப புதிய மனப்பாங்குகளும் பெறுமானங்களும் எதிர்பார்ப்புகளும் தோற்றம் பெற்றன. கல்வியடைவுகளைத் துணையாகக் கொண்டு பெறப்பட்ட உயர்பதவிகளும், உடை நலுங்காத் தொழில்களும் மக்கள் மத்தியில் சமூக நகர்வினை ஏற்படுத்திய அதே வேளையில் வேறுபாடுகளுக்கும் வித்திட்டன. ஆயினும், அத்தகைய பதவிகளைப் பெறுவதன் வழியே குறைந்த சமூக அந்தஸ்த்தினின்றும் விடுபட அல்லது தப்பித்துக் கொள்ள முயன்றனர்.

இலங்கை சுதந்திரமடைந்தபின்னர், கல்வியுடன் ஏனைய சமூகத்துறைகளில் மேற்கொள்ளப்பட்ட முதலீடுகள் மூன்றாம் உலக நாடுகளில் இலங்கையை முக்கியமானதொரு நலன் சேவை அரசாக (Balakrishnan 1985; Alailima, 1996) எடுத்துக்காட்டின. சமூகநலன் குறிகாட்டிகளான சிசுமரணவீதம், எழுத்தறிவு, எதிர்பார்க்கும் ஆயுட்காலம் என்பவற்றை உயர் நிலையில் பேண இவை உதவியன. கல்வி மற்றும் சுகநலத்துறை சார்ந்த நிருவாகம், சமூக நிறுவனங்கள் இளைஞருக்குத் தொழில் வழங்கும் துறைகளாக வளர்ச்சியடைந்தன. இத்துறைகளிலும் சிலவகையான தொழில்களுக்கு ஏற்பட்ட போட்டிகள், அதற்குரிய கல்வித்தகைமையை பெற்றுக் கொள்ள வேண்டிய நிலைமைகள் தோன்றியபோது, அங்கு சமூக நகர்வுக்கான அடிப்படைகள் விரிவாக்கம் பெற்றன.

இலங்கையில் பொருளாதார விளைவுகள் கல்வியுடன் தொடர்புபடும்போது அங்கும் சமூக நகர்வுக்கான வழிமுறைகள் உருவாகின்றன. கல்வியானது இலங்கையிலுள்ள ஆண்கள் மற்றும் பெண்களின் பணஉழைப்பினைத் தீர்மானிக்கும் காரணியாக விளங்கும்போது, குறிப்பாக உயர்கல்வியுடன் தொடர்புபடும்போது, மாற்றங்கள் உருவாகின்றன (Harsha Athurapana, 1997).

உயர்கல்வியும் சமூக நகர்வும்

1960 களிலிருந்து விரிவாக்கம் பெற்ற உயர்கல்வி வாய்ப்புகளும் இலங்கையில் சமூக நகர்வுக்கான இன்னொரு முக்கிய அடிப்படையாக இருந்தது. உயர் தொழில்களைத் தெரிவுசெய்யும் போது கல்வித்தகைமைகளுக்கான தேவை முக்கியமான நியதியாக வலியுறுத்தப்பட்ட வேளையில், பல்கலைக்கழகக் கல்வித் தகைமைகள் முக்கியம் பெறத்தொடங்கின. பொறியியல், மருத்துவம், சட்டம் போன்றவை மட்டுமன்றிக் கலைமாணிப்பட்டம் கூட சமூக ஏணியில் உயர்ந்து செல்வதற்கான வாய்ப்புகளை வழங்கியிருந்தன. பல்கலைக் கழகக் கற்கைநெறிகளைத் தெரிவு செய்வதில் பெற்றோரின் கல்விநிலை, பிரதேச வேறுபாடுகள் மற்றும் தொழில்சார்ந்த மனப்பாங்குகளும் எதிர்பார்ப்புகளும் செல்வாக்குச் செலுத்தின. இவற்றோடு சமூக வகுப்பின் செல்வாக்கும் குறிப்பிடத்தக்கது (Jayasuriya, 1961; Muthulingam, 1974; Swarna Jayaweera, 1976; Chandra Gunawardena, 1982). 1972 ஆம் ஆண்டின் பின்னர் பொதுக்கல்வி முறையின் கீழ் யாவருக்கும்

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

விஞ்ஞானக் கல்வி (Science Education for all) அறிமுகப்படுத்தப்பட்டதால், ஒரு காலகட்டத்தில் உயர் சமூக வகுப்பினரால் மட்டும் தெரிவுசெய்யப் பட்ட விஞ்ஞானக்கல்வி சாதாரண மக்களாலும் அடைந்து கொள்ளத்தக்க அபிலாசையாக மாறியிருந்தமை இங்கு குறிப்பிடத்தக்க இன்னொரு விடயமாகும். இவை பல்கலைக்கழகங்களில் விஞ்ஞானக் கல்வியை கற்கும் மாணவர் தொகை-யில் பாரிய அதிகரிப்பினைத் தோற்றுவித்தது. ஆயினும் பிற்காலங்களில் விஞ்ஞானக் கல்விக்கும் சமூக நகர்வுக்குமான தொடர்புகளை ஆராய்ந்தவர்கள், குறைந்த பொருளாதார வளர்ச்சி வீதத்தைக் கொண்ட இலங்கையில் விஞ்ஞானப் பட்டங்களைப் பெற்றவர்களுக்கான தொழில் வாய்ப்புகள் குறைவாக இருந்தமையால், விஞ்ஞானக் கல்வி சமூக நகர்வை ஏற்படுத்தும் ஆற்றல் வாய்ந்த காரணியாக இருக்கவில்லை என்ற கருத்தும் தெரிவிக்கப்பட்டுள்ளது. (Chandra Gunawardane, 1982) ஆயினும் இந்தக் கருத்துத் தொடர்பான உண்மை நிலையைக் கண்டறிய மேலும் ஆராய்ச்சிகள் தொடரப்படுதல் வேண்டும்.

இலங்கையைப் பொறுத்தவரையில், தனியாள் ஒருவரின் சமூகநகர்வுக்கான முகவர் என்ற வகையில் கல்வியின் வகிபங்கு குறைந்து வருகின்றது என்ற வாதமும் பல ஆராய்ச்சியாளரால் தற்பொழுது முன்வைக்கப்படுகிறது. இலங்கையின் "தொழிற் சந்தைக்" கேள்விகள் மாறிச்செல்லும் பொழுது, "கல்வியானது படிப்பைப் பூர்த்தி" செய்து கொண்டு வெளியேறும் ஒவ்வொருவருக்கும், அவ்வக் கட்டத்துக்கும் அவசியமான அறிவையும் திறனையும் வழங்க வேண்டும். சாதகமான தொழில் மனப்பாங்குகளை விருத்திசெய்வதோடு வசதி-யற்றோர் அதிகாரம் பெறவல்ல கருவியாகவும் விளங்குதல் வேண்டும். அக் கல்வியானது ஒருவர் எந்நிலையிலும் தொழில்பெறும் உரிமைக்கு உத்தர-வாதம் தரக்கூடிய வினைத்திறனை உறுதி செய்வதுடன், சமூகப் புனரமைப்புக்கான வலுவான கருவியாகவும் விளங்கவேண்டும் (Ranjith Gabral, 1993) என எடுத்துக்காட்டும் பொழுது, இன்றைய கல்வி அத்தகைய தேவைகளைப் பூர்த்தி செய்ய உதவுகின்றதா என்ற கேள்வி எழுகின்றது. குறிப்பாக பாடசாலையை விட்டுச் செல்லும் ஒவ்வொரு கட்டத்திற்கும் ஏற்ற தொழில்வாய்ப்புகள் விருத்தியடையாமல் இருத்தல் தொழில்சார் நகர்வினைக் கட்டுப்படுத்துவதாக உள்ளது.

இன்று நூற்கல்விக்குப் பதிலாக, தொழிற்-கல்வியை இடைநிலையிலும் மூன்றாம் நிலையிலும் கற்பித்தல் வேண்டும் என்ற அபிப்பிராயம் வலுப் பெற்று வருகின்றது. ஆயினும், இத்தகைய தொழிற்கல்வி மற்றும் பயிற்சியைப் பெற்றவர்கள் கூட நீண்டகாலமாக எவ்வித தொழில்களுமின்றி இருந்துள்ளனர். குறிப்பாக, கொழும்பு (65.7%) கண்டி (36.7%) குருநாகல்(28.4%) மாவட்டங்களில் தொழிற் பயிற்சி பெற்ற பலர் தொழில்களைப் பெறக்கூடிய வாய்ப்புகள் இருக்கவில்லை.

இலங்கையிலே கல்வியானது, அதிகாரம் பெறுவதற்கான ஒரு கருவியா அல்லது சமூக நகர்வுக்கான சாதனமா என்னும் விடயம்பற்றிக் கருத்துகள் தெரிவிக்கப்பட்ட வேளையில் (Chandra Gunawardena, 1996) கல்வியடைவு மட்டம் அதிகரிக்கும் பொழுது தொழில் ஒன்றைப் பெற்றுக் கொள்ள முடியாதநிலை தோன்றியுள்ளதெனத் தெரிவிக்கப்படுகிறது. இந்த ஆராய்ச்சியின்படி, திறமையடிப்படைக்கு முக்கியத்துவம் கொடுக்கப்-படுகின்றமை சான்றுகள் மூலம் எடுத்துக் காட்டப்-பட்டுள்ளது. மேலும் கல்வித்தகைமை அதிகரித்துச் செல்ல வேலையற்றோர் வீதமும் அதிகரிக்கின்றது. ஆரம்பக்கல்வி கற்றோரில் 5.5%, இடைநிலைக் கல்விகற்றோரின் 15.8%, சிரேஷ்ட இடைநிலைக் கற்போரில் 20.3% கல்லூரிநிலைக் கல்வித் தகைமையுடையோரில் 22.8% வேலையற்றிருந்தனர். இங்கு கல்வி அடைவுக்கும் வேலையற்றோர் வீதத்துக்குமிடையிலுள்ள தொடர்பு எதிர்மறை-யானதாக காணப்படும் பொழுது அக்கல்வி-யடைவானது தொழில்சார் அடைவுக்குரிய காரணி-யாக இருக்கவில்லை என்ற வாதம் முன்வைக்கப்-பட்டுள்ளது. இக்கருத்தினை இன்னும் பலர் வலியுறுத்தியுள்ளமையும் (Swarna Jayaweera, 1998) இங்கு அவதானத்திற்குரியது.

1990 களிலிருந்து வெளிநாட்டு வேலை வாய்ப்புகளை பெற்றுச்செல்கின்ற போக்கு கல்வித் தகைமைகளுக்கு இருந்துவந்த தேவையினை குறைத்து வருகின்றது. ஆயினும், வெளிநாட்டு வேலைவாய்ப்புகளிலும், உயர் அந்தஸ்துடையவை கல்வித் தகைமைகளின் அடிப்படையிலேயே வழங்கப்படுகின்றமையை மறுக்க முடியாது.

தற்பொழுது, இலங்கையிலே தொழில் வழங்குநரின் எதிர்பார்ப்புகள் கல்வித்தகைமையை மட்டுமன்றி, ஏனைய திறன்களான தொடர்பாடல், தலைமைத்துவம், தீர்மானம் மேற்கொள்ளல் மற்றும் முகாமைத்துவத் திறன்களையும் அவசியமெனக் கருதுகின்றன. இந்த அடிப்படையில் நோக்கும் பொழுது, பல்கலைக்கழகங்களில் வழங்கப்படும் கலை மற்றும் விஞ்ஞானப் பட்டங்களின்

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

முக்கியத்துவம் தொழில் ரீதியாகக் குறைந்து செல்வதனை உணர்ந்து கொள்ளலாம்.

மேலே எடுத்துக்காட்டிய ஆராய்ச்சி முடிவுகளையும் கருத்துகளையும் தொகுத்து நோக்கும் பொழுது, சமூகநகர்வில் கல்வியடைவுகளின் முக்கியத்துவம் பிரித்தானியர் ஆட்சிக்காலத்தில் மிகக்கூடுதலாக இருந்துள்ளது. இலவசக் கல்வியின் விளைவாக 1960 கள் மற்றும் 1970 களில் துரித வளர்ச்சிப் போக்கு காணப்பட்டமையையும் குறிப்பிடலாம். அண்மைக் காலங்களில் கல்வியடைவுகளின் பங்களிப்பு குறைந்து செல்கின்றது எனவும் கருத இடமுண்டு.

References

Alailima, Patricia, J., (1997), Social Policy in Sri Lanka; in Laksman, W.D. (Ed.) **Dilemmas of Development, Fifty years of Economic Change in Sri Lanka,** Sri Lanka Association of Economists, Colombo.

Bryce Ryan, (1961), Status achievement and Education in Ceylon, **An Historical Perspective, Journal of Asian Studies,** vol. XX.

Chandra Gunawardene, (1982), **Social Mobility Through Science Education,** University of Colombo, vol. 1, No. 2, pp. 97-116.

Chandra Gunawardene, (1996), Education in Sri Lanka: A Tool of Empowerment or an Instrument of Social Mobility, **C.W.W. Kannangara, Memorial Lecture, Oct. 1996**, Department of Educational Research, National Institute of Education, Maharagama.

De Silva, K.M.D., (1993), The University System in Sri Lanka: Vision and Reality, **International Center for Ethnic Studies,** Kandy, Sri Lanka.

Goldthorpe, J. H., and Clive Payne, (1980, 1987) **Social Mobility and Class Structure in Modern Britain.**

Harsha Atterupane, (1997), Earnings Functions and Rates of Return to Education in Sri Lanka, **UC-ISS Project Working Paper Series, No. 9701,** University of Colombo, Colombo, Sri Lanka.

Hettige, S.T., (1993), Education and Human Development: Some Sociological Issues, **Sri Lanka Association of Advancement of Science,** Colombo, December.

Ivor Moris, (1974), **The Sociology of Education,** George Alen and Unwin, London.

Jayaweera, Swarna, (1989), **Extension of Educational Opportunity - The Unfinished Task,** Research Division, National Institute of Education, Maharagama.

Jayaweera, Swarna, (1989), Education in Sri Lanka - Fifty years since Independence. **In Indraratne, A.D.V. de. S (Ed.), Fifty years of Sri Lanka: Independence. A Socio Economic Review,** Sri Lanka Institute of Social and Economic Studies (SL.SES), Colombo, pp. 311-341.

Micheal Roberts, (1973), Elite formation and Elite. **History of Ceylon, vol. III, University of Ceylon,** The Colombo Apothecaries Company Ltd., Colombo, pp. 263-284.

Nicholas Abercrombie, et al, (1990), **Social Mobility: Contemporary British Society,** Polity Press, Cambridge, UK., No. 4, pp. 463-476.

Ranjit Gabral, (1993), Demands of the Labour Market in the 1990s, Education and Human Development, Priorities for the Nineties, **Sri Lanka Association for the Advancement of Science,** Colombo.

Sorokin, P.A., (1927), Social and Cultural Mobility. **In Maurice Levitas (1974), Marxist Perspective in the Sociology of Education.** Routledge and Kegan Press, London and Boston.

Tudor Silva, (1995), **Caste and Class in Changing Sri Lankan Society,** Community Education Center, Kandy (in Sinhala).

Turner, R.H., (1960), Sponsored and contest mobility and the school system- **American Sociological Review,** vol: 25, No. 6, pp. 855-867.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

மட்டக்களப்புப் பிரதேச பாரம்பரியக் கல்வி முறை

- செ. யோகராசா -

முன்னுரை

இலங்கையின் பாரம்பரியக் கல்வி முயற்சி பற்றி குறிப்பிடும் நூல்களில் தமிழ்ப் பிரதேசப் பாரம்பரியக் கல்வி பற்றிக் குறிப்பிடப்படுவது அரிதே.[1] அண்மைக் காலமாகவே தமிழ் ஆய்வாளர்கள் சிலர் இத்தகைய முயற்சியில் ஈடுபாடு காட்டி வருகின்றனர்.[2] இத்தகைய ஆரோக்கியமற்ற சூழலில், கிடைக்கின்ற சான்றுகளினடியாக மட்டக்களப்புப் பிரதேச பாரம்பரியக் கல்வி முறை பற்றி இம்முயற்சி இடம் பெறுகின்றதென்பதனை முதற்கண் குறிப்பிடுவது அவசியமாகும்.

திண்ணைப்பள்ளிக் கல்வி முறை

இலங்கையில் பொதுவாக நிலவி வந்துள்ள இக்கல்விமுறை, மட்டக்களப்புப் பிரதேசத்திலும் நிலவி வந்துள்ளது என்பதில் தவறில்லை. திண்ணைப்பள்ளி என்பது, குருவின் வீட்டுத் திண்ணையில் நடைபெற்று வந்த கல்விமுறையாகும். அதாவது, குருவின் வீடுதேடி வரும் மாணவர்களுக்கு குருவினது வீட்டுத் திண்ணையில் வழங்கப்பட்டு வந்த கல்வியாகும். இதனையே "திண்ணைப்பள்ளிக் கல்வி முறை" என்று அழைப்பர்.[3]

இங்கே, திண்ணை என்பது வீட்டின் கூரைகளை நீட்டி, தாழ்வாரத்தில் ஏறத்தாழ 6 அடி அகலமும் 10-12 அடி நீளமும் கொண்ட நிலப் பரப்பாகும்.[4] இவ் இடத்தைக் களிமண் இட்டு மட்டப்படுத்தி சாணமிட்டு மெழுகுவர். இவ் இடமே வகுப்பு நடைபெறுமிடமாகும். இத்திண்ணையில் மாணவர்கள், பனையோலை, தாழோலை ஆகியவற்றால் பின்னப்பட்ட பாய்களிலிருந்து பாடம் படிப்பர். ஆசிரியரும் பாயிலிருந்து கொண்டே போதிப்பார். சில இடங்களில் நெல் குற்றும் உரலைக் கவிழ்த்து அதன்மேல் ஆசிரியர் இருப்பார்.

பனைஓலை ஏடுகளில் எழுத்தாணியால் எழுதியே மாணவர்கள் படிப்பர். இவ்வேடுகள், பனை ஓலையில் 2½ அங்குல அகலமும் 10-12 அங்குல நீளமும் உள்ள சட்டங்களாக வெட்டி, காயவைத்து, மத்தியிலே துவாரமிட்டு கயிறு கோர்க்கப்பட்டிருக்கும். ஒவ்வொரு ஏட்டிலும் 10-12 ஓலைகள் இருக்கும். எல்லா ஓலைகளும் ஒரே அளவு, நீள-அகலம் கொண்டு அமைந்திருக்கும்.

எழுத்தாணி என்பது கத்தியும் அதன் பின்புறத்தில் கூரான கம்பியும் பிடியும் சேர்ந்ததாகும். கத்தியை பிடியினுள் மடக்கி, கூரான கம்பி வெளியே நீண்டிருக்க வைத்து அதனுதவி கொண்டு மாணவர் ஓலையில் எழுதுவர்.

இத்தகைய கல்வி முறை பற்றி அறிவதற்குதவும் அரியதொரு சான்றாக இப்பிரதேசத்தில் பாடப்பட்டு வந்த எண்ணெய்ச் சிந்து[5] என்ற வாய்மொழிப் பாடல் அமைந்துள்ளது. குருவிற்கு எண்ணெய் முதலிய பொருட்கள் சேகரிப்பதற்காக, சனிக்கிழமைகளில் மாணவர்கள் ஒவ்வொரு வீட்டிற்கும் சென்று பாடும் பாடலே எண்ணெய்ச் சிந்துப் பாடல் எனப்படும். இவ் எண்ணெய்ச் சிந்தினூடாக, திண்ணைப்பள்ளி மாணவர்கள் தொடர்பாகவும், ஆசிரியர் தொடர்பாகவும் கற்பிக்கப்பட்ட பாடங்கள் தொடர்பாகவும் முக்கியமான விடயங்கள் பற்றி அறிய முடிகின்றது.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

மாணவர்களைப் பள்ளிக்குச் சேர்க்கும் வயது ஐந்து ஆகும். குறிப்பிட்டதொரு வெள்ளிக்கிழமையன்று மாணவர்கள், பச்சையரிசி, பழம், வெற்றிலை பாக்கு, பூக்கள் என்பனவற்றுடன் குருவைத் தேடிச் செல்வர்.

அன்றைய தினம் ரேவதி நட்சத்திர, முகூர்த்த வேளையில் பிள்ளையாருக்கு நிறைகுடம் வைத்து, விளக்கேற்றி, முக்கனி படைக்கப்பட்டு, பாலாபி-ஷேகம் செய்த பின்னர் சரஸ்வதியை நினைத்தவாறு ஆசிரியர், மாணவரைக் கொண்டு அரிவரியை எழுதுவிப்பார். பின்னர்,

.... மொழி
எழுத்துப் பயின்று எழுதி முடித்த பின்பு,
மொழிக்கு எழுத்து முறை முறையாகக் கற்பித்து
கணக்கு வகைகள் கவனமாய்க் கற்பித்து
இணக்க முடனெங்களுக்கு எழுத்துத் திரிபுகளும்
எண்சுவடி குழிமாற்று ஏற்றமுள்ள வருக்க பாடம்
திண்ணமாயின் றளவும் திறமையாய்[6] (65-67)

தொடர்ந்து கற்பிக்கப்படும்.

கற்பிக்கப்பட்ட பாடங்களாக எண்ணெய்ச் சிந்துவின் ஒரு பதிப்பு மேற்கூறியவாறு குறிப்பிட, மற்றொரு பதிப்பு[7] கணக்கு வகைகள் பற்றி வேறு விதமாக, சற்று விரிவாகவும் (வாயிற் கணக்கு, பெயர்க்கணக்கு, கேசக் கணக்கு, நாட்கணக்கு, எண்ணற்கணக்கு) "எழுத்துப் பிரிவுகள்" என்று குறிப்பிட்டு ஆத்திசூடி, கொன்றைவேந்தன், மூதுரை, நன்னெறி, நல்வழி, திவாகர நிகண்டு, ஈசன் மேற்பாடிய பாடல்கள் என்று புதியதாகவும் குறிப்பிடுவது கவனத்திற்குரியது.

குரு தட்சணையாக, மாணவர்கள் வீடு தோறும் சென்று, பச்சையரிசி, தேங்காய், பழம், வெற்றிலை, இஞ்சி, மிளகு, உள்ளி, புளி, வெங்காயம், பயற்றங்காய், கத்தரிக்காய், பூசணிக்காய், எண்ணெய், வேட்டி, சவுக்கம் முதலியன சேகரித்துக் கொடுப்பர்.

பொருள் சேகரித்துக் கொண்டு செல்லத் தாமதமாகின்ற வேளைகளிலோ பாடங்களை ஒழுங்காகச் செய்து முடிக்காத வேளைகளிலோ வழங்கப்படும் தண்டனைகளாவன: பிரம்படி, கட்டியடித்தல், சுடுவெயிலில் நிற்பாட்டுதல், முசுறு-களைக் கடிக்கச் செய்தல், நெற்றியில் கல்வைத்து விட்டு சூரியஒளியைப் பார்த்த வண்ணம் ஒற்றைக் காலில் நிற்கச் செய்தல், பன்றிச் சுருக்கிட்டு வெயிலில் தள்ளிவிடுதல், சவுக்கடி, கோதண்டத்தில் தூக்குதல், வீட்டுக்கு அனுப்பாது விடல்[8] முதலியனவாம்.

மேற்குறிப்பிட்ட கல்வி முறை சமூகத்திலுள்ள எவ்வகுப்பினரைச் சார்ந்திருந்தது என்பது பற்றி திட்டவட்டமாக எதுவும் கூறமுடியாதுள்ளது. எனினும் மாணவர்கள் குருதட்சணைப் பொருட்களைச் சேகரிக்கச் செல்கின்றபோது, "செல்வக் குமாரரெல்லாம் சேரவேவந்து நிற்க"[9] என்று குறிப்பிடப்படுவதிலிருந்தும், குறிப்பிட்ட மாணவ-ரொருவர் தமது வீட்டிற்குச் செல்கின்றபோது, "வீட்டிலெண்ணையில்லாவிட்டால் விடு காசு மில்லா-விட்டால் கேட்டுக் கடன் வாங்க"[10] என்று குறிப்பிடப்படுவதிலிருந்தும் வசதியுள்ள மாணவரும் ஏழை மாணவரும் அக்குழுவில் இடம்பெற்றிருந்தனர் என்று ஊகிக்க முடிவதனால் இத்தகைய கல்வியை ஏழை, செல்வந்தர் என்ற பேதமின்றி கல்வி நாட்டமுள்ள இருசாராரும் பெற்றுக் கொண்டன ரென்று கருத வாய்ப்புள்ளது.

மேற்குறித்த திண்ணைப்பள்ளிக் கல்வி முறையிலே கற்பிக்கப்பட்ட பாடல்கள் பற்றி ஆழ்ந்து சிந்திக்கும்போது, ஆரம்ப அடிப்படைக் கல்விநெறி சார்ந்ததாகவே அவை காணப்படுகின்றமை புலப்படுகின்றது. அவ்வாறெனில் ஒரு கேள்வி எழுகிறது. முன்னைய காலங்களிலே புலவர்-களாகத் திகழ்ந்தோர் இத்தகைய கல்வி முறையினால் உருவானவர்களா? என்பதே அக்கேள்வி ஆகும். அக்கேள்வியை "இத்தகைய கல்வி வழிவந்தோரால் செந்நெறி இலக்கியங்கள் உருவாக்கப்பட்டிருக்க முடியுமா?" என்று இன்னொரு விதமாகவும் கேட்கலாம்.

முற்கூறியவாறான அடிப்படைக் கல்வியைப் பெற்றுக் கொண்டோருள் வசதிபடைத்த சிலர் தமது கிராமத்திலோ அல்லது அயற்கிராமங்களிலோ வசித்த உயர்கல்வி கற்ற பெரியோர்களை அல்லது புலவர்களை நாடி, தொடர்ந்து தமது உயர் கல்வியைப் பெற்றுக் கொள்கின்ற பாரம்பரியமும் நிலவி வந்துள்ளது. இத்தகைய கல்வி முறையையும் திண்ணைப் பள்ளிக்கல்வி முறை சார்ந்ததென்று கூறுவதில் தவறில்லை. எனினும், யாழ்ப்பாணப் பிரதேசத்திலே இத்தகைய கல்வி முறை நிலவி வந்தமை பற்றிய அதிக தகவல்களைப் பெறக் கூடியதாயிருக்க, மட்டக்களப்புப் பிரதேசத்திலே பிற்பட்ட கால (19 ஆம் நூற்றாண்டின் பிற்பகுதி அல்லது 20 ஆம் நூற்றாண்டின் ஆரம்பம்) தகவல்களே கிடைக்கின்றன. ஆதலின், முன்னைய

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

காலங்களிலே இத்தகைய கல்வி முறை முக்கியத் துவம் பெற்றிருக்கலாம் என்று ஊகிக்கத் தோன்றுகின்றது. யாழ்ப்பாணத்திலே செம்மொழி இலக்கியங்கள் தோன்றிய காலத்தில் மட்டக்களப்பு மக்கள் மரபுவழி இலக்கியங்களைத் தோற்று-வித்தனர்[12] என்ற அண்மைக்கால மட்டக்களப்பு ஆய்வாளர் ஒருவரது கூற்றும் இங்கு நினைவிற்கு வருகின்றது.

முன்னைய காலங்களில் இலங்கையில் பிராமணர்கள் செறிந்து வாழ்ந்து வந்த இடங்களிலே கல்வி வாய்ப்புக்கள் அதிகரித்துக் காணப்பட்டன. மட்டக்களப்புப் பிரதேசத்தைப் பொறுத்த வரையிலே பிராமணர்கள் செல்வாக்குப் பெற்றிருந்ததாக அறிய முடியவில்லை. ஆகம மரபு சார்ந்த கோயில்கள் இங்கு அதிகம் காணப்படாமை இதற்குக் காரண-மாயிருந்திருக்கலாம்.

ஆயினும், "உயர்கல்வி" முறை முற்று முழுதாக இங்கு காணப்படவில்லை என்று கூற முடியாதுள்ளது. ஒல்லாந்தர் காலத்திலே தோன்றிய போடி கல்வெட்டின் ஒரு பகுதி எமது சிந்தனைக்-குரியதாகவுள்ளது. அது பின்வருமாறு:[13]

இயலிசை நாடகம் எங்கும் வழங்க
செயலொடு திரிச்சிரா தேசத்தவரில்
அம்பிலாந் துறை அதிலே சென்று
வம்பிலார் கலிங்க மரபினொருவன்
பலநூ லாய்ந்த பண்டிதர் சிலரைக்
கவிபல விளங்கக் காசினி யோர்க்கு
மெய்ஞானமூட்டி வினையகன் றிருக்க
அஞ்ஞான மகல அறிவுரை வெகுள
செம்பனோ டைவரும் சேர்ந்திந் நகரில்
கம்பப் புலவர் காட்டிய நான்முறை
அன்ன சத்திரம் அளித்திடு நகரில்
பன்னூ லோதும் பண்டிதர் வரவே
சம்பநா தன்தனை இரு மென்று
அம்பிலாந் துறை யதனில் வைத்து
வேண்டிய தமிழ் நூல் விளங்கப் பயிற்றென
ஆண்டன னெங்கள் அடிகுக மரபினோர்

ஒல்லாந்தர் கி.பி. 1766 ஆம் ஆண்டு அறுமக் குட்டியை மட்டக்களப்பு வடபகுதிக்குப் போடியாக நியமித்து "ஆக்கொத்து" எழுதிக் கொடுத்தனர் என்று அறியப்படுகின்றது. அறுமக் குட்டிப்போடியின் ஆட்சியின்போது, அவர் செய்த கல்விப் பணிகள் மேற்கூறிய பகுதியில் விவரிக்கப்பட்டிருப்பதாகக் கருதலாம். இதிலிருந்து "இற்றைக்கு இருநூறு வருடங்களுக்கு முன் அம்பிலாந்துறையில் ஒரு கல்விக்கழகம் இருந்திருக்க வேண்டுமெனவும் அங்கு செம்பன் முதலிய ஆசிரியர் ஐவருடன் தலைவராக சம்புநாதன் நியமிக்கப்பட்டதாகவும் அந்த ஆசிரியர்கள் திருச்சிராபள்ளியிலிருந்து அழைத்து வரப்பட்டவர்களெனவும் அங்கு கற்கும் மாணவர்களுக்கு உணவளிக்க அன்னசத்திரம் ஒன்று அமைக்கப்பட்டதாகவும் கருத முடிகிறது". குருக்கள் மடத்தில் வேதாந்த மடம் ஒன்று இருந்த-தற்கு அறிகுறிகள் காணப்படுகின்றன என்பர்.[14]

தவிர (யாழப்பாணப் பிரதேசம் போன்று) மட்டக்களப்புப் பிரதேசத்திலும் தமிழ்நாட்டு ஏடுகள் புழக்கத்தில் இருந்து வந்துள்ளன. இத்தகைய ஏடுகளுள் "இராமர் அம்மானை",[15] பாரத அம்மானை[16] என்பன அண்மையில் அச்சுருப் பெற்றுள்ளன. இவ்விடத்தில் "பாரத அம்மானை"யின் பதிப்பாசிரியர், தமது முன்னுரையிலே பின்வருமாறு குறிப்பிடுவது கவனத்திற்குரியது.[16அ] அதாவது வில்லிபாரதமாகிய பேரிலக்கியமொன்றினை அண்மைக்காலம் வரையிலுங்கூட, ஓலைச்சுவடுகளில் எழுதிப் படிக்கும் பரம்பரையொன்று இங்கு வாழ்ந்துள்ளது. வில்லிபாரதமென்னும் பேரிலக்கியம் கல்விமான்-களின் தேவையை நிறைவு செய்த அதே நேரத்திலே பொதுமக்களின் தேவையை நிறைவு செய்வதற்-கான பிறிதோர் இலக்கிய அமைப்பின் தேவை-யையும் அது ஏற்படுத்தியது எனல் வேண்டும். இத்தேவை கருதித் தெரிவு செய்யப்பட்ட அமைப்பைக் கொண்டதே நாம் ஆய்வுக்கெடுத்துக் கொண்ட பாரத அம்மானை எனக் கொள்ளலாம்.

மேற்குறிப்பிட்டவாறு, சமய இலக்கியஞ் சார்ந்தனவும், தமிழ் இலக்கியஞ் சார்ந்தனவும், வாய்மொழி இலக்கியஞ் சார்ந்தனவுமான ஏடுகள் மட்டுமன்றி, தத்துவம் சார்ந்த ஏடுகளும் மட்டக்களப்புப் பிரதேசத்தில் வழக்கிலிருந்-துள்ளமை விதந்துரைக்கப்பட வேண்டியதாம். அண்மையில் பதிப்பிக்கப்பட்ட "சுருதிநூல் முறை"[17] அத்வைத வேதாந்த நூல் என்பது குறிப்பிடத் தக்கது. பதிப்பாசிரியர் தமது உரையில் இவ்வாறு தெரிவிப்பது எமது சிந்தனைக்குகந்த விடய மாகிறது.[18]

மறைந்து போன தமது நெருங்கிய உறவினர் ஒருவரின் ஞாபகார்த்தமாகத் தேர்ந்தெடுக்கப்பட்ட ஒரு நூலைப் பிரதி செய்து வைக்கும் ஒருநல் வழக்கம் மட்டக்களப்பிலும் வழக்கில் இருந்து வந்துள்ளது. வேலாயுதர் வீரபத்திரன் அவர்கள் தமது தாயார் கண்ணம்மையின் (கண்ணம்மை என்ற சொல்லை மட்டக்களப்பு நாட்டார் கண்ணம்ம என்றே

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

உச்சரிப்பர்) ஞாபகமாகப் பிரதி செய்து வைக்க "சுருதி நூல் முறை, என்ற நூலைத் தெரிவு செய்ததிலிருந்து, இந்நூல் மட்டக்களப்பில் நன்கு அறியப்பட்டதாகவும் படிக்கப்பட்டதாகவும் நன்கு மதிக்கப்பட்டதாகவும் இருந்திருக்க வேண்டுமென ஊகிக்க முடிகிறது.

இதுவரை கூறியவற்றிலிருந்து மட்டக்களப்புப் பிரதேசத்திலே உயர்கல்விப் பாரம்பரியம் நிலவி வந்துள்ளதென்பதும் உயர்கல்வி கற்ற குழாத்தினர் இருந்துள்ளனரென்பதும் புலப்படுகின்றதெனலாம்.

தொழில்சார் கல்விமுறை

திண்ணைப் பள்ளிக் கல்வியை விட, பரந்து பட்ட நிலையில் சாதாரண மக்கள் பலராலும் "பயில"ப்பட்டு வந்ததொன்றாக தொழில்சார்கல்வி அமைந்துள்ளது.

வைத்தியம், சோதிடம், மாந்திரிகம், கொல்லு வேலை, தச்சுவேலை, மாட்டுவைத்தியம், யானை வைத்தியம், கப்பல் கட்டும் கலை, நடனம், கூத்து, இசை, நகைத்தொழில் முதலானவை, இத் தொழில் சார் கல்வியில் முக்கியம் பெற்றுக் காணப்பட்டன.

மேற்கூறிய தொழில்சார்கலைகள் குடும்ப நிலையில் தந்தை - மகன் முறையில் பரம்பரை பரம்பரையாக கற்பிக்கப்பட்டு வந்தன. சில கலைகள் (எ-டு: மாந்திரிகம்) குரு - சீட முறையில் கற்பிக்கப்பட்டன. கற்பிக்கும் குரு பெருமதிப்பிற்குரியவராக விளங்குகிறார். இவ்வழி வைத்திய ஏடொன்றில்[19]

குரு இருந்த இடத்தில் குந்திக்கால் நீட்டேன்
அருகிலிருந்து ஆசாரம் பண்ணுவேன்
மற்றவர் காலில் செருப்பெடுப்பேன்
கற்ற வித்தை முற்றும் பெறுவேன்

என்றவாறமைந்துள்ள பாடல் நினைவுகூரத்தக்கது.

முற்குறிப்பிட்ட தொழில்சார் கலைகளுள் வைத்தியம், சோதிடம், மாந்திரிகம் என்பன பற்றியே அதிகளவு அறிய முடிகின்றது.

வைத்தியத்தைப் பொறுத்தவரையில் இத்துறையினுள் விசக்கடி வைத்தியம் சிறப்பிடம் பெற்றிருந்தது.

"பாம்பு ஒருவனுக்குத் தீண்டிவிட்டது என்ற செய்தியைக் கொண்டுவரும் தூதனைக் கண்ட மாத்திரத்தில் மட்டுமன்றி, அவன் சொல்லும் முதல் வசனத்தைக் கொண்டும், தீண்டியது விடப்பாம்பு தானா என்பதனையும், அவ்வாறெனின் கடியுண்டவர் பால் ஏறியுள்ள விடத்தின் அளவு என்ன என்பதையும், குறித்த நோயாளிக்கு அது காலக் கடியா, (மரணத்தை உண்டாக்கவல்லதும், விட நோயிலிருந்து மீட்க முடியாததுமான பாம்புக்கடி) அல்லது சுகப்படுத்தக்கூடியதா என்பதையும் தீண்டிய விடப் பாம்பு என்ன இனத்தைச் சேர்ந்தது என்பதையும் இலகுவிற் தீர்மானிக்கவல்ல பாம்புப் பரிகாரிமார் மட்டக்களப்புத் தமிழகத்தில் உள்ளனர்" என்பார் ஆய்வாளரொருவர்.[20] பாம்புக்கடி வைத்தியம் பற்றி நன்கு விளக்கும் "சித்தர் ஆருட நொண்டிச் சிந்து" முதலான நூல்கள் இன்றுமுள்ளன.

சோதிடர்கள் பலர் மட்டக்களப்புப் பிரதேசத்தில் இருந்துள்ளார்கள். மட்டக்களப்பு நாட்டார் பாடல்களிற் சோதிடச் செய்திகள் குறிக்கப்பட்டுள்ளன.[21] மட்டக்களப்பில் இத்தகைய சோதிடக்கலை வல்லுனர் மரபில் வந்தவரான வ. கனகரத்தினம் என்பவர் சில வருடங்களுக்கு முன்னர் "சோதிட இரத்தின சேகரம்" என்றொரு நூலினை வெளியிட்டுள்ளமை குறிப்பிடத்தக்கது.[22]

மாந்திரீக அல்லது மந்திரக்கலை ஏட்டுச் சுவடிகள் மட்டக்களப்புப் பிரதேசத்தில் இன்றும் பல வீடுகளில் காணப்படுகின்றன. இம்மந்திரங்கள் விஷம் ஏறாமல் தடுத்தல், பேயோட்டுதல், சுகப் பிரசவம் நடைபெறச் செய்தல் முதலான நல்ல காரியங்களுக்குப் பயன்பட்டு வந்த அதே வேளையில், சூனியம் வைத்தல், பிரிவினை செய்தல் முதலான தீய காரியங்களுக்கும் பயன்பட்டு வந்துள்ளமை மனங்கொள்ளத்தக்கது.[23]

தொழில்சார் கலைகள் சிலவற்றில், தொழில் ரீதியான விடயங்கள் பேணப்படுவதிலே இரகசிய முறை கடைப்பிடிக்கப்பட்டிருந்தது. எடுத்துக் காட்டாக வைத்திய ஏட்டுப் பிரதி யொன்றிலே மூலிகைகள் சிலவற்றிற்கு வழமையான சொற்களுக்குப் பதிலாக வேறு சொற்கள் பின்வருமாறு பயன்படுத்தியிருப்பதனைக் குறிப்பிடலாம்.[24]

வழமையான சொல்	பயன்படுத்திய சொல்
வேம்பு	நிம்பம்
முருங்கை	ஊருரைமுதலி
காயத்தூள்	பட்டை
ஆடுதின்னாப்பாலை	தேட்கொடுக்கு
ஆனைவணங்கி	தேட்கொடுக்கு

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

தொழில்சார் கலைகளுள் சில முதியோரது நினைவுகளாக மட்டும் எஞ்சியுள்ளன. மூத்த ஆய்வாளரொருவர் இவ்வாறு கூறுகின்றமை[25] மனங்கொள்ளற்பாலது:

> என் இளமைப் பருவத்தில் நான் வாழ்ந்த தோட்டத்தில் ஐந்தாறு யானைகள் வேலை செய்தன. அந்த யானைகளுக்கு வைத்தியம் செய்ய ஒருவர் நியமிக்கப்பட்டிருந்தார். யானைகளுக்கு மருத்துவம் பார்ப்பதற்கான ஆலோசனைகளைப் பெற என் தந்தையாரிடம் ஆனைக் கங்காணியார் அடிக்கடி வருவார். அப்பொழுது அவர் யானைவாகடத்தையும் தம் மடியில் கட்டிக் கொண்டு வருவார். அவ்வேட்டுப் பிரதியை நான் பல முறை பார்த்துள்ளேன்.

செவியேறல் முறைக்கல்வி

கேள்வி ஞானத்தினூடாகப் பெற்றுக் கொள்கின்ற பல்துறைசார் புலமையே செவியேறல் முறைக்கல்வி எனப்படுகிறது. (முற்குறிப்பிட்ட கல்வி முறையைப் பெற்றுக் கொள்ளாத) பெரும்பான்மையினரான சாதாரண மக்கள் (முற்குறித்த கல்வி முறையைப் பெற்றுக் கொண்டவரும் அடங்கலாம்) பல்வேறு வழிகளில் கேள்வி ஞானத்தைப் பெற்று வந்துள்ளனர்.

மேற்குறிப்பிட்ட வழிமுறைகளுள் கூத்துக் கலை முதன்மையிடம் பெற்றுள்ளது. கூத்துக்கலையூடாக இதிகாச, புராண, இலக்கிய, வரலாற்று அறிவு கிடைத்துள்ளது. இவ்விதத்தில் மட்டக்களப்புப் பிரதேசத்திலே ஆடப்பட்டு வந்துள்ள கூத்துக்களின் உள்ளடக்கத்தினைக் கவனிப்பது அவசியமானது.[26]

வாளபிமன் நாடகம் அல்லி நாடகம் இந்திரகுமாரன் நாடகம் முதலியன	பாரதம்
இராம நாடகம் இராவணேசன் நாடகம் குசலவன் நாடகம் முதலியன	இராமாயணம்
கஞ்சன்போர் சத்தியபாமா முதலியன	பாகவதபுராணம்
வள்ளியம்மன் நாடகம் மார்க்கண்டன் நாடகம் முதலியன	கந்தபுராணம்
சிறுத்தொண்டன் நாடகம்	பெரியபுராணம்
கண்டியரசன் நாடகம் பூதத்தம்பி நாடகம் முதலியன	வரலாற்றுக் கதைகள்

இவ்விதத்தில் கூத்துக்கலை போன்று வாய்மொழிப் பாடல்களும் கவனத்திற்குரியனவாயுள்ளன. வாய்மொழிப் பாடல்களுள் ஊஞ்சல் பாடல்கள் குறிப்பிடத்தக்கவை. இத்தகைய ஊஞ்சல் பாடல்கள் இதிகாசம் சார்ந்தனவாகவும் (கண்ணகி ஊஞ்சல் பாடல்) புராணம் சார்ந்தனவாகவும் (வள்ளி திருமணம்) வரலாறு சார்ந்தனவாகவும் (கட்டபொம்மன், கண்டியரசன், பண்டாரவன்னியன், ஒல்லாந்தர் படையெடுப்பு, வெள்ளைக்காரன் சண்டை) இருந்துள்ளன. இவ்வூஞ்சல் பாடல்கள் பெண்களாலும் பாடப்பட்டு வந்துள்ளமை குறிப்பிடத்தக்கது. இவ்விடத்தில் ஆய்வாளரொருவரின் பின்வரும் கூற்றினைக் கவனிப்போம்:[27]

> ஈழத்தை ஆண்ட கண்டி அரசன் சரிதத்தை நான் ஏழாம் வயதில் ஊஞ்சல் பாட்டைக் கேட்டே அறிந்து கொண்டேன். அதுபோலவே பல புராணக் கதைகள், வரலாற்றுச் சம்பவங்கள், ஊஞ்சல் பாட்டுக்கள் மூலம் போதிக்கப்படுகின்றன.

ஊஞ்சல் பாடல்கள் போன்று அம்மானைப் பாடல்களும் சிறப்பிடம் பெற்றுள்ளன. அம்மானைப் பாடல் வடிவங்களைப் பயன்படுத்தி இயற்றப்பட்டுள்ள இலக்கியங்கள் வீடுகளிலும் (பாரத அம்மானை, இராமர் அம்மானை) மரணச் சடங்குகளிலும் (வைகுந்த அம்மானை) கோயில் சடங்குகளிலும் (கஞ்சன் அம்மானை) பாடப்பட்டு வந்துள்ளமை மட்டக்களப்புப் பிரதேச நீண்டகாலப் பாரம்பரியமாகும். எடுத்துக்காட்டாக, "பாரத அம்மானை" யின் காலம் கி.பி. 16 ஆம் நூற்றாண்டின் முற்பகுதி ஆகிறது.[28] முஸ்லீம் மக்கள் மத்தியிலே பாடப்பட்டு வந்துள்ள இசுவா அம்மானையின் காலம் 18 ஆம் நூற்றாண்டாம்.[29]

தவிர, வாய்மொழிப் பாடல்கள் வரிசையில் அடங்கும் தாலாட்டுப் பாடல்கள், வழிநடைச் சிந்துகள், விளையாட்டுப் பாடல்கள் முதலியவற்றின் முக்கியத்துவமும் மேற்கூறிய விதத்தில் குறைத்து மதிப்பிடக்கூடியனவல்ல.[30]

ஊரிலே நிகழும் முக்கிய சம்பவங்கள் (புயல், வெள்ளப்பெருக்கு) புதுமைகள் (இங்கினியாகல நீர்த்தேக்கம்) முதலானவற்றை அவ்வப்போது பாடல்களாக இயற்றி ஊர்மக்கள் மத்தியிலே பொது இடங்களிலும் கோயில்களிலும் பாடி வந்துள்ள வாய்மொழிப் புலவர்கள் பாரம்பரியமும் மட்டக்களப்பு பிரதேசத்திலே நீண்டகாலமாக நிலவி வந்துள்ளமை வற்புறுத்தப்பட வேண்டியதே.[31] இத்தகைய புலவர்கள் இயற்றிய பாடல்களுள், "பழைய ஏட்டுப் பிரதிகளிலும் நூல்களிலும் உள்ள வரலாற்றை

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

அம்மானையிலே பாடிப் பாமர மக்களும் அறியச் செய்யும்[12] நோக்குடன் கன்னன்குடா சிதம்பரப்பிள்ளைப் புலவர் பாடிய மட்டக்களப்பு வரலாற்று அம்மானை கவனிக்கப்பட வேண்டியதொன்றாகும்.

குறிப்பாக பொதுமக்களை மனங்கொண்டு அவர்கள் முன்னிலையில் பாடப்படும் நோக்குட னும் அவர்களைக் கவரும் விதத்திலும் நூல்களை இயற்றும் வழக்கமும் மட்டக்களப்புப் பிரதேசத்திலே இருந்து வந்துள்ளமை மனங்கொள்ளத்தக்கது.[33]

ஆரம்பத்திலே குறிப்பிட்டுள்ள எண்ணெய்ச் சிந்து, சிறுவர்கள் மத்தியிலே நல்லொழுக்கம், தாய்ப்பாசம், கல்வியின் சிறப்பு என்பனவற்றை இளம் பருவத்திலேயே ஏற்படுத்தும் நோக்குடன் இயற்றப் பட்டமை விதந்துரைக்கற்பாலது.

இறுதியாக கூத்துக்கலையின் முக்கியத்துவம் பற்றி இன்னொரு விடயமும் இவ்விடத்தில் வற்புறுத்தப்பட வேண்டியுள்ளது. அதாவது, ஊர் மக்கள் மத்தியிலே சமூக ஒருமைப்பாடு, கூட்டுப் பொறுப்பு, திட்டமிட்டுச் செயற்படுமாற்றல் முதலியன[34] உருவாவதற்கும் கூத்து பெருந்துணை புரிந்து வந்துள்ளதென்பதே அதுவாகும்.

முடிவுரை

சுருங்கக்கூறின், மட்டக்களப்புப் பிரதேசத்தில் நிலவி வந்துள்ள மூன்று வகையான கல்விப் பாரம்பரியம் பற்றி இதுவரை கவனித்துள்ளோம். இவை, மேலும் ஆழத்தை அவாவி நிற்பதுடன், ஏனைய பிரதேசக் கல்விமுறைகளுடன் இணைத்து நோக்கப்படுவதும் அவசியமாகின்றது. அப்போதுதான் இலங்கையின் தமிழ்க் கல்விப் பாரம்பரியம் பற்றிய தேடல் முழுமை பெறுமென்பதில் தவறில்லை!

அடிக்குறிப்புகள்

1. பார்க்க:
   (i) அதிகாரம், ஈ. டபிள்யூ. புத்தசமயம் இலங்கைக்கு வரு முன்னிருந்த சூழ்நிலை, **இலங்கையிற் கல்வி**, (கி.மு. ஆறாம் நூற்றாண்டு முதல் இற்றை வரை), நூற்றாண்டு விழா மலர், இலங்கை கல்வி சாரா அலுவல்கள் அமைச்சின் வெளியீடு, 1969.
   (ii) **ஒப்பீட்டுக் கல்வியும் கல்விப் பிரச்சினைகளும்**, திறந்த பல்கலைக்கழகம், இலங்கை 1991, ப. 12.
2. எ- கு:
   (i) ஜெயராஜா, சபா, **யாழ்ப்பாணத்து மரபு வழிக்கல்வி**, போஸ்கோ பதிப்பகம், நல்லூர், 2000.
   (ii) சிவலிங்கராஜா, எஸ், சரஸ்வதி சிவலிங்க ராஜா, **பத்தொன்பதாம் நூற்றாண்டில் யாழ்ப்பாணத்துக்கல்வி**, குமரன் புத்தக இல்லம், கொழும்பு, 2000.
3. இக்கல்வி முறை, பாரம்பரியக் கல்வி, குருசிஷ்யக் கல்வி, குருகுலக்கல்வி என்றும், சிற்றூர்ப்பள்ளி, கிராமப் பாடசாலை, திண்ணைப் பாடசாலை முதலிய பெயர்களாலும் அழைக்கப்படும்.
4. மட்டக்களப்பு, ஆரையம்பதியைச் சேர்ந்த அமரர் தமிழ்மணி விவேகானந்த முதலியார்தெரிவித்த தகவல்கள்.
5. இருவர் பதிப்பித்துள்ளனர். இரு பதிப்புகளும் பாடபேதம் கொண்டவை:
   (i) **எண்ணெய்ச்சிந்து**, தொகுப்பாசிரியர், தமிழ்மணி, விவேகானந்த முதலியார், ஆதவன் அச்சகம், மட்டக்களப்பு 1988.
   (ii) **எண்ணெய்ச்சிந்து** பதிப்பாசிரியர்: வித்துவான் F. X. C. நடராசா, இந்துசமய விருத்திச்சங்கம், மட்டக்களப்பு, 1983.
6. எண்ணெய்ச்சிந்து, தொகுப்பாசிரியர் தமிழ்மணி விவேகானந்த முதலியார், மு.கு. நூ.ப.

   மேற்படி நூலின் ஆசிரியர் தரப்பட்டுள்ள பாடற்பகுதி தொடர்பாகத் தரும் விளக்கம் குறிப்பிடத்தக்கது. அது வருமாறு:

   மொழிக்கு எழுத்து முறை - சொற்களுக்கு எழுத்துக்களை எழுதி வாசித்தல்.

   உ—ம் : அப்பா = அ + ப் + பா என்பது போல்.

   எண்சுவடி - 1, 2, 3 முதலிய இலக்கங்கள். ஒன்று, பத்து, நூறு, ஆயிரம் முதலான தானமுறைகள், கூட்டல், கழித்தல், பெருக்கல், பிரித்தல் முறைகள்.

   குழிமாற்று - பேரினமாக்குதல், சிற்றினமாக்குதல் முறைகள் (உ-ம்) அங்குலத்தை அடி, யார், சங்கிலி, பெர்லாங், மைல் ஆக்குதல் போன்றவைகள் பேரினமாக்கும் முறை. தொன், அந்தர், இறாத்தல், அவுன்ஸ் ஆக்குதல் போன்றவைகள் சிற்றின மாக்கும் முறை.

   வருக்க பாடம் - வர்க்கம், வர்க்கம் காணும் முறைகள்.
7. முற்குறிப்பிட்ட FXC நடராசாவின் பதிப்பு; பக். 8; வாயிற்கணக்கு, கேசக்கணக்கு என்பனவற்றைக் குறிப்பனவென்று சரியாக அறிய முடியவில்லை.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

8. கோதண்டத்தில் தூக்குதல் என்பது மரக்கிளையில் அல்லது வீட்டு வளை மரத்தில் உயரமான இடத்தில் கயிற்றைக் கட்டி மாணவனைத் தூக்கிப் பிடித்து உயர்த்தி, கயிற்றைக் கையினாற் பிடிக்கச் செய்தபின் கீழே நிலத்தில் எழுத்தாணிகளைக் கூர் முனைப் பகுதி மேல்நோக்கி நிற்கும்படி நிலத்தில் நட்டு வைத்து மாணவனை அடித்தல், கைவிட்டால் காலில் எழுத்தாணிக் கூர்குத்திக் காயப்படுத்தும். கோ + தண்டம்: இராஜதண்டனை.

பன்றிச்சுருக்கு: விவசாயிகள் தங்கள் பட்டிகளில் அடங்காத மாடுகளுக்கு முட்டிக்கால் போடுவது போல் அடங்காத மாணவர்களுக்கு காட்டுதல். அப்படிக் கட்டினால் பன்றிகள் தலையை கவிழ்த்துக் கொண்டு நடப்பதுபோல் நடக்க வேண்டும்.

9. **எண்ணெய்ச்சிந்து**. F. X. C. நடராசா பதிப்பு, பக். 5
10. மே.கு.நூ., ப. 9.
11. கந்தையா, வி. சீ. வித்துவான் பண்டிதர் ***மட்டக்களப்புத் தமிழகம்***, ஈழகேசரி பொன்னையா நினைவு வெளியீட்டு மன்றம், யாழ்ப்பாணம், 1964, ப. 317, 324.
12. சிவசுப்பிரமணியம், வ. ; **மட்டக்களப்பு நாட்டாரியல்**, லக்ஷ்மி பதிப்பகம், கொழும்பு, 2004, ப. 92.
13. சிவசுப்பிரமணியம், வ., மே.கு.நூ., ப. 93.
14. மு.கு.நூ., பக். 93-94.
15. இராமர் அம்மானை மட்டக்களப்பிலிருந்து வெளிவந்த **விடிவானம்** வாரப் பத்திரிகையில் இலக்கிய கலாநிதி வித்துவான் சா.இ. கமலநாதன் அவர்களால் வெளியிடப்பட்டது.
16. வித்துவான், இலக்கிய கலாநிதி சா.இ. கமலநாதன் (பதிப்பாசிரியர்) **பாரத அம்மானை**, இந்துசமய, கலாசார அலுவல்கள் திணைக்களம், 2002.

16அ. வித்துவான் இலக்கிய கலாநிதி சா. இ. கமலநாதன் மே.கு.நூ., ப. XL 17.

17. பதிப்பாசிரியர், வ. சிவசுப்பிரமணியம், **சுருதிநூல் முறை**, மட்டக்களப்பு, 1999.
18. மே.கு.நூ., ப. III
19. திரு. பவளகாந்தன் (பிரதேசக் கல்விப் பணிப்பாளர், மட்டக்களப்பு) தந்துள்ள தகவல்.
20. கந்தையா, வீ.சீ., மு.கு.நூ., பக். 358-359
21. சிவசுப்பிரமணியம், வ., **மட்டக்களப்பு நாட்டாரியல்**, மு.கு.நூ. ப. 94
22. கனகரெத்தினம், வ., **சோதிட இரத்தின சேகரம்**, ஸ்ரீ ஆத்மஜோதி அச்சகம், நாவலப்பிட்டி, 1966.
23. விரிவான தகவல்களுக்கு, பார்க்க: **மட்டக்களப்பு தமிழகம்**, மு.கு.நூ., பக். 338-357.
24. திரு. பவளகாந்தன் தந்துள்ள தகவல்.
25. சிவசுப்பிரமணியம், வ. **மட்டக்களப்பு நாட்டாரியல்**, மு.கு.நூ., ப. 94.
26. மௌனகுரு சி., **மட்டக்களப்பு மரபு வழி நாடகங்கள்**, விபுலம், மட்டக்களப்பு, பக். 276-279.
27. ஈழத்துப் பூராடனார், **ஈழத்து ஊஞ்சல் பாடல்கள்**, களுவாஞ்சிக்குடி, 1975, ப. 110.
28. கமலநாதன், இலக்கிய கலாநிதி வித்துவான் சா.இ., மு.கு.நூ., ப. X.
29. அகமதுக்குட்டிப்புலவர், கிழக்கிலங்கை, காத்தான்குடி, **இசுவா அம்மானை**, பதிப்பாசிரியர், அ. முஸம்மில், கல்முனை, ப. IX.
30. விரிவான விளக்கத்திற்கு பார்க்க: யோகராசா, செ., **வாய்மொழி மரபுகளினடியாக மட்டக்களப்பு பாரம்பரியக் கல்விமுறை**; கிழக்குப் பல்கலைக் கழகம் (அக். 2002 இல்) நடத்திய நாட்டாரியல் கருத்தரங்கிலே சமர்ப்பிக்கப்பட்ட கட்டுரை. (நூலுருப் பெறாதது)
31. விரிவான விளக்கத்திற்கு இத்தகைய புலவர்களின் பாடல்கள் கொண்ட தொகுப்பு நூலினைப் பார்க்க: யோகராசா, செ., **ஈழத்து வாய்மொழிப் பாடல் மரபு**, பண்பாட்டலுவல்கள் திணைக்களம், 2002.
32. சிதம்பரப்பிள்ளைப் புலவர், கன்னன்குடா, **மட்டக்களப்பு வரலாற்று அம்மானை**, மட்டக்களப்பு, 1964.
33. மேலும் விரிவான விளக்கத்திற்கு பார்க்க: யோகராசா, செ., மட்டக்களப்புப் பிரதேச பாரம்பரிய இலக்கியங்கள் - ஒரு நோக்கு, **கவின்தமிழ்**, வடக்கு கிழக்கு மாகாண தமிழ்மொழித் தினவிழா சிறப்பு மலர், 2003, பக். 30-33.
34. விரிவான விளக்கத்திற்குப் பார்க்க: சி. மௌனகுரு, **மட்டக்களப்பு மரபு வழி நாடகங்கள்**, மு.கு.நூ., பக். 617-623.

உசாத்துணை நூல்கள்

கந்தையா, வி.சீ. **மட்டக்களப்பு தமிழகம்**. (1964), ஈழகேசரி பொன்னையா நினைவு வெளியீட்டு மன்றம், யாழ்ப்பாணம்.

கனகரெத்தினம், வ., **சோதிட இரத்தின சேகரம்**, (1966), ஸ்ரீ ஆத்மஜோதி அச்சகம், நாவலப்பிட்டி.

கந்தையா, வீ.சீ., **கண்ணகி வழக்குரை**, (1968) திருமகள் அழுத்தகம், சுன்னாகம்.

அதிகாரம், ஈ. டபிள்யூ., **இலங்கையிற் கல்வி**, (கி.பி. ஆறாம் நூற்றாண்டு முதல் இற்றை வரை) (1969) இலங்கை கல்வி சாரா அலுவல்கள் அமைச்சின் வெளியீடு.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

நடராசா, F. X. C. (தொகுப்பாசிரியர்), **மட்டக்களப்பு மக்கள் வளமும் வாழ்க்கையும்**, (1980), இந்துவாலிபர் முன்னணி, மட்டக்களப்பு.

ஒப்பீட்டுக் கல்வியும் பிரச்சினைகளும், (1991), திறந்த பல்கலைக்கழகம், இலங்கை.

நடராசா, F. X. C. (பதிப்பாசிரியர்), **எண்ணெய்ச்சிந்து**, (1983), இந்துசமய விருத்திச் சங்கம், மட்டக்களப்பு.

சலீம், ஏயாரெம், **அக்கரைப்பற்று வரலாறு**,(1990), ஹிறா பப்ளிகேஷன்ஸ், அக்கரைப் பற்று.

மௌனகுரு, சி., **மட்டக்களப்பு மரபு வழி நாடகங்கள்**, (1998), விபுலம் வெளியீடு, மட்டக்களப்பு

சிவசுப்பிரமணியம், வ., (பதிப்பாசிரியர்) **சுருதி நூல் முறை**, (1999), மட்டக்களப்பு

ஜெயராஜா, சபா, **யாழ்ப்பாணத்து மரபு வழிக் கல்வி**, (2000), போஸ்கோ பதிப்பகம், நல்லூர்.

சிவலிங்கராஜா, எஸ். சரஸ்வதி சிவலிங்கராஜா, **பத்தொன்பதாம் நூற்றாண்டில் யாழ்ப் — பாணத்துத் தமிழ்க்கல்வி**, (2000), குமரன் புத்தக நிலையம், கொழும்பு.

கமலநாதன், சாஜி, (பதிப்பாசிரியர்), **பாரத அம்மானை**, (2002), இந்துசமய, கலாசார அலுவல்கள் திணைக்களம்.

யோகராஜா, செ. (தொகுப்பாசிரியர்), **ஈழத்து வாய்மொழிப் பாடல் மரபு**, (2002), பண்பாட்டலுவல்கள் திணைக்கள வெளியீடு.

சிவசுப்பிரமணியம், வ., **மட்டக்களப்பு நாட்டாரியல்**, (2004) மட்டக்களப்பு.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

கற்றல் - கற்பித்தல் செயன்முறையில் பேரறிகையின் அடிப்படையும் அதன் பிரயோகமும்

- உ. நவரத்தினம் -

அறிமுகம்

பேரறிகை (Metacognition) என்னும் எண்ணக்கருவானது கால்நூற்றாண்டுக்கு முன்னர் பிளவல் (Flavell) என்பவரால் அறிமுகம் செய்யப்பட்டது. இவ்வெண்ணக்கருவானது, பேரறிகை வாதக் கோட்பாடுகளிலும், கல்வி உளவியலிலும் முக்கிய செல்வாக்கைச் செலுத்திய தெனலாம். சமகால உளவியல் சிந்தனையில் பேரறிகை முக்கியமானதொன்றாகக் கொள்ளப்படுவதோடு, சமகாலக் கற்றல், கற்பித்தல் தொடர்பான போக்கிலும் பெரும் செல்வாக்கைச் செலுத்தி வருகின்றது.

பேரறிகை என்றால் என்ன?

பேரறிகை என்ற எண்ணக்கருவானது பல்வகைக் கருத்துக்களில் பயன்படுகின்றது. சில வேளைகளில் ஒருவரின் சொந்த அறிவைப் பற்றியதாகவும் ஏனையவர்களின் அறிகைச் செயன்முறையை விளக்குவதாகவும் கருதப்படுகின்றது. இதனை வேறுவிதமாகச் சொல்லுவதானால், அறிகை தொடர்பான அறிதலை அல்லது ஒருவரின் சொந்தச் சிந்தனை தொடர்பான சிந்தனையாகவும், செயன்முறை, விளைவு ஆகிய இரு அமிசங்களையும் உள்ளடக்கியதாகக் கொள்ளப்படுகின்றது.

பேரறிகையானது முக்கியமானது. ஏனெனில் இது ஒருவரின் உள்வாங்கல், கிரகித்தல், நினைவில் இருத்தல், மற்றும் அவற்றின் பிரயோகம் பற்றியதாகவும் அமைகின்றது. எவற்றைக் கற்றல், கற்றல் வினைத்திறனின் தாக்கம், விமர்சன சிந்தனை, பிரச்சினை விடுவித்தல் ஆகிய திறன்களை உள்ளடக்கியதாக உள்ளது. பேரறிகை தொடர்பான விளக்கம் பெற்றிருத்தலால் சிந்தனையின் மீது கட்டுப்பாட்டைக் கொண்டுவரவும், சுய இயக்கத்துக்கு இட்டுச் செல்லவும் வழிவகுக்கும். வாசித்தல், கணிதம் ஆகிய துறைகளில் நல்ல கல்விப் பெறுபேறுகளைப் பெறுவதற்கு பேரறிகையானது முக்கியம் பெறுகின்றது.

பேரறிகையின் இயல்புகள்

பேரறிகையையும், அறிகையையும் வேறுபடுத்திக் காட்டும் அமிசம் யாதெனில், அறிகைத் திறனானது பணியொன்றின் ஆற்றுகைக்கு அவசியமாகின்ற அதேவேளை பேரறிகை என்பது, எப்படி பணிகள் ஆற்றப்படுகின்றன என்பதை விளக்குகின்றது.

பேரறிகை இரண்டு பகுதிகளாக நோக்கப்படும். அவையாவன :

1. பேரறிகைசார் நம்பிக்கை (Metacognitive beliefs)
2. பேரறிகை தொடர்பான அறிவு (Metacognitive knowledge)

பேரறிகைசார் நம்பிக்கை

பேரறிகைசார் நம்பிக்கை என்பது, நுண்ணறிவுடன் தொடர்பானதாகும். நுண்ணறிவு தொடர்பாக, இரண்டு கோட்பாடுகள் முக்கியம் பெறுகின்றன. இதில் உளதாம் கோட்பாடு (Entity theory) என்பது

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

நுண்ணறிவு நிலையானது, புதிய திறன்களால் மாற்றமுறாது என்பதாகும். அடுத்த கோட்பாடு பெருக்கக் கோட்பாடு (Incremental theory) ஆகும். இக்கோட்பாட்டின் அடிப்படையில், நுண்ணறிவு என்பது மாறக் கூடியது, ஒருவரின் முயற்சியால் மாற்றமுறக் கூடியது. இந்தப் பின்னணியில் நுண்ணறிவானது இயக்கம், வளர்ச்சி உடையது எனக் கொள்ளலாம்.

இவ்விரண்டு கோட்பாடுகளின் பின்னணியில் உளதாம் கோட்பாட்டாளர், ஆற்றுகை இலக்கு தொடர்பாக விளக்கமளிக்க, பெருக்கக் கோட்பாட்டாளர், கற்றல் இலக்கைக் காரணம் காட்டி விளக்கமளிப்பர். கற்றல் இலக்கை நோக்காகக் கொள்வோர், தேர்ச்சியை மையமாகக் கொள்வதோடு, புதியனவற்றைக் காண்பதிலும் நம்பிக்கை உடையவர்களாக இருப்பர்.

மாணவர்கள் கற்றலை இலக்காகக் கொண்டு செயற்படும் நிலையில், நுண்ணறிவானது வளர்ச்சி பெற வேண்டும். அத்தகைய நிலையிலேயே கற்றல் உபாயங்கள் பயன்பெறுவதாக அமையும். எனவே பேரறிகைப் பின்னணியில், ஆற்றுகை இலக்கிலும் பார்க்க, கற்றல் இலக்கே கவனத்தில் கொள்ளப்படுகின்றது.

கற்றல் எண்ணக் கருவாக்கல்

மாணவர்களின் கற்கை தொடர்பாக, ஏக பரிமாண நிலையொன்றைக் காண்பதரிதாகும். மாணவர்களின் கற்கையைப் பொறுத்த வரையில் ஒருவருக்கொருவர் வேறுபடுகின்றனர். மாணவர்கள் எண்ணங்களைப் பிரதி பண்ணும் அதேவேளை அது தொடர்பான தகவல்களையும் பெற்றுக் கொள்கின்றனர். மறுபுறமாக, இந்தப் பின்னணியில் அறிவைக் கட்டுருவாக்கமும் செய்கின்றனர்.

கற்றல் எண்ணக்கருவானது, போதனையுடன் தொடர்புபட்டுள்ளது. மேலெழு எண்ணக்கருக்களை வழங்குவதில், கட்டமைப்பாக்கல், ஆராய்தல் என்பனவற்றைச் செயற்படுத்துபவராக விளங்குபவர்கள் ஆசிரியர்களே. மறுதலையாக, ஆழக் கற்றலில் ஈடுபட்டு அறிவைக் கட்டியெழுப்புவதில் ஈடுபடும் மாணவர்க்கு ஆசிரியர்கள் பங்காளிகளாகவே செயற்படுகின்றனர்.

பேரறிகை தொடர்பான அறிவு

அறிகை பற்றிய அறிவானது, தனியாள் ஒருவர் தனது சொந்த அறிகை பற்றியதாகும். அல்லது அவரின் அறிகை தொடர்பான மட்டமாகும். அறிகை பற்றிய அறிவானது மூன்று பிரிவுகளைக் கொண்டது. அவையாவன :

1. விபரண அறிவு
(Declarative knowledge)
2. செயல்சார் அறிவு
(Procedural knowledge)
3. நிபந்தனை அறிவு
(Conditional knowledge)

விபரண அறிவு

கற்போன் என்ற வகையில், ஒருவர் தன்னைப் பற்றி அறிந்திருக்கும் அறிவாகும். அத்தோடு ஒருவரின் ஆற்றுகையில் எக்காரணிகள் செல்வாக்குச் செலுத்துகின்றன என்பதுமாகும். அறிகையுடன் ஞாபகம் என்பதும் முக்கியமாகும். ஒரு நல்ல கற்போன் ஞாபகம் தொடர்பான மேலதிக அறிவைப் பெற்றிருப்பதோடு ஞாபகத்தின் கொள்ளளவு, ஒத்திகை கற்றலின் பரம்பல் ஆகியவற்றைக் குறிப்பிடுவதாகும்.

செயல்சார் அறிவு

ஒரு செயலைச் செய்வது தொடர்பான அறிவாகும். இதில் ஒருவர் தானாகக் கண்டு பிடித்தலும், அதற்கான உபாயங்களும் இடம்பெறும். உயர்ந்த அளவிலான விளக்கத்திறன் அறிவுடையோர் தன்னியக்கமாகச் செயலாற்றும் திறன் கொண்டிருப்பர். விளக்கத்திறன் உடையோர் பெருமளவான விடயங்களைச் சிக்கலின்றி மீண்டும் கொண்டு வரும் உபாயத்தையும் ஒழுங்காக மீள்கொண்டு செல்லும் திறனையும் கொண்டிருப்பர். பிரச்சினைகளைத் தீர்ப்பதற்கு தரமான பல்வகை உபாயங்களையும் பயன்படுத்துவர். தகவல்களைச் சேகரித்து, அவற்றை ஒழுங்காக்கிப் பிரயோகிக்கும் திறனும் கொண்டிருப்பர்.

நிபந்தனை அறிவு

இந்த அறிவினைப் பயன்படுத்தி பொருத்தமான போது பிரச்சினைகளை இனங்கண்டு தீர்த்துக் கொள்வர்.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

அறிகையின் முறைமையாக்கல்

அறிகையின் முறைமையாக்கலானது மூன்று பகுதிகளைக் கொண்டுள்ளது.

1. திட்டமிடல்
2. முறைமையாக்கல்
3. மதிப்பீடு

திட்டமிடல்

கற்றலுக்குப் பொருத்தமான வகையில் வள ஒதுக்கீட்டுக்கான உபாயங்கள் தீர்மானிக்கப்படும். இலக்கைத் தீர்மானித்து, பொருத்தமான சூழலை உருவாக்குவதோடு அதற்கான அறிவையும் நேரத்தையும் பயனுள்ள வகையில் பயன்படுத்துகின்றனர்.

முறைமையாக்கல்

கற்றலை நெறிப்படுத்துவதற்கான சுயமாக மதிப்பிடும் திறனையும் மேற்பார்வை செய்யும் திறனையும் கொண்டிருப்பர்.

மதிப்பிடுதல்

ஒருவரின் கற்கை தொடர்பான போக்கை மதிப்பிட்டு சுய கற்பித்தல் செயன்முறையை மேம்பாடடையச் செய்யலாம்.

பேரறிகைப் போதனை தொடர்பான அடிப்படைகள்

பேரறிகைக்கான கற்றல் - கற்பித்தலில் பல்வகைப்பட்ட ஆய்வுகள் மேற்கொள்ளப்பட்டு வந்துள்ளன. அவற்றின் அடிப்படையில் போதனை தொடர்பான பின்வரும் விடயங்கள் முக்கியம் பெறுகின்றன.

கற்றல் - கற்பித்தல் செயல்முறையில் பல்வேறு அம்சங்கள் இடம்பெறுகின்றன. பொதுவாகக் கற்றல் - கற்பித்தல் செயன்முறையானது, உள்ளீடு - செயன்முறை - வெளியீடு என்ற அடிப்படையில் நோக்கப்படுகின்றது. வெளியீட்டு அடிப்படையில் கற்றல் - கற்பித்தலை திட்டமிடும் போது இறுதி இலக்கையே கருத்தாகக் கொண்டு செயற்படுவதால் செயல்முறை சார்பான விடயங்களில் கவனம் செலுத்துவது குறைவு.

பேரறிகைச் செயல்முறையில் கற்றற் செயற்பாடுகளும், கற்றல் செயன்முறைமையுமே முக்கியம் பெறுகின்றன. இங்கு கற்றல் எவ்வாறு நிகழ்கிறது என்பது தொடர்பான விளக்கத்தைப் பெற்றுக்கொள்வது முக்கியமாகும். இதனாலேயே கற்றல் வெளியீட்டிலும் பார்க்க கற்றல் செயற்பாடுகளும், கற்றல் செயன்முறையும் முக்கியம் பெறுகின்றன.

பேரறிகைச் செயன்முறையில் கற்போனது கற்றல் தொடர்பான பிரதிபலிப்பு எதிர்பார்க்கப்படுகிறது. கற்றலானது கருப்பொருள் சார்ந்ததாக இருப்பதோடு கற்போன் தனது கற்றல் தொடர்பான பாங்குகளை அறிவதற்கும் வழிகாட்டப்படுவர். கற்போன் சுயமாகவே தனது கற்றலை இயல்பாக்கிக் கொள்ளவும், ஏனைய விடயங்களுடன் தொடர்புபடுத்துவதற்குமான வழிகாட்டல்கள் ஆசிரியர்களால் வழங்கப்படும். அத்தோடு இலக்கு நோக்கி பயணிக்கவும் வழிப்படுத்தப்படுவர்.

கற்றல் - கற்பித்தல் செயன்முறையில் பல்வகைப்பட்ட காரணிகளுக்கிடையே ஊடாட்டம் நிகழ வேண்டுமென எதிர்பார்க்கப்படுகிறது. குறிப்பாக அறிகைக்கும், பேரறிகைக்கும், எழுச்சி சார் திறன்களுக்கும் இடையே ஒழுங்கான ஊடாட்டம் நிகழ்வதனால் கற்றல் உரிய முறையில் மேம்பாடடையும். இதற்கான நெறிப்படுத்தல்களை ஆசிரியர்கள் வழங்க வேண்டும்.

கற்றல் - கற்பித்தல் செயன்முறையில் கற்போன் பொருத்தமான முறையில் இயங்க ஆசிரியர்கள் வகை செய்ய வேண்டும். அறிவையும் திறனையும் தொடர்ந்து பயன்படுத்தவும், இயக்கவும் கூடிய ஆற்றலை மாணவர்கள் பெற வழி செய்ய வேண்டும்.

மாணவர்கள் கற்றலில் ஈடுபட்டு பொருத்தமான முறையில் கற்றலை இடமாற்றம் செய்யவும், கற்றலைப் பொருத்தமானபோது பொதுமையாக்கம் செய்யும் திறனையும் பெறுவதற்கு வழி செய்ய வேண்டும்.

மாணவர்கள் கற்றல் உபாயங்களைப் பயன்படுத்தவும், சுய இயக்கத்திற் தொடர்ச்சியாக ஈடுபடவும் வழிகாட்டப்பட வேண்டும். இதற்கு வேண்டிய கால அவகாசம் மாணவர்களுக்கு வழங்க வேண்டும். மாணவர்கள் பொருத்தமான முறையில் இயங்கவும், குறைகளைக் கண்டு பிடிக்கவும் தமது கற்றலைத் தாமே மீட்கவும் வகை செய்ய வேண்டும்.

கற்றல் - கற்பித்தல் செயன்முறையில் கற்றல் செயற்பாடுகள் முக்கியம் பெறுகின்றன.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

செயற்பாடுகளை தரம், அளவு ஆகிய நிலைகளில் நோக்கலாம். இவை இரண்டுக்கும் இடையே சமநிலை பேணப்படல் அவசியமாகும். இதற்கான நடவடிக்கைகளை ஆசிரியர்கள் மேற்கொள்ள வேண்டும்.

கற்றல் - கற்பித்தல் செயன்முறையை நடைமுறைப்படுத்தும் ஆசிரியர்கள், மாணவர்களுக்கு கற்றல் செயற்பாடுகளை வழங்கும் போது, செயற்பாடுகள் சிறு, சிறு பகுதிகளைக் கொண்டதாகவும், அவை படிப்படியான அதிகரிப்பை எடுத்துச் செல்வதாகவும் அமைதல் வேண்டும்.

மாணவர்கள் சுய இயக்க அடிப்படையில் கற்றலை மேற்கொள்ளும் போது, அவர்களின் கற்றலை மேற்பார்வை செய்தல் முக்கியமானதாகும். மேற்பார்வையில் பெற்றோர், வளர்ந்தோர், சகபாடிகள் ஈடுபடலாம். இவர்களுக்கிடையே போதிய உறவுகள் இருத்தல் முக்கியமானதாகும். பொருத்தமான முறையில் மாணவர்கள் கற்றல் முகாமை செய்யப்பட்டால் கற்றல் விளை திறனுள்ளதாக இருக்கும்.

கற்றலில் பெரும் தாக்கத்தை விளைவிக்கும் அம்சமாக இருப்பது சகபாடிகளுக்கிடையிலான கலந்துரையாடலாகும். கட்டுருவாக்க கற்றல் - கற்பித்தல் செயன்முறையில் இது முக்கியமானதொரு அம்சமாகும். மாணவர்கள் கூட்டாக இணைந்து கற்பதும், கலந்துரையாடுவதும் கற்றலை முறையாக முன்னெடுத்துச் செல்ல உதவும். இதற்குப் பொருத்தமான பின்னணியை ஆசிரியர்கள் உருவாக்கிக் கொள்ள வேண்டும்.

புதிய கற்றல் - கற்பித்தல் முயற்சிகள் ஏற்கனவே கற்றவற்றுடன் தொடர்புபடுத்தி செயற்படுத்தப்படுவதால் கற்றல் உயர்தரமானதாகவும், நல்ல பெறுபேற்றைப் பெற்றுத் தரத்தக்கதாகவும் இருக்கும்.

பேரறிகை தொடர்பான பயிற்சியில் ஆசிரியரின் பங்கு

கற்போனின் கற்றல் திறனை மேம்படுத்துவதற்கு கற்பிப்போன் அல்லது ஆசிரியர்கள் எத்தகைய திறன்களை வளர்க்க வேண்டுமென்பது முக்கியமாகும். இந்தப் பின்னணியில் பேரறிகை தொடர்பான, பயிற்சியை எவ்வாறு கற்போன் மத்தியில் விருத்தி செய்யலாமென்பது முக்கியமாகும்.

பேரறிகை தொடர்பான உபாயங்களை அல்லது தன்னியக்கமான கற்றலை கற்போனுக்கு கற்பிக்க முடியும். இதனை மாணவர்களிடம் உருவாக்கும் பணி ஆசிரியர்களிடம் உண்டு. இதனை மாணவர்களிடம் வளர்ப்பதற்கு ஆசிரியர்கள் கடுமையாக உழைக்க வேண்டி இருக்கும். மாணவர்களுக்கு கற்றல் உபாயங்கள், வாசித்தல், பிரச்சினை விடுவித்தல் ஆகிய விடயங்களின்பால் உயரிய பயிற்சியை வழங்க வேண்டி இருக்கும்.

பேரறிகை தொடர்பான கற்பித்தல் உபாயங்களை ஆசிரியர்கள் முறையாகத் தெரிந்திருந்தாலேயே மாணவர்கள் மத்தியில், கற்றல் தொடர்பான பேரறிகைத் திறன்களைப் பயன்படுத்தலாம். இதுவொரு சிக்கலான முறையானதால் ஆசிரியர்கள் இதனை அதிகளவில் பயன்படுத்துவதில்ல

பொதுவான கற்பித்தல் முறைகளுக்கு அப்பால் ஆசிரியர்கள் பேரறிகை சார்ந்த கற்பித்தல் உபாயங்களைக் கற்பித்தல் பயனுறுதி வாய்ந்ததாக அமையும்.

பேரறிகைக் கற்பித்தல் உபாயங்கள்

பேரறிகைக் கற்றல் திறன்களை கற்போன் மத்தியில் உருவாக்க வேண்டுமாயின், ஆசிரியர்கள் கற்றல் தொடர்பான உபாயங்களை மாணவர்களுக்கு அறிமுகப்படுத்தல் இன்றியமையாததாகும். பேரறிகை என்பது, ஒருவரின் சிந்தனை இயக்கம் தொடர்பான சிந்தனையாகும் என்பதை முன்னர் கண்டோம். எவ்வாறு தகவல்கள் உள்வாங்கப் படுகின்றது என்பது, கற்றலில் ஈடுபடும் அனைவருக்கும் பொதுவான ஒன்றாகும்

சுயவிளக்கம் பெறுதல்

இந்த உபாயத்தால் தனது கற்றல் தொடர்பாகத் தானே வினா எழுப்புதலும் ஒன்றாகும். இந்தச் சுயவிளக்கத்தை மாணவர்கள் தாமே தொடுப்பதற்கு ஆசிரியர்கள் மாணவர்களை வழிப்படுத்தலாம். இதனால் மாணவர்கள் தங்களின் அறிகையை மேற்பார்வை செய்யவும், தங்களின் சுய அறிகையை கணிப்பீடு செய்யவும் உதவும். இதனால், சுய அடிப்படையில் திருத்தத்தை மேற்கொள்ளவும், புதிய விடயங்களின்பால் விருத்தியையும் ஏற்படுத்திக் கொள்ள முடியும்.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

ஆசிரியர்கள் சுய வினா தொடுத்தலுக்கு அறிகை நடத்தை உருவாக்கத்துக்கான நுட்பத்தைப் பயன்படுத்தலாம். இதில் ஆசிரியர், செயன்முறையை விளக்குதல், ஆசிரியருடன் இணைந்து செயற்படுதல், இறுதியாக மாணவர்கள் சுயமாக இயங்குவதற்கு வழிசமைத்தல் ஆகிய முறைகளின் ஊடாக, சுய வினாத் தொடுத்தலுக்கு வகை செய்யலாம்.

K.W.L. உபாயம்

இதுவும் பேரறிகைக் கற்றலுக்கான உபாயங்களில் ஒன்றாகும். இதில் K என்பது Know என்பதையும் W என்பது Want என்பதையும் L என்பது Learn என்பதையும் குறிப்பதாகும். கற்போன், கற்றல் தொடர்பாக மூன்று வினாக்களைத் தொகுத்து விடைகாண வேண்டும்.

* What you **know?**
* What you **want** to learn?
* What you **learned?**

இதில் முதலாவது வினாவைத் தொடுப்பதால் குறித்த விடயம் தொடர்பாகக் கற்போன் எதைத் தெரிந்துள்ளான் என்பதைப் பட்டியல் படுத்த வேண்டும். இரண்டாவது நிலையில் கற்போர், நான் எதற்காகக் கற்கின்றேன் என்பதை எதிர்வு கூற வேண்டியவர்களாய் உள்ளனர். மூன்றாவது நிலையில் இவை எல்லாவற்றையும் உள்ளடக்கி, கற்றதன் பின்னர் எவ்வளவைக் கற்றுள்ளேன் என்பதை மதிப்பிடுவதாக இருக்கும்.

PQ4R உபாயம்

PQ4R என்பதுவும் KWL போன்றதோர் பேரறிகைக் கற்றல் உபாயமாகும். இது பின்வருமாறு விபரிக்கப்படுகின்றது :

P -	Preview	-	முன்நோக்கு
Q -	Question	-	வினா
R -	Read	-	வாசித்தல்
R -	Reflect	-	பிரதிபலித்தல்
R -	Recite	-	ஒப்புவித்தல்
R -	Review	-	மீள் நோக்கு

PQ4R என்பதைக் கையாண்டு கற்போன் கற்பதால், ஒப்பீட்டளவில் குறுகிய நேரத்தில் கூடிய தகவல்களைப் பெற்றுக் கொள்ள முடியும். ஆசிரியர்கள் PQ4R இனைப் பின்வரும் அடிப்படையில் பயன்படுத்தலாம்.

முன்நோக்கு - Preview

கற்போன் கற்றலுக்குரிய விடயங்களையும் தலைப்பையும், உபதலைப்புகளையும், முன் நோக்குவார். இங்கு கற்போன் மேலெழுந்த வாரியான விடயங்களை நோக்குவதால், முழுமை தொடர்பான மனப்பதிவைப் பெற்றுக் கொள்வார்.

வினாத்தொடுத்தல் – Question

இங்கு கற்போன் குறித்த கற்றல் விடயம் தொடர்பான வினாக்களை ஆக்கி, இதனை எதற்காக நான் தெரிந்து கொள்ள வேண்டும் என வினவ வேண்டும்.

வாசித்தல் – Read

வினாவை வழிகாட்டியாகக் கொண்டு விடயத்தை வாசியுங்கள். அறிமுகத்தில் முக்கிய கவனத்தைச் செலுத்தி வாசியுங்கள். கடினமான பந்தியை மீண்டும் வாசியுங்கள்.

பிரதிபலித்தல் – Reflect

நீங்கள் வாசித்ததை மீளச் சிந்தியுங்கள். உங்களுக்கு முன்னர் தெரிந்த விடயங்களுடன் தொடர்புபடுத்திப் பாருங்கள்.

ஒப்புவித்தல் – Recite

புத்தகத்தை மூடிவிட்டு, வினாக்களுக்கு விடையைக் காணுங்கள். தலைப்புக்குப் பொருத்தமானவைகளில், தகவல்களைத் தொடர்பு படுத்துங்கள். முக்கிய விடயங்களை மீள மனதில் கொண்டு வாருங்கள்.

மீள்நோக்கு – Review

இதில் தகவல்களை ஒழுங்காக்கலும், கடினபகுதியை மீளக்கற்றலும், இவற்றுக்கு இடையிலான தொடர்பை விளங்கிக் கொள்ளலும் முக்கியமாகும்.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

IDEAL உபாயம்

பேரறிகைக் கற்றலுக்கான இன்னோர் உபாயம் IDEAL ஆகும். இதில் Identity, Define, Explore, Act and Look என்பவை அடங்கும். பிரச்சினை விடுவித்தலுக்கு இது முக்கிய மானதாகும். கற்போன் மத்தியில் வினைத் திறன் சிந்தனையையும் பிரச்சினை விடுவித்தல் திறனையும் மேம்படுத்த ஆசிரியர்கள் முயற்சிக்க வேண்டும்.

பிரச்சினை விடுவித்தலுக்கு அடிப்படையாக இருப்பது பிரச்சினையின் தன்மையை அடையாளங் காணுவதில் தங்கியுள்ளது. பிரச்சினையை அடையாளங் காணுவதால் மட்டும் பிரச்சினை தீர்ந்துவிடுவதில்லை. எனவே பிரச்சினையை வரையறை செய்தல் வேண்டும். அடுத்த நிலையில் பொருத்தமான விடைகளைத் தேடிச் செல்ல வேண்டும். இங்கு பெறப்பட்ட தீர்வுகளின்பால் செயற்பட வேண்டும். இறுதியாக எந்த செயல் குறித்த பிரச்சினைக்குத் தீர்வைத் தந்துள்ளது எது தரவில்லை என்பதையும் நோக்குதல் முக்கியமாகும்.

முடிவுரை

பேரறிகை தொடர்பான எண்ணக்கரு, கற்றல் கற்பித்தல் செயன்முறையில் பரந்த அளவில் பயன்படுத்தப்பட்டு வருகின்றது. கற்றல் - கற்பித்தல் செயன்முறையில் ஈடுபடும் மாணவரும், ஆசிரியரும், பேரறிகையைப் பயன்படுத்துவதால், கற்றல் - கற்பித்தலை விளைதிறன் உள்ள வகையில் முன்னெடுத்துச் செல்ல முடியும். கற்றல் செயன்முறையில், இறுதி விளைவிலும் பார்க்க செயன்முறையில் கரிசனை செலுத்துவதால், கற்போன் தன்னை விளங்கி, தனது குறைகளை அறிந்து பரிகார அடிப்படையில் செயற்பட்டு, கற்றலில் முன்னேற வாய்ப்புண்டு.

References

Arends, R.I., (1998), **Learning to Teach**, Mcgram Hill, Singapore.

Baron, R. A., (2000), **Psychology**, Prentice-Hall, New Delhi.

Hartman, H. J., (2001), **Metacognition in Learning and Instruction**, Kluwer Publisher, Netherlands.

Nadine, M., (1997), **How Students Learn**, Braceland, Philadelphia.

Parsons, D. R., (2001), **Educational Psychology**, Wadsworth, United States.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

அபிவிருத்தியும் கல்விச் செலவும் : தொடர்புகளும் அறைகூவல்களும்

- மா. சின்னத்தம்பி -

கல்வி-அபிவிருத்தி தொடர்பு பற்றிய எண்ணக்கரு நடைமுறையில் பொருளாதார நிபுணர்களின் கவன ஈர்ப்புக்குரிய விடயங்களில் முதன்மையானதாகி வருகிறது. நாட்டின் மொத்த உற்பத்தியைப் பெருக்குவது, மக்களின் வாழ்க்கைத் தர உயர்ச்சிக்கேற்றதாக அவற்றைப் பங்கிடுவது, உலக ரீதியில் கிடைக்கத்தக்க வாய்ப்புக்களைப் பயன்படுத்தி தேசிய முன்னேற்றத்தை மேலும் அதிகரிப்பது போன்ற பொருளியல் ரீதியிலான அவர்களது குறிக்கோள்களை அடைவதில் கல்வி சிறப்பான வகிபங்கைக் கொண்டிருத்தல் அவசியம் என தேசிய மற்றும் சர்வதேசிய பொருளியலாளர்கள் வலுவாக நம்புகின்றனர்.

அவ்வாறு, கல்வியின் வகிபங்கு என்பதை அதிகரிப்பதானால் கல்வித்துறை தன்னளவில் அபிவிருத்தியடைவதும் அவசியமாகிறது. கல்வித்துறை அபிவிருத்தியை நிர்ணயிக்கும் காரணிகளில் முதன்மையானது கல்வித்துறைக்கு எந்தளவு வளங்கள் ஒதுக்கீடு செய்யப்படுகின்றன என்பதாகும். அவ்வாறு வளங்களை ஒதுக்கீடு செய்தல் என்பது எந்தளவுக்கு கல்விச் செலவுகளை அதிகரிக்க முடியும் என்பதிலேயே தங்கியுள்ளது. இதன்படி அபிவிருத்தியிலான கல்விச் செலவின் வகிபங்கு மற்றும் செலவினப் போக்கு தொடர்பான அம்சங்கள் முக்கியமானவை.

நோக்கங்கள்

இவ் ஆய்வுக்கட்டுரையானது, பின்வரும் ஆய்வு வினாக்களுக்கு விடை காணும் முயற்சியாக அமையும் என்பது கவனத்திற் கொள்ளப்பட வேண்டும்.

- கல்வி-பொருளாதார அபிவிருத்தி தொடர்புகள் எவ்வாறமைகின்றன?
- பல்வேறு கல்விமட்டங்களில் செலவிடுவதன் முக்கியத்துவம் யாது?
- கல்விச் செலவின் பல்வேறு வகைகள் யாவை?
- கல்விச் செலவினைப் பொறுப்பேற்க வேண்டியவர்கள் யார்?
- கல்விச் செலவினை அதிகரிப்பதில் உள்ள தடைகள் மற்றும் பிரச்சினைகள் யாவை?
- இலங்கையின் கல்விச் செலவினப்போக்கு எவ்வாறமைகிறது?

கல்விச் செலவு பற்றிய ஆய்வுகள்

சர்வதேச ரீதியில் கல்வியில் செலவிடுவதன் முக்கியத்துவம் பற்றி வெவ்வேறு பொருளியலாளர்களும், கல்வியியலாளர்களும் வெவ்வேறு காலப் பகுதிகளில் ஆய்வுகளை மேற்கொண்டுள்ளனர்.

புதுப்பழும் பொருளியலாளரான ஃபிஷர் (1930) (Irving fisher) இது பற்றிய அடிப்படை எண்ணக் கருவை உருவாக்க அடித்தளமிட்டார். எனினும், வைசி (Vaizey, 1958), வைஸ்மன் (Wiseman, 1959), சுல்ட்ஸ் (Shultz, 1961), பெக்கர் (Becker, 1964), போரத் (Porath, 1967), ஹலே (Haley, 1973), பிளாக் (Blaug, 1976) போன்றவர்கள் கல்வி மீதான முதலீடு, செலவு அதற்கான வருமான விளைவுகள் என்பன பற்றிய அகன்ற ஆய்வு ரீதியான நோக்கினை உருவாக்க முனைந்தனர். டெனிசன் (Denison, 1957) என்பவரது ஆய்வுகள் நவீன பொருளாதார அபிவிருத்தி தொடர்பாக கல்வியின் வகிபங்கினை

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

உற்பத்தி மாதிரியில் நோக்குவதற்கு வழிவகுத்தது.[1] 1950களில் உள்ளீட்டு-வெளியீட்டு மாதிரியிலான நோக்கு பிரபல்யம் பெற்ற போது றொபின்சன் (Robinson, 1956) போன்றவர்களின் அணுகுமுறைகளும் கல்வி-பொருளாதார தொடர்பை வலுப்படுத்த உதவின.[2]

பல்வேறு பௌதீக, நிதி, முதலீடுகளினால் பொதுவாக ஏற்படக்கூடிய அபிவிருத்திக்கு மேலதிகமான அபிவிருத்தியொன்று கல்வி முன்னேற்றத்தினால் ஏற்படுகிறதென்றும், அதனை "எச்சவிளைவு" (Residual effect) என்றும், அது தொழில்நுட்ப மாற்றங்களினூடாக வெளிப்படலாம் என்னும் கருத்தை வலியுறுத்துவதில் டெனிசன் (1957) சோலோ (Solow, 1957) போன்றோர் ஈடுபட்டிருந்தனர்.[3] உற்பத்தித் தொழிற்பாட்டு அணுகுமுறையினை ஹிக்ஸ் (Sir John Hicks) கடுமையாக விமர்சித்த போது அவற்றையும் கவனத்திற் கொண்டு அக்ரஸ்ட் (Arkrust, Denison, Solow 1965) டெனிசன் சோலோ போன்றவர்கள் விளக்கமளித்தனர்.[4]

ஜப்பான் நாட்டில் புடவைக் கைத்தொழிலில் வெளிப்படையாகத் தென்பட்ட அசாதாரண உற்பத்திப் பெருக்கம் கல்வியினால் உயர்த்தப்பட்ட ஊழியர் தரத்தின் விளைவு என்று இனங் காணப்பட்டது. இதனை, ரணிஸ் (Ranis, 1957) தெளிவுபடுத்தியிருந்தார்.[5]

கல்வி, மனித மூலதனமாக (Human Capital) ஏற்றுக்கொள்ளப்பட்டு, அது எவ்வாறு பௌதீக மூலதனத்துடன் (Physical Capital) சேர்ந்து தேசிய அபிவிருத்தியை உயர்த்திவிடுகிறது என்பது பற்றிய ஆய்வுகள் வளர்ச்சியடையலாயின. 1900லும் 1957லும் ஐக்கிய அமெரிக்காவில் கல்வி வளர்ச்சியினால் ஏற்பட்ட மனித மூலதனத்தின் இருப்பினை (Human Capital Stock) சுல்ட்ஸ் (Sultz 1961) அளவிட்டார்.[6] இத்தகைய ஆய்வுமுறையின் முன்னோடியாக சுல்ட்ஸ் அங்கீகரிக்கப்பட்டிருந்தார். பொவ்மனின் (Mary John Bowman 1962) ஆய்வுகள் பாடசாலை செல்லும் வருடங்கள் எவ்வாறு ஒரு நபரின் உற்பத்தித்திறனைப் பாதிக்கிறதென்ற ஆய்வு அணுகுமுறையை விருத்தி செய்யப் பெரிதும் உதவிற்று.[7] கல்வியிலான உள்ளீடு, அதற்கான செலவு, அதனால் பெறப்படும் வருமானம், வெளியீடு என்பவற்றை அளவீடு செய்வதற்கான அடிப்படைகளை அவர் வழங்கியிருந்தார். நுகர்ச்சி-முதலீடு, வேலையின்மை, சந்தர்ப்பச் செலவு, குறைவானகல்வி (Under-Education) போன்ற பல அம்சங்கள் பரிசீலனைக்குரியனவாகின.

எனினும், கெரிபெக்கர் (Gary Becker 1962) வேறுபட்ட வகையில் கல்வித் தரவுகள், வயது-உழைப்புத் தொடர்புகள் போன்றவற்றை அடிப்படையாக வைத்து பொதுக் கோட்பாட்டை உருவாக்கினார்.[8] அவர் கல்வியும் பயிற்சியும் எப்படி ஒருவரது உற்பத்தித் திறனுடன் தொடர்புபடுகிறதென விளக்கமுனைந்தார். எனினும் எக்கஸ் (Eckaus. R.S.1962) கல்விசார்நுகர்வு பற்றிய கருத்தினடிப்படையில் மனித மூலதன எண்ணக்கரு அர்த்தமற்றதென விவாதித்தார்.[9]

கல்விமீதான செலவு தேசிய உற்பத்தியில் ஏற்படுத்தும் மேலதிக பெருக்கம் எச்சவிளைவு (Residual effect) என இனங்காணப்பட்டது. ஒரு நாடு கல்வி, பயிற்சி, ஆராய்ச்சியும் அபிவிருத்தியும் என்பவற்றுக்கு செலவிடுவதன் விளைவாக தேசிய உற்பத்தியில் ஏற்படும் அதிகரிப்பை இது குறிப்பிடுகிறது. டெனிசனும் ஏனையோரும் இதனை கல்வியின் விளைவு அல்லது பயன் (Return to education) என்று அழைத்தனர்.[10]

இதனடிப்படையில் சுல்ட்ஸ் 1900-1957 காலப் பகுதியில் கல்வியினால் மனித மூலதன இருப்பு மட்டம் அமெரிக்காவில் 540 சதவீதத்தினால் அதிகரித்ததாக தெளிவுபடுத்தினார்.[11] மனித மூலதன-கல்விதொடர்பை உறுதிப்படுத்துவதற்கு கல்வியினால் கிடைக்கும் வருமான விகிதம் (Rate of return) முக்கியமானதென விளக்கப்பட்டது. சுல்ட்ஸின் விளக்கங்கள் நாடுகளின் அபிவிருத்திக்கு கல்வியில் அதிக நிதி செலவிட வேண்டியதன் முக்கியத்துவத்தை வற்புறுத்தின. அக்ரஸ்ட் (1964) உள்ளீட்டு வெளியீட்டு விகித அணுகு முறையைக் கையாண்டு உலக யுத்தத்திற்கு பிற்பட்ட காலத்தில் நோர்வே நாட்டின் அபிவிருத்தியிலான கல்வியின் பங்களிப்பை மதிப்பிட்டு ஒரு நாட்டின் அபிவிருத்திக்கு பௌதீக மூலதனத்தை விட மனித மூலதனமான கல்வி அதிக பங்களிப்பை வழங்க முடியும் என்பதை நிறுவினார்.[12]

டெனிசனும் 1929-1957 காலப்பகுதியில் ஐக்கிய அமெரிக்காவின் தேசிய வருமானக் கணிப்பீட்டுத் தரவுகளின் அடிப்படையில் பயிற்சி, கல்வி, தொழில்நுட்பம் என்பவற்றின் தேசிய வளர்ச்சியிலான பங்களிப்பை விளக்கினார்.[13] கல்வியின் பாதிப்பை வெளிப்படையான காரணியாக காட்டும் நோக்கம் அவரிடம் இல்லாத போதிலும் கல்வியினால் வளர்ச்சி ஏற்பட்டதென்பதைத் தெளிவுபடுத்தியிருந்தார்.[14] கல்வி ஊழியப் படையின் வினைத்திறனை அதிகரிப்பதன் மூலம்

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

உற்பத்திப் பெருக்கத்திற்கு உதவும் என்பதை ஐக்கிய அமெரிக்காவின் பொருளாதார வளர்ச்சிப் புள்ளிவிபரங்களின் மூலம் தெளிவுபடுத்தியிருந்தார். கென்டிரிக் (Kendrick 1962) இன் உதவியுடன் அளவிடக்கூடிய உள்ளீடாக கல்வியைக் காட்ட முனைந்திருந்தார்.

கேரி பெக்கர் (1964) தனது ஆய்வுகள் மூலமாக மனித மூலதன கோட்பாட்டிற்கு வழி வகுத்திருந்தார். தொழிற்சாலைகளில் பயன்படும் இயந்திரங்களில் முதலீடு செய்வதைப் போலவே மனிதர்களில் முதலீடு செய்வதாலும், உற்பத்திப் பெருக்கத்தை உறுதிப்படுத்த முடியும். எதிர்கால வருமான அதிகரிப்புக்கு கல்விச் செலவும், வழிவகுக்கும் என்றார்.[15] மனித மூலதனக் கோட்பாடு ஒரு நாட்டின் பொருளாதார வளர்ச்சி மற்றும் முன்னேற்றத்திற்கு கல்வி எவ்வகையில் பங்களிப்புச் செய்து வருகிறதென்பதை விளக்கும் முக்கியமான கோட்பாடாக இன்றுவரை ஏற்றுக் கொள்ளப்பட்டுள்ளது.[16]

கல்வி வழங்குவதால் இருவகை மனித மூலதனம் உருவாகிறதென்றும், அவை வெவ்வேறு மாதிரிகளில் பங்களிக்கின்றனவென்றும் விளக்கப்படுகிறது. தொழிலாளர் எங்கு பணிபுரிந்தாலும், அவரது அறிவும், திறன்களும் அவரது உற்பத்தித் திறனை உயர்த்தும் போது அது பொதுவான மனிதமூலதனமாகிறது. முறைசார் கல்விமுறையிலான எழுத்தறிவு, எண்சார் தேர்ச்சி போன்றவற்றினால் இத்திறன் ஏற்படுகிறது. ஆனால் சிறப்பான மனிதவளம் என்பது ஊழியர் ஒருநிறுவன ஒழுங்கமைப்புக்குள்ளே நெருக்கமான தொடர்புகளைக் கொண்டவராகவும், குறித்த நிறுவனத்திற்கு மாத்திரம் பெறுமதிமிக்க பங்களிப்பை வழங்கக் கூடியவராகவுமிருப்பதைக் குறிப்பிடுகிறது. ஒரு நிறுவனம் தொழிற்சந்தையில் தனியுரிமை கொண்டிருக்கும் நிலைமைகளில் சிறப்பான மனிதவளம் கூடியளவு வினைத்திறனை வெளிப்படுத்தும்.[17]

கல்வியினால் ஊழியர் வினைத்திறனில் ஏற்படும் பாதிப்பு பற்றிய எண்ணக்கரு கல்வித்துறையிலும், ஊழியப் பொருளாதார (Labour Economics) த்திலும் பெரிய பாதிப்பை ஏற்படுத்தி வருகிறது.[18]

கல்விச் செலவும் வருவாய்களும்

மனிதர்களுக்கிடையில் அடிப்படை மதிநுட்பத்தில் வேறுபாடுகள் உண்டு. சிலர் இயல்பாகவே நுண்மதிமிக்கவர்கள் ; அவர்களால் அதிகம் கற்கமுடியும். அவர்களது வினைத்திறன் உயர்வாக இருக்கும். இதன்கருத்து அவர்களது உயர்ந்த வேதனம் தனியே அவர்களது உயர்ந்த கல்வி அடைவுக்காக வழங்கப்பட்டதல்ல என்று விளக்கப்படுகிறது. கல்வி அடைவின் அடிப்படையில் திறமையானவர்களை தொழில் வழங்குபவர் இனங்காண முடியும். இவர்களுக்கு கூடிய வேதனத்தை வழங்குதலும் சுலபமாகும். ஒரே வேலையில் ஈடுபடுகின்றபோதிலும் ஏனையோரை விட இவர்கள் கூடிய வேதனம் பெறுவர்.

இதனால், மதிநுட்பம் கூடியவர்கள் அதிகம் கற்பதால் அதிக வேதனம் பெறுவது எளிதாகிறது. இங்கு கல்வி ஒரு சமிக்ஞை (Signal) யாக கருதப்படுகிறது. இது சமிக்ஞை மாதிரி (Signalling Model) எனப்படுகிறது.[19]

ஒரு நிறுவனம் ஒன்றுக்கு மேற்பட்ட வேலைகளைச் செய்வதற்காக ஊழியரை தொழிலில் அமர்த்துவதுண்டு. சில வேலைகளுக்கு, ஏனைய வேலைகளைச் செய்வதற்கு தேவைப்படுவதிலும் பார்க்க கூடியளவு திறமை தேவைப்படும். அந்த நிலையில் குறைந்த ஆற்றல் உடையவர்கள் அதிக சவால்கள் உள்ள தொழில்களில் அமர்த்தப்படுவர். இதில் எதிர்பார்க்கப்படும் வினைத்திறனை அவர்கள் பெறுதற்கு கல்வி உதவுகிறது. இதன்படி பல்வேறு வேலைகளுக்கும் ஏற்ற தொழிலாளர்களை வகை தெரிந்தெடுப்பதற்கு கல்வித்தகைமை உதவுகிறது. இது தெரிந்தெடுக்கும் மாதிரி (Screening Model) எனப்படுகிறது.[20]

இதில் முதலாவது மாதிரியில், கல்விச் செலவானது சமூகரீதியில் பயனுடையதாக இருக்கவில்லை. கல்வி, கற்றவர்களை முன்னேற்றி ஏனையவர்களை பாதித்துவிடுகிறது. இரண்டாவது மாதிரியில் கல்வி வினைத்திறனை அதிகரித்து விடுகிறது. தேசிய உற்பத்தி உயர்ந்து விடுவதற்கும் கல்விச் செலவு பங்களிப்புச் செய்கிறது. கல்வி கற்ற தனிநபரிடையிலும் ஏனையோரிடையிலும் வேறுபாட்டை ஏற்படுத்துவதற்கு கல்வி அடைவு வேறுபாடுகள் காரணமாகின்றன. லயாட்டும் சாக்ரபோலஸ்சும் (Layard and Psacharopoulos 1974) கல்வி அடைவுக்கும் அதனடிப்படையிலான வேலை மற்றும் கூலி, சம்பள வேறுபாடுகளுக்குமிடையிலான தொடர்புபற்றி விரிவாக ஆராய்ந்துள்ளனர்.[21]

பல்கலைக்கழக கல்விகற்றவர்களுக்கும், பல்கலைக்கழக கல்வி பெறாதவர்களுக்கு

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

மிடையிலான உழைப்பு வேறுபாடுகள் மிகவும் தெளிவாக இருப்பதையும், தனியே கல்வித் தேர்ச்சிக்காக கிடைக்கும் வருமானம் பற்றியும் இங்கிலாந்தில் வில்லியமும், கோடனும் (William and Gordon 1981) ஆய்வு செய்துள்ளனர். பட்டம் பெற்றவர்கள் ஏனையோரைவிட கூடிய சம்பளம் பெறமுடியுமென்றும் அதில் 30% அவர்களது இயல்பான திறன், சமூக, உளவியல் மாறிகளுக்குரிய தென்றும் மிகுதி 70% அதிகரிப்பு உயர்கல்விக்கான தென்றும் விளக்கியுள்ளனர்.[22] இத்தகைய பட்டப் படிப்பினால் அதில் பணம் செலவு செய்ததால் ஏற்பட்ட மனிதவள அனுகூலம் 65% - 97% வரை காணப்படு-மென்றும், இடைநிலைக்கல்வி பெற்றவர்களைப் பொறுத்து இது 40% - 88% வரையிலேயே காணப்படு-மென்று சாக்ரபோலஸ் (Psacharopoulos 1975) தனது ஆய்வு மூலம் தெளிவுபடுத்தியுள்ளார்.[23]

புதிய கல்விப்பொருளியல் ஆய்வாளர்

கல்விப் பொருளியலாளர்கள் பலர் இன்று கல்வியிலான செலவு பற்றியும் அவற்றுக்கு எதிராக பெறப்படும் வருமானங்கள் பற்றியும் அதிக கவனம் செலுத்தி வருகின்றனர். இதில் ஆண்கள், பெண்கள் மீதான கல்விச் செலவுகளும், கிராமிய, நகர பாடசாலைகளிலான கல்விச் செலவுகளும் அரசாங்கம் மற்றும் மாணவர், பெற்றோர் கல்விச் செலவுகளும் பற்றிய ஆய்வுகளில் உலகவங்கி அதிக கவனம் செலுத்தி வருகின்றது. இத்தகைய ஆய்வுகளில் சாக்ரபோலஸ் சிறப்பாக கவனம் செலுத்தி வருகின்றார். எனினும், மேலும் பல கல்விப் பொருளியலாளர்கள்[24] இத்துறையில் ஆய்வுகளை மேற்கொண்டு வருகின்றனர்.

இந்தியாவில் பல்வேறு மட்டங்களிலான கல்வி தொடர்பான செலவுகள், அவற்றின் தாக்கங்கள் பற்றி விரிவான ஆய்வுகள் பலவற்றை பேராசிரியர் திலக் (Jandhyala B.G. Tilak) மேற்கொண்டு வருகின்றார். இலங்கையிலும் இத்தகைய ஆய்வுகளில் கலாநிதிகள் அத்துருபான (Harsha Atrupane) அத்தநாயக்கா (Nimal Attanayakke) பேராசிரியர் குலரட்னா (W.G.Kularatne) போன்றோர் அதிக கவனம் செலுத்தி வருகின்றனர். தமிழ்மொழி மூலமான இத்தகைய ஆய்வுகளில் பேராசிரியர் சந்திரசேகரம் (S. Sandirasegaram) கூடிய ஈடுபாடு காட்டி வருகின்றார்.

அட்டவணை 11

கல்விச் செலவு - நிறுவன அடிப்படையில் 1999

நாடுகள்	கல்வி நிறுவனங்களுக்கான செலவு - பொது மற்றும் தனியார் துறை (மொத்த உள்நாட்டு உற்பத்தியின் சதவீதமாக)
அவுஸ்திரேலியா	5.46
கனடா	6.16
பிரான்ஸ்	6.24
ஜேர்மனி	5.55
இத்தாலி	5.01
ஜப்பான்	4.72
கொரியா	7.03
மெக்சிக்கோ	4.75
நெதர்லாந்து	4.61
ஸ்பெயின்	5.30
ஐக்கிய இராச்சியம்	4.92
ஐக்கிய அமெரிக்கா	6.43

மூலம் : OECD Indicators 2002

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

கல்விச் செலவுகளின் போக்கு

உலக ரீதியில் வளர்ச்சியடைந்த நாடுகள் தமது நாடுகளின் பொருளாதார வளர்ச்சி மற்றும் அபிவிருத்திக்காக அதிக நிதியை செலவிட்டு வருகின்றன. கல்வி நிறுவன ரீதியாகவும், தலா மாணவர் ரீதியாகவும் இச் செலவுப் போக்கினை பொருளாதார ஒத்துழைப்பு மற்றும் அபிவிருத்திக்கான நிறுவனம் (OECD: 2002) கணித்து வழங்கியுள்ளது.

இதன்படி, மிகவும் முன்னேறிய நாடுகள் தமது தேசிய உற்பத்தியில் கணிசமான சதவிகிதத்தை கல்வி நிறுவனங்களுக்கு ஒதுக்கியிருப்பதைக் காண முடிகின்றது.

இவ்வாறே, தலா மாணவனுக்குரிய வருடாந்த கல்விச் செலவினையும் இந்நிறுவனம் கணித்துள்ளது. இவை ஆரம்பக்கல்வி, இடைநிலைக்கல்வி, மூன்றாம் நிலைக்கல்வி மட்டங்களைப் பொறுத்து வேறுபடுகின்றன.

மிகவும் வளர்ச்சியடைந்த நாடுகளில் மூன்று மட்டங்களிலும் தலா மாணவனுக்குரிய வருடாந்த செலவு அதிகரித்துள்ளது. அவுஸ்திரேலியா, ஐக்கிய அமெரிக்கா, ஐக்கிய இராச்சியம் போன்ற நாடுகளின் பொருளாதார வளர்ச்சிக்கு இத்தகைய செலவின அதிகரிப்பும் உதவியுள்ளது. மெக்சிக்கோ நாட்டின் வளர்ச்சிக் குறை நிலையுடன் அதற்கான தலா கல்விச் செலவின் குறைந்த மட்டமும் தொடர்புபட்டிருப்பதும் ஒப்புநோக்கத்தக்கதாகும். போதியளவு நிதி செலவிடுவதற்கு பொருளாதார குறை வளர்ச்சி இடம் தருவதாயில்லை என்பதும் மறுபுறமாக குறைந்தளவான கல்விச் செலவு கூடிய சதவீத பொருளாதார வளர்ச்சிக்கு பங்களிக்க முடியாது என்பதையும் கவனத்திற் கொள்ள முடியும்.

கூடியளவு நிதியை கல்விக்காக செலவிடுகின்ற நாடுகள் மாணவர் அதிக வருடங்கள் பாடசாலைக்கல்வி பெறுவதற்கு உதவ முடியும். அவ்வாறு இயன்றளவு கூடிய வருட பாடசாலைக் கல்வி பெறுபவர்கள் அதற்கேற்ப வருமானங்

அட்டவணை 12

கல்விச் செலவு - தலா மாணவருக்குரிய வருடாந்தச் செலவு

(ஐ. அமெரிக்க டொலர்) 1999

நாடுகள்	ஆரம்பக் கல்வி	இடைநிலைக் கல்வி	மூன்றாம் நிலைக் கல்வி
அவுஸ்திரேலியா	3981	5830	11,539
கனடா	-	-	14,579
பிரான்ஸ்	3752	6605	7226
ஜேர்மனி	3531	6209	9481
இத்தாலி	5653	6458	6295
ஜப்பான்	5075	5890	9871
கொரியா	2838	3544	6356
மெக்சிக்கோ	868	1586	3800
நெதர்லாந்து	3795	5304	10757
ஸ்பெயின்	3267	4274	5038
ஐக்கிய இராச்சியம்	3329	5230	9699
ஐக்கிய அமெரிக்கா	6043	7764	19802

மூலம் : OECD Indicators 2002

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

களையும் பெற்றுக் கொள்ள முடியும். இதனை வறிய நாடுகள், பொருளாதார ரீதியில் மிகவும் வளர்ச்சியடைந்த செல்வந்த நாடுகள் என்ற வகையீட்டின் படி ஒப்பிட முடியும்.

பெரும்பாலான நாடுகளில் ஆரம்பக் கல்வியைப் பொறுத்து தனிநபர் வருவாயும், சமூக வருவாயும் இடைநிலைப் பாடசாலைக்குரியதை விட அதிகமாக இருப்பதை சாக்கிரபோலஸ் கணித்தார். இதனடிப்படையில்தான் எல்லா நாடுகளிலும் ஆரம்பக் கல்விக்காக செலவிடப்படும் நிதியை அதிகரிக்க வேண்டுமென வற்புறுத்தி வருகிறார்.

மிகவும் வளர்ச்சியடைந்த நாடுகளை விடவும் வறிய - பின்தங்கிய நாடுகளில் தனிநபர் வருவாய், சமூக வருவாய் என்ற இரண்டுமே உயர்ந்த அளவில் உள்ளன. வறிய நாடுகளில் கல்வி வாய்ப்புக்கள் எல்லோருக்கும் கிடைப்பதில்லை. இதனால் , தகுதி மிக்க ஊழியர் நிரம்பல் - கிடைப்புத் தன்மை குறைவாயுள்ளது. இது உயர்ந்த வருவாய்க்கு அடிப்படையாயுள்ளது.

பல்வேறு நாடுகளிலும் இடைநிலைக் கல்விக்கு உரியதை விடவும் உயர் கல்விக்கான தனிநபர் வருவாய் வீதம் (Private rate of return) உயர்ந்ததாயுள்ளது. உயர்கல்விக்கு பெருந் தொகையான உதவி மானியம் வழங்கப்படுவதால் தனியார் வருவாய் உயர்ந்ததாயுள்ளது. சமூக வருவாய் வீதம் (Social rate of return) இடைநிலைக் கல்வியை விட உயர் கல்வியில் குறைவாகவேயுள்ளது.

வளர்ச்சியடைந்த நாடுகளில் இடை நிலைக் கல்விக்கான சமூக வருவாயை விட, உயர் கல்விக்கான சமூக வருவாய் உயர்ந்ததாகவே காணப்படுகிறது. பலநாடுகளில் உயர் கல்வி வாய்ப்பு நியாய பூர்வமாக ஒதுக்கீடு செய்யப்பட்டு வருவது இதற்குக் காரணமாகும்.

வறிய நாடுகளில் உயர் கல்வியிலிருந்து வளங்களை வெளியே எடுத்து ஆரம்பக் கல்விக்கு மறுஒதுக்கீடு செய்வதால் சமூக நன்மைகளை அதிகரித்துக் கொள்ள முடியும்.

அட்டவணை 1.3

கல்விக்கான வருவாய் - பல்வேறு நாடுகள் (1958லிருந்து)

	தனிநபர் வருவாய் வீதம்			சமூக மட்ட வருவாய் வீதம்		
தொகுதிவாரியாக நாடுகள்	ஆரம்பக் கல்வி	இடைநிலைக் கல்வி	உயர் கல்வி	ஆரம்பக் கல்வி	இடைநிலைக் கல்வி	உயர் கல்வி
வறிய நாடுகள்						
எதியோப்பியா	35	23	27	20	19	10
கானா	25	17	37	18	13	17
கெனியா	28	33	31	22	19	9
இந்தியா	33	20	13	29	14	11
மெக்சிக்கோ	32	23	29	25	17	23
செல்வந்த நாடுகள்						
ஐக்கிய அமெரிக்கா	--	19	15	--	11	11
ஐக்கிய இராச்சியம்	--	11	23	--	9	7
ஜப்பான்	13	10	9	10	9	7
பிரான்ஸ்	16	12	10	--	10	11
கனடா	--	16	20	--	12	14

மூலம் : Psacharopoulos (1985) Table 1. and A – 1

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

அட்டவணை 1.4

பொதுக் கல்வியிலான அரசாங்க செலவு 1980-2000

வருடம்	அரச பாடசாலைகள்	மாணவர்கள் (மில்லியன்)	மொத்தச் செலவு (மில்லியன் ரூபா)
1980	9052	3.13	1206
1990	9864	4.11	9571
2000	9976	4.19	30929

மூலம் : இலங்கை மத்திய வங்கி ஆண்டறிக்கை அட்டவணை 5.4

தனிநபர் வருவாய் எப்போதுமே சமூக வருவாயை விட உயர்ந்ததாயிருப்பது வெளிப்படையாகத் தெரிகிறது. ஏனெனில், அதில் சந்தர்ப்பச் செலவு (Opportunity cost) என்பது கல்வியிலான அரசின் முதலீடு தொடர்பாக இடம் பெறுவதில்லை. அரசு பொதுமக்களின் வருமானங்களை சமூகத்தின் பல தேவைகளுக்கும் ஒதுக்கீடு செய்யும் போது சமூக வருவாய்களையே அவை அதிகம் பாதித்து விடுகின்றன.

இவ்வாறு கல்விச் செலவு ஆரம்பக்கல்வி, இடைநிலைக்கல்வி, உயர் கல்வி என்ற மூன்று மட்டங்களிலும் மேற்கொள்ளப்படும் போது அவற்றுக் கெதிராக பெறக்கூடிய வருவாய்கள் - தனிநபர் மற்றும் சமூக வருவாய்கள், நாடுகளின் பொருளாதார வளர்ச்சி நிலைகளுக்கேற்ப வேறுபடும் என்பதை உலக வங்கியின் கல்விப் பொருளியலாளர் சாக்ரபோலஸ் தெளிவுபடுத்தியுள்ளார்.[25]

இலங்கையில் கல்விச் செலவு

இலங்கையில் பொதுக்கல்வி எனப்படும் பாடசாலைக் கல்வி மற்றும் பல்கலைக்கழக மட்ட உயர் கல்வி என்பவற்றை இலங்கை அரசாங்கமே தனது செலவில் (1945 இலிருந்து) வழங்கி வருகின்றது. நலன்புரி அரசு என்ற முறையில் இலவசக் கல்வி, சுதேசிய மொழிக் கல்வி, கட்டாயக் கல்வி போன்ற கல்விக் கொள்கைகளினால் கல்விக்கான அரசாங்கச் செலவு தொடர்ந்து அதிகரித்து வருகின்றது.

இன்று உலகமயமாதலின் பின் கல்வியும், தனியார், இலாப நோக்கில் போட்டிமுறையில் முதலீடு செய்யும் துறையாக வளர்ச்சி பெற்றுள்ளதால் அரசு மாத்திரமே பாடசாலைக் கல்விக்குச் செலவிட வேண்டிய தேவையில்லை. பல்வேறு துறையினரின் பல மாதிரிப் பாடசாலைகள், தொழிற்படுகின்றன. அட்டவணை 1.5 இதனைக் காட்டுகின்றது.

இவ்வாறு பல்வேறு மாதிரி தனியார் வகைப் பாடசாலைகள் வளர்ச்சியடைவதால் அரச பாடசாலைகளில் மாணவர் எண்ணிக்கை குறைவடைந்து, பல பாடசாலைகளும் படிப்படியாக மூடப்பட்டும் வருகின்றன.[26]

அரசின் கல்விச் செலவுகளில் பாடசாலைக்கான கல்விச் செலவில் ஆசிரிய சம்பளங்களை உள்ளடக்கிய நடைமுறைச் செலவு 2002ஆம் ஆண்டில் 23,794 மில்லியன் ரூபாவாயிருந்தது. கட்டிடம், தளபாடம், ஆய்வு கூடக் கருவி கள் போன்றவற்றின் கொள்வனவு பராமரிப்புக்கான செலவு 7,135 மில்லியன் ரூபாவாக காணப்பட்டது.

அரச பாடசாலைகளின் கல்வித் தரம் வீழ்ச்சியடைவது, தனியார் மற்றும் சர்வதேசப் பாடசாலைகளின் கல்வித் தரம் உயர்வது போன்ற காரணங்களினால் அரசு இத்துறைக்கான செலவினைக் குறைக்க முடியும். ஆனால், 381 "நவோதய" பாடசாலைச் செயற்திட்டம், 999 மில்லியன் செலவிலான இலவசப் பாடநூல் வழங்குதல், 220 பாடசாலைகளுக்கான கணனி பயில் நிலையங்களை நிறுவுதல் போன்ற செயற்திட்டங்களினாலும்[27] பாடசாலைக் கல்விச் செலவைக் குறைக்க முடியாது அரசாங்கம் திண்டாடிக் கொண்டிருக்கின்றது.

பல்கலைக்கழக கல்வி தொடர்பான செலவுகளும் இலங்கை அரசாங்கத்தினை நிதி ரீதியாக பாதித்து வருகின்றன. 2002ம் ஆண்டில் 13

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

அட்டவணை 1.5

இலங்கையில் தொழிற்படும் பலவகைப் பாடசாலைகள் (2002 இறுதியின் படி)

பாடசாலை வகை	மாணவர் தொகை	பாடசாலை எண்ணிக்கை
அரச பாடசாலை	4026233	10,505
தனியார் பாடசாலை	96,917	80
பிரிவேனாப் பாடசாலை	54,968	599
சர்வதேசப் பாடசாலை	60,000	95

மூலம் : *இலங்கை மத்திய வங்கி அறிக்கை, 2002.*

பல்கலைக் கழகங்களில் 3241 விரிவுரையாளர்கள் மூலமாக 48,296 மாணவர்களுக்கு இலவச உயர் கல்வி வழங்கி வருகிறது.[28] வாழ்க்கைத் தொழில் வழிகாட்டல், தர உறுதிப்பாடு, சுய அபிவிருத்தி, பட்டப்பின் படிப்புப் பயிற்சி, ஆராய்ச்சி போன்ற பல்வேறு நடவடிக்கைகளுக்கும் ஊக்கமளித்து வருகிறது. தகுதிமிக்க பல்வேறு தனியார் நிறுவனங்களும் பட்டப்படிப்பு டிப்ளோமா, பட்டப்பின் படிப்பு முயற்சிகளில் அனுமதிக்கப்பட்டுள்ளன. எனினும், அரசாங்கம் உயர்கல்வி தொடர்பான தன் செலவுகளைக் குறைக்க முடியவில்லை.

உயர் கல்வி வாய்ப்புக்கள் போதியளவில் விரிவுபடுத்தப்படாவிட்டால் பலவகைப்பட்ட பொருளாதார, சமூக மற்றும் அரசியல் பிரச்சினைகளை உருவாக்கி இளைஞரிடையே அமைதியின்மையையும் உருவாக்கி விடுமென்று கருதியே அதிக நெருக்கடிகளுடன் உயர் கல்விச் செலவுகளை விரிவுபடுத்தி வருகிறது.

இவ்வாறு, பொதுக்கல்வி மற்றும் உயர்கல்வி என்பவற்றில் செலவு தொடர்ந்து அதிகரித்து வருவது தவிர்க்க முடியாததாயுள்ளது. எனினும், கல்விக்கான மொத்தச் செலவு இலங்கையின்

அட்டவணை 1.6

உயர்கல்விச் செலவு 1980-2000

வகை	1980 (மில்லியன் ரூபா)	1990 (மில்லியன் ரூபா)	2000 (மில்லியன் ரூபா)
உயர்கல்விச்செலவு			
நடைமுறைச்செலவு	137	956	3925
மூலதனச்செலவு	142	423	1440
மொத்தச்செலவு	278	1379	5365
பல்கலைக்கழக கல்விச் செலவு			
நடைமுறைச் செலவு	119	785	3810
மூலதனச் செலவு	138	277	1256
மொத்தச் செலவு	256	1061	5066

மூலம் : Expenditure on Education 1980 – 2000 Table 05 – 01 Sri Lanka University Statistics 2001. UGC

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

மொத்த உள்நாட்டு உற்பத்தியின் சதவீதமாக நோக்குமிடத்து படிப்படியாக வீழ்ச்சியடைந்தே வருகிறது. இதனைத் தேசிய அபிவிருத்திக்கு பாதகமானதாகவே ஆய்வாளர் கருதுகின்றனர்.

கல்வியிலான மொத்தச் செலவு படிப்படியாக அதிகரித்துச் சென்றாலும் மொத்த உள்நாட்டு உற்பத்தியின் சதவீதமாக செலவு வீழ்ச்சியடைந்து செல்வதை அட்டவணை 1.7 தெளிவுபடுத்துகிறது.

அரசாங்கம் – வெளியேறும் உபாயத்துடன்

உலகின் எல்லா நாடுகளிலும் அரசாங்கங்கள் முழுமையாக கல்விப் பொறுப்பிலிருந்து விலகிவிட முடியாது. சனநாயக அரசியல் கோட்பாடு அதற்கு இடமளிப்பதில்லை. எனினும், இயன்றளவு கல்வியிலான தனது செலவினத்தைக் குறைப்பதில் அரசாங்கங்கள் அதிக கவனம் செலுத்தி வருகின்றன. உலக வங்கி எல்லா நாடுகளிலும் கல்வியைத் தனியார் மயப்படுத்துதல், கல்வியை சந்தைப்படுத்துதல் என்ற இரு வழி உபாயத்தை வற்புறுத்தி வருகின்றது. முதலாளித்துவ நாடுகள் மட்டுமன்றி, சமவுடைமை நாடுகளும் இதில் ஆர்வம் காட்டுமாறு ஊக்குவிக்கப்படுகின்றன. 1995ம் ஆண்டில் யுனெஸ்கோ (Unesco) நிறுவனம் மற்றும் உலகவங்கியினால் வெளியிடப்பட்ட கொள்கை ஆவணம் (Policy Paper 1995) பின்வருவனவற்றை வற்புறுத்தின.

- செலவுக்கு ஏற்ற விளைவை - விளைதிறனை உறுதிப்படுத்துதல் வேண்டும். நிதி விரயம் ஏற்படுதல் தவிர்க்கப்படல் வேண்டும். செலவிடப்படும் நிதிக்கேற்ற பயன்களை உறுதிப்படுத்த வேண்டும்.
- தனியார் துறையை ஊக்குவித்தல், தனியார் நிறுவன முயற்சியாண்மையை ஊக்குவித்தல், கற்பிப்பதற்கு ஏற்றதாக மாணவர் மற்றும் பெற்றோரிடமிருந்து கட்டணங்களை அறவிடுதல்.

1998ல் வெளியிடப்பட்ட உயர்கல்வி உலக மகாநாட்டுப் பிரகடனம் பொதுத் துறையும் தனியார் துறையும் கல்விக்கான நிதியிடுதலில் ஈடுபட வேண்டும் என வற்புறுத்தியது.

மலேஷிய நாட்டின் அனுபவத்தின்படி, பல்கலைக்கழக உயர்கல்விக்கான நிதி பின்வரும் வழிகளில் திரட்டப்பட முடியும். என சிபார்சு செய்யப்பட்டுள்ளது.

- நிதியை கடனாகத் திரட்டுதல்.
- வியாபார முயற்சிகளில் ஈடுபட்டு வருவாய் பெறல்.

அட்டவணை 1.7

இலங்கையின் மொத்தக் கல்விச் செலவின் போக்கு 1960 - 2000

வருடம்	கல்விச் செலவு (மில்லியன் ரூபா)	கல்விச் செலவு (மொ.உ.நா. உற்பத்தியின் சதவீதம்)
1960	-	4.40
1970	-	3.53
1980	1799	2.77
1990	9696	2.97
2000	32334	2.50

மூலம் : இலங்கை மத்திய வங்கி அறிக்கை 202 அட்டவணை 05

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

- கம்பனிகளை நிறுவுதல்.
- முதலீட்டுக்கான பங்குகளைக் கொள்வனவு செய்தல்.
- படிப்பிற்குரிய கட்டணங்களை அறவிடுதல்.

இத்தகைய புதிய அணுகுமுறைகள் கல்வித் துறையில் அரசாங்கம் செலவிடுவதைக் குறைத்து படிப்படியாக தனியார் இலாபகரமாக வருவாய் உழைக்கும் மாதிரியில் நிதியிடுவது வரவேற்கப்படுகிறது. போட்டி முறையில், விளம்பரம், செய்து கவர்ச்சிகரமாக மாணவர்களைக் கவர்ந்து, போதிய கட்டணங்களையும் அறவிட்டு, கல்வி வழங்க வேண்டும் என்பதே தற்போதைய அணுகு முறையாக உள்ளது.

மறுபுறம், செலவு குறைந்த கற்றல் கற்பித்தல் முறைகள் மின்னியல் தொடர்பில் ஊக்குவிக்கப்படுகின்றன. நிகர்நிலைப் பல்கலைக் கழகம் (Virtual University) கரைநீங்கு வளாகம் (Off – Shore Campus) போன்ற நடைமுறைகளும் அதிகரித்து வருகின்றன.

இவை அனைத்தும் கல்விக்கான செலவை இயன்றளவு பயனாளிகளிடமே விட்டுவிட்டு அரசாங்கம் தப்பித்துக் கொள்ளும் உபாயங்களாகவே விளங்குகின்றன.

முடிவுரை

எல்லா நாடுகளும் கல்வியில் அதிக தொகையைச் செலவிடுவதன் மூலம் தேசிய மனித வளத்தின் வினைத்திறனை உயர்த்தித் தேசிய உற்பத்தியைப் பெருக்க முடியுமென்பதை நம்புகின்றன.

ஆனால், யார் எவ்வாறு செலவிடுவது என்பது தொடர்பான கருத்தியல்கள் படிப்படியாக மாறி வந்துள்ளன. யாருக்காக, எந்தக் குறிக்கோளுடன் அரசுகள் கல்வியில் செலவிட வேண்டும் என்பது தொடர்பாக மாற்றுக் கருத்துக்கள் வளர்ச்சியடைந்துள்ளன. ஆனால் பிரச்சினை என்னவெனில் வளர்முக நாடுகளில் மக்கள் வறியவர்களாக உள்ள போது அரசு செலவிடுவதைக் குறைத்தால் தகுதி குறைந்த மனிதவள நிரம்பல் ஏற்பட்டு, மீண்டும் குறைவிருத்தி வலுவடைந்து விடும். தரமான கல்விக்காகப் பெருந் தொகை செலாவணியை செலவிட்டு வெளிநாடுகளுக்கு கல்வி கற்க இடம் பெயர்ந்து விடும் அபாயம் உள்ளது. இலங்கை அனுபவம் இதனை உறுதிப்படுத்துகிறது. 2002ம் ஆண்டில் மாத்திரம் கல்வி நோக்கங்களுக்கென வெளிநோக்கிய வெளிநாட்டுச் செலாவணிப் பணவனுப்பல்கள் ஏறக்குறைய 16 மில்லியன் அமெரிக்க டொலர்களாக காணப்பட்டன.[29] இந்தியா கல்விசார் வெளியேற்றத்தினால் ஐந்து மில்லியன் டொலர்களை வருடாந்தம் இழந்து வருகிறது.

ஒழுங்கு முறையான கல்வியை வழங்கியதன் மூலம், தகைமைப்படுத்திய ஊழியர்கள் வெளிநாடுகளுக்குச் செல்வதால் நன்மைகளையும் நாடுகள் பெற்றுள்ளன. வளர்முக நாடுகள் இவ்வகையில் 2003ம் ஆண்டில் 93,000 மில்லியன் அமெரிக்க டொலர்களை உலகின் பல பாகங்களிலுமிருந்து உழைத்திருப்பதை தொடர்புபடுத்திப் பார்த்தல் வேண்டும்.[30]

எதிர்காலத்தில் நிதிச்சந்தையை கல்வி நிறுவனங்களுடன் இணைத்து சொந்தச் செலவில் கல்வி கற்பதை ஊக்குவித்து உயர் தகுதி வாய்ந்த மனித வளத்தை விருத்தி செய்வதன் மூலமே பொருளாதார அபிவிருத்தியை நாடுகள் அதிகரித்துக் கொள்ள வேண்டும். உலகமயமாதல் செயல்முறையின் கீழ் இத்தகைய அணுகுமுறையில் வளர்முக நாடுகள் எவ்வாறு தப்பித்துக் கொள்ளப் போகின்றன என்பதை மதிப்பிட மற்றொரு தசாப்தத்திற்குக் காத்திருக்க வேண்டும்.

Footnotes

1. Vaizey, John,Keith Norris, Johnsheehan, lynch-and Leita, (1972).
   THE POLITICAL ECONOMY OF EDUCATION, Duck worth & Company, LONDON, p.15.
2. Ibid., p. 16.
3. Ibid., p. 19.
4. Ibid.
5. Ibid., p. 20.
6. Ibid., p. 22.
7. Ibid., p. 23.
8. Ibid., p. 25.
9. Ibid., p. 30.
10. Ibid., p. 32.
11. Ibid., p. 33.
12. Ibid., p. 34.
13. Ibid., p. 37.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

14. Ibid.
15. Johnes, Geraint (1993), The Economics of Education, McMillan Press Ltd, Londan, p. 6.
16. Ibid.
17. Ibid., p. 15.
18. Ibid., p. 18.
19. Ibid., p. 19.
20. Ibid.
21. காண்க, Ibid., pp. 20-21.
22. Ibid., p. 21.
23. Ibid.
24. Blaug, Sicherman, Levin, Layard, Dolton, Makepeace, Inchley, Wills, Moghadam, Hiromitsu, Muda, Power போன்றோர் குறிப்பிடத்தக்கவர்கள்.
25. Johnes, Geraint. op. cit., pp. 34-35.
26. இலங்கை மத்திய வங்கி (2002) ஆண்டறிக்கை கொழும்பு, ப. 172.
27. Ibid., pp.173-174.
28. Ibid., p. 174.
29. Ibid., p. 176.
30. Sussmuth, Rita (2004) Interview with Evolving transitional Communities Development and Cooperation (D+C) 10/2004, Vol.31, oct.2004, Frank Furt, p. 364.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

பெருந்தோட்டங்களில் கல்வி வளர்ச்சியும் வெளியேறும் தொழிலாளர்களும்: இலங்கை - இந்திய அனுபவங்கள்

- ஏ. எஸ். சந்திரபோஸ் -

அறிமுகம்

இலங்கை இந்திய நாடுகளில் "பெருந் தோட்டம்" என்ற வரையறையில் தேயிலைப் பயிர்ச் செய்கையே முதன்மையான பொருளாதார நடவடிக்கையாகக் காணப்படுகின்றது. தேயிலைப் பெருந்தோட்டமானது ஊழியச் செறிவுமிக்கதொரு துறையாகும். இங்கு வருடம் பூராவும் தொழில் செய்யக்கூடிய வாய்ப்புகள் உள்ளமை இதன் தனிச்சிறப்பாகும். நாளாந்த வேலைகளுக்கு தொழிலாளர்களின் வருகையை உறுதி செய்யும் பொருட்டு, தோட்டங்களில் வேலை செய்யும் தொழிலாளர்களுக்கு சில பாதுகாப்பு உத்தர-வாதங்களும் வழங்கப்பட்டு வருகின்றன. வாடகையற்ற குடியிருப்பு, சுகாதாரம் மற்றும் பொது நலன்களுக்கான பாதுகாப்பு, ஓய்வூதியம் மற்றும் சேமிப்பிற்கான உத்தரவாதம் என்பன அவற்றில் சிலவாகும். எவ்வாறாயினும் தோட்டங்களில் தொழிலாளர்களாக பதிவு செய்துள்ள எல்லோரும் தோட்ட வேலைகளைச் செய்பவர்கள் அல்லர். தோட்டங்களில் தொழில்வாய்ப்புகள், மற்றும் பாதுகாப்பு ஏற்பாடுகள் இருந்தபோதும் இத்தொழிலில் ஈடுபாடுள்ளோரின் எண்ணிக்கை குறைந்து செல்கின்றது. இது இலங்கையில் மட்டுமன்றி இந்திய தேயிலைத் தோட்டங்களிலும் காணப்படும் பொதுப்பிரச்சினையாக காணப்படு-கின்றது. இத்தகைய மாற்றத்திற்கு தொழி-லாளர்கள் தாம் பெற்றுக் கொண்ட கல்வி அடைவுகள் எந்தளவில் துணை போகின்றன என்பது பற்றி விளக்குவதே இக்கட்டுரையின் நோக்கமாகும்.

விளக்கம்

இக்கட்டுரையில் எடுத்தாளப்படும் தகவல்கள் பெருமளவில் வெளிக்கள ஆய்வின் போது பெறப்பட்டவையாகும். இக்கட்டுரையாளரின் வேறு தேவைகளுக்காக, இலங்கையில் உள்ள உயர்நிலத் தேயிலை வளர் பிரதேசத்திலும், இந்தியாவின் மேற்கு வங்காள மாநிலத்தின் வடபகுதியில் குறிப்பாக டார்ஜிலிங் மாவட்டத்தில் உள்ள தேயிலைப் பெருந் தோட்டங்களில் பெற்றுக் கொள்ளப்பட்ட தகவல்களில் சில மட்டுமே இங்கு தொகுக்கப்பட்டுள்ளன. இவற்றிற்கு மேலதிகமாக, இலங்கையின் பெருந்தோட்ட அமைச்சின் வருடாந்த வெளியீடான "பெருந்தோட்டங்கள் பற்றிய கைந்நூல்" மற்றும் இந்தியாவின் தேயிலைச் சபையின் வருடாந்த வெளியீடான தேயிலைப் புள்ளி விபரத் தொகுப்பு என்பனவும் பயன்படுத்தப் பட்டுள்ளன. தகவல்கள் யாவும் 1999/2000 ஆண்டு களினைப் பிரதிபலிப்பனவாகும்.

இலங்கையில் ஆய்விற்காக தெரிவு செய்யப் பட்ட தோட்டங்கள் பொகவந்தலாவ, மஸ்கெலியா மற்றும் தலவாக்கலை போன்ற நகரங்களை அண்மித்துள்ள தேயிலைப் பெருந்தோட்டங்க-ளாகும். இந்தியாவில், மேற்கு வங்காளத்தில், டார்ஜிலிங் மாவட்டத்தில் தெரிவு செய்யப்பட்ட தேயிலைப் பெருந்தோட்டங்கள் அதிகமாக காஞ்சன் சுங்கா மலைச்சாரலிலும் மற்றும் "கலிபொங்" நகரத்தினை அண்மியதாகவும் காணப்பட்டன. இதைவிட டார்ஜிலிங் மாவட்டத்தில் தீஸ்ட்டா நதிக்கரையோரமாக, சமதரையான

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

நிலத்தில் (தேராய்) காணப்படும் பெருந் தோட்டங்கள் பற்றியும் இக்கட்டுரையில் சேர்க்கப்பட்டுள்ளன.

இலங்கையில் உள்ள தோட்டத் தொழிலாளர்கள் போலவே இந்திய தேயிலைத் தொழிலாளர்களும் பெருமளவில் குடிபெயர்ந்து வந்தவர்களாகும். டார்ஜிலிங் மாவட்டத்தில் உள்ளவர்கள் பெருமளவில் நேப்பாளிகள் ஆவர். இவர்கள் 1836 ஆம் ஆண்டு முதல் நேபாள நாட்டில் இருந்து தேயிலைத் தோட்டங்களில் வேலை செய்வதற்காக குடிபெயர்ந்து வந்தவர்களின் சந்ததியினராகும். பெருமளவில் இந்து சமயத்தைப் பின்பற்றும் இவர்கள் நேபாள மொழியுடன், வட இந்திய மொழிகளான இந்தி மற்றும் வங்காள மொழிகளைச் சரளமாக பேசுபவர்களாக உள்ளனர். தோற்றத்தில் ஒப்பீட்டளவில் குள்ளமான சிவந்த மேனியையுடைய இவர்கள் குர்கா இனத்தவர்களாகவும் அடையாளப்படுத்துவர்.

தீஸ்த்தா நதிக்கரையோரமாக தேராய் தேயிலைத் தோட்டத்தில் உள்ளவர்கள், ஆதிவாசிகளின் சந்ததியினராகும். இவர்கள் இந்தியாவின் மத்திய பிரதேசத்தில் குறிப்பாக "சோட்டா நாக்பூர்" மற்றும் விந்திய மலைகளில் இருந்து தேயிலைத் தோட்டங்களுக்கு குடிபெயர்ந்தவர்களாவர். இன்று வரை ஆதிவாசிகள் என்றே அடையாளப்படுத்தப்படும் இவர்கள் தோற்றத்தில் தென்னிந்தியர்கள் போன்ற தோற்றத்தினைக் கொண்டிருப்பர். எழுத்துருவம் அற்ற ஆதிவாசிகளின் மொழியைப் பேசும் (ஓரான், முள்டாஸ் போன்ற) இவர்கள் தேயிலைத் தோட்டங்களிலும், வெவ்வேறு சாதிப் பிரிவினராக தனித்தனிக் குழுக்களாக வாழ்ந்து வருகின்றனர். இவர்கள் வங்காளம், மற்றும் இந்தி மொழியையும் சரளமாகப் பேசுகின்றனர்.

ஏற்கனவே குறிப்பிட்டது போல, தேயிலைப் பெருந் தோட்டத் தொழில் ஊழியச் செறிவுமிக்க தொன்றாகவும், வருடம்பூராவும் தொழில் வாய்ப்பினைக் கொண்டதாகக் காணப்பட்டாலும், தோட்டங்களில் தொழிலாளர்களாகப் பதிவு செய்துள்ள யாவரும் தோட்ட வேலைகளைச் செய்பவர்களாக இல்லை. தெரிவு செய்யப்பட்ட பிரதேசங்களில் உள்ள தொழிலாளர்களின் தொழில் ஈடுபாடு பற்றி அறிந்தபோது அவர்களைப் பின்வருமாறு வகைப்படுத்த முடிந்தது:

(அ) தோட்டத் தொழில்களில் மட்டும் ஈடுபட்டிருப்பவர்கள் 53 சதவீதம்

(ஆ) தோட்ட வேலையுடன் வெளி வேலைகளிலும் ஈடுபட்டிருப்பவர்கள் 18சதவீதம்

(இ) வெளி வேலைகளில் மட்டும் ஈடுபட்டிருப்பவர்கள் 29 சதவீதம்

மேற்படி தரவுகளின்படி, இலங்கை இந்திய தோட்டங்களில் முழுமையாக ஈடுபாடு காட்டுபவர்களின் எண்ணிக்கை அங்கு பதிவு செய்து கொண்ட தொழிலாளர்களில் 53 சதவீதமானவர்களாகவே காணப்படுகின்றனர். இந்நிலைமைகள், பிரதேசங்களுக்கிடையே வேறுபட்டும் காணப்படுகின்றன. உதாரணமாக, ஆதிவாசிகளிடையே தோட்ட வேலைகளில் மட்டும் ஈடுபடுகின்றவர்களின் எண்ணிக்கை 61 சதவீதமாகவும், அதேவேளை டார்ஜிலிங் தோட்டங்களில் மிகக் குறைவாக 45 வீதமாகவும் இருக்கின்றதை அவதானிக்க முடிந்தது. தோட்டங்களில் இருந்து கொண்டு வெளி வேலைகளை மட்டுமே செய்பவர்கள் ஒப்பீட்டளவில் டார்ஜிலிங்கில் அதிக எண்ணிக்கையாளராக 38 சதவீதமாக காணப்படுகின்றனர்.

வெளிக்கள ஆய்விற்காக தெரிவு செய்யப்பட்ட மூன்று பிரதேசங்களில் (இலங்கை - உயர் நில தேயிலை வளர் பிரதேசம், இந்தியா - டார்ஜிலிங் மற்றும் ஆதிவாசிகள் வாழ்கின்ற தேராய்) தோட்ட வேலைகளில் அதிகளவில் ஈடுபாடுடையவர்களாக ஆதிவாசி தோட்டத் தொழிலாளர்களே காணப்படுகின்றனர். மறுபுறத்தில், நேபாளிகள் வாழ்கின்ற டார்ஜிலிங் தொழிலாளர்கள் வெளியிடங்களில் உள்ள தொழில்களில் அதிகளவு ஈடுபாடுள்ளவர்களாக இருக்கின்றனர். இருப்பினும் தோட்ட வேலைகளைச் செய்துகொண்டே பகுதி நேரமாக வெளியிடங்களில் ஈடுபாடுடையவர்களின் எண்ணிக்கை இம் மூன்று பிரதேசங்களிலும் ஏறக்குறைய சமனான எண்ணிக்கையிலேயே உள்ளன.

இவ்வாறு பெருந்தோட்டத் தொழிலாளர்களிடையே வேறுபட்டுக் காணப்படும் தொழில் ஈடுபாடுகள், தோட்டங்களில் தோன்றியுள்ள புதிய நிலவரமாகும். பெருந்தோட்டங்களைப் பொறுத்த வரை அத்தொழிலில் ஈடுபட்டவர்கள் ஒரே தொழிலையே செய்ய வேண்டியவர்களாக காணப்படுகின்றனர். தொழிலில் ஏற்படும் தேர்ச்சியிலான

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

இடப்பெயர்வு அல்லது தொழில் மாற்றம் என்பன பெருந்தோட்டங்களில் அவதானிக்க முடியாத ஒரு கட்டமைப்பாகும். ஒரு சமூகம் அல்லது அந்த சமூகத்தின் ஒரு குடும்ப அலகு என்பது இயல்பாகவே வளர்ச்சிப்பாதையை நோக்கிச் செல்லக்கூடியதான இயங்கு சக்தியைக் கொண்டுள்ளது. ஆனால் பெருந்தோட்டம் என்ற கட்டமைப்பில் இந்த இயல்பு நிலைமையை இயங்கவிடாதவாறு தடுத்து நிறுத்துவதற்கு கவனமான கட்டமைப்பு நடைமுறைப்படுத்தப்பட்டதை பல அறிஞர்களும் எடுத்துக் கூறியுள்ளனர். (மேலதிக வாசிப்புகளுக்கு Bedkford (1972), Courtenay (1969), Konnings (1995) பார்க்க.)

உண்மையில், ஆய்விற்காக தேர்ந்தெடுக்கப்பட்ட தோட்டங்களில் ஏற்பட்டுள்ள தொழில் மாற்றங்கள் தத்தமது சமூக அமைப்பில் உருவாகியுள்ள ஆரோக்கியமான வளர்ச்சியாகவே கருத வேண்டும். இச்சந்தர்ப்பத்தில் தொழிலாளர்களின் மத்தியில் ஏற்பட்டிருக்கும் இவ்வளர்ச்சியின் காரணமாக தேயிலைப் பொருளாதாரம் பாதிக்கப்பட்டிருக்கின்றது. இதன் எதிர்காலம் இருள் சூழ்ந்ததாகவே அமையும் என்று அஞ்சலாம். ஆனால், கிடைக்கப் பெறுகின்ற தகவல்களின்படி அண்மைக் காலங்களில் பெருந்தோட்ட பொருள்களின், குறிப்பாக தேயிலையின் உற்பத்தி அதிகரித்துள்ளதுடன் இந்நாடுகளின் அந்நியச் செலாவணியிலும் சாதகமான போக்கை கொண்டதாக காணப்படுகின்றது. சராசரியாக கடந்த ஐந்து ஆண்டுகளில் (இலங்கை மத்திய வங்கியின் ஆண்டறிக்கை 1999-2003 பார்க்க.) தேயிலை ஏற்றுமதி விலையில் ஒரு கிலோ கிராமிற்கு சராசரியாக ரூபா 35 இலாபம் கிடைத்துள்ளது. இவை யாவற்றிற்கும் மேலாக தேயிலைத் தோட்டங்களை நிருவகிக்கும் கம்பனிகளே இலங்கை, இந்தியா போன்ற நாடுகளின் முதன்மையான கம்பனிகளாக விளங்குகின்றன. எனவே, இதுவரையிலுமான தொழிலாளர்களின் வெளியேற்றம் அல்லது அவர்களது தொழில் ஈடுபாடுகளில் ஏற்பட்டுள்ள மாற்றங்கள் உடனடியாக தேயிலைத் தொழிலை மோசமடையச் செய்யவில்லை. எனவே, தமது விருப்பத்தெரிவாக தோட்டங்களில் இருந்து வெளியேறும் தொழிலாளர்களை சமூக வளர்ச்சியோடு, அல்லது மாறிவரும் சமூகத்தின் ஒரு அம்சமாகவே கருத்தில் கொள்ள வேண்டியுள்ளது.

இவ்வாறான மாற்றத்திற்கு தொழிலாளர்கள் தாம் பெற்றுக் கொண்ட கல்வி அடைவுகள் குறிப்பிடத்தக்களவில் செல்வாக்கு செலுத்துகின்றன. இவை ஆண், பெண் என்ற பிரிவிலும், பிரதேசரீதியிலான பிரிவிலும் வேறுபட்டுக் காணப்படுவதை மேற்கொள்ளப்பட்ட வெளிக்கள ஆய்வுகள் புலப்படுத்துகின்றன.

தோட்டத் தொழிலாளர்களுக்கான பாடசாலைக் கல்வி என்பது இலங்கை - இந்திய நாடுகளில் ஏறக்குறைய ஒரே மாதிரியாகவே காணப்பட்டது. ஆனால் இலங்கையைப் பொறுத்த வரையில் தோட்டப் பாடசாலைகளை அரசாங்கம் சுவீகரித்ததன் பின்னர், SIDA, GTZ போன்ற நிறுவனங்களால் ஏற்படுத்தப்பட்ட வளர்ச்சியினை இந்திய தோட்டங்களில் காண முடியவில்லை. ஆய்வு மேற்கொள்ளப்பட்ட இந்தியத் தோட்டங்களில் உள்ள பாடசாலைகள் 1970 களில், இலங்கையில் உள்ள பெருந் தோட்டங்களில் காணப்பட்ட பாடசாலைகளுக்கு ஒப்பாகக் காணப்படுகின்றன. இருப்பினும் குடிபெயர்ந்து வந்துள்ள நேபாள மக்களின் சமூக வளர்ச்சிக்கென உருவாக்கப்பட்ட குர்கா தேசிய விடுதலை முன்னணி (GNLF) மற்றும் குர்கா தேசிய கவுன்சிலும் காத்திரமான பங்களிப்பினை மேற்கொண்டு வருகின்றன. ஆசிரியர் பற்றாக்குறையுள்ள பாடசாலைகளில் தகுதியான ஆசிரியர்களை நியமித்தல், புலமைப்பரிசில், பாடசாலை உபகரணங்களை வழங்குதல் போன்றன இவற்றில் சிலவாகும். ஆதிவாசிகள் வாழ்கின்ற தேராய் பகுதியிலும் இவ்வமைப்பு அவர்களின் கல்வி வளர்ச்சிக்கு பணியாற்றி வருகின்றதைக் காணலாம்.

இதற்கப்பால், புதிதாக உருவாக்கப்பட்டுள்ள தனியார் பாடசாலைகளும் இம்மக்களின் கல்வி வளர்ச்சிக்கு துணைபுரிகின்றன. எடுத்துக்காட்டாக, டார்ஜிலிங் நகரத்திற்கு அண்மையிலுள்ள புப்சிரிங் என்ற தோட்டத்தில் மட்டும் அரசாங்க பாடசாலைக்கு புறம்பாக ஆரம்ப வகுப்புகளில் ஆங்கில மொழியைப் போதனா மொழியாகக் கொண்ட நான்கு தனியார் பாடசாலைகள் உள்ளன. இவை போக, பொதுவாக நோக்கும்போது இங்குள்ள மாணவர்களில் ஆரம்பக்கல்வியைப் பூர்த்தி செய்வதற்கான வாய்ப்புகளே உள்ளன. இலங்கையைப் பொறுத்தவரை இந்நிலைமை கணிசமான அளவு முன்னேற்றமடைந்துள்ளதை குறிப்பிடல் வேண்டும்.

பெறப்பட்ட தகவல்களின்படி, தோட்ட வேலைகளை மட்டுமே செய்பவர்கள் ஒன்றில் ஒரு போதும் பாடசாலைக்கு செல்லாதவர்களாகவோ அல்லது ஆரம்ப வகுப்புகளுக்கு மட்டும் சென்றவர்களாக இருப்பதுடன் பெருமளவில் பெண் தொழிலாளர்களாகவும் காணப்படுகின்றனர். இவை

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

குறிப்பாக இந்தியத் தோட்டங்களில் அவதானிக்கப்பட்டவைகளாகும். இலங்கையைப் பொறுத்தவரை இவை சற்றே மாற்றமடைந்துள்ளன. இங்கு தோட்டத் தொழில்களை மட்டும் செய்பவர்கள் பெருமளவில் பெண்களாக இருந்தாலும் கணிசமானவர்கள் இடைநிலை வகுப்புகள் வரை சென்றவர்களும் உள்ளனர். இவர்களில் ஒருபோதும் பாடசாலைக்குச் செல்லாதவர்கள் இந்திய தோட்டங்களை விட மிகக் குறைவாகக் காணப்படுகின்றனர்.

இவ்வாறு தோட்ட வேலைகளில் மட்டுமே ஈடுபட்டுள்ள தொழிலாளர்களின் கல்வி வளர்ச்சியினைப் பின்வருமாறு காணலாம்:

ஒருபோதும் பாடசாலைக்கு செல்லாதவர்களே அதிகளவில் தோட்டவேலைகளில் ஈடுபட்டிருப்பதை மேற்படி தரவுகள் குறிப்பிட்டுக் காட்டுகின்றன. உதாரணமாக, டார்ஜிலிங்கை எடுத்துக் கொள்வோமாயின் தோட்டங்களில் வேலை செய்பவர்களில் (ஆண் / பெண் இரு பாலாரும்) 65 சதவீதத்திற்கு அதிகமானவர்கள் ஒருபோதும் பாடசாலைக்கு செல்லாதவர்கள். இவர்களில் பெண்களின் சதவீதம் 90 ஆகக் காணப்படுகின்றது. இந்நிலைமை ஆதிவாசிகளிடையே மிக அதிகமாக காணப்படுகின்றன. ஆதிவாசி பெண் தொழிலாளர்களில் 98 சதவீதமானவர்கள் பாடசாலைக்கு செல்லாதவர்களாக இருக்கின்றனர் என்பதையும் காணலாம்.

இருப்பினும், இந்நிலைமை இலங்கையில் மாற்றமடைந்தே காணப்படுகின்றது. இந்தியாவைப் போலன்றி, இலங்கையில் இடைநிலை வகுப்புகளுக்கு சென்றவர்களிலும் கணிசமானவர்கள் தோட்டங்களில் வேலை செய்கின்றனர். எடுத்துக்காட்டாக இடைநிலை வகுப்பு வரை பாடசாலைக்குச் சென்ற ஆண்களில் தோட்டங்களில் வேலை செய்பவர்கள் டார்ஜிலிங், தேராய் போன்ற இடங்களில் முறையே 6.68 சதவீதம், 3.12 சதவீதமாக இருக்கின்றபோது, இலங்கையில் 15.10 சதவீதத்தினராக காணப்படுகின்றது. மேற்குறிப்பிட்ட தகவல்களில் இலங்கை, இந்திய நாடுகளுக்கிடையே ஒருபோதும் பாடசாலைக்கு செல்லாதவர்களின் எண்ணிக்கையில் பாரிய வேறுபாடுகள் காணப்படுகின்றன. இந்தியத் தோட்டங்களில் குறிப்பாக பெண் தொழிலாளர்களில் ஏறக்குறைய 90 சதவீதத்திற்குச் சற்று அதிகமானவர்கள் பாடசாலை செல்லாதவர்களாக காணப்படும்போது இலங்கையில் அது 40 சதவீதமாகவே காணப்படுகின்றது. ஒப்பீட்டளவில் இந்திய தேயிலைப் பெருந்தோட்டங்களில் வேலை செய்பவர்களை விட, இலங்கையில் உள்ளவர்களின் கல்வி வளர்ச்சி முன்னேற்றகரமாக காணப்படுகின்றதென்பதை இத்தரவுகள் தெளிவாக உணர்த்துகின்றன.

அட்டவணை 1

பெருந்தோட்டச் சமூகங்களின் கல்வி நிலை

கல்வி நிலை	பால்	டார்ஜிலிங்	தேராய்	இலங்கை
ஒருபோதும் பாடசாலைக்கு செல்லாதவர்கள்	ஆ.	66.66	84.37	27.30
	பெ.	90.74	98.27	40.00
ஆரம்பநிலை வகுப்பிற்கு மட்டும் சென்றவர்கள்	ஆ.	26.66	12.50	57.60
	பெ.	7.40	1.72	56.00
இடைநிலை வகுப்புகளுக்கு சென்றவர்கள்	ஆ.	6.68	3.12	15.10
	பெ.	1.86	0.00	4.00

குறிப்பு: ஆ - ஆண்கள்
பெ - பெண்கள்

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

இனி, தோட்டங்களில் பகுதி நேர வேலைகளாகவும், அல்லது முற்றுமுழுதாக அதனைப் புறக்கணித்து விட்டு வெளியிடங்களில் வேலை செய்யும் தொழிலாளர்களின் கல்வி அடைவுகளை நோக்கலாம்.

மேற்படி தரவுகள், வெளியிடங்களில் வேலை செய்பவர்கள் பெருமளவில் ஆண்களாகவே இருக்கின்றதை காட்டுகின்றது. இந்நிலைமை தெரிவு செய்யப்பட்ட மூன்று பிரதேசங்களிலும் வெவ்வேறு போக்கினைக் கொண்டிருக்கின்றன. வெளிவேலைகளை மேற்கோள்ளும், டார்ஜிலிங் பிரதேசத்தை சேர்ந்தவர்களில் 60 சதவீதமானவர்கள் ஆரம்பக்கல்வி வரை கற்ற ஆண் தொழிலாளர்களாகும். இது ஆதிவாசிகள் வாழ்கின்ற தேராய் பகுதியைப் பொறுத்தவரை ஒருபோதும் பாடசாலைக்கு செல்லாதவர்களிடம் காணப்படுகின்றது. இலங்கையில் இந்நிலைமை முற்றிலும் மாறுபட்டு காணப்படுகின்றது. இடைநிலைக்கல்வி கற்றவர்களே வெளிவேலைகளில் அதிகளவில் செல்கின்றனர். இங்கு பெண்களும் வெளிவேலைகளில் ஈடுபடுகின்றமை இந்தியத் தோட்டங்களில் காணமுடியாத விசேட அம்சமாகும்.

மேற்படி தரவுகள், கல்வி அடைவுகளுக்கும், அவர்கள் மேற்கொள்ளும் தொழில்களுக்கும் இடையில் நெருங்கிய தொடர்பு இருப்பதை தெளிவுபடுத்துகின்றது. தோட்ட வேலைகளைப் பொறுத்த வரை அவை பெருமளவில் ஒருபோதும் பாடசாலைக்கு செல்லாதவர்களையே கவர்ந்திழுக்கின்றது. இதில் குறிப்பாக, பெண் தொழிலாளர்களே அதிகளவில் உள்ளடக்கப்பட்டுள்ளனர். இந்நிலைமையை முழுமையாக ஆதிவாசிகள் வாழ்கின்ற தேராய் தோட்டங்களில் காணமுடியவில்லை. ஆதிவாசிகள் பொதுவாக ஆரம்பக் கல்வியை மேற்கொண்டிருப்பினும், பெருந்தோட்டத் தொழிலிலேயே தொடர்ந்தும் ஈடுபட்டு வருகின்றனர். அவர்கள் வாழ்கின்ற சூழலில் வெளிவேலைகளைக் காட்டிலும் தோட்ட வேலையே மேலானது போல் காணப்படுகின்றது.

இலங்கையைப் பொறுத்தவரையில், ஆரம்பக் கல்வி வரை பாடசாலைக்கு சென்றவர்களும் குறிப்பிட்ட எண்ணிக்கையில் தோட்டங்களில் வேலை செய்வதையே காணலாம். அண்மையில் கல்விவாய்ப்புகளில் ஏற்பட்ட வளர்ச்சியே இதற்கு காரணமாகலாம். பொதுவாக, தோட்டப்புறங்களில் இடைநிலை வகுப்புகள் வரை பாடசாலைக்குச் செல்லக்கூடிய வாய்ப்புகள் இருப்பதனால் ஆரம்பக் கல்வி வரையிலான கல்வி அடைவுகள், இந்தியப் பெருந் தோட்டங்கள் போல வெகுமதி வாய்ந்ததாக இல்லை எனலாம்.

மேலே தரப்பட்ட விபரங்களில் கல்வி அடைவுகளுக்கும் வெளியே வேலைக்கு செல்லும் ஆண், பெண் இருபாலாருக்கும் இடையில் கணிசமான வேறுபாடு காணப்படுகின்றது. பெண்கள் ஆரம்ப மற்றும் இடைநிலைக் கல்வியை

அட்டவணை 2

கல்வி அடையும் வேலைவாய்ப்பும்

கல்வி நிலை	பால்	டார்ஜிலிங்	தேராய்	இலங்கை
ஒருபோதும் பாடசாலைக்கு செல்லாதவர்கள்	ஆ.	14.75	55.17	4.87
	பெ.	--	--	--
ஆரம்பநிலை வகுப்பிற்கு மட்டும் சென்றவர்கள்	ஆ.	60.60	27.58	21.96
	பெ.	--	--	42.86
இடைநிலை வகுப்புகளுக்கு சென்றவர்கள்	ஆ.	24.59	17.25	73.77
	பெ.	---	---	57.14

குறிப்பு: ஆ - ஆண்கள்
பெ - பெண்கள்

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

மேற்கொண்டி ருப்பினும் ஆண்தொழிலாளர்களைப் போலன்றி தோட்டங்களிலேயே வேலை செய்கின்றனர். பெண் தொழிலாளர்கள் தாம் பெற்றுக் கொண்ட கல்விக்கு ஏற்புடையதான தொழில் சூழலில் காணப்படாமை இதற்குக் காரணமாகும். இருப்பினும் இடைநிலை வகுப்புகள் வரை சென்ற பெண்களில் கணிசமானோர் மத்திய கிழக்கு போன்ற வெளிநாட்டு வேலைகளுக்கு செல்கின்றனர். இவ்வாறு வெளியேறும் தொழிலாளர்கள் அன்றைய வேலைகளுக்கு அன்றைய தினமே கிடைக்கக்கூடியதான வருமானத்தை நாடியே செல்கின்றனர். தோட்டங்களை விடச் சற்று அதிகமான வருமானத்திற்கு பாடசாலைக் கல்வியும், தொழில் தேர்ச்சியும் அவசியமாகின்றது. கட்டிட நிர்மாண வேலைகள், வீதிப் போக்குவரத்து, காய்கறிச் செய்கை, மற்றும் தொழில்களைப் புரியும் இவர்கள் வெளியே அனுபவசாலிகளாகவும் வளர்ந்து வருகின்றனர். இலங்கையிலும் ஆதிவாசிகள் வாழ்கின்ற தேராய் பகுதியிலுமிருந்து வெளியேறுகின்ற தொழிலாளர்களுக்கு மட்டுப் படுத்தப்பட்ட அளவிலேயே தொழில் வாய்ப்புகள் கிடைக்கின்றன.

இருப்பினும், டார்ஜிலிங் தொழிலாளர்கள் சற்று வேறுபட்ட சூழலில் வேலைவாய்ப்பினை பெற்றுக் கொள்கின்றனர். இவர்களை பெருமளவில் உள்வாங்கும் அமைப்பாக இந்திய இராணுவத்தின் "குர்கா படை" காணப்படுகின்றது. இதைவிட இவர்கள் பொலீஸ் போன்ற காவல்படையிலும் சேர்கின்றனர். ஏனையோர் வாகன சாரதிகளாகவும், வேறு காவல் துறையிலும் சேர்கின்ற இவர்கள் ஒப்பீட்டளவில் சிறந்த தொழில் அனுபவங்களையும், வருமானத்தையும் பெற்றுக் கொள்பவர்களாக உள்ளனர். டார்ஜிலிங் தேயிலைத் தோட்டங்களைப் பொறுத்தவரை இவ்வாறு வெளி வேலைகளுக்குச் சென்றுள்ள ஆண்கள் தேயிலைத் தோட்டங்களில் வேலை செய்யும் மொத்த தொழிலாளர்களில் 40 சதவீதத்தினராகும். வெளி வேலைகள் சூழலில் காணப்படாமையே தோட்ட வேலைகளில் முடங்கியிருக்க வேண்டிய நிலையை உருவாக்கியிருக்கின்றது.

முடிவுரை

தோட்டங்களில் பதிவு செய்து கொண்ட தொழிலாளர்கள் யாவரும் தோட்டங்களிலேயே வழங்கப்படும் வேலைகளை செய்பவர்களாக இல்லை. வெளிவேலைகளில் பகுதிநேரமாகவோ, அல்லது முழுமையாகவோ ஈடுபடுகின்றமை அண்மைக்காலங்களில் அவதானிக்கப்பட்டுள்ளது. ஊழியச் செறிவுமிக்கதும், வருடம்பூராவும் தொழில் வாய்ப்பினை வழங்கக் கூடியதுமான தேயிலைப் பெருந்தோட்டத்துறையில் ஏற்பட்டுள்ள இம்மாற்றம் தொழிலாளர்களின் கல்வி வளர்ச்சியுடனும் தொடர்புடையதாகக் காணப்படுகின்றது. தற்போதிருக்கும் பெருந்தோட்டத் தொழில்கள், பாடசாலையில் கல்வி கற்றவர்களை உள்வாங்கும் திறனைக் கொண்டதாக இல்லை. தொழிலாளர்கள் தாம் பெற்றுக் கொள்ளும் கல்வி அடைவுகளுக்கும், அவர்களது வெளியேற்றத்திற்கும் நெருங்கிய தொடர்பு காணப்படுகின்றது. இந்நிலைமை குறிப்பாக ஆண் தொழிலாளர்களிடமே அதிகமாகக் காணப்படுகின்றது. இலங்கை, இந்திய தோட்டங்களில் காணப்படுகின்ற இப்பொதுவான போக்கு இலங்கையில் சற்று வேறுபட்டுக் காணப்படுகின்றது. இலங்கையில் பெண் தொழிலாளர்களும் வெளி வேலைகளை நாடிச் செல்கின்றனர். இந்நிலவரங்கள் உடனடியாக தேயிலைப் பெருந் தோட்டத்தின் பொருளாதாரத்தில் தாக்கத்தை ஏற்படுத்தாத போதும் இங்குள்ள பெண் தொழிலாளர்கள் தமது கல்வி வளர்ச்சியால் தோட்டங்களை விட்டு வெளியேறும்போது பாதிப்பினை ஏற்படுத்தலாம். இவ்வாறான சூழ்நிலையில் தோட்ட நிர்வாகம் தேயிலை கொய்தலை இயந்திரமயப் படுத்த முனையலாம். இவ்வாறு இயந்திரங்களைப் பயன்படுத்துவதற்கு இப்போதிருக்கின்ற தொழிலாளர்கள் உள்வாங்கப்படா விட்டால் வேறு தொழிலாளர்களுக்கு அத்தகைய பயிற்சியினை அளித்து அவர்களை உள்வாங்கும்போது இப்போதிருக்கின்ற பெருந் தோட்ட சமூகக் கட்டமைப்பில் மாற்றங்கள் ஏற்படலாம்.

References

Beckford, G. L., (19720, **Persistenie Poverty: Under Development in Plantation Economics of Third World**, Oxford Universiry Press, London.

Courtenay, P. P., (1969), **Plantation Agriculture**, G. Bell & Sons Ltd., London.

Konings, Piet., (1995), 'Plantation Labour and Economic Crisis in Cameroon', **Development and Change**, Institute of Social Sciences, Blackwell: Oxford, vol. 26, pp. 525 - 49.

Yogendra Singh, (2002), **Social Change in India Crisis and Resilience**, Har - Anand : New Delhi.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

கல்வி: ஓர் அடிப்படை மனித உரிமை

- ஏ. சர்வேஸ்வரன் -

அறிமுகம்

மேன்மை பெற்றதும், அவசியமானதும் மற்றும் அழிவற்றதுமான கல்விச் செல்வத்தின் முக்கியத்துவமானது, எமது சமூகத்தில் அன்றிலிருந்து இன்றுவரை நன்கு உணரப்பட்டும் போற்றப்பட்டும் வருகின்ற ஒன்றாகும். "எண்ணும் எழுத்தும் கண்என்ப வாழும் உயிர்க்கு" என்கின்றார் தெய்வப் புலவர் வள்ளுவர். கல்விச் செல்வமென்பது ஏனைய செல்வங்களைப் போலல்லாது அடுத்து வரும் பிறப்புகளுக்கும் கடத்தப்படுமொன்றெனப்படுவதால் "எழுமையும் ஏமாப்பு" உடைத்து என்கின்றார். கேடுஇல் விழுச்செல்வமான கல்வியானது, மனிதர்களிடையேயான சமத்துவமின்மையை நிவர்த்தி செய்யும் சாதனமாகவும், தனிமனிதனதும், சமூகத்தினதும், நாட்டினதும் மற்றும் மனித குலத்தினதும் வளர்ச்சிக்கு அடிப்படையானதாகவும் உள்ளது. இத்தகைய முக்கியத்துவம் பெற்றுள்ள கல்வியைப் பெறுவதற்கான உரிமையானது, மனித உரிமையொன்றாகவும், மனித உரிமைகள் அனைத்தையும் முழுமையாக அனுபவிப்பதற்கு அடிப்படையானதொன்றாகவும் முக்கியத்துவம் பெற்று வருகின்றது.

கல்வி பெறுவதற்கான உரிமை மனித உரிமையோன்றாகுமா?

மனிதனொருவனுக்கு, குடியியல், அரசியல், பொருளாதார, சமூக மற்றும் கலாசார உரிமைகளை முழுமையாக அனுபவிப்பதற்கு கல்வி அவசியமான தொன்று. கல்வியைப் பெறுவதற்கான மனித உரிமையை அனுபவிக்க முடியாத போது ஏனைய மனித உரிமைகளை முழுமையாக அனுபவிக்க முடியாத நிலை ஏற்படுகின்றது. மனித உரிமைகள் பற்றிய பல சர்வதேச சாசனங்களில் கல்வியைப் பெறுவதற்கான உரிமை மனித உரிமையொன்றாக உள்ளடக்கப்பட்டுள்ளது.

மனித உரிமைகள் பற்றிய சர்வதேச பிரகடனமானது, (Universal Declaration of Human Rights) ஒவ்வொருவரும் கல்விக்கான உரிமையைக் கொண்டுள்ளனர். ஆகக் குறைந்தது அடிப்படை நிலைகளில் கல்வி இலவசமானதாகவிருத்தல் வேண்டும்' அடிப்படைக் கல்வி கட்டாயமானதாக இருத்தல் வேண்டும். தொழினுட்ப மற்றும் உயர் தொழில்சார் கல்வியானது பொதுவாகக் கிடைக்கக் கூடியதாகச் செய்யப்படுதல் வேண்டுமென்பதுடன், உயர்கல்வியானது எல்லோரும் திறமை அடிப்படையில் சமமாகப் பெறக்கூடியதாகவிருத்தல் வேண்டும் என்கின்றது.[1]

பொருளாதார, சமூக மற்றும் கலாசார உரிமைகள் பற்றிய சர்வதேச கட்டுறுத்தானது (International Convention on Economic, Social and Cultural Rights) அரசு திறத்தவர்கள் அங்கீகரித்துள்ள கல்வி பெறுவதற்கான உரிமை பற்றிய பல்வேறு ஏற்பாடுகளைக் கொண்டுள்ளது.[2] இக் கட்டுறுத்தானது, கல்விக்கான உரிமையை ஒவ்வொருவரும் கொண்டுள்ளனர் என்கின்றது. ஆரம்பக் கல்வி கட்டாயமானதாகவும் எல்லோருக்கும் இலவசமாகக் கிடைக்கக் கூடியதாகவுமிருத்தல் வேண்டுமென்கின்றது. இரண்டாம் நிலைக் கல்வியானது, குறிப்பாகப் படிப்படியான இலவசக் கல்வியின் அறிமுகப்படுத்தலினால், பொருத்தமான எல்லா வழிகளிலும் எல்லோருக்கும் பொதுவாக கிடைக்கக் கூடியதாகவும் அணுகக் கூடியதாகவும் செய்யப் படுதல் வேண்டுமென்கின்றது. உயர் கல்வியானது, குறிப்பாக படிப்படியான இலவசக் கல்வியின் அறிமுகப்படுத்தலினால், பொருத்தமான எல்லா

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

வழிகளிலும் தகைமையடிப்படையில் எல்லோரும் சமமாக அணுகப்படக் கூடியதாகச் செய்யப்படுதல் வேண்டுமென்கின்றது.

கல்வியில் பாரபட்சத்திற்கெதிரான சமவாயமானது, (UNESCO Convention against Discrimination in Education) அரசு திறத்தவர்கள், கல்வியில் பாரபட்சத்தை ஏற்படுத்துகின்ற நியதிச் சட்ட ஏற்பாடுகள், நிருவாக அறிவுறுத்தல்கள், நிருவாக வழக்கங்களை இல்லாதாக்குவதற்கும்[3] கல்வி விடயத்தில் பொருத்தமான வழிகளால் சம சந்தர்ப்பத்தையும் நடாத்துகையையும் முன்னேற்றும் தேசிய கொள்கையொன்றைத் தயாரித்துப் பிரயோகிப்பதற்கும் உறுதியளிக்கின்றனர் என்கின்றது.[4]

இம் முக்கிய சர்வதேச சாசனங்களில் கல்வி பெறுவதற்கான உரிமை மனித உரிமையொன்றாக உள்ளடக்கப்பட்டுள்ளமையானது, கல்வி பெறுவதற்கான உரிமை பற்றி சர்வதேச சமூகம் கொண்டுள்ள கரிசனையைக் காட்டுகின்றது. மனித உரிமைகள் என்பதனுள், பெண்கள், பிள்ளைகள் மற்றும் உள்நாட்டில் இடம்பெயர்ந்தோர் ஆகியோருடைய உரிமைகளும் உள்ளடங்குகின்றன. இவர்கள் பற்றிய சர்வதேச சாசனங்களிலும் கல்வி பெறுவதற்கான உரிமையானது, மனித உரிமையொன்றாக உள்ளடக்கப்பட்டுள்ளது.

பெண்ணுரிமையொன்றாக கல்வி பெறுவதற்கான உரிமை

ஒரு நாடு முழுமையாக அபிவிருத்தியடைய வேண்டுமென்றால் கல்வியைப் பெறுவதற்கான உரிமை இருத்தல் வேண்டுமென்பதுடன், அந்த உரிமையை அனுபவிப்பதற்கான சமசந்தர்ப்பங்கள் பெண்களுக்கும் அளிக்கப்படுதல் வேண்டும். பெண்களின் உரிமைகள் பற்றிய இன்றைய சர்வதேச சாசனங்கள் ஆக்கப்படுவதற்கு முன்னரே பெண் விடுதலை பற்றி முரசு கொட்டிய பாரதியார், பெண் விடுதலைக் கும்மியில், "பட்டங்கள் ஆள்வதும் சட்டங்கள் செய்வதும் பாரினில் பெண்கள் நடத்த வந்தோம் எட்டு மறிவினில் ஆணுக்கிங்கே பெண் இளைப்பில்லைக் காணென்று" பாடினார்.

பெண்களுக்கெதிரான எல்லா வகையான பாரபட்சங்களையும் இல்லாதொழிப்பது பற்றிய சமவாயமானது, (Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women) அரசு திறத்தவர்கள், கல்வியில் ஆண்களுக்குள்ளதைப் போன்ற சமஉரிமைகளைப் பெண்களுக்கும் உறுதிப்படுத்தும் வகையில் பெண்களுக்கெதிரான பாரபட்சத்தை இல்லாதொழிப்பதற்கான எல்லா பொருத்தமான நடவடிக்கைகளையும் எடுத்தல் வேண்டுமென்கின்றது.[5] இச் சமஉரிமைகள் என்பது, கற்கைகளைப் பெறும்வழிவகை, சம தரத்திலான கற்கை வசதிகளையும் நிபந்தனைகளையும் பெறுவது, புலமைப்பரிசில்கள் மற்றும் நன்கொடைகளிலிருந்து நன்மையைப் பெறுவதற்கான சமசந்தர்ப்பங்கள், விளையாட்டுகளிலும் உடற்கல்வியிலும் பங்கேற்பதற்கான சந்தர்ப்பங்கள், பாடசாலையை விட்டுவிலகும் பெண்பிள்ளைகளின் சதவீதத்தைக் குறைப்பது என்பவைகளை உள்ளடக்குகின்றது.

எமது அரசியலமைப்பிலுள்ள சமத்துவத்திற்கான உரிமை பற்றிய வாசகமானது, பால் அடிப்படையில் பிரசைகளுக்கிடையில் பாரபட்சங் காட்டுவதற்கு எதிராகப் பாதுகாப்பளிக்கின்றது.[6]

கடந்த காலங்களில் ஏற்கமுடியா வழக்கங்களின் செருகல்களாலும் மூட நம்பிக்கைகளாலும் பெண்களின் கல்வி உரிமை கணிசமானளவுக்கு மட்டுப்படுத்தப்பட்டிருந்தது. ஆனால், இன்று இந் நிலைமை மாறி வருவதனைக் காணமுடிகின்றது. ஆயினும், இந் நிலைமை முற்றாக மாறிவிட்டதெனக் கூற முடியாது.

சிறுவர் உரிமையொன்றாக கல்வி பெறுவதற்கான உரிமை

சிறுவர்களின் உரிமைகளில் மிகமுக்கியமானது, கல்வியைப் பெறுவதற்கான உரிமையாகும். சிறுவர் உரிமைகள் பற்றிய சமவாயமானது, (Convention on the Rights of the Child) சிறுவர் உரிமைகள் பற்றிய பல ஏற்பாடுகளைக் கொண்டுள்ளது. இச் சமவாயமானது, அரச திறத்தவர்கள் கல்விக்கான சிறுவரின் உரிமையை அங்கீகரிப்பதுடன், இந்த உரிமையை சமசந்தர்ப்ப அடிப்படையில் அடையும் வகையில் ஆரம்பக் கல்வியை கட்டாயமானதாகவும் எல்லாருக்கும் இலவசமானதாவும் ஆக்குதல் வேண்டும்; பொது மற்றும் தொழினுட்ப கல்வி உட்பட வேறுபட்ட வகை இரண்டாம் நிலைக் கல்வியின் விருத்தியை ஊக்குவித்தல் வேண்டும் என்பதுடன், அவை ஒவ்வொரு பிள்ளைக்கும் கிடைக்கக் கூடியதாகச் செய்தல் வேண்டும், அத்துடன் இலவசக் கல்வியை அறிமுகப்படுத்தல் மற்றும் தேவையானவர்களுக்கு நிதியுதவியளித்தல் போன்ற பொருத்தமான

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

நடவடிக்கைககளை எடுத்தல் வேண்டும். பொருத்தமான வழிகளால் தகைமை அடிப்படையில் உயர் கல்வியானது, எல்லோரும் பெறக்கூடியதாகச் செய்தல் வேண்டும். கல்விசார் மற்றும் தொழில்சார் தகவலும் வழிகாட்டலும் எல்லாப் பிள்ளைகளுக்கும் கிடைக்கச் செய்தல் வேண்டும். பாடசாலைக்கு கிரமமான வருகையை ஊக்குவிக்கவும் பாடசாலையை விட்டுவிலகுபவர்களின் சத வீதத்தைக் குறைப்பதற்கும் நடவடிக்கைகளை எடுத்தல் வேண்டும், எனப் பல்வேறு கடப்பாடுகளைச் சுமத்துகின்றது.[7]

இச் சமவாயமானது, பிள்ளையின் கல்வியானது, பிள்ளையினுடைய ஆளுமை, ஆற்றல்கள், உள மற்றும் உடல் இயலுமைகள் என்பவைகளை முழு அளவினதான விருத்தி செய்யும் வகையில் நெறிப்படுத்தப்படுதல் வேண்டுமென்கின்றது.[8] சிறுவரின் கல்வியுடன் தலையிடுவதான ஏதேனும் வேலையைப் புரிவதிலிருந்து பாதுகாக்கப்படுவதற்கான சிறுவரின் உரிமையை அரச திறத்தவர்கள் அங்கீகரிக்கின்றனரெனவும் விளம்புகின்றது.[9]

கல்விக் கட்டளைச் சட்டத்தின் கீழ், கட்டாயக் கல்வி அறிமுகப்படுத்தப்பட்டுள்ளமையும்[10] பதினான்கு வயதிற்குட்பட்ட சிறுவர்களை வேலைக்கமர்த்த முடியாதென்ற தொழிற் சட்டங்களின் கீழான சட்டத்தடையும்[11] சிறுவர்களின் கல்வியை உத்தரவாதப்படுத்தும் வகையில் செய்யப்பட்டுள்ள முன்னேற்றகரமான நடவடிக்கைகளாகும்.

உள்நாட்டில் இடம்பெயர்ந்தவர்களின் உரிமையொன்றாகக் கல்வி பெறுவதற்கான உரிமை

எமது நாட்டில் இலட்சக்கணக்கானவர்கள் உள் நாட்டில் இடம்பெயர்ந்தவர்களாக உள்ளனர். இவர்கள் பல்வேறு வகைப்பட்டவர்களாக உள்ளனர். இவர்கள் இடம்பெயர்வு காரணமாகப் பல்வேறு பிரச்சினைகளைக் கொண்டுள்ளார்கள். இப் பிரச்சினைகளுள் ஒன்றாகக் கல்வி பெறுவதற்கான உரிமை சம்பந்தப்பட்ட பிரச்சினையும் உள்ளது.

உள்நாட்டு இடம்பெயர்வு பற்றிய வழிகாட்டிக் கோட்பாடுகள் (Guiding Principles on Internal Displacement) உள்நாட்டில் இடம்பெயர்ந்தவர்களின் உரிமைகள் மற்றும் சுதந்திரங்கள் பற்றிய ஏற்பாடுகளைக் கொண்டுள்ளன. இவை, நன்கு தாபிதமான மனித - நேய மற்றும் மனித உரிமை விடயங்களை உள்ளடக்கியுள்ளன. நாட்டிலுள்ள ஏனையவர்கள் அனுபவிக்கின்ற உரிமைகளையும் சுதந்திரங்களையும் உள்நாட்டில் இடம்பெயர்ந்தவர்களும் பூரண சமத்துவத்துடன் அனுபவித்தல் வேண்டுமென்பதுடன் இடம்பெயர்ந்தவர்கள் என்ற காரணத்துக்காக இந்த உரிமைகள், சுதந்திரங்களை அனுபவிப்பதில் அவர்களுக்குப் பாரபட்சம் காட்டுதலாகாது எனப்படுகின்றது.[12]

இந்த வழிகாட்டிக் கோட்பாடுகள், கற்பதற்கான உரிமைகள் பற்றிய ஏற்பாடுகளையும் கொண்டுள்ளன. ஒவ்வொருவரும் கற்கும் உரிமையுடையவர்.[13] உள்நாட்டில் இடம்பெயர்ந்தவர்கள், குறிப்பாகப் பிள்ளைகள் இந்த உரிமையை அனுபவிக்கும் வகையில், அதிகாரிகள் ஆரம்ப கல்வியை இலவசமாகவும் கட்டாயமாகவும் பெறுதலை உறுதி செய்தல் வேண்டுமென்பதுடன், இக் கல்வி அவர்களின் கலாசாரத் தனித்துவம், மொழி, மற்றும் மதம், என்பவைகளுக்கு மதிப்பளிப்பதாக அமைதல் வேண்டும் என்கின்றது.[14] மேலும், கல்விசார் செயற்றிட்டங்களில் பெண்களும் சிறுமிகளும் பூரணமாகவும் சமமாகவும் பங்குபற்றலை உறுதிப்படுத்த விசேட முயற்சி செய்தல் வேண்டுமெனவும் ஏற்பாடு செய்கின்றது.[15]

உள்நாட்டில் இடம்பெயர்ந்தவர்களும் இந் நாட்டின் பிரசைகளே. அவர்களும் ஏனைய பிரசைகளுக்குள்ள அனைத்து உரிமைகளையும் அனுபவிக்க உரித்துடையவர்களாவார்கள். இவ்வகையில், ஏனைய பிரசைகளைப் போன்று கல்விக்கான உரிமையையும் அனுபவிக்க இவர்கள் உரித்துடையவர்கள். எனவே, உள்நாட்டில் இடம்பெயர்ந்தவர்கள், குறிப்பாக பிள்ளைகள் கல்வி பெறுவதற்கான உரிமையை அனுபவிக்கும் வகையிலும் மற்றும் அவர்களுக்குச் சமசந்தர்ப்பங்களை வழங்கும் வகையிலும் கல்வி தொடர்பான கொள்கைகள் வகுக்கப்பட்டு நிறைவேற்றப்படுதல் அவசியமானதாகும்.

அடிப்படை உரிமையென்றாலென்ன?

அடிப்படை உரிமைகளென்பது, அரசியலமைப்பிலே உள்ளடக்கப்பட்டுள்ள மனித உரிமைகளின் பகுதியாகும். 1978 ஆம் ஆண்டு அரசியலமைப்பின் அத்தியாயம் III ஆனது "அடிப்படை உரிமைகள்" எனப் பெயரிடப்பட்டுள்ளது. இவ் அத்தியாயத்தில் பல்வேறு சுதந்திரங்களும் உரிமைகளும் உள்ளடக்கப்பட்டுள்ளன. சிந்தனை

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

செய்யும் சுதந்திரம், மனச்சாட்சியைப் பின்பற்றும் சுதந்திரம், மத சுதந்திரம், சித்திரவதைக்குள்ளாகாமல் இருப்பதற்கான சுதந்திரம், சமத்துவத்துக்கான உரிமை, எதேச்சையாகக் கைதுசெய்யப்படாமலும் தடுத்து வைக்கப்படாமலும் மற்றும் தண்டிக்கப்படாமலும் இருப்பதற்கான சுதந்திரம், பேச்சுச் சுதந்திரம், கருத்துத் தெரிவித்தற் சுதந்திரம், ஒன்று கூடுவதற்கான சுதந்திரம், ஒருங்கு சேர்வதற்கான சுதந்திரம், தொழிற் சங்கம் அமைப்பதற்கான சுதந்திரம், சொந்த கலாச்சாரத்தை அனுபவிப்பதற்கும் சொந்த மொழியைப் பயன்படுத்துவதற்குமான சுதந்திரம், தொழில் முயற்சியில் ஈடுபடுவதற்கான சுதந்திரம், நடமாடுவதற்கான சுதந்திரம் போன்றவைகள் அடிப்படை உரிமைகளாக உள்ளடக்கப்பட்டுள்ளன.

அடிப்படை உரிமைகள், ஆட்சித்துறை நடவடிக்கை மூலம் அல்லது நிருவாக நடவடிக்கை மூலம் மீறப்பட்டமை தொடர்பில் அல்லது உடனடியாக மீறப்படவுள்ளமை தொடர்பில் உயர் நீதிமன்றத்திடம் முறையிட்டு நிவாரணம் பெறமுடியும். இச் சந்தர்ப்பங்களில் மனித உரிமைகள் ஆணைக் குழுவிடமும் முறையிடலாம்.

கல்வி பெறுவதற்கான உரிமை அடிப்படை உரிமையொன்றாகுமா?

அரசியலமைப்பிலே உள்ளடக்கப்பட்டுள்ள அடிப்படை உரிமைகளில் பெரும்பாலானவைகளை முழுமையாக அனுபவிப்பதற்கு கல்வி அவசியமானது. ஆயினும், கல்வி பெறுவதற்கான உரிமை அடிப்படை உரிமையொன்றாக எமது அரசியலமைப்பில் உள்ளடக்கப்படவில்லை.

அரசியலமைப்பின் அத்தியாயம் VI ஆனது, "அரச கொள்கையின் வழிகாட்டிக் கோட்பாடுகளும் அடிப்படைக் கடமைகளும்" என்ற அத்தியாயத்தைக் கொண்டுள்ளது. இதன் கீழுள்ள ஏற்பாடுகள் அரசை வழிகாட்டுபவைகளாக மட்டுமுள்ளன. இவ் ஏற்பாடுகள் மீறப்படும் போது, வழக்கிட்டு நிவாரணம் பெறமுடியாது. "எழுத்தறிவின்மையை முற்றாக இல்லாதொழித்தலும், எல்லா நிலைகளிலும் உலகளாவியதும், சமத்துவமானதுமான கல்வி வாய்ப்புக்கான உரிமையை எல்லாப் பிரசைகளுக்கும் உறுதிப்படுத்தலும்" [16] அரசின் குறிக்கோள்களுள் ஒன்றென இந்த அத்தியாயத்தில் விளம்பப்பட்டுள்ளது.

இந்திய அரசியலமைப்பில், கல்விக்கான உரிமையானது நீதிமுறைப்பரிகாரம் பெறக்கூடிய அடிப்படை உரிமையொன்றாக வெளிப்படையாக அங்கீகரிக்கப்பட்டிராது, நெறிப்படுத்தும் கொள்கைகளின் பாகமாக உள்ளடக்கப்பட்டிருந்த போதிலும், இந்திய நீதித்துறை, அதனது நீதித் துறைச் செயலூக்கம் மற்றும் புதுமைச் சிருஷ்டிப்பு என்பவைகளினூடாக கல்விக்கான உரிமையை நீதிமுறைப்பரிகாரம் பெறக்கூடிய அடிப்படை உரிமையொன்றாக ஆக்கியுள்ளது.

Bandhua Mukti Morcha v. *Union of India*[17] என்ற வழக்கில், உயர்நீதிமன்றமானது அரசியலமைப்பின் உறுப்புரை 21 இலுள்ள உயிர் வாழும் உரிமையும் மானிட கௌரவமும் கல்விக்கான வசதிகளையும் உள்ளடக்குமெனத் தீர்த்தது. *Mohini Jain* v. *State of Karnataka*[18] என்ற வழக்கில் உயர்நீதிமன்றம் கல்விக்கான உரிமையானது உயிர்வாழும் உரிமையென்பதிலிருந்து நேரடியாக எழுகின்றதென்பதுடன், உறுப்புரை 21 இன் கீழான உயிர் வாழும் உரிமையும் மற்றும் தனிநபர் கௌரவமும், கல்வியுடன் சேர்ந்திராத போது உறுதியளிக்கப்பட முடியாததென்றது. இவ் வழக்கில் எல்லா மட்டங்களிலுமான கல்விக்கான உரிமையானது பிரசையொருவரின் அடிப்படை உரிமையொன்றெனத் தீர்க்கப்பட்டது. இதன் பின்னர், *Unni krishnan* v. *State of Andhra Pradesh*[19] என்ற வழக்கில் அரசியலமைப்பின் பல்வேறு ஏற்பாடுகளை ஆராய்ந்த உயர் நீதிமன்றம் ஒவ்வொரு பிள்ளையும் தன்னுடைய 14 வயதினைப் பூர்த்தி செய்யும் வரை இலவச கல்விக்கான உரிமையொன்றைக் கொண்டிருப்பதாகத் தீர்த்தது.

6-14 வயது வரையான எல்லாப் பிள்ளைகளுக்கும் இலவசமானதும் கட்டாயமானதுமான கல்வியை அரசு வழங்குதல் வேண்டுமென்பதனை அடிப்படை உரிமையொன்றாக ஆக்கும் வகையில் இந்திய அரசியலமைப்பிற்கு, திருத்த சட்ட மூலமானது கொண்டுவரப்பட்டுள்ளது.

எமது அரசியலமைப்பிலே கல்வி பெறுவதற்கான உரிமை மட்டுமல்லாது உயிர்வாழும் உரிமையும் அடிப்படை உரிமையொன்றாக வெளிப்படையாக உள்ளடக்கப்படவில்லை. ஆயினும், அரசியலமைப்பில் அங்கீகரிக்கப்பட்டுள்ள சமத்துவத்திற்கான உரிமையினூடாகக் கல்வி பெறுவதற்கான உரிமையை உயர்நீதிமன்றம் நிலைநாட்டியுள்ளது.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

அண்மையில் உயர்நீதிமன்றம் *Karunathilaka v. Jayalath De Silva*[20] என்ற அடிப்படை உரிமை மீறல் வழக்கில், பாடசாலை அனுமதி தொடர்பிலான பாரபட்சம் மற்றும் எதேச்சாதிகாரமான முடிவுகள் என்பவைகளுக்கெதிரான தீர்ப்பினை வழங்கியது. இவ் வழக்கின் மனுதாரர்களாக 11 வயதினுடைய மாணவனொருவனும் ஆசிரியையான அவனுடைய தாயாரும் இருந்தனர். அம் மாணவனின் தாயார் அம்பலாங்கொடவைச் சொந்த இடமாகக் கொண்டவர். கஷ்டப் பிரதேசங்களில் 5 வருடங்களுக்குப் பணியாற்ற வேண்டுமென்ற கட்டாய சேவையினடிப்படையில் 01-01-1990 இலிருந்து புத்தளத்திலுள்ள அற்றவில்லுவ மேதானந்த அரசினர் பாடசாலைக்கு இடமாற்றஞ் செய்யப்பட்டார். இவ் வழக்கில் சம்பந்தப்பட்ட அவருடைய மகன், அவர் புத்தளத்தில் பணியாற்றிக் கொண்டிருக்கையில் 1991 பெப்ரவரியில் பிறந்தானென்பதுடன் 1997 ஜனவரியில் ஆண்டு 1 இல் அனுமதிப்பதற்குத் தகுதியுடையவனாகினான். 1995 யூனிலிருந்து அவ் ஆசிரியை தன்னைத் தனது சொந்த இடமான அம்பலாங்கொடவிற்கு இடமாற்றஞ் செய்யுமாறு கேட்டு வந்தார். அவருடைய மகன் புத்தளத்திலுள்ள சென். அன்ட்ரூஸ் ஆரம்ப பாடசாலையில் தனது கல்வியை ஆரம்பித்தான். இப் பாடசாலையில் ஆண்டு 5 வரை மட்டுமே வகுப்புகளிருந்தன. இவ் வேளையில், தாயாரான ஆசிரியை 15-06-2001 இலிருந்து அம்பலாங்கொட தர்மஷோக வித்தியாலயத்திற்கு இடமாற்றஞ் செய்யப்பட்டார். தனது மகனையும் தனது நிரந்தர வதிவிடத்திலிருந்து 500 மீற்றர்கள் மட்டுமே தூரத்திலுள்ள அப் பாடசாலையில் அனுமதிக்குமாறு அன்றிலிருந்து அவர் கேட்டு வந்தார்.

ஆனால், சுற்றுநிருபத்தின் வாசகம் 13 இற்கமைய வகுப்பில் 40 மாணவர்களுக்கு மேல் கொண்டிருக்க முடியாதென்ற காரணத்திற்காக அம் மாணவனுக்கு 2001 ஆம் ஆண்டில் ஆண்டு 5 இற்கான அனுமதி அதிபராலும் அதிகாரிகளாலும் மறுக்கப்பட்டது. வகுப்பொன்றில் 40 மாணவர்களைக் கொண்டிருப்பதென்ற வாசகமானது இறுக்கமானதாகப் பின்பற்றப்படவில்லையென்பது வழக்கின் போது சுட்டிக் காட்டப்பட்டது.

வாசகம் 13 ஆனது,

ஆண்டு 2 இலிருந்து 11 வரையான (ஆண்டு ஆறு விலக்கலாக) வெற்றிடங்கள்

(அ) பகிரங்க உத்தியோகத்தர்களாகவும் பாடசாலை அமைந்துள்ள பிரதேசத்தில் வசிப்பதற்கும் வந்துள்ள பெற்றோர்களின் / சட்டபூர்வ பாதுகாவலரின் பிள்ளைகளான மாணவர்கள்

(ஆ) தங்களுடைய நிரந்தர வதிவிடத்தை பாடசாலை அமைந்துள்ள இடத்திற்கு மாற்றியுள்ள பெற்றோர்கள் / சட்டபூர்வ பாதுகாவலரின் பிள்ளைகளான மாணவர்கள்

என்பவர்களால் நிரப்பப்படுதல் வேண்டுமென ஏற்பாடு செய்தது.

சுற்றுநிருபத்தின் வாசகம் 16 ஆனது, ஆண்டு 5 வரையுள்ள பாடசாலையில் கல்வி கற்று சித்தியடைந்துள்ள மாணவர்களனைவருக்கும் மாற்று பாடசாலையொன்றை மாகாண கல்விப் பணிப்பாளர் / வலய கல்விப் பணிப்பாளர் வழங்குதல் வேண்டுமென ஏற்பாடு செய்தது.

இவ் வழக்கில் சம்பந்தப்பட்ட மாணவன் பாடசாலை அனுமதி கிடைக்காமையினால், 2002 ஜனவரியிலிருந்து பாடசாலைக் கல்வியைத் தொடர முடியாதிருந்தான். வீட்டிலிருந்து 500 மீற்றர்கள் தூரத்திலுள்ள பாடசாலையில் அவனுடைய தாயார் மற்றைய பிள்ளைகளுக்கு கற்பித்துக் கொண்டிருக்க அவன் வீட்டிலிருந்தானெனவும் நீதிமன்றம் விசனம் தெரிவித்தது. அவனுடைய இளைய சகோதரன் 2002 மார்ச்சில் அப் பாடசாலையில் ஆண்டு 1 இல் அனுமதிக்கப்பட்டிருந்தான்.

உயர்நீதிமன்றமானது, வாசகம் 13 இற்கமைய ஆண்டு 5 இல் அம் மாணவனை அனுமதிக்கக் கருதியிருத்தல் வேண்டுமெனவும், 1939 ஆம் ஆண்டின் 31 ஆம் இலக்க கல்வி கட்டளைச் சட்டத்தின் பிரிவு 37(2)(S) இற்கிணங்கும் வகையில் வாசகம் 16 இற்கமைவாக அதிகாரிகள் செயற்பட்டிருத்தல் வேண்டுமென்றும் தெரிவித்தது.

கஷ்டப் பிரதேசத்தில் பணியாற்ற வேண்டிய காலப்பகுதியின் இருமடங்கு காலப்பகுதிக்கு மேலாகப் பணியாற்றிய பின்னர் சொந்த இடத்திற்கு தாய் இடமாற்றம் பெற்றதனாலேற்பட்ட பயனை, அப் பிரதேசத்திலுள்ள பாடசாலையில் அனுமதி பெறுவதன் மூலம் அப் பிள்ளையும் அனுபவித்தல் வேண்டுமெனவும், இந்த விடயத்தை யதார்த்தமாகவும் மனிதாபிமானமாகவும் அணுகும் வகையில் தங்களுடைய தத்துவங்களைப் பிரயோகிக்கப் பிரதிவாதிகள் தவறிவிட்டனரெனவும் உயர் நீதிமன்றம் தெரிவித்தது. நியாயமற்றதாகவும் ஏதேச்சாதிகாரமாகவும் செயற்பட்டு அனுமதியை

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

மறுத்ததன் மூலம், அரசியலமைப்பின் உறுப்புரை 12(1) இனால் உத்தரவாதப்படுத்தப்பட்டுள்ள சமத்துவமென்பது மீறப்பட்டுள்ளதென உயர்நீதிமன்றம் தீர்ப்பளித்தது. அந்த மாணவனை, அப் பாடசாலையில் ஆண்டு 6 இல் சேர்க்குமாறும், ரூபா 25,000 இனை இழப்பீடு மற்றும் செலவு தொகையாகச் செலுத்துமாறும் நீதிமன்றம் கட்டளையிட்டது.

சமத்துவத்திற்கான உரிமை மீறப்பட்டுள்ளதென்ற அடிப்படை உரிமை வழக்கினூடாக கல்விக்கான உரிமையை உயர்நீதிமன்றம் அங்கீகரித்துள்ளது. உயர்நீதிமன்றத்தின் தீர்ப்பை வழங்கிய நீதியரசர் பண்டாரநாயக்க கல்வியின் முக்கியத்துவத்தையும் கல்விக்கான உரிமையின் முக்கியத்துவத்தையும் தனது தீர்ப்பில் முதன்மைப்படுத்தியுள்ளார். கல்வியைப் பெறுவதற்கான உரிமையானது அடிப்படை உரிமையொன்றாக அரசியலமைப்பில் உள்ளடக்கப்படாத போதிலும், கல்விக்கான உரிமையைப் பாதுகாப்பதில் உயர்நீதிமன்றம் கொண்டுள்ள கரிசனையை இந்த வழக்கு உணர்த்தி நிற்கின்றது.

உயர்நீதிமன்றம் பல்கலைக்கழக கற்கைகளுக்கான அனுமதி சம்பந்தப்பட்ட சமத்துவத்திற்கான உரிமை மறுக்கப்பட்டமை தொடர்பான பல அடிப்படை உரிமை மீறல் வழக்குகளிலும் முன்னேற்றகரமான தீர்ப்புகளை வழங்கி பல்கலைக் கழகக் கல்விக்கான உரிமையை உறுதிப்படுத்தியுள்ளது.[21]

அரசியலமைப்பிலுள்ள சமத்துவத்திற்கான உரிமை பற்றிய வாசகமானது, சட்டத்தின் முன்பு ஆட்கள் எல்லோரும் சமமானவர்கள் ; அத்துடன் அவர்கள் சட்டத்தினால் சமமாகப் பாதுகாக்கப்படுவதற்கும் உரித்துடையவர்கள்[22] எனவும் இனம், மதம், மொழி, சாதி, பால், அரசியற் கொள்கை அல்லது பிறப்பிடம் காரணமாக அல்லது அத்தகைய காரணங்களுள் எந்த ஒன்று காரணமாகவும் எந்தப் பிரசைக்கும் ஓரங்காட்டுதல் ஆகாது[23] எனவும் விளம்புகின்றது. இச் சமத்துவத்திற்கான உரிமையைப் புதுமைச் சிருஷ்டிப்பாகவும் நீதித்துறைச் செயலூக்கமாகவும் பயன்படுத்துவதன் மூலம், கல்வி பெறுவதற்கான உரிமையையும் மற்றும் கல்வி பெறுவதற்கான சமசந்தர்ப்பங்களையும் பெற வழிவகைகளைச் செய்யலாம். இம் முயற்சியானது மட்டுப்படுத்தப்பட்டளவிலேயே பயனளிக்கக் கூடியதாகும். எனவே, சம சந்தர்ப்பங்கள் உள்ளடங்கலாகக் கல்வி பெறுவதற்கான உரிமையானது, அரசியலமைப்பிலே அடிப்படை உரிமையொன்றாக உள்ளடக்கப்படுதல் வேண்டும்.

தமிழ் மொழியில் கல்வி பெறுதற்கான உரிமை

தமிழ்பேசும் மக்கள் வடக்கு, கிழக்கு மற்றும் மலையகம் ஆகிய பிரதேசங்களில் செறிந்தும் ஏனைய பிரதேசங்களிலே பரந்தும் வாழ்கின்றனர். இவர்கள் தமிழ் மொழியிலே கல்வியைப் பெறுவதற்கான உரிமையை அனுபவிக்கக் கூடியவர்களாகவிருத்தல் அவசியமானதாகும்.

எல்லா வகையான இனரீதியான பாரபட்சங்களையும் இல்லாதொழிப்பது பற்றிய சர்வதேச சமவாயமானது (International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination) அரசுதிறத்தவர்கள் எல்லா வகையான இன பாரபட்சத்தையும் தடை செய்வதற்கும் இல்லாதொழிப்பதற்கும், மற்றும் இன, நிற அல்லது தேசிய வேறுபாடின்றி பல்வேறு வகையான மனித உரிமைகளை அனுபவிப்பதில் சட்டத்தின் முன் சமத்துவத்திற்கான ஒவ்வொருவரினதும் உரிமையை உத்தரவாதமளிப்பதற்கும் உறுதியளிக்கின்றனர் என்கின்றது.[24] இவ் உரிமைகள், கல்வி மற்றும் பயிற்சிக்கான உரிமையையும் உள்ளடக்குகின்றன.[25]

1978 ஆம் அரசியலமைப்பானது மொழி உரிமை பற்றி தனியானதொரு அத்தியாயத்தைக் கொண்டுள்ளது.[26] இந்த அத்தியாயமானது இலங்கையின் தேசிய மொழிகள் சிங்களமும் தமிழும் ஆதல் வேண்டுமென ஏற்பாடு செய்கின்றது.[27] இந்த அத்தியாயத்தில் தேசிய மொழியில் கல்வி கற்பதற்கான உரிமை பற்றியும் ஏற்பாடு செய்யப்பட்டுள்ளது. ஆள் ஒருவர் எந்தவொரு தேசிய மொழியிலும் கல்வி கற்பதற்கு உரித்துடையவராதல் வேண்டும் என்கின்றது.[28] ஏதேனும் பல்கலைக்கழகத்தின் ஏதேனும் கற்கைநெறியில் அல்லது பகுதியில் அல்லது துறையில், ஒரு தேசிய மொழியே கல்வி மொழியாக இருக்கின்றவிடத்து, அத்தகைய பல்கலைக் கழகத்தில் சேருவதற்கு முன்னர் மற்றத் தேசிய மொழியில் கல்வி கற்றுவந்த மாணவர்களுக்கு அத்தகைய கற்கை நெறியில், பகுதியில் அல்லது துறையில், அந்த மற்றத் தேசிய மொழியையும் கல்வி மொழியாக ஆக்குதல் வேண்டும் எனவும் ஏற்பாடு செய்கின்றது.[29] ஆயினும், மற்றைய தேசிய மொழியானது, அத்தகைய வேறு பல்கலைக்கழகமொன்றின் அத்தகைய கற்கையின் கல்வி மொழியாக இருக்குமாயின் இந்த ஏற்பாட்டிற்கு இணங்கியொழுகுவது கட்டாயமானதாகாது.

பகிரங்க சேவை, நீதித்துறைச் சேவை, மாகாணப் பகிரங்கச் சேவை, உள்ளூராட்சிச் சேவை அல்லது ஏதேனும் பகிரங்க நிறுவனம் என்பவற்றுக்கு

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

ஆட்களைச் சேர்த்துக்கொள்ளுவதற்கான ஏதேனும் பரீட்சையில் ஆளொருவர் ஒன்றில் சிங்களம் மூலம் அல்லது தமிழ் மூலம் அல்லது அவர் தேர்ந்தெடுக்கும் மொழியொன்றில் பரீட்சிர்க்கப்பட உரித்துடையவரென அரசியலமைப்பு ஏற்பாடு செய்கின்றது.[30] ஆயினும், இந்த உரிமை சில சந்தர்ப்பங்களில் கடமைகளை நிறைவேற்றுவதற்கு அவசியமான மொழித்தேர்ச்சி பற்றிய நிபந்தனைகளுக்குட்பட்டதாகும்.

மொழி உரிமையானது, ஆட்சித்துறை நடவடிக்கையால் அல்லது நிருவாக நடவடிக்கையால் மீறப்பட்டமை பற்றி அல்லது உடனடியாக மீறப்படவுள்ளமை பற்றி உயர் நீதிமன்றத்திடம் முறையிட்டு நிவாரணம் பெறலாம்.[31]

முடிவுரை

கல்வி பெறுவதற்கான உரிமையானது மனித உரிமையொன்றாக மனித உரிமைகள் பற்றிய முக்கிய சாசனங்கள் அனைத்திலும் உள்ளடக்கப்பட்டுள்ளது. இந்த உரிமையானது, எமது அரசியலமைப்பிலே அடிப்படை உரிமையொன்றாக உள்ளடக்கப்படவில்லை. ஆயினும், அரசியலமைப்பிலுள்ள சமத்துவத்திற்கான உரிமையினூடாகவும் ஏனைய நியதிச் சட்ட ஏற்பாடு களினூடாகவும் இந்த உரிமையை அங்கீகரிக்கும் போக்கு காணப்படுகின்றது.

கல்வி தொடர்பான வளங்களை நாட்டிலுள்ள பாடசாலைகள் சமமாகக் கொண்டிருக்கவில்லை. இவ் வேறுபாடுகளைப் பிரதேசமொன்றிலுள்ள பாடசாலைகளுக்கிடையேயும் வேறுபட்ட பிரதேசங்களிலுள்ள பாடசாலைகளுக்கு இடையேயும் காண முடிகின்றது. இந் நிலைமை கல்வி தொடர்பான விடயங்களில் சமத்துவமின்மையை ஏற்படுத்துகின்றது. இது கல்வி தொடர்பான சமசந்தர்ப்பங்களை மறுப்பதுடன் உயர்கல்வி மற்றும் தொழில் வாய்ப்புகள் தொடர்பான சமசந்தர்ப்பங்களையும் மறுக்கின்றது. இதனால் மக்களிடையே சமத்துவத்தை ஏற்படுத்தும் சாதனமாகிய கல்வியானது, மக்களிடையே சமத்துவமின்மையை ஏற்படுத்தும் பிரதான காரணிகளிலொன்றாகின்றது. கல்வி தொடர்பான வளங்களைச் சமமாகப் பகிர்வது மற்றும் கஷ்டப் பிரதேசங்களில் கடமையாற்றும் ஆசிரியர்களுக்கு விசேட ஊக்குவிப்புகளை வழங்குவது உட்படப் பொருத்தமான வழிவகைகள் மூலம் இந்நிலைமை நிவர்த்தி செய்யப்படுதல் வேண்டும்.

கல்விபெறுவதற்கான உரிமையையும் கல்வி தொடர்பான சமசந்தர்ப்பங்களையும் அடிப்படை உரிமைகளாக ஆக்கும் வகையில் அரசியலமைப்பானது திருத்தப்படுதல் வேண்டுமென்பதுடன், சர்வதேச சாசனங்களில் உள்ளடக்கப்பட்டுள்ள கல்வி பெறுவதற்கான இலக்குகளை அடையும் வகையிலும், மற்றும் பூகோளமயமாக்கல் மற்றும் தனியார்மயமாக்கல் என்பவைகளால் ஏற்படக்கூடிய சவால்களுக்கு ஏற்ற வகையிலும், தரமான கல்வியையும் சமசந்தர்ப்பங்களையும் அளிக்கும் வகையில் கல்வி தொடர்பான நடவடிக்கைகளை அரசு முன்னெடுத்துச் செல்வது அவசியமானதாகும்.

Footnotes

1. Article 26.1.
2. Article 13.
3. Article 3.
4. Article 4.
5. Article 10.
6. Article 12(1) & 12(2).
7. Article 28.1.
8. Article 29.
9. Article 32.1.
10. Section 37 of the Education Ordinance No. 31 of 1939.
11. Section 10 of the Shop and Office Employees (Regulation of Employment and Remuneration) Act, No. 19 of 1954.

    Section 4 of the Minimum Wages (Indian Labour) Ordinance, No. 27 of 1927 (As amended by the Amendment Act, No. 25 of 2000).

    Sections 13 and 14 of the Employment of Women, Young Persons, and Children Act, No. 47 of 1956 (As amended by the Amendment Act, No. 8 of 2003).

    Sri Lanka has ratified the Minimum Age Convention , 1973 (ILO Convention, C 138).
12. Principle 1.1.
13. Principle 23.1.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

14. Principle 23.2.
15. Principle 23.3.
16. Article 27(2)(h).
17. AIR 1984 SC 802.
18. 1992 (3) SCR 658.
19. AIR 1993 SC 2178.
20. (2003) 1 Sri LR 35.
21. De Silva v. University Grants Commission (2003) 1 Sri LR 261.

    Surendran v. University Grants Commission (1993) 1 Sri LR 344.

    Perera v. University Grants Commission (1978-79-80) 1 Sri LR 128.

    Seneviratne v. University Grants Commission (1978-79-80) 1 Sri LR 182 .
22. Article 12(1).
23. Article 12 (2).
24. Article 5.
25. Article 5(e)(v).
26. Chapter IV.
27. Article 19.
28. Article 21(1).
29. Article 21(2).
30. Article 22 (5).
31. Article 126(1).

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

குழந்தைகளின் கற்றல் செயன்முறையும் பெற்றோரும்

- மா. செல்வராஜா -

கல்வியியலாளர் கொமனியஸ் முன்னூறு ஆண்டுகளுக்கு முன்னரே, அன்னையின் மடியில் பெறக்கூடிய கல்வி பற்றி எழுதியிருந்தார். "பெற்றோர்கள் தமது குழந்தைகளுக்கு ஆறுவயது வரை முறையாகக் கல்வியளிக்க வேண்டும் என்று வற்புறுத்தினார். தாய்மார் தமது குழந்தைகளுக்கு கதைகள், பாடல்கள் சொல்லிக் கொடுக்க வேண்டும்" என்றும் கூறினார்.

பாலர் பாடசாலை நிலையில் குழந்தைகளின் கல்வியில் பெற்றோர்கள் குறிப்பாகத் தாய்மார்கள் ஈடுபட்டு வந்துள்ளனர். ஆயினும் இரண்டாம் உலகப்போருக்கு முன்பு சுகாதாரம், உடல்நலம் போன்றனவே வலியுறுத்தப்பட்டன. பாலர் பாடசாலை சார்பான ஹடோ அறிக்கை ஆசிரியர்கள் பெற்றோருடன் சுகாதாரம், உடல்நலம் பற்றிக் கலந்துரையாடுவதன் நன்மை பற்றித் திருப்தி தெரிவித்திருந்தது. அக்காலத்தில் பல குடும்பங்களில் இது பற்றிய போதிய அறிவு இருக்கவில்லையென்றும், பாடசாலைகள் இது பற்றிய தகவல்களைப் பெற்றோருக்குக் கொடுத்துதவ வேண்டுமென்றும் கருதப்பட்டது.

தொடக்க கால ஆரம்பப் பள்ளிகள் வறுமையான பெற்றோரின் பிள்ளைகளை பெற்றோரின் ஒழுக்கக் குறைபாடுகளிலிருந்து மீட்கவே ஏற்படுத்தப்பட்டன. இருபதாம் நூற்றாண்டில், குறிப்பாக ஒழுக்க விழுமியங்கள், உடல்நல விழுமியங்கள் ஆகியவற்றைப் பெற்றோர்கள் ஏற்று நடக்க வேண்டுமென வேண்டப்பட்டனர். இன்றும் சில ஆசிரியர்கள் பெற்றோருக்கு தொழில்முறையான ஆலோசனை வழங்க வேண்டுமெனக் கூறுகின்றனர். 1960களில் முன்பள்ளியாசிரியர்களிடம் பெற்றோரின் ஆதரவு சார்பாக செல்வாக்குச் செலுத்திய இரு மனப்பாங்கு அம்சங்களை குறிப்பிடலாம். அதில் ஒன்று 1967 இல் வெளிவந்த பிளௌடன் (plowden) அறிக்கையாகும். இவ் அறிக்கை குழந்தைகளின் பாடசாலைக் கல்வியில் பெற்றோரின் பங்களிப்பிற்கு அதிகார பூர்வமான அங்கீகாரம் வழங்கியது. அவ்வறிக்கை கீழ்வருமாறு குறிப்பிடப்பட்டது :

> ஒவ்வொரு குழந்தையின் கல்வியிலும், பாடசாலை, பெற்றோர் ஆகிய இரு தரப்பினருக்குமான நெருக்கமான தொடர்பு, கல்விரீதியான முன்னேற்றத்தின் ஓர் அத்தியாவசிய அம்சமாகும்.
>
> (Central Advisory Council for Education, 1967)

இரண்டாவது அம்சம், விளையாட்டுக்குழு அமைக்கப்பட்டமையாகும். பெல்லே ரூடாஸ்வ் (Belle Tutasv) என்பவர் கார்டியன் பத்திரிகையில் 1969இல் "தாய்மார்கள் எல்லோரும் ஒன்று சேர்ந்து, தமது குழந்தைகளுக்கு விளையாடும் வாய்ப்புக்களையளிக்க வேண்டும்" என எழுதியிருந்தார். அதன் பின்னரே விளையாட்டுக்குழு இயக்கம் வளர்ச்சி பெற்று இன்று "முன்பள்ளிக் கற்றல் முன்னணி" என்ற பெயருடன் இயங்குகிறது. ஆரம்பத்தில் குழந்தைகளின் விளையாட்டில் அதிக ஈடுபாடு காட்டப்பட்டது. காலப்போக்கில் தாய்மாரின் அக்கறை குறைந்து விட்டது. அதன்பின் விளையாட்டுக் குழுவுக்கென முழுநேர ஊழியர் நியமிக்கப்பட்டு, தன்னார்வ அடிப்படையிலன்றி, தகுதி பெற்ற உதவியாளர்களாகப் பணியாற்றினர். ஆயினும், பெரும்பாலான விளையாட்டுக் குழுக்களில் குழந்தைகளின் நாளாந்தப் பணிகளில் அதிகளவிலான பெற்றோர் பங்கேற்கின்றனர்.

பெற்றோரின் பங்கேற்புக்கு இவ்வாறு அதிகாரபூர்வ அங்கீகாரம் கிடைத்தாலும், பெற்றோர்கள் பாடசாலைக்கு ஆதரவு தருவதில்லை

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

என்ற கருத்து தொடர்ந்து நிலவியது. அத்தோடு குழந்தைகளின் சீரற்ற மொழி நடைக்கும் பெற்றோரே காரணம் என்ற குற்றச்சாட்டுமிருந்தது. ஆசிரியர்கள் தொழிலாளர் குடும்பங்களின் மொழிநடையில் செல்வாக்குச் செலுத்தினால், பொருத்தமான மாதிரிகளை வழங்கினால் இதில் முன்னேற்றமேற்படும் எனவும் கல்வியாளர்களின் அறிக்கைகள் அபிப்பிராயப்பட்டன. இந்த நிலைமைகள் மொழியறிவுப் பற்றாக்குறையை அடிப்படையாகக் கொண்டிருந்தன. ஆயினும், இதனை வெல்ஸ் (Wells, 1984) திஸார்ட், ஹியூக்ஸ் (Tizard, Hughes 1984) ஆகிய ஆய்வாளர்கள் நிராகரித்தனர்.

பின்தங்கிய குழந்தைகளின் மொழி மற்றும் திறன்களை மேம்படுத்தும் நோக்குடன், ஐக்கிய அமெரிக்க, பிரித்தானிய, ஐரோப்பிய நாடுகளில் ஆரம்ப நிகழ்ச்சித் திட்டங்கள் ஆரம்பிக்கப்பட்டன. ஆயினும், பெற்றோரின் ஆதரவும் ஒத்துழைப்பும் இன்மையால் முன்னேற்றத்தைப் பேண முடியவில்லை. அவை இருந்திருக்குமாயின் குழந்தைகளுக்கு நீண்டகால நன்மைகள் கிடைத்திருக்கும். ஆயினும், இந்நிகழ்ச்சித் திட்டங்களோடு, பெல்ஜியம், ஒல்லாந்து ஆகிய நாடுகளின் நிகழ்ச்சித் திட்டங்கள், குழந்தைகளை குடும்பம், சமுதாயம் எனபவற்றுடன் இணைத்துக் கருதும் போது, கல்விச் செயற்பாடுகள் கூடிய நன்மை தரக்கூடியயதாக இருக்கும் என்பதை எடுத்துக்காட்டின. மொழியறிவுப் பற்றாக்குறை பற்றிய இவ்வாறான கருத்துக்கள் இருந்தாலும் பல முன்பள்ளி ஆசிரியர்கள் அதனை மேம்படுத்தப் பொருத்தமான முறைகளை மேற்கொள்வதாக இல்லை. மீண்டும் அதே அணுகுமுறையையே பின்பற்றுகின்றனர். மனப்பாங்கு மாறுவதாக இல்லை. ஆரம்பப்பள்ளிகளில் அனுமதி பெறும் குழந்தைகளின் மொழியறிவும், திறன்களும் குறைவாக இருப்பதற்குக் காரணம், பெற்றோரின் குறைந்த மொழியறிவும், தொலைக்காட்சி வீடியோ சாதனங்களுமாக இருக்கலாம். பல மத்திய வகுப்புக் குடும்பங்களில் தொலைக்காட்சியும், வீடியோவும் நாள் முழுக்க இயங்குவதால் இளம் பிள்ளைகள் மணிக்கணக்காக அவற்றையே பார்த்துக் கொண்டிருக்கின்றனர். இந்த நிலையில் எதிர்பார்க்கப்படும் மொழித் தேர்ச்சி அவர்களிடம் இல்லாதிருப்பது விந்தையில்லை.

பிள்ளைகளின் கல்வியைப் பொறுத்து பெற்றோர் வகிக்க வேண்டிய பங்கு 1980, 1981, 1986, 1988 ஆண்டுக் கல்விச்சட்டங்களில் அங்கீகரிக்கப்பட்டுள்ளது. அப் பங்களிப்புக்கள், தமது குழந்தைகளுக்கான பாடசாலையைத் தெரிவு செய்தல், மதிப்பீட்டில் பங்கு பற்றுதல், அதிகார அலகுகளில் பிரதிநிதித்துவம் பெறல், தகவல்களை அறிதல் என்பவையாகும். இச் சட்டங்கள், பாடசாலைகள் பெற்றோருக்குப் பதில் சொல்ல வேண்டிய தன்மையுள்ள நிலையை அறிமுகம் செய்தன. இதனால் குழந்தைகளின் கல்வியில் பெற்றோரின் பங்கு அதிகரிக்க வசதி செய்தன. இப்போது, அனைத்துப் பாடசாலை அதிகார அலகுகளிலும் பெற்றோரின் பிரதிநிதித்துவம் இருக்கிறது. அரச, தொண்டு நிறுவன, தனியார் பாடசாலை அனைத்திலும் நிருவாகக் குழுக்கள் பெற்றோரை உள்ளடக்குகின்றன.

சட்டங்கள் இவ்வாறிருந்த போதிலும், பெற்றோர்கள், சில கல்வியாளர்களின் பார்வையில் பிரச்சினையேற்படுத்துபவர்களாகக் கணிக்கப்படுகின்றனர். பெற்றோரும் கல்வியாளர்களும் ஒத்துழைக்க வேண்டிய விளையாட்டுக் குழுக்களில் கூட, சில கல்வியாளர்கள் பெற்றோரின் தலையீடில்லாமல் செயற்பட விரும்புகின்றனர். பெற்றோரை நுகர்வோராகக் கருதும் அரசின் நிலைப்பாட்டுக்கும் நிஜத்துக்குமிடையே அதிக வேறுபாடு காணப்படுகிறது. மனிதரின் உளப்பாங்குகளை , சட்டவாக்கம் இரவோடிரவாக மாற்றிவிட முடியாததென்பது இதனால் புலானாகிறது.

பாலர் கல்வியாளரிடையே, பெற்றோரின் பங்களிப்பைப் பொறுத்து வித்தியாசமான உளப்பாங்குகள் உள்ளன. இதேபோல பெற்றோருக்கும் அவர்களது எதிர்பார்ப்புக்களுக்கும் இடையே இடைவெளியுள்ளது. ஹியுக்ஸ் (Hughes,1994)ம் அது பற்றிய ஆய்வில், சட்டம் முன்னெடுக்க விரும்பும் நெருங்கிய கூட்டுறவைப் பெற்றோரும் விரும்ப வில்லையெனக் கண்டு கொண்டார். பெற்றோரை நுகர்வோர் எனக் கொள்வது எப்போதும் பொருந்துமென்பதில்லை.

பிரித்தானியாவின் பாடசாலை ஒழுக்கம் பற்றிய விசாரணைக்குழுவின் எல்ரன் அறிக்கையானது (Great Britain Committee into Discipline in Schools-1989, Elton Report) பெற்றோர் பங்களிப்பின் முக்கியத்துவத்தைக் கருத்தில் கொண்டது. பாடசாலைக்கும் வீட்டுக்குமிடையிலான உறவை மேம்படுத்தும் ஒரு செயல் முறையாகப் பெற்றோரின் பங்குபற்றுதலைக் கணித்தது. பாடசாலைகளால் கொடுக்கப்படும் சகல விதமான தொடர்பாடல்களையும் பெற்றோர் நன்றாகப் பயன்படுத்த வேண்டும் எனவும் எடுத்துரைத்தது. இக் கூற்று பெற்றோருக்கு அழுத்தம் தருவதை உணரலாம்.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

பெற்றோர் சம்பந்தப்படல் என்றால் என்ன ?

தமது குழந்தைகளின் கல்வியில் பெற்றோர் சம்பந்தப்படுவதற்கு, அவர்கள் "வாடிக்கையாளர்" என்றில்லாமல் பங்காளராக ஆதல் வேண்டும்.

பிள்ளைகளின் கல்வியில் பெற்றோர் சம்பந்தப்படல் என்பது பற்றி வொல்ப்பென்டால் (Wolfendal, 1983) என்பவர் விரிவாக ஆராய்ந்தார். காலங்காலமாக பெற்றோர் வாடிக்கையாளராகவே கணிக்கப்பட்டு-கையாளப்பட்டு வந்ததை அவர் எடுத்துக்காட்டினார். வாடிக்கையாளர் என்பது மூலம் கீழ்வரும் அம்சங்கள் பெறப்படுவதாக அவர் சுட்டிக் காட்டுகிறார் :

- வல்லுநர்களின் அபிப்பிராயங்களில் பெற்றோர் தங்கியுள்ளனர். (தொழில் தகைமையாளர், நூல்கள், அதிகாரபூர்வத் தகவல்கள் என்பனவற்றின் அடிப்படையில்)
- சேவைகளைப் பெற்றுக் கொள்வதில் பெற்றோர் துடிப்பின்றிக் காணப்படுகின்றனர்.
- பெற்றோர் (வெளிப்படையாகவே) வழி-காட்டப்பட வேண்டிய நிலையில் உள்ளனர்.
- தீர்மானமெடுக்கும் மைய வட்டத்துள் பெற்றோர் இருக்கின்றனர்.
- பெற்றோர் குறைபாடுள்ளவர்களாக, விடயம் அறியாதவர்களாகக் கணிக்கப்படுகின்றனர்.

பங்காளர் எனும் கணிப்பில் (எதிரிடையாக) பின்வரும் பண்புகள் அடங்குகின்றன.

- பெற்றோர் துடிப்புள்ளவர்கள். முடிவுகள் எடுப்பதிலும் நடைமுறைப் படுத்துவதிலும் மையநிலையிலுள்ளவர்கள்.
- ஆசிரியர்களைப் போலவே பெற்றோரும் சமவலு உள்ளவர்களாகக் கணிக்கப்படு-வார்கள்.
- பெற்றோர்களால் சேவைகளை வழங்கவும் முடியும்.
- பெற்றோர் பொறுப்பைப் பகுதியாகப் பெற்றுக் கொள்வதால், பெற்றோரும் கல்வியாளரும் பரஸ்பரம் பதில் சொல்ல வேண்டிய நிலையில் உள்ளனர்.

"நிகர்மாற்றம்" எனும் எண்ணக் கருவே "வொல்பென்டாலின்" மையக்கருத்தாக உள்ளதை நாம் அறியலாம். அது, பாடசாலையானது பெற்றோருக்குப் பதில் சொல்லக் கடமைப்பட்டது என்ற கருத்தைத் தருவதாகும். அது அரசின் சட்ட வாக்கம் சொல்வதிலும் பார்க்க அதிக வலுவுள்ளது. குழந்தைகளின் கல்வியில் பெற்றோரின் பங்க-ளிப்பால் வரும் விளைவுகள் பற்றிய ஆய்வு-களெல்லாம் இரு தரப்பாருக்கும் நன்மையேற்படு-வதையே காட்டின. இது குழந்தைகளின் முழுத் தோற்றத்தை அறிய உதவுவதுடன் நில்லாமல், அவர்களின் பாடசாலை வாழ்வின் எல்லா இயல்புகளையும் பெற்றோர் அறிய வாய்ப்பளிக்-கிறது. பரஸ்பரசம்பந்தம், பரஸ்பரம், வகைசொல் கடமை, பரஸ்பரநன்மை என்பனவற்றுடன் "நிகர் மாற்றம்" என்ற எண்ணக்கரு தொடர்புபடுகின்றது. அது குழந்தை வாழ்கின்ற சமூக, கலாசாரப் பெரும் பரப்பில் வைத்துக் குழந்தையை நோக்குகிறது.

பெற்றோருடைய, குழந்தைகள் சார்பான அறிவை, கல்வியாளர் மதித்தல், கல்வியிய-லாளருக்கு குழந்தைகள் சார் முன்னேற்றம் பற்றித் தெரியும் என்பதைப் பெற்றோர் அங்கீகரித்தல் என்பனவே "பங்குடைமை" என்பதால் கருதப்படு-வதாகும். ஒரு பங்காளர் சொல்வதை இன்னொரு பங்காளர் கேட்பதும், கருத்துரைப்பதும் மூலமாகத் தான் குழந்தைகள் நன்மையடைகின்றனர். வேலையில் ஈடுபட்டிருக்கும், பெற்றோரைப் பாடசாலை நேரத்தில் சம்பந்தப்படுத்துவது சிரமமானது எனக் கருதப்படுவதும் சரியானதுதான். இது பிரச்சனைகளுக்கு இட்டுச் செல்லலாம். ஆயினும், மாலை வேளைகளில் பெற்றோருடன் சந்திப்புக்களையும் செயலமர்வுகளையும் ஒழுங்கு படுத்துவது மூலம், சிறிய அளவிலாவது வீட்டுக்கும் பாடசாலைக்குமான நெருக்கத்தை உருவாக்க முடியும். பாலர் பாடசாலைகள் பகல் நேரக் குழந்தைகள் காப்பகங்களை ஒழுங்குபடுத்து-மானால், தொழிலுக்குச் செல்லும் பெற்றோர் குழந்தைகளுடன் அங்குவரும் சந்தர்ப்பமேற்படும். மேலும் செய்திமடல்கள் மூலமும் தொடர்பினைப் பேணலாம். இவற்றைக் கவனத்தில் கொள்ளுதல் வேண்டும். எவ்வாறாயினும் நேருக்குநேர் பெற்றோருடன் பழகுவதே அதிக பயன் தருவது என்பதையும் மறந்து விடலாகாது.

நடைமுறைப் பெற்றோர் தொடர்பு

நாளாந்தம் குழந்தைகளைப் பாடசாலைக்-குக் கொணர்வதும், ஆசிரியர்களுக்கு முகமன் கூறுவதும், மீண்டும் அழைத்துச் செல்வதும் பெற்றோரின் செயற்பாடாக அமைகிறது. இச்

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

சந்தர்ப்பங்களில், குழந்தைகளின் செயற்பாடுகள் அவர்களின் பலம், பலவீனங்கள் பற்றிப் பெற்றோருடன் கலந்துரையாட ஆசிரியர்களால் முடியும். இது பெற்றோருக்கும் பாடசாலைக்கு-மிடையிலான பெறுமதிமிக்க தொடர்பானாலும், இது போதுமானதா எனச் சிந்திப்பது நல்லது.

பெற்றோரைக் குழந்தைகளின் கல்வியில் சம்பந்தப்படுத்த, பல்வேறு மரபு ரீதியான வழிகள் பின்பற்றப்படுகின்றன. நிதி திரட்டுதல், கல்விச் சுற்றுலா போதல், குழந்தைகளின் உடைகளைச் சீர்படுத்துதல், களிமண்ணால் உருவமமைத்தல் போன்றனவாக அவற்றைக் குறிப்பிடலாம். "ஆரம்பப் பள்ளிகளின் அடிநிலை மதிப்பீடு", "குழந்தைகளின் கற்றலில் விரும்பத்தக்க விளைவுகள்" என்ற அறிக்கை என்பனவற்றின் பிரகாரம், பாலர் பாடசாலைகளில் பெற்றோர் சம்பந்தப்படும் வகையில் கலைத் திட்டத்தில் மாற்றத்தைக் கொண்டுவரும் வாய்ப்புக்கள் அதிகரித்துள்ளன. பெற்றோரைச் சம்பந்தப்படுத்தல் என்பது ஒரு சிக்கலான விடயமாதலால், இது பற்றிப் பாலர் பாடசாலை ஆசிரியர்கள் பலமாகச் சிந்திக்-கின்றனர். எவ்வாறாயினும் கல்வியியலாளர்கள் பெற்றோருக்கும், பெற்றோர் கல்வியியலாளர்-களுக்கும் உதவ முடியும் என்பது சிந்திக்க வேண்டியதேயாகும். முறைசாராத அமைப்புக்களை உருவாக்கி, பெற்றோரை நிர்வாக விடயங்களில் சம்பந்தப்படுத்தும் வகையில் சமீபத்தில் பல பாராளுமன்றச் சட்டங்கள் கொண்டு வரப்பட்டுள்ளன. ஆயினும் இந்தப் "பங்குடைமை" என்பது ஓர் இலட்சியக் கருத்தாகவிருந்ததால், உண்மையில் பெருமளவில் அது சாத்தியப்படவில்லை. பெரும்பாலான பெற்றோர்கள் நேரமின்மையாலன்றி, விரும்பாமை காரணமாகவே சட்ட ரீதியாகப் பொறுப்புக்கள் வகிப்பதில் பின்நின்றார்கள். பெற்றோர்கள் எவ்வகையிலும் கல்வி நிறுவனத்தை நடத்துவதில் பங்கேற்க முன்வருவதில்லை. பெற்றோருக்கும் பாலர் கல்வியாளருக்கும், பெற்றோரை கல்வி நுகர்வோராகப் பார்க்கும் கருத்துநிலை, ஏற்றுக் கொள்ளச் சிரமமாகவே-யிருக்கும். முன்பள்ளி ஆசிரியர்களும் இதை உணர்வர். இது கல்வித்துறை சார்ந்த பலருக்கும் அந்நியமாகவேயிருக்கக்கூடும்.

நியூசன் ஆய்வுக் குழுவினரால் 1977 இல் நேர்முகம் காணப்பட்ட போது "நீங்கள் உங்கள் குழந்தைக்கு கல்வியில் உதவுவீர்களா?" என ஒரு வினா கேட்கப்பட்டது. இதற்கு அத்தாய் அளித்த பதில், "குழந்தை பாடசாலை செல்லத் தொடங்கிய பின் இல்லை. வேறு வழியில் கற்பிப்பது தவறெனக் கண்டேன். கற்பிப்பது என்பது வேறுவழி. அதை அவ்வழியே விட்டுவிட வேண்டும்" என்பதாக இருந்தது. இத்தாயைப் போல பலர் 1990 களிலும் கருதினார்கள்.

1960களில் ஓர் அறிஞர் தனது மகளை பாடசாலைக்கு அழைத்துச் சென்று தலைமை ஆசிரியரிடம் அவர், "எனது மகளால் வாசிக்க முடியும்" எனக் கூறினார். அந்த தலைமையாசிரியர் "அதை முடிவு செய்ய வேண்டியது நாங்கள்" என்றார். அவரின் சொற்களும் தொனியும் எதைக் காட்டுகின்றன? இவ்வாறு பெற்றோர் நடத்தப்படும் நிலையில் பெற்றோரின் பங்களிப்பு எப்படியிருக்கும்? எவ்வாறாயினும், பாடசாலையின் நாளாந்தச் செயற்பாடுகளில் பெற்றோர் சம்பந்தப்பட விரும்பா விட்டாலும் தமது குழந்தைகள் என்ன கற்கிறார்கள் என்பதையறிய விரும்புகிறார்கள் என்பதை நாம் மறந்துவிடலாகாது.

கலைத்திட்டமும் பெற்றோரும்

சில நாடுகளில் பாடசாலை நிருவாகத்தில் பெற்றோரும் பங்கு வகிப்பதற்கான சட்டங்கள் இயற்றப்பட்டுள்ளன. அதனால் கலைத்திட்டவாக்கக் குழுக்களில் பெற்றோரும் அங்கம் வகிக்க முடியும். இனி முன்பள்ளிச் சோதனைகள், சுயமதிப்பீட்டுப் படிவங்கள் பற்றிப் பெற்றோர்களும் அறிய வாய்ப்புண்டு. நிருவாக அலகின் உறுப்பினர் என்ற வகையில் பரிசோதகர்களைச் சந்திக்கும் வாய்ப்பு பெற்றோர்களுக்கும் கிடைக்கும். பரிசோதகர்கள் கலைத்திட்ட விடயங்களை பெற்றோருடனும் கலந்தாலோசிக்க வேண்டியிருக்கும்.

பாலர் கல்விக்கான மையக் கலைத்திட்ட-மில்லாத டென்மார்க்கில் கல்வியாளர்கள், பெற்றோரினதும் பிள்ளைகளினதும் ஒத்துழைப்புடன் அவர்களது இயல்புக்கேற்ற கலைத் திட்டத்தை அமைத்துக் கொள்கிறார்கள் என்பது ஒரு சுவாரஸ்யமான விடயமாகும். அங்கு ஒவ்வொரு வருடமும் கல்வியாளர்கள் பெற்றோரின் சம்மதத்-துடன் செயற்பாட்டுத் திட்டத்தை உருவாக்கு-கிறார்கள். இந்த அம்சமொன்றே அங்கு மையப்-படுத்தப்பட்ட ஆவணமாகும்.

ஐரோப்பிய நாடுகளான பிரான்ஸ், பெல்ஜியம் போன்ற இடங்களில் பெற்றோர் தமது குழந்தை-களின் கல்வியில் பங்கு கொள்ள ஊக்குவிக்கப் படுகிறார்கள். ஆனால் அவர்களின் பங்கு மட்டுப்-படுத்தப்பட்டுள்ளது. வகுப்புச் செயற்பாடுகளில் சில

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

பெற்றோர் உண்மையாகவே பங்கு பற்றுகிறார்கள். அந்நாடுகளில் அரசியல் மாற்றத்திற்கு முன்னர் மையக்கலைத்திட்டம் நடைமுறையில் இருந்ததால் பாடசாலை விவகாரங்களில் கருத்துக் கூறப் பெற்றோருக்கு வாய்ப்பிருக்கவில்லை. ஆனால், இப்போது பெற்றோரின் அபிப்பிராயங்களுக்குக் கணிப்பளிக்கப்படுகிறது. எடுத்துக்காட்டாக, லிதுவேனியாவில் பாலர் கல்வி சார்பாகச் சீர் திருத்தங்கள் மேற்கொள்ளப்பட்டுள்ளன. குழந்தைப் பாடசாலையின் செயற்பாடுகள் மாற்றியமைக்கப்பட்டுள்ளதால், அது குடும்பத்திற்கு பெரிதும் உதவியாய் அமைகிறது. இப்போது அங்கு பெற்றோர் ஆலோசனை வழங்கவும், கருத்துக்களை தெரிவிக்கவும், குழந்தைகளை எப்பொழுதும் பாலர் பாடசாலையில் சேர்க்க வேண்டுமெனத் தீர்மானிக்கவும் முடியும். போலந்தில், பாலர் பள்ளியில் பெற்றோர் பங்காளராவது வாழ்வின் ஒரு கூறாக மாறியுள்ளது. இந்த நிலையில், முன்னர் வேறு கோட்பாடுகளின் கீழ் பயிற்றப்பட்ட ஆசிரியர்கள், புதிய மாற்றங்களை எதிர் கொள்வதில் சிரமப்படுகின்றனர்.

எழுத்தறிவும் பெற்றோர் பங்கும்

1960 களிலும் 70 களிலும் மேற்கொள்ளப்பட்ட ஆய்வுகள் மூலம், பாடசாலைக்கு வரும் சில பிள்ளைகள் பேச்சாற்றலுடன் வாசிக்க ஆர்வமுற்றிருக்க, அனேகமானோர் வாசிக்க விரும்பினாலும், கற்பதற்கான முன்னறிவு இல்லாமல் இருப்பது ஏன் என வினா எழுப்பப்பட்டது. இந்த நிலைமை பிள்ளைகளின் எழுத்தறிவு வளர்ச்சிக்குப் பங்களிப்புச் செய்யும் வீட்டுக் காரணிகள் பற்றிய ஆய்வுக்கு இட்டுச் சென்றது.

கோடன் வெல்ஸ் (Gordon Wells) என்பவரின் வழிகாட்டலில் இடம் பெற்ற பிரித்தானிய மொழி விருத்தியாய்வு, இதில் ஒரு வகையாகும். இதன் ஒரு பகுதியாக 1979 இல் மூனும் வெல்சும் (Moon and Wells) இருபது பிள்ளைகளைத் தேர்ந்தெடுத்து, பாடசாலை செல்வதற்கு இரு ஆண்டுகளுக்கு முன்பிருந்தே எவ்வாறான பயிற்சிகளில் குழந்தைகளும் பெற்றோரும் ஈடுபடுகின்றனர் என்பதை ஆராய்ந்தார்கள். அவ்வாய்வின் பயனாக பெற்றோரின் ஆர்வம், எழுத்தறிவு, நூல்கள் கிடைக்கும் இயல்பு, ஆசிரியர்களின் மதிப்பீடு என்பனவற்றிற்கு இடையே நெருங்கிய தொடர்பிருப்பதைக் கண்டார்கள். எழுத்துப் பற்றிய குழந்தைகளின் அறிவு, சந்தேகமின்றி வீட்டில் பெற்றோரும் குழந்தைகளும் சேர்ந்து இயங்கியதால் கிடைத்ததே என்பதை அறிய முடிந்தது. இந்த அறிவு பிற்கால வாசிப்பாற்றலுடன் தொடர்புறுகின்றது. பெற்றோரின் ஊக்கத்தின் அடிப்படையிலே குழந்தைகளின் வாசிப்பு விருத்தி தங்கியுள்ளது என்பதை இந்த ஆய்வு எடுத்துக் காட்டியது.

1987 இல் வெல்ஸ் மொழி வளர்ச்சி சம்பந்தமான ஆய்வை மேற்கொண்டார். அவை 32 முன்பள்ளி மாணவர்களை பல ஆண்டுகளாக ஆராய்ந்து, பாடசாலை போகும் வயதடைந்தவுடன் பேச்சாற்றலில் உள்ள வேறுபாடு முக்கியத்துவம் இழக்கிறதெனவும், எழுத்தாற்றல் முக்கியம் பெறுகிறதெனவும் கண்டறிந்தார். எழுத்து, மொழியை விளங்கிக் கொள்ளும் திறனை வீட்டில் பெறும் அனுபவத்திலிருந்தே பெற்றுக் கொள்கிறதெனவும் கண்டு கொண்டார். இரு குழந்தைகளைக் கவனித்து அவர்களுக்குச் சொல்லப்பட்ட கதைகளின் எண்ணிக்கையை ஆராய்ந்தார். முதல் குழந்தைக்கு நாள்தோறும் நான்கு கதைகள் சொல்லப்பட்டன. இரண்டாம் குழந்தைக்கு எதுவும் சொல்லப்படவில்லை. அதிக கதைகளை கேட்டு வளர்ந்த குழந்தை பாடசாலை ஆசிரியரைக் கதைகள் சொல்லும்படி நிர்ப்பந்தித்தது. இரண்டாவது குழந்தை அவ்வாறு செய்யவில்லை. வெல்சின் ஆய்வின் படி குறைந்தளவு முன்பள்ளி அனுபவத்துடன் வரும் குழந்தைகள் படித்த குடும்பங்களிலிருந்து வரும் குழந்தைகளை விடக் குறைவான விளக்கத்தையே கொண்டிருந்தமை தெரியவந்தது. அனேகமான குழந்தைகள், பெற்றோர், குடும்பத்தவரிடமிருந்து பலவற்றை அறிந்து கொள்கிறார்கள்.

ரிசாட்டும் சகாக்களும் 1988 இல் செய்த ஆய்வின் மூலம், குழந்தைகளின் எழுத்தறிவில் பெற்றோரின் செல்வாக்கு எடுத்துக்காட்டப்பட்டது. இலண்டனின் உட்புற வசதிவாய்ப்புக் குறைந்த குழந்தைகளே அவதானிக்கப்பட்டனர். குழந்தைகள் தமது ஐந்து வயதை அண்மிப்பதற்கு இடையில் எழுத்தாற்றலைப் பெற்றிருப்பார்களாயின் அதுவே அவர்களது நல்ல வாசிப்பை எதிர்வுகூறும் காரணியாகும். பெற்றோர் நூல்களையும் பத்திரிகைகளையும் குழந்தைகள் பெறும் வண்ணம் செய்து, வாசித்துக்காட்டி பழக்கப்படுத்துகிறார்கள். இதன் மூலம் எழுத்து, வாசிப்புச் சோதனைகளில் அதிக புள்ளிகளைப் பெறுகிறார்கள் என்பது கண்டறியப்பட்டது.

இதேபோல ஸ்நோ (Snow) என்பவரும், வசதி குறைந்த அமெரிக்க பிள்ளைகளின் பெறுபேறு

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

களை ஆராய்ந்து, அவர்களின் சொற்களஞ்சி-யத்துக்கும், சொற்களை இனம் காணலுக்கும் ஆதாரமாக இருப்பது, குழந்தை வாழும் சூழலின் எழுத்தறிவு மட்டமும் தாயின் எதிர் பார்ப்புக்களுமே எனக் காட்டினார். 1991 இன் எல்ம்ஸ்வூட் ஆய்வில் (Elmswood Study) கனனும் சகாக்களும் இதே முடிவுகளையே கண்டு கொண்டனர்.

வீடுகளில் குழந்தைகளுக்கு எழுத்தறி-வூட்டப் பெற்றோர் எடுக்கும் முயற்சிகளின் முக்கியத்துவத்தை வெயின்பேஜர் (Weinberger, 1996) என்பவர் தொகுத்துத் தந்துள்ளார். அவை :

1. வீடுகளில் எழுத்தறிவூட்டும் நூல்கள் கிடைத்தல்.
2. வீட்டுக்கு வெளியே எழுத்தறிவூட்டப் பெற்றோர் எடுக்கும் முயற்சிகள்.
3. கற்பதற்குப் பெற்றோரால் அளிக்கப்படும் ஊக்கம்.
4. பிள்ளைகளின் எதிர்காலக் கல்வி சார்பாகப் பெற்றோரின் எதிர்பார்ப்பு.
5. பாடசாலை பற்றிப் பெற்றோர் அறியா-திருப்பவை; கொண்டிருக்கும் தொடர்புகள்.
6. நூலகங்களுக்கு அடிக்கடி செல்லும் வீதம்.
7. பெற்றோர் சொந்தமாக வைத்திருக்கும் நூல்களின் தொகை, நூல்களின் பன்முகத் தன்மை.
8. குடும்பத்தின் பொதுவான கல்விச் சூழலும் பெற்றோரின் வாசிப்பு பழக்கமும்.
9. முன்பள்ளியில் பிள்ளைகள் பெற்ற எழுத்துக்கள் சார்ந்த அறிவு.
10. வீடுகளில் கதை சொல்லப்படும் வீதம்

அவர் கூறும் வேறு காரணிகள்:

1. வர்க்கம்
2. பெற்றோரின் கல்வி மட்டம்
3. குடும்ப வருமானம்

குழந்தைகள் எழுத்துக்களைப் புரிந்து கொள்வது எழுத்தறிவு வளர்ச்சிக்கு மிக அவசியம் என ஆய்வுகள் காட்டுகின்றன. எஹ்ரி (Ehri 1983) என்பவர் அமெரிக்கக் குழந்தைக் காப்பகங்களில் செய்த ஆய்வின்படி, எட்டு எழுத்துக்களின் பெயர்-களைக் கூறக்கூடிய குழந்தைகள் அவ்வெழுத் தொலிகளைக் கற்க வல்லவராயிருந்தனர். அவ்வாறு கூற முடியாத குழந்தைகளால் ஒலிகளை வேறுபிரித்தறிய முடியவில்லை. அவ்வெழுத்தாற்றல் பற்றிய அறிவைப் பாடசாலைக்கு வரு முன்பே பெற்றிருந்தார்கள் எனவும் அவர் கண்டறிந்தார். வீடுகளில் இவை திட்டவட்டமாகக் கற்பிக்கப்படா விட்டாலும், உரையாடல், வினாவுதல், எழுத்துக்-களைப் பார்த்தல் என்பன மூலம் இவ் அறிவைப் பெற்றிருந்தனர். பாலர் பாடல்கள் மூலமும் ஒலியமைப்புப் பற்றியறிந்தனர். தொடர்ச்சியான வாசிப்புச் செயற்பாடும் இடம் பெற்றது. இவை இரண்டுக்குமிடையே தொடர்பு இருப்பதுவும் கண்டுணரப்பட்டது. இதிலிருந்து பாலர் பாடலை மீண்டும் மீண்டும் சொல்லிக் கொடுத்தல், அவ்வாற்றலைப் பெற உதவுகிறது எனவும் அறியப்பட்டது.

இவற்றை முழுமையாக நோக்கும் போது, பெற்றோரின் ஆர்வத்துக்கும், குழந்தைகள் எழுத்தறிவு பெறுவதற்கும் இடையில் தொடர்பு இருப்பதை நாம் உணரலாம். குழந்தைகளின் எழுத்தாற்றலை விருத்தி செய்வதில் பெற்றோர் மிக முக்கிய பங்கு வகிக்கலாம் என்பது இவற்றின் மூலம் சுட்டிக்காட்டப்பட்டது. ரிசாட்டும் சகாக்களும் (Tizard et al, 1988) செய்த ஆய்வு மூலம் முன்பள்ளிக் காலத்தில் குழந்தைகளின் எழுத்துக்குப் பெற்றோர் செய்யும் உதவிக்கும், பாடசாலையில் சேர்கையில் அமையும் குழந்தைகளின் கையெழுத்துக்கு மிடையே, தொடர்பிருப்பதைக் காணலாம். இவ்வாய்வில் கருதப்பட்ட பெற்றோரில் 50 வீதத்தினர் தமது குழந்தைகளுக்கு பெயரையும் சில சொற்களையும் எழுதக் கற்பித்துள்ளனர். 40 வீதத்தினர் மட்டுமே பெயரை மட்டுமெழுதக் கற்பித்துள்ளனர்.

எழுத்தறிவுக்குப் பெற்றோர் உதவுவது எவ்வாறு?

பெற்றோர்கள் தமது குழந்தைகளின் கணித ஆற்றலை வளர்க்க ஆசைப்பட்டாலும், பெரும்-பான்மையான பெற்றோர் குழந்தைகள் வாசிக்கக் கற்பதையே மிக முக்கியமானதாகக் கருது-கிறார்கள். இந்த நிலை பாடசாலை விளையாட்டுக் குழுக்களையும் நெருக்குதலுக்கு உள்ளாக்கலாம். மேலும் வாசிக்கக் கட்டாயப்படுத்தலையும், நெருக்குதலையும் ஏற்படுத்தலாம். இவ்வாறாகாமல் இருக்கப் பாடசாலைகள் ஆவன செய்ய வேண்டும். ஆரம்பப் பள்ளிக்குப் போக முன்னரே குழந்தை வாசிக்கப் பயில வேண்டுமா, இது பொருத்தமாகுமா

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

என்பதையும் சிந்தித்தல் வேண்டும். ஒரு நூலை வாசிப்பதற்கான ஆற்றலை ஒரு குழந்தை படிப்படியாகவே கற்றுக் கொள்ள வேண்டும். இதைப் பெற்றோருக்கு ஆசிரியர்கள் விளங்கப்படுத்த வேண்டும். அத்தோடு அவர்களின் பங்களிப்பையும் உணர்த்த வேண்டும்.

வெயின்பேகர் (Weinberger-1996) என்பாரின் ஆய்வின்படி, பாடசாலையில் எழுத்தறிவு பெறும் பிள்ளைகளுக்கும், வீடுகளில் பெறும் பிள்ளைகளுக்கும் இடையே வேறுபாடுகள் கண்டறியப்பட்டன. எல்மஸ்வூட்டின் (Elmswood) ஆய்வில், மூன்று பிரதான வழிகளில் பெற்றோர் குழந்தைகளின் எழுத்தறிவை வளர்க்க உதவுகின்றனர் என்பது கண்டறியப்பட்டது.

1. பெற்றோர்கள் தமது வீடுகளில் அச்சடிக்கப்பட்ட நூல்கள், தபால் மூலம் நூல்களைப் பெறும் பட்டியல்கள், நகைச்சுவைப் பிரசுரங்கள், பத்திரிகைகள், சஞ்சிகைகள் மற்றும் அச்சடிக்கப்பட்ட விளம்பரங்கள், சுவரொட்டிகள், துண்டுப் பிரசுரங்கள் போன்றவற்றைக் குழந்தைகள் கண்டு கையாளும் வண்ணம் வைத்திருந்தனர்.

   சொந்தமாக வாங்கிய, நூலகங்களிலிருந்து பெறப்பட்ட சிறுவர் நூல்களை வாசிக்கும் வசதிகள் எல்லா வீடுகளிலும் இருந்தன. பாடசாலையில் கிடைக்கும் நூல்களை விட வித்தியாசமான பல நூல்கள் வீட்டில் கிடைத்தன. இதில் ஒரு சுவாரஸ்யமான விடயம், பெற்றோர், சமையல்கலை, தோட்டக்கலை நூல்கள் வாசிப்பதற்கானவையல்ல எனக் கருதியமைதான். சில பெற்றோர் வீடுகளில் வாய் மொழியாகக் கதை சொல்லும் மரபில் கதை சொன்னார்கள். இந்த அம்சம் தமது கலாசாரத்தை ஊட்டுவதற்காகவும், பேணுவதற்காகவும் வாய்ப்பாயிருந்தது. கதைகள் தாய் மொழியிலேயே சொல்லப்பட்டன. வீடுகளில் எழுத்தறிவை வளர்க்கும் மூல வளங்களாகக் கீழ் வருவனவற்றைக் குறிப்பிடலாம்.

   - எழுதுவதற்கான, வரைவதற்கான காகிதாதிகளும் சாதனங்களும்
   - எழுத்தறிவுடன் தொடர்பான விளையாட்டுக்களும் சாதனங்களும்
   - பொருத்திப்பார்க்கும், இனம் கண்டு பகுக்கும் விளையாட்டுக்கள்
   - ஒளி அட்டைகள் (Flash cards)
   - அகரவரிசை எழுத்தட்டைகள்
   - படங்களின் பின் எண் அமைக்கும் விளையாட்டுக்கள் (Jigsaws)
   - காந்த எழுத்து வடிவங்கள்
   - தபால் அலுவலக மாதிரிகள்
   - வெட்டுதல், ஒட்டுதல் சார்பான சாதனங்கள்
   - எல்லாவிதமான ஆவணமாக்கல்கள்
   - கணனிகளும், விளையாட்டுக் கணனிகளும்

   இவற்றில் பெரும்பாலானவை, எழுத்தறிவை வளர்க்கச் சாதகமானவை என்பதிலும் பார்க்க, விளையாட்டின்பத்தையே நோக்கமாகக் கொண்டவை எனலாம்.

2. எவ்வாறு ஏனைய நடத்தைகளுக்குப் பெற்றோர்கள் முன்மாதிரியாக இருக்கிறார்களோ, அவ்வாறே வாசிப்பு, எழுத்து என்பனவற்றிற்கும் பெற்றோர்களே முன் மாதிரிகளாக அமைகின்றனர். தம் பெற்றோர்கள் வாசிப்பதையும் எழுதுவதையும் பார்க்கும் குழந்தைகள், "வாசிப்பவர்" எழுதுபவர் என்போர் பற்றிய கருத்துக்களைப் பதித்துக் கொள்கிறார்கள். எந்த வீட்டில் வாசிப்பதும், எழுதுவதும் நாளாந்த வாழ்வின் ஒரு கூறாக இருக்கிறதோ, எந்த வீட்டில் பத்திரிகைகள், சஞ்சிகைகள் விரவிக் கிடக்கின்றனவோ, அந்த வீட்டுச் சூழல் குழந்தைகளின் எழுத்தறிவு வளர்ச்சியில் நேர்த்தாக்கத்தை ஏற்படுத்துவதாகிறது. வீடுகளில் பெற்றோர்கள் எழுதும் சந்தர்ப்பங்கள் பலவாயினும் ஒரு சில கீழே தரப்படுகின்றன.

   - பொருள்களின் பட்டியல்
   - அறிவுறுத்தல்கள்
   - குறுக்கெழுத்துக்கள்
   - தினக்குறிப்புக்கள்
   - சந்திப்பு நேரங்களைக் குறித்தல்
   - குறிப்புக்கள் எடுத்தல்
   - காசோலை, உண்டியல்கள் எழுதுதல்

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

- சொல் முறை நிரற்படுத்தல் (Word processing)
- தொழில் நிமித்தம் எழுதுதல்
- காற்பந்துக் கூப்பன் நிரப்புதல்
- படிவங்கள் நிரப்புதல்
- அட்டைகளும் கணக்குகளும் (Charts & Accounts)

பெரியவர்களின் செயற்பாடுகளைப் பின்பற்றுபவர்களும், போலச் செய்பவர்களும் குழந்தைகள் என்பதை நினைவிருத்தி ஆசிரியர்கள், பாலர் வகுப்பில் இவ்வாறான பொருட்களைக் குழந்தைகளின் மேசையில் பரப்பிவிடல் வேண்டும். இதன்மூலம் அவர்கள், கல்வியாளர்கள் செயற்படுவதை உணர்ந்து கொண்டு செயற்படுவதோடு, கருத்துக்களையும் வளர்த்துக் கொள்வார்கள்.

3. பெற்றோர்கள் குழந்தைகளுடன் எழுத்தறிவு சார் நிகழ்வுகளிலும் பயிற்சிகளிலும் ஈடுபடுவதன் மூலம் எழுத்தாற்றலை விருத்தி செய்யலாம். அதில் முக்கியமானது குழந்தைகளுக்கு வாசித்துக் காட்டுதல் என வெயின்பேஜர் குறிப்பிடுகின்றார். சந்தர்ப்பம் நேரும் போதெல்லாம் வாசித்துக் காட்டலாம். குழந்தைகளுக்கு விருப்பமான நூல்களை பிள்ளைகள் கற்று மனனம் செய்து கொள்கிறார்கள். அதன் மூலம் தம்மை வாசிப்பவர் போலப் பாவனை செய்கிறார்கள். இரண்டு வயதேயான பல குழந்தைகள் புத்தகத்தைத் தலை கீழாகப் பிடித்துக் கொண்டு தமது மனதிலுள்ள கதைகளை வாசிக்கிறார்கள். மூன்று நான்கு வயதுக் குழந்தைகள் இவ்வாறு தமது சகோதரர்களுக்கும் சகபாடிகளுக்கும் வாசித்துக் காட்டுகிறார்கள். பெற்றோர்கள் விரல் வைத்து வாசித்துக் காட்டினால் குழந்தைகளும் அவ்வாறே விரல் வைத்து வாசிக்கிறார்கள். மரபு ரீதியாக சொல்லப்பட்டு வரும் "ஓர் ஊரிலே" அல்லது "முன்னொரு காலத்திலே" அல்லது "ஒரு இராசா இருந்தாராம்" என்பன போன்ற பிரயோகங்களை வாசிக்கையில் குழந்தைகள் பாடத்தை வாசிப்பதில்லை. ஆனால் அப்பாடம் அர்த்தத்தையளிப்பதாக உணர்கிறார்கள். இது தான் குழந்தைகள் கற்பதற்கான முதற் கட்டமாகும்.

சிறு குழந்தைகளுக்குப் பெற்றோர்கள் நோக்கின்றி வாசிக்கக் கற்பிக்கின்றார்கள். அது போல குழந்தைகளும் எவ்வித முறையான ஒழுங்குமின்றியே வாசிக்க ஆரம்பிக்கின்றனர். இவ்வாறே முன்பள்ளிகளிலும் குழந்தைகள் வாசிக்கக் கற்கிறார்கள். இங்கும் முன்பள்ளியாசிரியர்களால் நோக்கமின்றி இது நிகழ்த்தப்படுகிறது. இதற்கு மாறாக, ஆரம்பப் பள்ளிகளிலே திட்டமிட்ட நோக்கங்களை அடையுமுகமாக குழந்தைகள் முறையாக வாசிக்கக், கற்பிக்கப்படுகிறார்கள். பொதுவாக இளம் குழந்தைகளுக்கு எழுதும் ஆற்றலை வளர்ப்பதற்காகப் பெற்றோர் முயற்சிப்பதில்லை அதைப் பாடசாலைகளும் விரும்புவதில்லை. எவ்வாறாயினும், இயல்பாக எழுதும் ஆற்றலை குழந்தைகள் தாமாகவே வளர்த்துக் கொள்ள அனுமதிக்கப்பட்டால், அது மிகவும் பயனுள்ளதாகும்.

பல பெற்றோர்கள் தமது குழந்தைகளுக்கு எழுதப்பழக உதவி புரிந்திருக்கக் கூடும். எவ்வாறெனில், எழுத்துக்களைப் பார்த்து வரையவும், புள்ளியிட்ட கோலத்தை பூர்த்தி செய்யவும் விரல்களை நெறிப்படுத்தவும் உதவுதல் மூலமாகவென நாம் கருதலாம். "எல்ம்ஸ்வூட்" இன் ஆய்வும் இதையே காட்டுகிறது. அதன் காரணம் பெற்றோரிடம் போதிய அறிவுத்தகவல்கள் இல்லாமையாயிருக்கலாம். எழுதப் பழகுதல் சார்பாகப் பெற்றோரிடம் தவறான விளக்கங்களும் இருந்திருக்கலாம். எனவே குழந்தைகள் எவ்வாறு எழுதும் ஆற்றலை வளர்த்துக் கொள்கிறார்கள் என்பதற்கான அறிவுறுத்தலைப் பெற்றோருக்கு வழங்குதல் மூலம் இதனைச் சரிசெய்ய முடியும். இளம் பிராயத்தில் குழந்தைகள் கிறுக்குவதெல்லாம் பிற்கால எழுத்துப் பயிற்சியில் முக்கிய பங்கு வகிக்கிறது என்பதையும் பெற்றோருக்கு விளங்கப்படுத்துதல் வேண்டும்.

சூழவுள்ள அச்சிட்ட பொருட்கள்

குழந்தைகள் தாம் வாழும் சூழலில் உள்ளனவற்றை வாசிக்கப் பழகுதல் வேண்டும். சூழலில் உள்ளனவற்றை வாசிப்பது பிற்கால எழுத்தறிவில் நேர்த் தாக்கத்தை ஏற்படுத்தும் என்பதற்கு உறுதியான ஆதாரம் இல்லையானாலும், ஏற்றுக் கொள்ளக் கூடியதேயாகும். "பெற்றோர், சூழவுள்ளனவற்றைக் குழந்தைகள் வாசிக்க ஊக்கப்படுத்துதல் மூலம் குழந்தைகளுக்கு வாசிக்கவும், எழுதவும் உதவுகிறார்கள் எனலாம்"

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

(வெயின்பேகர்) விளம்பரச் சின்னங்கள் எங்குமே காணக் கூடியயனவாக உள்ளன. பொருட்களை வாங்குவதற்காகச் செல்லும் பெற்றோர் பொருட்களின் பொதிகளை வாங்கிக் கொடுக்கும் போதும் குழந்தைகள் பொதிகளை உற்று நோக்குகிறார்கள். ஆரம்பத்தில் பொதியை அதன் நிறத்தாலும், அச்சிடப்பட்ட படத்தாலும் இனம் காண்கிறார்கள். காலகதியில் அச்சிடப்பட்ட எழுத்துக்களையும் இனம் காண ஆரம்பிக்கிறார்கள்.

குழந்தைகள் பாலர் வகுப்புக்குப் போக முன்னரே எழுத்தறிவு பற்றி நன்றாக அறிந்து கொள்கின்றனர். பெற்றோர்களால் நல்ல கல்விச் சூழலைக் குழந்தைகளுக்கு மூன்று வயதுக்கு முன்பிருந்தே தர முடிவது போல, அதே போன்ற சிறந்த கல்விச் சூழலை கல்வி நிறுவனங்களும் குழந்தைகளுக்கு வழங்க வேண்டும்.

பல குழந்தைகள் எழுத்தறிவு வளர்ச்சியுடன் கணித, விஞ்ஞான எண்ணக் கருக்களையும் வீட்டிலே கற்றுக் கொள்கிறார்கள். இதனடிப்படையாகக் கொண்டு ஆசிரியர் தனது பங்கையாற்றுவதோடு பெற்றோர்களும் பாடசாலையும் சேர்ந்து செயற்பட ஊக்குவிக்க வேண்டும். பெற்றோரின் ஆதரவைப் பாடசாலைகள் எவ்வாறு பெறமுடியும், பெற்றோர் விரும்புவது என்ன என்பதையும் இங்கு சிந்திக்க வேண்டும்.

பெற்றோருடன் இணைந்து நன்றாக செயற்பட்ட நீண்ட வரலாற்றைப் பாலர் கல்வி கொண்டுள்ளது என்பதை நாம் அறிவோம். பெற்றோர் பாலர்பள்ளியின் பங்காளர் என்பதை ஆரம்பத்தில் ஆராய்ந்தோம். நிகர்மாற்றத்தின் அவசியத்தையும் உணர்தோம். "குழந்தைகளின் கற்றலில் விரும்பத்தக்க விளைவுகள்" அறிக்கையும், தகவல்களும் இரு பக்கத்திலும் பரிமாறிக் கொள்ளப் பட வேண்டும் எனச் சுட்டிக் காட்டியதைக் கண்டோம். பெற்றோருக்கும் முன் பள்ளிகளுக்குமிடையே இருக்க வேண்டிய உறுதியான இணைப்பு என்பதால் குறித்துக் காட்டப்படும் விடயங்கள் கீழே தரப்படுகின்றன :

1. பாலர் கல்வி நிறுவனம், குழந்தைகளின் கல்வியில் பெற்றோர் வகிக்கும் அடிப்படையிலான பங்கை ஏற்றுக் கொள்ளல்.

2. ஆரம்பத்திலிருந்தே குழந்தைகளின் எழுத்தறிவில் பெற்றோர் வகித்த பங்கை அங்கீகரிப்பதுடன் தொடர்ந்தும் பெற்றோரின் ஈடுபாடு அவசியம் என்பதை ஏற்றுக் கொள்ளல்.

3. பாடசாலைக்கான பெற்றோரின் வரவை ஏற்றுக் கொள்ளலும், பெற்றோர் ஆசிரியர், பிள்ளைகளிடையே கூட்டுச் செயற்பாடுகளுக்கு வாய்ப்புக்கள் ஏற்படுத்துதல்.

4. குடும்பத்திலுள்ள வயதானவர்களின் திறமைகள் அங்கீகரிக்கப்படலும், அத் திறமைகள் கல்வி நிறுவனத்தால் வழங்கப்படும் கற்பித்தலுக்கு ஆதாரமாக இருத்தல்.

5. பெற்றோர்கள் பல வழிகளிலும் தகவல்களைப் பெற்றுக் கொள்ளத்தக்கதாக பாடசாலை நிர்வாகம் இருத்தல்.

6. தம் பிள்ளைகளின் பெறு பேறுகளையும் சாதனைகளையும் பெற்றோர் முழுமையாக அறியத்தக்கதாக, பங்களிக்கத்தக்கதாக இருத்தல்.

7. பாடசாலையில் சேர்க்கும் நடைமுறைகள் நெகிழ்வுடையனவாக இருத்தலும், பிள்ளைகள் பாதுகாப்புணர்வுடன் இருத்தல்.

8. கல்வி நிறுவனங்களால் வழங்கப்படும் வாய்ப்புக்கள், சில தருணங்களில் வீடுகளிலும் வழங்கப்படல். (புத்தகம் வாசித்தல், பத்தகத்தைப் பகிர்ந்து கொள்ளல், வீட்டில் பெற்ற அனுபவம் கல்வி நிறுவனத்தில் கற்பதற்கான தூண்டியாகப் பயன்படல்).

குழந்தைகளின் கற்றல் முழுமையாக வளர்க்கப்பட வேண்டுமானால், வீடும் பாடசாலையும் சேர்ந்தியங்குதல் அவசியம். சிலர் இக்கருத்தை மறுக்கக் கூடும். மொழியறிவு கூடிய குடும்பங்களிலிருந்து வரும் குழந்தைகளுக்கு அனுகூலமான ஆதரவு இருக்கிறதென்பதை எல்ஸ்வூட்டின் ஆய்வும் எடுத்துக் காட்டியுள்ளது. இதனை ஆசிரியர்கள் உணர்ந்து கொள்ள வேண்டும். கல்வியறிவு குறைந்த சூழலிலிருந்து வரும் குழந்தைகளின் பிரச்சினைகளுக்கு ஆசிரியர்கள் முக்கியத்துவமளிக்க வேண்டும்.

மாறும் காலகட்டமும் பெற்றோரும்

குழந்தைகள் தொடர்ந்து முன்பள்ளியில் இருப்பவர்களல்லர். முன்பள்ளியிலிருந்து அவர்கள் நியம சட்டரீதியான பாடசாலைக்கு மாறிச்செல்ல வேண்டியவர்கள். இவ்வாறு மாறிச் செல்லும் கட்டத்தில் பெற்றோர் மிக முக்கியமான பங்கை வகிக்க வேண்டியவர்களாவர். ஆரம்பப்பள்ளிக்கு

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

குழந்தை மாறிச் செல்லும் கட்டம் மிக முக்கிய-மானது என்பதைப் பெற்றோர் உணர்ந்திருத்தல் வேண்டும். இதைப் பற்றியும் நாம் விரிவாகச் சிந்தித்தல் வேண்டும்.

References

Aahperd, (1991), 'Physical Education and Health Education in Early Childhood' in : Elkind, D. (ed.) **Perspectives on Early Childhood Education.** Washington DC : National Education Association.

Andersson, B. E., (1992), 'Effects of Day Care on Cognitive and Socioemotional Competence of Thirteen Year Old Swedish School Children', **Child Development.**

Athey, C., (1990), **Extending Thought in Young Children. London :** Paul Chapman Publishing.

Ball, C., (1994), Start Right : **The Importance of Early Learning,** London: RSA.

Blank, M., (1974), 'Pre-school and / or Education', In : Tizard,' B. (ed) **Early Childhood Education,** Slough : NFER.

Bruner, J. S., (1980), **Under Five in Britain,** London : Grant McIntyre.

Cratty, B. J., (1979), **Perceptual and Motor Development in Infants and Young Children**, 2nd edn., Englewood Cliffs, NJ : Prentice - Hall.

Curtis, A. and Bratchfor, P., (1980), **Meeting the Needs of Socially Handicapped Children,** Windsor: NFER : Nelson.

Damon, W., (1977), **The Social World of the Child,** San Francisco : Jossey - Bass.

Early Childhood Education Forum, (1997), **Quality in Diversity in Early Learning,** (Draft).

Fisher, J. (1997), **Starting from the Child,** Buckingham: Open University Press.

Lloyd, I., (1983), **The Aims of Early Childhood Education,** Educational Review.

Piaget, J and Weil, A., (1951), **The Development in Children of the Idea of the Homeland and of Relations with Other Countries,** International Social Science Bulletin.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

தமிழர் ஜப்பானியர் அகவாழ்வு: ஓர் இலக்கிய ஒப்பீட்டாய்வு

- மனோன்மணி சண்முகதாஸ் -

இலக்கியங்களை ஒப்பிட்டு ஆய்வு செய்யும் மரபு பண்டைக்காலத்திலேயே தொடங்கிவிட்ட தெனலாம். வடமொழி இலக்கிய மரபுகளைத் தமிழிலக்கிய மரபுகளோடு ஒப்பிட்டு நோக்கும் தன்மை ஒப்பீட்டாய்வு தமிழ்நாட்டை விட மேலை நாடுகளில் பெரிதும் வளர்ச்சி பெற்றுள்ளது. இன்று அமெரிக்க நாட்டுப் பல்கலைக்கழகங்கள் ஒப்பியல் இலக்கிய ஆய்வில் பெருமளவில் ஈடுபட்டுள்ளன. ஜப்பான், ரஷ்யா, சீனா போன்ற நாடுகளிலும் இத்துறையில் முயற்சிகள் நடைபெறுகின்றன. தமிழ் நாட்டிலே ஒப்பிலக்கிய ஆய்வை வ.வே.சு. ஐயர் புதிய திசையில் திருப்பியவர் எனப்பெருமை பெற்றுள்ளார். கம்பன் இலக்கியப் படைப்பை மேலை நாட்டுக் காப்பியங்களோடு ஒப்பிட்டு வழி காட்டினார். அவர் வழியில் டாக்டர் எஸ். இராமகிருஷ்ணன் கம்பனையும் ஆங்கிலக் கவிஞனான மில்டனையும் ஒப்பிட்டு நூல் எழுதினார். இவரைத் தொடர்ந்து டாக்டர். அ.அ. மணவாளன் கம்பனையும் மில்டனையும் பிறிதொரு கோணத்தில் ஒப்பிட்டாய்வு செய்தார்.

சங்கப்பாடல்களை மேல்நாட்டு வீரயுகப் பாடல்களை ஒப்பிட்டு க. கைலாசபதி Tamil Heroic Poetry (தமிழ் வீரயுகப் பாடல்கள்) என ஆங்கில நூல் ஒன்றை வெளியிட்டுள்ளார். இந்த ஆய்வு தமிழ் இலக்கிய ஆய்வில் ஒரு புதிய திருப்பத்தை ஏற்படுத்தியது. அடுத்து டாக்டர். க. த. திருநாவுக்கரசு திருக்குறளை மையமாக வைத்து தமிழ்நாட்டு அறநெறிப்பாடல்களை உலக மொழிகளின் அறநெறிப் பாடல்களோடு ஒப்பிட்டு நூல் எழுதினார். டாக்டர் தமிழண்ணல், டாக்டர் கதிர் மகாதேவன் ஆகியோரும் இத்துறையில் சிறந்த பங்களிப்பை ஆற்றியுள்ளனர். தமிழ்மொழி இலக்கியங்களை இந்தியாவிலுள்ள ஏனைய மொழிகளில் உள்ள இலக்கியப் படைப்புகளோடு ஒப்பிட்டு ஆராயும் முறைமையும் தோன்றி வளர்ந்துள்ளது. டாக்டர் க. கைலாசபதியின் "இரு மகாகவிகள்". தொ. மு. சிதம்பரம் ரகுநாதனின் "கங்கையும் காவிரியும்" போன்ற நூல்கள் சிறப்பாகக் குறிப்பிட வேண்டியவை. இலக்கிய ஒப்பாய்வு இன்று புதியதொரு துறையாக வளர்ச்சி பெற்றுள்ளது. எனவே இது பற்றிய கருத்துகளும் பல தோன்றியுள்ளன. இங்கு ஒரு கருத்தை எடுத்துக்காட்டலாம்:

> இலக்கிய ஒப்பாய்வு என்றால் இலக்கியங்களுக்கிடையே நிலவும் ஒப்புமைப் பண்புகளை மட்டும் இணைத்து நோக்குவது அல்ல. மாறாக பல்வேறு இலக்கியங்களின் இடையில் நிலவும் ஒப்புமைப் பண்புகளுக்குச் சமுதாய அடிப்படையில் விளக்கம் தருவதும் முரண்படுகின்ற இயல்புகளைச் சிறப்பாக ஆராய்ந்து அத்தகைய முரண்பாடுகளுக்குச் சமுதாய, கலாச்சார, வரலாற்று அடிப்படைகளில் அமைதி காண்பதும் ஒப்பியல் ஆய்வின் அடிப்படை நோக்கமாக அமைய வேண்டும்.
>
> (இலக்கிய ஒப்பாய்வுக் களங்கள்)

இத்தகைய ஒப்பாய்வை மேற்கொள்வதற்கு இலக்கிய உள்ளீட்டு அடிப்படையில் நோக்கும் போது பின்வரும் வகைப்பாட்டில் இலக்கியங்கள் தோன்றியுள்ளதைக் காணலாம்.

1. வீரயுகப் பாடல்கள்
2. அறநெறிப்பாடல்கள்
3. பக்திப்பாடல்கள்
4. புதுச் செந்நெறிப் படைப்புகள்
5. வீறுணர்ச்சிப் பாடல்கள்

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

தமிழ்மொழியில் எழுத்து வடிவில் கிடைக்கின்ற தொன்மையான இலக்கியங்கள் சங்கப்பாடல்களாகும். வரையறுக்கப்பட்ட மரபுப்படி அமைந்த செந்நெறிப்பாடல் (Classical Poetry) என்று கூறப்படும் தனி அகப்பாடல்கள் சங்க இலக்கியத் தொகுப்புகளில் உண்டு. வீரயுகப் பாடலகள் என்னும் பகுப்புள் இவை அடங்கும். வீரயுகப்பாடல்கள் காதல் பாடல்களாக இருப்பினும் வீரப்பாடல்களாக இருப்பினும் உயர் குடி மக்களையே பாடுகின்றன எனும் கருத்தே வலுப் பெற்றுள்ளது. அடியோர் வினைவலர் ஆகியோரின் காதல் அன்பினைந்திணையுள் இடம்பெறுவதில்லை எனத் தொல்காப்பியர் கூறியிருப்பதால் இக்கருத்து மரபாகவும் கணிக்கப்படுகிறது.

2. சங்கப்பாடல்கள் காட்டும் அகவாழ்வும் பகுப்பு நிலையும்

சங்க இலக்கியத்தில் இடம்பெறும் அகநோர்கள் அகவல் ஓசைப்பாடல்களைப் பாடிய பாணரும் புலவருமாவர். மன்னர்களையும் வீரர்களையும் ஊர் ஊராகச் சென்று பாடிய இவர்கள் வாய்மொழி மரபில் தமிழை வளர்த்தவர்கள். எழுத்துரு வந்தமையாத காலத்தில் பாடல்களைப் பாடியவர்கள். பெண்களும் பாடியுள்ளனர். இதற்குச் சான்றாக புறநானூறு என்னும் தொகுப்புடி நூலில் மட்டும் 18 பாடல்கள் உள்ளன.

அகப்பாடல்கள் புறப்பாடல்கள் என்ற பகுப்பினுள் அக்காலத்தெழுந்த பாடல்கள் அடக்கப்பட்டள்ளன. அக உணர்வினை வெளிப் படுத்தும் பாடல்கள் அகப்பாடல்கள் எனப்பட்டன. அக இலக்கியங்களில் தலைவன், தலைவியரிடையே அவர்களோடு தொடர்புடைய கதை மாந்தர்களின் அக உணர்வுகளே பாடல்களின் கருப்பொருள் அல்லது உள்ளடக்கமாக அமைந்தன. மனித வாழிவில் களவுநிலை, கற்புநிலை என்னும் இரு நிலைகளிலும் ஏற்படும் உணர்வுகளாகவே அகப்பாடல்கள் அமைந்தன. எனவே சங்க காதரற் பாடல்களில் பெயர் சாட்டாத மரபு பேணப்பட்டது. இக்கருத்தை ச. அகத்திய லிங்கம் வருமாறு கூறுமாறு கூறுகிறார் :

> பொது உணர்வுகள் முக்கியமேயன்றிச் சங்க இலக்கியங்களில் மாந்தர்கள் முக்கியமல்லர். உணர்வுகளைக் கூறுவதற்காகவே மாந்தர்களை உருவாக்கி அவர்களிடம் மனித உணர்வுகளை ஏற்றி பொதுமையான உணர்வுகளை ஒல்லும் வகையால் சொல்லி தங்கள் கவிதைகளை ஆக்கியுள்ளனர். சங்கச் சான்றோர்கள். வெற்பனும் ஊரனும் நாடனும் மகிழ்நனும் வில்லோன்காலனும் மடந்தையும் தொடியோளும் சின்மொழி அரிவையும் பெருந்தண்மாரிப் பேதையும் பெருந்தோட் குறுமகளும் வெற்று மாந்தர்களேயன்றி உண்மையான மாந்தர்கள் அல்லர். உணர்வுகளுக்காக பல்வேறு உணர்வு-களைச் சுமந்து நிற்பதற்காக உருவாக்கப் பட்டவர்கள். சங்க இலக்கியங்களில் அதிலும் குறிப்பாக அக இலக்கயங்களில் எந்தவொரு தனிப் பெயரும் கதை மாந்தர்களில் காணப்படு-வதில்லை.
>
> (சங்க இலக்கியம், கவிதையியல் நோக்கு........)

அகப்பாடல்களின் உள்ளடக்கம் களவு, கற்பு என உணர்வு நிலைகளை இரண்டாகப்பகுத்து நோக்கக்கூடியது என்பதைத் தொல்காப்பியர் வகுத்த பொருளிலக்கணம் விளக்கிக் காட்டியுள்ளது. வேறெந்த மொழியிலும் இத்தகைய பொருளிலக்கணம் தெளிவாக இல்லை. வடமொழிக் கலப்பற்ற சங்கப்பாடல்களின் பொருள் மரபை அறிவதற்கும் ஆராய்வதற்கும் தொல்காப்பியமே துணையாக உள்ளது. சங்க இலக்கியங்களின் வடிவத்தையும் உள்ளடக்கத்தையும் தொல்-காப்பியம் பொருளதிகாரம் விதிகள் வகுத்து இலக்கண நிலையாக விளக்கியுள்ளது. அப்பாடல்கள் காட்டும் களவு, கற்பென்னும் அன்பு வாழ்வியலைத் தொல்காப்பியம் வரையறை செய்து காட்டியுள்ளது.

காதல் வாழ்வியலை, நிலத்தோடு இயைபுபட, அது நடந்த நிலையைத் தொல்காப்பியம் வகுத்துக் காட்டியது. ஐவகை நிலப்பாடுபாட்டில் அவற்றுக்-கென ஒழுக்கநிலைகளை இனங்கண்டு பெயரிட்டு தொல்காப்பியம் விளக்கியதை பின்வரும் அட்டவணையில் ஒரே பார்வையில் காணலாம்.

அக ஒழுக்கத்தை தொல்காப்பியம் சூத்திர வடிவிலே விளக்கும்போது "திணை" என்னும் சொல் பயன்படுத்தப்பட்டுள்ளது. திணை வகைகளை நிரைப்படுத்தும் போது "கைக்கிளை முதலாப் பெருந்திணை இறுவாய்" எனக் கூறுகிறது. இன்ப ஒழுக்கம் வகைப்படுத்தப்பட்ட நிலையில் நடுவிலே பாலை குறிப்பிடப்பட்டுள்ளது. திணைகளின் பொருள்களும் முதல், கரு, உரி என மூன்றாகப் பகுக்கப்பட்டுள்ளன. இவற்றின் விளக்கத்தையும் பின்வரும் அட்டவணையால் நோக்குவது தெளிவு தரும்.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

நிலம்	மலர்	ஒழுக்கநிலைகள்
மலை, குன்று சார் நிலப் பகுதி	குறிஞ்சி	புணர்தலும் புணர்தல் நிமித்தமும்
காடு, புல்தரை சார்நிலப் பகுதி	முல்லை	வினைவழிச்சென்ற கணவனை எதிர் நோக்கிப் பொறுமையுடன் இருத்தல்.
வரண்ட பாலை நிலம்சார் பகுதி	பாலை	பிரிந்து இருத்தல்.
வேளாண் நிலம் ஆறுசார் பகுதி	மருதம்	பரத்தை வீடு சென்ற கணவனுடன் ஊடுதல்.
கடல், கரைசார் நிலப் பகுதி	நெய்தல்	பிரிவு குறித்து இரங்கல்.

சங்க அகப்பாடல்களிலே பயின்று வந்துள்ள முதல், கரு, உரி என்னும் பகுப்புநிலையை தொல்காப்பியர் விளக்கிய முறையால் பாடல்களின் உள்ளடக்கத்தைத் தெளிவாக விளங்க முடிகின்றது. மேலும் அகப்பாடல்களில் சில புறநடைகள் காணப்பட்டதையும் தொல்காப்பியம் சுட்டிக்காட்டியுள்ளது.

இருவகைப் பிரிவும் நிலைபெறத் தோன்றலும்
உரியதாகும் என்மனார் புலவர்

(நூற்பா : 13)

ஒழுக்கம்	நிலம்	பொழுது
1. கைக்கிளை	கூறப்படவில்லை	கூறப்படவில்லை
2. புணர்தல்	குறிஞ்சி	கூதிர், யாமம் பனியெதிர் பருவம்
3. பிரிதல்	பாலை	வேனில், நண்பகல் பின்பனி
4. இருத்தல்	முல்லை	கார், மாலை
5. இரங்கல்	நெய்தல்	எற்பாடு
6. ஊடல்	மருதம்	வைகறை , விடியல்
7. பெருந்திணை	கூறப்படவில்லை	கூறப்படவில்லை.
தொல் : நூற்பா : 1,2,16	தொல் : நூற்பா : 5	தொல் :நூற்பா: 6, 7, 8, 10, 11, 12

கொண்டு தலைக் கழிதலும் பிரிந்தவன் இரங்கலும்
உண்டென மொழி ஓரிடத்தான்

(நூற்பா:17)

இவ்விரு நூற்பாவும் பாலை மநிலத்து ஒழுக்க நிலையை மேலும் விளக்கமாகக் கூறுகின்றன.

தலைமகளைப் பிரிதல்
தமரைப்பிரிதல்
கொண்டு தலைக்கழிதல் பாலைத்திணை
பிரிந்தவண் இரங்கல்

உரிப்பொருள் பற்றி நூற்பா 20 விளக்கியுள்ளது. இதனைப் பின்வரும் அட்டவணைகளில் காணலாம்.

கருப்பொருள் பற்றி மேலும் ஒரு விளக்கத்தை தொல்காப்பிய நூற்பா 21 தருகிறது. அது வருமாறு அமையும் :

யாதாயினும் ஒரு நிலத்துக்குரிய மலரும் பறவையும் அந்த நிலத்திற்கும் அதற்குரிய காலத்திற்கும் பொருந்தாது பிறிதொரு நிலத்திடத்து வரினும் வந்த நிலத்திற்குரிய கருப் பொருளாகவே கொள்ளப்படும்.

மேலே காட்டப்பட்ட அட்டவணைகளில் ஒரு வரையறையான விளக்கம் புலப்படுகிறது. எனினும் புற நடையாக நூற்பா 21 அமைந்திருப்பது இங்கு குறிப்பிடத்தக்கது. அட்டவணைகளில் எடுத்துக் காட்டுகளாக பெரும்பாலும் ஐங்குறு நூற்றுப்

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

குறிஞ்சி - மைவரை உலகம்		
தெய்வம்	முருகவேள்	249
உணவு	தினையும், ஐவனமும், வெதிர் நெல்லும்	287, 246, 269
மா	யானை, புலி, பன்றி, கரடி	239, 216, 261
மரம்	வேங்கையும் கோங்கும்	290
புள்	மயிலும், கிளியும்	250, 260
பறை	வெறியாட்டுப்பறை, தொண்டகப்பறை	
செய்தி	தேனழித்தல்	253, 259, 203
பண்	குறிஞ்சி	244
பூ	வேங்கை, காந்தள், குறிஞ்சி	208,226
நீர்	சுனை நீர், அருவி நீர், கூவல்	299, 205, 203
	எடுத்துக்காட்டு ஐங்குறுநூறு	எண்கள்

பாலை		
தெய்வம்	கொற்றவை	
உணவு	ஆற்றவைத்தலால் வரும் பொருள்	352
மா	வலியழிந்த யானை, வழியழிந்த புலி, வலியழிந்த செந்நாய்	305, 307, 323
மரம்	பாலை, இருப்பை, கள்ளி, சூரை, குரவம்	344
புள்	எருவை, பருந்து	314, 321
பறை	ஆறலைப்பாறை, சூறைக் கோட்பாறை	363, 365
செய்தி	ஆறவைத்தல்	
பண்	பாலை	
பூ	மராம்பூ	348
நீர்	அறுநீர்க் கூவல், அறுநீர்ச்சுனை	

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

முல்லை - காடுறை உலகம்		
தெய்வம்	மயோன்	
உணவு	வரகும் முதிரையும்	469
மா	மானும் முயலும்	421
மரம்	கொன்றை, குருந்து, புதல்	430
புள்	கானாங்கோழி	425
பறை	ஏறு கோட்ப்பறை	
செய்தி	நிரைமேய்த்தல்	
பண்	சாதாரி	402, 408
பூ	முல்லை, பிடவு, தளவு	408, 412, 422
நீர்	கான்யாறு	

மருதம் - தீம்புனல் உலகம்		
தெய்வம்	இந்திரன்	62
உணவு	நெல்	1, 3. 95
மா	எருமை, நீர் நாய், முதலை	41, 63,41
மரம்	மருதம்	
புள்	அன்னம், அன்றில், நாரை	51, 60, 70
பறை	நெல்வரி பாறை	
செய்தி	உழவு	3
பண்	மருதம்	7, 31
பூ	தாமரை, கழுநீர்	6, 20, 34
நீர்	ஆற்று நீர், பொய்கை நீர்	15, 45, 61

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

நெய்தல் குறிஞ்சி - பெருமணல் உலகம்		
தெய்வம்	வருணன்	
உணவு	உப்பு விலையும், மீன் விலையும்	180
மா	கரா, சுறா	
மரம்	புன்னை, கைதை	103, 110, 117
புள்	கடற்காக்கை, வெள்ளாங்குருகு	151, 162, 16
பறை	நாய்வாய்ப்பறை	
செய்தி	மீன்படுத்தலும் உப்பு விளைத்தலும்	180,195
பண்	செவ்வழி	
பூ	நெய்தல்	101, 109
நீர்	கேணி நீர், கடல் நீர்	196, 184

பாடல்கள் தரப்பட்டுள்ளன. சிறுபான்மை ஏனைய தொகுப்புப் பாடல்கள் இணைக்கப்பட்டுள்ளன.

உரிப்பொருள் என்னும் ஒழுக்கநிலை பற்றிய சிறப்பு விளக்கமும் தொல்காப்பியத்தில் உள்ளது. நிலத்து வாழ்வியலுக்கு ஏற்ப மக்கள் பெயர் பெற்றனர். ஒவ்வொரு திணைக்கும் திணைநிலைப் பெயர், இருவகைப்படும். ஒன்று குலப்பெயர். மற்றது தொழிற்பெயர் என வகைப்படுத்தப்பட்டது.

ஆண்களை உணர்த்தும் நிலப்பெயர் முல்லை நிலத்துக்குரியவை நூற்பா 23 விளக்கு-கிறது. ஏனைய நிலத்தவர் பெயரை நூற்பா 24 விளக்கியுள்ளது. அவற்றைக் கீழ்வரும் அட்டவணை விளக்கி நிற்கிறது.

கைக்கிளை, பெருந்திணை என்னும் இரு ஒழுக்க நிலைகளும் விளக்கப்பட்டுள்ளன. நூற்பா 25, 36 இவை பற்றிய செய்தியைத் தொகுத்துத் தந்துள்ளது. பிறருக்கு அடித்தொண்டு செய்து வாழ்வோரும் பிறர் ஏவல்வழி நின்று வினை புரிவோரும் முன்னர் வகுத்துக் கூறிய ஐவகை நிலத்து ஒழுக்கத்திற்கு உரியவர் ஆகார் எனவும் அகப்புறத்திணையான பெருந்திணைக்கும் கைக்கிளைக்குமே அவர் உரியவர் என்றும் விளக்கப்படுள்ளது. அடியாரும் வினைவலரும் அன்றி பிறரும் அத்தன்மையராகலான் அகப்புறத் திணையாக கைக்கிளை, பெருந்திணைக்கு உரியவராகக் கருதப்பட்டனர்.

நிலம்	பொதுப் பெயர்	தலைமக்கட் பெயர்	குலப் பெயர்	பெண்பாற் பெயர்
முல்லை	ஆயர், வேட்டுவர்	கிழவர், குறும் பொறை நாடன்	பொதுவர், ஆயர்	ஆய்மகள்
குறிஞ்சி	குறவன்	வெற்பன், சிலம்பன்	குறவர்	குறத்தி
பாலை	எயினர்	மீளி, விடலை	எயினர்	எயிற்றியர்
மருதம்	உழவர்	ஊரன், மகிழ்நன்	உழவர்	உழத்தியர்
நெய்தல்	நுளையர்	சேர்ப்பன், துறைவன், கொண்கள்	நுளையர்	நுளைச்சியர்

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

தொல்காப்பியம் தரும் பிரிவொழுக்கம் பற்றிய செய்திகள்		
பிரிவு வகை	உரியவர்	சிறப்புச் செய்தி
ஓதல்	உயர்ந்தோர் வணிகர்	* தலைமகன் கடல்வழிச் செல்லும் போது தலைவி உடன் செல்வதில்லை.
பகை	வேந்தன், வணிகர், வேளாளர்	* நில வழிச் செல்லும் போது உடன் செல்லுதல்.
தூது	வணிகர், வேளாளர் இல்லை.	* மகளிர் மடல்ஏறும் வழக்கம்
பொருள்	தலைமகன், அந்தணர், அரசர், வணிகர், வேளாளர்	

தலைமைக்களும் இவ்வொழுக்கத்திற்கு உரியவராவர் எனக் கூறப்பட்டுள்ளது. மேலும் ஒழுக்கநிலை பற்றிய விரிவான செய்தியாக பிரிவு ஒழுக்கம் பற்றிக் கூறப்பட்டுள்ளது. 10 நூற் பாக்களில் இச்செய்திகள் அடக்கப்பட்டுள்ளன. அதனை அட்டவணையாக தருவது பயனுடைத்து.

அக உணர்வுகளைப் பாடும் சங்கப் பாடல்கள் கூற்று நிலையாக அமைந்தவை. அவை வருமாறு தொல்காப்பியரால் வகுத்துக் கூறப்பட்டுள்ளன.

1. நற்றாய் கூற்று
2. தோழி கூற்று
3. கண்டோர் கூற்று
4. தலைமகன் கூற்று
5. ஏனையோர் கூற்று

இவை பற்றிய விரிவான விளக்கங்களும் அது தொடர்பான ஏனைய செய்திகளும் 7 நூற்பாக்களில் கூறப்பட்டுள்ளன. களவியல் என்னும் பகுதியில் மணம்முடிப்பதற்கு முந்திய நிலையும் கற்பியல் என்னும் பகுதியில் மணம் முடித்தபின்னுள்ள நிலையும் விளக்கப்பட்டுள்ளன. இவ்விருபகுதி-களிலும் உணர்வுநிலைகள் கூற்றாக அமையுமாற்றைப் பின்வரும் அட்டவணை காட்டும்.

களவியல்	கற்பியல்
தலைவன்	தலைமகன்
தலைவி	தலைவி
தோழி	தோழி
செவிலி	காமக்கிழத்தியர்
நற்றாய்	வாயிலோர்
	அறிவர்
	கூத்தர்
	இளையோர்

எனவே சங்க அகப்பாடல்களின் உள்ளடக்கத்தை தொல்காப்பியர் வகுத்துக் காட்டும் நெறிநின்று நோக்கும் அக்கால மக்களின் அகவாழ்வியலைத் தெளிவாக உணர்ந்து கொள்ள முடிகின்றது. இதன் துணை கொண்டு ஜப்பானிய காதல் பாடல்களின் உள்ளடக்கத்தைத் தெளிவாக உணர முடிகின்றது.

3. ஜப்பானியர் அகப்பாடல்கள்

ஜப்பானிய மொழியிலே தோன்றிய பழைய காதல் பாடல்கள் மன்யோசு (MANYOSHU) என்னும் தொகுப்பு இலக்கியமாக இன்று நூல் வடிவில் உள்ளது. பல்வேறு காலப் பகுதியில்

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

பல்வேறு புலவர்களால் பாடப்பட்ட பாடல்கள் இத்தொகுப்பிலே இடம் பெற்றுள்ளன. கி.பி 5 ஆம் நூற்றாண்டின் பிற்பகுதி முதல் 8 ஆம் நூற்றாண்டின் நடுப்பகுதிவரை பாடப்பட்டுள்ள பாடல்கள் இதில் அடக்கப்பட்டுள்ளன. 20 தொகுப்புகளாக அவை அமைந்துள்ளன. இவற்றுள் தொகுதி 10,11 முழுவதும் காதற் பாடல்களைக் கொண்டவை.

காதற் பாடல்களின் உள்ளடக்கம் சங்க அகப்பாடல்களின் பொருளமைதியோடு பெரிதும் ஒத்திருக்கின்றது. கூற்று நிலையான பாடல்கள் மன்யோசுக் காதற் பாடல்களில் அதிகமாக உள்ளன. எனினும் பாடல்களின் பொருளமைதி வகுத்து நோக்கப்படவில்லை. உணர்வுகள் இயற்கையுடன் இணைந்து பொருள் பொதிந்தன வாகப் பாடப்பட்டுள்ளன. மனத்தின் நுண்ணிய உணர்வுகள் இயற்கைப் பின்புலத்தின் இணைவாக உட்பொருளாக அமைக்கப்பட்டதால் அவற்றை விளக்கிக் கொள்வது ஜப்பானியருக்கு மிகவும் கடினமாகவுள்ளது. மொழிப்புலமையுள்ளோரும் பொருளிலக்கண வழிகாட்டல் இன்மையால் மயக்க மடைகின்றனர். பாடலில் பெயர் சுட்டாதபண்பு அமைந்திருப்பதால் பொருளை வரையறை செய்ய முடியாத நிலையும் உண்டு.

சங்க இலக்கியப் பாடல்களோடு ஜப்பானிய காதற்பாடல்களை ஒப்பிட்டு நோக்கும்போது அப்பாடல்களை வருமாறு பாகுபடுத்தலாம்.

அ. காதலன், காதலி, கண்டோர், நற்றாய் கூற்றாக அமையும் பாடல்கள்

ஆ. புலவர் கூற்றாய் அமையும் பாடல்கள்

இ. பிற பாடல்கள்

உணர்வுநிலை பற்றிய பாடல்களின் பகுப்பு வருமாறு:

அ. காதலன் பிரிந்து செல்கின்ற வழி பற்றிய பாடல்கள்

ஆ. பயண வழியின் இடர்கள் பற்றிக் கூறும் பாடல்கள்

இ. காதலன் திரும்பிவரும் கால நிலைப் பாடல்கள்

ஈ. காதலியின் காத்திருப்பு நிலை பற்றிய பாடல்கள்

உ. தாய்மார்களின் கண்டிப்பு நிலையான பாடல்கள்

பிற பாடல்களை வருமாறு பகுக்கலாம்.

1. வேறுபட்ட பிரதேசங்களில் வாழ்கின்ற ஆண் பெண் தொடர்பு நிலையும் அதன் விளைவும் பற்றிய பாடல்கள்.
2. பொருந்தாக் காதல் நிலையை விளக்கும் பாடல்கள்.
3. ஆண், பெண் சூளுரை பரிமாறும் நிலை பற்றிய பாடல்கள்.
   (மலை, ஆறு, மரம், கடல் என்பவற்றை முன்னிறுத்திச் சூளுரை பரிமாறும் மரபு)
4. தெய்வ நம்பிக்கை நடைமுறை பற்றிய பாடல்கள்.
5. நிலத்தின் தன்மைக்கேற்ற வாழ்வியலை விளக்கும் பாடல்கள்.
6. தொழில்நிலை விளக்கும் பாடல் (தூது, பகை, விவசாயம், மீன்பிடி)
7. இயற்கை நிலையான காலப்பாகுபாடு பற்றிய பாடல்கள்
8. இயற்கைக் கருப்பொருட்கள் பற்றிய பாடல்.
9. உண்டாட்டு வேள்வி பற்றிய பாடல்கள்.
10. வரலாற்றுச் செய்தி கூறும் பாடல்கள்.

எனவே இத்தகைய பாடல்களை விளங்கிக் கொள்வதற்கு ஒரு அகப்பொருள் மரபு நிலையான வழிகாட்டல் இன்றியமையாதது. ஜப்பானியர் மன்யோசுப் பாடல்களில் அமைந்துள்ள இயற்கை நிலையான பின்புலத்தை அகப்பொருள் மரபு நிலையாகக் கொள்ளவில்லை.

செய்யுள் பாடும்போது இயற்கையைப் பாடும் ஒரு வழக்கம் உண்டு என்பதை மட்டுமே உணர்ந்துள்ளனர். ஆனால் அவர்களுடைய இலக்கயப் பாடல்களில் பதிவு செய்யப்பட்டுள்ள அகவாழ்வியலை முழுமையாகவும் தெளிவாகவும் விளங்கிக் கொள்வதற்குத் தொல்காப்பியருடைய அகப்பொருள் இலக்கணம் துணை செய்யும்.

ஜப்பானிய அகப்பாடல்களில் முதல், கரு, உரி என்னும் விளக்கங்கள் பொருந்தியிருப்பதை ஒப்பாய்வு மூலம் நிறுவ முடியும்.

எடுத்துக்காட்டாகச் சில பாடல்களை அருகருகே காணலாம்.

முதலாவது பாடலில் மன்யோசுப் பாடலில் முதல், கரு, உரி என்னும் மூன்றும் அமைந்துள்ளன. இப்பாடல் பனிப்பெயல் மறைகின்ற வேனிற் காலத்திலே அலர்ந்த மலர்களைக் கையில் வைத்துக் கொண்டு காதலன் வரவுக்காகக் காத்திருக்கும் காதலின் உணர்வை வெளிப்படுத்துகின்றது.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

ஜப்பானியப் பாடல்	சங்கத்தமிழ்ப்பாடல்
1. புயு கொமரி பரு சகு பதவொ தவொரி மொதி தி தபி நொ ககிரி கொபி வதரு கமொ (1891)	கண்ணென கருவிளை மலரப் பொன்னென இவர் கொடிப்பீரம் இரும்புதல் மவரும் அற்சிரம் மறக்குநர் அவ்வர்நின் நற்றோள் மருவரற்கு அலமருவோரே (ஐங் : 464)
2. கசுமி தது பரு நொ நகபி வொ கொபி குரசி யொ நொ யுகெ நுரெப இமொ நி அபெரு கமொ (1894)	பாயால் கொண்ட பனிமலர் நெடுங்கண் பூசல் கேளார் சேயர் என்ப இழை நெகிழ் செவ்வலுநீகிக் கழை முதிர் சோலைக் காடிறந்தோரே (ஐங்: 315)
3. உமெ நெ பரு சிதரி யருகி நி வொரி மஜிபே பரு நி மதுரப கிமி நி அபமுகமொ (1904)	குன்றக் குறவன் காதல் மடமகள் மன்றவேங்கை மாலர் சில கொண்டு மலையுறை கடவுள் குல முதல் வழுத்தி தேம்பலிச் செய்த ஈர்நறுங் கையள் மலர்ந்த காந்தள் நாறி கவிழ்ந்த கண்ணன் எம் அணங்கியோளே (ஐங்: 359)

முதற் பொருள் - வேனிற் காலம்
கருப் பொருள் - வேனில் மலர்
உரிப் பொருள் - பிரிவு ஆற்றல்

ஆனால் ஐங்குறுநூற்றுப் பாடலில் கூற்றுநிலை தெளிவாக உள்ளது. தோழி காதலன் பிரிவால் வருந்தும் காதலியைத் தோற்றுவதாக உள்ளது. முதல், கரு, உரி என்னும் மூன்றும் பாடலில் பொருந்தியுள்ளன.

முதற் பொருள் - அற்சிரக் காலம்
கருப் பொருள் - கருவிளை மலர்
உரிப் பொருள் - பிரிவு ஆற்றல்

இரண்டாவது மன்யோசுப் பாடலில் புகார் படர்ந்த வேனில் காலத்து நீண்ட பகற்பொழுதிலே காதலன் காதலியின் பிரிவால் மிக வாடி இரவிலே கனவில் அவளைக் கண்டதாகக் கூறப்படுகிறது. மனத்துப் பிரிவில்லாத மனையறத்தின் மாண்பு இப்பாடலில் சுட்டப்பட்டுள்ளது.

முதற் பொருள் - வேனிற் காலம்
கருப் பொருள் - இல்லை
உரிப் பொருள் - பிரிவு

ஐங்குறு நூற்றுப் பாடலில்

முதற் பொருள் - இல்லை
கருப் பொருள் - கழை
உரிப் பொருள் - பிரிவு

எனவே இருபாடல்களிலும் உரிப்பொருள் பிரிதலாக ஒப்புமையாக இருப்பினும் கருப்பொருள், முதற்பொருள் அமைப்பில் ஏதோ ஒன்று இல்லாமல் செய்யுள் அமையும் பண்பினையும் காணலாம். இவ்விடத்து அகப்பாடலில் உள்ளடக்கமாக உரிப்பொருள் காட்டாயம் அமையும் என்ற தொல்காப்பிய அகபொருள் இலக்கணமரபின் வரையறை நினைவில் மீட்கப்பட வேண்டியது.

மூன்றாவது பாடலில் இரு மொழிப் பாடல்களும் அக வாழ்வைப்பாடும் போது சமூக நடைமுறை, நம்பிக்கை என்பவற்றையும் பாடலில்

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

பதிவு செய்யும் மரபு ஒன்று இருந்தமை புலப்படுத்தப்பட்டுள்ளது. மன்யோசுப் பாடலில் உமெயின் மலரை உதிர்ந்த யனகியுடன் பறித்துச் சேர்த்து கடவுளுக்கு மலர்மலையிட்டால் காதலனோடு விரைவில் சேரலாம் என காதலி எண்ணுவதாக கூறப்பட்டுள்ளது. நீண்ட பிரிவால் வாடும் பெண் வழிபாட்டு நடைமுறையைச் செய்து தனது காதலுடன் இணைய எண்ணுகிறாள். கடவுள் தங்களை இணைத்து வைக்கும் என நம்புகிறாள். கடவுளுக்கு மடை போட்டு வழிபடுகின்ற ஜப்பானியரின் வழிபாட்டு நடைமுறை இப்பாடலில் பதிவு செய்யப்பட்டுள்ளது. மலர் மடைபோடும் பண்பாட்டு மரபை அப்பெண்ணே எண்ணுகிறாள்.

ஐங்குறு நூற்றுப் பாடலில் தலைவன் தன் காதலியின் வழிபாட்டு நடைமுறையை எண்ணி மகிழ்கிறான். மலையிலே உறைகின்ற கடவுளுக்குத் தமது குலமரபுப்படி பெண் பலிகொடுத்து வழிபடுகிறாள். தேனும் தினைமாவும் கலந்து மலர் தூவி வழிபடும் மரபு பற்றி ஆண் மனப்பதிவோடு இமருப்பது இப்பாடல் மூலம் விளக்கப்படுகிறது. பெண்களே வழிபாட்டு மரபினைப் பேணி வந்தமை இப்பாடல்கள் மூலம் நிறுவப்படுகிறது. சமூக நிலையிலே மக்களிடம் நிலைபெற்றிருந்த நம்பிக்கை, நடைமுறை பற்றி செய்திகளை ஜப்பானிய அகப்பாடல்களும் சங்க அப்பாடல்களும் பதிவு செய்து வைத்துள்ளமையால் பண்பாட்டுப் பேணல் தொடர்ந்தது.

தொல்காப்பியரது அகப்பொருள் இலக்கண மரபினை ஜப்பானிய அகப்பாடல்களிலே பொருத்திப் பார்ப்பதற்கு ஜப்பானிய இலக்கியப் புலமை-யாளர்களின் UCHI, SOTO என அழைக்கப்படும். அகம், புறம் பற்றிய கோட்பாடும் வாய்ப்பாக உள்ளது. உள்மனம் தொடர்பானவற்றை UCHI என்றும் அதற்குப் புறம்பான அனைத்தையும் SOTO என வரையறை செய்யும் மரபு ஒன்று சிறப்பாக ஜப்பானியரிடையே தோன்றி, வளர்ந்து நிலை பெற்றுள்ளது.

ஆனால் ஜப்பானியப் பண்பாட்டின் அடித்தளம் ஜப்பானுக்குப் புத்த சமயம் கருத்து நிலையாக வந்தமையால் இவ்வாறு கூறுவது சாத்தியமாயிற்று. பண்பாட்டாய்வாளர்கள் ஜப்பானிய பழைய இலக்கியங்களை ஆழமாக நோக்க வேண்டிய தேவை ஒன்று உண்டு. சீனமொழியில் எழுந்த அகப்பாடல்கள் ஜப்பானிய அகப்பாடல்களோடு ஒப்பு நோக்கப்படும் போது மன்யோசு இலக்கியப் பதிவுகளின் வேறுபட்ட தன்மையை இனங் காணலாம்.

இலக்கியம் காலத்தின் பதிவு

இலக்கியம் தான் எழுந்த காலப்பதிவையும் தன்னுள் பொதிந்து வைத்திருக்கும். குறிப்பாக அகப்பாடல்களில் மனித வாழ்வியல் நடைமுறைகள் ஆவணப்படுத்தப்பட்டிருக்கும். அவற்றை மறைமுக-மாகவும் உள்ளுறையாகவும் புலவர் செய்யுளில் பாடியிருப்பர். சங்கப்பாடல்கள் மனித வாழ்க்கை இயற்கை நெறியுடன் நன்கு பின்னிப்பிணைந்து இருந்ததைக்காட்டுகின்றன. அதனையே தொல்காப்பியர் தனது பொருளிலக்கணத்தில் முதற்பொருளிலும் கருப்பொருளிலும் அடக்கி வரையறை செய்துள்ளார். அத்தகைய வரையொன்றுள் ஜப்பானிய அகப்பாடல்களை வைத்துப் பார்க்கும்போது ஜப்பானியருடைய வாழ்வியல் நடைமுறைகளும் இயற்கையோடு இறுகப் பிணைந்திருந்ததை நன்கறிய முடிகிறது. மன்யோசுப் பாடல்கள் அந்தக் காலத்திலே பாடப்பட்டு இயற்கையான வாழ்வியலைப் பதிவு செய்ய முயன்றுள்ளன. சங்கப் பாடல்களைப்போல வாய்மொழிப்பாடலாக அமைந்து பின்னர் எழுத்துருப்பெற்ற நிலையிலே புதியதொரு எழுந்த ஒலியமைப்பைக் கொண்டவை. சீனவரிவடிவங்கள் மன்யோசுப் பாடல்களை எழுதுவதற்குப் பயன்படுத்தப்பட்டாலும் ஒலிப்பு முறை வேறுபட்டதாய் அமைக்கப்பட்டது. இது ஜப்பானியர் தமது பாடல் மரபிலே ஒரு தனித்துவத்தை ஏற்படுத்த முயன்றதை உணர்த்துகிறது. எனவே மன்யோசுப் பாடல் எழுதப்பட்ட விரிவடிவமானது ஜூமன்யோ கரு,, எனச் சிறப்பான பெயர் கொண்டமைந்தது. அதனால் இன்றைய தலைமுறையினருக்கு மன்யோசு செய்யுளைப் படிப்பது மிகக் கடினமாயுள்ளது. இச்சிக்கலால் மன்யோசு பற்றி ஆழமான ஆய்வுகள் நடைபெறுவதும் மிகத் தாமதமாயிற்று.

மன்யோசுவின் உள்ளடக்கத்தில் கிடைக்கும் மறைபொருள் சங்க உள்ளுறையை ஒத்தது. அவற்றை எல்லோரும் அறியச் செய்வதற்குத் தொல்காப்பியருடைய அகப்பொருள் இலக்கமரபே உறுதுணையானது. எனினும் விரிவாக அதனைச் செய்வதற்கு மன்யோசு அகப்பாடல்கள் முழுவதும் தமிழில் மொழிபெயர்க்கபடவேண்டும். தற்போது தொகுதி 10 மட்டுமே என்னால் தமிழில் மொழி பெயர்க்கப்பட்டுள்ளது. அதனையே சான்றாகக் கொண்டு ஒப்பாய்வுகள் நடைபெறுகின்றன. காலப்போக்கில் மன்யோசு தொகுப்பில் உள்ள அனைத்து அகப்பாடல்களும் தமிழில் மொழி

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

பெயர்க்கப்பட்டு விரிவான ஆய்வு செய்யப்பட வேண்டும். அகப்பொருள் மரபின் ஒப்பீட்டாய்வு தொடர்பான எனது கருத்தைப் பல ஆண்டுகளுக்கு முன்பே மலேசியாவில் நடைபெற்ற உலகத் தமிழாராய்ச்சி மாநாட்டில் கட்டுரையாகச் சமர்ப்பித்திருந்தேன். இப்போது அதை விரிவுபடுத்த வேண்டும் என்ற வேட்கையே இக்கட்டுரை-யாக்கமாகும். எதிர் காலத்தலைமுறையின் இந்த ஒப்பீட்டாய்வை முழுமையாக செய்வதற்கு முன்வரவேண்டும்.

உசாத்துணை நூல்கள்

1. **தொல்காப்பியம்** : பொருளதிகாரம்.
2. **ஜப்பானியக் காதல் பாடல்கள்**, மனோன்மணி சண்முகதாஸ், (2000).
3. **மன்யோசு காதற் காட்சிகள்**, மனோன்மணி சண்முகதாஸ், (1992).
4. **ஐங்குறுநூறு**.
5. **இலக்கிய ஒப்பாய்வுக்களங்கள்**, ஜோன் சாமுவேல்.
6. **சங்க இலக்கியம்**, கவிதையியல் நோக்குச் சிந்தனைப் பின்புல மதிப்பீடு, (1998).
7. **குறுந்தொகை** : ஒரு நுண்ணாய்வு , மனோன்மணி சண்முகதாஸ், (2000).
8. **ஒப்பியல் இலக்கியம்**, க. கைலாசபதி (1999).
9. **இலக்கியமும் திறனாய்வும்**, க. கைலாசபதி (1992).
10. **பொருள் புதிது**, முனைவர். இரா. இளவரசு, முனைவர். அ. மணவாளன்
11. **தொல்காப்பிய ஆய்வுகள்**, அரங்க. முக. முருகையன், இரா. அறவேந்தன், சு. தமிழ்வேலு (2000).

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

விழுமியக் கல்வி - சில குறிப்புகள்

- கு. சோமசுந்தரம் -

விழுமியக் கல்வி, பண்டைக் காலந்தொட்டுக் கல்விமுறைமையின் ஒரு பிரதான கூறாக இருந்து வந்துள்ளது. மனித நாகரிகத்தின் வளர்ச்சிக்கும் எழுச்சிக்கும் மனித விழுமியங்கள் விளக்கந்தந்தன. மனித விழுமியங்களைப் பேணி வாழத்தவறிய சமூகங்களும் நாகரிகங்களும் காலப்போக்கில் அழிந்து போனமையை, வரலாறு எடுத்துக் காட்டுகிறது. தற்காலக் கல்விமுறைமையில், விழுமியக் கல்வியின் வகிபங்கு, சரியாக வரையறை செய்யப்படாமையால், அது பெரிதும் புறக்கணிப்புக்குள்ளாகியுள்ளது. அதனால், சமுதாயம் பல்வேறு நெருக்கடி நிலைமைகளுக்குள் அமிழ்ந்தி அல்லல் படுகிறது.

கல்வி கற்றவர்களின் தொகை, இக்காலத்தில், முன்னைய காலங்களில் இருந்ததைப் பார்க்க, பன்மடங்கு அதிகரித்துள்ளது. அவ்வாறிருந்தும் வன்செயல்கள், ஒழுக்கச் சீர்கேடுகள், நடத்தைப் பிறழ்வுகள், இலஞ்ச ஊழல்கள், நீதியீனங்கள், சட்டங்களைப் பேணாமை, ஒழுங்கீனங்கள், அமைதியின்மை, அழிப்புக்கள், சுயநலவேட்கை, பிறர்நல மறுப்பு என்பன பெருகிக் கொண்டே செல்கின்றன. தனிப்பட்ட வாழ்க்கையிலும் சரி, பொது வாழ்விலும் சரி, ஒழுக்கப் பண்புகள், மனித விழுமியங்கள் என்பன மறைந்துகொண்டே செல்கின்றன. பின்வருவன சான்றுகளாக அமைகின்றன:

- குடும்ப உறுப்பினர்களிடையே பிணைப்புகள் குறைந்து பிணக்குகள் அதிகரித்து வருகின்றன. நம்பிக்கை, நாணயம், புரிந்துணர்வு, பொறுப்புணர்வு, கடமை, கண்ணியம், ஒழுங்கு, கட்டுப்பாடு என்பன குடும்பங்களில் அருகிவருகின்றன. நடத்தைப் பிறழ்வுகள், ஒழுக்கக் குறைவுகள் அதிகரிக்கின்றன.
- பிள்ளைகள், இளையோர்களின் தகாத நடத்தைகளையும், வன்முறைப் போக்குகளையும் பெற்றோர் திருத்த முடியாமல் திண்டாடுகிறார்கள்.
- பாடசாலைகள் மற்றும் கல்வி நிலையங்களில் ஒழுங்கு, கட்டுப்பாடு என்பவற்றைப் பேண முடியாத அவலநிலை காணப்படுகிறது.
- வீதிகள், விளையாட்டு மைதானங்கள், பொழுதுபோக்கு நிலையங்கள், மக்கள் கூடும் பொது இடங்கள் ஆகியவற்றில் துர்நடத்தைகள், வன்செயல்கள் காரணமாக இடையூறுகள் ஏற்படுத்தப்படுகின்றன.
- சுற்றாடல் மாசடைதல் பற்றி எவரும் கருத்திற் கொள்வதாக இல்லை.
- சமய, சமூகத் தலைவர்கள் பெரும்பாலனவர்களின் நடத்தைகள், செயல்கள், போக்குவாக்குகள் என்பன முன்மாதிரிகளாக அமையவில்லை.
- வேலைத் தலங்களில் பணியாளர்களிடையே கடமையுணர்வு, கூட்டுப் பொறுப்புணர்வு மற்றும் நேர உணர்வு என்பன குன்றி வருகின்றன. பொதுச் சொத்துக்கள், பொருள்கள் என்பன சரியாகப் பேணப்படுவதோ, பராமரிக்கப்படுவதோ இல்லை. சேவை மனப்பாங்கு என்பது இல்லாத பண்டமாகி வருகிறது.
- வியாபாரத்தில் அறவழிக்கு இடமில்லை. குறுக்குவழி, சுருக்க வழிகள் அறத்தை அலட்சியம் செய்கின்றன. இலாபம் பெருமளவில் சம்பாதித்தலே ஒரேநோக்கம், எங்கும் எதிலும் கறுப்புச் சந்தை, கறுப்புப் பணம் என்பதே பேச்சாகிவிட்டது.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

- கல்வித் துறைக்குள்ளும் வியாபார வேட்கை புகுந்துள்ளது.
- வானொலி, தொலைக்காட்சி, திரைப்படம், இணையம் போன்ற இலத்திரனியல் ஊடகங்களும், மற்றும் அச்சு ஊடகங்களும் பெரும்பாலும் விழுமியங்களைச் சீரழித்து விடுவதென்று சங்கல்பம் செய்து செயற்படுகின்றன போலத் தோன்றுகின்றன.
- பொதுப் பணிமன்றங்கள் பலவும் போட்டி, பொறாமை, சுயநலம், ஊழல்கள் ஆகியவற்றிலிருந்து விடுதலை பெற்றதாக இல்லை.
- வணக்கத் தலங்களிலும் அமைதி இல்லை.
- சட்டம், பொது ஒழுங்கு, நீதி, விதிகள் என்பவற்றை மீறுவது சர்வ சாதாரணமாகிவிட்டது. குற்றச் செயல்கள் மலிந்துவிட்டன.
- சுயநலம் எல்லாவற்றிலும் மேலாண்மை செலுத்துகிறது. பணம் முக்கியமே தவிர, பண்பு முக்கியமல்ல என்பதில் மனிதர்கள் கண்ணுங்கருத்துமாக உள்ளனர். ஏனையோருக்கு எல்லாவிதத்திலும் இடைஞ்சலாக இருப்பதில் பலர் இன்பங் காண்கின்றனர். தெரிந்துகொண்டே குற்றமிழைப்பது, அதன் பின் சரியென்று நியாயிப்பது கைவந்த கலையாகிவிட்டது.
- மனித உயிரின் பெறுமதி இறக்கப்பட்டு விட்டது. உயிர்க் கொலை, திருட்டு, கொள்ளை, கற்பழிப்பு, என்பன பாதகச் செயல்கள் எனக் கருதப்படும் நிலையில் மனிதரிற் பெரும்பாலோர் இல்லை.
- போதைப் பொருட் பாவனை, சிறுவர் துஷ்பிரயோகம், நலிந்தோரைத் துன்புறுத்தல் என்பன பெருகிக்கொண்டே போகின்றன.
- உலகமயமாதல் மேலும், நிலைமைகளைச் சீரழிவுக்கே இட்டுச் செல்கிறது. சமயச் சார்பின்மை, ஆன்மிகச் சார்பின்மை, கலாசார - பண்பாட்டுச் சார்பின்மை, ஒழுக்கச் சார்பின்மை, மனித விழுமியச் சார்பின்மை போன்ற நவீன கோட்பாடுகள் மக்களை மாக்களாக்கவே முயல்கின்றன.
- மனிதநேயம், மனிதாபிமானம், மனுதர்மம், மனிதத்துவம், மனிதம் என்பன மனிதரை விட்டுவிலகி வெகுதூரம் சென்றுவிட்டன.

மேலே குறிப்பிட்டவைகள் யாவும் பெரும்பாலும் கற்றோர் சமுதாயத்திலேயே காணப்படுகின்றன. அவ்வாறாயின், அவர்களுக்கு வழங்கப்பட்ட கல்வியில், மனித விழுமியங்களுக்கு இடமளிக்கப்படாமையே இந்நிலைமைகளுக்குக் காரணம் ஆகின்றது. உலகியல் சார்ந்த விஞ்ஞான தொழினுட்பக் கல்விக்கு அதிமுக்கியம் வழங்கப்பட்டு வருகின்ற அதேவேளை, மனிதர்களில் மனிதத் தன்மைகளை வளர்த்து, மனிதத்தன்மைகளுடைய மனிதர்களாக்கும் விழுமியக்கல்விக்கு அதே அளவு முக்கியத்துவம் வழங்கப்படுவதில்லை.

மனிதன் மனிதத் தன்மைகளுடன் மனித வாழ்வு வாழ்வதற்கு உறுதுணையாக வருவது கல்வி. இந்நோக்கத்தை அடிப்படையாகக் கொண்டே கல்வி கற்பித்தல் - கற்றல் செயலொழுங்கு ஆரம்பிக்கப்பட்டது. அண்மைக்காலம் வரை இக்கல்வி நோக்கம், கல்வி முறைமையில் இடம்பெற்று வந்தமையை நாம் அறிவோம். கல்வி கற்றோர் தொகையில் குறைந்திருந்தும், சான்றோர்களாக விளங்கி, ஏனையோருக்கு ஒழுக்கத்தில் முன்மாதிரியாக விளங்கி, அவர்கள் வாழ்வையும் நெறிப்படுத்தினர். சமுதாயத்தில் அமைதி, சாந்தி, நிம்மதி, ஒழுங்கு, கட்டுப்பாடு நிலவின. தற்காலக் கல்வி முறைமையில், இந்நோக்கம் நழுவவிடப்பட்டு வருவதையும் வேறுபல நோக்கங்கள் முக்கியத்துவம் பெற்று வருவதையும் காணக்கூடியதாக உள்ளன. விளைவுகள் எதிர்மறையாக உள்ளன. உலகம் எதிர்நோக்கும் பிரச்சினைகளுக்கெல்லாம் அடிப்படையில், விழுமியங்கள் சாரா வாழ்க்கை முறையே காரணமாகின்றன. இந்நிலைமையை விரைந்து நிவிர்த்தி செய்ய வேண்டியது அவசரமும் அவசியமுமாக உள்ளது. எனவே, விழுமியக் கல்வியின் முக்கியத்துவம், இன்று கல்வியாளர்கள், நாட்டின் தலைவர்கள், ஆன்மிக நெறியாளர்கள் உள்ளிட்ட அனைத்துத் தரப்பினர்களாலும் உணரப்பட்டும், விவாதிக்கப்பட்டும், கல்வி முறைமையினுள் எவ்வாறு விழுமியக் கல்வி புகுத்தப்படவேண்டும் என்பது பற்றி ஆராயப்பட்டும் வருவது ஒரு நல்ல அறிகுறியாகும்.

விழுமியம் பற்றிய எண்ணக்கரு

விழுமியங்கள் மீதான கரிசனைகள் அதிகரித்து வருகின்றபோதிலும், விழுமியம் பற்றிய எண்ணக்கரு, விளக்கம், மற்றும் கலைத்திட்டத்தில் விழுமியங்களின் வகிபங்கு, கற்றல் - கற்பித்தலில் மேற்கொள்ளப்படவேண்டிய அணுகுமுறைகள்,

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

மதிநுட்பங்கள், உத்திகள் என்பன பற்றிக் கல்வியாளர்கள் கருத்தொருமித்த தீர்மானங்களை எடுப்பதில் தடைகள் இருப்பதாகத் தோன்றுகிறது.

சமாதானக்கல்வி, குடியுரிமைக் கல்வி, முரண்பாட்டு நிலைமாற்றத்திற்கான கல்வி, அறநெறிக் கல்வி, ஒழுக்கவியல் கல்வி, ஆன்மிகக் கல்வி என்பனபற்றித் தற்காலத்தில் பேசப்பட்டு வருகின்றன. இவை ஒவ்வொன்றினதும் எண்ணக்கரு, உள்ளடக்கம், பரப்பு அணுகுமுறைகள் என்பன வேறுபட்டுக் காணப்படுகின்றன.

விழுமியக் கல்வி இவற்றுடன் சிற்சில அம்சங்களில் ஒன்றாயும், உடனாயும், வேறாயும் உள்ளமை நோக்கற்பாலது. மேற்கூறிய கல்விகளின் நல்ல அம்சங்கள் அனைத்தையும் ஓரிடத்தில் காணவேண்டுமாயின், விழுமியக் கல்வியிலே கண்டு கொள்ள முடியும்.

உலகியல், ஆன்மிகம் இரண்டும் இணைவது விழுமியக் கல்வியில் ஆகும். முன்னைப் பழைமைக்கும் பின்னைப் புதுமைக்கும் ஏற்புடைத்த-தாக அமைவது விழுமியம்சார் கல்வி. சனநாயகம், சோஷலிசம், பொதுவுடைமை, உலகமயமாதல் என்பவற்றுடன் முரண்படாமல், அவற்றின் தீமை-களைக் களைந்து, மக்கள் உலகில் வாழ்வாங்கு வாழ உறுதுணையாக வருவது விழுமியம் சார் கல்வியாகும். எனவேதான், இன்று உலகம் முழுவதிலும் உள்ள கல்வியளர்கள் விழுமியக் கல்வியின் தேவைபற்றி ஒருமித்த கருத்தைக் கொண்டுள்ளனர்.

விழுமியக் கல்வி, மனித மனங்களைப் பயன்படுத்திப் பண்புடையார் ஆக மனிதர்களை வளர்த்தெடுக்க உதவுகிறது. பண்புடையார் பட்டுண்டு உலகு, என்பது வள்ளுவம் தரும் கருத்து. பண்புடையாரே உலகத்தை வாழ்விப்பவர்கள் ; அவர்கள் இன்றேல் உலகம் அழிந்துவிடும். விழுமியக் கல்வியைத் திருமூலர் தூயநற்கல்வி என்கின்றார். தூயநற் கல்ஙியானது, மனம், மொழி, செயல் தூய்மையை அடிப்படையாகவும், குறிக்கோ-ளாகவும் கொண்டது. அகப்புறப் பண்பாட்டினை மனிதரில் வளர்ப்பது. எனவே, விழுமியக் கல்வியை ஏற்க மறுப்பவர்கள் வாழ மறுப்பவர்கள் ஆகின்றனர்.

பண்பு எனப்படுவது பாடறிந்தொழுகல் என்கிறது தமிழர் கொள்கை. "பாடு" என்பதன் கருத்து உலக முறைமைகளை அறிந்து, உலகத்தவருடன் பொருந்தி வாழுதல் மக்கட்பண்பு ஆகும். நயத்தக்க நாகரிகம் என்று வள்ளுவர் கூறியதை இன்று பண்பாடு என்கின்றனர். விழுமியஞ்சார் கல்வி, மனந்துய்மை, மொழித் தூய்மை, மெய்த் தூய்மை என்பவற்றில் எழும் மனிதப் பண்பாட்டு வளர்ச்சியை இலக்காகக் கொண்டுள்ளது.

"கல்விக்குப் பயன் அறிவு ; அறிவுக்குப் பயன் ஒழுக்கம்" என்பது நாவலர் பெருமான் கூற்று. கல்வி, அறிவு ஆகி, அறிவு மனித ஒழுக்கமாகச் செயல் வடிவம் பெறும்போதுதான், கல்வி முழுமை பெறுகிறது.

கல்வி, தூய அறிவு (வாலறிவு) ஆகும்போது, அது விழுமியம் ஆகும். அறிவு "அற்றங்காக்கும் கருவி" ஆக அமையும்போது, அது விழுமியம் ஆகின்றது. ஒழுக்கம், தூய நல்லொழுக்கமாக நடைமுறையில் விளங்கும்போது, அது விழுமியம் ஆகும்.

பெறுமதி, பெறுமானம், மதிப்பு, மிகுந்தவை விழுமியங்கள். அவை, மனித வாழ்க்கையைச் செம்மைப் படுத்தி, அழகுபடுத்தி, சீரும் சிறப்பும் பெற்று அமைவதற்கும் அதன் வழி மனித வாழ்க்கைப் பெறுமானத்தை உயர்த்துவதற்கும் உறுதுணையாகி வருபவை. எனவேதான் கல்வி, "கேடில் விழுச் செல்வம்" எனப்படுகிறது. எல்லா விழுமியங்களும் "கேடில் விழுச் செல்வங்களே" ஆகும். கல்வியழகே அழகு என்பது தமிழ்மக்கள் கண்ட அழகுத் தத்துவம். அழகு என்பது செம்மை, ஒழுங்கு, நன்மை எனப் பொருள் கொள்ளப்படுகிறது. இவை எல்லாம் வாழ்க்கையில் இருப்பின், வாழ்க்கையில் அழகு மிளிரும். சித்தம் அழகியர், சொல் அழகியர், செயல் அழகியர் ஆக மனிதர்கள் விளங்குவதற்கு விழுமியஞ்சார் கல்வி உறுதுணையாகின்றது. அழகு மனித வாழ்க்கைப் பெறுமானத்தை உயர்த்துவதால், அழகு விழுமியமாகும்.

அன்பு, நீதி, கருணை, நடுவுநிலைமை, கரிசனை, சாந்தி, அஹிம்சை, அறம், ஒப்புரவு, நன்னடத்தை போன்றன மனித வாழ்க்கையை மேம்பாடடையச் செய்வதால் அவை விழுமியங்கள் எனக் கொள்ளப்படுகின்றன. விழுமியங்கள் வாழ்க்கையோடு தொடர்புபட்டிருப்பதால், அவை வரட்டுத் தத்துவங்கள் அல்ல.

> மனித நாகரிகம் ஆனது வெறுமனே செங்கற்-களாலும் சாந்து, இரும்பு, இயந்திரங்களினாலும் மாத்திரம் கட்டியெழுப்பப்படுவதன்று. மனிதர்-களாலும் அவர்களின் நற்குணப்பண்புகளினாலும் நல்லொழுக்கத்தினாலும் உருவாக்கப்படுவதே நயத்தக்க நாகரிகம் ஆகும்."
>
> - சர்வபள்ளி இராதாக்கிருஷ்ணன்

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

இங்கு நற்பண்புகள், நல்லொழுக்கம் என்று குறிப்பிடப்படுபவை மனித விழுமியங்கள் ஆகும்.

விழுமியங்கள் பற்றிய மேலைத் தேயத்தவர் கருத்துக்கள்

கீழைத்தேய நாடுகளைப் போன்றே மேலைத்தேய நாடுகளும் ஒழுக்கக் கல்விக்கு முக்கியத்துவம் அளித்து வந்துள்ளன. அண்மைக் காலம்வரை கல்வியில் ஒழுக்க மற்றும் சமய, கலாசார விழுமியங்கள் பேணப்பட்டு வந்துள்ளமை குறிப்பிடத்தக்கது.

பண்டைய கிரேக்கத்தின் தத்துவஞானி, சோக்கிறற்றீஸ் தமது தத்துவஞானத்தின் பிரதான கூறுகளாக, ஒழுக்கம், தருக்கம் ஆகிய இரண்டையும் கொண்டிருந்தார். ஒழுக்கம் சார்ந்த விடயங்களில் தீர்மானங்களை எடுப்பதற்குமுன், தருக்க ரீதியாக விவாதிக்க வேண்டும் என்றார். அவ்வாறு செய்யும்போது தீமைகளை இனங்கண்டு விலக்கவும், நன்மைகளை இனங்கண்டு விலக்கவும், நன்மைகளை ஏற்கவும் முடிகிறது. நன்மையானவை விழுமியங்கள்.

அரிஸ்ரோட்டில் ஒழுக்க விழுமியங்களில் கரிசனை காட்டினார். நட்பு, நேர்மை, நீதி, நெஞ்சுறுதி என்பன அவரால் இனங்காணப்பட்ட ஒழுக்க விழுமியங்கள். இவற்றை எவ்வாறு கற்பிப்பது என்பதற்கு விடைகூறும் வகையில், நேர்மை - நேர்மையீனம், பொறுமை - பொறாமை, உறுதி - உறுதியின்மை, உழைப்பு - சோம்பல் போன்ற ஒன்றிற்கொன்று முரணான இருமை நிலைகளை ஆராய்வதன் மூலம் அவற்றின் நன்மை தீமைகளை அறிந்து உகந்த முடிவுகளை எடுத்தல் என்னும் அணுகுமுறை விதந்துரைக்கப்பட்டது. மேலும் பாத்திரமேற்று நடித்தல், உரையாடல், செயற்பாடுகள், ஒப்பீட்டுமுறை போன்ற உத்திகள் ஒழுக்கக்கல்வி கற்பித்தலுக்கு மேற்கொள்ளப்பட்டன.

பதினெட்டாம் நூற்றாண்டில் பென்ற்ஹாம் (Bentham) பயன்கொள்வாதக் கோட்பாட்டினை முன்வைத்தார். உலகில் இன்பம், துன்பம் ஆகிய இரண்டும்தான் மக்களை ஆளும் சக்திகள் ஆகும். அதிகளவு மக்கள் இன்பத்தை அனுபவிக்கிறார்கள் என்றால், உலகில் இன்பம், நன்மைகள் பெருகியுள்ளன என்று பொருள்படும். அவ்வாறான நிலைமை ஏற்படவேண்டுமானால், பிறர் நலன் பேணப்பட வேண்டும்; சுயநலன் குறைக்கப்படவேண்டும்.

யோன் ஸ்ரூவர்ட் மில் (John Stuart Mill, 1806-1873) என்பவர், இன்பங்களை உயர்தர இன்பங்கள், கீழ்த்தர இன்பங்கள் எனத் தரம் பிரித்தார். உயர்தர இன்பங்கள் அனுபவிப்பதற்குரியன, எனவே அவை விழுமியங்கள் எனப்பட்டன.

பத்தொன்பதாம் நூற்றாண்டில் Friedrich Nietzsche என்பவர் ஒழுக்கம் மற்றும் விழுமியங்கள் சம்பந்தமான கோட்பாட்டில் கருத்துச் செலுத்தினார். எந்த ஒரு செயற்பாடும் வலுவை, பலத்தை, சுதந்திர உணர்வை வழங்கவேண்டும் எனக் கொண்டார். அத்தகையன பெறுமதி வாய்ந்தவை, அதனால் அவை விழுமியங்கள் எனப்பட்டன.

இம்மானுவேல் கான்ற் (Immanuel Kant, 1724-1804) என்பவரின் கருத்துப்படி, உணர்ச்சி மேலிட்டால் செய்யப்படும் செயல்கள் ஒழுக்க ரீதியாகச் சரியாக அமையா. எவர்க்கும், எவைக்கும் தீங்கு விளைவிக்கும் செயல்கள் விழுமியங்கள் ஆகா. கடமை உணர்வோடும், பொறுப்புணர்வோடும், எவர்க்கும் தீங்குகள் ஏற்படாவண்ணமும் செயல்களை ஆற்றுவதால் நல்ல விளைவுகள் ஏற்படும். எனவே, அவை விழுமியங்கள். மனித உரிமைகள், சுற்றாடல் பாதுகாப்பு, ஒழுக்க நெறிமுறைகள் என்பன அனைத்துலகு தழுவிய விடயங்கள். கற்பித்தல் - கற்றல் செயலொழுங்குகளில் இவ்வாறான அனைத்துலகு தழுவிய பிரச்சினைகள் கலந்துரையாடலுக்கு எடுத்துக் கொள்ளப்படுதல் நன்று. தனிமனித நலன், சுயஇலாபம் என்பன தொடர்பான பிரச்சினைகள் தவிர்க்கப்படுதல் நன்று. கடமைகள், பொறுப்புக்கள் பற்றிய விழிப்புணர்வை ஏற்படுத்தும் விடயங்கள் கலந்துரையாடலில் இடம்பெறுதல் நன்று. பொதுவாக இவை சமூகத்திறன்கள் சார்ந்த விழுமியங்களாகும்.

யோன் டியூயி (John Dewey, 1859 - 1952) விழுமியங்கள் மீது சமூகக் கண்ணோட்டத்தையே செலுத்தினார். பாடசாலைக் கலைத்திட்டத்தில் ஒழுக்க விழுமியக் கல்விக்குத் தனியான பாட அந்தஸ்து வழங்கப்படுதல் என்பதில் டியூயிக்கு உடன்பாடில்லை. வகுப்பறையில் ஒழுக்கக்கல்வியை நேரடியாகக் கற்பித்தல் ஆகாது என்பது அவரின் நிலைப்பாடாகும். எல்லாப் பாடங்களுடனும், செயற்பாடுகளுடனும், கற்பித்தற்கருமத் தொடருடனும் விழுமியங்களை ஒன்றிணைத்துக் கற்பித்தல், கற்றல் ஒழுங்குகளை மேற்கொள்ளல் வரவேற்கத்தக்கது என்றார். ஒழுக்கம் போதனையாலன்றி, சாதனையினால் பேணப்படவேண்டும். ஒழுக்க

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

விழுமியங்களைக் கற்பித்தல், ஏற்கனவே திட்டமிடப்பட்ட போதனையாக அமையாமல், கற்றல் சந்தர்ப்பங்களைப் பொறுத்து, உரிய வாய்ப்புக்களை ஏற்படுத்தி, அவ்வப்போது கற்றல் விடயங்கள், செயற்பாடுகளிலிருந்து பொருத்தமான வகையில் விழுமியங்களை உணர்த்துதல், அவைபற்றிக் கலந்துரையாடல், பல்வேறு செயற்பாடுகள் மூலம் விழுமியங்கள் சம்பந்தமான அனுபவங்களைப் பெற்றுக்கொள்ளச் செய்தல் என்பவற்றின் மூலம் நிறைவேற்றப்படவேண்டும்.

1940களில் விழுமியக்கல்வி தொடர்பான மற்றொரு பரிமாணம், Emotivist perspective என்னும் பெயரில் முன்வைக்கப்பட்டது. இதன்படி, ஒழுக்க நெறி சம்பந்தமாக எழுந்த கூற்றுக்கள் யாவும் தனியாட்களின் சொந்தக் கருத்துக்களை வெளிப்படுத்துவனவாயும், அவற்றைப் பிறர்மீது திணிப்பதாயும் அமைகின்றன. ஆகையினால், ஒழுக்கவிதிக் கூற்றுக்கள் மற்றும் மகுட வாசகங்கள் என்பன விவாதிக்கப்பட்டும் கலந்துரையாடப்பட்டும் தீர்க்கமான முடிவுகள் எடுக்கப்படவேண்டுமே தவிர, அவை வேதவாக்குகளாக அப்படியே கண்மூடித்தனமாக ஏற்றுக் கொள்ளப்படலாகாது என்பது இவர்களின் நிலைப்பாடாகும். விழுமியங்கள், ஒழுக்கங்கள் கற்பிக்கும் அணுகுமுறைகளாக, சிந்தனைக் கிளர்வுகள், கருத்துக்களைக் கலந்துரையாடி முன்வைத்தல், கருத்துக்களைத் தெளிவுபடுத்தும் செயற்பாடுகள் என்பன குறிப்பிடப்பட்டுள்ளன.

எமில் டேர்கீம் (Emile Durkheim, 1858 - 1917) என்பவர், விழுமியங்கள் தொடர்பான கற்றல் - கற்பித்தல் செயலொழுங்கு குழுமுறைச் செயற்பாடுகளாக அமைதல் வேண்டும் என்கிறார். குழுவில், உறுப்பினர்களுக்கிடையே இடைத் தொடர்புகள், கலந்துரையாடி முடிவுகளை எடுத்தல், சனநாயகப் பண்பு, கருத்துப் பரிமாற்றங்கள் என்பன இடம் பெறுகின்றன. இறுதிப் பெறுபேறுகள் கூட்டு முயற்சியினால் அடையப்பெறுகின்றன. எனவே, சனநாயக சமுதாயத்தில் வாழ்வதற்குத் தேவையான, சமத்துவம், பிறர் கருத்துக்களை மதித்தல், கரிசனை, நீதி, நடுவுநிலைமை, விட்டுக் கொடுத்தல், ஏற்றுக்கொள்ளல், கூட்டுறவு, நல்ல இடைத் தொடர்புகளைப் பேணுதல் முதலிய சமூக விழுமியங்களை இலகுவாக செயற்பாடுகள் மூலம் கற்றுக்கொள்கிறார்கள்.

1960களில் Raths, Harmin, Simons போன்ற கல்வியாளர்கள், மாணவர்கள் மீது விழுமியங்கள் ஒழுக்க விதிகள் என்பவற்றைப் பிரசங்கம், விரிவுரை, போதனை என்பவற்றின் மூலம் திணிக்காது, அவர்களாகவே சிந்தித்துத் தெளிந்து, பொருத்தமானவை என ஏற்று வாழ்க்கையில் அவற்றை நடைமுறைப்படுத்த, வழிகாட்டுதல், விழுமியக் கல்வி கற்பித்தலில் கைக்கொள்ளவேண்டிய அணுகுமுறையாகும் என்னும் கருத்தை முன் வைத்தனர்.

விழுமியக் கல்வி கற்றல் – கற்பித்தல் அணுகுமுறைகள்

- பாடசாலைக் கலைத்திட்டத்தில், பாடங்களின் எண்ணிக்கை ஏற்கனவே அதிகமாக உள்ளது. மாணவர்களுக்கு பெருஞ்சுமையாக உள்ளது. இந்த நிலைமையில் விழுமியக் கல்வி என்னும் வேறொரு பாடத்தையும் சேர்ப்பதானால், மாணவர் அப்பாடத்தின் மேல் வெறுப்புக்கொள்ள நேரிடும், எனவே, விழுமியங்களை ஏனைய பாடங்களுடன் ஒன்றிணைத்துக் கற்பிக்க வேண்டும் என்ற கருத்து, இருபதாம் நூற்றாண்டின் பின் தசாப்தங்களில் வலுப்பெறத் தொடங்கியது.
- விழுமியக்கல்வி, விழுமியஞ் - சார் கல்வியாக விளங்கவேண்டும். விழுமியங்கள் சமயம், இலக்கியம், சமூகக்கல்வி, அழகியல் போன்ற சமூக மானிடவியல் தழுவிய பாடங்களில் மட்டுமல்ல, விஞ்ஞானம், கணிதம், தொழினுட்பக்கல்வி, உடற்கல்வி போன்ற பாடங்களிலும் செறிந்து காணப்படுகின்றன. பாடங்களைக் கற்பிக்கும்போது, அவற்றில் புதைந்துள்ள விழுமியங்களை வெளிப்படுத்த உதவும் கற்றல் சூழ்நிலைகளை ஆசிரியர் உருவாக்க வேண்டும். எனவே, ஒவ்வொரு பாட ஆசிரியரும் விழுமியங்களை ஒன்றிணைத்துக் கற்பிக்குந் திறன் கொண்டவராக விளங்குதல் வேண்டும். ஒட்டு மொத்தத்தில், விழுமியக் கல்வி என்று ஒரு தனிப்பாடம் இல்லாத நிலையிலும், முழுக் கல்வியுமே, விழுமியஞ்சார் கல்வியாக அமையும் நிலை ஏற்பட்டு விடும்.
- விழுமியஞ்சார் கல்வி - பாடங்களுடன் ஒன்றிணைத்துக் கற்பித்தல் - ஆசிரியரால் நன்கு முன் ஆயத்தங்கள் செய்து கற்பிக்கப்படவேண்டும். செயற்பாடுகள், பாத்திரமேற்று நடித்தல், விளையாட்டுக்கள்,

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

கலந்துரையாடல், சிந்தனைக் கிளர்வு போன்ற அணுகுமுறைகள் மேற்கொள்ளப்படலாம்.

- எந்த ஒரு செயற்பாட்டுக்கும் கோட்பாட்டு அறிவும் தெளிவாக இருத்தல் வேண்டும். செயல்மூலம் உணர்த்தலும் செவ்வையாக நிகழும். பொருத்தமான இடங்களில் குறித்த விழுமியங்கள் பற்றிய அறிவுசார் விளக்கங்களும் வழங்கப்படுதல் அவசியமாகும்.
- விழுமியம்சார் கல்வி, வகுப்பறைப் பாடக் கல்வியுடன் மட்டுப்படுத்தப்பட்டதாக இருத்தல் ஆகாது. பாடசாலையில் நடைபெறுகின்ற இணைப்பாடவிதான மற்றும்புறப் பாடவிதானச் செயற்பாடுகள், சமுதாயநலன் செயற்றிட்டங்கள் என்பவற்றின் ஊடாகவும் மனித விழுமியங்களை ஒன்றிணைத்துக் கற்பிக்க முடியும். விளையாட்டு மைதானங்கள், கலை அரங்குகள், கல்விச் சுற்றுலாக்கள், மன்றங்கள், இலக்கியக் கழகங்கள், காலைக்கூட்டம், சாரணர் இயக்கம், பாசறைகள், சிரமதானம், சமூக நலன்புரி சேவைகள், சமய - கலாசார நிகழ்வுகள் என்பன மனித விழுமியங்களை நடைமுறை ரீதியாக மாணவர் விருத்தி செய்து கொள்வதற்குக் களம் அமைத்துக் கொடுக்கின்றன.
- ஆசிரியர்களும் ஏனைய பாடசாலைச் சமூகத்தினரும் தமது நடத்தை, உடை, பாவனைகளில் ஒழுக்க விழுமியங்களை இணைத்துக்கொண்டு முன்மாதிரியாகத் திகழ்ந்து, நடந்து காட்டுதல் விழுமியஞ்சார் கல்வியைக் கற்பிப்பதற்கான சிறந்த அணுகு முறையாகும். சொல்பவர்கள் சொன்னபடி நடந்தும் காட்ட வேண்டும்.

ஆசிரியர் வகிபங்கு

- இளஞ்சிறார்களை நன்னெறிப்படுத்தும் ஆசிரியர்கள் மனித விழுமியங்களைத் தமது வாழ்க்கையுடன் இணைத்துக்கொள்வதன் மூலம் ஏனையோருக்கு முன்மாதிரியாக அமைதல்.
- நடைமுறையிலுள்ள பாடங்களுடன் மனித விழுமியங்களை ஒன்றிணைத்துக் கற்பித்தலுக்கான வழிமுறைகளை ஆராய்தலும் நடைமுறைப்படுத்தலும்.
- இணைப்பாடவிதான, புறப்பாடவிதானச் செயற்பாடுகளை ஒழுங்கு செய்தல், மனித விழுமியங்களை மாணவர்கள் உணரும் வகையில் அவர்களை வழிப்படுத்துதல்.
- பல்லின, பல்மத, பல் கலாசார மக்கள் ஏற்றுக் கொள்ளும் வகையில் பொதுவான விழுமியங்களை முதன்மைப் படுத்துதல், அதேவேளை, அவரவர் சமய கலாசார விழுமியங்களையும் உணர்த்துதல்.
- பாடசாலையில் விழுமியம்சார் கல்வி நிலையை ஏற்படுத்துதல்.
- ஒவ்வொரு ஆசிரியரும் விழுமியக் கல்வி ஆசிரியரே என்ற உணர்வோடு இருத்தல்.
- விழுமியங்கள் தொடர்பாகக் கலந்துரையாடல்களை நடத்தும் ஆற்றல், செயற்பாடுகளை வடிவமைக்குந் திறன், உடன்பாட்டு எண்ணங்கள் வளர்க்கும் திறன், குழுவாக வேலை செய்யுந்திறன், தலைமைத்துவம் என்பனவற்றைப் பெற்றிருத்தல்.
- மாணவர்களின் கருத்துக்களுக்குச் செவி மடுத்தல், தீர்மானங்களை எடுக்க உதவுதல், சரியான முறையில் வழிப்படுத்துதல்.
- மனித விழுமியங்கள் மனித வாழ்க்கையைச் செழுமைப்படுத்தி வளம்படுத்துகிறது என்பதில் உறுதியாக இருத்தல்.

மனித விழுமியங்களின் தேவை இன்று நன்கு உணரப்படுகிறது. மனித விழுமியம்சார் கல்வியின் ஊடாக எதிர்காலச் சந்ததியினரை, வையத்துள் வாழ்வாங்கு வாழவும், நல்ல வண்ணம் வாழவும், உலகம் வாழத்தகுந்த இடமாக அமையவும், செய்யவேண்டிய தார்மீகப் பொறுப்பு இன்றைய தலைமுறையினரிடம் உண்டு என்பதை உணர்ந்து விரைந்து செயற்படுதல் இன்றியமையாததாகும்.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

இலங்கையின் கல்வி வளர்ச்சியில் அரசியல் தாக்கம்

- எஸ். அனுசூயா -

இலங்கைக்கு மகிந்த தேரர் வருகை கல்வியில் ஒரு தாக்கத்தை ஏற்படுத்தியது. அதற்கு முன்பே தேவநம்பிய தீச அரசன் சமயக் கல்வியில் அதிக கவனம் செலுத்தினான். ஆனால், மகிந்த தேரர் பௌத்த மதக் கல்வியை முன்வைத்தான். அதற்குப் பின்பு வந்த பௌத்த பிக்குகள், இலங்கையில் புத்தருடைய போதனைகளை விரிவுபடுத்தி, சிறிது சிறிதாக அப்பிரதேசங்களை கல்வி கற்கும் நிலையங்களாக மாற்றினர்.

மக்கள் சரியான வாழ்க்கையை வாழ்வதற்காகப் பௌத்த பிக்குகள் மக்களுக்கு முக்கிய போதனைகளைச் செய்தனர். பௌத்த பிக்குகள் உயர் கலாச்சார வளர்ச்சிக்கு வழிவகுத் தார்கள் என்பதில் ஐயமில்லை.

கல்வி கற்கும் இடங்கள்

விகாரையின் ஒரு பகுதியாக பிரிவேனாக்கள் (Privena) சிறந்த கல்வி நிலையங்களாக விளங்கின. இவை இலங்கைக்குப் பௌத்த மதம் ஆரம்பிக்கப்படும்போது அறிமுகப்படுத்தப்பட்டன. முதன்முதலில் வந்த பௌத்த மதக் குழுக்கள் தமது ஆதரவிற்கு, அரசர்களை நாடினர். தேவநம்பிய தீசன், மகா மேக வனத்தில், மகா விகாரையைக் கட்டி பிரிவேனாக் கல்விக்கு ஆதரவளித்தான். பிக்குவின் நிரந்தர வதிவிடமாகிய பிரிவேனாக்கள் பின்பு கல்வி நிலையங்களாக மாறின. இது பாரிய விரிவாக்கம் அடைந்து வளர்ச்சியடைந்தது. கல்வியில்லாமல் பௌத்தமில்லை. அனுராதபுரத்தில் மாத்திரம் அல்லாமல், அது நாட்டின் பல்வேறு பகுதிகளுக்கும் பரவ ஆரம்பித்தது. 4 ஆம் அகபோதி அரசன் (667-683) காலத்தில் எல்லா மாவட்டத் தலைவர்களும் விகாரைகளையும், பிரிவேனாக் களையும் கட்டினார்கள். இதன் மூலம், 7 ஆம் நூற்றாண்டில் கல்வி இலங்கையில் எல்லாக் கிராமங்களுக்கும் பரவியிருந்தமையை அறியலாம். ஆனால், 11 ஆம் நூற்றாண்டை அடையும்போது கல்வி வளர்ச்சி போர்களின் காரணமாக வீழ்ச்சியடைய ஆரம்பித்தது. மன்னர்களின் படையெடுப்பின் காரணமாக பிரிவேனாக்கள் அழிவுற்றன.

பொலநறுவையில் முதலாம் பராக்கிரம பாகுவின் (1153-1186) ஆட்சியின் கீழ் சிறந்த பிரிவேனாக்கள் உருவாக்கப்பட்டன. இங்கு கல்விச் சேவைகளுக்கான சிறந்த பிரிவேனாக்கள் உருவாக்கப்பட்டன. இங்கு கல்விச் சேவைகள் சிறப்பாக வளர்ச்சியடைந்து காணப்பட்டன. இதற்குப் பொறுப்பாக அரசன் வரலாற்றில் முதன் முதலாக கல்வி அமைச்சு ஒன்றை உருவாக்கினான். இது கல்வி வளர்ச்சியில் ஒரு மைல் கல்லாக அமைந்தது.

தம்பதெனிய அரசனாகிய இரண்டாம் பராக்கிரமபாகு (1236-1271) பிரிவேனா முறையின் கீழ் கல்வி கற்றவனாவான். அவன் கல்வி வளர்ச்சிக்கும் இழந்த கல்வியைப் பெறுவதிலும் பாடுபட்டான். இக்காலகட்டத்தில் வளர்ச்சியடைந்த இலக்கியம் சிறந்த பொக்கிஷமாகப் பேணப்படுகின்றது.

இக்கால கட்டத்திலிருந்து பின்பு ஆறாம் பராக்கிரமபாகுவின் காலத்தில் (1412-1467) கல்வி உச்ச வளர்ச்சியை அடைந்தது. இக்கல்வியறிவுடைய அரசர்கள் கற்றலையும், கற்பித்தலையும் ஊக்குவித்தனர். பல பிரிவேனாக்கள் பல்கலைக் கழக அந்தஸ்தைப் பெற்று பல்வேறு துறைக் கல்விகள் கற்பிக்கப்பட்டன. கல்வி அங்கு சிறப்பாக வளர்ச்சியடைந்து காணப்பட்டது. அரசர்கள் இதற்கு முக்கியத்துவம் கொடுத்து ஊக்குவித்தனர்.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

பின்பு வந்த சோழர்களின் படையெடுப்பி-னாலும் மேலும், பல்வேறு சூழ்நிலைகளினாலும் இக்கல்வி முறைகளில் மாற்றமும், தேக்கமும், அழிவும் ஏற்பட்டன. பௌத்த பிக்குகளின் எண்ணிக்கை குறைய ஆரம்பித்தமையும் வீழ்ச்சியின் ஒரு காரணமாக இருந்தது. இக்கிராமப் பாட-சாலைகள் மற்றும் "கோயிற்பற்றுப்" பாடசாலைகள், மேற்கத்தைய குழுவுடன் போட்டி போட முடியவில்லை. பின்பு அவை மேற்கத்தைய குழுக்-களினால் மாற்றீடு செய்யப்பட்டு விட்டன. இவற்றின் காரணமாக பிரிவேனாக்கள் சிங்கள அரசர்களின் ஆதரவை இழக்க ஆரம்பித்தன. ஆகையால், தம்மைத் தாமே நிர்வகிக்கும் நிலைமை ஏற்பட்டது. உயர்கல்வியில் மேற்கத்தைய நிறுவனங்களின் போட்டி ஆரம்பமானது. ஆகையால், பள்ளிகள் போன்ற பிரிவேனாக்கள், மாறி வரும் சமூக மாற்றத்திற்கான தேவைகளைப் பூர்த்தி செய்ய முடியவில்லை. ஆகையால், கல்வித் துறையில் ஏற்பட்ட போட்டியுடன் பிரிவேனாக்கள் போட்டி போட முடியமையால் அவை படிப்படியாக இரண்டாம் நிலைக்குக் குறைக்கப்பட்டன.

யாழ்ப்பாணத்தின் கல்வி முயற்சிகளைப் பற்றி யாழ்ப்பாண மன்னர்கள் காலத்திலிருந்தே தெளிவாக அறிய முடிகின்றது. யாழ்ப்பாண மன்னர்-களாகிய ஆரியச் சக்கரவர்த்திகளுக்குத் தமிழ் நாட்டுடனும் தொடர்பு இருந்திருக்கின்றது. யாழ்ப்பாண சமூக, அரசியல், பொருளாதாரக் காரணிகள் அதன் கல்வி வளர்ச்சியில் அதிக தாக்கத்தை ஏற்படுத்தின. ஆரியச் சக்கர-வர்த்திகள் காலத்திலேயே யாழ்ப்பாணத்தில் சிறந்த தமிழ்க் கல்விப் பாரம்பரியம் நிலவத் தொடங்கியதற்கான சான்றுகள் இருக்கின்றன. யாழ்ப்பாண மன்னர்கள் தமிழ்மொழி இலக்கிய இலக்கணக் கல்வியோடு, வைத்தியம், சோதிடம் போன்ற-வற்றைக் கற்பித்தலை ஊக்குவித்தனர். இவர்கள் தமிழ்ச்சங்கம் என்ற பெயரிலே சங்கம் நிறுவித் தமிழ்மொழியை வளர்த்தமைக்கான சான்றுகள் கிடைக்கின்றன. அதன் பின்பு, போர்த்துக்கேயரின் வருகை, அதிகளவு பாதிப்பை சைவ சமயத்தில் ஏற்படுத்தியது.

தமிழர்கள், முஸ்லீம்கள் பெரும்பான்மையாக வாழும் கிழக்கு மாகாணத்தின் கல்வி முறையும் இலங்கையின் சிங்களப் பிரதேசக் கல்வி முறைகளைப் போல அமைந்திருந்தது.

போர்த்துக்கேயர் காலத்தில் இலங்கையில் கல்வி நிலை - 1505-1658 A.D.

போர்த்துக்கேயரது கப்பல்கள் இலங்கையின் துறைமுகத்தை 15.11.1505 இல் அடைந்தன. இலங்கைக்கு அவர்களின் வருகை ஒரு விபத்துத் தான். அது உண்மையில் சில கடற்கரையோரப் பிரதேசங்களைத் தமது கட்டுப்பாட்டின் கீழ் கொண்டு வர முடிந்தது. இவ்வாறு கைப்பற்றப்பட்ட மாநிலங்கள் 150 வருடங்களுக்கு போர்த்துக்கல் அரசனின் சொத்தாக இருந்தது.

போர்த்துக்கேயர் இலங்கையைக் கைப் பற்றும்போது தென்மேற்கில் கோட்டையும், வடபகுதியில் யாழ்ப்பாணமும், மத்தியில் கண்டி இராச்சியமும் என மூன்று இராச்சியங்கள் காணப்-பட்டன. கோட்டையின் அரசனாக இருந்த 7 ஆம் விஜய பராக்கிரமபாகு (1489-1509) போர்த்துக்-கேயரை "சமாதானத்துடனும், நட்புடனும்" வரவேற்றான். போர்த்துக்கல் ஒரு அதிகாரம் நிறைந்த நாடென்று அதன் புகழை இலங்கை அரசன் ஏற்கனவே அறிந்திருந்தான். பின்பு போர்த்துக்கல் நாட்டுடன் கோட்டை அரசன் ஒப்பந்தம் ஒன்றைச் செய்ததன் மூலம் 400 bahars இற்கு வருடா வருடம் கறுவாவை போர்த்துக்-கல்லுக்குத் தரும்படி கேட்கப்பட்டான். அதற்குப் பதிலாக அரசனின் இராச்சியத்திற்குச் சொந்தமான துறைமுகங்களை எல்லாம் பாதுகாத்துத் தருவதாகவும் ஒப்பந்தம் செய்யப்பட்டது.

ஆரம்பத்தில் போர்த்துக்கேயர்களின் நலன் வர்த்தகமாக இருந்தாலும், இந்து சமுத்திரத்தில் இலங்கையின் கேந்திர முக்கியத்துவத்தை உணர்ந்து போர்த்துக்கல்லின் நிர்வாகத்தின் கீழ் அதனைக் கொண்டு வர நினைத்தார்கள். அதன்படியே கோவாவில் இருந்த போர்த்துக்கேய பதில் ஆளுநர், போர்த்துக்கேய இராச்சியத்தி-லிருந்து வெளியேறும் கடற்படைகளின் ஒரு பகுதி இலங்கைக்கு அனுப்பி வைக்கப்பட வேண்டுமென அரசனுக்குக் கட்டளையிட்டார். அத்துடன், சிங்கள இராச்சியத்தைத் தமது கட்டுப்பாட்டின் கீழ் கொண்டு வந்து போர்த்துக்கேய இராச்சியத்தை அமைக்க வேண்டுமெனன நினைத்தான். ஆரம்பத்தில் வர்த்தகத்தை விருத்தி செய்வதற்காகக் கொழும்பில் உருவாக்கப்பட்ட போர்த்துக்கேய தொழிற்சாலை பின்பு போர்த்துக்கல் அரசனின் ஆயுதக் கோட்டையாக மாற்றப்பட்டது.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

கோட்டை இராச்சியத்தை போர்த்துக்கேயர் தமது கட்டுப்பாட்டின் கீழ் கொண்டு வருவது இலகுவாக இருந்தது. 1597 இல் கோட்டை போர்த்துக்கேயர் வசமாகியது. பின்பு 1621 இல் யாழ்ப்பாண இராச்சியம் அவர்களின் கைக்குள் வந்தது. இவ்விரு இராச்சியங்களும் வீழ்ச்சியடைந்த பின்பு வடக்கு, வடமேற்கு, மேற்கு, தென்மேற்கு மாகாணங்களின் கரையோரப் பிரதேசங்கள் போர்த்துக்கேயரின் வசமாகியது. இப்பிரதேசங்களின் நிர்வாகமானது கோவா துணை ஆளுநர் மூலமாக, போர்த்துக்கல் அரசனின் கட்டளைப்படி நடாத்தப்பட்டது.

இலங்கை கரையோர மாகாணங்களில் போர்த்துக்கேய நிர்வாகத்தின் முக்கிய தன்மை யாதெனின், கோட்டை அரசர்கள் எவ்வாறு நிர்வாகம் நடாத்தினார்களோ, அவ்வாறே போர்த்துக்கேயர்களும் நிர்வாகம் நடாத்தினார்கள். பாரம்பரிய நிர்வாக அலுவலகங்கள் அப்படியே இருந்தன. உள்ளூர் அலுவலர்களின் ஒத்துழைப்பைப் பெற்றுக் கொள்வதற்கு போர்த்துக்கேயர்கள் முயற்சி செய்தனர். ஏனெனில், ஏற்கனவே பிரித்தானியர்களின் கிழக்கிந்தியக் கம்பனி, இரண்டு வருடங்களிற்கு முன் வெளிநாட்டு நிர்வாக முறையை அறிமுகம் செய்ய முற்பட்ட போது நன்மையை விட அதிக அளவு சேதம் ஏற்பட்டது.

போர்த்துக்கேய நிர்வாகத்தின் முக்கிய அலுவலராக இலங்கையின் படைத்தளபதி அல்லது கொழும்பு ஆளுநர் தொழிற்பட்டார். அவர் பழைய துணை ஆளுநரின் நேரடிக் கண்காணிப்பின் கீழ் இருந்தார். அவருக்கு உதவியாக வருமானவரி அலுவலரையும், நீதிபதியையும் வைத்திருந்தார். ஒவ்வொரு பிரதேசத்தின் மாகாணங்களும் திசாவைகளாகப் பிரிக்கப்பட்டன. இவ்வாறான நடைமுறையின் மூலம் உள்நாட்டு மக்களின் ஆதரவைப் பெற முடிந்தது. அத்துடன் போர்த்துக்கேய அதிகாரிகளின் நேரடிக் கண்காணிப்பின் கீழும் வைத்திருக்கக் கூடியதாக இருந்தது.

போர்த்துக்கேயரின் அடுத்த முக்கிய பங்களிப்பு அவர்கள் இலங்கைக்கு கிறிஸ்தவ சமயத்தை அறிமுகப்படுத்தியதாகும். அரசின் ஆதரவுடன் போர்த்துக்கேய சமயம் பரப்பும் குழுக்கள், குறிப்பிடத்தக்க அளவு மக்களை ரோமன் கத்தோலிக்க மதத்திற்கு மாற்றக் கூடியதாக இருந்தது. அத்துடன் "இலங்கைக்கு வந்த மற்றைய கிறிஸ்தவ சமயம் பரப்பும் குழுக்களை விட இவர்கள் அதிக அளவு வெற்றி பெற்றார்கள் என நம்பப்படுகின்றது." அத்துடன், அரசின் ஆதரவு இருந்தமையால் தான் மத மாற்றம் வெற்றியளிக்கக் கூடியதாக இருந்தது. கோட்டை, மற்றும் யாழ்ப்பாண இராச்சியங்கள், போர்த்துக்கேய ஆட்சியின் கீழ்வரும் போது கத்தோலிக்க மதம் ஆட்சியாளர்களின் மதமாகவும் மாறியது. இதனால் அது மற்றைய மதங்களை விட முன்னிலையில் காணப்பட்டது. இச்சூழ்நிலையில் அரசின் ஆதரவைப் பெற்று தொடர்ந்து இச்சமயம் வளர்ச்சியடைந்தது.

போர்த்துக்கேயர்கள் ஐரோப்பிய ஆசிய கலப்புடைய சமூகத்தை அறிமுகப்படுத்தி புதிய இனக் குழுமத்தை உருவாக்கினர். போர்த்துக்கேய மொழி ஒரு இணைப்பு மொழியாக மாறியது. நீண்ட நாட்கள் இம்மொழி வழக்கில் இருந்ததால் பல போர்த்துக்கேயச் சொற்கள் தமிழ், சிங்கள மொழிகளில் கலந்தன. அத்துடன், அச்சொற்கள் இப்பொழுது நடைமுறையிலும் காணப்படுகின்றன. கரையோர மாகாண மக்களின் சமூக, கலாச்சார கட்டமைப்பிலும் பாரிய தாக்கத்தை போர்த்துக்கேயர் விட்டுச் சென்றுள்ளனர். ஏனெனில், இந்நாட்டின் அநேக மக்கள் போர்த்துக்கேயரின் பெயர்கள், பழக்கவழக்கங்கள், கலாசாரம் மற்றும் உடை அணியும் முறை என்பனவற்றைப் பின்பற்றினர்.

போர்த்துக்கேய காலத்தில் கல்வி நடைமுறை அல்லது போர்த்துக்கேய சமயக் குழுக்களின் நடவடிக்கைகள்

சமயக் குழுக்களின் முக்கிய நடவடிக்கையாக மதம் பரப்புவதாக இருந்தது. அதற்கு அடுத்தபடியாகவே கல்வி இருந்தது. சமயக் குழுக்களின் முழுநலன்களும் வெளிநாடுகளில் போர்த்துக்கல் இராச்சியத்தை விரிவுபடுத்தலுடன் தொடர்புடையதாக இருந்தது. போர்த்துக்கல் ஆட்சியாளர்களின் நிரந்தரக் கொள்கையானது தங்களது காலனித்துவ நாட்டு மக்களை மதமாற்றம் செய்வதோடல்லாமல் தமது கலாசார அரசியற் தொடர்புகளையும் ஏற்படுத்துதலாகவும் இருந்தது. கிறிஸ்தவ மதத்தைப் பரப்புவதற்கு விசேட அரச ஆதரவைப் போப்பாண்டவரிடமிருந்து பெற்றுக் கொண்டனர்.

அரசனே காலனித்துவ நாடுகளுக்கு சமயக் குழுக்களை அனுப்பி வைத்தான். புதிதாகக் கண்டுபிடிக்கப்பட்ட பிரதேசங்களுக்கு அரச ஆசீர்வாதத்துடன் வெவ்வேறு பிரிவுகளைக் கொண்ட சமயக் குழுக்கள் தமது நடவடிக்கைகளை இங்கு

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

மேற்கொண்டன. அத்துடன் அநேகமானோர் கத்தோலிக்க மதத்தைத் தழுவினர். அத்துடன் பல்வேறு வர்த்தகக் காரணங்களிற்காக இலங்கையில் குடியேறிய போர்த்துக்கேயர்களும் கத்தோலிக்க மக்களின் அதிகரிப்பிற்கு உதவினர்.

இதன் காரணமாக, கிறிஸ்தவ கட்டளைகள் அதிகரித்தன. இதனால் ரோமன் கத்தோலிக்கப் போதகர்கள் கல்வி பரப்புவதில் அதிக கவனம் செலுத்தினர். மேலும் சமயக் குழுக்களின் அதிகரித்த கல்வி, சமய நடவடிக்கைகளுக்காக அரச திறைசேரியில் இருந்து பணம் வழங்கப்பட்டது. இக் கத்தோலிக்கப் போதகர்கள்தான் இலங்கையில் மேற்கத்தைய கல்வியின் முன்னோடிகள் எனப் பட்டனர். இலங்கையில் Franciscans (1543), Jesuits (1602), Dominicans (1605), Augustenians (1606) ஆகிய சமயக் குழுக்கள் போர்த்துக்கேயர் காலத்தில் கிறிஸ்தவ கட்டளைகளைப் பரப்புவதற்காக அதிக அளவு பாடுபட்டார்கள். அத்துடன், கல்வி, சமய நடவடிக்கைகள் சிறப்பாக நடைபெறுவதற்காக அரசன் தனது கருவூலத்திலிருந்து பணத்தைக் கொடுத்தான்.

அவர்களின் வேலைகளின்படி, சமயத் தேவைகளைத் திருப்திப்படுத்துவதாகவே கல்வியின் நோக்கம் அமைந்திருந்தது. இவ்வாறு மதமாற்றம் செய்யப்பட்டவர்களுக்கு சமய வழி காட்டல், பாடசாலைகளில் நடக்கும் சமயக் கட்டளைகளினூடாக நடாத்தப்பட்டது. போர்த்துக்கேய நிர்வாகிகள் இது அரசின் கடமை என்பதால் இச்சமயக் குழுக்கள் தமது கடமைகளை நிறைவேற்றுவதற்கு பின் நிற்காமல் உதவி செய்தனர். போர்த்துக் கேயர்களின் கல்வி சம்பந்தமான நடவடிக்கைகள் கோவாவில் இருந்து இயங்கிய ஆளுநர் மூலமாக, கொழும்பில் இருந்த படைத் தளபதிக்கு அனுப்பப்பட்டது. அத்துடன், கிறிஸ்தவ சமயத் தலைவர்கள் (Jesuits) கல்வி சம்பந்தமான எல்லா நடவடிக்கைகளையும் மேற் கொள்வதற்கும் உதவி செய்தார்கள். போர்த்துக்கேயர்கள் கல்வியை ஒரு மதத்தைப் பரப்பும் கருவியாகத் தான் கருதினார்கள். அத்துடன் கல்வியின் மூலமே மதத்தைப் பரப்பலாம் என்றும் கருதினர். ஆனால் அவ் அதிகாரம் முழுக்க தேவாலயத்திற்கு இருப்பதை மறுத்தனர்.

இலங்கையில் கல்வியைப் பொறுத்தமட்டில் போர்த்துக்கேய மதப் பரப்புக் குழுவான பிரான்சிஸ் கன்கள், இருவகையான கல்வி நிறுவனங்களை ஏற்படுத்தினர். ஒன்று கிராமப் பற்றுப் பள்ளிக் கூடங்கள் (Parish Schools) மற்றையது கல்லூரிகள் (Colleges) Parish School கள் தொடர்ந்து இலங்கையில் இயங்கி வந்தன. கோல்புறூக் சீர்திருத்தக் கால கட்டத்தில் மறைந்தன. இப்பாரிஸ் பள்ளிக்கூடங்களைப் பற்றி அதிகம் தெரியவில்லை என்றாலும் இவைகள் கிராமங்களில் அமைக்கப்பட்ட சிறிய பள்ளிக்கூடங்களாகக் காணப்பட்டன. இவை வாசிப்பு, எழுத்து, சமயம் என்பவற்றைப் போதித்தன. கற்பித்தல் முறையாக வினாவிடை (Catechism) முறை இருந்தது. பிரான்சிஸ்கன் காலத்தில் இருந்து இலங்கைப் பள்ளிக்கூடங்களில், கிறிஸ்தவக் கற்பித்தல் தரம் வாய்ந்ததாக இருந்தது. சிறிது காலத்திற்கு முன்பு வரை வினாவிடை முறையே கிறிஸ்தவ கற்பித்தலில் பின்பற்றப்பட்டது.

இப் Parish - பள்ளிகூடங்களைத் தவிர, பல கல்லூரிகளையும் ஸ்தாபித்தனர். அவற்றுள் கொழும்பில் ஸ்தாபிக்கப்பட்ட Sao Antonio என்ற கல்லூரி முதன்மையானது. மேலும், இவ்வகைக் கல்லூரிகள் யாழ்ப்பாணத்திலும் நவகமவிலும் ஸ்தாபிக்கப்பட்டன. இவை மடாலயங்களாக இயங்கி கத்தோலிக்க மாணவர்களுக்கு கத்தோலிக்கக் கல்வியைப் புகட்டின. போர்த்துக்கேயர்களின் இக்கல்வி முறை மதத்திற்கு முக்கியத்துவம் கொடுப்பதாகவே அமைந்திருந்தது.

இலங்கையில் போர்த்துக்கேயரின் முக்கிய கல்வி நடவடிக்கைகளில் அவர்கள் இந்நாட்டு இளவரசர்களுக்குக் கல்வி புகட்டியமை விசேட தன்மையாகும். உதாரணமாகக் கண்டி அரசன் செனரத் (Senarath), போர்த்துக்கேயர்களுடன் சமாதான உடன்படிக்கை செய்தபின் பிரான்சிஸ்கன்கள், கண்டியில் வாழ்ந்த தனது பிள்ளைகளுக்குக் கல்வி புகட்ட வேண்டும் என்றான். இதற்காக, Friar Negrao கண்டிக்குச் சென்று, இராஜசிங்கனுக்கும், அவனுடைய சகோதர, சகோதரிகளுக்கும் (செனரத்தின் பிள்ளைகள்) பாடம் சொல்பவராக இருந்தார். ஜெஸ்சுவிற்ஸ் என்ற இன்னோர் மதக்குழு இலங்கையில் ஆரம்ப மற்றும் இரண்டாம் நிலைக்கல்வி நடவடிக்கைகளைக் குழந்தைகளின் தாய்மொழியிலேயே மேற்கொண்டனர். பின்பு ஜெஸ்சுவிற் கல்லூரிகள் உருவாக்கப்பட்டன. மேலும், டொமினிக்கன், அகஸ்தீனியன் சமயக் குழுக்களும் தமது கல்விச் செயற்பாடுகளில் ஈடுபட்டனர். 1656 இல் ஒல்லாந்தர் இலங்கைக்கு வந்தபின்பு போர்த்துக்கேயக் கல்வி நடவடிக்கைகள் படிப்படியாகக் குறைய ஆரம்பித்தன. இறுதியாகப் பார்க்கும்போது போர்த்துக்கேயரின் கல்வி நடவடிக்கைகள்

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

நேரடியாக அரசின் பொறுப்பு என எடுத்துக் கொள்ளப்படவில்லை. இப்பொறுப்பு தேவாலயங்களிடமே விடப்பட்டன. இலங்கை அந்நியராட்சிக்குட்படாத கன்னி நாடாக இருந்தமையால், மதமாற்ற நடவடிக்கைகளைக் கல்வியின் மூலமாக இலகுவாகச் செய்ய முடியும் என போர்த்துக்கேய அரசு நினைத்தது. மேலும், சமயக் குழுக்கள்தான் கல்விக்கு முழுப் பொறுப்பாக விருந்தன. குறிப்பாக Fransciscan மதக்குழுவின் அதீத மதம் பரப்பும் ஆர்வம் காரணமாக இரண்டாம் நிலைக் கல்வியில் அதிக கவனம் செலுத்தவில்லை. எவ்வாறாயினும், மதப் பிரச்சாரத்தின் மூலம் மக்களை மதம் மாற்றுவதற்கு கல்வி ஒரு கருவியாகப் பயன்படுத்தப்பட்டது. இது இலங்கையை ஆட்சி செய்த எல்லா மேற்கத்தைய நாடுகளுக்கும் பொதுவான ஒன்றாகக் காணப்பட்டது.

ஒல்லாந்தர் காலத்தில் இலங்கையில் கல்வி நிலை

ஒல்லாந்தக் கிழக்கிந்தியக் கம்பனி மூலம் இலங்கையில் ஒல்லாந்தர் ஆட்சி நடைபெற்றது. இலங்கை நிர்வாகம் பற்றாவியாவின் நிர்வாகத்தால் அக்காரணங்களுக்காக டச்சுப் பிரதேசங்கள் மாவட்டங்களாக அல்லது கொமாண்டரிகளாகப் பிரிக்கப்பட்டது. பழைய அரசு முறைகளை டச்சுக்காரர்களும் தொடர்ந்து வைத்திருந்தார்கள். ஒல்லாந்தர்கள் அதிக சமூக சேவையிலீடுபட்டனர். ஆனால், சிறந்த திட்டமிடப்பட்ட கல்விச் சேவையை அவர்கள் மக்களுக்கு நல்கினர்.

பொதுச் சேவைகளில் ஒல்லாந்தர் அரசின் கல்விச் சேவை பிரதான இடத்தைப் பிடித்தது. அரசின் கட்டுப்பாட்டின் கீழ் கல்வி முறை உயர் நிர்வாகத் தன்மை வாய்ந்ததாகக் காணப்பட்டது. இவர்களின் கல்வி முறையும் கிறிஸ்தவ மதத்துடன் மிக நெருங்கியதாகக் காணப்பட்டது.

இதனுடன் தொடர்பாக 1833 இல் முன்னாள் தேவாலயத் தலைவர் கூறியது யாதெனில்,

> ஒல்லாந்து அரசு அரசியல் நோக்கத்துடன் கட்டாயமாகப் பள்ளிகளை நிறுவியதன் முக்கிய நோக்கம் ரோமன் கத்தோலிக்க மதத்தை ஒழிப்பதற்காகும். ஒல்லாந்து அரசு புரட்டஸ்தாந்தினரை மாத்திரம் வேலைக்கமர்த்தியதுடன் ரோமன் கத்தோலிக்கர்களைத் தடை செய்தது. தமது மாவட்டங்களில் உள்ள மாணவர்களைத் தமது பள்ளிகளுக்குச் செல்லும்படி கட்டாயப்படுத்தியது. அவர்களைப் புரட்டஸ்தாந்தினராக மதம் மாற்றியது அல்லது அவர்களின் சலுகைகளை இல்லாதொழித்தது.

மேற்கூறிய நோக்கத்துடன் ஒல்லாந்து அரசு எல்லாப் பள்ளிக்கூடங்களையும், மற்றைய கல்வி நிறுவனங்களையும் அரச கட்டுப்பாட்டின் கீழ் கொண்டு வந்தது. இலங்கை ரோமன் கத்தோலிக்க மதகுருமாரின் கருத்துப்படி "மதம் மாற்றுவதற்கான முக்கிய வழிமுறை" பள்ளிக்கூடங்களாகும். அத்துடன் இக்கல்வி நிறுவனங்களின் மூலம் பாரிய அளவில் மதமாற்றங்கள் மேற்கொள்ளப்பட்டன.

இலங்கையில் ஒல்லாந்தரின் கல்வியின் நோக்கம் கிறிஸ்துவ மதத்தை அதிக அளவில் ஏற்றுக் கொள்ளும் தன்மையை ஏற்படுத்துதல் ஆகும். புதிதாக மதமாற்றம் செய்யப்பட்ட மக்கள், எழுத, வாசிக்கத் தெரிந்திருத்தல் வேண்டும் என்றும் ஒல்லாந்தர் நினைத்தார்கள். குறைந்த செலவில் அதிக மக்கள் கல்வி கற்க வேண்டும் என்றிருந்தனர். இதற்காக ஒல்லாந்து அரசு தமது கட்டுப்பாட்டுப் பகுதிகளில் கிராம அல்லது கோயிற்பற்று பள்ளிக்கூடங்களை உருவாக்கினர்.

கோயிற்பற்றுப் பள்ளிக்கூடங்கள்

ஒல்லாந்தர் நிர்வாகத்தில் ஒவ்வொரு மாகாணம் அல்லது மாவட்டம் மாநிலங்களாக பிரிக்கப்பட்டு கிராமங்களாகப் பிரிக்கப்பட்டன. ஒவ்வொரு கிராமமும் பின்தங்கியதாகவும் இருந்தது. ஆனால், அங்கெல்லாம் கோயிற்பற்றுப் பள்ளிக்கூடங்கள் காணப்பட்டன. ஆகையால் முதன்முதலாக இலங்கையின் மேற்கத்தைய கல்வி முறையில் ஒழுங்குபடுத்தப்பட்ட பள்ளிக்கூடக் கல்விமுறை ஒல்லாந்தர் நிர்வாகத்தில் நடைமுறைப்படுத்தப்பட்டது எனலாம்.

இக்கோயில்பற்றுப் பள்ளிக்கூடங்கள் அளவில் சிறியவையாகவும் இரு ஆசிரியர்களையும் கொண்டிருந்தன. இங்கு கடமையாற்றிய சிரேஷ்ட ஆசிரியர், தலைமை ஆசிரியராகவும் ஒல்லாந்து ஆட்சியின் கீழ் உள்ள முக்கிய அரச ஊழியராகவும் காணப்பட்டார். இத்தலைமை ஆசிரியர், அக்கிராம மக்களின் நன்மதிப்பைப் பெற்ற முக்கிய குடும்பத்தைச் சேர்ந்தவராக இருப்பார். இப்பதவி பாரம்பரிய தன்மையுடையது. இவரைப் பள்ளி குரு நன்சி என (Palliye - Guru Nanse) அழைப்பர். ஒல்லாந்தரின் கொள்கைப்படி கிறிஸ்தவர்கள் அல்லாதவர்கள் அரசு அலுவலகத்திற்குத்

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

தகுதியற்றவர்கள். ஆகையால் பள்ளித் தலைமை ஆசிரியர்கள் தம்மைக் கிறிஸ்தவர்கள் எனப் பிரகடனப்படுத்தினர். பள்ளி ஆசிரியர்களின் கிறிஸ்தவத் தன்மை ஆழமற்று இருந்தது. அவர்கள் குடும்பத்துடன் இந்துக் கோயில்களுக்குச் சென்றனர். அது அவர்களுக்குப் பெருமையையும் சம்பளத்தையும் கொடுத்தது. இதனால் இப்பள்ளிக்கூட ஆசிரியர்கள் "அரசின் மதத்தைப் பின்பற்றுபவர்களாக" இருந்தார்கள்.

குறிப்பிட்ட பள்ளிக்கூடங்களின் உதவி ஆசிரியர்களின் எண்ணிக்கை மாறுபட்டது. சில பாடசாலைகளில் மூன்று ஆசிரியர்கள் இருந்தார்கள். பள்ளி ஆசிரியருக்கு வேண்டிய தகைமைகளாக அவர்களின் கடமையும், பாட அறிவும், பள்ளிக்கூட வேலை நேரங்களும் கணிக்கப்பட்டன.

கோயில்பற்றுப் பள்ளிக்கூடங்களில், தாய் மொழியிலேயே கற்பித்தல் இடம்பெற்றது. ஏனெனில், உள்ளூர் ஆசிரியர்களே ஆரம்பத்தில் அங்கிருந்தார்கள். மேலும், ஒல்லாந்த மதக் குழுக்கள் உள்நாட்டு மொழி போதனா மொழியாக இருக்க வேண்டும் என்பதை விரும்பினர். இம்மதக் குழுத் தலைவர்கள் தாய்மொழிக் கல்வியை உறுதியாக ஆதரித்தனர். ஒல்லாந்தர் கல்வி முறையில் இது ஏற்றுக் கொள்ளப்பட்ட ஒரு கொள்கையாகும். கல்வியாளர்கள் சொந்த மொழியில் கற்றுக் கொடுப்பதற்குத் தகுதி-யானவர்களாக இருக்க வேண்டும். ஆயினும் ஒல்லாந்தர் இப்பள்ளிகளில் உள்ளூர் ஆசிரியர்களை அமர்த்துவதன் மூலம் அவர்களின் கொள்கைகளை மட்டுப்படுத்திய அளவிலேயே நடைமுறைப்படுத்தக் கூடியதாக இருந்தது. கல்வி வழங்குவதன் மூலம் புரட்ஸ்தாந்து மதத்தைப் பரப்புவதே அவர்களின் நோக்கமாக இருந்தது.

யாழ்ப்பாணத்தில் ஒல்லாந்து சமயச் சீர்திருத்தக் குழுவில் இருந்தவரான தவத்திரு பிலிப் போல்டுவஸ் "தாய்மொழிக் கல்வியை வலியுறுத்தினார்." வின்ட்கெம் என்பவர் போல்டு வரைப் பற்றி விபரிக்கும் போது பின்வருமாறு கூறுகின்றார்:

> பலபேர் தனக்காக ஒத்துப்போதலை விட, ஒரு ஆள் தனக்காக ஒத்துப் போதல் சிறந்தது. வினாவிடை கண்டிப்பாக தமிழில் இருக்க வேண்டும் என்ற தேவையைக் கருத்திற் கொண்டார். அத்துடன் 1659 இல், கொழும்பில் நடந்த மதகுருமாரின் பொதுக் கூட்டத்தில் பின்பற்றிய வடிவங்களைத் தயாரித்தார்.

ஒல்லாந்தரின் கல்வித் தன்மைகளில் ஏற்றுக் கொள்ளப்பட்ட பொதுக் கொள்கை யாதெனில், கற்பித்தல் தாய்மொழியில் நடாத்தப்பட வேண்டும் என்பதாகும். கல்வி கற்றுக் கொடுப்ப வர்கள் கல்வி கற்பவர்களின் தாய்மொழியில் தான் கற்பித்தலில் தகைமை பெற்றிருக்க வேண்டும் என்ற அடிப்படை நம்பிக்கை தருவதாக இருந்தது. ஆனால், குறிப்பிட்ட அளவுக்குத்தான் அது இலங்கையில் வெற்றியளித்தது. ஏனெனில், இங்கு போதியளவு தமிழ் படித்த ஒல்லாந்தர்கள் இல்லாதபடியால், அக்கொள்கையை இடையூறின்றித் தொடர்ந்து கடைப்பிடிக்க முயலவில்லை. இருந்தும் உள்நாட்டு ஆசிரியர்களைக் கோயிற்பற்றுப் பாடசாலைகளில் வேலைக்கு அமர்த்துவதன் மூலம் மட்டுப்படுத்திய அளவிற்கு ஒல்லாந்தர் தமது கொள்கையை நடைமுறைப்படுத்தினர்.

வின்ட்ஹாமின் கூற்றுப்படி ஆரம்ப கால ஒல்லாந்தர் கல்வியானது முதலில் மதக் கொள்கை களைக் கற்றுக் கொடுத்தலும், பின்பு வாசிக்க, எழுதக் கற்றுக் கொடுத்தலுமாக இருந்தன. இலங்கையிலும், ஒல்லாந்தரின் கோயிற்பற்றுப் பாடசாலைகளில் வாசிப்பு, எழுத்து, கிறிஸ்து மதக் கொள்கைகள் என்பன குழந்தைகளுக்குத் தாய்மொழியிலேயே போதிக்கப்பட்டன. கற்பித்தல் முறைகளில் ஒன்றாக, வினாவிடை அல்லது வாய்மொழி மூலம் கேட்டறிதல் விளங்கியது. போல்டுவசும், பற்றாவியா ஆளுநருமான ஜோன் மற்சூக்கர் ஆரம்ப நிலைகளில் ஜுவாய்மொழிக் கல்விக்கே அதிக ஆதரவு வழங்கினர். அத்துடன் மாணவர்களுக்கு வாசிப்பு, எழுத்து என்பவற்றைக் கொடுத்துச் சிக்கலாக்க விரும்பவில்லை. ஆகவே ஒல்லாந்துப் பள்ளிக்கூடங்களில் கல்வி கற்பிக்கும் முறைகளில் வினாவிடை முக்கிய பங்களிப்பைச் செய்தது.

போர்த்துக்கேயர்களிடமிருந்த பொதுவான தன்மையான கல்வியின் நோக்கம் சமயத் தன்மை போன்று ஒல்லாந்தர்களும் அதனைக் கடைப் பிடித்தார்கள். ஆனால், போர்த்துக்கேயர் போலல்லாது, ஒல்லாந்தர்கள் ஆட்சி முறைகளில் கல்வியைப் பொறுப்பேற்றார்கள். நூற்றைம்பது வருட போர்த்துக்கேய ஆட்சியின் விளைவாக, இந்நாட்டில் காணப்பட்ட கத்தோலிக்க சனத்தொகை ஒல்லாந்தருக்கு முக்கிய பிரச்சினையாக அமைந்தது.

இவைகளை விட ஒல்லாந்து அரசு, பெற்றோர்களினால் கைவிடப்பட்ட பிள்ளை-களுக்கும், கல்வி வசதி அளித்தது. "அநாதை

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

இல்லம்" அல்லது "Weeskamer" எனப்பட்ட கல்வி நிறுவனத்தை ஒல்லாந்து அரசு நிர்வகித்தது. ஆண் பெண் ஆகிய இருபாலாரும் இக்கல்வி நிறுவனத்தில் சமயக் கல்வியைத் தவிர, எழுத்து, வாசிப்பு மற்றும் கணிதம் என்பவற்றைக் கற்றார்கள். ஆண்களுக்கு வர்த்தகமும், பெண்களுக்குத் தையல், பின்னல் வேலை என்பனவும் கற்றுக் கொடுக்கப்பட்டன. இப்பிள்ளைகள் 18 அல்லது 20 வயது வரையில் அங்கு கற்றார்கள்.

இலங்கையில் ஒல்லாந்து அரசின் இக்கல்வி முறையானது போர்த்துக்கேய அரசின் கல்வி முறையை விட மிகவும், உயர்நிலையில் கட்டமைக்கப்பட்டது. அரசின் கட்டுப்பாட்டின் கீழ் கல்வி முறை நிர்வகிக்கப்பட்டது. அதன் நிர்வாகத்தின் கீழ் கோயிற்பற்றுப் பள்ளிகள் அடிப்படைக் கல்வியைத் தாய்மொழியில் கற்பித்தார்கள். 15 வயது வரைக்கும் கட்டாயக் கல்வி கொடுக்கப்பட்டது. இப்பள்ளிகளின் தராதரம் வளர்ச்சி மிகவும் உன்னிப்பாகக் கவனிக்கப்பட்டது. எல்லா வகையிலும் இலங்கையில் ஒல்லாந்தரின் கல்வி நிலை, வளர்ச்சியடைந்த கல்விமுறையின் சகல தகுதிகளையும் கொண்டிருந்தன. மேலும், ஒல்லாந்தர் கல்விமுறையில் அரசு இளைஞர்களைத் தெரிவு செய்து ஐரோப்பியப் பல்கலைக் கழகங்களில் உயர் படிப்பையும் தொடர வைத்தது.

இவ்வாறான கல்வித் திட்டம் தான் 1796 இல் பிரித்தானிய கிழக்கிந்தியக் கொம்பனி, இலங்கையில், ஒல்லாந்தர் பிரதேசங்களைக் கைப்பற்றும் போதும் இருந்தது.

பிரித்தானியர் ஆட்சியில் கல்வி

பிரித்தானியர் ஆட்சிக் காலத்தில், கல்வித் திட்டம் போர்த்துக்கேயர் மற்றும் ஒல்லாந்தரின் முறைகளை அடிப்படையாகக் கொண்டிருந்தது. பின்பு வந்த முப்பத்தைந்து வருட காலக் கல்வி முறை, நாட்டின் வளர்ச்சியில் பாரிய செல்வாக்குச் செலுத்தியது. இலங்கையில் முதலாவது ஆளுநரான மேதகு பிரட்டரிக் நோர்த், ஒல்லாந்தர் காலக் கல்வி முறையைத் தமது கல்வி மறுசீரமைப்புத் திட்டத்திற்கான அடிப்படையாகக் கொண்டிருந்தார். மீண்டும், 1834 இல் கோல்புறூக் ஆணைக்குழு, பரிந்துரை செய்த கல்விச் சீர்திருத்தங்கள் ஒல்லாந்தர் காலக் கல்வி முறையை மிகவும் ஒத்திருந்தது. 1796 இல் பிரித்தானியர்கள் இலங்கையைத் தற்காலிகமாகக் கைப்பற்றினர். அதன் நிர்வாகம் சென்னையில் இருந்த பிரித்தானிய கிழக்கிந்தியக் கம்பனியிடம் விடப்பட்டது. பின்பு, சென்னை மாநில (Madras Presidency) நிர்வாகத்தின் கீழ் கொண்டு வரப்பட்டது. இங்கு வந்த சென்னைக் கிழக்கிந்திய நிர்வாக ஊழியர்கள், பல்வேறு வகையான வரிகளை அறவிடுவதில் கவனம் செலுத்தினர். ஒல்லாந்தர்கள் நிறுவிய கல்வி நிறுவனங்களுக்கு முக்கியத்துவம் கொடுக்கவில்லை. கல்வி கவனிப்பாரற்று இருந்தது. இராணுவ ஆளுநர்களினால் பாடசாலைகள் வீழ்ச்சியடைந்தன. மக்களின் கல்வி வளர்ச்சியில் கவனம் செலுத்தப்படவில்லை.

பின்பு ஆட்சி செய்த ஆளுநர் நோர்த்தின் நிர்வாகத்தின் கீழ், பல்வேறு வகையான கல்விச் சீர்திருத்தங்கள், இங்கு வாழ்ந்த மக்களின் மத, இன, மொழிப் பரம்பலின் அடிப்படையில் மேற்கொள்ளப்பட்டன. கோயிற்பற்றுப் பாடசாலைகள் மீண்டும் அறிமுகப்படுத்தப்பட்டன. அவற்றை விட பறங்கியரால் உயர் குடியினரின் பிள்ளைகள் கற்பதற்காக உயர் பள்ளிக்கூடங்களும் (Superior Schools) உருவாக்கப்பட்டன. நோர்த், கல்வி வளர்ச்சி குறித்துப் பல்வேறு சீர்திருத்தங்களை மேற்கொண்டமையால், இலங்கையின் கல்வி வரலாற்றில் பாரிய மாற்றங்கள் ஏற்பட்டன. இங்கு பல்வேறு சமயக் குழுக்களும் கத்தோலிக்க மதத்தைப் பரப்புவதுடன், ஆங்கில மொழி மூலமான கல்வி வளர்ச்சிக்குத் துணையாக இருந்தனர். ஆங்கிலத்தில் கல்வி கற்றவர்கள், அரச நிர்வாகத்திற்குத் தெரிவு செய்யப்பட்டனர். இவ்வாறான அரசு ஆதரவுபெற்ற கல்வி நடவடிக்கைகள் இலங்கை மக்களின் கல்வி வளர்ச்சிக்குப் பெரிதும் துணை நின்றன.

முடிவுரை

இலங்கையின் கல்வி வரலாற்றில் மகிந்ததேரர் வருகையில் இருந்து, தென் இந்திய அறிஞர்களின் வருகையும், பின்பு மதக்குழுக்களின் ஆதிக்கமும் அவற்றிற்கு அரசின் முழு ஆதரவும் கல்வி வளர்ச்சிக்குத் துணையாயின. அரசு ஆதரவு பெற்ற கல்விக் கூடங்கள் சிறந்த கல்வி கற்றோரை உருவாக்கியது. சமூகப் பொருளாதாரக் காரணிகளும் இதில் செல்வாக்குச் செலுத்தின. ஆனால், போர்த்துக்கேயர் போல் அல்லாது ஒல்லாந்தர்கள் அரச முறைகளில் அதற்குப் பொறுப்பேற்றார்கள். நூற்றைம்பது வருட கால போர்த்துக்கேய ஆட்சியின் விளைவாக இந்நாட்டில் காணப்பட்ட கத்தோலிக்க சனத்தொகை

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

ஒல்லாந்தருக்கு முக்கிய பிரச்சினையாகக் காணப்பட்டது. பின்பு ஒல்லாந்த அரசும், ஆங்கிலேய அரசும், கல்வி நடவடிக்கைகளை, மதநிறுவனங்கள் மூலம் ஊக்குவித்ததால், மக்களும் அதிக ஆர்வத்துடன் கல்வி கற்றார்கள். அக்கல்வி முறையில் அதிக சிரத்தை காணப்பட்டதுடன் அதன் தரமும் உயர்ந்து காணப்பட்டது.

References

The Culavansa II, Translated into English by Willem Geiger, Pali Teat Society, London. 1930.

Perera, S.G., **Jesuits in Ceylon in the 16th and 17th Centuries**, G.A.L.P., vol.II, Part - I.

Historical Sketches, St. Joseph's Catholic Press, 1938,.

CO 54, 128, Letter of Rev. J. M. S. Glenie, Archdeacon of Colombo to Governor of Ceylon, 30 March, 1833.

Horace Perera, L.H., (1995), **Ceylon Under the Western Rule**, Macmillan & Co. Ltd, London.

Anthonisz, R. G., **The Dutch in Ceylon, Glimpses of their life and times**, C.A.L.A, vol. i.

Turner, L. J. B., **Religious Establishments in the Maritime Provinces of Ceylon**, C. A. L. R. vol. V.

Mathew, S. A. I., (1999), **The Christian Contribution Towards Education in the Eastern Province**, Ilampirai Offset Press, Maruthamunai.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

கல்வியும் சமூக வகுப்பும்

- எஸ். முரளிதரன் -

இன்றைய இலங்கையின் கல்விக் கவிநிலையில் 90 சதவீதத்துக்கும் அதிகமாக பிள்ளைகளுக்கு பாடசாலையொன்றுக்கு அனுமதியை பெற்றுக்கொள்வதற்கு வாய்ப்பிருக்-கின்றது. அவ்வாறு அனுமதி பெறுவோரில் 95 சதவீதமானார் ஆரம்பக்கல்வியை பூர்த்தி செய்துகொள்கின்றார்கள். ஆனால் தொடர்ந்து கற்போரில் 17 சதவீதமானோர் தரம் 9ஐ அடையும் முன்பே இடைவிலகிக்கொள்கின்றார்கள். இவ்வாறான இடைவிலகல் சமூக பொருளாதார **வாய்ப்புகளில் சவாலுக்குள்ளான வகுப்பினர்*** (*Lower class என்பதற்கான சமவலுப் பதமாக இச் சொற்றொடர் இக்கட்டுரையில் பயன்கொள்ளப் படும்) சார்ந்த கிராமப்புறங்களில் அதிகமாகக் காணப்படு-கின்றது. அதே சூழ்நிலையில் சிறு(கிராமிய) பாடசாலைகளில் கிராமப்புற பெற்றோர்களில் ஏற்பட்டுள்ள புலக்காட்சி மாற்றங் காரணமாகத் தங்கள் பிள்ளைகள் தொடர்ந்தும் அத்தகு பாடசாலைகளில் கற்பதை தவிர்த்து பெரிய (elite/ urban) பாடசாலைகளில் அனுமதி நாடுவதற்காகக் கொள்ளும் பெருநாட்டம் காரணமாக சிறு பாடசாலைகள் தொடர்ந்து சிறுப்பதும் பெரிய நகர்ப்புற பாடசாலைகள் தொடர்ந்து பெருப்பதும் ஏற்படுத்தியுள்ள சீரற்ற முனைவாக்கம் குறித்து சிந்திக்க வேண்டியவர்களாகியுள்ளோம். அது மட்டுமல்லாமல் சமூக பொருளாதார வாய்ப்புகளில் சவாலுக்குள்ளான வகுப்பினரின் பாடசாலையை விட்டு வெளியேறிய பின்னர் தீர்மானம் மேற்கொள்ளல், பிரச்சினை தீர்த்தல் மற்றும் சமூக இசைவாக்கமடைதல் என்பனவற்றில் காட்டும் பின்னடைவுகள் உரிய வேலைவாய்ப்பினை பெறுவதற்கு தடையாக இருப்பதோடு இணைந்து வாழும் தன்மை, வன்முறை தவிர்ப்பு, விழுமியங்களைப் போற்றுதல் முதலியனவற்றோடு முரண்பட்டுள்ளமை அவதானிக்கக் கூடியதாக வுள்ளது.

கல்வி செயன்முறைகளுக்கூடாக சமூக பொருளாதார வாய்ப்புகளில் சவாலுக்குள்ளான வர்க்கத்தின் இளையோர்கள் சமூகப் பெயர்வுக்குட்-படுத்தப்பட வேண்டுமென்ற எதிர்பார்ப்பு நிலவினாலும் அதனை ஒரு பதாகையாக உயர்த்து-வதற்குப் பல நாடுகள் தயக்கங் காட்டுகின்றன. சமூக பொருளாதார நிலையில் பிற்படுத்தப்பட்டிருக்கும் வகுப்பினரின் மேம்பாட்டுக்-காக சாதகமான திட்டங்களை நடைமுறைப்-படுத்தினாலும் அதற்குகந்த விளைவுகள் பெறப்படாமை குறித்த உரத்த சர்ச்சைகள் கிளம்புகின்றமைக்கான அடையாளங்கள் தென்படவில்லை. சமூக பொருளாதார வாய்ப்புகளில் சவாலுக்குள்ளான வகுப்பினர் சமூகங்களிலிருந்து விதிவிலக்காக கல்வி அடைவுகளூடாக விரல்விட்டு எண்ணக்கூடிய சமூக நகர்வுக்குட்பட்டவர்களை மாத்திரம் சுட்டிக்காட்டி ஒரு பெருந்தொகையினர் புறக்கணிப்புக்குள்ளாகும் சூழ்நிலையில் நாம் வாழுகின்றோம். சமூகவியலாளர்கள், பொருளிய-லாளர்கள் மற்றும் கல்வியியலாளர்கள் இந்நிலைமை குறித்து அறிந்திருந்தும் அது பற்றி ஏற்புடைய கருத்தாடலை பரந்துபட்டரீதியில் நடத்துவதற்கு தடையாகவிருக்கும் ஒருவகை அச்சநிலையை களைய முடியாதிருக்கின்றனர்.

மேற்கு நாடுகளில் கல்வி செயலாற்றங்களில் சமூகப் பின்னணி தொடர்பில் ஆய்வுகள் மேற்கொள்ளப்பட்டாலும் அவை பெரும்பாலும் வெள்ளை- கறுப்பின அல்லது புலம் பெயர்ந்து வந்தவர்களின் பிள்ளைகளின் கல்வி அடைவு வேறுபாடுகள் என்பதாக அமைந்துவிடுகின்றன.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

ஆயினும் ஒருசில ஆய்வாளர்கள் நேரடியாகவே சமூக வகுப்பாக்கத்துக்கும் கல்வி செயலாற்றத்துக்கும் இடையான தொடர்பு குறித்த சரியான வெளிப்பாடுகளை மேற்கொள்ள முயற்சித்துள்ளார்கள். அத்தகு முயற்சிகள் சிலவற்றை நோக்குவது இன்றைய இலங்கையில் கிராமப்புற மற்றும் சமூக பொருளாதார வாய்ப்புகளில் சவாலுக்குள்ளான வகுப்புப் பெற்றோர்களில் ஏற்பட்டுள்ள புலக்காட்சி மாற்றம் காரணமாக பாடசாலைகளுக்கிடையான சீரற்ற முனைவாக்கம் மற்றும் சமூக பொருளாதார வாய்ப்புகளில் சவாலுக்குள்ளான வகுப்பினரினின்று கற்று வெளியேறுவோரில் உயர் விழுமியங்களை புறந்தள்ளிய முனைப்புகளும் அபிலாஷைகளும் காணப்படுதல் தொடர்பில் நோக்க வேண்டிவர்களாகவிருக்கின்றோம்.

ஐக்கிய அமெரிக்காவின் தொழிலாளர் வர்க்க, நடுத்தர வர்க்க, மேல் நடுத்தர வர்க்க மற்றும் மேற்கிளம்பி (executive elites) வர்க்க பாடசாலைகளில் மேற்கொண்ட கற்கையை அடிப்படையாகக் கொண்டு முன்வைத்த முக்கிய அவதானமானது- ஒருவகையான மறைமுக கலைத்திட்டம் இப்பாடசாலைகளில் தனக்கென உரித்தான வகையில் செயற்படுவதும் அது மாணவர்களின் சமூக வகுப்பாக்கத்துக்கு ஒத்திசைவான வகையில் கணிசமான தாக்கத்தை அவர்களின் அடைவுகளில் ஏற்படுத்துகின்றதென்பதாகும்.[1] இவ்வாய்வை மேற்கொண்ட Anyon என்பவர், சமூக வகுப்பென்பது ஒரு நிலைபேறான கருத்தாக்கமல்லவெனினும் ஒருவன் வளர்ச்சியுறும் போது தானாகவே வரித்துக் கொள்கின்ற சமூக தொடர்பிணைப்புகளின் ஒரு சிக்கலான வடிவமென்பதாக அமைவதை உணரக்கூடியதாக இருப்பதோடு, அது சில அறிவு, திறன், ஆற்றல் மற்றும் பண்புசார் தொகுதிகளின் விருத்திக்கு வழிவகுப்பதாகவும் கூறுகின்றார். எனவே ஒரு பாடசாலையில் மாணவர் தொகையில் எந்த சமூக வகுப்பினர் அதிகரித்த தொகையினராக இருப்பரோ அங்கு கலைத்திட்டம் கற்பித்தல் மற்றும் மதிப்பீட்டு நடைமுறைகள் அச்சமூக வகுப்பினருக்கேற்ற முறையில் அறிகை மற்றும் நடத்தைத் திறன்களைத் தோற்றுவிப்பதற்கான கவிவுநிலை பேணப்படுவதோடு, அங்கு மாணாக்கரின் உடல், கலாசார, குறியீட்டுசார்ந்த தொடர்புகள் சார்ந்த வெளிப்பாடுகளிலும், அவர்களின் அதிகாரம் சார் தொடர்புகள் மற்றும் தொழிற்செயன்முறைகள் என்பனவற்றில் மாற்ற விளைவுகளை ஏற்படுத்துகின்றன என வாதாடுகின்றார்.

பிரான்ஸ் நாட்டு கிராமிய மற்றும் தொழிலாளர் வகுப்பினர் கல்வி பயிலும் பாடசாலைகளில் பணியாற்றும் ஆசிரியர்கள் சமூக வகுப்புக்களுக்கிடையே காணப்படும் அடைவு ஏற்றத்தாழ்வுகளைக் குறித்து ஏற்படுத்திக்கொண்ட உளப்படிமங்கள் பற்றிய ஆய்வு கவனத்துக்குரியது. ஆசிரியர்களின் அபிப்பிராயங்களையொட்டி இவ்வாய்வை மேற்கொண்டவர்களால் ஓர் ஒருமித்த கருத்தாக்க வரைவை உருவாக்க முடியாவிட்டாலும் முன் வைத்த அவதானங்கள் கவனத்துக்குரியவை. அதன்படி சில கீழ்த்தட்டு வகுப்பு குடும்பத்தினர் நடுத்தரவர்க்கத்து நியமங்களையும் விழுமியங்களையும் ஏற்றுக் கொள்வதாக இருக்கின்றனர். அது மட்டுமல்லாது தன்வகுப்பு சார்ந்த நியமங்களிலிருந்து தம் பிள்ளைகள் விடுபடவேண்டும் என்ற அவா நிலையிலிருக்கின்றார்கள். ஆனால் பல குடும்பத்தினர் அத்தகைய நிலைப்பாடு சார்ந்தவர்களாக மிளிரமுடிவதைக் காண முடியவில்லை. இதற்கு காரணம் அவர்கள் ஒரு கட்டத்தில் இத்தகு நிலைப்பாட்டிலிருந்து அது தொடர்பில் முனைப்புற்ற போது ஏற்பட்ட சரிவுகளால் அச்சிந்தனையிலிருந்து அந்நியமாகிவிட்டனர் எனலாம். இவ்வாறான இரட்டைநிலை சமூக அடுக்குகளைத் தளர்த்துவதில் சவாலாக விளங்குகின்றதாகக் கருதவேண்டியுள்ளது.[2] இந்த ஆய்வு சமூக பொருளாதார வாய்ப்புகளில் சவாலுக்குள்ளான வகுப்புக் குடும்பத்தினர் சார்ந்திருக்கின்ற நியமங்கள் தொடர்பாக ஆசிரியர்கள் ஏற்படுத்திக்கொள்கின்ற அபிப்பிராயங்கள் வகுப்பறையில் செல்வாக்கு செலுத்துமாற்றை விளங்கிக்கொள்ள உதவுகின்றது.

இலங்கையிலும் சமூகவகுப்பும் கல்வித் தேவைப்பாடுகளும் தொடர்பில் மேற்கொள்ளப்பட்ட ஓராய்வு கவனத்தை ஈர்ப்பதாயுள்ளது. இவ்வாய்வு புலமைசார்பின்னணியில் சமூக பொருளாதார அந்தஸ்து, குடும்பப் பின்னணி மற்றும் கல்வி அடைவுகள் எனபவைகளுக்கிடையில் கணிசமான உறவுகளிருப்பதை ஊர்ஜிதம் செய்கின்றது. இவ்வாய்வு குடும்பச் செல்வாக்குகள் தனியாளொருவரின் தேர்ச்சிதிறன் தொடர்பில் கொண்டிருக்கக் கூடிய புலக்காட்சியும் அதனோடு கொண்டிருக்கக்கூடிய மனப்பாங்கும் கல்வி அனுபவ ஈட்டங்களில் புறக்கணிக்க முடியாத செல்வாக்கினை செலுத்துகின்றன[3] என்பதை வலியுறுத்துகின்றது. இதில் காணும் மற்றோர் அம்சம் உலகெங்கும் வாழும் சமூக **பொருளாதார வாய்ப்புகளில் சவாலுக்குள்ளான வகுப்பினரின்**

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

அந்தஸ்திலிருக்கும் பின்னணியையொத்தாகவே இலங்கையின் பங்காளிகளும் திகழ்கின்றார்கள் என்பது அடிக்கோடிடப்படுகின்றது.

உலகின் பெரும்பாகத்தில் வாழும் *சமூக பொருளாதார வாய்ப்புகளில் சவாலுக்குள்ளான வகுப்பினர்* அந்தஸ்திலிருக்கக்கூடிய பகைப் புலத்தில் தோன்றும் மாணவர்களும் அவர்களின் பாடசாலைநிலை வெளிப்பாட்டில் காணப்படுகின்ற தோல்விநிலையும் தொடர்பில் ஆய்வாளர்கள் மற்றும் கல்வியியலார்களுக்கிடையில் முன் வைக்கப்படும் காரணங்கள் தொடர்பில் பொதுவான இணக்கப்பாடின்மை புலப்படுகின்றது.

இவ்வடிப்படையில் பின்வரும் இரு வகைப்பட்ட வாதங்கள் முன்வைக்கப்படுகின்றமையை அவதானிக்கலாம்.

1. மாணவர்களின் அடைவுகளில் அவர்களின் வீடும் பின்னணிச் சமூகச் சூழ்நிலையும் பங்களிக்கின்றன.
2. மாணவர்களின் அடைவுகளில் அவர்களின் பாடசாலைக் கட்டமைவுக் கோலங்கள் பங்களிக்கினறன.

இவ்வாறு மாணவர்களின் வகுப்பப் பிண்ணனியை நோக்கி கல்விசார் ஈட்டங்களை பார்க்க நாம் மற்றொரு முக்கிய அம்சம் குறித்து கவனம் செலுத்துவதாக இல்லை. இவ்விருவாதங்களையும் முன்னிறுத்தி எனது அனுபவவுறிஞ்சல்கள் இவ்வாய்வுகள் தொடர்பில் மற்றுமொரு நீட்சி வேண்டியமையை உணர்த்துகின்றது.அது ஆசிரியரின் வர்க்க நிலை, அவர்களின் கற்பித்தல் வாண்மையில் எவ்வாறு செல்வாக்கு செலுத்துகின்றது என்பதாகும்.

வளர்ச்சியுற்ற நாடுகளில் ஆசிரியர் பணியை தேர்ந்தெடுப்பவர்கள் அத்துறையில் ஒரு விருப்புற்ற நிலையில் இணைகிறார்கள் எனக்கொள்ளலாம். இலங்கையில் விருப்பம் என்பது இரண்டாம் பட்சமாகி வேலைவாய்ப்பு என்பதன் அடிப்படையில் ஆசிரியர் பணியில் இணைதல் முதன்மையுறுகிறது. அவ்வகையில் சமூக பொருளாதார வாய்ப்புகளில் சவாலுக்குள்ளான வகுப்புச் சூழ்நிலையில் ஓரளவு கல்வி அடைவுகளைக் காட்டுபவர்கள் ஆசிரியர் தொழிலைப் பெறுவதற்கு சாதகமாக இருந்து வருகின்றமை காணக்கூடியதாகின்றது.

01. வறுமை ஒழிப்புத்திட்டத்தின் ஓர் அம்சமாக அமரர் பிரேமதாச ஜனாதிபதியாக இருந்த காலத்தில் பெருந்தொகையாக வறிய குடும்பத்தைச் சார்ந்தவர்களுக்கு தகைமைகளில் தளர்வை ஏற்படுத்தி பல்லாயிரக் கணக்கானோருக்கு ஆசிரியர் நியமனம் வழங்கப்பட்டமை.
02. பெருந்தோட்டப் பாடசாலைகளில் நிலவும் ஆசிரியர் பற்றாக்குறையை நீக்க சீடா செயற்றிட்டம் பெருமளவு தோட்டப்புற இளைஞர் யுவதிகளுக்கு ஆசிரியர் நியமனம் பெற வாய்ப்பளித்தது.
03. குறைந்த தகைமையோடு தொண்டர் ஆசிரியராக கடமையாற்றியவர்கள் காலத்திற்கு காலம் நிரந்தரமாக்கப்படும் கோலம்.
04. ஸ்ரீபாத தேசிய கல்வியியற் கல்லூரிக்கு ஆசிரிய மாணவர்களை அனுமதிக்கும் போது தொழிலாளர்களின் பிள்ளைகளுக்கு முன்னுரிமை வழங்குதலும் தகைமைகளில் தளர்வும்
05. காலத்திற்குக் காலம் பயிலுனர் ஆசிரியர்களாக பலநூற்றுக் கணக்கானோரை பணிக்கமர்த்துதல்.
06. சமூர்த்தி திட்டம் போன்றவைகளின் ஊடாக கிராமிய இளைஞர் யுவதிகளுக்கு ஆசிரியர் நியமனம் வழங்கப்பட்டமை.
07. தற்போது கல்வியியற் கல்லூரிகளுக்கு மாணவர்களை அனுமதிப்பது கஷ்டப்பிரதேச மாணவர்களைக் கூடுதலாக அனுமதிக்கும் வகையில் விதிமுறைகளை கொண்டிருத்தலும் நடைமுறைப்படுத்தலும்

மேலே காட்டப்பட்டுள்ள அம்சங்கள் ஆசிரியர் தொழிலில் கிராமிய மற்றும் சமூக பொருளாதார வாய்ப்புகளில் சவாலுக்குள்ளான வகுப்பினர் நிலையில் உள்ளவர்கள் ஏராளமாக இணைந்து கொள்ள வாய்ப்பளித்திருக்கின்றன. இவ்வாறு வழங்கப்பட்ட வாய்ப்பை பிரதிகூல கண்நிலையில் நின்று நோக்கி விமர்சிப்பது கட்டுரையின் நோக்கமல்ல. ஆனாலும் ஆசிரியரின் சமூக வகுப்பு அவர்களின் செயலாற்றும் பாங்கில் செல்வாக்கு செலுத்துகின்றதா? என்பது குறித்த ஒரு தேடல் முயற்சியும் பரிகாரமும் தேவையானதா? என்பதன் தொடக்க சிந்தனையே இங்கு முன்வைக்கப்படுகின்றது.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

இவ்வாறு கிராமிய மற்றும் தொழிலாளர் வகுப்பு பின்னணியில் நியமிக்கப்படுகின்ற ஆசிரியர்கள் பெரும்பாலும் அவர்கள் சார்ந்த கிராமப்புற, தோட்டப்புற பாடசாலைக்கே அனுப்பப்படுகின்றார்கள். இது ஒருவகையில் அவர்களை மீளவும் கிணற்றுக்குள்ளேயே வைத்திருக்கும் நிலைமைக்கு ஒப்பானதாகும். எவ்வித வெளிப்புற அனுபவங்களோ, அல்லது நடுத்தர வகுப்பினர் மற்றும் உயர் குடியினர் பயிலும் பாடசாலைகளில் கைக்கொள்ளும் நடைமுறைகளோ அல்லது ஏலவே கூறியது போன்று அங்கு செயற்படும் ஒரு மறைமுக கலைத்திட்டம் குறித்த பிரக்ஞையோ இவர்களுக்கு ஏற்பட வாய்ப்பின்றிப் போகின்றது. கடந்த காலங்களில் இவர்களுக்கு வழங்கப்பட்ட ஆசிரியர் பயிற்சி தொலைக்கல்வி முறைமைக்கு கூடிய முக்கியத்துவத்தை வழங்கியதால் பாடசாலை சூழலில் இருந்து வெளியேறி ஒரு நிறுவன ரீதியில் பயிற்சிக்குட்படுத்தப்பட்டவர்கள் ஒப்பீட்டளவில் குறைவாகவே இருக்கின்றார்கள். அதுவும் பிரதேச வேறுபாடுகள் கடந்து மாற்றுச் சூழலில், குறிப்பாக உயர் இலட்சியங்களையும் நம்பிக்கை தொகுதிகளையும் பன்முக வெளிப்பாடுகளையும் கொண்டுள்ள பாடசாலை அனுபவங்களை சார்ந்தவர்களோடு அல்லது அத்தகு சூழலில் வாண்மை விருத்திப் பயிற்சி பெறும் வாய்ப்பு பெற்றவர்கள் எண்ணிக்கையளவில் குறைவே. பெரும்பாலானோர் வாண்மை விருத்தி சூழலில் தம்மை ஒத்த நிலையில் உள்ளோரோடு பயிற்சி பெறுவதால் மாற்றுச் சிந்தனைகள் தோன்றுவதற்கான களம் சரியாக விரிவதில்லை. இங்கும் கவனத்திற் கொள்ள வேண்டிய இரு குறிப்புகளுள்ளன.

சில சுய முயற்சியாளரான ஆசிரியர்கள் பட்டதாரிகளாக மாறியுள்ளமை விதந்துரைக்கத் தக்கது. என்றாலும் அவர்கள் வெளிவாரி பரீட்சையினூடாக பட்டம் பெறுவதற்கு இலகுவாக இருக்கும் பாடங்களிலே தோற்றுவதால் அது அவர்களின் நவீன சூழ்நிலையின் வாண்மை விருத்திக்கு உரிய பங்களிப்பை வழங்குகின்றதா என்பது கேள்விக்குறி. மேலும் அவ்வாறு விருத்தி செய்து கொள்வோர் சமூக பொருளாதார வாய்ப்புகளில் சவாலுக்குள்ளான வகுப்பு மாணவர்கள் பயிலும் பாடசாலைகளில் தொடர்ந்து கடமையாற்ற விரும்புகின்றார்கள் அல்லது அனுமதிக்கப்படுகின்றார்கள் என்பதுவும் சீர்தூக்கி பார்க்கப்படவேண்டும்.

ஆசிரியர்கள் எந்த வகுப்புச் சூழலில் இருந்து வந்தாலும் ஆசிரியர் என்பவர்களை எந்த வகுப்புச் சார்பாக நிலைப்படுத்துவது என்பதுக்குறித்து சில அபிப்பிராயங்கள் காணப்படுகின்றன. உயர் மேற்தட்டு வர்க்கத்திலிருப்போர் ஆசிரியராக பணியேற்பது விரல்விட்டு எண்ணும் அளவிலேயே நிகழ்கின்றது. சிறிதுகாலத்துக்கு முன்வரை மத்திய தர வர்க்கத்தினரே ஆசிரியர் தொழிலை குத்தகைக்கு எடுத்த நிலைமை காணப்பட்டது. மேற்காட்டப்பட்ட உதாரணங்கள் இலங்கையில் தற்போது கணிசமான அளவு சமூக பொருளாதார வாய்ப்புகளில் சவாலுக்குள்ளான வகுப்பிலிருந்து உள்வாங்கப்பட்டிருப்பது தெரிய வருகின்றது. அவ்வாறு வருபவர்கள் ஆசிரிய தொழிலில் முற்றளவிலான மத்திய தர சுகானுபவத்தை பெற்றுக்கொள்ள முடியாது.சந்தை நிலையில் வரவேற்பு, தொழிற்சூழலின் சுதந்திரம் மற்றும் உயரிய அந்தஸ்த்து என்பன பொதிந்த தொழில் புரிபவர்களில் மத்திய தர வர்க்கமென வகைப் படுத்த முடியும் என்பது கவனத்திற்குரியது.[4]

Haries (1982) என்பார் ஆசிரியர்களை வகுப்பு நிலைப்படுத்தும் போது அவர்களின் மத்திய தர வர்க்கத்தினராக அடையாளம் கண்டாலும் தொழிலாளர் வகுப்பு குணாம்சங்கள் அவர்களில் மேவியிருப்பதை சுட்டிக்காட்டுகின்றார். ஆசிரியர் தொழில் பாடசாலையில் ஒரு கூட்டு உழைப்பாளர் பங்களிப்போடு கற்பிக்கும் நுட்பம் சார்ந்த உழைப்பு வேண்டப்படுவதாக அமைகின்றது. மேலும் அத்தொழில் நேரடியாக உற்பத்தியோடு தொடர்பு படாமலும் நீண்டகால அடிப்படையில் கற்பித்தலினூடான விளைவு இருந்தாலும் அதற்கான உரிமை கோரப்படமுடியாமலும் இருப்பதோடு தொழில் நிலையில் சுதந்திரத் தன்மை மட்டுப்படுத்தப்பட்டிருப்பதும் ஊதிய நிலையில் ஆரோக்கியமின்றியிருப்பதும் அவர்களைத் தொழிலாளர் வகுப்போடு கணிசமாக இணைக்கிறது.[5] இலங்கையில் ஆசிரியர் தொழில் மத்தியதர தொழில் வகையில் கொள்ளப்பட்டாலும் ஆசிரியரின் வாழ்க்கை நிலை அவ்வாறாக பெரும்பாலும் அமையாதிருப்பதைக் காணக்கூடியதாக இருக்கின்றது.

குறிப்பாக கீழ்தட்டு மட்டத்தில் இருந்து தோன்றிய ஆசிரியர்கள் இன்னமும் விவசாய அல்லது தொழிலாளர் வகுப்புச் சார்ந்த பெற்றோர்கள் சகோதரர்கள் உறவினர்கள் வாழும் சூழலிலேயே வதிகின்றார்கள். தாம் கற்பிக்கும் மாணவர்களும் அவர்களின் பெற்றோர்களும் அதேச்

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

சூழலில் இருப்பதால் அவர்களின் தொழில் குறித்த அந்தஸ்து அங்கீகாரம் எவ்வாறு அச் சமூகத்தில் உயரிய இலட்சியத்தோடு நோக்கப்படுகின்றது என்பதை அலசவேண்டும். சமூகம் அத்தொழில் இருப்பவர்கள் தொடர்பாக ஏற்படுத்திக் கொண்டிருக்கும் புலக்காட்சி நிலையை கீழ்வரும் உதாரணத்தைக் கொண்டு முன்வைக்கலாம். வெளிச்சூழலில் இருந்து வரும் ஆசிரியர்களுக்கு கொடுக்கும் மதிப்பும் தமது சூழலில் இருந்து வரும் ஆசிரியரக்ளுக்கு அடித்தர வர்க்கம் கொடுக்கும் கணிப்பும் எப்போதும் ஒத்ததாக இருப்பதில்லை[6] என்பதை அறிவோம்.

இவ்வாறான ஆசிரியர்கள் அதிகரிப்பது அடிச்சமூக மாணவர்களின் கல்வி நிலையில் வீரியமானதாகவும், பாரியதானதுமான மாற்றத்தை சடுதியாக ஏற்படுத்தும் என எதிர்பார்த்திருந்தாலும் அவ்வெதிர்பார்ப்பு மிகக் குறைந்த சதவீதமே அடையப்பட்டுள்ளது என்பதை பிரதேச ரீதியான பொதுப்பரீட்சை பெறுபேறுகள்[7] நமக்குக் காட்டி நிற்கின்றன. இதற்கு மாணவர்களின் வறுமையும் பெற்றோர்களின் இயலாமையும் வளங்களின்மையும் காரணமாகச் சொல்லப்பட்டாலும் ஆசிரியக் காரணியை நிராகரித்துவிட முடியாது. ஆசிரியர்களின் எண்ணிக்கை அதிகரித்து வரும் போக்கில் மாணவர்களின் கல்வி வளர்ச்சியும் அமைந்துபடும் என்ற எதிர்பார்ப்பின் செல்லுபடித்தன்மையை உரசிப் பார்க்க வேண்டும்.

ஆசிரியர்களின் விளைதிறன் ஆற்றல் என்பது அவர்கள் கைக்கொள்ளும் பொறிமுறையையும் விளைவையும் கொண்டு மதிப்பிடப்படுகின்றது. ஆசிரிய மாறி, மாணவ மாறி, சூழல் மாறி மற்றும் செயன்முறைமாறி என்பன கல்வி அடைவைத் தீர்மானிப்பதாகப் பல ஆய்வுகள் முன்மொழிவதாலும் ஆசிரியரின் வகை கூறும் தன்மை எப்போதும் அடிக்கோடிடப்படுவதாகிறது. ஆகவே ஆசிரியர் தாம் சார்ந்திருக்கும் வகுப்பு அல்லது பின்னணி என்பது அவரின் வினை ஆற்றலில் செல்வாக்கு செலுத்துவதை சில ஆய்வுகள் உறுதிப்படுத்துகின்றது. ஆபிரிக்க, ஆசிய மற்றும் லத்தீன் அமெரிக்க நாடுகளில் ஆசிரியர்களின் விளைதிறன் அவர்களின் பின்னணியோடும் தொடர்புப்பட்டுள்ளதாக நிரூபணமாகியுள்ளது.[8] ஆசிரியர் தான் கொண்டிருக்கும் சமூகத்திறன்கள், நடத்தைக் கோலங்கள் முதலியன பாடசாலைச் சமூகத்தில் தாக்கம் விளைவிக்கின்றன. கற்பித்தல் தொடர்பில் இரு தொகுதிக் காரணிகளை முன் வைக்கின்றார்கள்:

அ. ஆசிரியர் காரணிகள் : வயது, பால், ஆளுமை, சமூகப்பொருளாதார அந்தஸ்து, அறிவு, ஆற்றல், மொழியாற்றல், அனுபவம், தகுதி மற்றும் பயிற்சி.

ஆ. பாடசாலைக் காரணிகள் : பாடசாலை அமைவிடம், பாடசாலையின் முகாமைத்துவம், பாடவிதானம், வளங்கள், பரீட்சை முறைமைகள், பாடசாலை உறுப்பினர்கள் கொண்டிருக்கும் வேலைப்பளு, ஊதியம், ஊக்குவிப்பு மற்றும் ஆசிரியரின் சமூக அந்தஸ்து.

அக்காரணிகளுக்குள்ளடங்கும் அம்சங்களை நோக்கும் போது ஆசிரியர் பின்னணி முக்கிய இடத்தை வகிப்பதைக் காணலாம்.

அமெரிக்காவின் ஓகியோ மாநிலத்தில் கிராமிய சூழ்நிலையில் பணிபுரியும் 243 ஆசிரியர்களை மையமாகக்கொண்ட கற்கையொன்றிலே ஆசிரியர்கள் பட்டப்படிப்பில் பெற்றுக் கொண்ட புள்ளிகள் மற்றும் கல்வி கற்ற பாடசாலை வகைகள் (கிராம, சிறுநகர, நகரப்பாடசாலைகள்) முதலியன அவர்களின் கற்பித்தல் விளைதிறனில் செல்வாக்குறுவது நிருபிக்கப்பட்டுள்ளது.

ஆசிரியர்களில் மாணவர்பால் கொண்டிருக்கும் மனப்பாங்கு, வகுப்பறை/ஒழுக்க முகாமைத்துவம் மற்றும் பாடரீதியாக கொண்டுள்ள நிபுணத்துவம் என்பவைகளே பெற்றோர்களால் ஆசிரியர்களிடமிருந்து எதிர்பார்க்கப்படும் 36 பண்புகளில் முதன்மை பெறுகின்றன.[9] இங்கு ஆசிரியர்கள் மாணவர்பால் கொண்டிருக்கும் மனப்பாங்கு என்பது மாத்திரமன்றி, மாணவர்களும் பெற்றோர்களும் ஆசிரியர்களிடத்தே கொண்டிருக்கும் மனப்பாங்கும் அது ஆசிரியர்களின் வினையாற்றலில் விளைக்கும் பங்கை குறித்து ஆராய வேண்டிய தேவை இருக்கின்றது. ஆசிரிய தொழில் புரிபவர் மீது சமூகம் நல்லபிப்பிராயத்தை கொண்டிருக்காத பட்சத்தில் அக்காரணி ஆசிரியர்களை உளரீதியிலும் தொழிற்பாட்டு ரீதியிலும் முடக்குவதாக அமைந்துபடுகின்றது.[10] ஆகவே சமூக பொருளாதாரரீதியில் புறக்கணிக்கப்பட்ட அல்லது பின்தங்கிய வாழ்க்கை நிலையில் ஆசிரியர்களை மாணவர்கள் பெற்றோர்கள் என்பவர்களோடு கலந்து வாழச்செய்தல் ஆசிரியர்களின் பிரத்தியேகங்களை பெரிதும் பாதிக்கும் சூழ்நிலையில் இந்த பரஸ்பர மனப்பாங்குகள் தொடர்பில் எதிர்வினை நிகழ்வது தவிர்க்க முடியாததே.[11] இதனோடு ஒப்புநோக்கக் கூடிய பிற சூழ்நிலைகளும் நிலவுகின்றன.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

அதில் பிரதானமானது, போர்ச் சூழல் தொடர்பானதாகும். இலங்கையின் கடந்த இருதசாப்த கால யுத்த சூழ்நிலையில் 900,000 சிறுவர்கள் வடக்கு கிழக்கு பகுதிகளில் மோசமாக பாதிக்கப்பட்டுள்ளார்கள். உணவின்மை, உறைவிடமின்மை, காயமடைதல், ஊனமடைதல், தொடர்ச்சியான இடப்பெயர்வு என்பவை உள்ளிட்ட கல்வி வாய்ப்பு இழப்பு பாரியது.[12] அதைப்போல போர் மறைமுகமாக பாதித்த வடக்கு கிழக்கு தவிர்ந்த ஏனைய சூழலில் வாழும் சிறுவர்களும் கணிசமாக இருக்கின்றனர். இனவாத முரண்பாட்டு பின்னணியில் தோன்றியதாக கருதப்படக்கூடிய புதிய வகுப்பினரில் காணக்கூடிய பண்பு மனவிகாரத்துக்குட்பட்டிருத்தலாகும். ஷெல் விழுதல், சுற்றி வளைத்தல், பதுங்கு குழிகள், தேடுதல் வேட்டைகள், மரணங்கள், காயங்கள், அழிவுகள், கைதுகள், தடுத்து வைத்தல்கள், துப்பாக்கிச் சூடுகள், கைக்குண்டு வெடிப்புகள், நிலக்கண்ணி வெடிகள் முதலிய அனுபவங்கள் மனவிகாரங்களுக்கு காரணங்களாகியுள்ளன.[13] இவ்வாறான கடும் இராணுவப்படுத்தப்பட்ட கவிநிலை உளத் தகைப்பு, குடும்பச் சிதைவு, நம்பிக்கையீனம், மதுபாவனை, தற்கொலை இட்டுச் செல்வது ஆச்சரியமானதொன்றல்ல.

இதனை பெற்றோர் மற்றும் பிள்ளைகளின் பின்னணியில் மாத்திரம் நோக்காது ஆசிரியர்கள் தொடர்பிலும் அணுகவேண்டும். மனவுளைச்சலுற்ற மாணவர்களுக்கு மனவுளைச்சலுற்ற ஆசிரியர்கள் கற்பிக்கின்ற சூழலில் கல்விச் செயற்பாட்டு விளைவுகள் எவ்வாறிருக்கும் என்பதை அனுமானிக்கலாம். மனவுளைச்சலுற்ற ஆசிரியர்களை அதிலிருந்து மீட்பதற்கு முயற்சிக்காது தொடர்ந்து அவர்களிருந்து பெறுபேறுகளை எதிரப்பார்ப்பது என்பது முன்னர் குறிப்பிட்ட சமூகநிலை அந்தஸ்தில் தோன்றுகின்ற ஆசிரியர்களின் விளைதிறனில் அச்சமுகநிலை அம்சங்கள் மட்டுப்பாடுகளை விளைக்குமென்பதற்கு ஒப்பானதாகும்.

போர்ச் சூழலிலிருந்து தோன்றும் ஆசிரியர்களுக்கு மாத்திரம் மனவுளைச்சலென்பது சொந்தமானதாகக் கொள்ள வேண்டியதில்லை. சிறுபான்மையினங்கள், தொழிலாளர் வர்க்க பிரிவுகள் என்பவைகளிடையே தோன்றும் ஆசிரியரிடையேயும் அவர்கள் தம் மாணவர் காலத்தே அல்லது இளமைக்காலத்தே அனுபவித்த ஒடுக்கு முறைகள், புறக்கணிப்புகள், முகங் கொடுத்த சவால்களில் கண்ட தோல்விகளென்பவை விளைத்த மனவடுக்கள் கல்விச் செயற்பாடுகளின் வெளிப்பாட்டில் பங்கேற்புச் செய்யும் எனலாம்.

சுருங்கக்கூறின் உலகின் பலபாகங்களில் மேற்கொள்ளப்பட்ட கற்கைகளிலிருந்து பிற்பட்ட சமூகநிலையானது அச்சமூகநிலையிலிருந்து தோன்றும் மாணவர்களில் செல்வாக்கு செலுத்துவதானது உறுதிப்படுத்தப்படுகின்றது. அதே போன்றே சில ஆய்வுகள் ஆசிரியர் தாம் தோன்றும் சமூக பின்னணியின் செல்வாக்கு அவர்களின் கடமைக் கூறுகளில் காணப்படுவதை நிருபித்துள்ளன. இவ்வாய்வுகளில் ஈட்டிக்கொள்ளப்பட்ட அனுபவங்கள் இலங்கைச் சூழலுக்குள் பொருத்திப் பார்க்கப்பட வேண்டும். ஏனெனில் இலங்கைச்சூழலில் ஆசிரிய அணியில் குறிப்பாக கிராமிய மற்றும் தோட்ட பாடசாலைகளில் ஆசிரியர், அதிபர், ஆசிரியப் பயிற்சி பணிக்கு அமர்த்தப்பட்டுள்ளவர்களில் கீழ் நடுத்தர மற்றம் சமூக பொருளாதார வாய்ப்புகளில் சவாலுக்குள்ளான வகுப்பு மட்டங்களை சார்ந்தவர்களின்று உருவானவர்களாக காணப்படுகின்றார்கள்.

இத்தகையோரிடம் ஆசிரியர் கல்வி மற்றும் அனுபங்கள் ஏற்படுத்தியுள்ள நம்பிக்கைத் தொகுதிகள், மாணவர் தொடர்பில் கொண்டுள்ள உயர் இலட்சியங்கள், சமூகப் பெயர்வு வழிமுறைச் சிந்தனைகள் என்பன குறித்து தேடிப்பார்க்க வேண்டும். அது மட்டுமல்லாமல் இலங்கைக் கல்வித் தொகுதியின் கட்டமைப்புகளில் இவைகள் பொதியப் பெறுகின்ற வாய்ப்புகள் வழங்கப்பட்டுள்ளனவா என எடைபோடவேண்டும்.

கஷ்ட பிரதேசங்களில் நிலவும் ஆசிரிய தட்டுப்பாட்டை நீக்கவும் இளைஞர் யுவதிகளுக்கு வேலைவாய்ப்பளித்து ஆசுவாசங்கொள்ளவும் கல்வித் தொகுதியைப் பயன்கொள்ளாது, இவ்வாறான ஆசிரியர்கள் உயர் நியமங்கள் கொண்ட கவிவுநிலையில் அனுபவங்கள் பெறவும் அவற்றை தான் சார்ந்த பிரதேச மற்றும் வகுப்புச் சூழலில் பிரயோகிக்கவும், வாண்மை விருத்திக் கட்டமைப்புகளில் சுய விமர்சனம் செய்து கொண்டு அடுத்த அடியெடுக்கவும் வகை செய்ய வேண்டும்.

> A paradigm for teacher preparation is needed that has the potential to unify teacher educators and empower teachers and students. Democratic pedagogy, with its emphasis on the development of a moral and intellectual and political vision of teaching, could activate teachers' and students' sense of efficacy (Meade).[14]

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

அவ்வாறில்லாவிட்டால் ஆசிரியத்துவம் தனக்கென ஒரு பாதையை வகுத்துக் கொள்ளாமல் இருந்தால் பேரரசியல்களுக்கும் சுலோக அரசியல்களுக்கும் மழைக் காளான் அரசியல்களுக்கும் பலியாகும் அபாயம் தொடருவதோடு ஆசிரியத்துவ மகிமை மங்கிவிடவும் வாய்ப்புண்டு.

References

Anyon, J., (1980), Social Class and the Hidden Curriculum of Work, **Journal of Education**, 162(1), pp. 67-92.

Avalos, B. & Haddad,W.,(1981), **A Review of Teacher Effectiveness Research in Africa, India, Latin America, Middle East, Malaysia, Philippines,and Thailand: Synthesis of Results**, Ottawa:International Development Research Centre, p.1931.

Gellman, E. S. &Berkowitz (1992), 'Factor Perceived as Important in Teacher Evaluation', **The Alberta Journal of Educational Research**,18(3), pp. 219-223.

Harries, K., (1982), **Teachers and Classes: A Marxist analysis,** Boston: Routledge & Kegan Paul.

Meade, J.E., (1986), Recent reports on education; some implecations for preparing teachers in Thomas,J.(ed), **Issues in Teacher Education,** Washington, D.C: American Association of Colleges for Teacher Education.

Muralitharan, S., (2000), **The Effectiveness of Tamil Teachers in Sri Lankan Plantation Schools – perceptions in the School and in the Community,** Research Project, York University, Toronto.

Statistical Handbook (1999-2001), Research & Development Branch, National Evaluation & Testing Service, Dept. of Exams.

Niles, F.S., (1986), Socioeconomic status, attitudes, and academic achievement in a Developing society in Sri Lanka, **The Journal of Developing Area**, 20, pp. 491-500.

Ozga, J., (1981), **Teachers' Professionalism and Class: A Study of Organized Teachers**, London Falmer Press.

Reed, D. & Anderson, K.M.,(1991), 'Backward countryside,troubled city:French teachers ' images of rural and working-class families, **American Ethnologist**, 18(3), pp. 546-561.

Somasundaram, D, 2002, 'Child Soldiers: Understanding the Context,' **British Medical Journal**, May.

UNICEF, **A Special Program for Assistance for Children and Women Affected by Armed Conflict in Sri Lanka 2000-2001,** Colombo, Sri Lanka, March, 1999.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

மானிட மூலவள அபிவிருத்தியும் கல்வியும்

- வீ. தியாகராஜா -

ஒருநாட்டின் ஒட்டுமொத்த அபிவிருத்திக்கான உத்தி, அதன் பொருளாதார அபிவிருத்தியுடன் இணைந்த விதத்தில் கல்வி அபிவிருத்தியும் இடம்பெறுவதனை உறுதிப்படுத்துவதாக இருத்தல் வேண்டும். சுமார் 50 வருடங்களுக்கு முன் அபிவிருத்தி என்பது பொருளாதார வளர்ச்சியை மட்டும் குறிப்பதாகவே கருதப்பட்டது. மொத்தத் தேசிய உற்பத்தி, ஆள்வீத வருமானம் எனவும், மொத்தத் தேசிய உற்பத்தியின் பகிர்வு, பணவீக்கம் மற்றும் சென்மதி நிலுவை போன்ற பலவிடயங்கள் அதன் முக்கிய கூறுகளாக அமைந்திருந்தன. அக்காலகட்டத்தில் அபிவிருத்தியில், பொருளாதார சிந்தனையே ஆதிக்கம் செலுத்தி வந்தது. அல்லது பொருளாதாரக் காரணிகளே அபிவிருத்தியின் மையத்தில் இருந்து வந்துள்ளது. ஆனால், பிற்பட்ட காலப்பகுதியில் பொருளியல் காரணிகளின் வளர்ச்சியை மட்டும் ஊக்குவிப்பதற்கூடாக நிலைத்துநிற்கக் கூடிய சமூக அபிவிருத்தியை ஏற்படுத்துவது சாத்தியமில்லை என உணரப்பட்டது. எனவே, அபிவிருத்திக்குப் பங்களிப்புச் செய்யும் பொருளியல் சாராத சில சமூகப் பணிகள் உள்ளன எனவும் அத்தகைய காரணிகளில் கல்வி மிக முக்கியமானது என்பதும் கண்டறியப்பட்டது.

கல்வியும் பொருளியலும்

ஆரம்பகால பொருளியல் அறிஞர்கள் கல்வியைப் பொருளியல் நோக்கில் குறிப்பாக எண்ணக்கருக்கள், கோட்பாடுகள், சமன்பாடுகள், தரவுகள், வரைபுகள் அடிப்படையில் பகுப்பாய்வு செய்யவும் ஆராயவும், விளக்கமளிக்கவும் முயற்சித்ததன் காரணமாக கல்விச் செயற்பாடுகள் பொருளாதார நலன்கருதி வரையறுக்கப்பட்டன. 1950ஆம் ஆண்டின் பின்னர் பொருளியலுக்கும் கல்விக்குமிடையிலான தொடர்பினை எடுத்துக் காட்டும் பல நூல்கள் எழுதப்பட்டன. இதன் காரணமாக கல்வியில், கல்விப் பொருளியல் என்ற புதிய துறை தோன்றி வளர்ச்சியடையலாயிற்று.

பொருளியலின் தந்தை என அழைக்கப்படும் அடம்சிமித் (1776) காலத்திலிருந்து பல பொருளியல் அறிஞர்கள் கல்வியைப் பற்றி பல்வேறு நோக்கில் கருத்துக்களை முன்வைத்துள்ளனர். குறிப்பாக அல்பிரட் மாஷல், டேவிட் ரிக்காடோ, ஜே.எஸ்.மில், ஜோன் வைசி, மார்ச் பிளாக் பிலிப்ஸ் கூம்ஸ் போன்றவர்கள் பொருளியல் நோக்கில் கல்விச் செயற்பாடுகள் எப்படி, எவ்வாறு அமைய வேண்டும் என்பதை எடுத்துக்காட்டியுள்ளனர்.

கல்வியின் நோக்கம் இன்று விரிவடைந்துள்ளது. மனிதப் பண்பின் அடிப்படையில் உலக சமூகம் ஒன்றினை உருவாக்குவதே கல்வியின் நோக்கமாகும். மக்களாட்சி விரிவடைந்த தற்காலத்தில் ஒருவரின் கல்வி உரிமையை மறுப்பது அவன் மனிதனாக வளருவதைத் தடுக்கும் செயலாகின்றது. மேலும், கல்வி ஒருவரின் பிறப்புரிமையாகின்றது. மக்கள் ஆட்சியில் மக்கள் அனைவருக்கும் சொந்தமானவர்கள் என்ற கருத்தில் கல்வியை வழங்க அதிகளவு பணத்தை அரசு செலவழிக்கின்றது. செலவழிக்கப்படும் பணத்திற்கு இலாபம் என்ற ஒன்றை எதிர்பார்ப்பது பொதுவாயினும், கல்வி மீதான செலவு மக்களின் வாழ்க்கை நிலையை மாற்றமடையச் செய்யும் எனவும் தேசிய செல்வத்தினை உயர்த்தும் என்பதும், தேசிய உணர்விற்கு வழிவகுக்கும் என்றும் எதிர்பார்க்கப்பட்டது (J. E. Jeyasuriya, 1981). இதனால் நாட்டில் பொருளாதார அபிவிருத்தி ஏற்பட வழிவகுக்கும் எனவும் கூறப்படுகின்றது. இவ்வகையிலேயே கல்வி மீதான செலவீடு மனித வளத்தின்

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

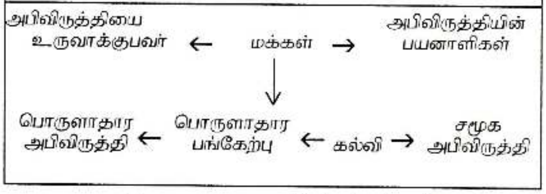
மீதான முதலீடு என்ற வகையிலேயே பொருளியலாளர்களால் நோக்கப்படுகின்றது. கல்வி மீதான செலவீட்டினை எவ்வாறு மேற்கொள்ள வேண்டும், அதிலிருந்து பயன்பாடுபெறக்கூடிய வகையில் எவ்வாறு தயார் செய்ய வேண்டும் என்பதையும், இந்நிலையில் நடைமுறைப்படுத்த வேண்டிய பல்வேறு செயல்முறைகளையும் அந்நிலையில் எதிர்நோக்கப்படும் பிரச்சினைகளையும் கல்விப் பொருளியல் ஆராய்கின்றது எனலாம்.

மானிட மூலவள அபிவிருத்தி எண்ணக்கரு

1960ஆம் ஆண்டுகளின் பின்னர் மனிதவள விருத்தி பற்றிய கருத்து அபிவிருத்தி செய்முறையில் பெரிதும் கவர்ந்துவரும் எண்ணக்கருவாக உள்ளது. பொருளாதார வளர்ச்சிக்கான மிக முக்கியமான பங்களிப்புக் காரணி என்ற வகையில் மானிட மூலவளங்கள் பெற்றுள்ள முக்கியத்துவம் பௌதீக மூலவளங்களிலும் பார்க்க முன்னணிக்கு வந்துள்ளது. குறிப்பாக *1990ஆம்* ஆண்டு தொடக்கம் ஐக்கிய நாடுகள் அபிவிருத்தித் திட்டத்தினால் இப்பதப் பிரயோகம் பிரசித்தப்படுத்தப்பட்டு வருகின்றது. அபிவிருத்தியை அதிகளவுக்கு ஜனநாயகத்தன்மை வாய்ந்ததாகவும், பங்கேற்பு இயல்பினைக்கொண்டதாகவும் உருவாக்குவதன் மூலம் மக்களுக்கான தெரிவுகளை விரிவாக்குவதை அடிப்படை நோக்கமாகக் கொண்டுள்ளது. மானிட மூலவளங்களின் அபிவிருத்தி என்ற எண்ணக்கரு மனிதர்கள் அபிவிருத்தியின் பயனாளிகளாக இருந்து வருவதுடன் அபிவிருத்தி நிகழ்வுப் போக்குகளுக்கான மிக முக்கியமான உள்ளீடுகளாகவும் இருந்து வருகின்றார்கள் என்பதை விளக்குகின்றது. இக்கருத்தில் முன்னையது அபிவிருத்தியின் முடிவினை எடுத்துக் காட்டுவதாகவும், பின்னையது அபிவிருத்திக்கான வழிமுறைகளை விளக்குவதாகவும் உள்ளது.

அபிவிருத்திக்கான உள்ளீடுகளாக மனிதர்கள் காணப்படும் போது அவர்களது பொருளாதார பல்தேர்வு வீதத்தினை அதிகரிக்க வேண்டுமாயின், அவர்களுக்கான கல்வி, பயிற்சி என்பன அவசியமாகும். இதன் மூலம், சமூக அபிவிருத்தியும், ஒட்டுமொத்த பொருளாதார அபிவிருத்தியும் ஏற்பட வாய்ப்பு உண்டாகின்றது.

மனிதமூலவள அபிவிருத்தி நிகழ்வுப் போக்குகளின் ஒருங்கிணைப்பும். ஒருமைப்பாடும்



மானிட மூலவள அபிவிருத்தி என்னும் பதம் அடிப்படையில் மூன்று எண்ணக்கருக்களைக் கொண்டுள்ளது (Hewavitharana, 1994).

1. தொழில் மற்றும் மனிதவலு அபிவிருத்தி
2. விஞ்ஞானம் மற்றும் தொழில்நுட்பம்
3. வாழ்க்கைத்தரம் தொடர்பான விடயங்கள்

தொழில் மற்றும் மனிதவலு அபிவிருத்தி என்ற எண்ணக்கரு வருமானம், வேலைவாய்ப்பு, உற்பத்தித்திறன், திறன்களின் உருவாக்கம், ஊழியச் சந்தையின் இயங்கியல் தன்மை என்பவற்றுடன் சம்பந்தப்பட்டுள்ளன. விஞ்ஞானம் மற்றும் தொழில் நுட்பம் இரண்டாவது கருப்பொருளாகும். பல்வேறு மட்டங்களிலான தொழில் நுட்பங்களை உறுஞ்சிக்கொள்வதற்காக மானிட மூலவளங்களை தயார் செய்தல், நாட்டின் ஊழிய படை மற்றும் அபிவிருத்தித் தேவைகள் என்பவற்றுக்கு பொருந்தக்கூடிய விதத்திலான தொழில் நுட்பங்களை கண்டறிந்து பிரயோகித்தல், இந்த வழிமுறைகளுக்கூடாக உலகமெங்கிலும் ஒரு தொழில்நுட்பக் கலாச்சாரத்தைப் பரப்புதல் என்பவற்றை நோக்கங்களாகக் கொண்டுள்ளது. விஞ்ஞானம், தொழில்நுட்பக் கல்வி மற்றும் தொழில் நுட்ப அபிவிருத்தி என்பவற்றுடன் சம்பந்தப்பட்ட முக்கியமான பிரச்சினைகள் அனைத்தையும் அது உள்ளடக்கியுள்ளது. வாழ்க்கைத் தரம் தொடர்பான விடயங்கள் மூன்றாவது கருப்பொருளாகும். இது கலாசாரம் மற்றும் சுற்றுச் சூழல் என்பவற்றை உள்ளடக்கிய வாழ்க்கைத் தரம் தொடர்பான பரந்த வீச்சிலான துறைகளில் வாழ்க்கைத் தரத்தினை விருத்தி செய்வது தொடர்பான விடயங்களை கருத்தில் கொள்கின்றது. இதன்மூலம், வாழ்க்கைத் தரத்தை விருத்தி செய்வதற்கும், உற்பத்தித் திறனை பெருக்குவதற்கும் எதிர்பார்க்கப படுகின்றது.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

மனித மூலவள அபிவிருத்தி – திட்டமிடல்

ஒரு நாட்டின் மனிதவள மேம்பாட்டிற்குத் துணை செய்தலில் மனித ஆற்றல் அல்லது மனித வலுவினை திட்டமிடுதல் முக்கியத்துவம் பெற்றுள்ளது. பொதுவாகத் திட்டமிடல் என்பது சேமிப்பு, முதலீட்டு விதத்தினை உயர்த்துதல், நுகர்வுப் பொருட்கள், பணிகளின் கிடைப்பனவை மிகுதிப்படுத்தல் போன்றவற்றை உள்ளடக்கியதாகும். மனித மூலதனத்தை கணக்கிட்டுக் கொள்ளவும், அபிவிருத்திக்கு தேவையான மனித ஆற்றல்களின் வகைககளையும், அளவுகளை அறியவும், அவற்றின் வருங்கால தேவைகளை கவனித்துக் கொள்ளவும் திட்டமிடல் அவசியமாகும். அத்துடன் பொருளாதார வளர்ச்சியை வேகமாக்கவும், உற்பத்தித்திறனை மிகுதியாக்கவும் தேவைப்படும் நுண் தொழில் திறன் படைத்த மனித வளத்தை, சாதாரண மனிதர்களிடமிருந்து உருவாக்கிக் கொள்ளவும் திட்டமிடல் அவசியமாகின்றது.

பொதுவாக, ஒரு நாட்டின் வளப் பயன்பாட்டைக் கொண்டே பொருளாதார வளர்ச்சியும், அதன் வேகமும் மதிப்பிடப்படுகின்றது. சில சமயங்களில் திட்டம் வகுப்போரும் கூட பொருள் சாதனங்களின் அளவையும் முதல் ஆக்கத்தின் மதிப்பையும் மட்டுமே முக்கியம் எனக்கருதி செயல் புரிவது வழக்கமாகிவிட்டது. எனவே, பொருளாதார அபிவிருத்தி என்பது உற்பத்தி, தயாரிப்பு தொழில்களை மட்டும் அபிவிருத்தி செய்வது எனக் கூறுவது தவறானது. ஏனெனில், உற்பத்திச் சாதனங்களை இயக்க வேண்டியவன் மனிதன். எனவே, அவன் இதற்கு வேண்டிய பலவகை திறன்களையும் பெற்றிருத்தல் அவசியமாகின்றது (John Vaizey, 1967). உற்பத்திச் செயல்பாட்டில் தனக்குரிய பங்கை நிறைவேற்ற செயல்நோக்கம் கொண்டிருப்பதுடன் பொருளாதாரத்தினைக் கருத்தில் கொண்டு அவைகளுக்கேற்றவாறு தன்னை அமைத்துக் கொள்ளவும் மனிதனுக்கு பயிற்சி அளித்தல் வேண்டும். இவ்வாறில்லாதபோது உருவாக்கப்படும் பொருளாதார அபிவிருத்தியினை சிக்கனமாக அல்லது உச்ச ஆற்றலைத் தரும் வகையில் பயன்படுத்தப்படாது விரயமாக்க வேண்டி நேரிடும். இதனாலேயே கல்வித் திட்டமிடலில் மனித மூல வளத்தினை நோக்கிய திட்டமிடல் அவசியமாகின்றது.

கல்வியானது, தனிமனிதனின் ஆளுமையையும், பண்பியலையும் அறிவுத் திறனையும் வளர்ப்பதற்கு துணைபுரிவதாய் இருக்க வேண்டும் என்ற பொதுவான கருத்தைவிட்டு, அம்மனிதனின் ஆற்றலையும் பொருளாதார வளர்ச்சிப் போராட்டத்தில் ஈடுபட்டுள்ள தொழிலாளர் தொகுதியில் தனக்குரிய இடத்தை அவன் வகிப்பதற்கான திறனையும் வளர்ப்பதாக அமையவேண்டும். எனவே, கல்வி தொழிற் சார்புடையதாகவும், முன்னேற்றத் தன்மை வாய்ந்தனவாகவும் உற்பத்தித் திறனோடு தொடர்புடையதாகவும் இருத்தல் வேண்டும்.

மானிட மூலவளங்களைத் திட்டமிடும்போது நாட்டின் அபிவிருத்தி திட்டங்களின் தேவை முதலில் கணக்கிடப்படவேண்டும். அவ்வாறில்லாத கல்வி, பயிற்சி என்பன பொருளாதார வளர்ச்சியைப் பாதிக்கும். எனவே, பாடசாலைகளும் உயர்கல்வி நிலையங்களும் நாட்டின் வேலைவாய்ப்பு சந்தைக்கேற்ப கல்வி முன்னுரிமைகளை உருவாக்க வேண்டியது அவசியமாகும். இக்கட்டத்தில் கல்வி என்பது வெறுமனே வேலைக்குத்தயார் செய்வது என்றில்லாமல், மனித மூலவள அபிவிருத்திக்குத் துணை செய்வதாக இருத்தல் வேண்டும். கல்வியை இலாப - நட்டம் பார்க்கும் ஒரு தொழிற்சாலையாக நோக்குதல் பொருத்தமானதல்ல. எனினும், பொருளாதார திட்டங்களின்றி கல்வி வாய்ப்புக்களை பெருக்குவது நாட்டிற்கு நல்லதல்ல. எனவே, கல்வி வாய்ப்புக்கள் வேலைவாய்ப்புத் தேவைகளுக்கேற்ப உருவாக்கப்படவெண்டுமென்பதுடன் எதிர்கால சமூக மாற்றங்களை உள்வாங்கக் கூடியதாகவும், நெகிழ்ச்சித் தன்மை கொண்டதாகவும் இருத்தல் வேண்டும்.

இலங்கை பற்றிய நோக்கு

பல்வேறு தொழில்நுட்பத் திறன்களை பயிற்றுவித்தல் மனித வளத்தை விருத்திசெய்வதற்கான முதலீடாகும் என மனித மூலதன தத்துவம் கூறுகின்றது. இலங்கை போன்ற நாடுகள் பாரிய அளவிலான மனித வளங்களை தம்மகத்தே கொண்டுள்ளன. இது இந்நாடுகளின் தேசிய சொத்தாக உள்ளது. இளைஞர்களின் ஆற்றல்களையும், தேர்ச்சித் திறன்களையும் சிறந்த முறையில் வெளிப்படுத்தச் செய்வதன் மூலம் இந்த மனித வளத்தை முழு அளவில் பயன்படுத்திக் கொள்ள முடியும். இந்நோக்கிற்காக பொது

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

முதலீடுகளை மேற்கொள்ளும்பொழுது அதன்மூலம் முழு சமூகத்திற்கும் நன்மை கிடைக்கக் கூடிய விதத்தில் அவை நெறிப்படுத்தப்படல் வேண்டும்.

இலங்கை போன்ற குறைவிருத்தி நாடுகளில் அமுல் செய்யப்பட்டுவரும் கல்விச் சீர்திருத்தங்களும், அவற்றின் மூலம் பெறப்படும் கல்வி அடைவுகளும் மனித மூலவள அபிவிருத்திச் செயற்பாட்டின் பகுதியாகவே கருதவேண்டியுள்ளது. 1949ஆம் ஆண்டு சி. டபிள்யு. டபிள்யு. கன்னங்கரா தலைமையில் அமைக்கப்பட்ட கல்வி விசேட ஆணைக்குழுவின் சிபார்சில் ஏற்படுத்தப்பட்ட தாய்மொழியைக் கற்பித்தல், தாய்மொழியை கற்பித்தல் மொழியாக ஏற்றுக்கொள்ளல், பாலர் வகுப்பிலிருந்து பல்கலைக்கழகம்வரை இலவசக் கல்வியை வழங்குதல் போன்ற பல அம்சங்கள் இலங்கையருக்குரியதான கல்வியமைப்பினை முதன்முதலாக வழங்கியது எனலாம்.

சுதந்திரத்திற்குப் பின்னர் அமுல் செய்யப்பட்டுவரும் பொதுக் கல்வி ஏற்பாடு காலத்துக்கு காலம் பல மாற்றங்களுக்கு உட்பட்டு வந்தாலும் 1970ஆம் ஆண்டின் பின்னர் கலைத்திட்டத்தின் முக்கிய நோக்கமாக திகழ்ந்தது கல்வி, வாழ்க்கைத் தேவைகளை நிறைவேற்ற வேண்டும் என்பதாகும். அத்துடன், ஏனையவருடன் சேர்ந்து வாழ், குழுக்களாக செயற்படுதல் உடலின் எல்லா அங்கங்களையும் பயன்படுத்தி கற்கும் சந்தர்ப்பங்களை அளித்தல் போன்ற பண்பறி மாற்றங்கள் இக்காலத்தில் செய்யப்பட்டது. மேலும், தனித்தனிப் பாடங்களைக் கற்பிப்பதற்குப் பதிலாக ஒன்றிணைந்து கற்பிக்கும் முறை பயன்படுத்தப்பட்டதுடன் முக்கியமாக தொழில் முன்னிலைப்பாடம் அறிமுகப்படுத்தப்பட்டது. 1981ஆம் ஆண்டு சீர்திருத்தம் யாவருக்கும் பொதுக்கல்வி என்ற கோட்பாட்டை அடிப்படையாகக் கொண்டு சமுதாயத்தின் பொருளாதார, சமுதாய, அரசியல் நல்லொழுக்கத் தேவைகளை வழங்குதல், கல்வியையும் பயிற்சியையும் நாட்டின் தொழில் வாய்ப்புக்களுடன் பொருத்துதல், தமது திறன்களுக்கேற்ப கல்வியை விருத்திசெய்து கொள்வதற்குச் சந்தர்ப்பம் வழங்குதல் என்பன முக்கிய அம்சங்களாகக் கொள்ளப்பட்டன. இக்கால பாட ஏற்பாட்டில் மாணவர்களை தொழில் உலகுடன் தொடர்பு படுத்துவதற்காக வாழ்க்கைத்திறன், தொழில் நுட்பபாடம் என்பன புகுத்தப்பட்டன.

தற்போது அமுலில் உள்ள 1999ல் அறிமுகப்படுத்தப்பட்ட புதிய கல்விச் சீர்திருத்தமானது வேறுபட்ட கற்றல் - கற்பித்தல் உத்திகளைப் பயன்படுத்திக் கற்றல் செயற்பாட்டைச் செயல்திறன் கொண்டதாகவும், தாக்கத்திறன் கொண்டதாகவும் மாற்றியமைக்கப்படவேண்டும் என்ற நோக்கம் கருதி வகுப்பறை செயல்பாடுகளை வலியுறுத்தும் வகையில் அமைக்கப்பட்டுள்ளமை குறிப்பிடத்தக்கதாகும். அத்துடன் இச் சீர்திருத்தத்தில் பாடசாலை மட்டக் கணிப்பீட்டுமுறை என்பது புகுத்தப்பட்டுள்ளது. இம்முறை கற்றல் - கற்பித்தல் செயன்முறை முழுவதிலும் தேர்ச்சி மட்டங்களைக் கணிப்பிட்டுக் கொள்வதற்கான வாய்ப்பினை அளிக்கின்றது.

ஒருநாட்டின், மானிட மூலவளத்தினை வெளிப்படுத்தும் மூன்று கருவிகள் பற்றிக் கவனம் செலுத்துவோம் (Sodhi, 1984).

1. கல்வி அடைவு மட்டம்
2. உயர் தொழில் மட்ட வீதம்
3. எழுத்தறிவு வீதம்

கல்வி அடைவு மட்டம்

பல்வேறு உயர் தொழில்களில் நுழைவதற்குத் தேவைப்படும் அடிப்படைக்கல்வி அறிவு இலங்கை போன்ற நாடுகளில் மனித மூலவள அபிவிருத்திக்கான கல்வியாகவே கருதப்பட வேண்டும். இவ்வகையில் இலங்கையின் பாடசாலைக் கல்வி முறையில் இரு பொதுப் பரீட்சைகள் இந்நிலையைத் தீர்மானிப்பவையாக உள்ளன.

1. க.பொ.த. (சா.த.) பரீட்சை
2. க.பொ.த. (உ.த.) பரீட்சை

பாடசாலை முறையில் முதல் 11 வருடங்களை பிள்ளை நிறைவுசெய்யும்போது, க.பொ.த. (சா.த.) பரீட்சைக்குத் தோற்றும் வாய்ப்பு பிள்ளைக்கு வழங்கப்படுகின்றது. பொதுக்கல்வி ஏற்பாட்டின் கீழ் எட்டு பாடங்களைக் கட்டாய பாடங்களாகத் தோற்றுவதற்கு சந்தர்ப்பம் அளிக்கப்படும். இதில் சித்தியடையும் மாணவர்கள் உயர்கல்வியை பாடசாலையில் தொடர்வதற்கு இடமளிக்கப்படுகின்றது. உயர்கல்வி கற்பதற்கு தகுதி பெறாத மாணவர்கள், அவ் அடிப்படை அறிவுடன்

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

அட்டவணை 1

க.பொ.த. (சா.த.) பரீட்சை, 2001

விபரம்	தொகை
பரீட்சைக்குத் தோற்றியோர்	327,315
க.பொ.த. (உ.த.) படிக்கத் தகுதியானோர்	127,741
கணிதம், முன் மொழி உட்பட 6 பாடங்களில் சித்தியடைந்தோர்	122,965
ஆங்கில மொழிப்பாடத்தில் சித்தியடைந்தோர்	95,456

பாடசாலையை விட்டு தொழில் உலகுடன் இணைவதற்கு வேண்டிய கல்வி, பயிற்சி என்பவற்றை நாட வேண்டியவராக உள்ளனர்.

ஒரு குறிப்பிட்ட மாதிரி (2001) வருடம் தொடர்பான பரீட்சை பெறுபேறுகள் குறித்த ஒரு பகுப்பாய்வு, இந்த ஆண்டில் மாணவர்களது அடைவு எவ்வாறு உள்ளது என்பதை விளக்குவதாக உள்ளது.

இப்பகுப்பாய்வின் மூலம் உயர்தர வகுப்பில் சேர்ந்து படிக்க தகுதியானோர் 41.6% ஆகும். இதிலும், ஒரு குறிப்பிட்ட வீதத்தினர் பாடசாலை முறையிலிருந்து நீங்குகின்றார்கள். இவர்களுடன் கணிதம், 1ம் மொழி உட்பட 6 பாடங்களில் சித்தியடைந்தோர் 40.26 சதவீதத்தினரும் தொழில் பயிற்சி, கல்வியை பெற முயற்சிப்பவராக உள்ளனர்.

இதேபோன்று, க.பொ.த. (உ.த.) வகுப்பில் இரு ஆண்டு கல்வி பயின்று பல்கலைக்கழக அனுமதி நோக்கம் கருதி நடாத்தப்படும் பரீட்சை முடிவுகள் மனித மூலவள அபிவிருத்திக்கான உயர் கல்வியின் தேவையினை விளக்குவதாக உள்ளது.

2001ஆம் ஆண்டில் பல்கலைக்கழக அனுமதிக்காக தகைமை பெற்ற 86,656 மாணவர்களில் இலங்கை திறந்த பல்கலைக்கழகம் தவிர்ந்த மரபுரீதியான பல்கலைக்கழகங்களில் அனுமதி பெற்றோர் ஏறத்தாழ 15 சதவீதமானோர் மட்டுமே ஆகும்.

இலங்கையில் கல்வி அமைப்பின் பிரகாரம் பாடசாலை முறையிலிருந்து வெளியேறும், சுமார் 35,000 இளைஞர், யுவதிகள் தொழில்திறன் அபிவிருத்தி, தொழில் பயிற்சி என்பவற்றை பெற்றுக்கொள்ள வேண்டிய நிலையில் இருந்து வருகின்றார்கள். அத்துடன், வருமானம் தரக்கூடிய வேலையைத் தேட வேண்டியவர்களாகவும் உள்ளனர். க.பொ.த. (சா.த.) வகுப்புக்கு முன்னர் பாடசாலையைவிட்டு விலகும் மாணவர்களின் தொகையையும் இதனுடன் சேர்க்கும்போது

அட்டவணை 1

க.பொ.த. (உயர்தர) பரீட்சை - பல்கலைக்கழக அனுமதி

ஆண்டு	க.பொ.த. (உ.த.) பரீட்சைக்கு தோற்றியோர்	பல்கலைக்கழக தகுதிபெற்றோர் (சதவீதம்)	பல்கலைக்கழக அனுமதி பெற்றோர்
2001	171,544	52.5	11,962
2002	213,201	44.0	13,040

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

இத்தொகை மேலும் அதிகமாகும். பாடசாலை முறையில் வழங்கப்படும் தேர்ச்சி (13 வருடம்) அவர்கள் பாடசாலையைவிட்டு விலகும்போது தொழில் வாய்ப்பைப் பெற்றுக் கொள்வதற்குப் போதுமானளவு இல்லாததாகவே காணப்படுகின்றது. இதேவேளை, பல்கலைக்கழக தகுதியானோரில் அனுமதி பெற்றவர்கள் போக மீதியான புத்திக் கூர்மையுள்ள இளைஞர்களும், யுவதிகளும் தொழில்நுட்பக் கல்வி, முகாமைத்துவப் பயிற்சி, துணைத் தொழில்களுக்கு தேவைப்படும் திறன்களைப் பெற, ஏனைய மூன்றாம் நிலைக் கல்வித் திட்டங்களில் சேர்ந்துகொள்ள வேண்டிய நிலையில் உள்ளனர். இவ்வாறான பயிற்சிக்கு செலவழிக்கப்படும் காலம், செலவு என்பன எமது உள்ளார்ந்த மனித வளத்தின் பாரிய அளவிலான ஒரு விரயமாக இருந்து வருவதனை அவதானிக்க முடிகின்றது (சந்திரசேகரம் மற்றும் சின்னத்தம்பி, 2002).

முழுமையாக நோக்கும்போது க.பொ.த. சாதாரண பரீட்சைக்குத் தோற்றும் மாணவர்களுக்கும் பல்கலைக்கழக அனுமதிக்கும் இடையிலான மாணவர் தொகைக்கும் உரிய கல்வி, பயிற்சியை வழங்க வேண்டியது, பாடசாலை முறைக்கு வெளியேயுள்ள தொழில் பயிற்சி நிறுவனங்களின் பொறுப்பாக உள்ளது.

நாட்டில் கிடைக்கக்கூடியதாக இருந்துவரும் தொழில்வாய்ப்புக்களை மிகச் சிறந்த விதத்தில் தெரிவுசெய்து கொள்வதற்கு இளைஞர், யுவதிகளுக்கு வாய்ப்புக்களை வழங்கும் பொருட்டு தொழில் நுட்பம், தொழில் பயிற்சி கற்கை நெறிகளை வழங்க நடவடிக்கை எடுப்பதன் மூலம் மனித மூலவள அபிவிருத்தியினை நாட்டில் ஏற்படுத்தக் கூடியதாக இருக்கும். இவ்வாறான கல்வி, பயிற்சிகளுக்குக் கொள்கை வகுக்கும் நிறுவனமாக மூன்றாம் தர மற்றும் தொழில் பயிற்சி ஆணைக்குழு முக்கியமாகத் திகழ்கின்றது.

இதனைவிட, தொழில்நுட்பக் கல்வி மற்றும் பயிற்சித் திணைக்களம், இலங்கை உயர் தொழில் நுட்பக் கல்வி நிறுவனம், தொழிற்பயிற்சி அதிகார சபை மற்றும் இலங்கைதொழில்நுட்பக் கல்விக்கான தேசிய நிறுவனம் என்பனவும் முக்கியமானதாகும். இலங்கை தொழிற்பயிற்சி அதிகார சபையின் கீழ் சுமார் 700க்கும் மேற்பட்ட அங்கீகரிக்கப்பட்ட தொழில் பயிற்சி நிலையங்கள் செயற்படுத்தப்பட்டு வருவது குறிப்பிடத்தக்கதாகும். இந்நிலையங்கள் பல்வேறுபட்ட தரப்பினர்களுக்கு பல்வேறுபட்ட பயிற்சி நெறிகள் வழங்குகின்றன. இதேபோன்று, ஏனைய நிறுவனங்களும் பல தொழில்கல்வி, பயிற்சிக் கற்கை நெறிகளைக் கொண்டிருந்தாலும் பெரும்பாலான இளைஞர்கள் இந்த நிறுவனங்கள் குறித்தும், திறன்கள் அபிவிருத்தி நிலையங்கள் குறித்தும் அறிந்திராமை முக்கிய அம்சமாக உள்ளது.

உயர்நிலை தொழில் வாய்ப்பு மட்டம்

ஒரு நாட்டின் மூலவள அபிவிருத்தியை விளக்கும் மிக முக்கிய அம்சம் உயர்நிலை தொழில் வாய்ப்பு வீதமாகும். இதில் அலுவலர்கள் நிறைவேற்று அதிகாரிகள் மற்றும் தொழில்சார் தகைமை உடையோர் உள்ளடக்கப்படுகின்றனர். இலங்கை குடிசன புள்ளி விபரக் கையேட்டின்படி இவ் வகைக்குள் ஏறத்தாழ 16வகைத் தொழில்கள் இனங்காணப்பட்டுள்ளன. இதில் விஞ்ஞானிகள், பொறியியலாளர்கள், விமான ஓட்டிகளும் மாலுமிகளும், வைத்தியர்கள் புள்ளிவிபரவியலாளர்களும், கணிதவியலாளர்களும், முறைமைப் பகுப்பாய்வாளர்கள், பௌதிகவியலாளர்கள், நீதிபதிகள், ஆசிரியர்கள், சமய நிறுவன பெரியார்கள், சிற்பிகள், ஓவியர்கள், புகைப்படப்பிடிப்பாளர்கள், கலைஞர்கள், விளையாட்டுத்துறை பயிற்றுவிப்பாளர்கள் எனப் பலரும் உள்ளடக்கப்பட்டுள்ளனர். இவ்வகையானோர் ஒரு நாட்டின் பொருளாதார அபிவிருத்தியில் பிரதான இடத்தை வகிக்கின்றனர். இவர்களது அளவு, தர ரீதியான அதிகரிப்பு நாட்டின் பொருளாதாரத்தில் நேரடியான தாக்கத்தை ஏற்படுத்துவனவாக உள்ளன. அலுவலர், நிறைவேற்று அதிகாரிகள் மற்றும் தொழில்சார் தகைமையுடையோர் உள்ளடங்கிய உயர்நிலை தொழில் வாய்ப்பு வீதமானது இலங்கை மத்திய வங்கியின் நுகர்வோர் நிதி, சமூக பொருளாதார ஆய்வறிக்கையில் மிகச் சிறியனவான அதிகரிப்பினைக் காட்டுவதாக உள்ளது.

அட்டவணை 3

உயர் தொழில் வாய்ப்பு

ஆண்டு	சதவீதம்
1986/87	5.9
1996/97	6.3

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

உயர் தொழில்வாய்ப்பு நிலை மிகவும் குறைவாகக் காணப்படுதல் நாட்டின் துரித பொருளாதார வளர்ச்சிக்குத் தேவையான மனித மூலவளத்தின் பற்றாக்குறையை எடுத்துக்காட்டுவதாக உள்ளது. இதற்காகக் கொள்கை வகுப்போர் இது குறித்துக் கவனம் செலுத்தவேண்டியது அவசியமாகும். ஆள்வலு, கல்வி என்பவற்றுக்கிடையிலான தொடர்பினையும் பொருளாதார அபிவிருத்தி நிகழ்ச்சித் திட்டங்களையும் தொடர்பு படுத்தி மனித மூலவள அபிவிருத்திக்கான திட்டங்களை வகுக்க வேண்டும்.

எழுத்தறிவு வீதம் – கல்வி அடைவு வீதம்

இலங்கை, இந்தியா போன்ற ஜனநாயகப் பண்புள்ள நாடுகளில் எழுத்தறிவு வீதம், கல்வியறிவு வீதம் என்பன மனித மூலவளத்தை அளவிடும் அளவீடாகக் கருதப்படுகின்றது. எழுத்தறிவு என்பது மக்களின் எழுத, வாசிக்கத் தெரிந்த மொழியறிவாகும். இத்திறனானது தனிப்பட்ட நபர்களுக்கிடையே வேறுபட்டுக் காணப்படும். இவ் எழுத்தறிவு வீதமானது 5 வயதும் அதற்கு மேற்பட்டவர்களுக்கிடையேயும் மதிப்பிடப்படுகின்றது. 5 வயதுப் பூர்த்தி என்பது தரம் 1 வகுப்புக்கான அனுமதி வயதாகும். பாடசாலை அனுமதிக்குப் பின்னர் பிள்ளையின் எழுத்தறிவு இயல்பாகவே அதிகரிக்கும். இந்நிலையில், எழுத்தறிவு வீதம் என்பது எவ்வகையில் மானிட மூலவளத்திற்கான அடிப்படையாகக் கொள்ளமுடியும் என்பதிலும் ஐயப்பாடு உள்ளது. இலங்கையின் எழுத்தறிவு வீதம் 91.8 சதவீதமாகும் (1996/97).

எழுத்தறிவு வீதத்திற்கு மேலாக ஒரு நாட்டின் கல்விநிலையினை வெளிப்படுத்தக்கூடிய மேலும் ஒரு குறிகாட்டி கல்வி அடைவு வீதமாகும். 1949ஆம் ஆண்டு இலவசக் கல்வி அமுல் செய்யப்பட்ட காலத்திலிருந்து சனத்தொகையில் பெரும்பாலானோர் முறைசார் கல்வி முறையில் இணைந்து கொண்டதால் கல்வி அடைவு வீத மட்டமானது சகலநிலைகளிலும் அதிகரித்துச் செல்லும் போக்குடையதாகக் காணப்படுகின்றது. முறைசார் கல்வியானது, ஆரம்பநிலை, இடை நிலை, இடைநிலைக்கு பின்னரான கல்வி என மூன்று நிலைகளில் வழங்கப்படுகின்றது.

அட்டவணை 4

கல்வி அடைவு வீதம்

கல்வி மட்டம்	1982/82	1986/87	1996/97
ஆரம்பநிலை	84.9	88.2	91.4
இடைநிலை	42.0	47.1	56.2
இடைநிலைக்குபின்	12.8	15.8	20.7

இன்று கட்டாயக் கல்வி அமுலில் உள்ள நிலையில், ஆரம்பநிலைக் கல்வியினை கட்டாயமாக, தரம் 1இல் சேரும் பிள்ளை நிறைவு செய்ய வேண்டும் என்ற கல்விப் பிரகடனத்துக்கமைய ஆரம்பநிலைக் கல்வியை பூர்த்தி செய்தவர்களின் அளவு 90.1 சதவீதமாக (இலங்கை மத்திய வங்கி, 2003) காணப்படுகின்றது. இதே போன்று ஏனைய கல்வி மட்டங்களும் அதிகரித்துச் செல்லும் நோக்குடையதாகக் காணப்படுவது குறிப்பிடத்தக்கதாகும். இந்நிலையில் எழுத்தறிவினைவிட கல்வி அடைவு வீதமானது நுகர்வோர் நிதி, சமூக பொருளாதார ஆய்வு காலப்பகுதிக்கிடையில் அதிகரித்துச் செல்லும் போக்குடையதாகக் காணப்படுகின்றது.

மானிட அபிவிருத்திச் சுட்டெண்

நாடுகளின் அபிவிருத்தி மட்டத்தை அளவிடுவதற்கான மரபு சார்ந்த கருவியாகக் காணப்படும் மொத்த தேசிய உற்பத்தியானது உண்மையான வளர்ச்சியை எடுத்துக்காட்டத் தவறியபடியால் 1989ஆம் ஆண்டு ஐக்கியநாடுகள் அபிவிருத்தித் திட்டத்தின் மானிட அபிவிருத்தி அறிக்கையில் புதியதொரு கருவி என்ற வகையில் மானிட அபிவிருத்திச் சுட்டெண் பற்றி எடுத்துக் காட்டப்பட்டது. இச் சுட்டெண் பல சமூக பொருளாதார அடிப்படைகளைக் கொண்டு தயாரிக்கப்பட்டு, 1990ஆம் ஆண்டு உலகநாடுகளின் மானிட அபிவிருத்திச் சுட்டெண்கள் வெளியிடப்பட்டது.

இச்சுட்டெண்ணைத் தயாரிப்பதற்காக மூன்று கருவிகள் கொள்ளப்படுகின்றது (World Bank, 1990).

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

1. பிறப்பின் போதான ஆயுள் எதிர்பார்ப்பு
2. கல்வி அடைவு வீதம்
3. வருமான மட்டம்

என்பனவாகும். மானிட அபிவிருத்திச் சுட்டெண்ணைத் தயாரிப்பதற்காக எடுத்துக் கொள்ளப்படும் வளர்ந்தோர் கல்வி அடைவு வீதமானது இரு பகுதிகளைக் கொண்டது :

1. வளர்ந்தோர் கல்வி அடைவு வீதம்
2. பாடசாலை செல்லும் காலம்

எனினும், ஆரம்ப கட்டத்தில் இச்சுட்டெண்ணை கணிப்பதற்காக வளர்ந்தோர் கல்வி அடைவுவீதம் மட்டுமே கொள்ளப்படுகின்றது. இலங்கை போன்ற நாடுகளில் ஆரம்பநிலைக் கல்வியைப் பூர்த்தி செய்தவர்களின் அமைவானது, சுட்டெண் கணிப்பீட்டிற்காகச் சேர்த்துக்கொள்ளப்படுகின்றது. 1996/97 நுகர்வோர் நிதி, சமூக பொருளாதார ஆய்வறிக்கையில் ஆரம்பநிலை கல்வியறிவு வீதம் 91.4 சதவீதமாக குறிக்கப்பட்டுள்ளது. இது உலக வளர்ந்தோர் கல்வி தரப்படுத்தலில் 81வது இடத்தில் உள்ளது கவனத்தில் கொள்ளத்தக்கதாகும்.

இலங்கையின் மானிட அபிவிருத்திச் சுட்டெண் 2001ஆம் ஆண்டு 0.730 ஆகக் காணப்படுகின்றது. இச்சுட்டெண் அளவீட்டின்படி 1 என்ற அளவை இச்சுட்டெண் அண்மிக்கும்போது மானிட அபிவிருத்தியில் அதிகரித்துச் செல்லும் போக்கு காணப்படுவதாகக் கூறலாம்.

மானிட மூலவள அபிவிருத்திக்கு கல்வியின் பங்கு அடிப்படையானது என்ற விடயம் நீண்ட காலமாக உணரப்பட்டாலும், இலங்கையின் கல்வி நிலை உலகநாடுகளோடு ஒப்பிடும்போது கல்வி அடைவுவீதம், க.பொ.த. சாதாரண தரம், உயர்தரப் பரீட்சை செயலாற்றம் திருப்தியளிக்கக் கூடியதாக இல்லாமை மானிட அபிவிருத்தியில் வளர்முக நாடுகளின் பண்புகளோடு இசைவானதாகவே காணப்படுகின்றது. பொருத்தமான தொழில்துறைகளில் இளைஞர், யுவதிகளை நெறிப்படுத்தும் விடயம் உதாசீனம் செய்யப்பட்டு வருவதன் காரணமாக, இந்த வயது தொகுதியினர் நாட்டின் உற்பத்திக்கு உரியவிதத்தில் பங்களிப்புச் செய்ய முடியாதவர்களாக இருந்து வருகின்றனர். உயர் தொழில்மட்டத்தில் உள்ள ஒருசிறுபகுதியினர் போக, மீதியானோர் அனைவரையும் தேசிய உற்பத்தியில் சேர்த்துக்கொள்வதற்கு உரிய கொள்கைகளை வகுத்தல் அரச தனியார் அமைப்புக்களின் பொறுப்பாக உள்ளது. அத்துடன், கல்வி முறையில் குறிப்பாக இரண்டாம், மூன்றாம் நிலையில் தொழில்நுட்பத்திறன் பயிற்சியை அறிமுகம் செய்து தொழிலுக்குரியவர்களாக்குதல் வேண்டும். இதற்காக கல்விச் செலவீட்டு ஒதுக்குகள், மூலவளப் பகிர்வு மற்றும் ஆசிரியர் சேர்ப்பு, ஆசிரியர் பயிற்சி என்பவற்றில் கொள்கை மாற்றம் ஏற்பட வேண்டும். மேலும், பொருத்தமான கட்டங்களில் தொழில் வழிகாட்டல் சேவையை அறிமுகம் செய்து வைப்பதன் மூலம் அனைத்து தரங்களிலும் கல்வியின் தரத்தையும், இலக்கினையும் விருத்தி செய்துகொள்ளமுடியும். எனவே, மாணவர்கள் தமது கல்வி மற்றும் தொழில் தெரிவுகளை பகிரங்கமான முறையில் மேற்கொள்வதற்கு ஊக்குவிக்கப்படும் போது மானிட மூலவள அபிவிருத்தி என்பது தவிர்க்கமுடியாத தொன்றாகி விடும்.

References

Jeyasuriya, J. E., (1981) **Education in the Third World**, Somaiya Publication Pvt. Ltd., New Delhi..

Vaizey, J. (1967) **The Economics of Education,** Faber & faber, London.

Sodhi, T. S. (1984) **Education & Economic Development**, Vikas Publication (Pvt) Ltd.

சந்திரசேகரம். சோ. மா. சின்னத்தம்பி, மா., (2002) **கல்வியும் மனிதவள விருத்தியும்**, எஸ். எச். பதிப்பகம், கொழும்பு.

World Bank, **Human Development Report**, 1990&2002.

Peoples Bank, **Economic Review**, March 1994.

Consumer Finance & Socio Economic Survey, 1996 - 97.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

தொடருறு ஆசிரியர் கல்வியும் ஆசிரியர் மத்திய நிலையங்களின் செயற்பாடுகளும்

- க. பேர்னார்ட் -

இலங்கை உட்பட பல்வேறு நாடுகளில் ஆசிரியர் கல்விக்கு நீண்ட வரலாறு காணப்படுகின்றது. கல்வியின் தரம் பற்றி விவாதிக்கப்படுகின்ற ஒவ்வொரு சந்தர்ப்பத்திலும் ஆசியர் கல்வி பற்றியும் விவாதிக்கப்படுகின்றது. கற்றல் கற்பித்தல் செயற்பாடுகளினதும் ஆசிரியர் கல்வியினதும் மேம்பாட்டுக்கும் தர முன்னேற்றத்துக்கும் ஆசிரியர்களே முக்கிய திறவுகோல்களாக இருக்கிறார்கள் என முன்னைய ஆய்வுகள் பல எடுத்துக் காட்டுகின்றன. ஐக்கிய அமெரிக்காவின் கல்வி முன்னேற்றத்திற்கான தேசிய நிறுவனமொன்று (1996) பின்வருமாறு மேற்கோள் காட்டுகின்றது:

> ஆசிரியர்களுக்கும் மாணவர்களுக்கும் பாடசாலைகள் கற்றல் முயற்சியாண்மையாக மாறவேண்டும்....... இன்றைய ஆசிரியர்கள் பாடசாலைகளில் ஒரு புதிய பாத்திரத்தை ஏற்க வேண்டும். அத்துடன், வேறுபட்ட பின்னணிகளிலிருந்து இள மாணவர்களுக்கு கற்பிக்க முடியக்கூடிய அளவுக்கு விடய அறிவும் திறனும் கொண்டவர்களாக மாறவேண்டும்.

இத்தொடர்பில் பார்க்கிறபோது பாடங்களின் புதிய விடயங்களுக்காகவும் திறன்களுக்காகவும் ஆசிரியர்கள் தமது வாண்மையைத் தொடர்ச்சியாக விருத்தி செய்து கொண்டிருக்க வேண்டும் என வலியுறுத்தக் கூடியதாக உள்ளது. எனவே, பல முறைகளும் மாதிரிகளும் நிகழ்ச்சி நிரல்களும் ஆசிரியர்களின் தொடர்ச்சியான வாண்மை விருத்திக்காக பயன்படுத்த வேண்டிய தேவை அதிகரித்து வருகின்றது. இதற்காக ஆசிரியர் மத்திய நிலையங்கள் மூலம் ஆசிரியர் கல்வியில் ஊக்கமளிக்கப்பட்டு வருகின்றன.

இலங்கையில் ஆசிரியர் கல்வி

ஆசிரியர் கல்வியாளர்களாகவும் கல்விக் கோட்பாடுகளை உருவாக்குவோராகவும் நாம் இன்று இலங்கையின் ஆசிரியர் கல்வி பற்றியும் ஆசிரியர் வாண்மை விருத்தி பற்றியும் சிந்திக்க வேண்டியவர்களாகக் காணப்படுகின்றோம். ஆசிரியர் கல்வி விருத்தியும், ஆசிரியர் வாண்மை விருத்தியும் இன்று உலகளாவிய தேவையாக கல்வியில் முன்வைக்கப்படுகின்றன. இவ்வாறான உலகரீதியான போக்கு இலங்கையிலும் காணப்படுவது தவிர்க்க முடியாத ஒன்றாகும். இலங்கையின் அண்மைக்கால பொதுக்கல்வி மீதான புதிய கல்விச் சீர்திருத்தத்திலும் ஆசிரியர் கல்விபற்றி முக்கியமாகக் குறிப்பிடப்படுகின்றது. அதன்படி ஆசிரியர் கல்வி பற்றியும், ஆசிரியர்களின் வாண்மைவிருத்தி பற்றியும் அதிகளவு கவனம் செலுத்தப்படுகின்றது. பூகோள ரீதியான மாற்றங்களும் கல்வியின் பயன்பேறுகளும் கல்வியின் தர முன்னேற்றத்திற்காகவும் ஆசிரியர்கள் வாண்மை விருத்தி செய்யப்பட வேண்டுமென்று எதிர்பார்க்கின்றனர். இதற்காக ஆசிரியர்கள் தமது அறிவையும் திறனையும் விருத்தி செய்து கொண்டு பாடசாலைகளிலும் சமூகத்திலும் காணப்படுகின்ற மாணவர்களது வேறுபட்ட தேவைகளைச் சந்திப்பதற்கு உதவ வேண்டும். இதற்காக, இலங்கையில் மேற்கொள்ளப்பட்டு வருகின்ற வரலாற்று ரீதியான பல்வேறு முயற்சிகளில், அண்மைக்கால முயற்சிகள் குறிப்பிடத்தக்கவையாகும். இதுதொடர்பில் இலங்கையின் ஆசிரியர் கல்வி விருத்திக்காக ஆசிரியர் கல்வி அதிகார சபை உருவாக்கப்பட்டமை, இலங்கையின் ஆசிரிய கல்வியின்

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

முக்கியமான திருப்பமாகும். இலங்கையில் இருக்கக் கூடிய ஆசிரியர்களின் வாண்மை விருத்தித் தேவை கருதி தொடர்ந்தும் ஆசிரியர் கல்விமீதான கவனம் அதிகரிக்கப்பட்டு இருக்கிறது.

ஆசிரியர்களின் வகைகளும் தேவைகளும்

வரலாற்று ரீதியாக இலங்கையின் ஆசிரியர்கள், பயிற்றப்பட்ட ஆசிரியர்கள், பயிற்றப்படாத ஆசிரியர்கள் என இருபெரும் பிரிவுக்குள் உட்படுத்தப்படுகிறார்கள். எவ்வாறாயினும் பயிற்றப்படாத ஆசிரியர்களும் பயிற்றப்படாத பட்டதாரி அல்லாத ஆசிரியர்களும் உள்ளடக்கப்படுகின்றனர். மேலும் பயிற்றப்படாத பட்டதாரி அல்லாத ஆசிரியர்களுள் நிரந்தர ஆசிரியர் நியமனம்பெற்று பயிற்றப்படாதோரும் பயிற்சி ஆசிரியர்களும் இவர்களுள் அடங்குவர். மறுபக்கமாக, பயிற்றப்படாத பட்டதாரி ஆசிரியர்களும் இவ்வாறு நிரந்தர நியமனம் பெற்ற பட்டதாரி ஆசிரியர்களாகவும் பட்டதாரிபயிற்சி ஆசிரியர்களாகவும் வகைப்படுத்தப்படுகின்றனர்.

மற்றொரு பெரும் பிரிவான பயிற்றப்பட்ட ஆசிரியர்களுள் ஆசிரியர் பயிற்சி பெற்றோரும் பயிற்றப்பட்ட பட்டதாரி ஆசிரியர்களும் காணப்படுகின்றனர். பயிற்றப்பட்ட பட்டதாரி ஆசிரியர்களாக கல்விமாணிப்பட்டம் பெற்ற ஆசிரியர்களும் பட்டத்துடன் கல்வி டிப்ளோமா பட்டம் பெற்றவர்களும் கல்வியில் முதுமாணிப்பட்டம் பெற்றவர்களும் உள்ளடக்கப்படுகின்றனர். மேலும் பயிற்றப்பட்ட ஆசிரியர்களை 5 வருட காலத்துக்குள் பயிற்றப்பட்டோர் 5-10 வருட காலத்துக்குள் பயிற்றப்பட்டோர் 10 வருடங்களுக்கு முன்னர் பயிற்றப்பட்டோர் என தேவைக்கேற்ப வேறுபடுத்த முடியும்.

மேற்காட்டப்பட்ட ஆசிரியர்களின் வகைப்பாட்டு அடிப்படையில் அவர்களது வாண்மை விருத்தி வேறுபடுவதைக் காண முடிகிறது. ஆசிரியர்களின் வாண்மையானது விரிவாக்கமும் (Broadening), தர விருத்தி (up-grading), செய்யப்பட வேண்டியவையாகவும் மீள் பயிற்சிக்கு (Re-Training) உட்பட வேண்டியவையாகவும், புத்தூக்கம் (Re-Freshing) செய்யப்பட வேண்டியவையாகவும் காணப்படுகிறது. இவற்றை அடிப்படையாகக் கொண்டு இலங்கையின் தொடருறு கல்வி திட்டமிடப்பட்டிருக்கின்றது.

தொடருறு ஆசிரியர் கல்வி

வாழ்க்கை நீடித்த கல்வியானது மனித வளத்தினை தொடர்ச்சியாக அபிவிருத்தி செய்கின்ற ஒரு கல்வியாகும். எல்லா விதமான அறிவு, விழுமியம் திறன் விளக்கம் என்பன வாழ்க்கை முழுவதற்கும் பயன்படுபவையாகவும் தன்னம்பிக்கையை ஏற்படுத்துபவையாகவும் காணப்படுகிறது (Candy, 1997). தனிப்பட்டோர்களது மாற்றங்களை தொழில் மாற்றங்கள் ஆகியன தொடர்ச்சியான கற்றலுக்கு இட்டுச் செல்கின்றது (Dnyer, 1997). இதே வழியில் ஆய்வாளர்கள் ஆசிரியர்களதும் தமது வாண்மையை விருத்தி செய்துகொள்ள வேண்டுமென அதிகமான சான்றுகளுடாகவும் ஆய்வு முடிவுகளுடாகவும் வலியுறுத்தி நிற்கிறார்கள். இத்தகைய ஆய்வு முடிவுகளை ஆதாரமாகக் காட்டி இலங்கையிலும் கல்வி மீதான கவனம் ஈர்க்கப்பட்டு வருகின்றது. ஏனெனில் ஆசிரியர்கள்,

1. தமக்குரிய பாடவிடயங்களை ஆழமாகவும் பரந்த அளவிலும் பெற்றுக்கொள்ள வேண்டியுள்ளது.
2. புதிய தகவல்களும் நுட்பங்களும் தமது துறையிலும் வாழ்க்கையிலும் எவ்வாறு தொடருகின்றது எனப் பார்க்க வேண்டியுள்ளது.
3. மாணவர்களது வேலைகளை கவனமாகவும் சிந்தனா சக்தியுடன் பார்வையிடக் கூடியவர்களாகவும் அவர்களுக்குச் செவிமடுக்கக் கூடியவர்களாகவும் அவர்களை உணர்வு பூர்வமாக விளங்கக் கூடியவர்களாகவும் மாற்ற வேண்டியுள்ளது.
4. கற்றல் பற்றிய பல்வேறு வகையான அறிவைப் பெற்றுக்கொள்ள வேண்டிய தேவை உள்ளது.
5. வேறுபட்ட குறிக்கோள்களை அடைந்து கொள்வதற்கும் மாணவர்களைக் கருத்துள்ள விதத்தில் கணிப்பீடு செய்து கொள்வதற்கும் மாணவர்களது கற்றல் முறைகளை மதிப்பீடு செய்வதற்கும் வேறுபட்ட கற்பித்தல் முறைகளைக் கையாள வேண்டியுள்ளது.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

6. ஆசிரியர்கள் கலைத்திட்ட மூல வளங்களையும் தொழில்நுட்பங்களையும் தகவல் மூலங்களையும் மாணவர்களுக்குத் தொடர்பு படுத்தக்கூடிய அறிவைக் கொண்டிருக்க வேண்டியுள்ளது.

7. இணைந்த செயற்பாடுகளை அறிந்து வைத்திருக்க வேண்டியுள்ளது.

8. தமது செயற்பாடுகளை பிரித்து ஆராயக் கூடியவர்களாகவும் பட்டறிய வேண்டியவர்களாகவும் இருக்க வேண்டியுள்ளது (Hammond, 1998).

இவ்வாறு ஆசிரியருடைய தேவைகள் நாளுக்கு நாள் அதிகரித்து வருகின்றபோதும் அவற்றை ஈடுசெய்யக்கூடிய வகையில் தொடருறு ஆசிரியர் கல்வியை திட்டமிட வேண்டியுள்ளது. இதனாலே தொடருறு ஆசிரியர் கல்விக்காக ஆசிரிய மத்திய நிலையங்கள் உருவாக்கப்பட்டு வருகின்றன. இத்தகைய ஆசிரிய மத்திய நிலையங்கள் தமது செயற்பாட்டைத் திட்டமிட்டுக் கொள்வதற்கு ஆசிரிய வாண்மை விருத்தி தொடர்பான தேவைகளைக் கவனத்தில் கொள்ள வேண்டியுள்ளது. அத்தகைய தேவைகளாகப் பின்வருவனவற்றைக் குறிப்பிட்டுக் கூறமுடியும்:

1. நிறுவனத்தினதும் ஆளணியினதும் அபிவிருத்தி
2. சமூகத்தினது தேவைகளின் எதிர்பார்க்கை
3. கல்வியினதும் உலகத்தினதும் செயற்பாடுகள்
4. மாறிவரும் ஆசிரியரினது வகிபாகம்
5. பொருளாதாரத்தினதும் தொழில் நுட்பத்தினதும் அடிக்கடியான அபிவிருத்தி
6. புதிய புதிய கற்றல் கற்பித்தல் முறைகள்
7. புதிய முறைகளின் சமூகம் மீதான செல்வாக்கு அல்லது தாக்கம்
8. பாடசாலைகளுக்கும் வெளிஉலகத்துக்கும் இடையிலான விளக்கம்
9. புதிய மதிப்பீட்டுக் கணிப்பீட்டு வடிவங்கள்
10. ஆசிரியரினது பங்குபற்றுதலின் அதிகரிப்பு
11. அதிகளவிலான சர்வதேச ஒத்துழைப்புத் தேவை

இது போன்ற தேவைகளைக்கருத்திற் கொண்டு தொடருறு ஆசிரியர் கல்விக்கு உதவக்கூடிய வகையில் இம்மத்திய நிலையங்கள் செயற்பட வேண்டும்.

ஆசிரிய மத்திய நிலையங்களின் செயற்பாடுகள்

தொடருறு ஆசிரிய கல்வியில் ஆசிரிய மத்திய நிலையங்களை வெற்றிகரமாகவும் பயனுடையதாகவும் பயன்படுத்த முடியும் என்பது பலரது கருத்தாகும். பரவலாக பல வளர்ச்சியடைந்த நாடுகளிலும்பயன்படுத்தப்பட்டு வருகின்ற ஆசிரிய வாண்மை விருத்தி பாடசாலைகளுக்குப் பதிலாக (Professional Development School) அல்லது அவற்றின் செயற்பாடுகளை முன்மாதிரியாகக் கொண்டு ஆசிரிய மத்திய நிலையங்களின் செயற்பாடுகளை விருத்தி செய்து கொள்ளமுடியும். இவ்வாறு திட்டமிடப்படும் செயற்பாடுகள் ஆசிரிய மத்திய நிலையங்களிலும் ஆசிரிய மத்திய நிலையங்களுக்கு வெளியேயும் செயற்படுத்தக் கூடியவையாக அமைவது கூடிய பயனளிக்கும். இவற்றின் மூலம் முன்பு காட்டப்பட்ட வெவ்வேறு தரப்பட்ட ஆசிரிய சமூகங்களுக்கு அவர்களது வாண்மையை விருத்தி செய்து கொள்வதற்குப் பயனுடையதாக அமையும். ஆரம்ப ஆசிரியர்களுக்கும் ஏற்கெனவே தொழில் வாண்மை பெற்ற ஆசிரியர்களுக்கும் உதவக் கூடிய வகையில் புதிய பாடவிடயங்களையும் அறிவுகளையும் புதுப்பித்துக் கொள்வதற்கும் விளங்கிக்கொள்ளுவதற்கும் தொழில்நுட்ப பூகோள மயமாக்கல் மாற்றங்களை அறிந்து கொள்ளவும் ஆசிரிய மத்திய நிலையங்களின் செயற்பாடுகள் வழிவகுக்கவேண்டும்.

ஆசிரியர் வாண்மை விருத்திக்கான செயற்பாடுகள் பலவற்றை கல்வியியல் ஆய்வாளர்கள் பலர் அவ்வப்போது முன் வைத்துள்ளனர். அவர்களில் (Morant, 1981) என்பவர் தற்போதும் பொருத்தமாக பயன்படுத்தக் கூடிய பின்வரும் செயற்பாடுகளை முன்வைத்திருக்கின்றார்:

- அடிப்படையான பருவங்களும், மாநாடுகளும்
- விளக்கமளித்தல் செயற்பாடுகள்
- ஆய்வுகூடம், வேலைப்பகுதி, வகுப்பறைகளில் தனியாகவும், குழுக்களாகவும் செய்யக்கூடிய பயிற்சிகள்
- தொலைக்காட்சி, வானொலி மூலமான விளக்கமளித்தல் அமர்வுகள்

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

- முறைசாராக் கலந்துரையாடல்கள், தர்க்க வியல்கள்
- பாடசாலைகளையும், ஆசிரியர்களையும் தரிசித்தல்
- ஏனைய ஆசிரியர்களின் கற்பித்தலை அவதானித்தல்
- ஆசிரியர்களின் பரிமாற்றம்
- தனியான அல்லது குழுக்களிலான ஒப்படைகள்
- கருத்தரங்குகள், வேலையமர்வுகள்
- பிரச்சினைகளை விடுவித்தல் குழுக்கள்
- தனித்த அல்லது குழுவான ஆலோசனை வழிகாட்டல் அமர்வுகள்
- நிரலித்த கற்றல்
- தனிப்பட்ட கற்றலும், பயிற்சியும்
- நேர்காணல்கள்
- வழிப்படுத்தப்பட்ட வாசிப்புக்கள்
- அமைப்பாக்கப்பட்ட அவதானிப்புக்கள்
- நூல் நிலையங்களிலான புலனாய்வு செயற்பாட்டு அமர்வுகள்
- உள்ளக, வெளியக நிபுணர்களுடனான சந்திப்புக்களும், அமர்வுகளும்

மேலதிகமாக (Gibbs (1992) என்பவரும் கற்றலுக்காக முன்வைக்கும் ஒன்பது முறைகளும் ஆசிரிய மத்திய நிலையங்களில் தேவைக்கேற்ப பயன்படுத்த முடியும். அவையாவன :

1. சுயமாகக் கற்றல்
2. தனியாள் விருத்திக்கான கற்றல்
3. பிரச்சினை விடுவித்தல் கற்றல்
4. பட்டறிவுக் கற்றல்
5. சுதந்திரமான குழுவேலை
6. செய்வதினூடாகக் கற்றல்
7. கற்றல் செயற்பாட்டுத் திறன்களை அபிவிருத்தி செய்தல்
8. செயற்றிட்டங்கள்
9. தெளிவாக்கல் செயற்பாடுகள்

ஆசிரியர் தொடர்ச்சியாகக் கற்றுக் கொண்டிருக்க வேண்டிய தேவை இன்று உலகளாவிய ரீதியில் வலியுறுத்தப்பட்டு வருகின்றது. இத்தகைய நிலையில் இருந்து இலங்கை ஆசிரியர்கள் விலகிக் கொள்ள முடியாதவர்களாக உள்ளனர். ஏனெனில் கல்வி மீதான எதிர்பார்க்கைகள் நாளாந்தம் பூகோளமயமாதலுடன் அதிகரித்து வருகின்றது. எல்லாத் தொழில்களுக்கும் இன்று மிக முக்கியமானதாக தொடருறு கல்வி காணப்படுகின்றது (TETDP-SAR, Sri Lanka, 1996). எனவே, மேற்காட்டப்பட்ட செயற்பாடுகளில் பொருத்தமானவற்றையும் பாத்தியமானவற்றையும் தெரிவு செய்து இலங்கை ஆசிரியர்களுக்கும், பாடசாலைகளுக்கும் பொருத்தமான வகையில் வடிவமைத்து இலங்கையின் ஆசிரிய மத்திய நிலையங்களில் செயற்படுத்த முயற்சி செய்கின்றபோது தொடருறு ஆசிரிய கல்வியின் மூலம் வினைத்திறன் மிக்க விளைவுகளைப் பெற்றுக் கொள்ள முடியும். எவ்வாறாயினும், இத்தகைய செயற்பாடுகளுக்காக பின்வரும் செயற்பாடுகளை மாதிரியாகத் தெரிவு செய்து சிபாரிசு செய்ய முடியும்.

1. பாடசாலைகளில் ஆசிரியர் வாண்மை விருத்தி நாட்கள்
2. வாண்மை விருத்தி பாடசாலை முறைமை
3. விளக்கமளிக்கும் பாடசாலைகள்
4. சமவயதுக்குழு அடிப்படையிலான ஆளணி வாண்மை விருத்தி
5. ஆசிரியருக்கு ஆசிரியருடான பயிற்சி
6. ஆசிரியருக்குதவும் ஆசிரியர்முறை
7. சுயவழிகாட்டல் வாண்மை விருத்தி
8. சுய விளக்கக் கற்றல்
9. வார இறுதி குறுங்காலப் பயிற்சி
10. சான்றிதழ் பயிற்சி நெறிகள்
11. மரபு ரீதியிலிருந்து மரபு ரீதியற்ற பயிற்சிகள்
12. மாதிரி செயற்பாடுகள்
13. நிபுணர்கள் சந்திப்பு
14. செயற்றொடர் ஆய்வுகள்
15. பட்டறிவுப் பயிற்சிகள்
16. பொது வாசிப்புக்களும், கலந்துரையாடலும்

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

17. வினாவிடை ரீதியான சந்திப்புக்கள்
18. ஆசிரியர் கூட்டங்கள், கருத்தரங்குகள், வேலையமர்வுகள்

தொடருறு ஆசிரியர் கல்விமுறையில் ஆசிரியர்கள் தரமேம்பாடு, தரவிருத்தி, மீள்பயிற்சி, புத்தாக்க செயற்பாடுகளுக்காக மேற்காட்டியவாறு செயற்பாடுகளை தெரிவு செய்கின்றபோது அவற்றில் உள்ளடக்கப் படவேண்டிய கலைத்திட்டங்கள் பற்றியும் கருத்திற் கொள்ள வேண்டியுள்ளது.

கலைத்திட்ட உள்ளடக்கம்

அதிகளவிலான ஆய்வு முடிவுகள் தொடருறு ஆசிரியர் கல்விக் கலைத்திட்டம் ஆசிரியர்களது அறிவையும், திறனை நடைமுறைக்குப் பொருத்த-மானதாக்கக் கூடிய விடயங்களை உள்ளடக்கி இருக்கவேண்டும் என வலியுறுத்துகின்றன. இது இலங்கையின் தொடருறுஆசிரியர் கல்வியிலும் அவசியமான தேவையாக இருக்கின்றது. மேலும், இலங்கையில் ஆசிரியர்கள் இன்று மாணவர்களது பல்வேறுபட்ட மனவியல், உளவியல் தேவை-களுக்கும் முகங்கொடுக்க வேண்டியுள்ளது. ஆசியர்களது பலவித தேவைகளையும் கருத்திற் கொண்டு, இலங்கையின் தொடருறு ஆசிரியர் கல்விக்கான ஆசிரியர் மத்திய நிலையங்களின் கலைத்திட்டத்திற்கு பின்வரும் உள்ளடக்கங்களை சிபாரிசு செய்ய முடியும் :

- நடைமுறையில் காணப்படக்கூடிய பாட விடய அறிவும், அவற்றுக்குரிய திறன்களும்
- அண்மைய ஆய்வுகளிலிருந்தான கல்வி உளவியல்
- தேவைக்குகந்ததான ஆலோசனை வழி காட்டல் திறன்களும், பயிற்சியும்
- மனித உரிமைகளுக்கும், சமாதானத்திற்கும், கல்வியும், நுட்பங்களும், திறன்களும்
- முரண்பாடு தீர்த்தலுக்கான கல்வியும், நுட்பங்களும்
- தேசிய ஒருமைப்பாட்டிற்கான கல்வி
- கணினி நுட்பத்திறன்களுக்கான அடிப்படைகள்
- நூல் நிலையப் பாவனைத்திறன்கள்
- மதிப்பீடு, கணிப்பீடு, அறிக்கைப்படுத்தல்
- குழந்தைப் பாதுகாப்பு
- பல்வேறு கற்றல்-கற்பித்தல் முறைகள்
- பல்வேறு தொழில் பயிற்சிகள்
- உடற்கல்வி, சுகாதாரம், ஊட்டச்சத்து
- இரண்டாம் மொழியாக ஆங்கிலமும், தொடர்-பாடல் மொழியும்
- வாண்மை விருத்திக்கான புதிய அறிவுத் திறன்கள், தகவல்கள்
- தலைமைத்துவப் பயிற்சி அணுகு முறைகள்
- சூழல் பாதுகாப்பு
- தொடர்பாடல் திறன்கள் அணுகுமுறைகள்
- முதலுதவிப் பயிற்சி
- தகவல் தொழில்நுட்பம், பல் ஊடகக் கற்பித்தல்
- மருந்து போதைப் பொருட்கள் பற்றிய கல்வி
- கட்டிளமைப்பருவ சுகாதாரப் பிரச்சினைகள்
- நடத்தைசார் முகாமைத்துவ வழி காட்டல்கள்
- முன்பிள்ளைப் பருவக்கல்வி
- சவால்களுக்கும், தேவைகளுக்கும், முகம் கொடுக்கும் அணுகு முறைகள்
- கற்றல் கற்பித்தல் சாதனங்களைப் பயன்படுத்தலும், அபிவிருத்தி செய்தலும்
- ஆசிரியருடனான தொடர்பு பற்றிய சட்டங்கள், விதிகள் பற்றிய அறிவு
- பட்டறிவுப் பயிற்சி, அவதானிப்பு நுட்பம்
- பிள்ளைகளையும் அவர்களது கற்றல் தேவைகளையும் விளங்கிக் கொள்ளல்
- விசேட தேவையுடைய கற்றல் பிரச்சினை-களை எதிர்நோக்கும் பிள்ளைகளுக்கு உதவும் நுட்பங்கள்
- பிள்ளைகளின் சமூகத் தேவைகளுக்கும், பிரச்சினைகளுக்கும் முகம் கொடுக்கும் அணுகு முறைகள்
- பாடசாலைமட்ட அபிவிருத்திச் செயற் பாடுகள், நுட்பங்கள்

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

இத்தகைய விடயங்களை உள்ளடக்கி ஆசிரியர் மத்திய நிலையங்களின் செயற்பாடுகள் சிறந்த தொடருறு ஆசிரியர் கல்வியூடாக ஆசிரியர் வாண்மை விருத்தியை தொடர்ச்சியாக முன்னெடுத்துச் செல்ல முடியும். இதனால் கல்வியின் தரத்தை உயர்த்திக் கொள்ள முடியும். கல்வியின் தர அதிகரிப்பு நூதனமான சமூக மாற்றங்களுக்கு திறவுகோலாக இருக்கின்றன. தொடருறு கல்விக்கான ஆசிரிய மத்திய நிலையங்களை உரியவாறு ஆசிரியர்களும் கல்வியியலாளர்களும், பயன்படுத்துவதினூடாக ஆசிரியர் வாண்மை விருத்தியையும் தரமான கற்றல் கற்பித்தல் செயற்பாடுகளையும் தொடர்ச்சியாக அபிவிருத்தி செய்து கொள்ள முடியும். தரமான கற்றல்-கற்பித்தல் கல்வியின் தர மேம்பாட்டுக்கு உதவும். இதனூடாக, இலங்கை தேசிய கல்வி இலக்குகளை துரிதமாக அடைந்து கொள்ள முடியும்.

References

Candy, P.C (1997) Lifelong and self-Directed Learning, In **Self-directed Professional Development, Board of Teachers Registration**, Toowang.

Dwyer. J (1992) Working Towards Making Your Professional Development Count, **In Making Your Professional Develpment Count,** Qeensland Board for Teacher Registration, Toowang.

Gibbs. G (1992) **Improving the Quality of Student Learning,** Technical and Educational Service Ltd., Bristol.

Hammond, L.D. (1994) Developing Professional Development in Schools: Early Lessons Challenge and Promise. In Hammond, L.D.Ed, Chap 1 (1994), **Professional Development Schools,** Schools for Developing a Profession Teachers College, Colombia University, New York and London.

Morant. R.W, (1981) **In Service Education Within the School,** George Allen & Urwin, London & Australia.

Document of the World Bank, (1996) **Staff Appraisal Report,** Democratic Socialist Republic of Sri Lanka. For a Teacher Education and Teacher Deployment Project, Population and Human Resoures Division, Country Department, South Asia Region.

Document of the World Bank (1996) Teacher Education and Teacher Deployment Project, **Implementation Papers,** In Support of Staff Appraisal Report, Sri Lanka.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

நேரமுகாமைத்துவத்தினூடாக உச்சப் பயன்பாடு

- சொ. அமிர்தலிங்கம் -

"நேரம்" என்பது வரையறுக்கப்பட்ட வளமாகும். எல்லோருக்கும் நேரமானது பொதுவாகவும் சமனாகவும் வரையறை செய்யப்பட்டுள்ளது. அதாவது, ஒருவருக்கு நாளொன்றுக்கு 24 மணித்தியாலங்கள் அல்லது 1440 நிமிடங்கள் அல்லது 86400 செக்கன்கள் கிடைக்கின்றன. அரச, கூட்டுத்தாபனங்கள், தனியார் அலுவலர்களுக்கு நாளொன்றுக்கு எட்டு ம்ணித்தியாலங்கள் அல்லது 480 நிமிடங்கள் என்ற ரீதியில், வாரம் 40 மணித்தியாலங்கள் அல்லது 2400 நிமிடங்கள் ஒதுக்கப்பட்டுள்ளன. வர்த்தகர்களைப் பொறுத்த வரை, நாளொன்றுக்கு 10 மணித்தியாலங்கள் என்ற நிலையில் 5 ½ நாட்கள் அல்லது 55 மணித்தியாலங்கள் பணிபுரிகிறார்கள். மாணவர்களுக்கு நாளொன்றுக்கு 6 மணித்தியாலங்கள் அல்லது கிழமையில் 30 மணித்தியாலங்கள் ஒதுக்கப்பட்டுள்ளன. இவ்வாறாக ஒதுக்கப்பட்டு ஓடிக் கொண்டிருக்கும் நேரத்தைத் தடுத்து நிறுத்தவோ பதிலீடு செய்யவோ, சேமித்து வைக்கவோ, மாற்றியமைக்கவோ முடியாது. இழந்த நேரம் இழந்ததாகவே கருதப்படும். இதனைச் சிறியோர் முதல் பெரியோர் வரை உற்பத்தியாளர் அல்லது சேவையாளர், முதல் வாடிக்கையாளர் அல்லது நுகர்வோர் வரை கவனத்தில் எடுக்க வேண்டும். நேரத்தைச் சேமிப்பதும் உகந்த வழியில் உபயோகிப்பதும் ஒவ்வொருவரினதும் தலையாய கடமையாகும்.

நேரமுகாமைத்துவம்

ஒருவர் தனது நோக்கம் இலக்குகளை அடைந்து கொள்ள தமது கடமைகளை உரிய நேரத்தில் சரியாக முடித்துக் கொள்ள நேரமுகாமை பற்றிய அறிவு மிக முக்கியமாகும். அதுமட்டுமன்றி, மனஅழுத்தங்களைக் குறைப்பதாகும், உற்பத்தி அளவினை அதிகரிக்கவும் நேரத்தினை முகாமை செய்வது பற்றிய அறிவு மிக முக்கியமாகிறது.

பொதுவாக ஒருவனுடைய பழக்கவழக்கங்களும், சுயகட்டுப்பாடின்மையுமே குறிப்பிட்டவர் தமது நேரத்தை விரயமாக்குவதற்குக் காரணங்களாக அமைகின்றன. நேர முகாமை பற்றிய அறிவு மூலம் பழக்கவழக்கங்களை மாற்றியமைக்கவும், தன்மீது சுயகட்டுப்பாடு அல்லது ஒழுக்கத்தினை ஏற்படுத்தவும் முடிகிறது. குறைந்த நேரத்தில், குறைந்த செலவில் உச்சப்பயன் பாட்டைப் பெற அனைவரும் முயற்சிக்கும் போது முகாமைத்துவம் அதற்கு வழியமைக்கின்றது. எனவே, நேரத்தைத் திட்டமிட்டு முகாமைப்படுத்தி செயற்படுத்துவது வினைத்திறன் உடையதும், பயன்பாடுடையதுமான நடவடிக்கையாகும். ஒருவருக்கு தனது நோக்கை அல்லது இலக்கை அடைய தனது கடமைகளை உரிய நேரத்தில் நிறைவேற்ற நேரமுகாமை பற்றிய அறிவு மிக முக்கியமாகிறது.

நோக்கம்

நேர முகாமைத்துவமானது பல நோக்கங்களைக் கொண்டது. நேர முகாமைத்துவத்தினால் நல்ல பலனை அளிக்கக் கூடியதாக அதன் முக்கியத்துவத்தை அதிகரிக்க வேண்டும். ஒரு குறிப்பிட்ட நேரத்திற்கு உச்சப் பயன்பாட்டைப் பெற வழிவகுக்க வேண்டும். எமது பலத்தையும் பலவீனத்தையும் நாம் அறிவோம். எனவே, இவற்றை ஆதாரமாகக் கொண்டு ஒரு தெளிவான கருத்தை

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

உருவாக்க வேண்டும். ஒவ்வொருவருடைய வேலை, கடமை, பொறுப்பு என்பவற்றை கருத்திற் கொண்டு முன்னுரிமை என்ற அடிப்படையில் நோக்க வேண்டும். முக்கியமானது எது, முக்கியமற்றது எது என்றும் அவசியம் எது, அவசியமற்றது எது என்றும் முன்னுரிமைப்படுத்த வேண்டும். எதற்கும் தினமும் அதிகாலையில் எழுந்து நேரத்தை பயன்படுத்த வேண்டும்.

நேரப் பயன்பாடு

காலத்தின் தேவைக்கேற்ப நேரத்தைப் பயன் அளிக்கக்கூடிய விதத்தில் திட்டமிட வேண்டும். நேரத்தை வீணடிக்கும் காரணிகளை அடையாளம் கண்டு அவற்றை நீக்க வேண்டும். காலம் தாழ்த்துதல், பின்போடுதல், காலம் கடத்துதல் என்பவற்றைத் தவிர்த்து உரிய வேலையை உரிய நேரத்தில், உரிய முறையில் செய்யப் பழகிக் கொள்ள வேண்டும்.

நேரம் தவறாமை

உரிய நேரத்திற்கு முன்கூட்டிச் செல்லல் என்பதை மனதில் கொள்ள வேண்டும். மாணவன் பாடசாலைக்குச் செல்லும் போதும், அலுவலர் வேலைக்குச் செல்லும் போதும் உரிய நேரத்திற்கோ அன்றில் முன்கூட்டிச் செல்வதனால் அமைதியான சூழலில் கடமையை ஆரம்பிக்கலாம்.

ஒவ்வொருவருடைய செயற்றிறனை உருவாக்க நேரத்தைப் பயன்படுத்த வேண்டும். எனவே, தெளிவான, ஒழுங்கான, உண்மையான சிந்தனையுடன் எதிர்காலத்தை முன்னோக்கிய தந்திரோபாய அடிப்படையில் திட்டமிட்டு, பயனுறுதி வாய்ந்த நம்பிக்கையுடன் செயலாற்ற வேண்டும். நேரமுகாமை அறிவினைக் கொண்டிராத ஒருவர் தினமும் கடமை நேரத்தில் இரண்டு அல்லது அதற்கு மேற்பட்ட மணித்தியாலங்களை விரயமாக்கு-கின்றார். ஆனால் நேர முகாமை பற்றி அறிந்த ஒருவர் நாளாந்தம் கடமை நேரத்தில் இரண்டு மணித்தியாலங்கள் மீதப்படுத்துகிறார்.

நேர ஒதுக்கீடு

நாளாந்தம் நிகழ்ச்சி நிரலைத் தயாரித்து அதன்படி செயலாற்ற வேண்டும். பாடசாலை மாணவர்களது நேரசூசி இதற்கு சிறந்த உதாரணமாகும். வேலையைத் தெரிவு செய்து முன்னிலைப்படுத்தித் தயாரிக்க வேண்டும். இதில் அவசர, அவசிய விடயங்களுக்கு முன்னுரிமையும் கொடுக்கலாம். அன்று செய்ய வேண்டிய காரியங்களை அன்றே செய்து முடிக்க முயல வேண்டும். நேரமுகாமையில் ஒருவன் தனது பழக்க வழக்கங்களை சீராக்க முடியும். அத்துடன் சுயகட்டுப்பாட்டை சுயநடத்தையை ஏற்படுத்த வழிவகுக்கும். மன அழுத்தங்கள் ஏற்படும் போது அவற்றைக் குறைக்க நேரமுகாமை வழி வகுக்-கின்றது. ஒருவர் தனது வேலையை நன்கு நடைமுறைப்படுத்தவும் உற்பத்தியை அதிகரிக்க-வும் சேவையைச் சரியாகச் செய்யவும், நேர முகாமையை அறிந்திருக்க வேண்டும். இதன் மூல காரணமாக எமது செயற்பாடுகளை நாம் திட்டமிட வேண்டும். அச்செயற்பாடுகளுக்குரிய நேரத்தினை ஒதுக்க வேண்டும்.

கருமங்களைப் பேணல்

பொதுவாக நாம் பெரும்பாலும் கருமங்-களைப் பிற்போட முயல்வதுண்டு. பிற்போடுவதற்கு மூன்று முக்கிய காரணங்கள் உண்டு. ஒருவரது ஊக்கமின்மை அல்லது செயற்பாட்டில் ஆர்வ-மின்மை அல்லது விருப்பமின்மை செயற்பாடு வெற்றியளிக்குமோ அல்லது தோல்வியில் முடியுமோ என்ற மனோபயம், பிறரைப் பழிவாங்க அல்லது பிறரை வீழ்ச்சியடையச் செய்யும் சதி கலந்த எண்ணம், நான் என்ற அகங்காரத்துடன் செயலாற்றுதல் என்பன நேரத்தைப் பிற்போட வழிவகுக்கின்றது. இப்படியாகப் பிற்போடுவதன் மூலம் எமது செயற்பாடுகளையும் பின்தள்ளி நிறுவனத்தின் இலக்கு நோக்கிய பயணத்திற்கு நாம் இடையூறாக அமைகிறோம்.

நேற்று என்பது ஒரு இரத்துச் செய்யப்பட்ட காசோலை; நாளை என்பது வாக்குறுதிச் சீட்டு இன்று என்பது உடனடியாக கையிலிருக்கும் பணம் என்பதைக் கருத்திற் கொண்டு இன்றைய பணத்தை அல்லது இன்றைய நேரத்தை நல்ல முறையில் பயனுறுதி வாய்ந்த தாகக் கழிக்க வேண்டும். பணத்தைக் கூட உழைத்துப் பெறலாம். ஆனால், நேரத்தை உழைத்துப் பெறமுடியாது. சிலர் காரியாலயம் எக்கேடு கெட்டாலும் என்ன, தாம் வாழ்ந்தால் போதுமென நினைக்கின்றார்கள். ஊழியர்களை தமக்கெதிரான எதிரணியினர் இருக்கின்றனரா என வேவு பார்க்க உந்துவதால், தமது நேரத்தையும் ஊழியர்கள் நேரத்தையும் வீண்விரயமாக்குகின்றனர். ஆனால், தனியார்

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

நிறுவனங்களோ அல்லது வங்கிகளோ இலாப நோக்கை கருத்தில் கொண்டு செயற்படுவதால் அங்கு நேரம் பொன்னாக மதிக்கப்படுகின்றது.

நேர விரயம்

வேலை செய்யும்போது பல தடவைகள் பிரச்சினைகள் ஏற்பட வாய்ப்புண்டு. சில பிரச்சினைகள் எம்மால் ஏற்படுபவை. சில பிறரால் எமக்கு ஏற்படுபவை. எம்மால் எமக்கு ஏற்படும் பிரச்சினைகள் பல. ஒரு வேலையை நாம் ஒத்திப் போட முயல்கிறோம் அல்லது தாமதிக்கின்றோம் அல்லது வேலையை உரிய நேரத்தில் செய்யாது விடுவதால், அதிக நேரத்தை அவ்வேலைக்கு விரயமாக்க நேரிடும். அடுத்து, எந்த வேலையையும் 100 சதவீதம் சரியாகச் செய்ய வேண்டும் என்ற அங்கலாய்ப்பும் ஒரு தடையாகும். இதில் ஐந்து சத வீதம் தவறுகள் ஏற்படின், அதில் நேரத்தை வீணடிக்காது தமது இலக்கை அடையப் பெற்றிருப்பின் திருப்தியடைய வேண்டும். ஒருவர் தன்னால் அவ்வேலையைச் செய்ய முடியாதுவிடின் மேலதிகாரிக்கு அறிவித்துச் செய்யக்கூடியவரைக் கொண்டு செய்விப்பதால் நேரத்தை மீதப்படுத்த வாய்ப்புண்டு. செய்ய வேண்டிய வேலையை ஒழுங்கு படுத்தாமல் செய்வதும் தடையை ஏற்படுத்துகின்றது. எந்த வேலையைச் செய்ய நேரிடினும் அதை ஒழுங்குபடுத்த வேண்டும். முன்னுரிமை அடிப்படை-யில் அவசர, அவசிய வேலைகளை அடையாளம் கண்டு நேரத்தை ஒதுக்க வேண்டும். யார், என்ன, எங்கு, எப்போது, எதற்கு என்ற கேள்விகளை எழுப்பி, எப்படிச் செய்ய வேண்டும் என்பதை வகுத்து ஒரு வேலைத்திட்டத்தைத் தயாரிக்க வேண்டும்.

கடமைகளைப் பன்முகப்படுத்தல்

கடமைகளையும் பொறுப்புக்களையும் பகிர்ந்தளிக்காமையும் தடைக்கான காரணியாகும். அனைத்து விடயங்களையும் ஒருவரால் செய்ய முடியாது. எனவே பகிர்ந்தளித்துச் செய்ய வேண்டும், தானே செய்ய வேண்டும் என்ற நப்பாசை தடையையே ஏற்படுத்தும். மேலும், தொடர்பாடல் குறைபாடுகளும் ஒரு தடையாகும். செய்திகளைத் தெளிவாகக் கூற முடியாமை, புரிந்து கொள்ள முடியாமை, குழப்ப நிலையில் செய்திகளை அமைப்பது, தேவையற்ற விபரங்களை அடக்குவது என்பன நம்மால் ஏற்படுத்தப்படும் தடைகளாகும். எனவே, செய்தியானது இலகுவாக, தெளிவாக புரிந்துணரக்கூடியதாக இருக்க வேண்டும்.

தடைகள்

அடுத்து, பிறராலும் எமக்குப் பல பிரச்சினைகள் தடைகள் ஏற்பட வாய்ப்புண்டு. தமது அலுவலர்களுடன் மேலதிகாரிகளின் திருப்தி-யின்மையும் அசமந்தப் போக்கும் தடையை ஏற்படுத்தும். வேலை செய்விப்பவர் ஊழியர் செய்யும் தவறுகளைச் சுட்டிக்காட்டி சீர்செய்ய வேண்டும். இதனால் பொதுமக்கள் சேவையைப் பெறுவதுடன் நேரமும் சேமிக்கப்படும். ஒரு குழுவினரால் ஏற்படும் தடைகள் பிறிதொரு காரணமாகும். காரியாலய அலுவலர்கள் ஒரு குழுவாக இயங்க வேண்டும். ஒன்றுக்கொன்று முரணானவர்களாக, தடையாக இருக்கக்கூடாது. நிறுவனத்தின் குறிக்கோளைக் குறைந்த நேரத்தில் குறைந்த செலவில் அடைய அனுசரணையாக இருக்க வேண்டும். தனித்து-வத்தைப் பேணி முரண்பட்ட போக்கில் நிறுவனம் இயங்கக்கூடாது. "அடம்பன் கொடியும் திரண்டால் மிடுக்கு" என ஒருவருக்கொருவர் உதவியாக இருக்க வேண்டும். பல கிளைகள் இருப்பினும் ஒன்று சேர்ந்து செயலாற்ற வேண்டும்.

மேலும், தொலைபேசி அழைப்புக்கள் ஏற்படுத்தும் தடைகள் பலவாகும். அழைப்புக்கள் விடயத்துடன் சுருக்கமாக இருக்க வேண்டும். தொலைபேசி அழைப்புகள் அலுவலக விடயத்துடன் இருப்பது விரும்பத்தக்கது. கேட்போர் புரிந்து கொள்ளக்கூடிய முறையில் இருக்க வேண்டும். மேலும் வாடிக்கையாளர், பொது மக்கள் தொல்லை காணப்படின் அவர்கள் குறைகளைக் கேட்டு குறைந்த நேரத்தில் அவர்களது சேவையை அல்லது தேவையைப் பூர்த்தி செய்து அனுப்ப வேண்டும்.

தேவையற்ற கூட்டங்களில் கலந்து கொள்வதும், தேவையற்ற கூட்டங்களை ஒழுங்கு செய்வதும், நேரவிரயத்துக்கு பிரதான காரணமாக அமைகிறது. கூட்டங்களை ஒழுங்கு செய்ய முன் கூட்டம் அவசியம் தானா என வினவி அதற்கேற்ப தேவை ஏற்படின் கூட்டத்தினை ஒழுங்கு செய்ய வேண்டும். சரியான நிகழ்ச்சி நிரலைத் தயாரித்து அதன்படி கூட்டம் நடைபெற வேண்டும். கூட்டத்திற்கு உரியவர்களை அழைக்க வேண்டும். உரிய நேரத்தில் நிகழ்ச்சி நிரலின்படி கூட்டம் நடைபெற வேண்டும். எனினும் கூட்டங்கள் நேர விரயத்திற்குப் பிரதான காரணம் என்பதை மறக்கக் கூடாது. முகாமையாளர்கள் கிழமையில் சராசரி-யாக பத்து மணித்தியாலங்கள் கூட்டங்களில் செலவு செய்கிறார். கூட்டங்களில் செலவு செய்யும்

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

நேரத்தில் 50% நேரம் விரயமாகிறது என பெரும்பாலான முகாமையாளர்கள் கூறுவர். எனவே கூட்டங்களை ஒழுங்காக சீராக சிக்கனத்துடன் நடத்த நேர முகாமையை நடைமுறைப்படுத்த வேண்டும்.

முக்கிய அம்சங்கள்

பொதுவான நேர முகாமைத்துவத்தில் பின்வரும் விடயங்களை அவதானித்து அணுக வேண்டும். திட்டமிட்ட வேலைகளில் தடைகள் ஏற்படுகின்றனவா, சீராகத் தகவல்கள் கிடைக்கின்றனவா, பிறரின் தலையீடுகள் ஏற்படுகின்றனவா, தேவையற்ற அல்லது தேவைக்கு அதிகமான காகித வேலைகளில் நேரம் விரயமாகிறதா, கூட்டங்களில் நேரம் வீணாகின்றதா, அலுவலர்களின் பிரச்சினைகள் நேரத்தை விழுங்கு கின்றதா, உங்கள் நேரம் சிக்கல்களைச் சமாளிப்பதில் கழிகிறதா என்ற விடயங்களை நன்கு அறிந்து உணர்ந்து இவற்றினைச் சுமுகமாகச் சீர்செய்து நேரமுகாமையினை நிர்வகிக்க வேண்டும்.

நேர முகாமை என்பது நேரத்தைப் பயன் பெறும் முறையில் செலவிட மேற்கொள்ளப்படும் ஒரு சுயகட்டுப்பாட்டு முறையாகும். நாம் இழக்கும் நேரத்தை திருப்பிப் பெறமுடியாது. நேரமும் கடலலையும் எமக்காகக் காத்திருக்கமாட்டாது. ஆகையால், இருக்கும் நேரத்தைப் பயனுள்ளதாக்க போதிய பயிற்சி பெற வேண்டும். நேர நிர்வாகத்தை ஒழுங்கு படுத்தும்போது எமது நேரத்தை எங்கெங்கு வீணாகிறது என அடையாளங் கண்டு நிவர்த்தி செய்ய நடவடிக்கை எடுக்க வேண்டும்.

பரற்றோ விதி : 20 / 80

1987 ஆம் ஆண்டு இத்தாலியைச் சேர்ந்த வி. பரற்றோ என்னும் அறிஞர் இத்தாலி நாட்டின் செல்வப் பங்கீட்டில் பல குறைகளைக் கண்டார். இத்தாலி நாட்டில் 80 சதவீதமான வளங்கள் 20 சதவீதமான சனத்தொகையினரிடம் இருப்பதை அவதானித்தார். இது விதி 20/80 என அழைக்கப்படுகிறது. இந்த விதியை நமது நாளாந்த வாழ்வுடன் ஒப்பிடும்போது எமது வேலை நேரத்தில் 80 சதவீதமானது 20 சதவீத தேவைகளில் செலவிடப்படுகிறது. 80 சதவீதமான அலுவலர்களின் நேரம் 20 சதவீதமான வாடிக்கையாளர்களுக்காகச் செலவிடப்படுகிறது. 80 சத வீதமான வைத்தியர்களின் நேரம் 20 சதவீதமான நோயாளர்களுக்கு செலவிடப்படுகிறது. எமது வேலை நேரத்தில் 80 சதவீதமானது 20 சதவீத தொலைபேசித் தொடர்பாடலில் செலவிடப்படுகிறது. மேலும் எமது வேலை நேரத்தில் 80 சதவீதமானது 20 சதவீத தொடர்பாடலில் செலவிடப் படுகின்றது. எனவே, இந்த விதிப்படி எமது பொது வாழ்வில் எடுக்கும் நடவடிக்கைகள் பல இருப்பினும் ஒரு சில மாத்திரமே முக்கியம் பெறுகின்றன.

தரச்சுற்று முறை

தரச்சுற்று என்பது குறித்த இயல்புடைய செயல்களை ஆற்றும் அலுவலர்கள் அல்லது சேவையாளர்களில் சிறிய தொகையினர் ஒன்று கூடி தமது செயலாற்றுகையில் ஏற்படும் பிரச்சினைகளைத் தீர்க்க ஒன்று சேர்ந்து செயலாற்றலாகும். எங்கள் நடவடிக்கைகள் 80 சத வீத பெறுபேற்றினைத் தரக்கூடிய 20 சதவீதமான வேலை களை முதன்மைப்படுத்தி மும்முரமாக செயற்படுதல் வேண்டும். 80 சதவீத சிறந்த பயன்பாட்டை எமது உழைப்பின் 20 சதவீதத்தில் பெறப்படும் சந்தர்ப்பம் உண்டு. இது சிறந்த நேரக் கட்டுப்பாடாகும். சிலவேளை 20 சதவீத பயனை எமது உழைப்பின் 80 சதவீதத்தால் பெறமுடியும். இதில் பயன் குறைவாகவும் நேரவிரயம் அதிகமாகவும் காணப்படும். எனவே 80 சதவீத நேரத்தின் சிறந்த பயன்பாட்டை எமது உழைப்பின் 20 சத வீதத்தில் பெற முனைவதே சாலச் சிறந்தது. உண்மையான பிரச்சினைகளை அடையாளம் காணத் தரச்சுற்று முறை உதவுகின்றது. குறித்த கடமையை உரிய நேரத்தில் உரிய ஒழுங்கில் முடிக்காவிடின் விடய தொடர்புள்ளவர்களுடன் தரச்சுற்றுக் கூட்டத்தின் மூலம் மேலதிகாரிகள் வசதிகளை ஏற்படுத்துவர். தரச்சுற்றின் முக்கிய நோக்கம் திட்டமிட்டு செயற்படுத்தி பரிசீலனை செய்து நடவடிக்கை எடுப்பதாகும். தரச்சுற்றின் மூலம் எந்தப் பிரச்சினைக்கும் தடைக்கும் தீர்வு காணமுடிவதால் நேர விரயம் தவிர்க்கப்படலாம். தரமும் பேணப்படலாம்.

நேரப் பகுப்பாய்வு

குறிப்பாக பரீட்சார்த்தத் திட்டங்களை சிறிதாக நிறைவேற்றக் கூடியதாக இருப்பின் SMART விதியைப் பின்பற்ற வேண்டும். அதன்படி குறிப்பாக, அளவிடக்கூடியதாக, எட்டக்கூடியதாக, உண்மையானதாக, குறித்த காலத்துள் நிறைவேற்ற வேண்டும். குறித்த காலத்துள் நிறைவேறுமானால் நேரம் நன்கு பயனுறுதியுடையதாக இருக்கும்.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

நேரத்தை சரிவர பகிர்ந்தளிக்க பின்வரும் நடவடிக்கைகளைப் பின்பற்றுவது சிறந்த பலனைத் தரும். வேலைகள் அதிகரிக்குமானால் முதன்மைப்படுத்தி இலக்கை நிர்ணயித்து உண்மையான நேர வேளையை மதிப்பிடுங்கள். அதிகமான வேலைகளில் கவனம் செலுத்தாமல் ஒரே நேரம் ஒரு வேலையைச் செய்யுங்கள். முடியாத விடயங்களைக் காரணங்காட்டி முடியாது எனச் சொல்லி தவிர்த்து விடுங்கள். பின்போட வேண்டாம். இல்லையென மறுப்புச் சொல்ல நேரினும் காரணங்காட்டி மறுப்புச் சொல்லுங்கள். மேலும் கோவைகளைத் தேடுவதில் நேரத்தைக் கழிக்காதீர்கள். சகல அலுவலர்களுக்கும் பகிர்ந்து கொடுத்து தேடுவதைக் கழிக்காதீர்கள். சகல அலுவலர்களுக்கும் பகிர்ந்து கொடுத்துத் தேடுவதைத் தவிர்த்து விடுங்கள். விரும்பவில்லையெனின் தள்ளிப் போடாதீர்கள். ஒவ்வொன்றுக்கும் இதற்கான நேரத்தைத் தீர்மானித்து அந்தந்தக் கடமையை நிறைவேற்றுங்கள். விருப்பமில்லாதவற்றை கூடிய விரைவில் தீர்த்தால் நேரம் மீதப்படும். ஏனைய கடமைகள் தொடர வாய்ப்புண்டு. சிந்தித்தலுக்கும் நேரம் ஒதுக்கிச் செயற்படுங்கள். பிரயாணத்தின் போது வீண் அரட்டையடிக்காது கிரகித்தலில் செய்ய வேண்டியவற்றை முன்கூட்டியே மூளையில் கணினிப்படுத்துங்கள்.

அமெரிக்க பேராசிரியர் றிச்சட் நிக்கொலஸ்ஸின் கருத்துப்படி வயது வந்தவர்களில் 25 சதவீதமானவர்களே கிரகித்தல் தன்மையுடையவர்களாகக் குறிப்பிட்டுள்ளார். கிரகிப்பதால் நேர விரயத்தைக் குறைக்க இடமுண்டு. கிரகித்தல் குறைவுபடுவதால் விளங்காத் தன்மை ஏற்பட்டு கூடிய நேரம் இதற்குச் செலவிடப்படுகின்றது.

தளக்கோலம்

அலுவலகங்களைச் சுத்தமாக வைத்திருங்கள். பொருட்களை உரிய இடத்தில் வையுங்கள். இதனால் தேடுவதிலிருந்து தவிர்த்துக் கொள்ளலாம். ஜப்பானிய முகாமையாளர்கள் கையாளும் "கெய்சென்" முறை இதற்கு உதவும். இதன் மூலம் தேடுதலில் நேரத்தைக் கழிக்கக் கூடாது. பணிகளுக்கான கோவைகள் உபகரணங்களை ஒழுங்கு முறையாக வைத்துக் கொள்ள வேண்டும். ஜப்பானிய 5-S முறையைப் பின்பற்றி (1) தேவையற்றவற்றை நீக்க வேண்டும் (Seiri), (2) பொருட்களை எப்போதும் ஒரே இடத்தில் வைத்துப் பயன்படுத்த வேண்டும் (Seiton), (3) அலுவலக சூழலைத் துப்பரவாக வைத்திருத்தல் வேண்டும் (Seiso), (4) எல்லாச் சந்தர்ப்பத்திலும் ஒழுங்கமைப்பும் அலுவலக அமைப்பும் கொண்ட தரத்தினைப் பேண வேண்டும் (Seikestu), (5) சுயாதீனமான சிறந்த ஒழுங்கமைப்பு அலுவலக அமைப்புக்கு பயிற்றுதல் வேண்டும் (Sheitsuke). மேற்கூறிய நடவடிக்கைகளை எப்போதும் பேணும் ஏற்பாட்டைச் செய்ய வேண்டும். இந்த 5-S உத்திகளை செய்ரி, செய்டோன், செய்சோ, செய்கெட்சு, செயிட்சுகே என அழைப்பர்.

எனவே எதிர்காலத்தில் நேர முகாமைத்துவத்தைப் பின்பற்றி அதன் மூலம் எமது பழக்க வழக்கங்களையும் திறனையும் உற்பத்தியையும் மேலோங்கச் செய்வோமாக.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

மாணவர்களின் ஊக்கலும் அவற்றின் மீதான ஆசிரியரின் செல்வாக்கும்

- ச. யோகராணி -

ஒவ்வொரு ஆசிரியரும் கற்றலை இலகு படுத்துபவர் என்ற வகையில் தனது வகுப்பிலுள்ள மாணவர்களைப் பற்றிய அக்கறை கொண்டவராக இருத்தல் வேண்டும். மாணவர்கள் நுண்மதி மற்றும் உளச்சார்பு ஆகியவற்றில் வேறுபட்டுக் காணப்படுவதன் காரணமாக அவர்களது பாடஅடைவிலும் வேறுபாடுகள் தோன்றுகின்றன என்பதை சகலரும் அறிந்ததே. எனினும் இவ் வேறுபாட்டுக்கான காரணங்களைக் கண்டறிவதில் ஊக்கல் எனும் எண்ணக்கருவானது மிக முக்கிய பங்காற்றுகிறது. நுண்மதிக்கும் பாடஅடைவுக்கும் இடையேயான தொடர்பு (இணைபுக் குணகம் 0.45) மிகக்குறைவு என்பது ஆய்வு முடிவு. Gage & Berliner, 1988). குறைந்த ஆற்றல் கொண்ட மாணவர்கள் ஓரளவுக்கு உயர்ந்த அடைவினைப் பெறுவதும் உயர் நுண்மதி கொண்டோர் குறைந்த அடைவினைப் பெற்றுக் கொள்வதும் நுண்மதியானது பாடஅடைவுடன் மிகக் குறைந்த தொடர்பினைக் கொண்டுள்ளது என்பதை உறுதிப்படுத்துகிறது. மாணவர்களின் நுண்மதி அல்லது உளச்சார்பினை அடிப்படையாகக் கொண்ட எதிர்ப்பார்ப்புகளானது, மாணவர்களிடமிருந்து ஆசிரியர்களும் மற்றும் ஏனையோரும் எதிர்பார்த்த அடைவிலும் பார்க்க பெறுபேறுகள் உயர்வாக இருந்தால் அவர்கள் உயர்அடைவு கொண்டோர் (Over achievers) எனவும் எதிர்பார்ப்புகளிலும் பார்க்க பெறுபேறுகள் குறைவாக இருப்பின் குறைந்த அடைவு கொண்டோர் (Under achievers) எனவும் மாணவர்கள் இனங்காணப்படுகின்றனர். இவ்வாறான எண்ணக்கருக்கள் கல்வி தொடர்பான வெற்றியில் ஒருவரது ஊக்கலினை விபரிப்பதற்குப் பயன்படுவன. ஊக்கலானது ஒரே நிலையிலான நுண்மதியைக் கொண்ட மாணவர்கள் பாட அடைவில் வேறுபடுவதற்கான காரணத்தை விளக்குகிறது.

சாதாரண நடத்தையுடைய ஒரு சிலரை நாம் எமது அன்றாட வாழ்க்கையில் அவதானிக்கும் அதே சமயம் வேறு சிலர் உலக சாதனையை முறியடிப்பதற்கான தீவிர முயற்சியில் ஈடுபடுவதையும் பார்க்கிறோம். இந்நடத்தைகள் வெளிப்படுத்தப்படுவதன் காரணம் யாது என்னும் வினாவுக்கான விடை ஊக்கலின் வழிப்பட்டது. உங்களுக்கு பசி எடுப்பதேன், கணித பாடத்தில் ஏன் உயர் புள்ளிகளைப் பெற்றுக்கொள்ள வேண்டும், உயர் கல்வியை ஏன் தொடருகிறீர்கள், உங்களது வாழ்வில் மாற்றம் ஏன் தேவைப்படுகிறது, போன்ற வினாக்கள் மாணவர்களிடையேயும் ஆசிரியர்களிடையேயும் எழுகின்றன. ஏன், எதற்காக என்ற இவ்வாறான வினாக்களுக்கு தகுந்த பதிலைக் காண வேண்டுமாயின், ஒருவருக்கு ஊக்கல் பற்றிய அறிவு அத்தியாவசியமானது. ஊக்கல் பற்றிய தெளிவு ஒருவரிடம் இருக்குமாயின் அவர் ஏன் அவ்வாறான சிந்தனை, உணர்வு மற்றும் நடத்தைகளைக் கொண்டுள்ளார் என்னும் வினாவுக்கு விடையளித்தல் இலகு. ஊக்கலின் வழிப்பட்ட நடத்தையானது திசைப்படுத்தப்பட்டதும் சக்தியூட்டப்பட்டதுமாகும். உதாரணமாக நீங்கள் இச்செய்தியை வாசித்துக் கொண்டிருக்கையில் உங்களுக்குப் பசி எடுக்குமாயின் இதனைக் கீழே வைத்துவிட்டு சாப்பிட ஏதாவது இருக்கிறதா எனத்தேடிச் சமையலறைக்குச் செல்வீர்கள். வாழ்க்கையில் எதையாவது சாதிக்க வேண்டும் என

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

விரும்புவீர்களாயின் இரவு வெகு நேரமாகியும் உறங்கச் செல்லாது படித்துக் கொண்டிருப்பீர்கள். அத்துடன் அதிகளவு நேரத்தை நூல் நிலையத்திலும் செலவழிப்பீர்கள். அதாவது நீங்கள் ஊக்குவிக்கப்படுகின்ற பொழுது உங்களது நடத்தையானது வலுவூட்டப்பட்டும் திசைப்படுத்தப்பட்டும் காணப்படும். இவ்வுதாரணத்தில் உணவைத் தேடி சமையலறைக்குச் செல்லுதலும் நூல் நிலையத்திற்குச் செல்லுதலும் ஊக்கலின் வழிப்பட்ட நடத்தைகளாகும்.

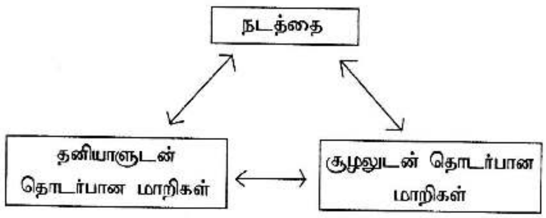
ஊக்கலின் வழிப்பட்ட நடத்தை பல படிகளாக அல்லது கூறுகளாகப் பிரித்துக் காட்டப்பட்டுள்ளது. இதனைப் பின்வரும் உதாரணம் மூலம் விளக்கலாம். முதலாவது கூற்றினைக் கருத்திற் கொள்ளுவோமாயின் "குறித்தவொரு நடத்தையை ஆரம்பித்து வைத்தது எது?" அதாவது இக்கட்டுரையை வாசிக்க உங்களைத் தூண்டியது எது என்ற வினாவுக்கான விடையும், இரண்டாவது கூறாக "அந் நடத்தையின் போக்கினைத் தீர்மானித்தது எது?" அதாவது ஏனைய விடயங்களைத் தவிர்த்து நீங்கள் இக்குறிப்பிட்ட கட்டுரையினை மாத்திரம் தெரிவுசெய்தமைக்கான காரணம் யாது என்ற வினாவுக்கான விடையும், மூன்றாவதாக "உங்களது நடத்தையானது எந்தளவுக்கு தீவிரமானது?" அதாவது இக்கட்டுரையை இயலுமானவரையில் சிந்தனையை ஒருமுகப்படுத்தி வாசிக்கின்றீர்களா என்பதன் விடையும், இறுதியாக "இந்நடத்தையை நிறுத்தச் செய்தது எது?" அதாவது இக்கட்டுரை வாசிப்பதை ஏன் நிறுத்தியுள்ளீர்கள் என்பதன் விடையும் ஒருவர் இக்கட்டுரையை வாசிப்பதில் காட்டும் ஊக்கலைப் பொறுத்தது. பாடசாலையில் மாணவர்களும் தமது பாடச் செயற்பாடுகளிலும் பாடப்பரப்புடனும் வெவ்வேறான நடத்தைகளைக் காண்பிக்கின்றனர். ஒரு சிலர் பல புதிய தலைப்புகளைக் கற்பதற்கு ஆர்வத்துடன் ஈடுபடுகையில் வேறு சிலர் அவற்றை வெறுப்புடன் ஏற்றுக்கொள்கின்றனர். மேலும் சில மாணவர்கள் இலகுவான விடயங்களைக் கற்றுக் கொள்ளப் பின்நிற்கின்றனர். அதேவேளை ஒரு சில மாணவர்கள் தொலைபேசி விபரக்கொத்திலுள்ள பெயர் விபரங்களைக் கூட நினைவில்நிறுத்த முயற்சி மேற்கொள்கின்றனர். இங்கு மாணவர்கள் வெளிக்காட்டுகின்ற சக்தி மட்டங்களிலுள்ள வேறுபாடுகள் மற்றும் அவர்கள் செயற்பட விரும்பும் துறைகள் ஆகியன ஊக்கல் எனும் எண்ணக் கருவுடன் நெருங்கிய தொடர்பினைக் கொண்டுள்ளமையைக் காட்டுகிறது. ஓர் அந்தத்தில் வெறுப்பு மிக்க சலிப்பான நடத்தைக்கும் மறு அந்தத்தில் அதிதீவிர ஈடுபாட்டைக் கொண்ட நடத்தைக்கும் இடையிலான பல்வேறுபட்ட நடத்தைப் பண்புகளை வெளிப்படுத்துவதற்கு ஊக்கல் காரணமாக அமைகிறது. அதாவது ஊக்கலானது ஒரு வாகனத்தின் இயந்திரம் அல்லது சுக்கான் போன்றது எனலாம். இந்த வகையில் ஓர் ஆசிரியருக்கு மாணவர்களது ஊக்கல் பற்றிய அறிவு அவசியம். ஏனெனில் ஊக்கல் ஒரு நோக்கம் என்றவாறாகவும் ஏனைய கல்விசார் நோக்கங்களை அடைவதற்கான வழிவகையாகவும் செயற்படுகிறது. கல்வியின் பால் ஊக்கல் கொண்ட ஒரு பிள்ளை மிக வினைத்திறனுடன் கற்கும் அதே வேளை ஊக்கல் குறைவான பிள்ளைகள் வகுப்பறையில் பிரச்சினைகளைத் தோற்றுவிக்கின்றனர்.

ஊக்கல் எனும் எண்ணக்கரு பரந்துபட்டது. இது பல பதங்களின் சேர்க்கையைத் தன்னகத்தை கொண்டது. அன்றாட வாழ்வில் நாம் பயன்படுத்தும் பதங்களான தேவைகள், நாட்டங்கள், பெறுமானங்கள், மனப்பாங்கு, அபிலாசைகள் மற்றும் ஊக்குவிப்புகள் ஆகியன மனித ஊக்கலைக் குறிக்கப் பயன்படுத்தும் பல்வேறு கலைச்சொற்களாகும். ஊக்கல் என்றால், பொருட்கள் அல்லது நிகழ்வுகளை நோக்கிய எமது விருப்புகள், பெறுமானங்கள், மனப்பாங்குகள் மூலமாக உருவாக்கப்பட்ட பாதை வழியே நாம் பின்தொடர்ந்து செல்கிறோம் எனச் சுருக்கமாகக் குறிப்பிடலாம். ஒருவரது நடத்தைக்கு வலுவூட்டும், அந்நடத்தையை குறித்த இலக்கொன்றினை நோக்கித் திசைப்படுத்தும் விருப்பு அல்லது தேவையே ஊக்கல் என உளவியலாளர்கள் குறிப்பிடுகின்றனர். செயலொன்றின் மீதான நாட்டத்தினை ஏற்படுத்தும், அந்நாட்டத்தினைத் தொடர்ந்து நிலைநிறுத்தும் மற்றும் கட்டுப்படுத்தும் செயன்முறையே ஊக்கல் என Dash (1994) என்பவர் குறிப்பிடுகிறார். ஒரு பணி தொடர்பாக ஒருவர் முன்னர் நாட்டமின்றி அல்லது சிறிதளவு ஈடுபாட்டுடன் காணப்பட்டாலும் ஊக்கலானது இக்குறித்த பணி நோக்கிய செயலைத் தூண்டி அவரைத் தொடர்ந்து அப்பணியை நோக்கி முழுமையான ஈடுபாட்டுடன் தொழிற்படச் செய்கிறது. Dececco and Crawford போன்றோர் ஊக்கலானது ஒருவரின் செயற்பாட்டின் பலத்தினை அதிகரிக்கச் செய்யும் அல்லது குறைக்கும் பல்வேறு காரணிகளைக் குறிப்பிடுவதாக எடுத்துக் காட்டியுள்ளனர்.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

மனித ஊக்கலில் செல்வாக்குச் செலுத்தும் காரணிகள்

மனித ஊக்கலின் மீது தனியாள் மற்றும் சூழல் செல்வாக்குச் செலுத்துகின்றது. ஒருவரின் நடத்தையானது தனியாளுடன் தொடர்பான மாறிகளிலும் சூழலுடன் தொடர்பான மாறிகளிலும் தங்கியிருப்பதுடன் இவை மூன்றும் ஒன்றுடனொன்று இடைவினைத் தொழிற்பாட்டிற்குட்படுகின்றன. இதனைப் பின்வருமாறு குறித்துக்காட்டலாம்.



தனியாளுடன் தொடர்பான காரணிகளுள் பண்புக்கூறு (traits) எனப்படுகின்ற ஒருவரது இயல்பும் மனநிலை (State) எனக் கூறக்கூடிய தன்மையும் உள்ளடங்குகிறது. பண்புக்கூறுகள் நீண்டு நிலைத்திருக்கின்ற முன் உளச்சாய்வு நிலைகளாகும். மனநிலைகள் தற்காலிகமான குறுகிய தூண்டல் வட்டங்களைக் கொண்டவை. இம் மாறிகளுள் சில கற்கப்பட்டவை. சில கற்கப்படாது பிறப்பிலிருந்தே இயல்பாகத் தோன்றுகின்றன. உதாரணமாக அடைவுத் தேவை, அதிகாரத் தேவை மற்றும் குழுத் தேவை போன்றன கற்கப்பட்ட பண்புக்கூறுகளாகும். எதையும் துருவி ஆராய்கின்ற தன்மை, ஆதரவை இழந்து விடுவோமோ என்ற பயம், எதிர்பாலாரிடமான கவர்ச்சி போன்றன கற்கப்படாத பண்புக் கூறுகளாகும். கற்கப்பட்ட மனநிலைகளாக, சோதனையின் போதான பதகளிப்பு, எதையும் அறிந்து கொள்வதில் ஆர்வம், மேடைப்பயம் ஆகியவற்றைக் கொள்ளலாம். பசி, தாகம் மற்றும் புகையிலைத்தேவை (need for tobacco) போன்றன கற்கப்படாத மனநிலைகளுக்கு உதாரணமாகக் கொள்ளமுடியும்.

அடுத்து சூழல் தொடர்பான மாறிகளாக பாடசாலையில் வழங்கப்படுகின்ற பரீட்சைப் புள்ளிகள், தரங்கள், ஏனைய ஊக்குவிப்புகள், ஏமாற்றமளிக்கும் சூழ்நிலைகள் மற்றும் செழிப்பான சூழல் ஆகியவற்றைக் குறிப்பிடலாம்.

தனியாள் தொடர்பான காரணிகளும் சூழல் தொடர்பான காரணிகளும் ஒரு நோக்கத்தை யொட்டிய நடத்தைக்கு ஒருவரை இட்டுச்செல்லும். உதாரணமாக உங்களுக்குப் பசி எடுப்பின் உணவைத் தேடுவீர்கள், கல்வியில் சிறந்த பெறுபேற்றைப் பெற வேண்டின் கடினமாக உழைப்பீர்கள். இவ்விரு மாறிகளும் ஒருமித்துச் செயற்படுகையில் ஒரே இலக்கினை அடைவதற்கு நடத்தையைத் தூண்டும். இவ்வாறான நிலைமைகளில் ஒருவர் உயர்ந்தளவில் ஊக்குவிக்கப்பட்டுள்ளதாகக் கருதப்படும்.

கற்றல் நடத்தையில் ஊக்கலின் செல்வாக்கு

உங்களது பாடசாலையிலுள்ள உதைப் பந்தாட்டக் குழுவுக்கு பாடசாலைகளுக்கிடையே நடைபெற்ற சுற்றுப்போட்டிகளில் வெற்றி பெற்றமைக்காக பல பக்கங்கள் அடங்கிய "நாகரிகம் வளர்ந்த கதை" எனும் நூற் தொகுப்பு வழங்கப்படுகிறது எனவும் விஞ்ஞான மன்றத்தின் தலைவர் கோகுலுக்கு வருடாந்த பரிசளிப்பு விழாவின்போது சுகாதாரக் கழகத்தின் வாழ்நாள் அங்கத்துவத்தைப் பெற்றுக்கொள்வதற்கான வாய்ப்பு வழங்கப்பட்டது எனவும் பத்திரிகையில் ஒரு செய்தித்துணுக்கு வெளியாகியுள்ளது எனக் கொள்க. இச் செய்தி தொடர்பாக உங்களது கருத்து யாது? இது முற்றிலும் முரண்பாடான ஒரு நடவடிக்கையாகக் கொள்ள முடியும் எனக் கருதுவீர்களாயின் நீங்கள் நினைப்பது சரியே. ஏனெனில் ஒருவர் வெளிக்காட்டும் நடத்தையானது மீண்டும் மீண்டும் நடைபெற வேண்டுமாயின், அதாவது அந்நடத்தை வெளிப்படுத்தப்படும் தடவைகள், வெளிப்படுத்தும் காலத்தின் அளவு மற்றும் அதன் பருமன் ஆகியன அதிகரிக்கப்பட வேண்டுமாயின் அந்நடத்தை வெளிக்காட்டப்பட்ட பின்னர் வழங்கப்படுகின்ற தூண்டியின் அளவு அதிகரிக்கப்படல் வேண்டும். அதாவது கொடுக்கப்படும் மீளவலியுறுத்தல்களின் அளவில் (Reinforcements) அல்லது நடத்தையேற்பட்ட பின்னர் வழங்கப்படும் தூண்டியினளவில் மாற்றம் ஏற்படுத்தப்படல் வேண்டும். ஒருவர் எதனைப் பெறுமதியெனக் கருதுகிறாரோ அதனையே மீள வலியுறுத்தியாகத் தெரிந்தெடுப்பது சிறந்தது. மேலேயுள்ள பத்திரிகைத் துணுக்கில் குறிப்பிட்ட-வாறாக அல்லாது விளையாட்டு வீரர்கள் சுகாதாரக் கழகத்தில் அங்கத்துவம் வகிப்பதை விரும்பு-வதுடன் விஞ்ஞான மாணவன் நூல்களைக்

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

கற்பதற்கு விருப்பும் காட்டுவான். எனவே ஆசிரியர்கள் என்ற வகையில் மாணவர்கள் தொடர்ந்து இவ்வாறான நடத்தைகளை வெளிப்படுத்துவதற்குப் பொருத்தமான ஊக்கிகளைத் தெரிவு செய்வது மிக முக்கியமானது. இங்கு ஊக்கலானது எது மீளவலியுறுத்தியாக இருக்க வேண்டும் அல்லது இருக்கக் கூடாது என்பதைத் தீர்மானிக்கிறது. ஒரு பிள்ளை குறித்த பயிற்சியைச் சரியாகச் செய்தால் ஆசிரியர் அவனது முதுகில் தட்டி ஊக்குவித்தலானது அம் மாணவன் உயர்ந்த அங்கீகாரம் பெற விரும்புவானாயின் இச் செயல் ஒரு சிறந்த மீளவலியுறுத்தியாக அமையும். அதே சமயம் சுதந்திரமாகச் செயற்படும் தேவை கொண்ட ஒரு பிள்ளைக்கு இச்செயல் எவ்விதத்திலும் தாக்கத்தை ஏற்படுத்தாது. மாறாக சகபாடிகளினால் ஏற்றுக்கொள்ள வேண்டிய தேவையுடைய ஒரு பிள்ளைக்கு ஆசிரியரின் இச் செயலானது எதிர்மறையான விளைவையே ஏற்படுத்தும்.

மாணவர்கள் குறித்த பணிகளில் செலவிடும் நேரத்துக்கும் அப்பணி தொடர்பான அவர்களது ஊக்கலுக்கு இடையே நேர்த் தொடர்பு இருப்பதாக Atkinson (1980) என்பவரால் ஊக்கல் தொடர்பான ஆய்வு முடிவுகளிலிருந்து சுட்டிக்காட்டப் பட்டுள்ளது. அதாவது பணியொன்றினை கூடிய ஊக்குகையுடன் மேற்கொள்வார்களாயின் அதற்காக கூடிய நேரம் செலவிடுவர். ஒரு விடயத்தைக் கற்றுக் கொள்வதற்கு மாணவர்கள் செலவிட விரும்புகின்ற, இயலுமாக இருக்கின்ற நேரத்தை அளப்பதனூடாக அவர்களின் ஊக்கலின் அளவினைக் கணிப்பிட முடியும் (Carroll, 1965). கற்றல்பணி கவர்ச்சியற்றதாக அமைதல், மாணவன் தன்னைப் பற்றிக் கொண்ட கணிப்பினைப் பலவீனப்படுத்தும் நடவடிக்கைகளில் பிறர் ஈடுபடல் மற்றும் கற்றல் பணியை நிறைவு செய்வதால் எவ்வித பிரயோசனமும் கிடைக்காது என மாணவர்கள் கருதும் பட்சத்தில் அக்கற்றல் பணியில் தொடர்ந்து உறுதியாக, விடாமுயற்சியுடன் நீடித்திருத்தலைக் குறைக்க முடியும். மாணவர்கள் தமது கல்விச் செயற்பாடுகளில் தொடர்ச்சியாக ஈடுபடுவதை அதிகரிப்பதற்கு, அவர்களுக்கு வழங்கப்படுகின்ற வெகுமதி மற்றும் தோல்வியைத் தொடர்ந்துவரும் எதிர்மறையான, தீங்கான விளைவுகள் ஆகியவற்றை அதிகரித்தல் வேண்டும்.

ஊக்கலின் வகைகள்

ஊக்கலானது கல்விசார் மற்றும் கல்விசாரா நடவடிக்கைகளின் போது பாடசாலைகளுக்குள்ளும் பாடசாலைக்கு வெளியே பெற்றுக் கொள்ளும் கற்றலிலும் நடத்தையிலும் பிரதிபலிக்கிறது. பொதுவாக இரு வகையான ஊக்கிகள் உளவியலாளர்களாலும் உயிரியலாளர்களாலும் இனங்காணப்பட்டுள்ளன. இவற்றுள் உயரியல் ஊக்கி (Biological Motivation) எனப்படுவது ஒரு உயிரி உயிர் வாழத் தேவையானதும் தப்பிப் பிழைப்பதற்கான செயற்பாடுகளையும் உள்ளடக்குகிறது. அதாவது உணவைத் தேடுவதற்கான ஒரு ஊக்கல் உயிரியிடம் ஏற்படும்போதே பசி எனும் தேவையை திருப்திப்படுத்துவதற்காக உயிரி தொழிற்படுகிறது. தாகமும் பாலியல் தேவைகளும் உயிரியல் ஊக்கல் வகையைச் சேர்ந்தனவாகும். இவை மூன்றும் உயிரியல் காரணிகளாக இருப்பினும் இவற்றுடன் உளவியல் காரணிகளும் பங்களிப்புச் செய்கின்றன. மேலும் இவை இரசாயனத் தேவைகள் எனவும் அழைக்கப்படுகின்றன. இவையே மனித வாழ்க்கையைப் பின்னின்று இயக்கும் அடிப்படை ஊக்கிகளாகும்.

மற்றொருவகை ஊக்கி பெற்றுக்கொண்ட ஊக்கியாகும் (acquired motivation). மனிதன் தனது சூழலிலுள்ள புதிய பொருட்களைப் பற்றி அறிந்து கொள்ளவும் அவை பற்றித் துருவி ஆராயவும் அவற்றைச் சிறந்த முறையில் வெற்றியுடன் கையாளவும் விருப்பம் கொண்டவன். இச் செயற்பாடுகளை உந்தும் உள்வாரியான விசைகள் பற்றிக் கருதுகையில் அவை பெரும்பாலும் தெளிவற்றவையாகும். மேலும் இச் செயற்பாடுகள் பொருத்தப்பாட்டு முக்கியத்துவம் உடையன. ஏனெனில் சூழலை ஆராய்தல், சூழலுக்கேற்பச் செயற்படுதலானது அறிவைப் பெற்றுக் கொள்ள உதவுவதுடன் இந்த அறிவு ஆபத்து, அழுத்தம் ஏற்படும் சந்தர்ப்பங்களில் பயன்படுத்தக் கூடியதாகவும் இருக்கும். எனவே பசி, தாகம் போன்றல்லாது இவ்வகை ஊக்கல்கள் உடலியற் தேவைகளைத் திருப்திப்படுத்துவதில்லை. இலட்சாதிபதிகள் அதிக பணம் சேர்க்க ஊக்குவிக்கப்படுதலும், அரசியல்வாதிகள் மிகை அதிகாரம் பெற்றுக்கொள்ள முனைதலும், விஞ்ஞானிகள் மேலும் சிறந்த கண்டுபிடிப்பாளராக வருவதற்கு ஊக்குவிக்கப்படுதலும் இதற்கு

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

உதாரணமாகக் கொள்ளலாம். இவ்வாறான ஊக்கல்கள் திருப்திப்படுத்தப்படுவதில்லை. மாறாக அதிகம் பெற்றுக்கொண்டோர் மேலும் அவற்றை அடைவதற்கான முயற்சியே காணப்படுகிறது. இத்தேவைகள் அடையப்படும்போதும் ஊக்கல்கள் குறையமாட்டாது. எந்தளவிற்கு எமது தேவைகள் திருப்திப்படுத்தப்படுகின்றனவோ அந்தளவிற்கு அப்பாலும் எமது தேவைகள் எழுந்த வண்ணம் உள்ளமையைக் காணலாம். இவை சமூக ஊக்கல்கள் எனவும் அழைக்கப்படுகின்றமைக்குக் காரணம் இதன் திருப்தியின்மீது மற்றவர்கள் நேரடியாகவோ அன்றி மறைமுகமாகவோ பங்கேற்கின்றனர். பெற்றுக்கொண்ட ஊக்கல்களுள் அடைவு ஊக்கல் (achievement motivation) மற்றும் அன்புறவு ஊக்கல் போன்ற சமூக ஊக்கல்கள் பற்றிய அறிவு ஆசிரியர்களுக்கு மிக முக்கியமாகும்.

அடைவு ஊக்கலில் காணப்படும் தனியாள் வேறுபாடுகள்

எந்த நேரத்திலும் எந்த இடத்திலும் குறித்த பணியொன்றின் வெற்றிக்காகப் போராடும் ஒரு மாணவனைப் பற்றிச் சிந்திக்குக. எவ்வித முயற்சியும் இன்றி பிரச்சினைக்குரிய மாணவன் ஒருவனைப் பற்றியும் சிந்திக்குக. இவ்விரு மாணவர்கள் பற்றியும் கருத்துத் தெரிவிக்கும் போது Henry Murray எனும் உளவியலாளர் முதலாவது மாணவன் அடைவிற்கான உயர்தேவை கொண்டவன் எனவும் இரண்டாவது மாணவன் அத்தேவையைக் குறைந்தளவில் கொண்டுள்ளவன் எனவும் குறிப்பிடுகிறார். அடைவு ஊக்கல் என்பது ஒரு பணி தொடர்பாக உயர்ந்த தராதரத்தினை துரிதமாக அடைந்துகொள்ளவும், அதனை முக்கியமாக நிறைவேற்றவும், அப் பணி தொடர்பான திறன்கள் அல்லது கருத்துக்களில் தேர்ச்சி பெற்றுக் கொள்ளவும் அதனைக் கட்டுப்படுத்திக் கொள்வதற்குமான விருப்பாகும். உயர்ந்தளவு அடைவு ஊக்கல் கொண்டோர் வெற்றியளிக்கக் கூடியதும் தமது திறன்கள் தேர்ச்சியின் மீது நம்பிக்கை கொள்ளக் கூடியதுமான ஓரளவு கடினமான பணிகளையே விரும்புவர். குறைந்தளவு அடைவு ஊக்கல் கொண்டோர் தோல்வியினால் சங்கடத்துக்குள்ளாகாத அல்லது தோல்வி ஏற்படாத மிக இலகுவான பணிகளையோ அல்லது மிகச் சிக்கலான பணிகளையோ தெரிவுசெய்வர். மிக உயர்வான அடைவு ஊக்கல் கொண்டோர் பணியின் சில செயற்பாடுகள் கடினமாக இருப்பினும் தொடர்ந்து அதனை நிறைவேற்றுவதில் உறுதி-யாக நிற்கின்றனர். இவர்கள் சுயமாக எதனையும் தாமே தொடக்கிவைக்கக்கூடிய ஒரு தொழிலையே தெரிவு செய்கின்றனர். அதாவது புதிது புதிதாக எதையாவது உருவாக்க வேண்டும் என்ற தேவை உள்ள ஓர் உத்தியோகம். மாறாக குறைந்த அடைவு ஊக்கல் கொண்டோர் தமது திருமண வாழ்க்கையிலும், ஒரு தொழிலில் நிலைத்து நிற்பதிலும் பாடசாலைக் கல்வி மற்றும் பட்டக் கல்வியை நிறைவு செய்வதிலும் தொடர்ந்து நீடித்திருக்க மாட்டார்கள். எனவே இவர்கள் தொடங்கிய எந்தச் செயலையும் இலகுவில் இடைநடுவில் கைவிட்டு விடுகின்றனர். இவர்கள் வழமையான கடமைகள் காணப்படும் அலுவலக வேலைகளால் கவரப்படுகின்றனர். காரணம் இங்கு எவ்விதமான சுய தூண்டுதல்களும் தேவைப்பட மாட்டாது. மேலும் அடைவுக்கான உயர் தேவை-யுடையோரை விடவும் குறைந்த தேவையுடை-யோருக்கு கற்றல் பழக்கங்கள் மற்றும் கற்றல் திறன்கள் போன்றன குறைவாக இருப்பதாக ஆய்வு முடிவுகள் (Gage & Berliner, 1988) தெரிவிக் கின்றன. சில மாணவர்கள் பணி ஒன்றினை நிறைவுசெய்தவற்காகப் போராடும் வேளையில் மற்றும் சிலர் எவ்வித முயற்சியும் மேற்கொள்ளாது வெறுமனே காலங்கழிப்பதற்கான காரணிகள் பற்றி ஆய்வாளர்கள் தீவிரமாக ஆய்வு செய்து வருகின்றனர். அந்த வகையில் கடினமான பணிகளில் சில மாணவர்கள் தொடர்ந்து நீடித்திருப்பதில் காட்டும் தயக்கத்துக்கும் யதார்த்தமான சவால்களைத் தவிர்ப்பதில் காட்டும் ஆர்வத்துக்கும் காரணம் அப் பணி தொடர்பில் ஏற்படும் தோல்விக்கான பயமே (Fear of failure) என ஆய்வாளர்கள் சுட்டிக் காட்டுகின்றனர். அடைவு ஊக்கலானது பிள்ளைப் பருவத்திலிருந்து விருத்தியடைகிறதெனில், அதன் நேரான தன்மை மற்றும் எதிரான தன்மையானது பிள்ளைகளது பெற்றோர்களின் செல்வாக்குக்குட்பட்டது. பெற்றோர் தமது பிள்ளைகள் சுதந்திரமாகவும் செயற்படுதன்மை வாய்ந்தவர்களாகவும் இருக்க வேண்டும் என எதிர்பார்ப்பார்களாயின், அத்தகைய பெற்றோரின் பிள்ளைகள் தம்மைப் பற்றிய நம்பிக்கையை வளர்ப்பதுடன், தமது வாழ்க்கையில் சவால்களை எதிர்கொள்ள முடியும் எனவும் நம்புகின்றனர். இவ்வாறான பெற்றோர்கள் தண்டனையை விடவும் பாராட்டு, மெச்சுதல் போன்ற

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

வெகுமதிகளின் மூலம் தமது பிள்ளைகளது அடைவுகளை கட்டுப்படுத்துகின்றனர். ஆசிரியர்களும் மாணவர்களது அடைவு நடத்தைகளில் மிக முக்கிய பங்கேற்கின்றனர். மாணவர்கள் தமது பணியைச் செய்ய ஊக்குவிக்கப்படுவார்களாயின். அவற்றைச் சிறப்பாகச் செய்கையில் பாராட்டி வெகுமதிகள் அளிக்கும் போதும், தொடர்ச்சியாக வெற்றியை ஏற்படுத்தக்கூடிய பணிகள் தொடர்பாக சிறந்த மனப்பாங்கினை மாணவர்களிடம் உருவாக்கும் போதும் அவர்கள் அடைவுக்கு மதிப்பளிப்பதுடன் வாழ்க்கையில் வெற்றியடைய வேண்டும் என்ற நம்பிக்கையையும் ஏற்படுத்திக் கொள்வர்.

ஆசிரியர்கள் தமது எதிர்பார்ப்புகளை மொழி ரீதியாகவும் மொழிசார்பற்ற நடத்தைகளினூடாகவும் வெளிப்படுத்துகின்றனர். இவ் எதிர்பார்ப்புகள் ஆசிரியர்களுக்கும் மாணவர்களுக்கும் இடையிலான ஊடாட்டத்தில் பாதிப்பினை ஏற்படுத்துவதுடன் இறுதியில் மாணவர்களது ஆற்றுகையிலும் செல்வாக்குச் செலுத்துகின்றன. சில சந்தர்ப்பங்களில் ஆசிரியர்கள் மாணவர்களிடம் சுய திருப்திப்படுத்தல் எதிர்பார்ப்புகளை (Self fulfilling prophesies) ஏற்படுத்திக் கொண்டுள்ளனர். அதாவது ஒரு மாணவன் மெதுவாகக் கற்பவன், குறைந்த அடைவு பெறுபவன் என ஆசிரியர் எதிர்பார்ப்பாராயின், மாணவனைப் பற்றி அவ்வாறே புலக்காட்சி பெறும் போது அவனும் அதற்குத் தக்கதாக காலப் போக்கில் தன்னை மாற்றிக்கொள்கிறான். மாணவர்கள் இயல்பிலேயே சிறப்பாகச் செயலாற்றக் கூடியவர்களாக இருப்பினும்கூட ஆசிரியர்களது இத்தன்மையானது மாணவர்களில் பாதிப்பினை ஏற்படுத்தலாம். அதேசமயம் செழிப்பான குடும்பச் சூழலிருந்து வரும் ஆற்றல் குறைந்த மாணவனது செயலாற்றுகை பற்றி ஆசிரியர் சிறந்த புலக் காட்சியைக் கொண்டிருப்பார். அவனால் சிறப்பாகச் செயலாற்ற முடியாத போது அதாவது அம் மாணவனால் ஆசிரியரது எதிர்பார்ப்புகள் திருப்திப்படுத்தப்பட இயலாதவிடத்து அவன் மனமுறிவுக்குள்ளாகிறான்.

சில ஆசிரியர்கள் உயர் மற்றும் குறைந்த அடைவு பெறுவோர்களிடம் காட்டும் இடைவினைத் தொடர்பில் வேறுபாடு காணப்படுகிறது. உதாரணமாக குறைந்த அடைவு கொண்டோர் என ஆசிரியரால் இனங்கண்ட மாணவர்களிடம் கேட்கும் வினாவுக்கு அவர்கள் விடையளிக்கும்போதும் அவர்கள் வாசிப்புப் பிழைகள் விடும்போதும் அல்லது கலந்துரையாடலில் கவனம் செலுத்தாத போதும் அடிக்கடி குறுக்கீடு செய்கின்றனர். இம் மாணவர்களில் அடிக்கடி குறை கண்டுபிடிக்கப்படும் அதேவேளை பாராட்டப்படுதலும் மிகவும் குறைவாகும். இவர்கள் அனேகமாக வகுப்பறையில் கடைசி வரிசையிலேயே அமர்த்தப்படுகின்றனர். ஆசிரியர்களது இவ்வாறான நடத்தையானது குறைந்த அடைவு பெறும் மாணவர்களை வகுப்பறையிலுள்ள ஏனைய மாணவர்களிடமிருந்து தனிமைப்படுத்துவதுடன் கற்றலின் மீதான ஊக்கலையும் குறைக்கிறது என்பதை நினைவிற் கொள்ளல் மிக முக்கியமானது. மாணவர்கள் தமது ஆற்றலை நிலைநிறுத்திக் கொள்ளவும் அவர்களது அடைவு நடத்தையினை அதிகரிப்பதற்கு ஊக்குவிக்கவும் ஆசிரியர்கள் செய்ய வேண்டியது அளப்பரியன. இத்தன்மையானது வெவ்வேறு மாணவர்கள் பல்வேறுபட்ட ஆற்றல்களைக் கொண்டுள்ளனர் என ஏற்றுக்கொள்வதில் இருந்து ஆரம்பிக்கின்றது எனலாம்.

வெற்றி தோல்வியும் அவை மாணவனின் நடத்தை மீது கொண்டுள்ள செல்வாக்கும்

அடைவு ஊக்கல் கொண்ட ஒரு மாணவனில் வெளிப்படையாகக் காணக்கூடிய ஒரு குறிகாட்டி அவனது செயலாற்றுகையாகும். நாம் குறித்த வொரு பணியில் வெற்றி அல்லது தோல்வியடையும் போது அதற்கான காரண காரியங்களைப் பற்றிச் சிந்திக்கத் தலைப்படுகிறோம். செயலாற்றுகையின் குறித்த வகையான விளைவுகளுக்கு காரணங்களை விளங்கிக் கொள்வதற்கும் அவற்றுக்கான பொறுப்பைச் சுமத்துவதற்கும் தகுந்த ஊடகங்களைத் தேடுகிறோம். அதாவது நாம் செயலாற்றியுள்ள விதத்துக்கு யார் அல்லது எவை பொறுப்பாயுள்ளன என்பது பற்றி சிந்திக்கின்றோம்.

ஆசிரியர்கள் தமது மாணவர்களது பரீட்சை செயலாற்றுகைகளைப் பற்றிக் குறிப்பிடுகையில், அவர்களது வெற்றிக்கு வீட்டுச் சூழல், முயற்சி மற்றும் விருப்பு ஆகியன தான் காரணம் என்பதுடன் தமது திறமையான கற்பித்தல் திறன்களும் காரணம் எனவும் கூறுகின்றனர். எனினும் மாணவர்களது தோல்விக்கான காரணத்தை மாணவர்களது பாடஆயத்தமின்மை, குறைந்த ஆற்றல், தரமற்ற வீட்டுச் சூழல் பரீட்சையின் கடினத்தன்மை ஆகியவற்றின் மீது சுமத்துகின்றனர். அதாவது ஆசிரியர்கள் சிறந்த பெறுபேறுகளைத்

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

தமக்கிடையேயும் (பாடசாலை மற்றும் ஆசிரியர் சார்பானவை) விருப்பமற்ற விளைவுகளை ஆசிரியர் அல்லாத காரணிகளின் (Non - teacher factors) மீதும் சுமத்துகின்றனர். எந்த ஆசிரியரும் மாணவர்களது பரீட்சைத் தோல்விக்குக் காரணம் அவர்களது சிறப்பில்லாத உகப்பற்ற கற்பித்தலே என ஒத்துக்கொள்ள மறுக்கின்றனர். இவ்வாறான போக்கானது ஒவ்வொருவரிடமும் காணப்படும் தன்முனைப்புப் பேணும் பொறிமுறையினாலாகும் (Ego maintaining mechanism). தொழிண்மையில் ஈடுபடும் எவருக்கும் இவ்வாறான சுபாவங்கள் ஏற்புடையன அல்ல.

ஆசிரியர்களது கற்பித்தலிலுள்ள மேன்மையின் மீதான ஈடுபாட்டினை குறைவிலிருந்து உயர்வு என்ற வீச்சினுள் அடக்க முடியும். கற்பித்தல் பணிக்கு மிக உயர்பெறுமானம் கொடுக்கும் ஆசிரியர்கள் மாணவர்களின் தோல்விகளுக்கு தனிப்பட்ட பொறுப்பினை ஏற்க முன்வருகின்றனர். இவ்வாறான ஆசிரியர்கள் மாணவர்களின் வெற்றிக்கு உதவுவதுடன் அவர்களின் முயற்சியையும் அதிகரிக்கச் செய்வர். கற்பித்தலின் மேன்மையின் மீதான குறைந்த அர்ப்பணிப்பினைக் காட்டும் ஆசிரியர்கள் மாணவரின் தோல்வியை அடிக்கடி அவனது இயல்புகளின் மீதே சுமத்துகின்றனர். இவர்கள் மாணவர்களின் ஆற்றல்களை மழுங்கடிக்கச் செய்கின்றனர் என்பதே உண்மை.

எமது வெற்றி தோல்விக்கான காரணங்களை, கிடைக்கும் எவற்றின் மீதாவது சுமத்துதலானது அதனைத் தொடர்ந்ததான பல்வேறுபட்ட நடத்தைகளுடன் ஓர் ஒழுங்கு முறையான தொடர்பினைக் கொண்டதாகக் காணப்படும். நாம் வெற்றி அல்லது தோல்வியடைந்த பின்னர் எழுகின்ற நல்ல அல்லது தீய சிந்தனையே இவற்றின் மூலாதாரமாகும். இவ்வாறான காரணங்கள் மனவெழுச்சிரீதியிலான துலங்கல்களைக் கொண்டன. ஏனெனில் இவை எமது உணர்வு அதனைத் தொடர்ந்த நடத்தை ஆகிய இரண்டின் மீதும் செல்வாக்குச் செலுத்தும். இக் காரணங்களை பின்வரும் மூன்று பரிமாணங்களாக வகைப்படுத்தலாம் (Eeiner, 1986). (1) கட்டுப்பாட்டு மூலாதாரம் (The locus or source of control) (2) உறுதிப்பாடு (Stability) (3) கட்டுப்படுத்தக்கூடிய தன்மை (Controllability). உள்ளக மற்றும் புறவய கட்டுப்பாடுகளை கட்டுப்பாட்டு மூலாதாரம் கொண்டுள்ளது. எந்தவொரு பணியினதும் வெற்றி அல்லது தோல்வியை எமது தனிப்பட்ட நடத்தை மீது சுமத்துவோமாயின் (சுயமுயற்சி அல்லது சுய ஆற்றல்) இக்காரணமானது உள்ளக கட்டுப்பாட்டு மூலாதாரத்தினைக் (Internal locus of control) கொண்டது எனவும் அதிர்ஷ்டம் அல்லது பணியின் கடினத் தன்மை மீது சுமத்துவோமாயின் புறவய கட்டுப்பாட்டு மூலாதாரத்தைக் (External locus of control) கொண்டது எனவும் கூறப்படும். இதனை பின்வரும் உதாரணம் மூலம் தெளிவு படுத்தலாம். கணித பாடப்பரீட்சையொன்றில் சிறப்பாகச் செயலாற்றியுள்ள மாணவன் அதற்கான காரணத்தை தனது ஆற்றலின் மீது சுமத்துவானாயின் உள்ளகக் கட்டுப்பாடு கொண்டோன் எனவும் சோதனையின் வெற்றிக்கு ஆசிரியர் புள்ளிகள் தாராளமாக வழங்கியுள்ளார். அதாவது வெற்றிக்கான காரணி ஆசிரியர் எனக் கருதுவானாயின் புறவயக் கட்டுப்பாட்டுக் காரணி செல்வாக்குச் செலுத்துகிறது எனவும் கொள்ளப்படும்.

அடுத்து உறுதிப்பாடு பற்றிக் கருதுகையில், இது சில குறிப்பான பணியுடன் தொடர்புடைய தற்காலிகமான காரணிகளைக் குறிப்பதாகவோ அல்லது பணியுடன் தொடர்பான நீடித்து நிலைத்திருக்கும் காரணிகளைக் குறிப்பதாகவோ இருக்கலாம். உதாரணமாக சோதனையொன்றில் தோல்வியடைந்த பிள்ளை "நான் சோதனைக்குத் தேவையான அளவுக்குப் படிக்கவில்லை" என தனது முயற்சியின் மீது காரணம் கற்பிப்பானாயின் அது உறுதியற்ற குற்றச்சாட்டாகும். "ஆசிரியர் எப்போதும் குறைவான புள்ளிகளையே வழங்குகிறார்" எனக் கருதுவானாயின் ஆசிரியரைக் காரணம் காட்டுகின்ற உறுதியான குற்றச்சாட்டாகும். அடுத்ததாக கட்டுப்படுத்தக் கூடிய தன்மையை எடுத்துக்கொண்டால் ஒரு பணியின் கடினத்தன்மையே தனது தோல்விக்கான காரணம் எனச் சிந்திக்கையில் அது மாணவனது கட்டுப்பாட்டினையும் மீறிய ஒரு காரணமாக அமையும். பணியின் தோல்விக்கு பாடக்குறிப்புக்கள் தொலைந்தமையே எனக் கருதின் தோல்விக்கான காரணி மாணவனது கட்டுப்பாட்டினுள் உள்ளது எனலாம்.

இவ்வாறாக மாணவர்கள், குறித்த செயற்பாடுகளின் வெற்றி அல்லது தோல்விக்குக் காரணம் கற்பித்தலானது எதிர்காலத்தில் அவர்கள் மேற்கொள்ள இருக்கும் காரியங்களில் பாதிப்பினை ஏற்படுத்த முடியும். தோல்விக்குக் காரணியாக இருப்பதைக் கட்டுப்படுத்த முடியுமாயின் (குறைவான முயற்சி) அடுத்த தடவை சோதனையில் சிறப்பாகச் செய்வதற்கு மாணவர்கள்

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

உந்தப்படுவார்கள். அதே சமயம் தோல்விக்கான காரணி மாணவர்களது கட்டுப்பாட்டினையும் மீறக்காணப்படின் அவர்களது செயற்பாடுகளை மேம்படுத்த எதுவித முயற்சியும் செய்ய மாட்டார்கள். எனவே தோல்வி பாதகமானதன்று. மாணவர்கள் அத்தோல்விக்கு கற்பிக்கும் காரணமே பாதகமான விளைவுகளுக்கு அவர்களை இட்டுச் செல்லும்.

மாணவர்களைப் பொறுத்த வரையில் இவை தொடர்பாக மேற்கொள்ளப்பட்ட ஆய்வு முடிவுகள் வெற்றி அல்லது தோல்வியை விளக்குவதற்கு அவர்களது முயற்சி, ஆற்றல், மனநிலை, பணியின் கடினத்தன்மை மற்றும் அதிர்ஷ்டம் போன்ற சில வகையான இயல்புகளின் மீது சுமத்துகின்றனர் என்பதை நிரூபித்துள்ளன. இவர்கள் பொதுவாக தன்முனைப்புத் தன்மை கொண்ட (Egoistic) காரணம் காட்டல் அமைப்பினைக் கொண்டுள்ளனர். அதாவது சாதாரணமாக வெற்றிக்கான காரணங்களை உள்ளகக் காரணிகள் மீதும் (முயற்சி) தோல்விக்கான காரணத்தை வெளியகக் காரணிகள் மீதும் சுமத்துகின்றனர். (பணியின் கடினத் தன்மை, அதிர்ஷ்டம்). எனினும் ஒரு சிலர் இதற்கு விதிவிலக்காகும். சில மாணவர்கள் தோல்வி ஏற்படக் காரணம் தமது ஆற்றல் போதாமையே எனக் கருதின் இவர்கள் தொடர்ந்தும் தோல்வியையே எதிர்பாப்பார். தாம் வெற்றியடையத் தம்மிடம் போதிய ஆற்றல் இல்லை எனக் கருதுவதால், அடைவுடன் தொடர்பான செயற்பாடுகளைத் தவிர்த்தல் அல்லது அடைவுடன் தொடர்பான பணிகளில் கடுமையாக உழைப்பதில் பின்நிற்றல் போன்ற நடத்தைகளை அவதானிக்கலாம். மேலும் தோல்விக்குக் காரணம் தமது ஆற்றல் குறைவு எனக் கருதுவோரும் வெற்றிக்குக் காரணம் பணியின் இலகுத்தன்மை அல்லது நல்ல அதிர்ஷ்டம் என நம்புவோரும் பாடசாலைப் பணிகளில் வெற்றி பெறுவதற்கு அதிக முயற்சி எடுக்க எவ்வித உணர்வு பூர்வமான காரியங்களையும் மேற்கொள்ள மாட்டார்கள். இந் நடத்தைகள் பொருத்தப்பாடற்றன. இவர்களுள் பெரும்பாலானவர்கள் சமூகத்திலுள்ள சில சிறுபான்மைக் குழுக்கள், குறைந்த வருமானம் கொண்ட குடும்பத்தில் உள்ள பிள்ளைகள் மற்றும் பெண்கள் ஆவர். இவர்கள் வெற்றி தோல்விக்கான காரணம் தமது முயற்சியே என ஏற்க மறுக்கின்றனர். சமூகத்தில் இவ்வாறான வலுக்குறைந்த அங்கத்தவர்கள் தமது முயற்சி பலனளிக்காது அல்லது வெற்றிக்கு எவ்வகையிலும் வாய்ப்பிருக்காது என நம்புவார்களாயின் பாடசாலைக்கு ஏன் முழுச்சமூகத்திற்கும் இவர்கள் பிரச்சினைக்குரியவர்களே.

References

Gage N.L., & Berliner D.C., (1988), **Educational Psychology**, 4th edition, Houghton Mifflin Company, Boston.

Muralidhar Dash, (1994), **Educational Psychology**, Deep & Deep Publ., New Delhi.

Henry L. Roediger III , et al., **Psychology**, Little Brown & Company, Boston, Toronto.

John W. Santrock, (1997), **Psychology**, 5th edition, Brown & Benchmark.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

பகுதி III

Articles in English

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

Experiences of School Education Long Ago in Provincial Schools : A Critical Outlook

- Bertram Bastiampillai -

My recollections will deal analytically and narratively with learning and instruction during the years commencing from the mid nineteen thirties and terminating around mid nineteen forties. Educational administration then lay in the hands especially of Mr. C.W.W. Kannangara. The British colonial masters had bequeathed to the Sri Lankans, known as Ceylonese till 1972, the administration of schooling, teaching and in general education. Under the parliamentary form of government a good part of the responsibility and authority to manage the island had been transferred to the Sri Lankans who met in a State Council, the legislature and that would break into seven committee, the executive committees, which were entrusted a fair part of executive government excepting law, the Judiciary and Finance and the Public Services and External Affairs. British officers, as a rule handled these reserved cardinal subjects and the Governor at the apex commanded plenary reserve authority and retained final responsibility for governing the colony. He was a Master in wielding ultimate authority. Education largely lay in the hands of private bodies such as the Catholic Missionaries, Christian Institutions, the Buddhist and Hindu, and to a lesser extent in the Muslim organizations. The government too was in charge of some educational establishments.

The specific two provincial urban centers, Jaffna and Trincomalee in the North and East respectively of the island offer two contrasting scenes of educational enterprise. I initially learned of schooling in Jaffna three and altogether six years divided by an interval of two years from 1939to 1941 in a school in Trincomalee. However, before I attended a secondary boys' Roman Catholic School around 1937 in Jaffna I spent over two years at a mainly girls' convent where up to the upper kindergarten I was taught. At the convent schooling hours were comparatively short and in the early stages part of the time was spent on play and sleep too. Otherwise one was taught the English alphabet, simple words and even sentences within three years. Hardly anything was taught of one's own mother tongue or country. Adjacent to the classrooms, mixed with girls and boys lay in the midst a neat well tended grassy garden space with a few flowering plants along side the borders. Here during a brief interval small children were assembled to play elementary games with toys, balls, ropes and such ware. Time otherwise was largely devoted to reading or listening to reading. The books were colourful, well presented, was exotic, so unreal and even unimaginable except in pictures such as of snow and berries, skating and foxes,

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

wolves and rabbits. Numbers were taught via simple exercises. Numbers via simple exercises such as additions, subtractions and much had to be learned from constant exercising of repetition.

The teaching was mainly by European nuns who were called Mothers. They were an assorted lot. Some would inflict painful corporal punishment while others were kind and likeable. We were trained to sing which I could not do and to participate simple easy to understand items in year ending concerts. I could imitate and act and liked the last term out of three school terms in a year ending concerts. I could imitate and act and liked the last term out of three school terms in a year since that brought us closer to Christmas and the end of the school and study year. Incidentally I have been perplexed as to why the nuns who were white were called 'mothers' and the local darker nuns were called 'sisters' then. Was it a form of displaying white colonial superiority? However, by 1937 like as did many others who spent time at the Jaffna convent with me, we entered secondary school to study further. School was called 'college' but it really measured up to a secondary school from where after study one very often went to work or a few would study elsewhere and graduate with a Bachelor's degree or attend the Law College or school in Colombo and take to a profession after higher training and specialization.

The years I spent at the convent left me with good habits such as politeness compulsorily especially to the elders, neatness, and reverential to those who teach. Discipline was drilled into me. I learned to read and write simple English language and to add and subtract simple numbers. However I hardly learned anything of my mother tongue which was relatively neglected in teaching if not ill taught. Many years later while I was on the staff of the University of Colombo I accompanied along with some senior members of the academic staff a group of undergraduates to trip to Nainativu, Nagadipa. Mother Clare, the nun in charge of the Holy Family Convent, Jaffna, helped me to get the female undergraduates lodged for night in the Convent, an act of exceeding kindness when the Boy's College I had attended gave no shelter to the male undergraduates willingly.

The Boy's College was short on courtesy; I remember with nostalgia and pleasure my teachers and the nuns who taught me at the Convent except for one nun I dreaded for her lack of tenderness or solicitude. I recall having eased myself in my clothes when she physically punished me once.

Instead of early years at school in a Convent a number of boys who joined the secondary boy's schools along with me came in from one local church or temple school. These schools were in churches or temple yards and consisted of longish narrow buildings. Sisters of Sri Lanka nuns were in charge of such Christian vernacular schools and they were assisted by lay teachers. Most of them had qualified up to the school leaving level while a few were trained in privately often missionary supervised type of training schools.

Children from the vernacular temple or parish schools in spite of disadvantages and deprivation in comparison to Christian mission schools proved themselves able to start off comfortably in the 3rd Standard or Grade 1 at the secondary school. They could master arithmetic although instruction was in English but occasionally bilingual using Tamil to make the teaching meaningful for those who entered from vernacular schools. But by the second year, the 4th Grade, the students followed instruction in English. The teachers were often in Maharagama, or locally in Palaly or in a Normal School of a lesser standard. Some possessed the Intermediate in Arts or Science which would lead them to the BA degree of the London

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

University. Such teachers usually, later on moved to the public or private sector into executive positions while only a few made teaching their lot. They did not take to teaching as a profession.

In the third standard or Form I had an easy existence. The lady teacher who was class mistress was in love with another of the lower school teachers whom she married. They lived as our family's neighbours and the lady teacher rarely reprimanded me. I was often gently but rebuked instead. I fared well in English and rather modestly in Tamil and Arithmetic. By the next year I found myself in standard or form four. As in standard or grade three in standard four too the teaching was rather pedestrian and lacked expertise in methodology. Teaching was monotonous and was rarely if ever enlivened with anything of absorbing interest. Instruction was conducted so as to develop 'repeaters' and not those who understood and wished to discover more of what is being conveyed.

No attempt was made to bring out the interest in the students and get them to seek or find. The numbers in a classroom, be it the third or fourth, were overwhelmingly numerous. Most of the supervisors, priests and some senior teachers never spared the rod and used it liberally for the trivial lapse. Detention and kneeling were common penalties and one kneeling would be thrashed with the cane by the supervisor/priest who walked along corridors looking for such 'delinquents', whom they realized needed caning.

I left this secondary school/college in Jaffna by 1938 and in 1939 entered a smaller school, again run by the Roman Catholic clergy in Trincomalee. After Holy Family Convent, Jaffna, I had gone to St. Patrick's College, Jaffna and now to St. Joseph's College Trincomalee. A popular and successful Canadian priest Rev. Fr. Charles Matthews had been succeeded at St. Patrick's by a towering stalwart Irish priest T.M.F. Long who had been to Cambridge. The school in Trincomalee was a humble modest edifice and the principal was a German priest. The school lay in one longish building, classroom after classroom, ending with the principal's office. It reminded me of a train and compartments. It was not called a college then, though later it developed into on.

Apart from religion and art most subjects were taught by only one teacher. I doubt whether he was trained but he was experienced, strict and stern. He used no cane but beat students with both of his hands which many a teacher in St. Patrick's College, Jaffna also had done in my days. Sometimes the beating was savage. Fifth standard was a significant year of study and the year examination was important. I was successful and moved into the sixth standard. The teachers differed but stimulated interest among students in learning. While English language and other subjects were manageable. I found that mathematics was formidably difficult.

St. Joseph's School in Trincomalee never did anything ostentatiously as did St. Patrick's 'College', Jaffna. However, plays from the texts of Shakespeare were staged and I participated in one of them. A play to remember was the passion play staged during Easter time. Adults and children took part in it and I was chosen to perform as one of the angels! An ironical selection indeed.

St. Joseph's Trincomalee gave me a chance to join a group of junior scouts but at the primary stage called 'cubs'. There were two picnics and I enjoyed going along with friends. On one occasion I was bitten by red ants in a stream while bathing. It was a painful experience. The war was on during the years 1939-1941 and Trincomalee was a busy and exciting place. In school there were two British students. On Fridays one could visit Fort Frederick which was allowed to be visited by Hindu devotees. With the help of some acquaintances I visited Fort Ostenburg and saw

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

two huge guns. With the war a number of foreign visitors were in Trincomalee, ships in the beautiful natural harbour and aeroplanes flying around. I saw some strategic spots from a distance.

St. Joseph's Trincomalee, was a poorer school than St. Patricks in Jaffna and everything was done in a humble style. I found the teachers kinder although less qualified and the Principal tolerant and understanding to students. Learning was by rote and teachers fed the students with information. By the end of 1941, I left Trincomalee and was back in 1942 in the upper form of seventh grade at St. Patrick's school or college in the upper division of the institution. The upper school at Patrick's College, comprised the sixth standard up to Senior School Certificate Examination which replaced the London Matriculation, and finally there was the Higher School Certificate and University Entrance Examination. With the onset of the war examinations from institutions abroad like London University were replaced with local substitutes of examination and qualifications.

India had three universities from 1865 in Bombay, Calcutta and Madras. Sri Lanka had a University College in 1921 and with the world war it was turned into a University of Ceylon. Seventh standard at St. Patrick's College was more routinised and monotonously mundane. School commenced with prayers while Hindus were confined to a hall to read their lessons silently. At about 10.30 in the morning there was an interval and for the Catholics it was again holy service and prayer. School closed for lunch at 12.30 in the noon. Once more after prayer we dispersed home for lunch ad before school commenced for the afternoon sessions there were prayers. When school closed at four in the evening it was prayers again and drill if one does not join in other sports. Whether prayer outweighed study or not, one recalls a life of prayer initially serious but later inane because of boring regularity and compulsion. Prayer was an obsessive passion in the administration of St. Patrick's College.

Seventh standard introduced me to some new subjects of study of which rural science proved interesting dealing with what was familiar and not, curiosity was evoked. The teacher was kind and fed us with copious notes. I faithfully copied them hoping to rehearse and reproduce them at the examinations. One other teacher would announce to us a 'forecast' which mentioned the lessons to be studied in a given time of few weeks. If one knew the fore cast and repeated it the teacher awarded us ten marks which was equally divided into two marks per fortnight and saved us from getting caned on the results of the fortnightly tests! The fortnightly visit by the prefect of studies was to review the performance of students in tests in class and those who scored below two marks in a subject were caned. The prefects of study, often priests could cane most painfully and mercilessly - indeed with almost sadistic delight. The short trousers were drawn taut and close to the skin and the cane fell swift and strong on your back and left you squirm in pain. The priest who punished enjoyed the trauma of the victim student.

By the eight standard (called forms) I was taught an important subject of Mathematics by a teacher who knew nothing of the discipline or did not bother to recall any thing about it. And the same ill luck befell in the Junior School Certificate class. The math teacher again knew no math worthwhile whatsoever. Both these teachers of mathematics held the August position of Head Master of the school respectively. It was ironical but true. One taught us how to draw a straight line, a circle, a triangle and a square and nothing else in a year. No wonder I struggled fruitlessly through Algebra, Geometry and Arithmetic. One of these

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

teachers used to copy the working of a sum or problem on the blackboard copying them from an exercise book and leave us to learn as best as we could from that effort. The others teacher who knew only of circles and straight lines would only repeat to us what he called 'war stories', accounts heard the night before by him on the radio. In those days radios were scarce in Jaffna, and we were glued to the voice of our teacher to learn of the war. But we learnt no mathematics whatsoever.

I remember sharply about a priest who taught me Catechism in the junior class. He spent all his endeavour and time on getting us to pronounce or rather mispronounce the word 'jews'. He knew no other worthwhile material on Christianity to teach us. But my two English teachers in the upper forms were fine instructors. They taught well, one was far better than the other and maintained excellent discipline using no cane, or ever beating a student. He had wit, remarkable humor and an acrid sense of sarcasm which kept all students silent and immensely attentive. But these English teachers at least taught us and left us informed.

In the final years of my stay as senior school certificate students at St. Patrick's, I was taught for a brief period Apologetics or the defense of religious beliefs. Fr. Long, the Rector was able to hold the class spellbound because of his personality being an Irish priest with a Cambridge degree. His successor as Rector was Rev. Fr. Arulnesan. Fr. Arulnesan was a remarkably profound scholar, mild in manners, and patient in teaching difficult problems in religion. He was no bully of students but a good mentor. Later on, pending the release of my degree results I taught under his headship with pleasure for about four months. Once I had to address the students about the distinction between the Communists and the Lanka Sama Samaja parties. His outlook as principal was erudite and liberally so. It was a joy to have met him again in 2004 and dined with him, recalling a lovable all too brief spell of a past.

The good teachers in St. Patrick's College were from the science stream and they were from India by and large. Owing to the efforts of a local science graduate and his encouragement, in one year I won the prize in chemistry at the year ending prize awards. Else I used to earn the prize for English and English literature. Apart from a few exceptional personalities as teachers others were mediocre, showed no signs of having prepared their lessons, were not up to date in the knowledge of their subjects and depended on corporal punishment to conduct classes and force in learning. Methods of teaching were not all in line with educational teaching practice or philosophy.

Most of the teachers whether it be in the Convent, in the primary classes, and later in the secondary school in the higher forms demonstrated ignorance of learning-teaching methodologies by the teachers. Teachers suffered from a lack of current knowledge and revision and skill and many teachers had hardly any noticeable commitment towards their profession. There also was a relative inadequacy of equipment and teaching aids remarkably in the lower classes. Play, activity and desk teaching were awfully neglected and inadequate as the teachers never used such methods. Teachers pronounced rote learning, dictating notes and terrorized students in order to memorize data.

Teaching paid no attention to turn out students indicating personal growth as well as good balanced individuals. No school concern was devoted to emphasizing identity, responsible social being and practice of ethical values except to drone religion repeatedly with no consciousness and there was hardly any attempt to inculcate a sense of social justice. Nothing was emphasized about the environment.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

Teaching was drab, dull, and getting students to repeat, if not listen like morons. Instruction was unenlivened and no student discussion was encouraged. Repression of expression of views was common.

Stimulating and related project or field connected work, turning out creatively articles, role play, drama acting which can contribute to a selected elite were rehearsed and trained in drama once a year. Such sort of diversionary but real learning activity would have been a challenge to students. Teachers never ventured out of the 'know how' embodied in the textbooks. A good library was there and enterprising students resorted to use it on their interest and initiative.

Teaching techniques were never reviewed or revised in the light of new findings during my years of study at both the primary and secondary teaching in all the classes and a dull customary curriculum and teaching was pervasive and bored students. No action was taken to foster analytical skills nor were attempts made by most teachers to invoke amongst students a spirit of searching for and evaluating information. Projects in rural science, geography, history or any other subject were not conducted harnessing students to investigate, intelligently observe and comment critically. A cultivation of respect for law, rights and duties never took place in classrooms or in teacher student discussion.

Hardly anything was explained about relations in classrooms or family. No issue based or activity related approach ever occurred in the classroom. A critical study of the environment and its management was not conducted even in higher classes. Community service projects could have been used to develop responsibility amongst students and some insight into problem solving of practical issues could have been provided but were attempted. Clearly there was no remarkable dedication and preparation of teachers and school lacked material resources for activity related teaching to be a priority even in the lower school teaching. Yet St. Patrick's had a student or two from abroad too.

However, St. Patrick's College took a lively interest in games and sports and interschool competitions were assiduously participated in. Cadeting was developed and some instruction in first aid was imparted. But as a school with overloaded classes and only a few enterprising teachers the majority of the students ended up as average beings suitable for mediocre routine clerical jobs. Better performers in later life were rare exceptions. My own later success was gained through self study after I had left St. Patrick's some years before. Normally only clerical officers, public health inspectors, railway guards and such personnel were turned out of a school such as St. Patrick's College. Annually elocution contests were held, a magazine called the Bottled Sunshine gave some chance of interesting activity to students. Catholic students were compelled to engage in three day retreats and one day recollection in prayer and silence. There was a seminary but relatively only a few ended later as priests.

Those who shone academically and professionally in later life did so owing to the pursuit of self enterprise after leaving school. A few migrated to superior educational institutions in Colombo, or elsewhere if they had the means to do so and studied further and gained success. Some depended on private tuition if they could afford it and went on to follow higher studies. But those success stories of students from St. Patrick's College are few and far between and one swallow makes no summer. Some considered from outside the peninsula St. Patrick's College only a Borstal boys' institution. It was believed to discipline you but one wonders to what end at times.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

Class Domination of Education in Society: A Historical Analysis

- S. Rupasinghe -

The term social satisfaction refers to the division of a society into layers or strata whose occupants have unequal access to social opportunity and rewards. People in the top strata enjoy privileges that are not available to other members of society, people in the bottom strata face obstacles that other members of society escape.

In a stratified society, social inequality is institutionalised, that is it is part of the social structure and is passed from one generation to the next. Certain individuals and groups exercise more influence command more respect and have greater access to goods and services than others do. To some degree people accept inequality as the way things are. A social class is a grouping of individuals who occupy similar statuses or positions in the social hierarchy and therefore share similar political and economic interests.

(Kerbo, 1971)

The objective of this article is to trace and analyse historically how classes of people who constitute a minority in societies have dominated and exploited education in order to maintain their superiority over the masses who formed the majority.

Introduction : Formal Education

Formal education is considered to be characteristic of civilized or advanced societies. In this sense the institution called school came to be organised in civilized societies. Yet education both formal and informal is a phenomenon as old and universal as man itself. In primitive societies (the tribes) initiation of the youth into the culture of the society was through initiative ceremonies which in certain societies were hard and vital tests that needed tasks of great endurance. There were simple societies where the need for skills was less diverse and rather simple. In these societies the youth were trained in the appropriate skills that were necessary to continue the life of the society. But as society advanced and became more complex the skills needed by the particular societies became more diverse and more complex. The initiation of youth in such complex societies could no longer be carried out by the family or special tutors or informal education. As such education became more and more formalized and the formal institution called the school assumed more and more importance in society.

During the early phase of its development schools were more homogenous; but every where in the world learning in these institutions was limited to a few members of the society. These members either belonged to the clergy or the members of the upper strata of society. As time went on educational systems expanded due to several reasons such as the natural increase of population, the greater

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

number of skills needed by society after the industrial revolution, the technological development and the demand for education from the lower strata of society who were hitherto deprived of such opportunity.

The stratification of society into classes such as upper, middle and lower or working, played a vital role in the provision of education. In societies, both in space and time, whether in the mother country or the colony in the early days, or whether developed or developing in modern times, education, specially high quality education was given only to the well to do in society. The poor were either completely ignored or given an inferior education. However, during the latter part of the nineteenth century and the first half of the twentieth century, a gradual extension of educational opportunity to lower middle and lower classes was witnessed. This was mainly due to the increasing demand on education from the lower classes.

Meanwhile, education came to be considered as a social service, the idea arising from the social ills that cropped up after the industrial revolution, specially in the industrialized societies. In the twentieth century, education was considered as a human right and as such school systems began to appear in almost all societies. Still later, education became an investment in human resources. The cumulative effect of these ideas was the concept of universal education. As a result school systems began to grow and expand, both in developed and developing societies. The common feature of these school systems is the arrangement of different types of schools of varying status in a hierarchy, which corresponds, to the prevailing state or classes in the society. The best schools cater to the elite from the upper classes. These schools elevate their products to higher positions in societies while other schools relegate their products to lower positions in society. The type of school a person attends decides his future to a great extent. Therefore school systems throughout the world have functioned as oppressors of the majority, mainly the poor. Opportunity does not always cater to the talented or the ablest, but the wealthiest and the powerful individuals in society.

Medieval background to education

A study of the feudal European societies provide us with the features of the medieval school system. The European feudal societies were demarcated into distint social classes. The kings were at the summit and the surfs were at the base. In between these two extremes there were various levels of members of the society whose power varied according to a graded system. eg. territorial principalities to baronies. These various lords, barons, princes and knights were loyal to the ones above them and ultimately to the King. Generally, feudal society could be classified into the two major classes; the nobility which included the higher clergy, and the peasantry. Education generally corresponded to this dual class system.

The nobility was socialized at home in the lord's house inculcating the values and the skills befitting a warrior, the noble's main function. Therefore he was trained in hunting, wrestling, riding and singing, etiquette, courtly love, genial behavior and literary knowledge. Institutionalized education did not perform the roles or recruiting and selecting to the ruling class.

Formal schools served the clergy during this period and was largely in the hands of the church. Different types of schools monasteries, cathedral and parish, served their purpose in instructing the clergy and the people in Christian beliefs and moral education, reading and arithmetic. These then served as institutions recruiting to the clergy and the clergy was the most educated. The medieval rulers relied

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

heavily on the clergy to enlighten the people. The absence of a public system of education for the masses restricted opportunity and the society remained a closed one.

Formal education was also meant for the upper classes of the society. For ex: vittorino – da feitre's famous school in Italy trained scholars and elites in government in the church and military. This was a model school of education for a gentlemen class. Education for the masses if ever it was provided, was mainly from volunteer efforts and informal agencies such as apprentices and at home. This situation continued roughly as late as the 18th century.

The emergence of national systems of education in Europe

National systems of education arose mainly in European countries like France, Germany, England in the 18th and 19th centuries. This is a consequence of socialisation or a solution to the problem of recruiting children into the culture of society. The result of this is the concept of universal and public education. This concept was limited at first at least to the elementary stage.

This type of school system was a two track one, one being inferior and the other being superior, the former to the masses and the latter for the upper classes or the elite. The masses or the common people received their education in vernacular and vocational schools, which is a more broad concept of education, typical example being the Latin grammar school. This two track system of schools were firmly established by the 19th century and education gradually became secular and state controlled. This type of national system was first seen in Austria and Prussia, which were public secular systems and the state assuming more responsibility. This type of school system gradually established themselves in countries like United States, France, England and Russia.

The expansion of education and the emergence of national systems could be attributed to several factors :

1. The upsurge of nationalism in the 19th century and the increasing concern for the common people. More importance was placed on schools as agents of socialisation. Some nations attached importance to education soon after independence. Schools were regarded as places or institutions to prevent the infiltration of foreign cultural elements and political influences.

2. The industrial revolution brought about several changes in the economic social and intellectual spheres. The industrial revolution called for different and advanced skills and it also led to urbanization and the creation of slums. A change in the social structure was also seen. All these had an impact on education. The call was for more and more education to make the people literate. Extension of education to poor and working classes was also another feature. For example in England and United States the schools played a major role in the education of their population. The publicly supported school systems expanded and education also became universal and compulsory.

3. Another important reason for the state intervention and secularisation of education is the increasing demand for education from the working class or the labouring class.

Though education expanded to provide more educational opportunity in the 18th and 19th century, national systems of education in Europe corresponded very closely to the existing

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

social stratifications. The type and the duration of education and had or could have hoped for, relied heavily on one's economic and social background. At this stage we may look into the systems of education in France, Germany and England. In all these countries, the education for the lower classes was provided in socially inferior schools and ended at about the age of 14. The elementary school in England, Ecoles Primaries in France and Volksschulen in Germany are the types of schools that catered to lower classes. In contrast the education of the middle and the upper classes was provided in separate preparatory schools and continued into the secondary school, finally leading into the university. In France, the schools were Lycees and Colleges in England grammer schools and in Germany mittelschulen and the gymnasium.

The Russian system, continuing from the feudal system was very much similar. The nobility had "cadet schools" and Lyceums. Below them were the small middle class clergy and artisans who educated their children in elementary schools and the gymnazia. At the bottom, the peasant's children were educated in inferior schools such as church schools Zemstvos, Mektebes etc.

In all those societies, the class barriers were rigid, and the prevailing school system too reflected institutional inequality. The chances the lower class children had to enter a middle or upper school were very slim. Another conspicuous feature is that the lower class elementary schools offered a very narrow curriculum, mainly literacy training and vocational skills. On the other hand, the upper and middle class secondary schools offered a better curriculum and was meant for professional careers and university education, thereby leading them to high positions in the state and the church. The charging of fees in the secondary schools shut them off from the poor classes.

The American system of education in many respects was different to the national systems in Europe. In America public education was meant for more and more people with public responsibility. It was compulsory for all and free for all. Therefore a common school prevailed in America, common in the sense that it was common to all people. It was a social leveller and at the time of the American civil war, this type of school had established itself with a very broad base of recruitment, unlike in Europe, where social class was highly reflected in the school system.

Contemporary Societies

Industrialisation, urbanization, secularization of education and the gaining of independence after the colonial rule in certain countries brought about a tremendous change in education in contemporary societies. Education gathered more momentum and opportunity for education expanded. Contemporary societies have great faith in schools as an agent of socialization. Further schools and examinations play a significant role in selecting and screening the members of the society for different roles.

The 20th century witnessed the introduction of compulsory schooling in many societies and the school leaving age has been raised to post elementary education that is up to the age of 14 or 15. Furthermore, recruitment to the school system at the secondary and tertiary level has been broad based.

Unlike during the earlier centuries schools are accessible to most members of society irrespective of social class, origin or socio-economic background. But no society has completely wiped out the influence of social class. The secondary level and the higher levels draw a disproportionate number of members from the upper and the middle classes.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

Another important feature of the contemporary societies is the prevalence of single and multi tracks. The multi track systems lead to different levels in education which ultimately lead to different roles in society.

In the nineteenth century emphasis was mainly on broadbasting education at the elementary level. In the twentieth century, the concentration was on the secondary level. As a result, education became more democratised. But in multi track systems it had only a limited impact. Different tracks caterd to different social groups, for example, the multi track or tripartite system of each stage; examples age 11+ etc. in different societies. These selection procedures in most cases were rigid examinations that included concepts like intelligence which definitely favoured the middle and the upper classes in society. As such in contemporary societies, due to different selection procedures, the upper secondary level, and as a result, the higher education level is enjoyed mainly by students from middle and upper secondary level, and as a result, the higher education level is enjoyed mainly by students from middle and upper class families. A large proportion of students from lower socio-economic strata either do not proceed beyond the compulsory age in societies where such laws are enforced or drop out very early in societies where such laws are non existent.

Finally, numerous research studies and recent data on education in contemporary societies reveal that :

1. A large number of children mainly poor, have not set foot in a school and this is more applicable to the developing societies.

2. A large number of children mainly poor, in developing societies, drop out without completing even a primary education : age 5-10.

3. Senior secondary education and higher education to a great extent are still the heredity of the middle and upper classes in all societies.

4. Even in societies where they have attained 100% enrolment, disparities exist between different types of schools, which is reinforced by social class inequality, leading to inequal opportunity in society.

5. No system has completely wiped out inequality in education and success or failure to a considerable extent is related to one's social origin.

Education then in most societies has become the inheritance of the elitist class, which enables them to remain in power both economically and politically. The school system has sustained the interests of only a minority while the majority have been left in darkness or ignorance.

References

Boston, 1933, Houghten Miffin Company.

Floud, J.E. et.al, 1958, **Social Class and Educational Opportunity,** London, William Heinemann Ltd.

Kendal I.I. **Comparative Education.**

Malinson V., 1957, **An introduction to the Study of Comparative Education.**

Mead Margaret, 1961, **Coming of Age in Samoa,** New York, Mentor Books.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

Nallur - A Historical Memoir

S. K. Sitrampalam

The thirteenth century which saw the rise of Nallur as the capital of the Tamil Kings of Jaffna, who were known as Arya Cakkaravarttis is a land mark in the history of our Island. The emergence of political forces far removed from the hitherto traditional centres of our civilization in the Dry Zone such as Anuradhapura and Polonnaruwa is also a marked feature of this century. While in the North, Nallur emerged as the capital of the Tamil power in the south west Dambadeniya, Yapahuva, Kurunagala, Gampola, Kotte and Kandy became the capitals of the Sinhalese power in succession. Thus, when the Portuguese arrived in Sri Lanka in 1505 A.D. the Island was divided among three kingdoms such as Kotte, Kandy and Jaffna each with a distinct political, social and cultural identity. However none of them had the resources to assimilate the rest and assume supremacy or equipped enough to put up a joint fight against the intruding European power. Gradually the kingdoms of Kotte and Jaffna were annexed to the Portuguese empire in the sixteenth and the early part of the seventeenth century respectively. The Kandyan kingdom which survived the Dutch who succeeded the Portuguese, later lost its independence to the British in the early part of the 19th century when they established their hegemony here by conquering the Dutch territories.

Although the rise of the city of Nallur is associated with the Arya Cakkaravarttis there is some evidence to show that it came to prominence even earlier, possibly during the rule of the Cōḻas in Sri Lanka by replacing Kantarodai. Sri Lanka became the province of the Cōḻa empire for a quarter of a century and the greatest of the Cōḻa kings Rajendra I is credited with the conquest of the whole of Sri Lanka in the early part of the 11th century. The discovery of a Cōḻa inscription of Rajendra I in Jaffna Fort, attests the Cōḻa presence in Nallur. This inscription seems to have been part of a Cōḻa Temple, when this was destroyed by the Portuguese who later used its material for the construction of Jaffna Fort. It registers a grant of livestock most probably to a Hindu Temple. This custom seems to have been in vogue in Medieval South India as evident from the inscriptions of similar nature found in Tamil Nadu. The portion of the inscription giving the name of the village receiving the gift is very illegible. However Indrapala (1971 : 52-56) opines that the name of the village could be read as Nallur. If so, this seems to be the earliest

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

reference to the city of Nallur. The presence of place names such as Nallur in the Pūnakary area coupled with the discovery of a Cōḷa Temple here along with the Cōḷa coins are other additional evidences which again preclude the possibilities of the Cōḷa presence in Nallur, Jaffna (Pushparatnam, 1990). This is also further confirmed by the discovery of the Cōḷa coins in the Jaffna Peninsula itself.

In the thirteenth century when Magha occupied Polonnaruwa in 1215 A.D. with the support of the South Indian forces, the Northern part of Sri Lanka also acknowledged his rule until his death in 1255 A.D. After his death, the Javaka ruler Chandrabhanu inherited all his territories. Soon after he was made the vassal of the rising Pandyan power of South India and later killed by them. With the death of Chandrabhanu, his dominion became part of the rising Pandyan power. Towards the end of the thirteenth century with the decline of the Pandyan power the Arya Chakkaravarttis who originally served as the military commanders of the Pandyas in their military expeditions in Nothern Sri Lanka, later asserted their independence. As there are no literary, inscriptional, monumental or numismatic evidence to associate Nallur either with Magha or Chandrabhanu, on the strength of the evidence of similar nature it stands to reason that Nallur assumed prominence only with the rise of the line of rulers known as Arya Cakkaravarttis. The Arya Cakkaravarttis originally belonged to the Ganga dynasty of South India who later had matrimonial alliance with the Brahmins of Rameshwaram. Rameshwaram was also known as 'Cetu' in those days. The use of the legend 'Cetu' in their coins, however takes their origin to Rameshwaram and their religious attachment with this place.

Although Nallur was the capital of the Tamil Kingdom, it was also known as Cingainagar. The rulers of this Kingdom at the time of consecration ceremony assumed the alternative consecration names Cekarācacēkaran and Pararācacēkaran and had the epithets such as Cinkaiyāriyan and Cētukāvalan, while the former title denoted 'the lord of Cinkai Nagarar', the latter meant "The guardian of Cetu". The Kings of Jaffna had bull couchant and expression 'Cetu' as their emblem. The expression 'Cetu' shows that they had sentimental attachment to their locality of origin, Rameswaram and were staunch Hindus. Besides this, 'Cetu' was also used in as a benedictory expression in their inscriptions in place of Svasti Sri.

The administration of the Kingdom was modelled on the lines of a similar system which was in vogue in South India. The Jaffna Peninsula was divided into four provinces, namely Valikāmam, Vatamarācci, Tenmarācci and Pachilappalli. While the division of Pūnakary, Pallavarāyan Kattu, Iluppaikkadavai, Mātotam and Island of Mannar came under their direct rule, the Vanniyar chiefs of Panankāmam, Mēlpattu, Mulliyavalai, Karunāvalpattu, Karrikkattu mūlai and Tennamaravādi acknowledged the sovereignty of the kings of Jaffna. However, the Vanniyar and other traditional ranks were summoned twice a year to Nallur for a ceremony of Varisai. The Vanniyars of Trincomalee were subjected to the sovereignty of the rulers of Jaffna until the sixteenth century. The Nampota, a medieval Sinhalese text identifies Trincomalee as a

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

locality included within the Tamil Kingdom which is mentioned as Demala patnam in it.

The expansion of power of Jaffna Kingdom in the fourteenth century towards the South is also confirmed by the Kottagama Tamil inscription (Rasa nayagam, 1926:364) K.M. de.Silva (1981:85) has the following comment on this state of affairs :

> By the middle of the fourteenth century the Jaffna Kingdom had effective control over the north west coast up to Puttalam. After the invasion in 1353 part of the four Korales came under Tamil rule and thereafter, over the next two decades, they probed into Matale district and naval forces were dispatched to the west coast as far South of Panadura. They seemed poised for the establishment of Tamil supremacy over Sri Lanka and were foiled in this, primarily because they were soon embroiled with the powerful Vijayanagara Empire in a grim struggle for survival against the latter's expansionist ambitions across the Palk straits. Indeed the impact of South India on the Tamil Kingdom of North was not restricted to culture and religion but deeply affected its political evolution as well, for it was drawn irresistibly into the orbit of the dominant South Indian state of the day.

However, Alakakonara, a great dignitary of Dravidian extraction in the service of the Sinhalese king put an end to this domination. Later, this kingdom was subjugated by Parakramabahu VI, in the middle of the fifteenth century and it came under the sovereignty of Kotte Kingdom for a brief period of seventeen years (1450 – 1467 A.D.) In the sixteenth century Cankili (1519 – 1561) allied himself with Sinhalese rulers in their attempts to resist Portuguese expansion in Sri Lanka. Under his successors the Kingdom declined steadily and it became a Portuguese possession in 1619 A.D.

The perusal of the body of material pertaining to the rule of these kings which encompassed a period of nearly four centuries shows that their capital was called by different names at different times. However, the earliest name of the capital seems to be Cinkainagar (lion city), followed by Nallur and later by Yalppana-pattinam / Yalpāna nāyan – Paṭṭinam / Yapa Paṭuna. Cinkainagar is also referred to in a Tamil inscription of fourteenth century found in Kotagama, which speaks of the inroads of this northern power into the Sinhalese region. It mentions about Cinkainager of resounding waters. However the later Tamil chronicles mention only Nallur as the capital of these kings although they never fail to mention that these rulers as Cinkai Aryar or Arya kings of Cinkainagar. Neverthless two Tamil sources assignable to the 15th century A.D., such as an inscription from Tirumanikuli and Tiruppukal, a literary work of Arunakirinathar refer to this capital as Yalpāna nāyan – Paṭṭinam. On the contrary the Sinhalese literary sources of the same period or even later describe the capital as Yapa-patuna, a Sinhalizised form of Yalppāna-paṭṭinam. In fact the reference in the Portuguese sources to Jaffna-patanao/ Jaffna-en-putalam (Queyroz, 1930) is again a variation of the form Yalppāna-paṭṭinam. The present form Jaffna is really a derivation of the Portuguese form through the Dutch Jaffna patan.

Whether the above refer to the same place or not has been a matter of some controversy for a long time. Rasanayagam (1926) on the basis of the reference to

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

Cinkainagar as a city of resounding waters, felt that it was located at the present Vallipuram area as evident from the archaeological remains found in the eastern coast of Jaffna Peninsula. He felt that this was the original capital of the Arya Cakkaravarttis. But the comparative study of all the references pertaining to the capital city of the Arya Cakkaravarttis shows that these names were applied to the same city or places very close to each other and that after the Portuguese intrusion only the section where the place of the last kings of Jaffna was situated came to be exclusively known as Nallur while the section occupied by the Portuguese came to be known as Jaffna – Patnão (Indrapala, 1984). This is also testified to by Queyroz (1930 : 50) who while referring to Jaffna patanão observed that 'they never had any other city save Nallur'. The Jaffna fort area developed by the Portuguese later became the nucleus of the modern Jaffna Town.

The details of the founding of Cinkainagar is found in both Kailāyamālai and Yālppānavaipavamālai, the chronicles of the Tamil kings of Jaffna. Kailayamalai which is the earlier of the two mentions the construction of a beautiful palace at Nallur. On this occasion free gifts of lands and gold were made to Brahmins and others. The poor were sumptuously fed and all over the country there was endless mirth and joy. The Royal elephant was decorated and the king was taken on it in procession through the streets. The people in the streets paid their respects with due homage and greeted, praised and prayed for the King's long life and prosperity (Kailāyamālai, 1939). More details are available in Yālppānavaipavamālai (1953 : 25-27). Cingai Aryan who wanted to establish his palace at Nallur first consulted his Royal astrologers and on their advice the foundation for his palace was laid. This palace was surrounded by strong fortified walls on all four sides with gates. He also caused upper storey buildings, towers and a park to be built here. In the middle of the park a bathing pond and a three sided pond resembling a square without one side (and the Tamil alphabet (pa) were built. He also brought sacred waters from the Jamuna river (in India) and sanctified the water of this pond (Thereby it acquired the name Yamunēri). He also caused to be built a Hall of Justice, an elephant enclosure and an enclosure for the horses. The other buildings constructed by him are the residence for his retinue of soldiers, quarters for a Brahmin priest by the name of Gangathara Iyer and his wife Annapoorani Ammāl who hailed from Kasi (in India) and who had accompanied him in his journey to Nallur.

The following Temples were also built as guardian deities of his palace. They are Veyilukanta Pillaiyar Temple in the east, Viramahākāli Amman Temple in the west and Sattanātheswarar, Thaiyalnāyaki Amman Temple and Salai Vinayagar temple in the North. Though Yālppana Vaipava mālai does not mention the Temple built in the Southern direction along with those temples the Kailāyamālai attributes this to the first king of the dynasty. However it should also be remembered that Kailasa Pillaiyar Temple in this direction seems to have been in existence before Cinkai Aryan built a Temple for Siva and Parvati here. For, Yālppānavaipavamālai in another instance emphatically says that Temple for Siva and Parvati known by the name of Kailasanathar and Kailayanayaki Amman Temple were

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

built adjoining the Temple of Kailai Vinayagar Temple. It is very likely that the present Kandaswamy Temple at Nallur first bestowed by the Cōḷas continued to exist during the time of the first king of this dynasty. The presence of this in the locality would have given additional validity for the selection of this site for the capital.

Curiously enough, the absence of any reference to the Kandaswamy Temple either in the way of founding or renovation in Yālppānavaipavamālai, coupled with the allusion in it to his minister named Bhuvanekabahu who seems to have completed the outer walls of this Temple shows that some renovation or additional building would have been effected to this Temple at the time of the foundation of the city of Nallur. It is in this context only should review the reference to Bhuvanekabahu mentioned in the stray verse of Kailayamalai as the founder of the city of Nallur and the Kandaswamy Temple at Nallur in the saka year 870 A.D. (942 A.D.). Therefore it is very likely that the activities of both Cinkai Aryan and Bhuvanekabahu VI/alias Sappumal Kumaraya (who ruled in Jaffna during (1450-1467 A.D.) at different times in the capital city of Nallur are compounded in the story whereby Bhuvanekabahu was made the Prime Minister of the first king of the dynasty established by the Arya Cakkaravarttis. However, more details about the establishment of Kailayanathar Temple are available in Kailayamalai. The king is credited with having constructed a shrine of admirable architecture for Siva, a shrine for his consort Parvati, shrines for minor deities, a sacrificial hall, a store house, a tank for ceremonial ablutions, houses for priests and hall for reciting Samaveda. He also laid out a road for the procession of the Temple chariot. A flower garden and parks were laid out in the vicinity of the Temple. More details are found in this work with regard to the consecration ceremony at this Temple. Finally this is described as the third Kailayam of Lord Siva. The first was in India (in the Himalayas) the second at Trincomalee and the third at Nallur. It is quite likely that the Cinkai Aryan decision to establish the residence at Nallur may have been prompted by its remoteness from the capitals of the Sinhalese power, its proximity to South Indian ports and the prospects of controlling the sea coasts on both sides of the Gulf of Mannar (Pathmanathan, 1978).

The kingdom of Jaffna became the most powerful state of Sri Lanka in the fourteenth century which facilitated its expansion in the southern Sri Lanka as confirmed by the Kotagama inscription. However the revival of the Sinhalese power under Parakramabahu VI (1412-1467 A.D.) in Kotte led to the thrust of the arm of Kotte into Jaffna. Jaffna was over-run by the forces of Kotte under the leadership of Sapumal kumaraya, the adopted son of Parakramabahu VI who later assumed the title of Bhuvanekabahu VI when he became the king of Kotte at the demise of Parakramabahu VI. Kanakacuriya Cinkai Aryan seems to have been defeated by him. More details of the activity of Sapumal Kumaraya are found in the Tamil and the Sinhalese sources. As quoted above , the Tamil sources credit him with the foundation of the city of Nallur and the Temple of Kandaswamy. It is very likely that he either repaired or enlarged the then existing city of Nallur and the Temple. Rajavaliya (1911 : 68-69) has the following to say about his conquest of Jaffna :

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

> Sapumal took several military outposts which had been erected at different places and entered the town of Yapapatuna where he encountered the Tuluva troops. Sapumal created such a carnage that the streets of Yapapatuna were filled with blood. He slew the Ariya Cakkaravartti, took his consort and children as prisoners, brought them to Kotte and presented himself before Parakramabahu VI. The King conferred on him many favours and sent him to rule the kingdom of Yapapatuna.

However the claim made in the Rajavaliya that Sapumal slew Arya Cakkaravartti and took his consort and children as captives to Kotte has no basis at all. For, the Tamil chronicle Yālppāna vaipavamālai asserts that Kanagasuriya Cingai Aryan went to India with his consort and children after having been defeated in battle, although it doesn't mention by name Parakramabahu VI or Sapumal Kumaraya nor that it was on account of this invasion from Kotte that the King of Jaffna had to leave the Kingdom. Kokila Sandesaya (1906:243) also refers to the city of Nallur, then ruled by Sapumal Kumaraya it alludes that,

> Yapapatuna which consists of rows of stately buildings decorated with golden flags and which sheds an extra ordinary brilliance on account of its valuable gems and stones glittering everywhere and which in point of splendour and charm can be compared only to the city of Alakamanda of God Vaisravana – enter the city and worship it.

Sapumal Kumaraya's contribution to the reconstruction/ renovation of the Nallur Temple is also referred to in the Kaþþiyam (an eulogy) recited at this Temple during the annual festival times even today. It refers to him as Sri Sangabodhi Bhuvanekabahu, the name which he assumed when he became the king of Kotte. It is also very likely that the Tamil chronicles confused him with the Prime Minister of the first king of the time of Arya Cakkaravarttis. The Kaþþiyam is as follows (Rasanayagam, 1926).

> Srimān mahārājādhirāja akhaṇḍa
> bhūmaṇḍala pratyatisundara
> visrānta kīrtti Sri Gajavallī Mahṛvallī
> samesta Subramanya
> pādāravinda janādhiruḍha soḍasa
> Mahādāna Sūryakula
> Vamsodbhava Srī Sanghabodhi
> Bhuvanekabhāu'

After the return of Sapumal Kumaraya to Kotte, Kanakacūriya Cingai Ariyan returned to Nallur with the South Indian army and defeated the Sinhalese forces. Thereafter Nallur remained the capital of this dynasty till it was finally over run by the Portuguese in 1619 A.D. The Sinhalese power, however after its brief revival under Parakramabahu VI was not in a position to be a threat to the Kingdom of Jaffna. Kanagacūriya Cingai Aryan is also credited with the reconstruction of the city of Nallur. He is said to have divided it into well marked divisions to house the different classes of citizens such as priests, merchants, artisans and soldiers. During the region of his son Segarājasēkaram, scholars were invited from South India for the propagation of Tamil learning. There was a great library at the Nallur by the name of 'Saraswathy Maha Ālayam' which housed many volumes on various aspects of Tamil civilization. Segarājasekaram and Pararājasekaram are works on Medicine and Astrology respectively by the Kings

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

themselves are standing testimonies to the abiding interest the kings had in Tamil culture. The kings of Jaffna also had close political, commercial and cultural relations with South India during their period of rule.

The expansion of Portuguese power in Kotte also led to their intervention in the affairs of this kingdom as well. The expedition in 1591 resulted in the killing of the king himself. The Portuguese appointed their nominee in his place. At this juncture it is pertinent to take note of the references in the Portuguese chronicles with regard to this expedition. (Conquista spiritual do Oriente of Friar Paulo Do Trinidade, 1972 : 185-186). Nallur, the royal city is referred to as follows :

> The marching in good order from there to Nelur (Nallur) where the Royal palace and city stood, about half a league from the embarkation point (Columbuthurai), the king rallied forth to meet them with his whole army, when on encountering each other a good battle ensued, And though enemies were far more numerous and attacked with force, our men broke them up and defeated them, killing any number of them. The king finding himself in this state, to save his life, which he had risked, sought shelter in a nearby temple, where on being discovered he was killed.

Some more information is also found in this work (Conquista spiritual do Oriente of Friar Paulo Do Trinidade 1972: 199-200):

> Nelur, the place where the king resided and had his palace and where every evening a fair, i.e. a 'chandea' (Market) was held to which many people flocked. Before the fair begin, the friar went among the chantins (chetti) who after the Brahmins are the most honourable caste of this kingdom who were standing opposite a shelter near the Royal palace, which shelter had a number of windows through which the king could watch whatever took place at the fair.

The Portuguese sources also mention about the battle between the forces of Jaffna and the Portuguese between the area of the Temples of Kandaswamy and Viramahākāli Amman, where a Brahmin priest also seems to have been actively associated with the forces of Jaffna. It was at this encounter that the life of the crown prince by the name of Periyapulle (Edirmanasingham) who was later crowned by the Portuguese as the King of Jaffna, was saved. This incident is depicted in a slab which is now housed in the Maha Saman Devalaya of Sabaragamuva. This scene depicts as to how the prince was on point of being slain which was prevented by the timely intervention of the Portuguese captain major Simo Panhao. The captain major placed his own helmet on his head and put on his neck a golden chain and ordered him to be treated with all respect. Later Furtado, the leader of the Portuguese army convened a convention which is better known as Nallur Convention. He issued a proclamation, calling upon the people of this kingdom to resume their occupations in peace and summoned the chief men to a convention. He then asked the assembled chief to acclaim the king of Portugal as suzerain of Jaffna and promised to maintain the laws and customs of the country. This was accepted and the two parties took an oath and Furtado on the advise of the council placed on the throne, the Periyapulle (Edirmannasingham) who assumed the new title Pararājasekaran. However, the concessions given to the Portuguese coupled

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

with the religious activities of the Portuguese missionaries caused popular discontent which culminated in the capture of Jaffna by the Portuguese in 1619 A.D. and they ruled it for nearly three decades till the Dutch took it over from them in 1658 A.D. However Nallur remained as the centre of administration for nearly two years till 1621 A.D. In August 1619 the council of the state of Goa authorized Philipa de Oliveyra to erect a fort at the best site and a port in Jaffna from which the kingdom could be defended by land and sea with a small force. After toying with the idea of shifting the main Portuguese stronghold in the Island of Kayts, Oliveyra finally opted for Jaffna Town (Abeyasinghe, T. 1986 : 17-18).

The Dutch who captured Jaffna from the Portuguese in 1658 A.D. had their headquarters in the fort area. It served as the residence for the Dutch Commander, the deputy and other official of the Company. The Commander had authority over the fort area and the city itself was enlarged and kept clean. However the Dutch sources give some details of the capture of the city. (Illustration and views of Dutch of Ceylon 1602-1796, 1988:90-92). They testify that 'The city not having any fortifications was easily entered, the Portuguese were persued from street to street after quitting their homes and finally sought refuge in the fortress, many of the Tamil inhabitants fleeing with them. The Dutch then occupied some of the churches and spacious monasteries which stood in the city'.

Some more evidence is also available from the Portuguese and the Dutch sources with regard to their activities in Nallur. The Portuguese pulled down the Kandaswamy Temple and put up a church in its premises. This is confirmed by the Dutch missionary Baldaeus (1960:326) who was in charge of the missionary activity in Jaffna during the early years of the Dutch occupation. He says that 'Just close by Vanarpone is the church Nalour (Nallur) which is built of clay and lightly covered. Here also stood in earlier times, a heathen Pagode.

The Dutch East India Company decided to build its seminary in Nallur as it owned a garden there which had once belonged to the palace complex of the Kings of Jaffna. Work was started in 1690 and completed in two years later. The sketch plan of the seminary is also available. The establishment of the school created much enthusiasm amongst the local people, with hundreds bringing their children for enrolment as prospective pupils. The demand for tution in the Dutch language escalated, especially after a Company edict in 1690 that only those proficient in Dutch would be appointed to important positions in the local administration. Training at the seminary, apart from religious instruction, laid great, emphasis on creating a little Dutchman of the pupil. The school produced its best results around 1704 after which there was a gradual decline in the rolls (12 instead of 24 in 1706) as well as in standards. The seminary finally closed its doors in 1722.

The perusal of the sketch plan of the building shows that it was intended to provide accommodation for students both boarders and day pupils and for the preacher and the school masters. The preacher's residence included several rooms. Around its inner court are the stores, kitchen, slave's room and bathroom. Next to it, is the church and behind, the preacher's residence flower garden that gives entry to another larger garden. Built around a larger courtyard is

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

the school for 29 resident pupils including their dormitory, school rooms and kitchen; also the rooms of the indigenous school master. There is a gallery giving the children access to a garden in the centre of which is an oval water tank (Yamunari) for them to wash in. At the back, near another pond is the auditorium. The Dutch school master's house to the left is slightly smaller but has the same layout as the preacher's house. The long narrow building to the extreme left, with its own small front yard is a school open to 200 indigenous children (Illustrations and Views of Dutch of Ceylon, 1602-1796, 1988: 323-324).

What is known as 'Sankilittōppu' today would probably have constituted the palace complex of the kings of Nallur. The form 'Toppu' in Tamil means 'garden'/ Park'. Yālppānavaipavamālai mentions the creation of a Park in this area by the first king of Jaffna. This tradition of calling it as Park seems to have lingered even to the time of the Dutch. For the Dutch sources mention this as garden owned by the Dutch. Even the name Sankili was also borne some kings of the Jaffna kingdom. Infact the last king of Jaffna also had this name. Hence, it is very likely that in later times this name 'Sankilittoppu' came to perpetuate the memory of the royalty which held sway in this region. Unfortunately there are no visible archaeological remains as we get in Anuradhapura or Polonnaruwa here except the two notable pieces of architecture namely, the arch and the house/mansion attributed to the Prime Minister of the kings of Jaffna. The paucity of remains may be partly accountable due to the absence of granite in this area as in southern Sri Lanka as a building material. For, in Jaffna the main material used for the construction was burnt bricks and the lime stone. The destruction of these buildings associated with Nallur by the Portuguese to build the fort and the houses in the present main street area of Jaffna however had deprived of whatever left at Nallur. However the remains of the traces of the foundations of buildings in Nallur area are noteworthy. The traces of foundation adjoining Yamunary which is referred to in the Tamil sources as the Pond and the Dutch sources as an 'oval pond' seems to have been the site of the seminary established by the Dutch. The arch and the supposed mansion of this area also bespeak of the hand of the Dutch architects rather than that of the workers of the Tamil Kings.

Some years ago two Bronze images of Goddesses Valli Amman and Theivanāyaki Amman, consorts of the God Kandaswamy were recovered from a pond called Pootharāyar kulam in the northern part of Nallur. These seem to have thrown into it by the devotees before the Temple was finally destroyed by the Portuguese (Sivasamy, 1984) Later these were removed to the present Temple and offered Puja in the sanctum sanctorium. Some more statues all of stone (except the one of mother Goddess in wood) were also recovered from the vicinity of the Sattanṟthar Temple. They are the statues Ganesa, Muruga and his two consorts, Gajalakshmi, Dakshinamurti, the planet Saturn and Aiyanar. The coins issued by the kings of Jaffna and the Kotagama Tamil inscription are in fact the irrevocable archaeological source of the Tamil kingdom of this region. These coins have been collected in various places in the Peninsula: Vallipuram, Nākarkovil, Puloli, Maṭṭuvil,

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

Manipay, Pandattarippu, Tellippalai, Kantarodai, Tolpuram, Vaddukkodai, Allaippitti, Mankumpān, Nārantanai, Punkututivu, Anaikkottai, Nallur, Pūnakari, Matottam, Varani, Kaccay, Udutturai, Mullaittivu etc. They are of various types and denominations and named as 'Cetu' coins on account of the legend inscribed on them. Although the coins made of copper dominate, recently evidences have been found for the issue of coins in gold and silver as well, (Pushparatnam, 2002:128). In style these coins resemble the coins of the Polonnaruwa period. The legend of the coins is written as 'Cētu' in Tamil character. On the obverse there is usually a human figure while on the reverse a couchant bull is depicted with a legend 'Cētu' below it.

In some coins the obverse shows a Nandi (Bull) and lotus or a peacock or a dwarf human figure. Recently a coin with a peacock on the obverse and with a legend Kan (Kantaṇ) on the reverse has been found at Mannittalai in Pūnakary, Kilinochchi district (Pushparatnam 2002 : 134-135). Although these coins do not have the name of the particular ruler who issued them, recently a coin has been discovered in Virapāṇṭiyan Munai, in Pūnakary region. This has a peacock on the obverse and on the reverse a letter 'a'. This is being interpreted to mean either Arya cakkaravartti or Arumugan (Pushparatnam, 2002 : 137-138).

The royal seals of these kings also had both the bull end the Cētu legend. They in fact had Bull as the symbol of their banner. Unlike the Portuguese, the Dutch enlarged the present city of Jaffna which was later expanded by the British to include the portions of the old Nallur area itself. Important government buildings came to be housed here. In the last century, the religious and the educational activities of the great savant of Hindu Renaissance, Navalar was concentrated in the area of present Nallur Kandaswamy Temple and its environs. In the present century some Hindu mystics like Sellappā Swāmikal and Yogar Swāmikal received inspiration from this Temple of Kandaswamy. A Saiva mutt, by the name of Gnanasambantharmadam was established adjoining the Temple in recent times. The need of the hour is to declare Nallur area as a sacred city and stop further exploitation of the archaeological remains that have survived.

Selected Bibliography

Abeysinghe Tikiri, 1986, Jaffna under the Portuguese, Colombo.

Baldaeus Phillipus, 1960, A True and Exact Description of the Treat Island of Ceylon (Maharagama).

Conquista Spititual do Oriente of Friar Paulo Do Trinidade (A seventeenth century narrative), 1972, Translated and Annotated by Rev. Dr. Edmund Peiris and Friar Achilles Meersmen (Colombo).

Illustrations and Views of Dutch of Ceylon (1602-1796) – 1988, Ed. Silva, R.K. de and Beuner, W.G.M. Lond.

Indrapala, K. 1971, A Cola Inscription from the Jaffna Fort' Epigraphia Tamilica, Vol. I, Part I, Jaffna, pp. 52-56.

1984, A Brief History of the City of Jaffna in Jaffna Public Library, Commemorative Souvenir, Jaffna, pp.7-11.

Kailayamalai, 1939, Ed. By Jambulingampillai, C.V. (Madras).

Kokila Sandesaya, 1906, Ed. Perera, P.S. (Colombo).

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

Pathmanathan, S., 1978, The Kingdom of Jaffna (Colombo).

1980, Coins of Medieval Sri Lanka – The Coins of the kings of Jaffna Spolia Zeylanica, Vol. 35, parts I & II, pp. 409-428.

Pushparatnam, P., 1990, Archaeological Remains found during the Explorations at Pūnakary – A Historical Review, A paper read at the Forum of the Faculty of Arts held in the University of Jaffna on 21.02.90

2002, Ancient Coins of Sri Lankan Tamil Rulers (Tamil Nadu).

Queyroz Fernao de, The Temporal and Spiritual Conquest of Ceylon, 1930, Tran. Farther S.G. Perera, (Colombo).

Rajavaliya, 1911, Ed. Gunasekara, B., Colombo.

Rasanayagam, C. 1926, Ancient Jaffna (Madras).

Silva, K.M.De., 1981, History of Sri Lanka, (Oxford).

Sivasamy, V., 1988, Some Aspects of the History of the Nallur Kandaswamy Temple in Some facets of Hinduism Jaffna, pp. 48-61.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

Globalization and its Challenges to Schools of the 21st Century

- Anthony Gnanarajah -

Although the term globalization was first coined in the 1980s, there is no one clear definition of the concept. David Held defined globalization as 'the intensification of world wide social relation which links distant localities in such a way that local happenings are shaped by events occurring many miles away and vice versa' (1991:9). In spite of controversies surrounding its form and direction, globalization is provoking worldwide changes in many spheres, especially at economic, political and social levels. Education, whether public or private, is not immune to the impact of globalization as mechanisms for delivering knowledge become flexible, adaptable, interactive and transnational. In adition, monetary controls exerted by national and transnational financial institutions impact who gets educated, where and to what level.

Diffrent Nations of Globalization

The contemporary debate about globalization and its effects on traditional values, national communities, cultures and eco-system is intense, diverse and passionate. Theoretical position of social scientists regarding the effects of globalization tend to be somewhat dichotomous. One such dualist apporoach is to consider this concept as "globalization from above" and "globalization from below" (Brecher, Costello, and Smith, 2001). Advocates of the first concept advance the notion that globalization would benefit all countries and communities by the liberalization of trade, investment and capital flows.

They argue that globalization would reduce all costs if nation deregulated their economics and opened the door for free flow of goods and services. Other positive features are the spread of the democracy and promotion of human rights across the world. Such practices are supposed to lead towards a higher standard of living for all and facilitate increased connection among cultures through travel and flow of information.

Contrary to these views, proponents of 'globalization from below' advocate a direction for turning the tide of the global economy from one that 'lifts all yachts to one that lifts all boats' (Brecher et al., 2001:109). Supporters of this notion list evils of globlization as the growing gap between rich and poor within the same country and among different countries. The list also includes reduction in the power of nation states, erosion of organized labour as a political power, unemployment, environmental degradation and unjust austerity conditions imposed on the poor at the insistence of the International Monetary Fund (IMF) and the World Bank.

Commentators critical of this form of globalization consider globalization as another form of westernization, sometimes provocatively referred to as *'Mc Donaldization'*.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

Impact on Education

The practices and dynamics of globalization, irrespective of its form, influence the education and culture of a country, especially through economic policies. In economically developed countries of the western world, especially in the United States of America, fiscal policies create inequalities even within a school district. The call for homogeneity through the establishment of national standards for curricula and the demand for accountability through nationwide assessments are some examples. Other features include the entry of for-profit private corporations in school management and the intrusion of commercial advertising on school premises.

In economically developing countries, economic restructuring on the advice of supranational organization such as the IMF and World Bank has resulted in drastic reduction in social expenditures, especially in education, health and welfare.

Not surprisingly, inadequate financing for education dictates who gets educated, at what level and for what purpose? A common factor impacting education of both the affluent and less affluent countries is the tension created by economic reorganization and the paranoia caused by instability in labour markets. Even in the United States, the creation of service industry jobs instead of high-paying skilled jobs, outsourcing and the transfer of high-paying jobs to low labour-cost have affected many families.

One of the traditional goals of education is to provide required skills for workers and this is affected by globalization. In developing countries, imposition of structural adjusment policies of the World Bank have left these countries with 'no other choice than adapting to policies that systemetically undercut the capacity of government to construct educational policies that enhance educational equality or seek to develop some degree of national autonomy in the concept of research and development' (Burbuls &Torres, 2000). The overall outcome of globalization is that all are affected differently depending in which country one lives.

Catholic Schools' Role

Globalization is one of the most potent phenomenon of our time. Tensions exist between those who consider globalization to be a driving force towards new prosperity and others who fear its perverse effects. Catholic schools must enter this debate, not only for pedagogical reasons but also for religious reasons and for the values they uphold.

The bishops of the United States, in calling all Catholics to global solidarity, state,

> At a time of dramatic global changes and challenges, Catholics in the United States face special resposibilities and opportunities. We are members of a universal church that transcends national boundaries and calls us to live in solidarity and justice with the people of the world. As Catholics and Americans we are uniquely called to global solidarity.
>
> *(United States Conference of Catholic Bishops[USCCB], 1998).*

Further, in spelling out the purpose of Catholic education through their pastoral letter, 'To teach as Jesus did,' the U.S. bishops expect the teaching of doctrines in school and religious education programes (didache) to support and be supported by the building of community (koinia) and in turn expect both teaching and fellowship to support and be supportd by Christian service (dikoinia). The notion of the community and service are broadly concieved to include the Parish-school community and the entire human community throughout the world.

Resources

Unlike other school systems that may debate and struggle to identify appropriate instructional materials, Catholic schools and religious educational

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

programes have access to people, concillier and episcopal documents replete with the Church's clearly stated stand on global issues. These documents are too numerous to list; however, it is difficult not to mention Mater et Magistra and Pacem inTerris of John XXIII, Populorum Progressio of Paul VI and Sollicitudo Rei Socials of John Paul II.

In addition the USCCB has published key document on international social justice issues like "Called to Global Solidarity: International Challenges for U.S. parishes. Calling all Catholic educators to become innovative in interpretating Catholic social teachings, the U.S. bishops clearly state,

> Central to our identity as Catholics is that we are called to be leaders for transforming the world, agents for bringing about a kingdom of love and justice......' They insist, 'The values of the church's social teachings must not be treated as tangential or optional; they must be a core part of teaching and formation
>
> *(USCCB,1997).*

The Challenge

Some educators in American schools become interested in global issues only at times of crisis such as war in Iraq or during the spread of commnicable diseases like SARS. Integrating key concept related to current global issues during this emotionally charged time will be a challenge . America is a nation of nations and among its citizenry multiple perspective surrounding any major issues. These issues may range from conflict in the Middle East to the preservation of the world's environment through control of pollution. Catholic educators are committed to academic excellence and developing informed critical thinkers through appropriate teaching materials that are within the cognitive sophistication of the learner. "Any attempt to present global issues and events with the avoidence of controversy as a primary goal provides students with a caricature of the truth. When this is done (and it is not an uncommon occurrence), it happens because an educator does not feel comfortable handling the question that are likely to be generated by providing a more controversial portrayal" (Diaz, Massilas, and Xanthopoulos, 1997:78). Teachers must not assume playing it safe is always risk free.

Teacher Preparation

It is well documeted that schools of education in U.S. universities inadequately prepare future teachers to integrate high quality global education content with multiple perspectives in to American class rooms. The current global scene calls for a broader vision for education and the focus should be on giving students 'clarified, reflective and positive ethnic, national and global identification'(Banks 1981:217). Key global concepts brought forward in the social teaching like human rights, environment, population, immigration, refugees, global economy and global security tend to be controversial. Teachers cannot teach what they don't know. Content knowledge of the teacher along with ability to handle controversial issues is essential to create a classroom climate where mulitple perspectives on issues not only are welcome but also are encouraged.

The majority of teachers may not have received training in the teaching of controversial issues. Although all teachers are expected to operate within the usually accepted tenets of educational objectivity, it is not possible always to present the church's position in a value-free manner. Teachers should be trained to follow a value free approach to facilitate open discussion, especially at the secondary school level. This does not mean the issue should be bias free but rather that biases and related attitudes and values are open to critical evaluation. Teachers are expected to share the church's value positions with a class and make clear the reason for those positions. They also are expected to encourage other positions to be developed and defended.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

If Catholic schools are to be faithful to their mission, positively responding to the call for solidarity is inveitable. This requires leadership.

Respond to call for Solodarity

If Catholic schools are to be faithful to their mission, positively responding to the call for solidarity is inevaiteble. This requires leadership, vision and an ability to influence students, teachers and parents. The purpose of responding to the call for solidarity must be made clear to students and teachers alike.

Certain global issues are too complex to be dealt with by any particular teacher. In addition, some issues are beyond the expertise of certain teachers. Since the global issues require the attention of many teachers, one possible option would be to integrate or infuse them through core subject areas. Providing multiple perspectives on global issues is crucial to develop critical thinkers. This would mean that in addition to the current approach to learning about other countries and cultures, effort must be made to learn from other countries and cultures.

Whatever strategy is adopted, the main goal is to bring about greater awarenees and understanding of the church's positions on contemporary global issues. The leaders of Catholic education must be cognizant that the goal of awareness and understanding is not purely intellectual. It is to provide the intellectual underpinning for informed, responsible action in the future. If this becomes a reality at least during the first decade of the 21st century, our educational efforts would gather all citizens together toward a broader vision of the world in which the environment is cared for, human development is sustainable, human rights are protected, cultural diversity is valued and the culture of peace is the norm (Office of Superintendent of Public Instruction, 1982).

References

Banks, J.A. (1981). **Multiethnic Education: Theory and Practice.** Boston: Allyn and Bacon.

Brecher, J., Costela, T., and Smith, B.(2000). **Globalization from Below.** Cambridge, MA: South and Press.

Burbuls, N.C., and Torres, C.S. (Eds). (2000). **Globalization and Education: Critical Perspectives.** New York: Foutledge.

Diaz,C.F., Massialas, B.G.,and Xanthopoulas, J.(1999). **Global Perspectives for Educators.** Boston: Allyn and Bacon.

Held, D. (Ed). (1991). **Political Theory Today.** Stanford University Press.

Office of the Superintendent of Public Instrucation. (1982). **Developing Global Education teaching Skills** (A compendium of excerpts from materials written by educators advocating global education in the American school system). Olimpia, WA: Author.

United States Conference of Catholic Biscops. (1998). **Called to Global Solidarity.** Washington, DC: Authors.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

Computers in Teaching and Learning of Geography

- Soosaipillai Antony Norbert -

Introduction

Information technology has acquired special meaning in the last few years. In the western industrialized world, people are suddenly becoming much more aware of this new information technology. In a number of countries, governments have started to tell the people that Information Technology is an important factor in maintaining and enhancing economic well-being. Information technology is the key to economic growth and also likely to bring about substantial opportunities in the society within a very short time. Since it is attractive to governments as a profitable new industry it can be promoted as a means of improvement in the quality of life for many people.

Industrial revolution brought us devices to extend our mass culture, but the electronic revolution is bringing us devices such as television and the computer, that extend our nervous system. Hubbard (1981) pointed out, that the old information technology depends largely upon mechanical means of carrying out its functions. But the new information technology depends far less on mechanical means. Instead its machine is electronic being replaced by "flows of electrons". What is new information technology? New information technology is new technology applied to the creation, storage, selection, transformation and distribution of information of many kinds.

The definition adopted by UNESCO is "the scientific, technological and engineering disciplines and the management techniques used in information handling and processing, their applications, computers and their interaction with men and machines, and associated social, economic and cultural matters". Thus definition of a new technology is depending on its utility value and what functions it can perform and to describe the symbols, codes and languages that support these functions.

New information technology depends on three complex technologies such as computing, micro electronics and telecommunications and each of these technologies, new materials, systems, tools and techniques are being invented at an astounding rate. The three technologies have recently converged and are beginning to be popular in many fields, not least education.

The third wave of change is now enveloping the world society. Toffler (1970) refers to agri-culturalization as the first wave of change in which civilization began. The second wave started with industrialization about 300 years or so ago and the metamorphosis from

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

agricultural to industrial society has been complex in about a third of the whole world society.

The third wave is the electronic wave and the post industrial society is the information values in society. The production of information values will be the driving force behind the information and development in this information society as against that of material values in the industrial society.

The innovative technology that forms the core of development in this information society is computer technology and its fundamental function is to substitute and amplify the mental labour of human beings. The main products in the information society will not be goods and services but systematized information, technological and knowledge. Informatics makes the mass production of information and knowledge possible. Informatics is the combination of information and automatique and it is automatic rational processsing of information. Informatics is the way computers are functioning and informatics (computing) coupled with tele-communications is telematics, information processing and generating over distance.

Developments in technology have made changes on educational environments and exerted new approaches to applications of learning-teaching attitudes. The educational process needs more than the traditional instructor and student-teacher roles change eventually. A student becomes a learner and his/her role is going to be an active thinker rather than a passive listener, while the teacher becomes a guide to lead the learner to relevant information, define needs and expectations of students, then help them to find and use knowledge/information.

Informatics in Education

Informatics has revolutionized the education system through educational computing. It forms the content of education and also serves as an instrument of education. Computers can and do play an important role in enhancing the efficiency of the teaching-learning process, to make students more creative and provide them with an individualized learning environment.

Computers in schools are a relatively recent introduction. Computers in geography are yet to take off. But it must be stressed that computers can be used in geography teaching and learning in a variety of ways than in other subjects. As a subject, geography has been particularly vibrant in the last 20 years at the University levels, although such vibrancy has not been transferred to the school curriculum. For those who are interested, there are many excellent books which cover recent developments. As for computers in geography, there are a few first books by geographers with emphasis on programming languages and statistical computing but these are more widely used in the developed countries and are yet to catch on in the developing world.

What can we do with Computers? There are certain common concerns, despite the various shifts of emphasis in the subject, which may be outlined as follows :

- An interest in teaching geography as a medium of education with related skills and ideas.
- A relevance to pupils' personal development and their role a world citizens.
- A foundation for the discipline based on understanding concepts and principles.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

- The development of a range of skills and abilities appropriate to the subject, so that factual knowledge has to be placed in the perspective of transferable knowledge.
- An emphasis on inquiry styles of learning, where students recognize questions, problems and issues worth investigation.
- The inevitability that such inquiries will come up against questions of values and attitudes.

Computers can help us in all of these as well as being useful to geography learning. Most importantly, there is now software, in fact a whole range of them, which can be used in learning scientific/mathematical skills. Eureka is special software available in India for learning mathematical concepts and this supports graphics facility. There are several software to develop ourselves for use in educational computing and provided the knowledge of programming languages such as BASIC, FORTRAN, PASCAL and C.

Computers in geography education can help us in three ways, as a teaching tool, as a learner's tool rather than a learning tool and as an administrative tool. As a teaching tool it can help the teacher in expositive as well as in experimental strategies of teaching. Rushbys (1979) four paradigms of educational computing describe the various ways in which computers come to the help of the teacher and the learner.

i. The instrumental paradigm includes programmed tutorial drill and practice and conversational or dialogue tutorial.

ii. The revelatory paradigm includes simulation and inquiry type data base research.

iii. The instructional paradigm goes with expository teaching.

iv. The revelatory paradigm with experimental, heuristic adaptive teaching.

Computer assisted testing automates the application, marking and recording the results of routine objective type tests and thus reduces some of the drudgery of the testing for the teachers and speeds up the entire process. Collection and processing of data regarding the progress of individual students and groups become easier and regarding individualization, common interest grouping, mixed ability grouping, career guidance are easily and quickly done.

It is even possible to create interest and develop motivation for taking tests by making tests in the form of computer games. Computers can be entrusted with work of marking assignments that are objective in nature and rapid and objective feedback can be given to the students. Computers can easily generate individual student profiles, suggest individual guidance and best methods and materials of study for particular students or particular course objectives, using are extremely large bank of data that it can store and retrieve.

Computers come in handy for providing drill and practice can take the form of games reducing monotonous meaning-less repletion and making it interesting and enjoyable. In branching programmes computers can provide a large range of alternatives that would have been difficult in scrambled texts. Using structural communication as a technique, conversational or dialogue tutorials can be programmed in computers.

Simulations

The simulations that interest the school pupils are that which make them decide in the context of different life-situations. Such programs (simulate means to pretend to create) are complex to produce especially when they are

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

to replicate real world. The computer simulation if carefully selected to the educational aims can provide a very useful centerpiece for a topic web.

The practicing geographers are aware of simulation games in a variety of themes, most notably, a game called the MONSOON. The simulations emphasize different study skills to a greater or lesser extent. But for use in school geography, there is need to identify the geographical concepts that are central core to a particular simulation. DAIRY, TOWN, COUNCIL, MILL and CASTLE are some of the simulation packages available in the market, but unfortunately not in Sri Lanka and India. Such simulations help students interpret data. One strength of the use of micro in simulations is its ability to keep records and accounts. In fact, the micros can usefully work with packages such as dBase (data base management system) and LOTUS 1-2-3 (graphics package with additional data handling facility). And with these, the children can workout computations required and also graphic presentation of their data vis-à-vis simulations.

Simulation is the most use made of computer instruction. System facsimile (simulation of the functioning of an organization) apparatus operation (simulation of an item of a sophisticated instrument), simulation games (decision making using computer as a data base) and process modeling (simulation of a phenomenon to study the effects or characteristics of a system under certain forces, constraints or influences) are the commonly used simulation modes of computer assisted instruction. Some of the most useful package in simulations are URBAN FOX, TOWN PLANNER, CAR JOURNEY and WINDS. There are also simulation packages using animation effects: SLOPES and UNDERSTANDING THE WEATHER are two such simulation programs. Well tested course ware packages have been produced for economics, geography, chemistry and physics for a number of secondary school subjects by the University of London and Schools Council. In geography, simulation of drainage basin morphometry and human population growth and statistic for geographers are produced.

At the University of Leicester, a project has been conducted to exploit the potential of micro computers and deal respectively, with urban land use, land slopes, transport networks and location of settlements. They use varying approaches, for instance, "transport networks are studied through planning and plotting communi-cations in a developing country while settlement is studied through simulation within two specimen landscapes."

As a learner's tool computers are used to think with. Computers are used for model building and problem solving. It is in a way controlling computers and not being controlled by them. It is teaching the computers to think and there by embarking on an exploration about how the learner himself or herself thinks. In this mode, computers do not deliver instruction. They serve as tools for the learners in experimenting with how to probe problems and seek solutions.

Programming a computer helps developing logical reasoning and creativity. Computers can add to the range of objects "to think" with and help children to reflect upon their own-thinking on the nature of thinking and of knowledge. Once they begin to reflect upon these thing, they become epistemologists. Programming for logical analysis (such as LOGO) and programming for specific problem solving (such as BASIC, FORTRAN) will help children "to think with".

Computer as a learner's tool will also help simplify or delegate tasks. This is the emancipatory paradigm. This mode frees the learner from repetitive routine tasks. The use of computer as a calculator and as problem

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

solver to undertake routine tasks are the emancipatory uses of computers. These labour saving applications of computers may not directly lead to any new learning.

Informatics as an administrative tool helps in large scale management of education and training projects. Computer based educational administration can be in three sectors, school administration, curriculum management and classroom management. The CAL (Computer Assisted Learning) program LAND developed by a geography teacher in United Kingdom is an example of the use of computers in curriculum development. The program is on "mapping skills, contour appreciation" in geography. Pupil records, progress records and library administration are some of the aspects of classroom management where computers come to the help of the teachers.

Map work skills

It is important to indicate that in geography teaching and learning, this particular task requires simple to fairly sophisticated software packages and that they are not widely available in Sri Lanka. What is available is often prohibitively expensive for university administration. But there are some individual users of these packages in the University levels. Some of the packages like MAPWORK SKILLS 1 and 2 and MICROMAPPING are in use in India. These are now available through commercial publishers.

There are some software, which could be described as of the drill and practice format, which is now referred to as structured reinforcement. In Britain, for instance, these programs are used in the primary school geography, curriculum. If available, they can be used here for a number of reasons, not only in primary school geography but also at secondary school geography. The most important of the reasons are:

- They approach an identifiable task in a simple way, and for many teachers they can be a very useful entry into using the micro in the classroom.
- They provide a more enjoyable method of acquiring rather mundane skills such as using grid references or bearings.
- They often offer a variety of levels so that the pupil can proceed at his/her own pace or repeat an option which enables flexible classroom use for different classes.

The problem however is the non availability of the packages in Sri Lanka at an affordable price. Some packages which are of good use in school geography curriculum may be ATLAS, LANDMARK and other packages such as PIRATES and YACHT which incorporate a game approach. But one must be cautious about overdoing in the use of games for teaching/learning. It must be remembered that such software/programs have a planned use in the curriculum, linked with particular topics and used at certain levels. Used within a well defined scheme of work, the skills could be developed at the children's own pace.

Geographic Information Systems (GIS) Technology

As a result of globalization, the interconnectedness of nations has increased and widened the economic and social gap between rich and poor countries. This can be now viewed and analyzed by users of the multimedia web-based Atlas. Educators in university level have traditionally relied upon charts, maps, tabular summaries, films, and aerial photographs to integrate bio-physical themes that comprise physical geography.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

More recently, satellite images have been used to provide student with a better perspective of our planet and to demonstrate the spatial linkages that affect the world systems. Digital satellite data processed through micro-computer systems provide a highly interactive medium for displaying bio-physical data in a multi-user environment.

GIS has the ability to create layered spatial representations of data bases, the material is presented not as a written text or verbal lecture but through interactive presentations that employ colour maps, graphics, and tables, giving unprecedented vitality and depth to the economic and social data.

GIS offers two major advantages: (i) the online element makes it more accessible, more flexible in that it can be updated and, (ii) less costly to produce. But more than that, "there are certain representations that we could not do very well in a hard-copy publication. Statistics can be shown first as colour-coded gradations on a global map, with the potential for zooming in on specific regions or countries to learn more.

Godchild says GIS is taught as a research tool or to better prepare students for a job market in which GIS familiarity is a valuable commodity, particularly in any of the disciplines that deal with the Earth's surface – geography, geology, anthropology, archaeology, and others.

As Donald Janelle, a research Professor at Santa Barbara stated that "most social sciences can benefit from the available geographical technologies. For example, GIS is being used by economists interested in spatial externalities – how the events in one place can affect events in a nearby location; by sociologists seeking to define concepts of community and neighbourhood and chart development over time; and by archaeologists who want to document the sites in fine detail – often in conjunction with Global Positioning Systems (GPS) – and study patterns of information and development over time and space.

Whether it is psychologists interested in mental maps or economists analyzing marketing patterns; researchers from many disciplines have been interested in spatial thinking for a long time. GIS makes it feasible for these people to embrace such thinking more formally, making use of far more sophisticated techniques in ways that can lead to new insights.

GIS gives a way of bringing together diverse information in one place, using the maps as an integrative tool. We think of this not just as being a new kind of technology, but as a new way of thinking. In our fields, we are used to teaching by reading notes and may be showing a few slides. We are finding that GIS energizes us about the work we are doing, because you can learn so much from looking at a map. So much of human activity is organized according to place and time.

People in the humanities and history have been so text-based in the past that it's a challenge to develop maps for students that are sophisticated enough to make the point better than words. GIS has been integrated into several courses that teach about things like land-use planning and environmental issues, where in the past when they needed spatial data, they would put together maps by hand.

The manual overlay process is adequate for observing limited inter-relationships involving a small number of thematic overlays. This manual approach to data synthesis is hampered by (i) excessive time required for map generation and map updates, (ii) data storage inefficiencies because of the analog approach, and (iii) complexity of integrating spatial and non-spatial information. Thus, the integration of numerous variables from a variety of formats with complex spatial patterns, and the manipulation of data require use of automated computer based overlays and analysis.

There are many different GIS packages available around the world. These vary in their capabilities and features. The growth of the GIS

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

industry as a result of technological innovations has been exponential. According to a press release from Directions Magazine Online, in 2001, worldwide GIS software revenue reached $ 1.1 billion, a growth of 14.3% over the previous year. ESRI and Integraph accounted for nearly half of the industry's (47.1%) total software revenues. GIS software sales drove more than $ 7.7 billion in total user spending in software and related hardware and services. ESRI strengthened its position as the number one GIS software provider and generated more than one-third of all software revenue in the industry.

GIS is a powerful tool for spatial analysis and its capabilities have been grown substantially over the past few years. The development of GIS in geography teaching places an increased burden on already limited departmental resources. GIS software applications are very expensive in the past; fortunately there are many low-cost software applications also available for geography teaching in the universities.

i. **ArcView** – This is the world's most popular desktop mapping and GIS application with more than 500,000 copies in use worldwide. It provides a wide range of functions including data manipulation, management, query, analysis and display and integration capabilities along with the ability to create and edit geographical data. ArcView tended to be used in research or both teaching and research. It was regarded as being either a 'useful' or 'very useful' tool.

ii. **ArcGIS** – This is ESRI's premier GIS software. ArcGIS has three applications – ArcCatalog, ArcMap, and ArcToolbox. **ArcCatalog** is the application for managing your spatial data holdings, for managing your data base designs, and for recording and viewing Meta data. **ArcMap** is used for all mapping and editing tasks, as well as for map-based analysis. **ArcToolbox** is used for data conversion and geoprocessing.

iii. **Arc/Info** – This is a commercially most popular GIS package in use in social sciences, and developed by ESRI, California. Almost universally ArcInfo was regarded as a very useful tool. The systems consists of a graphics package (Arc) and a relational-type file handling system (Info). Versions 6.1 and 7.0 of Arc/Info added significant new functions for spatial analysis, particularly in the network analysis. It was almost regarded as being difficult or very difficult to use.

iv. **GRASS** – It has extensive suite of watersheds models such as water and stream delineation, flow and accumulation modeling. GRASS has several statistical modules, including linear and nonlinear regression, and landscape ecological statistics can be computed. Also it include links to S-Plus software.

v. **ILWIS** – It provides a substantial number of statistical operators, including principal components analysis and factor analysis. The product also has modules to compute autocorrelation.

vi. **IDRISI** – It was not used as extensively as software such as ArcInfo but it was in more common use than a number of other software packages. This software is used for GIS, image processing and spatial statistics. It has added new capabilities include Trans CAD and GisPlus, and MapInfo.

vii. **PAMAP** – It can compute watershed boundaries. Pamap has a unique structure with vectors for line and point objects and raster for area objects.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

viii. **SPANS** – It provides a unique quad-tree data structure to fully integrate vector and raster data. SPANS provides several useful statistical measures such as coefficients of variation, chi-square and T-Tests.

ix. **Arc Explorer** – It is a lightweight GIS data viewer developed by Environmental Systems Research Institute (ESRI). This is freely available software and used for basic GIS functions. Arc Explorer is used for variety of display, query, and data retrieval applications.

x. **MapInfo** – It is considered the pioneer of desktop GIS. MapInfo Professional is a leading business mapping software capable of performing sophisticated and detailed data analysis of spatial data. A few features of this package are (i) ability to create detailed maps, (ii) locate patterns and trends, (iii) perform extensive data analysis, (iv) demographic analysis, (v) remote database support, and (vi) plug-ins to enhance functionality.

xi. **ORACLE** – This RDBMS (Relational Data Base Management Systems) is used as the core of the system. Oracle is one of the most widely used RDBMS currently available. It provides a full range of data base facilities, making use of the SQL query language, as an acknowledged worldwide standard.

The above mentioned software packages are very useful in the study of the discipline such as geography, anthropology, demography, archaeology, sociology, regional planning, zoology and so on. In view of the exorbitant prices of these packages the universities in Sri Lanka will find it difficult to purchase them and they continue to depend mostly on the traditional methods of teaching. On the other hand organizations such as Survey Department, Central Environment Authority, and Urban Development Authority are in a position to posses these packages for their normal work.

In recent times a few universities like Moratuwa University were able to make use of these packages in their study and training programs. Using this packages in the disciplines taught at university level has become almost indispensable and from a futurological perspective it is important to pay attention to this aspect.

Higher education authorities who are bent on modernizing university teaching process should take this aspect in to account and take necessary action to equip the relevant university departments with these software packages.

Conclusion

Computer is an electronic device for storing and processing the information and producing meaningful results. Application of computer in geography will revolutionize the field of teaching and learning of geography and will be also be helpful for research and geographical explorations. It may serve us as a friend and guide for understanding global problems. Micro computers provide for creative interaction between the student and the program. A good program requires the student to examine a problem, plan an investigation, respond to computer prompts and interpret computer-generated results. Micro computers oblige students to engage in high-level intellectual activity. Computers including micro computers are vitally important in higher education because they make possible a wide range of teaching simulations.

Computers are the most faithful and the fastest of the tools that we have ever invented. We have not yet fully utilized the capacities of this versatile tool. In geography teaching computers can be used as a teaching tool, a

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

learner tool and an administrative tool. It can be used with all the strategies of teaching ranging from expository to experiential. It is up to us the geography teachers to adopt this philosophy and implement it for the advantage of learners. Computer-assisted learning has been used in social sciences in higher education for a decade in Sri Lanka. However, its potential is only now beginning to be realized.

References

Bell, D., (1980), The Social framework of the Information Society; In Forester, Tom (ed.) (1980), **The Microelectronics Revolution**, Oxford: Blackwell.

Bluhm, H. P., (1987), Computer-managed Instruction: A Useful Tool for Educators? **Educ. Tech.**, 28 (1), pp. 7-13.

David Hawkridge, (1983), **New Information technology in Education**, Groom Helm, London.

Dunn, Seamus and Morgan Valerie, (1987), **The Impact of the Computer on Education**, A course for the Teachers, London, Prentice Hall.

Forester, Tom., (1985), **The Information Technology Revolution**, Oxford, Basil Blackwell Ltd.

Hartley, R., (1981), A Cool look at Computer-aided Learning, **Educational Computing**, Vol. 2, No.5.

Irving, I., Solomon and Laurence O, Weingart (1966), **Management uses of the Computer**, Harper and Row, New York.

Kulik, J. R., (1983), 'Effects of Computer-Based Teaching on Secondary School Students', **Journal of Educational Psychology**, 75 (1), pp. 19-26.

Romiszowki, A. J., (1986), **Developing Auto Instructional Materials**, Kogan Page, London.

Sampath, K., Panneer Selvam, A., and Santhanam, S., (1987), **Introduction to Educational Technology**, Sterling Publishers, New Delhi.

Shepherd, I.D.H., (1985), 'Teaching geography with the Computer: Possibilities and Problems', **Journal of Geography in Higher Education**, 9: 3-23.

Sylvia Charp, (1987), Computer use in Education: Trends, Challenges and Opportunities, In Blagovest Sendov and Ivan Stanchev (ed.) (1987), **Children in the Information Age.**

Unwin, D.J., (1990), Using Computers to help students learn: Computer assisted learning in geography, Area, 22(3).

Watson, Deryn, (1987), **Developing CAL: computers in the curriculum,** Harper & Rom Publishers: London.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

The need for merging of context and methodology in the Teaching of English in Sri Lanka

- Marie Perera -

Introduction

Teaching of English is a 'hot' topic in Sri Lanka today. On the one hand, the improvement of teaching of English is a political slogan. On the other hand, it paves the way for big business. Not a day passes without a politician proclaiming his or her commitment for the improvement of teaching English. The number of advertisements that appear in the media as well as the number of ' English classes' that have mushroomed in every nook and corner of Sri Lanka bear testimony to this fact. However, the available literature suggests that the teaching of English in Sri Lanka is not satisfactory and does not meet the needs of the majority of Sri Lankan students (De Lanerolle Commission Report, 1973; Jayasuriya, 1967; Report of the Presidential Commission on Youth, 1990; S.F. de Silva Commission Report, 1960; The First Report of the National Education Commission, 1992; The White Paper, 1981). Ever since English was made a second language in Sri Lanka attempts have been made to find ways of improving it mostly by changing the curriculum regularly and by trying to find the 'best' method to teach English. Yet all these attempts seem to have failed. At present the 'panacea for all ills' appears to be Information Communication Technology (ICT). Can the use of ICT help in the improvement of teaching of English in the Sri Lankan context? Is this the 'best' method?

In order to answer this question this paper will first provide a brief background to the recent debate on the need to move towards more 'context-sensitive' language pedagogy. Next, it will discuss the Sri Lankan English Language Teaching (ELT) scenario against this background. Finally, it will identify the challenges faced in Sri Lanka in implementing an innovative ELT curriculum.

Context and Methodology in ELT

A current debate is ongoing as to whether the dominance of Communicative Language Teaching (CLT) has led to the neglect of one of the crucial aspects of language pedagogy, namely the context in which that pedagogy takes place (Bax, 2003). While some argue that there is a need to replace a methodological approach to language pedagogy with a context approach (for eg. Bax,2003) others express the view that these two aspects could work in harmony (for eg. Harmer, 2003).

Holliday (1994) who made a distinction between two main ELT sectors, that is BANA (British, Australian and North American) and

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

TESEP (Tertiary, secondary and primary) suggests that most of the intellectual "technology" of ELT has originated in the BANA countries. He argues that in curriculum development based on such "technology" insufficient attention has been paid to the needs of the TESEP students. On the other hand, when course developers deviate from the BANA 'ideal' such attempts are labelled as deficit. Thus, Holliday's argument is that each language teaching context needs "to be analysed constructively in *local* terms and not on the basis of *a priori* judgements of value or efficacy developed in other contexts" (Tudor, 1996, p.131).

One of the reasons for the failure of the Teacher education programmes for Non BANA professionals is that these courses are built primarily on theories and methodologies developed based on research conducted in Western countries (Kachru, 1994 ; Liu, 1998, and Sridhar, 1994). Comparatively not much attempt has been made to collect data from other contexts (Kachru, 1994) and as a result the "vast millions of L2 users who learn and use the second language in their own countries are left out from this data base" (Sridhar, 1994, p. 796).

Thus, if Teacher Education programmes are to be of service to the Non BANA professionals the theoretical foundation of such courses needs to be adapted. The trainees should be able to adapt the knowledge they gain to suit their own contexts.

Even though there is general agreement that the Non BANA countries should develop their own ESL curriculum to suit their own contexts, they seem to have a conscious or unconscious 'deficit' attitude. Hence, most of these countries seek the help of 'experts' from the West to develop their curriculum and learning materials. On the other hand, there develops an 'us'- 'them' perception where the 'us', the experts believe that the 'them', don't know the technology' (Holliday, 2001, p.174) and are easily dominated. The work of Swales (1980) on the influence of socio-political environment on ESL and Coleman's (1996) work on the influence of society on what happens in the classroom emphasises the fact that Non BANA countries should look to their own local experts to develop their curricula and teaching material.

In most Asian Cultures which have a long tradition of considering the teacher as authority, the role of the teacher is considered not as a facilitator but as a "fount of knowledge". Thus, English teaching in Asia is still dominantly didactic, product oriented, and teacher-centred (Campbell and Zhao 1993). Consequently, BANA teaching methods, materials, and programmes often face a 'tissue rejection'(Holliday, 1992) in Asia, as shown by Burnby and Sun (1989), Canagarajah (1993) Liu (1998) and Pennycook (1989).

The available literature suggests that the teaching of English in Sri Lanka is not satisfactory and does not meet the needs of the majority of Sri Lankan students. Thus, there is a need to provide the reader with a glimpse of the historical development of ELT in Sri Lanka, in order to analyse it against the foregone discussion.

Historical Development of English as a second language prior to Independence

Sri Lanka's (then Ceylon) introduction to English language was linked with colonization. As a British colony, English became the dominant language used for administrative purposes in the courts and in all areas of business and trade. Thus a need arose to establish English medium schools. The missionaries had already established schools where the instruction was provided in the mother tongue. With the establishment of

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

English medium schools, two types of schools evolved, "English schools", where the medium of instruction was English and the "vernacular schools" in which the medium of instruction was the indigenous languages – Sinhala and Tamil. The "English schools", in spite of being subsidised by the state were fee levying and as a result were available only to the affluent classes. On the other hand, "vernacular schools" were meant for the children of the masses and the education provided was free, but the quality of that education provided was very low (Jayasuriya, 1967).

To teach English, the English schools adopted the materials and methods that were in use in England at that time. All teachers, both those who taught English as a subject, as well as others, were competent in English and the number of teachers required was few.

The first step in making English available to the masses was taken in 1943, when the Special Committee appointed by the State Council proposed for the first time, that English should be introduced as a second language in all Primary schools where it was not the language of instruction. In Primary schools where English was the language of instruction, Sinhalese or Tamil was to be the second language subject.

Teaching of English after Independence

With the decision to teach English in all schools from grade four, a heavy responsibility fell on the State to provide the necessary facilities. Although the government embarked on this new policy, it seems to have done so without the full realisation of the problems involved. "No concrete proposals were made as how to teach English as a second language" (De Lanerolle Committee Report, 1973, p.34).

With the new policy, English had to be made available in all the schools. Yet, the number of competent teachers available was not sufficient to cater to this demand. Consequently, English classes were started when teachers with the least qualifications were available. This created a new problem the supply of teachers (De Lanerolle Committee Report, 1973. One of the chief causes identified for the deterioration of standards of English was that it was not taught by specially trained teachers (S.F.de Silva Committee Report, 1960). A specialist training college was established modelled on those established in the West to train teachers of English. However, this was not sufficient to cater to the demand as indicated by the evidence of various reports (De Lanerolle Committee Report, 1973; The First Report of the National Education Commission Report, 1992; The White Paper, 1981) which continued to mention that teacher training was inadequate.

Even though there were adequate number of teachers in the former English medium schools, they were encountered with another problem. Due to nationalisation of schools, those schools were now available to the masses. As a result, students who had not studied English earlier and those who were not exposed to English at home were in the same classes as those who knew English. Therefore, those schools had to face the problem of heterogeneity in the student population.

When the expected result of English being available to all was not being achieved, various Committees were appointed by the successive governments to look into the defects of the education system and especially into the teaching of English, and as a result, various curriculum reforms were proposed. The next section of this paper will examine some of the major proposals and curriculum changes pertaining to the teaching of English during the

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

period after English was made a Second Language.

Curriculum reforms and the teaching of English as a Second Language

The first measures to address the issue of how to teach English as a Second Language were undertaken in 1953. A syllabus was prepared for the teaching of English to Primary school students which was based on "literature on the teaching of English to immigrants in Australia" (De Lanerolle Committee Report, 1973, p.55). This syllabus does not appear to have helped teachers very much as the school inspectors reported that in the majority of the schools, teaching English as a Second Language was not successful (De Lanerolle Committee Report, 1973). There was no prescribed methodology and different textbooks were used in different schools. Although there was a syllabus, the teachers did not know how to teach it. Thus they followed the same methodology used to teach English as a first language.

A committee appointed in 1957 suggested that a group of experts be appointed to prepare syllabuses. The Committee also noted that there was no satisfactory series of English textbooks available for the primary and post primary classes. It was recommended that textbooks should be produced to suit our country" (S.F.de Silva Committee Report, 1960, p.18). Further, it suggested some guidelines based on the "Direct Method" which was claimed to have been successfully used to teach modern languages in other parts of the world. However, it was not a success in Sri Lanka "the 1963 scheme was unrealistic and difficult to implement and confusion continued" (De Lanerolle Committee Report, 1973, p.68).

In 1965, a new set of textbooks, *An English Course* prepared by the Ministry of Education were the standard textbooks for all schools in the country. It was assumed that English would be used mainly as a means for additional reading at universities (Cumaranatunga, 1989; Mosback, 1984). Thus the stated objective of the ESL program in the schools at that time was to develop reading comprehension. On the other hand, the textbooks were written based on the graded structural approach (Cumarana tunga, 1989; Karunaratne, 1990). Thus, once again there was a mismatch between the stated objectives of the ESL program and the instructional materials developed to achieve them. Majority of the teachers claimed that the content was "uninteresting" and the methodology "artificial" and the learning "mechanical" (De Lanerolle Committee Report, 1973, p.65).

Even though the textbooks were locally produced, the approach and methodology used appeared to be "foreign" and there seemed to be little improvement in the standard of English. This idea is supported by Jayasuriya (1969, p.69) who stated that "compulsory English for all children in and above standard three is one of the greatest deceptions perpetrated on the people of this country".

In the early 1980s against the backdrop of the CLT 'fever' in the West, the general view was that the language teaching methodology used in Sri Lanka at that time was not catering to this need to be able to communicate in the second language. There was growing concern that both the existing English textbooks and the methodology used was not equipping young people with the ability to communicate in English. (De Silva, 1979; Cumaranatunga, 1989). In late October 1982, it was decided to produce a new set of textbooks, English Every Day (EED) based on Communicative Language Teaching (CLT). According to Mosback, who was the British consultant for the textbook writing project, "all the teachers and students

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

in the country were introduced to the principles on which the course would be based" through workshops. (Mosback, 1990, p.19).

However, classroom research based on the EED series claim that CLT has not produced expected results (Karunaratne, 1990; Perera, 2002 ; Silva, 1993). Karunaratne (1990) while being sceptical about the consequences of "haphazard imposition of policies " (p.104) suggests that there should be greater understanding of the problems the teachers face in using the same curriculum, in all parts of the country. Silva (1993) discusses the impact of the cultural implications of teacher/pupil perceptions of the role of classroom interaction which hinders the implementation of CLT.

With the introduction of the EED materials, an attempt was made to change the traditional teaching practices and provide the teachers with some guidelines regarding their classroom practices. However, it also made some teachers anxious about their practices as they are unable to follow some of the guidelines in the contexts in which they teach. Therefore, rather than prescribing general guidelines it seemed to be important that teacher education should address the complexities of teaching English in the different contexts and encourage teacher flexibility and initiative. The teacher education programmes should equip the teachers with the confidence to be open minded and try out new ideas so that they can decide for themselves 'what' to teach and 'how' to teach to best suit their students (Perera, 2002).

With the dawn of the twenty first century in concurrent with the General Educational Reforms taking place in Sri Lanka another set of textbooks and a curriculum has been introduced once again under the guidance of "Foreign experts". It may be still premature to analyse this curriculum. The Teacher's Guide states that "no one single" English language teaching-learning approach or ideology is recommended. "However, the Experiential (also identified as 'Constructivist') Approach to teaching-learning, which has in recent times enjoyed a renaissance, is definitely favoured" (Poole, 2003, p.6). According to Poole, even though the current national curriculum for English language learning in Sri Lankan public schools advocates Experiential/Constructivist (E/C) attitudes and practices, what is actually being exercised in the classrooms and promoted in continuing education is predominately the Behavioural Approach. He stresses that it is vital for educators to be able to identify why the E/C Approach is so difficult to implement in Sri Lankan schools with the existing teaching-learning conditions and teacher-student dynamics, even though teaching-learning practices established in the new "modernized" curriculum are modeled from it.

ICT and ELT

Digital Divide is one of the major problems that governments of Developing countries face. According to a recent survey conducted by the Department of Census and Statistics, computer literacy rate in Sri Lanka is very low and is only 9.7%. At National level only 3.8% of the households have computers. No doubt the state is providing computers to many schools. Yet, computers alone is not sufficient. There must be teachers as well as physical resources. Even the schools where there are computer labs are facing the problem of maintaining them. Further, the Digital Divide among the urban and rural schools as well as among students who come from computer literate homes and non computer literate homes is increasing. In the past, in the English class one of the reasons for student heterogeneity was the home background – whether it was English speaking or not. Today, the computer literate home background is also one variable.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

As can be seen from the above discussion one of the reasons identified repeatedly for this unsatisfactory state of ELT in Sri Lanka is the lack of competent ESL teachers. Attempts have been made to find ways of improving the teaching of English by changing the curriculum regularly, based on Western models. The reasons for very little success in the teaching of English could be in part due to training teachers based on a predominantly methodological approach without trying to equip the teachers with tools needed to understand the context in which learning/teaching take place and adopt the methods to suit the context.

In order to provide teachers with such tools there should be Continuous Professional Development (CPD) of teachers. Such programmes should :

- Provide both subject specific as well as educational theory which lays a strong foundation to critically reflect on existing practices.
- Have a symbiotic relationship between theory and practice
- Provide research skills for the participants to involve in action research in their own contexts

Conclusion

The challenge facing ELT in Sri Lanka is to provide the teachers with the tools necessary to reflect upon their own practices in relation to the context they teach – the merging of methodology and context.

References

Bax, S. (2003), Bringing context and methodology together, **ELT journal Volume 57/3:** 295 – 296.

Burnaby, B & Y. Sun (1989), Chinese Teachers views of Western language teaching : Context informs paradigms, **TESOL Quarterly** 23/2, 219 – 38.

Campbell, K. & Y. Zhao(1993), The dilemma of English language instruction in the People's Republic of China, **TESOL Journal,** 4/2: 4 -6.

Canagarajah, S. (1993), Critical ethnography of a Sri Lankan Classroom : Ambiguities in student opposition to reproduction through ESOL, **TESOL Quarterly,** 27/4; 601 -21 .

Coleman, H. (1996), **Society and the Language Classroom,** Cambridge: Cambridge University Press.

Cumaranatunga, L. (1989), **Designing instructional materials to meet local needs,** Paper presented at the International Conference on English in South Asia, Islamabad, Pakistan, January 4-9, 1989.

De Lanerolle Commission Report, (1973), Report of the Committee of Inquiry into the Teaching of English in the Schools of Sri Lanka, Colombo: Government Printing Press.

Department of Census and Statistics, (2004), **Survey on Computer Literacy in Sri Lanka.**

De Silva, A., (1979), Content and methodology, In Frõehling Heino (Ed.), **Soci -economic and other factors affecting the teaching of English,** (pp. 44-58), Colombo: Sri Lanka Foundation Institute.

De Silva, S. F., (1960), **Report of the committee of inquiry into the teaching of English in Ceylon schools, Sessional Paper V.** Colombo: Government Publication Bureau.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

The First Report of the National Education Commission, (1992), **Sessional Paper V.** Colombo: Government Printing Press.

The White Paper, (1981), **Educational Proposals for Reform - General, University and Tertiary,** Colombo: Ministry of Education.

Harmer, J., (2003), Popular culture, methods, and context, **ELT Journal Volume,** 57/3: *289-294* .

Holliday, A., (2001), Achieving cultural continuity in curriculum innovation, In Hall & Hewings (Eds), **Innovation in English Language Teaching,** 169-178.

Holliday, A., (1994), **Appropriate Methodology and Social Context,** Cambridge: Cambridge University Press.

Jayasuriya, J. E., (1969), **Education in Ceylon since Independence,** Colombo: Lakehouse.

Kachru, Y., (1994), Monolingual bias in SL research, **TESOL Quarterly,** 23/4, 795 – 800.

Karunaratne, G., (1990), **English teacher effectiveness with special reference to the use of the communicative approach,** National Institute of Education, Maharagama, Sri Lanka.

Liu, D., (1998), Ethnocentrism in TESOL: Teacher education and the neglected needs of international TESOL students, **ELT Journal, Volume** 52/1:3 -10.

Mosback, G., (1984), Making a structure-based course more communicative, **ELT Journal,** 38(3), 178-191.

Mosback, G., (1990), National syllabus and textbook design on communicative principles - 'English Every Day', **ELT Journal,** 44(1), 18- 24.

Perera, M., (2002), **Role of classroom interaction in second language acquisition in Sri Lanka,** Unpublished Ph.D., Dissertation University of Wollongong, Australia.

Pennycook, A., (1989), The concept of method interested knowledge, and politics of language teaching, ***TESOL Quarterly,*** 23/4: 589 -618.

Poole, R., (2003), **Final Report of the Secondary Modernization Project – English Subject Component,** N.I.E. Maharagama.

Swales, J., (1980), The educational environment and its relevance to ESP programme design in **Projects in Material Design, ELT Documents Special,** London: The British Council, 61 - 70.

Silva, J., (1993), **Classroom interaction patterns in a few varied ESL teaching contexts in Sri Lanka - A Comparative Study,** Unpublished Ph. D., Dissertation, University of Colombo, Sri Lanka.

Sridhar, S., (1994), A reality check for SLA theories, **TESOL Quarterly,** 28/4: 800 –5.

Tudor, I., (1996), **Learner-Centeredness as language education,** Cambridge: Cambridge University Press.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

Problems and Issues in Primary and Secondary Education in the Plantations

- T. Thanaraj -

Introduction

The national educational policies initiated just before the independence and the continuation of such policies by successive governments with timely modifications and appropriate adjustments to suit the emerging socio-economic and political paradigms facilitated Sri Lanka to record some relatively higher achievements in education among the developing countries and also earned her international recognition for her attainments in the field of education (Little,1999). In terms of enrolment and retention rates, transition rate from primary to secondary cycle, adult and youth literacy rates and gender equality Sri Lanka's achievements are indeed remarkable. Though some may cast apprehension with regard to the qualitative dimensions of the post-independence educational achievements, the quantitative improvements of the nation's education system is quite conspicuous and thus unchallengeable.

However, all these remarkable educational achievements and their resultant benefits have not proportionately embraced the Plantation Community* due to a host of factors both internal and external. At the eve of independence the plantation community was effectively disenfranchised which made them 'political outcasts 'until 1977 in which year they were able to return their first elected representative to the parliament after a lapse of thirty unfortunate years during which period the rest of the population harvested the fruits of independence in terms of socio-economic development.

But even before the independence, when a strong foundation was laid in 1945 for the national education system there wasn't a political will to integrate the plantation education into the national education system. The calculated marginalization on the part of the state, the indifference of the leaders of the community towards education and a reluctant bureaucracy that effectively negated even a few development activities have historically been the main factors for the educational isolation of this socially, economically and until recently politically too,marginalized community from the mainstream education system for a long time.

* Plantation Community refers to the Tamils of recent Indian origin who are domiciled mainly in the central part of Sri Lanka and about 90 percent of them are employed as estate workers. Plantation schools are defined as the schools where the majority of the students belong to the plantation community.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

Though the educational progress of the majority of the population was possible through the economic subsidy from the plantation sector, the plantation child had to wait until 1970s to enjoy the state subsidised education which was available to the rest of the population since 1950s (Little, 1999).

Jayaweera (1993) aptly describes the indifference of both colonial and post-colonial governments towards plantation education as follows :

> Sri Lankan policies didn't discriminate on the grounds of gender, class and ethnicity. But there was one exception – the south Indian immigrant labour population in the plantations whose educational needs were subordinated to economic purposes of the colonial administration and who were in the post-colonial decades too , by-passed in their enclaves by social development policies.

Until 1970s there was not much difference in the attitudes of both colonial and post-colonial governments towards the plantation education.

The cumulative effects of the state policies and other intra-community factors made the plantation education a non-recipient of the post-colonial benefits of the educational development programmes until the later part of 1970s which period marks a significant change in the attitudes of the government hierarchy towards the plantation people and the education of their children. Consequently things are changing slowly and the vast gap between the national education and the plantation education sub-system is narrowing through the interventions both by the governmental and non-governmental agencies.

In spite of the many development programmes, still there are a number of problems and issues that have to be seriously addressed if there is a genuine interest to bring the plantation education at par with the national education system. This paper attempts to highlight some major problems and issues in the plantation education and suggest possible strategies that may help to bridge the gap between the national education system and the plantation education sub-system. But it is important to have an idea of the historical background of the plantation education.

Education in the Plantation - the Past

As observed by Jayaweera (1993) elsewhere in this paper the educational needs of the plantation community was purposefully and systematically ignored and neglected until 1970s by both the colonial and post-colonial governments. The colonialists thought that education was a potential threat to their labour supply (Sanderasegaram, 1990). Nothing like the following statement by H.W.Cave (1940) could vividly express the colonial mentality towards the education of the plantation child:

> The Tamil coolie , born and brought up with a miserable conception even of his native creed, has not generally the mental power to grasp any thing better , and it is therefore reasonable that a little mental training to the young will give the missionary the improved material to deal with. From this point of view estate schools are important......(but) it must borne in mind that a little too much education, an unaccustomed luxury, would unfit these children for their calling, or indeed for anything (quoted in Casperz, 1991).

Therefore it is understandable that throughout the 19th century , legislation for the welfare of the plantation workers did not include any provisions that compelled the employer to provide education to the workers children. However in 1901, P.Arunachalam, superintendent of Census highlighted the glaring state of education among the economically backward groups in this country.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

He exposed three fourth of the school-aged children did not attend to any school. This serious exposure triggered off protest and condemnation in British parliament which forced the colonial government in Sri Lanka to pass legislation for the provision of education for the plantation child too. At the beginning of the 20th century there were (i) line schools, (ii) missionary schools, (iii) private schools , and (iv) native religious schools in the plantations. Christian missionaries such as Baptist, Anglican, Methodist, Roman Catholic missionaries and some Hindu organizations established their schools in the plantations.

In consequence to the Census report (1901) Wace Committee was appointed to probe the national education system whose recommendations were embodied in the Rural Education Ordinance No. 8 of 1907. It provided (a) that the planters should provide a building for school and keep the building repaired and maintained ; (b) if he had failed the government should construct the building and recover the cost from the employer. But this law was defective in itself and the Education Ordinances No. 1 of 1920 and No. 31 of 1939 were just repetitions of the 1907 ordinance where plantation education is concerned. But all these laws were common in one thing namely they all accepted the position that the education of the plantation child was the responsibility of the estate manager and not of the state. As Prof. J.E. Jayasuriya (undated) observed

> in regard to the education of the children of estate labourers the ordinances promised much and achieved little.....

The report of the Special Committee on Education (Kannangara Report) of 1943 which is considered the foundation of the modern education history of Sri Lanka *" did not consider to mention a single word about estate schools "* (J.E.Jayasuriya). In the opening debate Mr.Kannangara, the Minister of Education and the father of free education in this country mentioned that the question of estate schools **was dropped for the present** in response to a question from Mr. Aluwihare, the MP for Matale. Yet Kannangara enunciated both *egalitarian and meritocratic* functions of education and identified the need to "weld the heterogeneous elements of the population into a nation " and to increase the common element and foster the idea of nationhood (Jayaweera,1993). Regrettably the great man who laid the foundation for equal opportunity in education negated his own objective by dropping the plantation child from becoming an equal partner in nation building in the future. As a result of this act of the father of free education , the plantation child had to wait another three decades to get the sympathy of the state!

Thus the plantation schools were allowed to function as a separate entity divorced from the mainstream education system which was developing faster after independence. The later legislations such as Education (Amendment) Law No. 26 of 1947 and Act No. 95 of 1957 did not change the position and the situation in the estate schools any better. The estate manager who was more concerned about the worker's productivity than his child's education continued to be the supreme patriarch of plantation education. Even the Assisted Schools and Training Colleges Act No.5 of 1961 and its extension, Act No.8 of 1961 which ended the dual control on education and made the state to be in charge of providing education to the Sri Lankan children failed again to integrate the estate schools with the national education system.

The Take -Over of Estate Schools and its Aftermath

The agitation which started in 1940s to integrate estate schools with the national education system (Gnanamuthu, 1976) finally

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

began to bear fruit when the United Front government took office in 1970. Though a Plantation Schools Unit was established at the Ministry of Education in order to look into the aspect of integration , and also a Education Minister who belonged to another minority community that also educationally suffered for a very long time was in power ,up to 1977 only 24 schools were taken over by the government which exhibit the sheer reluctance of an arrogant bureaucracy to translate the government policy into practice. However between 1977-1985 the UNP government incorporated all except a few estate schools with the national education system and thus ended the more than a century old isolation and alienation of the plantation education sub-system.

However, systematic process of development activities to promote plantation education was initiated only in 1986 with the generous funding from Swedish International Development Agency (SIDA). During the process of take-over the government recruited 402 teachers to reduce the severity of teacher shortages in the plantation schools . This was followed by the recruitment of 730 prospective teachers in 1984. In 1992 out of the 25000 teacher recruitment project 514 teachers were posted to Nuwara -Eliya district. But the severe shortages continued even now and regrettably the teacher shortage syndrome typical to the plantation schools has now extended itself to the Tamil medium schools in general and in particular to the North-East provinces which was highlighted in a World Bank Report (1996) that stated while the national system had an excess of 14000 teachers the Tamil medium schools had a shortage of 10000 teachers . The latest situation is while there is an excess of 6,704 in Sinhala medium schools the shortage in the Tamil medium schools is 10,121 as at 31.05.2003 (Progress in Education , 2003). This unacceptable situation will continue if the Ministry of Education did not reconsider its teacher recruitment policy.

Development Strategies : PSEDP

The most important project initiated in 1986 to address the problems and issues in the plantation schools was the Plantation Schools Educational Development Plan (PSEDP) by the Ministry of Education with financial assistance from SIDA. The stated goal of the PSEDP was to '*develop education in the plantation sector schools in quantitative and qualitative terms and to integrate them into the national education system on an equal terms.*' The programme strived to achieve its goals through various activities carried out in three phases namely Phase I (1986-1990), Phase II (1990-1994), and Phase III (1994-1998). Phase I and II had the following three main objectives:

i. To improve all elementary schools in the project area

ii. To improve education in the secondary level; and

iii. To provide non-formal educational opportunities in the plantation areas.

In order to achieve these objectives PSEDP carried out ten projects. In Phase III five projects were carried out.

PSEDP project which ended on 31.12.1998 covered a total of 436 schools out of 808 identified plantation schools (see Annexure I) The generous financial aid of Rs. 1055.36 million from the Swedish people to improve the plantation schools is indeed a great magnanimous and humanitarian gesture of tremendous proportion. The plantation people and those who are interested in plantation education will always remember the generosity and magnanimity of the Swedish people with unending gratitude and respect. Internal evaluation claims qualitative and quantitative

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

improvement in plantation education due to SIDA inputs.

GTZ Project

The GTZ Project (German Technical Co-operation) was initiated in 1986 along with the beginning of SIDA project. The overall objective of the project was to improve basic education of the population resident in the plantation areas. However the primary focus was to build a College of Education which was later named as Sri Pada College of Education for political reasons. The project had four phases namely: (i) Development phase (1986-91), (ii) Operating phase (1992-94), (iii) Final phase (1995-97), and (iv) The follow-up phase (1998-99) .The project spent Rs 644 million.

The Sri Pada College of Education which is a generous gift of the German people for the plantation community has from the very beginning become an unfortunate victim of majoritarian chauvinistic political expediency which has regrettably negated the noble gesture of the German people to promote the education of the plantation people. As Prof. Little (1999) observed *" The origins of the College were rooted in the ethnic problems faced by the plantation people. Those same problems plagued the college throughout its subsequent development.* " Unless the political leadership of the plantation get united on this common educational problem and put forward a common demand, this institution will never achieve the objectives for which it was donated by the German people to the plantation people.

The Current Problems and Issues of the Plantation Education

At the inception of the development activities in the 1980s in the plantation education the following basic problems were identified and listed by some surveys conducted by different agencies (Oden and Lauglo, 1988; Ministry of Education, 1985): (i) Poor infrastructure, (ii) A majority of unqualified and incompetent teachers, (iii) Lack of commitment and motivation on the part of teachers, (iv) Inaccessibility to secondary education , (v) High drop out and repetition rates, (vi) Low nutritional level of children, (vii) Low literacy rate (viii) Lack of physical facilities such as equipment, land for extension (ix) Lack of supplementary learning materials, (x) Lack of intensive and supportive supervisory mechanism, (xi) Lack of management competencies among the principals, (xii) Lack of adequate number of Tamil speaking officers, (xiii) Inadequate school-community partnership and parental support.

Unfortunately this long list of problems still exist in spite of the efforts taken by governmental as well as non-governmental agencies for the last two decades. It has also become necessary to add two more problems with this list namely (xiv) Lack of an education management information system and (xv) Destructive party - politics in plantation education.

In this paper it is not possible to discuss all the fifteen problems; hence a few very important problems will be discussed below.

Teacher Shortage and Teacher Professionalism

Teacher shortage is a perennial problem in the plantation schools. This particular problem has two aspects namely overall imbalance and structural imbalance. Structural imbalance is a common systemic problem. There is a general teacher shortage in the country for subjects like science, maths, English etc. But at present the Tamil medium education including Plantation education suffer from both overall and structural shortage of teachers while there is an excess of 6704 teachers in the system. The North- East province alone need about 4000

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

teachers and the plantation schools need about 3000 teachers. While the national teacher – pupil teacher (TPR) is 1:22 the plantation TPR is about 1:40. In 1997 the teacher shortage in the plantation schools stood at 3140 (PSEDP/EMIS 1997). Since then the situation has improved a little but not significantly.

Until recently the supply points of non-graduate teachers were from non-plantation areas and is still so in case of graduate and science/ maths teachers. Today the primary level teachers are mostly from the community and it might take a long time to meet the graduate teacher requirements - unless appropriate interventions are made - as the university participation rate of the plantation students is still less than one per cent as it was in the 1950s. It is quite unfortunate that the Ministry of Education is reluctant to formulate a viable policy to overcome the teacher shortage in the plantation schools though the ministry is very much aware of the problem (Progress in Education, 2003). The Ministry recruited 498 A/L qualified teachers and 220 Trainees from the Colleges of Education during 2002-2003. If the Ministry wants to eliminate this serious educational problem that has been a bane in plantation education as well as a hindrance to achieve equality of opportunities at the national level, it is not an impossible task to fill all these vacancies in a country where there are unemployed educated youth. It is indeed a matter of attitude of the government.

Teacher professionalism is another important issue in the plantation education. There is general complaint that the plantation teachers are not committed and motivated which is unfounded and very subjective. However it has to be taken into consideration that the plantation teachers lack professional competencies -at least very many of them - which is reflected in the general performance of the plantation schools in public examinations. Of course the blame is not of the teachers but of the authorities.

Professional competency of teachers depend on three aspects namely: (a) Entry level qualifications , (b) Opportunities for professional development after initial training and (c) Quality of resource persons in Teachers colleges and training institutions. The plantation teachers have constraints in all these three dimensions that invariably affect their professionalism and the teaching-learning processes in the class rooms. Most of the plantation teachers are GCE (O/L) and (A/L) qualified and most of them had been trained by Kotagala Ythnside Teachers College or by NIE 's Distance Education Unit. Sri Pada College of Education offer initial teacher education to plantation teachers. All these three institutions have a severe shortage of Tamil medium resource persons. Further the plantation teacher has severe constraint to enhance his professional competencies by way of continuing education as the main provider of continuing teacher education namely the NIE has a severe shortage of Tamil medium officers. At present the NIE does not have even a single Tamil medium officer in more than fifteen subject areas ; in some subject areas the NIE never had a Tamil medium officer from its very inception!

In terms of Certificate/Diploma/ Graduate /Post-graduate continuing teacher education programmes too the plantation teacher is in the most disadvantageous position. The NIE does not provide all its programmes in Tamil medium (there are four Diploma programmes exclusively in Sinhala medium ; some years ago, the NIE conducted nine BEd programmes only in Sinhala) . The NIE, BEd programme is a blessing for the non-graduate trained teacher; but there was only one centre in Kandy that caters all the Tamil medium trained teachers in all the three plantation provinces namely Central, Sabaragamuwa and

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

Uva until 2004. In addition to that, the admission to this course is strictly on the basis of an all-island competitive examination in which the plantation teachers have difficulty to perform well.

With regard to Post-graduate Courses particularly MEd course the Peradeniya and Colombo Universities have virtually shut their doors to Tamil medium students but cater only to Sinhala medium students. The Open University is kind enough to start MEd/MA courses in Tamil medium but the admission is highly competitive. The Jaffna University offer this courses in Tamil medium but for the last two decades the university was unaccessible to the plantation teacher. The NIE , after conducting MEd course for two years only in Sinhala and English media was very kind enough to start that course in Tamil medium that helped about forty Tamil medium students to follow MEd course. But the NIE decided to offer that course only in English medium in its fourth batch and the admission became highly competitive for Tamil medium students. This situation seriously affects the quality of Tamil medium teachers as well as Teacher Educators who have the responsibility to enhance professional competence of the teachers.

Education Management : SLEAS Officers

Sri Lanka Education Administration Officers are responsible for the administration of the education system but there is a severe shortage of these officers in the plantation education. In 1997 the PSEDP/ EMIS survey found out that there should be a total of 118 SLEAS officers in the plantation and the available number was only 09 and the vacancies were 109 ! However a few years ago twenty six officers were appointed in the plantation areas through a competitive examination. But the appointments were legally challenged and about fourteen of them were discontinued according to the court order. Some of them were asked to go back to schools. The shortage of SLEAS officers is a serious handicap for the development of plantation education as these officers are responsible for administration and

Table 1

Shortage of ISAs

National level Shortage	Required	Available	Shortage	%
Sinhala	2123	1936	187	8.8
Tamil	1176	571	605	51.4
Shortage in the Plantations				
Central Province	133	58	75	57.3
Uva Province	69	36	33	47.8
Sabaragamuwa Province	62	13	49	79.0

Source: Five Year National Plan- 2004-2008, MOE

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

quality improvement in the provinces. Even at the Ministry of Education there are only about ten Tamil speaking SLEAS officers (out of about 150 staff officers) which causes a lot of inconveniences for the Tamil speaking teachers and others who go to the Ministry to meet their needs and get their problems solved. There are only two Tamil speaking officers in the SLEAS Class I cadre which has a total cadre of 200.

In - Service Advisors (ISA)

In-Service Advisors play a very important supportive role in the implementation of school curriculum. They are generally trained and instructed by the NIE and in turn they train and help their teachers in the regions. They visit the schools and observe their teachers and support them in the teaching-learning processes. They also ensure that the teachers are provided with necessary curriculum materials on time. Unfortunately adequate number of ISAs are not appointed in many education divisions in the plantation area. In some places one single ISA has to look after all the subject teachers! This situation very seriously affect the quality of education in the plantations. The lack of ISAs cause the training programmes for teachers to be conducted in Sinhala medium which is a very dissatisfactory situation. The above table shows the acute shortage of Tamil medium ISA both nationally and in the Plantations:

Destructive Party-Politics in Plantation Schools

Politicization of plantation schools in party lines is a recent phenomenon in the plantation education which is causing serious damages to education as well as the morale of personnel. It is also causing a rapid deterioration in discipline in schools. There are reported instances where transfers and posting of teachers and principals are carried out according to party lines. A recent example to prove this undesirable trend is what happened in the Hatton Thondaman Vocational Institute. If this trend is not arrested immediately, whatever achieved in the past with very much difficulty in the plantation education will be definitely negated and the development process will be pushed back.

Some Suggestions for Future

Since the later part of 1970s successive governments have been showing little bit of interest in improving education in the plantations. The regaining of citizenship rights has increased the participation of the plantation people in regional as well as national politics. International events such as the Declaration of International Year of Literacy (1990), World Conference on Education For All (1990, 2000), Millennium Development Goals (2000) etc., have emphasized the need for equity and equality in the provision of education to all children devoid of any kind of discrimination. The following suggestions are made to channel the interest of state as well as other stakeholders towards development of plantation education:

1. What is urgently needed for a rapid development in the plantation education is the formulation of a **Vision** that will set the motion of all interested parties both governmental and non-governmental agencies to move forward in one and the same direction to achieve the set goals and objectives. Vision is the moving force that call for actions. As the adage goes ' vision without action is a dream; action without vision is wasting time and with vision and action one can win the world ' Therefore the formulation of a vision is a primary and urgent task to improve education in the plantations.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

2. Based on the **Vision**, attempts should be made to draw up a **Corporate Plan or a Strategic Plan** in which short, medium and long term goals should be incorporated taking into consideration the regional variations and differences within the plantation areas. Such plan should be made available to everyone who is interested in the development of plantation education particularly the attention of international donor agencies should be drawn to this Corporate Plan. Ad hoc activities carried out by politicians to please interested parties or electorates with the next election in mind should be stopped and they should be encouraged to implement this plan.

3. **Situational Analysis** is the pre-condition for any type of planning. Hence, a complete survey should be carried out with the support of the line Ministry as well as Provincial authorities to collect all the necessary data and information with regard to plantation education. Lack of essential information is the serious impediment for the development of plantation education and this is so for a long time. The little information available during the period of SIDA project is completely dried up now and it is practically impossible to get any reliable information with regard to plantation education. Therefore it is important to build an **Education Management Information System** (EMIS) which should be updated time to time.

4. There should be a **central body** to do the above matters namely setting up of a vision, formulating a Corporate Plan and to establish an EMIS. Therefore it is important to establish a permanent **Plantation Education Secretariat** in a suitable place in the plantations. The Secretariat should be governed by a **Plantation Education Trust Board** which should be apolitical but supported by the governmental agencies, non-governmental agencies, well-wishers both national and international and all the Plantation politicians.

5. However the gap between national and plantation education sytems is still very wide and warrants **specific policies and affirmative actions**. The deploring situation in the plantations might have slightly improved due to the efforts taken after 1977 but definitely the gap is not bridged. In such a situation plantation education warrants specific policies based on affirmative action or **positive discrimination** which practice is followed in a number of countries to promote the education of disadvantaged communities. National education policies formulated on the basis of national norms and indicators will in no way help the education of a disadvantaged group of people to rise to the required level. Hence, these communities need positive discrimination (Jayaweera, 1993) without which the plantation community will continue to lag behind and all the good work done during the last two decades will be negated.

Conclusion

The National Education Commission (NEC) has officially accepted the weaker position of the plantation community but unfortunately drew parallel with other disadvantaged schools and suggested a " basket " approach to develop all these schools (First Report, 1992). It is true that there are many

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

eduactionally disadvantaged pockets in the country, but definitely there is difference between a disadvantaged pocket that was thrown into such position due to administrative negligence and inefficiency and one that deliberately pushed into such position through indifferent state policies. Plantation education belong to the latter category hence it needs specific policies based on the concept of positive discrimination without which all those recommendations put forward in various forums (NEC workshop on Plantation Education, 1997; Institute of Social Development, September, 1997) and submitted to the relevant authorities will not see the light of the day.

The most important need of the hour to achieve the above recommendations is **unconditional unity and cohesion among the various stake - holders of the plantation education**. It should be accepted the only instrument for social mobility is education and all the stake holders should rally around it. Never before in the history, the plantation people have political power as they have today. If only they put their weight together and push forward a lot of things can be achieved in plantation education. It might sound sheer imagination but still such unity and cohesion can be achieved and have to be achieved if meaningful efforts to be under taken to promote plantation education.

The past of the plantation people was a shameful one (Casperz, 1991) and their future should not be the same. The future of the plantation community depends on its educational development and progress. The marginalization of plantation schools from the mainstream education reflects the marginalization of the plantation community as a whole from the mainstream economy, society and polity (Little, 1999). If equity is the basic premise for social cohesion and national integrity and unity, then every effort should be taken to eliminate all such symptoms that signifies marginalization and ensure equity and equality in the provision, opportunity and outcomes of education. With appropriate policy adjustments and a genuine change in attitudes it is definitely not an insurmountable task.

In spite of the fact that the plantation people are the descendents of a migrant work force that was implanted in this country by colonial interests, the present generation of those people are tightly interwoven in the Sri Lankan social fabric and are an integral element of the Sri Lankan nation. They must be accepted, nurtured and embraced as the sons of the soil and should be given opportunities to be equal partners in nation building; and that is only possible through educating the plantation community.

References

Casperz, P., (1991), **Internal Evaluation of PSEDP – Phase I : 1987-1991.**

Gnanamuthu, G.A., (1976), **Education and the Indian Plantation Worker in Sri Lanka**, National Council of Churches, Colombo.

Jayasuriya, J.E., (Undated), **Educational Polices and Progress during British Rule in Ceylon (1976-1948)**, Associated Education Publishers, Sri Lanka.

Jayaweera, S., (1993, **The Education Dimension in Sri Lanka : Prospective on the resolution of conflict inPeace and Harmony in Sri Lanka,** edited by Donald Chandraratne, Indian Ocean Centre for Peace Studies, Monograph 9, Australia.

Little, A., (1987), 'Education and Changes in Plantations. The Case of Sri Lanka', **IDS ISD Bulletin**, Vol. 18, No. 2, Institute of Development Studies, Sussex.

Little A.W., (1999), **Labouring to Learn,** Macmillan Press Ltd., London.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

Nadeson, S., (1993), **A History of the Up-Country Tamil People in Sri Lanka,** Nandalala Publications, Hatton, Sri Lanka.

NEC, (1992), **The First Report to His Excellency the President,** National Education Commission, Colombo.

NIE, (1990), **A Descriptive Profile of Teachers in Sri Lanka,** Research Dept., Maharagama.

Oden, B and Lauglo, J., (1986), **Appraisal Report on Plantation Schools – Education Development Programme 1987-1990,** SIDA.

Progress in Education, (2003), Ministry of Human Resource Development, Education and Cultural Affairs, Colombo.

Sanderasegaram, S., (1990), 'Educational Problems of the Plantation Tamil Community' - Paper submitted in a Workshop on "The Problems Faced by the Plantation Tamils in Achieving Equality of Status in Relation to National Identity" organized by MIRJE, Colombo.

————, (1992), 'Historical Backround of the Present State of Plantation Education', Paper submitted at a Seminar Organised by Joint Secretariat for Plantations on 16.08.92

————, (1993), 'The Indian Tamil Factor' in **Perspectives on the Resolution of Conflict** – Ed. D. Chandraratne, Indian Ocean Centre for Peace Studies, Monograph, No.9, Australia.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

Multigrade Teaching in Rural Sri Lanka: Prevalence, Invisibility and Necessity

- Manjula Vibhasini Vithanapathirana -

Introduction

There are several definitions of multigrade teaching appearing in literature. Some of the popular definitions are as follows:

- A situation where one teacher teaches a number of grades (Ekanayake, 1982:42).
- A set of techniques that allows a teacher to deliver instruction to groups of pupils of various ages and capacities (Thomas and Shaw, 1992: 2).
- The teaching of students of different ages, grades and abilities in the same group (UNESCO, 1995: 44).
- Students from two or more grades are taught by one-teacher in one room at the same time. Students in multigrade classes retain their respective grade–level assignments and their respective grade–specific curricula (Veenman, 1995: 319)
- An organisational structure in which students from two or more adjacent grade levels are placed with one teacher (Mason and Burns, 1997:2)
- Instruction across two or more curriculum grades within a timetabled period (Little, 2001: 482).

These definitions indicate that multigrade teaching requires a set of special techniques and a different physical organisational structure than the more commonly adopted monograde teaching. Two main conditions which predispose multigrade teaching are those of 'necessity' or 'pedagogic choice' (Little, 2001: 482). The incidence of multigrade teaching occurring through 'necessity' is much higher than the incidence of its adoption by 'choice'. The factors that make multigrade teaching a necessity in a range of contexts, is, however, evident in the literature.

Reviews on multigrade teaching reveal the prevalence of multigrade teaching throughout the world. In most countries it is found in rural areas (Veenman, 1995; Little, 1995, 2001). In Vietnam, according to 1999 figures, 1.8% of the primary schools had at least one multigrade class. Most schools were located in remote mountain areas (Chau, 1999). In the Philippines in 1995, 9% of elementary schools (20,000 schools), were multigrade schools located in remote villages (Barsaga and Lacuesta, 1997). In Peru, according to 1998 figures, there were about 21,500 multigrade schools and 96% of these were located in rural areas (Hargreaves et al 2001). In the United Kingdom, from figures reported in 1999, 6.3 % schools enrolled less than 50

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

students indicating the presence of multigrade teaching. Of these a greater proportion is scattered in rural areas in Wales, and Scotland (Little, 2001). By 1996, 84% of primary schools in India had three teachers or less, and 95% of these were in rural areas (Little, 2001).

It appears that multigrade teaching is prevalent throughout the world irrespective of the size of the country, size of the population or level of its economic growth. A key feature is that it exists mainly in the rural areas. The limited availability of data relating to its prevalence reflects the insignificant recognition given to multigrade teaching in education systems world wide. Finding prevalence of multigrade teaching has not been a priority in most countries. Multigrade teaching has gained policy recognition only in some countries.

Factors that contribute in making multigrade teaching a necessity in Asia and the Pacific have been identified as demographic, geographic and economic. Demographic factors comprise of low population densities, migration and displacement. Geographic factors are the difficult terrain and geographical barriers which limit transport facilities. The factors that could be taken as economic are the disadvantaged populations and shortage of classrooms. In these circumstances teacher shortages due to inadequate supply and unwillingness to serve in remote conditions and teacher absenteeism are reported to make multigrade teaching a necessity (UNESCO, 1988; Birch and Lally, 1995; UNESCO, 1995; UNESCO, 1996).

An understanding of the specific conditions where multigrade teaching has become a necessity is important for the present study in locating and identifying multigrade school contexts. The following is a comprehensive list of conditions by Little (2001: 482) that would make multigrade teaching a necessity throughout the world.

1. Schools in areas of low population density where schools are widely scattered and inaccessible ;
2. Schools that comprise a cluster of classrooms in different locations, in which some classes are multigrade and some are monograde;
3. Schools in areas of declining population, where previously there was monograde teaching, and where now, only a small number of teachers is employed;
4. Schools in areas of population growth and school expansion, where enrolment in the expanding upper grades remains small;
5. Schools in areas where parents send their children to more popular schools within reasonable travelling distance, leading to a decline in enrolment and a fewer teachers in the less popular schools;
6. Schools in which the official number of teachers deployed justify monograde teaching but where the actual number deployed is less. The inadequate deployment arises from a number of reasons including inadequate supply of teachers, teachers not reporting fully though posted to a school or teachers going on medical or casual leave;
7. Schools in which the number of students admitted to a class comprise more than 'one class group', necessitating a combination of some of them with students in a class group of a different grade;
8. Schools in which teacher absenteeism is high and 'supplementary teacher' arrangements are 'non-effectual' or 'non-existent'.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

Although these conditions are listed, in most contexts several of these are reported to occur together. One example is Vietnam, where a many ethnic minority groups, scattered in the mountainous, have limited education funding, and large scale teacher shortages occur as a cluster (Chau, 1999). In the Philippines, the geographical barriers such as great home-distances, and villages separated by several hills, together with factors such as teacher shortages or low levels of teacher commitments to their posts combine to make multigrade teaching a necessity (Miguel and Barsaga, 1997).

This article presents the outcomes of a study conducted in a rural education zone to reveal the conditions where multigrade teaching becomes a necessity and based on the evidence to make a more accurate estimate on the prevalence of multigrade teaching in Sri Lanka.

The Context for Multigrade Teaching in Sri Lanka

Multigrade teaching is not a recognised form of teaching in Sri Lanka. Neither the school curricula are developed taking into consideration the needs of the multigrade setting nor does the teacher training lay a significant emphasis on multigrade teaching strategies. Further, the school census database of the Ministry of Education does not include statistics on the prevalence of multigrade teaching in the country and there are no criteria defined for the identification of multigrade schools. Nevertheless, prevalence of multigrade teaching in Sri Lanka has been mentioned by Ekanayake (1982), Baker (1988), Abhayadeva's (1989), Little (1995), Jayawardena, (1995), Sibli (1999) and Vithanapathirna (2002).

Ekanayake (1982) reported the incidence of 'multigrade schools' as 33% of the total number of schools in Sri Lanka. Abhayadeva's (1989) estimate in the late eighties was that 24% were schools with multigrade teaching. Vithanapathirana (2002) estimated the minimum prevalence of multigrade teaching as 18% through calculating the number of schools with four or less teachers and showed that all provinces and districts of the country have schools with four or less teachers which indicated the need to adopt multigrade teaching.

The Field Study

The study adopted the 'condensed fieldwork' approach reviewed by Crossley and Vulliamy (1997). Following are the characteristics and strengths of the approach which are considered as important for policy-oriented research :

- could cover a large number of sites during a short period of time for the purpose of broadening the sample to enhance population validity
- appropriate to obtain in-depth information and understanding on a limited number of themes
- comparison of a large number of sites at a certain depth has a special significance for the policy research rather than a single in-depth case study

Crossley and Vulliamy (1997:17)

The study was conducted in Dehiowita Education Zone in the Kegalle district. Selection of a multigrade school sample was not a straight forward activity as there were no systematic records about multigrade schools. Several documents were collected and studied. These were mainly school census schedules and school lists produced as a result of schools' restructuring and reorganization. Secondly, details of individual schools giving number of students, teachers, grades in the school were collected from Zonal Education Ofiice. These were studied to get an overview of the primary education context of the education zone with

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

particular reference to difficult schools. Thirdly, when school visits commenced principals of the schools visited were consulted to find any information on other schools having multigrade teaching needs. With these steps a sample was 'achieved'. using the basis of 'theoretical sampling'. The concept of 'theoretical sampling' is defined as follows:

> Theoretical sampling is the process of data collection for generating theory, whereby the analyst jointly collects, codes and analyses his data and decides what data to collect next and where to find them, in order to develop his theory as it emerges. The process of data collection is controlled by the emerging theory.
>
> *(Glaser and Strauss, 1967:45)*

Prevalence of Multigrade Teaching

Table 1 illustrates the incidence of schools and school types according to the different ranges of student numbers.

Multigrade teaching situations were found in Type 1C, Type 2 and Type 3 schools. Of these the majority was Type 3 having less than 50 students in both Sinhala and Tamil schools. Of the sample 18.5 % had between 50 and 100 students while, 23.7% had 100 to 200 students, 2.6% had 200-300 students and 5, 2% had more than 300 students. A special note about the type 3 schools having 100-300 students is that of them a majority are Tamil medium schools. Of the schools the number of Sinhala and Tamil medium schools was 30 and 8 respectively. Student numbers in the sample schools indicate that the majority of multigrade teaching schools are 'small' schools.

When school type, medium of instruction and student number are considered the features of the schools having multigrade teaching needs become visible. The rural and plantation schools which necessitate multigrade teaching were,

a. Type 3 Sinhala and Tamil medium schools having less than 100 students,

b. Type 3 Tamil medium plantation schools having 100-300 students,

c. Type 2 Sinhala medium schools having less than 200 students, and

d. Type 1C Sinhala medium schools having less than 300 students.

Using these categories an estimate of the country's need for multigrade teaching could be prepared using the School Census data 2002

Table 1

Student numbers of sample schools

Number of students In the school	Number of Schools	1C	Type 2	Type 3	%
Less than 50	19			19	50.0
50-100	7		5	2	18.5
101-200	9		5	4	23.7
200-300	1			1	2.6
300+	2	1	1		5.2
Total	38	1	11	26	100.0

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

Figure 1

Estimation of the country's need for multigrade teaching

Number of Type 3 schools with 100 or less students	=	2161
Number of Type 2 schools with less 200 or less students	=	**1657**
Number of Type 1C schools with 300 or less students	=	**137**
Total number of schools estimated to have multigrade classes	=	3955
% of schools having multigrade classes	=	**40.0**

(Figure 1).

The new estimate (40%) indicates a higher prevalence of multigrade teaching when compared with the earlier estimates made by several researchers.

Invisibility of Multigrade Teaching

Multigrade teaching becomes visible when the number of teachers in the school is less than the number of grade groups. Such teacher shortages are only clearly visible in the case of primary schools. If a primary school is with four or less teachers the school has to adopt multigrade teaching. However, multigrade teaching is found to occur in other school contexts as well. Table 2 presents the functioning grade spans of the sample schools.

Out of the sample schools, 21 were primary schools with a 1 to 5 grade span, 9 had a grade span of 1 to 11 and one school each taught grades 1 to 13 and 1 to 8. The officially assigned grade spans included, 1- 5, 1-8. 1-11, 1-13 and 6-13. The deviant grade spans were 1 to 6, 1 to 7, 1 to 9 and 1 to 10 with one school having grades 1 and 4 only, Functioning grade spans differed from those originally assigned mainly because of the changes taking place as a result of school rationalization and restructure. At the time of study the official grade spans of certain selected schools were in a transition state. The school with classes up to Grade 10 was subjected to 'downgrading' from being a school having had grades up to 11. Furthermore, the school with up to Grade 9 had been subjected to 'upgrading' from being a school with grades up to 8.

Of the sample, 21 schools with grades up to five had multigrade classes. Except for two of these schools all had four or less teachers. Two schools functioned with non-teaching principals although having five members. There were four, 1-teacher schools, nine, 2-teacher schools, three, 3-teacher schools, three 4-teacher schools and two, 5-teacher schools.

Table 2 shows that one school had only two grades for the school, grades 1 and 4. This was due to the differential enrolment of students by the Principal. The Principal, being the only teacher of the school, had been reluctant to enrol students annually due to the shortage of teachers in the school. The teacher said that he could not cope with teaching several grades simultaneously, although the number of students was small. He further stated that the school would not get any more teachers due to the number of students being small. The school was situated in a remote village on the other side of the river bank. The school had to be reached crossing a suspension bridge. This school was the closest for the primary students of that specific village.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

Table 2

Functioning grade spans of the sample schools

Functioning Grade span	*Number of schools*	*Subtotal*
1 to 5	21	
1 and 4 only	1	22
1 to 6	1	
1 to 7	2	
1 to 8	1	
1 to 9	1	
1 to 10	1	
1 to 11	9	
1 to 13	1	16
Total	38	38

These findings on the functioning grade spans of the sample schools indicate that the majority of the schools with multigrade needs were primary schools. However, other than these, sixteen schools had both primary and secondary tiers in the same school with multigrade needs in the primary tier. When number of teachers were considered these schools had more than five teachers in the entire schools but had only four or less teachers for the primary grades. Of these two schools were 'one-teacher situations', three were 'two-teacher situations', eight were 'three-teacher situations' and two were 'four-teacher situations'. The need for multigrade teaching in these schools was 'invisible' if not teacher numbers for each tier is considered separately.

The Necessity of Multigrade Teaching

In synthesising the conditions that prevailed in the sample schools, the neccesity of the multigrade teaching was found to occur in the following:

1. Schools with persisting low enrolment mainly located in villages with sparse populations and thus entitled to four or less teachers only.

   Most of these schools were without suitable teacher residential facilities and were difficult to access from town. These schools survived with the services of teachers who were residing within local communities and/or temporarily residing within the community to fulfil the mandatory service requirements of

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

serving in difficult schools for four years. These schools were mostly Sinhala medium primary schools.

2. Schools facing shortages of teachers due to a deficient supply of teachers are compelled to form multigrade teaching classes, despite their entitlement for monograde teaching.

   These schools are mostly Tamil medium schools and are situated within commercial plantations.

3. Schools which continue to lose popularity due to reasons such as downgrading as a result of the rationalisation process and/or teacher shortages. This results in a decrease of student numbers in the secondary grades and later reflected also in the primary grades. This in turn causes such schools to lose their entitlement for teachers for monograde teaching in both the primary and secondary grades.

4. Schools located within growing communities, having decided to expand the grade range for the small number of students in the upper grades face situations of non-entitlement to teachers for monograde teaching.

   These schools are mostly Tamil medium plantation schools.

5. Schools which barely have teacher entitlement for monograde teaching face multigrade needs when subject to teacher absenteeism.

   Absenteeism could be due to taking long leave as maternity or sick leave, and/or frequent intermittent days of leave for problems related to residential facilities and commuting to school. This condition arises in schools of both media and all school types.

The conditions revealed through this study matches with the category numbers 1, 3, 4, 5, 6 and 8 mentioned by Little (2001) given earlier in this article.

The reasons for such conditions to occur to make multigrade teaching a necessity could be classified into three broad categories:

- non-entitlement for teachers for implementing monograde teaching due to smallness of student enrolment
- teacher deployment disparities due to teacher deficits and ad hoc transfers
- teacher absenteeism

Conclusion

The study concludes with an indication that the prevalence and the necessity of multigrade teaching are considerably high. It questions the lack of policy recognition. The invisibility of the magnitude of the prevalence could have contributed to the lack in the emphasis on multigrade teaching in education policy. The lack of curriculum and teacher education policies indicates problems of quality in learning and teaching. Sri Lanka being a developing country will not be able to supply a teacher per grade to all schools. Added to this disparities of deployment will continue to exist as long as access difficulties and inadequacies of physical facilities persist in remote schools. Thus multigrade teaching if systematically adopted could be to be perceived as a solution to address the problem of lack of teachers to achieve the targets of 'Education for All'. The present study is in agreement with other studies in non-Sri Lankan contexts that the necessity will ensure that multigrade teaching to prevail for a long time in the Sri Lankan education system.

* The study acknowledges the financial assistance from International Multigrade Project, Institute of Education, University of London.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

References

Abhayadeva, C.M. (1989) **Development of Multigrade and Multilevel Teaching Strategies Towards Qualitative Development of Primarv Education in Sri Lanka**, Sri Lanka: National Institute of Education.

Baker, V. J. (1988) The Black Board in the Jungle: Formal Education in Disadvantaged **Rural Areas. A Sri Lankan Case**, Netherlands: Eburon Delft.

Barsaga, E.B. and Lacuesta, D.P. (1997). **An Evaluation of the Multigrade Programme in Philippine Education.** Philippines, Southeast Asian Ministers of Education Organisation.

Birch, I. and Lally, M. (1995) 'Multigrade Teaching in Primary Schools'. Bangkok, **APEID.**

Chau, N.H. (1999) **Education and Multigrade Teaching in Vietnam. Country Report.** Vietnam: Ministry of Education and Training

Crossley, M. and Vulliamy, G. (1997) 'Qualitative educational research in developing countries: issues and experience.' In M. Crossley and G. Vulliamy (eds) **Qualitative Educational Research in Developing Countries: Current Perspectives.** London: Garland Publishing

Ekanayake, S.B. (1982). National case study- Sri Lanka, in UNESCO **Multiple Class Teaching and Education of Disadvantaged Groups: India, Sri Lanka and Philippines.** 40- 77.

Glaser. B. and Strauss, A. (1967) **The Discovery of Grounded Theory.** Chicago: Aldine.

Hargreaves, E. (2001) Assessment for learning in the multigrade classroom. International **Journal of Educational Development** 21, 553-560

Jayawardena, A. A. (1995) **A Study of the Factors Affecting the Educational Achievement of Students in Multigrade School in Disadvantaged Areas in Sri Lanka.** Unpublished Doctoral dissertation. University of Colombo. Sri Lanka.

Little, A. W. (1995). **Multigrade Teaching: A Review of Research and Practice.** Serial No.12. London: Overseas Development Administration.

Little, A.W. (2001). Multigrade teaching: towards an international research and policy agenda, **International Journal of Educational Development,** 21(8), 481-497.

Mason, D. and Bums, R.B. (1997) Reassessing the effects of combination classes. **Educational Research and Evaluation,** 3(1) 1-53.

Sibli, M.P.M.M. (1999) **Multigrade Teaching: Countrv Paper Sri Lanka.** Paper presented at the symposium on Multigrade teaching in 1999. Oxford University.

Thomas, C. and Shaw, C. (1992) Issues in the Development in Multigrade schools. **World Bank Technical Paper 72,** Washington DC: The World Bank.

UNESCO (1988). **Multiple Class Teaching in Primary Schools; A Methodological Guide.** Bangkok: UNESCO.

UNESCO, (1995). **Managing Schools for Better Quality: Multigrade Teaching and School Clusters.** Bangkok: UNESCO.

UNESCO in collaboration with the Royal Ministry of Education Research and Cultural Affairs, Norway (1996). **Enhancing Effectiveness of Single Teacher and Multigrade Classes: Situation and Challenges.** UNESCO.

Veenman, S. (1995) Cognitive and non-cognitive effects of multigrade and multi-age classes: A best evidence synthesis. **Review of Educational Research.** 65.(4). 319-381.

Vithanapathirna, M.V. (2002). **Multigrade Teaching: A Status Study,** Summer Conference of the Doctoral School, Institute of Education, University of London.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

Contributors

1. **Amirthalingam, S.,** *B.A. (Hons), SLAS*
Governor' Secratariat
North East Province
Trincomalee

2. **Anes, M. S. M.,** *B.A., M.A., Ph.D.*
Senior Lecturer
Dept. of Philosophy
University of Peradeniya

3. **Norbert, S. A.,** *B. A. (Hons.), M. Sc., M.Phil. (Madras)*
Senior Lecturer
Dept. of Geography
University of Colombo

4. **Anusiya, S.,** *B.A., M. A., Ph.D.*
Lecturer
Dept. of Political Science
South Eastern University of Sri Lanka

5. **Bernard, S.,** *B.F.T (Hons), PGDE, M.Ed. (Wollongong)*
President
National College of Education
Vavuniya.

6. **Bastiampillai, B.,** *Ph.D. (Colombo)*
Professor Emeritus
University of Colombo

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

7. **Chandrabose, A. S.,** *B.A. (Hons), M.A., M.Phil. (JNU)*
Senior Lecturer
Dept. of Social Studies
Open University of Sri Lanka

8. **Ganesalingam, V. K.,** *B.Sc. (Hons), M.Sc. (Hawai), Ph.D. (Lond.), Hon. D.Sc. (Jaffna)*
Formerly Prof. of Botony
University of Jaffna

9. **Jaufer, P. C.,** *B.Sc. (Hons), PGDE, M.Phil. (OUSL), D.Ed. (Simon Fraser)*
Senior Lecturer
Open University of Sri Lanka

10. **Karunanithy, M.,** *B. A. (Hons), PGDE, M. A. (Jaffna), Ph.D. (Colombo)*
Senior Lecturer
Faculty of Education
University of Colombo

11. **Kugapalan, K.,** *B.A. (Hons), M.A., Ph.D. (Jaffna)*
Professor
Head, Dept. of Geography
University of Jaffna

12. **Maunaguru, S.,** *B. A., PGDE, M.A., Ph.D. (Jaffna)*
Professor
Dept. of Fine Arts
Eastern University of Sri Lanka

13. **Mookiah, M. S.,** *B.A. (Hons), M.A., M.A. (Cardiff)*
Professor
Dept. of Geography
University of Peradeniya

14. **Muraleetharan, S.,** *B.Sc., PGDE, M.Ed. (Simaon Fraser)*
National Director/GTZ
Ministry of Education, Battaramulla

15. **Marie Perera,** *B.A., PGDE, M.Phil., M.Sc. (Colombo), Ph.D. (Wollongong)*
Head/Dept. of Humanities Education
Faculty of Education
University of Colombo

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

16. **Navaratnam,** *B. A. (Cey.), PGDE, M.Ed. (N.I.E.), M.Ed. (Aus.)*
Director
National Institute of Education
Maharagama

17. **Rupasinghe, S.,** *B. Sc. (Hons), M.Phil. (Colombo)*
Professor Emeritus
Former Dean
Faculty of Education
University of Colombo

18. **Sarveswaran, A.,** *LLB (Hons), M.Phil. (Colombo)*
Senior Lecturer
Faculty of Law
University of Colombo

19. **Selvarajah, M.,** *B.Ed. (Hons), M.Ed., M.Phil. (Colombo), M.Sc. (Leeds)*
Senior Lecturer
Facutly of Arts
Eastern University

20. **Shanmugadas, A.,** *B. A., M.A., Ph.D. (Edin)*
Professor
Head / Dept. of Tamil
University of Jaffna

21. **Shanmugadas, M.,** *B. A., M.A., Ph.D. (Jaffna)*
Formerly Lecturer
Gakushini University
Tokyo

22. **Sinnathamby, M.,** *B.A., B.Phil. (Hons), M.A., M.Phil. (Jaffna)*
Senior Lecturer
Head / Dept. of Education
University of Jaffna

23. **Sitrampalam, S. K.,** *B.A., M.A., Ph.D. (Poona)*
Professor
Dean / Faculty of Graduate Studies
University of Jaffna

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

24. **Sivarajah, A.,** *B. A. Hons), M. A., Ph.D. (Peradeniya)*
Professor
Dept. of Political Science
University of Peradeniya

25. **Sivathamby, K.,** *M.A., Ph.D.(Birm.), D.Litt (Hon. causa) (Jaffna)*
Professor Emeritus
University of Jaffna

26. **Somasundaram, K.,** *B.A., M.A. (Jaffna)*
Consultant, GTZ
National Institute of Education
Maharagama

27. **Thamilmaran, V.T.,** *LLB, LLM. (Colombo)*
Senior Lecturer
Faculty of Law
University of Colombo

28. **Thanaraj, T.,** *B. A., PGDE, Dip. in Ed. Mgt. (NIEPA), M.Ed. (OUSL), M.B.A. (Sri J.)*
Director
Dept. of Tamil Language
National Institute of Education
Maharagama

29. **Thiyagarajah, V.,** *B.A. (Hons), PGDE, M.A., M.Ed.(NIE), Dip. in Int. Affairs (BCIS)*
Consultant
Dept. of Social Studies, OUSL

30. **Vithanapathirana, M.V.,** *B.Sc. (Hons), PGDE, M.Ed. (OUSL)*
Lecturer
Faculty of Education
University of Colombo

31. **Yogarajah, S.,** *B. A., B. Phil., M. A., Ph.D. (Jaffna)*
Senior Lecturer
Dept. of Languges
Eastern University of Sri Lanka

32. **Yogarani, S.,** *B. Sc. (Hons), PGDE*
Lecturer
Faculty of Education
University of Colombo

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

பேராசிரியர் சோ. சந்திரசேகரம் மணிவிழாக் குழு

Prof. S. Sandarasegaram Diamond Jubilee Committee

24/3, 1/1, Frank fort Place, Colombo - 4, T.Phone : 2594204

காப்பாளர்கள்

பேராசிரியர் பேற்றம் பஸ்தியாம்பிள்ளை

பேராசிரியர் கா. சிவத்தம்பி

பேராசிரியர் எம். சின்னத்தம்பி

பேராசிரியர் மா. செ. மூக்கையா

கலாநிதி ஏ. ஜீ. ஹுசைன் இஸ்மாயில்

கலாநிதி பி. இராமானுஜம்

திரு. எம். வாமதேவன்

தலைவர்

திரு. உ. நவரத்தினம், 83/9, 37வது ஒழுங்கை, வெள்ளவத்தை, கொழும்பு 6.

துணைத் தலைவர்

திரு. தை. தனராஜ், இல. 7, அலெக்ஸ்சாந்திரா டெரஸ், கொழும்பு 6.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

இணைச் செயலாளர்கள்

திரு. **மா. கணபதிப்பிள்ளை**, 24/3, 1/1, பிராங்பர்ட் பிளேஸ், கொழும்பு 4.

திரு. **க. ஞானசேகரம்**, 83/3, 1/1, 37வது ஒழுங்கை, வெள்ளவத்தை, கொழும்பு 6.

பொருளாளர்

திரு. **க.க. உதயகுமார்**, 83/3, 3/2, 37வது ஒழுங்கை, வெள்ளவத்தை, கொழும்பு 6.

பதிப்பாசிரியர்

மா. கருணாநிதி, 99 2/4, விஸ்வைக் தொடர்மாடி, விஸ்வைக் வீதி, கொழும்பு 15.

உறுப்பினர்கள்

திரு. **கா. சந்திரலிங்கம்**, தொண்டர் வித்தியாலயம், மருதானை, கொழும்பு 10.

திரு. **எஸ். அன்ரனி நோபேட்**, 2/3, சீவலி வீதி, கல்கிசை.

திரு. **என். நடராசா**, எம், 3/9, சொய்சாபுரம், மொறட்டுவை.

திரு. **ஜே லெனின் மதிவாணம்**, 15/10, திம்புள்ள வீதி, ஹட்டன்.

திரு. **சி. ரி. ராஜேந்திரன்**, சி, 27 - 2/2, சொய்சாபுரம், மொறட்டுவை.

திரு. **வீ. சண்முகராஜா**, 8/2ஏ, விகாரை வீதி, கல்கிசை.

திரு. **க. குமரன்**, 93 - 3/1, கல்லூரி வீதி, கொழும்பு 13.

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org

Designed & Printed by

KUMARAN PRESS *Private Limited*

201, Dam Street, Colombo-12

Tel: +94 11 242 1388

Digitized by Noolaham Foundation.
noolaham.org | aavanaham.org