Jurnal Pengajian India
இந்திய ஆய்விதழ்
(Journal of Indian Studies)

Jilid / Vol. XI **2017**

Editor-the-Chief:

Dr. Mohana Dass Ramasamy

Department Editors:

Professor Dr M. Rajantheran (Malaysia)
Associate Professor Dr. Krishanan Maniam (Malaysia)
Associate Professor Dr. Kumaran Suberamanian (Malaysia)

Editorial Advisory Committee

Dr Riaz Mangrio (Pakistan)
Dr Jeevan Chemeen (Mauritius)
Dr Murugaiyan (Paris)

2017

Department of Indian Studies
Faculty of Arts and Social Sciences
University of Malaya
50603 Kuala Lumpur
Malaysia

This journal is published annually ISSN: 1675-171X

Jurnal Pengajian India
இந்திய ஆய்விதழ்
(Journal of Indian Studies)

தலைமைப் பதிப்பாசிரியர்
முனைவர் மோகன தாஸ் இராமசாமி

மலாயாப் பல்கலைக்கழக இந்திய ஆய்வியல் துறையின் வருடாந்திர வெளியீடு இந்திய ஆய்விதழ். இவ்வாய்விதழ் பல்கலைக்கழகத்தில் பணிபுரியும் விரிவுரைஞர்கள் தங்களது ஆய்வுப்படைப்புகளை வெளிப்படுத்த ஒரு வாய்ப்பளிக்கும் தடமாக அமைகின்றது. சிறந்த ஆய்வு மனப்பாங்கோடு உருவாக்கப்பட தரமிக்க கட்டுரைகளைத் தேர்ந்தெடுந்து பதிவுசெய்து, கல்வியுலகிற்கு அவற்றைப் பதிவுசெய்யும் முயற்சிக்கு இவ்வாய்விதழ் வழிவகுத்துக் கொடுக்கின்றது. மலேசிய மண்ணிலும், பிற இடங்களிலும் இந்தியர், தமிழ், தமிழர், அவர்தம் வாழ்வியல் அமைப்பு, மாற்றம், எழுச்சி ஆகிய நுண்ணியப் பார்வையினை வெளிக்கொணரும் நல்ல கட்டுரைகளைப் பிரசுரிப்பது இவ்வாய்விதலின் முதன்மை நோக்கமாகும். தேசிய மொழியான மலாய், ஆங்கிலம் மற்றும் தமிழ் மொழிகளில் எழுத்தப்பட்ட அத்தகைய தரமிக்க கட்டுரைகள் இவ்வாய்விதழில் பிரசுரிக்கப்படுகின்றன.

இந்திய ஆய்வியல் துறையின் கல்வி வளர்ச்சிப்பணியில் ஒரு மைல்கல் இந்திய ஆய்வியல் இதழ். கல்விமான்களும் துறையில் மேற்கல்விபயிலும் ஆய்வுமாணவரிகளும், பிறரும் தமது சிந்தனைக்கருவில் உதித்த உயர்சிந்தனைகளைப் பிறரோடு பகிர்ந்துகொள்ள தடம் வழங்கும் இடமிது. சிந்தனைமடல்களில் மலர்ந்த சிந்தனைக்கருக்கள் தம்மையும், தம் சமுதாயத்தையும், தம்தேசத்திற்கும் நன்மைபயக்கும் வண்ணம் அமைந்திடுவது மிகைமுக்கியமாகிறது. இக்கருத்துகள் பொதுவில் இரு பணிகளைச் செய்யும்; ஒன்று, தமது கருத்துகளைப் பிறரோடு பகிந்துகொள்ள உதவுதல்; மற்றொன்று, தமது கருத்துகளைப் பதிவுசெய்து அடுத்த தலைமுறையினருக்குக் கொண்டுசெல்லுதல். இவ்விரண்டு செயல்களும் கல்வியுலகில் காலங்காலமாக நடந்துகொண்டு வருகின்றன. இம்முயற்சிகள் தடைபடுமாயின், சமுதாயத்தின் வளர்ச்சியும் ஏதோ ஒரு வகையினில் தடைபடுவதாகவே பொருளாகும்.

இந்திய ஆய்விதழ் புதிய உத்வேகத்துடன் வளர, இந்த 10-ஆவது ஆய்விதழ் தடமமைத்துள்ளது. தமிழ்ச்சிந்தனைகளுக்கும் இந்தியச் சிந்தனைகளுக்கும் இடமளிக்கும் வண்ணம் இவ்விதழ் தமிழ்-ஆங்கிலம் என இருமொழிகளிலும் வெளிவந்து கொண்டிருக்கின்றது. தமிழர் மற்றும் இந்திய வம்சாவளியினர் என இருசாரரரது மொழி, இலக்கியம், கலைகலாச்சாரம், சமயம் பண்பாடு, நாகரிகம், அரசியல், பொருளாதாரம், சமூகவியல், சித்தவைத்தியம், ஆயுர்வேதம் என எல்லைக்குட்பட்ட சிந்தனைகளையும், உலக நாகரிகங்கள் பிறவற்றுடன் இணைத்தும் எழுதப்பட்ட ஆய்வுக்கட்டுரைகள் ஆகியவற்றையும் இவ்விதழ் பிறசுரிக்கும். தமிழரின் சிந்தனைச்சிறப்புகளையும் சித்தாந்தங்களின் சிறப்புகளையும் வெளியுலகிற்குக் காட்டும் வண்ணம் இவ்விதழில் இடம்பெறும் கட்டுரைகள் இருப்பதனையும், அவற்றின் ஆய்வுத்தரமும் நிறைவாக இருப்பதனையும் இவ்விதழ் இனிவரும் காலங்களில் மிகுவாக உறுதிசெய்யும்.

இக்காலப்பகுதியில் உலகெங்கும் பல பல்கலைக்கழகங்களில் தமிழ்இந்திய சார்பு ஆய்வ-ுகள் நடந்த வண்ணமாக உள்ளனஅவற்றை ;யும் நம்மோடு இணைத்து வளர இவ்விதழ் வாய்ப்பளிக்கும்ஆசிய .-ஐரோப்பியப் பல்கலைக்கழகங்களில் பணியாற்றும் தமிழ்இந்திய-த் துறைச்சார் அறிஞர்களின் கருத்துகளையும் பதிவுசெய்யும் தடமாக உருமாற்றிட முயற்சிகள் எடுக்கப்பட்டுள்ளனஇதன்வழி . உலகெங்கும் நடைபெறும் தமிழ்தொடர்பான ஆய்வுகள் நடைபெறுவதற்கும் தமிழறிஞர்கள் கருத்துப்பரிமாற்றங்கள் செய்வதற்கும் நல்லதொரு களம் உருவாக்கப்பட்டுள்ளது எனப் பெருமைகொள்ளலாம். தமிழ்இந்திய அ-றிஞர்களிடையே ஆக்ககரமான கலந்துரையாடல் நடைபெறுவதற்கு இத்தடம் வலிமைசேர்க்கும் என்பது திண்ணம்.

இந்திய ஆய்வியல் துறையின் பாரம்பரியத்தில் இவ்விதழ் மிக முக்கியமானதாக கருதப்படுகின்றது .1980) களில் முதல் இதழ் வெளியீடு கண்டது முதல் இன்றுவரை-37 ஆண்டுகள் (10 இதழ்களே வெளிவந்துள்ளனஇவ்விதழ் ,தடைகள் பலவற்றை உடைத்தெறிந்து . சிறப்புப்படைப்புகளை ஏந்தி வெளிவரும் ஓர் இதழாக அமைந்துள்ளது 10 இவ்விதழில் . மொழியியல் எனப் ,சமயம் ,இலக்கியம் ,மொழி ;ஆய்வுக்கட்டுரைகள் இடம்பெற்றுள்ளன பன்முக ஆய்வுப்படைப்புகளின் முக்கியக் கண்டுபிடிப்புகள் இவ்விதழின் மூலம் இந்திய ஆய்வியல் .வெளியுலகிற்கு எடுத்துக்காட்டப்பட்டுள்ளன ,பதிவுசெய்யப்பட்டுதுறையில் ஆய்வுப்பாரம்பரியத்தில் பாதைநெறிகளையும் காட்டும் வண்ணம் அமைந்துள்ளது என்பதும் திண்ணம் .

இந்த ஆண்டுமுதல் இந்திய ஆய்விதழ்)2018மின்னியல் ஆய்விதழாகவும் பதிவேற்றம் காண (இந்திய ஆர்வலர்கள் இம்மடலினைப் -இதன்வழி உலகெங்கங்கும் இருக்கும் தமிழ் .உள்ளது பயன்படுத்தும் நிலைக்கு வாய்ப்புகள் உருவாகி உள்ளது .எனினும்ஆண்டுகளாக 10 கடந்த ,த் தடைபட்டு இருந்த இதன் வெளியீட்டுத்தடைகளைக் களைந்துகல்வியுலகில் புதிய , பரிணாமத்தில் வளர மீண்டும் மலர்ந்த இவ்விதழின் இளமை எக்காரணத்திற்காகவும் என்றென்றும் இழக்காமல் காக்க எம்துறையினர் பெருஞ்சிரத்தையைச் செலுத்துவர் என எதிர்பார்க்கின்றேன்நாம் வீழ்ந்தாலும் தமிழ் வளரவேண்டும் என்பதனைச் சொல்லினால் ; .அல்லாமல் செயலில் பதித்து செயல்படுத்துவோம்

இவ்விதழில் வெளிப்படுத்தப்படும் கட்டுரைக்கருத்துகள் பதிப்பாசிரியர் குழுவின் கருத்துகளாகவோ இந்திய ஆய்வியல் துறையின் கருத்துகளாகவோ இருக்க வேண்டிய அவசியமில்லை.

மலாயாப் பல்கலைக்கழகத் துணைவேந்தர் மேற்பார்வையில் இயங்கும் நாட்டுக்கோட்டைச் செடியார் அறக்கட்டளை வாரியம் இவ்விதழ் வெளிவருவதற்கான மானியத்தினை வழங்கிச் சிறப்பித்துள்ளது.

இக்கன்,
முனைவர் மோகன தாஸ் ராமசாமி
தலைமைப் பதிப்பாசிரியர்
இந்திய ஆய்வியல் துறை ,மலாயாப் பல்கலைக்கழகம்
ஏப்பிரல் 2018.

Jurnal Pengajian India
இந்திய ஆய்விதழ்
(Journal of Indian Studies)

Chief Editor
Dr Mohana Dass Ramasamy

Jurnal Pengajian India merupakan sebuah jurnal tahunan yang diterbitkan oleh jabatan Pengajian India, Universiti Malaya.

Jurnal ini bertujuan untuk menyediakan wadah bagi menerbitkan hasil penyelidikan yang dijalankan oleh barisan tenaga pengajar di Jabatan Pengajian India dan dari luar.

Jurnal ini menerima artikel berbentuk ilmiah ditulis dalam Bahasa-bahasa Tamil, Bahasa Malaysia dan Inggeris untuk penerbitan.

Harus ditegaskan bahawa dapatan dan pandangan dikemukakan dalam bentuk artikel-artikel yang diterbitkan tidak semestinya merupakan pendapat editor mahupun barisan pengarang atau Jabatan Pengajian India.

Penerbitan jurnalini dibiayai oleh peruntukan dari Tabung Amanah All-Malaya Nattukkottai Chettiyar yang diselenggara di bawah Timbalan Naib Canselor (Akademik & Antarabangsaan)

Journal of Indian Studies is an annual journal published by the Department of Indian Studies, University of Malaya.

The aim of the journal is to provide a channel for the publication of research works carried out by the teaching staff in the Department of Indian Studies and others.

Language used in this journal are Bahasa Malaysia, Tamil and English.

Views expressed in the articles are not necessarily the view of the Editorial Board or the Department of Indian Studies.

Publications of this journal is financed by a grant from the *All-Malaya Nattukkottai Cheetiyar Endowment Fund*, administered by the University of Malaya.

Jurnal Pengajian India
இந்திய ஆய்விதழ்
(Journal of Indian Studies)

Jilid/Vol. XI **2017**

பொருளடக்கம்/Kandungan/Contents

சங்க இலக்கியத் தத்துவங்கள் *1*

விடுதலைக்குப் பின் தமிழ்க்கல்வி: பரிணாமமும் சவால்களும் *8*

வள்ளுவர் காட்டும் நட்பு *32*

ஆக்ககரமான கற்றலுக்கு வித்திடும் விளையாட்டு முறையிலான ஒரு குழு நடவடிக்கை *42*

நாடி சோதிடத்தில் சாதகச் சோதிடத்தின் தாக்கம் *46*

சைவத்திருமுறையில் திருவிசைப்பா: ஓர் அறிமுகம் *53*

Interview as an Important Epistemological Utility; Its Definitions, Conveniences, Types, Advantageous, Disadvantageous, Affects and Ethical issues 67

Adaptation of Arabic Loan Nouns In Urdu And Malay: A Comparative Study 81

நாவல் விமர்சனம் / Novel Review

அமுதசுரபிகள் நாவலின் உள்ளடக்கம்-ஓர் ஆய்வு 126

சங்க இலக்கியத் தத்துவங்கள்

எஸ். குமரன்

இந்திய ஆய்வியல் துறை, மலாயாப் பல்கலைக்கழகம்

அறிமுகம்

சங்கப் புலவர்கள் என்போர் மிகப் பலராவர். அவர்கள் அனைவரும் பாடிய பாடல்கள் இன்று இல்லை. சில புலவர்களின் பாடல்களே இன்று நம்மிடை உள்ளன. இவர்கள் வாழ்ந்த காலம் முச்சங்கங்கள் நடைபெற்ற காலமாகும். தலைச்சங்கம், இடைச்சங்கம், கடைச்சங்கம் என்னும் மூன்று சங்கங்களும் தமிழ் வளர்க்கும் பாணியில் எண்ணிறந்த பாடல்களையும் நூல்களையும் உருவாக்கின. பொதுவாக, சங்க காலம் என்றால் தலைச்சங்கம் காலத்தின் தொடக்கம் முதல் கடைச்சங்க காலத்தின் இறுதி வரைகுறிக்கும். அத்தொடக்கமும் இறுதியும் யாவை என்பதைக் கட்டுரைக்க இயலவில்லை. ஆயினும், தலைச்சங்க காலத்தவராகிய தொல்காப்பியர் காலம் முதல் இளங்கோவும், சாத்தனாரும் வாழ்ந்த காலமாகிய கி.பி.2-ஆம் நூற்றாண்டு வரை சங்க காலம் என்று கொள்ளலாகும்.

சங்க காலப் புலவர்கள் பாடிய பாடல்களும் நூல்களும் சமுதாய நிலையைத் தெளிவுபடுத்துவதோடு, சமுதாய முன்னேற்றத்துக்கான நெறிகளை வரையறுத்துக் கூறுவனவாகவும் அமைந்துள்ளன. இன்று நம்மிடையேயுள்ள நூல்களுள், பத்துப்பாட்டு, எட்டுத்தொகை, சிலப்பதிகாரம், மணிமேகலை ஆகிய நூல்கள் சங்க காலத்து நூல்களாகப் போற்றப்படுகின்றன. இவற்றுள், பத்துப்பாட்டு, எட்டுத் தொகை நூல்களைப் பற்றிய தத்துவக் கருத்துகளில் சிலவற்றை இக்கட்டுரை ஆராய்கிறது.

சங்ககாலப் பண்பு நிலை

சங்ககாலப் பண்புநெறி வாழ்க்கை, பண்டைத் தமிழரின் மரபுவழிப் பண்பினைக் கொண்டதாகும். எனவேதான், சங்ககால வாழ்க்கை முறையை இன்று பலரும் போற்றியுரைக்கின்றனர். சங்க காலத்தினின்று சில நூற்றாண்டுகட்குப் பின்னர், அஃதாவது, கி. பி. 7-ஆம் நூற்றாண்டுக்குப் பின்னர் சமயங்களின் சார்பாக வைதீக நெறி, பக்திநெறி ஆகியவை பரவின. இவ்வுண்மையைத் தேவாரக் காலத்துக்குப் பின்னர்த் தோன்றிய நூல்களால் உணர முடிகின்றது.

சங்ககாலம் எனப்படுகின்ற மிகப் பல ஆண்டுகளில் தோன்றிய பாடல்களிலும் நூல்களிலும் வைதீக நெறி என்றோ பக்தி நெறி என்றோ தனி நெறிகள் காணப்படவில்லை. மக்கள் அனைவரும் பொதுவாக தெய்வ நம்பிக்கையில் வாழ்ந்தனர் என்றும் தெய்வத்தின் பெயரால் பொருந்தாக் கொள்கைகளைப் புகன்று மக்களை மயக்கிய மதவாதிகள் இருக்கவில்லை என்றும் உணர முடிகின்றது.

அக்காலத்துப் பாடல்களும் நூல்களும் மக்கள் இவ்வுலகில் வாழவேண்டிய நெறிமுறைகளையே விதந்துரைகின்றன. அவையனைத்தும் உலகவாழ்வைப் பொய் என்றோ மாயம் என்றோ நிலையற்றது என்றோ வலியுறுத்தவில்லை. மாறாக, இல்லற வாழ்க்கை எங்ஙனம் நடைபெறல் வேண்டும்; சமுதாய வாழ்வு எவ்வாறு அமைய வேண்டும்; அரசியல் எவ்வாறு நடைபெறல் வேண்டும்; நல்லொழுக்கங்கள் யாவை; கணவன் கடமை, மனைவியின் கடமை, அரசனின் கடமை, அமைச்சர்களின் கடமை, போர்முறை முதலிய பல உண்மைக் கொள்கைகளையே வலியுறுத்துகின்றன.

இக்கொள்கைகளையெல்லாம் உள்வைத்து அறம் கூறும் பாடல்களாகப் பாடிச் சென்றுள்ளனர். அவர்கள் கூறும் அவ்வறங்கள் அனைத்தும், மக்களை வேறுபடுத்தி உயர்ந்தார்க்கு இன்ன அறம், தாழ்ந்தார்க்கு இன்ன அறம் என்று வேறுபட்ட நிலையில் அமையவில்லை. அனைவர்க்கும் பொதுவானவையாக அவ்வறங்கள் அமைந்துள்ளன. இவ்வாறு அமைந்த அவ்வறப் பாடல்களில் இடையிடையே சிற்சில தத்துவக் கருத்துகளும் இடம்பெற்றுள்ளன.

சங்கப் புலவர்கள் தாம் வலியுறுத்தும் கொள்கை எதுவாயினும், அஃது உலகம் முழுமைக்கும் ஒத்த வகையிலேயே உரைத்து உயர்வு கொண்டுள்ளனர். சங்க காலச் சமுதாயத்தில் சாதியோ மதமோ இனமோ அவை பற்றிய பற்றோ காணப்படவில்லை. மனிதப்பற்று ஒன்று மட்டும் மேலோங்கிக் காட்சியாகின்றது. இத்தகைய விழுப்பத்தையே சங்கப் பாடல்கள் உணர்த்துகின்றன.

உலகம்

புறநானூற்றுப் புலவர் முடிநாகராயர் உலகம் பற்றிய தத்துவத்தை உணர்த்தியுள்ளார். இவர் இத்தத்துவத்தைக் கண்டு மொழிதற்குத் துணைசெய்தது தொல்காப்பியரின் உலகம் பற்றிய தத்துவம். தொல்காப்பியரின் தத்துவத்தை வைத்து ஆராய்ச்சி புரிந்து அழகான உண்மையைக் கண்டு வெளிப்படுத்தியுள்ளார்.

மண்திணிந்து நிலனும்
நிலன்ஏந்திய விசும்பும்
விசும்புதைவரு வளியும்
தீ முரணிய நீரும் என்றாங்கு
ஐம்பெரும் பூதத்து இயற்கை போலப்

போற்றார்ப் பொறுத்தலும் சூழ்ச்சிய தகலமும்
வலியும் தெறலும் அளியும் உடையோய் (புறம். 2)

விசும்பின் அகலத்தன்மையும் வளியின் வலிமைத்தன்மையும் தீயின் அழிக்கும் தன்மையும் நீரின் கருணை-அளித்தன்மையையும் நிலத்தின் பொறுமை-தாங்கும் தன்மையையும் கூர்ந்து நோக்கி உணர்ந்துள்ளார் புலவர் நாகராயர்.

ஐம்பெறும் பூதங்களின் தோற்ற முறை பற்றிய இவர் தத்துவம், விஞ்ஞானத்தின்பாற்பட்டத் தத்துவமாகவும் உள்ளது. உலகவழக்கில் பொதுவாக ‘உலகம்' என்றால், இந்நிலப்பகுதியை மட்டுமே உணர்த்துவதாகக் கொள்ளப்பெறுகின்றது. ஆனால், தத்துவமுறைப்படி ஐம்பூதங்ளின் கலவையினையே உணர்த்துவதாகும்.

உயிர்

கணியன் பூங்குற்றனார் என்னும் சங்ககாலப் புலவர் உயிர் பற்றிய தத்துவத்தைக் கூர்ந்து நோக்கிக் கூறியுள்ளார். அவர் கூறும்முறை, தத்துவத்திற்கு நல்ல விளக்கத்தையும் சிறப்பையும் வழங்கித் திகழ்கின்றது.

.... மின்னொடு
வானம் தண்துளி தலைஇ ஆனாது
கல்பொருது இரங்கும் மல்லல்போர் யாற்று
நீர்வழிப் படூஉம் புணைபோல், ஆர்உயிர்
முறைவழிப் படூஉம் என்பது, திறவோர்
காட்சியில் தெளிந்தனம் (புறம். 192)

மின்னுகின்ற மேகம் குளிர்ந்த மழையைப் பெய்கின்றது. அம்மழை நீர் எப்பொழுதும் கல்லில் மோதி ஒலித்துக்கொண்டு பாய்வதால், ஓடுகின்ற நீர் வளம் பொருந்திய வழியே ஓடிக்கொண்டிருக்கின்றது. இதனை, பூங்குன்றனார் உயிரின் தத்துவத்தை விளக்க உவமையாகக் கொண்டுள்ளார்.

உடம்பில் வந்தடைந்த உயிர், உடம்பு செய்யும் வினைகேற்ப இன்பத்தையோ துன்பத்தையோ அனுபவித்துக்கொண்டே இருக்கும் என்னும் உண்மையைத் தெளிவுசெய்ய மேற்கண்ட உவமையை எடுத்தாண்டுள்ளார்.

நிலையாமை

நிலையாமைத் தத்துவத்தைச் சங்ககாலப் புலவர்களில் பலர் பல பாடல்களில் வலியுறுத்திச் சென்றுள்ளனர். ஈண்டு, அவற்றுள் இன்றை மட்டும் எடுத்து விளக்கலாம். மதுரைக் கணக்காயனார் மகனார் நக்கீரனார் என்னும் புலவர் பெருமான், புறப்பொருள், அகப்பொருள் ஆகிய இருவகைப் பொருள் பற்றிய பாடல்களையும் பாடிச்சென்று உள்ளார். அவரது அகப்பொருள் பற்றிய பாடல்களில் ஒன்று குறுந்தொகை என்னும் நூலில் உள்ளது. அப்பாடலில் நிலையாமைத் தத்துவத்தை உணர்த்துகின்றார்.

நில்லாமையே நிலையிற்று, ஆகலின்
நல்இசை வேட்ட நயனுடைய செஞ்சின்
கடப்பாட்டாளன் உடைப் பொருள் போலத்
தகுதற்கு உரியது அன்று (குறுந். 143)

இவ்வடிகளைக் கொண்ட பாடல், குறிஞ்சித் திணை பற்றிய அகப்பொருள் பாடலாகும். தலைவன் பொருள் தேடும் நிமித்தம் தலைவியைப் பிரிந்து சென்றான். தலைவி அப்பிரிவை யாற்றாது பசலையுற்று வருந்தினாள். அதனைக் கண்ட தோழி, அவனது சிறப்பியல்பைக் கூறி ஆற்றும் முறையில் இப்பாடல் அமைந்துள்ளது.

'ஆயிழையே! அவன், நமது இளமைப் பருவமும் யாக்கையும் நினைத்தவையல்ல; நம்முடைய செல்வமும், வாழ்வும் சிதையாமல் என்றும் நிலையாக உள்ளவையல்ல; உலகில் என்றும் நிலையாக நிற்பது புகழ் ஒன்றுதான் என்னும் உண்மையை நன்கு உணர்ந்தவன்'. ஆகையால், 'அவன் நெறிமுறை தவறாமல் நடந்து கொள்ளும் உத்தம குணம் படைத்தவன். இவ்வுண்மையை உணர்ந்தவர் எவராயினும், அவர், நமது பொருளை நல்வழியில்தான் செலவழிப்பார்; வறுமையால் வாடி வருந்தும் ஏழைகட்கு இரங்காமல்-உதவி செய்யாமல் இருக்க மாட்டார். இத்தகைய குணம் உடையவரின் செல்வம் அவரிடமே நிலைத்திருப்பதில்லை. அவரை விட்டுப் பிரிந்துதான் செல்லும். அதுபோல், உன் உடம்பில் தோன்றிய பசலையும் நீங்கிவிடும். வருந்த வேண்டாம்' என்று கூறியதாகப் பாடல் அமைந்துள்ளது. 'நிலையாமையே நிலையிற்று' என்னும் பகுதியே நிலையாமை தத்துவத்தை உணர்த்துகின்றது. அதற்கு எடுத்துக்காட்டாக, 'கடப்பாட்டாளன் உடை பொருள்' அமைந்தது. இவ்வாறு அகத்துறுறைப் பாடலிலும் தத்துவம், அறநெறி, பண்பு நெறி ஆகியவற்றை உள்வைத்துப் பெருமை கொண்ட புலவராக நக்கீரனார் விளங்குகின்றார்.

பண்பு நெறித் தத்துவம்

'பண்பு' என்பது நடைமுறைத்தமை என்று பொதுவாகப் பொருள்படும். நடைமுறை என்பது உலகின் நடைமுறை, தனி மனிதனின் நடைமுறை என இரு வகையில் அடங்கும். தனிமனிதனின் நடைமுறை, உலக நடைமுறையோடு ஒத்திருத்தல் வேண்டும் என்பது தத்துவமேதைகளின் துணிபு. உலகில் உள்ள எல்லா உயிர்கட்கும் 'பண்பு' என்பது உண்டு. பண்டைய சான்றோர்கள்

உயிர்களின் பண்பைப் பிரிக்குங்கால், மனிதப் பண்பு, விலங்குப் பண்பு என வகைப்படுத்தினர். பண்பு என்பது தன்மை, இயல்பு என்னும் பொருள்களைக் குறிப்பதால், மனிதப் பண்பை, 'விலங்கியல்பு' என்றும் மொழிந்தனர்.

மனிதனுடைய வாழ்வில் பயின்றுவரும் செயல்கள் அனைத்திலும் மனிதனது பண்பு வெளிப்படுகின்றது. இதனைப் பொதுவாக வாழ்க்கைப் பண்பு என்று கூறப்பெறும். இழ்வாழ்க்கைப் பண்பினை நல்லந்துவனார் என்னும் சங்கப் புலவர் ஒன்பது வகையாகப் பகுத்து, அவற்றின் நெறி முறையினையும் மொழிந்துள்ளார். அவை: ஆற்றுதல், போற்றுதல், பண்பு, அன்பு, அறிவு, செறிவு, நிறை, முறை, பொறை என்பவையகும்.

ஆற்றுதல் என்பது ஒன்று அலந்தவர்க்குதவுதல்
போற்றுதல் என்பது புணர்ந்தாரைப் பிரியாமை
பண்பெனப் படுவது பாடறிந்து ஒழுகுதல்
அன்பெனப் படுவது தன்கிளை செருஅமை
அறிவெனப் படுவது பேதையார் சொல் நோன்றல்
செறிவெனப் படுவது கூறியது மருஅமை
நிறையெனப் படுவது மறிபிறர் அறியாமை
முறியெனப் படுவது கண்ணோடாது உயிர்வௌவல்
பொறியெனப் படுவது போற்றாரைப் பொறுத்தல் (கலித்தொகை)

இப்பண்பு நெறித் தத்துவங்களைச் சங்ககாலத்து மக்கள் மனத்துள் கொண்டு மாண்புடன் வாழ்ந்து இன்புற்றுள்ளனர். இதனைத் தெளிவுசெய்யும் பாடல்கள் பல உள்ளன.

யாண்டுபல ஆக நரைஇல ஆகுதல்
யாங்காகிய ரெனவினசூதி ராயின்
மாண்டஎன் மனைவியொடு மக்களும் நிரம்பினர்
யான்கண் டனையர்என் இளையரும் வேந்தனும்
அல்லவை செய்யான் காக்கும் அதன்றலை
ஆன்றவிந் தடங்கி கொள்கைச்
சான்றோர் பலர்யான் வாழும் ஊரே (புறம்.191)

இப்பாடல், பிசிராந்தையர் என்னும் புலவர் பாடியது. இவை போன்று மேலும் பல பாடல்கள் சங்ககாலத்து மக்களின் பண்புநெறி வாழ்க்கையினைத் தெளிவுசெய்வனவாக உள்ளன.

அரசியல் தத்துவம்

மிக மிகப் பழங்காலந்தொட்டு இன்று வரை மக்களிடையே நில்லாதனவற்றை நிலையானவை என்று கருதி, அவற்றின் காரணமாகப் பேராசையும் பொறாமையும் வஞ்சகமும் கொடுமைகளும் கொலையும் களவும் சூதும் இருந்து வருகின்றன. அப்பழங்காலத்து மக்களின் நிலை அவ்வாறு இருந்தமையால், வாழ்க்கை மிகவும் துன்பமுடையதாக இருந்தது. மக்களின் துன்பத்தைப் போக்கி இன்பமாக வாழச் செய்யவும் மக்களிடையில் நிலவிய பொருந்தாப் பண்புகளையும் கொடுமைகளையும் போக்கி, நன்னெறியில் வாழச் செய்யவும் ஒரு பாதுகாப்பு அமைப்புத் தேவையாக இருந்தது. அப்பாதுகாப்பு அமைப்புதான் அரசாட்சி.

அரசியல் தோன்றியதன் தத்துவம் அதுவேயாம். அத்தத்துவத்தை அரசியலார் நடைமுறியில்- ஆட்சி முறியில் செயல்படுத்துங்கால், இன்னார் இன்னார் என்று வேறுபாடு கருதாமலும் நமது நண்பர், உறவினர் என்ற முறையினைக் கொள்ளாமலும், நடுநிலையின் நின்று குறைகளையும்

வகையில் முறைசெய்து, மக்களைக் காத்தலும் மக்கள் வாழ்க்கையில் நன்னெறி ஓங்கச் செய்தலும் கடமையாம். இத்தகைய கடமையுடனும் மேற்கூறிய காரணத்தோடும் தோன்றிய அரசியல் முறை என்று தோன்றியிருக்கக்கூடும் என்று மனதாலும் கருதவியலவில்லை. மிகமிகப் பழங்காலத்தில்தான் தோன்றியிருக்க வேண்டும்.

துன்பம் களைந்து இன்பம் செய்தலும் குறை களைந்து நன்னெறி செலுத்துதலுமாகிய தத்துவம் அறத்தை அடிப்படையாகக் கொண்டதாகும். மக்களிடையே அறவாழ்க்கையைத் தோற்றுவித்து, மறவாழ்க்கையைப் புறக்கணிக்கச் செய்வதே அரசியலின் தத்துவவிழுப்பம். இவ்வறப்பணியை அரசியலில் செயல்படுத்துங்கால் நடுநின்று முறைசெய்யும் கடமையும் அறத்தின்பாற்பட்டதாகும். சுருங்கச் சொன்னால், அரசியல் என்பது தத்துவ அறத்தை அடிப்படையாகக் கொண்டு அமைந்தது என்பதாம். அறத்துக்காக அரசியல். அறமே அரசியல் எனவாகும். அறநெறியில்-அறத்தில் வழுவினால் அரசு குலைந்துவிடுதல் உண்மை. அரசியல் புரியும் அனைத்துச் செயல்களும் அறத்தின்பாற்பட்டவையாகும். அரசின் வெற்றிக்கு அறமே முதற் காரணம். அவ்வெற்றி அறத்தின் வெற்றியேயாம்.

அறநெறிப்பட்ட அரசியல் தத்துவத்தை மருதன் இளநாகனார் என்னும் புலவர் ஒரு பாடலில் அழகாக மொழிந்துள்ளார்.

> அறநெறி முதற்றே அரசின் கொற்றம்
> அதனால் நமர்எனக் கோல்கோ டாது
> பிறர்எனக் குணம் கொல்லாது
> ஞாயிற்று அன்ன வெம்திறல் ஆண்மையும்
> திங்கள் அன்ன தண்பெரு சாயலும்
> வானத் தன்ன உண்மையும் மூன்றும்
> உடையை யாகி இல்லோர் கையற
> நீ நீடு வாழிய! (புறம்.55)

இவ்வடிகளில் அரசியல் தத்துவத்தை முறைமை, ஆண்மை, இனிமை, வள்ளன்மை என்னும் நால்வகையில் வகுத்து மொழியப் பெற்றுள்ளது. 'முறை' என்பது அறநெறி வழுவா நீதி முறை என்பதாகும். 'ஆண்மை' என்பது அரசியலில் படைபலம் முதலிய வலிமையை உணர்த்தியது. 'இனிமை' குடிமக்களுக்குக் குறை போக்கி இனிய வாழ்வையளித்தல் என்பதாகும். 'வள்ளன்மை' என்பது வறியவரின் வறுமையைப் போக்கி வளம் பெருகச் செய்வதாகும்.

கதிரவன், சந்திரன், மேகம் என்னும் மூன்றும் எடுத்துக்காட்டுகளாக அமைத்து, முறையே இணையற்ற ஆண்மை, இனிமை, வள்ளன்மை என்னும் மூன்றையும் தெளிவுபடுத்துகின்றன. முறைமை, ஆண்மை, இனிமை, வள்ளன்மை என்னும் நான்கன் வகையில் அமைந்த அறமுறையே அரசின் வெற்றிக்கு வழி வகுக்கும். அறமுறையில் வழுவின அரசின் அழிவுக்கு வழி பிறக்கும் என்னும் தத்துவம் தெளிவாக்கப்பட்டுள்ளது.

தவநெறித் தத்துவம்

உலகில் மன அமைதியுடன், கவலையின்றி வாழ்கின்றவர்கள் சிலரேயாவார். அவர்கள் தமக்கென்று அவாவின்றி, பிறர் நலத்திற்காக வேத-மத வாழ்கையை அர்ப்பணித்தவர்களாவர். அவர்கள், ஒருபோதும் சோம்பிக் கிடக்காமல் பிற உயிர்நலம் பேணும் நெறியில் ஒழுகுவார்கள். அவர்களை மக்கள் மிகவும் மரியாதையும் கொண்டு போற்றுவார்கள். அவர்களே துறவிகள்-தபசிகள்-முனிவர்கள்-ஞானிகள் என்று அழைக்கப்படுவர்.

துறவிகள்-தபசிகள் என்போர், நல்லொழுக்கம் உள்ளவர்களாகவும் தந்நலப்பற்று அற்றவர்களாகவும் பொதுநலம் பேணுபவர்களாகவும் உலக உயிர்களின் நலத்திற்குத் தமது

வாழ்க்கையை ஒதுக்கியவர்களாகவும் ஒழுக வேண்டும் என்பது பண்டைய தவநெறித் தத்துவமாகும். நல்லொழுக்கம் உடைமையும் தன்னலமின்மையும் பொதுநலவிழியில் மன்னுயிர் ஓம்பலும் இணைந்து அமைந்தது தவநெறித் தத்துவம்.

தவநெறித் தத்துவத்தைக் கண்டறிந்த சான்றோர்கள், அந்நெறி வாழ்வினர்க்கும் மற்ற மக்களுக்கும் வேறுபாடு தெரியப்படல் வேண்டும். மற்ற மக்கள் அவர்களைப் புரிந்துகொள்ள வேண்டும் என்னும் காரணத்திற்காக, தவநெறியில் நிறோர்க்கு அடையாளமாக சில ஆடைகளையும் வகுத்தனர். அவற்றைப் பிறர் விரும்பாத வகையிலும் பிறர் அணியக் கூடாது என்ற வகையிலும் வகுத்தனர். தவநெறிச் சான்றோர்களும் அவ்வாடைகளைப் பூண்டு தவவேடத்தில் காட்சியளித்துள்ளனர்.

தவவேடம் தாங்கியோர் யாவராயினும் அவர்க்கு மக்கள் மரியாதை செய்வது பண்பட்ட பழக்கமாகும். அம்மரியாதை காரணமாக மக்கள் அத்தவநெறியினரைத் தெரிந்துகொள்ள வேண்டிய அவசியம் இருந்தது. இதன் பொருட்டே அவர்கட்குத் தனியாடை அணிகள் தோன்றலாயின.

பண்டைக்காலத்து, மக்களின் உள்ளத்தை உணர்வதற்கு, தவநெறியினரின் மாசற்ற பண்பைக் காட்டுவதற்கு வெளிக்கோலத்தையும் கருவியாகக் கொண்டிருந்தனர். ஆகையால், தவநெறியினர் தாங்கியிருந்த வேடம், இக்காலத்தில் உள்ள பல துறவிகளின் வேடத்தைப் போல் பொய் வேடமோ போலி வேடமோ பிறரை வஞ்சிக்கும் வேடமோ அன்று. சங்க காலத்துத் தவநெறிச் சான்றோரின் நிலையை, புலவர் நக்கீரர் திருமுருகாற்றுப்படையில் தெளிவாக உணர்த்தியுள்ளார்.

> சீரை தைஇய உடிக்கையர் சீரொடு
> வலம்புரி புரையும் வால்நரை முடியினர்
> மாசற இமைக்கும் உருவினர் மானின்
> உரிவை தைஇய ஊன்கெடு மார்பின்
> என்பு எழுந்து இயங்கும் யாக்கையர் நன்பகல்
> பலவுடன் கழிந்த உண்டியர் இகலொடு
> செற்றம் நீக்கிய மனத்தினர் யாவதும்
> கற்றோர் அறியா அறிவினர் கற்றோர்க்குத்
> தாம்வரம்பு ஆகிய தலைமையர் காமமொடு
> கடும்சினம் கடிந்த காட்சியர் இடும்பை
> யாவதும் அறியா இயல்பினர் மேவரத்
> துனியில் காட்சி முனிவார்

முனிவர்கள் மரவுரியை ஆடையாக உடுத்தியிருப்பர்; நரைத்த முடியை வலம்புரிச் சங்குபோல் உயர்ந்து நிற்குமாறு முடிந்திருப்பர்; முக்காலமும் குளித்து முழுகியதால் தூய உடம்புடன் காட்சியளிப்பர்; மான் தோலை அணிந்திருப்பர்; பல நாட்கள் விரதம் என்னும் பெயரால் உணவின்றி வாழ்வதால், மார்பின் எலும்பை எண்ணிக் கணக்கிடும் அளவிற்கு உடல் மிக மெலிந்திருப்பர்; உள்ளத்தில் பகையும், சினமும் இல்லாமல் இருப்பர்; எல்லாவற்றையும் கற்றவரிகளும் அறியாத உண்மையை உணர்ந்தவராக இருப்பர்; கற்றவர்கட்கெல்லாம் ஓர் எல்லையாக நிற்பர்; காமத்தையும் கொடிய சினத்தையும் துறந்திருப்பர்; சிறந்த ஞானம் கொண்டிருப்பர்; எவ்வுயிர்க்கும் எத்துணையும் தீமை செய்யாத இயல்போடிருப்பர்; மேலும் மேலும் வளர்கின்ற மாசற்ற அறிவினோடிருப்பர் என்று இவ்வடிகள் உணர்த்துகின்றன. இவ்வடிகள் பண்டைய முனிவர்களின் நோற்றத்தையும் இயல்பையும் சிறப்பையும் தெளிவாக உணர்த்துவனவாயினும் தவநெறியுண்மை நிலை இன்னதுதான் என்பதையும் அறிவிக்கின்றது.

இதுகாறும், சங்க இலக்கியப் பாடல்களில் புலவர்கள் சிலர் பாடிய அறப்பாடல்களுள் - நீதிமுறைப் பாடல்களுள் பொதிந்து கிடக்கும் சில தத்துவங்களை எடுத்து விளக்கப்பெற்றன. இவை போன்று மேலும் பல தத்துவங்களை உணர்த்தும் அறப்பாடல்களும் உள்ளன. தத்துவம்

பொதிந்த தமிழ்ப் பாடல்கள் இயற்றிய சங்ககாலத்துப் புலவர்கள் அனைவரும் தத்துவ மேதைகள் எனலாகுமன்றோ?

மேற்கோள்கள்

குறுந்தொகை
அகநானூறு
புறநானூறு
கலித்தொகை
திருமுருகாற்றுப்படை

விடுதலைக்குப் பின் தமிழ்க்கல்வி: பரிணாமமும் சவால்களும்

சோ. சுப்பிரமணி
மொழியியல் புலம், மலாயாப் பல்கலைக்கழகம்

வரலாற்றுப் பின்னணி

முறைசார்ந்த கல்விச்குத் தளமாக விளங்குபவை பள்ளிகளே. அவ்வகையில், இந்நாட்டில் முறைசார்ந்த தொடக்கநிலைத் தமிழ்க்கல்வியை வழங்குபவை தமிழ்ப்பள்ளிகளே. தமிழ்ப்பள்ளிகள் முதன்முதலில் தொடுவாய்க் குடியேற்றப்பகுதிகளிளேயே (Straits Settlement) *நிறுவப்பட்டன. தொடுவாய் குடியேற்ற மாநிலங்களான பினாங்கு, மலாக்கா, சிங்கப்பூர் ஆகியவற்றுள் பினாங்கிலேயே 1816-இல் ரெவரெண்டு ஹட்சிங்ஸ்* (Rev. R.Hutchings) *அவர்களால் முதன் முதலில் ஃபிரி ஸ்கூல்* (Free School) *என்ற ஆங்கிலப்பள்ளியின் ஒரு பிரிவாகத் தமிழ் வகுப்பு தொடக்கப்பட்டது. இதுவே இந்நாட்டின் முதல் தமிழ்ப்பள்ளியாகும். இருப்பினும் போதுமான ஆதரவு இல்லாததால், இரண்டு ஆண்டுகளுக்குப் பிறகு இத்தமிழ் வகுப்பு மூடப்பட்டது. அதையடுத்து சிங்கப்பூரிலும், மலாக்காவிலும் கோலாலம்பூரிலும் தமிழ்ப்பள்ளிகள் அமைக்கப்பட்டுள்ளன. தொடக்க காலத்தில் சமயச் சார்புடைய இயக்கங்களால் தமிழைக் கற்பிக்க நகர்ப்புறங்களிலே இப்பள்ளிகளை அமைத்துள்ளன. ஆங்கிலேய அரசால் மிகக் குறைவான பள்ளிகளே தோற்றுவிக்கப்பட்டன. அவ்வகையில் ஆங்கிலேய அரசின் முதல் முயற்சியாக, பாகான் செராய், பேராக்கில் 1900-ஆம் ஆண்டில் அரசினர் தமிழ்ப்பள்ளி நிறுவப்பட்டது. அதே ஆண்டில் சிரம்பான், மலாக்கா முதலிய இடங்களில் ஆங்கிலேய அரசால் தமிழ்ப்பள்ளிகள் நிறுவப்பட்டன.*

பத்தொன்பதாம் நூற்றாண்டின் பிற்பகுதியிலேயே தேயிலை, காப்பி, கரும்பு, தென்னை மற்றும் ரப்பர் தோட்டங்களில் வேலை செய்ய இந்தியாவிலிருந்து அதிகமான தொழிலாளர்கள் ஆங்கிலேயர்களால் கொண்டுவரப்பட்டனர். பதினைந்து வயதிற்கும் குறைவான பிள்ளைகளின் எண்ணிக்கை அதிகமாக இருந்ததால் 1870-ஆம் ஆண்டிற்குப் பிறகு புரவின்ஸ் வெலஸ்லி (செபெராங் பிறை), மலாக்கா, நெகிரி செம்பிலான்,

வட ஜொகூர் ஆகிய மாநிலங்களில் உள்ள தோட்டங்களில் தமிழ்ப்பள்ளிகள் உருவாயின. சீனர்களைப் போலல்லாமல், இந்தியர்கள் இப்பள்ளிகளை நிர்வகிக்கத் தோட்ட முதலாளிகளின் உதவியையும் ஆங்கிலேய அரசின் உதவியையும் நாட வேண்டி இருந்தது. ஆனால், ஆங்கிலேய அரசின் மானியம் தொடர்ச்சியாக வழங்கப்படவில்லை. கூட்டரசு மலாய் மாநிலங்களுக்கான (Federated Malay States) கல்வி கண்காணிப்பாளரான ஜே. டிரைவர் என்பவர் 1901-இல் பல்வேறு வகையான தாய்மொழிக் கல்வியை விரும்பவில்லை. குடியேற்றக் காரர்களின் பிள்ளைகளின் எண்ணிக்கை குறைவாக இருந்ததனால் அவர்களுக்கென தனிப்பள்ளிகள் தேவையில்லை என்ற கருத்தினை வெளியிட்டார். சீனர், தமிழர், தெலுங்கர், மலையாளியர், பஞ்சாபியர் போன்ற குடியேற்றக்காரர்களின் பிள்ளைகள் மலாய்ப்பள்ளியிலேயே பயில்வது ஏற்புடையது என அறிவித்தார்.

இரண்டாம் உலகப் போருக்கு முன்னர் தமிழ்ப்பள்ளிகள்

தமிழ்ப்பள்ளிகளின் கட்டாய வளர்ச்சிக்கு அடிப்படையாக விளங்கியது 1912-ஆம் ஆண்டில் ஆங்கிலேயரால் அமலபடுத்தப்பட்ட (Labour Ordinance) *தொழிலாளர் சட்டமாகும். இச்சட்டம் ஏழு முதல் பதினான்கு வயதுள்ள பத்துப் பிள்ளைகள் இருப்பின், அத்தோட்ட நிர்வாகம் கட்டாயமாகப் பள்ளிகளை நிறுவவேண்டும் என வலியுறுத்தியது. தோட்ட முதலாளிகள் வேறு*

வழியின்றி பள்ளிகளை அமைத்துத்தர வேண்டிய கட்டாயச் சூழலுக்குத் தள்ளப்பட்டனர். ஒரே நிர்வாகத்தின் கீழ் இயங்கும் தோட்டப் பிரிவுகளிலும் (division) தனித்தனிப் பள்ளிகள் அமைக்கப்பட்டன. இதனால், 1920-ஆம் ஆண்டில் 122 தமிழ்ப்பள்ளிகள் இருந்தன. இப்பள்ளிகளில் ஆசிரியர்களைப் பணியில் அமர்த்துவதும் தோட்ட முதலாளிகளின் கடமையாகவே இருந்தது. தமிழ்ப்பள்ளிகள் பெயரளவிலேயே பள்ளிகளாக விளங்கின. இருப்பினும் 1920-ஆம் ஆண்டில் ரப்பர் விலை உயர்வு கண்ட போது ஆள்பலத் தேவையை நன்குணர்ந்த ஆங்கிலேயர் தோட்டங்களில் தாங்களாகவே முன் வந்து மேலும் பள்ளிகளை நிறுவினர். இது தமிழ்ப்பள்ளிகளின் எண்ணிக்கை அதிகரிப்பிற்கு மேலும் வழி வகுத்தது. ஒருங்கிணைக்கப்பட்ட மலாய் மாநிலங்களில் 1925-ஆம் ஆண்டில் 235 தமிழ்ப்பள்ளிகள் இருந்தன. அவற்றில் 8153 மாணவர்கள் பயின்றனர். அடுத்த ஐந்து ஆண்டிற்குள் (1930) பள்ளிகளில் எண்ணிக்கை 333-ஆக உயர்ந்தது. மாணவர்களின் எண்ணிக்கையும் 12,640-ஆக உயர்வு கண்டது. தோட்ட முதலாளிகள் பள்ளிகளின் தரத்தை உயர்த்த ஒருபோதும் நினைத்ததில்லை; மாறாக இப்பள்ளிகள் அவர்களுக்கு மேலும் பணச்சுமையை அதிகரிப்பதாகவே கருதினர். தோட்ட நிர்வாகத்தால் நிறுவப்பட்ட தமிழ்ப்பள்ளிகளின் நிலை இவ்வாறிருக்க ஆங்கிலேய அரசால் 1937ஆம் ஆண்டு வரையில் 13 அரசினர் தமிழ்ப்பள்ளிகள் மட்டுமே நிறுவப்பட்டிருந்ததை அறிய முடிகிறது. இப்பள்ளிகள் பெரும்பாலும் நகர்ப்புறங்களிலேயே இருந்தன.

நகர்ப்புறங்களில் சமய இயக்கங்களாலும் சமூக அமைப்புகளாலும் தனிநபர்களாலும் தமிழ்ப்பள்ளிகள் நிறுவப்பட்டன. கோலாலம்பூரிலுள்ள தம்புசாமிப்பிள்ளை தமிழ்ப்பள்ளி 1905-ஆம் ஆண்டில் ராஜசூரியா அவர்களால் தோற்றுவிக்கப்பட்டது. விவேகானந்த ஆசிரமத்தினரால் 1914-ஆம் ஆண்டு பிரிக்பீல்ட்ஸ் விவேகானந்தா தமிழ்ப்பள்ளி நிறுவப்பட்டது. செந்துலில் 1924-ஆம் ஆண்டில் கத்தோலிக்கத் திருச்சபையினரால் செயிண்ட் ஜோசப் பெண்கள் தமிழ்ப்பள்ளி நிறுவப்பட்டது. அதே ஆண்டு சன்பெங் ரோடு தமிழ்ப்பள்ளியும் நிறுவப்பட்டது. 1937-ஆம் ஆண்டு தவத்திரு சுவாமி ஆத்மாராம் அவர்களால் அப்பர் தமிழ்ப்பள்ளி நிறுவப்பட்டது. அதே ஆண்டில் பங்சார் ரோடு தமிழ்ப்பள்ளியும் நிறுவப்பட்டுள்ளது. இவ்வாறு படிப்படியான வளர்ச்சி கண்டு, 1938-ஆம் ஆண்டு 535 தமிழ்ப் பள்ளிகள் இருந்தன.

நகர்ப்புறங்களைக் காட்டிலும் தோட்டங்களில் அதிகமான தமிழ்ப்பள்ளிகள் அமைந்திருந்தாலும், இப்பள்ளிகள் போதுமான வசதிகளைப் பெற்றிருக்கவில்லை. இப்பள்ளிகள் கோவில்களிலும் மண்டபங்களிலும் ஒரு வகுப்பறையைக் கொண்ட தற்காலிகக் கட்டடங்களிலும் அமைந்திருந்தன. இவை பள்ளிகள் என அழைப்பதற்குப் பொருத்தமற்றவையாகவே விளங்கின. தோட்ட குமஸ்தாக்களும் (கிராணிகளும்) கங்காணிகளும் மருத்துவ உதவியாளர்களும் கோவில் பூசாரிகளும் ஆசிரியர்களாகப் பணியாற்றினர். சில நகரப் பள்ளிகளில் இலங்கை, இந்தியா போன்ற நாடுகளிலிருந்து பயிற்சிப் பெற்ற ஆசிரியர்கள் தருவிக்கப்பட்டனர். ஆசிரியர்களுக்கு ஊதியம் மிகக் குறைவாகவே வழங்கப்பட்டது. மாணவர்களுள் சிலர் தோட்டங்களில் பகுதி நேர வேலைகளையும் செய்து வந்தனர். நாளொன்றுக்கு இரண்டு அல்லது மூன்று மணி நேரம் மட்டுமே பாடங்கள் கற்பிக்கப்பட்டன. தமிழ் நாட்டில் உள்ள உறவினருக்குக் கடிதம் எழுதத் தேவையான அளவிற்கு அடிப்படைத் தமிழும் கணிதமும் முக்கியப் பாடங்களாகக் கற்பிக்கப்பட்டன. பாட நூல்கள் யாழ்ப்பாணத்திலிருந்தும் தமிழகத்திலிருந்தும் தருவிக்கப்பட்டன. பல்வேறு கலைத்திட்டங்களை அடிப்படையாகக் கொண்டு கற்றல் கற்பித்தல் மேற்கொள்ளப்பட்டது.

இந்நாட்டிலுள்ள இந்திய தொழிலாளிகளின் சமூக நிலையை மேம்படுத்த இந்திய அரசு நெருக்குதல் வழங்கியதோடு பல்வேறு கோரிக்கைகளை முன்வைத்ததால் ஆங்கிலேய அரசு தாய் மொழிப்பள்ளிகளுக்கு நிதியுதவி வழங்க 1932-ஆம் ஆண்டில் சிறப்புச் செயற்குழுவை நிறுவியது. இக்குழுவின் பரிந்துரையால், மாணவர்களின் வருகைப்பதிவையும் தேர்வு முடிவுகளையும் அடிப்படையாகக் கொண்டு தோட்ட நிர்வாகம் ஒரு மாணவருக்கு ஆண்டொன்றிற்கு ஆறு வெள்ளியை வழங்கி வந்தது. அதன் பிறகு 1935-ஆம் ஆண்டு இத்தொகை எட்டு வெள்ளியாக உயர்த்தப்பட்டது. சில தோட்டங்களில் கள்ளுக்கடை வருமானத்திலிருந்தும் தமிழ்ப்பள்ளிகளுக்குக் கூடுதல் மான்யம் வழங்கப்பட்டது. தமிழ்ப்பள்ளிகளின் நிலையை

மேம்படுத்த 1930-ஆம் ஆண்டில் முதல் முறையாகத் தமிழ்ப்பள்ளிகளைக் கண்காணிக்கத் தமிழ் கற்ற ஆங்கிலேயரான ஜி.ஆர்.பில்வர் என்பவர் தமிழ்ப்பள்ளிகளின் ஆய்நராக (Inspectorate of Tamil Schools) நியமிக்கப்பட்டார்.

ஆங்கிலேய அரசு தாய்மொழிக்கல்விக்குச் சிறிதளவே ஊக்கமளித்திருந்த போதிலும் 1938-ஆம் ஆண்டில் தமிழ்ப்பள்ளிகளின் எண்ணிக்கை 535 ஆக உயர்வு கண்டது; மாணவர் எண்ணிக்கை 28,098-ஆக உயர்ந்தது. இதற்கிடையில் தமிழ்பள்ளிகளில் ஆசிரியர் தேவையை நிறைவு செய்ய 1938 -ஆம் ஆண்டு தமிழ் போதனாமுறை வகுப்புகள் (Normal Training Classes) தொடக்கப்பட்டன. சிங்கப்பூர், மலாக்கா, பினாங்கு, சிலாங்கூர், பேரா, பகாங், நெகிரி செம்பிலான் ஆகிய மாநிலங்களில் போதனாமுறை பயிற்சி மையங்கள் தோற்றுவிக்கப்பட்டன. பயிற்சி பெறாமல் ஆசிரியர்களாகப் பணியாற்றி வந்த பூசாரிகளும் கண்காணிகளும் கூட இப்போதனாமுறை வகுப்புகளில் சேர்த்துக் கொள்ளப்பட்டனர். இரண்டாம் உலகப்போரின் போது இப்பயிற்சி தடைப்பட்டது.

ரசாக் அறிக்கையும் (Laporan Razak 1956) தமிழ்க் கல்வியும்

நாடு விடுதலை பெறும் தருவாயில், மலாய்க்காரர்களைப் பிரதிநித்த அம்னோ (United Malayan National Organaisation), மலேசியர் சீனர் சங்கம் (Malayan Chinese Association), மலேசிய இந்தியர் காங்கிரஸ் (Malayan Indian Congress) ஆகிய பல்லின கட்சிகள் ஒருங்கிணைத்த கூட்டணிக்கட்சி (Parti Perikatan) நாட்டின் முதல் பிதமர் துங்கு அப்துல் ரஹ்மான் அவர்கள் தலைமையில் உருவானது. இக்கட்சி 1955-ஆம் ஆண்டில் நடைபெற்ற முதல் பொதுத்தேர்தலில் வெற்றி பெற்றது. ஆங்கிலேயர்களிடமிருந்து விடுதலை பெறுவதற்கு முன்னர் பல்லின மக்கள் வாழும் இந்நாட்டின் கல்வி முறையைச் சீர்செய்ய வேண்டியது ஆட்சியாளர்களின் தலையாயக் கடமையாக விளங்கியது. இச்சிக்கலைக் களைய, அப்போதைய கல்வி அமைச்சரான டத்தோ ஹஜி அப்துல் ரசாக் பின் டத்தோ ஹூசேன் அவர்களின் தலைமையில் கல்விக்குழு அமைக்கப்பட்டது. பல்வேறு இனத்தவரின் நிகராளிகள் இக்குழுவில் அங்கம் வகித்தனர். இக்கல்விக் குழுவில் சீனர்களின் நிகராளியாகக் கலந்து கொண்ட டொங் ஜியாவோ ஷொங் (Dong Jiao Zong) எனும் அமைப்பு, இந்நாட்டிலுள்ள எல்லா இனங்களின் மொழிகளும் பள்ளிகளில் பயிற்று மொழியக்கப்பட வேண்டும் எனவும் நாட்டின் அதிகாரப்பூர்வமான மொழியாகவும் விளங்க வேண்டும் எனவும் வலியுறுத்தியது. நாளடைவில் மலாய் மொழியை மட்டுமே பயிற்று மொழியாக்க வேண்டும் என எண்ணம் கொண்டிருந்த மலாய்க்காரர்களுக்கு இக்கோரிக்கை பெருஞ்சிரமத்தைத் தந்தது. இதனால், தொடக்கப்பள்ளிகளில் மலாய், ஆங்கிலம், சீனம், தமிழ் ஆகிய மூன்று மொழிகளையும் பயிற்று மொழிகளாக ஏற்றுக் கொள்வது என முடிவெடுக்கப்பட்டது. இக்குழு 6.5.1956 -இல் தனது அறிக்கையை வெளியிட்டது. இவ்வறிக்கையே ரசாக் கல்வி அறிக்கை (Laporan Razak) ஆகும்.

ரசாக் அறிக்கையின் பரிந்துரைகளின் வாயிலாக, மலாய், ஆங்கிலம், சீனம், தமிழ் ஆகிய பயிற்று மொழிகளைக் கொண்ட பள்ளிகள் மூன்று பெரும் பிரிவுகளாகப் பிரிக்கப்பட்டன. மலாய் மொழியைப் பயிற்று மொழியாகக் கொண்ட பள்ளிகள் தகுநிலை தொடக்கப் பள்ளிகள் (Standard Primary School) என்றும், ஆங்கிலம், தமிழ், சீனம் ஆகிய மொழிகளைப் பயிற்று மொழியாகக் கொண்ட பள்ளிகளைத் தகுநிலை வகை தொடக்கப் பள்ளிகள் (Standard-Type Primary School) என்றும் வகைப்படுத்தப்படட்டன. அது போலவே இடைநிலைப்பள்ளிகளும் வகைப்படுத்தப்பட்டன. ஆங்கிலப் பள்ளிகளில் நாளடைவில் படிப்படியாக மலாய் மொழி பயிற்றுமொழியாக ஆக்கப்பட வேண்டும் எனவும் பரிந்துரைக்கப்பட்டது. மக்களிடையே ஒற்றுமையைப் பேணவும், நாட்டுப்பற்றுமிக்க மலாயா மக்களை உருவாக்கவும் எல்லா வகைப் பள்ளிகளுக்கும் பொதுவான ஒரே கலைத்திட்டம் (Curriculum) உருவாக்கப்பட்டது; மலாயாச்

சூழலையும் வரலாற்றுப் பின்னணியையும் கொண்ட பாடநூல்களின் தயாரிப்பும் பயன்பாடும் கண்டிப்பாக்கப்பட்டது.

இவ்வறிக்கையில் அடங்கியுள்ள பதினேழு பரிந்துரைகளை அடிப்படையாகக் கொண்டே 1957-ஆம் ஆண்டு கல்விச் சட்டம் (Ordinan Pelajaran 1957) *உருவானது. அதே ஆண்டு 16.5.1957-இல் இக்கல்விச் சட்டம் நடைமுறைக்கு வந்தது. இதனை அடிப்படையாக் கொண்டு பின்னர் தேசியக் கல்விக் கொள்கை* (Dasar Pelajaran Kebangsaan) *உருவானது.*

ரஹ்மான் தாலிப் அறிக்கை* (Laporan Rahman Talib *1960)

ரசாக் அறிக்கையின் அமலாக்கத்தை ஆய்வு செய்வதற்காக, 1960-ஆம் ஆண்டு, கல்வி அமைச்சரான ரஹ்மான் தாலிப் அவர்களின் தலைமையில் ஒரு குழு அமைக்கப்பட்டது. இக்குழுவின் ஆய்வு முடிவுகள் ரஹ்மான் தாலிப் அறிக்கை என அழைக்கப்பட்டது. ரஹ்மான் தாலிப் அறிக்கை பின்னர் 1961-ஆம் ஆண்டு கல்விச்சட்டமாக (Akta Pelajaran 1961/ Akta 43/1961) *அங்கீகரிக்கப்பட்டது. இவ்வறிக்கை எல்லா வகை தொடக்கப்பள்ளிகளிலும் இலவசக் கல்விக்கு வித்திட்டது; தமிழ்ப்பள்ளிகளிலும் சீனப்பள்ளிகளிலும் மலாய் மொழி முதலாம் ஆண்டு முதல் கற்பிக்கப்பட்டது; ஆங்கிலம் மூன்றாம் ஆண்டு முதல் கற்பிக்கப்பட்டது. தொடக்கப்பள்ளி மாணவர்களுக்கு 1967-ஆம் ஆண்டு முதல் ஐந்தாம் ஆண்டு மதிப்பீட்டுத் தேர்வு அறிமுகம் செய்யப்பட்டது. இவ்வறிக்கை மூன்றாம் படிவம் வரையில் தடையகன்ற கல்வி முறைக்கு வழிவகுத்தது. இதனால் ஒவ்வொருவருக்கும் பதினைந்து வயது வரையில் கட்டாயக் கல்வி வலியுறுத்தப்படட்டது. மூன்றாம் படிவத்தில் தேர்ச்சி அடையாதவர்களுக்கென தொழிற்கல்விப் பள்ளிகள்* (Vocational Schools) *தோற்றுவிக்கப்பட்டன. தமிழ் மற்றும் சீனப் பள்ளிகளின் தரம் உயர்த்தப்பட வேண்டும் எனவும் பரிந்துரைக்கப்பட்டது. மலாய்ப்பள்ளியிலோ ஆங்கிலப்பள்ளியிலோ பயிலும் சீன, இந்திய மாணவர்கள் எண்ணிக்கையில் பதினைந்து பேர் இருப்பின், அவர்களது பெற்றோரின் விருப்பத்தின் பேரில், இவர்களுக்குத் தாய் மொழிக்கல்வியும்* (Pupils Own Language) *வழங்கப்பட வேண்டும் எனவும் பரிந்துரைக்கப்பட்டது.*

இக்கல்வி சட்டத்தில் பள்ளிகள் ரசாக் அறிக்கையில் உள்ளது போலவே வகைப்படுத்தப்பட்டன. மலாய், ஆங்கிலம், சீனம், தமிழ் ஆகிய பயிற்று மொழிகளைக் கொண்ட பள்ளிகள் மூன்று பெரும் பிரிவுகளாகப் பிரிக்கப்பட்டன. அவற்றிற்கு வழங்கப்பட்ட பெயர்களிலும் சற்று மாற்றமிருந்தது. மலாய் மொழியைப் பயிற்று மொழியாகக் கொண்ட பள்ளிகள் தேசியப் பள்ளிகள் (Sekolah Kebangsaan*) என்றும், ஆங்கிலத்தைப் பயிற்று மொழியாகக் கொண்ட பள்ளிகளைத் தேசிய தொடக்கப் பள்ளிகள்* (Sekolah Rendah Kebangsaan) *என்றும், தமிழ், சீனம் ஆகிய மொழிகளைப் பயிற்று மொழியாகக் கொண்ட பள்ளிகளைத் தேசிய வகைத் தொடக்கப் பள்ளிகள்* (Sekolah Rendah Jenis Kebangsaan) *என்றும் வகைப்படுத்தப்படட்டன. அது போலவே இடைநிலைப்பள்ளிகளும் வகைப்படுத்தப்பட்டன.*

அதே வேளையில் தமிழ், சீனப்பள்ளிகளுக்கு ஆபத்தை விளைவிக்கும் சட்ட விதிகள் 1961-ஆம் ஆண்டு கல்வி சட்டத்தில் இணைக்கப்பட்டிருந்தன. இது சீனர்களுக்கும் இந்தியர்களுக்கும் அச்சத்தையும் வேதனையையும் அளித்தது. இக்கல்விச் சட்டத்தின் பிரிவு S.21(2) *இல் "கல்வி அமைச்சர் மன நிறைவு அடைவாரேயானால், அவர் கட்டளையின் பேரில் எந்த நேரத்திலும் தேசிய வகைப் பள்ளிகளைத் தேசியப் பள்ளிகளாக மாற்ற இயலும்" என்பது சேர்க்கப்பட்டுள்ளது. இச்சட்டத்தை நீக்க இந்தியர்களும் சீனர்களும் போராடி வருகின்றனர். இச்சட்டத்தின் உள்நோக்கம் நாளடைவில் எல்லாப் பள்ளிகளும் தேசியப் பள்ளிகளாக மாற்றம் பெற வேண்டும் என்பதுதான். இதே சட்டப்பிரிவு 1996-ஆம் ஆண்டு நாடாளுமன்றத்தால்*

அங்கீகரிக்கப்பட்ட கல்வி சட்டத்திலும் (Akta Pendidikan 1996) *நிலை நிறுத்தப்பட்டுள்ளது என்பதும் குறிப்பிடத்தக்கதாகும்.*

விடுதலைக்குப் பிறகு ஆசிரியர் பயிற்சி

நாடு 1957-இல் விடுதலை அடைந்தபோது புதுக்கல்விக் கொள்கைகள் வகுக்கப்பட்டதால் தமிழ் ஏழாம் வகுப்பு தடை செய்யப்பட்டது. இருப்பினும் தமிழ் பற்றுடைய சில அதிகாரிகளின் அரும் முயற்சியால் "ஆசிரியர் ஆயத்தப் பரீட்சை" என்ற மாற்றுப் பெயரில் சில மாற்றங்களுடன் இவ்வகுப்புகள் தொடரப்பட்டன. இந்த ஆசிரியர் ஆயத்தப் பரீட்சையும் 1959-ஆம் ஆண்டில் நிறுத்தப்பட்டது. ரசாக் அறிக்கையில் பரிந்துரைக்கப்பட்டிருந்தவாறு தொடக்கப்பள்ளி ஆசிரியர் பயிற்சிக்கான கல்வித் தகுதி உயர்த்தப்பட்டது; குறைந்த அளவு மூன்றாண்டுகள் இடைநிலைக் கல்வித் தகுதி (Lower Certificate Of Education) *வலியுறுத்தப்பட்டது. அதைத் தொடர்ந்தாற்போல் 1962-ஆம் ஆண்டில் போதனாமுறை வகுப்புப் பயிற்சியும்* (Normal Class) *நிறுத்தப்பட்டது. நாடு விடுதலை அடைந்தது முதல் நாட்டின் பல முக்கிய நகரங்களில் ஆசிரியர்களைப் பயிற்றுவிப்பதற்கான நாள் பயிற்சி மையங்கள்* (Day Training Centre) *தோற்றுவிக்கப்பட்டன. கீழ்நிலைக் கல்விச் சான்றிதழ்* (Lower Certificate of Education/Senior Middle lll) *தேர்ச்சிப் பெற்றவர்களுக்கு மூன்றாண்டு பயிற்சி வழங்கப்பட்டது. தமிழாசிரியர்களைப் பயிற்றுவிக்கும் நோக்கில் 1960-ஆம் ஆண்டில் கோலாலம்பூர், ஜாலான் குவாந்தானில் இருந்த நாள் பயிற்சிக் கல்லூரியில்* (Day Training College) *முழு நேர தமிழ் ஆசிரியர் பயிற்சி தொடக்கப்பட்டது. தொடர்ச்சியாக எட்டு ஆண்டுகளுக்கு, 1967-ஆம் ஆண்டு வரையில், பயிற்சி ஆசிரியர்கள் இக்கல்லூரியில் சேர்த்துக்கொள்ளப் பட்டனர். இக்கல்லூரியில் 1967-ஆம் ஆண்டு முதல் மலேசியக் கல்விச் சான்றிதழ்* (Malaysian Certificate of Education/Sijil Pelajaran Malaysia) *தேர்வில் தேறியவர்களே பயிற்சியில் சேர்த்துக் கொள்ளப்பட்டனர். பயிற்சிக் காலமும் இரண்டு ஆண்டுகளாகக் குறைக்கப்பட்டது. இப்பயிற்சி 1968-ஆம் ஆண்டு முதல் நிறுத்தப்பட்டது. எட்டு ஆண்டுகள் நடைபெற்ற இப்பயிற்சியின் வாயிலாக 331 ஆசிரியர்கள் உருவாக்கப்பட்டனர்.*

இதற்கிடையில் ஆசிரியர் ஆயத்தப் பயிற்சியில் தேர்ச்சியடைந்து தற்காலிக ஆசிரியர்களாகப் பணிபுரிந்து கொண்டிருந்த ஆசிரியர்களுக்கு 1967-ஆம் ஆண்டு, தஞ்சோங் மாலிமில் உள்ள சுல்தான் இட்ரிஸ் ஆசிரியர் பயிற்சிக் கல்லூரியில் மூன்றாண்டுகளுக்கு விடுமுறைக்காலப் பயிற்சி (SRT) *தொடக்கப்பட்டது. பின்னர் தலைநகரிலும் இப்பயிற்சி நடத்தப்பட்டது. தொடக்கத்தில் ஆசிரியர் ஆயத்தப் பயிற்சியில் தேர்வு பெற்றோரும் மூன்றாம் படிவத்தில் நடத்தப்பட்ட கீழ்நிலைக் கல்விச் சான்றிதழ்* (Lower certificate of Education/Sijil Rendah Pelajaran) *தேர்வில் தேறியவரிகளும் வயது கட்டுப்பாட்டிற்குத் தளர்வு அளிக்கப்பட்டு இப்பயிற்சியில் சேர்த்துக்கொள்ளப்பட்டனர். பின்னர் இப்பயிற்சிக்கான தகுதி படிப்படியாக மலேசியக் கல்விச் சான்றிதழ்* (Malaysian Certificate of Education/Sijil Pelajaran Malaysia) *நிலைக்கு உயர்த்தப்பட்டது. இப்பயிற்சிக்குக் கடைசியாக 1979-ஆம் ஆண்டு வரையில் தற்காலிக ஆசிரியர்கள்* (SRT10) *சேர்த்துக் கொள்ளப்பட்டனர். இப்பயிற்சியும் 1981-ஆம் ஆண்டில் நிறுத்தப்பட்டது.*

தமிழ்ப்பள்ளிகளில் ஆசிரியர் தேவையைக் கருத்தில் கொண்டு, ஸ்ரீ கோத்தா ஆசிரியர் பயிற்சிக் கல்லூரி எனப் பெயர் மாற்றம் பெற்றிருந்த கோலாலம்பூர், ஜாலான் குவாந்தான் நாள் பயிற்சிக் கல்லூரியில் மீண்டும் 1976-ஆம் ஆண்டு முதல் தமிழ்ப்பள்ளிகளுக்கான பயிற்சி ஆசிரியர்கள் சேர்த்துக் கொள்ளப்பட்டனர். அதே காலக் கட்டத்தில் கோலாலம்பூரில் உள்ள ஜாலான் ராஜா மூடாவில் அமையப்பெற்ற ராஜாமூடா ஆசிரியர் பயிற்சிக் கல்லூரியில் மற்றுமொரு தமிழாசிரியர் பயிற்சிப் பிரிவும் தொடக்கப்பட்டது. இரண்டு ஆண்டுகளுக்குப் பிறகு இப்பிரிவு லெம்பா பந்தாய் ஆசிரியர் பயிற்சிக் கல்லூரிக்கு மாற்றப்பட்டது. இக்கல்லூரியும் பின்னர் 1989-

ஆம் ஆண்டில் மூடப்பட்டது. இதே கால கட்டத்தில் சிரம்பான் இராஜா மெலெவார் ஆசிரியர்ப் பயிற்சிக் கல்லூரி, ஈப்போ கிந்தா ஆசிரியர் பயிற்சிக் கல்லூரி, குவாந்தான் தெருந்தொம் ஆசிரியர்ப் பயிற்சிக்கல்லூரி, ஜொகூர் தெமெங்கோங் இப்ராஹிம் ஆசிரியர்ப் பயிற்சிக் கல்லூரி, ஜொகூர் முகமது காலிட் ஆசிரியர்ப் பயிற்சிக் கல்லூரி, புக்கிட் மெர்தாஜாம் ஆசிரியர்ப் பயிற்சிக் கல்லூரி ஆகியவற்றில் தமிழ்ப் பகுதிகள் உருவாக்கப்பட்டன. இவ்வாறு 1999-ஆம் ஆண்டு வரையில் எட்டு ஆசிரியர்ப்பயிற்சிக் கல்லூரிகளில் தமிழ் பயிற்றுவிக்கப்பட்டது.

அதன் பின்னர், 2000-ஆம் ஆண்டு முதல் சிறிய ஆசிரியர்ப்பயிற்சி கல்லூரிகளை மூடுவதென கல்வி அமைச்சு முடிவெடுத்ததால் ஸ்ரீ கோத்தா ஆசிரியர்ப் பயிற்சிக் கல்லூரி, ஈப்போ கிந்தா ஆசிரியர் பயிற்சிக் கல்லூரி, குவாந்தான் தெருந்தொம் ஆசிரியர்ப் பயிற்சிக்கல்லூரி, ஜொகூர் முகமது காலிட் ஆசிரியர்ப் பயிற்சிக் கல்லூரி ஆகிய நான்கு கல்லூரிகள் மூடப்பட்டன. இதே காலக்கட்டத்தில் குவாந்தானில் 1998-ஆம் ஆண்டு முதல் துங்கு அப்ஃசான் ஆசிரியர்ப் பயிற்சிக் கல்லூரி, தஞ்சோங் ரம்புத்தான் ஈப்போ ஆசிரியர் பயிற்சிக்கல்லூரி ஆகிய இரண்டு கல்லூரிகளில் புதிதாகத் தமிழ்ப்பயிற்சிகள் தொடக்கப்பட்டன. துங்கு அப்ஃசான் ஆசிரியர்ப் பயிற்சிக் கல்லூரி 2001-ஆம் ஆண்டு லிப்பிசுக்கு இட மாற்றம் பெற்றது. ஆகவே, இருபத்தோராம் நூற்றாண்டின் தொடக்கத்தில் மலேசியாவில் ஆறு கல்லூரிகளில் தமிழாசிரியர்ப் பயிற்சி நடைபெற்றது. கல்வி அமைச்சினால், 2006-ஆம் ஆண்டு முதல், இக்கல்லூரிகள் ஆசிரியர்க் கல்விக் கழகங்களாக (Institut Perguruan) தரம் உயர்த்தப்பட்டன.

அமைச்சரவை அறிக்கையும் (Laporan Kabinet 1979) தொடக்கப் பள்ளிகளுக்கான புதிய கல்வித்திட்டமும்

தேசியக் கல்வி முறை அமலாக்கம், 1979-ஆம் ஆண்டு, அந்நாளைய கல்வி அமைச்சரான டாக்டர் மஹாதிர் முகமது தலைமையில் மீண்டும் ஆய்வு செய்யப்பட்டது. ஆய்வு செய்த இக்குழு, தொடக்கப்பள்ளிகளின் கலைத்திட்டம் மாணவர்களுக்கு மிகுந்த சுமையைத் தருவதாக உள்ளதெனக் கண்டறிந்தது. மாணவர்களுக்கு அடிப்படைத் திறன்றகளான எண், எழுத்து, வாசிப்பு ஆகிய திறன்கள் வலியுறுத்தப்பட வேண்டும் என பரிந்துரைக்கப்பட்டது. இதற்கென மலேசியக் கல்வி அமைச்சின் கலைத்திட்ட மேம்பாட்டு மையத்தால் (Pusat Perkembangan Kurikulum) *தொடக்கப்பள்ளிகளுக்கான புதிய கலைத்திட்டம்* (Kurikulum Baru Sekolah Rendah) *உருவாக்கப்பட்டது.*

தொடக்கப்பள்ளிகளுக்கான புதிய கலைத்திட்டம் (Kurikulum Baru Sekolah Rendah)

தொடக்கப்பள்ளிகளுக்கான புதிய கலைத்திட்டத்தில் தொடர்புதுறை, மனிதனும் சுற்றுச்சூழலும், தனி மனித வளர்ச்சி ஆகிய மூன்று பெரும் துறைகளுக்கு முக்கியத்துவம் வழங்கப்பட்டது. இக்கலைத்திட்டம், இம்மூன்று துறைகளின் வாயிலாக, உடல், உள்ளம், அறிவு, ஆன்மீகம் ஆகிய நான்கிலும் சம நிலை அடைவைப்பெற்ற, முழு வளர்ச்சியடைந்த மாந்தனை உருவாக்குவதை நோக்கமாகக் கொண்டிருக்கிறது. ஐந்தாம் ஆண்டு மதிப்பீட்டுத் தேர்வுக்குப் (Ujian Penilaian Tahun Lima) *பதிலாக 1988-ஆம் ஆண்டு முதல் ஆறாம் ஆண்டு மாணவர்களுக்குத் தொடக்கப்பள்ளி மதிப்பீட்டுத் தேர்வு* (Ujian Penilaian Sekolah Rendah) *நடத்தப்படுகிறது.*

இக்கலைத்திட்ட அமலாக்கத்தின் வாயிலாகத் தமிழ்ப்பள்ளிகள் அதிக நன்மை அடைந்தன என்றால் அது மிகையாகாது. ஏனெனில், இதற்கு முன்னர் தமிழ்மொழிக்கும் தமிழைப் பயிற்றுமொழியாகக் கொண்டு கற்பிக்கப்படும் மற்றப் பாடங்களுக்கும் தமிழில் பாடத்திட்டமும் பாடத்திட்ட விளக்கவுரையும் இல்லாமலேயே இருந்தது. இக்குறையை, கல்வித்திட்ட மேம்பாட்டுக் கழகத்தில் 1977-ஆம் ஆண்டு தமிழ்வழி கல்விக்காக நியமிக்கப்பட்ட கோ.கிருஷ்ணபகவான், எ. சகாதேவன், கோ. பா. குமாரசாமி ஆகிய மூன்று அதிகாரிகள்

களைந்ததோடு தமிழ்ப்பள்ளிகளில் முறையான கற்றல் கற்பித்தல் நடைபெற வழி வகுத்தனர். இவர்களின் அயராத உழைப்பு என்றும் நினைவில் நிறுத்தத்தக்கதாகும்.

தொடக்கப்பள்ளிகளுக்கான ஒருங்கிணைக்கப்பட்ட கலைத்திட்டம் **(Kurikulum Bersepadu Sekolah Rendah)**

தொடக்கப்பள்ளிகளுக்கான புதிய கல்வித்திட்ட அமலாக்கம் பன்னிரண்டு ஆண்டுகளுக்குப் பிறகு 1994-ஆம் ஆண்டில் மதிப்பீடு செய்யப்பட்டது. இக்கல்வித்திட்டத்தில் இருந்த குறைபாடுகள் கண்டறியப்பட்டன. மனிதனும் சுற்றுச்சூழலும் என்ற பாடம் அறிவியல் மற்றும் புவியியல் போன்ற பாடங்களின் கலவையாக இருந்தது. இதனால், ஆறு ஆண்டு தொடக்கப்பள்ளி கல்விக்குப் பிறகு மாணவர் இடைநிலைப்பள்ளிக்குச் சென்றதும் அறிவியல் பாடத்தில் மிகவும் பின்தங்கி இருந்தது அறியப்பட்டது. ஆகவே, 1995-ஆம் ஆண்டு முதல் அறிவியல், வட்டாரக்கல்வி (Kajian Tempatan) *எனத் தனித்தனிப் பாடங்களாகக் கற்பிக்கப்பட்டன. மீண்டும் எல்லாப் பாடங்களுக்கும் புதிய கலைத்திட்டம் தயாரிக்கப்பட்டது. இதற்குக் தொடக்கப்பள்ளிகளுக்கான ஒருங்கிணைக்கப்பட்ட கலைத்திட்டம்* (Kurikulum Bersepadu Sekolah Rendah) *எனப் பெயரிடப்பட்டது.*

திறப்பாட்டுப் பள்ளிகள் **(Smart Schools)**

நாட்டின் நான்காவது பிரதமர் மாண்புமிகு டத்தோ ஸ்ரீ டாக்டர் மஹாதீர் முகமது அவர்கள் நாடு 2020-ஆம் ஆண்டை அடையும் போது, எல்லாத் துறையிகளிலும் வளர்ச்சியடைந்து உலக நாடுகளுடன் போட்டியிடும் ஆற்றலைப் பெற்றிருக்கும் நிலையை அடைய வேண்டும் எனத் திட்டமிட்டார். அவரின் சிந்தனையில் உதித்ததே 2020 தொலை நோக்குப் பெருந்திட்டமாகும். இதில் முக்கிய அங்கமாக விளங்குவது பல்லூடகப் பெருவழித் (Multimedia Super Corridor) *திட்டமாகும். இத்திட்டத்தின் ஒன்பது நோக்கங்களுள் முதன்மை வகிப்பது திறப்பாட்டுப் பள்ளிகளை* (Smart school) *உருவாக்கும் திட்டமாகும். இப்பள்ளிகளின் வழி, எதிர்கால உலகச் சவால்களை எதிர்கொள்ள, தரமிக்கப் படைப்பாற்றலும் போட்டியிடும் தன்மையும் உடைய குடிமக்கள் உருவாக்கப்படுவர் என அறிவிக்கப்பட்டது. இத்திட்டம் எல்லாத் தொடக்க, இடைநிலைப் பள்ளிகளிலும் 2003-ஆம் ஆண்டு முதல் அமல்படுத்தப்பட்டது. மாணவர் மையக் கல்வியை வலியுறுத்தும் இக்கல்வித்திட்டம் கற்றல் கற்பித்தலில் புதிய சிந்தனைகளையும் வலியுறுத்துகிறது. எல்லா அடைவு நிலையிலுள்ள மாணவர்களுக்கும் அவரவர் ஆற்றலுக்கேற்பக் கல்வி கற்பதில் வாய்ப்பும் உரிமையும்* (Democratisation of Education) *வழங்கப்படவேண்டும் என்பதையும், வாழ்க்கை முழுவதும் கல்வி* (Life Long Education) *என்பதையும் இத்திட்டம் வலியுறுத்துகிறது இதில் தகவல் தொடர்பு தொழில்நுட்பப் பயன்பாடு முக்கிய அங்கம் வகிக்கிறது.*

தொலைநோக்குப் பள்ளிகள் **(Sekolah Wawasan)**

தொலைநோக்குப் பள்ளி திட்டம், ஒரே பள்ளி வளாகத்தில் மலாய், சீனம், தமிழ் ஆகிய மூன்று மொழி தொடக்கப்பள்ளிகளும் அமைந்திருப்பதை வலியுறுத்துகிறது. இம்மூன்று பள்ளிகளும் ஒரே சிற்றுண்டி மையத்தையும் திடலையும் பயன்படுத்தும் வகையில் அமைக்கப்பட்டிருக்கும். ஒரே வளாகத்தில் இம்மூன்று பள்ளிகளும் அமைந்துள்ள போதும் அவற்றுக்கெனத் தனித்தனி தலைமை ஆசிரியர்கள் நியமிக்கப்பட்டுள்ளதோடு தனித்தனி அலுவலகங்களும்

அமைக்கப்பட்டுள்ளன. இத்திட்டத்திற்குச் சீனர்களிடமிருந்து பெரும் எதிர்ப்புக் கிளம்பியது. அரசாங்கமே எல்லாச் செலவையும் ஏற்றுக்கொள்ள முன்வந்த போதும், சீனர்கள் தங்களுக்கு நன்மையை விடத் தீமைகளே அதிகமாய் உள்ளன எனக் கருதுகின்றனர். இந்நாட்டில் பெரும்பாலான சீனப்பள்ளிகள் சொந்த நிலத்தில் கட்டப்பட்டுள்ளதால், இந்நிலங்களை அரசாங்கத்திடம் ஒப்படைக்க வேண்டிய கட்டாயம் ஏற்படும் எனக் கருதுகின்றனர்; அதுமட்டுமல்லாது மூவின மாணவரிகளும் ஒன்றாகக் கலப்பதால் கட்டுப்பாடுகள் அதிகம் விதிக்கப்படுவதோடு பண்பாட்டுப் பாதிப்புகளும் அதிகம் நிகழும் என்பதைச் சுட்டிக்காட்டுகின்றர். தமிழரைப் பொருத்த மட்டில் வாவாசான் பள்ளித் திட்டத்தால் தங்களுக்கு அரசாங்கத்தின் முழு மான்யம் பெற்று (Bantuan Penuh), எல்லா வசதிகளையும் பெற்ற பள்ளிகள் கிடைப்பதை எண்ணி மகிழ்ந்தாலும், சீனர்களைப் போல, அரசாங்கத்தின் இத்திட்டத்தில் ஏதோ உள் நோக்கம் இருக்கக்கூடும் எனவும், கால ஓட்டத்தில் தமிழ்க்கல்விக்குப் பாதிப்புகள் ஏற்படக்கூடும் எனவும் அஞ்சுகின்றனர்.

ஜொகூரில் தெலோக் செங்காட் தமிழ்ப்பள்ளி, பஹாங்கில், பீலுட் தமிழ்ப்பள்ளி, சிலாங்கூர்,பண்டார் யூ.ஸ்.ஜேயில் (USJ) 2002-ஆம் ஆண்டு தொடக்கப்பட்ட துன் சம்பந்தன் தமிழ்ப்பள்ளி, பேராக்கில் பூண்டுட் தமிழ்ப்பள்ளி ஆகியவை இத்திட்டத்தில் உதித்த பள்ளிகளாகும். இத்திட்டத்தினால் தமிழ்ப்பள்ளிகள் நன்மை அடைந்துள்ளன என்றே கூறவேண்டும். நவீன வடிவமைப்பில் அரசாங்கத்தால் எல்லா வசதிகளும் வழங்கப்பட்ட பள்ளிகளாக இவை திகடிசுகின்றன. இத்தகு வசதிகள் அடங்கிய தமிழ்ப் பள்ளிகளுக்கே இந்தியப் பெற்றோர்கள் தங்கள் பிள்ளைகளை அனுப்ப ஆர்வம் காட்டுகின்றனர். தேசிய ஒற்றுமையையும் புரிந்துணர்வையும் வளர்ப்பதற்கு இத்தகைய பள்ளிகள் பெரும் பங்காற்றும் என அரசு நம்பிக்கை கொண்டுள்ளது.

தேசியப் பள்ளிகளில் தமிழ்க்கல்வி

தேசியப்பள்ளிகளில் பயிலும் இந்திய, சீன மாணவர்களுக்கு, குறைந்தது பதினைந்து பெற்றோரின் விருப்பத்தின் பேரில் தாய்மொழிக்கல்வி கற்பிக்க 1961-ஆம் ஆண்டு கல்விச்சட்டம் வழிவகுத்தது. இது மாணவர்களின் தாய்மொழிக் கல்வி (Pupils' Own Language) என அழைக்கப்படுகிறது. 1996-ஆம் ஆண்டு கல்வி சட்டத்தின் இரண்டாம் பிரிவும் (Akta Pendidikan 1996, Perkara 2) இதனையே வலியுறுத்துகிறது. தொடக்கப்பள்ளிகளில் மூன்றாம் ஆண்டு முதல் ஆறாம் ஆண்டு வரையில் ஒரு வாரத்தில் 120 நிமிடங்களுக்குத் தமிழ்மொழி அல்லது சீனமொழி கற்பிக்க இவ்விரு கல்விச் சட்டங்களும் வழிவகுத்துள்ளன. பயிற்சிப் பெற்ற ஆசிரியர் இருப்பின் பாட நேரத்திலேயே இம்மொழிப்பாடங்களைக் கற்பிக்கலாம். இவற்றை 16 நவம்பர் 2000 தேதியிடப்பட்ட KP(BS)8502/15/006/(22) என்ற கல்வி அமைச்சின் சுற்றறிக்கை மறு உறுதி செய்கிறது. இவ்வகுப்புகளில் தமிழையோ சீனமொழியினையோ கற்பிக்கும் சான்றிதழ் (Certificate) மற்றும் பட்டயத் (Diploma) தேர்ச்சி உடைய பகுதி நேர ஆசிரியர்களின் படித்தொகை ஒரு மணி நேரத்திற்கு 20 ரிங்கிட்டிலிருந்து 50 ரிங்கிட்டாக கல்வி அமைச்சால் உயர்த்தப்பட்டுள்ளது. பட்டதாரி ஆசிரியர்களின் படித்தொகை ஒரு மணி நேரத்திற்கு 25 ரிங்கிட்டிலிருந்து 60 ரிங்கிட்டாக உயர்த்தப்பட்டுள்ளது. இதனால், பணி ஓய்வு பெற்றுள்ள தமிழாசிரியர்களும் பகுதி நேரம் பணியாற்ற விரும்பும் தமிழ்ப்பள்ளி ஆசிரியர்களும் ஆர்வத்துடன் கற்பிக்க முன்வந்துள்ளதைக் காண முடிகிறது.

தொடக்கப்பள்ளிகளுக்கான புதிய கல்வித்திட்டம் (KBSR) அமல்படுத்தப்பட்ட போது தேசியப் பள்ளிகளுக்கும் புதிய தமிழ்மொழி கல்வித்திட்டமும் உருவாக்கப்பட்டது. பயிற்சிப் பெற்ற தமிழ்ப்பள்ளி ஆசிரியர்களாலும் ஓய்வு பெற்ற தமிழாசிரியர்களாலும் பகுதி நேர அடிப்படையில் நடத்தப்படும் இவ்வகுப்புகள் முறையான கண்காணிப்பின்றியே நடத்தப்பட்டன. பள்ளி நிருவாகம் இவ்வகுப்புகளைப் பள்ளிப் பாட வேளையிலேயே நடத்த அக்கறை காட்டுவதில்லை. மாலை வேளையிலும் சனிக்கிழமைகளிலும் நடத்துவதால் மாணவர்கள்

போக்கு வரத்துச் சிக்கலை எதிர்நோக்குகின்றனர். மாணவர் வருகையும் கட்டாயப்படுத்தப்பட்டதாக இல்லை. மாணவர்களின் தேர்ச்சி விவர புத்தகத்தில் தமிழ்மொழிப் பாடத்திற்கான மதிப்பெண்கள் சேர்த்துக் கொள்ளப்பபடுவதும் இல்லை. பள்ளியில் நடைபெறும் பல்வேறு புறப்பாட நடவடிக்கைகளில் மாணவர்கள் கட்டாயமாகக் கலந்துகொள்ள வேண்டியுள்ளதால் தமிழ்மொழி வகுப்புகள் மாணவர்களால் பறக்கணிக்கப்படுகின்றன. இதில் பெற்றோரின் அக்கறையின்மையும் முக்கியக் காரணமாகும். இதனால், பெரும்பாலும் இவ்வகுப்புகள் சில நாள்களிலேயே மூடப்பட்டு விடுகின்றன. தமிழைத் தாய்மொழியாக் கொண்டு, தமிழ்ப்பள்ளியில் பயின்று, தமிழைக் கற்பிக்கும், தமிழால் பிழைப்பு நடத்தும் ஒரு சில பெற்றோரும் கூட தங்கள் பிள்ளைகள் தமிழைக் கற்பதை விட மற்ற மொழியைக் கற்பதே மேல் என எண்ணிப் பிற மொழி வகுப்புகளுக்குத் தங்கள் பிள்ளைகளை அனுப்புகின்றனர்.

அரசாங்கம் 2000-ஆம் ஆண்டு முதல் இந்திய மாணவர்களுக்கு மட்டுமல்லாது தமிழைத் தாய்மொழியாகக் கொண்டிராத எல்லா இன மாணவரிகளும் கூடுதல் மொழி எனும் அடிப்படையில் (Bahasa Tambahan) தமிழைக் கற்கும் வாய்ப்பினை ஏற்படுத்தித் தந்தது; வாரத்திற்கு இரண்டு பாட வேளைகள் கற்பிக்கப்படுகிறது இதற்காக கல்வி அமைச்சின் கலைத்திட்ட மேம்பாட்டு மையம் (Pusat Perkembangan Kurikulum) புதிய பாடத்திட்டத்தினை வகுத்துள்ளது; பாட நூல் பிரிவும் (Bahagian Buku Teks) இதற்கான பாட நூல்களைத் தயாரித்துள்ளது. சீன மொழியைக் கற்பதற்கும் இவ்வாறான வசதி செய்யப்பட்டுள்ளது. ஆனால், தேசியப்பள்ளிகளில் தமிழைக் கற்பிக்க பயிற்சிப் பெற்ற முழு நேர ஆசிரியர் இல்லாததால் இவ்வகுப்புகள் நடத்தப்படுவதில் பெருஞ்சிக்கல்கள் ஏற்பட்டுள்ளன.

தேசியப் பள்ளிகளில் தமிழ், சீன மொழிப்பாடங்கள்

மாண்புமிகு பிரதமர் டத்தோஸ்ரீ அப்துல்லா அஹ்மட் படாவி அவர்கள் 2005-ஆம் ஆண்டு தொடக்கத்தில் தேசியப் பள்ளிகளில் கால அட்டவணையில் உட்பட்ட நிலையில் தமிழும் சீனமும் கற்பிக்கப்படவேண்டும் என்ற கருத்தை முன் வைத்தார். இத்திட்டத்தை நிறைவேற்றும் வகையில் கலைத்திட்ட மேம்பாட்டு மையம் மூன்று வகையான அணுகுமுறைகளை (Model) அல்லது மாதிரிகளைத் திட்டமிட்டுள்ளன. முதல் அணுகுமுறையில் பள்ளி நேரத்திலேயே 5 பாட வேளைகளில் தமிழ் கற்பிக்கப்படுவது. இரண்டாவது அணுகுமுறையில் 12 பாட வேளைகளில் தமிழ் கற்பிக்கப்படுவது. இம்முறை தமிழ்ப்பள்ளிகளில் தமிழ் கற்பிக்கப்படுவதற்கு ஈடாகும். மூன்றாவது அணுகுமுறையில் சனிக்கிழமைகளில் 5 பாட வேளையில் தமிழ் கற்பிக்கப்படுவது. முதல் அணுகுமுறைக்கும் மூன்றாவது அணுகுமுறைக்கும் புதிய பாடத்திட்டம் புதிய பாடநூலும் தயாரித்து அளிக்கப்படவிருக்கிறது. இதற்கென சிறப்பாக ஆசிரியர்கள் பயிற்றுவிக்கபடுகின்றனர். இரண்டாவது அணுகுமுறைக்கு தமிழ்ப் பள்ளிகளில் பயன்படுத்தப்படும் பாடநூல்களே பயன்படுத்தப்படவுள்ளன.
கடந்த 2007 முதல் சோதனை அடிப்படையில் 70 பள்ளிகளில் தமிழும் 150 பள்ளிகளில் சீன மொழியும் கற்பிக்கப்படுகிறது. அடுத்த அடுத்த ஆண்டுகளில் மேலும் பல பள்ளிகளுக்கு இம்முறை விரிவாக்கப்படவுள்ளது. இது தொடர்பான இறுதி முடிவுகள் இன்னும் வெளியிடப்படவில்லை. மலாய்க்கார மாணவரிகளும் சீனர் மாணவரிகளும் தமிழைக் கற்க ஆர்வம் காட்டினாலும் தமிழைத் தாய் மொழியாகக் கொண்டிராத இந்தியர்களின் பிள்ளைகளும் கல்வியிலும் பொருளாதார நிலையிலும் உயர்ந்துள்ள மேல் மட்டத் தமிழர்களின் பிள்ளைகளும் தமிழைக் கற்க ஆர்வம் காட்டுவார்களா? இம்மாணவர்கள் தங்கள் பெற்றோரால் ஊக்குவிக்கப்படுவார்களா? தமிழ், மற்ற இன மாணவர்களுக்கும் தமிழைப் பேச அறிந்துள்ள மாணவர்களுக்குக் கற்பிக்கப்படுவதைப் போல ஒரே வகையான பயிற்று முறையில் கற்பிக்கப்படுமா? போன்ற கேள்விகள் நம் முன் எழுகின்றன.

அரசின் இத்திடீர் மன மாற்றத்தில் மலாய்க்காரர் அல்லாதவர் களுக்குச் சந்தேகம் ஏற்பட்டுள்ளது. குறிப்பாகச் சீனர்கள் இத்திட்டத்திற்கு ஒத்துழைப்பு நல்குவதிலிருந்து பின் வாங்குகின்றனர்

என்றே கூறலாம். தேசியப் பள்ளிகளில் கூடுதல் பாடமாகச் சீனம் மற்றும் தமிழ் மொழி கற்பிக்கப்பட்டால் மலாய்க்காரர் அல்லாத பெற்றோர்கள் தங்கள் பிள்ளைகளைத் தேசியப்பள்ளிகளுக்கு அனுப்ப எண்ணம் கொள்ளலாம். அதனால் சீன, தமிழ்ப்பள்ளிகளின் நிலையும் பாதிக்கப்படலாம். நாடு விடுதலை அடைவதற்கு முன்பிருந்து ஒரு மொழி தொடக்கப்பள்ளிகளை உருவாக்குவதிலேயே முனைப்புக் காட்டி வரும் அரசுக்குப் பழம் நழுவிப் பாலில் விழுந்ததைப் போன்ற நிலை ஏற்பட்டுவிடும். இந்நிலையினை நன்குணர்ந்த சீனர்கள் கவனத்துடன் செயல்படுகின்றனர்.

மற்ற இனத்தவரின் தாய்மொழிக் கல்வியில் அதிக அக்கறை காட்டாத அரசு திடீரென தன் நிலைப்பாட்டில் மாற்றத்தை ஏற்படுத்தியுள்ளதற்கு வேறொரு முக்கியக் காரணமும் உண்டு என உணரப்பட்டது. தற்பொழுது உள்ள சூழ்நிலையில், சீனப்பள்ளிகளில் 100,000-க்கும் மேலான சீனரல்லாத பிற இன மாணவர்கள் பயில்கின்றனர் என்பதே அவ்வுண்மையாகும். இவர்களுள் பெரும்பாலானவர்கள் மலாய்க்காரர்களே. இவ்வெண்ணிக்கை நாளுக்கு நாள் பெருகி வருவதோடு சீனப்பள்ளிகளின் கல்வி முறையினையும் மலாய்க்காரர்கள் விரும்புகின்றனர் என்பதையும் அரசு உணர்கிறது. இந்நிலையை மாற்றி எல்லா மலாய்க்கார மாணவர்களையும் மற்ற இன மாணவர்களையும் தேசியப்பள்ளிகளுக்குக் கவர்வதற்கே கூடுதல் மொழிகள் என்ற பெயரில் சீனம், தமிழ், அரபு ஆகிய மொழிகள் கற்பிக்கப்படுகின்றன எனப் பலர் எண்ணுகின்றனர்.

இடைநிலைப் பள்ளிகளில் தமிழ்க்கல்வி

இடைநிலைப்பள்ளிகளில் புகுமுக வகுப்பு முதல் ஐந்தாம் படிவம் வரையில் குறைந்தது பதினைந்து பெற்றோரின் விருப்பத்தின் பேரில் தாய்மொழிக்கல்வி (Pupils' Own Language) கற்பிக்க 1961-ஆம் ஆண்டு கல்விச்சட்டம் வழிவகுத்தது. இதனையே 1996-ஆம் ஆண்டு கல்வி சட்டத்தின் இரண்டாம் பிரிவும் (Akta Pendidikan 1996, Perkara 2) வலியுறுத்துகிறது. ஒரு வாரத்திற்குப் புகுமுக வகுப்பிற்கு 160 நிமிடங்களும், முதலாம் படிவத்திலிருந்து ஐந்தாம் படிவம் வரையில் 120 நிமிடங்களும் கற்பிக்க இவ்விரு கல்விச் சட்டங்களும் வழிவகுத்துள்ளன. பள்ளியில் பயிற்சிப் பெற்ற ஆசிரியர் இருப்பின் பாட நேரத்திலேயே இம்மொழிப்பாடங்களைக் கற்பிக்கலாம். இதன் அமலாக்கத்தை உறுதிச் செய்ய அரசு பல்வேறு நடவடிக்கைகளை மேற்கொண்டு வருகிறது. இவற்றை 16 நவம்பர் 2000 தேதியிடப்பட்ட KP(BS)8502/15/006/(22) என்ற கல்வி அமைச்சின் சுற்றறிக்கை மறு உறுதி செய்கிறது.

கலைத்திட்ட மேம்பாட்டு மையம் (Pusat Perkembangan Kurikulum) இடைநிலைப்பள்ளிகளுக்கான தமிழ்மொழிப் பாடத்திட்டத்தை (Sukatan Pelajaran Bahasa Tamil KBSM) 1979-ஆம் ஆண்டு உருவாக்கியது. அரசாங்கத்தால் நடத்தப்படும், மூன்றாம் படிவத்திற்கான கீழ் இடைநிலை மதிப்பீட்டுச் சான்றிதழ் (Penilian Menengah Rendah) மற்றும் ஐந்தாம் படிவத்திற்கான மலேசிய கல்விச் சான்றிதழ் (Sijil Pelajaran Malaysia) ஆகிய தேர்வுகளில் தமிழ்மொழியும் விருப்பப்பாடமாக அங்கீகரிக்கப்பட்டுள்ளது. ஐந்தாம் படிவ மாணவர்கள் தமிழ்மொழியைத் தவிர, தமிழ் இலக்கியத்தையும் தேர்வு பாடமாக எடுக்கலாம். இதற்கான நூல்களை மலேசியத் தேர்வு வாரியம் (Lembaga Peperiksaan Malaysia) நிர்ணயிக்கிறது.

இடைநிலைப்பள்ளிகளில் தமிழை முழு நேரமாகக் கற்பிக்க 1987-ஆம் ஆண்டு முதல் 1993-ஆம் ஆண்டு வரையில் இடைநிலைப்பள்ளி ஆசிரியர் பயிற்சி (Kursus Perguruan Pendidikan Sekolah Menengah) நடத்தப்பட்டது. பட்டத்திற்குப் பிந்திய ஆசிரியர் பயிற்சி (Kurus Perguruan

Lepasan Ijazah) 1991-ஆம் ஆண்டு முதல் நடத்தப்படுகிறது. பட்டதாரி தமிழ் ஆசிரியர்களை உருவாக்கும் நோக்கில் 2000-ஆம் ஆண்டு முதல் தொடக்கப்பள்ளி ஆசிரியர்களுக்குச் சிறப்புப் பயிற்சி (Program Khas Pensiswazahan Guru) வழங்கப்படுகிறது. இப்பயிற்சி 2007-ஆம் ஆண்டு முதல் நிறுத்தப்பட்டது.

ஒரு சில மாநிலங்களில், இந்திய மாணவர்கள் அதிகமாக இருக்கும் பள்ளிகளில் பயிற்சிப் பெற்ற முழு நேர தமிழாசிரியர்கள் நியமிக்கப் பட்டுள்ளனர்; பாட வேளையிலேயே தமிழ் மொழி கற்பிக்கப்படுகிறது. இத்தகைய பள்ளிகளிலேயே முறையான தமிழ் கற்றல் கற்றபித்தல் நடைபெறுகிறது. இடைநிலைப்பள்ளிகளில் தமிழ் கற்றல் கற்பித்தலுக்குக் கல்வி அமைச்சு தற்பொழுது சிறப்புக் கவனம் செலுத்தி வருகிறது. தீபகற்ப மலேசியாவில் உள்ள கெடா, பினாங்கு, பேரா, சிலாங்கூர், பஹாங், நெகிரி செம்பிலான், மலாக்கா, ஜோகூர், கூட்டரசு வளாகம் (கோலாலம்பூர்) ஆகிய ஒன்பது மாநிலங்களில் இடைநிலைப்பள்ளிகளில் தமிழ்மொழி கற்றல் கற்பித்தலை மேம்படுத்தவும் கண்காணிக்கவும் 2000-ஆம் ஆண்டு முதல் தமிழ்மொழி அதிகாரிகள் (உதவி இயக்குநர்கள்) நியமிக்கப்பட்டுள்ளனர். பள்ளிகளில் தமிழ் வகுப்புகளைத் தொடங்குவதற்கு இவ்வதிகாரிகள் நிர்வாகத்தினரோடு பல்வேறு சிக்கல்களை எதிர்நோக்க வேண்டியுள்ளது.

தமிழைக் கற்பிக்க அனுப்பப்படும் பயிற்சிப் பெற்ற ஆசிரியர்களுக்குப் பள்ளி நிர்வாகம், பல்வேறு காரணங்களைக் காட்டி, அவ்வாசிரியர்களின் துறைசாராத பாடங்களைக் கற்பிக்கப் பணிப்பதுண்டு. இதனால், தமிழுணர்வு மிக்க ஆசிரியர்கள் கூட வேறு பாடங்களைக் கற்பிக்க வேண்டிய சூழலுக்குத் தள்ளப்படுகின்றனர். அதே வேளையில், பள்ளியில் இருக்கும் சில தமிழ் ஆசிரியர்கள் முடிந்த வரையில் தங்களை இந்தியர் என்றும் தாங்கள் தமிழில் தேர்ச்சிப் பெற்றவரென்றும் அடையாளம் காட்டிக்கொள்வதும் இல்லை. இதில் பல்கலைக்கழகம் வரையில் தமிழை முதன்மை பாடமாகப் பயின்றவரிகளும் அடங்குவர். இடைநிலைப் பள்ளிகளில் முழு நேரம் தமிழைக் கற்பிக்க வேண்டிய இவர்கள், பள்ளிச்சூழ்நிலையைச் சாதகமாக்கிக் கொண்டு வேறு பாடங்களைக் கற்பிக்கின்றனர். ஆனால், இவர்களுள் பலர் வேறு இடைநிலைப் பள்ளிகளில் பகுதி நேர தமிழாசிரியர்களாகப் பணியாற்றுவது விந்தையாக உள்ளது.

முழு நேர ஆசிரியர் இல்லாத பள்ளிகளில், தமிழும் சீனமும் பகுதி நேர ஆசிரியர்களால் கற்பிக்கப்படுகின்றன. இவ்வாசிரியர்களுக்குப் படித்தொகை (Allowance) வழங்கப்படுகிறது. சான்றிதழ் மற்றும் பட்டயத் தேர்ச்சிப் பெற்ற பகுதி நேர ஆசிரியர்களுக்கு வழங்கப்படும் படித்தொகை மணிக்கு 20 ரிங்கிட்டிலிருந்து 50 ரிங்கிட்டாக உயர்த்தப்பட்டுள்ளது. பட்டதாரி பகுதி நேர ஆசிரியர்களுக்கு வழங்கப்படும் படித்தொகை மணிக்கு 25 ரிங்கிட்டிலிருந்து 60 ரிங்கிட்டாக உயர்த்தப்பட்டுள்ளது. இப்படித்தொ¦கை உயர்வு 2001-ஆம் ஆண்டு முதல் அமலுக்கு வந்துள்ளது. இவ்வுயர்வினால் அதிக எண்ணிக்கையிலான ஆசிரியர்கள் பகுதிநேர ஆசிரியர்களாகப் பணியாற்ற முன் வந்துள்ளனர்.

பாட நேரத்தில் வகுப்புகள் நடத்தப்படாததால் தேசியப்பள்ளிகளில் ஏற்படும் அதே சிக்கல்களே இடைநிலைப்பள்ளிகளிலும் ஏற்படுகின்றன. இவ்வகுப்புகளுக்கு மாணவர்களின் வருகை படிப்படியாகச் சரிவு காண்கிறது. சில வேளைகளில் இவ்வகுப்புகள் மூடப்படுவதும் உண்டு. தங்கள் பிள்ளைகள் தமிழைக் கற்க வேண்டும் என்பதில் பெற்றோர்களும் அதிக அக்கறை காட்டுவதாக இல்லை. தொடக்கப்பள்ளிகளில் ஆறு ஆண்டுகளுக்குத் தங்கள் பிள்ளைகள் தமிழைப் பயின்றுள்ளதால், இடைநிலைப்பள்ளியில் அவர்கள் தமிழைக் கற்க வேண்டிய அவசியம் இல்லை எனக் கருதுகின்றனர். தமிழ்பள்ளிகளிலிருந்து ஒவ்வொரு ஆண்டும் சராசரி 15,000 மாணவர்கள் இடைநிலைப்பள்ளிகளுக்குச் செல்கின்றனர். இவர்களுள் 50 விழுக்காட்டினர் கூட கீழ் இடைநிலை மதிப்பீட்டுச் சான்றிதழ் (Penilian Menengah Rendah) மற்றும் ஐந்தாம் படிவத்திற்கான மலேசியக் கல்விச் சான்றிதழ் (Sijil Pelajaran Malaysia) தேர்வுகளில் தமிழை ஒரு பாடமாக எடுப்பதில்லை. சரியான வழிகாட்டல் இல்லாததால் மாணவர்கள் தமிழைக் கற்பதில் காட்டும் ஆர்வத்தைக் காட்டிலும் தமிழ்மொழிக் கழகங்களின் வழி கலை

நிகழ்ச்சிகளையும் இதர கேளிக்கை நிகழ்ச்சிகளையும் படைப்பதிலேயே அதிக ஈடுபாட்டைக் காட்டுகின்றனர்.

தமிழ் இலக்கியப் பாடம்

இடைநிலைப் பள்ளியின் இறுதியில் மலேசியக் கல்விச் சான்றிதழ் (Sijil Pelajaran Malaysia) *தேர்வெழுதும் ஐந்தாம் படிவ மாணவர்கள் தமிழ் இலக்கியத்தை விருப்பப் பாடமாகத் தேர்வெழுதலாம். தமிழ் இலக்கியப் பாடத்திற்கான பாடத்திட்டத்தை மலேசியத் தேர்வு வாரியமே* (Lembaga Peperiksaan Malaysia) *முடிவு செய்கிறது. மாணவர்களின் தாய்மொழிக்கல்வி* (POL) *பாட வேளையில் தமிழ்மொழி மட்டுமே கற்பிக்கப்படுவதால், பெரும்பாலும் பள்ளிகளில் ஆசிரியர்களால், தமிழ் இலக்கியப் பாடம் கற்பிக்கப்படுவதில்லை. தமிழின் மீது பற்றுள்ள ஆசிரியர்கள் சிலர் தங்கள் பாட வேளைக்கு அப்பால் தம்மார்வத்தின் அடிப்படையில் அர்ப்பண உணர்வோடு இப்பாடத்தினைக் கற்பித்து வருகின்றனர். தமிழ் இலக்கியத்தைத் தேர்வுப்பாடமாகத் பயிலும் மாணவர்களின் எண்ணிக்கை 1999-ஆம் ஆண்டில் 350 ஆகக் குறைந்திருந்தது. இதனால் இப்பாடம் மலேசிய தேர்வு வாரியத்தால் தேர்வு பாடப் பட்டியலிலிருந்து அகற்றப்படும் அபாயத்தை எதிர் நோக்கியிருந்தது. இதனை நன்கு உணர்ந்த தேர்வு வாரியத்தின் தமிழ்ப் பிரிவுக்கான அதிகாரி திரு. ப. மூர்த்தி அவரிகளும் அவருக்குத் துணை நின்ற சில ஆசிரியர்களும் பெரும் முயற்சி மேற்கொண்டு இந்த எண்ணிக்கையை உயர்த்த பாடுபட்டனர். இதற்கு ஆசிரியர்களும் இந்து இளைஞர் இயக்கம் போன்ற பொது அமைப்புகளும் அயராது பாடுபட்டன. தமிழ் நெஞ்சரான உமா பதிப்பகத்தின் உரிமையாளர் திரு. ஆ. சோதிநாதன் அவர்கள் இலக்கியப் பாடநூல்களை அடக்க விலையிலேயே வழங்கி அரும் பணியாற்றினார். ம.இ.காவின் கல்விக் கடனுதவிப் பிரிவான* MIED *2007-ஆம் ஆண்டு முதல் 2011-ஆம் ஆண்டு வரை பயன்படுத்துவதற்கான 5000 இலக்கியப் பாட நூல்கள் எல்லா மாநிலத்திலும் உள்ள மாணவர்களுக்கு இரவல் புத்தகத் திட்டமாக பகிந்தளித்துள்ளது. தேர்வு வாரியமும் மாநில அளவில் அமைந்திருந்த தமிழ்க்கல்விக் கலைத்திட்ட குழுவினரும் வழிகாட்டி நூல்களை வெளியிட்டனர். இத்தகைய அரிய கூட்டு முயற்சிகளால் 2007-ஆம் ஆண்டில் தேர்வெழுதும் மாணவர்களின் எண்ணிக்கை 4500-ஆக உயர்வு கண்டது.*

உயர்நிலைப் பள்ளியில் தமிழ்க்கல்வி (ஆறாம் படிவம்)

ஆறாம் படிவத்தில் பயிலும் மாணவர்கள் மலேசிய உயர்கல்வி சான்றிதழ் தேர்வுக்காக (Sijil Tinggi Pelajaran Malaysia) *தமிழைத் தேர்வு பாடமாக எடுக்க அனுமதிக்கப்படுகின்றனர். இப்பாடத்திற்கான கலைத்திட்டத்தை மலேசியத் தேர்வுக் கழகம்* (Majlis Peperiksaan Malaysia) *உறுதிச் செய்கிறது. உயர்நிலைப் பள்ளிகளில் இப்பாடம் கற்பிக்கப்படுவதில்லை. பெரும்பாலும் இப்பாடத்தினை மாணவர்கள் தங்கள் சொந்த முயற்சியிலேயே கற்றுக்கொள்கின்றனர். முழு நேர தமிழாசிரியர்களைக் கொண்ட ஒரு சில பள்ளிகளில் அவ்வாசிரியர்களின் அரிய முயற்சியால் வகுப்புகள் நடத்தப்படுகின்றன. தமிழைத் தழைத்தோங்கச் செய்ய அர்ப்பண உணர்வோடு இந்த ஆசிரியர்கள் மேற்கொள்ளும் அரும்பணி என்றும் போற்றுதலுக்கு உரியதாகும். இவர்களைத் தவிர்த்து ஸ்ரீ முருகன் நிலையத்தாராலும், சில பொது அமைப்புகளாலும், தனி நபர்களாலும் வகுப்புகள் நடத்தப்பட்டு வருகின்றன. இத்தேர்வுக்கான வழிகாட்டி நூலை மலாயாப் பல்கலைக்கழகத்தின் இந்திய ஆய்வியல் துறை வெளியிடுகிறது. இத்தேர்வில் தமிழில் சிறந்த புள்ளிகளைப் பெறும் மாணவர்களே பல்கலைக்கழகத்தில் தமிழைப் பயில்வதற்கு வாய்ப்பளிக்கப்படுகின்றனர். ஆறாம் படிவத்தில் தமிழைத் தேர்வு பாடமாக எழுதும் மாணவர்களின் எண்ணிக்கையும் நாளுக்கு நாள் உயர்ந்து வருகிறது. கடந்த 1998ஆம் ஆண்டில் 500க்கும் குறைவாக இருந்த தேர்வெழுதும் மாணவர்களின் எண்ணிக்கை 2004-ஆம் ஆண்டில் 1500 ஆக உயர்வு கண்டது.*

பல்கலைக்கழகத்தில் தமிழ்க்கல்வி

நாட்டில் இயங்கிவரும் பல்கலைக்கழகங்களில் மலாயாப் பல்கலைக்கழமே (Universiti Malaya) முதலில் தோற்றுவிக்கப்பட்டதாகும். இப்பல்கலைக்கழகம் 1949-ஆம் ஆண்டு நிருவப்பட்டது. விடுதலைக்குப் பின்னர் 1962-ஆம் ஆண்டில் முழுமையாகக் கோலாலம்பூருக்கு மாற்றப்பட்டது. இப்பல்கலைக் கழகத்தில் 1956-ஆம் ஆண்டு முதல், கலை சமூகவியல் புலத்தில் இந்திய ஆய்வியல் துறையின் (JabatanPengajian India) கீழ், தமிழ் கற்பிக்கப்பட்டு வருகிறது. தொடக்கத்தில் இந்தியாவிலிருந்து வந்த நீலகண்ட சாஸ்திரியார் சமஸ்கிருதத்தைப் பயிற்று மொழியாக்க வேண்டும் எனப் பரிந்துரைத்திருந்தார். இக்கருத்துக்குப் பெரும்பான்மையான தமிழர்களிடமிருந்து பெரும் எதிர்ப்பு கிளம்பியது. சிங்கையிலிருந்து வெளிவந்து கொண்டிருந்து தமிழ் முரசு நாளிதழின் ஆசிரியரான தமிழவேள் கோ. சாரங்கபாணி அவர்களின் தலைமையில் நாடு தழுவிய நிலையில் எதிர்ப்புக் கருத்துகள் தெரிவிக்கப்பட்டன. இறுதியில் தமிழ் பயிற்று மொழியாக அரசாங்கத்தால் ஏற்றுக்கொள்ளப் பட்டது. தமிழவேள் கோ. சாரங்கபாணி அவர்களின் தலைமையில் பல்கலைக்கழகத்தில் தமிழ் தழைக்கவும் போதுமான தமிழ் நூல்கள் இல்லாமையைப் போக்கவும் “தமிழ் எங்கள் உயிர்” எனும் நிதி திரட்டப்பட்டது. முதல் உலகத்தமிழ் ஆராய்ச்சி மாநாட்டிற்கு வித்திட்ட பெருமை இந்திய ஆய்வியல் துறைக்கும் அவ்வேளையில் அதன் தலைவராய் இருந்த பேராசிரியர் முனைவர் தவத்திரு தனிநாயகம் அடிகளையுமே சாரும்.

இந்திய ஆய்வியல் துறையில் தற்காலத் தமிழ் இலக்கியம், சங்க இலக்கியம், காப்பிய இலக்கியம், பக்தி இலக்கியம், இலக்கணம் ஆகியவை கற்பிக்கப்படுவதோடு தேசிய மொழியிலும் தமிழ் இலக்கியத்தைப் பற்றியும், தமிழர் பண்பாடு, தமிழர் நாகரிகம், ஆகியவற்றைப் பற்றியும் கற்பிக்கப்படுகிறது. தொடக்கக்காலத்தில் இத்துறையில் விரிவுரையாளர்களாகப் பணியாற்ற இந்தியாவிலிருந்தே தமிழ் அறிஞர்கள் வரவழைக்கப்பட்டனர். அவர்களுள் குறிப்பிட்டுச் சொல்லத்ததக்கவர்கள் பேராசிரியர் தனிநாயகம் அடிகள், முனைவர் இரா. தண்டாயுதம், பேராசிரியர் முனைவர் சோ. ந. கந்தசாமி, பேராசிரியர் முனைவர் கி. கருணாகரன், முனைவர் ந. வீ. செயராமன் முதலியோராவர். அதன் பின்னர் உள் நாட்டு கல்வியாளர்களே இப்பொறுப்புகளுக்கு நியமிக்கப்பட்டனர். அவர்களுள் குறிப்பிட்டுச் சொல்லத் தக்கவர்கள் நிறைநிலைப் பேராசிரியர் முனைவர் ச. சிங்காரவேலு, இணைப்பேராசிரியர் முனைவர் தேவபூபதி நடராஜா, இணைப்பேராசிரியர் முனைவர் க. திலகவதி, இணைப்பேராசிரியர் முனைவர் இராஜூ, இணைப்பேராசிரியர் முனைவர் இராஜாகிருஷ்ணன், இணைப்பேராசிரியர் முனைவர் சூசன் ஊர்ஜிதம், பேராசிரியர் முனைவர் ந. கந்தசாமி, பேராசிரியர் முனைவர் மு. இராஜேந்திரன், இணைப்பேராசிரியர் முனைவர் வே. சபாபதி, இணைப்பேராசிரியர் முனைவர் ம. கிருஷ்ணன், இணைப்பேராசிரியர் முனைவர் எஸ். குமரன், திரு. கோ. சிவபாலன், முனைவர். இரா. மோகனதாஸ், முனைவர் இரா. சீத்தாலெட்சுமி, முனைவர். சு. மணிமாறன் முதலியோராவர்.

மலாயாப் பல்கலைக்கழக மொழி, மொழியியல் புலத்தில் தமிழ்

மலாயாப் பல்கலைக்கழகத்தின் மொழி, மொழியில் புலத்தில் தமிழ் மொழியியலில் இளங்கலைப் பட்டப்படிப்பு 1998-ஆம் ஆண்டில் தொடக்கப்பட்டது. மொழி மையமாக இருந்ததை மொழி, மொழியியல் புலமாக மாற்றுவதில் பெரும் பங்காற்றியவர் பேராசிரியர் ஹஸ்மா ஹாஜி ஓமாராவார். இப்புலத்தின் மலேசிய மொழிகள் மற்றும் பயனாக்க மொழியியல் துறையில் (Department of Malaysian Languages and Applied Linguistics) தமிழ் கற்பிக்கப்படுகிறது. இதில் முதல் கட்டமாகப் பதினெட்டு மாணவர்கள் சேர்த்துக்கொள்ளப்பட்டனர். இவர்கள் அனைவருமே தமிழ்ப்பள்ளி ஆசிரியர்கள் என்பது

குறிப்பிடத்தக்கதாகும். இத்துறைக்கு இணைப்பேராசிரியர் முனைவர் பெ. பாலசுப்பிரமணியம் அவர்கள் முதல் தலைவராக விளங்கினார்.

இத்துறையில் தமிழ் மொழித்திறன், ஒலியியலும் ஒலியனியலும், உருபனியல், தொடரியல், மொழியும் இலக்கியமும், மொழியும் பண்பாடும், சிறப்பு நோக்கங்களுக்காகத் தமிழ், தமிழ் வட்டார வழக்கு, பனுவலாய்வியல், இரு வழி மொழியாக்கம் முதலிய பாடங்கள் தமிழில் கற்பிக்கப்படுகின்றன. இத்துறையில் 2007-ஆம் ஆண்டில் பயிலும் மாணவர்களின் எண்ணிக்கை அறுபத்து ஆறாக உயர்வு கண்டது. இது ஆண்டுதோறும் மாணவர்களின் எண்ணிக்கை அதிகரித்து வருவதைக் காட்டுகிறது. இப்புலத்தில் தமிழைக் கற்பிக்க தொடக்கம் முதல் உள்நாட்டு விரிவுரையாளர்களே நியமிக்கப்பட்டனர். அவர்களுள் குறிப்பிட்டுச் சொல்லத்தக்கவர்கள் முனைவர் பெ. பாலசுப்பிரமணியம், திரு. கி. ஸ்ரீதரன், இணைப்பேரிசிரியர் முனைவர் முல்லை இராமையா, முனைவர் இரா. கிருஷ்ணன், திரு. சோ. சுப்பிரமணி, திரு. ம. மன்னர் மன்னன் ஆகியோராவர்.

பல்கலைக்கழகங்களில் இரண்டாம் மொழியாகத் தமிழ்

மலேசியாவிலுள்ள புத்ரா பல்கலைக்கழகம் (Universiti Putra Malaysia), மலேசிய சபா பல்கலைக்கழகம் (Universiti Malaysia Sabah) ஆகிய இரு அரசுப் பல்கலைக்கழகங்களில் இரண்டாம் மொழியாக எளிய தமிழ் கற்பிக்கப்படுகிறது. புத்ரா பல்கலைக்கழகத்தில் 1996-ஆம் ஆண்டு முதல் வேற்று மொழிகள் துறையில் (Jabatan Bahasa Asing) தமிழ் கற்பிக்கப்பட்டு வருகிறது. முனைவர் பரமசிவம், திரு. வீரமோகன் ஆகிய இரு முழு நேர விரிவுரையாளர்கள் தமிழைக் கற்பிக்கின்றனர். இங்குத் தமிழர் மற்றும் தமிழரல்லாதார் என இரு சாராருக்கும் தமிழ் இரண்டாம் மொழியாகக் கற்பிக்கப்படுகிறது.

மலேசிய சபா பல்கலைக்கழகத்திலும் தமிழ் இரண்டாம் மொழியாகக் கற்பிக்கப்படுகிறது. இங்கு திரு. இரா. அருள்செல்வன் அவர்கள் 2003-ஆம் ஆண்டு முதல் தமிழை இரண்டாம் மொழியாகக் கற்பித்து வருகின்றார். சுல்தான் இத்ரிஸ் கல்வியியல் பல்கலைக்கழகம், மலேசிய அறிவியல் பல்கலைக்கழகம் ஆகியவற்றிலும் தமிழை இரண்டாம் மொழியாகக் கற்பிப்பதற்கான ஏற்பாடுகள் நடைபெற்று வருகின்றன.

இருபத்தோராம் நூற்றாண்டில் தமிழ்ப்பள்ளிகளும் தமிழ்க் கல்வியும்

மலேசியாவில் தமிழ்க்கல்வி என்ற உடனேயே நம் நினைவிற்கு வருவது தமிழ்ப்பள்ளிகளே. காரணம் தமிழ்ப்பள்ளிகளே இந்நாட்டில் தமிழ்க்கல்வியின் அடித்தளங்களாக விளங்குகின்றன. இவற்றை அடிப்படையாகக் கொண்டே இடைநிலை, உயர்நிலை, பல்கலைக்கழகம் முதலிய எல்லா நிலைகளிலும் தமிழ்க்கல்வி பரிணமிக்கிறது; அதுமட்டுமன்றித் தமிழ்சார்ந்த நாளிதழ், தாளிகை, வானொலி, தொலைக்காட்சி முதலிய துறைகளின் வளர்ச்சியும் நிர்ணயிக்கப்படுகிறது. ஆகவே, மலேசியாவில் தமிழ்மொழியின் வளர்ச்சிக்கும் நிலைத்தன்மைக்கும் இதயத்துடிப்பாக விளங்குவது தமிழ்ப்பள்ளிகளே என்றால் அது மறுக்கமுடியாத உண்மையாகும்.

தமிழ்ப்பள்ளி மாணவர்களின் அடைவு நிலையில் உயர்வு

தொடக்கப்பள்ளி மாணவர்களின் அடைவு நிலையை மதிப்பீடு செய்ய 1993-ஆம் ஆண்டு முதல் கல்வி அமைச்சினால் யூ.பி.எஸ்.ஆர் எனச் சுருக்கமாக அழைக்கப்படும் தொடக்கப்பள்ளிகளுக்கான மதிப்பீட்டுத் தேர்வு (Ujian Penilaian Sekolah Rendah) நடத்தப்படுகிறது. இத்தேர்வு தொடங்கப்பட்ட காலத்தில் சிறப்பாகச் செய்யாத தமிழ்ப்பள்ளிகள் படிப்படியாகச் சிறந்த நிலையை அடைந்து வருகின்றன. பின்வரும் அட்டவணைகள் இக்கருத்தினை உறுதிப்படுத்துகின்றன.

இத்தகைய உயர்வை நோக்கித் தமிழ்ப்பள்ளிகள் முன்னேறி வருவதற்குக் கல்வி, சமூக நலன் ஆராய்ச்சி அறவாரியம் (EWRF), ஸ்ரீ முருகன் நிலையம், சைல்டு நிறுவனம் முதலிய அரசு சார்பற்ற இந்திய இயக்கங்களும், தலைமை ஆசிரியர் மன்றங்கள், பெற்றோர் ஆசிரியர் சங்கங்கள், தமிழ்க் கல்வி அதிகாரிகள், தலைமை ஆசிரியர்கள், ஆசிரியர்கள் அரசியல் அமைப்புகள் முதலிய பல்வேறு தரப்பினரின் அயராத உழைப்பும் ஊக்குவிப்பும் முக்கியக் காரணங்களாக விளங்குகின்றன. குறிப்பாக மலேசிய இந்தியர் காங்கிரஸின் (ம.இ.கா.) பங்கு அளப்பரியது என்றே கூற வேண்டும். மலேசிய இந்தியர் காங்கிரஸ் இந்நாட்டு இந்தியர்களைப் பிரநிதித்துத் தேசிய முன்னணி அரசாங்கத்தில் இடம்பெற்றுள்ள ஒரே அரசியல் கட்சி என்பதால் தமிழ்ப்பள்ளிகளின் மீது மிகுந்த அக்கறை செலுத்திவருகிறது. தமிழ்ப்பள்ளிகளின் தலைமைத்துவம், நிர்வாகம், கட்டட வசதிகள், மாணவர் நலன், கற்றல் கற்பித்தல் ஆகியவற்றில் மேம்பாடு காண ம.இ.கா பல்வேறு திட்டங்களைத் தீட்டிச் செயல்பட்டு வருவது குறிப்பிடத்தக்கதாகும்.

ஒரு நாட்டின் குடிமக்களுக்குச் சிறந்த கல்வி கற்கும் சூழலை உருவாக்கித் தரும் முழுப் பொறுப்பும் அந்நாட்டின் அரசாங்கத்திற்கு உரியது என்றாலும் தமிழ்ப்பள்ளிகளைப் பொருத்தமட்டில் அரசின் கொள்கை மாறுபட்டதாகவே உள்ளது. தமிழ்ப்பள்ளிகள் ஏழைகள் பயிலும் வசதியற்ற பள்ளிகள் என்ற எண்ணத்தை மக்கள் மனத்திலும் பதியச் செய்யும் வகையில் அவற்றின் வசதிகள் அமைந்துள்ளன. சமூக வியூக அறவாரியம் 2000-ஆம் ஆண்டில் மேற்கொண்ட ஆய்வின்படி 100 தமிழ்ப்பள்ளிகள் மறுநிர்மாணிப்புச் செய்யப்படவேண்டிய நிலையில் உள்ளன எனக் கண்டறியப்பட்டுள்ளது. மோசமான நிலையில் உள்ள பள்ளிகளை மறுநிர்மாணிப்புச் செய்ய ம.இ.கா. அயாராது பாடுபட்டு வந்தாலும் அது போதுமானதாக இல்லை என்றே கூறலாம். இப்பணிகளை அரசாங்கமே செய்வது சாலச் சிறந்ததாகும்.

தமிழ்ப்பள்ளி மாணவர்களுக்குச் சமூகத்தின் ஊக்குவிப்பு

தமிழ்ப்பள்ளி மாணவர்கள் கல்வியில் சிறந்து விளங்கச் செய்யும் பொருட்டுப் பல்வேறு சமூக அமைப்புகள் அக்கறை காட்டத்தொடங்கின. கல்வி, சமூக நலன் ஆராய்ச்சி அறவாரியம் (EWRF) தமிழ்ப்பள்ளி மாணவர்களுக்கு வழிகாட்டி வகுப்புகளையும் இடைநிலைப்பள்ளி வரையில் அம்மாணவர்கள் சிறந்த நிலையில் கல்வியைத் தொடரத் தத்தெடுக்கும் திட்டத்தையும் மேற்கொண்டு வருகிறது, ஸ்ரீ முருகன் நிலையம் இந்திய மாணவர்களுக்குப் பிரத்தியேக வகுப்புகளை நடத்தி வருகிறது, சைல்டு நிறுவனம் தமிழ்ப்பள்ளி மாணவர்களின் தொடர்ச்சியான கல்வி மேம்பாட்டில் பல்வேறு வகையில் கவனம் செலுத்தி வருகிறது. இவற்றைத் தவிர, தேர்வில் சிறந்த புள்ளிகளைப் பெறும் மாணவர்களைப் பள்ளியின் பெற்றோர் ஆசிரியர் சங்கங்களும் தமிழ் இளைஞர் மணிமன்றம், மலேசிய இந்துதர்ம மான்றம், மலேசிய திராவிடர் கழகம் போன்ற பொது இயக்கங்களும் தேசிய நில நிதி கூட்டுறவுச் சங்கம், நேசா முதலிய நிறுவனங்களும் அரசியல் கட்சிகளும் பாரட்டிச் சிறப்புச் செய்கின்றன. அம்மாணவர்களுக்குப் பல்வேறு வகையில் ஊக்குவிப்பை வழங்குகின்றன. கடந்த 2003-ஆம் ஆண்டு முதல் ம.இ.கா யூ.பி.எஸ்.ஆர் தேர்வில் 7A பெறும் ஒவ்வொரு தமிழ்ப்பள்ளி மாணவருக்கும் RM500-யையும் அப்பள்ளிக்கு நினைவுப்பரிசினையும் வழங்கி ஊக்குவித்து வருவது குறிப்பிடத்தக்கதாகும். இவ்வாறு செய்வது தமிழ்ப்பள்ளி மாணவர்களுக்குப் பெரும் ஊக்குவிப்பாக அமைவதோடு சமூகம் தமிழ்ப்பள்ளிகளின் மீது காட்டும் அக்கறையையும் புலப்படுத்துகிறது.

தகவல் தொடர்பு ஊடகங்களின் அளப்பரிய பங்கு

சமூகத்தினரிடையே தமிழ்ப்பள்ளி மற்றும் தமிழ்க்கல்வி பற்றிய விழிப்புணர்ச்சியையும் பற்றினையும் ஏற்படுத்துவதில் தமிழ்சார்ந்த தகவல் தொடர்பு ஊடகங்களான வானொலி,

தொலைக்காட்சி, நாளிதழ்கள், தாளிகைகள் ஆற்றிவரும் பெரும் பங்கு பாராட்டுதலுக்கும் போற்றுதலுக்கும் உரியதாகும். தமிழ்ப்பள்ளிகளின் மோசமான நிலையை மட்டுமே படம் பிடித்துக் காட்டி வந்த தகவல் தொடர்பு ஊடகங்கள் தமிழ்ப்பள்ளி மாணவர்களின் சிறந்த அடைவுநிலையைப் பற்றியும் தமிழைக் கற்பதால் ஏற்படும் நன்மைகளைப் பற்றியும் தமிழ்ப்பள்ளிகளின் பல்வேறு சிறப்புகளைப் பற்றியும் மக்களுக்கு அறிவிக்கின்றன. தமிழ்ப்பள்ளிகளில் பயின்று பல்கலைக்கழகங்களில் பட்டப்படிப்பை முடித்த மாணவர்களைப் பற்றியும் சமூகத்தில் உயர் பொறுப்புகளை வகிப்பவர்களைப் பற்றியும் பொருளாதாரத்தில் உயரவடைந்தவர்களைப் பற்றியும் செய்திகளை வெளியிடுகின்றன. இவை தமிழ்ப்பள்ளி மாணவர்களுக்குப் பெரும் ஊக்கத்தை அளித்து வருவதோடு மக்கள் மத்தியில் தாய்மொழிப் பற்றும் விழிப்புணர்ச்சியும் நம்பிக்கையும் ஏற்பட வழிவகுத்து வருகிறது. இதனால் தமிழ்ப்பள்ளிகளுக்கு உதவ பல பொது அமைப்புகளும் தனி நபர்களும் முன் வருகின்றனர்.

தமிழ்ப்பள்ளிகளின் தேசிய நடவடிக்கை மன்றம் அமைப்பு

தமிழ்ப்பள்ளிகள் எதிர்நோக்கும் பல்வேறு சிக்கல்களை விவாதித்துத் தீர்வு காணவும் தமிழ்ப்பள்ளிகளின் மேம்பாட்டிற்கான திட்டங்களைத் தீட்டி அமல்படுத்துவதற்கும் தமிழ்ப்பள்ளிகளுக்கான தேசிய நடவடிக்கை மன்றம் (Majlis Bertindak Kebangsaan Bagi Sekolah-Sekolah Tamil) *ம.இ.காவின் தேசியத் தலைவரும் பொதுப்பணி அமைச்சருமாகிய மாண்புமிகு டத்தோஸ்ரீ ச.சாமிவேலு அவர்களால் 2000-ஆம் ஆண்டு மே மாதம் 14-ஆம் நாள் அமைக்கப்பட்டது. இத்தேசிய நடவடிக்கை மன்றத்திற்கு மாண்புமிகு டத்தோ முனைவர் த. மாரிமுத்து அவர்கள் தலைவராகவும் பேராசிரியர் முனைவர் என். எஸ்.இராஜேந்திரன் அவர்கள் செயலாளராகவும் நியமிக்கப்பட்டனர். இம்மன்றத்தின் செயலகமாக சமூக வியூக அற வாரியம் செயல்பட்டு வருகிறது. இம்மன்றத்தில் பல்கலைக்கழக விரிவுரையாளர்கள், பள்ளிகளின் ஆய்நர்கள், ஆசிரியர் பயிற்சிக் கல்லூரி விரிவுரையாளர்கள், தலைமை ஆசிரியர் மன்றப் பொறுப்பாளர்கள், மலாயா தமிழாசிரியர் சங்கப் பொறுப்பாளர்கள், தேசிய ஆசிரியர் பணியாளர் சங்கப் பொறுப்பாளர்கள், பாடத்திட்ட மேம்பாட்டு மைய அதிகாரிகள், தேர்வுக்கழக அதிகாரிகள், தமிழ்ப்பள்ளிகளுகான தலைமை அமைப்பாளர், மாநில தமிழ்மொழி உதவி இயக்குநர்கள், மாநில தமிழ்ப்பள்ளி அமைப்பாளர்கள் ஆகியோர் உறுப்பினர்களாக விளங்கி வருகின்றனர். ஆகவே, பல்வேறு நிலைகளில் தமிழ்க்கல்வி சார்புடைய அனைவரும் கூடித் தமிழ்க்கல்வி மேம்பாட்டிற்கு ஆக்கமிகுக் கருத்துகளை முன்வைக்கவும் விவாதிக்கவும் மிகச்சிறந்த அரங்கமாக இத்தேசிய மன்றம் விளங்குகிறது. கல்வி அமைச்சின் எல்லாப் பிரிவுகளிலும் பணியாற்றும் அதிகாரிகள் சந்தித்துக்கொள்வதால் தமிழ்ப்பள்ளிகளின் எல்லாச் சிக்கல்களையும் விவாதித்து நடவடிக்கைகளைத் திட்டமிட்டுச் செயல்படுத்த இத்தேசிய மன்றம் ஓர் ஆக்கமிகுக் களமாக விளங்கி வருகிறது.*

இம்மன்றம் 2000-ஆம் ஆண்டில் தமிழ்ப்பள்ளிகளின் நிலை குறித்து ஒரு விரிவான ஆய்வினை மேற்கொண்டது. இந்த ஆய்வில் பெறப்பட்ட விவரங்களைக் கொண்டு "இருபத்தோராம் நூற்றாண்டில் தமிழ்ப் பள்ளிகளுக்கான முதன்மை செயல்திட்டம்" (Pelan Induk Sekolah-Sekolah Tamil Abad ke-21) *தயாரிக்கப்பட்டு அந்நாளில் கல்வி அமைச்சராக விளங்கிய டான்ஸ்ரீ மூசா முகமது அவர்களிடம் வழங்கப்பட்டது.*

தமிழ்ப்பள்ளி மாணவர்களின் யூ.பி.எஸ்.ஆர் தேர்ச்சி நிலையை உயர்த்த 2003-ஆம் ஆண்டு முதல் இம்மன்றம் தமிழ்க் கட்டுரை, தமிழ்க் கருத்துணர்தல், மலாய்க் கட்டுரை, மலாய்க் கருத்துணர்தல், ஆங்கிலம், அறிவியல், கணிதம் ஆகிய ஏழு தேர்வு பாடங்களுக்கும் பயிற்சி நூல்களைத் தயாரித்து, ஒவ்வொரு பாடத்திற்கும் 15,000 பயிற்சி நூல்களை அச்சிட்டு எல்லா ஆறாம் ஆண்டு மாணவர்களுக்கும் வழங்கி வருகிறது.

இவற்றைத் தவிர தமிழ்ப்பள்ளித் தலைமையாசிரியர்களின் தலைமைத்துவ ஆற்றலை மேம்படுத்தவும் தமிழ்ப்பள்ளிகளில் ஏற்படும் சிக்கல்களை நேரடியாகக் கண்டறிந்து விவாதித்துத் தீர்வு காணவும் இரண்டு ஆண்டுகளுக்கு ஒருமுறை தேசிய நிலையிலான பயிலரங்குகளையும் இம்மன்றம் நடத்தி வருகிறது.

அறிவியல், கணிதப் பாடங்களை ஆங்கிலத்தில் கற்பித்தல்

நாடு விடுதலை அடைவதற்கு முன்பிருந்தே கூட்டணி அரசாங்கம் குறிப்பாக அம்னோ அல்லது மலாய்க்காரர்கள் மலாய் மொழியைப் பள்ளிகளில் முதன்மையான பயிற்று மொழியாக்கப் பெரும் முனைப்புக் காட்டினர். படிப்படியாகப் தொடக்கப்பள்ளிகள் முதல் பல்கலைக்கழகங்கள் வரையில் ஆங்கிலத்தில் கற்பிக்கப்பட்ட அறிவியல், கணிதம் முதலிய அனைத்துப் பாடங்களும் தேசிய மொழியான மலாய் மொழியில் கற்பிக்கப்பட்டன. ஆனால், தமிழ்ப்பள்ளிகளிலும் சீனப்பள்ளிகளிலும் தத்தம் மொழிகளிலேயே பாடங்கள் கற்பிக்கப்பட்டு வந்தன.

இத்தகைய சூழ்நிலையில் சற்றும் எதிர்பார்க்காத வண்ணம் நாட்டின் முன்னாள் பிரதமர் துன் டாக்டர் மகாதிர் அவர்கள் தேசியப்பள்ளிகளில் கணிதம், அறிவியல் பாடங்களை 2003-ஆம் ஆண்டு முதல் ஆங்கில மொழியில் கற்பிப்பதே சிறப்பு என்ற கருத்தினை 10.5.2002-இல் முன் வைத்தார். உலகமயச் சவால்களை எதிர்கொள்வதற்கு உலக மொழியான மலாய் மொழியில் மலாய்க்காரர்கள் சிறந்து விளங்குவது அவசியமாகும் எனக் கருதினார். பரவலாக மலாய்மொழிப் பற்றாளர்களிடமிருந்து எதிர்ப்புகள் கிளம்பினாலும் மலாய்க்காரர்கள் உலகில் மற்ற இனங்களோடு போட்டியிடும் ஆற்றலைப் பெற வேண்டுமெனில் இவ்வாறு செய்வது அவசியமாகும் என்பதை வலியுறுத்தினார். இக்கருத்தினைப் பெரும்பான்மையான மலாய்க்காரர்கள் ஏற்றுக்கொண்டனர் என்றே கூற வேண்டும். இது அரசின் மொழிக்கொள்கையில் பெரும் மாற்றத்தை ஏற்படுத்தியது என்றே கூற வேண்டும்.

முதலில் இந்த முடிவினைக் கண்ணுற்ற இந்தியர்களும் சீனர்களும் அரசாங்கம் தமிழ், சீனப்பள்ளிகளைப் பற்றி கவலைப்படவில்லை என வருத்தத்தைத் தெரிவித்தனர். தகவல் துறை ஊடகங்களில் இதைப் பற்றிப் பரவலாகக் கருத்துத் தெரிவிக்கப்பட்டது. இந்தக் குறைக் கூறல்களைக் கண்ணுற்ற அரசு தமிழ், சீனப்பள்ளிகளிலும் இக்கொள்கை அமல்படுத்தப்படும் என அறிவித்தது. ஆனால், இது அமல்படுத்தப்படுவதற்கு முன்னர் அந்தந்த இனங்களின் கருத்துகள் கண்டறியப்படும் எனக் கல்வி அமைச்சர் டான்ஸ்ரீ மூசா முகமது அவர்கள் 7.8.2002-இல் அறிவித்திருந்தார்.
இந்தியர்களைக் காட்டிலும் சீனர்களிடமிருந்து அதிகமான எதிர்ப்புகள் வெளிப்பட்டன. சீன ஆசிரியர்களின் தேசிய சங்கமான ஜியாவோ சொங் (Jiao Zong), *சீனப்பள்ளிகளின் தேசிய சங்கமான டொங் சொங்* (Dong Zong), *தேசிய சீனர் சபை* (Chinese Assembly Hall), *தேசிய சீனப்பள்ளிகளின் தலைமையாசிரியர் சங்கம் ஆகிய நான்கு வலிமை மிக்க அமைப்புகள் அறிவியல், கணிதம் ஆகிய பாடங்கள் முற்றிலும் ஆங்கிலத்தில் கற்பிப்பதற்கான பரிந்துரையை வன்மையாக எதிர்த்தன. இதனால் மலேசிய சீனர் சங்கம்* (MCA), *கெராக்கான் ஆகிய சீனர்களின் அரசியல் கட்சிகள் அரசிற்கு முடிவினை அறிவிப்பதில் காலம் தாழ்த்தின.*

ஆனால், தமிழ்ப்பள்ளிகளைப் பொருத்த மட்டில் நிலைமை சற்று மாறுபட்டிருந்தது. இது தொடர்பாக முடிவெடுப்பதற்குப் பெரும்பான்மையான இந்தியர்களைப் பிரதிநிதித்து அரசாங்கத்தில் அங்கம் வகிக்கும் ம.இ.கா கடந்த 10.8.2002-இல் கோலாலம்பூரில் உள்ள புத்ரா உலவ வாணிப மையத்தில் நாட்டிலுள்ள 524 தமிழ்ப்பள்ளிகளின் தலைமை ஆசிரியர்கள் மற்றும் பெற்றோர்களுக்குமான தேசிய ஆய்வரங்கத்திற்கு ஏற்பாடு செய்திருந்தது. பல்வேறு விவாதங்களுக்குப் பின்னர் அரசின் அப்பரிந்துரையை ஏற்றுக் கொள்வதாக முடிவெடுக்கப்பட்டது. இது தமிழ்க்கல்வி வரலாற்றில் மிகவும் முக்கியமான முடிவாகக் கருதப்படுகிறது. இம்முடிவிற்குச் சைல்டு நிறுவனம், EWRF, *மலேசியத் தமிழ்க்கல்வி ஆய்வு*

மேம்பாட்டு அறவாரியம், செம்பருத்தி மாத இதழ் ஆகியவை பலத்த எதிர்ப்புகளைத் தெரிவித்தன. 'உலகளாவிய நிலையில் கல்வியில் உளவியலாளர்களும் மொழியியலாளர்களும் எந்தப் பாடத்தையும் தாய்மொழி வழிக் கற்பதாலேயே மாணவர்கள் எளிதில் கற்க இயலும் எனக் கருத்து தெரிவித்துள்ள வேளையில் நாம் ஏன் வேற்று மொழியில் கற்க வேண்டும்?' என்ற வினாவினைத் தொடுத்தனர். அது மட்டுமல்லாது தமிழ்ப்பள்ளிகள் காலப்போக்கில் படிப்படியாக வேற்றுமொழிப் பள்ளிகளாக மாற்றம் அடைவதற்கு நாமே வழி வகுத்துக் கொடுக்கிறோம் என்ற அச்சத்தை வெளிப்படுத்தினர். இவ்வாறான முடிவு எடுப்பதற்கு முன்னர்ப் பரவலாகக் கலந்தாலோசித்துக் கருத்தறியவில்லை எனக் குறைகூறினர்.

இந்தியர்கள் தங்கள் கருத்தை அறிவித்த ஏறக்குறைய ஒரு மாதத்திற்குப் பிறகே சீனர்கள் தங்கள் முடிவை அறிவித்தனர். சீனப் பள்ளிகளில் அறிவியல், கணிதம் ஆகிய பாடங்களை ஆங்கிலம் சீனம் ஆகிய இரு மொழிகளிலும் கற்பிப்பதென முடிவெடுக்கப்பட்டது. பள்ளி நேரத்தில் ஆங்கில மொழியிலும் பாட நேரத்திற்கு அப்பால் கூடுதல் நேரத்தில் சீன மொழியிலும் இவ்விரு பாடங்களையும் தாங்கள் கற்பிக்க உள்ளதாக அறிவித்தனர். அரசு இவர்களின் முடிவினை ஏற்றது. சீனர்கள் இவ்வாறு முடிவெடுப்பதற்குப் பல்வேறு காரணங்கள் கற்பிக்கப்படுகின்றன. இவ்விரு பாடங்களும் ஆங்கிலத்தில் மட்டுமே கற்பிக்கப்படுமானால் எதிர்காலத்தில் இளைய தலைமுறையினரிடையே மண்டரின் மொழி (சீனமொழி) அறிவியல், கணித மொழியாக விளங்கும் வாய்ப்பினை இழக்கும். இதனால் தனியார் சீன இடைநிலைப்பள்ளிகளில் மண்டரின் மொழியில் கற்பிக்கப்படும் அறிவியல், கணிதப் பாடங்கள் முற்றாக இல்லாமல் போகலாம். இது சீனமொழி வளம் குன்றி, அறிவியல் தொழில் நுட்ப மொழியாக விளங்காமல் போக வழி வகுக்கும் என அஞ்சினர். இதை விட, அவர்கள் கொண்டிருந்த பேரச்சம் என்னவெனில், வேற்று மொழிகளில் அதிகமான பாடங்கள் கற்பிக்கப்படுமானால் சீனர்கள் தங்கள் பண்பாட்டுக்கூறுகளை வெகுவாக இழக்க நேரும் என்பதாகும். மற்ற எந்தக் கூறுகளைக் காட்டிலும் சீனர்களை இறுக்கமாகப் பிணைத்து வைத்திப்பது அவர்களின் மொழியும் பண்பாடுமேயாகும். இவற்றை இழப்பார்களேயானால் இனம் அழியும் என ஆணித்தரமாக நம்பினர். அதோடு வேற்று இன ஆசிரியர்களும் இப்பாடங்களைக் கற்பிப்பதற்கு அனுப்பப்படலாம். இதனால் சீனர்களின் வேலை வாய்ப்பும் குறைய நேரலாம் எனவும் அஞ்சினர்.

தமிழ்ப்பள்ளிகளில் அறிவியல், கணிதம் ஆகிய பாடங்கள் ஆங்கிலத்தில் கற்பிக்கப்படுவதற்கு முன்னர் அரசு 12 நிபந்தனைகளை நிறைவேற்ற வேண்டும் ம.இ.கா ஏற்பாடு செய்திருந்த ஆய்வரங்கத்தில் முன்வைக்கப்பட்டது. அந்நிபந்தனைகளுள் முக்கியமான ஐந்து நிபந்தனைகள் பின்வருமாறு:

- *(i) 1996ஆம் ஆண்டு கல்விச் சட்டத்தில் உறுதிப்படுத்தப்பட்டுள்ளது போல் தமிழ்ப்பள்ளிகளின் தனிப் பண்புகள் பாதுகாக்கப்பட வேண்டும்.*
- *(ii) தொடக்கப்பள்ளிகளில் தமிழ்மொழிக்கான கால அட்டவணையில் ஒதுக்கப்பட்டுள்ள நேரத்தை மேலும் குறைக்கக் கூடாது.*
- *(iii) தமிழ்ப்பள்ளிகளில் தமிழாசிரியர்களின் எண்ணிக்கையைக் குறைக்கக்கூடாது.*
- *(iv) கணிதம் மற்றும் அறிவியல் பாடங்களை ஆங்கிலத்தில் போதிப்பதற்குத் தமிழ் அறிந்த தமிழாசிரியர்களுக்குப் பயிற்சிகள் வழங்கப்படவேண்டும்.*
- *(v) ஆங்கிலம், கணிதம், மலாய் மற்றும் அறிவியல் பாடங்களைத் தவிர மற்ற பாடங்கள் அனைத்தும் தமிழ்மொழியில் மட்டுமே போதிக்கப்படவேண்டும்.*

ஆனால், இந்நிபந்தனைகள் யாவற்றிற்கும் அரசிடமிருந்து எழுத்துப்பூர்வமாக எந்தவொரு உத்தரவாதக் கடிதமும் பெறப்படவில்லை என்பது குறிப்பிடத்தக்கதாகும்.

தமிழ்ப்பள்ளி மாணவர் எண்ணிக்கை உயர்வு

தமிழ்ப்பள்ளியின் மேம்பாட்டின்பால் சமூகம் காட்டும் அக்கறையாலும் பல்வேறு உதவிகளாலும் ஊக்குவிப்புகளாலும் தமிழ்ப்பள்ளிகளில் எல்லா நிலைகளிலும் பெரும் மாற்றங்கள் நிகழ்ந்து வருவதை நன்கு உணர முடிகின்றது. குறிப்பாக கற்றல் கற்பித்தல் சூழல்களில் நிகழ்ந்துவரும் வளமிக்க மாற்றங்கள் மாணவர்களின் ஆளுமையையும் கற்றல் அடைவு நிலைகளையும் மேம்படுத்தி வருவதைக் கண்கூடாகக் காண முடிகிறது. மொழிப் பற்றும் இன மான உணர்வும் அர்ப்பண உணர்வும் மிக்க ஆசிரியர்கள், பெற்றோர்கள், மாணவர்கள் முதலியோர் பள்ளியின் நலனுக்காக அயராது பாடுபடுவதைக் கண்கூடாகக் காணமுடிகிறது. இவையனைத்தும் மாணவர்கள் எண்ணிக்கை உயர்வதற்கு வழி வகுத்துள்ள என்பதைப் பின்வரும் அட்டவணை உறுதிப்படுத்துகிறது.

அட்டவணை 3: ஆண்டுகளின் அடிப்படையில் மாணவர் எண்ணிக்கை

ஆண்டு	மாணவர் எண்ணிக்கை	ஆண்டு	மாணவர் எண்ணிக்கை
1999	91,620	2004	95,242
2000	89,175	2005	98,579
2001	89,943	2006	101,972
2002	88,036	2007	105,518
2003	90,175	2008	07,761

மூலம்: சமூக வியூக அறவாரியம்

இவ்வட்டவணையைக் காணும்போது 1999-ஆம் ஆண்டிலிருந்து படிப்படியாகச் சரிவு கண்ட மாணவர் எண்ணிக்கை 2003-ஆம் ஆண்டு முதல் உயர்வு கண்டு வருவதைக் காண முடிகிறது. இவ்வுயர்வு இயல்பான மக்கள் பெருக்கத்தால் ஏற்பட்டுள்ளதா அல்லது மக்களின் மன மாற்றத்தால் ஏற்பட்டுள்ளதா என்பதை முறையான ஆய்வுக்குப் பின்னரே கூற முடியும். நாளிதழ்களில் வெளிவந்த செய்திகள் தமிழ்ப்பள்ளிகளில் மாணவர் எண்ணிக்கை உயர்ந்திருப்பதைக் குறிப்பிட்டுள்ளதோடு அவ்வுயர்வுக்கான காரணங்களைப் பற்றியும் ஓரளவு விளக்கியுள்ளன. "தமிழ்பள்ளிகளில் முதலாம் ஆண்டு மாணவர்களின் எண்ணிக்கை கணிசமாக உயர்ந்துள்ளது. நாடு முழுவதும் உள்ள தமிழ்ப்பள்ளிகள் ஜனவரி 2, 3 தேதிகளில் திறக்கப்பட்ட போது பெரும்பாலான தமிழ்ப்பள்ளிகளில் குறைந்தது 30 மாணவர்கள் வரையிலும் முதலாம் ஆண்டில் சேர்ந்துள்ளனர் என்று மலாயாத் தமிழ்ப்பள்ளி ஆசிரியர்கள் சங்கச் செயலாளர் திரு.பி. தர்மலிங்கம் சொன்னார்.

இந்த ஆண்டு (2005) நாடு முழுவதும் உள்ள 524 தமிழ்ப்பள்ளிகளில் புதிதாக முதலாம் ஆண்டில் சுமார் 18 ஆயிரம் மாணவர்கள் சேர்ந்துள்ளதாகத் தகவல் கிடைக்கப்பெற்றுள்ளது. மருத்துவர், வழக்கறிஞர், போலீஸ் அதிகாரிகள், பொறியியலாளர்கள், வர்த்தகப் பிரமுகர்களும் தங்கள் பிள்ளைகளைத் தமிழ்ப்பள்ளிக்கு அனுப்ப ஆர்வம் காட்டுகின்றனர். இந்த மாற்றத்திற்கு யூ.பி.எஸ்.ஆர் தேர்வு முடிவு ஒரு காரணம் என்றால் மிகையாகாது. மலாய், ஆங்கிலம் ஆகிய பாடங்களைத் தவிர்த்து கணிதம், அறிவியல் ஆகிய பாடங்களை ஆங்கிலத்தில் பயில்வதால் தமிழ்ப்பள்ளிக்குப் பிள்ளைகளைப் பெற்றோர்கள் தயக்கமின்றி அனுப்பி வைக்கின்றனர்." (மக்கள் ஓசை, 6.1.2005-12.1.2005, பக்கம்:1)

தமிழ்ப்பள்ளிகளில் மாணவர் எண்ணிக்கை உயர்வுக்கு இச்செய்தியில் குறிப்பிடப்பட்டுள்ள இரு காரணங்களும் ஏற்புடையவையாகும். எந்தப் பெற்றோரும் தங்கள் பிள்ளைகள் சிறந்த அடைவு நிலையைப் பெற வேண்டும் என்றே விரும்புவர். நல்ல அடைவுநிலையைப் பெறும் பள்ளிகளுக்கே தங்கள் பிள்ளைகளை அனுப்பவும் விரும்புவர். தமிழ்ப்பள்ளிகளில் அறிவியலும் கணிதமும் ஆங்கிலத்தில் கற்பிக்கப் படுவதால் இந்தியப் பெற்றோர்கள் தங்கள் பிள்ளைகளைத் தமிழ்ப்பள்ளிகளுக்கு அனுப்ப முன்வருவதிலும் காரணமுண்டு. இந்நாட்டின் கல்வி வரலாற்றைப் புரட்டினால் மிகச் சிறந்த ஆங்கில ஆசிரியர்களாக விளங்கியவர்கள், விளங்கி வருபவர்கள் இந்தியர்களே என்ற உண்மையை உணரலாம். தமிழ்ப்பள்ளி ஆசிரியர்களின் அர்ப்பண உணர்வினையும் இவர்கள் உணர்ந்துள்ளனர். அதனால், இயல்பாகவே வீட்டில்

ஆங்கிலத்தைப் பயன்படுத்தும் நடுத்தர வர்கத்தினர் ஓரளவேனும் தங்கள் பிள்ளைகளைத் தமிழ்ப்பள்ளிகளுக்கு அனுப்ப முன் வருகின்றனர். அதுமட்டுமல்லாது தமிழ்ப்பள்ளியில் தேர்வுக்கான முக்கியமான பாடங்களுள் தமிழைத் தவிர மற்ற பாடங்கள் அனைத்தும் மலாய் மற்றும் ஆங்கிலத்தில் கற்பிக்கப்படுகின்றன. இதனால் தமிழ்ப்பள்ளியில் பயிலும் மாணவர்கள் மற்ற மொழியைக் கற்கும் அதே வேளையில் தாய்மொழியான தமிழைக் கற்கும் கூடுதல் வாய்ப்பையும் பெற்றுள்ளனர் என்பதனை உணர்கின்றனர்.

இத்தகைய மாணவர் எண்ணிக்கை உயர்வானது பெரும்பாலும் நகர்ப்புறங்களிலேயே அதிகமாக நடைபெறுகிறது. பொதுவாக தமிழர்களின் மத்தியில் தங்கள் மொழி அழியாமல் காக்கப்படவேண்டும் என்ற விழிப்புணர்வு ஓரளவு ஏற்பட்டுள்ளதோடு நகர்ப்புறங்களில் வாழும் தமிழர்களின் எண்ணிக்கையும் கணிசமான அளவு உயர்ந்து வருகிறது என்றே கூற வேண்டும். அதே வேளையில் நகர்ப்புறங்களில் உள்ள பள்ளிகளில் ஓரளவேனும் வசதிகள் உள்ளதால் இந்தியப் பெற்றோர்கள் தங்கள் பிள்ளைகளைப் இப்பள்ளிகளுக்கு அனுப்ப முன்வருகின்றனர். எதிர்காலத்தில் நகர்களில் உள்ள பள்ளிகள் அளவில் பெரிய பள்ளிகளாகத் திகழக்கூடும். இப்பொழுதே பல பள்ளிகள் 1000க்கும் அதிகமான மாணவர்களைக் கொண்ட பள்ளிகளாகத் திகழ்கின்றன.

புறநகர்ப் பள்ளிகளின் எண்ணிக்கை சரிவு காணும் அபாயம்

நாடு விடுதலை அடையும் வேளையில் 888-ஆக இருந்த தமிழ்ப் பள்ளிகள், ஐம்பது ஆண்டுகளுக்குப் பிறகு, 2007-ஆம் ஆண்டில் 524 பள்ளிகளாக எண்ணிக்கையில் குறைந்துள்ளன. இவ்வெண்ணிக்கை மேலும் குறைவதற்கான வாய்ப்புகள் அதிகமாகவே காணப்படுகின்றன. சமூக வியூக அற வாரியம் (Yayasan Strategik Sosial) 2003-ஆம் ஆண்டில் மேற்கொண்ட ஆய்வில் 82 தமிழ்ப்பள்ளிகள் 40-க்கும் குறைவான மாணவர்களையே கொண்டுள்ளதை அறிய முடிகிறது. இவற்றுள் 21 பள்ளிகள் 20-க்கும் குறைவான மாணவர்களைக் கொண்ட பள்ளிகளாகும்.

குறைவான மாணவர் எண்ணிக்கையை உடைய பள்ளிகளுள் 81 பள்ளிகள் தோட்டப்புறப் பள்ளிகளாகும். எஞ்சியுள்ள ஒரு பள்ளி பிரேசர் மலையில் அமைந்துள்ள தமிழ்ப்பள்ளியாகும். இதனைப் பின்வரும் அட்டவணையில் காணலாம்.

அட்டவணை 4: 40 மாணவர்களுக்கும் குறைவான எண்ணிக்கையைக் கொண்ட பள்ளிகள்

மாணவர் எண்ணிக்கை	பள்ளிகள் எண்ணிக்கை
35 - 40	7
30 - 34	19
25 - 29	21
20 - 24	14
15 - 19	10
10 - 14	7
5 - 9	3
4 - 1	1
மொத்தம்	82

மூலம்: சமூக வியூக அறவாரியம்

இப்பள்ளிகளில் மாணவர் எண்ணிக்கை குறைவதற்கு மேம்பாட்டுத் திட்டங்களும் மக்கள் குடிப்பெயர்வும் முக்கியக் காரணங்களாக விளங்குகின்றன. பல மேம்பாட்டுத் திட்டங்களாலும் வீடமைப்புத் திட்டங்களாலும் தோட்டங்கள் அழிக்கப்படுகின்றன. இதனால் மக்கள் வெவ்வேறு இடங்களுக்கு வேலை தேடிக் குடிப்பெயர வேண்டிய கட்டாயச் சூழ்நிலைகளுக்குத்

தள்ளப்படுவதால் அவர்கள் சிதறுண்டு போகின்றனர். அவ்வாறு அழிக்கப்படும் அத்தோட்டங்களில் பல்வேறு போராட்டங்களுக்கிடையே தமிழ்ப்பள்ளிகளுக்கென சிறிய பரப்பளவைக் கொண்ட நிலங்கள் ஒதுக்கப்படுகின்றன. அங்கு வீடமைப்பு மேம்பாட்டாளர்களால் கட்டப்படும் தமிழ்ப்பள்ளிகள் பெரும்பாலும் வசதிகள் குறைவான பள்ளிகளாகவே விளங்குகின்றன. தமிழர்கள் பெரும்பான்மையாக வாழும் இடமாக விளங்கிய தோட்டங்கள் புதிய வீடமைப்புப் பகுதிகளாக மாறும்போது அங்குப் பல்வேறு இனத்தைச் சேர்ந்த மக்கள் குடியேறுகின்றனர். அதனால் தமிழ்ப்பள்ளிகளில் மாணவர் எண்ணிக்கை சரிவு காண்கிறது. தமிழ்மீது உண்மையாகப் பற்றுக் கொண்டவரிகளும் குறைந்த வருமானத்தைப் பெறுவோரும் சிறிய எண்ணிக்கையாலான நடுத்தரவருக்கத்தினருமே பல்வேறு சிக்கல்களுக்கிடையே இப்படிப்பட்ட தமிழ்ப்பள்ளிகளுக்குத் தங்கள் பிள்ளைகளை அனுப்புகின்றனர்.

தோட்டமே உலகம் என வாழ்ந்து வந்த இந்தியர்களுக்கு வருமானப் பற்றாக்குறையும் அவர்களைப் குடிப்பெயரத் தூண்டும் மற்றொரு காரணமாகும். நாடு துரித வளர்ச்சியடைந்து வரும் வேளையில் தோட்டத் தொழிலாளர்களின் சம்பளம் அதற்கேற்ற வகையில் உயர்வடைவதாக இல்லை. இதனால், தோட்டங்களையே நம்பி வாழ்ந்து வந்த இந்தியர்கள் நகர்ப்புறங்களுக்குக் குடியேறுவதோடு வேறு தொழில்களை நாடிச்செல்கின்றனர். இந்நிலையால் தோட்டப்புறப் பள்ளிகளில் மாணவர் எண்ணிக்கை பெரிதும் சரிவு கண்டு வருகிறது. ஆகவே, இத்தகையச் சூழலில் எதிர்காலத்தில் தோட்டப்புறங்களில் உள்ள பள்ளிகளுள் பல மூடப்படலாம்.

அரசாங்கத்தால் புதிய தமிழ்ப்பள்ளிகள் கட்டப்படுவதற்கான வாய்ப்புகள் இல்லை என்றே கூறவேண்டும். புதிய வீடமைப்புப் பகுதிகளில் எல்லா வசதிகளையும் கொண்டு தேசியப்பள்ளிகளே கட்டப்படுகின்றன. மூடப்படும் தோட்டப்புறப் பள்ளிகளின் உரிமங்களைப் (லைசன்ஸ்களைப்) பயன்படுத்தித் தமிழர்கள் அதிகமாக வாழும் பகுதிகளில் பள்ளிகளைக் கட்டுவதற்கான முயற்சிகளை மேற்கொள்வது சிறந்த வழியாக அமையும். ஆனாலும் அப்பள்ளிகளைக் கட்டுவதற்கான அனுமதியையும் மானியத்தையும் அரசாங்கத்திடமிருந்து பெறுவது எளிதன்று. அரசு மான்யம் கிடைக்காத சூழலில் சொந்த முயற்சியிலேயே அப்பள்ளிகள் கட்டி முடிப்பதற்குப் பெரு முயற்சிகள் மேற்கொள்ளப்பட வேண்டும். அப்பள்ளிகளுக்குப் போதுமான மாணவர்களைச் சேர்ப்பதிலும் அயராது உழைக்க வேண்டும். இன்றைய சூழ்நிலையில் சிறிய எண்ணிக்கையிலான மேல் தட்டு இந்தியர்களும் தங்கள் பிள்ளைகளைத் தமிழ்ப்பள்ளிகளுக்கு அனுப்புவதற்கு முன் வந்துள்ளதைக் காண முடிகிறது. தமிழ்ப் பள்ளிகளுக்கும் தேசியப்பள்ளிகளுக்கும் அனுப்புவதைக் காட்டிலும் சீனப் பள்ளிகளுக்குத் தங்கள் பிள்ளைகளை அனுப்பி வைக்க விரும்பும் இந்தியர்களும் இருக்கவே செய்கின்றனர். சீனப்பள்ளிகளில் பயிலும் இந்திய மாணவர்களின் எண்ணிக்கை 2004-ஆம் ஆண்டில் 8364ஆக இருந்தது.

அரசு கொள்கையும் தமிழ்ப்பள்ளிகளும்

மேம்பாட்டுத் திட்டங்களால் பாதிப்பிற்கு உள்ளான தோட்டத் தமிழ்ப்பள்ளிகளுக்கு மேம்பாட்டாளர்கள் நிலங்களை ஒதுக்கித் தந்தாலும் அந்நிலங்களில் அரசின் முழு மானியம் பெற்ற (Sekolah Kerajaan) *தமிழ்ப்பள்ளிகளைக் கட்டித் தர அரசு ஆர்வம் காட்டுவதில்லை. பல இடங்களில் இந்நிலையில் உள்ள பள்ளிகள் அரசாங்க பகுதி மானியம் பெற்ற* (Sekolah Bantuan Kerajaan) *பள்ளிகளாகவே விளங்குகின்றன. நாடு விடுதலை அடைந்து 50 ஆண்டுகள் ஆகிய பிறகும் இந்நாட்டில் உள்ள 524 தமிழ்ப்பள்ளிகளுள் 92 பள்ளிகள் மட்டுமே அரசின் முழு மானியம் பெற்ற பள்ளிகளா விளங்குகின்றன. எஞ்சியுள்ள 433 தமிழ்ப்பள்ளிகள் அரசாங்க பகுதி மானியம் பெற்ற பள்ளிகளாகவே திகழ்கின்றன. இதனால் இப்பள்ளிகள் தேசியப்பள்ளிகளைப் போன்று சிறந்த கட்டட வசதிகளையும் பிற வசதிகளையும் பெற்றுத் திகழ வாய்ப்பில்லாமல்*

போய்விடுகிறது. இப்பள்ளிகளில் பயிலும் மாணவர்கள் பல்வேறு சிரமங்களை எதிர் நோக்குகின்றனர். கல்வி கற்பதற்கான சிறந்த சூழல் இல்லாமலேயே இம்மாணவர்கள் தங்களுடைய ஆறு ஆண்டு கால தொடக்கக்கல்வியை முடிக்கின்றனர். அத்தகைய சூழலிலும் தமிழ்ப்பள்ளி மாணவர்கள் சிறந்த தேர்ச்சியைப் பெறுவது பாராடுக் குரியதாகும். அரசு நினைத்திருந்தால் எல்லாத் தமிழ்ப்பள்ளிகளையும் முழு மான்யம் பெற்ற பள்ளிகளாக மாற்றியிருக்கக் கூடும். ஆனால், அது அவ்வாறு நடக்கவில்லை. தமிழ்ப்பள்ளி மாணவர்களுக்கு மற்ற பள்ளிகளைப் போன்று வசதிகள் வழங்கப்படுமாயின் மேலும் சிறந்து விளங்குவர் என்பது திண்ணமாகும். பரவலாக வசதிப் பற்றாக்குறை நிலவுவதைத் தமிழ்நாளிதழ்கள் சுட்டிக்காட்டத் தவறியதில்லை.

அரசாங்கம் எல்லாப் பள்ளிகளையும் தேசியப் பள்ளிகளாக்கும் கொள்கையில் உறுதியாக உள்ளது என்பதை உணர முடிகிறது. அதே வேளையில் தேசியப் பள்ளிகளை எல்லா வசதிகளையும் கொண்ட சிறந்த பள்ளிகளாகத் திகழச் செய்து எல்லா இன மாணவர்களையும் ஈர்க்கப் பெரும் திட்டத்தைக் கொண்டுள்ளது என்பதும் உண்மையே. நாடு விடுதலை பெறுவதற்கு முன்பிருந்தே ஒரு பயிற்றுமொழி பள்ளிகளை உருவாக்குவதையே (பாரின்ஸ் அறிக்கை, 1951) முதன்மை நோக்கமாகக் கொண்டிருக்கும் அரசின் எண்ணம் தற்பொழுது 'சிறப்பு மிக்க தேசியப்பள்ளிகள்' (Memperkasakan Sekolah Kebangsaan) *கொள்கையின் கீழ் மேலும் வலுப்பெற்றுள்ளது. இதற்கு ஒன்பதாவது மலேசிய திட்டத்திற்கான கல்வி மேம்பாட்டு முதன்மைத் திட்டம்* (Plan Induk Pembangunan Pendidikan 2006-2010) *சிறந்த சான்றாகும். இதற்கு மற்ற காரணங்களும் உள்ளன. தேசியப்பள்ளிகளுக்கு மற்ற இன மாணவர்களை ஈர்ப்பதில் முழுமையாக வெற்றிப் பெறாத நிலையில் 100,000-ற்கு மேலான பூமிபுத்ரா மலாய் மாணவர்கள் சீனப் பள்ளிகளில் பயின்று வருவது அரசாங்கத்திற்குக் கவலையை ஏற்படுத்தியுள்ளது. இவ்வாறு நிகழ்வதற்குத் தேசியப் பள்ளிகளில் நிலவும் குறைபாடுகளும் முக்கியக் காரணமாக இருக்கலாம். தங்கள் பிள்ளைகளுக்கு எல்லா வசதிகளும் வழங்கப்பட்டுள்ள நிலையிலும் அப்பள்ளிகளின் மீது மலாய்க்காரர்களுக்கும் நம்பிக்கை குறைந்து வருவதையும் இச்சூழல் குறிப்பதாக இருக்கலாம். சீனப்பள்ளிகள் கற்றல் கற்பித்தலிலும் அடைவு நிலையிலும் சிறந்து விளங்குவதாலேயே மற்ற இன மாணவர்களைக் கவரும் ஆற்றல் பெற்று விளங்குகின்றன என்றும் கருதத் தோன்றுகிறது.*

சோதனைகளைச் சாதனைகளாக்குவோம்!

இந்நாட்டில் தமிழ்மொழியும் தமிழ்ப்பண்பாடும் நிலைப்பதோடு தழைத்தோங்க வேண்டுமெனில் தமிழ்ப்பள்ளிகள் சிறந்து விளங்க வேண்டுவது அவசியமாகும். இப்பொழுதும் தமிழ்ப்பள்ளிகள் பெருமளவில் அதைத்தான் செய்து வருகின்றன என்றால் மிகையாகாது. எதிர்காலத்தில் தமிழ்ப்பள்ளிகள் வெறும் கல்வி மையங்களாக மட்டும் விளங்காமல் வலிமை மிக்க தமிழர்களின் சமயம், கலை, பண்பாட்டு மையங்களாகவும் திகழ வேண்டிய கட்டாயச் சூழ்நிலை உள்ளதென்பதை நாம் உணர வேண்டும். இதற்கு ஏற்ற வகையில் இப்பள்ளிகள் பரிணமிக்க வேண்டுவது காலத்தின் கட்டாயமாகும். அவ்வாறு இல்லையெனில் ஒரு இனத்தின் முகவரி தொலைந்துவிடும். மொரிசியர்ஸ், ரியூனியன், தென் ஆப்பிரிக்கா போன்ற நாடுகளில் வாழும் தமிழர்களைப் போன்ற நிலை இந்நாட்டில் ஏற்படாது என்று இறுமாப்புடன் நாம் இருந்து விடுவது தவறாகும்.

தமிழ்க்கல்வி, தமிழ்ப்பள்ளி என்பன தமிழ்ச்சமூகத்தின் உரிமைப் பொருள்களாகும். அந்த உன்னதப் பொருள்களைளை வளமடையச் செய்து பேணிக் காப்பது சமூகத்தின் கையிலேயே உள்ளது. சீனச் சமூகத்தைப்போன்று இனமான உணர்வு மிக்கவர்களாக நாம் திகழ வேண்டும். சுய காலில் நிற்கக் கற்றுக் கொள்ளவேண்டும். தமிழ்க்கல்வி மேம்பாட்டிற்காகத் தமிழ்ச் சமூகம் பிறரை நம்பி இராமல் தம் சொந்த ஆற்றலால் அதனை மேன்மையடைச் செய்வதே சாலச்சிறந்ததாகும்.

நாட்டின் மொத்த மக்கள் தொகையில் 7.5% விழுக்காட்டினராக மட்டும் உள்ள இந்தியர்கள் வாக்கு வலிமை இல்லாதவர்களாகத் திகழ்வதால் அரசின் கருணைக்கு வேண்டி நிற்க வேண்டியது அவசிய மாகிறது. இந்நிலையைக் களைவதற்கு இந்தியர்களின் அரசு சார்பற்ற அமைப்புகளும், தொழிலதிபர்களும், செல்வந்தர்களும் பெரும்பங்காற்றுவது அவசியமாகும். அரசியல்வாதிகள் தமிழ்ப்பள்ளிகளைத் தங்களின் அரசியல் தளமாக மட்டும் பயன்படுத்தாமல் தங்கள் பிள்ளைகளை அப்பள்ளிகளுக்கு அனுப்பி முன்னுதாரணத் தலைவர்களாய்த் திகழ வேண்டும். தமிழால் உயர்ந்து, தமிழால் பிழைப்பு நடத்திக்கொண்டிருக்கும் மேல் தட்டு இந்தியர்களும், நடுத்தர வர்கத்தினரும் அவ்வாறே செய்ய வேண்டும்.

மேன்மையுற்ற ஒரு இனத்தை உருவாக்குவதில் பெரும் பங்கு வகிப்பவர்கள் ஆசிரியர்களே. உலகமயச் சவால்களை எதிர்கொள்ளும் அதே வேளையில் மொழிப்பற்றும் வளமும் மிக்க மலேசியத் தமிழர்களை உருவாக்குவது தமிழ்ப்பள்ளி ஆசிரியர்களின் கடமையாகும். தமிழ்க் கல்வியின் மீது நம்பிக்கை வைத்துத் தங்கள் பிள்ளைகளை அனுப்பும் பெற்றோரின் நம்பிக்கையை வீணடிக்காமல் பார்த்துக்கொள்ளவது தமிழ்ப்பள்ளி ஆசிரியர்களின் கடமையாகும். ஆசிரியர்கள் தங்கள் கடமையை உணர்ந்து அறவழியில் செயல்பட்டார்களேயானால் அதுவே இறைவனுக்கு அவர்கள் செய்யும் தொண்டாகக் கருதப்படும். தனி மனித விருப்பு வெறுப்புகளை ஒதுக்கி வைத்து தூர நோக்குச் சிந்தனையோடு ஒன்றித்து ஒரு இனமாகச் செயல்பட்டால் சவால்களைச் சமாளிக்கலாம்; சோதனைகளைச் சாதனைகளாக்கலாம்.

மேற்கோள்கள்

இராஜேந்தின். நா., 1992, மலேசியாவில் தமிழ் ஆசிரியர் பயிற்சி, சிங்கப்பூரில் நடைபெற்ற முதல் உலகத் தமிழாசிரியர் மாநாட்டில் படைக்கப்பட்ட கட்டுரை.

கந்தன். அ., 1979, மலேசியாவில் தமிழ்ப்பள்ளியும் தமிழ்க்கல்வியும். சுங்கை சுமுன்: தமிழ் மேம்பாட்டு இயக்கம்.

சுப்பிரமணி.சோ., 1994, மலேசியாவில் தமிழ்க் கல்வி வரலாறு, ஸ்ரீ மலர். கோலாலம்பூர்: ஸ்ரீ கோத்தா ஆசிரியர்ப் பயிற்சிக் கல்லூரி.

முரசு நெடுமாரன், 1997, மலேசியத் தமிழ்க் கவிதைக் களஞ்சியம் 1887-1987. கிள்ளான்: அருள்மதியம் பதிப்பகம்.

Abu Zahari Abu Bakar, 1980, Perkembangan Pendidikan di Semenanjung Malaysia, Petaling Jaya: Fajar Bakti.

Arasaratnam.S. 1970, Indian In Malaysia and Singapore. London: Oxford University Press.

Cheah Boon Kheng, 2001, Early Modern History (1800-1940), The Encyclopedia of Malaysia. Kuala Lumpur: Archipelago Press, p.p. 118-119.

Chelliah, D.D., 1948, A History of the Educational Policy of the Straits Settlements: with recommendations for a new system based vernaculars. Singapore: Government Press.

Francis Wong Hoy Kee et, al., 1975, Education In Malaysia. Singapore: Heinemann Education Book.

Kementerian Pelajaran Malaysia, 1961, Laporan Rahman Talib. Kuala Lumpur: Percetakan Kerajaan.

Kementerian Pelajaran Malaysia, 1979, Loporan Jawatankuasa Kabinet Mengkaji Pelaksanaan Dasar Pelajaran. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.

Kementerian Pelajaran Malaysia, 1996, Akta Pendidikan 1996 (Akta 550) & Peraturan Terpilih. Kuala Lumpur: International Book Service.

Kementerian Pelajaran Malaysia, 2006, Plan Induk Pembangunan Pendidikan 2006-2010 (Edisi Pelancaran). Kuala Lumpur: Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan.

Majlis Bertindak Kebangsaan Bagi Sekolah-Sekolah Tamil, 2001, Pelan Induk Sekolah-Sekolah Tamil Abad Ke-2. Kuala Lumpur: Yayasan Stratagik Sosial untuk Institut Kemajuan Pendidikan Maju.

Ministry of Education Malaysia, 1956, Report of The Razak Education Committee. Kuala Lumpur: Government Printers.

Sandhu, K.S., 1969, Indian in Malaya: Some Aspects of Their Immigration and Settlement, Cambridge University Press: London.

Santhiram.R. 1999, Education of Minorities: The Case of Indian in Malaysia. Kuala Lumpur: Child Publication.

Selvakumaran.R. 1994, Indian Plantation Labour in Malaysia. Kuala Lumpur: Abdul Majid and Co. for the Institute of Social Analysis.

வள்ளுவர் காட்டும் நட்பு

அருள்செல்வன் இராஜூ (முனைவர் பட்ட ஆய்வுமாணவர்)
இந்திய ஆய்வியல் துறை, மலாயாப் பல்கலைக்கழகம்

முன்னுரை

இலக்கியம் என்பது அஃது எழுந்த காலத்தை விடுத்து, பிற்காலத்தில் போற்றப்படும் பொழுது சிறப்புமிக்கதாக அமைகின்றது எனலாம். அவ்வகையில் தமிழில் எழுந்த இலக்கியங்களுள் காலத்தை வென்று ஞான்றும் போற்றப்படுவது திருக்குறளாகும். வள்ளுவப் பெருமான் யாத்த இந்நூல், உலகப் பேரிலக்கியங்கள் அனைத்திலும் ஒப்பற்றத் தனிப்பெரும் இலக்கியமாகத் திகழ்கின்றது என்பதில் எள்ளளவும் ஐயமில்லை. மக்களின் தினசர் வாழ்க்கைக்கு வழிகாட்டியாக விளங்கும் இந்நூலின் அறிவுரைகள் எழுதப்பட்ட அன்றுபோல் இன்றும் பேருண்மைகளாக இருப்பவை (மோகனராசு. கு, பக். VII).

திருக்குறளைப் பற்றி பலரும் பலவாறு புகழ்ந்து பாடியுள்ளனர். தமிழ் இலக்கியத்தில் இதைப்போல் வேறு எந்த இலக்கியமும் போற்றப்பட வில்லை என்பது குறிப்பிடத்தக்கது. திருவள்ளுவமாலை என்ற நூலே இதற்குச் சான்றாகும். இதன் சிறப்பைப் பற்றிக் குறிப்பிடவருமிடத்து டாக்டர் பொற்கோ, "பழைய இலக்கியத்தில் இருப்பதைச் சொல்லியிருக்கிறார்கள். வள்ளுவரோ இருக்க வேண்டியதைச் சொல்லியிருக்கிறார்" என்கிறார் (பொற்கோ, பக். 15). டாக்டர் மா. பொ. சிவஞானம் தம்முடைய "திருவள்ளுவரும் கார்ல் மார்க்சும்" என்னும் நூலில்,

> *"திருக்குறள் பொழுதுபோக்கு இலக்கியமன்று; மனித*
> *சமுதாயத்தின் பொதுச்சட்டம்; 'இந்திய அரசியலமைப்புச்*
> *சட்டம்' என்கிறோமே அதுபோல, மனித சமுதாயத்தின்*
> *அரசியலமைப்புச் சட்டம் திருக்குறள். மக்கள் சமுதாயம்*
> *எப்படியெல்லாம் வாழவேண்டுமென்று நினைத்தாரோ,*
> *அப்படியெல்லாம் நாம் வாழ்வதற்கு அவர் விதிமுறைகளை*
> *வகுத்துத் தந்தார்." (மா. பொ. சிவஞானம், பக்.68)*

என்று குறளைப் பற்றிக் குறிப்பிடுகின்றார்.

உலகப் பொதுமறை எனப் புகழப்படும் இது, காலம், இடம், வாழ்வியல், நடைமுறை முதலியவற்றைக் கடந்து, நாடு, மொழி, இனம் ஆகிய வேறுபாடுகளுக்கு அப்பால் உலக மாந்தர் அனைவரும் சாலவும் ஓம்பி மேற்கொள்வதற்குர்ய உயர்ய அறங்களை உரைக்கும் ஒப்பற்ற நூல் என்பது துணிபு. இதன்பால் கூறப்படாத கருத்தே இல்லை எனலாம். பலவற்றையும் ஆராய்ந்து கூறியுள்ள வள்ளுவர் நட்பைப் பற்றியும் ஆழமாகக் கூறியுள்ளார். தமிழில் எழுந்த இலக்கியங்களுள் நட்பைப் பற்றி இந்தளவு வேறு எந்த நூலும் கூறவில்லை என்பது மறுக்க முடியாத உண்மையாகும்.

நட்பு

சமுதாய வாழ்வில் மட்டுமின்றித் தனிமனித வாழ்வுக்கும் இன்றியமையாத ஒன்றாய், என்றும் நின்று நிலவிடும் நீர்மையும் சீர்மையும் பெற்று ஒளிர்வது நட்பாகும். நட்பு செய்யாத மானிடர் இப்பார்ல் இல்லை. ஒவ்வொருவர் வாழ்விலும் அஃதொரு சிறப்பிடத்தைப் பெற்றுத் திகழ்கின்றது எனலாம். நட்பில் நல்துணையாய், துன்பக்கடல் கடக்க உதவும் புணையாய்,

விழியைக் காக்கும் இமையாய், வாழ்க்கைக்கு வழிகாட்டும் ஒளியாய் விளங்குபவரே நல்ல நண்பர்கள் ஆவர்.

நட்பு என்பது 'நள்'' என்னும் பகுதியின் அடியாகப் பிறந்த தொழிற்பெயர். நள்ளுதல் என்பது ஒன்றுபடுதல் என்னும் பொருளைத் தரும். ஆக, நட்பு என்னும் சொல் உள்ளத்தால் ஒன்று படுவதையே குறிக்கிறது எனலாம். வாழ்வின் எல்லாத் துறைகளையும் ஆழமாகப் பார்த்துத் தம்முடைய அனுபவத்தின் வழி கண்ட உண்மைகளை நம் முன்னோர்கள் கூறியுள்ளனர். காதல், போர், அறம், இல்லறம் எனப் பலவற்றைப் பற்றியும் கூறிப் போந்த அவர்கள், நட்பைப் பற்றியும் கூறிச் சென்றுள்ளனர்.

நண்பர்களுக்கு இலக்கணம் கூற வந்த பழந்தமிழ் நூலாகிய இறையனார் களவியல் உரை "சாவின் சாதல்; நோவின் நோதல்; பிர்வு நனி இரங்கல்; நன்பொருள் கொடுத்தல்," என்றெல்லாம் நட்பைப் பற்றிக் கூறிச் செல்கின்றது. உலகில் சிறந்து வாழ பல அறக்கருத்துகளைக் கூறிய வள்ளுவப் பெருந்தகை, ஒவ்வொருவர் வாழ்விலும் ஒரு சிறப்பான உறுப்பாய்த் திகழும் நட்பைக் குறித்தும் நவில்ந்துள்ளார். அவர் நட்பைக் குறித்து ஐந்து அதிகாரங்களில் தெளிவாகவும் விளக்கமாகவும் கூறியுள்ளார். நட்பைக் குறித்து அவர் கூறுவது நாடாளும் வேந்தர்க்கே எனினும், பாரில் வாழும் அனைத்து மானிடர்க்கும் அது பொருந்தும் வண்ணம் சிறந்து விளங்குகின்றது எனலாம். வார்த்தையை அளந்து பேசி, நாவடக்கத்தை வலியுறுத்தி, பயனில்லாச் சொல்லைப் பேசல் வேண்டாம் எனக் கட்டளையிட்ட குறள், நட்பைக் குறித்து ஐந்து அதிகாரங்களில் கூறுவதே அதன் இன்றியமையாத சிறப்பைக் காட்டுகின்றது எனலாம்.

நட்பைத் திருமணத்துடன் ஒப்பிடலாம். ஒவ்வொரு மனிதன் வாழ்விலும் நண்பனும் மனைவியும் ஏறக்குறைய சமமான ஓர்டத்தையே பெறுகின்றனர் எனலாம். இவ்விருவர் இடத்திலும் பால் உணர்வு மட்டுமே மாறுபடுகின்றது. மனத்தால் ஒன்றுபடுதல், இன்பத்தில் மகிழ்தல், துன்பத்தில் துவல்தல், வாழ்விலும் தாழ்விலும் இணைபிர்யாதிருத்தல், புர்ந்துணர்ந்து விட்டுக்கொடுத்தல் போன்றவற்றில் நண்பனும் மனைவியும் பலவகையில் ஒத்திருப்பதே மேற்கூறிய ஒப்புமை ஏற்புடையது என்பதற்குச் சான்றாகும். திருமணத்திற்கு முன் வாழ்க்கைத் துணையாக வரவிருக்கும் பெண்ணைப் பற்றி ஆராய்தல் போன்றே, வள்ளுவர் தம் குறளிலும் நட்பைப் பற்றி ஆராய்ந்துள்ளார். நட்புக்கு இலக்கணம் கூறி யார் சிறந்த நண்பர், நன்நண்பரை அறிவது எப்படி, நட்பின் சிறப்புகள் யாவை போற்றவற்றைத் தெளிவாக ஆராய்ந்துள்ளார்.

வரையறை

இலக்கியங்களில் நட்பு, கேண்மை, உறவு, தொடர்பு என்ற பல சொற்கள் நட்பைக் குறிக்கப் பயன்படுத்தப்பட்டுள்ளன. வள்ளுவர் நட்புக்கு இலக்கணமே கூறியுள்ளார். ஒரு காரணத்தைப் பற்றிய ஒன்றிய கருத்தும் மனம் கலந்து பழகுதலும் ஒருவரோடு நட்புக் கொள்வதற்குத் தேவையில்லை. மாறாக, நட்பில் இருவர்டையும் ஒத்த உணர்ச்சி இருத்தல் வேண்டும். அந்த ஒன்றே நட்புக்கு வேண்டிய உர்மையைத் தரும்.

> *"புணர்ச்சி பழகுதல் வேண்டா உணர்ச்சிதான்*
> *நட்பாம் கிழமை தரும்" (குறள் 785)*

இதே கருத்தைக் கம்பரும்,

> *"தொல்லருங் கால மெல்லாம் பழகினும் தூய ரல்லார்*

புல்லல ருள்ளம் தூயார் பொருந்துவ ரெதிர்ந்த ஞான்றே
ஒல்லைவந் துணர்வு மொன்ற இருவரு மொருநிளுற்ற
எல்லியும் பகலும் போலத் தழுவின ரெழுவிற் றோளார்"
(கம்ப. விபீடணன். 123)

மனம் ஒன்றுபடாத நிலையில் நட்பு மலர்வதில்லை. அது மலர்ந்து மணம் பரப்புதற்கு ஒத்த உணர்ச்சி தேவை என்பதை வள்ளுவர் நன்குணர்ந்து கூறியுள்ளார். ஆக, ஒத்த உணர்ச்சியே நட்பு என வள்ளுவர் துணிந்து நட்புக்கு இலக்கணம் வகுத்துள்ளார். இங்குக் காதலுக்கு மட்டுமின்றி, நட்புக்கும் ஒத்த உணர்ச்சி தேவை என்பது தெளிவாகின்றது.

பார்க்கும்போது மட்டும் மகிழ்ச்சியைத் தருவது நட்பல்ல. மாறாக, நினைக்கும்போதே மகிழ்ச்சியைத் தருகின்ற ஒன்றே நட்பாகும். அத்தகைய நட்பில்தான் அகமும் முகமும் ஒரு சேர் மலரும். நட்பு என்பது இப்படித்தான் அமையவேண்டும் என வரையறுத்துக் கூறுகிறார். இதையே,

"முகநக நட்பது நட்பன்று நெஞ்சத்து
அகநக நட்பது நட்பு" (குறள் 786)

என்ற குறட்பா சுட்டுகின்றது.

தொடர்ந்து, அழிவு தரும் கெட்ட வழியிலிருந்து நீக்கி, நல்வழிகாட்டி, எதிர்பாராத் தீமை வந்தபோது உடனிருந்து துன்பத்தில் பங்கெடுத்து அனுபவிப்பதே நட்பு என்றும் இலக்கணம் இயம்புகிறார் (குறள். 787).

நண்பனின் இன்பத் துன்பங்களில் பங்கெடுத்துத் நம் உர்மையை நிலைநாட்டுவது மட்டுமல்லாது, நண்பனின் மானத்தைக் காப்பதும் நட்பாகும் என்கிறார். ஒருவனது ஆடை குலைந்த பொழுது, அவன் கேளாமலேயே கை விரைந்து வந்து நழுவிய ஆடையைச் சர் செய்து மானம் காப்பதுபோல், நண்பனுக்கு இடையூறு ஏற்படும் பொழுது, அவன் கேளாமலேயே தானாகச் சென்று அவனது இடரைப் போக்கி, துன்பத்தை நீக்குவதே நட்பு எனக் கூறுகிறார் (குறள 788). இத்தகைய இயல்பினை உடையதே நட்பு என்பது வள்ளுப் பெருமானின் துணிபாகும். இதே கருத்துப் பின்வரும் வரிகளிலும் சுட்டப்படுகின்றது.

"உடையழி காலை உதவிய கைபோல்
நட்பைத் தீர்த்தல் நண்பனதியல்பென" (பெருங். 5.3:39-40)

ஆக, நட்புக்கு இலக்கணம் கூறும் வள்ளுவர், அன்பின் அடிப்படையில் அமைவதே நட்பு என்று மறைமுகமாகச் சுட்டுகின்றார். ஒருவரின் பால் அன்பு இருந்தாலே ஒழிய, மேற்கூறிய இயல்புகளைக் காண முடியாது. ஏனெனில், காதலைப் போன்று நட்பும் அன்பினால் எழுப்பப்படும் மாளிகைதான் என்பதை எவரும் மறுக்க முடியாது. இந்த நட்பின் அன்பைப் பற்றிக் குறிப்பிடும் விவிலியம்,

"ஒருவன் தன் சிநேகிதருக்காகத் தன் ஜீவனைக் கொடுக்கிற
அன்பினும் அதிகமான அன்பு ஒருவர்டத்திலுமில்லை"
(யோவான் 5:13)

என்று யோவான் புத்தகத்தில் குறிப்பிடுகிறது.

எப்படி நட்புக் கொள்வது?

நட்புக்குத் தெளிவான வரையறை இயம்பிய வள்ளுவர், அந்நட்பை நன்கு ஆராய்ந்த பிறகே கொள்ளவேண்டும் என்கிறார். நமது தினசர் வாழ்வில் ஒன்றைப் பெற முயலும்போதோ

வாங்கும்போதோ பலமுறை சிந்திக்கின்றோம்; பலவகையில் ஆராய்கின்றோம். புறத்தோடு தொடர்புடைய ஒன்றைப் பெறவே இந்தளவு சிந்திக்கும்போது, அகத்தோடு தொடர்புடைய ஒன்றைப் பெற எவ்வளவு சிந்தனை தேவை என்பதை நன்குணரலாம். இதையறிந்தே வள்ளுவர் நட்பை நன்கு ஆராய்ந்த பிறகே பெற வேண்டும் என்கிறார்.

ஒருவருடன் நட்பு கொண்ட பிறகு, அதிலிருந்து விடுதலை கிடைப்பதென்பு அரிது. ஆகவே, ஒருவருடன் நட்பு கொள்வதற்கு முன் நன்கு ஆர்¦ய வேண்டும். ஒருவரின் குடிப்பிறப்பு, குணம், அவரின் சுற்றத்தாரின் இயல்பு ஆகியவற்றை ஆராய்ந்தே நட்பு கொள்ள வேண்டும் என்கிறார்.

> "குணமும் குடிமையும் குற்றமும் குன்றா
> இனனும் அறிந்தியாக்க நட்பு" (குறள் 793)

இதையே,

> "குற்றமும் ஏனைக் குணமும் ஒருவனை
> நட்டபின் நாடித் திர்வேனேல் - நட்டான்
> மறைகாவா விட்டவன் செல்வழிச் செல்க
> அறைகடல் வையம் நக" (நாலடியார் 230)

என்ற நாலடியார் வரிகளும் சுட்டுகின்றன. அவ்வாறு ஆராயும்போது, ஒருவன் பழிக்கு அஞ்சுபவனாக இருந்தால், அவன் சிறந்த குண இயல்புகளைக் கொண்டிருப்பான். அத்தகைய இயல்புடையவனின் நட்பை எப்படியாவது பெறுவதற்கு முயற்சி செய்யவேண்டும் என்கிறார் (குறள் 794). மேலும், நண்பன் என்பவன் உலக இயல்பை அறியவும் நன்மையற்ற செயல்களை ஒருவனில் கண்டபோது, அவனே அதை நினைதது வருந்தும்படி இடித்துச் சொல்லி நல்வழி காட்ட வேண்டும். வாழ்க்கையில் சிறக்க உதவும் இப்படிப்பட்ட வல்லவர்களின் நட்பையே ஆராய்ந்து பெற வேண்டும் என்கிறார்.

> "அழச்சொல்லி அல்லது இடித்து வழக்கறிய
> வல்லார் நட்புஆய்ந்து கொளல்" (குறள் 795)

"செல்வம் அநேக சிநேகிதரைச் சேர்க்கும்;..." (நீதி. 19:4) என்ற விவிலிய வர்களுக்கு ஏற்ப ஒரு சிலர் நன்மை உள்ளபோது மட்டும் நெருங்கிப்பழகுவர். ஏதேனும் துன்பம் வரும்போது நம்மைக் கைவிட்டு விடுவர். இத்தகைய குணமுடையோரை ஆராய்ந்து, அவர்களின் நட்பைக் கைவிட வேண்டும் என வலியுறுத்துகிறார். இதே கருத்தைக் அல்லி நாவலில் கூறவரும் டாக்டர் மு.வ., "இன்பத்தில் துணையாக வரவல்ல நண்பர்களைத் தேட வேண்டாம்; துன்பத்தில் துணையாக வரக்கூடிய வல்லவரையே நண்பனாகக் கொள்ளவேண்டும் "(மு. வரதராசர். பக். 120) என்கிறார். துன்பத்தில் துணையாக வர இயலாத நட்பைக் கைவிட வேண்டும் எனக் கூறும் ஆசிரியர் அதனை ஓர் உவமையின் வழி சுட்டுகிறார்.

> "உள்ளற்க உள்ளம் சிறுகுவ கொள்ளற்க
> அல்லற்கண் ஆற்றறுப்பார் நட்பு" (குறள் 798)

எதிலும் சிறந்த முறையில் செயலாற்ற மனத்தில் ஊக்கம் தேவை. அத்தகைய ஊக்கம் குறைவதற்குக் காரணமாக அமையும் செயல்களை எண்ணாமல் இருக்கவேண்டும். அதேபோன்று துன்பம் வரும்போது கைவிடுகின்றவரின் ரின் நட்பையும் கொள்ளாதிருக்கவேண்டும் என்கிறார். இவண் நல்ல நட்பை ஊக்கத்திற்கு ஒப்பிட்டுக் கூறுகிறார். துன்பம் வரும் காலத்தில் கைவிட்டுவிடும் நட்பைப் பற்றி மரணப் படுக்கையில் நினைத்தாலும் வருத்தச் செய்யும் (குறள் 799). ஆகவே, குற்றமற்றவர்களின் நட்பையே ஆர்¦ய்ந்து பெற வேண்டும். ஒத்த பண்பில்லாதவருடன் கொண்ட நட்பை அவர்கள் விரும்பியதைக் கொடுத்தாவது விலக்கிவிடவேண்டும் (குறள் 800).

நட்பை ஏன் ஆர்¦ய்ந்து பெற வேண்டும் என்பதைப் பற்றி வள்ளுவர் மிகவும் தெளிவாகக் கூறியுள்ளார். ஏனெனில், நட்பைக் கொண்ட பிறகு அதிலிருந்து விடுதலை என்பதே ஒருவருக்கு இல்லை. இதைப் போன்ற வேறொரு கெடுதி இல்லை என்றும் சொல்கிறார்.

"நாடாது நட்டலிற் கேடில்லை நட்டபின்
வீடில்லை நட்பான் பவர்க்கு" (குறள் 791).

ஆகவே, ஆர்¦ய்ந்தே நட்பு கொளல் வேண்டும். நட்பிற்கு இலக்கணம் கூறி வழிகாட்டிய வள்ளுவர், அதை ஏன் ஆராய்ந்து கொள்ள வேண்டும் என்பதையும் தெளிவுபடுத்துகிறார். நட்பு என்பது ஆன்மாவுடன் தொடர்புடைய ஒன்று என்பதால், நன்கு ஆராயாமல் கொண்டால் அது தீமையைத் தரும் என உணர்ந்தே இவ்வாறு கூறுகிறார். இதிலிருந்தே நட்பில் எவ்வளவு முன் ஜாக்கிர்தை வேண்டும் என்பது தெளிவாகின்றது.

அவ்வாறு ஆர்¦ய்ந்து அறியாமல் கொள்ளும் நட்பு இறுதியில் மர்ணத் திற்குக் காரணமான துயரத்தைத் தந்துவிடும் என்கிறார் (குறள் 792).

நட்பின் பயன்

நட்பு என்பது உள்ளத்தின் ஒத்த அன்பால் கட்டப்படும் கலைக்கூடமாகும். அதில் அன்பு, விட்டுக்கொடுத்தல், புர்ந்துணர்வு முதலியவை முதலிடம் பெறுகின்றன. இது பொழுது போக்கிற்காகக் கூடும் கூட்டமோ உறவோ அல்ல. அஃது ஆன்மாவினால் இணைந்த இணைப்பு. ஆகவே, இவ்வுறவு உயர்வுக்கும் சீர்மைக்கும் துணை நிற்கும் தன்மை கொண்டதாக அமைதல் வேண்டும். பொழுதுபோக்கிற்குத் துணையாக நின்று, வாழ்க்கையைக் கெடுக்கக்கூடாது. மாறாக நட்புக்கும் நண்பனின் சிறப்பிற்கும் காரணமாக அமைய வேண்டும். இத்தகைய உயர்ய நிலையினை ஆராய்ந்து தேர்ந்தெடுத்த நட்பில்தான் காண முடியும். அதன் பயனும் நிலை நிற்கும்.

நட்பில் தவறு செய்யும் நண்பனைக் கடிந்து திருத்தி, நல்வழி காட்ட வேண்டும். இதுவே நட்பின் உயர்ய பயன் என்பது வள்ளுவப் பெருமானின் வாக்காகும். ஒருவரோடு நட்பு கொள்வது சிர்த்து மகிழ்வற்கு மட்டுமல்ல. மாறாக, நண்பர் நெறிகடந்து செல்லும்போது, அதைத் தடுத்து நிறுத்தி, குறைகளைச் சுட்டி நல்வழி காட்டவேண்டும். இவ்வாறு நற்றுணை புர்வதே நட்பின் பயன் என நவிலும் வகையில்,

"நகுதற் பொருட்டன்று நட்டல் மிகுதிக்கண்
மேற்சென்று இடித்தற் பொருட்டு" (குறள். 784)

என்று கூறுகிறார். இதன்வழி, அர்ய செயல்களை முடித்து, அளவற்ற இன்பம் பயக்கும் நட்பில், அறமிலா வழியில் சென்றால் இடித்துரைக்கவும் வேண்டும் என வலியுறுத்துகிறார். நட்பில் இடித்துரைத்து நல்வழி காட்டவேண்டியது நண்பனின் கடமை என்பதைக் குறுந்தொகைப் பாடலொன்றும் சுட்டி நிற்கின்றது. காதல் வயப்பட்ட தலைவன் தன் காதலைக் கட்டுப்படுத்த முடியாமல் தடுமாறுகிறான். அதனைக் கண்ணுற்ற நண்பன் நகைக்கிறான். அப்போது தலைவன்,

"இடிக்கும் கேளீர் நும்குறை ஆகம்........." (குறுந்தொகை 58)

என்று, என்னைப் பார்த்து நகைக்காமல், நண்பன் என்ற வகையில் என் பிரச்சினை தீர வழியைக் கூறும் என்கிறான். இதுவே நட்பின் பயன். எந்நிலையிலும் உதவி செய்து நல்வழி காட்டுவது நட்பின் தலையாய பயன் என்பது தெள்ளத் தெளிவாக விளங்குகின்றது. ஆற்றல் மிக்கது நட்பு. பணத்தாலும் பலத்தாலும் பெற முடியாததை நட்பின் பேராற்றலால் பெற முடியும். இந்நட்பானது அர்ய பெர்ய செயல்களை எல்லாம் உர்ய காலத்தில் சாதிக்கும் தன்மையையுடையது. அது எப்படிப்பட்டது என்பதைக் கூறுமிடத்தில்,

"நவில்தொறும் நூல்நயம்போலும் பயில்தொறும்
பண்புடை யாளர் தொடர்பு" (குறள். 783)

என்கிறார்.

அறிவுசார்ந்த நல்ல நூல்களைப் படிக்குந்தோறும் புதுப்புதுக் கருத்துகளைத் தந்து மனத்தைச் செம்மைப்படுத்தி மகிழ்ச்சியூட்டும். அதே போன்று நட்பானது பழகப் பழக இன்பத்தைத் தந்து மனத்தில் நீங்கா மகிழ்ச்சியைத் தரவல்லது என்கிறார். இங்கு நல்ல நூல்களை நல்ல நட்புக்கு ஒப்பிட்டு, வாழ்க்கையில் நல்ல புத்தகங்கள் ஆற்றும் பங்கை நல்ல நட்பும் ஆற்றவல்லது என்று புலப்படுத்துகிறார். நல்ல நூல்கள் அறிவிலும் நெஞ்சத்திலும் தெளிவையும் அன்பையும் வளர்ப்பது போல், நல்லவர்களின் நட்பு ஒருவரைப் பண்படுத்தவல்லதாக இருத்தல் வேண்டும் என்பது வள்ளுவர் துணிபாகும். இதையே நாலடியார் நுனியிருந்து அடிக்குக் கரும்பைச் சாப்பிடுவதற்கு ஒப்பிடுகிறது. நுனியிருந்து அடிக்குக் கரும்பைச் சாப்பிடுவது, செல்ல செல்ல அதிகச் சுவையைத் தரும். அதுபோன்றே நல்லவர்களின் நட்பு நாள் செல்லச் செல்ல அதிகப் பயனைத் தரவல்லது என்கிறது.

இதை மேலும் நிறைமதிக்கும் ஒப்பிட்டுச் சிறப்புச் சேர்க்கிறார். அறிவுடையோரின் நட்பை நிறைமதிக்கும், புல்லர் தம் நட்பைப் பிறைமதிக்கும் ஒப்பிடுகிறார். நாளுக்கு நாள் வளர்ந்து, தமக்கும் தம்மைச் சுற்றியுள்ளோர்க்கும் சிறப்பைச் சேர்க்கும் நட்பு நிறைமதியுடன் ஒப்பிடப்படுகிறது. மாறாக பிறைமதி புல்லர் நட்பை உணர்த்தி நிற்கிறது.

"நிறைநீர் நீர்வர் கேண்மை பிறைமதிப்
பின்நீர் பேதையார் நட்பு" (குறள். 782)

"பெர்யவர் கேண்மை பிறைபோல நாளும்
வர்சை வர்சையாக நந்தும் - வர்சையால்
வானூர் மதியம்போல் வைகலும் தேயுமே
தானே சிர்யார் தொடர்பு." (நாலடி. 125)

தீயவழியில் செல்லும் அல்லது செல்ல முயலும் நண்பனை இடித்து அறிவுரை கூறி நல்வழிபடுத்தும் பண்பினையுடையது நட்பு என்று கூறிய வள்ளுவர், இயற்கையாகவே நண்பனுக்கு ஏற்படும் துன்பத்தில் உதவுவதும் நட்பே என்கிறார். நண்பனுக்குத் துன்பம் ஏற்படுகையில் மனம் சஞ்சலமுறும். எப்படியாவது அவனுக்கு உதவிட வேண்டும் என்ற எண்ணம் மேலோங்கும். இது நண்பனின்பால் கொண்ட அன்பால் ஏற்பட்ட தாக்கம். ''உறவினர்களிடமும் உடன்பிறப்புகளிடமும் உடலிலுள்ள இரத்தம் மட்டுமே துடிக்கும். ஆனால், தூய்மையான நட்பில் ஆன்மாவே துடிக்கும்" என்ற வர்களுக்கு ஏற்ப நண்பனின் துயரம் தாக்க, அவனுக்கு உதவிட வேண்டும் என்ற வேட்கை எழும். இதையே, 'அழிவின்கண் அல்லல் உழப்பதாம் நட்பு' (குறள். 787) என்ற குறளடிகள் சுட்டி நிற்கின்றன. இதுவே நட்பின் பயனாகும்.

ஒத்த உணர்ச்சியும் ஆன்மாவின் பிணைப்பும் பெற்ற நட்பின் அன்பை அளவிட முடியாது. சில நேர்ரங்களில் அதன் ஆழத்தை அளவிட முயலும்போது, அது தன் சிறப்பை இழக்கின்றது. "என்னுடைய அன்பு இத்தகையது; என் நண்பனின் அன்பு இத்தகையது" (குறள்.790) என்று கூறும்போது, அந்நட்பு தம் சிறப்பை இழந்துவிடும் என்பது வள்ளுவர் கருத்தாகும்.

நட்பில் பழைமை

படைக்கப்பட்ட ஒன்று மேன்மேலும் வளர்ந்து சீர்மை அடைவது இயற்கை நியதி. நட்பும் அதற்கு விதிவிலக்கு அல்ல. நட்பு என்ற உறவு மேன்மேலும் வளர்ந்து நிலைத்து நிற்க, அதற்கு உர்மை என்ற கவசம் மிக அவசியம். நட்புக்கு முக்கிய உறுப்பாக இருந்து, நட்பைச் சிறப்பிப்பதே நண்பர் உர்மையோடு நடக்கும் தன்மையே ஆகும். ஆக, நட்பில் நண்பரின் எல்லாச் செயல்களையும் உர்மையோடு அணுகவேண்டும். இதுவே பழைமையும் சான்றோர் நட்பின் கடமையும் என்று வள்ளுவர் கூறுகிறார். இவ்வாறு உர்மை பாராட்டுதல் நட்பில் பழைமை எனப்படும் (குறள். 801).

நட்பின் முதன்மை அங்கமாக அமையும் உர்மையின் காரணமாக நண்பர் ஒன்றைச் செய்தால், அதனை நட்பின் சிறப்பாக ஏற்றுக் கொள்வது கடமையெனவும் சுட்டுகின்றார் (குறள். 802). .

இந்நிலையில், நண்பர் வருந்தத்தக்கச் செயலைச் செய்தால், அதற்கு அறியாமையும் மிகுந்த உர்மையும் காரணம் என்பதை உணர வேண்டும் என்கிறார்.

> *'பேதைமை ஒன்றோ பெருங்கிழமை என்றுணர்க*
> *நோதக்க நட்டார் செயின்' (குறள். 805)*

இத்தகைய சிறப்புப் பெற்ற நட்பில், பலகாலம் தொட்டு நட்புறவு உடையவர், நண்பர் அழிவு தரும் செயல்களைச் செய்த போதிலும் அவரின்பால் வைத்த அன்பினின்று மாறாமல் இருப்பார் (குறள். 807). நாலடியாரும் இதே கருத்தைக் கீழ்க்காணுமாறு கூறுகிறது.

> *'............இன்னாசெயினும்*
> *கலந்து பழி காணார் சான்றோர்'*
>
> *'தமரென்று தாங்கொள்ளப் பட்டவர் தம்மைத்*
> *தமரன்மை தமறிந்தார் ஆயின் அவரைத்*
> *தமர்னும் நன்கு மதித்துத் தமரன்மை*
> *தம்முள் அடக்கிக் கொளல்' (நாலடி. 227,229)*

இத்தகைய இயல்புடைய நட்பில், தமக்கு அழிவு நேரிட்டாலும்கூட, நட்பின்பால் கொண்ட பழைமையான உறவை விட்டு விடாமல் அறிஞர் தொடர்வர். இச்சிறப்பினை நட்பு எயவதற்குக் கார்ணமானவர்களை உலகமே விரும்பிப் போற்றும் என்று வள்ளுவர் கூறுகிறார் (குறள். 806). அறிஞர்களின் இப்படிப்பட்ட நட்பை நற்றிணைப் பாடல் மலையிலுள்ள உயர்ந்த மரத்தின் உச்சியில் கட்டப்பட்ட தேன் கூட்டிற்கு ஒப்பிட்டுச் சிறப்பிக்கிறது. தொடர்ந்து நட்பிலும் நண்பர்டத்திலும் மாறாத அன்பு, உறவு, உண்மை முதலிய பண்புகளைக் கொண்டவர்களைப் பகைவரிகளும் போற்றிப் பாராட்டுவர் என்பது வள்ளுவப் பெருமானின் வாக்காகும் (குறள். 810).

தீநட்பும் கூடா நட்பும்

நட்பின் சிறப்பு, மேன்மை, பயன், எத்தகையோரிடம் நட்புக் கொளல் வேண்டும் முதலியவற்றைக் குறித்துத் தெள்ளத் தெளிவாக எடுத்துரைத்த வள்ளுவப் பெருமான், அதோடு நின்று விடவில்லை. 'எவர் குற்றம், யார் குற்றம் என்று மட்டும் பாராமல், குறைகளையும் வழிவகைகளையும் காணவேண்டும்' என அல்லி நாவலில் மு. வ. குறிப்பிடுவதுபோல், எதைக் கொள்ளக்கூடாது என்றும் தெள்ளத் தெளிவாகக் கூறுகிறார். இது நண்பனைத் தேர்ந்தெடுப்பதில் கவனமாக இருக்க வேண்டியதின் அவசியத்தைத் தெளிவுபடுத்துகிறது.

இவ்விரண்டிற்கும் சு. ரு. சொக்கலிங்கம் பின்வருமாறு விளக்கம் தருகிறார்.

> *"தீய குணங்களை உடையாரது நட்பு 'தீ நட்பு'. பகைமை*
> *எண்ணத்தால் உள்ளத்தால் கூடாது' இருந்து கொண்டே*
> *புறத்தில் உண்மை நண்பரைப் போல் நடிக்கின்ற 'கூடாதோர்'*
> *நட்பே 'கூடா நட்பு' ஆகும்." (சு. ரு. சொக்கலிங்கம், பக். 135)*

தீ நட்பைப் பற்றி வள்ளுவர் பத்துக் குறள்களில் தெளிவாகக் கூறுகின்றார். அன்புமிகுதியால் அப்படியே உருகுவதுபோல் பழகும் நல்ல பண்பு இல்லாதவர்களின் நட்பை விட்டு விலக வேண்டும் என்று முதலிலேயே கூறிவிடுகிறார். இத்தகையோரின் நட்பு நாளுக்கு நாள் குன்றுவதே நலம் என்கிறார் (குறள். 811). இதன்வழி நல்ல பண்பே நட்புக்கு அடித்தளம் என

மீண்டும் வலியுறுத்துகிறார். பண்பற்றவர்களின் உறவைத் துண்டித்துவிட வேண்டும் என்கிறார். "உன் நண்பர்கள் யார் யார் என்று கூறு. நீ எப்படிப்பட்டவன் என்பதை நான் கூறுகிறேன்" என்ற கூற்று இங்கு நினைவிற் கொள்ளத்தக்கது. நண்பனைக் கொண்டே ஒருவனை எடைபோட முடியும் என்பது பண்பின் அடிப்படையில் அமைந்தது என்பதைத் தெளிவுறுத்த வேண்டியதில்லை. இதனால்தான் அன்று வள்ளுவர் கூடா நட்பில் நற்பண்பைப் பற்றி கூறியுள்ளார் போலும்.

ஒரு சிலர் ஏதேனும் பயனைக் கருதி நட்புக் கொள்வர். இவர்கள் தங்கள் காரியம் கைக்கூடியவுடன், உறவைத் தொடர்வதில் பயனில்லை என அறிந்தவுடன் விலகிவிடுவர். வள்ளுவர் இத்தகைய நட்பையும் தீ நட்பு எனக் கூறி விட்டுவிட வேண்டும் என்கிறார். இவர்களுடன் நட்புக்கொள்வதால் நன்மையும் இல்லை; நட்பை இழப்பதால் தீமையும் இல்லை என்பது வள்ளுவர் துணிபாகும் (குறள். 812). இவ்வாறு நட்பைப் பொருட்படுத்தாமல், அதனால் கிடைக்கும் பயனை மட்டும் அளந்து பார்க்கும் நண்பரை, அன்பைப் பற்றி நினையாமல் கிடைக்கும் பொருளையே நினைக்கும் விலைமகளிருக்கும், பிறர் நன்மையைச் சிந்தியாமல், அவர்களுடைய பொருளைக் கவரும் கள்வருக்கும் ஒப்பிட்டுக் கூறுகிறார். இத்தகைய பண்புடையோர் கள்வரையும் விலைமகளிரையும் ஒத்தவர் எனக் கூறி, இத்தீ நட்பை விட்டு விடவேண்டும் என்று அறிவுறுத்துகிறார்.

> *"உறுவது சீர்தூக்கும் நட்புப் பெறுவது*
> *கொள்வாரும் கள்வரும் நேர்" (குறள். 813)*

இப்படிப்பட்ட நண்பனைப் பெற்றிருப்பதைவிட, ஒரு நட்பும் இல்லாமல் தனித்திருப்பது எவ்வளவோ மேல் (குறள். 814). தீ நட்பைப் பற்றி கூறிவரும் வள்ளுவர் தொடர்ந்து, அறிவில்லாதவரின் நட்பைவிட அறிவுடையவரின் பகைமை மேல் என்கிறார். அறிவுடையோர் பகைவராக இருந்தாலும் எத்தகைய தீங்கையும் செய்விலர். ஆனால், அறிவில்லாதவனின் நட்பு எல்லாத் தீங்குக்கும் காரணமாக அமையும் (குறள். 816).

> *"இழிந்த மாக்களொடின்பம் ஆர்தலின்*
> *உயர்ந்த மாக்க கொடுறுபகை இனிது" (பெருங். 4:4:21-22)*

என்ற பெருங்கதையின் வரிகளும் இங்கு நினைவிற் கொள்ளத்தக்கது.

இப்படிப்பட்டவர்கள் செய்யக்கூடிய கடமையையும் செய்ய முடியாமல் கெடுக்கக் கூடியவர்கள். ஆகவே, அப்படிப்பட்டவர்களின் நட்பைச் சொல்லாமலேயே விட்டுவிட வேண்டும். இல்லையெனின், அதன் நோக்கத்தையே கெடுத்துவிடும் தன்மையுடையவர்கள் ஆவர். இதையே,

> *"ஒல்லும் கருமம் உடற்று பவர்கேண்மை*
> *சொல்லாடார் சோர் விடல்" (குறள். 818)*

இதைத் தவிர, செயல் வேறாகவும் சொல் வேறாகவும் உள்ளவர்களின் நட்பையும் தீ நட்பே என்கிறார். இத்தகைய இயல்புடையவர்கள் நயவஞ்சகர்கள். அவர்களுடைய நட்பு நனவில் மட்டுமின்றி, கனவிலும் துன்பத்தைத் தரக்கூடியது. எனவே, அவர்களின் நட்பை விட்டு விலகிவிட வேண்டும். இதனையே,

> *"கனவினும் இன்னாது மன்னோ வினைவேறு*
> *சொல்வேறு பட்டார் தொடர்பு" (குறள். 819)*

என்ற குறள் சுட்டி நிற்கின்றது. தொடர்ந்து போலி நட்பைச் சுட்டி, அதனையும் தீ நட்பே என்கிறார். ஒரு சிலர் தனியே இருக்கும்போதோ வீட்டிலிருக்கும்போதோ நட்பு கொண்டு அன்புடன் பழகுவர். ஆனால், பலர் மத்தியிலோ அவையிலோ இருக்கும்போது பழி கூறி

தூற்றுவர். இப்படிப்பட்டவர்களை நெருங்கவிடாமல், அவர்களின் நட்பை நீக்க வேண்டும் என்பதே வள்ளுவர் வாக்காகும். இக்கருத்தினையே,

> *"எனைத்தும் குறுகுதல் ஓம்பல் மனைக்கெழீஇ*
> *மன்றில் பழிப்பார் தொடர்பு" (குறள். 820)*

என்ற குறளின் வழி சுட்டுகின்றார்.

தொடர்ந்து வள்ளுவர் கூடா நட்பைப் பற்றிக் கூறுகிறார். நமது அன்றாட வாழ்க்கைச் சூழலில் பலரைச் சந்தித்துப் பழகுகிறோம். அவர்கள் அனைவரும் பல்வகைப்பட்டவர்கள். அவர்களுள் சிலரின் பண்பை அடையாளம் கண்டு கூறி, 'கூடா நட்பு' என விட்டுவிலக வேண்டும் என்கிறார்.

ஒரு சிலர் என்னதான் பழகினாலும், மனத்தால் ஒன்றுபடாமல் நண்பரைப் போல் நடிப்பர். அவர்கள் உறவு கொள்வதுபோல் இருந்து கொண்டே உறவு கொள்ளாதவர்களாய் வாழ்வார்கள். இப்படிப்பட்ட பண்புள்ளவர்களின் மனம் விலைமகளிரின் மனத்தைப் போல் மாறுபட்டது எனக் கூறி, இக்கூடா நட்பை விட்டு விலகிவிட வேண்டும் என்கிறார். இக்கருத்தினை விளக்கும் வகையில் பின்வரும் குறளடிகள் அமைகின்றன.

> *"இனம்போன்று இனமல்லார் கேண்மை மகளிர்*
> *மனம்போல வேறு படும்" (குறள். 822)*

நல்ல பண்பையும் ஒழுக்கத்தையும் கற்றுத் தருவது கல்வியின் தலையாய நோக்கமாகும். தனி மனிதனின் அறிவைச் செம்மைப்படுத்தி, நல்லொழுக்கத்தை விதைத்து வாழ வழிகோணுவது கல்வியாகும். இருந்த போதிலும் நல்ல பண்பு இல்லாதவர்கள் என்னதான் கற்றாலும் நல்ல மனம் உடையவர்களாக மாறுவதில்லை. ஆகவே, கல்வியில் மட்டும் சிறந்து விளங்கும் நற்பண்பற்றவர்களின் நட்பு கூடாது என்பது வள்ளுவர் கட்டளையாகும்.

> *"பலநல்ல கற்றக் கடைத்தும் மனம்நல்லர்*
> *ஆகுதல் மாணார்க்கு அர்து" (குறள். 823)*

இதைத் தவிர, வஞ்சகர்களின் நட்பையும் கூடாது என்கிறார். ஒரு சிலர் முகத்தில் இனிய முறுவலைக் கொண்டு, அகத்தில் பொல்லாத வஞ்சக எண்ணத்தைக் கொண்டருப்பர். அப்படிப்பட்ட பண்புள்ளவர்களை அடையாளம் கண்டு, நட்பு கொள்வதற்கு அஞ்சி விலகவேண்டும் (குறள். 824).

"அகநக நட்பது" நட்பு என மேலே கண்டோம். அஃது ஒத்த உணர்ச்சியும் மனத்தால் ஒன்றுபடுதலையும் அடிப்படையாகக் கொண்டது. மனத்தால் ஒன்றுபடாமல், மனத்தளவில் நட்பைக் கொள்ளாமல், ஒருவர் பேசுகின்ற பேச்சை நம்பி ஏமாந்து நட்புக் கொள்ளல் கூடாது. அதனால் நலிவே ஏற்படும் (குறள். 824). மனத்தளவில் ஒட்டாமல், நட்பை வளர்க்காமல் பேச்சளவில் செயல்படும் நண்பரைப் போன்ற பகைவர்களின் தன்மை அவர்களின் செயலிலேயே விரைவில் வெளிபட்டுவிடும். இப்படிப்பட்டவர்களின் நட்பும் கூடாது என்கிறார்.

> *"நட்டார்போல் நல்லவை சொல்லினும் ஒட்டார்சொல்*
> *ஒல்லை உணரப் படும்" (குறள். 826),*

என்னும் குறட்பா இக்கருத்தையே விளக்குகிறது. மேலும், இப்படிப்பட்ட பகைவனை, நண்பன்போல் நடிப்பவனை நம்பக்கூடாது என்கிறார். அவர்களுடைய சொல்லில் இருக்கும் இனிமையைக் கண்டு ஏமாந்துவிடலாகாது. அவனுடைய சொல் வளைவதும் குழைவதும் தீமைக்கு அறிகுறி என்கிறார். இத்தன்மையை வளையும் வில்லுடன் ஒப்பிட்டுக் கூறுகிறார். வில் வளைவது பகைவரைக் கொல்வதற்குத்தான். அதுபோன்றே (பகைவரின்) நயவஞ்சகரின்

குழைவும் பேச்சும் தீங்கு பயக்கும் என்பதால் அதனை விட்டுவிட வேண்டும் என அறிவுறுத்துகிறார் (குறள். 827).

ஒரு சிலர் மனத்தளவில் ஒட்டிப் பழகமாட்டார்கள். வெளியில் அதிக அன்புள்ளவர்போல் இருப்பர். ஆனால், உள்ளத்தில் பகையும் வஞ்சகமும் நிறைந்திருக்கும். இவர்கள் உள்ளத்தால் கலக்காமல் உதட்டளவில் நண்பராய் இருப்பர். அவர்களின் இனிய பேச்சிலும் செயலிலும் ஏமாந்து மயங்கிடக்கூடாது என்கிறார். இவர்களின் செயலே ஆபத்து நிறைந்தது (குறள். 828). இப்பண்புள்ளவர்கள் நண்பர்களாக நெருங்கி வரும் காலத்தில், முகத்தளவில் நட்புச் செய்து, உள்ளத்தில் நட்புக்கொள்ளாமல் நீக்கிவிட வேண்டும் என்று அறிவுறுத்துகிறார்.

> *"பகைநட்பாம் காலம் வருங்கால் முகம்நட்பு*
> *அகநட்பு ஒர்இ விடல்" (குறள். 830)*

என்ற குறட்பா இக்கருத்தையே வலியுறுத்துகின்றது.

முடிவுரை

வள்ளுவரின் நட்பைப் பற்றிய இக்கருத்துகள் மனித இனம் இருக்கும் வரை பயன்படக்கூடிய ஒன்றாகும். இயந்திரமயமாகிவிட்ட இன்றைய மனித வாழ்க்கையில், வஞ்சகர்டமிருந்து விலகி, வாழ்வின் தொல்லைகளிலிருந்து விடுபட்டு, நல்லவரோடு பழகி நட்புக்கொள்ள இக்கருத்துகள் பெர்தும் பயன்படும் என்பதில் எள்ளளவும் ஐயமில்லை. எக்காலத்திற்கும் ஏற்புடைய இக்கருத்துகளை மனத்தில் கொண்டு, நட்பைச் சிறப்பித்து நட்போடு வாழ முற்படும் ஒவ்வொருவரின் வாழ்விலும் நட்பு சிறந்ததோர் இடத்தைப் பெரும் என்று திண்ணமாகக் கூறலாம்.

துணைநூல்கள்

கந்தசாமி, சோ. நா., 1977., திருக்குறள் கூறும் உறுதிப்பொருள்கள், மாணிக்கவாசகர் நூலகம், சென்னை.

சர்ளா இராசகோபாலன், 1992.. வள்ளுவர் வழிச் சிந்தனைகள், ஒளிப்பதிப்பகம், சென்னை.

சிவஞானம், மா. பொ., 1980., திருவள்ளுவரும் கார்ல் மார்க்சும், பூங்கொடி பதிப்பகம், சென்னை.

சொக்கலிங்கம், சு. ரு., 1973.. குறள் கூறும் வாழ்க்கை நெறி, கழக வெளியீடு, சென்னை.

பரந்தாமனார், அ. கி., 1994.. திருக்குறளும் புதுமைக் கருத்துகளும், சக்தி ப்ராசஸ், நான்காம் பதிப்பு. பரிமேலழகர், திருக்குறள் தெளிவுரை.

மாணிக்கம், சு. ப., 1953., வள்ளுவம், பார் நிலையம், சென்னை.

மோகனராசு, மு., 1983., திருவள்ளுவரின் குறிக்கோளியலும் உலகப் பொதுமையியலும், சென்னைப் பல்கலைக்கழகம், சென்னை.

வரதராசனார். மு., 1956., திருவள்ளுவர் அல்லது வாழ்க்கை விளக்கம், பாரிநிலையம், சென்னை, ஏழாம் பதிப்பு.

வரதராசனார். மு., 1971., திருக்குறள் தெளிவுரை, சைவ சித்தாந்த நூற்பதிப்புக் கழகம், சென்னை, மறுபதிப்பு.

ஜகந்நாதன், கி. வா., 2004. திருக்குறள் ஆராய்ச்சிப் பதிப்பு, இரண்டாம் பதிப்பு.

ஆக்ககரமான கற்றலுக்கு வித்திடும் விளையாட்டு முறையிலான ஒரு குழு நடவடிக்கை

மன்னர் மன்னன் மருதை
மொழியியல் புலம், மலாயாப் பல்கலைக்கழகம்

முன்னுரை

இன்றைய கல்வியுலகில் பல மாற்றங்கள் ஏற்பட்டு வருகின்றன. இந்த மாற்றங்களுக்கேற்ப தமிழ்மொழி கற்றலிலும் மாற்றங்கள் ஏற்பட வேண்டிய அவசியமாகும். மாற்றம் ஏற்பட வேண்டுமென்பதற்காக வழிவழியாகப் பயன்படுத்தபட்டுவரும் முறைகளை முற்றாக நிராகரித்தல் முறையாகா. அவற்றில் சிறந்த முறைகளை மெருகூட்டிப் பயன்படுத்தல் நன்மை பயக்கும். அவ்வகையில் ஆசிரியர் தான் கையாண்டு வெற்றிகண்ட பட்டறிவினைப் பகிர்ந்து கொள்வதே இக்கட்டுரையின் நோக்கமாகும்.

உளவியற் கல்வியின் வளர்ச்சிக்கேற்ப கல்வியாளர்கள் இயல்பூக்கங்களுக்கும் அறிவுநிலைக்கும் உள்ள தொடர்பபைக் காண முற்பட்டனர். குழந்தைகளிடம் இயல்பாகக் காணும் விளையாட்டு உணர்வினைக் கைவித்துறையில் எவ்வாறு பயந்தரும் முறையில் திருப்பலாம் என ஆராய்ந்து சில முடிவுகளைக் கண்டனர். விளையாட்டு முறையின் வழி, கற்றலில் குழந்தகைகள் மகிழ்ச்சியுடனும் உறசாகத்துடனும் ஈடுபடுவதைக் கண்டறிந்தனர்.

கல்டுவெல் குக் என்ற அறிஞரின் பற்பல பரிசோதனைகளின் வழி விளையாட்டு முறை அறிமுகமானது. ஆங்கில இலக்கியம் கற்பதில் மானக்களிடம் கானப்பட்ட வெறுப்புணர்ச்சியையும் ஆர்வமின்மையும் நீக்கி ஆர்வத்துடன் கற்றுக்கொள்ளத் தூண்டுவதில் வெற்றிகண்டார். இலக்கியத்துக்குப் புதிய பொருள் தொடங்கிற்று; பாடங்கள் விளையாட்டாக மாறின. இம்முறை இலக்கணம், கட்டுரை வரைதல் போன்ற பிற பாடங்களுக்கும் ஊடுருவியது. கல்வி கேள்வி வழி மட்டுமின்றி செய்கையாலும், பட்டறிவாலும் கல்வியில் தேர்ச்சிப் பெறலாம் என்பதை கால்டுவெல் குக் நிரூபித்தார். இம்முறை ஊக்கத்தையும் உறச்சாகத்தையும் தந்து, உடலுக்கும் உள்ளத்திற்கும் நல்ல விருந்தளிக்க முடியும் என்பதை உலகுக்கு உணர்த்தினார்.
குழுமுறை விளையாடினால் விளையும் சில நன்மைகள்

- *i)* *ஆர்வத்தோடும் பற்றோடும் கற்றலில் ஈடுபடுவர்.*
- *ii)* *கல்வி பற்றிய மனப்பன்மை மாறும்; வெறுப்பும் சலிப்பும் மாறும்.*
- *iii)* *ஐம்பொறிகள் வாயிலாக அறிவைப் பெறுவர்.*
- *iv)* *ஒத்துழைப்பு, விதிகளுக்குக் கட்டுப்படல், தலைவருக்குக் கட்டுப்படல், புறங்கூறாமை, பிறர் கருத்தை மதித்தல், வெற்றி - தோல்விகளை ஒன்று போல் எண்ணுதல் போன்ற பண்புகள் வளரும்.*
- *v)* *துணிவு, நுண்ணுணர்வு, விடாமுயற்சி, தன்னம்பிக்கை, தன்னடக்கம், தலைமைத்துவம், பொறுமை, சமூகத்துடன் சேர்ந்து இயங்கும் பன்புகள் வளரும்.*

ஒரு குழுமுறை மொழி விளையாட்டினைத் தேர்வு செய்யும் போது கருத்திற்கொள்ள வேண்டிய முக்கியக் கூறுகள் (டைசன் - Tyson*, 2000)*

- *i)* *மனமகிழ்வு தருவதாக மட்டும் அமையலாகாது.*
- *ii)* *நட்பு முறையிலான போட்டியாக அமைதல் வேண்டும்.*
- *iii)* *எல்லா மானவரிகளும் ஆர்வமுடன் பங்குபெறும் வகையில் அமைதல் வேண்டும்.*
- *iv)* *மாணவர்கள் மொழியைக் கற்கவும் பயிற்சி செய்யவும் மீட்டுணரும் வகையில் அமைதல் வேண்டும்.*

மேற்கண்ட கூறுகளின் அடிப்படையில், குழு முறையிலான ஒரு மொழி விளையாட்டினை ஆராய்வோம். நான் எடுத்துக்கொண்ட மொழி விளையாட்டு “விஷப் பெட்டி” (Poison Box) அல்லது நட்டுப்பேழை என்பதாகும். நஞ்சு என்பது எதிர்மறையாக இருப்பதால், மாணவர்கள் கற்றலில் விரும்பி ஈடுபடுவதை உணர்த்த அதன் பெயரை அமுதப் பேழை என மாற்றினேன்.

அமுதப் பேழை - பழைய முறை

இவ்விலையாட்டினை வழக்கமாக வகுப்பில் நடத்தும் ஆசிரியர் வகுப்பை இரு குழுக்களாகப் பிரித்துக் கொள்வார். இசை முடுக்கி விடப்பட்டதும் ஒரு குழுவிலுள்ள மாணவர்கள் தங்களுக்கிடையே அமுதப் பேழையை மாற்றிக் கொள்வர். இசை நின்றதும் யாரிடம் அமுதம் பேழை உள்ளதோ, அம்மாணவர் அமுதப் பேழையிலிருந்து ஒரு தாளை எடுப்பார். அத்தாளிலுள்ள கட்டக்கேற்ப அவர் துலங்குவார். எடுத்துக்காட்டாக, விடுகதை இருப்பின் அதற்கான விடையை அவர் கூறுவார். விடை சரியாக இருப்பின் ஆசிரியர் புள்ளி வழங்குவார். தொடர்ந்து அடுத்தக் குழுவினர் இதே நடவடிக்கையை மேற்கொள்வர்.

ஏறக்குறைய 15 மணித்துளிகள் நடத்தப்பபெறும் இந்நடவடிக்கையில் 8-10 மாணவர்கள் மட்டுமே பங்குபெற்றிருப்பர். உண்மையில், வகுப்பு இரு குழுவாகப் பிரிக்கப்பட்டிருப்பினும் இஃதொரு குழு நடவடிக்கையாகா; வகுப்பு நடவடிக்கையே!

அமுதப் பேழை - புதிய முறை

இதனையே எப்படி ஓர் ஆக்ககரமான குழுமுறை மொழி விளையாட்டாக நடத்த முயற்சியும் எனப் பார்ப்போம். வகுப்பினை மூன்று குழுக்களாகப் பிரித்துக் கொள்ள வேண்டும். எடுத்துக்காட்டாக, 30 மாணவ்ர்கள் கொண்ட வகுப்பினைத் தலா 10 பேர் கொண்ட மூன்று குழுக்களாகப் பிரித்துக் கொள்ள வேண்டும். ஒவ்வொரு குழுவும் 15 மணித்துளிகளுள் ஆளுக்கு ஒரு விடுகதையாக 10 விடுகதைகள் தயாரித்தல் வேண்டும். ஆசிரியர் அவர்களுக்கு உதவியாக இருத்தல் வேண்டும். சிரமப்படும் குடுவினருக்கு/மாணவர்க்கு விடுகதை மூலங்களைக் கொடுத்து உதவலாம். ஒரே மாதிரியான விடுகதைகள் இல்லாமல் இருப்பதைக் குழுவினர் உறுதிசெய்து கொள்ள வேண்டும். தமிழில் ஆயிரக்கணக்கான விடுகதைகள் இருப்பதால், விடுகதைக்குரிய கருவினை வரயறுத்துக் கொள்ளல் நன்று. எடுத்துக்காட்டாக, விலங்கு, இயற்கை, காய்கனி.
ஒவ்வொரு விடுகதைக்கும் 1 முதல் 10 என எண்களிட்டு அமுதப் பேழையில் போட்டுவிட வேண்டும். இப்பொழுது தலா 10 விடுகதைகள் கொண்ட மூன்று அமுதப் பேழைகள் தயார். இந்த அமுதப் பேழைகளை ஒவ்வொரு முழுவிற்கும் முன் மாற்றி வைத்துவிட வேண்டும். குழு 1 தயாரித்த விடுகதைகளைக் குழு 3-க்கும், குழு 3 தயாரித்த விணாக்களைக் குழு 1-க்கும் என மாற்றி வைத்துவிட வேண்டும். கரும்பலகை அல்லது வெண்பலகையில் குழு 1, குழு 2, குழு 3 எனப் பிரித்தல் வேண்டும். குழுவிற்குப் பெயரிடுதல் நலம். எ.கா.: பாரதி, ஔவை, வள்ளுவன் / குயில், மயில், கிளி.

இசை ஒலிக்கப்பட்டதும் ஒவ்வொரு குழுவும் தங்களுக்குக்குரிய அமுதப் பேழையைத் தங்கள் குழுவினருக்கிடையே மாற்றிக் கொள்வர். இசை நிறுத்தப்பட்டதும் யாரிடம் அமுதப் பேழை இருக்கின்றதோ அதிலிருந்து அவர் ஒரு தாளை எடுக்க வேண்டும். விரைவாக முன்னே வந்து தங்கள் குழுவிற்குரிய இடத்தில் (கரும்பலகை அல்லது வெண்பலகை) விடுகதைக்குரிய விடையை எழுத வேண்டும். மெல்லிய இசை தொடர்ந்து ஒலித்துக் கொண்டே இருக்கும். கரும்பலகை அல்லது வெண்பலகையில் விடை எழுதி முடித்த மாணவர் தமது குழுவிற்கு வந்து மற்றொரு மாணவரின் கையைத் தட்ட வேண்டும். அம்மாணவர் அமுதப் பேழையிலிருந்து ஒரு தாளை எடுத்து அதற்குரிய விடையைக் கரும்பலகை அல்லது வெண்பலகையில் எழுதுவர்.

இப்படியே இக்குழுமுறை நடவடிக்கை எல்லா மாணவரிகளும் பங்குபெறும் வகையில் தொடரும். ஒரு சில மாணவர்கள் பள்ளிக்கு வராதபோது குழு எண்ணிக்கையில் சிக்கல் ஏற்படலாம். இதனைக் குறைவான எண்ணிக்கை கொண்ட குழுவின் ஒரே மாணவர் இரு முறை பங்கேற்பதின் வழி தவிர்க்கலாம். ஏறக்குறைய 10 மணித்துளிகளுக்குள் வகுப்பிலுள்ள/குழுவிலுள்ள எல்லா மாணவரிகளும் இந்நடவடிக்கையில் பங்கேற்க இயலும்.

விடைகளைச் சரிபார்த்தல்

அடுத்த நடவடிக்கையாகக் குழுவினர் எழுதிய விடைகளைச் சரிபார்த்தல் வேண்டும். வகுப்பை/குழுவைச் சார்ந்த ஒவ்வொருவரும் தங்களுக்குரிய கேள்வியைப் பத்திரமாக வைத்திருக்க வேண்டும். குழு ஒன்று தயாரித்த கேள்விகள் குழு இரண்டிடம் இருக்கும். குழு இரண்டு தயாரித்த கேள்விகள் குழு மூன்றிடம் இருக்கும். குழு மூன்று எழுதிய விடைகள் சரியா/பிழையா என்பதை, அவ்வினாவைத் தயாரித்த குழு மூன்றின் உறுப்பினர் கூருவர். இதுபோன்றே எல்லா விடைகளும் சரிபார்க்கபட்டு புள்ளிகள் வழங்கப்படும். குறிப்பிட்ட நேரத்திற்குள் விரைவாகவும் சரியாகவும் முழுமையாக எல்லாக் கேள்விகளுக்கும் விடை தந்த குழுவே வெற்றிபெற்ற குழுவாகும்.

குழு நடவடிக்கைகள் இரண்டு வகைப்படும். ஒன்று வகுப்பிலுள்ள/குழுவிலுள்ள எல்லா மாணவரிகளும் பங்குபெறும் வகையில் அமைவது; மற்றது குழு தரத்திற்கேற்ப அமைவது. மேற்குறிப்பிட்ட நடவடிக்கையில் எல்லா மாணவரிகளும் பங்குபெற இயலும். ஒரு குழுவில் மீள்தர, நடுத்தர, மெது பயில் என எல்லாத் தர மாணவரிகளும் இடம்பெறுவர். கூடிக்கற்றல் மற்றும் இணைந்து கற்றல் அணுகுமுறைகளும் இந்நடவடிக்கைக்குப் பொருந்தி வருகின்றது.

கூடிக்கற்றல், எல்லா மாணவரிகளும் சேர்ந்து கற்பர். சக மாணவர்களின் கற்றலுக்குப் பொறுப்பு எடுத்துக்கொள்வர். குழு நோக்கத்திற்கும் வெற்றிக்கும் முக்கியத்துவம் வழங்கப்படுகின்றது. அதுபோன்றே இணைந்து கற்றல், குறிப்பிட்ட பணியினைக் குழுவாக நிறைவேற்றவும் கலந்துரையாடவும் முடிந்தால் தீர்வு காணவும் வழிகோலுகிறது.

குழுமுறையினை அமுதப் பேழை மொழி விளையாட்டு, கேட்டல், பேச்சு, வாசிப்பு, எழுத்து என எல்லா மொழித்திறன்களையும் வலப்படுத்தப் பயன்படுத்தலாம். விடுகதையைத் தவிர சொற்களஞ்சியம், பெருக்கல், பழமொழி, மரபுத்தொடர், இலக்கணம் கற்பித்தல் போன்ற பல்வேறு மொழிப் பயிற்சிகளுக்கும் இஃது உகந்ததாகும். மொழி விளையாட்டினை ஆசிரியர் வசதிக்கேற்ப பாட ஆரம்பத்திலோ இடையிலோ இறுதியிலோ நடத்தலாம். பாட ஆரம்பத்தில் நடத்தப்பெறும் மொழி விளையாட்டு மாணவர்களின் ஆர்வத்தை ஈர்க்கும் வகையிலும் தலைப்பிற்கும் திறனுக்கும் தொடர்புடையதாயும் குறைந்த நேரத்தில் நடத்தப்படக்கூடியதாகவும் இருத்தல் வேண்டும். பாட இடையில் நடத்தப்பெறும் மொழி விளையாட்டு மாணவர்களின் கற்கும் ஆர்வத்தைத் தொடர்ந்து நிலைநிறுத்தும் வண்ணம் அமைதல் சிறப்பு. அது போன்றே பாட இறுதியில் நடத்தப்பெறும் மொழி விளையாட்டு அன்றைய தினம் வளப்படுத்தும்/வலுப்படுத்தும் வகையில் அமைதல் நன்று.

குறையும் தீர்வும்

பெரும்பாலான மொழி விளையாட்டு நடவடிக்கைகளின்போது வகுப்பில் சத்தமாகவும் இரைச்சலாகவும் இருப்பதாகக் குறை சொல்லப்படுகின்றது. அதுபோன்றே அதிக நேரத்தை எடுத்துக்கொள்வதாகவும் போட்டியில் தோல்வியுறும் மாணவர்களிடையே அதிருப்தி ஏற்பட்டு மனக்கசப்பு ஏற்படும் வாய்ப்பு உள்ளதாகவும் கூறப்படுகின்றது. முறையாகத் திட்டமிட்டு செயற்படுத்துவதன்வழி இக்குறைகளைப் போக்க இயலும். மொழி விளையாட்டினைத் தேர்வு செய்யும்போது பின்வரும் கூறுகளுக்கு ஆசிரியர் முக்கியத்துவம் வழங்கவேண்டும்.

i) *மொழி விளையாட்டு, திறன், நோக்கம், தலைப்பு மற்றும் மாணவர்களின் கற்றல் நிலைக்கேற்றவாறு அமைதல் வேண்டும்.*

ii) *மாணவர்களின் மொழித்திறனை அடையும், வளப்படுத்தும் வகையிலும் மொழி விளையாட்டு அமைதல் வேண்டும்.*

iii) *மொழி விளையாட்டு மாணவர்களை ஈர்க்கும் வண்ணமும் எளிமையாகப் பயன்படுத்தக்கூடியதாகவும் சவாலாகவும் இருத்தல் வேண்டும்.*

iv) *குழுவிலுள்ள அனைவரும் பங்குபெறும் வகையில் பயிற்சிகள்/விளையாட்டுகள் போதுமானதாக இருத்தல் வேண்டும்.*

v) *மொழி விளையாட்டு பல்வேறு பயன்களைக் கொண்டதாகவும் மொழியில் பல கூறுகளை உள்ளடக்கியதாகவும் இருத்தல் வேண்டும்.*

vi) *கட்டளைகளும் விதிமுறைகளும் மாணவர்களைக் குழப்பாதவாறு தெளிவாக இருத்தல் வேண்டும்.*

vii) *மொழி விளையாட்டிற்கு ஏற்றவாறு குழுத்தலைவர், நேரக்காப்பாளர், நடுவர் நியமித்தல் வேண்டும்.*

viii) *ஆசிரியரின் தலையீடு குறந்தபட்சம் இருத்தல் நலம், வழிநடத்துநராக இருந்து தேவைக்கேற்ப கண்காணித்து துணைபுரியலாம்.*

ix) *குறிப்பிட்ட நேரத்திற்குள் நடத்தி முடித்தல் வேண்டும்.*

x) *மொழி விளையாட்டின் மூலம் கிடைக்கப்பேறும் திறன், பண்புக்கூறு, படிப்பினைப் போன்றவற்றை மாணவர்களுடன் கலந்துரையாடி, திடப்படுத்த வேண்டும்.*

முடிவுரை

நன்கு திட்டமிடப்பட்டு நடத்தப்பெறும் குழு முறையிலான மொழி விளையாட்டுகள் நல்ல பலனைத் தரும் என்பது வெள்ளிடைமலை. குழுமுறை நடவடிக்கைகளில் ஈடுபடும்போது, மெதுபயில் மாணவரும் குழு உறுப்பினர் உதவியுடனும் ஆசிரியர் வழிகாட்டலுடனும் ஆர்வமுடன் ஈடுபடுவர். இதன்வழி அம்மாணவர்களிடையே கூச்சசுபாவம் அகன்று தன்னம்பிக்கை வளரும். ஆகவே, ஆசிரியப் பெருமக்கள், குழுமுறையிலான மொழி விளையாட்டின் வழி கற்பித்தலை மேம்படுத்தி, மாணவச் செல்வங்களைத் தன்வசம் ஈர்ப்பார்களாக!

"A teacher is no more a sage in the stage; But a guide by the side"

மேற்கோள்கள்

இரத்தினசபாபதி, 2000, தமிழ் கற்க கற்பிக்க, சென்னை: அம்சா படிப்பகம்.

கணபதி, வி. 2002, நற்றமிழ் கற்பிக்கும் முறைகள், சென்னை: அம்சா படிப்பகம்.

சுப்புரெட்டியார், ந. 2000, நற்றமிழ் பயிற்றும் முறை, திருத்திய பதிப்பு 2, சென்னை: மெய்யப்பன் தமிழாய்வகம்.

P. John Britto, 2005, 'U' Turn (A Critique on Modern Education), Tanjavur: Manitham Publication.

Margaret Williams, 1985, Thinking Games to Make and Play, New York: Macmillan Education.

W. R Lee, 1978, Language Teaching Games and Contests, New York: Oxford University Press.

நாடி சோதிடத்தில் சாதகச் சோதிடத்தின் தாக்கம்

கோவி. சிவபாலன்
இந்திய ஆய்வியல் துறை, மலாயாப் பல்கலைக்கழகம்

முன்னுரை

இந்தியர்களின் வாழ்க்கை கலைகளோடும் நம்பிக்கைகளோடும் பின்னிப் பிணைந்தது. இயல், இசை, நாடகம், ஓவியம், சிற்பம், மருத்துவம், சோதிடம் என அக்கலைகள் விரிந்து கொண்டே போகும். இவற்றுள் சோதிடக்கலை இந்தியர்களின் நம்பிக்கைச் சார்ந்த கலையாக உருவானது. சோதிடக் கலையுள்ளும் சாதக சோதிடம், கைரேகைச் சோதிடம், எண்கணித சோதிடம், பிரசன்னச் சோதிடம், நாடிசோதிடம், கிளிச்சோதிடம், சகுனச் சோதிடம் எனப் பலப் பிரிவுகள் உள்ளன. இவற்றுள் நாடிச் சோதிடம் தற்காலத்தில் மக்களிடையே மிகப் பெரிய ஈர்ப்பை ஏற்படுத்தி அதன் வழி அவர்களுடைய வாழ்க்கையில் குறிப்பிடத்தக்கத் தாக்கத்தையும் ஏற்படுத்தி வந்துள்ளது. நாடி சோதிடத்தின் வாயிலாகப் பலன் சொல்லும் முறை பிற சோதிட வகைகளிலிருந்து மாறுபட்டுள்ளது. முக்காலமும் உணர்ந்த ஞானியர்களாகிய சித்தர்களால் நாடிசோதிடத்தில் பலன் கூறப்படுகின்றது என்பது பொதுவான நம்பிக்கை. ஆனாலும், சாதகச் சோதிடக் கூறுகளாகிய இராசிக் கட்டம், இராசி, இலக்கனம், கோள்கள், நட்சத்திரங்கள், பன்னிரு பாவங்கள், தசா புத்திகள், மற்றும் கோட்சாரங்கள் போன்றவை நாடி சோதிடப் பாடல்களில் இடம்பெற்றுள்ளன. இவற்றை அடிப்படையாகக் கொண்டே நாடி சோதிடப் பலன்கள் விளக்கப்படுவதாகவும் தெரிகின்றது. எனவே நாடி சோதிடத்துக்கும் சாதக சோதிடத்துக்கும் இடையிலான தொடர்பைப் பற்றியத் தெளிவு மக்களுக்குக் கொடுக்கப்பட வேண்டியது அவசியமாகின்றது.

கட்டுரையின் நோக்கம்

இக்கட்டுரை பின்வரும் நோக்கங்களை அடிப்படையாகக் கொண்டுள்ளது:

1. நாடி சோதிடத்தின் உட்கூறுகளை அறிதல்
2. சாதக சோதிடத்தின் உட்கூறுகளை அறிதல்
3. சாதக சோதிடத்தின் தாக்கம் நாடி சோதிடத்தில் எவ்வாறு அமைந்துள்ளது என்பதைக் கண்டறிதல்

ஆய்வின் பின்னணி

1980-களின் பிற்பகுதியில் தொடங்கி ஓலைப் பார்த்தல் எனும் நாடி சோதிடம் மலேசியாவில் அதிக வரவேற்பைப் பெற்று வருகின்றது. அதற்குப் பின் வரும் காரணங்களைக் கூறலாம் (அயலகத் தமிழ் சமகாலச் செல்நெறிகள், 2001, ப.340):

i. முக்காலமும் உணர்ந்த ஞானிகள் பலன் கூறுகின்றார்கள் என்ற நம்பிக்கை.
ii. ஒருவரது வாழ்க்கை இரகசியங்கள் அவரது கட்டைவிரல் ரேகை, தாய் தந்தையர் பெயர், பிறந்த திகதி, நாள், மாதம், வருடம் போன்ற சில குறிப்புகளை வைத்தே கூறப்படுவதனால் ஏற்பட்ட நம்பிக்கை.
iii. “ஊழ்வினை” என்ற அடிப்படையில் மக்கள் முற்பிறப்பில் செய்த வினைகள், அவ்வினைக்கேற்ற இப்பிறப்பு, முற்பிறப்பில் செய்த தீவினைகள் நீங்கி இப்பிறப்பில் சிறப்பாக வாழ்வதற்குரிய வழிவகைகள் (பரிகாரம்) இவற்றில் மக்களுக்கு உண்டான நம்பிக்கை.

மலேசியத் தமிழர்களிடையே நாடிசோதிட ஈடுபாடு ஆண்டுக்கு ஆண்டு அதிகரித்துக் கொண்டு போகின்றது. இந்நாடிசோதிட ஈடுபாட்டின் காரணமாக மக்கள் பல விளைவுகளைப்

பெற்றிருக்கின்றார்கள். ஆனால் இது நாள்வரை அதன் தாக்கத்தைப் பற்றிய ஆய்வேதும் மேற்கொள்ளப்படாமல் இருந்து வந்தது. ஆய்வுக்குரிய தேவை உள்ளது என்பதை அறிந்து பணியைத் துவங்கியபோது, இந்த ஆய்வுக்கு நாடிசோதிடத்தைப் பற்றிய அடிப்படை அறிவு தேவை என்பது தெரிந்தது.

எனவே, நாடிசோதிடம் பற்றிய தகவல்களைத் திரட்டும் பணி மேற்கொள்ளப்பட்டது. அவற்றை ஆராய்ந்தபோது, சாதகசோதிடத்தின் பன்னிரு பாவங்கள், நவக்கோள்கள், நட்சத்திரங்கள், இராசி, இலக்னம், தசாபுத்தி, கோட்சாரங்கள் ஆகிய கூறுகளை அடிப்படையாகக் கொண்டே நாடிசோதிடப் பலன்கள் கூறப்படுகின்றன என்பது தெரிய வந்துள்ளது. மேலும், இது பற்றிய தெளிவு வேண்டும் என்னும் நோக்கத்தில் விரிவான நூலக ஆய்வும் கள ஆய்வும் தேவைப்பட்டன. மலாயாப் பல்கலைக்கழகத்தின் ஒப்புதலுடனும் மலாயா நாட்டுக்கோட்டைச் செட்டியார் நிறுவனத்தின் பொருள் உதவியுடனும் தமிழகத்தில் உள்ள பல்கலைக்கழகங்களைச் சார்ந்த கல்வியாளர்கள், நாடிசோதிட ஆசான்கள், சோதிட வல்லுனர்கள் மற்றும் இத்துறை சார்ந்த பிறரும் நேர்காணல் செய்யப்பட்டனர். ஒரு சில நூல்களும் இவ்வாய்வின்போது கிடைத்தன. இவ்வாறு திரட்டப்பட்டத் தகவல்களை அடிப்படையாகக் கொண்டு ஆய்வின் முடிவுகளை வெளிப்படுத்தும் வண்ணம் இக்கட்டுரைப் படைக்கப்படுகின்றது.

நாடி சோதிடம்

நாடி சோதிடம் என்பது ஒருவரைப்பற்றி ஏற்கனவே எழுதி வைத்திருந்ததாகக் கருதப்படும் ஏடுகளை/ஓலைகளை, கட்டைவிரல் ரேகை, பிறந்த தேதி, நேரம் ஆகியவற்றின் மூலம் அடையாளங்கண்டு அவர் தொடர்பான முக்காலக் குறிப்புகளையும் வாசித்து விளக்கம் கூறும் ஒரு கலையாகும். முக்காலமும் உணர்ந்த மெய்ஞ்ஞானிகளாகிய அகத்தியர், கௌசிகர், வசிஷ்டர், காகபுசுண்டர், சப்தரிசிகள் போன்றோர் இவற்றை எழுதியதாகக் கருதப்படுகின்றது (சோதிடவியல், 1996, ப. 49). எனவே இவை சித்தர்களின் பெயராலேயே அகத்திய நாடி, கௌசிக நாடி, வசிஷ்ட நாடி, புசுண்டர் நாடி, சப்தரிசி நாடி, சோதி நாடி, குமர நாடி, மீனாட்சி நாடி என அழைக்கப் பெறுகின்றன. இக்கலை, நாடி சோதிடம், ஓலைப் பார்த்தல், ஏடு பார்த்தல், காண்டம் பார்த்தல், நாடி வாக்கியம் போன்ற பெயர்களாலும் அழைக்கப்படுகிறது. ஓலை வாசிப்பவர் அல்லது நூலாசான் எனப்படுபவர் மேற்கூறப்பட்டது போன்ற நாடிகளைப் படித்தே மக்களுக்குப் பலன் சொல்கின்றார்.

நாடி சோதிட வரலாறு

நாடிசோதிடம் பன்னெடுங்காலத்துக்கு முன்பே முக்காலமும் உணர்ந்த ஞானியர்களால் மனிதகுலத்துக்கு அருளப்பட்ட அரிய கலை. இக்கலையை முன்னோர்கள் பரம்பரையாக வளர்த்து வந்துள்ளனர். குடும்ப பாரம்பரியமாகவோ, குருவழி பாரம்பரியமாகவோ இது மேற்கொள்ளப் பட்டுள்ளது. பாரம்பரியமாக வளர்க்கப்பட்டு வரும் கலையாதலால் முனிவர்கள் உருவாக்கித் தந்த மூலத்தன்மைக் கெடாமல் இது போற்றிப் பாதுகாக்கப்பட்டு வருகின்றது. அகத்திய மாமுனிவர் இக்கலையை அருளியதாக அறியப்படுகிறது. அகத்தியர் வழிவந்த சீடர்கள், ஆண்டாண்டு காலமாக அகத்தியர் பெயரிலேயே நாடி சோதிட குறிப்புகளை எழுதி வந்ததாக நம்பப்படுகிறது. எனவேதான் அகத்தியர் பெயரால் எண்ணிக்கையில் அதிகமான நாடிகள் இன்றும் புழக்கத்தில் இருக்கின்றன. குருவிடம் சீடர்கள் பன்னிரெண்டு ஆண்டுகாலம் குருகுலவாசத்தில் இருப்பார்கள். குரு சொல்வதையெல்லாம் குறிப்பெடுத்துக் கொள்வதும் சோதிடம் கற்றுக் கொள்வதும் அவர்களது பணிகளுள் ஒன்றாக இருந்துள்ளன. இச்சீடர்கள் குருநிலையெய்திய பின் அவர்களே நாடிகளை உருவாக்குவார்கள். பெரும்பாலோர் அகத்தியர்

பெயரிலேயே நாடி எழுதிவந்துள்ளதாக சுவடிகளிலுள்ள குறிப்புகள் உணர்த்துகின்றன. அகத்தியரைப் போலவே கௌசிகர், வியாசகர், வசிஷ்டர் போன்ற முனிவரிகளும் இம்முறையைப் பயன்படுத்தி சீடர்களின் மூலம் ஒரு பாரம்பரியத்தைத் தொடரச் செய்தனர்.

தமிழகத்தின் நாடிசோதிட மையமாகத் திகழ்வது சிவத்தலங்களுள் ஒன்றான வைதீஸ்வரன் கோவிலாகும். இன்று தமிழகத்திலும் வெளி நாடுகளிலும் நாடி படிக்கின்ற நூலாசான்கள் இங்கிருந்துதான் நாடிகளைப் பெறுகின்றார்கள் (நேர்காணல், ஏ. எம். சண்முகம்). நாடி சோதிடத்தின் துணைக்கொண்டு ஒருவருடைய கடந்த காலம், நிகழ்காலம் மற்றும் எதிர்காலத்தை அறிந்துகொள்ளலாம். கலியுகத்தில் பிறக்கும் அத்தனை பேருக்கும் ஏடுகள் எழுதப்பட்டுள்ளன எனத் தெரியவருகின்றது (நேர்காணல், சௌந்திரராஜன்). அதுமட்டுமல்லாமல், ஒவ்வொருவரும் அவர்களுக்குரிய ஏட்டைப் பார்க்க வரும் நாள், தேதி, நேரம் குறித்த தகவல்களும்கூட ஏற்கனவே தீர்மானிக்கப் பட்டிருப்பதாகவும் அத்தகவல்கள் அந்நாடியிலேயே குறிக்கப் பட்டுள்ளதாகவும் தெரிகின்றது. வட்டெழுத்து முறையில் எழுத்துகள் எழுதப்படுகின்றன (நியூ ஸ்திரேட் டைம்ஸ், ஆகஸ்ட் 20, 2007, ப. 12). குறியீட்டுச் சொற்களும் மறைபொருளும் கொண்ட எழுத்து நடை இந்த சுவடிகளில் பயன்படுத்தப்படுகின்றன. அந்தாதிப் பாடலமைப்பில் செய்திகள் விளக்கப்படுகின்றன.

நாடிசோதிடம் பார்க்கப்படும் முறை

ஆண்களுக்கு வலது கை பெருவிரல் இரேகையும் பெண்களுக்கு இடது கை பெருவிரல் ரேகையும் மையில் ஒத்திக் கொள்ளப் பட்டு ஒரு வெள்ளைத் தாளில் பதிவு செய்யப் படுகின்றன. அதன் பிறகு, இரேகையின் அமைப்பை அடிப்படையாகக் கொண்டு ஓலைச்சுவடிக் கட்டு அடையாளம் காணப்படுகின்றது. அக்கட்டிலிருந்து சாதகருக்குரிய சரியான ஓலைத் தேர்ந்தெடுக்கப்பட்டு அவருடைய பெயர், தாய், தந்தை, உடன் பிறந்தவர்களின் பெயர்கள், அவர்களின் எண்ணிக்கை, அவர்களுக்குள்ள சொத்து, தொழில், கல்வி உள்ளிட்ட பல்வேறு விவரங்களைத் துல்லியமாகத் தெரிவிப்பதாகக் கூறப்படுகிறது. இந்த விவரங்கள் அனைத்தும் சரியாக கண்டறியப்பட்டப்பின்னரே ஒருவரின் எதிர்காலத்தைப் பற்றிய பலன்களைச் சொல்கின்றனர் (நேர்காணல், வைதீஸ்வரன் கோவிலைச் சேர்ந்த ராமலிங்கம், முரளி, ஜெயந்தன், வாசு, கணேசன், பெருமாள்).

இவ்வுலகில் வாழும் மனிதர்கள் அனைவரும் 108 பெருவிரல் இரேகை பதிவுகளுக்குள் அடங்குகின்றனர். இந்த 108 பதிவுகளுக்குள் சிறு சிறு வேறுபாடுகளின் அடிப்படையில் பல உட்பிரிவுகள் இருப்பதாகவும், ஒருவருடைய பெருவிரல் இரேகை அமைப்பை அல்லது வடிவைக் கொண்டே அந்த நபருக்குரிய ஓலைச்சுவடி கண்டுபிடிக்கப்படுகிறது எனவும் அறியப்படுகிறது (நேர்காணல், ஏ. எம்.சண்முகம்).

ஒருவருடைய பெருவிரல் இரேகைப் பதிவு, மற்றவர்களுடைய இரேகைப் பதிவிலிருந்து பெரிதும் வேறுபடுகிறது. பெருவிரல் இரேகை வடிவத்தைக் கொண்டு அதனைப் பல்வேறு பெயர்களில் அழைக்கின்றனர். ஒரு இரேகைப் பதிவின் வடிவத்தைக் கொண்டு அதற்குரிய ஓலைச்சுவடிக்கட்டுத் தேர்ந்தெடுக்கப்படுகிறது. இரேகையின் மலர்ச்சுழி, புள்ளி, இரட்டைச் சுழி, இருபுள்ளி, நேர்க்கோடு, பல புள்ளி போன்ற விவரங்களைக்கொண்டு சுவடித் தேடப்படுகிறது. தேர்ந்தெடுக்கப்பட்ட ஓலைக்கட்டில் உள்ள ஓலைச்சுவடிகளிலிருந்து கேள்விகளை எழுப்பி அதற்கான பதில்களைப் பெற்று அந்த நபருக்குரிய சரியான ஓலை கண்டுபிடிக்கப்படுகிறது (நேர்காணல், அகஸ்தீஸ்வரன்).

பன்னிரு காண்டங்கள்

ஒரு சாதகருக்குரிய சரியான ஓலை அடையாளம் காணப்பட்டப் பிறகு அவருக்குரிய பொதுப்பாவம் என்னும் முதலாவது காண்டம் வாசிக்கப்படும். சாதகருக்குரிய பல்வேறு வாழ்வியல் பலன்களைத் தெரிந்து கொள்ள பன்னிரெண்டு ஓலைக்கட்டுகளிலிருந்து பலன் சொல்வார்கள். இவற்றைப் பன்னிரெண்டு காண்டங்கள் என அழைப்பர். பொதுப்பாவம் தொடங்கி அமைந்துள்ள அப்பன்னிரெண்டு பாவங்களையும் பின்வருமாறு குறிப்பிடுகின்றார்கள் (நேர்காணல், சொக்கலிங்கம்):

முதலாவது காண்டம்
கை பெருவிரல் இரேகையைக் கொண்டு சாதகரின் பொதுக்காண்டத்தைக் கண்டுபிடித்து, பன்னிரெண்டு பாவ பலன்களைச் சுருக்கமாகக் கூறுவதாகும். தொடர்ந்து வரும் மற்ற காண்டங்களைப் படித்துப் பலனைத் தெரிந்து கொள்ள இந்தக் காண்டம் அவசியம் பார்க்கப்படவேண்டும். இக்காண்டத்தைப் பார்க்காமல் மற்ற காண்டங்களைப் பார்க்க முடியாது.

இரண்டாவது காண்டம்
குடும்பம், தனம், வாக்கு, கல்வி, கண் பார்வை முதலியவைகளைப் பற்றிக் கூறும்.

மூன்றாவது காண்டம்
இளைய சகோதரன், சகோதரிகளின் எண்ணிக்கை மற்றும் அவர்களால் வரும் நன்மை தீமைகள், மனத்துணிவைப் பற்றியும் வீர தீர பராக்கிரமச் செயல்களைப் பற்றியும் இக் காண்டம் விவரமாகக் கூறும்.

நான்காவது காண்டம்
தாயார், மனை, நிலங்கள், வாகனம், வாழ்க்கையில் அடையும் சுகங்கள், புதையல் மற்றும் மகிழ்ச்சிகளைப் விவரமாகக் கூறும்.

ஐந்தாவது காண்டம்
குழந்தைகள் பிறப்பு, இறப்பு, புத்திரர்களால் ஏற்படும் நன்மைகள் மற்றும் குழந்தைகள் இல்லாததற்குக் காரணம், பூர்வசென்ம புண்ணியம் முதலியவைகளைக் கூறும்.

ஆறாவது காண்டம்
வாழ்க்கையில் ஏற்படும் பகை, நோய், கடன், வழக்கு, எதிரிகளால் ஏற்படும் தொல்லைகள், இத்தொல்லைகள் நீங்கும் வழிகள் போன்றவற்றைக் கூறும்.

ஏழாவது காண்டம்
திருமணக்காலம், அது பற்றிய விளக்கம், திருமண தாமதத்துக்கான காரணம், எந்தத் திசையில் எப்படிப்பட்ட வரன் கிடைக்கும், பாராட்டு, பரிசுகள், பெயர், புகழ் போன்றவற்றைக் கூறும்.

எட்டாவது காண்டம்
ஆயுளைப் பற்றியும், எத்தனை வயது வரை உயிர் வாழலாம், இடையில் ஏற்படும் கண்டங்கள், விபத்துகள் முதலியவைகளை விளக்கமாகக் கூறும்.

ஒன்பதாவது காண்டம்
தகப்பனார், செல்வம், யோகம், ஆலய தரிசனம், குருவினிடத்து உபதேசம் பெறுதல், வாழ்க்கையில் கிட்டும் பாக்கியங்கள் முதலியவைகளை விளக்கமாகக் கூறும்.

பத்தாவது காண்டம்
தொழில், வியாபாரம், எந்த விதமான வியாபாரம் அல்லது தொழில் செய்தால் அதிக வருமானம் கிடைக்கும் என்பதைக் கூறும்.

பதினோறாவது காண்டம்
இலாபம் எந்தெந்த வகையில் அதிகமாகக் கிடைக்கும் என்பதையும் இரண்டாவது விவாகம் பற்றியும், மூத்த உடன்பிறப்புகள் பற்றியும் கூறும்.

பன்னிரெண்டாவது காண்டம்
செலவு எவ்வகையில் ஏற்படும், ஏற்படக் காரணம், வெளிநாட்டுப் பயணமும் அதனால் ஏற்படும் நன்மைகளும், வீடு பேறு, அடுத்த பிறவியில் பிறக்குமிடம், வாழும் தன்மை போன்றவற்றைக் கூறும்.

மேற்கண்ட பன்னிரு காண்டங்களைத் தவிர சிறப்புக் காண்டங்கள் என சில காண்டங்கள் பார்க்கப்படுகின்றன. இவற்றின் எண்ணிக்கை இடங்களுக்கு இடம் மாறுபடுகின்றன (நேர்காணல், கோவிந்தன்). அவை பின்வருமாறு:

சிறப்புக் காண்டங்கள்
சாந்தி காண்டம்
முற்பிறவியில் பிறந்த இடம், செய்த நன்மை தீமை, இப்பிறவியில் அனுபவிக்கும் துன்பங்கள், அவை நீங்குவதற்குரிய வழிகளைப் பற்றிக் கூறும்.

தீட்சைக் காண்டம்
மந்திரத்தைப் பற்றிக் கூறுவதாகும். எந்த மந்திரம் உருவேற்றி தாயத்து அணிந்து கொண்டால் தன்னுடைய காரியமும் குடும்பத்தின் காரியமும் வெற்றி அடையும் என்பதைப் பற்றி கூறும்.

ஔஷத காண்டம்
மருந்துகளைப் பற்றிக் கூறுவது, தீராத நோய்களுக்குரிய மருந்து அல்லது மூலிகை, அது கிடைக்குமிடம், சாப்பிடும் முறைகள், உணவுப் பத்தியங்களைப் பற்றியும் விளக்கமாகக் கூறும்.

ஞான காண்டம்
இது ஒரு சாதகரின் ஆன்மீகப் பாதையைப் பற்றிய விளக்கத்தைக் கொடுக்கும். ஞான வாழ்க்கை, அமைகின்ற குரு, ஆன்மீகப் பயிற்சிகள் போன்ற பல செய்திகளை இதன்வழி அறிந்து கொள்ளலாம்.

சிந்தனை காண்டம்/பிரசன்ன காண்டம்
ஒருவர் நாடி பார்க்க வருகின்ற பொழுது என்ன சிந்தனைகளை அல்லது கேள்விகளை மனதில் சுமந்து வருகின்றாரோ அவற்றுக்கான விளக்கங்கள்/பதில்கள் இந்த நாடியில் இடம்பெற்றிருக்கும்.

தசாபுத்தி காண்டம்
வாழ்க்கையில் நடக்கும் தசைகள், புத்திகள், நடக்கும் பலன்கள் ஆகியவற்றை விவரமாகவும் விளக்கமாகவும் கூறும்.

நாடி சோதிடத்தில் சாதகச் சோதிடக் கூறுகள்

சாதகசோதிடத்தின் அடிப்படைக் கூறுகளாக பன்னிரு பாவங்கள், நவக்கோள்கள், நட்சத்திரங்கள், இராசி, இலக்னம், தசாபுத்தி, கோட்சாரங்கள் உள்ளன. இக்கூறுகளை அடிப்படையாகக் கொண்டே நாடிசோதிடத்தில் பலன் சொல்லப்படுகின்றது. நாடிசோதிடம் அடிப்படையில் பன்னிரெண்டு காண்டங்களைக் கொண்டு அமைந்துள்ளது. இப்பன்னிரெண்டு காண்டங்களும் சாதகச் சோதிடத்தின் பன்னிரு பாவங்கள் என்பது இங்கே குறிப்பிடத்தக்கது. முதல் காண்டம்

முதல் பன்னிரெண்டாவது காண்டம் வரையிலான காண்டங்கள் தரும் விவரங்கள் சாதகசோதிடத்தில் இலக்கினம் முதல் பன்னிரெண்டாவது இராசி வரையிலான வீடுகளுக்குண்டான பன்னிருபாவ விளக்கங்களாகும். ஒரு சாதகருக்குரிய சரியான ஓலை அடையாளம் காணப்படுவதற்கு முன்பாக நாடி சோதிடர்கள் அவருக்குரிய இராசிக் கட்டத்தைப் போடுகின்றார்கள். இந்த இராசிக் கட்டம் சுவடியில் குறிப்பிடப்படும் சாதகருக்குரிய கோள்களின் அமைப்பை வைத்தே போடப்படுகின்றது. எடுத்துக் காட்டாக ஒரு சாதகரின் சுவடியில் இடம்பெற்ற பாடலைக் காண்போம்:

"மேலான சிரிமுகவாம் ஆண்டுதோற்றம்
மீனதுவின் திங்களதில் தசமாற்திகதி சாலசேய்
வாரமதில் சுவாதிமீனில் சாற்கவி வேங்கையதில்
மதிகுருதுரக்கு தூக்கடுத்து அரவுதேள் சிகியும் ஏரில்
தறியகவி கொண்டலதில் ரவியும்மீனம்
சோகமிலா மற்றோர்கூன் நவக்கோளிவ்வார்
சாதகனே வினைதோற்றம் நன்றோரில்லம்"

மேற்கண்ட பாடல் சாதகர் பிறந்தபொழுது இருந்த சாதக அமைப்பைக் குறிப்பிடுகின்றது. இலக்கினம் சிம்ம இராசியிலும், குருவும் சந்திரனும் துலா இராசியிலும், இராகு விருச்சிக இராசியிலும், புதன், செவ்வாய், சனி ஆகிய கோள்கள் கும்ப இராசியிலும், சூரியன் மீன இராசியிலும், சுக்கிரன் மேஷ இராசியிலும், கேது ரிஷப இராசியிலும் அமைந்துள்ளன. எனவே இந்த சாதகருக்கு சிம்ம இலக்கினம், துலா இராசி, சுவாதி நட்சத்திரம் ஆகும்.

நாடி சோதிடத்தில், சாதகசோதிடத்தில் இருப்பது போன்ற பன்னிரு பாவங்கள், கோள்கள், நட்சத்திரங்கள், இராசி, இலக்கினம் ஆகியவற்றின் குறிப்புகள் இடம் பெற்றுள்ளது இதன்வழி தெளிவாகின்றது. நாடிசோதிடர், சுவடியில் இடம்பெற்றுள்ள பாடல்களில் வந்துள்ள இந்தக் குறிப்புகளை அடிப்படையாகக் கொண்டுதான் இராசிக் கட்டத்தை உருவாக்குகின்றார். ஆனாலும் இந்த இராசிக்கட்டத்தைக் கொண்டு நாடிசோதிடர் பலன் சொல்வதில்லை. மாறாக சுவடியில் வந்துள்ள பாடல்களைப் படித்து அவற்றுக்கான விளக்கங்களை மட்டுமே சாதகர்களுக்குக் கொடுக்கின்றார். எனவே சுவடியில் பாடல் வடிவில் உள்ள நாடிசோதிடப் பலன்கள் சாதகச் சோதிடத்தை அடிப்படையாகக் கொண்டே அமைந்துள்ளன என்பது தெளிவாகப் புலப்படுகின்றது.

முடிவுரை

இந்தியர்களுடைய சோதிடக் கலைகளுள் பெரும்பான்மையானவை சாதக சோதிட முறையை அடிப்படையாகக் கொண்டே உருவாக்கப்பட்டுள்ளன. சோதிடக் கலைகள் பலவாக இருந்தாலும் அவற்றின் அடிப்படை வானவியல் கலையைக் கொண்டுதான் அமைந்துள்ளன என்பது இதன் வழி புலனாகின்றது. வானவியல் கலை நமது ஞானியர்களாகிய சித்தர்களால் உலக நன்மைக்காக அருளப்பட்டவை. அச்சித்தர்களோ பிரபஞ்சத்தைத் தமக்குள் அடக்கிக் கொண்டவர்கள்; எல்லாக் கலைகளுக்கும் மூலமாக இருப்பவர்கள். எனவே அஞ்ஞானியர்கள் உருவாக்கித் தந்துள்ள நாடிசோதிடக் கலையில் சாதகசோதிடத்தின் தாக்கம் இருப்பதில் வியப்பில்லை.

சான்றாவணங்கள்

சிவபாலன், கோவி., 2001, "மலேசியத் தமிழர்களின் வாழ்வில் சோதிடக் கலை ஏற்படுத்தியுள்ள தாக்கம்", அயலகத் தமிழ்க்கலை, இலக்கியம், சமகால செல்நெறிகள், சென்னை: உலகத் தமிழாராய்ச்சி நிறுவனம்.

சுப்பிரமணியம், பூ., 1991, சுவடி இயல், சென்னை: உலகத் தமிழாராய்ச்சி நிறுவனம்.

Suganti Subramaniam, Leafing through your life, New Straight Times, Kuala Lumpur, August 20, 2007.

நேர்காணல்

ஏ. எம். சண்முகம் (சுவடி வாசிப்பவர்), பட்டுக்கோட்டை.
சௌந்திரராஜன் (சுவடி வாசிப்பவர்), அரும்பாக்கம், சென்னை.
அகஸ்தீஸ்வரன் (சுவடி வாசிப்பவர்), திருவான்மியூர், சென்னை.
நல்லதம்பி (ஆன்மீக வழிகாட்டி), ராசிபுரம்.
கோவைமணி (முனைவர்), ஓலைச்சுவடித்துறை, தமிழ்ப்பல்கலைக்கழகம், தஞ்சாவூர்.
ஜெயபாலன் (முனைவர்), அகத்திய ஆசிரமம், சென்னை.
ரமணி (சுவடி வாசிப்பவர்), தாம்பரம், சென்னை.
வைதீஸ்வரன் கோவில் (ராமலிங்கம், முரளி, ஜெயந்தன், வாசு, கணேசன், பெருமாள்)
சரஸ்வதி மஹால், தஞ்சாவூர், (பெருமாள், சொக்கலிங்கம், ஈஸ்வரன், வரதராசு, கோவிந்தன்)
சுப்ரமணிய சுவாமிகள், பூண்டி மஹான் ஆசிரமம், பூண்டி.
மாணிக்கம் அய்யா, கொல்லிமலை.

சைவத்திருமுறையில் திருவிசைப்பா: ஓர் அறிமுகம்

இரா. சீதாலெட்சுமி
இந்திய ஆய்வியல் துறை, மலாயாப் பல்கலைக்கழகம்

முன்னுரை

மனிதக் குலத்தைப் பண்படுத்துவது சமயம். சமயம், மதம், நெறி, மார்க்கம் என்பன 'வழி' என்ற ஒரு பொருள் குறித்த பல சொற்களாகும். 'சமயம்' என்பதற்கு, இறைவனோடு ஒன்றுபடுத்துவதற்கு அல்லது மீண்டும் பிணைப்பதற்குரிய வழி எனப் பொருள்படும். (1) மனித இனம் அறிவுத்திறம் பெறத் தொடங்கிய காலத்திலிருந்தே சமயமும் உடன் வளர்ந்து வந்ததாகத் தோன்றுகிறது. சமயத் தேவை மனிதனது இயற்கைத் தேவைகளுள் ஒன்று என்பதுடன் இத்தேவை நிறைவு செய்யப்படுவது மனநிறைவினைத் தருவதாகவும் அமைகிறது.

தொல்காப்பியர் காலத்திலும் அவர் காலத்திற்கு முன்னும்கூட மக்கள் மனதில் சமய உணர்வு காணப்பெற்றிருந்தது எனத் தெளியலாம். (2) இயற்கையோடு இயைந்து வாழ்ந்த சங்க காலத் தமிழ் மக்களின் வாழ்க்கையோடு சமயம் ஒருங்கிணைந்த நிலையைச் சங்க இலக்கியங்கள் மிகத் தெளிவாக எடுத்துணர்த்துகின்றன. பண்டைய தமிழர் கடவுளை எண்ணியே அகப்புற வாழ்வினை மேற்கொண்டதாக இவ்விலக்கியங்கள் சான்று பகர்கின்றன. (3) சங்கம் மருவிய காலத்தில் தமிழ் மக்களிடையே சமய நம்பிக்கை தொடர்ந்து இருந்து வந்துள்ளது என்பதற்குத் தக்கச் சான்றாகவும் அக்காலப் பகுதியில் தோன்றிய இலக்கியங்களிலுள்ள குறிப்புகள் திகழ்கின்றன.

சங்க காலத்தில் மூவேந்தராலும் சிற்றரசர்களும் ஆளப்பட்டு வந்த தமிழ்நாடு, கி.பி. மூன்றாம் நூற்றாண்டில் அயலவர்களான களப்பிரர் பல்லவர் முதலானோர் ஆட்சிக்குட்பட்டது. புறச்சமயத்தினரான களப்பிரர் தமிழ்நாட்டின் பழஞ்சமயங்களான சைவ, வைணவ சமயங்களுக்கு ஆதரவு அளிக்கவில்லை; பௌத்த, சமண சமயங்களின் செல்வாக்கே இக்காலப்பகுதியில் மிகுந்திருந்தது.4 ஆயினும், ஆறாம் நூற்றாண்டின் இறுதியில் களப்பிரர்கள் தம் அரசியல் செல்வாக்கை இழந்தனர். தெற்கே, நின்ற சீர் நெடுமாறன் என்ற பாண்டிய மன்னன் களப்பிரர்களை வென்று நாட்டைக் கைப்பற்றினான். வடக்கே, பல்லவர்கள் ஆட்சி செல்வாக்குப் பெற்று நல்லதோர் ஆட்சியை நிலைநாட்டினர். இவர்கள் காலத்தில் சைவ, வைணவச் சமயங்கள் புத்துயிர் பெறத் தொடங்கின. (5)

தொடர்ந்து, கி.பி. 6, 7, 8-ஆம் நூற்றாண்டுகளில் தமிழகத்தில் சைவ, வைணவ சமயப் பெரியார்களான நாயன்மார்களும் ஆழ்வார்களும் தோன்றினர்; ஊர் ஊராகச் சென்று பக்திப்பாடல்கள் பாடி, தத்தம் சமயக் கொள்கைகளைப் பரப்பினர். தமிழ் மக்களிடையே சமய எழுச்சியும் கலைப் பாதுகாப்பும் தோன்றலாயின. அதன் விளைவாக, தமிழர் தம் பண்பாட்டினையும் கலைச்செல்வங்களையும் பேணிக் காக்கும் பெருநோக்கில் பக்தி இயக்கம் உருபெற்றது.6 பக்தி இயக்கத்தின் விளைவாகத் திருமுறைகள் தோன்றின. நாயன்மார்களும் ஆழ்வார்களும் சமய உணர்வுகொண்டு பாடிய இசைப்பனுவல்களே சைவத்திருமுறை பன்னிரெண்டாகவும் நாலாயிரத் திவ்வியப் பிரபந்தமாகவும் அழைக்கப்பெற்றன. (7)

ஆய்வின் நோக்கம்

இந்த ஆய்வுக்கட்டுரை பின்வரும் நோக்கங்களை அடிப்படையாகக் கொண்டு அமைகின்றது:

(அ) பக்தி இயக்க உருவாக்கத்தின் விளைவாக தோன்றிய சைவத்திருமுறைகள் பன்னிரெண்டின் உள்ளடக்கத்தினைப் பொதுவாக விவரித்தல்;

(ஆ) *ஒன்பதாம் திருமுறையான திருவிசைப்பாவின் காலம், ஆசிரியர், பாடல் தொகுப்பு, பண்கள், தலங்கள் முதலான கூறுகளைத் தொகுத்தளித்தல்.*

ஆய்வின் வரையறை

இந்த ஆய்வுக்கட்டுரையில் பக்தி இயக்க உருவாக்கம், சைவ சமயத்தில் திருமுறை விளக்கம், திருமுறை கண்ட வரலாறு, பன்னிரு திருமுறைகள், திருமுறையில் திருவிசைப்பா, அதன் சொற்பொருள் விளக்கம், காலம், தொகுப்புமுறை, ஆசிரியரும் பாடல்தொகுப்பும், பண்களும் தலங்களும் குறித்த பொதுவான செய்திகள் ஆய்வின் வரையறையாகக் கொள்ளப்படுகின்றன.

பக்தி இயக்கமும் சைவ சமயமும்

மனித வாழ்வைத் தூய்மைப்படுத்துவதற்கும் மேன்மைப்படுத்துவதற்கும் தோன்றிய இயக்கங்களுள் ஒன்றே பக்தி இயக்கம். இவ்வியக்கத்தைப் பரப்பி வளர்க்கும் பொருட்டு வேறுபட்ட கொள்கைகளுடன் வெவ்வேறு சமயங்கள் தோன்றின. அவ்வாறு பக்தி இயக்கத்தை வளர்த்து வருகின்ற தொன்மைச் சமயமே சைவசமயம். தமிழகத்தில் பக்தி இயக்கத்தை வளமாகவும் செழுமையாகவும் வளர்த்து வெற்றி கண்ட பெருமை சைவ சமயத்திற்கே உண்டு. பக்தி கொண்ட வாழ்க்கை தூயது; இனிமைநலம் மிக்கது. இத்தகு பக்தி வாழ்வு சமுதாயத்தில் நிகழும் பொருட்டே சமயக்குரவர் நால்வரும் ஏனைய சைவநெறிச் சான்றோரும் ஊர்தோறும் தலந்தோறும் சென்று இறைவனைப் போற்றிப் பாடி, பக்தி இயக்கத்தைப் பரப்பி வளர்த்து வந்தனர். (8)

சைவ சமயம் என்பது 'சைவம்', 'சமயம்' என்னும் இரு சொற்களால் ஆனது. 'சைவம்' என்பது சிவ சம்பந்தம் எனப் பொருள்படும்; 'சமயம்' என்பது வழி; சிவத்தோடு சம்பந்தப்படுதற்குரிய வழியே சைவ சமயமாகும். சிவத்தை அடையும் வழி என்றும் கூறலாம். 'சிவநெறி' என்ற சொற்றொடரும் இப்பொருளுடையது. 'சிவம்' என்னும் சொல் செம்மை என்னும் பண்பின் அடியாகப் பிறந்து மங்கலம், இன்பம், தூய்மை, நன்மை என்று பொருள்படும். (9)

கடவுளை, 'சிவம்' என்ற சொல்லால் சைவர்கள் அழைத்ததற்குத் தக்கக் காரணம் கூறப்படுகிறது. பொதுவாக, பிரமன், விஷ்ணு, இறைவன், கடவுள் எனும் சொற்கள் பரம்பொருளைச் சுட்டுவனவாக வழக்கில் உள்ளன. இவற்றுள், பிரமன்: பெரியவர்; விஷ்ணு: வியாபித்திருப்பவர்; இறைவன்: எங்கும் தங்குபவர்; கடவுள்: மனமொழி மெய்களைக் கடந்துள்ளவர்; என்ற பொருள் பொதிந்துள்ளது. எல்லாவற்றையும் கடந்த பொருளாயினும், இறைவன் உயிர்களுக்குப் பிறவித்துன்பத்தை நீக்கி என்றும் நிலைத்த பேரின்பத்தைக் கொடுப்பான் எனும் கருத்து 'சிவம்' என்ற சொல்லில் வெளிப்படுவதாலும், எல்லா உயிர்களும் அத்தகு இன்பத்தையே நாடுவதாலும் அவ்வின்பத்தைக் கொடுக்கும் முதல்வனை அவ்வாறு சைவர்கள் அழைத்தனர் எனக் கருத்துரைக்கப்படுகின்றது. (10)

நாடு நலம் பெற்று வாழ வழி காட்டுவதே சிவநெறி. இந்நெறிக்கு முழுமுதற்கடவுள் சிவன். எல்லாப் பொருள்களையும் கடந்த நிலையிலும் எல்லாப் பொருள்களிலும் ஊடுருவியும் நிற்கும் பரம்பொருளையே 'சிவன்' எனக் கூறினாலும், அப்பரம்பொருள் நம்மோடு தொடர்புகொள்ள எடுத்துக்கொண்ட திருகோலமும் அத்திருக்கோலத்தைக் குறிக்கும் திருநாமமும் இங்குப் பரம்பொருளைச் 'சிவன்' எனக் குறிப்பதற்குக் காரணமாகும்; இத்திருக்கோலத்தின் வாயிலாகவும் இத்திருநாமத்தின் வாயிலாகவும் பரம்பொருளோடு தொடர்பு கொண்டு வாழ்தலே 'சைவம்' எனப்பட்டது என்று ப.அருணாசலம் தமது நூலில் சுட்டியிருப்பது இவ்விடம் குறிப்பிடத்தக்கது. (11)

சைவ சமயத்தில் திருமுறைகள்

சைவ சமய அருளாளர் பெருமக்கள் பாடியருளிய சைவ இலக்கியங்கள் தோத்திரம் (இறைவன் புகழைப் பரவுதல்) எனவும், சாத்திரம் (தத்துவ விளக்கங்கள்) எனவும் இருவகையாகப் பகுக்கப்படும். (12) பல்வேறு காலப்பகுதியில் வாழ்ந்த சைவ சமய அடியாரது பாடல் தொகுதிகளே தோத்திரங்கள். இவற்றின் பொதுப் பெயர் 'திருமுறை' என்பதாகும். இத்திருமுறைகள் பன்னிரண்டு ஆகும். (13)

திருமுறை: சொற்பொருள் விளக்கம்

திருமுறை என்பது இறைவழி எழும் உணர்வினை ஊட்டும் திருத்தொடராகும். 'திரு' எனும் சொல் அருள் மணக்கும் உயர்தனி மங்கலத் தமிழ்சொல்லாகும். 'முறை' எனும் சொல் முறைமை, முறையீடு, மரபு, ஒழுங்கு, ஒழுக்கம், அமைவு, தரம், குணம் ஆகிய பொருள்களைக் குறிக்கும்; 'திருமுறை' என்பது இப்பொருள்கள் எல்லாவற்றையும் தழுவிய நூல் எனும் கருத்தில் வழங்கப்பெற்று வருகிறது. (14)

'முறை' என்ற சொல் உறவு, ஒழுக்கம் இடைச்சொல், ஒழுங்கு, கிரமம், குணம், தரம், பழமை, புத்தகம், முறைமை, முறையீடு, வரிசை எனப் பன்னிரண்டு பொருள்களைக் கொண்டுள்ளதாக அடங்கன் முறை ஆராய்ச்சிக் கட்டுரையில் விளக்கப்படுகின்றது. (15) 'முறை' என்ற சொல் நூல், பழமை, ஊழ், கூட்டு, கட்டு, முறைமை எனப் பல பொருள்களில் வழங்கப்பெற்றாலும், திருமுறை எனும் தொடரிலுள்ள 'முறை' என்பது நூலையும் அதன் உட்பிரிவுகளையும் குறித்து வழங்குவதாகக் க.வெள்ளைவாரணன், பன்னிரு திருமுறை வரலாறு எனும் தமது நூலில் கருத்துரைக்கின்றார். அதாவது, மக்கள் அறியவேண்டிய பொருள்களை அறிவுறுத்த மனக்கோணலைத் தீர்த்துத் தீமையினை விலக்கி நல்வழியில் செலுத்தும் மாண்புடைய சொற்களால் முறைப்பட இயற்றப்பெற்றவை. நூலெனச் சிறப்பித்துப் போற்றப்படுவதாக இயம்புகின்றார். மேலும், இன்ப துன்பநிலை இரண்டையும் ஒப்பக்கருதும் மனச்செம்மையே 'திரு' எனும் சொல்லுக்குரிய பொருள் இவரால் சுட்டப்பெறுகின்றது. (16)

மொத்தத்தில், 'திருமுறை' என்பது மக்கள் வாழ்வில் வளம்பெறச்செய்யும் அறநூல் எனவும், சைவ அருளாளர்களால் ஒழுங்குபட வகுக்கப்பட்ட அழகும், தெய்வீகமும் பொருந்திய தோத்திர நூல் எனவும் வழங்கபடும். 'திருமுறை' எனும் பெயர்வழக்கு மூன்றாம் குலோத்துங்க சோழன் காலத்துக் கல்வெட்டுகளில்தான் முதன்முதலாகக் காணப்படுகின்றதாக மொழியப்படுகிறது. (17)

திருமுறை கண்ட வரலாறு:

கொற்றவன்குடி உமாபதி சிவாசாரியார் இயற்றிய 'திருமுறை கண்ட புராணம்' எனும் நூல், திருமுறைகள் கண்டு தொகுக்கப்பெற்ற செய்தியை விரிவாகக் கூறுகிறது. திருமுறை கண்ட சோழன் எனப் போற்றப்பெறுபவன் 9-ஆம் நூற்றாண்டின் இறுதியிலும் 10-ஆம் நூற்றாண்டின் தொடக்கத்திலும் வாழ்ந்த முதலாம் இராசராசனாவான். (18) திருமுறைகண்ட புராணத்தில் இவன் அபய குலசேகர சோழன் எனப் பெயர் பெறுகிறான்.

அபய குலசேகர சோழ மன்னன் தமது அரசவையில் எழுந்தருளிய சிவனடியார்கள் தேவாரப் பாடல்கள் சிலவற்றை ஓதக்கேட்டு மூவர் பாடிய திருமுறைப் பாடல்கள் அனைத்தையும் தொகுத்து வெளிக்கொணர விருப்பம் கொண்டான். தேவாரத் திருப்பதிகங்களை எங்குத் தேடியும் அவை முழுவதும் கிடைக்கவில்லையாதலால் சோழமன்னன் பெரிதும் வருத்தினான்.

அப்போது, திருநாரையூரில் நம்பியாண்டார் நம்பி எனும் ஆதிசவைச் சிறுவர், அவ்வூரில் எழுந்தருளித் திகழும் பொல்லாப்பிள்ளையார் திருவருளை நிரம்பப்பெற்றுணர்ந்த ஞானியாகத்

திகழ்ந்தார். அவரது பெருமையறிந்த சோழ மன்னன் உடனே அவ்விநாயகப் பெருமானுக்குரிய நிவேதனப் பொருள்களை நிரம்ப எடுத்துக் கொண்டு திருநாரையூர் சென்றான்; நம்பியாண்டார் நம்பியும் அவ்வாறே அந்நிவேதனப் பொருட்களையெல்லாம் போல்லாப்பிள்ளையார் முன்னர் வைத்து அமுதுசெய்தருளுமாறு வேண்ட, விநாயகப் பெருமானும் அவ்வாறே அவையனைத்தையும் அமுது செய்தருளினார்.

அதன் பின்னர், சோழமன்னர் விருப்பப்பட்ட தேவாரப் பாடல்கள் இருக்கும் இடத்தைத் தமக்குத் தெரிந்து அருளுமாறு நம்பியாண்டார் நம்பி வேண்டினார். அவரது வேண்டுகோளுக்கிசைந்த பொல்லாப் பிள்ளையார், தில்லைப் பொன்னம்பலத்தினருகில், தேவார ஆசிரியர் மூவருடைய அழகிய கைகளின் அடையாளமுள்ள அறையினுள்ளே தேவாரத் திருமுறைகள் வைத்துப் பூட்டப்பெற்றுள்ளன என்று கூறித் திருதொண்டர்களுடைய வரலாறுகளையும் திருவாய் மலர்ந்தருளினார்.

அது கேட்டு மகிழ்வுற்ற நம்பியாண்டார் நம்பியும் சோழ மன்னனும் தில்லையடைந்தனர். பின்னர் சோழ மன்னன் தில்லைவாழந்தணர்களிடம் தில்லைச் சிற்றம்பல மேற்றிசையிலுள்ள அறையிலே தேவாரத் திருமுறைகள் இருத்தலைத் தெரிவித்து அவ்வறையைத் திறக்கும்படி வேண்டினான். அது கேட்ட தில்லை வாழந்தணர்கள், 'தமிழ் வைத்த மூவர் வந்தால் அறை திறக்கும்' என்றனர். சோழ மன்னனும் உடனே தில்லைக் கோயிலினுள் மூவர் முதலிகளான அப்பர், சம்பந்தர், சுந்தரர் ஆகிய மூவருக்கும் விழாவெடுத்து, அவர்களை அலங்கரித்துத் திருமுறை ஏடுகளிருந்த அறையின்முன் எழுந்தருளச் செய்து, அவ்வந்தணர்களை நோக்கி, "`தமிழ் வைத்த மூவர்' வந்து விட்டனர்; இனி அறையைத் திறவுங்கள்" எனக் கேட்டுக் கொண்டான்.

அந்தணர்கள்களும் அவ்வாறே அறையைத் திறந்தார்கள். அவ்வறையினுள்ளே இருந்த ஏடுகள் எல்லாம் செல் அரித்து இருந்தன. புற்று மண்ணால் மூடப்பட்டுள்ள அவ்வேடுகளின் மேல் எண்ணெய்க் காப்பிட்டு அவற்றை எடுத்துப்பார்த்த அளவில் அவற்றுள் பெரும்பாலான ஏடுகள் பழுதுபட்டிருந்தன. அதைக் கண்ட சோழமன்னன் பெரிதும் வருந்தினான். அந்நிலையில், "தேவாரப்பதிகங்களிலே இக்காலத்துக்கு வேண்டுவனவற்றை மாத்திரம் வைத்துவிட்டு மற்றவைகளைச் செல்லரிக்கச் செய்தோம்" என்றதொரு அருள்வாக்குக் கேட்டது. அதனையுணர்ந்த மன்னன் ஒருவாறு ஆறுதலடைந்து செல்லரிக்காது எஞ்சியுள்ள திருப்பதிகங்களை மட்டும் எடுத்து முன்போலத் தொகுத்துதரும்படி நம்பியாண்டார் நம்பியை வேண்டிட, நம்பியும் மூவர் முதலிகளின் தேவாரங்களை முதல் ஏழு திருமுறைகளாக வகுத்தருளினார். ஏனைய ஏடுகளையும் அவர் எடுத்து வரிசையாக அமைத்துப் பதினொரு திருமுறைகளாக வகுத்தருளினார். இவ்வாறு வகுக்கப்பெற்ற பதினொரு திருமுறைகளிலுமுள்ள பாடல்களுக்கு எல்லாம் இறைவன் ஆணைப்படி திருநீலகண்டப் பெரும்பாணர் மரபிலே பிறந்த பெண் ஒருத்தி பண் வகுத்தளித்தாள். இறையருளால் அவ்வம்மையார் வகுத்த இசைமரபே தேவாரத் திருப்பதிகங்களுக்குப் பொருந்திய தெய்வ இசையாக மிளிர்ந்தது. (19)

பன்னிரு திருமுறைகள்

திருஞானசம்பந்தர் முதலாகச் சேக்கிழார் ஈறாக அமைந்த இருபத்தேழு அருளாளர்களின் அமுத வாக்குகளே பன்னிரு திருமுறைகளாகத் தொகுத்தளிக்கப்பெற்றுள்ளன. இந்தச் சைவத் திருமுறைகள் தொகையால் பன்னிரண்டெனவும் இயற்றிய அருளாளர்களின் எண்ணிக்கையால் இருப்பத்தேழு எனவும் நூல்களின் எண்ணிக்கையால் நாற்பது எனவும், பாடல்களின் எண்ணிக்கையால் சற்றொப்பப் பதினெண்ணாயிரம் எனவும் பரந்து கிடக்கும் அருளனுபவ பாக்களாகத் திகழ்கின்றன. (20)

பன்னிரு திருமுறைகளுள், 'திருக்கடைக்காப்பு' என வழங்கப்பெறும் தேவாரப் பாடல்களின் முதல் மூன்று திருமுறைகளை அருளிச் செய்தவர் திருஞான சம்பந்த சுவாமிகள்; அடுத்துள்ள 4, 5, 6-ஆம் திருமுறைகளான தேவாரத் திருப்பதிகங்களைப் பாடியருளியவர் திருநாவுக்கரசு

சுவாமிகள்; ஏழாவது திருமுறையை அருளிச் செய்தவர் சுந்தர மூர்த்தி சுவாமிகள். அந்தத் தேவாரப் பாடல்கள் 'திருப்பாட்டு' என வழங்கப்பெறும்; எட்டாந் திருமுறையாகிய திருவாசகம், திருக்கோவையார் முதலியவற்றை அருளிச் செய்தவர் மாணிக்கவாசக சுவாமிகள்; ஒன்பதாம் திருமுறை திருவிசைப்பா, திருப்பால்லாண்டு என இரு பிரிவுகளாக அமைந்துள்ளது. இதனைப் பாடியருளியவர் ஒன்பதின்மர்; பத்தாம் திருமுறையாகிய திருமந்திரம் திருமூலரால் அருளிச் செய்யப்பட்டதாகும்; பதினோராம் திருமுறை 40 பிரபந்தங்களைக் கொண்டு விளங்குகின்றது. இதனை அருளிச் செய்தவர் பன்னிரண்டு அருளாசிரியராவர்; பன்னிரண்டாம் திருமுறை எனும் பெரிய புராணம் சேக்கிழார் சுவாமிகளால் பாடியருளப் பெற்றதாகும். 63 நாயன்மார்களின் பெருமையையும் 9 தொகையடியார்களின் மாண்பையும் உள்ளவாறு உணர்த்தவல்ல இப்புராணம் திருத்தொண்டர் புராணத்தின் சாரமாகும். (21)

திருமுறையில் திருவிசைப்பா

சைவத்திருமுறைகள் பன்னிரண்டில், ஒன்பதாம் திருமுறையாகத் திகழ்வது திருவிசைப்பாவும் திருபல்லாண்டுமாகும். திருமாளிகைத் தேவர் முதல் சேதிராயர் ஈறாகவுள்ள அருளாசிரியர் ஒன்பதின்மரும் பாடியருளிய இருபத்தெட்டுத் திருப்பதிகங்களைத் திருவிசைப்பா என்றும் சேந்தனார் பாடிய பல்லாண்டிசையைத் திருப்பல்லாண்டு என்றும் பகர்வது மரபு. இவற்றைத் திருவிசைப்பாமாலை என ஒன்றாக வழங்குவர் திருமுறைகண்ட புராண ஆசிரியர். (22)

ஒன்பதாம் திருமுறையில் இருபத்து ஒன்பது திருப்பதிகங்கள் உள்ளன. தேவாரத் திருப்பதிகங்களைப் போன்று இசைநலம் வாய்ந்தவனாக இத்திருப்பதிகங்கள் விளங்குவதனால் இவை திருவிசைப்பா என வழங்கப்பெறலாயின என்று கருத்துரைக்கப்படுகின்றது. இத்திருமுறையின் இறுதியில் உள்ள இருபத்தொன்பதாம் திருப்பதிகம் எங்கும் நீக்கமறக் கலந்து விளங்கும் எல்லாம் வல்ல இறைவனுக்குப் பல்லாண்டிசை கூறி வாழ்த்துவதாதலால் திருப்பல்லாண்டு என்னும் சிறப்புக் பெயரைப் பெறுவதாயிற்று. (23)

திருமுறைகளின் வரிசையில் ஒன்பதாம் திருமுறை மிகவும் சிறப்பான இடம்பெறுவதோடு சிறந்த தொகைநூலாகவும் கருதப்படுகின்றது. இத்திருமுறை 301 பாடல்களைக் கொண்டு பிற திருமுறைகளினின்று அளவில் சிறியதாய் விளங்கிடினும், சிவாலய வழிபாட்டில் பஞ்சபுராணம் என ஓதப்பெறும் திருமுறைப்பாடல்கள் ஐந்தினுள் திருவிசைப்பாவில் ஒன்றும் திருப்பல்லாண்டில் ஒன்றுமாக இரண்டு திருப்பாடல்களை இத்திருமுறையிலிருந்து ஓதிவருகின்றனர். இவ்வழக்கம், இத்திருமுறையில் சைவப் பெருமக்களுக்கு உள்ள ஆழ்ந்த ஈடுபாட்டை நன்கு புலப்படுத்துவதாகும். (24)

திருவிசைப்பா: சொற்பொருள் விளக்கம்

'திருவிசைப்பா' என்ற சொற்றொடர் திரு, இசை, பா என்று மூன்று தமிழ்ச் சொல்களால் ஆனது; இறைவனது புகழைப்பற்றிப் பாடப்பட்ட பா என்று பொருள்படும் அப்பாட்டுகளை ஒன்பது அருளாசிரியரும் இறையருளில் தோய்ந்து அவற்றை ஓதுபவரிடம் இறையருள் திகழும் வண்ணம் பாடிய இசைப்பாட்டுகள் ஆதலால், அவை திரு இசைப்பா (திருவிசைப்பா) எனப்பட்டன. (25) "திருவிசைப்பா என்னும் சொறொடரானது தன்னிற் சிறந்த உருவும், நலனும், ஒளியும், பிறிதொன்றிற்கில்லாத அழகும் வாய்ந்ததனால், கண்டோரால் விரும்பபடும் தன்மை வாய்ந்த இறைவனது பொருள்சேர் புகழ்களைக் கூறும் தமிழ்ப்பாட்டு என்று பொருள்" என அ. சிதம்பரனார் கூறுகின்றார். (26) ப.அ. முத்துத்தாண்டவராய பிள்ளை அவர்கள், "திருவிசைப்பா - அழகிய இசை பொருந்திய பாக்களை உடையது என, அன்மொழித்தொகையாய்த் திருமுறைக்குக் காரணக் குறிப்பாயிற்று (27)" என மொழிக்கின்றார். திரு இசைப்பா என்பது, "கடவுள் தன்மை பொருந்திய இசைப்பாட்டுகள்" எனப் பொருள் தருவதாக எம் நாராயண வேலுப்பிள்ளை தமது நூலில் சுட்டுகின்றார். (28) மு. அருணாசலம் தமது நூலில், திருவிசைப்பா என்ற பெயருக்கு, இசையில் அமைந்த பதிகங்களுடைய நூல் என்றும், பரம்பொருளின் புகழை (இசையை) இசைக்கின்ற பா என்றுமே பொருள் கொள்ளத் தகுந்தது என்று விளக்கமளிக்கின்றார். (29)

திருவிசைப்பா என்பது முத்திச் செல்வத்தைத் தரவல்ல பெருமை வாய்ந்த செய்யுள் என்ற கருத்துடையது என்பதும் இங்குக் குறிப்பிடத்தக்கது. (30) ஆக, இறைவனைப் போற்றிப் புகழ்ப்பாடும் இனிய, இசைநயமிக்க, தெய்வீகத்தன்மைப் பொருந்திய அருட்பாடல்களின் தொகுதியே 'திருவிசைப்பா' என நாம் பொருள்கொள்வது இவ்விடம் பொருத்தமாகும்.

திருவிசைப்பாக் காலம்

ஒன்பதாம் திருமுறைப் பதிகங்களைப் பாடிய ஆசிரியப் பெருமக்கள் வாழ்ந்த காலம் முதல் ஆதித்த சோழன் தொடங்கி கங்கை கொண்ட சோழன் ஈறாகவுள்ள சோழ மன்னர்களின் ஆட்சிக்காலமாகும், அதாவது கி.பி. 9, 10, 11-ஆம் நூற்றாண்டுகளாகும் என, க. வெள்ளைவாரணன் தமது நூலில் கருத்துரைக்கின்றார். (31) மேலும், தமிழ் நாட்டில் அயலாரது ஆட்சியை அகற்றி மீண்டும் சோழப் பேரரசை நிறுவிய பிற்காலச் சோழர் பேரரசு கி.பி. 9ஆம் நூற்றாண்டு இறுதியில் தஞ்சையைத் தலைநகராகக் கொண்டு தோன்றி, கங்கைநதி பாயும் வட நாட்டிலும் கடல் கடந்த கடாரம் முதலிய பிற நாடுகளிலும் புகழுடன் நிலைபெற்ற 10-ஆம், 11-ஆம் நூற்றாண்டு காலமே பிற்காலச் சோழ மன்னர்கள் இவ்வுலகில் பெறற்கரும் வெற்றியைப் பெற்றுச் சிறப்புடன் ஆட்சிபுரிந்த பொற்காலமாகும்; இத்திருவிசைப்பாத் திருமுறை தோன்றிய நற்காலமாகும் என்றும் கூறுகிறார். இத்திருமுறையானது தெய்வங்கொள்கையாகிய சிவநெறியினால் தமிழ் வேந்தர் பெற்ற வெற்றியையும் அவ்வெற்றியின் விளைவாகத் தமிழகத்தார் பெற்ற அமைதி நிலையையும் அவ்வமைதியை அடிப்படையாகக் கொண்டு வளர்ந்தோங்கிய சைவ சமயத்தின் மாண்பையும் நன்கு விளக்கும் திருவிலக்கியமாகத் திகழ்கின்றது. தஞ்சை பெருவுடையார் திருக்கோயிலைக் கட்டிய முதலாம் இராசராச சோழனால் அத்திருக்கோயிலில் ஆடல் பாடல் நிகழ்த்துவதற்காக நியமிக்கப்பெற்ற தளிச்சேரிப் பெண்களுள் சிலர், 'எடுத்த பாதம்', 'மழலைச் சிலம்பு' (திருமாளிகைத் தேவர் திருவிசைப்பா), 'நீறணி பவலக் குன்றம்' (திருமாளிகைத் தேவர் திருவிசைப்பா), எனத் திருவிசைப்பாப் பாடல்களில் அமைந்த சொற்றொடர்களையே தமக்குரிய பெயராகப் பெற்றுள்ளனர்; மக்களுக்குரிய பெயராகவும் இத்தொடர்கள் வழங்கப்பெறுகின்றன. இப்பெயர் வழக்கத்தை ஊன்றி நோக்குமிடத்து, முதலாம் இராசராசனது ஆட்சிக் காலத்தில் இத்திருவிசைப்பாவிற்கு அமைந்த தனிச் சிறப்பு இனிது புலனாகின்றது. (32)

திருவிசைப்பாத் தொகுப்புமுறை

திருவிசைப்பாப் பதிகங்கள், இசைப்பா என்றமையால், இது தேவாரங்கள் போல இசைக்குரியது என்பது தெளிவு. திருவிசைப்பாப் பாடல்கள் தொகுக்கப்பட்டது குறித்துப் பின்வருமாறு கருத்துரைக்கப்படுகின்றது: "நம்பியாண்டார் நம்பி தேவாரம் தொகுத்தபோது, சமயாசாரியர் பாடல்களான தேவார திருவாசகங்கள் அன்றி, தம் காலத்திலும் தம் காலத்திற்கு முன்பும் வேறு இசைப் பாடல்கள் இருந்தமை கண்டு, அவை இசைப்பாடல்களால் இருந்தமையால் தேவாரத்தோடு ஒத்துப் போற்றத் தக்கன என்று கருதியும், ஆதரிப்பாரின்றி அவை கைநெகிழுமாறும் விடக்கூடாது என்று முடிவு செய்தும், தம் காலத்தில் இருந்த அரசன் போன்ற மெய்யன்பர்களுடைய விருப்பத்திற் கிணங்கியும், திருவிசைப்பாமாலையைத் தொகுத்தார்." (33)
இதில் மற்றொரு கருத்தும் உண்டு. திருவிசைப்பாக் கொண்ட தலைங்கள் பத்தனான்கு: அவற்றுள் தேவாரப் பாடல் பெற்ற தலங்களாவன: கோயில் (சிதம்பரம்), திருவீழிமிழலை, திருவாவடுதுறை, திருப்பூவணம், திருவிடைமருது, திருவாரூர் முதலான ஆறு ஆகும். ஏனையவைகளான: திருவிடைக்கழி, களந்தை ஆதித்தேச்சுரம், கீழ்க்கோட்டூர் மணியம்பலம், திருமுகத்தலை, திரைலோக்கியசுந்தரம், கங்கைகொண்ட சோழேச்சுரம், திருச்சாட்டியங்குடி, தஞ்சை இராசராசேச்சுரம் முதலான எட்டுத் தலங்களும் தேவாரப் பாடல் பெறாத தலங்களாகும். இவ்வெட்டுத் தலங்களும் வேறெந்தத் திருமுறையிலும் குறிப்பிடப் பெறவில்லை. இவற்றுள் நான்கு சோழப் பரம்பரையினால் கட்டப்பெற்ற கோயில்கள். களந்தை ஆதித்தேச்சுரம் ஒன்பதாம் நூற்றாண்டில் வாழ்ந்த ஆதித்த சோழனாலும், திரைலோக்கிய சுந்தரம் முதல் இராசராச சோழ மன்னனது மூன்றாம் மனைவியாகிய திரைலோக்கிய மாதேவியாலும் (சுமார் கி.பி. 1000),

தஞ்சைப் பெருங்கோயில் இராசராச மன்னனாலும் (1008), கங்கைகொண்ட சோழேச்சுரம் இவனது மகன் முதல் இராசேந்திரனாலும் (1035) கட்டப்பெற்றாவையாகும். அன்றியும் இந்நான்கு தலங்களும், நம்பியின் காலத்தில் வாழ்ந்து இராசராச மன்னனாலேயே பெரிதும் அபிமானிக்கப் பெற்றிருந்த கருவூர்த் தேவர் பதிகம் பாடிய சிறப்புடையவை. ஆகவே, நம்பியாண்டார் நம்பி இசைப் பாக்களை ஒரு திருமுறையாகத் தொகுப்பதற்கு உடன் காலத்தனவாகிய இப்பொருத்தங்களும் இருந்தன. (34)

மேலும், மிக்க எழுச்சியோடு வளர்ந்து வந்த சோழ மன்னர் காலத்தில் புதிதாக எழுந்துவந்த தலங்களுக்கும் அருட்பாசுரங்கள் என்ற பெயரில் சுவாமி திருமுன் பாடுவதற்கான பாசுரங்கள் இருக்குமானால் அந்தப் பிரதேச மக்களுடைய சமய உணர்வு நிறைவு பெறுவதோடு, எழுச்சியும் பெறும். இவை, நம்பியாண்டர் இவ்விசைபாக்களை ஒரு தனித் திருமுறையாகத் தொகுத்தற்குரிய காரணங்களாகத் தெரிகின்றன. இல்லையானால் முதல் எட்டுத் திருமுறைகளைச் சுமார் 1000 பாடல்கள் வீதமும், பத்தாம் திருமுறையை மட்டும் மிகச் சுருங்கிய அளவில் இயன்ற 300 பாடல்களே கொண்டதாகத் தனியே முறைப்படுத்தியதற்கு ஓர் அமைதி காண்பதற்கில்லை. எனவே, இந்தத் திருவிசைப்பா மாலையானது அக்கால அரசியல் நிலைமைக்கும் தன்னகத்தேயுள்ள இசைத்தன்மைக்கும் பொருந்த ஒரு தனித் திருமுறையாயிற்று என்பது நன்கு விளங்கும். இதற்கு மேல் இசைப்பாடல்கள் கிடைக்காமல் போனதால், இத்திருமுறை இந்த அளவோடு நின்றது எனக் கருத்துரைக்கப் படுகின்றது. (35)

இருப்பினும், திருக்கோவையார், திருவிசைப்பா, திருப்பல்லாண்டு எனும் தலைப்புகொண்ட நூலின் பதிப்பாசிரியரான அ.ச. ஞானசம்பந்தன் தமது முன்னுரையில், இராசராச சோழ காலத்தில் திருவிசைப்பாப் பாக்கள் தொகுக்கப்பெற்றன என்று திருமுறை கண்ட புராணம் கூறுவது பொருத்தமில்லாக் கூற்று என்கிறார். அவரது கூற்றுப்படி, இராசராச சோழன் திருமுறைகளைத் தில்லையில் தேடிக் கண்டு பிடித்தான் என்று கூறும் கதை சற்றும் பொருத்தமில்லாததாகும். அது உண்மையாக இருந்திருப்பின் சேக்கிழார் அதனைக் கூறாமல் விட்டிருக்கமாட்டார். எனவே, காலாந்திரத்தில் எட்டுத் திருமுறைகளோடு நின்றிருந்த சைவத் திருமுறைகள் பிற்காலச் சோழர் காலத்தில் கருவூர்த் தேவர் காலத்தில் நீட்டிக்கப்பெற்றிருத்தல் வேண்டும். கங்கைகொண்ட சோழபுரம் முதலிய ஊர்கள் சோழர்கள் காலத்தில் தோற்றுவிக்கப்பட்டுச் சிறப்புப் பெற்றான. ஆனால், அவை பாடல் பெறாத ஊர்களாதலால், மக்கள் அவற்றில் ஈடுபாடு கொள்ளாமல் இருந்திருத்தல் வேண்டும். அக்குறையைப் போக்கக் கருவூர்த் தேவர் முதலிய அருளாளர்கள் அந்த ஊர்களுக்கென்று இசைப்பா பாடல்களை இயற்றிப் புழக்கத்தில் விட்டிருக்க வேண்டும். அக்காலகட்டத்தில் அவற்றை ஒன்பதாம் திருமுறை என்று அழைக்க முடியாது. பின்னர் வந்தவர்கள் இப்பாடல்களும் இறைவனைப் பற்றி உள்ளனவதலாலும் அவற்றில் பெரும்பாலான பாடல்கள் தில்லையைப் பற்றியன ஆதலாலும் அவற்றைத் திருமுறைகளோடு சேர்க்க வேண்டுமென்ற கருத்துடன் இந்த 301 பாடல்களையும் தொகுத்து ஒன்பதாம் திருமுறையாக வகுத்தனர். இப்பாடல்கள் அனைத்தும் கட்டளைக் கலித்துறை வகையைச் சேர்ந்தவை. இவ்வகைப் பாடல்கள் தமிழ் இலக்கியத்தில் மிகப் பழங்காலந்தொட்டே பயின்று வந்துள்ளன. ஆதலால், இசை அமைத்துப் பாடுவதற்குப் பொருத்தமாக உள்ளன. எனவே, 'திருவிசைப்பா' என்ற பெயரை அமைத்தனர் போலும் என மொழியப்படுகிறது. (36)

திருவிசைப்பா ஆசிரியரும் பாடல் தொகையும்

திருவிசைப்பா மாலையை அருளிச்செய்த ஆசிரியர்கள் திருமாளிகைத் தேவர், சேந்தனார், கருவூர்த்தேவர், பூந்துருத்தி நம்பிகாட நம்பி, கண்டராதித்தர், வேணாட்டடிகள், திருவாலியமுதனார், புருடோத்தம நம்பி, சேதிராயர் முதனால ஒன்பதின்பர் ஆவர். இதனை ஒரு பழைய செய்யுள் தெளிவுறுத்துகின்றது. (37) இவர்களுள் திருமாளிகைத் தேவர் பாடிய பதிகங்கள் நான்கும், சேந்தனர் பதிகங்கள் நான்கும், கருவூர்த்தேவர் பதிகங்கள் பத்தும், பூந்துருத்தி நம்பிகாட நம்பி பாடிய பதிகங்கள் இரண்டும், கண்டராதித்தர் பதிகம் ஒன்றும், வேணாட்டடிகள் பதிகம் ஒன்றும், திருவாலியமுதனார் பதிகங்கள் நான்கும், புருடோத்தமநம்பி பதிகம் இரண்டும்,

சேதிராயர் பதிகம் ஒன்றும், ஆக, இருபத்தொன்பது பதிகங்கள் இத்திருமுறையில் இணைக்கப் பெற்றுள்ளன. (38)

இத்திருமுறையிலுள்ள பாடல்தொகை 365 என்று ஒரு பழைய செய்யுள் கூறுகின்றது. இருப்பினும், தற்போது கிடைக்கப்பெற்றுள்ள பாடல்களின் தொகை 301 தான் எஞ்சிய 64 பாடல்களும் ஏடுகளில் சிதைந்திருத்தல் வேண்டும் அல்லது செய்யுளில் குறிக்கப்பட்ட '365' என்ற தொகை ஏடு எழுதுவோரால் சிறிது மாறுபட்டிருக்க வேண்டும். கருவூர்த்தேவருடைய திருப்பூவனப் பதிகம் எட்டே பாடல்களைக் கொண்டுள்ளது. பூந்துருத்தி நம்பிகாட நம்பியின் திருவாரூர்ப் பதிகம் இரண்டே பாடல்களைக் கொண்டுள்ளது. இதனை நோக்கும்போது இத்திருமுறையில் சில பாடல்கள் சிதைந்து மறைந்து போயின என்பது புலனாகும். (39) இருப்பினும், கிடைக்கப்பெறாத ஏனைய பாடல்கள் எப்பதிகங்களுக்குரியன, எவ்வாறு சிதைந்து போயின என்பதொன்றும் விளங்கவில்லை என மு. அருணாசலம் தமது நூலில் கூறுகின்றார். அவரது கூற்றுப்படி, இத்திருமுறையில் மேலும் பதிகங்கள் இருந்திருத்தல் கூடும். பதிகம் அதிகம் இருந்தால் 11 பாடல்களே இருக்கும் 29 பதிகங்களிலும் 320 பாடல்களே இருக்க முடியும். ஆகவே, 365 என்றதில் பிழை இருக்கக்கூடும் என்கிறார். (40) ஆனாலும், அவர் கூறியது போன்று பதிகத்திற்கு அதிகபட்சம் 11 பாடல்கள் என்பது மரபேயொழிய, விதியல்ல. திருமாளிகைத் தேவர் பாடிய மூன்றாவது பதிகத்தில் 12 பாடல்களும் சேந்தனரின் ஐந்தாவது மற்றும் இருபத்தொன்பதாவது பதிகங்களில் தலா 13 பாடல்களும் இடம்பெற்றிருப்பது அதற்குத் தக்கச் சான்றாகும். ஆக, அவரது கூற்றான 320 பாடல்களே இருக்க முடியும் என்பதும் ஏற்புடையதாகத் தெரியவில்லை.

ஒன்பதாம் திருமுறையிலுள்ள இருபத்தொன்பது பதிகங்களில், திருவிசைப்பா பதிகங்கள் 28 ஆகும். தற்போதுள்ள 301 பாடல்களில் திருப்பல்லாண்டிற்குரிய 13 பாடல்கள் நீங்கலாக திருவிசைப்பாவிற்குரிய பாடல்கள் மொத்தம் 288 ஆகும். (காண்க, பின்னிணைப்பு: அட்டவணை 1) (41).

திருவிசைப்பாப் பண்கள்:

திருவிசைப்பாவில் பயின்று வந்துள்ள பண்களாவன காந்தாரம், புறநீர்மை, சாளரபாணி, நட்டராகம், இந்தளம், பஞ்சமம் என்ற ஆறும் ஆகும் என்பதனை ஒரு பழைய செய்யுள் குறிப்பிடுகின்றது. (42) இப்பண்களில் பஞ்சமம் 21 (திருப்பல்லாண்டு ஒரு பதிகமும் சேர்த்து), காந்தாரம் 2, புறநீர்மை 3, நட்டராகம் 1, இந்தளம் 1, சாளரபாணி 1 ஆகும். இவற்றுள் முதல் ஐந்தும் தேவாரத்துள் காணப்படுவன. சாளரபாணிப் பண் மட்டும் தேவாரத்துள் காணப்படாதது. இப்பண்களை அமைத்தவர் யார் என்பதற்கான விளக்கங்கள் குறிக்கப்படவில்லை. ஆனாலும், திருவிசைப்பா ஆசிரியர் இருவர் தங்கள் பாடலிலேயே பண்ணின் பெயரை அமைத்துப் பாடியிருப்பதை இவ்விடம் சுட்டலாம். அதாவது, கருவூர்த் தேவர் தாம் பாடிய திரைலோக்கிய சுந்தரப் பதிகம் இறுதிப்பாடலில் அதற்குரிய காந்தாரப் பண்ணையும், புருடோத்தம நம்பி தமது கோயில் திருப்பதிகத்தின் முதல் பாடலில் அதற்குரிய பஞ்சமப் பண்ணையும் பெயர் குறிப்பிட்டுப் பாடியிருக்கிறார்கள். (43)

இத்திருவிசைப்பாப் பதிகங்களில் பாதாதிகேசமாகத் திருமாளிகைத் தேவரும் திருவாலியமுதனாரும் ஒவ்வொரு பதிகம் பாடியுள்ளனர். கருவூர்த்தேவருடைய கீழ்க் கோட்டூர் மணியம்பலம் திரைலோக்கிய சுந்தரப் பதிகங்களும், திருமாளிகைத் தேவர் 'உறவாகிய யோகம்' என்ற கோயில் பதிகமும் அகத்துறைப் பதிகங்கள். ஏனையவற்றுள் ஏழு பதிகங்கள் அகத்துறையாகவும் அந்தாதியாகவும் உள்ளன.

திருவிசைப்பாத் தலங்கள்

திருவிசைப்பாப் பெற்ற தலங்கள் பதினான்கு. இவற்றுள் தில்லையாகிய கோயிலுக்கு மட்டும் உள்ள பதிகங்கள் பதினைந்து (திருப்பல்லாண்டு ஒரு பதிகம் நீங்கலாக) ஏனைய பதின்மூன்று திருத்தலங்களும் பதின்மூன்று திருப்பதிகங்களால் போற்றிப் பாடப்பெற்றுள்ளன. (44)

திருவிசைப்பாப் பாடலாசிரியர்கள் ஒன்பதின்மருள் திருமாளிகைத் தேவர், கண்டராதித்தர், வேணாட்டு அடிகள், திருவாலியமுதனார், புருடோத்தம் நம்பி, சேதிராயர் ஆகிய அறுவரும் தில்லையை மட்டும் போற்றிப் பாடியுள்ளனர். ஏனைய மூவருள், சேந்தனார் தில்லைக்குத் திருப்பல்லாண்டு பாடியுள்ளார். இதுவே பஞ்ச புராணத்துள் ஒன்று. இச்சேந்தனார் திருவீழிமிழலை, திருவாவடுதுறை, திருவிடைக்கழி என்னும் மூன்று தலங்களுக்கும் திருவிசைப்பாக்கள் பாடியுள்ளார்; பூந்துருத்தி நம்பிகாட நம்பி தில்லைக்கு ஒரு பதிகமும், திருவாரூருக்கு ஒரு பதிகமும் பாடியுள்ளார்; கருவூர்த்தேவர் தில்லைக்கு ஒரு பதிகமும், திருக்களந்தை ஆதித்தேச்சுரம், திருக்கீழ்க்கோட்டூர் மணியம்பலம், திருமுகத்தலை, திரைலோக்கிய சுந்தரம், கங்கைகொண்ட சோழேச்சுரம், திருப்பூவணம், திருச்சாட்டியங்குடி, தஞ்சை இராசராசேச்சுரம், திருவிடைமருதூர் ஆகிய தலங்களுக்கு ஒவ்வொரு பதிகமும் பாடியுள்ளார். (45)

திருவிசைப்பாத் தலங்கள் பதினான்கனுள் திருப்பூவணம் எனும் ஒரு தலம் மட்டுமே சோழநாட்டுக்கு அப்பால், பாண்டிய நாட்டில் உள்ளது. ஏனைய பதின்மூன்று தலங்களும் சோழ நாட்டில் உள்ளன. ஆக, சோழர் ஆதிக்கம் ஓங்கியிருந்த காலத்தில் இத்திருசைப்பாப் பதிகங்கள் தோன்றின என்பது இதிலிருந்து பெறப்படுகின்றது. இந்தப் பதினான்கு தலங்களுள், தேவாரப் பதிகம் பெற்றவை திருப்பூவண திருவீழிமிழலை, திருவாவடுதுறை, திருவிடைமருது, திருவாரூர்தில்லை முதலான ஆறு தலங்களாகும். ஏனையவற்றுள், திருவிடைக்கழி என்பது சிறப்பான ஒரு பழைய தலம். களந்தை ஆதித்தேச்சுரம், திலைரோக்கிய சுந்தரம், இராசராசேச்சுரம், கங்கைகொண்ட சோழேச்சுரம் முதலான நான்கும் திருவிசைப்பாவில் சுட்டபெற்ற சோழர் எழுப்பிய சிறப்புக்குரிய கோயில்களாகும். இந்நான்கனுள், களந்தை மட்டும் பழைய கோயில்; மற்ற மூன்றும், அவற்றுக்குத் திருவிசைப்பாப் பாடிய கருவூர்த் தேவர் காலத்தில் புதிதாய்க் கட்டப்பட்டவையாகும். கீழ்க்கோட்டூர் மணியம்பலம், திருமுகத்தலை, திருச்சாட்டியங்குடி என்ற ஏனைய தலங்களுக்கு வேறு வகை விளக்கம் எதுவுமில்லை. இம்மூன்று தலங்களும் களந்தையோடு சேர்த்துச் சோழ நாட்டின் தென்கிழக்கு மூலையில் உள்ளன. (46)

திருவிசைப்பா ஆசிரியர் ஒன்பதின்மர்: சுருக்க வரலாறு

(i) திருமாளிகைத் தேவர்

திருமாளிகைத் தேவர் என்ற பெரியார் திருவிசைப்பா ஆசிரியருள் முதல்வராவார். இடைமருதிலுள்ள ஐந்து கொத்தாருள் ஒருவரான சைவராயருடைய திருமடத்தை மாளிகை மடமென்று கூறுவர். இவர்கள் சோழ அரசருக்குக் குரு ஆவார்கள். அவ்வகையிலே வந்த ஒருவர் திருவாவடு துறையிலே யோகத்திலமர்ந்துள்ள போகநாதரிடம் தீட்சை பெற்று அவ்வூரிலேயே வாழ்வாராயினார். ஒருநாள் இவர் காவரிக்குச் சென்று நீராடித் திரும்புகையில் மரித்த சவம் ஒன்று எதிர்ப்பட, அதனால் தொடக்குறா வண்ணம் கணநாதனை வேண்டலும், அச்சவம் உயிர் பெற்றெழுந்தது. இப்பெரியார், தவ வலிமையால் அழகு பெற்றுத் தோன்றுவதைக் கண்ட வனிதையர்பலர் இவரைப்போல பல புத்திரர்களை அடைந்தனர். இக்காட்சியைக் கண்ட ஊரார் அலர் தூற்றலும், அவ்வலர் அரசன் காதுகெட்டியது. அரசனும் உண்மை தேறமாடாது அடியவரைக் கொண்டுவரப் பணித்தலும், அடியார் நாமாக்குங் குடியல்லோமென, அரசன் நேரிலே தண்டெடுத்து வர, அதனை எதிர்க்கக் கோயில் மதிலிலுள்ள நந்திகளை ஏவியதாகவும் அவை அரசனுடைய படையைச் சின்னாபின்னமாக்கினவென்றும் கூறுவர். இப்பெரியார் பாடியனவாக நமக்குக் கிடைத்தவை நான்கு திருப்பதிகங்களேயாகும்.

(ii) சேந்தனார்

இரண்டாவதாகக் காணப்படுபவர் சேந்தனாராவார். நிகண்டு நூலான திவாகரம் இயற்றிய திவாகரனைப் போற்றிய சேந்தனார், வீர சோழியம் என்னும் இலக்கண நூல் இயற்றிய பொன்பற்றி காவலன் புத்தமித்தரனாம் சேந்தன், பட்டினத்தடிகள் நன்மதி அமைச்சர் சேந்தனார் போன்ற பலரைப் போன்று திருவிசைப்பா பாடிய சேந்தனாரும் ஒருவர். இவர் திருவீழிமிழலையிலே வாழ்ந்த சிவஞானி யாவார். இவர் லங்கடோறும் சென்று சிவபெருமானை வழிபட்டு வரு ஞான்று தில்லை மூதுரையடைந்து நடங்கண்டு கும்பிட்டு வாழும் நாளையிலே திருவிழா வந்தது. திருத்தேர் செல்லாதிருத்தலும், இப்பெரியார் பல்லாண்டு பாடித் திருத்தேரைச் செலுத்துவித்தனர் என்பர். இவ்வடிகள் பாடியனவாக நமக்குக் கிடைத்தவை, மூன்று திருவிசைப்பாப் பதிகங்களும் ஒரு பல்லாண்டுப் பதிகமுமேயாகும்.

(iii) கருவூர்த் தெவர்

மூன்றாவதாகக் காணப்படுபவர் கருவூர்த் தேவர். இவர் தஞ்சையைத் தலைநகராகக் கொண்டு ஆண்ட சோழ அரசர்களுள்ளே இராசராச மன்னவர் காலத்தவர்; கருவூரிலே பிறந்த காரணத்தால் கருவூர்த் தேவரென்றழைக்கப்படுவர். இவர் காயசித்தி செய்த பெரியார்; பல தலங்களையும் தரிசித்தவர். ஒருகால் திருநெல்வேலி சென்றபோது நெல்லையப்பரை அழைத்ததாகவும், இவரது பெருமை பலருமறியும்படி நெல்லையப்பர் தாமதித்ததாகவும், அதற்காக ஊரைப் பாழாக்கியதாகவும், மறுபடியும் ஊரார் வேண்டுகோட்கிணங்கி ஊர் செழித்தோங்கச் செய்ததாகவும் கூறுவர். இராசராச மன்னவன் கட்டிய தஞ்சை இராசராசேச்சுரத்து அமர்ந்துள்ள எம்பிரான் பெருவுடையார் மருந்து சாத்தியும் நிலையில் நில்லாமையை இப்பெரியார்க்கு உணர்த்த, அவர் ஆங்குச் சென்று எம்பெருமானை வழிபட்டு நிலைநிறுத்தினதாகக் கதையுண்டு. திருவிசைப்பா பாடிய பெரியாருள் இவர் பதிகங்களே மிகுதியாகப் காணப்படுபவை. இவ்வடிகள், கோயில், திருக்களந்தை ஆதித்தேச்சுரம், திருக்கீழ்க் கோட்டூர் மணியம்பலம், திருமுகத்தலை, திரைலோக்கிய சுந்தரம், கங்கை கொண்ட சோளேச்சுரம், திருப்பூவணம், திருச்சாட்டியக் குடி, தஞ்சை இராசராசேச்சுரம், திருவிடைமருதூர் ஆகிய பத்துத் தலங்களில் பாடியவை நமக்குக் கிடைந்திருக்கின்றன. இவர் கருவூரில் சிவலிங்கத்தோடு ஐக்கியமானதாகக் கதை வழங்கும். தஞ்சை இராசராசேச்சுரத்திலும் கர்ப்பக்கிரகத்திற்கு மேற்கில் ஒரு சமாதி கருவூர்த்தேவர் சமாதியென்று வழங்குகிறது.

(iv) பூந்துருத்தி நம்பி காட நம்பி

பூந்துருத்தி நம்பி காட நம்பி திருவிசைப்பா அடைவினருள் நான்காவதாகக் கூறப்படுபவர்; காவிரியின் கரையிலுள்ள திருப்பூந்துருத்தியிலே தோன்றிய பெரியாராவார். இவருக்குக் காடநம்பியென்று பெயர். இவர் பழுத்த சிவபத்தராய்த் திருப்பதிகடோறும் சென்று சிவபெருமானைச் சேவிப்பதிலும் அவனது அடியார்களான மூவர் பாடலைப் பயில்வதிலும் காலம் போக்கியவர். கணம்புல்லர், கண்ணப்பர், நாவுக்கரையர், சம்பநதர், சேரமான் பெருமான், நம்பியாரூரர் முதலாயினாரைத் தம் பதிகத்துள் புகழ்ந்துள்ளார். இவரது பாடல்கள் மிக்க சுவையுடையனவாக இருக்கின்றன. பிறர் பாடாத சாளரபாணியென்ற பண்ணிலும் இவர் பாடியுள்ளார். இவ்வடிகள் பாடியனவாக நமக்குக் கிடைப்பவை ஒரு முழுப்பதிகமும் மற்றொரு பதிகத்துள் இரண்டு செய்யுட்களுமேயாகும்.

(v) கண்டராதித்தர்

கண்டராதித்தர் இவ்வடைவினருள் ஐந்தாவதாகக் கூறப்படுபவர். பிற்காலத்திலே சோழ நாட்டை ஆண்ட அரசரிலே பராந்தகன் என்றொரு சோழமன்னவர் இருந்தான். அவனுக்குப் பிள்ளைகள் ஐவர். இரண்டாவது பிள்ளைக்குக் கண்டராதித்தரென்று பெயர். அக்கண்டராதித்த தேவரே திருவிசைப்பா பாடியவர். இவர் அந்தண் ஆரூர் சந்திர மௌலியாம் தியாகேசப் பெருமானது அருணாட்டங்கொண்டு அவ்வூரிலிருந்து அரசு புரிந்தவர்; பல சிவாலயங்களைக் கட்டுவித்தவர். முதலி மூவரது பாடல்களிலே மிக்க பக்தி வாய்ந்தவர். இவரது மனைவியான இராக்கினியும் இவரைப் போன்றே சிவபத்தியிலீடுபட்டவர். சொன்னவாறு அறிவாராம் சேரமான் பெருமாள் நாயனாரைப்போல் அரசவமிசத்தில் தோன்றியும் தனது பக்தி வைராக்கியத்திற் குன்றாமலும்

அரசு கோடாமலும் அரசாட்சி செய்து சிவபத்தராயிருந்து இம்மை மறுமைப் பயனையடைந்தவராவார்.

(vi) வேணாட்டடிகள்

வேணாட்டடிகள் ஒன்பதாம் திருமுறையாசிரியர்களுள் ஆறாமவர். பச்சைக் கற்பூரம் விளையும் கேரள நாடாகிய சேர நாட்டிற்கும் தென்பாண்டி நாட்டிற்கும் நடுவணது வேணாடு. இக்கொடுந்தமிழ் நாட்டிலே அடியார் பத்தி, சிவபத்தியிலே முதிர்ந்தவொரு சிவஞானி தோன்றினார். அவரது இயற்பெயர் இன்னதென்று அறிதற்கில்லை யெனினும், அவர் பிறந்த நாடுபற்றி, அவர்க்கு வேணாட்டடிகள் என்று வழங்கலாயிற்று. சிவபக்தி முதிர்ச்சியானே தலங்கடோறும் சென்று ஆங்குக் கோயில் கொண்டிருக்கும் எம்பெருமானை வாயார வாழ்த்தி வணங்கிப் பதிகம் பாடுவார். இவர் பாடிய பதிகம் ஒன்றாகும்.

(vii) திருவாலி அமுதனார்

திருவாலி அமுதனார் திருவிசைப்பா ஆசிரியருள் ஏழாமவர் ஆவர். திருஞானசம்பந்தப் பெருமான் திருவவதாரஞ் செய்த சீகாழிப்பதிக்கு அருகிலுள்ளது ஆலிநாடு. அதன் தலைமையூர் திருவாலியாகும். அவ்வூரிலே கோயில் கொண்டுள்ள திருமாலுக்கு அமுதனார் என்று பெயர். அவ்வூரிலுள்ள வைணவக் குடியொன்றில் தோன்றிய இவ்வடியார் சிவபத்தியில் ஈடுபடுவாராயினார். தில்லைக் கூத்துகந்த பெம்மானைத் தம் குலநாயகமாகக் கொண்டு அடியார் பத்தி சிவபத்தியில் முதிர்வாராயினார். அம்முதிர்ச்சியானே திருப்பதிகடோறும் சென்று சிவபெருமானது திருவெழில்களை எடுத்துத் தோத்தரிப்பாராயினார். இவர் பாடியனவாக நமக்குக் கிடைத்தவை நான்கு பதிகங்களாகும். இவர் மயிலாடு துறையான மாயூரத்திலே பிறந்ததாகக் கூறுவாருமுண்டு.

(viii) புருடோத்தம நம்பி

புருடோத்தம நம்பி திருவிசைப்பா பாடிய அடைவினருள் எட்டாவதாவார். இருவரும் முன்னவரைப்போல வைணவ மதத்திற் பிறந்து பிறப்பிறப்பற்றவரான சிவப்பெருமானே வழிபடற்கு உரியாரெனக் கொண்டவராகக் கருதப்படுகின்றது. இவரது பெயரே இவ்வாறு கொள்ளுதற்கு இடந்தருகின்றது. புருடோத்தமனாவார் திருமாலேயாம். இப்பெயரைத் தாங்கிய இச்சிவநேயர் சிவபத்தி, அடியவர் பத்தியில் முதிர்ந்தவராய்த் தலயாத்திரை செய்து பதிகம் பாடுவாராயினார். இவர் பாடியனவாக நமக்குக் கிடைத்தவை இரண்டு பதிகங்களேயாயினும் அவை இவரது பத்திச் சுவையைச் செவ்வனே விளங்குகின்றன. தனது ஆவியை முழுமுதற் கடவுளுக்கே கொடுத்துத் தலைவன் தலைவியாக வைத்து முறையிட்டுள்ளாராதலின் இவரது பக்தி நன்கு விளங்குகின்றது.

(ix) சேதிராயர்

சேதிராயர் திருவிசைப்பாவான ஒன்பதாம் திருமுறையாசிரியருள்ளே ஒன்பதாமவராவார். இவர் சேதி நாடாண்ட குறுநில மன்னவர். சேதி நாடென்பது வீரட்டானங்களுள் ஒன்றாய் அந்தகாசுரனை சங்கரித்த திருக்கோவலூரைச் சுற்றியுள்ள நாடு. அறுபான்மும்மை நாயன்மாருள் ஒருவரான நரசிங்க முனையரையர் வழியில் வந்த இவர், அடியார் பத்தி சிவபக்தியிற் சிறந்தவராய் இருந்து தம் முன்னோரை ஒப்பத்தாமும் அடியார் வரிசையுள் சேரும் புண்ணியம் செய்தவராவர். இவர் பாடிய பதிகம் ஒன்றே கிடைத்துள்ளது. மொத்தத்தில் இவ்வென்பதின்மரும் பாடிய, பாடியனவாக நமக்குக் கிடைத்துள்ள திருப்பதிகங்கள் இருபத்தொன்பதுக்குத் திருப்பாசுரம் முந்நூற்று ஒன்றாகும். இவ்வரலாறு இலக்கண விள்ளக்க ஆசிரியர் பரம்பரை திருவாரூர் சோமசுந்தர தேசிகர் எழுதியது. (47)

முடிவுரை

மொத்தத்தில், திருஞானசம்பந்தர் பாடிய தேவாரப் பதிகங்கள் தொடங்கி சேக்கிழார் பாடிய திருத்தொண்டர் புராணம் எனும் பெரிய புராணம் வரையுள்ள சைவ அருள் நூள்கள் சைவத் திருமுறைகள் என வழங்கப்பெறுகின்றன. இப்பன்னிரு திருமுறைகளின் வரிசையில் ஒன்பதாம் திருமுறையாகத் திகழும் திருவிசைப்பா அளவால் மிகவும் குறைந்த பாடல்களைக் கொண்டிருந்த போதும், சைவ மரபில் சிவத்தலங்களில் ஓதம்பெறும் பஞ்ச புராணத்தில் இத்திருமுறைப் பதிகமும் உள்ளடங்கியுள்ளது இத்திருமுறைக்கேயுரிய தனிப்பெறும் சிறப்பம்சமாகும் எனலாம். பண்டை காலந்தொட்டு இன்றளவும் சிவநெறியாகிய தமிழ்நெறி உள்ளளவும் இத்திருமுறைப் பதிகங்கள் சைவ உலகுக்கு வழிகாட்டும் பெருஞ்செல்வங்களாகத் திகழ்வது உறுதியாகும்.

அட்டவணை 1: திருவிசைப்பா ஆசிரியரும் பாடல் தொகையும்

ஆசிரியர்	திருப்பதிகம்	பாடல் எண்
1. திருமாளிகைத் தேவர்	1. கோயில் - ஒளிவளர்விளக்கே	1 - 11
	2. கோயில் - உயர் கொடியாடை	12 - 22
	3. கோயில் - உறவாகிய யோகம்	23 - 34
	4. கோயில் - இணங்கிலா ஈசன்	35 - 45
2. சேந்தனார்	1. திருவீழிமிழலை	46 - 57
	2. திருவாவடுதுறை	58 - 68
	3. திருவிடைக்கழி	69 - 79
3. கருவூர்த்தேவர்	1. கோயில் - கணம் விரி	80 - 90
	2. திருக்களந்தை ஆதித்தேச்சரம்	91 - 100
	3. திருக்கழிக்கோட்டூர் மணியம்பலம்	101 - 111
	4. திருமுகத்தலை	112 - 121
	5. திரைலோக்கிய சுந்தரம்	122 - 132
	6. கங்கை கொண்ட சோளேச்சரம்	133 - 143
	7. திருப்பூணம்	144 - 151
	8. திருச்சாட்டியக்குடி	152 - 161
	9. தஞ்சை இராசராசேச்சரம்	162 - 172
	10. திருவிடைமருதூர்	173 - 182
4. பூந்துருத்திநம்பி காடநம்பி	1. திருவாரூர்	183 - 184
	2. கோயில் - முத்து வயிரமணி	185 - 194
5. கண்டராதித்தர்	1. கோயில் - மின்னார் உருவம்	195 - 204
6. வேணாட்டடிகள்	1. கோயில் - துச்சான	205 - 214
7. திருவாலியமுதனார்	1. கோயில் - பாதாதிகேசம்	215 - 225
	2. கோயில் - பவளமால்வரை	226 - 235
	3. கோயில் - அல்லாய்ப் பகலாய்	236 - 246
	4. கோயில் - கோலமலர்	247 - 256
8. புருடோத்தமநம்பி	1. கோயில் - வாரணி	257 - 267
	2. கோயில் - வானவர்கள்	268 - 278
9. சேதிராயர்	1. கோயில் - சேலுலாம்	279 - 288

இறுதிக் குறிப்புகள்

1. கலைக்களஞ்சியம். 1956. தொகுதி 4. சென்னை: தமிழ் வளர்ச்சிக் கழகம், பக். 451.
2. தொல்காப்பியம். 1947. பொருளதிகாரம்: 85. சென்னை: நச்சினார்க்கினியர் உரை.
3. பாலசுப்பிரமணியன், சி. 1959. தமிழ் இலக்கிய வரலாறு. சென்னை: நறுமலர்ப் பதிப்பகம், பக். 75.
4. மேலது, பக். 77.
5. மேலது, பக். 110-111.
6. வரதராசன், மு. 1972. தமிழ் இலக்கிய வரலாறு. புது தில்லி: சாகித்திய அக்காதெமி, பக். 99.
7. பாலசுப்பிரமணியன், சி. 1959. தமிழ் இலக்கிய வரலாறு. பக். 140.
8. செந்துறை முத்து, 1995. திருமுறையும் தமிழிசையும். சென்னை: மணிவாசகர் பதிப்பகம், பக். 53-57.
9. செந்தமிழ்ச் செல்வி. பதிப்பாசிரியர்: மணி. திருநாவுக்கரசு முதல்யார். 1929-1930. ஏழாவது சிலம்பு. திருநெல்வேலி: தென்னிந்திய சைவசித்தாந்த நூற்பதிப்புக் கழகம் விலிடெட், பக். 67.
10. மேலது, ப.68.
11. அருணாசலம், பக். 1979. சைவ சமயம் (ஓர் அறிமுகம்). நாகர்கோயில்: 40-அ, வெள்ளாளர் காலனி மேற்கு இராமவர்மபுரம், பக். 1.
12. அப்பர் தேவாரம். ஆறாம் திருமுறை: 5. 1963. தருமபுரம் ஆதீனம். உரையுடன்.
13. சித்தலிங்கம், டி.பி. 1998. சைவ சமயத் தோற்றமும் வளர்ச்சியும். சென்னை: திருவரசு புத்தக நிலையம், பக். 29.
14. செந்துறை முத்து. 1995. திருமுறையும் தமிழிசையும், பக். 138.
15. சித்தலிங்கம், டி.பி. 1998. சைவ சமயத் தோற்றமும் வளர்ச்சியும். பக். 29.
16. வெள்ளைவாரணன், க. 1962. பன்னிரு திருமுறை வரலாறு. முதற் பகுதி. சென்னை: அண்ணாமலைப் பல்கலைக் கழகம், பக். 3-4.
17. மேலது, பக். 6.
18. நாராயண வேலுப்பிள்ளை, எம். 1998. சைவத் திருமுறைகளும் சித்தாந்த சாஸ்த்திரங்களும். சென்னை: முல்லை நிலையம், பக். 26.
19. வாழ்வியற் களஞ்சியம். 1988. தொகுதி 10. தஞ்சாவூர்: தமிழ்ப் பல்கலைக் கழகம், பக். 513-514.
20. இரத்தினசபாபதி, வை. 1991. திருமுறைப் பெருமை. தஞ்சாவூர்: தொகுப்பியல் துறை, தமிழ்ப் பல்கலைக்கழகம், பக். 1.
21. செந்துறை முத்து. 1985. திருமுறையும் திருக்கோயில்களும். சிதம்பரம்: மணிவாசகர் பதிப்பகம், பக். 11-13; நாராயண வேலுப்பிள்ளை, எம். 1998. சைவத் திருமுறைகளும் சித்தாந்த சாஸ்திரங்களும், பக். 24-25.
22. வெள்ளைவாரணன், க. 1969. பன்னிரு திருமுறை வரலாறு. இரண்டாம் பகுதி, சென்னை: அண்ணாமலைப் பல்கலைக் கழகம், பக். 347.
23. வெள்ளைவாரணன், க. 1969. பன்னிரு திருமுறை வரலாறு. இரண்டாம் பகுதி, பக். 348; பன்னிரு திருமுறைகள். ஒன்பதாம் திருமுறை. வித்வான் எம். நாராயண வேலுப்பிள்ளை உரை. 1995. சென்னை: தமிழ் நிலையம், பக். 27.
24. வெள்ளைவாரணன், க. 1969. பன்னிரு திருமுறை வரலாறு. இரண்டாம் பகுதி, பக். 348.
25. சித்தாந்தம். 1934. மலர் 7. சென்னை: சைவசித்தாந்த மகா சமாஜத்தின் மாதத் தமிழ்ப் பத்திரிகை, பக். 71.
26. மேலது, 1953. மலர் 26, ப. 419.
27. செந்தமிழ் செல்வி. 1931-1932. ஒன்பதாவது சிலம்பு, ப. 570.
28. பன்னிரு திருமுறைகள். ஒன்பதாம் திருமுறை. வித்வான் எம். நாராயண வேலுப்பிள்ளை உரை. 1995, பக். 37.
29. அருணாசலம், மு. 1974. ஒன்பதாம் திருமுறை திருவிசைப்பா திருப்பல்லாண்டு (பாவும் பயின்ற நிலையும்). சென்னை: சென்னைப் பல்கலைக் கழக வெளியீடு, பக். 17.
30. சித்தாந்தம். 1952. மலர் 25, பக். 218.
31. வெள்ளைவாரணன், க. 1969. பன்னிரு திருமுறை வரலாறு. இரண்டாம் பகுதி. பக். 348.

32. மேலது, பக். 374.
33. அருணாசலம், மு. 1974. ஒன்பதாம் திருமுறை திருவிசைப்பா திருப்பல்லாண்டு (பாவும் பயின்ற நிலையும்), பக். 12.
34. மேலது, பக். 14.
35. மேலது, பக். 15.
36. திருக்கோவையார் (எட்டாம் திருமுறை), திருவிசைப்பா, திருப்பல்லாண்டு (ஒன்பதாம் திருமுறை). அ. சோமசுந்தரம் செட்டியாரின் அரும்பொருள் விளக்கவுரை. 1999. சென்னை: கங்கை புத்தக நிலையம், பக். iv-v.
37. வெள்ளைவாரணன், க. 1969. பன்னிரு திருமுறை வரலாறு. இரண்டாம் பகுதி. பக். 349.
38. மேலது, பக். 349.
39. மேலது, பக். 350.
40. அருணாசலம், மு. 1974. ஒன்பதாம் திருமுறை திருவிசைப்பா திருப்பல்லாண்டு (பாவும் பயின்ற நிலையும்), பக். 18.
41. சித்தாந்தம். 1953. மலர் 26, பக். 418.
42. வெள்ளைவாரணன், க. 1969. பன்னிரு திருமுறை வரலாறு. இரண்டாம் பகுதி. பக். 350.
43. மேலது, பக். 19-20.
44. மேலது, பக். 20.
45. செந்துறை முத்து. 1985. திருமுறையும் திருக்கோயில்களும், பக். 90.
46. அருணாசலம், மு. 1974. ஒன்பதாம் திருமுறை திருவிசைப்பா திருப்பல்லாண்டு (பாவும் பயின்ற நிலையும்), பக். 20-21.
47. திருக்கோவையார் (எட்டாம் திருமுறை), திருவிசைப்பா, திருப்பல்லாண்டு (ஒன்பதாம் திருமுறை). அ. சோமசுந்தரம் செட்டியாரின் அரும்பொருள் விளக்கவுரை. 1999, பக் viii-xii.

மேற்கோள் நூல்கள்

கலைக்களஞ்சியம். 1956. தொகுதி 4. சென்னை: தமிழ் வளர்ச்சிக் கழகம்.
தொல்காப்பியம். 1947. பொருளதிகாரம்: 85. சென்னை: நச்சினார்க்கினியர் உரை.
பாலசுப்பிரமணியன், சி. 1959. தமிழ் இலக்கிய வரலாறு. சென்னை: நறுமலர்ப் பதிப்பகம்.
வரதராசன், மு. 1972. தமிழ் இலக்கிய வரலாறு. புது தில்லி: சாகித்திய அக்காதெமி.
செந்துறை முத்து, 1995. திருமுறையும் தமிழிசையும். சென்னை: மணிவாசகர் பதிப்பகம்.
செந்தமிழ்ச் செல்வி. பதிப்பாசிரியர்: மணி. திருநாவுக்கரசு முதல்யார். திருநெல்வேலி: தென்னிந்திய சைவசித்தாந்த நூற்பதிப்புக் கழகம் விலிடெட். 1929-1930. ஏழாவது சிலம்பு. 1931 - 1932.
அருணாசலம், ப. 1979. சைவ சமயம் (ஓர் அறிமுகம்). நாகர்கோயில்: 40-அ, வெள்ளாளர் காலனி மேற்கு இராமவர்மபுரம்.
அப்பர் தேவாரம். ஆறாம் திருமுறை: 5. 1963. தருமபுரம் ஆதீனம். உரையுடன்.
சித்தலிங்கம், டி. பி. 1998. சைவ சமயத் தோற்றமும் வளர்ச்சியும். சென்னை: திருவரசு புத்தக நிலையம்.
வெள்ளைவாரணன், க. 1962. பன்னிரு திருமுறை வரலாறு. முதற் பகுதி. சென்னை: அண்ணாமலைப் பல்கலைக் கழகம்.
நாராயண வேலுப்பிள்ளை, எம். 1998. சைவத் திருமுறைகளும் சித்தாந்த சாஸ்த்திரங்களும். சென்னை: முல்லை நிலையம்.
வாழ்வியற் களஞ்சியம். 1988. தொகுதி 10. தஞ்சாவூர்: தமிழ்ப் பல்கலைக்கழகம்.
இரத்தினசபாபதி, வை. 1991. திருமுறைப் பெருமை. தஞ்சாவூர்: தொகுப்பியல் துறை, தமிழ்ப் பல்கலைக்கழகம்.
செந்துறை முத்து. 1985. திருமுறையும் திருக்கோயில்களும். சிதம்பரம்: மணிவாசகர் பதிப்பகம்.
பன்னிரு திருமுறைகள். ஒன்பதாம் திருமுறை. வித்வான் எம். நாராயண வேலுப்பிள்ளை உரை. 1995. சென்னை: தமிழ் நிலையம்.
சித்தாந்தம், சென்னை: சைவ சித்தாந்த மகா சமாஜத்தின் மாதத் தமிழ்ப் பத்திரிகை. 1934; மலர் 7; 1952: மலர் 25; 1953: மலர் 26.
அருணாசலம், மு. 1974. ஒன்பதாம் திருமுறை திருவிசைப்பா திருப்பல்லாண்டு (பாவும் பயின்ற நிலையும்). சென்னை: சென்னைப் பல்கலைக்கழக வெளியீடு.
திருக்கோவையார் (எட்டாம் திருமுறை), திருவிசைப்பா, திருப்பல்லாண்டு (ஒன்பதாம் திருமுறை). அ. சோமசுந்தரம் செட்டியாரின் அரும்பொருள் விளக்கவுரை. 1999. சென்னை: கங்கை புத்தக நிலையம்.
1அருணாசலம், ப. 2002. பக்தி இலக்கியம் ஓர் அறிமுகம். சென்னை: முல்லை நிலையம்.
கந்தசாமி, சோ. ந. 1993. திருமுறை இலக்கியம். சென்னை: உலகத் தமிழாராய்ச்சி நிறுவனம்.

Interview[1] as an Important Epistemological[2] Utility; Its Definitions, Conveniences, Types, Advantageous, Disadvantageous, Affects and Ethical issues

Mohana Dass Ramasamy
University of Malaya, Malaysia

Nadeem Bhukari
University of Jammu-Kashmir, Pakisan

When applied properly in academic research, interview, as an important epistemological tool, offers several promising advantageous. As pointed by Alvesson (2002:114) '…any research works demands methods and ideas of empirical work. In this post-modernism era, it is even developing to the edge than ever', seeking right data through right method is important in the post-modernism era. Interview as an epistemological tool provides flexibility for retrieval of reliable data; meanwhile, it also may cast some weakness, when applied in improper ways. Therefore, this paper offers description of its advantageous, disadvantageous, limits and other reciprocal issues related with interview, as an important research tool.

Introduction

Both qualitative and quantitative based studies allow researchers to apply varieties of methods to conduct empirical researches without much restriction. Ethnographical approach, observation, participation, and interview are a few that widely applied in both fields. Among them, interview promises better success rate to grasp, 'the truth (which) is still out there' (David Silverman, 1999). Therefore researchers from a number of fields, like Humanities, Sociologist, Medical Practitioners, Economist, Educationist and so on rely on interview more frequently (1999, Armstrong, 2006, Bagby and others., 2006, Boutain and Hitti, 2006, Eacute and others., 1998, Harwood, 2007, Hodes and others., 1999, Mulhall, 2003).

Several researchers such as Berry, 2003:2, David Silverman, 1999, Morgan, 1996 and so on believe that interview is the method that provides primary source of information for any explored topic. Alvesson (2002: 112) assays that 'interview is a useful and effectively applied research tool in human encounter; the result is enriched with primary human touch'. Hearing personal feelings, attainment grievances, achievement and on directly from the interviewee enhance the validity of the data. In short, interview offer abundant opportunities and chances to apprehend reliable and quality data. As an important methodological tool, Interview creates opportunities to overcome the disparity in many ways. Scholars believe that interview posses plenty of rewarding compared with other means of researches. It promises clear and reliable information(Bagby et al., 2006, Armstrong, 2006, Mann, 2006, Berry, 2003:2).

---

[1] For simplification purpose the definition for this term is driven from by eliminating all of those simple versions. The focus was restricted towards explanation providing clearer explanation for academic type interviews only.

[2] Epistemology is a Greek term consisting two words, 'episteme' and 'ology', where first term means knowledge and the latter means science. Combination of both of them could be related as 'science or theory of acquiring knowledge'.

The significant difference between quantitative and qualitative based researches lies in the way they promote in-depth analyses. This is hardly understood by most of the present day graduates. Berry (2003) says that most of the graduates are fond in applying quantitative methods in their researches, but fail to apply qualitative methods appropriately which prevents them from knowing the significant differences between the major methodological divisions, consequently, drags them towards the poor academic performance in return.

Interview: Definitions

Dictionaries provide varieties of definition for interview. For example, the following interpretation from a dictionary, *'a meeting or conversation in which a writer or reporter asks questions of one or more persons from whom material is sought for a newspaper story, television broadcast, etc'* (www.dictionaries.com) is rather too general, yet the interpretation still evolving around the face-to-face interrogation. Contrary to this general view, Kvale (1999:2) defines interviews as follows, '*the qualitative research interview is a construction site of knowledge. An interview is literally, an inter view, an inter change of views between two persons conversing about a theme of mutual interest'*. Needless to elaborate that the self-explanatory description justifies the definition for any sort of scholarly conducted research interview.

However, compared to those two versions of interpretations, the following connotation preferably would rationalize what is a scholarly conducted qualitative research interview is all about properly.

> A research interview is a structured social interaction between a researcher and a subject who is identified as a potential source of information, in which the interviewer initiates and controls the exchange to obtain quantifiable and comparable information relevant to an emerging or previously stated hypothesis.(www.wikipedia's Encyclopaedia's.org)

Among the given definition, the foregoing interpretation seems comprehensive and depicts several issues related to utilization of this epistemological element. It nominates several points related to interview as an epistemological utility, besides providing basic interpretation, namely, values of interviews, limits in interviews, aims of conducting interviews and so on.

Every explanation given for interview though seemed comprehensive; a vigilant reader may have noticed that none of them has provided a clearer view of what is an academic type of interview is. Interview at academic level can be defined as a method used in the fields of academia to gather views of subject/s in personal, which consequently compel the flow of data that rich in originality and reality, especially embedded with 'human touch' (Alvesson, 2002: 112). Whether, it is face-to-face interview, focus group interview, journalistic interview or politically motivated interview, all of these interviews obviously can be divided into two types; assessment interviews and information seeking interviews. The former is more relevant to job interviews, while the latter is suitable for academic research.

The current paper revolve around two real-life experiences, which have been referred to provide some deeper analytical insight on studying the pro and contra of interview. The first scenario is my personal experience of conducting interview and the second one is stemmed from a research student. Both scenarios are added to accelerate the awareness among the reader to avoid such shortfalls in their interview endeavours.

Scenario 1(1997)

On a fine Friday morning, I have arranged an interview with Person of In-charge for Tamil Schools in the state of Johor, a southern state in Peninsular Malaysia around 10 am. I reached the venue at 5 minutes before the appointment with some basic questions. The session was scheduled to last for two hours. The first hour of the session was so fruitful. It took place in the officer's room while the second hour of the session was carried out in the coffee room. In the second half of the session, the interviewee paused and stared at me, with deep anguish look, he asked me 'What is exactly you wanted to know?

Scenario 2(2005)

An intelligent and bright student carried out a research on radio programmes aired on one of the broadcasting centre in Malaysia for her undergraduate dissertation. She conducted a fieldwork involving interviews with some personnel at the Broadcasting centres. After her 5th visit to the centre, she met me for guidance with 10 pages of data, but with agony of seeking advises which lasted for more than 3 hours, added with some personal conflict and trauma she experienced during the visits…!

Interpretation of the scenarios

The first scenario is a valuable experience which happened a decade ago, while the second one took place few years ago. Both cases are related to undergraduate academic exercises, where the first one is related to a term assignment and the second one is related to an undergraduate graduate exercises. As a naïve interviewer with sincere motivations but lack of preparations, I failed at the first contact with the subject, who lived about 300 km away from my place. I travelled at least three times on my personal expenses before sorting out my shortcomings; it is an expensive experience for 30 pages of assignment.

The second scenario is a personal experience of a student. Contrary to the earlier one, she was privileged to establish contact with the subject, who is a key person in the station which located within 10 km radius from her base. Though, she was given all the basic equipment to overcome shortfalls before the session, it seemed that 'rapport building' approach was mistakenly interpreted by the other party, which have subsequently given her plenty of personal problems.

I would like to leave the conclusions for these scenarios open-ended, so a reader may reach his/her own interpretations and conclusions after knowing the key issues revolving around

this methodology like, the conveniences of interviews, its types, advantageous, disadvantageous, affect and ethical issues - our topic of discussion in the proceeding sections.

Interview: Conveniences

Interview, as pointed by Miller (D.Brewer (eds.), 2003:166-171), is ‘everybody’s technique’ demands involvement of basic skills of conversations, speaking and listening, which are not alien to any speaking human. Asking question and giving answers is part and partial of human’s everyday lifestyle. However, the interrogative method in research interview which conducted with a purpose needs some extra flavours. Furthermore, as an epistemological utility, it demands some precautious preparations added with skills and objectivities which have ability to transform this basic medium of interrogation into a knowledge seeking instrument.

Interview as an epistemological instrument has more advantages compared other methodological instruments like surveys, ethnographic participation and observation. It is capable of providing profitable return to experience the inside and outside world of the subject. Contrarily, other methods may only help a researcher to accesses one side of the subject in most of the cases. Face-to-face interrogation helps the interviewer to clarify any given information on the spot, by this way the interviewer may exploit the situation to retrieve more information or require clarification for any ambiguity. In its headway, a vigilant interviewer even could manage to uncover the concealed knowledge of the subject by utilising the entire flexible platform provided by this technique. No doubt that such a flexibility is important to expand the horizon of knowledge.

Interview: Types

Whether a researcher conducting qualitative or quantitative research which incorporates an interview, regardless to the nature of the study whether it belong to humanities or social sciences, according to Robert L Miller and John D. Brewer (2003:166-171) every interviews could be easily classified as;

i. Structured interviews
ii. Semi-structured interviews
iii. Unstructured interviews

As pointed out by their titles all of them defined as comprehensively structured, partly structured or avoiding structuring at all, with regards to the structures. Having basic ideas on their characteristic nature would heighten our understanding about the nature and advantageous that interview could provide us.

i. Structured interviews

Technically speaking, structured interviews are preferable for a formal interrogation which would promise a researcher a handful of rich information (D.Brewer (eds.), 2003, Berry, 2003, David Silverman, 1999, Silverman, 2002). In this type of interview, a researcher is

expected to structure some basic questions which may sound rather formal. The order of questions usually sequenced based on priority of the expected answers. Moreover, during the interview session, the interviewer might be able to use the available avenue to scrutinize any received answers from the other parties if the answers were beyond what is expected. Unnecessary and casual dialogues usually find lesser importance in this type of interviews as both parties would focus on their duties whether listening or answering the structured questions. Concern on formalities in the structured interviews might impose some barriers or restrictions need serious observation by both parties. As a result, the researcher may succeed securing rich information, marking the success of this event.

ii. Semi-structured interviews

Interviews that provide flexibility to the interviewers and interviewee are termed as semi-structured interviews. In this situation, both parties were given enough time and space to indulge the situation appropriately. Allowing the respondent in getting known the subject matter and the interviewer in flexible manner is the possible outcome that one may enjoy through this type of interview. Such flexibility of course would ease interrogation by getting rid 'social distance' away, a phenomenon innately found in any sort of interview which having deeper affect on the outflow of information. On the other hand, a researcher also may enjoy benefit, as he/she could instantly develop his/her research question as the interview progress based on the issues without stick to the order of questions. This freedom would help researcher to approach the respondent from every angle. Meanwhile, the interviewer also may have flexibility to gain clarification for any sort unclear reply.

iii. Unstructured interviews

According to B. Brewer (2003) unstructured interviews are in the opposite side of nature that characterises the structured interviews. As like, the nature of outcome also bound to change. Interestingly, this approach suggests that the informal interrogation between listener and speaker should be preserved at all cost. Therefore, it is shaped by casual conversation which hardly requires involvement of fixed questions. Such a casual and informal conversation is undeniably a good tactic to break the 'ice' between interviewer and the interviewee. Upon receiving trusted concerns form other parties, the interviewer might be promised with closer look on sensitive issues he/she investigation. This type of interview would help interviewer at learning people's lifestyle, their golden memoirs and personal experiences which enriched with historical values. Like the semi-structured interview, this approach provides enough space for clarification or extra information for any unclear matter.

Although, each of the mentioned approaches seemed providing rooms for researchers to validate and confirm the opponents' information on the spot, but the allowed degree of flexibility differs from one type to another. However, in overall, interview is a method promising flexibility with ease to obtain needed information at any level that any one of the other methodological apparatus can provide. Incorporation of personal skills and benefits of unstructured interviews, as well with other type of mentioned interviews would promise

enjoyment of having richness information. However, besides such rewarding there are also a few disadvantageous associated with interviews, which are our topic of our next discussion.

Advantageous and Disadvantageous of Interview

Having seen the types of interview, let us move into its advantageous and disadvantageous that could be calculated based on well-formed application of this technique. Knowing the brighter part and the greyer part of this method would facilitate a researcher to apply this method wisely to increase the result of interview in any given time-frame.

Advantageous of interview

There are several benefits one could enjoy from interview rather than what will be discussed in this section. For example, R. Miller and D.Brewer (eds.) (2003:166-171) denote about 10 advantageous; flexibility, high response rate, check on questions, probes, clarification conformation, prompts, connecting, non-verbal communication, and timing. However, for simplification purpose, we will deal on limited numbers of advantageous based on their importances which are parallel to the aim of the present paper. They are,

i. Flexible reciprocal approach
ii. Able to seek higher response
iii. Provide room for clarification and conformation
iv. Provide observation over non-verbal communication
v. Provide control on time management

i. Flexible reciprocal approach

Flexibility is one of the main issues demanded in any sort of information seeking interrogation. During the interview, this is expected to provide enough time and space to spring condensed ideas. Human memory is a stake of information shelves needs proper interval to explore and recall the experience. Any urgency in approaching them, besides depriving the primary information, it also may lead to their permanent concealment. Therefore scholars like Berry suggests any interviewer should preserve 'passion and not dispassion at any point of the interview protocol' (2003:2). Advisable interval and flexibility in term of constructing questions and demanding replies are important criterions of this strategy, and this should never be misused.

Understanding the environment and the interviewee are also significant tasks need to be performed wisely. Since the interviewer is given best opportunity to present himself/herself at the scene of interview, he/she might be able to learn the willingness of the interviewee through bare eyes. This advantageous that should be turn into benefit. With that advantage, the interviewer too may able to identify the interest and priority of the interviewee, while the interview proceeds. Without biasing from the core of the research topic, the interviewer may rearrange questions without relying on their fixed orders. The order might be recapped accordingly as the main issues begin to capture the scene. This reciprocal approach may provide balanced opportunities for both, the interviewer and the interviewee in exploring the

topics and answers. All it need is a researcher's judgemental approach towards the situation, reflexivity and observation skill.

ii. Able to seek higher response with reliable data

Factually, this advantageous relatively related to the previous point. Establishing flexible contact and lesser 'social distance' between the listeners and speakers, obviously would help the interviewer and interviewee to shuffle their role in the interview. Eventually, this would create higher response in gaining reliable data. So that, venues created for confused information could be reduced in this kind of social meeting. Both, interviewer and interviewee required to comply with stricture objectives in this kind of purposeful meeting. This type of interrogation would enable the interviewer with an ideal environment to claim higher responsive rate of reliable data, even for sensitive questions which ought to be avoided if conducted through other means.

iii. Provide room for clarification and confirmation for data

Another advantageous of interview that needs rationalization is providing room for clarification and confirmation. Unlike some surveys which use postal medium, interviews establish friendlier relationship between interviewer and interviewee where both parties having face to face involvement. This 'self-presence' approach create feasible environment where both parties could exchange their views. Nonetheless, the interviewer have upper hand control over the situation as any underperformance or ambiguous explanations need further clarification or confirmation could be executed accordingly as the session progress. Such an instance activity would add reliability to data given by the respondent, besides clarity to corroborate them with other initial issues which may have correlation.

iv. Provide observation over non-verbal communication

Needless to say that nothing is important as receiving first hand information from any individual, who involved directly, is another kind of means add new edge to knowledge. Interview as an epistemological utility finely grind this function and promises better outcome through reciprocal communicative approach. Basically, communication is divided into two types; i.e., verbal communication and non-verbal communication. The former provides straightforward insight to any points or views made available during the interview through speech contact. But the latter, a precious form of evidence is very hard to obtain through any other mean of cross-examination, where they might be utilised appropriately to validate the reliability of the information given by interviewee.

v. Provide control over time management

Research is a kind of race against time. A research could consume greater length of time if failed to organise appropriately. The same is very true for interview. However, this approach affords proper time control over the research process one ought to undertake when the researcher present in the event of interview. Although, the control over timing is influenced by the interviewee in most of the cases, the researcher having renowned flexibility over time management in interview, once he/she receive concerns from the other parties.

Disadvantageous of interview

Now we will turn to defective parts of interview, which we will cover under the following four sub-topics;

i. Reliability of data at stake
ii. Lack of anonymity
iii. Distribution caused by interruption
iv. Costlier and time consuming

i. Reliability of data at stake

Main aim of any epistemological endeavour is non other than capitalising 'the existence of truth which is still surviving out there' through proper rules and practical procedures. It is undeniable that interview provides a kind practice helps for retrieving such reliable information. This point out that any mission motivated for knowledge seeking must have retraceable rules and practices. Thus incorporating a number of procedures or types of interviews might provide non-standard practices in academic endeavours. In fact, it is an unethical manoeuvre which should be avoided. If such kind of shortfalls were allowed in academic tasks, then the reliability of the gathered data might be at stake and subjugated to unreliability.

ii. Lack of anonymity

Anonymity is an important element should be given priority in any sort of academic research; otherwise it would be tougher to reach generalisation, an end product of any academic venture. Generalisation is the key point that may direct other researcher to undertake appropriate studies in the future. People's experience are studied and recorded as resemblance of a wider context which hard to capture since it may demand huge time consumption and costlier expenses. Thus, deriving a generalisation becomes important in academic research. Unfortunately, interview may fail to render such flexibility for interviewer as he/she have established direct contact with the subject in the data retrieval process.

iii. Distribution caused by interruption

Finding a suitable place to conduct interview, is technically an impossible task to perform. Many people like to have the interview in suitable place, as per wished by the interviewee. Some time it could be at office, home or another favourite venue of the interviewee, wherever it is, the interviewer usually have lesser choice than to comply with any given option. In such situation, interviewers have little room to influence the choice of venue if he/she found that the given options would bring in a lot of interruption. Given the chances, the interviewer must pay due importance to select the right venue for conducting the interview. Applying precautious plan in selecting right place may help in every possible way to minimise interruptions. All it takes to control this issue are the intelligence and far-sighted vision of the interviewer. Without doubt, it must be admitted that venues also plays important role in inspiring and motivating plus refreshing the memory of both, the interview and interviewee.

iv. Costlier and time consuming

Although interviews seemed to be a simpler technique that promising convenience, factually, it can be an expensive method in term of time consumption and monetary expenses. As mentioned in the advantageous section, as a researcher, he/she have full control over timing, where necessary time shall be assigned. However, the timing is refers to the allocated time-frame for retrieving data from the recorded tape or the lengthy written notes taken during the interview. Painful amount of time might need to be allocated to capitalise them as useful information. Transcribing voice data, for instance could be a tougher task to perform for those beginners, especially. A single 60 minutes recorded tape may require 3 to 5 hours of attention depending on ability to grasp the information by the transcribers. Imagine how it could turn to be a painful task, if one needs to conduct at least 20 to 25 interviews to accomplish a research. Transcribing might become a nightmare.

However, there are some alternate techniques that a researcher could utilise to reduce the time spending for translating the voice data. All he/she need is some precautions added with paper and pen policy. Instead of spending time on interrogating the interviewee, the interviewer should be able to take notes of the important information discussed in the session. While transcribing, these notes could be used as guideline to grasp important points, if there is any. By this manner a total transcribing work could be avoided if there is no necessity. Such an intelligent action would save hours from spending unwittingly.

An experience which is costlier than money might be the traumatic situations encountered during the interview especially for serious researchers. This could turn even worst if the researcher fails to plan properly or having poor management skills. It could get rather expensive; if the interviewer failed to define the core of the interview subject at the initial stage before commencing an interview (This may refresh memory of the readers towards Scenario 1). As we have seen in earlier sections, a successful research interview may need more than a single visit, purposely for and before conducting the proper interview. One visit may be compulsory to create rapport and to break the social distance. But a few might be required to collect the necessary information which may not be available in a single visit (but it should not be more and open up avenues for other problems as experienced by the student as prescribed in the Scenario 2). Since each of the visits will involve cost and time consuming, a student must plan a manageable interview and avoid unnecessary problems in term of expenses and time. The key point is that the interviewer should not fail to plan properly since the very beginning.

Affects of Interview

Affects have many interpretations. In this section, we will limit the interpretation to the inherited affects of interview alone. The affect of interviews are few in number; but for convenient sake, three main important concerns will be covered under this section. They are,

i. Legitimacy of the information
ii. Restriction of the method
iii. Prejudices

i. Legitimacy of the information

Do we need to believe everything told by the interviewee? Was there any artificial flavour has been added to the story given by the interviewee? Is there any part of the 'story' has been finely carved with some decorative elements, events or experience? If yes is the answer for those questions, what is the check and balance measurement ought to apply to validate their 'story'?

Obviously, an interviewer does not have many choices except than to accept the information provided by the subject. Moreover, he/she has no place to add or deduce any information given in the interview session. It would be an unethical if the interviewer encroach the date. In this sense, an interviewer does not have any room for validating the given information. What is more irritating is that the nature of research which always demanding 'truth reality' in any epistemological approach need to safeguards the informants and their information. Hence, the big puzzle which always hunts the validity of this information will never be justified. However, for researcher who wish to avoid getting trap into such deficiencies, Becker suggests that every interviewer should do some 'homework' and learn about the subject and interviewee before conducting the interviews (2003).

ii. Restriction of the method

Diversion of outcomes in interview associated with numerous self-created limitations such as, social status, gender, age, and on (D.Brewer(eds.), 2003). For example, interviewing a successful businessman or politician would not be an easy task for a student who is doing his/her undergraduate exercise. Likewise, understanding adolescence among teenagers or learning the hard-built lifestyle of a single mother would not be that easy for everyone who has never experienced any segment of their life. This would get easier to some extend if the interviewer place himself within the 'situation box'. Failure in answering those requirements which always comes along with their renowned limitations in generating 'in-depth knowledge' would be a successful failure.

Therefore, creating 'trust worthy' circumstances between interviewer and the interviewee through more than one visit become important to minimize the gap and 'break the ice'. Without having obtained secured feeling between two parties, free flow of 'reality' would be an unforeseen fact. To avoid such fallacies and in ensuring that the situation always in favour of the interviewer, rapport building approach therefore become necessary, as it will help the interviewee feel relieve and save. They also would feel secured when providing personal and private information without much hesitation, in consequence. No doubt that such attempt would possibly bring both interviewer and interviewee close towards the 'true' data.

iii. Prejudices

Prejudices or bias is one of the most feared elements which have deeper consequences towards successes of any academic research (Berg, 2004, Mulhall, 2003, Alvesson, 2002, Hamilton, 1996, Scheurich, 1997:62). There are many factors which may lead to biasness. Preconception, gender differences, social status, racial elements, ethnicity, and attire and so on are a few of those elements having serious consequences towards successfulness of an interview. In short, from psychologically conceived deceptions to physically inherited

judgements, every one of them have high tendency in creating prejudices among the interviewer and interviewee and consequently effects the success rate of interview.

Preconceived view of any issue before conducting an interview has serious consequences upon providing a neutral evaluation towards the gathered data. Previously conceived ideas about an issue or someone would affect any evaluation he/she wish to confer thorough the interview. Hence, before going for interview an interviewer should refrain himself from falling into this kind of deficit thoughts. Likewise, the gender differences, also may cultivate problems if the interviewer having strong male chauvinism or having stricture feminist feeling in opposite. In any one of these situations an interviewer with opposite nature to the interviewer might have to experience secondary treatment, an undesirable situation which may have originated due to predisposition attitude.

Race factors and ethnical differences are also having thicker shield to penetrate in most of the cases, just alike the issues discussed earlier. Sharing some of the sensitive racial or ethnical issues could not be realised in interviews, if the interviewer does not belong to particular race or ethnic group. It may favour the interviewee to neglect sensitive part of the questions. An interviewer who is expecting balanced and reliable information for such issues may experience a serious back set through this unsecured relationship. Although there is no specific measurement to overcome this problem, holding faith on the objectivity, the typical requirement of any academic research is the best way that may render solution to this problem.

Beyond the mentioned factors, the differences in analysing an issue between the interviewer and interviewee too have great chance to cause biasness. It is the interviewer’s task to keep his profile low and avoid commutation which may have serious impact towards the outflow of reliable information. Anyway, the interviewer also should understand the benefit of argument and their limitations, where it should be recapitalised for perceiving conducive interview. After all, the primary aim of the exercise is none other than receiving valuable information in the form of experience. In order to receive valuable and reliable information, he/she must take all precaution to avoid preconception to book its place on the expenses of both interview and interviewee’s negligence.

Last but not least, the manner of dressing also may lead to preconceived notion, to our surprise. In a society which loves to judge the books its covers, this kind of prejudices are unavoidable. Whether, like or not, an interviewer should have right attire when attending an interview. Besides, performing some basic right etiquette practices also mostly appreciated, especially if invited to venues having significant values either, social or societal remarks for the interviewee.

In sum, we may say that prejudice has many roots and faces but all of them have a single defection but rather serious impact to research based interviews where they could easily minimise the success rate of the interview. The moment it begun to succeed in capturing the scene is the moment where an interviewer begin to fail, as it is has the capacity to minimise the value of reliable information flow. This would consequently effect the supplying of empirical evidence for generalisation because all of them are somehow interconnected. This point is rather conformed by criticisms by Scheurich, who connotes threefold root causes for failure in interview; ‘the researcher has multiple intention and desire, some of which are consciously known and some are of which are not. The same is of the interviewee and the

third element is the social situation'(1997:62). All of them, without any doubts have deeper impact towards the data and the success of the interview.

Interview: ethical issues

There are abundant ethical issues we could discuss in this section (One may refer Chapter 3 Ethical issues in Berg's *Qualitative Research Methods* for comprehensive knowledge on this issue (2004: 43-74). However, the following issues, which are considered somewhat important, will be touched very briefly in this section. They are as follows;

i. Maintaining distance between interviewer and interviewee
ii. Observe the privacy of informants and being non-judgemental

i. Maintaining distance between interviewer and interviewee

In most of the cases, interview involves one to one correspondent of views, should be subjugated for strict ethical maintenances. Gate keepers are almost none existence in this knowledge seeking process. On contrary, the interviewer is the one was given with advantage to control and manage information, which he should perform with extra seriousness. Responsibility to withhold any given information and safeguard them as required by the informant should be observed any stake to avoid misleading consequences. This point may seem contradict to the previously noted point on vitality of establishing intimate relationship. Though closer relationship is necessary requirement to seek in-depth truth, yet gap should be maintained between two parties as precautious action to avoid carried away with information received form the subject (recall the Scenario 2). Neutrality sense must be ensured at all the juncture while conducting academic interviews. Hence, applying rationality and neutrality sense in conducting interview based research would save days besides guiding at entangling deeper knowledge, so that non-emotional attachment preservation should be applied at all point.

ii. Observe the privacy of informants and being non-judgemental

In this section, we shall discuss about maintenance of the valuable information perceived during the interview, since some of the information may have sensitive values. They may have serious impacts if handled improperly. As a person who has received trustworthy recognition from interviewee, he/she is expected to observe their anonymity and withhold sensitive issues that may result in any sort of humiliation. It is unethical for any researcher to leak such sensitive information for their self-interest. Rationality and maturity shall be reflected at utmost, in any evaluation driven towards the gathered information. At all causes, they must be preserved and used wisely to serve the right purposes.

Non-judgemental is another important ethical issue must be observed in manning the information. The interviewer is prohibited to add or drop any flavour to the information given by the respondent. As a meticulous interviewer, he/she may have encountered a lot of unspecified issued in the interview. Some of them may seem more realistic and appropriate for their research question. Unfortunately, as an ethically bounded interviewer no room should be given for his/her observation or falsified interpretation based on or beyond what has been discussed by the subject. It is the sole duty of the interviewer to safeguard the trust and reflect trustworthiness entrusted by the interviewee. Therefore, this ethical principal of no

more or no less than what was told must be accurately reflected in the analysis should be preserved based on constructive ethical premises.

Conclusion

In sum, let us recap the points we have discussed in the foregoing sections. As we have defined in the aims, this paper dealt with interview as simple conversational type of research technique. The importance of interview as epistemological utility, definitions, conveniences, types, advantageous, disadvantageous and affects were the sub-topics devoted to cover the proposed aims.

As pointed by Berg, Berry, Brewer, Mann, Silverman, Scheurich and other, as well as the author of this paper, interview is a simple research technique promising enormous outcome if it is applied with proper cares. This approach could give us many positive outcomes and almost most of the advantageous of the mechanism have been described in this paper. If failed to observe the right practices, it also may subjugate a researcher to secure secondary natured information. To avoid such wastage, an interviewer is required to encompass some expertise such as, interpersonal skills, time management, observation power, creative sense, ability to structure creative questions, reflexivity and on to transform this 'everybody's technique' as beneficial instrument that promising desirable outcome.

We, however, must admit the fact that as an individual method by itself, interview exhibits lesser appropriate outcome. But, enormous outcome could be expected; if this technique takes into account of other qualitative and quantitative methodological approaches. They would promise prevalence of desired information, rich in diversity and depth in the reliability. Other approach like observation, participation and on may render equal opportunities at capturing information as the interview does, undeniably all of them still capable at observing a minimal gap between the data and its integrity. A replacement approach like interview therefore highly needed to relinquish that gap, because it is the right choice of approach that giving opportunity to the subject and researcher in closer context. Nevertheless, we could not deny that using interview in association with other types of research methods as mentioned in the foregoing sections would result in more desirable outcomes.

On top of everything mentioned in the foregoing sections, although interview has very rich capacity to help a interviewer in obtaining reliable data, it is the interviewer and his/her sense of reflexivity, are the sole factors that would decide, define, and ensure the successes of any interview. The success of an interview is therefore relying upon the judgemental factors.

References

http://dictionary.reference.com/. Available at: (Accessed: 10.4.2007)
http://en.wikipedia.org/wiki/Intervie Available at: (Accessed: 10.4.2007).
(1997) 'Scenario 1', It is my self experience which I encountered a decade ago during my undergraduate years.
(1999) 'The Assessment of Expressed Emotion in a Standardised Family Interview', *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 40, (04), pp. 617-625.

(2005) 'Scenario 2', It is my self experience which I encountered during my supervision of a undergraduate student.
Alvesson, M. (2002) *Postmodernism and social Research.* Open University Press: Buckingham.
Alvesson, M. (2002:114) *Postmodernism and social Research.* Open University Press: Buckingham.
Alvesson, M. (2002: 112) *Postmodernism and social Research.* Open University Press: Buckingham.
Armstrong, J. (2006) 'Beyond 'juggling' and 'flexibility': Classed and gendered experiences of Combining employment and motherhood', *Sociological Research Online,* 11, (2), pp. 21.
Bagby, R. M., Taylor, G. J., Parker, J. D. A. and Dickens, S. E. (2006) 'The development of the Toronto
Structured Interview for Alexithymia: Item selection, factor structure, reliability and concurrent validity', *Psychotherapy and Psychosomatics,* 75, (1), pp. 25-39.
Berg, B. L. (2004) *Qualitative Research Methods for the Social Sciences.* Pearson: London.
Berg, B. L. (2004: 43-74) *Qualitative Research Methods for The Social Sciences.* Pearson: London.
Berry, J. M. (2003) 'Validity and Reliability Issues in Elite Interviewing', *PS: Political Science & Politics,* 35, (04), pp. 679-682.
Berry, J. M. (2003:2) 'Validity and Reliability Issues In Elite Interviewing', *PS: Political Science & Politics,* 35, (04), pp. 679-682.
Boutain, D. M. and Hitti, J. (2006) 'Orienting multiple interviewers: The use of an interview orientation
and standardized interview', *Qualitative Health Research,* 16, (9), pp. 1302-1309.
D.Brewer(eds.), R. L. M. a. J. (2003) *The A-Z of Social Research* Sage Publications: London.
D.Brewer(eds.), R. L. M. a. J. (2003:166-171) *The A-Z of Social Research* Sage Publications: London.
David Silverman, D. (1999) *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction.* Sage Publication: London.
Eacute, rez, R. G., Ascaso, L. E., Massons, J., eacute, Dom, M., eacute, nech and de la Osa Chaparro, N. (1998) 'Characteristics of the Subject and Interview Influencing the Test–Retest Reliability of the Diagnostic Interview for Children and Adolescents-Revised', *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines,* 39, (07), pp. 963-972.
Hamilton, D. J. (1996) 'The peer interview about complex events: A new method for the investigation of pre-instructional knowledge', *International Journal of Science Education,* 18, (4), pp. 493-506.
Harwood, N. (2007) 'Political scientists on the functions of personal pronouns in their writing: An interview-based study of 'I' and 'we'', *Text & Talk,* 27, (1), pp. 27-54.
Hodes, M., Dare, C., Dodge, E. and Eisler, I. (1999) 'The Assessment of Expressed Emotion in a Standardised Family Interview', *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines,* 40, (04), pp. 617-625.
Kvale, S. (1999:2) *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing.* Sage Publications. : London
Mann, R. (2006) 'Reflexivity and researching national identity', *Sociological Research Online,* 11, (4), pp. 20.
Morgan, D. L. (1996) 'Focus groups', *Annual Review of Sociology,* 22, pp. 129-152.
Mulhall, A. (2003) 'In the field: notes on observation in qualitative research', *Journal of Advanced Nursing,* 41, (3), pp. 306-313.
Scheurich, J. (1997:62) *Research Methods in the Postmodern.* Falmer: London.
Silverman, D. e. (2002) *Qualitative Research Theory, Method and Practice.* Sage Publication: London.

Adaptation of Arabic Loan Nouns in Urdu and Malay: A Comparative Study

[3]Mohana Dass Ramasamy, University of Malaya, Malaysia

Riaz Islam Mongrio, University of Newcastle, United Kingdom

Abstract

Not all morphological adaptations between donor and recipient languages take place freely without undergoing rigorous assimilations, including phonetics/phonemics, graphemes, semantic changes, connotation changes and so on. Certain words are altered radically while some are altered moderately so that the loanwords may fit within framework of host languages. The process of adaptation as such, for sure, questions the morphological organisation of native words, while some merely challenges the grammatical organisation of the recipient. In either ways the adaptation must be concluded in the favour of recipient language rather than donor language at the end. Our investigation on adaptation of some popular Arabic Loan Nouns into two languages having two different grammatical systems, Urdu and Malay, show that both languages displayed significant degree of tolerance and the resistance against the same set of borrowed nouns. This paper lists the detailed information of the changes that allow the transformation of the borrowed terms as close as possible to host language by giving away unnecessary 'foreign' substances.

Keywords: Loanwords, Arabic Loanwords, Malay loanwords, Loanword adaptation, Noun Loans

Introduction

Previous studies related to loanword adaptations have seen growing interest of the scholars in establishing the cultural and historical contact between the donor and host languages. These studies attempted to establish the root between donor and host languages and how the latter thrived to minimise the cultural bond within new hostile environments. In the latter stage the vibration of the extended interest taken to another level to establish the root causes for apparent changes undergone by same set of lexical words in the donor and recipient languages. Though not many morphological investigations conducted within loanwords and the adaptations, growing interest still can be noticed among the phoneticians and phonologists, lately. Growing interest in studying the perception differences between the donor and host language has now enlarged the scope of scholarly debates in loanword studies to different latitude as diachronic studies. However, comparative studies investigating the adaptation nature of same set of loanwords within two different languages almost not exist in the literature of loanword adaptation.

Recent-day loanword literatures did not show promising interest on morphological changes compared to phonological changes. While some of these studies have verified the phonetics changes at large, others have focused on verifying the phonological cues, and a few have associated LWA with other aspects. Phonetically motivated speech perception theory, and phonologically motivated perception production theories account for the changes between donor and recipient languages sustained sufficient popularity among scholars. Among the two, perception theory relying on phonotactic cues remained popular and attracted interest of

[3] The authors' names appear in alphabetical order.

many till so far. We shall see their contributions which have enriched loanword adaptation literatures before move ahead with analysis.

The proponents of speech perception principle argue that central issue of discussing loanword adaptation should focus on adaptation of foreign pronunciation into host language (Duopox and Paperkamp, 2002, 2003, Paperkamp 2002, 2003). They believe that most of the misinterpretation of loanwords in host language is due from inaccessibility to 'accurate' phonetic knowledge of source language to speakers in recipient language. A speaker, who has no access to a foreign language, may recall a loanword such as /net/ from the language as /net/ or /ned/ in a way familiar to his own linguistic capacity. The manner he interprets (misinterpretation) the term is mainly due from perceptual miscommunication but other perceptions such as phonology has no contributions at all, believe the scholars.

Proponents of production grammar believe otherwise - loan word adaptation should be addressed from the perspective of phonology. They believe that borrowed terms are nativised systematically. As a result of this the loans are adopted as close as possible to the native phonology of the recipient language, by retaining similarities as much as possible to the source languages. The non-similar foreign substances are reduced radically at various levels – from segmental to prosodic (Weinreich, 1968, Hock and Joseph, 1996, Campbell, 1998). This has been attested cross-linguistically as well; Silverman (1992) for Cantonese, Ito and Mester (1995) for Japanese, Davidson and Noyer (1995) for Huave, Kentowicz (2003) for Fijian, and Kang (2003) for Korean are a few to name.

In short, these studies have demonstrated that segmental modifications precede other changes with minimal modifications or changes at the end of the borrowing process. When receiving a newer term the recipient's acceptance without alteration is limited to available phonemic similarities. Foreign elements are substituted with similar phonemes in the inventory of recipient language (Hock and Jongi, 1996). Illicit syllable forms of the foreign source also modified in language specific ways. Likewise the prosodic alterations; prosodic patterns of the source language are modified according to prosodic system of the native (Kentowicz, 2003, Broselow, 1999, 2005, Silverman, 1995).

Semantic changes have not attracted the interest of many scholars as the other field of studies. Questions of semantic assimilation were not addressed aggressively, though. Contribution of a few such as Weinrich (1953) and Bellmann (1971) are apparent during the pre-structuralist era. But the theoretical assumption of semantic changes has not achieved promising outcome as it should due to the scarcity of the literatures. The exception can be found within Bellmann's tripartite classification of semantic changes. He claims that a loanword may undergo three types of changes such as no change/ semantic change/ connotational change after the adaptation into a host language.

The present study has not been worked out on any one of these theories. This does not mean that none of them qualify for the comparative adoptability studies. Since giving the descriptive nature of phonological and morphological adaptation is the ultimate goal of this paper, we have not depended on any one of the mentioned linguistic theories in this investigation.

The present investigation on adaptation of same set of Arabic loanwords (ALW) shows that the recipient languages throw significant degree of tolerance and the resistance before

finalising the adaptation in the favour of the latter. Tolerances and the resistances seen from different perspectives including phonetic/phonemic, grapheme, morphological, semantic, connotation in accord to grammatical system of the recipient languages is worthwhile of pursuing. The present paper investigates the adoptability patterns of same set of Arabic Nouns within two languages having different morphological and phonological requirements, Urdu and Malay. In other words, the empirical goal of the paper is investigating the characteristics of phonological and morphological adaptation of same set of Semitic loan nouns in an Indo-Aryan and Astropolynesian languages.

The Data (58 words)

The following are the list of the common Arabic loanwords that found in both languages, Urdu and Malay. The list of the ALW consists of few hundred words. Only loans that found in both languages have been chosen for present-study. Among the list the followings are lexical which are found in day-to-day communication in both languages.

Arabic
Concrete Nouns
Nouns Related to Human

Origin	**Urdu Adaptation**	**Malay Adaptation**	**Glossary**
alım (alm?)	alım	alim	scholar/wise
askar	askar	askar	army/soldier*
ilm/ilmi	ilm	ilmu	knowledge
muslm		muslim	Muslim
nazır	nazır	nazir	watchers/observer*
rʊkən	rʊkən	rakan	member/friend*
soltān	sultān	sultan	ruler
vəkil	vəkil	wakil	lawyer/representative*
Nouns Related to Non-Human			
abjad	abjad	abjad	letter
dunyā	dunyā	dunia	world
ḥisāb	ḥisaāb	hisab	mathematic
itr/utur	itr/	attar	perfume
kıt̪ab	kıt̪ab	kitab	book
kʊrsi	kʊrsi	kerusi	chairs
sharāb	sharāb	sirup	alcohol drink/a drink*
Nouns Related to Place			
masjd	masjid	masjid	mosque
Nouns Related to Temporal			
al-Ahad	Ahad ‘one’	Ahad	the one/Sunday*
al-khamis	Khamis	Khamis	Thursday
mawsim	monsoon	monsoon	season
t̪arix	t̪arix	tarikh	history/date*
t̪arix	t̪arix	tawarikh	histories/history*

Nouns Related to Action

hazır	hazır	hadir	present
lazım	lazım	lazim	necessary/common*
qaed̪a	qaed̪a	kaedah	method
Qur-ban	Qurban	korban	sacrifice
t̪əd̪bir	t̪əd̪bir	tadbir	plan/for a thought/manage**

Nouns Related to Quality

aqıl	aqıl	akil	wise
baqi	baqi	baki	remaining
dʒahıl	dʒahıl	jahlil/jahil	ignorant/stupid*
həq	həq	hak	right
mahır	mahır	mahir	expertise
zalım	zalım	zalim	tyrant

Abstract Nouns

hadd	had	had	limit
haram	haram	haram	forbidden thing or place
jawāb	jawaab	jawab	answer
maff	maaf	maaf	sorry
mədʒlıs	mədʒlıs	majlis	assembly
məqsəd̪	məqsəd̪	maksud	aim/meaning*
məslək	məslək	masalah	problem
məzhəb	məzhəb	mazhab	religion
mot̪	mot̪	mati	death
mufls	mufls	muflis	bankrupt
najs	najas	najis	excrement
qalā	alkali	alkali	saline substance
rehmət̪	rehmət̪	rahmat	blessing
rəqəm	rəqəm	ragam	amount/kind*
rəsəm	rəsəm	resam	tradition
ʃək	ʃək	syak	doubt
shukr	shukr	syukur	thankful
sifr	sifr	sifar	zero
vədʒa(h)	vədʒa(h)	wadʒah	reason/instrument*
s*a*(ʕ)ət̪	s*a*ət̪	saat	moment/seconds
ɣʌrib	**g**ʌrib	karib	poor/ close
xɑli	kʰɑli	ka:li	empty/multiply or river
*ʃaɪ**r***	*ʃaɪ**r***	syair	poet/poem
*xasɪj**ə**t̪*	*xasɪj**a**t̪,*	khasiat	quality/nutrition
*aj**ə**t̪*	*aj**a**t̪*	ayat	verse/sentence
hakım	*hakim*	*hakim*	‘rulers/authorities/judge
hʊkʊm	*hʊkum*	hukum	order/punishment
xad̪ım	*xad̪ım*	kadim	servant/close relative

* (/) shows the semantic difference in recipient languages in Urdu and Malay, in order.

At a first glance, it is apparent that adaptation of ALWs in the recipient languages followed the rule of thumb, replacement of phonetic/phonemic and morphological pattern with closest correspondent in the host languages. The recipient languages seemed to be modifying most of

the illicit phonotactics of Arabic language through replacement or simplifications activities. At the prosodic level, compared to Urdu, the Malay seemed to be defusing necessary alteration to ensure the adaptation comply with its stress system as well. Before move into detailed analysis of these miniature changes transforming the loans into native intimate terms, having some background knowledge of the donor and borrower languages would be advantageous.

The paper is organized as follows. Following this introduction, the data is introduced in §x. §§§x give introduction to phonetics and phonology concerned languages, Arabic, Urdu and Malay, in order. This is followed by description of phonological changes in the recipient languages, Urdu and Malay. Next to this is morphological explanation of Urdu and Malay in §x, and §x. §x offers a brief sketch of semantic changes. §x is the conclusion.

Background of the donor borrower languages

The Arabic

This section gives a generic overview of phonemic system of Arabic language. We have limited knowledge of the original source of Arabic loanwords from which both of these recipient languages received their contributions. It also unknown whether these languages have received the loans through speech perception or written forms from a particular Arabic dialect. Hence, to avoid confusion we have relied on source of standard Arabic phonology to illustrate the background of its phonological setting.

The Phonology of Arabic

Discussing *The Grammar of Words*, Booij (2009) terms the modification of base *revowelling* and states, “Arabic belongs to Semitic language family, and the Semitic languages are unique in their reliance on revowelling i.e. changing the form of words by replacing the vowels in them.” For example, the Arabic loan noun *ırad̪a(h)* ‘intention’ changes into an adverb ***ırad̪at̪ən*** ‘intentionally’ by affixation though, it also requires vowel changes in the base words. As can be seen, the Arabic features of modification of base by vowel change are also found in Arabic loans in Urdu. The phonology often interrupts in the change of form both by affixation and by the modification of base. Therefore, in order to understand the affixation and the modification of base, it is also necessary to know some phonological changes in the Arabic loans. After some discussion on phonological integration of the loanwords, the derivation of words by affixation and the by the modification of base will be discussed.

Semitic language usually marked by a limited vocalic system and a rich consonantal system claims Watson (2002). So does the Arabic. The Modern Standard Arabic has 28 consonant phonemes, making phonemic contrasts between "emphatic" (pharyngealized or velarized) consonants and non-emphatic ones; Arabic is particularly rich in uvular, pharyngeal, and pharyngealized ("emphatic") sounds. The emphatic coronals (/sˤ/, /dˤ/, /tˤ/, and /ðˤ/) cause assimilation of emphasis to adjacent non-emphatic coronal consonants.

1) i. labial consonants (/m/, /b/ and /f/)
   ii. plain (non-pharyngealized) coronal consonants with the exception of /r/ (/θ/, /ð/, /n/, /t/, /d/, /s/, /z/, /l/, /ʃ/ and /dʒ/)

iii. pharyngeal consonants (/ħ/ and /ʕ/)
iv. glottal consonants (/h/ and /ʔ/)
v. /j/, /k/ and /w/

Arabic also has three short vowels, three long vowels and two diphthongs (formed by a combination of short /a/ with the semi vowels /j/ and /w/). Allophony is partially conditioned by neighbouring consonants within the same word. As a general rule, e.g. /a/ and /aː/ are:

2) i. retracted to [ɑ] in the environment of a neighbouring /r/, /x/, /ɣ/, /q/ or an emphatic (pharyngealized) consonant (/sˤ/, /dˤ/, /tˤ/, /ðˤ/ or /lˤ/);[4]
ii. [ɐ] before a word boundary;[5]
iii. advanced to [æ] in the environment of:

Arabic belongs to Semitic language family, and as Watson points out in *The Phonology and Morphology of Arabic*, that Semitic languages are marked by a limited vocalic system and a rich consonantal system (2002). Modern Standard Arabic has 28 consonant phonemes, making phonemic contrasts between "emphatic" (pharyngealized or velarized) consonants and non-emphatic ones; Arabic is particularly rich in uvular, pharyngeal, and pharyngealized ("emphatic") sounds. The emphatic coronals (/sˤ/, /dˤ/, /tˤ/, and /ðˤ/) cause assimilation of emphasis to adjacent non-emphatic coronal consonants.

3) i. labial consonants (/m/, /b/ and /f/),
ii. plain (non-pharyngealized) coronal consonants with the exception of /r/ (/θ/, /ð/, /n/, /t/, /d/, /s/, /z/, /l/, /ʃ/ and /dʒ/)
iii. pharyngeal consonants (/ħ/ and /ʕ/)
iv. glottal consonants (/h/ and /ʔ/)
/j/, /k/ and /w/

Arabic consonants are divided into two groups. They are called the sun letters and moon letters based on whether or not they assimilate with the ***/l/*** of the definite article *əl/ʊl*. The sun letters are /ṯ/, /θ/, /ḏ/, /ð/, /r/, /z/, /s/, /ʃ/, /s̀/, /d̀/, /t̀/, /ð̀/, /l/ and /n/, while the moon letters are */b/, /ǧ/, /ḥ/, /ẖ/, /ġ/, /f/, /q/, /k/, /m/, /w/, /y/, /h/.*

Arabic also has three short vowels, three long vowels and two diphthongs (formed by a combination of short /a/ with the semi vowels /j/ and /w/). Allophony is partially conditioned by neighbouring consonants within the same word. As a general rule, e.g. /a/ and /aː/ are:

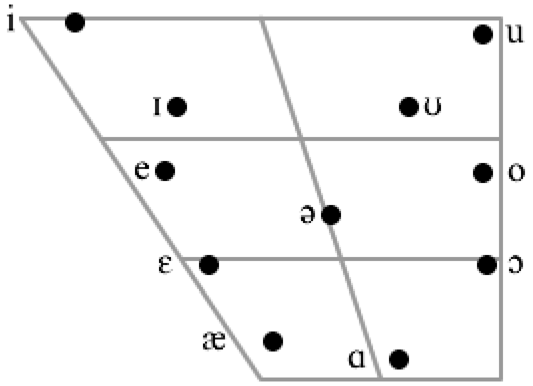
4) i. retracted to [ɑ] in the environment of a neighbouring /r/, /x/, /ɣ/, /q/ or an emphatic (pharyngealized) consonant (/sˤ/, /dˤ/, /tˤ/, /ðˤ/ or /lˤ/);[4]
ii. [ɐ] before a word boundary;[5]
iii. advanced to [æ] in the environment

Next we will the phonetics and phonology of the recipient languages in brief.

The Urdu

Phonetics and Phonology of Urdu

Urdu belongs to the family of New Indo-Aryan (NIA) languages, which is a sub branch of the Indo-European languages (Hussain, 1997, p. 39). It is mainly influenced by Arabic and then Persian and English. Abdul Haq, father of Urdu, disagrees with the Urdu grammarians who follow Arabic rules. As, on one hand, Urdu is a language of Indo-Aryan family, and Arabic, on the other hand, is from Semitic family. There is not yet an agreed phonological inventory in Urdu, and one of the core reasons of no scientific speech processing research is the absence of an agreed phonological inventory of Urdu sound system. The pronunciation of Urdu varies from region to region. This is also the main reason behind no consensus on the number of oral vowels and consonants in Urdu. Some researchers i.e. Katchru, (1990), Hussain (1997), Bokhari (1985; 1991) and Khan (1997) have described from 10 to 17 vowels including nasal vowels, but there are a lot of controversies. They have agreed on 10 vowels. It's been problematic for the researchers in Urdu phonology. The majority of the world languages do not use diphthongs in their phonological inventory (Laver, 1994)**.** Clark and Yallop (1995) say, though, if there are more than ten vowel sounds in a language, then it may be exploiting diphthongs combinations. On the contrary, (in the case of Urdu), Bokhari (1991) and Alam (1997) and others agree on more than 10 vowels in Urdu, but they stress that no diphthongs phonemically exist in Urdu. Isn't it contrasting argument that Urdu has more than ten vowels and, and has no diphthongs? There are certain cases in which we can find diphthongs e.g. *kɒi* 'anybody', *dʒaɒ* 'go' and *gaɒ* 'sing'. Waqar & Waqar (2002) find in their survey and agree to an extent that phonemically diphthongs do not exist, but phonetically there are 13 diphthongs in Urdu. In all the cases they are formed from the deletion of the consonants: /ʔ/, /j/ and و /v/. Deletion of a sound in any word causes vowel lengthening such as *d̪ərxvast̪* 'request' and *bərxvast̪* 'suspend' the consonant /v/ is deleted and the words are actually spoken with long vowels as *d̪ərxast̪* and *bərxast̪*. Following is the Urdu vowel chart taken from Ohala (1999). Urdu vowels found in the initial, medial, and final positions.



(Ohala,1999)

Consonants

There has been no agreement on the number of consonants, as well, in Urdu. Some researchers i.e. Kachru, (1990), Hussain (1997), Bokhari (1985; 1991) and Khan (1997) have described from 36 to 44 consonants, but they have agreed on 28 consonants. Supplementing these are 2 consonants that are internal developments in specific word-medial contexts (Shapiro, 2003), and 7 consonants originally found in loan words. Loanwords from Arabic

via Persian introduced five consonants, /f, z, q, x, ɣ/. The sibilant /ʃ/ is found in loanwords from all sources (English, Persian, and Sanskrit) and is well-established (Ohala, 1999). Most native consonants may occur geminated (doubled) which are always medial and preceded by one of the interior vowels (/ə/, /ɪ/, or /ʊ/). Hindi/Urdu draws it's higher, learned terms– English, Sanskrit, Arabic, and to a lesser extent Persian provide loanwords with a rich array of consonant clusters. The introduction of these clusters into the language in fact contravenes an historical tendency within its native core vocabulary to eliminate clusters through processes such as cluster reduction and epenthesis (Shapiro, 2003). In the IPA, the five murmured consonants can also be transcribed as /b̤/, /d̪̤/, /ɖ̈/, /dʒ̈/ and /g̈/ respectively. Shapiro (2003:260) notes that the series of so-called voice aspirates should now properly be considered to involve the voicing mechanism of murmur, in which the air flow passes through an aperture between the arytenoids cartilages, as opposed to passing between the ligamental vocal bands."

	Bilabial	**Labio-dental**	**Dental/ Alveolar**	**Retroflex**	**Post-alv./ Palatal**	**Velar**	**Uvular**	**Glottal**
Nasal	m		n	(ɳ)				
Plosive	p pʰ / b bʱ		t̪ t̪ʰ / d̪ d̪ʱ	ʈ ʈʰ / ɖ ɖʱ		k kʰ / g gʱ	(q)	
Affricate					tʃ tʃʰ / dʒ dʒʱ			
Fricative		f	s / z		ʃ	(x) / (ɣ)		ɦ
Tap or Flap			ɾ	(ɽ) (ɽʱ)				
Approximant		ʋ	l		j			

Table: Consonants of Hindi and Urdu. Marginal and non-universal phonemes are in parentheses.

Syllabification

Syllabification is an essential concept to understand phonological structure **(**Kenstowicz, 1994). It helps us understand phonological properties. Ladfoged (1993) defines syllable as the smallest possible unit of speech sound. There are three elements in its structure i.e. onset, nucleus and coda. Nucleus and coda are connected with a node-rhyme.

Bokhari (1985) and Hussain (1997) agree that more work is needed on Urdu syllables. Ghazali (2003: 4) has identified eleven syllables e.g. CV, CVC, CVCC, CVV, CVVC, CVVCC, V, VC, VCC, VV AND VVC. He describes that basically there are six syllable templates and the other five are actually derived from these fundamental templates. I have

observed that he has missed one and there are in fact twelve syllable templates in Urdu. He hasn't mentioned the twelfth one i.e. CCVCC.

Syllable Template	Example	Meaning
1-CV	hæ	is
2-CVC	kɒn	who
3-CVCC	d̪ɒst̪	friend
4-CVV	dʒ*a*ɒ	go
5-CVVC	saət̪	moment
6-CVVCC	s*aa*xt̪	structure paɪnda(h)
7-V	*a*	come (informal)
8-VC	an	honour
9-VCC	ɪlm	knowledge
10-VV	*a*ɒ	come (little formal/plural)
11-VVC	*a*in	constitution
12-CCVCC	d̪rəxt̪	tree

Nonetheless, looking at all, we come to know that Urdu has a variety of syllables-both light and heavy. They contain maximum of two consonants in a sequence. There are complex codas and complex onsets, as well, the last example above, which Ghazali hasn't mentioned. Such as the words like *d̪rəxt̪* 'tree' give the clear evidence to us. So the total number of possible Urdu Syllable structures is twelve not eleven. Though there are certain restrictions regarding the position and the classes of consonants, we will mention just one here. Hussain (1997) points out that when there are two coda consonants, the first is limited to voiceless fricative /f/, /s/, /x/, /ʃ/ or nasals /n/, /m/ and the second consonant is limited to stops e.g. *səxt̪* 'hard', *kəzb* 'lie' and *ɪrəft̪* 'control'. Open syllables are considered more frequent than closed syllables. Ghazali (2003: 6) describes the presence of glottal stop (which is controversial however) in the onset-less syllables e.g. *am* 'common'. Like other subcontinent languages, Urdu also has the possibility of re-syllabification i.e. a change in the syllable boundary that is caused by the addition or deletion of an affix in it. For example, in the words *dʒan* 'beloved' vs *dʒa.nu* 'beloved', the syllable changes its boundary from [n**.**] to [*a*.], and there is no effect on the meaning.

Phonetics and Phonology of Malay

In what follows given are some background information of phonetics and phonology of Malay to assist the forthcoming investigations. Phonetic inventory of the Malay is simple and straightforward. Malay has a simple vowel system with eight surface vowels which are represented by five vowels (a,e,i,o,u), and 28 consonants (Hassan, 2005) represented by 21 consonants orthographically. The charts in (x) and (x) represent the underlying and surface phonemes in Malay, which will be referred from time to time in this study.

Malay Vowels

	Front	Middle	Back
Narrow	i		u
Half-Narrow	e		o

Half-open	ɛ	ə	ɔ
Open	a		

(Hassan, 2005: p56)

Malay Consonants

	Labial	Dental	Alveolar	Palatal	Velar	Glottal
Plosives	p, b	t, d			k, g	ʔ
Affricatives				c, j		
Nasals	m	ɳ		ɲ	ŋ	
Fricatives	f, v	θ, ð	s, z	ʂ, ʐ	x, ɣ	h
Trill		r				
Liquids		l				
Glides	w		y			

(Hassan, 2005: p57)

It is apparent from the chart that Malay has a simple set of phonemic inventory. Malay vowel system is represented by a simple set of phonemes. Besides the five true vowels such as /a,e,i,o,u/, the language is believed to have three allophones with wide-spread applications, namely, the half-open Front, /ɛ/, Mid, /ə/ and Back, /ɔ/ segments. Vowel length is a contractive phenomenon, which is conditioned by place of occurrences in this language. For instance, the vowel of the initial syllable /ka/ in /kata/ 'say', is shortened, while the vowel in the open-ended final syllable /ta/ is lengthened. Vowel shortening and vowel lengthening are not distinctive features of the language; hence, they have not been presented orthographically.

According to Abdullah, Malay has 28 surface consonants. All of these consonants are represented by 21 consonants in the orthographic system of the language. The chart of surface consonants is straightforward. Most of the consonants have independent place, except for the three Fricatives – dental, palatal and velar fricatives. The /θ/ and /ð/ are allophones of the /t/ and /d/, respectively, while the retroflex fricatives /ʂ/ and /ʐ/ are treated as allophones of /s/ and /z/. The velar-fricative /ɣ/ is alternate of /x/, and the allophonic realization is defined by surrounding sound segments. It must be stressed that the chart shows that Malay is lack of Laryngeal and Pharyngeal sounds which are common in Arabic.

Basic syllable structure of Malay is (C) V (C) (Abdullah, 1974, Yunus 1980, Farid, 1980, Zaharani 2004). The language allows a single segment to occupy any one of the syllable constituent. Neither onset-cluster nor coda-cluster is allowed in native Malay, therefore. However, there are further restriction applied towards individual segments from occupying the coda positions, but onset positions are free from such restrictions. Nucleus are designated for vowel segments, therefore the language has no non-vocalic nuclei.

Clustered consonants (*CC) are totally prohibited phenomenon in native Malay vocabulary. Neither of Onset-clusters or Coda clusters is permitted in the native words of Malay. However, the flexibility is not extended to present-day loan words. Following the modernization effort triggered by *Dewan Bahasa dan Pustaka,* English loan word adaptations allowed the language to accommodate some forbidden restrictions, and surface with onset-

clusters, such as in /klik/ ‘click’, /klinik/ ‘clinic’, /premis/ ‘premise’ and so on. Except for some of those present-day loan word adaptations, especially those from English, other assimilated loan words abide the native syllabification system.

With these basic phonetic and phonotactics knowledge let us see the data and the adaptation flexibility enforced by these languages.

The Phonology

Phonology of Arabic Loanwords in Urdu

Urdu has almost all the 'sounds' available in any other language spoken in the world (BBC, 2010). Certainly, most of these sounds are loans and many among them are Arabic. From a large number of Arabic loans, many of the consonant sounds have completely changed. In his introductory Urdu, Naim (1999) notes that most Arabic loans in Urdu “can be easily recognised, because they contain dentals and the emphatic dentals i.e. ث/*t̪*/, ط/t̀/, ح /ħ/, ذ /ð̀/, ص /s̀/, ض /d̀/, and ظ/z̀/, ع/ʕ/, غ/ɣ/ and ق q//. Although many Arabic phonemes are neutralised in Urdu, all Arabic loanwords can however be recognised. The recognition of Arabic loans is due to the fact that Urdu is written in Arabic script and a large number of Arabic loans in Urdu are also read in the Quran. This means that if one finds a word in Urdu that he/she recognises from the Quran, it must be from Arabic, and therefore a loan. However, there is in fact no difference left in the Arabic dentals and emphatic dentals in Urdu. For example, words containing ط/t̀/ are treated the same as those with ث/t̪/. Similarly, other words containing ض /d̀/, ذ /ð̀/ and ظ / z̀/ are treated as those with *with* ز */z/;* ص /s̀/, ث /θ/ with س /s/, ح/ħ/ with ه /h/ and ع/ʕ/ with a vowel. Interestingly, children learning the Quran, at different Islamic institutions, are given special training and practice to pronounce the words correctly, but in speaking Urdu, they ignore the Arabic pronunciation of the same words. Below is the brief sketch of integration of Arabic loans due to the changes in the Arabic loanword phonology.

Phonological Integration of Arabic Loans: Consonantal Integration

Making computational analysis of morpho-syntactic categories in Urdu, Hardie (20003) observes that its consonant inventory is somewhat different from that of Arabic. Distinctions that existed in Arabic are neutralised in Arabic loans in Urdu, which accommodates Arabic phonemes in its sound system. There are many similar sound segments of the vowels and the consonants, between native and loans that do not show changes and are adopted without any modification. However, those only borrowed from Arabic are modified significantly. The loanwords undergo important alternations of the vowel and consonant segments, and the foreign sounds segments are replaced showing more ‘native essences’. Note the difference between the Arabic dentals and emphatic dentals in Urdu. As said above, words containing ط/t̀/ are treated the same as those with ث/t̪/. Similarly, other words containing ذ /ð̀/, ظ / z̀/ and ض /d̀/ are treated the same as those with ز */z/;* ص /s̀/, ث /θ/ with س /s/, ح/ħ/ with ه /h/ and ع/ʕ/ with a vowel.

	Arabic Origin			**Urdu Adaptation**	**Glossary**
1a)	/ħ/	→	/h/		
	ħ*a*d̀ır			**h***a*zır	present
b)	/d̀/	→	/z/		
	ħ*a***d̀**ır			ha**z**ır	present
c)	/z̀/	→	/z/		

	z̀alım			**z***a*lım	tyrannt
d)	/ð̀/	→	/z/		
	ð̀ıkər			**z**ıkər	mentioning
e)	ث /θ/	→	/s/		
	v*a*rı**θ**			varır**s**	heir
f)	/ṣ/	→	/s/		
	x*a***ṣ**			x*a*s	special
g)	/ṭ/	→	/t̪/		
	ṭəl*a*q			t̪əl*a*q	divorce
h)	/ʕ/ →following vowel				
	ʕılm			**ı**lm	knowledge
	f*a***ʕ***a*l			f*a*'***a***l	active

Note in (1a) that Arabic voiceless pharyngeal fricative /*ħ*/ is pronounced as simply aspiration /*h*/ in Urdu. Therefore, there is no phonological difference between /*h*/ and *ħ* in the Arabic loans like ***h**ad̪i* 'leader/guide' and ***ħ**adʒi* 'pilgrim'. Both the words begin with /*h*/. Similarly, note in (1b) that the Arabic dental /*d̪*/ is also neutralised and substituted by the alveolar voiced fricative /*z*/. Due to the nuetralisation of these sounds, the words like ***ħad̀**ır* 'present' are pronounced as ***haz**ır*. The alveolar voiced fricative /*z*/ substitutes two more Arabic phonemes i.e. dental voiced fricative /*ð̀*/ and voiced strident fricative /*z̀*/ in the loanwords **z̀**alım 'tyrant' (1c) and **ð̀**ıkər 'mentioning' (1d). When pronounced with alveolar voiced fricative /*z*/, the two words are ***z**alım* and ***z**ıkər*. This is also necessary to say that there is no difference of the position of these sounds to occur in the words whether initially, medially or finally. They contain no difference and are neutral in Urdu.

Some other Arabic sounds neutralised in Urdu are i.e. voiceless dental fricative /*θ*/, and the emphatic sounds /*ṣ*/ and /*ṭ*/. However, the substitution is made by two separate native phonemes. For example, voiceless dental fricative /*θ*/ as in *varıθ* 'heir' (1e) is replaced by voiceless alveolar fricative /*s*/, which also substitutes the emphatic sound /*ṣ*/, as seen in *xaṣ* 'special' (1f). Therefore, the words are pronounced in Urdu as *varıs* and *xas*. The last emphatic sound /*ṭ*/ as in *ṭəlaq* 'divorce' (1g) is also neutralised and changed with voiceless dental stop /*t̪*/. The word is now spoken as *t̪əlaq*. Finally the pharyngeal fricative /ʕ/ (1h) is deleted and the word is pronounced with the following vowel.

The Arabic consonant considered alien to Urdu phonology i.e. voiced pharyngeal fricative /ʕ/ is the subject of controversy. There is no agreement on its existence. Hardie (2003) refers Bhatia and Koul (2000) that it is pronounced as a glottal stop, as zero, as *ā* or as *a*, depending on a range of factors including its environment. He states that it is not found in Urdu, and so its pronunciation is unpredictable. However, the Urdu pronunciation of Arabic loans gives the evidence that voiced pharyngeal fricative /ʕ/ is in fact deleted. Arabic loans e.g. *ʕalım* 'scholar' and *ʕʊmer* 'age' are pronounced with the following vowels /*a*/, /ɒ/, /ɪ/, /ə/ and /ʊ/, instead. Even the presence of glottal stop, which replaces pharyngeal fricative /ʕ/ according to Bhatia and Koul, is also an issue of argument. Some writers e.g. Hussain and Afzal (2001) and Shahid (2002) agree that it is controversial. Shahid (2002) comes to the conclusion that no rule completely describes the existence or removal of glottal stop, while Hussain admits that the existence is a controversial matter and a point of open debate[4].

[4] Email correspondence with him (November, 2007)

Some loan Arabic phonemes i.e. */q/*, */x/* and */γ/* are part of Urdu inventory, but they are frequently confused with some native phonemes i.e. */k/*, */kʰ/* and */g/* respectively, particularly in some areas where Urdu is not the first language. This is discussed below separately.

Consonantal Integration: The Confusion: q/k/, x/kʰ and γ/g

Generally, following some adaptation rules like other recipient languages, Urdu tends to accommodate loan words. However, the pronunciation of Urdu varies from region to region, which affects the loanword phonology also. Some consonantal segments adopted in most regions, e.g. Hyderabad, Karachi, Lahore and Lukhnow, are replaced with other consonants in some other areas. In this regard, uvular stop /q/ vs voiceless velar stop /k/, voiceless velar fricative /x/ vs aspirated voiceless velar stop /kʰ/ and voiced velar fricative /γ/ vs voiced velar stop /g/ are important to discuss. For example, many people find it hard to pronounce /q/ and do not distinguish/q/ and /k/. Note the followings:

2) /q/ → /k/

	Arabic Origin	Urdu Adaptation	Glossary
i)	**q***a*t̪ɪl	**k***a*t̪ɪl	'kill'
ii)	**q**ɪsəm	**k**ɪsəm	'type/kind'
iii)	**q**ɪlɑ	**k**ɪlɑ	fort

People other than the areas mentioned are still confused with uvular /q/ stop and velar stop /k/. The famous Urdu poet Shabir Hasssan Josh was much concerned about the uvular stop /q/, and was often angry for not pronouncing it correctly (Rehman, 2003). Similar to this is the confusion of /x/ vs /kʰ/ and there is no difference left, as shown below:

3) /x/ → /kh/

	Arabic Origin	Urdu Adaptation	Glossary
i)	xɑli	kʰɑli	empty
ii)	d̪rəxt̪	d̪rəkʰt̪	tree

As Hindi lexicon lacks these phonemes, perhaps this is why mostly Indians, and many Pakistanis are confused in the use of voiceless velar fricative /x/ vs aspirated voiceless velar stop /kʰ/. I have noticed this confusion even in my family members. They cannot differentiate between the words like *xol* 'case/sheath' and ***kʰ**ol* 'open'. Both are spoken as ***kʰ**ol.* This is mainly due to the influence of Indian movies, which are equally popular in both Pakistan and India. This influence has also affected the mix up of another Arabic phoneme i.e. voiced velar fricative /γ/ with voiced velar stop /g/.

4) /γ/ → /g/

	Arabic Origin	Urdu Adaptation	Glossary
i)	**γ**ʌrib	**g**ʌrib	
ii)	b*a***γ**	b*a***g**	

This mix up of the two sounds is a good evidence of the phonological integration of the Arabic loanwords. Note that there is no differentiation left between the two sounds in ***γ**ʌrib/* ***g**ʌrib*. The word is actually pronounced as ***g**ʌrib*. The words like this, and some others

discussed, show the confusion of the sounds in some regional dialects of Urdu. This is, however, not the dominant feature in the standard language. Arabic phonemes are important properties of Urdu, and distinctive from Hindi phonemes used in the same words in both the languages. Further, it is interesting to note that the two phonemes /γ/ and /x/ have in fact substituted some phonemes even in the native words. This is a unique aspect of loanword integration and need to be discussed separately.

The Substitution of Native Phonemes by Arabic Phonemes in Native Words

One of the most interesting feature of Arabic loan integration is that some Arabic phonemes i.e. voiceless velar fricative /x/ and voiced velar fricative /ɣ/, rather than loanwords or affixes, have entered native words, though the number of such words is not enormous. By native words, it is meant to say that they may have been derived from within Urdu, Sanskrit, Hindi or any other local languages. Consider first some examples with voiceless velar stop /x/:

Word	**Origin**	**(entered through)**	**Use in Urdu**
5a. ʃəla**k**a	(Sanskrit)		səla**x** 'rod / iron bar' (N)
b. ʈɪn**k**rə**k**a(h)	(Sanskrit)		ʈə**x**na 'ankle' (N)
c. ʃa**k**^{h}	(Sanskrit)	ʃax(Persian)	ʃa**x** 'branch' (N)
d. --	--	bə**t̀**ə**k** (Persian)	bə**t̪**ə**x** 'duck / swan' (N)
e. ʈər**k**a	(Hindi)		ər**x**ana 'to reject (a request) humbly' (V)
f. ʈɪʈ**k**ari	(Hindi)		ʈɪʈ**x**ari 'clacking of tongue to run a horse/donkey'
g. pəʈ*a***x***a*	(Urdu)		*pəʈaxa* 'cracker'/ '(slang) beautiful or sharp girl' (N)
j. tʃəʈə**k**ni	(Hindi)		tʃəʈə**x**ni 'a bolt to lock to the door' (N)
h. tʃəʈə**k**n*a*	(Hindi)		tʃəʈəxn*a* 'to crackle' (V)
i. pəʈə**k**n*a*	(Hindi)		pəʈəxn*a* 'to throw down violently' (V)

Note that most words have been derived from Sanskrit, some from Hindi and some created within Urdu. With or without the alternations of the sounds, a few words have also entered Urdu via Persian i.e. Sanskrit → Persian → Urdu. This is an interesting phenomenon, as Sanskrit words (considered native in this work) entered Urdu either directly or via Hindi. It is also interesting to note that it does not affect the substitution process whether any word entered Urdu via Persian e.g. *ʃax* (5c) or directly e.g. *səlax* (5a). The one in (5c) may be claimed to be a simple loan from Persian, but the other in (5a) gives the concrete evidence that there is a substitution of native phoneme /k/ by loan phoneme /x/ in the native words. Almost all examples show that voiceless velar stop /k/ is substituted by voiceless velar fricative /x/. Some words contain aspirated velar stop /k^h/ e.g. *ʃa*k^h (5c) in their origin. But the changes remain on the same pattern i.e. /k/ or /k^h/ → /x/ as in *ʃax* 'branch'. Besides the substitution of native sound by the loan sound, there are some alternations of vowels in the same words, but this is not seen in large majority. As can be seen, some contain a word final vowel /*a*/ e.g. *ʃəla**k**a* (5a). It can be assumed that it was first deleted at some stage of the language growth. Then the two consonants i.e. postalveolar fricative /ʃ/ and voiceless velar stop /k/ were substituted by alveolar fricative /s/ and voiceless velar fricative /x/ respectively. The rigorous alternation of vowels is however not necessarily seen in other examples.

In all native words, the loan phoneme velar fricative /x/ appears generally in the word final position. Most words containing this in the word medial position e.g. *sa**x**t̪* 'structure' are loans from Persian. Many others showing /x/ word initially e.g. ***x****ət̪ra* 'danger' are Arabic

loanwords. The words having /x/ in the initial and medial position are however simple loans, and there is no transformation of sounds except in a few examples e.g. bə**t̀ək** → bə**t̪ax** 'duck / swan' in (5d). Note first that the word is a loan from Persian but is modified by Arabic sound. Besides, in the same word, there are two contrasting features. The loan Arabic phoneme i.e. emphatic dental /t̀/ is substituted by the native Urdu dental /t̪/ word medially. At the same time, there is a quite opposite process. The velar stop /k/, though the native Urdu sound also, is substituted by velar fricative /x/ that is in fact a loan phoneme.

An interesting aspect of this sort of integration is to see that two contrasting sounds, one a native i.e. voiceless retroflex stop /*ʈ*/ and the other a loan i.e. voiceless velar fricative /x/ get together and transform or produce a word in Urdu e.g. *pəʈaxa* 'cracker'. The native-loan phoneme combination is not restricted to /x/ (Arabic loan) and /ʈ/ (native Urdu). There is another correlation i.e. voiced retroflex stop /*ɖ*/ (native) and voiced velar fricative /ɣ/(loan). Thus there are two pairs of native retroflex stops /ʈ/ and /ɖ/ and two loan velar fricatives /x/ and /ɣ/. There can be a native-loan combination of any sounds from the two pairs. Although there are not many examples, some as given below also show this.

Word Origin		via (entered through)	Use in Urdu
6a. ɣʊnɖ*a* ?	(Sanskrit)	-	ɣʊnɖ*a* 'scoundrel' (N)
b. ɣəʈ ɣəʈ	(Urdu)	-	ɣəʈ ɣəʈ 'successive gulps' (N)
c. ɣʊrrahəʈ	(Urdu)	-	ɣʊrr*a*həʈ 'sound made by a beast in anger' (N)
d. ɣəɽəp	(Urdu)	-	ɣəɽəp 'a sound made by drowning/sinking' (N)

Note that the native-loan phoneme correlation makes either a phonetic transformation of a native word e.g. *ɣʊnɖa* 'scoundrel' or even produces a new word e.g. ɣət ɣət 'successive gulps'. The combination of voiced or voiceless retroflex stops /ɖ/ and /ʈ/ with velar fricative /ɣ/ is even less frequent, and that of /x/ and /ɖ/ is almost none. However, there may be rare examples of loan fricatives /ɣ/ or /x/with the native flap sound /ɽ/ e.g. *ɣəɽəp* 'a sound made by drowning/sinking'.

Note also that whether it is the formation of new words or the transformation of the old words from Hindi and Sanskrit, most derived words are nouns and some are verbs. The verbs are from the infinitive class. The majority of words shows that the most are either names of different sounds e.g. *ɣəʈ ɣəʈ* 'successive gulps' or the things producing these sounds e.g. *pəʈaxa* 'cracker'. The substitution of native phoneme by loan phoneme e.g. velar stop /k/→ /x/ is quite a reverse process from the one seen in regional dialects of Urdu as noted above.

Talking on *Hindi* in *Indo-Aryan Languages*, Shapiro (2003), terms the presence of loan phoneme in native words as *hypercorrect pronunciations*. He does not nonetheless discuss in detail, and just notes that in some instances they "are heard in which Hindi words are pronounced with loan phonemes, as though the items were foreign borrowings e.g. ***f****ɪr* 'then' instead of *phir.*" The Urdu perspective in this regard is little different from that of Hindi. The two phonemes /x/ and /ɣ/, though loans from Arabic, are however part of Urdu phonetic inventory now. They are no more seen in only Arabic loans. Along with the combination of native Urdu phonemes, they have rather started producing new words. Therefore, their function in native words is the same as that of the native phonemes. This cannot be merely called *hypercorrect pronunciation*. This is a higher function, and should be considered as renovation of Urdu lexicon, which includes some words produced by these phonemes. The native word formation by the two Arabic loan fricatives is a distinctive process. Urdu has

borrowed a variety of processes, from Arabic, similar to this, showing some word formations. One of them is assimilation.

Assimilation

The assimilation in Arabic loan is between the two nasals i.e. voiced and voiceless alveolar nasal stop when followed by voiced bilabial stop i.e. /n/ → [m]/ __b/. The famous place assimilation rule for nasal (found in many languages like English, Spanish and Urdu with a little variation etc) states that nasal has the same place of articulation as the following consonant (Shah, 2002). For example, in the word *(ʕ)ʌnbʌr* 'a rich perfume', the place of articulation of the alveolar nasal /n/ is bilabial due to the following bilabial voiced stop. When alveolar nasal stop precedes bilabial voiced stop, it becomes bilabial nasal i.e. /n/ → [m]/ __b. So the Arabic loans e.g. *(ʕ)ʌnbʌr* 'a rich perfume'/ a proper noun(f), *(ʕ)ʌnbrin* 'of ambergris'/a proper noun(f), *mɪnbʌr* 'podium' are pronounced as, *ʌmbʌr, ʌmbrin* and *mɪmbʌr*. In the assimilation of /n/ and /m/, /n/ becomes /m/ when it gets labialized. In all the examples, the voiced pharyngeal fricative /ʕ/ is already neutralised as mentioned above.

The nasal is not necessarily followed by voiced bilabial stop /b/, and a nasal following bilabial stop is not the condition for the assimilation. The /l/ of the Arabic definite article *əl/ʊl* is also assimilated with the initial consonants of the following noun and the consonant is doubled. This can also be termed as elision of /l/.

Elision and Gemination

Arabic consonants are divided into two groups, called the sun letters and moon letters based on whether or not they assimilate with the /l/ of the definite article *əl/ʊl*. The function of the definite article will be discussed in the sections to come. This section points out just the phonological aspect, found in Urdu the same as in Arabic i.e. /l/ → [ϕ]/ __C.

When followed by some words beginning with the sun letters i.e. /t̪/, /θ/, /d̪/, /ð/, /r/, /z/, /s/, /ʃ/, /s̀/, /d̀/, /t̀/, /ð̀/, /l/ and /n/, the /l/ of *əl/ʊl* is elided resulting in doubling the following consonant e.g. *nurʊ*(*l*)*d̪d̪in* 'the light of the religion'. When the article is followed by some nouns beginning with the moon letters i.e. */b/, /ğ/, /ḥ/, /ẖ/, /ġ/, /f/, /q/, /k/, /m/, /w/, /y/, /h/,* this elision does not occur e.g. *nurʊlkɪt̪ab* 'the light of the book'. The elision rule functions the same in Urdu also. The assimilation of lateral ل/l/ with the initial consonant of the following noun is specific with a proper noun. Note also that the elision of lateral */l/* generally causes doubling the consonants, and the nouns after the elision are uttered as *Riazʊ*(l)*d̪d̪*in etc. There may be some individual examples of elision and gemintaion, this the major aspect. The elision process is different from alternation of two consonants which sometimes swap their positions with each other. This swapping of each other's position is termed as metathesis.

Metathesis

Metathesis is a process where two sequenced segments in a word swap their sequence and show-up in different positions. Though not very frequent, Urdu contains some loanwords e.g. *qʊ**fl**i*/*qʊ**lf**i* 'a jelly made of milk', which undergo metathesis. In the given word, note that, the fricative /f/ and the lateral /l/ have historically swapped each other within the Arabic loan. The word was actually spoken as *qʊfli* initially when it was borrowed. But due to some

historical reasons, the two sounds /f /and /l/ were reversed, and in modern Urdu it is spoken as *qulfi*. Thus the word index has changed from C1V1**C2C3**V2 to C1V1**C3C2**V2, and the rule for it is:

(5) /f/ ⇔ /l/
qʊfli qʊlfi 'a jelly made of milk'

However, the loanword examples of the consonantal swapping each other are very rare. The one discussed above is one of the major examples, which shows some rigorous phonological changes seen in the consonantal segments of the loanwords. In contrast to consonantal integration of loanwords, the changes in the vowels are only sometimes seen. There are some major vowel changes, but they are not as rigorous as seen in consonants. This work, however, will see just two of the major alternations of vowels taken place in the loanwords.

Phonological Integration of Arabic Loans: Vowel Integration

Due to the restrictions of space, this section is focuses on only two features of vowel change i.e. the vowel lengthening and the vowel shortening, and some others are left open for the future researchers.

Vowel changes: Vowel Lengthening

Deletion of a consonant in any word generally causes vowel lengthening. For example, the pharyngeal fricative e.g. *f(ʕ)al* 'active' is neutralised in the Urdu words, and the words are actually spoken with long vowels as *faal*. Waqar & Waqar (2002) consider this sort of lengthening (doubling/gemination of) the vowel, diphthongs. Analysing accoustic properties of diphthongs, they note that phonemically diphthongs do not exist in Urdu, but phonetically there are 13 diphthongs. In all the cases, they are formed from the deletion of the consonants: /ʕ/, /ʔ/, /j/ and /v/. However, diphthongs are not necessarily formed as a result of lengthening the vowel due to the deletion of preceding consonant. This can be seen in another Arabic loanword. As discussed above, the deletion of the voiced pharyngeal fricative /ʕ/ from many Arabic loans e.g. *fa(ʕ)ɪl* 'subject/agent' causes the loan to be pronounced with the following vowel. Therefore, the loanword would be pronounced as *faɪl*. This causes the formation a dipthong *aɪ*. Talking on vowel epenthesis and consonant deletion in loanwords in *Akan*, Adomako (2008) states, "Consonants, mostly liquids, are deleted when they precede other consonants as a member of word-final cluster. After such deletion, the preceding vowel is lengthened." However, as noted in the word, this is not the case in Urdu. The lengthening of preceding or following vowels is not necessary in Arabic loans in Urdu. This can also be noted in following the examples:

(6) (ʕ)ɪlm ɪlm 'knowledge' -
- s*a*(ʕ)ət̪ s*a*ət̪ 'moment'

Vowel changes: Vowel Shortening

The vowel shortening in the Arabic loans in Urdu is mainly seen in the pluralisation of feminine loan nouns with native plural markers. If a loan Arabic noun, treated as feminine, end in *-i*, it will be affixed with the plural marker *-ja˜*. But at the same time*-i* has to be substituted by short front vowel *-ɪ-*. Consider the following examples:

Nouns **Plurals**

7a. *kʊrs**i*** 'chair' → *kʊrsɪjã*
b. *hazr**i*** 'presence' → *hazrɪjã*

Note that in (7a) the noun is treated as feminine and, for the pluralisation, the feminine marker *-i* will be substituted by the short vowel *-ɪ-* in the plural forms. The morphology here is in conformity with phonology, because it is not possible for long *-i* to precede *-jã*, a suffix beginning with glide. The noun *hazri* in (7b) is the adapted feminine form of the loan noun/adjective *hazɪr* '(someone) present'. Therefore, with the feminine marker *-i*, it fulfils the requirements of the pluralisation which ultimately shows the substitution by *-ɪ-*. Discussing some introductory features in Urdu, Naim (1999) states that Urdu long vowels are inherently long, similar to the vowels in *cat* and *lord* respectively, and all long vowels are pure, as they are not pronounced with a following glide. The feminine plural marker *-jã* starts with a glide, and for this reason, the process of pluralisation necessarily requires the short vowel *-ɪ-* which substitutes feminine marker *-i* in singular nouns. Thus, it shows that there is a process of the shortening of vowels that does exist in Arabic loan nouns in Urdu.

However, the pluralisation is not the only process showing shortening of vowels. Sometimes, derivation of nouns from adjectives also shows similar shortening of vowels. Some adjectives ending *-i* e.g. *ɪlmi* 'literary/of knowledge' need a derivational affix *-jət̪* to change into nouns *ɪlmɪjət̪* 'learning/scholarship'. Note that as the derivational suffix *-jət̪* begins with a glide; the formation of noun requires the open coda vowel long *-i* to change into short *-ɪ-*, the same as we see in the pluralisation. However, the adjective *ɪlmi* is itself derived from the original base noun *ɪlm* 'knowledge/information' by the native Urdu derivational suffix *-i*. The adjective *ɪlmi* is therefore a nativised form. As pointed out above in the native derivational affixes section, the derivational suffixes *-i* also performs a quite reverse function. It derives nouns from base adjectives e.g. *mehrum* 'deprived' → *mehrumi* 'deprivation' which in turn can be transformed into another noun *mehrumɪjət̪* without any big change in the meaning. Note that the process of vowel shortening is the same. This also refers to nativised derivation of Arabic loans which contain the many interesting features.

Phonology of Arabic Loanwords in Malay

Segmental adaptation

Malay enforces various strategies in adopting foreign elements within its vocabulary to ease the transaction of loanwords. As seen before, the language ensures all foreign elements are substituted with similar phonemes or phonemes that show close similarities. Any vowel and consonant segments of the loanwords are altered significantly whenever necessary. Sound segments showing similarities between the source and native languages are adopted freely without severe modification. But sound-segments that are not found in the recipient language and those disobeying the natural phonology of the Malay are modified significantly. The forceful avoidance of alien sounds segments are aimed to ensure the received words exhibit more 'native essences'. The followings are the significant segmental adaptations noticed within the loan words.

Consonants

As has been the norm of adaptation, recipient languages tend to accommodate source words within their native system more deliberately by relying upon their existing assets. Most of the similar sound segments are allowed freely in the adaptation, while the un-preferred sound-segments or un-represented sound-segments are assigned with newer segments showing similarities or approximate similarities.

In total, there are altogether five types of such modifications are witnessed in Malay

1) /q/ → /k/

Malay language is lack of pharyngeal sound, hence, all ALW with pharyngeal sounds are adopted with voiceless velar sound /k/, which is the available immediate substitution from the dorsal region. There is an exceptionality - the holy text of the religion, Al-Quran, is adopted against the norm of loan adaptation.

Examples:

Arabic Origin	Malay Adaptation	Glossary
qaed̪a	kaedah	method
aqɪl	akil	wise
baqi	baki	remaining
həq	hak	right
qurban	kurban	sacrifice

Notice that presence of pharyngeal /q/ in ALW is altered into voiceless velar /k/ by default, regardless to positions within the words. Intervocalically, the same also altered into voiced velar, /g/, as in the following.

Examples:

Arabic Origin	Malay Adaptation	Glossary
rəqəm	ragam	assorted

2) /x/ → /kh/

The laryngeal sound velar fricative /x/ is not common in Malay. Hence loan terms having a laryngeal sound are substituted with simplified sound segments orthography, /kh/. The unrepresented sound segment is substituted with clustered consonant of velar, /k/, and fricative velar /h/.

Examples:

Arabic Origin	Malay Adaptation	Glossary
t̪arix	tarikh	date*
t̪awarx	tawarikh	history

3) /dʒ/ → /j/ and /d^{j}/ → /d/ / d^{j}alil/

Voiced affricate, /dʒ/, is another sound segment that not fund within the inventory of sound segments in Malay. When a word with such sound is borrowed the recipient modifies the sound segments in accord to its native requirement. The voice affricate,

/dʒ/, is lenited to become voiced palatal /j/, while the voiced affricate, /d^{j}/ is accepted in simplified voice dental form, /d/.

Examples:

Arabic Origin	Malay Adaptation	Glossary
mədʒlıs	majlis	assembly
dʒahıl	jahil	ignorant/naive*
had^{j}ir	hadir	present

4) /v/ → /w/

Another sound segment subjected to rigorous modification is the voice labio-dental, /v/, which is not present in the phonemic inventory of Malay. The segment is adopted as labio-dental glide /w/.

Examples:

Arabic Origin	Malay Adaptation	Glossary
vakil	wakil	representative

5) /sh/ → /s/

The last type of phonemic modification is coronalisation. Post-alveolar retroflex fricative, /sh/ is simplified as alveolar fricative /s/ in adaptation as well.

Examples:

Arabic Origin	Malay Adaptation	Glossary
ash'kar	askar	soldier

Vowels

Malay thrives in every possible ways to accommodate borrowed terms with most suitable vowel segments or that of showing similarities between the donor and borrower language. Though Malay show flexibility in receiving majority of vowel segments, /a,e,i,o,u/ as per see, their allophonic counterparts, especially /ə/, is subjected to major modification. The half-open middle vowel, schwa, undergoes at least three types of modifications; loan words with syllabified schwa at the word-initially are replaced with back Front Open vowel ,/a/, in wholesome, while the Front Narrow /e/ also altered in similar way in some cases. The schwa at word-final syllable positions are modified with, both the Front Back /a/ and Narrowed Back /u/.

6) Adaptation of /ə/ → /a/ word-initially

Arabic Origin	Malay Adaptation	Glossary
vəkil	wakil	lawyer/representative
mədʒlıs	majlis	assembly
həq	hak	right
ʃək	syak	doubt

7) Adaptation of /ə/ → /a/ word-finally

Arabic Origin	Malay Adaptation	Glossary
məslək	masalah	problem
məzhəb	mazhab	religion
rehmət̪	rahmat	blessing
rəqəm	ragam	amount/kind*
rəsəm	resam	tradition

8) Adaptation of /ə/ → /u/ word-finally

Arabic Origin	Malay Adaptation	Glossary
məqsəd̪	maksud	aim/purpose

Besides the schwa, the Back Narrow, /u/ in some cases is also altered with Front Open, /a/. Note that classic example /rʊkən/ adopted as /rakan/, 'member/friend' has relinquished, both the Back Narrow /u/ and schwa in syllable initial and final, respectively. This sort of alteration might be the resultant of vowel copying or vowel harmony as well.

However, in one instance the Malay seemed to be comfortable in accepting Front-Narrow, /i/, as Front Open, /a/, into its vocabulary.

9)

Arabic Origin	Malay Adaptation	Glossary
harīm	haram	forbidden thing/place

A final remark of the segmental adaptation is on adaptation morphology with Back Half-Narrow segment, /o/. The data at hand, /soltān/ → /sultan/ 'ruler', shows that the language does not prefer to retain the segment within loan terms; Malay altered the segment into Back Narrow, /u/, at the end of adaptation.

Metathesis[5]

Metathesis is a process where two sequenced segments in a word swap their sequence and show-up in different positions. In one instance, the Malay has adopted metathesis to accommodate necessary language-specific requirement. Notice that the /u/ in loanword /kʊrsi/ 'chair', has swapped it place to form open-ended word-medial syllable. The prohibited onset-cluster is now avoided by vowel epenthesis, /e/.

---

[5] **2.2.3.1.5. Metathesis**

Metathesis is not a frequent exercise in Urdu. It contains some loans such as e.g. *qʊfli*/*qʊlfi* 'a jelly made of milk', which undergo metathesis. In the given word, note that, the fricative /f/ and the lateral /l/ have historically swapped each other within the Arabic loan. The /f /and /l/ in the actual spoken word, *qʊfli,* has been subjected to reversion due to some historical reasons in modern Urdu it is spoken as *qulfi*. Thus the word index has changed from C1V1C2C3V2 to C1V1C3C2V2, and the rule for it is:

1) /f/ ⇔ /l/
qʊfli qʊlfi 'a jelly made of milk'

.

Vowel lowering

Malay also considers Vowel Lowering (VL) as a strategic approach of harmonising the adaptation. VL, where a particular vowel segment lowered from one position to another, is another aspect of adaptation of vowel segment. The example, /bhɪnḍi/ 'okra' with onset clusters and Front Narrow, /i/ has undergone lenition in two ways. The language has dropped the sonorous segment within the onset-cluster, and lowered the vowel from Front Narrow to Half narrow segment, /e/.

Syllable Modification and structural well-formedness

Earlier we have seen that Malay is a C-V-C orientated language and it avoids complex consonants (*CC). Any loans with illicit syllable form that not conform to its expectations are 'repaired' in due to ensure all borrowed terms are received in language-friendlier manner. The adaptation processes can be paralleled as the Theory of Constraint and Repair Strategy (TCSR) suggested by Paradis, (1996), Paradis and LaCharte (1997). The illicit syllables forms clustered-segments are nativized using strategic cluster breaking methods. Clustered consonant are detached by adding a convenient vowel from the same region as proposed by (Hayes (1990), Clements (1995) and so on which argues that vowels can be assigned with place nodes as well; /i/ and /e/ are coronal, the /u/ and /o/ are labial and /a/ is velar.

Onset clusters

Onset clusters in the ALW violating the requirement of the language are modified to fit the phonological criteria of the Malay, in the following ways.

i. Deletion

Arabic Origin	Malay Adaptation	Glossary
sharāb	sirup	a drink

Malay inserts a Front-Low /a/ to break onset-cluster as well.

ii. Insertion of a vowel

Arabic Origin	Malay Adaptation	Glossary
njis	najis	/excrement

Coda Clusters

Coda-Clusters are severely avoided in Malay. The following strategies are applied to avoid the cluster with special preference given to specific sound segments in general.

i. Malay does not prefer voiceless dental /t/ at word-finally monosyllable words, unless it is a final segment of a disyllabic or polysyllable word, as in /*rehmət̪*/ → /*rahmat*/

‘blessing’. ALW not fulfilling this requirement are syllabified either as onset or coda of the second syllable, as in (x).

Examples:

Arabic Origin	Malay Adaptation	Glossary
waqt	waktu	/time
moṯ	maut	death

Note that the word final /t/ has been altered to become onset in the first two examples, while in the last example; it has been syllabified as coda of the second syllable (ma.ut ‘death’).

ii. Epenthesis insertion is another popular way of breaking up the coda-clusters. As has been mentioned the language inserts vowel segment from same region of either one of the clustered consonant.

Examples:

Arabic Origin	Malay Adaptation	Glossary
itr/utur	atar	perfume
masjd	masjid	/mosque
mufls	muflis	/bankrupt
shukr	syukur	/thankful
sifr	sifar	/ zero

iii. The language also drops either one of the clustered consonant. There are cases where
the vacant space is compensated with additional vowel, as is prevalent in the second example.

Examples:

Arabic Origin	Malay Adaptation	Glossary
hadd	had	limit
maff	maaf	/sorry

Emphasis

Certain ALW are known for preferring emphasis. Since emphasis is not a distinctive feature of Malay. Therefore, the words with emphasis are modified to standard forms, with relinquished emphasis, as in (x) –

1) Drop of prefix

Arabic Origin	Malay Adaptation	Glossary
Qur-ban	korban	sacrifice
ash'kar	askar	soldier

Stress and Vowel Qualities

Malay has a simple stress system. All word-initial open syllables are stressed in monosyllable and disyllable words, while the antepenultimate open syllable is stressed in the tri-syllabic words. Combination of both stressed patterns is preserved in the polysyllable words. Hence, ALW that evades these requirements are modified in two ways, vowel lengthening and vowel shortening.

Stress bearing ALW are dealt slight differently in the recipient language. ALW carrying stress on the word-final syllables are altered in two ways. One is by shortening the duration of vowel segments in the final syllable, as in /sàbuun/→ /sabun/ 'soap', and the other is by deleting component of the word-initial syllable, as in the followings, /mawsim/ → /musim/ 'season'

Borrowing and word-Minimality

It is rather intriguing to note that Malay prefers to adopt loanwords in binary forms but not in monosyllable forms. Borrowed terms having monosyllable forms are modified into disyllabic forms in the adaptation[6]. This requirement can be seen in the followings.

1) Examples:

Arabic Origin	Malay Adaptation	Glossary
maff	ma.af	/sorry
sifr	si.far	/ zero
waqt	wak.tu	/time
mot̪	ma.ut	death

Notice that the monosyllable ALW surface as disyllabic resultants.

In the foregoing section we have seen the phonological adaptation of ALW, in what follows we will see how the ALW are morphologically adopted within the grammar of recipient languages.

The Morphology

Brief Introduction to the Morphology of Urdu

Urdu distinguishes two genders (masculine/feminine) & singular/plural numbers and three cases of direct, oblique, and vocative. Most nouns are marked. For example, the feminine noun *bəkr**i*** 'goat' is marked for plural as *bəkr**ɪja˜*** 'goats'. There are also a tiny number of unmarked nouns, which cannot be changed structurally e.g. *gao˜* 'village/villages' (m) and *pao˜* 'foot/feet' (m). Both nouns are invariable and function with no morphological changes regarding gender/number, unlike all others which morphologically variable. Mostly a suffix is added to the base, which sometimes undergoes some alternation as well. Moizuddin (1989) uses some criteria to classify the plural patterns in particular and other word categories in general as: 1) There are declinable and indeclinable variations i.e. those whose structure can

[6] There is an exception, the ALW /had/ 'limit' does not fall within this category.

and cannot be changed. For example, *bəkr**a*** ‘goat’ (m) is a declinable noun, because it can be changed structurally for plural form i.e. *bəkr**e***. But *gao˜* ‘village/villages’ (m) is indeclinable noun, because it remains unchanged in its plural form. 2) Many structural changes are based on concordial relations i.e. gender/number agreement. Note that the masculine noun *bəkr**a*** has a feminine form *bəkr**i***. This shows that there gender/number are changes in Urdu nouns. 3) There are structural changes based on also their colligation (relation) with clitics/case markers e.g. ergative *ne* and dative/accusative *ko* etc. For example, the plural noun *bəkr**e*** is also the oblique form of the singular noun, while the oblique form of *the* plural noun is *bəkr**o˜***. The oblique form must be must be marked for oblique case by means of the ending –*o~* and followed by a case marker. Most important are the changes in the pluralisation of nouns in relation with masculine and feminine gender morphology. In order to understand the plural morphology of Persian and Arabic loans, it is necessary to see the gender/number morphology of the native noun.

Making computational analysis of Urdu morpho-syntact categories, Hardie (2003) states, “Urdu inflection is based on suffixation; the suffixes are fusional, consisting overwhelmingly of a single syllable, or even a single vowel, that may mark multiple features e.g. gender, number and case are marked on nouns”. For example, bəkra (m), *bəkr**i*** (f), *bəkr**e*** and *bəkr**ɪja˜*** are the masculine and feminine and their plural forms of the same noun ‘goat’. As can be seen, the gender and number of the noun are generally indicated by the final vowel *-a*, *-i* and -*e*/*-ɪja˜*, which are the major gender/number markers for masculine and feminine nouns. Most nouns end in *-a* for masculine, and so they end in *-i* for feminine. There are often irregularities in every gender/number patterns. First consider below gender difference:

Masculine Noun		**Feminine Noun**
1a. *ləɽk**a*** ‘*boy*’	*-a → -i*	*ləɽk**i*** ‘*girl*’
b. *bhəŋg**i*** ‘toilet cleaner’	*-i → ən*	*bhəŋg**ən***
c. *u˜t* ‘camel’	all other (m) suffixes → *-ni*	*u˜t**ni***

Note that the feminine gender morphology mainly depends upon the masculine gender morphology, and show many structural changes. There seems to be a correlation between the morphology of masculine and feminine noun. If a masculine noun ends in *-a* e.g. ***bet**a* ‘son’ and (1a), feminine noun will take inflection *-i* e.g. ***bet**i* ‘daughter’. Though most native masculine nouns end with *-a*, a considerable number of these nouns also end with different suffixes particularly *-i* as in (1b). If a masculine noun ends in *-i* e.g. *bhəŋg**i*** ‘toilet cleaner’, a feminine noun will take suffix *-ən* e.g. *bhəŋg**ən*** ‘female toilet cleaner’ etc. Whatever the suffix all other masculine nouns take e.g. *u**˜t*** ‘camel’ and *bhuʈ̪* ‘ghost’ etc, their feminine noun will take inflection *-ni* i.e. *u˜t**ni*** and *bhuʈ̪**ni*** etc, as in (1c).

These are the major gender markings, for animated objected, and frequently occur. There may be some occurring less frequently. Rizvi (2007) states, “There is no general rule for gender classification for inanimate nouns. Usually huge, heavy, powerful, dominant and bigger things are masculine, while smaller, weak and lighter are feminine”. He further states that on the basis of morphology, it is very difficult to make rules distinguishing gender that encompasses all combinations. However, above from this perception, a large number of nouns i.e. those of plants and inanimate objects and which have no gender marker are presumed to be either masculine or feminine. For example, *a˜gən* ‘floor’ masculine and ʈʃəʈ̪ ‘roof/ceiling’ is feminine. Many crops are also traditionally treated as either masculine or feminine. For example, *bengʌn* ‘brinjal’ is masculine and *gadʒər* ‘carrot’ is feminine. As can

be seen, it is though not necessary in every case, *most* inanimate nouns also take the markers -*a* and -*i* for gender difference. For example, ***sona*** 'gold' is masculine and *tʃan̪d̪i* 'silver' is feminine noun. Gender marking is often used to show the size i.e. masculine for bigger and feminine for smaller e.g. *tʃʰur**a*** 'dagger, large knife' → *tʃʰur**i*** 'small knife' and *dəbb**ah*** 'large box' → *dəbb**i*** 'small box'.

The Gender/Number Morphology of Arabic Loan Nouns

This section discusses gender, number morphology of Arabic loans in Urdu and their deviations from both native and Arabic patterns. The focus is on three major things. After some description of gender, the plural morphology of Arabic loan nouns is discussed in detail. It includes both sound plurals and broken plurals. Then there is some discussion on irregularities and deviations from the specific patterns of plural formations.

Although there may be a larger number of Persian loans in Urdu, there are more gender/number adaptations in Arabic. The adaptations are also little more complex than we have seen in native Urdu and Persian loans. Arabic gender is basically grammatical not natural. Therefore all Arabic nouns are classified in feminine and masculine. Like in Urdu, the gender distinction of a large number of nouns in Arabic is based on presumption. Arabic concept of masculine gender as the ground gender already exists in the most Urdu nouns, but it is also vice versa. It is usually said that the origin regarding nouns is masculinity, in Arabic, and femininity is a branch. That means, according to word composition, a noun is masculine unless it takes a feminine marker or shows gender marker in Arabic. For example, the noun *kɪt̪ab* 'book' and kʊrsi 'chair' are masculine and ʃəms 'sun' and *buhera(h)* 'lake/sea' are feminine. However, the presumption is not necessarily the same in Urdu e.g. *kɪt̪ab* and *kʊrsi* are treated as feminine and *ʃəms* and *bʊhera(h)* are taken as masculine. Besides, Arabic differentiation of masculine and feminine in the singular/dual, male humans, female humans and non-human plurals *people* has also not entered the same in Urdu. There is no gender distinction based on non-human singular or plurals, but Arabic loanword gender markers are however separate for singular and plural.

There are two main Arabic masculine suffixes for singular i.e. -*a*(*h*) and -*i*. The first -*a*(*h*) is already in conformity with Urdu -*a*, as discussed above. The other -*i* is also in fact in conformity with the Urdu feminine marker -*i*, but used in rare cases for masculine e.g. *bhəŋg**i***. It is however the major native feminine marker e.g. *ləɽk**i*** 'girl'. The only Arabic gender marker that has actually entered Urdu is feminine -*a*(*h*) e.g. *t̪alɪba* 'female student'. To differentiate it from masculine, it is said that there is in fact an underlying /*t̪*/ in Arabic[7], but not in Urdu. There is a confusion for the learners of Urdu whether a masculine noun ending with a rhotic will be feminised with native -*ni* or Arabic -*a*(*h*). It is difficult to decide, and requires some background knowledge of nouns. In native Urdu, a masculine with rhotic ending e.g. *lohar* 'blacksmith' is generally feminised with -*ni* i.e. *lohar**ni***. In Arabic loans, there is a correlation of masculine endings in -*m*/-*r* and feminine noun -*a*(*h*). e.g. *ʃaɪ**r*** 'poet'/*ʃaɪ**ra**(**h**)* 'poetess'. Discussing computational grammar for Urdu, Rizvi (2007) points out that -*a*(*h*) is mostly used for feminine nouns in Urdu. Feminine noun is even little more popular than masculine plurals. The following subsection discusses this.

There are two Arabic masculine plurals i.e. -*un* e.g. *aləmun* 'world' for subject position and -*in* e.g. *aləmin* for object position, and one feminine plural -*at̪*. e.g. *t̪alɪb**at̪***. 'Female student', but the masculine plural -*in* and the feminine plural -*at̪* are known in Urdu. However, there

[7]. Conversation with a speaker of Arabic.

have been major adaptations of loan plural nouns. Most loan nouns appear with native gender morphology. Not necessarily both masculine and feminine or their plurals are used in Urdu. Sometimes, only masculine/feminine or any of their plural is used. Very frequently any of the forms are used together with the native plural forms. Only rarely is an Arabic loan noun used with all of its masculine/feminine singular and plural forms. Very briefly, the following sketch illustrates the loan gender/number markers.

Linguistic Examples:

Masculine **Feminine**

a) *ʃaɪ***r** 'poet'- Plural unchanged → -*a*(*h*) *ʃaɪr****a*****(*****h*****)** 'poetess'

b) *t̪alıb t̪alıb****an*** 'seekers/students' -*in* →-*at̪* *t̪alıba*(***h***) 'female student' *t̪alıb****at̪*** (Plural)

c) *naʃır* 'Publishers' *naʃır****in*** (pl) -*in* → -*at̪* - - - -

Note that in (6a) the loan noun is used with both of its genders, but their plurals are not known. In (6b), note that the primary meaning of the base word is 'seeker'. It is not used with the meaning of 'student' that is used with the other forms of the word. As said, the masculine plural is generally used with the suffix -*in*. Therefore, a masculine plural with the suffix -*an* is unusual. However, the masculine plural *t̪əlba*(*h*) is not also on native Urdu Pattern. The feminine is used with the singular form *t̪alıb****a***(***h***) and the plural *t̪alıb****at̪*** 'female students'. The third example (6c) also shows that only masculine singular *naʃır* 'publisher' and the plural form are common in Urdu, while the feminine forms are unknown. It is also important to say that masculine plurals are those of adjectives, which can often be used as nouns as well. For example, *mahır* 'expert' is actually an adjective, but also used as noun. Its plural can be *mahır****in*** 'experts' (m), but its feminine is not used in Urdu and so it's plural is also not possible. As a whole it can be said that the loan pluralisation is however not exactly the same as it is seen in Arabic. However the plurals with these two markers are not the only plural forms borrowed from Arabic. There is some other Arabic loanword pluralisation in Urdu.

Structural Changes in Arabic Loan Nouns: Sound Plurals

Discussing phonological and morphological integration of loanwords in Egyptian Arabic, Hafez (1996) states that there are two types of plural inflections. One is suffixal and regular, traditionally termed as *sound plural* with the two realizations -*in* e.g. *mahır* 'expert'/ *mahır****in*** for the masculine and -*at̪* e.g. *t̪alıba*(*h*) 'student'/*t̪alıb****at̪*** for the feminine. Second is the *broken plural* e.g. *qəlb* 'heart'/*q****ʊ****l****u****b*, usually leading to insertion, deletion, and vowel change, and often an indication of maximal integration of a word into the language. Although Hafez's (1996) discussion is in relevance with Egyptian Arabic, this distinction also occurs in standard Arabic as a whole. Urdu has borrowed both of these types of plurals either directly or via Persian. As noted, more important thing is that the sound plural markers, for masculie and feminine, i.e. -*in* and-*at̪* are not generally used with the same noun. Mostly, they are used with different nouns. Consider first the following table:

Table 3. Arabic Loan Nouns and Their Plurals

No.	Masculine Nouns	Plural	Feminine Nouns	Plural
1	mahır 'expert'	mahır**in**	t̪alıb**a**(h) 'student'	t̪alıb**at̪**

2	hazır ‘present’	hazır**in**	*ajə*t̪ ‘verse’	*aj**a**t̪*
3	mərz ‘disease’	**ə**mr**a**z	qıst̪ ‘instalment’	**ə**qs***a***t̪
4	t̪arix ‘history’	t̪**əva**rix	x*a*t̪un ‘woman’	x**əv**at̪in
5	vəkil ‘lawyer’	v**ʊ**kl***a***	ɔrət̪ ‘woman’ -	ɔrət̪ẽ
6	məqsəd̪ ‘aim/purpose’	*mə**qas**ɪd̪*	mədʒlıs ‘assembly’	mədʒalıs
7	həq ‘right’	h**ʊ**q**u**q	rəqəm ‘money’	rəqum

Note that among the seven, the first two examples represent sound plurals, and the rest represent broken plurals. The feminine sound plurals are generally formed with the suffixation of -*a*t̪ e.g. *t̪alıb**a***(h) ‘student’ → *t̪alıb**a**t̪*. But it is not always so simple, done by adding the suffix -*a*t̪, only. Sometimes, a base noun ends with *-jət̪*. In this case, for the plural, there is an alternation of vowels, and the schwa sound ***ə*** is substituted by long ***a*** e.g.

7a. *xasıjət̪* ‘quality’ → *xasıj**a**t̪*, -
- b.*xasıjət̪* ‘quality/nutrition’ → quality/nutrition -
- c. *ajət̪* ‘verse’ → *aj**a**t̪*.

Note that the three plurals seem to be on the same patterns, but the three singular nouns have different endings from -*a*(*h*), which is however general ending for singular feminine nouns. Arabic are nouns traditionally used as adjectives, as well, or vice versa. Arabic pluralisation of adjectives is also observable in Urdu and, not necessarily nouns, but also certain adjectives are inflected with the same plural markers for the plurals e.g. *baqi* ‘remaining’ → *baqıjat̪* ‘remains’. This is particularly seen in masculine plurals i.e. -*in* is mostly suffixed with adjectives, and very few times with any noun:

8a. *same* ‘listener’ → *same**in*** ‘listeners’
- b. *nazır* ‘watcher/seer’→ *nazır**in*** ‘audience’
- c. *hazır* ‘present’ → *hazır**in*** ‘spectators/those who are present’

Note that the three plurals are generally formed by adjectives. Gender/number morphology is a feature of Urdu, but a plural adjective is not traditional in native Urdu. This feature is mainly the influence of Arabic. Many of the base loans are very commonly used as adjectives rather than nouns. Their plurals e.g. *same* → *same**in*** ‘listeners’ are however used as nouns.

The sound plurals with the two plural markers i.e. -*in* and -*a*t̪ are just one aspect of Arabic loan pluralisation. Urdu has borrowed not only sound plurals but also broken plurals. Most loan plurals are in fact broken plurals, and are formed depending on the substitution, insertion and deletion of vowels. It is also interesting to note that many masculine/feminine loan nouns e.g. *ʃaır* ‘poet’ take Arabic pattern of broken plural in one gender i.e. *ʃɔra* ‘poets’, but the native plural markers in the other gender i.e. *ʃaırae*͂ ‘poetesses’. Further, they often take both the plural patterns i.e. native and Arabic.

Morphological Changes in Arabic Loan Nouns: Broken Plurals

Traditional grammars of Arabic distinguish between two modes of plural formation, the sound plural with plural markers (as discussed above) and the broken plural, which primarily involves internal modification of the base noun by vowel change i.e. insertion, deletion and substitution e.g. *nəfs* 'soul'/*nə**fu**s* 'souls'. Broken plural is a distinctive feature of Arabic and other Semitic languages. Talking on the grammar of words, Booij et al (2007) term the modification of base as *revowelling* and state, "Arabic belongs to Semitic language family, and the Semitic languages are unique in their reliance on revowelling i.e. changing the form of words by replacing the vowels in them". This process of pluralisation by the alternation of vowel is generally a feature of standard Arabic that is termed as classical Arabic, as well. As they point out, Radcliffe (1990: 113) states in his discussion of Classical Arabic, "broken-plural inflection is rather complicated as it follows several different patterns that involve inserting infixes, deletion, and vowel change." The fusion of Arabic loan broken plurals is the most challenging pluralisation in Urdu. It is complicated, as it follows different patterns that involve vowel insertion, deletion and substitution. Some of patterns can be observed as given below:

9a. (ʕ)**ə**m**i**r (m) 'rich' → (ʕ)**ʊ**mr***a***
b. qəlb (m) 'heart'→ q**ʊ**l**u**b and -
c. mədʒlɪs (f) 'assembly' → mədʒ*a*lɪs

Note that all the three examples represent three patterns of broken plural, but they all commonly show that the plural formation as a whole depends on vowel change in the base. The first example (9a) shows three features i.e. the substitution of schwa sound /*ə*/ with short round vowel /ʊ/, deletion of long front vowel /i/ and an insertion of long vowel /a/. The second example (9b) shows two things i.e. the substitution of /ə/ with short round vowel /ʊ/ and an insertion of long round vowel /u/. The third example (9c) just shows an insertion of long /*a*/. Though the three examples contain different syllables, a large number of such loan nouns are single syllable and inanimate.

There are five major patterns of broken plurals commonly used in Urdu, and all show substitution, deletion, and insertion of vowels irrespective of gender difference. However, there may be some minor changes, regarding masculine and feminine gender, within the same pattern. Consider the following table:

Table 4: Major Changes: 1) *∅ → ə* **2)** *∅ → a* **3)** *∅ → v*

Mas: Noun	Loan / Native Pl.	Fem: Noun	Loan/Native: Pl
1-*mərz* 'disease'	*əmr**a**z* / *mərz*	ɣərz 'interest'	*əɣr**a**z* / ɣərz***ẽ***
2- *qol* 'saying'	*əqv**a**l* / *qol*	*qom* 'nation'	*əqv**a**m* / *qom**ẽ***
3- *mal* 'wealth'	*əmv**a**l* / *mal*	*mot̪* 'death'	*əmv**a**t̪* / *mot̪**ẽ***
4- *rʊkən* 'member'	*ərk**a**n* / *ər**a**k**i**n* /*rʊkən*	*modʒ* 'wave'	*əmv**a**dʒ* / *modʒ**ẽ***
5- -	-	*qɪst̪* 'installment'	*əqs**a**t̪* / *qɪst̪**ẽ***

Note that though original noun patterns may not be similar, but the process of pluralization in all examples is the same. There may be deletion of the round vowels e.g. /***o***/ in *qol*/*qom* (2) or /ʊ/ in *rʊkən* (4). There may also be an insertion e.g. /ə/ and /v/ in ***əmval*** and /a/ in *ərk**a**n*, but there is certainly a vowel redistribution. All examples reveal one plural pattern containing two vowels /ə/ and /a/ playing key role. The plurals begin with schwa /ə/ and then after two consonant long back vowel /a/ takes the position. Note also that, like their native counterparts, the patterns of the loan plurals are similar to each other.. The fourth example shows various features of the alternation of vowels in the tri consonantal base. It is different from others in that it shows the general alternations of vowels, but some plurals also show deviation from both source language (Arabic) and the target language (Urdu). Note in (4) that the actual plural is ***ə**rk**a**n* and the native plural remains unchanged, but it is also used as *ərak**in***, as having the sound plural marker. A closer look of the noun *rʊkən*, and its plural formation, from a different angle reveals that *ərak**in*** contains the sound plural marker *-in.* It is distinctive in the sense that its plural ***ə**rk**a**n* is also commonly used with a restructured form ***ə**r**a**k**i**n*. This shows that *-in* is mixed up in the Urdu pluralisation, and it now seems to be a native plural marker.

A further interesting element is an insertion of a labio-dental fricative /v/ in some loans e.g. *qol* 'saying' (m)/*əq**val***, but not in others. This seems to be in fact mainly due orthography. In both Urdu and Arabic /o/ and /v/ are written with the same letter. Following a consonant, it functions as round vowel /o/, but preceding any vowel, it represents /v/. Thus, for example, the Urdu word *t̪o* 'then' becomes *t̪ov**a*** 'an iron plate for baking chapatti'. In the given example, the letter is single in the Arabic script, but it is performing both the functions of /o/ and /v/. For this reason, it can be said that the main changes are phonologically and morphologically different but orthographically they seem to be the same. However, orthography is not the major source of change. Generally, there is an insertion of vowel and sometimes a consonant.

This can also be observed in another pattern of broken plurals, in which there are two processes together i.e. infixation of a vowel-consonant morpheme *əv* and the deletion of long vowel *a*. However, there is difference of gender. Some feminine patterns avoid deletion. This means infixation of schwa and fricative is constant and regular , but the deletion is irregular and depends on whether there is final vowel *a*:

Table 5. 1) [∅] → *əv* /A_ # **2) [***a*] → ∅ /dental _ # (masculine)

Mas: Noun	**Loan / Native Pl.**	**Fem: Noun**	**Loan / Native: Pl**
1- *faed̪a*	*fəvaed̪* / *faed̪e*	*fahıʃa* 'prostitute'	*fəvahıʃ* / *fahıʃa**ẽ***
2- *qaed̪a*	*qəvaed̪* / *qaed̪e*	*xat̪un* 'woman'	*xəvat̪in* / **xat̪un**ẽ***
3- *rabıt̪a* (**rabıṭa*)	*rəvabıt̪* / *rabıt̪e*	*nəfıl* 'addi: prayer'	***nəvaf**ıl* / *nəfıl*
4- -	-	*t̪arix* 'date/history'	*t̪əvarix* / *t̪arix**ẽ***

Note in (1) that there is long /*a*/ word finally in most nouns, and it is deleted in the plural forms, but it does not exist in most feminine nouns. This is also not clear whether and which particular type of nouns have long *a.* The deviations are seen only in feminine nouns. Generally, one thing is clear i.e. the insertion of a vowel-consonant morpheme *əv*, a combination of schwa and labiodental fricative in the feminine plural e.g. *nəfıl* 'additional prayer'→ *nə**va**fıl* (3). Note that the feminine noun shows three elements deviating from this general regular pattern of broken plurals. One, note that, long *a* does not exist, and so there is no deletion. Two, schwa already exists in the base noun, and so fricative *v*, in combination with long *a*, forms morpheme that is infixed for the pluralisation. Three, the insertion of long *a* word medially is also a deviation from the general pattern.

There are some examples though, the broken plurals of this pattern are not generally seen with many feminine nouns. Among the few examples, this is interesting to see that a Turkish loan feminine noun *xat̪un* 'woman' (2) has also the broken plural ***xəva**t̪in*. The other loan broken plurals have their native counterparts as well, but interestingly the Turkish loan *xat̪un* has not integrated in the native morphology. Therefore, the use of native plural **xat̪u**ne͂*** is ungrammatical, though the other nouns take the native plural marker /*e͂*/ as seen in the table. This is unlike all other nouns in the pattern. Note also the that the insertion of the morpheme *əv* in the plural is according to general pattern, but the alternation of vowel i.e. the substitution of *u* by *i* shows deviation from this. In contrast, it is interesting to note that the Arabic counterpart *ɔrət̪* 'woman' is equally common in use, but it takes native Urdu plural *ɔrət̪e͂* rather than broken plural **ɔr**a**t̪*, which is ungrammatical in Urdu. The only difference between the use of both the Arabic and Turkish singular nouns is that the Turkish noun *xat̪un* expresses more respect and more formal language. Arabic pluralisation with a Turkish loan noun may be because Arabic has also had influence on Turkish. This again shows that the change vowel is not constant in the pattern.

This can also be witnessed in some plurals of adjectives/adverbs as well e.g. *lazım* 'necessary' → ***ləv**azım* 'necessities', which is an interesting entrance in Urdu. Further, interesting is the affxation of the Arabic plural marker -*at̪* with broken of plural ***ləv**azım* It is, though, not uncommon, the inflection of -*at̪* is even more common i.e. ***ləv**azım**a**t̪*, which is however not the Arabic plural and not even the native plural form. This affixation of the sound plural marker -*at̪*, with even an Arabic broken plural shows its complete fusion in Urdu so much so that not only it attaches to the naive bases but also the loan bases. This means that the Arabic loan plural markers -*in* and -*at̪* are completely fused with native bases. Most attachmenst are by -*at̪*, which is feminine plural marker. Feminine plurals in this pattern are however limited to hardly few in number, but with many structural changes, while masculine plurals are in a variety by only those formed by adjectives and adverbs.

In contrast, masculine plurals are not so simple in another pattern, showing various alternations of vowels e.g. *vəkil* 'lawyer'→ ***vʊ**kl**a***. Note that there is a substitution of schwa /*ə*/ with round vowel /ʊ/. At the same time there is also a deletion of front high vowel /*i*/ and an insertion of long back vowel and ***a* in** the coda. This is a general picture in this pattern, but there is nevertheless some deviations seen. Consider the following table summarizing the pattern.

Table 6.

Mas: Noun	**Loan / Native Pl.**	**Fem: Noun**	**Loan/Native: Pl**
1- v**ə**k**i**l 'lawyer'	v**ʊ**kl***a*** / vəkil	-	-
2- v**ə**z**i**r 'minister'	v**ʊ**zr***a*** / vəzir	-	-
3- dʒah**ɪ**l 'ignorant'	dʒ**ʊ**hl*a* / dʒahıl	-	-
4- ***a***q**ɪ**l 'wise'	**ʊ**ql***a*** / aqıl	-	-

Note that in some nouns, front high short vowel /*ɪ*/ may be seen in the base nouns rather than long front high vowel ***i***, but the changes will be on the same pattern e.g. *aqɪl* 'wise' → ***ʊqla*** etc. In general, it can be seen that round back vowel /ʊ/ substitutes *ə*/*a* in the onset cluster, while /*i*/ or /*ɪ*/ is deleted with an insertion of back long low vowel /*a*/ in the word final position. This alternation of vowels remains the same in all the nouns of this class. As all the base nouns are masculine ending with a closed coda. The native counterparts of the loan plurals also remain the same as previously noted. Both native and loan patterns are though commonly used, the native ones are in higher frequency.

All the examples show that the substitution is indefinite whether *ə* or *a* by ʊ. However, it is for sure that whatever exists must be substituted by the short round vowel /ʊ/ in the plural forms. Similarly, it is also an uncertain whether /*i*/ or /*ɪ*/, but the deletion itself is certain. The third important element to see is that the insertion of long /*a*/ is certain. As a whole it can be said that the base nouns may differ from each other e.g. *vəzir* 'minister' and *dʒahɪl* 'ignorant', they however develop the same plural pattern that is very simple and the same in the broken plurals.

A rather simpler alternation of vowels is seen in feminine nouns of the next pattern of broken plural that just needs an insertion of a long back vowel /*a*/ in the onset position in the feminine plurals. However, the masculine plurals are little more complex. Consider the following table:

Table7.

Mas: Noun	**Loan / Native Pl.**	**Fem: Noun**	**Loan/Native: Pl**
1- *məzhəb* 'religion'	*məz**a**h**ɪ**b* / *məzhəb*	*t̪əd̪bir* 'plan'	*t̪əd̪abir* / *t̪əd̪bir**e**˜*
2-*məqsəd̪* 'aim/purpose'	*məq**a**s**ɪ**d̪* / *məqsəd̪*	*t̪ədʒviz* 'proposal'	*t̪ədʒaviz* / *t̪ədʒviz**e**˜*
3- *məslək* 'problem'	*məs**a**l**ɪ**k* / *məsləkk*	*mədʒlɪs* 'assembly'	*mədʒal**ɪ**s* / *mədʒlɪs**e**˜*
4- *m**ʊ**lk* 'country'	*məm**a**l**ɪ**k* / *m**ʊ**lk*	*mənzɪl* 'destination'	*mən**a**z**ɪ**l* / *mənzɪl**e**˜*

Note that all the base nouns are generally formed of two syllables, and schwa forms the core. However, there are certain things that avoid the base nouns, generally required for this

pattern. One, some masculine nouns e.g. ***mʊlk*** ‘country’ can be completely irregular. Two, there is a difference of long /i/ and short /ɪ/ in the coda, which however does not affect the pluralisation. The process of forming plurals however seems very simple, according to which, a masculine noun requires only the substitution of schwa /ə/ by long /a/ in the first syllable e.g. *məslək* ‘problem’ → *məs**alɪ**k*. The schwa in the second syllable is replaced by short front vowel /ɪ/. The irregular base nouns also entails the same plural structure. The feminine plural varies a little. As it already contains front /i/ or /ɪ/ in the second syllable e.g. *t̪əd̪bir* ‘plan’ → *t̪əd̪abir*, there is no change. The whole alternation of vowels for the plural shows that the pattern of pluralizing is though same, the masculine and feminine broken plurals nonetheless show a clear difference. While feminine noun needs only an insertion of a long vowel /a/, the main requirement of masculine noun is also to substitute schwa /ə/ with a short front /ɪ/ in the codas.

Schwa /ə/ has again a key role in the base nouns of some other broken plurals in a pattern. While the base nouns seem to be completely differing from each other, the broken plurals show some regularity. However, there is a clear difference of structure in the masculine/feminine plurals. Consider the table:

Table 8.

Mas: Noun	**Loan / Native Pl.**	**Fem: Noun**	**Loan/Native: Pl**
1- *qəlb* ‘heart’	*q**ʊ**l**u**b* / *qəlb*	*rəqəm* ‘amount’	*rəq**u**m* / *rəq**u**m**a**t̪* /*rəqəm**e**̃*
2- *əmər* ‘mater’	***ʊ**m**u**r* / *əmər*	*sət̪ər* (*səṭər*) ‘line’	*sət̪**u**r* / *sət̪ər**e**̃*
3- *ʃək* ‘doubt’	*ʃ**ʊ**k**u**k.* / *ʃək*	*rəsəm* ‘tradtion’	*rəs**u**m* / *rəs**u**m**a**t̪* /*rəsəm**e**̃*
4- *həq* ‘right’	*h**ʊ**q**u**q* / *həq*	*vədʒa*(*h*) ‘reason’	*vədʒ**u**h* / *vədʒ**u**h**a**t̪* /*vədʒa*(*h*)***e**̃*

Note that most masculine nouns are mono syllabic e.g. *qəlb* ‘heart’ unlike the feminine ones which are bi syllabic e.g. *rəqəm*. There are also some deviations from within each of the two classes of the nouns. There is one major difference in the plural formations as well. Note that like the feminine plurals, masculine plurals need an insertion of long back round vowel /u/, but it also substitutes schwa /ə/ with round vowel /ʊ/ e.g. *q**ʊ**l**u**b* in the onset. Schwa /ə/ however retains its position in the onset of feminine nouns which only require a substitution of schwa by the long round vowel /u/ in the coda. All nouns generally follow this rule in both the genders, but there is some deviation as well.

Note that the one major difference in some masculine plurals e.g. *ʃ**ʊ**k**u**k* or *h**ʊ**q**u**q* is the consonant doubling in the plurals. This is however not the sort of germination (doubling) as seen usually i.e. two consonant in a sequence e.g. in English noun *ca**tt**ail* ‘a kind of herb’. Almost all base nouns need two or more consonants in coda. To fulfil this need, the second consonant is repeated. Discussing morpho-phonological integration of loanwords into Egyptian Arabic, Hafez (1996: 10) points out that one of the recurrent phonological patterns is gemination, i.e. consonant doubling. This is seen in standard Arabic, as well, and so Arabic loans in Urdu. This is a common feature of bi-consonantal nouns.

Seemingly masculine and feminine plurals are different from each other, there are certain exceptions that some masculine plurals behave exactly the same as feminine plurals. For example, compare the two gender plurals. An substitution of schwa /ə/ by long /u/ in the coda

e.g. *səṯər* ‘line’ → *səṯ**ur*** (f) is a feature of feminine plural, but a masculine noun e.g. *nəqʃ* ‘mark/impression’ → *nəq**u**ʃ* (m) shows a consistent deviation form the rules in general. Masculine plurals are much bigger in number and have a variety of structural changes. Feminine plurals show fewer alternations of vowels. There are also some other minor avoidances, in the general rule.

In sum, as noted, many of Arabic nouns following the borrowed rule of broken plural also follow the native plural rule. This means the two masculine nouns i.e. ***əmir*** (m) ‘rich’ and *qəlb* (m) ‘heart’ are unchanged in their Urdu native plural forms, according to native morphology of Urdu masculine plural, because base noun ends with other than *-a*. Similarly, the feminine noun *mədʒlɪs* (f) ‘assembly’ can also be pluralised in native manner requiring plural marker *-ẽ* i.e. *mədʒlɪs**ẽ***, according to the native need. The reason for preferably applying native plural rule, by the general public, is because the broken plurals are hard and confusing. They are however frequently used, and are not very uncommon. Most importantly, it is also noted that many broken plurals also take loan plural markers i.e. *-in* and *-aṯ*. This is further discussed in the next section.

Sound Plurals, **Broken Plurals and Native Plurals**

Arabic loan nouns in number are not as many as Persian loan nouns or native nouns. But they show a variety of morphological changes in the plurals as a whole. The plural patterns are in two groups. There are sound plurals of masculine and feminine nouns ending in *-in* and *-aṯ* respectively, whose adaptation is evident in many examples observed. Then, there are five commonly used patterns of broken plurals showing insertion, deletion and substitution of vowels. There may be rigorous differences between base nouns, but the morphological changes are similar within each class of broken plurals, and there is a set pattern to which the nouns follow. The speakers of Urdu are generally aware of Arabic pluralisation strategies particularly those of sound plurals. Not very commonly, but they use broken plurals as well. The use of broken plurals does not influence their behaviour with respect to Urdu pluralisation. It is generally observed that speakers feel it very convenient to use an adapted plural rather than loan broken plural. However, the integration of loanwords into native morphology with the frequent deviation from set patterns is interesting for the observation of linguists.

The most interesting and unique feature in the broken plurals is that many broken plurals take the further plural marker *-in* or *-aṯ* (particularly), and so they are generally used as sound plurals e.g. *vədʒ**uh*** → *vədʒuh**aṯ***. This is a concrete evidence that the Arabic sound plural markers have been completely adapted and so are frequent. They are attached to native nouns and even Arabic broken plurals. Consider the table:

Table 9a. Feminine Nouns

Noun	Broken Pl.	Sound Plural	Native Plural
1- *rəqəm* ‘amount’	*rəq**u**m*	*rəq**u**m**aṯ***	*rəqəm**ẽ***
2- *rəsəm* ‘tradtion’	*rəs**u**m*	*rəs**u**m**aṯ***	*rəsəm**ẽ***

3- *vədʒa*(*h*) 'reason'	*vədʒ**uh***	*vədʒ**uh**a̱ṯ*	*vədʒa*(*h*)***ẽ***
4-*ṯəqr**ıb*** 'mater'	*ṯəqarib*	*ṯəqrıb**a̱ṯ***	*ṯəqr**ıbẽ***

Table 9b. Masculine Nouns

Noun	Broken Pl.	Sound Plural	Native Plural
1- *rʊkən* 'member'	*ərk**a**n*	*ər**a**k**i**n*	*rʊkən*
2- *məʃrıq*	məʃ**a**rıq	*məʃrıq**en***	*məʃrıq*
3- *dʒohər* 'quality'	*dʒə**va**hır*	*dʒə**va**hır**a̱ṯ***	*dʒohər*
4-*ləqəb*	*əlqab*	*əlqab**a̱ṯ***	*ləqəb*
5- *lazım* (adj) 'necessary'	*l**ə**vazım*	*l**ə**vazım**a̱ṯ***	-

Note that all Arabic loans e.g. *rʊkən* (m) 'member' have two plurals i.e. *ərk**a**n* (Arabic) and *ərak**in***/*rʊkən* (Urdu). The alternation of vowels in the broken plural *ərk**a**n* is not as rigorous as in its adapted plural *ərak**in***. The actual native plural form *rʊkən* is unchanged. Such examples show that adaptation process is very deep, and cannot be termed as minor modification. This is even more evident from the feminine nouns that are more frequently used e.g. *rəsəm* (f) 'tradition' → *rə**sum***/*rə**suma̱ṯ*** (f) etc. The first of the pair of the plurals is loan broken plural and the second is the adapted pattern. The indigenous native pattern of plural is *rəsəm**ẽ***. These examples are the evidence against Ijaz and Moin's (2003) claim that there are well defined rules. Urdu lexicon is rich of such examples showing morphological variations and different plurals of the same nouns. The variations very often show deviations from the norms. It is mainly because of the existence of a large number of loan nouns used.

A Brief Picture of the Pluralisation of the Urdu Noun after Adaptation of Loan

The complete picture that emerges from the above discussion is that Urdu native nouns have some gender/number rules, but there is frequent divergence from the rules. Further, there are Persian and Arabic loanword patterns, but they also often adopt native gender/number markers. Persian loans particularly adopt native gender, as Persian is devoid of any gender marking. However, the loans are fully integrated with native morphology and with each other. For example, the feminine marker *-a*(*h*) in Persian loan noun *ədakar**a**(**h**)* 'actress' is in fact Arabic loan, because many Persian loans follow major Arabic feminine pattern e.g. *ʃaer**a**(**h**)* 'poetess' that is also a loan in Urdu. Such integration causes more than one plural forms of the same noun.

It is often observed that the loan nouns and their plurals deviating from their original pattern integrate with native morphology or vice versa. This is particularly interesting to see in broken plurals which sometimes take sound plural markers. Consider the three nouns and their plurals:

Linguistic Examples: Set 10.

10a. hakım 'ruler' → i) hakım**in** / ii) hʊkam / iii) hakım 'rulers/authorities'
b. xa̱ḏım 'servant' → i) xʊḏam / ii) xa̱ḏmin / iii) xa̱ḏım 'servants'

c. lazım ‘(something) essential’ → i) ləvazım / ii) ləvazm**a̪t̪** ‘essentials’

The three examples of the amalgamation of broken plurals with sound plurals and native plurals show various features. Note that, in (10a), there are three Arabic masculine loan nouns and each has at least two plurals of which the first is the loan and the second (and the third) is the form adapted in Urdu. Note that although the basic structures of the three nouns are similar, their plurals are showing some sort of deviation from the original Arabic and the native Urdu pattern. Note that (i) and (iii) in each example follows Arabic pattern and native Urdu pattern respectively, but (ii) deviates from both. The broken plurals are taking further morphological changes, and are also behaving differently from pluralisation in Arabic.

The three examples also show that, if the noun is masculine and not ending in *-a*, the plural is generally unchanged in the adapted plural form. The nouns in (10) deviating from their respective source language pattern (Arabic/Persian) and the target language pattern (Urdu) taking different plural forms are the evidence against Naim (1999) who claims that original Persian and Arabic nouns are never inflected. They are also evidence against Ijaz & Moin’s (2003) claims that there are well defined rules. The patterns of the nouns are the same in the base form, but their pluralisation vary from each other. The examples also illustrate that a noun particularly loan noun may have more than one plural i.e. there may be partially and completely adapted form. For example, *hʊkam* (10a.(ii)) and *xad̪min* (10b.(ii)) are partially adapted, because the integration is not exactly according to native pattern. The other unchanged plurals *xad̪ım* and *hakım* are fully adapted forms, because native masculine nouns, other than ending in *-a*, are unchanged.

A loan noun may deviate from its respective origin and is sometimes partially or completely integrated. According to the analysis of Wegener (2004) about loanword integration, Winter (2008: 158-159) points out in *Studying Loan Words and Loanword Integration: Two Criteria of Conformity*, we obtain three different stages of morphological integration: 1) inflection according to a non-native pattern, 2) inflection according to a peripheral target language pattern, 3) inflection according to a native target language pattern. The examples above show that the first plural in each is according to non native pattern. The second is peripheral integrated plural form, as it is not following native rule. The third is according to target language pattern. Therefore, it can be claimed that Urdu morphology is not restricted to native gender/number patterns. Rather, there are some elements of Persian and Arabic morphology as well. There is often amalgamation of the three morphologies. Sometimes the morphological integration is so deep that it is difficult to decide between the native and the loans. Certainly the reason of such integration, and very often two or more plural forms, is because some Arabic loan nouns have entered Urdu via Persian. The morphological changes are not restricted to either of the two origins, i.e. Persian and Arabic, and many of the loanwords undergo significant changes. Such as the root word of *xəbər* ‘news’ is an Arabic loan and is used in Persian as well, but some morphological patterns in Urdu are different from those of Persian and Arabic. This shown below in the modified form of comparison made by Riaz, (2007:5):

11a. *xəbər* ‘news’ in Urdu, Arabic and Persian-root form
b. *əxbar* ‘newspaper’ in Urdu and Persian, but plural of ‘news’ in Arabic
c. *əxbara̪t̪* ‘newspapers’ in Urdu and Persian
d. *xəbre˜* ‘news(plural) ’ in indigenous Urdu

Note that the tri consonantal Arabic root word *xəbər* entered Urdu via Persian, but it has undergone various structural changes, and the morphological patterns are both loans and indigenous Urdu. Its Arabic plural *əxbar* is commonly used in both Urdu and Persian, but with different semantics i.e. 'newspaper'. *əxbar* is considered as singular noun, and its plural is *əxbaraṯ* 'newspapers' that is not the member of Arabic lexicon. Arabic singular noun *xəbər* 'news' has an indigenous Urdu plural *xəbrẽ* that is strange in both Arabic and Persian.

As seen the morphological changes in Urdu noun show a variety of features. As they are in relation with the different origin of nouns, they frequently deviate form the rules. However, whatever are the nouns, the morphological changes according to Case will follow mainly native rule, though there is a possibility that a loan plural noun e.g. *əxbaraṯ* 'newspapers' may remain unchanged in its oblique form.

Introduction to morphology of Malay in brief

A brief introduction to the morphological system of Malay is vital for current exploration. Malay words can be categorised in few ways. Winstedt (1927) categorised Malay vocabulary into – major and minor classes. Words such as substantive nouns, adjectives and verbs fall within the major class, while pronouns, numerals, adverbs, propositions, conjunctions, and interjections are classed as minor class. Zainal (1947) believe that the language has four class of words – noun, verb, adjective, conjunctions and interrogatives. Nik Safiah (1987) argues that Malay has the followings; i) Nouns and pronouns, ii) Verbs (transitive and intransitive), iii) Adjectives and iv) Function Words. The comprehensive list given by Major Dictionary Work done by language standardization body (Kamus Umum Besar Melayu Dewan) has added an additional category, adverb within it.

The nouns are divided into four different classes.

i) Special noun
ii) Ordinary nouns
iii) Pronouns
iv) Direction
v) Address (gelaran)

All nouns are singular and they make no apparent reference to gender, except for a few gender referral terms, such as /*ayah*/ 'father', /*emak*/ 'mother, /*abang*/ 'brother', /*kakak*/ 'sister', /*lelaki*/ 'man/boy', /*perempuan*/ 'woman' /*gadis*/ 'girl' and so on. In general it can be termed as gender bias language just like Arabic, but not gender specific language like Urdu and others.

Structural changes in Arabic Loan Nouns

In adaptation some of the loan words are structurally modified to fit within the morphological system of recipient language. Malay applies two structural modifications to ALW that challenge its popular structural organisations; one is simple modification and comprehensive modification[8]. Simple modification is enforced with drop of affixes which are unfamiliar to

[8] The comprehensive modification allowed the structure to modify the received structure in 'more' complete structural form. The ALW are modified by adding additional morphemes, as

its morphological system, and those do not contribute semantic revelations. Whenever, there is a base morphology of the capability of rendering intended semantic independently, it tends to drop prefixes. The prefix relinquishing targets prefix /al/ 'holy' in general. Again, there is exceptionality - the holy religious manuscript, Al-Quran, is adopted without modification.

1) Drop of prefix

Arabic Origin	Malay Adaptation	Glossary
Al-khamis	Khamis	Thursday
Al-Ahad	Ahad	Sunday

Change of morphological class in Arabic Loan Nouns

Loan words are adopted to perform specific functions in the recipient language. Since a specific term is selected and loaned in the borrower term, therefore, changing of morphological classes is regular strategy of loan-word adaptation in Malay. Majority of the loans have been received as what they are in the donor language within the same morphological class, except for a few. Concrete nouns have been received as abstract nouns, as the followings.

Arabic Origin	Malay Adaptation	Glossary
vəkil	wakil	representative (but not lawyer)

The term, /vəkil/, is an Arabic proper noun, but the same term has been received as an abstract noun in Malay.

Ahmad wakil sekolah saya.
Ahmad is representative of my school.

Apart from this example, we could not notice any significant changes of morphological class within the given list of words.

Pluralisation of Arabic Loan Nouns

a. Urdu
b. Malay

Pluralisation is language-specific demand and carried-out in designated forms to support speakers' need. Whenever the pluralisation system of loanword and native word differ significantly, the recipient language employs restrictions and ensures the received loan word function within their pluralisation framework. Adaptation of the loanwords within the framework of recipient language shows some significant outcomes, as well. Malay ensures the borrowed terms adhere to compulsory native-friendlier methods of multiplications. This section elaborates on pluralisation of ALW within the framework of Malay grammar.

---

in /gao/ → /*kampung*/ 'village' and /taŋg/taŋge˜/ →/'tangan'/ 'hands' which has been added with additional syllables, /*pung*/ and /*an*/ respectively, to render the sense of 'village' in Malay. Unfortunately, we did not come across with examples from ALW exhibiting such kind of modifications.

Malay has a non-complicated plural system. The system is not-complicated like other agglutinative languages, like Urdu, Tamil and so on which applies various suffixes, infixes, and broken plurals and so on. The language pluralises its vocabularies in four common ways, namely,

1) i. Total and Partial Reduplication
   ii. Irregular duplication
   iii. Addition of post-lexical numeral adjective
   iv. Suffixation

We shall see them in order.

Reduplication is the most common and simple way of inducing plural connotation to any noun regardless to gender and generic differences. Examples of total or partial reduplications are as follows.

1) Total reduplication

Singular	Glossary	Plural	Glossary
rakan	friend	rakan-rakan	friends*
wakil	representative	wakil-wakil	representatives
kɪṯab	book	kɪṯab-kitab	books
kerusi	chair	kʊrsi-kerusi	chairs

2) Partial reduplication

Singular	Glossary	Plural	Glossary
*tulis	write	tetulis	write many time
*baik	good	bebaik	being good
*cepat	fast	cecepat	switfly

(* not loan words. They are native verb, adjective and adverb, respectively)

As it is transparent, total and partial reduplications enlarged the semantic connotation of the singular forms. Total reduplications have copied the entire lexical forms, while that of the partial have copied the initial-syllable with slight modification done on the vowel, vowel rising.

Irregular duplication is also an equally important strategy of connoting sense of multiplication. Certain loan terms are forced to undergo irregular duplication, shows no systematic patterns of reduplications. As in the case of following examples, /*saki-baki*/ ‘balances’ /*syak-wasangka*/ ‘(many) suspiciousness’, some of these terms copy the final syllable of the base-word while the initial syllable is altered to coronal-friendlier fricative (as in the case of the former), while some are attached to newer lexical, which could not render any semantic on its own (as in the case of the latter). ALW are not exceptional to irregular duplications.

The third strategy, addition of numerals and quantifier adjectives, is the popular strategy of all. Specific quantifier adjectives usually applied to nouns related human and non-human. Addition of post-lexical numeral adjective /*banyak*/ ‘a lot’ and /*sedikit*/ ‘less’ is applied for non-human lexical, while post-lexical numeral adjective such as /*ramai*/ ‘many’ is applied to

connote sense of plural to human-related nouns. Almost all nouns, the native and loan, easily adopt one of them without much hassle as substitution for reduplications.

The last strategy, suffixation, is a reserved practice of pluralisation. It is used along with human-related nouns; non-human nouns are only allowed to adopt one of the three strategies mentioned in the foregoing. Suffix /in/ is attached to derived nouns to render plural sense, often, as in the followings.

1) Suffixation of Derived nouns with /am/ and /in/

Singular	Glossary	Plural	Glossary
hadir	present	hadirin	those presence

In this section we have seen how ALW are pluralised in Malay by enforcing it grammatical requirements and pluralisation framework. In what follows we shall see another method of nativisation of adopted terms, grammaticalisation.

Grammaticalisation (Place-Number-Gender (PNG Markers)) of Arabic Loan Nouns

Malay has a simple morphological system account for nominal concatenation and gender difference. Lexical items are not distinguished for number and gender, instead of that, all lexical are singular and gender free in this language. Based on this, however, is cannot be classed as a gender bias language. It pays lesser attribute to account for gender differences like what is apparent in most of the Indo-European languages, like Germany, French, Arabic, Urdu and so on.

i. Number

Number distinction is characteristics of Arabic Nouns, in which the nouns are internally inflected at least in three categorical distinctions - singular, dual and plural. The categorical distinction is devised through morphological concatenation. The concatenated words posit some challenges when they are transferred into recipient language. As we have seen in the case of Urdu, the distinction is copied in specific ways observed within recipient language; where the triplet categorical distinction brought down to two. Interestingly, transferring numeral categorisation is not an issue in Malay, as the language does not distinguish its vocabularies into numeral categories. All nouns in Malay are considered singular and receive loan words in singular forms, alone.

However, it applies different strategies to preserve it numeral distinctions. As the case of pluralisation, after the terms were pluralised, they were added with additional suffixes to connote numeral distinctions. For example - /muslim→ musliman or muslimin, the /an/ suffixation refer to masculine and the /in/ refer to feminine.

ii. Gender

In general Malay Nouns do not do not offer any gender reference or make any gender distinction as well. Except for a few gender specific words, such as /ayah/ 'father', /*abang*/ 'brother', /*lelaki*/, 'boy /man/, /*emak*/ 'mother', *kakak* 'sister', /*perempuan*/ 'lady/girl', /*wanita*/ 'woman', most of its nouns are gender-free terms. In most of the case the gender differences are derived from contextual references, as in the case of the followings.

1) Dia budak perempuan yang baik.

She is a good girl.
Dia minum air.
She drink water.

Dia budak lelaki yang baik.
He is a good boy.
Dia minum air.
He drink water

Note that the noun /*budak*/ is qualified by /*perempuan*/ and /*lelaki*/, refer to girl and boy respectively. The pronoun /*dia*/ is gender free; its gender reference can only be understood in relative context. Following the rule of majority, loans are received in the singular forms and they are assigned with gender qualification in language specific manner.

Semantic changes of Arabic Loan Nouns

Semantic alteration is not an issue for most of the borrowed terms, as they usually brought–in to serve the same semantic purposes within the recipient languages. However, this criterion is needed not to be fulfilled at all time. Malay has 15 ALWs, that not satisfying these borrowing criteria. The following are the terms experienced absolute semantic alterations, of which reason is remained unknown.

Semantic Changes in Urdu and Malay

3) Arabic Origin Malay Adaptation Glossary

Concrete Nouns

Origin	**Urdu Adaptation**	**Malay Adaptation**	**Glossary**
alım (alm?)	alım	alim	scholar/wise
askar	askar	askar	army/soldier*
nazır	nazır	nazir	watchers/observer*
rʊkən	rʊkən	rakan	member/friend*
vəkil	vəkil	wakil	lawyer/representative*
sharāb	sharāb	sirup	alcohol drink/a drink*

Nouns Related to Temporal

al-Ahad	Ahad ‘one’	Ahad	the one/Sunday*
t̪arix	t̪arix	tarikh	history/date*
t̪arix	t̪arix	tawarikh	histories/history*

Nouns Related to Action

lazım	lazım	lazim	necessary/common*
t̪əd̪bir	t̪əd̪bir	tadbir	plan/for a thought/manage**

Nouns Related to Quality

dʒahıl	dʒahıl	jahlil/jahil	ignorant/stupid*

Abstract Nouns

məqsəd̪	məqsəd̪	maksud	aim/meaning*
rəqəm	rəqəm	ragam	amount/kind*
vədʒa(h)	vədʒa(h)	wadʒah	reason/instrument*

* (/) shows the semantic difference in recipient languages, orderly, in Urdu and Malay

As given in the glossary, these terms connote different semantics in Arabic, but in the course of adaptation their semantic revelation has been altered[9]. The term /*vəkil*/, on the other hand, has been used to refer a representative instead of lawyer in Malay (lawyer is referred as *peguam* in Malay). Obviously, both of the terms have undergone radical changes. It was an unfortunate because we are in position of not able to verify the period of these semantic changes came into effect in the recipient language.

Conclusion

In this paper we have offered an overall explanation for a set of nouns that have been borrowed from Arabic which have been accommodated and adaptation in fashionable ways within Malay and Urdu. Both languages seemingly have been benefitted from the donor language, but never been loyal in receiving the recipient term. Almost all loans have been altered either phonologicall or morphologicall to ensure the loaned terms respect the general sound system and structural order of the languages. Again, this proved that in loaning terms, the receiver is at upper hand in ensuring the loan protocal to be adopted in any situation, the donor abide to these restrictions. The study also shows how rigourous was the adaptation procedures imposed by the languages, before allowing them to serve their loan purpose, serve the language in effective communition.

Bibliographies/ References

Abbi, Anvita. 1985 *Reduplicative Structures: A Phenomenon of the South Asian Linguistic Area.* Oceanic Linguistics Special Publications, No. 20, For Gordon H. Fairbanks (1985), pp. 159-171

Adomako, Kwasi. 2008 *Vowel Epenthesis and Consonant Deletion in Loanwords: A study of Akan*. MA Thesis. University of Tromso.

Ahmed, Rizwan. 2008. *Unpacking Indexicality: Urdu in India*. Texas Linguistic Forum 52: 1-9. Proceedings of the Sixteenth Annual Symposium about Language and Society - Austin

Ahmed, Tafseer. 2008. *Instrument as Path: Reconciling the semantic usages of Urdu* ***se*** *and Pashto pa*. Workshop on “Morphosyntactic Aspects of Instruments and Instrumentals” Universität Konstanz

Aronoff, M. 1976. Word Formation in Generative Grammar, MIT Press

Awang Sudjai Hairul & Yusof Khan. 1990. Kamus Lengkap, Kuala Lumpur. Pustaka Zaman.

Aziz, Omar 2002. *Nasal Aspirates in Urdu*. Centre for Research in Urdu Language Processing (CRULP), National University of Computer and Emerging Sciences,

[9] ALW /tang/ which used to refer legs has been adopted to render the semantic of hands (legs are referred as ‘kaki’ but nothing else in Malay).

Lahore, Pakistan.
Bauer, Laurie. 2003. *Introducing Linguistic Morphology*. Edinburgh: Cambridge University Press
Bauer, Laurie. 2005. *English Exocentric Compounds,* University of Wellington.pp-7
Bhatia, T. K. & Ashok Koul: 2000. *Colloquial Urdu: The Complete Course for Beginners*. London and New York: Routledge, pp358
Bogel, T. M. Butt, A. Hautli, and S. Sulger. 2007 *Developing a Finite-State Morphological Analyzer for Urdu and Hindi: Some issues*. In FSMNLP 07 (Finite-State Methods and Natural Language Processing*)*
Booij, Geert. 2007. *The Grammar of Words*: An Introduction to Linguistic Morphology Oxford: Oxford University Press [2nd edition].
Bokhari, Sohail. 1985. *Phonology of Urdu Language*. 1991. *Urdu Zubaan ka Soti Nizaam* (The Sound System of Urdu Language).
Bukhari, Nadeem. Haider.2009. *The Syntax of Serial Verbs in Gojri*. PhD Thesis, Newcastle University.
Butt, Miriam. 2003. *Tense and Aspect in Urdu* Journee' d'etudesle Temps etl'aspect, Paris.Revised Edition for ParGram Meeting, Dublin
Butt, Miriam, and Tracy Holloway King. 2005. *The Status of Case*. In V. Dayal and A. Mahajan (Eds.), *Clause Structure in South Asian Languages*. Oxford: Oxford University Press.
Butt, Miriam, & Tracy Holloway King. 2006. *Restriction for Morphological Valency Alternations:The Urdu Causative*- Center for the Study of Language and Info:
Carlisle, J. F.1987. *The use of morphological knowledge in spelling derived forms by learning disabled and normal students*. Annals of Dyslexia
Clark, John and Yallop Colin.1999. *An Introduction to Phonetics and Phonology*. Blackwell Publishers.
Cysouw, Michael. 2003. *The paradigmatic structure of person marking*. Oxford University Press, New York.
David et al. 2009. *Urdu Morphology*.
Davenport, Mike & Hannahs, S.J. 2005 *Introducing Phonetics & Phonology*, 2nd edn. London/New York: Hodder Arnold/OUP.
Durani, Nadir. 2007. *Typology of word and Automatic Word Segmentation in Urdu Text Corpus*. M.S Thesis Submitted to National University of Computer & Emerging Sciences. Lahore, Pakistan.
Ghazali, M. A. *Urdu Syllable Templates*, Centre for Research in Urdu Language Processing, Islamabad.
Gillon, Brandon.S. 1996. *Exocentric (Bahuvr¯Ihi) Compounds In Classical Sanskrit* McGill University
Hafez, Ola. 1996. *Phonological and morphological Integration of Loanwords into Egyptian Arabic*. Égypte/Monde arabe, Première série, 27-28 383-410.
Hardie, Andrew. 2003. *The Computational Analysis of Morpho-Syntactic Categories in Urdu*, PhD Thesis Submitted to Department of Linguistics and Modern English Language Lancaster University
Hussain, S. 1997. *Phonetic Correlates of Lexical Stress in Urdu*, Unpublished PhD, Dissertation, North-western University, IL, USA.
Hussain, S. & M. Afzal. 2001. *Urdu Computing Standards: Urdu Zabta Takhti* (UZT 1.01). *Proceedings of IEEE International Multi-Topic Conference*, Lahore, Pakistan.
Ijaz and Moin. 2003. *Gender and Number Generation of Urdu Nouns*. CRUL (CENTER FOR

RESEARCH IN URDU LANGUAGE PROCESSING, ISLAMABAD) Annual Student Report
Kachru, Y. 1990. *Hindi-Urdu*. In: Comrie (1990)
Kachru, Yamuna 1990.*Hindi-Urdu* in *The Major Languages of South Asia, The Middle East and Africa*, edited by Bernard Comrie.
Kashif Munir and Tayyaba Mohsin. 2003. *Existence of Ingma in Urdu Language and its Phonological Features*. Akhbar- e –Urdu (Urdu Magazine. Muqtadra Qaumi Zuban Urdu Language Authority, Islamabad, Pakistan. June Edition.
Kashif, Derakhshan. 2004. *Jadeed Dersee Urdu* 'Modern Urdu Teaching' Qamer Kitab Gher. Urdu Bazar Karachi.
Keane. 2001. *Echo Words in Tamil*. PhD Thesis Submitted at Trinity College, Oxford.
Kenstowicz, Michael. 1994.*Phonology in Generative grammar.* Cambridge, MA: Blackwell
Khan, Mahboob Alam 1997. *Urdu ka Soti Nizaam* (The Sound System of Urdu).- Centre for Urdu Research
Koul, Omkar. N. 2008. *Modern Hindi Grammar*. Dunwoody Press, McNeil Technologies, Inc. Springfield, USA.
Ladefoged, Peter. 1993.*A course in phonetics.* 3rd edition. Fort Worth, TX: Harcourt, Brace, and Jovanovich.
Laver, J 1994. *Principles of Phonetics.* Cambridge University Press.
Lehrer, Adrienne. 2000. *Are Affixes Signs? The Semantic Relationship of English Derivational Affixes.* In Morphological Analysis in Comparison. By Dressler Wolfgang U. John Benjamins Publishing Co. North America
Lieber, Rochelle & Sergio Scalise 2006. *The Lexical Integrity Hypothesis in a new Theoretical Universe.* Lingue e Linguaggio V.1. 7-32.
Ohala, Manjari (1999), "*Hindi", in International Phonetic Association*, Handbook of the International Phonetic Association: A Guide to the Use of the International Phonetic Alphabet, Cambridge University Press, pp. 100–103,
Olsen, Susan. 2000. *Copulative Compounds: A Closer Look at the Interface Between Syntax and Morphology.* Yearbook of Morphology
Mohanan, Tara. 1994. *Argument Structure in Hindi.* PhD Thesis-Stanford, CA: CSLI Publications. Dissertation in Linguistic Series
Moizuddin, Mohammad. 1989. *Word Forms in Urdu.* National Language Authority Islamabad. (Submitted as an MPhil Thesis in 1967—University of London)
Montaut, Anni. 2009. *Reduplication and 'echo words' in Hindi/ Urdu*. de Gruyter Reference Global
Murrell, G.A. and Morton, J. 1974. *Word Recognition and Morphemic Structure.* Journal of Experimental Psychology 102, 963-968
Naim, C.M. 1999. *Introductory Urdu.* Volume I. Revised Third Edition. South Asia Language and Area Centre. University of Chicago.
Plag, Ingo. 1999. *Morphological Productivity: Structural Constraints in English Derivation*. - Mouton, de Gruyter.
Raza, Agha Ali. Mansoor Pervaiz & Waqas Iqbal 2003. *Existence of Velar Nasal Stops in Urdu*. Akhbar- e –Urdu (Urdu Magazine. Muqtadra Qaumi Zuban Urdu Language Authority, Islamabad, Pakistan. June Edition.
Rehman, Tarique. (2003) *Linguistics in Pakistan* Centre for Urdu Research, Islamabad Pakistan.
Rehman, Tarique. (2003) *Linguistics in Pakistan* Centre for Urdu Research, Islamabad Pakistan.
Riaz, Kashif. 2007 *Challenges in Urdu Stemming* (*A Progress Report*), University of Minnesota, Minneapolis, Page 5.

Rizvi, S. M. J. 2007. *Development of Algorithms and Computational Grammar for Urdu*. PhD. Thesis, Pakistan Institute of Engineering and Applied Sciences.

Saleem, Abdul Manan. Kabir, Hasan. Riaz, Mohammad Khuram. Rfique, Mohammad Mustafa. Khalid, Nauman. Shahid, Syed Raza, 2002- *Urdu Consonantal and Vocalic Sounds*-Centre for Urdu Research

Schmidt, Ruth Laila. 1999. *Urdu: An Essential Grammar*. London. Routledge

Seidenberg, M.S., & Gonnerman, L.M. (2000). *Explaining Derivational Morphology as the Convergence of Codes.* Trends in Cognitive Sciences, 4 (9), 353–361.

Shahid, Syed Raza. 2002. *A Study on Stop in Urdu*. Centre for Urdu Research, Pakistan

Shah, Syed Mustafa. (2002). *Urdu Nasal Consonant and Phonological Behaviour, Akhbar-e-Urdu* (Urdu Magazine), Muqtadra Qaumi Zaban Urdu Language Authority, Islamabad Pakistan, April-May Edition

Shapiro, Michael C. (2003), *Hindi in Cardona*, George & Dhanesh Jain (eds.), The Indo- Aryan Languages, Routledge, 250-285

Sogaard, Anders. 2005. C*ompounding Theories and Linguistic Diversity* In Linguistic Diversity and Language Theories. John Banjamin Publishers Company.

Shah, Syed Mustafa. (2002). *Urdu Nasal Consonant and Phonological Behaviour, Akhbar-e-Urdu* (Urdu Magazine), Muqtadra Qaumi Zaban Urdu Language Authority, Islamabad Pakistan, April-May Edition

Shahid, Syed Raza. 2002. *A Study on Stop in Urdu*. Centre for Urdu Research, Pakistan

Thakur, Anil. Kumar. 1997. *Genitive Construction in Hindi*. M. Phil Dissertation Submitted to the University of Delhi

Versteegh, Kees. 2001. *The Arabic Language* Edinburgh: Edinburgh University Press

Waqar, Amna & Waqar, Sahar. 2002. *Identification of Diphthong in Urdu and their Accoustic Properties*.

Watson, Janet. C. E. 2002. *The Phonology and Morphology of Arabic.* Oxford University Press.

Wegener, H. (2004). *Pizzas* und *Pizzen* – die Pluralformen (un)assimilierter Fremdwörterim Deutschen. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 23, 47-112.

Winter, Froemel. Esme. 2008, *Studying Loan Words and Loanword Integration: Two Criteria of Conformity*. Newcastle W. Papers, Vol. 14: pp, 156-157, 159, 163

http://www.bbc.co.uk/languages/other/guide/urdu/history.shtml (Retrieved: 06/09/2010)

http://www.stars21.com/dictionary/English-Malay_dictionary.html

அமுதசுரபிகள் நாவலின் உள்ளடக்கம் - ஓர் ஆய்வு

வே. சபாபதி
இந்திய ஆய்வியல் துறை, மலாயாப் பல்கலைக்கழகம்

கதாசிரியர் ப. சந்திரகாந்தம்

மலேசியத் தமிழ் இலக்கியத்திற்கு வளம்சேர்த்த எழுத்தாளர்களுள் ப. சந்திரகாந்தமும் ஒருவர். இந்நாட்டில் நீண்டகாலமாக எழுதிவரும் எழுத்தாளர்கள் ஒரு சிலருள் இவரும் ஒருவர். இவர் நாவல், சிறுகதை, நாடகம், கட்டுரை எனப் பல்வேறு துறைகளிலும் ஈடுபட்டு அவற்றில் தம்முடைய தனித்த அடையாளத்தையும் முத்திரையையும் பதித்துள்ளார். வரலாற்றுத் துறையில் மிகுந்த ஈடுபாடும் பிடிப்பும் கொண்டவரான இவர் வரலாற்றுத் தொடர்கள், வரலாற்று நாவல்கள் ஆகியவற்றையும் படைத்துள்ளார். இந்நாட்டுத் தமிழ்ப்பத்திரிகைகளில் அதிகமான தொடர்கதைகளை எழுதிய சிறப்புக்கும் உரியவராக இவர் காணப்படுகின்றார். மலேசிய இந்தியர்களைப்பற்றியும் மலேசிய அரசியலைப்பற்றியும் ஆய்வுகள் மேற்கொண்டு அவற்றில் ஆழமான அறிவும் விரிந்த அனுபவமும் தெளிந்த சிந்தனையும் கொண்டிருப்பவர். தமிழ்ப்பத்திரிகைத் துறையோடும் வானொலித் துறையோடும் நெருங்கிய தொடர்பும் பிணைப்பும் கொண்டிருப்பவர். மலையகத் தமிழ்க் காவலர்களுள் ஒருவரான முத்தமிழ் வித்தகர் எனப் போற்றப்படும் முருகு சுப்பிரமணியன் அவர்கள் தமிழ் நேசன் நாளிதழின் பத்திரிகையாசிரியராக இருந்தகாலை தமிழ் நேசனின் ஞாயிறுப் பதிப்பின் பொறுப்பாசிரியராக இவரை நியமித்திருந்தது இங்குக் குறிப்பிடத்தக்கது. நீண்ட இடைவெளிக்குப்பின் தற்போது மீண்டும் தமிழ் நேசனின் ஞாயிறு பதிப்பின் பொறுப்பாசிரியராகப் பொறுப்பேற்று அதனைச் சிறப்புற வெளியிட்டு வருகின்றார்.

அமுதசுரபிகள் நாவல் - சிறப்பும் தனித்தன்மையும்

சுமார் 410 பக்கங்களில் அமைந்துள்ள இந்நாவல் 2006-ஆம் ஆண்டில் மலேசியத் தமிழ் எழுத்தாளர் சங்கத்தினரால் நடத்தப்பட்ட டான்ஸ்ரீ மாணிக்கவாசகம் புத்தகப் பரிசுத்திட்டத்தின் கீழ் 2002-ஆம் ஆண்டிற்கும் 2005-ஆம் ஆண்டிற்கும் இடைப்பட்ட காலப்பகுதியில் வெளிவந்த மலேசியத் தமிழ் நாவல்களுள் மிகச் சிறந்ததாகத் தேர்ந்தெடுக்கப்பட்டுப் பரிசுத்தொகை மலேசிய ரிங்கிட் ஏழாயிரத்தைப் பெற்றுள்ளது இங்குக் குறிப்பிடத்தக்கது.

நாவல் இலக்கியமும் உள்ளடக்கமும்

பொதுவாகவே எந்த ஓர் இலக்கியப் படைப்பின் சிறப்பும் மேன்மையும் அதன் உருவம், உள்ளடக்கம் ஆகிய இரண்டைச் சார்ந்துள்ளது. உருவம் என்பது ஒரு படைப்பின் புறத்தோற்றம் அல்லது புற அமைப்பு ஆகும். பார்த்த மாத்திரத்தில் புற அமைப்பு கண்களுக்குப் புலப்பட்டுவிடும். உள்ளடக்கம் என்பது அப்படியன்று. அது ஒரு படைப்பின் அகத்தோற்றம் ஆகும். கேட்டறிதலைவிடப் படித்தறிதல் ஒன்றினால்தான் ஒரு படைப்பின் உள்ளடக்கத்தை முழுமையாக அறிந்துகொள்ள முடியும். இவ்விரண்டையும் உரு (உருவம்), கரு (உள்ளடக்கம்) என்றும் குறிப்பிடலாம். உருவமும் உள்ளடக்கமும் ஒரு படைப்பில் சமமான நேர்கோடுகள் இல்லை என்றாலும்கூட இரண்டும் ஒன்றோடு ஒன்று இறுகத் தழுவும் அளவுக்கு நெருக்கமாக இருத்தல் வேண்டும்.

எனவே, இவ்விரண்டும் ஒரு படைப்பில் நெருக்கமாகப் பிணைக்கப்பட்டிருத்தல் வேண்டும். அவ்வாறு இறுகப் பிணைக்கப்பட்டிருக்கும்பொழுதுதான் படைப்பினுள் இரண்டும் ஒன்றுக்கொன்று பரஸ்பரத்தோடு காணப்பட்டு, அப்படைப்பு வெற்றிபெறும். இவ்விரண்டும் ஒன்றையொன்று சார்ந்திருந்தாலும் எது எதைப் பாதிக்கிறது என்று பார்த்தால் உள்ளடக்கமே உருவத்தைப் பாதிக்கின்றது, தீர்மானிக்கின்றது எனலாம். இங்குக் கருவற்றுப் போனால் உருவற்றுப் போகும் எனும் முதுமொழியை நினைவிற் கொள்ளுதல் வேண்டும். அதாவது, ஒரு

படைப்பினுள் உள்ளடக்கம் (அகம்) சிறப்புற அமைக்கப்படவில்லையானால் அதன் உருவம் (புறவடிவம்) செறிவற்றுப்போகும் என்பது இம்முதுமொழியின்வழி பெறப்படுகின்றது. எனவே, ஒரு படைப்பிற்கு மிக முக்கியமாகவும் உயிராகவும் கருதப்படுவது அப்படைப்பின் உள்ளடக்கம் என்பது தெளிவாகின்றது. ஆகவே, ஒரு படைப்பில் உள்ளடக்கம் மிகச் சிறப்பாக அமைக்கப்பட்டிருத்தல் வேண்டும் என்பது இங்கு உணரப்படுகின்றது.

உள்ளடக்கம் என்பது ஒரு படைப்பானது அது கவிதைநடையில் அமைந்ததோ அல்லது உரைநடையில் அமைந்ததோ எதுவாக இருப்பினும், அதனுள் அடங்கியுள்ள பாடுபொருள், கதைப்பொருள், கரு, சாரம், உள்ளீடு, விஷயதானம் என்று பலவாறாகக் குறிப்பிடப்படுகின்றது. ஒரு படைப்பின் அகமாக இது கருதப்படுகின்றது. பொதுவாக நாவல் இலக்கியத்தின் உள்ளடக்கமானது அன்றாட வாழ்வைப் பிரதிபலிப்பது என்றும் நீண்ட கதையமைப்பைக் கொண்டது என்றும் சொல்லப்படுகின்றது. காலப்போக்கில் நாவல் இலக்கியம் அதன் உள்ளடக்கத்தில் மாற்றமும் வளர்ச்சியும் கண்டுள்ளது. புறத்தேவைகளும் சிந்தனை மாற்றங்களுமே இந்த மாற்றத்திற்கும் வளர்ச்சிக்கும் காரணம் ஆகும். அவ்வகையில் இன்று நாவல் இலக்கியத்தின் உள்ளடக்கத்தில் மார்க்சியம், தலித்தியம், சாதீயம், பெண்ணியம் போன்ற கோட்பாடுகளை முன்னிறுத்தி எழுதப்படுகின்ற நிலை பரவலாகி வருகின்றது. மலேசியத் தமிழ் நாவல் இலக்கியத்திலும் இன்றைய நிலையில் இக்கோட்பாடுகளுள் சில தேவைக்கேற்ப ஓரளவிற்குப் பயன்படுத்தப்பட்டு வருவதனைக் காணப்படுகின்றது. இனி, ஆய்வுக்குரிய நாவலின் உள்ளடக்கத்தின் வழி அறியப்படும் செய்திகளை இக்கட்டுரை தொடர்ந்து விரிவாக விளக்குகின்றது.

அமுதசுரபிகள் எனும் தலைப்பிலமைந்த இந்நாவலின் உள்ளடக்கத்தைப் பொதுவாகக் காணும்போது அது தான் எழுந்த காலத்தின் சமூக வரலாற்றையும் அரசியல் வரலாற்றையும் கதையின் பின்னணியில் அழுத்தமாகக் கொண்டு படைக்கப்பட்டுள்ளது இங்குக் குறிப்பிடத்தக்கது. அதாவது கதாசிரியர் தாம் கதைசொல்ல எடுத்துக்கொண்ட காலப்பின்னணியில் நாட்டின் அரசியல், பொருளாதாரம், சமுதாயம் ஆகியவற்றின் உண்மையான நிலவரங்களைத் தேவைக்கேற்பப் பொருத்தமாகவும் ஏற்புடைய முறையிலும் கதையில் ஆங்காங்கே இணைத்துக் கொண்டு சென்றுள்ளதனை நாவலின் உள்ளடக்கத்தில் காணமுடிகின்றது. இவ்வாறு கதை எழுந்த காலத்தின் அரசியல், பொருளாதார, சமுதாயப் பின்புலங்களைக் கதைப்போக்கில் உள்ளடக்கத்தில் இடையிடையே பொருத்தமாகக் கொண்டு வந்து காட்டிய முதல் நாவல் மலேசியத் தமிழ் நாவல் வரலாற்றில் இதுவே எனில் மிகையில்லை.

நாவலின் கதையும் கதைப்போக்கும்

இந்நாவலில் அறுபதுக்கும் மேற்பட்ட கதைமாந்தர்கள் வந்துபோகின்றனர். எனினும், நாவலின் முக்கியக்கதையும் சிக்கலும் தயாபரன் என்கிற இளம் நாடகக் கலைஞனை மையமிட்டே அமைக்கப்பட்டுள்ளது. அவனே இந்நாவலின் கதைத்தலைவனாகவும் முதன்மை மாந்தனாகவும் வருகின்றான். இக்கதையில் வரும் மற்றெல்லா மாந்தரும் ஏதோ ஒரு வகையில் தயாபரனை முழுமையாக விளங்கிக் கொள்வதற்குத் துணைபுரிகின்றார்கள். அதற்கேற்றாற்போல இவர்களின் பாத்திரப்படைப்புகள் வார்க்கப்பட்டுள்ளன. எனவே, நாவலின் அடிப்படைக்கதை தயாபரனையே மையமாகக் கொண்டு அமைக்கப்பட்டுள்ளது. தவிர, நாவலுக்கு இடப்பட்டுள்ள தலைப்பும் தயாபரன்தான் கதையின் முதன்மை மாந்தர் என்பதனையும் நாவலின் அடிப்படைக்கதை அவனை மையமிட்டே புனையப்பட்டுள்ளது என்பதனையும் உறுதிப்படுத்துவதாய் உள்ளது. ஒரு நாடகக் கலைஞனான அவனையே அள்ள அள்ளக் குறையாமல் இன்பங்களை அள்ளி, அள்ளித்தரும் அமுதசுரபியாகக் கதாசிரியர் நாவலில் உருவகப்படுத்தியுள்ளார். அதனைத் தயாபரன் வாய்மொழியாகவே கதாசிரியர் நாவலில் வெளிப்படுத்தியும் உள்ளார். கலைஞர்களைப்பற்றிக் குறிப்பிடும்போது அவன்,

நம்முடைய சிரமங்களையும் சோகங்களையும் மறந்திட்டு மக்களைச் சந்தோஷப்படுத்துறோமே... அதுதான் நாம் செய்யிற கலைத்தொண்டு... கலைஞர்கள் ஏழையா இருக்கலாம்... ஆனா, அள்ள

அள்ளக் குறையாத செல்வம் நம்மகிட்ட இருக்கு... அதுதான் கலைச்செல்வம்... அமுத சுரபியைப் பத்தி கேள்விப்பபடிருப்பீங்க... மணிமேகலைக் காப்பியத்தில் அதைப்பத்திக் குறிப்பிட்டிருக்காங்க... மணிமேகலைக்குக் கிடைச்ச அந்த அள்ள அள்ளக் குறையாத அமுதசுரபி ஏழைகளின் பசியையும் போக்கியிருந்ததாம்... கலைஞர்களும் ஒருவகையில் அமுதசுரபிகள்தாம்... குறையாம இருக்கற நம் கலைச் செல்வத்தை மக்களுக்கு வாரி வழங்கிக்கிட்டே இருக்கிறோம்..” (1) என்று குறிப்பிடுவதானது கலைகளின் சிறப்பையும் கலைஞர்களின் மேன்மையையும் உணர்ந்துகொள்ள முடிகின்றது.

குறிப்பாக, நாடகக் கலைஞர்கள் எத்தகைய சூழ்நிலையிலும் எந்த இடத்திலும் நாடகக் கலையைக் கைவிடாது, தொடர்ந்து அக்கலையை வாழவைத்துக் கொண்டிருக்கின்றார்கள் என்பதும் அவர்கள்தான் நாடகக்கலையின் உண்மையான காவலர்கள் என்பதும் இதன்வழி உணர்த்தப்படுகின்றது. அந்நியர் ஆட்சியில் தமிழ்க் கலைகள் சிறிது சிறிதாக நலிந்து வந்த சூழலில் உண்மைக் கலைஞர்கள் தங்களால் இயன்ற அளவு கலைகளை வளர்த்தே வந்துள்ளனர். அதனால்தான் வயிற்றுப்பிழைப்புக்காகக் கடல்கடந்து அந்நிய மண்ணில் (மலாயா) வேறு வேலைகளைச் செய்துகொண்டிருந்த போதிலும், நாடகக் கலையை மறந்து விடாமல் அம்மண்ணிலும் தொடர்ந்து வாழவைத்துக் கொண்டிருந்தனர். இதன்வழி அவர்கள் தங்களின் கலை ஈடுபாட்டை, தங்களின் குருதியிலேயே கலந்துவிட்ட கலையுணர்வை விட்டு விடாமல் இம்மலாயாவில் வாழ்ந்து வந்துள்ளனர் என்பதனை நாவலில் கதாசிரியர் காட்டிச் சென்றுள்ளார். இதற்குத் தயாபரனையும் பிற நாடகக் கலைஞர்களையும் நாவலில் சிறப்பாகப் பயன்படுத்திக் கொண்டுள்ளார்.

மலேசிய இந்தியர்களின் சமூகவாழ்வு, கலைவாழ்வு ஆகிய இரண்டும் ஒன்றோடொன்று பின்னிப்பிணைந்த நிலையில் காணப்படுகின்றது; இந்தியச் சமுதாயம் கலையுணர்வுமிக்க ஒரு சமுதாயம்; இச்சமுதாயத்தில் கலைச்செல்வங்கள் பெருத்துக் காணப்படுகின்றன; அதனால் காலங்காலமாகவே கலைகளோடு வாழ்ந்து வரும் நிலையில் இந்தியச் சமுதாயம் உள்ளது; கலைகளில்லாமல் இந்தச் சமுதாயத்தால் வாழமுடியாது போன்ற கருத்துகளும் நாவலின் உள்ளடக்கத்தின்வழி கதாசிரியர் காட்டிச் சென்றுள்ளார். தமிழ் நாடகக் கலைஞர்கள் கால, தேச வர்த்தமானங்களைக் கடந்தவர்களாய் இருக்கிறார்கள் என்பதனையும் கதாசிரியர் உணர்த்திப் போகின்றார். அமுதசுரபியைக் கொண்டு மணிமேகலை மக்களின் பசிப்பிணி போக்கி அறப்பணி ஆற்றியது போல நிகழ்காலத்தில் மக்கள் எதிர்கொள்ளும் பல்வேறு சமகாலப் பிரச்சினைகளுக்கும் சவால்களுக்கும் மத்தியில் மக்கள் அவற்றில் சிக்கிச் சீரழியாமலும் சிதைந்து போகாமலும் இருக்கும் பொருட்டும் சில பொழுதுகளாவது அவர்கள் அத்துன்பங்களை மறந்துவாழ்வதற்கும் இன்பக்கடலில் மூழ்குவதற்கும் பெரிதும் உதவுகின்றவர்கள் நாடகக் கலைஞர்கள்தான் என்பதும் இதன்வழி உணர்த்தப்படுகின்றது. ஆக, நாடகக்கலையும் மக்களின் துன்பத்தைப் போக்கி அறிவுப்பசிக்கு உணவிடுவதால் இதுவும் ஒருவகையான அறப்பணியே என்பதும் இதன்வழி அறியப்படுகின்றது. அதனால்தான் தனக்கு நேர்ந்துவிட்ட அவ்வளவுத் துன்பங்களுக்கும் சோகங்களுக்கும் மத்தியிலும் தயாபரனால் கலை என்றவுடன் அது மக்களுக்கான பணி; மகிழச்சிப்படுத்துகின்ற பணி என்ற உணர்வில் அவற்றையெல்லாம் மறந்து, ஓடிவந்து உதவும் உத்தமக் கலைஞனாக மலாயாவிலும்சரி தமிழகத்திலும்சரி செயல்படுவதாகக் கதாசிரியர் நாவல் முழுவதும் அவனைக் காட்டிச் சென்றுள்ளார்.

ஆக, தயாபரன் எனும் நாடகக் கலைஞனின் வாழ்க்கைக்கதையே இந்நாவலில் முதன்மைக்கதையாக, அடிப்படைக்கதையாக அமைக்கப் பட்டுள்ளது. எனவே, அடிப்படையில் அவன் ஒரு நாடகக் கலைஞன். இக்கதை சுதந்திரத்திற்கு முந்திய தமிழகத்திலும் மலாயாவிலும் நடப்பதாக மாறிமாறிக் காட்டப்பட்டுள்ளது. தயாபரனுடைய வாழ்க்கைக்கதையின் முற்பகுதி தமிழகத்திலும் (இளமை வாழ்க்கையான நாடக வாழ்க்கை), இடைப்பகுதி மலாயாவிலும் (திருமணத்திற்கு முந்திய வாலிப்பருவத்தில் தோட்டத்தொழிலாளி வாழ்க்கை), இறுதிப்பகுதி மீண்டும் தமிழகத்திலும் (மலாயாவிலிருந்து மீண்டபின் மேற்கொள்ளும் நாடக வாழ்க்கை) நடப்பதாகக் கதை அமைக்கப்பட்டுள்ளது. அமைதியாக இருக்கும் அவனது வாழ்க்கைப் பூங்காவில் திடீரென சூறாவளி அடித்து முன்பின் தெரியாத யாரோ ஒருவனால் பல்வேறு

பாதிப்புகளும் இழப்புகளும் ஏற்பட்டுப் பின் சோகங்கலந்த வெறிச்சோடிய அமைதி மீண்டும் திரும்புகின்றது.

இதனை நாவலின் இடையில் கதாசிரியர், "அமைதியான கடலில் நிம்மதியாகப் படகில் பயணம் செய்யும்போது திடீரெனப் புயல் அடித்தால் எப்படி இருக்கும்? அடுத்தடுத்துப் பிரளயமும் பூகம்பமும் ஏற்பட்டால் என்ன ஆகும்? அப்படிப்பட்ட நிலைமை தயாபரன் குடும்பத்திற்கு எங்கிருந்தோ வந்த செல்லப்பனால் உண்டாகத் தொடங்கி விட்டதோ?" (2) என உருவகப்பாங்கில் தயாபரனின் வாழ்க்கைக்கதையை, சொந்தக்கதையைக் குறிப்பிட்டுச் செல்வதிலிருந்து அறிந்து கொள்ளலாம். இவற்றை மையமாகக் கொண்டு அமைபவையே நாவலின் கதைப்போக்கும் அவற்றை மையமாகக்கொண்ட கதைநிகழ்ச்சிகளும் ஆகும்.

தயாபரனின் வாழ்க்கையில் யாரால் சிக்கலும் போராட்டமும் தோன்றுகின்றது என்பதனையும் கதாசிரியரின் இக்கூற்று உணர்த்து கின்றது. தயாபரன் தனது பதினெட்டாவது வயதுவரை நாடகக் கலைக்குத் தமிழ்நாட்டில் தாய்வீடாகக் கருதப்பட்ட மதுரைமாநகருக்குப் பக்கத்திலுள்ள சோழவந்தானில் தாத்தா ராஜபார்ட்டு சின்னையா, தந்தை சடகோபன், தமக்கை மதுரா ஆகியோரோடு மிகவும் சிறப்பாக வாழ்ந்திருந்தான். வழிவழியாக, பல தலைமுறைகளாக நாடகக்கலையை மேற்கொள்ளும் ஒரு கலைக்குடும்பத்தில் பிறந்தவன் அவன். அவனது தந்தை சடகோபனுக்குச் சாரீரம் சரியில்லை என்ற காரணத்துக்காக நாடகக்கலையை விட்டு விலகி வாழும் ஒருவராகக் காட்டப்படுகின்றார். அதனால், அவனுடைய தாத்தா ராஜபார்ட்டு சின்னையா தயாபரனைத் தன்னுடைய நாடக வாரிசாக ஐந்து வயதில் நாடகத்துறையில் பாலபார்ட்டாக அறிமுகப்படுத்துகின்றார். அப்பொழுது தொடங்கிய அவனது நாடகவாழ்க்கை பின்னர், ராஜபார்ட்டு வரையில் உயர்ந்தது. அவனுடைய நாடக வாழ்க்கை பலரும் பார்த்துப் பாராட்டும்வகையிலும் பெருமிதத்தோடு மெச்சும்வகையிலும் பெருமையோடும் மகிழ்ச்சியோடும் பதினெட்டாவது வயதுவரை நீடித்திருந்தது.

அதன்பின்னர், பதினெட்டாவது வயதிலிருந்து இருபத்தைந்தாவது வயதுவரை அவன் அன்றைய பிரிட்டிஷ் மலாயாவில் மிகவும் மோசமான வாழ்க்கையை மேற்கொள்ளும் துர்ப்பாக்கிய நிலைக்குத் தள்ளப்படுகின்றான். அப்பொழுது முழுமையாக நாடகக்கலையை மேற்கொள்ள முடியாமல் தடை ஏற்படுத்தப்படுகின்றது. இந்த அவலநிலை கொடியவன் ஒருவனுடைய சதியினால் ஏற்படுகின்றது. முன்பின் அறியாத செல்லப்பன் கங்காணியின் ஆசைவார்த்தைகளைத் தயாபரன் சிறிதும் யோசியாமல் நம்பியதன் விளைவாக, அவன் ஏமாற்றப்பட்டு மலாயாவிற்குச் சூழ்ச்சியாகக் கொண்டுச் செல்லப்படுகின்றான். மலாயாவில் பேராக் மாநிலத்தில் தைப்பிங்கிற்கு அருகிலுள்ள ஆயர் மானிஸ் எனும் தோட்டத்தில் கூலித் தொழிலாளிகளோடு தொழிலாளியாகச் சேர்க்கப்படுகின்றான். அங்குத் தோட்ட நிருவாகத்தினாலும் கங்காணியாலும் பல்வேறு துன்பங்களுக்கு ஆளாகிறான். இறுதியில் அன்புத் தமக்கை மதுராவையும் அருமைத் தந்தையையும் இழந்து வருந்துகின்றான். பல்வேறு இழப்புகளுக்குப்பின் சோகமாகிப்போன வாழ்க்கை நினைவுகளோடு மீண்டும் இந்திய மண்ணிற்குத் திரும்பி, திருமணத்தையும் மறந்து, நாடக உலகிற்கே தன் வாழ்வை அர்ப்பணித்த நிலையில் அதில் மறுபிரவேசம் செய்யும் அளவோடு கதை முடிக்கப்படுகின்றது.

கதைக்களமும் காலப்பின்னணியும்

இவ்வாறு அமைக்கப்பட்டுள்ள இக்கதை தமிழகத்திலும் மலாயாவிலும் நடப்பதாக மாறிமாறிக் காட்டப்பட்டுள்ளது. ஆக, கதை நிகழும் களம் தமிழகம், மலாயா என இரண்டாகப் பிரிகின்றது. தவிர, இக்கதை நடக்கும் காலப்பகுதியாகக் கதாசிரியர் தேர்ந்தெடுத்துக்கொண்ட காலப்பகுதி இருபதாம் நூற்றாண்டின் முப்பதுகளின் பிற்பகுதி ஆகும். குறிப்பாகக் கதை 1935-ஆம் ஆண்டிற்கும் 1941-ஆம் ஆண்டிற்கும் இடைப்பட்ட காலப்பகுதியில் சுமார் ஏழு ஆண்டுகளில் நடந்தேறுவதாகக் காட்டியுள்ளார். இந்தக் காலக்குறிப்பினைக் கதாசிரியர் பொருத்தமாகத் நாவலின் தொடக்கத்திலும் முடிவிலும் காட்டிச் சென்றுள்ளது குறிப்பிடத்தக்கது. நாவலின் கதையின் தொடக்கத்தில்,

“கங்காணி ஐயா, இன்னைக்கு என்ன தேதி...? அக்டோபர் 19. வருஷத்தையும் சொல்லட்டுமா? இது 1935...” (3)

என்று செல்லப்பன் கங்காணியால் மலாயாவுக்கு முன்பு கொண்டு வரப்பட்ட தோட்டத் தொழிலாளியான மாயாண்டி ஆகிய இருவருக்கிடையில் நடைபெறும் உரையாடல் வாயிலாகவும் பின், நாவலின் இறுதியில்,

“எந்தத் தேதியில போராட்டத்தை ஆரம்பிக்கத் திட்டம் வச்சிருக்கீங்க சார்? இந்த ஏப்ரல் 15-ஆம் தேதி... இந்த 1941-ஆம் வருஷம் ஏப்ரல் 15-லே பெரிய அளவில் நடக்கப்போற வேலைநிறுத்தப் போராட்டம் மலாயா முழுவதும் உள்ள தொழிலாளர்களுக்கு விழிப்பணர்ச்சியைத் தரட்டும்...” (4)

என்று தயாபரனும் சக்திவேலும் பேசிக்கொள்ளும் உரையாடல் வாயிலாகவும் இக்காலக்குறிப்புகள் தரப்பட்டுள்ளன. கதையில் காட்டப்பட்டுள்ள இக்காலப்பகுதிகள் உலக அளவில் வரலாற்று ரீதியாக முக்கியத்துவம் வாய்ந்த ஓரு காலப்பகுதிகள் ஆகும்.

முப்பதுகளில் இரண்டாம் உலகப்போர் ஐரோப்பாவில் 1938-ஆம் ஆண்டளவில் மூண்டுவிட, ஆசியாவில் அப்போர் மூளுவதற்கான அபாயமேகங்கள் சூழ்ந்தும் காணப்பட்ட முக்கியமான காலப்பகுதிகள் ஆகும். மலாயா நாட்டைப் பொறுத்தவரையில் இரண்டாம் உலகப்போர் 1941-ஆம் ஆண்டின் இறுதியில் தொடங்கியது. ஜப்பானியப் படையினர் 7.12.1941-இல் தென்தாய்லாந்தின் சிங்கோரா கடற்கரையில் தரையிறங்கி, அதற்கடுத்த நாளான டிசம்பர் எட்டாம் நாளன்று பிரிட்டிஷ் மலாயாவின் வடமாநிலமான கிளந்தானின் தலைநகரான கோத்தாபாருவை முதன்முதலாகத் தாக்கத் தொடங்கினர். அதன் பின்னர், கட்டங்கட்டமாக மலாயாவின் ஒவ்வோர் ஊராக முற்றுகையிட்டுக் கைப்பற்றி, இறுதியாக 15.2.1942-இல் சிங்கையில் பிரிட்டிஷாரைச் சரணடைய வைத்தனர். அதன்பின்னர், மலாயாவும் சிங்கையும் முழுமையாக ஜப்பானியரின் கட்டுப்பாட்டின்கீழ் கொண்டு வரப்பட்டு அவர்களின் ஆட்சி தொடங்கியது.

ஆனால், இந்நாவலின் கதாசிரியர் 1941-இல் ஜப்பானியரின் முற்றுகைக்கு முன்பதாகவே நாவலின் நோக்கத்திற்கும் கதைப்போக்கிற்கும் ஏற்ப கதையை முடித்துக் கொள்கின்றார். 1941-மே மாதத்தில் இக்கதையில் வரும் சக்திவேல் என்பவன் தொழிலாளர் போராட்டத்தில் சுட்டுக் கொல்லப்படுகின்றான். அவனுடன் நட்புக்கொண்டிருந்ததற்காகத் தயாபரன் மீதும் குற்றஞ்சாட்டப்பட்டு, அதே ஆண்டு மே மாதத்தில் சிறையில் அடைக்கப்படுகின்றான். பிறகு சரியாக ஆறு மாதங்கள் கழித்து அவன் விடுவிக்கப்படுகின்றான். கசப்பான பல அனுபவங்களுக்குப்பின் அவன் உடனடியாகத் தமிழகம் புறப்பட்டு விடுகின்றான். அவன் தமிழகத்திற்குப் புறப்பட்ட சில நாள்களுக்குப் பின்னர், ஜப்பானியர் முற்றுகையும் தாக்குதலும் மலாயாவில் தொடங்கி விடுகின்றது. நாவலின் கதையும் தயாபரன் தமிழகம் சென்று மீண்டும் நாடக வாழ்க்கையில் இணைவதாகக் காட்டப்படுவதோடு முடிக்கப்படுகின்றது.

கதாசிரியர் மிகவும் கவனமாக, வரலாற்றுத் தெளிவோடு தம் நோக்குக்கும் போக்குக்கும் ஏற்ப இக்கட்டத்தில் பொருத்தமாகக் கதையினை முடித்து விடுகின்றார். கதாசிரியர் விளக்க எடுத்துக்கொண்ட தயாபரனின் கதைக்குத் தேவைப்படும் காலகட்டமும் பின்னணியும் எவ்வளவோ அவற்றை மட்டும் காட்டிச் சென்றுள்ளார். இந்நாவலைப் படைத்ததில் கதாசிரியரின் நோக்கம் நாடகக்கலையின் நிலையை மட்டும் விளக்குவதன்று. மாறாக, அன்றைய மலாயாவில் வெள்ளைக்கார முதலாளிமார்கள் நிர்வகிக்கும் தோட்டப்புறங்களில் இந்தியத் தொழிலாளர்களின் வாழ்வியல் நிலை எப்படி இருந்தது என்பதனையும் கதைப்போக்கில் காட்டிச் சென்றுவிட வேண்டும் என்பதும் ஆகும். எனவே, கதாசிரியர் தாம் எடுத்துக்கொண்ட கதையின் நோக்குக்கும் போக்குக்கும் இருபதாம் நூற்றாண்டின் முப்பதுகளே பொருத்தமானது என்பதனை அடையாளங்கண்டு அக்காலப்பகுதியைக் கதையின் பின்புலமாகக் காட்டிச் சென்றுள்ளார். தவிர, அவற்றுக்குப்பின் வரும் காலப்பகுதியின் அரசியல், சமுதாயம் ஆகியவற்றின் நோக்கும்

போக்கும் வேறாகப் போய்விடுவதால், கதாசிரியர் அந்தக் காலப்பகுதிக்குள் நுழைந்து விடாமல், கதை நடப்பதாகக் காட்டாமல் அதற்கு முன்பதாகவே கதையை முடித்துத் தம் படைப்பு நோக்கத்தை நிறைவேற்றிக் கொண்டுள்ளார்.

ஜப்பானியர் ஆட்சிக்குப் பின்னர் மீண்டும் மலாயா வந்த ஆங்கிலேயர் தங்களின் அணுகுமுறைகளைச் காலச்சூழலுக்கும் தேவைகளுக்கும் ஏற்ப, அரசியல், பொருளாதாரம், சமுதாயம் உள்ளிட்ட துறைகளில் கூடுதல் கவனம் செலுத்தத் தொடங்கினர். அவற்றில் பல்வேறு மாற்றங்களையும் சீர்திருத்தங்களையும் செய்துகொள்ளத் தொடங்கினர். தவிர, ஜப்பானியர் ஆட்சிக்குப்பின் கம்யூனிஸ்ட் தீவிரவாதிகளின் நெருக்குதல்கள் ஒருபுறமும் மலாயா மக்களின் சுதந்திரக் கோரிக்கைகளின் எழுச்சிக் குரல்கள் ஒருபுறமும் வலுவடையத் தொடங்கின. அக்காலப்பகுதியில் வேறுவழியில்லாத நிலையில் ஆங்கிலேயர் கம்யூனிசப் பயங்கரவாதத்தை ஒடுக்க அவசரகாலத்தைப் (20.06.1948) பிரகடனப்படுத்தினர். அப்பொழுது தோட்டத் தொழிலாளர்களின் நிலை வேறுவிதமாகப் போய்விட்டது. அதனால் இருபதாம் நாற்றாண்டின் முப்பதுகளுக்குப்பின் வரும் காலப்பகுதிகள் தம் கதையின் நோக்குக்கும் போக்குக்கும் சரியாகப் பொருந்தாது என்பனைக் கதாசிரியர் உணர்ந்ததன் விளைவாகவே முப்பதுகளுக்குப்பின் உள்ள காலப்பகுதிகளைக் கதையில் காட்டாமல் தவிர்த்து விட்டார் எனலாம்.

மேலும், ஜப்பானியர் ஆட்சிக்குப்பின் மலேசியாவில் தமிழர்களுடைய கலைகள் முன்பிருந்ததைவிட நிலையில் மாற்றங் காணத்தொடங்கின. ஜப்பானியர் ஆட்சிக்குப்பின் திரைப்படங்கள் முன்பிருந்ததைவிட அதிக எண்ணிக்கையில் நாட்டிற்குள் ஊடுருவத் தொடங்கின. குறிப்பாகத் தமிழகத்திலிருந்துத் தருவிக்கப்படும் தமிழ்த் திரைப்படங்களின் எண்ணிக்கை பெருக, அவற்றின் தாக்கமும் செல்வாக்கும் மலாயா இந்தியர்களிடையே அதிகரிக்கத் தொடங்கின. காலப்போக்கில் தமிழ்த்திரைப்படங்கள் மலாயா இந்தியர்களை ஆதிக்கம் செய்யத் தொடங்கின.

இந்நிலையில் நாடகக்கலை தோட்டப்புறங்களிலும் நகர்ப்புறங்களிலும் சிறிது சிறிதாக நலியத் தொடங்கிற்று. எனவே, அன்றைய மலாயா இந்தியர்கள் மத்தியில் திரைப்படக்கலையின் தாக்கம் உருவாகாமல் இருந்த, நாடக்ககலை உணர்வு மேலோங்கிக் காணப்பட்ட, அக்கலையையே பெரிதும் நம்பியிருந்த காலப்பகுதி முப்பதுகள்தான். எனவே, கதாசிரியர் அக்காலப்பகுதியையே இந்நாட்டில் நாடக்ககலையின் மீது மலாயா இந்தியர்கள் கொண்டிருந்த ஈடுபாட்டைக் காட்டுவதற்குப் பொருத்தமாக பயன்படுத்திக் கொண்டுள்ளார். இதனால் கதையும் கதைக்கான பின்னணியும் ஒன்றோடொன்று பொருத்தமாக இணைந்து, பிரிக்க முடியா நிலையில் உள்ள நிலையைக் காணமுடிகின்றது. இது நாவலின் உள்ளடக்கத்திற்குப் போதிய வலுவையும் நம்பகத் தன்மையையும் அளித்துச் சிறப்படைய வைத்துள்ளது.

கதாசிரியரின் நோக்கும் போக்கும்

இந்நாவலின் கதை தயாபரன் என்கிற நாடகக்கலைஞனுடைய வாழ்க்கைக் கதையாக அமைக்கப்பட்டிருந்தாலும் கதாசிரியரின் நோக்கம் அவனுடைய தனிமனித வாழ்க்கையையும் அதில் எழும் சிக்கல்களையும் உணர்வுகளையும் மட்டும் காட்டிச் செல்வதன்று. அவன் மூலமாக ஒரு சமூகத்தின் குறிப்பிட்ட காலகட்டத்தின் ஒட்டுமொத்த வாழ்க்கைப் போக்கையே காட்டிவிட வேண்டும் என்பதும்தான் கதாசிரியரின் நோக்கமாகக் காணப்படுகின்றது. குறிப்பாக, அவன் மூலமாக அன்றைய மலாயாவிற்குக் தமிழ்த்தொழிலாளர்கள் ஒப்பந்தக் கூலிகள் முறையிலும் (சஞ்சிக்கூலி) கங்காணிமுறையிலும் கொண்டு வரப்பட்டமுறை, கங்காணிமார்கள் தமிழகத்திலிருந்து தொழிலாளர்களை ஏமாற்றிக் கொண்டு வந்தது, அவர்கள் தோட்டங்களில் தொழிலாளர்களுக்குப் புரிந்த கொடுமைகள், அன்றையத் தோட்டங்களில் தொழிலாளர்கள் பிரிட்டிஷ் முதலாளிமார்களால் நடத்தப்பட்டமுறை, அன்றையத் தோட்டத் தொழிலாளர்களின் அவலவாழ்க்கை, அடிப்படை வசதிகளுக்கும் ஊதிய உயர்விற்கும் அன்றையச் சூழலில் தொழிலாள வர்க்கம் மேற்கொண்ட போராட்டங்கள், இவற்றுக்காக தோட்டப்புறங்களில் நடந்தேறிய கிளர்ச்சிகள் ஆகியவற்றைக் காட்டுவதும் அவர் நோக்கமாகும்.

இவற்றோடு, இந்தியத் தொழிலாளர்கள் தம் போராட்ட வாழ்விற்கு மத்தியிலும் தங்களின் கலையையும் பண்பாட்டையும் பேணுவதற்குத் தமிழகத்திலிருந்து நாடகக்குழுக்களை வரவழைக்க மேற்கொண்ட முயற்சிகளையும் தோட்டப்புறங்களிலேயே நாடகக்கலையை வளர்க்க மேற்கொண்ட நடவடிக்கைகளையும் காட்டுவதும் அவருடைய நோக்கமாக இருந்துள்ளது. ஆக, அன்றைய மலாயாவில் இந்தியர்களின் தோட்டப்புற வாழ்க்கை, கலையுலக வாழ்க்கை ஆகியவற்றைக் காட்டிச்செல்வதற்கு அவனும் அவன் வாழ்க்கையும் குறியீடுகளாக அமைந்துள்ளன. எனவே, அதற்கேற்பவே அவனுடைய வாழ்க்கையைப் பொருத்தமாகக் கதாசிரியர் இந்நாவலில் காட்டிச்சென்றுள்ளார். ஆக, நாவலில் தயாபரனுடைய கதை யாரோ ஒரு தனிமனிதனின் கதையல்ல. மாறாக, அது ஒரு சமூகத்தின் ஒட்டுமொத்த கதையாக அமைந்து காணப்படுகின்றது.

அன்றைய காலப்பகுதியில் வட மலாயாவிற்குத்தான் அதிக எண்ணிக்கையிலான நாடகக் குழுக்கள் தமிழகத்திலிருந்து பினாங்குத் துறைமுகம் வழியாக வந்து தோட்டப்புறங்களில் மாதக்கணக்கில் தங்கியிருந்து, அங்கு நாடகங்கள் நடத்திவிட்டுத் திரும்பியுள்ளன. இந்த உண்மை வரலாற்றை நாவலின் கதைக்குப் பொருத்தமாகப் பயன்படுத்திக் கொண்டுள்ளார் கதாசிரியர். அதனால்தான் தயாபரன் வடமலாயாவில் தங்கியிருப்பதாகவும் பின், அவன் நாடகங்கள் நடத்தியதாகவும் கதாசிரியர் கதையில் பொருத்தமாகக் காட்டிப் போகின்றார். எனவே, கதாசிரியர் தயாபரன் வாழ்க்கையைக் காட்டுவதன் மூலம் அன்றையத் தோட்டப்புற வாழ்க்கை, கலையுலக வாழ்க்கை ஆகியவற்றைத் தெளிவாக விளக்கிக் காட்டுவதற்கு நாவலைப் பயன்படுத்தியுள்ளார்.

இந்நாவலில் கங்காணிமுறையினால் விளைந்த தீமைகளும் விளக்கப்பட்டுள்ளன. அன்றைய நிலையில் தோட்டத் தொழிலாளர்களைக் காட்டிலும் கங்காணிகளிடம் அதிகப் பணம் இருந்த காரணத்தினால் அவர்களின் சீர்கேட்டு நடவடிக்கைகள், ஆங்கில முதலாளிமார்களின் ஏஜண்டு என்கிற அதிகாரத் திமிர் ஆகியவற்றால் சொந்த இனத்தையே மோசமாக நடத்தியது உண்மை வரலாறு ஆகும். ஒப்பந்தக் கூலிமுறை 1910-இல் நிறுத்தப்பட்டபின் அந்த ஆண்டிலிருந்து இரண்டாம் உலகப்போர் மூளுவதற்கு முன்பாக, 1938-ஆம் ஆண்டுவரை இந்தியத்தொழிலாளர்கள் பெருமளவில் கங்காணிமுறையின் மூலம் கங்காணிமார்களால் இந்நாட்டிற்குக் கொண்டுவரப்பட்டனர். தவிர, கங்காணிமுறையின் தீமைகள் பரவலாகிப்போனதும் அம்முறைக்கு எதிர்ப்பலைகள் தோன்றியதும் முப்பதுகளில்தான் காணப்பட்டது. அதனால் கங்காணிமுறை 1938-இல் நிறுத்தப்பட்டது. எனவேதான், கதாசிரியர் இரண்டாம் உலகப்போருக்கு முந்திய காலப்பகுதியில் குறிப்பாக முப்பதுகளில் கதை நடப்பதாகத் தம் நோக்கத்திற்கு ஏற்பப் பயன்படுத்தியுள்ளார். கங்காணிமார்களின் ஆசைவார்த்தைகளில் மயங்கி ஏமாற்றப்பட்டு, இந்நாட்டிற்குக் கூலிகளாகக் கொண்டு வரப்பட்டுக் கொடுமைப்படுத்தப்பட்ட தொழிலாளர்களின் பிரதிநிதியாகவே தயாபரன் நமக்கு தெரிகின்றான். தயாபரனை ஏமாற்றி மலாயாவிற்கு அழைத்துச் சென்ற செல்லப்பன் கங்காணி ஆங்கிலேய முதலாளிமார்களுக்காகச் சொந்த இனத்திற்குத் துரோகமிழைத்து, மக்களைத் தமிழகத்திலிருந்து தந்திரமாகப் பேசி அழைத்துவந்து தோட்டங்களில் கொடுமைப்படுத்திய கோடரிக் காம்புகளான, கைக்கூலிகளான கங்காணிமார்களுக்குப் பிரதிநிதியாகக் காட்டப்படுகின்றான்.

இவ்வாறு சமுதாயத்தின், நாட்டின் பல்வேறு வரலாற்றுத் தகவல்களைத் தாங்கியுள்ள இந்நாவல் ஒரு சமகால வரலாற்று நாவலாக உருவெடுத்துள்ளது எனலாம். முன்னரே குறிப்பிட்டுள்ளபடி மலேசிய இந்தியர்களின் கடந்தகால உண்மை வரலாற்றுச் செய்திகள் இந்நாவலில் தயாபரனின் கதையின் வாயிலாகக் கதாசிரியரால் மிகப் பொருத்தமாக இணைக்கப்பட்டுள்ளன. இந்நாவலின் கதைப்போக்கு, கதைமாந்தர்கள், உரையாடல் ஆகியன இவ்வரலாற்றுச் செய்திகளைக் கதைபோகிற போக்கில் இணைத்துக்கொள்வதற்கு ஏற்றவாறு கதாசிரியர் அவற்றை அமைத்துக் கொண்டுள்ளார். வரலாறுகள் கடந்தகாலப் பின்னணியைத் தெளிவாக உணர்ந்துகொள்வதற்கும் நிகழ்கால வாழ்க்கையைச் சரிவர அமைத்துக்கொள்வதற்கும் எதிர்காலத்தைச் சிறப்பாக வகுத்துக் கொள்வதற்கும் நமக்குப் பயன்படுகின்றன. அதே பணியைத்தான் இந்நாவலின் கதையோடு

இணைக்கபட்டுள்ள இவ்வரலாற்றுச் செய்திகளும் குறிப்புகளும் நமக்குச் செய்கின்றன. நல்ல கதாசிரியனின் பணி அப்படித்தான் அமைதல் வேண்டும் என்பதனை,

> *"ஒரு நல்ல கதாசிரியனின் மூலமாகத்தான் நாம் என்ன செய்தோம், நாம் என்ன செய்யத் தவறிவிட்டோம், என்ன செய்திருக்க வேண்டும், என்ன செய்திருக்கக் கூடாது என்பவற்றையெல்லாம் தெரிந்துகொள்ள முடிகின்றது" (5)*

எனவரும் ஐவோ ஆண்டிரிக் என்பவரின் கூற்றால் அறியலாம். எனவே, இந்நாவல் கடந்த காலத்தைப் பற்றிப்பேசினாலும் நிகழ்கால மலேசிய இந்தியர்களுக்குப் பயன்படும் கருத்துகளைத் தாங்கியுள்ளன.

முதன்மைமாந்தரும் துணைமாந்தர்களும்

தயாபரன் கதையின் முதன்மைமாந்தர் என்பது அறிந்ததே. அவனோடு தொடர்புடையவர்களாக ஐவர் காட்டப்பட்டுள்ளனர். அவர்கள் அவன் தாத்தா ராஜபார்ட்டு சின்னையா, தந்தை சடகோபன், அக்கா மதுரா, நண்பன் சக்திவேல், முறைப்பெண் யசோதா ஆகியோர். இவர்களுள் ராஜபார்ட்டு சின்னையா, சடகோபன், மதுரா ஆகிய மூவரும் தமிழகத்தில் சிறுவயதிலிருந்தே அவன் வாழ்வோடு நெருங்கியிருந்து பழகியவர்கள் ஆவர். சக்திவேல் மலாயாவில் தயாபரனுக்கு அறிமுகமாகிப் பின்னர் உயிர் நண்பனாகிறான். இவர்கள் நாவலின் கதைப்போக்கில் ஒவ்வொருவராக அவனை விட்டு இறந்துபோகவும் விலகிப்போகவும் அவன் தன்னந் தனியனாகி வருந்துகின்றான். "ஒவ்வொருவராக அவனை விட்டுப் பிரிந்து கொண்டிருந்தனர்"(6) எனவரும் கதாசிரியரின் கூற்று இதனைக் காட்டுகின்றது.

தாத்தா ராஜபார்ட்டு சின்னையா

முதலாவது அவன் தாத்தா ராஜபார்ட்டு சின்னையா. இவர் நாடகக் கலைக்காகவே வாழ்ந்து மறைந்தவர். தமிழ் நாடகக் கலை சிறப்புமிக்கது, மரியாதைக்குரியது, மதிப்புமிக்கது, மாண்புமிக்கது, போற்றுவதற்குரியது, மிடுக்கானது, நீண்ட பாரம்பரியமிக்கது என்று பாராட்டப்படுவதற்கு எடுத்துக்காட்டாகவும் பிரதிநிதியாகவும் இவர் காட்டப்படுகின்றார். அவரால் அடையாளங் காணப்பட்டு "என்னோட வாரிசு நீதாண்டா..."(7) என்று அறிவிப்போடு நாடகக் கலைக்குக் கொண்டு வரப்பட்டவன் தயாபரன். நாடகக்கலையில் தகுதிக்கு மட்டுமே வாய்ப்பளிக்கப்பட வேண்டும்; அப்பொழுதுதான் அக்கலை சிறப்பாகவும் முறையாகவும் இருக்கும் என்பதற்காகத் தம் மகன் சடகோபனையே சாரீரம் சரியில்லாததினால் ஓரங்கட்டியவர் ராஜபார்ட்டு சின்னையா.(8) அவரால் அடையாளம் காணப்பட்டு நாடகத்துறைக்குக் கொண்டு வரப்பட்டவன் தயாபரன். அவன் திறமை கண்டு அவனை நாடகக்கலையில் சேர்த்து பயிற்சியளிக்க அவன் சிறந்து விளங்குகின்றான். "தைரியத்தையும் தன்னம்பிக்கையையும் அவர் மூலம் கற்றுக்கொண்டான்." (9) அவனால் நாடகக்கலை சிறப்படையும், வாழும் என்று பெரிதும் நம்பிக்கை கொண்டிருந்தவர். "நாடக உலகில் எதிர்காலத்தில் தயாபரன் சாதனைகள் புரிவான் எனும் அசைக்கமுடியாத நம்பிக்கை அவருக்கிருந்தது." (10) அவருடைய மறைவு அவனை மிகவும் வேதனைப்படுத்தியது.

தந்தை சடகோபன்

அடுத்து, அவன் தந்தை சடகோபன். அவர் நாடகத்துறையில் இல்லாவிட்டாலும் தந்தை என்ற முறையில் அவனுக்குரிய அனைத்துக் கடமைகளையும் முறையாகவும் நிறைவாகவும் செய்தவர். அவர் நாடகத்துறையில் இல்லாவிட்டாலும், நாடகத்துறையில் உள்ள மகனுக்கு வேண்டியதைச் செய்துகொடுத்து அவன் வளர்ச்சியைக் கண்டு மனம் மகிழ்ந்தவர். மகன் தயாபரன் மீது உயிரையே வைத்திருந்தவர். மகன் மலாயா சென்றபிறகு, மிகுந்த கவலைக்குள்ளாகி நடைப்பிணமாக மாறிப் போகிறார். இறுதியில் சோகம் அவரை வென்றுவிட, மனநோய்க்கு ஆளாகி, கடலில் வீழ்ந்து இறந்து போகிறார். ஆக, புத்திர சோகமே அவரை இறுதியில் மடியச் செய்து விடுகின்றது. (11) தாத்தாவுக்குப்பின் தந்தை என்று கருதி வாழ்ந்திருந்தவன் அவர்

இறப்புக்குப்பின் பெரும் அதிர்ச்சிக்கு ஆளாகிப் போகிறான். அதுவும் அவன் அருகில் இல்லாத நிலையில், முகந்தெரியாத ஒரு நாட்டில் துன்பவாழ்வு மேற்கொண்டிருந்த காலை அவர் இறந்து போனதை அவனால் தாங்கிக்கொள்ளவே முடியவில்லை.

தமக்கை மதுரா

தந்தையை அடுத்து தன் உடன் பிறந்த அக்கா மதுரா மீது மிகுந்த பாசம் கொண்டிருந்தான். அவனுடைய தாய் வத்ஸலாவின் மறைவிற்குப் பிறகு அவனுக்குத் தாயாக மாறி அன்பைப் பொழிந்தவள் அவள். இதனை, "அதன்பிறகு தயாபரனுக்கு எல்லாமே மதுரா அக்காள்தான். அம்மா உயிரோடு இருந்திருந்தால் எப்படியெல்லாம் தயாபரனைக் கவனித்துக் கொள்வாளோ அதைவிட அதிக அக்கறையோடு பார்த்துக் கொண்டாள் மதுரா" (12) எனவரும் பகுதி உணர்த்துகின்றது. அவனும் அக்காவைத் தன் தாயின் மறு உருவாகவே கண்டு மிகுந்த பாசம் கொண்டிருந்தான். அழகுத் தேவதையாக அவள் உருவெடுத்திருந்தாள். அழகு என்றால் ஆபத்து என்பார்கள். அதனால் அவள் விலகி விலகிப் போனாலும் ஆபத்து அவளை விரட்டியே வந்தது. அந்த ஆபத்து கங்காணி செல்லப்பன் உருவில் வந்தது. உலகத்து அழகையெல்லாம் அவள் ஒருத்தியே கொண்டிருப்பதாகக் கங்காணி செல்லப்பன் கருதி, அவள்மீது பித்தாகிப் போனான். மதுராவின் அழகு நாவலில் பல்வேறு இடங்களில் சுட்டப்பட்டுள்ளது. அதுவும் செல்லப்பன் கங்காணி அவளைப்பற்றி நினைக்கும் பொழுதெல்லாம் அவளின் அசரவைக்கும் அழகு பற்றிய செய்திகள் நாவலில் வெளிப்படுத்தப்பட்டுள்ளன.

> *"அதற்கு முன்னர் அப்படிப்பட்ட ஓர் அழகும் நளினமும் நிரம்பி*
> *வழியும் பெண்ணை அவன் சந்தித்ததில்லை" (13)*

இதேபோன்று அவளின் அழகைப் பற்றிய வருணனைகள் வேறு பல இடங்களிலும் காட்டப்பட்டுள்ளன.(14) இவ்வாறு பல இடங்களில் அவள் காட்டுவதற்குக் காரணம் அந்தப் பேரழகே அவளுக்கு ஆபத்தாகப் போகின்றது என்பதனைக் காட்டுவதற்குத்தான் எனலாம். அவளை நல்ல முறையில் சீரும் சிறப்புமாக வாழவைப்பதற்குத் தேவைப்படும் பொருள் ஈட்டுவதற்காகவே செல்லப்பன் கங்காணியின் ஆசை வார்த்தைகளை உண்மையென நம்பி, குரூரமும் வக்கிரப்புத்தியும் கொண்ட(15) அவனோடு மலாயாவிற்குச் சென்றான். பின்னர், தம்பிக்குத் துன்பம் என்று செல்லப்பன் கங்காணியின் மோச வார்த்தைகளை நம்பி அவனோடு மலாயா சென்றாள். வீட்டை விட்டு வெளியே சென்ற றியாதவள் தம்பிக்குத் துன்பம் என்றதும் எதைப்பற்றியும் யோசியாது, சரியாக அறிமுகமில்லாத நிலையிலும் அவனோடு மலாயாவிற்குச் செல்லத் தயாராகிவிட்டாள்.

தம்பி தயாபரனின் மீது கொண்ட அன்பே, சகோதர வாஞ்சையே முழுக்க முழுக்க மதுராவை இயக்குகின்றது.(16) அங்குச் செல்லப்பன் கங்காணி விரித்த வலையில் சிக்காது தப்பிக்கிறாள். செல்லப்பன் கங்காணியின் சூழ்ச்சியை அறிகிறாள். பின்னர், அருமைத் தம்பியைத் தேடும் வேளையில் பல்வேறு தொல்லைகளுக்கு ஆளாகி வருந்தி, இறுதியில் உயிர் துறக்கும் உத்தமப் பெண்ணாக வருகின்றாள். அக்கா மதுராவின் மரணம் அவனைக் கதி கலங்கச் செய்து விடுகின்றது. இந்த மலாயா மண்ணில் அக்காவைத் தேடித்தேடி காணாது வருந்திய வேளையில் அக்காவின் மரணச்செய்தி அவனை அதிர்ச்சியின் உச்சத்திற்கே செல்ல வைத்து விடுகின்றது. "அக்கா...என்ற கதறலோடு மதுரா அக்காளின் படுக்கையருகில் சரிந்து விழுந்து மூர்ச்சையானான் தயாபரன்."(17) அதுவும் தன்னைத் தேடி மலாயா வந்த அக்காவின் இறப்பானது அவனை வாழ்வின் மீதே பிடிப்பறச் செய்து விடுகின்றது. அதற்குப்பின் அவன் சோகத்தைச் சுமந்த மனிதனாகவே மாறிவிடுகின்றான். அதிலிருந்து அவ்வளவு எளிதில் மீளமுடியாத நிலைக்குத் தள்ளப்படுகின்றான்.

உயிர்நண்பன் சக்திவேல்

அடுத்து, அவன் வாழ்வோடு நெருங்கிய தொடர்புடையவன் மலாயாவில் அவனுக்கு அறிமுகமான சக்திவேல். தோட்டத்திலிருந்து வெளியேறி ஆபத்திலிருந்த தயாபரனைக் காப்பாற்றி, பல்வேறு உதவிகளைச் செய்த நல்ல மனிதனாக சக்திவேல் காட்டப்படுகின்றான். தோட்டமக்களுக்குப் பாடுபடுவதனையே உயிர்மூச்சாகக் கொண்டு வாழ்ந்தவன் பின் அவர்களுக்காகவே உயிரையே விட்டவன். 1941 மே மாத்தில் கிள்ளானைச் சுற்றியுள்ள தோட்டங்களில் நடைபெற்ற தோட்டமக்களுக்கான அடிப்படை உரிமைகள் கோரும் போராட்டத்தின்போது ராணுவத்தின் துப்பாக்கிச் சூட்டுக்குப் பலியாகிறான். உயிர் நண்பனின் மரணச் செய்தி தயாபரனைத் துடிக்க வைக்கின்றது. "சக்தி, கடைசியா நீங்களும் என்னைத் தனியா விட்டுட்டு போயிட்டீங்களா?"(18) என்று கூறித் தயாபரன் வருந்துவது அவனது கையறுநிலையைக் காட்டுவதாக உள்ளது.

முறைப்பெண் யசோதா

இறுதியாக, அவன் வாழ்வோடு தொடர்புடைய பெண் யசோதா வருகிறாள். தயாபரனை மணக்கவிருந்தவள். மாமா ராமானுஜத்தின் மகள். இருவரும் மனத்தளவில் ஆசைகொண்டு கனவுகள் கண்டு கொண்டிருந்தனர். ஆனால், அவன் மலாயாவில் இருந்த வேளையில் ரகுபதி என்பவனை மணக்க நேரிட்டு விடுகின்றது. அதனால், அவளைத் திருமணம் செய்துகொண்டு மேற்கொள்ளவிருந்த குடும்ப வாழ்க்கையை இழந்து நிற்கிறான். அவள்மீது எத்தகைய அன்பினை அவன் கொண்டிருந்தான் என்பதனைப் பின்வரும் கூற்று விளக்குகின்றது. சென்னையிலிருந்த யசோதாவைப்பற்றிய நினைவு வரும்போது மட்டும் நெஞ்சம் பரவசத்தால் விரியும். இன்னும் நாலைந்து ஆண்டுகளில் கைநிறையச் சம்பாதித்த பின்னரே கம்பீர நடை போட்டு யசோதாவின் எதிரில் போய் நிற்க வேண்டும் எனும் முடிவெடுத்திருந்தான் அவன்.(19) தவிர, கனவிலும் அவனையே கண்டவள் அவள்.(20) இவ்வாறாக, தன்னோடு நெருங்கிப் பழகிய அத்தனை மனிதர்களையும் இழந்தவன் நாடக வாழ்க்கையை மட்டும் இழக்கவில்லை. இழக்க விரும்பியதும் கிடையாது. மற்ற இழப்புகளைத் தாங்கிக்கொள்ளப் பழகிக் கொண்டான். ஆனால், நாடக இழப்பை அவனால் தாங்கிக்கொள்ளவே இயலாது. ஏனெனில் அது மக்களுக்குச் செய்யும் தொண்டு என்பதனால் அக்கலையை உயிர்மூச்சாகக் கொண்டிருந்தான்.

"நாடக்கலைக்கு நீங்க தொடர்ந்து சேவை செய்யணும்...புராண நாடகங்களோடசமுதாய நாடகங்களையும் நீங்க அரங்கேற்றணும்...சீர்திருத்த நாடகங்கள் மூலமா மக்களைச் சிந்திக்க வைக்கணும்... மூடநம்பிக்கைகளைக் களைய உங்க நாடகங்களும் உதவணும்..."(21) என்ற உயிர்நண்பனின் வேண்டுகோளினாலும் அக்கலையை இழக்க அவன் தயாராக இல்லை. தவிர, தாத்தா ராஜபார்ட்டு சின்னையாவினால் உருவாக்கப்பட்டவன் அவ்வளவு எளிதில் நாடகத்துறையை விட்டு நீங்கச் சம்மதியான். நாடகக்கலையானது பாமரமக்களின் பல்கலைக்கழகம் எனப்படுகின்றது. தவிர, எந்தக் கலைக்கும் அழிவில்லை; அது கால, தேச வர்த்தமானங்களுக்கு ஏற்ப தன்னை மாற்றியமைத்துக் கொண்டு என்றும் தொடர்ந்து வாழும் தன்மையுடையது; ஆனால், அழிவு என்பது மனிதர்களுக்குத்தான் போன்ற கருத்துகளைக் கதையின் நாயகனான தயாபரன் மீது ஏற்றி, நாடகக்கலையின் மீது மிகுந்த பக்தியும் ஈடுபாடும் கொள்ளச் செய்துள்ளார். அதனால்தான் அவனோடு நெருங்கிப் பழகியவர்கள் இறந்தாலும் பிரிய நேரிட்டாலும் என்றும் அழிவற்ற நாடக்ககலையோடு அவன் தொடர்ந்து வாழ்வதாகக் கதை காட்டப்பட்டுள்ளது.

பெண்ணாசையும் பொருளாசையும்

அமைதியாக சோழவந்தானில் அருமைத் தந்தையோடும் அன்புத்தமக்கையோடும் வாழ்ந்த தயாபரனின் வாழ்வில் துன்பப்புயல் வீசக் காரணம் யார் அல்லது எது? என்று பார்த்தால் ஒருபுறத்தில் அக்கா மதுராவுக்குத் திருமணம் செய்வித்து நன்கு வாழவைக்க வேண்டும் என்ற எண்ணம் அவனிடம் பொருள் தேடவேண்டும் என்ற ஆசை எழக் காரணமாக அமைந்து விடுகின்றது. பொருள் ஈட்ட வேண்டும் என்று அவன் ஆசைப்பட்டதில் தவறிருக்க முடியாது. ஆனால், அதற்காக அவன் ஆராயாமல் நம்பிய மனிதனால் அவன் துன்பக்கடலில் சிக்கிக்

கொள்கின்றான். நன்கு ஆராயாமல், அவசரத்தில் எடுத்த முடிவினால் வரிசையாகப் பல்வேறு துன்பங்களுக்கு அவன் ஆட்படுகின்றான். மற்றொரு புறத்தில் செல்லப்பன் கங்காணியின் பெண்ணாசை; அதாவது தயாபரனின் அக்கா மதுரா மீதுகொண்ட பெண்ணாசையும் அவனுக்குத் துன்பங்கள் ஏற்படுவதற்குக் காரணமாக அமைந்து விட்டது.

இவற்றைப் பார்க்கும்போது அடிப்படையில் காலங்காலமாக மனிதர்களின் மத்தியில் காணப்பட்டு, அவர்களின் வாழ்க்கையைச் சீரழித்து வரும் ஆசைகளால்தான் தயாபரனின் வாழ்வு சீரழிந்து போகக் காரணங்களாக அமைந்து விட்டன. அதற்கு ஒரு கருவிப்பொருளாகச் செல்லப்பன் கங்காணி நாவலில் காட்டப்பட்டுள்ளான். செல்லப்பன் கங்காணி பெண்ணாசை கொண்டு அலைபவன். அவ்வப்போது அவ்வாசையைப் பார்க்கும் பெண்களைப் பணம், கங்காணி என்ற அதிகாரம் ஆகியவற்றைக் கொண்டு மயக்கியும் ஏமாற்றியும் அடைந்துவிடுவான். மதுராவைக் கண்ட நாள்முதல் அவள் மீது அவன் கொண்ட கண்மூடித்தனமான, வெறித்தனமான ஆசையினால் அவளை எப்படியாவது எவ்வழியிலாவது அடைந்து விடத் துடிக்கிறான். அவள்மீது கொண்ட ஆசையை அவனே பின்வருமாறு கூறுவது இங்குக் கருதத்தக்கது.

“கடவுள் மதுராவை தேவதை மாதிரி அத்தனை அழகா படைத்திருக்கக்கூடாது.... அந்தப் பொண்ணோட சிற்பம் மாதிரியான அழகு சொட்டுற எடுப்பான உடல் அமைப்பு என்னைப் பைத்தியமாக்கிடிச்சி...பக்கத்தில் வச்சுக்கிட்டே இருபத்து நாலு மணி நேரமும் பார்த்துக்கிட்டே இருக்க ஆசைப்பட்டேன்...ஒரு தடவையாவது அவளோட ஸ்பரிச சுகத்தை அனுபவிக்கணும்னு ஆசைப்பட்டேன்... அந்தப் பேராசை வெறியா மாறிடிச்சி... அதனாலதான் பொம்மையைத் திருடுற மாதிரி சாமர்த்தியமான முறையில் மதுராவைத் திருடிக்கிட்டு கப்பலேறி வந்துட்டேன்.” (22)

அவளை அடைய வழிதேடிய வேளையில் அதற்குப் பொருத்தமான ஆள் தயாபரன்தான் என உணர்கிறான். எனவே, நயவஞ்சகமாகத் தயாபரனிடம், மலாயா வந்தால் நிறையப் பணம் சம்பாதித்துத் திரும்பலாம் என்றும் அக்காவுக்கு மணமுடித்து வைக்கலாம் என்றும் ஆசை வார்த்தைகளால் அர்ச்சித்துத் தூபமும் போடுகிறான். பல்வேறு நற்பண்புகள் கொண்ட தயாபரனும் ஒரு கணம் அவ்வார்த்தைகளால் கவரப்பட்டு, பொருளாசையில் மயங்கி விடுகிறான். அதனால், தயாபரன் செல்லப்பன் கங்காணியோடு மலாயா செல்லுகின்றான். அவன் சிறுவயாதாயிருக்கும் போதே, மலாயா செல்லும் முன்பே தாத்தாவை இழந்தவன் ஆவான். வயதானவர் இறந்து போனார் என்ற காரணத்திற்காக ஏற்றுக்கொள்ள முடிகின்றது. ஆனால், அவன் மலாயா சென்றதன் விளைவாகத் தந்தை சடகோபன், அக்கா மதுரா முதலான நெருங்கிப் பழகிய மனிதர்களைக் காலன் அவர்களை நெருங்குமுன்னே அவர்களே காலனைச் சென்றடைந்ததுதான் நமக்குக் கொடுமையாகப் படுகின்றது. அதாவது அகால மரணத்தை அவர்கள் தழுவ நேரிடுகின்றது. பொருள் தேடவேண்டும் என்ற அவனுடைய எண்ணமே அவர்களைக் கொன்றதாகத்தான் நமக்குப் படுகின்றது. அதே பொருளாசையால்தான் மிகவும் விரும்பிய மாமன் மகள் யசோதாவையும் அவன் நிரந்தரமாகப் பிரிய நேரிட்டு விடுகின்றது.

பெண்ணாசை கொண்ட செல்லப்பன் கங்காணி, சூழ்ச்சியால் தம்பியையும் தமக்கையையும் தனித்தனியாக மலாயா கொண்டுவர, இறுதியில் அந்தக் குடும்பமே அழிந்து போகிறது. தயாபரன் ஓரியாகி விடுவதற்கு அவனது பொருளாசை மட்டும் காரணமாகி விடவில்லை. மாறாக, செல்லப்பன் கங்காணியின் பெண்ணாசையும் காரணமாகி விடுகின்றது. ஆக, பெண்ணாசையும் பொருளாசையும் ஒரு குடும்பம் அழியக் காரணமாகி விட்டது எனலாம். தவிர, பொருளாசையானது எப்படிப்பட்ட நல்லவரையும் ஒரு கணப் பொழுதாவது அதற்கு மதிமயங்கச் செய்தும் அடிமைப்படுத்தியும் அழித்துவிடும் என்பதும் பொருளாசை ஒரு கணமே தோன்றினாலும் அது வாழ்நாள் முழுவதும் தொடரும் வகையில் பாதிப்புகளை ஏற்படுத்திவிடும் என்பதும் தயாபரன்வழி உணர்த்தப்படுகின்றது.

ஒருவர் ஆசையின் காரணத்தால் தவறுகளை அறிந்து செய்தாலும்சரி அறியாமல் செய்தாலும் சரி, அதனால் ஏற்படும் பாதிப்புகளிலிருந்து தப்பவே முடியாது என்பதும் தயாபரன் மூலமாக

உணர்த்தப்பட்டுள்ளன. பொருளீட்டுவதற்காக முன்பின் அறியாதவனின் பேச்சைக் கேட்டு நடந்ததற்காகத் தயாபரன் மிகப் பெரிய இழப்புகளுக்கு ஆளாகி வருந்தினான். அதுமட்டுமல்லாமல், செய்யாத தவற்றுக்காக மலாயாவில் போலீசாரிடம் அடி, உதை, சிறை வாழ்க்கை ஆகியவற்றையும் அடைந்து அனுபவிக்க நேர்ந்தது. இவற்றின் பாதிப்புகள் சாகும்வரை அவனுடைய நினைவுச் சுவடுகளிலிருந்து மறையாத அளவிற்கு ஆழமாகப் பதிந்தும் போய் காணப்படுகின்றன.

நன்கு சிந்தித்துப் பார்த்தால், செல்லப்பன் கங்காணியின் பெண்ணாசையே தயாபரனின் குடும்பம் சிதைந்து போனதற்கு அடிப்படைக் காரணமாக, முதன்மைக் காரணமாக அமைந்து விட்டது எனலாம். தயாபரனின் பொருள் ஈட்டும் ஆசை அவன் குடும்பம் சீரழிந்து போவதற்கு ஒரு துணைக்காரணமாகத்தான் அமைந்துள்ளது. அவ்வளவுதான். பெண்ணாசைகொண்ட செல்லப்பன் கங்காணியினால் தான் தயாபரனிடம் பொருளாசை தலை நீட்டி துளிர்விடுகின்றது. ஒட்டுமொத்தமாகப் பார்க்கும்போது, பெண்ணாசைதான் பொருளாசைக்கு வித்திட்டுள்ளது எனலாம். அதனால்தான் பெண்ணாசையே நாவலில் பிரச்சினையும் போராட்டங்களும் எழ முதன்மைக் காரணமாக இருந்துள்ளது என்கிறோம். ஆக, செல்லப்பன் கங்காணி நாவலில் எதிர்நிலை மாந்தனாக (வில்லன்) வருகின்றான். கங்காணியான இவனால் பாதிக்கப்பட்ட குடும்பங்கள் எவ்வளவோ மலாயாவிலும் தமிழகத்திலும் உள்ளன. அவற்றுள் ஒன்றுதான் தயாபரன் குடும்பம். இங்குத் தயாபரனின் குடும்பச் சிதைவைக் கதாசிரியர் ஏதோ ஒரு தனிப்பட்ட குடும்பம் ஒன்று அழிந்து போனதாகக் காட்டவில்லை. மாறாக, ஒட்டுமொத்த கங்காணி முறையினால் சீர்கேட்டுக்கு ஆளான தனிமனிதர்களையும் குடும்பங்களையும் காட்டுவதற்குத் தயாபரனின் குடும்பத்தைப் பயன்படுத்திக் கொள்கின்றார். அதேபோன்று, கங்காணிமுறையின் தீமையைக் காட்டுவதற்குச் செல்லப்பன் கங்காணியையும் கதாசிரியர் நாவலில் நன்கு பயன்படுத்திக் கொண்டுள்ளார்.

முப்பதுகளில் அன்றைய மலாயாவில் கங்காணிமுறை ஏற்படுத்திய தீமைகள் பெருமளவில் ஏடுகளில் பதிவு செய்யப்பட்டுள்ள உண்மை வரலாறு ஆகும். அதனால்தான் 1938-இல் கங்காணிமுறையில் தொழிலாளர்களைத் தருவிக்கும் முறை ஆங்கிலேய ஆட்சியாளரால் பிரிட்டிஷ் மலாயாவில் தடைசெய்யப்பட்டது. ஆக, கங்காணி முறையின் தீமையின் ஒட்டுமொத்தப் பிரதிநிதியாகச் செல்லப்பன் கங்காணி நாவலில் காட்டப்பட்டுள்ளான். கங்காணிமுறையின் தீமையைப்பற்றிய பல்வேறு செய்திகளும் விளக்கங்களும் நாவல் நெடுகிலும் காட்டிச் செல்லப்பட்டுள்ளன.(23) அம்முறையினால் பாதிக்கப்பட்டவர்களின் பிரதிநிதியாகத் தயாபரன் காட்டப்பட்டுள்ளான். ஆக, கதைமாந்தர்ப்படைப்பில் குறியீட்டுமுறை பயன்படுத்தப்பட்டுள்ளது. கங்காணிமுறையின் தீமைக்குச் செல்லப்பன் கங்காணியும் அம்முறையினால் பாதிக்கப்பட்ட தொழிலாளர்களுக்குத் தயாபரனும் குறியீடுகளாக நாவலில் காட்டப்பட்டுள்ளனர்.

தயாபரன், செல்லப்பன் கங்காணி ஆகியோரின் செயல்பாடுகளினால் அவர்கள் மட்டும் பாதிப்புறவில்லை. மாறாக, அவர்களின் குடும்பத்தார்களும் நம்பியவரிகளும் சேர்ந்தே பாதிக்கப்பட்டார்கள். குறிப்பாக, தயாபரனின் தந்தை, தமக்கை, யசோதா போன்றோர் பாதிக்கப்பட்டனர். இது தவறு செய்தவர்கள் தனிமனிதர்களாயிருப்பினும் அவர்களை நம்பியவர்கள் குடும்பங்களிலும் வெளியிலும் இருக்கிறார்கள். அதனால், புரியும் தவறுகளால் அவர்கள் மட்டும் துன்பங்களை அடைவதில்லை; மாறாக, அவர்களைச் சார்ந்தவர்களுக்கும் துன்பங்களைத் தந்து அவர்களது வாழ்க்கையும் சேர்த்துச் சீரழிய அவர்கள் காரணமாகி விடுகிறார்கள் என்பதனையும் உணர்த்துவதாய் உள்ளது.

தயாபரன், செல்லப்பன் கங்காணி ஆகியோரின் செயல்பாடுகளினால் ஒன்றுமறியாத பெண்மக்களும் பாதிக்கப்பட்டார்கள் என்பதும் இங்குக் காட்டப்பட்டுள்ளது. செல்லப்பன் கங்காணி மதுரா மீது கொண்ட வெறி அவள் இறந்து போவதற்கு வழிவகுத்து விடுகின்றது. இஃது ஆண்களின் சுயநலத்திற்குப் அப்பாவிப் பெண்கள் பலியாகும் கொடுமை காட்டப்படுகின்றது. ஆணாதிக்கப்போக்கின் உச்சத்தைக் காட்டும் கொடிய நிகழ்வாகவும் அப்பாவி மதுராவின் இறப்பு

அமைந்து விடுகின்றது. பொருளீட்டத் தயாபரன் மலாயா சென்றதனால் அவன் விரும்பிய யசோதாவும் பாதிப்புக்கு ஆளாகிறாள். பேச்சு சுதந்திரமும் முடிவெடுக்கும் உரிமையும் அற்றநிலையில் அவள் வேறொருவனுக்கு மணமுடித்து வைக்கப்படும் நிலை ஏற்பட்டுவிடுகின்றது. ஆண்மக்களைச் சார்ந்தே வாழுகிற, ஆண்களுக்காகவே வாழவேண்டுமென்கிற, ஆண்களைச் சார்ந்தே இயங்குகிற நிலையில்தான் இந்தியப்பெண்களின் வாழ்க்கை அமைந்துள்ளது என்பதனை மதுராவுக்கு ஏற்பட்ட கொடியமுடிவும் யசோதாவுக்கு நடந்த திருமணமும் காட்டுகின்றன. இது காலங்காலமாக ஆணாதிக்கப்போக்கினால் பெண்மக்களுக்கு ஏற்பட்டுவரும் கொடுமைகளைக் காட்டுவதாய் உள்ளது. ஆண்வர்க்கத்தைப் பொறுத்த வரையில் பெண்கள் ஒரு போகப் பொருள் என்கிற அளவில்தான் அவர்கள் பார்க்கப்படுகிறார்கள், நடத்தப்படுகிறார்கள் என்கிற நிதர்சன உண்மை நாவலின் உள்ளடக்கத்தில் வெளிப்பட்டுள்ளது.

உள்ளடக்கத்தில் வரலாற்றுக் குறிப்புகள்

தவிர, நாவலின் உள்ளடக்கத்தில் ஏழாண்டுகால இடைவெளியில் தயாபரனின் மாறிப்போன வாழ்க்கையை மட்டும் கதாசிரியர் காட்டப்படவில்லை. முன்னரே குறிப்பட்டதுபோல, கதைநிகழும் அந்த ஏழாண்டுகால மலாயாவின் ஒட்டுமொத்த அரசியல் போக்குகளையும் இந்தியச் சமுதாயத்தின் நிலவரங்களையும் இந்த நாவலின் பின்னணியில் கதாசிரியர் காட்டிச் செல்வது நாவலுக்குத் தனித்தன்மையையும் சிறப்பையும் சேர்த்துள்ளது. அவ்வகையில் பிரிட்டிஷ் காலனித்துவ ஆட்சியில் இந்நாட்டிற்கு உடலுழைப்புத் தொழிலாளர்களாக இறக்குமதி செய்யப்பட்ட தமிழர்களின் தோட்டப்புற வாழ்வும் தமிழகத்திலும் தோட்டப்புறங்களிலும் நாடக்கலையை மேற்கொண்ட நாடகக்குழுக்களின் கலையுலக வாழ்வும் இந்நாவலின் பின்னணியில் இழையோட வைத்து, அதற்கேற்ப ஓர் அழகான கதையை உருவாக்கியுள்ளார் கதாசிரியர். பல்வேறு சவால்களுக்கும் போராட்டங்களுக்கும் மத்தியில் நமது கலை, பண்பாடு, சமூக மதிப்புகள் போன்றவற்றை இழந்து விடாமல் அவற்றைக் கட்டிக் காக்கும் நம்மவர்களின் முயற்சிகளை நாவல் முழுக்கக் கதாசிரியர் காட்டிப் போகின்றார். அவற்றுள் ஒன்றாக, நாடகக்கலையை எடுத்துக்கொண்டு, அதன் பிரதிநிதியாகத் தயாபரனைக் காட்டிப் போகின்றார். தமிழகத்திலும் மலாயாவிலும் அவனும் அவனைச் சார்ந்தவரிகளும் தோட்டப்புற வாழ்விலும் தாடக வாழ்விலும் எதிர்நோக்கும் பிரச்சினைகளும் சவால்களும்தான் நாவலின் முக்கியக் கதை ஆகும்.

தோட்டப்புற வாழ்க்கை, நாடக வாழ்க்கை ஆகிய இரண்டையும் ஒட்டியே நாவலில் கதைச்சம்பவங்கள் அமைக்கப்பட்டிருந்தாலும் கதை நடக்கும் காலத்தின் பின்னணியில் உள்ள அரசியல், சமூகம், பொருளாதாரம் ஆகியவற்றில் காணும் உண்மை நிலவரங்களையும் காட்டிக்கொண்டே போகிறார் கதாசிரியர். அவ்வகையில் இந்நாட்டிற்கு இந்தியர்களை இறக்குமதி செய்யப் பிரிட்டிஷார் தொடக்க காலத்தில் பின்பற்றிய ஒப்பந்தக் கூலிமுறை(24), பின்னர் அறிமுகப்படுத்திய கங்காணிமுறை(25), தொழிலாளர்கள் தோட்ட நிருவாகத்தினாலும் கங்காணிமார்களாலும் நடத்தப்பட்ட முறை(26), தோட்ட நிருவாகத்தின் கெடுபிடிகளும் அடக்குமுறையும்(27), கமிஷனுக்காக (தலைக்காசு) சொந்த இனத்தையே மிக மோசமாக நடத்திய கங்காணிகளின் கொடுமைகள்(28), தொழிலளர் மேற்கொண்ட வேலையின் தன்மை, வேலையிடச்சூழல் பற்றிய செய்திகள்(29), உலக அளவில் பொருளாதார மந்தமும் ரப்பர் பால்விலை வீழ்ச்சியும்(30), தொழிலாளர் மத்தியில் எழுந்த விழிப்புணர்ச்சியும் அதனால் விளைந்த போராட்டங்களும்(31), இந்தியர்களை ஒருங்கிணைக்கத் தோற்றுவிக்கப்பட்ட சம்மேளனம்(32), இந்திய சமுதாயத்தை வழிநடத்திய தலைவர்கள்(33), அவர்களின் போராட்டங்கள்(34), தொழிற்சங்கங்களின் தோற்றம்(35), தொழிற்சங்கவாதிகள்(36), தொழிலாளர்களையும் தொழிற் சங்கங்களையும் ஒடுக்கப் பிரிட்டிஷ் ஏகாதிபத்தியத்தின் சர்வாதிகாரப் போக்கும் நடவடிக்கைகளும்(37), தோட்டத் தொழிலாளர்களின் சம்பளம் பற்றிய விவரங்கள் (38), தொழிலாளர்கள் மேற்கொண்ட சம்பள உயர்விற்கான போராட்டங்கள்(39), கிள்ளானை மையமாக்கொண்ட தொழிலாளர் போராட்டங்கள்(40) போன்ற உண்மை வரலாற்றுச் செய்திகள் ஒரு புறத்தில் மலாயாவாழ் இந்தியர்களைப் பற்றி விளக்கப்பட்டுள்ளன.

அதே வேளையில் மற்றொரு புறம் நாடகக்கலை பற்றிய தகவல்களும் செய்திகளும் நாவலின் கதைப்போக்கில் சொல்லிச் செல்லப்பட்டுள்ளன. அவ்வகையல் நாடகக்கலை பற்றிய பொதுச் செய்திகள்(41), நாடகநடிகை பாலாமணி பற்றிய செய்திகள்(42), தமிழகத்திலும் மலாயாவிலும் மேற்கொள்ளப்பட்டு வந்துள்ள நாடகக்கலை பற்றிய செய்திகள்(43), தமிழகத்திலும் மலாயாவிலும் நாடகக்கலையை மேற்கொண்ட கலைஞர்களைப்பற்றிய செய்திகள்(44), மலாயாவுக்கு வந்து சென்ற டி.எம்.மொயிதீன் சாயுபு நாடகக் கம்பெனி, அரங்கசாமி நாயுடு கம்பெனி, தத்துவ மீனலோசனி வித்துவ பாலசபா, மதுரை ஸ்ரீ பால சண்முகானந்தா போன்ற நாடகக் குழுக்கள் பற்றிய செய்திகள்(45), நாடகக் கலைஞர்களின் குணாதிசயங்கள்(46), தமிழகத்திலிருந்த நாடகம் நடத்த மலாயா வந்த குழுக்களைப்பற்றிய விவரங்கள்(47), அவர்கள் நடத்திய நாடகங்கள் பற்றிய விவரங்கள்(48), சினிமாவினால் நாடக்கலை அடைந்த நலிவுகள்(49), நாடகக்கலைக்காகத் தங்களையே அர்ப்பணித்துக்கொண்ட கலைஞர்கள்(50) போன்ற உண்மைத் தகவல்களும் செய்திகளும் விளக்கப்பட்டுள்ளன.

மேலும், கதைப்போக்கில் பொருத்தமாக 1937-இல் அப்போதைய அகில இந்திய காங்கிரஸின் தலைவராயிருந்த பண்டித நேருவின் மலாயா, சிங்கை வருகை(51), சுதேசமித்திரன், இந்து உள்ளிட்ட இந்திய இதழ்களைப்பற்றிய குறிப்புகள், தமிழ் நேசன் 20.10.1937-இல் நாளிதழாக மாறிய செய்தி(52), தமிழ் முரசும் அதன் ஆசிரியர் தமிழவேள் கோ.சாரங்கபாணி பற்றிய குறிப்புகள்(53), பேசும் பற்றிய செய்திகள்(54) இந்தியாவிற்கும் மலாயாவிற்கும் பயண்ணிகளை ஏற்றிச்சென்ற கப்பல்களான ரோனா, ஜலகோபால், ரஜூலா போன்ற கப்பல்களைப் பற்றிய விவரங்கள்(55) அப்போதைய தமிழகத்துப் பிரபல எழுத்தாளர்களும் அவர்தம் படைப்புகளும் பற்றிய செய்திகள்(56), முப்பதுகளில் நாடகத்துறையிலும் திரைப்படத்துறையிலும் புகழ்க்கொடி நாட்டியிருந்த நாடகத் தந்தை சங்கரதாஸ் சுவாமிகள், நடிகை பாலாமணி, எஸ். ஜி. கிட்டப்பா, கே. பி. சுந்தராம்பாள, எம். கே. தியாகராஜ பாகவதர், பி. யூ. சின்னப்பா, டி. கே. சண்முகம் சகோதரர்கள், டி. பி. ராஜலட்சுமி, கே. ஆர். ராமசாமி(57) போன்றாரைப்பற்றிய பல்வேறு விவரங்கள் போன்றவை நாவல் நெடுகிலும் கதையின் தேவைக்கு ஏற்றவாறு சுவையாகத் தரப்பட்டுள்ளன.

இத்தகவல்களையும் செய்திகளையும் கதாசிரியர் நாவலின் உள்ளடக்கத்தோடு பொருத்தமாக இணைத்துக் காட்டிச் செல்வது நாவலுக்குரிய கட்டுக்கோப்பினைத் தந்து நிற்கின்றது. இவை கதை தொடங்கும் காலத்தையும் நடைபெறும் காலத்தையும் முடிவடையும் காலத்தையும் சிறப்பாக வெளிப்படுத்தியும் உணர்த்தியும் நிற்பதில் வெற்றி பெற்றுள்ளன. அதுமட்டுமல்லாமல், இவை கதைக்குரிய நடப்பியலையும் உண்மையின் சாயலையும் போதிய அளவிற்குத் தந்தும் உள்ளன. இவை வாசகர்களைக் கதையில் சுவையோடும் ஆர்வத்தோடும் ஒன்றச் செய்வதற்குரிய சிறந்த உத்தியாகவும் அமைந்துள்ளது குறிப்பிடத்தக்கது. இவ்விவரங்கள் யாவும் கதைநிகழும் காலத்தின்போது மலேசிய இந்தியச் சமுதாயம் போராட்ட வாழ்க்கைக்கு மத்தியிலும் கலைகளை விட்டுவிடாத வாழ்க்கையை இயல்பாகக் காட்டிநிற்கின்றது. இவையாவும் இந்நூல் ஒரு சமகால வரலாற்று நாவல் என்பதனை உறுதிப்படுத்துவனவாய் உள்ளன. சிறப்பான ஒரு கதையும் அக்கதைக்குத் தேவைப்படும் பொருத்தமான வரலாற்றுச் செய்திகளின் பின்னணியும் நாவலின் சிறப்பிற்குப் போதிய அழுத்தத்தையும் வலுவையும் தந்து நிற்கின்றன. வாசகர்கள் பிரமிப்பு அடையும் அளவிற்கு ஏராளமான வரலாற்றுச் செய்திகளும் குறிப்புகளும் உலகப்போக்கைப்பற்றியும் நாட்டைப்பற்றியும் சமுதாயத்தைப்பற்றியும் கலைகளைப் பற்றியும் அக்காலத் தமிழ் இதழ்களைப்பற்றியும் கதாசிரியர் நாவல் நெடுகிலும் கதையினூடே காட்டிச் செல்லும் திறன், அவருடைய பரந்துபட்ட வரலாற்று அறிவு, விரிந்த அனுபவம் ஆகியவற்றைப் பார்த்து வியக்காமலும் மலைக்காமலும் இருக்க முடியவில்லை.

நாவலின் கட்டுக்கோப்பு

ஏராளமான செய்திகளுக்கும் தகவல்களுக்கும் மத்தியிலும் கதாசிரியர் தாம் நாவலில் விளக்குவதற்கு எடுத்துக்கொண்ட கதையை, பிரச்சினையை, அதன் போராட்டத்தை விட்டு

விலகிச் சென்றுவிடாமல் காட்டிச் சென்றுள்ளது சிறப்பிற்கும் பாராட்டிற்கும் உரியதாகும். பொதுவாக, நாவல் இலக்கியத்தில் விலகல், வளர்த்தல் ஆகிய பண்புகளுக்கு இடமுண்டு. விலகல், வளர்த்தல் என்பது நாவலில் பேசுவதற்கு எடுத்துக்கொண்ட கதையை, அக்கதை எழுப்பும் பிரச்சினையை விட்டு கதாசிரியர் விலகலாம்; விலகிச்சென்று தாம் உணர்த்த விழையும் பிற செய்திகளையும் கருத்துகளையும் கதையோடும் பிரச்சினையோடும் இணைத்துக் காட்டிக்கொண்டு போகலாம் அல்லது வளர்த்துக்கொண்டு போகலாம் எனும் நிலை ஆகும். கதாசிரியர் கதையில் தாம் உணர்த்த விழையும் செய்திகளும் கருத்துகளும் கதைக்கு நேரடியாகத் தொடர்பு இருக்க வேண்டும் என்பது கட்டாயமல்ல. கதாசிரியர் தம் இலக்கியத்திறனால் அவற்றைக் கதையோடு ஏதாவது ஒரு வகையில் நூலிழையிலாவது நேரடியாகவோ மறைமுகமாகவோ தொடர்புபடுத்திக் காட்டுவார். இல்லையேல் இவை கதையில் ஒட்டாமலும் தனித்துத் தொங்கும் நிலையிலும் காணப்பட்டு நாவல் இலக்கியத்தின் கட்டுக்கோப்பினைச் சிதைத்துவிடும் எனலாம். இவ்வாறு செய்வதற்கு நாவல் இலக்கியத்தில் இடமுண்டு. நாவலில் கதாசிரியர் தாம் உணர்த்த விரும்பும் செய்திகளையும் கருத்துகளையும் காட்டிச் செல்வதற்கு இது ஓர் உத்தியாகக் கருதப்படுகின்றது. நாவல் இலக்கியத்தின் தன்மைகளை நன்கு புரிந்துகொண்ட, எழுவதில் பக்குவமும் முதிர்ச்சியும் பெற்ற படைப்பாளர்களால் மட்டுமே இவ்வுத்தி சரியாகப் புரிந்துகொள்ளப்பட்டுச் சிறப்பாகப் பயன் படுத்தப்படும்.

இந்நாவலின் கதாசிரியர் இவ்வுத்தியை நன்கு உணர்ந்துள்ளார் எனலாம். அதனால்தான் மேற்குறிப்பிட்ட அவ்வளவு தகவல்களையும் செய்திகளையும் கதையோடும் பிரச்சினையோடும் திறமையாகப் பிணைத்துள்ளார். கதை படிக்கும்போது இவை தனித்துத் தொங்கும் பகுதியாக, ஒட்டாமல் காணப்படுகின்ற பகுதியாக இல்லாமல் கதையோடு தொடர்புடைய பகுதியாகக் காணப்படுகின்றது. அவ்வகையில் நாவலுக்கே உரிய கட்டுக்கோப்பையும் இந்நாவல் இழந்து விடாமல் இந்நாவல் சிறந்துள்ளதனையும் காணமுடிகின்றது. கதாசிரியரின் பண்பட்ட எழுத்தாற்றலும் நாவல் என்கிற இலக்கியவகையை முழுமையாக உள்வாங்கிக் கொண்ட புரிதலும் இந்நாவலில் சிறப்பாக வெளிப்பட்டுள்ளது.

இந்நாவலில் வரும் கதைச்சம்பவங்கள் யாவும் நம்பும் வகையில் அமைக்கப்பட்டுள்ளதும் இங்குக் குறிப்பிடத்தக்கது. அதனால் கதைச்சம்பவங்களில் எவ்வித உயர்வுநவிற்சியையோ அல்லது வெறுங்கற்பனை என்ற உணர்வையோ தோற்றுவிக்காமல் கதை நம்பகத்தன்மையோடு காணப்படுகின்றது. கற்பனைச் சம்பவங்களோடு உண்மைச்சம்பவங்களும் இந்நாவலில் காட்டப்பட்டுள்ளன. ஆக, கதாசிரியருக்கு கதை இலக்கியத்தில் இயல்பாக இருக்கின்ற நாட்டத்தோடு வரலாற்றுத்துறையில் இருக்கின்ற நாட்டமும் கலைத்துறைப் பற்றிய பரந்துபட்ட அறிவும் அவரை இந்நாவலைப் படைக்கத் தூண்டியுள்ளன எனலாம். சுருங்கக் கூறின், சமுதாயவுணர்வும் கலையுணர்வுமே இந்நாவல் பிறக்க அடிப்படையாய் இருந்துள்ளன எனலாம்.

நாவலின் கதையோடு இணைப்பதற்குத் தேவையான அளவுக்கு வரலாற்றுக் குறிப்புகளையும் தகவல்களையும் எடுத்துக்கொண்டு மிகுந்த கவனத்துடனும் பொறுப்புடனும் நாவலாக்கியுள்ளார். அப்பொறுப்பைச் சரியாகவே செய்துள்ளார் கதாசிரியர். ஏனெனில், சிறிது கவனக் குறைவாகச் செயல்பட்டிருந்தாலும், இப்படைப்பு நாவலாக உருவெடுக்காமல், ஒரு வரலாற்றுநூல் போல் மாறுவதற்கான நிலை ஏற்பட்டிருக்கும். ஆனால், அவ்வாறு இல்லாமல் கதையோடு கூடிய சமூக வரலாற்று நாவலாக வெளிப்பட்டிருப்பது சிறப்பிற்குரியது. பொதுவாக நாவலாசிரியர்கள் சமகாலத்தில் காணப்படும் கதைப்பொருள்களைக் கொண்டு சுவையான ஒரு கதையைக் கூறிச் செல்வதுதான் பரவலாகக் காணப்படும் நிலை. ஆனால், இவரோ தம் நாவலில் சுவையான ஒரு கதையை மட்டும் கூறாமல் தாம் சார்ந்த இனத்தின் சமூக, அரசியல், கலை ஆகியவற்றின் வரலாற்றுச் செய்திகளையும் சமகாலச் சூழல்களையும் கதைப்போக்கிலும் பின்னணியிலும் கதைமாந்தர்களின் உரையாடல்களிலும் காட்ட வேண்டியதன் அவசியம் என்ன? என்ற வினா நம்முள் எழும். அப்படிப் பார்க்கும்போது, எந்த ஓர் சமுதாயத்துக்கும் அதன் கடந்த காலம் மிக முக்கியம். கடந்தகாலத்துத் தவறுகளைத் திருத்திக் கொள்வதற்கும் நிகழ்காலத்தைச் சரிசெய்து கொள்வதற்கும் எதிர்காலத்தைச் செழுமையானதாக ஆக்கிக் கொள்வதற்கும் வரலாறு பிகவும் முக்கியம். வரலாற்றை மறந்த சமூகம் சிறப்பாக வாழ்ந்ததாகவோ முன்னேறியதாகவோ

கடைத்தேறியதாகவோ வரலாறு இல்லை. எனவே, இன்றைய தலைமுறையினருக்கு சமுதாயத்தின் கடந்தகால வரலாறு, அதன் சுவடுகள் ஆகியவற்றை நினைவூட்டுவதற்கு, அவற்றைப் பதிவு செய்து வைப்பது மிகவும் அவசியம் ஆகும். அதனை நிறைவேற்றும் வகையில்தான் கதையினூடே இவ்வரலாற்றுச் செய்திகள் கதாசிரியரால் பதிவு செய்யப்பட்டுள்ளன.

கதாசிரியரின் மொழிநடை

நாவலின் கதையும் அதன் அடியில் நின்று ஒலிக்கும் வரலாற்றுச் செய்திகளும் சுவை குன்றாமல் படிக்கும் வகையில் கதாசிரியரின் மொழிநடை அமைந்துள்ளதும் குறிப்பிடத்தக்கது. விறுவிறுப்பும் ஆர்வநிலையும் குன்றாமல் தாவிச்செல்லும் மொழிநடை கதாசிரியருடையது. அந்நடை கதையைப் படிக்கும் வாசகரைக் கட்டாயம் கவரும் தன்மை கொண்டது எனில் மிகையில்லை. கதைமாந்தர்களின் இயல்புக்கும் சூழலுக்கும் பொருத்தமான மொழிநடையில் உரையாடல்களும் பேச்சுகளும் அமைக்கப்பட்டுள்ளன. கதையின் இடையிடையே பொருத்தமாக, சூழலுக்கேற்றவாறு தேவையைக் கருதி, சங்கரதாஸ் சுவாமிகளின் நாடகப்பாட்டுகளும்(58), மகாகவி பாரதியின் பாடல்களும்(59) கந்த சஷ்டி(60) வடமொழி சுலோகம்(61) போன்றவை சேர்க்கப்பட்டுள்ளன. இவையும் வாசகரைக் கவரும் என்பதில் ஐயமில்லை.

கதையில் உண்மைமாந்தர்களும் கற்பனைமாந்தர்களும்

நாவலின் கதையில் கதாசிரியர் படைத்து உலவவிட்டுள்ள கற்பனை மாந்தர்களுடன் கதைநிகழும் காலப்பகுதியில் உண்மையிலேயே வாழ்ந்த மனிதர்களையும் கதைமாந்தர்களாகத் தேவைக்கேற்ப, பொருத்தமாக உலவவிட்டுள்ளார். நாடக்கலைஞர்கள் டி. கே. சண்முகம் சகோதரர்கள், ஜவஹர்லால் நேரு, அவர்மகள், இந்திரா போன்ற இந்திய நாட்டு மனிதர்களும் எஸ். என். வீராசாமி (62), தொழிற்சங்கவாதி ஆர். எச். நாதன்(63) போன்ற மலாயாவாழ் உண்மை மனிதர்களும் நாவலில் மாந்தர்களாக அவர்களுக்கே உரிய அந்தஸ்து சிறிதும் பாதிக்கப்படா வண்ணம் காட்டப்பட்டுள்ளனர். இவ்வுண்மை மாந்தர்கள் கதைக்குப் படைப்புக்குரிய இயல்புத் தன்மையையும் உண்மையின் சாயலையும் நம்பகத் தன்மையையும் தந்து நாவலைச் சிறக்கச் செய்துள்ளனர் எனலாம். தவிர, கற்பனையாகப் படைக்கப்பட்ட மாந்தர்களும் இயல்புமீறா மனிதர்களாக, அன்றாட வாழ்வில் காண்பதுபோல வந்து நாவலுக்குச் சிறப்பினைச் சேர்த்துள்ளனர்.

முடிவுரை

இவ்வாறு இந்நாவலின் உள்ளடக்கத்தில் கதையோடு கூடிய பல்வேறு தகவல்கள், செய்திகள் ஆகியவற்றைத் தந்து இந்நாவலை ஒரு சிறந்த சமூகவரலாற்றுப் பதிவாகத் தந்துள்ளார் கதாசிரியர். வாசகரின் உணர்வுக்கு விருந்தாகும் சுவையான, விறுவிறுப்பான ஒரு கதையோடு வாசகரின் அறிவுக்கு விருந்தாகும் வகையில் சமுதாயத்தின், நாட்டின், உலகின் வரலாற்றை யொட்டிய செய்திகளும் தகவல்களும் குறிப்புகளும் இந்நாவலில் ஏராளமாகவே அடங்கியுள்ளன. எனவே, வாசகரின் அறிவு, உணர்வு ஆகிய இரு தளங்களையும் விசாலப்படுத்தும் இப்படைப்பினைத் தமிழ் மக்கள் படித்துப் பயன்பெற வேண்டும்.

அடிக்குறிப்புகளின் விளக்கம்.

1 சந்திரகாந்தம். ப. (2006), அமுதசுரபிகள், சுகந்தா கிரியேஷன்ஸ், கோலாலும்பூர், (முதற்பதிப்பு) பக். 394-395

2 முன் நூல், பக். 141

3 முன் நூல், பக். 7

4 முன் நூல், பக். 397-398

5 ஹவோ ஆன்ட்ரிக், (1969) The International Dictionaries of Thoughts, Chicago, J.G.Ferguson Pub.Co., p. 361

6 அமுதசுரபிகள், ப. 403

7 முன் நூல், பக். 31

8 முன் நூல், பக். 26 & 31
9 முன் நூல், பக். 33
10 முன் நூல், பக். 38
11 முன் நூல், பக். 385-386
12 முன் நூல், பக். 32
13 முன் நூல், பக். 51
14 முன் நூல், பக். 51, 196 & 202-203
15 முன் நூல், பக். 56
16 முன் நூல், பக். 198-202
17 முன் நூல், பக். 384
18 முன் நூல், பக். 403
19 முன் நூல், பக். 388-389
20 முன் நூல், பக். 128
21 முன் நூல், பக். 319
22 முன் நூல், பக். 350- 351
23 முன் நூல், பக். 50, 51 & 151
24 முன் நூல், பக். 14 & 50
25 முன் நூல், பக். 15, 50 & 51
26 முன் நூல், பக். 147 & 151
27 முன் நூல், பக். 142-165
28 முன் நூல், பக். 174-183 & 222
29 முன் நூல், பக். 165-166 & 170-171
30 முன் நூல், பக். 308-309
31 முன் நூல், பக். 310
32 முன் நூல், பக். 356-357 & 390
33 முன் நூல், பக். 390
34 முன் நூல், பக் 310 & 389-390
35 முன் நூல், பக். 387
36 முன் நூல், பக். 397
37 முன் நூல், பக். 400-404
38 முன் நூல், பக். 51
39 முன் நூல், பக். 313, 312 & 388-389
40 முன் நூல், பக். 396-404
41 முன் நூல், பக். 34-35, 40-41 & 61-64
42 முன் நூல், பக். 299-300
43 முன் நூல், பக். 286-288 & 319-320
44 முன் நூல், பக். 362-368
45 முன் நூல், பக். 22, 33 & 40
46 முன் நூல், பக். 391-392
47 முன் நூல், பக். 22, 33 & 40
48 முன் நூல், பக். 319-320 & 395
49 முன் நூல், பக். 391-394
50 முன் நூல், பக். 393
51 முன் நூல், பக். 386
52 முன் நூல், பக். 388
53 முன் நூல், பக். 388
54 முன் நூல், பக். 43
55 முன் நூல், பக். 5, 13 & 386
56 முன் நூல், பக். 332
57 முன் நூல், பக். 21, 30, 31, 34, 35, 40, 45 & 299-300
58 முன் நூல், பக். 79
59 முன் நூல், பக். 126, 189, 231, 241, 275, 294 & 389
60 முன் நூல், பக். 275
61 முன் நூல், பக். 241

62 *முன் நூல், பக். 390*
63 *முன் நூல், பக். 397*