# മലയാളം ഒന്നാംഭാഷയായി
# പഠിക്കുമ്പോഴുള്ള പ്രശ്നങ്ങൾ

കാലിക്കറ്റ് സർവ്വകലാശാലയുടെ ഡോക്ടർ ഓഫ് ഫിലോസഫി
ബിരുദത്തിനുവേണ്ടി സമർപ്പിക്കുന്ന പ്രബന്ധം


സോമനാഥൻ പി.

മലയാളവിഭാഗം
കാലിക്കറ്റ് സർവ്വകലാശാല



2008

**സോമനാഥൻ പി.**
ഗവേഷണവിദ്യാർത്ഥി
മലയാളവിഭാഗം
കാലിക്കറ്റ് സർവ്വകലാശാല

…………………………………………………………………………

## സത്യപ്രസ്താവന

'മലയാളം ഒന്നാംഭാഷയായി പഠിക്കുമ്പോഴുള്ള പ്രശ്നങ്ങൾ' എന്ന ഈ പ്രബന്ധം കാലിക്കറ്റ് സർവ്വകലാശാലയുടെ പിഎച്ച്.ഡി. ബിരുദത്തിനുവേണ്ടി ഡോ. ജി ബാലസുബ്രമണിയൻ (പ്രൊഫസർ എന്റ് ഹെഡ്, ഡിപ്പാർട്ടുമെന്റ് ഓഫ് ദ്രവീഡിയൻ എന്റ് കമ്പ്യൂട്ടേഷനൽ ലിംഗ്വിസ്റ്റിക്സ്, ദ്രവീഡിയൻ യൂനിവേഴ്സിറ്റി. മുൻ റീഡർ, മലയാളവിഭാഗം, കാലിക്കറ്റ് സർവ്വകലാശാല) നല്കിയ നിർദ്ദേശമനുസരിച്ച് ഞാൻ നടത്തിയ ഗവേഷണത്തിന്റെ രേഖയാണെന്നും ഏതെങ്കിലും സർവ്വകലാശാലയോ അതുപോലുള്ള സ്ഥാപനമോ നല്കുന്ന മറ്റെന്തെങ്കിലും ബിരുദത്തിനോ അംഗീകാരത്തിനോ ഈ പ്രബന്ധം ആധാരമായിട്ടില്ലെന്നും ഇതിനാൽ ബോധിപ്പിക്കുന്നു.

കാലിക്കറ്റ് സർവ്വകലാശാല

***സോമനാഥൻ പി.***

Dr. G. Balasubramanian
Prof. & Head
Department of Dravidian and Computational Linguistics
Dravidian University
Kuppam.

.......................................................................................................................................................

Certificate

Certified that the thesis entitled *'MalayaLam Onna:m Bha:shaya:yi PaTikkumpo:zuLLa Prasnangal'* (Problems of Learning Malayalam as First Language) submitted for the Degree of Doctor of Philosophy of University of Calicut is a bonafide record of research work done by mr. Somanadhan P. under my guidance. It is further certified that the above work has not previously formed the basis for the award of any Degree, Diploma, Associateship, Felowship or other similar titles to the candidate.

Sd/

Kuppam　　　　　　　　　　　　　　Dr· G. Balasubramanian

.02.08

## മുഖവുര

ഭാഷാദ്ധ്യാപകൻ എന്ന നിലയിൽ ക്ലാസ്സ് മുറികളിൽവെച്ച് ശ്രദ്ധയിൽപ്പെട്ട ഭാഷാപരമായ പ്രശ്നങ്ങളാണ് ഈ ഗവേഷണത്തിലേക്ക് നയിച്ചത്. ദയാപുരം റസിഡൻഷ്യൽ സ്കൂളിലും മേപ്പയ്യൂർ ഗവ. വൊക്കേഷണൽ ഹയർ സെക്കണ്ടറി സ്കൂളിലും അദ്ധ്യാപകനായിരിക്കേ മുന്നിലിരുന്ന വിദ്യാർത്ഥികളുടെ എഴുത്തുകൾ ശ്രദ്ധിച്ചപ്പോൾ അവ മാനകഭാഷാരീതികളിൽനിന്ന് വ്യതിചലിക്കുന്നുണ്ടെന്ന മനസ്സിലായി. അതിന്റെ കാരണമെന്തെന്ന വിശദീകരിക്കാനുള്ള ശ്രമത്തിൽനിന്നാണ് ഈ പഠനം ഉടലെടുക്കുന്നത്. ഭാഷാശാസ്ത്രത്തോടുള്ള താല്പര്യം ഇതിനു സഹായകമായി.

ഭാഷാശാസ്ത്രത്തോട്ട് ഇഷ്ടം പകർന്നുതന്നത് തലശ്ശേരി ബ്രണ്ണൻ കോളേജിൽവെച്ച് ഡോ. രാഘവൻ പയ്യനാടും ശ്രീ. കെ. പി. നരേന്ദ്രനുമായിരുന്നു. ഡോ. ടി. ബി വേണുഗോപാലപ്പണിക്കർ, ഡോ. ജി. ബാലസുബ്രമണിയൻ എന്നിവരാണ് അത് പോഷിപ്പിച്ചത്.

ഭാഷാപഠനം ആസൂത്രണം ചെയ്യാനുള്ള യത്നങ്ങളും സിദ്ധാന്താവതരണങ്ങളും നടക്കുന്നുണ്ടെങ്കിലും മലയാളികൾ മലയാളം പഠിക്കുമ്പോൾ അനുഭവിക്കുന്ന പ്രശ്നങ്ങൾ ഗൗരവമായി പഠിക്കപ്പെട്ടിട്ടില്ല എന്നതാണ് യാഥാർത്ഥ്യം. അതുകൊണ്ടുതന്നെ ഭാഷാശാസ്ത്രത്തിന്റെ ഉൾക്കാഴ്ചകൾ പ്രയോജനപ്പെടുത്തി നടത്തുന്ന ഇത്തരമൊരു പഠനം സാമൂഹികമായി പ്രസക്തമാണെന്ന കരുതുന്നു. അതോടൊപ്പം ഒരു തൊഴിലനുഭവത്തിന്റെ വിശകലനം എന്ന നിലയിൽ വ്യക്തിപരമായും ഈ അന്വേഷണം സംഗതമാണ്.

വലിയ ആരവങ്ങളോടെ അവതരിപ്പിക്കപ്പെടുന്ന സിദ്ധാന്തങ്ങൾ പ്രയോഗത്തിലെത്തുമ്പോൾ സംഭവിക്കുന്ന ശോഷണം ഭാഷാപഠനത്തിന്റെ കാര്യത്തിലും പ്രകടമാണ്. വിദ്യാഭ്യാസരംഗത്തുണ്ടായ പരിഷ്കരണങ്ങൾ സിദ്ധാന്തങ്ങളെ വ്യാഖ്യാനിക്കുന്നതിൽപ്പോലും സൂക്ഷ്മത പുലർത്തുന്നില്ല. അതിനാൽ ഭാഷാപഠനസിദ്ധാന്തങ്ങളുടെ അടിസ്ഥാനത്തിൽ കുട്ടികളുടെ ഭാഷാപ്രയോഗങ്ങളെ വിലയിരുത്തേണ്ടത് ഇന്ന് അനിവാര്യമായിത്തീർന്നിട്ടുണ്ട്. സൈദ്ധാന്തികപരികല്പനകളുടെ വിവർത്തനവും വിവരണവും നടത്തി, അതിന്റെ അടിസ്ഥാനത്തിൽ നിഗമനങ്ങളിലേക്കും ആസൂത്രണത്തിലേക്കും എടുത്തുചാ

ടുന്ന ഒരു രീതിയാണ് നമ്മുടെ ഭാഷാസൂത്രണരംഗത്തു കണ്ടുവരുന്നത്. ഈ മാർഗ്ഗത്തിൽ നിന്നു മാറി പ്രയോഗങ്ങളുടെ ഫലത്തിൽ കേന്ദ്രീകരിക്കുകയും പ്രശ്നങ്ങളെ സൈദ്ധാന്തികപിന്തുണയോടെ അപഗ്രഥിക്കുകയും ചെയ്യുന്ന പഠനത്തിനാണ് ഇവിടെ ശ്രമിച്ചിരിക്കുന്നത്.

ഈ പഠനത്തിന് വേണ്ട മാർഗ്ഗനിർദ്ദേശങ്ങൾ നല്കിയത് ഡോ. ജി. ബാലസുബ്രഹ്മണിയനാണ്. അദ്ദേഹത്തിന്റെ ഉപദേശനിർദ്ദേശങ്ങളും സ്നേഹവാത്സല്യനിർഭരമായ ശാസനകളും ഇല്ലായിരുന്നുവെങ്കിൽ ഈ പഠനം പൂർത്തിയാകുമായിരുന്നില്ല. അദ്ദേഹത്തോടുള്ള കടപ്പാട് നന്ദിപൂർവ്വം സ്മരിക്കുന്നു.

ഗവേഷണത്തിനുള്ള സൗകര്യങ്ങൾ ചെയ്തുതന്ന മലയാളവിഭാഗം തലവന്മാരായ ഡോ. എം. എം. പുരുഷോത്തമൻ നായർ, ഡോ. ടി. ബി. വേണുഗോപാലപ്പണിക്കർ, ഡോ. എൻ. ഗോപിനാഥൻ നായർ, ഡോ. പി. എം. വിജയപ്പൻ എന്നിവരോട് എനിക്ക് നന്ദിയുണ്ട്. പേരാമ്പ്ര ഹയർസെക്കണ്ടറി സ്കൂളിലെ അദ്ധ്യാപകനും സുഹൃത്തും സഹപാഠിയുമായ ശ്രീ. രാജഗോപാലൻ കവിലിശ്ശേരിയുടെ ഉത്സാഹം ഒന്നു കൊണ്ടു മാത്രമാണ് പഠനത്തിനാവശ്യമായ വിവരങ്ങൾ അനായാസം ശേഖരിക്കാൻ കഴിഞ്ഞത്. പേരാമ്പ്ര ഹയർസെക്കണ്ടറി സ്കൂൾ അധികൃതർക്കും മലയാളം അദ്ധ്യാപകർക്കും  നന്ദി പറയുന്നു. അതിലുപരി ഈ പഠനത്തിനാസ്പദമായ വാക്യങ്ങൾ എഴുതിത്തന്ന  വിദ്യാർത്ഥികൾക്ക് പ്രത്യേകം നന്ദി രേഖപ്പെടുത്തുന്നു.

കാലിക്കറ്റ് സർവ്വകലാശാലയിലെ ലൈബ്രറികൾ കൂടാതെ മേപ്പയ്യൂർ ഗവ.വൊക്കേഷണൽ ഹയർ സെക്കണ്ടറി സ്കൂൾ, പേരാമ്പ്ര സി.കെ.ജി.സ്മാരക ഗവ. കോളേജ്, കൂത്താളി ഇ. എം. എസ് ഗ്രന്ഥാലയം എന്നീ ലൈബ്രറികൾ ഉപയോഗിക്കാനനുവദിച്ച അധികൃതർക്ക് നന്ദി. സ്വകാര്യഗ്രന്ഥശേഖരം ഉപയോഗിക്കാനനുവദിച്ച സുഹൃത്തുക്കളായ ശ്രീ. എ. പ്രദീപ് കുമാർ, ഡോ. പി. എം. ഗിരീഷ്,  ശ്രീ. ബാലൻ. എസ്. നന്മണ്ട, ഡോ. അബ്ദുൾ അസീസ് പി.ടി., ഡോ. ജോസഫ് കെ. ജോബ്, ഡോ. മഹേഷ് മംഗലാട്ട്, ശ്രീമതി. ബീന എൻ. എൽ, തുടങ്ങിയവരോടും ഹിന്ദി പുസ്തകങ്ങൾ  വായിക്കാൻ സഹായിച്ച ശ്രീ. ടി. വി. മാധവൻ മാസ്റ്റർ. ഡോ. എം. കെ. അമ്പിളി എന്നിവരോടും ഞാൻ കടപ്പെട്ടിരിക്കുന്നു. പലഘട്ടങ്ങളിലായി ചർച്ചകൾ നടത്തിയ ഡോ. കെ. വിശ്വ

നാഥം (റിട്ട. പ്രൊഫ. കം ഡെപ്യൂട്ടി ഡയറക്ടർ, സി. ഐ. ഐ. എൽ.), തിരുവനന്തപുരം ഡി. എൽ. എ.യിലെ ഡോ. മഹിദാസ് ഭട്ടാചാര്യ, ശ്രീ. ടി. പി. കുഞ്ഞിക്കണ്ണൻ, ഡോ. എം. ആർ. രാഘവവാരിയർ, കെ. സി. എഫ്. ഫോക്കസ് ഗ്രൂപ്പ് അംഗങ്ങളായ ശ്രീ. അബ്ദുൾ ഹക്കിം, ശ്രീ. ഉമ്മർ ടി. കെ., പേരാമ്പ്ര എ. ഇ. ഒ. ശ്രീ. അരവിന്ദൻ മുതുവോട്ട്, ശ്രീ. വി. രാമചന്ദ്രൻ, മേപ്പയ്യൂർ ഹൈസ്കൂളിലെ അദ്ധ്യാപകരായ ശ്രീ. ബാബു പയ്യത്ത്, ശ്രീ. സി. പത്മനാഭൻ, എസ്. എസ്. എ.യിലെ ആർ. പി. മാരായ ശ്രീ. സജീവൻ മൊകേരി, ശ്രീ. പി. പി. സുധീർ രാജ്, ശ്രീ. കെ. എൻ. ബിനോയ് കുമാർ ശ്രീ. ജി. രവി തുടങ്ങി അനേകം സുഹൃത്തുക്കളുടെ സ്നേഹവും സേവനവും നന്ദിപൂർവ്വം ഓർമ്മിക്കുന്നു.

അപ്പപ്പോൾ സംശയങ്ങൾ തീർത്തുതന്ന ഡോ. ടി. ബി. വേണുഗോപാലപ്പണിക്കർ, പ്രബന്ധം വായിച്ചുനോക്കി നിർദ്ദേശങ്ങൾതന്ന ഡോ. അബ്ദുൾ അസീസ് എന്നിവരോടുള്ള നന്ദി വാക്കുകൾക്കതീതമാണ്.

ഈ പഠനത്തിൽ സർവ്വാത്മനാ സഹയാത്രകരായിനിന്നവരാണ് ഡോ. സി.ജെ. ജോർജ്ജും പി. രമാദേവിയും. അവരനുഭവിച്ച ക്ലേശങ്ങൾക്ക് നന്ദി പറയാവതല്ല.

കുത്താളി

സോമനാഥൻ പി.

*…….അച്ഛന്, അമ്മയ്ക്ക്, അനേകം വിദ്യാർത്ഥികൾക്ക്…..*

ഉള്ളടക്കം


1. ഉപോദ്ഘാതം 1 - 30

1.1. പഠനോദ്ദേശ്യം 2

1.2. പൂർവ്വപഠനങ്ങൾ 3

1.3. പശ്ചാത്തലം 15

1.4. പഠനമേഖല 24

1.5. പഠനരീതി 25

1.6. പരിമിതികൾ 28

1.7. പ്രബന്ധസ്വരൂപം 29

2. ഭാഷാർജ്ജനം, ഭാഷാപഠനം: താത്വികപരിസരം 31 - 34

2.1. മാതൃഭാഷ, ഒന്നാംഭാഷ 32

2.1.1. ഭാഷ - പഠനവിഷയവും പഠനമാധ്യമവും 34

2.2. ഭാഷാപഠനം- സൈദ്ധാന്തികാടിത്തറ 35

2.2.1. ബിഹേവിയറിസം, കോഗ്നിറ്റിവിസം 36

2.2.2. ഭാഷാർജ്ജനോപാധി 39

2.2.2.1. ഭാഷാജ്ഞാനവും ഭാഷാപ്രയോഗവും 42

2.2.2.2. ആദർശഭാഷകശ്രോതാവ് 44

2.2.2.3. ഗഹനഘടനയും ഉപരിഘടനയും 45

2.2.3. ഭാഷാർജ്ജനവും ഭാഷാപഠനവും 47

2.2.3.1. ഭാഷാപഠനം - ജ്ഞാനവും പ്രയോഗവും 54

2.2.3.2. ഒന്നാംഭാഷയും രണ്ടാംഭാഷയും 56

2.2.3.3. ഭാഷാഭേദവും മാനകഭാഷയും 61

2.3. എഴുത്തും സംസാരവും 63

2.3.1. എഴുത്തുവിദ്യ 70

2.3.1.1. അക്ഷരമാല 71

2.3.1.2. ലിപി 71

2.3.1.2.1. ലിപിമവും ഉപലിപിയും 72

2.3.2. സ്വനിമവും ഉപസ്വനങ്ങളും 73
2.3.3. അക്ഷരമാലയും സ്വനിമങ്ങളും 74
2.3.4. ആർജ്ജിതഭാഷയും എഴുത്തും 79
2.3.5. എഴുത്തിന്റെ വ്യാകരണം 80
2.4. എഴുത്തും ഭാഷാർജ്ജനവും 85
2.5. ഭാഷാപഠനത്തിന്റെ ലക്ഷ്യവും പ്രസക്തിയും 92
3. അക്ഷരത്തെറ്റുകൾ(ലിപിമതലം) 95 - 151
3.1. ലിപിമപ്പിശകുകൾ: സാമാന്യവലോകനം 96
3.2. എഴുത്തുവടിവുകൾ 103
3.2.1. എഴുത്തുവടിവിലെ പ്രശ്നങ്ങൾ 109
3.3. സ്വനിമപ്പിശകുകൾ 117
3.3.1. ങ 122
3.3.2. ശ-ഷ-സ 123
3.3.2.1. ഭാഷാഭേദത്തിന്റെ സ്വാധീനം 124
3.3.2.2. ആദിസ്വനിമം 126
3.3.3. അതിഖരമൃദുഘോഷങ്ങൾ 131
3.3.4. അനുനാസികങ്ങൾ 141
3.3.5. കേട്ടെഴുത്തിലെ ലിപിമപ്പിശകുകൾ 143
3.3.5.1. ആ 144
3.3.5.2. വ്യഞ്ജനങ്ങൾ 144
3.3.5.2.1. ഫ 147

4. അക്ഷരത്തെറ്റുകൾ(ഉപലിപിതലം) 152 - 192
4.1. സ്വരങ്ങളുടെ ഉപലിപികൾ 152
4.1.1. സംവൃതോകാരം 157
4.1.2. ചില്ലുകൾ 159
4.2. വ്യഞ്ജനങ്ങളുടെ ഉപലിപികൾ 161
4.2.1. മധ്യമങ്ങൾ 161
4.2.2. ഇരട്ടിപ്പ് 163

4.2.3. ങ, മ്പ 163
4.3. അക്ഷരത്തെറ്റുകൾ: സാമാന്യാവലോകനം 164
4.3.1. വ്യാകരണപരമായ അക്ഷരത്തെറ്റുകൾ 171
4.4. ഉപലിപിയിലെ പിശകുകൾ 173
4.4.1. ഹ്രസ്വസ്വരങ്ങൾ 173
4.4.2. ദീർഘസ്വരങ്ങളുടെ ഉപലിപികൾ 176
4.4.3. ഹ്രസ്വമായ ഉകാരത്തിലെ പിശകുകൾ 178
4.4.4. ദീർഘമായ ഉകാരത്തിലെ പിശകുകൾ 181
4.4.5. മദ്ധ്യമങ്ങൾ 182
4.4.6. കൂട്ടക്ഷരങ്ങൾ 185
4.4.7. ഇരട്ടിപ്പ് 187

5. അക്ഷരത്തെറ്റുകളും ലിപിപരിഷ്കരണവും 193 - 244
5.1. ലിപിപരിഷ്കരണങ്ങളുടെ സാമാന്യസ്വഭാവം 193
5.2. കയ്യെഴുത്തിൽ ലിപിപരിഷ്കരണങ്ങളുടെ സ്വാധീനം 198
5.2.1. ഉകാരങ്ങൾ 198
5.2.1.1. പൂരകബന്ധങ്ങൾ തകരുന്നു 199
5.2.2. കൂട്ടക്ഷരങ്ങൾ 202
5.2.2.1. അക്ഷരാതിർത്തി 205
5.2.2.2. ഉച്ചാരണത്തിൽ 207
5.2.2.3. ക്ഷ 207
5.2.3. മദ്ധ്യമങ്ങൾ 209
5.2.3.1. വ്യത്യയങ്ങൾ മായുന്നു 210
5.2.4. ഇരട്ടിപ്പുകൾ 213
5.2.4.1. ദ്വിത്വസന്ധി 216
5.2.4.2. പരിഷ്കരണത്തിന്റെ പിന്തുടർച്ചകൾ 219
5.2.4.3. ഇരട്ടിപ്പിലെ ഇരട്ടത്താപ്പ് 223
5.2.5. ഉപയോഗനിയന്ത്രണങ്ങൾ 226
5.3. ചിഹ്നങ്ങൾ 231
5.3.1. വിരാമചിഹ്നങ്ങൾ 233

5.3.1.1. പൂർണ്ണവിരാമം 233
5.3.2. ശൂന്യചിഹ്നം 235
5.3.2.2.1. സന്ധി 236
5.3.3. സമാസം 239
5.3.4. സ്റ്റൈൽ പുസ്തകം 239
5.3.5. തത്സമപദസമാസങ്ങൾ 243

6. വാക്യതലം 245 ‑ 336
6.1. എഴുതുന്നതു് 'ഭാഷ'യെ 247
6.2. ഒരു എട്ടാം ക്ലാസ്സ് വിദ്യാർത്ഥിയുടെ രചന 250
6.3. വാക്യത്തിലെ പിഴവുകൾ: സാമാന്യാവലോകനം 256
6.4. നിരർത്ഥകം 265
6.4.1. അർദ്ധവാക്യങ്ങൾ 268
6.4.1.1. ആഖ്യാതം 273
6.5. പ്രത്യയങ്ങളിലെ പിശകുകൾ 279
6.5.1. കാലം 282
6.5.2. കാലാനപ്രയോഗം 285
6.5.3. വിഭക്തി 291
6.5.4. ഗതി 297
6.6. പൊരുത്തം 298
6.6.1. സമുച്ചയം 300
6.6.1.1. വിഭക്തിപ്പൊരുത്തം 303
6.6.1.2. ക്രിയാപ്പൊരുത്തം 305
6.6.1.3. പ്രയോഗപ്പൊരുത്തം 309
6.6.1.4. വർഗ്ഗപ്പൊരുത്തം 310
6.6.2. അപൂർണ്ണസമുച്ചയം 311
6.6.3. ഒറ്റസമുച്ചയം 312
6.6.4. വികല്പം 315
6.7. ആവർത്തനം 315

6.8. ദൂരാന്വയം 317
6.8.1. വിശേഷണവിശേഷ്യങ്ങൾ 318
6.9. നിഷേധം 322
6.10. അവധാരകം 325
6.11. പുതുപ്രയോഗങ്ങൾ 326
6.12. രചനാന്തരണം. 327
6.13. പുതിയവരുടെ വാക്യങ്ങൾ 331
6.14. ഭാഷാർജ്ജനത്തിന് അനുഗുണമായ ഭാഷാപഠനപദ്ധതി 334

7. ഉപസംഹാരം 337 - 352
8. അനുബന്ധം 1 1—23
അനുബന്ധം 2 24- 78
10. ഗ്രന്ഥസൂചി I - VIII

# 9
# ഗ്രന്ഥസൂചി


അച്യുതൻ, ടി. കെ. 2003 *ഭാഷാകേളി* ഡി.സി. ബുക്ക്സ്, കോട്ടയം.

അച്യുത്ശങ്കർ, എസ്. നായർ. 2004 'സൈബർ മലയാളം' *വിജ്ഞാനകൈരളി* നവംബർ 2004, വാല്യം 35, ലക്കം11, കേരള ഭാഷാ ഇൻസ്റ്റിറ്റ്യൂട്ട്, തിരുവനന്തപുരം.

ആനന്ദൻ കെ. എൻ. 2003. *ഭാഷാശാസ്ത്രത്തിലെ ചോംസ്കിയൻ വിപ്ലവം* കേരള ഭാഷാ ഇൻസ്റ്റിറ്റ്യൂട്ട്, തിരുവനന്തപുരം.

ആൻഡ്രൂസ്കുട്ടി, എ. പി. 2004 *ഭാഷാശാസ്ത്രം സിദ്ധാന്തവും പ്രയോഗവും മലയാളത്തിൽ* കേരള ഭാഷാ ഇൻസ്റ്റിറ്റ്യൂട്ട്, തിരുവനന്തപുരം.

ആന്റണി സി. എൽ. 1989 *ഭാഷാപഠനങ്ങൾ* കേരള സാഹിത്യ അക്കാദമി, തൃശ്ശൂർ.

ഇന്ദിരാദേവി എസ്. 2005 *ഉച്ചാരണവൈകല്യം കാരണവും പരിഹാരമാർഗ്ഗങ്ങളും* ഡി.സി.ബുക്സ്, കോട്ടയം.

കാരശ്ശേരി, എം. എൻ. 2005 *തെളിമലയാളം* ഡി.സി. ബുക്ക്സ്, കോട്ടയം.

കുഞ്ഞൻപിള്ള ഇളംകുളം, (വ്യാഖ്യാ.) 1985 *ലീലാതിലകം* സാഹിത്യപ്രവർത്തകസഹകരണസംഘം, കോട്ടയം

കുട്ടികൃഷ്ണമാരാര് 1985 *മലയാളശൈലി* മാതൃഭൂമി പ്രിന്റിംഗ് ആൻഡ് പബ്ലിഷിംഗ് കമ്പനി, ലിമിറ്റഡ്, കോഴിക്കോട്.

കുട്ടികൃഷ്ണമാരാര് 1997 *ഭാഷാപരിചയം* പി.കെ.ബ്രദേഴ്സ്, കോഴിക്കോട്.

കുട്ടികൃഷ്ണമാരാര് 2004 *മലയാളശൈലി* മാതൃഭൂമി പ്രിന്റിംഗ് ആൻഡ് പബ്ലിഷിംഗ് കമ്പനി, ലിമിറ്റഡ്, കോഴിക്കോട്.

കുമാരൻ, മൂർക്കോത്തു് 1985 *ചിഹ്നനം* Auroville Publishers, Kottayam·

കേരളശാസ്ത്രസാഹിത്യപരിഷത്ത്, (പ്രസാ.) 2006 *വിദ്യാഭ്യാസപരിവർത്തന ത്തിന്*
*ഒരാമുഖം,* തൃശ്ശൂർ.

കോൺഡ്രറ്റോവ്, ഏ. 1990 *ശബ്ദങ്ങളും ചിഹ്നങ്ങളും* (പരിഭാഷ: ആർ. വാസുദേവൻ, കെ. പ്രകാശ്, ഹമാം റഷീദ്) കേരള ഭാഷാ ഇൻസ്റ്റിറ്റ്യൂട്ട്, തിരുവനന്തപുരം.

ഗുണ്ടർട്ട്, ഹെർമൻ 1991. മലയാളഭാഷാവ്യാകരണം. ഡി.സി. ബുക്സ്, കോട്ടയം.

ഗുണ്ടർട്ട്, ഹെർമൻ. 1995. *ഗുണ്ടർട്ട് നിഘണ്ടു* ഡി. സി. ബുക്സ്, കോട്ടയം.

ഗോപിനാഥൻ നായർ, എൻ.2006 *ഭാഷയും സമൂഹവും: ഭാഷാശാസ്ത്രപഠനങ്ങൾ* പ്രസിദ്ധീകരണവിഭാഗം, കാലിക്കറ്റ് സർവ്വകലാശാല.

ഗോവി, കെ.എം. 1998 *ആദിമുദ്രണം-ഭാരതത്തിലും മലയാളത്തിലും* (അച്ചടിയുടെ ചരിത്രം) കേരള സാഹിത്യ അക്കാദമി, തൃശ്ശൂർ.

ഗംഗാധരൻ എം. വി. 2004 *ലോവർ പ്രൈമറിതലത്തിലെ ഭാഷാപഠനത്തിൽ ജ്ഞാനനിർമ്മിതിവാദമാതൃകയുടെ സാധ്യതകൾ* പി എച്ച്. ഡി. പ്രിലിമിനറി പ്രബന്ധം (അപ്രകാശിതം) മലയാളവിഭാഗം, കാലിക്കറ്റ് സർവ്വകലാശാല.

ചന്ദ്രശേഖരൻ നായർ സി.കെ. 2002 *മലയാളബോധനം* കേരളഭാഷാ ഇൻസ്റ്റിറ്റ്യൂട്ട്, തിരുവനന്തപുരം.

ജോർജ്ജ്, കെ. എം.1987. 'മലയാളഭാഷയിലെ പാശ്ചാത്യപ്രഭാവം' *കേരള പാഠാവലി* വിദ്യാഭ്യാസവകുപ്പ്, തിരുവലന്തപുരം.

ജോർജ് മാത്തൻ 2000. *മലയാഴ്മയുടെ വ്യാകരണം* കേരള ഭാഷാ ഇൻസ്റ്റിറ്റ്യൂട്ട്, തിരുവനന്തപുരം.

തമ്പാൻ, എം. ആർ. (കൺവീനർ) 1999. *മലയാളം അച്ചടിയും എഴുത്തും ഒരു സ്റ്റൈൽ പുസ്തകം* ( മലയാളത്തനിമയ്ക്കുവേണ്ടി)കേരള ഭാഷാ ഇൻസ്റ്റിറ്റ്യൂട്ട്, തിരുവനന്തപുരം.

നമ്പൂതിരിപ്പാട്, ഇ. എം. എസ്. 1997 *നമ്മുടെ ഭാഷ* കേരള ഭാഷാ ഇൻസ്റ്റിറ്റ്യൂട്ട്, തിരുവനന്തപുരം.

നമ്പൂതിരി, ഇ. വി. എൻ. 1997 *വാക്യഘടന* കേരള ഭാഷാ ഇൻസ്റ്റിറ്റ്യൂട്ട്, തിരുവ

നന്തപുരം.
നമ്പൂതിരി ഇ. വി. എൻ. 2002 *കേരള ഭാഷാചരിത്രം* കറന്റ് ബുക്സ്, കോട്ടയം.
നമ്പൂതിരി, വിഷ്ണുനാരായണൻ (ഒരു സംഘം ലേഖകർ) 1973 *വിവർത്തനം* കേരള ഭാഷാ ഇൻസ്റ്റിറ്റ്യൂട്ട്, തിരുവനന്തപുരം.
നാരായണൻ, വി. കെ. 1993 *നല്ലഭാഷ* സംസ്ഥാന ബാലസാഹിത്യ ഇൻസ്റ്റിറ്റ്യൂട്ട്, തിരുവനന്തപുരം.
പദ്മനാഭപിള്ള, ജി. ശ്രീകണ്ഠേശ്വരം. 1987 *ശബ്ദതാരാവലി* സാഹിത്യപ്രവർത്തക സഹകരണസംഘം ലിമിറ്റഡ് കോട്ടയം.
പരമേശ്വര അയ്യർ, ഉള്ളൂർ എസ്. 1990 *കേരളസാഹിത്യചരിത്രം* കേരളസർവ്വകലാശാലാപ്രസിദ്ധീകരണവിഭാഗം.
പരമേശ്വരൻ പിള്ള, എരുമേലി 1991 *മലയാളഭാഷാധ്യാപനം* നാഷനൽ ബുക്ക്സ്റ്റാൾ, കോട്ടയം.
പ്രബോധചന്ദ്രൻ നായർ, വി. ആർ. 1980 *സ്വനവിജ്ഞാനം* കേരള ഭാഷാ ഇൻസ്റ്റിറ്റ്യൂട്ട്, തിരുവനന്തപുരം.
പ്രബോധചന്ദ്രൻ, വി. ആർ. 1999 *മലയാളം മലയാളിയോളം* കേരള ഭാഷാ ഇൻസ്റ്റിറ്റ്യൂട്ട്, തിരുവനന്തപുരം.
പ്രഭാകരവാരിയർ, കെ. എം. 1982 *പൂർവ്വകേരളഭാഷ* മദ്രാസ് സർവ്വകലാശാല.
പ്രഭാകരവാരിയർ, കെ. എം. 1983 *സ്വനിമവിജ്ഞാനം* കേരള ഭാഷാ ഇൻസ്റ്റിറ്റ്യൂട്ട്, തിരുവനന്തപുരം.
പ്രഭാകരവാരിയർ, കെ. എം. 1988 *മൊഴിയും പൊരുളും* കേരള ഭാഷാ ഇൻസ്റ്റിറ്റ്യൂട്ട്, തിരുവനന്തപുരം.
പ്രഭാകരവാരിയർ, കെ. എം. & രവീന്ദ്രൻ പി. എൻ.( സമ്പാ.) 1990 *മലയാളഭാഷാപഠനങ്ങൾ* കേരള ഭാഷാ ഇൻസ്റ്റിറ്റ്യൂട്ട്, തിരുവനന്തപുരം.
പ്രഭാകരവാരിയർ, കെ. എം. & ശാന്താ അഗസ്റ്റിൻ, 1998 *ആധുനിക ഭാഷാശാസ്ത്രം* കേരള ഭാഷാ ഇൻസ്റ്റിറ്റ്യൂട്ട് തിരുവനന്തപുരം.
പ്രഭാകരവാരിയർ, കെ. എം. 2007 *ഭാഷാശാസ്ത്രവിവേകം* വള്ളത്തോൾ വിദ്യാപീഠം, ശുകപുരം.
മംഗലം എസ്. ജെ. 1997 *പ്രാചീന ഭാരതീയ ലിപിശാസ്ത്രവും മലയാളലിപി*

*യുടെ വികാസവും* കേരള ഭാഷാ ഇൻസ്റ്റിറ്റ്യൂട്ട്, തിരുവനന്തപുരം.

രാജഗോപാലൻ, ഇ. പി. 2007 'സങ്കടമലയാളം: ഭാഷയെ കൊല്ലുന്നതാര് ' *മാതൃഭൂമി ആഴ്ചപ്പതിപ്പ്* മാർച്ച് 2007 പുസ്തകം 85, ലക്കം 2, കോഴിക്കോട്.

രാജരാജവർമ്മ, ഏ. ആർ. 1908 *ശബ്ദശോധിനി* കമലാലയ ബുക്ക് ഡിപ്പോ, തിരുവനന്തപുരം.

രാജരാജവർമ്മ, ഏ. ആർ. 1989 *സാഹിത്യസാഹ്യം* കേരള സാഹിത്യ അക്കാദമി, തൃശ്ശൂർ.

രാജരാജവർമ്മ, ഏ. ആർ. 1996 *കേരളപാണിനീയം* (പഴയപതിപ്പ്) കേരള സാഹിത്യ അക്കാദമി, തൃശ്ശൂർ.

രാജരാജവർമ്മ ഏ. ആർ. 1997 *കേരളപാണിനീയം* ഡി.സി.ബുക്ക്സ്, കോട്ടയം.

രാജരാജവർമ്മ, ഏ. ആർ. (വിവ.) 2005 *സ്വപ്നവാസവദത്തം* പ്രസിദ്ധീകരണ വിഭാഗം, കാലിക്കറ്റ് സർവ്വകലാശാല.

രാജശേഖരൻ, എസ്. 2000 *മലയാളിയുടെ മലയാളം* കറന്റ് ബുക്ക്സ്, തൃശ്ശൂർ.

രാജേന്ദ്രൻ സി. 2000 *സൊസ്സ്യൂർ: ഘടനാവാദത്തിന്റെ ആചാര്യൻ* കേരളഭാഷാ ഇൻസ്റ്റിറ്റ്യൂട്ട്, തിരുവനന്തപുരം.

രാമകൃഷ്ണൻ ദേശമംഗലം 1974 *ഭാഷാശാസ്ത്രദർപ്പണം* കേരള ഭാഷാ ഇന്റസ്റ്റിറ്റ്യൂട്ട്, തിരുവനന്തപുരം.

രാമചന്ദ്രൻ നായർ, പന്മന 1990 *തെറ്റില്ലാത്ത മലയാളം* കറന്റ് ബുക്സ്, കോട്ടയം.

രാമചന്ദ്രൻ നായർ, പന്മന 1999 *ശരിയായമലയാളം* കേരള സംസ്ഥാന സാക്ഷരതാ മിഷൻ, ശാസ്തമംഗലം, തിരുവനന്തപുരം.

രാമചന്ദ്രൻ നായർ, പന്മന 2003 *ശുദ്ധമലയാളം* കറന്റ് ബുക്സ്, കോട്ടയം.

രാമചന്ദ്രൻ നായർ, പന്മന 2003 *മലയാളവും മലയാളികളും* കറന്റ് ബുക്സ്, കോട്ടയം

രാമചന്ദ്രൻ നായർ, പന്മന 2003 *ശുദ്ധമലയാളം* കറന്റ് ബുക്സ്, കോട്ടയം

ലീല, സി. എം. 1993 *മലയാളരചനാശുദ്ധീകരണം* എം.ഫിൽ. പ്രബന്ധം (അപ്രകാശിതം) മലയാളവിഭാഗം, കാലിക്കറ്റ് സർവ്വകലാ

ശാല.

വാസുക്കുട്ടൻ കെ.എ. (ഒരു സംഘം ലേഖകർ) 1991 'എൻ.വി.യും മലയാളത്തിന്റെ ആധുനികീകരണവും', *എൻ. വിയും വിജ്ഞാനസാഹിത്യവും* കേരള ഭാഷാ ഇൻസറ്റിറ്റ്യൂട്ട്.

വാസുദേവ ഭട്ടതിരി, സി.വി. 2003 *മലയാള ഭാഷാബോധനം* കേരളഭാഷാ ഇൻസ്റ്റിറ്റ്യൂട്ട്, തിരുവനന്തപുരം.

വേണുഗോപാലപ്പണിക്കർ, ടി. ബി. 1987 *നോം ചോംസ്കി* വിശ്വദർശനപ്രസിദ്ധീകരണം, തൃശ്ശൂർ.

വേണുഗോപാലപ്പണിക്കർ, ടി. ബി. 1997 *ഭാഷാർഥം* കേരള ഭാഷാ ഇൻസ്റ്റിറ്റ്യൂട്ട്, തിരുവനന്തപുരം.

വേണുഗോപാലപ്പണിക്കർ. ടി. ബി. 1999 *വാക്കിന്റെ വഴികൾ* വള്ളത്തോൾ വിദ്യാ

പീഠം, ശുകപുരം.

വേണുഗോപാലപ്പണിക്കർ, ടി. ബി.. 2006 *ചിതറിപ്പോയ സിംഹനാദവും ചില ഭാഷാവിചാരങ്ങളും* കേരള സാഹിത്യ അക്കാദമി, തൃശ്ശൂർ.

വേണുഗോപാലപ്പണിക്കർ, ടി. ബി. 2006 *ഭാഷാലോകം* ഡി.സി. ബുക്സ്, കോട്ടയം.

ശേഷഗിരിപ്രഭു, എം. 1989 *വ്യാകരണമിത്രം* കേരളസാഹിത്യ അക്കാദമി, തൃശ്ശൂർ.

ശ്രീകുമാരി, കെ. 2003 *മലയാളത്തിലെ നാമവർഗ്ഗം* താരതമ്യ പഠന സംഘം, ചങ്ങനാശ്ശേരി.

ശ്രീരേഖ 1995 *എന്റെ ഭാഷ* ചിന്ത പ ബ്ലിഷേഴ്സ്, തിരുവനന്തപുരം.

ഷണ്മുഖം, എസ്. വി. (പരിഭാഷ: ടി.ബി. വേണുഗോപാലപ്പണിക്കർ)1995 *ലീലാതിലകം സാമൂഹികഭാഷാശാസ്ത്രദൃഷ്ടിയിൽ* കേരള ഭാഷാ ഇൻസ്റ്റിറ്റ്യൂട്ട്, തിരുവനന്തപുരം.

സതീശൻ, ടി. എൻ., 2006 'മലയാളപഠനം ഉത്തരേന്ത്യൻ സാഹചര്യത്തിൽ' ഗോപിനാഥൻ നായർ, എൻ. (എഡി.) *ഭാഷയും സമൂഹവും: ഭാഷാശാസ്ത്രപഠനങ്ങൾ* പ്രസിദ്ധീകരണവിഭാഗം, കാലിക്കറ്റ്

സർവ്വകലാശാല.
സാം, എൻ. 2006 *കേരളത്തിലെ പ്രാചീനലിപിമാതൃകകൾ* സംസ്ഥാന പുരാരേഖാ വകുപ്പ്, കേരളസർക്കാർ.
സുകുമാരൻ, വി. 1990 'മലയാളത്തിലെ സ്വനിമങ്ങളും അക്ഷരങ്ങളും' പ്രഭാകര വാ
രിയർ, കെ. എം. & രവീന്ദ്രൻ പി. എൻ.( സമ്പാ.) *മലയാളഭാഷാപാഠ ങ്ങൾ* കേരള ഭാഷാ ഇൻസ്റ്റിറ്റ്യൂട്ട്, തിരുവനന്തപുരം.
സുഗതൻ, കെ. 1999 *മൊഴിയറിവ്* മാതൃഭൂമി പ്രിന്റിംഗ് ആൻഡ് പബ്ലിഷിംഗ് കമ്പനി, ലിമിറ്റഡ്, കോഴിക്കോട്.
സുജാത, പി. 1993 മലയാളലിപിയുടെ ചരിത്രവും പരിഷ്കരണവും എം.ഫിൽ. പ്രബന്ധം അപ്രകാശിതം, മലയാളവിഭാഗം, കാലിക്കറ്റ് സർവ്വ
ക
ലാശാല
സുധാകരൻ, എ. 2001 *അക്ഷരം അറിയാൻ* കേരള ഭാഷാ ഇൻസ്റ്റിറ്റ്യൂട്ട്, തിരുവ നന്തപുരം.
സോമനാഥൻ, പി. 2007 'മലയാളപഠനം: സിദ്ധിയും വിദ്യയും *മാതൃഭൂമി ആഴ്ചപ്പ തിപ്പ്* മാർച്ച് 2007 പുസ്തകം 85, ലക്കം 2, കോഴിക്കോട്.
Anandan, K. N. 2006 *Tuition to Intuition: the Constructivist Perspective on Second Language Pedagogy* Transcend, Chinakkel, Calicut University.
Anderson, J. R. 1983 *The Arrchitecture of Cognition* MA: Harvard University press, Cambridge.
Berk, Laura E.2004 *Child Development* Perarson Education(Singapore) Pte. Ltd, Indian Branch, 482 F.I.E. Patparganj, Delhi.
Bloomfield, Leonard 1964 *language* Motilal Banarsdass, Delhi.
Chaudhary, Sreesh. 2002, 'Theories of language Learning'. S. Kudchedkar (ed.) *Readings in English Language Teaching in India* Orient Longman, Hydrabad.
Chomsky, Noam 1965 *Aspects of the Theory of Syntax* MIT Press,

Cambridge.
Chomsky, Noam 1968: 3 *Language and Mind* Harcourt Brace Jovanovich, New York.
Chomsky, Noam 1996 *Powers and Prospects* Madhyam Books, New Delhi.
Chomsky Noam 2006 (Eds.Nirmalangshu mukherji,Bibudhendra narayan Patnaik, Rama Kant Agnihotri) *The Architecture of Language* Oxford University press.
Fraser, Joyce 2003 Project on Deafness as quoted in John Field ed. *Psycholinguistics A resource book for students* Routledge English Language Introductions, London & Newyork.
Ganong, W. F. 1980Phonetic categorization in auditory word perception *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and performance VI.*
Hartmann, RR.K. and Stark, F.C. (Ed.) 1972 *The Dictionary of Language and Linguistics* Wiley Publications, NewYork.
John Field 2003 *Psycholinguistics A resource book for students* Routledge English Language Introductions, London & Newyork.
Krashen, S 1981*: Second Language Acquisition and Second Language learning.* Pergamon press, Newyork.
Krashen,S. 1985 *The Input Hypothesis* London, Longman.
Kudchedkar (Ed.) 2002 *Readings in English language Teaching in India* Orient Longman Private Ltd. Chennai,
Lyons, John 2003 *Language and Linguistics An introduction* Cambridge University Press.
Ladefoged, Peter 2001 *Vowels and Consonants An Introduction to the sounds of Languages* Blackwell publishing UK.
Morais, P.E., Cary, L., Alegria, J. and Bertelson, P.(1979) *'Does awareness of speech as a sequance of phonemes arise*

*spontaneously?'* Cognition.

Narasimha Rao *2000 Mother Tongue Education* Centrral Institute of Indian languages Mysore.

Pike 1954 *Phonemics: A Technique for Reducing Languages in to Writing*

Pinker, Steven 2002 *The Blank Slate:* The Modern Denial of Human Nature

Prabhakara Variar 1979 *Studies in Malayalam Grammar* Uniersity of Madras.

Prema Raghavan 2004 *A study of the Spelling Errors in English among Elementary School Kannada-medium Students.* IJDL. Dravidian Linguistics Association Thiruvavavthapuram, Kerala.

Sapir, Edward 1921 *Language* Harvest Book, U. S. A.

Skinner, B. F. 1957 *Verbal Behaviour* Application Century Crafts New York

തിവാരി, ഭോലാലാഥ് 1993 *ഹിന്ദി ഭാഷാ കീ ലിപി-സംരചനാ* ശാന്തി മുദ്ര ണാലയ്, വിശ്വാസ് നഗർ, ദില്ലി.

ഗസറ്റ് 1971 ഏപ്രിൽ 13-ന് വിജ്ഞാപനം

'പടവുകൾ' 2004-2005 വർഷം

Annual Staus of Education Report, 2005 (Pratham India Education Initiative(PIEI

# 1

# ഉപോദ്ഘാതം

പത്താംതരം കഴിഞ്ഞ കുട്ടികൾക്കുപോലും മലയാളം എഴുതാനും വായിക്കാനും അറിയില്ല എന്ന് പൊതുവെ പറഞ്ഞുകേൾക്കാറുണ്ട്. ഇതിനെ സാധൂകരിക്കുന്ന തരത്തിലാണ് ഹൈസ്കൂളിൽ ഭാഷാദ്ധ്യാപനത്തിനിടെയുണ്ടായ അനുഭവങ്ങളും നിരീക്ഷണങ്ങളും. സാമാന്യബോധം എന്നതിലുപരി വിശദമായ പഠനം ആവശ്യമുള്ളതാണ് ഈ മേഖല എന്ന ബോദ്ധ്യമാണ് 'മലയാളം ഒന്നാംഭാഷയായി പഠിക്കുമ്പോഴുള്ള പ്രശ്നങ്ങൾ' എന്ന വിഷയം പഠനത്തിനായി തെരഞ്ഞെടുക്കാനുള്ള പ്രേരണ. സ്കൂൾവിദ്യാഭ്യാസത്തിലെ ഭാഷാപഠനത്തിന്റെ സാമാന്യമായ പശ്ചാത്തലത്തിൽ ഹൈസ്കൂൾതലത്തിലെ പ്രശ്നങ്ങളെ സവിശേഷമായി പരിശോധിക്കുകയാണ് ഈ പഠനത്തിൽ ഉദ്ദേശിക്കുന്നത്.

ഒന്നാംഭാഷ എന്നതിന് ശിശു ചുറ്റുപാടിൽനിന്ന് സ്വാംശീകരിച്ചതും മാതൃഭാഷ എന്ന വ്യവഹരിച്ചുപോരുന്നതുമായ ഭാഷ എന്ന് ഒരർത്ഥമുണ്ട്. വിദ്യാഭ്യാസരീതിയിൽ ഒന്നാംഭാഷ, രണ്ടാംഭാഷ, എന്നിങ്ങനെ തരംതിരിവുണ്ട്. ചുരുക്കത്തിൽ മാതൃഭാഷയുടെ ഔപചാരികപഠനത്തിലെ പ്രശ്നങ്ങളാണ് ഇവിടെ പഠനവിഷയം.

ഹൈസ്കൂൾ ക്ലാസ്സുകളിൽ പഠിപ്പിക്കേണ്ടത് ഭാഷയാണോ ഉള്ളടക്കമാണോ എന്ന ചാഞ്ചാട്ടമാണ് അദ്ധ്യാപനാനുഭവങ്ങളിൽ മുഖ്യം. പരീക്ഷകളിൽ മലയാളത്തിന് വളരെക്കുറഞ്ഞ മാർക്കുമാത്രം വാങ്ങിയിരുന്ന ഒരു കുട്ടി തന്റെ പെങ്ങളുടെ കല്യാണത്തിന് ക്ഷണിച്ചുകൊണ്ട് എഴുതിയയച്ച കത്ത് അത്ഭുതകരമാംവണ്ണം പിശകുകൾ കുറഞ്ഞതായിരുന്നു. മറ്റൊരു കുട്ടി പരീക്ഷയ്ക്കിടെ മനസ്സെങ്ങോ പാറിപ്പോയതുകൊണ്ട് ചോദ്യം മറന്ന് സ്വന്തം പ്രശ്നങ്ങളാവിഷ്കരിച്ചതിൽ അതേ ഉത്തരക്കടലാസ്സിലെ മറ്റു ഭാഗങ്ങളെ അപേക്ഷിച്ച് പിശകുകൾ നന്നേ കുറവായിരുന്നു. കുട്ടികൾ കുഴങ്ങുന്നത് മറ്റാരുടെയോ അനുഭവങ്ങളും അറിവുകളും എഴുതിപ്പിടിപ്പിക്കേണ്ടിവരുമ്പോളാണ് എന്ന തോന്നും.

അഞ്ചു വയസ്സിനിടെ തന്റെ മാതൃഭാഷയിൽ സാമാന്യമായ പ്രാവീണ്യം നേടി യിട്ടാണ് ഓരോ കുട്ടിയും ഒന്നാം ക്ലാസ്സിലെത്തുന്നത്. എന്നാൽ ആ ഭാഷയിൽ എഴുതുന്നതിലും വായിക്കുന്നതിലും ഭൂരിപക്ഷം കുട്ടികളും പ്രയാസങ്ങളനുഭവി ക്കുന്നു. ഏഴുവർഷം ഔപചാരികവിദ്യാഭ്യാസം കഴിഞ്ഞു് ഹൈസ്കൂളിലെത്തു മ്പോഴും സ്ഥിതി വ്യത്യസ്തമല്ല. സംസാരഭാഷയിൽ സ്വായത്തമാക്കിയ മികവ് എഴുത്തുഭാഷയിൽ കുട്ടിക്കു ലഭിക്കുന്നില്ല.

## 1.1. പഠനോദ്ദേശ്യം

ഭാഷാനിയമങ്ങളുടെ കാര്യത്തിൽ എഴുത്തും മാനകഭാഷയിലെ സംസാരവും തമ്മിൽ അടിസ്ഥാനപരമായി വ്യത്യാസങ്ങളൊന്നുമില്ല. എങ്കിലും നിത്യജീവി തത്തിലെ സാധാരണമായ ആവശ്യങ്ങൾക്കായി വിദഗ്ധമായിത്തന്നെ ഭാഷ ഉപയോഗിക്കുന്ന കുട്ടികൾ എഴുത്തിൽ ധാരാളം പിശകുകൾ വരുത്തുന്നു. എഴു ത്തുഭാഷയുടെ ഏതേതെല്ലാം തലങ്ങളിലാണ് സാധാരണമായി പിശകുകൾ സംഭവിക്കുന്നതു് എന്നും അത്തരം പിശകുകൾക്കു പുറകിൽ ഭാഷാപരമായ വല്ല കാരണങ്ങളുമുണ്ടോ എന്നുമുള്ള ചില അന്വേഷണങ്ങളാണ് ഈ പഠനം.

ഒന്നാം ഭാഷയുടെ ഔപചാരികപഠനംകൊണ്ടു് പ്രധാനമായും ഉദ്ദേശിക്കുന്നതു് ആ ഭാഷ എഴുതുന്നതിലും വായിക്കുന്നതിലും പ്രാവീണ്യം നേടുക എന്നതാണ്. ലിപികൾ പഠിക്കുക എന്ന ലളിതമായ ഒരു പ്രക്രിയയിൽ ഒതുങ്ങുന്നില്ല അതു്. അഞ്ചു വയസ്സിനിടെ സ്വാംശീകരിച്ചുകഴിഞ്ഞ വാമൊഴിയിൽനിന്ന് വ്യത്യസ്ത മായ മാനകഭാഷയെ പരിചയപ്പെടുകകൂടിയാണ് അതു്. അതോടൊപ്പം വിവി ധമായ വ്യവഹാരരൂപങ്ങളെ സന്ദർഭാനുസരണം പ്രയോഗിക്കാൻ ശീലിക്കുക യുമാണ്. അതു് ഭാഷാഭേദവും മാനകഭാഷയും തമ്മിൽ സ്വന-സ്വനിമതലങ്ങ ളിലും രൂപിമ-വാക്യതലങ്ങളിലും എന്തെല്ലാം വൈരുദ്ധ്യങ്ങൾ നിലനില്ക്കു ന്നുണ്ടു് എന്നതിനുസരിച്ച് പഠനപ്രക്രിയ കഠിനവും സങ്കീർണ്ണവുമാകും. മല യാളം എഴുതിപ്പഠിക്കുമ്പോൾ കുട്ടികൾ നേരിടുന്ന സാമാന്യമായ വെല്ലുവി ളികൾ എന്തൊക്കെയാണെന്ന് അന്വേഷിക്കുകയാണ് ഈ പഠനത്തിൽ പ്രധാ നമായും പരിഗണിച്ചിരിക്കുന്നതു്. പഠിതാവിന്റെ നിലപാടിൽനിന്ന് ഭാഷാപഠ നത്തിന്റെ പ്രശ്നങ്ങളെ കണ്ടെത്തുകയാണ് ഈ പഠനത്തിന്റെ ഉദ്ദേശ്യം. അതി

നായി കുട്ടികളുടെ എഴുത്തിൽ സാമാന്യമായി വരുന്ന പിശകുകളെ കണ്ടെത്തു കയും അതിനുള്ള ഭാഷാപരമായ കാരണങ്ങൾ അന്വേഷിക്കുകയുമാണ് ഉദ്ദേ ശിച്ചിട്ടുള്ളത്.

## 1.2. പൂർവ്വപഠനങ്ങൾ

മലയാളഭാഷാദ്ധ്യാപനത്തെക്കുറിച്ച് അദ്ധ്യാപകവിദ്യാർത്ഥികൾക്കുള്ള പാഠ പുസ്തകങ്ങളായി '*മലയാളഭാഷാധ്യാപനം*' (പരമേശ്വരൻപിള്ള, 1991), '*മലയാ ളബോധനം*' (ചന്ദ്രശേഖരൻ നായർ, 2002), '*മലയാള ഭാഷാബോധനം*' (വാസു ദേവ ഭട്ടതിരി, 2003) തുടങ്ങിയ ഗ്രന്ഥങ്ങൾ പ്രസിദ്ധീകൃതമായിട്ടുണ്ട്. ഭാഷാനി യമങ്ങളെക്കുറിച്ചും ധാരാളം പഠനങ്ങൾ ഉണ്ടായിട്ടുണ്ട്. മലയാളഭാഷാപഠന ത്തെക്കുറിച്ച് വിദ്യാർത്ഥിയെ കേന്ദ്രീകരിച്ച് ഇതുവരെ കാര്യമായ പഠനങ്ങ ളൊന്നുമുണ്ടായിട്ടില്ല.

ഭംഗിയായി മലയാളം പ്രയോഗിക്കാൻ പഠിതാക്കൾക്ക് നിർദ്ദേശങ്ങൾ നല്കി യതിൽ പ്രധാനി ഏ. ആർ. രാജരാജവർമ്മയാണ്. ഭാഷാവ്യാകരണത്തിനും വൃത്താലങ്കാരശാസ്ത്രങ്ങൾക്കും പുറമെ വാക്യപ്രയോഗങ്ങളെക്കുറിച്ച് അദ്ദേഹമെ ഴുതിയ *ശബ്ദശോധിനി* (1908), *സാഹിത്യസാഹ്യം* (1989) ഇവ ഇത്തരത്തിൽ ശ്രദ്ധേയമായ പുസ്തകങ്ങളാണ്.

ഭാഷയിലെ പിഴവുകളെ നിരീക്ഷിക്കുകയും അവയെക്കുറിച്ച് പഠിക്കുകയും ചെയ്തതിൽ മുമ്പൻ കുട്ടികൃഷ്ണമാരാരാണ് (1985). ആദ്യവസാനം ഒരു നിലപാട്ടു സൂക്ഷിച്ചുകൊണ്ട് പിശകുകളെ ആഴത്തിൽ പരിശോധിക്കുന്നുണ്ട് അദ്ദേഹം. അദ്ദേഹത്തിന്റെ '*മലയാളശൈലി*' അവതാരികയിൽ എം. ആർ. നായർ പറ യുമ്പോലെ "'കേരളപാണിനീയ'ത്തിനുശേഷം പ്രസിദ്ധീകരിക്കപ്പെട്ട മലയാ ളപുസ്തകങ്ങളിൽവെച്ച് ഏറ്റവും ഒഴിച്ചുകൂടാത്തവയെന്നു വിശേഷിപ്പിയ്ക്കാവുന്ന നന്നെച്ചുരുക്കം ചില പുസ്തകങ്ങളിൽ ഒന്നിനെ അവതരിപ്പിയ്ക്കുന്നു"(കുട്ടികൃഷ്ണമാ രാരു, 1985:vi). ലിപികൾക്കിടയിലെ വിടവുമുതൽ വാക്യത്തിലെ പിശകുക ളുടെ പിന്നിലുള്ള നിയമലംഘനങ്ങൾവരെ മാരാർ സൂക്ഷ്മമായി ചർച്ച ചെയ്യു ന്നുണ്ട്. ഭാഷാശാസ്ത്രപരികല്പനകളില്ലെങ്കിലും ഭാഷയെക്കുറിച്ചുള്ള അഗാ

ധജ്ഞാനം പുസ്തകത്തെ അനുപമമാക്കുന്നുണ്ട്. മാരാരുടെതന്നെ '*ഭാഷാപരിച യം*' (1997) എന്ന കൃതിയും വിദ്യാർത്ഥികളെ ഉദ്ദേശിച്ചുള്ള ഭാഷാതത്വപ്രതിപാ ദനമാണ്.

പന്മന രാമചന്ദ്രൻ നായരുടെ '*തെറ്റില്ലാത്ത മലയാളം*' (1990), '*ശരിയായ മല യാളം*' (1999), '*ശുദ്ധമലയാളം*' (2003), *മലയാളവും മലയാളികളും* (2003) തുടങ്ങി പല പുസ്തകങ്ങളും പിശകുകളെ ആധാരമാക്കി ഉണ്ടായിട്ടുണ്ട്. "നമ്മുടെ ദൈനംദിന ഭാഷയിൽ കടന്നുകൂടിയിട്ടുള്ള പിഴവുകളെ സരസമായി ചൂണ്ടിക്കാ ണിക്കുന്നതിനോടൊപ്പംതന്നെ ഭാഷ ശരിയായി കൈകാര്യം ചെയ്യേണ്ട രീതി കൂടി പന്മന രാമചന്ദ്രൻ നായർ ഈ പുസ്തകത്തിൽ പ്രതിപാദിക്കുന്നുണ്ട്. നമ്മുടെ വർത്തമാനപ്പത്രങ്ങളിൽ നിന്നും ആനുകാലികങ്ങളിൽ നിന്നും വേണ്ടത്ര ലളിതമായ ഉദാഹരണങ്ങൾ സ്വീകരിച്ചുകൊണ്ട് അനർത്ഥത്തിൽ നിന്നും അർത്ഥത്തെ ശ്രീ പന്മന രാമചന്ദ്രൻ നായർ കൈപിടിച്ചു രക്ഷിക്കുന്നു" (രാമചന്ദ്രൻ നായർ,1999:3) എന്ന പ്രസാധകക്കുറിപ്പിൽ എം.ജി.ശശിഭൂഷൺ പറയുന്നു. എന്നാൽ അർത്ഥത്തിന്റെ ഈ രക്ഷാപ്രവർത്തനം ഭാഷയെ സമഗ്ര മായി പരിശോധിക്കുന്നില്ല. എന്നു മാത്രമല്ല അവയിലെ ഭാഷാസമീപനം സ്വാഗതാർഹമായി തോന്നുന്നുമില്ല. അദ്ദേഹത്തിന്റെ നിലപാടുകൾ നിർദ്ദേശാ ത്മകവ്യാകരണത്തോടാണ് ഇണങ്ങുക. അവ ഭാഷയിലെ വൈവിധ്യങ്ങളെ അംഗീകരിക്കുന്നില്ല. ഓരോ ഇനത്തിലുമായി അദ്ദേഹത്തിന്റെ നിർദ്ദേശങ്ങൾ പാലിക്കണം, എന്നാൽ എല്ലാ പ്രശ്നങ്ങളും തീരും. " ഇങ്ഗ്ലീഷിലെ 'f ' എന്ന അക്ഷരത്തിന്റെ ഉച്ചാരണത്തിനു തുല്യമായ ഉച്ചാരണം മലയാളത്തിൽ ഇല്ല. ഇതു മനസ്സിലാക്കാതെ ചിലർ 'ഭ' എന്ന അക്ഷരം ' f ' ആക്കി ഉച്ചരിക്കുന്നു.

| തെറ്റ് | ശരി | തെറ്റ് | ശരി |
|---|---|---|---|
| 'fa'ക്തി | ഭക്തി | 'faa'ര്യ | ഭാര്യ |
| 'fa'രണി | ഭരണി | 'faa'രതം | ഭാരതം" (:12). |

ഇങ്ങനെ കുറേ പദങ്ങൾ നിരത്തുകയാണ് അദ്ദേഹത്തിന്റെ രീതി. ഇത് കേവലം ഉച്ചാരണപരമായ ഒരു തെറ്റാണെന്ന് വിധിക്കുകയും തിരുത്തണ മെന്ന് നിർദ്ദേശിക്കുകയുമാണ് അദ്ദേഹം ചെയ്യുന്നത്. ഭാഷാഭേദവിജ്ഞാന ത്തിന്റെ ഉൾക്കാഴ്ചകൾ അദ്ദേഹം ശ്രദ്ധിക്കുന്നില്ല. നിലപാടുകളില്ലായ്മയാണ് പന്മനയുടെ തിരുത്തൽവാദത്തിന്റെ പരിമിതി.

മാതൃഭൂമി ദിനപത്രത്തിലെ 'ചൊവ്വാദോഷം' പോലെ പിശകുകളെ ചർച്ചചെയ്യുന്ന പത്രപംക്തികളുണ്ട്. അക്കൂട്ടത്തിൽ നിലപാടുകൊണ്ട് വ്യത്യസ്തമായത് പിന്നീട് പുസ്തകരൂപത്തിൽ പുറത്തുവന്ന '*തെളിമലയാളമാ*ണ്' (കാരശ്ശേരി, 2005).

ഇ. എം. എസ്. നമ്പൂതിരിപ്പാട് ഭാഷയെ പുരസ്കരിച്ച് ആനുകാലികങ്ങളിൽ എഴുതിയ ലേഖനങ്ങളും പ്രസംഗങ്ങളും സമാഹരിച്ചതാണ് '*നമ്മുടെ ഭാഷ*' (1997). മലയാളത്തനിമ എന്ന ആശയമാണ് പുസ്തകത്തിൽ ആവർത്തിച്ചുവരുന്നത്. ഇംഗ്ലീഷിന്റെ സ്വാധീനം തർജ്ജമകളിലെ പദങ്ങളിലും ശൈലികളിലും വരുന്നതും സംസ്കൃതപദങ്ങളുടെ സന്ധിനിയമങ്ങളുമാണ് പ്രധാനവിഷയം. പ്രയോഗസാധുവായവയെ വേർതിരിച്ചുകാണിക്കാൻ വർഷംതോറും പണ്ഡിതസദസ്സു വിളിച്ചുകൂട്ടണമെന്നും സാഹിത്യ അക്കാദമി, ഭാഷാ ഇൻസ്റ്റിറ്റ്യൂട്ട്, പ്രസ് അക്കാദമി തുടങ്ങിയവ ഇതിനു നേതൃത്വം നല്കണമെന്നുമാണ് നിർദ്ദേശം. ഒ. എൻ. വി. കുറുപ്പിനെപ്പോലുള്ളവരുടെ മലയാളസംരക്ഷണവാദത്തോട് അദ്ദേഹം വിയോജിക്കുന്നു. ഉന്നതവിദ്യാഭ്യാസരംഗത്ത് മലയാളപഠനം ഐച്ഛികമായി മാത്രമേ വേണ്ടൂ; പ്രാഥമിക ക്ലാസുകളിൽ മലയാളപഠനം നിർബ്ബന്ധിതമാകണം; ഏതു വിഷയത്തിനും ഏതുതലത്തിലും പഠനമാധ്യമം മലയാളം/മാതൃഭാഷ ആയിരിക്കണം തുടങ്ങിയ നിർദ്ദേശങ്ങളും അദ്ദേഹം മുന്നോട്ടുവെക്കുന്നുണ്ട്.

കേരളഭാഷാ ഇൻസ്റ്റിറ്റ്യൂട്ട് സെമിനാർ സംഘടിപ്പിച്ച് '*മലയാളം അച്ചടിയും എഴുത്തും ഒരു സ്റ്റൈൽ പുസ്തകം*' (1999) എന്നൊരു പുസ്തകം പ്രസിദ്ധീകരിച്ചുകൊണ്ട് അദ്ദേഹത്തിന്റെ നിർദ്ദേശങ്ങളെ പ്രവൃത്തിപഥത്തിലെത്തിക്കാനുള്ള ആദ്യശ്രമം നടത്തിയിട്ടുണ്ട്. ലിപിപരിഷ്കരണത്തിനുശേഷം മലയാളത്തിലെ അച്ചടിയും ലിപിവ്യവസ്ഥയും മാനകീകരിക്കാനുള്ള കൂട്ടായ ശ്രമമാണത്. ലിപിമങ്ങൾ, ചിഹ്നനം, അകലമിടൽ, പദവിഭജനം തുടങ്ങിയവയാണ് *സ്റ്റൈൽ പുസ്തകം* ചർച്ച ചെയ്യുന്നത്.

'*മലയാളികളുടെ മലയാളം*' (രാജശേഖരൻ, 2000) പ്രധാനമായും രാഷ്ട്രീയസാ

ഹചര്യങ്ങളെയാണ് വിലയിരുത്തുന്നത്. ഭാഷാ ഇൻസ്റ്റിറ്റ്യൂട്ടിന്റെ സ്റ്റൈൽ പുസ്തകത്തെ വിശകലനം ചെയ്യുന്ന 'മലയാളം ലിപിയും എഴുത്തും' എന്ന അതിലെ ലേഖനത്തിൽ സംവൃതോകാരത്തിന്റെ പ്രാധാന്യത്തെക്കുറിച്ച് പറയുന്നുണ്ട്. അച്ചടിമാധ്യമങ്ങൾ വരുത്തുന്ന അവ്യവസ്ഥിതികളെക്കുറിച്ചും ഉകാരത്തിന്റെ ഉപലിപിയിൽ കുട്ടികൾ വരുത്തുന്ന പിഴവുകളെക്കുറിച്ചും പരാമർശിക്കുന്നുണ്ട്. 'അക്കാദമികതലത്തിലെ ഭാഷാപഠനത്തിന് ലിപിപരിഷ്കരണം വരുത്തിവച്ച വിനകൾ കുറച്ചൊന്നുമല്ല. ഏറിയ ഭാഷാജ്ഞാനം നേടി നന്നായി പഠിക്കുന്ന കുട്ടികളെപ്പോലും തെറ്റായെഴുതി ശീലിക്കാൻ അതു പ്രേരിപ്പിക്കുന്നു. ലിപിപരിഷ്കരണത്തിന്റെ ഫലമായി സംവൃതോകാരം ഭാഷയിൽനിന്ന് ഏതാണ്ട് പിൻവാങ്ങിക്കഴിഞ്ഞിട്ടുണ്ട്. ഉണ്ടു, ഉണ്ട് എന്നല്ലാതെ ഉണ്ട് എന്ന രൂപം കുട്ടികൾക്ക് ഇന്നറിയാതായിരിക്കുന്നു. അങ്ങനെ വ്യഞ്ജനാന്തങ്ങളും സംവൃതോകാരങ്ങളും കുട്ടികളെ സംബന്ധിച്ചിടത്തോളം ഒന്നായി മാറിയിരിക്കുന്നു. മലയാളത്തിലെ വ്യാകരണനിയമങ്ങളിൽ പലതും സംവൃതോകാരത്തെ അടിസ്ഥാനമാക്കിയാണെന്നതിനാൽ ഇത് ഭാഷാപഠനത്തെ പ്രതികൂലമായി ബാധിക്കുന്നുണ്ട്. 'ഉ്'കാരം ചേർന്ന വ്യഞ്ജനരൂപങ്ങളിൽ പലതുമെഴുതാൻ കുട്ടികൾക്ക് ഇന്നറിയാതായിട്ടുണ്ട്. അച്ചടിസൗകര്യത്തിനു വേണ്ടിയുണ്ടാക്കിയ പുതിയലിപി അച്ചടിക്കുമാത്രമുപയോഗിക്കുകയും എഴുതാൻ പഴയലിപിതന്നെ ഉപയോഗിക്കുകയുമാണ് ഇതിനു പരിഹാരം. പ്രാഥമിക ക്ലാസുകളിൽ പുതിയ ലിപി പഠിച്ചുവരുന്ന രീതി മാറ്റുകയും പഴയലിപി പഠിച്ചുറച്ചതിനു ശേഷം പുതിയലിപിയുമായി പരിചയപ്പെടാനവസരം കൊടുക്കുകയുമാണു വേണ്ടത് " (:60-61).

'*എന്റെ ഭാഷ*' (ശ്രീരേഖ, 1995) *സാഹിത്യസാഹ്യ*ത്തിന്റെയും *മലയാളശൈലി*യുടെയും ചുവടുപിടിച്ചെത്തുന്ന കൃതിയാണ്. ശുദ്ധാശുദ്ധവിശകലനമാണുദ്ദേശ്യമെങ്കിലും കേരളപാണിനീയത്തിലെ സന്ധി-സമാസ-കൃത്തദ്ധിതങ്ങളുടെ വിചാരണയിൽ ഒതുങ്ങുകയാണ് സംഭവിക്കുന്നത്. സമാസങ്ങളെക്കുറിച്ച് ശ്രദ്ധേയമായ നിരീക്ഷണങ്ങൾ ഇതിലുണ്ട്. ലിപിപരിഷ്കരണത്തെത്തുടർന്ന് സംവൃതോകാരം അപ്രസക്തമായെന്നതാണ് മറ്റൊരു നിരീക്ഷണം.

ഭാഷാപോഷിണി 16-ാം ലക്കത്തിൽ (1994) ലിപിപരിഷ്കരണം പിൻവലിക്ക

ന്നതിനെക്കുറിച്ച് പ്രഗത്ഭരുടെ ചർച്ചയുണ്ട്. 'മലയാളലിപിയുടെ ചരിത്രവും പരിഷ്കരണവും' എന്ന വിഷയത്തിൽ സുജാത പി.(1993)യുടെ എം. ഫിൽ. പ്രബന്ധം ഉണ്ടായിട്ടുണ്ട്. എന്നാൽ ലിപിപരിഷ്കരണത്തെ വിദ്യാർത്ഥിയുടെ നോട്ടപ്പാടിൽ പരിശോധിക്കുന്ന പഠനങ്ങളൊന്നും കണ്ടിട്ടില്ല.

ലിപിപരിഷ്കരണത്തെക്കുറിച്ചുണ്ടായ സംശയങ്ങൾക്ക് മറുപടി നല്കാനാണ് വി. ആർ. പ്രബോധചന്ദ്രൻ (1999) *'മലയാളം മലയാളിയോളം'* എന്ന പുസ്തകത്തിൽ പ്രധാനമായും ശ്രമിക്കുന്നത്. മലയാളം നേരിടുന്ന പുതിയ പ്രശ്നങ്ങളെ അദ്ദേഹം പരിശോധിക്കുന്നുണ്ട്. ഭാഷാശാസ്ത്രപരികല്പനകൾക്കനുസൃതമായി മലയാളത്തെ മുൻനിർത്തി മാതൃഭാഷാബോധനത്തെ പരിശോധിക്കുന്നു എന്നതാണ് ഈ പുസ്തകത്തിന്റെ സവിശേഷത. ഭാഷാസമാർജ്ജനതത്വം ഉപയോഗിച്ച് അതേ രീതിയിൽ ഭാഷാപഠനം നടത്താനാവില്ല എന്നും മാനകീകൃത ഭാഷ ചിട്ടയായ പരിശീലനത്തിലൂടെ പകർന്നു നല്കുകയാണ് മാതൃഭാഷാബോധനത്തിന്റെ ധർമ്മമെന്നും അദ്ദേഹം വിശദമാക്കുന്നു. "ലക്ഷക്കണക്കിനു വിദ്യാർത്ഥികളുടെ ഭാഷാപ്രയോഗം നിലവാരപ്പെട്ടതാക്കിച്ചമയ്ക്കുക-സദാവികാസമാനവും സ്വതേ ബൃഹത്തുമായ ഒരു പരിശീലനപദ്ധതിക്കേ ഈ സമസ്യയുടെ വക്കിലെങ്കിലും എത്തിപ്പിടിക്കാനാവൂ"(:120). നിരന്തരം സ്വയം പ്രയോഗിക്കുന്ന ആർജ്ജിതഭാഷയുടെ നിയമങ്ങളെന്നനിലയിൽ എഴുതപ്പെട്ട വ്യാകരണകാര്യങ്ങളെ തിരിച്ചറിയുന്നതായിരിക്കണം മാതൃഭാഷാബോധനമെന്ന് അദ്ദേഹം വാദിക്കുന്നുണ്ട്.

ലിപിമങ്ങളെക്കുറിച്ചും എഴുത്തുവടിവുകളെക്കുറിച്ചും തനതായരീതിയിൽ അന്വേഷിക്കുന്നതാണ് കെ. സുഗതന്റെ *'മൊഴിയറിവ്'* (1999). ലിപികളിലെ സാർവ്വലൗകികതയാണ് പല ഭാഷകളെ ഉദാഹരിക്കുന്ന പുസ്തകത്തിന്റെ ഇഷ്ടവിഷയം. മലയാളത്തിലെ അക്ഷരമാലകളെക്കുറിച്ചും മറ്റുമുള്ള ഭാഷാശാസ്ത്രപരമായ ചില നിരീക്ഷണങ്ങൾ ഇതിന്റെ സവിശേഷതയാണ്.

വിദ്യാർത്ഥികൾ വരുത്തുന്ന പിശകുകളെ വിശകലനം ചെയ്ത് ഭാഷാശാസ്ത്രപരമായി അപഗ്രഥിക്കുന്ന പഠനങ്ങൾ വളരെയൊന്നും ഉണ്ടായിട്ടില്ല. എസ്. ഇന്ദിരാദേവിയുടെ *'ഉച്ചാരണവൈകല്യം കാരണവും പരിഹാരമാർഗ്ഗങ്ങളും'*

എന്നൊരു പുസ്തകത്തിൽ ഇങ്ങനെ പറയുന്നു: "മെഡിക്കൽ കോളേജിനു സമീപമുള്ള ചില സ്കൂളുകളിൽ നടത്തിയ പഠനമനുസരിച്ച് 9.5 ശതമാനം സാധാരണ സ്കൂളിലെ കുട്ടികൾക്ക് സംസാരവൈകല്യമുള്ളതായും സംസാരവൈകല്യമുള്ള കുട്ടികളിൽ 50 ശതമാനം കുട്ടികൾക്കും ഉച്ചാരണവൈകല്യമുള്ളതായും മനസ്സിലാക്കാൻ കഴിഞ്ഞു. ഉച്ചാരണവൈകല്യമുള്ള 75 ശതമാനം കുട്ടികളിലും ശാരീരികവൈകല്യം ഒന്നുംതന്നെ ഉണ്ടായിരുന്നില്ല. ഇതിൽനിന്നും ശരിയായ, അതായത് ഉച്ചാരണസ്ഫുടതയോടെയുള്ള സംസാരം കേൾക്കാനുള്ള സാഹചര്യക്കുറവ്, ശരിയായ സമയത്ത് ശരിയായ രീതിയിലുള്ള പരിശീലനം ലഭിക്കായ്ക എന്നിവയെല്ലാം ഉച്ചാരണശുദ്ധിയെ സ്വാധീനിക്കുന്നു എന്നു മനസ്സിലാക്കാം" (2005:18). പഠനത്തിന്റെ സ്വഭാവമോ വിശദാംശങ്ങളോ പുസ്തകത്തിലില്ല. ഉച്ചാരണത്തെ വിലയിരുത്താനുപയോഗിച്ച മാനദണ്ഡങ്ങളെക്കുറിച്ചും രീതികളെക്കുറിച്ചും പുസ്തകം മൗനം പാലിക്കുന്നു. മാത്രമല്ല ഭാഷാഭേദങ്ങളെ ആ പഠനം പരിഗണിക്കുന്നേയില്ല. സ്വനിമം ഉപസ്വനം തുടങ്ങിയ അടിസ്ഥാനസങ്കല്പനങ്ങളെ പോലും ശ്രദ്ധിക്കാതെയും അക്ഷരത്തിന് ഒഴുക്കൻ നിർവ്വചനം നല്കിയുമാണ് പഠനം നടത്തിയിരിക്കുന്നത്. "ഒരു വാക്കിന്റെ ആദ്യംവരുന്ന ശബ്ദം ശരിയായി ഉച്ചരിക്കാൻ കഴിവുള്ള കുട്ടി ആ അക്ഷരം മദ്ധ്യത്തിലോ അന്ത്യത്തിലോ വന്നാൽ ചിലപ്പോൾ തെറ്റായി ഉച്ചരിക്കുന്നതായി കാണാം. അക്ഷരങ്ങൾ വിട്ടുകളയുക( ഉടുപ്പ്-ഉപ്പ്), ഒരക്ഷരത്തിനുപകരം മറ്റൊരക്ഷരം ഉച്ചരിക്കുക(കോഴി -കോയി) എന്നീ രീതിയിലുള്ള ഉച്ചാരണപ്പിശകാണ് കുട്ടികളിൽ സാധാരണയായി കാണുന്നത് " (:18). എന്നിങ്ങനെ വല്ലാത്ത ഒരു ശുദ്ധതാസങ്കല്പമാണ് അത് വെച്ചുപുലർത്തുന്നത്. തുടർന്ന് അക്ഷരമാലയിലെ ഒരോ ശബ്ദവും ഉറപ്പിക്കാനായി ധാരാളം പദങ്ങളും പാട്ടുകളും പട്ടികയാക്കി നല്കിയിരിക്കുന്നു.

പിശകുകളെ വിശകലനം ചെയ്യുന്നതിൽ ശ്രദ്ധേയമായ ഒരു പഠനം *മലയാളരചനാശുദ്ധീകരണം* (1993) എന്ന പേരിൽ ലീല സി. എം. ചെയ്ത എം. ഫിൽ. പ്രബന്ധമാണ്. പാലക്കാട്ട് ജില്ലയിലെ വ്യത്യസ്തമായ ഏഴു ഹൈസ്കൂളുകളിലെ കുട്ടികളുടെ രചനാപുസ്തകങ്ങളെയും അരക്കൊല്ലപ്പരീക്ഷയുടെ മലയാളം രണ്ടാം പേപ്പറിന്റെ ഉത്തരക്കടലാസുകളെയും അടിസ്ഥാനമാക്കി നടത്തിയ പഠ

നത്തിൽ ലിപി, സന്ധി, പ്രത്യയം, സമാസം തുടങ്ങിയ മേഖലകളിൽ കുട്ടികൾ വരുത്തുന്ന തെറ്റുകളെയും പിഴവുകളെയുമാണ് പരിശോധിക്കുന്നത്. സ്വരങ്ങളിൽ ഹ്രസ്വദീർഘഭേദം ദീക്ഷിക്കാത്തതും ഭാഷാഭേദത്തിന്റെ സ്വാധീനഫലമായി ഇ/ എ മാറ്റമുണ്ടാകുന്നതും അതിഖരഘോഷങ്ങളിൽ പിശകുകൾ വരുന്നതും സന്ധിയിൽ ഇരട്ടിപ്പ് വരാത്തതും മറ്റും വിശദമായി പരിശോധിക്കുന്നുണ്ട്. ഭാഷാപഠനത്തിൽ ചിട്ടയായ പരിശീലനത്തിന്റെ പ്രസക്തിയെ അവർ ഊന്നിപ്പറയുന്നുണ്ട്. "പ്രൈമറിതലംതൊട്ട് ഹൈസ്കൂൾതലംവരെയുള്ള ഭാഷാദ്ധ്യാപനംകൊണ്ട് പരിഷ്കൃതമായ ഒരു ശൈലിയിൽ തങ്ങളുടെ ആശയങ്ങളെ എഴുതി ഫലിപ്പിക്കാൻ കുട്ടികൾക്ക് കഴിയുന്നില്ല" എന്നും "ധാരാളം എഴുതിക്കുകയും അവയിലെ വൈകല്യങ്ങളോരോന്നും ചൂണ്ടിക്കാണിച്ച് അവയെക്കുറിച്ച് അവരെ ബോധവാന്മാരാക്കുകയും ചെയ്യേണ്ടതു് അത്യാവശ്യമാണ്. എങ്കിൽ മാത്രമേ ഏതു വേദിയിലും സ്ഫുടമായ ഭാഷയിലൂടെ ആശയപ്രകാശനം നടത്താനുള്ള ശേഷി അവർക്കു ലഭിക്കുകയുള്ളൂ" (124-26) എന്നും അവർ അസന്ദിഗ്ധമായി പ്രസ്താവിക്കുന്നുണ്ട്. പ്രായോഗികമായ ഭാഷാപരിചയത്തിനു പ്രാധാന്യം നല്കിക്കൊണ്ട് ചിട്ടയായി പരിശീലനം നല്കുന്ന സി. ബി. എസ്. ഇ. സ്കൂളുകളിലെ കുട്ടികളിൽ ഘടനാപരമായ പിഴവുകളിൽ കാര്യമായ വ്യത്യാസമില്ലെങ്കിലും ലിപിപരമായ പിശകുകൾ കുറയുന്നതായി അവർ നിരീക്ഷിക്കുന്നുണ്ട്. പഠനം അദ്ധ്യയനത്തിലാണ് ഊന്നുന്നതെന്നും നിരീക്ഷണങ്ങളെ സിദ്ധാന്തീകരിക്കാനുള്ള ശ്രമം നടത്തുന്നില്ല എന്നതുമാണ് ആ പഠനത്തിന്റെ പരിമിതികളായി പറയാവുന്നത്. വാക്യപ്പിശകുകളെ പ്രതിപാദിക്കുന്നതിലും പരിമിതിയുണ്ട്.

കേരളത്തിലെ എല്ലാ ജില്ലകളിലും പ്രൈമറി വിദ്യാഭ്യാസത്തിന്റെ കാര്യക്ഷമതയറിയാൻ വേണ്ടി പ്രഥം (Pratham India Education Initiative(PIEI) കുടുംബശ്രീ യൂനിറ്റുകളുടെ സഹായത്തോടെ നടത്തിയ സർവ്വേ, ഗണിതത്തിലും ഭാഷയിലും കുട്ടികളുടെ നിലവാരം പരിശോധിച്ചിട്ടുണ്ട്. സ്കൂളിനു പകരം വീട്ടിൽച്ചെന്നാണ് വിവരങ്ങൾ ശേഖരിച്ചതു്. 2006 ഫെബ്രുവരിയിൽ സർവ്വേ റിപ്പോർട്ട് (Annual Staus of Education Report, 2005) പ്രസിദ്ധീകരിച്ചു. അതിന്റെ ചോദ്യങ്ങൾ ചുവടെ കൊടുക്കുന്നു.

"കാഠിന്യ നിലവാരം ഒന്ന്: ചെറുവാക്യങ്ങൾ മാത്രമുള്ള ചെറിയ ഖണ്ഡിക വായിക്കുയാണ്. കാഠിന്യ നിലവാരം രണ്ട്: ദീർഘവാക്യങ്ങളുള്ള ചെറിയ ഖണ്ഡിക വായിക്കുയാണ്."

വായന ടെസ്റ്റ്

കഥ

ഇന്ന് അവധിയാണ്. എല്ലാവരും വീട്ടിൽ ഉണ്ട് അച്ഛനും കൂട്ടുകാരും ചായ കുടിക്കുന്നു. അനുജത്തി ഉറങ്ങുകയാണ്. അനുജൻ കൂട്ടുകാരോടൊപ്പം കളിക്കുകയാണ്. അമ്മ അടുക്കളയിൽ പാചകം ചെയ്യുന്നു. ഉച്ചയ്ക്ക് നല്ല ഊണ് കഴിക്കാം. വൈകുന്നേരം പുറത്തു പോകും. എനിക്ക് അവധി ദിവസം വളരേ ഇഷ്ടമാണ്.

ഖംഡിക

എന്റെ അനുജത്തിക്ക് ഒരു പാവയുണ്ട്. എന്റെ അനുജനു ഒരു പുസ്തകം ഉണ്ട്. എനിക്ക് പഠിക്കാൻ ഇഷ്ടമാണ്. ഇന്ന് നല്ല രസം ഉണ്ട്.

ഖംഡിക

എനിക്ക് ഒരു പക്ഷിയേ കാണാം. അത് ഒരു മരത്തിന്റെ മുകളിൽ ഇരിക്കുന്നു. പക്ഷിക്ക് നീല ചിറകുണ്ട്. അതിന് ചുവപ്പ് നിറത്തിലുള്ള ളുവൽ ഉണ്ട്.

സർവ്വേയുടെ ഫലം പട്ടികയാക്കി കാണിച്ചിരിക്കുന്നതിൽ കോഴിക്കോടിന്റെയും കേരളത്തിന്റെയും വിവരങ്ങൾമാത്രം ചുവടെ കൊടുക്കുന്നു. പട്ടികയുടെ പൂർണ്ണരൂപം അനുബന്ധത്തിൽ കാണിച്ചിരിക്കുന്നു.

പട്ടിക-1

| കാഠിന്യ നിലവാരം 1 വായിക്കാൻ അറിയാത്തവർ % | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | വയസ്സ് | | | 2-5 ക്ലാസ്സ് | | 6-8 ക്ലാസ്സ് | |
| | 7-14 | 7-10 | 11-14 | സർക്കാർ സ്കൂൾ | സ്വകാര്യസ്കൂൾ | സർക്കാർ സ്കൂൾ | സ്വകാര്യസ്കൂൾ |
| **കേരളം** | 12.1 | 17.9 | 5.2 | 18.0 | 18.5 | 4.1 | 6.3 |
| **കോഴിക്കോട്** | 10.3 | 12.3 | 7.3 | 9.4 | 38.5 | 3.5 | 45.0 |
| കാഠിന്യ നിലവാരം 2 വായിക്കാൻ അറിയാത്തവർ % | | | | | | | |
| **കേരളം** | 23.5 | 32.3 | 12.8 | 33.3 | 31.5 | 11.0 | 11.3 |
| **കോഴിക്കോട്** | 17.4 | 22.5 | 9.5 | 19.5 | 38.5 | 4.9 | 45.0 |

വായനയാണ് അടിസ്ഥാനം. എന്നാൽ വായനയുടെ ഏതേതംശങ്ങളിലാണ് കുഴപ്പങ്ങൾ എന്നോ ഭാഷാപരമായ അതിന്റെ സാഹചര്യങ്ങൾ എന്തെന്നോ റിപ്പോർട്ടിൽനിന്നു വ്യക്തമല്ല. ചോദ്യങ്ങൾ അച്ചടിച്ച രീതിയും സൂക്ഷ്മശ്രദ്ധയു

ള്ളതല്ല. സർക്കാർ സ്കൂൾ സ്വകാര്യസ്കൂൾ എന്ന വ്യത്യാസമല്ലാതെ പഠനമാദ്ധ്യമം ഇംഗ്ലീഷോ മലയാളമോ എന്ന പ്രസക്തമായ കാര്യം പരിഗണിച്ചിട്ടില്ല. എങ്കിലും മലയാളികളുടെ മലയാളപഠനത്തിൽ പ്രശ്നങ്ങളുണ്ട് എന്ന് ഈ പഠനം വ്യക്തമാക്കുന്നുണ്ട്.

വിദ്യാഭ്യാസത്തെ ലക്ഷ്യം വെച്ച് ഗൗരവത്തോടെ തയ്യാറാക്കിയ പുസ്തകമാണ് '*ഭാഷാകേളി*' (അച്യുതൻ, 2003). ബോധനരീതി എന്ന നിലയിൽ കളിരൂപത്തിലുള്ള ചില ഭാഷാവ്യായാമങ്ങളാണ് പ്രതിപാദ്യം. സ്വനതലവും ലിപിതലവും പദവാക്യതലങ്ങളും വൃത്താലങ്കാരതലങ്ങളും അതിൽ ചർച്ചചെയ്യപ്പെടുന്നുണ്ട്. ക്ലാസ്റൂമനുഭവങ്ങളിൽനിന്ന് ഒരദ്ധ്യാപകൻ കണ്ടെത്തുന്ന അനുഭവപാഠങ്ങളുടെ സരസമായ ആഖ്യാനമാണത്. അതിലുപരി ആധുനികഭാഷാശാസ്ത്ര സങ്കല്പനങ്ങളുടെ ചില മിന്നലാട്ടങ്ങൾ പുസ്തകത്തെ ശ്രദ്ധേയമാക്കുന്നു. സ്വനിമലക്ഷണം പറയുന്നില്ലെങ്കിലും ഉദാഹരണങ്ങളിൽ അർത്ഥവ്യാവർത്തനശേഷി പ്രമാണമാകുന്നത് ഉദാഹരണം. അതുപോലെ സമുച്ചയവികല്പാദിഘടകങ്ങളെയും സമാസങ്ങളെയും പ്രതിപാദിക്കുമ്പോൾ വാക്യങ്ങളിലേക്കു നീളുന്ന അന്വേഷണം ആന്തരഘടനയെ സ്മരിപ്പിക്കുന്നുണ്ട്. ലിപിമങ്ങളുടെ അടിസ്ഥാനപ്രത്യേകതകളെ അന്വേഷിക്കുന്നത് മൗലികതകൊണ്ട് സവിശേഷശ്രദ്ധ അർഹിക്കുന്നു. ബോധനരീതിയിൽ ഊന്നിയ നോട്ടപ്പാടും കുട്ടികൾക്കോ അദ്ധ്യാപകർക്കോ ഉപകരിക്കേണ്ടത് എന്ന തിട്ടമില്ലായ്മയും സമഗ്രമായ അപഗ്രഥനത്തിനും സിദ്ധാന്തവല്ക്കരണത്തിനും എതിർനില്ക്കുന്നു. പേരെച്ചങ്ങളെയും ഘടകങ്ങളെയും സർവ്വനാമങ്ങളെയും അധികരിച്ചുള്ള ചർച്ചകൾ ഈ അർത്ഥത്തിൽ വേണ്ടത്ര ശ്രദ്ധകിട്ടാതെ പോവുന്നു.

ചോംസ്കിയുടെ ഭാഷാശാസ്ത്രസിദ്ധാന്തങ്ങൾ വിവരിക്കുന്ന പുസ്തകങ്ങളും സിദ്ധാന്തങ്ങളനുസരിച്ച് വിശകലനവും പഠനവും നടത്തിയ ഗ്രന്ഥങ്ങളും മലയാളത്തിൽ ധാരാളമുണ്ട്. അവയിൽ കെ.എൻ. ആനന്ദന്റെ '*ഭാഷാശാസ്ത്രത്തിലെ ചോംസ്കിയൻ വിപ്ലവം*'(2003) വ്യത്യസ്തമാകുന്നത് ഔപചാരികമായ ഭാഷാപഠനത്തെക്കുറിച്ച് നടത്തുന്ന ചർച്ചകൊണ്ടാണ്. ചോംസ്കിയുടെ ഭാഷാശാസ്ത്രപരികല്പനകളും അവ രൂപപ്പെട്ടുവരുന്ന പശ്ചാത്തലവുമാണ് പുസ്തകത്തിന്റെ പ്രതി

പാദ്യമെങ്കിലും ഭാഷാപഠനത്തെക്കുറിച്ച് ചോംസ്കിയൻ ദർശനങ്ങളുടെ പശ്ചാത്തലത്തിൽ ഉണ്ടായ നിരീക്ഷണങ്ങളെക്കൂടി അദ്ദേഹം സൂചിപ്പിക്കുന്നുണ്ട്. ബിഹേവിയറിസ്റ്റ് മാതൃകയും ജ്ഞാതൃസിദ്ധാന്തവും തമ്മിലുള്ള വ്യത്യാസങ്ങൾ അദ്ദേഹം എടുത്തുചേർത്തിട്ടുണ്ട്. എന്നാൽ അദ്ദേഹത്തിന്റെ പരാമർശങ്ങൾ പലതും സൂക്ഷ്മമല്ല. "മനുഷ്യ മസ്തിഷ്കത്തിൽ ജന്മനാ ലഭിച്ചിട്ടുള്ള ഭാഷാപഠന സംവിധാനം (LAD) ഉണ്ട്. ഭാഷയുടെ ഭൂരിഭാഗവും ആന്തരികമായി ഉള്ളതാണ്. പുറമെനിന്നു സ്വായത്തമാക്കുന്നതല്ല. ജീനുകളുടെ തലത്തിൽ തന്നെ ചിട്ടചെയ്യപ്പെട്ടിട്ടുള്ള ഒന്നാണ് ഭാഷാ പഠനം. വളരെ സങ്കീർണ്ണവും പുഷ്ടവുമായ ഘടനയാണ് മനുഷ്യ മസ്തിഷ്കത്തിനുള്ളത്. ഭാഷാപഠനത്തിനു സഹായിക്കുന്ന ഒരു ഘടകം മസ്തിഷ്കത്തിലുണ്ട്. നമുക്കതിനെ ആന്തരിക ഭാഷാഘടകം എന്നു വിളിക്കാം" (ആനന്ദൻ, 2003: 167).

*'ഭാഷാർജ്ജന'*മെന്ന അർത്ഥത്തിൽ *'ഭാഷാപഠനം'* എന്ന വാക്കാണ് അദ്ദേഹം ഉപയോഗിക്കുന്നത്. തുടർന്ന് വിദ്യാഭ്യാസമേഖലയിലേക്കുകൂടി ഇതേ വാക്കിനെ പ്രതിഷ്ഠിക്കുന്നുണ്ട്. ഭാഷാർജ്ജനമെന്ന അർത്ഥത്തിൽ ഉപയോഗിക്കുന്ന വാക്കുതന്നെ ഔപചാരികഭാഷാപഠനത്തിനും ഉപയോഗിക്കുന്നത് വാക്കിന്റെ തലത്തിൽ മാത്രം സംഭവിക്കുന്ന സൂക്ഷ്മതക്കുറവല്ല. രണ്ടിനെയും ഒന്നായിക്കാണുന്ന ഈ പിശക് 1997 ലെ പുതിയപാഠ്യപദ്ധതിയെയും ബാധിച്ചതായിക്കാണാം. (ഈ പ്രബന്ധത്തിലെ രണ്ടാമദ്ധ്യായത്തിൽ ഇതു് വിശദമായി ചർച്ച ചെയ്യുന്നുണ്ട്.)

കേരളത്തിലുണ്ടായ വിദ്യാഭ്യാസപരിഷ്കാരത്തിന്റെ പശ്ചാത്തലത്തിൽ കേരള ശാസ്ത്രസാഹിത്യപരിഷത്ത് (2006) പുറത്തിറക്കിയ പുസ്തകമാണ് *'വിദ്യാഭ്യാസപരിവർത്തനത്തിനു് ഒരാമുഖം'.* വിദ്യാഭ്യാസരംഗത്തെ പുതിയപ്രവണതകളെ പരിചയപ്പെടുത്തുന്ന പുസ്തകം ചോംസ്കി, പിയാഷേ, ബ്രൂണർ, വൈഗോട്സ്കി തുടങ്ങിയവരുടെ കാഴ്ചപ്പാടുകൾ ചർച്ച ചെയ്യുന്നുണ്ട്. ചോംസ്കിയൻ ഉപദർശനങ്ങളുടെ അടിസ്ഥാനത്തിൽ ഭാഷാപഠനത്തെക്കുറിച്ച് വിശദമായി ചർച്ചചെയ്യുകയും സ്കിന്നറെപ്പോലുള്ളവരുടെ വാദങ്ങളുമായി താരതമ്യം ചെയ്ത് പുതിയപാഠ്യപദ്ധതിയുടെ മെച്ചങ്ങളെ എടുത്തുകാട്ടുകയും ചെയ്യുന്നുണ്ട്. ഭാഷാപഠനം പരിഗണിക്കുന്നത് ഭാഷാജ്ഞാനത്തെ മാത്രമാണെന്നും

ഭാഷാപ്രകടനം പരിഗണനാർഹമേയല്ലെന്നമാണ് ആ പുസ്തകത്തിലെ നില പാട്ട്. ഭാഷാർജ്ജനസിദ്ധാന്തമാണ് ഭാഷാപഠനത്തിന്റെ ആധാരമെന്ന് അസ ന്ദിഗ്ദ്ധമായി പ്രഖ്യാപിക്കുകയാണ് പുസ്തകത്തിലൂടെ ശാസ്ത്രസാഹിത്യപരി ഷത്ത് ചെയ്യുന്നത്. ഭാഷാപഠനത്തെ പ്രതിപാദിക്കുന്ന ഭാഗങ്ങൾ കെ.എൻ. ആനന്ദന്റെ *ഭാഷാശാസ്ത്രത്തിലെ ചോംസ്കിയൻ വിപ്ലവം* എന്ന പുസ്തകത്തിലെ പ്രസക്തഭാഗങ്ങളുടെ പകർപ്പായിട്ടാണ് തോന്നുന്നത്.

ഗവേഷണം എന്ന നിലയിൽ പരാമർശിക്കേണ്ട മറ്റൊന്ന് *ലോവർ പ്രൈമറി തലത്തിലെ ഭാഷാപഠനത്തിൽ ജ്ഞാനനിർമിതിവാദ മാതൃകയുടെ സാധ്യ തകൾ* (2004) എന്ന ശീർഷകത്തിൽ എം. വി. ഗംഗാധരൻചെയ്തുകൊണ്ടിരി ക്കുന്ന ഗവേഷണത്തിന്റ പ്രിലിമിനറിപ്രബന്ധമാണ്. പാഠപുസ്തകങ്ങളിലൂ ടെയും പിള്ളാലത്ത് എസ്. സി. ആ. ആർ. ടി.യിലൂടെയും ഇറങ്ങിയ ഭാഷാദ്ധ്യാ പനനിർദ്ദേശങ്ങളെ സാമാന്യമായി പരിശോധിക്കുന്നുണ്ട് അദ്ദേഹം. ലോക ത്തുള്ള അറിയപ്പെടുന്ന വിദ്യാഭ്യാസചിന്തകന്മാരുടെയും ഭാഷാശാസ്ത്രജ്ഞന്മാരു ടെയും സംഭാവനകളെ വിവരിക്കുകയാണ് പ്രധാനമായും പ്രബന്ധത്തിൽ ചെയ്തിരിക്കുന്നത്. 1997 ൽ നടപ്പിലായ പുതിയപാഠ്യപദ്ധതിയിലുള്ള അദ്ദേഹ ത്തിന്റെ അടിയുറച്ച വിശ്വാസം പലപ്പോഴും ആരാധനയായി മാറുന്നുണ്ട്. പഴയ പാഠ്യപദ്ധതി ലിഖിതത്തിനും മാനകഭാഷയ്ക്കും അമിതപ്രാധാന്യം നല്കുന്നു വെന്നും ആശയതലത്തിന് നാമമാത്രമായ പരിഗണനയേ നല്കുന്നുള്ളൂവെന്നും ഭാഷാഭേദങ്ങളെ തികച്ചും അവഗണിക്കുന്നു എന്നും മറ്റുമാണ് അദ്ദേഹത്തിന്റെ വിലയിരുത്തൽ. നിത്യജീവിതത്തിൽ ഉപയോഗിക്കുന്നതും ഉപയോഗിക്കേണ്ട തുമായ വ്യത്യസ്തഭാഷാശേഷികൾ വികസിപ്പിക്കുകയാണ് പഠനത്തിലൂടെ നട ക്കേണ്ടതെന്നാണ് അദ്ദേഹത്തിന്റെ ആദർശം. ലേഖനത്തിലും ആശയഗ്രഹണ വായനയിലും സർഗ്ഗാത്മകപ്രകടനത്തിലും വലിയൊരു വിഭാഗം കുട്ടികൾ, ആഗ്രഹിക്കുന്ന തലത്തിലേക്ക് ഉയർന്നിട്ടില്ല എന്ന് കാഞ്ഞങ്ങാട്ട് ബി. ആർ. സി. പുതിയ പാഠ്യപദ്ധതിയെക്കുറിച്ച് നടത്തിയ പഠനത്തിലെ നിഗമനത്തെ അദ്ദേഹം നിഷേധിക്കുന്നില്ല. പുതിയ പദ്ധതിയുടെ സങ്കല്പനങ്ങൾ നടപ്പിലാക്കു ന്നതിലെ പാളിച്ചകളായിട്ടാണ് അതിനെ കാണുന്നത്. ആ സിദ്ധാന്തത്തിൽ ത്തന്നെയുള്ള വൈരുദ്ധ്യത്തെക്കുറിച്ച് ചിന്തിക്കാതെ പുതിയ പദ്ധതിയുടെ വക്താക്കളുടെ പതിവു പല്ലവികൾ വിശദീകരിക്കുകയാണ് പ്രബന്ധത്തിന്റെ

ഉദ്ദേശ്യം. കേരളശാസ്ത്രസാഹിത്യപരിഷത്തിന്റെ *വിദ്യാഭ്യാസപരിവർത്തന ത്തിന് ഒരാമുഖം* എന്ന പുസ്തകത്തിൽ 'ഭാഷാപ്രകടനത്തെ ഭാഷയായേ ഗണി ക്കാനാവില്ല ഭാഷാജ്ഞാനം മാത്രമാണ് ഭാഷാപഠനത്തിൽ പ്രസക്തം' എന്ന വാദം വാക്കുകളും ശൈലിയും പോലും മാറാതെ ഗംഗാധരൻ ആവർത്തിക്കു ന്നുണ്ട്. മലയാളപഠനത്തിന്റെ ഏതെങ്കിലും പ്രശ്നങ്ങളോ നേട്ടങ്ങളോ ഉദാഹര ണമായിപ്പോലും പരാമർശിക്കാതെ ആഗോളതലത്തിലുള്ള ചില സങ്കല്പന ങ്ങളെ വാരിവിതറുകയാണ് അദ്ദേഹം ചെയ്യുന്നത്. നോം ചോംസ്കിയുടെ ഭാഷാർജ്ജനസിദ്ധാന്തവും സർവ്വഭാഷാവ്യാകരണവും ശിശുവിന്റെ ഭാഷാർജ്ജ നഘട്ടങ്ങളുടെ പട്ടികപോലും അദ്ദേഹം വിശദമായി ചേർത്തിട്ടുണ്ട്. എന്നാൽ ആ പട്ടിക പ്രകാരം അഞ്ചുവയസ്സോടെ ഭാഷയിൽ പ്രാവീണ്യം ലഭിച്ചുകഴിഞ്ഞ കുട്ടിയെ വീണ്ടും നിത്യോപയോഗഭാഷ പഠിപ്പിക്കുന്നതിന്റെ സാംഗത്യത്തെക്കു റിച്ച് ആലോചിക്കുന്നേയില്ല. അദ്ദേഹത്തിന്റെ പര്യാലോചനകൾ വെറും വിവർത്തനം മാത്രമായി നിന്നുപോകുന്നു എന്നതാണ് അതിന്റെ പ്രധാനമായ ന്യൂനത. പ്രബന്ധത്തിന്റെ ഉപസംഹാരത്തിൽ അതുവരെ ചർച്ചചെയ്തതിൽ നിന്ന് ഉരുത്തിരിഞ്ഞുവന്ന കാര്യങ്ങളെ സംഗ്രഹിക്കുന്നതിനു പകരം വീവർ കോൺസ്റ്റൻസിനെ അക്കമിട്ട് ഉദ്ധരിക്കുന്നത് ഇതിന് തെളിവാണ്.

എൻ. ഗോപിനാഥൻ നായർ (2006) എഡിറ്റുചെയ്ത '*ഭാഷയും സമൂഹവും: ഭാഷാ ശാസ്ത്രപഠനങ്ങൾ*' എന്ന പുസ്തകത്തിൽ സോമനാഥൻ പി. എഴുതിയ 'ആസൂത്ര ണത്തിന്റെ മലയാളപാഠങ്ങൾ' എന്ന ലേഖനത്തിൽ ഭാഷാപഠനത്തിൽ ഭാഷാ പരമായ കാര്യങ്ങളെക്കാൾ സാഹിത്യപരമായ കാര്യങ്ങൾക്കാണ് പ്രാധാന്യം ലഭിക്കുന്നത് എന്നു നിരീക്ഷിക്കുന്നു.

മാതൃഭൂമി ആഴ്ചപ്പതിപ്പിൽ ഇ. പി. രാജഗോപാലൻ (2007) എഴുതിയ *'സങ്കടമ ലയാളം: ഭാഷയെ കൊല്ലുന്നതാര്?'* എന്ന ലേഖനം പുതിയപാഠ്യപദ്ധതിയുടെ ബോധനരീതിയുടെയും കരിക്കുലത്തിന്റെയും പരാധീനതകളെ വിശകലനം ചെയ്യുന്നതാണ്. ഭാഷാർജ്ജനസിദ്ധാന്തത്തെ ഔപചാരികമായ മാതൃഭാഷാപ ഠനത്തിന്റെ അടിത്തറയാക്കുന്നതിലെ അപാകതകളെക്കുറിച്ച് ചർച്ച ചെയ്യുന്ന താണ് സോമനാഥൻ പി. (2007) മാതൃഭൂമി ആഴ്ചപ്പതിപ്പിൽ എഴുതിയ *'ഭാഷാ*

*പഠനം: സിദ്ധിയും വിദ്യയും'* (ലക്കം 2), *'പുറപ്പെട്ടേടത്താണൊരായിരം കാതം നടന്നിട്ടും'* (ലക്കം 15) എന്നീ ലേഖനങ്ങൾ.

### 1.3. പശ്ചാത്തലം

പാഠപുസ്തകങ്ങളും അദ്ധ്യാപകർക്കുള്ള കൈപ്പുസ്തകങ്ങളും ഭാഷാപഠനത്തിന് ആസൂത്രിതമായ ചില പദ്ധതികൾ മുന്നോട്ടുവെക്കുന്നുണ്ട്. പക്ഷെ മറ്റേതു രംഗത്തുമെന്നപോലെ വിദ്യാഭ്യാസത്തിലും സിദ്ധാന്തങ്ങളും പ്രയോഗങ്ങളും തമ്മിൽ പലപ്പോഴും പൊരുത്തപ്പെട്ടുപോകാറില്ല. ഭാഷാദ്ധ്യാപനം മിക്കവാറും സാഹിത്യാദ്ധ്യാപനമായി മാറുന്നുണ്ട്. ഭാഷയല്ല അതിന്റെ മുഖ്യവിഷയം. സൂചകങ്ങൾക്കുപകരം സൂചിതങ്ങളാണ് പ്രധാനമായിത്തീരുന്നത്. ഇത് അല്പം വിശദീകരിക്കേണ്ടതുണ്ട്.

പരീക്ഷകളാണ് പഠനത്തിനുള്ള പ്രചോദനവും പ്രതിരോധവും എന്നതിനാൽ പരീക്ഷകളെ മാത്രം നിരീക്ഷിച്ചാൽ പദ്ധതിയുടെ സാമാന്യസ്വഭാവം വ്യക്തമാകും. പഴയപാഠ്യപദ്ധതിയിലെ ചോദ്യക്കടലാസുകളുടെ അടിസ്ഥാനവും സ്വഭാവവും പരിശോധിക്കാം. "ബ്ലൂ പ്രിന്റിന്റെ- രൂപരേഖ- അടിസ്ഥാനത്തിലാണ് ചോദ്യങ്ങൾ തയ്യാറാക്കുന്നത്. പാഠ്യവസ്തു, ബോധനോദ്ദേശ്യങ്ങൾ, ഇവയെ അടിസ്ഥാനമാക്കിയാണ് രൂപരേഖ തയ്യാറാക്കുന്നത്. ഉദ്ദേശ്യങ്ങൾ (അറിവ്, ആശയഗ്രഹണം, പ്രയോഗം, പ്രകടനം, ആസ്വാദനം, നൈപുണ്യം), പാഠ്യവസ്തു (ഉള്ളടക്കം, ആശയം, വ്യാകരണം, വൃത്തം, അലങ്കാരം, സാഹിത്യചരിത്രം), ചോദ്യമാതൃക (വസ്തുനിഷ്ഠം, ഹ്രസ്വോത്തരം, ഉപന്യാസം), കാഠിന്യനിലവാരം(എളുപ്പം, ശരാശരി, കഠിനം) എന്നിവയുടെ ആപേക്ഷികപ്രാധാന്യമാണ് രൂപരേഖയിലെ മുഖ്യയിനങ്ങൾ. ഓരോ ഇനത്തിലും നല്കുന്ന മാർക്ക് പ്രത്യേകം പ്രത്യേകം നല്കിയിരിക്കണം. ഇപ്പറഞ്ഞ എല്ലാ വിവരങ്ങളും ഉൾപ്പെടുത്തി ശാസ്ത്രീയമായും സമഗ്രമായും തയ്യാറാക്കുന്ന ത്രിമാനപട്ടികയാണ് ബ്ലൂ പ്രിന്റ് "(പരമേശ്വരൻ പിള്ള, 1991: 256). ഇങ്ങനെ തയ്യാർ ചെയ്യപ്പെടുന്ന ചോദ്യക്കടലാസിന്റെ സ്ഥിരം മാതൃകയെ പരിശോധിക്കാം.

ഭാഷയെ രൂപമെന്നും ഉള്ളടക്കമെന്നും വിഭജിക്കാനാവില്ലെങ്കിലും വിശകലന

ത്തിനുവേണ്ടി അത്തരം ഒരു രീതി ഉപയോഗിക്കുന്നത് സഹായകമാകും. പാഠപുസ്തകത്തിലെ ആശയങ്ങളെ അടിസ്ഥാനമാക്കിയ ചോദ്യങ്ങളും അങ്ങനെയല്ലാത്ത ചോദ്യങ്ങളുമുണ്ട്. ഉദാഹരണത്തിന്: *അക്ഷരജ്ഞാനത്തെക്കുറിച്ച് ഗാന്ധിജിയുടെ അഭിപ്രായമെന്താണ്?* ഇത്തരം ചോദ്യങ്ങൾ പാഠഭാഗത്തുള്ള ആശയങ്ങളെയാണ്, ഉള്ളടക്കത്തെയാണ് ഊന്നുന്നത്. അതിന്റെ ഉത്തരസൂചിയിൽ ആശയം സൂചിപ്പിക്കുന്ന കാര്യങ്ങളാവും ഉണ്ടാവുക. എന്നാൽ *വാക്യത്തിൽ പ്രയോഗിക്കുക: ദീപാളികുളിച്ചു.* ഇതിന് ശൈലിയുടെ അർത്ഥം വ്യക്തമാകുന്ന വിധത്തിൽ സ്വന്തമായി വാക്യം രചിച്ചിട്ടുണ്ടോ എന്നാവും പരിശോധിക്കുക. അതുകൊണ്ട് ഇതിനെ ഭാഷയ്ക്ക് ഊന്നൽ നല്കുന്ന ചോദ്യമായി പരിഗണിക്കാം. 8, 9, 10 ക്ലാസ്സുകളിൽ പരമാവധി 50 മാർക്കുവീതമുള്ള രണ്ടു പേപ്പറുകളാണ് മലയാളത്തിനുള്ളത്. ഒന്നാം പേപ്പർ വിജ്ഞാനസാഹിത്യമടക്കമുള്ള സാഹിത്യത്തിന് പ്രാധാന്യം നല്കുന്നു. അത് ഐച്ഛികമാണ്. രണ്ടാം പേപ്പർ നിർബ്ബന്ധിതമാണ്. അതിന് ഉപപാഠപുസ്തകവും ബാക്കി പൊതുമലയാളവുമാണ് വിഷയം. ചോദ്യങ്ങൾക്ക് സ്ഥിരമായ മാതൃകയാണുള്ളത്. ഒന്നാം പേപ്പറിൽ 21-ാം ചോദ്യം -അർത്ഥവ്യത്യാസം കുറിക്കുക (1/2 മാർക്ക്), 22-ാം ചോദ്യം -വിഗ്രഹിക്കുക (1/2 മാർക്ക്), 23-ാം ചോദ്യം -ഒറ്റപ്പദമാക്കുക(1/2 മാർക്ക്), 24-ാം ചോദ്യം -വിപരീതപദമെഴുതുക (1/2 മാർക്ക്), 27-ാം ചോദ്യം -അർത്ഥമെഴുതുക- രണ്ടുവാക്കുകൾ (1 മാർക്ക്), 28-ാം ചോദ്യം -വാക്യത്തിൽ പ്രയോഗിക്കുക- രണ്ടെണ്ണം (1 മാർക്ക്), 29-ാം ചോദ്യം -പിരിച്ചെഴുതി സന്ധി നിർണ്ണയിക്കുക(1മാർക്ക്), 30-ാം ചോദ്യം -പര്യായപദമെഴുതുക -രണ്ടെണ്ണം(1മാർക്ക്) എന്നിങ്ങനെ 8 ചോദ്യങ്ങൾക്കായി 6 മാർക്കാണ് ഭാഷാപ്രധാനമായത്. 88% മാർക്കിന് പാഠപുസ്തകങ്ങളെ ആശ്രയിച്ചുള്ള ഉള്ളടക്കപ്രധാനമായ ചോദ്യങ്ങൾ. ചുരുക്കത്തിൽ 12% മാർക്കാണ് ഒന്നാംപേപ്പറിൽ ഭാഷാപരമായുള്ളത്. രണ്ടാംപേപ്പറിൽ ഉപപാഠപുസ്തകത്തിൽനിന്ന് 48% മാർക്കിനുള്ള ചോദ്യങ്ങളാണ്; ബാക്കി പൊതുചോദ്യങ്ങൾ. അവധാരണം (4 മാർക്ക്), പരാവർത്തനം(3 മാർക്ക്), അന്വാഖ്യാനം(1 മാർക്ക്), ചിഹ്നനം(1 മാർക്ക്), തെറ്റുതിരുത്തൽ(1 മാർക്ക്), ആശയവിപുലനം(3 മാർക്ക്), സംഗ്രഹം(3 മാർക്ക്), ഉപന്യാസം(10 മാർക്ക്) എന്നിങ്ങനെ 26 (52%) മാർക്കിനുള്ള പൊതുചോദ്യങ്ങൾ. ഉപന്യാസവും പരാവർത്തനവും വിലയിരുത്തുന്നത് ഭാഷാപരമായ കാര്യങ്ങൾക്ക് ഊന്നൽ നല്കിക്കൊണ്ടാണ് എന്നു പറയാനാവില്ല.

എങ്കിലും അവയിൽ ഭാഷ പരിശോധിക്കാനുള്ള സ്വാതന്ത്ര്യമുണ്ട്. ഭാഷയ്ക്കുമാത്രം പ്രാധാന്യം നല്കുന്ന 13 മാർക്കിന്റെ (26%) ചോദ്യങ്ങളാണുള്ളത്.

ചില കാര്യങ്ങൾ ചില ചോദ്യങ്ങൾക്കായി സംവരണം ചെയ്യുന്നതാണ് ഇതിലെ കുഴപ്പം. പിരിച്ചെഴുതി സന്ധി നിർണ്ണയിക്കാനുള്ള ചോദ്യമുള്ളപ്പോൾ മറ്റിടങ്ങളിലെ പദം പിരിക്കലുകൾ അപ്രസക്തമായിപ്പോകുന്നു. ചിഹ്നനം എന്ന ചോദ്യത്തിന് കുട്ടികൾ പൊതുവെ എല്ലാ ചിഹ്നങ്ങളും പ്രയോഗിക്കാൻ ശ്രമിക്കുന്നു. അതേസമയം തൊട്ടപ്പുറത്തുള്ള ഉത്തരത്തിന് പൂർണ്ണവിരാമം പോലും ചേർത്തിട്ടുണ്ടാവില്ല. പൂർണ്ണവിരാമം തുടങ്ങിയവ ഒറ്റച്ചോദ്യത്തിനു മാത്രം ഉപയോഗിക്കേണ്ട ചിഹ്നങ്ങളായിട്ടാണ് കുട്ടി വിചാരിക്കുന്നത്. ഇങ്ങനെ സംവരണം ചെയ്യപ്പെടുന്ന ഭാഷാപരമായ ഓരോ കാര്യവും അതാത് ഉത്തരത്തിൽ മാത്രം പ്രയോഗിക്കേണ്ടതായി മാറുന്നു. ഭാഷ, ഉള്ളടക്കം എന്ന വിഭജനം ഉണ്ടാക്കുന്ന പ്രശ്നമാണിത്. ഭാഷാപ്രയോഗങ്ങൾക്കല്ല പരിഗണന ലഭിക്കുന്നത്.

വിഗ്രഹിക്കാനുള്ള ചോദ്യത്തിന്റെ സ്വഭാവമാണ് മറ്റൊന്ന്. *പച്ചമാങ്ങ* എന്ന ഒരു പദം നല്കും. *പച്ചമാങ്ങ, സമാസം = കർമ്മധാരയൻ* എന്ന് ഒരു മനപ്പാഠമാക്കലാണത്. *രാജദാസൻ: രാജ്യത്തിന്റെ ദാസൻ, രാജ്യം ദാസനായിട്ടുള്ളവനാരോ അവൻ* എന്നിങ്ങനെ ഒരേ പദത്തിന്റെ വിഗ്രഹാർത്ഥം മാറുന്നതനുസരിച്ച് സാരം മാറുന്ന കവിതാപ്രയോഗങ്ങളുണ്ട്. അതായത് ഒരു സമസ്തപദത്തിനുതന്നെ ഓരോ സന്ദർഭത്തിൽ അർത്ഥവ്യത്യാസം വരും. *പോലീസ് മർദ്ദനം* ഉദാഹരണം. സമാസം നിശ്ചയിക്കേണ്ടത് ഒരു ഉദാഹരണവാക്യം നല്കി അതിൽ അടിവരയിട്ട പദത്തെ വിഗ്രഹിക്കുക എന്ന മട്ടിലാണ്. സന്ധി, സമാസം തുടങ്ങിയ കാര്യങ്ങൾ ഉത്തരത്തിൽ മൊത്തം പാലിക്കേണ്ടുന്നതാണ്. തെറ്റുണ്ടെങ്കിൽ തിരുത്തുക എന്ന ചോദ്യത്തിന്റെ ഉത്തരത്തിൽമാത്രം തെറ്റില്ലാതിരുന്നാൽപ്പോരാ, ഉത്തരക്കടലാസിലെ എല്ലാ വാക്യങ്ങളും തെറ്റില്ലാതെ എഴുതാനാണ് കുട്ടികളെ പ്രേരിപ്പിക്കേണ്ടത്.

പൊതുചോദ്യങ്ങളൊന്നും വാക്യങ്ങളെ അടിസ്ഥാനമാക്കിയല്ല രൂപീകരിച്ചിരിക്കുന്നത് എന്നതാണ് ചോദ്യക്കടലാസുകളുടെ പ്രധാന പരാധീനത. വാക്യാം

ശങ്ങൾ ചെറിയ ക്ലാസ്സുകളിൽ ശ്രദ്ധിക്കണം. ഹൈസ്കൂളിൽ വാക്യംതന്നെയാണ് അടിസ്ഥാനമായി സ്വീകരിക്കേണ്ടത്. അതേപോലെ പ്രധാനമാണ് പഠിച്ചുവെച്ച കാര്യങ്ങളല്ലാതെ സ്വന്തമായും സ്വതന്ത്രമായും ഉത്തരമെഴുതാൻ കഴിയുന്ന തരത്തിലുള്ള ചോദ്യങ്ങളും പഠനാനുഭവങ്ങളും രൂപപ്പെടുത്തുക എന്നത്. യഥാർത്ഥത്തിൽ ചോദ്യം എവിടെനിന്നുള്ളതായാലും എത്തരത്തിലുള്ളതായാലും ഉത്തരക്കടലാസിലെ മുഴുവൻ വാക്യങ്ങളും സാധുവാണോ എന്നു പരിശോധിക്കപ്പെടുന്ന രീതിയിലുള്ള പരീക്ഷകളാണ് ഭാഷാപഠനത്തിന് ആവശ്യം.

പഠനവും പരീക്ഷയും പാടേ മാറിയ പുതിയരീതിയിൽ ഹൈസ്കൂളിൽ വരുന്ന ചോദ്യക്കടലാസുകളെ പരിശോധിക്കാം. പുതിയപാഠ്യപദ്ധതിയിലെ ചോദ്യക്കടലാസുകൾ കൃത്യമായ ഒരേയൊരു മാതൃകയെ പിന്തുടരുന്നില്ല. എന്നാൽ ചോദ്യമാതൃകകളുടെ ഒരു വലിയഗണത്തിൽനിന്ന് തെരഞ്ഞെടുക്കുകതന്നെയാണ് ചെയ്യുന്നത്. ഒന്നാം പേപ്പറിൽ അംഗത്വഫോറം തയ്യാറാക്കുക- സ്കോർ 3, വാക്യഘടന-സ്കോർ 3, എഡിറ്റിംഗ്-സ്കോർ 1, ആസ്വാദനക്കുറിപ്പു തയ്യാറാക്കുക-സ്കോർ 6 എന്നിങ്ങനെ 13 സ്കോർ (43%) പാഠപുസ്തകത്തിനു പുറത്തുനിന്നും ബാക്കി 17സ്കോർ(57%) ഉള്ളടക്കത്തിനും. രണ്ടാം പേപ്പറിൽ റിപ്പോർട്ട്-സ്കോർ 4, വിശകലനക്കുറിപ്പ്-സ്കോർ 4, എഡിറ്റിംഗ്-സ്കോർ 4, നിവേദനം-സ്കോർ 6 എന്നിങ്ങനെ 18 സ്കോറിനുള്ള(60%) പൊതുചോദ്യങ്ങളും ബാക്കി പട്ടിക- സ്കോർ 4, ഔചിത്യം- സ്കോർ 4, താരതമ്യക്കുറിപ്പ്- സ്കോർ 4 എന്നിങ്ങനെ ഉപപാഠപുസ്തകത്തിലെ ഉള്ളടക്കപ്രധാനമായ ചോദ്യങ്ങളും. ഉപന്യാസവും നിവേദനവും മറ്റും പാഠപുസ്തകത്തിനു പുറത്താണെന്നല്ലാതെ ഉള്ളടക്കത്തേക്കാൾ ഭാഷാപ്രയോഗത്തിനു പ്രാധാന്യം നല്കുന്നവയാണെന്ന് അർത്ഥമില്ല. പഴയതായാലും പുതിയതായാലും ചോദ്യപ്പേപ്പറുകൾ അനുവർത്തിച്ചുപോരുന്നത് ഭാഷ/ഉള്ളടക്കം എന്നു കൃത്യവും ദൃഢവുമായ വേർതിരിവും അതിൽത്തന്നെ ഉള്ളടക്കത്തിന് അമിതപ്രാധാന്യവും എന്നരീതിയാണ്.

പാഠഭാഗത്തുള്ള ഉത്തരങ്ങൾതന്നെ പട്ടികയാക്കി മാറ്റുമ്പോൾ ഭാഷാപ്രയോഗത്തിന് നേരത്തെയുണ്ടായിരുന്ന പരിഗണനപോലും നഷ്ടപ്പെടുന്നു. പഠിച്ചഭാഗം സൂചനകളുടെ നീണ്ടപട്ടിക നല്കി പത്രവാർത്തയായും റിപ്പോർട്ടായും മറ്റും മാറ്റി

യെഴുതുമ്പോഴും അംഗത്വഫോറം തയ്യാറാക്കുമ്പോഴും ഭാഷയുടെ ചില പ്രത്യേക പ്രയോഗങ്ങളിലേക്ക് അത് ചുരുങ്ങിപ്പോകുന്നുണ്ട്. ഭാഷാപ്രയോഗത്തിന്റെ പുതിയ മേഖലകളെ പരിചയപ്പെടുന്നു എന്നത് തീർച്ചയായും പുതിയരീതി യുടെ മേന്മതന്നെയാണ്. എങ്കിലും വിലയിരുത്തപ്പെടുന്നത് ഭാഷയോ ഉള്ളട ക്കമോ എന്ന സംശയം അവിടെയും ബാക്കിനില്ക്കുന്നുണ്ട്.

ഭാഷ/ഉള്ളടക്കം എന്ന വിഭജനം ഭാഷയ്ക്കു പ്രാധാന്യം നല്കുന്ന നിലയിലല്ല തുടരു ന്നത്. 2005-06 വർഷത്തിലെ ഒമ്പതാം ക്ലാസ്സിലെ അർദ്ധവാർഷികപരീക്ഷ യിലെ മലയാളം ഒന്നാം പേപ്പറിൽ ആറാമത്തെ ചോദ്യം ഇങ്ങനെയാണ്:

"വാക്യഘടന (സ്കോർ - 3) താഴെ കൊടുത്തിരിക്കുന്ന വാക്യങ്ങളെ ആശയ ച്ചോർച്ച വരാതെ ഒറ്റ വാക്യമാക്കി എഴുതുക.

*അയാൾ നടന്നു.*

*അയാൾ തളർന്നു.*

*അയാൾ വഴിയരികിൽ ഇരുന്നു.*

*അയാൾ ഉറങ്ങി.* - ഒറ്റ വാക്യമാക്കുന്നതിനായി വരുത്തിയ മാറ്റങ്ങൾ സൂചിപ്പിച്ചുകൊണ്ട് കുറിപ്പ് തയ്യാറാക്കണം".

ഇത് പൂർണ്ണക്രിയ അപൂർണ്ണക്രിയ എന്ന വ്യത്യാസത്തെ തിരിച്ചറിയാൻ ഉപക രിക്കും. സാങ്കേതികപദങ്ങൾ തിട്ടമല്ലെങ്കിലും കുട്ടിക്ക് കാര്യം എഴുതാം. കുട്ടി യുടെ ഭാഷാജ്ഞാനവുമായി അത് ഇണങ്ങിനില്ക്കുകയും ചെയ്യും.

അടുത്ത ചോദ്യം: "എഡിറ്റിംഗ് (സ്കോർ : 1) താഴെ കൊടുത്തിരിക്കുന്ന വാർത്ത യിലെ ആവർത്തനം ഒഴിവാക്കി അർത്ഥവ്യക്തതയോടെ മാറ്റി എഴുതുക.

*"വീട്ടമ്മയെ കൊന്ന ഘാതകർ കുടുങ്ങി".*

ഇത് തെറ്റുണ്ടെങ്കിൽ തിരുത്തുക എന്ന പഴയ ചോദ്യംതന്നെ: എഡിറ്റിംഗ് എന്നു പേരു മാറ്റിയിരിക്കുന്നു. ആവർത്തനം എന്ന ഒരു തെറ്റ് ഇതിനകത്തുണ്ട് എന്നു പ്രസ്താവിച്ചിട്ടുണ്ട് എന്നുമാത്രം വ്യത്യാസമുണ്ട്. ഇങ്ങനെ രണ്ടു ചോദ്യങ്ങൾ ഭാഷയ്ക്കായി മാറ്റിവെക്കുമ്പോൾ വെള്ളം കടക്കാത്ത അറകളായി ഭാഷയെയും ഉള്ളടക്കത്തെയും വിഭജിക്കുകയാണ് ചെയ്യുന്നത്.

പാഠപുസ്തകത്തിലെ ചോദ്യങ്ങൾക്കുള്ള ഉത്തരങ്ങളിൽ മുറ്റുവിന-പറ്റുവിനഭേ ദമോ ആവർത്തനമോ ശ്രദ്ധിക്കേണ്ടതില്ല എന്നാണതിന്റെ ധ്വനി. ഭാഷാശേ

ഷികളാകെ ചില ചോദ്യങ്ങൾക്കായി സംവരണം ചെയ്യുന്നതുകൊണ്ട് ഉത്തര ക്കടലാസിൽ ഉടനീളമുള്ള ഭാഷാപ്രയോഗങ്ങൾ തമസ്കരിക്കപ്പെടുന്നു.

പഴയ ചോദ്യമാതൃകയുമായി താരതമ്യം ചെയ്യുമ്പോൾ കെട്ടിലും മട്ടിലും മാറ്റം അനുഭവപ്പെടും. ഡയറി, നോട്ടീസ്, സ്ലൈഡ് തുടങ്ങിയ സവിശേഷപ്രയോഗ ങ്ങളെ പരിഗണിച്ചതും താരതമ്യത്തിന് ഊന്നൽ നല്കിയതുമല്ലാതെ കാതലായ മാറ്റങ്ങൾ ഏറെയൊന്നും ചൂണ്ടിക്കാണിക്കാൻ കഴിയില്ല. അതോടൊപ്പം മറ്റു വിഷയങ്ങളുടെ മൂല്യനിർണ്ണയോപാധികളിൽ നിന്ന് മലയാളപഠനം വ്യത്യസ്ത മല്ലെന്നും കാണാം. ആശയത്തിന് അഥവാ ഉള്ളടക്കത്തിന് പ്രാധാന്യം നല്കുന്ന രീതിതന്നെ തുടരുകയാണ് ചെയ്യുന്നത്.

*'ഭാഷയും സമൂഹവും: ഭാഷാശാസ്ത്രപഠനങ്ങൾ'* എന്ന പുസ്തകത്തിൽ 'ആസൂത്രണ ത്തിന്റെ മലയാളപാഠങ്ങൾ' എന്ന ലേഖനത്തിൽ സോമനാഥൻ (ഗോപി നാഥൻ നായർ, 2006:66-77) ഇതു നിരീക്ഷിക്കുന്നുണ്ട്. പുതിയപഠനരീതിയിൽ കാര്യങ്ങൾ പാടേ മാറിയിട്ടുണ്ടെന്ന വിശ്വാസത്തെ പരിശോധിക്കേണ്ടതുണ്ട്. എസ്.എസ്.എൽ.സി. മൂല്യനിർണ്ണയപ്രവർത്തനങ്ങൾക്കൊരു കൈപ്പുസ്തകം എന്ന പേരിൽ 2004-2005 വർഷം എസ്.സി.ഇ.ആർ.ടി. പ്രസിദ്ധീകരിച്ച *'പട വുകൾ'* അതിന്റെ നിലപാട് ഇങ്ങനെ പ്രഖ്യാപിക്കുന്നു: "ഉയർന്ന ഉത്തരമെന്നു കരുതുന്നതിന് പരമാവധി മാർക്കു നൽകുക എന്ന രീതിയിലല്ല, മറിച്ച് മൂല്യ നിർണ്ണയസൂചകവുമായി പൊരുത്തപ്പെടുന്ന ഉത്തരത്തിന് മുഴുവൻ മാർക്കും നൽകുക എന്ന രീതിയാണ് സ്വീകരിക്കേണ്ടത്. ഇത് എല്ലാ ചോദ്യങ്ങൾക്കും ബാധകമാണ്".

മലയാളം ഒന്നും രണ്ടും പേപ്പറുകളിലെ മൂല്യനിർണ്ണയമാനദണ്ഡങ്ങൾ ചോദ്യമാ തൃകകൾ സഹിതം നല്കിയിട്ടുണ്ട്. മധ്യകാലകവിത. വൈജ്ഞാനികസാ ഹിത്യം, കവിത, ദൃശ്യകലാസാഹിത്യം, നവോത്ഥാനകവിത, കഥാസാ ഹിത്യം, ആധുനികസാഹിത്യം, വൈജ്ഞാനികസാഹിത്യം- കലകളും തത്വ ചിന്തയും, ഉപപാഠപുസ്തകം എന്നിങ്ങനെ 9 അദ്ധ്യായങ്ങളിലായി(11മു തൽ77വരെ പുറങ്ങൾ) 63 മാതൃകാചോദ്യങ്ങളും അവയ്ക്കുള്ള മൂല്യനിർണ്ണയസൂച കങ്ങളും ഓരോന്നിന്റെയും സ്കോർവിതരണവും വിശദമായി കൊടുത്തിട്ടുണ്ട്.

ചോദ്യങ്ങൾ എന്നതിന് *പ്രവർത്തനം* എന്നും മാർക്ക് എന്നതിനു പകരം *സ്കോർ* എന്നുമാണ് പ്രയോഗിച്ചിരിക്കുന്നത്. മാതൃകാചോദ്യങ്ങളെ ആവർത്തനം ഒഴിവാക്കി ഇങ്ങനെ പട്ടികപ്പെടുത്താം:

പട്ടിക-2 സ്കോർവിതരണ മാതൃക

| **ചോദ്യമാതൃക/ പ്രവർത്തനം** | **മൂല്യനിർണ്ണയസൂചകം** | ആവിഷ്കാരരൂപത്തിന്റെ സവിശേഷഘടന | ആശയാവതരണരീതി | ഉള്ളടക്കത്തിന്റെ സമഗ്രത | താരതമ്യവിശകലനം | തന്നിരിക്കുന്നപാഠഭാഗത്തിന്റെ | ആനുകാലികപ്രസക്തി | അനുയോജ്യസംഭവവുമായി ബന്ധപ്പെടുത്തൽ | സ്വന്തമായഅഭിപ്രായം/നിരീക്ഷണം | ചോദ്യത്തിലെ വാദം സമർത്ഥിക്കൽ | തലക്കെട്ട് | തിരുത്തലുകൾ | പ്രയോഗഭംഗി | പുതിയസന്ദർഭത്തിൽ പ്രയോഗം | ഭാഷയിലെ മികവ് | അനുയോജ്യമായഭാഷ | **ആകെ** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| പ്രസംഗം | | 1 | 2 | 2 | | | | | 1 | | | | | | 1 | | **7** |
| വൃത്തമാറ്റം | | | | | | | | 2 | | | | | | | | 1 | **3** |
| കവിത സമകാലികപ്രസക്തി | | | | | | 1 | 1 | 2 | | | | | | | | 1 | **5** |
| കഥാപാത്രനിരൂപണം | | | | | 2 | 1 | | 2 | | | | | | | | 1 | **6** |
| കവിതാതാരതമ്യം | | | | | 2 | 2 | | | | | | | | | | 1 | **5** |
| പത്രവാർത്ത | | 2 | | | | 1 | | | | | | | | | | | **3** |
| മലയാളസംസ്കൃതപദപ്പട്ടിക | | | | | 3 | | | | | | | | | | | | **3** |
| കവിത പഴഞ്ചൊല്ല് ബന്ധം | | | | | | 2 | | 2 | | | | | | | | | **4** |
| കവിതാതാരതമ്യം | | | | | 2 | 2 | | | 2 | | | | | | | | **6** |
| കവിതസമകാലികപ്രസക്തി | | | | | 2 | | | 2 | | | | | | | | | **4** |
| നോട്ടീസ് | | 1 | 1 | 1 | | | | | | | | | | | | 1 | **4** |
| കാവ്യാത്മകമായ എഴുത്ത് | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | | | **2** |
| യാത്രാവിവരണം | | | | 2 | | 2 | | | | | | | | 2 | | | **6** |
| കൗതുകവാർത്ത | | | 1 | 1 | | | | 1 | | | 1 | | | | | 1 | **4** |
| പ്രഭാഷണം | | | | 2 | | 2 | | | | | | | | 2 | | | **6** |
| കുറിപ്പ് | | | | 2 | | 2 | | | | | | | | | | 1 | **5** |
| തിരുത്തൽ | | | | | | | | | | | | 3 | | | | | |
| കവിയുടെ കാഴ്ചപ്പാട് | | | | | 2 | 1 | | | 2 | | | | | | | | **5** |

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ഗദ്യപദ്യതാരതമ്യം | | | | 2 | 1 | | | 2 | | | | | | | | 5 |
| ഡയറി | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ആസ്വാദനക്കുറിപ്പ് | | | | | 2 | | | 2 | | | | 2 | | | | 6 |
| ആശയം/രൂപമാറ്റം | | | | | 1 | | | 1 | | | | | 1 | | | 3 |
| കുറിപ്പ് | | | 1 | | 1 | | | 2 | | | | | | | | 4 |
| കഥകളിവേഷം/സിനിമാരൂപ ം | | | | | | | | | | | | | | | | |
| അപഗ്രഥനം | | | | | | | | | | | | | | | | |
| സാദ്ധ്യത പരിശോധിക്കൽ | | | | | 2 | | | | 2 | | | | | | 1 | 5 |
| ഡയറി | | | | | 1 | | | | 1 | | | | | | 2 | 4 |
| നോട്ടീസ്/പോസ്റ്റർ/ലഘുലേഖ | | | | | | | | | | | | | | | | |
| കത്ത്/നിവേദനം | 1 | | | | 2 | 2 | | 1 | | | | | | | | 6 |
| **ആകെ** | 5 | 4 | 10 | 15 | 26 | 3 | 9 | 15 | 3 | 1 | 3 | 3 | 6 | *1* | *10* | 114 |

കഥകളിവേഷം/ സിനിമാരൂപം, നോട്ടീസ്/പോസ്റ്റർ/ലഘുലേഖ തുടങ്ങിയവയ്ക്ക് സ്കോറേ നല്കിയിട്ടില്ല. ഉദാഹരിച്ച ചോദ്യങ്ങളിൽ പകുതിയിലും ഭാഷാപ്രയോഗത്തിന് സ്കോറില്ല. പട്ടികയിൽ 41 ശതമാനത്തിനു മാത്രമേ അനുയോജ്യമായ ഭാഷ, ഭാഷാശൈലിയിലെ മികവ് എന്നിങ്ങനെ ഭാഷ (11സ്കോർ - 9.64% മാത്രം.) പരിഗണിക്കപ്പെടുന്നുള്ളൂ; മേലെ ഉദ്ധരിച്ച നിർദ്ദേശപ്രകാരം ഭാഷയ്ക്ക് സ്കോർ പ്രത്യേകം നല്കിയിട്ടില്ലാത്ത ചോദ്യങ്ങൾക്കുള്ള ഉത്തരങ്ങളിൽ ഭാഷയെ കണക്കിലെടുക്കാൻ കഴിയില്ല. അതായത് മലയാളപാഠത്തിലെ പകുതി ചോദ്യങ്ങൾക്കും ഭാഷ ഒരു വിഷയമേയല്ല. പാഠനോദ്ദേശ്യങ്ങൾ പരിശോധിച്ചാലും ഈ അവഗണന ബോധ്യമാകും.

പദം പിരിക്കുക, പൂർണ്ണവാക്യങ്ങൾ എഴുതുക, സമാസിച്ചുചേർക്കുക, ചിഹ്നങ്ങൾ ചേർക്കുക തുടങ്ങി ഭാഷയുടെ അടിസ്ഥാനകാര്യങ്ങൾ പരിശോധിക്കാൻ പ്രത്യേകചോദ്യങ്ങളില്ല. ഉള്ള ചോദ്യങ്ങളിൽത്തന്നെ സ്കോർ കിട്ടാനുള്ള സൂചകവും ഇല്ല. താരതമ്യത്തിൽ ഒരിടത്തുമാത്രം, സംസ്കൃതപദത്തിൽ മലയാളവിഭക്തി ചേർന്നവയും സംസ്കൃതപദത്തിൽ സംസ്കൃതവിഭക്തി ചേർന്നവയും വേർതിരിച്ച് പട്ടികയാക്കാനുള്ള ചോദ്യത്തിൽ മാത്രം, ആണ് ഭാഷ പരിഗണിക്കപ്പെടുന്നത്. ഒരേ അർത്ഥത്തിൽ വരുന്ന വ്യത്യസ്തവിഭക്തികളോ വ്യത്യസ്ത അർത്ഥങ്ങളിൽ വരുന്ന ഒരേ വിഭക്തിരൂപമോ, നാമം-ക്രിയ-ഭേദകങ്ങളോ,

കാലപ്രത്യയമോ പ്രകാരമോ ഒരിക്കൽപ്പോലും ഉദാഹരണങ്ങളെ താരതമ്യം ചെയ്യാനുള്ള ചോദ്യമായി വരാത്തതു് യാദൃച്ഛികമല്ല.

കുട്ടികൃഷ്ണമാരാരുടെ *മലയാളശൈലി*ക്കുള്ള അവതാരികയിൽ പത്രപ്രവർത്തകർ ഭാഷാപരമായ ധാരാളം പിശകുകൾ വരുത്താനിടയാകുന്ന ജോലി സാഹചര്യത്തെ ക്ഷമാപണസ്വരത്തിൽ വിശദീകരിക്കുന്നുണ്ട് എം. ആർ. നായർ. മാരാരുടെ വിമർശനം പ്രധാനമായും ചെന്നുകൊള്ളുന്നതു് പത്ര-മാധ്യമ ലേഖകർക്കാണല്ലോ. എന്നിട്ടും കൈപ്പുസ്തകം പറയുന്നതിങ്ങനെയാണ്: "യുക്തിയെക്കാൾ പ്രയോഗ സാധുതയ്ക്കാണ് പ്രാധാന്യം. ചിഹ്നം, ആവർത്തനം, പദങ്ങൾ തമ്മിലുള്ള അകലം, പദങ്ങളുടെ ചേർച്ച തുടങ്ങിയ കാര്യങ്ങളൊക്കെ എഡിറ്റിംഗിൽ ശ്രദ്ധിക്കേണ്ടതുണ്ട്. ഇതിൽ മികവു നേടാൻ പാഠപുസ്തകങ്ങൾ മാത്രമല്ല ആനുകാലികപ്രസിദ്ധീകരണങ്ങൾ പത്രമാധ്യമങ്ങൾ തുടങ്ങിയവയൊക്കെ പരമാവധി പ്രയോജനപ്പെടുത്തണം". മാരാർ പ്രതിയായി കാണുന്നവരാണ് പടവുകളുടെ ആദർശമാതൃക. എഡിറ്റിംഗിൽ ശ്രദ്ധിക്കേണ്ട കാര്യങ്ങൾ തീരെ പാലിക്കാതിരിക്കലാണ് മാദ്ധ്യമങ്ങളുടെ പതിവ്. അതിനെക്കുറിച്ച് നല്കുന്ന ഉപദേശത്തിൽത്തന്നെ പ്രയോഗസാധുത എന്നപദം ചേർക്കാതെ എഴുതിയിരിക്കുന്നതു്, നേരത്തെ ഉദ്ധരിച്ച വാക്യത്തിൽ "ഉയർന്ന ഉത്തരമെന്നു കരുതുന്നതിനു് പരമാവധി മാർക്കു നൽകുക എന്ന *രീതിയിലല്ല* മറിച്ച് മൂല്യനിർണ്ണയസൂചകവുമായി പൊരുത്തപ്പെടുന്ന ഉത്തരത്തിനു് മുഴുവൻ മാർക്കും നൽകുക എന്ന *രീതിയാണ്* സ്വീകരിക്കേണ്ടതു് ". *.....രീതിയിലല്ല ..... രീതിയാണ്* സ്വീകരിക്കേണ്ടത് എന്ന ചേർച്ചക്കുറവ്, ഇവ *പടവുകളിൽ*ത്തന്നെയുള്ള ഉദാഹരണങ്ങളാണ്. പഴയരീതിയിൽ പഠിച്ചവരുടെയും പുതിയരീതിയിൽ പഠിച്ചവരുടെയും ഭാഷാപ്രയോഗങ്ങളെ താരതമ്യം ചെയ്തു പഠിച്ചാൽ മാത്രമേ ഓരോന്നിന്റെയും ഗുണദോഷങ്ങളെക്കുറിച്ച് ഖണ്ഡിതമായി പറയാൻ കഴിയൂ.

ഉള്ളടക്കത്തിനു് അമിതപ്രധാന്യം ലഭിക്കുന്നതുകൊണ്ട് ഭാഷ സ്ഫുടമായി എഴുതാൻ പഠിക്കുന്നതിനു് വേണ്ടത്ര ശ്രദ്ധ ലഭിക്കാതെപോകുന്നതു് ഭാഷാപഠനത്തിൽ നിലനില്ക്കുന്ന ഒരു പ്രശ്നമാണ്. അതിന്റെ വിശദാംശങ്ങൾ ഈ പ്രബന്ധത്തിൽ അന്വേഷിക്കുന്നില്ല. ഈ പൊതുവായ പശ്ചാത്തലത്തിൽ ഭാഷയിൽ

ത്തന്നെയുള്ള ചില സാഹചര്യങ്ങൾ ഭാഷാപഠനത്തിൽ പ്രയാസമുണ്ടാക്കുന്നുണ്ടോ എന്നാണ് ഇവിടെ അന്വേഷിക്കുന്നത്. കുട്ടികളുടെ എഴുത്തിനെ മുൻനിർത്തി അവരുടെ ഭാഷാസാഹചര്യത്തെ വിലയിരുത്തി ഭാഷാപഠനത്തിൽ പ്രയാസങ്ങളുണ്ടാക്കുന്ന ഘടകങ്ങളെ കണ്ടെത്തുകയാണ് പഠനപദ്ധതി.

### 1.4. പഠനമേഖല

ഹൈസ്കൂൾ വിദ്യാർത്ഥികളുടെ എഴുത്തിലെ പ്രശ്നങ്ങളെ വിശകലനം ചെയ്യാനായി വിവരങ്ങൾ ശേഖരിച്ചത് കോഴിക്കോട്ട് ജില്ലയിൽ കൊയിലാണ്ടിതാലൂക്കിൽപ്പെട്ട പേരാമ്പ്ര ഗ്രാമപഞ്ചായത്തിലെ പേരാമ്പ്ര ഹയർ സെക്കണ്ടറിസ്കൂളിലെ 8, 9, 10 ക്ലാസ്സുകളിലെ വിദ്യാർത്ഥികളിൽനിന്നാണ്. വിദ്യാർത്ഥികൾ ഏറെക്കുറെ ഒരേ പ്രദേശത്തുകാരായതിനാൽ ഭാഷാഭേദങ്ങൾകൊണ്ടുണ്ടാകുന്ന സങ്കീർണ്ണതകൾ കുറയ്ക്കാനാകും. മലയാളംമീഡിയം ഇംഗ്ലീഷ് മീഡിയം എന്നിങ്ങനെ രണ്ടു പഠനമാദ്ധ്യമങ്ങളിലെയും കുട്ടികൾ ഇവിടെയുണ്ട്. മലയാളമോ അറബിയോ ഒന്നാം ഭാഷയായി പഠിക്കുന്നവരുണ്ട്. വിവിധ തൊഴിൽ മേഖലകളിൽ പ്രവർത്തിക്കുന്നവരും സമൂഹത്തിലെ എല്ലാതട്ടുകളെയും പ്രതിനിധീകരിക്കുന്നവരും വ്യത്യസ്തമായ ജീവിതപരിസരങ്ങളിൽനിന്നുള്ളവരുമായ രക്ഷിതാക്കളുടെ കുട്ടികളാണ് ഇവിടെയെത്തുന്നത്. നഗരത്തിന്റെയും ഗ്രാമത്തിന്റെയും സ്വഭാവം ഒരേ സമയം സൂക്ഷിക്കുന്നു എന്നതാണ് മറ്റൊരു പ്രത്യേകത. എല്ലാംകൊണ്ടും സമൂഹത്തിന്റെ ഒരു പരിച്ഛേദം എന്ന നിലയിൽ ഈ വിദ്യാർത്ഥിസമൂഹത്തെ പരിഗണിക്കാം.

അതാത് ക്ലാസ്സിലെ അദ്ധ്യാപകർതന്നെയാണ് ചോദ്യാവലി വിതരണം ചെയ്യതും നിർദ്ദേശങ്ങൾ നല്കിയതും. വിവരശേഖരണം വളരെ സ്വാഭാവികമായിത്തന്നെ നടത്താൻ അത് സഹായിച്ചിട്ടുണ്ട്. വിവരങ്ങൾ ശേഖരിച്ചത് പല ദിവസങ്ങളിലായാണ്.

## 1.5. പഠനരീതി

ഭാഷാശേഷിയിലുള്ള വ്യത്യസ്തനിലവാരം പഠനത്തെ സംബന്ധിച്ച് പ്രയാസ ങ്ങളുണ്ടാക്കുന്നുണ്ട്. അതോടൊപ്പം ചിന്തയിലും ജ്ഞാനത്തിലും ഉള്ള വൈജാ ത്യങ്ങളും പ്രധാനമാണ്. പഠനബോധനങ്ങളുടെ രീതിശാസ്ത്രവും പ്രസക്തമാണ്. ഇത്തരം പല ഘടകങ്ങളും ഇടകലരുന്ന പഠനവിഷയം എന്ന നിലയിൽ ഭാഷാ പഠനത്തെ സമീപിക്കുമ്പോൾ വസ്തുനിഷ്ഠത പുലർത്തുന്നതിൽ ധാരാളം വൈത രണികളുണ്ട്. ഭാഷയെ കേന്ദ്രീകരിക്കുന്ന നിലപാടാണ് പഠനത്തിൽ സ്വീകരി ച്ചിരിക്കുന്നത്. അതിൽത്തന്നെ കുട്ടികളെക്കൊണ്ട് എഴുതിച്ച ഭാഷാവസ്തുത കളെ അവലംബിക്കുക എന്നതാണ് തത്വമായി സ്വീകരിച്ചത്.

എട്ടാംതരത്തിലെയും ഒമ്പതാംതരത്തിലെയും പത്താംതരത്തിലെയും മുമ്മൂന്നു ക്ലാസ്സുകളാണ് വിവരശേഖരണത്തിനായി തിരഞ്ഞെടുത്തത്. മലയാളം മീഡിയം അറബി ഒന്നാംഭാഷ, മലയാളം മീഡിയം മലയാളം ഒന്നാംഭാഷ, ഇംഗ്ലീഷ് മീഡിയം മലയാളം ഒന്നാംഭാഷ എന്നിങ്ങനെയുള്ള ക്ലാസ്സുകളാണ് അവ. കുട്ടികളുടെ പേരും വിലാസവും മറ്റുവിവരങ്ങളും ശേഖരിച്ചിട്ടുണ്ട്.

അക്ഷരമാല, പകർത്തിയെഴുത്ത്, കേട്ടെഴുത്ത്, ഉപന്യാസം എന്നിങ്ങനെ നാലു രീതിയിലുള്ള ചോദ്യങ്ങളാണ് നല്കിയത്. ഒരേ ചോദ്യംതന്നെ എല്ലാ കുട്ടി കൾക്കും നല്കി. അതിൽനിന്നു ലഭിച്ച എഴുത്തുകളെയാണ് വിശകലനം ചെയ്യു ന്നത്. കുട്ടിയുടെ ഭാഷയിലുള്ള പ്രശ്നങ്ങൾ, അതിന്റെ നിർവ്വഹണത്തിൽ വരുന്ന പിഴവുകൾ എന്നിങ്ങനെ രണ്ടു സമീപനങ്ങളാണ് വിലയിരുത്തുന്നതിന് സ്വീകരിച്ചത്. അക്ഷരമാലയിൽ ലിപിമങ്ങളെ അപഗ്രഥിക്കുന്നു. ഉപലിപി കളെ പരിശോധിക്കാനാണ് കേട്ടെഴുത്തും പകർത്തിയെഴുത്തും. കേട്ടെഴു ത്തിനും പകർത്തിയെഴുത്തിനും പദ്യവും ഗദ്യവും ആണ് മാതൃകയായി നല്കി യത്. രൂപിമങ്ങളും വാക്യങ്ങളും വിശകലനം ചെയ്യുന്നത് ഉപന്യാസത്തെ അടി സ്ഥാനമാക്കിയാണ്.

വിദ്യാർത്ഥിയുടെ കാഴ്ചപ്പാടിലാണ് ഭാഷാപഠനത്തെ സമീപിക്കുന്നത്. ഓരോ

കുട്ടിയുടെയും ശാരീരികവും മാനസികവുമായ സ്വഭാവമനുസരിച്ച് ഭാഷാപ്രയോഗത്തിന്റെ വ്യത്യസ്തതലങ്ങളിൽ വരുന്ന പ്രയാസങ്ങൾ കണ്ടെത്തി ഭാഷാപ്രകടനവൈകല്യം (Dyslexia), എഴുത്തിലെ വൈകല്യം (Dysgraphia) എന്നിങ്ങനെ തരംതിരിക്കുന്ന രീതികളുണ്ട്. മറ്റുകാര്യങ്ങളിലെല്ലാം സാധാരണനിലവാരം പുലർത്തുന്നവർതന്നെ *കലപ* എന്നിങ്ങനെ *പലക* എന്ന പദത്തെ അക്ഷരങ്ങൾ വിപരീതക്രമത്തിലെഴുതുക, *ധ* എന്നതിനു പകരം *ന* എന്നെഴുതുക തുടങ്ങി പലതരത്തിലുള്ള ക്രമരാഹിത്യങ്ങളും പ്രകടമാക്കുന്നു. അതിനു കാരണം മസ്തിഷ്കത്തിലെയോ നാഡീകോശങ്ങളിലെയോ ചില പ്രശ്നങ്ങളാണ്. ഭാഷാശാസ്ത്രമെന്നതിലുപരി ശരീരശാസ്ത്രവും ആരോഗ്യശാസ്ത്രവുമാണ് അതിന്റെ ഭൂമിക. ഒരേ കുട്ടിയെത്തന്നെ വളരെക്കാലം നിരീക്ഷിക്കുകയും പരീക്ഷിക്കുകയും ചെയ്യുന്ന വ്യക്തികേന്ദ്രിതമായ അത്തരം സമീപനങ്ങൾ ഇവിടെ സ്വീകരിച്ചിട്ടില്ല. ഭാഷാപഠനത്തിലെ ഏതേതു മേഖലകളാണ് കുട്ടികൾക്ക് പൊതുവെ പ്രയാസകരമാവുന്നത്, അതിനു പിന്നിൽ മലയാളഭാഷയുടെ സവിശേഷസാഹചര്യം വല്ലതുമുണ്ടോ എന്നാണ് അന്വേഷിക്കുന്നത്. വിദ്യാർത്ഥിയുടെ നിലപാടിൽനിന്നുകൊണ്ട് ഭാഷയെ സാമാന്യമായി വിലയിരുത്തുകയാണ് ചെയ്യുന്നത്. കുട്ടിയുടെ നിലവാരം, പഠനരീതി, അദ്ധ്യാപനരീതി തുടങ്ങിയ ഘടകങ്ങളെ പൊതുവായി കണക്കാക്കുകയാണ് ചെയ്തത്. പരീക്ഷണരീതിയനുസരിച്ച് ഓരോ ചരത്തെയും പ്രത്യേകം പരിഗണിക്കുന്നില്ല. ക്ലാസ്സുകൾ തെരഞ്ഞെടുക്കുമ്പോൾ ശരാശരി നിലവാരമുള്ളതാവാൻ ശ്രദ്ധിച്ചിട്ടുണ്ട്.

അപഗ്രഥനത്തിന് അടിത്തറയൊരുക്കുക എന്ന നിലയിലാണ് സ്റ്റാറ്റിസ്റ്റിക്സിനെ ആശ്രയിച്ചിട്ടുള്ളത്. ലിപിമതലത്തിലും ഉപലിപിതലത്തിലും ആവൃത്തിയും ശതമാനവും ശരാശരിയും മറ്റും കണക്കാക്കിയാണ് വർഗ്ഗീകരണവും വിശകലനവും നടത്തിയിരിക്കുന്നത്. അതിൽനിന്നു വ്യക്തമാകുന്ന വസ്തുതകളുടെ ഭാഷാസാഹചര്യങ്ങളെയും തത്വങ്ങളെയും വിശകലനം ചെയ്യാനാണ് ശ്രമിച്ചിട്ടുള്ളത്. വാക്യതലത്തിൽ സ്വതന്ത്രവാക്യങ്ങളായതിനാൽ എല്ലാ കുട്ടികളും ഒരേ വാക്യം രചിക്കുമെന്ന് പ്രതീക്ഷിക്കാനാവില്ല. അതുകൊണ്ടുതന്നെ ഏതെങ്കിലും ഒരംശത്തിന്റെ ആവൃത്തിയോ ശതമാനമോ ശരാശരിയോ അവിടെ അപ്രസക്തവുമാണ്. പിശകിയ വാക്യങ്ങളുടെ പിശകിന്റെ സ്വഭാവമനുസരിച്ച് വർഗ്ഗീകരിക്കുകയാണ് സ്വീകരിച്ച മാർഗ്ഗം. ഒരേ വാക്യംതന്നെ ഒന്നി

ലധികം ഘടകങ്ങളിൽ പിശകുകൾ കാണിക്കുമ്പോൾ ഓരോ വിഭാഗത്തിലും അതിനെ പരിഗണിക്കുന്നുണ്ട്.

സാമാന്യമായ പിശകുകളെ കണ്ടെത്തുകയും അത്തരം പിശകുകൾക്ക് കാരണമായിത്തീരുന്ന ഭാഷാസാഹചര്യങ്ങളെ ഭാഷാശാസ്ത്രസങ്കല്പനങ്ങൾക്കനുസൃതമായി വിശദീകരിക്കുകയുമാണ് പഠനത്തിന് സ്വീകരിച്ചിരിക്കുന്ന രീതി. ഭാഷാബോധവും ഭാഷാപ്രയോഗവുമാണ് അന്വേഷണത്തിന്റെ ഭൂമിക. സ്വനം, സ്വനിമം, രൂപിമം, വാക്യം എന്നിങ്ങനെ ഭാഷയുടെ വ്യത്യസ്തതലങ്ങളെയാണ് വിശകലനം ചെയ്യുന്നത്. വ്യത്യയം, പൂരകം തുടങ്ങിയ വിതരണക്രമങ്ങളും രൂപിമനിർണ്ണയനതത്വങ്ങളും രചനാന്തരണവ്യാകരണരീതികളുമാണ് പഠനത്തിന്റെ സൈദ്ധാന്തികപിൻബലം.

ഒന്നാംഘട്ടം വിവരങ്ങൾ ശേഖരിച്ച് വിശകലനം ഏതാണ്ട് പൂർത്തിയായപ്പോഴാണ് 1997ൽ പുതിയപാഠ്യപദ്ധതി നടപ്പിലായത്. പുതിയപദ്ധതിയിൽ കാഴ്ചപ്പാടും നിലപാടും പഠനബോധനരീതികളും പരീക്ഷാസമ്പ്രദായവും എല്ലാം അടിമുടി മാറി. ഭാഷാപഠനത്തിൽ കുട്ടികൾക്ക് പ്രയാസമുണ്ടാക്കുന്ന ഭാഷാപരമായ ഘടകങ്ങളാണ് അന്വേഷിക്കുന്നത് എന്നതിനാൽ വിദ്യാഭ്യാസരീതിയിലുണ്ടായ മാറ്റം ഈ പഠനത്തെ സാരമായി ബാധിക്കുകയില്ല. മാത്രമല്ല പഠനബോധനതലങ്ങൾ ഈ അന്വേഷണത്തിന്റെ പ്രധാനഭാഗമല്ലതാനും. അന്വേഷണത്തിൽ കണ്ടെത്തിയ കാര്യങ്ങളെ പുതിയപദ്ധതിയുടെ പശ്ചാത്തലത്തിൽ പരിശോധിക്കുക എന്നതാണ് പിന്നീട് പഠനത്തെ മുന്നോട്ടു നയിച്ചത്. പഴയതും പുതിയതും തമ്മിൽ ഒരു താരതമ്യം പ്രസക്തമാണെന്നു തോന്നി. അതിനായി പുതിയ പദ്ധതിയിലെ മലയാളം മീഡിയത്തിലെ ശരാശരി നിലവാരമുള്ള ഒരു പത്താം ക്ലാസ്സിലെ കുട്ടികളിൽനിന്ന് പഴയ അതേ ചോദ്യങ്ങളുപയോഗിച്ച് വിവരങ്ങൾ ശേഖരിച്ച് വിശകലനം നടത്തി. പഴയപദ്ധതിയിലുള്ളവരുടെയും പുതിയപദ്ധതിയിലുള്ളവരുടെയും പ്രകടനങ്ങളെ താരതമ്യം ചെയ്യുമ്പോൾ വ്യത്യാസം നിർണ്ണായകമാണോ എന്നു പരിശോധിക്കാൻ സ്റ്റാറ്റിസ്റ്റിക്സിലെ ടി വാല്യൂ (T value) / സെഡ് വാല്യൂ (Z value) എന്നീ ഉപാധികൾ സ്വീരിച്ചിട്ടുണ്ട് (§3.1. :95).

## 1.6. പരിമിതികൾ

പാഠ്യപദ്ധതി, ബോധനരീതി, വിദ്യാലയാന്തരീക്ഷം, കുട്ടികളുടെ പഠനനില വാരം, അഭിരുചി, കുടുംബസാഹചര്യം, ഭാഷാഭേദം എന്നിങ്ങനെ ഒട്ടനവധി ഘടകങ്ങൾക്ക് കാര്യമായ പ്രസക്തിയുള്ള മേഖലയാണ് ഭാഷാപഠനം. സർക്കാർ സംവിധാനമോ അതുപോലെയുള്ള മറ്റു സംവിധാനങ്ങളോ ഉണ്ടെങ്കിലേ അതിന്റെ മുഴുവൻ വൈപുല്യത്തോടെയും ഈ വിഷയത്തെ സമീപിക്കാൻ സാധിക്കുകയുള്ളൂ.

കേരളത്തിലെ മുഴുവൻ സ്കൂളുകളെയും പ്രതിനിധാനം ചെയ്യുന്ന തരത്തിൽ ഒരു തെരഞ്ഞെടുപ്പു നടത്തി സാമൂഹികവും സാംസ്കാരികവും ജീവിതസാഹചര്യപരവുമായ എല്ലാ ധാരകളെയും എല്ലാ ഭാഷാഭേദങ്ങളെയും ഉൾപ്പെടുത്തി വിപുലവും വിശദവുമായ ഒരു പഠനമാണ് വാസ്തവത്തിൽ ആവശ്യമായതു്. അതു് ഒരു വ്യക്തിക്ക് തനിയെ ചെയ്യാൻ കഴിയുന്ന കാര്യമല്ല. അതിലേക്കുള്ള ഒരു ചവിട്ടുപടി മാത്രമാണിതു്. ഹൈസ്കൂളദ്ധ്യാപകനായിരിക്കേ നിരീക്ഷിച്ച ചില കാര്യങ്ങളെ കേരളത്തിലെ ഒരു സ്കൂളിലെ ഏതാനും ക്ലാസ്സുകളെ മാത്രം അടിസ്ഥാനമാക്കി സ്ഥാലീപുലാകന്യായേന പരിശോധിക്കുകയാണ് ഇവിടെ ചെയ്തിരിക്കുന്നതു്.

## 1.7. പ്രബന്ധസ്വരൂപം

പ്രബന്ധത്തെ ഏഴ് അദ്ധ്യായങ്ങളായി തിരിച്ചിരിക്കുന്നു. ഒന്നാമദ്ധ്യായത്തിൽ പഠനത്തിന്റെ ലക്ഷ്യവും പശ്ചാത്തലവുമാണ് പ്രതിപാദിക്കുന്നതു്. പുതിയപാഠ്യപദ്ധതിയുടെകൂടി പശ്ചാത്തലത്തിൽ ഭാഷാർജ്ജനത്തിന്റെയും ഭാഷാപഠനത്തിന്റെയും സൈദ്ധാന്തികാടിത്തറ ചർച്ചചെയ്യുകയാണ് രണ്ടാമദ്ധ്യായത്തിൽ ചെയ്യുന്നതു്. നിലവിലുണ്ടായിരുന്ന പദ്ധതി സൈദ്ധാന്തികമായിത്തന്നെ തെറ്റായിരുന്നതിനാലാണ് തൊണ്ണൂറുകളിൽ പുതിയ വിദ്യാഭ്യാസപദ്ധതി ആവിഷ്കരിച്ചതു് എന്ന വാദത്തെയാണ് മുഖ്യമായും പരിശോധിക്കുന്നതു്. മൂന്നാമദ്ധ്യായത്തിൽ അക്ഷരത്തെറ്റുകളെ അക്ഷരമാലയുടെ അടിസ്ഥാനത്തിൽ പരിശോധിക്കുന്നു. കുട്ടികളെഴുതിയ അക്ഷരമാല പരിശോധിച്ച് ലിപിമത

ലത്തിൽ വരുത്തിയ പിശകുകളെ അപഗ്രഥിക്കുകയും പിശകുകളുടെ വേരു് എഴുത്തിലാണോ ഭാഷാപ്രയോഗത്തിലാണോ ഭാഷാബോധത്തിലാണോ ഉള്ളതു് എന്നു് അന്വേഷിക്കുകയും ചെയ്യുന്നു. എഴുത്തുവടിവുകളുടെ സ്വഭാവവും വിശകലനം ചെയ്യുന്നുണ്ടു്. നാലാമദ്ധ്യായത്തിൽ ഉപലിപികളെയാണു് പരിശോധിക്കുന്നതു്. കേട്ടെഴുതിയതും പകർത്തിയെഴുതിയതും പരിശോധിച്ചു് പിശകുകളെ അപഗ്രഥിക്കുന്നു. മറ്റദ്ധ്യായങ്ങളിലെ കണ്ടെത്തലുകളുമായി തട്ടിച്ചുനോക്കി ലിപിപരിഷ്കരണം ഉണ്ടാക്കിയ പ്രശ്നങ്ങളെ അഞ്ചാമദ്ധ്യായത്തിൽ വിശകലനം ചെയ്യുന്നു. ചിഹ്നനത്തിലെ പിഴവുകളെയും ആ അദ്ധ്യായത്തിലാണു് ചർച്ച ചെയ്യുന്നതു്. ആറാമദ്ധ്യായത്തിൽ കുട്ടികൾ സ്വന്തമായെഴുതിയ വാക്യങ്ങളിലെ വ്യാകരണപരമായ പിശകുകളെ പരിശോധിക്കുന്നു. പ്രത്യയങ്ങളും പദങ്ങളും പദബന്ധങ്ങളും സമുച്ചയവുമെല്ലാമാണു് ഇവിടെ വിശകലനം ചെയ്യുന്നതു്. വിശകലനത്തിനു് രചനാന്തരണസിദ്ധാന്തങ്ങളെ ആശ്രയിക്കുന്നുണ്ടു്. കണ്ടെത്തലുകളെ ഏഴാമദ്ധ്യായത്തിൽ സംഗ്രഹിക്കുന്നു. പ്രബന്ധശരീരത്തിൽ പ്രസക്തഭാഗങ്ങൾ മാത്രം സൂചിപ്പിച്ച പട്ടികകളുടെ വിശദാംശങ്ങൾ അനുബന്ധമായി നല്കിയിട്ടുണ്ടു്. അപഗ്രഥനത്തിനുപയോഗിച്ച എഴുത്തുകളുടെ മാതൃകയെന്നനിലയ്ക്കു് ഓരോ ക്ലാസ്സിലും അക്ഷരമാലയെഴുതിയതിൽ ഏറ്റവും കുറച്ചു പിശകുകൾ വരുത്തിയവരുടെയും ഏറ്റവും കൂടുതൽ പിശകുകൾ വരുത്തിയവരുടെയും ഉത്തരങ്ങൾ അനുബന്ധം രണ്ടിൽ കാണിച്ചിരിക്കുന്നു. തുടർന്നു് സഹായകഗ്രന്ഥങ്ങളുടെ സൂചിക കൊടുത്തിരിക്കുന്നു.

# 2
# ഭാഷാർജ്ജനം, ഭാഷാപഠനം: താത്വികപരിസരം

മനുഷ്യശിശു തന്റെ പരിസരത്തുനിന്ന് സ്വാഭാവികമായിത്തന്നെ ഭാഷ സ്വാംശീകരിക്കുന്നു. ഇങ്ങനെ ശിശു ആർജ്ജിക്കുന്ന ഭാഷയെ മാതൃഭാഷ എന്നും ഒന്നാംഭാഷ എന്നും വിളിക്കുന്നു. ഒന്നിൽക്കൂടുതൽ ഭാഷകളുള്ള പരിസരമാണെങ്കിൽ ഒരേ സമയം പല ഭാഷകൾ സ്വാഭാവികമായി ആർജ്ജിക്കാൻ ശിശുവിന് കഴിയും. അഞ്ചു വയസ്സാകുമ്പോഴേക്കും സാധാരണഗതിയിൽ ഒരു ശിശു തന്റെ മാതൃഭാഷയിൽ പ്രാവീണ്യം നേടിക്കഴിഞ്ഞിരിക്കും. ഇതിനർത്ഥം ശിശു മാതൃഭാഷയുടെ സമസ്തമേഖലകളിലും കഴിവുകളാർജ്ജിച്ചിരിക്കും എന്നല്ല. മാതൃഭാഷയുടെ വാമൊഴിരൂപം മാത്രമാണ് ശിശു സ്വായത്തമാക്കുന്നത്. ആ നിലയിൽ കുട്ടി സാക്ഷരതയാർജ്ജിച്ചു എന്നുപോലും പറയാൻ കഴിയില്ല. എഴുത്തും വായനയും ചേർന്ന സാക്ഷരതയുടെ മണ്ഡലത്തിലേക്കു ശിശു കടന്നുചെല്ലുന്നത് ഔപചാരികമായ പഠനത്തിലൂടെയാണ്. അല്ലായിരുന്നെങ്കിൽ ഔപചാരികവിദ്യാഭ്യാസത്തിൽ മാതൃഭാഷയെ ഉൾപ്പെടുത്തേണ്ട ആവശ്യമേ ഉണ്ടാകുമായിരുന്നില്ല. എന്നാൽ പ്രാഥമികവിദ്യാഭ്യാസപദ്ധതികളിലെല്ലാം മാതൃഭാഷാപഠനത്തിന് കൂടുതൽ പ്രാധാന്യം നല്കുകയാണ് ചെയ്തിട്ടുള്ളത്. ശിശു സ്വാഭാവികമായി ഭാഷ സ്വായത്തമാക്കുന്നത് ഭാഷാർജ്ജനമാണെങ്കിൽ എഴുത്തും വായനയും ശീലിക്കുന്നത് ഭാഷാപഠനമാണ്. ഭാഷാർജ്ജനം സ്വാഭാവികവും അബോധപൂർവ്വവുമാണെങ്കിൽ ഭാഷാപഠനം ആസൂത്രിതവും ബോധപൂർവ്വവുമാണ്. ഇക്കാര്യം ഭാഷാപഠനത്തെ സംബന്ധിച്ച് പഠനം നടത്തിയവരുടെ ശ്രദ്ധയിൽപ്പെട്ടിട്ടുമുണ്ട് (*Krashen, 1981: 67).

സ്വാഭാവികമായ ഭാഷാസമാർജ്ജനതത്ത്വങ്ങൾ ഉപയോഗിച്ചുകൊണ്ട് വരമൊ

---

*വിവർത്തനംചെയ്തു ചേർത്തതാണെന്നു കാണിക്കാൻ ഗ്രന്ഥകർത്താവിന്റെ പേര് ഇംഗ്ലീഷിൽ കൊടുക്കുന്ന രീതിയാണ് ഈ പ്രബന്ധത്തിൽ സ്വീകരിച്ചിരിക്കുന്നത്.

ഴിപഠനത്തെ വിശദീകരിക്കുവാൻ കഴിയില്ലെന്നാണ് സൂചിപ്പിക്കുന്നത്. താൻ പറയുകയും കേൾക്കുകയും ചെയ്യുന്ന ഭാഷാശബ്ദങ്ങളെ എഴുതാൻ പഠിക്കുമ്പോൾ കൈവഴക്കത്തിന്റെ വിരുത് സ്വന്തമാക്കുകമാത്രമല്ല ചെയ്യുന്നത്. വളരെ സങ്കീർണ്ണമായ പ്രക്രിയയാണ് ഭാഷാപഠനം. വാസ്തവത്തിൽ വരമൊഴിയാണ് ഔപചാരികവിദ്യഭ്യാസത്തിൽ പഠിക്കുന്നത്. വരമൊഴി വാമൊഴിയെ ആധാരമാക്കുന്നവെങ്കിലും അതിന്റെ നേർതുടർച്ചയല്ല. അതിൽ മാനകീകരണത്തിന്റെ പ്രശ്നങ്ങളുണ്ട്. വ്യാകരണത്തിന്റെയും ലിപിവ്യവസ്ഥയുടെയും തലമുണ്ട്. സാക്ഷരത എന്ന സങ്കല്പനത്തിൽത്തന്നെ ഇത്തരമൊരു ഊന്നൽ ഉണ്ടെന്നതാണ് വാസ്തവം. സാക്ഷരത വരമൊഴിയിലുള്ള പ്രാവീണ്യത്തെ മുൻനിർത്തിയുള്ള സങ്കല്പനമാണ്. ലിപിവ്യവസ്ഥയിലുള്ള അറിവാണ് സാക്ഷരതയെ നിർണ്ണയിക്കുന്നത്. ഔപചാരികവിദ്യാഭാസത്തിൽ ലിപിപഠനം വളരെ പ്രധാനമായി കണക്കാക്കപ്പെടുന്നതും ഈ യുക്തിയാലാണ്.

### 2.1. മാതൃഭാഷ, ഒന്നാംഭാഷ

ശിശു ആദ്യമായി സ്വായത്തമാക്കുന്ന ഭാഷ എന്ന അർത്ഥത്തിൽ സാധാരണയായി മാതൃഭാഷ എന്ന പ്രയോഗം സ്വീകരിച്ചു കാണുന്നുണ്ട്. ഇന്ത്യയെപ്പോലെ ഒരു ബഹുഭാഷാപ്രദേശത്ത് മാതൃഭാഷ എന്ന പ്രയോഗം പല സങ്കീർണ്ണതകളും സൃഷ്ടിക്കും. അമ്മയുടെ ഭാഷ, അച്ഛന്റെ ഭാഷ, വീട്ടിലെ ഭാഷ ഇവയെല്ലാം ഒന്നാകണമെന്നില്ല. ഒരു മലയാളി ജവാന്റെ ഭാര്യ തമിഴ്ഭാഷക്കാരിയും വീട്ടിലെ ഭാഷ ഇംഗ്ലീഷും ആകാം. അവരുടെ താമസം ഉത്തരേന്ത്യയിലാണെങ്കിൽ ചുറ്റവട്ടത്തെ ഭാഷ ഹിന്ദിയുടെ ഏതെങ്കിലും ഭാഷാഭേദവുമായിരിക്കും. അത്തരം ഒരു സാഹചര്യത്തിൽ വളരുന്ന ശിശു ഈ ഭാഷകളെല്ലാം സ്വാംശീകരിക്കുകയുമാവാം. ഒന്നിലധികം ഭാഷകൾ മാതൃഭാഷയാകാമെങ്കിൽത്തന്നെയും ഭാഷാപ്രാവീണ്യത്തിന്റെ അടിസ്ഥാനത്തിൽ ഒരാൾക്ക് ഏറ്റവും നന്നായി അറിയാവുന്ന ഭാഷയാണ് അയാളുടെ മാതൃഭാഷ എന്ന് ഈ സാഹചര്യത്തെ മുന്നിൽക്കണ്ട് നരസിംഹറാവു നിർവ്വചിക്കുന്നുണ്ട് (Narasimha Rao, 2000: 7).

മാതൃഭാഷ, ഒന്നാംഭാഷ എന്നിങ്ങനെ പരാമർശിക്കപ്പെടുന്ന ഭാഷയ്ക്ക് വിദ്യാഭ്യാസമണ്ഡലത്തിൽ പൊതുവെ സ്വീകരിക്കാവുന്നതെന്ന നിലയിൽ നരസിംഹ

റാവു നല്കുന്ന നിർവ്വചനം ഇങ്ങിനെയാണ്: "ശൈശവംതൊട്ടേ ചുറ്റുവട്ടത്തുനില നില്ക്കുന്നതും ശിശുവിന് സാർത്ഥകമായും ഫലപ്രദമായും ഉപയോഗിക്കുന്ന തിന് പരമാവധി അവസരങ്ങളൊരുക്കുന്നതും വീട്ടിലും സ്കൂളിലും ചുറ്റുവട്ടത്തും ഉപയോഗിക്കുന്നതുമായ ഭാഷയെ മാതൃഭാഷയായി ഗണിക്കാം. മറ്റൊരു വിധത്തിൽ പറഞ്ഞാൽ ഫലപ്രദമായി ഉപയോഗിക്കാൻ പരമാവധി അവസ രങ്ങൾ ലഭിക്കുന്ന ഭാഷയാണ് മാതൃഭാഷ" (Narasimha Rao, 2000:2 ).

മാതൃഭാഷ എന്ന സംജ്ഞയ്ക്കു പകരം സാങ്കേതികമായ കൃത്യതയോടെ നിർവ്വ ചിക്കാവുന്ന ഒന്നാംഭാഷ എന്ന പ്രയോഗമാണ് ശിശു സ്വയമാർജ്ജിക്കുന്ന ഭാഷയെ കുറിക്കാൻ ഉചിതമായിരിക്കുക. അതിന് *'ദി ഡിക്ഷ്നറി ഓഫ് ലാംഗ്വേജ് ആന്റ് ലിംഗ്വിസ്റ്റിക്സ്'* നല്കുന്ന നിർവ്വചനം സ്വീകരിക്കുകയുമാവാം. നാട്ടുഭാഷ, ഒന്നാംഭാഷ, പ്രാഥമികഭാഷ എന്നിവയെല്ലാം മാതൃഭാഷയ്ക്കു പകരം വെക്കാവുന്ന വാക്കുകളാണ് എന്നു പറഞ്ഞിട്ട്, 'തന്റെ ഭാഷണസമൂഹത്തിലെ അംഗങ്ങളുമായി ഇടപഴകുന്നതിലൂടെ ശൈശവത്തിൽത്തന്നെ ഒരു മനുഷ്യൻ സ്പഷ്ടമായി ആർജ്ജിക്കുന്ന ഭാഷ' എന്ന് അവിടെ മാതൃഭാഷയ്ക്ക് അർത്ഥം നല്കി യിരിക്കുന്നു (Hartmann and Stark, 1972)·

ത്രിഭാഷാപദ്ധതി പിന്തുടരുന്ന വിദ്യാഭാസപദ്ധതിയിൽ ഒന്നാംഭാഷ രണ്ടാം ഭാഷ തുടങ്ങിയ പേരുകളുണ്ട്. ഇവിടെ ഒന്നാംഭാഷ മാതൃഭാഷതന്നെ എന്ന് അർത്ഥമാക്കുന്നില്ല. കേരളത്തിൽ മലയാളത്തെ കൂടാതെ തമിഴും കന്നടവും ഒന്നാംഭാഷയായുണ്ട്. അതിർത്തിപ്രദേശങ്ങളിൽ അവ മാതൃഭാഷയായി രിക്കാം. എന്നാൽ സംസ്കൃതം, അറബി, ഉറുദു തുടങ്ങിയ ഭാഷകളും ഒന്നാംഭാഷ യായി തെരഞ്ഞെടുക്കാനുള്ള സ്വാതന്ത്ര്യം കേരളത്തിലെ വിദ്യാഭ്യാസപദ്ധതി അനുവദിക്കുന്നുണ്ട്. അവിടെ ഐച്ഛികമായി പഠിക്കുന്ന ഒരു വിഷയത്തിന്റെ പേരായിട്ടാണ് ഈ സംജ്ഞ ഉപയോഗിക്കുന്നതെന്നർത്ഥം. കേരളത്തിലെ സ്കൂൾവിദ്യാഭ്യാസത്തിൽ യു.പി.-ഹൈസ്കൂൾതലങ്ങളിൽ മലയാളം ഒന്നാംഭാഷ എന്നാണ് അറിയപ്പെടുന്നത്. എന്നാൽ പ്ലസ് ടു മുതൽ ഇംഗ്ലീഷിനെയാണ് ഒന്നാംഭാഷയെന്നു വിളിക്കുന്നത്; മലയാളം ഹിന്ദി തുടങ്ങിയ ഭാഷകളുൾപ്പെട്ട ഗണത്തിൽനിന്ന് ഐച്ഛികമായി തിരഞ്ഞെടുത്തു പഠിക്കുന്ന ഭാഷയ്ക്ക് പേരു്

രണ്ടാംഭാഷ എന്നും. *'ദി ഡിക്ഷ്നറി ഒഫ് ലാംഗ്വേജ് ആന്റ് ലിംഗ്വിസ്റ്റിക്സി*ലെ വിവക്ഷയിലാണ് ഇവിടെ ഒന്നാംഭാഷ എന്നുപയോഗിക്കുന്നത്.

സ്വാഭാവികമായി ആർജ്ജിക്കുന്നതെന്ന അർത്ഥത്തിൽ ഒന്നാംഭാഷ ഒറ്റ ഭാഷ യാകണമെന്നില്ല. പലഭാഷകളാവാം. ശിശു തന്റെ ചുറ്റുപാടിൽനിന്ന് സ്വാംശീ കരിക്കുന്ന ഭാഷകളിലെല്ലാം ഒരേപോലെ പ്രാവീണ്യം നേടണമെന്നില്ല. ഒന്നിൽക്കൂടുതൽ ഭാഷകൾ സ്ഥിരമായി കൈകാര്യം ചെയ്യുന്ന ആളുകളുണ്ട്. മറ്റു ഭാഷകൾ വെള്ളംപോലെ അറിയാവുന്നവരുമുണ്ട്. എങ്കിലും ചില കഴിവുകൾ - ഒരേകാര്യം പല വാക്കുകളിൽ പറയുക, വളരെയൊന്നും പറയാതെ വിയോജി ക്കുക, അപരൻ പറയാൻപോകുന്നത് മുൻകൂട്ടിക്കാണുക, പറയുകയും ശ്രദ്ധിക്കു കയും ചെയ്യുന്നതിനിടെ പുതിയ വാക്കുകളും പുതിയ അർത്ഥങ്ങളും കണ്ടെത്തുക തുടങ്ങിയവ - മാതൃഭാഷയിലല്ലാതെ നന്നായി അറിയാവുന്ന മറ്റുഭാഷകളിൽ പ്രകടിപ്പിക്കാൻ പൊതുവെ കഴിയാറില്ല എന്ന് വിദ്യാഭ്യാസവുമായി ബന്ധ പ്പെട്ട് ഹാലിഡേ വിശദമാക്കുന്നുണ്ട് (Narasimha Rao, 2000:7).

### 2.1.1. ഭാഷ - പഠനവിഷയവും പഠനമാധ്യമവും

വിദ്യാഭ്യാസത്തെ സംബന്ധിച്ചിടത്തോളം ഒന്നാംഭാഷയ്ക്ക് രണ്ടു തരത്തിൽ പ്രാധാന്യമുണ്ട്. ഒന്ന്; പഠനമാധ്യമമെന്ന നിലയ്ക്ക്. രണ്ട്; പഠനവിഷയമെന്ന നിലയ്ക്ക്. പഠനമാധ്യമം എന്നനിലയിൽ ഭാഷ ഉപയോഗിക്കുമ്പോൾ മറ്റുവിഷ യങ്ങൾ വായിച്ചറിയുന്നതിനും എഴുതുന്നതിനും ചർച്ചചെയ്യുന്നതിനുമാണ് പ്രാധാന്യം കല്പിക്കുന്നത്. ശാസ്ത്രാദിവിഷയങ്ങൾ അർത്ഥശങ്കയില്ലാതെ കൈകാര്യം ചെയ്യാനുള്ള കഴിവാണ് നേടേണ്ടത്. പഠനവിഷയമെന്ന നിലയി ലാവുമ്പോൾ ഏതുവിഷയവും കൈകാര്യം ചെയ്യാനുള്ള ഭാഷാശേഷിയോ ടൊപ്പം മറ്റുചില അംശങ്ങൾ കൂടി പ്രസക്തമായിത്തീരുന്നു. ആവിഷ്ക്കാരവും ആസ്വാദനവുമാണ് അവയിൽ പ്രധാനം. അതോടൊപ്പം ഭാഷാനിയമങ്ങളും ഭാഷണസമൂഹത്തിന്റെ സാഹിത്യവും സംസ്കാരവും എല്ലാം പരിചയപ്പെടേണ്ട തുണ്ട്. ഭാഷാപരമായ കൃത്യതയും സ്പഷ്ടതയും പോലെ അതിന്റെ ഭംഗിയും അവിടെ പ്രസക്തമാകുന്നു. മലയാളം ഒരു പഠനമാധ്യമം എന്നനിലയിലും ഒരു വിഷയമെന്നനിലയിലും പഠിക്കുന്നതാണ് കേരളത്തിലെ സാമാന്യമായരീതി.

## 2.2. ഭാഷാപഠനം- സൈദ്ധാന്തികാടിത്തറ

ഭാഷയെക്കുറിച്ചുള്ള അറിവുകളുടെയും സിദ്ധാന്തങ്ങളുടെയും വികാസത്തിനനുസരിച്ച് ഭാഷാപഠനത്തിലും പരിഷ്കാരങ്ങളുണ്ടാകുന്നത് സ്വാഭാവികമാണ്. പുതിയ കാലത്തിനനുസരിച്ച് പുതിയ തലമുറയെ രൂപപ്പെടുത്തിയെടുക്കുക ഏതൊരു സമൂഹത്തിന്റെയും ലക്ഷ്യമായിരിക്കും. അതിനുവേണ്ടിയായിരിക്കും അതത് കാലത്തെ വിദ്യാഭ്യാസദർശനവും പാഠ്യപദ്ധതികളും ആസൂത്രണം ചെയ്ത് നടപ്പിലാക്കുന്നത്. വിദ്യാഭ്യാസം ലക്ഷ്യോന്മുഖമായി, ആസൂത്രിതവും ക്രമബദ്ധവുമായി നടത്തുന്ന പ്രവർത്തനങ്ങളാണ്.

അകാരാദിക്രമത്തിൽ അക്ഷരമാല പഠിക്കുകയായിരുന്നു ഭാഷാപഠനത്തിന്റെ സാമ്പ്രദായികരീതി. പിന്നീട് *തറ, പറ* എഴുതിത്തുടങ്ങുന്ന പദമെഴുത്തുരീതി നിലവിൽവന്നു. ഉദ്ദേശ്യാധിഷ്ഠിതബോധനമെന്ന പേരിലറിയപ്പെടുന്ന ഈ ശിശുകേന്ദ്രിതരീതിയിൽ ലാളിത്യത്തിൽനിന്ന് സങ്കീർണ്ണതയിലേക്ക് എന്നാണ് പഠനത്തിന്റെ ഗതി. മലയാളലിപിയുടെ ഏറ്റവും ലളിതമായ മാതൃക *റ* ആണ്. *റ* നിർത്താതെ ആവർത്തിച്ചാൽ *ത* കിട്ടും. ഇങ്ങനെ ലിപിയിലൂന്നിയാണ് ലാളിത്യത്തിൽനിന്നു സങ്കീർണ്ണതയിലേക്ക് എന്ന രീതി നടപ്പിലാവുന്നത്. അക്ഷരമല്ല വാക്കാണ് അവിടെ ഏകകമായി കണക്കാക്കിയിരിക്കുന്നത്.

ഈ രീതി യാന്ത്രികമെന്നും ശിശുവിന്റെ സർഗ്ഗാത്മകതയെ നശിപ്പിക്കുന്നതെന്നും വിമർശിച്ചുകൊണ്ട് പുതിയ ഒരു രീതിശ്ശാസ്ത്രത്തിനുവേണ്ടിയുള്ള പരിശ്രമങ്ങൾ നടന്നു. അതിന്റെ ഫലമായി 1997-ൽ രൂപപ്പെട്ടുവന്ന പുതിയ വിദ്യാഭ്യാസപദ്ധതിയിൽ ഭാഷാപഠനരംഗത്ത് കാതലായ മാറ്റങ്ങൾ നിർദ്ദേശിക്കപ്പെട്ടു. ഭാഷാപഠനം അക്ഷരമാലയിൽനിന്നും ലിപിയിൽനിന്നും ആരംഭിക്കുന്നതിനു പകരം പൂർവ്വാർജ്ജിതമായ അറിവുകളിലൂന്നിയാവണമെന്നു നിശ്ചയിച്ചു. ലിപിബോധവും അക്ഷരബോധവും അർത്ഥയുക്തമായ എഴുത്തുകളിൽ നിന്ന് നിർദ്ധാരണം ചെയ്തെടുക്കുവാൻ അവസരം നല്കുകയാണ് വേണ്ടത് എന്ന ധാരണയാണ് ഈ പരിഷ്കാരത്തിന്റെ വക്താക്കൾ പ്രകടിപ്പിച്ചത്.

കുട്ടിയുടെ പേരാണ് ആദ്യം എഴുതിക്കുന്നത്. തുടർന്ന് കുടുംബാംഗങ്ങളുടെയും സുഹൃത്തുക്കളുടെയും പേരുകൾ എഴുതുന്നു. അനുഭവത്തിലൂന്നുന്നതാണതിന്റെ രീതി. ചിരപരിചിതമായ ശബ്ദങ്ങളുടെ എഴുത്തുരൂപങ്ങൾ പരിചയപ്പെട്ട് ഓരോ അക്ഷരത്തിലും തുടങ്ങുന്ന പരിചിതവാക്കുകളിലൂടെയാണ് അത് പുരോഗമിക്കുന്നത്.

ഉദ്ദേശ്യാധിഷ്ഠിതബോധനത്തിലായാലും പുതിയപദ്ധതിയിലായാലും ലിപിമ ങ്ങളെല്ലാം പരിചയിക്കുന്നതോടെ അകാരാദിക്രമത്തിലേക്ക് ചിട്ടപ്പെടണം. പുതിയ പദ്ധതിയിൽ അകാരാദിക്രമം അങ്ങനെതന്നെ എഴുതിപ്പഠിക്കുന്നില്ല. നിഘണ്ടുപരിശോധന, നിർമ്മാണം തുടങ്ങിയ പഠനാനുഭവങ്ങൾ വിഭാവനം ചെയ്തിരിക്കുന്നതിനാൽ അകാരാദിക്രമം അറിഞ്ഞിരിക്കണമെന്ന് ഉദ്ദേശിക്കു ന്നതായി വിചാരിക്കാം. പിയാഷെ മുന്നോട്ടുവെച്ച ജ്ഞാനനിർമ്മാണമാണ തിന്റെ തത്വം. ബിഹേവിയറിസ്റ്റുകൾ കരുതുന്നതുപോലെ യാന്ത്രികമായി അനു കരിച്ചും ആവർത്തിച്ചുറപ്പിച്ചുമല്ല ശിശു ഭാഷയാർജ്ജിക്കുന്നത് മറിച്ച്, തന്റെ ഭാഷാപരിസരത്തെ വിശകലനം ചെയ്തും അതിലെ നിയമങ്ങൾ സ്വായത്തമാ ക്കിയുമാണെന്ന കോഗ്നിറ്റിവിസ്റ്റുകളുടെ നിലപാടുകളിൽനിന്ന് ഊർജ്ജമുൾ ക്കൊണ്ടതാണ് ഇവിടെയുണ്ടായ പരിഷ്കാരം.

### 2.2.1. ബിഹേവിയറിസം, കോഗ്നിറ്റിവിസം

ഉദ്ദേശ്യാധിഷ്ഠിതബോധനം അതിന്റെ സൈദ്ധാന്തികാടിസ്ഥാനമാക്കുന്നത് ബിഹേവിയറിസത്തെയാണ്. പരീക്ഷണനിരീക്ഷണങ്ങളുടെ കണിശത യാണ് ശാസ്ത്രീയത എന്നു വിശ്വസിക്കുന്ന കാലത്ത് മനശ്ശാസ്ത്രത്തിന് ശാസ്ത്രപദ വികിട്ടുന്നതിനുള്ള ശ്രമത്തിന്റെ ഭാഗമായി രൂപപ്പെട്ടതാണത്. മനസ്സ് അദൃശ്യ മായതിനാൽ ദൃശ്യമായ പ്രതികരണങ്ങളെ അഥവാ വ്യവഹാരങ്ങളെ നിരീ ക്ഷിക്കുകയും അതിനു കാരണമായിത്തീരുന്ന ചോദനകളെ കണ്ടെത്തുകയുമാ ണതിന്റെ രീതി. ചോദനപ്രതികരണങ്ങളുടെ ബന്ധമെന്ന നിലയിലാണ് പഠ നത്തെയും അവർ വിലയിരുത്തിയത്. ഭാഷയെക്കുറിച്ച് ബിഹേവിയറിസ്റ്റ്

രീതിശ്ശാസ്ത്രമനുസരിച്ച് പ്രഖ്യാതമായ പഠനം നടത്തിയ ബി.എഫ്. സ്കിന്നർ (Skinner:1957) ഭാഷയെ പരാമർശിക്കുവാൻ ഉപയോഗിക്കുന്ന സംജ്ഞതന്നെ *വെർബൽ ബിഹേവിയർ* അഥവാ വാചികവ്യവഹാരം എന്നാണ്. ഒരാളുടെ ചോദന യഥാർത്ഥപ്രതികരണത്തിനു പകരം വാചികപ്രതികരണമായി മറ്റൊരാളിലെത്തി വാചികചോദനയാവുകയും ആദ്യയാളിന്റെ ചോദനയുള്ള യഥാർത്ഥപ്രതികരണമുണ്ടാക്കുകയുമാണ് ഭാഷണത്തിൽ സംഭവിക്കുന്നത് എന്ന് ബ്ലൂംഫീൽഡ് ഭാഷയെ വിശദീകരിച്ചു (Bloomfield, 1964:22-27). മറ്റേതു പഠനവും പോലെ ഭാഷാപഠനവും ചോദനപ്രതികരണങ്ങളുടെ ആവർത്തനത്തിലൂടെ പ്രബലനം ചെയ്യപ്പെട്ട് ഉറപ്പിച്ചെടുക്കുന്നതാണ് എന്ന് മൃഗങ്ങളിൽ നടത്തിയ ചില പരീക്ഷണങ്ങളുടെ അടിസ്ഥാനത്തിൽ സിദ്ധാന്തിക്കുകയാണ് അവർ.

വിവരണാത്മകഭാഷാശാസ്ത്രജ്ഞന്മാർ ഭാഷകരുടെ പ്രകടനത്തെ അടിസ്ഥാനമാക്കി, അതു മാത്രം ലക്ഷ്യമാക്കിയാണ് പഠനങ്ങൾ നടത്തിയത്. ഭാഷാജ്ഞാനത്തെക്കുറിച്ച് അവർ ആലോചിച്ചതേയില്ല. ഭാഷാപഠനത്തെക്കുറിച്ച് ബിഹേവിയറിസ്റ്റുകളുടെ സിദ്ധാന്തം ചോദനവും പ്രതികരണവും തമ്മിൽ നേരിട്ടുള്ള ബന്ധമാണ്.

സ്കിന്നറുടെ ഭാഷാസിദ്ധാന്തത്തിന്റെ ദൗർബ്ബല്യങ്ങൾ വ്യക്തമാക്കിക്കൊണ്ടാണ് നോം ചോംസ്കി തന്റെ ഭാഷാർജ്ജനസിദ്ധാന്തങ്ങൾ മുന്നോട്ടുവെച്ചത്. അദ്ദേഹത്തിന്റെ വീക്ഷണത്തിൽ ഭാഷാർജ്ജനം നിയമബദ്ധമായ പ്രവർത്തനമാണ്. തികച്ചും സ്വാഭാവികമായാണ് ഏതൊരു ശിശുവും തന്റെ ചുറ്റുവട്ടത്തുമുള്ള ഭാഷയുടെ വ്യാകരണനിയമങ്ങൾ ആർജ്ജിക്കുന്നതെന്നാണ് അദ്ദേഹത്തിന്റെ വാദം. കുട്ടി നിയമങ്ങൾ നിർമ്മിക്കുന്നതെങ്ങനെയെന്നു വിശദീകരിക്കുകയാണ് ഭാഷാശാസ്ത്രത്തിന്റെ ലക്ഷ്യം. അനന്തസംഖ്യം വാക്യങ്ങളെ സൃഷ്ടിക്കാനും, അർത്ഥം മനസ്സിലാക്കാനും ഭാഷകശ്രോതാവിനെ സഹായിക്കുന്ന ജ്ഞാനത്തിന്റെ സവിശേഷതകളെയും വിശദീകരിക്കണം. ചോംസ്കിയുടെ നൈസർഗ്ഗികതാവാദം ജ്ഞാതൃവാദികളെ പ്രചോദിപ്പിച്ചു.

ഒഴിഞ്ഞ സ്ലേറ്റുപോലെയുള്ള മനസ്സിൽ എല്ലാ വിവരങ്ങളും പുറമേനിന്ന്, ഭാഷണസമൂഹത്തിൽനിന്ന് ലഭിക്കുന്നതാണ് എന്ന ബിഹേവിയറിസ്റ്റുകൾ കരുതുന്നു. ജ്ഞാതൃസിദ്ധാന്തം സഹജമായ ഒരു ഭാഷാർജ്ജനസിദ്ധിയുണ്ട് എന്ന സങ്കല്പിക്കുന്നു. ഏതൊരു ഭാഷയുടെയും നിയമങ്ങളെ അപഗ്രഥിച്ചറിയാനും സ്വന്തമാക്കി പ്രയോഗിക്കാനുമുള്ള ആ കഴിവുപയോഗിച്ച്, പരിചയപ്പെടുന്ന ഭാഷയിൽ സാമർത്ഥ്യം കൈവരിക്കുകയാണ് ഭാഷാർജ്ജനത്തിൽ സംഭവിക്കുന്നത്. ബിഹേവിയറിസ്റ്റുകളെ സംബന്ധിച്ച് ഭാഷാപഠനം എന്നാൽ നിരവധി വിഭാഗങ്ങളായുള്ള ഭാഷാവസ്തുതകളുടെ പഠനമാണ്. കണ്ടീഷനിങ്ങാണ് അതിന്റെ പ്രക്രിയ. ജ്ഞാതൃമാതൃകയിൽ ഒറ്റപ്പെട്ട ഇനങ്ങളായല്ല സിദ്ധാന്തരൂപീകരണത്തിലൂടെ ചെറിയ ചെറിയ കൂട്ടങ്ങളായാണ് ഭാഷ പഠിക്കുന്നത്. ബിഹേവിയറിസ്റ്റുവീക്ഷണത്തിൽ ഭാഷ എന്നാൽ ഭാഷാപ്രകടനം മാത്രമാണ്. ശ്രവിക്കുക, സംസാരിക്കുക, വായിക്കുക, എഴുതുക എന്നീ നൈപുണികളിലൂടെയാണ് ഭാഷാപഠനം വ്യക്തമാകുന്നത്. ഈ നൈപുണികൾക്കാവശ്യമായ ഭാഷാശേഷിയാണ് ജ്ഞാതൃമാതൃകയിലെ ഭാഷ. വ്യവഹാരവാദികൾക്ക് ഭാഷ ഒരു വ്യവഹാരമാണെങ്കിൽ ജ്ഞാതൃവാദികൾക്ക് നിയമബദ്ധമായ സൃഷ്ടിപരതയാണ്. ആവർത്തനത്തിലൂടെ ആർജ്ജിക്കുന്ന ശീലമാണ് ഭാഷ എന്ന ബിഹേവിയറിസ്റ്റുകൾ. ഉൾക്കാഴ്ചയിലൂടെ സിദ്ധാന്തങ്ങൾ രൂപീകരിക്കലാണ് ഭാഷാർജ്ജനമെന്ന് ജ്ഞാതൃവാദികൾ. പരിസരത്തിനു പ്രധാന്യം നല്കുന്നതിനാൽ ബിഹേവിയറിസ്റ്റുകൾ ബോധനത്തിന് ഊന്നൽ നല്കുന്നു. ജ്ഞാതൃവാദികൾ ആന്തരികവ്യവസ്ഥയ്ക്ക് ഊന്നൽ നല്കുന്നതിനാൽ ബോധനത്തിനല്ല ആർജ്ജനത്തിനാണ് പ്രാധാന്യം, എന്നിങ്ങനെ ഈ ചിന്താപദ്ധതികളുടെ സാമ്യവ്യത്യാസങ്ങളെക്കുറിച്ചുണ്ടായ നിരീക്ഷണങ്ങൾ കെ .എൻ. ആനന്ദൻ (2000: 161-169) ക്രോഡീകരിച്ചിട്ടുണ്ട്.

പുതിയവിദ്യാഭ്യാസപദ്ധതിയിൽ ഭാഷാപഠനത്തിന് പ്രധാനമായും ആശ്രയിക്കുന്നത് നോം ചോസ്കിയുടെ ഭാഷാശാസ്ത്രത്തിലെ ഉപദർശനങ്ങളത്രെ. കേരള ശാസ്ത്രസാഹിത്യപരിഷത്ത് (2006) പുറത്തിറക്കിയ *'വിദ്യാഭ്യാസപരിവർത്തനത്തിന് ഒരാമുഖം'* എന്ന പുസ്തകം പുതിയ വിദ്യാഭ്യാസപദ്ധതിയുടെ ആവശ്യത്തെക്കുറിച്ചാണ് പ്രതിപാദിക്കുന്നത്. പുസ്തകത്തിന്റെ ആദ്യപതിപ്പ് ഇറങ്ങുന്നത് പുതിയപദ്ധതി ഹൈസ്കൂൾക്ലാസ്സിലെത്തിയ ഘട്ടത്തിലാണ്. എങ്കിലും

പദ്ധതിയുടെ സൈദ്ധാന്തികാടിത്തറകളെക്കുറിച്ച് സാമാന്യമായി പ്രതിപാദിക്കുന്ന പുസ്തകമെന്നനിലയിൽ ശ്രദ്ധേയമാണത്. അവിടെ ചോംസ്കിയുടെയും വൈഗോട്സ്കി, പിയാഷെ, ബ്രൂണർ തുടങ്ങിയവരുടെയും നിരീക്ഷണങ്ങളെ ആസ്പദമാക്കി പുതിയ വിദ്യാഭ്യാസപദ്ധതിയുടെ രൂപഭാവങ്ങൾ എന്തായിരിക്കണമെന്ന നിർദ്ദേശിക്കുന്നു. ചോംസ്കിയുടെ ഭാഷാർജ്ജനസിദ്ധാന്തമാണ് ഭാഷാപഠനത്തിന്റെ കാര്യത്തിൽ പ്രസക്തമായി കരുതുന്നത്. വിദ്യാഭ്യാസവകുപ്പും എസ്. സി. ഇ. ആർ. ടി.യും അതതുകാലത്തിറക്കിയ കുറിപ്പുകളും സർക്കുലറുകളും ഉദ്ധരിച്ചുകൊണ്ട് ഇതേ വാദങ്ങൾതന്നെയാണ് എം.വി. ഗംഗാധരൻ (2004) *ലോവർപ്രൈമറി തലത്തിലെ ഭാഷാപഠനത്തിൽ ജ്ഞാനനിർമിതി വാദ മാതൃകയുടെ സാധ്യതകൾ* എന്ന തന്റെ ഗവേഷണത്തിന്റെ പ്രിലിമിനറി പ്രബന്ധത്തിൽ ഉന്നയിക്കുന്നത്.

### 2.2.2. ഭാഷാർജ്ജനോപാധി

മനുഷ്യശിശു ജനിക്കുന്നതുതന്നെ ഭാഷാർജ്ജനോപാധി എന്ന സിദ്ധിയുമായിട്ടാണ് എന്നും അത് മനുഷ്യവർഗ്ഗത്തിന്റെ മാത്രം സവിശേഷതയാണ് എന്നും ചോംസ്കി അഭിപ്രായപ്പെടുന്നു. പരിമിതമായ ഉദാഹരണങ്ങളിൽനിന്ന് അനന്തസംഖ്യം വാക്യങ്ങൾ നിർമ്മിക്കാൻ മനുഷ്യശിശുവിന് വളരെ എളുപ്പം സാധിക്കുന്നു. അനേകം ഉദാഹരണങ്ങൾ ലഭിച്ചാലും വളരെക്കാലം ശ്രമിച്ചാലും പണ്ഡിതനായ ഒരു വൈയാകരണനുപോലും പൂർണ്ണമായും വ്യാഖ്യാനിക്കാൻ കഴിയാത്തതരത്തിൽ സങ്കീർണ്ണമാണ് ഒരു ഭാഷയുടെ രചനാനിയമങ്ങൾ. അതാണ് പ്രത്യേകിച്ച് ബാഹ്യസഹായമൊന്നുമില്ലാതെ നാലഞ്ചുവർഷം കൊണ്ട് ഒരു സാധാരണമനുഷ്യശിശു വളരെ സ്വാഭാവികമായി സ്വായത്തമാക്കുന്നത്. ലളിതമായ ഗണിതംപോലും മനസ്സിലാക്കാനാകാത്ത പ്രായത്തിൽ ഭാഷയെന്ന സങ്കീർണ്ണവ്യവസ്ഥ ഏറെക്കുറെ കുറ്റമറ്റ രീതിയിൽ സ്വാംശീകരിച്ചെടുക്കുന്ന ശിശുവിന്റെ അത്ഭുതസിദ്ധിയെക്കുറിച്ചുള്ള അന്വേഷണമാണ് ഭാഷാർജ്ജനത്തിന് ഒരു സഹജസിദ്ധിയുണ്ട് എന്ന നിഗമനത്തിലേക്കെത്താൻ സഹായിച്ചത്.

മനുഷ്യമനസ്സിൽ സവിശേഷമായ ഒരു ഭാഷാമേഖലയുണ്ട്. ഏതെങ്കിലും ഒരു ഭാഷാസാഹചര്യത്തിൽ ജീവിക്കുന്ന ശിശു വളരെപ്പെട്ടെന്ന് ആ ഭാഷയുടെ രചനാസൂത്രങ്ങൾ തിരിച്ചറിയുന്നു. ഇങ്ങനെ ഒരു ജീവഭാഷയുടെ വ്യാകരണം വകതിരിച്ചെടുക്കാൻ കഴിയണമെങ്കിൽ ഭാഷാവ്യാകരണത്തിന്റെ ഒരു പൂർവ്വമാതൃകയുമായിട്ടായിരിക്കണം ശിശു ജനിച്ചുവീഴുന്നത്. ഭാഷാർജ്ജനോപാധിയുടെ പ്രകൃതത്തെക്കുറിച്ചുള്ള ചോദ്യത്തിന് ഭാഷയുടെ പ്രകൃതമെന്താണോ അതുതന്നെയാണ് ആർജ്ജനോപാധിയുടെയും പ്രകൃതം എന്നാണ് ചോംസ്കിയുടെ ഉത്തരം. ഭാഷയുടെ പൊതുനിയമങ്ങളും (principles) സവിശേഷനിയമങ്ങളും (parameters) എന്താണെന്ന വ്യക്തമായാൽ ഭാഷാർജ്ജനോപാധിയെന്തെന്ന നമുക്കറിയാൻ കഴിയും എന്നാണ് സരളമായി പറയാവുന്നത്. അത്തരം നിയമങ്ങളും പ്രതിഷ്ഠിക്കേണ്ട സവിശേഷപരിധികളും ഉള്ള എന്തോ ഒന്നാണ് അത്. അവ ഉറപ്പിക്കുന്നതോടെ ഭാഷ സ്വായത്തമാകുന്നു. പൊതുവായി പറഞ്ഞാൽ ഭാഷാമേഖലയുടെ ആരംഭഘട്ടത്തിനും അതിന് ആർജ്ജിക്കാവുന്ന ഘട്ടങ്ങൾക്കും ഇടനിലയിൽ വർത്തിക്കുന്നതാണ് ഭാഷാർജ്ജനോപാധി (Chomsky 2006: 54-55). ശിശുവിനെ സംബന്ധിച്ച് ലോകത്തിലെ ഏതു ഭാഷയും ഒരേപോലെ സ്വാംശീകരിക്കാൻ കഴിയും; ആ ഭാഷയുടെ സാഹചര്യം ഉണ്ടാകണമെന്നുമാത്രം. ലോകത്തെവിടെയും ശിശുക്കൾ ഭാഷാർജ്ജനത്തിന് ക്രമാനുഗതമായ ചില ഘട്ടങ്ങളിലൂടെ കടന്നുപോകുന്നുണ്ട്. അതായത് ശിശുവിന്റെ ഭാഷാർജ്ജനോപാധി ഏതെങ്കിലും ഒരു ഭാഷയ്ക്കുമാത്രമുള്ളതല്ല മറിച്ച് സാർവ്വഭാഷികമാണ്. ഭാഷാർജ്ജനോപാധിയെത്തന്നെ പിന്നീട് സർവ്വഭാഷാവ്യാകരണം എന്നു ചോംസ്കി വിളിക്കുന്നുണ്ട്. ഭാഷാർജ്ജനസിദ്ധിയും സർവ്വഭാഷാവ്യാകരണവും തമ്മിൽ എന്താണു വ്യത്യാസമെന്നതിന് ഒരേ കാര്യത്തെ നോക്കിക്കാണുന്ന രണ്ടു രീതികൾ മാത്രമാണവ എന്നാണ് ചോംസ്കി മറുപടി പറഞ്ഞത്.

'സാർവ്വഭാഷികവ്യാകരണം സഹജമാണ്. ഭ്രൂണാവസ്ഥയിൽനിന്ന് കോശങ്ങൾ വളരുന്നത് ആസൂത്രിതമായാണ്. മനുഷ്യഭ്രൂണം രണ്ടു ചിറകുകളെയല്ല കൈകളെയാണ് വികസിപ്പിച്ചെടുക്കുന്നത്. അത് ജീനുകളിൽ രേഖപ്പെട്ടിരിക്കുന്നു. അതുപോലെ മനുഷ്യന്റെ ഭാഷാർജ്ജനോപാധിയും ജനിതകമുദ്രിതമാണ്. ലൈംഗികാവയവംപോലെ ചിലത് വികാസം പ്രാപിക്കുന്നതും നിർവ്വീ

ര്യമാകുന്നതും വളർച്ചയുടെ ചില പ്രത്യേകഘട്ടങ്ങളിലാണ്. ഭാഷയുടെ കാര്യത്തിലും ഇതുപോലെയാണ് സംഭവിക്കുന്നത്.'

വളർച്ചയുടെ ഘട്ടത്തിൽ ഭാഷയുടെ സാന്നിദ്ധ്യം ഉണ്ടായില്ലെങ്കിൽ ഈ ഉപാധി ഫലപ്രദമാകാതെ പോകും. സസ്തനികളുടെ കാഴ്ചശക്തിയുടെ വികാസത്തെക്കുറിച്ച് നടത്തിയ ചില പരീക്ഷണങ്ങളെ അടിസ്ഥാനമാക്കി അദ്ദേഹം ഇതു സ്ഥാപിക്കുന്നു. 'ജനിച്ച് രണ്ടാഴ്ചയോളം കാഴ്ചയില്ലാത്തവിധം കണ്ണുകെട്ടി വളർത്തിയാൽ ഒരു പൂച്ചക്കുഞ്ഞിന്റെ കാഴ്ച നശിച്ചുപോകും. വെളിച്ചം ചിതറിക്കുന്ന വല്ലതും കണ്ണിൽ വെച്ചുറപ്പിച്ചാൽ കുറച്ചു കാലം കഴിഞ്ഞ് അതു മാറ്റിയാലും പൂച്ചക്കുഞ്ഞിനു ശരിയായ കാഴ്ച ലഭിക്കില്ല. കാഴ്ചയ്ക്കായി കുത്തനെയുള്ള ചില പാറ്റേണുകൾ മാത്രം നല്കിയാൽ അതിന്റെ കണ്ണിൽ പ്രത്യേകതരം കോശങ്ങൾ മാത്രമേ വികസിക്കുകയുള്ളൂ. വിലങ്ങനെയുള്ള പാറ്റേണുകളാണ് നല്കുന്നതെങ്കിൽ വേറെ ചില കോശങ്ങളാണ് വികസിക്കുക. വളർച്ചയുടെ ചില പ്രത്യേക ഘട്ടങ്ങളിൽ ചില പ്രത്യേക പ്രചോദനങ്ങൾ ലഭിച്ചില്ലെങ്കിൽ സസ്തനങ്ങളുടെ ദൃശ്യാനുഭവം കൃത്യമായി വികസിക്കുകയില്ല. ഭാഷാസിദ്ധിയും അങ്ങനെയാണ്, ജനിതകമുദ്രിതമാണെങ്കിലും അതാത് ഘട്ടങ്ങളിൽ ആവശ്യമായ പ്രചോദനം ലഭിച്ചില്ലെങ്കിൽ പാടേ നശിച്ചുപോകയോ വൈകല്യം ബാധിക്കുകയോ ചെയ്യും' (Chomsky, 2006: 55-56 ). ഭാഷാർജ്ജനത്തിന്റ ഒന്നാം ഘട്ടം ആറാംവയസ്സിലോ ഏഴാംവയസ്സിലോ പൂർത്തിയാകുന്നു. രണ്ടാം ഘട്ടം പന്ത്രണ്ടുവയസ്സോടെയും പൂർത്തിയാകുമെന്ന് അദ്ദേഹം നിരീക്ഷിക്കുന്നു.

ചോംസ്കിയുടെ സിദ്ധാന്തങ്ങളിൽ വിദ്യാഭ്യാസവുമായി ബന്ധപ്പെട്ട രണ്ടു പ്രധാനസങ്കല്പനങ്ങളുണ്ട്. ഒന്ന്; ശിശുവിന് ഭാഷാർജ്ജനത്തിനായി മസ്തിഷ്കത്തിൽ പ്രത്യേകമേഖലയുണ്ട്. രണ്ട്; ശിശു മുതിർന്നവരെ അനുകരിക്കുകയല്ല സ്വയം നിയമങ്ങൾ കണ്ടെത്തുകയാണ്. ജ്ഞാനനിർമ്മിതിയെ താത്വികാടിത്തറയായി സ്വീകരിക്കുന്ന കേരളത്തിലെ പുതിയ വിദ്യാഭ്യാസപദ്ധതിയിൽ ചോംസ്കി ആചാര്യനാകുന്നത് ഇങ്ങനെയാണ്. ഭാഷാജ്ഞാനം/ഭാഷാപ്രയോഗം, ഗഹനഘടന/ഉപരിഘടന തുടങ്ങിയ പരികല്പനകളുടെയും ആദർശഭാഷകശ്രോതാവ് എന്ന സങ്കല്പനത്തിന്റെയും പശ്ചാത്തലം അറിഞ്ഞു മാത്രമേ ചോംസ്കിയൻ ഉപദർശനങ്ങളെ വ്യക്തമായി മനസ്സിലാക്കാനാവുകയുള്ളൂ.

### 2.2.2.1. ഭാഷാജ്ഞാനവും ഭാഷാപ്രയോഗവും

വിവരണാത്മകഭാഷാശാസ്ത്രം ഭാഷയെ ഭാഷണശബ്ദങ്ങളുടെ പരസ്പരാശ്രിതമായ നില്പായാണ് കണ്ടത്. ലാംഗ്വെജ് എന്ന കൃതിയിൽ, 'ഒരു സമൂഹത്തിന്റെ ഭാഷണശീലങ്ങളുടെ ആകെത്തുകയാണ് ഭാഷ' എന്ന് ബ്ലൂംഫീൽഡ് നിർവ്വചിച്ചു (Bloomfield, 1964:53). ഘടനാപരമായ അവബോധം പ്രദർശിപ്പിക്കുന്നുണ്ടെങ്കിലും പ്രത്യക്ഷമല്ലാത്ത ഘടന അവരുടെ വിഷയമല്ല. അതിനാൽ ആന്തരികമായ ഭാഷാജ്ഞാനത്തെയോ അടിപ്പടവുകളെയോ സങ്കല്പിക്കേണ്ട ആവശ്യം അവർക്കു വരുന്നില്ല. വാക്യഘടനതന്നെയും അവരുടെ മുഖ്യമായ പ്രമേയമായിത്തീരാതെ പോയതിനുള്ള കാരണവും ഇതാണ്. ഭാഷയെ സമഗ്രമായി വിശദീകരിക്കുന്നതിലുള്ള അവരുടെ പരിമിതികളെ മറികടക്കാനാണ് ചോംസ്കിയുടെ ശ്രമം. മനുഷ്യമനസ്സിനെ സങ്കല്പിക്കുകയും ഭാഷാരൂപങ്ങൾ പ്രകടമാകുന്നതിന്റെ പുറകിൽ നടക്കുന്ന മാനസികപ്രക്രിയകളെ കണക്കിലെടുക്കുകയുമാണ് അതിനദ്ദേഹം കാണുന്ന വഴി. ലഭിച്ച ഭാഷാമാതൃകകളെ വിലയിരുത്താനാണ് വിവരണാത്മകഭാഷാശാസ്ത്രത്തിന്റെ പരിശ്രമമെങ്കിൽ ഭാഷാമാതൃകകൾ ലഭിക്കുന്നതിന്റെ നിയമങ്ങളെ വിശദീകരിക്കാനാണ് ചോംസ്കിയുടെ ശ്രമം. അതുകൊണ്ടാണ് വാക്യനിർമ്മിതിയെ കുറിക്കുന്ന വ്യാകരണം എന്ന പദംതന്നെ തന്റെ സിദ്ധാന്തങ്ങൾക്കായി ചോംസ്കി തെരഞ്ഞെടുക്കുന്നത്.

ഭാഷാജ്ഞാനം/പ്രയോഗം, ഗഹനഘടന/ഉപരിഘടന തുടങ്ങിയ സങ്കല്പനങ്ങൾ വിവരണാത്മകഭാഷാശാസ്ത്രത്തിന്റെ ഭാഷാസങ്കല്പങ്ങളിൽനിന്നുള്ള സൂക്ഷ്മമായ വ്യതിയാനത്തെ കാണിക്കുന്നതാണ്. ഭാഷയുടെ ആന്തരികനിയമങ്ങളെയും വ്യവസ്ഥാപരതയെയും പ്രധാനമായി പരിഗണിച്ച ചോംസ്കി ഘടനാവാദത്തിന്റെ ആചാര്യനായ സൊസ്യൂറിൽനിന്നും പ്രാചീനമായ വ്യാകരണപാരമ്പര്യത്തിൽനിന്നുമാണ് വെളിച്ചം സ്വീകരിക്കുന്നത്. വിവരണാത്മകഭാഷാശാസ്ത്രം അവഗണിച്ച വാക്യഘടന ചോംസ്കിക്ക് പ്രധാനമാകുന്നത് യാദൃച്ഛികമല്ല. വിന്യാസതലത്തിലുള്ള ബന്ധങ്ങളെ, അർത്ഥപരിഗണനയെ നിയന്ത്രിച്ചുകൊണ്ട് സന്നിഹിതഘടകവിശ്ലേഷണം (Immediate Constituent Analysis) എന്ന പദ്ധതിയിലൂടെ ബ്ലൂംഫീൽഡിനെപ്പോലുള്ളവർതന്നെ അന്വേഷിച്ചിരുന്നു.

വാക്യഘടനയെ വിശദീകരിക്കുക എന്നതിലുപരി വാക്യനിർമ്മാണത്തെ വിശദീകരിക്കാനാണ്, അതിന്റെ നിയമങ്ങൾ കണ്ടെത്താനാണ് പ്രജനകവ്യാകരണത്തിന്റെ ഉദ്യമം. അതിന് രചനയുടെ വിവിധ ഘട്ടങ്ങൾ സങ്കല്പിക്കാതെ വയ്യ.

"വ്യാകരണം ജനിപ്പിക്കുന്ന സുഭദ്രവാക്യങ്ങളുടെ ആകരമായ ഭാഷയും സാധാരണസാഹചര്യങ്ങളിൽ ഉത്പാദിപ്പിക്കപ്പെടുന്ന ഭാഷണവും തമ്മിൽ വ്യാവർത്തിപ്പിക്കേണ്ടതുണ്ടെന്ന് ആദ്യഗ്രന്ഥത്തിൽത്തന്നെ ചോംസ്കി വ്യക്തമാക്കുന്നു. ഈ ജോഡിയെ competence - perfomance എന്നു പേരിട്ടുവിളിക്കുന്നതു പിന്നെയാണെന്നുമാത്രം" (വേണുഗോപാലപ്പണിക്കർ, 1987: 45). ഭാഷാജ്ഞാനം മാനസികമായ കാര്യമാണ്. "ഭാഷാജ്ഞാനത്തെപ്പറ്റിയുള്ള പഠനം, ജ്ഞാനമാതൃക, ലക്ഷ്യമാക്കുന്നതു മനസ്സിലുള്ള ഭാഷയെപ്പറ്റി പഠിക്കാനാണ്. ജ്ഞാനമാതൃകയിൽ വ്യക്തികൾതമ്മിൽ ഏറ്റക്കുറച്ചിലുണ്ടാകും എന്നു പറയാതെതന്നെ കിട്ടുന്നു. ബുദ്ധിയിൽ എന്താണ് സംഭൃതമായിരിക്കുന്നത്? ജന്മസിദ്ധമായി കിട്ടിയ സാർവലൗകികഭാഷാലക്ഷണങ്ങളും പ്രതിഭാഷാഭിന്നമായ സവിശേഷലക്ഷണങ്ങളും ആണ് സംഭരിച്ചുവെച്ചിരിക്കുന്നത് "(1987: 46). സാർവ്വലൗകികമായിത്തന്നെ ഭാഷകൾക്ക് ഘടനാതലത്തിലും രൂപിമതലത്തിലും സ്വനിമതലത്തിലും മറ്റും ചില പൊതു സ്വഭാവങ്ങളുണ്ടെന്നു നിരീക്ഷിക്കപ്പെട്ടിട്ടുണ്ട്. ഉദാഹരണമായി ഘടനാപരമായി നാമം, ക്രിയ, നാമവിശേഷണം, ക്രിയാവിശേഷണം, കർത്താവ്, കർമ്മം തുടങ്ങിയ സംവർഗ്ഗങ്ങളില്ലാത്ത മനുഷ്യഭാഷയുണ്ടാവില്ല. രൂപിമതലത്തിൽ ധാതു, വിഭക്തി തുടങ്ങിയവ ഉദാഹരണം. സ്വനതലത്തിലാകട്ടെ സ്വരങ്ങൾ വ്യഞ്ജനങ്ങൾ തുടങ്ങിയ സംവർഗ്ഗങ്ങൾ എല്ലാ ഭാഷയിലുമുണ്ട്. അതേസമയം ഓരോ ഭാഷയ്ക്കും സവിശേഷമായ ലക്ഷണങ്ങളുമുണ്ട്. സ്വനം, രൂപിമം, വാക്യം തുടങ്ങിയവ രൂപപ്പെടുത്തുന്ന രചനാനിയമങ്ങൾ ഭാഷാസവിശേഷമാണ്. നാമം- ക്രിയ- നാമം എന്ന പദക്രമം ഇംഗ്ലീഷിന്റെയും നാമം-നാമം-ക്രിയ എന്നതു മലയാളത്തിന്റെയും സവിശേഷതയാണെന്ന് ഇവയെ ഉദാഹരിക്കാം. അതുപോലെ അർത്ഥവും ഉച്ചാരണവും ഓരോ ഭാഷയ്ക്കും പ്രത്യേകമായിരിക്കും (Chaudhary, 2002: 82-83).

ഭാഷാപ്രയോഗം പരിഗണിക്കുന്നതു് ഭാഷകൻ ഉച്ചരിക്കുന്ന അഥവാ പ്രകടിപ്പിക്കുന്ന വാക്യങ്ങളെയാണ്. 'പ്രയോഗപഠനം, ഉപയോഗിക്കുന്ന ഭാഷണത്തെ ആസ്പദമാക്കിയുള്ള പഠനമാണ്. അതു പലപ്പോഴും ഭാഷാതീതമായ പരിധികളിൽ എത്തിമുട്ടാറുണ്ട്. വക്താവ്, ശ്രോതാവ്, സാഹചര്യം.... എന്നിങ്ങനെ പ്രയോഗത്തിന്റെ അർത്ഥഗ്രഹണത്തെ അനവധി കാര്യങ്ങൾ സ്വാധീനിക്കുന്നു" (വേണുഗോപാലപ്പണിക്കർ, 1987: 48).

### 2.2.2.2. ആദർശഭാഷകശ്രോതാവ്

തെറ്റായി ഭാഷ ഉപയോഗിക്കാൻ സാമാന്യമായി ആരും മുതിരുകയില്ല. എന്നാൽ ഭാഷയിൽ നല്ല ജ്ഞാനമുള്ള ആൾക്കും ഭാഷണത്തിൽ പിഴവുകൾ വരാം. അത്തരം പിഴവുകളെയെല്ലാം വ്യാകരണചർച്ചയിൽ ഉൾപ്പെടുത്തിയാൽ കാര്യങ്ങൾ വല്ലാതെ സങ്കീർണ്ണമാകും. സാധാരണഭാഷണത്തിൽ പുനരുക്തി പ്രയോഗിക്കുക, പലതരം രീതികൾ കലർത്തുക, ആംഗ്യം തുടങ്ങിയ ഭാഷേതരമായ ആശയവിനിമയരീതികൾ ഉപയോഗപ്പെടുത്തുക തുടങ്ങി പല കാലുഷ്യങ്ങളും സംഭവിക്കാം. ഇത്തരം അംശങ്ങളെ ഒഴിവാക്കാനാണ് വ്യാകരണത്തിൽ പ്രമാണമാക്കേണ്ടതു് ആദർശഭാഷകശ്രോതാവിനെയാണ് എന്നു പറയുന്നതു്.

"സ്വഭാഷപറയുന്ന ഏതൊരാളും ഉച്ചരിക്കുന്നതെന്തും വ്യാകരണരചനയ്ക്കു സ്വീകാര്യമാണ് എന്നെണ്ണുന്ന പ്രത്യക്ഷാനുഭവപ്രാമാണ്യത്തെ മാത്രമാണ് ചോംസ്കി ഉപേക്ഷിക്കുന്നതു്.....ആദർശഭാഷകശ്രോതാവെന്നതിന് സാമൂഹികമായ വിവക്ഷകളോ അഭ്യസ്തവിദ്യന്റെ ഭാഷണമെന്ന വിവക്ഷയോ ഇല്ല. കേവലവത്കൃതമായ ഭാഷ എന്നാണ് വിവക്ഷ. പ്രയോഗത്തിൽ വന്നു പെടാവുന്ന വ്യാകരണദൃഷ്ട്യാ അസാധുക്കളായ വാക്യങ്ങളെ ഒഴിവാക്കിയതാണ് ഈ ആദർശവത്കൃതഭാഷ " (വേണുഗോപാലപ്പണിക്കർ, 1987: 46).

വ്യാകരണം നിഷ്പാദിപ്പിക്കുന്ന വാക്യം അമൂർത്തവത്കൃതഭാഷകശ്രോതാവിന്റെ വാക്യമായിരിക്കും. അഥവാ ആദർശഭാഷകശ്രോതാവിന്റേത് ജ്ഞാനവ്യാകരണമാണ് (Chaudhary,2002:82). അതിൽ പ്രയോഗത്തിനിടെ സന്ദർഭസാഹചര്യങ്ങൾകൊണ്ടും ആചാരവിശ്വാസഭേദങ്ങൾകൊണ്ടും സാമൂഹികസ്ഥാ

നമാന്യതകൾകൊണ്ടും ശാരീരികമാനസികസവിശേഷതകൾകൊണ്ടും വന്നു ചേരാവുന്ന അംശങ്ങളെ വ്യാകരണം പ്രതിപാദിക്കാൻ ശ്രമിക്കുന്നില്ല. അത്തരം ആലോചനകൾ സാമൂഹികഭാഷാശാസ്ത്രത്തിന്റെ പരിധിയിലാണു പെടുക.

### 2.2.2.3. ഗഹനഘടനയും ഉപരിഘടനയും

ഭാഷയിലെ വാക്യങ്ങൾ ഉരുവപ്പെട്ടുവരുന്നതിലെ നിയമങ്ങൾ വിശദീകരിക്കാൻ ഭാഷയിൽ രണ്ടുതട്ടുകൾ കല്പിക്കണം. ശബ്ദരൂപത്തിൽ പ്രത്യക്ഷമാകുന്നതിനുവേണ്ടി മനസ്സിനുള്ളിൽ വാക്യനിഷ്പാദനത്തിന്റെ പ്രക്രിയകൾ നടക്കുന്നുണ്ട്. എവിടെവെച്ച് അർത്ഥവും വാക്യഘടനയും ശബ്ദവും ഏകോപിപ്പിക്കപ്പെടുന്നു എന്നാണ് അന്വേഷിക്കേണ്ടതു്. വാക്യങ്ങൾ ഗഹനഘടനയിൽനിന്നു രചനാന്തരനിയമങ്ങൾ വഴി ഉപരിഘടനയിലേക്ക് രൂപാന്തരം പ്രാപിക്കുന്നു എന്നാണ് അതിന്റെ പരികല്പന. "പുറത്തുകാണുന്ന ബന്ധത്തിനകത്തു മറ്റൊരുതരം ബന്ധമുണ്ടെന്നും അവയുടെ ഘടന വ്യക്തമാക്കാൻ പ്രത്യക്ഷവാക്യത്തിൽ മാത്രം ദൃഷ്ടിചെലുത്തുന്ന സമീപനത്തിനു കഴിയില്ലെന്നുമാണ് ചോംസ്കിയുടെ വാദം. അകത്തുള്ള ഗഹനഘടന രചനാന്തരണത്തിൽ ഉപരിഘടനയായി മാറുന്നതായി കല്പിക്കണം " (വേണുഗോപാലപ്പണിക്കർ, 1987: 33).

"ഗഹനഘടന യുക്ത്യധിഷ്ഠിതവും തന്മൂലം അർത്ഥവ്യാഖ്യാനക്ഷമവുമാണെന്നും ഉപരിഘടനയാണ് പ്രത്യക്ഷവാക്യങ്ങളെ തരുന്നതെന്നതിനാൽ ശബ്ദവ്യാഖ്യാനക്ഷമമാണതു് എന്നും നാം കണ്ടു. ഗഹനതലം കല്പിച്ചാൽ അർത്ഥവ്യാഖ്യാനം സരളമാകും. വാക്യങ്ങൾ തമ്മിലുള്ള സാദൃശ്യത്തെ വാക്യരചനാപരമായും അർത്ഥപരമായും വിവരിക്കാൻ സാധിക്കും (: 64).

ഒരു കർത്തരിവാക്യത്തെ കർമ്മണിയാക്കിയാൽ പദങ്ങളുടെ പ്രത്യക്ഷബന്ധം മാറിപ്പോകുമെങ്കിലും അവയുടെ യുക്ത്യനുസൃതമായ ധർമ്മം മാറുകയില്ല. ഒരു കർത്തരിവാക്യത്തെയും അതുമായി ബന്ധപ്പെട്ട കർമ്മണിവാക്യത്തെയും സമമോ സമാനമോ ആയ ഗഹനതലത്തിൽനിന്നു നിഷ്പാദിപ്പിച്ചാൽ അവയുടെ അർത്ഥബന്ധം വിവരിക്കാൻ സാധിക്കും. അർത്ഥവിവരണത്തിനെന്ന

പോലെ വാക്യഘടനാപരമായ ബന്ധങ്ങളുടെ വിശദീകരണത്തിനും ഗഹന ഘടന സങ്കല്പിക്കുന്നതു സൗകര്യപ്രദമായ സങ്കേതമാകുന്നു.

ഗഹനഘടന എന്ന പ്രയോഗം ധാരാളം തെറ്റിദ്ധാരണകൾക്കിടയാക്കി. അർത്ഥം ചേരുന്നതിനെക്കുറിച്ച് പുതിയ വിശദീകരണങ്ങൾ വരുത്തി. 'അത് അടിസ്ഥാനത്തിൽനിന്നു തുടങ്ങി പദങ്ങൾ കണ്ടെത്തി ആർത്ഥികവിശദീകരണങ്ങളിലൂടെ സുഘടിതമായ ഉപരിഘടനയായി രൂപാന്തരപ്പെടുന്നു. ഈ പരിണാമങ്ങളോരോന്നും സ്വതന്ത്രമാണെന്നത് ശ്രദ്ധിക്കണം. പദരചനചെയ്ത അതേ ഘടനയാണ് അർത്ഥപരമായ പരിണാമങ്ങളാകുന്നതെന്നോ അല്ലെങ്കിൽ ഉപരിഘടനയാകുന്നതെന്നോ അർത്ഥമില്ല' (Chomsky, 2003: 170). ആദ്യകാലത്തെ അടിസ്ഥാനസിദ്ധാന്തത്തിൽനിന്നു വളരെ മാറിയിട്ടാണ് ചോംസ്കിയുടെ പില്ക്കാലത്തെ വിപുലിതസിദ്ധാന്തം. അതുപ്രകാരം സമ്പുഷ്ടമാക്കിയ ഉപരിഘടനതന്നെയാണ് അർത്ഥവ്യാഖ്യാനക്ഷമം എന്നു കല്പിക്കുന്നു. ഗഹനഘടനയെന്ന പേരിനു പകരം പ്രാഥമികപദസംഹിതാരേഖ (Initial Phrase Marker) എന്ന പേരാണ് ഉപയോഗിക്കുന്നത്.

അർത്ഥത്തിന് ഉപരിഘടനയും സംഭാവനകൾ ചെയ്യുന്നുണ്ട് എന്നതിനാൽ ഉപരിഘടനയെ പരിഗണിക്കാതിരിക്കാനാവില്ല. ഉപരിഘടനയെ അർത്ഥവ്യാഖ്യാനത്തിൽ സ്വീകരിക്കാൻ പ്രധാനമായി മൂന്നു യുക്തികൾ പറയാനുണ്ട്. ഒന്ന്, അനുതാനം, ആധ്മാനം തുടങ്ങിയ സ്വനപരമായ കാര്യങ്ങൾ അർത്ഥനിർണ്ണയത്തെ നിയന്ത്രിക്കുന്നുണ്ട്. ഇവ ഉപരിഘടനയിൽ മാത്രമേ ഉള്ളൂ. രണ്ടാമതായി, പൂർവധാരണയെ നിയന്ത്രിക്കുന്നത് ഉപരിഘടനയാണ് എന്നു പറയേണ്ടിവരുന്ന സന്ദർഭങ്ങൾ ഉണ്ട്. മൂന്നാമത്തെ കാരണം, ഗഹനഘടന, ഉപരിഘടന എന്ന പേരിടൽ ഉണ്ടാക്കിയേക്കാവുന്ന ക്ലിഷ്ടതയാണ്. ജ്ഞാനവും പ്രയോഗവും യഥാക്രമം അകവും പുറവുമാണെന്നു പറയുമ്പോൾ ഒരു ധാരണപ്പിഴവു പറ്റാം. ബന്ധപ്പെട്ട വാക്യങ്ങളുടെ ബന്ധം വിവരിക്കാൻ ഘടനയെ ഗഹനം-ഉപരി എന്നു തിരിക്കുന്നതിൽ ഗഹനമെന്നത് ജ്ഞാനംതന്നെയാണെന്ന് തെറ്റിദ്ധാരണയുണ്ടാകാം. വാസ്തവത്തിൽ ജ്ഞാനത്തിൽ ഗഹനഘടനയ്ക്കും രചനാന്തരണത്തിനും ഉള്ള നിയമങ്ങൾ അടങ്ങുന്നുണ്ട്. ഇക്കാരണങ്ങളാൽ അർത്ഥവ്യാഖ്യാനത്തിനുള്ള ക്ഷമത സമ്പുഷ്ടമാക്കിയ ഉപരിഘടനയ്ക്കാണ്

എന്ന നിലപാടാണ് ചോംസ്കി പിന്നീട് സ്വീകരിച്ചത്. പ്രാഥമികപദസംഹിതാരേഖയിൽനിന്നു മാറ്റം വരുന്ന സ്ഥലങ്ങളിൽ മാറ്റം വന്നിട്ടുണ്ടെന്നു കുറിച്ച ഉപരിഘടനയാണ് സമ്പൃഷ്ടമാക്കിയ ഉപരിഘടന (വേണുഗോപാലപ്പണിക്കർ, 1987: 73-75). ഈ പശ്ചാത്തലത്തിൽവേണം ശിശുവിന്റെ ഭാഷാർജ്ജനം തുടങ്ങിയ സങ്കല്പനങ്ങളെ ഔപചാരികമായ ഭാഷാപഠനവുമായി ബന്ധിപ്പിക്കുന്നത്.

### 2.2.3. ഭാഷാർജ്ജനവും ഭാഷാപഠനവും

ശിശു ഒന്നാംഭാഷ ആർജ്ജിക്കുന്നതും ഔപചാരികമായി ഒന്നാംഭാഷ പഠിക്കുന്നതും തമ്മിൽ വ്യത്യാസമുണ്ട്. അഞ്ചുവയസ്സ് പൂർത്തിയാകുമ്പോഴേക്കും ഒന്നാം ഭാഷയിൽ കാര്യങ്ങൾ കേട്ടുമനസ്സിലാക്കാനും പറഞ്ഞുഫലിപ്പിക്കാനുമുള്ള സാമാന്യശേഷി ശിശു ആർജ്ജിച്ചുകഴിഞ്ഞിരിക്കും. ഔപചാരികപഠനം ആരംഭിക്കുന്നതുതന്നെ അതിനുശേഷം മാത്രമാണ്.

മലയാളത്തിൽ എഴുത്തിനിരുത്തുക, വിദ്യാരംഭം കുറിക്കുക, ഹരിശ്രീ കുറിക്കുക, അരിയിലെഴുതിക്കുക എന്നിങ്ങനെയെല്ലാം വിശേഷിപ്പിക്കപ്പെടുന്ന ആചാരങ്ങളിലെല്ലാം എഴുത്തിനാണ് പ്രാധാന്യം. ഔപചാരികപഠനത്തിനുള്ള വിദ്യാലയങ്ങൾക്ക് എഴുത്തുപള്ളിക്കൂടം എന്നു പേരു നല്കിയതിലും ഇതു കാണാം. ഉച്ചരിച്ചുമാത്രം പഠിക്കുന്നതുമായി ബന്ധപ്പെട്ട് ഓത്ത്, ഓത്തുപള്ളി, ഓതിക്കൻ തുട ങ്ങിയ പ്രയോഗങ്ങളാണ് ഉപയോഗിച്ചിരുന്നത്. സവിശേഷമായ ഉച്ചാരണമാണ് ചൊല്ലിപ്പഠിപ്പിക്കുന്നത് എന്നതും ഇവിടെ ഓർക്കാവുന്നതാണ്.

ഔപചാരികപഠനം എഴുത്തിനും വായനയ്ക്കുമാണ് ഊന്നൽ നല്കുന്നതെങ്കിൽ ഭാഷാർജ്ജനത്തിൽ ഭാഷണത്തിനും ശ്രവണത്തിനുമാണ് ഊന്നൽ ലഭിക്കുന്നത്. ആദർശലേഖക-പഠിതാവ് (ideal writer-reader) എന്നല്ല ആദർശ ഭാഷക-ശ്രോതാവ് എന്നാണ് പ്രയോഗിക്കുന്നത്. എഴുത്തറിയാത്തവനെയാണ് നിരക്ഷരൻ എന്നു പറയുക; ഭാഷ അറിയാത്തവനെയല്ല. ഭാഷ പറയാ

ത്തവനെ ഊമയെന്നാണ പറയുക. ഭാഷാർജ്ജനവും ഭാഷാപഠനവും ഒന്നല്ല എന്നും ഭാഷാബോധനത്തിൽ മാനകരൂപങ്ങളിലുള്ള ചിട്ടയായ പരിശീലനം ആവശ്യമാണെന്നും വി. ആർ. പ്രബോധചന്ദ്രൻ വ്യക്തമാക്കുന്നുണ്ട് (1999: 116-31). "ജൈവികവൃത്തിയായ ഭാഷാർജ്ജനത്തെയും അഭ്യസ്തവൃത്തിയായ പ്രത്യേകഭാഷാപഠനത്തെയും വേർതിരിച്ച് കാണണം. ഒന്ന് സിദ്ധിയാണ്, മറ്റത് പഠനവും" എന്ന കെ.എം. പ്രഭാകരവാരിയർ (2007:100). നിരീക്ഷിക്കുന്നു.

"ഭാഷ പഠിക്കുന്നതും ഭാഷ സ്വായത്തമാക്കുന്നതും തമ്മിൽ അടിസ്ഥാനപരമായ വ്യത്യാസമുണ്ടെന്ന് സ്റ്റീഫൻ ക്രാഷൻ നിരീക്ഷിച്ചിട്ടുണ്ട്. ഭാഷയിൽ പ്രാവീണ്യം നേടുന്നതിന് നിരപേക്ഷമായ രണ്ടു രീതികളുണ്ടെന്ന ആശയമാണ് ക്രാഷൻ ഇവിടെ ഉപയോഗപ്പെടുത്തുന്നത്. ഭാഷ സ്വായത്തമാക്കുക എന്നത് ബോധപൂർവമല്ലാതെ നടക്കുന്ന പ്രക്രിയയാണ് " (കേരളശാസ്ത്രസാഹിത്യപരിഷത്ത്, 2006: 224). എന്നിട്ടും ഭാഷാർജ്ജനവും ഭാഷാപഠനവും തമ്മിൽ വ്യവച്ഛേദിക്കുന്നില്ല എന്ന മാത്രമല്ല രണ്ടുസംജ്ഞയും വിവേചനമില്ലാതെ മാറിമാറി ഉപയോഗിക്കുന്നുമുണ്ട്. കെ. എൻ. ആനന്ദന്റെ (2003) *'ഭാഷാശാസ്ത്രത്തിലെ ചോംസ്കിയൻ വിപ്ലവം'* എന്ന പുസ്തകത്തിലെ പല വിവരങ്ങളെയും അതേപടി എടുത്തുചേർക്കുകയാണ് അതിൽ ചെയ്തിട്ടുള്ളത്. "ചോംസ്കിയൻ മാതൃകയിലുള്ള രചനാന്തരണ പ്രജനനവ്യാകരണം ഉടലെടുത്തതുമുതൽ മുന്നോട്ടുവെച്ചിട്ടുള്ള ആശയമാണ് മനുഷ്യമനസ്സിൽ അഥവാ, മസ്തിഷ്കത്തിൽ ഭാഷയ്ക്കുവേണ്ടി നീക്കിവെച്ചിട്ടുള്ള ഒരു ഘടകമുണ്ടെന്നുള്ളത്. മനുഷ്യന് ജന്മസിദ്ധമായ ഇതിനെ ഭാഷാപഠനസംവിധാനം (Language Acquisition Device-LAD) എന്നാണ് ആദ്യകാലത്തു വിശേഷിപ്പിച്ചത് " (2006: 191) എന്ന് ഭാഷാർജ്ജനത്തെ ഭാഷാപഠനമെന്നാണ് വിവർത്തനം ചെയ്തിരിക്കുന്നത്.

രണ്ടു സങ്കല്പനങ്ങളും തികച്ചും വ്യത്യസ്തമായ പശ്ചാത്തലങ്ങളിലാണ് രൂപപ്പെടുന്നത്. അഞ്ചുവയസ്സിനിടെ ശിശു സ്വന്തം ഭാഷയിൽ പ്രാവീണ്യം നേടുന്നത് തൃപ്തികരമായി വിശദീകരിക്കാൻ ബിഹേവിയറിസ്റ്റുകൾക്ക് കഴിഞ്ഞിട്ടില്ല. ഭാഷ എന്നാൽ മൂർത്തമായ ശബ്ദരൂപങ്ങളാണ് എന്നാണവരുടെ വിലയി

രുത്തൽ. ശാസ്ത്രീയകണിശതയുടെ വക്താക്കൾക്ക് ഭാഷയുടെ അമൂർത്തതലം വിഷയമാകാതിരുന്നത് സ്വാഭാവികം മാത്രം. ശബ്ദമായി ഭാഷ പുറത്തു വരുന്ന തിനുപിന്നിൽ എന്തെല്ലാം കാര്യങ്ങളാണുണ്ടാകുന്നത്, അവയ്ക്കു വല്ല നിയമ ങ്ങളും കല്പിക്കാനാകുമോ എന്നെല്ലാമാണ് ചോംസ്കിയുടെ അന്വേഷണം. ഭാഷ യുടെ മാനസികതലമാണ് വിഷയം. ഭാഷാപഠനം മറ്റു പഠനങ്ങളിൽനിന്ന് വ്യത്യസ്തമായ ഒന്നായതുകൊണ്ട് ഭാഷാർജ്ജനം എന്നാണ് അതിനെ വിളിക്കു ന്നത്.

അത് ഭാഷാപഠനമല്ല എന്നു വ്യക്തമാക്കാൻതന്നെയാണ് ഭാഷാർജ്ജനമെന്ന പേരു കൊടുത്തിരിക്കുന്നത്. അവിടെ ആർജ്ജനമേയുള്ളൂ, ബോധനമില്ല. ഭാഷാ പഠനം മൃഗങ്ങളുടെ പഠനത്തിനു തുല്യമാണ് എന്ന രീതിയിൽ ബിഹേവിയറി സ്റ്റുകൾ നല്കുന്ന വിശദീകരണം അംഗീകരിക്കാനാകാത്തതുകൊണ്ട് അതിനെ വ്യവച്ഛേദിച്ചു കാണിക്കാനാണ് പുതിയ സാങ്കേതികസംജ്ഞ നല്കിയിരിക്കു ന്നത്. സാങ്കേതികപദങ്ങളെന്ന നിലയിൽ അവ പ്രതിനിധാനം ചെയ്യുന്നത് വ്യത്യസ്തമായ കാഴ്ചപ്പാടുകളെയാണ്. അതിനാൽ അവയെ ഒന്നിനുപകരം മറ്റൊന്ന് എന്ന രീതിയിൽ ഇടകലർത്തി ഉപയോഗിക്കുന്നതിൽ സൂക്ഷ്മതക്കുറ വുണ്ട്.

അതിലേറെ തെറ്റിദ്ധാരണാജനകമാണ് ഔപചാരികഭാഷാപഠനത്തെക്കൂടി ഉൾപ്പെടുത്തിക്കൊണ്ട് ഭാഷാപഠനം എന്ന് ഉപയോഗിക്കുന്നത്. ഔപചാരിക മായ ഭാഷാപഠനം തികച്ചും വ്യത്യസ്തമായ ഒരു പ്രക്രിയയാണ്. സ്വാഭാവിക മായ ഭാഷാപഠനമെന്നു വിശേഷിപ്പിക്കാവുന്ന ഭാഷാർജ്ജനവുമായി അതിനു വളരെച്ചെറിയ ബന്ധമേയുള്ളൂ. ഭാഷാർജ്ജനത്തിന് ജന്മസിദ്ധിയുണ്ട് എന്നു വാദിക്കുന്ന ചില കോഗ്നിറ്റിവിസ്റ്റുകൾതന്നെ ഇക്കാര്യം ചൂണ്ടിക്കാണിച്ചിട്ടുണ്ട്. *ബ്ലാങ്ക് സ്ലേറ്റ്* അഥവാ ഒഴിഞ്ഞ സ്ലേറ്റ് എന്ന പുസ്തകത്തിൽ ഇങ്ങനെ പറയുന്നു: 'സംസാരഭാഷ സ്വാഭാവികമായി സ്വയമാർജ്ജിക്കാനുള്ള സിദ്ധി ശിശുക്കൾ പ്രദർശിപ്പിക്കുന്നുണ്ട്. എന്നാൽ എഴുത്തും വായനയും പഠിക്കാൻ തീവ്രമായ പരിശീലനം കൂടിയേ തീരൂ' (Pinker, 2002:76). കേരളത്തിലെ പുതിയവിദ്യാ ഭ്യാസപദ്ധതിയുടെ പശ്ചാത്തലത്തിലും ഇത് നിരീക്ഷിക്കപ്പെട്ടിട്ടുണ്ട്. "പ്രത്യേക പരിശീലനമൊന്നുമില്ലാതെ സ്വായത്തമാവുന്ന ഭാഷയാണ്

അവന്റെ/ അവളുടെ മാതൃഭാഷ. ഈ അർഥത്തിലാണ് 'മാതൃഭാഷ ആരും ആരെയും പഠിപ്പിക്കേണ്ടതില്ല, അതു താനേ പഠിഞ്ഞുകൊള്ളും' എന്ന ഭാഷാ ശാസ്ത്രം പറയാറ്. പക്ഷെ ഭാഷാശാസ്ത്രപരിചയം വേണ്ടുവോളമില്ലാത്ത പലരും പലമട്ടിൽ തെറ്റിദ്ധരിച്ചിട്ടുള്ള ഒരു പ്രസ്താവമാണിത്'' (പ്രബോധചന്ദ്രൻ 1999:117).

ഭാഷാജ്ഞാനമെന്ന സങ്കല്പനത്തിൽനിന്ന് ഭാഷാർജ്ജനോപാധി എന്ന സങ്കേതത്തെ സൂക്ഷ്മമായി വ്യവച്ഛേദിക്കാൻ ശ്രമിക്കാത്തതാവാം ഭാഷാപഠനത്തെ സംബന്ധിച്ച് പുതിയ പാഠ്യപദ്ധതി മുന്നോട്ടു വെക്കുന്ന വാദങ്ങളിലെ ആശയക്കുഴപ്പങ്ങൾക്ക് കാരണം. ശാസ്ത്രസാഹിത്യപരിഷത്തിന്റെ പുസ്തകത്തിൽ മാത്രമല്ല ഭാഷാപഠനത്തെക്കുറിച്ചുള്ള ഗവേഷണപഠനത്തിൽപ്പോലും ഈ ആശയക്കുഴപ്പത്തിന്റെ നിഴലാട്ടം കാണാം. എം. വി. ഗംഗാധരൻ ഇങ്ങനെ പ്രസ്താവിക്കുന്നു: ''സർവ്വഭാഷാവ്യാകരണത്തെക്കുറിച്ചുള്ള ഏറെക്കുറെ സമഗ്രമായ സിദ്ധാന്തമാണ് ശാസനാബന്ധനസിദ്ധാന്തം (Government and Binding Theory - G.B. Theory), കൂടുതൽ പ്രചാരം നേടിയ അർഥപൂർണമായ പേര് തത്വങ്ങളുടെയും പരമാത്രകളുടെയും സിദ്ധാന്തം (Principle and parametres Theory - PP theory). അടിസ്ഥാനപരമായ അവകാശവാദങ്ങൾ ഇതിൽ പ്രതിഫലിക്കുന്നു. എല്ലാ ഭാഷകൾക്കും പൊതുവായി ചില തത്വങ്ങളും ഒരു ഭാഷയെ മറ്റൊന്നിൽ നിന്ന് വേർതിരിക്കുന്ന പരമാത്രകളും ജന്മസിദ്ധമായി ഉണ്ടെന്ന ആശയമാണ് ഭാഷയെക്കുറിച്ചുള്ള അറിവ് എന്നതുകൊണ്ട് വിവക്ഷിക്കുന്നത്. ഈ അറിവാണ് സർവ്വഭാഷാവ്യാകരണം'' (2004:128). ഭാഷ പ്രയോഗിക്കുന്നതിനാവശ്യമായ അറിവെന്നല്ല ഭാഷയെക്കുറിച്ചുള്ള അറിവ് എന്നാണ് സർവ്വഭാഷാവ്യാകരണത്തെ വിശേഷിപ്പിച്ചിരിക്കുന്നത്. അതോടൊപ്പം സർവ്വഭാഷാവ്യാകരണത്തിൽ അടങ്ങിയിരിക്കുന്ന ''എല്ലാ പരമാത്രകളുടെയും മൂല്യം നിശ്ചയിച്ചു കഴിഞ്ഞാൽ കുട്ടിക്ക് ലഭിക്കുന്നത് തന്റെ സമൂഹത്തിന്റെ ഭാഷയുടെ കാമ്പുവ്യാകരണ (core grammar)മാണ്. ഇപ്രകാരം മൂല്യങ്ങൾ നിശ്ചയിക്കുന്നതിനെയാണ് ഭാഷാപഠനം എന്നതുകൊണ്ട് ഉദ്ദേശിക്കുന്നത് '' എന്നിങ്ങനെ എം. എ. ബേബിയെ ഉദ്ധരിച്ചുകൊണ്ട് കൂട്ടിച്ചേർക്കുകയും ചെയ്യുന്നു. ഇതിൽ ചില അവ്യക്തതകൾ അടിഞ്ഞുകിടപ്പുണ്ട്. ശിശുവിന് ജന്മനാ ലഭിക്കുന്ന ഭാഷാർജ്ജനോപാധിയെന്ന സിദ്ധിയെ കുറിക്കാൻ പിന്നീട് ചോംസ്കി ഉപയോഗിച്ച

പദമാണ് സർവ്വഭാഷാവ്യാകരണം എന്നത്. ആറോ ഏഴോ വയസ്സിനിടെയും പന്ത്രണ്ടാം വയസ്സോടെയും ഘട്ടംഘട്ടമായി ശോഷിച്ചുപോവുന്ന ഒരു സിദ്ധി യാണ് അത് എന്നും ചോംസ്കി പറയുന്നുണ്ട്.

സർവ്വഭാഷാവ്യാകരണം എന്ന സങ്കല്പനത്തെത്തുടർന്ന് ഭാഷകളുടെ വ്യാകര ണപരമായ സാമ്യതയെക്കുറിച്ച് ധാരാളം അന്വേഷണങ്ങളും കണ്ടെത്തലുകളുമു ണ്ടായിട്ടുണ്ട്. ഉദാഹരണത്തിന്, ലോകത്തിലെ എല്ലാ ഭാഷകൾക്കും നാമം-ക്രിയ, കർത്താവ്-കർമ്മം തുടങ്ങിയ വിഭാഗങ്ങളുണ്ട്. എന്നാൽ ഭാഷാർജ്ജ നത്തിൽ ശിശു ഈ നിയമങ്ങളെ അങ്ങനെതന്നെ കണ്ടെത്തുകയാണെന്ന കരു തുന്നത് സൂക്ഷ്മതലത്തിൽ കുഴപ്പങ്ങളുണ്ടാക്കും. ലോകത്തിലെ ഭാഷകൾ തമ്മി ലുള്ള വ്യാകരണസാമ്യം കണ്ടെത്തുക ശിശുവിന്റെ ലക്ഷ്യത്തിൽപ്പെടുന്നില്ല എന്ന് ആലോചിക്കാവുന്നതേയുള്ളൂ. പകരം തന്റെ ചുറ്റുവട്ടത്തുള്ള ഭാഷയുടെ/ ഭാഷകളുടെ രചനാനിയമങ്ങളാണ് ശിശു ഗ്രഹിക്കുന്നത്. ആ അർത്ഥത്തിൽ പരമാത്രകളാണ് ശിശു കണ്ടെത്തുന്നത്. പക്ഷെ ഭാഷാസവിശേഷമായ ലക്ഷ ണങ്ങൾ കണ്ടെത്താനായി ശിശു ഉപയോഗിക്കുന്നത് സർവ്വഭാഷകൾക്കും ബാധകമായ നിയമങ്ങളാണ്. നിയമങ്ങളുടെ ഒരു സാർവ്വലൗകികഗണത്തിൽ നിന്നും അതിന്റെ ഒരു ഉപഗണമായ തന്റെ ഭാഷയുടെ സവിശേഷനിയമങ്ങളി ലേക്ക് ഒതുങ്ങുകയാണ് ചെയ്യുന്നത്. അങ്ങനെ ഒതുങ്ങിക്കഴിയുമ്പോഴേക്കും സാർവ്വലൗകികനിയമങ്ങളിൽ തനതുഭാഷയിൽ അപ്രസക്തമായവ കൈമോശം വരുന്നു. അതുകൊണ്ടാവാം പന്ത്രണ്ടു വയസ്സോടെ സർവ്വഭാഷാവ്യാ കരണം എന്ന സിദ്ധി മുരടിച്ചുപോകുന്നത്. തുടർന്നു പഠിക്കുന്ന ഭാഷകൾ ആദ്യം ആർജ്ജിച്ച ഭാഷയുടെ/ ഭാഷകളുടെ തുടർച്ച മാത്രമാകുന്നത്.

വാക്യങ്ങളിൽ പ്രത്യക്ഷമായി കാണുന്നതിൽ കൂടുതൽ കാര്യങ്ങളടങ്ങിയിട്ടുണ്ട്. പദങ്ങൾ ആവർത്തിക്കാത്ത ചില വാക്യങ്ങളിൽ ആവർത്തിക്കപ്പെടുന്ന പദ ത്തിന്റെ സ്ഥാനമാറ്റത്താൽ ആവർത്തനം ഒഴിവാക്കുന്ന പതിവുണ്ട് എന്നു ചോംസ്കി സോദാഹരണം വിശദമാക്കുന്നുണ്ട്. 'the book seems to have been stolen' എന്ന വാക്യാംശത്തിൽ ഒരിടത്തു മാത്രമേ the book എന്നു നിങ്ങൾ കേൾക്കുന്നുള്ളൂ. ഇതിൽ 'the book seems to have been stolen [the book]' എന്ന

രീതിയിൽ ഒരാവർത്തനമോ അല്ലെങ്കിൽ 'the book seems [the book] to have been stolen [the book]' എന്നോ നിങ്ങൾ കേൾക്കുന്നില്ല. ഇങ്ങനെ ഒരു അംശത്തെ ആവർത്തിച്ച് പ്രയോഗിക്കുകയും ഉപരിതലത്തിലെത്തുംമുമ്പേ യഥാർത്ഥത്തിലുണ്ടായതിനെ ഉപേക്ഷിക്കുകയും ചെയ്യുന്ന രണ്ടുതരത്തിലുള്ള നടപടികൾ ഒരേസമയം കൈക്കൊള്ളുന്ന സങ്കീർണ്ണമായ പ്രക്രിയയാണിത്. ഉപരിതലത്തിൽ കേൾക്കുന്നതല്ലെങ്കിലും മനസ്സിനു മാത്രം കാണാവുന്ന തരത്തിൽ വിശദാംശങ്ങൾ അമൂർത്തമായി അപ്പോഴും വാക്യത്തിലുണ്ട് (Chomsky, 2006: 24). വിശദാംശങ്ങളുടെ തലം പരിഗണിക്കുമ്പോളാണ് ഭാഷകൾ തമ്മിൽ ഉപരിതലത്തിൽ കാണുന്ന വൈജാത്യങ്ങൾ അപ്രസക്തമായിത്തീരുന്നത്. ഇത്തരത്തിൽ വ്യാകരണപരവും ഘടനാപരവുമായ ഓരോ അംശവും അമൂർത്തമായ തലത്തിൽ വിശദമായിത്തന്നെ നിലനില്ക്കുന്നുണ്ട്. "ഉപരിതലത്തിലാണ് ഭാഷകൾ തമ്മിൽ വ്യത്യാസം കുടികൊള്ളുന്നതെന്ന് കൂടുതൽക്കൂടുതൽ വെളിവായിക്കൊണ്ടിരിക്കുകയാണ്. പ്രത്യയയോജനയിലൂടെ പദങ്ങൾക്ക് രൂപമാറ്റം വരുന്ന കാര്യത്തിൽ ധാരാളിത്തം കാണിക്കുന്ന സംസ്കൃതം അങ്ങനെയൊരു സ്വഭാവം കാണിക്കാത്ത ചൈനീസ് ഭാഷയുമായി പദങ്ങളുടെ ഉപരിതലസ്വഭാവത്തിലൊഴികെ വളരെ സാമ്യം പുലർത്തുന്നുണ്ട്. അങ്ങിനെയെങ്കിൽ മനസ്സിനെ സംബന്ധിച്ച് അവ ഒന്നുതന്നെയാണ്. ഇന്ദ്രിയാനുഭൂതിപരമായ അനുഭവവ്യവസ്ഥ അതിനെ ഒരേ രീതിയിലുൾക്കൊള്ളുന്നിടത്തു മാത്രമാണ് അവ വ്യത്യസ്തമാകുന്നത്. ചൈനീസിൽ വിഭക്തിയും പൊരുത്തവും മറ്റും, ഒരു പക്ഷെ സംസ്കൃതത്തിലേതിനെക്കാളും കൂടുതലായി ഉണ്ട്. പക്ഷെ മനസ്സിനു മാത്രമേ അതു കാണാൻ കഴിയൂ" (:29). സർവ്വഭാഷാവ്യാകരണത്തിന്റെ ഈ അമൂർത്തസ്വഭാവം പരിഗണിക്കുമ്പോൾ ലോകത്തിലെ ഭാഷകൾക്ക് ഒരേ പോലെ ബാധകമായ മൂർത്തമായ നിയമങ്ങളെ ഭാഷാസാർവ്വലൗകികങ്ങൾ എന്നു വ്യവച്ഛേദിക്കുന്നതായിരിക്കും ഉചിതം.

ഭാഷാർജ്ജനത്തിൽ ശിശുവിനു കൈമുതലായുള്ള സർവ്വഭാഷാവ്യാകരണത്തെ മാനസികമായ ഒരു സോഫ്റ്റ്‌വെയറായി കരുതാം. ഭാഷയുടെ സംവർഗ്ഗങ്ങളെ കണ്ടെത്താനും അവയുടെ രചനാനിയമങ്ങളെ തിരിച്ചറിയാനുമുള്ള ഒരു സംവിധാനമാണ് സർവ്വഭാഷാവ്യാകരണം. അതൊരു സങ്കല്പനമാണ്. അത്തരം ഒരു സങ്കല്പനത്തിന് യുക്തിയും ന്യായീകരണവുമായി നിലനില്ക്കുന്ന വസ്തുതകളാണ്

ഭാഷാസാർവ്വലൗകികങ്ങൾ. പന്ത്രണ്ടാം വയസ്സിൽ മന്ദീഭവിക്കുന്നതു് സർവ്വഭാഷാവ്യാകരണമാണ് അഥവാ ഏതൊരു ഭാഷയെയും അപഗ്രഥിച്ച് നിയമം കണ്ടെത്താനുള്ള അതിന്റെ പ്രവർത്തനമാണ്. അപ്പോഴും ലോകഭാഷയ്ക്കെല്ലാമുള്ള പൊതുനിയമങ്ങൾ അങ്ങനെതന്നെ ഇരിക്കും. സർവ്വഭാഷാവ്യാകരണത്തിന്റെ പ്രവർത്തനംകൊണ്ടു് അഞ്ചുവയസ്സാകുമ്പോഴേക്കും ശിശു ഭാഷാജ്ഞാനം നേടിയെടുക്കുന്നു. അതു് ഏതെങ്കിലും ഘട്ടം കഴിഞ്ഞാൽ മന്ദീഭവിക്കുന്ന ഒന്നല്ല. ചുരുക്കത്തിൽ ഭാഷാജ്ഞാനം എന്ന സങ്കല്പനവും സർവ്വഭാഷാവ്യാകരണം എന്ന സങ്കല്പനവും തമ്മിലുള്ള സൂക്ഷ്മമായ വ്യത്യാസവും ഭാഷാപഠനവുമായി അവയ്ക്കുള്ള ബന്ധവും പ്രത്യേകം പരിഗണിക്കേണ്ടതാണ്.

### 2.2.3.1. ഭാഷാപഠനം - ജ്ഞാനവും പ്രയോഗവും

ചോംസ്കിയുടെ അന്വേഷണമേഖല വിദ്യാഭ്യാസവുമായി നേരിട്ടു ബന്ധപ്പെടുന്നില്ല. വിശദീകരണപര്യാപ്തിയുള്ള ഭാഷാവ്യാകരണമാണ് അദ്ദേഹം അന്വേഷിക്കുന്നതു്. അർത്ഥപൂർണ്ണവും സ്വീകാര്യവും വ്യാകരണസാധുവുമായ വാക്യങ്ങളെ സൃഷ്ടിക്കാനും പ്രവചിക്കാനുമുള്ള ആദർശഭാഷകശ്രോതാവിന്റെ മാനസികസിദ്ധിക്കു തുല്യമായ വ്യാകരണരചനയാണ് ലക്ഷ്യം. അതിനിടെ ഒന്നാം ഭാഷയുടെ ഔപചാരികപഠനത്തെ അദ്ദേഹം പ്രത്യേകം പരിഗണിക്കുന്നില്ല. അദ്ദേഹത്തിന്റെ വിവരണങ്ങളിൽ സംസാരഭാഷയാണ് കടന്നുവരുന്നതു്. ഭാഷാപ്രകടനത്തെയല്ല ഭാഷാജ്ഞാനത്തെയാണ് വ്യാകരണരചന അഭിസംബോധന ചെയ്യേണ്ടതെന്നാണ് അദ്ദേഹത്തിന്റെ മതം. ഔപചാരികഭാഷപഠനത്തിന്റെ ലക്ഷ്യം ഭാഷാപ്രകടനം മെച്ചപ്പെടുത്താനുതകുന്ന രീതിയിൽ ഭാഷാജ്ഞാനത്തെ വികസിപ്പിക്കുകയാണ്.

പ്രകടനശേഷിയെ പുതിയ വിദ്യാഭ്യാസപദ്ധതി ശേഷിയായേ ഗണിച്ചിട്ടില്ല. "സമൂഹത്തിന്റെ കീഴ്‌വഴക്കങ്ങൾ പഠിക്കുന്നതുവഴി നേടിയെടുക്കുന്ന ശീലമോ ചേഷ്ടയോ അല്ല ഭാഷ. മറിച്ച്, ജീവശാസ്ത്രപരമായി നിയന്ത്രിക്കപ്പെടുന്ന വ്യവഹാരമാണത്. ജന്മസിദ്ധമായ ഭാഷാവ്യവസ്ഥയെ പുഷ്ടമാക്കുന്നത് ചുറ്റുപാടാണ്. പദാവലി, വ്യാകരണനിയമങ്ങൾ എന്നിങ്ങനെയുള്ള ഭാഷാവസ്തുതകളുടെ ആകെത്തുകയല്ല ഭാഷ. മറിച്ച് ഒരു വ്യവസ്ഥയാണ്. പദാവലിയും, ഘടന

കളും, ശൈലീപ്രയോഗങ്ങളുമൊക്കെ പഠിക്കുകയും പഠിപ്പിക്കുകയും ചെയ്യുന്നതു വഴി ഭാഷാവ്യവസ്ഥ സ്വായത്തമാവുകയില്ല. ഭാഷാ നൈപുണികൾ പ്രകടിപ്പിക്കുന്നതിനാവശ്യമായ ആന്തരിക ഭാഷാശേഷി (competence)യെയാണ് നാം ഭാഷ എന്നതുകൊണ്ടു വിവക്ഷിക്കുന്നത്; പ്രകടനശേഷിയെ (perfomance) അല്ല" (കേരളശാസ്ത്രസാഹിത്യപരിഷത്ത്, 2006: 223).

ഭാഷാജ്ഞാനത്തെ മാത്രമാണ് അത് ഭാഷയായി പരിഗണിക്കുന്നതെങ്കിൽ മാതൃഭാഷ എന്നൊരു പാഠ്യവിഷയത്തിന്റെ ആവശ്യംതന്നെ നിലനില്ക്കുകയില്ല. അഞ്ചുവയസ്സു പൂർത്തിയായാൽ മാത്രമേ കുട്ടിയെ ഒന്നാം ക്ലാസ്സിൽ ചേർക്കാൻ പാടുള്ളൂ; പ്രീ പ്രൈമറി ക്ലാസ്സുകളിൽ പഠിപ്പിക്കരുത്, ഇങ്ങനെ ചില നിയമങ്ങളുള്ള കേരളത്തിൽ ഒരു മലയാളിക്കുട്ടി ഭാഷാജ്ഞാനം ആർജ്ജിച്ചിട്ടാണ് ഒന്നാം ക്ലാസ്സിലെത്തുന്നത്. പന്ത്രണ്ടു വയസ്സാകുമ്പോഴേക്കും ഒരാൾ ഭാഷാർജ്ജനത്തിന്റെ സുപ്രധാനഘട്ടങ്ങളെല്ലാം സ്വയമേവ പൂർത്തിയാക്കുമെങ്കിൽ ഔപചാരികവിദ്യാഭ്യാസത്തിൽ, ഹൈസ്കൂൾ ക്ലാസ്സുകളിൽ പ്രത്യേകിച്ചും ഒന്നാംഭാഷാപഠനത്തെ ഉൾപ്പെടുത്തുന്നത് സമയം പാഴാക്കലാവും. ഭാഷാസാഹചര്യമല്ലാത്ത മറ്റൊരു ബാഹ്യഘടകവും ഭാഷാർജ്ജനത്തിന് അത്യന്താപേക്ഷിതമല്ല എന്ന സിദ്ധാന്തപ്രകാരം ഒന്നാംഭാഷാപഠനത്തിന് ഒരു പദ്ധതി ആസൂത്രണം ചെയ്യുന്നതുതന്നെ യുക്തിരഹിതമായിത്തീരും. അതുകൊണ്ട് ശാസ്ത്രസാഹിത്യപരിഷത്തിന്റെയും മറ്റും വാദങ്ങളിൽ നിലകൊള്ളുന്ന അടിസ്ഥാനപരമായ പിശകുകളെ പരിശോധിക്കേണ്ടതുണ്ട്.

'പദാവലിയും, ഘടനകളും, ശൈലീപ്രയോഗങ്ങളുമൊക്കെ പഠിക്കുകയും പഠിപ്പിക്കുകയും ചെയ്യുന്നതുവഴി ഭാഷാവ്യവസ്ഥ സ്വായത്തമാവുകയില്ല' എന്നല്ല പറയേണ്ടത് മറിച്ച് ഭാഷാവ്യവസ്ഥ സ്വായത്തമായാലേ പദാവലിയും ഘടനകളും ശൈലീപ്രയോഗങ്ങളുമെല്ലാം പഠിച്ചു എന്നു പറയാനാവൂ എന്നാണ്. ഭാഷാജ്ഞാനമില്ലാതെ ഭാഷാപ്രകടനം അസാദ്ധ്യമാണ്. ജ്ഞാനത്തിന്റെ, 'ഭാഷാ നൈപുണികൾ പ്രകടിപ്പിക്കുന്നതിനാവശ്യമായ ആന്തരിക ഭാഷാശേഷി'യുടെ, പ്രകടനമാണത്. വിദേശഭാഷയിലെ ഒരു പാട്ട് പാടിനടക്കുന്നതിനെ ഭാഷാപ്രയോഗമായി കരുതാനാവില്ല. അനുകരിക്കുകയോ ആവർത്തിക്കുകയോ അല്ല ഭാഷാപ്രയോഗത്തിന്റെ ലക്ഷണം. പുതിയ വാക്യങ്ങളിൽ

പ്രയോഗിക്കാൻ പാകത്തിൽ ഓരോ ഘടകത്തിലും വഴക്കം നേടിയെടുക്കുന്ന സർഗ്ഗാത്മകതയാണത്. പ്രയോഗത്തിനുള്ള നിയമങ്ങളാണ് പഠിച്ചെടുക്കുന്നത്. ഭാഷയിലെ നിയമങ്ങൾ കണ്ടെടുക്കുന്നതിൽ ശിശുവിന് പ്രത്യേകമായ ബാഹ്യസഹായമൊന്നും ആവശ്യം വരുന്നില്ല. അങ്ങനെ ബാഹ്യസഹായമില്ലാതെ ഭാഷ പഠിച്ചെടുക്കുന്നതിനെയാണ് ഭാഷാർജ്ജനമെന്ന വിളിക്കുന്നത്. ഇതിനർത്ഥം ഭാഷ പഠിക്കാൻ ഭാഷാർജ്ജനമല്ലാതെ മറ്റു മാർഗ്ഗങ്ങളൊന്നുമില്ല എന്നല്ല.

### 2.2.3.2. ഒന്നാംഭാഷയും രണ്ടാംഭാഷയും

രണ്ടാംഭാഷ എന്ന പേര് സ്വാഭാവികമായ ഭാഷാർജ്ജനം വഴിയല്ലാതെ സ്വാംശീകരിച്ച ഭാഷകളെ കുറിക്കുന്നതിനാണ്. ഒന്നാംഭാഷ ഒരു ഭാഷയല്ല, ഭാഷാർജ്ജനോപാധി ഉപയോഗിച്ച് ഒരു ശിശു നേടിയ ഭാഷകൾ അത്രയുമാണ്. ഒന്നാംഭാഷയെയും രണ്ടാംഭാഷയെയും വേറിട്ടുതന്നെ കാണണം.

രണ്ടാംഭാഷ പഠിക്കുന്നതിനെക്കുറിച്ചുള്ള ചോദ്യങ്ങൾക്ക് ചോംസ്കി പറയുന്ന മറുപടി ഭാഷാർജ്ജനസിദ്ധി ഒന്നാംഭാഷയിലെന്നപോലെ രണ്ടാംഭാഷയിൽ ഫലപ്രദമാവുകയില്ല എന്നാണ്. "ഒരേസമയം തന്റെ ചുറ്റുവട്ടത്തുള്ള പലഭാഷകൾ സ്വാംശീകരിക്കാൻ ശിശുവിനാകും. പല ഭാഷകൾ തനിക്കറിയാമെന്നപോലും അറിയുന്നത് അഞ്ചാം വയസ്സിലോ മറ്റോ ആയിരിക്കും. പക്ഷെ, അഞ്ചെട്ടുവയസ്സിനിടയിലും പന്ത്രണ്ടാം വയസ്സിലും ഭാഷാർജ്ജനസിദ്ധിക്ക് ചില അതിരുകളുണ്ട്. അതു താണ്ടിക്കഴിഞ്ഞാൽ പുതിയൊരു ഭാഷ പഠിക്കുക എളുപ്പമല്ല. പന്ത്രണ്ടാം വയസ്സിനു ശേഷവും ഒരു പുതിയ ഭാഷ നിങ്ങൾക്കു പഠിക്കാം. പക്ഷെ സാധാരണമായി അത് നേരത്തെ ആർജ്ജിച്ച ഭാഷയുടെ ഒരു വളർച്ച പോലെ ആയിരിക്കും. അത്തരം ഭാഷാപഠനങ്ങളിൽ വൈയക്തിക വ്യതിയാനം വളരെ പ്രകടമായിരിക്കും" (Chomsky, 2006: 60-61).

രണ്ടാംഭാഷാപഠനത്തിന്റെ പശ്ചാത്തലത്തിലാണ് ക്രാഷന്റെ അന്വേഷണങ്ങൾ. ഒന്നാംഭാഷയിൽ അടിസ്ഥാനം ഉറച്ചുകഴിഞ്ഞശേഷം അതായത് അഞ്ചുവയസ്സോടെയോ അതിനുശേഷമോ മറ്റൊരു ഭാഷ രണ്ടാംഘട്ടമായി പഠി

ക്കുന്നതിനെ ദ്വിഭാഷാസാഹചര്യത്തിൽ ഒരേ സമയം രണ്ടു ഭാഷകൾ ആർജ്ജിക്കുന്നതിൽനിന്നു വ്യവച്ഛേദിക്കുന്നുണ്ട് അദ്ദേഹം. "രണ്ടാംഭാഷയിൽ നൈപുണ്യം നേടുന്നതിന് സ്വതന്ത്രമായ രണ്ടു വഴികളുണ്ട്. ഒന്നാംഭാഷയുടെ സ്വാഭാവികാർജ്ജനത്തിലേതിനു സമാനമായി പ്രധാനപ്പെട്ട എല്ലാ പ്രക്രിയകളിലൂടെയും അബോധപൂർവ്വമായിത്തന്നെ കടന്നുപോവുകയാണ് ഭാഷാർജ്ജനമെങ്കിൽ ബോധപൂർവ്വമായ പ്രക്രിയയുടെ ഫലമായി ഭാഷാനിയമങ്ങളെക്കുറിച്ച് അറിവുനേടുന്നതാണ് ഭാഷാപഠനം" (Krashen,1985:1). രണ്ടാംഭാഷാപഠനത്തിന് സ്വതന്ത്രമായ രണ്ടു രീതികളുണ്ട് എന്ന് അദ്ദേഹം സ്പഷ്ടമാക്കുന്നുണ്ട്.

രണ്ടുരീതിയിലും പഠിച്ചെടുക്കുന്നത് ഭാഷാനിയമങ്ങൾതന്നെയാണ്. അതായത് ഭാഷയെ ജ്ഞാനമെന്നും പ്രയോഗമെന്നും വേർതിരിച്ചാലും ഇല്ലെങ്കിലും ഭാഷ പഠിക്കുമ്പോൾ നേടിയെടുക്കുന്നത് ഭാഷ പ്രയോഗിക്കുന്നതിനുള്ള നിയമങ്ങൾതന്നെയാണ്. അതുകൊണ്ട് ഭാഷാജ്ഞാനമാണ് ഭാഷാപഠനത്തിൽ പരിഗണിക്കേണ്ടത് എന്ന് പ്രത്യേകം പറയേണ്ടതില്ല. എന്നാൽ, ഭാഷാപഠനത്തിൽ ഭാഷാപ്രയോഗത്തെ കണക്കാക്കുകയേ വേണ്ടാ എന്നു പറയുന്നതിൽ കുഴപ്പമുണ്ട്. കാരണം ഭാഷാജ്ഞാനം മാനസികമായതും അതിനാൽത്തന്നെ അമൂർത്തവുമായ ഒരു സങ്കല്പനമാണ്. അതിന്റെ പ്രത്യക്ഷീകരണം ഭാഷാപ്രയോഗമാണ്. ഭാഷാപ്രയോഗങ്ങളിൽ കുഴപ്പങ്ങൾ വരുന്നുണ്ടെങ്കിൽ അത് ഭാഷാജ്ഞാനത്തിൽ കുഴപ്പങ്ങളുണ്ടെന്നതിന്റെ സൂചനയാണ്. ഭാഷാപ്രയോഗങ്ങളിലൂടെ മാത്രമേ ഭാഷാജ്ഞാനത്തെ തിരിച്ചറിയാൻ കഴിയൂ. അതുപോലെ ഭാഷാപ്രകടനങ്ങളെ മാത്രമേ പരിശീലിപ്പിക്കാൻ കഴിയൂ. ഭാഷാജ്ഞാനം അതിലൂടെ രൂപപ്പെടാം എന്നല്ലാതെ, ഭാഷാജ്ഞാനം കുത്തിവെക്കാനോ ഉണ്ടാക്കിയെടുക്കാനോ കഴിയുകയില്ല. അതായത് ഭാഷാജ്ഞാനം ലക്ഷ്യവും ഭാഷാപ്രയോഗം മാർഗ്ഗവുമാണ്. ഭാഷാപ്രയോഗം തങ്ങളുടെ പരിഗണനയിലേ ഇല്ലെന്ന്, പകരം മാർഗ്ഗങ്ങൾ വെക്കാതെ, വാദിക്കുന്നത് അതിനാൽ യുക്തിരഹിതമാണ്. തനിക്ക് പ്രകടിപ്പിക്കാനും മനസ്സിലാക്കാനും ലഭിക്കുന്ന ഭാഷാപ്രകടനങ്ങളുടെ സാഹചര്യത്തിനും സ്വഭാവത്തിനും അനുസരിച്ചായിരിക്കും അതിൽനിന്നു നിർദ്ധാരണം ചെയ്യുന്ന നിയമങ്ങളുടെ സ്ഥിതി.

മികച്ച ഭാഷാപ്രകടനങ്ങളുടെ സാഹചര്യം ഭാഷാപഠനത്തിലെ മികവിന് അത്യന്താപേക്ഷിതമാണ്. സസ്തനികളുടെ കാഴ്ചശക്തിയുടെ വികസനത്തെ മുൻനിർത്തി ഭാഷാർജ്ജനത്തിൽ ബാഹ്യപ്രചോദനങ്ങളുടെ പ്രാധാന്യത്തെ ഊന്നിപ്പറയുന്നുണ്ട് ചോംസ്കി. പരിമിതമായ സാഹചര്യങ്ങളാണ് ലഭിക്കുന്നതെങ്കിൽ പരിമിതമായ കാഴ്ചയേ വികസിക്കുകയുള്ളൂ എന്ന് പൂച്ചക്കുഞ്ഞുങ്ങളിൽ നടത്തിയ പരീക്ഷണത്തിൽനിന്ന് (§2.2.2) കണ്ടെത്തിയ വസ്തുത അതേപടി മനുഷ്യശിശുവിന്റെ ഭാഷാർജ്ജനഘട്ടത്തിൽ പരീക്ഷിച്ചുകൊണ്ട് തെളിയിക്കാൻ ശ്രമിക്കുന്നത് അധാർമ്മികമാണെന്ന് അദ്ദേഹം വാദിക്കുന്നു (Chomsky, 2000: 55-56 ). ഭാഷാർജ്ജനത്തിൽ ബാഹ്യപ്രചോദനങ്ങളെ പരിമിതപ്പെടുത്തുന്നത് മനുഷ്യാവകാശനിഷേധമാണ് എന്നർത്ഥം. ഭാഷാർജ്ജനത്തിലല്ലെങ്കിലും, ഭാഷാപഠനത്തിൽ ഭാഷാപ്രകടനങ്ങളെ അവഗണിക്കുക വഴി, ഇത്തരം ഒരു നിഷേധമാണ് പുതിയപാഠ്യപദ്ധതി പ്രയോഗിക്കുന്നത്. എന്നു മാത്രമല്ല അതിന് സൈദ്ധാന്തിക പിൻബലമായി ചോംസ്കിയെത്തന്നെ ഉപയോഗിക്കുകയുമാണ് ചെയ്യുന്നത്.

ശാസ്ത്രസാഹിത്യപരിഷത്തിന്റെ പുസ്തകത്തിൽ ഭാഷാപ്രയോഗത്തെ അപ്പാടെ നിരാകരിക്കുന്നതിന്റെ കാരണം കേരളത്തിലെ ഒന്നാംഭാഷയായ മലയാളത്തിന്റെ പഠനത്തെ അഭിമുഖീകരിക്കുന്നതുകൊണ്ടാവാം. ശിശു ഭാഷാർജ്ജനോപാധി ഉപയോഗിച്ച് നേടിയെടുത്ത ഒന്നാംഭാഷയിൽ സ്വന്തമാക്കുന്നത് ഭാഷാജ്ഞാനമാണല്ലോ. അതാകട്ടെ തന്റെ ചുറ്റുവട്ടത്തുമുള്ള ഭാഷാപ്രകടനങ്ങളിലൂടെയും ശിശുവിന്റെതന്നെ ഭാഷാപ്രയോഗങ്ങളിലൂടെയുമാണ് സ്വായത്തമാക്കുന്നത്. ഭാഷാപ്രയോഗങ്ങളുടെ മൂർത്തസാഹചര്യം സമൂഹത്തിൽ നിലനിൽക്കുന്നതുകൊണ്ട് അതിനെ പ്രത്യേകം പരിഗണിക്കേണ്ടതില്ല എന്നാവാം ഇതിന്റെ യുക്തി. ആ യുക്തിയിലും കുഴപ്പമുണ്ട്. സ്കൂളുകളിൽ മലയാളം ഒന്നാംഭാഷയായി പഠിക്കുന്ന മലയാളിക്കുട്ടികളെല്ലാം ദൈനംദിനാവശ്യങ്ങൾക്കായുള്ള ഭാഷണങ്ങളിൽ മികവു കാണിക്കുന്നുണ്ട്. എന്നാൽ വിശേഷമായ സന്ദർഭങ്ങളിൽ ആ മികവ് പ്രകടിപ്പിക്കാൻ എല്ലാവർക്കുമാകുന്നില്ല. ഔപചാരികമായ ഭാഷണങ്ങളിലും എഴുത്തിലും ഭൂരിപക്ഷവും വിജയിക്കുന്നില്ല. അതായത് അവർ ആർജ്ജിച്ചെടുത്ത ഭാഷാജ്ഞാനം മികച്ചതല്ല. ഒരേ സമൂഹത്തിലെ ചിലർക്ക് മികച്ച രീതിയിലും ഭൂരിപക്ഷത്തിനും അങ്ങിനെയല്ലാത്ത രീതിയിലും ആർജ്ജിച്ചെ

ടുക്കാൻ സാധിക്കുന്ന തരത്തിൽ ഭാഷാജ്ഞാനത്തിൽത്തന്നെ ഒരു തരതമഭേദ മുണ്ടോ? ഈ ചോദ്യം ചോംസ്കി പരിശോധിച്ചിട്ടുണ്ട്.

ആന്തരികവ്യാകരണത്തെത്തന്നെ ചോംസ്കി രണ്ടായി കല്പിക്കുന്നുണ്ട്. ഭാഷാർ ജ്ജനത്തിൽ കുട്ടിയുടെ ദൈനംദിനാവശ്യങ്ങൾക്കുള്ള ഭാഷയാണ് സ്വായത്തമാ ക്കുന്നത്. അതിനുള്ള ഭാഷാനിയമങ്ങൾ സ്വരൂപിച്ചെടുക്കുമ്പോഴും സവിശേ ഷമോ സാമാന്യമോ ആയ ഏതൊരു സന്ദർഭത്തിലും ഉണ്ടാകാവുന്ന ഭാഷയുടെ നിയമങ്ങളുടെ സമ്പൂർണ്ണഗണം സ്വന്തമാക്കുക എന്നതാവും ശിശുവിന്റെ ലക്ഷ്യം.

സംസാരിക്കാൻ തുടങ്ങുന്നതിനു മുമ്പുതന്നെ അമ്മ പറയുന്ന പല കാര്യങ്ങളും ശിശു മനസ്സിലാക്കുന്നുണ്ട്. തനിക്കു പറയാനാവുന്നതിൽ കൂടുതൽ കാര്യങ്ങൾ കേട്ടു മനസ്സിലാക്കാൻ മുതിർന്ന കുട്ടികൾക്കും ആകുന്നുണ്ട്. ഒരു പ്രത്യേകസന്ദർ ഭത്തിലുള്ള വാക്കുകളും വാക്യങ്ങളും ഏതു വകുപ്പിൽപ്പെട്ടവയാണെന്ന് ശിശു വിന്റെ ഉള്ളിലുള്ള ഭാഷാവ്യവസ്ഥ അവന്/അവൾക്ക് വെളിപ്പെടുത്തിക്കൊടു ക്കുന്നതുകൊണ്ടാണ് അതിന്റെ അർത്ഥം മനസ്സിലാക്കാൻ കുട്ടിക്കു കഴിയുന്നത്. ഇങ്ങനെ ശിശുവിനുള്ള ആന്തരികമായ വ്യാകരണത്തെ ജ്ഞാനവ്യാകരണം (competence grammar) എന്നാണ് ചോംസ്കി വിളിക്കുന്നത്. ദൈനംദിനജീവിത ത്തിലെ വ്യത്യസ്തമായ സന്ദർഭസാഹചര്യങ്ങൾക്കനുസൃതമായ യഥാർത്ഥഭാഷ ണത്തിനുള്ള വ്യാകരണത്തെ പ്രകടനവ്യാകരണം (performance grammar) എന്നാണ് പറയുക. ജ്ഞാനവ്യാകരണമാണ് ഭാഷ ആർജ്ജിക്കുന്ന ഏതൊരു ശിശുവിന്റെയും ലക്ഷ്യം (Chomsky, 1965: 3-30).

ജ്ഞാനവ്യാകരണം സൈദ്ധാന്തികതയിലും പ്രകടനവ്യാകരണം പ്രായോഗിക തയിലുമാണ് ഊന്നുന്നത്. "ഒരു ഭാഷകന്റെയോ ശ്രോതാവിന്റെയോ യഥാർ ത്ഥത്തിലുള്ള ഭാഷാപ്രകടനം മറ്റനേകം ഘടകങ്ങൾകൂടി പ്രവർത്തിക്കുന്ന വളരെ സങ്കീർണ്ണമായ ഒരു കാര്യമാണ്. പ്രകടനം - അതാണ് യഥാർ ത്ഥത്തിൽ ഒരു ഭാഷകശ്രോതാവ് ചെയ്യുന്നത് - ഭാഷയിലെ അറിവിനെ മാത്ര മല്ല അടിസ്ഥാനമാക്കുന്നത്. ഓർമ്മയുടെ പരിമിതികൾ, അനവധാനത, ഏകാ

ഗ്രതയുടെ ശൈഥില്ല്യം, ഭാഷേതരമായ അറിവുകൾ, വിശ്വാസങ്ങൾ തുടങ്ങിയ മറ്റനേകം ഘടകങ്ങളെ അതു് അടിസ്ഥാനമാക്കുന്നുണ്ട് " (Chomsky, 1968: 3).

വ്യാകരണപരമായി പ്രസക്തമല്ലാത്ത ഘടകങ്ങൾ ബാധിച്ചിട്ടില്ലാത്ത ആദർശ ഭാഷക-ശ്രോതാവിന്റെ സാദ്ധ്യമായ ഭാഷാപ്രകടനങ്ങളുടെ വ്യാകരണമാണ് ജ്ഞാനവ്യാകരണം. അതു് ഭാഷയിലെ നിയമങ്ങളുടെ ആകെത്തുകയാണ്. ഏതെങ്കിലും ഒരു ഭാഷാഭേദത്തിന്റെ മാത്രം വ്യാകരണമല്ല, മാനകഭാഷയുടെ വ്യാകരണമാണതു്. ഭാഷയെക്കുറിച്ചുള്ള സൈദ്ധാന്തികതലത്തിലേക്കാണ് ജ്ഞാനവ്യാകരണം വിരൽ ചൂണ്ടുന്നതു്. ആദർശഭാഷക-ശ്രോതാവിന്റെ ഉള്ളിലുള്ള വ്യാകരണത്തോടു തുല്യത പാലിക്കുമ്പോഴാണ് വ്യാകരണരചന സൈദ്ധാന്തികപദവി നേടുക. അഥവാ അതാകണം വ്യാകരണരചനയുടെ ലക്ഷ്യം.

അങ്ങനെ വരുമ്പോൾ ഭാഷാപഠനത്തിന്റെ ലക്ഷ്യം ആ സൈദ്ധാന്തികതലം തന്നെ ആകുന്നു. അതിനുള്ള മാർഗ്ഗം തീർച്ചയായും ദൈനംദിനജീവിതഭാഷയുടെ മാതൃകകൾ പഠിക്കുകയല്ല. ഭാഷാപഠനത്തിൽ ഭാഷാജ്ഞാനത്തെയാണ് ഭാഷയെന്നു ഗണിക്കുന്നതെങ്കിൽ പഠിക്കേണ്ടതു് വാമൊഴിയുടെ പ്രകടനവ്യാകരണമല്ല എഴുത്തിന്റെ ജ്ഞാനവ്യാകരണമാണ്. വ്യത്യസ്തവ്യവഹാരരൂപങ്ങൾ പരിചയപ്പെടുന്നതോടൊപ്പം ഭാഷയുടെ നിയമങ്ങൾ ഉള്ളിൽ ഉറപ്പിച്ചെടുക്കുകയാണ് വേണ്ടതു്. പുതിയപാഠ്യപദ്ധതി സിദ്ധാന്തതലത്തിൽ ഭാഷാജ്ഞാനത്തെ പ്രതിഷ്ഠിക്കുകയും പ്രായോഗികതലത്തിൽ ഭാഷാപ്രകടനത്തെ മാത്രം മുന്നിൽക്കാണുകയുമാണ് ചെയ്യുന്നതു്. ജ്ഞാനവ്യാകരണത്തെയല്ല പ്രകടനവ്യാകരണത്തെയാണ് അതു് ലക്ഷ്യം വെക്കുന്നതു് എന്നുവേണം കരുതാൻ. അതുകൊണ്ടാണ് കുട്ടികളുടെ എഴുത്തുകൾ വാമൊഴിയുടെ ചിത്രങ്ങളായി നിന്നുപോകുന്നതു്. കാരണം അവർക്ക് എഴുത്തിന്റെ വ്യാകരണത്തെ ഒരിക്കലും അഭിമുഖീകരിക്കേണ്ടി വരുന്നില്ല. അതിന് ഭാഷാഭേദവുമായുള്ള വ്യത്യാസങ്ങളെ ഗൗരവമായി കാണേണ്ടിവരുന്നില്ല.

### 2.2.3.3. ഭാഷാഭേദവും മാനകഭാഷയും

ചോംസ്കിയുടെ ശ്രദ്ധാകേന്ദ്രം ഭാഷയുടെ ആന്തരഘടനയാണ്. അതിന്റെ ഉപരി ഘടനയിലേക്കുള്ള പരിണാമങ്ങളുടെ പ്രജനകനിയമങ്ങളാണ് അദ്ദേഹം അന്വേഷിക്കുന്നത്. ഉപരിതലത്തിലുള്ള വൈജാത്യങ്ങൾക്കിടയിലും ആന്തര ഘടനയിൽ ഭാഷാവ്യാകരണങ്ങൾ പുലർത്തുന്ന പൊതുതത്വങ്ങളിലാണ് അദ്ദേഹത്തിന്റെ താല്പര്യം. ആന്തരവ്യാകരണമാകട്ടെ സഹജസിദ്ധികൊണ്ട് സ്വയം വികസിപ്പിച്ചെടുക്കുന്നതുമാണ്.

ഭാഷാഭേദങ്ങൾ നിർണ്ണയിക്കപ്പെടുന്നത് രാഷ്ട്രീയമായ കാരണങ്ങളാലാണ് എന്നാണ ചോംസ്കിയുടെ നിരീക്ഷണം. ഭാഷാഭേദങ്ങൾ തമ്മിൽ മാത്രമല്ല ഭാഷകൾ തമ്മിൽത്തന്നെയുള്ള വൈജാത്യങ്ങളെക്കാൾ ഭാഷകൾ തമ്മിലുള്ള സമാനതകളെയാണ്, വ്യത്യസ്തമായ ബാഹ്യപ്രത്യക്ഷീകരണങ്ങൾക്കിടയിലും ഭാഷകൾ പുലർത്തുന്ന സമാനതകളെയാണ്, അദ്ദേഹം അന്വേഷിക്കുന്നത്. ഭാഷാഭേദമെന്ന സംജ്ഞയിൽത്തന്നെ ഇതടങ്ങിയിട്ടുണ്ട്. ഒരു ഭാഷയുടെ ഭേദം എന്നല്ലാതെ മറ്റൊരു ഭാഷയായി ഗണിക്കാനാവാത്തതാണ് ഭാഷാഭേദം. സ്വന തലത്തിലും പദതലത്തിലും ധാരാളം വ്യത്യാസങ്ങൾ കാണിക്കുന്നുണ്ടെങ്കിലും വാക്യഘടനയിലും വാക്യരചനയിലും അവ വ്യത്യസ്തങ്ങളല്ല. വ്യാകരണകാര്യ ങ്ങളിൽ ഒന്നായിരിക്കുമ്പോഴും ഭാഷാപ്രകടനത്തിൽ വിഭിന്നങ്ങളായതുകൊ ണ്ടാണ് അവയെ ഭാഷാഭേദങ്ങളായി കരുതുന്നത്. ഭാഷാകുടുംബം എന്ന സങ്ക ല്പത്തിലും അടങ്ങിയിരിക്കുന്നത് ഇതുതന്നെ. സംസ്കൃതത്തിലെയും ഇംഗ്ലീഷി ലെയും ധാരാളം പദങ്ങൾ ഉപയോഗിക്കുന്നുണ്ടെങ്കിലും മലയാളം വേറെ ഭാഷാ കുടുംബത്തിലാണ പെടുക.

ആന്തരികസാമ്യം കണക്കിലെടുത്താണ് ഭാഷാസാർവ്വലൗകികതയെക്കുറിച്ച് ആലോചിക്കുന്നത്. വാക്യരചനാനിയമങ്ങളിൽ ലോകത്തിലെ എല്ലാ ഭാഷ കളും പൊതുവായ ചില നിയമങ്ങളോ, നിയമങ്ങളുടെ തിരഞ്ഞെടുപ്പിലെ ക്രമ ങ്ങളോ പിൻപറ്റുന്നുണ്ട്. എന്നാൽ ഭാഷാപ്രകടനം പരിഗണിച്ചാൽ അവ വ്യത്യ സ്തഭാഷകൾതന്നെയാണ്. വ്യത്യയങ്ങൾ അന്വേഷിക്കുന്ന ബിഹേവിയറിസ്റ്റു കളിൽ നരവംശശാസ്ത്രത്തിന്റെ സ്വാധീനം കാണാം. ഗോത്രവർഗ്ഗങ്ങളെക്കുറി ച്ചുള്ള അന്വേഷണത്തിന്റെ ഭാഗമായിത്തന്നെയാണ് വരമൊഴിരൂപമില്ലാത്ത പല ഭാഷകളെക്കുറിച്ചും അവർ അന്വേഷിച്ചത്. കണ്ണ്, ത്വക്ക്, മുടി തുടങ്ങി

മനുഷ്യശരീരത്തിലെ അവയവങ്ങളിൽ വ്യത്യസ്ത ഗോത്രങ്ങളിൽ കാണുന്ന വ്യത്യയങ്ങളെയാണ് നരവംശശാസ്ത്രം പരിഗണിക്കുന്നത്. എന്നാൽ അതേ അവയവങ്ങളുടെ പ്രവർത്തനതത്ത്വങ്ങൾ ഒന്നുതന്നെയാണെന്നാണ് ആരോഗ്യ ശാസ്ത്രം പരിഗണിക്കുന്നത്. പഠനവസ്തു ഒന്നുതന്നെ ആയിരിക്കുമ്പോഴും കാഴ്ചപ്പാടുകൾ വ്യത്യസ്തമാണ്. ബിഹേവിയറിസ്റ്റുകൾ രൂപത്തിനാണ് പ്രാമുഖ്യം നല്കിയത്. ചോംസ്കിയുടെ അന്വേഷണം രൂപപരമായ കാര്യങ്ങളിലല്ല ധർമ്മപരമായ കാര്യങ്ങളിലാണ് ശ്രദ്ധയൂന്നുന്നത്. അതുകൊണ്ടാണ് അദ്ദേഹം സാർവ്വലൗകികമായ ഭാഷാതത്ത്വങ്ങളെക്കുറിച്ച് ചിന്തിക്കുന്നത്. ഭാഷാഭേദങ്ങൾ അദ്ദേഹത്തിന്റെ പരിഗണനയിൽ വരാത്തതും മറ്റൊന്നുകൊണ്ടല്ല.

കണ്ണൂരുകാരായ രണ്ടുപേരുടെ സ്വാഭാവികമായ സംഭാഷണം കേട്ടിരിക്കുന്ന ഒരു തൃശ്ശൂരുകാരന് അതെല്ലാം മനസ്സിലാകണമെന്നില്ല. മലയാളികളുടെ ആന്തരവ്യാകരണം ഒന്നായിരിക്കാം. പക്ഷെ ഉച്ചാരണപരമായ വ്യത്യാസം അത്രയ്ക്ക് പ്രകടമാണ്. അതുകൊണ്ട് വ്യത്യസ്തമായ ഭാഷാഭേദങ്ങളിൽപ്പെടുന്നവർ തമ്മിൽ ആശയവിനിമയം ചെയ്യേണ്ടിവരുമ്പോൾ രണ്ടുകൂട്ടരും തങ്ങളുടെ ഭാഷയെ മാനകീകരിച്ചേ മതിയാകൂ. വിദ്യാസമ്പന്നനും വിദ്യാവിഹീനനും മാനകീകരണത്തിൽ വ്യത്യസ്തതട്ടുകളിലാണ് നിലകൊള്ളുന്നത്. ഔപചാരികവിദ്യാഭ്യാസം നേടിയ മലയാളിക്ക് പരിചിതമാണ് മാനകമലയാളം. ഔപചാരികമായ ഒന്നാംഭാഷാപഠനത്തിൽ ഏതെങ്കിലും ഭാഷാഭേദമല്ല മാനകമലയാളമാണ് പഠിക്കുന്നത്. അത് ഭാഷാർജ്ജനത്തിലൂടെ സ്വായത്തമാക്കണമെങ്കിൽ ശിശു മാനകമലയാളത്തിന്റെ ഭാഷണസാഹചര്യത്തിൽ ജീവിക്കണം. അത്തരം ഒരു സാഹചര്യം തികച്ചും സാങ്കല്പികം മാത്രമാണ്.

ഒന്നാം ക്ലാസ്സിലെത്തുന്ന കുട്ടി സ്വായത്തമാക്കിയ ഭാഷാഭേദത്തെ അങ്ങിനെ തന്നെ എഴുതാൻ കഴിയില്ല. അതിനെ മാനകഭാഷയിലേക്ക് മാറ്റിയാലേ എഴുത്തു തുടങ്ങാനാവൂ. ഭാഷാഭേദവും മാനകഭാഷയും എഴുത്തുഭാഷയും തമ്മിലുള്ള വൈരുദ്ധ്യമാണ് കുട്ടി നേരിടുന്ന പ്രധാനപ്രശ്നം.

**2.3. എഴുത്തും സംസാരവും**

എഴുത്തും സംസാരവും തമ്മിൽ പല വ്യത്യാസങ്ങളുമുണ്ട്. സംസാരം സ്വാഭാവികമാണെങ്കിൽ എഴുത്തുഭാഷ ബോധപൂർവ്വമായ ശ്രമമാണ്. അതിനാൽ എഴുത്തിനെക്കാൾ സ്ഥൂലവും ഘടനാപരമായി ശിഥിലവുമാണ് സംസാരം. സംസാരം ഒരു തുടർച്ചയാണെങ്കിൽ എഴുത്ത് വ്യതിരിക്തമായ ഖണ്ഡങ്ങളാണ്. അക്ഷരമാലയുള്ള ഭാഷയിൽ എഴുത്തിൽ അക്ഷരങ്ങളാണ് ഏകകം. സംസാരത്തിൽ അത് സ്വനിമങ്ങളാണ്. സ്വനിമങ്ങളാകട്ടെ പരസ്പരം ലയിച്ചുചേർന്നാണ് നില്ക്കുക. എഴുത്തിൽ വാക്കുകൾ ഇടവിട്ടാണ് നില്ക്കുക. സംസാരത്തിലെ നിർത്തലുകൾക്ക് ക്രമമില്ലാത്തതിനാൽ ചേർന്നുനില്ക്കുന്ന വാക്കുകളുടെ ധാരയാണ് കേൾക്കുക. സംസാരം യഥാർത്ഥസമയത്തിലാണ് നടക്കുന്നതെങ്കിൽ എഴുത്ത് പുനപ്പരിശോധിക്കാൻ കഴിയുന്നതാണ്. സംഭാഷണങ്ങൾ സാഹചര്യനിഷ്ഠമാണ്. അവയെ സാഹചര്യത്തിൽനിന്ന് അടർത്തി മാറ്റാനാവില്ല. എഴുത്തിൽ ഇത് സാധ്യമാണ്. അതുകൊണ്ടാണ് പ്രധാനരേഖകൾ എഴുതി സൂക്ഷിക്കുന്നത്. അതുകൊണ്ടുതന്നെ അർത്ഥശങ്ക വരാതിരിക്കാൻ എഴുത്തിൽ കൂടുതൽ കൃത്യത ആവശ്യമുണ്ട്. ലിപികളും ചിഹ്നങ്ങളുമാണ് എഴുത്തിനുള്ള ഉപാധികൾ. ഈണവും താളവും ഊന്നലും എല്ലാം സംസാരത്തിന് ജീവൻ നല്കുന്നവയാണ്. അത്തരം പ്രത്യേകതകളെ കൃത്യമായി എഴുതിക്കാണിക്കാനാവുകയില്ല. വൈകാരികത ഏറുന്നതിനനുസരിച്ച് സംസാരത്തിലെ അക്ഷരങ്ങളുടെ വ്യക്തത കുറഞ്ഞുവരും. അവ പരസ്പരം ലയിച്ച് തിരിച്ചറിയാനാവാത്ത തരത്തിൽപ്പോലും ഉച്ചരിക്കപ്പെടാം. സന്ദർഭവും മുഖഭാവവും ആംഗ്യങ്ങളും ശബ്ദത്തിന്റെ സവിശേഷസ്വഭാവവും എല്ലാം കൂടിയാവും അപ്പോൾ സംവേദനം സാദ്ധ്യമാക്കുന്നത്. കേരളത്തിലെ സ്വകാര്യബസ്സ്റ്റാന്റുകളിൽ സ്ഥലപ്പേരു വിളിച്ചുപറയുന്നവർ പറയുന്നത് കേട്ട് അപരിചിതനായ ഒറ്റ യാത്രക്കാരനുപോലും സ്ഥലനാമം മനസ്സിലാക്കാനാവുമെന്ന് തോന്നുന്നില്ല. അവയിലെ അക്ഷരങ്ങൾ അത്രയ്ക്ക് രൂപാന്തരം പ്രാപിച്ചിരിക്കും.

വടക്കൻപാട്ട് ചൊല്ലിക്കേട്ടപ്പോൾ പണ്ടു പഠിച്ച പാഠവുമായി അതിനുള്ള വ്യത്യാസത്തെക്കുറിച്ചു പറഞ്ഞുകൊണ്ട് "എല്ലാ വാമൊഴിക്കും അക്ഷരം ചുരുക്കുന്ന രീതിയുണ്ട്, ലോപത്തിൽ ഏറ്റക്കുറച്ചിൽ ഉണ്ടാകുമെന്നുമാത്രം" എന്ന് വേണുഗോപാലപ്പണിക്കർ (2006: 75) ആലോചിക്കുന്നുണ്ട്.

സംസാരത്തിൽ ഉപയോഗിക്കുന്ന വ്യാക്ഷേപകശബ്ദങ്ങൾ മിക്കതും എഴുതിക്കാണിക്കാൻ പറ്റാത്തവയാണ്. പ്രാദേശികഭാഷയിൽ പദം വേർതിരിച്ചറിയാൻ കഴിയാത്തരീതിയിലായിരിക്കും പറയുക. ഉദാഹരണത്തിന്: *"ഓങ്കീഞ്ഞ്പാഞ്ഞ്ോള്ഞ്ഞ് "* എന്നു കേട്ടാൽ അതിലെത്ര പദമുണ്ടെന്ന് ആ ഭാഷാഭേദം പരിചയമില്ലാത്ത ഒരാൾക്ക് പിടികിട്ടുകയില്ല. അതെഴുതുമ്പോൾ *'ഓൻ കീഞ്ഞ് പാഞ്ഞാളഞ്ഞു'* എന്നു മൂന്നു ഖണ്ഡങ്ങളാക്കിയാലും വലിയ കാര്യമില്ല. വായിക്കുന്ന ആൾക്ക് മനസ്സിലാകണമെങ്കിൽ *'ഓൻ കീഞ്ഞ് പാഞ്ഞുകളഞ്ഞു'* എന്നുതന്നെ എഴുതണം. *'കീഞ്ഞു'* എന്നാൽ ഇറങ്ങി എന്നാണ് അർത്ഥമെന്നും ചിലപ്പോൾ കൂട്ടിച്ചേർക്കേണ്ടിവരും. *'അവൻ ഇറങ്ങി ഓടിക്കളഞ്ഞു'* എന്ന വാക്യത്തിനും മേൽക്കൊടുത്ത വാക്യത്തിനും ഒരേ വാക്യഘടനയും വ്യാകരണരൂപവുമാണ്. ആന്തരതലത്തിൽ രണ്ടും തുല്യമായിരിക്കാമെങ്കിലും ഉപരിതലത്തിൽ തികച്ചും വ്യത്യസ്തമാണ്. ശബ്ദതലത്തിൽ വരുന്ന മാറ്റം വളരെ പ്രധാനമാണ്. ഭാഷാപ്രകടനവും നിർണ്ണായകമാണ് എന്നർത്ഥം. "വ്യത്യസ്തഭാഷാഭേദങ്ങൾ തമ്മിലുള്ള വർണ്ണവ്യത്യാസം മാനകമായ ഉച്ചാരണം ശീലിക്കുന്നതിനു തടസ്സമായിത്തീരുന്നു" (Narasimha Rao, 2000: 47) എന്നതാണ് പരിഗണിക്കേണ്ട വസ്തുത.

വർണ്ണങ്ങളുടെ മാറ്റത്തെക്കുറിച്ചാണ് സന്ധിയിൽ പ്രതിപാദിക്കുന്നത്. എന്നാൽ എല്ലാ വർണ്ണമാറ്റങ്ങളെയും സന്ധിയായി പരിഗണിച്ചിട്ടില്ല. ഉത്ഘാടനം, ഉദ്ഘാടനം, എന്നിങ്ങനെ ചില പദങ്ങൾ സന്ധിചെയ്തരൂപമാണോ അതിനു മുമ്പെയുള്ള രൂപമാണോ എഴുതേണ്ടത് എന്നു ചർച്ച നടക്കാറുണ്ട്. എന്നാൽ വാമൊഴിയിൽ നടക്കുന്ന വർണ്ണമാറ്റങ്ങളെ ഗൗരവത്തിൽ ചർച്ച ചെയ്തു കണ്ടിട്ടില്ല. ഭാഷാഭേദത്തിലെ ഒരു വാക്യത്തിന്റെ വ്യാകരണകാര്യം തിരിച്ചറിയുന്നതിലും പ്രയാസകരമായ പണിയാണ് മാനകഭാഷയുമായി അതിനുള്ള വർണ്ണമാറ്റങ്ങൾ തിരിച്ചറിയുക എന്നത്. കുട്ടി ക്ലാസ്സിൽ പറയുന്നത് ശരിയും എഴുതുന്നത് തെറ്റും എന്ന വിചിത്രവിധി ഒരേ വാക്യത്തിനു നേരിടാം. ഉദാഹരണത്തിന്, കുട്ടിയുടെ അച്ഛന്റെ പേരും വീട്ടുപേരും ചോദിക്കുന്നുവെന്നു കരുതുക. കുട്ടികൾ പറയുന്ന ഉത്തരവും എഴുതുന്ന ഉത്തരവും സങ്കല്പിക്കാം.

*1. കുഞ്ഞീഷ്ണൻ, നടൂൽക്കണ്ടി.* *1. കുഞ്ഞിക്കൃഷ്ണൻ, നടുവിലെ കണ്ടി.*

*2. അസ്സൻ, ദാരോത്തീത്തൽ*     *2. ഹസ്സൻ, രയരോത്തു് മീത്തൽ.*

*3. കഞിരാം, വല്യേറ്റത്ത്*     *3. കുഞ്ഞിരാമൻ, വലിയമുറ്റത്തു്.*

*4. കഞ്ഞോള്അ, ല്യാറമ്പത്ത്*     *4. കുഞ്ഞബ്ദുള്ള വലിയപറമ്പത്തു്*

*5. കര്ണാരൻ പുളീള്ളേല്*     *5. കരുണാകരൻ പുളിയുള്ളതിൽ*

തെറ്റുകൾ യഥാർത്ഥത്തിൽ മാനകഭാഷയുമായുള്ള വർണ്ണപരമായ വ്യത്യാസം മാത്രമാണ്. ഇതു തിരിച്ചറിയാതെ എഴുത്തു പഠിക്കുക ദുഷ്കരമാണ്. "എഴുത്തുഭാഷയിൽ ലിപിമങ്ങളുടെ ഒരു രേഖീയധാര പ്രകടമാകുന്നപോലെ കേൾവിയിൽ സ്വനിമങ്ങളുടെ നിര പ്രകടമാവുകയില്ല. സ്വനിമങ്ങൾ പരസ്പരം ലയിച്ചുചേർന്നാണുണ്ടാവുക. ഒരു മാലയിലെ മുത്തുകൾപോലെയല്ല, വീണുടയുന്ന പെട്ടിയിലെ മുട്ടകൾപോലെയാണതു്. സഹോച്ചാരണം കാരണം സ്വനിമം ശുദ്ധരൂപത്തിൽ കേൾക്കുക പ്രയാസമാണ്. സ്വനിമത്തിനു മുന്നും പിന്നും വരുന്ന സ്വനിമങ്ങളാൽ സ്വാധീനിക്കപ്പെടുന്ന സാഹചര്യം ഒഴിവാക്കാനാവുന്നതല്ല. ഒരോ ഭാഷണശബ്ദത്തിന്റെയും ഭൗതികമായ ഗുണങ്ങളും ഉച്ചാരണത്തിലെ വേഗവും സന്ദർഭങ്ങൾക്കനുസരിച്ച് വ്യത്യസ്തമാകയാൽ സ്വനിമത്തെ കേൾവിയിൽ സാമാന്യവല്ക്കരിക്കുക ബുദ്ധിമുട്ടാണ്" (John field, 2003:30).

അച്ചടിഭാഷയിൽ സംസാരിച്ചാൽ ഭാഷയുടെ ജീവൻ കിട്ടുകയുമില്ല. '*പാത്തുമ്മയുടെ ആട്*' എന്ന നോവലിൽ അബ്ദുൾ ഖാദർ "മാതാവേ അല്പം ജലം തരൂ" എന്നു പറഞ്ഞപ്പോൾ അവൻ ഉപ്പയെ എന്താണ വിളിക്കുക എന്നാണ് ഉമ്മ ചോദിക്കുന്നതു്. "പിതാവേ" എന്നു വിളിക്കും എന്നു മറുപടി. ചോറുവിളമ്പുന്ന തവികൊണ്ടു് ഉടനടി ഒരടിയാണ് കിട്ടുന്നതു്. അതായതു് എഴുത്തിൽ മാനകമലയാളവും മറ്റിടങ്ങളിൽ യഥാനുസരണം ഭാഷാഭേദവും എന്നാണ് അതിന്റെ ഒരു രീതി.

ഭാഷാപഠനത്തിൽ ഭാഷാഭേദം ഉണ്ടാക്കുന്ന പ്രശ്നങ്ങളെ തമിഴിലെയും തെലുങ്കിലെയും ഹിന്ദിയിലെയും ഉദാഹരണങ്ങൾ നിരത്തിക്കൊണ്ടു് നരസിംഹറാവു വിശദമാക്കുന്നുണ്ടു്. "മാതൃഭാഷ ഒരു വിഷയമായി പഠിപ്പിക്കുമ്പോൾ സ്കൂളിലെ ഭാഷയുമായി അഥവാ പാഠപുസ്തകങ്ങളടക്കം പാഠ്യപദ്ധതി കൈകാര്യം ചെയ്യുന്ന ഭാഷയുമായി കുട്ടികളെ ഇണക്കിക്കൊണ്ടുവരേണ്ടതുണ്ടു്. കുട്ടിയുടെ വീട്ടുഭാഷയിലെ രീതികളിൽനിന്നു വ്യത്യസ്തമായ ധ്വനികളുള്ള പദങ്ങളുമായി

പരിചയപ്പെടുത്തിയെടുക്കുകയാണ് അതിൽ പ്രധാനം" ((Narasimha Rao, 2000: 45-47). തെറി, അശ്ലീലം എന്നിങ്ങനെ വിശേഷിപ്പിക്കപ്പെടുന്ന പദങ്ങൾ വിദ്യാലയത്തിൽ വിലക്കുപദങ്ങളായി തിരിച്ചറിയുന്നത് ഇതിന്റെ ഭാഗമാണ്. മാനകരൂപത്തിലേക്ക് ചുവടുമാറാൻ കുട്ടി നിർബ്ബന്ധിതനാകുന്നു. നിത്യോപ യോഗത്തിലുള്ള പദങ്ങളിൽത്തന്നെ ഇങ്ങനെയൊരു മാനകീകരണം കുട്ടി നേരിടുന്നുണ്ട്. വിളിപ്പേരിൽനിന്ന് ഔദ്യോഗികനാമത്തിലേക്കുള്ള മാറ്റം ഇതിന്റെ ഒരു തയ്യാറെടുപ്പായി കണക്കാക്കാം.

"എഴുത്തിലെ തമിഴിന്റെ വ്യാകരണം സംസാരത്തിലെ തമിഴിന്റേതിൽനിന്ന് തികച്ചും വ്യത്യസ്തമാണ് എന്നത് വിദ്യാഭ്യാസത്തിനുവേണ്ടിയുള്ള ഭാഷാസൂത്ര ണത്തെ അത്യധികം ദുഷ്കരവും സങ്കീർണ്ണവുമാക്കുന്നു എന്നാണ് അനേകം പണ്ഡിതരും ഭാഷാശാസ്ത്രജ്ഞരും പറയുന്നത്. ഹിന്ദിയിൽ ഇതു കൂടുതൽ സങ്കീർണ്ണവും കുഴപ്പം പിടിച്ചതുമാണ്. 'ഖടിബോലി ' എന്നറിയപ്പെടുന്ന മാന കരൂപവും ബ്രജ്ഭാഷ, രാജസ്ഥാനി, ഹരിയാനി, ഭോജ്പുരി തുടങ്ങിയ ഭാഷാ ഭേദങ്ങളും തമ്മിൽ വളരെയധികം വ്യത്യാസങ്ങളാണുള്ളത്. പരസ്പരം മനസ്സി ലാകാത്തരീതിയിൽ വ്യത്യസ്തമാണവ. അത്തരം സന്ദർഭങ്ങളിൽ മാതൃഭാഷാപ ഠനം തികച്ചും ബുദ്ധിമുട്ടാണ്. സ്കൂളുകളിലുള്ള ഹിന്ദിമാനകഭാഷാപഠനം യഥാർ ത്ഥത്തിൽ മാതൃഭാഷാപഠനമല്ല രണ്ടാംഭാഷാപഠനമാണ് എന്നുപോലും വാദിക്കാം" എന്ന് നരസിംഹ റാവു നിരീക്ഷിക്കുന്നുണ്ട് (: 45-47).

ആദിവാസികൾക്കു പ്രാമുഖ്യമുള്ള പ്രദേശത്ത് അദ്ധ്യാപകർ നാട്ടുകാരോ ആ പ്രദേശത്തെ ഭാഷ അറിയുന്നവരോ അല്ലാത്തതിനാൽ പഠനം നടക്കാത്തതി നെക്കുറിച്ച് സമീപകാലത്ത് ഒരു ടി.വി.ചാനലിൽ വാർത്ത വന്നിരുന്നു. അവ രുടെ ഭാഷയിൽ പറയുന്നത് അദ്ധ്യാപകർക്കും അദ്ധ്യാപകരുടെ ഭാഷ വിദ്യാർ ത്ഥികൾക്കും മനസ്സിലാകുന്നില്ല എന്നതിനാൽ അവിടുത്തെ സാക്ഷരരായ ഒരു കൂട്ടം ചെറുപ്പക്കാർ തനതുഭാഷയിലെ പദങ്ങൾതന്നെ മലയാളത്തിൽ എഴുതിപ്പ ഠിപ്പിക്കുന്ന സംരംഭത്തെക്കുറിച്ചാണ് വാർത്ത. ഭാഷ മാത്രമല്ല മറ്റു വിഷയങ്ങൾ പഠിക്കുന്നതിനും ഈ ഭാഷാപ്രശ്നം തടസ്സമാകുന്നുണ്ട്. ജലം മലിനമാകുന്ന തിന്റെ കാരണങ്ങളും പ്രയാസങ്ങളും മനപ്പാഠമാക്കാം. പക്ഷെ അതു വെള്ളം ചേറാകുന്നതിനെക്കുറിച്ചാണെന്നു മനസ്സിലാകണമെന്നില്ല. മാനകഭാഷയു

മായി തന്റെ ഭാഷാഭേദം എത്ര അകന്നു നില്ക്കുന്നുവോ പഠനം അത്രയ്ക്കു ദുഷ്കര മാവും.

'*വെള്ളം*' എന്ന പദത്തെക്കാൾ '*ജലം*' എന്ന പദമാണു മാനകഭാഷയ്ക്കു പ്രിയം. കേരളത്തിലെവിടെയും '*വെള്ളം*' എന്ന പദം സംവേദനക്ഷമമാണെങ്കിലും നല്ല പദം '*ജലം*' ആണെന്നൊരു വിശ്വാസം നിലനില്ക്കുന്നു. മറ്റുചില പദങ്ങൾ ഭാഷാ ഭേദത്തിൽ മാത്രം കാണുന്നവയാകും. ഉദാഹരണം *ബെയ്ക്ക്*= ഉണ്ണുക, *മ്ട്*=മുഖം. ചില പദങ്ങൾക്ക് മാനകഭാഷയിൽ സമാനപദമുണ്ടാവുകയില്ല '*കാലിന്റെ കൊറള് വേദനയാ്ന്ന്. പിച്ചാത്തി, കോങ്കത്തി, വാക്കത്തി, അടയ്ക്കാ ക്കത്തി* എന്നിങ്ങനെ കത്തിയുടെ പല രൂപങ്ങൾ കണ്ടേക്കാം. *കോലായി, കോലായ, കോനായി, കോനായ* എന്നിങ്ങനെ ഒരേ പദത്തിന്റെതന്നെ വ്യത്യ സ്തരൂപങ്ങൾ കണ്ടെന്നുവരാം. *കോഴിക്കോട്ട് പോയി , കോഴിക്കോട്ടു പോയി, കോഴിക്കോടിനു പോയി, കോഴിക്കോട്ടേയ്ക്കു പോയി* എന്നിങ്ങനെ ഒരേ അർത്ഥത്തിന് പല പ്രത്യയങ്ങൾ വരാം. *ഓൻ കീഞ്ഞു പാഞ്ഞാളഞ്ഞ്, കീഞ്ഞോൻ പാഞ്ഞാളഞ്ഞ്, കീഞ്ഞ് പാഞ്ഞാളഞ്ഞോൻ* എന്നിങ്ങനെ വ്യത്യസ്ത വാക്യരീതികൾ വരാം.

മഹാഭാരതത്തിലെ സംസ്കൃതം അപാണിനീയപ്രയോഗങ്ങൾ ഉള്ളവയാണ് എന്ന ബറോയുടെ നിരീക്ഷണങ്ങളെപ്പറ്റി ചർച്ച ചെയ്യുമ്പോൾ വേണുഗോപാല പ്പണിക്കർ ഇങ്ങനെ നിരീക്ഷിക്കുന്നു: "ഇതിഹാസകഥകൾ പഴയതാണെ ങ്കിലും ഭാഷയ്ക്ക് പ്രാകൃതങ്ങളുടെ ആദ്യദശയിലോളം മാത്രമേ പഴക്കമുള്ളുവത്രെ. ബറോ ഇത്രയേ പറയുന്നുള്ളുവെങ്കിലും നമുക്കു വേണമെങ്കിൽ ഒരടി മുന്നോട്ടു പോയി ഇതിഹാസഭാഷ സംസ്കൃതമാക്കിയ പ്രാകൃതമാണെന്നു പറഞ്ഞുകൂടേ? വ്യാകരണസമ്മതിയുള്ള "ശുദ്ധ"രൂപം ബ്രാഹ്മണരെപ്പോലെ പഠനത്തിലൂടെ നേടാത്തവരും എന്നാൽ പ്രയോഗപരിജ്ഞാനമുള്ളവരുമായ സൂതന്മാരാകു മല്ലോ ഇതിഹാസം പാടിനടന്നിരിക്കുക. ആ പഴയ ദശയിൽ സംസ്കൃതപ്രാകൃ തങ്ങൾ രണ്ടു ഭാഷയെന്നമട്ടിൽ അകന്നുകഴിഞ്ഞിരിക്കില്ലതാനും. ഈ ഊഹ മൊക്കെ ശരിയായാൽ നമ്മുടെ നാടൻപാട്ടുകളെ ചതുരവടിവാക്കിയതുപോലെ ഒരു മാറ്റമാവും ഇവയ്ക്കു വന്നു ചേർന്നതു്. തനി വാമൊഴി പാരമ്പര്യമൊന്ന്, ചതു

രവടിവാക്കുന്ന പാരമ്പര്യമൊന്ന്- ഇങ്ങനെ സമാനധാരകൾ എക്കാലത്തുമുണ്ടായിരുന്നിരിക്കാം''. (2006:76).

ഔപചാരികഭാഷയും അനൗപചാരികഭാഷയും തമ്മിലുള്ള വ്യത്യാസം മലയാളപഠനത്തിൽ നിർണ്ണായകമാണെന്ന് ഉത്തരേന്ത്യൻ സാഹചര്യത്തെ മുൻനിർത്തി ടി. എൻ. സതീശൻ വ്യക്തമാക്കുന്നുണ്ട്.

''1. ഇവിടെ വാ

2. ഇവിടെ വരൂ

എന്നീ രണ്ടുപ്രയോഗങ്ങളും വ്യാകരണപരമായി ശരിയാണെങ്കിലും വക്തൃ-ശ്രോതൃഭേദമനുസരിച്ചുമാത്രമേ പ്രയോഗസാധ്യതയുള്ളൂ. വ്യക്തികളുടെ പ്രായം, മാന്യത തുടങ്ങിയ നിരവധി സാമൂഹികമാനദണ്ഡമനുസരിച്ചുമാത്രമേ ഇവയിലേതു പ്രയോഗിക്കണമെന്ന തീരുമാനിക്കാനാവൂ. അതുപോലെ ഉണ്ട് x ആണ്; ഇല്ല x അല്ല; കൊടുത്തു x തന്നു; മരിച്ചു x ചത്തു; പ്രവേശിച്ചു x കയറി എന്നിങ്ങനെ ഏതാണ്ട് അർത്ഥം തുല്യമായ പദങ്ങൾ സന്ദർഭമനുസരിച്ച് ഔചിത്യപൂർവ്വം പ്രയോഗിക്കേണ്ടതായും വരുന്നു. ഭാഷാവ്യവഹാരവുമായി ബന്ധപ്പെട്ട ഇത്തരം വസ്തുതകൾ സംപ്രേഷണപരവ്യാകരണം വ്യക്തമാക്കിത്തരുന്നു. സംരചനാത്മകവ്യാകരണം ഭാഷയുടെ ആന്തരഘടനയെ അപഗ്രഥിക്കുമ്പോൾ സംപ്രേഷണപരവ്യാകരണം സാമൂഹികപരിപ്രേക്ഷ്യത്തിൽ ഭാഷാപ്രയോഗത്തിന്റെ സാധ്യതകളെ വിശകലനം ചെയ്യുന്നു. ആദ്യത്തേത് ഔപചാരികഭാഷാമാതൃകകളെ ലക്ഷ്യമിടുമ്പോൾ മറ്റേത് അനൗപചാരികഭാഷണസന്ദർഭങ്ങളെയും ഭാഷാഭേദങ്ങളെയും വേർതിരിച്ചു കാണിക്കുന്നു. ഒന്ന് ലിഖിതഭാഷയുടെ വ്യാകരണത്തിന് ഊന്നൽ നല്കുമ്പോൾ അടുത്തത് സംഭാഷണഭാഷയുടെ വ്യാകരണത്തിലേക്ക് ശ്രദ്ധതിരിക്കുന്നു'' (സതീശൻ, 2006:55).

ആർജ്ജിതഭാഷയുടെ രീതികൾ രണ്ടാംഭാഷാപഠനത്തിൽ സങ്കീർണ്ണതകൾ ഉണ്ടാക്കുന്നതായി നിരീക്ഷിക്കപ്പെട്ടിട്ടുണ്ട്. ''രണ്ടാംഭാഷാപഠനത്തിൽ ഒന്നാംഭാഷയുടെ പ്രഭാവം വാക്യഘടനയിൽത്തന്നെ കാണാറുണ്ട്. ഇന്ത്യൻ വിദ്യാർത്ഥികൾ ഇംഗ്ലീഷ് പഠിക്കുമ്പോൾ വാക്യഘടനയിൽ സാധാരണയായി കാണിക്കാറുള്ള തനതുഭാഷാസ്വാധീനത്തിന് ഉദാഹരണമാണ് ചോദ്യരൂപങ്ങളുടെ നിർമ്മിതി.

1. They are coming tomorrow, isn't it?

2. We have completed our part, no?

എന്നിങ്ങനെ. ഒന്നാംഭാഷയുടെ വെറും വിവർത്തനം പോലെയാണിത്" (Kudchedkar, 2002:110).

ഊമകൾ എഴുത്തു പഠിക്കുമ്പോൾ വരുത്തുന്ന പിഴവുകളെ ഇംഗ്ലീഷ് രണ്ടാം ഭാഷയായി പഠിക്കുന്നവരുടേതുമായി താരതമ്യം ചെയ്തുകൊണ്ട് ജോയ്സ് ഫ്രേസർ പറയുന്നത്, ഊമകളെ ഭാഷയില്ലാത്തവരെന്നതിനെക്കാൾ വിദേശ ഭാഷ പഠിക്കുന്നവരായാണ് പരിഗണിക്കേണ്ടത് എന്നാണ്. ഊമകൾക്ക് ഭാഷാസ്വനങ്ങൾ അറിയില്ല. അവരുടെ ഒന്നാംഭാഷ മൂകമായ ആംഗ്യഭാഷയാണല്ലോ. എന്നാൽ അവർ ഇംഗ്ലീഷുഭാഷ എഴുതുമ്പോൾ വരുത്തുന്ന സ്വനിമികമായ പ്രശ്നങ്ങൾക്ക് വിദേശഭാഷയായി ഇംഗ്ലീഷ് പഠിക്കുന്നവർ വരുത്തുന്ന പ്രശ്നങ്ങളോട് സാമ്യമുണ്ട്. ഊമകൾക്കെന്നപോലെ രണ്ടാംഭാഷ പഠിക്കുന്നവർക്കും വിദേശഭാഷയുടെ സ്വനങ്ങൾ തീരെ അപരിചിതമായി അനുഭവപ്പെടുന്നു. ഒന്നാംഭാഷയുടെ സ്വന-പദ-വ്യാകരണങ്ങളുടെ സ്വാധീനഫലമായായി രണ്ടാംഭാഷയിൽ പ്രഥമികമായ പിഴവുകൾ വരുന്നുണ്ട് (Fraser, 2003:134).

രണ്ടാംഭാഷാപഠനത്തിൽ ആർജ്ജിതഭാഷയും രണ്ടാംഭാഷയും തമ്മിലുള്ള വൈരുദ്ധ്യങ്ങളാണ് പ്രശ്നമെങ്കിൽ ഒന്നാംഭാഷാപഠനത്തിൽ അതു ഭാഷാഭേദവും മാനകഭാഷയും തമ്മിലുള്ള വൈരുദ്ധ്യമാണെന്നു മാത്രം. ഭാഷാജ്ഞാനം ഒന്നായതിനാൽ ഒന്നാംഭാഷാപഠനത്തിൽ അത് കൂടുതൽ നിർണ്ണായകമാകും. മാനകഭാഷയിലും അതിന്റെ എഴുത്തുരൂപത്തിലും പ്രവീണ്യം നേടുന്നതിന് ആർജ്ജിതഭാഷയായ ഭാഷാഭേദത്തിലെ വാമൊഴിരൂപത്തിന്റെ സ്വാധീനത്തിൽനിന്ന് മോചനം നേടാൻ ബോധപൂർവ്വമായ പരിശ്രമങ്ങൾതന്നെ വേണം. ഭാഷാർജ്ജനോപാധിയെ ഭാഷാപഠനത്തിന്റെ അടിസ്ഥാനമായി കല്പിക്കുന്നത് അതുകൊണ്ട് യുക്തിസഹമല്ല.

### 2.3.1. എഴുത്തുവിദ്യ

ഒന്നാംക്ലാസ്സിലെത്തുന്ന കുട്ടി തന്റെ ഭാഷയിൽ സംസാരിക്കാനുള്ള കഴിവുനേടി യിരിക്കുന്നതിനാൽ ആ ഭാഷ എഴുതാനുള്ള ലിപിവ്യവസ്ഥയാണ് സ്കൂളിൽ നിന്നു പഠിക്കുന്നത് എന്നു ഒറ്റനോട്ടത്തിൽ തോന്നും. എന്നാൽ കാര്യങ്ങൾ അത്ര ലളിതമല്ല എന്നു കാണാം. കുട്ടി സംസാരിക്കുന്ന ഭാഷയുടെ അതേപടി യുള്ള ദൃശ്യരൂപമല്ല എഴുത്തുഭാഷ. അത് മറ്റൊരു സംവിധാനത്തിലേക്കുള്ള രൂപാന്തരീകരണമാണ്. പലതലങ്ങളിലും അവ വ്യത്യസ്തമാണ്.

ഭാഷണശബ്ദങ്ങളെ തിരിച്ചറിയുന്നതിൽ സാക്ഷരരും നിരക്ഷരരും തമ്മിൽ വ്യത്യാസമുണ്ടെന്ന് നിരീക്ഷിക്കപ്പെട്ടിട്ടുണ്ട്. 'സാക്ഷരരല്ലാത്ത കുട്ടികളെ വായിക്കാൻ പഠിപ്പിക്കുന്നതിൽനിന്ന് സുവ്യക്തമാകുന്ന ഒരു കാര്യം ഉച്ചരിച്ച വാക്കിനെ ശബ്ദത്തിന്റെ ചെറിയ ഖണ്ഡങ്ങളായി വിഭജിക്കുന്നതിൽ കടുത്ത പ്രയാസം നേരിടുന്നു എന്നതാണ്. സമാനമായ തെളിവുകളാണ് മുതിർന്നവ രുടെ കാര്യത്തിലും ലഭിച്ചിട്ടുള്ളത്. സ്വനിമം എന്ന സങ്കല്പം അതിനാൽ എഴുത്തു പഠിക്കുന്നതോടെ മാത്രം ലഭിക്കുന്നതാണ് എന്നു സംശയിക്കണം' (John Field, 2003:31). വ്യത്യസ്തലിപിവ്യവസ്ഥയ്ക്കനുസരിച്ച് ഇതിൽ വ്യത്യാസ ങ്ങളുണ്ട്. 'അക്ഷരമാല പഠിക്കുന്നവരാണ് സ്വനിമമാലയിൽ പഠിക്കുന്നവ രെക്കാൾ കുറച്ച് പിശകുകൾ വരുത്തുന്നത്. ലിപിമവും സ്വനിമവും തമ്മിൽ ഒന്നിനൊന്നു പൊരുത്തമുള്ള സ്പാനിഷ് പോലെയുള്ള ഭാഷയുടെ ലിപിവ്യവ സ്ഥയെ സുതാര്യമെന്നും അതു വളരെ കുറഞ്ഞ ഇംഗ്ലീഷ് പോലെയുള്ള ഭാഷയി ലേതിനെ അതാര്യമെന്നും വിശേഷിപ്പിക്കാറുണ്ട് '(:23). അക്ഷരമാല ഉപയോ ഗിച്ച് എഴുതുന്ന മലയാളത്തിന്റെ കാര്യം പരിശോധിക്കാം

#### 2.3.1.1. അക്ഷരമാല

അക്ഷരമാലയാണ് മലയാളമെഴുതാനുപയോഗിക്കുന്നത്. അക്ഷരംതന്നെ ലിപി എന്നൊരു ധാരണ നിലനില്ക്കുന്നുണ്ട്. രണ്ടും തമ്മിൽ സൂക്ഷ്മതലത്തിൽ വ്യത്യാസമുണ്ട്.

ഭാഷാശാസ്ത്രത്തിൽ അക്ഷരത്തിനു നല്കുന്ന നിർവ്വചനം, "ഉച്ചാരണത്തിൽ സ്വത ന്ത്രമായി നില്ക്കാവുന്ന ഏറ്റവും ചെറിയ ഖണ്ഡങ്ങളെ അക്ഷരങ്ങൾ അഥവാ

സിലബിൾ എന്നു പറയുന്നു. സ്വരം തനിച്ചോ വ്യഞ്ജനങ്ങളോട് ചേർത്തോ ഉച്ച രിക്കാമെങ്കിലും സ്വരസഹായം കൂടാതെ വ്യഞ്ജനങ്ങളെ, സാമാന്യാർത്ഥത്തിൽ ഉച്ചരിക്കാൻ കഴിയുകയില്ല. ഉച്ചരിക്കുവാൻകഴിയുന്ന (ഭാഷയിലെ) ഏറ്റവും ചെറിയ ശാബ്ദികഘടകത്തെ പദാംഗം (അക്ഷരം) എന്നു പറയാം '' (പ്രഭാകര വാരിയർ, 1998: 42) എന്നാണ്.

സ്വരങ്ങൾ ഒറ്റയ്ക്കുതന്നെ അക്ഷരമാകും. ഒറ്റയ്ക്ക് ഉച്ചരിക്കാൻ കഴിയാത്തതിനാൽ വ്യഞ്ജനങ്ങൾ തനിയെ അക്ഷരമായി വരാറില്ല. സംസാരിക്കുമ്പോൾ ഉച്ഛ്വാസ വായുവിന്റെ പ്രവാഹത്തിൽ ഉണ്ടാകുന്ന മുറിവുകളായി അതിനെ മനസ്സി ലാക്കാം.

### 2.3.1.2. ലിപി

അക്ഷരമില്ലാത്ത മനുഷ്യഭാഷയുണ്ടാവില്ല. അക്ഷരം ശബ്ദതലത്തിലെ ഒരു കാര്യമാണ്. എന്നാൽ ലിപിയില്ലാത്ത ധാരാളം ഭാഷകളുണ്ട്. ഭാഷാശബ്ദങ്ങ ളുടെ എഴുത്തുരൂപം അഥവാ ദൃശ്യചിഹ്നമാണ് ലിപി. വ്യത്യസ്തഭാഷകളുടെ എഴു ത്തുരീതികളെ സ്വനിമലിപി, അക്ഷരലിപി, പദലിപി എന്നിങ്ങനെ മൂന്നു വിഭാഗമായി പരിഗണിക്കാം. ഓരോ സ്വനിമത്തിനും ഓരോ ലിപി എന്ന രീതിയിൽ എഴുതുന്നതാണ് സ്വനിമലിപി. ലിപികൾ പ്രതിനിധാനം ചെയ്യു ന്നതു് അക്ഷരങ്ങളെയാണെങ്കിൽ അക്ഷരലിപി. ഓരോ ലിപിയും ഓരോ വാക്കിനെ കുറിക്കുന്നതു് പദലിപി.

മലയാളം എഴുതാനുപയോഗിക്കുന്ന ലിപികൾ അക്ഷരങ്ങളെയാണ് അടിസ്ഥാ നമാക്കുന്നതു്. സ്വരങ്ങൾ ഒറ്റയ്ക്കുതന്നെ അക്ഷരങ്ങളാണ്. വ്യഞ്ജനങ്ങളാകട്ടെ അ എന്ന സ്വരം ചേർന്ന് അക്ഷരമായിട്ടാണ് എഴുതുക. *ക്* എന്ന വ്യഞ്ജന ത്തോടൊപ്പം *അ* എന്ന സ്വരം ചേർന്ന അക്ഷരത്തെയാണ് *ക* എന്ന ലിപി കുറിയ്ക്കുന്നതു്. വ്യഞ്ജനങ്ങൾ സ്വതന്ത്രമായി നിൽക്കാത്തവയാണെങ്കിലും മലയാ ളത്തിലെ ചില്ലുകൾ അതിന് അപവാദങ്ങളാണ്. അക്ഷരപദവി നല്കാറില്ലെ ങ്കിലും അവയ്ക്ക് സ്വന്തമായ ലിപിയുണ്ട്. ഉച്ചാരണത്തിലും എഴുത്തിലും സ്വതന്ത്ര മായി നിൽക്കുന്നതിനാൽ അവയെ ചില്ലക്ഷരങ്ങൾ എന്നാണ് പൊതുവെ പറ

യാറുള്ളൂ. അതിനാൽ മലയാളത്തിലെ അടിസ്ഥാനലിപികൾക്ക് അക്ഷര മാല എന്ന പേരു് ഉചിതംതന്നെ.

### 2.3.1.2.1. ലിപിമവും ഉപലിപിയും

മലയാളലിപികളെ ലിപിമങ്ങൾ ഉപലിപികൾ എന്നിങ്ങനെ രണ്ടായി തിരിക്കാം. ലിപിമം സ്വതന്ത്രമായി പ്രത്യക്ഷപ്പെടുന്നവയാണ്. ഏതെങ്കിലും ഒരു ലിപിമത്തോട് ചേർന്നുമാത്രം പ്രത്യക്ഷപ്പെടുന്നവയെ ഉപലിപികൾ എന്നു പറയാം. ഹ്രസ്വമായ അകാരത്തിന് ഒഴികെ മലയാളത്തിലെ എല്ലാ സ്വരസ്വനിമങ്ങൾക്കും ഉപലിപികളുണ്ട്. ഉദാഹരണത്തിന് *ക്* എന്ന വ്യഞ്ജന സ്വനിമവും *ഇ* എന്ന സ്വരസ്വനിമവും ചേർന്ന അക്ഷരത്തെ കുറിക്കാനായി *ക* എന്ന ലിപിമത്തോടൊപ്പം *ി* എന്നൊരു ചിഹ്നംകൂടി ചേർത്ത് *കി* എന്നെഴുതുന്നു. *ി* എന്ന ചിഹ്നം തനിച്ച് എഴുതിയാൽ *ഇ* എന്ന് വായിക്കാനാവില്ല. മറ്റു സ്വരങ്ങളുടെ ഉപലിപികൾ ചേരുമ്പോൾ വ്യഞ്ജനാക്ഷരങ്ങളിലെ അകാരം അപ്രസക്തമായിത്തീരും. വ്യഞ്ജനസംയുക്തങ്ങളിൽ വരുന്ന വ്യത്യസ്ത വ്യഞ്ജന രൂപങ്ങളിലൊക്കെയും *ക്യ, ക്ത* ഇങ്ങനെ പുതിയരൂപങ്ങളോ പരിഷ്കാരങ്ങളോ ചേർത്താണ് നമ്മുടെ എഴുത്തുരീതി. ഈ പരിഷ്കാരങ്ങളെയും ഉപലിപികളെന്നു പറയാം. അക്ഷരമാലയിലെ *അം, അഃ* ഇവ അകാരത്തോടു ചേർന്നുനില്ക്കുന്ന ഉപലിപികൾതന്നെയാണ്.

### 2.3.2. സ്വനിമവും ഉപസ്വനങ്ങളും

മലയാളികളുണ്ടാക്കുന്ന മുഴുവൻ ഭാഷാശബ്ദങ്ങളും എഴുതാൻ കഴിയില്ല. "സംസാരിക്കുമ്പോൾ ഉച്ചരിക്കുന്ന വർണ്ണങ്ങളെല്ലാം കൂടിയതാകുന്നു വർണ്ണസമാമ്നായം. ഈ വർണ്ണങ്ങളുടെ ഉച്ചാരണത്തെ സ്മരിപ്പിക്കുന്ന അടയാളങ്ങളുടെ സമൂഹമാകുന്നു അക്ഷരമാല. അക്ഷരമാല ഒരിക്കലും വർണ്ണസമാമ്നായത്തിനു തുല്യമാകയില്ല. ഉച്ചാരണം ഇഷ്ടാനുസാരമായി എല്ലായ്പ്പോഴും മാറിക്കൊണ്ടിരിക്കും. ഈ ഇഷ്ടസിദ്ധിക്കായി ആരും അക്ഷരമാലയെ മാറ്റാറില്ല" എന്ന് ശേഷഗിരിപ്രഭു (1989: 49) അഭിപ്രായപ്പെടുന്നു. എന്നാൽ മാനകമലയാളത്തിലെ ശബ്ദങ്ങളെ ഏറെക്കുറെ ധ്വനിപ്പിക്കുന്ന മട്ടിൽ എഴുതാനാവുകയും

ചെയ്യും. മാനകഭാഷയിൽ ഭാഷാശബ്ദങ്ങളെ ചുരുങ്ങിയ എണ്ണം ലിപികളിലേക്ക് ക്ലിപ്തപ്പെടുത്തിക്കൊണ്ടാണ് പ്രയോഗിക്കുന്നത്. ഭാഷയിലെ അനവധി സ്വനങ്ങളെ എഴുത്തിലെ ഏതാനും എണ്ണം ലിപികളിലേക്ക് ചുരുക്കാനുള്ള സംവിധാനമാണ് സ്വനിമം എന്ന് പൈക്ക് (Pike,1954:1) വിലയിരുത്തിയിട്ടുണ്ട്.

സ്വനിമത്തെ പ്രഭാകരവാരിയർ ഇങ്ങനെ വിശദമാക്കുന്നു: "വർണ്ണങ്ങളുടെ അഥവാ സ്വനങ്ങളുടെ ധർമ്മമനുസരിച്ച് അവയ്ക്ക് സ്വനിമപദവി നല്കുന്നു. ഭാഷയിൽ അർത്ഥവ്യത്യാസമുണ്ടാക്കാൻ കഴിയുന്ന സ്വനങ്ങളെയാണ് സ്വനിമങ്ങളെന്നുപറയുന്നത്. ഭാഷാപ്രയോഗത്തിൽ അതിവിഭിന്നങ്ങളായ സ്വനങ്ങൾ കാണുന്നുണ്ടെങ്കിലും അവയെല്ലാം അർഥവ്യാവർത്തനശക്തിയില്ല. അർഥഭേദത്തിനുതകുന്ന സ്വനങ്ങളെയാണ് സ്വനിമങ്ങൾ എന്നു പറയുന്നത്. സ്ഥാനഭേദം കൊണ്ടും അടുത്തുനിൽക്കുന്ന സ്വനങ്ങളുടെ സ്വാധീനംകൊണ്ടും ഒരു സ്വനം പല വിധത്തിൽപ്രത്യക്ഷപ്പെടുന്നു എന്നുള്ളതാണ് ഈ സിദ്ധാന്തം അടിസ്ഥാനപരമായി സ്വീകരിച്ചിരിക്കുന്ന തത്ത്വം" (1998: 56).

വർണ്ണം, അക്ഷരം എന്നീ സങ്കല്പനങ്ങൾ ശബ്ദത്തിന്റെ ഉച്ചാരണത്തെ അടിസ്ഥാനമാക്കുന്നു. സ്വനിമം എന്ന സങ്കല്പനമാകട്ടെ അതിന്റെ ഉല്പത്തിയെ എന്നതിനെക്കാൾ ഭാഷയിലെ ധർമ്മത്തെ അടിസ്ഥാനമാക്കിയാണ് നിർവ്വചിക്കപ്പെടുന്നത്. *കടൽ, പഗൽ, ശങ്ഗ* എന്നീ പദങ്ങളിൽ ककാരത്തിന് സ്വനപരമായി സൂക്ഷ്മമായ വ്യത്യാസങ്ങളുണ്ട്. ആദ്യത്തേത് നാദരഹിതമായ മൃദുതാലവ്യമാണ്. മറ്റുരണ്ടിടത്തും അതിന് ചെറുതായി നാദിത്വമുണ്ട്. അത് പദാദിയിലും സ്വരങ്ങൾക്കിടയിലും അനുനാസികത്തോടു ചേരുമ്പോഴും കകാരത്തിനുണ്ടാകുന്ന മാറ്റമാണ്. ഇത് അർത്ഥവ്യത്യാസത്തിനു കാരണമല്ല. "സ്ഥാനഭേദമനുസരിച്ചുള്ള മാറ്റം ഭാഷയുടെ സ്ഥിരസ്വഭാവമാകയാൽ ആ മാറ്റം പ്രവചനീയമാണെങ്കിൽ സംശയമില്ല, പ്രവചനീയഭേദങ്ങളോട്ടുകൂടിയ സമാനസ്വനങ്ങളെ ഒരേ സ്വനിമത്തിന്റെ വകഭേദങ്ങളായാണ് കണക്കാക്കേണ്ടത് "(പ്രഭാകരവാരിയർ, 1988: 57).

*കടൽ* എന്ന പദത്തിലെപ്പോലെ പദാദിയിൽ പ്രത്യക്ഷപ്പെടുന്ന നാദരഹിത മായ മൃദുതാലവ്യമായ *ക, പഗൽ* എന്ന പദത്തിലെപ്പോലെ മൃദുതാലവ്യസ്ഥാന മാണുള്ളതെങ്കിലും ഈഷൽനാദത്തോടും ഈഷൽഘർഷത്തോടുംകൂടി ഉച്ചരി ക്കുന്ന *ക, ശങ്ഗ* എന്ന പദത്തിലെപ്പോലെ അനുനാസികത്തിനുശേഷം വരുന്ന നാദിയായ ഗകാരംതന്നെയായ *ക* ഇവയെല്ലാം ഒരേ സ്വനിമത്തിന്റെ ഉപസ്വനങ്ങളാണ്. ഉച്ചാരണത്തിൽ ഉപസ്വനങ്ങളാണ് ശ്രവ്യമാകുന്നതെ ങ്കിലും മലയാളം എഴുത്തിൽ *കടൽ, പകൽ, ശങ്ക* എന്നിങ്ങനെ അതിന്റെ സ്വനി മചിഹ്നംതന്നെയാണ് ഉപയോഗിക്കുന്നത്.

### 2.3.3. അക്ഷരമാലയും സ്വനിമങ്ങളും

സ്വനിമം എന്ന സങ്കല്പനത്തെ അടിസ്ഥാനമാക്കി മലയാളത്തിലെ അക്ഷര ങ്ങളെ വി. സുകുമാരൻ നിരൂപണം ചെയ്യുന്നുണ്ട്. അദ്ദേഹത്തിന്റെ നിഗമ നങ്ങൾ ഇങ്ങനെയാണ്:

"1. മലയാളത്തിലെ സ്വനിമങ്ങളോരോന്നും വെവ്വേറെ ലിപി കൊണ്ട് കുറിച്ചി ട്ടില്ല.

2. എന്നാൽ എവിടെയെല്ലാം ഈ സ്വനങ്ങൾക്ക് ഒറ്റയായിനിന്ന് ആശയവിനി മയം സാധിക്കുന്നുണ്ടോ, അവിടെയെല്ലാം അവയ്ക്ക് സ്വതന്ത്രലിപികൾ കൊണ്ടുള്ള പ്രതിനിധാനവും ഉണ്ട്.

3. ഒറ്റയായിനിന്ന് എന്നു പറഞ്ഞതുകൊണ്ട് സ്വനങ്ങളുടെ വിതരണത്തിലുള്ള ചില പ്രത്യേകതകളെ കണക്കിലെടുത്തിട്ടുണ്ടെന്നു കാണുന്നു. ഇരട്ടിപ്പു വരു മ്പോൾ മാത്രമേ വൈരുദ്ധ്യം കാണിക്കുവാൻ സാധിക്കുന്നുള്ളുവെങ്കിൽ ആ സ്വനിമങ്ങൾക്ക് പ്രത്യേകലിപി ഇല്ല. ഇപ്രകാരമുള്ള സ്വനങ്ങൾ ഷ്ക, റ്റ (ഖര മായ), ന്ന എന്നിവയാണ്. കൂടാതെ രണ്ടുസ്വനങ്ങൾ പൂരകവിതരണത്തിൽ വരുമ്പോൾ അവയ്ക്ക് ഒരേലിപിതന്നെ ഉപയോഗിക്കുന്നു. ഉദാ: 'ന'; കൂട്ടക്ഷര ങ്ങളിൽ ര, റ; വ്യഞ്ജനത്തിനുകീഴിലെ ല, ള; സ്വനിമത്വമുള്ള സ്വനസന്ദർഭ ങ്ങളിൽ ര-റ, ല-ള കൾക്ക് വെവ്വേറെ ലിപികൾ ഉണ്ടെന്നത് ശ്രദ്ധിക്കുക.

4. അപ്പോൾ മൂലാക്ഷരങ്ങൾക്ക് സ്വനിമത്വം എന്ന ഒരു ഭാവം കൂടിയുണ്ട്. അതാ യത് സ്വനിമത്വം ആരോപിക്കുമ്പോൾ സ്വനങ്ങളുടെ വിതരണസമ്പ്രദായം കൂടി കണക്കിലെടുത്തിട്ടുണ്ടെന്നുപറയാം. വ്യക്തമായി പറഞ്ഞിട്ടില്ലെങ്കിലും അക്ഷ

രങ്ങൾ പ്രതിനിധാനം ചെയ്യുന്നത് സ്വനിമങ്ങളെയാണ്.

വ്യത്യസ്താക്ഷരങ്ങൾകൊണ്ട് പ്രതിനിധീകരിക്കപ്പെടുന്ന സ്വനിമങ്ങൾ ഭാഷയുടെ കേന്ദ്രസ്ഥങ്ങളാണെങ്കിൽ യ്ക്ക, ന്ന, റ്റ എന്നിവ പ്രാന്തങ്ങളിലുള്ളവയാണ്. ഇവയ്ക്കു രണ്ടിനും ഇടയിലുള്ളതും എന്നാൽ കേന്ദ്രത്തെ നോക്കിനീങ്ങുന്നവയുമാണ് ഋ, ങ എന്നിവ" (സുകുമാരൻ,1990: 81-108).

വി.സുകുമാരന്റെ നിരീക്ഷണത്തിൽ സാങ്കേതികപദങ്ങൾ അത്ര സൂക്ഷ്മമായല്ല പ്രയോഗിച്ചിരിക്കുന്നത്. സ്വനിമം എന്നത് അക്ഷരമെന്നതിന് പകരം നില്ക്കുന്ന പ്രയോഗമല്ല. ചിലയിടത്ത് സ്വനിമങ്ങൾ അക്ഷരങ്ങളാവാം. മലയാളത്തിലെ സ്വരങ്ങളെല്ലാം ഒരേസമയം സ്വനിമങ്ങളും അക്ഷരങ്ങളുമാണ്. എന്നാൽ വ്യഞ്ജനസ്വനിമങ്ങളൊന്നുംതന്നെ അക്ഷരങ്ങളല്ല. ലിപിയിൽ വരുമ്പോൾ വ്യഞ്ജനലിപിമങ്ങളിൽ *അ* എന്നൊരു സ്വരം അലിഞ്ഞു ചേരുന്നുണ്ട്. അങ്ങിനെ അവ വ്യഞ്ജനാക്ഷരങ്ങളായാണ് എഴുത്തിൽ പ്രത്യക്ഷപ്പെടുന്നത്. അവയുടെ അടിസ്ഥാനം സ്വനിമംതന്നെ എന്നു പറയാം.

സ്വനിമങ്ങളെക്കുറിച്ചുള്ള ചർച്ചയിൽ വി. ആർ. പ്രബോധചന്ദ്രൻ നായർ ഇങ്ങനെ അഭിപ്രായപ്പെടുന്നു : "മലയാളത്തിന്റെ സ്വനിമസ്വരൂപം വിവരിക്കുന്നതിന് അടിസ്ഥാനമായ സ്വനിമമാലയിൽ, ഖണ്ഡസ്വനിമങ്ങൾ എന്നനിലയിൽ ചുരുങ്ങിയത് അഞ്ച് സ്വരങ്ങൾക്കും 33 വ്യഞ്ജനങ്ങൾക്കും സ്ഥാനം കല്പിക്കുകയായിരിക്കും സൗകര്യം" (1980: 84).

മലയാളത്തിലെ മൂലാക്ഷരങ്ങൾ സ്വനിമങ്ങൾ തന്നെയെന്ന അഭിപ്രായത്തോടെ വി. സുകുമാരൻ നല്കുന്ന പട്ടികയോട്  പ്രബോധചന്ദ്രൻ നായർ വിവരിക്കുന്ന സ്വനിമമാല ചേർത്തുവെച്ചാൽ അതിൽ *ആ, ഈ, ഊ, ഏ, ഓ* എന്നീ ദീർഘസ്വരങ്ങളും *ഐ, ഔ, ൠ* എന്നീ സ്വരങ്ങളും സ്വനിമമാലയിൽ ഇല്ല എന്നു കാണാം. അതുപോലെ വ്യഞ്ജനങ്ങളിൽ ഘോഷങ്ങളായ *ഘ, ഝ, ഢ, ധ, ഭ* ഇവയും *ക്ഷ* യും സ്വനിമമാലയിൽ കാണില്ല.

*ഐ, ഔ* തുടങ്ങിയ സ്വരങ്ങളെ ദ്വിസ്വരങ്ങളായി കണക്കാക്കുന്നതുപോലെ

ദീർഘസ്വരങ്ങളെയും പരിഗണിച്ചാൽ സ്വനിമങ്ങളുടെ പട്ടിക ലളിതമാക്കാം. ഹ്രസ്വസ്വരങ്ങളെ നിർവ്വചിച്ചുകഴിഞ്ഞ സ്ഥിതിക്ക് അവയുടെ സംഹിതകളെ പ്രത്യേകം സ്വനിമങ്ങളായി കണക്കാക്കേണ്ടതില്ല എന്നാണിതിന്റെ യുക്തി. "ai, au എന്നിവ ക്രമത്തിൽ അ+ഇ എന്നും അ+ഉ എന്നും രചനയുള്ള ഭിന്നദ്വിഘടകസ്വരസംഹിതകളാണെന്നു സങ്കല്പിക്കുകയാണു യുക്തം. അപ്പോൾപ്പിന്നെ ക്ക, ച്ച, ആ, ഈ മുതലായവയെ യഥാക്രമം സമമായ രണ്ടുഘടകങ്ങൾ വീതമുള്ള വ്യഞ്ജനങ്ങളുടെയും (ക+ക=ക്ക; ച+ച=ച്ച) സ്വരങ്ങളുടെയും (അ+അ=ആ; ഇ+ഇ=ഈ) സംഹിതകൾ എന്നു കരുതുന്നതിൽ അയുക്തിയൊന്നുമില്ല" ( : 74).

വി.സുകുമാരൻ എഴുത്തിനെയാണ് പരിശോധിക്കുന്നത്. വി. ആർ. പ്രബോധചന്ദ്രൻ നായരാകട്ടെ ശബ്ദങ്ങളെയും. അതിനാൽ മലയാളത്തിന്റെ സ്വനിമങ്ങളുടെ എണ്ണം ഏറ്റവും കുറച്ചുകൊണ്ട് അവയെ വിശദീകരിക്കാനാണ് അദ്ദേഹത്തിന്റെ ശ്രമം. ഇതാണ് രണ്ടുപേരുടെയും സ്വനിമപ്പട്ടികകൾ വളരെ വ്യത്യസ്തമാകാനുള്ള കാരണം.

മലയാളത്തിന്റെ ലിപികൾ നൂറ്റാണ്ടുകളിലൂടെ പരിണമിച്ചുണ്ടായതാണ്. ഏ. ഡി. 770 മുതൽ കാണുന്ന വട്ടെഴുത്തുലിപികളും കോലെഴുത്തുലിപികളും ഏതാണ്ട് 30 എണ്ണമാണ്. ഗ്രന്ഥാക്ഷരങ്ങൾ ഏ. ഡി. 1070 മുതൽ 1375 വരെ ഏതാണ്ട് 43 എണ്ണവും. 1772 ൽ റോമിൽ അച്ചടിച്ച *ആൽഫബെത്തും ഗ്രന്ഥോനിക്കത്തി*ൽ 51 എണ്ണമാണുള്ളത് (സാം, 2006:19-64). ആധുനികമലയാളത്തിലെ അക്ഷരമാലയെക്കുറിച്ച് പണ്ഡിതന്മാർക്കിടയിൽ അഭിപ്രായൈക്യമില്ല. അവയെ ടി.ബി.വേണുഗോപാലപ്പണിക്കർ ക്രോഡീകരിച്ചിട്ടുണ്ട്. *കേരളപാണിനീയത്തി*ൽ അക്ഷരമാല എന്നപേര് നിർദ്ദേശിച്ച് 53 എണ്ണം നല്കിയിട്ടുണ്ട്. കേരളപാണിനിയുടെതന്നെ *മണിദീപികയി*ൽ നൽകുന്ന പട്ടികയിൽ 46 എണ്ണം മാത്രമുള്ളത്. *ഭാഷാകൗടലീയത്തി*ൽ 63 എണ്ണം, *കേരളകൗമുദി* 55 എണ്ണം, ഗുണ്ടർട്ട് 56 എണ്ണം, *മലയാഴ്മയുടെ വ്യാകരണത്തി*ൽ 48 എണ്ണം എന്നിങ്ങനെയാണ് അതിന്റെ പോക്ക്. "പഴയമട്ടിലുള്ള നമ്മുടെ വ്യാകരണങ്ങളിലെല്ലാം അക്ഷരമാല എന്നപേരിൽ നല്കുന്നത് ഒരുതരം ലിപിമാലയാണ്. ഇതിന്റെ അടിസ്ഥാനം ആര്യ-എഴുത്തിന്റെ അമ്പത്തൊന്നക്ഷരങ്ങളുള്ള ലിപി

മാലയാണ്. അമ്പത്തൊന്ന്, പതിനാറ് സ്വരങ്ങളും മുപ്പത്തഞ്ച് വ്യഞ്ജനങ്ങളും ചേർന്ന ഒരു പട്ടികയാണ് "(1999: 65).

പറയുന്നതുപോലെ എഴുതുന്ന ഭാഷയെന്ന മലയാളത്തെക്കുറിച്ചുപറയാറുണ്ട്. എന്നാൽ അടുത്തു പരിശോധിക്കുമ്പോൾ ഇതത്ര ശരിയായ നിരീക്ഷണമല്ലെന്നു മനസ്സിലാകും. എഴുത്തിന് അക്ഷരമാലതന്നെ ഉപയോഗിക്കുന്നവരെങ്കിലും ഹിന്ദിദേശക്കാർ മലയാളം രണ്ടാംഭാഷയായി പഠിക്കുമ്പോൾ എഴുത്തും ഉച്ചാരണവും തമ്മിലുള്ള ശിഥിലബന്ധം ഉണ്ടാക്കുന്ന പ്രശ്നങ്ങൾ ടി. എൻ. സതീശൻ നിരീക്ഷിക്കുന്നുണ്ട്. "മലയാളത്തിൽ അന്തർനിഹിതമായ അകാരത്തിന്റെ ഉച്ചാരണം സ്പഷ്ടമാണെന്നത് വിശദീകരിച്ചുകൊടുത്താൽ മാത്രമേ മാതൃഭാഷയുടെ ഉച്ചാരണസ്വാധീനത്തിൽനിന്നു ഹിന്ദിക്കാരനെ മോചിപ്പിക്കാനാവൂ. 'മൽയാല'മല്ല 'മലയാള'മെന്ന് വിശദീകരിച്ചുകൊടുക്കേണ്ടത് ഉച്ചാരണശുദ്ധിക്കും ശരിയായ ആശയവിനിമയത്തിനും അത്യന്താപേക്ഷിതമാണ്. അതുപോലെ വ്യവഹാരഭാഷയിലെ മലയാളം ഉച്ചാരണത്തിൽ സംഭവിക്കുന്ന സ്വരവിനിമയവും (ഇല x എല; ഉലക്ക x ഒലക്ക; ശനി x ശെനി; രവി x രെവി) ഖരാക്ഷരങ്ങൾക്കു സംഭവിക്കുന്ന മൃദുത്വവും ( ക x ഗ; ച x ജ; ട x ഡ; ത x ദ) ലിഖിതരൂപങ്ങളുമായി ബന്ധപ്പെടുത്തി വ്യക്തമാക്കിക്കൊടുക്കണം" (2006:57). സ്വരവിനിമയവും ഖരമൃദുവിനിമയവും ഹിന്ദിയുടെയോ മറ്റേതെങ്കിലും ഭാഷയുടെയോ സാഹചര്യത്തിലുള്ളവർ മലയാളം രണ്ടാംഭാഷയായി പഠിക്കുമ്പോൾ മാത്രമാണ് പ്രസക്തമാകുന്നത് എന്ന വിചാരം ശരിയല്ല. ഭാഷാഭേദവും മാനകഭേദവും തമ്മിലുള്ള വ്യത്യാസത്തിലും ഔപചാരികഭാഷയുടെതന്നെ എഴുത്തും സംസാരവും തമ്മിലുള്ള വ്യത്യാസത്തിലും പ്രസക്തമാണത്.

സാക്ഷരനായ ഒരാൾക്കു തിരിച്ചറിയാൻ കഴിയുന്നതിനേക്കാൾ, അക്ഷരം പഠിച്ചുതുടങ്ങുന്ന ഒരാൾക്ക് സംസാരവും എഴുത്തും തമ്മിലുള്ള ഈ അകലം എളുപ്പത്തിൽ തിരിച്ചറിയാനാകും. ബകാരത്തിൽ തുടങ്ങുന്ന വാക്കുകളെഴുതാൻ ഒന്നാം ക്ലാസ്സിലെ ഒരു കുട്ടിക്ക് ഹോംവർക്കു കിട്ടി. എത്ര ആലോചിച്ചിട്ടും വാക്കൊന്നും കിട്ടാതായപ്പോൾ അമ്മയോടു ചോദിച്ചു. കുട്ടി കളിച്ചുകൊണ്ടിരുന്ന ബലൂൺ ചൂണ്ടിക്കാണിച്ചിട്ടും മനസ്സിലായില്ല. *ബലൂൺ* എന്നു പറഞ്ഞപ്പോൾ കുട്ടിയുടെ ചോദ്യം അത് *ബെ* വെച്ചല്ലേ തുടങ്ങുന്നത് എന്നായി

രുന്നു. *ബെലൂൺ* എന്നു പറയുകയും *ബലൂൺ* എന്നെഴുതുകയും ചെയ്യുന്നതിന്റെ വ്യത്യാസം സാക്ഷരയായ അമ്മയ്ക്ക് പ്രശ്നമല്ല. കുട്ടിക്കത് പ്രശ്നംതന്നെയാണ്. 'വാക്കുകൾ ഉച്ചരിക്കാൻ നേരത്തെ പഠിച്ചിട്ടുണ്ട് എന്നതിനാൽ അക്ഷരമാല ഉപയോഗിച്ചെഴുതുന്ന ഭാഷയുടെ എഴുത്തുരീതി പഠിച്ചെടുക്കുന്നത് വളരെ എളുപ്പമാണെന്നു കരുതുന്നത് യുക്തമല്ല. ധാരാളം പദങ്ങൾ പരിചയമുണ്ടെങ്കിലും ഒരു വാക്കിലെ വ്യത്യസ്തശബ്ദങ്ങളെ വ്യതിരിക്തമായി തിരിച്ചറിയുന്നത് അതിൽനിന്നു വ്യത്യസ്തമായ കാര്യമാണ്. നമ്മൾ വ്യതിരിക്തസ്വനിമങ്ങളെ തിരിച്ചറിയുന്നത് അക്ഷരമെഴുത്തു പഠിക്കുന്നതിന്റെ ഫലമായിട്ടാണ്, തിരിച്ചല്ല എന്നാണ് പോർച്ചുഗീസിലെ നിരക്ഷരരായ മുതിർന്നവരിൽ നടത്തിയ നിരീക്ഷണം നല്കുന്ന തെളിവുകൾ' (Morais, 1979:323-31). മലയാളത്തിൽ സംസാരിക്കുമ്പോൾ ഉപസ്വനങ്ങളെയാണ് നാം ഉച്ചരിക്കുന്നത്. എഴുതുമ്പോൾ സ്വനിമങ്ങളെത്തന്നെയാണ് എഴുതേണ്ടത്. എഴുതാൻ പഠിക്കുമ്പോൾ മലയാളത്തിന്റെ ലിപിരൂപങ്ങൾ പഠിച്ചാൽ മാത്രം പോരാ ഭാഷയിലെ സ്വനിമാപഗ്രഥനം കൂടി നടത്തേണ്ടിവരും.

### 2.3.4. ആർജ്ജിതഭാഷയും എഴുത്തും

എഴുത്തിന് അതിന്റേതായ യുക്തിയും ക്രമവുമാണുള്ളത്. അത് സംസാരവുമായി പൊരുത്തപ്പെടുകയില്ല. കമ്പ്യൂട്ടറിൽ മലയാളം ടൈപ്പുചെയ്യുമ്പോൾ പലപ്പോഴും പിന്തുടരുന്നത് എഴുതുന്ന ക്രമമല്ല പറയുന്ന ക്രമമാണ് . വ്യഞ്ജനത്തിൽത്തുടങ്ങി സ്വരത്തിൽ അവസാനിക്കുന്നതാണ് വ്യഞ്ജനാക്ഷരങ്ങളുടെ ഉച്ചാരണക്രമം. *ക്* എന്നു തുടങ്ങി *അ* എന്നവസാനിക്കുന്ന അക്ഷരം അതേക്രമത്തിൽ എഴുതുകയല്ല *ക* എന്ന് ഒറ്റ ലിപി എഴുതുകയാണ് വേണ്ടത്. എന്നാൽ *ക്* എന്നു തുടങ്ങി *ഇ* യിൽ അവസാനിക്കുന്ന അക്ഷരം എഴുതുന്നത് *'ക്ഇ'* എന്നല്ല. *'ക്ി'* എന്നുമല്ല. മറിച്ച് *ക* എന്ന അകാരാന്തമായ അക്ഷരത്തെ അപ്പാടെ എഴുതിയശേഷം ഇകാരത്തിന്റെ ചിഹ്നമായ വള്ളി ചേർക്കുകയാണ്. *കി* എന്ന എഴുത്തിൽ അകാരം വായിക്കാറില്ല. *ക്* എന്നു തുടങ്ങി *എ* എന്നവസാനിക്കുന്നിടത്ത് ക്രമം വിപരീതദിശയിലാക്കി *കെ* എന്നു ആദ്യം സ്വരവും പിന്നെ വ്യഞ്ജനവുമാണ് എഴുതുക. *ക്* എന്നു തുടങ്ങി *ഒ* എന്നവസാനിക്കുന്നിടത്ത് കാര്യം വളരെ വിചിത്രമാണ്. *കെ* എന്ന അക്ഷരം അപ്പാടെ എഴുതിയ

ശേഷം അകാരദീർഘത്തെ സൂചിപ്പിക്കുന്ന *ാ* എന്ന ചിഹ്നമാണ് എഴുതുന്നത്. അതിന് ദീർഘമായ ഉച്ചാരണമേയില്ല. ഒരു സാക്ഷരനെ സംബന്ധിച്ച് ഇതൊരു പ്രശ്നമേയല്ല. ഇംഗ്ലീഷ് എഴുതാൻ പഠിക്കുമ്പോഴുള്ള സ്പെല്ലിംഗ് പ്രശ്നത്തെപ്പോലെ മലയാളം എഴുതാൻ പഠിക്കുന്ന ഒരാൾക്ക് ഇത് ഗൗരവമുള്ളതാണ് .

എഴുത്തുപഠിക്കുക സരളമായ ഒരു കാര്യമല്ല. ഓരോ കീ അമർത്തുമ്പോഴും അതിന്റെ ശബ്ദമുണ്ടാക്കുന്ന കംപ്യൂട്ടർ കീബോർഡുപയോഗിച്ചാലും കുട്ടിക്ക് ഭാഷാർജ്ജനംപോലെ എഴുത്തും വായനയും സ്വാംശീകരിക്കാൻ കഴിയില്ല.

### 2.3.5. എഴുത്തിന്റെ വ്യാകരണം

സ്വനതലത്തിൽ എഴുത്തും സംസാരവും തമ്മിലുള്ള ഭേദങ്ങൾ പെട്ടെന്ന് തിരിച്ചറിയാം. അതിനപ്പുറം എഴുത്തും സംസാരവും തമ്മിൽ ഭേദമൊന്നുമില്ല. കാരണം ഗഹനഘടനയിൽ അവ ഒന്നുതന്നെയാണ് എന്ന് ചോംസ്കിയൻ ഉപദർശനങ്ങൾ സാക്ഷ്യപ്പെടുത്തുന്നു. ഗഹനഘടനയിൽനിന്ന് എന്തെല്ലാം പ്രജനകനിയമങ്ങളിലൂടെയാണ് ഉപരിഘടന രൂപപ്പെടുന്നത് എന്നതിനെക്കുറിച്ചാണ് ചോംസ്കി അന്വേഷിക്കുന്നത്.

ഭാഷയെ ജ്ഞാനവും പ്രയോഗവും എന്നു വിഭജിക്കുമ്പോൾ അതിൽ എഴുത്തും ഉൾപ്പെടാം. ആദർശഭാഷകശ്രോതാവ് എന്ന സങ്കല്പത്തിൽ എഴുത്തു പെടുന്നില്ല. എഴുത്തിനെക്കൂടി ഉൾപ്പെടുത്തേണ്ട ആവശ്യം വരുന്നില്ല എന്നു പറയുന്നതാവും ശരി. കാരണം വാക്യങ്ങൾ നിഷ്പാദിപ്പിക്കപ്പെടുന്നതിലെ മാനസികപ്രക്രിയയും അതിന്റെ നിയമങ്ങളുമാണ് ചോംസ്കി അന്വേഷിക്കുന്നത്. അത് എഴുത്തിലായാലും അതേ മാനസികപ്രക്രിയതന്നെ ആകയാൽ പ്രത്യേകം ചർച്ച ചെയ്യേണ്ടതില്ല. സാഹചര്യം വൈകാരികനില തുടങ്ങിയ അംശങ്ങളെ പരിഗണിച്ച് അനാവശ്യസങ്കീർണ്ണതകളുണ്ടാക്കാതിരിക്കാനാണ് ആദർശഭാഷകശ്രോതാവ് എന്ന പരികല്പന ചെയ്തിരിക്കുന്നത്. എഴുത്തിൽ അത്തരം കാര്യങ്ങളൊന്നും പ്രസക്തമല്ല. അതായത് എഴുത്തിനെ അദ്ദേഹം പ്രത്യേകം കണക്കിലെടുക്കുന്നില്ല.

ഭാഷാജ്ഞാനവും പ്രയോഗവും പരസ്പരം ബന്ധപ്പെട്ടുകിടക്കുന്നു. അഞ്ചുവയസ്സാകുമ്പോഴേക്കും ശിശു തന്റെ ഭാഷയുടെ വ്യാകരണം ഏറെക്കുറെ ഗ്രഹിച്ചുകഴിഞ്ഞിരിക്കും. ഉച്ചാരണകാര്യങ്ങളിൽ ശിശുവിന്റെ ഭാഷാപ്രകടനം അഞ്ചുവയസ്സോടെതന്നെ പാകപ്പെടുന്നുണ്ട്. അതിലെ അപാകതകൾ പരിഹരിച്ച് അതിനെ മാനകീകരിക്കേണ്ടി വരും. പരിചയിച്ച ശ്രവ്യമാധ്യമം എന്നതിനോടൊപ്പം പുതുതായി ശീലിക്കുന്ന ദൃശ്യമാധ്യമം എന്നതിന് ഭാഷാപഠനം ഊന്നൽ നല്കുന്നു. പുതിയ മാധ്യമത്തിലെ ഭാഷാപ്രകടനമാണ് മെച്ചപ്പെടുത്തേണ്ടതു്. ഉപരിഘടനയെക്കുറിച്ചുള്ള ചോംസ്കിയുടെ പില്ക്കാലനിലപാട് ഭാഷണത്തിലെ ഊണവ്യത്യാസങ്ങൾ അർത്ഥത്തെ പരിഷ്കരിക്കുന്നു എന്നാണ് പ്രഖ്യാപിക്കുന്നതു്. എഴുത്തിലാകട്ടെ അത്തരം അംശങ്ങൾ ഏതാണ്ട് അസാദ്ധ്യമാണ്. അതായതു് ഊണം തുടങ്ങിയ ഭാഷണാംശങ്ങളുണ്ടാക്കുന്ന അർത്ഥപരിഷ്കാരങ്ങൾ മിക്കതും എഴുത്തിലാകുമ്പോൾ ഘടനാപരമായിത്തന്നെ വേണം സൃഷ്ടിച്ചെടുക്കാൻ.

" രാമനാണ് സീതയെ വേട്ടതു്

എന്ന വാക്യത്തിൽ രാമനിൽ ഊന്നിയാൽ മറ്റൊരാളല്ല എന്നും സീതയിൽ ഊന്നിയാൽ മറ്റൊരാളെയല്ല എന്നും വേട്ടതിൽ ഊന്നിയാൽ മറ്റൊന്നല്ല ചെയ്തതു് എന്നും അർത്ഥം വരും. അവധാരകവും (ഉറപ്പിക്കുന്നതു്) നിർധാരകവും (തെരഞ്ഞെടുപ്പു നടത്തുന്നതു്) ആയ ഇത്തരം അർത്ഥഭേദങ്ങൾ ശൈലീപരമാണോ അതോ വ്യാകരണപരമാണോ? വ്യാകരണപരമാണ് എന്നെടുത്താൽ ഉപരിതലഘടനയും അർത്ഥനിർണ്ണയത്തിൽ പങ്കു വഹിക്കുന്നു എന്നു സമ്മതിക്കണം" (വേണുഗോപാലപ്പണിക്കർ, 1987: 74). ഈ വാക്യത്തെ അതേ ഊന്നലോടെ എഴുതാൻ ചില മാർഗ്ഗങ്ങളുണ്ട്.

1. രാമനാണ് സീതയെ വേട്ടതു്. (മറ്റൊരാളല്ല)
2. രാമൻതന്നെയാണ് സീതയെ വേട്ടതു്. (മറ്റൊരാളല്ല)
3. രാമൻ സീതയെയാണ് വേട്ടതു്. (മറ്റാരെയുമല്ല)
4. രാമൻ സീതയെത്തന്നെയാണ് വേട്ടതു്. (മറ്റാരെയുമല്ല)
5. രാമൻ സീതയെ വേൾക്കുകയാണുണ്ടായതു്/ചെയ്തതു്. (മറ്റൊന്നല്ല ചെയ്തതു്)

6. രാമൻ സീതയെ വേൾക്കുകതന്നെയാണുണ്ടായത്/ചെയ്തത്. (മറ്റൊന്നല്ല ചെയ്തത്)

പറയുമ്പോൾ ഊന്നൽമതി. എഴുതുമ്പോൾ മറ്റു സാധ്യതകൾ ആരായണം. അതായത് എഴുത്തിന്റെ വ്യാകരണം സംസാരത്തിന്റെ തനിപ്പകർപ്പല്ല. പ്രാഥമികപദസംഹിതാരേഖയുടെ വിശദീകരണത്തിൽ വ്യപേക്ഷകസർവ്വനാമത്തി(relative pronoun)ന്റെ സ്ഥാനമാറ്റത്തെക്കുറിച്ച് പറയുമ്പോൾ രചനാന്തരഘട്ടത്തിൽ ചില സാദ്ധ്യതകൾ ശൂന്യമായാണ് കാണപ്പെടുക എന്ന് ചോംസ്കി പറയുന്നുണ്ട്. സാർവ്വഭാഷികവ്യാകരണത്തിൽ സ്ഥാനമാറ്റമെന്ന രചനാന്തരണം എല്ലാ ഭാഷകളിലും കാണണമെന്ന ശഠിക്കേണ്ടതില്ല. അതുപോലെ ചില വ്യാകരണകാര്യങ്ങൾ എഴുത്തിൽ പ്രകടമായി കാണുന്നു എന്നല്ല സംസാരത്തിൽ അവ ലോപിക്കുന്നു എന്നാണ് പറയേണ്ടത്. അഥവാ അടിപ്പടവുകളെ കൂടുതൽ വ്യക്തമാക്കുന്നത് എഴുത്തുരൂപമാണ്.

എഴുത്ത് ഒരു ഭാഷാപ്രകടനമായിരിക്കുമ്പോഴും ഭാഷയുടെ ഘടനാപരമായ കൃത്യത പാലിക്കേണ്ടതുണ്ട്. ഭാഷണം എന്ന ഭാഷാപ്രകടനത്തിന് തുല്യമാണ് എഴുത്ത് എന്നു കരുതിക്കൂടാ. ഭാഷണത്തിൽ വക്താവിനുള്ള വ്യക്തിപരമായ സ്വാതന്ത്ര്യം എഴുത്ത് അനുവദിക്കുന്നില്ല. ഭാഷാഘടനകളെ അപ്രസക്തമാക്കിക്കൊണ്ട് വൈകാരികതയുടെ ആവിഷ്കാരമായി ഒരു ശബ്ദം പുറപ്പെടുവിച്ചാലും ഭാഷണമാകും. അവ്യക്തമായ എഴുത്ത് ചിത്രമാകുമെന്നല്ലാതെ ഭാഷാപ്രകടനമാകില്ല. ഭാഷയും ഭാഷണവും എന്ന സൊസ്സ്യൂറിന്റെ വിഭജനത്തിൽ ഭാഷയോടാണ് എഴുത്ത് ചേർന്നു നില്ക്കുന്നത്.

പറയുമ്പോൾ അർത്ഥസന്ദിഗ്ദ്ധതയുള്ള വാക്യങ്ങൾ ചിലപ്പോൾ എഴുത്തിൽ അതു കാണിക്കുകയില്ല. കുട്ടികൾ കളിയായി ഉപയോഗിക്കുന്ന ഒരു ചോദ്യമാണ് '*എലിവിഷം തിന്നാൽ കോഴി ചാവുമോ*' എന്നത്. ശ്രോതാവ് ഉവ്വെന്നു പറഞ്ഞാലും ഇല്ലെന്നു പറഞ്ഞാലും വക്താവ് ഉത്തരം തെറ്റാണെന്നു പറയും. ഈ വാക്യത്തിനു രണ്ടു സാദ്ധ്യതയാണുള്ളത്.

*1. എലിവിഷം തിന്നാൽ കോഴി ചാവുമോ?*

*2.എലി വിഷം തിന്നാൽ കോഴി ചാവുമോ?*

എലിവിഷം സമസ്തപദമാണോ അല്ലയോ എന്നതിനെ ആശ്രയിച്ചാണ് രണ്ടു സാദ്ധ്യതകൾ വരുന്നതു്. സമസ്തപദമാണെങ്കിലും കേരളപാണിനീയപ്രകാരം വകാരം ശിഥിലമായതിനാൽ ഇരട്ടിപ്പു വരില്ല. അതുകൊണ്ടു് കേൾവിയിൽ *എലിവിഷം* സമസ്തപദമാണെന്ന വസ്തുത വ്യക്തമാക്കാതെ ഉച്ചരിക്കാനാവും. എന്നാൽ സമസ്തപദമാണോ അല്ലയോ എന്ന സംശയമുദിക്കാത്തരീതിയിൽ എഴുത്തിൽ ഇതു വ്യക്തമാണ്. എഴുതിച്ചോദിച്ചാൽ ഒന്നാമത്തെ ചോദ്യത്തിന് ഉവ്വെന്നും രണ്ടാമത്തേതിന് ഇല്ലെന്നും ഉത്തരം അസന്ദിഗ്ദ്ധമായി ലഭിക്കും. ഇതിന്റെ വാക്യഘടനയിലും പ്രത്യേകതയുണ്ടു്.

3. *എലിവിഷം കോഴി തിന്നു. എന്നാൽ കോഴി ചാവുമോ?*

4. *വിഷം എലി തിന്നു. എന്നാൽ കോഴി ചാവുമോ?*

മൂന്നാം വാക്യത്തിൽ പ്രാഥമികപദസംഹിതാരേഖയുടെ രീതിയിൽ ആവർത്തിക്കപ്പെടുന്ന *കോഴി* എന്ന നാമപദത്തിന്റെ സ്ഥാനമാറ്റമാണ് രചനാന്തരണം. നാലാം വാക്യത്തിൽ ഇതു സാദ്ധ്യമല്ല. പകരം അവിടെ മറ്റൊരു ലോപവും സ്ഥാനമാറ്റവും സാദ്ധ്യമാണ്.

5. *എലിവിഷം എലി തിന്നു. എന്നാൽ കോഴി ചാവുമോ?*

ഇവിടെ *എലി* ആവർത്തിക്കുന്നതു് സ്ഥാനമാറ്റത്തോടെ ഉപേക്ഷിക്കുകയാണ് ചെയ്യുന്നതു്. കളിക്കാൻവേണ്ടി ആരോ കണ്ടുപിടിച്ച വാക്യമാണിതു്. എഴുത്തും സംസാരവും പല തലങ്ങളിൽ വ്യത്യസ്തമാണ്.

പദക്രമത്തിലും എഴുത്തും വായനയും തമ്മിൽ വ്യത്യാസമുണ്ടു്.

1. *'പോലീസുകാരന്റെ സഹായത്താൽ ഗർഭിണിയായ സ്ത്രീയെ ആശുപത്രിയിലെത്തിച്ചു.*

എന്ന വാക്യം പലരും ഉദാഹരിക്കുന്നതാണ്. ഗർഭിണിയാകാനാണോ അതോ ആശുപത്രിയലെത്താനാണോ പോലീസുകാരന്റെ സഹായം ലഭിച്ചതു് എന്നു വ്യക്തമല്ലാത്തതാണ് ഇവിടുത്തെ പ്രശ്നം. സംസാരത്തിൽ ഇടയിലുപയോഗിക്കുന്ന വിടവും ഊന്നലുംകൊണ്ടു കാര്യം വ്യക്തമാകും. എഴുത്തിൽ ഒരു കോമയിട്ടു് പ്രശ്നം പരിഹരിക്കാം. നല്ലരീതി പദക്രമം മാറ്റുന്നതാണ്.

2. *'ഗർഭിണിയായ സ്ത്രീയെ പോലീസുകാരന്റെ സഹായത്താൽ ആശുപത്രിയിലെത്തിച്ചു'.*

സംസാരത്തിൽ സന്ദർഭസാഹചര്യങ്ങളും ഊണവും പദക്രമത്തിലെ ക്ലിഷ്ട തയെ ഒരു പരിധിവരെ പരിഹരിക്കും. *'അയാൾ കാലു വീണൊടിഞ്ഞ് ആശുപ ത്രിയിലാണ് '* എന്ന വാക്യം സംസാരത്തിൽ ഒരു പക്ഷെ കുഴപ്പമില്ലാതെ പോയേക്കാം. എഴുത്തിലാകുമ്പോൾ *'അയാൾ വീണ കാലൊടിഞ്ഞ് ആശുപത്രി യിലാണ് '*എന്നുതന്നെ വേണം. കാരണം സന്ദർഭസാഹചര്യാദികളൊന്നും എഴുത്തിനെ തുണയ്ക്കാൻ എത്തില്ല. എഴുത്തിന്റെ വ്യാകരണം സംസാരത്തിന്റേതു തന്നെയാവാം. എന്നാൽ എഴുത്തിൽ വ്യാകരണകാര്യങ്ങൾ കൂടുതൽ ശ്രദ്ധ യോടെ പ്രകടിപ്പിക്കേണ്ടതുണ്ട്.

പ്രസംഗംപോലെ ഔപചാരികത കൂടുതലുള്ള സന്ദർഭങ്ങളിലും പദക്രമം അത്ര പ്രശ്നമല്ലെന്നു വരാം. ഉദാഹരണത്തിന്, *ബഹുമാനപ്പെട്ട ഉദ്ഘാടകൻ മറ്റു വേദിയിലിരിക്കുന്ന വിശിഷ്ടവ്യക്തികളേ...* എന്നിങ്ങനെ പ്രസംഗം തുട ങ്ങുമ്പോൾ അയാളുടെ നില്പും പുറകിലേക്കുള്ള ഒരു നോട്ടവും എല്ലാംകൊണ്ടു കാര്യം വ്യക്തമാകും. എഴുതിയാൽ ഇയാളെന്തിനു മറ്റു വേദികളിലുള്ളവരെ സംബോധന ചെയ്യുന്നു എന്നും ആ വേദിയിലിരിക്കുന്നവരെ എന്തുകൊണ്ടു സംബോധന ചെയ്യുന്നില്ല എന്നും സംശയമുണ്ടാകും. ഭാഷാപ്രകടനത്തിന്റെ കാര്യത്തിൽ എഴുത്തും സംസാരവും വ്യത്യസ്തത പുലർത്തുന്ന മേഖലകളുണ്ട്.

രണ്ടാംഭാഷ പഠിച്ചിട്ടുള്ള ആളുടെ ഭാഷാജ്ഞാനവും പ്രയോഗവും അതിനുകൂടി അനുസരിച്ച് വിപുലപ്പെടുന്നുണ്ട്. ഇംഗ്ലീഷോ സംസ്കൃതമോ അറിയാവുന്ന മല യാളി എപ്രകാരം വ്യപേക്ഷകസർവ്വനാമം ഉപയോഗിക്കുന്നുവോ അപ്രകാരം ആ ഭാഷകൾ പരിചയമില്ലാത്ത മലയാളി ഉപയോഗിക്കാൻ സാദ്ധ്യത കുറവാ ണ്. അതുപോലെ *ബാങ്ക്, ബേഗ്* തുടങ്ങിയ പദങ്ങൾ ഇംഗ്ലീഷറിയുന്ന മലയാ ളിയും അറിയാത്ത മലയാളിയും ഒരുപോലെയല്ല വായിക്കുന്നത്. അന്ത്യവ്യ ഞ്ജനം സംവൃതോകാരാന്തമായി ഉച്ചരിക്കുന്നതിലും ഈ ഭേദം കാണാം. അതാ യത് സ്വയമാർജ്ജിച്ച ഭാഷയിലെ ജ്ഞാനം മറ്റനുഭവങ്ങൾകൊണ്ട് പുഷ്ടിപ്പെട്ടു ന്നുണ്ട്. എഴുത്തുഭാഷയ്ക്കനുസൃതമായി ഭാഷാജ്ഞാനത്തെ പുഷ്ടിപ്പെടുത്തുന്ന പദ്ധ തിയാണ് ഭാഷാപഠനത്തിൽ ആസൂത്രണം ചെയ്യേണ്ടത്.

ആർജ്ജിതഭാഷ പ്രയോഗിക്കാനാകാത്ത ഒരു വിദേശഭാഷാസാഹചര്യത്തിൽ കുറേക്കാലം കഴിഞ്ഞുകൂടിയാലും ഒന്നാംഭാഷയുടെ സാഹചര്യത്തിലേയ്ക്ക് തിരിച്ചെത്തുമ്പോൾ യാതൊരു പ്രയാസവും കൂടാതെ സംസാരിക്കാൻ കഴിയും. എന്നാൽ എഴുത്തുഭാഷ കുറേക്കാലം ഉപയോഗിക്കാതിരുന്നാൽ വീണ്ടും എഴുതേണ്ട സാഹചര്യം വരുമ്പോൾ പ്രയാസമനുഭവപ്പെടും. കമ്പ്യൂട്ടർ ടൈപ്പിംഗിൽ സ്പെൽ ചെക്കും ഗ്രാമർചെക്കും ഉപയോഗിച്ചുശീലിക്കുന്നതുകൊണ്ട് എഴുത്തുവിദ്യ, ലിപിരൂപങ്ങൾ മാത്രമല്ല വാക്യരീതികൾതന്നെ, മറന്നുപോകുന്നു എന്നതാണ് പാശ്ചാത്യരുടെ പുതിയ തലമുറ അനുഭവിക്കുന്ന ഭാഷാപ്രശ്നം. ചുരുക്കത്തിൽ എഴുത്തും സംസാരവും ഒന്നുതന്നെയെന്നു കരുതുന്നത് യുക്തിഭദ്രമല്ല.

സന്ദർഭസാഹചര്യങ്ങളും ഊന്നം തുടങ്ങിയ ഉച്ചാരണസവിശേഷതകളും കൊണ്ടുണ്ടാകുന്ന അർത്ഥത്തിന്റെ മാനങ്ങൾ എഴുത്തിൽ ആവിഷ്കരിക്കാൻ എളുപ്പമല്ലാത്തതിനാൽ എഴുത്തിലൂന്നിയ സിദ്ധാന്തങ്ങളാണ് ഔപചാരികഭാഷാപഠനത്തിന് ആശ്രയിക്കേണ്ടത്. നടത്തം ജീവശാസ്ത്രപരമായി ആസൂത്രണം ചെയ്തതിനാൽ വളർച്ചാഘട്ടത്തിൽ കുട്ടി തനിയേ നടത്തം പഠിക്കുന്നു. എങ്കിലും ഒരു നടത്തമത്സരത്തിന് ഒരുങ്ങുന്ന ആൾ പിഴവുകളില്ലാത്ത കൂടുതൽ കാര്യക്ഷമമായ നടത്തം, മത്സരത്തിനുമാത്രമായെങ്കിലും പരിശീലിച്ചുറപ്പിക്കും. എഴുത്തും അതുപോലെ പരിശീലിച്ച് തന്റെ ഭാഷാജ്ഞാനത്തെ വികസിപ്പിക്കുകയും കാര്യക്ഷമമാക്കുകയും വേണം. പരിശീലനത്തെക്കുറിച്ച് ബിഹേവിയറിസ്റ്റുകൾ പറയുന്നു എന്നതുകൊണ്ടുമാത്രം അതു തള്ളിക്കളയേണ്ടതാകുന്നില്ല.

### 2.4. എഴുത്തും ഭാഷാർജ്ജനവും

ഭാഷാർജ്ജനസിദ്ധാന്തം ഭാഷാപഠനത്തിൽ തികച്ചും അപ്രസക്തമാണ് എന്നു പറയാൻ കഴിയില്ല. ഭാഷാപ്രയോഗത്തെയാണ് ഔപചാരികപഠനം ഉന്നം വെക്കുന്നത്. ഭാഷാപ്രയോഗം മാത്രമായി പുഷ്ടിപ്പെടുത്താനാവില്ല. അത് ഭാഷാജ്ഞാനവുമായി അഭേദ്യമായി ബന്ധപ്പെട്ടാണ് കിടക്കുന്നത്. ഈ വിഭജനംതന്നെ പഠനസൗകര്യത്തിനുവേണ്ടിയുള്ളതാണ്.

ഭാഷയിൽ പ്രത്യേകസന്ദർഭത്തിൽ വരാവുന്ന ശബ്ദത്തെയോ പദത്തെയോ വാക്യത്തെത്തന്നെയോ പ്രവചിക്കാൻ കഴിയുന്നതു് ഭാഷാജ്ഞാനത്തിന്റെ മേന്മയാണ്. നിഘണ്ടു പരിശോധിക്കാനും ഭാഷാജ്ഞാനം വേണം. ഒരു പദത്തിന്റെ അർത്ഥങ്ങളുടെ ഒരു പട്ടികയാണ് നിഘണ്ടുവിലുണ്ടാകുക. അതിൽ പരസ്പരവിരുദ്ധമായവയും ഉണ്ടാകും. സന്ദർഭത്തിൽ ഉചിതമായ അർത്ഥമാണ് തിരഞ്ഞെടുക്കേണ്ടതു്. ക്രിയാപദങ്ങളുടെ കാലപ്രത്യയം മാറ്റി വേണ്ടിവരും ചിലപ്പോൾ അർത്ഥം കണ്ടെത്തേണ്ടതു്. അവയുടെ അർത്ഥം ഗ്രഹിക്കണമെങ്കിൽ കാലം അത്യാവശ്യമായിവരികയും ചെയ്യും. അപ്പോഴൊക്കെ തുണയ്ക്കെത്തുന്നതു് ഭാഷാജ്ഞാനമാണ്.

ഭാഷാപ്രയോഗങ്ങൾ കേട്ടോ വായിച്ചോ ഗ്രഹിക്കുമ്പോൾ അവ്യക്തമായ ഭാഗങ്ങൾ സ്വയം പൂരിപ്പിച്ചാണ് മനസ്സിലാക്കുന്നതു്. അതിനു സഹായിക്കുന്നതു് ഭാഷാജ്ഞാനമാണ്. അതുപോലെ കേൾക്കുന്നതോ വായിക്കുന്നതോ ആയ വാക്യങ്ങളിലെ തെറ്റുകൾ തിരിച്ചറിയുന്നതും ഭാഷാജ്ഞാനത്തിന്റെ സഹായത്താലാണ്. ഭാഷകന്റെ വൈകാരികവിക്ഷോഭങ്ങളും അശ്രദ്ധയും ധൃതിയും മറ്റുമാണ് മിക്കപ്പോഴും പിശകുകൾക്ക് കാരണം. ആശയഗ്രഹണമാണ് പ്രധാനമെന്നതിനാൽ പിശകുകൾ തിരുത്തി വക്താവിന്റെ ഉദ്ദേശ്യം മനസ്സിലാക്കുകയാണ് പതിവ്. "ഭാഷാപ്രയോഗത്തെക്കുറിച്ചറിയുന്നതിനു ഭാഷാജ്ഞാനം പ്രയോജനപ്പെടുന്നുണ്ടെന്നതിനു സംശയമില്ലല്ലോ. നമ്മുടെ വ്യാകരണബോധത്തോടു താരതമ്യപ്പെടുത്തിയാണല്ലോ ഭാഷ ശരിക്ക് അറിഞ്ഞുകൂടാത്ത ആളുടെ ഭാഷ നാം വ്യാഖ്യാനിക്കുന്നതു് " (വേണുഗോപാലപ്പണിക്കർ, 1987:47).

വക്താവു് സാമാന്യമായി ബോധപൂർവ്വം പിശകുകൾ വരുത്താറില്ല എന്നതുപോലെ വന്നുപോയ പിശകുകളെ പലപ്പോഴും സ്വയം തിരിച്ചറിയാറുമില്ല. ഭാഷാജ്ഞാനത്തിന്റെ പോരായ്മകൊണ്ടാണ് പിഴവു വരുന്നതെങ്കിൽ സ്വയം വിലയിരുത്തിയാലും അതു തിരിച്ചറിയാൻ കഴിയുകയില്ല. തെറ്റായ അർത്ഥത്തിൽ ഒരു വാക്ക് ഒരിടത്തു പ്രയോഗിക്കുന്നതു് ഭാഷാപ്രകടനത്തിനിടെ വന്നുപോകുന്നതാവാം. തെറ്റായ അർത്ഥത്തിൽത്തന്നെ അതു് ആവർത്തിച്ച് ഉപയോഗിക്കുന്നുണ്ടെങ്കിൽ പിശക് ഭാഷാജ്ഞാനത്തിൽത്തന്നെ എന്നു

കരുതണം. ആരെങ്കിലും അത് ചൂണ്ടിക്കാട്ടുന്നതുവരെ ആ തെറ്റായ പ്രയോഗം ഭാഷകൻ തുടരുകതന്നെ ചെയ്യും. കുട്ടികൾക്കു പിണയുന്ന തെറ്റുകൾ ഭാഷാപ്രകടനങ്ങളിലേതാണെങ്കിൽ അതു താല്ക്കാലികമായിരിക്കും. എന്നാൽ അവ ഭാഷാജ്ഞാനത്തിലേതാണെങ്കിൽ അവ സ്ഥായിയായിരിക്കും. അത്തരം പിശകുകൾ എത്രയും പെട്ടെന്ന് ചൂണ്ടിക്കാണിക്കുന്നുവോ അത്രയും നേരത്തെ തിരുത്താൻ കഴിയും.

തെറ്റുകൾ ചൂണ്ടിക്കാണിക്കപ്പെടുമ്പോൾ മറ്റുള്ളവരുടെ മുമ്പിൽ വെച്ച് അനുഭവിക്കേണ്ടിവരുന്ന നാണക്കേട് കുട്ടിയെ വല്ലാതെ ബാധിക്കുമെന്ന് അനുതാപം കൊള്ളുന്നതിനാൽ തെറ്റുകൾ തിരുത്തേണ്ടതില്ല എന്ന നിലപാടാണ് പുതിയ പാഠ്യപദ്ധതി സ്വീകരിച്ചുകാണുന്നത്. മനശ്ശാസ്ത്രപരമായ സമീപനം എന്നതിനു പുറമെ ചില സൈദ്ധാന്തികപരികല്പനകൾ കൂടി ഇതിന് പിൻബലമായി പറയുന്നുണ്ട്. ഭാഷാർജ്ജനത്തിന്റെ വിവിധഘട്ടങ്ങളിൽ തെറ്റായ ചില നിയമങ്ങൾ ശിശുക്കൾ ഉണ്ടാക്കാറുണ്ടെന്നും മറ്റൊരു ഘട്ടത്തിൽ അവ സ്വയം തിരുത്താറുണ്ടെന്നുമാണ് തെറ്റുതിരുത്തുന്നതിനെതിരെയുള്ള പ്രധാനസിദ്ധാന്തം. ആദ്യഘട്ടത്തിൽ ശരിയായി പ്രയോഗിച്ച ചില കാര്യങ്ങൾ പിന്നീട് തെറ്റായി പ്രയോഗിക്കുകയും അടുത്തഘട്ടത്തിൽ വീണ്ടും ശരിയിലേക്കുതന്നെ വരികയും ചെയ്യാറുണ്ട് എന്നതാണ് മറ്റൊരു തെളിവ്. ഇതത്രയും ഭാഷാർജ്ജനഘട്ടത്തിലെ കാര്യങ്ങളാണ്. ഭാഷാർജ്ജനം പന്ത്രണ്ടുവയസ്സോടെ മന്ദീഭവിച്ചുപോകുന്ന ഒരു ജന്മസിദ്ധിയാണ്.

നിയമങ്ങൾ കണ്ടെത്തുകയും അവയെ പരിഷ്കരിക്കുകയും വീണ്ടും പരിഷ്കരിക്കുകയുമാണ് ഭാഷാർജ്ജനത്തിന്റെ രീതി. അമ്മയുടെ വീട്ടിൽനിന്നും വന്നെത്തിയ കുട്ടിയോട് *എപ്പഴാണ് വന്നതെന്നു* ചോദിച്ചാൽ *നാളെ* എന്നാണ് ചിലപ്പോൾ ഉത്തരം കിട്ടുക. ശ്രോതാവ് അതിനെ കളിയാക്കുകയോ ചിലപ്പോൾ തിരുത്തുകയോ ചെയ്യും. അതല്ലെങ്കിൽ അമ്മയോ മറ്റോ ശരിയുത്തരം പറഞ്ഞുകൊടുക്കും. അതു വളരെ സ്വാഭാവികമായ രീതിയാണ്. ഒന്നാം ക്ലാസ്സിലെ ഒരു കുട്ടി ഇങ്ങനെയാണ് ഉത്തരം പറയുന്നതെങ്കിൽ അതിന്റെയർത്ഥം കാലത്തെക്കുറിച്ചുള്ള കുട്ടിയുടെ സങ്കല്പം വികസിച്ചിട്ടില്ലെന്നാണ്. ഒരു എട്ടാം ക്ലാസ്സുകാരൻ ഇതേ മറുപടി പറയുന്നുണ്ടെങ്കിൽ അയാൾ പരിഹസിക്കുകയാവണം. അത

ല്ലെങ്കിൽ കുട്ടിക്കു കാര്യമായ തകരാറെന്തെങ്കിലുമുണ്ടെന്നു സംശയിക്കണം. ഒരു പ്രത്യേകപ്രായത്തിൽ ഏതു സംഖ്യയ്ക്കും മൂന്ന് എന്നു പറയാം. എല്ലാ പ്രായത്തിലും അങ്ങനെ പറഞ്ഞാൽ അയാളുടെ ശരീരം മാത്രമേ വളർന്നിട്ടുള്ളൂ എന്നനുമാനിക്കണം. നടക്കാൻ പഠിക്കുമ്പോൾ പലവട്ടം വീഴുന്നതു സ്വാഭാവികമാണ്. അതിനു കൈത്താങ്ങുമതി ചികിത്സവേണ്ടാ. രണ്ടുവയസ്സിനു ശേഷവും നടക്കുമ്പോൾ പലവട്ടം വീഴുന്നുണ്ടെങ്കിൽ കൈത്താങ്ങുപോരാ ചികിത്സതന്നെ വേണം. അതായതു് ഭാഷാർജ്ജനത്തിന്റെ ആദ്യഘട്ടങ്ങളിൽ പിശകുകൾ വരുത്തുന്നതു് പഠനത്തിന്റെ രീതിയാണ്. തുടർന്നുള്ള ഘട്ടങ്ങളിലും അതാവർത്തിക്കുന്നുണ്ടെങ്കിൽ ഭാഷാർജ്ജനത്തിൽ പാളിച്ചയുണ്ടായിട്ടുണ്ട് എന്നാണർത്ഥം. അതു തിരുത്താനുള്ള ബോധപൂർവ്വമായ ശ്രമങ്ങൾ ആവശ്യമാണ്.

ഭാഷാർജ്ജനത്തിനു ശേഷമുള്ള ഔപചാരികമായ ഭാഷാപഠനമെന്ന പ്രക്രിയയിൽ ഭാഷയെക്കുറിച്ച് തെറ്റായ നിയമങ്ങൾ രൂപീകരിക്കുന്നതിന് ന്യായീകരണമൊന്നുമില്ല. അതു തിരുത്തേണ്ടതുതന്നെയാണ്. ഭാഷാർജ്ജനത്തിൽ പഠനമെന്നപോലെ തെറ്റുതിരുത്തലും അബോധപൂർവ്വമായാണ് നടക്കുന്നതു്. ഭാഷാപഠനത്തിൽ രണ്ടും ബോധപൂർവ്വമായാണ് നടക്കുന്നതു്.

ഭാഷാർജ്ജനോപാധിയെന്നപോലെ പന്ത്രണ്ടു വയസ്സിൽ അവസാനിക്കുന്ന ഒരു വികാസമല്ല ഭാഷാജ്ഞാനം. ആർജ്ജിതഭാഷയെ സംബന്ധിച്ച് ഭാഷാജ്ഞാനം നിരന്തരം വിപുലീകരിക്കുന്നുണ്ട്. ഭാഷാനിയമങ്ങളും ഭാഷാപ്രയോഗങ്ങളുടെ സാദ്ധ്യതകൾ പ്രവചിക്കാനുള്ള ബുദ്ധിയും അടങ്ങിയതാണ് ഭാഷാജ്ഞാനം. എഴുത്തു് വ്യത്യസ്തമായ ഒരു ഭാഷാപ്രയോഗമായതുകൊണ്ട് ആർജ്ജിതഭാഷയുടെ ജ്ഞാനത്തെ അതിനുകൂടി ഇണങ്ങുന്ന തരത്തിൽ പുഷ്ടിപ്പെടുത്തുകയാണ് വേണ്ടതു്.

ശിശു തന്റെ ചുറ്റുപാടിൽനിന്നു ഭാഷ സ്വയം ആർജ്ജിക്കുകയാണ് ചെയ്യുന്നതു് എന്ന സിദ്ധാന്തം പ്രധാനമായും സംസാരഭാഷയ്ക്കുബാധകമായ കാര്യമാണ്. പക്ഷെ മനുഷ്യൻ അടിസ്ഥാനപരമായി ഒരു വ്യാകരണജീവിയാണ്. അതിനാൽ നിയമങ്ങൾ അന്വേഷിച്ചുകണ്ടെത്തുക മനുഷ്യന്റെ വിധിയാണ്. എഴുത്തിന്റെ കാര്യത്തിലും ഇങ്ങനെ ഒരു തത്വാന്വേഷണവ്യഗ്രതയുണ്ട്. കുട്ടി

യുടെ ഒരേ പാഠപുസ്തകത്തിൽത്തന്നെ വ്യത്യസ്തമായ എഴുത്തുരൂപങ്ങൾ കാണാം. അവ്യവസ്ഥിതമാണ് ലഭിക്കുന്ന തെളിവുകളെങ്കിൽ അതിൽനിന്ന് സ്വരൂപിക്കുന്ന നിയമങ്ങളും അവ്യവസ്ഥിതമായിത്തീരും. സംസാരത്തെപ്പോലെ കാറ്റിൽ മറയുന്നവയല്ല എഴുത്തുകൾ എന്നതിനാൽ അവ കൂടുതൽ കൃത്യത കാണിക്കുകയാണ് വേണ്ടത്. പാഠപുസ്തകങ്ങൾ അങ്ങേയറ്റം സൂക്ഷ്മത പുലർത്തേണ്ടതാണ്. എന്നാൽ പാഠപുസ്തകങ്ങൾ സൂക്ഷ്മമായി തയ്യാറാക്കുന്നവയല്ല എന്നതാണ് ഇന്ത്യയിലെ പൊതുസ്ഥിതി എന്ന് ചൂണ്ടിക്കാണിക്കപ്പെട്ടിട്ടുണ്ട്.

"ഇന്ത്യയിലെ പാഠപുസ്തകങ്ങളെ പരിശോധിച്ചാൽ ഭാഷാപാഠങ്ങൾ പഠനാഭിവൃദ്ധിയിൽ സാമാന്യേന ശ്രദ്ധിക്കുന്നതായിക്കാണാം . എന്നാൽ മറ്റു വിഷയങ്ങളുടെ പാഠപുസ്തകങ്ങൾ ഇതിനു വിരുദ്ധമാണ്. പാഠപുസ്തകനിർമ്മാണത്തിൽ പാഠങ്ങളുടെ തെരഞ്ഞെടുപ്പിലും അവതരണത്തിലും നിലവാരം ക്രമപ്പെടുത്തുന്നതിലും ആവർത്തനങ്ങൾ നല്കുന്നതിലും മറ്റും പാലിക്കേണ്ട തത്വങ്ങൾ ഒരളവുവരെ ഭാഷാപാഠപുസ്തകങ്ങൾ പാലിക്കുന്നുണ്ടെങ്കിലും മറ്റു പാഠപുസ്തകങ്ങളിൽ അവ കണികാണാനുണ്ടാവില്ല. മിക്ക ഇന്ത്യൻ ഭാഷകളിലെ പാഠപുസ്തകങ്ങളും അടിസ്ഥാനപരമായി അതാതുവിഷയത്തിന്റെ ഇംഗ്ലീഷ്പുസ്തകങ്ങളുടെ വിവർത്തനമാണ്. വിവർത്തനത്തിലെ സൂക്ഷ്മതക്കുറവും പദങ്ങളിലും ആശയങ്ങളിലും സൂക്ഷിക്കേണ്ട ശുദ്ധിയെക്കുറിച്ചുള്ള ചില സങ്കല്പവുമാണ് പിഴവുകളുടെ പ്രധാനകാരണം" (Narasimha Rao, 2000:54).

പാഠപുസ്തകങ്ങളുടെ സ്ഥിതി ഇങ്ങനെയാണെങ്കിൽ പത്രമാസികാദി പ്രസിദ്ധീകരണങ്ങളുടെ സ്ഥിതി തികച്ചും ശോചനീയമാണ്. ഭാഷാപരമായ എല്ലാ മര്യാദകളെയും കാറ്റിൽപ്പറത്തുന്ന വ്യത്യസ്തരീതികളാണ് അവ പിന്തുടരുന്നത്. പല തരത്തിലുള്ള എഴുത്തുരൂപങ്ങൾ കുട്ടിയുടെ ചുറ്റുവട്ടത്തും നിറയ്ക്കുക വഴി തെറ്റായ നിയമങ്ങൾ സ്വരൂപിക്കാനുള്ള അനേകം സാദ്ധ്യതകൾ ഒരുക്കിക്കൊടുക്കുകയാണ് ചെയ്യുന്നത്. അതുകൂടാതെ, ടൈപ്പ് റൈറ്ററിനെ മുന്നിൽക്കണ്ടു നടത്തിയ ലിപിപരിഷ്കരണം പോലുള്ള ശ്രമങ്ങൾ വിപരീതഫലം ഉണ്ടാക്കുകയും ചെയ്തു.

ഭാഷയിൽ പ്രവർത്തിക്കുന്ന ഓർമ്മയെ ദീർഘകാലികം (Long Term Memory-LTM) എന്നും ഹ്രസ്വകാലികം (Short Term Memory-STM)എന്നും രണ്ടായി പരിഗണിക്കുന്നു മനോഭാഷാശാസ്ത്രം. ദീർഘകാലികമായ ഓർമ്മയിലേക്കു പകരുന്നതു് മിക്കതും സ്വാഭാവികമായും അബോധപൂർവ്വമായും ആർജ്ജിച്ചെടുക്കുന്ന അറിവുകളാണ്. നിഘണ്ടുപരവും വാക്യഘടനാപരവുമായ അറിവുകളടക്കം ഭാഷാജ്ഞാനം ശേഖരിക്കപ്പെട്ടിരിക്കുന്നതു് ദീർഘകാലികമായ ഓർമ്മയിലാണ്.

ഭാഷാപ്രയോഗത്തിൽ പ്രവർത്തിക്കുന്നതാകട്ടെ ഹ്രസ്വകാലികമായ സ്മരണയാണ്. അതു് ചെറുതായതുകൊണ്ടുതന്നെ അനേകകാര്യങ്ങൾ ഒരേസമയം ചെയ്യാൻ ഞെരുക്കമാണ്. അതിനാൽ ഭാഷാപ്രയോഗങ്ങൾക്ക് വേഗവും കാര്യക്ഷമതയും ലഭിക്കാൻ ഹ്രസ്വകാലികസ്മരണയ്ക്കു് കഴിയുന്നത്ര ഭാരം കുറച്ചുനല്കുകയാണ് ചെയ്യേണ്ടതു്. എഴുത്തിലും  വായനയിലും വേഗതയും കൃത്യതയും ലഭിക്കാൻ നിരന്തരമായ ശീലംകൊണ്ടു് സാധിക്കും.

ആർജ്ജിതമായ അറിവുകളാണ് സാധാരണമായി ദീർഘകാലികസ്മരണയിൽ രേഖപ്പെടുത്തുന്നതു്. എന്നാൽ ആസൂത്രിതമായി ബോധപൂർവ്വം പഠിച്ചെടുത്ത ചില വിവരങ്ങളും ദീർഘകാലികമായ ഓർമ്മയിലേക്കു പകരുന്നുണ്ട്. വ്യത്യസ്തധർമ്മങ്ങളുള്ള വിവിധതരം ഓർമ്മകളെ അതു കൈകാര്യം ചെയ്യുന്നുണ്ട്. വസ്തുതാപരവും ആശയപരവുമായ അറിവുകൾ (അതെന്താണെന്നു പഠിക്കുക) ഉൾപ്പെട്ട വസ്തുസ്ഥിതിസ്മരണ (declarative memory); ശേഷികളും വിശകലനവും (അതെങ്ങനെയാണെന്നു പഠിക്കുക)അടങ്ങിയ പ്രക്രിയാപരസ്മരണ (procedural memory) എന്നിങ്ങനെ ഉദാഹരണം. വസ്തുസ്ഥിതിപരമായ സ്മരണയിൽപ്പെട്ട ചിലതു് ക്രമേണ പ്രക്രിയാപരസ്മരണയായി പരിണമിക്കുമെന്നതിനെ അടിസ്ഥാനമായി കണക്കാക്കിക്കൊണ്ടാണ് ജോൺ ആർ. ആൻഡേർസൺ വൈദഗ്ധ്യങ്ങളാർജ്ജിക്കുന്ന പ്രക്രിയയെ പഠിക്കുന്നതു്. അതിനദ്ദേഹം ചൂണ്ടിക്കാട്ടുന്ന ഉദാഹരണം സൂക്ഷ്മതയോടെത്തന്നെ പരിശീലിക്കേണ്ടുന്ന ഡ്രൈവിംഗ് പഠനത്തെയാണ്. ഡ്രൈവിംഗ് പഠിക്കുമ്പോൾ വസ്തുസ്ഥിതികൾ പലഘട്ടങ്ങളിലായി അതീവ ജാഗ്രതയോടെ ബോധപൂർവ്വം പഠിച്ചെടുക്കുന്നു. പരിശീലനത്തിലൂടെ ക്രമേണ അനുഭവസമ്പത്താർജ്ജിക്കുകയും തഴക്കം വരുന്നതോടെ വിവി

ധഘട്ടങ്ങൾ ചുരുക്കി എളുപ്പവഴികൾ ശീലിക്കുകയും ചെയ്യുന്നു. പ്രക്രിയകൾ കൂടുതൽ കൂടുതൽ സ്വാഭാവികവും (automatisation) കാര്യക്ഷമവുമായിത്തീരുന്നു (Anderson, 1983:38).

ഭാഷാപ്രയോഗത്തിൽ ആന്തരികമായി അപ്പപ്പോൾ വിലയിരുത്തലുകൾ (internal monitoring) നടക്കുന്നുണ്ട്. എഴുത്തിൽ അതു കൂടുതൽ പ്രസക്തമാണ്. എഴുതിത്തുടങ്ങുന്നതിനുമുമ്പേ വാക്യങ്ങൾ ആസൂത്രണം ചെയ്യപ്പെടുന്നുണ്ട്. ലിപിതലത്തിലും വ്യാകരണതലത്തിലും ഭാഷ ശരിയാണോ, വാക്യത്തിനുള്ളിലും വാക്യങ്ങൾ തമ്മിലും പാലിക്കേണ്ട പരസ്പരബന്ധങ്ങൾ ശരിയാണോ, തന്റെ ലക്ഷ്യങ്ങൾക്ക് ഉചിതമായ ഭാഷയാണോ പ്രയോഗിക്കുന്നതു്, തന്റെ വാദങ്ങളെ ഉചിതമായി പ്രതിനിധാനം ചെയ്യാൻ ഇതിനു കഴിയുന്നുണ്ടോ എന്നെല്ലാം എഴുത്തിൽ വിലയിരുത്തപ്പെടുന്നുണ്ട്. അതിനായി ഹ്രസ്വകാലികസ്മരണ കൂടുതൽ ഉപയോഗിക്കേണ്ടിവരുമ്പോൾ എഴുത്ത് പതുക്കെയാവുകയും സങ്കീർണ്ണമാവുകയും ചെയ്യും. പരിശീലനംകൊണ്ട് ശേഷികളെ സ്വാഭാവികമാക്കാൻ (automatisation of the skills) എത്രകണ്ടു കഴിയുന്നുവോ അത്രകണ്ട് ഹ്രസ്വകാലികസ്മരണയ്ക്കുള്ള ഭാരം കുറയ്ക്കാനും അതിനനുസരിച്ച് എഴുത്തിന് വേഗതയും കാര്യക്ഷമതയും കൂട്ടാനും കഴിയും. മുൻകൂട്ടി ആസൂത്രണം ചെയ്യാതെ നേരിട്ട് എഴുതുന്നതു് മിക്കപ്പോഴും വൈദഗ്ദ്ധ്യമില്ലായ്മകൊണ്ടാണ് (:117) എന്ന് എഴുത്തിൽ പരിശീലനത്തിനുള്ള പ്രാധാന്യത്തെ ഊന്നിപ്പറയുന്നുണ്ട്. എന്നാൽ അവയെ നിരാകരിക്കുകയാണ് പുതിയപാഠ്യപദ്ധതി സന്ദേഹമെന്യേ ചെയ്യുന്നതു്.

1997-ൽ ആരംഭിച്ച പുതിയ വിദ്യാഭ്യാസപദ്ധതി ഭാഷാർജ്ജനസിദ്ധാന്തങ്ങളെ അതിന്റെ സൈദ്ധാന്തികാടിത്തറയായി ഉദ്ഘോഷിക്കുന്നുണ്ടെങ്കിലും അതിന്റെ സത്ത ഉൾക്കൊണ്ടതു ശരിയായ രീതിയിലാണെന്നു പറയാനാവില്ല. ചോംസ്കിയെത്തുടർന്നുണ്ടായ ഗവേഷണങ്ങളെ ആകെ അവഗണിക്കുകയും ചോംസ്കിയെത്തന്നെ തെറ്റായി അവതരിപ്പിക്കുകയുമാണ് അതു ചെയ്യുന്നതു്. ഭാഷാഭേദങ്ങളിൽനിന്ന് മാനകഭാഷയിലേക്കു മുന്നേറാനുള്ള പദ്ധതികളൊന്നും അതിലില്ല. എഴുത്തിൽ വരാവുന്ന പിശകുകളെ പരിഹരിക്കാനുള്ള ഉദ്യമവുമില്ല. സ്വയം പഠിക്കുന്ന ഭാഷയിൽ സ്വയം തെറ്റുകൾ കണ്ടെത്തി തിരു

ത്തുമെന്നാണ് സങ്കല്പിക്കപ്പെട്ടിരിക്കുന്നത്. തെറ്റുകൾ തിരിച്ചറിയാനുള്ള എന്തെങ്കിലും സാഹചര്യം ഒരുക്കിയിട്ടില്ലതാനും. മലയാളത്തിൽ ഭാഷാർജ്ജന ത്തെക്കുറിച്ചും ഭാഷാപഠനത്തെക്കുറിച്ചും കാര്യമായ ഗവേഷണങ്ങളൊന്നും നട ക്കാത്തതും ഈ രംഗത്ത് അഭിവൃദ്ധിയുണ്ടാക്കുന്നതിന് തടസ്സം നില്ക്കുന്ന ഘടക മാണ്.

## 2.5. ഭാഷാപഠനത്തിന്റെ ലക്ഷ്യവും പ്രസക്തിയും

ഭാഷാപഠനം വാക്യതലത്തിൽ ഊന്നുന്നതാവണം. ഘടനാപരമായി കൂടുതൽ കൃത്യതപുലർത്തുന്നതാണ് എഴുത്തുഭാഷയെന്നതിനാൽ വാക്യരചനയുടെ ഘട കങ്ങളെയും പടവുകളെയും ബോധപൂർവ്വമായിത്തന്നെ പ്രയോഗിക്കാൻ കുട്ടി കളെ ശീലിപ്പിക്കുകയാണ് വേണ്ടത്. ലളിതവും അനതിദീർഘങ്ങളുമായ വാക്യങ്ങളാണ് ഭാഷണത്തിൽ ഉചിതമായത്. എഴുത്തിൽ ലളിതവാക്യങ്ങ ളോടൊപ്പം സങ്കീർണ്ണവാക്യങ്ങളും ഉപയോഗിച്ച് മിതവും സാരവുമായി ആശ യങ്ങളെ വ്യക്തതയോടെ അവതരിപ്പിക്കുകയാണ് വേണ്ടത്. വാക്യനിർമ്മിതി യുടെ രചനാന്തരണത്തിൽ എഴുത്തുഭാഷ ഒന്നുരണ്ടുപടികൂടി മുന്നിലെത്തണം. ലളിതവാക്യങ്ങളെ സങ്കീർണ്ണവാക്യങ്ങളായി രചനാന്തരണം ചെയ്തെടുക്കുന്ന തിലാണ് കുട്ടികളുടെ വാക്യങ്ങളിൽ പ്രധാനമായും പ്രശ്നങ്ങൾ കാണുന്നത്. വാക്യനിർമ്മിതിയുടെ രചനാന്തരഘട്ടത്തിൽ വ്യപേക്ഷകസർവ്വനാമങ്ങളുടെ സ്ഥാനമാറ്റംപോലെ മലയാളത്തിൽ പ്രസക്തമായത് പ്രത്യയങ്ങളുടെ സ്ഥാന മാറ്റമാണ്. അതായത് പ്രത്യയങ്ങളുടെ ധർമ്മത്തെയും ചലനസ്വഭാവത്തെയും കുറിച്ച് വ്യക്തമായ ധാരണകളുണ്ടായാലേ സങ്കീർണ്ണവാക്യങ്ങൾ സ്വാഭാവിക മായി ഉണ്ടാക്കിയെടുക്കാൻ കഴിയുകയുള്ളൂ. സമുച്ചയപ്രത്യയം ഉപയോഗിക്കു ന്നതിൽ കുട്ടികൾ വരുത്തിയ പിഴവുകൾ മിക്കതും മലയാളികൾ പൊതുവായി കാണിക്കുന്നവയാണ്. രചനാന്തരണത്തിൽ സമുച്ചയത്തിന്റെ ചലനനിയ മങ്ങൾ വേണ്ടപോലെ ശ്രദ്ധിക്കുന്നില്ല എന്നതാണിതിനു കാരണം. വാക്യത്തെ ലക്ഷ്യമിട്ടുകൊണ്ട് പ്രത്യയങ്ങളെ സവിസ്തരം പരിചയപ്പെടുത്തുന്നതാവണം ആസൂത്രണം ചെയ്യുന്ന ഭാഷാപഠനപദ്ധതി. അതു ഭാഷാഭേദവുമായി പ്രകൃതി പ്രത്യയതലത്തിലും വാക്യതലത്തിലുമുള്ള വ്യതിയാനങ്ങൾ ഉദാഹരിച്ചുവേണം ചെറിയ ക്ലാസ്സുകളിൽത്തന്നെ വാക്യപഠനം ആരംഭിക്കാൻ. കാലവും വിഭ

ക്തിയും, വിഭക്ത്യഭാസങ്ങളും ഗതികളും, സമുച്ചയവും വികല്പവും, അനുപ്രയോഗങ്ങളും പ്രകാരങ്ങളും, കർമ്മണിയും നിഷേധങ്ങളും എന്നിങ്ങനെ ചെറിയ ക്ലാസ്സു മുതൽ ക്രമത്തിൽ വികസിക്കുന്ന വ്യാകരണപഠനം അത്യാവശ്യമാണ്. ഉചിതമായി പ്രയോഗിക്കാനറിയുന്നതിനാണ് പേരുപറയുന്നതിനല്ല വ്യാകരണപഠനം ഊന്നൽ നല്കേണ്ടതു്. ഭാഷാർജ്ജനത്തിൽ കുട്ടികൾ നിയമങ്ങളാണ് സ്വാംശീകരിക്കുന്നതു് എന്നതിനാൽ അവർക്ക് സ്വായത്തമായ നിയമങ്ങളുടെ പ്രത്യക്ഷപ്രയോഗസാഹചര്യങ്ങൾ പരിചയപ്പെടുത്തി ഉറപ്പിച്ചെടുക്കുകയാവണം വ്യാകരണപഠനത്തിന്റെ ലക്ഷ്യം. ഭാഷ തന്റെയുള്ളിലുള്ളതും സന്ദർഭാനുസരണം മികവോടെ താൻ ഉപയോഗിക്കുന്നതുമാണെന്ന് കുട്ടിക്ക് ബോദ്ധ്യപ്പെടണം. അതിന്റെ രചനാനിയമങ്ങളത്രയും തനിക്കു സിദ്ധമാണ് എന്നു കുട്ടി തിരിച്ചറിയണം. അവയുടെ വിശദീകരണങ്ങൾ മാത്രമാണ് വ്യാകരണകാര്യങ്ങൾ എന്നു അനുഭവപ്പെടണം. അതിന് ഭാഷാശാസ്ത്രത്തിന്റെ രീതികൾ, പ്രധാനമായും നിർദ്ദേശാത്മകതയ്ക്കു പകരമുള്ള വിവരണാത്മകത, പ്രയോജനപ്പെടുത്തണം. കുട്ടി സ്വാംശീകരിച്ച ഭാഷയെ മാനകഭാഷയുടെ രീതികളോട് ഇണക്കുകയാവണം ഔപചാരികമായ ഭാഷാപഠനത്തിന്റെ ലക്ഷ്യം. ഏതുവിഷയത്തിലായാലും ഏറ്റവും പുതിയതും മൗലികവുമായ അപൂർവ്വചിന്തകൾ പോലും ആശയവ്യക്തതയോടെ ഭാഷയിൽ അവതരിപ്പിക്കുന്നതിനുള്ള കഴിവ് നേടുക എന്നതാവണം അതിന്റെ പരിപ്രേക്ഷ്യം.

ആർജ്ജിതമായ ഭാഷയുടെ ജ്ഞാനവും പ്രകടനവും അഭിവൃദ്ധിപ്പെടുത്തുകയാണ് ഭാഷാപഠനത്തിന്റെ ഉദ്ദേശ്യം. മലയാളത്തിന്റെ വിവിധങ്ങളായ ഉപയോഗങ്ങളെ പരിചയപ്പെടുത്തുകയും പ്രോത്സാഹിപ്പിക്കുകയുമാണ് ഭാഷാപഠനം ചെയ്യുന്നതു്. എന്നാൽ അതിന്റെ ഉദ്ദേശ്യലക്ഷ്യങ്ങൾ ഭാഷയിൽ മാത്രം ഒതുങ്ങുന്നതല്ല. വിദ്യാഭ്യാസം പോലെ പൊതുഖജനാവിൽനിന്നു ചെലവിടുന്ന പദ്ധതികൾ തിരിച്ച് നാട്ടിന് ചില സംഭാവനകൾ ചെയ്യണമെന്നു പ്രതീക്ഷിക്കപ്പെടുന്നുണ്ട്. അതിലേറ്റവും പ്രധാനമായതു ചിന്താമണ്ഡലത്തിലുള്ള സംഭാവനകളാണ്. തനതായ ചിന്തകൾ മലയാളത്തിലുണ്ടാവണം. മറ്റു പ്രദേശങ്ങളിലും ഭാഷകളിലും ഉണ്ടായ ചിന്താവികാസങ്ങൾ മലയാളത്തിൽ പരിചയപ്പെടുത്തിക്കൊടുക്കണം. അങ്ങനെ ജ്ഞാനമേഖലകളിൽ വികാസമുണ്ടാക്കുകയാണ് വിദ്യാഭ്യാസത്തിന്റെ ഒരു ലക്ഷ്യം. പാഠപുസ്തകങ്ങളുടെ കാര്യത്തിൽ

ഇന്ത്യയൊട്ടാകെ കണ്ടുവരുന്ന കാലുഷ്യങ്ങൾ ശരിയായ ഭാഷാഭ്യസനത്തിന്റെ അഭാവത്തെയാണ് ഉദാഹരിക്കുന്നത്. കേരളത്തിലെ പാഠപുസ്തകക്കമ്മറ്റികൾ ആദ്യകാലത്തുതന്നെ ബിരുദധാരികളോടു ചെയ്ത ആഹ്വാനം അവരവർ പഠിച്ച വിഷയങ്ങളെ മലയാളഭാഷയിൽ അവതരിപ്പിക്കാനാണ് എന്നതു് ശ്രദ്ധേയമാണ്.

സ്കൂൾക്ലാസ്സുകളിൽ പഠനമാധ്യമം മലയാളംതന്നെയാവണമെന്ന വാദവും ഈയൊരു വെളിച്ചത്തിൽവേണം നോക്കിക്കാണാൻ. മലയാളികളുടെ ചിന്തയുടെ ഫലങ്ങൾ മലയാളഭാഷയിലെത്താതിരിക്കുന്നതു് ഗൗരവമുള്ള പ്രശ്നമാണ്. മറ്റുഭാഷയിൽ പഠിച്ചതുകൊണ്ടുമാത്രം മലയാളത്തിനു് ചിന്താമണ്ഡലത്തിൽ നഷ്ടങ്ങൾ വന്നിട്ടുണ്ടോ എന്നതു പഠിക്കപ്പെടേണ്ട കാര്യമാണ്. ഭാഷയുടെ ഘടനയും വ്യാകരണവും മുഖ്യമായി എടുക്കുമ്പോഴും അർത്ഥതലത്തിൽ സംസ്കാരവും ജ്ഞാനവും വിശ്വാസവും എല്ലാം ചേർന്നുണ്ടാകുന്ന ഭാഷാന്തരീക്ഷത്തെക്കുറിച്ച് സൂചനകൾ നല്കാൻ ചോംസ്കി മറക്കുന്നില്ല.

ഭാഷാപഠനം ഭാഷയുടെ നിയമങ്ങൾ മാത്രമല്ല പഠനലക്ഷ്യമാക്കുന്നതു്. എത്ര ഗൗരവമുള്ള ചിന്തയും മലയാളത്തിൽ ആവിഷ്കരിക്കാം എന്നതായിരുന്നു തന്റെ കവിതകളിലൂടെ എഴുത്തച്ഛൻ നടത്തിയ ധീരമായ ഒരു പ്രഖ്യാപനം. അത്തരം ഒരു ചിന്താഗൗരവം മലയാളത്തിനു് ഇന്നും സാദ്ധ്യമാണ് എന്നു തെളിയിക്കാനുള്ള ഒരു വെല്ലുവിളി മലയാളികൾക്കു് മുമ്പിൽ ഉയർത്തുകയാവണം മലയാളപഠനത്തിന്റെ ലക്ഷ്യം. സമ്പുഷ്ടമായ മലയാളത്തെ അറിയാനും അതിനെ കൂടുതൽ സമ്പുഷ്ടമാക്കാനുമാണ് ഭാഷാപഠനം പ്രചോദനമാകേണ്ടതു്. അതു് ചിന്തയുടെ വാതിലുകൾ തുറക്കുന്ന ഒരു പ്രക്രിയയായി മാറണം.

# 3

# അക്ഷരത്തെറ്റുകൾ
## (ലിപിമതലം)

ലിപിപഠനത്തിന് വലിയ പ്രാധാന്യം നല്കിക്കൊണ്ടുള്ള ഭാഷാബോധനമാണ് നമ്മുടെ സ്കൂളുകളിൽ നടത്തിവരുന്നത്. പ്രൈമറി തലത്തിൽ മലയാളത്തിന്റെ അക്ഷര മാല അകാരാദി ക്രമത്തിൽ എഴുതാൻ പഠിപ്പിക്കുന്നതായിരുന്നു പഴയകാലത്തെ രീതി. പില്ക്കാലത്ത് നടത്തിയ പരിഷ്കരണത്തിന്റെ ഭാഗമായി പദത്തിന് ഊന്നൽ വരുന്ന രീതി നിലവിൽ വന്നു. നമ്മുടെ ലിപിമങ്ങളുടെ കൂട്ടത്തിൽ ഏറ്റവും ലളിതമായ രൂപമുള്ള റ യിൽ തുടങ്ങി ത യിലൂടെ വികസിക്കുന്ന, തറ പറ എന്നു പദമെഴുതി ക്കൊണ്ട് ലിപിപഠനം തുടങ്ങുന്ന രീതി നടപ്പിലായി. ലാളിത്യത്തിൽ നിന്നു സങ്കീർ ണ്ണതയിലേക്കു നീങ്ങുക എന്ന ഉദ്ദേശ്യാധിഷ്ഠിതവും ശിശുകേന്ദ്രിതവുമായ ബോധനത ത്ത്വമാണ് അവിടെ പ്രയുക്തമായത്. ഇപ്പോൾ ലിപിബോധനം തന്നെയാണ് ലക്ഷ്യമാക്കുന്നതെങ്കിലും ലിപികളെ ഒറ്റയൊറ്റയായി പരിചയപ്പെടുത്തുന്ന രീതി പൂർണ്ണമായും ഉപേക്ഷിച്ചിരിക്കുന്നു. അതിനു പകരം സ്വന്തം പേര്, കുടുംബാംഗങ്ങളു ടെയും സുഹൃത്തുക്കളുടെയും പേരുകൾ, ചിരപരിചിതമായ വസ്തുക്കളുടെ പേരുകൾ തുട ങ്ങിയ പദങ്ങളാണ് എഴുതിക്കുന്നത്. അക്ഷരങ്ങളും ലിപികളും കുട്ടികൾ തങ്ങളുടെ ഭാഷാർജ്ജനശേഷികൊണ്ട് നിർദ്ധാരണം ചെയ്തെടുക്കുമെന്ന സങ്കല്പമാണ് ഈ രീതി യുടെ പിന്നിലുള്ളത്. ഇങ്ങനെ കാലാനുസൃതമായി ബോധനരീതിയിൽ പരിഷ്കരണം നടക്കുന്നുണ്ടെങ്കിലും ഭാഷാപഠനത്തിൽ ലിപിപഠനത്തിനുള്ള പ്രസക്തി നിഷേധിക്ക പ്പെട്ടിട്ടില്ല. ഇങ്ങനെ ലിപിവ്യവസ്ഥ ഗ്രഹിപ്പിക്കുന്നതിൽ ശ്രദ്ധകൊടുത്തിട്ടും കുട്ടികൾ ലിപിഗ്രഹണവിഷയത്തിൽ വളരെ പരിതാപകരമായ ഒരു നിലയാണ് പ്രകടിപ്പിച്ചു കാണുന്നത്. നമ്മുടെ ഭാഷാവ്യവസ്ഥയെ വേണ്ടവിധത്തിൽ മനസ്സിലാകാത്ത മട്ടി

ലാണ് കുട്ടികൾ എഴുതുന്നത്. ഈ പഠനത്തിന്റെ ഭാഗമായി നടത്തിയ പരിശോധനയിൽ ഇക്കാര്യം വസ്തുനിഷ്ഠമായി വ്യക്തമായിട്ടുണ്ട്.

### 3.1. ലിപിമപ്പിശകുകൾ: സാമാന്യവലോകനം

അക്ഷരങ്ങൾ ഒരു വ്യവസ്ഥയെന്ന നിലയിൽ മനസ്സിലാക്കുന്നതിന്റെ തെളിവായി അക്ഷരമാലയിലുള്ള അറിവിനെ കണക്കാക്കാം. ഈ ധാരണയോടെയും ലിപികൾ ചിട്ടപ്പെടുത്തി അകാരാദിക്രമത്തിൽ പരിശീലിപ്പിക്കുന്നുണ്ടെന്ന വസ്തുത പരിഗണിച്ചും അക്ഷരമാലയെഴുതിക്കുക എന്ന പ്രവർത്തനമാണ് പഠനത്തിന്റെ ആദ്യചുവടായി നടത്തിയത്. കുട്ടികൾ എഴുതിയ അക്ഷരമാലകൾ സാമാന്യീകരിച്ചാൽ

അ, ആ, ഇ, ഈ, ഉ, ഊ, ഋ
എ, ഏ, ഐ, ഒ, ഓ, ഔ, അം, അഃ 15
ക, ഖ, ഗ, ഘ, ങ
ച, ഛ, ജ, ഝ, ഞ
ട, ഠ, ഡ, ഢ, ണ
ത, ഥ, ദ, ധ, ന
പ, ഫ, ബ, ഭ മ 25
യ, ര, യ, ല, വ,
ശ, ഷ, സ, ഹ,
ള, ഴ, റ 11

എന്നിങ്ങനെ ആകെ 51 അക്ഷരങ്ങളാണുള്ളത്.

ആകെ 258 ൽ 33 പേർ ക്ഷ, ത്ര, ജ്ഞ എന്നിവകൂടി എഴുതിയിട്ടുണ്ട്. 9 പേർ കൂട്ടത്തിൽ ചില്ലക്ഷരങ്ങളും എഴുതി. , . എന്നീ സ്വരങ്ങളെയും എന്ന ദ്രാവിഡാനുനാസികത്തെയും ആരും അക്ഷരമാലയിൽ പെടുത്തിക്കണ്ടില്ല.

അക്ഷരം എഴുതാൻ വിട്ടുപോകുന്നതും അക്ഷരത്തിന്റെ രൂപം പിഴച്ചുപോകുന്നതും ഒരക്ഷരത്തിനു പകരം മറ്റൊരക്ഷരം എഴുതുന്നതുമാണ് പ്രധാനമായും പിശകുകൾ. കൂട്ടത്തിൽ ഒരാളും തെറ്റിക്കുകയോ വിട്ടുകളയുകയോ ചെയ്തിട്ടില്ലാത്ത അക്ഷരം ഇ ആണ്. മറ്റെല്ലാ അക്ഷരങ്ങളും ഒരാളെങ്കിലും തെറ്റിക്കുകയോ വിടുകയോ ചെയ്തിട്ടുണ്ട്.

ഏറ്റവും കൂടുതൽ പിശകുകൾ കാണുന്നത് *ഘ* (73.51%)യുടെ കാര്യത്തിലാണ്. (അവ രുടെ എഴുത്തുകൾ വിലയിരുത്തിയപ്പോൾ ഓരോ അക്ഷരത്തിനും കണ്ട പിശകുകളെ പട്ടികയാക്കിയത് അനുബന്ധം ഒന്നിൽ കാണിച്ചിരിക്കുന്നു:പട്ടിക 2). സ്വരങ്ങളുടെ കൂട്ടത്തിൽ, അക്ഷരമാലയിലെ സ്ഥാനക്രമമനുസരിച്ച് അവസാനം വരുന്ന സ്വരങ്ങ ളാണ് കൂടുതലായി വിട്ടുപോവുന്നത്. വ്യഞ്ജനങ്ങളുടെ കാര്യത്തിലും ഒടുവിലൊടുവിലു ള്ളവയാണ് വിട്ടുപോകുന്നത്. യാന്ത്രികമായി അക്ഷരമാലയെഴുതുമ്പോൾ ഓർമ്മയെ മാത്രം ആശ്രയിക്കുന്നതുകൊണ്ട് അവസാനം വരുന്നവ വിട്ടുപോകുന്നത് സ്വാഭാ വികം. അതിൽത്തന്നെ *ക* മുതൽ *മ* വരെയുള്ള വർഗ്ഗാക്ഷരങ്ങൾക്ക് ഒരേ ക്രമമുള്ളത് ഓർമ്മയെ സഹായിക്കുന്നുണ്ട്. ടകാരം വിട്ടുപോകുന്നയാൾ ടവർഗ്ഗം അപ്പാടെ മറന്നു പോകുന്നു എന്നത് ഇതാണു കാണിക്കുന്നത്. അക്ഷരമാലയെഴുതുമ്പോൾ ഏതെങ്കിലു മൊരു അക്ഷരം വിട്ടുപോയി എന്നതുകൊണ്ട് കുട്ടിയുടെ ഭാഷാജ്ഞാനത്തിന്റെ ഭാഗ മായി പ്രസ്തുത അക്ഷരമില്ല, അഥവാ കുട്ടിക്ക് ആ അക്ഷരമറിയില്ല എന്നു കണക്കാ ക്കിക്കൂടാ. ടവർഗ്ഗം അപ്പാടെ വിട്ടുപോയ കുട്ടിതന്നെ പേരെഴുതുമ്പോൾ *ടി* എന്ന ഇനിഷ്യൽ എഴുതുന്നു.

പട്ടികതയ്യാറാക്കലും അപഗ്രഥനവും നടക്കുന്നതിനിടെ കേരളത്തിലെ വിദ്യാഭ്യാസപ ദ്ധതിയിൽ നടപ്പിലായ മാറ്റങ്ങൾ ഹൈസ്കൂൾ ക്ലാസ്സുകളിലെത്തിയിരുന്നു. പഠനബോ ധനരീതികളെ ഈ പഠനത്തിൽ അത്യാവശ്യത്തിനുമാത്രമേ ആശ്രയിക്കുന്നുള്ളൂ. ഊന്നുന്നത് ഭാഷാതലത്തിലാണ്. അതുകൊണ്ടുതന്നെ പുതിയ പദ്ധതിയിലുള്ള കുട്ടി കളുടെ എഴുത്തുമായി ഭാഷാതലത്തിൽ ഒരു താരതമ്യം പ്രസക്തമാണ്. പഴയവരിൽ നിന്ന് ശേഖരിച്ച വിവരങ്ങളുമായി താരതമ്യം ചെയ്യാനായി അതേ മട്ടിൽ പുതിയപ ദ്ധതിയിലെ പത്താം ക്ലാസ്സിലെ മുപ്പതുകുട്ടികളിൽനിന്നും 2006-ൽ വിവരങ്ങൾ ശേഖ രിച്ചു. പഴയവരുടെ എണ്ണം 258 ആയതിനാൽ ശതമാനക്കണക്കുകൾക്കുണ്ടാകുന്ന കൃത്യത പുതിയവരുടെ മുപ്പതെണ്ണത്തിൽ കിട്ടുകയില്ല. എട്ട്, ഒമ്പത്, പത്ത് എന്നിങ്ങ നെയുള്ള നിലവാരഭേദങ്ങളും പുതിയപദ്ധതിയിൽപ്പെട്ടവരിൽ സ്വീകരിച്ചിട്ടില്ല. പഴ യപദ്ധതിയിൽപ്പെട്ടവരുടെ എഴുത്ത് വിശദമായി പരിശോധിക്കുകയും വിശദീകരി ക്കുകയുമാണ് പ്രാഥമികമായ കാര്യം. അതിന്റെ ഫലങ്ങളുമായി താരതമ്യം ചെയ്യുമ്പോൾ വളരെ പ്രകടമായ വ്യത്യാസങ്ങൾ കാണുന്നുണ്ടെങ്കിൽ മാത്രം അതിനെ

വിശദീകരിക്കാൻ പുതിയവരുടെ എഴുത്തിനെ സമീപിക്കുകയാണ് ചെയ്തിരിക്കുന്നത്. പ്രാഥമികനിരീക്ഷണത്തിൽ നിലവാരത്തിലല്ലാതെ തെറ്റുകളുടെ സ്വഭാവത്തിൽ കാര്യപ്പെട്ട വ്യത്യാസങ്ങളൊന്നും ശ്രദ്ധയിൽപ്പെട്ടിട്ടില്ല. അതിനാൽ പുതിയ പദ്ധതി യിൽപ്പെട്ടവരുടെ എഴുത്തിനെമാത്രമായി വിശദവും സൂക്ഷ്മവുമായി പരിശോധിക്കു ന്നില്ല. താരതമ്യത്തിൽ പഴയ പത്താംക്ലാസ്സിലെ മലയാളം മീഡിയത്തിൽപ്പെട്ട ഒരു ക്ലാസ്സിലെ മുപ്പതുപേരെ മാത്രം ഉൾപ്പെടുത്തുകയാണ് ചെയ്തത്. സാമാന്യമായ കാര്യങ്ങൾ വ്യക്തമാകാൻ അതു തന്നെ മതിയാകും. താരതമ്യത്തിന് അത്യാവശ്യമു ള്ളിടത്തു മാത്രം മറ്റു ക്ലാസ്സുകളെ പരിഗണിക്കുകയും ശതമാനക്കണക്കെടുക്കുകയും ചെയ്യുക എന്ന നയമാണ് ഈ പ്രബന്ധത്തിൽ സ്വീകരിച്ചിരിക്കുന്നത്.

പുതിയപദ്ധതിയിലൂടെ പഠിച്ചുവന്നവർ അക്ഷരമാലയിൽ പറയത്തക്ക വ്യത്യാസങ്ങ ളൊന്നും കാണിക്കുന്നില്ല. മുഴുവൻ ശരിയായി എഴുതിയ ആരും തന്നെയില്ല. ക്ഷ, ത്ര, ജ്ഞ എന്ന് ഒരു കുട്ടി എഴുതിയിട്ടുണ്ട്. രണ്ടുകുട്ടികൾ ക്ഷ, ത്ര, ഞ എന്നെഴുതിയിട്ടുണ്ട്. ഒരു കുട്ടി ഷ, ത്ര, ജ്ഞ എന്നും മറ്റൊരു കുട്ടി ഷ യുടെ സ്ഥാനത്ത് ക്ഷ യും ഒടുവിൽ ത്ര. ജ്ഞ എന്നും എഴുതിരിക്കുന്നു. ത്ര, ജ്ജ എന്നാണ് ഒരു കുട്ടി എഴുതിയത്. ഒരു കുട്ടി മാത്രം ചില്ലുകൾ എന്ന തലക്കെട്ടോടെ ള, ഴ, ൾ, ർ, ഴ എന്നിവ എഴുതിയിട്ടുണ്ട്.

പഴയപദ്ധതിയിലേതുപോലെതന്നെയാണ് പുതിയപദ്ധതിയിലെയും പിശകുകളുടെ സ്വഭാവം. ആരും പിശകുവരുത്താത്തത് ഇകാരമാണ്. ഏറ്റവും കൂടുതൽ പിശകുകൾ വരുത്തിയത് *ഫ* (24 പേർ) ആണ്. രണ്ടാംസ്ഥാനത്താണ് *ഘ* (22 പേർ) ഉള്ളത്. ഓരോ അക്ഷരത്തെയും താരതമ്യം ചെയ്യുന്ന വിശദമായ പട്ടിക(3) അനുബന്ധമായി നല്കിയിട്ടുണ്ട്.

അക്ഷരമാലയിലെ ശരിയായെഴുതുന്ന ഓരോ അക്ഷരവും കണക്കാക്കി ഓരോ കുട്ടിയു ടെയും മൊത്തം ശരിയക്ഷരങ്ങളുടെ എണ്ണത്തിന്റെ അടിസ്ഥാനത്തിൽ വർഗ്ഗീകരിച്ച് പത്തിന്റെ ഗണങ്ങളായി തിരിച്ച് പട്ടികയാക്കി കാണിച്ചിരിക്കുന്നു. ഓരോ ക്ലാസ്സി ലെയും കുട്ടികളുടെ എണ്ണം മുപ്പതായി നിജപ്പെടുത്താൻ കഴിഞ്ഞിട്ടില്ല. ക്ലാസ്സടിസ്ഥാന

ത്തിൽ തിരിച്ച പട്ടിക ചുവടെ കൊടുക്കുന്നു.

പട്ടിക 3 അക്ഷരമാല താരതമ്യം- ക്ലാസ്സടിസ്ഥാനത്തിൽ

| VIII | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 0-10 | 10-20 | 20-30 | 30-40 | 40-50 | 50-60 | ആകെ |
| അറബി ഒന്നാംഭാഷ | 0 | 6 | 8 | 8 | 5 | 0 | 27 |
| ഇംഗ്ലീഷ് മീഡിയം | 0 | 0 | 0 | 9 | 21 | 0 | 30 |
| മലയാളം മീഡിയം | 0 | 0 | 1 | 20 | 9 | 0 | 30 |
| ആകെ | **0** | **6** | **9** | **37** | **35** | **0** | **87** |
| **IX** | | | | | | | |
| | 0-10 | 10-20 | 20-30 | 30-40 | 40-50 | 50-60 | ആകെ |
| അറബി ഒന്നാംഭാഷ | 1 | 4 | 8 | 13 | 3 | 0 | 29 |
| ഇംഗ്ലീഷ് മീഡിയം | 0 | 3 | 2 | 13 | 12 | 0 | 30 |
| മലയാളം മീഡിയം | 0 | 0 | 0 | 8 | 21 | 1 | 30 |
| ആകെ | **1** | **7** | **10** | **34** | **36** | **1** | **89** |
| **X** | | | | | | | |
| | 0-10 | 10-20 | 20-30 | 30-40 | 40-50 | 50-60 | ആകെ |
| അറബി ഒന്നാംഭാഷ | 0 | 1 | 3 | 13 | 10 | 0 | 27 |
| ഇംഗ്ലീഷ് മീഡിയം | 0 | 0 | 0 | 8 | 15 | 2 | 25 |
| മലയാളം മീഡിയം | 0 | 0 | 0 | 1 | 29 | 0 | 30 |
| ആകെ | **0** | **1** | **3** | **22** | **54** | **2** | **82** |
| ***മൊത്തം*** | ***1*** | ***14*** | ***22*** | ***93*** | ***125*** | ***3*** | ***258*** |
| മലയാളം മീഡിയം 2006 | **0** | **2** | **12** | **11** | **5** | **0** | **30** |

എട്ടാം ക്ലാസ്സിൽനിന്ന് പത്താം ക്ലാസ്സിലെത്തുമ്പോൾ അക്ഷരത്തെറ്റുകളുടെ എണ്ണം കുറയുന്നുണ്ട് എന്നാണ് കുട്ടികളെഴുതിയ അക്ഷരമാലയെ താരതമ്യം ചെയ്തപ്പോൾ ബോദ്ധ്യപ്പെട്ടത്. അഥവാ എട്ടാം ക്ലാസ്സിലെത്തുമ്പോഴും അടിസ്ഥാനാക്ഷരങ്ങൾ അതിന്റെ ക്രമത്തിൽ ഉറച്ചുകഴിഞ്ഞിട്ടില്ല എന്നർത്ഥം. എട്ടാം ക്ലാസ്സിനെ മാത്രം പരി ശോധിക്കുകയാണെങ്കിൽ മികച്ച പ്രകടനം കാഴ്ചവെച്ചത് ഇംഗ്ലീഷ് മീഡിയത്തിലെ കുട്ടികളാണ്. ഒമ്പതിലും പത്തിലും മലയാളം മീഡിയത്തിലെ മലയാളം ഒന്നാംപേപ്പ റായി പഠിക്കുന്നവരാണ് മികച്ചു നില്ക്കുന്നത്. അറബിക് ക്ലാസ്സിലെ കുട്ടികൾ അക്ഷര മാലയിൽ മറ്റുള്ളവരെ അപേക്ഷിച്ച് പിശകുകൾ കൂടുതൽ വരുത്തുന്നുണ്ട്. പട്ടിക കാണുക.

പട്ടിക 4 അക്ഷരമാല താരതമ്യം- വിഷയാടിസ്ഥാനത്തിൽ

| അറബി ഒന്നാംഭാഷ | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 0-10 | 10-20 | 20-30 | 30-40 | 40-50 | 50-60 | ആകെ |
| VIII | 0 | 6 | 8 | 8 | 5 | 0 | 27 |
| IX | 1 | 4 | 8 | 13 | 3 | 0 | 29 |
| X | 0 | 1 | 3 | 13 | 10 | 0 | 27 |
| ആകെ | **1** | **11** | **19** | **34** | **18** | **0** | **83** |
| ഇംഗ്ലീഷ് മീഡിയം | | | | | | | |
| | 0-10 | 10-20 | 20-30 | 30-40 | 40-50 | 50-60 | ആകെ |
| VIII | 0 | 0 | 0 | 9 | 21 | 0 | 30 |
| IX | 0 | 3 | 2 | 13 | 12 | 0 | 30 |
| X | 0 | 0 | 0 | 8 | 15 | 2 | 25 |
| ആകെ | **0** | **3** | **2** | **30** | **48** | **2** | **85** |
| **മലയാളം മീഡിയം** | | | | | | | |
| | 0-10 | 10-20 | 20-30 | 30-40 | 40-50 | 50-60 | ആകെ |
| VIII | 0 | 0 | 1 | 20 | 9 | 0 | 30 |
| IX | 0 | 0 | 0 | 8 | 21 | 1 | 30 |
| X | 0 | 0 | 0 | 1 | 29 | 0 | 30 |
| ആകെ | **0** | **0** | **1** | **29** | **59** | **1** | **90** |
| ***മൊത്തം*** | ***1*** | ***14*** | ***22*** | ***93*** | ***125*** | ***3*** | ***258*** |
| മലയാളം **2006** | **0** | **2** | **12** | **11** | **5** | **0** | **30** |

എട്ടിലും ഒമ്പതിലും പത്തിലും ഈ വ്യത്യാസം കാണുന്നു. നാലാം ക്ലാസ്സുവരെ മാത്രമേ അവർ മലയാളം ഒരു വിഷയമായി പഠിക്കുന്നുള്ളൂ. തുടർന്നങ്ങോട്ട് മലയാളമല്ല അറബിയാണ് ഒന്നാംഭാഷയായി അവർ പഠിക്കുന്നത്. എന്നാൽ യു.പി. ക്ലാസ്സു മുതൽ രണ്ടാം പേപ്പറായി മലയാളം പഠിക്കണമെന്നതു നിർബ്ബന്ധമാണ്. മാത്രമല്ല, മറ്റു വിഷയങ്ങൾക്കുള്ള പഠനമാദ്ധ്യമവും മലയാളമാണ്. പഠനമാദ്ധ്യമം ഇംഗ്ലീഷ് ആണെങ്കിലും ഒന്നാം പേപ്പറായി മലയാളം പഠിക്കുന്ന കുട്ടികൾ മലയാളം പഠനമാദ്ധ്യമമായും ഒന്നാംഭാഷയായും മലയാളം പഠിക്കുന്നവരുമായി നേരിയ വ്യത്യാസമേ കാണിക്കുന്നുള്ളൂ. ചുരുക്കത്തിൽ മലയാളം ഒന്നാം പേപ്പർ പഠിക്കുന്നില്ല എന്ന ഒറ്റ വ്യത്യാസമേയുള്ളുവെങ്കിലും അക്ഷരങ്ങളിലെ പിഴവുകളിൽ അറബിക് ക്ലാസ്സിലെ കുട്ടികൾ പുലർത്തുന്ന അന്തരം വലിയതാണ്. പഠനമാദ്ധ്യമമായി മലയാളം നിർബ്ബന്ധിതമാക്കിയാൽ മതി മലയാളം പ്രത്യേകപേപ്പറായി പഠിപ്പിക്കേണ്ടതില്ല എന്ന ഇ.എം.ശങ്കരൻ നമ്പൂതിരിപ്പാടിനെ(1997: 87)പ്പോലുള്ളവരുടെ വാദം കേരളത്തിലെ വിദ്യാഭ്യാസാന്തരീക്ഷത്തിൽ വിപരീതഫലമുണ്ടാക്കുമെന്നാണ് ഇതു് സൂചിപ്പിക്കുന്നത്.

പഴയപദ്ധതിയിലൂടെ പഠിച്ചുവന്ന പത്താം ക്ലാസ്സുകാരും പുതിയപദ്ധതിയിൽ പഠിക്കുന്ന പത്താം ക്ലാസ്സുകാരും തമ്മിൽ നിലവാരത്തിൽ കാര്യമായ വ്യത്യാസം കാണിക്കുന്നുണ്ട്. ശരിയായി എഴുതിയ അക്ഷരങ്ങളുടെ ശരാശരി എണ്ണം പഴയവരുടേത് 44.66667 ആണെങ്കിൽ പുതിയവരുടേത് 31.33333 ആണ്. ഈ വ്യത്യാസം നിർണ്ണായകമാണോ എന്നു പരിശോധിക്കാൻ ശരാശരികളുടെ വ്യതിയാനം കണക്കാക്കി അതിന്റെ Z- Value കണ്ടുപിടിച്ചാൽ മതി. (രണ്ടു ഗ്രൂപ്പിലായി കാണിച്ചിട്ടുള്ള വിവരങ്ങളെ താരതമ്യം ചെയ്യാനുള്ള ഒരു മാർഗ്ഗമാണിത്. ഉദാഹരണത്തിന് $X_1$, $X_2$ എന്നിങ്ങനെ രണ്ടു ക്ലാസ്സുകളിലെ കുട്ടികൾ അക്ഷരമാല എഴുതിയത് താരതമ്യം ചെയ്യുകയാണെന്നിരിക്കട്ടെ. ഓരോ ഗ്രൂപ്പിന്റെയും പ്രകടനത്തിന്റെ ശരാശരിയും സ്റ്റാൻഡേർഡ് ഡീവിയേഷനും കണക്കാക്കുന്നു. സ്റ്റാൻഡേർഡ് ഡീവിയേഷനുകളുടെ വ്യത്യാസം കണക്കാക്കുന്നു. അതിനെ സ്റ്റാൻഡേർഡ് എറർ എന്നു വിളിക്കാം. ശരാശരികൾതമ്മിലുള്ള ഹരണഫലത്തെ ($X_1$ശരാശരി/ $X_2$ശരാശരി) സ്റ്റാൻഡേർഡ് എറർ കൊണ്ട് ഹരിച്ചാൽ ടി. വാല്യു ലഭിക്കും. വിശകലനം ചെയ്യുന്ന വിവരങ്ങളുടെ എണ്ണം മുപ്പതിൽ കുറവാണെങ്കിൽ ടി. വാല്യു കണക്കാക്കുന്നു. എണ്ണം കൂടുതലാണെങ്കിൽ സെഡ് വാല്യു

കണക്കാക്കുന്നു. അങ്ങിനെ ലഭിക്കുന്ന സംഖ്യ 1.96-ൽ കൂടുതലാണെങ്കിൽ ഗ്രൂപ്പുകളുടെ നിലവാരങ്ങൾ തമ്മിലുള്ള അന്തരം നിർണ്ണായകമാണ്. അതിൽക്കുറവാണെങ്കിൽ അന്തരം നിർണ്ണായകമല്ല.) ഇവിടെ ലഭിച്ച Z- Value 2.168205 ആണ്. അതായത് പഴയരീതിയിൽ പഠിച്ചവർ പുതിയരീതിയിലുള്ളവരേക്കാൾ വളരെ മികവ് പ്രകടിപ്പിച്ചിട്ടുണ്ട്.

സാമാന്യമായ അവലോകനത്തിൽത്തന്നെ അക്ഷരമാലയുടെ കാര്യത്തിൽ പുതിയപദ്ധതിയിൽപ്പെട്ടവർ പിന്നിലായിപ്പോകുന്നതിന്റെ കാരണം പഠനബോധനരീതിയിലുണ്ടായ മാറ്റംതന്നെയാകാം. അതിന്റെ വിശദാംശങ്ങൾ കണ്ടെത്തുന്നതിനുതകുന്ന വിശദമായ പഠനങ്ങൾ ഇന്നത്തെ വിദ്യാഭ്യാസരംഗം ആവശ്യപ്പെടുന്നുണ്ട്. അത് ഈ പഠനത്തിന്റെ അന്വേഷണപരിധിയിൽ വരുന്ന കാര്യമല്ല. എഴുത്തിലെ ഭാഷാപരമായ ഏതെല്ലാം ഘടകങ്ങളാണ് കുട്ടികൾക്ക് പ്രയാസമുണ്ടാക്കുന്നതെന്നാണ് ഇവിടെ

അന്വേഷിക്കുന്നത്.

പിശകുകൾ പ്രധാനമായും (1) അക്ഷരം എഴുതാൻ വിട്ടുപോകുന്നതും (2) അക്ഷരത്തിന്റെ രൂപം പിഴച്ചുപോകുന്നതും (3) ഒരക്ഷരത്തിനു പകരം മറ്റൊരക്ഷരം എഴുതുന്നതുമാണ്. ഇവയിൽ അക്ഷരം എഴുതുന്നരീതിയിലുള്ള, അഥവാ ലിപിരൂപത്തിലുള്ള വ്യതിയാനങ്ങളെയാണ് രൂപപരമായ പിശകുകളായി കണക്കാക്കിയിരിക്കുന്നത്. എഴുതിയ അക്ഷരം മാറിപ്പോയതും അക്ഷരം എഴുതാൻ വിട്ടുപോയതും സ്വനിമതലത്തിലുള്ള പിശകായിട്ടാണ് ഗണിച്ചിരിക്കുന്നത്.

ലിപിയിലുള്ള പിശകുകൾ എഴുത്തിൽ, ദൃശ്യതലത്തിൽ വരുന്നതാണ്. ഉദാഹരണത്തിന് *ണ* എന്ന ലിപിമത്തിൽ എത്ര കുനിപ്പുകളുണ്ടെന്ന നിശ്ചയമില്ലാതെ പോകുന്നത് *ണ* എന്ന ശബ്ദം കേൾക്കുന്നതുമായോ പറയുന്നതുമായോ ബന്ധപ്പെട്ടായിരിക്കണമെന്നില്ല. *ഭ-ദ* തമ്മിലും *വ-മ* തമ്മിലും *ഇ-ള* തമ്മിലും *ഥ-ഫ* തമ്മിലും *ന്വ-ബ* തമ്മിലും *ച, പ, വ* തമ്മിലും മാറിപ്പോകുന്നത് ലിപിസാമ്യം കൊണ്ടാവാം. ഇത്തരത്തിലുള്ള ലിപിമലയനങ്ങൾ കുട്ടികളുടെ എഴുത്തിൽ ധാരാളമായി കാണുന്നുണ്ട്. അക്ഷരമാല എഴുതുമ്പോഴെന്നതിനേക്കാൾ പദങ്ങളും വാക്യങ്ങളും എഴുതുമ്പോഴാണ് ഇതു കൂടുന്നത്. നിർവ്വഹണത്തിലെ സൂക്ഷ്മതക്കുറവാണ് ഇവിടുത്തെ പ്രശ്നം. ലിപിപഠനകാലത്ത് സാദൃശ്യമുള്ള ലിപികളെ അവയുടെ വ്യതിരിക്തതയിലൂന്നി മനസ്സിലാക്കാൻ വേണ്ടത്ര അവസരമുണ്ടാകുന്നില്ല, അല്ലെങ്കിൽ ഇക്കാര്യത്തിൽ ഉദാസീനതയുണ്ടാകുന്നുണ്ട്

അക്ഷരമാലയിൽ കുട്ടികൾ അനുഭവിക്കുന്ന പ്രധാനപ്രശ്നം അക്ഷരങ്ങൾ എഴുതേണ്ടതെങ്ങിനെയെന്ന രൂപപരമായ പ്രശ്നങ്ങളാണ്. മലയാളത്തിലെ അക്ഷരങ്ങളുടെ രൂപപരമായ പ്രത്യേകതകൾ എന്തൊക്കെയാണ്, അവയിൽ പ്രയാസകരമായ വല്ല ഘടകങ്ങളും പൊതുവായി കുട്ടികളെ കുഴക്കുന്നുണ്ടോ എന്നെല്ലാമാണ് തുടർന്നു പരിശോധിക്കുന്നത്.

**3.2. എഴുത്തുവടിവുകൾ**

ലിപിമങ്ങളുടെ രൂപം പോലെ പ്രധാനമാണ് അവ എഴുതുന്ന രീതിയും. ഒരു ലിപി യുടെ ചിത്രം വരയ്ക്കുകയല്ല അതെഴുതുന്ന രീതീ പഠിക്കുകയാണ് പ്രധാനം. *ല* എന്ന ലിപിമം അതിന്റെ രൂപം കൃത്യമാക്കി ഇടത്തോട്ട് എഴുതാം. പക്ഷെ അത് മലയാള ത്തിന് ഇണങ്ങുന്ന രീതിയല്ല. മലയാളലിപികളുടെ എഴുത്തുരീതി വലത്തോട്ട് വട്ടമിട്ടു നീങ്ങുന്നതാണ് . *ഋ, ഗ, ട, ഥ, ധ, ശ, ഴ* എന്നീ ഏഴു ലിപിമങ്ങളേ ഇതിനു വിരുദ്ധ മായി ഇടത്തോട്ട് വട്ടമിടുന്നുള്ളൂ . *ഘ, ഥ, ച, പ, ഫ, ല,* എന്നിങ്ങനെ ആറെണ്ണം ഇടത്തോട്ട് ചതുരവടിവിൽ പുരോഗമിക്കുന്നവയാണ്. ബാക്കിയെല്ലാം പൂർണ്ണമായ ല്ലെങ്കിൽ ഭാഗികമായി വലത്തോട്ട് വട്ടമിടുന്നവയാണ്. ആകെ 51 ലിപിമങ്ങളിൽ 25 എണ്ണത്തിൽ ഒരു സമ്പൂർണ്ണവൃത്തം അടങ്ങിയിരിക്കുന്നു. *ഋ* എന്നതിൽ മൂന്ന് വൃത്തങ്ങൾ ഉണ്ട്. മറ്റുള്ളവ പൂർത്തിയാകാത്തതെങ്കിലും വൃത്താകാരം ഉൾക്കൊള്ളുന്നവ യാണ്. അതായത് മലയാളലിപികൾ അടിസ്ഥാനപരമായി വലത്തേക്ക് പുരോഗമി ക്കുന്നതും വൃത്താകാരത്തിലുള്ളതുമാണ്. താളിയോലയിൽ നാരായംകൊണ്ടെഴു തുമ്പോൾ കൈക്കുഴയുടെ ചലനത്തെ ആശ്രയിക്കുന്നതിനാലാവാം ഈ വട്ടവടിവ് ലിപികൾക്ക് കിട്ടിയത്. അച്ചടിയിൽ അച്ചുകൾ കൊത്തിയെടുക്കാൻ സൗകര്യം ചതു രവടിവുള്ളരൂപങ്ങളാണ്. മലയാളത്തിലെ അച്ചടിയിൽ ആദ്യം സ്ഥാനം പിടിച്ചതും ചതുരവടിവുള്ള അച്ചുകളായിരുന്നു. അവ വീണ്ടും വട്ടവടിവ് കൈവരിക്കുന്നത് 19-ാം നൂറ്റാണ്ടിന്റെ ആദ്യപകുതിയിൽ മലയാളം അച്ചടിയുമായി ബന്ധപ്പെട്ടുണ്ടായ ചില പരിഷ്കാരങ്ങളോടെയാണ്. അച്ചുകൾക്ക് ഭംഗിയുള്ള വട്ടവടിവ് ആവിഷ്കരിച്ചത് ബെഞ്ചമിൻ ബെയിലിയാണ് (ഗോവി,1998:113).

രണ്ടുവരയുള്ള കോപ്പിയാണ് പരമ്പരയായി മലയാളം എഴുത്തിന്റെ അടിസ്ഥാനം. എഴുത്തു തുടങ്ങുന്ന സ്ഥാനത്തിനനുസരിച്ച് മേൽവര, മധ്യം, അടിവര എന്നിങ്ങനെ മൂന്നായി ലിപിമങ്ങളെ തരം തിരിക്കാം .

പട്ടിക 5 ലിപിമങ്ങൾ എഴുത്തുരീതി

| മേൽവര | മദ്ധ്യം | അടിവര |
|---|---|---|
| | **ഇ ഈ ഉ ഊ ഋ ഒ ഓ ഔ** | **അ ആ അം എ ഏ അഃ** |

| | | |
|---|---|---|
| | (ൌ | എ) |
| ഗ ഥ ധ ഠ | ക ഖ ഘ ങ ച ഛ ജ ഞ ട ണ ബ | ഝ ഡ ഢ ത ദ ന പ ഫ ഭ മ |
| ശ ഴ | യ ല ള | ര വ ഷ സ ഹ റ |
| 6 | 22 | 23 |

അടിസ്ഥാനപ്രത്യേകതയായി അടിവരയിലോ മധ്യത്തിലോ തുടങ്ങുന്ന എന്ന സ്വഭാവംകൂടി മലയാളലിപിമങ്ങൾക്കുണ്ട്. അടിസ്ഥാനലിപികളെ പരിശോധിക്കുമ്പോൾ ഇരുവരകൾക്കുമിടയിൽ ഒതുങ്ങുന്നതാണ് മലയാളലിപിമങ്ങളുടെ സാമാന്യരീതി എന്നു കാണാം .

മലപ്പുറം ജില്ലയിൽ പഠനത്തിൽ പിന്നാക്കം നിൽക്കുന്ന കുട്ടികൾക്കായി സർക്കാർ നടപ്പാക്കിയ എം. എൽ. എൽ. (Minimum Level Learning) പദ്ധതിക്കായി തയ്യാറാക്കിയ പാഠപുസ്തകത്തിൽ അക്ഷരമെഴുത്തിന്റെ രീതി കാണിച്ചിട്ടുണ്ട്. അടിസ്ഥാനലിപികളിൽ *അം, അഃ, ഘ, ഛ, ഝ, ഢ, ഫ* എന്നിവ കഠിനമായതിനാലാവാം പുസ്തകത്തിൽ ഉൾപ്പെടുത്തിയിട്ടില്ല. പുസ്തകത്തിലെ അക്ഷരചിത്രങ്ങൾ തുടർന്ന് കൊടുത്തിരിക്കുന്നു. അകാരം എഴുതേണ്ട രീതി ഇങ്ങനെയാണ്

അമ്പടയാളങ്ങൾ എഴുത്തിന്റെ ദിശയെ കുറിക്കുന്നു. ആദ്യത്തെ അമ്പടയാളം തുടങ്ങുന്നതു് ഒരു കുത്തിന്മേലാണ്. ആരംഭബിന്ദുവിൽനിന്ന് അമ്പിന്റെ ദിശാസൂചിക്കനുസരിച്ച് എഴുത്തുപ്രക്രിയ പുരോഗമിക്കണം. ആരംഭബിന്ദു പക്ഷെ എല്ലാ ലിപിമത്തിലും വ്യക്തമാക്കിയിട്ടില്ല. അതുപോലെ രണ്ടുവരി കോപ്പിയാണ് അടിസ്ഥാനമെങ്കിലും അതു് എവിടെയും വ്യക്തമാക്കിയിട്ടില്ല. (പ്രാഥമികമായ പുസ്തകങ്ങളിൽ സൂക്ഷ്മതലത്തിലുള്ള ഇത്തരം വിട്ടുപോവലുകൾ ഗൗരവമുള്ളതുതന്നെയാണ്.)

മേൽക്കാണിച്ച ലിപിമങ്ങളിൽ ഹ്രസ്വമായ *അ* ഒഴികെ മറ്റെല്ലാം കീഴ്വരയ്ക്കു താഴെയെത്തുന്നുണ്ട്. (കോപ്പിവര നോക്കിയല്ല അടുത്തടുത്തുവരുന്ന ലിപിമങ്ങളുമായോ ഉപലിപികളുമായോ താരതമ്യം ചെയ്താണ് ഇതു് മനസ്സിലാക്കേണ്ടതു്.) *അ, ആ* എന്നിവയിൽ ദീർഘമായ അകാരത്തിന്റെ അവസാനഭാഗം മറ്റുഭാഗങ്ങളെ അപേക്ഷിച്ച് താഴ്ന്നിട്ടാണ്. ദീർഘമായ ഇകാരത്തിന്റെ ലിപിയിൽ *ഇ* തുടർന്നുവരുന്ന ഉപലിപിയെക്കാൾ താഴേക്കു നില്ക്കുന്നു. ഉകാരത്തിലും ഇതു കാണാം. *ഋ* രണ്ടുവരയ്ക്കുമിടയിൽ ഒതുങ്ങി നിൽക്കുന്നു. *എ, ഏ, ഐ* ഇവ മൂന്നും കോപ്പിവരയ്ക്കു കീഴെയെത്തുന്നുണ്ട്.

–

*ഒ, ഓ, ഔ* ഇവ മൂന്നും ഇരുവരകൾക്കുമിടയിൽ ഒതുങ്ങുന്നവയാണ്.

ചുരുക്കത്തിൽ *അ, ഋ, ഒ,, ഓ, ഔ* എന്നീ അഞ്ചെണ്ണം ഒഴികെ സ്വരങ്ങളെല്ലാം കീഴ്വരയ്ക്കു താഴേക്കുകൂടി എത്തുന്നവയാണ്. *ഋ* എന്നതിന് ഉദാഹരണം നൽകിയ *ഋഷി* എന്ന പദം ശ്രദ്ധിച്ചാൽ അതിലെ *ഋ* എന്ന ലിപി *ഷ* എന്ന ലിപിയെക്കാൾ താഴ്ന്നു നിൽക്കുന്നതു് കാണാം. ഫലത്തിൽ നാലു് സ്വരങ്ങൾ മാത്രമേ ഇരുവരകൾക്കുമിടയിൽ വരുന്നുള്ളൂ. മലയാളത്തിലെ സ്വരങ്ങളുടെ ലിപിമങ്ങൾ കീഴ്വരയ്ക്കു താഴേക്കു നിൽക്കുന്നവയാണ് എന്നും *അ, ഒ, ഓ. ഔ* എന്നിവ അപവാദങ്ങളാണ് എന്നും കരുതാം.

ഘോഷങ്ങളായ *ഘ, ഝ, ഢ* അതിഖരങ്ങളായ *ഫ, ഛ* ഇവ ഒഴികെയുള്ള വ്യഞ്ജനലിപികളെ  കാണിച്ചിരിക്കുന്നതു് പരിശോധിക്കാം.

കവർഗ്ഗം ഇരുവരയ്ക്കുള്ളിൽ ഒതുങ്ങി നിൽക്കുന്നു.

ചവർഗ്ഗത്തിൽ *ജ* മാത്രം കീഴ്വരയ്ക്കുതാഴേക്ക് നിൽക്കുന്നുണ്ടു്. ടവർഗ്ഗവും തവർഗ്ഗവും രണ്ടു വരകൾക്കിടയിൽ ഒതുങ്ങിനിൽക്കുന്നു.

നകാരത്തിന്റെ ലിപിയിൽ അമ്പടയാളങ്ങൾ വലത്തേയറ്റത്തു നിന്നാണ് ആരംഭിക്കുന്നതു്. ഇതൊരു അച്ചടിപ്പിശകാണ്. ലിപിമത്തിന്റെ ചിത്രം ഫിലിമിലാക്കിയപ്പോൾ അതിന്റെ കണ്ണാടി ബിംബമാണ് വന്നുപതിഞ്ഞതു്. അതു് ഇടംവലം തിരിച്ചിട്ടാൽ ശരിയാവും. പക്ഷെ ചെറിയ ക്ലാസിലെ  പാഠപുസ്തകങ്ങളിലെ പ്രാഥമികമായ കാര്യങ്ങളിൽപ്പോലും വേണ്ടത്ര ശ്രദ്ധയില്ല എന്നതു് ഏറെ പ്രയാസമുണ്ടാക്കും. നകാരത്തിന്റെ യഥാർത്ഥരീതി ഇതോടൊപ്പം കാണിച്ചിരിക്കുന്നു.

ജകാരം കഴിഞ്ഞാൽ പിന്നെ വ്യത്യാസം കാണുന്നതു് *ള* യുടെ കാര്യത്തിലാണ്.

*ജ, ള* ഇവ ഇരുവരയ്ക്കുള്ളിൽ ഒതുങ്ങുന്നില്ല. ഇവയെ അപവാദങ്ങളായെടുത്താൽ, ഇരുവരകൾക്കിടയിൽ ഒതുങ്ങുക എന്നതു് വ്യഞ്ജനലിപിമങ്ങളുടെ പൊതുസ്വഭാവം ആണെന്നു പറയാം. പുസ്തകത്തിൽ നല്കിയിട്ടുള്ള ഉദാഹരണപദങ്ങളിൽ *ജ* ഇരുവരകൾക്കിടയിൽ ഒതുങ്ങി നിൽക്കുന്നുണ്ടു്. അച്ചടിയിൽ സാമാന്യമായി ഇങ്ങനെത്തന്നെയാണു് കണ്ടുവരുന്നതു്. കമ്പ്യൂട്ടർ ലിപികളിലും സ്ഥിതി വ്യത്യസ്തമല്ല.

A.B.--C.Cu.-D.-Du.-E.

-F.-G.sF.-H.-Hm.Hu

-I.-J.-K.-L.-M.-N.-O.-P.-Q.-R.-

S.-T.-U.-V.-W.-X.-Y.-Z.-[.-\.-

].-^._.`.-a.-

*b.-c.-e.-h.-i.j.-k.-l.-f.-g.-d.*

കോപ്പി വരപോലെ ഓരോ ജോഡി സമാന്തരരേഖകളാണിവ. 22 പോയന്റ് വലുപ്പമുള്ളവയാണ് ഓരോ ലിപിമവും. *ഋ, ള* ഇവ കീഴ്വരയ്ക്കുതാഴേക്കുനിൽക്കുന്നതും *ജ* ഇരുവരകൾക്കുമിടയിൽ ഒതുങ്ങുന്നതും വ്യക്തമാകും. സ്വരങ്ങൾ ഇരുവരകൾക്കിടയിൽ ഒതുങ്ങിനിൽക്കാത്തവയും വ്യഞ്ജനങ്ങൾ ഒതുങ്ങുന്നവയുമാണ് എന്ന് സാമാന്യമായി പറയാം.

മലയാളലിപിമമാലയുടെ അടിസ്ഥാനപ്രത്യേകത(Basic Features)യായി *റ, ‿* എന്ന രണ്ടുരൂപങ്ങളാണുള്ളത്. *റ* എന്ന പൂർത്തിയാകാനൊരുങ്ങുന്ന വൃത്തത്തെ പരിഷ്കരിച്ച് *ര, ഠ, ത, ന, ധ, ണ, ഞ, ത്സ, ഇ, ഉ, ള, ജ, ദ, അം, ക, മ, വ, ബ, ഹ* ഇവ ഉണ്ടാക്കാം. അതുതന്നെ തിരിച്ചും മറിച്ചും ചേർത്താൽ *ഗ* കിട്ടും. *ട, ഡ, സ, ശ, ഢ, ഭ., യ, ഴ, ഋ* ഇവ *ഗ*യുടെ പരിഷ്കാരങ്ങളാണ്. നേർവരയും മട്ടകോണും ചേർന്ന രണ്ടാമത്തെ അടിസ്ഥാനരൂപം പരിഷ്കരിച്ചതാണ് *പ, ച, ഷ, എ, ല, ഘ, ഥ, വ, ബ, ഖ, ഫ, ഛ* എന്നിവ.

" 'റ', '‿' ഇങ്ങനെ രണ്ടുവര വരയ്ക്കാൻ പഠിച്ചാൽ മതി. എല്ലാ അക്ഷരവും എഴുതാം" എന്ന് ടി. കെ. അച്യുതൻ (2003: 43). പല വലിപ്പത്തിലുള്ള കുപ്പിവളകളും ഈർക്കിലും മാത്രം ഉപയോഗിച്ച് മലയാളത്തിലെ ലിപിമങ്ങൾ രൂപപ്പെടുത്താൻ കഴിയും:

മലയാളത്തിലെ എഴുത്തുവടിവുകൾ കുട്ടികൾ എത്രമാത്രം സ്വാംശീകരിച്ചിട്ടുണ്ടെന്നും അതിലുണ്ടാകുന്ന പ്രയാസങ്ങളെന്തെല്ലാമാണ് എന്നും തുടർന്നു പരിശോധിക്കുന്നു.

### 3.2.1 എഴുത്തുവടിവിലെ പ്രശ്നങ്ങൾ

ഇവിടെ ചർച്ച ചെയ്യുന്നതു് ലിപിമങ്ങളെ എഴുതുമ്പോൾ വരുത്തുന്ന പിശകുകളെ യാണ്. മലയാളരീതിക്കു വിരുദ്ധമായി ഒരു ലിപിയെ നേർവിപരീതദിശയിൽ എഴുതാം. അതു് അറബിയെഴുത്തിനു നിരക്കുകയും ചെയ്യും. എഴുത്തു പ്രക്രിയ നടന്നു കൊണ്ടിരിക്കേ നടത്തിയ പരിശോധനാവേളയിൽ *ബ* എന്ന് സ്ഥിരമായി ഇട ത്തോട്ട് എഴുതുന്ന ഒരു കുട്ടിയെ കണ്ടെത്താനിടയായി. എഴുത്തിന്റെ വഴി, എഴുത്തുപ്ര ക്രിയ, ചിലപ്പോൾ എഴുത്തിൽ മുദ്രണം ചെയ്യപ്പെടാറുണ്ട്. അവയെ മാത്രമേ ഇവിടെ തുടർന്നു പരിഗണിക്കുന്നുള്ളൂ.

ഒരു ലിപിയുടെ പിശകിപ്പോയ പല രൂപങ്ങളെ സാമാന്യീകരിച്ച് രണ്ടെണ്ണത്തി ലേക്ക് ചുരുക്കിയാണ് അപഗ്രഥനം നടത്തിയതു്. ഓരോ ലിപിമത്തിന്റെയും ആകെ പിശകുകളുടെ ആവൃത്തി അനുസരിച്ച് അവയെ അവരോഹണക്രമത്തിൽ ഇങ്ങനെ പട്ടികയാക്കാം.

പട്ടിക 6 രൂപപ്പിശകുകൾ അവരോഹണക്രമത്തിൽ

| ക്ര. ന | ലിപി മം | പിശകിയ രൂപം 1 | എണ്ണം | പിശകിയ രൂപം 2 | എണ്ണം | പിശകിന്റെ ആവൃത്തി | പിശക്% |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | ഘ | | 109 | | 52+1 | 162 | 61.13 |
| 2 | ദ്ര | | 110 | | | 110 | 41.5 |
| 3 | ച | | 107 | | | 107 | 40.37 |
| 4 | അം | | 53 | | 14+11 | 78 | 29.43 |
| 5 | ജ്ഞ | | 54 | | 23 | 77 | 29.05 |
| 6 | ഈ | | 25 | | 45 | 70 | 26.41 |
| 7 | ഊ | | 27 | | 43 | 70 | 26.41 |
| 8 | ഔ | | 39 | | 18+1 | 58 | 21.88 |
| 9 | ത്ധ | | 21 | | 33 | 54 | 20.37 |
| 10 | ജ | | 25 | | 21+2 | 48 | 18.11 |
| 11 | ഹ | | 42 | | | 42 | 15.84 |
| 12 | ആ | | 12 | | 14 | 26 | 9.8 |
| 13 | ഫ | | 24 | | 1 | 25 | 9.43 |
| 14 | അഃ | | 10 | | 7+7 | 24 | 9.05 |
| 15 | പ | | 16 | | | 16 | 6.03 |
| 16 | ഐ | | 10 | | 5 | 15 | 5.66 |
| 17 | ഡ | | 9 | | 3 | 12 | 4.5 |
| 18 | ഏ | | 5 | | 3 | 11 | 4.15 |
| 19 | അ | | 1 | | 6 | 9 | 3.39 |
| 20 | ഢ | | 5 | | 3 | 8 | 3.01 |
| 21 | എ | | 1 | | 6 | 7 | 2.64 |
| 22 | ഷ | | 6 | | | 6 | 2.26 |
| 23 | ഴ | | 4 | | 2 | 6 | 2.26 |
| 24 | ണ | | 5 | | | 5 | 1.88 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 25 | ങ | | 4 | | | 4 | 1.5 |
| 26 | യ | | 3 | | 1 | 4 | 1.5 |
| 27 | മ | | 3 | | | 3 | 1.13 |
| 28 | വ | | 2 | | 1 | 3 | 1.13 |
| 29 | ഓ | | 2 | | | 2 | 0.75 |
| 30 | ഒ | | 1 | | | 1 | 0.377 |
| 31 | ഥ | | 1 | | | 1 | 0.377 |
| 32 | ബ | | 1 | | | 1 | 0.377 |
| 33 | ഭ | | 1 | | | 1 | 0.344 |
| 34 | ര | | 1 | | | 1 | 0.377 |
| 35 | ല | | 1 | | | 1 | 0.377 |
| 36 | ള | | 1 | | | 1 | 0.377 |
| 37 | റ | | 1 | | | 1 | 0.377 |
| 38 | ഇ | | 0 | | | 0 | 0 |
| 39 | ഉ | | 0 | | | 0 | 0 |
| 40 | ക | | 0 | | | 0 | 0 |
| 41 | ഖ | | 0 | | | 0 | 0 |
| 42 | ഗ | | 0 | | | 0 | 0 |
| 43 | ഞ | | 0 | | | 0 | 0 |
| 44 | ട | | 0 | | | 0 | 0 |
| 45 | ഠ | | 0 | | | 0 | 0 |
| 46 | ത | | 0 | | | 0 | 0 |
| 47 | ദ | | 0 | | | 0 | 0 |
| 48 | ധ | | 0 | | | 0 | 0 |
| 49 | ന | | 0 | | | 0 | 0 |
| 50 | ശ | | 0 | | | 0 | 0 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 51 | സ | | 0 | | | 0 | 0 |

ഏറ്റവും കൂടുതൽ പേർ തെറ്റിച്ചെഴുതിയതു് ഒന്നാം സ്ഥാനത്തുള്ള *ഘ* യാണ്. അടിവരയിൽ *പ* എഴുതുന്നതുപോലെ തുടങ്ങി *ല* എഴുതുന്നതുപോലെ തുടരുന്നതുകൊണ്ടു് ഇതു് അടിവരയിൽ പതിഞ്ഞുകിടക്കുന്നു എന്നതാണ് ഇതിലെ തെറ്റ്. ഭാഷയിലെ ഒരു പരിച്ഛിന്നഘടകമായി കുട്ടി ഇതിനെ തിരിച്ചറിഞ്ഞിട്ടുണ്ടു്. ശബ്ദതലത്തിൽ പദാംഗം എന്ന സങ്കല്പം ലഭിച്ചിട്ടുണ്ടെങ്കിലും ആ അറിവിനെ കുറ്റമറ്റരീതിയിൽ എഴുത്തിൽ നിർവ്വഹിക്കാൻ കുട്ടിക്കു കഴിയുന്നില്ല. എഴുത്തുരീതി അറിയാത്തതാണ് പ്രശ്നം. 109 പേരാണ് ഇപ്രകാരം *ഘ* എഴുതിയതു്. 52 പേർക്ക് *പ* എന്നപോലെ എഴുതിത്തുടങ്ങിയപ്പോളാണ് തുടർന്നുവരുന്ന *ല* പോലെയുള്ള ഭാഗം അതിനെക്കാൾ താഴ്ന്നു നിൽക്കണമെന്ന കാര്യം ഓർമ്മ വരുന്നതു്. ആ ഭാഗം താഴ്ത്തിത്തന്നെ എഴുതുകയും ചെയ്തു. പക്ഷെ അതു് കീഴ്വരയ്ക്കു താഴെ ആയിപ്പോയെന്നുമാത്രം. ഇരുവരയ്ക്കും മധ്യത്തിൽ വെച്ചാണ് തുടങ്ങേണ്ടതെന്ന കാര്യം രണ്ടുകൂട്ടരും മറന്നുപോയിരിക്കുന്നു. ആദ്യത്തെ വിഭാഗക്കാരെ അപേക്ഷിച്ച് രണ്ടാമത്തെ വിഭാഗക്കാർ ലിപിമത്തിന്റെ രൂപം ഗ്രഹിച്ചിട്ടുണ്ടു്. ഒരു കുട്ടി മാത്രം *പ* എന്നു തുടങ്ങിയിട്ടു് *ല* പോലെ വളയുന്നിടത്തുനിന്ന് നേരെ വലത്തോട്ടു് നീങ്ങി മട്ടകോണായി മേലോട്ടു് ചെല്ലുന്ന ഒരു ലിപി എഴുതിക്കണ്ടു. ലിപിയുടെ എഴുത്തുവടിവിനെക്കുറിച്ചുള്ള ധാരണ കൃത്യമല്ലാതെ പോകുന്നതാണ് ഇങ്ങനെയെല്ലാം എഴുതി ശീലിക്കുന്നതിനു കാരണം.

2, 3, 11, 13, 15, 22, സ്ഥാനങ്ങളിൽ വരുന്ന *ഛ, ച, ഹ, പ, ഫ, ഷ* എന്നീ ലിപിമങ്ങളിൽ വന്ന പിശകുകൾ സമാനമാണ്. *ച, ഛ* ഒഴികെ ബാക്കിയെല്ലാം അടിവരയിലാണ് തുടങ്ങുന്നതു്. *ച, ഛ* ഉൾപ്പെടെ എല്ലാത്തിന്റെയും ആദ്യഭാഗം ഇരുവരകളുടെയും താഴെപ്പകുതിവരെ മാത്രമേ എത്താവൂ, അവസാനിക്കുന്നതാകട്ടെ മേൽവരയ്ക്കുമുട്ടിക്കൊണ്ടാവണം. വരുത്തിയിരിക്കുന്ന പിശക് ആദ്യഭാഗം തന്നെ മേൽവരയ്ക്കു മുട്ടിക്കുന്നു എന്നതാണ്. *വ* യും *പ* യും തമ്മിലുള്ള പ്രധാന വ്യത്യാസംതന്നെ ആരംഭത്തിലെ അർദ്ധവൃത്തം മേൽവരയിൽ മുട്ടുന്നുണ്ടോ അതോ പകുതിവരെ മാത്രമേ വരുന്നുള്ളുവോ എന്നതാണ്. അർദ്ധവൃത്തം കഴിഞ്ഞു് അവസാനഭാഗമായ കുത്തനെയുള്ള വരവരെയുള്ള ഭാഗത്തിന്റെ നീളവും തീർച്ചയായും പ്രധാനമാണ്. അതായതു് ലിപി

മത്തെ സംബന്ധിക്കുന്ന നിർണ്ണായകമായ അംശത്തെപ്പോലും കുട്ടികൾ ശ്രദ്ധിക്കുന്നില്ലെന്നുവേണം മനസ്സിലാക്കാൻ. അവരുടെ എഴുത്തിലെ *വ* യും *പ* യും തിരിച്ചറിയാൻ അവകൾ പ്രത്യക്ഷപ്പെടുന്ന പദങ്ങളെയും വാക്യങ്ങളെയും അപഗ്രഥിക്കേണ്ടിവരും. നാലാംസ്ഥാനത്തുള്ള *അം* എന്ന അക്ഷരത്തെ ശ്രദ്ധിച്ചാൽ ഇത് കൂടുതൽ വ്യക്തമാകും. *അ* കഴിഞ്ഞുള്ള ഉപലിപി കണ്ടാൽ ടവർഗ്ഗത്തിന്റെ അതിഖരമായ *ഠ* യിൽനിന്ന് യാതൊരു വ്യത്യാസവുമില്ല. 53 പേരാണ് അങ്ങിനെ എഴുതിയിരിക്കുന്നത്. 14 പേർ അതിനെ വെറുമൊരു കുത്തുപോലെ അപ്പാടെ ചെറുതാക്കിക്കളയുകയാണ് ചെയ്തിട്ടുള്ളത്. 11 പേർ രണ്ടു കുത്തുകളിട്ട് അനുസ്വാരത്തെ വിസർഗ്ഗമാക്കിക്കളഞ്ഞു. അനുസ്വാരചിഹ്നവും ടവർഗ്ഗാതിഖരവും തമ്മിൽ ഭേദമില്ലാത്തത് സ്വനിമതലത്തിൽ *ശ* യും *ഷ* യും  തമ്മിൽ തിരിച്ചറിയാത്തത് പോലെത്തന്നെ ഗൗരവമുള്ളതാണ്. സ്വനങ്ങളുടെ ഉച്ചാരണത്തിലും ശ്രവണത്തിലും അവയുടെ മൗലികവ്യത്യാസങ്ങൾ തിരിച്ചറിഞ്ഞില്ലെങ്കിൽ ഭാഷാപ്രയോഗം അസാദ്ധ്യമാകുന്നതുപോലെ  എഴുത്തിലും വായനയിലും ലിപിമങ്ങളുടെ മൗലികവ്യത്യാസങ്ങൾ തിരിച്ചറിഞ്ഞില്ലെങ്കിൽ വരമൊഴി അസാദ്ധ്യമായിത്തീരും.

അഞ്ചാം സ്ഥാനത്തുള്ള *ഋ* എന്ന ലിപിമത്തിന്റെ കാര്യത്തിൽ അതിന്റെ രൂപത്തിലല്ല എഴുത്തുരീതിയിലാണ് പിശകുകൾ വരുന്നത്. 54 പേർ എഴുതിയത് *ഴ* എന്നലിപിമത്തെ അൽപ്പം പരിഷ്കരിച്ചുകൊണ്ടുള്ള ഒരു പ്രത്യേകരീതിയിലാണ്. ഒരു മുറുക്കത്തോടെ തുടങ്ങി *ഴ* യിലൂടെ പുരോഗമിച്ച് ഒടുക്കവും ഒരു മുറുക്കമാക്കിക്കൊണ്ട് *ഋ* എന്ന രൂപത്തെ അവർ ഉണ്ടാക്കിയെടുക്കുന്നു. *ഴ* തെറ്റിച്ചവരിൽ ഒരാൾ *ഋ* എന്നതിന് തെറ്റായെഴുതിയ അതേ രൂപം വരച്ചുവെച്ചിട്ടുണ്ട് എന്നതും ഇതിന് തെളിവാണ്. *ഋ* തെറ്റിച്ച ബാക്കി 23 പേർക്ക് ലിപിമത്തിന്റെ രൂപത്തെക്കുറിച്ച് ഏകദേശധാരണയുണ്ടെങ്കിലും അതു വരച്ചുവെക്കാനാവുന്നില്ല. വ്യത്യസ്തമായ പലതരം രൂപങ്ങളാണ് അവർ വരച്ചുവെച്ചിരിക്കുന്നത്.  ഒമ്പതാംസ്ഥാനത്തുള്ള *ത്സ* യുടെ കാര്യവും ഇതുപോലെയാണ്. 21 പേർ അത് *ത്സ* എന്നാണെഴുതിയത്. 33 പേർ അതിന് വ്യത്യസ്തമായ മറ്റുസാദ്ധ്യതകൾ കണ്ടെത്തുന്നു. *ഢ* എഴുതുമ്പോഴും ലിപിമത്തിന്റെ രൂപം കൃത്യമാകുന്നില്ല എന്ന് പിശകിയ 3.01% പേരും വ്യക്തമാക്കുന്നുണ്ട്. *ഡ* എഴുതാൻ 9 പേർ *ഢ* ആണുപയോഗിച്ചത്. *ഋ, ത്സ, ഢ* എന്നീ  മൂന്നുലിപിമങ്ങളും ഭാഷയിൽ അപൂർവ്വമായി

മാത്രം വരുന്നതാണ് എന്നൊരു പ്രത്യേകത ചൂണ്ടിക്കാട്ടാവുന്നതാണ്. എഴുത്തുരീതിയിൽത്തന്നെ പിശകുകൾ വരുത്തിയതാണ് പത്താം സ്ഥാനത്തുള്ള *ജ* 25 പേർ *ഇ* യിൽത്തുടങ്ങി പൊടുന്നനെ *ശ* യിലേയ്ക്കു പുരോഗമിക്കുന്നു. 21 പേരാകട്ടെ *ഇ* യിൽത്തുടങ്ങി ധൃതിയിൽ ഒരു മുറുക്കം കൊണ്ടവസാനിപ്പിക്കുകയാണു ചെയ്തത്. അത് പലപ്പോഴും *ങ* യുമായി സാദൃശ്യംപുലർത്തുകയും ചെയ്യുന്നു. *ജ്ഞ, ത്ഥ, ഢ* ഇവയെ അപേക്ഷിച്ച് വളരെ സാധാരണമാണ് *ജ* യെങ്കിലും സമാനമായ പിഴവുകളാണ് വരുത്തുന്നത്. അതിനാൽ അപൂർവ്വതയാണ് പിഴവിനു കാരണമെന്നു പറയാനാവില്ല.

6, 7, 8 സ്ഥാനങ്ങൾ യഥാക്രമം *ഈ, ഊ, ഔ* എന്നിവയാണ്. മൂന്നിലും പൊതുവായുള്ള ഉപലിപിതന്നെയാണ് തെറ്റിന്റെ ഉറവിടവും. *ൗ* എന്ന ഉപലിപി ഇരുവരകൾക്കും മധ്യെ തുടങ്ങി മദ്ധ്യത്തിലേയ്ക്കുതന്നെ ഒരർദ്ധവൃത്തം വരച്ച് ഇരുവരകളും തൊടുന്ന ഒരർദ്ധവൃത്തമായി പുരോഗമിച്ച് കീഴ്വരയിൽനിന്ന് അൽപ്പമുയർന്നാണവസാനിക്കുക. പക്ഷെ പലരും അത് *ന* എന്നുതന്നെ എഴുതുന്നു. 27 പേർ *3* എന്ന അക്കംപോലെയാണെഴുതിയത്. ചിലർ അതുതന്നെ മേൽവരയ്ക്കു മേലോളമെത്തിച്ചപ്പോൾ മറ്റുചിലർ അത് കീഴ്വരയ്ക്കുതാഴേക്ക് എത്തിച്ചു. *ഔ* എന്നതിനു പകരം ഒരു കുട്ടി *അൗ* എന്നാണെഴുതിയത്. ഉച്ചാരണപരമായി അത് ശരിയാവാം എന്നതിനുപുറമെ വ്യഞ്ജനങ്ങളിൽ ഉപലിപികൊണ്ടുമാത്രം *ഔ* ഉണ്ടാക്കാമെന്നതും കുട്ടിയെ ഈ പിശകിലേക്കു നയിച്ചിട്ടുണ്ടാവാം.

പുതിയപദ്ധതിയിൽപ്പെട്ടവരുടെ എഴുത്തുകൾ ഏറെക്കുറെ ഇതേ രീതിയാണ് കാണിക്കുന്നത്. താരതമ്യത്തിനായി പുതിയപദ്ധതിയിൽപ്പെട്ടവരുടെ ലിപിമപ്പിശകുകളുടെ സ്വഭാവം പട്ടികയാക്കി ചുവടെ കൊടുക്കുന്നു. മുപ്പതു കുട്ടികളാണ് അക്ഷരമാല എഴുതിയത്.

പട്ടിക 7 രൂപപ്പിശകുകളുടെ അവരോഹണക്രമം - 2006

| ക്ര. ന | ലിപിമം | ലിപിമപ്പിശക് | എണ്ണം | ലിപിമപ്പിശക് | എണ്ണം | ***ആകെ*** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | N | | 27 | | | ***27*** |
| 2 | O | | 26 | | | ***26*** |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 3 | L | | 20 | | 2 | ***22*** |
| 4 | ആ | | 16 | | 1 | ***17*** |
| 5 | ^ | | 15 | | | ***17*** |
| 6 | P | | 8 | | | ***15*** |
| 7 | Du | | 3 | | | ***13*** |
| 8 | M | | 6 | | 2 | ***12*** |
| 9 | Cu | | 3 | | | ***11*** |
| 10 | ] | | 11 | | | ***11*** |
| 11 | Aw | | 4 | | | ***10*** |
| 12 | G | | 4 | | | ***9*** |
| 13 | V | | 4 | | | ***9*** |
| 14 | sF | | 2 | | | ***7*** |
| 15 | Hu | | 3 | | | ***7*** |
| 16 | Ax | | 3 | | | ***7*** |
| 17 | l | | 7 | | | ***7*** |
| 18 | E | | 5 | | | ***6*** |
| 19 | ` | | 4 | | 2 | ***6*** |
| 20 | F | | 5 | | | ***5*** |
| 21 | Q | | 4 | | 3 | ***4*** |
| 22 | R | | 2 | | 2 | ***4*** |
| 23 | H | | 3 | | | ***3*** |
| 24 | W | | 2 | | 1 | ***3*** |
| 25 | b | | 1 | | 1 | ***2*** |
| 26 | h | | 2 | | | ***2*** |
| 27 | അ | | 1 | | | ***1*** |
| 28 | D | | 1 | | | ***1*** |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 29 | Hm | | 1 | | | ***1*** |
| 30 | d | | 1 | | | ***1*** |
| 31 | C | | 0 | | | ***0*** |
| 32 | l | | **0** | | | ***0*** |
| 33 | J | | 0 | | | ***0*** |
| 34 | K | | 0 | | | ***0*** |
| 35 | S | | 0 | | | ***0*** |
| 36 | T | | 0 | | | ***0*** |
| 37 | U | | 0 | | | ***0*** |
| 38 | X | | 0 | | | ***0*** |
| 39 | Y | | 0 | | | ***0*** |
| 40 | Z | | 0 | | | ***0*** |
| 41 | [ | | 0 | | | ***0*** |
| 42 | \ | | 0 | | | ***0*** |
| 43 | _ | | 0 | | | ***0*** |
| 44 | a | | 0 | | | ***0*** |
| 45 | c | | 0 | | | ***0*** |
| 46 | e | | 0 | | | ***0*** |
| 47 | i | | 0 | | | ***0*** |
| 48 | j | | 0 | | | ***0*** |
| 49 | k | | 0 | | | ***0*** |
| 50 | f | | 0 | | | ***0*** |
| 51 | g | | 0 | | | ***0*** |

അവരോഹണക്രമത്തിലെ സ്ഥാനം ചെറുതായി മാറുന്നുണ്ടെങ്കിലും അത് കാര്യമായ വ്യത്യാസമുണ്ടാക്കുന്നില്ല. പഴയപദ്ധതിയിലുള്ളവരുടെ പട്ടികയിലെ ഒന്ന് രണ്ട് മൂന്ന് സ്ഥാനങ്ങൾ പുതിയവരുടെ പട്ടികയിൽ മൂന്ന് രണ്ട് ഒന്ന് എന്ന് വിപരീതക്രമമായി

മാറുന്നുണ്ട്. എന്നാൽ ആദ്യമൂന്ന സ്ഥാനങ്ങൾ ഈ ലിപിമങ്ങൾതന്നെയാണ് പൊതു വായി പങ്കിടുന്നത്. അതായത് സൂക്ഷ്മമായ സ്ഥാനങ്ങൾ മാറുന്നുണ്ട് എന്നല്ലാതെ സാമാന്യമായി അവ വൈരുദ്ധ്യം പുലർത്തുന്നില്ല. പഴയവർക്കും പുതിയവർക്കും രൂപ തലത്തിൽ പ്രയാസമുള്ള ലിപിമങ്ങൾ ഏറെക്കുറെ ഒന്നുതന്നെയാണെന്ന പറയാം. എഴുത്തുവടിവിൽ കാണുന്ന പിശകുകളും സമാനമാണ്.

എഴുത്തുവടിവിലുണ്ടാകുന്ന പിഴവുകൾ മിക്കപ്പോഴും കൃത്യമായ നിർദ്ദേശം ലഭിക്കാത്ത തുകൊണ്ടുണ്ടാകുന്നതാണ്. ഒരു ലിപിയുടെ രൂപം ഏറ്റവും അനായാസമായി എഴുതുന്ന തിന് പരമ്പരാഗതമായ ചില രീതികളുണ്ട്. ചെറിയ ക്ലാസ്സിൽനിന്നേ അതിന്റെ കൈച്ചലനങ്ങൾ സ്വായത്തമാക്കുകയും എഴുത്തുരീതികൾ പരിശീലിച്ചെടുക്കുകയും വേണം. ഉദാഹരണത്തിന് *ഋ* എന്ന അക്ഷരം കുട്ടികൾക്ക് വളരെ പ്രയാസമുണ്ടാക്കു ന്നുണ്ട്. എന്നാൽ *8* എന്ന രൂപം വളരെ എളുപ്പത്തിൽ എഴുതാറുമുണ്ട്. *ഋ* എന്ന അക്ഷര ത്തിനകത്ത് *8*-ന്റെ എഴുത്തുവടിവാണ് അവരെ ഏറ്റവും കുഴക്കുന്നത്. എഴുത്തുവടിവും കൈച്ചലനവും വളരെ ശ്രദ്ധയോടെ പരിശീലിപ്പിച്ചെടുക്കണം. മലയാളം എഴുതു മ്പോഴും ഇംഗ്ലീഷ് എഴുതുമ്പോഴും പേന പിടിക്കുന്നതിൽ ചെറിയ വ്യത്യാസം വരു ത്തിയാൽ എഴുത്ത് കൂടുതൽ അനായാസമാകും. മലയാളികളുടെ ഇംഗ്ലീഷെഴുത്തിന് വട്ടവടിവ് വരുന്നതിന്റെ ഒരു കാരണം പേനപിടിക്കുന്നതിലെ വ്യത്യാസമാണ്. കുട്ടി കളുടെ എഴുത്തിന്റെ വലുപ്പം വല്ലാതെ കുറഞ്ഞോ കൂടിയോ പോകുന്നതിന്റെ കാര ണവും മറ്റൊന്നല്ല. ശരിയായ രീതിയിൽ പേന പിടിക്കേണ്ടത് എങ്ങനെയെന്ന് കുട്ടി കളെ ധരിപ്പിക്കാൻ ശ്രദ്ധിക്കാറില്ല എന്നാണ് കരുതേണ്ടത്.

എഴുത്തു വടിവറിഞ്ഞാലും ലിപിയുടെ രൂപം അറിഞ്ഞാലും എഴുത്തിൽ പിശകുകൾ വരാം. *ഇ-ള* ഇവ പരസ്പരം മാറിപ്പോകുന്നത് രൂപപരമായ സാമ്യംകൊണ്ടാണ്. എന്നാൽ *ഗ-ഘ* തമ്മിലോ *ധ-ഥ* തമ്മിലോ മാറിപ്പോകുന്നത് അങ്ങനെയല്ല. ഇവിടെ ലിപിസാമ്യമല്ല ധ്വനിസാമ്യമാണ് പിശകിന് കാരണം. ഇത്തരത്തിൽ, ഒരക്ഷരത്തി നുപകരം മറ്റൊരക്ഷരം എഴുതുന്നതിനെ ലിപിമത്തെറ്റായല്ല സ്വനിമത്തെറ്റായാണ് പരിഗണിക്കേണ്ടത്. പ്രത്യക്ഷീകരണമായ എഴുത്തുരൂപത്തിൽ മാത്രമായി സംഭവി ക്കുന്ന തെറ്റല്ല, അതിനപ്പുറത്ത് പ്രസ്തുത ശബ്ദത്തെക്കുറിച്ചുള്ള ധാരണയിൽത്തന്നെ

ഇവിടുത്തെ പിശകിന് അടിസ്ഥാനമുണ്ട് എന്നർത്ഥം.

### 3.3. സ്വനിമപ്പിശകുകൾ

എഴുത്തിൽ രൂപങ്ങൾ കൃത്യമാകാത്തതല്ല മറ്റൊരു ലിപിമം തെറ്റായി എഴുതുന്നതാണ് സ്വനിമപ്പിശകായി കണക്കാക്കിയിരിക്കുന്നത്. അതോടൊപ്പം ലിപിമം എഴുതാൻ വിട്ടുപോകുന്നതിനെയും സ്വനിമപ്പിശകായിട്ടാണ് ഗണിച്ചിരിക്കുന്നത്. കുട്ടികളുടെ എഴുത്ത് പരിശോധിച്ചപ്പോൾ ഏറ്റവും കൂടുതൽ പേർ പിശകുവരുത്തിയത് ങ (39.91%) എഴുതിയതിലാണ്. ഷ (32.02%), ഴ (28.27%), ഭ (24.13%), ധ (21.46), ബ (23.38%), ദ (22.17%), ശ (23.36%) എന്നിങ്ങനെയാണ് അതിന്റെ സ്വഭാവം. വിശദാംശങ്ങൾ അനുബന്ധമായി (പട്ടിക 4)കാണിച്ചിരിക്കുന്നു.

ഒകാരത്തിനുശേഷം എല്ലാം വിട്ടുപോയവർ 4, കവർഗ്ഗത്തിനുശേഷം എല്ലാം വിട്ടുപോയവർ 6, ചവർഗ്ഗത്തിനുശേഷം എല്ലാം വിട്ടുപോയവർ 8, യകാരത്തിനുശേഷം എല്ലാം വിട്ടുപോയവർ 3 എന്നിങ്ങനെയാണ്. ചവർഗ്ഗം മാത്രം വിട്ടുപോയ ഒരാളും ടവർഗ്ഗം മാത്രം വിട്ടുപോയ 4 പേരും തവർഗ്ഗം മാത്രം വിട്ടുപോയ 6 പേരും പവർഗ്ഗം മാത്രം വിട്ടുപോയ 8 പേരുമാണുള്ളത്. വർഗ്ഗങ്ങളുടെ ക്രമം തെറ്റിച്ച് പവർഗ്ഗത്തിനുശേഷം തവർഗ്ഗം എഴുതിയ 5 പേരും, പവർഗ്ഗത്തിനുശേഷം ടവർഗ്ഗം എഴുതിയ 10 പേരും, തവർഗ്ഗത്തിനുശേഷം ടവർഗ്ഗം എഴുതിയ ഒരാളും ഉണ്ട്. ഇവരെയെല്ലാം അക്ഷരമറിയാത്തവരായി ഗണിക്കുന്നതിനുമുമ്പ് യാന്ത്രികമായി അക്ഷരമാല എഴുതുന്നതിലുള്ള യുക്തിരാഹിത്യംകൂടി കണക്കിലെടുക്കണം. മലയാളത്തിലെ ലിപിമപ്പട്ടിക കൃത്യമായി ഇവരുടെ ഓർമ്മയിൽ ഇല്ല. എന്നാൽ ഒരക്ഷരത്തിനുപകരം ഒരു വർഗ്ഗമപ്പാടെ വിട്ടുകളയുന്നതിൽ ഈ ക്രമത്തെക്കുറിച്ചുള്ള ബോധം ഉണ്ടുതാനും. *ക, ച, ട, ത, പ* ഖരങ്ങളായി തലങ്ങനെയും *ക, ഖ, ഗ, ഘ, ങ* എന്നു ഖരം മുതൽ അനുനാസികം വരെ വിലങ്ങനെയും ക്രമത്തെ ഓർമ്മിക്കാനുള്ള കൃത്യമായ പദ്ധതി ഇവർക്കില്ല എന്നു പറയാം. അകാരാദിക്രമത്തിൽ എഴുതുമ്പോൾ വിട്ടുപോയി എന്നതുകൊണ്ടുമാത്രം പ്രസ്തുത അക്ഷരം കുട്ടിക്കറിയില്ലെന്നു കരുതുന്നതു തെറ്റാണ്. വിട്ടുപോയ അക്ഷരങ്ങൾ

ഭാഷാപ്രയോഗത്തിൽ ഉചിതമായിത്തന്നെ പ്രകടിപ്പിക്കുന്നതു് പഠനവേളയിൽ ശ്രദ്ധ യിൽപ്പെട്ടിട്ടുണ്ടു്.

അക്ഷരത്തെറ്റുകളെ ആവൃത്തിയനുസരിച്ച് 20 ശതമാനത്തിനു മുകളിൽ, 10% മുതൽ 20% വരെ, 1% മുതൽ10% വരെ, ഒരു ശതമാനത്തിനുതാഴെ എന്നിങ്ങനെ 4 ഗണങ്ങ ളായിത്തിരിക്കുന്നതു് വിശകലനത്തെ എളുപ്പമാക്കും.

പട്ടിക 8 അക്ഷരത്തെറ്റുകൾ ആവൃത്തിക്രമത്തിൽ

| ലിപിമപ്പിശക് % | 0 - 1 | 1- 10 | 10- 20 | 20 - മുക ളിൽ |
|---|---|---|---|---|
| സ്വരം | ഋ, എ, ഉ, ഊ, ഈ, അ, ആ, ഇ | ഔ, അം, ഒ, ഏ | **ഓ, ഐ, അഃ** | |
| ഖരം | | ക, ച, ട, ത | **പ** | |
| അതിഖരം | | ഖ, ഛ | **ഥ, ഫ, ഠ** | |
| മൃദു | | **ജ** | ഗ, ഡ | **ബ, ദ** |
| ഘോഷം | | ഘ | **ഝ, ഢ** | **ഭ, ധ** |
| അനുനാസികം | | ണ | **ഞ, ന, മ,** | **ങ,** |
| മദ്ധ്യമം | | യ, ര, ല, വ | | |
| ഊഷ്മാവ് | | | **സ, ഹ, ള, റ** | **ഷ, ഴ, ശ** |
| Bsl | 8 | 17 | 18 | 8 |

ഒരു ശതമാനത്തിനുതാഴെയുള്ള ഗണത്തിൽ വരുന്നതു് മുഴുവൻ സ്വരങ്ങളാണു്. *ഋ, എ, ഉ, ഊ, ഈ, അ, ആ, ഇ* എന്നു് 8 എണ്ണം. 1% മുതൽ10% വരെയുള്ള ഗണത്തിൽ വരു ന്നതു് *ഔ, അം, ഒ, ഏ* എന്നു് 4 സ്വരം, *ക, ച, ട, ത* എന്നു് 4 ഖരം, *ഛ, ഖ* എന്നു് 2 അതിഖരം, *ജ* എന്നു് ഒരു മൃദു, *ഘ* എന്നു് ഒരു ഘോഷം, *ണ* എന്നു് ഒരു അനുനാ സികം, *യ, ര, ല, വ* എന്നു് 4 മധ്യമം എന്നിങ്ങനെ 17 അക്ഷരങ്ങൾ. 10% മുതൽ20% വരെയുള്ള ഗണത്തിൽ *ഓ, ഐ, അഃ* എന്നു് 3 സ്വരം, *പ* എന്നു് ഒരു ഖരം, *ഥ, ഫ, ഠ* എന്നു് 3 അതിഖരം, *ഗ, ഡ* എന്നു് 2 മൃദു, *ഝ, ഢ* എന്നു് 2 ഘോഷം, *ഞ, ന, മ* എന്നു് 3 അനുനാസികം, *സ, ഹ, ള, റ* എന്നിവയുംകൂടി 18 അക്ഷരങ്ങൾ. 20 ശതമാനത്തിനു മുകളിൽ വരുന്ന ഗണത്തിൽ ഒറ്റ സ്വരവും ഇല്ല. *ബ, ദ* എന്നു് 2 മൃദു, അവയുടെതന്നെ *ഭ , ധ* എന്നു് 2 ഘോഷം, *ങ* എന്നു് ഒരു അനുനാസികം, *ഷ, ഴ, ശ* എന്ന 3 അടക്കം 8 അക്ഷരങ്ങൾ. ഏറ്റവും കൂടുതൽ പിഴവുകൾ വരുന്നതു് മൃദുഘോഷങ്ങൾക്കും ഊഷ്മാക്കൾ ക്കുമാണു് . സ്വരങ്ങളും ഖരങ്ങളും പൊതുവെ കുറച്ചേ തെറ്റിപ്പോയിട്ടുള്ളൂ.

പുതിയപദ്ധതിയിൽപ്പെട്ടവരുടെ സ്വനിമപ്പിശകുകളുടെ താരതമ്യം താഴെ പട്ടിക യായി നല്കിയിരിക്കുന്നു.

പട്ടിക 9 അക്ഷരത്തെറ്റുകൾ ആവൃത്തിക്രമത്തിൽ 2006

| ലിപിമപ്പിശക് % | 0 - 1 | 1- 10 | 10-20 | 20 - 30 | 30 - 40 | 40 -50 | 50 - മുകളിൽ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| സ്വരം | അ, ഇ, ഈ, ഉ, ഊ, ഋ, എ, ഏ | ആ അം, അഃ | ഐ | ഒ, ഔ | ഓ | | |
| ഖരം | ക, ച, | ത | ട, പ | | | | |
| അതിഖരം | ഖ, ഛ | | | ഫ | | ഠ, ഥ | |
| മൃദു | ജ | ഗ | | ബ | ഡ | ദ | |
| ഘോഷം | ഘ | | | ഭ | ഢ | | ഝ, ധ |
| അനുനാസികം | | | ണ | ങ, ഞ, ന, മ | | | |
| മദ്ധ്യമം | | | യ | ര, ല, വ | | | |
| ഊഷ്മാവ് | | | | | സ, ഹ, ള, | ഘ | ഷ, ഴ, ശ |
| Bsl | 14 | 5 | 5 | 12 | 6 | 4 | 5 |

രണ്ടു പട്ടികകളിലെയും ശതമാനത്തിൽ വ്യത്യാസം വരുന്നത് കുട്ടികളുടെ എണ്ണത്തിലെ വലിയ വ്യത്യാസംകൊണ്ടുകൂടിയാണ്. രണ്ടു പട്ടികയിലും തെറ്റുകളുടെ ആവൃത്തിയിൽ വ്യത്യാസമുണ്ടെങ്കിലും അതിന്റെ അനുപാതം വളരെ വ്യത്യസ്തമല്ല. രണ്ടിലും ആവൃത്തി കൂടുതലുള്ള അക്ഷരങ്ങൾക്ക് വലിയ വ്യത്യാസമില്ലെന്നു കാണാം. പുതിയപദ്ധതിയിൽപ്പെട്ടവർ പഴയവരെ അപേക്ഷിച്ച് *ക, ച. ഖ, ഛ, ജ, ഘ* എന്നീ അക്ഷരങ്ങളിൽ കുറച്ച് പിശകുകൾ മാത്രമേ വരുത്തിയിട്ടുള്ളൂ എന്നതാണ് എടുത്തു പറയത്തക്ക വ്യത്യാസം. അക്ഷരമാലയിൽ പുതിയപദ്ധതിക്കാർ വളരെ പിന്നിലാണ് എന്ന് നേരത്തെ തിട്ടപ്പെടുത്തിയ കണക്കുകളെ(§3.1) തിരുത്താൻ ഈ തെളിവു പോരാ. കാരണം മലയാളം ഒന്നാംഭാഷയായി പഠിക്കാത്തവർകൂടി ഉൾപ്പെട്ടതാണ് പഴയപദ്ധതിയിൽപ്പെട്ടവരുടെ പട്ടിക. അവരെ ഒഴിവാക്കിക്കൊണ്ട് പഴയപദ്ധതിയിൽപ്പെട്ട മലയാളം മീഡിയത്തിലെ പത്താം ക്ലാസ്സുകാരും പുതിയ പദ്ധതിയിൽപ്പെട്ട പത്താം ക്ലാസ്സുകാരും വരുത്തിയ പിശകുകളുടെ അക്ഷരം തിരിച്ചുള്ള പട്ടികയാണ് ചുവടെ നല്കിയിരിക്കുന്നത്. താരതമ്യത്തിനായി പഴയ പദ്ധതിയിൽപ്പെട്ട മലയാളം

പഠനമാദ്ധ്യമവും ഒന്നാംപേപ്പറുമായി പഠിക്കുന്ന എട്ടാം ക്ലാസ്സുകാരെക്കൂടി കാണിച്ചിരിക്കുന്നു.

പട്ടിക 10 ലിപിമപ്പിശകുകൾ താരതമ്യം

| അക്ഷരം | പിശക് എണ്ണം | | | |
|---|---|---|---|---|
| | പഴയതിൽ ആകെ | പഴയ 8 | പഴയ 10 | പുതിയ10 |
| അ | 16 | 2 | 1 | 1 |
| ആ | 26 | 4 | 2 | 17 |
| ഇ | 0 | 0 | 0 | 1 |
| ഈ | 80 | 5 | 6 | 11 |
| ഉ | 4 | 0 | 0 | 1 |
| ഊ | 77 | 5 | 7 | 13 |
| ഋ | 90 | 8 | 3 | 6 |
| എ | 31 | 0 | 1 | 5 |
| ഏ | 37 | 2 | 1 | 9 |
| ഐ | 66 | 4 | 5 | 11 |
| ഒ | 19 | 6 | 0 | 9 |
| ഓ | 57 | 6 | 5 | 11 |
| ഔ | 92 | 9 | 1 | 14 |
| അം | 97 | 17 | 10 | 12 |
| അഃ | 51 | 9 | 1 | 8 |
| ക | 9 | 0 | 0 | 0 |
| ഖ | 27 | 5 | 0 | 0 |
| ഗ | 32 | 5 | 1 | 1 |
| ഘ | 219 | 27 | 17 | 17 |
| ങ | 121 | 10 | 2 | 27 |
| ച | 211 | 24 | 18 | 28 |
| ഛ | 222 | 30 | 16 | 16 |
| ജ | 75 | 12 | 5 | 20 |
| ഝ | 99 | 11 | 5 | 19 |
| ഞ | 54 | 8 | 1 | 10 |
| ട | 21 | 1 | 0 | 3 |
| ഠ | 36 | 9 | 1 | 12 |
| ഡ | 46 | 12 | 0 | 10 |
| ഢ | 68 | 12 | 1 | 20 |
| ണ | 25 | 3 | 0 | 8 |
| ത | 27 | 2 | 0 | 2 |
| ഥ | 64 | 12 | 1 | 13 |
| ദ | 61 | 17 | 1 | 14 |
| ധ | 60 | 15 | 1 | 16 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ന | 53 | 2 | 0 | 6 |
| പ | 108 | 10 | 3 | 14 |
| ഫ | 137 | 17 | 1 | 24 |
| ബ | 65 | 13 | 0 | 8 |
| ഭ | 86 | 13 | 0 | 12 |
| മ | 39 | 2 | 1 | 7 |
| യ | 34 | 2 | 0 | 7 |
| ര | 19 | 0 | 0 | 8 |
| ല | 22 | 3 | 0 | 8 |
| വ | 23 | 0 | 0 | 8 |
| ശ | 70 | 9 | 0 | 17 |
| ഷ | 104 | 14 | 1 | 15 |
| സ | 52 | 5 | 1 | 11 |
| ഹ | 101 | 9 | 2 | 16 |
| ള | 44 | 2 | 0 | 9 |
| ഴ | 98 | 15 | 0 | 16 |
| റ | 59 | 7 | 0 | 13 |

പഴയ പത്താംക്ലാസ്സിനെക്കാൾ മെച്ചപ്പെട്ട രീതിയിൽ പുതിയ പദ്ധതിയിലുള്ളവർ എഴുതിയ ലിപിമങ്ങൾ ഒന്നുമില്ല. അക്ഷരമാലയുടെ കാര്യത്തിൽ പുതിയപദ്ധതി യിൽപ്പെട്ട പത്താം ക്ലാസ്സുകാർ പഴയപദ്ധതിയിലെ പത്താംക്ലാസ്സുകാരെക്കാൾ പിന്നി ലാണെന്ന് പട്ടിക വ്യക്തമാക്കിത്തരുന്നു. ഭൂരിപക്ഷം അക്ഷരങ്ങളുടെ കാര്യത്തിലും അവർ പഴയ എട്ടാം ക്ലാസ്സിനെക്കാൾ പിന്നിലാണെന്നതാണ് വാസ്തവം. ഇതിനു കാരണം പഠനബോധനരീതികളിലുണ്ടായ മാറ്റമാണോ എന്ന് വിശദമായി അന്വേ ഷിക്കേണ്ടതാണ്. പാഠ്യപദ്ധതികളുടെ സൂക്ഷ്മമായ താരതമ്യം ഇവിടെ ഉദ്ദേശിക്കു ന്നില്ല. ലഭിച്ച വസ്തുതകൾ വെച്ച് പുതിയ പദ്ധതിയിലുള്ളവർ അക്ഷരമെഴുത്തിന്റെ കാര്യത്തിൽ വളരെ പിന്നിലാണെന്നു വ്യക്തമാകുന്നുണ്ട് എന്നു മാത്രം. മൊത്തം പ്രക ടനത്തിൽ നിലവാരവ്യത്യാസമുണ്ടെങ്കിലും പിശകുകളുടെ സ്വഭാവം സമാനമാണെന്ന വസ്തുതയാണ് ഇവിടെ പ്രസക്തം. അങ്ങനെ വരുന്നത് ഭാഷയിൽത്തന്നെയുള്ള എന്തെ ങ്കിലും പ്രത്യേകതകൾ കാരണമാകാം എന്നതാണ് അന്വേഷണത്തെ മുന്നോട്ടു നയി ക്കുന്ന ഘടകം.

ആവൃത്തിക്രമത്തിൽ ഒന്നും രണ്ടും ഗണങ്ങളിൽ വരുന്ന തെറ്റുകളെ യാദൃച്ഛികമായി

സംഭവിക്കുന്ന പിശകുകളെന്ന നിലയിൽ സാരമാക്കാതെ തള്ളാം. എങ്കിലും അവയുടെ പൊതുവായ സ്വഭാവസവിശേഷതകൾ വിസ്മരിക്കേണ്ടതല്ല. സ്വരങ്ങളും ഖരങ്ങളും മധ്യമങ്ങളുമാണ് ഈ രണ്ടു ഗണത്തിലും പ്രധാനമായുള്ളത്. അതിഖരമൃദുഘോഷാനുനാസികങ്ങളിൽ *ഛ, ജ, ഘ, ണ* എന്ന നാലെണ്ണം മാത്രമേ ഇതിൽ വന്നുകണ്ടിട്ടുള്ളൂ. മറിച്ച്, സ്വരങ്ങളിൽ *അഃ, ഐ, ഓ* എന്നു മൂന്നെണ്ണവും ഖരങ്ങളിൽ *പ* യും മാത്രമേ ഈ ഗണത്തിന് പുറത്തുള്ളൂ. സ്വരം, ഖരം, മധ്യമം ഇവയിൽ പ്രായേണ തെറ്റുകൾ കുറവാണ്. ഖരങ്ങൾക്ക് സമാന്തരമായല്ല അനുനാസികങ്ങൾ തെറ്റിപ്പോകുന്നത് എന്നത് ശ്രദ്ധിക്കേണ്ട വസ്തുതയാണ്.

### 3.3.1. ങ

ഏറ്റവും കൂടുതൽ തെറ്റുവന്നത് *ങ* യുടെ കാര്യത്തിലാണ്. 42.6%പേർ ഇത് തെറ്റിയെഴുതിയപ്പോൾ 2%പേരാണ് ഇത് വിട്ടുകളഞ്ഞിരിക്കുന്നത്. വ്യഞ്ജനപ്പട്ടികയിലെ അഞ്ചാമത്തെ അക്ഷരം ഇത്രയധികം പേർ തെറ്റിക്കുന്നതെന്താണ്? ങകാരത്തിന് പകരം ഭൂരിപക്ഷംപേരും(101) എഴുതിയത് *ങ്ങ* യാണ്. അതായത് തെറ്റിന്റെ സാമാന്യസ്വഭാവം *ങ* യ്ക്കുപകരം *ങ്ങ* എന്നെഴുതിയതാണ്. ഒറ്റയ്ക്കുള്ള ങ മലയാളത്തിൽ വളരെ അപൂർവ്വമായി മാത്രം കണ്ടുവരുന്ന ഒന്നാണ്. അത്തരം അപൂർവ്വാവസരത്തിൽപ്പോലും *വാങ്മയം, പരാങ്മുഖത്വം* എന്നിവയിലെപ്പോലെ ചില്ലുരൂപത്തിലാണ് അത് വരുന്നത്. ചുരുക്കത്തിൽ അക്ഷരമാലയിലല്ലാതെ *ങ* കാണാൻ പ്രയാസമാണ്. മലയാളത്തിലെ സ്വനിമങ്ങളെയും ലിപിമങ്ങളെയും താരതമ്യം ചെയ്ത വി. സുകുമാരൻ സ്വനിമാപഗ്രഥനത്തിൽ ങകാരത്തിന് വ്യത്യയജോഡി കണ്ടെത്തിയിട്ടില്ല (സുകുമാരൻ, 1990: 82). ഇങ്ങനെ ഒരു പ്രാന്തസ്വനിമത്തിന്റെ നില മാത്രം ഉള്ളതുകൊണ്ടാവാം *ങ* യ്ക്കു പകരം ഉപയോഗത്തിൽ സാധാരണമായ *ങ്ങ* വരുന്നത്. മാത്രമല്ല *ക,ഖ,ഗ,ഘ,ങ* എന്ന ക്രമത്തിൽ തുടർച്ചയായി ഉച്ചരിക്കുമ്പോൾ ഘോഷമായ *ഘ* യ്ക്കുശേഷം ഈ അനുനാസികത്തെ കടുപ്പിക്കാതെ ഉച്ചരിക്കാൻ പ്രയാസമാണ്. ഉച്ചാരണത്തിലെ ഈ ബലവും *ങ* മാറ്റി *ങ്ങ* എഴുതാൻ കാരണമായിട്ടുണ്ടാകാം.

അക്ഷരമാലയിൽ *ങ* കാരം തെറ്റിയ പുതിയ പദ്ധതിയിലുള്ളവരിൽ മുപ്പതു ശതമാനം

പേർ ഇരട്ടിക്കാത്ത *ങ* കാരം എഴുതാനാണ് ശ്രമിച്ചത്. ലിപിയുടെ വടിവാണ് അവർക്ക് വ്യക്തമാകാതെ പോയത്. ചിലർ കേട്ടെഴുത്തിൽ *ങ* ഇരട്ടിക്കാതെ എഴുതിക്കാണുന്നുണ്ട്. *ങ* യുടെ സവിശേഷമായ കാര്യമായിട്ടല്ല ഇരട്ടിപ്പിലുള്ള ഒരു പ്രശ്നമായിട്ടാണ് ഇതിനെ കാണേണ്ടത്. ലിപിപരിഷ്കരണവുമായി ബന്ധപ്പെട്ട് ഇരട്ടിപ്പുകളെ പൊതുവായി പിന്നീട് ചർച്ച ചെയ്യുന്നുണ്ട് (§5.2.4.).

### 3.3.2. ശ-ഷ-സ

*ങ* ഒഴിച്ച് ഒന്നാം ഗണത്തിൽ വരുന്ന *ഷ, ഴ, ഭ , ബ, ശ, ദ, ധ* ഇവയെ അക്ഷരങ്ങളുടെ പ്രത്യേകതയനുസരിച്ച് ക്രമപ്പെടുത്തിയാൽ *ദ-ധ, ബ-ഭ , ശ-ഷ, ഴ* എന്നു കിട്ടും. വിട്ടുപോയതിനൊപ്പം തെറ്റിപ്പോയതുകൂടി കണക്കിലെടുക്കുമ്പോൾ സ്ഥാനക്രമം *ഷ*(2), *ഴ*(3), *ശ*(6), *ദ*(9), *സ*(16) എന്നിങ്ങനെയാണ്. തെറ്റുകളുടെ സ്വഭാവം മനസ്സിലാക്കാൻ ഓരോ അക്ഷരത്തിനും പകരം മറ്റേതെങ്കിലും ആവർത്തിച്ചു വരുന്നുണ്ടോ എന്ന് നോക്കാവുന്നതാണ്. *ശ-ഷ-സ* തമ്മിലും *ഴ-യ* തമ്മിലും ഒരു മാറിമറിയൽ നടക്കുന്നുണ്ട്. അതിന്റെ പട്ടിക താഴെ കാണിച്ചിരിക്കുന്നു.

പട്ടിക 11 അക്ഷരമാറ്റം

| എഴുതിയ അക്ഷരം | തെറ്റിയെഴുതിയ അക്ഷരം | | |
|---|---|---|---|
| | ശ | ഷ | സ |
| ശ | - | 13 | 4 |
| ഷ | 11 | [] | 3 |
| സ | 1 | 7 | - |
| | യ | ഴ | |
| ഴ | 19 | - | |
| യ | - | 1 | |

*ശ-ഷ-സ* എന്ന ക്രമത്തിനുപകരം *ഷ - ശ- സ* എന്ന് 17 പേരും *ശ - സ - ഷ* എന്ന് 6 പേരും *സ - ഷ - ശ* എന്ന് 4 പേരും എഴുതിയിട്ടുണ്ട്. *ശ* 16.2 % പേരും *ഷ* 24.1 % പേരും *സ* 10.6 % പേരുമാണ് വിട്ടുകളഞ്ഞത്. ഷകാരത്തെ മറ്റേതെങ്കിലും ഒരക്ഷരം കൊണ്ടുമാറ്റിവെക്കാനുള്ള ശ്രമമായി *ശ-ഷ-സ* ക്രമമാറ്റത്തെ കാണാം. അതായത് *ശ, ഷ, സ,* ഇവയിൽ ഏതാണ് *ശ,* ഏതാണ് *ഷ,* ഏതാണ് *സ* എന്ന്

തിരിച്ചറിയാനാവാത്തതാണ് പ്രശ്നം. *ശ, ഷ, സ* ഇവ വ്യത്യസ്തസ്വനിമങ്ങളാണോ, ഇവ വ്യത്യയത്തിലാണോ, എന്ന് തീർച്ചയില്ല. നിത്യോപയോഗത്തിൽ ഇവ അർത്ഥ വ്യത്യാസത്തിനു കാരണമാകുന്നുണ്ടോ എന്ന് ഒരു ഭാഷകൻ സ്വാഭാവികമായി ഭാഷ സ്വാംശീകരിക്കുമ്പോൾത്തന്നെ പഠിക്കുന്നുണ്ട്. ഭാഷാതത്വങ്ങളെയാണ് ഒരു ഭാഷകൻ സ്വായത്തമാക്കുന്നതെന്ന കാര്യം ഇവിടെ സ്മരിക്കേണ്ടതുണ്ട്. അതായത് ഭാഷാസ്വാംശീകരണഘട്ടത്തിൽ ഒരാളുടെ ചുറ്റുവട്ടത്തുള്ള സ്വാഭാവികഭാഷയുടെ തത്വങ്ങളായിരിക്കും അയാൾ ശീലിക്കുക. *മശി, മസി, മഷി* എന്നിങ്ങനെ ഒരേ അർത്ഥത്തിൽ മൂന്നുരൂപങ്ങളും വരുന്ന, *ശ, സ, ഷ* എന്നിവ തമ്മിൽ പൂരകത്വം കാണിക്കുന്ന മലയാളസാഹചര്യത്തിൽ വളരുന്ന ഒരു കുട്ടിക്ക് ഇവ തമ്മിൽ വ്യത്യാസമില്ല. ചുരുങ്ങിയപക്ഷം ഇവ ഭാഗികപൂരണത്തിലാണ്.

### 3.3.2.1. ഭാഷാഭേദത്തിന്റെ സ്വാധീനം

*ശ, ഷ, സ* വിട്ടുപോയവരെ ഇനം തിരിച്ചുള്ള പട്ടിക ചുവടെ കൊടുത്തിരിക്കുന്നു.

പട്ടിക 12 ശ-ഷ-സ വിട്ടുപോയവർ ക്ലാസ്സ് തലത്തിൽ

| | 8-ാംതരം | | | 9-ാംതരം | | | 10-ാംതരം | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ശ | ഷ | സ | ശ | ഏ | സ | ശ | ഷ | സ |
| മലയാളം | 4 | 6 | 3 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| ഇംഗ്ലീഷ് | 0 | 2 | 0 | 6 | 14 | 4 | 3 | 5 | 2 |
| അറബി | 10 | 15 | 6 | 12 | 12 | 8 | 7 | 9 | 4 |
| ആകെ | 14 | 23 | 9 | 19 | 27 | 13 | 10 | 14 | 6 |
| 10-ാംതരം 2006 | | | | | | | 13 | 12 | 8 |

മലയാളംമീഡിയത്തിൽ പഠിക്കുന്നവരെ അപേക്ഷിച്ച് ഇംഗ്ലീഷ് മീഡിയത്തിലുള്ളവർ കൂടുതൽ പിശകുകൾ വരുത്തുന്നു. മലയാളംമീഡിയത്തിൽ പഠിക്കുന്നവരെങ്കിലും ഒന്നാംഭാഷയായി മലയാളത്തിനു പകരം അറബി പഠിക്കുന്നവരാകട്ടെ വളരെയേറെ പിശകുകൾ വരുത്തുന്നു. പക്ഷെ ഈ വ്യത്യാസത്തിനു കാരണം മലയാളവും ഇംഗ്ലീഷും തമ്മിലുള്ള അടുപ്പമോ മലയാളവും അറബിയും തമ്മിലുള്ള അകൽച്ചയോ ആണെന്നു പറയാനാവില്ല. പഠനനിലവാരത്തിന്റെ കാര്യമാണെങ്കിൽ എട്ടിലും ഒമ്പതിലും ഉള്ള

രണ്ടാംവർഷക്കാരുടെ കണക്ക് പരിശോധിക്കാം; പത്താം ക്ലാസ്സിൽ രണ്ടാംവർഷക്കാരുണ്ടാവില്ലല്ലോ.

പട്ടിക 13 രണ്ടാം വർഷക്കാർ

| | 8-ാംതരം | 9-ാംതരം |
|---|---|---|
| മലയാളം | 7 | 12 |
| ഇംഗ്ലീഷ് | 1 | - |
| അറബി | 11 | 16 |

വ്യത്യാസത്തിനു പ്രധാനകാരണം പഠനനിലവാരവുമല്ലെന്നുകാണാം. അറബി ഒന്നാം ഭാഷയായി പഠിക്കുന്നത് പ്രധാനമായും മുസ്ലിംവിദ്യാർത്ഥികളാണ്. ഓരോ ക്ലാസ്സിലെയും മുസ്ലിം വിദ്യാർത്ഥികളുടെ കണക്ക് ഇങ്ങനെ കാണിക്കാം:

പട്ടിക 14 മുസ്ലീം വിദ്യാർത്ഥികൾ

| | 8-ാംതരം | | 9-ാംതരം | | 10-ാംതരം | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | ആകെ | മുസ്ലിം | ആകെ | മുസ്ലിം | ആകെ | മുസ്ലിം |
| മലയാളം | 31 | 5 | 30 | 2 | 30 | 7 |
| ഇംഗ്ലീഷ് | 29 | 6 | 30 | | 26 | 7 |
| അറബി | 32 | 32 | 30 | 30 | 27 | 27 |
| മലയാളം 2006 | | | | | 30 | 7 |

*ശ, ഷ, സ* ഇവ വിട്ടുപോകുന്നത് വളരെ കൂടുന്നത് അറബി ക്ലാസുകളിൽ അഥവാ മുസ്ലിംവിദ്യാർഥികൾ കൂടുതലുള്ള ക്ലാസുകളിൽ ആണ്. *മഷി* എന്ന മാനകമലയാള പദം മാപ്പിളഭാഷാഭേദത്തിൽ *മഷി, മശി, മസി* എന്നിങ്ങനെ മൂന്നുരീതിയിൽ കണ്ടുവരുന്നു. അതായത് *ശ, ഷ, സ* ഈ മൂന്നു ശബ്ദങ്ങളും അർത്ഥഭേദത്തിനു കാരണമാകാതെ പരസ്പരം മാറിവരാം. സാങ്കേതികമായി പറഞ്ഞാൽ മാപ്പിളഭാഷാഭേദത്തിൽ ഇവ വ്യത്യയത്തിലല്ല പൂരകത്തിലാണ്; അഥവാ ഇവ വ്യത്യസ്തസ്വനിമങ്ങളല്ല ഒരേ സ്വനിമത്തിന്റെ ഉപസ്വനങ്ങളാണ്.

### 3.3.2.2. ആദിസ്വനിമം

ഉപസ്വന-സ്വനിമങ്ങളെ തിരിച്ചറിയുന്നത് വാമൊഴിയിലും വരമൊഴിയിലും വ്യത്യസ്ത മായാണ്. ഉച്ചാരണത്തിൽ മുന്നിലും പിന്നിലും വരുന്ന സ്വനങ്ങളുടെ സ്വാധീനത്താൽ നേരിയ മാറ്റം വരികയാണ്. വ്യത്യയജോഡികൾ കണ്ടെത്തുമ്പോൾ ഉച്ചാരണസാദൃശ്യം നോക്കുന്നതിന്റെ കാരണമിതാണ്. *ക-പ* തുടങ്ങി ഉച്ചാരണത്തിലും കേൾവിയിലും തികച്ചും വ്യത്യസ്തമായ സ്വനങ്ങളെ പരിശോധിക്കുമ്പോൾ വ്യത്യയജോഡി കണ്ടെത്താതെതന്നെ അവയെ സ്വനിമപ്പട്ടികയിൽ പെടുത്തുകയാണ് പതിവ്. *ല-ള, ര-റ* തുടങ്ങി ഉച്ചാരണത്തിലും കേൾവിയിലും സാമ്യമുള്ള സ്വനങ്ങളുടെ കാര്യത്തിൽ മാത്രമാണ് സംശയമുദിക്കുന്നത്.

*സ, ഷ, ശ,* എന്നിവ മലയാളത്തിലെ ഘർഷികളാണ്. ദന്ത്യവർത്സ്യമായ *സ,* താലവ്യമായ *ശ,* മൂർധന്യമായ *ഷ* ഇവയുടെ ഉച്ചാരണസ്ഥാനങ്ങൾ അടുത്തടുത്താണ്. ഈ സ്ഥാനഭേദങ്ങൾ ശ്രദ്ധിച്ചിട്ടുള്ള ഒരു ഭാഷകന് അവയെ തിരിച്ചറിയുക എളുപ്പമാണ്. സ്ഥാനംതന്നെ തികച്ചും സൂക്ഷ്മമായ ഒരടയാളപ്പെടുത്തലല്ല. ഉദാഹരണത്തിന് ദന്ത്യം ഉച്ചരിക്കുന്നത് ദന്തത്തിനോടടുത്ത ഒരു മേഖലയിലാണ്. അതുപോലും വ്യക്തികൾക്കനുസരിച്ചും ഒരേ വ്യക്തിക്കുതന്നെ സന്ദർഭത്തിനനുസരിച്ചും ചെറിയ വ്യത്യാസങ്ങൾ വരാം. മാത്രമല്ല ഒരു സാധാരണഭാഷകൻ സാധാരണമായി അതിനെക്കുറിച്ച് ബോധവാനല്ല. അവയെ മാറിമാറി ഉപയോഗിക്കുന്ന ഒരു ഭാഷാസാഹചര്യത്തിലാകട്ടെ ഈ തിരിച്ചറിവ് തികച്ചും ദുഷ്കരമാണ്. കാരണം ഒരു ശ്രോതാവ് അയാൾ കേൾക്കുന്ന സ്വനങ്ങളുടെ സൂക്ഷ്മാംശങ്ങൾ അപ്പാടെ സ്വീകരിക്കുകയല്ല; അയാളുടെ ഓർമ്മയിലുള്ള ഏറ്റവും സദൃശമായ സ്വനവുമായി ഐക്യപ്പെടുത്തുകയാണ് ചെയ്യുന്നത്. കേൾക്കുന്ന സ്വനങ്ങളെ അപ്പാടെ സ്വീകരിക്കുകയല്ല അവയുടെ സ്വനിമത്തെ തിരിച്ചറിയുകയാണ്. അതുകൊണ്ടാണ് സാക്ഷരനായ ഒരു ശ്രോതാവ് *കടൽ, പകൽ, ശങ്ക* എന്നീ പദങ്ങളിലെ വ്യത്യസ്തമായസ്വനങ്ങൾക്ക് പകരം *ക* എന്ന സ്വനിമത്തെത്തന്നെ കേൾക്കുന്നത് (§2.3.2). കേൾവിയിലെ സൂക്ഷ്മാംശങ്ങളെ ഇങ്ങനെ അവഗണിക്കുന്നതുകൊണ്ടാണ് ഭാഷണാവയവങ്ങൾക്ക് കുഴപ്പമുള്ളവരുടെ സംസാരംപോലും ഒരു ഭാഷകശ്രോതാവിന് തിരിച്ചറിയാൻ കഴിയുന്നത്.

“ഭാഷാപ്രയോഗത്തെക്കുറിച്ചറിയുന്നതിനു ഭാഷാജ്ഞാനം പ്രയോജനപ്പെടുന്നുണ്ടെന്ന

തിനു സംശയമില്ലല്ലോ. നമ്മുടെ വ്യാകരണബോധത്തോടു താരതമ്യപ്പെടുത്തിയാണല്ലോ ഭാഷ ശരിക്ക് അറിഞ്ഞുകൂടാത്ത ആളുടെ ഭാഷ നാം വ്യാഖ്യാനിക്കുന്നത്. ഉന്മത്തന്റെയും കൊഞ്ഞുള്ളവന്റെയും കൊഞ്ചുന്ന കുഞ്ഞിന്റെയും ഭാഷണം കേട്ടുഗ്രഹിക്കുന്നതും ഇങ്ങനെയാണ് " (വേണുഗോപാലപ്പണിക്കർ,1987.47). ചെവിയിലെത്തുന്ന ശബ്ദങ്ങളെ അപഗ്രഥിച്ച് അതാതിന്റെ സ്വനിമത്തെ കണ്ടെത്തുക എന്ന പ്രക്രിയതന്നെയാണിത്. ഈ ഐക്യപ്പെടുത്തലിന് അയാളെ സഹായിക്കുന്നത് ഭാഷാജ്ഞാനം അഥവാ കോംപീറ്റൻസ് ആണ്. വാമൊഴിയിൽ ശ്രോതാവ് ഉപസ്വനങ്ങളെ കേൾക്കുകയും സ്വനിമത്തെ കണ്ടെത്തുകയുമാണ് ചെയ്യുന്നത്. ഉപസ്വനങ്ങൾ ഭാഷാപ്രയോഗത്തിന്റെ അഥവാ പെർഫോമൻസിന്റെ മേഖലയിലും സ്വനിമങ്ങൾ ഭാഷാബോധത്തിന്റെ മേഖലയിലുമാണ് വരുന്നത്.

'കമ്പ്യൂട്ടർ ഉപയോഗിച്ചുകൊണ്ട് ചില സ്വനങ്ങളുടെ സൂക്ഷ്മവ്യതിയാനങ്ങൾ വ്യക്തമാക്കിക്കൊണ്ട് ഗാനൊങ്ങ് ചില പരീക്ഷണങ്ങൾ നടത്തി. വ്യക്തമായി തിരിച്ചറിയാവുന്ന /k/ മുതൽ വ്യക്തമായി തിരിച്ചറിയാവുന്ന */g/*വരെയുള്ള പല ഘട്ടങ്ങളിലെ ശബ്ദങ്ങൾ അദ്ദേഹം രേഖപ്പെടുത്തി. എന്നിട്ട് അവയെ വാക്കുകളുടെ പ്രകൃതിയിൽ ഘടിപ്പിച്ചു. അതിലൊന്ന് *-ISS* എന്നാണ്. ക്രമേണ മാറുന്നതരത്തിൽ ഇത് ഉപയോഗിച്ചുള്ള വലിയ ഒരു ഗണം ഉണ്ടാക്കി. വളരെ വ്യക്തമായും കേൾക്കുന്ന *KISS* എന്നു തുടങ്ങുന്നതായിരുന്നു ഒരു ഗണം. വ്യക്തമായി തിരിച്ചറിയാവുന്ന, വാക്കല്ലാത്ത *GISS* എന്നു തുടങ്ങുന്നതായിരുന്നു മറ്റൊരു ഗണം. കേൾപ്പിച്ചവരെല്ലാം പൊതുവെ യഥാർത്ഥ വാക്കായ *KISS* ഉൾപ്പെട്ട ഗണത്തിലെ എല്ലാ വ്യതിയാനങ്ങളിലും */k/* എന്നു തിരിച്ചറിഞ്ഞു. എന്നാൽ വാക്കല്ലാത്ത *GISS* എന്ന ഗണത്തിലെ തികച്ചും വ്യക്തമായ */g/* ഒഴികെയെല്ലാം */k/* എന്നാണ് തിരിച്ചറിഞ്ഞത്. വാക്കിനെക്കുറിച്ചുള്ള നമ്മുടെ അറിവിനാൽ സ്വാധീനിക്കപ്പെടുന്നതാണ് സ്വനിമം എന്ന അനുഭവം എന്ന് ഇത് വ്യക്തമാക്കുന്നു' (Ganong,1980:110-25).

തിരുവനന്തപുരത്തെ ഡി.എൽ.എ. (Dravidian Linguistic Association)യിൽ അന്ധർക്കു വേണ്ടി മലയാളം ഉച്ചരിക്കുന്ന കമ്പ്യൂട്ടർപ്രോഗ്രാം ഒരുക്കുവാനുള്ള പരിശ്രമത്തിൽ

ഏർപ്പെട്ടിരിക്കുന്ന മഹിദാസ് ഭട്ടാചാര്യ മലയാളത്തിലെ സ്വനിമങ്ങളെ ഉച്ചരിപ്പിച്ച് രേഖപ്പെടുത്തിവെച്ചതു് കേൾപ്പിച്ചുതന്നു. നകാരത്തിന്റെ ദന്ത്യവർത്സ്യഭേദങ്ങളെക്കുറിച്ച് അറിയാനായി *നനയുന്ന* എന്ന പദം ടൈപ്പ് ചെയ്ത് കമ്പ്യൂട്ടർ കേൾപ്പിച്ചപ്പോൾ ആദ്യസ്വനം ദന്ത്യവും രണ്ടാമത്തെസ്വനം വർത്സ്യവുമായാണ് കേട്ടതു്. ഭാഷാശാസ്ത്രത്തിൽ അവഗാഹമുള്ളവരായ രണ്ടുപേർ കൂടെയുണ്ടായിരുന്നു. ആർക്കും കേട്ടതിൽ സംശയമൊന്നും തോന്നിയില്ല. പക്ഷെ കമ്പ്യൂട്ടറിൽ *ന* എന്ന വർത്സ്യാനുനാസികം ഉച്ചരിച്ച് രേഖപ്പെടുത്തിയിട്ടുണ്ടായിരുന്നില്ല. ഇതറിഞ്ഞ ശേഷം ആവർത്തിച്ചാവർത്തിച്ച് കേൾക്കുമ്പോഴും വർത്സ്യാനുനാസികംതന്നെയാണ് കേൾക്കാൻ കഴിഞ്ഞതു്. അതായതു് കേൾവിയുടെ ഉപരിഘടനയെ നിയന്ത്രിക്കുന്നതും നിർണ്ണയിക്കുന്നതും ഭാഷാബോധത്തിന്റെ അടിപ്പടവാണ്.

പൂരകത്വബന്ധത്തിലുള്ള *ശ, ഷ, സ* എന്നീ സ്വനങ്ങൾ കേട്ടുശീലിച്ച കുട്ടി മൂന്നിനും കൂടി ഒറ്റസ്വനിമത്തെയാണ് കണ്ടെത്തുക. ഇവയിലൊന്നിനെ സ്വനിമമായും മറ്റുള്ളവയെ അതിന്റെ ഉപസ്വനങ്ങളായും ഗണിക്കുകയല്ല, ഒരു ആദിസ്വനിമത്തിന്റെ ഉപസ്വനങ്ങളായി കരുതുകയാണ് ചെയ്യുന്നതു്. ചുരുക്കത്തിൽ *ശ, ഷ, സ* ഇവയെ വ്യത്യസ്തമായ മൂന്നു സ്വനിമങ്ങളായിട്ടല്ല ഒറ്റസ്വനിമമായിട്ടാണ് കുട്ടി തിരിച്ചറിയുന്നതു്. അക്ഷരമാലയിൽ ഒരിടത്തു് രേഖപ്പെടുത്തിക്കഴിഞ്ഞതു് ആവർത്തിക്കേണ്ടതില്ല എന്നതാണ് ഇവയിൽ ചിലതു് വിട്ടുപോകുന്നതിനുള്ള ന്യായം.

ലിപികളിൽ ഇങ്ങനെ മൂന്നെണ്ണം ഉണ്ടെന്ന ഓർമ്മയുണ്ടായിട്ടും അവയുടെ ശബ്ദവ്യത്യാസം സൂക്ഷ്മമായി തിരിച്ചറിയാത്തതുകൊണ്ടാണ് *ശ, ഷ, സ* എന്നതിന്റെ ക്രമം തെറ്റിച്ച് *സ, ഷ, ശ* എന്നും മറ്റും എഴുതുന്നതു്. വായനയിൽ ദൃശ്യതലത്തേക്കാൾ സ്വനതലത്തിന് പ്രാധാന്യമുണ്ടെന്ന് നിരീക്ഷിക്കപ്പെട്ടിട്ടുണ്ട്.

'പദതലത്തിലൂന്നുന്ന വായനയ്ക്കാണ് വേഗത കൂടുതലെങ്കിലും അപരിചിതമായ വാക്കുകൾ വരുന്നിടത്തു് പദത്തിലും കുറഞ്ഞ ഏകകങ്ങൾ ആവശ്യമാണ്. സ്വനപരമായ മാനദണ്ഡം അപരിചിതമായ വാക്കുകൾ വായിക്കുമ്പോൾ മാത്രമല്ല പരിചിതമായ വാക്കുകളെ വിലയിരുത്തുന്നതിലും വേണ്ടിവരുമെന്നാണ് *read* തുടങ്ങിയ സന്ദി

ദ്ധതയുളവാക്കുന്ന വാക്കുകൾ വായിക്കാൻ കൂടുതൽ സമയം എടുക്കുന്നതിൽനിന്നു മന സ്സിലാകുന്നത്. വായിച്ചവാക്യങ്ങൾ ഓർത്തുവെക്കുന്നത് ദൃശ്യമായിട്ടല്ല, ഉള്ളിൽ അതു പറഞ്ഞുനോക്കുന്നതുപോലെയാണ്. ഒറ്റവായനയിൽ ഗ്രഹിക്കാൻ പ്രയാസമുള്ള വാക്യങ്ങൾ വായിക്കുമ്പോൾ ഉള്ളിൽ നിന്നും ഉണരുന്ന നിശ്ശബ്ദമായ ഉച്ചാരണങ്ങളെ യാണ് കൂടുതൽ ശ്രദ്ധയ്ക്കായി നാം ആശ്രയിക്കാറുള്ളത്. അർത്ഥഗ്രഹണത്തിൽ മുഖ്യ മായ ഒരു പങ്കാണ് ആന്തരികഭാഷണം വഹിക്കുന്നത്. വാക്യഘടനാപരമായ ക്രമം വാക്കുകൾക്ക് നല്കാൻ ശ്രമിക്കുമ്പോൾ വാക്കുകൾക്കിടയിലൂടെ ഒരു തന്തു നിർമ്മിക്കാൻ ആന്തരികഭാഷണം സഹായിക്കുന്നുണ്ട്. ദൃശ്യത്തെക്കാൾ ശബ്ദത്തിന് പ്രധാന്യം നല്കുന്നതിന് രണ്ടു കാരണങ്ങളാണ് പൊതുവെ പറയാറുള്ളത്. 1, ഓർമ്മയിൽ കൂടുതൽ തങ്ങിനില്ക്കുന്നത് വാക്കിന്റെ ശാബ്ദികരൂപങ്ങളാണ്. 2, പേജിൽ ദൃശ്യമാകുന്ന വാക്കുകളെ ഡീക്കോഡു ചെയ്യുമ്പോൾ ഇടപെടാനെളുപ്പം ശാബ്ദികരൂപ മാണ് (John Field, 2003:27-29).

അക്ഷരം എഴുതാനറിയാത്തതല്ല ലിപിയെ എങ്ങനെ ഉച്ചരിക്കണം അഥവാ വായി ക്കണം എന്നറിയാത്തതാണ് ഇവിടുത്തെ പ്രശ്നം. സ്വനിമത്തിന്റെ കാര്യത്തിലാണ് ലിപിമത്തിന്റെ കാര്യത്തിലല്ല ആശയക്കുഴപ്പം. *ഴ-യ* മാറിപ്പോകുന്നതിന്റെയും കാരണം മറ്റൊന്നല്ല.

ഭാഷാർജ്ജനസിദ്ധാന്തങ്ങൾകൊണ്ടു ഭാഷാപഠനത്തെ വിശദീകരിക്കാൻ കഴിയാത്ത തിന് സ്വനതലത്തിലുള്ള ഒരു ഉദാഹരണമാണിത്. എഴുത്തും സംസാരവും തമ്മിലുള്ള വൈരുദ്ധ്യമാണിത്. മലയാളത്തിലെ അടിസ്ഥാനലിപികൾ അഥവാ ലിപിമങ്ങൾ സ്വനിമങ്ങളെത്തന്നെയാണ് പ്രതിനിധാനം ചെയ്യുന്നത് (§2.3.). വാമൊഴിയിൽ സ്വനിമങ്ങളെ തിരിച്ചറിയുന്നതുപോലെ വരമൊഴിയിൽ ലിപിമങ്ങളെ മനസ്സിലാക്കു ന്നതിൽ ഒരു പ്രക്രിയ നടക്കുന്നുണ്ട്. ഓരോ അക്ഷരത്തിന്റെയും എഴുത്തിലും അച്ചടി യിലും പ്രകടമാകുന്ന സൂക്ഷ്മാംശങ്ങളെ അപ്പാടെ സ്വീകരിക്കുകയല്ല; അവയെ അപഗ്ര ഥിച്ച് ഓർമ്മയിലെ ഏറ്റവും സദൃശമായ ലിപിയുമായി ഐക്യപ്പെടുത്തുകയാണ് ചെയ്യുന്നത്. വാമൊഴിയിൽ ശാബ്ദികമായ സൂക്ഷ്മാംശങ്ങളെയാണ് അവഗണിക്കുന്ന തെങ്കിൽ വരമൊഴിയിൽ അത് ദൃശ്യപരമായ അഥവാ ലിപിപരമായ സൂക്ഷ്മാംശങ്ങ

ളാണ് എന്നമാത്രം. കൈക്ക് വിറയലുള്ള ആളുടെ വിരൂപമായ കയ്യെഴുത്തുപോലും വായിക്കാൻ കഴിയുന്നതു് ഭാഷാബോധത്തിലെ ലിപിരൂപവുമായുള്ള ഐക്യപ്പെടൽ കൊണ്ടാണ്.

സ്വനിമത്തെറ്റുകളുടെ അവരോഹണക്രമത്തിൽ രണ്ടാം സ്ഥാനത്തുള്ള *ഷ*, ആറാം സ്ഥാനത്തുള്ള *ശ*, പതിനാറാം സ്ഥാനത്തുള്ള *സ* എന്നിവ തെറ്റിയതാണ് എന്ന വിധിക്കുന്നതിൽ പന്തികേടുണ്ട്. ഭാഷാശാസ്ത്രദൃഷ്ട്യാ പരിശോധിച്ചാൽ അവ തെറ്റുകളല്ല, മാനകഭാഷയുമായുള്ള വ്യത്യാസങ്ങൾ മാത്രമാണ്. പട്ടികയിൽ മൂന്നാം സ്ഥാനത്തുള്ള *ഴ* 21.1% പേർ വിട്ടുകളഞ്ഞിരിക്കുന്നു. 7.17% പേർ അതിനുപകരം *യ* എന്നാണ് എഴുതിയിരിക്കുന്നതു്. *മഴ-മയ* എന്നിങ്ങനെ രണ്ടുരൂപവും ഭാഷാഭേദത്തിൽ കാണുന്നുണ്ട്. ഊഷ്മാക്കളുടെ കാര്യത്തിൽ പറഞ്ഞതത്രയും ഴകാരത്തിനും ബാധകമാണ്. ഇതിനർത്ഥം ഈ തെറ്റുകൾ വരുത്തിയതു് മുസ്ലീം വിദ്യാർത്ഥികൾ മാത്രമാണ് എന്നല്ല. മാപ്പിളഭാഷാഭേദത്തിന്റെ പ്രത്യേകതകൾക്ക് പ്രാമുഖ്യമുള്ള ചെറുസമൂഹങ്ങളിൽപ്പെട്ട അമുസ്ലിങ്ങളും മാപ്പിളഭാഷാഭേദത്തിന്റെ ചില അംശങ്ങൾ ഉപയോഗിക്കുന്നുണ്ട്. മാപ്പിളഭാഷാഭേദത്തിന്റെ സ്വഭാവങ്ങൾ എല്ലാം കേരളത്തിലെ മുഴുവൻ മുസ്ലിങ്ങളും നിർബന്ധമായും ഉപയോഗിക്കുന്നുണ്ട് എന്ന പറയാനാവില്ല. മുസ്ലിം ഭാഷാഭേദത്തിന്റെ സ്വാധീനം കൊണ്ടുണ്ടാകുന്ന പ്രാദേശികഭാഷാസ്വഭാവം എന്ന വിശേഷിപ്പിക്കുന്നതാകും കൂടുതൽ ശരി. അറബിക് ക്ലാസിലെ മുഴുവൻ കുട്ടികളും മുസ്ലീങ്ങളാണ്. ആകെ 88 പേർ. അവർ അക്ഷരം വിട്ടുകളഞ്ഞതിന്റെ കണക്ക് ശ-29 പേർ, ഷ-36 പേർ, സ-18 പേർ എന്നിങ്ങനെയാണ്. വാസ്തവത്തിൽ സ്വനിമങ്ങളെ മനസ്സിലാക്കിയിട്ടില്ല എന്നതാണ് ഇവിടെ തെറ്റുകളുടെ പ്രഭവം. ഭാഷാഭേദങ്ങളുടെ സ്വാധീനത്തിൽ ഭാഷയാർജ്ജിച്ച കുട്ടികളെ മാനകഭാഷ പഠിപ്പിക്കുന്ന ക്ലാസ്സ് മുറികളിൽ അതിനാവശ്യമായ കരുതലോടെ സ്വനിമബോധമുള്ളവരാക്കിത്തീർക്കുന്ന പരിശീലനം ലഭിക്കുന്നില്ല എന്നതാണ് പ്രശ്നം. ഉച്ചാരണത്തിലുള്ള സൂക്ഷ്മമായ വ്യത്യാസത്തെ കുട്ടികളുടെ ഭാഷാബോധത്തിലെത്തിക്കുന്ന വിധത്തിൽ വിശദീകരിച്ചും കാണിച്ചും സ്പഷ്ടമാക്കുന്ന, ദൃശ്യശ്രാവ്യമാദ്ധ്യമങ്ങളുപയോഗിച്ചുള്ള പരിശീലനമുറകൾ ആവിഷ്കരിക്കാൻ കഴിഞ്ഞാൽ മാത്രമേ ഇതു പരിഹരിക്കാനാവുകയുള്ളൂ. അപ്പോൾ മാത്രമേ ഇതു കുട്ടികളുടെ കേൾവിയിൽ വ്യതിരിക്തതയോടെ പതിക്കുകയും ഭാഷാബോധത്തിന്റെ ഭാഗമാ

വുകയും ഭാഷാപ്രയോഗത്തിൽ പ്രകടമാവുകയും ചെയ്യു. ഭാഷാബോധത്തെ മാനകീകരിക്കുക എന്ന ദൗത്യംകൂടി ഭാഷാപഠനത്തിൽ അന്തർഭവിക്കുന്നുണ്ട് എന്നാണ് ഇവിടെ സൂചിപ്പിക്കുന്നത്.

### 3.3.3. അതിഖരമൃദുഘോഷങ്ങൾ

ഒന്നാം ഗണത്തിൽ ബാക്കിയുള്ളവ *ദ, ധ, ബ, ഭ* ഇവയാണ്. അക്ഷരത്തെറ്റിന്റെ കാര്യത്തിലും വിട്ടുപോയതിന്റെ കാര്യത്തിലും ഇവ ഏറെക്കുറെ തുല്യത പുലർത്തുന്നുണ്ട്.

പട്ടിക 15 ഭ -ധ അക്ഷരത്തെറ്റ് ശതമാനത്തിൽ

| അക്ഷരം | അക്ഷരത്തെറ്റ് % | വിട്ടുപോയത് % | ആകെ |
|---|---|---|---|
| ഭ | 14.33 | 9.8 | 24.13 |
| ബ | 13.58 | 9.8 | 23.38 |
| ദ | 12.07 | 10.1 | 22.17 |
| ധ | 10.56 | 10.9 | 21.46 |
| 2006 | | | |
| ഭ | 16.6 | 10 | 26.6 |
| ബ | 13.3 | 10 | 23.3 |
| ദ | 36.3 | 0.66 | 36.96 |
| ധ | 33.3 | 16.6 | 49.9 |

നിശ്ചിത അക്ഷരത്തിനു പകരം വേറെ അക്ഷരങ്ങൾ എഴുതുന്നു എന്നതാണ് സാമാന്യമായി തെറ്റുകളുടെ സ്വഭാവം.

പട്ടിക 16 ഭ -ബ-ധ-ദ തെറ്റുകളുടെ സ്വഭാവം

| ഭ | | | | | ബ | ധ | | | | ദ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ബ | ദ | മ്പ | ഫ | പ്പ | ഭ | ദ | ഥ | ന്ധ | ത്ത | ധ |
| 38 | 10 | 4 | 4 | 3 | 36 | 28 | 11 | 9 | 1 | 32 |

പട്ടിക 17 ഭ -ബ-ധ-ദ തെറ്റുകളുടെ സ്വഭാവം-2006

| *ഭ | | | | ബ | | ധ | | | | | ദ | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ബ | ദ | മ്പ | ഫ | ഭ | ഫ | ന്ത | ദ | ഥ | ന്ധ | ത്ത | ധ | ഥ |
| 3 | 6 | -0 | 0 | 1 | 3 | 2 | 1 | 5 | 2 | 2 | 5 | 4 |

*ഭ* യ്ക്കുപകരം *ബ* 38 പേരും തിരിച്ച് *ബ* യ്ക്കു പകരം *ഭ* 36 പേരും എഴുതിയിട്ടുണ്ട്. അതു പോലെ *ധ* യ്ക്കു പകരം *ദ* 28 പേരും തിരിച്ച് *ദ* യ്ക്കു പകരം *ധ* 32 പേരും എഴുതിയിട്ടുണ്ട്. ചുരുക്കത്തിൽ മൃദുഘോഷങ്ങൾ പരസ്പരം മാറിപ്പോയിരിക്കുന്നു. മൃദുവിന്റെ കാര്യത്തിൽ അവർക്ക് ഒറ്റയൊന്നേ പകരം വെക്കാനുള്ളൂ. ഘോഷത്തിന്റെ കാര്യത്തിലാണെങ്കിൽ മൂന്നോ നാലോ സാധ്യതകൾ കാണുന്നുണ്ട്. അതായത് ഘോഷങ്ങളാണ് കുട്ടികൾക്ക് ഏറ്റവും പ്രയാസകരമായ അക്ഷരം. ഇത് ഒരു പ്രത്യേക ഭാഷാഭേദത്തിൽപ്പെട്ടവരുടെ പ്രശ്നമല്ല. രണ്ടാം ഗണത്തിൽ വരുന്ന *ഢ, ഡ, ഗ, ഝ* എന്നിവയെക്കൂടി ഇതിന്റെ തുടർച്ചയായി കരുതണം. *ഘ, ഛ, ജ* എന്നു മൂന്നെണ്ണം മാത്രമേ താഴോട്ടുള്ള ഗണത്തിൽ വരുന്നുള്ളൂ. അതിഖരമൃദുഘോഷങ്ങളിൽ വന്ന തെറ്റുകളുടെ സ്വഭാവം പരിശോധിക്കാം.

പട്ടിക 18 അതിഖരം തെറ്റുകളുടെ സ്വഭാവം

| ഥ | | | | ഫ | | | ഠ | | | ഖ | | | ഛ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ത്ത | ധ | ദ | ബ | പ്പ | ഥ | ബ | ട്ട | ട | ഡ | ക്ക | ഘ | ഗ | ച്ച |
| 2 | 16 | 12 | 3 | 9 | 2 | 7 | 13 | 5 | 1 | 10 | 4 | 3 | 7 |

പട്ടിക 19 അതിഖരം തെറ്റുകളുടെ സ്വഭാവം2006

| *ഥ | | | | ഫ | | | | ഠ | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ത്ത | ത്ഥ | ദ | | പ്പ | പ | ബ | | ട്ട | ഡ | ഢ | |
| 10 | 3 | 23 | 6 | 6 | 3 | 10 | 10 | 16 | 6 | 6 | 10 |

പട്ടിക 20 ഘോഷം തെറ്റുകളുടെ സ്വഭാവം

| ഢ | | | | ഝ | | ഘ | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ഡ | ഠ | ട്ട | ണ്ട | ഞ്ച | ജ | ഗ | ഖ |
| 21 | 4 | 8 | 4 | 1 | 2 | 13 | 5 |

പട്ടിക 21 ഘോഷം തെറ്റുകളുടെ സ്വഭാവം2006

| *ഢ | | | | | | | ഝ | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ഡ | ഠ | ധ | ന്ധ | ട്ട | | | ഞ്ച | | | | |
| 13 | 6 | 6 | 6 | 3 | 10 | 16 | 6 | 10 | 13 | 23 | 20 |

പട്ടിക 22 മൃദു തെറ്റുകളുടെ സ്വഭാവം

| ഡ | | ഗ | | ജ |
|---|---|---|---|---|
| ട | ഢ | ഘ | ഖ | ഞ |
| 1 | 6 | 19 | 9 | 1 |

പട്ടിക 23 മൃദു തെറ്റുകളുടെ സ്വഭാവം2006

| *ഡ | | | | ഗ | ജ | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ഠ | ഢ | ണ്ഡ | | | ജ്ഞ | |
| 6 | 6 | 6 | 10 | 3 | 6 | 3 |

ഘോഷങ്ങളുടെ കാര്യത്തിലെന്നപ്പോലെ അതിഖരങ്ങളും തെറ്റിൽ ഒന്നിൽക്കൂടുതൽ സാധ്യതകൾ കാണിക്കുന്നുണ്ട്. അതിൽ പ്രധാനം ഇരട്ടിച്ച ഖരമാണ്. അതിഖരാക്ഷ രങ്ങൾ ഉച്ചരിക്കുമ്പോളുള്ള അവ്യക്തതതന്നെയാണ് ഇവിടുത്തെ പ്രശ്നം. മലയാളികൾ സാമാന്യമായി ഘോഷങ്ങളെ വ്യതിരിക്തമായി ഉച്ചരിക്കുകയോ കേൾക്കുകയോ ചെയ്യുന്നില്ല എന്ന വസ്തുത ഭാഷാശാസ്ത്രജ്ഞന്മാരുടെ ശ്രദ്ധയിൽപ്പെട്ടിട്ടുള്ളതാണ്. വി. ആർ. പ്രബോധചന്ദ്രൻ നായർ അതിഖരങ്ങളെ സ്വനിമപ്പട്ടികയിൽ ഉൾപ്പെടുത്തു ന്നുണ്ടെങ്കിലും പിന്നീട് അവയുടെ ഉച്ചാരണകാര്യം വിശദീകരിച്ചുകൊണ്ട് ഇങ്ങനെ എഴുതുന്നു: "മലയാളം പറയുന്നതുപോലെ എഴുതുന്ന ഭാഷയാണ് എന്നുപറയാറുണ്ടെ ങ്കിലും അത് സൂക്ഷ്മമായ അർത്ഥത്തിൽ ശരിയല്ല. പണ്ഡിതന്മാരായ മലയാളികളുടെ സംസാരത്തിൽപ്പോലും നാദിത്വവും മഹാപ്രാണത്വവും ഏകകാലത്തിലുള്ള സ്പർശങ്ങൾ സംഭാവ്യമല്ല എന്ന വസ്തുത ഇവിടെ എടുത്തുപറയേണ്ടതുണ്ട്. ഘ, ഝ, ഢ, ധ, ഭ എന്നീ ലിപികൾ നമ്മുടെ അക്ഷരമാലയിൽ ഉണ്ടെങ്കിലും അവയൊന്നും സ്വാഭാ വികഭാഷണത്തിൽ യഥാക്രമം ഖ-ഛ-ഠ-ഥ-ഫ-കളിൽ നിന്നു വ്യത്യാസപ്പെടുത്തി യല്ല നാം ഉച്ചരിക്കാറുള്ളത്. മഹാപ്രാണങ്ങളും ഘോഷികളും അങ്ങോട്ടുമിങ്ങോട്ടും മാറിയെഴുതാറുള്ള വിദ്യാർത്ഥികളെ (അദ്ധ്യാപകരെയും) അക്കാര്യത്തിൽ കുറ്റപ്പെടു ത്തിയിട്ടുകാര്യമില്ല. ഉച്ചാരണത്തിലും ശ്രുവണത്തിലും അനുഭവപ്പെടാത്ത വ്യത്യാസം (അങ്ങനെയൊന്നുണ്ടെങ്കിൽ) ലേഖനമെന്ന പ്രക്രിയയിൽമാത്രം പാലിക്കണം എന്നുവ രുമ്പോഴത്തെ വൈഷമ്യം മാത്രമാണിത് '' (പ്രബോധചന്ദ്രൻ നായർ, 1980:102). ഘോഷങ്ങൾ അതിഖരങ്ങളായാണ് ഉച്ചരിക്കുന്നതു് എന്ന നിരീക്ഷണത്തിൽ സൂക്ഷ്മ തക്കുറവുണ്ടെങ്കിലും എഴുത്തിലെപ്പോലെ സംസാരത്തിൽ അവ വ്യക്തമാകാറില്ല എന്നതു് പ്രസക്തമാണ്.

അതിഖരഘോഷങ്ങൾ രൂപപ്പെടുന്നതിനെക്കുറിച്ച് കേരളപാണിനി വിശദീകരിക്കുന്നുണ്ട്. "അതിഖരവും ഘോഷവും മഹാപ്രാണീകരണംകൊണ്ടാണ് യഥാക്രമം ഖരത്തിൽനിന്നും മൃദുവിൽനിന്നും വ്യത്യാസപ്പെടുന്നത്. ശ്വാസിയായ വർഗ്ഗപ്രഥമം ഖരം; അതിൽ ശ്വാസിയായ ഹകാരംചേരുമ്പോൾ ഉണ്ടാകുന്ന വർഗ്ഗദ്വിതീയം അതിഖരമായിത്തീരുന്നു. നാദിയായ വർഗ്ഗതൃതീയം മൃദു; അതിൽ നാദിയായ ഹകാരം ചേരുമ്പോൾ നാദാധികൃത്താൽ ഘോഷം (മുഴക്കം) ഉണ്ടാകുന്നതുകൊണ്ടു വർഗ്ഗചതുർത്ഥത്തിന് ഘോഷം എന്നു പേർ സിദ്ധിച്ചു. സംസർഗ്ഗമുള്ള വർണ്ണങ്ങൾക്ക് ഉച്ചാരണത്തിൽ ബലം അധികം വേണ്ടിവരുന്നതിനാൽ സംസൃഷ്ടവർണ്ണങ്ങളായ വർഗ്ഗദ്വിതീയചതുർത്ഥങ്ങളെ മഹാപ്രാണങ്ങൾ എന്നു പറയാറുമുണ്ട് " (രാജരാജവർമ്മ, 1989: 99).

ഉച്ചാരണത്തിൽ മഹാപ്രാണങ്ങൾ ഉപസ്വനങ്ങളായി ഗണിക്കാവുന്ന തരത്തിലാണുള്ളത്. എഴുത്തിലാകട്ടെ വ്യത്യാസം പ്രകടമാണ്. പക്ഷെ വ്യത്യയജോടികൾ ദുർലഭം. *'മലയാളഭാഷാപഠനങ്ങൾ'* എന്ന പുസ്തകത്തിൽ *മലയാളത്തിലെ സ്വനിമങ്ങളും അക്ഷരങ്ങളും* എന്ന ലേഖനത്തിൽ കലം-ഖലം-ഗലം-ഘലം, കാരം-ഖാരം-ഘാരം, ചലം-ഛലം-ജലം, ജരി-ഝരി, ടാരം-ഠാരം, താരം-ദാരം-ധാരം, രഥം-രദം എന്നീപദങ്ങൾ വ്യത്യയജോടികളായി വി. സുകുമാരൻ(1990:86) നല്കുന്നു. ഈ ഉദാഹരണങ്ങൾ എല്ലാം തന്നെ സംസ്കൃതത്തിൽനിന്നുള്ളതാണ്.

*കാസ്*-ചുമ, *ഖാസ്*-വിശിഷ്ടമായ, *ഗാസ്*-വിപത്ത്, *ഘാസ്*-പുല്ല്, *ചീനാ*-ചൈനക്കാരൻ, *ഛീനാ*-തട്ടിപ്പറിക്കുക, *ജീനാ*-ജീവിക്കുക, *ഝീനാ*-നേർത്ത, *ടോലാ*-തെരുവ്, *ഠോലാ*-ചെറിയപാത്രം, *ഡോലാ*- സ്ത്രീകൾക്കുള്ള പല്ലക്ക്, *ഢോലാ*-കീടം *തീ*-സ്ത്രീ, *ഥീ*-ആയിരുന്നു, *ദീ*-കൊടുത്തു, *ധീ*-ബുദ്ധി, *പംഗ്*-മുടന്തൻ, *ഫംഗ്*-കുരുക്ക്, *ബംഗ്*-വക്രബുദ്ധി, *ഭംഗ്*-ഓളം എന്നിങ്ങനെ വ്യത്യയജോടികൾ ഹിന്ദിയിൽ എഴുത്തിലും സംഭാഷണത്തിലും ധാരാളം പ്രകടമാണ്. മലയാളത്തിൽ അതിഖരഘോഷങ്ങൾ തമ്മിൽ മാത്രമല്ല ഖരവും അതിഖരവുമായിപ്പോലും വ്യത്യയം സംഭാഷണങ്ങളിൽ എപ്പോഴും പ്രകടമാകണമെന്നില്ല

അതിഖരഘോഷങ്ങളുടെ ഉച്ചാരണവും ശ്രുവണവുമാണ് കുട്ടികളിൽ പ്രശ്നങ്ങൾ സൃഷ്ടിക്കുന്നതെന്ന വ്യക്തമാകാൻ കേട്ടെഴുത്തിൽ വന്ന തെറ്റുകളുമായി താരതമ്യം ചെയ്താൽ മതി. എഴുതിച്ചിട്ടുള്ള കേട്ടെഴുത്തിന്റെ കൂട്ടത്തിൽ എല്ലാ അതിഖരഘോഷങ്ങളും വരുന്നില്ല. വരുന്നവതന്നെ ഉപലിപികളുമായി ചേർന്നാണുള്ളത്. ഉപലിപികളിലെ പിഴവുകൾ കണ്ടെത്തുകയാണ് കേട്ടെഴുത്തിന്റെ മുഖ്യലക്ഷ്യം. ഇവയിലെ ലിപിപരമായ കാര്യങ്ങൾ പിന്നീട് ചർച്ചചെയ്യും. അതിഖരഘോഷങ്ങളുടെ സ്വഭാവം മാത്രമേ ഇവിടെ പരിഗണിക്കുന്നുള്ളൂ. അക്ഷരങ്ങൾക്ക് പകരം അവർ തെറ്റായി എഴുതിയ രൂപങ്ങൾ ശ്രദ്ധിച്ചാൽ കുട്ടികൾക്ക് പിശകുന്നത് ഉപലിപിയിലാണോ മുഖ്യസ്വനങ്ങളിലാണോ എന്ന മനസ്സിലാക്കാൻ സാധിക്കും. ഓരോ അക്ഷരത്തിലും വരുത്തിയ പിഴവുകളുടെ ശതമാനം കണക്കാക്കി അതിൽ ഒരോ രൂപവും എത്രശതമാനമുണ്ടെന്ന് കൂടി വ്യക്തമാക്കുന്ന പട്ടികയാണ് ചുവടെ കൊടുത്തിരിക്കുന്നത്. പട്ടികയിൽ കേട്ടെഴുത്തിനോടൊപ്പം പകർത്തിയെഴുത്തിലെ പിശകുകളെയും ഉൾപ്പെടുത്തിയിരിക്കുന്നു.

പട്ടിക 24 കേട്ടെഴുത്തിലെ പിശകുകൾ അതിഖരഘോഷങ്ങൾ

| | തെറ്റുവന്ന പദം | പിശകിയ അക്ഷരം | തെറ്റിയെഴുതിയ രൂപങ്ങൾ | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | കുണ്ഡലങ്ങൾ | ണ്ഡ-48.8 | **ണ്ട-28** | ണ്ദ-13 | ണ്ധ35 | -15 |
| 2 | വിഭൂഷകൾ | ഭൂ-86 | ഭ- ു - 16 | ഭ-ൂ-43 | വൃ - 6 | ബൃ -6 |
| 3 | ദേഹാദ്ധ്വാനത്തി | ദ്ധ്വാ-50 | **ദ്യാ-23** | ദ്വ-13 | | |
| 4 | അനുഷ്ഠാനം | ഷ്ഠാ-31.6 | **ഷ്ടാ-72** | **ഷ്ട്ടാ-9** | ഷ്ഠ-7 | ശ്ഠാ4 |
| 5 | സാഹിത്യാഭ്യസ | ഭ്യ-6 | ദ്യ-3 | **ബ്യ-3** | | |
| 6 | വിദ്യാർത്ഥി | ത്ഥി- 33 | **ത്തി-13** | **തി-13** | **ധി-3** | ദി-3 |
| 7 | ധരിക്കുകയും | ധ-14.2 | **ദ-18** | **ധ്വ-1** | | |
| 8 | പ്രതിരോധിക്കാൻ | ധി-13.2 | ദി-42 | ഥി-11 | **ദ്ധി-3** | |
| | *പകർത്തിയെഴുത്ത്* | | | | | |
| 1 | ത്രിഭുവന | ഭു-73 | ഭ- ു - 62 | | | |
| 2 | ഭൂതവൃത്താന്ത | ഭൂ-66 | ഭ- ു -30 | ഭ-ൂ-26 | | |
| 3 | പരമാവധി | ധി-66 | തി-100 | | | |

പട്ടിക 25 കേട്ടെഴുത്തിലെ പിശകുകൾ അതിഖരഘോഷങ്ങൾ 2006

| * | തെറ്റുവന്ന പദം | പിശകിയ അക്ഷരം | തെറ്റിയെഴുതിയ രൂപങ്ങൾ | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | കുണ്ഡലങ്ങൾ | ണ്ഡ- 60 | **ണ്ധ-83** | ണ്ഠ-13 | | |
| 2 | വിഭ്രൂഷകൾ | ഭ്രൂ-86.6 | ഭ- ു - 19 | ഭ-ൂ-50 | **വൂ - 7** | **ബൂ -7** |
| 3 | ദേഹാദ്ധ്വാനത്തി | ദ്ധ്വാ-43.3 | **ദ്യാ-53** | **ദ്വ-31** | | |
| 4 | അനുഷ്ഠാനം | ഷ്ഠാ-63.3 | **ഷ്ടാ-37** | **ഷ്ട്ടാ-21** | **ഷ്ട്ട്-1 5** | **ഷട്ടാ-5** |
| 5 | സാഹിത്യാഭ്യസ | ഭ്യ-10 | ദ്യ-33 | **ബ്യ-33** | | |
| 6 | വിദ്യാർത്ഥി | ത്ഥി- 40 | **ത്തി-33** | **തി-25** | **ധി-2** | **ദി-2** |
| 7 | ധരിക്കുകയും | ധ-36.6 | **ദ-72** | **ദെ-9** | | |
| 8 | പ്രതിരോധിക്കാൻ | ധി-20 | **ദി-66** | **തി-16** | | |
| | *പകർത്തിയെഴുത്ത്* | | | | | |
| 1 | ത്രിഭുവന | ഭു-73.3 | ഭ- ു - 91 | | | |
| 2 | ഭൂതവൃത്താന്ത | ഭൂ-66.6 | ഭ- ു -50 | ഭ-ൂ-40 | | |
| 3 | പരമാവധി | ധി-13.3 | **തി-100** | | | |

*ണ്ഡ* എന്ന അക്ഷരത്തിൽ ണകാരത്തിനു പരമായി ചേരുന്നത് ടവർഗ്ഗത്തിലെ ഏതക്ഷരമാണെന്ന് നിശ്ചയമില്ല. ണ്ട-28%, ണ്ഠ-13%, ണ്ധ-35%, ണ്ഡ-15% എന്നിങ്ങനെ എഴുതിയതിൽ നാലാമത്തേത് ലിപിരൂപത്തിൽ വന്ന പിഴവുകളാണ്. അതിന്റെ ധ്വനി കുട്ടിക്ക് അറിയാമെന്നു വിചാരിക്കാം. ബാക്കിയെല്ലാം പരമായി വരുന്ന ശബ്ദത്തിൽ വന്ന പിഴവാണ്. മൃദുവിനു പകരം ഖരവും അതിഖരവും എഴുതിയിരിക്കുന്നത് ധ്വനി വ്യക്തമല്ലാത്തതുകൊണ്ടാണ്. ഘോഷം സങ്കീർണ്ണമായി തോന്നിയതിനാലാണ് അക്ഷരമാലയിൽത്തന്നെ *ഢ* എഴുതാതിരുന്നത്. *വിഭ്രൂഷകൾ* എന്ന പദത്തിലെ *ഭ്രൂ* തെറ്റിയവരിൽ 17% ഘോഷാക്ഷരമാണ് തെറ്റിച്ചത്. *ദേഹാദ്ധ്വാന*ത്തിലെ *ദ്ധ്വാ* എന്നതിൽ 70% പേരും *ദ*യുടെ രൂപാന്തരങ്ങളാണ് എഴുതിയത്. *ഷ്ഠ* എന്നതിലെ *ഠ* യ്ക്കുപകരം 81% പേരും *ട* എന്നോ *ട്ട* എന്നോ ആണെഴുതിയത്. *ഭ്യ* (4% ബ), *ത്ഥി* (35%-ത), *ധ* (18%-ദ). *ധി , ഫ, ഭാ* എന്നിവയിലെല്ലാം പല സാദ്ധ്യതകളും പരീക്ഷിച്ചിട്ടുണ്ട്. അതിഖരഘോഷങ്ങളുടെ അഭാവമാണ് ഇവയിലെല്ലാം പൊതുവായു

ള്ളത്. അതായത് അതിഖരഘോഷങ്ങളിലേതെങ്കിലും വരുന്ന കൂട്ടക്ഷരങ്ങളാണ് പിശകുവരുത്തുന്നതിൽ മുൻപന്തിയിൽ. അതുപോലെ അവയിലെ പിഴവുകൾ മുഖ്യ മായും അതിഖരഘോഷങ്ങൾ വരുന്ന ഭാഗത്താണ്. ഈ വസ്തുതകൾ കാണിക്കുന്നത് അക്ഷരമാലയിലെ പ്രശ്നങ്ങൾ സ്വനിമപരമാണെന്നുതന്നെയാണ്.

ഈ നിരീക്ഷണത്തിന് ഉപോദ്ബലകമായി എടുത്തു കാണിക്കാവുന്ന ഒരു കാര്യം ഖരങ്ങൾക്കുപകരം അതിഖരമോ ഘോഷമോ എഴുതിയതാണ്. പദമദ്ധ്യത്തിൽ സ്വര ങ്ങൾക്കിടയിൽ വരുമ്പോൾ ഖരങ്ങൾ കാണിക്കുന്ന ധ്വനിവ്യത്യാസത്തെ ഉപസ്വനമാ യാണ് ഗണിക്കാറുള്ളത്. ഖരങ്ങൾ മൃദു സ്വഭാവം കാണിക്കുകയാണ് അതിന്റെ സാമാ ന്യരീതി. കേട്ടെഴുത്തിൽ കുട്ടികൾ മൃദുക്കൾ മാത്രമല്ല ഖരങ്ങൾക്കു പകരം എഴുതുന്നത്. താഴെ കൊടുത്തിരിക്കുന്ന പട്ടിക ശ്രദ്ധിക്കുക.

പട്ടിക 26 ഖരത്തിലെ പിശകുകളുടെ സ്വഭാവം

| | തെറ്റുവന്ന പദം | പിശകിയ അക്ഷരം | തെറ്റിയെഴുതിയ രൂപങ്ങൾ | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | വ്രതാനുഷ്ഠാനം | താ-6.3 | **ദാ-49** | **ധാ-35** | **ഥാ-6** | **ഢാ-4** |
| 2 | ആവശ്യകത | ത-63 | **ഥ-98** | **ദ-2** | | |
| 3 | നാരദൻ | ദ-23.6 | **ഥ-31** | ത-17 | **ധ-10** | |
| 4 | ആത്യന്തികമായ | ന്തി-21.2 | **ധി-10** | **ന്ധി-9** | **ദി-7** | ന്ത-4 |

പട്ടിക 27 ഖരത്തിലെ പിശകുകളുടെ സ്വഭാവം 2006

| | തെറ്റുവന്ന പദം | പിശകിയ അക്ഷരം | തെറ്റിയെഴുതിയ രൂപങ്ങൾ | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | വ്രതാനുഷ്ഠാനം | താ-76 | **ദാ-50** | **ധാ -35** | | |
| 2 | ആവശ്യകത | ത-63 | **ഥ-87** | | | |
| 3 | നാരദൻ | ദ-46 | **ഥ-21** | ത-28 | **ധ-21** | **ന്ദ -14** |
| 4 | ആത്യന്തികമായ | ന്തി-20 | **ധി -16** | **ദി-16** | **ൻതി -33** | |

*വ്രതാനുഷ്ഠാനം* എന്ന പദത്തിലെ *താ* സാമാന്യമായും ദകാരച്ഛായയിലാണ് ഉച്ചരിക്കുക. കുട്ടികൾ വരുത്തിയ പിഴവുകളിൽ ദകാരത്തോടൊപ്പം തന്നെ അതിഖരഘോഷങ്ങളും കാണാം. ആദ്യമുള്ള *വ്ര* എന്ന കൂട്ടക്ഷരവും പിന്നീടുവരാനിരിക്കുന്ന അനുനാസികാൽ പരമായുള്ള *ഷ്ഠ* എന്ന അതിഖരം ചേർന്ന കൂട്ടക്ഷരവും ചേർന്ന് ഉച്ചാരണത്തിന് ആവശ്യമുള്ളതിനേക്കാൾ ദാർഢ്യവും മുഴക്കവും നല്കുന്നുണ്ടാകണം. എന്തായാലും *ത-ദ-ധ* ഇവയുടെ ഉച്ചാരണഭേദം സൂക്ഷ്മമായി കുട്ടിക്കറിയില്ല എന്നുവേണം കരുതാൻ. ഇവയിലോരോന്നും വ്യത്യസ്തസ്വനസാഹചര്യങ്ങളിൽ എങ്ങനെയെല്ലാം പെരുമാറുന്നു എന്നു തിട്ടമില്ല എന്നതാണ് ഇവിടുത്തെ പ്രശ്നം. *ആവശ്യകത* എന്ന പദത്തിലെ അവസാനത്തെ *ത* ശ്വാസിയായ കകാരത്തിനു പരമായാണ് വരുന്നത് എന്നതിനാൽ അതിൽ നാദിത്വം കലരാൻ സാദ്ധ്യത കുറവാണ്. അതിനാൽ പിഴവുകളുടെ സ്വഭാവം അതിഖരത്തിലാണ് കേന്ദ്രീകരിക്കുന്നത്. ചുരുക്കത്തിൽ നാദിത്വം, മഹാപ്രാണീകരണം എന്നീ സവിശേഷതകൾ കുട്ടികളുടെ ഭാഷാബോധത്തിൽ പതിഞ്ഞിട്ടില്ല. മലയാളികളുടെ ഉച്ചാരണ ശീലത്തെ ആഴത്തിൽ പഠിക്കേണ്ടതാണ്.

പകർത്തിയെഴുത്തിൽ മുദ്രകളുടെ തെറ്റുകൾ ലിപിപരമായ സാമ്യത്തെയാണ് കാണിക്കുന്നത്. അതായത് ദൃശ്യപരമായ വ്യത്യാസങ്ങൾ ഉച്ചാരണപരമായ വ്യത്യാസങ്ങൾക്കു സമാന്തരമായല്ല മനസ്സിലാക്കിയിരിക്കുന്നത്. ഇതിനു തെളിവായി കാണിക്കാവുന്നത് ഒരാളും തെറ്റിച്ചിട്ടില്ലാത്ത ഒരു അതിഖരത്തെയാണ്. *കഥ* എന്നതിലെ *ഥ* യാണ് ഒരാളും തെറ്റിച്ചിട്ടില്ലാത്ത അക്ഷരം. എന്താവാം മറ്റിടങ്ങളിൽ പലർക്കും തെറ്റിപ്പോയ *ഥ കഥ*യിൽ മാത്രം തെറ്റാതിരിക്കാൻ കാരണം. *കഥ*യിലെ *ഥ* അവർ ശരിയായി ഉച്ചരിക്കുന്നതാകാൻ വഴിയില്ല. *കഥ*യിലെ രണ്ടാമത്തെ അക്ഷരം എഴുത്തിലൂടെ ഉറച്ചുപോയതായിരിക്കണം. വളരെ പരിചിതമായ *വിദ്യാഭ്യാസം* പോലുള്ള പദത്തിൽ പിഴവുകളുണ്ടായിട്ടുണ്ടെങ്കിലും *ഭ* എന്ന അക്ഷരത്തിൽ വന്ന പിഴവ് നിസ്സാരമാണെന്നു കാണാം. അതായത് പിഴവുകളെ നിശ്ചയിക്കുന്നതിൽ ഉച്ചാരണബോധം പോലെ നിർണ്ണായകമായ മറ്റൊരു സംഗതി അത് എഴുത്തിലൂടെ പരിചിതമായ വാക്കിലാണോ എന്നതാണ്. അതായത് യു.പി. ക്ലാസ്സുകളിൽ ഭാഷാപാഠപുസ്തകങ്ങൾ തയ്യാറാക്കുമ്പോൾ അതിഖരഘോഷങ്ങളും അവചേർന്നുള്ള കൂട്ടക്ഷരങ്ങളും നന്നായി പരിചയപ്പെടാനുള്ള അവസരം ഒരുക്കുന്നതാകണം എന്നർത്ഥം. ഉച്ചാരണത്തിലെ

പരാധീനതകൂടി കുട്ടികൾ എഴുത്തുകൊണ്ട് മറികടക്കേണ്ട സവിശേഷസാഹചര്യം മലയാളത്തിലുണ്ട്. കാരണം മലയാളികളുടെ ഉച്ചാരണം ദ്രാവിഡപാരമ്പര്യത്തെ പിന്തുടരുമ്പോൾ എഴുത്ത് സംസ്കൃതപാരമ്പര്യത്തെയാണ് പിന്തുടരുന്നത്. ഈ വൈരുദ്ധ്യമാണ് സ്വനിമങ്ങൾക്കുപകരം ഉപസ്വനങ്ങൾ എഴുതുന്നതിലേക്ക് കുട്ടികളെ നയിക്കുന്നത്. എഴുത്തുശീലംകൊണ്ടാണ് മലയാളികൾ ഇതിനെ മറികടക്കുന്നത്. മലയാള പഠനം എഴുത്തിൽ ഊന്നിക്കൊണ്ടുവേണം മുന്നേറാൻ.

സംസ്കൃതപരിചയത്താൽ മലയാളത്തിലെ എഴുത്തിലേക്കു പിന്നീടു മാത്രം കടന്നു വന്നതാണ് അതിഖരമൃദുഘോഷങ്ങൾ. "രാമചരിതം എന്ന പാട്ടുകൃതിയിൽ ദ്രമിഡസംഘാതാക്ഷര നിർബന്ധം പാലിച്ചപ്പോൾ അന്നത്തെ ശാസനങ്ങളിൽ സംസ്കൃതാക്ഷരമാലയിലെ അക്ഷരങ്ങൾ കൂടി എഴുതിക്കാണിക്കുന്നു എന്നത് ശ്രദ്ധിക്കേണ്ടതാണ്. ഖ, ഛ, ജ, ജ്യ, ഠ, ഡ, ദ, ദ്യ, ധ, ദ്ധ, ബ, മ്പ, ഭ, ശ, ശ്രീ, ഷ, ഷ്ണ, സ്യ, സ്വ, ക്ഷ എന്നീ അക്ഷരങ്ങൾ തിരുവമ്പാടിശാസനത്തിലും ന്ദ്ര, ജ്യ എന്നീ അക്ഷരങ്ങൾ വെള്ളായണി ശാസനത്തിലും ക്ഷ, ജീ, ദ, ശ്രീ എന്നീ അക്ഷരങ്ങൾ കൊല്ലൂർമഠം ശാസനത്തിലും ദെ, ശ്വ, സ്വ, സെ എന്നീ അക്ഷരങ്ങൾ തിരുവല്ലാശാസനത്തിലും എഴുതിയിട്ടുള്ളത് ഉദാഹരണമായി ചൂണ്ടിക്കാണിക്കാം" (സാം, 2006:16)

വാസ്തവത്തിൽ ദ്രാവിഡപാരമ്പര്യത്തിലുള്ള മലയാളികളുടെ ഉച്ചാരണശീലവും സംസ്കൃതത്തിന്റെ പ്രഭാവവും ചേർന്നു സൃഷ്ടിക്കുന്ന വൈരുദ്ധ്യങ്ങളാണ് ഇവിടെയുള്ളത്. സംസ്കൃതതത്സമങ്ങളെ ധാരാളമായി സ്വീകരിക്കുകയും അതിനനുസൃതമായി ലിപിവ്യവസ്ഥ പരിഷ്കരിക്കുകയും ചെയ്തതോടെ മലയാളികളുടെ എഴുത്തുവ്യവസ്ഥയിൽ സംസ്കൃതത്തിലെ സ്വനിമഭേദങ്ങളെയാകെ വ്യവച്ഛേദിച്ചു കാണിക്കുന്ന രീതി നിലവിൽ വന്നു. സംസ്കൃതവിദ്യാഭ്യാസം സിദ്ധിച്ചവർക്ക് ഈ ഉച്ചാരണരീതി വശമാവുകയും ചെയ്തു. എങ്കിലും സാമാന്യമായ ഉച്ചാരണവ്യവസ്ഥ കാര്യമായ വ്യത്യാസം കൂടാതെ നിലനിന്നുപോരുകയും ചെയ്യുന്നു. എഴുത്തുരീതി പൊതുവെ സംസ്കൃതസമ്പന്നമായ മാനകമലയാളത്തെ ആധാരമാക്കുന്നതുകൊണ്ട് ലിപിവ്യവസ്ഥയിൽ അതിഖരങ്ങളും ഘോഷങ്ങളും നിലനില്ക്കുന്നു. മാനകഭാഷയിൽ അഭ്യസനം നടത്തുന്ന കുട്ടികൾ ഈ വ്യവസ്ഥയെ ശീലിച്ചെടുക്കുകയാണ് ചെയ്യുന്നത്. ദൃശ്യപരമായ വ്യത്യാസം എന്ന

നിലയിൽ അവയെ പഠിച്ചെടുക്കുമ്പോഴും അവയുടെ ഉച്ചാരണവ്യത്യാസം സ്വായത്തമാക്കുവാൻ അവർക്കു കഴിയുന്നില്ല. അതുകൊണ്ട് തെറ്റുവരാനുള്ള സാദ്ധ്യത കൂടുതലാണ്. ചുരുക്കത്തിൽ നമ്മുടെ ഭാഷയുടെ സങ്കീർണ്ണതകളിലാണ് ഈ തെറ്റുകളുടെ ഉറവുകളുള്ളത് എന്നു പറയാം. ഇവയെ പരിഹരിക്കണമെങ്കിൽ മഹാപ്രാണങ്ങളുടെ ഉച്ചാരണം ഭാഷാബോധത്തിന്റെ ഭാഗമാകുന്ന മട്ടിലുള്ള പരിശീലനം ക്ലാസ്സുമുറികളിൽ ഉറപ്പുവരുത്താൻ സാധിക്കണം.

അതിഖരത്തിന്റെയും ഘോഷത്തിന്റെയും ഉച്ചാരണം പ്രയാസകരമാണെന്ന വസ്തുത ഇവിടെ പ്രത്യേകം ഓർമ്മിക്കേണ്ടതുണ്ട്. അതിഖരഘോഷങ്ങളുടെ വ്യതിരിക്തതയ്ക്ക് ആധാരമായ ഹകാരം തന്നെയാണ് കുട്ടികൾക്ക് ഉച്ചരിക്കാൻ ഏറ്റവും പ്രയാസമേറിയ സ്വനം. *സിംഹം* എന്ന വാക്കാണ് അഞ്ചാം വയസ്സിലും കുട്ടി പറയാൻ ബുദ്ധിമുട്ടുന്നതിൽ ഒന്ന്. *ചിഹ്നം* എന്നതിലെപ്പോലെ നകാരം പരമാകുന്ന കൂട്ടക്ഷരങ്ങളിൽ ഹകാരം ഉച്ചരിക്കുന്നേയില്ല. *ഹൃദയം* തുടങ്ങി ഋകാരം പരമാകുന്നിടത്ത് ഹകാരോച്ചാരണം സ്ഫുടമല്ല. *ഹ* വ്യതിരിക്തതയോടെ ഉച്ചരിക്കുന്നതിലുള്ള പ്രയാസം തന്നെയാവണം അതിഖരഘോഷങ്ങൾ തെറ്റിപ്പോകുന്നതിന്റെ പ്രധാന കാരണവും.

അതിഖരമൃദുഘോഷങ്ങളിൽ ഉച്ചാരണത്തിന്റെ സാമ്യം തെറ്റുകളിലേക്ക് നയിക്കുന്നു എന്നും സ്പഷ്ടമായ വ്യത്യാസങ്ങൾ എഴുത്തിൽമാത്രം നിലനിൽക്കുന്നത് ഇതിനെ സഹായിക്കുന്നു എന്നും പറയാം. ദീർഘവ്യഞ്ജനം എന്നു പ്രബോധചന്ദ്രൻ നായർ (1980: 93.) പറയുന്ന ഇരട്ടിപ്പുപോലും സാധാരണസംഭാഷണങ്ങളിൽ അതിഖരവുമായി വ്യത്യയത്തിലല്ല. അതിഖരത്തിനുപകരം ഇരട്ടിച്ചഖരം തെറ്റി എഴുതിയിരിക്കുന്നതിന്റെ കാരണമിതാണ്. ഭാഷയുടെ അഭാവം (aphasia) ഉച്ചാരണാവയവങ്ങൾക്കുണ്ടാകുന്ന തകരാറുകൊണ്ടെന്നപോലെ ശ്രവണേന്ദ്രിയത്തിനുണ്ടാകുന്ന തകരാറുകൊണ്ടുമാവാം. ചെവികേൾക്കാത്തവന് ഭാഷ ഉച്ചരിക്കാനാവില്ല. അതുകൊണ്ടുതന്നെ ചെവിയിലെത്താത്തത് നാവിലും വിരലിലുമെത്തണമെന്ന് ശഠിക്കാനാകില്ല. ശബ്ദങ്ങൾ ചെവിയിലെത്തിക്കാനുള്ള പദ്ധതി ചെറിയ ക്ലാസ്സുകളിൽത്തന്നെ കാര്യക്ഷമമായി നടപ്പാക്കേണ്ടതുണ്ട്.

### 3.3.4. അനുനാസികങ്ങൾ

അനുനാസികങ്ങളാണ് ഇനി പരിഗണിക്കാനുള്ളത്. ഒന്നാം ഗണത്തിൽ ഒന്നാം സ്ഥാനത്തുവരുന്ന *ങ*യുടെ കാര്യം നേരത്തെ(§3.3.1) ചർച്ച ചെയ്തിട്ടുണ്ട്.

പട്ടിക 28 അനുനാസികങ്ങൾ തെറ്റുകളുടെ സ്വഭാവം

| ങ | | | ഞ | | | ണ | | | ന | | | മ | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ങ്ങ | ഗ | | ഞ്ഞ | ങ | | ണ്ണ | ന്ന | | ന്ന | മ | | മ്മ | ബ | വ |
| 101 | 1 | | 23 | 10 | | 2 | 5 | | 4 | 4 | | 2 | 2 | 4 |

പട്ടിക 29അനുനാസികങ്ങൾ തെറ്റുകളുടെ സ്വഭാവം 2006

| ങ | | | ഞ | | | ണ | | | ന | | മ | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ങ്ങ | | | ഞ്ഞ | ണ | | ന്ന | | | ന്ന | | ബ | വ |
| 5 | 2 | | 2 | 3 | | 3 | 2 | | 1 | | 1 | 1 |

ഉച്ചാരണത്തിന്റെ സാമ്യം തെറ്റുകളിലേക്ക് നയിക്കുന്നു എന്ന ന്യായം അനുനാസികങ്ങളിൽ പൊതുവായിക്കാണുന്ന ഇരട്ടിപ്പിന് പറയാനാവില്ല. *ങ* യുടെ കാര്യത്തിൽ പറഞ്ഞതുപോലെ സാധാരണഭാഷയിൽ അത്യപൂർവ്വമായി പ്രത്യക്ഷപ്പെടുന്നതെന്നും പറയാനാവില്ല. *ഞ, ന, മ* ഇവ പദാദിയിൽത്തന്നെ സാധാരണമായി വരുന്നവയാണ്. ഒരുപക്ഷെ ഏറ്റവും കൂടുതൽ ഉപയോഗിക്കപ്പെടുന്ന ഉത്തമപുരുഷസർവ്വനാമത്തിന്റെ ആദ്യാക്ഷരമായ *ഞ*യാണ് ഇരട്ടിച്ചെഴുതിയതിൽ മുൻപന്തിയിൽ. വ്യഞ്ജനപ്പട്ടികയിൽ ഞകാരത്തിന്റെ സ്ഥാനത്ത് തൊട്ടുമേലെ വരുന്നത് *ങ* ആയതുകൊണ്ടും അതിൽ പിശകായി ഇരട്ടിപ്പ് വരുന്നതുകൊണ്ടും അതേ മട്ടിൽ ഞകാരവും ഇരട്ടിച്ചുപോയി എന്നു പറയാം. അതിനു തെളിവായി *ഞ* യ്ക്കുപകരം *ങ* എഴുതിയ പത്തുപേരെ കാണിക്കുകയുമാവാം. പക്ഷെ ആ വാദം യുക്തിസഹമെന്നു തോന്നുന്നില്ല. ഇരട്ടിച്ചു കാണുന്ന *ങ* യുടെ സ്വാധീനം മറ്റ് അനുനാസികങ്ങളിലെ ഇരട്ടിപ്പിന്റെ എണ്ണം കൂട്ടാൻ കാരണമായിട്ടുണ്ടാകാം. മറ്റൊരു സാധ്യത സ്വനിമചർച്ചയിൽ സൂചിപ്പിച്ച ഇരട്ടിപ്പ് എന്ന പ്രത്യേകതതന്നെ അപ്രസക്തമായിപ്പോകുന്നതാണ്. അക്ഷരമാലയിലെ ഏതാനും അനുനാസികങ്ങളെ മാത്രം പരിഗണിച്ചുകൊണ്ട് അങ്ങനെ വാദിക്കുന്നത് ഒരു സാഹസമാണ്. എങ്കിലും അത്തരം ഒരു സാധ്യതയെ തള്ളിക്കളയാനാ

വില്ല. ചുരുങ്ങിയതു് അനുനാസികങ്ങളുടെ കാര്യത്തിലെങ്കിലും ഇതു് ബാധകമാണ് എന്നു പറയാം. കൂട്ടക്ഷരങ്ങളെ ചർച്ചചെയ്യേണ്ടതിനാൽ ഇരട്ടിപ്പിന്റെ കാര്യം അപ്പോൾ പരിഗണിക്കുകയാവും ഉചിതം. അനുനാസികങ്ങളിൽ ഇരട്ടിപ്പൊഴികെ യുള്ള പിശകുകളെ നിസ്സാരമായി തള്ളാം.

രണ്ടാംഗണത്തിൽ പെടുന്ന *റ, സ, ള* ഇവയിൽ *സ* യെ ഊഷ്മാക്കളുടെ കൂടെ പരിഗ ണിക്കുകയുണ്ടായി. *റ* യിൽ അക്ഷരത്തെറ്റ് 0.37% മാത്രമാണ്. *ള* ആകട്ടെ തെറ്റിച്ചതു് ലിപിതലത്തിൽമാത്രവും. മൂന്നാം ഗണത്തിൽ വരുന്നവയെയും നിസ്സാരമായ പിശ കുകൾ എന്നു തള്ളാമെങ്കിലും അക്ഷരത്തെറ്റുകളുടെ സ്വഭാവം പരിശോധിക്കേണ്ട തുണ്ട്.

പട്ടിക 30 ഖരങ്ങൾ തെറ്റുകളുടെ സ്വഭാവം

| പ | | | ക | | ച | ട | | ത | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ഫ | ഭ | ജ്ഞിട്ടതു് | ഖ | വിട്ടതു് | വിട്ടതു് | ഠ | വിട്ടതു് | ഥ | വിട്ടതു് |
| 2 | 2 | 29 | 2 | 2 | 7 | 1 | 16 | 1 | 21 |

പുതിയപദ്ധതിയിൽ പഠിക്കുന്നവരുടെ എഴുത്തിൽ ട, പ, ത, എന്നിവ രണ്ടുപേർ വീതം വിട്ടുകളഞ്ഞിട്ടുണ്ട് എന്നല്ലാതെ ഖരാക്ഷരങ്ങളിൽ വേറെപിശകുകളൊന്നും വന്നിട്ടില്ല. ഖരങ്ങൾക്കുപകരം അതിഖരങ്ങൾ എഴുതിയതു് ഉച്ചാരണത്തിലെ കൃത്യത യില്ലായ്മയെ കാണിക്കുന്നു. അതിഖരങ്ങൾ തെറ്റിയതിൽ ഈ കൃത്യതയില്ലായ്മ സ്വാധീ നിച്ചിട്ടുണ്ടെന്ന നിഗമനത്തെത്തന്നെയാണ് ഈ പട്ടികയും ബലപ്പെടുത്തുന്നതു്. കാരണം ഖരങ്ങളിൽ ഇതു് നിസ്സാരവും അതിഖരങ്ങളിൽ നിർണ്ണായകവുമാണ്. അതായതു് ഖരങ്ങളുടെ ഉച്ചാരണത്തിലല്ല അതിഖരങ്ങളുടെ ഉച്ചാരണത്തിലാണ് കുട്ടികൾക്ക് ഉറപ്പില്ലാത്തതു്.

### 3.3.5. കേട്ടെഴുത്തിലെ ലിപിമപ്പിശകുകൾ

അക്ഷരമാല എഴുതുമ്പോൾ വരുത്തുന്ന തെറ്റുകൾ യാന്ത്രികമായി ഒരു വ്യവസ്ഥ ഓർത്തുവെയ്ക്കുന്നതിലെ വീഴ്ചയാണെന്നു തോന്നാം. അതിനപ്പുറത്തു് കുട്ടികളുടെ ഭാഷാ

ബോധത്തിൽ അക്ഷരങ്ങൾ എപ്രകാരമാണ് സ്ഥാനം പിടിച്ചിരിക്കുന്നതെന്ന കേട്ടെഴുത്തിലെ ഏതാനും ഉദാഹരണങ്ങളുടെ വെളിച്ചത്തിൽ പരിശോധിക്കുവാനാണ് തുടർന്ന ശ്രമിക്കുന്നത്. കേൾവികൂടി ഉൾപ്പെടുന്നതുകൊണ്ട് സ്വനിമപരമായ പ്രശ്നങ്ങളെ തിരിച്ചറിയാൻ കേട്ടെഴുത്ത് സഹായിക്കും.

എല്ലാ ലിപിമങ്ങളും കേട്ടെഴുത്തിൽ ഉൾപ്പെടുത്തിയിട്ടില്ല. പദാദിയിൽ വരുന്ന സ്വരാക്ഷരങ്ങളെയും അകാരാന്തമായി വരുന്ന വ്യഞ്ജനാക്ഷരങ്ങളെയും മാത്രമേ അക്ഷരമാലയുടെ ചർച്ചയോട് നേരിട്ടു ബന്ധിപ്പിക്കാൻ കഴിയുകയുള്ളൂ. കേട്ടെഴുത്തിനുള്ള ഗദ്യ-പദ്യഭാഗങ്ങളിൽ അത്തരത്തിൽ വരുന്ന സ്വരാക്ഷരങ്ങളിൽ *ആ* മാത്രമാണ് തെറ്റുകളുടെ പട്ടികയിലുള്ളത്. അകാരാന്തമായി *ക* മുതൽ *റ* വരെ 36 വ്യഞ്ജനാക്ഷരങ്ങളിൽ *ക, ച, ത, ധ, ഫ, ഭ, യ, വ, ഷ, ഴ* എന്ന പത്തെണ്ണവും അക്കൂട്ടത്തിൽ സ്ഥാനം പിടിച്ചിട്ടുണ്ട്.

### 3.3.5.1. ആ

പട്ടിക 31 കേട്ടെഴുത്തിലെ ലിപിമപ്പിശക് - ആ

| | ]Zw | ആ- പിശക് % | ]nilnb- @]w% | ]nilnb- cq]w% |
|---|---|---|---|---|
| 1 | BhiylX | ആ-16.8 | അ-44 | ത്ത-56 |

പട്ടിക 32 കേട്ടെഴുത്തിലെ ലിപിമപ്പിശക് - ആ -2006

| | ]Zw | ആ- പിശക് % | ]nilnb- @]w% | ]nilnb- cq]w% |
|---|---|---|---|---|
| 1 | BhiylX | ആ-20 | അ-50 | ത്ത-27 |

അകാരത്തിന്റെ ഹ്രസ്വ-ദീർഘ വ്യത്യാസം പരിഗണിക്കാത്തതാണ് പിശകുകളുടെ 44 ശതമാനം എന്നുകൂടി ഈ പട്ടിക വ്യക്തമാക്കുന്നുണ്ട്. അക്ഷരമാലയിൽ വരുത്തിയ പിശകുകൾക്ക് സമാനമാണ് ഇത്.

### 3.3.5.2. വ്യഞ്ജനങ്ങൾ

പട്ടിക 33 കേട്ടെഴുത്തിലെ ലിപിമപ്പിശക് - വ്യഞ്ജനങ്ങൾ

|  | ]Zw | hyRvP\w ]nilv% | ]nilnb- cq]w% | ]nilnb- cq]w% | ]nilnb- cq]w% | ]nilnb- cq]w% | ]nilnb- cq]w% |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | അവമാനചി ഹ്നം | വ-52.8 | പ-93 | ഭ-7 |  |  |  |
| 2 | lh-N | ച-33.2 | ജ-96 | ച്ച-4 |  |  |  |
| 3 | Bh-iy-lX | ത-25.6 | ഥ-98 | ദ-2 |  |  |  |
| 4 | BhiylX | l-21 | ഗ-85 | ആ-1 |  |  |  |
| 5 | BhiylX | വ-18.4 | വി-94 | വ്യ-4 | വീ-2 |  |  |
| 6 | ^etam | ഫ-11.6 | ബ-59 | ഭ-38 |  |  |  |
| 7 | ജന്മവിഭ്രഷകൾ | ഷ-8.2 | ശ-76 | ക്ഷ-12 |  |  |  |
| 8 | മയങ്ങി | യ-21.6 | ഴ-94 |  |  |  |  |
| 9 | ശുഭനർത്തനം | ഭ-10 | ദ-32 | ബ-12 | ഖ-8 | പ-20 | ഹ-8 |
| 10 | അഴകൊരുടലാ - | ഴ-6.8 | യ-89 |  |  |  |  |

പട്ടിക 34 കേട്ടെഴുത്തിലെ ലിപിമപ്പിശക് - വ്യഞ്ജനങ്ങൾ 2006

|  | ]Zw | hyRvP\w ]nilv% | ]nilnb- cq]w% | ]nilnb- cq]w% | ]nilnb- cq]w% | ]nilnb- cq]w% | ]nilnb- cq]w% |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | അവമാനചിഹ്നം | വ-3 | പ-100 |  |  |  |  |
| 2 | lh-N | ച-63 | ജ-84 |  |  |  |  |
| 3 | Bh-iy-lX | ത-26 | ഥ-87 |  |  |  |  |
| 4 | BhiylX | l-6 | ഗ-100 |  |  |  |  |
| 5 | BhiylX | വ-16 | വി-80 |  |  |  |  |
| 6 | ജന്മവിഭ്രഷകൾ | ഷ-26 | ശ-50 | ക്ഷ-25 |  |  |  |
| 7 | മയങ്ങി | യ-33 | ഗ-80 |  |  |  |  |
| 8 | ശുഭനർത്തനം | ഭ-30 | ദ-11 | ബ-44 | പ-11 |  |  |
| 9 | അഴകൊരുടലാ- | ഴ-10 | യ-80 |  |  |  |  |

പുതിയപദ്ധതിയിൽപ്പെട്ടവരുടെ പട്ടികയിൽ *ഫലമോ* എന്ന പദം ചേർത്തിട്ടില്ല. കേട്ടെഴുതാനായി വായിച്ചുകൊടുക്കുമ്പോൾ അദ്ധ്യാപകൻ അതിലെ *ഫ* ഘർഷിയായി ട്ടാണ് ഉച്ചരിച്ചത്. അപ്പോൾത്തന്നെ തിരുത്തുന്നത് കുട്ടികൾക്കുള്ള വ്യക്തമായ സൂച നയായിത്തീരും എന്നതിനാൽ അതിനു മുതിർന്നില്ല.

അക്ഷരമാലയിൽ പിഴവുകൾ കൂടുതലും അതിഖരഘോഷങ്ങൾക്കും ഘർഷികൾക്കുമാ ണെങ്കിൽ ഇവിടെ *വ, ച, ത, ക* എന്നിവയാണ് മുന്നിൽ. 53 ശതമാനം കുട്ടികളാണ് *വ* പിശകായി എഴുതിയത്. അതിൽ 93 ശതമാനവും എഴുതിയത് *പ* എന്നാണ്. 7 ശതമാനം പേർ *ഭ* എന്നെഴുതി. മലയാളത്തിലെ ഏറ്റവും സങ്കീർണ്ണമായ വ്യഞ്ജനം *വ* ആണ് എന്നു പറഞ്ഞുകൂടാ. പരീക്ഷണത്തിനായി ഒരു ക്ലാസ്സിൽ കുറേ വാക്കുകൾ കേട്ടെഴുത്തായി കൊടുത്തു. മറ്റൊരു അദ്ധ്യാപകനെ വാക്കുകൾ കാണിച്ച് അയാളുടെ സാന്നിദ്ധ്യത്തിൽ വ്യക്തമായി ഉച്ചരിച്ചുകൊണ്ടാണ് വാക്കുകൾ കേട്ടെഴുതാൻ പറ ഞ്ഞത്. *അവമാനചിഹ്നം* എന്ന ശരിയായ രൂപം ബോർഡിൽ എഴുതിയപ്പോൾ കുട്ടികൾ ഒന്നടങ്കം അദ്ധ്യാപകൻ ഉച്ചരിച്ചത് *അപമാനചിഹ്നം* എന്നുതന്നെയാണെന്നു ശഠിച്ചുകളഞ്ഞു. സാക്ഷിയായ അദ്ധ്യാപകൻ വിശദീകരിച്ചിട്ടുപോലും അവർക്കത് വിശ്വസിക്കാൻ കഴിഞ്ഞില്ല. സാമാന്യമായി എല്ലാവരും ഉപയോഗിക്കുന്ന *അപമാനം* എന്ന വാക്കിനു പകരം *അവമാനം* എന്നുച്ചരിച്ചാലും കുട്ടികൾ കേൾക്കുന്നത് അപ മാനം എന്നുതന്നെയാണ്. കേൾക്കുന്നത് ശബ്ദത്തിന്റെ ഭൗതികസ്വഭാവമല്ല, ഭാഷ യിലെ പ്രത്യേക സന്ദർഭത്തിൽ പ്രത്യക്ഷപ്പെടാനിടയുള്ള ശബ്ദമാണ്. ഉപസ്വനങ്ങ ളല്ല സ്വനിമങ്ങളാണ് തിരിച്ചറിയുന്നത് (§3.3.2.2.). അക്ഷരമാലയിലെ പിശകുകൾ വിശകലനം ചെയ്തിടത്തെ നിഗമനത്തെ ഒന്നുകൂടി ഉറപ്പിക്കുകയാണിത്.

രണ്ടാംസ്ഥാനത്തുള്ള *ച* പിശകിയെഴുതിയത് 33 ശതമാനം പേരാണ്. അതിൽ 96 ശതമാനം പേരും ജ എന്നാണെഴുതിയത്. മലയാളത്തിലെ ഖരങ്ങൾ ശ്വാസിയാണെ ങ്കിലും സ്വരമദ്ധ്യത്തിൽ വരുമ്പോൾ നാദി സ്വഭാവം കാണിക്കുന്നുണ്ട്. *യാചകൻ, പാചകം, വാചകം, സൂചകം* തുടങ്ങി സ്വരമദ്ധ്യത്തിൽ വരുന്ന ചകാരം നാദിത്തം കാണിക്കുന്നുണ്ട്. അതായത് സ്വനിമത്തെ വിട്ട് ഉപസ്വനത്തെയാണ് കുട്ടികൾ എഴു തിയിരിക്കുന്നത്. നേരത്തെ പറഞ്ഞതിന്റെ കടകവിരുദ്ധമാണിത്. *കവചം* എന്ന

വാക്ക് പരിചിതമാണെങ്കിലും *കവചകുണ്ഡലങ്ങൾ* എന്ന സമസ്തപദത്തിലെ ത്തുമ്പോൾ അത് അപരിചിതത്വം കാണിക്കുന്നു. അപരിചിതമായതിനാൽ അർത്ഥത്തെ അടിസ്ഥാനമാക്കിയുള്ള സ്വനിമനിർണ്ണയം അവിടെ പ്രയാസകരമാകുന്നു. *കവചവും കുണ്ഡലവും* എന്ന് അതിനെ വിഗ്രഹിച്ച് അർത്ഥം കണ്ടെത്തുന്ന കുട്ടിയ്ക്കു മാത്രമേ *ച* ആണ് സ്വനിമമെന്നും *ജ* അതിന്റെ ഉപസ്വനം മാത്രമാണെന്നും തിരിച്ചറിയാനാവുകയുള്ളൂ. സ്വനിമനിർണ്ണയം ദുഷ്കരമാകുന്നിടത്ത് ഉപസ്വനങ്ങളെ എഴുതുന്നു.

മൂന്നുമുതൽ അഞ്ചുവരെ സ്ഥാനങ്ങളിൽ വരുന്ന *ത, ക, വ* ഇവ മൂന്നും *ആവശ്യകത* എന്ന പദത്തിലേതാണ്. ഇവിടെ എല്ലാ അക്ഷരങ്ങളും പിശകിപ്പോയ ഒരേയൊരു പദം *ആവശ്യകത* എന്നതാണ്. എന്നാൽ ആ പദം അപ്പാടെ തെറ്റിപ്പോയവർ ആരുമില്ല. ഏതാണ്ട് *'അവിശ്വഗഥ',* എന്നും *'ത്തവ്യശഗദ'* എന്നും ആണ് പിശകിയ അക്ഷരങ്ങളെ ചേർത്താൽ ലഭിക്കുന്ന രൂപം. ആ ഹ്രസ്വമോ ദീർഘമോ എന്നറിയാത്തതാണ് ഒന്നാമത്തേതിലെ പ്രശ്നം. അതിന്റെ ലിപിമം കൃത്യമായറിയാത്തതാണ് രണ്ടാമത്തേതിലെ പ്രശ്നം. *ശ്യ* എന്നതിലെ *യ* യുടെ ഉപലിപി ഏതാണെന്ന് തിട്ടമില്ലാത്തതാണ് മൂന്നാമത്തെ അക്ഷരത്തിലെ പ്രധാന പ്രശ്നം. *ഗ,ദ* എന്നിവയിൽ ഉപസ്വനംതന്നെയാണ് എഴുതിയിരിക്കുന്നത്. *ആവശ്യം* എന്നതുതന്നെ നാമാണെന്നിരിക്കേ *ആവശ്യകത* എന്ന് അതിനെ നാമമാക്കേണ്ട ആവശ്യമില്ല. ഈ അതിപരിഷ്കരണമാണ് അതിനെ അപരിചിതമാക്കുന്നത്. എങ്കിലും *വ* എന്നതിനു പകരം *വി* എന്നും *വ്യ* എന്നും *വീ* എന്നും എഴുതിയത് ശ്രദ്ധിക്കേണ്ടതാണ്. പിശകിയ മുഴുവൻ പേർക്കും അതിൽ അകാരമില്ലെന്നതിൽ സംശയമില്ല. സ്കൂളിന്റെ ചുറ്റുവട്ടത്തിലെങ്കിലുമുള്ള പ്രദേശികഭാഷാഭേദത്തിൽ *ആവശ്യ*മെന്നതിന് *ആവിശ്യ*മെന്നാണ് പറയുന്നത്. ചുറ്റുവട്ടത്തുമുള്ള സ്വാഭാവികഭാഷ കുട്ടിയുടെ ഭാഷയെ സ്വാധീനിക്കുന്നു. എഴുത്തുഭാഷയുമായി അത് ചിലയിടങ്ങളിൽ ഇടയുന്നുണ്ട്.

### 3.3.5.2.1. ഫ

*ഫലമോ* എന്നതിലെ *ഫ* കൂടുതൽ ചർച്ച ആവശ്യപ്പെടുന്നുണ്ട്. അതിഖരഘോഷങ്ങൾ

പൊതുവേ സംസാരഭാഷയിൽ ഉപയോഗിക്കാറില്ല. പട്ടികയിൽ ഘോഷമായ *ഭ* എന്ന തിനു പകരം *ദ*-32%, *ബ*-12%, *ഖ*-8%, *പ*-20%, *ഹ*-8% എന്നിങ്ങനെയാണ് എഴുതി യിരിക്കുന്നത്. അതിൽ *ദ, ഭ*യുമായുള്ള ലിപിസാമ്യം കൊണ്ടുണ്ടായ പിശകാണ്. *ഫ* പിശകിയവർ പകരം എഴുതിയത് *ബ*-59%, *ഭ*-38% എന്നിങ്ങനെ പവർഗ്ഗത്തിന്റെ തന്നെ മൃദുഘോഷങ്ങൾ മാത്രമാണ്. പവർഗ്ഗത്തിന്റെ മഹാപ്രാണീകരണത്തെക്കുറിച്ച് അഥവാ അതിഖരത്തെക്കുറിച്ച് കുട്ടികളുടെ ധാരണ ചെന്നെത്തുന്നത് മൃദുഘോഷങ്ങ ളിലാണ്.

*ഫ* ഒറ്റയ്ക്കു വരുന്നിടത്തെല്ലാം ഇംഗ്ലീഷിലെ *ഫാൻ, ഫോൺ* തുടങ്ങിയ ശബ്ദങ്ങളിലെ പ്പോലെയാണ് അവർ ഉച്ചരിക്കുന്നത്. *ഫോൺ* എന്നതിൽ ഒരു മഹാപ്രാണീകരണ ത്തിന്റെ വർണ്ണവിന്യാസം കാണാം. അതിഖരത്തെക്കാൾ അതിന്റെ ഘർഷി സ്വഭാവം ഭാഷയിൽ ഉറച്ചുപോയിരിക്കുന്നു. *നിഷ്ഫലം* തുടങ്ങിയ വ്യഞ്ജനസംഹിതകളിലും അതി ഖരത്വം നഷ്ടമായിരിക്കുന്നു. *സ്ഫടികം, സ്ഫോടനം* തുടങ്ങി അപൂർവ്വമായേ അത് ശേഷി ക്കുന്നുള്ളൂ. *സ്ഫോടനം* എന്ന പദം പകർത്തിയെഴുതാനാണെങ്കിലും അതിൽ 7% മാത്രമേ പിശകുകൾ കാണാനുള്ളൂ. അതിൽത്തന്നെ 29% പേർ *ഫ* എന്നുതന്നെ പ്രയോഗിച്ചിരി ക്കുന്നു. 59% പേർ *സ്പോ* എന്ന് *പ* ആണ് പ്രയോഗിച്ചിരിക്കുന്നത്. ഒറ്റക്കുട്ടിപോലും *ബ* എന്നോ *ഭ* എന്നോ എഴുതിയിട്ടില്ല. ഒറ്റയ്ക്കുനില്ക്കുന്ന *ഫ* എന്ന അതിഖരം പഴയതലമു റക്കാർക്ക് പരിചിതമാണെങ്കിലും പുതിയ തലമുറക്കാർക്ക് പരിചിതമല്ല. അതായത് മലയാളത്തിൽ ഉണ്ടായിട്ടുള്ള ഒരു സ്വനപരിണാമമാണ് ഈ പിശകിന്റെ പുറകിലുള്ള ത്.

ഉച്ചാരണം എഴുത്തിനെ സ്വാധീനിക്കുകയാണ് പതിവ്. കാരണം ഉച്ചാരണത്തെയാ ണല്ലോ എഴുതുന്നത്. തിരിച്ച് എഴുത്ത് ഉച്ചാരണത്തെ സ്വാധീനിക്കുക എന്നതും സംഭ വിക്കാവുന്നതാണ്. മലയാളത്തിലെ പവർഗ്ഗത്തിന്റെ അതിഖരമായ *ഫ* യുടെ ഉച്ചാ രണം എഴുത്തിന്റെ സ്വാധീനം കൊണ്ട് മാറിപ്പോയ ശബ്ദമാണ്. ദന്ത്യവർത്സ്യാനുനാ സികങ്ങൾക്ക് *ന* എന്ന് ഒറ്റ ലിപിമം എന്നപോലെ അതിഖരമായും ഘർഷിയായും ഉള്ള രണ്ടുച്ചാരണങ്ങൾക്കും *ഫ* എന്ന് ഒറ്റ ലിപിമം എന്നൊരു ന്യായം ഇതിലു ണ്ടാകാം. ദന്ത്യവർത്സ്യാനുനാസികങ്ങളുടെ കാര്യത്തിൽ ചില വിതരണനിയമങ്ങൾ

കാണാം. ഒറ്റയായിട്ടാണെങ്കിൽ പദാദിയിൽ ദന്ത്യം മറ്റിടങ്ങളിൽ വർത്സ്യം എന്ന് ഏതാണ്ടൊരു ക്രമം അതിനുണ്ട്. *നോവൽ* എന്ന പദം വേദന എന്ന അർത്ഥത്തിലുപ യോഗിക്കുന്നു. ഇംഗ്ലീഷിൽ നിന്നുവന്ന സാഹിത്യരൂപത്തെ കുറിക്കാനുള്ള *നോവൽ* എന്ന പദം വർത്സ്യാനുനാസികത്തിലാണ് ആരംഭിക്കുന്നത്. അതിനെ ദന്ത്യാനുനാ സികമായി ഉച്ചരിക്കുന്ന ധാരാളം മലയാളികളുണ്ട്. അതായത് മലയാളത്തിന്റെ തന തുരീതി തത്സമപദങ്ങളുടെ ഉച്ചാരണത്തെ ബാധിക്കുന്നുണ്ട്. എന്നാൽ *ഫ* യുടെ കാര്യത്തിൽ തിരിച്ചാണ് സംഭവിച്ചത്. തത്സമങ്ങളുടെ രീതിക്കനുസരിച്ച് തനതുപദ ങ്ങളുടെ ഉച്ചാരണം മാറുകയാണുണ്ടായത്. ഇത് എഴുത്തിൽനിന്ന് സംക്രമിച്ച ഉച്ചാര ണരീതിയാണ്.

ഭാഷാഭേദവഴക്കങ്ങൾ മാനകഭാഷാരീതികളുമായി പൊരുത്തപ്പെടാത്തത് കുട്ടിയെ കുഴക്കുന്നുണ്ട് എന്ന് നേരത്തെ ചർച്ച ചെയ്തിട്ടുണ്ട് (§2.3.). അക്ഷരമാലയിൽ അവ യുടെ ഉച്ചാരണത്തെ വിലയിരുത്തുന്നതിൽ പരിമിതിയുണ്ട്. സ്വനിമതലത്തിലോ ലിപിമതലത്തിലോ പ്രയാസം എന്നു വ്യവച്ഛേദിക്കാൻ പ്രയാസമുണ്ട്. ഇവിടെ അദ്ധ്യാപകൻ വായിക്കുന്നത് കേട്ടെഴുതുമ്പോൾ അക്ഷരം മാറിപ്പോകുന്നത് ശ്രവണപ രമായ തകരാറുകൊണ്ടല്ലെങ്കിൽ സ്വനിമപ്പിശകുതന്നെയാണെന്ന് കരുതാം. പട്ടി കയിൽ *ഴ-യ* കൾ പരസ്പരം മാറിയെഴുതുന്നത് ഇതിനെ സാധൂകരിക്കുന്നു.

അഞ്ചു വയസ്സുള്ള കുട്ടി ഒന്നാം ഭാഷയിൽ സാമാന്യം പ്രാവീണ്യം നേടിയിട്ടാണ് ഒന്നാം ക്ലാസ്സിൽ ചേരുന്നത്. എന്നാൽ കുട്ടി സ്വായത്തമാക്കിയ ശബ്ദങ്ങളുടെ ദൃശ്യചി ഹ്നങ്ങൾ പഠിക്കുകമാത്രമല്ല എഴുത്തിനിരുത്തുമ്പോൾ നടക്കുന്ന പ്രക്രിയ. ഭാഷാശബ്ദ ങ്ങളെ അപഗ്രഥനം ചെയ്യേണ്ടുന്ന ഒരവസ്ഥ കുട്ടിക്കുണ്ടാകുന്നു. വർണ്ണമാല ലിപിക ളായി സ്വീകരിച്ചിട്ടുള്ള ഇംഗ്ലീഷ് പോലെയുള്ളവയിൽ നേരിടുന്ന സ്പെല്ലിങ് എന്ന സങ്കീർണ്ണപ്രശ്നംപോലെ ഒന്ന് അക്ഷരങ്ങൾ ലിപിമാലയായി സ്വീകരിച്ചിട്ടുള്ള മലയാ ളത്തിൽ കാണില്ല. എന്നാൽ മലയാളപഠിതാവ് നേരിടുന്ന പ്രശ്നങ്ങൾ ഒട്ടും ലളിതമല്ല.

രണ്ടുപ്രശ്നങ്ങളെയാണ് കുട്ടി അഭിമുഖീകരിക്കുന്നത്. ഒന്ന് പ്രാദേശികഭാഷാഭേദ ത്തിന്റെ സ്വഭാവം മാറ്റി മാനകഭാഷാരൂപങ്ങൾ പരിചയപ്പെടുകയെന്നതാണ്. *'ഞ്ഞു''*

എന്നതിന്റെ മാനകരൂപം *നീ* എന്നാണ്. മാനകരൂപമാണ് എഴുത്തിന്റെ അടിസ്ഥാനം. അതായത് പരിചിതമായ കാര്യങ്ങളെപ്പോലും മാനകരൂപത്തിലേക്ക് പരാവർത്തനം ചെയ്യണം. രണ്ടാമത്തേത്, *വടകര* എന്നെഴുതിയാലും വായിക്കുന്നത് *വഡകര* എന്നാണ്. മാനകഭാഷയിൽത്തന്നെ ടകാരം പദമദ്ധ്യത്തിലാകുമ്പോൾ ഡകാരമാകുന്ന പ്രവണതയുണ്ട്. എന്നാൽ *ഡ* എന്ന ഉപസ്വനത്തെയല്ല *ട* എന്ന സ്വനിമത്തെത്തന്നെയാണ് എഴുത്തിൽ ഉപയോഗിക്കേണ്ടത്. മലയാളത്തിലെ സന്ധികാര്യങ്ങൾ എഴുത്തിൽ പ്രകടമാകുന്ന വർണ്ണപരിണാമങ്ങളെ മാത്രമേ പരിഗണിക്കുന്നുള്ളൂ. സ്വനങ്ങളെ ഉപസ്വനങ്ങളായി ഉച്ചരിക്കുന്നത് അതിൽ ഉൾപ്പെടുന്നില്ല. അതായത് ശിശു ആർജ്ജിച്ച ഭാഷയെ ശബ്ദതലത്തിൽ മാത്രം രണ്ട് അരിപ്പകളിലൂടെ കടത്തിവിട്ടാലേ അതിന്റെ എഴുത്തുരൂപങ്ങൾ പഠിച്ചെടുക്കാൻ കഴിയൂ. കുട്ടിനേരിടുന്ന പ്രശ്നം മാനകഭാഷയും ആർജ്ജിതഭാഷയും തമ്മിലുള്ള സംഘർഷമാണ്. അതുപോലെ ഉപസ്വനങ്ങളെ സ്വനിമങ്ങളിലേക്ക് ചുരുക്കുക എന്നതും പ്രശ്നമാണ്. ചുരുക്കത്തിൽ ഒരു രണ്ടാം ഭാഷ പഠിക്കുന്നതുപോലുള്ള പ്രയാസമാണ് കുട്ടി അനുഭവിക്കുന്നത്. സ്വനിമം എന്ന സങ്കല്പനമാകട്ടെ മലയാളപഠനത്തിൽ പരിഗണിച്ചിട്ടുമില്ല. അതിനാൽ അദ്ധ്യാപകരുടെ സഹായംപോലുമില്ലാതെ മലയാളത്തിലെ സ്വനിമാപഗ്രഥനം കുട്ടി ഒറ്റയ്ക്കു ചെയ്യേണ്ടിവരുന്നു.

ഭാഷാപഠനത്തിൽ വാമൊഴി/വരമൊഴി, മാനകഭാഷ/ഭാഷാഭേദം സ്വനിമം/ഉപസ്വനം എന്നിങ്ങനെ ചില വൈരുദ്ധ്യങ്ങളെ അഭിമുഖീകരിക്കേണ്ടിവരുന്നത് കുട്ടിയെ കുഴപ്പത്തിലാക്കുന്നുണ്ട്. ഭാഷാജ്ഞാനത്തിൽ സൂക്ഷ്മവ്യതിയാനങ്ങളെ രേഖപ്പെടുത്തുകയും വ്യത്യസ്തഭാഷാപ്രയോഗങ്ങളിൽ അവ ഉപയോഗിക്കുകയും ചെയ്യാനാണ് കുട്ടി പഠിക്കുന്നത്. ആർജ്ജിതഭാഷയുടെ തത്വങ്ങൾ മാനകഭാഷയ്ക്കും എഴുത്തിനും അനുസരിച്ച് വികസിപ്പിക്കുകയാണ് ഒന്നാംഭാഷാപഠനത്തിൽ നടക്കുന്ന പ്രക്രിയ. അതിൽ നേരിയമുന്നേറ്റം മാത്രമേ കുട്ടിക്ക് സാധിക്കുന്നുള്ളൂ.

ലിപിമങ്ങളുടെ രൂപവും മറ്റുലിപിമങ്ങളുമായുള്ള സാമ്യവ്യത്യാസങ്ങളും വ്യക്തമാകുന്ന തരത്തിലായിരിക്കണം ചെറിയ ക്ലാസ്സിൽ അക്ഷരപഠനം ചിട്ടപ്പെടുത്തേണ്ടത്. രൂപം മാത്രമല്ല ലിപിമത്തിന്റെ എഴുത്തുവടിവും കുട്ടിയ്ക്ക് നിശ്ചയമുണ്ടാക്കാൻ പാകത്തിൽ

എഴുത്തു പരിശീലനം ചിട്ടപ്പെടുത്തേണ്ടതുണ്ട്. ഉച്ചാരണവുമായി ഓരോ ലിപിമ ത്തെയും ഇണക്കാനായി ചെറിയ ക്ലാസ്സിൽത്തന്നെ കേട്ടെഴുത്തുകൾ ധാരാളം പരിശീ ലിപ്പിക്കണം. സ്വനിമം എന്ന സങ്കല്പനത്തെ അടിസ്ഥാനമാക്കിവേണം അക്ഷരപ ഠനം. *ശ, ഷ, സ* എന്നിവ വ്യതിരിക്തമായി കേൾക്കാത്ത തരത്തിലുള്ള ഭാഷാബോധ വുമായെത്തുന്നവർക്ക് അവയെ കേൾവിയിലെത്തിക്കാൻ ദൃശ്യ-ശ്രാവ്യ മാദ്ധ്യമങ്ങൾ പോലുള്ള സാങ്കേതികസംവിധാനങ്ങൾ ഉപയോഗിക്കണം. ഉച്ചാരണത്തിനു മാത്ര മായി പരിശീലനം നല്കണം. സ്വനിമത്തിന്റെ രൂപവും ശബ്ദവും നന്നെച്ചെറിയ ക്ലാസ്സിൽവെച്ചുതന്നെ ഉറപ്പിക്കണം. സ്വനിമങ്ങൾക്കുണ്ടാകുന്ന രൂപവ്യത്യാസങ്ങൾ മുതിർന്ന ക്ലാസ്സിലെത്തുമ്പോഴേക്കും ഉറച്ചിരിക്കണം. അത്തരത്തിൽ ഒരോ ക്ലാസ്സിലൂ ടെയും കടന്നെത്തുമ്പോൾ ക്രമേണ വികസിക്കാൻ പാകത്തിൽ ഭാഷാപരമായ കാര്യ ങ്ങളെ ആസൂത്രണം ചെയ്ത പദ്ധതിയെ അടിസ്ഥാനമാക്കിവേണം ഭാഷാപഠനം നട ത്താൻ. ഔപചാരികവിദ്യാഭ്യാസത്തിൽ ഭാഷാപഠനം മാനകരൂപത്തെയും എഴുത്തുരൂ പത്തെയുമാണ് കൈകാര്യം ചെയ്യുന്നത്.

# 4

# അക്ഷരത്തെറ്റുകൾ (ഉപലിപിതലം)

സ്വര-വ്യഞ്ജനസ്വനിമങ്ങളെ കുറിക്കുന്ന അക്ഷരമാലയാണ് മലയാളമെഴുത്തിന്റെ അടിസ്ഥാനം. എന്നാൽ അവയ്ക്കു പുറമെ കുറേയധികം ലിപിചിഹ്നങ്ങളും കൂടി ഉപയോഗപ്പെടുത്തിക്കൊണ്ടാണ് എഴുതുന്നത്. ഒന്നിലധികം വ്യഞ്ജനങ്ങൾ ചേർന്നും വ്യഞ്ജനത്തോട് അകാരമൊഴികെയുള്ള സ്വരങ്ങൾ ചേർന്നും ഉണ്ടാകുന്ന ഉച്ചാരണ സംയുക്തങ്ങളെ രേഖപ്പെടുത്തുന്നതിനുവേണ്ടി ലിപിസംയുക്തങ്ങളെയും വേറിട്ടുനില്ക്കുന്ന ചിഹ്നങ്ങളെയും ഉപയോഗിക്കുന്നു. സ്വതന്ത്രമായി പ്രയോഗിക്കാൻ കഴിയാത്തതെങ്കിലും ഭാഷയിലെ സ്വനചിഹ്നമായി വർത്തിക്കുന്ന ലിപികളെ ഉപലിപികൾ എന്നുപറയുന്നു. അതുപോലെ കൂട്ടക്ഷരങ്ങളെ എഴുതുമ്പോൾ ലിപിമങ്ങൾക്ക് രൂപപരിണാമം വരുത്തിയോ പുതിയ ചിഹ്നങ്ങൾ ചേർത്തോ ആണ് എഴുതുക. രണ്ടുരീതിയെയും ഉപലിപികൾ എന്ന ഗണത്തിൽത്തന്നെ പെടുത്തണം. അക്ഷരമാലയിൽ സ്ഥാനം കല്പിച്ചിട്ടില്ലാത്ത ഇത്തരം ചിഹ്നങ്ങളെയാണ് ഇവിടെ പരിഗണിക്കുന്നത്.

### 4.1. സ്വരങ്ങളുടെ ഉപലിപികൾ

മലയാളത്തിലെ സ്വരങ്ങളിൽ ഹ്രസ്വമായ അകാരമൊഴിച്ച് എല്ലാത്തിനും പ്രത്യേകം ഉപലിപിയുണ്ട്. അവ 'ാ, ി, ീ, ൃ, െ, േ, ൈ, െ#ാ, േ#ാ, ൗ, ം, ഃ' എന്നിങ്ങനെയാണ്. ഉകാരത്തിനും ദീർഘമായ ഉകാരത്തിനും ഒന്നിൽക്കൂടുതൽ ഉപലിപികളുണ്ട്. അവ ഏതു വ്യഞ്ജനലിപിമത്തോടാണോ ചേരുന്നത് അതിനനുസരിച്ച് വ്യത്യാസപ്പെട്ടുവരും. പുതിയലിപിയിൽ ു, ൂ എന്നിങ്ങനെ എല്ലാ വ്യഞ്ജനങ്ങളോടും ചേരുന്ന ഓരോ ഉപലിപി ഉകാരത്തിന്റെ ഹ്രസ്വദീർഘങ്ങൾക്കുണ്ട്.

ലിപിപരിഷ്കരണം വിദ്യാഭ്യാസരംഗത്തുകൂടി നടപ്പിലാക്കിയതിനെത്തുടർന്ന്

1974 മുതൽ പുതിയലിപിയാണ് ഒന്നാം ക്ലാസ്സിൽ പഠിക്കുന്നത്. എങ്കിലും മുതിർന്ന ക്ലാസുകളിൽ പഴയലിപിതന്നെ ശീലിക്കണമെന്നുണ്ട്. അതുകൊണ്ട് ഉകാരത്തെ പ്രത്യേകമായി ചർച്ച ചെയ്യാം. *അം, അഃ* ഇവ അ എന്ന ലിപിമത്തോടു ചേർന്ന ഉപലിപികൾ തന്നെയാണ്. *ൌ, ൗ,* എന്നീ ഉപലിപികളാകട്ടെ ഒന്നിൽ ക്കൂടുതൽ ധർമ്മങ്ങളനുഷ്ഠിക്കുന്നുണ്ട്. *ഐ, ഈ, ഊ, ഔ* എന്നിങ്ങനെ സ്വരങ്ങ ളുടെ ലിപിമത്തിൽത്തന്നെ ഇവ കാണുന്നുണ്ട്. എന്നാൽ വ്യഞ്ജനലിപിമങ്ങളോട് ചേരുമ്പോൾ *ൈ-ഐ* എന്നും *ൗ-ഔ* എന്നും മാത്രമാണ് സൂചിപ്പിക്കുന്നത്. *ൗ* എന്നത് പണ്ട് *ൌ-ൗ* (ഉദാ: *കൌ*) എന്നെഴുതിയിരുന്നെങ്കിലും ഇന്ന് *ൗ* എന്ന മാത്രം (ഉദാ: *കൗ*) മതി.

സ്വരങ്ങളുടെ ഉപലിപികൾ അതാത് ലിപിമങ്ങളിൽനിന്നുതന്നെ രൂപപ്പെടുത്തി യെടുക്കാവുന്നതാണ്. ഉകാരം ഒഴികെയുള്ള സ്വരങ്ങളുടെ ലിപിമങ്ങളും ഉപലിപിമ ങ്ങളും ഇങ്ങനെയാണ്.

ഉകാരം വ്യഞ്ജനങ്ങളോടു ചേരുന്നതു് നാലു് വിധത്തിലാണ്. *കു ഖു ഗു ണു*

*കൂ ഖൂ ഗൂ ണൂ*. ഈ രീതികളെല്ലാംതന്നെ *ഉ, ഊ* എന്നീ ലിപിമങ്ങളിൽനിന്ന്

ഉണ്ടാക്കിയെടുക്കാവുന്നതാണ്.

ഉകാരത്തിന്റെ ഉപലിപികൾ തികച്ചും അവ്യവസ്ഥിതമായാണ് കിടക്കുന്നത് എന്ന് ഒറ്റനോട്ടത്തിൽ തോന്നാം. എന്നാൽ ലിപിമത്തിന്റെ രൂപവുമായും എഴുത്തു വടിവുമായും ബന്ധപ്പെട്ട് ചില യുക്തികൾ പാലിക്കുന്നുണ്ട്. സ്വരങ്ങളുടെ ഉപലിപി കളിൽ *ഉ, ഊ* ഇവയുടെ ഒഴികെ ബാക്കിയെല്ലാം ലിപിമത്തിൽനിന്ന് വേറിട്ടാണ് എഴുതുന്നത്. ഉകാരം ലിപിമത്തിന്റെ തുടർച്ചയായിട്ടാണ് വരുന്നത്. അതു കൊണ്ട് ഉകാരത്തിന്റെ ഉപലിപിയിൽ പ്രസക്തമായത് ലിപിമം അവസാനിക്കു ന്നതെങ്ങനെയെന്നതാണ്. മലയാളലിപിമങ്ങളെ എഴുത്തു തുടങ്ങുന്നതിന്റെ അടി സ്ഥാനത്തിൽ മേൽവര, മദ്ധ്യം, അടിവര എന്നിങ്ങനെ മൂന്നായി തിരിച്ചതുപോലെ ലിപിമങ്ങൾ അവസാനിക്കുന്നതനുസരിച്ചും മൂന്നായി തിരിക്കാം. ലിപിമം അവ സാനിക്കുന്നത് അടിവരയിലാണെന്നതിനൊപ്പം അതു ലിപിമത്തിന്റെ വലത്തേ യറ്റത്താണോ എന്നതും ഇവിടെ പ്രധാനമാണ്. അത്തരം ഇടങ്ങളിലെല്ലാം ഉകാര ത്തിന് *ഗു*വിലേതുപോലെയുള്ള ഒരു ഉപലിപി. മറ്റെല്ലായിടത്തും *പു*വിലേതുപോ ലുള്ള ഉപലിപി എന്നാണതിന്റെ യുക്തി.

പട്ടിക 35 ലിപിമങ്ങൾ എഴുത്തുരീതി

| മേൽവര | മദ്ധ്യം | അടിവര |
|---|---|---|
| ഖ ഖു ഘ ഘു ച ചു ഝ ഝു ഠ ഠു ഡ ഡു ധ ധു പ പു ബ ബു യ യു ല ലു വ വു സ സു | ഢ ഢു മ മു ദ ദു ങ ങു ട ടു | ഗ ഗു ജ ജു ത തു ഭ ഭു ഹ ഹു |
| 13 | 5 | 5 |
| അടിവരയിൽ ലിപിമത്തിന്റെ വലത്തേയറ്റത്തല്ലാതെ അവസാനിക്കുന്നവ ⟶ | | ഥ ഥു ഫ ഫു ഷ ഷു ഴ ഴു |
| | | 4 |
| *അപവാദങ്ങൾ* ⟶ | *ക കു ര രു ഛ ഛു ശ ശു* | *ണ ണു ന നു ഞ ഞു ള ളു റ റു* |
| | **4** | **5** |

മേൽവരയിൽ അവസാനിക്കുന്ന എല്ലാ ലിപിമങ്ങളിലും അടിവരയ്ക്കുകീഴെ ചെറിയ വട്ടമിടുന്നതാണ് രീതി. *ഥ, ഷ* തുടങ്ങി ലിപിമത്തിന്റെ വലത്തേയറ്റം കഴിഞ്ഞും തുടർന്ന് ലിപിമത്തിന്റെ മധ്യത്തിൽ അടിവരയിൽ അവസാനിക്കുന്നവയിലും ചിഹ്നം അതുതന്നെ. *ട, ഴ* തുടങ്ങിയവയും അവസാനിക്കുന്നത് വലത്തേയറ്റത്തല്ല. അവിടെയും ചിഹ്നം അടിവരയ്ക്കുകീഴെ ചെറിയവട്ടം തന്നെ. ചുരുക്കത്തിൽ ലിപിമം വലത്തേയറ്റം കീഴ്വരയിൽ അവസാനിക്കാത്തിടത്തെല്ലാം അടിയിൽ ചെറിയവട്ടം എന്നൊരു നിയമവും *ക, ഛ, ഞ , ര, റ, ശ, ള* ഇവ അപവാദവും. *ന, ണ* ഇവയും അപവാദത്തിൽപ്പെട്ടുത്തേണ്ടിവരും. കാരണം അതിൽ ഉപലിപിയായി ചെറിയ വട്ടം അടിവരയ്ക്കുകീഴെ എന്നതിനുപകരം ഇരുവരയ്ക്കുമിടയിൽ താഴേപ്പകുതിയിൽ എന്ന വ്യത്യാസമുണ്ട്. അതായത് മലയാളത്തിൽ ഉകാരത്തിന് പ്രധാനമായും രണ്ട് ഉപലിപികളാണുള്ളത്. വലത്തേയറ്റം അടിവരയ്ക്കരികിൽ അവസാനിക്കുന്നിടത്ത് *ൂ* വിലേത്; മറ്റെല്ലായിടത്തും അടിവരയ്ക്കുകീഴെയായി ചെറിയ വട്ടം. ഇതാണ് അതിന്റെ സ്വഭാവം. *ക, ഛ, ഞ, ണ, ന, ര, ശ, ള, റ,* എന്നീ ഒമ്പതുലിപിമങ്ങൾ അപവാദമായി വരുന്നുണ്ട്.

ദീർഘമായ *ഊ* അൽപ്പം വ്യത്യാസം കാണിക്കുന്നുണ്ട്. *കൂ, ജ്ജൂ, ഭ്രൂ* എന്നിവയ്ക്ക് രണ്ട് സാധ്യതകളുണ്ട്. എന്നാൽ *രൂ* എന്നതിൽ രണ്ടാമത്തെ സാധ്യത *രൂ* ആയിപ്പോകും. *രൂ, രൂ* ഇവ വ്യത്യയത്തിലാണ്. പുതിയലിപി പ്രകാരം ഉകാരത്തിന്റെ ഏകീകൃത ഉപലിപിയായ ു, ൂ, ഇവ ഉകാരത്തിന്റെ ലിപിമത്തിൽനിന്ന് ഉണ്ടാക്കാൻ പ്രയാസമുണ്ട്.

സ്വരങ്ങളുടെ ഉപലിപികളായ ാ, ി, ീ,   , ു,   , ൂ, ൃ, ൄ, െ, േ, ൈ, ൊ, ോ, ൌ, ം,

ഃ ഇവയിൽ *ഇ, ഈ* എന്നിവയുടെ ഉപലിപികൾ (ി, ീ) മേൽവരയ്ക്കു മുകളിലോട്ടും *ഉ, ഊ, ഋ* ഇവയുടേത് (  ു,   , ൂ, ൃ ) അടിവരയ്ക്കു  താഴോട്ടും ബാക്കിയെല്ലാത്തിന്റേതും ഇരുവരയ്ക്കുമിടയിൽ ഒതുങ്ങിയും നിൽക്കും. എം. എൽ. എൽ. പാഠപുസ്തകത്തിൽ കൊടുത്ത ഉപലിപികളുടെ എഴുത്തുരീതി കാണിക്കുന്ന ചിത്രങ്ങൾ ഇങ്ങനെയാണ്.

ഉകാരത്തിന്റെ ഹ്രസ്വദീർഘങ്ങൾക്ക് ഓരോ ഉപലിപിമാത്രമേ പുസ്തകം നൽകു ന്നുള്ളൂ. അത് പുതിയലിപിയിലെ ഏകീകരിച്ച ഉപലിപിയാണ്.

ഇവയുടെ എഴുത്തുരീതി അമ്പടയാളം കാണിച്ച് വ്യക്തമാക്കിയിട്ടുണ്ടെങ്കിലും കോപ്പിവര അടിസ്ഥാനമാക്കിയിട്ടില്ലാത്തതിനാൽ വലുപ്പം വ്യക്തമല്ല. ഉദാഹരണ ങ്ങളിൽനിന്ന് അത് കീഴ്വരയ്ക്ക് താഴോട്ടുവരണമെന്ന് മനസ്സിലാക്കാം.

*എ, ഏ, ഐ* എന്നിവയുടെ ഉപലിപികൾ ലിപിമത്തിന്റെ ഇടതുവശത്തും *ഒ, ഓ, ഔ* എന്നിവയുടേത് ലിപിമത്തിന്റെ ഇരുവശത്തും ബാക്കിയെല്ലാം ലിപിമത്തിന്റെ വലതുവശത്തും ചേർന്നുനിൽക്കും. *ഉ, ഊ, ഋ* ഇവയുടെ ഉപലിപികൾ ലിപിമ ത്തോട് ചേർന്ന് അതിന്റെ തുടർച്ചപോലെ നിൽക്കും, ബാക്കിയെല്ലാം ലിപിമ ത്തിൽനിന്ന് വിട്ടാണ് നിൽക്കുക. *ഔ* എന്നതിന്റെ ഉപലിപിയിൽ ലിപിമ ത്തിന്റെ ഇടതുവശത്ത് ചേരുന്നഭാഗം ഒഴിവാക്കി വലതുവശത്തേതുമാത്രം എഴുതു ന്നതാണ് പുതിയ രീതി.

**4.1.1. സംവൃതോകാരം**

മേൽക്കാണിച്ച 20എണ്ണം കൂടാതെ ലിപിമമില്ലാതെ ഉപലിപിമാത്രമായി ഒരെണ്ണം കൂടി മലയാളത്തിലുണ്ട്. ചന്ദ്രക്കല എന്നറിയപ്പെടുന്ന സംവൃതോകാരമാണത്. പദാന്ത്യത്തിൽ അകാരംതന്നെ ഉപയോഗിക്കുന്നതായിരുന്നു അതിന്റെ രീതി. പദ ത്തിന്റെ സ്വഭാവം അനുസരിച്ച് വാക്യക്രമത്തിൽ അത് ഊഹിച്ചെടുക്കാവുന്ന

താണ്. ക്രമേണ അതു് സൂചിപ്പിക്കുന്നതിന് ഉകാരം ഉപയോഗിച്ചു തുടങ്ങി. അതിൽപ്പിന്നീടാവണം സംവൃതോകാരത്തെ കുറിക്കാനായി ചന്ദ്രക്കല എന്ന ചിഹ്നം രൂപപ്പെട്ടതു്. "പദാന്തമായ ഉകാരം രണ്ടു വിധം. ഒന്നു നിറയുകാരം(മുറ്റുകാരം). ഉം-ശിശു-തെരു; മറ്റെത അരയുകാരം (ഉകാരക്കുറുക്കം) സകലസ്വരങ്ങളിലും ലഘുവായുള്ളത; അതുകൊണ്ടു ആയതിനെ നിത്യം എഴുതുമാറില്ല ( കൺ, കണ്ണു, കണ്ണ, കണ്ണു-നാൾ,നാളു, നാള.) തെക്കർ അത അകാരമായിട്ടു ഉച്ചരിച്ചും പോയിരിക്കുന്നു. അത തെറ്റെന്ന ഓരോരൊ സമാസത്താലും പുരാണഗ്രന്ഥങ്ങളുടെ നടപ്പിനാലും നിശ്ചയിക്കാം. (ഉ-ം, ആർ- ആര- ആരു പോൽ; നാൾ-നാളുകൾ; മേൽ- മേലുവെന്നു-മ-ഭാ- കെട്ട-കെട്ടുകഥ ഇത്യാദി) മീത്തൽ തൊട്ടു കുറിക്കുന്നത വടക്കെ ചിലദിക്കിലും തുളുനാട്ടിലും മര്യ്യാദ ആകുന്നു (ഗുണ്ടർട്ട്,1991:5). ഗുണ്ടർട്ടിന്റെ ഈ വിവരണം ഉദാഹരണംകൂടിയാണ്. *മറ്റെത, ലഘുവായുള്ളത, അത, തെറ്റെന്ന, കുറിക്കുന്നത* എന്നിങ്ങനെ അകാരാന്തമായുള്ളവയാണ് എഴുതിയിരിക്കുന്നതു്. *അതുകൊണ്ടു* എന്ന് ഉകാരാന്തമായും ഉപയോഗിച്ചിരിക്കുന്നു. മീത്തൽ തൊട്ടു കുറിക്കുന്നതിനെ അച്ചടിയിൽ പ്രയോഗിക്കാൻ കഴിഞ്ഞിട്ടില്ല. അതായതു് സംവൃതോകാരം എന്നു കേരളപാണിനി വിളിക്കുന്ന ഈ സ്വരത്തെ അകാരം കൊണ്ടു കുറിക്കുന്ന രീതി പരിണമിച്ച് ഉകാരം കൊണ്ടു കുറിക്കുന്ന രീതി നടപ്പിലായിത്തുടങ്ങുകയും കയ്യെഴുത്തിൽ മീത്തലെ കുറിയ വര എന്ന വടക്കൻ രീതി നടപ്പിലാകുകയും ചെയ്തുകഴിഞ്ഞ ഘട്ടത്തെയാണ് ഗുണ്ടർട്ടിന്റെ വിവരണവും അതു് അച്ചടിച്ച രീതിയും ഉദാഹരിക്കുന്നതു്. മീത്തലെ കുറിയ വരയാവാം പരിണമിച്ച് ചന്ദ്രക്കലയായതു്. അതു പിന്നീട് സംവൃതോകാരത്തോടൊപ്പം സ്വരരഹിതമായി വ്യഞ്ജനാക്ഷരങ്ങളെ ചേർത്തെഴുതുന്നതിനും ഉപയോഗിച്ചു തുടങ്ങി എന്നു കരുതാം. സംവൃതോകാരത്തെ കാണിക്കാൻ ഉകാരചിഹ്നംചേർത്തശേഷം ലിപിമത്തിന്റെ വലതുഭാഗത്തു് മേൽവരയ്ക്കുമേലെയായി ചന്ദ്രക്കല; സ്വരരാഹിത്യത്തെ കാണിക്കാൻ ചന്ദ്രക്കല തനിയെ എന്നതായി അതിന്റെ രീതി. ഉദാഹരണം പു്, *പ്*. സംവൃതോകാരത്തിന് ഉകാരംചിഹ്നം ചേർക്കേണ്ടതില്ല എന്നാണ് പുതിയ രീതി. *ഒരു* എന്നതിന് കുട്ടികൾ *ഒര്* എന്നാണെഴുതുന്നതു്.

സംവൃതോകാരം മലയാളത്തിലെ ഒരു സ്വനിമമാണ്. *ഉണ്ടു-ഉണ്ട്* എന്ന വ്യത്യയ ജോഡി മാത്രമല്ല പൂർണ്ണക്രിയ-അപൂർണ്ണക്രിയ ഭേദത്തിനും ചിഹ്നം ഇതുതന്നെ. മലയാളത്തിലെ സ്വരങ്ങളിൽ ലിപിമമില്ലാത്ത ഒരേയൊരു സ്വനിമമാണിതു്.

മറ്റൊരു പ്രത്യേകത സ്വരം ചേരാത്ത വ്യഞ്ജനത്തെ കാണിക്കാനും ഇതു് ഉപയോഗിക്കുന്നു എന്നതാണ്. *ര്, ല്, ന്, ണ്,ള്, ം,* എന്നിങ്ങനെ സ്വരസഹായമില്ലാതെ ചില്ലക്ഷരങ്ങളായി വരുന്നവയൊഴിച്ച് മറ്റു വ്യഞ്ജനസ്വനിമങ്ങളെ കാണിക്കുന്നതിനു് മാത്രമല്ല അപൂർവ്വമായ കൂട്ടക്ഷരങ്ങളെ എഴുതുമ്പോൾ അതിലെ ലിപിമങ്ങളുടെ ചേർച്ചയെ കാണിക്കുന്നതിനും ഇതേ ചിഹ്നം തന്നെയാണ് ഉപയോഗിക്കുന്നതു്. കകാരത്തിനു് *ക്* എന്നൊരു രീതി മുമ്പുണ്ടായിരുന്നെങ്കിലും ഇന്നതു് പ്രയോഗത്തിൽ നന്നെക്കുറച്ചേ കാണാനുള്ളൂ.

സംവൃതോകാരത്തിന്റെ ചിഹ്നത്തിനും കോപ്പിവരയിലെ സ്ഥാനം വ്യക്തമാക്കിയിട്ടില്ല. ഉദാഹരണങ്ങളിൽനിന്ന് മേൽവരയ്ക്കു മുകളിലാണ് അതിന്റെ സ്ഥാനമെന്നു കാണാം. ലിപിമമില്ലാത്ത ഉപലിപി എന്ന പ്രത്യേകതപോലെ ആലംബമില്ലാതെ മേൽവരയ്ക്കുമേലെ ഒറ്റപ്പെട്ടു നില്ക്കുന്ന ഒരേയൊരു ചിഹ്നം എന്ന പ്രത്യേകതയും സംവൃതോകാരത്തിനുണ്ട്.

### 4.1.2. ചില്ലുകൾ

ചില്ലുകൾ മലയാളത്തിന്റെ സവിശേഷമായ ലിപികളാണ്. ഉച്ചാരണക്ഷമമായ വ്യഞ്ജനങ്ങൾ എന്ന നിലയിൽ അവ അക്ഷരങ്ങൾതന്നെയാണ്. എങ്കിലും ലിപിമങ്ങളുടെ കൂടെ അവയെ ചർച്ച ചെയ്യാൻ ചില പ്രയാസങ്ങളുണ്ട്. എല്ലാ വ്യഞ്ജനലിപിമങ്ങളോടും സ്വരത്തിന്റെ ഉപലിപികൾ ചേരാൻ പ്രയാസമില്ല. വ്യഞ്ജനലിപിമങ്ങൾ പരസ്പരം ചേർന്നാണ് മിക്ക കൂട്ടക്ഷരങ്ങളും രൂപപ്പെടുന്നതു്. അത്തരത്തിലുള്ള പ്രവർത്തനങ്ങളൊന്നും ചില്ലുകൾക്ക് ബാധകമല്ല. അതുകൊണ്ടു് സ്വരലിപിമങ്ങളിലോ വ്യഞ്ജനലിപിമങ്ങളിലോ പെടാതെ വേറിട്ടു നില്ക്കുന്നവയാണ് ചില്ലിന്റെ ലിപികൾ. *ന്, ണ്, ല്, ള്, ര്* എന്നിവയാണ് ചില്ലുകൾ. *ക്* എന്നൊരു ചില്ല് ഇന്ന് അപൂർവ്വമാണെങ്കിലും നിലവിലുണ്ട്. ചില്ലുകളുടെ ലിപികളിൽ *ന, ണ, ര,* എന്നിങ്ങനെ മൂന്നെണ്ണത്തിൽ ലിപിമങ്ങൾ തെളിഞ്ഞുകാണാം.

ചന്ദ്രക്കലാചിഹ്നം ഉപയോഗിച്ചുതുടങ്ങുന്നതിനുമുമ്പ് വ്യഞ്ജനാക്ഷരത്തിനു

മുകളിൽ കുത്തനെ ഒരു ചെറിയ വരയിടുന്ന രീതിയുണ്ടായിരുന്നു. വ്യഞ്ജനത്തിനു മുമ്പ് *ർ* വരുന്ന കൂട്ടക്ഷരങ്ങളിൽ മുകളിൽ കുത്തിടുന്ന രീതി ഇന്നും ചിലേടത്തു കാണാം. തകാരത്തിനും ടകാരത്തിനും മേലെ കുത്തനെ കുറിയവരയിട്ടുണ്ടാക്കിയ ചില്ലുരൂപങ്ങൾ സംസ്കൃതശബ്ദങ്ങളെ എഴുതാനായി ഉപയോഗിച്ചതിൽ നിന്നു പരിണമിച്ചതാണ് ഇന്നത്തെ *ൽ, ൾ* ഇവ (വേണുഗോപാലപ്പണിക്കർ, 2006:43). തകാരത്തിന്റെ ചില്ലായി ൽ എന്നും ടകാരത്തിന്റെ ചില്ലായി ൾ എന്നും സംസ്കൃതതത്ഭവങ്ങളിൽ ഉപയോഗിച്ചിരുന്നു. 8 എന്ന അക്കംപോലെയാണ് പഴയ കയ്യെഴുത്തുകളിൽ ൾ എന്നെഴുതിയിരുന്നത്. ചുരുക്കത്തിൽ ലിപിമത്തിനു മേലെ കുത്തനെ കുറിയവരയിടുന്ന സമ്പ്രദായം പരിണമിച്ചാവാം ചില്ലുകൾ രൂപപ്പെട്ടത്. ഗുണ്ടർട്ടിന്റെ കാലത്തു വടക്കുമാത്രം പ്രചാരത്തിലിരുന്ന മീത്തൽ തൊട്ടു കുറിക്കുന്നത് ചന്ദ്രക്കലാചിഹ്നമായി പരിണമിച്ചതിന്റെ ഫലമാവാം വകാരത്തിനും യകാരത്തിനും പ്രത്യേകം ചില്ലുകൾ ഉണ്ടാവാതെ പോയത്.

*ന്, ണ്, ര്,* എന്നിങ്ങനെ ചന്ദ്രക്കല ചേർത്തുള്ള രൂപവും ചില്ലിനു പകരം കാണാറുണ്ട്. *പാൽ - പാല്, വാൾ- വാള്* എന്നിങ്ങനെ *ൽ, ൾ,* ഇവയ്ക്കും ചന്ദ്രക്കല ചേർത്തുള്ള രൂപം കാണുന്നുണ്ട്. എല്ലായിടത്തും ചില്ലുകൾക്കുപകരം ചന്ദ്രക്കലാചിഹ്നമോ തിരിച്ചോ ഉപയോഗിക്കാൻ കഴിയില്ല. സമ്പൂർണ്ണമായും പൂരകബന്ധത്തിലോ വ്യത്യയബന്ധത്തിലോ അല്ല അവയുടെ വിതരണം. ചന്ദ്രക്കലാചിഹ്നം കൂട്ടക്ഷരങ്ങളെ എഴുതിക്കാണിക്കാനുള്ള ഒരു ഉപാധിയാണ്. അവയെ ഉപലിപികളായാണ് ഗണിക്കുന്നത്. അതിനാൽ സ്വരരാഹിത്യം കുറിക്കുന്ന രൂപം അത് ചില്ലക്ഷരമായാലും ചന്ദ്രക്കല ചേർന്ന ലിപിമമായാലും അവയെ ഉപലിപികളായി കരുതുന്നതാവും യുക്തം.

"മകാരംതാനനുസ്വാരം,
സ്വരം ചേർന്നാൽ തെളിഞ്ഞിടും" (രാജരാജവർമ്മ,1997:105) എന്ന കേരളപാണിനീയകാരികപ്രകാരം മകാരത്തിന്റെ ചില്ലുതന്നെ അനുസ്വാരം. "അനുസ്വാരം 'മ'കാരമായിട്ടാണ് എഴുതിയിട്ടുള്ളത്. പൂജ്യം(ം) ഇട്ട് അനുസ്വാരം കാണിക്കുന്ന എഴുത്ത് താരതമ്യേന ആധുനികകാലത്തിന്റെ സൃഷ്ടിയാണ് "(സാം, 2006:14). സംസ്കൃതപാരമ്പര്യമാകാം അതിനെ സ്വരങ്ങളിൽ പെടുത്താൻ കാരണം. വർഗ്ഗ്യങ്ങൾ പിൻവന്നാൽ അതാതിന്റെ അനുനാസികം വരുമെന്ന സന്ധികാര്യം, *കരിം പുലി*

എന്നു വിശേഷണമാക്കാനുള്ള പ്രയോഗം തുടങ്ങിയ അതിന്റെ പ്രവർത്തനം ചില്ലു കളിൽനിന്ന് അതിനെ വ്യത്യസ്തമാക്കുന്നുമുണ്ട്. അതായത് അനുസ്വാരം ചില്ലായി പ്രവർത്തിക്കുമെങ്കിലും അതിനു മറ്റു ധർമ്മങ്ങളുമുണ്ട്.

### 4.2. വ്യഞ്ജനങ്ങളുടെ ഉപലിപികൾ

വ്യഞ്ജനലിപിമങ്ങൾ തമ്മിൽ ചേരുമ്പോൾ പ്രസ്തുത ലിപിമങ്ങളുടെ അംശങ്ങൾ ഉപലിപിയായി ഉപയോഗിക്കുകയാണ് മിക്കപ്പോഴും ചെയ്യുന്നത്. തമ്മിൽച്ചേരുന്ന *ക*, *ത* എന്നീ രണ്ട് ലിപിമത്തിന്റെയും രൂപം മുഴുവനായും *ക്ത* എന്ന ലിപിയിൽ കാണില്ല. *ക* പൂർത്തിയാവും മുമ്പ് *ത* തുടങ്ങുന്നു. എന്നാൽ രണ്ടുലിപിമവും അതിൽനിന്ന് ഏറെക്കുറെ വായിച്ചെടുക്കുകയും ചെയ്യാം. ഇങ്ങനെ ലിപിമം പൂർണ്ണമായും ഉപയോഗിക്കാതെ അതിന്റെ ഭാഗികമായ അടയാളപ്പെടുത്തലുകളെ ആ ലിപിമത്തിന്റെ ഉപലിപിയായി കണക്കാക്കാം. *ക* യുടെ രൂപം *ക്ക* എന്നിടത്ത് വ്യത്യസ്തമാണ്. അതിനെ *ക* യുടെ മറ്റൊരു ഉപലിപിയായി കണക്കാക്കാം. വ്യത്യസ്തലിപിമസംഹിതകളിൽ ഒരേ ലിപിമത്തിന്റെ ഒരേ രൂപംതന്നെ ആയിരിക്കില്ല പ്രത്യക്ഷപ്പെടുന്നത്. ചേരുന്ന ലിപിമത്തിന്റെ സ്വഭാവമനുസരിച്ച് അത് മാറിമാറി വരാം. അത്തരം വിവിധ പ്രത്യക്ഷീകരണങ്ങളെ പ്രസ്തുതലിപിമത്തിന്റെ വ്യത്യസ്ത ഉപലിപികളായി കരുതാം.

#### 4.2.1 മധ്യമങ്ങൾ

‘‘വ്യഞ്ജനങ്ങളിലും സംസ്കൃതമധ്യമങ്ങൾ സ്വരാംശം ചേർന്നവയാകയാൽ അതുകളെയും അടയാളങ്ങളെക്കൊണ്ടു കുറിക്കുക നടപ്പായി. (യ ര ല വ)

കയ = ക്യ; ക്ര = ക്ര; ക്ല = ക്ല; കവ = ക്വ; ര്ക = ർക*

ലിപിയിൽ സ്വരം അപ്രധാനമായിപ്പോയതുകൊണ്ട് വ്യഞ്ജനത്തിൽ സ്വരം ചേർന്നാൽ അതിനെ കൂട്ടക്ഷരം എന്നുപറയാറില്ല. *ക* എന്നത് ക്+അ ആണെ

* ര്ക= ർക എന്നുകാണിച്ചിരിക്കുന്നത് രേഫ ചില്ല് ഉദ്ദേശിച്ചായിരിക്കില്ല. രേഫം പൂർവ്വസ്വനമാകുന്ന കൂട്ടക്ഷരങ്ങളെ എഴുതാൻ പരമായിവരുന്ന സ്വനത്തിന്റെ ലിപിമത്തിനുമുകളിൽ കുത്തനെയുള്ള കുറിയവരയോ കുത്തോ ഉപയോഗിക്കുന്ന പഴയരീതി ഉദ്ദേശിച്ചാണ്. പുതിയ അച്ചടിയിൽ ആ സമ്പ്രദായം ഇല്ലാത്തതിനാൽ ചില്ലക്ഷരം ചേർത്തെഴുതുന്ന പുതിയരീതി പിശകായി വന്നതാവാം.

ങ്കിലും അത് കൂട്ടക്ഷരം അല്ല. ക്ല, ക്ഷ, സ്മ, ശ്രു ഇത്യാദി വ്യഞ്ജനയോഗങ്ങളെ മാത്രമേ കൂട്ടക്ഷരം എന്നു പറയാറുള്ളൂ (രാജരാജവർമ്മ, 1997:60). കേരളപാണിനി കൂട്ടക്ഷരങ്ങളെ നിർവ്വചിക്കുമ്പോൾ മധ്യമങ്ങൾ ചേർന്നുള്ള വ്യഞ്ജനയോഗങ്ങളിൽ സ്വരങ്ങളിലേതുപോലെ ഉപലിപികൾ കല്പിക്കുന്നുണ്ട്. *യ, ര, ല, വ* ഇവയ്ക്ക് ക്രമത്തിൽ ്യ , ്ര , , ്വ എന്നിങ്ങനെ ഉപലിപികൾ. സ്വരങ്ങളിലെ ഉപലിപികൾപോലെ ഇവയും ലിപിമങ്ങളിൽനിന്ന് ഉണ്ടാക്കാം.

*ര-റ* ഇവയ്ക്ക് ഒറ്റ ഉപലിപി. അതുപോലെ *ല-ള* ഇവയ്ക്കും ഒറ്റ ഉപലിപി *ര-റ, ല-ള* ഇവ കൂട്ടക്ഷരങ്ങളിൽ ഉച്ചാരണപരമായിത്തന്നെ പൂരകവിതരണംപോലെയാണ്. ഖരാതിഖരങ്ങളിൽ *റ* യും മൃദുക്കളിൽ *ര* യും എന്ന് ഏതാണ്ടൊരു വിതരണക്രമം ഇവയ്ക്കുണ്ട്. *ര-റ* ഇവ ഇരട്ടിക്കുമ്പോൾ രണ്ടിനുംകൂടി *റ്റ* എന്ന ഒറ്റ ശബ്ദവും ലിപിയും തന്നെ. ലകാരത്തിന്റെ ഇരട്ടിപ്പിൽ മാത്രം *ല,* മറ്റുള്ളിടത്തെല്ലാം *ള* എന്നും ഒരു ക്രമം കാണാം. ചുരുക്കത്തിൽ കൂട്ടക്ഷരങ്ങളിൽ വരുമ്പോൾ *ര-റ, ല-ള* ഇവ വ്യത്യസ്തസ്വനിമങ്ങളല്ല. വകാരം യകാരത്തോട് ചേരുമ്പോൾ മാത്രം ഉപലിപിക്കുപകരം *യ്വ* എന്നുവരും. ഇരട്ടിപ്പിൽ ലകാരത്തിൽമാത്രമേ *ല്ല* എന്ന് ഉപലിപി വരികയുള്ളൂ. മറ്റുള്ളവ *യ്യ, ള്ള, വ്വ* എന്നിങ്ങനെയാണ് വരുന്നത്. ഇവ കൂടാതെ രേഫത്തിനുശേഷം വരുന്ന വ്യഞ്ജനലിപിമത്തിനുമേലെ ഒരു കുത്തോ കുറിയവരയോ ഇടുന്ന രീതി മുമ്പുണ്ടായിരുന്നു.

കൂട്ടക്ഷരങ്ങളിൽ പകുതിയോളം മദ്ധ്യമങ്ങൾ വരുന്നവയാണ്. മദ്ധ്യമങ്ങൾ കൂട്ടക്ഷരങ്ങളോടും ചേർന്നു വരും. *സ്ത്ര, ന്ധ്യ,* എന്നിങ്ങനെ. വ്യഞ്ജനയോഗങ്ങളിൽ മധ്യമങ്ങളുടെ ആവൃത്തി വളരെക്കൂടുതലായതാവാം ഇവയ്ക്കുമാത്രം സ്ഥിരമായി ഓരോ ഉപലിപി വരാൻ കാരണം. മദ്ധ്യമങ്ങളിൽ *ര-റ* മാത്രമേ ലിപിമത്തോട് ചേർന്നുകാണുന്നുള്ളൂ, ബാക്കിയെല്ലാം ലിപിമത്തിൽനിന്ന് വേറിട്ടാണ് പ്രത്യക്ഷപ്പെടുന്നത്. *ല-ള* ഇവ ലിപിമത്തിന്റെ അടിയിലായി അടിവരയ്ക്കുകീഴെ

ആയിട്ടാണ് വരുന്നത്.

### 4.2.2. ഇരട്ടിപ്പ്

സ്വനിമങ്ങളെക്കുറിച്ച് ചർച്ച ചെയ്യുമ്പോൾ ഇരട്ടിച്ച വ്യഞ്ജനങ്ങളെ അവ വ്യത്യയത്തിലായിരുന്നിട്ടും സ്വനിമമായി പരിഗണിച്ചിട്ടില്ല. പകരം സ്വനിമങ്ങളുടെ എണ്ണം കൂട്ടാതിരിക്കാൻ ഇരട്ടിപ്പ് എന്നൊരു ധർമ്മത്തെ ഇരട്ടിപ്പുകൾക്കെല്ലാം കൂടി കൽപ്പിക്കുകയാണ് ചെയ്യുന്നത്. ലിപിയുടെ കാര്യത്തിലും അങ്ങനെയൊരു ധർമ്മത്തെ കൽപ്പിച്ചിട്ടുണ്ട്. ഇരട്ടിപ്പിനെ കുറിക്കുന്നതിനുമാത്രമായി ഒരു ഉപലിപി മലയാളത്തിലുണ്ട്.

*ച്ച, ഞ്ഞ, യ്യ, വ്വ* എന്നിങ്ങനെ നാലെണ്ണത്തിനുമാത്രമേ ലിപിമത്തിനടിയിൽ ചേർക്കുന്ന ത്രികോണം എന്ന ഈ ഉപലിപി കാണുന്നുള്ളൂ. മേൽവരയിൽ അവസാനിക്കുന്ന മറ്റു ലിപിമങ്ങൾ ഉണ്ടെങ്കിലും അവയിൽ ഇരട്ടിപ്പിന് ഈ ഉപലിപി ഉപയോഗിക്കുന്നില്ല.

### 4.2.3. ങ്ക, ന്വ

*ങ്ക, ന്വ* എന്നിവയാണ് മലയാളത്തിലെ സവിശേഷമായ രണ്ടു കൂട്ടക്ഷരങ്ങൾ. അതാത് ഖരാനുനാസികങ്ങളുടെ സംയുക്തമാണിവ. എങ്കിലും മറ്റു കൂട്ടക്ഷരങ്ങളിലെപ്പോലെ ഇവയിൽ ആദ്യസ്വനത്തിന്റെ ചിഹ്നമല്ല ഉപയോഗിച്ചരിക്കുന്നത്. *ങ്+ക, മ്+പ* (അല്ലെങ്കിൽ *ം+പ)* എന്നാണ് ഉച്ചാരണസ്വഭാവമെങ്കിലും എഴുത്തിൽ *ന്+ക, ന്+പ* എന്ന് നകാരലിപിമമാണ് കാണുന്നത്.

അനുസ്വാരത്തിനുശേഷം ഖരം വരികയാണെങ്കിൽ അതാതിന്റെ അനുനാസികം ആദേശിക്കും എന്നുണ്ട്. എന്നാലും *ങ്ക, ന്വ* ഇവയെ വിശദീകരിക്കാനാവില്ല. *അം* തന്നെയാണ് *അൻ* എന്ന കേരളപാണിനിയുടെ (രാജരാജവർമ്മ 1997:126) നപുംസകലിംഗപ്രത്യയചർച്ചയിലെ സങ്കല്പംപോലെ ഒരു സാദ്ധ്യത ഈ എഴുത്തിൽ

കാണുന്നുണ്ട്. *അമ്പ്* എന്നത് *അൻപ്* എന്ന സ്നേഹാർത്ഥത്തിലും *അമ്പ്* എന്ന ശരാർത്ഥത്തിലും കാണുന്നത് ദന്ത്യാനുനാസികത്തെയും വർത്സ്യാനുനാസിക ത്തെയും വ്യത്യയത്തിൽ കാണിക്കുന്നുണ്ട്. ഈ വർത്സ്യാനുനാസികമാവാം ലിപി ചിഹ്നത്തിൽ കണ്ടുവരുന്നത്. *ന്ന*യോട് വളരെ സാമ്യമുള്ള ഒരു ലിപി ഇരട്ടിച്ച ചകാരത്തിന് ഉപയോഗിക്കാറുണ്ട്. *ച* എന്ന ലിപിമത്തിന്റെ ആദ്യത്തെ ചെറിയ വട്ടത്തെ ആവർത്തിക്കുകയാണ് ചെയ്യുന്ന പരിഷ്കാരം.

വ്യഞ്ജനസംഹിതകളെ ഒരു ലിപിമത്തിനു വലതുവശത്തായി മറ്റേ ലിപിമത്തെ ചേർത്ത് *ക്ത* എന്നപോലെ എഴുതുന്നതിനു പുറമെ ലിപിമങ്ങൾതന്നെ അപ്പാടെ ഉപയോഗിക്കുന്ന രീതിയും മലയാളത്തിലുണ്ട്. അതിലൊന്ന് സംവൃതോകാരചി ഹ്നത്തിന് ഇടതുംവലതുമായി ലിപിമങ്ങളെ വിന്യസിക്കുന്നതാണ്. *ബ്ദ* പോലെ. മറ്റൊരു രീതി ഒരു ലിപിമത്തിനടിയിലായി രണ്ടാംലിപിമത്തെ ചെറുതാക്കി എഴുതുന്നതാണ്. *സ്ഥ* പോലെ.

### 4.3. അക്ഷരത്തെറ്റുകൾ: സാമാന്യാവലോകനം

അക്ഷരമാലയിൽ ലിപിമങ്ങൾ മാത്രമാണ് ഉൾപ്പെടുന്നത്. അതുകൊണ്ടുതന്നെ ഉപലിപികളുടെ പ്രയോഗത്തിൽ വരുന്ന വൈകല്യങ്ങളെ പരിശോധിക്കാൻ കേട്ടെഴുത്തും പകർത്തിയെഴുത്തുമാണ് ചെയ്യിച്ചത്. ചോദ്യങ്ങളുടെ മാതൃകകൾ താഴെ കൊടുത്തിരിക്കുന്നു.

1. കേട്ടെഴുത്ത്

1.1

1.2

1.3

2. പകർത്തിയെഴുത്ത്

2.1

2.2

കേട്ടെഴുത്തിൽ തെറ്റുകൾ കൂടുന്നതു് സ്വാഭാവികമാണ്. അവിടെ സ്വനിമനിർണ്ണയത്തിന് മറ്റു സഹായങ്ങളില്ല. എന്നാൽ പകർത്തിയെഴുത്തിൽ കണ്ടറിയാനുള്ള സൗകര്യമുണ്ട്. കേട്ടെഴുത്തിൽ  ധാരാളം പിശകുകൾ വരുത്തിയവർ, അതുമായി

തട്ടിച്ചുനോക്കുമ്പോൾ പകർത്തിയെഴുത്തിൽ പിശകുകൾ നന്നെക്കുറച്ചേ വരുത്തിയിട്ടുള്ളൂ. കേട്ടെഴുത്തിൽ പിശകുകൾ കുറച്ചവരാകട്ടെ പകർത്തിയെഴുത്തിൽ മറ്റുള്ളവരെ അപേക്ഷിച്ച് കൂടുതൽ പിശകുകൾ വരുത്തുന്നു. മൊത്തം പിശകുകളുടെ കാര്യത്തിൽ ഈ വൈരുദ്ധ്യം കാണുന്നില്ലെങ്കിലും കേട്ടെഴുത്തും പകർത്തിയെഴുത്തും താരതമ്യം ചെയ്യുമ്പോൾ നേരിയ തോതിലാണെങ്കിലും ഈ വൈരുദ്ധ്യം കാണാനുണ്ട്.

ഹൈസ്കൂൾ ക്ലാസിലെത്തുമ്പോഴേയ്ക്കും ഒരു കുട്ടിയുടെ വായനയുടെ ഏകകം വലുതാവേണ്ടതുണ്ട്. ഒന്നാം ക്ലാസ്സിൽ അക്ഷരത്തിലും കുറഞ്ഞ ലിപിമം തന്നെയാണ് കുട്ടിയുടെ വായനയുടെ ഏകകം. *കി* എന്നു വായിക്കാൻ *ക* എന്നു വായിച്ചശേഷം ഇകാരം കൂട്ടി *കി* എന്നാക്കണം. കുറച്ചുകൂടി മുതിർന്നുകഴിഞ്ഞാൽ ഉപലിപികൾ ചേർത്തു വായിക്കുന്ന ഘട്ടം അഥവാ അക്ഷരം ഏകകമാകുന്ന ഘട്ടം എത്തുന്നു. എട്ടാം ക്ലാസ്സിലെത്തുമ്പോഴേയ്ക്കും വാക്കുകളുടെ ഘട്ടവും പിന്നിട്ട് വാക്കുകളുടെ കൂട്ടത്തെയോ, വാക്യഖണ്ഡത്തെയോ, വാക്യത്തെത്തന്നെയോ ഏകകമാക്കുന്നതാണ് വായനയിലെ വളർച്ച.

കേട്ടെഴുതുമ്പോൾ ധാരാളം പിശകുകൾ വരുത്തുന്നവർ ഈ വളർച്ചാനിരക്ക് നേടിയിട്ടില്ലാത്തതിനാൽ പകർത്തിയെഴുത്തിൽ അക്ഷരങ്ങളെത്തന്നെയാണ് ഏകകമാക്കുന്നത്. വളർച്ചാനിരക്ക് നേടിയവരാകട്ടെ വലിയ ഏകകങ്ങളെയാണ് സ്വീകരിക്കുന്നത്. വായിച്ച ഏകകത്തെ കേട്ടെഴുതുന്നതുപോലെ മനസ്സിൽനിന്ന് എടുത്തെഴുതുകയാണവർ ചെയ്യുന്നത്. കേട്ടെഴുതുന്നതിനെ അപേക്ഷിച്ച് പകർത്തിയെഴുത്തിൽ അവർ കൂടുതൽ പിശകുകൾ വരുത്തുന്നില്ല. കാരണം സഹായത്തിനു കൺമുന്നിൽ അക്ഷരങ്ങളുണ്ട്. ലിപികളെക്കുറിച്ച് അവർക്ക് സംശയങ്ങൾ കുറവായതിനാൽ അതു പകർത്തുകയല്ല വായിച്ചതുപോലെ സ്വാഭാവികമായി എഴുതുകയാണവർ ചെയ്യുന്നത്. കേട്ടെഴുത്തിൽ ധാരാളം പിശകുകൾ വരുത്തുന്നവർക്ക് ആത്മവിശ്വാസം കുറവായതുകൊണ്ടും സംശയങ്ങൾ കൂടുതലായതുകൊണ്ടും അവർ അക്ഷരങ്ങളെ കണ്ടു് പകർത്തുകയാണ് ചെയ്യുന്നത്. അക്ഷരങ്ങളല്ലാതെ എഴുതിയതിലെ കാര്യങ്ങൾ അവർ ശ്രദ്ധിച്ചുകാണില്ല. അവരുടേതു് ഒരുതരം ചിത്രമെഴുത്തു രീതിയാണ്.

കണ്ടെത്തിയ പിശകുകളെ ശതമാനക്കണക്കിൽ അവരോഹണക്രമത്തിൽ പട്ടിക യാക്കിയതിന്റെ മാതൃക ചുവടെ കാണിച്ചിരിക്കുന്നു. പട്ടികയുടെ പൂർണ്ണരൂപം അനു ബന്ധത്തിൽ കാണിച്ചിട്ടുണ്ട്(പട്ടിക 5).

പട്ടിക 36 കേട്ടെഴുത്ത് ഗദ്യം പിശകുകൾ അവരോഹണക്രമത്തിൽ

| | കേട്ടെഴുത്ത് ഗദ്യം | |
|---|---|---|
| | തെറ്റിയ ഉപലിലി- % | തെറ്റുവന്ന പദം |
| 1 | ധ്യ-74.8 | വധ്യൻ |
| 2 | ത്ത-67.6 | -മായിത്തന്നെ |
| 3 | വ്ര-56.8 | വ്രതാനുഷ്ഠാനം |
| 4 | ലേ-54 | ചെയ്താലേ |
| 5 | വ-52.8 | അവമാനചിഹ്നം |
| 6 | ക്കു-52.4 | നോക്കു |
| 7 | ഞ്ഞും-49.1 | കൈവെടിഞ്ഞും |
| 8 | ണ്ഡ-48.8 | കുണ്ഡലങ്ങൾ |
| 9 | നം-48 | ദിനംപ്രതി |
| 10 | ത്തു-47 | രാജ്യത്തുണ്ട് |

പട്ടിക 37 കേട്ടെഴുത്ത് പദ്യം പിശകുകൾ അവരോഹണക്രമത്തിൽ

| | കേട്ടെഴുത്ത് പദ്യം | |
|---|---|---|
| | തെറ്റിയ ഉപ ലിപി % | തെറ്റുവന്ന പദം |
| 1 | പ്പൂ-87.6 | പ്പൂപ്പുഞ്ചിരി |
| 2 | ത്ത-87.6 | ചെഞ്ചുണ്ടിൽത്തങ്ങി |
| 3 | പ്പു | പ്പൂപ്പുഞ്ചിരി |
| 4 | ക്കു-68 | കുലുങ്ങിക്കുലുങ്ങി |
| 5 | ക്കി-66.4 | കിലുങ്ങിക്കിലുങ്ങി |
| 6 | ക്കോ-59.6 | മിഴിക്കോണുകളിൽ |
| 7 | ശു-41.2 | ശുഭനർത്തനം |
| 8 | ച്ചി-38.8 | കനകച്ചിലങ്ക |
| 9 | ന്നു-35.2 | നിന്നു നീ |

| | | |
|---|---|---|
| 10 | തേ-23.2 | മഹിതേ/കവിതേ |

പട്ടിക 38 ]കർത്തിയെഴുത്ത് പിശകുകൾ അവരോഹണക്രമത്തിൽ

| | ]കർത്തിയെഴുത്ത് | |
|---|---|---|
| | തെറ്റിയ ഉപ ലിപി % പദം | തെറ്റുവന്ന പദം |
| 1 | ഭു-48.4 | ത്രിഭുവന |
| 2 | ഭ്ഭു-44 | അദ്ഭുത- |
| 4 | ർജ്ജു-43.3 | -നാനർജ്ജുനൻ |
| 5 | ഭൃ-38.5 | ഭൃതവൃത്താന്ത |
| 6 | സം-35.5 | സംഹാര |
| 7 | മൃ-35.5 | മൃഗ |
| 8 | രൂ-35.2 | രൂപത്തെ |
| 9 | ഹു-34.8 | ബഹു |
| 10 | കൂ-34.4 | കൂട്ടത്തോടെ |

ഗദ്യം കേട്ടെഴുതുന്നതിലെ പിശകുകളും പദ്യം കേട്ടെഴുതുന്നതിലെ പിശകുകളും താരതമ്യം ചെയ്താൽ ഗദ്യത്തെ അപേക്ഷിച്ച് പദ്യത്തിൽ പിശകുകൾ സമാനസ്വഭാവം കാണിക്കുന്നതായി കാണാം. സമസ്തപദങ്ങളുടെ ആധിക്യമാണ് പ്രധാന കാരണം. വൃത്തവും താളവും കേൾവിയെ സ്വാധീനിക്കുന്നു എന്നും കരുതണം.

കേട്ടെഴുത്തിനും പകർത്തിയെഴുത്തിനും നല്കിയ ഭാഗങ്ങൾ പുതിയപദ്ധതിയിലുള്ളവരെ സംബന്ധിച്ച് അപരിചിതമാണ്. പഴയപദ്ധതിയിൽപ്പെട്ട പത്താം ക്ലാസ്സുകാരാകട്ടെ അവ മുഴുവൻ പഠിച്ചിട്ടുള്ളതാണ് എന്നൊരു മുൻതൂക്കമുണ്ട്. അതിനാൽ എഴുത്തുകൾ താരതമ്യം ചെയ്യുമ്പോൾ 2006-ലെ പത്താം ക്ലാസ്സുകാരെപ്പോലെ എഴുതാനുള്ള ഭാഗങ്ങളൊന്നും പഠിച്ചിട്ടില്ലാത്ത പഴയ എട്ടാം ക്ലാസ്സുകാരുടെ എഴുത്തുകളാണ് ഉപയോഗിച്ചിരിക്കുന്നത്. പഴയപദ്ധതിയിൽപ്പെട്ട പത്ത്, എട്ട്, പുതിയപദ്ധതിയിലെ പത്ത് എന്നീ ക്ലാസ്സുകളിലെ കുട്ടികൾ വരുത്തിയ പിശകുകളുടെ എണ്ണമാണ് നല്കിയിരിക്കുന്നത്. ഓരോ ക്ലാസ്സിലും മുപ്പതു കുട്ടികളുടെ എഴുത്തുകളെയാണ്

ഉൾപ്പെടുത്തിയിരിക്കുന്നത്. പട്ടികയുടെ മാതൃക ചുവടെയും പൂർണ്ണരൂപം അനുബന്ധത്തിലും കാണിച്ചിരിക്കുന്നു (പട്ടിക 6 ).

പട്ടിക 39 കേട്ടെഴുത്ത് 2006 താരതമ്യം

| | തെറ്റിയ അക്ഷരം | എട്ട് | പത്ത് | 2006 പത്ത് |
|---|---|---|---|---|
| കേട്ടെഴുത്ത് ഗദ്യം | | | | |
| 1 | ഹി | 0 | 0 | 7 |
| 2 | ത്യാ | 1 | 3 | 11 |
| 3 | ഭ്യ | 2 | 5 | 6 |
| 4 | ത്തോ | 3 | 5 | 11 |
| 5 | ടൊ | 10 | 6 | 17 |
| 6 | പ്പം | 2 | 0 | 2 |
| 7 | ദ്യാ | 4 | 0 | 3 |
| 8 | ത്ഥി | 5 | 6 | 8 |
| 9 | വ്യ | 1 | 2 | 6 |
| 10 | ഭ്യ | 3 | 5 | 13 |
| കേട്ടെഴുത്ത് പദ്യം | | | | |
| 121 | ക | 2 | 0 | 3 |
| 122 | ച്ചി | 12 | 7 | 18 |
| 123 | ങ്ക | 4 | 0 | 5 |
| 124 | കി | 1 | 1 | 2 |
| 125 | ക്കി | 16 | 17 | 20 |
| 126 | ഞ്ച | 1 | 0 | 9 |
| 127 | കു | 6 | 3 | 11 |
| 128 | ക്ക | 15 | 19 | 24 |
| 129 | ക്കോ | 20 | 14 | 21 |
| 130 | ണ്ട | 5 | 3 | 15 |
| ]1À¯n-sb-gp¯˘ | | | | |
| 1 | ണ്വാ | 0 | 0 | 9 |
| 2 | ശ്വാ | 2 | 1 | 5 |
| 3 | ഉ | 9 | 6 | 12 |
| 4 | ള്ള | 11 | 10 | 17 |
| 5 | ഫ | 0 | 0 | 3 |
| 6 | ന്യ | 2 | 0 | 2 |
| 7 | ട്രോ | 1 | 2 | 4 |
| 8 | ംബ് | 4 | 0 | 4 |
| 9 | ക്തി | 0 | 1 | 3 |
| 10 | ധി | 3 | 2 | 4 |

പട്ടികകൾ താരതമ്യം ചെയ്താൽ പെട്ടെന്ന് ശ്രദ്ധയിൽ വരിക പിശകുകളുടെ ആകെ എണ്ണത്തിൽ വരുന്ന വ്യത്യാസമാണ്. പഴയവരുടെ പട്ടികയിൽ സ്ഥാനം ലഭിച്ചിട്ടില്ലാത്ത പല പിഴവുകളും പുതിയവരുടെ പട്ടികയിൽ ഇടം പിടിച്ചിട്ടുണ്ട്. ഒരു ശതമാനത്തിലും താഴെ വരുന്ന പിഴവുകളെ ഒറ്റപ്പെട്ടതും നിസ്സാരവുമെന്ന നിലയിൽ

പട്ടികയിൽ ഉൾപ്പെടുത്തിയിരുന്നില്ല. പുതിയ പദ്ധതിയിൽപ്പെട്ടവരുടെ കാര്യത്തിൽ പ്രസക്തമായ പിഴവുകൾക്ക് അതേ സന്ദർഭങ്ങളിൽ പഴയവർ വരുത്തിയതും നിസ്സാരമെന്ന് ആദ്യപട്ടികയിൽ ഒഴിവാക്കിയതുമായ പിശകുകളെക്കൂടി താരതമ്യത്തിനായി എടുത്തു ചേർത്തിട്ടുണ്ട്. പഴയവർ വരുത്തിയ തെറ്റുകളുടെ എണ്ണത്തെക്കാൾ കൂടുതലാണ് പുതിയ പദ്ധതിയിൽപ്പെട്ടവർ വരുത്തിയിട്ടുള്ളത് എന്നു വ്യക്തമാകും. തെറ്റുകളുടെ എണ്ണത്തിൽ കാണുന്ന ഈ അന്തരം പിഴവുകളുടെ സ്വഭാവത്തിൽ കാണുന്നില്ല. പിഴവുകളുടെ നിലവാരത്തിൽ വ്യത്യാസം പുലർത്തുമ്പോഴും പിഴവുകളുടെ സ്വഭാവം സമാനമാണ് എന്നതാണ് ഇവിടെ പ്രസക്തമായത്.

ഗദ്യം കേട്ടെഴുതിയതിലെ പട്ടികയിലെ പിശകുകളുടെ അവരോഹണക്രമം പുതിയപദ്ധതിയിലെ പിശകുകളുടെ അവരോഹണക്രമമാക്കിയാൽ ഒന്നാമത് *പ്രത്യക്ഷമായിത്തന്നെ* എന്നതിലെ *ത്ത* തന്നെയാണ് വരിക. രണ്ടാമത് *ഷ്യ*(പഴയതിൽ നമ്പർ 14), മൂന്നാമത് *ഫ*(41) നാലാമത് *ഭ്ര*(9), അഞ്ചാമത് *ഗ്ര*(2) ആറാമത് *ക്ര* (16), ഏഴാമത് *ത്ത*(7) എട്ടാമത് *ലേ*(3) ഒമ്പതാമത് *ക്ക*(5) പത്താമത് *ശ്ലേ*(28) എന്നിങ്ങനെയാണ്. മൂന്ന്, പത്ത് സ്ഥാനങ്ങളിൽ വരുന്ന അക്ഷരങ്ങളിൽ അതു വ്യത്യാസം കാണിക്കുന്നുണ്ടെങ്കിലും പിശകുകളിലെ മുൻഗണനാക്രമം മാറിമറിഞ്ഞുപോകുന്നില്ല എന്നതാണ് ശ്രദ്ധേയമായ കാര്യം.

പദ്യം കേട്ടെഴുതിയതിൽ പുതിയമുൻഗണനാക്രമം (ബ്രാക്കറ്റിൽ പഴയത്) ഇങ്ങനെയാണ് : 1-ത്ത (2), 2-ക്ക (4), 3-പ്പ (1) 4-ക്കോ (6), 5-ക്കി (5), 6-പ്പൂ (3), 7-ച്ചി(8), 8-ശ്ലൂ (7), 9-ന്ന (9), 10-തേ (10). പകർത്തിയെഴുത്തിൽ അത് 1-ഋ (1), 2-ഭ്ര (4), 3-ർജ്ജ (2), 4-ഹ്ര (6), 5- ശ്ര (3), 6-മ്ര (5), 7-സ്യ (18), 8-ക്ല (7), 9-ഗ്ര (10), 10-ണ്ണ (12) എന്നിങ്ങനെയാണ്. ഗദ്യം കേട്ടെഴുതുന്നതിൽ ചെറിയ വ്യത്യാസമുണ്ട് പദ്യം കേട്ടെഴുതിയതിലും ഗദ്യപദ്യങ്ങൾ പകർത്തിയെഴുതിയതിലും വളരെ നേരിയ വ്യത്യാസമേയുള്ളൂ. അതായത് പാഠ്യപദ്ധതി മാറിയെങ്കിലും അക്ഷരപ്പിശകുകളുടെ സാമാന്യസ്വഭാവം മാറിയിട്ടില്ല.

പഴയപദ്ധതിയിൽപ്പെട്ടവരും (ഗ്രൂപ്പ് 1) പുതിയപദ്ധതിയിൽപ്പെട്ടവരും(ഗ്രൂപ്പ് 2) തമ്മിൽ പിശകുകൾ വരുത്തുന്നതിലുള്ള വ്യതിയാനത്തെ ഇങ്ങനെ കാണിക്കാം:

കേട്ടെഴുത്ത് ഗദ്യം Z value = -2.32538. കേട്ടെഴുത്ത് പദ്യം T value = - 0.26438. പകർത്തിയെഴുത്ത് Z value = - 1.07057. സംഖ്യകൾ നെഗറ്റീവ് ആയതിനാൽ ഒന്നാമത്തേതിനെ അപേക്ഷിച്ച് രണ്ടാമത്തെ ഗ്രൂപ്പ് കൂടുതൽ പിഴവുകൾ വരുത്തിയിട്ടുണ്ട്. വ്യതിയാനം 1.96 -ൽ കുറവാണെങ്കിൽ നിർണ്ണായകമല്ല. ഗദ്യം കേട്ടെഴുതുന്നതിൽ വ്യതിയാനം നിർണ്ണായകമാണ്. പദ്യത്തിലും പകർത്തിയെഴുത്തിലും അതു് നിർണ്ണായകമല്ല.

## 4.3.1. വ്യാകരണപരമായ അക്ഷരത്തെറ്റുകൾ

പിഴവുകൾ ഏറെ വരുത്തുന്നതു് പുതിയപദ്ധതിയിലുള്ളവരാണ്. ഗദ്യത്തിന്റെ കേട്ടെഴുത്തിൽ പിഴവുകളുടെ സ്വഭാവം ചെറിയവ്യത്യാസം കാണിക്കുമ്പോൾ പദ്യത്തിലും പകർത്തിയെഴുത്തിലും പിഴവുകളുടെ സ്വഭാവം സമാനമാണ്. പകർത്തിയെഴുത്തിൽ പിശകുകൾ കുറയുന്നതു് സ്വാഭാവികമാണ്. കേട്ടെഴുത്തിൽ ഗദ്യവും പദ്യവും വ്യത്യസ്തമാകുന്നതു് ശ്രദ്ധിക്കേണ്ടതാണ്. പദ്യത്തിൽ വന്നിരിക്കുന്ന പിഴവുകളിൽ ഭൂരിഭാഗവും ഇരട്ടിപ്പിലും ഉകാരത്തിലുമാണ്. ഇരട്ടിപ്പിൽ പിഴവുവരുന്നതു് വിശേഷണവിശേഷ്യങ്ങളായി ചേർത്തെഴുതുമ്പോൾ വരുന്ന ദ്വിത്വസന്ധിയിലാണ്. ഗദ്യത്തിൽ ഒന്നാം സ്ഥാനത്തുള്ളതു് *ത്ത- പ്രത്യക്ഷമായിത്തന്നെ* എന്ന പദമാണ്. പദ്യത്തിൽ ആദ്യസ്ഥാനങ്ങളിൽ വരുന്നതു് *പ്പ- കതരുതിർപ്പൂപ്പുഞ്ചിരി, ത്ത- ചെഞ്ചുണ്ടിൽത്തങ്ങി, പ്പ- കതരുതിർപ്പൂപ്പുഞ്ചിരി, ക്ക- കലുങ്ങിക്കലുങ്ങി, ക്കി- കിലുങ്ങിക്കിലുങ്ങി, ക്കോ- കടമിഴിക്കോണുകളിൽ* എന്നിങ്ങനെയാണ്. അക്ഷരതലത്തിലാണെങ്കിലും പിഴവുകളുടെ പിന്നിൽ ചില സന്ധികാര്യങ്ങളുണ്ട്. ആ സന്ധികാര്യങ്ങൾതന്നെ ഉച്ചാരണപരമെന്നതിനെക്കാൾ വ്യാകരണപരമാണ്.

വ്യാകരണപരമായ കാര്യങ്ങളിലാണ് കുട്ടികൾക്കു് കൂടുതൽ പിഴവുകൾ വരുന്നതു് എന്നതിനു വേറെയും തെളിവുകളുണ്ടു്. ഇരട്ടിപ്പിലെപ്പോലെ മറ്റു വ്യാകരണകാര്യങ്ങൾ വരുന്നിടത്തും പിഴവുകൾ ഏറുന്നുണ്ടു് എന്നു ചുവടെ കൊടുത്തിരിക്കുന്ന പട്ടിക സാക്ഷ്യപ്പെടുത്തുന്നു. മൂന്നാമത്തെ കോളത്തിൽ അക്ഷരപ്പിശകിന്റെ ആവൃത്തിയനുസരിച്ച് അവരോഹണക്രമത്തിൽ ഓരോ അക്ഷരത്തിന്റെയും സ്ഥാനമാണ് കാണിച്ചിരിക്കുന്നതു്. ഇരട്ടിപ്പുകളെ മുഴുവൻ ഇതിൽ ഉൾപ്പെടുത്തിയിട്ടില്ല.

പട്ടിക 40 ഗദ്യം കേട്ടെഴുതിയതിലെ വ്യാകരണപ്പിശകുകൾ

| | തെറ്റുവന്ന പദം | സ്ഥാനം | പിശകിയ അക്ഷരം | തെറ്റിയെഴുതിയ രൂപങ്ങൾ | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | പ്രത്യക്ഷമായിത്തന്നെ | 1 | ത്ത-16.9 | **ത- 100** | | | |
| 2 | ചെയ്താലേ | 3 | ലേ-13.4 | **ലെ-100** | | | |
| 3 | നോക്കൂ | 5 | ക്കൂ-12.6 | **-43** | ക്കു-8 | ക്കട-15 | കു-3 |
| 4 | കൈവെടിഞ്ഞും | 6 | ഞ്ഞും-12.5 | **ഞ്ഞു-62** | ഞ്ഞ്-7 | ഞ്ഞും-26 | |
| 5 | രാജ്യത്തുണ്ട് | 8 | ത്തു-12.1 | **ത്ത്ഉ-35** | ത്ത-ു-43 | ത്തിനു-8 | |
| | 2006 | | | | | | |
| 1 | പ്രത്യക്ഷമായിത്തന്നെ | 1 | ത്ത-93 | **ത- 100** | | | |
| 2 | ചെയ്താലേ | 8 | ഡല-70 | **ലെ-63** | ലൊ - 3 | ൽലെ -3 | |
| 3 | നോക്കൂ | 9 | ക്കൂ-70 | ക - ു -10 | ക്ക-ൂ-33 | -16 | കും- 6 |
| 4 | കൈവെടിഞ്ഞും | 11 | ഞ്ഞും- 70 | **ഞ്ഞു-** 10 | ഞ്ഞ്- 60 | | |
| 5 | രാജ്യത്തുണ്ട് | 7 | ത്തു- 73 | ത്ഉ- 3 | ത്ത-ു-60 | ത -ു- 6 | |

*നോക്കൂ* എന്നത് നിയോജകപ്രകാരത്തിലായതിനാലാണ് അന്ത്യസ്വരം ദീർഘിക്കുന്നത്. പ്രാദേശികഭേദത്തിൽ ഇത് സംവൃതോകാരാന്തമാണ്. അകലെയാണ് ശ്രോതാവെങ്കിൽ സംവൃതോകാരം ദീർഘിപ്പിക്കാറുണ്ട്. ശ്രോതാവ് അടുത്തുതന്നെയുണ്ടെങ്കിൽ സംവൃതോകാരം ദീർഘിപ്പിക്കാതെയും ഉപയോഗിക്കാം. എഴുത്തിൽ സംവൃതോകാരത്തിന് ദീർഘരൂപമില്ല. *ചെയ്താലേ സാദ്ധ്യമാവുകയുള്ളൂ* എന്ന അവധാരകപ്രയോഗം പരിചിതമല്ലാത്തതാണ് *ലേ* എന്നതിലെ അന്ത്യസ്വരത്തിന്റെ ദീർഘം വിട്ടുപോകുന്നതിനുള്ള കാരണം. വ്യാകരണകാര്യങ്ങളിൽ പിടിപാടില്ലാത്തതാണ് പിശകിനു കാരണം. ഭാഷയുടെ ഗൗരവമാർന്നതലങ്ങൾ കുട്ടികൾക്ക് കൂടുതൽ പ്രയാസമുണ്ടാക്കുന്നുണ്ട്. പഴയപദ്ധതിയിലും പുതിയപദ്ധതിയിലും കുട്ടികൾ എഴുതുമ്പോൾ സന്ധിയും വ്യാകരണകാര്യങ്ങളും വകവെക്കുന്നില്ല.

കുട്ടികൾക്ക് പരിചിതമല്ലാത്ത സവിശേഷമായ പ്രയോഗങ്ങളിലാണ് കേട്ടെഴുതുമ്പോൾ കൂടുതൽ പിഴവുകൾ വരുന്നത്. പിശകിയെഴുതിയ രൂപങ്ങൾ പുലർത്തുന്ന സമാനത വെളിവാക്കുന്നത് ഈ അപരിചിതത്വം തന്നെയാണ്. ഒരു നിർദ്ദിഷ്ടവാക്യത്തിൽ പ്രത്യേകപദം പ്രത്യക്ഷപ്പെടാനുള്ള സാദ്ധ്യത മാത്രമല്ല ആ പദത്തിന്റെ നിർദ്ദിഷ്ടസാഹചര്യത്തിലെ രൂപവും പ്രവചിക്കാവുന്നതാണ്. അത്തരം ഒരു പ്രവചനീയത നേടിയെ

ടുക്കാൻ സാധാരണ ഭാഷക-ശ്രോതാവിനു കഴിയും. എന്നാൽ എഴുത്തിൽ ഭൂരിപക്ഷം കുട്ടികൾക്കും അതിനു കഴിയുന്നില്ല എന്നാണ് പട്ടികയിൽ കാണിച്ചിരിക്കുന്ന പിഴവുകളുടെ കണക്ക് സൂചിപ്പിക്കുന്നത്. സന്ധിയിൽ ഓരോ ഭാഷാഭേദത്തിന്റെ വാമൊഴിയും മാനകമായ വരമൊഴിയും പുലർത്തുന്ന വൈജാത്യങ്ങൾ കുട്ടികൾക്ക് പ്രയാസമുണ്ടാക്കുന്നുണ്ട് എന്നാണ് ഇത് സൂചിപ്പിക്കുന്നത്. വരുത്തിയ പിഴവുകളുടെ കാര്യത്തിൽ പഴയവരും പുതിയവരും തമ്മിൽ വ്യത്യാസമില്ലെന്നാണ് അക്ഷരത്തെറ്റുകളുടെ സാമാന്യാവലോകനത്തിൽനിന്നു വ്യക്തമാകുന്നത്. ഇനി തെറ്റുകളെ അക്ഷരത്തിന്റെ സ്വഭാവമനുസരിച്ച് പരിശോധിക്കുന്നു.

### 4.4. ഉപലിപിയിലെ പിശകുകൾ

അക്ഷരമാലയിൽ ലിപിമങ്ങളാണുള്ളത്. ലിപിമങ്ങളിൽ വരുത്തിയ പിശകുകളെ മൂന്നാമദ്ധ്യായത്തിൽ ചർച്ച ചെയ്തു. ഉപലിപികളിൽ വരുന്ന അക്ഷരത്തെറ്റുകളെയാണ് ഇവിടെ പരിശോധിക്കുന്നത്. സ്വരങ്ങളുടെയും മദ്ധ്യമങ്ങളുടെയും ഉപലിപികളും കൂട്ടക്ഷരങ്ങളുമാണ് അവയിൽ പ്രധാനം. ഒന്നിൽക്കൂടുതൽ ഉപലിപികളുള്ളതുകൊണ്ട് ഉകാരത്തെ പ്രത്യേകം പരിഗണിക്കുകയാവും നല്ലത്.

### 4.4.1. ഹ്രസ്വസ്വരങ്ങൾ

കുട്ടികൾ പിശകിയെഴുതിയ ഉപലിപികളിൽ ഉകാരമൊഴികെയുള്ള ഹ്രസ്വസ്വരങ്ങളെ പരിശോധിക്കാം.

പട്ടിക 41 **ഇ-ി** ഉപലിപിയിലെ പിശകുകൾ

| | പദം | ഉപലിപി പിശക് % | എഴുതിയരൂപങ്ങൾ | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ഇ-ി | | | | | |
| 1 | ആത്യന്തികമായ | ന്തി-21.2 | ധി-20 | ന്ധി-18 | ദി-14 | ന്ത-8 | |
| 2 | വിദ്യാർത്ഥി | ർത്ഥി-14.4 | ത്തി-47 | തി-27 | ധി-8 | ദി-5 | |
| 3 | തുടങ്ങി | ങ്ങി-13.6 | ങി-31 | - 60 | - 9 | | |
| 4 | തൊഴിലറിയാതി | ഴി-5.9 | യി-92 | യ്-8 | | | |
| 5 | കിലുങ്ങിക്കിലുങ്ങി | ക്കി-66.4 | കി-100 | | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 6 | കനകച്ചിലങ്ക | ച്ചി-38.8 | ചി-77 | ഛി-3 | -2 | | |
| 7 | ആട്ടുന്നയി | യി-15.9 | അയ്-25 | അഇ-10 | അഈ-13 | ൈന്ന-25 | ഴി-8 |
| 8 | പരമാവധി | ധി-7.8 | തി-100 | | | | |
| | 2006 | | | | | | |
| 1 | ആത്യന്തികമായ | ന്തി-20 | ധി-16 | -33 | ദി-16 | | |
| 2 | വിദ്യാർഥി | ർഥി-36 | ത്ഥി-36 | തി-27 | ധി-9 | ദി-9 | |
| 3 | തുടങ്ങി | ങ്ങി-10 | ങി-33 | -60 | | | |
| 4 | തൊഴിലറിയാതി- | ഴി-13 | യി-92 | | | | |
| 5 | കിലുങ്ങിക്കിലുങ്ങി | ക്കി-86 | കി-76 | | | | |
| 6 | കനകച്ചിലങ്ക | ച്ചി-63 | ചി-50 | ഛി-10 | | | |
| 7 | ആട്ടുന്നയി | യി-13 | അയ്-25 | അഇ-3 | ൈന്ന-3 | ഴി-10 | |
| 8 | പരമാവധി | ധി-16 | തി-90 | | | | |

ഇകാരത്തിൽ *ആട്ടുന്നയി* എന്നപദത്തിലെ *യി* സന്ധിചേർക്കാതെ *അഇ*-10%, *അഈ*-13%, എന്നുംകുറച്ചുകൂടി കടന്ന് *ൈന്ന* -13% എന്നും പ്രയോഗിച്ചതൊഴിച്ചാൽ ഗണ്യമായ പിശകുകൾ ഒന്നുമില്ല.

പട്ടിക 42 **എ -െ** ഉപലിപിയിലെ പിശകുകൾ

| | | എ - െ | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | എങ്ങനെയെന്ന | യെന്ന-33.8 | എന്ന-65 | യെന്ന്-13 | എന്ന്-4 |
| 2 | പുറമെ | മെ-10.8 | മേ-89 | മൊ-7 | ഉ-4 |
| 3 | പ്ര്യക്ഷമായിത്തന്നെ | ന്നെ-6.7 | | | |
| 4 | പോലങ്ങനെ | നെ-4 | ന-80 | ന്നെ-10 | |
| 5 | രൂപത്തെ | ത്തെ-4.4 | ത്തേ-36 | | |
| | 2006 | | | | |
| 1 | എങ്ങനെയെന്ന | യെന്ന-10 | എന്ന-3 | യെന്ന്-3 | എന്ന്-3 |
| 2 | പുറമെ | മെ-46 | മേ-71 | മൊ-14 | മോ-7 |
| 3 | പ്രത്യക്ഷമായിത്തന്നെ | ന്നെ-9 | നെ--40 | | |
| 4 | പോലങ്ങനെ | നെ--16 | ന-40 | ന്നെ-10 | |
| 5 | രൂപത്തെ | ത്തെ-20 | ത്തേ-46 | | |

എകാരത്തിന്റ കാര്യം വ്യത്യസ്തമാണ്. *അതിന പുറമെ* എന്നതിലെ *മെ* തെറ്റിയതിൽ 89% പേരും *മേ* എന്ന ദീർഘമാണ് എഴുതിയിരിക്കുന്നത്. യഥാർത്ഥത്തിൽ അത് ഹ്രസ്വമാണെങ്കിലും വായനയുടെ ഈണം അതിനെ ദീർഘിപ്പിക്കുന്നുണ്ട്. അഥവാ ഹ്രസ്വത്തിനും ദീർഘത്തിനുമിടയിലാണ് അതിന്റെ സ്ഥാനം. *പക്ഷെ* എന്നതും ഇതുപോലെ ഹ്രസ്വമായെഴുതി അതിനെക്കാൾ ദീർഘിപ്പിച്ച പറയുന്നതാണ്. *ഏ. ആർ.* എന്നിങ്ങനെ ഇംഗ്ലീഷ് അക്ഷരങ്ങൾ മലയാളത്തിലെഴുതുമ്പോൾ ദീർഘം ഉപയോഗിക്കുന്നതും കാണാം. പ്രതിഗ്രാഹികാവിഭക്തിയിലെ കർമ്മപ്രത്യയമായ *എ* തന്നെ പലേടത്തും ഇത്തരം ദീർഘിപ്പിക്കലിന് വിധേയമാണ് (കുട്ടികൃഷ്ണമാരാർ, 1985:15). *അങ്ങനെ* എന്ന പദത്തിലെ *നെ* തെറ്റിച്ചവരിൽ 80% പേർ *ന* എന്നാണ് എഴുതിയിരിക്കുന്നത്. *അങ്ങന* എന്നാണ് ഇതിന്റെ പ്രാദേശികഭേദം. *വിശ്വരൂപത്തെയും* എന്നതിലെ *ത്തെ* പ്രതിഗ്രാഹികയാണ്. പദ്യത്തിൽ, പ്രത്യേകിച്ചും വരിയുടെ അന്ത്യത്തിൽ ഹ്രസ്വങ്ങളെ പാടി നീട്ടി ഗുരുവാക്കുന്ന പതിവുണ്ട്. അതുപ്രകാരം താളം പുലർത്താൻ നീട്ടിയതാണത്. ചുരുക്കത്തിൽ പിശകുകൾ ലിപിതലത്തിലല്ല സ്വനിമതലത്തിലാണ് എന്നർത്ഥം.

പട്ടിക 43 **ഒ - ൊ** ഉപലിപിയിലെ പിശകുകൾ

| | | ഒ - ൊ | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | -ത്തോടൊപ്പം | ടൊ-10.8 | ടെ-37 | ട-41 | ട്-11 | ടോ-4 |
| | 2006 | | | | | |
| 1 | -ത്താടൊപ്പം | ടൊ-63 | ടെ-21 | ട-68 | | |

ഒകാരത്തിൽ *-ത്തോടൊപ്പം* എന്ന പദത്തിൽ *ടൊ* എന്നത് ആകെ 11 ശതമാനം പേരാണ് പിശക വരുത്തിയത്. അതിൽ 37% പേർ *ടെ* എന്നും 41% പേർ *ട* എന്നും 11% പേർ *ട്* എന്നും 4% പേർ *ടോ* എന്നും എഴുതിയിരിക്കുന്നു. പ്രാദേശികഭേദത്തിൽ *അതിനോടപ്പം* എന്നും പ്രയോഗമുണ്ട്.

പട്ടിക 44 **അം - ം** ഉപലിപിയിലെ പിശകുകൾ

| | പദം | ഉപലിപിപിശകിയ % | പിശകിയെഴുതിയ രൂപം% | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | കൈവെടിഞ്ഞും | ഞ്ഞും-49.1 | ഞ്ഞു-62 | ഞ്ഞ്-7 | ഞ്ഞു൦-26 | |
| 2 | ദിനംപ്രതി | നം-48 | നാ-90 | ന-3 | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 3 | അമരത്വം | ത്വം-34.8 | ത്തം-21 | ത്ത്വം-21 | ത്യം-30 | ത്വ.-1 |
| 4 | അംഗീകരിക്ക | ംഗീ-13.6 | ങ്ങീ-41 | ങീ-13 | ങ്ങി-13 | ഠഗീ-6 |
| 5 | സംഹാര | സം-35.5 | സഠ-91 | സു-2 | സ-5 | സ.-2 |
| 6 | ബോംബ് | ംബ്-9.6 | ബ്-55 | ഠബ്-32 | ംമ്പ്-12 | |
| | 2006 | | | | | |
| 1 | കൈവെടിഞ്ഞും | ഞ്ഞും-73 | ഞ്ഞു-40 | ഞ്ഞ്-11 | ഞ്ഞുഠ-20 | -4 |
| 2 | ദിനംപ്രതി | നം-33 | നഠ-90 | ന-3 | | |
| 3 | അമരത്വം | ത്വം-30 | ത്തം-12 | ത്ത്വം-16 | ത്യം-30 | ത്വ.-1 |
| 4 | അംഗീകരിക്ക | ംഗീ46 | ങ്ങീ-35 | ങീ-6 | ങ്ങി-8 | ഠഗീ-15 |
| 5 | സംഹാര | സം-12 | സഠ-60 | | | |
| 6 | ബോംബ് | ംബ്--20 | ബ്-16 | ഠബ്-32 | ംമ്പ്-116 | |

അനുസ്വാരം സന്ധിചെയ്തശേഷമാണ് *അംഗീകരിക്കുക* എന്ന പദത്തിൽ എഴുതിയിരിക്കുന്നത്. *കൈവെടിഞ്ഞും* എന്ന പദത്തിൽ *ഞ്ഞു* 62%, *ഞ്ഞ* 7% എന്നിങ്ങനെ കാണുന്നു. *കൈവെടിഞ്ഞുപോലും* എന്ന അർത്ഥത്തിൽ പ്രയോഗിച്ചിരിക്കുന്ന *ഉം* ആണ് സംശയമുണ്ടാക്കുന്നത്. ഒറ്റയ്ക്കുനില്ക്കുന്ന സമുച്ചയനിപാതം കുട്ടിയെ കുഴക്കുന്നുണ്ട്. മറ്റിടങ്ങളിൽ ലിപിതലത്തിൽ പിശകുണ്ട്. അക്ഷരമാലയിൽ കണ്ടതുപോല ടകാരത്തിന്റെ അതിഖരം പോലെയാണ് അത് എഴുതിയിരിക്കുന്നത്. *സംഹാരം* എന്ന പദത്തിൽ അത് 91% വരുന്നുണ്ട്. ലിപിയെക്കിറിച്ചുള്ള അടിസ്ഥാന ധാരണയിൽത്തന്നെയാണ് പിശക്.

### 4.4.2. ദീർഘസ്വരങ്ങളുടെ ഉപലിപികൾ

ദീർഘസ്വരങ്ങളുടെ ഉപലിപികളിലെ പിശകുകൾ ഇങ്ങനെ പട്ടികയാക്കാം

പട്ടിക 45 **ആ-ാ** ഉപലിപിയിലെ പിശകുകൾ

| | ]Zw | D]-en]n-<br>]nilv% | **എഴുതിയരൂപങ്ങൾ** | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | **ആ-ാ** | | | | |
| 4 | സാഹിത്യാഭ്യസ | ത്യാ-24.4 | ത്യ-75 | ത്ത്യ-7 | ത്വ-3 | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 5 | സ്വയംപര്യാപ്തം | ര്യാ-19.2 | രിയാ-39 | ര്യ-15 | ര്വാ-9 | രിാ-2 |
| 6 | ആത്മരക്ഷാചി ന്ത | ക്ഷാ-13.2 | ക്ഷ-65 | ക്ഷ്യാ-6 | -16 | |
| 8 | പര്യാപ്തമാക്കാൻ | ക്കാ-3.6 | കാ-57 | ക്ക-14 | | |
| 9 | വിശ്വാസ്യത | ശ്വാ-11.2 | ശ്യാ-63 | ശ്വ-13 | | |
| | 2006 | | | | | |
| 4 | ഓഹിത്യാഭ്യസ | ത്യാ-36 | ത്യ-36 | ത്ത്യ-9 | ത്വ-18 | |
| 5 | സ്വയംപര്യാപ്തം | ര്യാ-46 | രിയാ-28 | ര്യ-35 | ര്വാ-21 | |
| 6 | ആത്മരക്ഷാചി ന്ത | ക്ഷാ-20 | ക്ഷ-16 | ക്്ക്ഷാ -16 | -32 | |
| 8 | പര്യാപ്തമാക്കാൻ | ക്കാ-13 | കാ-50 | ക്ക-25 | | |
| 9 | വിശ്വാസ്യത | ശ്വാ-9 | ശ്യാ-46 | ശ്വ-9 | | |

പട്ടിക 46 **ഈ-ീ** ഉപലിപിയിലെ പിശകുകൾ

| | ]Zw | D]-en]n- ]nilv% | **എഴുതിയരൂപങ്ങൾ** | |
|---|---|---|---|---|
| | | ഈ-ീ | | |
| 2 | നിന്നനീ | നീ-16.4 | ന്നി-20 | നി-51 |
| 3 | കണ്ടീടിനാ | ണ്ടീ-16 | ണ്ടി-97 | |
| 4 | വിശ്വസിച്ചീട്ടുവാൻ | ച്ചീ-13.2 | ച്ചി-91 | ചി-9 |
| | 2006 | ഈ-ീ | | |
| 2 | നിന്നനീ | നീ-24 | ന്നി-36 | നി-46 |
| 3 | കണ്ടീടിനാ | ണ്ടീ-26 | ണ്ടി-64 | |
| 4 | വിശ്വസിച്ചീട്ടുവാൻ | ച്ചീ-24 | ച്ചി-72 | ചി-4 |

പട്ടിക 47 **ഏ-േ** ഉപലിപിയിലെ പിശകുകൾ

| | ]Zw | D]-en]n- ]nilv% | **എഴുതിയരൂപങ്ങൾ** | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ഏ-േ | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | ചെയ്താലേ | ലേ-54 | ലെ-100 | | | |
| 2 | ചെയ്യേണ്ടതിന്റെ | യ്യേ-18.4 | യ്യെ-29 | യ്യോ-12 | യേ-10 | യ്യ-17 |
| 3 | മഹിതേ/കവിതേ | തേ-23.2 | തെ-69 | മേ-8 | ദേ-4 | തോ-2 |
| | 2006 | ഏ-േ | | | | |
| 1 | ചെയ്താലേ | ലേ-80 | ലെ-79 | ലൊ-4 | ൽലെ -4 | |
| 2 | ചെയ്യേണ്ടതിന്റെ | യ്യേ-53 | യ്യെ-12 | യ്യോ-6 | യേ-16 | യ്യ-16 |
| 3 | മഹിതേ/കവിതേ | തേ-33 | തെ-54 | ഥേ-9 | | |

പട്ടിക 48 **ഓ േ-ാ** ഉപലിപിയിലെ പിശകുകൾ

| | ]Zw | D]-en]n-<br>]nilv% | **എഴുതിയരൂപങ്ങൾ** | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ഓ- േ-ാ | | | | |
| 1 | മിഴിക്കോണുകളിൽ | ക്കോ-59.6 | കോ-97 | ക്കു-1 | കൊ-0.5 | ക്കൊ-0.5 |
| 2 | സ്ഫോടനം | സ്ഫോ-6.8 | സ്പോ-59 | സ്ഫേ-29 | -12 | |
| | 2006 | ഓ- േ-ാ | | | | |
| 1 | മിഴിക്കോണുകളിൽ | ക്കോ-76 | കോ-82 | കേ-4 | കെ-4 | ങ്കേ -4 |
| 2 | സ്ഫോടനം | സ്ഫോ-3 | സ്പോ-3 | | | |

ദീർഘസ്വരങ്ങളുടെ ഉപലിപികളിൽ നൂറുശതമാനം -]nilv വരുന്നതു് *ചെയ്താലേ* എന്നതിലെ *ഏ* ആണ്. മറ്റുള്ളിടങ്ങളിൽ ആ-ഷു-7%,ശ്വ-13%,ഇ-ങ്ങി-13%, നി-51%,ന്നി-20%, ണ്ടി-7%, ച്ചി-91%, ചി-9%, ഏ-യ്യെ-29%, യ്യോ-12%, യ്യ-17%, തെ-69%, ഓ-കൊ-1%, ക്കൊ-1%,സഫേ-29%,എന്നിങ്ങനെയാണ്. ഇവയിൽ, *നിന്നനീ-നി, കണ്ടീടിനാൻ-ണ്ടി, വിശ്വസിച്ചീട്ടുവാൻ-ച്ചി, മഹിതേ/കവിതേ-തേ, കടമിഴിക്കോണുകളിൽ-ക്കോ* എന്നിവ പദ്യങ്ങളിലേതാണ്. എന്നാലും പിശകുകൾ ഹ്രസ്വദീർഘങ്ങൾ പരസ്പരം മാറിപ്പോകുന്നതാണ് എന്നതു് ശ്രദ്ധിക്കേണ്ടതാണ്. ചെയ്താലേ എന്നിടത്തു് അവധാരകപ്രയോഗമാണ് കുട്ടിയെ കുഴക്കുന്നതു്. ചെയ്യേണ്ടതിന്റെ എന്നതിലെ *യ്യേ* എന്നതിന് പ്രദേശികഭേദത്തിൽ *ചെയ്യണ്ടതു്* എന്നും പ്രയോഗമുണ്ട്.

ഹ്രസ്വദീർഘങ്ങൾ തമ്മിലുള്ള വ്യത്യാസം ഉച്ചാരണസമയത്തിലുള്ള വ്യത്യാസ

മാണ്. ഉച്ചാരണസമയമാകട്ടെ കൃത്യമല്ലതാനും. ഓരോ ആളും അവരവരുടെ ഹ്രസ്വവും ദീർഘവും തമ്മിൽ വ്യത്യാസപ്പെടുത്തിയാണ് ഉച്ചരിക്കുന്നതെങ്കിലും മറ്റൊരാളുടെ ഉച്ചാരണസമയവുമായി അത് പൊരുത്തപ്പെടണമെന്നില്ല. ഉച്ചാരണത്തിന്റെ സമയമാത്ര ക്ലിപ്തപ്പെടുത്തിയിട്ടില്ല. ഒന്നാം ക്ലാസ്സിൽ അക്ഷരമാല പഠിപ്പിക്കുമ്പോൾ അ, ആ, ഇ, ഈ എന്നിങ്ങനെ അദ്ധ്യാപിക ചൊല്ലിക്കൊടുക്കുകയും കുട്ടികൾ സംഘമായി ഏറ്റുചൊല്ലുകയുമാണ് ചെയ്യാറ്. ക്ലാസ്സിലെ മുഴുവൻ കുട്ടികൾക്കും വേണ്ടി ചൊല്ലുമ്പോൾ പലപ്പോഴും ഹ്രസ്വമായവ ദീർഘമായും ദീർഘങ്ങൾ അതിദീർഘമായും ആണ് ചൊല്ലുക. ഏറെക്കുറെ സംഗീതാത്മകമാണത്. ഹ്രസ്വദീർഘങ്ങൾ തമ്മിലുള്ള വ്യത്യാസം പ്രകടമാകാതെ പോകുന്നതിന് ഇതൊരു കാരണമാകാം. പഴയകാലത്തെ എഴുത്തിലും, പുതിയകാലത്തുപോലും ആധാരമെഴുത്തിലും ഗോപാലൻ എന്നതിന് ഗൊപാലൻ എന്നെഴുതാറുണ്ട്. അതായത് എല്ലാ സ്വരങ്ങളുടെയും കാര്യത്തിൽ ബാധമല്ലെങ്കിലും, എഴുത്തിന്റെ പാരമ്പര്യത്തിലെവിടെയോ ഹ്രസ്വദീർഘങ്ങൾ തമ്മിലിണങ്ങുന്നതിന്റെ ലക്ഷണങ്ങൾ ഉണ്ട്. പിശകുകൾക്ക് ഇതൊന്നും ന്യായീകരണമല്ലെങ്കിലും നമ്മൾ പാലിക്കുന്ന സൂക്ഷ്മത വിലയിരുത്തപ്പെടേണ്ടതാണ്.

### 4.4.3. ഹ്രസ്വമായ ഉകാരത്തിലെ പിശകുകൾ

പട്ടിക 49 **ഉ-ു** ഉപലിപിയിലെ പിശകുകൾ

| | ]Zw | D]-en]n-<br>]nilv% | എഴുതിയരൂപങ്ങൾ | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ഉ-ു | | | | | |
| 1 | കൈവെടിഞ്ഞും | ഞ്ഞും-49.1 | ഞ്ഞു-62 | ഞ്ഞ്-7 | ഞ്ഞും-26 | | |
| 2 | രാജ്യത്തുണ്ട് | ത്തു-47 | ത്ത്ഉ-35 | -43 | ത്തിനു-8 | | |
| 3 | പറഞ്ഞുതുടങ്ങി | ഞ്ഞു-31.2 | -10 | -37 | -20 | ഞ്ഞ്-1<br>3 | |
| 4 | വ്രതാനുഷ്ഠാന | നു-29.4 | -84 | -3 | -3 | -3 | |
| 5 | അതിനുപുറമെ | നു-23.2 | -52 | ന്-33 | ന്ന-ു-4 | ന്ന്-4 | |
| 6 | തുടർന്നു | തു-22.5 | -98 | -2 | | | |
| 7 | വരുന്നു | ന്നു-21.6 | -73 | -4 | -2 | | |
| 8 | വരുന്നു | രു-17.6 | -73 | -4 | -2 | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 9 | നമ്മുടെ | മ്മു-9.2 | മമു-35 | ന്മു-43 | മ്മ-9 | മു-9 | |
| 10 | പൂപ്പുഞ്ചിരി | പ്പു-74 | പു-96 | ക്കം-2 | ക്ക-2 | | |
| 11 | കുലുങ്ങിക്കുലുങ്ങി | ക്ക-68 | കു-66 | -20 | -8 | ക്ക-3 | ക-2 |
| 12 | ശുഭനർത്തനം | ശു-41.2 | -70 | ഉ-3 | സു-15 | -2 | ഷു-3 |
| 13 | നിന്നു | ന്നു-35.2 | -37 | ന്നൂ-25 | -37 | | |
| 14 | ചെഞ്ചുണ്ടിൽത്തങ്ങി | ഞ്ചു-21 | -23 | ൻചു-59 | ംചു-6 | ച്ചു-6 | ഞ്ഞ-5 |
| 15 | ഒഴുകുമുടയാടയിൽ | ഴ-2.8 | ആു-10 | -63 | | | |
| 16 | ത്രിഭുവന | ഭ-48.4 | -97 | -3 | | | |
| 17 | അത്ഭുത | ത്ഭ-44 | -93 | ദ്ഭ-2 | ൽഭ-1 | | |
| 18 | അർജ്ജുന | ജ്ജ-43.3 | -87 | ജ-13 | | | |
| 19 | ബഹു | ഹു-34.8 | -98 | ഹ്ഹ-2 | | | |
| 20 | ഗുണം | ഗു-25.6 | -75 | ശു-2 | | | |
| 21 | മനുജ | നു-25.2 | -95 | -5 | | | |
| 22 | അണു | ണു-23.39 | -72 | -18 | | | |
| 23 | ആയവക്ഷ | ക്ഷ-11.6 | -71 | ക്ക-12 | -6 | | |
| 24 | കുറച്ച് | കു-8.2 | -88 | -11 | | | |
| | 2006 | ഉ-ു | | | | | |
| 1 | കൈവെടിഞ്ഞും | ഞ്ഞും- 73 | ഞ്ഞു-40 | ഞ്ഞ-11 | ഞ്ഞും-20 | 4 | |
| 2 | രാജ്യത്തുണ്ട് | ത്തു-80 | ത്ത്ഉ-8 | -75 | -10 | | |
| 3 | പറഞ്ഞുതുടങ്ങി | ഞ്ഞു-26 | -25 | -25 | -25 | ഞ്ഞ്-1<br>4 | |
| 4 | വൃതാനുഷ്ഠാന | നു-32 | -68 | -6 | -13 | -3 | |
| 5 | അതിനുപുറമെ | നു-28 | -56 | ന്-3 | ന്ന-ു-3 | | |
| 6 | തുടർന്നു | തു-40 | -100 | | | | |
| 7 | വരുന്നു | ന്നു-30 | -66 | ന്ന-11 | ന-22 | | |
| 8 | വരുന്നു | രു-46 | -100 | | | | |
| 9 | നമ്മുടെ | മ്മു-3 | മമു-100 | | | | |
| 10 | പൂപ്പുഞ്ചിരി | പ്പു-70 | പു-90 | ക്ക-8 | | | |
| 11 | കുലുങ്ങിക്കുലുങ്ങി | ക്ക-90 | കു-44 | ക-ു-33 | രു-4 | ക്ക-11 | |
| 12 | ശുഭനർത്തനം | ശു-66 | -85 | ഉ-5 | സു-5 | -2 | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 13 | നിന്ന | ന്ന-50 | -18 | ന്ന-7 | -2 | | |
| 14 | ചെഞ്ചുണ്ടിൽത്തങ്ങി | ഞ്ച-50 | -23 | ൻച്ച-15 | ംച്ച-6 | | |
| 15 | ഒഴുകുമുടയാടയിൽ | ഴു-12 | -10 | -36 | | | |
| 16 | ത്രിഭുവന | ഭു-73 | -60 | | | | |
| 17 | അത്ഭുത | ത്ഭു-66 | -83 | | | | |
| 18 | അർജ്ജുന | ജ്ജു-60 | -80 | ജു-15 | | | |
| 19 | ബഹു | ഹു-28 | -62 | | | | |
| 20 | ഗുണം | ഗു-50 | -96 | | | | |
| 21 | മനുജ | നു-46 | -95 | | | | |
| 22 | അണു | ണു-50 | -66 | | | | |
| 23 | ആയവക്കു | ക്കു-23 | -68 | ക്ക-16 | | | |
| 24 | കുറച്ച് | കു-36 | -68 | | | | |

ഹ്രസ്വമായ ഉകാരത്തിന് ു എന്നിങ്ങനെ നാല് ഉപലിപികളാണുള്ളത്. നാലാമത്തേത് ലിപിപരിഷ്ക്കരണത്തിന്റെ ഭാഗമായി എല്ലാ ലിപിമങ്ങളോടും ചേർക്കാവുന്നതരത്തിൽ ഏകീകരിച്ചതാണ്. അതായത് ആദ്യത്തെ മൂന്ന് ഉപലിപികളും ഒന്നിനുപകരം മറ്റത് വെക്കാവുന്നതല്ല. എന്നാൽ നാലാമത്തേത് ഏതിനും പകരം വെക്കാവുന്നതാണത്. മറ്റു സ്വരങ്ങളെ അപേക്ഷിച്ച് ഉകാരത്തിൽ പിശകുകൾ കൂടുതലാണ്.

*രാജ്യത്തുണ്ട്* എന്നതിലെ *ത്തു* സന്ധിചേർക്കാതെ *രാജ്യത്ത് ഉണ്ട്*-35%, *രാജ്യത്തിനുണ്ട്*-8%, എന്നെല്ലാം എഴുതിയിട്ടുണ്ടെങ്കിലും 43% പേർ *ത്തു* എന്നതിലെ ഉപലിപി പിശകിയെഴുതിയവരാണ്. *കൈവെടിഞ്ഞും* എന്നപദത്തിലെ *ഞ്ഞും* പിശകിയവരിൽ 41% ഉകാരത്തിന്റ ഉപലിപി തെറ്റായെഴുതിയവരാണ്. പദ്യത്തിലെ *പ്പുപ്പുഞ്ചിരി* എന്നതിലെ *പ്പു* എന്നതിൽ ഉകാരത്തിന്റെ ഉപലിപി പിശകിയവർ കുറവാണ്. *കല്ലുങ്ങിക്കല്ലുങ്ങി*യിലെ *ക്കു* എന്നതിൽ ഉകാരത്തിന്റെ ഉപലിപി പിശകിയവർ 28% ആണ്. മറ്റു സ്വരങ്ങളെ അപേക്ഷിച്ച് ഉകാരത്തിന്റെ ഉപലിപിയിൽ ധാരാളം പിശകുകൾ കാണാനുണ്ട്. *കൈവെടിഞ്ഞും*-28%, *പറഞ്ഞുതുടങ്ങി*-25%, എന്നിവിടങ്ങളിലെ *ഞ്ഞ* എന്ന ലിപിമത്തോട്ട് *ഉ*-വിലെ ഉകാര ഉപലിപിയാണ്

കുട്ടികൾ തെറ്റായി ഉപയോഗിച്ചിരിക്കുന്നത്. *ത്തു, ത്തു, നു,ന്നു, രു, ശ്രു,ഭു,ജ്ജു, ഹു, ണു, കു* എന്നിങ്ങനെ ഉകാരത്തിന്റെ മറ്റ് ഉപലിപി വരുന്നിടത്തെല്ലാം യാതൊരു വിവേചനവുമില്ലാതെ അടിവരയ്ക്കുകീഴെ ചെറിയവട്ടംതന്നെ ഉപയോഗിച്ചിരിക്കുന്ന താണ് പ്രധാനമായ പിശക്. ചുരുക്കത്തിൽ ഉകാരത്തിന് അടിവരയ്ക്കുകീഴെ ചെറി യവട്ടം എന്ന ഒറ്റ ഉപലിപി കുട്ടികൾ കണ്ടെത്തുന്നു. ഞകാരത്തിൽമാത്രം ചിലർ വികല്പം കാണുന്നുണ്ട് എന്നു മാത്രം.

### 4.4.4. ദീർഘമായ ഉകാരത്തിലെ പിശകുകൾ

പട്ടിക 50 **ഊ-ൂ** ഉപലിപിയിലെ പിശകുകൾ

| | ]Zw | D]-en]n- ]nilv% | **എഴുതിയരൂപങ്ങൾ** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ഊ-ൂ | | | | | |
| 1 | നോക്കൂ | ക്കൂ-73 | -45 | ക്കു-12 | ക്കൗ-15 | കൂ-6 | |
| 2 | വിഭൂഷകൾ | ഭൂ-86 | ഭു-20 | ഭ -ൂ-54 | ¬18 | -6 | |
| 3 | രൂപത്തെ | രൂ-38.8 | -67 | -6 | -18 | -2 | രു-3 |
| 4 | -മാവുകയുള്ളൂ | ള്ളൂ-36 | ള്ളു-61 | -12 | ള്ളും-10 | | |
| 5 | കൂടുതൽ | കൂ-76 | -62 | -8 | കൂ-30 | | |
| 6 | പ്പൂപ്പുഞ്ചിരി | പ്പൂ-93 | പു-85 | കൂ-10 | | | |
| 7 | കൂട്ടത്തോടെ | കൂ-50 | -60 | കൂ-12 | | | |
| 8 | ന്യൂട്രോൺ | ന്യൂ-20 | ന്യു-16 | ന്യൂ-32 | | | |

ദീർഘമായ ഉകാരത്തിന്റെ കാര്യത്തിലും സ്ഥിതി വിഭിന്നമല്ല. *നോക്കൂ* എന്ന സവി ശേഷപ്രയോഗവും *സാധ്യമാവുകയുള്ളൂ* എന്ന അവധാരകപ്രയോഗവും ഒഴിച്ചു നിർത്താം. പദ്യത്തിലെ *പ്പൂപ്പുഞ്ചിരി* യിലെ *പ്പൂ* തെറ്റിച്ചവരിൽ ഉകാരത്തിന്റെ ഉപ ലിപി പിശകിയവർ കുറവാണ്. *ഭൂ, കൂ, രൂ* തുടങ്ങിയവയിൽ ദീർഘമായ ഉകാര ത്തിന്റെ ഉപലിപി ഹ്രസ്വത്തിലേതിനെക്കാൾ സങ്കീർണ്ണമാണ്. *കൂ*-വിന്റെ സാദ്ധ്യ തകൾ പോലെ *രൂ*-വിന് രണ്ടു സാദ്ധ്യതയില്ല. എന്നിട്ടും 5% പേർ അങ്ങിനെ എഴു തിയിട്ടുണ്ട്. മറ്റുള്ളിടത്ത് നിത്യമായി അടിവരയ്ക്കു കീഴെ ചെറിയ ഇരട്ടവട്ടംതന്നെ ഉപയോഗിച്ചിരിക്കുന്നു. ചുരുക്കത്തിൽ ഉകാരത്തിന്റെ ഹ്രസ്വദീർഘങ്ങളിൽ ലിപിപ

രിഷ്കരണം മുന്നോട്ടു വെക്കുന്ന ു, ൂ എന്ന നിത്യമായ ഉപലിപികളെ വിട്ട് പകരം യഥാക്രമം അടിവരയ്ക്കുകീഴെ ചെറിയ വട്ടം, ചെറിയ ഇരട്ടവട്ടം എന്നിങ്ങനെ ഒരു നിയമം കുട്ടികൾ കണ്ടെത്തുന്നു. ലിപിപരിഷ്കരണത്തിലെ ഏറ്റവും സുപ്രധാനമായ നീക്കം ഉകാരത്തിന്റെ ഉപലിപികളെ ഏകീകരിച്ചതാണ്. എന്നാൽ മറിച്ചുള്ള ഫലമാണ് കുട്ടികളുടെ എഴുത്ത് പ്രദർശിപ്പിക്കുന്നത്. ലിപിപരിഷ്കരണം ഉളവാക്കിയ പ്രശ്നങ്ങൾ വിശദമായ പരിശോധന അർഹിക്കുന്നുണ്ട്. അത് പിന്നാലെ ചെയ്യുന്നുണ്ട്.

### 4.4.5. മദ്ധ്യമങ്ങൾ

പട്ടിക 51 മദ്ധ്യമങ്ങളുടെ ഉപലിപിയിലെ പിശകുകൾ

| | പദം | ഉപലിപി പിശക് % | പിശകിയെഴുതിയ രൂപങ്ങൾ % | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | യ-്യ | | | | |
| 1 | kmln-Xym-`y-k | `y--25.2 | ്യാ-80 | ഭാ-11 | ഭ്വ-4 | ബ്യ-4 |
| 2 | kmln-Xym-`y-k | Xym-24.4 | Xy-75 | ത്ത്യ-7 | ത്വ-3 | |
| 3 | സ്വയംപര്യാപ്തം | ര്യാ-19.2 | രിയാ-39 | ര്യ-15 | ര്വാ-9 | രിാ-2 |
| 4 | BhiylX | iy-5.2 | ശ്വ-75 | ശ-25 | | |
| | 2006 | യ-്യ | | | | |
| 1 | kmln-Xym-`y-k | `y--6 | ദ്യ-3 | ബ്യ-3 | | |
| 2 | kmln-Xym-`y-k | Xym-36 | Xy-39 | ത്ത്യ-9 | ത്വ-18 | |
| 3 | സ്വയംപര്യാപ്തം | ര്യാ-46 | രിയാ-28 | ര്യ-35 | ര്വാ-21 | |
| 4 | BhiylX | iy-13 | ശ്വ-78 | | | |
| | | ര/റ- ്ര | | | | |
| 1 | വ്രതാനുഷ്ഠാനം | വ്ര-56.8 | വൃ-62 | പ്ര-18 | വ്യ-26 | |
| | 2006 | ര/റ- ്ര | | | | |
| 1 | വ്രതാനുഷ്ഠാനം | വ്ര-76 | വൃ-46 | പ്ര-8 | വ്യ-17 | വ്രൃ-8 |
| | | | | | | |
| 1 | ദേഹാധ്വാനത്തി | ധ്വാ-46.8 | ധ്യാ-9 | ദ്യാ-11 | ദ്ധ്യാ-8 | ദ്വാ-59 |
| 2 | Aa-cXzw | Xzw-4.8 | ത്തം-21 | ത്ത്വം-21 | ത്യം-30 | ത്വ-1 |
| 3 | hnizmkyX | izm-11.2 | ശ്യാ-63 | ശ്വ-13 | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 4 | AWzm-bp[ | Wzm--6.8 | ണ്യാ-82 | ണ്വാ-18 | | |
| | 2006 | വ- ¡ | | | | |
| 1 | ദേഹാധ്വാനത്തി | ധ്വാ-50 | ദ്വാ-26 | ദ്യാ-46 | ദ്ധ്യാ-12 | |
| 2 | Aa-cXzw | Xzw-3 | ത്യം-100 | | | |
| 3 | വിശ്വാസ്യത | ശ്വാ-9 | ശ്യാ-46 | ശ്വ-9 | | |
| 4 | AWzm-bp[ | Wzm--26 | ണ്യാ-37 | ണ്്വാ-50 | | |

മദ്ധ്യമങ്ങളുടെ പട്ടികയിൽ കാണുന്ന പ്രധാനസംഗതി  ഉപലിപികളുടെ പരസ്പര മാറ്റമാണ്. യകാരത്തിനുപകരം വകാരം *ഭ്വ*-4%, *ത്വാ*-3%, *ര്വാ*-9%, *ശ്വ*-75% എന്നും റകാരത്തിനുപകരം *വ്ര*-62%, *വ്യ*-26% എന്നും വകാരത്തിനുപകരം യകാരം *ധ്യാ*-9%, *ദ്യാ*-11%, *ദ്ധ്യാ*-8%, *ത്യം*-30%, *ശ്യാ*-63%, *ണ്യാ*-82% എന്നും ആണ്.

ഇതിൽ *വ്രതാനുഷ്ഠാനം* എന്ന പദത്തിലെ *വ്ര* വേറിട്ടു നിൽക്കുന്നു. *ഋ* എന്ന സ്വരം സംസ്കൃത പദങ്ങളിലല്ലാതെ  മലയാളപദങ്ങളിൽ കാണാറില്ല. മലയാളത്തിൽ പദമധ്യത്തിൽ ഉകാരം ചേർന്നു വരുന്ന വ്യഞ്ജനങ്ങൾ സംവൃതോകാരം ചേർന്ന പോലെയാണ് ഉച്ചരിക്കുക. *കടുക്* എന്നെഴുതുമെങ്കിലും *കട്ക്* എന്നാണു പറയുക. മുറ്റുവിന പറ്റുവിനയാകുന്നിടത്ത് സംവൃതോകാരത്തിന് സ്വനിമപദവിയുണ്ട്. എഴുത്തിൽ പക്ഷെ വിവൃതോകാരംതന്നെ മതി. *പറഞ്ഞുതുടങ്ങി* എന്നല്ലാതെ *പറഞ്ഞ്തുടങ്ങി* എന്നെഴുതേണ്ടതില്ല. പദങ്ങളെ വേർതിരിച്ച് എഴുതേണ്ടിടത്തുമാത്രമേ സംവൃതോകാരം ചേർക്കേണ്ടതുള്ളൂ. അഥവാ പദാന്ത്യത്തിൽ മാത്രമേ സംവൃതോകാരം വരൂ. *പെറുക്കുക* തടങ്ങി പദമധ്യത്തിൽ *റു* വരുമ്പോൾ അതു് *പെഋക്കുക* എന്നപോലെ ആയിത്തീരുന്നുമുണ്ട്. *ഋ* ആകട്ടെ സന്ധിയിൽ *അർ* എന്നാണ് പരിണമിക്കുക. *മഹാ+ഋഷി- മഹർഷി, വസന്ത+ഋതു- വസന്തർത്തു* എന്നിങ്ങനെ. *ഋണമുള്ളവൻ ഉത്തമർണ്ണനോ അധമർണ്ണനോ* ആണ്. *കൃഷ്ണൻ* എന്നപോലെയാണ് *കൃസ്തുവിനെ* പറയുന്നതെങ്കിലും എഴുതുന്നത് *ക്രിസ്തു* എന്നാണ്. *സൃഷ്ടി-സ്രഷ്ടാവ്, അനുഗ്രഹം-അനുഗൃഹീതൻ* തുടങ്ങി വേറെയും ഉദാഹരണങ്ങൾ *ഋ-റ* മാറ്റങ്ങൾക്കുണ്ട്. ൠകാരത്തിന്റെ ദീർഘരൂപം ലുപ്തപ്രചാരമായിരിക്കുന്നു എന്നതും ശ്രദ്ധിക്കേണ്ടതാണ്.

മദ്ധ്യമങ്ങളുടെ ഉപലിപിയിലും ലിപിപരിഷ്കരണം ചില മാറ്റങ്ങൾ നിർദ്ദേശിച്ചിട്ടുണ്ട്. ലിപിമത്തിൽനിന്ന് വേറിട്ട് ഉപലിപി ചേർക്കുക എന്നതാണത്. *യ, വ* എന്നിവ വേറിട്ടുതന്നെയാണ് പ്രയോഗിക്കാറുള്ളതെങ്കിലും കയ്യെഴുത്തിൽ അവ ചേർന്നുവരും. *റ/ര* ആകട്ടെ പ്രധാനലിപിമത്തിന്റെ തുടർച്ചയായിട്ടാണ് നിൽക്കുക. അതിനെ വേർപെടുത്തി ലിപിമത്തിന്റെ ഇടതുവശത്ത് പ്രയോഗിക്കുന്നതാണ് പരിഷ്കരിച്ച രീതി. *യ, ഴ* ഇവയുടെ ഉപലിപികളാകട്ടെ വളരെ സാമ്യമുള്ളവയാണ്. ്യ, ്ഴ എന്നിവയിൽ അടിയിലെ വൃത്തരൂപം വ്യക്തമാണോ അല്ലയോ എന്നതുമാത്രമാണ് അവയെ വേർതിരിക്കുന്നത്. എഴുത്തുരീതിയിൽ പക്ഷെ വ്യത്യാസം പ്രകടമാണ്. *യ* എന്ന ലിപിമത്തിന്റെ അവസാനഭാഗമാകയാൽ അതിന്റെ ഉപലിപി *യ* എന്ന ലിപിമത്തിന്റെ അവസാനഭാഗംപോലെ താഴെ നിന്ന് മേലോട്ടാണ് എഴുതുക. *ഴ* എന്നതിന്റെ ഉപലിപിയാകട്ടെ മേലെ നിന്ന് താഴോട്ടാണ് എഴുതുക. വളരെ സൂക്ഷ്മമായതെങ്കിലും ഇവയുടെ വ്യതിരേക ചിഹ്നത്തെ വ്യക്തമാക്കാൻ ഈ എഴുത്തുരീതികൾ ഫലപ്രദമാണ്. ഇവിടെ കുട്ടികളുടെ എഴുത്തുരീതി വ്യക്തമല്ലെങ്കിലും രണ്ടും താഴെനിന്ന് മേലോട്ട് എഴുതുന്നതായി കണ്ടിട്ടുണ്ട്. ഉപലിപികളെ വ്യതിരിക്തമാക്കി നിർത്തുന്ന സൂക്ഷ്മമായ ചിഹ്നങ്ങളെ കുട്ടികൾ ശ്രദ്ധിച്ചിട്ടില്ല എന്നതിനു തെളിവാണ് *യ-വ*കൾ തമ്മിലുള്ള മാറ്റം. ലിപിപരിഷ്കരണത്തെക്കുറിച്ച് വിശദമായ ചർച്ച വരാനുള്ളതിനാൽ ഇവിടെ വിസ്തരിക്കുന്നില്ല.

കൂട്ടക്ഷരങ്ങളിൽ പകുതിയോളം മദ്ധ്യമങ്ങൾ വരുന്നവയാണ്. മദ്ധ്യമങ്ങൾ കൂട്ടക്ഷരങ്ങളോടും ചേർന്നു വരും. *സ്ത്ര, ന്ധ്യ*, എന്നിങ്ങനെ. വ്യഞ്ജനയോഗങ്ങളിൽ മധ്യമങ്ങളുടെ ആവൃത്തി വളരെക്കൂടുതലായതാവാം ഇവയ്ക്കുമാത്രം സ്ഥിരമായി ഓരോ ഉപലിപി വരാൻ കാരണം. വ്യഞ്ജനങ്ങളിൽ *ര-റ* മാത്രമേ ലിപിമത്തോട് ചേർന്നുകാണുന്നുള്ളൂ, ബാക്കിയെല്ലാം ലിപിമത്തിൽനിന്ന് വേറിട്ടാണ് പ്രത്യക്ഷപ്പെടുന്നത്. *ല-ള* ഇവ ലിപിമത്തിന്റെ അടിയിലായി അടിവരയ്ക്കുകീഴെ ആയിട്ടാണ് വരുന്നത്.

മദ്ധ്യമസംയുക്തങ്ങളിൽ ഏറ്റവും അധികം പേർ തെറ്റിച്ചുകണ്ടത് *വധ്യൻ* എന്ന പദത്തിലെ *ധ്യ* ആണ്. കൂടുതൽ പേരും *ന്ധ്യ* എന്നാണ് എഴുതിയിട്ടുള്ളത്. ഈ തെറ്റിനു കാരണം ഉച്ചാരണത്തെ തെറ്റായി മനസ്സിലാക്കിയതുകൊണ്ടാണെന്നു

തോന്നാം. വാസ്തവത്തിൽ പാഠപുസ്തകത്തിൽത്തന്നെയുള്ള ഒരു തെറ്റിനെ പിന്തുടരുകയാണ് കുട്ടികൾ ചെയ്തിരിക്കുന്നത്. രണ്ടാമത്തെ ഖണ്ഡികയിലെ *വധ്യൻ* എന്ന വാക്കിലെ അക്ഷരം ചില പുസ്തകങ്ങളിൽ *ധ്യ* എന്നും മറ്റുചില പുസ്തകങ്ങളിൽ *ന്ധ്യ* എന്നുമാണ് കാണുന്നത്. *വന്ധ്യൻ* എന്ന വാക്ക് കുറച്ചെങ്കിലും പരിചിതമാണ്. *വധ്യൻ* എന്നതാകട്ടെ തികച്ചും അപരിചിതവും. അതുകൊണ്ട് *ധ്യ* എന്നതിനു പകരം *ന്ധ്യ* എന്നെഴുതിയതിനു കുട്ടികളെ പഴിക്കാനാവില്ല. തെറ്റായ മാതൃകകൾ നല്കുന്ന പാഠപുസ്തകങ്ങൾ കുട്ടികളിലേക്ക് തെറ്റുകൾ പകർന്നുകൊടുക്കുന്നത് അവരുടെ ഭാഷാബോധത്തെത്തന്നെ വികലമാക്കുന്നു എന്നതിന്റെ സാക്ഷ്യമാണിത്. കേട്ടെഴുത്തിനുള്ള ഒന്നാം ചോദ്യത്തിൽ *കൂടുതൽക്കൂടുതൽ* എന്ന് ചേർത്തും ഇരട്ടിച്ചും എഴുതേണ്ടതിനുപകരം വേറിട്ടും ഇരട്ടിക്കാതെയുമാണ് എഴുതിയിരിക്കുന്നത്. അത് എല്ലാ പുസ്തകങ്ങളിലും കാണുന്നുണ്ട്. തെറ്റുകളുണ്ടാക്കുന്നത് കുട്ടികളല്ല. കുട്ടികളുടെ എഴുത്തിലൂടെ പ്രത്യക്ഷമാകുന്ന പല തെറ്റുകളും പാഠപുസ്തകങ്ങൾ സംവിധാനം ചെയ്യുന്നതിൽ ഭാഗഭാക്കാവുന്നവർക്ക് വേണ്ടത്ര ഭാഷാപരിജ്ഞാനമില്ലാതെപോകുന്നതിന്റെയും അനവധാനതയുടെയും അനന്തരഫലമാണ്. പാഠപുസ്തകങ്ങളുടെ സാഹിത്യം തെരഞ്ഞെടുക്കുന്നതിനപ്പുറത്ത് അതിന്റെ അച്ചടിയിലും ലിപിവിന്യാസത്തിലും ചിഹ്നനത്തിലുമെല്ലാം അതീവജാഗ്രത പുലർത്തേണ്ടതുണ്ടെന്ന കാര്യം വിസ്മരിക്കപ്പെടുന്നതാണ് അടിസ്ഥാനപരമായ ഒരു പ്രശ്നം.

### 4.4.6. കൂട്ടക്ഷരങ്ങൾ

പട്ടിക 52 കൂട്ടക്ഷരങ്ങൾ ഉപലിപിയിലെ പിശകുകൾ

| | ]Zw | കൂട്ടക്ഷരം ]nilv% | ]ni-ln-sb-gp-Xnb രൂപങ്ങൾ- % | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | കുണ്ഡലങ്ങൾ | ണ്ഡ -48.8 | ണ്ട-28 | ണ്ള-13 | ണ്ഡ-35 | -15 |
| 2 | വ്രതാനുഷ്ഠാന | ഷ്ഠാ-31.6 | ഷ്ടാ-72 | ഷ്ട്ടാ-9 | ഷ്ഠ-7 | ശ്ഠാ-4 |
| 3 | ആത്യന്തികമായ | ന്തി-21.2 | ധി-20 | ന്ധി-18 | ദി-14 | ന്ത-8 |
| 4 | ജന്മവിഭ്രഷ | ന്മ-17.6 | ൻമ-32 | ൻമ്മ-14 | ന്മ-25 | ന്മ്മ്-2 |
| 5 | ചിഹ്നമാണ്$_v$ | ഹ്ന-16.4 | ന്ന-35 | ഹ്നമാ-19 | -19 | ന-14 |
| 6 | വിദ്യാർത്ഥി | ർത്ഥി-14.4 | ത്തി-47 | തി-27 | ധി-8 | ദി-5 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 7 | പര്യാപ്തം | പ്ത-13.6 | പത-21 | ത്ത-12 | ത-12 | ക്ത-9 |
| 8 | ശക്തമാകുന്നില്ല | ക്ത-13.6 | കത-12.7 | ക്ത്-52 | ക്ക-6 | ക്ത്ത -14 |
| 9 | നഷ്ടപ്പെട്ട്v | ഷ്ട-11.2 | ഷ്ട്ട്-29 | ഷ്ട്-14 | ശ്ട-14 | ഷ്ട-7 |
| 10 | ആത്മരക്ഷാചിന്ത | ത്മ-10.8 | തമ-15 | -11 | ൽമ-4 | ത്മാ-4 |
| 11 | ചെയ്യേണ്ടതിന്റെ | ണ്ട-9.6 | -45 | ട-18 | ട്ട-18 | ത-5 |
| 12 | ചെഞ്ചുണ്ടിൽത്തങ്ങി | ഞ്ചു-21 | -23 | ൻച്ച-59 | ംച്ച-6 | ച്ച-6 |
| 13 | അത്ഭുത | ത്ഭ-44 | -93 | ദ്ഭ-2 | ൽഭ-1 | |
| 14 | സ്ഫോടനം | സ്ഫോ-6.8 | സ്പോ-59 | സ്ഫേ-29 | -12 | |
| | 2006 | | | | | |
| 2 | കുണ്ഡലങ്ങൾ | ണ്ഡ-56 | ണ്ധ-40 | ണ്ഠ് -10 | | |
| 2 | വ്രതാനുഷ്ഠാന | ഷ്ഠാ-70 | ഷ്ടാ-23 | ഷ്ട്ടാ-13 | ഷ്ട്ട്-10 | ഷട്ടാ-3 |
| 3 | ആത്യന്തികമായ | ന്തി-20 | ധി-16 | -33 | ദി-16 | |
| 4 | ജന്മവിഭ്രഷ | ന്മ-30 | ൻമ-11 | ൻമ്മ-22 | ന്മ്മ-11 | ന്മ്മ്-11 |
| 5 | ചിഹ്നമാണ്v | ഹ്ന-60 | ന്ന-38 | -50 | ന-5 | |
| 6 | വിദ്യാർത്ഥി | ത്ഥി- 33 | ത്തി-13 | തി-13 | ധി-3 | ദി-3 |
| 7 | പര്യാപ്തം | പ്ത-26 | പ്ത്ത-12 | പത-25 | പ്ത്-25 | ത്ത്യം-12 |
| 8 | ശക്തമാകുന്നില്ല | ക്ത-16 | കത-12 | ക്ത്-58 | ക്ത്ത -12 | |
| 9 | നഷ്ടപ്പെട്ട്v | ശ്ഠ-40 | ഷ്ട്ട-53 | ഷ്ട്-8 | ഷ് ട്ട് - 8 | |
| 10 | ആത്മരക്ഷാചിന്ത | ത്മ-40 | തമ-25 | -58 | | |
| 11 | ചെയ്യേണ്ടതിന്റെ | ണ്ട-0 | | | | |
| 12 | ചെഞ്ചുണ്ടിൽത്തങ്ങി | ഞ്ചു-21 | ഞ്ചു-50 | -23 | ൻച്ചു-15 | ംച്ചു-6 |
| 13 | അത്ഭുത | ത്ഭ-66 | ത്ഭ-66 | -83 | | |
| 14 | സ്ഫോടനം | സ്ഫോ-3 | സ്പോ-100 | | | |

കൂട്ടക്ഷരങ്ങളുടെ കാര്യത്തിൽ പ്രശ്നം സ്വനിമതലത്തിലാണ്. കൂടിച്ചേരുന്ന സ്വനങ്ങളിൽ പ്രത്യേകിച്ചും പരമായി വരുന്ന സ്വനങ്ങളിലാണ പിശകുകൾ വരുന്നത്. കൂട്ടക്ഷരങ്ങളെ ചന്ദ്രക്കലാചിഹ്നം ചേർത്തെഴുതുക എന്നാണ് ലിപിപരിഷ്കരണം നിർദ്ദേശിക്കുന്നത്. *നഷ്ടപ്പെട്ട* എന്ന പദത്തിലെ *ഷ്ട* എന്നതിന പകരം 29%

പേരാണ് *ഷ്ട്* എന്നെഴുതിയിരിക്കുന്നത്. ഇതൊരു ഒറ്റപ്പെട്ട സംഗതിയല്ല. ചന്ദ്രക്കലാചിഹ്നം കൃത്യമായി എവിടെയാണ് ഉപയോഗിക്കേണ്ടതെന്ന് പല കുട്ടികൾക്കും നിശ്ചയമില്ല. ഖരമൃദുഘോഷങ്ങളിൽ ഏതാണ് പരമായിവരുന്നത് എന്ന നിശ്ചയമില്ലാത്തതാണ് കൂട്ടക്ഷരങ്ങളിലെ മറ്റൊരു പ്രധാനപ്രശ്നം.

അക്ഷരമാലപോലെ കൂട്ടക്ഷരങ്ങൾ മാലയായി പഠിച്ചു വെക്കുന്നതല്ല. എല്ലാ കൂട്ടക്ഷരങ്ങളെയും ഉൾപ്പെടുത്തിയ ഒരു ഖണ്ഡിക ഉണ്ടാക്കുക വളരെ ബുദ്ധിമുട്ടുള്ള കാര്യമാണ്. ഒന്നാമതായി മലയാളത്തിൽ ആകെ എത്ര കൂട്ടക്ഷരങ്ങൾ ഉണ്ട് എന്നതുതന്നെ പ്രയാസകരമായ വിഷയമാണ്. അടിസ്ഥാനാക്ഷരങ്ങളെക്കുറിച്ച് വ്യത്യസ്താഭിപ്രായങ്ങൾ ഉണ്ടെങ്കിലും ചർച്ചകൾ നടന്നിട്ടുണ്ട്. മലയാളത്തിലെ മുഴുവൻ വ്യഞ്ജനാക്ഷരങ്ങളും പരസ്പരം കൂടിച്ചേരുമ്പോഴുണ്ടാകുന്ന കൂട്ടക്ഷരസംഖ്യ തന്നെ വളരെ വലുതാണ്. അങ്ങനെയുണ്ടാകുന്ന കൂട്ടക്ഷരങ്ങൾ അടിസ്ഥാനാക്ഷരങ്ങളുമായും മറ്റുകൂട്ടക്ഷരങ്ങളുമായും കൂടിച്ചേരുമ്പോഴുള്ള സാധ്യതാഗണം ആലോചനയിൽ ഒതുങ്ങുന്നതല്ല. അടിസ്ഥാനാക്ഷരങ്ങൾ പരസ്പരം കൂടിച്ചേരുന്നതിന്റെ സാധ്യതാഗണത്തിൽ വളരെക്കുറച്ചുമാത്രമേ നമ്മൾ ഉപയോഗിക്കുന്നുള്ളൂ. അകാരം ഒഴികെയുള്ള സ്വരങ്ങൾ ചേരുമ്പോൾ വ്യഞ്ജനലിപിമങ്ങൾ സ്വീകരിക്കുന്ന മാറ്റങ്ങൾ കൂടി പരിഗണിച്ചാലേ ലിപിസംഖ്യയുടെ ബാഹുല്യത്തെക്കുറിച്ച് സാമാന്യമായ ഒരു ബോധം ലഭിക്കുകയുള്ളൂ. തലങ്ങനെ 56, വിലങ്ങനെ 38 എന്നിങ്ങനെ ചേരുമ്പോൾ 2128 ലിപിസാധ്യതയുണ്ട്. ഇവയിൽ ഇരട്ടിപ്പ് അല്ലാത്ത ബാക്കിയെല്ലാം ചന്ദ്രക്കല ഉപയോഗിച്ച് ചേർത്തെഴുതാം എന്നൊരു സൗകര്യം പുതിയലിപിയിലുണ്ട്.

### 4.4.7. ഇരട്ടിപ്പ്

പട്ടിക 53 ഇരട്ടിപ്പ് ഉപലിപിയിലെ പിശകുകൾ

| | ]Zw | D]-en]n-<br>]nilv% | എഴുതിയരൂപങ്ങൾ | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | പ്രത്യക്ഷമായിത്തന്നെ | ത്ത-67.6 | ത-100 | | | |
| 2 | നോക്കു | ക്കു-52.4 | -43 | കു-8 | ക്ക-15 | കു-2 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 3 | കൈവെടിഞ്ഞും | ഞ്ഞും-49.1 | ഞ്ഞു-62 | ഞ്ഞ്-7 | ഞ്ഞും-26 | |
| 4 | രാജ്യത്തുണ്ട് | ത്തു-47 | ത്ത്ഉ-35 | ത്ത-ു-43 | ത്തിന-8 | |
| 5 | എങ്ങനെയെന്ന | യെന്ന-33.8 | എന്ന-65 | യെന്ന്-13 | എന്ന്-4 | യെന4 |
| 6 | - മാവുകയുള്ളൂ | ള്ളൂ-31.6 | ള്ളൂ-81 | യൊള്ളൂ-1 | ള്ളും-4 | |
| 7 | പറഞ്ഞുതുടങ്ങി | ഞ്ഞു-31.2 | -10 | -37 | -20 | ഞ്ഞ്-13 |
| 8 | വരുന്നു | ന്നു-21.6 | -73 | ന-ു-4 | ത-1 | |
| 9 | ചെയ്യേണ്ടതിന്റെ | യ്യേ-18.4 | യ്യെ-29 | യ്യോ-12 | യേ-10 | യ്യ-17 |
| 10 | തുടങ്ങി | ങ്ങി-10 | ങ്ങി - 33 | - 60 | | |
| 11 | നമ്മുടെ | മ്മു-9.2 | മമു-35 | ന്മു-43 | മ്മ-9 | മു-9 |
| 12 | പ്രത്യക്ഷമായിത്തന്നെ | ന്നെ-6.7 | നെ-53 | ന്നേ-20 | ന്റെ-13 | |
| 13 | അംഗീകരിക്കപ്പെട്ടു- | ട്ടു-6.3 | ട്-57 | ടു-42 | | |
| 14 | പര്യാപ്തമാക്കാൻ | ക്കാ-3.6 | കാ-57 | ക്ക14 | | |
| 15 | പൂപ്പുഞ്ചിരി | പ്പു-70 | പു-90 | | | |
| 16 | ചെമ്പുണ്ടിൽത്തങ്ങി | ത്ത-87.6 | ത-100 | | | |
| 17 | പൂപ്പുഞ്ചിരി | പ്പു-74 | പു-96 | ക്കും-2 | ക്കു-2 | |
| 18 | കലുങ്ങിക്കലുങ്ങി | ക്കു-68 | കു-66 | -20 | -8 | ക്ക-3 |
| 19 | കിലുങ്ങിക്കിലുങ്ങി | ക്കി-66.4 | കി-100 | | | |
| 20 | മിഴിക്കോണുകളിൽ | ക്കോ-59.6 | കോ-97 | sക്കാ-0.5 | കൊ-0.5 | ക്കു-1 |
| 21 | കനകച്ചിലങ്ക | ച്ചി-38.8 | ചി-77 | ഛി-3 | -2 | |
| 22 | നിന്നു നീ | ന്നു-35.2 | -37 | -25 | -37 | |
| 23 | അർജ്ജുനൻ | ർജ്ജു-43.3 | -87 | ജ-13 | | |
| 24 | ആയവയ്ക്കു | യ്ക്കു-11.6 | -71 | ക്ക-12 | -6 | |
| 25 | ത്രുപത്തെ | ത്തെ-4.4 | ത്തേ-36 | | | |
| | 2006 | | | | | |
| 1 | പ്രത്യക്ഷമായിത്തന്നെ | ത്ത-96 | ത-96 | | | |
| 2 | നോക്കു | ക്കു-73 | -45 | കു-12 | ക്കു-15 | കു-6 |
| 3 | കൈവെടിഞ്ഞും | ഞ്ഞും -73 | ഞ്ഞു-40 | ഞ്ഞ്-11 | ഞ്ഞും-20 | 4 |
| 4 | രാജ്യത്തുണ്ട് | ത്തു-47 | ത്ത്ഉ-35 | ത്ത-ു-43 | ത്തിന-8 | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 5 | എങ്ങനെയെന്ന | യെന്ന-33.8 | എന്ന-65 | യെന്ന്-13 | എന്ന്-4 | യെന4 |
| 6 | -മാവുകയുള്ളൂ | ള്ളൂ-36 | ള്ളു-61 | -12 | ള്ളും-10 | |
| 7 | പറഞ്ഞുതുടങ്ങി | ഞ്ഞു-26 | -25 | -25 | -25 | ഞ്ഞ്-14 |
| 8 | വരുന്നു | ന്നു-30 | -66 | ന്ന-11 | ന-22 | |
| 9 | ചെയ്യേണ്ടതിന്റെ | യ്യേ-18.4 | യ്യെ-29 | യ്യോ-12 | യേ-10 | യ്യ-17 |
| 10 | തുടങ്ങി | ങ്ങി-13.6 | ങി-31 | -60 | -9 | |
| 11 | നമ്മുടെ | മ്മു-3 | മമു-100 | | | |
| 12 | പ്രത്യക്ഷമായിത്തന്നെ | ന്നെ-9 | നെ-40 | ന്നെ-9 | | |
| 13 | അംഗീകരിക്കപ്പെട്ടു | ട്ടു-6 | ട്-56 | | | |
| 14 | പര്യാപ്തമാക്കാൻ | ക്കാ-13 | കാ-50 | ക്ക -25 | | |
| 15 | പ്പൂപ്പുഞ്ചിരി | പ്പൂ-87.6 | പൂ-100 | | | |
| 16 | ചെഞ്ചുണ്ടിൽത്ത ങ്ങി | ത്ത-93 | ത-92 | | | |
| 17 | പ്പൂപ്പുഞ്ചിരി | പ്പൂ-93 | പൂ-85 | കു-10 | | |
| 18 | കുലുങ്ങിക്കുലുങ്ങി | ക്കു-90 | കു-44 | ക-ു-33 | ത്തു-4 | ക്ക-11 |
| 19 | കിലുങ്ങിക്കിലുങ്ങി | ക്കി-86 | കി-76 | | | |
| 20 | മിഴിക്കോണുകളിൽ | ക്കോ-76 | കോ-82 | കേ-4 | കെ-4 | ങ്കേ -4 |
| 21 | കനകച്ചിലങ്ക | ച്ചി-63 | ചി-50 | ഛി-10 | ച്ചി-63 | |
| 22 | നിന്നു നീ | ന്നു-50 | -18 | ന്നൂ-7 | -2 | |
| 23 | അർജ്ജുനൻ | ജ്ജു-60 | -80 | ജ-15 | | |
| 24 | ആയവക്ഷ്ക | ക്ഷ്ക-23 | -68 | ക്ക-16 | ക്ഷ്ക-23 | |
| 25 | രൂപത്തെ | ത്തെ-20 | ത്തേ-46 | | | |

*പ്രത്യക്ഷമായിത്തന്നെ-ത്ത, കതിരുതിർപ്പൂപ്പുഞ്ചിരി-പ്പൂ-പ്പു, ചെഞ്ചുണ്ടിൽത്തങ്ങി -ത്ത, കുലുങ്ങിക്കുലുങ്ങി-ക്കു, കിലുങ്ങിക്കിലുങ്ങി-ക്കി, കടമിഴിക്കോണുകളിൽ -ക്കോ, കനകച്ചിലങ്ക-ച്ചി,* എന്നിവയിൽ ദ്വിത്വസന്ധിയാണ് വരുന്നത്. ഇവ ഒഴിവാക്കിയാലും ഇരട്ടിപ്പിൽ പ്രശ്നങ്ങളുണ്ട്. ഇരട്ടിപ്പിനുപകരം ഇരട്ടിക്കാത്ത രൂപങ്ങൾ ഉപയോഗിക്കുന്നതുപോലെ തിരിച്ച് ഒറ്റ വ്യഞ്ജനത്തിനു പകരം ഇരട്ടിച്ച രൂപങ്ങളും കുട്ടികൾ ഉപയോഗിക്കുന്നുണ്ട്. *സാഹിത്യാഭ്യസനം* എന്ന പദത്തിലെ *ത്യാ* എന്നതിനു പകരം *ത്ത*-8% പേരും, *കൂടുതൽ* എന്നതിൽ *കൂ* എന്ന

തിനു പകരം *ള്ള*-2%പേരും, *അതിനുപുറമെ* എന്നതിലെ *നു*- വിനു പകരം *ന്നു*-8% പേരും, *അങ്ങനെ* എന്നതിലെ *നെ*-യ്ക്കു പകരം *ന്നെ*-4%പേരും, *മഹിതേ/ കവിതേ* എന്നതിലെ *തേ*-യ്ക്കുപകരം *ത്തെ*-3%പേരും, *കുറച്ച്* എന്നതിലെ *കു*-വി നുപകം *ക്കു*-3%പേരും തെറ്റിച്ച് എഴുതിയിരിക്കുന്നു. ലിപിതലത്തിലെന്നതി നെക്കാൾ സ്വനിമതലത്തിലാണ് പിശക്. ഇരട്ടിപ്പ് എന്ന ഒരു പ്രത്യേകതതന്നെ ചില കുട്ടികളെ സംബന്ധിച്ച് അപ്രസക്തമായിത്തീരുന്നു. ലിപിപരിഷ്കരണം ഇര ട്ടിപ്പുകളെ അങ്ങനെതന്നെ നിലനിർത്തിയിരിക്കുന്നതിനാൽ പ്രത്യക്ഷത്തിൽ ഇതിന്റെ കാരണം ലിപിപരിഷ്കരണമാണെന്നു പറയാനാവില്ലെങ്കിലും ലിപിപ രിഷ്കരണവുമായി ബന്ധപ്പട്ട ചില പ്രശ്നങ്ങൾ ഇതിൽ അന്തർഭവിച്ചിട്ടുണ്ട്. അതു് പിന്നാലെ വിശദമാക്കുന്നുണ്ട്.

ഉപലിപികളുടെ വിശകലനത്തിൽനിന്നു വ്യക്തമാകുന്ന സംഗതികളെ ഇങ്ങനെ സംഗ്രഹിക്കാം. സ്വരങ്ങളുടെ ഹ്രസ്വദീർഘഭേദം പ്രസക്തമല്ലാതെ വരുന്നതാണ് ഒന്നാമത്തെ കാര്യം. വ്യഞ്ജനങ്ങളിൽ ഖരാതിഖരമൃദുഘോഷങ്ങൾ തമ്മിലുള്ള ഭേദം ശ്രദ്ധിക്കാതെ പോകുന്നു. കൂട്ടക്ഷരങ്ങളിൽ പരമായി വരുന്ന വ്യഞ്ജനത്തെ തിരിച്ചറിയാനാകുന്നില്ല. ഇരട്ടിപ്പുകൾ വ്യത്യയത്തിലല്ലെന്നവിധത്തിൽ പ്രയോ ഗിക്കുന്നു. ഇവയാണ് സ്വനിമതലത്തിൽ കാണുന്ന പ്രധാനമായ പ്രശ്നങ്ങൾ. ഉപ ലിപിയുടെ കാര്യത്തിൽ അതിന്റെ സൂക്ഷ്മാംശങ്ങൾ വിട്ടുകളയുന്നു. ലിപിമ ത്തിന്റെ ഇരുവശത്തുമായി വരുന്ന ഉപലിപികളിൽ അതു് കൂടുതലാണ്. ഉകാര ത്തിന്റെ ഹ്രസ്വദീർഘങ്ങളിലാണ് ഏറ്റവും കൂടുതൽ പിശകുകൾ കാണുന്നതു്. മധ്യമങ്ങളുടെ ഉപലിപികളിൽ അനവധാനത കൂടുതലാണ്. കൂട്ടക്ഷരങ്ങളിൽ ചന്ദ്രക്കലാചിഹ്നം കൃത്യമായി പ്രയോഗിക്കാൻ കഴിയുന്നില്ല. ഇവയാണ് ലിപിത ലത്തിലെ (നിർവ്വഹണത്തിലെ) പ്രധാനപ്രശ്നങ്ങൾ. പഴയപദ്ധതിയിൽ പഠിച്ച വരും പുതിയപദ്ധതിയിൽ പഠിക്കുന്നവരും ഇതിൽ വലിയ വ്യത്യാസം കാണി ക്കുന്നില്ല.

കുട്ടികൾ പൊതുവായി വരുത്തുന്ന പിഴവുകൾ വിലയിരുത്തിയപ്പോൾ പുതിയ ലിപി എഴുതുന്നവരാണ് കൂടുതൽ പിഴവുകൾ വരുത്തുന്നതെന്ന് വ്യക്തമായി. മുഴു വനായും പഴയലിപിസമ്പ്രദായത്തെ ഉപയോഗിച്ച് എഴുതിയ ഒരാളുമില്ല. പുതിയ ലിപിയിൽ പഠിച്ചുതുടങ്ങുകയും ക്രമേണ പഴയലിപിയിലേക്ക് മാറുകയുമാണ്

ലിപിപരിഷ്കരണസമിതി വെച്ച നിർദ്ദേശം. എന്നാൽ ആ നിർദ്ദേശം തീരെ നടപ്പിലാകുന്നില്ല എന്നാണ് കാണുന്നത്. ലിപിപരിഷ്കരണം നിലവിൽ വന്നതു മുതൽ പാഠപുസ്തകങ്ങളൊന്നുംതന്നെ പഴയലിപിയിൽ അച്ചടിക്കുന്നില്ല എന്നത് ഈ നിർദ്ദേശത്തെ നിരാകരിക്കുന്നതിന്റെ തെളിവായെടുക്കാം. പഴയലിപികൂടി പഠിക്കുന്നതിനു വ്യക്തമായ പദ്ധതികളൊന്നുമില്ല. ഒരേ ലിപിക്കുതന്നെ ഒന്നിൽക്കൂടുതൽ രീതികൾ പഠിക്കുകയെന്നത് പ്രായോഗികമായി ബുദ്ധിമുട്ടുള്ള കാര്യമാണ്. കുട്ടിയെ സംബന്ധിച്ച് വായനയിൽ ആവശ്യമേയില്ലാത്തതും അദ്ധ്യാപകന്റെ നിർബ്ബന്ധം തീരെയില്ലാത്തതുമായ ലിപിപഠനത്തിനായി പരിശ്രമിക്കുന്നത് അർത്ഥശൂന്യമായ ഒരു പരിപാടിയാണ്. ലിപിപഠനത്തിലെ നിർദ്ദേശങ്ങൾ തള്ളിക്കളഞ്ഞത് ഭാഷാപഠനത്തിൽ അതിനുള്ള പ്രാധാന്യം അല്പം പോലും തിരിച്ചറിയാത്തതുകൊണ്ടാണ്. പുതിയ പാഠ്യപദ്ധതിയാകട്ടെ അതിൽ കൂടുതൽ ഉദാസീനമാകുകയാണ് ചെയ്യുന്നത്.

പുതിയപദ്ധതിയിൽ ലിപിയുടെ എഴുത്തുവടിവുകൾ തീരെ ശ്രദ്ധിക്കുന്നില്ല. എഴുത്തുരൂപങ്ങളിലെ പിശകുകൾ കുട്ടികൾ സ്വയംകണ്ടെത്തി തിരുത്തുകയാണ് വേണ്ടത്, അദ്ധ്യാപകർ തിരുത്തുകൾ നടത്തരുത് എന്നാണ് പുതിയപദ്ധതിയിലുള്ള നിർദ്ദേശം. ഇത് പിഴവുകളെ വർദ്ധിപ്പിക്കുന്നുണ്ട്. പുതിയ പദ്ധതിയിൽ കുട്ടികൾ പുതിയ എഴുത്തുരീതികൾ കണ്ടെത്തുന്നതായി ശ്രദ്ധയിൽപ്പെട്ടിട്ടുണ്ട്. ടെ= , ഗ്ഗ= , ല്ല= , സ്ഥ= ഢ എന്നിങ്ങനെ ചില രീതികൾ കുട്ടികൾ കണ്ടെത്തുന്നത് ചെറിയ ക്ലാസ്സിൽ എഴുത്തു പഠിക്കുമ്പോൾത്തന്നെ തെറ്റുതിരുത്തി ശരിയായ രൂപം പരിശീലിപ്പിക്കാത്തതുകൊണ്ടാണ്. ലിപിമവും ഉപലിപിയും തമ്മിലുള്ള അടിസ്ഥാനപരമായ വ്യത്യാസം കുട്ടികളുടെ ശ്രദ്ധയിൽ പതിഞ്ഞിട്ടില്ല എന്നാണ് വ്യക്തമാകുന്നത്. എഴുത്തുരൂപങ്ങളും എഴുത്തു രീതികളും കൈവഴക്ക(craft)ത്തിന്റെ മേഖലയാണ്. ശീലംകൊണ്ടാണ് അവ ഉറയ്ക്കുന്നത്. ഏതൊരു ശീലവും പോലെ അക്ഷരമെഴുത്തും ഉറച്ചുകഴിഞ്ഞതിൽപ്പിന്നെ തെറ്റ് മനസ്സിലാക്കിയാൽപോലും തിരുത്തിയെടുക്കാൻ വളരെ പ്രയാസമാണ്. ലിപിയുടെ രൂപം മാത്രമല്ല ലിപികളുടെ സാമാന്യസ്വഭാവവും അതിനിണങ്ങുന്ന എഴുത്തുശീലങ്ങളും ഓരോ ഭാഷയ്ക്കുമുണ്ട്. എഴുത്തിനുള്ള എളുപ്പം, കൈവേഗം തുടങ്ങിയ സൗകര്യങ്ങൾ കാരണമാണ് അതു പരമ്പരയായി ഉറച്ചുപോകുന്നത്. അതിൽനിന്നു മാറുമ്പോൾ ഇത്തരം ചില കാര്യങ്ങൾ നഷ്ടപ്പെടുന്നുണ്ട്. അതിനാൽ കുട്ടികൾ

ലിപിയുടെ രൂപങ്ങൾ കണ്ടു് തിരിച്ചറിഞ്ഞു് സ്വയം എഴുതിക്കൊള്ളും എന്ന നില പാട്ട് ശരിയല്ല. ഭാഷാർജ്ജനം വാമൊഴിയെ മാത്രമേ അഭിമുഖീകരിക്കുന്നുള്ളൂ. മാനകഭാഷയിൽ സ്ഫുടമായി സംസാരിക്കുന്ന ഒരാൾ എഴുതുന്നതു് അതേ വ്യക്തത യോടെ ആകില്ല. എഴുത്തും സംസാരവും തമ്മിൽ സ്ഫുടതയുടെ കാര്യത്തിൽ വലിയ ബന്ധമൊന്നുമില്ലാത്തതു് എഴുത്ത് സംസാരംപോലെ ആർജ്ജിച്ചെടുക്കുന്നതുമാത്ര മല്ല, ശീലിച്ചെടുക്കുന്നതുകൂടിയാണ് എന്നതുകൊണ്ടാണ്. എഴുത്ത് ചിട്ടയോടെ ശീലിച്ചെടുക്കേണ്ടതാണ്. അതിൽ കാണുന്ന പിഴവുകളെ അപ്പപ്പോൾ തിരുത്തുക യാണ് വേണ്ടതു്. അതില്ലാത്തതാണ് പുതിയസാദ്ധ്യതകളിലേക്ക് കുട്ടികൾ ചെന്നെത്തുന്നതിനു കാരണം. അക്ഷരതലത്തിൽ പുതിയപദ്ധതിയിലുള്ളവർ പഴ യവരെക്കാൾ പിന്നിലാകുന്നതിനുള്ള ഒരു പ്രധാനകാരണം തിരുത്തുന്നതിൽ നിന്നു പുതിയ പാഠ്യപദ്ധതി പിന്മാറിയതാണെന്നു പറയാം.

മാറിയ പരിതസ്ഥിതിയിലും അച്ചടിയിൽ ലിപിപരിഷ്കരണത്തോടെ നിലവിൽ വന്ന രീതികൾ തുടരുകയാണെങ്കിൽ സ്കൂൾ വിദ്യാഭ്യാസത്തിനുവേണ്ടി കയ്യെഴു ത്തിന്റെ ഒരു സമ്പ്രദായം ചിട്ടപ്പെടുത്തിയെടുക്കണം. ഇംഗ്ലീഷിലുള്ളതുപോലെ അച്ചടിക്ക് ഒരു ലിപിവ്യവസ്ഥ എഴുത്തിനു മറ്റൊരു ലിപിവ്യവസ്ഥ എന്ന മട്ടിൽ ഒരു രീതി മലയാളത്തിലും വരേണ്ടതുണ്ട്. എഴുതാനെളുപ്പമുള്ള പഴയ കൂട്ടക്ഷര ങ്ങളും ഉപലിപിചേർന്നരൂപങ്ങളും ആവണം അതിന്റെ അടിസ്ഥാനം. കേരളത്തി ലെവിടെയും അതു് ഒരുപോലെയായിരിക്കണം. ലിപിരൂപങ്ങൾ മാത്രമല്ല എഴു ത്തുരീതികളും വ്യക്തമായി കാണിക്കുന്ന ഒരു എഴുത്തു പദ്ധതി വിദ്യാലയങ്ങളിൽ നടപ്പിലാക്കണം. പുതിയലിപിരീതിയിൽ പഠിച്ചുവന്ന അദ്ധ്യാപകർക്ക് ഊർജ്ജിതമായ പരിശീലനം നല്കി ഇതിനായി സജ്ജരാക്കേണം. ചെറിയ ക്ലാസ്സു കളിൽ നിർബ്ബന്ധമായും പഴയലിപിയിൽ അച്ചടിച്ച പാഠപുസ്തകങ്ങൾ മാത്രമേ പാടുള്ളൂ. പത്രമാസികാദികൾക്ക് അക്ഷരത്തിന്റെ രൂപഭംഗികൾ (font styles) രൂപപ്പെടുത്താനുള്ള സ്വാതന്ത്ര്യം മാത്രമേ ഉണ്ടാകാവൂ; ലിപിവ്യവസ്ഥയെ നിരാക രിക്കാനുള്ള അവസരം നല്കരുതു്. ഭാഷാപഠനം എന്നാൽ കുട്ടിയെ എഴുത്തുഭാഷ പഠിപ്പിക്കുകയാണ്. ലിപികൾ അതിന്റെ ഏറ്റവും അടിസ്ഥാനപരവും പരമപ്രധാ നവുമായ പടവാണ്. എഴുത്തിനനുസരിച്ച് ഉച്ചാരണത്തെ പുനർനിർണ്ണയിക്കുന്ന പടവുകളിലൂടെ കടന്നുപോയാലേ കുട്ടികൾക്ക് സ്വനിമാപഗ്രഥനം നടത്തി അവയെ മായാത്തരീതിയിൽ തങ്ങളുടെ ഭാഷാബോധത്തിൽ രേഖപ്പെടുത്താൻ

കഴിയൂ. സ്വനിമസങ്കല്പത്തിൽ അടിയുറച്ച അക്ഷരലേഖനപദ്ധതിയാണ് സ്കൂളുകളിൽ നടപ്പാക്കേണ്ടതു്. എങ്കിൽ മാത്രമേ സ്വനിമതലത്തിലെയും നിർവ്വഹണതലത്തിലെയും പ്രശ്നങ്ങൾ പരിഹരിക്കാൻ കഴിയൂ.

# 5

# അക്ഷരത്തെറ്റുകളും ലിപിപരിഷ്ക്കരണവും

ലിപിമങ്ങളിലെയും ഉപലിപികളിലെയും പിശകുകളെ പരിശോധിക്കുമ്പോൾ അവയിൽ പലതിന്റെയും പശ്ചാത്തലം ലിപിപരിഷ്ക്കരണമാണ് എന്നു സൂചിപ്പിച്ചിരുന്നു. അവയെ വിശദമായി പരിശോധിക്കുകയാണിവിടെ.

## 5.1. ലിപിപരിഷ്ക്കരണങ്ങളുടെ സാമാന്യസ്വഭാവം

തമിഴ്-കന്നട-തെലുങ്കുലിപികളും ഗ്രന്ഥാക്ഷരവും മലയാളലിപിയും വളരെ പഴക്കമുള്ള ബ്രാഹ്മിലിപിയിൽനിന്നു രൂപംകൊണ്ടതാണ് എന്ന് പൊതുവെ അംഗീകരിക്കപ്പെട്ടിരിക്കുന്നു. വട്ടെഴുത്ത് കോലെഴുത്ത് എന്നീ എഴുത്തുരീതികളിലൂടെ വളർന്ന മലയാളമെഴുത്ത് 30 ലിപിമങ്ങളിൽ ഒതുങ്ങിനിന്നിരുന്നു. ഗ്രന്ഥലിപിയുടെ പ്രചാരത്തോടെ ഒന്നാം ഘട്ടത്തിൽ ചില അതിഖരമൃദുഘോഷങ്ങളെ സ്വീകരിച്ചുകൊണ്ട് അതു് 43 ആയി ഉയർന്നു. പിന്നീടാണ് ഇന്നു കാണുന്നതരത്തിൽ വികസിക്കുന്നത്. "ആധുനികമലയാളലിപിയും 13-ാം ശതകത്തിലെ ഗ്രന്ഥലിപിയും തമ്മിൽ വളരെ സാമ്യമുണ്ട്. മലയാളത്തിൽ ഉപയോഗിക്കുന്നതും വട്ടെഴുത്തിൽ ഉള്ളവയുമായ റ, ള, ഴ, റ്റ എന്നീ അക്ഷരങ്ങളൊഴികെ മറ്റെല്ലാ മലയാള അക്ഷരങ്ങളും നേരിട്ട് പശ്ചിമഗ്രന്ഥലിപി അഥവാ തുളു-മലയാളം അഥവാ ആര്യഎഴുത്തിൽനിന്ന് കടമെടുത്തിട്ടുള്ളവയാണ്"( എസ്.ജെ.മംഗലം.1997: 154).

അച്ചടിയുടെ പ്രചാരമാണ് മലയാളലിപികളെ ഏകീകരിച്ചത്. മലയാളത്തിന്റെ ലിപിബാഹുല്യം അച്ചടിക്ക് വളരെ പ്രയാസങ്ങളുണ്ടാക്കിയിരുന്നു. അതു കുറയ്ക്കാനുള്ള ശ്രമങ്ങൾക്ക് നമ്മുടെ അച്ചടിയുടെ അത്രതന്നെ പഴക്കമുണ്ട്. *സംക്ഷേപവേദാർത്ഥം* അച്ചടിക്കാനുപയോഗിച്ച 1128 ലിപികളെ ബെഞ്ചമിൻ

ബെയ്‌ലി 500 എണ്ണമാക്കിച്ചുരുക്കി. അദ്ദേഹത്തിന്റെ അച്ചുകളെ വിലയിരുത്തുന്ന കെ. എം. ഗോവിയുടെ നിഗമനങ്ങൾ ഇങ്ങനെ സംഗ്രഹിക്കാം:

1. അക്ഷരവടിവ് ചതുരത്തിൽനിന്ന് ഇന്നു നാം സ്വായത്തമാക്കിയ വട്ട/വൃത്ത വടിവിലേക്ക് മാറുന്നു.

2. 'ഈ' എന്ന സ്വരത്തിനു ഠരം എന്ന അച്ചുതന്നെ ഉപയോഗിക്കുന്നുവെങ്കിലും 'ഇ', 'ഈ' എന്നിവയുടെ ഉപലിപികൾക്ക് സ്വതന്ത്രസ്ഥാനം ( ി, ീ) ലഭിക്കുന്നു.

3. ക്ലരിയർ ശ്രേണിയിലെ മേൽക്കുമേൽ എഴുതിയ ച്ച ഇന്നത്തെരൂപം കൈക്കൊള്ളുന്നു.

4. തന്റെതന്നെ ടൈപ്പോഗ്രഫി പരിഷ്കരിച്ച് 1829ൽ അദ്ദേഹം അന്തിമരൂപം നല്കിയ അച്ചുകൾ ഇന്നും വലിയ മാറ്റങ്ങളില്ലാതെ ഉപയോഗിക്കുന്നു (ഗോവി.1998:109-111).

തുടർന്നും ലിപിപരിഷ്കരണശ്രമങ്ങൾ നടന്നിട്ടുണ്ട്. 1876-ൽ വാരാപ്പുഴ മിഷനറിമാരും 1893-94-ൽ കണ്ടത്തിൽ വറുഗീസുമാപ്പിളയും ശ്രമങ്ങൾ നടത്തി. 1967 അവസാനമാണ് സംസ്ഥാന ഗവൺമെന്റ് ലിപിപരിഷ്കരണത്തിനാവശ്യമായ നടപടികൾ സ്വീകരിച്ചു തുടങ്ങിയത്. അതിൻപ്രകാരം ശൂരനാട്ടു കുഞ്ഞൻപിള്ളയുടെ നേതൃത്വത്തിൽ ഒരു കമ്മറ്റി ലിപികളുടെ എണ്ണം 90 ആക്കി കുറച്ചു. 1971 ഏപ്രിൽ 13-ന് ഗസറ്റ് വിജ്ഞാപനം വന്നു."സംസ്ഥാനത്ത് മലയാളം ഭരണഭാഷയും, ഉന്നതവിദ്യാഭ്യാസത്തിനുള്ള മാധ്യമവും ആയിക്കൊണ്ടിരിക്കുന്നതിനാൽ, ഭാഷയുടെ വളർച്ചയ്ക്കും വികാസത്തിനും സഹായകമാംവിധം ലിപികൾ പരിഷ്കരിക്കണമെന്നായിരുന്നു തീരുമാനിക്കപ്പെട്ടത്."(:2) കമ്മറ്റിയുടെ തീരുമാനങ്ങൾ ഇപ്രകാരമാണ്:

(1) ഉ, ഊ, ഋ എന്നീ സ്വരങ്ങൾ വ്യഞ്ജനങ്ങളോടു ചേരുമ്പോൾ പ്രത്യേക ലിപികൾതന്നെ രൂപമെടുക്കുന്ന ഇന്നത്തെ രീതിക്കുപകരം അവയ്ക്ക് പ്രത്യേക ചിഹ്നങ്ങൾ ഏർപ്പെടുത്തുക. അ, ആ, ഇ, ഈ, എ, ഏ, ഐ, ഒ, ഓ, ഔ എന്നീ സ്വരങ്ങൾക്ക് ഏതു വ്യഞ്ജനത്തോടും ചേർക്കാവുന്ന പ്രത്യേക ചിഹ്നങ്ങൾ ഉണ്ടെന്ന വസ്തുത ഇവിടെ ഓർമ്മിക്കേണ്ടതുണ്ട്. ഉ, ഊ, ഋ എന്നീ സ്വരങ്ങളുടെ കാര്യത്തിലും ആ സമ്പ്രദായം ഏർപ്പെടുത്തിയാൽ ഒട്ടധികം ലിപികൾ കുറയ്ക്കാൻ കഴിയും. ഇതിലേക്ക് 'ഉ' എന്നതിന് 'ു' എന്ന ചിഹ്നവും 'ഊ' എന്ന

തിന് 'ൂ' എന്ന ചിഹ്നവും ആണ് നിർദ്ദേശിക്കപ്പെട്ടിരിക്കുന്നത്. ഋകാരത്തിന് ഇപ്പോൾ ചേർന്നുവരുന്ന ചിഹ്നംതന്നെ വേർപെടുത്തി കുറച്ചു വ്യത്യസ്തത യോടെ 'ൃ' എന്ന ചിഹ്നമാക്കിയാൽ മതിയാവും.
ഉദാ:-കു, കൂ, കൃ, തു, തൂ, തൃ, ഇത്യാദി.

(2) മുമ്പിൽ രേഫം (ർ) ചേരുന്ന കൂട്ടക്ഷരങ്ങൾ ഇപ്പോൾ രണ്ടുതരത്തിൽ എഴു താറുണ്ട്. ഉദാ:- അക്ക്ൻ, (ക്കയുടെ മേലെ കുത്തനെ ഒരു ചെറിയവര) അർക്കൻ, പാത്ത്ലം, പാർത്തലം, നേച്ച, നേർച്ച. ഇതിൽ ആദ്യത്തെ രീതി (കുത്തനെ ഒരു ചെറിയവര മുകളിൽ ഇടുന്ന രീതി) ഉപേക്ഷിക്കാവുന്നതാണ്. അതിനു പകരം എല്ലായിടത്തും 'ർ' എന്ന ചില്ല് മുൻപിൽ എഴുതുക എന്നു വ്യവസ്ഥ ചെയ്താൽ മതിയാകും. വാർത്ത, പാർക്കുക എന്നിങ്ങനെ.

(3) ഭാഷയിലെ കൂട്ടക്ഷരങ്ങളിൽ ക്ക, ങ്ക, ങ്ങ, ച്ച, ഞ്ച, ഞ്ഞ, ട്ട, ണ്ട, ണ്ണ, ത്ത, ന്ത, ന്ന, പ്പ, മ്പ, മ്മ, ല്ല, യ്യ, വ്വ എന്നിവ തനിമലയാളപദങ്ങളിൽ സാർവ്വത്രിക മായി വരുന്നവയാണ്. ഇവ ഇപ്പോഴത്തെപ്പോലെ നിലനിർത്താമെന്ന് കമ്മറ്റി ശുപാർശ ചെയ്തിരിക്കുന്നു. മറ്റുള്ള കൂട്ടക്ഷരങ്ങൾ ഏറിയപങ്കും സംസ്കൃതത്തിൽ നിന്നും സ്വീകരിച്ചിട്ടുള്ളവയാണ്. അവയെ ചന്ദ്രക്കലയിട്ട് വേർതിരിച്ചും അല്ലാതെ ഒന്നിച്ചുചേർത്തും എഴുതുന്ന രീതി ഇപ്പോൾ നിലവിലുണ്ട്. ഉദാ:- ക്ത- ക്ത, ശ്ച- ശ്ച. ഇവയിൽ ചന്ദ്രക്കലയിട്ട് വേർതിരിച്ചെഴുതുന്ന ആദ്യത്തെ രീതിമാത്രം നിലനിർത്തുക എന്നതാണ് കമ്മറ്റിയുടെ ശുപാർശ.

(4) യ്, ര്, ല്, വ് എന്നീ മധ്യമങ്ങൾ ചേർന്നുവരുന്ന കൂട്ടക്ഷരങ്ങൾ ഇപ്പോൾ പലപ്രകാരത്തിൽ എഴുതുന്നുണ്ട്. യ്, വ് എന്നിവ ചേരുമ്പോൾ പ്രത്യേക ചിഹ്നങ്ങൾ കൊടുത്ത് വേർതിരിച്ചെഴുതുകയാണ് പതിവ്. ക്യ, ത്യ, ക്വ, ത്വ, എന്നിങ്ങനെ. "ര് " അഥവാ "റ് " എന്ന വ്യഞ്ജനം ചേരുന്ന കൂട്ടക്ഷരത്തിൽ "്ര" എന്ന പ്രത്യേക ചിഹ്നം നൽകി പ്ര, ക്ര, ത്ര, എന്നിങ്ങനെ എഴുതാമെന്ന് കമ്മറ്റി നിർദ്ദേശിച്ചിരിക്കുന്നു."ല്" അഥവാ "ള്" ചേരുന്നിടത്ത് ചന്ദ്രക്കലയിട്ട് വേർതിരിച്ചോ ഇപ്പോഴത്തെപ്പോലെ പ്രത്യേക അക്ഷരമായോ (ക്ല, പ്ല, എന്നി ങ്ങനെ) എഴുതാമെന്നാണ് കമ്മറ്റിയുടെ ശുപാർശ.

ചില്ലുകൾ (ൺ, ൻ, ർ, ൽ, ൾ) ഇപ്പോഴത്തെപ്പോലെ നിലനിർത്താമെന്ന് കമ്മറ്റി ശുപാർശ ചെയ്തിരിക്കുന്നു. എഴുതുന്നതിന് ഇപ്പോഴത്തെ ലിപിസംപ്രദായം തന്നെ തുടർന്നുകൊണ്ട് ടൈപ്പ് റൈറ്റിംഗിലും അച്ചടിയിലും പുതിയ സംപ്രദായം സ്വീകരിച്ചാൽ മതിയാകുമെന്നും കമ്മറ്റി ശുപാർശ ചെയ്തിട്ടുണ്ട്(:3-5). അടിസ്ഥാന ലിപിമങ്ങളിൽ പരിഷ്കാരങ്ങൾ ഒന്നും വരുത്തിയിട്ടില്ല. പുതിയ ഉപലിപികളും ചില്ലുകളും നിലനിർത്തിയ കൂട്ടക്ഷരങ്ങളും സ്ല, ശ്ല, ഹ്ല, മ്ല, ബ്ല, പ്ല, ഗ്ല, ക്ല (:7) എന്നിവയും കൂടി ആകെ ലിപിസംഖ്യ 90 ആയി കുറഞ്ഞു.

സർക്കാർ കമ്മറ്റിയുടെ ലിപിപരിഷ്കരണം നടപ്പിലായശേഷവും മലയാളലിപികളിൽ പിന്നെയും നിലനില്ക്കുന്ന പലതരത്തിലുള്ള അവ്യവസ്ഥിതികളും പൊരുത്തക്കേടുകളും മറ്റും ധാരാളം ചർച്ചചെയ്യപ്പെട്ടു. *ല/ള*കൾക്ക് ഒരേ ഉപലിപി ഉപയോഗിക്കുന്നതു്; അതുപോലെ *ര/റ*കൾക്ക് ഒരേ ഉപലിപി ഉപയോഗിക്കുന്നതു്; അകാരം ചേർന്നതായി എഴുതുമെങ്കിലും മൃദുക്കൾ പദാദിയിൽ എകാരമായി വായിക്കുന്നതു്; *ഫ* അതിഖരമായും ഘർഷിയായും എഴുതാനുപയോഗിക്കുന്നതു്; അനുസ്വാരം മകാരത്തെക്കൂടാതെ അനുനാസികീകരണത്തിന് ഉപയോഗിക്കുന്നതു്; *ത/ല* ഇവയ്ക്കു് പൊതുവായി ൽ ഉപയോഗിക്കുന്നതു്; ഔകാരം ചേർന്ന വ്യഞ്ജനങ്ങൾ രണ്ടുരീതിയിൽ എഴുതുന്നതു് അങ്ങനെ പലതരം പോരായ്മകൾ വി. എസ്. വിജയേന്ദ്രഭാസിനെപ്പോലെ പലരുംചൂണ്ടിക്കാണിച്ചു.

ഇത്തരം ചർച്ചകളും നിർദ്ദേശങ്ങളും ഉപജീവിച്ചുകൊണ്ട് ലിപിപരിഷ്കരണത്തിന് തുടർശ്രമങ്ങൾ നടക്കുകയുണ്ടായി. അവയിൽ പ്രധാനമായതു് എൻ. വി. കൃഷ്ണവാരിയരുടെ നേതൃത്വത്തിൽ നടന്ന ശ്രമമാണ്. പലഘട്ടങ്ങളിലായി വന്ന അദ്ദേഹത്തിന്റെ നിർദ്ദേശങ്ങളിൽ പ്രധാനമായവ ഇതാണ്:

1. ഉച്ചാരണസന്ദേഹമില്ലാത്തിടത്തു് കൂട്ടക്ഷരം വേണ്ട. *ർത്ഥ* എന്നു വേണ്ടാ *ർഥ* എന്നു മതി.

2. മൃദുഘോഷസംഹിതകൾക്കു് ഘോഷം മാത്രം മതി. *ദ്ധ്യാ* എന്നു വേണ്ടാ *ധ്യാ* എന്നു മതി.

3 *കൌ* തുടങ്ങി ഔകാരത്തിന് എകാരത്തിന്റെ ലിപി ചേർക്കാതെ *കൗ* എന്നു മാത്രം മതി.

4. അനുസ്വാരംകൊണ്ടു് അനുനാസികസംഹിത *വംചന, അംകം* എന്നി

ങ്ങനെ മാറ്റാം (സുജാത 1993:48).

ഈ നിർദ്ദേശങ്ങൾ മിക്കതും സ്വനപരമാണ്; മലയാളത്തിലെ വർണ്ണപരിണാമങ്ങളെ ആശ്രയിച്ചാണ്. അനുസ്വാരത്തിനു പരമായി *കചടതപ*കൾ വന്നാൽ അതാതിന്റെ അനുനാസികം ആദേശം ചെയ്യും എന്നതാണ് നാലാമത്തെ നിർദ്ദേശത്തിന്റെ അടിസ്ഥാനം. ലിപിതലത്തിൽനിന്ന് പരിഷ്കരണത്തിന്റെ ആധാരം ഭാഷയുടെ മറ്റുതലങ്ങളിലേക്ക് പ്രകടമായി മാറുന്നത് കൃഷ്ണവാരിയരുടെ കാലത്തോടെയാണ്.

സ്വാഭാവികമായും ഇത് വിദ്യാഭ്യാസമേഖലയിലും നടപ്പാക്കേണ്ടിവന്നു. മൈസൂരിലെ ഭാരതീയ ഭാഷാകേന്ദ്രത്തിൽ -സി.ഐ.ഐ.എൽ- ബി.ശ്യാമളകുമാരിയുടെ നേതൃത്വത്തിൽ പാഠപുസ്തകങ്ങൾ തയ്യാറാക്കുന്നതിനുള്ള ശ്രമങ്ങൾ 1970-കളിൽ ആരംഭിച്ചു. പൂർവ്വസൂരികളുടെ നിർദ്ദേശങ്ങൾ സ്വാംശീകരിച്ച അവർ നടത്തിയ ലിപിപരിഷ്കരണത്തിന്റെ പ്രധാന നിർദ്ദേശങ്ങൾ ഇങ്ങനെ ചുരുക്കാം.

1. ഉകാരത്തിന്റെ ഉപലിപികളെ ഏകീകരിക്കുക. എല്ലാ വ്യഞ്ജനാക്ഷരങ്ങൾക്കും ശേഷം ു, ൂ എന്നിവ യഥാക്രമം ഹ്രസ്വദീർഘ ഉകാരങ്ങൾക്ക് ചേർക്കുക. ഉദാ: പു, പൂ, കു, കൂ, തു, തൂ

2. കൂട്ടക്ഷരങ്ങളെ സംവൃതോകാരം ചേർത്ത് പിരിച്ചെഴുതുക. ഉദാ: ജ്ഞ, ത്മ, ഗ്ന.

3. ഋ, ര/റ, യ, വ എന്നിവ വ്യഞ്ജനങ്ങളോട് ചേരുമ്പോൾ പുതിയ ഉപലിപികൾ ചേർത്തെഴുതുക. ഉദാ: കൃ, തൃ, മൃ(ഋ). ക്ര, ത്ര, മ്ര (ര/റ). ക്യ, ത്യ (യ). ക്വ, ത്വ, (വ)

കയ്യെഴുത്തിൽ താഴ്ന്നക്ലാസ്സിൽ പുതിയലിപി പഠിച്ച് മുതിർന്ന ക്ലാസ്സിൽ പഴയ ലിപിയിലേക്ക് മാറണം.

കൂട്ടക്ഷരങ്ങൾ, ഖരാനുനാസികദ്വിത്വങ്ങളായ ക്ക, ച്ച, ട്ട, ത്ത, പ്പ, ങ്ങ, ഞ്ഞ, ണ്ണ, ന്ന, മ്മ എന്നു പത്തെണ്ണം ആയി നിജപ്പെടുത്തിയതോടെ ലിപികളുടെ എണ്ണം 90 -ൽനിന്ന് 74 ആയി കുറഞ്ഞു. അടിസ്ഥാന ലിപിമങ്ങളോടൊപ്പം പതിനാല് സ്വരങ്ങളുടെ ഉപലിപികളും അഞ്ചു ചില്ലുകളും പത്ത് ഇരട്ടിപ്പുകളും കൊണ്ട്

ലിപിമാല വളരെ ലളിതമാക്കാൻ കഴിഞ്ഞു. പുതിയ ലിപികൾ ഒന്നും കൂട്ടി ച്ചേർക്കാതെ ശാസ്ത്രീയമായാണ് ലിപിപരിഷ്കരണം നടത്തിയതു് എന്ന കാര്യത്തിൽ സംശയമില്ല.

### 5.2. കയ്യെഴുത്തിൽ ലിപിപരിഷ്കരണങ്ങളുടെ സ്വാധീനം

ലിപിമങ്ങളിൽ പരിഷ്കാരങ്ങളൊന്നുംതന്നെ വരുത്തിയിട്ടില്ല. ഉകാരത്തിന്റെ ഉപലിപികൾ ഏകീകരിക്കുകയും കൂട്ടക്ഷരങ്ങൾ ചന്ദ്രക്കലകൊണ്ടു് പിരിച്ചെഴു തുകയും മദ്ധ്യമങ്ങൾക്ക് വേറിട്ടു നില്ക്കുന്ന ഉപലിപി നിർദ്ദേശിക്കുകയുമാണ് ലിപിപരിഷ്കരണങ്ങൾ പൊതുവെ സ്വീകരിച്ച പ്രധാനപദ്ധതികൾ. അച്ചടിസൗ കര്യത്തിനുവേണ്ടി വേറിട്ടുനില്ക്കുന്ന ലിപിവ്യവസ്ഥയാണ് അതിന്റെ ആദർശം.

#### 5.2.1. ഉകാരങ്ങൾ

പുതിയതും പഴയതുമല്ലാത്ത രീതിയിൽ എഴുതിയ ചിഹ്നങ്ങളെയാണ് പിശ കായി ഗണിച്ചിട്ടുള്ളതു്. പിശകുകളെ വിലയിരുത്തുമ്പോൾ ആദ്യംതന്നെ ശ്രദ്ധ യിൽപ്പെടുന്ന വസ്തുത ഉകാരത്തിന്റ ഉപലിപിയിലാണ് ഏറ്റവും കൂടുതൽ പിശ കുകൾ വന്നിട്ടുള്ളതു് എന്നതാണ്. രണ്ടാമതു വരുന്നതു് കൂട്ടക്ഷരങ്ങളാണ്. ലിപിപരിഷ്കരണത്തിന്റെ മുഖ്യമായ മേഖലകളിൽത്തന്നെ ധാരാളം പിശ കുകൾ വരുന്നതിനു പിന്നിൽ പരിഷ്കരണത്തിന്റെ ശക്തമായ സ്വാധീനമുണ്ടു്. ഉകാരത്തിന്റെ ഉപലിപിയിൽ വന്ന പിഴവുകളുടെ പട്ടികകൾ നേരത്തെ കാണിച്ചിട്ടുണ്ടു് (§ഉ-4.4.3 പട്ടിക 49, ഊ-4.4.4. പട്ടിക 50). പട്ടികയിൽ കാണി ച്ചിരിക്കുന്ന അക്ഷരത്തെറ്റുകളിൽ മിക്കതും ഉകാരത്തിന്റെ ഉപലിപിയിൽ വന്ന പിശകുകളാണ്.

*വ്രതാനുഷ്ഠാനം* എന്ന പദത്തിലെ *നു* എഴുതിയപ്പോൾ വന്ന ആകെ പിഴവുകൾ 29.4% ആണ്. അതിൽ 93 ശതമാനവും ഉകാരത്തിന്റെ ഉപലിപിയിലാണ്. *കതിരുതിർപ്പൂപ്പുഞ്ചിരി* എന്ന പദത്തിലെ *പ്പു* എന്ന അക്ഷരത്തിലെ പിഴവു കളിൽ പ്രധാനം പകാരം ഇരട്ടിക്കാത്തതാണ്. അതിൽ 96% പേരും ഉകാരം ശരിക്കുതന്നെ എഴുതിയിട്ടുണ്ടു്. പകാരത്തിനു പകരം *ക്കു* എന്നും *കു* എന്നും എഴു

തിയവരാകട്ടെ (4%) ഉകാരത്തിലും പിശക് വരുത്തിയിട്ടുണ്ട്.

എന്തുകൊണ്ട് പകാരത്തിൽ പിശക വരുന്നില്ല. പകാരത്തിൽ മാത്രമല്ല ലിപി മത്തിന്റെ വലത്തേയറ്റത്ത് താഴെയായി ഒരു ചെറിയ വട്ടമിടുന്നിടത്തെല്ലാം ഉകാരത്തിന്റെ ഉപലിപിയിൽ പിശകുകൾ നാമമാത്രമാണ്. അല്ലാത്തിട ത്തെല്ലാം പിശകുകൾ ധാരാളവും. ലിപിപരിഷ്കരണം ലിപിമത്തിനടിയി ലായി ചെറിയ വട്ടമിടുന്ന രീതിയെ നിലനിർത്തിയിട്ടില്ല. ഉപലിപിയെ ഏകീ കരിക്കുകയായിരുന്ന ലിപിപരിഷ്കരണത്തിന്റെ ഉദ്ദേശ്യം. അതിനായി ു, ൂ എന്നീ രണ്ട് ചിഹ്നമാണ് എല്ലായിടത്തേക്കുമായി കണ്ടുപിടിച്ചത്. എന്നാൽ കുട്ടികൾ എല്ലായിടത്തും അതിനെ ഉപയോഗിക്കുന്നില്ല. ലിപിപരിഷ്കരണം നിർത്തലാക്കിയ ചിഹ്നങ്ങൾ ഉപയോഗിക്കുകയും ചെയ്യുന്നു. ഇതിന്റെ ഉത്തര വാദിത്തം ലിപിപരിഷ്കരണത്തിൽ കെട്ടിവെയ്ക്കുന്നത് ശരിയല്ല. പുതിയലിപി മാത്രമേ എഴുത്തിൽ ഉപയോഗിക്കാവൂ എന്ന് പരിഷ്കരണം ശാഠ്യം പിടിക്കു ന്നില്ല, എന്നു മാത്രമല്ല വിദ്യാഭ്യാസമേഖലയിൽ മുതിർന്ന ക്ലാസ്സുകളിൽ പഴയ ലിപിതന്നെ ഉപയോഗിക്കണമെന്ന് നിർദ്ദേശിച്ചിട്ടുമുണ്ട്.

### 5.2.1.1. പൂരകബന്ധങ്ങൾ തകരുന്നു

കുട്ടികൾ വരുത്തുന്ന പിഴവ് എല്ലാ വ്യഞ്ജനങ്ങൾക്കും അടിയിൽ ചെറിയ വട്ട മിടുന്നു എന്നതാണ്. പഴയ ലിപിസമ്പ്രദായത്തിൽ ഉകാരത്തിന് മൂന്ന് തരത്തി ലുള്ള ഉപലിപികളാണുള്ളത്. *പു, കു, ഗു* എന്നിവയെ അതിനുള്ള മാതൃകക ളായി കാണിക്കാം. ഇവ പൂരകവിതരണത്തിലാണ്. ഒന്നു വരുന്നിടത്ത് മറ്റൊന്നു വരില്ല. "അച്ചടിസൗകര്യം മാത്രമല്ല നമ്മുടെ ലിപിപരിഷ്കാരത്തിന്റെ ഉന്നം. ഹ്രസ്വവും ദീർഘവുമായ ഉകാരങ്ങൾ വിവിധവ്യഞ്ജനങ്ങൾക്കു ശേഷം വരുമ്പോൾ പഴയലിപിയിൽ ഉണ്ടായിക്കൊണ്ടിരുന്ന രൂപവൈഭിന്യം എത്രയോ അയുക്തികവും കുട്ടികൾക്കു പിടികിട്ടാൻ പ്രയാസവുമാണെന്നുമാത്രം ഓർത്തുനോക്കുക" (പ്രബോധചന്ദ്രൻ,1999:43). ലിപിപരിഷ്കർത്താക്കൾ വാദി ക്കുന്നതുപോലെ തികച്ചും അവ്യവസ്ഥിതമായല്ല ഇവ കണ്ടുവരുന്നത്.

മലയാളത്തിൽ ഉകാരത്തിന്റെ ഉപലിപികളുടെ വ്യവസ്ഥ സൂക്ഷ്മനിരീക്ഷ

ണത്തിൽ വ്യക്തമാകും (§4.1.). മലയാളത്തിൽ ഉകാരത്തിന് പ്രധാനമായും രണ്ട് ഉപലിപികളാണുള്ളത്. വലത്തേയറ്റം അടിവരയ്ക്കരികിൽ അവസാനിക്കുന്നിടത്ത് *ഗു*-വിലേത്; മറ്റെല്ലായിടത്തും അടിവരയ്ക്കുകീഴെയായി ചെറിയ വട്ടം. ഇതാണ് അതിന്റെ സ്വഭാവം. *ക, ഛ, ഞ, ണ, ന, ര, ശ, ള, റ,* എന്നീ ഒമ്പതുലിപിമങ്ങൾ അപവാദമായി വരുന്നുണ്ട്.

ഇതു കുട്ടികൾക്കു പിടികിട്ടാൻ പ്രയാസമാണെന്നു പറയുന്നതിലും ചില പിഴവുകളുണ്ട്. *പറഞ്ഞുതുടങ്ങി* എന്നതിലെ *ഞ്ഞു* എന്നതു തെറ്റിയെഴുതിയതു് 31% പേരാണ്. അതിൽ 37%പേർ എഴുതിയതു് *ഗു* വിലേതുപോലെയുള്ള ചിഹ്നമാണ്. *ഗ* യുടെ അവസാനംപോലെതന്നെയാണ് *ഞ* യുടെ അവസാനവും. അതിൽ ചേരുന്ന ചിഹ്നംതന്നെ *ഞ* യിൽ ചേർക്കാൻ വളരെ എളുപ്പവുമാണ്. *ഞ* യുടെ രൂപസവിശേഷതകൾ മനസ്സിലാക്കിയെന്നതാണ് *ഗു* വിലെ ചിഹ്നം ഉപയോഗിക്കുന്നതിനു കാരണം. രൂപപരമായി അതേ സ്വഭാവം സൂക്ഷിക്കുമ്പോഴും *ഞ* അപവാദമായാണല്ലോ പെരുമാറുന്നതു്. അതു് അപവാദമാണെന്ന കാര്യം ശ്രദ്ധയിൽപ്പെടാത്തതാണ് പിഴവായിത്തീരുന്നതു്. മറ്റു ലിപിമങ്ങളിൽ തെറ്റായി അടിയിലെ ചെറിയ വട്ടം എന്ന രീതി സ്വീകരിക്കുമ്പോഴും *ഞ* യുടെ കാര്യത്തിൽ അവർ വേറെ സാദ്ധ്യതകൾ ആരായുന്നതു് ലിപിമത്തിന്റെ രൂപത്തെക്കുറിച്ചും അതിൽ ചേരുന്ന ഉപലിപികളുടെ സ്വഭാവത്തെക്കുറിച്ചുമുള്ള നിരീക്ഷണത്തിന്റെയും അപഗ്രഥനത്തിന്റെയും തെളിവാണ്. ഭാഷാർജ്ജനത്തിൽ ചുറ്റുവട്ടത്തുമുള്ള ഭാഷാപ്രയോഗങ്ങളെ വിലയിരുത്തി നിയമങ്ങൾ കണ്ടെത്തുന്നതുപോലെ എഴുത്തുപഠിക്കുമ്പോൾ ലിപിവ്യവസ്ഥയെ വിലയിരുത്തി നിയമങ്ങൾ കണ്ടെത്തുകയാണ് കുട്ടികൾ ചെയ്യുന്നതു്.

സ്വനിമാപഗ്രഥനത്തിലേതുപോലെ ഒരു വ്യത്യയക്രമവും പൂരകക്രമവും എഴുത്തിലും പ്രസക്തമാണ്. പദാദിയിൽ സ്വരത്തിന്റെ ലിപിമവും മറ്റിടങ്ങളിൽ അതിന്റെ ഉപലിപിയും എന്നൊരു ക്രമം ഇതിനുദാഹരണമാണ്. ഉപലിപിപ്രധാനമായ അനുസ്വാരത്തിന്റെ കാര്യം നേരെ മറിച്ചാണ്. പദാദിയിൽ മാത്രമേ അക്ഷരമാലയിൽ അതിനെ കാണിക്കാനുപയോഗിക്കുന്ന അകാരം എഴുതേണ്ടതുള്ളൂ. *അം* എന്നെഴുതുമ്പോൾ അതിലെ ഉപലിപിയ്ക്ക് പ്രാധാന്യം കല്പിക്കുന്നതു് ലിപിവ്യവസ്ഥയിൽ അതിനുള്ള സവിശേഷമായ പെരുമാറ്റമാണ്. പഴയ

ലിപിയിൽ *ഈ, ഊ* ഇവയിലേതുപോലെയുള്ള രണ്ടു രൂപങ്ങളും *കൂ* എന്നെഴുതാൻ മാറി മാറി ഉപയോഗിക്കും. അവിടെ അവ വ്യത്യയത്തിലല്ല. എന്നാൽ *ക്രൂ, ക്കൂ* ഇവയിൽ ആ ചിഹ്നങ്ങൾ വ്യത്യയത്തിലാണ്. അതു തിരിച്ചറിയാത്തവർ *കൂപ* എന്നു വായിക്കുന്ന വിധത്തിലാണ് *ക്രൂപ* എന്നെഴുതുക. പഴയലിപിക്കാരിൽ അത്തരം പിഴവുകൾ, അത്യപൂർവ്വമായിട്ടാണെങ്കിലും കണ്ടിട്ടുണ്ട്. *ക* യുടെ ഈ രണ്ടു സാദ്ധ്യതകളാണ് ഒരു നിയമമാക്കി സമാനമായ മറ്റുലിപിമങ്ങളിലേക്കു കൂടി അവയെ പ്രയോഗിക്കാൻ പ്രേരകമാകുന്നത്. സമാനമല്ലാത്ത ലിപിമങ്ങളിൽ ഇതു പ്രയോഗിക്കാറില്ല. ചുരുക്കത്തിൽ ഒരേ ലിപിമത്തിൽ ഒരേ സ്വരത്തിന്റെ രണ്ടുതരത്തിലുള്ള ഉപലിപികൾ ശരിയായിത്തന്നെ പ്രയോഗിക്കാനുള്ള അവസരമുണ്ടെങ്കിൽ - ആ ഉപലിപികൾ തമ്മിൽ പൂരകബന്ധം സൂക്ഷിക്കുന്നില്ലെങ്കിൽ - അവയെ മാറിമാറി പ്രയോഗിക്കാം എന്നൊരു നിയമം സൃഷ്ടിക്കാം. ആ പ്രത്യേകലിപിമത്തിലല്ലാതെ മറ്റിടങ്ങളിലും അതേ നിയമം പ്രയോഗിക്കാനുള്ള ശ്രമങ്ങൾ പിഴവുകൾക്ക് കാരണമായിത്തീരും. അതുകൊണ്ട് എഴുത്തിൽ നിലനില്ക്കുന്ന പൂരകബന്ധങ്ങളെ നിർവീര്യമാക്കുന്നതിന്റെ ഫലം പിഴവുകളെ ക്ഷണിച്ചുവരുത്തുകയാവും. ലിപിപരിഷ്കരണത്തിന്റെ ഉദാരസമീപനം അത്തരമൊരു സാഹചര്യമാണ് സൃഷ്ടിച്ചത്. ദീർഘമായ ഉകാരത്തിന്റെ ഉപലിപിയുടെ കാര്യത്തിൽ ഒറ്റപ്പെട്ടു കാണുന്ന ഈ അവ്യവസ്ഥിതിയെ വ്യവസ്ഥപ്പെടുത്തുകയല്ല ലിപിപരിഷ്കരണം ചെയ്തത്. ഹ്രസ്വവും ദീർഘവുമായ ഉകാരങ്ങൾക്ക് എല്ലാ വ്യഞ്ജനലിപിമങ്ങളിലും ശരിയായ രണ്ടു സാദ്ധ്യതകൾ തുറന്നിടുകയാണ് ചെയ്തത്. ഒറ്റയടിക്ക് എല്ലാ ലിപിമങ്ങളിലേക്കും തുറന്നിട്ടുകൊണ്ട് *കൂ, ജ്ജൂ, ഭ്രൂ* എന്നിവയിൽ മാത്രം നിലനിന്ന അവ്യവസ്ഥിതിയെ ഭാഷയിലപ്പാടെ നിറയ്ക്കുക എന്ന വിപരീതഫലമാണ് ലിപിപരിഷ്കരണം നടപ്പിലാക്കിയത്.

ഉകാരത്തിന്റെ ഉപലിപികളിൽ നിലവിലുണ്ടായിരുന്ന ഏതൊരു ചിഹ്നത്തിനും പകരം വെക്കാവുന്ന ചിഹ്നം ലഭിച്ചതോടെ ഇന്നതു തെറ്റെന്നും ഇന്നതു ശരി യെന്നും പറയാനുള്ള അവസരം അദ്ധ്യാപകർക്ക് നിഷേധിക്കപ്പെട്ടു. കൈവന്ന സ്വാതന്ത്ര്യം കുട്ടികൾ ശരിക്കും ഉപയോഗിച്ചു. പുതിയ ഉപലിപി മേൽവരയിൽനിന്നു തുടങ്ങുന്ന വളഞ്ഞവരയും അടിവരയ്ക്കു കീഴെയായി നില്ക്കുന്ന വലത്തോട്ടെഴുതുന്ന ചെറിയ വട്ടവുമാണ്. അച്ചടിക്കുവേണ്ടിയാണ് അതു രൂപ

കല്പന ചെയ്തത്. അച്ചുകളുടെ വാർത്തെടുത്ത കൃത്യത കയ്യെഴുത്തിൽ പ്രതീക്ഷി ക്കാനാവില്ല. എഴുതാനാകട്ടെ ഒട്ടും എളുപ്പമുള്ള രൂപമല്ല അതിന്റേത്. എഴു ത്തിന്റെ വേഗതയിൽ അതിന്റെ രൂപം പരിണമിച്ച് ഇരുവരകൾക്കുമിടയിൽ ഒതുങ്ങുന്നതായിത്തീർന്നു. വട്ടം വലത്തോട്ടെന്നതു മാറി ഇടത്തോട്ടായി. ഏതാണ്ട് 6 എന്ന അക്കത്തിന്റെ എഴുത്തുരീതിയായി അതു സ്ഥിരപ്പെട്ടു. ഋകാര ത്തിന്റെയും മദ്ധ്യമങ്ങളുടെയും ഉപലിപികളുമായി മാറിപ്പോകുന്നതായി ത്തീർന്നു അതിന്റെ എഴുത്തുരൂപം. അതിനേക്കാൾ എത്രയോ അനായാസമായ രൂപമാണ് ലിപിമത്തിനടിയിലെ ചെറിയ വട്ടം. അതുകൊണ്ട് കുട്ടികൾ എല്ലാ യിടത്തേക്കും ഇതു സ്വീകരിച്ചു. അങ്ങനെ എഴുതുമ്പോൾ *ത, ര,* ഇവയുടെ ഉകാരം ചേർന്ന എഴുത്തുകൾ വ്യവഛേദിച്ചറിയാൻ പറ്റാതായി. ലിപിമത്തിന്റെ അടിയിൽ പുതിയ ചിഹ്നം ചേർക്കുന്നത് അച്ചടിയിൽ പ്രയാസകരമാണ്. അല്ലെങ്കിൽ ഉപലിപികളെ ഏകീകരിക്കാൻ പരിഷ്കർത്താക്കൾ നിർദ്ദേശി ക്കുക ഏറ്റവും സാധാരണമായ ഈ ഉപലിപിയായിരുന്നു. കുട്ടികൾ തികച്ചും അയുക്തികമായ രീതികൾ കണ്ടെടുക്കുകയല്ല. അതിനു യുക്തികളുടേതായ സാഹചര്യം ഒരുക്കിക്കൊടുത്ത നിലപാടുകളാണ് പിശകുകൾക്ക് ഉത്തരവാദി.

### 5.2.2. കൂട്ടക്ഷരങ്ങൾ

കൂട്ടക്ഷരങ്ങളെ ചന്ദ്രക്കല ഉപയോഗിച്ച് പിരിച്ചെഴുതുക എന്നതാണ് ലിപിപ രിഷ്കരണത്തിന്റെ മറ്റൊരു പ്രധാനനിർദ്ദേശം. ലിപിപരിഷ്കരണം ഒന്നാംഘ ട്ടത്തിൽ ഖരങ്ങളുടെയും അനുനാസികങ്ങളുടെയും ദ്വിത്വവും ഖരാനുനാസിക സംയുക്തങ്ങളും കൂടാതെ *യ്യ, ല്ല, വ്വ, സ്ല, ശ്ല, ഹ്ല, മ്ല, ബ്ല, പ്ല, ഗ്ല, ക്ല* എന്നിവയും ഉൾപ്പെടെ 26 കൂട്ടക്ഷരങ്ങളെയാണ് നിലനിർത്തിയത്. അവയിൽ അനുനാസി കഖരസംയുക്തങ്ങളും മദ്ധ്യമങ്ങൾ ചേരുന്നിടത്തു മാത്രമായി മൃദുഘോഷസംയു ക്തങ്ങളും ഒഴിവാക്കുകയാണ് തുടർപരിഷ്കാരം ചെയ്തത്. മദ്ധ്യമങ്ങൾക്ക് ഉപ ലിപി നിർദ്ദേശിച്ചിരിക്കുന്നതിനാൽ അവ ചേർന്നു വരുന്നവയും *ർ, ൽ, ൺ, ൻ, ൾ,* എന്നീ ചില്ലുകൾ മുൻവരുന്നവയും കൂട്ടക്ഷരങ്ങളായി നിൽക്കും. കൂടാതെ അനുസ്വാരവിസർഗ്ഗങ്ങൾ ചേർന്നുവരുന്നവയും കാണും. ബാക്കിയുള്ള കൂട്ടക്ഷര ങ്ങളെയെല്ലാം ചന്ദ്രക്കല ഉപയോഗിച്ച് വേറിട്ടെഴുതുക എന്നാണ് ലിപിപരിഷ്ക രണത്തിന്റെ തത്വം. സാമാന്യമായി ഇരട്ടിപ്പല്ലാത്തിടത്തെല്ലാം വേറിട്ടെഴുതുക

എന്നതന്നെ രീതി. കൂട്ടക്ഷരത്തിന്റെ കാര്യത്തിലും ധാരാളം പിശകുകളാണ് കുട്ടികൾ വരുത്തിയിരിക്കുന്നത്. അത് പട്ടികയാക്കി കാണിച്ചിരുന്നു(§4.4.6. പട്ടിക 52).

അതിഖരഘോഷങ്ങളെ കുറിച്ചുള്ള ചർച്ചയിൽ അവയുടെ ധ്വനിമൂല്യം തിട്ടപ്പെടുത്താനാകാത്തതാണ് പിഴവുകളുടെ കാരണം എന്ന വ്യക്തമാക്കുകയുണ്ടായി. കൂട്ടക്ഷരങ്ങളിലെ പിശകുകളുടെ പട്ടികയിൽ അതിഖരഘോഷങ്ങൾ വരുന്നിടത്ത് അതിനു പകരം മൃദുവോ ഖരമോ എഴുതുന്നതാണ് ഒരു പ്രശ്നം. *ദേഹാദ്ധ്വാനത്തിന്റെ* എന്ന പദത്തിലെ *ദ്ധ്വാ* തെറ്റിയതിൽ 8% പേർ *ദ്ധ* എന്ന കൂട്ടക്ഷരം എഴുതിയിട്ടുണ്ട്. മറ്റുള്ളവർ ദകാരം തന്നെയാണ് എഴുതിയിരിക്കുന്നത്. കൂട്ടക്ഷരങ്ങൾ പിരിച്ചെഴുതുന്ന രീതിയിൽ *ദ്ധ്വാ* എന്നാണ് അതെഴുതേണ്ടത്. എന്നാൽ എൻ. വി. കൃഷ്ണവാരിയരുടെ നേതൃത്വത്തിൽ നടന്ന പരിഷ്കരണത്തിൽ *യ, വ* ഇവ പരമായി വരുന്ന മൃദുഘോഷസംയുക്തങ്ങളിൽ മൃദു എഴുതേണ്ടതില്ല, ഘോഷം മാത്രമേ എഴുതേണ്ടതുള്ളൂ എന്നൊരു നിർദ്ദേശം വന്നിരുന്നു. അതുപ്രകാരം *ധ്വാ* എന്നു മതി. എന്നാൽ കുട്ടികൾ *ദ്വാ* എന്നാണെഴുതുന്നത്. പഴയ ലിപി മുഴുവനായും റദ്ദായിപ്പോയിട്ടില്ലാത്ത സാഹചര്യത്തിൽ കുട്ടിയുടെ ഓർമ്മയിൽ നില്ക്കുന്ന രൂപം *ദ്ധ* എന്നാണ്. അതിലെ ആദ്യഭാഗത്തെ ലിപിമത്തിനുള്ളതിനേക്കാൾ പ്രാധാന്യം രണ്ടാം ഭാഗത്തെ ലിപിമത്തിന് വരുന്നതിന്റെ യുക്തി കുട്ടി തിരിച്ചറിഞ്ഞുകൊള്ളണമെന്നില്ല. അനുസ്വാരവിസർഗ്ഗങ്ങളുടെ കാര്യത്തിൽ ഈ പ്രവണത വ്യക്തമായതാണ് (§4.4.1). ഘോഷങ്ങളുടെ ഇരട്ടിപ്പിനെ കാണിക്കാൻ ഘോഷലിപിമത്തെ രണ്ടുപ്രാവശ്യം എഴുതുകയല്ല, *ആനബ്ഭ്രാന്തൻ* എന്ന മട്ടിൽ അതിന്റെ മൃദുവും ഘോഷവും ചേർത്തെഴുതുകയാണ് മലയാളത്തിന്റെ രീതി. അതായത് ഉച്ചാരണദാർഢ്യമുള്ള ഘോഷമാണ് പ്രധാനമെങ്കിലും അതു പരമായാണ് വരിക. പരമായി വരുന്ന ഘോഷത്തിന്റെ ഉച്ചാരണത്തിലെ ദൃഢത അനുഭവിച്ചറിയാനുള്ള അവസരം കുട്ടികൾക്ക് വളരെ ദുർല്ലഭമായേ ലഭിക്കുന്നുള്ളൂ. എഴുത്തിന്റെ ക്രമത്തിലാകട്ടെ ആദ്യം വരുന്ന ലിപിമത്തിനാണ് പ്രാധാന്യം ലഭിക്കുന്നത്. ഉച്ചാരണ-ശ്രുവണങ്ങളിൽ പരിചിതമല്ലെങ്കിലും എഴുത്തിലും വായനയിലും പരിചിതമായതിനാൽ *കഥ* എന്ന പദത്തിലെ *ഥ* ഒരു കുട്ടിപോലും തെറ്റിച്ചിട്ടില്ല. ഈ വസ്തുതകൾ കണക്കിലെടുക്കുമ്പോൾ മൃദുഘോഷസംയുക്തങ്ങൾ പിരിക്കുന്നത്

അതിനെക്കുറിച്ച് കാഴ്ചയിലെങ്കിലും ഒരു ഏകദേശധാരണ ഉണ്ടാകാനുള്ള അവസരം നഷ്ടപ്പെടലാണ്. കുട്ടികളെഴുതിയതിലെ പിശകുകൾ ശ്രദ്ധിച്ചാൽ അവർക്കു പിഴയ്ക്കുന്നത് പരമായി വരുന്ന ലിപിമത്തിലാണെന്നു കാണാം. ഉച്ചാരണത്തിലെ അവ്യക്തതയും ഇതിനു സഹായകമാകുന്നുണ്ടാകാം.

പിരിച്ചെഴുതുന്നതു ദൃശ്യതലത്തിൽ ചില പ്രശ്നങ്ങളുണ്ടാക്കുന്നുണ്ട്. സ്വരങ്ങളുടെ ഉപലിപികൾ അക്ഷരത്തിനാകെ ബാധകമായ കാര്യമാണ്. *സ്ഫോടനം* എന്ന പദത്തിലെ *ഓ* യുടെ ഉപലിപി *സ്ഫ* എന്ന കൂട്ടക്ഷരത്തെ ഒരു ബ്രാക്കറ്റുപോലെ പൊതിഞ്ഞുനില്ക്കുയാണ്. പുതിയ ലിപിയിൽ *സ* അതിൽ നിന്ന് മാറിപ്പോകുന്നു. *സേ്ഫാ* എന്നല്ല അതിന്റെ നില *സ്ഫോ* എന്നാണ്. വ്യഞ്ജനാക്ഷരങ്ങളിൽ സ്വരം ഉയിരായിച്ചേർന്നു നില്ക്കുന്നു എന്നത് എഴുത്തിൽ പിരിച്ചെഴുതുന്ന കൂട്ടക്ഷരങ്ങൾക്കു ബാധകമാകാതെ വരുന്നു.

കൂട്ടക്ഷരങ്ങളിൽ ചന്ദ്രക്കല ചേർക്കുന്നത് ശരിയായ സ്ഥാനത്തല്ല എന്നതാണ് കുട്ടികൾ വരുത്തിയ പിഴവുകളിൽ സാമാന്യമായി കാണുന്ന മറ്റൊരു സംഗതി. *ഷ്ട്* എന്നു രണ്ടു ലിപിമത്തിലും ചന്ദ്രക്കല ചേർത്തിരിക്കുന്നത് കാണാം. രണ്ടാമത്തെ ലിപിമത്തിനു മാത്രം ചന്ദ്രക്കല ചേർത്തതും കാണാം. കൂട്ടക്ഷരത്തെ ഒറ്റ അക്ഷരമായല്ല കുട്ടികൾ കരുതുന്നത്. എൽ.പി. വിഭാഗം സ്കോളർഷിപ്പ് പരീക്ഷയ്ക്ക് കൂട്ടക്ഷരങ്ങൾ പിരിച്ചെഴുതാനായി ചോദ്യമുണ്ടാകാറുണ്ട്. ഒരിക്കൽ അതിനു ചോദിച്ചത് *ത്ഥ* എന്ന അക്ഷരമാണ്. പിരിച്ചെഴുതുന്ന രീതി ലിപിവ്യവസ്ഥയുടെ അടിസ്ഥാനസ്വഭാവത്തിൽത്തന്നെ വിള്ളലുകളുണ്ടാക്കുന്നുണ്ട് എന്നതിന് കുട്ടികളുടേതല്ലാത്ത ഒരു ഉദാഹരണമാണിത് .

### 5.2.2.1. അക്ഷരാതിർത്തി

സംവൃതോകാരത്തിനും സ്വരരാഹിത്യത്തിനും ചന്ദ്രക്കല ഉപയോഗിക്കുന്നതാണ് മറ്റൊരു പ്രശ്നം. കൂട്ടക്ഷരത്തെ പിരിച്ചെഴുതുന്നതിനു വർണ്ണപരമല്ലാത്ത മറ്റെന്തെങ്കിലും പരിഗണനകളുണ്ടോ. ഇവിടെയാണ് അക്ഷരം അഥവാ പദാംഗം പ്രസക്തമാകുന്നത്. ലിപിമങ്ങളെ അക്ഷരമെന്നു പറയാറുണ്ടെങ്കിലും അക്ഷരം ഉച്ചാരണത്തെ ആശ്രയിച്ചാണ് നില്ക്കുന്നത്. *സോമൻ* എന്ന പേര്

ഇംഗ്ലീഷിലോ മലയാളത്തിലോ ഹിന്ദിയിലോ മറ്റോ എഴുതിയാലും അതിലെ അക്ഷരങ്ങളുടെ എണ്ണം മാറില്ല. ലിപിമങ്ങളുടെ എണ്ണമോ ചേർച്ചയോ അല്ല ഉച്ചാരണമാണ് അതിനെ നിർണ്ണയിക്കുന്നത്. അതുകൊണ്ട് അക്ഷരം ചേർത്തെഴുതണമോ പിരിച്ചെഴുതണമോ എന്നത് കേവലം ലിപിപരമായ ഒരു പ്രശ്നമല്ല. അക്ഷരാതിർത്തിയാണ് അവിടെ പ്രസക്തമാവുക. ലിപിപരിഷ്കരണ വുമായി ബന്ധപ്പെട്ട് അക്ഷരം പിരിച്ചെഴുതുന്നതിന്റെ പ്രശ്നങ്ങൾ അക്ഷരാതിർ ത്തിയെ മുൻനിർത്തി വിലയിരുത്തപ്പെട്ടിട്ടുണ്ട്.

ലിപിപരിഷ്കരണത്തിന്റെ മിനുക്കുപണിയെന്നു സ്വയം വിശേഷിപ്പിക്കുന്ന ഭാഷാ ഇൻസ്റ്റിറ്റ്യൂട്ടിന്റെ *സ്റ്റൈൽ പുസ്തക*ത്തെക്കുറിച്ചുള്ള പ്രതികരണത്തിൽ ടി.ബി.വേണുഗോപാലപ്പണിക്കർ ഇങ്ങനെ നിരീക്ഷിക്കുന്നു: "ഉച്ചാരണവുമായി നിരന്നുപോകുന്നതിനെപ്പറ്റിപ്പറയുമ്പോൾ എടുത്തുപറയാൻ വിട്ടുപോയ ഒരു വസ്തുതയുണ്ട്. അക്ഷരാതിർത്തിയുടെ പ്രശ്നം. ഇലക്ഷൻ, ഫിക്ഷൻ എന്ന് രണ്ടക്ഷരത്തിലേക്കു മുറിയുകയും ക്-ഷ എന്നുച്ചരിക്കുകയും ചെയ്യായ്കയാലാണ് ക്ഷയം, ലക്ഷം ഇവ ക്ഷ എന്നു പിരിയുന്നത് ഇണങ്ങാത്തതായി അനുഭവപ്പെ ടുന്നത്. ക്ഷ ഒന്നായിരുന്നുകൊള്ളട്ടെ എന്ന (സ്റ്റൈൽ പുസ്തകത്തിന്റെ) പുതിയ തീരുമാനം ആ വസ്തുത അംഗീകരിക്കുന്നുമുണ്ട്. ര്യയുടെ സ്ഥിതിയിൽ നിന്ന് വ്യത്യസ്തമാണ് -ർവ യിലെ സ്ഥിതി. അത്-ര്വ- എന്ന് ഒരക്ഷരത്തിലായി ചേർന്നിരിക്കുന്നില്ല. സർ-വം എന്നാണ് സ-ര്വം എന്നല്ല അക്ഷരപ്പിരിവ്. താഴെ നല്കുന്ന ജോഡികൾ നോക്കുക: സാൽവാ - സാല്വൻ, വിൽവലി - വില്വം. ചില്ലായ ലകാരവും ചില്ലല്ലാത്ത ലകാരവും കാണുക. ൽ-വ എന്ന് വകാരം അക്ഷരാദ്യത്തിൽ വരുന്നു. അത് ദന്തോഷ്ഠ്യമാണ്. ല്വ എന്ന് വകാരം അക്ഷരാന്ത്യത്തിൽ അല്ല. അതിന് ഓഷ്ഠ്യമാണ് ഉച്ചാരണം 'മ'കാര'യ'കാരച്ചേ രുവ ഒരേ അക്ഷരത്തിലാണെങ്കിൽ 'സാമ്യ'ത്തിലെപ്പോലെ -മ്യ-, രണ്ടക്ഷര ത്തിലാക്കി മുറിയുകയാണെങ്കിൽ 'സംയോഗ'ത്തിലെപോലെ -ംയ- എന്നും മറ്റും ഉള്ളവിധം.

അക്ഷരം മുറിയുന്നിടത്തു മാത്രമേ കൂട്ടക്ഷരം പിരിച്ചെഴുതുന്നത് ഉചിതമാകൂ. പദാദിയിൽ ഒരിടത്തും അക്ഷരം മുറിഞ്ഞുനില്ക്കില്ല. സ്പർശം സ്ഫടികം ഇവിടെ യൊന്നും സ് എന്നു പിരിക്കുന്നത് യുക്തമല്ല. ഒരിടത്ത് പിരിക്കാതെ ഉപയോ

ഗിക്കുന്നുണ്ടെങ്കിൽ പദമദ്ധ്യത്തിലും മറ്റും പിരിച്ചെഴുതേണ്ട കാര്യമില്ല. അക്ഷരം മുറിയുന്നിടത്ത്ു് പിരിച്ചെഴുതിയാലും കുഴപ്പമില്ല; തിരുവായ്മൊഴി-തിരുവാ യ്മൊഴി എന്നിങ്ങനെ''(ടി.ബി.വേണുഗോപാലപ്പണിക്കർ, അപ്രകാശിതം).

അക്ഷരാതിർത്തിയെ പരിഗണിക്കാതെ സർവ്വത്ര ചന്ദ്രക്കലകൊണ്ട് പിരിച്ചെ ഴുതുക എന്ന രീതി ദൂരവ്യാപകമായ ഫലങ്ങളാണുളവാക്കിയത്. ലിപിപരിഷ്കര ണത്തിനു മുമ്പും പിമ്പും എന്ന് ഉച്ചാരണചരിത്രത്തെ വിഭജിക്കാൻ പാകത്തി ലാണ് അത്.

*സ്റ്റൈൽ പുസ്തകം* കൂട്ടക്ഷരലിപികളിൽ 53 എണ്ണത്തെ നിലനിർത്തണമെന്ന് അഭിപ്രായപ്പെടുന്നു. ആദ്യം ഒഴിവാക്കിയതിൽ 43 എണ്ണം വീണ്ടും കൊണ്ടുവ രുന്നു. അതിന് അടിസ്ഥാനം ഭാഷയിൽ അവയുടെ ആവൃത്തിയാണ്. ചന്ദ്രക്ക ലാചിഹ്നം കഴിയുന്നത്ര കുറയ്ക്കണം എന്നാണ് സ്റ്റൈൽ പുസ്തകത്തിന്റെ നില പാട്. കമ്പ്യൂട്ടർ മുദ്രണം സാർവ്വത്രികമായതോടെ ലിപിബാഹുല്യം അച്ച ടിയിൽ പഴയതുപോലെയുള്ള പ്രയാസങ്ങളൊന്നും ഉണ്ടാക്കുന്നില്ല. ഈ സാഹ ചര്യമാണ് ലിപിപരിഷ്കരണനിർദ്ദേശങ്ങളിൽനിന്ന് ഭാഗികമായെങ്കിലും മട ങ്ങിപ്പോരാൻ *സ്റ്റൈൽ പുസ്തക*ത്തിന് അവസരമുണ്ടാക്കുന്നത്.

### 5.2.2.2. ഉച്ചാരണത്തിൽ

ഉച്ചാരണം എഴുത്തിനെ സ്വാധീനിക്കുകയാണ് പതിവ്. കാരണം ഉച്ചാരണ ത്തെയാണല്ലോ എഴുതുന്നത്. തിരിച്ച് എഴുത്ത്ു് ഉച്ചാരണത്തെ സ്വാധീനിക്കുക എന്നതും സംഭവിക്കാവുന്നതാണ്. മലയാളത്തിലെ പവർഗ്ഗത്തിന്റെ അതിഖര മായ *ഫ*-യുടെ ഉച്ചാരണം എഴുത്തിന്റെ സ്വാധീനം കൊണ്ട് മാറിപ്പോയ ശബ്ദ മാണ്. *സ്ഫടികം, സ്ഫുടം* തുടങ്ങിയ ചില വ്യഞ്ജനസംഹിതകളിലൊഴികെ മറ്റിട ങ്ങളിൽ *ഫ* എന്നത് അതിഖരമായിട്ടല്ല ഊഷ്മാക്കളെപ്പോലെ ഘർഷിയായി ട്ടാണ് ഉച്ചരിക്കുന്നത്. ഫാൻ, ഫോൺ തുടങ്ങിയ ഇംഗ്ലീഷുപദങ്ങൾ പ്രചരിച്ച തോടെയാണ് ഈ മാറ്റം ഉണ്ടായത് (§3.3.6.). തത്സമങ്ങളുടെ രീതിക്കനുസരിച്ച് തനതുപദങ്ങളുടെ ഉച്ചാരണം മാറുന്നത് എഴുത്തിൽനിന്ന് സംക്രമിച്ച ഉച്ചാരണ രീതിയാണ്.

*ശ്ര* എന്നതു് ഇന്ന് എഴുത്തിൽ മാത്രം കാണുന്ന ഒരു ശബ്ദമാണ്. അതിനെ *സ്ര* എന്നാണ് ഇന്ന് മലയാളികൾ ഉച്ചരിക്കുന്നതു്. ഈ മാറ്റം വന്നിട്ട് കാലം കുറച്ചായെങ്കിലും എഴുത്തിൽ അതു് വന്നിട്ടില്ല. മാത്രമല്ല അങ്ങനെ *സ്ര* എന്ന് എഴുതുന്നതു് തെറ്റതന്നെ ആണെന്നതിൽ പൊതുവെ സംശയവുമില്ല. ഈ മാറ്റത്തിന്റെ കാരണം വ്യക്തമല്ലെങ്കിലും ഉച്ചാരണത്തിൽ വരുന്ന മാറ്റം എഴുത്തിൽ അത്ര പെട്ടെന്ന് പ്രത്യക്ഷപ്പെടണമെന്നില്ല എന്നതിനു തെളിവാണ്. തിരിച്ച് എഴുത്തിൽ വരുന്നമാറ്റം പെട്ടെന്നുതന്നെ ഉച്ചാരണത്തെ ബാധിക്കുന്നു എന്ന് *ഫ*-യുടെ കാര്യം വ്യക്തമാക്കുന്നു. ലിപിപരിഷ്കരണം മലയാളത്തിലെ മിക്കവാറും കൂട്ടക്ഷരങ്ങളെ, ചന്ദ്രക്കല ഉപയാഗിച്ച് എഴുതുന്ന കൂട്ടക്ഷരങ്ങളെ, ഇത്തരത്തിൽ സ്വാധീനിച്ചിട്ടുണ്ട്.

### 5.2.2.3. ക്ഷ

മലയാളത്തിലെ *ക്ഷ* എന്ന ലിപിമത്തെക്കറിച്ച് അഭിപ്രായഭിന്നതകൾ ഉണ്ടായിട്ടുണ്ട്. അതു് അക്ഷരമാലയിൽ ഉള്ള അടിസ്ഥാനാക്ഷരമാണെന്നും അതല്ല കൂട്ടക്ഷരമാണെന്നും വാദമുണ്ട്. അതുപോലെ അതിന്റെ എഴുത്തിലുള്ളതുപോലെ ഉച്ചാരണത്തിൽ കകാരം ഇല്ലെന്നും വാദമുണ്ട്. അക്ഷരമാല എഴുതിയതിൽ 15% പേർ *ക്ഷ* യെക്കൂടി അതിൽ പെടുത്തിയിട്ടുണ്ട്. ലിപിപരിഷ്കരണത്തിനു മുമ്പ് അക്ഷരമാലയിൽ *ക്ഷ, ത്ര, ജ്ഞ* എന്നിവ കൂടി പഠിപ്പിച്ചിരുന്നു. ഹിന്ദി അക്ഷരമാലയിലും അവ ഉൾപ്പെടുത്തിയിരുന്നു. ശ്രീകണ്ഠേശ്വരത്തിന്റെ *ശബ്ദതാരാവലി*യിൽ അക്ഷരമാലാക്രമം കാണിക്കുമ്പോൾ *ശ, ഷ, സ, ഹ, ള, ക്ഷ, ഴ, റ* എന്നിങ്ങനെ *ക്ഷ* കൂടി ഉൾപ്പെടുത്തിയിട്ടുണ്ട് (പത്മനാഭപിള്ള,1985:15). *അക്വേറിയം* കഴിഞ്ഞു് *അക്ഷം* എന്ന പദം നൽകിയിരിക്കുന്നു(:34). *ക്ഷ* എന്നതിന് അക്ഷരമാലയിലെ മുപ്പത്തഞ്ചാമത്തെ അക്ഷരം, കയുടെ അവസാനം നോക്കുക(:1768) എന്നാണ് കൊടുത്തിരിക്കുന്നതു്. *ക്വാപി* കഴിഞ്ഞു് *ക്ഷ:* എന്ന് *ക്ഷ* യിൽ തുടങ്ങുന്ന പദങ്ങൾ *ക്ഷ, ക്ഷാ, ക്ഷി*...ക്രമത്തിൽ നിരത്തിയിരിക്കുന്നു(:193). അതായതു് മറ്റു കൂട്ടക്ഷരങ്ങൾക്കില്ലാത്ത സ്ഥാനം *ക്ഷ* യ്ക്കുണ്ട്. പക്ഷെ *ക്ഷ* വെച്ചുള്ള പദങ്ങൾ നിരത്തുമ്പോൾ *ക* ചേർന്ന ഒരു കൂട്ടക്ഷരമായിട്ടേ അതിനെ ഗണിച്ചിട്ടുള്ളൂ.

'*മലയാളത്തിലെ സ്വനിമങ്ങളും അക്ഷരങ്ങളും'* എന്ന ലേഖനത്തിൽ വി സുകുമാരൻ ക്ഷ-യെക്കുറിച്ച് വിശദമായി ചർച്ച ചെയ്യുന്നുണ്ട്. "സംസ്കൃതത്തിലാകട്ടെ, അക്ഷരമാലയിലെ അവസാനത്തെ അക്ഷരമാണ് 'ക്ഷ'. 'ക്ഷ' കൂട്ടക്ഷരമാണെന്നു പറയുമ്പോൾ ഉദ്ദേശിക്കുന്നത് ക്ഷ = ക+ഷ എന്നാണല്ലോ. എന്നാൽ ക്ഷമ, ക്ഷണനം, ലക്ഷ്മി, തൽക്ഷണം തുടങ്ങിയ വാക്കുകളുടെ സാധാരണ ഉച്ചാരണത്തിൽ ഈ കകാരം കേൾക്കാൻ സാധ്യമല്ല. ഈ ഉച്ചാരണം ഒരു ശതാബ്ദത്തിനു മുമ്പും ഉണ്ടായിരുന്നു എന്നതിന് റവ. മാത്തൻ തന്നെ സാക്ഷി. ".......എങ്കിലും 'ഷ'കാരം ഇരട്ടിച്ച 'ഹ'കാരം കൂട്ടിയുണ്ടാകുന്ന ഷ്ഹ എന്ന പോലെ അതിനെ തെക്കേദിക്കുകളിൽ ശബ്ദിക്കുന്നു." ഇവിടെയുള്ള വിവരണം ഒരേകദേശവിവരണമാണ്. എന്നിങ്ങനെ പറഞ്ഞു് മൃദുതാലു ഉയർത്തിയ ശേഷം നാവിന്റെ അറ്റം, മുൻപാർശ്വങ്ങൾ എന്നിവകൊണ്ട് മേൽവർത്സ്യം, പാർശ്വദന്തങ്ങൾ എന്നിവയിൽ ശ്വാസധാരയെ തടയുന്നു. അതേസമയം നാവിനെ താലുവിലേക്ക് ഉയർത്തുകയും ചെയ്യുന്നു. പിന്നീട് അവരോധം ക്രമേണ നീക്കുകയും ശ്വാസം ജിഹ്വാമധ്യത്തിൽ മുകളിലൂടെ വർത്സ്യം, താലു എന്നിവക്കും നാവിനും ഇടയിൽ സംഘർഷത്തോടെ പുറത്തേക്കു പോകുകയും ചെയ്യുന്നു. ഈ ശബ്ദം നാദിയല്ല" (സുകുമാരൻ, 1990:150-56).

ക്ഷകാരത്തിന് *ക+ഷ* ഉച്ചാരണം ഉണ്ടായതു് ലിപികൊണ്ടാണെന്നും സത്യത്തിൽ ഇതു് *റ+ഷ =ക്ഷ* എന്നാണെന്നും അദ്ദേഹം സചിത്രം വിവരിക്കുന്നു. അദ്ദേഹത്തിന്റെ വാദത്തോടു യോജിച്ചില്ലെങ്കിൽപ്പോലും *ക്ഷ* യുടെ ഉച്ചാരണത്തിൽ *ക* പ്രകടമായിരുന്നില്ല എന്നുറപ്പിക്കാം. എന്നാൽ ലിപിപരിഷ്കരണത്തിനുശേഷം ഇതിൽ *ക* പ്രകടവും സ്പഷ്ടവുമായി. 'മണിവത്തൂരിലെ ആയിരം ശിവരാത്രികൾ' എന്ന സിനിമയിലെ "നെറ്റിയിൽപൂവുള്ള സ്വർണ്ണച്ചിറകുള്ള പക്ഷീ" എന്ന ഗാനം യേശുദാസും ചിത്രയും വെവ്വേറെ പാടുന്നുണ്ട്. യേശുദാസ് *'പക്ഷീ'* എന്നും ചിത്ര *'പക്ഷീ'* എന്നുമാണ് പാടുന്നതു്. യേശുദാസു് പഴയലിപിയിലും ചിത്ര പുതിയലിപിയിലുമാണ് പഠിച്ചതു്. വി.സുകുമാരന് വേറൊരു രീതിയിൽ നിഷ്പാദിപ്പിക്കാൻ കഴിയാത്തവിധം അതു് *ക്ഷ* എന്നു് ഉറച്ചുപോയിരിക്കുന്നു. *സെലക്ഷൻ, കണക്ഷൻ* തുടങ്ങിയ ഇംഗ്ലീഷ് പദങ്ങൾ കമ്പ്യൂട്ടറിലെ മലയാളം ലിപിയിൽ ടൈപ്പു ചെയ്യുമ്പോൾ *സെലക്ഷൻ,*

*കണക്ഷൻ* എന്നാകുന്നത് പഴമക്കാർക്ക് അലോസരമുണ്ടാക്കുന്നു. ടി.വി.യിലും മറ്റുമുള്ള പുതിയ അവതാരകർ ഉപയോഗിക്കുന്ന മലയാളത്തിന്റെ പുതിയ ഏക്സന്റ് ഈ വെളിച്ചത്തിൽ പഠിക്കപ്പെടേണ്ടതാണ്.

### 5.2.3. മദ്ധ്യമങ്ങൾ

മദ്ധ്യമങ്ങളുടെ ഉപലിപികളിൽ വന്ന പിശകുകളെ പട്ടികയാക്കി കാണിച്ചിട്ടുണ്ട് (§4.4.5. പട്ടിക 51). ഇവിടെ പ്രശ്നം ഉപലിപിയുടെ രൂപം വ്യക്തമാകുന്നില്ലെന്നതാണ്. കൂട്ടക്ഷരങ്ങളിൽ ഏറ്റവും ആവൃത്തിയുള്ളത് മദ്ധ്യമങ്ങൾ പരമായി വരുന്നവയാണ്. അതുകൊണ്ടുതന്നെ ലിപിപരിഷ്കരണത്തിന്റെ പ്രധാനപ്പെട്ട നിർദ്ദേശം അവയുടെ ഉപലിപകളെ വേർപെടുത്തുക എന്നതാണ്. ്യ, ്ര, ്ല, ്വ എന്നിങ്ങനെ *യരലവകൾ*ക്ക് യഥാക്രമം ഉപലിപികൾ. കുട്ടികൾ ചിഹ്നങ്ങളെല്ലാം ലിപിമത്തിൽനിന്ന് വേറിട്ടാണ് എഴുതിയിരിക്കുന്നത്. എന്നാൽ അവയിൽ ഏതാണ് ്യ, ഏതാണ് ്വ എന്നു വ്യവഛേദിച്ചറിയാൻ കഴിയില്ല. രൂപസാദൃശ്യമുള്ള ഋകാരത്തിന്റെ ഉപലിപിയെക്കൂടി ഇതിന്റെ കൂട്ടത്തിൽ ചർച്ച ചെയ്യണം. മദ്ധ്യമങ്ങളുടെ ഉപലിപികളിൽ കണ്ട പിശകുകൾ സ്വനിമതലത്തിൽ വരാനുള്ള സാധ്യത കുറവാണ്. ഋകാരവും യകാരവും തമ്മിൽ വ്യവഛേദിച്ചറിയാൻ പ്രയാസകരമായ രീതിയിലാണ് കുട്ടികൾ എഴുതിയിരിക്കുന്നത്. യകാരവും വകാരവുമാകട്ടെ തികച്ചും അയുക്തികമായിത്തന്നെ പരസ്പരം മാറ്റിയെഴുതിയതിന് പലസാഹചര്യങ്ങളിലായി ധാരാളം ഉദാഹരണങ്ങളുണ്ട്. പിശകുകളുടെ ശതമാനത്തിന്റെ ശരാശരി കണക്കാക്കിയാൽ ്യ-ക്കുപകരം ്വ-23 ശതമാനവും തിരിച്ച് ്വ-ക്കുപകരം ്യ-51 ശതമാനവും ആണ്. മലയാളത്തിൽ ഏറ്റവും കൂടുതൽ കൂട്ടക്ഷരങ്ങളുണ്ടാക്കുന്ന മദ്ധ്യമങ്ങളിൽ വന്ന പിശകുകൾ സ്വനിമതലത്തിലാവാൻ ന്യായമൊന്നുമില്ല. ഇവയെല്ലാം അടിവരയ്ക്കു കീഴെ എത്തണമെന്ന് മിക്ക കുട്ടികളും കരുതുന്നില്ല എന്നതാണ് മറ്റൊരു പ്രശ്നം. കുട്ടികളുടെ എഴുത്തിൽനിന്ന് ൃ = ്യ = ്വ എന്നൊരു സമവാക്യം കണ്ടെത്താം.

#### 5.2.3.1. വ്യത്യയങ്ങൾ മായുന്നു

മദ്ധ്യമങ്ങളുടെ പുതിയ ഉപലിപിയോടൊപ്പം ഋകാരത്തിന്റെ ഉപലിപിയും

വന്നപ്പോൾ ഏതു് ്യ, ഏതു് ്ര എന്നു് തിരിച്ചറിയാനാകാതെയായി. സ്വനിമതലത്തിൽ *ശ, ഷ, സ* എന്നീ ഘർഷികളിൽ അവയെ വ്യവച്ഛേദിച്ച് കേട്ടറിയാനാകാത്തതാണു് പിശകുകൾക്കു് കാരണം എന്നുകണ്ടു (§3.3.2). അതിനു സമാനമാണു് ലിപിയിൽ മദ്ധ്യമങ്ങളുടെ നില.

യകാരത്തിന്റെ ഉപലിപി ്യ താഴെനിന്നു് മേലോട്ടും ഋകാരത്തിന്റേതു് ൃ മേലെനിന്നു് താഴോട്ടും ആണു് എഴുതുക. ഈ എഴുത്തുരീതിയാണു് അവയുടെ രൂപത്തിലെ പെട്ടെന്നു തിരിച്ചറിയാനാകാത്ത കുനിപ്പെന്ന വ്യതിരേകചിഹ്നത്തെക്കാൾ നിർണ്ണായകമായതു്. എഴുത്തിൽ ലിപിപരിഷ്കരണം അല്പംപോലും ശ്രദ്ധിച്ചിരുന്നില്ല. ്യ, ൃ, ്വ എന്നീ ചിഹ്നങ്ങൾ പരസ്പരം മാറിപ്പോകുന്ന രീതിയിൽ സാമ്യമുള്ളതാണു്. ഉച്ചാരണത്തിൽ സാമ്യമുള്ള സ്വനങ്ങളെ മാത്രമാണു് അല്പവ്യത്യയജോഡികൾ കണ്ടെത്തി അപഗ്രഥിക്കേണ്ടതുള്ളൂ. *ക, സ,* ഇവ തമ്മിൽ യാതൊരു സാമ്യവുമില്ലാത്തതിനാൽ അവയെ വ്യത്യസ്തസ്വനിമങ്ങളായി ഗണിക്കാം. *പ, ബ* ഇവയെ ഉച്ചാരണസാമ്യമുള്ളതിനാൽ പരീക്ഷിച്ചേ സ്വനിമങ്ങളെന്നു തീരുമാനിക്കാനാവൂ. അവ ഉപസ്വനങ്ങളാകാനുള്ള സാധ്യതയുണ്ടു്. ലിപിയുടെ കാര്യത്തിൽ രൂപസാമ്യമാണു് മാനദണ്ഡം. ഈ ഉപലിപികൾ തമ്മിലുള്ള രൂപസാമ്യം ഒന്നിന്റെതന്നെ രൂപാന്തരമാണു് മറ്റുള്ളവ എന്നു് തോന്നിപ്പിക്കുന്നതാവാം, അവ മാറിമാറി ഉപയോഗിക്കുന്നതിനു കാരണം. കുട്ടികളുടെ എഴുത്തിൽ ്യ= ്വ= ൃ എന്ന നിയമം ഉണ്ടാകുന്നതു് ഇങ്ങനെയാണു്. ഉകാരത്തിന്റെ ഉപലിപികളിലെപ്പോലെ ഇതു് പരിഷ്കരണത്തിന്റെ തത്വത്തെ മറ്റുരീതിയിൽ നടപ്പാക്കുകയല്ല; ഭാഷയുടെ അടിസ്ഥാനസവിശേഷതകളെ നിരാകരിക്കുകയാണു്. ്യ-ൃ-്വ വ്യത്യയം അസാധുവാകുകയാണു് ഇവിടെ സംഭവിക്കുന്നതു്. ലിപിപരിഷ്കരണം ഉപരിതലത്തിൽ മാത്രമല്ല ഭാഷയുടെ ഗഹനതലങ്ങളിലും ഇളക്കങ്ങൾ സൃഷ്ടിച്ചിട്ടുണ്ടു്.

*വ* യുടെ ഉപലിപി ്വ, മട്ടകോണിൽ വേണം. *ഘ, ച, പ, ല, വ* തുടങ്ങിയ ലിപിമങ്ങളിൽത്തന്നെ കാണുന്നതും *വ* യിൽനിന്നു് രൂപപ്പെടുത്തിയതുമായ അടിസ്ഥാനമുദ്രയാണതു്. എങ്കിലും കയ്യെഴുത്തിൽ ഈ മട്ടകോൺ അപ്രായോഗികമാണു്. എഴുത്തിന്റെ വേഗതയിൽ അവയത്രയും ഏറിയോ കുറഞ്ഞോ വർത്തുളാകൃതി കൈക്കൊള്ളുന്നുണ്ടു്. എങ്കിലും ്യ-യിൽ നിന്നു് ഇതു് വേറിട്ടു് നില്ക്കാ

റുണ്ട്. ൃ ലിപിമത്തിന്റെ തുടർച്ചയായിട്ടാണ് എഴുതിപ്പോരുന്നത്. ു വേറിട്ടു തന്നെ എഴുതുന്നു. രൂപപരം എന്നതിനേക്കാൾ എഴുത്തുരീതിയാണ് ഇവിടെ വ്യതിരേകമുദ്ര. ൃ-ൃ ഉപലിപികളിലും അങ്ങനെതന്നെ. ൃ ലിപിമത്തിന്റെ തുടർച്ചയായി താഴോട്ടാണ് എഴുതുക; ൃ മേലോട്ടും.

രേഫത്തിന്റെ ഉപലിപിയിൽ മലയാളലിപികളുടെ സാമാന്യമായ രീതിക്കെതിരെ ഇടത്തോട്ടെഴുതുന്ന അടിവരയ്ക്കു കീഴെയെത്തുന്ന അർദ്ധവൃത്തമാണ് സ്വീകരിച്ചത്. കുട്ടികളുടെ എഴുത്തിൽ അതു ഇരുവരയ്ക്കുമിടയിൽ ഒതുങ്ങുന്ന കുത്തനെയുള്ള ഒരു വരയായി പരിണമിച്ചു. പലപ്പോഴും തൊട്ടുമുമ്പുവരുന്ന അകാരദീർഘത്തിന്റെ ചിഹ്നമായി ഇത് തെറ്റിദ്ധരിക്കപ്പെടുകയും ചെയ്യുന്നു. ഇരുവരകൾക്കുമിടയിൽ ഒതുങ്ങുന്ന വ്യഞ്ജനലിപിമങ്ങൾക്കുമേൽ വരുത്തുന്ന പരിഷ്കാരങ്ങളായതുകൊണ്ടാണ് ഉപലിപികൾ അടിവരയ്ക്കു കീഴെയെത്തണമെന്നു നിർദ്ദേശിച്ചിട്ടുള്ളത്. വേറിട്ടുനില്ക്കുന്നവയാണെങ്കിൽ ഉപലിപികളും ഇരുവരകൾക്കുമിടയിൽ ഒതുങ്ങുന്നതാവും ഭംഗി. ഇംഗ്ലീഷെഴുത്തിന്റെ ഭംഗി കണ്ടിട്ടാവാം ബോർഡുകളിൽ ജ്വല്ലറിയുടെ പേരെഴുതുമ്പോൾ കലാകാരന്മാർ ഉപലിപിയെ ഇരുവരകൾക്കിടയിൽ ഒതുക്കിയെഴുതുന്നത് കേരളത്തിലെമ്പാടും കാണാം. ഭംഗിയെന്നതിനെക്കാൾ, എളുപ്പമാണ് കുട്ടികളെ ഇത്തരമൊരു രീതിക്ക് പ്രേരിപ്പിക്കുന്നത്. വേറിട്ടു നില്ക്കുന്ന ഉപലിപിചിഹ്നങ്ങളുടെ രൂപം പഴയതുപോലെ നിലനിർത്തിയെങ്കിലും എഴുത്തുവഴക്കങ്ങളെ പാടേ അവഗണിച്ചുകളഞ്ഞു എന്നതാണ് ലിപിപരിഷ്കരണം വരുത്തിയ പിഴവ്. അതിനാൽ ഉപലിപിയുടെ ചിഹ്നങ്ങൾ തമ്മിലുള്ള വ്യതിരേകമുദ്രകൾ കുട്ടികളുടെ ഭാഷാബോധത്തിൽ ഉറപ്പിക്കാൻ കഴിയാതെ വന്നു.

മലയാളത്തിലെ കയ്യെഴുത്തുകൾ മാലപോലെയാണ്. ഇംഗ്ലീഷിൽ അതിനുവേണ്ടിത്തന്നെ പ്രത്യേകം ലിപിവടിവുകൾ നിശ്ചയിച്ചിട്ടുണ്ട്. വാർത്തെടുത്ത ശില്പത്തിന്റെ നിശ്ചലതകളാണ് അച്ചുകൾ. അവ കൃത്യവും ദൃഢവും നിശ്ചിതവുമാണ്. കമ്പ്യൂട്ടറിൽ കയ്യെഴുത്തുപോലെയുള്ള ഫോണ്ടുകളുണ്ട്. തൊള്ളായിരത്തി എൺപതുകളിൽ ഭരതൻ രൂപകല്പന ചെയ്ത സിനിമാ പോസ്റ്ററുകൾ മലയാളത്തിലെ ലിപികളുടെ എഴുത്തുരൂപങ്ങളെ ഒന്നടങ്കം സ്വാധീനിക്കുകയുണ്ടായി. പിന്നീട് കയ്യെഴുത്തുപോസ്റ്ററുകളുടേതായി ഉറച്ചുപോയ ആ ലിപി

വടിവുകളാണ് കമ്പ്യൂട്ടർ ലിപികളിൽ ഒരു തരം ശൈലീകൃതമായ ടൈപ്പുക ളായി വന്നതു്. പക്ഷെ അത്തരം ഫോണ്ടിൽ അച്ചടിച്ചവയ്ക്ക് അവയുടെ കൃത്യ തയും നിശ്ചലതയും കാരണം കയ്യെഴുത്തിന്റേതായ ഒഴുക്ക് ഒരിക്കലും ലഭി ക്കാറില്ല. കയ്യെഴുത്തിന്റെ തുടർചലനങ്ങളെ അച്ചടിയുടെ ശില്പനിശ്ചലതയു മായി താരതമ്യം ചെയ്യാൻ ലിപിപരിഷ്കർത്താക്കൾ ശ്രമിച്ചില്ല. കയ്യെഴു ത്തിനെ ലിപിപരിഷ്കരണം അഭിമുഖീകരിച്ചിട്ടേയില്ല. അല്ലായിരുന്നെങ്കിൽ അച്ചടിയിൽനിന്നു വ്യത്യസ്തമായി എഴുത്തിനു മാത്രമായി ഒരു ലിപിവ്യവ സ്ഥയെക്കുറിച്ച് ആലോചനകളെങ്കിലും ഉണ്ടാകുമായിരുന്നു. വിദ്യാഭ്യാസമേ ഖലയിലേക്ക് ലിപിപരിഷ്കരണം വ്യാപിപ്പിക്കാനായി പ്രവർത്തിച്ച കമ്മ റ്റിയും അത്തരം ഒരാലോചന നടത്തിയില്ല. മൂന്നാംക്ലാസ്സുമുതൽ പഴയലിപിയി ൽത്തന്നെ എഴുതണമെന്നു നിർദ്ദേശിച്ചതിനാൽ കയ്യെഴുത്തിനു മാത്രമായി പഴ യലിപിരീതി എന്നു കരുതിയിരിക്കണം. പക്ഷെ ആ നിർദ്ദേശം എന്തു കൊണ്ടോ പാടേ അവഗണിക്കപ്പെടുകയാണുണ്ടായതു്.

ഉപലിപികളുടെ വ്യതിരേകമുദ്രകൾ കുട്ടികളുടെ ഭാഷാബോധത്തിൽ എത്തിക്കാൻ കഴിയുന്നില്ല എന്നതു് അദ്ധ്യയനരീതിയുടെകൂടി പിഴവാണ്. എൽ. പി. ക്ലാസ്സുകളിൽത്തന്നെ ഉപലിപികളുടെ വ്യതിരേകമുദ്രകൾ മനസ്സി ലുറപ്പിക്കാൻ പാകത്തിൽ ലേഖനാഭ്യാസം ആസൂത്രണം ചെയ്യേണ്ടതാണ്. രൂപപരംപോലെതന്നെ എഴുത്തുപ്രക്രിയാപരമായ പ്രത്യേകതകൾക്കും അവയിൽ ഊന്നൽ നല്കണം.

### 5.2.4. ഇരട്ടിപ്പുകൾ

ലിപിപരിഷ്കരണം നിർദ്ദേശങ്ങളൊന്നും വെയ്ക്കാത്ത മേഖലകളിലും പിഴവുകൾ വരുത്തുന്നതാണ് ഇരട്ടിപ്പുകളുടെ (§4.4.7) കാര്യത്തിൽ സംഭവിച്ചതു്. അതിഖര ഘോഷങ്ങളിലെപ്പോലെ ഖരങ്ങളുടെ ഇരട്ടിപ്പിൽ ധ്വനിമൂല്യം കിട്ടാതെ പോകാനിടയില്ല. ഖരങ്ങളുടെയും അനുനാസികങ്ങളുടെയും *യ-ല-വ* കളുടെയും ഇരട്ടിപ്പുകൾ നിലനിർത്താനാണ് ലിപിപരിഷ്കരണത്തിന്റെ നിർദ്ദേശം. അതിനാൽ ഇരട്ടിപ്പിലുണ്ടാകുന്ന പ്രശ്നങ്ങൾക്ക് ലിപിപരിഷ്കരണം ഉത്തരവാദി യല്ലെന്ന് പ്രത്യക്ഷത്തിൽ തോന്നാം.

ചില്ലിനുശേഷം വ്യഞ്ജനങ്ങൾ ഇരട്ടിച്ചേ ഉച്ചരിക്കാനാവൂ എന്നതിനാൽ ചില്ലു കൾക്കുശേഷം ഇരട്ടിപ്പു പ്രത്യേകിച്ച് എഴുതിക്കാണിക്കേണ്ടാ എന്നു പരിഷ്കരിച്ചതു് എൻ.വി. കൃഷ്ണവാരിയരാണ്. ലിപിവിന്യാസപരമായ തലത്തിനു പുറമെ ഉച്ചാരണതലത്തിലെയും ഭാഷാബോധത്തിലെയും തത്വങ്ങളെക്കൂടി ലിപിപരിഷ്കരണത്തിന്റെ മേഖലയിലേക്ക് വലിച്ചിഴച്ചതു് അദ്ദേഹമാണ്. ഖരങ്ങളും അനുനാസികങ്ങളും മാത്രം ഇരട്ടിച്ച ലിപികളായി നിലനിർത്തിയെങ്കിലും ഭാഷയിലെ മറ്റിരട്ടിപ്പുകളെ ചന്ദ്രക്കല ചേർത്ത് എഴുതുന്നതു് സ്വാഭാവികമല്ല. അതിനുപകരം ഇരട്ടിപ്പിനെ സാഹചര്യനിഷ്ഠമായി പ്രവചനീയമാക്കുന്ന നിയമങ്ങളെ കൂട്ടുപിടിക്കുകയാണ് ചെയ്തതു്. സന്ധി ചെയ്യുന്നതിനു മുമ്പുള്ള രൂപങ്ങൾ എഴുതുക എന്നതാണതിന്റെ തത്ത്വം. ഉദാഹരണത്തിന് രേഫ ചില്ലിനു ശേഷം മൃദുക്കൾ ഇരട്ടിക്കാതെ ഉച്ചരിക്കാനാവില്ല. *ർ+ഗ=ർഗ്ഗ.* ഇരട്ടിച്ച രൂപം വർണ്ണപരിണാമം വന്നതിന്റെ എഴുത്താണ്. വർണപരിണാമം നിത്യമാണെങ്കിൽ അതിനുമുമ്പുള്ള രൂപം എഴുതിയാലും ഭാഷാബോധംകൊണ്ട് ഇരട്ടിച്ച് വായിച്ചുകൊള്ളും. ലിപിപഠനത്തിൽ ദൂരവ്യാപകമായ പ്രത്യാഘാതങ്ങളുണ്ടാക്കിയതും അത്തരം നിർദ്ദേശങ്ങൾതന്നെ. എങ്കിലും അദ്ദേഹത്തിന്റെ പരിഷ്കാരങ്ങളെ ആരാധനയോടെ പുകഴ്ത്തുന്നതിലാണ് പലരും ഉത്സാഹം കാണിച്ചതു്.

"അക്ഷരങ്ങളിൽ മുതൽ അച്ചെഴുത്തിൽവരെ ആ വിപ്ലവത്തിന്റെ ഫലമായി വലിയ മാറ്റങ്ങൾ പ്രത്യക്ഷപ്പെട്ടു. ത്വരിതഗതിയിൽ മുന്നേറുന്ന ശാസ്ത്ര-സാങ്കേതികയുഗത്തിനു പാകത്തിൽ മലയാളഭാഷയെ രൂപപ്പെടുത്തി. ദേവനാഗരിയിലും കന്നഡയിലും മറ്റും നടപ്പായിട്ടുള്ളവിധം മലയാളത്തിലെ ലിപിവ്യവസ്ഥ പരിഷ്കരിച്ചു. 'ജർമ്മനി' 'ജർമനി'യായി; 'സ്വർഗ്ഗം' 'സ്വർഗ'വും. ശാസ്ത്രയുഗത്തിൽ അച്ചെഴുത്തുയന്ത്രത്തിന്റെ കീബോർഡിൽ ഒതുങ്ങുന്ന അക്ഷരങ്ങൾക്കേ അതിജീവിക്കാൻ അർഹതയുള്ളൂ. അച്ചടിശാലയിലെ ടൈപ്പുകളുടെ കള്ളികൾ കുറയ്ക്കുന്നത് ത്വരിതഗതിയിൽ കമ്പോസുചെയ്യുവാൻ ആവശ്യമാണ്. എൻ. വി. അതെല്ലാം മനസ്സിലാക്കിയിരുന്നു" (വാസുക്കുട്ടൻ, 1991: 95-96). ചില്ലുകൾക്കുശേഷം ദൃഢാക്ഷരങ്ങളെ ഇരട്ടിക്കാതെ ഉച്ചരിക്കാൻ കഴിയാത്തതുകൊണ്ട് എഴുത്തിൽ അവ പ്രത്യേകം വ്യക്തമാക്കേണ്ടതില്ല എന്ന നിർദ്ദേശം പല പത്ര

ങ്ങളും പല രീതിയിലാണ് സ്വീകരിച്ചത്. അതിലെ പാളിച്ചകൾ തിരിച്ചറിഞ്ഞവർ അദ്ദേഹത്തിന്റെ കൂട്ടത്തിൽത്തന്നെ ഉണ്ടായിരുന്നു. വിയോജനങ്ങളല്ലാതെ വിമർശനങ്ങളായി അവ വികസിച്ചില്ലെന്നു മാത്രം.

എൻ. വി. കൃഷ്ണവാരിയരുടെയും ഭാഷാ ഇൻസ്റ്റിറ്റ്യൂട്ടിന്റെയും നേട്ടമാണ് ലിപിപരിഷ്കരണം എന്ന മുഖവുരയോടെ വിഷ്ണുനാരായണൻ നമ്പൂതിരി ചില്ലു കഴിഞ്ഞു വ്യഞ്ജനം ഇരട്ടിച്ചെഴുതേണ്ട എന്നതിന്റെ എതിർതെളിവ് നിരത്തുന്നുണ്ട്. "ഈ വിവാദത്തിൽ ഞാൻ ഗുപ്തൻനായർസാറിന്റെ പക്ഷത്തായിരുന്നു. മലയാളത്തിൽ ഇരട്ടിച്ചും ഇരട്ടിക്കാതെയും, രണ്ടുതരത്തിലും ഉച്ചാരണം ഉണ്ട്; രണ്ടുതരത്തിലും എഴുതാൻ സൗകര്യവും ഉണ്ട്. ഈ സ്വാച്ഛന്ദ്യം കൈവിടാതെ നിലനിർത്തണം എന്നാണ് ഞങ്ങൾ കരുതിയത്. സൽക്കാരം-പുൽകുക, ശർക്കര-മാർകഴി, നേർമ്മ- വാർമുടി, മാഴ്കുക- പാഴ്ച്ചെടി എന്നിങ്ങനെ രണ്ടുതരം സന്ധികളും നമ്മുടെ ഈടിരിപ്പിലുണ്ട് " (നമ്പൂതിരി,1991:74-75)

ചില്ലുകൾക്കുശേഷം ഖരങ്ങളുടെപോലും ഇരട്ടിപ്പ് നിത്യമല്ല. അതായത് ഇരട്ടിക്കാതെയും ഇരട്ടിച്ചും വരുന്ന വ്യഞ്ജനങ്ങൾ വ്യത്യയത്തിലാണ്. തൊട്ടുമുമ്പു വരുന്ന ചില്ലക്ഷരങ്ങളുടെ സ്വാധീനഫലമായി വരുന്ന ഒരു സ്വരപരിണാമമായി ഇരട്ടിപ്പിനെ കണക്കാക്കാനാവില്ല. അവ വ്യത്യസ്തസ്വനിമങ്ങളായാണ് ഭാഷയിൽ പെരുമാറുന്നത്. സ്വനിമങ്ങളായ രണ്ടു ശബ്ദങ്ങളുടെ എഴുത്തിലുള്ള വ്യത്യയസാഹചര്യത്തെ നിർവീര്യമാക്കുകയാണ് ചില്ലിനു ശേഷം ഇരട്ടിപ്പ് എഴുതിക്കാണിക്കേണ്ടതില്ല എന്ന നിർദ്ദേശം ചെയ്യുന്നത്. ഉകാരത്തിന്റെ ഉപലിപികളിലെന്നപോലെ(§5.2.2.1.) ഒരു പൂരകത്വനിഷേധവും ഇതിലടങ്ങിയിട്ടുണ്ട്. ചില്ലിനു ശേഷം ഇരട്ടിച്ചുവരുന്ന സാഹചര്യത്തിലും അല്ലാത്ത സാഹചര്യത്തിലും ഒരേ ചിഹ്നം യഥേഷ്ടം ഉപയോഗിക്കാമെന്ന ഒരു സ്വാതന്ത്ര്യമാണ് അതുണ്ടാക്കുന്നത്. ഉകാരത്തിൽ അവ വ്യത്യയത്തിലല്ലാത്ത ചിഹ്നങ്ങളായിരുന്നു. ഇരട്ടിപ്പിൽ വ്യത്യസ്തമായ സ്വനിമങ്ങളുടെ വിതരണക്രമമാണ് അട്ടിമറിക്കപ്പെട്ടത്. അതുകൊണ്ട് ഇരട്ടിപ്പ് എന്ന വ്യത്യയം ഭാഷയിൽനിന്ന് റദ്ദായിപ്പോയി. *ചർക* എന്നെഴുതിയാൽ *ചർക്ക* എന്നു വായിക്കുമെങ്കിൽ *ചക* എന്നെഴുതിയാൽ *ചക്ക* എന്നു വായിക്കുന്നതിൽ പ്രശ്നമൊന്നുമില്ല. ഭാഷാബോധവും വാക്യത്തിലെ സാഹചര്യവുംകൊണ്ട് അതും ശരിയായി വായിച്ചെടുക്കാം.

ഭാഷയിലെ പിഴവുകൾ കണ്ടെത്തുന്നതുതന്നെ തെറ്റിനു പകരം വരേണ്ടിയിരുന്ന ശരിയായ രൂപത്തെ ഊഹിച്ചറിയാൻ കഴിയുന്നതിനാലാണ്. അതുകൊണ്ട് കുട്ടികൾ ഇരട്ടിപ്പിനെ മലയാളത്തിൽനിന്നു കുടിയിറക്കിയിരിക്കുന്നു.

ഇരട്ടിച്ചതും അല്ലാത്തതുമായ വ്യഞ്ജനങ്ങളെ വ്യവഛേദിച്ചറിയാൻ സാമാന്യമായും കുട്ടികൾക്കറിയാം എന്നു വിശ്വസിക്കാൻതന്നെ പ്രയാസമുണ്ട്. അവർ സ്വതന്ത്രമായെഴുതിയ വാക്യങ്ങളിലെ ഒറ്റവ്യഞ്ജനത്തിനു പകരം ഇരട്ടിപ്പ് ഉപയോഗിച്ചവയിൽ വ്യാകരണപ്രാധാന്യമുള്ള ചില ഉദാഹരണങ്ങളിതാ:

*1 ചിലപ്പോൾ നശിച്ചുപോക്കാൻ ഇടയാക്കുന്നു.*

*2 ജനങ്ങൾ പെറ്റു പെരുക്കി കോണ്ടിരിക്കും*

*3 എവിടെ നോക്കിയാൽ കമ്പ്യൂട്ടറുകൾ ഉണ്ടാക്കും*

*4 താമസിക്കാൻ സ്ഥലം ഉണ്ടാക്കാത്തെ വരും*

*5 മനുഷ്യർ മടിയന്മാർ ആക്കും*

ഇവ കേട്ടെഴുതിയതോ പകർത്തിയെഴുതിയതോ അല്ല. കേൾവിയിലെയോ കാഴ്ചയിലെയോ പിശകുകൾ ഇവയെ ബാധിക്കുന്നില്ല. കുട്ടിയുടെ ഭാഷാബോധത്തിൽത്തന്നെയാണ് പിശകുകൾ സംഭവിച്ചിട്ടുള്ളതെന്നാണ് ഉദാഹരണങ്ങൾ തെളിയിക്കുന്നത്. ഇരട്ടിച്ചെഴുതേണ്ടിടത്ത് അതു വിട്ടുപോകുന്നതിനെക്കാൾ ഗൗരവമുള്ളതാണ് ഇവ. ഇരട്ടിപ്പില്ലാത്തിടത്ത് അത് കൂട്ടിച്ചേർത്തതാണ് എന്നതിനാൽ കുട്ടിയെ സംബന്ധിച്ചിടത്തോളം *ക, ക്ക* ഇവ തമ്മിൽ ഭേദമൊന്നുമില്ല എന്നാണ് വ്യക്തമാകുന്നത്. അവ ഒരേ സ്വനിമത്തിന്റെ ഉപസ്വനങ്ങളാണ്. അവ ഏതേതെല്ലാം സ്വനസാഹചര്യങ്ങളിലാണ് പ്രത്യക്ഷപ്പെടുകയെന്ന് പ്രവചിക്കാനാവില്ലെന്നുമാത്രം.

ഇരട്ടിപ്പാകട്ടെ മലയാളത്തിൽ വെറുമൊരു സന്ധികാര്യമല്ല. മറ്റു സന്ധികൾക്കില്ലാത്ത ചില പ്രത്യേകതകൾ ദ്വിത്വസന്ധിക്കുണ്ട്. വിശേഷണവിശേഷ്യങ്ങളെ വേർതിരിക്കാനും കേവലപ്രയോജകഭേദത്തിനും മറ്റും ഉപയോഗിക്കുന്നതാകയാൽ ഇരട്ടിപ്പിന് ഭാഷയുടെ മറ്റുതലങ്ങളിലും പ്രധാന്യമുണ്ട്. അത്തരം മേഖലകളിലെല്ലാം പ്രശ്നങ്ങളുണ്ടാക്കാൻ എഴുത്തിലെ ഒരു ചെറിയ പരിഷ്കാരം വഴിവെച്ചു എന്നതാണ് വാസ്തവം.

### 5.2.4.1. ദ്വിത്വസന്ധി

ഭാഷയിലെ ഇരട്ടിപ്പിലുണ്ടായ കുഴപ്പങ്ങളെ പലരും ശ്രദ്ധിച്ചിട്ടുണ്ട്. ലിപിപരിഷ്കരണത്തിന്റെ പിന്തുടർച്ചക്കാരനായ വി. ആർ. പ്രബോധചന്ദ്രൻ തന്നെ ഇതു നിരീക്ഷിക്കുന്നതു നോക്കുക.

"ഉച്ചരിക്കുമ്പോൾ 'സകലം' 'ശകലമാവരുത്'; 'സ്വജനങ്ങൾ' 'ശ്വജനങ്ങ'ളാവരുത്- ഇതിനാണ് വ്യാകരണം പഠിക്കുന്നതു്, എന്നു പണ്ടുപറയാറുണ്ടായിരുന്നു. ഇന്നും ഇതിനു പ്രസക്തി കുറഞ്ഞിട്ടില്ല. മലയാളംപോലെ എഴുത്തും ഉച്ചാരണവും അന്യോന്യം ഉറ്റബന്ധം പുലർത്തുന്ന ഭാഷകളിൽ എഴുത്തുതെറ്റിയാൽ ഉച്ചാരണവും തെറ്റും; മറിച്ചും. 'ഓണചന്ത' എന്നും 'കിഴക്കേ കോട്ട' എന്നുമൊക്കെ സർവത്ര എഴുതിക്കാണുന്ന കുട്ടികൾ 'കുതിരപ്പുറത്തുകയറി' എന്ന അർഥത്തിൽ 'കുതിര പുറത്തുകയറി' എന്നാവും എഴുതുക. ക്രമേണ ഉച്ചാരണവും വികലമാവും. 'ഞാൻതന്നെ തിന്നാം' എന്നതിനുപകരം 'ഞാൻ തന്നെത്തിന്നാം' എന്നു് ഓർക്കാപ്പുറത്താണെങ്കിലും അവർ ഇനി പറഞ്ഞുകൂടായ്കയില്ല. അർഥമല്ല അനർഥമാവും ഇതിന്റെയൊക്കെ ഫലം" (പ്രബോധചന്ദ്രൻ, 1999:69,70). അദ്ദേഹം പ്രവചിക്കുന്ന അനർത്ഥങ്ങൾ എഴുത്തിൽ നടപ്പിലായിക്കഴിഞ്ഞിരിക്കുന്നു. ഇവിടെ അവസാനം പറഞ്ഞ ഉദാഹരണം ഒന്നുകൂടി വിശദീകരിക്കേണ്ടതുണ്ട്.

*'ഞാൻ തന്നെ തിന്നാം'* എന്ന അക്ഷരക്കൂട്ടത്തിന് അർത്ഥവ്യത്യാസങ്ങളുണ്ട്. അതു് ഉച്ചാരണത്തെ അല്ലെങ്കിൽ എഴുത്തുരീതിയെ അടിസ്ഥാനമാക്കിയാണ് നില്ക്കുന്നതു്.

1. ഞാന്തന്നെ തിന്നാം (മറ്റാരുമല്ലെന്നർത്ഥം)
2. ഞാൻ തന്നെ തിന്നാം (മറ്റാരും സഹായിക്കേണ്ടെന്നർത്ഥം)
3. ഞാൻ തന്നെത്തിന്നാം (മറ്റാരെയുമല്ല തിന്നുകയെന്നർത്ഥം)

ഈ അർത്ഥവ്യത്യാസങ്ങൾക്കു കാരണം സ്വനപരമായ പ്രത്യേകതകളാണ്; കുറച്ചുകൂടി സൂക്ഷ്മമായിപ്പറഞ്ഞാൽ തകാരത്തിന്റെ സവിശേഷമായ പെരുമാറ്റങ്ങളാണ്. *തന്നെ തിന്നാം* എന്നിവയിലെ തകാരങ്ങൾ എങ്ങനെ പെരുമാറുന്നു

എന്നതാണ് പ്രധാനം. ഒന്നാം വാക്യത്തിൽ *തന്നെ* എന്നത് ഞാൻ എന്നതിനോട് ചേർന്നു നില്ക്കുന്നു. *ൻ+ത=ന്ത* എന്ന സ്വനമാറ്റം കാണിച്ചിരിക്കുന്നു. ഇതു സന്ധിചെയ്യാതെയും എഴുതാം.

1a. ഞാൻതന്നെ തിന്നാം.

സന്ധിയില്ലെങ്കിലും അവ ചേർന്നുതന്നെ നില്ക്കുന്നു. ഒരുപ്രയോഗമായാണ് അതിന്റെ നില്പ്. രണ്ടും മൂന്നും വാക്യങ്ങളിൽ *തന്നെ* എന്നത് പദമായിട്ടാണ് നില്ക്കുന്നത്. രണ്ടാം വാക്യത്തിൽ അത് *തിന്നാം* എന്ന ക്രിയയെ വിശേഷിപ്പിക്കുന്നു. തനിയെ എന്നാണതിന്റെ വിവക്ഷ. മൂന്നാം വാക്യത്തിൽ അതിനു കർമ്മാർത്ഥമാണുള്ളത്. പ്രതിഗ്രാഹികാപ്രത്യയം വ്യക്തവുമാണ്. എങ്കിലും അത് ക്രിയയിൽനിന്ന് പിരിച്ചല്ല പ്രയോഗിച്ചിരിക്കുന്നത്. ഉച്ചാരണത്തിലും എഴുത്തിലും ഇങ്ങനെ ചേർച്ചയും വേർപാടും വ്യക്തമാക്കുന്നുണ്ട്. *തിന്നാം* എന്നതിലെ തകാരം ഇരട്ടിക്കുന്നത് മൂന്നാം വാക്യത്തിൽ മാത്രമാണ്. ചേർച്ചയെ സ്ഫുടമാക്കുകയാണ് ഈ ഇരട്ടിപ്പ്. *ഞാൻ, തന്നെ, തിന്നാം* എന്നിവ തമ്മിലുള്ള വാക്യബന്ധത്തെയാണ് അത് കുറിക്കുന്നത്. ഇരട്ടിപ്പിന് മലയാളത്തിൽ വാക്യഘടനാപരവും അർത്ഥപരവുമായ പ്രാധാന്യങ്ങളുണ്ട്. എഴുത്തിൽ ഇരട്ടിപ്പിനോടൊപ്പംതന്നെ പ്രസക്തമായതാണ് അവ ചേർത്തെഴുതുകയെന്നത്. ഇരട്ടിപ്പിനെ മാത്രമല്ല ചേർത്തെഴുതുന്നതും കുട്ടികൾ ഒഴിവാക്കിയിരിക്കുന്നു. കേട്ടെഴുത്തിൽ സമസ്തപദങ്ങൾ ഇരട്ടിപ്പില്ലാതെയും പിരിച്ചും എഴുതിയതിന്റെ ശതമാനക്കണക്ക് ക്ലാസ്സടിസ്ഥാനത്തിൽ ചുവടെ കൊടുക്കുന്നു.

പട്ടിക 54 സന്ധിയും സമാസവുമില്ലാത്ത രൂപങ്ങൾ

| | പിശകിയെഴുതിയ രൂപം | 8-ാം തരം % | 9-ാം തരം % | 10-ാം തരം % | ആകെ % | 2006 10-ാം തരം % |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | പ്രത്യക്ഷമായി തന്നെ | 24 | 28 | 21 | **24** | 57 |
| 2 | കനക ചിലങ്ക | 28 | 25 | 20 | **24** | 37 |
| 3 | കിലുങ്ങി കിലുങ്ങി | 61 | 65 | 66 | **64** | 90 |
| 4 | കുലുങ്ങി കുലുങ്ങി | 60 | 62 | 66 | **62** | 84 |
| 5 | കടമിഴി കോണുകളിൽ | 33 | 42 | 30 | **35** | 57 |
| 6 | കതിരുതിർ പൂപുഞ്ചിരി | 59 | 58 | 66 | **60** | 94 |
| 7 | ചെഞ്ചുണ്ടിൽ തങ്ങി | 33 | 34 | 58 | **41** | 77 |

ഇരട്ടിപ്പില്ലാതെ പിരിച്ചെഴുതിയത് അറുപതുശതമാനത്തിനു മേലെയാണ്. വരുംതലമുറയുടെ സാമാന്യസ്വഭാവമായി ഇതു മാറിയിരിക്കുന്നു. ഇത് എഴുത്തിൽ മാത്രമുള്ള ഒരു പ്രതിഭാസമാണ്. സംസാരത്തിൽ ഇതില്ല. എന്നുമാ

ത്രമല്ല വായനയിൽപ്പോലും ഇതു് പ്രശ്നങ്ങളുണ്ടാക്കുന്നില്ല. ഇരട്ടിപ്പുകൾ അവ്യവസ്ഥിതമായിക്കാണുന്ന എഴുത്തുകൾ എഴുതിയ ആളെക്കൊണ്ടു വായിപ്പിച്ചപ്പോൾ അതിൽ പലതിലും യാതൊരു കുഴപ്പവും കേൾക്കാനില്ല. ഉപസ്വനമായാണ് ഇരട്ടിപ്പുകളെ പരിഗണിക്കുന്നതു് എന്നതിന് തെളിവാണിതു്. ഈ ഒരു പ്രത്യേകതകൊണ്ടാകാം പഴയതലമുറയും പുതിയതലമുറയും പരസ്പരം അപരിചിതമായ മൊഴികൾ ഉപയോഗിക്കുന്നതരത്തിൽ ഒരു 'ബാബേൽ ഇഫക്ട് ' ഉണ്ടാവാത്തതു്.

### 5.2.4.2. പരിഷ്കരണത്തിന്റെ പിന്തുടർച്ചകൾ

ദ്വിത്വസന്ധിയുടെ പ്രാധാന്യം അറിയാവുന്നവർതന്നെ ലിപിപരിഷ്കരണനിർദ്ദേശങ്ങളുടെ വക്താക്കളാകുന്ന എന്നതു് ഒരു വൈരുദ്ധ്യമാണ്. "മലയാളത്തിന്റെ ഘടനയെയും ഉച്ചാരണശുദ്ധിയെയും കുറിച്ചിടത്തോളം ഏറ്റവും പ്രധാനപ്പെട്ട ഘടകങ്ങളുണ്ട്; അവയിൽ ഒന്നാണ് ദ്വിത്വസന്ധി. ആന പുറത്തു കയറുന്നതും ആനപ്പുറത്തുകയറുന്നതും തമ്മിൽ നാം വേർതിരിക്കുന്നതു് ആ സന്ധികൊണ്ടാണ് എന്നോർക്കണം. കിഴക്കേക്കോട്ട, മനുഷ്യക്കോട്ട, മനുഷ്യച്ചങ്ങല, ഓണച്ചന്ത മുതലായ എല്ലുറപ്പുള്ള രൂപങ്ങൾക്കുപകരം നട്ടെല്ലൊടിഞ്ഞ 'കിഴക്കേകോട്ട'യും 'മനുഷ്യകോട്ട'യും 'മനുഷ്യചങ്ങല'യും 'ഓണചന്ത'യുമൊക്കെയാണ് ബസ്സുകളുടെ ബോർഡുകളിലും ഭിത്തികളിലും പരസ്യങ്ങളിലും എന്നുവേണ്ട എവിടെത്തിരിഞ്ഞൊന്നുനോക്കിയാലും നമ്മുടെ കണ്ണിൽപ്പെടുക. കൈരളിക്ക് ആരോ ഒരു 'അപശബ്ദബോധിനി'(തെറ്റായ രൂപങ്ങൾ അഭ്യസിപ്പിക്കുന്ന കൃതി എന്നർഥം) തന്നെ സംഭാവന ചെയ്തിട്ടുണ്ടല്ലോ. ആ പുസ്തകം വിലയ്ക്കുവാങ്ങി മനസ്സിരുത്തി വായിക്കാൻ മെനക്കെട്ടാലേ അപശബ്ദങ്ങൾ മാഞ്ഞുപോവാതെ നമ്മുടെ മസ്തിഷ്കത്തിൽ പതിയുകയുള്ളൂ! സൂക്ഷ്മം ചിന്തിച്ചാൽ മേൽപ്പറഞ്ഞതരം ചുവരെഴുത്തുകളും പത്രപംക്തികളിലെയും മറ്റും പ്രയോഗവിശേഷങ്ങളുമല്ലേ 'ശരിയായ' അപശബ്ദബോധിനികൾ: കുട്ടികളെ അവ വഴിതെറ്റിക്കാതിരിക്കല്ല, മുതിർന്നവരെയും. എന്തിന് അധ്യാപകരെപ്പോലും അവ ഭ്രമിപ്പിക്കുകയും പലപ്പോഴും വഴിപിഴപ്പിക്കുകയും ചെയ്യും" (പ്രബോധചന്ദ്രൻ നായർ, 1999:79). അപശബ്ദബോധിനികളെന്ന പ്രബോധചന്ദ്രന്റെ വേദനാപൂർവ്വമായ പരിഹാസം ലിപിപരിഷ്കരണത്തിന്റെ വക്താവെന്നനിലയിൽ തന്നിലേക്കുതന്നെ

യാണ് വരുന്നത്. അപശബ്ദബോധിനികൾക്ക് തലങ്ങുംവിലങ്ങും എടുത്തുപ്ര യോഗിക്കാനുള്ള ആയുധങ്ങൾ പണിതുകൊടുത്തത് ഭാഷാ ഇൻസ്റ്റിറ്റ്യൂട്ടിന്റെ ആഭിമുഖ്യത്തിൽ എൻ. വി. കൃഷ്ണവാരിയരുടെ നേതൃത്വത്തിൽ നടന്ന ലിപിപ രിഷ്കരണമായിരുന്നു. അതിൽ പ്രധാനമായൊരു സ്ഥാനം വഹിച്ച പ്രബോധ ചന്ദ്രന്റെ '*മലയാളം മലയാളിയോളം*' എന്ന പുസ്തകത്തിൽ അതിന്റെ പിന്തുടർ ച്ചയാണുള്ളത്.

പ്രാഥമികഘട്ടത്തിൽ കുട്ടികളെ പഠിപ്പിക്കാനായി പന്ത്രണ്ട് സ്വരങ്ങളും മുപ്പ ത്താറ് വ്യഞ്ജനങ്ങളും ആയി നാല്പത്തെട്ട് അക്ഷരങ്ങളെയാണ് ഈ പുസ്ത കത്തിൽ അദ്ദേഹം പട്ടികയായി നല്കുന്നത്. *ഌ, അം, അഃ* ഇവയെ അദ്ദേഹം ഒഴിവാക്കുന്നു. തുടർന്ന് എട്ടു നിർദ്ദേശങ്ങളും നല്കുന്നു. ആറാമത്തെ നിർദ്ദേ ശത്തിൽ ഋകാരം *റ്* എന്നു പിരിച്ചെഴുതാമെന്നും എട്ടാമത്തെ നിർദ്ദശത്തിൽ വിസർഗ്ഗം ഒഴിവാക്കി ഉച്ചാരണത്തിൽ ഊന്നൽ നല്കുകയും *നമഃ* എന്നത് *നമഹ്* എന്നെഴുതുകയും മതി എന്നും പറഞ്ഞിരിക്കുന്നു. ഒഴിവാക്കിയ അനുസ്വാര ത്തിനു പകരം ഒന്നും നിർദ്ദേശിച്ചിട്ടില്ല. അതില്ലെങ്കിലും മലയാളം എഴുതിപ്പഠി ക്കാമെന്നു കരുതുന്നതുപോലെ തോന്നും. നിർദ്ദേശങ്ങളിൽ ചിലത് താഴെ കൊടുക്കുന്നു.

> "(b) ലേഖനബോധനത്തിൽ പരിഷ്കൃതലിപിമാത്രമേ കുട്ടികളെ പരി ശീലിപ്പിക്കാവൂ. പുതിയലിപി ശരിക്കു പഠിച്ചവർക്ക് പഴയലിപിയിലെ ചിഹ്നങ്ങൾ ആവശ്യം വരുമ്പോൾ നിഷ്പ്രയാസം വായിക്കാൻ സാധിക്കും; അതിനു പ്രത്യേക പരിശീലനമൊന്നും നല്കേണ്ടതില്ല.
>
> (c) പാഠപുസ്തകങ്ങൾ, അറിയിപ്പുകൾ, പരസ്യങ്ങൾ മുതലായവയുൾപ്പെ ടെയുള്ള ഔദ്യോഗിക പ്രസിദ്ധീകരണങ്ങളെല്ലാം പുതിയ ലിപിയിൽ മാത്രമേ അച്ചടിക്കാവൂ.
>
> (d) എഴുതുമ്പോൾ കൈവാക്കിനു വന്നുപോവുന്ന പഴയലിപിചിഹ്നങ്ങൾ തെറ്റ് എന്നു കരുതിക്കൂടാ.
>
> (e) ഉ, ഊ, യ എന്നിവയുടെ ഉപചിഹ്നങ്ങൾ ഒറ്റനോട്ടത്തിൽ തിരിച്ച റിയാൻ കുട്ടികൾക്കും വിഷമമുണ്ടാകാത്ത വിധത്തിൽ ു, ൂ, ്യ എന്നി ങ്ങനെ തികച്ചും വ്യത്യസ്തമായി വാർത്തെടുത്ത ടൈപ്പുകൾ മാത്രമേ അച്ചടിശാലകൾ ഉപയോഗിക്കാവൂ.

(f) വ്യഞ്ജനത്തിനുശേഷം റകാരമോ രേഫമോ വരുന്ന കൂട്ടക്ഷരങ്ങൾ മറ്റു മിക്ക കൂട്ടക്ഷരങ്ങളെയുംപോലെ പിരിച്ചുവേണം രേഖപ്പെടുത്തുക.

ഉദാ:- ക്്റ, ത്്റ, പ്്റ, ഗ്്ര, ദ്്ര, ബ്്ര

പുതുലിപിയിലെ അശാസ്ത്രീയവും അസൗകര്യജനകവുമായ റകാരരേഫ ചിഹ്നം, ്ര, ഇവ്വിധം നിഷ്പ്രയാസം ഒഴിവായിക്കിട്ടും.

ശ്വാസിവ്യഞ്ജനങ്ങൾക്കുശേഷം റ, നാദികൾക്കുശേഷം ര എന്നാണോ ഇവിടത്തെ വിതരണനിയമം? മലയാളത്തിൽത്തന്നെ 'വജ്്റ'വും 'ബ്്റാ'യും 'ബ്്റെയി'ലും 'ഡ്്റെയിനേ'ജും 'പ്്റാക്ക്'ളും പ്്രാക'ലും സാധാരണമാണല്ലോ. ഇത്തരം പ്രത്യുദാഹരണങ്ങൾക്കുമുന്നിൽ അത്തരമൊരു നിയമം നിഷ്ഫലമെന്നു വ്യക്തം. ലേഖനരീതി ഇവിടെ ഉച്ചാരണരീതിയോട് ആവതും അടുത്തുനില്ക്കുന്നു എന്ന മെച്ചവുമുണ്ട് ഈ സമ്പ്രദായത്തിന്.

(g) ഋ ഒഴിവാക്കം; പകരം റ് മതിയാകും

ഉദാ:- റ്ഷി, ക്്റ്തി, ക്്റ്മി

മീത്തലിനുമേൽ പുതിയൊരു സ്വനമൂല്യംകൂടി വെച്ചുകെട്ടലല്ലേ ഇതിന്റെ ഒരു ഫലം? അതേ, എന്നാൽ ലിപിവ്യവസ്ഥാപിതമായ ഏതു ഭാഷയിലും ഏറെക്കുറെ അംഗീകൃതമായ ഒരു സംഗതി മാത്രമാണ്, ഒരേ ലിപിചിഹ്നത്തിന് പല സ്വനമൂല്യങ്ങൾ ഉണ്ടാവുക എന്നത്. മലയാളത്തിൽ കുതിരപോകുന്നു എന്നു പറയുന്നിടത്തെ രണ്ടു കകാരങ്ങളുടെയും സ്വനമൂല്യം ഒന്നല്ലല്ലോ. ഒന്നായാൽ അത് മലയാളിയുടെ സ്വാഭാവികോച്ചാരണമല്ലാതായിത്തീരും. കകാരചിഹ്നത്തിന്റെ ഈ സ്വനമൂല്യവൈഭിന്യംമൂലം വല്ല വൈഷമ്യവും ഏറ്റവും സാധാരണക്കാരായ മലയാളികൾക്കുപോലും ഭാഷാപ്രയോഗത്തിൽ വരാറില്ല. ക്രമാനുഗതവും ഏറെക്കുറെ അനുസ്യൂതവുമായ സന്ദർഭവല്ക്കരണത്തിലൂടെയാണ് ഭാഷാഗ്രഹണവും ഭാഷാപഗ്രഥനവും പുരോഗമിക്കുക" (: 40,41).

നിർദ്ദേശം (d) ആദ്യം പറഞ്ഞനിർദ്ദേശങ്ങളുടെ അവധാരകസ്വഭാവം മാത്രമല്ല നിർദ്ദേശങ്ങളുടെ സത്തതന്നെ ഇല്ലാതാക്കുന്നുണ്ട്. അത്തരം ഉദാരസമീപനങ്ങളാണ് ലിപിപരിഷ്കരണത്തിൽ ഏറ്റവും കൂടുതൽ പ്രശ്നങ്ങളുണ്ടാക്കിയതെന്നും കാണാം. നിർദ്ദേശം (e) അച്ചടിയെ, അതും അച്ചുകൾ വാർത്തെടുത്ത് അച്ചടിക്കുന്ന കാലത്തുള്ള അച്ചടിയെ, ആണ് അഭിസംബോധന ചെയ്യുന്നത്. ഋകാരം

ഒഴിവാക്കിയതിനാൽ അതിന്റെ ഉപലിപിയുമായുള്ള സാമ്യം വിഷയമാകാത്തതു് സ്വാഭാവികംതന്നെ. കുട്ടികൾക്കു് എഴുതിപ്പഠിക്കാനായുള്ള നിർദ്ദേശത്തിലും അവരുടെ എഴുത്തുവടിവു് ശ്രദ്ധിക്കാതെ വാർപ്പുമാതൃകയുടെ രൂപം ശ്രദ്ധയിൽ വരികയും ചെയ്യുന്നതു് ലിപിപരിഷ്കരണത്തിന്റെ ബീജത്തിൽത്തന്നെയുള്ള അച്ചടിപക്ഷപാതത്തിന്റെ വെളിപ്പെടലാണു്. 1999- ലും കല്ലച്ചുകളെ മാത്രം ധ്യാനിക്കുന്നതും ലിപിപരിഷ്കരണം ഒരു ലഹരിയായി ബാധിച്ചതുകൊണ്ടാണു്.

റകാരരേഫങ്ങളുടെ ഉപലിപിക്കു് ഒന്നിൽക്കൂടുതൽ സ്വനമൂല്യങ്ങളുണ്ടാകുന്നതു് അശാസ്ത്രീയവും അസൗകര്യവും ആണു്. ചന്ദ്രക്കലയ്ക്കു് അങ്ങനെ വരുന്നതു് ശാസ്ത്രീയവും സൗകര്യവുമാണു്. കൂട്ടക്ഷരങ്ങളിൽ റകാരരേഫങ്ങളുടെ ധ്വനിവ്യത്യാസം പ്രസക്തമാണു്. ഋകാരത്തിനു പകരം നിത്യമായി റകാരം എന്നു കല്പിക്കുമ്പോൾ അതു പ്രസക്തമല്ല. അനുഗ്റഹം - അനുഗ്റ്ഹീതൻ, ഗ്റന്ഥങ്ങളുടെ ഗ്റ്ഹം എന്നെല്ലാം എഴുതേണ്ടിവരും. കൂട്ടക്ഷരങ്ങളിൽ പിന്നെയും ചേർന്നുവരുന്ന റകാരരേഫങ്ങളും ഋകാരവും (ആർദ്റത, ദ്റ്ക്സാക്ഷി, പ്റാക്റ്തം) കാര്യങ്ങൾ കൂടുതൽ സങ്കീർണ്ണമാക്കും. ലിപിമങ്ങളെക്കുറിച്ചു് പറയുമ്പോൾ *കുതിരപോകുന്നു* എന്നതിലെ *ക്കു*യുടെ സ്വനിമവും ഉപസ്വനവുമാണു് ഉദാഹരണമായി കാണിച്ചിട്ടുള്ളതു് എന്നതിൽ കാണുന്ന ഉദാസീനത ശ്രദ്ധിക്കേണ്ടതാണു്.

കുട്ടികൾ ലിപിചിഹ്നങ്ങൾ തെറ്റിക്കുന്നതിനു് ലിപിബോധനതന്ത്രങ്ങൾ കാലാനുകൂലമായി പരിഷ്കരിക്കുകയും അച്ചടിയിൽ തെറ്റുകൾ വരുത്തുന്നതിനു് പരിശീലനം മൂലം യോഗ്യതനേടിയ പ്രൂഫ്റീഡർമാരെ നിയോഗിക്കുകയുമാണു് അദ്ദേഹം നിർദ്ദേശിക്കുന്ന പ്രതിവിധികൾ (:43,44). പുതിയലിപിതന്നെ കുട്ടികൾക്കു് കൃത്യമായി എഴുതാനാകാത്തപ്പോഴാണു് അവർ പഴയലിപികൂടി പഠിച്ചെടുക്കും എന്നു സങ്കല്പിക്കുന്നതു്. ഈ അവ്യസ്ഥിതികളുടെ ഉത്തരവാദിത്തം മുഴുവൻ ബോധനരീതിയിലും പ്രൂഫ് റീഡിംഗിലും ചാർത്തി രക്ഷപ്പെടുകയാണു് അദ്ദേഹം. ക്റ്മി എന്നുതന്നെ എഴുതണം എന്ന അദ്ദേഹത്തിന്റെ വ്യക്തിപരമായ നിർദ്ദേശംപോലും അതേപടി സർക്കുലറായി വിതരണം ചെയ്യുന്ന വിദ്യാഭ്യാസവകുപ്പിനെ കുറ്റപ്പെടുത്തുന്നതിൽ ശരിയുണ്ടുതാനും.

### 5.2.4.3. ഇരട്ടിപ്പിലെ ഇരട്ടത്താപ്പ്

ലിപിപരിഷ്കരണത്തിന്റെ പല ഘട്ടങ്ങളിലായി പരസ്പരവിരുദ്ധങ്ങളായ നിർദ്ദേശങ്ങൾ പുറത്തു വന്നിട്ടുള്ളത് അതിന്റെ പ്രശ്നങ്ങളെ കൂടുതൽ സങ്കീർണ്ണമാക്കി.ലിപിപരിഷ്കരണം നടപ്പിലാക്കി പതിനെട്ടു വർഷത്തിനു ശേഷം 1999 നവംബർ ഒന്നിന് മലയാളത്തനിമയ്ക്കുവേണ്ടി കേരള ഭാഷാ ഇൻസ്റ്റിറ്റ്യൂട്ട് പ്രസിദ്ധീകരിച്ച *'മലയാളം അച്ചടിയും എഴുത്തും ഒരു സ്റ്റൈൽ പുസ്തക'*ത്തിൽ എൻ. വി. കൃഷ്ണവാരിയരുടെ ചില നിർദ്ദേശങ്ങളെ മാത്രം റദ്ദാക്കുകയാണ് ചെയ്യുന്നത്. എങ്കിലും ഭാഷയിൽ ദൂരവ്യാപകമായ പ്രത്യാഘാതങ്ങളുണ്ടാക്കിയ സ്വനസ്വഭാവം തുടങ്ങി ഭാഷയുടെ മറ്റു തലങ്ങളും അടിസ്ഥാനമാക്കുന്നത് ലിപിപരിഷ്കരണത്തിൽ പ്രസക്തമാണെന്ന വിശ്വസം പിൻപറ്റുന്നുണ്ട്. അതായത് അവ്യവസ്ഥിതിയുണ്ടാക്കുന്ന അതിന്റെ അടിസ്ഥാനസ്വഭാവങ്ങളെ തിരുത്താൻ ശ്രമിക്കുന്നേയില്ല.

1967- ലെ കമ്മറ്റി ഖരങ്ങളിലെയും അനുനാസികങ്ങളിലെയും സമാക്ഷരദ്വിത്വമായ *ക്ക, ച്ച, ട്ട, ത്ത, പ്പ, ങ്ങ, ഞ്ഞ, ണ്ണ, ന്ന, മ്മ, യ്യ, ല്ല, വ്വ* എന്നു പതിമൂന്നെണ്ണവും *ങ്ക, ഞ്ച, ണ്ട, ന്ത, മ്പ* എന്ന് അഞ്ചെണ്ണവും ലകാരം ചേർന്ന *സ്ല, ശ്ല, ഹ്ല, മ്ല, ബ്ല, പ്ല, ഗ്ല, ക്ല* എട്ടെണ്ണവും അടക്കം 26 കൂട്ടക്ഷരങ്ങളെ മാത്രമേ ഗണിച്ചിട്ടുള്ളൂ. സ്റ്റൈൽ പുസ്തകമാകട്ടെ 53 എണ്ണവും. അവ താഴെ കൊടുക്കുന്നു

"ഘടകവ്യഞ്ജനചിഹ്നങ്ങൾ ചേർത്തെഴുതുന്നവ:

ഗ്ഗ ജ്ജ ഡ്ഡ ദ്ദ ബ്ബ

ശ്ശ സ്സ

ള്ള ക്ത ക്ഷ ച്ഛ ത്ഥ

ത്ന ത്മ ദ്ഗ ഗ്ന ജ്ഞ

ഡ്ഢ ദ്ധ ങ്ക ഞ്ച ഞ്ഛ

ഞ്ജ ണ്ട ണ്ഠ ണ്ഡ ന്ത

ന്ഥ ന്ദ ന്ധ ന്റ മ്പ

ശ്ച സ്ത സ്ഥ സ്ന സ്റ്റ

ഹ്ന ഹ്മ റ്റ

ഘടക വ്യഞ്ജന ചിഹ്നങ്ങളെ ചന്ദ്രക്കലകൊണ്ട് ഇണക്കിയെഴുതുന്നവ:

ഉദാ. ക്ട, ക്ന, ക്സ, ഗ്ദ, ഗ്ധ, ഗ്ന, ഘ്ന, പ്ത
പ്ന, പ്സ, ബ്ജ, ബ്ദ, ബ്ധ, മ്ന, യ്ക, യ്ത
യ്പ, യ്മ, യ്വ, ശ്ന, ശ്മ, ഷ്ക, ഷ്ട, ഷ്ഠ,
ഷ്ണ, ഷ്പ, ഷ്ഫ, ഷ്മ, ഷ്ക, സ്പ, സ്ഫ,
സ്മ, ഴ്ക, ഴ്ച, ഴ്മ, ക്ഷ്മ"

(:6,7) പുറമെ ചില കൂട്ടക്ഷരങ്ങൾ കൂടി സ്വീകരിക്കുന്നുണ്ട്.

ആവൃത്തി, എഴുതുന്ന രീതി, ഉച്ചാരണസവിശേഷത, കൂട്ടക്ഷരത്തിൽ ചന്ദ്രക്കലയുടെ എണ്ണം പരമാവധി കുറയ്ക്കുക എന്നീ പൊതുതത്വങ്ങളുടെ അടിസ്ഥാനത്തിലാണ് കൂട്ടക്ഷരങ്ങൾ പട്ടികപ്പെടുത്തിയിരിക്കുന്നത് എന്നൊരു കുറിപ്പും നല്കിയിട്ടുണ്ട്.

മലയാളപാഠപുസ്തകങ്ങളുടെ അച്ചടിയുമായി ബന്ധപ്പെട്ട സ്റ്റൈൽ ഷീറ്റ് വികസിപ്പിക്കുന്നതിനായി കേരളസർക്കാർ നിയോഗിച്ചിട്ടുള്ള വിദഗ്ധസമിതി (G.O.(Rt)No.3964/2003/G.EDN. dated, Thiruvananthapuram 30.09.2003) 2004 മാർച്ച് 22, 23 തീയതികളിൽ എസ്. സി. ഇ. ആർ. ടി.യിൽ കൂടി അംഗീകരിച്ച സ്റ്റൈൽ ഷീറ്റും ലിപിവിന്യാസവും ഭാഷാ ഇൻസ്റ്റിറ്റ്യൂട്ടിന്റെ സ്റ്റൈൽ പുസ്തകത്തെ അപ്പാടെ പകർത്തിയിരിക്കുന്നു. (ഗ്ന എന്നതു് ഗ്ന എന്നിങ്ങനെ രണ്ടുരീതിയിൽ കാണിച്ചതുപോലും മാറിയിട്ടില്ല. ദ്ദ എന്ന ഒറ്റലിപി ഉപയോഗിച്ചിട്ടില്ല പകരം ഗ്ദ എന്നതന്നെ രണ്ടിടത്തും കാണിച്ചിരിക്കുന്നു എന്ന മാത്രം വ്യത്യാസം. ന്റ, മ്പ എന്നിവ ആവർത്തിച്ചതു് ഒരു അച്ചടിപ്പിശകായിരിക്കണം. *സ്റ്റൈൽ പുസ്തക്ത്തിൽ* ആവർത്തനത്തിനു പകരം സ്ന, സ്റ്റ എന്ന രണ്ടുകൂട്ടക്ഷരങ്ങളാണുള്ളതു്. ത്ന, ഗ്ദ, ഞ്ച, ഞ്ജ, ണ്ഠ എന്നിവ ഘടകവ്യഞ്ജനങ്ങൾ ചേർത്തു് ഉപയോഗിക്കുന്നവ എന്ന പട്ടികയിലാണ് കാണിച്ചിരിക്കുന്നതെങ്കിലും അവ ചന്ദ്രക്കല ഉപയോഗിച്ചു പിരിച്ചെഴുതുന്ന വ്യത്യസ്തലിപിമങ്ങളായാണ് കൊടുത്തിരിക്കുന്നതു്. മറ്റു നിർദ്ദേശങ്ങളിലും ഇതു് *സ്റ്റൈൽ പുസ്തക്കത്തെ* പിൻതുടരുകയാണ് ചെയ്യുന്നതു്. *സ്റ്റൈൽ പുസ്തക*ത്തിലെ ചില നിർദ്ദേശങ്ങൾ ഉപേക്ഷിച്ചിട്ടുണ്ടെന്നും അല്പം ചുരുക്കിയിട്ടുണ്ടെന്നും മാത്രം.)

ലിപിപരിഷ്കരണത്തെത്തുടർന്നുണ്ടായ നിർദ്ദേശങ്ങളെ, ചില്ലുകൾക്കുശേഷം *കചടതപകൾ* ഇരട്ടിച്ചുതന്നെ എഴുതണം എന്ന് സ്റ്റൈൽപ്പുസ്തകം തിരുത്തുന്നുണ്ട്. ഇരട്ടിപ്പിനെക്കുറിച്ചുള്ള സ്റ്റൈൽ പുസ്തകത്തിന്റെ നിർദ്ദേശങ്ങൾ ഉദാഹ

രണങ്ങൾ ഒഴിവാക്കിക്കൊണ്ടു് ഉദ്ധരിക്കാം.

> "1. ൽ, ൾ, ർ എന്നിവയ്ക്കുശേഷം കചടതപ എന്നിവ ഇരട്ടിച്ചുച്ചരിക്കുന്ന രൂപങ്ങളിൽ അവയുടെ ഇരട്ടിപ്പ് എഴുതിക്കാണിക്കണം
>
> 2. അവ ഇരട്ടിക്കാതെ ഉച്ചരിക്കുന്ന രൂപങ്ങൾ എഴുതുമ്പോൾ ഇരട്ടിപ്പ് ഒഴിവാക്കണം.
>
> 3. മറ്റുവർണങ്ങൾക്ക് ർ എന്നതിനുശേഷം ഇരട്ടിപ്പ് ആവശ്യമില്ല.
>
> 4. കാലപ്രത്യയമായ നകാരം ർ എന്നതിനുശേഷം ഇരട്ടിക്കണം.
>
> 5. ർ എന്നതിനുശേഷം അതിഖരഘോഷങ്ങൾക്ക് ഇരട്ടിപ്പ് വേണ്ടാ.
>
> 6. യ,വ, ര/റ എന്നിവയ്ക്കു മുൻപുവരുന്ന ഒരു വ്യഞ്ജനവും ഇരട്ടിച്ചെഴുതേണ്ടതില്ല." (1999:8,9).

ഇതിൽ രണ്ടാമത്തെ നിർദ്ദേശം അല്പം വിചിത്രമാണ്. ഇരട്ടിക്കാത്തിടത്ത് ഇരട്ടിപ്പ് എഴുതുന്നത് ലിപിപരിഷ്കരണത്തെത്തുടർന്നുണ്ടായ അവസ്ഥയാണ്. അതല്ല ഇവിടെ വിവക്ഷ. ഇരട്ടിപ്പുള്ളിടത്ത് അവ എഴുതുകതന്നെ വേണം എന്ന നിർദ്ദേശിക്കുകയാണ് ഉദ്ദേശ്യം. ഇരട്ടിപ്പുണ്ടെങ്കിലും അത് എഴുതരുത് എന്ന പഴയ നിർദ്ദേശത്തെ, മുമ്പ് കണക്കിലെടുക്കാതിരുന്ന *വേർപാട്, മാർകഴി, വാർതിങ്കൾ, കാർക്കുന്തൽ, ഉമ്പർകോൻ, അവർകൾ, നൽകുക, പൂൽകുക, ചൊൽക* തുടങ്ങി ചില്ലിനുശേഷം ഇരട്ടിക്കാതെ കാണുന്ന രൂപങ്ങളെ അംഗീകരിച്ചുകൊണ്ട് തിരുത്തുകമാത്രമാണ് താല്പര്യം. അല്ലാതെ അതുവരെ ഇരട്ടിപ്പില്ലാത്തിടത്ത് ഇരട്ടിച്ചെഴുതുന്ന രീതിയുണ്ടായിരുന്നുവെന്ന് വിവക്ഷയില്ല.

എൻ. വി. കൃഷ്ണവാരിയർ നടപ്പിലാക്കിയ പരിഷ്കരണത്തിന്റെ പതിനാറുവർഷത്തെ അനുഭവങ്ങൾക്കുശേഷം അത് ഭാഷയിൽ പ്രത്യക്ഷപ്പെടുന്നതിന്റെ ആവൃത്തി കണക്കിലെടുത്ത് ചിലയിടങ്ങളിലെ ഇരട്ടിപ്പുകളെ മാത്രം തിരിച്ചുപിടിക്കുകയാണ് അദ്ദേഹത്തിന്റെ അനുയായികൾ. അതിന്റെ നിലപാടുകളിൽ നിന്ന് അവർ തെല്ലും പിന്നാക്കം പോയിട്ടില്ല. ഡി.ടി.പി. വ്യാപകമായതോടെ അച്ചടിയുടെ രംഗത്ത് ഇനി ലിപിസംഖ്യ ചുരുക്കേണ്ട ആവശ്യമില്ലെന്ന് *സ്റ്റൈൽ പുസ്തകം* അംഗീകരിക്കുന്നുണ്ട്. എന്നിട്ടും ചില ലിപികൾക്ക് നിയന്ത്രണങ്ങൾ ഏർപ്പെടുത്തുന്ന വർണ്ണാശ്രമവ്യവസ്ഥയിൽ നിന്ന് പിന്നോട്ടുപോകാൻ

അവർ സന്നദ്ധരാകുന്നില്ല. ഇരട്ടിപ്പിനെ എഴുത്തിൽ നിർവീര്യമാക്കിയതു് ചില അയിത്തകല്പനകളാണ്. തിരിച്ചറിയാതെ അത്തരം അവ്യവസ്ഥിതികളിലേക്കു് ഭാഷയെ തള്ളിവിടുകയാണ്, അച്ചടിക്കാർക്കു് ലിപിപരിഷ്കരണം ആവശ്യമേയില്ലെന്നു വന്നിട്ടും *സ്റ്റൈൽ പുസ്തകം* ചെയ്യുന്നതു്.

### 5.2.5. ഉപയോഗനിയന്ത്രണങ്ങൾ

ലിപിപരിഷ്കരണം ഖരങ്ങളുടെ ഇരട്ടിപ്പു് നിലനിർത്തിയിരുന്നു. *സ്റ്റൈൽ പുസ്തക*ത്തിലെ നമ്പർ 12-ലെ നിർദ്ദേശം സകാരഷകാരങ്ങൾക്കു പിന്നാലെ കകാരം ചേർന്നുണ്ടാകുന്ന കൂട്ടക്ഷരങ്ങളിൽ *ക* ഇരട്ടിച്ചെഴുതേണ്ടാ എന്നാണ്. ഇരട്ടിക്കാതെ എഴുതിയാൽ എന്താണു മെച്ചമെന്നു മനസ്സിലാകുന്നില്ല. ലിപിപരിഷ്കരണവും *സ്റ്റൈൽ പുസ്തക*വും കകാരത്തിന്റെ ഇരട്ടിപ്പിനെ നിലനിർത്തുന്നുണ്ടു്. അങ്ങനെ ഒരു ചിഹ്നം ഉണ്ടെങ്കിൽ ശരിയായ സ്ഥാനത്തു് അതു് പ്രയോഗിച്ചാൽ കുഴപ്പമൊന്നും വരാനില്ല. അച്ചുകള്ളിയിൽ ഒന്നിനുപകരം മറ്റേതിൽ നിന്നു് എടുക്കണം എന്നേയുള്ളൂ. കമ്പ്യൂട്ടർ അച്ചടിയിൽ അത്തരം പ്രശ്നങ്ങൾ പോലും പ്രസക്തമല്ല. ഇരട്ടിച്ച *ക* ഒറ്റ സ്പർശനത്തിൽ ലഭിക്കുന്നതാണ്. ഇരട്ടിച്ച *ക* ആയാലും ഇരട്ടിക്കാത്ത *ക* ആയാലും എല്ലാം അദ്ധ്വാനം ഒരുപോലെയാണ്. ഭാഷയിൽ നിലനില്ക്കുന്ന ഒരു ചിഹ്നത്തിനുപകരം അതേ വ്യവസ്ഥയിൽ നിലില്ക്കുന്ന മറ്റൊരു ചിഹ്നം വേണമെന്നു് പറയുന്നതിന്റെ പൊരുളും യുക്തിയുമെന്താണ്. ചിഹ്നങ്ങളുടെ വ്യത്യയബന്ധം ഇല്ലാതാക്കുന്നതുകൊണ്ടു് മലയാളത്തിലെ ലിപിവ്യവസ്ഥയ്ക്കു് എന്തെങ്കിലും ഗുണമുണ്ടാകുമോ?

ലിപികളുടെ എണ്ണം പരമാവധി കുറയ്ക്കുക എന്നതു് അച്ചടിക്കുമാത്രമല്ല ഗുണകരമാവുക. അതു് ലിപിവ്യവസ്ഥയെത്തന്നെ ലളിതമാക്കും എന്നതു് ശരിയായ കാര്യമാണ്. ലിപിചിഹ്നങ്ങളുടെ എണ്ണം കുറയുന്നതു് എങ്ങനെയെന്നതു് പരിശോധിക്കേണ്ടതാണ്. ഒരു ചിഹ്നത്തിന്റെ പ്രയോഗസാഹചര്യങ്ങൾക്കു് നിയന്ത്രണമേർപ്പെടുത്തുന്നതു് ലിപിവ്യവസ്ഥയെ ഒരു വിധത്തിലും ലളിതമാക്കുകയില്ല. ഉദാഹരണത്തിനു് യകാരം പരമായി വരുന്ന അതിഖരഘോഷങ്ങൾ *ദ്ധ്യ* എന്നു് ഇരട്ടിക്കാതെ *ധ്യ* എന്നുതന്നെ മതി എന്ന നിർദ്ദേശം പരിശോധിക്കാം. യകാരചിഹ്നം വേറിട്ടെഴുതുന്ന നിലയിൽ അതിൽ പ്രസക്തമായതു്

*ദ്+ധ* എന്ന് മൃദുഘോഷസംയുക്തത്തെ ഘോഷം മാത്രമായി ലഘൂകരിക്കുന്നു എന്നതാണ്. ഇതുപക്ഷെ മലയാളലിപിവ്യവസ്ഥയെ ഒരു വിധത്തിലും ലളിതമാക്കുന്നില്ല. കാരണം *ദ്ധ* എന്ന സംയുക്തത്തെ ഭാഷയിൽ അപ്രസക്തമാക്കാൻ ഈ നിർദ്ദേശം ഉതകുന്നില്ല. *സിദ്ധി, വൃദ്ധൻ* എന്നിവയ്ക്കു പകരം യഥാക്രമം *സിധി, വൃധൻ* എന്നിങ്ങനെ എഴുതാൻ കഴിയില്ല. ചുരുക്കത്തിൽ ഭാഷയിൽ നിന്ന് *ദ്ധ* എന്ന സംയുക്തത്തെ ഒഴിവാക്കാൻ ഈ നിർദ്ദേശംകൊണ്ടു കഴിയുന്നില്ല. ഭാഷയിൽ സ്വാഭാവികമായി പെരുമാറിയിരുന്ന ഈ എഴുത്തിനെ ചില പ്രത്യേകസന്ദർഭങ്ങളിൽ പ്രത്യക്ഷപ്പെടുന്നതിൽനിന്ന് വിലക്കുക മാത്രമേ ഈ നിർദ്ദേശം ചെയ്യുന്നുള്ളൂ. ചില ലിപിചിഹ്നങ്ങളുടെ പെരുമാറ്റങ്ങളെ നിയന്ത്രിക്കുന്നതു് കൂടുതൽ നിയമങ്ങളുണ്ടാക്കി വ്യവസ്ഥ സങ്കീർണ്ണമാക്കുകയാണ് ചെയ്യുന്നതു്. *ദ്ധ* എന്ന സംയുക്തം യകാരം പരമായി വരുമ്പോൾ നിർവീര്യമാകും എന്നൊരു നിയമം കൂടി സംഭാവന ചെയ്യുന്നു എന്നല്ലാതെ മറ്റൊന്നും ഈ നിയമംകൊണ്ടു് വന്നുകൂടുന്നില്ല. *സ്റ്റൈൽ പുസ്തകം* നിലനിർത്തുന്ന കൂട്ടക്ഷരങ്ങളുടെ എണ്ണം ലിപിപരിഷ്കരണനിർദ്ദേശങ്ങളിലേതിനെക്കാൾ വളരെ കൂടുതലാണ് എന്നു കാണാം. വർത്സ്യാനുനാസികമായ *ന* യുടെ പഴയലിപി ഇന്നു നിലവിലില്ല. ഇതുപോലെ ഏതെങ്കിലും ചിഹ്നത്തെ ലിപിപരിഷ്കരണം ഭാഷയിൽ നിന്നു നിർമ്മാർജ്ജനം ചെയ്താലേ ലിപിവ്യവസ്ഥയെ ലളിതമാക്കുന്നു എന്നു വാദിക്കാനാവൂ. ആ അർത്ഥത്തിൽ ലിപിവ്യവസ്ഥയെ ലളിതമാക്കാനുള്ള ശ്രമം കൂട്ടക്ഷരങ്ങളെ ചന്ദ്രക്കലകൊണ്ടു് പിരിച്ചെഴുതാനുള്ള നിർദ്ദേശത്തിലും ഉകാരത്തിന്റെ ഉപലിപിമാറ്റത്തിലും മാത്രമാണുള്ളതു്. കൂട്ടക്ഷരങ്ങളുടെ ഒരു വലിയ ഗണത്തെ അതു് അപ്രസക്തമാക്കുന്നുണ്ടു്. പഴയ സാദ്ധ്യതകൾ നിലനിർത്തിയതുകൊണ്ടു് അതും ദോഷഫലങ്ങളേ ഉണ്ടാക്കിയുള്ളൂ എന്നോർക്കണം. എന്നാൽ അച്ചടിയുടെ കമ്പ്യൂട്ടർവൽക്കരണത്തോടെ ആ നിർദ്ദേശം തികച്ചും അപ്രസക്തമാകുകയും *സ്റ്റൈൽ പുസ്തകം*തന്നെ തിരുത്തുകയും ചെയ്യുന്നു. നിയന്ത്രിതസാഹചര്യങ്ങളിലും അല്ലാതെയും ചിഹ്നങ്ങളെ വിതരണം ചെയ്യുന്നതു് ലിപിവ്യവസ്ഥയുടെ അടിത്തറതന്നെ തകർത്തുകളയും.

ലിപിപരിഷ്കരണം ചെയ്ത അതേ അബദ്ധം ആവർത്തിക്കുകയും നാളത്തെ ശീലമാക്കുകയും ചെയ്യുന്നതിൽ സമ്മതം മൂളുന്നതു് ഉചിതമല്ല. കാരണം അതു് ഭാഷയിലെ ഒരു വ്യത്യയത്തെ റദ്ദാക്കുന്നു; സ്വനിമത്തെ ഉപസ്വനമാക്കുന്നു. ഭാഷാ

സ്വഭാവത്തെ അനാവശ്യമായി മാറ്റിക്കളയുകയും ദൂരവ്യാപകമായ ദൂഷ്യഫലങ്ങൾ ഉളവാക്കുകയും ചെയ്യുന്നു. *കർമ്മം, വർഗം, വർണം, അർജുനൻ* തുടങ്ങിയവയിലെല്ലാം, *മ്മ, ഗ്ഗ, ണ്ണ, ജ്ജ* എന്നിങ്ങനെ ഇരട്ടിപ്പിന് സാദ്ധ്യത മറ്റെന്തെങ്കിലും സാഹചര്യത്തിൽ ഉണ്ടെങ്കിൽ, *ര്* എന്നതിനുശേഷംമാത്രം അതുപേക്ഷിച്ചിട്ടേന്താണ്. *ദുഃഖം, നമഃ* ഇവയിൽ മാത്രം വിസർഗ്ഗം നിലനിർത്തുക എന്നാണ് മറ്റൊരു നിർദ്ദേശം. ഭാഷയിൽ ആകെ ഒരിടത്തുമാത്രമായിട്ടാണെങ്കിലും ഒരു വിസർഗ്ഗമുണ്ടെങ്കിൽ ഏതൊരു സാക്ഷരനും അത് പഠിക്കേണ്ടതാണ്. ഒരേയൊരു സാഹചര്യത്തിലേക്ക് മാത്രമായതിനാൽ ഇനിമുതൽ കുട്ടികൾ അതു പഠിക്കേണ്ട എന്നു തീരുമാനിക്കാൻ കഴിയില്ല. മാത്രമല്ല അത്രയ്ക്കു ചുരുങ്ങിയ ഇടത്തിൽമാത്രം പ്രയോഗമുള്ള ഒരു ചിഹ്നം പഠനത്തിൽ കൂടുതൽ സങ്കീർണ്ണത ഉണ്ടാക്കുകയാണ് ചെയ്യുക. ഇരട്ടിക്കാത്ത ങകാരമാണ് അക്ഷരമാലയിൽ ഏറ്റവും കൂടുതൽ പിശകിയതു്. അതിന്റെ പ്രയോഗത്തിലെ അപൂർവ്വതയാണതിനു കാരണം. ഇരട്ടിപ്പ് മലയാളത്തിൽ പണ്ടൊന്നും പ്രത്യേകിച്ചൊരു പ്രശ്നവുമില്ലാത്ത മേഖലയായിരുന്നു. ഇന്നതു് വളരെ സങ്കീർണ്ണമായ ഒരു മേഖലയാണ്. അങ്ങനെ മാറ്റിത്തീർത്തതിൽ ലിപിപരിഷ്കരണത്തിനുള്ള ഉത്തരവാദിത്തത്തിൽനിന്ന് 'അങ്ങനെ ഉദ്ദേശിച്ചിരുന്നില്ല' എന്നുപറഞ്ഞു് ഒഴിയാനാവില്ല. ഖരാനുനാസികങ്ങളിൽ മാത്രം ഇരട്ടിപ്പെന്ന നയത്തിൽ നിന്ന് 53 കൂട്ടക്ഷരങ്ങളിലേക്ക് തിരിച്ചുപോകാൻ *ശൈലീ പുസ്തകം* തയ്യാറായതു് പത്തെണ്ണം മതിയാവില്ലെന്ന് മനസ്സിലാക്കിയിട്ടാണെങ്കിൽ ഇരട്ടിപ്പുകളിൽ ഇപ്പോൾ പുലർത്തുന്ന നിയന്ത്രണവും യുക്തിരഹിതമാണ് എന്ന് ഊഹിക്കാവുന്നതേയുള്ളൂ. മറ്റൊന്നിലുമില്ലെങ്കിലും വൃത്തപഠനത്തിൽ ഇരട്ടിപ്പ്, അതും ചില്ലിനുശേഷമുള്ള ഇരട്ടിപ്പ് വളരെ പ്രശ്നങ്ങളുണ്ടാക്കും. കാരണം ലഘുവിനെ ഗുരുവാക്കുന്ന തീവ്രയത്നമുരയ്ക്കുന്ന ചില്ലിന്റെ പ്രത്യക്ഷമായ തെളിവ് തുടർന്നുവരുന്ന വ്യഞ്ജനത്തിന്റെ ഇരട്ടിപ്പാണ്.

ചുട്ടെഴുത്തുകൾ പിൻവന്നാൽ വ്യഞ്ജനങ്ങളേതും ഇരട്ടിക്കും. എങ്കിൽ മലയാളത്തിൽ എല്ലാ വ്യഞ്ജനങ്ങളുടെയും ഇരട്ടിച്ച ചിഹ്നം അനിവാര്യമാണ്. വിപരീതമുണ്ടാക്കാൻ സാധാരണയായി *അ* ഉപസർഗ്ഗംപോലെ ഉപയോഗിക്കുന്നതിനാലാണ് ചുട്ടെഴുത്തായ *അ* യ്ക്കുശേഷം വ്യഞ്ജനം ഇരട്ടിക്കണമെന്ന് നിയമം ഉണ്ടാകുന്നതു്. ഇരട്ടിക്കാത്ത ഹകാരംപോലും ചുട്ടെഴുത്തിനുശേഷം *അഹിതം-*

*അഹ്ഹിതം* എന്ന് ഇരട്ടിപ്പിനെ ധ്വനിപ്പിക്കും. ഭാഷയിൽ ഒരിടത്ത് അനിവാര്യമായ ചിഹ്നത്തിന്റെ വിതരണത്തിൽ നിയന്ത്രണമേർപ്പെടുത്തുന്നത് നല്ല ആസൂത്രണത്തിന്റെ മാതൃകയല്ല. അതിനെ നിർമാർജ്ജനം ചെയ്താലേ എന്തെങ്കിലും ലാളിത്യം അവകാശപ്പെടാൻ കഴിയൂ.

ലിപിപരിഷ്കരണം ഉദ്ദേശിക്കാത്ത തലങ്ങളിൽ പ്രതികരണങ്ങളുണ്ടാക്കിയിട്ടുണ്ട്. പഴയലിപിയും പുതിയലിപിയും ഒരേസമയം നിലനില്ക്കുന്നത് ലിപിബാഹുല്യം കുറച്ചില്ലെന്നുമാത്രമല്ല, പലതരം എഴുത്തുരീതികളായി അത് കൂട്ടുകയും ചെയ്തു. മനുഷ്യൻ വ്യാകരണജീവിയായതുകൊണ്ട് കൺമുന്നിലുള്ള രൂപങ്ങൾക്ക് സ്വയം നിയമങ്ങൾ തീർക്കാൻ ശ്രമിക്കുന്നു. ലിപിപരിഷ്കരണത്തിൽ രണ്ടുധാരകൾ കണ്ടെത്താം. ഒന്ന് ലിപിതലത്തിൽ ഒതുങ്ങിനില്ക്കുന്നു. രണ്ടാമത്തേത് വർണ്ണപരിണാമങ്ങളുടെ തലത്തെ അമിതമായി ആശ്രയിക്കുന്നു. രണ്ടാമത്തെ ധാരയാണ് ദൂരവ്യാപകമായ പ്രത്യാഘാതങ്ങൾക്കു കാരണമായത്.

*വംചന, അംകം* എന്നിങ്ങനെ അനുനാസികഖരസംയുക്തങ്ങൾ എഴുതാം തുടങ്ങിയ നിർദ്ദേശങ്ങൾ വിദ്യാഭ്യാസരംഗത്ത് സർക്കുലറുകളായി ഇറങ്ങിയിരുന്നെങ്കിലും വേണ്ടത്ര പരിഗണനകിട്ടാഞ്ഞതിനാൽ രക്ഷപ്പെടുകയായിരുന്നു. *വരുംകാലം* തുടങ്ങിയ ചേർച്ചകളിൽ വർണ്ണപരിണാമം വന്ന് *വരുങ്കാലം* എന്നു മാറുന്നില്ല. *കൊടുങ്കാറ്റ്, മലഞ്ചേര, കരിന്തണ്ടൻ, കരിമ്പുലി* തുടങ്ങിയവയിൽ അനുസ്വാരത്തിന്റെ ധർമ്മമല്ല എല്ലായിടത്തും. *ചെമ്പേട്- ചെപ്പേട്* എന്നിങ്ങനെ അനുനാസികസംസർഗ്ഗവും ഖരാദേശവും മാത്രമല്ല അതിന്റെ മേഖല. നപുംസകപ്രത്യയം, ഭാവിപ്രത്യയം, സമുച്ചയനിപാതം തുടങ്ങി അനേകം വ്യാകരണകാര്യങ്ങൾ ഉൾക്കൊള്ളുന്നുണ്ട് അനുസ്വാരം. അവിടെയെല്ലാം ഈ നിയമം പ്രവർത്തിപ്പിക്കാനാവില്ല. മകാരത്തിന്റെ ചില്ല് എന്നതിലുപരിയായ പെരുമാറ്റംതന്നെയാവണം അനുസ്വാരത്തെ സ്വരപ്പട്ടികയിൽ ഉൾപ്പെടുത്താൻ കാരണം.

ലിപിപരിഷ്കരണം നേരിട്ടിടപെടാത്ത ഖരാക്ഷരദ്വിത്വത്തിൽവരെ ശൈഥില്യം ഉണ്ടാക്കിയെന്നത് ശ്രദ്ധിക്കേണ്ടതാണ്. *ശൈലീ പുസ്തകം* ചില കൂട്ടക്ഷരങ്ങളെ വീണ്ടെടുക്കുന്നതുപോലെ ലിപിപരിഷ്കരണനിർദ്ദേശങ്ങളെ

പരിഷ്കരിക്കേണ്ടതുണ്ട്.

ലിപിപരിഷ്കരണത്തിന്റെ ശാഠ്യങ്ങളെയും അതിൽ ഇളവുവരുത്തുന്ന *ശൈലീ പുസ്തകത്തിന്റെ* നാട്യങ്ങളെയും ഇതുവരെയുള്ള അനുഭവംവെച്ച് വിദ്യാഭ്യാസമേഖല പുനർവിചിന്തനം ചെയ്യേണ്ടതാണ്. അത് അച്ചടിയെ സുഗമമാക്കൻ വേണ്ടി അച്ചുനിരത്തുകാരല്ലാത്ത ഭാഷാപണ്ഡിതന്മാർ വിഭാവനം ചെയ്തുണ്ടാക്കിയെടുത്ത പദ്ധതിയാണ്. ഭാഷയ്ക്കുവേണ്ടി അച്ചടിയെ പരിഷ്കരിക്കുകയല്ല, മറിച്ച് അച്ചടിയ്ക്കുവേണ്ടി ഭാഷയെ പരിഷ്കരിക്കുകയാണുണ്ടായത്. അച്ചടി ലിപിപരിഷ്കാരങ്ങളെ അപ്രസക്തമാക്കിക്കൊണ്ട് അടിമുടി മാറിയിരിക്കുന്നു. പരിഷ്കരണം നിർദ്ദേശിച്ചരീതിയിലല്ല കുത്തഴിഞ്ഞരീതിയിലാണ് മാധ്യമങ്ങൾ അത് ഏറ്റെടുത്തതും കൊണ്ടാടിയതും എന്ന് *ശൈലീ പുസ്തകം*തന്നെ സാക്ഷ്യം പറയുന്നു. വിദ്യാഭ്യാസരംഗത്ത് തികച്ചും അശാസ്ത്രീയമായാണ് അതു നടപ്പിലാക്കിയത്. ലിപിപരിഷ്കരണത്തെത്തുടർന്ന് പലകാലങ്ങളിലായി പല നിർദ്ദേശങ്ങൾ വിദ്യാഭ്യാസവകുപ്പ് ഇറക്കിയിരുന്നു. *പ്രാവ്* എന്നതു മാറ്റി *പ്‌റാവ്* എന്നും *ദ്രാവകം* എന്നത് *ദ്‌രാവകം* എന്നും എഴുതണമെന്നപോലെ ലിപിപരിഷ്കരണത്തിന്റെ ഉദ്ദേശ്യത്തിനുതന്നെ വിരുദ്ധമായ ഉത്തരവുകളും അതിലുണ്ട്. ലിപിപരിഷ്കരണം വിദ്യാർത്ഥികളോട് യാതൊരു കരുണയും കാണിക്കുകയുണ്ടായില്ല. മലയാളികളുടെ ഭാഷാബോധത്തെ അവ്യവസ്ഥിതമാക്കാനുള്ള വഴിമരുന്നാണ് അത് ഇട്ടുകൊടുത്തത്. വിദ്യാഭ്യാസരംഗത്തേക്കു മാത്രമായി കയ്യെഴുത്തിനു പ്രാധാന്യം നല്കിക്കൊണ്ടുള്ള ഒരു ലിപിപരിഷ്കരണം ആവശ്യമായിരിക്കുന്നു. കാരണം പുതിയലിപിയുടെ അവ്യവസ്ഥിതിയിലൂടെ പഠിച്ചെത്തിയവരാണ് ഇന്നത്തെ അദ്ധ്യാപകരിൽ ഭൂരിഭാഗവും. എഴുത്തുവടിവുകളും എഴുത്തുപ്രക്രിയയും അവയുടെ തത്ത്വവും പ്രയോഗവും വിശദമായിത്തന്നെ ബോദ്ധ്യപ്പെടുത്തേണ്ടിയിരിക്കുന്നു. ഇംഗ്ലീഷിലെ അച്ചടിയിൽനിന്നു വ്യത്യസ്തമായ കെയ്യെഴുത്തിനായി മാത്രമുള്ള ഒരു ലിപിസമ്പ്രദായംപോലെ ഒന്ന് മലയാളത്തിലും ആവശ്യമാണ്.

### 5.3. ചിഹ്നങ്ങൾ

എഴുത്തുഭാഷ പഠിക്കുമ്പോൾ ദൃശ്യചിഹ്നങ്ങളെയാണ് പഠിക്കുന്നത്. ലിപികൾ

ശബ്ദത്തിന്റെ ദൃശ്യചിഹ്നങ്ങളാണ്. മലയാളത്തിൽ ലിപികളെ വലതുഭാഗ ത്തേക്ക് ചേർത്തെഴുതുന്നതാണ് രീതി. കടലാസിന്റെ മുകൾഭാഗത്തുനിന്ന് വല ത്തോട്ടാണ് നാം വായിക്കുക. വലത്തേയറ്റം മുട്ടിയാൽ തൊട്ടുതാഴെ ഇടത്തേയ റ്റത്തേക്ക് അതു തുടരും. അതുതന്നെയാണ് എഴുത്തിന്റെ ക്രമം. അതോടൊപ്പം ചില ചിട്ടകളും പാലിക്കാനുണ്ട്. ഉദാഹരണത്തിന് വലത്തേയറ്റം അവസാനി ക്കുന്നത് *നാലുകെട്ട്* എന്ന വാക്ക് മുഴുവനാക്കാൻ കഴിയാതെയാണെങ്കിൽ '*നാലുെ* എന്നു നിർത്തിയിട്ട് അടുത്തവരിയിൽ '*കട്ട്* എന്നു തുടങ്ങാൻ പാടില്ല. വരിയുടെ ആരംഭത്തിൽ ഉപലിപിയോ ചില്ലോ വരാൻ പാടില്ല. രണ്ടുവരിയി ലായി മുറിഞ്ഞിരിക്കുന്ന രണ്ടുലിപികളുള്ള വാക്കും ഒരഭംഗിയാണ്. അതായത് ലിപിവിന്യാസത്തിലെ ഇത്തരം രീതികൾപോലും ലിപികളെപ്പോലെ ചിഹ്ന ങ്ങൾതന്നെയാണ് എന്നു പറയേണ്ടിവരും. കമ്പ്യൂട്ടറിൽ ചിഹ്നങ്ങളുടെ അകലം ക്രമീകരിക്കാൻ സംവിധാനമുണ്ട്. എന്നിട്ടും നമ്മുടെ പത്രങ്ങൾ എട്ടുകോളത്തി ലേക്ക് വാർത്തകളെ ഒതുക്കുമ്പോൾ ചില്ലും ഉപലിപിയും എല്ലാം വരിയുടെ തുട ക്കത്തിൽ വന്നു നില്ക്കാറുണ്ട്.

ലിപികളെ കൂടാതെ ചില ചിഹ്നങ്ങൾ എഴുതാൻ ഉപയോഗിക്കുന്നുണ്ട്. സാധാ രണയായി ചിഹ്നങ്ങളെന്നു വിളിക്കുന്നത് കുത്ത് കോമ തുടങ്ങിയവയെ ആണ്. അവ ചേർക്കുന്നതിനെ ചിഹ്നനം എന്നും വിളിക്കും. *സാഹിത്യസാ ഹ്യ*ത്തിൽ ചിഹ്നങ്ങളെ ഓരോന്നിനെയും ഉദാഹരണസഹിതം പരിചയപ്പെടു ത്തുന്നുണ്ട്. "ചിഹ്നനം എന്നത് ഉപവാക്യങ്ങളുടേയും വാചകങ്ങളുടേയും അംഗാംഗിഭാവത്തെ വിശദപ്പെടുത്താൻവേണ്ടി ചില ചിഹ്നങ്ങളെ ഉപയോഗി ക്കുകയാകുന്നു. രണ്ടു പുരയിടങ്ങളുടെ അതിർത്തിയിൽ നില്ക്കുന്ന വൃക്ഷങ്ങൾ ആ വശത്തു ചേരുന്നുവെന്നും, ഈ വശത്തു ചേരുന്നുവെന്നും കുടിയാനവന്മാർക്കു വാദം വരുമ്പോൾ കണ്ടെഴുത്തുകാർ തീരുമാനപ്പെടുത്തുന്നതിനുവേണ്ടി ഡിമാർ ക്കേഷൻ ചെയ്യുമ്പോലെ വൈയാകരണന്മാർ അങ്ങോട്ടുമിങ്ങോട്ടുമന്വയിക്കാ വുന്ന വാചകങ്ങളെ ഇന്നതിൽ ചേരേണ്ടതെന്നു വ്യവസ്ഥപ്പെടുത്താൻവേണ്ടി ചിഹ്നനം ചെയ്യുന്നു. ഒറ്റപ്പദങ്ങളിൽ രൂപഭേദംകൊണ്ടുളവാകുന്ന പ്രയോജനം വാക്യങ്ങളിലും വാചകങ്ങളിലും ചിഹ്നംകൊണ്ടുളവാകുന്നു എന്നു പറയാം. ഇങ്ങനെ അടയാളങ്ങളെ ഉപയോഗിച്ച് അന്വയത്തിൽ സന്ദേഹത്തിന് ഇട കൊടുക്കാതെ സൂക്ഷിക്കുക എന്ന സമ്പ്രദായം ഇംഗ്ലീഷിൽനിന്നും നാം ഗ്രഹി

ച്ചിട്ടുള്ള ഒരുപായമാകുന്നു... ഭാഷയിൽ ഏറെ സൗകര്യക്കുറവു കൂടാതെ അടയാളങ്ങളെ ഉപയോഗിക്കാവുന്നതിനാൽ അച്ചുകൂടക്കാർ ഇനിയെങ്കിലും ഈ വിഷയത്തിൽ ദൃഷ്ടിവയ്ക്കേണ്ടതാണ്" (രാജരാജവർമ്മ,1989 :185-86). തുടർന്നു പതിമൂന്നു ചിഹ്നങ്ങളെ നിർവചിക്കുകയും ഉദാഹരിക്കുകയും ചെയ്തിരിക്കുന്നു. ചിഹ്നങ്ങളാവിതു: 1. അങ്കുശം (,), 2. ബിന്ദു (.), 3. രോധിനി (;), 4. ഭിത്തിക (:), 5. വലയം ( ), 6. കോഷ്ഠം([ ]), 7. ഉദ്ധരണി (" "),8. കാകു (?), 9. വിക്ഷേപണി (!), 10. ശൃംഖല (-), 11. രേഖ (-), 12. വിശ്ലേഷം ('), 13. പ്രശ്ലേഷം ( ) (:185-86).

ചിഹ്നങ്ങളെ വിശദമായി പരിശോധിക്കുകയല്ല പരിചയപ്പെടുത്തുക മാത്രമാണ് രാജരാജവർമ്മയുടെ ഉദ്ദേശ്യമെന്ന് പുസ്തകത്തിൽ അവയെ പരിശിഷ്ടമായി കൊടുത്തിരിക്കുന്നതുതന്നെ വ്യക്തമാക്കുന്നുണ്ട്. ചിഹ്നങ്ങളെ ഗൗരവമായി ചർച്ചചെയ്യുന്നതു് കുട്ടികൃഷ്ണമാരാരാണ്. "പദങ്ങൾക്കിടയിൽ ഒരകലവുമില്ലാതെ, വരിയെല്ലാം നിരത്തിച്ചേർത്തു ശീലുകൾ തീരുന്നേടത്തു വാക്യം വിരമിച്ചാലും ഇല്ലെങ്കിലും- പദസന്ധിയുണ്ടെങ്കിൽക്കൂടി- ഓരോ നക്ഷത്രപ്പുള്ളി (*)യുമിട്ടു് അച്ചടിച്ചു തള്ളിയിരുന്ന ആ കോപ്പികൾ (എഴുത്തച്ഛന്റെ രാമായണഭാരതങ്ങളുടെ പഴയ കോപ്പികൾ), ആ സമ്പ്രദായം വിട്ടു പദം തിരിയ്ക്കലും വരി തിരിയ്ക്കലും ഇടയ്ക്കു ചില വിരാമചിഹ്നങ്ങൾ ചേർക്കലുമായി അച്ചടി പരിഷ്കരിച്ച് പരിഷ്കരിച്ച്, ഇപ്പോൾ കുറേ ബിന്ദുപംക്തിയും കുറേ പ്രശ്നാശ്ചര്യചിഹ്നങ്ങളും (....!!??) ചില നക്ഷത്രപ്പുള്ളിവരികളും, അവയ്ക്കെല്ലാമിടയിൽ കുറേ വാക്കുകളുമായി അച്ചടിക്കപ്പെട്ടതാണ് ഒന്നാംതരം കവിത എന്ന നിലയിലെത്തിയിരിയ്ക്കുന്നു" (കുട്ടികൃഷ്ണമാരാരു്, 1985:136). ചിഹ്നങ്ങൾ വാക്യാർത്ഥത്തെ പരിഷ്കരിക്കുന്നില്ല. വായനയുടെ ആയാസത്തെ കുറയ്ക്കുയാണ് അവയുടെ ധർമ്മം എന്നാണ് അദ്ദേഹത്തിന്റെ മതം.

ഈണത്തെക്കുറിച്ചുള്ള ചില സൂചനകളും അവ തരുന്നുണ്ട്. ഈണത്തെക്കുറിച്ചുള്ള സൂചന ചിലപ്പോൾ അർത്ഥത്തെ നിർണ്ണയിക്കും. ഉദാഹരണത്തിന്, *എന്തുഭംഗി* എന്ന പ്രയോഗത്തിന്റെ അർത്ഥം ആശ്ചര്യചിഹ്നത്തിനും -*എന്തു ഭംഗി !*- ചോദ്യചിഹ്നത്തിനും-*എന്തു ഭംഗി ?*- അനുസരിച്ച് മാറും. അവ പ്രകരണംകൊണ്ട് ഊഹിക്കാവുന്നതാണെങ്കിലും അസന്ദിഗ്ധമായി വ്യക്തമാക്കാൻ

ചിഹ്നങ്ങൾ ഉപകരിക്കും.

### 5.3.1. വിരാമചിഹ്നങ്ങൾ

ചിഹ്നങ്ങളിൽ ഏറ്റവും പ്രധാനം വിരാമചിഹ്നമാണ്. വിരാമചിഹ്നങ്ങളെ കുട്ടികൃഷ്ണമാരാരു് ഇങ്ങനെ വ്യക്തമാക്കുന്നു. "വിരാമചിഹ്നങ്ങളെല്ലാം ഒരേ ഒന്നിന്റെ- ഒന്നു നിർത്തി വായിക്കുക എന്ന സൂചനയുടെ- രൂപഭേദങ്ങൾ മാത്രമാണ്: പരസ്പരസന്ധാനം ചെയ്യപ്പെട്ടിട്ടില്ലാത്ത രണ്ടു പദങ്ങളുടെ നടുക്കു് ഒഴിച്ചിടുന്ന ചെറിയ 'അകലം' (സ്പെയ്സ്) ആകുന്ന ശൂന്യതയായി തുടങ്ങി, നിർത്തലിന്റെ ഏറ്റമനുസരിച്ച് അല്പവിരാമം ( , കോമ) അർദ്ധവിരാമം ( ; സെമിക്കോളൻ) അപൂർണ്ണ വിരാമം( : കോളൻ) പൂർണ്ണവിരാമം (. ഫുൾസ്റ്റോപ്പ്) എന്നിങ്ങിനെ രേഖാരൂപേണ വ്യക്തമായി ഒടുവിൽ ഖണ്ഡിക മാറുക എന്ന ശൂന്യതതന്നെയായി പരിണമിക്കുന്ന ഒരൊറ്റസ്സൂചനമാത്രം" (1985: 138).

#### 5.3.1.1. പൂർണ്ണവിരാമം

വാക്യമാണ് ഭാഷയിലെ അർത്ഥസമ്പൂർണ്ണമായ ഖണ്ഡം. വാക്യപൂർത്തിയെ കാണിക്കാനുള്ള ചിഹ്നമാണ് പൂർണ്ണവിരാമം. അതിനാൽ എഴുത്തിലെ ഏറ്റവും പ്രധാനമായ ചിഹ്നമായി അതിനെ ഗണിക്കാം. എന്നാൽ ഹൈസ്കൂൾ വിദ്യാർത്ഥികളെ സംബന്ധിച്ച് പൂർണ്ണവിരാമം ഉപയോഗിക്കുന്നവർ 42% മാത്രമാണ്. ശതമാനക്കണക്ക് വിശദമായി താഴെ കൊടുക്കുന്നു.

പട്ടിക 55 പൂർണ്ണവിരാമചിഹ്നത്തിന്റെ പ്രയോഗം

| | VIII 1 | 2 | 3 | ആ കെ | IX 1 | 2 | 3 | ആ കെ | X 1 | 2 | 3 | ആ കെ | **ആ കെ** | X 2006 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ഉപയോഗിച്ചവർ | 46 | 17 | 15 | **42** | 46 | 14 | 35 | **26** | 92 | 48 | *70* | 69 | **42** | *40* |
| ഉപയോഗിച്ചിട്ടില്ലാത്തവർ | 25 | 75 | 70 | **39** | 25 | 59 | 39 | **42** | 4 | 21 | *30* | 19 | **39** | *50* |

പൂർണ്ണവിരാമങ്ങളുടെ പട്ടികയിൽ 1 ഇംഗ്ലീഷ് മീഡിയം ക്ലാസ്സും 2 അറബി ഒന്നാം ഭാഷയായ മലയാളംമീഡിയം ക്ലാസ്സും 3 മലയാളം ഒന്നാം ഭാഷയായ മലയാളംമീഡിയം ക്ലാസ്സും ആണ്. പത്താം ക്ലാസ്സിൽ ചിഹ്നങ്ങൾ ഉപയോഗിക്കുന്നവരുടെ എണ്ണം കൂടുന്നുണ്ട്. ഇംഗ്ലീഷ് മീഡിയം ക്ലാസ്സുകളിൽ ചിഹ്നം

ചേർക്കുന്നവരുടെ എണ്ണം മറ്റു ക്ലാസ്സുകളെ അപേക്ഷിച്ച് കൂടുതലാണ്(46%, 46%, 48%). ഇംഗ്ലീഷിൽ പൂർണ്ണവിരാമചിഹ്നങ്ങൾക്ക് കൂടുതൽ പ്രാധാന്യം കല്പിക്കുന്നുണ്ടാകാം. അറബിക് ഒന്നാംപേപ്പറായി പഠിക്കുന്നവർ ചിഹ്നം ചേർക്കുന്നതിൽ പിന്നാക്കം നില്ക്കുന്നു (17%, 14%, 16%). മലയാളം ഒന്നാം പേപ്പറായി പഠിക്കുന്ന മലയാളം മീഡിയത്തിലെ കുട്ടികൾ ചിഹ്നനം ചേർക്കുന്നതിന്റെ ശതമാനം എട്ടാം ക്ലാസ്സിൽ 15 ആണെങ്കിൽ ഒമ്പതാം ക്ലാസ്സിൽ അത് 35 ആയും പത്താം ക്ലാസ്സിൽ 69 ആയും ഉയരുന്നുണ്ട്. പഴയപദ്ധതിയിൽപ്പെട്ടവർ 69% പേരും പൂർണ്ണവിരാമചിഹ്നം ചേർത്തിട്ടുണ്ട് പുതിയ പദ്ധതിയിൽപ്പെട്ടവരിൽ ഇത് 40% മാത്രമാണ്. പഴയ പദ്ധതിയിൽപ്പെട്ട 30% പേർ ഒരിടത്തും പൂർണ്ണവിരാമചിഹ്നം ചേർത്തിട്ടില്ല. പുതിയ പദ്ധതിയിൽ ഇത് 50% ആണ്.

അപൂർണ്ണവാക്യങ്ങൾ നിരയായി പ്രയോഗിക്കുന്നതും *പിന്നെ എന്നിട്ട്* തുടങ്ങിയ പദങ്ങൾകൊണ്ട് ചങ്ങലകോർക്കുന്നതും കുട്ടികളുടെ രീതിയാണ്. ഭാഷയുടെ അടിസ്ഥാന ഏകകമായി വാക്യത്തെ കുട്ടികൾ പരിഗണിക്കുന്നില്ല എന്നാണ് ഇത് വ്യക്തമാക്കുന്നത്. അതുകൊണ്ടുതന്നെ ചിഹ്നങ്ങളുടെ കാര്യത്തിലും ഇത് കാണപ്പെടുന്നു. പൂർണ്ണക്രിയയാൽ വാക്യത്തെ പൂർത്തീകരിക്കുന്ന സ്വഭാവവും അവർ കാണിക്കുന്നില്ല. വരമൊഴിയുടെ സ്വാധീനത്തിൽനിന്ന് മുക്തമാകാതെ അതിന്റെ വാക്യരചനാരീതികൾ വരമൊഴിയിൽ പ്രയോഗിക്കുന്നതാണ് അവരുടെ രീതി എന്ന നിരീക്ഷണത്തെ പൂർണ്ണവിരാമചിഹ്നങ്ങളുടെ കണക്കും ബലപ്പെടുത്തുന്നു. അല്പവിരാമം, ചോദ്യം, ഉദ്ധരണം തുടങ്ങിയ ചിഹ്നങ്ങളെല്ലാം ഉപയോഗിച്ചവർ ഒരു ശതമാനം പോലുമില്ല.

പൂർണ്ണവിരാമചിഹ്നം ഉപയോഗിച്ചവർ ഭാഷാപ്രയോഗത്തിൽ പിശകുകൾ വളരെ കുറച്ചേ വരുത്തിയിട്ടുള്ളൂ. ഭാഷാമികവിന്റെ ലിറ്റ്മസ് ടെസ്റ്റ് പോലെ ചിഹ്നനം ചെയ്യലിനെ പരിഗണിക്കാം. വാക്യം എന്ന ഏകകത്തെ തിരിച്ചറിയുന്നതിന്റെ അടയാളമായി ഇതിനെ കണക്കാക്കുന്നതിൽ തെറ്റില്ല. മറ്റു ചിഹ്നങ്ങൾ കൂടി പ്രയോഗിക്കുന്ന നന്നേ ചുരുക്കം ആളുകളാകട്ടെ വാക്യത്തിന്റെമേൽ വരുന്ന പരിഷ്കാരങ്ങൾകൂടി മനസ്സിലാക്കിയവരാണ്. ഭാഷാപഠനത്തിൽ അവർ ഒരു പടികൂടി ഉയർന്നു നില്ക്കുന്നു. അക്ഷരങ്ങളിൽ തുടങ്ങി പദങ്ങളുറച്ച് വാക്യഘടനയിൽ ധാരണനേടി വളരുന്ന ഭാഷാപഠനത്തിന്റെ

പൂർത്തിയാണ് ഉചിതമായ ചിഹ്നം പ്രയോഗിക്കൽ. ഭാഷണമാകുന്ന ശബ്ദപ്ര വാഹത്തിൽനിന്ന് അക്ഷരങ്ങളെ വേർതിരിച്ചറിയുന്ന ഭാഷാർജ്ജനത്തിലെ ആദ്യഘട്ടം പോലെ  പ്രധാനമായ രണ്ടാം ഘട്ടം ശബ്ദപ്രവാഹത്തിൽ നിന്ന് വാക്യങ്ങളെ വേർതിരിച്ചറിയുന്നതാണ്. ക്ലാസ്സിൽ എഴുതിയെടുക്കാൻവേണ്ടി പറഞ്ഞുകൊടുക്കുന്ന വാക്യങ്ങളിൽ സ്വമേധയാ പൂർണ്ണവിരാമവും മറ്റു ചിഹ്ന ങ്ങളും ചേർക്കാൻ കഴിയുന്നതാണ് കുട്ടി ഭാഷാപഠനത്തിൽ മുന്നേറി എന്നു വ്യക്തമാക്കുന്നത്. ഇത് ഹൈസ്കൂൾ ക്ലാസ്സുകളിൽത്തന്നെ ആർജ്ജിക്കേണ്ട ശേഷിയാണ്. എന്നാൽ ചിഹ്നങ്ങളെക്കുറിച്ച് ചെറിയധാരണപോലും പൊതു വായിക്കഴിഞ്ഞിട്ടില്ല. അക്ഷരപ്പിശകുകളെ പറഞ്ഞാലെങ്കിലും അറിയാം; ചിഹ്നങ്ങളെക്കുറിച്ച് അത്രപോലുമില്ല.

### 5.3.2. ശൂന്യചിഹ്നം

"നക്ഷത്രപ്പുള്ളിയല്ലാതെ വിരാമചിഹ്നങ്ങളോ മറ്റു ചിഹ്നങ്ങളോ ഒന്നും ചേർക്കാതെ അച്ചടിച്ച എഴുത്തച്ഛൻ പാട്ടു പുസ്തകങ്ങൾ വായിച്ചിട്ടും നമ്മുടെ കാരണവന്മാർ കാര്യം മനസ്സിലാക്കുകയും സാഹിത്യം ആസ്വദിക്കുകയും ചെയ്തിരുന്നു എന്നതുകൊണ്ടുതന്നെ, ഈ വിരാമചിഹ്നങ്ങൾ നമ്മുടെ ഭാഷയു ടെയോ സാഹിത്യത്തിന്റെയോ ഒരവിഭാജ്യഘടകമല്ലെന്നു വരുന്നുണ്ടല്ലോ" എന്നു കുട്ടികൃഷ്ണമാരാർ (1985:136) ചിഹ്നങ്ങളെ വായനക്കാരനു ചെയ്തുകൊടു ക്കുന്ന വെറും സൗജന്യം മാത്രമായി വിലയിരുത്തുന്നുണ്ട്. ഗദ്യഭാഷയിൽ ഒരി ടത്തും നിർത്താതെ എത്രനീണ്ടാലും ഒറ്റവാക്യത്തിലൊതുങ്ങുന്ന രീതിയിലുള്ള എഴുത്ത് ഇന്നും ആധാരത്തിലെങ്കിലും കാണാം. പക്ഷെ അതൊന്നും ഭാഷാപഠ നത്തിനു മാതൃകയാക്കിക്കൂടാ.

അർത്ഥപ്രതീതിയിലും മറ്റും വരാവുന്ന വൈകല്യങ്ങളെ വിരാമാദിചിഹ്നങ്ങൾ കൊണ്ട് പരിഹരിക്കാനാവില്ലെന്നാണ് അദ്ദേഹം വാദിക്കുന്നത്.  വികൃതവി രാമചിഹ്നങ്ങളെയാണ് അദ്ദേഹം എതിർക്കുന്നത്. ചിഹ്നങ്ങളുടെ പ്രാധാ ന്യത്തെ കണ്ടറിഞ്ഞതുകൊണ്ടാണ് അദ്ദേഹം *മലയാളശൈലി*യിൽ അത്ര യേറെ ചിഹ്നങ്ങൾ ഉപയോഗിക്കുന്നതും എട്ടാമദ്ധ്യായം ചിഹ്നചർച്ചയ്ക്കായി മാറ്റിവെക്കുന്നതും. രണ്ടാമദ്ധ്യായം തുടങ്ങുന്നത് ഇങ്ങനെയാണ്:

"നമുക്കു ആദ്യമായി ലിപിവിന്യാസംതൊട്ടു തുടങ്ങാം:

*ഇന്ത്യയിൽ ഉള്ള ദരിദ്രരും അവശരും ആയ ഗ്രാമീണരെ ഉദ്ധരിപ്പാൻ ഉള്ള ശാന്തവും സദ്യഃഫലവും ആയ ഒരേ ഒരു ഉപായം ഖാദി അല്ലാതെ വേറെ ഒന്ന് ഇല്ല എന്ന് ആണ് എന്റെ ഉറച്ച അഭിപ്രായം.*

എന്നിങ്ങനെ വാക്യത്തിലെ പദങ്ങളെയെല്ലാം മുറിച്ചുമുറിച്ചെഴുതുന്നവരാണ് നമ്മുടെ എഴുത്തുകാരിൽ ചിലർ; മറിച്ച്,

*ഇന്ത്യയിലുള്ള ദരിദ്രരുമവശരുമായ ഗ്രാമീണരെയുദ്ധരിപ്പാനുള്ള ശാന്തവും സദ്യഃഫലവുമായ ഒരേയൊരുപായം ഖാദിയല്ലാതെ വേറെയൊന്നില്ലയെന്നാണെന്റെയുറച്ചയഭിപ്രായം.*

എന്ന മാലകോർത്തെഴുതുന്നവരും ചിലരുണ്ട്. ആദ്യത്തേതു് ഇംഗ്ലീഷുമട്ടാണെങ്കിൽ മറ്റതു സംസ്കൃതമട്ടാണെന്നേ വ്യത്യാസമുള്ളൂ. ദുർഭാഗ്യവശാൽ, ഇതു രണ്ടുമല്ല മലയാളത്തിന്റെ രീതി.

*ഇന്ത്യയിലെ ദരിദ്രരും അവശരുമായ ഗ്രാമീണരെ ഉദ്ധരിപ്പാനുള്ള ശാന്തവും സദ്യഫലവുമായ ഒരേ ഒരുപായം ഖാദിയല്ലാതെ വേറെയൊന്നില്ല എന്നാണ് എന്റെ ഉറച്ച അഭിപ്രായം.*

എന്നിങ്ങനെ, അപ്രധാനസ്ഥാനങ്ങളിൽ സംഹിതയും സന്ധിയുംചെയ്തും പ്രധാനസ്ഥാനങ്ങളിൽ വേർതിരിച്ചുമാണ് മലയാളികൾ സംസാരിക്കാറ്; എഴുതേണ്ടതു മറിച്ചല്ലതാനും" (1985:12). പദങ്ങൾക്കിടയിലെ അകലം അഥവാ ശൂന്യചിഹ്നത്തിന്റെ തത്വവും പ്രയോഗവുമാണ് മാരാർ ഉദാഹരിച്ചതു്.

### 5.3.2.1. സന്ധി

മലയാളം പ്രത്യയങ്ങളെ പ്രകൃതിയോടുചേർത്താണ് പ്രയോഗിക്കുക. അതുകൊണ്ടുതന്നെ സന്ധി മലയാളത്തെ സംബന്ധിച്ച് വളരെ പ്രധാനമാണ്. പ്രകൃതിപ്രത്യയങ്ങൾ ചേർക്കുന്നതുപോലെ സമസ്തപദങ്ങളുണ്ടാക്കാനും സന്ധി ഉപയോഗിക്കുന്നു. " 'സന്ധി' എന്ന പദത്തിന്‌ സാമാന്യമായ അർത്ഥം 'ചേർച്ച' എന്നാണല്ലോ.... അക്ഷരങ്ങൾ, അല്ലെങ്കിൽ വ്യാകരണശാസ്ത്രപ്രകാരമുള്ളവർണ്ണങ്ങൾ, തമ്മിൽ ചേരുമ്പോഴും ഓരോതരം മാറ്റങ്ങൾ ഉണ്ടായിട്ടും ഇല്ലാതെയും വരുന്നതാണ്. ആ വക സംഗതികളെപ്പറ്റി വിവരിക്കുന്ന ഭാഗത്തിനാണ് വ്യാകരണത്തിൽ 'സന്ധിപ്രകരണം' എന്നു പറയുന്നതു്....... പ്രകൃതിപ്രത്യ

യങ്ങൾ ചേർന്നിട്ടാണല്ലോ പദം ഉണ്ടാകുന്നത്. അങ്ങനെ ഒരു പദത്തിൽ അന്തർഭവിച്ചിട്ടുള്ള ആ രണ്ടംശങ്ങൾ ചേരുമ്പോൾ മാത്രമുണ്ടാകുന്ന വർണ്ണവികാരം പദമദ്ധ്യസന്ധിക്കു വിഷയം; രണ്ടു പദങ്ങൾ തമ്മിൽ ചേരുമ്പോൾമാത്രമുണ്ടാകുന്നതു പദാന്തസന്ധിക്കു വിഷയം; പദമദ്ധ്യസന്ധിയിലും പദാന്തസന്ധിയിലും വരുന്നത് ഉഭയസന്ധിക്കു വിഷയം. ഉദാഹരണം:

| | | | പ്രകൃതി | | പ്രത്യയം |
|---|---|---|---|---|---|
| പദമദ്ധ്യസന്ധി | - മരത്തിൽ | = | മരം | + | ഇൽ |
| പദാന്തസന്ധി | - പൊൽപ്പൂ | = | പൊൻ | + | പൂ |
| ഉഭയസന്ധി | - മണിയറയിൽ | = | മണി + അറ | + | ഇൽ” |

(രാജരാജവർമ്മ, 1997:88) .

പലയിടത്തും വ്യാകരണപരമായി വർണ്ണവികാരങ്ങളോടെയും അതില്ലാത്തിടത്ത് മാറ്റങ്ങളില്ലാതെ സംഹിതയായി ചേർന്നമാണ് മലയാളത്തിലെ സംസാരവും എഴുത്തും. അതിനാൽ മലയാളത്തിലെ ശൂന്യചിഹ്നങ്ങൾക്ക് ഇംഗ്ലീഷിലേതിനെക്കാൾ പ്രാധാന്യമുണ്ട് എന്ന പറയാം. “എലിവിഷം തിന്നാൽ കോഴി ചാവുമോ?” എന്നത് കുട്ടികൾ കളിക്കുന്ന ഒരു ഭാഷാകേളിയാണ്.(§2.3.5.) എലിവിഷം എന്നത് സമസ്തപദമാണോ അല്ലയോ എന്ന വ്യാഖ്യാനിക്കുന്നതാണ് കളിയുടെ മർമ്മം. എഴുത്തിൽ ഈ കളി നടക്കില്ല. എലിവിഷം സമസ്തപദമാണെങ്കിൽ ചേർത്തെഴുതും. വ്യസ്തപദങ്ങളാണെങ്കിൽ അവയ്ക്കിടയിൽ ശൂന്യചിഹ്നം ഉണ്ടായിരിക്കും. അതായത് മലയാളത്തിൽ ശൂന്യചിഹ്നത്തിന് വ്യാകരണപ്രസക്തികൂടിയുണ്ട് എന്നർത്ഥം.

മലയാളത്തിൽ ശൂന്യചിഹ്നത്തിന്റെ അഭാവവും ദ്വിത്വസന്ധിയുടെ സാന്നിദ്ധ്യവും ഒന്നിച്ചാണ് പലപ്പോഴും വരിക. വിശേഷണവിശേഷ്യങ്ങളാക്കാൻ പരപദാദിയിലെ ദൃഢവ്യഞ്ജനം ഇരട്ടിക്കും എന്നതിനോടൊപ്പം വിശേഷണവും വിശേഷ്യവും വിടവില്ലാതെ ചേർത്തെഴുതണം എന്നുകൂടി ചേർക്കണം. ഇരട്ടിപ്പില്ലാത്തിടത്ത്, പരപദാദിയിൽ ശിഥിലവ്യഞ്ജനം വരുമ്പോൾ അർത്ഥവ്യക്തതയ്ക്ക് ഈ ശൂന്യചിഹ്നം മാത്രമാണ് സഹായകമായ സൂചകം.

സമസ്തപദങ്ങൾ സന്ധി ചേർക്കാതെ പിരിച്ചെഴുതിയതിന്റെ ശതമാനക്കണ

ക്കിലുള്ള പട്ടികയാണ് ചുവടെ കാണിച്ചിരിക്കുന്നത്.

പട്ടിക 56 സമസ്തപദം പിരിച്ചെഴുതിയവർ

| | പിശകിയെഴുതിയ രൂപം | *8-ാം തരം %* | *9-ാം തരം %* | *10-ാം തരം %* | *ആകെ %* | *2006 10-ാം തരം %* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | ***ഗദ്യം കേട്ടെഴുത്ത്*** | | | | | |
| 1 | സാഹിത്യ അഭ്യസനം | 32 | 19 | 15 | 22 | 27 |
| 2 | വ്യവസായ അഭ്യസനം | 31 | 13 | 16 | 20 | 30 |
| 3 | ദിനം പ്രതി | 37 | 47 | 43 | 42 | 57 |
| 4 | പ്രത്യക്ഷമായി ത്ത(ത)ന്നെ | 24 | 28 | 21 | 24 | 57 |
| 5 | സ്വയം പര്യാപ്തമാക്കാൻ | 39 | 55 | 54 | 49 | 53 |
| 6 | അവമാന ചിഹ്നം | 46 | 42 | 45 | 44 | 80 |
| 7 | ജന്മ വിഭൂഷകൾ | 35 | 49 | 46 | 43 | 67 |
| 8 | കവച കുണ്ഡലങ്ങൾ | 20 | 24 | 24 | 22 | 37 |
| 9 | ആത്മ രക്ഷാചിന്ത | 37 | 40 | 49 | 41 | 60 |
| 10 | ധർമ്മ വ്രതാനുഷ്ഠാനം | 25 | 26 | 23 | 24 | 40 |
| 11 | ധർമ്മ മാർഗ്ഗത്തിൽ | 31 | 28 | 30 | 29 | 50 |
| | ***പദ്യം കേട്ടെഴുത്ത്*** | | | | | |
| 1 | കനക ച്ചി(ചി)ലങ്ക | 28 | 25 | 20 | 24 | 37 |
| 2 | കിലുങ്ങി ക്കി(കി)കിലുങ്ങി | 61 | 65 | 66 | 64 | 90 |
| 3 | കുലുങ്ങി ക്കു(കു)ലുങ്ങി | 60 | 62 | 66 | 62 | 84 |
| 4 | കടമിഴി ക്കോ(കോ)ണുകളിൽ | 33 | 42 | 30 | 35 | 57 |
| 5 | കതിരുതിർ പ്പൂ(പൂ)പുഞ്ചിരി | 59 | 58 | 66 | 60 | 94 |
| 6 | ചെഞ്ചുണ്ടിൽ ത്ത(ത)ങ്ങി | 33 | 34 | 58 | 41 | 77 |
| 7 | കാഞ്ചന കാ(ക്കാ)ഞ്ചി | 55 | 46 | 49 | 50 | 80 |
| 8 | ഒഴുകു മുടയാടയിൽ | 22 | 41 | 29 | 30 | 57 |
| 9 | ഉടയാടയി ലൊളിയലകൾ | 11 | 4 | 0 | 5 | 12 |
| 10 | അഴകൊ ഴുടലാർന്ന | 7 | 22 | 6 | 12 | 18 |
| 11 | ഉടലാർന്നപോ ലങ്ങനെ | 17 | 7 | 9 | 11 | 67 |
| 12 | മതി മോഹന ശുഭ നർത്തന | 31 | 47 | 61 | 46 | 77 |
| | ***ഗദ്യം പകർത്തിയെഴുത്ത്*** | | | | | |
| 1 | അണു പ്രസരണം | 12 | 10 | 15 | 18 | 30 |

ഇംഗ്ലീഷ് മീഡിയത്തിലെ കുട്ടികൾ മറ്റുള്ളവരെ അപേക്ഷിച്ച് ധാരാളമായി പിരിച്ചെഴുതുന്നു. വളരെക്കുറച്ചുമാത്രം അക്ഷരപ്പിശകോ വാക്യപ്പിശകോ വരുത്തിയിട്ടുള്ള ഒന്നുരണ്ടു കുട്ടികൾ ഉത്തരത്തിൽ എമ്പാടും വിട്ടുവിട്ടെഴുതിയതു് കാണുന്നു. ഗദ്യത്തെക്കാൾ പദ്യത്തിലാണ് സമസ്തപദം വിട്ടുവിട്ടെഴുതുന്ന പ്രവണത കൂടുതലുള്ളതു്. പദ്യത്തിൽ പദങ്ങൾ സമാസിക്കുന്നതു് കൂടുതലാണ്. പകർത്തിയെഴുത്തിൽ പിശകുകൾ നാമമാത്രമേയുള്ളൂ.

### 5.3.3. സമാസം

സമസ്തപദം എന്ന ആശയംതന്നെയാണ് പ്രശ്നം സൃഷ്ടിക്കുന്നതെന്നു തോന്നുന്നു. ഒരു വാക്യത്തെ സംക്ഷേപിക്കാനുള്ള മലയാളത്തിന്റെ ഒരു രീതിയാണ് സമാസം. വിഭക്തിക്കുറി ഉപേക്ഷിച്ചുള്ള പദയോഗമെന്നു പറഞ്ഞാൽ വാക്യത്തിലെ മറ്റുപദങ്ങളുമായുള്ള ബന്ധത്തെ സൂചിപ്പിക്കുന്ന ചിഹ്നങ്ങൾ ഉപേക്ഷിക്കലാണ്. ഒരു ലഘുവാക്യത്തെ ചുരുക്കിയെടുക്കലാണത്. *ചക്കപ്പേൻ* ചക്കപോലെയുള്ള പേനാണ്. പേരെച്ചംപോലെ ഒരു സംക്ഷേപണമാണിതും. സമാസങ്ങൾ പഠിക്കാനുണ്ട്. പരീക്ഷയ്ക്കു സ്ഥിരമായി ചോദിക്കാറുമുണ്ട്. കർമ്മധാരയൻ, ബഹുവ്രീഹി എന്നെല്ലാം കുട്ടികൾക്കറിയാം. അതിന്റെ പ്രയോഗവിശേഷങ്ങൾ അറിയില്ലെന്നുമാത്രം. ചുരുക്കത്തിൽ സന്ധിയും സമാസവും പഠിക്കുന്നതല്ലാതെ കുട്ടികളുടെ ഭാഷാപ്രയോഗത്തെ അതു വളരെയൊന്നും മെച്ചപ്പെടുത്തുന്നില്ല.

### 5.3.3. സ്റ്റൈൽ പുസ്തകം

ശൂന്യചിഹ്നങ്ങൾ ഉച്ചാരണത്തിൽ സന്ധിപോലെ വളരെ പ്രധാനമാണ് എന്നു കണ്ടു. ഇതിനു ചില വ്യവസ്ഥകളന്വേഷിക്കുകയാണ് കേരള ഭാഷാ ഇൻസ്റ്റിറ്റ്യൂട്ട് 1999-ൽ പ്രസിദ്ധീകരിച്ച *'മലയാളം അച്ചടിയും എഴുത്തും ഒരു സ്റ്റൈൽ പുസ്തകം'.* പറയുന്നതുപോലെത്തന്നെയാണ് എഴുതേണ്ടതെന്നും അപ്രധാനമായിടത്തു ചേർത്തും പ്രാധാന്യം കാണിക്കാൻ വിട്ടും എഴുതുകയാണ് മലയാളശൈലി എന്നും മാരാർ അതിനൊരു ക്രമം കല്പിച്ചിട്ടുണ്ട് (കുട്ടികൃഷ്ണമാരാർ,1985:15). പിന്നീട് ഇത്തരത്തിലൊരു ശ്രമം നടക്കുന്നത് സ്റ്റൈൽ പുസ്തകത്തിലാണ്. അതിങ്ങനെ ക്രോഡീകരിക്കാം:

| ചേർത്തെഴുതേണ്ടവ: | പിരിച്ചെഴുതേണ്ടവ: |
|---|---|
| 1. സന്ധിയുള്ളിടത്ത് | 1. രണ്ടിൽക്കൂടുതൽ ഘടകപദമുള്ള സമസ്തപദം |
| 2. രണ്ടുഘടകപദമുള്ള സമസ്തപദങ്ങൾ | 2. വ്യാക്ഷേപകം |
| 3. ദ്വന്ദ്വസമാസം | 3. 20-30 ഇരുപത്തി ഒന്ന് |
| 4. ദ്യോതകങ്ങൾ | 4. പിൻവിനയെച്ചം. വരാൻ പറഞ്ഞു |

| | |
|---|---|
| 5. ഉച്ചാരണത്തിൽ വിടവില്ലാത്തിടത്ത് | 5. പാക്ഷികവിനയെച്ചം കണ്ടാൽ കൊള്ളാം |
| 6. സംയുക്തക്രിയ/ അനുപ്രയോഗം | 6. വിശേഷണം + നാമം. ചെറിയ കുട്ടി |
| 7. ചെയ്യുക/ നടത്തുക ചേരുമ്പോൾ | 7. അവധാരകം. വളഞ്ഞേ നടക്കൂ |
| 8. ഒരു+ആൾ/എണ്ണം/ മാതിരി/ തരം/ പോലെ... | 8. പേരെച്ചം. വെളുത്ത കുട്ടി |

9. എന്ത്/ഏത്/ആര്/എങ്ങനെ/എപ്പോൾ
+ആണ്/ അല്ല ഇല്ല/ ഉണ്ട്/മാത്രം/
മാതിരി/ഒക്കെ/ തരം...

10. സംഖ്യാവാചി വിശേഷണമാകുമ്പോൾ.
ആറുകുട്ടികൾ...

11. ഉപസർഗ്ഗം ചേർന്നവ

12. ആവർത്തനങ്ങൾ. ഓടിയോടി

13. സംഖ്യകൾ അക്ഷരത്തിൽ,
ഇകാരാന്തമല്ലാത്തപ്പോൾ ഇരുപത്

ഇവിടെ പ്രധാനമായും മാരാരുടെ രീതിയെ അല്പം വിശദീകരിക്കുകയാണ് ചെയ്തിരിക്കുന്നത്. അപ്രധാനമായത് ചേർക്കണം എന്നതിനു വിരുദ്ധമാണ് പാക്ഷികവിനയെച്ചം (5), വിശേഷണവും നാമവും (6), പേരെച്ചം തുടങ്ങിയവ.

*1. വെളുത്ത കുട്ടിയെ അടിച്ചു*

*2. വെളുത്തകുട്ടിയെ അടിച്ചു*

ഇവിടെ ശൂന്യചിഹ്നം മാത്രമാണ് വ്യത്യയത്തിലുള്ളത്. വെളുത്ത ഒരാളുടെ പേരാണെങ്കിൽ ഒന്നാം വാക്യത്തിന്റെ കർത്താവാകും. രണ്ടാം വാക്യത്തിൽ കർമ്മവിശേഷണമാകുന്നത് അത് ചേർന്നിരിക്കുന്നതുകൊണ്ടാണ്. *വല്യകുട്ടി* ചേർന്നാണെന്ന് തോന്നുന്നില്ലെങ്കിൽ *വല്ല്യേട്ടൻ, വലിയേട്ടൻ* എന്നുനോക്കിയാൽ മതി. വിശേഷണവും നാമവും ചേർന്നിരിക്കുകയും ആവാം. അവധാരകം പിരിഞ്ഞേ വരൂ. രണ്ടിൽക്കൂടുതൽ ഘടകപദങ്ങളുള്ള സമസ്തപദവും ചേർന്നുതന്നെയാണ് വരേണ്ടത്. *ശ്രീ നാരായണ ധർമ്മ പരിപാലനം* മുറിഞ്ഞിരിക്കുന്നത് ശരിയല്ല. *കേരള ഭാഷാ ഇൻസ്റ്റിറ്റ്യൂട്ടിൽ* ചുരുങ്ങിയത് *കേരള ഭാഷ*യെങ്കിലും ചേർച്ചയോടെ ഇരിക്കേണ്ടേ.

മലയാളത്തിൽ പ്രകൃതിപ്രത്യയങ്ങൾ ചേർന്നാണ് നില്ക്കുക. കാലാനുപ്രയോഗം ഗതി തുടങ്ങിയവയും ചേർന്നുവരണം. സമസ്തപദങ്ങൾ ചേർന്നുനില്ക്കണം. അതാ

യതു് ശൂന്യചിഹ്നം മറ്റു ചിഹ്നങ്ങളെപ്പോലെ വാക്യാർത്ഥത്തെ പരിഷ്കരിക്കുക യല്ല; വാക്യാർത്ഥത്തെ നിർണ്ണയിക്കുകയാണ് ചെയ്യുന്നതു്.

*1. അദ്ദേഹം ആ ശ്രമത്തിൽ അന്ത്യംവരെ ജീവിച്ചു*

*2. അദ്ദേഹം ആശ്രമത്തിൽ അന്ത്യംവരെ ജീവിച്ചു.*

*3. ബസ്സിൽ നിന്നു വീണു മരിച്ചു.*

*4. ബസ്സിൽനിന്നു വീണു മരിച്ചു.*

സ്വനിമനിർണ്ണയനംപോലെ വ്യത്യയജോഡി ഉദാഹരിച്ചതിൽനിന്ന് ശൂന്യചി ഹ്നത്തിന്റെ അർത്ഥവ്യാവർത്തനശേഷി മനസ്സിലാക്കാം. ഇതു പക്ഷെ വേണ്ടത്ര പ്രാധാന്യത്തോടെ മനസ്സിലാക്കിയിട്ടില്ല. വ്യാകരണകാര്യങ്ങളാണ് അവയ്ക്ക് അടിസ്ഥാനം. *സ്റ്റൈൽ പുസ്തകം* മുന്നിട്ടിറങ്ങും പോലെ എല്ലാവരും ശ്രദ്ധിക്കേ ണ്ടവിധത്തിൽ തികച്ചും അവ്യവസ്ഥിതമായാണ് ഇന്നും മലയാളത്തിൽ ശൂന്യ ചിഹ്നങ്ങൾ പ്രയോഗിക്കുന്നതു്. ഉദാഹരണത്തിന് സ്റ്റൈൽ പുസ്തകത്തിന്റെ ആമുഖം ഉദ്ധരിക്കാം:

> *"ശ്രീ ഇ. എം. എസ്സ്. നമ്പൂതിരിപ്പാട്ട് 1997 നവംബർ ഒന്നിന് ഉൽഘാടനം ചെയ്ത 'മലയാളത്തനിമ' മലയാള ഭാഷയുടെ*(1) *അപചയത്തിനും ഭാഷയുടെ സമസ്ത തലങ്ങളിലുമുള്ള*(2) *ഒട്ടേറെ അവ്യവസ്ഥകൾക്കും പരിഹാരമുണ്ടാക്കാൻ ആവശ്യമായ സംഘടിത പരിശ്രമങ്ങൾക്ക്*(3) *തുടക്കം കുറിച്ച ഒരു പ്രസ്ഥാനമാണ്.*
>
> *കേരളീയ ജീവിതത്തിന്റെ*(4) *വിവിധ തുറകളെ പ്രതിനിധീകരിക്കുന്ന അമ്പത്തൊന്നംഗ ജനറൽകൗൺസിലും(5) അതിൽനിന്ന് ഏഴുപേരുള്ള ഉപദേശക സമിതിയും*(6) *ചേർന്നതാണ് മലയാളത്തനിമയുടെ പ്രവർത്തനങ്ങൾക്കു നേതൃത്വം നൽകുന്ന ഔദ്യോഗിക സംവിധാനം*(7)*"*
>
> (1999)

അക്കമിട്ടു കാണിച്ചിരിക്കുന്നതു് സമസ്തപദങ്ങൾ പിരിച്ചെഴുതിയതാണ്. എം. ആർ. തമ്പാനെ കുറ്റപ്പെടുത്താനല്ല ഇതിവിടെ ഉദ്ധരിച്ചതു്. അച്ചുനിരത്തുകാരും കമ്പോസിറ്റർമാരും പ്രൂഫ് റീഡർമാരും മലയാളവ്യാകരണത്തിൽ മികച്ച ധാര ണയുള്ളവരാകണമെന്ന് ശഠിക്കാനാവില്ല. അവരെ ശീലങ്ങളിൽനിന്ന് മാറ്റി യെടുക്കണമെങ്കിൽ കടുത്ത പ്രയോഗങ്ങൾതന്നെ വേണ്ടിവരും. ഇതു് പണ്ടേ തുടർന്നുപോരുന്ന ഒരവ്യവസ്ഥയല്ല. ഉദാഹരണത്തിന് '*സാഹിത്യസാഹ്യ*'

ത്തിന് എരുമേലി പരമേശ്വരൻപിള്ള എഴുതിയ പ്രസാധകക്കുറിപ്പിൽനിന്ന് ഉദ്ധരിക്കാം:

> "*കലാശാലാവിദ്യാർത്ഥികൾക്കുവേണ്ടി തയാറാക്കിയ ക്ലാസ്സ് നോട്ടുകളിൽ ഉത്ഭവിച്ച് പുസ്തകരൂപേണ പരിണമിച്ചതാണ്, സാഹിത്യസാഹ്യമെന്ന് പ്രഗത്ഭാദ്ധ്യാപകൻ കൂടിയായ ഏ. ആർ. പുസ്തകത്തിന്റെ മുഖവുരയിൽ രേഖപ്പെടുത്തിയിരിക്കുന്നു. അതേസമയം 'ഏട്ടുകെട്ടുന്ന' പരീക്ഷയ്ക്ക് (ഇന്നത്തെ എസ്. എസ്. എൽ. സി.) പഠിക്കുന്ന വിദ്യാർത്ഥികൾക്കും ഈ പുസ്തകം സഹായകമാണെന്ന് അദ്ദേഹം അഭിപ്രായപ്പെടുന്നു. ശരിയായ ഗദ്യരചനയ്ക്കാവശ്യമായ അടിസ്ഥാനഘടകങ്ങളാണ് ഈ കൃതിയിൽ വിവരിക്കുന്നത്. വിദ്യാർത്ഥികൾക്കു മാത്രമല്ല മലയാളഭാഷ കൈകാര്യംചെയ്യുന്ന എല്ലാവർക്കും ആവശ്യമായ ഒരാധികാരിക ഗ്രന്ഥമാണ് 'സാഹിത്യസാഹ്യം'. കേരളപാണിനിയുടെ ഗ്രന്ഥങ്ങൾ പ്രസിദ്ധീകരിക്കുന്നതിൽ അക്കാദമിക്ക് അനല്പമായ സന്തോഷമുണ്ട്*" (രാജരാജവർമ്മ.1989:5).

പുസ്തകം പുറത്തിറങ്ങുന്നത് 1989-ൽ. അതായത് ഒന്നരദശകത്തിനിടെയാണ് ഈ അവ്യവസ്ഥിതി മാരകമായി പടർന്നുപിടിക്കുന്നത്.

### 5.3.5. തത്സമപദസമാസങ്ങൾ

മേൽക്കാണിച്ചതിൽ *ക്ലാസ്സ് നോട്ട്* സമസ്തപദമാണെങ്കിലും പിരിച്ചാണ് പ്രയോഗിച്ചിരിക്കുന്നത്. 'സ്റ്റൈൽ പുസ്തക'മെന്ന് പിരിഞ്ഞോ 'സ്റ്റൈൽപ്പുസ്തക'മെന്ന് ചേർന്നും സന്ധിചെയ്തുമാണോ വേണ്ടത് എന്ന് വേണുഗോപാലപ്പണിക്കർ ചോദിക്കുന്നുണ്ട്. സംസ്കൃതപദങ്ങൾക്ക് സംസ്കൃതസന്ധിയും- *ചന്ദ്രക്കല, ചന്ദ്രകലാധരൻ*- കൃത്തദ്ധിതരീതികളും മറ്റുമാണ് വേണ്ടത് എന്നു വാദിക്കുന്നതുപോലെ ഒരു സംഗതി ഇവിടെയുമുണ്ട്. സംസ്കൃതം ചേർത്തെഴുതുന്നുവെങ്കിൽ ഇംഗ്ലീഷ് പിരിച്ചെഴുതുന്നതാണ്. അതിനാൽ *ഇംഗ്ലീഷ് രീതി* സ്വീകരിക്കണമോ അതോ *ഇംഗ്ലീഷുരീതി*യെ മലയാളീകരിക്കണോ എന്നതാണ് പ്രശ്നം. ഇംഗ്ലീഷും മലയാളവും ചേർത്തുണ്ടാക്കുന്ന പദങ്ങളുണ്ട്; *ഗോളടിവീരൻ*. പൂർവ്വപദം ഇംഗ്ലീഷാണെങ്കിൽ അതിൽ സന്ധിചെയ്യാൻ അസൗകര്യമുണ്ട്. വ്യഞ്ജ

നാന്തങ്ങളായ ഇംഗ്ലീഷുപദങ്ങൾ സാധാരണമാണ്. മലയാളത്തിൽ ചില്ലന്തങ്ങളേ കാണൂ. നമ്മുടെ വ്യഞ്ജനങ്ങളിൽ ചിലതുമാത്രമേ പദാന്ത്യത്തിൽ വരൂ. ചില്ലുകളാകട്ടെ സന്ധിചെയ്യപ്പെടുന്നവയുമാണ്. *ടോക്കൺ എടുക്കണം-ടോക്കണെടുക്കണം* എന്ന പരമായി സ്വരം വരുമ്പോൾ സന്ധിചെയ്യാം. *ഡിം ചെയ്യണം - ഡിഞ്ചെയ്യണം* എന്ന വ്യഞ്ജനം പരമായാൽ സന്ധിചെയ്യുന്നത് സ്വീകരിക്കാമോ.

കുട്ടികൾക്ക് സ്ഥിരമായി പരീക്ഷയ്ക്കുവരുന്ന ഒരു മാർക്കിന്റെ ചോദ്യമാണ് ചിഹ്നനം. അതിന്റെമാത്രം ഉത്തരത്തിൽ ഒരുമാതിരി ചിഹ്നങ്ങൾ എല്ലാം ഒരുമിച്ച് പ്രയോഗിക്കുക എന്നതാണ് കുട്ടികളുടെ ഏർപ്പാട്. കുട്ടികൾ മാത്രമല്ല പാഠപുസ്തകങ്ങളടക്കം അച്ചടിമേഖലയാകെ തീരെ അനവധാനതയോടെയാണ് ചിഹ്നങ്ങളെ കൈകാര്യം ചെയ്യുന്നത്. അവരുടെ ചുറ്റും തെറ്റായ മാതൃകകൾ നിറഞ്ഞിരിക്കുകയാണ്. വിദ്യാഭ്യാസമേഖലയിൽ മാത്രമല്ല എല്ലാമേഖലകളിലും ചിഹ്നങ്ങളുടെ പ്രസക്തി വ്യക്തമാകുന്നതിനുള്ള ആസൂത്രിതമായ പദ്ധതികൾ നടപ്പിലാക്കേണ്ടതുണ്ട്.

യൂണിക്കോഡ് തുടങ്ങി ഭാഷയുടെ കമ്പ്യൂട്ടർപ്രയോഗങ്ങൾക്കായി ലിപികളെ വ്യവസ്ഥാപിതമാക്കാനുള്ള കൂട്ടായ ശ്രമങ്ങൾ നടന്നു വരികയാണ്. ലിപികളുടെ അതേ പ്രധാന്യമാണ് ചിഹ്നങ്ങൾക്കും അവിടെയുള്ളത്. മലയാളത്തിലെ ശൂന്യചിഹ്നത്തിന്റെ കുഴഞ്ഞുമറിഞ്ഞ ഇന്നത്തെ അവസ്ഥയാകും ഏകീകരണം നേരിടുന്ന ഏറ്റവും സങ്കീർണ്ണമായ പ്രശ്നം. അത്തരം ഏകീകരണശ്രമങ്ങൾക്കായുള്ള പ്രാരംഭചർച്ചകൾ പോലും ചിഹ്നങ്ങളുടെ കാര്യത്തിൽ നടന്നിട്ടില്ല. കമ്പ്യൂട്ടർ മേഖലയിൽ പ്രവർത്തിക്കുന്നവരുടെയും ഭാഷയുടെ മേഖലയിൽ പ്രാവീണ്യമുള്ളവരുടെയും ഒത്തൊരുമിച്ചുള്ള പ്രവർത്തനങ്ങൾ ഇനിയും ആസൂത്രണം ചെയ്യപ്പെടേണ്ടതായിട്ടാണിരിക്കുന്നത്. മലയാളത്തിന്റെ ഇനിയങ്ങോട്ടുള്ള വികാസം ഇതിനെയെല്ലാം ആശ്രയിച്ചാണിരിക്കുന്നത്. ഒരിക്കൽ തുടങ്ങിവെയ്ക്കുന്ന രീതിവിശേഷങ്ങൾ പരിഷ്കരിച്ചെടുക്കുക പ്രയാസകരമായിത്തീരും. അത്തരത്തിലുള്ള ശ്രമങ്ങൾക്കാണ് ഭാഷാസ്നേഹികൾ ഇന്ന് അടിയന്തരശ്രദ്ധ നല്കേണ്ടത്.

# 6
# വാക്യതലം

കുട്ടികൾ സ്വതന്ത്രമായി എഴുതിയ വാക്യങ്ങളെ പരിശോധിച്ച് പിഴവുകൾ കണ്ടെത്തുകയും അവയുടെ കാരണങ്ങൾ അന്വേഷിക്കുകയുമാണ് ഈ അദ്ധ്യായത്തിൽ ചെയ്യുന്നത്. അക്ഷരതലത്തിൽ വന്ന പിഴവുകൾ പലതും വാക്യതലത്തിൽ പ്രസക്തിയുള്ളതാണ്. കാരണം ഒരക്ഷരം മാറുമ്പോൾ ചിലപ്പോൾ ഒരു വാക്യംതന്നെ തിരുത്തപ്പെടുന്നുണ്ട്. ഗദ്യം കേട്ടെഴുതിയതിൽ ഏറ്റവും കൂടുതൽ അക്ഷരത്തെറ്റുകൾ വരുത്തിയത് *പ്രത്യക്ഷമായിത്തന്നെ* എന്ന പദത്തിലെ *ത്ത* ആണ്. തകാരത്തിന്റെ ഇരട്ടിപ്പ് സന്ധികാര്യമാണിവിടെ. പദ്യം കേട്ടെഴുതിയതിലും ദ്വിത്വസന്ധിതന്നെയാണ് പിശകിൽ മുൻപന്തിയിൽ. അതായത് ലിപിമതലത്തിലോ സ്വനിമതലത്തിലോ ഒതുങ്ങുന്നതല്ല ഇവിടുത്തെ അക്ഷരപ്പിശകിന്റെ സാഹചര്യം. പിശകിന്റെ ആവൃത്തിയുടെ കണക്കിൽ ആദ്യം വരുന്ന എട്ടെണ്ണത്തിൽ അഞ്ചും സ്വനിമതലത്തിനുമപ്പുറത്ത് പ്രസക്തിയുള്ളതാണ് എന്നു നേരത്തെ ചർച്ചചെയ്തിട്ടുണ്ട് ( §4.3.1.) വ്യാകരണപ്രസക്തിയുള്ള നിർണ്ണായകമായ അക്ഷരങ്ങളിലാണ് കുട്ടികൾക്ക് കൂടുതൽ പിഴവുകൾ വരുന്നത്.

ആശയവിനിമയത്തെ മുൻനിർത്തിയാൽ ഭാഷയുടെ ഏകകം വാക്യമാണ് എന്നു പറയാം. വാക്യത്തെ അപഗ്രഥിക്കുമ്പോഴാണ് സ്വനം, സ്വനിമം, രൂപിമം തുടങ്ങിയ ഏകകങ്ങൾ പരിഗണിക്കപ്പെടുന്നത്. ശബ്ദങ്ങളുടെ തലം ഭാഷയുടെ ബാഹ്യഘടനയായാണ് ഭാഷാശാസ്ത്രജ്ഞർ കണക്കാക്കിയിട്ടുള്ളത്. സ്വനതലം ഭാഷയുടെ ഉപരിതലമാണ്. അർത്ഥവ്യാവർത്തനം ഉപാധിയാകുന്ന സ്വനിമതലം അതിനടിയിൽ വർത്തിക്കുന്നു. അർത്ഥംതന്നെ നിയാമകമായ രൂപിമതലത്തെ അതിനുമടിയിൽ സങ്കല്പിക്കാം. അർത്ഥപൂർണ്ണമായ രൂപിമതലത്തിന്റെ ശബ്ദപ്രത്യക്ഷീകരണമാണ് സ്വനതലം. സ്വനിമതലം രണ്ടിനുമിടയിലെ ഒരു പടവാണ്. സ്വനിമങ്ങൾ രൂപിമനിർമ്മാണത്തിൽ ധർമ്മപരമായി പങ്കുചേ

രുന്ന ഏകകങ്ങളാണ്.

രൂപിമങ്ങൾ അർത്ഥപൂർണ്ണമാണെങ്കിലും അവയുടെ വിന്യാസക്രമം നിശ്ചയിക്കപ്പെടുന്നത് ആശയത്തിനനുസരിച്ചാണ്.

*"1. എന്റെ അച്ഛന്റെ സ്നേഹിതന്റെ വീട്ടിൽ പോയി.*

*2. എന്റെ സ്നേഹിതന്റെ അച്ഛന്റെ വീട്ടിൽ പോയി.*

ഇവയുടെ അർത്ഥഭേദം വെളിവാക്കുന്ന സംഗതി ഇതാണ്. വാക്യാർത്ഥം ഓരോ പദത്തിന്റെ അർത്ഥവും ചേർത്തുവെച്ചതുകൊണ്ടുമാത്രം കിട്ടുന്നില്ല. പദാർത്ഥാപഗ്രഥനത്തിനുപയോഗിച്ച ഘടകാപഗ്രഥനം വാക്യാർത്ഥാപഗ്രഥനത്തിനു മതിയാകയില്ല" (വേണുഗോപാലപ്പണിക്കർ, 1997:52). അതിനാൽ വാക്യതലത്തെ രൂപിമതലത്തിനും അടിയിലുള്ള തലമായി കരുതാം. ഒരാശയം അനേകവാക്യങ്ങളിലാവാം ആവിഷ്കൃതമാകുന്നത്. ഒരു വാക്യത്തിൽത്തന്നെ ഒന്നിലധികം ആശയങ്ങൾ സംക്ഷേപിക്കാം. എങ്കിലും ഒരു സങ്കീർണ്ണവാക്യത്തെ സരളവാക്യങ്ങളായി പിരിച്ച് വിശദീകരിക്കാൻ കഴിയും. അതിനാൽ ആശയസംവേദനമെന്ന ഭാഷാധർമ്മത്തെ മുഴുവൻ പ്രതിനിധീകരിക്കുന്ന ഏറ്റവും ചെറിയ ഘടകമെന്ന് വാക്യത്തെ പരിഗണിക്കാം. വാക്യം അനുശാസിക്കുന്നതരത്തിൽ രൂപിമങ്ങളെ അതാത് പരിഷ്കാരങ്ങളോടെ വിന്യസിക്കുകയും അതിനിണങ്ങുന്ന സ്വനിമഘടന കണ്ടെത്തുകയും അവയെ സ്വനങ്ങളായി പ്രത്യക്ഷീകരിക്കുകയും ആണ് ഭാഷാപ്രയോഗത്തിൽ ക്രമമായി സംഭവിക്കുന്നതെന്ന് സങ്കല്പിക്കാം.

വാക്യരചനയിലെ മാനസികപ്രക്രിയയുടെ ക്രമത്തെക്കുറിച്ചുള്ള മനോഭാഷാശാസ്ത്രത്തിന്റെ അന്വേഷണം വെളിവാക്കുന്നത് അർത്ഥം രൂപമായി പരിണമിക്കുന്നതിന്റെ പടവുകളെക്കുറിച്ചാണ്. അർത്ഥത്തിനനുസരിച്ച് മുഖ്യക്രിയയും അതോടൊപ്പം വാക്യഘടനയുടെ സ്വഭാവവുമാണ് ആദ്യം വരുന്നത്. വാക്യഘടനയുടെ ചട്ടക്കൂട് രൂപപ്പെടുകയും പ്രത്യയങ്ങൾ തീരുമാനിക്കപ്പെടുകയുമാണ് അടുത്ത ഘട്ടം. തുടർന്ന് വാക്കുകളുടെ മൂർത്തമായ സ്വനരൂപം ഉറപ്പിക്കുകയും വാക്യഘടനയിൽ തൊടുക്കുകയും ചെയ്യുന്നു. വാക്കുകളുടെ സ്വനരൂപത്തിനിണങ്ങുന്ന തരത്തിൽ പ്രത്യയങ്ങളെ സന്നിവേശിപ്പിക്കുകയാണ് അടുത്ത പടി. അതിനനുസരിച്ച് സ്വനരൂപങ്ങൾ ആവിഷ്കരിക്കുന്നതാണ് ഒടുവിലത്തെ ഘട്ടം

(John Field, 2003:82-117). വാക്യരചനയിൽ എഴുത്തും സംസാരവും തമ്മിൽ ഭേദങ്ങളുണ്ടെന്ന് മനോഭാഷാശാസ്ത്രം രേഖപ്പെടുത്തുന്നുണ്ട്. വാക്യം മുഴുവൻ ആസൂത്രണം ചെയ്താണ് എഴുതിത്തുടങ്ങുന്നത്. സംസാരത്തിൽ അപ്പപ്പോൾ തോന്നുന്നതിനനുസരിച്ച് വ്യതിയാനങ്ങൾ വരുത്തും. നിർത്തലുകളും മൂളലുകളും മറ്റും ഇതിനുള്ള തെളിവുകളാണ്. വാക്യരചനയ്ക്കിടയിലെ സ്വയംപരിശോധന(internal monitoring)യ്ക്കും എഴുത്തിൽ സാവകാശം ലഭിക്കും. സംസാരത്തിൽ അനുഭവപ്പെടുന്ന സമയത്തിന്റെ സമ്മർദ്ദം എഴുത്തിനെ സംബന്ധിച്ചിടത്തോളം ഇല്ല.

### 6.1. എഴുതുന്നതു് 'ഭാഷ'യെ

ദൈനംദിനജീവിതത്തിൽ വൈവിദ്ധ്യമുള്ള വാമൊഴിവാക്യങ്ങൾ കുട്ടികൾ സമർത്ഥമായി ഉപയോഗിക്കുന്നുണ്ട്. കാരണം ഭാഷാസാഹചര്യത്തിൽനിന്ന് ഭാഷയുടെ രചനാനിയമങ്ങൾ നിർദ്ധാരണം ചെയ്തുകൊണ്ട് ഒന്നാംഭാഷ ആർജ്ജിക്കുകയാണ് ശിശു ചെയ്യുന്നതു്. നാമവും ക്രിയയും വ്യവഛേദിച്ചറിയുകയാണ് അതിലെ പ്രധാനപടവ്. ലോകത്തെവിടെയായാലും ഭാഷാർജ്ജനത്തിന്റെ ആദ്യഘട്ടത്തിൽ ഏകപദവാക്യങ്ങളാണ് ശിശു നിർമ്മിക്കുന്നതു്. '*ആല്യ്...*' എന്ന ശബ്ദം കുട്ടി ഉച്ചരിക്കുമ്പോൾ *എനിക്ക് പാല്യ വേണം* എന്ന വാക്യം അതിനടിയിൽ ഒളിഞ്ഞുകിടക്കുന്നുണ്ട്. രണ്ടാം ഘട്ടത്തിൽ കമ്പിവാക്യങ്ങൾ (telegraphic sentences) നിർമ്മിക്കുന്നു. '*ച്ച് പാല്യ്...* ' എന്ന് ഉച്ചരിക്കുമ്പോൾ മുമ്പ് ഒളിഞ്ഞുകിടന്ന വാക്യത്തിലെ *എനിക്ക്* എന്ന വിഭക്ത്യന്തരൂപം കൂടി തെളിഞ്ഞുവരുന്നു. പ്രത്യക്ഷമായിത്തന്നെ വാക്യത്തിലേക്കു പ്രവേശിക്കുന്നതിന്റെ ലക്ഷണമാണിതു്. അടുത്ത ഘട്ടത്തിൽ നാമവും ക്രിയും ചേർത്തു് സമ്പൂർണ്ണമായ സരളവാക്യങ്ങൾ നിർമ്മിക്കുന്നു. കാലപ്രത്യയം, അനുപ്രയോഗം തുടങ്ങിയവയും ശീലിക്കുന്നു. ക്രമേണ സരളവാക്യങ്ങളിൽ നിന്ന് വളർന്ന് സമുച്ചയവികല്പാദികൾ പരിചയിച്ച് സങ്കീർണ്ണവാക്യങ്ങളിലേക്കും പ്രയോഗവിശേഷങ്ങളിലേക്കും എല്ലാം പുരോഗമിക്കുന്നതാണ് ഭാഷാർജ്ജനത്തിന്റെ രീതി. അതായതു് ഭാഷാർജ്ജനത്തിൽ സ്വനങ്ങളെ തിരിച്ചറിയുന്നതടക്കം എല്ലാം വാക്യത്തെ ആധാരമാക്കിക്കൊണ്ടാണ് സംഭവിക്കുന്നതു്.

വാക്യങ്ങൾ നിർമ്മിക്കുന്നത് രചനാന്തരണം വഴിയാണ്. നിശ്ചിതവാക്യഘടനയിലേക്ക് തൊടുത്തുവെയ്ക്കുന്ന രൂപിമങ്ങളെ സ്ഥാനമാറ്റങ്ങൾ നടത്തി ക്രമപ്പെടുത്തിയാണ് വാക്യം പ്രയോഗസജ്ജമാകുന്നത്. ലളിതവാക്യങ്ങളിൽനിന്ന് സങ്കീർണ്ണഘടനയോടുകൂടിയ വാക്യങ്ങളുല്പാദിപ്പിക്കുന്നതും രചനാന്തരണപ്രക്രിയയിലൂടെയാണ്. ലളിതവാക്യഘടനയും രചനാന്തരണവുമാണ് ഭാഷാപ്രയോഗത്തിന്റെ ആധാരം.

ഔപചാരികപഠനം ആരംഭിക്കുന്നതിനുമുമ്പുതന്നെ കുട്ടികൾ വാക്യനിർമ്മിതിയിൽ വൈദഗ്ധ്യം നേടിക്കഴിഞ്ഞിരിക്കും. ആർജ്ജിതമായ ഈ കഴിവിനെ മാനകഭാഷയിലേക്കുകൂടി ഉപയോഗിക്കാൻ കഴിയുന്നതരത്തിൽ പരിപോഷിപ്പിക്കുകയാണ് സ്കൂൾ വിദ്യാഭ്യാസത്തിൽ ഉദ്ദേശിക്കുന്നത്. എന്നാൽ എട്ടുപത്തു വർഷത്തെ ഔപചാരികഭാഷാപഠനം കഴിഞ്ഞിട്ടും കുട്ടികൾ വാക്യരചനയിൽ ധാരാളം പിശകുകൾ വരുത്തുന്നു. ഭാഷണത്തിൽ അത്തരം പിഴവുകൾ വരുത്തുന്നില്ല. അക്ഷരങ്ങൾ എഴുതുന്നതിൽ കുട്ടികൾ പിഴവുകൾ വരുത്തുന്നുണ്ട്. അക്ഷരമാലയിലും വാക്യങ്ങൾ കേട്ടെഴുതുന്നതിലും പകർത്തിയെഴുതുന്നതിലും വരുത്തുന്ന അക്ഷരപ്പിശകുകൾ സ്വന്തമായെഴുതുന്ന വാക്യങ്ങളിലും അതേ അളവിൽ കാണുന്നുണ്ട്. അക്ഷരങ്ങൾ അറിയില്ലെങ്കിൽ ഉള്ളിൽ വാക്യങ്ങളുണ്ടായാലും അവയെ വ്യക്തമായി പ്രകടിപ്പിക്കാൻ കഴിയില്ല. അക്ഷരങ്ങൾ എഴുതാനറിയാത്തതാണോ ഇവിടുത്തെ പ്രധാനപ്രശ്നം. വാക്യഘടനയിലും പ്രത്യയസന്നിവേശത്തിലും പദക്രമത്തിലും പിഴവുകൾ വരുകയാണോ ചെയ്യുന്നത് എന്നെല്ലാമാണ് അന്വേഷിക്കേണ്ടത്.

വാക്യപ്പിശകുകളെ വിലയിരുത്തുമ്പോൾ ശ്രദ്ധിക്കേണ്ട ചില കാര്യങ്ങളുണ്ട്. പാഠഭാഗത്തെ ചോദ്യങ്ങൾക്ക് ഉത്തരമെഴുതുമ്പോൾ കാണുന്ന പിശകുകൾ പലതും കുട്ടികൾ സ്വന്തമായും സ്വതന്ത്രമായും എഴുതുന്ന വാക്യങ്ങളിൽ കുറയുന്നതായി കണ്ടിട്ടുണ്ട്. അതിനാൽ സ്വതന്ത്രമായെഴുതിയ വാക്യങ്ങളെയാണ് അവരുടെ ഭാഷാബോധത്തെ മനസ്സിലാക്കാൻ ആശ്രയിക്കാവുന്നത്. അടുത്ത കുട്ടിയുടെ ഉത്തരം പകർത്തുന്നത് കുട്ടികളുടെ ഒരു രീതിയാണ്. അത്തരം സഹായങ്ങളൊന്നുമില്ലാതെ സ്വന്തം വാക്യങ്ങളെഴുതാൻവേണ്ടിയാണ് '*എന്റെ നാട് അമ്പതുവർഷങ്ങൾക്കു ശേഷം*' എന്ന വിഷയം ഉപന്യാസരചനയ്ക്കായി നല്കി

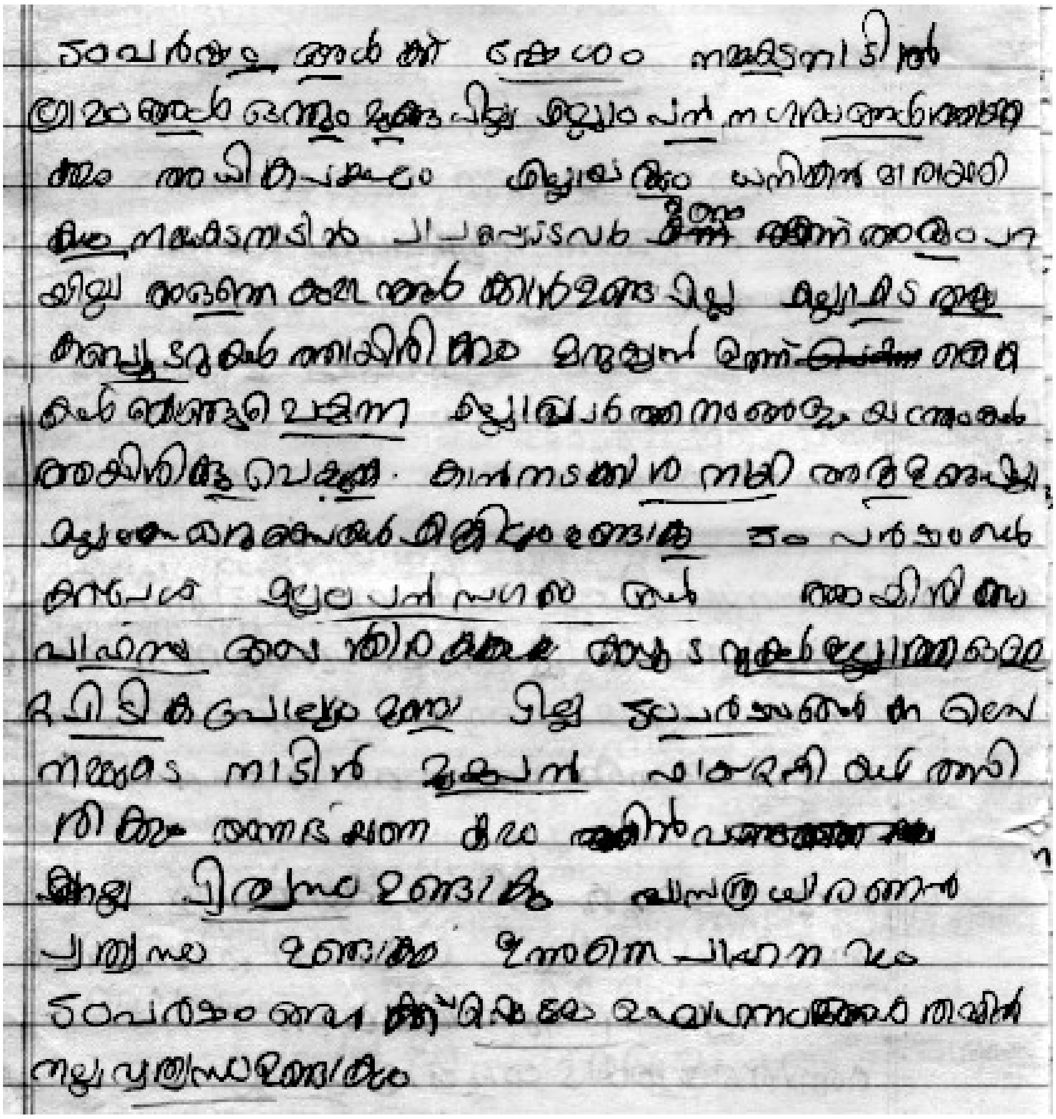
യതു്. ഉപന്യാസരചനയ്ക്ക് ആവശ്യമായ പശ്ചാത്തലവിവരങ്ങൾ ഇല്ലാതെ കുട്ടികൾ കുഴങ്ങരുതു് എന്നുകൂടി ഇങ്ങനെ ഒരു വിഷയം തെരഞ്ഞെടുക്കുന്നതിനു പിന്നിലുണ്ട്. കേട്ടെഴുത്തിലും പകർത്തിയെഴുത്തിലും എല്ലാ കുട്ടികളും ഒരേ വാക്യങ്ങൾതന്നെയാണ് എഴുതിയതു്. ഉപന്യാസത്തിൽ അങ്ങനെ എല്ലാവരും ഒരേ വാക്യങ്ങൾ എഴുതുകയില്ല. കാരണം ഒരേ പദങ്ങൾ ഉപയോഗിച്ച് ഒരേ ആശയം ആവിഷ്ക്കരിക്കുന്ന പലതരം വാക്യങ്ങൾ സാദ്ധ്യമാണ്. അതുമുഴുവൻ കുട്ടികൾക്കു മുമ്പിൽ തുറന്നിടാൻ ഈ ചോദ്യം സഹായിക്കും. എന്നാൽ കുട്ടികളുടെ വാക്യങ്ങളെ താരതമ്യം ചെയ്യാൻ ശരാശരി, ശതമാനം തുടങ്ങിയ മാനദണ്ഡങ്ങൾ പ്രയോഗിക്കാൻ കഴിയില്ല എന്നൊരു ദോഷം ഇതുണ്ടാക്കുകയും ചെയ്യും.

വാക്യത്തിന്റെ പിശകുകളെ നിർണ്ണയിക്കുന്നതിലും ചില പ്രയാസങ്ങളുണ്ട്. എഴുത്തുഭാഷ ആയതിനാൽ മാനകഭാഷയിലെ വാക്യങ്ങളാണ് കുട്ടികൾ എഴുതേണ്ടതു്. മാനകഭാഷയിൽനിന്നുള്ള വ്യതിയാനമാണ് തെറ്റായി ഗണിക്കേണ്ടതു് എന്ന നേരത്തെ സ്വീകരിച്ച മാനദണ്ഡം അങ്ങിനെതന്നെ വാക്യതലത്തിൽ പ്രയോഗിക്കുന്നതിൽ ചില പ്രശ്നങ്ങളുണ്ട്. പ്രൂഫ് റീഡർ എന്നനിലയിൽ തന്റെ മുന്നിൽ കിട്ടിയ എഴുത്തുകാരുടെ വാക്യങ്ങൾ പരിശോധിക്കവേ കണ്ടെത്തിയ പിഴവുകളെയാണ് കുട്ടികൃഷ്ണമാരാരു് '*മലയാളശൈലി* എന്ന പുസ്തകത്തിൽ പ്രതിപാദിക്കുന്നതു്. ലബ്ധപ്രതിഷ്ഠരായവരോ അതിനു ശ്രമിക്കുന്നവരോ ആയ എഴുത്തുകാരുടെ വാക്യങ്ങളെ വിലയിരുത്തുന്ന അതേ നിലപാടിൽ ഭാഷാപഠനത്തിന്റെ ഒരു പ്രത്യേകഘട്ടത്തിൽ മാത്രം എത്തിനില്ക്കുന്ന കുട്ടികളുടെ എഴുത്തിനെ പരിശോധിക്കുന്നതു് ഒരു സാഹസമാവും. വ്യാകരണപരമായ കൃത്യതയും സൂക്ഷ്മതയും പുലർത്തിയവ മാത്രമേ ശരിയായ വാക്യങ്ങളാവൂ എന്ന മാനദണ്ഡം കുട്ടികളുടെ വാക്യങ്ങളെ വിലയിരുത്താൻ ഉപയോഗിക്കുന്നതും അല്പം കടുത്ത നിലപാടാണ്. വാക്യങ്ങളുടെ മാതൃക എന്ന നിലയിൽ ഒരു കുട്ടിയുടെ രചനയെ പരിശോധിക്കാം.

### 6.2. ഒരു എട്ടാം ക്ലാസ്സ് വിദ്യാർത്ഥിയുടെ രചന

പിഴവുകളുടെ സ്വഭാവം അടുത്തറിയുന്നതിനായി എട്ടാം ക്ലാസ്സിലെ ഒരു

വിദ്യാർത്ഥി എഴുതിയ ഉപന്യാസം താഴെ കൊടുത്തിരിക്കുന്നു.

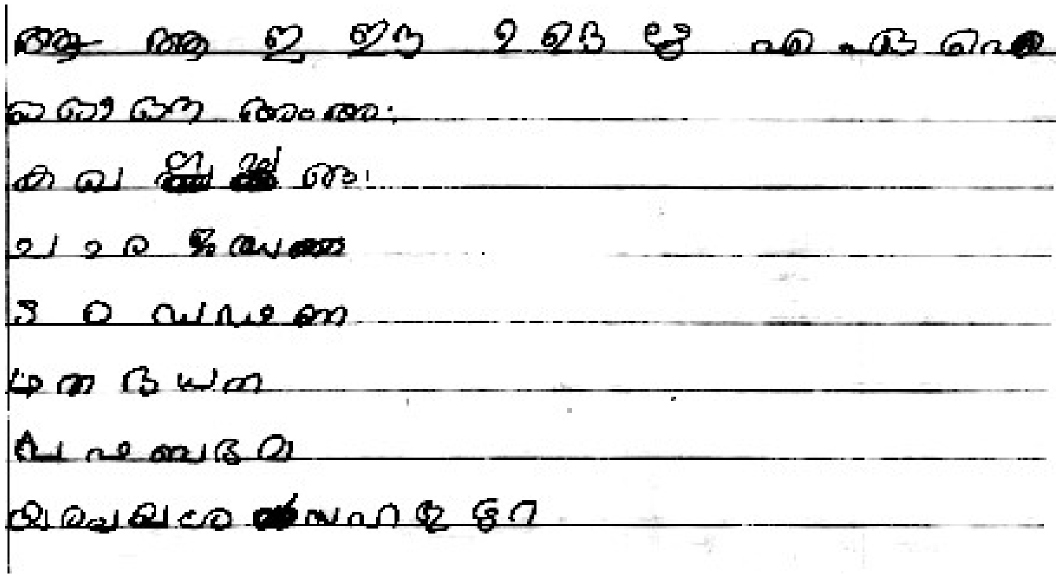


(നമ്പർ 8722, എട്ട് എച്ച്, മലയാളം).ഇതുകണ്ടു് കുട്ടിക്ക് വാക്യരചന തീരെ വശമില്ല എന്നു കരുതിയേക്കാം. ബാഹ്യഘടനയിലെ കുഴപ്പങ്ങൾ തിരുത്തിയാൽ അടിയിൽ ചില വാക്യങ്ങൾ കണ്ടെത്താം. ഉദാഹരണത്തിന് വർണ്ണങ്ങൾ ചേരുമ്പോൾ അനുസ്വാരത്തിനുണ്ടാകുന്ന മാറ്റങ്ങൾ കുട്ടി പരിഗണിച്ചിട്ടില്ല. അനുസ്വാരത്തിനു പരമായി ഖരം വരികയാണെങ്കിൽ അതാതു ഖരത്തിന്റെ അനുനാസികം ആദേശം ചെയ്യും. ഈ കാര്യം മാത്രം മേൽക്കാണിച്ചതിൽ തിരുത്തി വിരാമചിഹ്നംകൂടി ചേർക്കുകയാണെങ്കിൽ ഇങ്ങനെ കിട്ടും:

*50വർഷങ്ങൾക്ക് ഷേശം നമ്മടെനാട്ടിൽ ഗ്രാമങ്ങൾഒന്നുമുണ്ടവില്ല.*

*എല്ലാംവൻ നഗരങ്ങൾത്തായിരിക്കം. അധികപയും. എല്ലാവരും ധനികൻ മാരായരികം. നമ്മടെനാട്ടിൻ പാപപ്പെടടവർ ഉണ്ട എന്ന്അ രുംപറയില്ല. അങ്ങനെയുള്ള ആൾ ക്കാൾഉണ്ടവില്ല. എല്ലാഎട ത്തും കബ്യൂട്ടറുകൾ ത്തായിരിക്കം. മനഷ്യൻ ഉണ് ത്രകകൾകെണ്ട ചെയുന്ന ല്ലൊപ്രപർത്തനങ്ങള യന്ത്രങ്ങൾ ത്തയിരികു വെയ്യക. കാൻനടക്കാൾ നായി അറു ഉങപില്ല. എല്ലംകു ഒറുസൈകൾഎങ്കിലും ംണ്ടാകു. 80 പർഷ ങ്ങൾക്ക്പേശ് പില്ലല പൻ സഗ-ങ്ങൾ ആയുരുക്കം. പാഹനം കടെ തിരക-- .കബ്യൂ ട്ട ന്മകലം ഇല്ലാക്ക ഒരെറ്റപിടിക പോലു മുണ്ടാ വില്ല. 50പർഷത്തങ്ങൾ ക്ക ലെവ നമ്മുടെ നാടിൾ മുയുപൻ ഫാക് റ്ററി കൾ ക്കവിരിക്കം. അന്നഭക്ഷണ കഢ ക്കിൻ പിത്വസം ഉണ്ടാക. വസത്രു ധാരണൻ പ്വത്വസം ഉണ്ടാകം. ഇന്നതന പാഹന വും 50പർഷങ്ങൾക്ക് ഷെശ ഉഹ്മാഹനാങ്ങൾ തമ്മിൻ നല്ലവ്വത്വസാഉണ്ടായും.*

അക്ഷരതലത്തിലാണ് പ്രശ്നങ്ങൾ എന്നു നിഗമിക്കുന്നതിനുമുമ്പ് കുട്ടിയെഴുതിയ അക്ഷരമാലയും കേട്ടെഴുത്തും പകർത്തിയെഴുത്തും പരിശോധിക്കേണ്ടതുണ്ട്.



അക്ഷരമാലയിൽ 43 ലിപിമങ്ങൾ കുട്ടി ശരിയായെഴുതിയിട്ടുണ്ട്. അതായത് മികച്ച കുട്ടികളുടെ കൂട്ടത്തിലാണ് ഈ കുട്ടി ഉൾപ്പെടുന്നത്. തെറ്റിപ്പോയ എട്ടെണ്ണത്തിൽ ലിപിമവടിവിലെ (നിർവ്വഹണത്തിലെ) പ്രശ്നങ്ങൾ മാറ്റിനിർത്തിയാൽ അകാരത്തിനുപകരം അതിന്റെ ദീർഘമുപയോഗിച്ചതും *ഞ* യ്ക്കുപകരം *ങ്ങ* എഴുതിയതും *ത, ഥ* ഇവ പരസ്പരം മാറിപ്പോയതുമാണ് പിശകുകൾ.

കേട്ടെഴുത്തിൽ ഗദ്യത്തിൽ 50 പിശകുകളും പദ്യത്തിൽ 17 പിശകുകളും വരുത്തിയിട്ടുണ്ട്. പകർത്തിയെഴുത്തിൽ ഗദ്യത്തിൽ 10, പദ്യത്തിൽ 11 എന്നിങ്ങനെയാണ് പിശകുകളുടെ നില. ആകെ 88 പിശകുകളിൽ 35 എണ്ണം ഉകാരത്തിന്റെ ഉപലിപി തെറ്റിയതാണ്. അതു് കുട്ടികളുടെയിടയിൽ സാധാരണമായ പിശകാണ്. അതിനേക്കാൾ ഗൗരവമുള്ളതാണ് ഹ്രസ്വദീർഘങ്ങൾ ദീക്ഷിക്കാതിരിക്കുന്നതു്. ദീർഘത്തിനു പകരം ഹ്രസ്വം ഉപയോഗിച്ചതു് 20 എണ്ണവും തിരിച്ച് ഹ്രസ്വത്തിനു പകരം ദീർഘമുപയോഗിച്ചതു് രണ്ടെണ്ണവും ആണ്. വേണ്ടിടത്ത് സന്ധി ചേർക്കാതെ പിരിച്ചെഴുതിയിരിക്കുന്നതു് 13 എണ്ണമുണ്ട്. അതിൽ അനുസ്വാരം ലോപിക്കാതെ മകാരം വരുന്നതാണ് 8 എണ്ണം. അക്ഷരമാലയിൽ സാമാന്യധാരണയുണ്ടായാലും എഴുത്തിൽ പ്രശ്നങ്ങൾ ധാരാളമുണ്ടാകുന്നു. രൂപിമങ്ങളായി മാറുമ്പോൾ വർണ്ണങ്ങൾക്കു വരുന്ന മാറ്റമാണ് കുട്ടിക്കു വല്ലാതെ തെറ്റുന്നതു്. പദ-വാക്യതലങ്ങളിലേക്ക് ക്രമമായി വികസിക്കുന്നതിലെവിടെയോ കുഴപ്പമുണ്ടായിട്ടുണ്ട്.

ഇനി മറ്റുചില അക്ഷരത്തെറ്റുകൾ കൂടി തിരുത്തി വാക്കുകളെ വേറിട്ടെഴുതിയാൽ കുറേക്കൂടി വ്യക്തമാകും. തിരുത്തിയ അക്ഷരങ്ങളെ ബ്രാക്കറ്റിലാക്കിക്കൊണ്ടും വാക്കിന്റെ ഇടയെ ഹൈഫൺകൊണ്ടും ചേർത്തെഴുതേണ്ടവയെ അധികചിഹ്നംകൊണ്ടും കാണിച്ചിരിക്കുന്നു.

*50-വർഷങ്ങൾക്ക് ഷേ(ശ)ശ(ഷ)ം നമ്മ(മ്മു)ടെ-നാട്ടിൽ ഗ്രാമങ്ങൾ-ഒന്നുമുണ്ട(ാ)വില്ല. എല്ലാം-വൻ+നഗരങ്ങൾ-ത്താ(ആ)യിരിക്ക(ക്കു)ം. അധികപ(വ)യും. എല്ലാവരും ധനികൻ+മാരായരികു(ക്കു)ം. നമ്മ(മ്മു)ടെ-നാട്ടിൻ(ൽ) പാപ(വ)പ്പെടട(ട്ട)വർ ഉണ്ട(ണ്ടു്) എന്ന്-അ(ആ)രും-പറയില്ല. അഒ(ങ്ങ)ന്നെ(നെ)യുള്ള ആൾ+ക്കാൾ(ർ)-ഉണ്ട(ണ്ടാ)വില്ല. എല്ലാഎ(യി)ട+ത്തും കബ്യൂ(മ്പ്യൂ)ട്ടറുകൾ ത്താ(ആ)യിരിക്ക(ക്കു)ം. മനുഷ്യൻ ഉ(ഇ)ണ്(ന്നു്) ത്രൈക(കൈ)കൾകെ(കൊ)ണ്ടു ചെയു(യ്യു)ന്നല്ലൊ(എല്ലാ)-പ്രപ(വ)ർത്തനങ്ങളു(ളും) യന്ത്രങ്ങൾ ത്ത(ആ)യിരികു(ക്കും) വെ(ചെ)യ്യുക. കാൻ(ൽ)നടക്കാൾ(-) +നായി അ(ആ)റു(രും) ഉങ(ണ്ടാ)പി(വി)ല്ല. എല്ലു(ല്ലാ)ം(ർ)കു(ക്കും) ഒറു(രു)-സൈക(ക്കി)ൾ-എങ്കിലുംം(ഉ)ണ്ടാകൃ(കും). 80 പ(വ)ർഷങ്ങൾക്ക്പേശ് പില്ലല പൻ സഗ-ങ്ങൾ ആയു(യി)രു(രി)ക്ക(ക്കു)ം. പ(വ)ാഹനം+ക[ളു]ടെ തിരക(ക്കു്)-- .ക*

*ബ്യൂ(മ്പ്യൂ) ട്ട ന്മ(റു)കലം(ൾ) ഇല്ലാക്ക(ത്ത) ഒരെ(രൊ)റ്റപി(പ്പീ)ടിക പോലു+മുണ്ടാ+വില്ല. 50പ(വ)ർഷത്ത(ങ്ങ)ൾ+ക്ക(ക്കു്) ലെവ നമ്മുടെ നാടി(ട്ടി)ൾ(ൽ) മുയു(ഴു)പ(വ)ൻ ഫാക്+റ്ററി+കൾ ക്ക(ആ)വി(യി)രി ക്ക(ക്കു)ം. അന്ന(ന്നു്)ഭക്ഷണ(ം) കഡ(ഴി) ക്കി(ക്ക)ൻ(ൽ) പി(വ്യ)ത്വ (ത്യാ)സം ഉണ്ടാകു[ം]. വസത്രു(സ്ത്ര) ധാരണൻ(ൽ) പ്വ(വ്യ)ത്വ(ത്യാ)സം ഉണ്ടാക(കു)ം. ഇന്നതന പ(വ)ാഹന വും 50പർഷങ്ങൾക്ക് ഷെ(ശേ) ശ(ഷം) ഉഘ(ള്ള)-ാ(വാ)ഹനംങ്ങൾ തമ്മിൻ(ൽ) നല്ല-വ(വ്യ)ത്വ(ത്യാ) സം-ഉണ്ടായു(കു)ം.*

അക്ഷരപ്പിശകുകൾ തിരുത്താൻ അർത്ഥത്തെയാണ് ആശ്രയിക്കുക. *ശേഷം* എന്നതു് തിരിഞ്ഞു് *ഷേശം* എന്നാകുന്നതു് പെട്ടെന്ന് തിരിച്ചറിയാൻ കഴിയുന്ന ഉപരിതലത്തിലുള്ള പ്രശ്നമാണ്. എന്നാൽ '*കാൻനടക്കാൾ നായി അറു ഉണ പില്ല*' എന്നതു് '*കാൽനടക്കാനായി ആരും ഉണ്ടാവില്ല*' എന്ന തിരുത്തുമ്പോൾ അക്ഷരതലത്തിൽ മാത്രമല്ല തിരുത്തലുകൾ നടത്തുന്നതു്. '*ഉണ്ട*' എന്നതു് തിരുത്തി '*ഉണ്ട്* ' എന്നാക്കുമ്പോൾ ഒരക്ഷരം മാത്രമേ തിരുത്തുന്നുള്ളൂ. പക്ഷെ തിരുത്തുന്നതു് ഒരു വ്യാകരണകാര്യമാണ്. ഒരു പൂർണ്ണവിരാമചിഹ്നം ചേർക്കുമ്പോൾ ഒരുവാക്യത്തെയാണ് തിരുത്തുന്നതു്. വാക്യത്തിലുള്ള പദങ്ങൾ പരസ്പരം പുലർത്തുന്ന ബന്ധത്തെ അടിസ്ഥാനമാക്കിയാണ് ഈ തിരുത്തലുകൾ നടത്തുന്നതു്. ഒരു അക്ഷരം തിരുത്താൻ ഒരു വാക്കിന്റെ സാഹചര്യമാണ് നോക്കുന്നതു്. സ്വനിമസാഹചര്യമാണ് അന്വേഷിക്കുന്നതു്. അക്ഷരതലത്തിലുള്ള പിഴവുകളെ ശ്രോതാവ്/വായനക്കാരൻ പരിഹരിക്കുന്നതു് അർത്ഥത്തിന്റെ സാധ്യതകളെ മുൻനിർത്തിയാണ്. കുട്ടി എഴുതിയ ഖണ്ഡികയെ ഊഹത്തിന്റെ പിന്തുണയോടെ ഇങ്ങനെ പരാവർത്തനം ചെയ്യാം.

*'50 വർഷങ്ങൾക്കു ശേഷം നമ്മുടെ നാട്ടിൽ ഗ്രാമങ്ങൾ ഒന്നുമുണ്ടാവില്ല. എല്ലാം വൻനഗരങ്ങൾ ആയിരിക്കും. എല്ലാവരും ധനികന്മാരായിരിക്കും. നമ്മുടെ നാട്ടിൽ പാവപ്പെട്ടവർ ഉണ്ടെന്ന് ആരും പറയില്ല. അങ്ങനെയുള്ള ആൾക്കാർ ഉണ്ടാവില്ല. എല്ലായിടത്തും കമ്പ്യൂട്ടറുകൾ ആയിരിക്കും. മനുഷ്യൻ ഇന്ന് കൈകൾകൊണ്ടു ചെയ്യുന്ന എല്ലാ പ്രവർത്തനങ്ങളും യന്ത്രങ്ങൾ ആയിരിക്കും ചെയ്യുക. കാൽനടക്കാരായി ആരും ഉണ്ടാവില്ല. എല്ലാവർക്കും ഒരു സൈക്കിളെങ്കിലും ഉണ്ടാകും. കമ്പ്യൂട്ടറുകൾ ഇല്ലാത്ത ഒരൊറ്റ പീടികപോലുമുണ്ടാവില്ല. 50*

*വർഷങ്ങൾക്കിടെ നമ്മുടെ നാട്ടിൽ മുഴവൻ ഫാക്ടറികൾ ആയിരിക്കും. അന്ന് ഭക്ഷണം കഴിക്കുന്നതിൽ വ്യത്യാസം ഉണ്ടാകും; വസ്ത്രധാരണത്തിൽ വ്യത്യാസം ഉണ്ടാകും. ഇന്നത്തെ വാഹനങ്ങളും 50 വർഷങ്ങൾക്കു ശേഷമുള്ള വാഹനങ്ങളും തമ്മിൽ നല്ല വ്യത്യാസം ഉണ്ടാകും'.*

ഉദാഹരിച്ചിരിക്കുന്ന ഖണ്ഡികയിൽ, *'മനുഷ്യൻ ഇന്ന് കൈകൾകൊണ്ടു ചെയ്യുന്ന എല്ലാ പ്രവർത്തനങ്ങളും യന്ത്രങ്ങൾ ആയിരിക്കും ചെയ്യുക'* എന്ന വാക്യം ഈ കുട്ടിയുടെ മിടുക്കിന് തെളിവാണ്. അതേസമയം

(1.) *'80 വർഷങ്ങൾക്ക് പേശ് പില്ലല പൻ സഗ-ങ്ങൾ ആയിരിക്കും'*
എന്നതു് ആ മിടുക്ക് കാണിക്കുന്നില്ല.

(2.) *'50 വർഷങ്ങൾക്ക് ലെവ നമ്മുടെ നാട്ടിൽ മുഴവൻ ഫാക്റ്ററികൾ ആയിരിക്കും'*

എന്നതു് വാക്യമാണോ എന്ന സംശയം തോന്നാം. ഒന്നാമത്തേതു് അർത്ഥപ്രതീതിയുണ്ടാക്കുന്നില്ല. അതിനെ പ്രത്യക്ഷത്തിൽ നിരർത്ഥകം എന്നു തള്ളിക്കളയാം. രണ്ടാമത്തേതു് ഒരാശയം ഉൾക്കൊള്ളുന്നുണ്ട്. വാക്യാംശങ്ങളുടെ പരസ്പരബന്ധങ്ങൾ വ്യക്തമല്ല. പ്രത്യക്ഷത്തിലുള്ള കാര്യങ്ങൾക്ക് അടിപ്പടവുകളായി നില്ക്കുന്ന ഘടനയെക്കൂടി പരിശോധിച്ചേ വിധിയെഴുതാൻ കഴിയൂ.

വാക്യം അവ്യക്തതകളുള്ളതാണ് എന്നിരിക്കേതന്നെ വാക്യഘടനയെക്കുറിച്ചുള്ള ബോധം കാണിക്കുന്നുമുണ്ട്. ഒന്നാം വാക്യം പരിശോധിക്കാം. *80 വർഷങ്ങൾക്ക് പേശ് പില്ലല പൻ സഗ-ങ്ങൾ ആയിരിക്കും,* വാക്യഘടനാപരമായി ആധാരമുള്ളതാണ് ഇതു്. വാക്യഘടനയെ രൂപിമങ്ങളുടെ പരസ്പരബന്ധം വ്യക്തമാകുമാറു് രേഖീയമായി വിന്യസിക്കുന്നതിന്റെ നിയമങ്ങൾ എന്നു കണക്കിലെടുത്താണ് പരിശോധിക്കുന്നതു്. രേഖീയ വിന്യാസത്തിൽ ഓരോ രൂപിമവും ഒരു തെരഞ്ഞെടുപ്പിന്റെ ഫലമാണ്.

3. *ആന പുലി കൊന്നു*

എന്നതു് വാക്യമാകുന്നില്ലെങ്കിലും വാക്യഘടന പാലിക്കുന്നുണ്ട്. *ആന, പുലി* എന്നീ നാമങ്ങളിൽ ഏതാണ് കർത്താവു് ഏതാണ് കർമ്മം എന്നു വ്യക്തമല്ലാത്തതാണ് ഇതിലെ കുഴപ്പം.

4. *ആന പുലി കൊന്നു*

*5. പശു  പുല്ല്  തിന്നു*

എന്ന് ഓരോ പദത്തിനും പകരം സമാനമായ മറ്റൊരുപദം തെരഞ്ഞെടുത്താൽ അർത്ഥപൂർണ്ണമായ വാക്യം ലഭിക്കുന്നുണ്ട്. അതായത് വാക്യഘടന തികച്ചും ശരിയാണ്. ഒരു ക്ലാസ്സിൽ *ആന പുലി കൊന്നു* എന്ന വാക്യം എഴുതിക്കാണിച്ചപ്പോൾ ഭൂരിപക്ഷം കുട്ടികളും *ആനയാണ് കൊന്നത്, പുലിയാണ് ചത്തത്* എന്നു വിശദീകരിച്ചു. വാക്യഘടനയുടെ രീതിയിൽ ആദ്യം വരുന്ന നാമം കർത്താവും രണ്ടാമതുവരുന്ന നാമം കർമ്മവും ആകുമെന്ന് അവർക്കുറപ്പുണ്ട്. അതുകൊണ്ടാണ് കർമ്മപ്രത്യയം വ്യക്തമായി കാണിച്ചില്ലെങ്കിലും രണ്ടാമതുവരുന്ന നാമം *(പുലി)* കർമ്മം തന്നെയാണെന്ന് അവർ തിരിച്ചറിയുന്നത്. വ്യാകരണപരമായും അർത്ഥപരമായും പിശകുണ്ടെങ്കിലും പിഴവില്ലാത്ത വാക്യഘടന അതിനടിയിലുണ്ട്. കുട്ടി എഴുതിയ വാക്യത്തിൽ ഇതേപോലെ വാക്യഘടനയുണ്ട്. എന്നാൽ വാക്യഘടനയ്ക്കനുസൃതമായി രൂപിമങ്ങളെ വിന്യസിക്കാൻ കഴിഞ്ഞിട്ടില്ല. എടുക്കുന്നതിൽ(selection)ആണ് തൊടുക്കുന്നതിൽ(combination) അല്ല പിശകു വരുന്നത്.

*80 വർഷങ്ങൾക്ക്* ......... ......... .........*ആയിരിക്കും* എന്ന് വിട്ട ഭാഗത്തേയ്ക്ക് ഉചിതമായ പദങ്ങൾ തെരഞ്ഞെടുത്ത് വ്യക്തമായി എഴുതാൻ കുട്ടിക്ക് കഴിഞ്ഞിട്ടില്ല.

*'80 വർഷങ്ങൾക്ക്* ............... ........... ................ *ആയിരിക്കും'*

| | | |
|---|---|---|
| *ശേഷം* | *എല്ലാം* | *വൻനഗരങ്ങൾ* |
| *പിന്നീട്* | *മുഴുവൻ* | *മഹാനഗരങ്ങൾ* |
| *ഉള്ളിൽ* | *ഇവിടം* | *മരുഭൂമി* |
| *അകം* | *ലോകം* | *വിജനം* |
| ......... | ............... | .................. |

എന്നിങ്ങനെ പദങ്ങൾക്ക് വാക്യഘടന അനുവദിക്കുന്ന അനവധി സാദ്ധ്യതകൾ ഉണ്ട്. ഒരു സവിശേഷസന്ദർഭത്തിൽ പ്രയോഗിക്കാവുന്ന സാധുവായ ഒരു വാക്യഘടന ഇതിനകത്തുണ്ട്. അങ്ങിനെ ശരിയായ വാക്യഘടനയുള്ളപ്പോഴും അസന്ദിഗ്ധമായ വാക്യമായി അതിനെ ആവിഷ്കരിക്കുന്നതിൽ പൂർണ്ണമായും വിജയിക്കാൻ കുട്ടിക്കു കഴിയുന്നില്ല.

വാക്യഘടനയിൽ പിഴവുകളില്ല എന്നത് ഭാഷയിൽ കുട്ടിക്കുള്ള പിടിപാടിനെ

യാണ് കാണിക്കുന്നത്. അതോടൊപ്പം മുകൾത്തട്ടുകളിൽ വരുന്ന പിഴവുകൾ കുട്ടിയുടെ പിടിപ്പുകേടിനെയും കാണിക്കുന്നുണ്ട്. ഔപചാരികഭാഷാപഠന ത്തിന്റെ പോരായ്മകളിലേക്കാണ് ഇത് വെളിച്ചം വീശുന്നത്. ആർജ്ജിതഭാഷ യിലെ വാക്യരചനാനിയമങ്ങൾ സ്കൂളിലെത്തുന്നതിനുമുമ്പേ ശിശു കരസ്ഥമാ ക്കിയിട്ടുണ്ട്. അതിൽ പിഴവുകളൊന്നും വരുന്നില്ല. എന്നാൽ സ്കൂളിലെത്തിയ ശേഷം കുട്ടി പഠിക്കുന്നത് തന്റെ ഭാഷയുടെ എഴുത്തുരൂപത്തിലുള്ള നിർവഹണ മാണ്. കുട്ടിയുടെ എഴുത്തിൽ ലിപിമങ്ങളിലും അവയുടെ വിന്യാസത്തിലും കാതലായ പ്രശ്നങ്ങൾ കാണുന്നു. പദബോധമാണ് ഭാഷാപഠനം ഊന്നുന്ന മറ്റൊരു മേഖല. പദങ്ങളുടെ തെരഞ്ഞെടുപ്പിലും പ്രയോഗത്തിലും ധാരാളം പിഴ വുകൾ വരുന്നു. വിദ്യാഭ്യാസപദ്ധതി ലക്ഷ്യമിടുന്ന മേഖലകളിലാണ് പിഴ വുകൾ ധാരാളം വരുന്നത്. ഇത് ഒരു കുട്ടിയുടെ മാത്രം ഗതിയല്ല. എട്ടാം ക്ലാസ്സി ലെത്തിയിട്ടും വീട്ടിൽനിന്നു ആർജ്ജിച്ചതല്ലാതെ കാര്യക്ഷമമായ മറ്റൊന്നും കുട്ടിക്കു ലഭിച്ചിട്ടില്ല. എട്ടുവർഷത്തെ വിദ്യാർത്ഥിജീവിതംകൊണ്ട് കുട്ടി സമ്പാ ദിച്ചത് ഏതാണ്ട് വട്ടപ്പൂജ്യമാണ്. പുതിയ പാഠ്യപദ്ധതിയാകട്ടെ അതിന്റെ ലക്ഷ്യമായിത്തന്നെ ആർജ്ജിതഭാഷയെ ആണ് ഉയർത്തിക്കാട്ടുന്നത്. തെളിച്ച വഴിയേ നടക്കുന്നില്ലെങ്കിൽ നടക്കുന്നവഴിയേ തെളിക്കുക എന്നായിരിക്കും ഇതിന്റെ താല്പര്യം.

### 6.3. വാക്യത്തിലെ പിഴവുകൾ: സാമാന്യാവലോകനം

ഹൈസ്കൂൾ ക്ലാസ്സിലെ കുട്ടികൾ ധാരാളം വാക്യപ്പിശകുകൾ വരുത്തുന്നുണ്ടെ ന്നാണ് മനസ്സിലാക്കാൻ കഴിഞ്ഞത്. എട്ടാം ക്ലാസ്സിലെ കുട്ടികളുടെ രചനകൾ പരിശോധിച്ചപ്പോൾ ചിലരുടെ എഴുത്തിൽ ശരിയായ ഒറ്റവാക്യംപോലും കാണാൻ കഴിഞ്ഞില്ല. വാമൊഴിയുടെ അടിത്തറയുണ്ടായിട്ടും വരമൊഴിയിൽ വാക്യഘടനാപരമായ സിദ്ധി വേണ്ടതരത്തിൽ വികസിപ്പിച്ച് പ്രയോഗത ലത്തിൽ സാക്ഷാത്കരിക്കുവാൻ ഔപചാരികവിദ്യാഭ്യാസം പ്രയോജനപ്പെട്ടു ന്നില്ല എന്നതാണ് ഇവിടെ തെളിയുന്ന വസ്തുത.

കുട്ടികൾ എഴുതിയ പിഴവുള്ള വാക്യങ്ങളുടെ സാമാന്യസ്വഭാവം വ്യക്തമാകാൻ പഴയപദ്ധതിയിൽപ്പെട്ടവരുടെ എഴുത്തുകൾ പരിശോധിച്ചപ്പോൾ ശ്രദ്ധയിൽ

പ്പെട്ടവയുടെ ചില മാതൃകകൾ താഴെ കൊടുക്കുന്നു. പൂർണ്ണമായ പട്ടിക അനുബന്ധത്തിൽ കാണിച്ചിരിക്കുന്നു. അവരുടെ എഴുത്തുരീതിയെ അങ്ങനെതന്നെ പകർത്താനാണ് ശ്രമിച്ചിട്ടുള്ളത്. എഴുത്തുവടിവിലെ കുഴപ്പങ്ങളെ ഉൾപ്പെടുത്തിയിട്ടില്ല. വിരാമചിഹ്നങ്ങളൊന്നും പൊതുവെ കുട്ടികൾ ഉപയോഗിക്കുന്നില്ല എന്നതിനാൽ പൂർണ്ണവാക്യം ഏതെന്ന് തിട്ടപ്പെടുത്താൻ പലയിടത്തും പ്രയാസമുണ്ട്.

*1 എന്റെ നാട്ട 50 വർഷങ്ങൾക്ക് ശേഷം നല്ല പുരോഗതി ആണ് ഉണ്ടാകാൻ പോകുന്നത്*

*2 ഈ ആയുദ്ധങ്ങൾ ലോകത്തെ നശിപ്പിക്കാൻ കഴിയും*

*3 കമ്പ്യൂട്ടറും റോബർട്ടുകളുടെയും യുഗം ആരംഭിക്കുകയും ചെയ്യും.*

*4 ദിനോസറുകൾക്ക് വംശനാശം സംഭവിച്ചതു പോലെ മനുഷ്യനു സംഭവിക്കും*

*5 ബിൻലാദൻ പോലുല്ല തീവ്രവാദികൾ........*

*6 എന്റെ നാട് അമ്പത് വർഷങ്ങൾക്ക്ശേഷം കമ്പ്യൂട്ടറിന്റെ ലോകമായിത്തീർന്നിരിക്കുന്നു*

*7 എല്ലാ കാര്യങ്ങൾളും കമ്പ്യൂട്ടറിൽ അറിയാൻ പറ്റുമായിരിക്കുന്നു.*

*8 മൊബൈൽ ഫോൺ ഉണ്ടായിരിക്കുന്നുണ്ട്*

*9 പണ്ട് ചെറിയ പീടികകൾ ഉണ്ടായിരിന്നുള്ളു*

*10 അവിടുത്തെ മനുഷ്യരുംവരെ മാറയിരിക്കുന്നു*

*11 മനുഷ്യന് ആർഭാടത്തോടെ ജീവിക്കുന്നു*

*12 എല്ലാ ജനങ്ങൾ കമ്പ്യൂട്ടർ പടിച്ചിരിക്കുന്നു*

*13 അമ്പത് വർഷങ്ങൾക്ക് എന്റെ നാട്ടിലെ ഗ്രാമങ്ങളെല്ലാം വൻനഗരങ്ങളാവും*

*14 ആഹാരങ്ങൾക്ക് വസ്ത്രങ്ങൾക്ക് ക്ഷാമം ഉണ്ടാകും*

*15 ഇംഗ്ലീഷ് മീടിയം മാത്രമേ ഉണ്ടാകും*

*16 അവിടെയുള്ള ജനങ്ങൾ എല്ലാം ചില മാറം രോഖങ്ങളും ഇങ്ങനെ ഒരു ലോകാവസാനം ഉണ്ടാകും*

*17 ഈ ലോകത്തെതന്നെ നശിപ്പിക്കാൻ പോലെയുള്ള ബോംബുകളും ഉണ്ടു*

*18 ഈ പ്ലാസ്റ്റിക് കൊണ്ടുള്ള ഉപയോഗം തന്നെ ഭൂമി നശിച്ചുകൊണ്ടി*

*രിക്കുകയാണ്*

*19 കമ്പ്യൂട്ടറ് ഒണ്ടായിരിക്കും എല്ലാ ജോലിയും ചെയ്യേണ്ടിവരും*

*20 ഇന്ന് കാണുന്ന പല സസ്യങ്ങളും ജന്തുക്കൾക്കും വംശനാശംതന്നെ സംഭവിച്ചേക്കാം*

*21 എല്ലാ പ്രവർത്തികൾക്കും നാം ഭരണത്തെ കുറ്റപ്പെടുത്താൻ സാധ്യമല്ല*

*22 ചിലപ്പോൾ നശിച്ചുപോക്കാൻ ഇടയാക്കുന്നു.*

*23 ഇനി നമ്മുടെ രാജ്യം കുറച്ചുകൂടി കഴിയുമ്പോൾ മരിച്ചവരെ കുഴിച്ചിടു വാനോ ദാഹിക്കുമ്പോൾ വെള്ളം കുടിക്കാനോ അപ്പോഴേക്കും വനനശീ കരണം സംഭവിക്കും*

*24 രാഷ്ട്രീയത്തിനും മറ്റിനും എല്ലാം അടിയും പിടിയും*

പിഴവുകളുടെ കാര്യത്തിൽ പുതിയ പദ്ധതിയിലെ കുട്ടികൾ ഒട്ടും ഭേദമല്ല. അവർ വരുത്തിയ വാക്യപ്പിഴവുകളുടെ സാമാന്യസ്വഭാവം വ്യക്തമാകാൻ ചിലതു് ചുവടെ കൊടുത്തിരിക്കുന്നു. പിഴവുള്ള മുഴുവൻ വാക്യങ്ങളുടെയും പട്ടിക അനുബന്ധത്തിൽ കാണിച്ചിട്ടുണ്ട്.

*1. പാട്ടു മേളവും പക്ഷികളുടെയും മൃഗങ്ങളുടെയും ശബ്ദങ്ങൾ നിലച്ചി രിക്കു പക്ഷിൾ വന് കൂട് കെട്ടി താമസിക്കാൻ ഇന്ന് പരിസ്ഥിതിമലി നങ്ങൾ കൂടിപരുകയാന്ന്*

*2. ഈ തുടർചതുടർന്നാൽ ഒരാൾക്കും നല്ല കാലത്തിലേക്ക് കൊണ്ട് വരാനാവാത്ത അനിയന്ത്രിതയന്ത്രവൽക്കരണമായിഈസുന്ദരമായ എന്റെ നാട് മാറ്റങ്ങൾകൊണ്ട്മൂട്ടം ആധുനിമായിപ്പുരോഗമിക്കുകയും ജോലിസാധ്യതയുണ്ടാവുമെങ്കിലും കടബാധ്യതമൂലം ആത്മഹത്യദിനം പ്രതിവർധിക്കും*

*3. എന്റെ നാട് പുതുതലമുറവന്ന് അവരുടെ കാലത്ത് നമ്മൾ ഉണ്ടാക്കി വച്ച. ഈ ലോകാ എന്താക്കുമെന്ന് നമുക്ക് നോക്കാ ഇന്നത്തെ കാലത്ത് നമ്മൾനുഭവിക്കുന്ന ദുരിതങ്ങൾ നമ്മുടെ നാടിൽലെ ജനവർദ ന്നവ് കണ്ടാൾ ഈ ലോകത്ത്. എന്നിവരുന്നതലമുറ ജന്നങ്ങൾ തന്നെ കുറവായിരിക്കു നമ്മുടെ ഇപ്പോഴുള്ള നാടി നേക്കാൻ*

*4 ഇപ്പോൾ തന്നെ നമ്മുടെ നാട്ടിൽ സ്കൂളുകളിൽ ഇന്നത്തെ പോലെ മാഷ് ഉണ്ടാവില്ല അതിനു പകരം കമ്പ്യൂട്ടറുകൾ ആയിരികും ഹോൻ വർക്കുകൾ കമ്പ്യൂട്ടറുകളിൽ ചെയ്ത് കൊണ്ടുവരുക എന്നരീതി നിലവിൽ*

വരും - അവിടെ അണുകുടുംബം ആയിരിക്യ താമസിക്കുന്നത് അച്ഛൻ അമ്മ മകൻ എന്നിങ്ങനെയാണ് അവൾ ഒരിമിച്ച് രാവിലെ അച്ഛൻ അമ്മമാർ ജോലിക്കു പോവുകയും മകൻ സ്കൂളിൽ പോവുകയും ചെയ്യും ഭക്ഷണം പുറത്തു നിന്നായിരികും. ഫ്ലാറ്റിൽ ഉറങ്ങാൻ മാത്രം ഉപയോ ഗിക്കൾം ഇപ്പോൾ നമ്മൾ താമസിക്കുന്ന സ്ഥലങ്ങൾ വിമാന താവളങ്ങ ളാണ് വരുന്നത്

5. എന്റെ 50 വർശങ്ങൾക്കു് മുൻബ് എന്റെ വീടിന്റെ അടുത്ത് ഒഴിഞ്ഞു കിടക്കുന്ന വറമ്പുകൾ നറച്ചവീടുകൾ ഉണ്ടാക്കും. വയലുകൾ നിത്തി വാകടറികൾ ഉണ്ടാക്കി അതിന്റെ കീടങ്ങൾ ഓവുചാലുകളിൽ കൂടി പുഴ കളിലേക്ക് തുറന്നു വിട്ട് നാട് ഒട്ടാകെ മാലിങ്ങൾ കൊണ്ട് കുമ്പാരം ആകും- അതുപോലത്തന്നെ നമ്മുടെ നാട്ടൻ പുറങ്ങളിലുള്ള മരങ്ങൾ മുറിച്ച് വലിയ ഒരുക്ഷാമം ഉണ്ടകാൻ കാരണം വരു മരങ്ങൾ ഇല്ലാതാ ക്കുമ്പോൾ ഫലങ്ങൾ ഇല്ലാതാവുമ്പോൾ മനുഷ്യവർകങ്ങളും പങ്ക്ഷിവർ കങ്ങളും മൃഗവർഗങ്ങളും ഭക്ഷണം കിട്ടാതെ നമ്മിൽ നിന്ന് എല്ലാവരും ഭക്ഷണം ഇല്ലാതെ കശ്ട്പ്പാടുകൾ ഉണ്ടാവും

6. 50 വർഷങ്ങൾക്ക് ശേഷം വയലുകൾ ഒന്നുകാണാൻ കാഴിഞ്ഞിന്ന് വരില്ല അൻത് വർഷങ്ങൾക്കു ശേഷം ഇക്കുളാകൾ ക്കൈ വളരെ അടാ ത്തടാത്ത സ്ഥിതി ചെയികയംവണം കൊടത്തി വഠിക്കേണ്ട ഓരുനില യായിരിക്കും - മനുഷ്യൻതന്നെ ജീവിച്ചിരികുമോ എന്ന്തന്നെ. സംശയ മാണ്. കാരണം മാലിന്യം കാരണം പല സു കേടിനും കാരണം മാകാം.

7. ഇപ്പോൾ തന്നെ നമ്മടെ നാടിൽ വികസിനം വരികയാന്ന് പിന്നെ കൃഷിസ്ഥലങ്ങൾ അഥവ വയലുകൾ നികുത്തി വീട്ട് , ഫക്ടറികൾ അങ്ങിനെ വല്ലത്തിം ജനങ്ങൾ ഉണാകുന്ന് പിന്നെ പ്രകൃതി മനോഹര മായ മരങ്ങളും മുറിച്ചു കൊണ്ട് പോകുന്ന് - അകാലത്ത് മനുഷ്യൻമാർ ഇന്നത്തെപോലെഗ്രാമങ്ങൾ ഉണ്ടാവില്ല അതിന് പകരം വലിയ കെട്ടിട ങ്ങൾ

8. ഞാൻ പേരാമ്പ്രയിലെ മനോഹരമായ സ്ഥലങ്ങൾ കണ്ടും അത്പെ ലെതന്നെ എന്റെ 50 വർഷത്തിനും ശോഷമായിരുന്ന എന്റെ നാട്ട് നല്ല സൗന്ദര്യമമുള്ള നാടാണ് എനിക്ക് വളരെ ഇഷ്ടമായനാടാണ്ന

*9. ഇപ്പോൾ അദ്യാപകർ വിദ്യർഥികളെ പഠിപ്പിക്കുന്നതിന് പകരം വിദ്യർഥികൾ അദ്യാപകരെ പഠിപ്പിക്കുന്ന രീതിയിൽ എത്തിയിരിക്കുന്നു ഇതിനു കാരണം വിദ്യർഥികൾ അത്രയും തന്റേഭികൾ ആയിരിക്കുന്നു. പെൺകുട്ടികൾ ആൺകുട്ടികളെപ്പോലെയും ആൺകുട്ടിയാത പൺകുടികലെക് മാറുന്ന അതാണ് ലോകത്തിൽ നടക്കുന്നു- ബസ് ജീപ്പ് എന്ന പ്രൈവറ്റ് വണ്ടികൾ പൂർണ്ണമായും ഇല്ലാതാവുകയും ഒരോരുത്തർക്കും ഓരോ വണ്ടികൾ എന്ന രീതിയായിരിക്കും*

*10. ഇന്ന് സ്ത്രീകൾ വീട്ടിൽ ജോലി കുറവാണ്. - 50 വർഷം കഴിഞ്ഞാൽ പരിസ്ഥിതിമലിനങ്ങൾ കുമ്പാരമാകം.*

*11. 50 വർഷങ്ങൾക്ക് മുമ്പുള്ള ഗ്രാമം പാവപ്പെട്ടവരു പാണക്കാരും ആയിരുന്നു ഇപ്പോൾ ഉള്ളള ഗ്രാമത്തിൽ പാണക്കാർ മാത്രമോയുള്ളൂ ഇപ്പോൾ ഈ ദേസത്തുള്ള വയലുകളും മറ്റു ക്രഷ്സ്ഥ്ലങ്ങളും ഫാക്ടറികളും മാറ്റു ബിൽഡിങ്കളും മാത്രമാണ് ഉള്ളത് -മുസ്ല്യം ഹിന്ദുകൾ കസ്ത്യസ് എന്നി വോർതിരിവുകൾ ഉതൊയുള്ള കാലഘട്ടമാണ്ന ഈ വരാൻ പോകുന്നത്*

*12. പെന്നിനും നേട്ടിനും വതിൽ കമ്പ്യൂട്ടർ ത്തണ് ഉണ്ടാവുക പിന്നെ ഗ്രാമ നഗരം മാവും അന്തരീക്ഷ മലിനീകരണം ഉണ്ടാവും ഫാക്ടറികളിൽ നിന്നുമുള്ള പുക ഇവ അന്തരീക്ഷ മലിനീകരണത്തിന് കാരണം ഫാക്ടികളിലെ മലിന ജലം കൊണ്ട് പുകളും തോടുകളില്യ ഇത് എത്തും. കുട്ടികൾ മലയാളം വാക്ക തന്നെ മറന്നു പോവും ഇംഗ്ലീഷ് വാക്കാണ് നാവിൽ വരും.*

*13. നല്ലൊരു നാളെയാണ് നാം മനസ്സിൽ ആഗ്രഹിക്കുന്നു. കിളികളുടെ പാട്ടും. എല്ലാമുള്ള നല്ലൊരു പ്രക്രതിയവണം അതാണ് എല്ലാവരും ആഗ്രഹിക്കുന്നത് സസ്യങ്ങളും വയലുകളും പുഴകളും മെല്ലാം കാണാൻ തന്നെ എന്തൊരു രസമാണ് എന്ന് ഈ സുഖം അതികാലം നിലനിൽക്കുകയില്ല എന്ന് 100ൽ 90% ഉറപ്പാണ്*

*14. ഇപ്പൊൾ ഈ ദേശത്ത് ഉള്ള വയലുകളും മറ്റു കൃഷിസ്ഥലങ്ങളും ഫാക്ട്റികളും മറ്റു ബിൽഡിങ്ങുകളും മാത്രം ആണ് ഉള്ളത്.*

*15. 50 വർഷം കഴിഞ്ഞാൽ . കേരളത്തിലെ ജനങ്ങൾ തികച്ചും ആധുനികരീതിയിൽ ആയിരിക്കും വസ്തുങ്ങളും വാഹനങ്ങളും മറ്റും ഉണ്ടായിരിക്ക*

*ക.- ഇനിയുള്ള കാലത്ത ജനങ്ങളുടെ വേഷധാരണ മുണ്ടുകൾ പോയി പാന്റ്സ് വരും.*

കുട്ടികൾ പൊതുവെ വാമൊഴിയോട്ട് ചേർന്നുനില്ക്കുന്ന വാക്യങ്ങളാണെഴുതുന്നതു്. *പിന്നെ, അപ്പോൾ* തുടങ്ങിയ ചില ഉപാധികളാണ് വാക്യത്തെ വേർതിരിക്കാൻ അവർ ഉപയോഗിക്കുന്നതു്. പഠിത്തമില്ലാത്തവരാണ് കഥാകഥനത്തിൽ *എന്നിട്ട് എന്നിട്ട്* എന്ന് ഓരോ വാക്യത്തിനും മദ്ധ്യേ ആവർത്തിക്കുകയെന്ന് *'സാഹിത്യസാഹ്യ'*ത്തിൽ കേരളപാണിനി (രാജരാജവർമ്മ, 1989: 104) പരാമർശിക്കുന്നുണ്ട്. എന്നാൽ കുട്ടികളുടെ എഴുത്തിൽ പലപ്പോഴും വാക്യം പൂർണ്ണമാകുന്നതിന് മറ്റു സൂചനകൾ കാണുന്നില്ല. സംസാരത്തിൽ അത്തരം ഉപാധികൾ കുട്ടികൾ ധാരാളമായി ഉപയോഗിക്കാറുണ്ട്. ക്ലാസ്സിൽ ചോദ്യങ്ങൾക്ക് ഉത്തരം പറയുമ്പോൾ വാക്യാംശങ്ങൾ പറഞ്ഞു് ബാക്കിഭാഗം അദ്ധ്യാപകൻ പൂരിപ്പിക്കാനായി കാത്തുനില്ക്കുന്നതു് വിദ്യാർത്ഥികളുടെ ഒരു രീതിയാണ്. ഉത്തരം ശരിതന്നെയാണോ എന്ന ഉല്ക്കണ്ഠയും തെറ്റിപ്പോയാലുണ്ടാകുന്ന മാനക്കേടും മറ്റുമാണ് ഇത്തരം അർദ്ധോക്തികൾക്ക് കുട്ടികളെ പ്രേരിപ്പിക്കുന്നതു്. തട്ടുംതടവുമില്ലാതെ മാനകഭാഷയിൽ സംസാരിക്കാൻകഴിയാത്തതുകൊണ്ടും ഇതു സംഭവിക്കാം. ഈ ശീലമാണ് പൂർണ്ണവാക്യങ്ങളിൽനിന്ന് കുട്ടികളെ അകറ്റുന്ന ഒരു ഘടകം. ചോദ്യോത്തരങ്ങൾ പറഞ്ഞുകൊടുത്തുകൊണ്ട് എഴുതിക്കുന്ന സമ്പ്രദായമാണ് മറ്റൊരു ഘടകം. എഴുത്തിലോ സംസാരത്തിലോ മാനകഭാഷ ഉപയോഗിക്കാനുള്ള ധാരണയും ആത്മവിശ്വാസവും ഹൈസ്കൂളിലെത്തുമ്പോഴും ഭൂരിപക്ഷം കുട്ടികൾക്കും കൈവരുന്നില്ല. അതുകൊണ്ട് തന്റെ വാമൊഴിയോടു കഴിയുന്നത്ര ചേർന്നു നില്ക്കുക എന്നതു് അവർ ഒരു നയമായി സ്വീകരിക്കുന്നു. സ്വതന്ത്രമായ വാക്യങ്ങളാണ് എഴുതേണ്ടതു് എന്നതിനാൽ ഉള്ളിൽനിന്നു സ്വാഭാവികമായും രൂപപ്പെടുന്ന വാക്യങ്ങളെ അക്ഷരങ്ങളിലേക്കു പകർത്തുകയാണ് സ്വാഭാവികമായ രീതി. ചുരുക്കത്തിൽ പ്രാദേശികഭാഷാഭേദത്തിൽ സ്വാഭാവികമായുള്ള വാമൊഴിവാക്യങ്ങളെ എഴുത്തിലേക്ക് ആവിഷ്കരിക്കുക എന്നതാണ് കുട്ടികൾ നേരിടുന്ന വെല്ലുവിളി. വാക്യങ്ങളെ പരിശോധിക്കുമ്പോൾ വാമൊഴിവാക്യങ്ങളുടെ ഈ സ്വാധീനം കണക്കിലെടുക്കേണ്ടതുണ്ട്.

വാക്യത്തിൽ ചുരുങ്ങിയതു് ഒരു നാമവും ഒരു ക്രിയയും ഉണ്ടാകും. പ്രകരണം

കൊണ്ടോ മറ്റു സാഹചര്യംകൊണ്ടോ ചില സന്ദർഭങ്ങളിൽ ചിലതു ശൂന്യമായി വരാം. എങ്കിലും പ്രവചനീയമാണ് ആ ശൂന്യത എന്നതിനാൽ വാക്യവിശദീകരണത്തിൽ അതു് നികത്താവുന്നതാണ്. വാതില്ക്കലെത്തിയ ആളോട് *വാ* എന്നു പറഞ്ഞാൽ വാക്യമാകും. ഇരുവരുടെയും ബന്ധമനുസരിച്ച് *നീ/നിങ്ങൾ വാ* എന്നാണതിന്റെ രൂപമെന്നു കണക്കാക്കാം. കത്തിൽ *ജന്മദിനാശംസകൾ* എന്നുമാത്രമേ കുറിച്ചിട്ടുള്ളൂ എങ്കിലും *താങ്കൾക്ക് ഞാൻ ജന്മദിനാശംസകൾ നേരുന്നു* എന്ന് ആ ശൂന്യതകളെ നികത്തിയെടുത്ത് വായിക്കാം. ഇത്തരം സംക്ഷേപിക്കൽ വരമൊഴിയെ അപേക്ഷിച്ച് വാമൊഴിയിൽ വളരെ കൂടുതലാണ്. ഒരു വാക്യത്തിനു പകരംനിന്ന് ഒറ്റപ്പദം ചിലപ്പോൾ വാക്യധർമ്മം അനുഷ്ഠിച്ചെന്നുവരാം. അപ്പോഴും ഏകപദവാക്യങ്ങളുടെ അടിയിൽ ഒരു പൂർണ്ണവാക്യത്തെ സങ്കല്പിക്കാം. പ്രകരണവും സാഹചര്യവും ഭാഷാപ്രകടനത്തിൽ വളരെ പ്രസക്തമാണ്. എങ്കിലും എഴുത്തുഭാഷയിൽ സാഹചര്യത്തിന്റെ പങ്ക് വളരെ പരിമിതമാണ്. വ്യാകരണസാധു, പ്രയോഗസാധു എന്നപോലെ പ്രകരണസാധുവായവയെക്കൂടി ശരിയെന്നു കണക്കാക്കുകയാണ് ഇവിടെ വാക്യവിശകലനത്തിൽ സ്വീകരിച്ച രീതി. വാമൊഴിയുടെ സ്വാതന്ത്ര്യം പരമാവധി അനുവദിച്ചുകൊണ്ട് സാധുവായ വാക്യങ്ങളെ അതിൽ വ്യാകരണപരമായ ചില പിശകുകളുണ്ടെങ്കിലും തെറ്റായി പരിഗണിക്കാത്ത ഉദാരമായ ഒരു സമീപനമാണ് ഇവിടെ സ്വീകരിച്ചിട്ടുള്ളത്.

എഴുത്തുവടിവിലെ പ്രശ്നങ്ങൾ(§3.2.2) അതിന്റെ നിർവ്വഹണത്തിലെ പിഴവുകളാണ്; സ്വനിമപ്പിശകുകൾ(§3.3) ഭാഷയിൽ വേരുകളുള്ളതാണ് എന്നിങ്ങനെ അക്ഷരങ്ങളെക്കുറിച്ചു ചർച്ച ചെയ്യുമ്പോൾ പിഴവുകളെ രണ്ടായി തിരിച്ചിരുന്നു. അതുപോലെ വാക്യത്തിന്റെ ഭാഷാതലത്തിലെയും നിർവ്വഹണതലത്തിലെയും പിശകുകളെ വേർതിരിച്ചുകാണാനാണ് ശ്രമിച്ചിട്ടുള്ളത്. ഭാഷയും ഭാഷണവുമെന്ന സൊസ്സ്യൂറിന്റെ പരികല്പനകൾ ഇവിടെ പ്രസക്തമാകുന്നുണ്ട്. ഭാഷണം വ്യക്തിതലത്തിലും ഭാഷ സമൂഹതലത്തിലും എന്നാണ് അതിന്റെ വേർതിരിവ്. "ഭാഷണം വൈവിധ്യസങ്കുലമാണ്; എന്നാൽ ശബ്ദാർഥമേളനമടങ്ങിയ ചിഹ്നവ്യവസ്ഥയായ 'ഭാഷ' എന്ന സങ്കല്പം ഐകരൂപ്യമാർന്നതാണ്. ഭാഷാചിഹ്നങ്ങൾ മാനസികതലത്തിലാണ് സ്ഥിതിചെയ്യുന്നതെങ്കിലും സാമൂഹികാംഗീകാരമുള്ള അവ മനുഷ്യമസ്തിഷ്കത്തിൽ സ്ഥാനംപിടിച്ച യാഥാർഥ്യങ്ങളാണ്.

അവയെ ലിഖിതരൂപത്തിൽ പകർത്താം; നിരവധി പേശീചലനങ്ങളാവശ്യമായ ഒരു സങ്കീർണ്ണപ്രക്രിയയായ ഭാഷണത്തെ അങ്ങിനെ ലിഖിതരൂപത്തിലേക്കു മാറ്റാനാവില്ല. ഭാഷണം സാധ്യമാക്കുന്ന പേശീചലനങ്ങളെ ഒഴിവാക്കിയാൽ ഭാഷയെന്നത് എഴുത്തിലേക്കുപകർത്താവുന്ന ചില അടിസ്ഥാനസ്വനിമങ്ങളുടെ ആകത്തുകയാണെന്നു നാം തിരിച്ചറിയുന്നു'' (രാജേന്ദ്രൻ, 2000: 12) പരമ്പരാഗതമായ ചിഹ്നവ്യവസ്ഥയെന്ന സാമൂഹ്യയാഥാർത്ഥ്യമായ ഭാഷയെ മുൻനിർത്തിയാണ് വാക്യതലത്തിലെ പിശകുകളെ പരിശോധിക്കുന്നത്.

വാക്യവിശകലനത്തിന് പ്രജനകവ്യാകരണത്തിലെ രചനാന്തരണപ്രക്രിയയെയാണ് ആശ്രയിക്കുന്നത്. വാക്യഘടനയെ പരിശോധിക്കുന്നതിന് വിന്യാസതലത്തിലും(syntacmatic) ലംബതലത്തിലും(paradigmatic) ഉള്ള ബന്ധങ്ങളെയാണ് ആശ്രയിച്ചിട്ടുള്ളത്. എടുക്കുന്നതും(selection) തൊടുക്കുന്നതും(combintion) എന്ന രൂപിമങ്ങളുടെ ബന്ധത്തെയാണ് ഇതിന് ഉപയോഗിച്ചിരിക്കുന്നത്.

ഓരോ വാക്യവും പ്രത്യേകം എടുത്ത് വിശദമാക്കാൻ ശ്രമിച്ചിട്ടില്ല. ചിലപ്പോൾ ഒരു വാക്യത്തിൽത്തന്നെ ഒന്നിൽക്കൂടുതൽ പിഴവുകൾ കാണാം. പിശകിയ വാക്യത്തിലെ മുഴുവൻ തെറ്റുകളും തിരുത്തുകയോ എല്ലാ വാക്യങ്ങളെയും തിരുത്തുകയോ അല്ല ഇവിടെ ഉദ്ദേശിച്ചിട്ടുള്ളത്. അപ്പപ്പോൾ പ്രതിപാദിക്കുന്ന അംശത്തെ മാത്രമേ പകരം സാദ്ധ്യതകൾ വെച്ചുള്ള വിശകലനത്തിൽ പരിഗണിക്കുന്നുള്ളൂ. ഒരു വാക്യംതന്നെ പല നിലകളിൽ പിഴവുവരുത്തിയിട്ടുണ്ടെങ്കിൽ അത് അതാതംശങ്ങളുടെ കൂട്ടത്തിൽപ്പെടുത്തി ഒന്നിൽക്കൂടുതൽ സ്ഥലങ്ങളിൽ ചർച്ചയ്ക്ക് വിധേയമാക്കുകയാണ് ചെയ്തിട്ടുള്ളത്.

കുട്ടികൾ എഴുതിയ പിശകുകളുള്ള വാക്യത്തിലെ പിഴവുകളുടെ സ്വഭാവമനുസരിച്ച് വർഗ്ഗീകരിച്ച് പ്രതിപാദിക്കുകയാണ് ചെയ്തിട്ടുള്ളത്. ഒരു കൂട്ടത്തിലെ എല്ലാ വാക്യങ്ങളെയും വിശദമായി അപഗ്രഥിക്കുന്നതിനു പകരം ഒന്നോ രണ്ടോ വാക്യങ്ങളെ മാത്രം വിശകലനം ചെയ്യുക എന്നതാണ് സ്വീകരിച്ചിരിക്കുന്ന രീതി. വ്യാകരണപരമായ ഓരോ അംശത്തെയും വിശകലനം ചെയ്യുകയല്ല കുട്ടികളുടെ വാക്യങ്ങളിൽ പിഴവായി കാണുന്ന അംശങ്ങളെ മാത്രം പരി

ശോധിക്കുകയാണ് ചെയ്യിരിക്കുന്നത്. ഉദാഹരണത്തിന് ലിംഗവചനപ്രത്യ യങ്ങളെക്കുറിച്ച് ചർച്ച ചെയ്യുന്നില്ല. കുട്ടികളുടെ എഴുത്തുകൾ പരിശോധി ച്ചപ്പോൾ ലിംഗവചനപ്രത്യയങ്ങളിൽ പിഴവുകൾ കണ്ടെത്തിയിട്ടില്ല എന്നതാ ണതിനു കാരണം. പദതലത്തിൽ കാലപ്രത്യയത്തിലും അനുപ്രയോഗങ്ങളിലു മാണ് പൊതുവെ പിഴവുകൾ കാണുന്നത്. വിഭക്തിപ്രത്യയംപോലെ വാക്യബ ന്ധങ്ങൾ വരുന്നിടത്ത് പിഴവുകൾ കൂടുന്നുണ്ട്. സമുച്ചയവികല്പാദികളിൽ അതു പിന്നെയും വർദ്ധിക്കുന്നതായി കാണുന്നു.

പഴയപദ്ധതിയിൽപ്പെട്ടവരുടെയും പുതിയപദ്ധതിയിൽപ്പെട്ടവരുടെയും വാക്യ പ്പിശകുകളെ താരതമ്യം ചെയ്യപ്പോൾ ഭാഷാപരമായസ്വഭാവങ്ങൾ സമാന മാണ് എന്നാണ് വ്യക്തമാകുന്നത്. നിലവാരത്തിൽ ഏറ്റക്കുറച്ചിലുണ്ട് എന്നും വ്യക്തമാകുന്നുണ്ട്. എങ്കിലും അവയെ ഒന്നിനൊന്ന് എന്ന ക്രമത്തിൽ താര തമ്യം ചെയ്യാൻ ശ്രമിച്ചിട്ടില്ല.

വ്യാകരണപരമായി ഏതേതെല്ലാം മേഖലകളിലാണ് കുട്ടികൾ പിന്നാക്കം നില്ക്കുന്നതെന്നാണ് തുടർന്നു പരിശോധിക്കുന്നത്. വാക്യത്തിൽവന്ന വ്യാകര ണപരമായ പിശകുകളെ വർഗ്ഗീകരിച്ച് അവയെ വിശദീകരിക്കുകയാണ് സ്വീകരിച്ച മാർഗ്ഗം.

**6.4. നിരർത്ഥകം**

*1. ഇനി വരുന്ന കാലത്തോട് മനുഷ്യന് അത്യധികം കഠിനവർദ്ധ നങ്ങൾ മുന്നേറുകയാണ്.*

*2.വയലേലകളും മറ്റും നികത്തുന്ന ഇന്നത്തെ കാലത്തിനനുസരിച്ച് നോക്കിയാൽ അമ്പതു വർഷത്തിനു ശേഷം നദികൾവരെ നികത്തി വ്യവസായശാലകളും മറ്റും രൂപപ്പെടുന്നു.*

*3. അതു സത്യമാകുന്നതോടൊപ്പം പരിസ്ഥിതിയെ മാരകമായി ബാധി ക്കാതിരിക്കാനുള്ള അനുഭവങ്ങൾ ഇല്ലാതിരിക്കാനുള്ള ശ്രമങ്ങൾ ഗവൺമെന്റ് സ്വീകരിക്കും.*

*4. മനുഷ്യന്റെ യുദ്ധിപരമായ(? ) വളർച്ചമൂലം മരണങ്ങളുടെ നിരക്കു കുറ യുകയും ജനസംഖ്യാവർദ്ധവനവും കൂടിയിരിക്കുന്നു.*

*5. ജീവിക്കാൻതന്നെ കഴിയാതെ വരാത്ത അവസ്ഥയായിരിക്കും.*

*6. അമ്പതു വർഷങ്ങൾക്കുശേഷം എന്നത് ഒരുപാട് അടിസ്ഥാന മാറ്റങ്ങൾ സൃഷ്ടിക്കും.*

*7. എന്റെ നാട് അമ്പത് വർഷങ്ങൾക്ക് ശേഷം വളരെ ശാശ്വതമായിരു ന്നു*

*പക്ഷേ ഇപ്പോൾ നല്ല പുരോഗതിയിലാണ് അമ്പത് വർഷത്തിന് ശേഷം എന്റെ നാട് വളരെ തന്നെ ശാശ്വതമായിരിക്കുകയായിരുന്നു*

*8. 50 വർഷങ്ങൾക്ക് ശേഷം ജീവിക്കാൻ തന്നെ കഴിയാതെ വരാത്ത അവസ്ഥയായിരിക്കും*

*9. നമ്മുടെ നാട്ടിൽ ഇപ്പോൾ മദ്ധ്യലഹരി ആളെ നമ്മൾ*

*10 അമ്പത് വർഷങ്ങൾക്ക് ശേഷം കംപ്യൂട്ടറുകൾ പോക്കറ്റിൽ ഇട്ട് നടക്കും വരെ സാധിക്കുമായിരിക്കും*

*അത്യധികം, കഠിനം, അത്യധികം മുന്നേറുകയാണ്* എന്നൊക്കെ പ്രയോഗി ക്കാമെങ്കിലും *അത്യധികം കഠിനവർദ്ധനങ്ങൾ മുന്നേറുകയാണ്* എന്ന പ്രയോഗം അസാധുവാണ്. ചില പദങ്ങളിൽ ഒതുങ്ങി നില്ക്കുന്നതല്ല ഇവയിലെ പ്രശ്നം. ചില രൂപിമങ്ങളെ നിരത്തിവെച്ചിരിക്കുന്നു എന്നേ പറയാൻ കഴിയൂ. വിശദീകരണങ്ങൾക്കു വഴങ്ങാത്തതാണിവ. ഇത്തരം നിരർത്ഥകപ്രയോ ഗങ്ങൾ ധാരാളം കാണാം. എന്നാൽ ഒരാളുടെ മുഴുവൻ പ്രയോഗങ്ങളും ഇത്തര ത്തിലല്ലതാനും. നിഷേധത്തിന്റെ നിഷേധം ഉണ്ടാക്കുന്ന പ്രശ്നം പോലെ, എഴു തുമ്പോൾ വാക്യത്തെ പൂർണ്ണമായും പിൻതുടരാത്തതാവാം പിശകുകൾക്ക് കാരണം. എന്തായാലും വാക്യരചനയുടെ അടിസ്ഥാനകാര്യങ്ങൾ കുട്ടികളിൽ ഉറച്ചിട്ടില്ല എന്ന തീർച്ചയാക്കാം. ഹൈസ്കൂൾ ക്ലാസ്സുകളിൽ വാക്യത്തെ ആധാര മാക്കുന്ന ഭാഷാപഠനമാണ് ആവിഷ്കരിക്കേണ്ടത്.

*1. ഇനി വരുന്ന കാലത്തോട് മനുഷ്യന് അത്യധികം കഠിനവർദ്ധ നങ്ങൾ മുന്നേറുകയാണ്*

*2. ഇനി വരുന്ന മനുഷ്യന് കഠിനവർദ്ധനങ്ങൾ കാലത്തോട് അത്യ ധികം മുന്നേറുകയാണ്*

*3. ഇനി കാലത്തോട് വരുന്ന കഠിനവർദ്ധനങ്ങൾ മനുഷ്യന് അത്യ ധികം മുന്നേറുകയാണ്*

*4 മനുഷ്യന് ഇനി അത്യധികം വരുന്ന കഠിനവർദ്ധനങ്ങൾ കാല*

*ത്തോട് മുന്നേറുകയാണ്*

എന്നിങ്ങനെയുള്ള പല സാദ്ധ്യതകളും ഉണ്ടാക്കിനോക്കാം.

*5 മുന്നേറുകയാണ് മനുഷ്യന് കഠിനവർദ്ധനങ്ങൾ കാലത്തോട് അത്യ ധികം വരുന്ന ഇനി*

എന്ന ക്രമത്തെക്കാൾ സ്വീകാര്യമായ ഒരു ക്രമമാണ് അവയിലെല്ലാം ഉള്ളത്. *മുന്നേറുകയാണ്* എന്ന ക്രിയയിലാണ് അവ അവസാനിക്കുന്നത്. ആ അർത്ഥത്തിൽ ഭാഷാസ്വഭാവം അതിനുണ്ട് എന്നു പറയാം. വാക്യത്തിന്റെ ഛായ അടിപ്പടവിലെവിടെയോ ഉണ്ട്. അതിനെ ഉപരിതലത്തിൽ ആവിഷ്കരി ക്കാനാവുന്നില്ല. പുതിയപദ്ധതിയിൽപ്പെട്ടവരുടെ വാക്യങ്ങളിലും ഇത് കാണു ന്നുണ്ട്. ഉദാഹരണങ്ങൾ ചുവടെ കൊടുക്കുന്നു.

*1. പാട്ടു മേളവും പക്ഷികളുടെയും മൃഗങ്ങളുടെയും ശബ്ദങ്ങൾ നിലച്ചി രിക്കു പക്ഷിൾ വന് കൂട് കെട്ടി താമസിക്കാൻ ഇന്ന് പരിസ്ഥിതിമലി നങ്ങൾ കൂടിപരുകയാന്ന്*

*2. ഈ തുടർചതുടർന്നാൽ ഒരാൾക്കും നല്ല കാലത്തിലേക്ക് കൊണ്ട് വരാനാവാത്ത അനിയന്ത്രിതയന്ത്രവൽക്കരണമായിഈസുന്ദരമായ എന്റെ നാട് മാറ്റങ്ങൾഒണ്ട്മൂടും ആധുനിമായിപ്യരോഗമിക്കുകയും ജോലിസാധ്യതയുണ്ടാവുമെങ്കിലും കടബാധ്യതമൂലം ആത്മഹത്യദിനം പ്രതിവർധിക്കും*

*3. എന്റെ നാട് പുതുതലമുറവന്ന് അവരുടെ കാലത്ത് നമ്മൾ ഉണ്ടാക്കി വച്ച. ഈ ലോകാ എന്താക്കുമെന്ന് നമുക്ക് നോക്കാം ഇന്നത്തെ കാലത്ത് നമ്മൾനുഭവിക്കുന്ന ദുരിതങ്ങൾ നമ്മുടെ നാടിൽലെ ജനവർദ ന്നവ് കണ്ടാൾ ഈ ലോകത്ത്. എന്നിവരുന്നതലമുറ ജന്നങ്ങൾ തന്നെ കുറവായിരിക്കു നമ്മുടെ ഇപ്പോഴുള്ള നാടി നേക്താൻ*

*4. എന്റെ 50 വർശങ്ങൾക്ക് മുൻബ് എന്റെ വീടിന്റെ അടുത്ത് ഒഴിഞ്ഞു കിടക്കുന്ന വറബുകൾ നറച്ചുവീടുകൾ ഉണ്ടാക്കും. വയലുകൾ നിത്തി വാകടറികൾ ഉണ്ടാക്കി അതിന്റെ കീടങ്ങൾ ഓവുചാലുകളിൽ കൂടി പുഴ കളിലേക്ക് തുറന്നു വിട്ട് നാട് ഒട്ടാകെ മാലിന്യങ്ങൾ കൊണ്ട് കൂമ്പാരം ആകും- അതുപോലത്തന്നെ നമ്മുടെ നാട്ടൻ പുറങ്ങളിലുള്ള മരങ്ങൾ മുറിച്ച് വലിയ ഒരുക്ഷാമം ഉണ്ടകാൻ കാരണം വരു മരങ്ങൾ ഇല്ലാതാ ക്കുമ്പോൾ ഫലങ്ങൾ ഇല്ലാതാവുമ്പോൾ മനുഷ്യവർകങ്ങളും പങ്ഷിവർ*

*കങ്ങളും മൃഗവർഗങ്ങളും ഭക്ഷണം കിട്ടാതെ നമ്മിൽ നിന്ന് എല്ലാവരും ഭക്ഷണം ഇല്ലാതെ കശ്ട്പ്പാടുകൾ ഉണ്ടാവും*

*5. എന്നാലം മനുഷ്യൻ വാനത്തിന്റെ പുകയും മറ്റും കൊണ്ട് രോഗങ്ങൾ വരും. സസ്യങ്ങൾ മുറിക്കപ്പെട്ട സസ്യങ്ങൾ മുറിച്ചാൽ വഴചെയ്യുമ്പോൾ നറുടെ മണ്ണുകൾ എല്ലാം ഒലിച്ച്പോകും*

*6. ഇപ്പോൾ തന്നെ നമ്മടെ നാടിൽ വികസിനം വരികയാന്ന് പിന്നെ കൃഷിസ്ഥലങ്ങൾ അഥവ വയലുകൾ നികുത്തി വീട്ട് , ഫക്ടറികൾ അങ്ങിനെ വല്ലത്തിം ജനങ്ങൾ ഉണാകുന്ന് പിന്നെ പ്രകൃതി മനോഹര മായ മരങ്ങളും മുറിച്ച കൊണ്ട് പോകുന്ന് - അകാലത്ത് മനുഷ്യൻമാർ ഇന്നത്തെപോലെഗ്രാമങ്ങൾ ഉണ്ടാവില്ല അതിന് പകരം വലിയ കെട്ടിട ങ്ങൾ*

*7. ഇന്ന് സ്ത്രീകൾ വീട്ടിൽ ജോലി കുറവാണ്. - 50 വർഷം കഴിഞ്ഞാൽ പരിസ്ഥിതിമലിനങ്ങൾ കുമ്പാരമാകും.*

*8. ഞാൻ പേരാമ്പ്രയിലെ മനോഹരമായ സ്ഥലങ്ങൾ കണ്ടും അത്പെ ലെതന്നെ എന്റെ 50 വർഷത്തിനും ശോഷമായിരുന്ന എന്റെ നാട്ട് നല്ല സൗന്ദര്യമമുള്ള നാടാണ് എനിക്ക് വളരെ ഇഷ്ടമായനാടാണ്ന*

*9. 50 വർഷങ്ങൾക്ക് മുമ്പുള്ള ഗ്രാമം പാവപ്പെട്ടവരു പാണക്കാരും ആയിരുന്ന ഇപ്പോൾ ഉള്ളള്ള ഗ്രാമത്തിൽ പാണക്കാർ മാത്രമോയുള്ള ഇപ്പോൾ ഊ ദേസത്തുള്ള വയലുകളൂം മറ്റ ക്രിഷ്സ്ഥ്ലങ്ങളും ഫാക്ടറിക ളും മാറ്റ ബിൽഡിങ്ങുകളും മാത്രമാണ് ഉള്ളത് -മുസ്ല്യാ ഹിന്ദുകൾ കസ്ത്യസ് എന്നി വേർതിരിവുകൾ ഉതൊയുള്ള കാലഘട്ടമാണ്ന ഈ വരാൻ പോക്കുന്നത്*

*10. ആ കൊച്ചുഗ്രാമം 50 വർഷത്തിന് ശേഷം പലവീടുകളുടേയും സ്ഥാനത്ത് വൻ ഫാക്ടറികൾ ഉയർന്നേക്കാം. കംബ്യൂട്ടർ യുഗം പോലും നഷ്ടമാവുന്ന ഈ ലോകത്ത് 50 വർഷത്തിന് ശേഷമുള്ളവരെല്ലാം കംബ്യൂട്ടറയിരിക്കും. അല്ലെങ്കിൽ ദൈനംദിനാവശ്യങ്ങൾക്കുപോലും കംബ്യൂട്ടറായിരിക്കും.*

വാക്യരചനയിൽ പഴയവരെക്കാൾ ഒട്ടും മെച്ചമല്ല പുതിയപദ്ധതിയിൽപ്പെ ട്ടവർ. അക്ഷരതലത്തിലുള്ള പ്രശ്നങ്ങൾക്ക് സമാന്തരമായാണ് വാക്യഘടന യിലെ പ്രശ്നങ്ങളും എന്നാണ് വ്യക്തമാകുന്നത്. വാക്യരചനയുടെ പ്രാഥമികഘ

ട്ടത്തിലാണ് ഹൈസ്കൂൾ വിദ്യാർത്ഥികളിൽ പലരും എത്തിനില്ക്കുന്നത് എന്നു വേണം കരുതാൻ. അഥവാ എഴുതുന്ന എല്ലാ വാക്യങ്ങളിലും വാക്യരചനയിലെ മികവ് പുലർത്താൻ കുട്ടികൾക്കാവുന്നില്ല. കയ്യിലുള്ള ഒരു കഴിവ് കാര്യക്ഷമമായി ഉപയോഗിക്കാൻ കഴിയാത്തതു് കൃത്യമായ പരിശീലനത്തിന്റെ അഭാവമാണ് കാണിക്കുന്നത്.

### 6.4.1. അർദ്ധവാക്യങ്ങൾ

*1. അവിടെയുള്ള ജനങ്ങൾ എല്ലാം ചില മാറം രോഖങ്ങളും ഇങ്ങനെ ഒരു ലോകാവസാനം ഉണ്ടാകും*

*2. ഇനി നമ്മുടെ രാജ്യം കുറച്ചുകൂടി കഴിയുമ്പോൾ മരിച്ചവരെ കുഴിച്ചിട്ടവാനോ ദാഹിക്കുമ്പോൾ വെള്ളം കുടിക്കാനോ അപ്പോഴേക്കും വനനശീകരണം സംഭവിക്കും*

*3. നമ്മൾ പ്രധാന കൃഷി ചെയ്യുന്ന വയലുകൾ നേണ്ട് പോവുകയും കൃഷിക്ക് വേണ്ട ജലം മോട്ടോർ വെച്ച് നനക്കുകയും പിന്നെ കൃഷി നമുക്ക് കഴിഞ്ഞ കാലത്ത് കിട്ടുന്ന താന്യത്തേക്കാൾ വളരെ കുറവായിരിക്കും*

*4. അത് വേറെ നഗരങ്ങളേക്കാൾ നമ്പർ വൺ നഗരം വീട്ടുകളിൽ ഫോണും*

*5. എന്ന് വേണ്ട എല്ലാ സൗകര്യങ്ങളും നമ്മൾ ചെയ്യേണ്ടത് പിന്നെ*

*6. 50 വർഷങ്ങൾക്ക് ശേഷം ഈ നാട് ആകെ മാറുകയും ഇന്നുള്ളതിനെക്കാൾ വലിയ കണ്ടു പിടുത്തങ്ങൾ എല്ലാ ജോലി ചെയ്യാനും യന്ത്രങ്ങളും........*

*7. ഇതുപോലെ വലിയ കേഗിറ്റ് കെട്ടിടവും പിന്നെ ഇപ്പോൾ കമ്പ്യൂട്ടർ യുഗമാണ്*

*8. നമ്മുടെ നാട്ടിൽ ഇന്നു കാണുന്നതിനെക്കാൾ മിച്ചം വരുന്നതായിരിക്കും അടുത്ത തലമുറകളിൽ....*

*9. നാട്ടിൽ പുതിയ പുതിയ കെട്ടിടങ്ങൾ സ്ഥ്പനങ്ങൾ എന്നിവയായി മാറും പിന്നെ അടുത്ത തലമുറ വയിലുകൾ കാണാൻ ടൂറുകൾ ആവിശ്യമായി മാറം*

*10 എന്റെ നാട് അൻമ്പത് വർഷങ്ങൾക്ക് ശേഷം കണ്ടിനാദ്യന ത്തിന്റെ ഫലമായ് ആർക്കും തൊഴിലുകൾ ഇല്ലാതവ രും അതിനാൽ........ എന്റെ നാടിലെ ജനങ്ങൾ മരണതോട് അടുക്കുകയും ചെയ്യും അതിനാൽ........*

*11 ഐനെ നാട് അൻപത് വർഷങ്ങൾക്ക് ശേഷം പുതിയ പുതിയ കണ്ടുപിടുത്തങ്ങളും പുതിയ പുതിയ യന്ത്രങ്ങൾ അക്കാലമാവുമ്പോഴ ത്തേക്കും ഉണ്ടാകുംകൂടാതെ ഈ പരിഷ്ക്കാരം മൂലം പലതരം പ്രകൃതി ക്ഷോംഭം സഹിക്കേണ്ടിയും മരണം കേരളീയരെ വേട്ടയാടും....*

*12 എന്റെ നാട് അമ്പത് വർഷങ്ങൾക്കുശേഷം കേരളം ഒര് നമ്പർ വൺ നഗരം ആയിരിക്കും പിന്നെ നമ്മുടെ കേരളം നല്ല ഒര് പുരോഗതി യിലേക്ക് മാറും പിന്നെ..........*

*13 അവിടെയുള്ള ടാറിടാത്ത റോഡുകളെല്ലാം നാഷനൽഹൈവേകളും വലിയ റോഡുകളെല്ലാം ആയിമാറിയിരിക്കും....*

ഈ വാക്യങ്ങളൊന്നും പൂർത്തിയായിട്ടില്ല. വാക്യങ്ങളെ ബന്ധിപ്പിക്കാൻ *ഇങ്ങനെ, പിന്നെ* തുടങ്ങിയ ചില പദങ്ങൾ ഉപയോഗിച്ചിരിക്കുന്നു. അത്തരം പദങ്ങൾകൊണ്ട് അവയെ പൂർത്തീകരിക്കാം എന്നു വിചാരിക്കുന്നതുപോലെ തോന്നുന്നു. ഇതു് വാമൊഴിയുടെ സ്വാധീനമാണ്. കുട്ടികളുടെ സംസാരത്തിൽ അനാവശ്യമായിത്തന്നെ *പിന്നെ, അന്നേരം, അപ്പോൾ, നോക്കുമ്പം, ഉണ്ടല്ലോ, അന്നപ്പം* എന്നിങ്ങനെ ചില പദങ്ങൾ കൂടെക്കൂടെ പ്രയോഗിക്കുന്നതു കാണാം. സംസാരിക്കുമ്പോൾ, ചിലപ്പോൾ പ്രസംഗങ്ങളിൽപ്പോലും, നിർത്തലുകളും ആലോചനകളും മറ്റും ചെറിയ മൂളലുകൾകൊണ്ടും മൂളൽപോലെയുള്ള ചില *പിന്നെ* ഉപയോഗിച്ചും നിറയ്ക്കാറുണ്ട്. പലപ്പോഴും പ്രത്യേകിച്ച് അർത്ഥമൊന്നു മില്ലാതെതന്നെ ആലോചനയ്ക്കും സ്വയംവിലയിരുത്തലിനും വേണ്ടി *പിന്നെ* പ്രയോഗിക്കുക പതിവുണ്ട്. അങ്ങനെയാവാം ഇത്തരം പ്രയോഗങ്ങൾ എഴുത്തി ലേക്കു വരുന്നതു്. വാക്യങ്ങൾ അപൂർണ്ണമാകുന്നതു് എന്തുകൊണ്ടാണെന്ന റിയാൻ അവയിൽ ഒന്നിനെ വിശകലനം ചെയ്തുനോക്കാം.

*അവിടെയുള്ള ജനങ്ങൾക്കെല്ലാം ചില മാറാരോഗങ്ങൾ/ളും വരും. ഇങ്ങനെ ലോകാവസാനം ഉണ്ടാകും,* ഒറ്റവാക്യമാക്കാൻ *അവിടെയുള്ള ജനങ്ങൾക്കെല്ലാം ചില മാറാരോഗങ്ങൾ/ളും വന്ന് ലോകാവസാനം ഉണ്ടാകും* എന്നെങ്ങാനും മാറ്റ

ണം. മുഖ്യപിശക് അംഗിവാക്യത്തിൽ ആഖ്യാതമില്ലാത്തതാണ്. വിഭക്തിപ്ര ത്യയം സൂക്ഷ്മമല്ലെന്നും കാണാം. തുടർന്നുകൊടുത്ത വാക്യങ്ങളിലെല്ലാം ആഖ്യാതമില്ലാത്തതുതന്നെയാണ് പ്രധാനപ്രശ്നം. ആഖ്യാതത്തിന്റെ അഭാവം ചോദ്യചിഹ്നംകൊണ്ടും മറ്റുള്ള കുഴപ്പങ്ങൾ ബ്രാക്കറ്റുകൊണ്ടും സൂചിപ്പിച്ചിരിക്കു ന്നു.

*2. ഇനി നമ്മുടെ രാജ്യം കുറച്ചുകൂടി (കഴിയുമ്പോൾ) (അപ്പോഴേക്കും) വന നശീകരണം സംഭവിക്കും. മരിച്ചവരെ കുഴിച്ചിടുവാനോ ദാഹി ക്കുമ്പോൾ വെള്ളം കുടിക്കാനോ ?*

*3. നമ്മൾ പ്രധാന കൃഷി ചെയ്യുന്ന വയലുകൾ നേണ്ട് പോവുകയും കൃഷിക്ക് വേണ്ട (ജലം) മോട്ടോർ വെച്ച് (നനക്കുക)യും ?പിന്നെ കൃഷി നമുക്ക് കഴിഞ്ഞ കാലത്ത് കിട്ടുന്ന താന്യത്തേക്കാൾ വളരെ കുറവായി രിക്കും*

*4. അത് വേറെ നഗരങ്ങളേക്കാൾ നമ്പർ വൺ നഗരം ? വീടുകളിൽ ഫോണും ?*

*5. എന്ന് വേണ്ട എല്ലാ സൗകര്യങ്ങളും നമ്മൾ ചെയ്യേണ്ടത് ?പിന്നെ*

*6. 50 വർഷങ്ങൾക്ക് ശേഷം ഈ നാട് ആകെ മാറുകയും ഇന്നുള്ളതി നെക്കാൾ വലിയ കണ്ടു പിടുത്തങ്ങൾ ? എല്ലാ ജോലി ചെയ്യാനും യന്ത്ര ങ്ങളും ?.......*

*7. ഇതുപോലെ വലിയ കോൺക്രീറ്റ് കെട്ടിടവും ?പിന്നെ ഇപ്പോൾ കമ്പ്യൂട്ടർ യുഗമാണ്*

ആഖ്യാതം ഇല്ലാതെ വരുന്നത് വാക്യത്തെക്കുറിച്ച് ഏറ്റവും പ്രാഥമികമായ കാര്യം കുട്ടികൾ ശ്രദ്ധിക്കുന്നില്ല എന്നതിന്റെ തെളിവാണ്. ക്രിയാപദങ്ങൾക്ക് വേണ്ടത്ര പ്രാധാന്യം കൊടുക്കാൻ നമ്മുടെ ഭാഷാപഠനപദ്ധതികൾ ശ്രദ്ധിക്കു ന്നില്ല. ദീർഘവും സങ്കീർണ്ണവുമായ വാക്യങ്ങളിൽ കുട്ടികൾ മികവുനേടിയിട്ടി ല്ലാത്തതിനാലാണ് ഇങ്ങനെ സംഭവിക്കുന്നത് എന്നു കരുതിക്കൂടാ. രണ്ടുവാക്യ ങ്ങളെ സംയോജിപ്പിക്കുമ്പോൾ ഉണ്ടാകുന്ന സങ്കീർണ്ണതകളൊന്നുമില്ലാത്ത വാക്യങ്ങളിലും ഇതു കാണുന്നുണ്ട്. പുതിയപദ്ധതിയിൽപ്പെട്ടവരിലെ ത്തുമ്പോൾ ഈ പ്രവണത അല്പം വർദ്ധിച്ചിട്ടുണ്ടെന്നു തോന്നുന്നു. അവരുടെ വാക്യങ്ങൾ ചുവടെ കൊടുക്കുന്നു.

*1.പക്ഷിൾ വന് കൂട് കെട്ടി താമസിക്കാൻ ? ഇന്ന് പരിസ്ഥിതിമലി*

നങ്ങൾ കൂടിവരുകയാന്ന്

2. നാം ഇപ്പോൾ കാണുണ വയൽ മറ്റ് കൃഷ്സ്ഥലങ്ങൾ, പനങ്ങൾ എന്നിവ.? പയലുകളും മറ്റും നികത്തി അവിടെ വൻ പാരപിടങ്ങൾ വന്നെക്കാ. ആല്ലാതെ നമ്മുടെ ഗ്രാമങ്ങൾ.? വികിട പട്ടണങ്ങൾ അകാം.

3. ഇപ്പോൾ തന്നെ നമ്മുടെ നാട്ടിൽ സ്കൂളുകളിൽ ഇന്നത്തെ പോലെ മാഷ് ഉണ്ടാവില്ല അതിനു പകരം കമ്പ്യൂട്ടറുകൾ ആയിരികും? ഹോൻ വർക്കുകൾ കമ്പ്യൂട്ടറുകളിൽ ചെയ്ത് കൊണ്ടുവരുക എന്നരീതി നിലവിൽ വരും - അവിടെ അണുകുടുംബം ആയിരിക്യ താമസിക്കുന്നത് അച്ഛൻ അമ്മ മകൻ എന്നിങ്ങനെയാണ്? അവൾ ഒരിമിച്ച് രാവിലെ അച്ഛൻ അമ്മമാർ ജോലിക്കു പോവുകയും മകൻ സ്കൂളിൽ പോവുകയും ചെയ്യും ഭക്ഷണം പുറത്തു നിന്നായിരികും.?

4. അൻത് വർഷങ്ങൾക്ക ശേഷം ഇക്കുളാകൾ ക്കൈ വളരെ അടാത്ത ടാത്ത സ്ഥിതി ചെയികയംവണം കൊടത്തി വാിക്കേണ്ട ഓരുനിലയായിരിക്കും ?.

5. പിന്നെ കൃഷിസ്ഥലങ്ങൾ അഥവ വയലുകൾ നികുത്തി വീട്ട് , ഫക്ടറികൾ അങ്ങിനെ വല്ലത്തിം ജനങ്ങൾ ഉണാകുന്ന് പിന്നെ പ്രകൃതി മനോഹരമായ മരങ്ങളും മുറിച്ചു കൊണ്ട് പോകുന്ന് - അകാലത്ത് മനുഷ്യൻമാർ ഇന്നത്തെപോലെഗ്രാമങ്ങൾ ഉണ്ടാവില്ല അതിന് പകരം വലിയ കെട്ടിടങ്ങൾ?

6. റോഡ്സൈഡ്കൾ വണ്ട് കട് വിടിച്ചിരികുണതാണ് വണ്ട് ഞാൻ കണ്ടത് അവിടെ ഇപ്പോൾ വിടുകൾ കെട്ടിടങ്ങൾ ഷേപ്പ്കൾ? ഇപ്പോൾ കാലം മാറിവരുകയാണ്

7. പെൺകുട്ടികൾ ആൺകുട്ടികളെപ്പോലെയും ആൺകുട്ടിയാതപൺകുടികലെക് മാറുന്ന അതാണ് ലോകത്തിൽ നടക്കുന്ന- ബസ് ജീപ്പ് എന്ന പ്രൈവറ്റ് വണ്ടികൾ പൂർണ്ണമായും ഇല്ലാതാവുകയും ഒരോരുത്തർത്തും ഓരോ വങികൾ എന്ന രീതിയായിരിക്കും?

8. കംബ്യൂട്ടർ യുഗം പോലും നഷ്ടമാവുന്ന ഈ ലോകത്ത് 50 വർഷത്തിന് ശേഷമുള്ളവരെല്ലാം കംബ്യൂട്ടറയിരിക്കും. അല്ലെങ്കിൽ ദൈനംദിനാവശ്യങ്ങൾക്കുപോലും കംബ്യൂട്ടറായിരിക്കും.?

*9. ഇടവഴികൾ റോഡുകളായ്. ഇഷ്ടം പോലെ പല വണ്ടികളും.? എല്ലാ സൗകര്യം വന്നിട്ടുണ്ട്.*

*10. ഫാക്ടറികളിൽ നിന്നുമുള്ള പുക ഇവ അന്തരീക്ഷ മലിനീകരണ ത്തിന് കാരണം ?ഫാക്ടറികളിലെ മലിന ജലം കൊണ്ട് പുകളും തോട്ട കളില്വ ഇത് എത്തും.*

*11. നമ്മളിപ്പോൾ കാണാത്ത പല തൊഴിലും അവർ കണ്ടുപിടിച്ച് പുതിയ പുതിയ വേഷങ്ങളും ഭാഷകളും? എന്നിങ്ങനെ പുതിയ പുതിയ വാഹനങ്ങൾ ?പുതിയ സമസ്കാരങ്ങൾ? പഠനത്തിലുള്ള മാറ്റങ്ങൾ എന്നിങ്ങനെ പലമാറ്റങ്ങളും 50 വർഷങ്ങൾക്ക് ശേഷം കാണാം*

*12. നമ്മുടെ കൃഷിഭൂമി ചുരുങ്ങി ചുരുങ്ങി ഇല്ലാതാവുന്ന എന്നത് തന്നെ ഭാവിയിൽ വനഭൂമിയും കൃഷിസ്ഥലങ്ങളും അവശേഷിക്കുന്ന അവസ്ഥ. ഉണ്ടാവുകയില്ല. ?*

*13. 50 വർഷാ കൂടി കഴിഞ്ഞാൽ എല്ലാ വീട്ടുകളില്വാ കമ്പ്യൂട്ടർ.? ആശ യവിനിമയാ കമ്പ്യൂട്ടറിലൂടെ? ടെലിഫോൺ വേണ്ട സാസാരിക്കാനാ കത്തുകൾ അയക്കാനാ*

*14. ഇനിയുള്ള കാലത്ത ജനങ്ങളുടെ വേഷധാരണ മുണ്ടുകൾ പോയി പാന്റ്സ് വരും.?*

### 6.4.1.1. ആഖ്യാതം

*1. അതിനാൽ കേരം എന്ന വാക്കിൽനിന്ന് കേരളം എന്ന് സമൃദ്ധിയറ്റ് പേര് എന്റെ നാടിനു ലഭിച്ചത്. (സമൃദ്ധിയുറ്റ എന്നാണോ കുട്ടി ഉദ്ദേശി ച്ചത് എന്ന് വ്യക്തമല്ല.)*

*2. അത് വേറെ നഗരങ്ങളെക്കാൾ നമ്പർ വൺ നഗരം*

*3. ഈ യുഗംതന്നെ അനുഭവപ്പെടുന്നതും അറിയപ്പെടുന്നതും ഇന്റർനെറ്റ് യുഗം എന്നതാണ്.*

*4. ....എന്നുവേണ്ട എല്ലാ സൗകര്യങ്ങളും നമ്മൾ ചെയ്യേണ്ടത്.*

*5. എന്നാൽ ഭാവിയിൽ അത് ഇരട്ടിക്കും എന്നാണ് ഞാൻ വിശ്വസി ക്കുന്നു.*

*6. വീട്ടുകളിൽ ഫോണും.*

*7. രാഷ്ട്രീയത്തിനും മറ്റിനും എല്ലാം അടിയും പിടിയും*

*8. ഓരോ ആൾക്കാർക്കും വേണ്ട സാധനങ്ങൾ വാങ്ങാൻ ചന്തയിലേക്ക് റോബോർട്ടുകളെയായിരിക്കും*

*9. എന്റെ നാട് അമ്പത് വർഷങ്ങൾക്ക് ശേഷം  എന്നത് ഒരുപാട് അടിസ്ഥാന മാറ്റങ്ങൾ സൃഷ്ടിക്കും*

ഈ ഉദാഹരണങ്ങളിൽ ആദ്യത്തെ അഞ്ചിലും *ആണ്* എന്ന് ചേർക്കാത്തതോ ശരിയായ വിധത്തിൽ ചേർക്കാത്തതോ ആണ് പ്രശ്നം. അവയെ ഇങ്ങനെ ശരിയാക്കാം.

*1. അതിനാൽ കേരം എന്ന വാക്കിൽനിന്ന് കേരളം എന്ന് സമൃദ്ധിയറ്റ് പേര് എന്റെ നാടിനു ലഭിച്ചു. (വാക്കിൽനിന്നാണ്......... നാടിന് ലഭിച്ചതു്)*

*2. അത് വേറെ നഗരങ്ങളെക്കാൾ നമ്പർ വൺ നഗരം ആണ്(ആകും)*

*3. ഈ യുഗംതന്നെ അനുഭവപ്പെടുന്നതും അറിയപ്പെടുന്നതും ഇന്റർനെറ്റ് യുഗം എന്നാണ്.*

*4. ....എന്നുവേണ്ട എല്ലാ സൗകര്യങ്ങളും  നനമ്മൾ ചെയ്യേണ്ടതാണ്.(നമ്മളാണ് ചെയ്യേണ്ടതു്)*

*5. എന്നാൽ ഭാവിയിൽ അതു് ഇരട്ടിക്കും എന്നാണ് ഞാൻ വിശ്വസിക്കുന്നതു്.(എന്ന് ഞാൻ വിശ്വസിക്കുന്നു.)*

*6. വീടുകളിൽ ഫോണും (ഉണ്ടു്).*

*7. രാഷ്ട്രീയത്തിനും മറ്റിനും എല്ലാം അടിയും പിടിയും (ആണ്)*

*8. ഓരോ ആൾക്കാർക്കും വേണ്ട സാധനങ്ങൾ വാങ്ങാൻ ചന്തയിലേക്ക് റോബോർട്ടുകളെയായിരിക്കും (വിടുക)*

*9. എന്റെ നാട് അമ്പതു് വർഷങ്ങൾക്കു് ശേഷം ഒരുപാടു് അടിസ്ഥാന മാറ്റങ്ങൾ സൃഷ്ടിക്കും*

ആറാമത്തേതിൽ *ഉണ്ടു്* എന്ന് വാക്യം അവസാനിക്കണം. വാക്യങ്ങളിൽ മറ്റു ഭാഗങ്ങൾക്ക് കുഴപ്പമൊന്നുമില്ല. വാക്യങ്ങൾ സാമാന്യമായും പൂർണ്ണക്രിയയിൽ അവസാനിക്കണം. മറ്റു ക്രിയാപദങ്ങളില്ലാത്തിടത്തു് *ആണ്* എന്നോ *ഉണ്ടു്* എന്നോ വേണം. ക്രിയയെക്കുറിച്ച് പ്രവൃത്തിയെ കുറിക്കുന്ന ശബ്ദം എന്നാണ് പൊതുവെ പറയുക. "ഒരു വസ്തു ഇന്ന വിധത്തിലിരിക്കുന്നു എന്നോ ഒരു പ്രവൃത്തി ചെയ്യുന്നു എന്നോ കുറിക്കുന്ന ക്രിയാപദമാണല്ലോ കൃതി. ഇതിൽ ഒരു

വസ്തു ഒരു സ്ഥിതിയിലിരിക്കുന്നുവെന്നുള്ള ക്രിയയ്ക്കു് കർമ്മം ഇല്ലാത്തതിനാൽ ആവക കൃതികളെല്ലാം അകർമ്മകങ്ങൾ. അതിനാൽ ഉറങ്ങുക, കുളിക്കുക, നില്ക്കുക മുതലായവ അകർമ്മകങ്ങൾ'' (രാജരാജവർമ്മ,1997: 114).

പ്രവൃത്തിയുടെ നിർവ്വചനത്തിൽ നില്പും പെടും. അസ്തിത്വം-നിലനില്ക്കൽതന്നെ ഒരു പ്രവൃത്തിയാണ്. അതിനെ കുറിക്കാൻ മലയാളത്തിൽ *ആണ്, ഉണ്ട്* എന്നു രണ്ടുരൂപങ്ങളുണ്ട്. ''വാക്യഘടനാപരമായി ''അവൻ രാമൻ'' തരത്തിലാണ് ''അവൻ മിടുക്കൻ''. പക്ഷേ, മിടുക്കൻ = മിടുക്കുള്ളവൻ എന്നാകയാൽ അത് ''നല്ലവൻ'' മട്ടിലുള്ള പേരെച്ചനാമത്തിനു തുല്യമാണ്. പേരെച്ചനാമം അംഗവാക്യത്തിന്റെ ആഖ്യാതമായ പേരെച്ചവുമായി ബന്ധപ്പെട്ടതാണ്. അതുകൊണ്ട് ''മിടുക്കൻ'' തുടങ്ങിയവയിൽ അംഗവിധേയനം അടങ്ങിയിരിക്കുന്നു. He is a writer എന്നതിലെ writer, "one who writes' ആകയാൽ, ഈ വാക്യം തുലനരീതിയിലുള്ളതാണെങ്കിലും അതിൽ അംഗവിധേയനമടങ്ങിയിട്ടുണ്ട്. തുലനരീതിയിലുള്ള വിധേയനം അനുവാദ്യവിധേയങ്ങൾ തുല്യമാണെന്നു പ്രസ്താവിക്കുന്നു. അനുവാദ്യവിധേയങ്ങൾ പരസ്പരം മാറിയാലും അഭിധേയാർത്ഥം ഇതിൽ മാറുകയില്ല. X = y. y = x. ''രാമൻ നല്ലവൻ'', ''നല്ലവൻ രാമൻ''. ഇവിടെ പ്രമേയാർത്ഥത്തിനേ മാറ്റമുള്ളൂ.

തുലനരീതിയിലല്ലാത്തതിനെ തുലനരീതിയിൽ ആവിഷ്കരിക്കുന്നതാണ് സമീകരണനിയമം. ചുരുക്കത്തിൽ ഇങ്ങനെ: ''ഒരു വിധേയനത്തിലെ വിധേയഭാഗത്തെ വിശേഷണസ്ഥാനമുള്ള അംഗവിധേയനമാക്കി പരിവർത്തിപ്പിച്ച് ആ വിധേയനത്തെ തുലനരീതിയിലുള്ളതാക്കി മാറ്റാം.

3a. കാക്കയ്ക്ക് കറുപ്പ് ഉണ്ട്.

b. കാക്ക കറുപ്പുള്ളത് ആണ്.

c. കാക്ക കറുത്തത് ആണ്.

d. കാക്ക കറുത്ത് ആണ്.'' (വേണുഗോപാലപ്പണിക്കർ.1997:103). പ്രാധാന്യം കാണിക്കാൻ ഉപയോഗിക്കുന്ന പദങ്ങളിൽ ഒന്നായിട്ടും *ആണ്* ഉപയോഗിക്കും. ''മറ്റൊരുതരം അവധാരകമുള്ളത് ക്രിയയോട് 'അത് ' എന്ന് ചേർത്തിട്ട് ഏതെങ്കിലുമൊരു ഘടകത്തോട് 'ആണ് ' എന്ന് ചേർത്തുണ്ടാക്കുന്നതാണ്. *രാഘവൻ രാജമ്മയോട് രഹസ്യം പറഞ്ഞു-- രാഘവനാണ് രാജമ്മയോട്*

*രഹസ്യം പറഞ്ഞത്/ രാഘവൻ രാജമ്മയോടാണ് രഹസ്യം പറഞ്ഞത്/ രാഘവൻ രാജമ്മയോട് രഹസ്യമാണ് പറഞ്ഞത് "* (നമ്പൂതിരി, 1997:132)

പ്രാധാന്യത്തിനായി പദക്രമം മാറ്റുമ്പോൾ ചിലപ്പോൾ *ഉണ്ട്* എന്നും ഉപയോഗിക്കും

*'അവനുണ്ട് പറയുന്നു എനിക്ക് വയ്യെന്ന്'*

*'ഒന്നുണ്ട് കേൾക്കണം കുഞ്ഞൊതേനാ'*

സാമാന്യമായി മലയാളവാക്യങ്ങൾ പൂർണ്ണക്രിയയിൽ അവസാനിക്കണം എന്ന കാര്യമാണ് കുട്ടികൾ ഗ്രഹിക്കാതെപോയത്. പുതിയപദ്ധതിയിൽപ്പെട്ടവരുടെ വാക്യങ്ങളിൽ ഇത് കൂടുതലാണ്.

*1.പക്ഷിൾ വന് കൂട് കെട്ടി താമസിക്കാൻ (ഇടം ഉണ്ട്/ ഇല്ല )ഇന്ന് പരിസ്ഥിതിമലിനങ്ങൾ കൂടിപരുകയാന്ന്*

*2. ഇന്നത്തെ കാലത്ത് നമ്മൾനുഭവിക്കുന്ന ദുരിതങ്ങൾ (ഏറെയാണ്. )നമ്മുടെ നാടിൽലെ ജനവർദന്നവ് കണ്ടാൾ ഈ ലോകത്ത്. എന്നിവരുന്നതലമുറ ജന്നങ്ങൾ തന്നെ കുറവായിരിക്കു നമ്മുടെ ഇപ്പോഴുള്ള നാടി ന്നേക്താൻ*

*3. കാരണ്നം നാം ഇപ്പോൾ കാണുണ വയൽ മറ്റ് കൃഷ്സ്ഥലങ്ങൾ, പനങ്ങൾ എന്നിവ (ഉണ്ടാവില്ല).. പയലുകളും മറ്റും നികത്തി അവിടെ വൻ പാരപിടങ്ങൾ വന്നെക്കാ.*

*4. ഇപ്പോൾ തന്നെ നമ്മുടെ നാട്ടിൽ സ്കൂളുകളിൽ ഇന്നത്തെ പോലെ മാഷ് ഉണ്ടാവില്ല അതിനു പകരം കമ്പ്യൂട്ടറുകൾ ആയിരികും (ഉണ്ടാവുക). അവിടെ അണുകുടുംബം ആയിരിക്യ താമസിക്കുന്നത് അച്ഛൻ അമ്മ മകൻ എന്നിങ്ങനെയാണ് (ഉണ്ടാവുക) അവൾ ഒരിമിച്ച് രാവിലെ അച്ഛൻ അമ്മമാർ ജോലിക്കു പോവുകയും മകൻ സ്കൂളിൽ പോവുകയും ചെയ്യും ഭക്ഷണം (കഴിക്കുക )പുറത്തു നിന്നായിരികും.*

*5. ഇപ്പോൾ തന്നെ നമ്മടെ നാടിൽ വികസിനം വരികയാന്ന് പിന്നെ കൃഷിസ്ഥലങ്ങൾ അഥവ വയലുകൾ നികുത്തി വീട്ട് , ഫക്ടറികൾ അങ്ങിനെ വല്ലത്തിം ജനങ്ങൾ ഉണാകുന്ന് പിന്നെ പ്രകൃതി മനോഹരമായ മരങ്ങളും മുറിച്ചു കൊണ്ട് പോകുന്ന് - അകാലത്ത് മനുഷ്യൻമാർ ഇന്നത്തെപോലെഗ്രാമങ്ങൾ ഉണ്ടാവില്ല അതിന് പകരം വലിയ കെട്ടി*

*ടങ്ങൾ (ആണ് ഉണ്ടാവുക)*

*6. റോഡ്സൈഡ്കൾ വണ്ട് കട് വിടിച്ചിരികുണതാണ് വണ്ട് ഞാൻ കണ്ടത് അവിടെ ഇപ്പോൾ വിടുകൾ കെട്ടിടങ്ങൾ ഷേപ്പ്കൾ (എന്നിവ ആണ് ഉള്ളത്). ഇപ്പോൾ കാലം മാറിവരുകയാണ്*

*7. പെൺകുട്ടികൾ ആൺകുട്ടികളെപ്പോലെയും ആൺകുട്ടിയാതപൺകു ടികലെക് മാറുന്ന അതാണ് ലോകത്തിൽ നടക്കുന്നു(ന്നത്)*

*8. ഞാൻ പേരാമ്പ്രയിലെ മനോഹരമായ സ്ഥലങ്ങൾ കണ്ടും(കേട്ടും അറിഞ്ഞു) അത്പെലെതന്നെ എന്റെ 50 വർഷത്തിനും ശോഷമായി രുന്ന (?)എന്റെ നാട്ട് നല്ല സൗന്ദര്യമമുള്ള നാടാണ് എനിക്ക് വളരെ ഇഷ്ടമായനാടാണ്ന*

*9. ആ കൊച്ചുഗ്രാമം 50 വർഷത്തിന് ശേഷം പലവീടുകളുടേയും സ്ഥാനത്ത് വൻ ഫാക്ടറികൾ ഉയർന്നേക്കാം. കംബ്യൂട്ടർ യുഗം പോലും നഷ്ടമാവുന്ന ഈ ലോകത്ത് 50 വർഷത്തിന് ശേഷമുള്ളവരെല്ലാം കംബ്യൂട്ടറയിരിക്കും (ഉപയോഗിക്കുക). അല്ലെങ്കിൽ ദൈനംദിനാവശ്യ ങ്ങൾക്കുപോലും കംബ്യൂട്ടറായിരിക്കും(ഉപയോഗിക്കുക).*

*10. പെന്നിനും നേട്ടിനും വതിൽ കമ്പ്യൂട്ടർ ത്തണ് ഉണ്ടാവുക പിന്നെ ഗ്രാമ നഗരം മാവും അന്തരീക്ഷ മലിനീകരണം ഉണ്ടാവും ഫാക്ടി കളിൽ നിന്നുമുള്ള പുക ഇവ അന്തരീക്ഷ മലിനീകരണത്തിന് കാരണം (ആകും) ഫാക്ടികളിലെ മലിന ജലം കൊണ്ട് പുകളും തോടുകളില്ല ഇത് എത്തും. കുട്ടികൾ മലയാളം വാക്ക തന്നെ മറന്ന പോവും ഇംഗ്ലീഷ് വാക്കാണ് നാവിൽ വരു(ക)ം.*

*11. നല്ലൊരു നാളെയാണ് നാം മനസ്സിൽ ആഗ്രഹിക്കുന്നു(ന്നത്). കിളി കളുടെ പാട്ടും. എല്ലാമുള്ള നല്ലൊരു പ്രക്രതിയവണം (അത്). അതാണ് എല്ലാവരും ആഗ്രഹിക്കുന്നത്*

*12. ആധുനികതയുടെ ഉച്ചസ്ഥായിൽ നിന്നു കൊണ്ട് (ആണ്)നമ്മൾ '50' വർഷങ്ങൾക്ക് ശേഷം നമ്മുടെ നാട് എങ്ങനെ ആയിരിക്കും എന്ന് സങ്കല്പിച്ച് നോക്കുന്നത്. - നമ്മുടെ കൃഷിഭൂമി ചുരുങ്ങി ചുരുങ്ങി ഇല്ലാ താവുന്നു എന്നത് തന്നെ ഭാവിയിൽ വനഭൂമിയും കൃഷിസ്ഥലങ്ങളും അവ ശേഷിക്കുന്ന അവസ്ഥ. ഉണ്ടാവുകയില്ല. എന്നു (സൂചിപ്പിക്കുന്നു). മാത്ര മല്ല. ഭക്ഷ്യക്ഷാമവും ഉണ്ടായിക്കൂടെന്നില്ല*

*13. അൻപ് പർഷത്തിന് ശേഷം എന്റെ നാട് ഇപ്പോൾ ഒരു കമ്പ്യൂട്ടർ യുഗമാണ്- 50 വർഷം കൂടി കഴിഞ്ഞാൽ എല്ലാ വീട്ടുകളിലും കമ്പ്യൂട്ടർ (ഉണ്ടാകും). ആശയവിനിമയം കമ്പ്യൂട്ടറിലൂടെ (ആയിരിക്കും)ടെ ലിഫോൺ വേണ്ട സംസാരിക്കാനും കത്തുകൾ അയക്കാനും*

*14. 50 വർഷം കഴിഞ്ഞാൽ . കേരളത്തിലെ ജനങ്ങൾ തികച്ചും ആധുനി കരീതിയിൽ ആയിരിക്കും(മാറിയ) വസ്തുങ്ങളും വാഹനങ്ങളും മറ്റും (ആണ്) ഉണ്ടായിരിക്കുക.- ഇനിയുള്ള കാലത്ത ജനങ്ങളുടെ വേഷധാ രണ (മാറും); മുണ്ടുകൾ പോയി പാന്റ്സ് വരും.*

സംസാരഭാഷയിൽ ഇത്തരം പ്രശ്നങ്ങൾ മറികടന്നും ശ്രോതാവ് വളരെ സ്വാഭാ വികമായിത്തന്നെ അർത്ഥത്തിലേക്ക് എത്തിച്ചേരും. എഴുത്തിൽ പക്ഷെ അത് അത്ര എളുപ്പമല്ല. സംസാരിക്കുമ്പോൾ *ഞാൻ സോമൻ* എന്നല്ലാതെ *ഞാൻ സോമനാണ്* എന്നു വേണമെന്നില്ല. വേണ്ടിവരുമ്പോൾത്തന്നെ *ഞാനാ സോമനാ* എന്ന് അതു തെളിയാതെയാവും പ്രയോഗിക്കുക. അന്ത്യാകാരത്തെ അനുനാസികീകരിച്ചാൽത്തന്നെ ധാരാളമായി. വാമൊഴിയിൽ വാക്യപൂർത്തി ക്കായി ആംഗ്യങ്ങളും ഊണങ്ങളും ഉപയോഗിക്കുന്നതാണ് മലയാളികളുടെ ശീലം. ഭാഷാപാഠനത്തിൽ വാക്യങ്ങളെ വേണ്ടപോലെ പരിഗണിക്കാത്ത താണ് ഇത്തരം അടിസ്ഥാനപരമായ പിശകുകൾ സാമാന്യമാകുന്നതിനു കാര ണം.

പഴയപദ്ധതിക്കാരിൽനിന്ന് വ്യത്യസ്തമായി പുതിയ പദ്ധതിക്കാരിൽ ആഖ്യ യിൽത്തന്നെ പിശകുവരുന്നതും കാണുന്നുണ്ട്.

*1. വീട്ടുകൾ നിരനിരയായിവനാൽ (ഭൂമി) മലിനീകരണത്തിന്റെ കോട്ട യായിമാറും*

*3. ആറും കഷി ചെയാതെ (ഭക്ഷ്യവസ്തുക്കൾ)ടൗമുകളിൽ നിന്നും വാങ്ങി കൊണ്ടു വരു.*

*2. 50 വർഷം കഴിഞ്ഞാൽ . കേരളത്തിലെ ജനങ്ങൾ തികച്ചും ആധുനി കരീതിയിൽ ആയിരിക്കും(മാറിയ) വസ്തുങ്ങളും വാഹനങ്ങളും മറ്റും (ആണ്) ഉണ്ടായിരിക്കുക.- ഇനിയുള്ള കാലത്ത ജനങ്ങളുടെ വേഷധാ രണ (മാറും); മുണ്ടുകൾ പോയി പാന്റ്സ് വരും.*

വാമൊഴിയിൽ സ്പഷ്ടമാക്കാതെ വിടുന്നതുപോലെ സാഹചര്യംകൊണ്ട് ഊഹിക്കാനായി ഒഴിച്ചിടുന്നതാണിത്. പരസ്പരം ബന്ധിപ്പിക്കുന്നത് പ്രകരണവും സാഹചര്യവും ഏറ്റെടുത്തുകൊള്ളും എന്ന മട്ടിൽ വളരെ ചെറിയ വാക്യങ്ങൾ പ്രയോഗിക്കുന്നത് ഇവരുടെ സാമാന്യസ്വഭാവമാണ്. അതിന് ഉദാഹരണമാണ് ഈ വാക്യങ്ങൾ.

*1. പെന്നിനം നേട്ടിനം വതിൽ കമ്പ്യൂട്ടർ ത്തണ് ഉണ്ടാവുക* പിന്നെ ഗ്രാമ നഗരം മാവും* അന്തരീക്ഷ മലിനീകരണം ഉണ്ടാവും* ഫാക്ടികളിൽ നിന്നുമുള്ള പുക ഇവ അന്തരീക്ഷ മലിനീകരണത്തിന് കാരണം* ഫാക്ടികളിലെ മലിന ജലം കൊണ്ട് പുകളും തോടുകളില്യ ഇത് എത്തും. കുട്ടികൾ മലയാളം വാക്ക തന്നെ മറന്ന പോവും* ഇംഗ്ലീഷ് വാക്കാണ് നാവിൽ വരും.*

*2. ഇപ്പോൾ തന്നെ നമ്മടെ നാടിൽ വികസിനം വരികയാന്ന്* പിന്നെ കൃഷിസ്ഥലങ്ങൾ അഥവ വയലുകൾ നികത്തി വീട്ട് , ഫക്ടറികൾ അങ്ങിനെ വല്ലത്തിം ജനങ്ങൾ ഉണാകുന്ന്* പിന്നെ പ്രകൃതി മനോഹരമായ മരങ്ങളും മുറിച്ച കൊണ്ട് പോകുന്ന് - അകാലത്ത് മനുഷ്യൻമാർ ഇന്നത്തെപോലെഗ്രാമങ്ങൾ ഉണ്ടാവില്ല* അതിന് പകരം വലിയ കെട്ടിടങ്ങൾ*

വാമൊഴിയുടെ സ്വാധീനം പുതിയ പദ്ധതിയിൽ വളരെ കൂടുതലാണ് എന്നു കരുതാം.

### 6.5. പ്രത്യയങ്ങളിലെ പിശകുകൾ

വാക്യനിർമ്മിതിക്കുള്ള ഘടകങ്ങളായ പദങ്ങളെ പ്രകൃതിയെന്നും പ്രത്യയമെന്നും വിഭജിക്കാം. ഭാഷാശാസ്ത്രത്തിൽ സ്വതന്ത്രരൂപിമമെന്നും ആശ്രിതരൂപിമമെന്നും വിളിക്കും. ഭാഷാപ്രകടനങ്ങളിൽ സ്വതന്ത്രമായി പ്രത്യക്ഷപ്പെടുന്ന അർത്ഥപ്രദാനശേഷിയുള്ള രൂപമാത്രകളാണ് സ്വതന്ത്രരൂപിമങ്ങ*ൾ.* "മരം, ശരീരം, അമ്മ തുടങ്ങിയവ സ്വതന്ത്രരൂപിമത്തിന് ഉദാഹരണങ്ങളും കാൾ, മാർ, ഉടെ, റ്റെ തുടങ്ങിയവ ആശ്രിതരൂപിമത്തിന് ഉദാഹരണങ്ങളുമാണ് " (പ്രഭാകരവാരിയർ, 1998: 81). സ്വതന്ത്രരൂപിമങ്ങൾ അനവധിയാണ്. ഭാഷാനിഘണ്ടുവിലുള്ളതുപോലുള്ള മുഴുവൻരൂപങ്ങളും അതിലുൾപ്പെടുന്നു. അതോ

ടൊപ്പം പുതിയരൂപങ്ങളുടെ സാദ്ധ്യതകൾകൂടി അതിൽ ഉൾപ്പെടുന്നു. അർത്ഥ പ്രദാനശേഷിയുണ്ടെങ്കിലും സ്വതന്ത്രമായി പ്രത്യക്ഷപ്പെടാത്തവയാണ് ആശ്രിതരൂപിമങ്ങൾ അഥവാ ബദ്ധരൂപിമങ്ങൾ. ഉദാഹരണത്തിന് *'ഉം', 'ഓ'* ഇവ യഥാക്രമം സമുച്ചയം, വികല്പം എന്നീ അർത്ഥങ്ങളെ കുറിക്കുന്നു. പക്ഷെ അവ വാചകങ്ങളുമായി ചേർന്നു മാത്രമേ പ്രത്യക്ഷപ്പെടുകയുള്ളൂ. ഒറ്റയ്ക്കുനില്ക്കുമ്പോൾ അവയ്ക്ക് ഈ അർത്ഥങ്ങളെ പ്രകാശിപ്പിക്കാനാവില്ല. ആശ്രിതരൂപിമങ്ങൾ എണ്ണത്തിൽ കുറവാണ്. അവ സ്വതന്ത്രരൂപിമങ്ങളുടെ അർത്ഥത്തെ പരിഷ്കരിക്കുകയോ മറ്റുള്ളവയുമായി അർത്ഥപരമായി ബന്ധപ്പെടുത്തുകയോ ആണ് ചെയ്യുന്നത്. ലിംഗവചനവിഭക്തിപ്രത്യയങ്ങളും കാലപ്രത്യയങ്ങളും ഗതിഘടകനിപാതാദികളും ആശ്രിതരൂപിമത്തിൽപ്പെടുന്നു.

ഭാഷയെ സംബന്ധിച്ച് എണ്ണത്തിൽ കൂടുതലുള്ള സ്വതന്ത്രരൂപിമങ്ങളെക്കാൾ പ്രധാനം എണ്ണത്തിൽ കുറവുള്ള ആശ്രിതരൂപിമങ്ങളാണ്. സ്വതന്ത്രരൂപിമങ്ങളല്ല ആശ്രിതരൂപിമങ്ങളാണ് അതതു ഭാഷയുടെ മുദ്ര വഹിക്കുന്നതു്. *രാജന്റെ സൈക്കിൾ* മലയാളവാക്യവും *രാജൻ'സ് സൈക്കിൾ* ഇംഗ്ലീഷുവാക്യവുമാകുന്നതു് അതിലെ സ്വതന്ത്രരൂപിമങ്ങളെ നോക്കിയല്ല, മറിച്ച് അതിലെ പ്രത്യയം ഇംഗ്ലീഷിലോ മലയാളത്തിലോ എന്നു നോക്കിയാണ്. സ്വതന്ത്രരൂപിമങ്ങൾ അന്യഭാഷകളിൽ നിന്ന് തത്ഭവങ്ങളായോ തത്സമങ്ങളായോ ഇറക്കുമതി ചെയ്യാവുന്നവയാണ്. മലയാളത്തിലെ ഇംഗ്ലീഷ് സ്വാധീനത്തെക്കുറിച്ചു പറയുമ്പോൾ ഇറക്കുമതിയായി വന്ന ധാരാളം പദങ്ങളെയാണ് പൊതുവെ ചൂണ്ടിക്കാട്ടാറുള്ളതു്. അവയിൽ ഒരൊറ്റ ആശ്രിതരൂപിമം പോലുമുണ്ടാവില്ല. സ്വതന്ത്രരൂപിമങ്ങളിൽത്തന്നെ നാമപദങ്ങളാണ് കാണുക. *ഫോൺചെയ്യുക, സ്വിച്ച് ഓഫാക്കുക* എന്നൊക്കെയല്ലാതെ *ഫോണുകയോ* മറ്റോ മലയാളികളുടെ രീതിയല്ല. അവർ *ക്യാച്ച് എടുക്കും* ചിലപ്പോൾ *ക്യാച്ച് പിടിക്കും*, എന്നാലും *ക്യാച്ചുകയില്ല* അതായതു് മലയാളത്തിലെ പ്രത്യയങ്ങൾ ഉപയോഗിക്കുമ്പോൾപ്പോലും സംഹിതയിലും സന്ധിയിലും ചില നിയന്ത്രണങ്ങൾ പാലിക്കുന്നുണ്ട്. ഭാഷയിൽ നിർണ്ണായകം സ്വതന്ത്രരൂപിമങ്ങളെന്നതിനെക്കാൾ ആശ്രിതരൂപിമങ്ങളാണ്.

വാക്യങ്ങൾ രൂപപ്പെട്ടുവരുന്നതിനെക്കുറിച്ച് മനോഭാഷാശാസ്ത്രത്തിന്റെ നിരീക്ഷണം ഇങ്ങിനെയാണ്. അർത്ഥത്തിന് അനുസരിച്ചുള്ള പദം തിരയുന്ന ഘട്ടം ഉണ്ട്. എന്നാൽ ചിലയിടത്ത് അർത്ഥത്തിനു യോജിച്ച പദം കണ്ടെത്തിയാലും അതിന്റെ സ്വനരൂപം ലഭിക്കാതെവരും. അപ്പോഴാണ് നാവിൻതുമ്പിലുണ്ടെന്ന് പറയാറുള്ളത്. അതായത് അനുയോജ്യമായ പദത്തിനുവേണ്ടിയുള്ള അന്വേഷണവും പദത്തിന്റെ സ്വനരൂപത്തിനുവേണ്ടിയുള്ള അന്വേഷണവും വ്യത്യസ്തമായ പ്രക്രിയകളാണ് എന്നു കരുതണം. ചിലഘട്ടത്തിൽ പദം കണ്ടെത്തുന്നതോടൊപ്പം അതിന്റെ വാക്യരചനാപരമായ സ്വഭാവംകൂടി വ്യക്തമാകുന്നതരത്തിലാവും അന്വേഷണം. നാവുപിഴയ്ക്കുന്നതും നാവിൻതുമ്പത്തുള്ളതും എന്നതരത്തിൽപ്പെട്ട പിശകുകളെ അപഗ്രഥിച്ചതിൽനിന്നു വ്യക്തമാകുന്നതിതാണ്. അടുത്തടുത്തു വരുന്ന രണ്ടുപദങ്ങളുടെ അക്ഷരങ്ങൾ പരസ്പരം മാറിപ്പോകുന്നതിൽനിന്നും ആ പദങ്ങൾ ചേർന്ന ഒരു വാക്യഖണ്ഡമെങ്കിലും ഒരേസമയം വക്താവിന്റെ മനസ്സിലുണ്ടായിരുന്നു എന്നാണ് വ്യക്തമാകുന്നത്. വാക്കുകൾ തെറ്റുമ്പോഴും പ്രത്യയങ്ങൾ ശരിയായിത്തന്നെ പ്രയോഗിക്കുന്നത് അവ രൂപപ്പെടുന്നത് വ്യത്യസ്തഘട്ടങ്ങളിലാണെന്നും പ്രത്യയങ്ങൾ സ്വനരൂപത്തിലല്ല തോന്നുന്നത് എന്നുമാണ് വ്യക്തമാകുന്നത്. അർത്ഥപരമായി യോജിച്ച പ്രത്യയങ്ങൾ കണ്ടെത്തി അതു പ്രയോഗിക്കേണ്ട വാക്കുമായി സ്വനപരമായി ഇണക്കുന്നിടത്തു മാത്രമാണ് പ്രത്യയത്തിന്റെ സ്വനസ്വഭാവം പ്രസക്തമാകുന്നത് (John Field, 2003:79-81)·

ഭാഷയ്ക്കുള്ള പ്രത്യയഭേദങ്ങളുടെ പ്രാധാന്യം വിദ്യാഭ്യാസപദ്ധതി വേണ്ടപോലെ തിരിച്ചറിഞ്ഞിട്ടില്ല. കണക്കിൽ ചതുഷ്ക്രിയകളെന്നപോലെയാണ് വാക്യരചനയിൽ പ്രത്യയങ്ങൾ. നിഘണ്ടുപരമായ ജ്ഞാനം ഓരോ മേഖലയ്ക്കും വ്യത്യസ്തമാണ്. ഒരേ വിഷയംതന്നെ സാഹിത്യം, ശാസ്ത്രം, വാർത്ത, ആഖ്യാനം, പ്രഭാഷണം, സൗഹൃദഭാഷണം, അഭിമുഖം, മിമിക്രി തുടങ്ങി വ്യത്യസ്തപ്രയോഗങ്ങളിൽ അതാതിനനുസരിച്ച് മാറിക്കൊണ്ടേയിരിക്കും. എന്നാൽ പ്രത്യയങ്ങൾ പ്രയോഗസാഹചര്യത്തിനനുസരിച്ച് മാറുകയില്ല. അതായത് പ്രത്യയങ്ങൾ ഭാഷാപരമായി ഏറ്റവും അടിസ്ഥാനപരമായ ധാരണവേണ്ട മേഖലയാണ്. അന്യഭാഷ പഠിക്കുമ്പോൾ ലഭിച്ചിട്ടുള്ള വാക്യങ്ങളിൽനിന്ന് വാക്കുകളെ (സ്വതന്ത്രരൂപിമങ്ങളെ) വേർതിരിച്ചെടുത്താൽ മാത്രമേ നിഘണ്ടു പരിശോ

ധിക്കാൻ കഴിയൂ. അങ്ങിനെ വാക്കുകളെ വേർതിരിക്കണമെങ്കിൽ പ്രത്യയങ്ങളെക്കുറിച്ചും പ്രത്യയങ്ങൾ ചേരുമ്പോൾ പ്രകൃതിക്കുണ്ടാവുന്ന മാറ്റങ്ങളെക്കുറിച്ചും സാമാന്യമായ അറിവെങ്കിലും കൂടിയേതീരൂ. രൂപപരമായി ഭാഷയെ മനസ്സിലാക്കുന്നതിനുള്ള സൂചനകളാണ് പ്രത്യയങ്ങൾ; ഭാഷാപഠനത്തിന്റെ താക്കോലാണത്. ഇംഗ്ലീഷിൽനിന്ന വിവർത്തനം ചെയ്യാനുള്ള ചോദ്യങ്ങൾക്ക് കുട്ടികളെഴുതുന്ന ഉത്തരങ്ങൾ നിരീക്ഷിച്ചാൽ വാക്കുകളെക്കുറിച്ച് സാമാന്യധാരണയുള്ളവർക്കുപോലും അർത്ഥം പിടികിട്ടാതെ പോകുന്നത് പ്രത്യയങ്ങളെക്കുറിച്ചുള്ള സന്ദേഹങ്ങൾ കാരണമാണെന്ന കാണാം. പ്രത്യയങ്ങൾ വാക്യഘടനാപരമായ ധർമ്മമാണ് അനുഷ്ഠിക്കുന്നത്.

ഭാഷാപ്രയോഗങ്ങൾക്കായി പ്രവർത്തിക്കുന്ന ഹ്രസ്വകാലികസ്മരണ (Short Term Memory) പരിമിതമായതിനാൽ അതിന് അധികഭാരം കൊടുക്കാതിരിക്കുകയാണ് ഭാഷാപ്രയോഗങ്ങളെ കാര്യക്ഷമമാക്കാനുള്ള വഴി. നിരന്തരം ഉപയോഗിക്കേണ്ടതും എണ്ണത്തിൽ പരിമിതമായതുമായ പ്രത്യയങ്ങളുടെ മേഖലയിൽ വൈദഗ്ദ്ധ്യം നേടിയാൽ അവയെ ദീർഘകാലികസ്മരണ(Long Term Memory) യുടെ ഭാഗമാക്കാൻ കഴിയും. അതുവഴി ഹ്രസ്വകാലികസ്മരണയുടെ ഭാരം കുറച്ച് ഭാഷാപ്രയോഗത്തെ കാര്യക്ഷമമാക്കൻ സാധിക്കും. എന്നാൽ ഇംഗ്ലീഷായാലും മലയാളമായാലും ഭാഷാപഠനത്തിൽ വാക്കുകൾക്കാണ് നാം കൂടുതൽ പ്രാധാന്യം കല്പിച്ചിരിക്കുന്നത്. പ്രത്യയതലത്തിൽ കുട്ടികൾ ധാരാളം പിഴവുകൾ വരുത്തുന്നതിന്റെ പശ്ചാത്തലം ഇതായിരിക്കാം.

### 6.5.1. കാലം

> *1. വയലേലകളും മറ്റും നികത്തുന്ന ഇന്നത്തെ കാലത്തിനനുസരിച്ച് നോക്കിയാൽ അമ്പത് വർഷത്തിനുശേഷം നദികൾവരെ നികത്തി വ്യവസായശാലകൾ രൂപപ്പെടുന്ന*

*ഇന്നത്തെ കാലം, 'അമ്പതുവർഷത്തിന ശേഷം* തുടങ്ങി കാലത്തെ വ്യക്തമാക്കുന്ന രൂപങ്ങൾ അടിസ്ഥാനക്രിയ ഭാവികാലത്തിലാകണമെന്ന് ശഠിക്കുന്നുണ്ട്. *ഇന്നത്തെ കാലത്തിനനുസരിച്ച് നോക്കിയാൽ അൻപതുവർഷത്തിന ശേഷം ..... രൂപപ്പെടും* എന്നേ വരാനൊക്കൂ. എന്നാൽ അതിന പകരം വർത്ത

മാനകാലരൂപമായ *രൂപപ്പെടുന്ന* എന്നാണ് പ്രയോഗിച്ചിരിക്കുന്നത്. വാക്യത്തിന്റെ ഘടകങ്ങൾ തമ്മിൽ അർത്ഥപരമായും വാക്യഘടനാപരമായും പൊരുത്തം വേണം.

കാലത്തെ സൂചിപ്പിക്കാൻ ഇന്നലെ, ഇന്ന്, നാളെ തുടങ്ങിയ പദങ്ങളുണ്ട്. അത്തരം പദങ്ങളെത്തുടർന്ന വരുന്ന ക്രിയാപദത്തിൽ കാലത്തെ കുറിക്കാനുള്ള പ്രത്യയങ്ങളുണ്ടാകും. ഇവ തമ്മിൽ പൊരുത്തമുണ്ടാകണം. *അവൻ ഇന്നലെ വന്നു, അവൻ നാളെ വരും* എന്നല്ലാതെ *അവൻ ഇന്നലെ വരും, അവൻ നാളെ വന്നു* എന്നിങ്ങനെ പ്രയോഗിക്കാൻ കഴിയില്ല. വാക്യഘടന ശരിയായിരിക്കും. പക്ഷെ വാക്യം ശരിയാവില്ല. ഇത്തരം വാക്യങ്ങൾ ശിശുക്കൾ സാധാരണയായി പ്രയോഗിക്കാറുണ്ട്. അവർ പഠിച്ചെടുക്കുന്നത് വാക്യഘടനയാണല്ലോ. സരളവാക്യങ്ങളിലല്ലെങ്കിലും ഇത്തരം പിഴവുകൾ മുതിർന്നവർക്കും വരാം. ഉപന്യാസത്തിന്റെ വിഷയം ഭാവികാലത്തിന് ഊന്നൽ നല്കുന്നതാണ്. ഭാവിരൂപത്തിൽ കുട്ടികൾ പിശകുകൾ വരുത്തുന്നുണ്ട്.

*1.എന്റെ നാട് അമ്പതു വർഷങ്ങൾക്കു ശേഷം വളരെ പുരോഗമിച്ചിട്ടുണ്ട്.*

*പുരോഗമിച്ചിട്ടുണ്ട്* എന്ന ഭൂതകാലരൂപം പ്രയോഗിച്ചിരിക്കുന്നതിനാൽ കാലഘട്ടം കഴിഞ്ഞുപോയ അമ്പതുവർഷമാണ്. ഈ കാലവിപര്യയത്തിന് ഉപന്യാസരചനയ്ക്കായി നല്കിയ വിഷയത്തിന്റെ തലക്കെട്ടുതന്നെ കാരണമായിട്ടുണ്ടാവാം. *'എന്റെ നാട് അമ്പതുവർഷങ്ങൾക്കുശേഷം'* എന്നവിഷയം കഴിഞ്ഞുപോയ അമ്പതുവർഷമോ വരാനിരിക്കുന്ന അമ്പതുവർഷമോ എന്നു വ്യക്തമാക്കുന്നില്ല. ക്ലാസ്സിൽ വിശദീകരിക്കുമ്പോൾ സൂചിപ്പിച്ചിരുന്നെങ്കിലും രണ്ടു സാദ്ധ്യതയും തുറന്നിടുന്നതിനാൽ ചോദ്യത്തിൽ സന്ദിഗ്ധതയുണ്ട്. എങ്കിലും ചോദ്യത്തെ ഭൂതകാലാർത്ഥത്തിൽ മനസ്സിലാക്കി ഉത്തരം എഴുതിയത് എട്ടുപേർ മാത്രമാണ്. അവരത്രയും എട്ടാം ക്ലാസ്സുകാരുമാണ്. ചോദ്യത്തെ ഭാവ്യർത്ഥത്തിൽ ഉൾക്കൊണ്ടവർതന്നെ എഴുത്തിൽ ഇത്തരം പിശകുകൾ വരുത്തിയിരിക്കുന്നതിനാൽ കുഴപ്പം ചോദ്യത്തിന്റെതാണെന്ന് കരുതി അവയെ ഒഴിവാക്കിക്കൂടാ. അതിനാൽ വിഷയത്തെ ഭൂതകാലാർത്ഥത്തിൽ ഉൾക്കൊണ്ട് എഴുതിയവരുടെ വാക്യങ്ങൾ മാറ്റിവെച്ചുകൊണ്ടാണ് ഭാവികാലപ്രത്യയചർച്ച

നടത്തിയിരിക്കുന്നത്.

മേൽക്കാണിച്ച വാക്യത്തിൽ കാലപ്രത്യയത്തിൽ മാത്രമല്ല പ്രശ്നമുള്ളത്. ആ വാക്യപ്രകാരം അമ്പതുവർഷം, അതു കഴിഞ്ഞുപോയതോ വരാനിരിക്കുന്നതോ ആകട്ടെ, പുരോഗമനമില്ലാത്ത കാലഘട്ടമാണ് എന്നൊരു അർത്ഥമാണ് വന്നുകൂടുക. *അമ്പതുവർഷങ്ങൾക്കിടെ* എന്നോ *അമ്പതുവർഷങ്ങൾകൊണ്ട്* എന്നോ ആണ് പ്രയോഗിക്കേണ്ടിയിരുന്നത്. ഇനിവരുന്ന അമ്പതുവർഷങ്ങൾ കഴിഞ്ഞുള്ള സ്വന്തം നാടിനെ സങ്കല്പിച്ചാണ് ഉത്തരമെഴുതേണ്ടത്. *എന്റെ നാട്ടിൽ ഞാൻ ചെന്നപ്പോൾ വളരെ പഴയ നാട് ഇപ്പോൾ നല്ല ഗംഭീരമാണിപ്പോൾ* എന്നെഴുതിയ കുട്ടി വാക്യരചനയിൽ പിഴവുകൾ വരുത്തുന്നുണ്ടെങ്കിലും ആ സങ്കല്പത്തിലിരുന്നാണ് എഴുതുന്നത്. എന്നാൽ ഭൂരിപക്ഷം കുട്ടികളും അമ്പതുവർഷങ്ങൾകൊണ്ട് ഉണ്ടായേക്കാവുന്ന മാറ്റങ്ങളെയാണ് പ്രതിപാദിക്കുന്നത്.

> *2. എന്റെ നാട്ടിൽ ഞാൻ ചെന്നപ്പോൾ വളരെ പഴയ നാട് ഇപ്പോൾ നല്ല ഗംഭീരമാണിപ്പോൾ*

ഇവിടെയും *ചെന്നപ്പോൾ* ഭൂതകാലരൂപമാണ്. *ഇപ്പോൾ നല്ല ഗംഭീരമാണിപ്പോൾ* എന്ന് ആവർത്തിക്കുന്നത് വർത്തമാനകാലത്തെ സൂചിപ്പിക്കാനാണ്. ഇത് വാമൊഴിയിലെ ഒരു തന്ത്രമാണ്. അമ്പതുവർഷങ്ങൾക്ക് ശേഷം നാട്ടിൽ തിരിച്ചെത്തുന്ന ആളുടെ അനുഭവമാണ് അവതരിപ്പിച്ചിരിക്കുന്നത്. *ചെന്നപ്പോൾ (ചെന്ന+ അപ്പോൾ)* എന്നതിലെ *അപ്പോൾ* ദൂരവാചിയും *ഇപ്പോൾ* സമീപവാചിയുമാണ്. അവ തമ്മിൽ പൊരുത്തപ്പെടുകയില്ല. *ചെന്ന* എന്ന ഭൂതരൂപവും *അപ്പോൾ* എന്ന ദൂരവാചിയും ചേർന്ന് വാക്യത്തെ ഭൂതകാലമാക്കി മാറ്റുന്നു. ഭാവിരൂപമായ *ചെല്ലും (ചെല്ലും + അപ്പോൾ, ചെല്ലുമ്പോൾ)*എന്നായാൽ കാര്യം പരിഹൃതമായി. അതോടൊപ്പം *ഗംഭീരമാണ്* എന്നതിനെക്കൂടി ഭാവിരൂപമായ *ഗംഭീരമാകും* എന്നോ, കൂടുതൽ വ്യക്തമാക്കാൻ അനുപ്രയോഗം ചേർത്ത് *ഗംഭീരമായിരിക്കും* എന്നോ മാറ്റേണ്ടതാണ്.

കാലപ്രത്യയത്തിനു പകരമായി *അപ്പോൾ, ഇപ്പോൾ, അന്നേരം* തുടങ്ങിയ ചില വിദ്യകളുപയോഗിക്കുന്നത് കാലത്തെ ആവിഷ്കരിക്കാനുള്ള ശ്രമമായി കാണാം. എന്നാൽ ഭാഷാപരമായ പരിമിതികൾ കാണുകതന്നെ വേണം.

കാലപ്രത്യയങ്ങൾ പദനിർമ്മാണത്തിനുള്ള ഉപാധികളാണ്. വാക്യഘടനയു മായി ബന്ധപ്പെടുന്നതാണത്. അതിന് പകരം പദങ്ങൾവെക്കുന്നത് വാക്യത്തിൽ കാലമെന്ന അർത്ഥത്തെ സന്നിവേശിപ്പിക്കാനാണ്. അതിനു മറ്റു തന്ത്രങ്ങൾ പ്രയോഗിക്കുന്നു എന്നതിനർത്ഥം വാക്യരചനയിൽ വേണ്ടത്ര കൈത്തഴക്കം സിദ്ധിച്ചിട്ടില്ല എന്നാണ്. കാലബോധമുണ്ട് പക്ഷെ പ്രയോഗി ക്കാനറിയില്ല. പ്രത്യയങ്ങളുടെ പ്രാധാന്യം തിരിച്ചറിഞ്ഞു് കുട്ടികളിൽ അതുറ പ്പിക്കുന്നതിനുള്ള പദ്ധതികൾ ചെറിയ ക്ലാസ്സുകളിൽനിന്നുതന്നെ തുടങ്ങണം.

പുതിയവരുടെ വാക്യങ്ങളുടെ ഉദാഹരണം തുടർന്നു നല്കിയിരിക്കുന്നു.

*1. ഇപ്പോൾ നമ്മൾ താമസിക്കുന്ന സ്ഥലങ്ങൾ വിമാന താവളങ്ങളാണ് വരുന്നത്*

*2. നാം ഇപ്പോൾ കാണു ണനാട് ഇപ്പോവതെകാൾ പതിൽമടങ്ങ് മാറ്റം ഉണ്ടാക്കും*

*3. ഇപ്പോൾ തന്നെ നമ്മടെ നാടിൽ വികസിനം വരികയാന്ന് പിന്നെ കൃഷിസ്ഥലങ്ങൾ അഥവ വയലുകൾ നികുത്തി വീട്ട് , ഫക്ടറികൾ അങ്ങിനെ വല്ലത്തിം ജനങ്ങൾ ഉണാകുന്ന് പിന്നെ*

*4. അൻപ് പർഷത്തിന് ശേഷാ എന്റെ നാട് ഇപ്പോൾ ഒരു കമ്പ്യൂട്ടർ യുഗമാണ്- 50 വർഷാ കൂടി കഴിഞ്ഞാൽ എല്ലാ വീടുകളില്യാ കമ്പ്യൂട്ടർ.*

*5. അകാലത്ത് മനുഷ്യൻമാർ ഇന്നത്തെപോലെഗ്രാമങ്ങൾ ഉണ്ടാവില്ല അതിന് പകരം വലിയ കെട്ടിടങ്ങൾ*

*6.റോഡ്സൈഡ്കൾ വണ്ട് കട് വിടിച്ചിരികുണതാണ് വണ്ട് ഞാൻ കണ്ടത് അവിടെ ഇപ്പോൾ വിടുകൾ കെട്ടിടങ്ങൾ ഷേപ്പ്കൾ ഇപ്പോൾ*

*7. അതാണ് ലോകത്തിൽ നടക്കുന്നു- ബസ് ജീപ്പ് എന്ന പ്രൈവറ്റ് വണ്ടികൾ പൂർണ്ണമായും ഇല്ലാതാവുകയും ഒരോരുത്തർത്തും ഓരോ വങികൾ എന്ന രീതിയായിരിക്കും*

**6.5.2. കാലാനുപ്രയോഗം**

*1 എന്റെ നാട് അമ്പത് വർഷങ്ങൾക്ക്ശേഷം കമ്പ്യൂട്ടറിന്റെ ലോകമാ യിത്തീർന്നിരിക്കുന്നു (ത്തീരും)*

*2 എല്ലാ കാര്യങ്ങളും കമ്പ്യൂട്ടറിൽ അറിയാൻ പറ്റുമായിരിക്കുന്നു.(ക്കും/ പറ്റും)*

*3 എന്താകുമായിരിക്കും? (എന്താകും)*

*4 എന്റെ നാട് അൻപത് വർഷങ്ങൾക്ക് ശേഷം വലിയ മാറ്റങ്ങൾക്ക് വിദേയമായിരികുന്നു(ത്തീരും)*

*5 അമ്പത് വർഷങ്ങൾക്ക് ശേഷം അമിതമായ ജനപ്പെരുപ്പം കാരണം ജനങ്ങൾ കുറച്ച് സ്ഥലങ്ങളിൽ തിങ്ങിപാർക്കേണ്ടി വന്നിരിക്കുന്നു( വരും)*

ഇവ *'ഇരിക്കുക'* എന്ന അനുപ്രയോഗത്തിലാണ് അവസാനിക്കുന്നത്. ഇവിടെ *ഇരി* അനുപ്രയോഗിക്കുന്നതു് അനുചിതമാണ്. കാരണം *തീർന്ന* എന്ന ഭൂതകാലരൂപത്തോടാണ് *ഇരി* അനുപ്രയോഗിച്ചിരിക്കുന്നതു്. അതു് വർത്തമാനപ്രയോഗത്തിൽ അവസാനിക്കുകയും ചെയ്യുന്നു. അതു ഭാവിരൂപമാണെങ്കിൽ *തീർന്നിരിക്കും* എന്ന് ഒരു സുനിശ്ചിതത്വം കിട്ടുമായിരുന്നു. അതല്ലെങ്കിൽ ആദ്യമേ ഭാവിപ്രത്യയം ചേർത്തു് *തീരുമായിരിക്കും* എന്നോ മറ്റോ പ്രയോഗിക്കണം. കുട്ടികൾ എഴുതിയ ഈ വാക്യങ്ങളെല്ലാം കഴിഞ്ഞ അമ്പതുവർഷത്തെക്കുറിച്ചാണ് പരാമർശിക്കുന്നതു്. "ഇരി ധാതുവിനെ അനുപ്രയോഗിച്ചാൽ അനുപ്രയോഗധാതു ഏതു കാലത്തിൽ ഇരിക്കുന്നുവോ അക്കാലത്തിനു സ്വല്പം മുൻപാണ് പ്രധാനക്രിയ നടന്നിരിക്കുന്നതെന്നു താല്പര്യം വരും. എങ്ങനെയെന്നാൽ - വർത്തമാനപ്രയോഗത്തിൽ ഭൂതപ്രായമായ വർത്തമാനത്തെയും ഭൂതപ്രയോഗത്തിൽ ഒരു നിർദ്ദിഷ്ടഭൂതത്തിനു മുൻപുകഴിഞ്ഞ ഭൂതത്തെയും ഭാവിപ്രയോഗത്തിൽ വർത്തമാനപ്രായമായഭാവിയെയും കുറിക്കുന്നു. ഉദാ:

ആര്യാ! ഞാനിതാ വന്നിരിക്കുന്നു.(ശാ.കു.)

(വന്നിട്ടു സ്വല്പം നേരമായി എന്നു താല്പര്യം.)

രാമൻ രാവണവധത്തിനു മുൻപു ബാലിയെ കൊന്നിരുന്നു.

കാക്ക കരയുന്നു; രാത്രി കഴിഞ്ഞിരിക്കും.

അടുത്തു പറയുന്ന ഫലാനുവൃത്തി അർത്ഥവും ഇതിനു ചിലേടത്തു കാണും.

പണ്ടു നീ ബാലിയെക്കണ്ടല്ലോ ഇരിക്കുന്നു. കേ.രാ.

നിന്മഹിമകളെല്ലാം ഞാനറിഞ്ഞിരിക്കുന്നു. മ.ഭാ." (രാജരാജവർമ്മ, 1997: 230) കാലപ്രത്യയത്തിലെന്നപോലെ കാലാനുപ്രയോഗങ്ങളിലും ഭൂതഭാവികൾ മാറിമറിയുന്നു.

6. *50 വർഷങ്ങൾക്ക് ശേഷം എന്റെ നാട്ടിൽ പുരോഗതി ഉണ്ടായിട്ടു ണ്ടെങ്കിലും അതിനനുസൃതമായി നാശവുമുണ്ടാകും*

*നാശമുണ്ടാകും* എന്ന് ഭാവിപ്രത്യയം തന്നെ ഉപയോഗിച്ചിരിക്കുന്നു. എങ്കിലും വാക്യത്തിന് ഭാവ്യർത്ഥമില്ല. സാർവ്വകാലികതയെ കുറിക്കാൻ മലയാളത്തിൽ ഭാവിപ്രത്യയം ഉപയോഗിക്കും. ശീലഭാവിയും ഇവിടെ യോജിക്കില്ല. ഇവിടുത്തെ കാലഘട്ടം കഴിഞ്ഞ അമ്പതുവർഷമാണ് എന്ന തെളിയിക്കുന്നതാണ് *ഉണ്ടായിട്ടുണ്ട് + എങ്കിലും* എന്ന ഭൂതകാലപ്രയോഗം. അതുമായി *നാശമുണ്ടാകും* എന്ന ഭാവിരൂപം പൊരുത്തപ്പെടില്ല. ഇത് വ്യക്തമാകാൻ വാക്യത്തിൽ അടങ്ങിയിട്ടുള്ള അടിസ്ഥാനവാക്യങ്ങളെ പരിശോധിച്ചാൽ മതി.

*1. എന്റെ നാട്ടിൽ പുരോഗതി ഉണ്ടായിട്ടുണ്ട്.*

*2. എന്റെ നാട്ടിൽ നാശം ഉണ്ടാകും.*

*രണ്ടുവാക്യങ്ങളെയും 'അമ്പതുവർഷങ്ങൾക്ക് ശേഷം' ഒരുപോലെ വിശേഷിപ്പിക്കുന്നു.*

*3.എന്റെ നാട്ടിൽ അമ്പതുവർഷങ്ങൾക്കു് ശേഷം പുരോഗതി ഉണ്ടായിട്ടുണ്ട്.*

*4. എന്റെ നാട്ടിൽ അമ്പതുവർഷങ്ങൾക്കു് ശേഷം നാശം ഉണ്ടാകും.*

ഇവയെ ചേർത്തുപറയാനായി *നാശവും(ഉം)* എന്നും *അനുസൃതമായി* എന്നും രണ്ട് ഉപാധികൾ ഉപയോഗിച്ച് *അമ്പതുവർഷങ്ങൾക്കു് ശേഷം എന്റെ നാട്ടിൽ* എന്നതു് പൊതുവായി നിർത്തിയിരിക്കുന്നു. *ഉണ്ടായിട്ടുണ്ട്, ഉണ്ടാകും* എന്ന വിഭിന്നകാലത്തിലുള്ള ക്രിയകളെ ഒന്നിച്ച് അന്വയിക്കാനാവില്ല.

ഇവിടെ പ്രശ്നമാകുന്നതു് *ഇട്ടുണ്ട്* എന്ന കാലാനുപ്രയോഗമാണ്. *പുരോഗതിയുണ്ട്*എന്നതിനെ പരിഷ്കരിക്കുകയാണല്ലോ *ഇട്ടുണ്ട്*എന്ന പ്രയോഗം. "ഇട്ടുൾ- ഫലാനുവൃത്തി, ഇട്ടുണ്ട് എന്ന് അനുപ്രയോഗിച്ചാലും കാലത്തിന് മുൻപു പറഞ്ഞ ഭേദം (അനുപ്രയോഗധാതു ഏതു കാലത്തിൽ ഇരിക്കുന്നുവോ അക്കാലത്തിനു സ്വല്പം മുമ്പാണ് ക്രിയ നടന്നിരിക്കുന്നതെന്ന താല്പര്യം) ഉണ്ടാകും; എന്നാൽ ഇതു ക്രിയയുടെ ഫലാനുവൃത്തിയെക്കൂടി പ്രകാശിപ്പിക്കും. ഉദാ:

ഞാൻ വ്യാകരണം പഠിച്ചിട്ടുണ്ട്.

(പഠിച്ചതിന്റെ ഫലം ഇപ്പോഴും തുടരുന്നുവെന്നർത്ഥം)

ഉൾ ഖിലധാതുവാകയാൽ ഭൂതത്തിൽ ഉണ്ടായിരുന്നു എന്നും ഭാവിയിൽ ഉണ്ടായിരിക്കും എന്നും രൂപമൂഹിക്കുക" (രാജരാജവർമ്മ,1997: 230).

ഭാവികാലം എന്ന ഭാഷാപരമായ സംഗതിയാണോ ഭാവി എന്ന അനുഭവപരമായ സംഗതിയാണോ കുട്ടികളെ കുഴപ്പത്തിലാക്കുന്നതെന്നു ഖണ്ഡിതമായി പറയാൻ കഴിയില്ല. ഭാവിയെക്കുറിച്ചുള്ള അനുഭവപരമായ അവ്യക്തതയും ആശയക്കുഴപ്പത്തിനും ഒപ്പം പഠനാനുഭവങ്ങളിലെ ചില നോട്ടക്കുറവുകൾകൂടി ഇതിനു കാരണമായിട്ടുണ്ടെന്നു തോന്നുന്നു. ഒമ്പതാം ക്ലാസിലെ ഒരു കുട്ടിയുടെ ഇംഗ്ലീഷിന്റെ ക്ലാസ്നോട്ടിൽ വാക്കുകളുടെ അർത്ഥമെഴുതിയതിനിന്ന് ചിലതു് ഉദ്ധരിക്കാം.

sources = ഉറവിടം
debris = അവശിഷ്ടം
retain = നിലനിർത്തുക
sand = മണൽ
grow = നരയ്ക്കുക
memorable = ഓർമ്മയിൽ തങ്ങിനില്ക്കുന്നു
beneath = അടിയിൽ
brass bowl = പിച്ചളപാത്രം
beneath = അടിയിൽ
dessicated = dry വരണ്ട
cremated = ദഹിപ്പിക്കുക
corpes = ശവങ്ങൾ
occasional = ചിലപ്പോഴൊക്കെ
floated = പൊങ്ങിക്കിടക്കുക
yard = 3 അടി
imperfectly = അപൂർണമായ
moaning = നിലവിളിക്കുക
clumbing = തിരിച്ചുപോവുക
moan = കരയുക

ഒരു പേജ് അപ്പാടെ ഉദ്ധരിച്ചതു് കുട്ടിയുടെ ശ്രദ്ധ എത്രയുണ്ടെന്ന് കാണിക്കാൻ

കൂടിയാണ്. *beneath =അടിയിൽ* എന്നതു് ആവർത്തിച്ചിരിക്കുന്നു. അക്ഷരത്തെറ്റുകളും കാണാം. അതൊക്കെ കുട്ടിയുടെ ഭാഗത്തുനിന്നുള്ള കുഴപ്പമാണെന്നു വെയ്ക്കാം. എന്നാൽ കാലപ്രത്യയത്തെക്കുറിച്ചുള്ള ഈ ചർച്ചയിൽ പ്രസക്തമായതു് പദങ്ങൾ വിവർത്തനം ചെയ്യുമ്പോൾ  കാലപ്രത്യയങ്ങളിൽ കൃത്യതപാലിക്കാൻ വേണ്ടത്ര ശ്രദ്ധിച്ചിട്ടില്ല എന്ന കാര്യമാണ്. ഇതു് ഒരു ഒറ്റപ്പെട്ട ഉദാഹരണമല്ല. കാലപ്രത്യയത്തെക്കുറിച്ചുള്ള കുട്ടിയുടെ സങ്കല്പത്തെ ഇതു് സ്വാധീനിക്കും. വിദഗ്ധന്മാർ കൂടിയിരുന്ന് ചർച്ചചെയ്തു തയ്യാറാക്കി എസ്. സി. ഇ. ആർ. ടി. (2005: 124-132) പ്രസിദ്ധീകരിച്ച ഒമ്പതാം ക്ലാസിലെ മലയാളപാഠപുസ്തകത്തിൽ നല്കിയ നിഘണ്ടു പരിശോധിച്ചപ്പോൾ കണ്ടെത്തിയ ചില കാര്യങ്ങൾ കുറിക്കാം. ആകെ 488 പദങ്ങളാണ് അതിലുള്ളതു്. അവയിൽ ക്രിയാപദങ്ങൾ 27 എണ്ണം മാത്രമാണ്.

*1. അകറി: അമറി, അലറി*

*2. അഞ്ചുക: തോൽക്കുക, ചുളുങ്ങുക, ലജ്ജിക്കുക*

*3. അനുഗമിക്കുക: പിൻതുടരുക*

*4. ഇറ: വെള്ളം കോരിക്കളയുക, കടക്കുക, മരിക്കുക, നീങ്ങുക, മിച്ചവാരം, ഉയർന്ന, ശ്രേഷ്ഠമായ, അല്പനേരം, കൺപോള, നികുതി, കാട്ടുമൃഗങ്ങളുടെ പതിവു വഴി*

*5. ഉത്ഥാനം ചെയ്യുക: എഴുന്നേല്ക്കുക*

*6. ഉദ്ഭാവനം ചെയ്യുക: വിചാരിക്കുക, സങ്കല്പിക്കുക*

*7. ഉലാവുക: നടക്കുക, ചലിക്കുക, ഇളകുക, ലഭിക്കുക, ഉണ്ടാവുക*

*8 ഉഴറുക: ബദ്ധപ്പെടുക, അലയുക, തിടുക്കപ്പെടുക, ചുറ്റിയോടുക*

*9 ഓതുക: പറയുക*

*10. കഥിക്കുക: പറയുക..........*

എന്നിങ്ങനെ കാലപ്രത്യയമില്ലാതെ നടുവിനയെച്ചരൂപത്തിലാണ് ക്രിയാപദങ്ങൾ നല്കിയിരിക്കുന്നത്. ആകെ *(1)അകറി: അമറി, അലറി (2)ദഖലായെ (അറബി): പ്രവേശിച്ച്, പ്രവേശിക്കുകയായി (3)മദുപൊങ്കി: മധു പൊങ്ങി(മധുരഗന്ധം പൊങ്ങി)* എന്ന മൂന്നു പദങ്ങളാണ് കാലപ്രത്യയം ചേർന്നുള്ളതു്. ക്രിയാസ്വഭാവം ഏറ്റവും കുറഞ്ഞരൂപം നടുവിനയെച്ചമാണ്.

"ചെയ്തേൻ എന്നു പറയുമ്പോൾ ക്രിയയിൽ ഞാൻ എന്ന പുരുഷവചനങ്ങളും,

ഭൂതകാലവുംകൂടി ഉൾപ്പെടുന്നു. ചെയ്യണം എന്നതിൽ ശാസന എന്നൊരംശം അധികമായിട്ടുണ്ട്. ചെയ്ക എന്ന നടുവിനയെച്ചത്തിൽ ഈവക ഉപാധിയൊന്നു മില്ല. ചെയ്യുന്ന ആൾ ഏതെന്നോ, എപ്പോൾ ചെയ്തുവെന്നോ, ഒരുവക അവച്ഛേദ കോപാധിക്കും പ്രതീതിയുണ്ടാകുന്നില്ല. പരബ്രഹ്മത്തെപ്പോലെ അത് നിരുപാ ധിയായ കേവലക്രിയയെ കുറിക്കുന്നതേയുള്ളൂ. അതുകൊണ്ട് അതിനെ ആഖ്യാ തമായിട്ടും ആഖ്യ (കർത്താവ്) ആയിട്ടും ഉപയോഗിക്കാം.

'വ്യാജം പറക ശരിയല്ല' എന്നിടത്ത് 'പറക' നാമംപോലെ കർത്താവായി നില്ക്കുന്നു; 'സുഖമായ് വാഴ്ക' എന്നിടത്ത് ആഖ്യാത(ആശംസകപ്രകാരം)ത്തിന്റെ സ്ഥാനം വഹിക്കുന്നു. നടുവിനയെച്ചത്തിന്റെ ഇതുമാതിരി ഉപയോഗങ്ങൾ നോക്കുമ്പോൾ അതിനെ വിനയെച്ചത്തിന്റെ കൂട്ടത്തിൽ ഉൾപ്പെടുത്തുന്നതേ ശരിയല്ല. എന്നാൽ നാമമായിട്ടും മുറ്റുവിനയായിട്ടും ഉള്ള ഉപയോഗം ഇതിന് കാലക്രമത്തിൽ ഏർപ്പെട്ടതായിരിക്കണം (രാജരാജവർമ്മ,1997: 252).

ക്രിയകളെ വേണ്ടവിധം പരിഗണിക്കാതിരിക്കുന്നതിന് ഇനിയും തെളിവുകളു ണ്ട്.

*അധ്യാരോപം: ഒന്നിൽ മറ്റൊന്നിനെ ആരോപിക്കൽ*

*മൃഗയാവിനോദം: വേട്ടയാടൽ*

*തേട്ടൽ: വാർന്നൊഴിയൽ, ഏമ്പക്കം*

എന്നിങ്ങനെ കൃതികൃത്തുകളും നിഘണ്ടുവിലുണ്ട്. ക്രിയാരൂപങ്ങളോട് എന്തോ വിരോധമുള്ളതായിത്തോന്നും ഈ അനുബന്ധനിഘണ്ടു കണ്ടാൽ. മറ്റു ക്ലാസ്സുക ളിലെ പാഠപുസ്തകങ്ങളുടെ സ്ഥിതിയും വ്യത്യസ്തമല്ല. എട്ടാംക്ലാസ്സിലെ കേരള പാഠാവലിയിൽ ആകെ 470 പദങ്ങളുള്ള നിഘണ്ടുവിൽ ക്രിയാപദങ്ങൾ 28 എണ്ണം (6%) മാത്രം. മലയാളപാഠപുസ്തകത്തിലെ ഈ നിഘണ്ടുവും ഇംഗ്ലീ ഷിന്റെ ക്ലാസ് നോട്ടും കൂടി കുട്ടിയിൽ ഒരു ക്രിയാവൈമുഖ്യംതന്നെ ഉണ്ടാ ക്കിയാൽ അത്ഭുതപ്പെടാനില്ല. ഹൈസ്കൂൾ ക്ലാസ്സിലും മനോനിഘണ്ടു വികസി പ്പിക്കുന്നതിലാണ് നമ്മുടെ ശ്രദ്ധ. അതിൽത്തന്നെ പ്രയോഗശേഷികളെ വേണ്ടത്ര പരിഗണിക്കുന്നില്ല എന്നതാണ് വസ്തുത.

കാലപ്രത്യയങ്ങളിൽ ഭൂതകാലത്തോട് നമുക്കെന്തോ ആഭിമുഖ്യമുണ്ട്. മറ്റുകാല

ങ്ങളെ അപേക്ഷിച്ച് ഭൂതത്തിനുള്ള തീർച്ചയായിരിക്കാം അതിനു കാരണം. കർത്തരി-കർമ്മണിപ്രയോഗങ്ങൾക്ക് പതിവായി ഉദാഹരിച്ചു കണ്ടിട്ടുള്ള വാക്യങ്ങൾ *'രാമൻ രാവണനെ കൊന്നു', 'രാവണൻ രാമനാൽ കൊല്ലപ്പെട്ടു'* എന്നാണ്. പുരാണപ്രസിദ്ധമായ ഉദാഹരണം എന്ന നിലയിൽ ഭൂതരൂപം അതിന് ഉചിതവുമായിരിക്കാം. മറ്റുദാഹരണങ്ങളിലും *'ആന പുലിയെ കൊന്നു'* എന്നരീതിയിൽ ഭൂതരൂപംതന്നെയാണ് വരുന്നത്. ബോധപൂർവ്വമല്ലെങ്കിലും ഭൂതകാലരൂപത്തിന് അനാവശ്യമായ ഒരു പ്രാമാണ്യം ലഭിക്കുന്നുണ്ട്.

ക്ലാസ്സ് മുറിയിലെ അന്തരീക്ഷം അബോധപൂർവ്വമെങ്കിലും ക്രിയയുടെ തനതുപ്രത്യേകതകൾ തിരിച്ചറിയാനുള്ള അവസരങ്ങൾ നിഷേധിക്കുന്നുണ്ട്. ഇത് ക്രിയയുടെ മാത്രം കാര്യമല്ല. ഭാഷയുടെ രൂപപരമായ പ്രത്യേകതകളിൽ പദങ്ങളെമാത്രമേ നമ്മുടെ ക്ലാസ്സ് മുറികളും പഠനപദ്ധതിയും പരിഗണിക്കുന്നുള്ളൂ. പ്രത്യയങ്ങൾ ഉറപ്പിക്കുക എന്ന ലക്ഷ്യംവെച്ച് പാഠ്യപദ്ധതികൾ ആസൂത്രണം ചെയ്യേണ്ടതുണ്ട്. ചെറിയ ക്ലാസ്സിൽ പ്രത്യയങ്ങളുടെ പ്രയോഗം ഉറച്ചാൽ മാത്രമേ മുതിർന്ന ക്ലാസ്സുകളിൽ അനുപ്രയോഗങ്ങളും മറ്റും പരിശീലിപ്പിച്ചുറപ്പിക്കാനാവൂ. മികച്ച ഭാഷാപ്രയോഗങ്ങൾക്ക് കുട്ടികളെ സജ്ജമാക്കിയെടുക്കുകയാവണം ഭാഷാപഠനത്തിന്റെ ഉദ്ദേശ്യം.

### 6.5.3. വിഭക്തി

ആഖ്യയും ആഖ്യാതവും ചേർന്നാൽ വാക്യമാകും. ആഖ്യ നാമവും ആഖ്യാതം ക്രിയയുമാണ്. എങ്കിൽ നാമവും ക്രിയയും ചേർന്നാൽ വാക്യമാകും എന്നു പറഞ്ഞുകൂടേ. ആഖ്യയും നാമവും പര്യായപദങ്ങളല്ല. നാമവും ക്രിയയും ചേർന്നാൽ വാക്യമാകണമെന്നില്ല. *'രാമൻ കിടക്കുന്നു'* വാക്യമാണ്. *'രാമൻ കിടക്കുക'* വാക്യമല്ല. വാക്യമാകണമെങ്കിൽ ചേരുന്ന നാമവും ക്രിയയുംതമ്മിലുള്ള ബന്ധം വ്യക്തമാക്കിയിരിക്കണം. *'രാമൻ കിടക്കുകയാണ്'* എന്ന് ബന്ധം സൂചിപ്പിക്കുമ്പോൾ അത് വാക്യമാകുന്നു. വാക്യപ്രയോഗസജ്ജമായ വാചകത്തെ പദമെന്നാണ് കേരളപാണിനി വിളിക്കുന്നത്. നാമത്തിന് ക്രിയയോടുള്ള ബന്ധങ്ങളെയാണ് തുടർന്ന് പരിശോധിക്കുന്നത്.

നാമങ്ങൾ അർത്ഥപരമായി എങ്ങനെയാണ് വാക്യത്തിൽ നിലനില്ക്കുന്നത് എന്നതിന്റെ പ്രത്യക്ഷീകരണങ്ങളാണ് വിഭക്തിപ്രത്യയങ്ങൾ. നിർദ്ദേശികയ്ക്ക് ഒഴികെ മറ്റുവിഭക്തികൾക്കെല്ലാം പ്രത്യയങ്ങളുണ്ട്. കർമ്മകാരകമാണ് പ്രത്യയത്തോടെയും പ്രത്യയമില്ലാതെയും രണ്ടുവിധത്തിൽ കണ്ടുവരുന്നത്. കർത്താവാണ് നിർദ്ദേശികയിൽ പ്രത്യക്ഷപ്പെടുക എന്നതുകൊണ്ടാണ് കർത്താവ് നിർദ്ദേശികയിലല്ലാതെ വരുന്നതിനെ കർമ്മണിപ്രയോഗം എന്ന പ്രത്യേകം പറയുന്നത്. കർമ്മത്തെ നിർദ്ദേശികയിലും അതേവാക്യത്തിൽ കർത്താവിനെ പ്രയോജികയിലും പ്രയോഗിക്കുന്നതിനാലാണ് കർമ്മപ്രധാനമായ കർമ്മണി പ്രയോഗം എന്ന പേരുവരുന്നത്. വാക്യത്തിൽ ക്രിയയുടെ പെരുമാറ്റത്തിനോ ആശയത്തിനോ വ്യത്യാസമൊന്നുമില്ല. അതേപോലെ കർത്താവ് നിർദ്ദേശികയിലാണ് നിൽക്കുക എന്നതിനാലാണ് അങ്ങിനെയല്ലാത്തിടത്ത് നിഗീർണ്ണ കർത്തൃകം എന്ന വിശേഷിപ്പിക്കേണ്ടിവരുന്നത്. നിഗീർണ്ണകർത്തൃകമാകുന്നത് കർത്താവിനെ ഉദ്ദേശികയിൽ പ്രയോഗിക്കുന്നതുകൊണ്ടാണ്. അവിടെയെല്ലാം രൂപവും അർത്ഥവും തമ്മിൽ പൊരുത്തമില്ലാതെയിരിക്കുന്നു. അഥവാ രൂപത്തെ അതിലംഘിക്കുന്ന അർത്ഥപ്രയോഗങ്ങളാണുള്ളത്.

സ്വതന്ത്രരൂപിമങ്ങൾ തമ്മിലുള്ള ആർത്ഥികബന്ധത്തെ കാണിക്കുന്നതിനാൽ വിഭക്തിപ്രത്യയങ്ങൾക്ക് വാക്യഘടനയിൽ പ്രാധാന്യം കൂടുതലുണ്ട്. കർമ്മണിപ്രയോഗവും കർത്തരിപ്രയോഗവും രണ്ടുതരം വാക്യഘടനകളാണ്. വാക്കുകളല്ല പ്രത്യയങ്ങളാണ് മാറുന്നത്. പദാർത്ഥമല്ല പ്രയോഗാർത്ഥമാണ് മാറുന്നത്. വിഭക്തിയെ അടിസ്ഥാനമാക്കിയാണ് ഭാഷയെന്നും സംസ്കൃതമെന്നും ലീലാതിലകകാരൻ വ്യവച്ഛേദിക്കുന്നത്. ഭാഷീകൃതം സംസ്കൃതീകൃതം തുടങ്ങിയ പ്രയോഗങ്ങളും അത് വ്യക്തമാക്കുന്നുണ്ട്. പ്രകൃതികളല്ല പ്രത്യയങ്ങളാണ് ഭാഷയെ നിർണ്ണയിക്കുന്നത്. പ്രത്യയങ്ങളിലെ പിശകുകളെ അതിനാൽ ഗൗരവമായി കാണണം.

വിഭക്തിപ്രത്യയങ്ങളിൽ പിശകുവന്നവയെ ചുവടെ ഇനംതിരിച്ച് കാണിച്ചിരിക്കുന്നു. പിശകിയ രൂപത്തെ അടിവരയിട്ടും അതിന്റെ തിരുത്തിയ രൂപങ്ങൾ വാക്യത്തിന്റെ ഒടുവിൽ ബ്രാക്കറ്റിനകത്തിട്ടും കാണിച്ചിരിക്കുന്നു. പുതിയപദ്ധതിയിൽപ്പെട്ടവരുടെ വാക്യങ്ങളാണ് 2006 എന്നതിനു കീഴെ നല്കിയിരിക്കുന്ന

ള്

നിർദ്ദേശിക

*1. മനുഷ്യന് ആർഭാടത്തോടെ ജീവിക്കുന്നു (മനുഷ്യൻ)*

*2. ഈ നാട്ടിൽ ജനങ്ങൾക്ക് തൊഴിലില്ലാതെ കഷ്ടപ്പെടും (ജനങ്ങൾ)*

*3. കേരളീയർക്ക് മാതൃഭാഷ മറന്നുപോകും (കേരളീയർ)*

*4. എന്റെ നാട്ടിൽ ഇപ്പോൾ തന്നെ വളരെ പുരോഗമിച്ചിരിക്കുന്നു ( നാട്)*

*2006*

*1. ഫ്ലാറ്റിൽ ഉറങ്ങാൻ മാത്രം ഉപയോഗിക്കും (ഫ്ലാറ്റ്)*

പ്രതിഗ്രാഹിക

*1. ബിൻലാദൻ പോലുള്ള തീവ്രവാദികൾ........ (ബിൻലാദനെ)*

*2. പുരോഗതിയോടൊപ്പം തന്നെ നമ്മുടെ പ്രകൃതിവിഭവങ്ങളും മറ്റും അശാസ്ത്രീയമായി ചൂഷണം ചെയ്യപ്പെടുന്നതിന്റെ ഫലമായ് വരും തല മുറ വരെ അപകടത്തിപ്പടുത്തി കൊണ്ടിരിക്കയാണ് (തലമുറയെ)*

ഉദ്ദേശിക

*1. എന്റെ നാട്ടു 50 വർഷങ്ങൾക്ക് ശേഷം നല്ല പുരോഗതി ആണ് ഉണ്ടാകാൻ പോകുന്നത് (നാടിന്)*

*2. ഈ ആയുദ്ധങ്ങൾ ലോകത്തെ നശിപ്പിക്കാൻ കഴിയും (ആയുധ ങ്ങൾക്ക്)*

*3. അവിടെയുള്ള ജനങ്ങൾ എല്ലാം ചില മാറാ രോഖങ്ങളും ഇങ്ങനെ ഒരു ലോകാവസാനം ഉണ്ടാകും (ജനങ്ങൾക്ക്)*

*4. എല്ലാ പ്രവർത്തികൾക്കും നാം ഭരണത്തെ കുറ്റപ്പെടുത്താൻ സാധ്യ മല്ല (നമുക്ക്)*

*5. നാട്ടിൽ പുതിയ പുതിയ കെട്ടിടങ്ങൾ സ്ഥ്പനങ്ങൾ എന്നിവയായി മാറും പിന്നെ അടുത്ത തലമുറ വയിലുകൾ കാണാൻ ടൂറുകൾ ആവിശ്യ മായി മാറും (തലമുറയ്ക്ക്)*

*2006*

1. *എന്നാലം മനഷ്യൻ വാനത്തിന്റെ പുകയും മറ്റും കൊണ്ട് രോഗങ്ങൾ വരും. (മനഷ്യന്)*
2. *അകാലത്ത് മനഷ്യൻമാർ ഇന്നത്തെപോലെഗ്രാമങ്ങൾ ഉണ്ടാവില്ല (മനഷ്യന്മാർക്ക്)*
3. *ഇന്ന് സ്ത്രീകൾ വീട്ടിൽ ജോലി കുറവാണ്. (സ്ത്രീകൾക്ക്)*

സംബന്ധിക

*1. കമ്പ്യൂട്ടറും റോബർട്ടുകളുടെയും യുഗം ആരംഭിക്കുകയും ചെയ്യും. (കമ്പ്യൂട്ടറുകളുടെയും)*

*2. ഇക്കാലം തന്നെ പരസ്പരവിശ്വാസമില്ലാത്ത മനഷ്യരും അണ്വായുധ ങ്ങളുടെയും മാരകമായ അസുഖങ്ങളുടെയും കാലമാണ് (മനഷ്യരു ടെയും)*

*3. മനഷ്യന്റെ ബുദ്ധിപരമായ മുന്നേറ്റങ്ങൾക്ക് ഫലമായി ഭൂമിയിൽ പല മാറ്റങ്ങൾ കൈവരുത്തി (മുന്നേറ്റങ്ങളുടെ)*

*2006*

*1. 50 വർഷങ്ങൾക്ക് മുമ്പുള്ള ഗ്രാമം പാവപ്പെട്ടവരു പാണക്കാരും ആയിരുന്ന (പാവപ്പെട്ടവരുടേതും പണക്കാരുടേതും)*

ആധാരിക

*1. ഈ കേരളം അമ്പത് വർഷത്തിന ശേഷം പല മാറ്റങ്ങളും വരും (കേരളത്തിൽ)*

*2. എന്റെ നാട് അൻമ്പത് വർഷങ്ങൾക്ക് ശേഷം കണ്ടിനാദ്യനത്തിന്റെ ഫലമായ് ആർക്കും തൊഴിലുകൾ ഇല്ലാതവരും അതിനാൽ എന്റെ നാടിലെ ജനങ്ങൾ മരണതോട് അടുക്കുകയും ചെയ്യും അതിനാൽ........ (നാട്ടിൽ)*

*3. ശാസ്ത്ര ഗണിതശാസ്ത്രയിൽ എന്റെ ഗ്രാമം നല്ലവണ്ണം പുരോഗമിച്ചി ട്ടുണ്ട് (ഗണിതശാസ്ത്രങ്ങളിൽ)*

*4. എന്റെ നാട് അമ്പത് വർഷങ്ങൾക്ക് ശേഷം എന്തെല്ലാം മാറ്റങ്ങൾ ഉണ്ടാവും (നാട്ടിൽ)*

*5. എന്റെ നാട് അമ്പത് വർഷങ്ങൾക്ക് ശേഷം  എന്നത് ഒരുപാട് അടിസ്ഥാന മാറ്റങ്ങൾ സൃഷ്ടിക്കം  (നാട്ടിൽ)*

*6. എന്റെ നാട് അൻപത് വർഷങ്ങൾക്ക് ശേഷം പല പല മാറ്റങ്ങൾ ഉണ്ടായിരിക്കും (നാട്ടിൽ)*

*7. എന്റെ നാട് അമ്പത് വർഷങ്ങൾക്ക് ശേഷം പല പുരോഗതികളും ഉണ്ടാകും (നാട്ടിൽ)*

*8. എന്റെ നാട് അമ്പത് വർഷങ്ങൾക്ക് ശേഷം  പല മാറ്റങ്ങൾ ഉണ്ടായിരിക്കും(നാട്ടിൽ)*

*9. നമ്മുടെ നാട് അമ്പത് വർഷങ്ങൾക്ക് ശേഷം  ചെറുകുടിലുകൾ വലയപുരയായി മാറുന്ന നഗരങ്ങൾ പട്ടണങ്ങളായി മാറുകയും നമ്മുടെ നാട്ടിലുള്ള പാവപ്പെട്ടവർ പണകാരായി മാറുന്ന  (നാട്ടിൽ)*

*10. എന്റെ നാട് 50 വർഷങ്ങൾക്ക് ശേഷം  വരുന്നതിൽ പലതും ചീത്തയാണ് നമുക്ക് ദേശം വരുന്നത് (നാട്ടിൽ)*

*2006*

*1. എന്നിവരുന്നതലമുറ ജന്നങ്ങൾ തന്നെ കുറവായിരിക്കു (തലമുറയിൽ)*

*2. നാം ഇപ്പോൾ കാണു ണനാട് ഇപ്പോവതെകാൾ പതിൽമടങ്ങ് മാറ്റം ഉണ്ടാക്കും (നാട്ടിൽ)*

*3. ഇപ്പോൾ നമ്മൾ താമസിക്കുന്ന സ്ഥലങ്ങൾ വിമാന താവളങ്ങളാണ് വരുന്നത് (സ്ഥലങ്ങളിൽ)*

*4. ആ കൊച്ചുഗ്രാമം 50 വർഷത്തിന് ശേഷം പലവീടുകളുടേയും സ്ഥാനത്ത് വൻ ഫാക്ടറികൾ ഉയർന്നേക്കാം. (ഗ്രാമത്തിൽ)*

*5. ഞങ്ങളുടെ ഗ്രാമം അൻപത് വർഷം കഴിഞ്ഞാൽ ഗതാകതസൗകര്യം കൂടുതൽ മെച്ചപ്പെട്ടിരിക്കും.(ഗ്രാമത്തിൽ)*

സംയോജികയും പ്രയോജികയും ഉദാഹരണങ്ങൾ കാണാത്തതിനാൽ ഇവ രണ്ടും കുട്ടികൾക്ക് നന്നായറിയാം എന്ന് അർത്ഥമില്ല. പ്രയോജികാവിഭക്തി ഇന്ന്  പ്രധാനമായും കർമ്മണി പ്രയോഗത്തിലാണ് ഉപയോഗിക്കുന്നത്. മറ്റിടങ്ങളിൽ *കൊണ്ട്* എന്ന ഗതിയാണ് കാരണാർത്ഥത്തിൽ സർവ്വസാധാരണമായി കാണുന്നത്. സംയോജികയാകട്ടെ കുട്ടികൾ നന്നെക്കുറച്ചേ ഉപയോഗിക്കുന്നുള്ളൂ. 'തന്മനിർദ്ദേശികാ കർത്താ..' എന്ന കാരിക കുട്ടി പഠിച്ചിട്ടുണ്ടാകാം.

വിഭക്തിയെക്കുറിച്ച് പരീക്ഷയ്ക്ക് ചോദ്യമുണ്ടാകും. എന്നാൽ വിഭക്തിയുടെ പ്രസക്തി വാക്യത്തിലെ നാമവും ക്രിയയും തമ്മിലുള്ള ബന്ധം വ്യക്തമാക്കുക യാണ് എന്ന് വാക്യത്തെ അടിസ്ഥാനമാക്കി വിഭക്തിയെ അവതരിപ്പിച്ചു കാണില്ല. അതിന്റെ പ്രയോഗങ്ങൾ വരുത്തുന്ന അർത്ഥവ്യതിയാനങ്ങൾ ഒരു ഭാഷാനുഭവമായി കുട്ടിയിലെത്തിയിട്ടില്ല. തന്റെതന്നെ ഉള്ളിലുള്ള വ്യാകരണവു മായി ബന്ധപ്പെടുത്തി വിഭക്തിയെ മനസ്സിലാക്കിയിട്ടില്ല. ഉണ്ടായിരുന്നെങ്കിൽ വിഭക്തിപ്രയോഗത്തിൽ ഇത്തരം പിഴവുകൾ വന്നുകൂടുകയില്ല. ഹൈസ്കൂൾ ക്ലാസ്സുകളിൽ എത്തുന്നതിനുമുമ്പേതന്നെ വിഭക്തിയിൽ ധാരണ ഉറയ്ക്കേണ്ട തുണ്ട്. പന്ത്രണ്ടാം വയസ്സോടെ ഭാഷാർജ്ജനോപാധി മങ്ങിത്തുടങ്ങുമെന്ന അഭിപ്രായം കണക്കിലെടുത്ത് അതിനു മുമ്പേതന്നെ വിഭക്തിപോലെ വാക്യ ത്തിന്റെ അടിസ്ഥാനമായ കാര്യങ്ങൾ കുട്ടികളിൽ ഉറപ്പിച്ചെടുക്കണം. പ്രയോഗ സാമർത്ഥ്യമായിരിക്കണം അതിന്റെ ലക്ഷ്യം. അത്തരത്തിലുള്ള പദ്ധതികൾ ഭാഷാപഠനത്തിൽ ഇനിയും ആസൂത്രണം ചെയ്യേണ്ടതായിട്ടാണിരിക്കുന്നത്.

വാമൊഴിയിൽ ഒരേ അർത്ഥത്തിൽ വ്യത്യസ്തവിഭക്തികൾ പ്രയോഗിക്കാറുണ്ട് *ഞാൻ/ എന്നോട് മറന്നുപോയി* എന്ന് കർത്താവിനെ നിർദ്ദേശികയിലും സംയോജികയിലും പ്രയോഗിക്കുന്നതു് ഉദാഹരണം. അപൂർവ്വമായാണെങ്കിലും *എനിക്ക് മറന്നുപോയി* എന്ന് ഉദ്ദേശികയിലും പ്രയോഗിച്ചു കണ്ടിട്ടുണ്ട്. *പള്ളിയിൽ പോയി, പള്ളിക്ക് പോയി* തുടങ്ങി ഒരേ അർത്ഥത്തിൽ ഒന്നിൽക്കൂ ടുതൽ വിഭക്തികൾ സാദ്ധ്യമാണ്. *അവളെ കണ്ടു* എന്നതിന് *അവളേനെ കണ്ടു* എന്ന് പ്രയോഗിക്കുന്നതു് പുതുതായി കണ്ടുവരുന്ന രീതിയാണ്. ഇത്തരം ചെറിയ അവ്യവസ്ഥിതികൾ കുട്ടികളെ ബാധിക്കുന്നുണ്ടാവാം. ഭാഷാഭേദങ്ങ ളുടെ സ്വാധീനം മാനകഭാഷാപഠനത്തിൽ വലിയ പ്രതിസന്ധികൾ ഉണ്ടാക്കു ന്നുണ്ടെന്ന് അക്ഷരതലത്തിലെ ചർച്ചയിലൂടെ കണ്ടു. വിഭക്തിപോല വാക്യഘട നയെയും അർത്ഥപ്രകാശനത്തെയും സാരമായി ബാധിക്കുന്ന അടിസ്ഥാനകാ ര്യങ്ങളിൽ കുട്ടികൾക്ക് സംശയങ്ങളുണ്ടാകരുതു്. പ്രത്യയങ്ങളിൽ നിലനില്ക്കുന്ന ബഹുലതകളെ ഏകീകരിച്ച് മാനകഭാഷയുടെ വാക്യരചനാതന്ത്രങ്ങൾ കുട്ടി യുടെ ഭാഷാബോധത്തിന്റെ ഭാഗമാക്കുക എന്നതാവണം ഭാഷാപഠനത്തിന്റെ ലക്ഷ്യം. അതിന്റെ അടിസ്ഥാനപരമായ ധാരണകൾ ചെറിയ ക്ലാസ്സിലേ ഉറച്ചു കിട്ടണം. മുതിർന്ന ക്ലാസ്സിൽ അടിസ്ഥാനവാക്യത്തിലുള്ള അനവധി രചനാന്ത

രണങ്ങൾ പഠിക്കുന്നതിനാവശ്യമായ പശ്ചാത്തലമാണ് വിഭക്തിപഠനത്തിലൂടെ നേരത്തേ നേടേണ്ടതു്.

### 6.5.4. ഗതി

*1. അമ്പത് വർഷങ്ങൾക്ക് എന്റെ നാട്ടിലെ ഗ്രാമങ്ങളെല്ലാം വൻനഗരങ്ങളാവും (വർഷങ്ങൾകൊണ്ട്)*

*2.കമ്പ്യൂട്ടറ് കൊണ്ടായിരിക്കും എല്ലാ ജോലിയും ചെയ്യേണ്ടിവരും (കൊണ്ട്)*

*3. രാഷ്ട്രീയത്തിനും മറ്റിനും എല്ലാം അടിയും പിടിയും (മറ്റം)*

*2006*

1. *എന്റെ 50 വർശങ്ങൾക്ക് ശോഷം എന്റെ വീടിന്റെ അടുത്തുള്ള സ്ഥലങ്ങളും വയലുകൾ എല്ലാം നിക്കത്തി അവിടെ വീട് വെക്കം. (വർഷങ്ങൾകൊണ്ട്)*

*അമ്പത് വർഷങ്ങൾക്ക് എന്റെ നാട്ടിലെ ഗ്രാമങ്ങളെല്ലാം വൻനഗരങ്ങളാവും* എന്നിടത്തു് പദങ്ങൾ പരസ്പരം അർത്ഥപരമായി ചേരുന്നില്ല. *എന്റെ നാട്ടിലെ ഗ്രാമങ്ങളെല്ലാം വൻനഗരങ്ങളാവും* എന്ന ഭാഗം അർത്ഥയുക്തമാണ്. *അമ്പതു് വർഷങ്ങൾക്ക്* എന്നതു് അതിനോടു ചേരില്ല. അവിടെ ഉദ്ദേശികയല്ല പ്രയോഗിക്കേണ്ടതു്. ഉദ്ദേശിക വന്നാൽ തുടർന്ന് *ശേഷം* എന്നുകൂടി വേണം. ഗ്രാമങ്ങളുടെ മാറ്റം അമ്പതുവർഷം തികയും വരെ കാത്തിരിക്കുകയല്ല, മാറിക്കൊണ്ടേയിരിക്കുകയാണ്. അമ്പതു *വർഷങ്ങൾക്കിടെ/ഉള്ളിൽ/കൊണ്ട്* എന്നോ മറ്റോ ആണ് അതിനെ ബന്ധിപ്പിക്കേണ്ടതു്.

### 6.6. പൊരുത്തം

*1. ഈ ലോകത്തെതന്നെ നശിപ്പിക്കാൻ പോലെയുള്ള ബോംബുകളും ഉണ്ട്*

*ഈ ലോകത്തെത്തന്നെ നശിപ്പിക്കാൻ ബോംബുകളും ഉണ്ട്'* എന്നായാൽ അർത്ഥം കിട്ടും. *പോലുള്ള* എന്ന പദം വരുമ്പോൾ അതിന്റെ അർത്ഥബന്ധങ്ങൾ സങ്കീർണ്ണമായിത്തീരുന്നു.

*ഈ ലോകത്തെതന്നെ നശിപ്പിക്കാൻ പോന്ന ബോംബുകളും ഉണ്ട്*

*ഈ ലോകത്തെതന്നെ നശിപ്പിക്കാൻ പോന്ന ബോംബുകൾ ഉണ്ട്*

എന്നിങ്ങനെ ലളിതമായ പല സാദ്ധ്യതകൾ അതിനുണ്ട്. 'ഉം' എന്ന നിപാതം ഉപേക്ഷിച്ചാലും കുഴപ്പമില്ല.

*2. ആഹാരങ്ങൾക്ക് വസ്തുങ്ങൾക്ക് ക്ഷാമം ഉണ്ടാകും*

ഇവിടെ പദങ്ങൾ വേറിട്ട് നില്ക്കുകയാണ്. അവയെ സമുച്ചയിച്ചാൽ മതി. *ആഹാരങ്ങൾക്കും വസ്തുങ്ങൾക്കും ക്ഷാമം ഉണ്ടാകും* എന്നു കിട്ടും. അല്ലെങ്കിൽ *'ആഹാരങ്ങൾ വസ്തുങ്ങൾ ഇവയ്ക്ക് ക്ഷാമം ഉണ്ടാകും* എന്നാക്കാം. അതുമല്ലെങ്കിൽ *ആഹാരങ്ങൾക്ക്, വസ്തുങ്ങൾക്ക് ക്ഷാമം ഉണ്ടാകും* എന്ന് ഒരു ചിഹ്നം ചേർത്താലും രക്ഷപ്പെടുത്താം.

*3. എല്ലാ പ്രവർത്തികൾക്കും നാം ഭരണത്തെ കുറ്റപ്പെടുത്താൻ സാധ്യമല്ല*

*കുറ്റപ്പെടുത്താൻ സാധ്യമല്ല* എന്നത് *നാം* എന്ന നിർദ്ദേശികയിൽ ചേരില്ല. അതു *നമുക്ക്* എന്ന് ഉദ്ദേശികയാക്കണം അല്ലെങ്കിൽ *നാം* എന്നതിനോട് ഇണങ്ങും വിധം *കുറ്റപ്പെടുത്തരുത്* എന്നോ *കുറ്റപ്പെടുത്തുന്നത് ശരിയല്ല* എന്നോ മാറ്റണം.

*4. അവിടെയുള്ള ടാറിടാത്ത റോഡുകളെല്ലാം നാഷനൽ ഹൈവേകളും വലിയ റോഡുകളെല്ലാം ആയി മാറിയിരിക്കും*

*നാഷനൽ ഹൈവേകളും വലിയറോഡുകളും എല്ലാമായി* എന്നായിരിക്കും ഉദ്ദേശിച്ചിട്ടുണ്ടാവുക. *അവിടെയുള്ള ടാറിടാത്ത റോഡുകളെല്ലാം നാഷനൽ ഹൈവേകളോ വലിയ റോഡുകളോ ആയി മാറിയിരിക്കും* എന്ന് സമുച്ചയത്തെക്കാൾ വികല്പമായിരിക്കും യോജിക്കുക.

*5. ഇപ്പോൾ ഉള്ള കുടിൽ അവിടെ ഉയരമുള്ള കെട്ടിടങ്ങൾ നിർമ്മിക്കും*

*കുടിൽ 'നിർമ്മാണ*ക്രിയയുടെ കർത്താവായാണ് നില്ക്കുന്നത്. കുടിലുകൾ മാറുകയാണെങ്കിൽ അതിന് ഒരു കർത്താവിനെ വെച്ചില്ലെങ്കിലും മുൻ വാക്യങ്ങൾ കൊണ്ട് ഊഹിക്കാവുന്നതേയുള്ളൂ. *ഇപ്പോൾ ഉള്ള കുടിലുകൾക്കു പകരം അവിടെ ഉയരമുള്ള കെട്ടിടങ്ങൾ നിർമ്മിക്കും'* എന്നോ *'ഇപ്പോൾ ഉള്ള കുടിൽ മാറി/മാറ്റി അവിടെ ഉയരമുള്ള കെട്ടിടങ്ങൾ നിർമ്മിക്കും* എന്നോ തിരുത്താം.

*6. നമ്മുടെ നാട്ടിൽ ഇന്നു കാണുന്നതിനേക്കാൾ മിച്ചം വരുന്നതായി*

*രിക്കും അടുത്ത തലമുറകളിൽ*

വാക്യത്തിന് ആകാംക്ഷാപൂർത്തിയില്ല. *മിച്ചം* എന്നത് *മെച്ചം* എന്ന വാക്കമായി മാറിപ്പോയതണോ എന്നു സംശയിക്കണം. *'നമ്മുടെ നാട്ടിൽ ഇന്നു കാണുന്നതിനേക്കാൾ മെച്ചമായിരിക്കും അടുത്ത തലമുറകൾ'* എന്നെങ്ങാൻ മാറേണ്ടതുണ്ട്.

2006

*1. ഇന്നത്തെ കാലത്ത് നമ്മൾനുഭവിക്കുന്ന ദുരിതങ്ങൾ നമ്മുടെ നാടിൽലെ ജനവർദനവ് കണ്ടാൾ ഈ ലോകത്ത്. എന്നിവരുന്നതലമുറ ജന്നങ്ങൾ തന്നെ കുറവായിരിക്കു നമ്മുടെ ഇപ്പോഴുള്ള നാടിനേക്കാൻ*

*ഇന്നത്തെ കാലത്ത് നമ്മൾനുഭവിക്കുന്ന ദുരിതങ്ങൾ* എന്ന ഭാഗം ഒന്നിനോടും പൊരുത്തപ്പെടാതെ നില്ക്കുകയാണ്. *നമ്മുടെ നാടിൽലെ ജനവർദനവ് കണ്ടാൾ ഈ ലോകത്ത്. എന്നിവരുന്നതലമുറ ജന്നങ്ങൾ തന്നെ കുറവായിരിക്കു* എന്നുള്ളിടത്ത് കണ്ടാൽ എന്ന് പരസ്പരം ബന്ധിപ്പിക്കാനുള്ള ശ്രമം നടത്തിയിട്ടുണ്ട്. അനാവശ്യമായ പൂർണ്ണവിരാമചിഹ്നവും പദങ്ങളുടെ ക്രമത്തിലെ കുഴപ്പങ്ങളും എല്ലാംകൂടി വാക്യത്തിൽനിന്ന് എന്തെങ്കിലും അർത്ഥം സ്വരൂപിക്കാൻ കഴിയാത്ത തരത്തിലാക്കിക്കളഞ്ഞിരിക്കുന്നു. അടിപ്പടവിൽ കുറ്റമറ്റ വാക്യഘടനയുണ്ടെന്നു വ്യക്തമാണ്. എന്നാൽ ഉചിതമായ പദങ്ങൾ ഉചിതമായ ക്രമത്തിൽ തൊടുത്തുകൊണ്ട് അതിനെ ആവിഷ്കരിക്കാൻ കഴിയുന്നില്ല. നിരർത്ഥകമെന്ന വിഭാഗത്തിൽ കാണിച്ചിരിക്കുന്ന വാക്യങ്ങൾക്കെല്ലാം ബാധകമായ കാര്യമാണിത്. ഇത്തരം പൊരുത്തക്കേടുകൾ പുതിയ പദ്ധതിയിൽ കൂടുന്നുവെന്നാണ് മനസ്സിലാകുന്നത്. പഴയ പദ്ധതിയിൽ ആകെയുള്ള 258 പേരിൽനിന്ന് പിഴവുള്ളതായി 98 വാക്യങ്ങളോ ഖണ്ഡികകളോ ആണ് കണ്ടെത്തിയത്. എന്നാൽ പുതിയപദ്ധതിയിൽപ്പെട്ട 30 പേരിൽനിന്ന് 30 ഉദാഹരണങ്ങൾ ലഭിച്ചിട്ടുണ്ട്. ശതമാനക്കണക്ക് പ്രസക്തമല്ലെങ്കിലും പുതിയപദ്ധതിയിൽപ്പെട്ടവരുടെ നിലവാരം പഴയപദ്ധതിയിൽപ്പെട്ടവരുടേതിനെക്കാൾ പിന്നിലാണെന്ന് ഇത് സൂചിപ്പിക്കുന്നുണ്ട്.

**6.6.1. സമുച്ചയം**

*1 കമ്പ്യൂട്ടറും റോബർട്ടുകളുടെയും യുഗം ആരംഭിക്കുകയും ചെയ്യും.*

ഒന്നുകിൽ *കമ്പ്യൂട്ടറും റോബർട്ടുകളും* എന്ന് രണ്ടിനെയും നിർദ്ദേശികയിൽ പ്രയോഗിക്കണം. അപ്പോൾ വാക്യഘടന അപ്പാടേ മാറേണ്ടിവരും. അല്ലെങ്കിൽ *കമ്പ്യൂട്ടറിന്റെയും/കളുടെയും റോബോട്ടുകളുടെയും* എന്ന് രണ്ടും സംബന്ധികയിൽ വേണം. അപ്പോഴേ വാക്യത്തിന്റെ ബാക്കിഭാഗം രണ്ടുവാക്കിനും ഒരുപോലെ ബാധകമാവുകയുള്ളൂ. സമുച്ചയം പ്രധാനമായും ഒന്നിൽക്കൂടുതൽ വാക്യങ്ങളെ ഒറ്റവാക്യത്തിലേക്ക് ചുരുക്കാനാണ് ഉപയോഗിക്കുന്നത്. ഇവിടെ അടിപ്പടവായി രണ്ടു വാക്യങ്ങൾ കാണാം.

*1. കമ്പ്യൂട്ടറുകളുടെ യുഗം ആരംഭിക്കും.*

*2. റോബർട്ടുകളുടെ യുഗം ആരംഭിക്കും.*

ഒരേ വാക്യഘടനയിലുള്ള ഈ വാക്യങ്ങളുടെ ആർത്ഥികമായ ചേർച്ചകൂടി പരിഗണിക്കുമ്പോൾ അവയെ ഒറ്റവാക്യമായി ചുരുക്കാവുന്നതാണ്. എന്നാൽ സമുച്ചയം ചേർക്കുമ്പോൾ പാലിക്കേണ്ട പൊരുത്തം സൂക്ഷിച്ചില്ല എന്നതാണ് ഇതിലെ പ്രശ്നം.

സമുച്ചയം വിദ്യാർത്ഥികൾക്കുമാത്രമല്ല മലയാളികൾക്കു പൊതുവെ, മുതിർന്നവർക്കും ലബ്ധപ്രതിഷ്ഠരായവർക്കുപോലും പിശകുകൾ പറ്റുന്ന മേഖലയാണ്. പദങ്ങളായാലും വാക്യാംശങ്ങളായാലും വാക്യങ്ങളായാലും തമ്മിൽ ചേർക്കണമെങ്കിൽ ഒരുതരം തുല്യത ആവശ്യമുണ്ട്. കണക്കിലെ സൂത്രവാക്യങ്ങൾ പോലെ ഒരു യുക്തിബോധം അതിനുണ്ട്. a (b+c) എന്ന വാക്യം ab+bc എന്നതിനെ ചുരുക്കിയെഴുതുകയാണല്ലോ ചെയ്യുന്നത്. ഒരു പൊതുഘടകത്തെ കണ്ടെത്തി അതിനെ ബ്രാക്കറ്റിനു വെളിയിൽ നിർത്തുന്നതുപോലെ ഒരു പൊതുഘടകം സമുച്ചയത്തിനു നിർബ്ബന്ധമാണ്.

*1. രാമനും സീതയും കാട്ടിൽ പോകും.($a$ =കാട്ടിൽ പോകും, $b$ =രാമൻ , $c$ =സീത)*

*(രാമൻ+സീത) കാട്ടിൽ പോകും.*

*കാട്ടിൽ പോകും* എന്നത് രാമനും സീതയ്ക്കും ഒരേ പോലെ ബാധകമാണ്. അതാണതിലെ പൊതുഘടകം.

*2. രാമൻ കാട്ടിലും ഭരതൻ വീട്ടിലും പോകും.*

*(രാമൻ കാട്ടിൽ+ ഭരതൻ വീട്ടിൽ) പോകും.*

ഇവിടെ *പോകും* എന്നതാണ് പൊതുഘടകം. യാത്രയുടെ ലക്ഷ്യസ്ഥാനം

വ്യത്യസ്തമാണ്. സമുച്ചയചിഹ്നത്തിന്റെ സ്ഥാനം മാറുന്നതു് അതുകൊണ്ടാണ്.

*3. രാമൻ സീത ലക്ഷ്മണൻ ഇവർ കാട്ടിലും ഭരതൻ വീട്ടിലും പോകും.*

*4. ((രാമനും സീതയും ലക്ഷ്മണനും കാട്ടിലും)+(ഭരതൻ വീട്ടിലും)) പോകും.*

*(((രാമൻ+ സീത+ ലക്ഷ്മണൻ)കാട്ടിൽ) +ഭരതൻ വീട്ടിൽ) പോകും.*

*5. രാമനും സീതയും ലക്ഷ്മണനും കാട്ടിലും ഭരതൻ വീട്ടിലും ദശരഥൻ സ്വർഗ്ഗത്തിലും പോകും. വാക്യം എത്ര നീണ്ടാലും പൊതുവായ ഘടകത്തെ ആവർത്തിക്കാതെ സമുച്ചയിച്ച് ഉപയോഗിക്കാം.*

*6. രാമനും സീതയും ലക്ഷ്മണനും വീരപ്പനും കാട്ടിൽ പോയി.*

ഇവിടെ അസ്വാഭാവികതയോ ചേർച്ചക്കുറവോ തോന്നുന്നതു് വാക്യത്തിന്റെ കുഴപ്പമല്ല, പ്രകരണത്തിന്റെ പ്രത്യേകതകൊണ്ടാണ്. വ്യാകരണപരമായി വാക്യം ശരിയാണ്. വ്യാകരണപൂർണ്ണമായ വാക്യങ്ങളെല്ലാം പ്രയോഗസാധുവായിരിക്കണമെന്നില്ല. അർത്ഥപരമായി ക്രിയ ഒരേ കാലത്തും ഒരേ സ്ഥലത്തും നടന്ന എന്ന വാക്യം നടിക്കുന്നില്ല. പക്ഷെ അത്തരം ഒരു ധ്വനി വാക്യത്തിലുണ്ട്. ഉദാഹരണത്തിന് *ഗാന്ധിജിയും ഗോഡ്സെയും ജയിലിൽ കിടന്നു* എന്ന വാക്യം അത്തരമൊരു ഏകകാലത്തെ അർത്ഥമാക്കുന്നില്ല. *ഗാന്ധിജിയും ഗോഡ്സെയും ഒരേ ജയിലിൽ കിടന്നു* എന്ന വാക്യത്തിനു പോലും അങ്ങിനെ അർത്ഥമില്ല. *ഗാന്ധിജിയും ഗോഡ്സെയും ഒരേ ജയിലിൽ മുപ്പതുദിവസം കിടന്നു* എന്നായാലും ഏകകാലത്തെ കുറിക്കുന്നില്ല. മറിച്ച് തോന്നുന്നുണ്ടെങ്കിൽ അതു് വ്യാകരണത്തിന്റെ വിഷയമല്ല, അഭിധ, ലക്ഷണ, വ്യഞ്ജന തുടങ്ങിയ വ്യാപാരങ്ങളുടെയും സാഹചര്യം ശീലം തുടങ്ങിയ കാര്യങ്ങളുടെയും മറ്റും വിഷയമാണ്. അവ കാവ്യഭാഷയിൽ മാത്രമല്ല സാധാരണഭാഷയിലും അർത്ഥപ്രതീതിയുണ്ടാക്കുന്നുണ്ട്.

സമുച്ചയം ചേർത്തു് വാക്യത്തെ എത്രവേണമെങ്കിലും നീട്ടാം. എങ്കിലും ഒരേ വാക്യത്തിൽ പലതരം സമുച്ചയങ്ങൾ ചേർക്കുമ്പോൾ വാക്യം സങ്കീർണ്ണമാകും. പിശകിയില്ലെങ്കിൽപ്പോലും അവിടെ ഭംഗിക്കുറവെങ്കിലും ഉണ്ടാകും. എന്നാൽ സമുച്ചയിക്കുന്ന വാക്കുകളുടെ നില ഒരേ പ്രത്യയത്തിലല്ലെങ്കിൽ അതു് അർത്ഥത്തെ ബാധിക്കുകതന്നെ ചെയ്യും. മേലെ കാണിച്ച ഉദാഹരണത്തിൽ സംജ്ഞാനാമങ്ങളെല്ലാം നിർദ്ദേശികയിലാണ്. അതിലൊന്ന് സംബന്ധികയിലാക്കി *ഭരതന്റെ യാത്ര* എന്നു മാറ്റുമ്പോൾ സൂത്രവാക്യം പിഴയ്ക്കുന്നു. *രാമനും*

*സീതയും ലക്ഷ്മണനും കാട്ടിലും ഭരതന്റെ വീട്ടിലേക്കുള്ള യാത്രയും....* എന്നെങ്ങാൻ ചേർക്കാൻ കഴിയില്ല. രൂപപരമായ തുല്യത പൊതുഘടകമെന്ന പോലെതന്നെ പ്രധാനമാണ്.

ഇതുതന്നെ *രാമൻ കാട്ടിൽ പോകും; സീതയും.* എന്ന വാക്യത്തോട് അന്വയിച്ചും എഴുതാം. വാക്യത്തിലെ സമുച്ചയത്തിന്റെ രൂപം ഒരു പ്രത്യയം പോലെ തോന്നുമെങ്കിലും അതിന്റെ അടിപ്പടവായി മറ്റൊരു വാക്യം കൂടി നില്ക്കുന്നുണ്ടാവും. *എന്നാൽ, പക്ഷെ, എങ്കിലും,* തുടങ്ങിയവയെപ്പോലെ വാക്യങ്ങളെ യോജിപ്പിക്കുന്ന ധർമ്മമാണ് സമുച്ചയനിപാതം ചെയ്യുന്നത്. a (b+c) എന്നത് ab + ac എന്നുമാത്രമല്ല വിപുലീകരിക്കുന്നത്. a x b + a x c എന്ന രണ്ടു വാക്യങ്ങൾ അതിന്നടിയിൽ കാണാം. അങ്ങനെ അടിപ്പടവായുള്ള വാക്യങ്ങളുടെ സാന്നിദ്ധ്യം ഉപരിതലത്തിൽ കാണാതിരിക്കുന്നതിനാലാണ് സമുച്ചയകാര്യത്തിൽ ധാരാളം പിശകുകൾ വരുന്നത്. ഇത് വികല്പനിപാതത്തിനും ബാധകമാണ്.

*പിന്നീട്, അപ്പോൾ, അങ്ങനെയിരിക്കുമ്പോൾ, അനേരം, പെട്ടെന്ന്* തുടങ്ങിയ പ്രയോഗങ്ങൾ യഥാർത്ഥത്തിൽ വാക്യങ്ങളെയല്ല ബന്ധിപ്പിക്കുന്നത്. അത് കാലത്തെയോ ആഖ്യാനത്തിന്റെ തുടർച്ചയെയോ ആണ് സൂചിപ്പിക്കുന്നത്. വാക്യതലത്തിലല്ല ഇതിവൃത്തതലത്തിലാണ് അവയുടെ പ്രയോഗം.

സമുച്ചയത്തിന്റെ പ്രത്യേകത അത് വാക്കുകളെ ചേർക്കാനും വാക്യാംശങ്ങളെ ചേർക്കാനും വാക്യങ്ങളെ ചേർക്കാനും ഉപയോഗിക്കുന്നു എന്നതാണ്. ഒരേ വാക്യത്തിൽത്തന്നെ പലതരം സമുച്ചയങ്ങൾ ഉണ്ടാകാം. എത്ര സമുച്ചയങ്ങളുണ്ടായാലും സമുച്ചയിക്കപ്പെടുന്ന ഘടകങ്ങൾ ഒരേ നിലയിലുള്ളവയാകണം. *രാമനും സീതയും പോകും, രാമന്റെയും സീതയുടെയും യാത്ര* എന്നിങ്ങനെയല്ലാതെ *രാമനും സീതയുടെയും യാത്ര* എന്നോ *രാമനും സീതയുടെ യാത്രയും* എന്നോ ചേർക്കാനാവില്ല. കാരണം അവിടെ പൊതുഘടകം ഇല്ല. ഉള്ള ഘടകങ്ങളാകട്ടെ ഒരേ രൂപത്തിലുള്ളവയല്ല.

**6.6.1.1. വിഭക്തിപ്പൊരുത്തം**

*കമ്പ്യൂട്ടറും റോബർട്ടുകളുടെയും യുഗം ആരംഭിക്കുകയും ചെയ്യും.*

ഈ വാക്യത്തിൽ രണ്ടുതരത്തിൽ സമുച്ചയം പ്രയോഗിച്ചിരിക്കുന്നു. ഒന്ന്, *കമ്പ്യൂട്ടറും റോബർട്ടുകളുടെയും* എന്നാണ്. ഒന്നുകിൽ *കമ്പ്യൂട്ടറും റോബർട്ടുകളും* എന്ന് രണ്ടിനെയും നിർദ്ദേശികയിൽ പ്രയോഗിക്കണം. അപ്പോൾ വാക്യഘടന അപ്പാടേ മാറേണ്ടിവരും. അല്ലെങ്കിൽ *കമ്പ്യൂട്ടറിന്റെയും/കളുടെയും റോബോട്ടുകളുടെയും* എന്ന് രണ്ടും സംബന്ധികയിൽ വേണം. അപ്പോഴേ വാക്യത്തിന്റെ ബാക്കിഭാഗം രണ്ടുവാക്കിനും ഒരുപോലെ ബാധകമാവുകയുള്ളൂ.

രണ്ടാമത്തെ സമുച്ചയം, *ആരംഭിക്കുകയും ചെയ്യും* എന്നതാണ്. *ആരംഭിക്കും* എന്ന ക്രിയാപദത്തെ വിശദമാക്കുക മാത്രമാണ് ഈ സമുച്ചയം ചെയ്യുന്നത്. മറ്റേതെങ്കിലും ഒരു ക്രിയ മുൻ വാക്യത്തിലുണ്ടെങ്കിൽ അതിനോടാണ് ഇത് അന്വയിക്കേണ്ടത്. ഉദാഹരണത്തിന്, *മനുഷ്യന്റെ കായികപ്രയത്നത്തിന്റെ കാലം അവസാനിക്കും* എന്നൊരു വാക്യം ഉണ്ടെങ്കിൽ അതിനോട് അന്വയിക്കും. അതല്ലെങ്കിൽ ഈ വാക്യത്തിൽത്തന്നെ *കന്നുപൂട്ടിന്റെയും പണിയായുധങ്ങളുടെയും കാലം അവസാനിക്കുകയും കമ്പ്യൂട്ടറുകളുടെയും റോബോട്ടുകളുടെയും യുഗം ആരംഭിക്കുകയും ചെയ്യും* എന്നെങ്ങാൻ വേണ്ടതുണ്ട്. ഗണിതസൂത്രവാക്യത്തിന്റെ രീതിയിൽ ഇങ്ങനെ ചിത്രീകരിക്കാം.

*1. (മനുഷ്യന്റെ കായികപ്രയത്നത്തിന്റെ കാലം അവസാനിക്കും) (കമ്പ്യൂട്ടറുകളുടെയും റോബോട്ടുകളുടെയും യുഗം ആരംഭിക്കുകയും) ചെയ്യും.*

*2. ((കന്നുപൂട്ടിന്റെയും പണിയായുധങ്ങളുടെയും) കാലം അവസാനിക്കുകയും) ((കമ്പ്യൂട്ടറുകളുടെയും റോബോട്ടുകളുടെയും) യുഗം ആരംഭിക്കുകയും) ചെയ്യും.*

ഇതിന്റെ അടിപ്പടവായ വാക്യങ്ങളെ സമുച്ചയിക്കുന്നതിന്റെ ഘട്ടങ്ങൾ ഇങ്ങനെ കാണിക്കാം

*1. കന്നുപൂട്ടിന്റെ കാലം അവസാനിക്കും*

*2. പണിയായുധങ്ങളുടെ കാലം അവസാനിക്കും*

*3. കമ്പ്യൂട്ടറുകളുടെ യുഗം ആരംഭിക്കും*

*4. റോബോട്ടുകളുടെ യുഗം ആരംഭിക്കും*

*5.കന്നുപൂട്ടിന്റെയും പണിയായുധങ്ങളുടെയും കാലം അവസാനിക്കും*

*6. കമ്പ്യൂട്ടറുകളുടെയും റോബോട്ടുകളുടെയും യുഗം ആരംഭിക്കും*

*7.കന്നുപൂട്ടിന്റെയും പണിയായുധങ്ങളുടെയും കാലം അവസാനിക്കുകയും കമ്പ്യൂട്ടറുകളുടെയും റോബോട്ടുകളുടെയും യുഗം ആരംഭിക്കുകയും ചെയ്യും.*

ഇതിൽ ഒന്നാമതു് വിശദീകരിച്ചതിനെ വിഭക്തിപ്പൊരുത്തം എന്നു പറയാം. അതു് പിശകിയതിനുള്ള മറ്റുദാഹരണങ്ങൾ താഴെ കൊടുക്കുന്നു.

*1. ഇന്ന് കാണുന്ന പല സസ്യങ്ങളും(ങ്ങൾക്കും) ജന്തുക്കൾക്കും വംശനാശംതന്നെ സംഭവിച്ചേക്കാം*

*2. ഇക്കാലം തന്നെ പരസ്പരവിശ്വാസമില്ലാത്ത മനുഷ്യരും(രുടെയും) അണ്വായുധങ്ങളുടെയും മാരകമായ അസുഖങ്ങളുടെയും കാലമാണ്*

*3. പണ്ടുള്ള ഓലമേഞ്ഞതു(ം) ഓടിട്ടു(ട്ടതു)മായുള്ള കൊച്ചുകൊച്ചുവീടുകൾ*

*4. പെണ്ണിനെ ആണാക്കുവാനും ആണിനെ പെണ്ണാക്കുവാൻ(നും- ഉള്ള) സംവിധാനം ഇന്ന് എന്റെ നാട്ടിലുണ്ട്*

*2006*

*1. ഫാക്ടറികളിലെ മലിന ജലം കൊണ്ട് പുകളും(പുഴകളിലും) തോടുകളിലു(ലും) ഇത് എത്തും.*

മൂന്നും നാലും വാക്യങ്ങളിൽ സമുച്ചയപ്രത്യയം കഴിഞ്ഞു് യഥാക്രമം *ആയ, ഉള്ള* എന്നുകൂടി ചേർക്കേണം. മൂന്നാം വാക്യത്തിൽ പിന്നെയും ചില അർത്ഥശങ്കകൾ നിലനില്ക്കും. *ഓരോ വീടും പകുതി ഓലമേഞ്ഞതും ബാക്കി ഓടുമേഞ്ഞതും* ആണെന്നു് സൂക്ഷ്മതലത്തിൽ ധ്വനിപ്പിക്കുന്നുണ്ടു് ഈ വാക്യം. സൂത്രവാക്യരീതിയിൽ അതിങ്ങനെയാണ് രേഖപ്പെടുത്തുക:

*1.പണ്ടുള്ള (ഓലമേഞ്ഞതും ഓടിട്ടതു)മായുള്ള കൊച്ചുകൊച്ചുവീടുകൾ*

പൊതുഘടകം *ആയുള്ള* എന്നതാണ്. അതു് *കൊച്ചുകൊച്ചുവീടുകൾക്കുള്ള* വിശേഷണമാണ്. അതിനാൽ ഓരോ വീടിനും *ഓലമേഞ്ഞ, ഓടിട്ട* എന്നീ രണ്ടുവിശേഷണങ്ങളും ഒരുപോലെ ബാധകമാണ്. ഒന്നുകൂടി ചുരുക്കിയാൽ *ഓലയും ഓടും മേഞ്ഞ കൊച്ചുകൊച്ചുവീടുകൾ* എന്നു് അതു് തെളിഞ്ഞുവരും. ഉദ്ദേശ്യം അതാവാൻ വഴിയില്ല. എങ്കിൽ വേണ്ടതു് സമുച്ചയമല്ല വികല്പമാണ്. വാക്യം ഇങ്ങനെ തിരുത്തണം:

*2. പണ്ടുള്ള (ഓലമേഞ്ഞതോ ഓടിട്ടതോ)ആയ കൊച്ചുകൊച്ചുവീടുകൾ*

സമുച്ചയത്തിൽ പരസ്പരം ചേർത്തു പറയാൻ പൊതുവായി ബാധകമായ കാര്യങ്ങളേ പാടുള്ളൂ എന്ന അടിസ്ഥാനപരമായ കാര്യമാണ് ശ്രദ്ധയിൽപ്പെടാതെ

പോയതു്. ഓരോ സമുച്ചയവും ചേർക്കുന്നതു് അടിപ്പടവായുള്ള വ്യത്യസ്തവാക്യങ്ങളെയാണ് എന്ന ബോധമാണ് കുട്ടിയിലുണ്ടാവേണ്ടതു്.

### 6.6.1.2. ക്രിയാപ്പൊരുത്തം

രണ്ടാമതു് പറഞ്ഞസമുച്ചയം ക്രിയകളുടെ പൊരുത്തത്തെയാണ് സൂചിപ്പിക്കുന്നത്. അത്തരത്തിൽ പിശകിയവയെ താഴെ കൊടുക്കുന്നു.

*1. നമ്മുടെ ഈ കൊച്ചു കേരളത്തിൽ പൂക്കളും നിറയെ കായ്കനികളെല്ലാം നിറഞ്ഞു നില്ക്കുന്ന വൃക്ഷങ്ങളും അരുവികളും പുഴകളും കുന്നുകളും കാടുകളും എല്ലാം അടങ്ങിയിട്ടുള്ള ഒരു മനോഹരമായ കൊച്ചുകേരളമാണ്*

ഈ വാക്യം ഒരു പ്രസംഗത്തിൽ ചിലപ്പോൾ ഭംഗിയുള്ള വാക്യമായിത്തോന്നും. എഴുത്തിൽ പക്ഷെ വാക്യംപോലുമാവില്ല. *നമ്മുടെ ഈ കൊച്ചു കേരളത്തിൽ (പൂക്കളും) (നിറയെ കായ്കനികളെല്ലാം നിറഞ്ഞു നില്ക്കുന്ന വൃക്ഷങ്ങളും) (അരുവികളും) (പുഴകളും) (കുന്നുകളും) (കാടുകളും) എല്ലാം അടങ്ങിയിട്ടുള്ള ഒരു മനോഹരമായ കൊച്ചുകേരളമാണ്* എന്നു കണക്കാക്കിയാൽ ആദ്യഭാഗത്തെ *നമ്മുടെ ഈ കൊച്ചു കേരളത്തിൽ* എന്നതിനോട്ട് ഘടിപ്പിക്കാനാവില്ല. *നമ്മുടെ ഈ കൊച്ചു കേരളത്തിൽ (പൂക്കളും നിറയെ കായ്കനികളെല്ലാം നിറഞ്ഞു നില്ക്കുന്ന വൃക്ഷങ്ങളും) അരുവികളും പുഴകളും കുന്നുകളും കാടുകളും എല്ലാം അടങ്ങിയിട്ടുള്ള ഒരു മനോഹരമായ കൊച്ചുകേരളമാണ്* എന്നു കണക്കാക്കിയാലും ആദ്യഭാഗവുമായി ചേരില്ല.

*1. ഈ കൊച്ചു കേരളത്തിൽ വൃക്ഷങ്ങൾ(ഉണ്ടു്)*

*2. വൃക്ഷങ്ങളിൽ പൂക്കൾ നിറഞ്ഞു നില്ക്കുന്നു (ഉണ്ടു്)*

*3. വൃക്ഷങ്ങളിൽ നിറയെ കായ്കനികളെല്ലാം നിറഞ്ഞു നില്ക്കുന്നു(ഉണ്ടു്)*

*4. ഈ കൊച്ചു കേരളത്തിൽ അരുവികൾ (ഉണ്ടു്)*

*5. ഈ കൊച്ചു കേരളത്തിൽ പുഴകൾ (ഉണ്ടു്)*

*6.ഈ കൊച്ചു കേരളത്തിൽ കുന്നുകൾ (ഉണ്ടു്)*

*7. ഈ കൊച്ചു കേരളത്തിൽ കാടുകൾ(ഉണ്ടു്)*

*8. ഈ കൊച്ചു കേരളത്തിൽ ഒരു മനോഹരമായ കൊച്ചുകേരളമാണ് (ഉള്ളതു്)*

*ആണ്* എന്നക്രിയ നിർദ്ദേശികയിലുള്ള നാമത്തിനാണ് പൊതുവെ യോജിക്കുക. മറ്റുവിഭക്തികളാണെങ്കിൽ *ഉണ്ട്* എന്ന ക്രിയയാണ് യുക്തം. *നമ്മുടെ ഈ കൊച്ചു കേരളത്തിൽ* എന്നു തുടങ്ങിയ സ്ഥിതിക്ക് *ആണ്* എന്നതിനു പകരം *മനോഹരമായ കാഴ്ചകൾ ഉണ്ട്* എന്നോ *മനോഹാരിതകളുണ്ട്* എന്നോ വേണം. അതല്ലെങ്കിൽ *കൊച്ചുകേരളത്തിൽ എന്നതിനു പകരം കൊച്ചുകേരളം* എന്നു പ്രയോഗിക്കേണ്ടിയിരുന്നു. ആവർത്തനമാണെങ്കിലും അതൊരു ശൈലിയായി പരിഗണിക്കാമായിരുന്നു. *ഉണ്ട്* എന്നു പൂർണ്ണക്രിയയിൽ അവസാനിപ്പിക്കണമോ നാമവിശേഷണമായി നിർത്തണമോ എന്നു തീരുമാനിക്കാൻ കഴിയാത്തതാണ് പ്രശ്നം. വാക്യം എഴുതിത്തുടങ്ങുമ്പോൾ ആലോചിച്ചിരുന്നതുപോലെയല്ല വാക്യം മുഴുമിപ്പിക്കുന്നത്. ഒറ്റയെഴുത്തായതിനാൽ പറ്റിയ പിശകാണ്, ഒന്നു വായിച്ചുനോക്കിയാൽ സ്വയം തിരുത്തുമായിരുന്നു എന്ന് വിചാരിക്കാം. വളരെ നീണ്ട വാക്യമെഴുതുമ്പോൾ സ്വാഭാവികമായും വരുന്ന ഒരു പിശകാണിത്. വാക്യത്തെ മുഴുവനായും ആലോചിച്ച് ഉറപ്പിച്ചിട്ടല്ല എഴുതിത്തുടങ്ങിയത് എന്നതിന് തെളിവാണ് *കേരളം* ആവർത്തിക്കുന്നത്. *നിറയെ കാഴ്ചനികളെല്ലാം നിറഞ്ഞ* എന്ന ആവർത്തനവും അതിന് തെളിവാണ്. പല കാഴ്ചകളിലേക്കുമുള്ള മനസ്സിന്റെ ചാടിക്കളിയും ഒരുപാടെന്തൊക്കെയോ പറയാനുള്ള വ്യഗ്രതയുമാണ് ഇത്തരം ശ്രദ്ധതിരിയലുകൾക്കിടയാക്കുന്നത്.

> *2. നമ്മൾ പ്രധാന കൃഷി ചെയ്യുന്ന വയലുകൾ നേണ്ട് പോവുകയും കൃഷിക്ക് വേണ്ട ജലം മോട്ടോർ വെച്ച് നനക്കുകയും പിന്നെ കൃഷി നമുക്ക് കഴിഞ്ഞ കാലത്ത് കിട്ടുന്ന താന്യത്തേക്കാൾ വളരെ കുറവായിരിക്കും*

*നികന്ന* എന്നതിന്റ പ്രാദേശികഭേദമാണ് *നേണ്ട്. പിന്നെ* എന്നത് ഒരു വാക്യം കഴിയുന്നതിന്റെ സൂചനയായി കണക്കാക്കിയാൽ *നമ്മൾ പ്രധാന (മായും) കൃഷി ചെയ്യുന്ന വയലുകൾ നേണ്ട് പോവുകയും കൃഷിക്ക് വേണ്ട ജലം മോട്ടോർ വെച്ച് നനക്കുകയും* എന്ന് അത് അപൂർണ്ണമായി നില്ക്കും. *കൃഷിക്ക് വേണ്ട ജലം മോട്ടോർ വെച്ച് നനയ്ക്കുകയും* എന്ന ആശയത്തിൽ പിഴവുണ്ട്.

*1. നമ്മൾ പ്രധാനമായി വയലുകളിൽ കൃഷി ചെയ്യുന്ന*

*2. വയലുകൾ നേണ്ട് പോവുന്നു*

*3. കൃഷിക്ക് ജലം വേണം*

*4. ജലം(കൃഷി) മോട്ടോർ വെച്ച് നനയ്ക്കുന്നു*

ഇവിടെ 1,2,4 വാക്യങ്ങൾ *ഉന്ന* എന്നവസാനിക്കുന്നവയാകയാൽ അവയെ സമുച്ചയിക്കാം. അതിനായി *ഉന്നി*വിനെ പൊതുഘടകമായെടുത്താൽ *(നമ്മൾ പ്രധാനമായി വയലുകളിൽ കൃഷി ചെയ്യുകയും)(വയലുകൾ നേണ്ടു് പോവുകയും)(കൃഷിക്കു് വേണ്ട ജലം(കൃഷി) മോട്ടോർ വെച്ചു് നനയ്ക്കുകയും)(ചെയ്യ)ന്ന* എന്നു കിട്ടും. ആദ്യ രണ്ടു ബ്രായ്ക്കറ്റുകളെ യോജിപ്പിച്ചാൽ *(നമ്മൾ പ്രധാനമായി കൃഷി ചെയ്യുന്ന വയലുകൾ നേണ്ടു് പോവുകയും)(കൃഷിക്കു് വേണ്ട ജലം(കൃഷി) മോട്ടോർ വെച്ചു് നനക്കുകയും)*ചെയ്യുന്നു എന്നുകിട്ടും. ഇവിടുത്തെ പൂർണ്ണക്രിയയാണ് കുട്ടി ഉപേക്ഷിച്ചുകളഞ്ഞതു്.

> *3. നമ്മുടെ നാട് അമ്പത് വർഷങ്ങൾക്ക് ശേഷം ചെറുകുടിലുകൾ വലിയപുരയായി മാറുന്ന നഗരങ്ങൾ പട്ടണങ്ങളായി മാറുകയും നമ്മുടെ നാട്ടിലുള്ള പാവപ്പെട്ടവർ പണകാരായി മാറുന്ന*

ഈ വാക്യത്തെ അപഗ്രഥിക്കാം.

> *1. നമ്മുടെ നാട്ടു് അമ്പതു് വർഷങ്ങൾക്കു് ശേഷം (ചെറുകുടിലുകൾ വലിയപുരയായി മാറുന്ന) (നഗരങ്ങൾ പട്ടണങ്ങളായി മാറുകയും) നമ്മുടെ നാട്ടിലുള്ള (പാവപ്പെട്ടവർ പണക്കാരായി മാറുന്ന).*

ഇവിടെ ഒന്നും മൂന്നും ക്രിയകൾ *മാറുന്ന* എന്നും രണ്ടാമത്തേതു് *മാറുകയും* എന്നും ആയതിനാൽ സമുച്ചയിക്കാൻ സാദ്ധ്യമല്ല. എല്ലാം *മാറുകയും* എന്നാക്കിയാൽ വാക്യം ഇങ്ങനെ മാറും:

> *2. നമ്മുടെ നാട്ടു് അമ്പതു് വർഷങ്ങൾക്കു് ശേഷം ചെറുകുടിലുകൾ വലിയപുരയായി (മാറുകയും) നഗരങ്ങൾ പട്ടണങ്ങളായി മാറുകയും നമ്മുടെ നാട്ടിലുള്ള പാവപ്പെട്ടവർ പണക്കാരായി (മാറുകയും) ചെയ്യുന്നു.*

*നമ്മുടെ നാട്ടു്* എന്നും *നമ്മുടെ നാട്ടിലുള്ള* എന്നും ആവർത്തിക്കുന്നതും ഒഴിവാക്കാം. രണ്ടും ആധാരികയിൽത്തന്നെയാണ് പ്രയോഗിക്കേണ്ടതു്. അപ്പോൾ വാക്യം ഇങ്ങനെ മാറും:

> *3. നമ്മുടെ നാട്ടിൽ അമ്പതു് വർഷങ്ങൾക്കു് ശേഷം (ചെറുകുടിലുകൾ വലിയപുരയായി മാറുകയും) (നഗരങ്ങൾ പട്ടണങ്ങളായി മാറുകയും) ( പാവപ്പെട്ടവർ പണക്കാരായി മാറുകയും) ചെയ്യുന്നു.*

മേലെ കൊടുത്തിരിക്കുന്ന രണ്ടു് ഉദാഹരണങ്ങളും പരിശോധിക്കുമ്പോൾ വ്യക്തമാകുന്ന കാര്യം സമുച്ചയത്തിൽ ക്രിയയെ എങ്ങനെ പ്രയോഗിക്കണം എന്നു കുട്ടികൾക്കു് നിശ്ചയമില്ലാതെ പോകുന്നു എന്നതാണ്. ക്രിയാപദങ്ങളെ

സമുച്ചയിക്കുമ്പോൾ ഒടുവിൽ *ചെയ്യുക* എന്ന ക്രിയയെ അനുപ്രയോഗിക്കണം. മാത്രമല്ല കാലപ്രത്യയങ്ങളും കാലാനുപ്രയോഗങ്ങളും മറ്റും പ്രയോഗിക്കുന്നത് ഒടുവിലത്തെ *ചെയ്യുക* എന്ന രൂപത്തോടാണ്. അതിനുവേണ്ടി, സമുച്ചയിക്കുന്ന ക്രിയാപദങ്ങളെ കാലപ്രത്യയങ്ങളില്ലാതെ നടുവിനയെച്ചരൂപത്തിൽ നിർത്തണം. അഥവാ അത് ക്രിയയോ നാമമോ എന്നു വ്യക്തമാകാത്ത നിലയിലാണ് പ്രയോഗിക്കുന്നത്. അന്യഭാഷാപദങ്ങൾ സ്വീകരിക്കുമ്പോൾ പൊതുവെ ക്രിയാപദങ്ങൾ നേരിട്ട് സ്വീകരിക്കാറില്ല. *ഫോൺ കോൾ* എന്നതിൽ *കോൾ* എന്ന ക്രിയയെ വിട്ട് *ഫോൺ* എന്ന പദത്തോട് *ചെയ്യുക* അനുപ്രയോഗിക്കുകയാണ് നമ്മുടെ രീതി. *ഇടുക, ആക്കുക, അടിക്കുക* തുടങ്ങിയ പദങ്ങളും ഇങ്ങനെ അനുപ്രയോഗിക്കാറുണ്ട്. ക്രിയാപദം സ്വീകരിക്കുമ്പോഴും *ടൈ ചെയ്യണം* എന്ന രീതിയിൽ അനുപ്രയോഗത്തെയാണ് നാം ആശ്രയിക്കുക. മലയാളത്തിന്റെ കാലപ്രതീതികൾ എളുപ്പത്തിൽ പ്രയോഗിക്കാൻ ഇതു സഹായിക്കുന്നുണ്ട്. *ടൈ ചെയ്തു, ടൈ ചെയ്യുന്നു, ടൈ ചെയ്യും, ടൈ ചെയ്തുകൊണ്ടേയിരിക്കണം, ടൈ ചെയ്തിട്ടുണ്ടായിരുന്നിരിക്കണം* എന്നിങ്ങനെ മലയാളത്തിന്റെ സാദ്ധ്യതകൾ മുഴുവനും ഇതുവഴി ലഭിക്കുന്നു. *ചെയ്യുക* എന്ന അനുപ്രയോഗത്തിന്മേലാണ് കാലത്തെ കുറിക്കാനുള്ള ചിഹ്നങ്ങളെ മുഴുവൻ വെച്ചുകെട്ടുന്നത് എന്നതുകൊണ്ടാണ് ഏതുഭാഷയിൽ നിന്നും പ്രാക്പ്രയോഗങ്ങളെ സ്വീകരിക്കുമ്പോൾ നിരപ്പുകേട് തോന്നാത്തത്. സമുച്ചയത്തിന്റെ അടിസ്ഥാന പ്രത്യേകതയിൽ നിന്നാണ് ഈയൊരു സാദ്ധ്യത രൂപപ്പെട്ടുത്തിയെടുക്കുന്നത് എന്നു വ്യക്തം. പക്ഷെ അത്തരം പ്രധാന്യമെല്ലാം ഭാഷാപഠനത്തിൽ തീരെ ശ്രദ്ധിക്കപ്പെടാതെ കിടക്കുകയാണ്.

### 6.6.1.3. പ്രയോഗപ്പൊരുത്തം

*1. ഓലമേഞ്ഞതും ഓടുമേഞ്ഞതും വീടുകൾ കാണുകയുണ്ടാവില്ല*

ഇതു വളരെ ലളിതമാണെങ്കിലും വാക്യത്തിൽ പിശകുണ്ട്. കാരണം ഇതിൽ അന്വയം സാദ്ധ്യമല്ല. ഇതിന്റെ അടിപ്പടവുകളായ വാക്യങ്ങൾ ഇവയാണ്:

*1. ഓലമേഞ്ഞ വീടുകൾ കാണുകയുണ്ടാവില്ല*

*2. ഓടുമേഞ്ഞ വീടുകൾ കാണുകയുണ്ടാവില്ല*

*വീടുകൾ കാണുകയുണ്ടാവില്ല* എന്നതു പൊതുവായതിനാൽ സമുച്ചയം എളുപ്പ

മാണ്. *ഓലമേഞ്ഞും ഓടുമേഞ്ഞും വീടുകൾ കാണുകയുണ്ടാവില്ല* അതിലെന്തോ ഭംഗിക്കുറവുണ്ടെങ്കിൽ *ഓലമേഞ്ഞതും ഓടുമേഞ്ഞതുമായ വീടുകൾ കാണുകയുണ്ടാവില്ല* എന്ന് അവയെ ചേർക്കാൻ ഒരു *ആയ* വേണം. നേരത്തെ പറഞ്ഞ *ചെയ്യുക്കു* പകരം ഇവിടെ *ആവുക* അനുപ്രയോഗിക്കുന്നു എന്നുമാത്രം.

*2. കൂടാതെ ഈ പരിഷ്കാരം മൂലം പലതരം പ്രകൃതിക്ഷോഭം സഹിക്കേണ്ടിയും മരണം കേരളീയരെ വേട്ടയാടും.*

ഈ വാക്യത്തിലെ പ്രശ്നവും നേരത്തെ പറഞ്ഞതുതന്നെ. ക്രിയാപദങ്ങളെ ഏതു കാലത്തിൽ പ്രയോഗിക്കണം എന്നപോലെ ഏതു പ്രകാരത്തിൽ നിർത്തണം എന്നതാണ് സംശയമുണ്ടാക്കുന്നത്. *കൂടാതെ ഈ പരിഷ്കാരം മൂലം പലതരം പ്രകൃതിക്ഷോഭം സഹിക്കുകയും മരണം കേരളീയരെ വേട്ടയാടുകയും* എന്നു സമുച്ചയിച്ചാൽ തുടർന്ന് അനുപ്രയോഗിക്കേണ്ടുന്ന *ചെയ്യും* എന്നത് രണ്ടിനും ഒരു പോലെ ചേരില്ല. *ചെയ്യേണ്ടി* എന്നായാലേ ആദ്യത്തെ ക്രിയയ്ക്ക് ഇണങ്ങുകയുള്ളൂ. അപ്പോൾ ആദ്യ ക്രിയ സഹിക്കേണ്ടി എന്നതന്നെ നിർത്തുകയും രൂപപരമായി കാലനിരപേക്ഷമെന്നപോലെ പെരുമാറുകയും ചെയ്യുന്ന രൂപത്തിൽവേണം പ്രയോഗിക്കാൻ. അതിനായി വാക്യത്തെ ഇങ്ങനെ പരിഷ്കരിക്കാം:

*1. കൂടാതെ ഈ പരിഷ്കാരം മൂലം പലതരം പ്രകൃതിക്ഷോഭം സഹിക്കേണ്ടിവരികയും മരണം കേരളീയരെ വേട്ടയാടുകയും ചെയ്യും.*

*2006*

*1. ആധുനികമായിപുരോഗമിക്കുകയും ജോലിസാധ്യതയുണ്ടാവു(കയും ചെയ്യു)മെങ്കിലും കടബാധ്യതമൂലം ആത്മഹത്യദിനംപ്രതിവർധിക്കും*

*2. അൻത് വർഷങ്ങൾക്ക ശേഷം ഇക്കുളാകൾ കൈ വളരെ അടാത്ത ടാത്ത സ്ഥിതി ചെയികയംവണം കൊടത്തി വഠിക്കേണ്ട(ണ്ടിവരികയും ചെയ്യുന്ന) ഓരുനിലയായിരിക്കും*

## 6.6.1.4. വർഗ്ഗപ്പൊരുത്തം

*1 മനുഷ്യന്റെ ബുദ്ധിപരമായ വളർച്ച മൂലം മരണങ്ങളുടെ നിരക്ക് കുറയുകയും ജനസംഖ്യാ വർദ്ധനവും കൂടിയിരിക്കുന്നു*

ഇവിടെ *കൂടിയിരിക്കുന്നു* എന്നത് പൊരുവല്ല എന്നുമാത്രമല്ല *കുറവു* കൂടിയിരി

ക്കുന്ന എന്ന പ്രയോഗിക്കുന്നതിൽ അനൗചിത്യവുമുണ്ട്. കുറയുക ക്രിയയും വർദ്ധനവ് നാമവുമാണ്. നാമത്തെയും ക്രിയയെയും പൊരുത്തപ്പെടുത്താനാവില്ല. സമുച്ചയത്തിലെ തുല്യതയ്ക്കായി രണ്ടിനെയും ക്രിയയായോ രണ്ടിനെയും നാമമായോ പ്രയോഗിക്കണം.

*1. മനുഷ്യന്റെ ബുദ്ധിപരമായ വളർച്ച മൂലം മരണങ്ങളുടെ നിരക്ക് കുറയുകയും ജനസംഖ്യ കൂടുകയും ചെയ്തിരിക്കുന്നു.*

*2. മനുഷ്യന്റെ ബുദ്ധിപരമായ വളർച്ച മൂലം മരണനിരക്കിൽ കുറവും ജനസംഖ്യയിൽ വർദ്ധനവും ഉണ്ടായിരിക്കുന്നു.*

സമുച്ചയത്തിൽ പൊരുത്തം എന്നത് മർമ്മപ്രധാനമായ സംഗതിയാണ്.

*2. ഇപ്പോൾ എന്റെ നാടിൽ കഷ്ടതകളും ജനങ്ങൾക്ക് ജീവിക്കാൻ കാശില്ലാതുയും ഒരു വീടില്ലാതയും അലയുന്ന കുറേ പേരുണ്ട്*

വാക്യഘടനയും പദക്രമവും അക്ഷരവിന്യാസവും എല്ലാം കുഴപ്പം പിടിച്ച നിലയിലാണ് വാക്യമുള്ളത്. കാര്യങ്ങൾ വളരെ സങ്കീർണ്ണമാണ്. *കഷ്ടതകൾ* വിധിരൂപത്തിലാണെങ്കിൽ *കാശില്ലാതെ, വീടില്ലാതെ* എന്നിവ നിഷേധരൂപത്തിലാണ്. മാത്രമല്ല *കഷ്ടതകൾ* എന്ന നിർദ്ദേശികയുടെ നിലയിലേക്ക് മറ്റുള്ളവയെ *കാശില്ലായ്മയും വീടില്ലായ്മയും* എന്നോ *കാശില്ലാതെ* എന്നവിശേഷണത്തോടു നിരക്കാൻ *കഷ്ടതകളോടെയും* എന്നോ മാറ്റുകയാണ് വേണ്ടത്. പക്ഷെ അതിനുമുമ്പ് വാക്യഘടനയും പദക്രമവും മാറ്റേണ്ടിവരും. ഭാഷയുടെ അടിസ്ഥാനമേഖലകൾ പോലും ഉറച്ചിട്ടില്ലാത്തതുപോലെ തോന്നുന്നു.

### 6.6.2. അപൂർണ്ണസമുച്ചയം

*1. പ്രകൃതിമനോഹരവും പ്രശാനവും ശാശ്വതമാണ് എന്റെ ഗ്രാമം എന്ന് ഞാൻ വിശ്വസിക്കുന്നു എന്നാൽ ഭാവിയിൽ അത് ഇരട്ടിക്കും എന്നാണ് ഞാൻ വിശ്വസിക്കുന്നു*

*2. 50 വർഷങ്ങൾക്ക് ശേഷം ഈ ആട് ആകെ മാറുകയും ഇന്നുള്ളതിനെക്കാൾ വലിയ കണ്ടു പിടുത്തങ്ങൾ എല്ലാ ജോലി ചെയ്യാനും യന്ത്രങ്ങളും........*

*3. ഐനെ നാട് അൻപത് വർഷങ്ങൾക്ക് ശേഷം പുതിയ പുതിയ കണ്ടുപിടുത്തങ്ങളും പുതിയ പുതിയ യന്ത്രങ്ങൾ അക്കാലമാവുമ്പോഴ*

*ത്തേക്കും ഉണ്ടാകും*

ഈ മൂന്നു വാക്യങ്ങളും സമുച്ചയനിപാതം ഉപയോഗിക്കുന്നുണ്ടെങ്കിലും സമുച്ചയിക്കുന്നില്ല. സമുച്ചയം ഒരു ചേർക്കലാണ്. അതിനു ചുരുങ്ങിയത് രണ്ടുവാക്കുകളെങ്കിലും വേണം. ഇംഗ്ലീഷിലും ഹിന്ദിയിലും മറ്റും ചേരുവകളിൽ അവസാനത്തേതിനു മുമ്പുള്ളതിൽ മാത്രം *'ആൻഡ്/ഔർ'* എന്ന് ഒറ്റ സമുച്ചയചിഹ്നം ചേർത്താൽ കാര്യം സാധിക്കാം; *'രാമാ രാവണാ ആൻഡ് സീത', 'രാം രാവൺ ഔർ സീതാ'* എന്നിങ്ങനെ. മലയാളത്തിൽ *രാമൻ ഉം രാവണൻ ഉം സീത ഉം* എന്ന് ചേരുവകളിലെല്ലാം സമുച്ചയപ്രത്യയം വേണം. അതുകൊണ്ട് ഇണയില്ലാതെ വരുന്ന സമുച്ചയചിഹ്നത്തെ അന്വയിക്കാനാവാതെവരും. മേലെ കാണിച്ച വാക്യങ്ങളുടെ പ്രശ്നവും അതാണ്.

*1. പ്രകൃതിമനോഹരവും പ്രശാന്തവും ശാശ്വത(വ്വ)മാണ് എന്റെ ഗ്രാമം എന്ന് ഞാൻ വിശ്വസിക്കുന്നു എന്നാൽ ഭാവിയിൽ അത് ഇരട്ടിക്കും എന്നാണ് ഞാൻ വിശ്വസിക്കുന്നു*

*2. 50 വർഷങ്ങൾക്ക് ശേഷം ഈ ആട് ആകെ മാറുകയും ഇന്നുള്ളതിനെക്കാൾ വലിയ കണ്ടു പിടുത്തങ്ങൾ(ഉണ്ടാകുകയും) എല്ലാ ജോലി ചെയ്യാനും യന്ത്രങ്ങളും........*

*3. ഐനെ നാട് (ട്ടിൽ)അൻപത് വർഷങ്ങൾക്ക് ശേഷം പുതിയ പുതിയ കണ്ടുപിടുത്തങ്ങളും പുതിയ പുതിയ യന്ത്രങ്ങൾ(ളും) ഉണ്ടാകും*

*2006*

*1. എന്റെ 50 വർശങ്ങൾക്ക് ശോഷം എന്റെ വീടിന്റെ അടുത്തുള്ള സ്ഥലങ്ങളാ വയലുകൾ(ളും) എല്ലാം നിക്കത്തി അവിടെ വീട് വെക്കാം*

*2. ബസ് ജീപ്പ് എന്ന പ്രൈവറ്റ് വണ്ടികൾ പൂർണ്ണമായും ഇല്ലാതാവുകയും ഒരോരുത്തർത്തും ഓരോ വണ്ടികൾ എന്ന രീതി (വരികയും ആ)യിരിക്കും ചെയ്യുക*

*3. എന്റെ നാട്ടിലെ ഞാനൾപ്പെടെയുള്ള ജനങ്ങൾ വളരെ സന്തോഷത്തോടുകൂടിയും ആടംബരത്തോടു കുടി(യുമാ)ണ് ജീവിക്കുക. (സന്തോഷത്തോടും ആഡംബരത്തോടും കൂടിയാണ്)*

*4. എന്റെ നാട് 50 വർഷം കഴിഞ്ഞാൽ പുരോഗമിക്കുകയും ചെയ്യും (ആദ്യവാക്യമായതിനാൽ പുരോഗമിക്കും എന്നു മതി)*

### 6.6.3. ഒറ്റസമുച്ചയം

സമുച്ചയം ഒറ്റ വാക്കിനോടുമാത്രം ചേർന്നുവരിക സാധ്യമല്ല. ചേർക്കണ മെങ്കിൽ ഏറ്റവും കുറഞ്ഞത് രണ്ടെണ്ണമെങ്കിലും വേണമല്ലോ. രണ്ടിനോടും '*ഉം*' എന്ന പ്രത്യയം ചേരുകയും വേണം. എന്നാൽ ബഹുത്വം മറ്റുരീതിയിൽ ലഭിക്കു മെങ്കിൽ ഒറ്റസമുച്ചയം സാദ്ധ്യമാണ്.

*1. എല്ലാ പ്രവർത്തികൾക്കും നാം(നമുക്ക്) ഭരണത്തെ കുറ്റപ്പെടുത്താൻ സാധ്യമല്ല*

*2. ഈ കേരളം(ത്തിൽ) അമ്പത് വർഷത്തിനു ശേഷം പല മാറ്റങ്ങളും വരും*

രണ്ടുവാക്യങ്ങളിലും *പ്രവർത്തികൾക്കും* എന്നും *മാറ്റങ്ങളും* എന്നും ഓരോ സമു ച്ചയമേ ഉള്ളൂ. അവ ബഹുവചനത്തിലാണെന്നുമാത്രമല്ല അവയുടെ വിശേഷണ മായി *എല്ലാ* എന്നും *പല* എന്നും ബഹുത്വങ്ങൾ തന്നെ കാണുന്നു. ഇവയോ ടാണ് *പ്രവർത്തികൾക്കും, മാറ്റങ്ങളും* എന്നിവ സമുച്ചയിക്കുന്നത്. അതില്ലാത്ത താണ് അടുത്ത വാക്യത്തിലെ കുഴപ്പം.

*3. ദിനോസറുകൾക്ക് വംശനാശം സംഭവിച്ചതു പോലെ മനുഷ്യനു സംഭ വിക്കും*

വാക്യം മൂന്നിൽ *ദിനോസറുകൾക്കു വംശനാശം സംഭവിച്ചു* എന്ന വാക്യത്തോട് *മനുഷ്യന്* എന്നത് അന്വയിക്കണം.

*1. ദിനോസറുകൾക്കും മനുഷ്യനും വംശനാശം സംഭവിച്ചു*

*2. ദിനോസറുകൾക്കു വംശനാശം സംഭവിച്ചു*

*3. മനുഷ്യനു വംശനാശം സംഭവിച്ചു*

*വംശനാശം സംഭവിച്ചു* എന്നതു് പൊതുവായി ബാധകമല്ല. *വംശനാശം സംഭ വിക്കുക* എന്നതു് പൊതുവാണ്. *ദിനോസറുകൾക്ക്* അതു് ഭൂതകാലരൂപ ത്തിലും *മനുഷ്യന്* അതു് ഭാവികാലത്തിലും ആണ് പ്രസക്തം എന്നു മാത്രം. *ദിനോസറുകൾക്ക്* അതു് സംഭവിച്ചുകഴിഞ്ഞു എന്നും *മനുഷ്യനെ* സംബന്ധിച്ച് അതു് സംഭവിച്ചുകഴിഞ്ഞിട്ടില്ല, വരാനിരിക്കുന്നതേയുള്ളൂ എന്നും വ്യക്തമാ ക്കണം.

*1. ദിനോസറുകൾക്കു വംശനാശം സംഭവിച്ചു*

*2. മനുഷ്യനു വംശനാശം സംഭവിക്കും*

ഇവിടെ സമുച്ചയചിഹ്നംകൊണ്ടുമാത്രമല്ല വാക്യാംശങ്ങളെ യോജിപ്പിക്കുന്നതു്. *അതുപോലെ* എന്ന് വാക്യത്തെ അപ്പാടെ രണ്ടാം വാക്യത്തോട് ചേർക്കുന്നുണ്ട്. അതോടൊപ്പം പ്രയോഗിക്കുമ്പോൾ അതിനു് ഒറ്റ സമുച്ചയം മതി. *ദിനോസറുകൾക്ക് വംശനാശം സംഭവിച്ചതുപോലെ മനുഷ്യനും സംഭവിക്കും.* രണ്ടും ഭൂതകാലപ്രയോഗമാണെങ്കിൽ ഇതു് വളരെ എളുപ്പം സാധിക്കും.

*1. ദിനോസറുകൾക്കു വംശനാശം സംഭവിച്ചു*

*2. മനുഷ്യനു വംശനാശം സംഭവിച്ചു*

ഒന്നാം വാക്യത്തിനുശേഷം *മനുഷ്യനും* എന്നുമാത്രം ചേർത്താൽ മതി. *ദിനോസറുകൾക്കു വംശനാശം സംഭവിച്ചു; മനുഷ്യനും* എന്നു ഒരു ചിഹ്നംകൂടി ചേർത്താൽ ധാരാളമായി.

*1. ഫാക്ടറികളും മറ്റ വ്യവസായ സ്ഥാപനങ്ങളും നമ്മുടെ കൃഷിയിടങ്ങളെയും ഇല്ലായ്മ ചെയ്യാൻ ശ്രമിക്കുന്നു*

*കൃഷിയിടങ്ങളെയും* എന്ന് ഒറ്റസമുച്ചയം കാണുന്നു. അതിനോട് അന്വയിക്കാൻ ഒന്നുമില്ല. മുൻവാക്യത്തോട് ചേരുന്നില്ലെങ്കിൽ അവിടെ മറ്റും എന്നു ചേർത്ത് *ഫാക്ടറികളും മറ്റ വ്യവസായ സ്ഥാപനങ്ങളും നമ്മുടെ കൃഷിയിടങ്ങളെയും മറ്റും ഇല്ലായ്മ ചെയ്യാൻ ശ്രമിക്കുന്നു* എന്നു തിരുത്തണം.

വാക്യത്തിൽ ആവശ്യത്തിൽ കൂടുതൽ സമുച്ചയം ചേർക്കുന്നതും കാണാം.

*1. ആദ്യമൊന്നും ബസ്സുമൊന്നും ഇല്ലാതിരുന്നു*

ബസ്സിനെക്കൂടാതെ മറ്റുവാഹനങ്ങളുടെ അഭാവംകൂടി ഉദ്ദേശിക്കുന്നതു പോലെ *ആദ്യം* എന്നതിനൊപ്പം മറ്റെന്തെങ്കിലും ചേരുന്നില്ല. അതിനാൽ അവിടുത്തെ സമുച്ചയചിഹ്നം അനാവശ്യമാണ്. രണ്ടുരീതിയിൽ ഇതിനെ തിരുത്താം:

*1. ആദ്യം ബസ്സുമൊന്നും ഇല്ലാതി(യി)രുന്നു*

*2. ആദ്യമൊന്നും ബസ്സുകൾ ഇല്ലാതി(യി)രുന്നു*

*2006*

*1. ഇഷ്ടം പോലെ പല വണ്ടികളും. എല്ലാ സൗകര്യം വന്നിട്ടുണ്ട്.*

സമുച്ചയത്തിൽ വന്ന പിഴവുകളുടെ കാര്യത്തിൽ പുതിയപദ്ധതിയിൽപ്പെട്ടവരുടെ ഉദാഹരണങ്ങൾ കുറവാണ്. എന്നാൽ ഇതു് ഭാഷാപരമായ അവരുടെ

മികവിനെ കുറിക്കുന്നില്ല. കാരണം അവർ കഴിയുന്നതും ലളിതവാക്യങ്ങൾത ന്നെയാണ് ഉപയോഗിക്കുന്നത്. പൂർണ്ണക്രിയപോലുമില്ലാതെ അർദ്ധോക്തിയി ലെന്നപോലെ നില്ക്കുന്ന വാമൊഴിവാക്യങ്ങളാണ് അവരുടെ ലക്ഷ്യം എന്ന തിനാൽ സമുച്ചയംചേർത്ത് ഒന്നിലധികം വാക്യങ്ങളെ ചുരുക്കി പ്രയോ ഗിക്കാൻ പൊതുവെ ശ്രമിക്കുന്നില്ല. ഭാഷാപരമായ വളർച്ചയുടെ ഒരു പടവിൽ അത്തരം പ്രശ്നങ്ങൾ അവർ നേരിടേണ്ടിവരും. കാരണം സങ്കീർണ്ണവാക്യങ്ങ ളുടെ രചനാസൂത്രം പഠിച്ചെടുക്കാതെ എഴുത്തിൽ മുന്നേറാൻ കഴിയില്ല. ആ ഘട്ടത്തിൽ പുതിയപദ്ധതിയിൽപ്പെട്ടവർ എത്തിയിട്ടില്ല എന്നു വേണം കരുതാൻ.

### 6.6.4. വികല്പം

സമുച്ചയത്തിന്റെ കാര്യങ്ങൾ വികല്പത്തിനും ബാധകമാണ്. പൊരുത്തങ്ങളുള്ള വയെ മാത്രമേ വികല്പത്തിൽ പ്രയോഗിക്കാവൂ.

*1. ഇനി നമ്മുടെ രാജ്യം കുറച്ചുകൂടി കഴിയുമ്പോൾ മരിച്ചവരെ കുഴിച്ചിട്ട വാനോ ദാഹിക്കുമ്പോൾ വെള്ളം കുടിക്കാനോ അപ്പോഴേക്കും വനനശീ കരണം സംഭവിക്കും*

പൂർണ്ണക്രിയ ഇല്ലാത്തതാണ് പ്രശ്നം. അതുകൊണ്ട് അടിപ്പടവിലുള്ളവയും വാക്യമായി നില്ക്കാൻ കഴിയില്ല.

*1. ഇനി നമ്മുടെ രാജ്യം കുറച്ചുകൂടി കഴിയുമ്പോൾ മരിച്ചവരെ കുഴിച്ചി ട്ടവാൻ (കഴിയും/യില്ല)*

*2. ഇനി നമ്മുടെ രാജ്യം കുറച്ചുകൂടി കഴിയുമ്പോൾ ദാഹിക്കുമ്പോൾ വെള്ളം കുടിക്കാൻ (കഴിയും/യില്ല)*

*3. അപ്പോഴേക്കും വനനശീകരണം സംഭവിക്കും*

പൂർണ്ണക്രിയയാണ് പൊതുഘടകം. അതില്ലാത്തതിനാൽ അന്വയം സാദ്ധ്യമല്ല. വികല്പം വളരെ കുറച്ചുമാത്രം ഉപയോഗിക്കുന്നതുകൊണ്ടാണ് മറ്റുദാഹര ണങ്ങൾ കിട്ടാത്തത്. സമുച്ചയത്തേക്കാൾ പ്രയാസകരമാണ് വികല്പം എന്നു വേണം കരുതാൻ.

### 6.7. ആവർത്തനം

ആവർത്തനം അശ്രദ്ധയുടെ ഫലമാണ്. ഒരേ കാര്യത്തിനുതന്നെ വാക്യത്തിൽ ഒന്നിൽക്കൂടുതൽ ഇടത്ത് ഒരേ രൂപം പ്രയോഗിക്കുന്നതാണ് ആവർത്തനം. ആവർത്തിച്ചതിനുള്ള ഉദാഹരണങ്ങൾ ഇങ്ങനെയാണ്.

*1. പുതിയപുതിയ സ്കൂളുകളെല്ലാം പുതുതായ് ഉണ്ടാകും.*

*2. എന്റെ നാട്ടിൽ അമ്പതുവർഷങ്ങൾക്കു ശേഷമുള്ള മാറ്റം കമ്പ്യൂട്ടറുകൾക്കു മാറ്റം ഉണ്ടാകും.*

*3. മൊബൈൽഫോൺ ഉണ്ടായിരിക്കുന്നുണ്ട്.*

*4. നമ്മുടെ ഈ കൊച്ചുകേരളത്തിൽ പൂക്കളും കായ്കനികളെല്ലാം നിറഞ്ഞുനില്ക്കുന്ന വൃക്ഷങ്ങളും അരുവികളും പുഴകളും കുന്നുകളും കാടുകളും എല്ലാം അടങ്ങിയിട്ടുള്ള ഒരു കൊച്ചുകേരളമാണ്.*

*5. കൃഷി ചെയ്യാൻ സ്ഥലമേ ഒന്നും ഉണ്ടാവുകയില്ല.*

*6. റോഡിൽ ആരുംതന്നെ നടക്കുകതന്നെ യുണ്ടാവില്ല.*

*7. എന്റെ നാട്ടിൽ ഞാൻ ചെന്നപ്പോൾ വളരെ പഴയനാട് ഇപ്പോൾ നല്ല ഗംഭീരമാണിപ്പോൾ.*

*8. ആദ്യമൊന്നും ബസ്സുമൊന്നും ഇല്ലാതിരുന്നു.*

*9. പല മാറ്റങ്ങളും സംഭവിക്കുമെന്ന് നമുക്ക് ഇന്നത്തെ ഗതിവെച്ച് നമുക്ക് മനസ്സിലാക്കാവുന്നതാണ്.*

*10. ചിലപ്പോൾ നശിച്ചുപോകാൻ ഇടയാക്കുന്നു.*

*11. അതു സത്യമാകുന്നതോടൊപ്പം പരിസ്ഥിതിയെ മാരകമായി ബാധിക്കാതിരിക്കാനുള്ള അനുഭവങ്ങൾ ഇല്ലാതിരിക്കാനുള്ള ശ്രമങ്ങൾ ഗവൺമെന്റ് സ്വീകരിക്കും*

*12. ജീവിക്കാൻതന്നെ കഴിയാതെ വരാത്ത അവസ്ഥയായിരിക്കും*

*13. നമ്മളെല്ലാവരും ഒരു യന്ത്രത്തിലെ ബട്ടനിൽ അമർത്തിയാണ് നാം ജോലി ചെയ്യുന്നത്*

*2006*

*1. കാരണം മാലിന്യം കാരണം പല സു കേടിനും കാരണം മാകാം.*

*2. എന്റെ നാട് 50 വർഷം കഴിഞ്ഞപോൾ അവിടെ വെട്ടികടകൾവെച്ചു ടുന്ന് അവിടെ ഇപ്പോൾ കെട്ടിടംമാണ് ഉള്ളത്*

*3. ഇതൊക്കെയാണ് എന്റെ നാടിന്റെ അമ്പതുവർഷങ്ങൾക്കുശേഷമുള്ള*

*സ്ഥിതിഗതികൾ ഇങ്ങനെയൊക്കെയായിരിക്കും.*

*4. ഈ സുഖം അതികാലം നിലനിൽക്കുകയില്ല എന്ന് 100ൽ 90% ഉറപ്പാണ്*

*5. ഇപ്പൊൾ ഈ ദേശത്ത് ഉള്ള വയലുകളും മറ്റു കൃഷിസ്ഥലങ്ങളും ഫാക്ട്റികളും മറ്റു ബിൽഡിങ്ങുകളും മാത്രം ആണ് ഉള്ളത്.*

*6. മനുഷ്യൻതന്നെ ജീവിച്ചിരികുമോ എന്ന്തന്നെ. സംശയമാണ്.*

സംസാരഭാഷയിൽ ആവർത്തനം അരോചകമാകാറില്ലെന്നു മാത്രമല്ല ചിലപ്പോൾ പല ബഹളങ്ങൾക്കിടയിൽ നഷ്ടപ്പെട്ടുപോകാൻ സാദ്ധ്യതയുള്ള വിശദാംശങ്ങളെ ഒറ്റക്കേൾവിയിൽത്തന്നെ ഗ്രഹിച്ചെടുക്കാൻ സഹായിച്ചെന്നും വരും. ദീർഘമായ വാക്യങ്ങളുള്ള പ്രസംഗങ്ങളിലും മറ്റും പ്രത്യേകിച്ചും. എന്നാൽ എഴുത്തിൽ എത്ര ദീർഘമായ വാക്യത്തിലും വാക്കിന്റെയോ അർത്ഥത്തിന്റെയോ ആവർത്തനം സാധാരണഗതിയിൽ ആവശ്യമില്ല.

**6.8. ദൂരാന്വയം**

ദൂരാന്വയം ഒരു കാവ്യദോഷമാണ്. കാരണം കാവ്യത്തിൽ പദങ്ങളുടെ സാധാരണക്രമം പാലിക്കാതെ ശബ്ദത്തിലും അർത്ഥത്തിലും താളവൈചിത്ര്യം ഉണ്ടാക്കാറുണ്ട്. ഉക്തിവൈചിത്ര്യത്തിനായി വേറിട്ടു പ്രയോഗിക്കുക കാവ്യങ്ങളുടെ രീതിയാണ്. അർത്ഥപരമായി അടുത്തുപ്രയോഗിക്കേണ്ട പദങ്ങളെ ശ്ലോകത്തിൽവളരെ അകലത്തായി അർത്ഥപ്രതീതിക്ക് തടസ്സമാകുംവിധം പ്രയോഗിച്ച് പരിധിവിടരുത് എന്നാണ് അതിന്റെ പൊരുൾ. സമസ്തപദംപോലും വേറിട്ട് പ്രയോഗിക്കാനുള്ള സ്വാതന്ത്ര്യം പദ്യത്തിലുണ്ട്. ഗദ്യത്തിൽ അത്തരം സ്വാതന്ത്ര്യങ്ങളില്ല. പദങ്ങളുടെ ക്രമംതന്നെ അർത്ഥത്തെ നിർണ്ണയിക്കുന്നുണ്ട്. പദക്രമം മാറുന്നത് ചിലപ്പോൾ അർത്ഥത്തെത്തന്നെ മാറ്റിക്കളയും. മിക്കപ്പോഴും അത് സന്ദിഗ്ധതയോ കാലുഷ്യമോ ഉണ്ടാക്കും.

*1. കൃഷിസ്ഥലങ്ങളും മറ്റൊന്നും അമ്പതു വർഷങ്ങൾക്കുശേഷം ഞങ്ങളുടെ നാട്ടിൽ ഉണ്ടാവത്തില്ല*

ഈ വാക്യം അർത്ഥശങ്ക ഉണ്ടാക്കുന്നില്ല. എന്നാൽ അത് ഋജുവായ ഒരു വാക്യമാണെന്ന് പറയാനാവില്ല. *ഞങ്ങളുടെ നാട്ടിൽ അമ്പതു വർഷങ്ങൾക്കുശേഷം കൃഷിസ്ഥലങ്ങളും മറ്റൊന്നും ഉണ്ടാവത്തില്ല* എന്നായാൽ *കൃഷിസ്ഥലങ്ങളും മറ്റും*

എന്നുകൂടി തിരുത്തിയില്ലെങ്കിലും വാക്യം നേരെയായി. കർത്താവ് കർമ്മം ക്രിയ എന്നതാണ് മലയാളത്തിന്റെ സാമാന്യമായ പദക്രമം. കർത്താവിൽ ആരംഭിക്കുകയും പൂർണ്ണക്രിയയിൽ അവസാനിക്കുകയും എന്നതാണ് അതിന്റെ രീതി. എന്നാൽ ഇതേ പദക്രമം ആദ്യവസാനം സ്വീകരിച്ചാൽ അത് ഏകതാനവും വിരസവുമായിത്തീരും എന്നതിൽ സംശയമില്ല. മാത്രമല്ല പ്രാധാന്യം നല്കേണ്ടപ്പോഴും സവിശേഷമായ ഊന്നൽ വേണ്ടപ്പോഴും ഈ ക്രമത്തെ വെടിഞ്ഞു പുതിയ ക്രമങ്ങൾ സ്വീകരിക്കുന്നതാണ് ഭാഷയുടെ പതിവ്. *കടക്കെടാ പുറത്ത്, കാണണം എനിക്ക്, നല്ല പ്രയാസമുണ്ടവന്, അടിച്ചെറക്കണം ആ പട്ടിയെ, ഓർമ്മയുണ്ടോ ഈ മുഖം* എന്നിങ്ങനെ ക്രമം തെറ്റിക്കുമ്പോഴാണ് പ്രയോഗങ്ങൾക്ക് കൂടുതൽ ശക്തിയും ഓജസ്സും കൈവരുന്നത്. ഇത്തരം ക്രമം തെറ്റിക്കൽ നാടകത്തിലോ നേരിട്ടുള്ള സംഭാഷണങ്ങളിലോ ആണ് പതിവ്. വാമൊഴിയിലാണ് ഇതിന് സാംഗത്യം കൂടുതൽ. സംസാരത്തിലെ ഊണവും സ്വരവ്യതിയാനവും താളവും എല്ലാം ചേർന്ന് വാക്യത്തിലെ ക്രമഭംഗത്തെ അപ്രധാനമാക്കിത്തീർക്കുകയാണ് ചെയ്യുന്നത്. എഴുത്തിൽ ഇതിനു പകരം വെക്കാവുന്ന ചിഹ്നങ്ങളില്ല. അതുകൊണ്ട് അർത്ഥപ്രതീതി തടസ്സപ്പെടുന്നു.

### 6.8.1. വിശേഷണവിശേഷ്യങ്ങൾ

കേരളപാണിനി എഴുതിയ ഒരു വാക്യമാണിത്. *"മഹാതന്ത്രിയായ യൗഗന്ധരായണൻ, വസന്തകൻ എന്ന പേരായ രാജാവിന്റെ വിദൂഷകനെയും കൂട്ടിക്കൊണ്ട് ഭ്രാന്തവേഷം കെട്ടി ഉജ്ജയിനീരാജധാനിയിലെത്തി"* (രാജരാജവർമ്മ(വിവ.), 2005: 23). ഇവിടെ രാജാവിന്റെ പേരാണോ അതോ വിദൂഷകന്റെ പേരാണോ വസന്തകൻ എന്ന് സംശയം ഉണ്ടാകുന്നു. *രാജാവിന്റെ വസന്തകൻ എന്ന പേരായ വിദൂഷകനെയും കൂട്ടിക്കൊണ്ടു* എന്ന പദക്രമം മാറിയാൽ സന്ദിഗ്ധതയും തീർന്നു. *അവൻ കയ്യ് വീണൊടിഞ്ഞ് ആശുപത്രിയിലാണ്* എന്നുകേട്ടാൽ *കൈ ഊരി വീണതാണ്* എന്നു തോന്നില്ല, വായിച്ചാൽ മറ്റൊന്നും തോന്നില്ല. *കയ്യൊടിഞ്ഞു* എന്ന സംഹിത പിരിക്കാവുന്നതല്ല. അതിന്റെ കാരണമായാണ് *വീഴുക* ഉപയോഗിക്കുന്നത്. *കയ്യ്, വീണ്, ഒടിഞ്ഞു* ഈ പദങ്ങൾ തമ്മിലുള്ള ബന്ധം പ്രത്യയങ്ങൾകൊണ്ട് പ്രകടമാക്കിയിട്ടില്ല.

*വീണതിനാൽ കൈക്ക് ഒടിവുണ്ടായി* എന്ന് അവ പ്രകടമായാൽ പദക്രമത്തിൽ ചില നീക്കുപോക്കുകൾ ആവാം എന്നുമാത്രം. അംഗവാക്യങ്ങളിലും മറ്റും ഇതു് പദങ്ങളിലേതിനെക്കാൾ ശ്രദ്ധിക്കണം

> *1. ഇന്ന് മനുഷ്യൻ 1000 ദിവസങ്ങൾ കൊണ്ടു തീർക്കുന്ന ജോലി 50 വർഷങ്ങൾക്ക് കഴിയുമ്പോഴേക്കും 1 ദിവസം കൊണ്ടു ചെയ്തു തീർക്കാൻ കഴിയുന്ന യന്ത്രങ്ങൾ നിലവിൽ വരും.*

ഇതിൽ *വർഷങ്ങൾക്ക് കഴിയുമ്പോഴേക്കും* എന്നതു് ചെറിയൊരു പിശകാണ്. *വർഷങ്ങൾക്കുശേഷം, വർഷങ്ങൾ കഴിയുമ്പോഴേക്കും* എന്നിങ്ങനെ തുല്യാർത്ഥമുള്ള രണ്ടുപ്രയോഗങ്ങൾ ഒരേ സമയം മനസ്സിലെത്തുമ്പോഴുള്ള ആശയക്കുഴപ്പം മാത്രമാണതു്. അതിലുപരി ശ്രദ്ധിക്കേണ്ട കാര്യം, *ഇന്ന് മനുഷ്യൻ 1000 ദിവസങ്ങൾ കൊണ്ടു തീർക്കുന്ന ജോലി 50 വർഷങ്ങൾ കഴിയുമ്പോഴേക്കും 1 ദിവസം കൊണ്ടു ചെയ്തു തീർക്കാൻ കഴിയുന്ന യന്ത്രങ്ങൾ നിലവിൽ വരും* എന്നതിന്റെ ദുസ്സൂചനയാണ്. ഇന്ന് 1000 ദിവസം മതി. പിന്നീടോ? 50വർഷവും അതുകഴിഞ്ഞു് ഒരു ദിവസവും വേണം. ഉദ്ദേശ്യം അതാവാൻ വഴിയില്ല. *1000 ദിവസംകൊണ്ടു തീർക്കുന്ന ജോലി ഒരു ദിവസംകൊണ്ടു തീർക്കുന്ന* യന്ത്രത്തിന്റെ ആവിർഭാവമാണ് വിഷയം. അതായിരിക്കും അമ്പതുവർഷത്തിനുശേഷം ഉണ്ടാകുന്ന മാറ്റം. വാക്യത്തിലെ പദക്രമം പക്ഷെ അർത്ഥശങ്കയ്ക്കിടയാക്കുന്നു. *ഇന്ന് മനുഷ്യൻ 1000 ദിവസങ്ങൾ കൊണ്ടു തീർക്കുന്ന ജോലി 1 ദിവസം കൊണ്ടു ചെയ്തു തീർക്കാൻ കഴിയുന്ന യന്ത്രങ്ങൾ 50 വർഷങ്ങൾ കഴിയുമ്പോഴേക്കും നിലവിൽ വരും,* എന്ന ക്രമത്തിൽ പദങ്ങളെ നിരത്തുമ്പോൾ വാക്യം ഋജുവാകുന്നു. *1ദിവസം* എന്നതു് *ഒറ്റ ദിവസം* എന്നാക്കിയാൽ അതിന് ഒരു ബലവും കൈവരും.

> *2. ഈ പ്ലാസ്റ്റിക് കൊണ്ടുള്ള ഉപയോഗം തന്നെ ഭൂമി നശിച്ചുകൊണ്ടിരിക്കുകയാണ്*

ഈ വാക്യത്തിന്റെ പദക്രമം ചെറുതായൊന്നു മാറ്റിയാൽ അർത്ഥവ്യക്തത കൈവരും. *ഭൂമി നശിച്ചുകൊണ്ടിരിക്കുന്നതിന്റെ* കാരണമായിട്ടാണ് *പ്ലാസ്റ്റിക് ഉപയോഗിക്കുന്നതിനെ* ഉദ്ദേശിച്ചിരിക്കുന്നതു്. എന്നാൽ അതിനെ സൂചിപ്പിക്കുന്ന ചിഹ്നങ്ങൾ വാക്യത്തിലില്ല. അതുകാരണം *പ്ലാസ്റ്റിക് കൊണ്ടുള്ള ഉപയോഗം* എന്ന ആദ്യഭാഗം തുടർന്നുവരുന്ന കാര്യവുമായി ഘടിപ്പിക്കാൻ കഴിയുന്നില്ല. *കാരണം* എന്ന അർത്ഥത്തിൽ *കൊണ്ട്* എന്ന ഗതി പ്രയോഗിച്ചിട്ടു

ണ്ടെങ്കിലും സ്ഥാനം തെറ്റിയാണുള്ളത്. അത് *പ്ലാസ്റ്റിക്, ഉപയോഗം* എന്നീ വാക്കുകളെയാണ് ബന്ധിപ്പിക്കുന്നത്. *പ്ലാസ്റ്റിക്കിന്റെ ഉപയോഗം* എന്നേ അതു കൊണ്ട് അർത്ഥമാക്കുന്നുള്ളൂ എന്നതിനാൽ അവിടെ മറ്റു യോജന ആവശ്യമില്ല. അത് രണ്ടാമത്തെ ഭാഗവുമായി ബന്ധിപ്പിക്കാനാണ് ഉപയോഗിക്കേണ്ടത്. അപ്പോൾ വാക്യം ഇങ്ങനെ മാറും: *ഈ പ്ലാസ്റ്റിക്കിന്റെ ഉപയോഗം കൊണ്ടുതന്നെ ഭൂമി നശിച്ചുകൊണ്ടിരിക്കുകയാണ്.*

*3. കമ്പ്യൂട്ടറ് കൊണ്ടായിരിക്കും എല്ലാ ജോലിയും ചെയ്യേണ്ടിവരും*

*കമ്പ്യൂട്ടർ കൊണ്ട് എല്ലാ ജോലിയും ചെയ്യുക* എന്നതാണ് വാക്യത്തിന്റെ അടിസ്ഥാനാർത്ഥം. ബാക്കിയെല്ലാം അതിന്മേൽ അനുപ്രയോഗാദികൾകൊണ്ട് ഉണ്ടാക്കുന്ന പരിഷ്ക്കാരങ്ങളാണ്. ഈ അനുപ്രയോഗങ്ങൾ തമ്മിൽ പൊരുത്തമില്ലാതെ പോകുന്നതാണ് വാക്യത്തിന്റെ കുഴപ്പം. *ആയിരിക്കും(ഉം), വേണ്ടിവരും(ഉം)* എന്ന രണ്ടു ഭാവിപ്രത്യയങ്ങൾ ആവശ്യമില്ല.

*1. കമ്പ്യൂട്ടറ് കൊണ്ടായിരിക്കും എല്ലാ ജോലിയും ചെയ്യേണ്ടിവരുക.*

*2. കമ്പ്യൂട്ടറ് കൊണ്ട് എല്ലാ ജോലിയും ചെയ്യേണ്ടിവരും.*

*3. കമ്പ്യൂട്ടറ് കൊണ്ട് എല്ലാ ജോലിയും ചെയ്യേണ്ടിവരുമായിരിക്കും.*

അവയിലൊന്ന് ഒഴിവാക്കി വാക്യം തിരുത്താം.

*4. ഇപ്പോൾ എന്റെ നാടിൽ കഷ്ടതകളും ജനങ്ങൾക്ക് ജീവിക്കാൻ കാശില്ലാതയും ഒരു വീടില്ലാതയും അലയുന്ന കുറേ പേരുണ്ട്*

ഇവിടെ കാര്യങ്ങൾ വളരെ സങ്കീർണ്ണമാണ്. അടിസ്ഥാനവാക്യം 'ഇപ്പോൾ എന്റെ നാട്ടിൽ..... ഉണ്ട് ' എന്നതാണ്. അതിനെ

*1. ജനങ്ങൾക്ക് കഷ്ടതകൾ ഉണ്ട്*

*2. ജനങ്ങൾക്ക് ജീവിക്കാൻ കാശില്ല.*

*3. ജനങ്ങൾക്ക് ജീവിക്കാൻ വീടില്ല.*

*4. കുറേ പേർ അലയുന്നു.*

എന്നിങ്ങനെ ചില വാക്യങ്ങൾ കൂട്ടിച്ചേർത്ത് പരിഷ്ക്കരിച്ചിരിക്കുകയാണ്. പക്ഷെ അവയെ ശരിയായ വിധത്തിൽ യോജിപ്പിക്കാൻ കഴിഞ്ഞിട്ടില്ല. *കഷ്ടതകളുടെ* വിശദീകരണമാണ് *ജീവിക്കാൻ കാശില്ലാതെയും വീടില്ലാതെയും* എന്ന പ്രയോഗം. *കുറേ പേർ അലയുന്നത്* കഷ്ടതകളുടെ ഫലമാണ്. *ഇപ്പോൾ എന്റെ നാട്ടിൽ ജനങ്ങൾക്ക് കഷ്ടതകളും ഉണ്ട്*, എന്ന *കഷ്ടതകളോട്* ചേർക്കാൻ പാകത്തിലല്ല *ജീവിക്കാൻ കാശില്ലാതെയും ഒരു വീടില്ലാതെയും*

*അലയുന്ന കുറേ പേരുണ്ട്* എന്ന ഭാഗം. *കഷ്ടതകൾ* എന്നതിനോട് ചേരണമെങ്കിൽ *കാശില്ലായ്മയും, വീടില്ലായ്മയും* എന്ന് അവ നാമരൂപത്തിൽ ആകണം. അല്ലെങ്കിൽ *കാശില്ലാതെ* എന്നതിനു നിരക്കുന്നതിനായി *കഷ്ടതകളോടെ* എന്നു മാറ്റണം. എന്നാൽത്തന്നെ *ജനങ്ങൾക്ക് അലയുന്ന കുറേ പേരുണ്ട്* എന്നു ചേർക്കാനാവില്ല. *ജനങ്ങൾക്ക്* എന്നതിനു തുല്യമായി *കുറേ പേർക്ക്* എന്ന് ഉദ്ദേശിക തന്നെ വേണം. അതല്ലെങ്കിൽ *ജനങ്ങളിൽ കുറേ പേർക്ക്* എന്നാക്കണം. *അലയുന്ന കുറേ പേരുണ്ട്* എന്നത് *കുറേ പേർ അലയുന്നുണ്ട്* എന്നോ *അലയുന്ന കുറേ പേരുണ്ട്* എന്നോ മാറണം. ചില വാക്കുകളെയല്ല വാക്യങ്ങളെയാണ് യോജിപ്പിക്കേണ്ടത്. അതിന് വാക്കുകൾ തമ്മിലുള്ള അർത്ഥപരമായ ബന്ധങ്ങളെ വ്യക്തമാക്കാൻതക്ക പ്രത്യയങ്ങൾ ചേർക്കുകയും അതിനിണങ്ങുന്ന പദക്രമം സ്വീകരിക്കുകയും വേണം.

*5. എന്റെ നാട്ടിൽ ജീവിക്കാൻ കാശില്ലാതെയും ഒരു വീടില്ലാതെയും കഷ്ടതകളോടെ ജനങ്ങളിൽ കുറേ പേർ ഇപ്പോൾ അലയുന്നുണ്ട്.*

*6. കഷ്ടതകളും കാശില്ലായ്മയും ഒരു വീടില്ലായ്മയുംകൊണ്ട് ജനങ്ങളിൽ കുറേ പേരുണ്ട് ഇപ്പോൾ എന്റെ നാട്ടിൽ ജീവിക്കാൻ അലയുന്നു.*

*7. കഷ്ടതകളും കാശില്ലായ്മയും ഒരു വീടില്ലായ്മയുംകൊണ്ട് ജനങ്ങളിൽ കുറേ പേരുണ്ട് ഇപ്പോൾ എന്റെ നാട്ടിൽ ജീവിക്കാൻ അലയുന്നു.*

*8. കാശില്ലായ്മയും ഒരു വീടില്ലായ്മയുംകൊണ്ട് ജീവിക്കാൻ കഷ്ടപ്പെട്ട് ജനങ്ങളിൽ കുറേ പേർ ഇപ്പോൾ എന്റെ നാട്ടിൽ അലയുന്നുണ്ട്.*

വാക്യം തിരുത്തുമ്പോൾ അടിമുടി മാറുന്നു.

*5. നമ്മെളെല്ലാവരും ഒരു യന്ത്രത്തിലെ ബട്ടണിൽ വിരലമർത്തിയാണ് നാം ജോലി ചെയ്യുന്നത്*

എല്ലാവരും ഒരേ യന്ത്രത്തിലാണ് വിരലമർത്തുന്നത് എന്ന് ഇവിടെ ഉദ്ദേശിച്ചിട്ടില്ല. *ഓരോ യന്ത്രത്തിലെ ബട്ടണിൽ വിരലമർത്തിയാണ് നമ്മെളെല്ലാവരും ജോലി ചെയ്യുന്നത്* എന്നാവുമ്പോൾ അത് മാറിക്കിട്ടുന്നു. *ഏതെങ്കിലും ഒരുയന്ത്രത്തിൽ എന്നു മാറ്റിയാൽ* വ്യക്തമായി. ഒരു എന്നതു ഉപേക്ഷിച്ചാലും മതി.

2006

1. *50 വർഷം കൂടി കഴിഞ്ഞാൽ എല്ലാ വീടുകളിലും കമ്പ്യൂട്ടർ. ആശയവിനിമയം കമ്പ്യൂട്ടറിലൂടെ ടെലിഫോൺ വേണ്ട സംസാരിക്കാനും*

*കത്തുകൾ അയക്കാനും*

ഇവിടെ ഒന്നാം വാക്യത്തിലും തുടർന്നും പൂർണ്ണക്രിയ ഇല്ല. *50 വർഷം കൂടി കഴിഞ്ഞാൽ എല്ലാ വീടുകളിലും കമ്പ്യൂട്ടർ ഉണ്ടാകും. ആശയവിനിമയം കമ്പ്യൂട്ടറിലൂടെ ആയിരിക്കും.* എന്നു മാറ്റിയാൽ തുടർന്നുള്ള ഭാഗം വാമൊഴിയുടെ ഭംഗി ആവിഷ്കരിക്കുന്നു എന്നു വിചാരിക്കാം. എന്നാൽ അപൂർണ്ണവാക്യങ്ങളുടെ സാന്നിദ്ധ്യം ഭംഗിയെക്കുറിച്ച് ആലോചിക്കുന്നതിന് പ്രതിബന്ധമാണ്. വാമൊഴിയുടെ ദുസ്വാധീനം എന്നേ കരുതാനാവൂ. *കത്തുകൾ അയക്കാനും സംസാരിക്കാനും ടെലിഫോൺ വേണ്ട* എന്നു ക്രമം മാറ്റിയാൽ വാക്യം കുറച്ചുകൂടി ഋജുവാകും. മൊബൈൽ ഫോണിന്റെ കാലത്ത് കത്തയയ്ക്കാനും ഫോൺ എന്നതിൽ അനൗചിത്യം ഒന്നുമില്ല.

*2. ഇന്നത്തെ കാലത്ത് നമ്മൾനുഭവിക്കുന്ന ദുരിതങ്ങൾ നമ്മുടെ നാടിൽലെ ജനവർദനവ് കണ്ടാൾ ഈ ലോകത്ത്. എന്നിവരുന്നതലമുറ ജന്നങ്ങൾ തന്നെ കുറവായിരിക്കു നമ്മുടെ ഇപ്പോഴുള്ള നാടിന്നേക്താൻ*

വാക്യം ആകെ കുഴപ്പം പിടിച്ചാണുള്ളത്. *ഇന്നത്തെ കാലത്ത് നമ്മൾനുഭവിക്കുന്ന ദുരിതങ്ങൾ ഏറെയുണ്ട്* എന്നെങ്കിലും വാക്യം പൂർത്തിയാക്കണം. തുടർന്നു വരുന്ന ഭാഗത്തും പൂർണ്ണക്രിയ ഇല്ല. പ്രത്യയങ്ങൾ കൃത്യമല്ല. *നമ്മുടെ നാടിൽലെ ജനവർദനവ് കണ്ടാൾ ഈ ലോകത്ത്. എന്നിവരുന്നതലമുറ(യിൽ) നമ്മുടെ ഇപ്പോഴുള്ള നാടി ന്നേക്താൻ ജന്നങ്ങൾ തന്നെ കുറവായിരിക്കു(മെന്നാണ് തോന്നുക)* എന്നെങ്കിലും വാക്യക്രമം മാറേണ്ടതുണ്ട്. എന്നാൽത്തന്നെ ഇന്നത്തെ ജനവർദ്ധനവ് കണ്ടാൽ നാളെ ജനങ്ങൾ കുറവായിരിക്കും എന്ന് അതിന്റെ ആശയത്തെ അന്വയിക്കാൻ പ്രയാസമുണ്ട്.

### 6.9. നിഷേധം

വിധിരൂപങ്ങളാണ് സാധാരണവാക്യങ്ങളെന്നും അവയുടെ രചനാന്തരണങ്ങളാണ് നിഷേധവാക്യങ്ങളെന്നും പറയും. *ആണ്, ഉണ്ട്* ഇവയുടെ നിഷേധമാണ് *അല്ല, ഇല്ല* *അണം* എന്ന അനുപ്രയോഗത്തിന്റെ നിഷേധമാണ് *അരുത്.* നിഷേധമുണ്ടാക്കാനുള്ള മറ്റൊരു വഴി വിപരീതപദം പ്രയോഗിക്ക

ലാണ്.

1. സത്യം പറയും

$1_a$. സത്യം പറയില്ല

$1_b$. അസത്യം പറയും

2. സത്യമാണ്

$2_a$.സത്യമല്ല

$2_b$.അസത്യമാണ്

3. സത്യം പറയണം

$3_a$.സത്യം പറയരുത്

$3_b$.അസത്യം പറയണം

നിഷേധങ്ങളുടെ പ്രത്യേകത ആവർത്തനത്തിൽ അത് നിഷേധത്തെ നിഷേധിച്ച് വിധിവാക്യമാകും എന്നതാണ്.

*'കൊള്ളാൻ വല്ലതുമൊന്നുകൊട്ടക്കാ-*
*നില്ലാതില്ലൊരു മുൾച്ചെടിയും*
*ഉദയക്കതിരിനെ മുത്തും മാനവ-*
*ഹൃദയപ്പനിനീർപ്പൂന്തോപ്പിൽ'* എന്നു വൈലോപ്പിള്ളി.

$1_c$. അസത്യം പറയില്ല

$2_c$. അസത്യമല്ല

$3_c$. അസത്യം പറയരുത്

ഇവ മേലെക്കാണിച്ച നിഷേധവാക്യങ്ങളുടെ നിഷേധമാണ്. അവ 1, 2, 3 വിധിവാക്യങ്ങൾക്ക് തുല്യവുമാണ്. മറ്റുപ്രയോഗങ്ങൾക്കൊന്നുമില്ലാത്ത ഒരു ഒറ്റ-ഇരട്ട പ്രസക്തിയുണ്ട് നിഷേധങ്ങൾക്ക്. നിഷേധം പ്രയോഗിക്കുമ്പോൾ വളരെ ശ്രദ്ധിക്കേണ്ട കാര്യമാണിത്.

*1. അതു സത്യമാകുന്നതോടൊപ്പം പരിസ്ഥിതിയെ മാരകമായി ബാധിക്കാതിരിക്കാനുള്ള അനുഭവങ്ങൾ ഇല്ലാതിരിക്കാനുള്ള ശ്രമങ്ങൾ ഗവണ്മെന്റ് സ്വീകരിക്കും*

*പരിസ്ഥിതിയെ മാരകമായി ബാധിക്കാതിരിക്കാനുള്ള അനുഭവങ്ങൾ ഇല്ലാതിരിക്കാനുള്ള ശ്രമങ്ങൾ* എന്നാൽ *പരിസ്ഥിതിയെ മാരകമായി ബാധിക്കാനുള്ള അനുഭവങ്ങൾ ഉണ്ടാക്കാനുള്ള ശ്രമങ്ങൾ* ആയിരിക്കും. അതാണ് ഉദ്ദേശ്യമെന്നു

കരുതാനാവില്ല.

*2. 50 വർഷങ്ങൾക്ക് ശേഷം ജീവിക്കാൻ തന്നെ കഴിയാതെ വരാത്ത അവസ്ഥയായിരിക്കും.*

ഇവിടെയും പ്രശ്നം നിഷേധത്തിന്റെ നിഷേധമാണ്. *ജീവിക്കാൻ തന്നെ കഴിയാതെ വരാത്ത അവസ്ഥ* എന്നാൽ *ജീവിക്കാൻ കഴിയുന്ന അവസ്ഥ* എന്നാണർത്ഥം. നിഷേധവും സമുച്ചയവും ചേരുമ്പോൾ കാര്യം കൂടുതൽ സങ്കീർണ്ണമാകുന്നു.

*3. വയലുകൾ പോലുള്ള കൃഷിസ്ഥലങ്ങൾ ഒരു സ്ഥലത്തുണ്ടാവുകയില്ല*

ഈ വാക്യത്തിൽ *ഒരു സ്ഥലത്ത്* എന്നതു് കൃത്യമായ ഏതോ സ്ഥലമാണ്. അതിനു സമുച്ചയം ചേർത്താൽ *വയലുകൾ പോലുള്ള കൃഷിസ്ഥലങ്ങൾ ഒരു സ്ഥലത്തും ഉണ്ടാവുകയില്ല* എന്നു കിട്ടും. അപ്പോൾ ഏതെങ്കിലും പ്രത്യേക സ്ഥലം എന്നതിനുപകരം എല്ലാ സ്ഥലത്തും എന്ന പൊതുവായ അർത്ഥമാകും. വാക്യം നിഷേധത്തിലായതുകൊണ്ടാണ് *എല്ലാ* എന്നതിനുപകരം *ഒരു* എന്നു പ്രയോഗിക്കുന്നതു്. ഇതു് മറ്റെന്തിനോടെങ്കിലും അന്വയിക്കുക പ്രയാസമാണ്, അതിന്റെ ആവശ്യവുമില്ല. ചില കാര്യങ്ങൾ ആർക്കാണ് ബാധകമാവുന്നതു് എന്ന് വ്യക്തമാക്കാനാവില്ല. *'ആളെറങ്ങാനുണ്ടോ'* എന്ന ബസ്സിലെ കിളിയുടെ ചോദ്യത്തിന് *ഉണ്ട്* എന്നല്ലാതെ *ഇല്ല* എന്ന് ഉത്തരമില്ല. പൊതുവായ ഒരു ചോദ്യമായതുകൊണ്ടു് പൊതുവായി ഒരാൾക്ക് *ഇല്ല* എന്നുത്തരം പറയാനാവില്ല. ആ ചോദ്യത്തിന് കൃത്യമായ ലക്ഷ്യമുണ്ടു്. അതു് *ഉണ്ട്* എന്നുത്തരം പറയേണ്ടുന്ന ആരുമാവാം. അതുകൊണ്ടു് ആ ചോദ്യം പ്രത്യേകം ഒരാളെ ഉദ്ദേശിച്ചല്ല. അത്തരം പൊതുവായ ഒരംശം ഇങ്ങനെയുള്ള ഒറ്റസമുച്ചയങ്ങൾക്കുമുണ്ട്. ആ ചോദ്യത്തിന്

1. ഒരാൾ ഉത്തരം പറഞ്ഞില്ല
2. ഒരാളും ഉത്തരം പറഞ്ഞില്ല

ഇവ രണ്ടു വിവക്ഷയാണുൾക്കൊള്ളുന്നതു്. അതേസമയം അതു് വിധിരൂപത്തിലാണെങ്കിൽ വിവക്ഷ പിന്നെയും മാറും.

1. ഒരാൾ ഉത്തരം പറഞ്ഞു.
2. ഒരാളും ഉത്തരം പറഞ്ഞു.

അവസാനവാക്യത്തിന് ആകാംക്ഷാപൂർത്തിയില്ല. കാരണം വിധിരൂപത്തിൽ സമുച്ചയം ഒറ്റയ്ക്കു നില്ക്കണമെങ്കിൽ അവിടെ ബഹുത്വം ഉണ്ടായിരിക്കണം. അതു്

*എല്ലാവരും ഉത്തരം പറഞ്ഞു* എന്നാകുമ്പോൾ ശരിയാകും.

*ഒരാളും ഉത്തരം പറഞ്ഞില്ല* എന്നതിന്റെ വിവക്ഷ *എല്ലാവരും ഉത്തരം പറയാതിരുന്ന* എന്നാണ്. നിഷേധത്തിൽ *ഒരു* എന്നതു് ബഹുത്വത്തെയാണ് കുറിക്കുന്നതു്. അവിടെ *ഒരു* എന്ന വിശേഷണം ഇല്ലെങ്കിലും കാര്യങ്ങൾ മാറിത്തന്നെയാണ് നില്ക്കുക. ശ്രീകമാരൻ തമ്പിയുടെ പ്രസിദ്ധമായ ഗാനമാണ് *'പാടാത്തവീണയും പാടും......'* എന്നതു്. അതിന്റെ ചരണത്തിന്റെ അവസാനം ഇങ്ങനെയാണ്:

*'അകലുകില്ല. അകലുകില്ല*
*ഇനിയും ഹൃദയങ്ങൾ അകലുകില്ല.'*

ഇവിടുത്തെ സമുച്ചയം പണ്ടുണ്ടായ ഒരകൽച്ചയിൽ വേണം അന്വയിക്കാൻ. അല്ലെങ്കിൽ അതു് പരമാവധി അകന്നിരിക്കുന്ന എന്ന് വിപരീതാർത്ഥമാണ് ഉല്പാദിപ്പിക്കുക. ഒറ്റ സമുച്ചയം നിഷേധത്തിൽ പ്രയോഗിക്കുമ്പോൾ വളരെ ശ്രദ്ധിക്കേണ്ടതാണ്.

2006

1. *ഓലമേഞ്ഞവീടുകാളെലാം(ഒന്നും) കാൺമാനില്ല*
2. *ഇപ്പോൾ തന്നെ നമ്മുടെ നാട്ടിൽ സ്കൂളുകളിൽ ഇന്നത്തെ പോലെ മാഷ് ഉണ്ടാവില്ല*

ഇന്ന് മാഷ് ഇല്ലെന്നാണോ നാളെ ഉണ്ടാവുകയില്ലെന്നാണോ ഉദ്ദേശ്യം എന്ന വ്യക്തമാകുന്നില്ല. ഇന്നത്തെ പോലെ എന്ന വിശേഷണത്തോടോപ്പം നിഷേധവും ചേരുന്നതിനാലാണ് ഈ അസന്ദിഗ്ധത ഉണ്ടാകുന്നതു്.

**6.10. അവധാരകം**

1. *പണ്ട് ചെറിയ പീടികകൾ ഉണ്ടായിരിന്നുള്ളു*
2. *ഇംഗ്ലീഷ് മീടിയം മാത്രമേ ഉണ്ടാകും*
3. *കൃഷി ചെയ്യാൻ സ്ഥലമേ ഒന്നും ഉണ്ടാവുകയില്ല*

മൂന്നുവാക്യങ്ങളും അവധാരകപ്രയോഗത്തിനാണ് ശ്രമിക്കുന്നതു്. അവധാരക പ്രയോഗം ഒരുതരം തറപ്പിച്ചു പറയലാണ്. ബലപ്പെടുത്താൻ നാമത്തെ സംബോധനപോലെ ഏകാരം ചേർത്ത് നീട്ടിവിളിക്കുകയും ക്രിയയിൽ ഉകാര

ദീർഘം ചേർക്കുകയുമാണ് വേണ്ടതു്.

*1 പണ്ട് ചെറിയ പീടികകളേ ഉണ്ടായിരിന്നുള്ളൂ*

*2 ഇംഗ്ലീഷ് മീടിയം മാത്രമേ ഉണ്ടാകൂ*

എന്നിങ്ങനെ വിധിവാക്യങ്ങളെ തിരുത്താം. നിഷേധത്തിൽ ക്രിയയോടൊപ്പം നിഷേധപ്രത്യയം ചേരുന്നതിനാൽ ദീർഘോകാരം വേണ്ട എന്നുമാത്രം.

*3. കൃഷി ചെയ്യാൻ സ്ഥലമേ ഉണ്ടാവുകയില്ല എന്നോ*

*4. കൃഷി ചെയ്യാനൊന്നും സ്ഥലമേ ഉണ്ടാവുകയില്ല എന്നോ*

*5. കൃഷി ചെയ്യാൻ സ്ഥലമൊന്നുമേ ഉണ്ടാവുകയില്ല എന്നോ തിരുത്തണം.*

## 6.11. പുതുപ്രയോഗങ്ങൾ

*1. എന്നിവ വെയ്ക്കേണ്ട*

*എന്നുവേണ്ടാ* എന്ന ശൈലിയുടെ രൂപാന്തരീകരണമാണിതു്. *എന്നുവെച്ച്* എന്ന രീതിയുടെ നിഷേധം സൃഷ്ടിക്കുകയാണ് കുട്ടി. *എന്നുവേണ്ടാ* എന്ന ശൈലിയും വാക്യരചനാവേളയിൽ കുട്ടിയെ സ്വാധീനിച്ചിട്ടുണ്ടാകാം.

*2. മനുഷ്യനെയും പിറത്തും*

കൃത്രിമഗർഭധാരണത്തിന്റെ കാലത്തിനുമുമ്പേയുള്ള വാക്കായതുകൊണ്ടാവാം പിറക്കുക പ്രയോജകരൂപമില്ലാത്ത ക്രിയയാണ്. അതിനു പ്രയോജകരൂപം നല്കുന്നതു് പുതിയ പ്രയോഗമാണ്. അതിലുപരി ഭാഷയുടെ അർത്ഥോല്പാദനതന്ത്രങ്ങളാണ് കുട്ടികൾ സ്വാംശീകരിക്കുന്നതു് എന്നതിന്റെ തെളിവാണ് ഇതു്. *നടക്കും-നടത്തും* എന്നതു കണ്ടു് സദൃശസൃഷ്ടി നടത്തുകയാണിവിടെ കുട്ടി ചെയ്തതു്.

2006

1. *എന്നാൽ ആഗ്രാമത്തിൽ പണക്കാരുടെ എണ്ണം വർധിക്കുന്ന പാവക്കാരുടെഎണ്ണം വളെ കുറയുന്നു.*

വാക്യരചനയ്ക്കിടയിൽ കുട്ടിയുടെ ചിന്തകൾ ഏതെല്ലാം ഗഹനമായ മാർഗ്ഗങ്ങളിലൂടെയാണ് സഞ്ചരിക്കുന്നതു് എന്നതിന്റെ തെളിവാണ് ഈ പ്രയോഗം. ഭാഷാധ്യാപകരും കരിക്കുലം തയ്യാറാക്കുന്നവരും ഇതു് ശ്രദ്ധിക്കേണ്ടതാണ്.

### 6.12.2. രചനാന്തരണം

വാക്യത്തിന്റെ വിവിധതലങ്ങളിൽ കണ്ട പിശകുകളെ പരിശോധിച്ചപ്പോൾ വ്യക്തമാകുന്ന കാര്യം സാമാന്യമായി വാക്യഘടന ആർജ്ജിച്ചെടുത്ത കുട്ടികൾ പദം തെരഞ്ഞെടുക്കുന്നതിലും പ്രത്യയയോജനയിലും വാക്യപൂർത്തിയിലും മറ്റും വിജയിക്കുന്നില്ല എന്നാണ്. കർത്താവ് കർമ്മം ക്രിയ എന്ന ഘടനാക്രമം ഉള്ളിലുണ്ടെങ്കിലും സരളവാക്യങ്ങൾക്കപ്പുറം പോകുമ്പോൾ അതിൽത്തന്നെ പ്രയാസമുണ്ടാകുന്നുണ്ട്. സൂക്ഷ്മമായി പറയുകയാണെങ്കിൽ രചനാന്തരണത്തിലാണ് അവർക്ക് പിഴയ്ക്കുന്നത് എന്നു പറയാം.

ലളിതവാക്യങ്ങൾ എഴുതാൻ കുട്ടികൾക്കു കഴിയുന്നുണ്ട്. എന്നാൽ ലളിതവാക്യങ്ങളെ യോജിപ്പിച്ചുകൊണ്ട് സങ്കീർണ്ണവാക്യങ്ങൾ രൂപപ്പെടുത്തുന്നതിൽ അത്രയ്ക്ക് വിജയിക്കുന്നില്ല. എട്ടാം ക്ലാസ്സിലെ കുട്ടികൾ ലളിതവാക്യങ്ങൾതന്നെ പ്രയോഗിക്കാൻ ശ്രമിക്കുമ്പോൾ പത്താംക്ലാസ്സിലെ കുട്ടികൾ സങ്കീർണ്ണമായ വാക്യങ്ങൾ രചിക്കാനുള്ള ശ്രമങ്ങൾ നടത്തുന്നുണ്ട്. എന്നാൽ ഔപചാരികമായ ഭാഷാപഠനത്തിന്റെ ഒരു ദശകം പൂർത്തിയാക്കുമ്പോൾ മാത്രമേ അത്തരം ശ്രമങ്ങൾ കാണുന്നുള്ളൂ എന്നത് ഗുണകരമായ സംഗതിയല്ല.

ലളിതവാക്യങ്ങളെ വികസിപ്പിക്കുന്ന രചനാന്തരണത്തിലാണ് മിക്കപിഴവുകളുടെയും വേരുകൾ കണ്ടെത്താവുന്നത്. ഉദാഹരണത്തിന് ഒരു വാക്യത്തിന്റെ രചനയിൽ സംഭവിച്ചിരിക്കാവുന്ന പ്രക്രിയകളെ സങ്കല്പിച്ചുനോക്കാം.

*1. അവിടെയുള്ള ജനങ്ങൾ എല്ലാം ചില മാറം രോഖങ്ങളും ഇങ്ങനെ ഒരു ലോകാവസാനം ഉണ്ടാകും*

അടിസ്ഥാനവാക്യങ്ങൾ ഇവിടെ വളരെ വ്യക്തമാണ്.

*1. അവിടെ ജനങ്ങൾ ഉണ്ട്.*

*2. അവിടെ രോഗങ്ങളുണ്ട്.*

*3 ചിലരോഗങ്ങൾ മാറാത്തതാണ്.*

*4. ജനങ്ങൾക്ക് രോഗങ്ങൾ വരും.*

*5.എല്ലവർക്കും രോഗം വരും*

*6. ലോകം അവസാനിക്കും.*

ഈ വാക്യങ്ങളെ പരസ്പരം ബന്ധിപ്പിച്ചുകൊണ്ട് ഒരു വാക്യമായി ഉദ്ഗ്രഥിക്കുകയാണ് കുട്ടിയുടെ ലക്ഷ്യം. *ലോകാവസാനത്തിന്* കാരണമായേക്കാവുന്നത് *രോഗങ്ങളുടെ ആവിർഭാവമാകും* എന്നതാണ് ഇവയെ യോജിപ്പിക്കുന്ന തലം.

*7. അവിടെ ജനങ്ങൾ ഉണ്ട്.*

*8. എല്ലാവർക്കും ചില മാറാരോഗങ്ങൾ വരും.*

*9. ലോകം അവസാനിക്കും.*

എന്ന് ഇതിനെ ചേർത്തെടുക്കാം. 3, 4, 5 വാക്യങ്ങളെ ചേർത്താണ് വാക്യം 8 നിർമ്മിച്ചിരിക്കുന്നത്. രോഗങ്ങൾ മാറാത്തതാണ് എന്നവാക്യത്തെ ഒരു സമസ്തപദമാക്കിയതാണ് പ്രധാനമാറ്റം. അതിനെ അഞ്ചാം വാക്യത്തിലെ *രോഗം* എന്ന പദത്തിനു പകരം വെച്ചിരിക്കുന്നു. അതോടെ നാലാം വാക്യം ഏറെക്കുറെ ആവശ്യമില്ലാത്തതാവുന്നു. *ജനങ്ങൾക്ക്* എന്നത് മറ്റുവാക്യങ്ങളിൽ അർത്ഥപരമായി ഉണ്ടെങ്കിലും രൂപപരമായി പ്രധാനമാണ്. രണ്ടാം ഘട്ടത്തിൽ *അവിടെ ജനങ്ങൾ ഉണ്ട്* എന്നത് *അവിടെയുള്ള ജനങ്ങൾ* എന്ന് ക്രമവും *ഉണ്ട്* എന്നതിന്റെ രൂപവും മാറണം.

*10. <u>അവിടെയുള്ള ജനങ്ങൾ</u> എല്ലാവർക്കും ചില മാറാരോഗങ്ങൾ വരും.*

*11. ഇങ്ങനെ ലോകം അവസാനിക്കും.*

ഇവയെ ചേർത്ത് ഒറ്റ വാക്യമാക്കാൻ വീണ്ടും മാറ്റങ്ങൾ വേണം. *ലോകാവസാനം ഉണ്ടാകും* എന്ന് ക്രിയയെ പിരിക്കുകയാണ് മറ്റൊരു വാക്യത്തിലെ ക്രിയയോടു ചേർത്തുപറയാൻ സൗകര്യം.

*12. അവിടെയുള്ള ജനങ്ങൾക്ക് എല്ലാം ചില മാറാരോഗങ്ങൾ വരികയും ഇങ്ങനെ <u>ലോകാവസാനം ഉണ്ടാവുകയും ചെയ്യും.</u>*

ഈ ഘട്ടത്തിലേക്ക് വരുമ്പോൾ ഉണ്ടാവേണ്ട മാറ്റങ്ങൾ പദത്തിലെന്നതിനേക്കാൾ പ്രത്യയത്തിലാണ്. *ജനങ്ങൾ എല്ലാവർക്കും* എന്നത് *ജനങ്ങൾക്ക് എല്ലാം* എന്ന് മാറ്റാം. *വരും* എന്ന ക്രിയയും *അവസാനിക്കും* എന്ന ക്രിയയും ചേർക്കാനായി *അവസാനം ഉണ്ടാകും* എന്ന് ഒരു പടി നേരത്തെ ചെയ്തിട്ടുണ്ട്. അതുപൂർത്തിയാക്കിയാൽ *വരികയും അവസാനം ഉണ്ടാവുകയും ചെയ്യും* എന്ന് കിട്ടും.

10, 11 വാക്യങ്ങളിലെ *അവിടെയുള്ള ജനങ്ങൾ എല്ലാവർക്കും ചില മാറാരോ*

*ഗങ്ങൾ വരും ഇങ്ങനെ ലോകം അവസാനിക്കും* എന്നതുവരെ വലിയ കുഴപ്പമി ല്ലാതെ തരണം ചെയ്യാൻ കുട്ടിക്ക് കഴിഞ്ഞിട്ടുണ്ട്. അതിനു ശേഷം പ്രത്യയങ്ങ ളുടെ സ്ഥാനമാറ്റം (*ഉദ്ദേശികാപ്രത്യയം: ജനങ്ങൾക്ക്- ക്ക്, ഭാവിപ്രത്യയം: വരും, അവസാനിക്കും - ഉം*) വരുന്നിടത്ത് കുട്ടിക്ക് പിഴയ്ക്കുന്നു. കുട്ടി വാക്യപരി വർത്തനം ശരിയായി ചെയ്തിട്ടില്ല.

> *അവിടെയുള്ള ജനങ്ങൾ എല്ലാം ചില മാറം രോഖങ്ങളും ഇങ്ങനെ ഒരു ലോകാവസാനം ഉണ്ടാകും*

പിഴവുകൾ ഇവയാണ്. *ജനങ്ങൾ എല്ലാവർക്കും* എന്നത് ഘടനമാറ്റിയപ്പോൾ ഉദ്ദേശികാപ്രത്യയം വിട്ടുപോയി. *വരുകയും* എന്നും *ലോകാവസാനം ഉണ്ടാക കയും* എന്നും രണ്ടു ക്രിയകളെ സമുച്ചയിക്കുന്നതിനുള്ള ശ്രമത്തിൽ അതു മാറി മറിഞ്ഞു് ചേർത്തത് *രോഗങ്ങളും* എന്നതിനോടായി. അതെഴുതി വരുന്നതി നിടെ *രോഗങ്ങളും* എന്നു കണ്ടതിനാൽ *അവസാനിക്കുകയും* എന്നു വേർപിരി ച്ചാലും അതിനോടു ചേർക്കാനൊന്നുമില്ലാത്തതിനാൽ *ഉണ്ടാകും* എന്നു തന്നെ നിർത്തി. തിരക്കിനിടയിൽ *വരും* എന്ന ക്രിയാപദം ശ്രദ്ധിക്കാതെപോയി. പ്രത്യയങ്ങളെ വേണ്ടത്ര ശ്രദ്ധിച്ചില്ല. ക്രിയയും നാമവും തമ്മിൽ സമുച്ചയിച്ചു.

ഇവിടെ *വരുകയും ലോകാവസാനം ഉണ്ടാകുകയും ചെയ്യും* എന്ന ചേർച്ചയ്ക്കു പകരം *വന്ന് ലോകാവസാനം ഉണ്ടാകും* എന്നോ *വന്ന് ലോകമവസാനിക്കും* എന്നോ ഒക്കെ സാദ്ധ്യതകളുണ്ട്. ഇങ്ങനെ ഓരോ വാക്യത്തിനും ഉള്ള പല സൂത്രവാക്യങ്ങളിൽ ചിലത് തെരഞ്ഞെടുക്കുകയാണ് ചെയ്യുന്നത്. സമുച്ചയം എന്ന വിഭാഗത്തിലും അർദ്ധവാക്യങ്ങൾ എന്നവിഭാഗത്തിലും മറ്റും വേർതി രിച്ചു ചർച്ച ചെയ്തു മിക്കവാറും എല്ലാ വാക്യങ്ങളുടെയും പുറകിൽ രചനാന്തരണ ത്തിലെ സൂക്ഷ്മതയില്ലായ്മതന്നെയാണ് പിശകുകൾക്ക് കാരണമായി പറയാവു ന്നത്.

പ്രത്യയങ്ങൾ കൃത്യമായി ഗ്രഹിച്ചിട്ടില്ല. കാലം ചേർക്കുന്നതിൽ പിഴവുകളുണ്ട്. ക്രിയകളെ വേർതിരിച്ച് മനസ്സിലാക്കുന്നതിൽ വേണ്ടത്ര മുന്നേറിയിട്ടില്ല. ലളി തവാക്യങ്ങളിലുള്ള മികവ് വാക്യങ്ങളെ സംയോജിപ്പിക്കുന്നതിൽ പുലർത്താൻ കഴിയുന്നില്ല. വാക്യവൈചിത്ര്യങ്ങളും ഭംഗികളും സങ്കല്പിക്കാനേ

കഴിയുന്നില്ല. ഇങ്ങനെ അനേകം പ്രയാസങ്ങൾ ചൂണ്ടിക്കാണിക്കാൻ കഴിയും.

ഭാഷണത്തിൽ സങ്കീർണ്ണവാക്യങ്ങൾ ആവശ്യമായി വരുന്നില്ല. ലളിതമായ വാക്യഘടനയുള്ള ദീർഘവാക്യങ്ങൾപോലും സാധാരണസംഭാഷണങ്ങളിൽ ഉപയോഗിക്കാറില്ല. കൊച്ചുകുട്ടികൾക്കു വായിക്കാനോ വായിച്ചുകേൾക്കാനോ ഉള്ള കഥകളിൽ *കർഷകനെ ഉപദ്രവിച്ച പൂച്ചയെ ഓടിക്കാത്ത നായയെ തല്ലാത്ത വടിയെ തിന്നാത്ത പോത്തിനെ പൊള്ളിക്കാത്ത തീയെ.....'* എന്നിങ്ങനെ ഓരോ സംഭവത്തെയും വീണ്ടും പരാമർശിക്കുന്ന അതിദീർഘങ്ങളായ വാക്യങ്ങൾ ഉപയോഗിക്കാറുള്ളത് ഭാഷാപരമായ ഒരു പരിശീലനം എന്ന നിലയ്ക്കാണ്. ഭാഷയിലെ വാക്യവൈചിത്ര്യങ്ങൾ, അതിന്റെ അപാരസാദ്ധ്യതകളുടെ മാതൃകകളെങ്കിലും പരിചയപ്പെടാൻ കുട്ടികൾക്ക് അവസരം ലഭിക്കുന്നില്ല. അവരുടെ ഭാഷാഭേദത്തിൽ അത്തരം സാദ്ധ്യതകൾ സാധാരണമായി ഉപയോഗിക്കാറില്ല. അതുകൊണ്ട് വാക്യതലത്തിൽ മുന്നേറാൻ കുട്ടികൾക്കു കഴിയുന്നില്ല. ലളിതവാക്യങ്ങൾ ഉറയ്ക്കുകയാണ് ആദ്യം വേണ്ടത്. അതിന്റെ രചനാസൂത്രങ്ങൾ സ്പഷ്ടമായി അറിഞ്ഞാൽ മാത്രമേ സങ്കീർണ്ണവാക്യങ്ങളായി അവയെ മാറ്റിയെടുക്കാൻ കഴിയൂ. അതിനു പ്രത്യയങ്ങളെക്കുറിച്ച് ധാരണയുണ്ടാവണം. അത്തരം ആസൂത്രിതമായ പദ്ധതികളൊന്നും ഭാഷാപഠനത്തിൽ ഇല്ല.

മാനകഭാഷയുടെ ഘടനാവൈവിദ്ധ്യം പരിചയപ്പെടുത്തുകയും പരിശീലിപ്പിക്കുകയും ചെയ്യുന്നതിന് പാഠ്യപദ്ധതിയിൽ ഒന്നുംതന്നെ കരുതിവെച്ചിട്ടില്ല. അവർ ശൈശവത്തിലേ സ്വായത്തമാക്കിയ ഭാഷാജ്ഞാനത്തെ പരിപോഷിപ്പിക്കാനോ സംസ്കരിക്കാനോ വിദ്യാഭ്യാസപദ്ധതിക്കു കഴിഞ്ഞിട്ടില്ല എന്നാണ് ഇതിൽനിന്നു വ്യക്തമാകുന്നത്.

### 6.13. പുതിയവരുടെ വാക്യങ്ങൾ

പുതിയപദ്ധതിയിൽ പഠിച്ചുവന്നവരുടെ വാക്യങ്ങൾ പഴയവരുടേതിനെക്കാൾ ഒട്ടും മികച്ചു നില്ക്കുന്നില്ല. മാത്രമല്ല എല്ലാ കുട്ടികളുടെയും എഴുത്തിൽനിന്ന് പിശകുകൾക്ക് ഉദാഹരണം കണ്ടെത്താൻ കഴിഞ്ഞിട്ടുണ്ട്. ഭാഷാജ്ഞാനത്തിലാണ്

പുതിയപദ്ധതി ശ്രദ്ധിക്കുന്നത് എന്നതിനാൽ അവരുടെ പ്രകടനത്തിൽ വരുന്ന പിഴവുകൾക്ക് വിദ്യാഭ്യാസം ഉത്തരവാദിത്തം ഏറ്റെടുക്കേണ്ടതില്ല. തെറ്റുകൾ സ്വയം തിരുത്തുന്നതിനാൽ കുട്ടികൾ വരുത്തുന്ന പിഴവുകൾക്ക് അവ സ്വയം തിരുത്താത്ത കുട്ടികൾ തന്നെയാണ് ഉത്തരവാദികൾ. വരമൊഴിയെ പരിഗണിക്കാതെ തത്ത്വത്തിലും പ്രയോഗത്തിലും വാമൊഴിയെ അമിതമായി ആശ്രയിക്കുന്ന പുതിയപാഠ്യപദ്ധതിയുടെ ഈ കാഴ്ചപ്പാടുതന്നെയാണ് പിഴവുകളുടെ പശ്ചാത്തലം എന്നാണ് വ്യക്തമാകുന്ന കാര്യം. സങ്കീർണ്ണമായ വാക്യരചനകൾക്കുള്ള ശ്രമങ്ങൾപോലും പുതിയപദ്ധതിക്കാരിൽ വിരളമാണ്. നിരർത്ഥകമെന്നും അർദ്ധവാക്യങ്ങൾ എന്നും ഉള്ള വിഭാഗങ്ങളിലാണ് പുതിയവരുടെ വാക്യങ്ങൾ മിക്കതും ഉൾപ്പെട്ടിട്ടുള്ളത്. അവയുടെ വിശദീകരണമാകട്ടെ കൂടുതൽ സങ്കീർണ്ണവുമാണ്. അവരുടെ എഴുത്തുകൾ വാമൊഴിയായിത്തന്നെ നില്ക്കുന്നു എന്നതാണ് ഇതിനു കാരണം. എന്നാൽ അത് നാടൻമൊഴിയുടെ താളവും സൗന്ദര്യവും പ്രകടിപ്പിക്കുന്നില്ലതാനും.

> *അൻപ് പർഷത്തിന് ശേഷാ എന്റെ നാട് ഇപ്പോൾ ഒരു കമ്പ്യൂട്ടർ യുഗമാണ്- 50 വർഷാ കൂടി കഴിഞ്ഞാൽ എല്ലാ വീടുകളിലൂാ കമ്പ്യൂട്ടർ. ആശയവിനിമയാ കമ്പ്യൂട്ടറിലൂടെ ടെലിഫോൺ വേണ്ട സാസാരിക്കാനാ കത്തുകൾ അയക്കാനാ* (അനുബന്ധമായി നല്കിയ പട്ടികയിലെ 28-ാമത്തേത്. തുടർന്നുള്ള ഉദാഹരണങ്ങളിലും നമ്പർ ബ്രാക്കറ്റിൽ കാണിച്ചിരിക്കുന്നു.)

അക്ഷരത്തെറ്റുകൾ ഒഴിവാക്കിയാൽ ഇങ്ങനെ കിട്ടും.

> *അൻപതു് വർഷത്തിനു് ശേഷം എന്റെ നാട് ഇപ്പോൾ ഒരു കമ്പ്യൂട്ടർ യുഗമാണ്. - 50 വർഷംകൂടി കഴിഞ്ഞാൽ എല്ലാ വീടുകളിലും കമ്പ്യൂട്ടർ. ആശയവിനിമയം കമ്പ്യൂട്ടറിലൂടെ. ടെലിഫോൺ വേണ്ട സംസാരിക്കാനും കത്തുകൾ അയക്കാനും.*

ആഖ്യാതങ്ങളില്ലാതെ വാക്യങ്ങൾ നീട്ടുന്നതു ഒരു ശൈലിയായി കണക്കാക്കിയാലും ആദ്യവാക്യത്തിൽ *നാട്ടിൽ* എന്ന് ആധാരികാവിഭക്തി ചേർക്കാത്തതു പ്രശ്നമായിത്തന്നെ ഇരിക്കുന്നു. *എല്ലാ വീടുകളിലും കമ്പ്യൂട്ടർ* എന്ന് വാക്യം പൂർത്തിയാകാതെ നില്ക്കുന്നത് വാമൊഴിയെ എഴുതുന്നതുകൊണ്ടാണ്. ആശയത്തിന്റെ ക്രമവും ഒഴുക്കും കുട്ടിയ്ക്ക് ഭാഷാപരമായി മിടുക്കുണ്ട് എന്നതിന്റെ സൂചനയായെടുക്കാം. എന്നാൽ ആ മിടുക്ക് എഴുത്തിലില്ലെന്നാണ് അപൂർണ്ണമായി

വാക്യം അവസാനിപ്പിച്ചതിൽനിന്ന് മനസ്സിലാവുന്നു്. വാമൊഴിയോടുള്ള അടുപ്പത്തിന് ഇനിയും തെളിവുകളുണ്ട്. വാക്യം 10 അക്ഷരത്തെറ്റുകൾ ഒഴിവാക്കിയാൽ ഇങ്ങനെയാണ്:

*50 വർഷങ്ങൾക്ക് ശേഷം വയലുകൾ ഒന്നുംകാണാൻ കഴിഞ്ഞെന്നവരില്ല. അൻപത് വർഷങ്ങൾക്ക് ശേഷം സ്കൂളുകൾ ഒക്കെ വളരെ അടുത്തടുത്ത് സ്ഥിതി ചെയ്യുകയും പണം കൊടുത്ത് പഠിക്കേണ്ട ഒരു നിലയായിരിക്കും - മനുഷ്യൻതന്നെ ജീവിച്ചിരിക്കുമോ എന്നതന്നെ സംശയമാണ്. കാരണം മാലിന്യം കാരണം പല സുക്കേടിനും കാരണമാകാം.*

സമുച്ചയത്തിലെ പ്രശ്നം ഇരിക്കട്ടെ, ആവർത്തനത്തിന്റെ ധാരാളിത്തം വെളിപ്പെടുത്തുന്നതു് വാക്യങ്ങൾ വാമൊഴിയിൽനിന്ന് അതേപടി എഴുത്തിലേക്കു വരുന്നു എന്നാണ്. യോജിപ്പിക്കാനായി *പിന്നെ* തുടങ്ങിയ പ്രയോഗങ്ങളുപയോഗിക്കുന്നതും കൂട്ടതലും ലളിതവാക്യങ്ങൾ ഉപയോഗിക്കുന്നതും ഇതിന്റെ മറ്റു തെളിവുകളാണ്.

*ഇപ്പോൾത്തന്നെ നമ്മുടെ നാട്ടിൽ വികസനം വരികയാണ് പിന്നെ കൃഷിസ്ഥലങ്ങൾ അഥവാ വയലുകൾ നികത്തി വീട്, ഫാക്ടറികൾ അങ്ങിനെ പലതും ജനങ്ങൾ ഉണ്ടാക്കുന്ന് പിന്നെ പ്രകൃതി മനോഹരമായ മരങ്ങളും മുറിച്ചു കൊണ്ട് പോകുന്ന് - അകാലത്ത് മനുഷ്യൻമാർ ഇന്നത്തെ പോലെ ഗ്രാമങ്ങൾ ഉണ്ടാവില്ല അതിന് പകരം വലിയ കെട്ടിടങ്ങൾ.*(11)

വർത്തമാനപ്രത്യയം *ഉന്ന്* എന്നു സംവൃതോകാരാന്തമായി വരുന്നതു് വാമൊഴിയുടെ രീതിയാണ്. അവസാനവാക്യത്തിൽ പ്രത്യയങ്ങൾ കൃത്യമല്ല; ഘടനയിൽത്തന്നെ പിഴവുകളുണ്ട്. വാക്യം പൂർത്തിയായിട്ടില്ല. ഇതു ഒറ്റപ്പെട്ട പ്രശ്നമല്ല.

*പെൺകുട്ടികൾ ആൺകുട്ടികളെപ്പോലെയും ആൺകുട്ടികൾ പൺകുട്ടികളുലേക്ക് മാറുന്നു. അതാണ് ലോകത്തിൽ നടക്കുന്നു- ബസ് ജീപ്പ് എന്ന പ്രൈവറ്റ് വണ്ടികൾ പൂർണ്ണമായും ഇല്ലാതാവുകയും ഒരോരുത്തർക്കും ഓരോ വണ്ടികൾ എന്ന രീതിയായിരിക്കും.(13)*

പഴയവരെ അപേക്ഷിച്ച് പുതിയവർ ലളിതവാക്യങ്ങളിൽത്തന്നെ ഒതുങ്ങാ നാണ് ശ്രമിക്കുന്നത്. അതിൽത്തന്നെ പ്രത്യയങ്ങളിലും സമുച്ചയത്തിലും എല്ലാം കൂടുതൽ പിഴവുകൾ വരുന്നുമുണ്ട്. സങ്കീർണ്ണവാക്യങ്ങളിലേക്കുള്ള രച നാന്തരണത്തിലാണ് പഴയവർക്ക് പിഴവുകൾ കൂടുന്നതെങ്കിൽ പുതിയവർക്ക് ലളിതവാക്യങ്ങളിൽത്തന്നെ പിഴയ്ക്കുന്നു. രചനാന്തരണത്തിനുള്ള ശ്രമങ്ങളില്ല. അക്ഷരമാലയിലും കേട്ടെഴുത്തിലും കാണിക്കുന്ന വ്യക്തമായ പിന്നോക്കാവ സ്ഥയ്ക്കു സമാന്തരമായിത്തന്നെയാണ് വാക്യതലത്തിലും പുതിയവരുടെ പ്രക ടനം എന്നാണ് വ്യക്തമാകുന്നത്. അക്ഷരതലത്തിൽ പുതിയപദ്ധതി തിരുത്ത ലുകൾ പാടില്ല തുടങ്ങിയ ശാഠ്യങ്ങൾ പുലർത്തിയിരുന്നതു പിശകുകൾ വർദ്ധിക്കാൻ കാരണമായിട്ടുണ്ട്. വാക്യതലത്തിൽ ഭാഷാവ്യവസ്ഥ എന്ന നിലയിൽ സമഗ്രതയിലൂന്നുന്ന പഠനരീതിയാണ് പുതിയപദ്ധതി വിഭാവനം ചെയ്തിട്ടുള്ളതു.് അതുകൊണ്ട് വാക്യതലത്തിൽ പഴയവരെക്കാൾ മികച്ച പ്രക ടനം പുതിയവർ കാഴ്ചവെക്കുമെന്ന് പ്രതീക്ഷിക്കപ്പെട്ടിരുന്നു. മാത്രമല്ല വിദ്യാർ ത്ഥികളുടെ ഭാഷാപരമായ സർഗ്ഗാത്മകതയ്ക്ക് പരമപ്രാധാന്യം നല്കുന്നതാണ് പുതിയപദ്ധതിയുടെ കാഴ്ചപ്പാട്. പക്ഷെ വാക്യരചനയിൽ ഇത്തരം മേന്മക ളൊന്നും കുട്ടികളുടെ എഴുത്തിൽ കാണാനില്ല എന്നതാണ് വസ്തുത. പകരം വാമൊഴിയുടെ അവിദഗ്ധമായ പകർപ്പുകളായി എഴുത്തുകൾ മാറിപ്പോകുന്നു. സൂക്ഷ്മവും വസ്തുനിഷ്ഠവുമായ ഒരു വിശദപഠനം പുതിയ മലയാളപഠനം ആവശ്യ പ്പെടുന്നുണ്ട്.

ഭാഷാർജ്ജനസിദ്ധാന്തങ്ങൾ മാതൃഭാഷയുടെ വാമൊഴിരൂപങ്ങളിൽ അനായാ സമായി ശിശു നേടിയെടുക്കുന്ന വൈദഗ്ധ്യത്തെയാണ് പ്രതിപാദിക്കുന്നത് എന്നതു ശ്രദ്ധിക്കാതെ ഔപചാരികഭാഷാപഠനത്തിന്റെ സൈദ്ധാന്തികാടിത്ത റയായി അതിനെ പ്രതിഷ്ഠിക്കുകയാണ് പുതിയ പദ്ധതി ചെയ്തതു്. അത്തരം ഒരു സൈദ്ധാന്തികപിൻബലം ഉള്ളതുകൊണ്ടുതന്നെ മാനകഭാഷയുമായി കുട്ടി കളെ പരിചയപ്പെടുത്തിയെടുക്കാനുള്ള പദ്ധതികളൊന്നും പുതിയരീതിയിൽ ഉൾപ്പെടുത്തിയിട്ടില്ല. പഴയരീതിയിലുള്ള പരിശീലനങ്ങളൊന്നും നിലനിർത്തു കയുമുണ്ടായില്ല. അതുകൊണ്ട്, പത്താം ക്ലാസ്സുവരെ മലയാളം പഠിച്ചിട്ടും കാര്യ ക്ഷമമായി പ്രയോഗിക്കാൻ പാകത്തിൽ ശൈശവത്തിൽ ആർജ്ജിച്ചതിൽക്കൂടു തലൊന്നും കുട്ടികൾക്ക് ലഭിച്ചിട്ടില്ല. പഴയ പദ്ധതി വളരെയേറെ ജീർണ്ണിച്ചക

ഴിഞ്ഞിരുന്നു എന്നതിന് തെളിവാണ് ഒന്നാംഭാഷയിൽ അവർ വരുത്തിയ പിശകുകൾ. അതിലൊന്നുപോലും പരിഹരിച്ചില്ല എന്നു മാത്രമല്ല പുതുതായി ചില പിഴവുകൾ കൂടി സംഭാവന ചെയ്യുകയാണ് പുതിയപദ്ധതി ഫലത്തിൽ ചെയ്തത്.

### 6.14. ഭാഷാർജ്ജനത്തിന് അനുഗുണമായ ഭാഷാപഠനപദ്ധതി

പഴയപദ്ധതിയിൽ പിഴവുകളുടെ കാരണമായി കാണുന്നതു ഒന്നാംക്ലാസ്സുമുതൽ പത്താം ക്ലാസ്സുവരെ മുന്നിൽക്കണ്ടുകൊണ്ട് അക്ഷരം, ലിപി, സന്ധി, പ്രത്യയം, പദം, വാക്യം തുടങ്ങി ഭാഷയുടെ വിഭിന്നതലങ്ങളിൽ ഓരോ ഘട്ടത്തിലും ഓരോന്നിന് സവിശേഷമായ ശ്രദ്ധനല്കിക്കൊണ്ട് ക്രമമായി പുരോഗമിക്കുന്ന ഒരു ഭാഷാപഠനപദ്ധതി ആസൂത്രണംചെയ്തു നടപ്പിലാക്കാൻ കഴിഞ്ഞില്ല എന്ന താണ്. വേഗതയും കാര്യക്ഷമതയുമുള്ള ഭാഷാപ്രയോഗങ്ങൾ ഉണ്ടാകാൻ ഹ്രസ്വകാലികസ്മരണയുടെ (short term memory) ജോലിഭാരം കുറയ്ക്കുകയാണ് വഴി. പരിശീലനം വഴി ചില ശേഷികളെ സ്വാഭാവികമാക്കിയാൽ (automatisation) അത്തരം ജോലികൾ ദീർഘകാലികസ്മരണയിലേക്ക് (long term memory) വിട്ടുകൊടുക്കാൻ കഴിയും. അതുകണ്ട് ഹ്രസ്വകാലികസ്മരണയ്ക്കുള്ള ഭാരം കുറയ്ക്കാനും അതിനനുസരിച്ച് എഴുത്ത് കൃത്യവും കാര്യക്ഷമമാക്കാനും കഴിയും. പ്രത്യയങ്ങളിൽ നല്ല വഴക്കമുണ്ടാക്കുകയാണ് അതിനുള്ള ഒരു മാർഗ്ഗം. അതുകൊണ്ടുതന്നെ ഭാഷാപഠനത്തിൽ പ്രത്യയങ്ങൾക്കാണ് കൂടുതൽ പ്രാധാന്യം കല്പിക്കേണ്ടതു്. വാക്യഘടനയിൽ ഊന്നുന്ന പദ്ധതി വാക്കുകൾ ക്കല്ല വാക്കുകൾ പ്രയോഗസജ്ജമാക്കുന്ന പദരചനയിലാണ് പരിശീലനം നല്കേണ്ടതു്. അത്തരം മേഖലകളുടെ പ്രധാന്യത്തെത്തന്നെ പാടേ നിരാകരിക്കു കയാണ് പുതിയപദ്ധതി തത്ത്വത്തിലും പ്രയോഗത്തിലും ചെയ്തതു്. അതിനു വേണ്ടി ഭാഷാർജ്ജനസിദ്ധാന്തത്തെ തെറ്റായി ഉയർത്തിക്കൊണ്ടുവരിക എന്ന നയമാണ് സ്വീകരിച്ചതു്.

ഭാഷാർജ്ജനസിദ്ധാന്തം ഒന്നാംഭാഷാപഠനത്തിൽ സമൂലമായ മാറ്റമുണ്ടാക്കാൻ മാത്രം ഉൾക്കാഴ്ചകൾ നല്കുന്ന ഒന്നാണ്. വ്യാകരണപഠനമാണ് ഔപചാരികഭാ ഷാപഠനത്തിലെ ഏറ്റവും ദുഷ്കരമായതു് എന്ന പരമ്പരാഗതവിശ്വാസത്തെ

അപ്പാടെ പൊളിച്ചെഴുതുന്നതാണ് ഭാഷാർജ്ജനസിദ്ധാന്തത്തിന്റെ വെളിപ്പെടുത്തലുകൾ. പണ്ഡിതനായ വൈയാകരണനെക്കാൾ കുറ്റമറ്റരീതിയിൽ ഭാഷാവ്യാകരണം അറിഞ്ഞുപ്രയോഗിച്ചുകൊണ്ടാണ് ഏതൊരു ശിശുവും തന്റെ ഒന്നാംഭാഷ പഠിച്ചെടുക്കുന്നതു് എന്നാണ് ശിശുഭാഷാർജ്ജനത്തെക്കുറിച്ചു നടത്തിയ പഠനങ്ങൾ  വെളിപ്പെടുത്തുന്നതു്. അബോധപൂർവ്വമായി ഭാഷാവ്യാകരണനിയമങ്ങൾ പഠിച്ചെടുക്കുന്ന ഇതിന്റെ സാദ്ധ്യതകൾ അതുകൊണ്ടുതന്നെ രണ്ടാംഭാഷാപഠനം കാര്യക്ഷമമാക്കൻ ഉപയോഗിക്കുകയാണ് വേണ്ടതു് എന്നാണ് ക്രാഷനെപ്പോലുള്ളവർ വാദിക്കുന്നതു്. ഒന്നാംഭാഷയുടെ കാര്യത്തിൽ കുട്ടിയുടെ ബുദ്ധിയിൽ അബോധപൂർവ്വമായി സ്ഥിതിചെയ്യുന്ന ഭാഷാജ്ഞാനത്തിലടങ്ങിയിരിക്കുന്ന ഭാഷാനിയമങ്ങളുമായി മാനകഭാഷയുടെ വ്യാകരണനിയമങ്ങളെ ഐക്യപ്പെടുത്തിയാൽ മാത്രം മതിയാകും.

ഭാഷാർജ്ജനസിദ്ധിയുടെ വികാസം നിലയ്ക്കുന്ന പന്ത്രണ്ടാം വയസ്സിനു മുമ്പുതന്നെ മാനകഭാഷയിൽക്കൂടി പ്രാവീണ്യം നേടാൻ പാകത്തിൽ ഭാഷയുടെ രചനാനിയമങ്ങൾക്ക് പരമപ്രാധാന്യം നല്കുന്ന ഭാഷാബോധനമാണ് രൂപപ്പെടുത്തിയെടുക്കേണ്ടതു്. പരമ്പരാഗതവ്യാകരണപഠനം പോലെ സംവർഗങ്ങളുടെ പേരുകളിൽ ആരംഭിക്കുകയും അവിടെത്തന്നെ അവസാനിക്കുകയും ചെയ്യുന്ന യാന്ത്രികമായ ഭാഷാപഠനമല്ല; ഭാഷാപ്രകടനങ്ങളുടെ കാര്യക്ഷമത വർദ്ധിപ്പിക്കുന്ന പ്രയോഗികപഠനമാണ് രൂപപ്പെടുത്തേണ്ടതു്. ഭാഷാപഠനമെന്നാൽ വ്യാകരണപഠനമാണെന്ന് പ്രഖ്യാപിക്കുന്നതായിരിക്കണം അതു്. ഓരോ കുട്ടിക്കും തന്റെയുള്ളിൽത്തന്നെയുള്ള  അബോധപൂർവ്വമായ അറിവിന്റെ വെളിപ്പെടലും തിരിച്ചറിവുമാണ് വ്യാകരണപഠനം എന്ന് ബോദ്ധ്യപ്പെടണം. മനഃപാഠമാക്കൽ ആവർത്തിക്കുന്നതിനുപകരം മനസ്സിലുള്ളതിനെ തിരിച്ചറിയാനുള്ള പ്രായോഗിക പരിശീലനമാകണം ഭാഷാപഠനം. കർത്താവ്, കർമ്മം, കേവലം, പ്രയോജകം എന്നിങ്ങനെയുള്ള സംജ്ഞകൾ പഠിച്ചിട്ടുണ്ടോ എന്നല്ല വാക്യപ്രകടനങ്ങളിൽ അവയെല്ലാം യഥോചിതം പ്രയോഗിക്കുന്നുണ്ടോ എന്നായിരിക്കണം പരിശോധിക്കപ്പെടേണ്ടതു്.

ഭാഷാപഠനത്തെക്കുറിച്ചുള്ള സങ്കല്പങ്ങൾതന്നെ മാറ്റിമറിക്കാൻ കഴിയുന്ന ഒരു സിദ്ധാന്തത്തെ നേർവിപരീതമായ പ്രഖ്യാപനങ്ങളുമായി കൊണ്ടാടിനടന്ന്

വിദ്യാഭ്യാസമേഖലയിൽ ഭാഷാപഠനത്തിൽ നിലവാരത്തകർച്ച ഉണ്ടാക്കുകയാണ് പുതിയ പാഠ്യപദ്ധതി ചെയ്തുകൊണ്ടിരിക്കുന്നത്. അതുകൊണ്ട് ഭാഷാപഠനത്തെ ഭാഷാർജ്ജനസിദ്ധാന്തത്തിന്റെ വെളിച്ചത്തിൽ പുനർനിർണ്ണയം ചെയ്ത് കാലവിളംബംകൂടാതെ നടപ്പിലാക്കേണ്ടതാണ്.

പഴയപദ്ധതിയിലുള്ളവരുടെയും പുതിയപദ്ധതിയിലുള്ളവരുടെയും വാക്യങ്ങൾ പരിശോധിച്ചതിൽനിന്ന് വ്യാകരണപഠനത്തിന്റെ അപാകതയും അഭാവവുമാണ് വാക്യപ്പിശകുകളുടെ പശ്ചാത്തലം എന്ന വ്യക്തമാകുന്നുണ്ട്. വാക്യത്തെ അടിസ്ഥാനമാക്കുന്നതും പ്രയോഗിച്ച് പരിശീലിക്കുന്നതും ഉള്ളിലെ ഭാഷാനിയമങ്ങളോട്ട് നിരക്കുന്നതുമായ വ്യാകരണപഠനം ആസൂത്രണം ചെയ്ത നടപ്പാക്കണം എന്നാണ് ഇത് സൂചിപ്പിക്കുന്നത്. ചെറിയ ക്ലാസ്സുമുതൽ മുതിർന്ന ക്ലാസ്സുവരെ ക്രമമായി പുരോഗമിക്കുന്ന പദ്ധതിയാണ് ആസൂത്രണം ചെയ്യേണ്ടത്. മാനകഭാഷയായിരിക്കണം ഭാഷാപഠനത്തിന്റെ ആദർശമാതൃക. അതിനോട്ട് ക്രമേണ ഇണങ്ങിവരിക എന്നതാവണം പഠനത്തിന്റെ ഫലം. മാനകഭാഷയിൽ അർത്ഥസന്ദിഗ്ദ്ധതയില്ലാതെ വാക്യങ്ങൾ നിർമ്മിക്കാനുള്ള സാമർത്ഥ്യമാകണം ഭാഷാപഠനത്തിന്റെ ലക്ഷ്യം. എങ്കിൽ മാത്രമേ പുതിയ ചിന്തകൾ മലയാളത്തിൽ ആവിഷ്കരിക്കാനുള്ള കഴിവ് കുട്ടികൾക്ക് ഉണ്ടാവുകയുള്ളൂ.

# 7

# ഉപസംഹാരം

കേരളത്തിലെ ഹൈസ്കൂൾ നിലവാരത്തിലുള്ള കുട്ടികളുടെ മലയാളഭാഷാപഠനത്തിൽ കണ്ടുവരുന്ന ലേഖനപരമായ അപര്യാപ്തതകളെ വിശകലനം ചെയ്യാനാണ് ഈ പ്രബന്ധനത്തിൽ ശ്രമിച്ചത്. പഠനബോധനരീതികൾ, ക്ലാസ്സ്മുറിയിലെ അനുഭവങ്ങൾ, പ്രതിജനഭിന്നമായ പഠനനിലവാരം, സാമ്പത്തികവും സാമൂഹികവും സാംസ്കാരികവുമായ പരിതോവസ്ഥകൾ തുടങ്ങിയ പല ഘടകങ്ങളും വിദ്യാഭ്യാസമണ്ഡലത്തിൽ പ്രസക്തമാണ്. എന്നാൽ ഭാഷയെത്തന്നെ കേന്ദ്രീകരിക്കുന്ന സമീപനമാണ് ഇവിടെ പ്രധാനമായും സ്വീകരിച്ചിരിക്കുന്നത്. കുട്ടികളെക്കൊണ്ട് എഴുതിച്ച ഭാഷാവസ്തുതകളെയാണ് വിശകലനത്തിന് അവലംബിച്ചിരിക്കുന്നത്.

കുട്ടികൾ ദൈനംദിനജീവിതത്തിൽ മലയാളം ഫലപ്രദമായി ഉപയോഗിക്കുന്നുണ്ട്. ഈ കഴിവുകൾ വേണ്ടരീതിയിൽ വളർത്തിയെടുത്ത് അവർക്ക് എഴുത്തിലും ഔപചാരികമായ ഭാഷണത്തിലും ഉപയോഗിക്കാനാവുന്നില്ല. അത്തരം സന്ദർഭങ്ങളിൽ അവർക്ക് ധാരാളം പിശകുകൾ വരുന്നു. അവരുടെ പ്രയാസങ്ങളിൽ പൊതുവായ കാര്യങ്ങളെന്തെല്ലാമാണ്, ഭാഷയിൽ അന്തർഭവിച്ചിട്ടുള്ള ഘടനാപരവും ചരിത്രപരവുമായ പ്രശ്നങ്ങൾ അത്തരം പ്രയാസങ്ങൾക്ക് കാരണമാകുന്നുണ്ടോ, എന്നീചോദ്യങ്ങളാണ് പഠനത്തിന്റെ മേഖലയും സ്വഭാവവും നിർണ്ണയിച്ചത്.

അക്ഷരമാല എഴുതുക, കേട്ടെഴുതുക, പകർത്തിയെഴുതുക, സ്വന്തമായി ഉപന്യാസം രചിക്കുക എന്നിങ്ങനെ ഏതാനും ചോദ്യങ്ങൾക്ക് കുട്ടികളെഴുതിയ ഉത്തരങ്ങളെയാണ് ഈ പഠനത്തിന് ആധാരമാക്കിയിരിക്കുന്നത്. ഭാഷാശാസ്ത്രപരികല്പനകളുടെ വെളിച്ചത്തിലാണ് അപഗ്രഥനം നടത്തിയിരിക്കുന്നത്.

പഴയ വിദ്യാഭ്യാസരീതിയിൽ പഠിച്ച എട്ട്, ഒമ്പത്, പത്ത് ക്ലാസ്സുകളിലെ 258 വിദ്യാർത്ഥികളെയാണ് വിവരശേഖരണത്തിന് ആശ്രയിച്ചത്. പഠനം പുരോഗമിക്കുന്നതിനിടെ വിദ്യാഭ്യാസപദ്ധതിയിൽ  കാര്യമായ മാറ്റം നടപ്പിലായി. പഠനബോധനരീതികൾ ഈ പഠനത്തിൽ കാര്യമായി വിശകലനം ചെയ്തിട്ടില്ലാത്തതിനാൽ ഈ മാറ്റം പഠനത്തിന്റെ കണ്ടെത്തലുകളെ ബാധിക്കുകയില്ല. എങ്കിലും പുതിയപദ്ധതിയിൽ കാര്യങ്ങൾ വളരെ വ്യത്യാസപ്പെട്ടിട്ടുണ്ടോ എന്നറിയാൻ പഠനഫലങ്ങളുമായി പുതിയ രീതിയെ താരതമ്യം ചെയ്തിട്ടുണ്ട്. പഴയ അതേ ചോദ്യങ്ങൾ ഉപയോഗിച്ച് അതേ സ്കൂളിലെ പുതിയപദ്ധതിയിലെ പത്താം തരത്തിലെ ഒരു ക്ലാസ്സിലെ കുട്ടികളെക്കൊണ്ട് എഴുതിച്ചതുമായാണ് താരതമ്യം ചെയ്തിരിക്കുന്നത്.

മലയാളമെഴുതുന്നതിൽ കുട്ടികൾ സാമാന്യമായും ധാരാളം പിഴവുകൾ വരുത്തുന്നു. ഇതിന്റെ കാരണമന്വേഷിക്കുമ്പോൾ പിഴവുകൾ വരുത്തുന്നതിൽ കുട്ടികളല്ല യഥാർത്ഥത്തിൽ കുറ്റക്കാർ  എന്നാണ് മനസ്സിലാകുന്നത്. ചരിത്രപരമായി ഭാഷയിൽത്തന്നെ വന്നുചേർന്നിട്ടുള്ള സങ്കീർണ്ണതകൾ ഒരു വശത്ത് പിഴവുകൾക്ക് വഴിയൊരുക്കുന്നു. വിദ്യാഭ്യാസമേഖലയിൽ പൊതുവെയും ഭാഷാസൂത്രണത്തിൽ സവിശേഷമായും ഉണ്ടായിട്ടുള്ള ഇടർച്ചകൾ മറ്റൊരു വശത്ത് ഭാഷാപഠനത്തെ കലുഷമാക്കുന്നു. പത്രമാസികാദികളും മറ്റു മാദ്ധ്യമങ്ങളും കുട്ടിയുടെ ചുറ്റും നിരത്തുന്ന ഭാഷാമാതൃകകൾ അങ്ങേയറ്റം കുഴഞ്ഞുമറിഞ്ഞ സാഹചര്യമാണൊരുക്കുന്നത്. ഭാഷാപഠനത്തെ അതീവസങ്കീർണ്ണമായ ഒരു പ്രക്രിയയാക്കി മാറ്റുന്നതിൽ വിദ്യാഭ്യാസപദ്ധതികളും തനതായ സംഭാവനകൾ നല്കുന്നുണ്ട്. സാഹചര്യങ്ങൾ ഇങ്ങനെ പ്രതികൂലമായ നിലപാടെടുത്തു നില്ക്കുമ്പോൾ കുറ്റമറ്റ ഭാഷാപ്രയോഗങ്ങൾ പരിചയിച്ചെടുക്കാൻ ചക്രവ്യൂഹത്തിൽപ്പെട്ടാലെന്നപോലെ കുട്ടി പെടാപ്പാടു പെടേണ്ടിവരുന്നു എന്നതാണ് യാഥാർത്ഥ്യം.

ഭാഷയുടെ ചരിത്രത്തിൽത്തന്നെ അന്തർഭവിച്ചിട്ടുള്ള ചില പ്രശ്നങ്ങളെയാണ് വിദ്യാർത്ഥികൾ അഭിമുഖീകരിക്കുന്നത്. എഴുത്തും സംസാരവും തമ്മിലുള്ള അകലം അക്ഷരപഠനത്തിൽ സങ്കീർണ്ണതകൾ സൃഷ്ടിക്കുന്നുണ്ട്. എഴുത്തും ഉച്ചാരണവും തമ്മിൽ ഒന്നിനൊന്നു പൊരുത്തം ദീക്ഷിക്കുന്നില്ല. ഇത് സൂക്ഷ്മതലത്തിൽ കുട്ടികളെ കുഴക്കുന്നുണ്ട്.

മാനകഭാഷയും ഭാഷാഭേദവും തമ്മിലുള്ള സൂക്ഷ്മവ്യത്യാസങ്ങളാണ് കുട്ടികൾ നേരിടുന്ന പ്രധാന വെല്ലുവിളി. ചില ശബ്ദങ്ങൾ തിരിച്ചറിയാൻപോലും ചില ഭാഷാഭേദത്തിൽപ്പെട്ടവർക്കു കഴിയുന്നില്ല. ശ, ഷ, സ തമ്മിലുള്ള ഭേദം തിരിച്ച റിയാനാകാതെ അക്ഷരങ്ങൾ പരസ്പരം മാറിപ്പോകുന്നതു് കുട്ടിയുടെ ഭാഷാഭേ ദത്തിൽ അവ ഒരു ആദിസ്വനിമത്തിന്റെ വ്യത്യസ്തപ്രത്യക്ഷീകരണങ്ങളെ പ്പോലെ പെരുമാറുന്നതുകൊണ്ടാണ്. അതിഖരമൃദുഘോഷങ്ങളെ വ്യവച്ഛേദിച്ച് മനസ്സിലാക്കാൻ നേരിടുന്ന പ്രയാസം കുട്ടികൾ പൊതുവായി പങ്കിടുന്നതാണ്. മാനകഭാഷയുടെ ഉച്ചാരണത്തിൽപ്പോലും ഇവയെ സൂക്ഷ്മമായി വ്യവച്ഛേദിക്കു ന്നില്ല.

മലയാളത്തിന്റെ ഉച്ചാരണവും എഴുത്തും തമ്മിലുള്ള ഈ വേർപിരിയലിന്റെ വേരു് പ്രാചീനമായ ഒരു ലിപിപരിഷ്കരണവുമായി ബന്ധപ്പെട്ടാണ് കിടക്കു ന്നതു്. പാട്ടും മണിപ്രവാളവുമായി സാഹിത്യചരിത്രത്തിൽ കാണുന്ന വ്യത്യസ്ത മായ രണ്ടുധാരകളിൽനിന്നാണ് ഇതിന്റെ ഉത്ഭവവും വളർച്ചയും. ദ്രാവിഡപ്പഴമ യുള്ള ലിപിരൂപങ്ങളുടെ കാലം സംസ്കൃതതദ്ഭവങ്ങളുടെ കാലമാണ്. ലിപിവ്യ വസ്ഥ സംസ്കൃതശബ്ദങ്ങളെ തത്സമമായി എഴുതാൻ പാകത്തിൽ പരിഷ്കരിച്ചു കൊണ്ടായിരുന്നു മലയാളത്തിന്റെ മുന്നേറ്റം. സംസ്കൃതത്തിന്റെ പ്രചാരമാണ് നിർണ്ണായകമായ മാറ്റങ്ങളുടെ പശ്ചാത്തലം. വേദപഠനം സംസ്കൃതോച്ചാരണസ മ്പ്രദായത്തെ നിലനിർത്താനായി പരിശീലിപ്പിക്കുന്ന ഒരു ധാരയായി ഉണ്ടാ യിരുന്നെങ്കിലും മലയാളികളുടെ പൊതുവായ ഉച്ചാരണങ്ങളെ അടിമുടി മാറ്റാൻ കഴിഞ്ഞിട്ടില്ല.

മലയാളത്തിലെ എഴുത്തും ഉച്ചാരണവും തമ്മിൽ ഒരു പിണക്കം പ്രാചീനലിപി പരിഷ്കരണത്തോടെ നിലവിൽവന്നു. എഴുത്ത് സംസ്കൃതത്തിന്റെ വഴിക്കും ഉച്ചാ രണം ദ്രാവിഡത്തിന്റെ വഴിക്കും എന്ന പുരാതനമായ പിണക്കം ഇന്നും അടി യൊഴുക്കായി നമ്മുടെ ലിപിവ്യവസ്ഥ സൂക്ഷിക്കുന്നുണ്ട്. ഇതാണ് അതിഖരമൃദു ഘോഷങ്ങളുടെ കാര്യത്തിൽ കുട്ടികളുടെ ലേഖനവൈകല്യങ്ങളുടെ സാമൂഹിക വും സാംസ്കാരികവുമായ അബോധപശ്ചാത്തലം.

ഇംഗ്ലീഷിന്റെ പ്രഭാവം പ്രകടിപ്പിച്ചുതുടങ്ങുന്നതോടെ ഇതിൽ പുതിയ പ്രവണതകൾ ഇഴുകിച്ചേരുന്നുണ്ട്. ലിപിവ്യവസ്ഥയെ ഇംഗ്ലീഷിനുവേണ്ടി മാറ്റുകയല്ല നിലനില്ക്കുന്ന ലിപിവ്യവസ്ഥയിലേക്ക് ഇംഗ്ലീഷ് ഉച്ചാരണങ്ങളുടെ സ്വഭാവം കുത്തിവെക്കുകയാണതു്. പവർഗ്ഗത്തിന്റെ അതിഖരത്തിനു ഘർഷിസ്വഭാവം ലഭിക്കുന്നതും സ്വരങ്ങളുടെ പുതിയ ഉച്ചാരണങ്ങളും ഇതിന്റെ പ്രത്യക്ഷീകരണങ്ങളാണ്

ഇരുപതാം നൂറ്റാണ്ടിലും ഭാഷാപഠനത്തിൽ ഗൗരവതരമായ സ്വാധീനം ചെലുത്തുന്നതു് മറ്റൊരു ലിപിപരിഷ്കരണപരമ്പരയാണെന്നതു് യാദൃച്ഛികമാകാനിടയില്ല. എഴുപതുകളിൽ നടപ്പിലാക്കിയ ലിപിപരിഷ്കരണം, തുടർന്ന് ലിപിതലം വിട്ട് ഭാഷയുടെ മറ്റുമേഖലകളെക്കൂടി ആശ്രയിച്ചതോടെ ഇരട്ടിപ്പുപോലെ പരിഷ്കരണബാഹ്യമായ കാര്യങ്ങളിൽവരെ അനാശാസ്യമായ മാറ്റങ്ങൾക്കു കാരണമായി. ലിപിവ്യവസ്ഥയെ ഏകീകരിക്കാനായി ആവിഷ്കരിച്ച ലിപിപരിഷ്കരണത്തിന്റെ ഏറ്റവും മുഖ്യമായ സംഭാവന ഉകാരത്തിന്റെ ഉപലിപികളുടെ ഏകീകരണമായിരുന്നു. കുട്ടികൾ ഏറ്റവും പിഴവുകൾ വരുത്തുന്നതും ഉകാരത്തിന്റെ ഉപലിപികളിൽത്തന്നെയാണ്. വ്യഞ്ജനസംഹിതകളെ പിരിച്ചെഴുതുന്നതിലും മദ്ധ്യമങ്ങളുടെ ഉപലിപികളിലും ലിപിപരിഷ്കരണത്തിന്റെ നിർദ്ദേശങ്ങൾ പിശകുകൾ വർദ്ധിപ്പിക്കുന്നതിലാണ് കലാശിച്ചതു്. അച്ചടി എളുപ്പമാക്കാനായി ആവിഷ്കരിച്ചു നടപ്പിലാക്കിയ ലിപിപരിഷ്കരണം ഭാഷാപഠനത്തിൽ എഴുത്തിനെ അയുക്തികവും അതിസങ്കീർണ്ണവുമായ ഒരു പ്രക്രിയയാക്കി മാറ്റി കുട്ടികളെ മുഴുവൻ കുഴക്കിക്കളയുകയാണ് ചെയ്തതു്.

അക്ഷരങ്ങൾ ഉറപ്പിച്ച്, പദങ്ങൾ സ്വാധീനപ്പെടുത്തി, സന്ധിയും വർണ്ണമാറ്റങ്ങളും സ്വാംശീകരിച്ച്, പ്രത്യയങ്ങളും വാക്യഘടനയും കുറ്റമറ്റതാക്കി, ചിഹ്നങ്ങളും പ്രയോഗഭേദങ്ങളും പരിചയിച്ച് ക്രമമായി വികസിക്കുന്നതരത്തിൽ ഭാഷയുടെ വ്യത്യസ്തതലങ്ങളിൽ അതതുപ്രായത്തിൽ ഊന്നൽ നല്കിക്കൊണ്ടുള്ള ആസൂത്രിതമായ ഒരു ഭാഷാപഠനപദ്ധതി രൂപകല്പനചെയ്യുന്നതിൽ ശ്രദ്ധിച്ചില്ല എന്നതാണ് വിദ്യാഭ്യാസപദ്ധതിയുടെ പ്രധാനപരാധീനത. ഭാഷാപഠനചരി

ത്രത്തിൽ എന്നും സാഹിത്യത്തിനും ഇതരവൈജ്ഞാനികമേഖലകൾക്കും

ഭാഷയെക്കാൾ പ്രാധാന്യം നല്കുന്ന രീതികളാണ് പിന്തുടർന്നുപോന്നത്.

പുതിയ വിദ്യാഭ്യാസപദ്ധതി കേരളത്തിൽ വ്യാപകമാകുന്നത് 1997 -ലാണ്. പഠനബോധനരീതികളിലും പരീക്ഷാസമ്പ്രദായത്തിലും കാര്യമായ ഭേദഗതികളോടെ ആവിഷ്കരിച്ച പദ്ധതി നടപ്പിലായിട്ട് ദശകം ഒന്നു പിന്നിട്ടുകഴിഞ്ഞു. ഭാഷാപഠനത്തിലാണ് പുതിയപദ്ധതി ഏറ്റവും ഫലപ്രദമായത് എന്ന അവകാശവാദമല്ലാതെ കാര്യമായ പഠനങ്ങളൊന്നും നടത്താൻ ഇതുവരെ തയ്യാറായിട്ടില്ല. പഴയപദ്ധതിയിൽപ്പെട്ടവരിൽനിന്നു വിവരങ്ങൾ ശേഖരിച്ചു നടത്തിയ പഠനത്തിന്റെ ഫലങ്ങളെ പുതിയപദ്ധതിയിൽപ്പെട്ടവരിൽ നിന്ന് അതേരീതിയിൽ ശേഖരിച്ച വിവരങ്ങളുടെ വെളിച്ചത്തിൽ പരിശോധിച്ചപ്പോൾ ഭാഷാപഠനത്തിൽ പുതിയപദ്ധതി എന്തെങ്കിലും മുന്നേറ്റം നടത്തിയതായി കണ്ടിട്ടില്ല. അക്ഷരമാലയിലും ഗദ്യത്തിന്റെ കേട്ടെഴുത്തിലും പുതിയ പദ്ധതിയിലുള്ളവർ നിർണ്ണായകമായിത്തന്നെ പിന്നിലാണ്. പദ്യം കേട്ടെഴുതുന്നതിലും ഗദ്യപദ്യങ്ങൾ പകർത്തിയെഴുതുന്നതിലും പുതിയവർ പിന്നിലാണെങ്കിലും വ്യത്യാസം നിർണ്ണായകമല്ല. പിശകുകളുടെ ആവൃത്തിയിൽ ചെറിയ ചില വ്യതിയാനങ്ങൾ കാണിക്കുന്നുണ്ട് എന്നല്ലാതെ അതിന്റെ സ്വഭാവം മാറുന്നില്ല എന്നാണ് അക്ഷരമാലയും കേട്ടെഴുത്തും പരിശോധിച്ചതിൽനിന്നു വ്യക്തമാകുന്നത്. വ്യാകരണപ്രാധാന്യമുള്ള അക്ഷരങ്ങളിൽ പിശകുകൾ കൂടുതലാണ് എന്നു മാത്രമല്ല പിഴവുകളുടെ സ്വഭാവം സമാനവുമാണ്. വ്യാകരണതലത്തിൽ കുട്ടികളുടെ നില കൂടുതൽ പിന്നോക്കമാണ്.

വാക്യതലത്തിൽ അടിസ്ഥാനപരമായ കാര്യങ്ങൾപോലും ഉറച്ചിട്ടില്ല. വാമൊഴിവാക്യങ്ങളെ അങ്ങനെതന്നെ എഴുതാനാണ് മിക്ക കുട്ടികളും ശ്രമിക്കുന്നത്. എഴുത്തുഭാഷയുടെ രീതികൾ അവർക്ക് കൃത്യമായറിയില്ല. ലളിതവാക്യങ്ങളിൽനിന്ന് സങ്കീർണ്ണവാക്യങ്ങൾ നിർമ്മിക്കുന്നതിനാവശ്യമായ രചനാന്തരണപ്രക്രിയ കുട്ടികൾക്ക് വശമായിട്ടില്ല. വാക്യതലത്തിലും പുതിയപദ്ധതിയിലുള്ളവർ പഴയവരേക്കാൾ പിന്നിലാണ്. ശിശുവായിരിക്കേ ആർജ്ജിച്ചെടുത്ത ഭാഷാശേഷിയെ മാനകീകരിക്കാൻ ഔപചാരികവിദ്യാഭ്യാസത്തിന് കഴിഞ്ഞിട്ടില്ല. വാക്യഘടനയിൽ ഭാഷാർജ്ജനകാലത്ത് നേടിയ ധാരണകൾ മാത്രമേ എട്ടുപത്തുവർഷം വിദ്യാഭ്യാസം നടത്തിയിട്ടും സ്വന്തമായുള്ളൂ. ക്രമാനുഗ

തമായി ചിട്ടയോടെ വാക്യരചനാനിയമങ്ങളെ പരിചയപ്പെടുത്താനുള്ള ആസൂത്രിതപദ്ധതികളൊന്നും നടപ്പിലാക്കാൻ ഭാഷാപഠനത്തിന് കഴിഞ്ഞിട്ടില്ല. പ്രത്യയതലത്തിൽപോലും ഉറച്ചധാരണകൾ രൂപപ്പെടുത്തിയെടുക്കാൻ കഴിയാത്തതിന്റെ കാരണമിതാണ്. പുതിയ പദ്ധതിയാകട്ടെ ഭാഷാർജ്ജനത്തെക്കുറിച്ച് തെറ്റായതും വിദ്യാഭ്യാസവിരുദ്ധമായതുമായ കാഴ്ചപ്പാടാണ് വെച്ചുപുലർത്തുന്നത്. എഴുത്തിന്റെ എല്ലാ തലങ്ങളിലും പഴയവരേക്കാൾ പിന്നിലാണ് പുതിയവരുടെ നില. പഴയതും പുതിയതുമായ ഭാഷാപഠനപദ്ധതികളെ സൂക്ഷ്മമായി വിലയിരുത്തി പോരായ്മകൾ അടിയന്തിരമായി പരിഹരിക്കേണ്ടതുണ്ടെന്നാണ് ഇത് വ്യക്തമാക്കുന്നത്. ഭാഷാർജ്ജനതത്വങ്ങളുടെ വെളിച്ചത്തിൽ കുട്ടികളുടെ ഉള്ളിലുള്ള ഭാഷാനിയമങ്ങളുമായി ഇണങ്ങുന്നവിധത്തിൽ എഴുത്തുഭാഷാവ്യാകരണത്തിന് പ്രാധാന്യം നല്കിക്കൊണ്ടുള്ള പ്രായോഗികഭാഷാപദ്ധതിക്കാണ് രൂപം നല്കേണ്ടത്.

ആറദ്ധ്യായങ്ങളിലായി നടത്തിയ ചർച്ചകളിൽനിന്ന് വ്യക്തമാകുന്ന പ്രധാനപ്പെട്ട ആശയങ്ങളെ ക്രോഡീകരിച്ച് ചുവടെ കൊടുത്തിരിക്കുന്നു.

1. എഴുത്തുവടിവുകളിൽ കുട്ടികൾക്ക് ധാരാളം പിശകുകൾ സംഭവിക്കുന്നു. *ഘ, ഛ, ച, ഹ, പ, ഫ, ഷ , ഋ, ഈ, ഊ, ഔ, ഝ, ഢ, ജ, ആ* എന്നീ ലിപിമങ്ങളിലാണ് കൂടുതൽ തെറ്റുകൾ കാണുന്നത്. ചെറിയ ക്ലാസ്സിൽവെച്ചുതന്നെ മലയാളലിപിമങ്ങളുടെ പ്രത്യേകതകൾ വ്യക്തമാകുമാറ് ലിപിമങ്ങളിൽ ഊന്നിയ എഴുത്തുപരിശീലനം നടത്തുന്നത് വിജയകരമാകുന്നില്ല എന്നതാണ് കാരണം. പുതിയപദ്ധതിയിൽപ്പെട്ട കുട്ടികൾ ഇത്തരം പരിശീലനങ്ങൾതന്നെ പരിചയമില്ലാത്തവരായതിനാലാവാം അക്ഷരമാലയിൽ അവർ വരുത്തുന്ന പിശകുകളും കൂടു ന്നത്.

2. *ഓ, ഐ, അം, അഃ, ങ, ഝ, ഞ, ഠ, ഡ, ഢ, ഥ, ദ, ധ, ന, പ, ഫ, ബ, ഭ, മ,, ശ, ഷ, സ, ഹ, ള, ഴ, റ* എന്നീ ലിപിമങ്ങളാണ് സ്വനിമപ്പിശകുകളിൽ മുന്നിൽ വരുന്നത്. ഏറ്റവും മുന്നിൽ വരുന്നത് *ങ* എന്ന ലിപിമമാണ്. ഭാഷാപ്രയോഗങ്ങളിൽ അപൂർവ്വമായി മാത്രം വരുന്നതുകൊ

ണ്ടാണ് ഇതു് സംഭവിക്കുന്നതു്. അതിഖരമൃദുഘോഷങ്ങളാണ് പൊതുവെ തെറ്റുന്നതു്. ഉച്ചാരണപരമായും ശ്രുവണപരമായും അതിഖര മൃദുഘോഷങ്ങളെ വ്യവഛേദിക്കാത്ത മലയാളികളുടെ ഉച്ചാരണശീല മാണ് ഇതിനു കാരണം.

3. *ശ, ഷ, സ,* ഇവയും *യ, ഴ* ഇവയും തെറ്റിപ്പോകുന്നതു് ഭാഷാഭേദ ത്തിന്റെ സ്വാധീനം കൊണ്ടാണ്. ഒരു ആദിസ്വനിമത്തിന്റെ വ്യത്യസ്തപ്ര ത്യക്ഷീകരണങ്ങളെപ്പോലെയാണ് ഇവ ഭാഷാഭേദത്തിൽ പെരുമാറു ന്നതു്. അവയുടെ ഉച്ചാരണവ്യത്യാസം കുട്ടികളുടെ കേൾവിയിൽ പതി യുന്നില്ല. കേൾക്കുമ്പോൾ സ്വനത്തിന്റെ ഭൗതികസ്വഭാവമല്ല ഭാഷ യിലെ സ്വനിമങ്ങളെയാണ് തിരിച്ചറിയുന്നതു്. കുട്ടികളുടെ കേൾവി യിലും ഭാഷാബോധത്തിലും പതിയുമാറു് അവയെ ഉച്ചരിച്ചും ഉച്ചാരണ രീതികൾ ഉദാഹരിച്ചും ഭാഷാഭേദത്തിന്റെ സ്വാധീനത്തിൽനിന്ന് വിടു വിച്ചെടുക്കാൻ പാകത്തിൽ ചിട്ടയായ പരിശീലനം ലഭിച്ചിട്ടില്ല എന്നാണ് വ്യക്തമാകുന്നതു്.

4. ഉച്ചാരണത്തിലെ ദ്രാവിഡരീതിയും എഴുത്തിലെ സംസ്കൃതരീതിയും തമ്മിലുള്ള വ്യതിയാനമാണ് അക്ഷരത്തെറ്റുകളുടെ അടിസ്ഥാനമായി നില്ക്കുന്നതു്.

5. ദ്രാവിഡപാരമ്പര്യത്തിലുണ്ടായിട്ടും അനുനാസികങ്ങളിൽ പിശകുവ രുന്നതു് ലിപിപരിഷ്കരണത്തിന്റെ പാർശ്വഫലമാണ്. ഇരട്ടിപ്പ് ഒരു സ്വനിമമല്ലാതെയാകുന്ന സാഹചര്യമാണ് അനുനാസികങ്ങൾ അനാവ ശ്യമായി ഇരട്ടിച്ചെഴുതുന്നതിനു പിന്നിലുള്ളതു്.

6. കേട്ടെഴുത്തിൽ ലിപിമങ്ങൾ തെറ്റുന്നതു് ഉപസ്വനങ്ങളെ എഴുതുന്നതി നാലാണ്. പദമദ്ധ്യത്തിൽ ഖരങ്ങൾ കാണിക്കുന്ന നാദിത്വം മറ്റുലിപി മങ്ങൾ കൊണ്ടു് എഴുതാനാണ് ശ്രമിക്കുന്നതു്. പരിചിതപദങ്ങളിൽ ഈ തെറ്റു കുറയുന്നുണ്ടു്. അബോധപൂർവ്വമായിട്ടെങ്കിലും കേട്ടെഴുത്തിൽ അർത്ഥവിചാരത്തിന്റെ അടിയൊഴുക്കുണ്ടു്. ഉച്ചാരണത്തിൽ എഴുത്തി

നോളം കൃത്യതപാലിക്കാത്തതു് മലയാളത്തിന്റെ സ്വഭാവമായതിനാൽ എഴുത്തും ഉച്ചാരണവും തമ്മിൽ പൊരുത്തപ്പെടുത്തുന്നതിന് ചെറിയ ക്ലാസ്സിൽ കേട്ടെഴുത്തുകൾ ധാരാളമായി പരിശീലിച്ചിട്ടില്ല എന്നോ ഉള്ളത് പര്യാപ്തമല്ല എന്നോ വേണം മനസ്സിലാക്കാൻ.

7. പകാരത്തിന്റെ അതിഖരം ഘർഷിയായിട്ടാണ് ഉച്ചരിക്കുന്നതു്. അതിഖരത്തിന്റെ ധ്വനി വരുമ്പോൾ പവർഗ്ഗത്തില ഖരമൃദുഘോഷാദി കൾകൊണ്ടു് അതിനെ എഴുതാനാണ് കുട്ടികൾ ശ്രമിക്കുന്നതു്. ഇംഗ്ലീ ഷ്പദങ്ങളിലെ പകാരത്തിന്റെ ഘർഷി എഴുതാൻകൂടി *ഫ* ഉപയോഗി ക്കുന്നതാണ് ഈ പിശകിന്റെ പശ്ചാത്തലം.

8. മാനകഭാഷയുടെതന്നെ എഴുത്തും സംസാരവും തമ്മിലുള്ള വ്യത്യാ സങ്ങൾ കുട്ടികളെ കുഴക്കുന്നുണ്ടു്. മാനകഭാഷയും ഭാഷാഭേദവും തമ്മിൽ നിലനില്ക്കുന്ന വ്യത്യാസങ്ങൾ ഇതിനെ ഒരു പടികൂടി സങ്കീർണ്ണമാക്കുന്നു.

9. ഭാഷാപഠനത്തിൽ വാമൊഴി/വരമൊഴി, മാനകഭാഷ/ഭാഷാഭേദം സ്വനിമം/ഉപസ്വനം എന്നിങ്ങനെ ചില വൈരുദ്ധ്യങ്ങളെ അഭിമുഖീക രിക്കേണ്ടിവരുന്നതു് കുട്ടിയെ കുഴപ്പത്തിലാക്കുന്നുണ്ടു്. സൂക്ഷ്മവ്യതിയാന ങ്ങളെ ഭാഷാജ്ഞാനത്തിൽ രേഖപ്പെടുത്തുകയും വ്യത്യസ്തഭാഷാപ്രയോ ഗങ്ങളിൽ അവ ഉപയോഗിക്കുകയും ചെയ്യാനാണ് കുട്ടി പഠിക്കുന്നതു്. ആർജ്ജിതഭാഷയുടെ തത്വങ്ങൾ മാനകഭാഷയ്ക്കും എഴുത്തിനും അനുസ രിച്ച് വികസിപ്പിക്കുകയാണ് ഒന്നാംഭാഷാപഠനത്തിൽ നടക്കുന്ന പ്രക്രിയ. വിദ്യാഭ്യാസപദ്ധതിയിൽ ഇത്തരം കാര്യങ്ങൾ ഫലപ്രദമായി ആസൂത്രണം ചെയ്യാൻ കഴിഞ്ഞിട്ടില്ല.

10. പ്രത്യക്ഷത്തിൽ തോന്നുന്നപോലെ അവ്യവസ്ഥിതമല്ല ഉകാര ത്തിന്റെ ഉപലിപികൾ. ലിപിമം വലത്തേയറ്റത്ത് കീഴ്‌വരയിൽ അവ സാനിക്കുന്നിടത്തെല്ലാം *ഗു* വിലേതുപോലെ, മറ്റുള്ളിടത്തെല്ലാം *പു* വിലെ പോലെ അടിയിൽ ചെറിയ വട്ടം എന്നാണതിന്റെ വ്യവസ്ഥ. *ക, ഛ, ഞ, ണ, ന, ര, ശ, ള, റ,* എന്നീ ഒമ്പതുലിപിമങ്ങൾ അപവാദങ്ങൾ.

ദീർഘമായ ഉകാരത്തിൽ ക്ഷ(    ), ഭൃ (    ), ജ്ഞ(    ) എന്നിവയ്ക്ക് ഒരേ സമയം രണ്ടു സാദ്ധ്യതകൾ ഉണ്ട്. *ത്ര, ശ്ര* ഇവയിൽ ഈ സാദ്ധ്യതകൾ വ്യത്യയത്തിലാണ്.

11. ഉപലിപികളിൽ ഏറ്റവും കൂടുതൽ പിഴവുകൾ വരുന്നത് ഉകാര ത്തിന്റെ കാര്യത്തിലാണ്. പുതിയലിപിയിലും പഴയലിപിയിലും പെടാത്ത രൂപങ്ങളാണ് കുട്ടികൾ എഴുതുന്നത്. എല്ലായിടത്തും ലിപിമ ത്തിന്റെ വലത്തേയറ്റത്ത് അടിഭാഗത്ത് ചെറിയ വട്ടമിടുക എന്നതാണ് കുട്ടികൾ കണ്ടെത്തുന്ന പുതിയരീതി. ഒരേ ലിപിമത്തിനുതന്നെ ശരി യായ ഒന്നിൽക്കൂടുതൽ ഉപലിപികൾ എന്ന രീതി എല്ലാ ലിപിമ ങ്ങൾക്കും ഒരുക്കിക്കൊടുത്ത ലിപിപരിഷ്കരണത്തിന്റെ നടപടികൾ അവയുടെ പൂരകബന്ധം തകർത്തുകളഞ്ഞതാണ് ഇത്തരം ഒരു അവ്യവ സ്ഥിതി നിലവിൽ വരാൻ കാരണം.

12. മദ്ധ്യമങ്ങളുടെ ഉപലിപികളിൽ *യ, വ,* എന്നിവയും ഋകാരത്തിന്റെ ഉപലിപിയും അയുക്തികമായി പരസ്പരം മാറ്റിയെഴുതുന്നതാണ് പ്രധാന പിശക്. ലിപിപരിഷ്കരണം ഇവയെ ലിപിമത്തിൽനിന്ന് വേറിട്ടെഴു തുന്ന രീതി നടപ്പിലാക്കിയതാണ് പിഴവുകൾക്ക് വഴിയൊരുക്കിയത്. അച്ചടിക്കുവേണ്ടി ഉപലിപികളെ പിരിച്ചെഴുതുകയെന്ന രീതി നടപ്പിലാ ക്കിയപ്പോൾ ഇവയുടെ എഴുത്തു വടിവുകൾ തീരെ പരിഗണിച്ചില്ല. എഴുത്തിൽ അവയുടെ രൂപമെന്നതിനെക്കാൾ എഴുതുന്ന രീതിയാണ് അവയെ പരസ്പരം വേർതിരിച്ചറിയാൻ സഹായിക്കുന്നത്. *യ* യുടെ ഉപ ലിപി താഴെനിന്ന് മേലോട്ടും *ഋ* വിന്റെ ഉപലിപി മേലെനിന്നു താഴോട്ടും ലിപിമത്തിന്റെ തുടർച്ചയായിത്തന്നെ എഴുതുമ്പോൾ *വ* യുടെ ഉപലിപി താഴെനിന്ന് മേലോട്ട് ലിപിമത്തിൽനിന്ന് വിട്ട് എഴുതുക എന്നതാണതിന്റെ രീതി.

13. കൂട്ടക്ഷരങ്ങളിൽ പരമായിവരുന്ന അക്ഷരത്തെക്കുറിച്ച് കൃത്യമായ ധാരണയില്ലാത്തതാണ് കുട്ടികളുടെ മുഖ്യമായ പ്രശ്നം. അതിഖരഘോ ഷങ്ങളുടെ ധ്വനിയെക്കുറിച്ച് വ്യക്തമായ ധാരണയില്ലാത്തതാണ്

ഇതിന്റെ ഒരു കാരണം. കൂട്ടക്ഷരങ്ങൾ ചന്ദ്രക്കലകൊണ്ട് പിരിച്ചെഴുതണം എന്ന ലിപിപരിഷ്കരണത്തിലെ നിർദ്ദേശം വീണ്ടും പരിഷ്കരിച്ച് മൃദുഘോഷസംയുക്തങ്ങളിൽ മൃദു എഴുതേണ്ടതില്ല എന്നാക്കിയതു് പിഴവുകളെ പ്രോത്സാഹിപ്പിച്ചു. മദ്ധ്യമങ്ങൾ പരമായി വരുന്ന മൃദുഘോഷസംയുക്തങ്ങളിലും ഘോഷം മാത്രം എഴുതിയാൽ മതി എന്ന നിർദ്ദേശമുണ്ട്. ധ്വനിയിലെ കുഴപ്പങ്ങൾ എഴുത്തിലെ കാഴ്ചകൊണ്ടു പരിഹരിക്കുന്നതു് '*കഥ*' തുടങ്ങിയ പരിചിതപദങ്ങളിൽ പിഴവുകൾ കുറയ്ക്കാൻ സഹായിച്ചിട്ടുണ്ട്. അത്തരം അവസരം നിഷേധിക്കുകയാണ് ലിപിപരിഷ്കരണം ചെയ്തതു്. ഇതു് പിഴവുകൾ കൂടാൻ കാരണമായി.

14. കൂട്ടക്ഷരങ്ങളിൽ ചന്ദ്രക്കല ചേർക്കേണ്ടതു് എവിടെയാണെന്ന് നിശ്ചയമില്ലാത്തതാണ് പിഴവുകളുടെ മറ്റൊരു സ്വഭാവം. അവർ അക്ഷരമദ്ധ്യത്തിലും അന്ത്യത്തിലും ചന്ദ്രക്കലചേർക്കുന്നു. ചന്ദ്രക്കല ചേർക്കേണ്ടതു് കൃത്യമായും എവിടെയാണെന്ന് ബോധിപ്പിക്കാൻ ഭാഷാബോധനത്തിനു് കഴിഞ്ഞില്ല. ഇതാണ് പിഴവുകളുടെ പശ്ചാത്തലം.

15. പിരിച്ചെഴുതുന്ന സമ്പ്രദായം കൂട്ടക്ഷരങ്ങൾ ഉച്ചരിക്കുന്നതിൽ കാര്യമായ മാറ്റങ്ങളുണ്ടാക്കി. *ക്ഷ* എന്നതു് *ക്ഷ* എന്ന് പിരിച്ചെഴുതിത്തുടങ്ങിയതോടെ പിരിച്ചുതന്നെ ഉച്ചരിക്കാനും തുടങ്ങി.

16. കേട്ടെഴുതുമ്പോഴും സ്വന്തമായി വാക്യങ്ങളുണ്ടാക്കുമ്പോഴും ഇരട്ടിപ്പിനെ ഉപേക്ഷിക്കുന്നതാണ് കുട്ടികൾ വരുത്തുന്ന പിഴവ്. ഇതിന്റെ കാരണവും ലിപിപരിഷ്കാരനിർദ്ദേശങ്ങളാണ്. ചില്ലുകൾക്കുശേഷം ഇരട്ടിപ്പ് സ്വയംസിദ്ധമാകയാൽ പ്രത്യേകിച്ച് എഴുതിക്കാണിക്കേണ്ടതില്ല എന്നു വന്നതോടെ ഒരേ സാഹചര്യത്തിൽത്തന്നെ ഇരട്ടിപ്പോടെയും അല്ലാതെയുമുള്ള രൂപങ്ങൾ ഭാഷയിൽ നടപ്പായി. അങ്ങിനെ വ്യത്യയം നഷ്ടപ്പെട്ടതോടെ അവയുടെ സ്വനിമത്വം അപ്രസക്തമായി. വ്യാകരണപരമായി പ്രസക്തിയുള്ള ഇരട്ടിപ്പ് അങ്ങനെ കുട്ടികളുടെ മലയാളത്തിൽ ഉച്ചാരണത്തിൽ മാത്രം നിലനില്ക്കുകയും എഴുത്തിൽനിന്ന് റദ്ദായിപ്പോകുകയും ചെയ്തു.

17. ലിപിപരിഷ്കരണം മലയാളം എഴുത്തിൽ ദൂരവ്യാപകമായ ദൂഷ്യഫലങ്ങൾ ഉളവാക്കി. ലിപിവിന്യാസതലത്തെ മാത്രം ആധാരമാക്കി പരിഷ്കാരം നടത്തിയ ഒരു ധാരയും സ്വനിമസാഹചര്യവും സന്ധികാര്യവുമടക്കം ഭാഷയുടെ മറ്റുതലങ്ങളെക്കൂടി ആശ്രയിക്കുന്ന മറ്റൊരു ധാരയും ലിപിപരിഷ്കരണത്തിനുണ്ട് . എൻ. വി. കൃഷ്ണവാരിയരുടെ നേതൃത്വത്തിലുണ്ടായ രണ്ടാമത്തെ ധാരയാണ് മലയാളമെഴുത്തിൽ ദൂരവ്യാപകമായ ഫലങ്ങളുണ്ടാക്കിയത്.

18. കേരള ഭാഷാ ഇൻസ്റ്റിറ്റ്യൂട്ട് പുറത്തിറക്കിയ *'മലയാളം അച്ചടിയും എഴുത്തും ഒരു സ്റ്റൈൽ പുസ്തകം'* എൻ. വി. കൃഷ്ണവാരിയരുടെ ചില നിർദ്ദേശങ്ങളെ തള്ളിക്കളയുന്നുണ്ടെങ്കിലും അതിന്റെ അടിസ്ഥാനസങ്കല്പനങ്ങളിൽത്തന്നെ ഉറച്ചുനില്ക്കുകയാണ്. ഭാഷയിലെ ലിപിവ്യവസ്ഥയെ ലളിതമാക്കിയെന്ന അതിന്റെ അവകാശവാദം അടിസ്ഥാനരഹിതവും വാസ്തവവിരുദ്ധവുമാണ്. ചില ലിപിമങ്ങൾക്ക് ചില പ്രത്യേക സാഹചര്യങ്ങളിൽ വിലക്കേർപ്പെടുത്തുന്ന ഉപയോഗനിയന്ത്രണം മാത്രമാണ് ലിപിപരിഷ്കരണം നടപ്പിലാക്കിയത്. അത് ലിപിവ്യവസ്ഥയെ കൂടുതൽ സങ്കീർണ്ണമാക്കുകയാണ് ചെയ്തിട്ടുള്ളത്. അച്ചടിതികച്ചും ഡി.ടി.പി.യിലേക്ക് മാറിക്കഴിഞ്ഞിട്ടും ലിപിപരിഷ്കരണത്തിന്റെ നിർദ്ദേശങ്ങൾ ഉപേക്ഷിക്കാൻ *സ്റ്റൈൽ പുസ്തകത്തി*ന്റെ വക്താക്കൾ തയ്യാറായിട്ടില്ല.

19. ഭാഷാ ഇൻസ്റ്റിറ്റ്യൂട്ടിന്റെ *സ്റ്റൈൽ പുസ്തകത്തെ* അങ്ങനെതന്നെ പകർത്തുകയാണ് എസ്. സി. ഇ. ആർ. ടി. ചെയ്യുന്നത്. എഴുത്തിൽ ഒന്നിൽക്കൂടുതൽ രീതികൾ പഠിക്കാൻ കുട്ടികളെ നിർബ്ബന്ധിക്കുകയാണ് ലിപിപരിഷ്കരണം ചെയ്തത്. പല സാദ്ധ്യതകൾ തുറന്നിട്ട് എഴുത്തിലെ വ്യത്യയബന്ധങ്ങളും പൂരകബന്ധങ്ങളും താറുമാറാക്കുന്നത് ഭാഷാപഠനത്തിൽ തുടർന്നും പ്രശ്നങ്ങളുണ്ടാക്കും.

20. പ്രത്യയങ്ങൾ പ്രയോഗിക്കുന്നതിൽ കുട്ടികൾ വളരെ പിഴവുകൾ

വരുത്തുന്നുണ്ട്. കാലപ്രത്യയത്തിന്റെ കാര്യത്തിൽ നില പരിതാപകരമാണ്. ഭാവിപ്രത്യയത്തെക്കുറിച്ച് സന്ദേഹങ്ങൾ കൂടുതലാണ്. പദങ്ങൾ പഠിക്കുമ്പോൾ കാലപ്രത്യയം ശ്രദ്ധിക്കുന്നില്ല. കാലാന്തപ്രയോഗം കൂടുതൽ പ്രയാസകരമായാണ് അനുഭവപ്പെടുന്നത്. വിഭക്തിപ്രത്യയങ്ങൾ പരസ്പരം മാറിപ്പോകുന്നു. പ്രത്യയങ്ങൾ ചെറിയ ക്ലാസ്സുകളിൽ നിന്നുതന്നെ ഉറപ്പിച്ചെടുക്കാൻ പാകത്തിൽ പാഠ്യപദ്ധതി ആവിഷ്കരിക്കാൻ കഴിഞ്ഞിട്ടില്ല

21. സമുച്ചയത്തിൽ മിക്ക കുട്ടികളും ധാരാളം പിഴവുവരുത്തുന്നു. വികല്പം ഉപയോഗിച്ചവരുടെ എണ്ണം കുറവാണ്. വാക്യങ്ങളെ യോജിപ്പിക്കുമ്പോൾ വാക്യഘടനയിലും പ്രത്യയയോജനയിലും പിഴവുകൾ വരുന്നു.

22. പദക്രമത്തിൽ പിഴവുകളുണ്ട്. പൂർണ്ണക്രിയ ചേർത്ത് വാക്യം മുഴമിപ്പിക്കാൻ കഴിയുന്നില്ല. *പിന്നെ* തുടങ്ങിയ പ്രയോഗങ്ങൾകൊണ്ട് വാക്യപൂർത്തിയുണ്ടാക്കാൻ ശ്രമിക്കുന്നു. വാമൊഴിവാക്യങ്ങൾതന്നെ വരമൊഴിയിലും ഉപയോഗിക്കുന്നതാണ് പിഴവുകളുടെ ഉറവിടം.

23. ലളിതവാക്യങ്ങൾ ചേർക്കുന്നിടത്ത് രചനാന്തരണപ്രക്രിയയിൽ ധാരണയില്ല. വാക്യഘടകങ്ങൾ ഉറയ്ക്കാത്തതാണ് പ്രധാനപ്രശ്നം. വാമൊഴിയിൽനിന്ന് വരമൊഴിയിലേക്ക് വാക്യരചനയെ മാറ്റിയെടുക്കാൻ കഴിഞ്ഞിട്ടില്ല. ലളിതവാക്യങ്ങളുടെ ഘടനയിൽ പ്രശ്നങ്ങൾ കുറവാണെങ്കിലും എഴുത്തുഭാഷയുടെ രീതികൾ കുട്ടികൾ ശീലിച്ച് ഉറപ്പിച്ചിട്ടില്ല. ഭാഷാർജ്ജനത്തിലൂടെ നേടിയ ധാരണകളെ പരിപോഷിപ്പിക്കാൻ വിദ്യാഭ്യാസപദ്ധതിക്കു കഴിഞ്ഞിട്ടില്ല.

24. പദ്യം കേട്ടെഴുതുന്നതിലും ഗദ്യപദ്യങ്ങളുടെ പകർത്തിയെഴുത്തിലും പുതിയവർ പിന്നോക്കം നില്ക്കുന്നു. വ്യതിയാനത്തിന്റെ സെഡ് വാല്യു പകർത്തിയെഴുത്തിൽ -1.07057 ആണ്. പദ്യം കേട്ടെഴുത്തിൽ പിശകുകളുടെ ടി വാല്യു -0.26438 ആണ്. പുതിയ പദ്ധതിയിലുള്ളവർ പിന്നി

ലാണ് പക്ഷെ വ്യതിയാനം നിർണ്ണായകമല്ല. അക്ഷരമാലയിൽ ശരിക ളുടെ സെഡ് വാല്യ 2.168205 ആണ്. ഗദ്യം കേട്ടെഴുതുന്നതിൽ തെറ്റുക ളുടെ സെഡ് വാല്യ -2.32538 ആണ്. സെഡ് വാല്യ 1.96 വരെ ആണെങ്കിൽ വ്യതിയാനം നിർണ്ണായകമല്ല. ഇവിടെ അത് നിർണ്ണായ കമാണ്. പുതിയപദ്ധതിയിൽപ്പെട്ടവർ പഴയപദ്ധതിയിലുള്ളവ രെക്കാൾ പിന്നിലാണ്.

25. വാക്യങ്ങളിൽ പുതിയവർ ലളിതവാക്യങ്ങളെ വല്ലാതെ ആശ്രയി ക്കുന്നു. വാമൊഴിയോടുള്ള അടുപ്പവും കൂടുതലാണ്. അക്ഷരതലത്തിലെ ന്നപോലെ വാക്യതലത്തിലും വളരെ പിന്നോക്കമാണ് പുതിയപദ്ധതി യിൽപ്പെട്ടവരുടെ നില.

പഠനത്തിൽനിന്ന് വെളിവാകുന്ന കാര്യങ്ങളുടെ അടിസ്ഥാനത്തിൽ മുന്നോട്ടു വെക്കാനുള്ള നിർദ്ദേശങ്ങൾ തുടർന്ന് നല്കിയിരിക്കുന്നു.

1. ലിപികളുടെ എഴുത്തുവടിവുകൾ കൃത്യമായി പഠിപ്പിക്കാനുള്ള പദ്ധ തികൾ ആസൂത്രണം ചെയ്യണം. ലിപിപരിഷ്കരണം ഉണ്ടാക്കിയ അവ്യ വസ്ഥിതികളെ പരിഹരിക്കാൻ ലിപിമങ്ങളെ മാനകീകരിക്കുകയും ആവശ്യമെങ്കിൽ കയ്യെഴുത്തിനു മാത്രമായി ഒരു ലിപിവ്യവസ്ഥ ഉണ്ടാക്കു കയും വേണം. അച്ചടിയുടെ മാറിയ പരിതസ്ഥിതി കണക്കിലെടുത്ത് ലിപിപരിഷ്കരണത്തിന്റെ നിർദ്ദേശങ്ങൾ പിൻവലിച്ച് പഴയ ലിപിവ്യ വസ്ഥതന്നെ നടപ്പിലാക്കാൻ സർക്കാർ ഉത്തരവിറക്കണം.

2. ലിപിമങ്ങളുടെ ശബ്ദം വ്യവച്ഛേദിച്ചറിയാൻ കമ്പ്യൂട്ടർപോലുള്ള സംവിധാനങ്ങൾ ഉപയോഗിക്കണം. വിദഗ്ധരുടെ സഹായത്തോടെ ഇന്റർ ആക്ടിംഗ് സി.ഡി.കൾ നിർമ്മിച്ച് എല്ലാ പ്രൈമറിസ്കൂളുകളിലും വിതരണം ചെയ്യണം. അദ്ധ്യാപകർക്ക് അവ ഉപയോഗിക്കുന്നതിനുള്ള കൃത്യമായ പരിശീലനം നല്കുകയും ഉച്ചാരണത്തിന്റെ പ്രധാന്യം അവരെ ബോദ്ധ്യപ്പെടുത്തുകയും വേണം.

3. ഭാഷാപഠനം എന്നാൽ മാനകഭാഷാപഠനമാണെന്ന് ഉറപ്പിക്കണം. പ്രത്യയങ്ങളാണ് ഭാഷയുടെ ജീനിയസ് നിർണ്ണയിക്കുന്നത് എന്ന തിനാൽ അവയ്ക്ക് അർഹിക്കുന്ന പ്രാധാന്യം നല്കുന്ന ഭാഷാപഠനസമ്പ്ര ദായം ആവിഷ്കരിക്കണം. ചെറിയ ക്ലാസ്സിൽ കാലം, വിഭക്തി തുടങ്ങി യവ ഉറപ്പിച്ച് മേലോട്ടുള്ള ക്ലാസ്സുകളിൽ അനുപ്രയോഗം സമുച്ചയവിക ല്പങ്ങൾ തുടങ്ങിയവയിൽ ധാരണയുണ്ടാകുന്ന തരത്തിൽ ഭാഷയുടെ വിവിധതലങ്ങളെ മുൻനിർത്തി ഒരു നിലവാരക്രമം രൂപപ്പെടുത്തി ഹൈസ്കൂൾ ക്ലാസ്സുവരെയുള്ള ഭാഷാപഠനത്തെ മൊത്തത്തിൽ കണക്കി ലെടുക്കുന്ന ഒരു പദ്ധതി ആസൂത്രണം ചെയ്യണം. സാഹിത്യത്തിനു തുല്യ മായ സ്ഥാനം ഭാഷയ്ക്കും നല്കണം.

4. മാനകഭാഷയുടെ രചനാനിയമങ്ങൾ ഭാഷാർജ്ജനസിദ്ധാന്തങ്ങളുടെ വെളിച്ചത്തിൽ പന്ത്രണ്ടുവയസ്സാകുമ്പോഴേക്കും കുട്ടികളെ പരിചയപ്പെടു ത്തണം. അവർ സ്വാംശീകരിച്ചിട്ടുള്ള നിയമങ്ങളുമായി മാനകഭാഷയുടെ രചനാനിയമങ്ങളെ ഇണക്കുക എന്നതാവണം അതിന്റെ ലക്ഷ്യം. ഭാഷാപഠനം എന്നാൽ വ്യാകരണപഠനമാണ് എന്ന് അതിനെ പുനർ നിർവ്വചിക്കണം. വ്യാകരണം സംജ്ഞകളെ മനഃപാഠമാക്കലല്ല മനസ്സി ലുള്ള വ്യാകരണത്തെ മാനകഭാഷയിൽ തിരിച്ചറിയുകയാണ്. മാനക ഭാഷയിൽ വ്യാകരണപൂർണ്ണമായ വാക്യങ്ങൾ രചിക്കാനാണ് കുട്ടികൾ പഠിക്കേണ്ടത്. വ്യാകരണകാര്യങ്ങൾ വിശദീകരിക്കാനുള്ള ചോദ്യ ങ്ങൾക്കുള്ള ഉത്തരങ്ങളല്ല കുട്ടിയുടെ ഭാഷാപ്രയോഗംതന്നെയാണ് പരി ശോധിക്കപ്പെടേണ്ടത്. തെറ്റുകൾ ചൂണ്ടിക്കാട്ടുകയും തിരുത്താനുള്ള നട പടിസ്വീകരിക്കുകയുമാണ് വേണ്ടത്.

5. ഭാഷാർജ്ജനസിദ്ധാന്തങ്ങളെ ശരിയായി മനസ്സിലാക്കാതെ വാമൊ ഴിയിലേക്ക് വിദ്യാർത്ഥികളെ ചുരുക്കിക്കൊണ്ടു വരുന്ന പുതിയ ഭാഷാ പഠനപദ്ധതി പുനപ്പരിശോധിക്കണം.

6. വിദ്യാഭ്യാസരംഗത്ത് ആവിഷ്കരിക്കുന്ന ഏതൊരു പദ്ധതിയും നടപ്പി ലാക്കുന്നതോടൊപ്പംതന്നെ വസ്തുനിഷ്ഠമായി പഠിച്ച് ഓരോ വർഷവും

റിപ്പോർട്ടുണ്ടാക്കി വിലയിരുത്താനുള്ള കുറ്റമറ്റ സംവിധാനം ഉണ്ടാക്കുകയും അവ പ്രവർത്തിക്കുന്നുണ്ടെന്ന് ഉറപ്പുവരുത്തുകയും ചെയ്യേണ്ടതാണ്. ഓരോ പത്തുവർഷത്തിനുള്ളിലും പദ്ധതികൾ പരിഷ്കരിക്കാനുള്ള സംവിധാനം ഉണ്ടാകണം.

7. അഞ്ചുവർഷം കൂടുമ്പോൾ റിപ്പോർട്ടായി അവതരിപ്പിക്കാവുന്ന തരത്തിൽ വിശദമായി പഠിക്കുന്നതിനുള്ള ഒരു സ്ഥിരം സംവിധാനം സർക്കാർ മുൻകയ്യെടുത്ത് രൂപീകരിക്കേണ്ടതാണ്. എങ്കിലേ സൂക്ഷ്മതലത്തിലുള്ള പ്രശ്നങ്ങൾ യഥാസമയം ശ്രദ്ധിക്കാനും ആവശ്യമായ പരിഹാരങ്ങൾ ആസൂത്രണം ചെയ്ത് നടപ്പിലാക്കാനും കഴിയുകയുള്ളൂ. ഭാവിയിലേക്കുള്ള പദ്ധതികൾ ആസൂത്രണം ചെയ്യുമ്പോൾ നിലനില്ക്കുന്ന സംവിധാനത്തിന്റെ കാര്യക്ഷമതയെക്കുറിച്ച് വ്യക്തമായ ധാരണയുണ്ടാകാനും അത്തരത്തിൽ സമഗ്രമായ ഒരു പഠനസംവിധാനം ആവശ്യമാണ്.

ഭാഷാപഠനരംഗത്ത് ഇന്നു കാണുന്ന പരാജയങ്ങൾ മിക്കതും വിദ്യാർത്ഥികളുടെ കുഴപ്പമല്ല, ആസൂത്രണം ചെയ്തതിന്റെയും നടപ്പിലാക്കിയതിന്റെയും പിഴവുകളിൽനിന്ന് ഉടലെടുത്തിട്ടുള്ളതാണ്. കുട്ടികളുടെ എഴുത്തുപിഴവുകളെക്കുറിച്ചുള്ള അന്വേഷണം വെളിവാക്കുന്നത് പഠനം ആസൂത്രണം ചെയ്ത് നടപ്പിലാക്കിയതിലെ പാളിച്ചകളിലേക്ക് വിരൽ ചൂണ്ടുന്ന അപ്രിയമായ വസ്തുതകളാണ്. 'ആരും പരാജയപ്പെടാനായി ആസൂത്രണം നടത്താറില്ല, ആസൂത്രണം ചെയ്യുന്നതിൽ പരാജയപ്പെടാറേയുള്ളൂ' എന്ന ചൊല്ല് സൂചിപ്പിക്കുന്നതുപോലെ സൂക്ഷ്മവും ശ്രദ്ധാപൂർവ്വവുമായ പഠനം ആസൂത്രണത്തിന് പിൻബലമായി ഇല്ലെന്നു വന്നാൽ വൻ പരാജയങ്ങൾക്ക് വിത്തിടുന്ന പ്രവൃത്തിയായി അതു മാറിയേക്കും. നിലവിലുള്ള പ്രശ്നങ്ങൾ പരിഹരിച്ച് മുന്നേറാനുള്ള കരുത്ത് സമഗ്രമായ പഠനങ്ങളിലൂടെ ആർജ്ജിച്ചെടുക്കേണ്ട ഒരു സാഹചര്യമാണ് കേരളത്തിലെ ഭാഷാപഠനരംഗം ഇന്ന് അഭിമുഖീകരിക്കുന്നതെന്ന് ഈ പഠനം വെളിവാക്കുന്നു.

ഹൈസ്കൂളദ്ധ്യാപകനായിരിക്കേ നിരീക്ഷിച്ച ചില ഭാഷാപഠനപ്രശ്നങ്ങളെ കേരളത്തിലെ ഒരു സ്കൂളിലെ ഏതാനും ക്ലാസ്സുകളിലെ വിദ്യാർത്ഥികളിൽനിന്നു

ശേഖരിച്ച തെളിവുകളെ ആസ്പദമാക്കി പരിശോധിക്കുകയാണ് ഈ പഠനത്തിൽ ചെയ്തിരിക്കുന്നത്. വിദ്യാർത്ഥികളുടെ ഭാഷാപഠനത്തിൽ പൊതുവായും എഴുത്തിൽ വിശേഷമായും സംഭവിച്ചുകൊണ്ടിരിക്കുന്നതും ഭാഷാപഠനത്തിന്റെ ലക്ഷ്യങ്ങൾക്ക് നിരക്കാത്തതുമായ പ്രശ്നങ്ങളുടെ സ്വഭാവത്തിലേക്കും അവയുടെ അടിസ്ഥാനകാരണങ്ങളിലേക്കും വെളിച്ചം വിതറാൻ ഈ അന്വേഷണം പര്യാപ്തമായേക്കും. എങ്കിലും പഠനം ഇവിടെ പരിപൂർത്തിയിലെത്തി എന്നു വിചാരിക്കുന്നില്ല. കൂടുതൽ തെളിവുകളുടെയും വിമർശനത്തിന്റെയും സഹായത്തോടെ ഏറെ മുന്നോട്ടു പോകേണ്ടതുമുണ്ട്. അങ്ങനെ പൂർത്തീകരിക്കേണ്ടതും പ്രായോഗികതലത്തിൽ സാക്ഷാത്ക്കരിക്കേണ്ടതുമായ വിപുലമായ ഒരു പദ്ധതിയുടെ പ്രാരംഭമായി ഇതിനെ കണക്കാക്കാമെന്നു കരുതുന്നു.

# 8
# അനുബന്ധം 1

പട്ടികകൾ

പട്ടിക-1(§ 1.2. :10)

പ്രഥമം വായനാ ടെസ്റ്റ് സർവ്വേ റിപ്പോർട്ട് (Annual Staus of Education Report, 2005)

| കാഠിന്യ നിലവാരം 1 വായിക്കാൻ അറിയാത്തവർ % | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | വയസ്സ് | | | 2-5 ക്ലാസ്സ് | | 6-8 ക്ലാസ്സ് | |
| | 7-14 | 7-10 | 11-14 | സർക്കാർ സ്കൂൾ | സ്വകാര്യസ്കൂൾ | സർക്കാർ സ്കൂൾ | സ്വകാര്യസ്കൂൾ |
| **കേരളം** | **12.1** | **17.9** | **5.2** | **18.0** | **18.5** | **4.1** | **6.3** |
| കാസർഗോഡ് | 13.0 | 18.3 | 4.8 | 18.9 | 50.0 | 2.3 | 12.5 |
| കണ്ണൂര് | 4.5 | 6.8 | 1.4 | 11.5 | 0.0 | 0.0 | 0.0 |
| കോഴിക്കോട് | 10.3 | 12.3 | 7.3 | 9.4 | 38.5 | 3.5 | 45.0 |
| വയനാട് | 18.5 | 23.3 | 9.7 | 23.3 | 28.6 | 5.4 | 0.0 |
| മലപ്പുറം | 12.4 | 19.0 | 4.5 | 18.3 | 21.9 | 3.3 | 6.5 |
| പാലക്കാട് | 13.9 | 19.7 | 6.9 | 19.0 | 4.7 | 6.9 | 11.1 |
| തൃശ്ശൂര് | 13.6 | 23.5 | 2.0 | 26.0 | 13.3 | 1.5 | 9.1 |
| എറണാകുളം | 8.9 | 13.4 | 1.5 | 15.2 | 12.5 | 0.6 | 0.0 |
| ആലപ്പുഴ | 8.8 | 14.3 | 3.7 | 15.8 | 4.2 | 5.5 | 0.0 |
| കോട്ടയം | 10.4 | 16.5 | 3.1 | 17.6 | 16.0 | 0.7 | 15.0 |
| ഇടുക്കി | 20.4 | 27.2 | 7.8 | 27.8 | 27.3 | 3.2 | 0.0 |
| പത്തനംതിട്ട | 11.2 | 17.0 | 3.6 | 22.2 | 14.7 | 0.0 | 2.2 |
| കൊല്ലം | 6.9 | 11.0 | 4.8 | 5.8 | 12.2 | 3.2 | 0.0 |
| തിരുവനന്തപുരം | 18.6 | 22.5 | 12.7 | 18.1 | 58.8 | 12.3 | 20.0 |
| കാഠിന്യ നിലവാരം 2 വായിക്കാൻ അറിയാത്തവർ % | | | | | | | |
| | വയസ്സ് | | | 2-5 ക്ലാസ്സ് | | 6-8 ക്ലാസ്സ് | |
| | 7-14 | 7-10 | 11-14 | സർക്കാർ സ്കൂൾ | സ്വകാര്യസ്കൂൾ | സർക്കാർ സ്കൂൾ | സ്വകാര്യസ്കൂൾ |
| **കേരളം** | **23.5** | **32.3** | **12.8** | **33.3** | **31.5** | **11.0** | **11.3** |
| കാസർഗോഡ് | 25.7 | 37.6 | 7.1 | 35.7 | 80.0 | 4.7 | 12.5 |
| കണ്ണൂര് | 10.2 | 12.1 | 7.5 | 19.2 | 0.0 | 15.0 | 0.0 |
| കോഴിക്കോട് | 17.4 | 22.5 | 9.5 | 19.5 | 38.5 | 4.9 | 45.0 |
| വയനാട് | 28.7 | 35.2 | 17.3 | 34.9 | 50.0 | 14.7 | 0.0 |
| മലപ്പുറം | 40.9 | 51.5 | 28.1 | 49.2 | 65.8 | 27.1 | 35.5 |
| പാലക്കാട് | 19.0 | 25.9 | 10.5 | 24.2 | 23.3 | 7.5 | 11.1 |
| തൃശ്ശൂര് | 28.8 | 41.0 | 14.5 | 44.8 | 13.3 | 12.7 | 9.1 |
| എറണാകുളം | 34.2 | 43.2 | 19.3 | 44.9 | 50.0 | 11.3 | 66.7 |
| ആലപ്പുഴ | 11.3 | 19.0 | 4.0 | 21.2 | 4.2 | 5.5 | 1.5 |
| കോട്ടയം | 19.9 | 30.4 | 7.1 | 32.4 | 20.0 | 4.9 | 15.0 |
| ഇടുക്കി | 34.5 | 43.3 | 18.3 | 46.3 | 29.5 | 16.1 | 0.0 |
| പത്തനംതിട്ട | 15.3 | 23.5 | 4.7 | 29.5 | 16.9 | .5 | 4.4 |
| കൊല്ലം | 8.1 | 11.6 | 6.3 | 7.0 | 12.2 | 5.1 | 0.0 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| തിരുവനന്തപുരം | 26.7 | 32.3 | 18.5 | 28. | 61.8 | 16.7 | 20.0 |

പട്ടിക-2 (§ 3.1. )അക്ഷരമാല - പഴയപദ്ധതിയിൽപ്പെട്ടവരുടെ പിശകുകൾ ക്ലാസ്സടിസ്ഥാനത്തിൽ

| | പിശകുകൾ % | | | | വിട്ടുപോയത് % | | | | ആകെ% |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| അക്ഷരം | എട്ടാം ക്ലാസ്സ് | ഒമ്പതാം ക്ലാസ്സ് | പത്താം ക്ലാസ്സ് | ആകെ% | എട്ടാം ക്ലാസ്സ് | ഒമ്പതാം ക്ലാസ്സ് | പത്താം ക്ലാസ്സ് | ആകെ% | |
| A | 2.15 | 3.36 | 4.81 | **5.28** | 0 | 0 | 0 | **0** | ***5.28*** |
| B | 3.22 | 6.73 | 11.26 | **10.55** | 0 | 0 | 0 | **0** | ***10.55*** |
| C | 0 | 0 | 0 | **0** | 0 | 0 | 0 | **0** | ***0*** |
| Cu | 11.18 | 32.56 | 18.43 | **26.77** | 0 | 0 | 0 | **0** | ***26.77*** |
| D | 0 | 1.12 | 1.02 | **0.75** | 0 | 0 | 0 | **0.38** | ***1.13*** |
| Du | 10.75 | 29.19 | 21.5 | **26.39** | 0 | 1.12 | 0 | **0.38** | ***26.77*** |
| E | 10.75 | 21.33 | 25.6 | **28.27** | 0 | 1.12 | 2.04 | **1.13** | ***29.4*** |
| F | 0 | 4.48 | 4.81 | **3.39** | 0 | 0 | 2.04 | **0.75** | ***4.15*** |
| G | 0 | 6.73 | 2.04 | **3.39** | 0 | 1.12 | 3.07 | **1.51** | ***4.9*** |
| sF | 4.3 | 10.1 | 10.24 | **8.67** | 9.6 | 10.1 | 6.02 | **8.67** | ***17.34*** |
| H | 1.08 | 1.12 | 0 | **0.75** | 2.15 | 5.61 | 2.04 | **3.39** | ***4.14*** |
| Hm | 1.08 | 1.12 | 1.02 | **1.13** | 6.45 | 19.09 | 10.24 | **12.44** | ***13.57*** |
| Hu | 20.4 | 28.07 | 19.45 | **23.75** | 8.6 | 10.1 | 3.07 | **7.54** | ***31.29*** |
| Aw | 35.4 | 25.82 | 26.62 | **30.91** | 1.07 | 5.61 | 3.07 | **3.39** | ***34.3*** |
| Ax | 18.2 | 12.35 | 6.14 | **12.81** | 4.3 | 2.24 | 0 | **2.26** | ***15.07*** |
| I | 1.08 | 1.12 | 3.07 | **1.88** | 0 | 0 | 2.04 | **0.75** | ***2.63*** |
| J | 4.3 | 13.44 | 3.07 | **7.16** | 1.07 | 0 | 0 | **0.38** | ***7.54*** |
| K | 16.12 | 12.35 | 7.16 | **12.44** | 0 | 0 | 2.04 | **0.75** | ***13.29*** |
| L | 69.8 | 69.62 | 65.53 | **72** | 1.07 | 3.36 | 0 | **1.51** | ***73.51*** |
| M | 34.4 | 50.53 | 31.74 | **40.71** | 2.5 | 3.36 | 0 | **1.88** | ***42.59*** |
| N | 44.07 | 39.3 | 31.74 | **40.33** | 5.37 | 2.24 | 0 | **2.63** | ***42.96*** |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| O | 47.3 | 39.3 | 37.88 | **43.73** | 4.3 | 3.36 | 0 | **2.63** | ***46.36*** |
| P | 19.35 | 24.7 | 17.4 | **21.48** | 4.3 | 3.36 | 0 | **2.63** | ***24.11*** |
| Q | 24.6 | 29.19 | 18.43 | **25.25** | 11.8 | 5.61 | 4.81 | **7.54** | ***32.71*** |
| R | 20.4 | 13.44 | 9.21 | **15.08** | 5.3 | 5.61 | 2.04 | **4.52** | ***19.6*** |
| S | 0 | 0 | 1.02 | **0.38** | 6.45 | 11.23 | 0 | **6.03** | ***6.41*** |
| T | 11.5 | 5.61 | 4.81 | **7.54** | 7.5 | 12.35 | 0 | **6.78** | ***14.36*** |
| U | 10.75 | 11.23 | 1.02 | **7.91** | 8.6 | 12.35 | 1.02 | **7.54** | ***15.45*** |
| V | 11.5 | 20.21 | 10.24 | **14.7** | 9.67 | 12.35 | 3.07 | **8.67** | ***23.37*** |
| W | 6.45 | 3.36 | 1.02 | **1.42** | 8.6 | 11.23 | 0 | **6.78** | ***8.2*** |
| X | 1.08 | 0 | 0 | **0.38** | 6.45 | 11.23 | 0 | **7.91** | ***8.39*** |
| Y | 21.5 | 14.59 | 10.24 | **16.21** | 8.6 | 3.36 | 7.16 | **6.78** | ***23.09*** |
| Z | 17.2 | 15.72 | 11.26 | **15.45** | 10.75 | 13.44 | 6.02 | **10.17** | ***25.62*** |
| [ | 22.5 | 19.09 | 17.4 | **20.73** | 10.75 | 14.59 | 6.14 | **10.93** | ***31.66*** |
| \ | 3.22 | 4.48 | 4.81 | **4.14** | 10.75 | 14.59 | 6.14 | **10.93** | ***15.12*** |
| ] | 19.35 | 2.74 | 3.07 | **8.67** | 20.4 | 8.98 | 2.04 | **10.93** | ***19.6*** |
| ^ | 29.02 | 13.44 | 8.19 | **17.71** | 10.75 | 11.23 | 4.81 | **9.04** | ***26.75*** |
| _ | 25.8 | 13.44 | 10.24 | **17.34** | 10.75 | 11.23 | 6.14 | **9.8** | ***27.14*** |
| ` | 31.17 | 17.96 | 16.38 | **22.99** | 11.8 | 12.35 | 4.81 | **9.8** | ***32.79*** |
| a | 5.37 | 5.61 | 2.04 | **4.52** | 13.9 | 12.35 | 6.02 | **10.93** | ***15.45*** |
| b | 2.5 | 3.36 | 1.02 | **2.26** | 6.45 | 10.1 | 3.07 | **6.78** | ***9.04*** |
| c | 0 | 2.24 | 0 | **0.75** | 7.5 | 11.23 | 3.07 | **7.54** | ***8.24*** |
| e | 5.37 | 4.48 | 1.02 | **2.26** | 6.45 | 7.86 | 3.07 | **6.03** | ***8.29*** |
| h | 5.37 | 5.61 | 1.02 | **4.14** | 8.6 | 7.86 | 3.07 | **6.78** | ***10.92*** |
| i | 6.45 | 6.73 | 7.16 | **7.16** | 15.05 | 21.33 | 10.24 | **16.21** | ***23.37*** |
| j | 10.75 | 8.98 | 10.24 | **10.55** | 24.6 | 30.32 | 14.33 | **24.12** | ***34.67*** |
| k | 3.22 | 4.48 | 4.81 | **4.14** | 9.67 | 14.59 | 6.14 | **10.55** | ***14.79*** |
| l | 18.2 | 21.33 | 8.19 | **16.58** | 11.8 | 15.72 | 7.16 | **12.06** | ***28.64*** |
| f | 4.3 | 4.48 | 8.19 | **6.03** | 13.9 | 11.23 | 13.31 | **13.57** | ***19.6*** |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| g | 11.5 | 11.23 | 10.24 | **11.68** | 20.4 | 24.7 | 15.36 | **21.11** | ***32.79*** |
| *d* | 3.22 | 0 | 2.04 | **1.88** | 18.2 | 22.46 | 15.36 | **19.6** | ***21.48*** |

പട്ടിക 3 (§ 3.1.) അക്ഷരമാല - പിശകുകൾ താരതമ്യം

| അക്ഷരം | ലിപിമപ്പിശക് എണ്ണം | | | | | സ്വനിമപ്പിശക് എണ്ണം | | | | | ആകെ | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ക്ലാസ്സ് | എട്ട് | ഒമ്പത് | പത്ത് | ***ആകെ*** | പത്ത് 06 | എട്ട് | ഒമ്പത് | പത്ത് | ***ആകെ*** | പത്ത് 06 | എട്ട് | ഒമ്പത് | പത്ത് | ***ആകെ*** | പത്ത് 06 |
| എണ്ണം | 106 | 98 | 105 | 309 | 30 | 106 | 98 | 105 | 309 | 30 | 106 | 98 | 105 | **309** | 30 |
| A | 3 | 1 | 1 | **5** | ***17*** | 1 | 0 | 1 | ***2*** | 0 | 4 | 1 | 2 | ***7*** | 17 |
| B | 6 | 1 | 4 | **11** | ***1*** | 1 | 0 | 1 | ***2*** | 0 | 7 | 1 | 5 | ***13*** | 1 |
| C | 0 | 0 | 0 | **0** | ***0*** | 0 | 0 | 0 | ***0*** | 0 | 0 | 0 | 0 | ***0*** | 0 |
| Cu | 20 | 18 | 14 | **52** | ***11*** | 0 | 1 | 1 | ***2*** | 0 | 20 | 19 | 15 | ***54*** | 11 |
| D | 0 | 0 | 0 | **0** | ***1*** | 1 | 0 | 0 | ***1*** | 1 | 1 | 0 | 0 | ***1*** | 1 |
| Du | 12 | 16 | 3 | **31** | ***13*** | 1 | 0 | 0 | ***1*** | 0 | 13 | 16 | 3 | ***32*** | 13 |
| E | 28 | 15 | 24 | **67** | ***6*** | 9 | 3 | 27 | ***39*** | 0 | 37 | 18 | 51 | ***106*** | 6 |
| F | 0 | 0 | 1 | **1** | ***5*** | 1 | 0 | 3 | ***4*** | 0 | 1 | 0 | 4 | ***5*** | 5 |
| G | 3 | 1 | 0 | **4** | ***9*** | 2 | 3 | 9 | ***14*** | 0 | 5 | 4 | 9 | ***18*** | 9 |
| sF | 0 | 2 | 4 | **6** | ***7*** | 12 | 13 | 17 | ***42*** | 4 | 12 | 15 | 21 | ***48*** | 11 |
| H | 0 | 0 | 0 | **0** | ***3*** | 9 | 8 | 8 | ***25*** | 6 | 9 | 8 | 8 | ***25*** | 9 |
| Hm | 1 | 0 | 1 | **2** | ***1*** | 22 | 22 | 18 | ***62*** | 10 | 23 | 22 | 19 | ***64*** | 11 |
| Hu | 16 | 17 | 13 | **46** | ***7*** | 13 | 13 | 8 | ***34*** | 7 | 29 | 30 | 21 | ***80*** | 14 |
| Aw | 21 | 21 | 16 | **58** | ***10*** | 13 | 11 | 17 | ***41*** | 2 | 34 | 32 | 33 | ***99*** | 12 |
| Ax | 6 | 10 | 1 | **17** | ***7*** | 21 | 12 | 14 | ***47*** | 1 | 27 | 22 | 15 | ***64*** | 8 |
| I | 0 | 0 | 0 | **0** | ***0*** | 1 | 1 | 3 | ***5*** | 0 | 1 | 1 | 3 | ***5*** | 0 |
| J | 6 | 8 | 1 | **15** | ***0*** | 1 | 3 | 2 | ***21*** | 0 | 7 | 11 | 3 | ***36*** | 0 |
| K | 8 | 3 | 1 | **12** | ***0*** | 24 | 13 | 7 | ***44*** | 1 | 32 | 16 | 8 | ***56*** | 1 |
| L | 47 | 35 | 49 | **131** | ***22*** | 17 | 11 | 7 | ***35*** | 0 | 64 | 46 | 56 | ***166*** | 22 |
| M | 35 | 45 | 43 | **123** | ***12*** | 41 | 53 | 44 | ***138*** | 5 | 76 | 98 | 87 | ***261*** | 17 |
| N | 44 | 10 | 3 | **57** | ***27*** | 4 | 2 | 0 | ***6*** | 0 | 48 | 12 | 3 | ***63*** | 27 |

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| O | 39 | 13 | 10 | **62** | ***26*** | 7 | 5 | 1 | ***13*** | 0 | 46 | 18 | 11 | ***75*** | 26 |
| P | 14 | 12 | 14 | **40** | ***15*** | 10 | 7 | 7 | ***24*** | 0 | 24 | 19 | 21 | ***64*** | 15 |
| Q | 23 | 27 | 24 | **74** | ***4*** | 45 | 35 | 32 | ***112*** | 15 | 68 | 62 | 56 | ***186*** | 19 |
| R | 17 | 10 | 12 | **39** | ***4*** | 26 | 18 | 16 | ***60*** | 6 | 43 | 28 | 28 | ***99*** | 10 |
| S | 1 | 0 | 0 | **1** | ***0*** | 11 | 10 | 3 | ***24*** | 3 | 12 | 10 | 3 | ***25*** | 3 |
| T | 11 | 5 | 5 | **21** | ***0*** | 24 | 15 | 7 | ***46*** | 12 | 35 | 20 | 12 | ***67*** | 12 |
| U | 9 | 9 | 8 | **26** | ***0*** | 25 | 22 | 4 | ***51*** | 10 | 34 | 31 | 12 | ***77*** | 10 |
| V | 14 | 16 | 14 | **44** | ***9*** | 33 | 29 | 13 | ***75*** | 11 | 47 | 45 | 27 | ***119*** | 20 |
| W | 3 | 2 | 2 | **7** | ***3*** | 19 | 13 | 6 | ***38*** | 5 | 22 | 15 | 8 | ***45*** | 8 |
| X | 1 | 0 | 1 | **2** | ***0*** | 9 | 12 | 8 | ***29*** | 2 | 10 | 12 | 9 | ***31*** | 2 |
| Y | 15 | 4 | 2 | **21** | ***0*** | 35 | 17 | 19 | ***71*** | 13 | 50 | 21 | 21 | ***92*** | 13 |
| Z | 9 | 2 | 1 | **12** | ***0*** | 36 | 29 | 20 | ***85*** | 14 | 45 | 31 | 21 | ***97*** | 14 |
| [ | 12 | 6 | 1 | **19** | ***0*** | 41 | 33 | 26 | ***100*** | 16 | 53 | 39 | 27 | ***119*** | 16 |
| \ | 0 | 4 | 1 | **5** | ***0*** | 13 | 20 | 12 | ***45*** | 6 | 13 | 24 | 13 | ***50*** | 6 |
| ] | 14 | 1 | 3 | **18** | ***11*** | 14 | 12 | 6 | ***32*** | 3 | 28 | 13 | 9 | ***50*** | 14 |
| ^ | 18 | 10 | 11 | **39** | ***17*** | 29 | 18 | 13 | ***60*** | 7 | 47 | 28 | 24 | ***99*** | 24 |
| _ | 2 | 1 | 1 | **4** | ***0*** | 42 | 20 | 29 | ***91*** | 8 | 44 | 21 | 30 | ***95*** | 8 |
| ` | 2 | 12 | 4 | **18** | ***6*** | 45 | 21 | 26 | ***92*** | 6 | 47 | 33 | 30 | ***110*** | 12 |
| a | 1 | 2 | 3 | **6** | ***0*** | 18 | 18 | 7 | ***43*** | 7 | 19 | 20 | 10 | ***49*** | 7 |
| b | 1 | 2 | 1 | **4** | ***2*** | 13 | 11 | 6 | ***30*** | 5 | 14 | 13 | 7 | ***34*** | 7 |
| c | 0 | 0 | 0 | **0** | ***0*** | 11 | 12 | 6 | ***29*** | 8 | 11 | 12 | 6 | ***29*** | 8 |
| e | 0 | 0 | 0 | **0** | ***0*** | 13 | 11 | 6 | ***30*** | 8 | 13 | 11 | 6 | ***30*** | 8 |
| h | 3 | 0 | 0 | **3** | ***2*** | 10 | 11 | 6 | ***27*** | 6 | 13 | 11 | 6 | ***30*** | 8 |
| i | 0 | 0 | 0 | **0** | ***0*** | 22 | 25 | 14 | ***61*** | 17 | 22 | 25 | 14 | ***61*** | 17 |
| j | 5 | 2 | 3 | **10** | ***0*** | 29 | 27 | 26 | ***82*** | 15 | 34 | 29 | 29 | ***92*** | 15 |
| k | 0 | 0 | 0 | **0** | ***0*** | 14 | 15 | 10 | ***39*** | 11 | 14 | 15 | 10 | ***39*** | 11 |
| l | 21 | 20 | 5 | **46** | ***7*** | 18 | 16 | 11 | ***45*** | 9 | 39 | 36 | 16 | ***91*** | 16 |
| f | 0 | 1 | 0 | **1** | ***0*** | 20 | 20 | 18 | ***58*** | 9 | 20 | 21 | 18 | ***59*** | 9 |
| g | 9 | 8 | 6 | **23** | ***0*** | 29 | 25 | 19 | ***83*** | 16 | 38 | 33 | 35 | ***106*** | 16 |
| d | 0 | 0 | 0 | **0** | ***1*** | 27 | 23 | 23 | ***73*** | 12 | 27 | 23 | 23 | ***73*** | 13 |

പട്ടിക 4 (§ 3.3. ) ലിപിമപ്പിശകുകൾ-സ്വനിമതലം

| {l. \ | പിശ കുകൾ ആവൃത്തി % | അക്ഷരം | en]nമപ്പിശ കു-v % | സ്വനിമപ്പിശ കv % | ആവൃത്തി % | Bsl സ്വനിമ പ്പിശകv % |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 73.5 | L | 62.64 | 6.7 | 1.5 | *8.2* |
| 2 | 46.3 | O | 41.13 | 2.64 | 2.53 | *5.24* |
| 3 | 42.9 | N | 40.3 | | 2.6 | *2.6* |
| 4 | 42.6 | M | | 38.11 | 1.9 | 39.91 |
| 5 | 34.6 | j | 2.64 | 5.28 | 24.1 | 32.02 |
| 6 | 34.4 | Aw | 26.03 | 3.39 | 3.4 | *6.79* |
| 7 | 32.8 | g | 3.39 | 7.17 | 21.1 | 28.27 |
| 8 | 32.8 | Q | 23.77 | 3.77 | 7.5 | **11.27** |
| 9 | 32.7 | \` | 0 | 14.33 | 9.8 | 24.13 |
| 10 | 31.6 | [ | 0 | 10.56 | 10.9 | 21.46 |
| 11 | 31.4 | Hu | 20.75 | 0 | 7.6 | *7.6* |
| 12 | 29.4 | E | 26.04 | 0 | 1.1 | *1.1* |
| 13 | 28.7 | l | 15.84 | 0 | 12.1 | **12.1** |
| 14 | 27.1 | - | 0 | 13.58 | 9.8 | 23.38 |
| 15 | 26.78 | Cu | 26.41 | 0 | 0 | 0 |
| 16 | 26.78 | Du | 26.41 | 0 | 0.38 | 0.38 |
| 17 | 26.74 | ^ | 9.43 | 6.79 | 9.04 | **15.83** |
| 18 | 25.6 | Z | 0 | 12.07 | 10.1 | 22.17 |
| 19 | 24.1 | P | 21.13 | 0 | 2.6 | *2.6* |
| 20 | 23.4 | i | 0 | 7.16 | 16.2 | 23.36 |
| 21 | 23.4 | v | 7.92 | 6.03 | 8.7 | **14.73** |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 22 | 23 | Y | 0 | 11.69 | 6.8 | **18.49** |
| 23 | 21.5 | d | 0 | 0.37 | 19.6 | **19.97** |
| 24 | 19.63 | f | 0.75 | 0 | 13.6 | **13.6** |
| 25 | 19.63 | R | 0 | 12.44 | 4.5 | **16.94** |
| 26 | 19.6 | ] | 7.16 | 1.54 | 10.9 | **12.44** |
| 27 | 17.4 | sF | 3.39 | 4.31 | 8.7 | **13.01** |
| 28 | 15.4 | a | 0 | 4.5 | 10.9 | **15.4** |
| 29 | 15.1 | Ax | 3.01 | 9.79 | 2.3 | **12.89** |
| 30 | 15 | \ | 0 | 4.1 | 10.9 | **15** |
| 31 | 15.4 | U | 0 | 7.9 | 7.5 | **15.4** |
| 32 | 14.3 | T | 0 | 7.5 | 6.8 | **14.3** |
| 33 | 14.7 | k | 0 | 4.1 | 10.6 | **14.7** |
| 34 | 13.5 | Hm | 0 | 1.1 | 12.4 | **13.5** |
| 35 | 13.15 | K | 0 | 12.4 | 0.75 | **13.15** |
| 36 | 10.9 | h | .377 | 3.72 | 6.8 | **10.52** |
| 37 | 10.5 | B | 10.5 | 0 | 0 | 0 |
| 38 | 9.1 | b | 1.92 | 0.37 | 6.8 | *7.17* |
| 39 | 8.33 | e | 0.377 | 1.92 | 6.03 | *7.95* |
| 40 | 8.28 | X | 0 | 0.377 | 7.9 | *8.28* |
| 41 | 8.25 | c | 0 | 0.75 | 7.5 | *8.25* |
| 42 | 8.2 | W | 0 | 1.4 | 6.8 | *8.2* |
| 43 | 7.48 | J | 0 | 7.1 | 0.38 | *7.48* |
| 44 | 6.4 | S | 0 | 0.377 | 6.03 | *6.4* |
| 45 | 5.3 | A | 5.3 | 0 | 0 | 0 |
| 46 | 4.9 | G | 1.88 | 1.72 | 1.5 | *3.22* |
| 47 | 4.15 | F | 3.4 | 0 | 0.75 | 0.75 |
| 48 | 4.15 | H | 0 | 0.75 | 3.4 | *4.15* |
| 49 | 2.65 | l | 0.377 | 1.52 | 0.75 | *2.27* |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 50 | 1.13 | D | 0 | 0.75 | 0.38 | *1.13* |
| 51 | 0 | C | 0 | 0 | 0 | 0 |

പട്ടിക 5 (§ 4.3. പട്ടികകൾ 36, 37, 38.) ഉപലിപിപ്പിശകുകൾ അവരോഹണക്രമത്തിൽ

| | | |
|---|---|---|
| | കേട്ടെഴുത്ത് ഗദ്യം | |
| | തെറ്റിയ ഉപലിലി- % | തെറ്റുവന്ന പദം |
| 1 | ധ്യ-74.8 | വധ്യൻ |
| 2 | ത്ത-67.6 | -മായിത്തന്നെ |
| 3 | വ്രു-56.8 | വ്രുതാനുഷ്ഠാനം |
| 4 | ലേ-54 | ചെയ്താലേ |
| 5 | വ-52.8 | അവമാനചിഹ്നം |
| 6 | ക്ക-52.4 | നോക്കു |
| 7 | ഞ്ഞും-49.1 | കൈവെടിഞ്ഞും |
| 8 | ണ്ഡ-48.8 | കുണ്ഡലങ്ങൾ |
| 9 | നം-48 | ദിനംപ്രതി |
| 10 | ത്തു-47 | രാജ്യത്തുണ്ട് |
| 11 | ഭൂ-47.6 | വിഭൂഷകൾ |
| 12 | ധ്വാ-46.8 | ദേഹാധ്വാനത്തിന്റെ |
| 13 | ത്വം-34.8 | അമരത്വം |
| 14 | യെന്ന-33.8 | എങ്ങനെയെന്ന |
| 15 | ച-33.2 | കവച |
| 16 | ള്ളൂ-31.6 | -മാവുകയുള്ളൂ |
| 17 | ഷ്ഠാ-31.6 | അനുഷ്ഠാനം |
| 18 | ഞ്ഞു-31.2 | പറഞ്ഞുതുടങ്ങി |
| 19 | കൂ-30.8 | കൂട്ടതൽ |
| 20 | തു-29.5 | പറഞ്ഞുതുടങ്ങി |
| 21 | നു-29.4 | വ്രുതാനുഷാഠാന |
| 22 | താ-26.1 | വ്രുതാനുഷാഠാന |
| 23 | ത- 25.6 | ആവശ്യകത |
| 24 | ഭ്യ-25.2 | സാഹിത്യാഭ്യസന |

| | | |
|---|---|---|
| 25 | ത്യാ-24.4 | സാഹിത്യാഭ്യസന |
| 26 | ദൻ-23.6 | നാരദൻ |
| 27 | തു-22.5 | തുടർന്ന |
| 28 | ന്ന-21.6 | വരുന്ന |
| 29 | ന്തി-21.2 | ആത്യന്തികമായ |
| 30 | ക-21 | ആവശ്യകത |
| 31 | ര്യാ-19.2 | സ്വയംപര്യാപ്തം |
| 32 | യ്യേ-18.4 | ചെയ്യേണ്ടതിന്റെ |
| 33 | വ-18.4 | ആവശ്യകത |
| 34 | ന്മ-17.6 | ജന്മവിഭ്രഷകൾ |
| 35 | രു-17.6 | വരുന്ന |
| 36 | ആ-16.8 | ആവശ്യകത |
| 37 | ഹ്ന-16.4 | ചിഹ്നം |
| 38 | ർത്ഥി-14.4 | വിദ്യാർത്ഥി |
| 39 | ധ-14.2 | ധരിക്കുകയും |
| 40 | ംഗീ-13.6 | അംഗീകരിക്കുകയും |
| 41 | ങ്ങി-13.6 | തുടങ്ങി |
| 42 | പ്ത-13.6 | പര്യാപ്തം |
| 43 | ക്ത-13.6 | ശക്തമാകുന്നില്ല |
| 44 | ധി-13.2 | പ്രതിരോധിക്കാൻ |
| 45 | ക്ഷാ-13.2 | ആത്മരക്ഷാചിന്ത |
| 46 | ഫ-11.6 | ഫലമോ |
| 47 | ഷ്ട -11.6 | നഷ്ടപ്പെട്ട് |
| 48 | ത്മ-10.8 | ആത്മരക്ഷാചിന്ത |
| 49 | ടൊ-10.8 | -ത്തോടൊപ്പം |
| 50 | മെ-10.8 | പുറമെ |
| 51 | ണ്ട-9.6 | ചെയ്യേണ്ടതിന്റെ |
| 52 | തി-9.2 | ചെയ്യേണ്ടതിന്റെ |
| 53 | മ്മു-9.2 | നമ്മുടെ |
| 54 | ഷ-8.2 | ജന്മവിഭ്രഷകൾ |

| | | |
|---|---|---|
| 55 | ഭാ-7.2 | ഭാവിച്ചുകൊണ്ട് |
| 56 | ന്നെ-6.7 | പ്രത്യക്ഷമായിത്ത ന്നെ |
| 57 | ഴി-5.9 | തൊഴിലറി- |
| 58 | ശ്യ-5.2 | ആവശ്യകത |
| 59 | ത്യ-4.8 | ആത്യന്തികമായ |
| 60 | ക്കാ-3.6 | പര്യാപ്തമാക്കൻ |
| കേട്ടെഴുത്ത് പദ്യം | | |
| | തെറ്റിയ ഉപലിപി % | തെറ്റുവന്ന പദം |
| 1 | പ്പൂ-87.6 | പ്പൂപ്പുഞ്ചിരി |
| 2 | ത്ത-87.6 | ചെഞ്ചുണ്ടിൽത്ത ങ്ങി |
| 3 | പ്പു | പ്പൂപ്പുഞ്ചിരി |
| 4 | ക്കു-68 | കുലുങ്ങിക്കുലുങ്ങി |
| 5 | ക്കി-66.4 | കിലുങ്ങിക്കിലുങ്ങി |
| 6 | ക്കോ-59.6 | മിഴിക്കോണുകളിൽ |
| 7 | ശു-41.2 | ശുഭനർത്തനം |
| 8 | ച്ചി-38.8 | കനകച്ചിലങ്ക |
| 9 | ന്നു-35.2 | നിന്നു നീ |
| 10 | തേ-23.2 | മഹിതേ/കവിതേ |
| 11 | യ-21.6 | മയങ്ങി |
| 12 | ഞ്ചു-21 | ചെഞ്ചുണ്ടിൽ |
| 13 | നീ-16.4 | നിന്നു നീ |
| 14 | യി-15.9 | ആടുന്നയി |
| 15 | ഭ-10 | ശുഭനർത്തനം |
| 16 | ഴ-6.8 | അഴകൊരു |
| 17 | മമ-6.25 | മമ മുന്നിൽ |
| 18 | നെ-4 | പോലങ്ങനെ |
| 19 | ഴു-2.8 | ഒഴുകുമുടയാട |
| പകർത്തിയെഴുത്ത് | | |

| | തെറ്റിയ ഉപലിപി % പദം | തെറ്റുവന്ന പദം |
|---|---|---|
| 1 | ഭ്ര-48.4 | ത്രിഭ്രവന |
| 2 | ത്ഭ-44 | അത്ഭുത- |
| 4 | ർജ്ജു-43.3 | -നാനർജ്ജുനൻ |
| 5 | ഭ്ര-38.5 | ഭ്രതവൃത്താന്ത |
| 6 | സം-35.5 | സംഹാര |
| 7 | മൃ-35.5 | മൃഗ |
| 8 | രൂ-35.2 | രൂപത്തെ |
| 9 | ഹു-34.8 | ബഹു |
| 10 | കൂ-34.4 | കൂട്ടത്തോടെ |
| 11 | വൃ-31.9 | വൃത്താന്ത |
| 12 | ശു-27.6 | പശുമുഖ |
| 13 | ഗു-25.6 | ഗുണം |
| 14 | നു-25.2 | മനുജ |
| 15 | ണ-23.39 | അണ |
| 16 | ണ്ടീ-16 | കണ്ടീടിനാ |
| 17 | ച്ചീ-13.2 | വിശ്വസിച്ചീടു |
| 18 | ക്ക-11.6 | ആയവക്കു |
| 19 | ശ്വാ-11.2 | വിശ്വാസ്യത |
| 20 | ംബ്-9.6 | ബോംബ് |
| 21 | സ്യ-8.4 | വിശ്വാസ്യത |
| 22 | കു-8.2 | കുറച്ച് |
| 23 | ധി-7.8 | പരമാവധി |
| 24 | ന്യൂ-7.2 | ന്യൂട്രോൺ |
| 25 | ണ്വാ-6.8 | അണ്വായുധ |
| 26 | സ്ഫോ-6.8 | സ്ഫോടനം |
| 27 | ഉള-5.6 | ഉളവായി |

| | | |
|---|---|---|
| 28 | ത്തെ-4.4 | രൂപത്തെ |

പട്ടിക 6 (§4.1. പട്ടിക 39) 2006 താരതമ്യം

| | തെറ്റിയ അക്ഷരം | എട്ട് | പത്ത് | 2006 പത്ത് |
|---|---|---|---|---|
| കേട്ടെഴുത്ത് ഗദ്യം | | | | |
| 1 | ഹി | 0 | 0 | 7 |
| 2 | ത്യാ | 1 | 3 | 11 |
| 3 | ഭ്യ | 2 | 5 | 6 |
| 4 | ത്തോ | 3 | 5 | 11 |
| 5 | ടൊ | 10 | 6 | 17 |
| 6 | പ്പം | 2 | 0 | 2 |
| 7 | ദ്യാ | 4 | 0 | 3 |
| 8 | ത്ഥി | 5 | 6 | 8 |
| 9 | വ്യ | 1 | 2 | 6 |
| 10 | ഭ്യ | 3 | 5 | 13 |
| 11 | ച്ച | 4 | 1 | 10 |
| 12 | യ്യേ | 5 | 4 | 15 |
| 13 | ണ്ട | 2 | 1 | 9 |
| 14 | തി | 4 | 0 | 3 |
| 15 | ആ | 8 | 10 | 14 |
| 16 | വ | 2 | 2 | 3 |
| 17 | ശ്യ | 2 | 1 | 4 |
| 18 | ക | 7 | 0 | 2 |
| 19 | ത | 7 | 3 | 5 |
| 20 | ദി | 1 | 0 | 3 |
| 21 | തി | 5 | 0 | 0 |
| 22 | ക്ല | 11 | 11 | 21 |
| 23 | ംഗീ | 4 | 3 | 10 |
| 24 | ക്ക | 1 | 1 | 2 |
| 25 | ാപ്പ | 2 | 2 | 3 |
| 26 | ട്ടു | 2 | 1 | 1 |
| 27 | രു | 6 | 3 | 14 |
| 28 | ന്നു | 3 | 4 | 5 |
| 29 | ന്ന | 6 | 5 | 13 |
| 30 | മെ | 2 | 2 | 15 |
| 31 | ത്ത | 26 | 19 | 26 |
| 32 | ദ്യാ | 4 | 1 | 8 |
| 33 | ഭ്യാ | 1 | 0 | 4 |
| 34 | സം | 2 | 1 | 11 |
| 35 | ര്യാ | 7 | 1 | 9 |
| 36 | ഷ്ഠ | 6 | 3 | 9 |
| 37 | ക്കാ | 2 | 0 | 2 |
| 44 | വേ | 2 | 0 | 2 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 45 | വ്യ | 1 | 3 | 6 |
| 46 | ച്ചു | 2 | 0 | 10 |
| 47 | ഇ | 5 | 2 | 19 |
| 48 | ടർ | 1 | 0 | 2 |
| 49 | ന്നു | 4 | 3 | 6 |
| 50 | കൊ | 2 | 1 | 2 |
| 51 | ണ്ട | 7 | 3 | 11 |
| 52 | പോ | 3 | 0 | 2 |
| 53 | കേ | 4 | 0 | 8 |
| 54 | ണ്ട | 5 | 1 | 6 |
| 55 | വ | 4 | 1 | 4 |
| 56 | ശ്യ | 2 | 1 | 3 |
| 57 | ക | 5 | 0 | 0 |
| 58 | ത | 6 | 7 | 5 |
| 59 | ക്ല | 11 | 8 | 21 |
| 60 | ജ്യ | 1 | 1 | 10 |
| 61 | ത്ത | 10 | 11 | 19 |
| 62 | മ്മു | 0 | 3 | 1 |
| 63 | ഹാ | 4 | 2 | 5 |
| 64 | ദ്ധ്വാ | 11 | 5 | 13 |
| 65 | ന്യ | 1 | 1 | 5 |
| 66 | ംഗീ | 2 | 1 | 5 |
| 67 | ക്ക | 3 | 4 | 16 |
| 68 | ദ്ധ്വാ | 5 | 2 | 13 |
| 69 | തൊ | 4 | 2 | 4 |
| 70 | ഴി | 0 | 0 | 2 |
| 71 | ക്ക | 4 | 4 | 15 |
| 72 | വ | 5 | 6 | 0 |
| 73 | ഹന | 1 | 2 | 11 |
| 74 | ന്നു | 0 | 3 | 7 |
| 75 | ക്ക | 7 | 3 | 13 |
| 76 | ചെ | 0 | 0 | 6 |
| 77 | ലേ | 17 | 17 | 18 |
| 78 | ദ്ധ്യ | 3 | 4 | 8 |
| 79 | ള്ളൂ | 7 | 6 | 9 |
| 80 | ന്മ | 1 | 2 | 5 |
| 81 | വി | 1 | 1 | 5 |
| 82 | ഭ്ര | 13 | 9 | 22 |
| 83 | ഷ | 2 | 0 | 5 |
| 84 | ച | 11 | 2 | 17 |
| 85 | കൃ | 3 | 5 | 11 |
| 86 | ണ്ഡ | 10 | 10 | 11 |
| 87 | ങ്ങ | 1 | 3 | 5 |
| 88 | തെ | 6 | 7 | 4 |
| 89 | ങ്ങ | 3 | 2 | 5 |
| 90 | യെന്ന | 20 | 7 | 10 |
| 91 | ഥ | 0 | 0 | 3 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 92 | കൊ | 3 | 0 | 1 |
| 93 | ദൻ | 5 | 4 | 12 |
| 94 | ഞ്ഞു | 8 | 13 | 6 |
| 95 | ഉ | 6 | 3 | 11 |
| 96 | ന | 5 | 4 | 7 |
| 97 | ക്ള | 8 | 8 | 17 |
| 98 | ത്മ | 9 | 3 | 11 |
| 99 | ക്ഷാ | 2 | 0 | 4 |
| 100 | പോ | 4 | 0 | 7 |
| 101 | ധ | 6 | 0 | 7 |
| 102 | പ്ര | 18 | 5 | 20 |
| 103 | താ | 8 | 3 | 11 |
| 104 | ന | 3 | 3 | 7 |
| 105 | ഷ്ടാ | 10 | 9 | 18 |
| 106 | തി | 4 | 2 | 3 |
| 107 | ധി | 8 | 1 | 6 |
| 108 | ക്കാ | 2 | 0 | 1 |
| 109 | ക്ത | 1 | 3 | 3 |
| 110 | കു | 4 | 1 | 5 |
| 111 | സ്വ | 2 | 1 | 4 |
| 112 | ഞ്ഞു | 12 | 10 | 20 |
| 113 | ഞ്ഞും | 11 | 11 | 14 |
| 114 | ധ | 6 | 1 | 5 |
| 115 | ല്ക്ക | 9 | 4 | 15 |
| 116 | ന്ന | 4 | 2 | 3 |
| 117 | ഫ | 6 | 0 | 23 |
| 118 | മോ | 0 | 1 | 1 |
| 119 | ത്യ | 13 | 3 | 6 |
| 120 | ശ | 4 | 0 | 3 |
| കേട്ടെഴുത്ത് പദ്യം | | | | |
| 121 | ക | 2 | 0 | 3 |
| 122 | ച്ചി | 12 | 7 | 18 |
| 123 | ങ്ക | 4 | 0 | 5 |
| 124 | കി | 1 | 1 | 2 |
| 125 | ക്കി | 16 | 17 | 20 |
| 126 | ഞ്ച | 1 | 0 | 9 |
| 127 | കു | 6 | 3 | 11 |
| 128 | ക്ക | 15 | 19 | 24 |
| 129 | ക്കോ | 20 | 14 | 21 |
| 130 | ണ | 5 | 3 | 15 |
| 131 | സ്വ | 1 | 0 | 8 |
| 132 | യ | 7 | 3 | 6 |
| 133 | ങ്ങ | 5 | 3 | 12 |
| 134 | പ്പൂ | 19 | 26 | 22 |
| 135 | പ്പു | 16 | 25 | 19 |
| 136 | ചെഞ്ചു | 9 | 0 | 7 |
| 137 | ത്ത | 27 | 30 | 27 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 138 | ക്ക | 2 | 4 | 11 |
| 139 | ലൊ | 7 | 7 | 6 |
| 140 | യല | 3 | 1 | 13 |
| 141 | ഴ | 2 | 0 | 2 |
| 142 | കൊ | 1 | 2 | 6 |
| 143 | ലാ | 1 | 0 | 4 |
| 144 | പോ | 0 | 0 | 5 |
| 145 | ലങ്ങ | 9 | 1 | 21 |
| 146 | തി | 1 | 1 | 4 |
| 147 | ശ്ശ | 7 | 10 | 21 |
| 148 | ഭ | 0 | 0 | 4 |
| 149 | ർത്ത | 2 | 1 | 6 |
| 150 | തേ | 5 | 2 | 7 |
| 151 | മമ | 2 | 0 | 2 |
| 152 | ന്ന | 11 | 3 | 15 |
| 153 | തേ | 5 | 1 | 10 |
| പകർത്തിയെഴുത്താ | | | | |
| 1 | ണ്വാ | 0 | 0 | 9 |
| 2 | ശ്വാ | 2 | 1 | 5 |
| 3 | ഉ്വ | 9 | 6 | 12 |
| 4 | ള്ള | 11 | 10 | 17 |
| 5 | ഫ | 0 | 0 | 3 |
| 6 | ന്യ | 2 | 0 | 2 |
| 7 | ട്രോ | 1 | 2 | 4 |
| 8 | ംബ് | 4 | 0 | 4 |
| 9 | ക്തി | 0 | 1 | 3 |
| 10 | ധി | 3 | 2 | 4 |
| 11 | ക്ക | 2 | 5 | 10 |
| 12 | ണ്ണ | 4 | 2 | 11 |
| 13 | ധി | 2 | 0 | 2 |
| 14 | ക്ഷ്ക | 6 | 5 | 15 |
| 15 | ത്ര | 7 | 3 | 13 |
| 19 | ത്താ | 0 | 0 | 4 |
| 20 | ന്ന | 4 | 2 | 8 |
| 21 | ക്ള | 9 | 12 | 12 |
| 22 | നാൻ | 3 | 1 | 3 |
| 23 | ച്ചീ | 1 | 3 | 5 |
| 24 | ശ്ര | 12 | 8 | 15 |
| 25 | ത്തെ | 1 | 1 | 4 |
| 26 | ട്ട | 14 | 7 | 19 |
| 27 | ന്ന | 4 | 2 | 9 |
| 28 | മ്മ | 6 | 7 | 15 |
| 29 | ട്ട | 15 | 12 | 14 |
| 30 | ന്ന | 6 | 4 | 11 |
| 31 | ശ്ശ | 8 | 9 | 15 |
| 32 | ഹ്ല | 10 | 6 | 15 |
| 33 | ഭ്ര | 13 | 13 | 19 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 34 | ഹ | 9 | 7 | 16 |
| 35 | ഹ | 10 | 5 | 17 |
| 36 | ഹ | 10 | 5 | 15 |
| 37 | ണ്ടീ | 2 | 6 | 10 |
| 38 | ജ്ജ | 7 | 13 | 17 |

വാക്യതലത്തിലെ പിശകുകൾ പഴയ പദ്ധതിയിൽ (§ 6.3.)

*1 എന്റെ നാട്ട 50 വർഷങ്ങൾക്ക് ശേഷം നല്ല പുരോഗതി ആണ് ഉണ്ടാകാൻ പോകുന്നത്*

*2 ഈ ആയുദ്ധങ്ങൾ ലോകത്തെ നശിപ്പിക്കാൻ കഴിയും*

*3 കമ്പ്യൂട്ടറും റോബർട്ടുകളുടെയും യുഗം ആരംഭിക്കുകയും ചെയ്യും.*

*4 ദിനോസറുകൾക്ക് വംശനാശം സംഭവിച്ചതു പോലെ മനുഷ്യനു സംഭവിക്കും*

*5 ബിൻലാദൻ പോലുള്ള തീവ്രവാദികൾ........*

*6 എന്റെ നാട് അമ്പത് വർഷങ്ങൾക്ക്ശേഷം കമ്പ്യൂട്ടറിന്റെ ലോകമായിത്തീർന്നിരിക്കുന്നു*

*7 എല്ലാ കാര്യങ്ങൾളും കമ്പ്യൂട്ടറിൽ അറിയാൻ പറ്റുമായിരിക്കുന്നു.*

*8 മൊബൈൽ ഫോൺ ഉണ്ടായിരിക്കുന്നുണ്ട്*

*9 പണ്ട് ചെറിയ പീടികകൾ ഉണ്ടായിരിന്നുള്ളു*

*10 അവിടുത്തെ മനുഷ്യരുംവരെ മാറയിരിക്കുന്നു*

*11 മനുഷ്യന് ആർഭാടത്തോടെ ജീവിക്കുന്നു*

*12 എല്ലാ ജനങ്ങൾ കമ്പ്യൂട്ടർ പടിച്ചിരിക്കുന്നു*

*13 അമ്പത് വർഷങ്ങൾക്ക് എന്റെ നാട്ടിലെ ഗ്രാമങ്ങളെല്ലാം വൻനഗരങ്ങളാവും*

*14 ആഹാരങ്ങൾക്ക് വസ്തുങ്ങൾക്ക് ക്ഷാമം ഉണ്ടാകും*

*15 ഇംഗ്ലീഷ് മീടിയം മാത്രമേ ഉണ്ടാകും*

*16 അവിടെയുള്ള ജനങ്ങൾ എല്ലാം ചില മാറം രോഖങ്ങളും ഇങ്ങനെ ഒരു ലോകാവസാനം ഉണ്ടാകും*

*17 ഈ ലോകത്തെതന്നെ നശിപ്പിക്കാൻ പോലെയുള്ള ബോംബുകളും ഉണ്ടു*

*18 ഈ പ്ലാസ്റ്റിക് കൊണ്ടുള്ള ഉപയോഗം തന്നെ ഭൂമി നശിച്ചുകൊണ്ടിരിക്കുകയാണ്*

*19 കമ്പ്യൂട്ടറ് ഒണ്ടായിരിക്കും എല്ലാ ജോലിയും ചെയ്യേണ്ടിവരും*

*20 ഇന്ന് കാണുന്ന പല സസ്യങ്ങളും ജന്തുക്കൾക്കും വംശനാശംതന്നെ സംഭവി ച്ചേക്കാം*

*21 എന്താകുമായിരിക്കും?*

*22 ചിലപ്പോൾ നശിച്ചുപോക്കാൻ ഇടയാക്കുന്നു.*

*23 ഇനി നമ്മുടെ രാജ്യം കുറച്ചുകൂടി കഴിയുമ്പോൾ മരിച്ചവരെ കുഴിച്ചിടുവാനോ ദാഹിക്കുമ്പോൾ വെള്ളം കുടിക്കാനോ അപ്പോഴേക്കും വനനശീകരണം സംഭ വിക്കും*

*24 രാഷ്ട്രീയത്തിനും മറ്റിനും എല്ലാം അടിയും പിടിയും*

*25 എല്ലാ പ്രവർത്തികൾക്കും നാം ഭരണത്തെ കുറ്റപ്പെടുത്താൻ സാധ്യമല്ല*

*26 അതിനാൽ കേരം എന്ന വാക്കിൽ നിന്ന് കേരളം എന്ന് സമൃദ്ധിയറ്റ് പേര് നാടിന് ലഭിച്ചത്*

*27 നമ്മുടെ ഈ കൊച്ചു കേരളത്തിൽ പൂക്കളും നിറയെ കായ്കനികളെല്ലാം നിറഞ്ഞു നില്ക്കുന്ന വൃക്ഷങ്ങളും അരുവികളും പുഴകളും കുന്നുകളും കാടുകളും എല്ലാം അടങ്ങിയിട്ടുള്ള ഒരു മനോഹരമായ കൊച്ചുകേരളമാണ്*

*28 ഈ നാട്ടിൽ ജനങ്ങൾക്ക് തൊഴിലില്ലാതെ കഷ്ടപ്പെടും*

*29 കൃഷി ചെയ്യാൻ സ്ഥലമേ ഒന്നും ഉണ്ടാവുകയില്ല*

*30 നമ്മെളെല്ലാവരും ഒരു യന്ത്രത്തിലെ ബട്ടണിൽ വിരലമർത്തിയാണ് നാം ജോലി ചെയ്യുന്നത്*

*31 50 വർഷങ്ങൾക്ക് ശേഷം എന്റെ നാട്ടിൽ പുരോഗതി ഉണ്ടായിട്ടുണ്ടെങ്കിലും അതിനനുസൃതമായി നാശവുമുണ്ടാകും.*

*32 ഈ കേരളം അമ്പത് വർഷത്തിനു ശേഷം പല മാറ്റങ്ങളും വരും*

*33 കേരളീയർക്ക് മാതൃഭാഷ മറന്നുപോകും*

*34 നമ്മൾ പ്രധാന കൃഷി ചെയ്യുന്ന വയലുകൾ നേണ്ട് പോവുകയും കൃഷിക്ക് വേണ്ട ജലം മോട്ടോർ വെച്ച് നനക്കുകയും പിന്നെ കൃഷി നമുക്ക് കഴിഞ്ഞ കാലത്ത് കിട്ടുന്ന താന്യത്തേക്കാൾ വളരെ കുറവായിരിക്കും*

*35 എന്റെ നാട് അമ്പത് വർഷങ്ങൾക്കുശേഷം കേരളം ഒര് നമ്പർ വൺ നഗരം ആയിരിക്കും പിന്നെ നമ്മുടെ കേരളം നല്ല ഒര് പുരോഗതിയിലേക്ക് മാറും പിന്നെ..........*

*36 അത് വേറെ നഗരങ്ങളേക്കാൾ നമ്പർ വൺ നഗരം വീട്ടുകളിൽ ഫോണും*

*37 റോഡിൽ കൂടി ആരുംതന്നെ നടക്കുകതന്നെ ഉണ്ടാവില്ല*

*38 ഓരോ ആൾക്കാർക്കും വേണ്ട സാധനങ്ങൾ വാങ്ങാൻ ചന്തയിലേക്ക് റോബോർട്ടുകളെയായിരിക്കും*

*39 അവിടെയുള്ള ടാറിടാത്ത റോഡുകളെല്ലാം നാഷനൽ ഹൈവേകളും വലിയ റോഡുകളെല്ലാം ആയി മാറിയിരിക്കും*

*40 എന്റെ നാട് അമ്പതു വർഷങ്ങൾക്ക് ശേഷം എല്ലാത്തിലും മുന്നിലാക്കുകയും ഏത് രംഗത്തും ഉണ്ടാകുകയും എന്തുകാര്യത്തിനും മുന്നോട്ടല്ലാതെ പുറകോട്ട് പോകുകയില്ല*

*41 നാട്ടിൽ പുതിയ പുതിയ കെട്ടിടങ്ങൾ സ്ഥ്പനങ്ങൾ എന്നിവയായി മാറും പിന്നെ അടുത്ത തലമുറ വയിലുകൾ കാണാൻ ടൂറുകൾ ആവിശ്യമായി മാറും*

*42 എന്റെ നാട് അൻമ്പത് വർഷങ്ങൾക്ക് ശേഷം കണ്ടിനാദ്യനത്തിന്റെ ഫല മായ് ആർക്കും തൊഴിലുകൾ ഇല്ലാതവ രും അതിനാൽ എന്റെ നാടിലെ ജനങ്ങൾ മരണതോട് അടുക്കുകയും ചെയ്യും അതിനാൽ........*

*43 എന്റെ നാട് അമ്പത് വർഷങ്ങൾക്ക് ശേഷം വളരെ പുരോഗമിച്ചിട്ടുണ്ട്*

*44 ശാസ്ത്ര ഗണിതശാസ്ത്രയിൽ എന്റെ ഗ്രാമം നല്ലവണ്ണം പുരോഗമിച്ചിട്ടുണ്ട്*

*45 അവനമ്മുടെ രാജ്യത്തിന് വൈദ്യുതി മറ്റു കാർഷികാവശ്യങ്ങൾ തുടങ്ങിയവ യെല്ലാം ഉല്പാദിപ്പിക്കാൻ സഹായിക്കുന്നു*

*46 വയലുകൾ പോലുള്ള കൃഷിസ്ഥലങ്ങൾ ഒരു സ്ഥലത്തുണ്ടാവുകയില്ല*

*47 വയലേലകളും മറ്റും നികത്തുന്ന ഇന്നത്തെ കാലത്തിനനുസരിച്ച് നോക്കിയാൽ അമ്പത് വർഷത്തിന് ശേഷം നദികൾ വരെ നികത്തി വ്യവ സായ ശാലകലും മറ്റും രൂപപ്പെടുന്നു*

*48 ഈ യുഗം തന്നെ അനുഭവപ്പെടുന്നതും അറിയപ്പെടുന്നതും ഇന്റർനെറ്റ് യുഗം എന്നതാണ്*

*49 പുരോഗതിയോടൊപ്പം തന്നെ നമ്മുടെ പ്രകൃതിവിഭവങ്ങളും മറ്റും അശാസ്ത്രീ യമായി ചൂഷണം ചെയ്യപ്പെടുന്നതിന്റെ ഫലമായ് വരും തലമുറ വരെ അപകട ത്തിപ്പടുത്തി കൊണ്ടിരിക്കയാണ്*

*50 എന്റെ നാട് അമ്പത് വർഷങ്ങൾക്ക് ശേഷം വളരെ ശാശ്വതമായിരുന്നു പക്ഷേ ഇപ്പോൾ നല്ല പുരോഗതിയിലാണ് അമ്പത് വർഷത്തിന് ശേഷം*

എന്റെ നാട് വളരെ തന്നെ ശാശ്വതമായിരിക്കുകയായിരുന്നു

51 എന്ന് വേണ്ട എല്ലാ സൗകര്യങ്ങളും നമ്മൾ ചെയ്യേണ്ടത് പിന്നെ

52 പ്രകൃതിമനോഹരവും പ്രശാന്തവും ശാശ്വതമാണ് എന്റെ ഗ്രാമം എന്ന് ഞാൻ വിശ്വസിക്കുന്നു എന്നാൽ ഭാവിയിൽ അത് ഇരട്ടിക്കും എന്നാണ് ഞാൻ വിശ്വസിക്കുന്നു

53 അത് സത്യമാകുന്നതോടൊപ്പം പരിസ്ഥിതിയെ മാരകമായി ബാധിക്കാതിരിക്കാനുള്ള അനുഭവങ്ങൾ ഇല്ലാതിരിക്കാനുള്ള ശ്രമങ്ങൾ ഗവൺമെന്റ് സ്വീകരിക്കും

54 ഇക്കാലം തന്നെ പരസ്പരവിശ്വാസമില്ലാത്ത മനുഷ്യരും അണ്വായുധങ്ങളുടെയും മാരകമായ അസുഖങ്ങളുടെയും കാലമാണ്

55 എന്റെ നാട് അമ്പത് വർഷങ്ങൾക്ക് ശേഷം എന്തെല്ലാം മാറ്റങ്ങൾ ഉണ്ടാവും

56 ഈ നാട്ടിൽ പല മാറ്റങ്ങൾക്കും കാരണമാവും

എന്റെ നാട്ടിൽ ഞാൻ ചെന്നപ്പോൾ വളരെ പഴയ നാട് ഇപ്പോൾ നല്ല ഗംഭീരമാണിപ്പോൾ

57 ആദ്യമൊന്നും ബസ്സുമൊന്നും ഇല്ലാതിരുന്നു

58 മനുഷ്യന്റെ ബുദ്ധിപരമായ വളർച്ച മൂലം മരണങ്ങളുടെ നിരക്ക് കുറയുകയും ജനസംഖ്യാ വർദ്ധനവും കൂടിയിരിക്കുന്നു

59 ഫാക്ടറികളും മറ്റു വ്യവസായ സ്ഥാപനങ്ങളും നമ്മുടെ കൃഷിയിടങ്ങളെയും ഇല്ലായ്മ ചെയ്യാൻ ശ്രമിക്കുന്നു

60. 50 വർഷങ്ങൾക്ക് ശേഷം ജീവികാൻ തന്നെ കഴിയാതെ വരാത്ത അവസ്ഥയായിരിക്കും

61 പല മാറ്റങ്ങളും സംഭവിക്കുമെന്നു നമുക്ക് ഇന്നത്തെ ഗതിവെച്ച് നമുക്ക് മനസ്സിലാക്കാവുന്നതാണ്

62 എന്റെ നാട് അൻപത് വർഷങ്ങൾക്ക് ശേഷം വലിയ മാറ്റങ്ങൾക്ക് വിദേയമായിരികുന്നു

63 മനുഷ്യന്റെ ബുദ്ധിപരമായ മുന്നേറ്റങ്ങൾക്ക് ഫലമായി ഭൂമിയിൽ പല മാറ്റങ്ങൾ കൈവരുത്തി

64 അമ്പത് വർഷങ്ങൾക്ക് ശേഷം അമിതമായ ജനപ്പെരുപ്പം കാരണം ജനങ്ങൾ കുറച്ച് സ്ഥലങ്ങളിൽ തിങ്ങിപാർക്കേണ്ടി വന്നിരിക്കുന്നു

*65 എന്റെ നാട് അമ്പത് വർഷങ്ങൾക്ക് ശേഷം  എന്നത് ഒരുപാട് അടി സ്ഥാന മാറ്റങ്ങൾ സൃഷ്ടിക്കും*

*66 എന്റെ നാട് അൻപത് വർഷങ്ങൾക്ക് ശേഷം പല പല മാറ്റങ്ങൾ ഉണ്ടായിരിക്കും*

*67 എന്റെ നാട്ടിൽ ഇപ്പോൾ തന്നെ വളരെ പുരോഗമിച്ചിരിക്കുന്നു*

*68. 50 വർഷങ്ങൾക്ക് ശേഷം ഈ നാട് ആകെ മാറുകയും ഇന്നുള്ളതിനെക്കാൾ വലിയ കണ്ടു പിടുത്തങ്ങൾ എല്ലാ ജോലി ചെയ്യാനും യന്ത്രങ്ങളും........*

*69 ഇന്ന് മനുഷ്യൻ 1000 ദിവസങ്ങൾ കൊണ്ടു തീർക്കുന്ന ജോലി 50 വർഷങ്ങൾക്കു കഴിയുമ്പോഴേക്കും 1 ദിവം കൊണ്ടു ചെയ്തു തീർക്കാൻ കഴിയുന്ന യന്ത്രങ്ങൾ നിലവിൽ വരും*

*70 മനുഷ്യനെയും പിറത്തും*

*71 പണ്ടുള്ള ഓലമേഞ്ഞതു ഓടിട്ടുമായുള്ള കൊച്ചുകൊച്ചുവീടുകൾ*

*72 എന്റെ നാട് അമ്പത് വർഷങ്ങൾക്ക് ശേഷം പല പുരോഗതികളും ഉണ്ടാകും*

*73 പല പ വിദ്യാലയങ്ങളും കടകളും എല്ലാം കൊണ്ട് നിറയും*

*74. 50 വർഷങ്ങൾക്ക് പണി എടുക്കാൻ പാഠത്തും പറമ്പിലും യന്ത്രങ്ങൾ ഉണ്ടായിരിക്കും*

*75 പുതിയ പുതിയ സ്കൂളുകൾ എല്ലാം പുതുതായ് ഉണ്ടാക്കും*

*76 ഇപ്പോൾ എന്റെ നാടിൽ കഷ്ടതകളും ജനങ്ങൾക്ക് ജീവിക്കാൻ കാശില്ലാതുയും ഒരു വീടില്ലാതയും അലയുന്ന കുറേ പേരുണ്ട്*

*77 നമ്മുടെ ടെക്സ്റ്റുകൾക്ക് മാറ്റം വരുന്ന് മ്മുടെ നാട്ന്ന് പലപല*

*78 എന്റെ നാട് അമ്പത് വർഷങ്ങൾക്ക് ശേഷം  പല മാറ്റങ്ങൾ ഉണ്ടായിരിക്കും*

*79 ജനങ്ങൾ പെറ്റു പെരുക്കി കോണ്ടിരിക്കും*

*80 താമസിക്കാൻ സ്ഥലം ഉണ്ടാക്കാത്തെ വരും*

*81 എവിടെ നേോക്കിയാൽ കമ്പ്യൂട്ടറുകൾ ഉണ്ടാക്കും*

*82 ഇതുപോലെ വലിയ കേഗിറ്റ് കെട്ടിടവും പിന്നെ ഇപ്പോൾ കമ്പ്യൂട്ടർ യുഗമാണ്*

*83 നമ്മുടെ നാട്ടിൽ ഇപ്പോൾ മദ്ധ്യലഹരി ആളെ നമ്മൾ*

*84 കാൽ നടക്കാൾനായി ആരു ഉണ്ടാവില്ല എല്ലാല ഒര് സെകൾ എങ്കിലു ഉണ്ടാക*

*85 നമ്മുടെ നാട് അമ്പത് വർഷങ്ങൾക്ക് ശേഷം ചെറുകടില്ലകൾ വലയപ്പര യായി മാറുന്ന നഗരങ്ങൾ പട്ടണങ്ങളായി മാറുകയും നമ്മുടെ നാട്ടിലുള്ള പാവ പ്പെട്ടവർ പണകാരായി മാറുന്ന*

*86 ഇപ്പോൾ ഉള്ള കുടിൽ അവിടെ ഉയരമുള്ള കെട്ടിടങ്ങൾ നിർമ്മിക്കും*

*87 മനുഷ്യർ മടിയന്മാർ ആക്കും*

*88 എന്റെ നാട് 50 വർഷങ്ങൾക്ക് ശേഷം രുന്നതിൽ പലതും ചീത്തയാണ് നമുക്ക് ദേശം വരുന്നത്*

*89 നമ്മുടെ നാട്ടിൽ ഇന്ന കാണുന്നതിനേക്കാൾ മിച്ചം വരുന്നതായിരിക്കും അടുത്ത തലമുറകളിൽ*

*90 അമ്പത് വർഷങ്ങൾക്ക് ശേഷം കംപ്യൂട്ടറുകൾ പോക്കറ്റിൽ ഇട്ട് നടക്കും വരെ സാധിക്കുമായിരിക്കും*

*91 ഓലമേഞ്ഞതും ഓടുമേഞ്ഞതും വീടുകൾ കാണുകയുണ്ടാവില്ല*

*92 കൈകൊണ്ട് ചെയ്യുന്നതെല്ലാം കരണ്ട് കൊണ്ട് മിനുട്ട് ചെയ്തു തീരും*

*93 വീടൊക്കെ മുൻദിച്ച പോകും*

*94 പെണ്ണിനെ ആണാക്കുവാനും ആണിനെ പെണ്ണാക്കുവാൻ സംവിധാനം ഇന്ന് എന്റെ നാട്ടിലുണ്ട്*

*95 എന്നിവ വെയ്ക്കേണ്ട*

*96 ഐനെ നാട് അൻപത് വർഷങ്ങൾക്ക് ശേഷം പുതിയ പുതിയ കണ്ടുപിടു ത്തങ്ങളും പുതിയ പുതിയ യന്ത്രങ്ങൾ അക്കാലമാവുമ്പോഴത്തേക്കും ഉണ്ടാകും*

*97 ഇനി വരുന്ന കാലത്തോട് മനുഷ്യന് അത്വതികം കഠിനവർദ്ദനങ്ങൾ മുന്നേ റുകയാണ്*

*98 എന്റെ നാട്ടിൽ അമ്പത് വർഷങ്ങൾക്ക് ശേഷമുള്ള മാറ്റം കംപ്യൂട്ടറുകൾക്ക് മാറ്റം ഉണ്ടാകും*

വാക്യതലത്തിലെ പിശകുകൾ **2006** (§ 6.3.)

*1. പാട്ടു മേളവും പക്ഷികളുടെയും മൃഗങ്ങളുടെയും ശബ്ദങ്ങൾ നിലച്ചിരിക്കു പക്ഷിൾ വന് കുട് കെട്ടി താമസിക്കാൻ ഇന്ന് പരിസ്ഥിതിമലിനങ്ങൾ കൂടിപ രുകയാന്ന്*

*2. ഈ തുടർചതുടർന്നാൽ ഒരാൾക്കും നല്ല കാലത്തിലേക്ക് കൊണ്ട് വരാനാ*

*വാത്ത അനിയന്ത്രിതയന്ത്രവൽക്കരണമായിഈസുന്ദരമായഎന്റെ നാട് മാറ്റങ്ങൾഒണ്ട്മൂട്ടം ആധുനിമായിപുരോഗമിക്കുകയും ജോലിസാധ്യതയുണ്ടാവുമെങ്കിലും കടബാധ്യതമൂലം ആത്മഹത്യദിനംപ്രതിവർധിക്കും*

*3. ഓലമേഞ്ഞവീടുകാളെലാം കാൺമാനില്ല ഓലമേഞ്ഞ വീടുകൾ ഉള്ള സ്ഥലത്ത് കുറ്റൻകോൺകീറ്റ് കെട്ടിടങ്ങൾ പൊങ്ങി ഏലാം വീടുകളിലും വൈദ്യുതികൾ ആയി ആളുകൾ ഏലാം സാക്ഷരതക്കാരയി വീടുകൾ നിരനിരയായിവനാൽ മലിനീകരണത്തിന്റെ കോട്ടയായിമാറും*

*4.എന്റെ 50 വർശങ്ങൾക്ക് ശോഷം എന്റെ വീടിന്റെ അടുത്തുള്ള സ്ഥലങ്ങളും വയലുകൾ എല്ലാാ നിക്കത്തി അവിടെ വീട് വെക്കാ. ഞങ്ങളുടെ ഗ്രമപ്രദോഷം ഒരു ടൺ ആഴി മാറും - എല്ലാ വീടുകളിലൂാ വൈദ്ദതിയൂാ അത് പോലോത്ത എല്ലാ ഉബകരണങ്ങളൂാ വറൂാ. വല വല ഉബകരണങ്ങളൂാ വല കണ്ടുവിട്ടത്തങ്ങളൂാ വരു. കൃഷിവിളകൾ എല്ലാ നശിക്കാ. ആറൂാ കഷി ചെയാതെ ടൗമുകളിൽ നിന്നും വാങ്ങി കൊണ്ടു വരു.*

*5. എന്റെ നാട് പുതുതലമുറവന്ന് അവരുടെ കാലത്ത് നമ്മൾ ഉണ്ടാക്കിവച്ച. ഈ ലോകാ എന്താക്കുമെന്ന് നമുക്ക് നോക്കാാ ഇന്നത്തെ കാലത്ത് നമ്മൾനുഭവിക്കുന്ന ദുരിതങ്ങൾ നമ്മുടെ നാടിൽലെ ജനവർദന്നവ് കണ്ടാൾ ഈ ലോകത്ത്. എന്നിവരുന്നതലമുറ ജന്നങ്ങൾ തന്നെ കുറവായിരിക്കു നമ്മുടെ ഇപ്പോഴുള്ള നാടി ന്നേക്താൻ*

*6. നാം ഇപ്പോൾ കാണു ണനാട് ഇപ്പോവതെകാൾ പതിൽമടങ്ങ് മാറ്റം ഉണ്ടാക്കും എന്ന് നമ്മുക്ക് അറിയാം എന്നാൽ നാം ഇന് ആസ്വദിക്കുന്ന പലതു അണ് നമ്മുക് കിട്ടില് കാരണ്നം നാം ഇപ്പോൾ കാണുണ വയൽ മറ്റ് കൃഷ്സ്ഥലങ്ങൾ, പനങ്ങൾ എന്നിവ. പയലുകളും മറ്റും നികത്തി അവിടെ വൻ പാരപിടങ്ങൾ വന്നെക്കാ. ആല്ലാതെ നമ്മുടെ ഗ്രാമങ്ങൾ. വികിട പട്ടണങ്ങൾ അകാം.*

*7. ഇപ്പോൾ തന്നെ നമ്മുടെ നാട്ടിൽ സ്കൂളുകളിൽ ഇന്നത്തെ പോലെ മാഷ് ഉണ്ടാവില്ല അതിനു പകരം കമ്പ്യൂട്ടറുകൾ ആയിരികും ഹോൻ വർക്കുകൾ കമ്പ്യൂട്ടറുകളിൽ ചെയ്ത് കൊണ്ടുവരുക എന്നരീതി നിലവിൽ വരും - അവിടെ അണു കുടുംബം ആയിരിക്യ താമസിക്കുന്നത് അച്ഛൻ അമ്മ മകൻ എന്നിങ്ങനെയാണ് അവൾ ഒരിമിച്ച് രാവിലെ അച്ഛൻ അമ്മമാർ ജോലിക്കു പോവുകയും മകൻ*

*സ്കൂളിൽ പോവുകയും ചെയ്യും ഭക്ഷണം പുറത്തു നിന്നായിരിക്കും. ഫ്ലാറ്റിൽ ഉറങ്ങാൻ മാത്രം ഉപയോഗിക്കൾം ഇപ്പോൾ നമ്മൾ താമസിക്കുന്ന സ്ഥലങ്ങൾ വിമാന താവളങ്ങളാണ് വരുന്നത്*

*8. എന്റെ 50 വർശങ്ങൾക്ക് മുൻബ് എന്റെ വീടിന്റെ അടുത്ത് ഒഴിഞ്ഞു കിട ക്കുന്ന വറബുകൾ നറച്ചവീടുകൾ ഉണ്ടാക്കും. വയലുകൾ നിത്തി വാകടറികൾ ഉണ്ടാക്കി അതിന്റെ കീടങ്ങൾ ഓവുചാലുകളിൽ കൂടി പുഴകളിലേക്ക് ഉറന്നു വിട്ട് നാട് ഒട്ടാകെ മാലിന്യങ്ങൾ കൊണ്ട് കുമ്പാരം ആകും- അതുപോലത്തന്നെ നമ്മുടെ നാട്ടൻ പുറങ്ങളിലുള്ള മരങ്ങൾ മുറിച്ച് വലിയ ഒരുക്ഷാമം ഉണ്ടകാൻ കാരണം വരു മരങ്ങൾ ഇല്ലാതാക്കുമ്പോൾ ഫലങ്ങൾ ഇല്ലാതാവുമ്പോൾ മനു ഷ്യവർകങ്ങളും പങ്ഷിവർകങ്ങളും മൃഗവർഗങ്ങളും ഭക്ഷണം കിട്ടാതെ നമ്മിൽ നിന്ന് എല്ലാവരും ഭക്ഷണം ഇല്ലാതെ കശ്ട്പ്പാടുകൾ ഉണ്ടാവും*

*9. എന്നാലം മനുഷ്യൻ വാനത്തിന്റെ പുകയും മറ്റും കൊണ്ട് രോഗങ്ങൾ വരും. സസ്യങ്ങൾ മുറിക്കപ്പെട്ട സസ്യങ്ങൾ മുറിച്ചാൽ വഴചെയ്യുമ്പോൾനറ്റുടെ മണ്ണുകൾ എല്ലാം ഒലിച്ച്പോകും*

*10. 50 വർഷങ്ങൾക്ക് ശേഷം വയലുകൾ ഒന്നുകാണാൻ കാഴിഞ്ഞിന്ന് വരില്ല അൻത് വർഷങ്ങൾക്ക ശേഷം ഇക്കളാകൾ ക്കൈ വളരെ അടാത്തടാത്ത സ്ഥിതി ചെയികയംവണം കൊടത്തി വഠിക്കേണ്ട ഓരുനിലയായിരിക്കും - മനുഷ്യൻതന്നെ ജീവിച്ചിരികുമോ എന്ന്തന്നെ. സംശയമാണ്. കാരണം മാലിന്യം കാരണം പല സു കേടിനും കാരണം മാകാം.*

*11. ഇപ്പോൾ തന്നെ നമ്മടെ നാടിൽ വികസിനം വരികയാന്ന് പിന്നെ കൃഷി സ്ഥലങ്ങൾ അഥവ വയലുകൾ നികുത്തി വീട്ട്, ഫക്ടറികൾ അങ്ങിനെ വല്ലത്തിം ജനങ്ങൾ ഉണാകുന്ന് പിന്നെ പ്രകൃതി മനോഹരമായ മരങ്ങളും മുറിച്ചു കൊണ്ട് പോകുന്ന് - അകാലത്ത് മനുഷ്യൻമാർ ഇന്നത്തെപോലെഗ്രാമങ്ങൾ ഉണ്ടാവില്ല അതിന് പകരം വലിയ കെട്ടിടങ്ങൾ*

*12. എന്റെ നാട് 50 വർഷം കഴിഞ്ഞപോൾ അവിടെ വെട്ടികടകൾവെച്ചട്ടന്ന് അവിടെ ഇപ്പോൾ കെട്ടിടംമാണ് ഉള്ളത് വണ്ട് ഞാൻ നടന്ന ഇടവഴി ഇപ്പോൾ റോഡ് കളാണ് വയൽനിരകൾ അവിടെ ഇപ്പോൾ മണ്ണ് ഇട്ട് നിക ത്തിയിരികുന്നു. റോഡ്സൈഡ്കൾ വണ്ട് കട് വിടിച്ചിരികുണതാണ് വണ്ട് ഞാൻ കണ്ടത് അവിടെ ഇപ്പോൾ വിടുകൾ കെട്ടിടങ്ങൾ ഷേപ്പ്കൾ ഇപ്പോൾ*

കാലം മാറിവരുകയാണ്

13. ഇപ്പോൾ അദ്യാപകർ വിദ്യർഥികളെ പഠിപ്പിക്കുന്നതിന് പകരം വിദ്യർ ഥികൾ അദ്യാപകരെ പഠിപ്പിക്കുന്ന രീതിയിൽ എത്തിയിരിക്കുന്നു ഇതിനു കാരണം വിദ്യർഥികൾ അത്രയും തന്റേടികൾ ആയിരിക്കുന്നു. പെൺകുട്ടികൾ ആൺകുട്ടികളെപ്പോലെയും ആൺകുട്ടിയാതപൺകുടികലെക് മാറുന്നു അതാണ് ലോകത്തിൽ നടക്കുന്നു- ബസ് ജീപ്പ് എന്ന പ്രൈവറ്റ് വണ്ടികൾ പൂർണ്ണമായും ഇല്ലാതാവുകയും ഒരോരുത്തർണ്ണും ഓരോ വണ്ടികൾ എന്ന രീതി യായിരിക്കും

14. അങ്ങനെ കെനാലുകൾ മഴിമരുന്ന നലത്തിൽ ഫാക്ടറികളിൽ നിന്നും പുറം തള്ളുന്ന മാലിന്യങ്ങൾ കെനാലുകളിലേക്ക് നിക്ഷേപികുന്നു

15. എന്റെ നാട്ടിലെ ഞാനൾപ്പെടെയുള്ള ജനങ്ങൾ വളരെ സന്തോഷത്തോടുകൂ ടിയും ആടംബരത്തോടു കുടിയാണ് ജീവിക്കുക. അമ്പത് വർഷങ്ങൾക്ക് ശേഷം എന്റെ വീടുൾപ്പെടെയുള്ള മറ്റെല്ലാവീടുകളിലും കംപ്യൂട്ടർ ഉൾപ്പെടെയുള്ള മറ്റെ ല്ലാവിധ ഉപകരണങ്ങളും ഉണ്ടായിരിക്കുന്നതാണ്. എല്ലാവരും സുന്ദരികളും സുന്ദരന്മാരും ആയിരിക്കുന്നതാണ്. ഇതൊക്കെയാണ് എന്റെ നാടിന്റെ അമ്പ തുവർഷങ്ങൾക്കുശേഷമുള്ള സഥിതിഗതികൾ ഇങ്ങനെയൊക്കെയായിരിക്കും.

16. ഇന്ന് സ്ത്രീകൾ വീട്ടിൽ ജോലി കുറവാണ്. - 50 വർഷം കഴിഞ്ഞാൽ പരി സ്ഥിതിമലിനങ്ങൾ കുമ്പാരമാകും.

17. ഞാൻ പേരാമ്പ്രയിലെ മനോഹരമായ നഥലങ്ങൾ കണ്ടും അത്പെലെ തന്നെ എന്റെ 50 വർഷത്തിനും ശോഷമായിരുന്ന എന്റെ നാട്ട് നല്ല സൗന്ദര്യമ മുള്ള നാടാണ് എനിക്ക് വളരെ ഇഷ്ടമായനാടാണ്ന

18. 50 വർഷങ്ങൾക്ക് മുമ്പുള്ള ഗ്രാമം പാവപ്പെട്ടവരു പാണക്കാരും ആയിരുന്നു ഇപ്പോൾ ഉളുള്ള ഗ്രാമത്തിൽ പാണക്കാർ മാത്രമോയുള്ളു ഇപ്പോൾ ഊ ദേസ ത്തുള്ള വയലുകളും മറ്റു ക്രഷ്സ്ഥ്ലങ്ങളും ഫാക്ടറികളും മാറ്റു ബിൽഡിങ്ങുകളും മാത്രമാണ് ഉള്ളത് -മുസ്ല്യം ഹിന്ദുകൾ കസ്ത്യസ് എന്നി വോർതിരിവുകൾ ഉതൊയുള്ള കാലഘട്ടമാണ്ന ഈ വരാൻ പോക്കുന്നത്

19. എന്നാൽ ആഗ്രാമത്തിൽ പണക്കാരുടെ എണ്ണം വർധിക്കുന്നു പാവക്കാരുടെ എണ്ണം വളെ കുറയുന്നു.

20. ആ കൊച്ചുഗ്രാമം 50 വർഷത്തിന് ശേഷം പലവീടുകളുടേയും സ്ഥാനത്ത്

വൻ ഫാക്ടറികൾ ഉയർന്നേക്കാം. കംബ്യൂട്ടർ യുഗം പോലും നഷ്ടമാവുന്ന ഈ ലോകത്ത് 50 വർഷത്തിന് ശേഷമുള്ളവരെല്ലാം കംബ്യൂട്ടറയിരിക്കും. അല്ലെങ്കിൽ ദൈനംദിനാവശ്യങ്ങൾക്കുപോലും കംബ്യൂട്ടറായിരിക്കും.

21. ഇപ്പോൾ നല്ല പുരോഗതി വന്നിട്ടുണ്ട്. ഇടവഴികൾ റോഡുകളായ്. ഇഷ്ടം പോലെ പല വണ്ടികളും. എല്ലാ സൗകര്യം വന്നിട്ടുണ്ട്.

22. പെന്നിനും നേട്ടിനും വതിൽ കമ്പ്യൂട്ടർ ത്തണ് ഉണ്ടാവുക പിന്നെ ഗ്രാമ നഗരം മാവും അന്തരീക്ഷ മലിനീകരണം ഉണ്ടാവും ഫാക്ടികളിൽ നിന്നുമുള്ള പുക ഇവ അന്തരീക്ഷ മലിനീകരണത്തിന് കാരണം ഫാക്ടികളിലെ മലിന ജലം കൊണ്ട് പുകളും തോടുകളില്യ ഇത് എത്തും. കുട്ടികൾ മലയാളം വാക്ക തന്നെ മറന്നു പോവും ഇംഗ്ലീഷ് വാക്കാണ് നാവിൽ വരും.

23. ഞങ്ങളുടെ ഗ്രാമം അൻപത് വർഷം കഴിഞ്ഞാൽ ഗതാകതസൗകര്യം കൂടുതൽ മെച്ചപ്പെട്ടിരിക്കും.

24. നല്ലൊരു നാളെയാണ് നാം മനസ്സിൽ ആഗ്രഹിക്കുന്നു. കിളികളുടെ പാട്ടും. എല്ലാമുള്ള നല്ലൊരു പ്രക്രതിയവണം അതാണ് എല്ലാവരും ആഗ്രഹിക്കുന്നത് സസ്യങ്ങളും വയലുകളും പുഴകളും മെല്ലാം കാണാൻ തന്നെ എന്തൊരു രസ മാണ് എന്ന് ഈ സുഖം അതികാലം നിലനിൽക്കുകയില്ല എന്ന് 100ൽ 90% ഉറപ്പാണ്

25. നമ്മളിപ്പോൾ കാണാത്ത പല തൊഴിലും അവർ കണ്ടുപിടിച്ച് പുതിയ പുതിയ വേഷങ്ങളും ഭാഷകളും എന്നിങ്ങനെ പുതിയ പുതിയ വാഹനങ്ങൾ പുതിയ സമസ്കാരങ്ങൾ പഠനത്തിലുള്ള മാറ്റങ്ങൾ എന്നിങ്ങനെ പലമാറ്റങ്ങളും 50 വർഷങ്ങൾക്ക് ശേഷം കാണാം

26 എന്റെ നാട് 50 വർഷം കഴിഞ്ഞാൽ പുരോഗമിക്കുകയും ചെയ്യും (ആദ്യ വാക്യം) ഫാക്ടറികളൊക്കെ നറച്ചും ഉണ്ടാകും

27. ആധുനികതയുടെ ഉച്ചസ്ഥായിൽ നിന്നു കൊണ്ട് നമ്മൾ '50' വർഷങ്ങൾക്ക് ശേഷം നമ്മുടെ നാട് എങ്ങനെ ആയിരിക്കും എന്ന് സങ്കല്പിച്ച് നോക്കുന്നത്. - നമ്മുടെ കൃഷിഭൂമി ചുരുങ്ങി ചുരുങ്ങി ഇല്ലാതാവുന്നു എന്നത് തന്നെ ഭാവിയിൽ വനഭൂമിയും കൃഷിസ്ഥലങ്ങളും അവശേഷിക്കുന്ന അവസ്ഥ. ഉണ്ടാവുകയില്ല. എന്നു മാത്രമല്ല. ഭക്ഷ്യക്ഷാമവും ഉണ്ടായിക്കൂടെന്നില്ല

28. അൻപ് പർഷത്തിന് ശേഷാ എന്റെ നാട് ഇപ്പോൾ ഒരു കമ്പ്യൂട്ടർ യുഗ

*മാണ്- 50 വർഷം കൂടി കഴിഞ്ഞാൽ എല്ലാ വീടുകളിലും കമ്പ്യൂട്ടർ. ആശയവിനിമയം കമ്പ്യൂട്ടറിലൂടെ ടെലിഫോൺ വേണ്ട സംസാരിക്കാനും കത്തുകൾ അയക്കാനും*

*29. ഇപ്പൊൾ ഈ ദേശത്ത് ഉള്ള വയലുകളും മറ്റു കൃഷിസ്ഥലങ്ങളും ഫാക്ടറികളും മറ്റു ബിൽഡിങ്ങുകളും മാത്രം ആണ് ഉള്ളത്.*

*30. 50 വർഷം കഴിഞ്ഞാൽ . കേരളത്തിലെ ജനങ്ങൾ തികച്ചും ആധുനികരീതിയിൽ ആയിരിക്കും വസ്തുങ്ങളും വാഹനങ്ങളും മറ്റും ഉണ്ടായിരിക്കുക.- ഇനിയുള്ള കാലത്ത ജനങ്ങളുടെ വേഷധാരണ മുണ്ടുകൾ പോയി പാന്റ്സ് വരും.*

# അനുബന്ധം 2.
# എഴുത്തുമാതൃകകൾ

അക്ഷരമാല എഴുതിയതിൽ ഏറ്റവും കുറച്ച് പിഴവുകൾ വന്നവരുടെയും ഏറ്റവും കൂടുതൽ പിഴവുകൾ വന്നവരുടെയും എന്ന് ഓരോ ക്ലാസ്സിലെയും ഈരണ്ടുപേരുടെ എഴുത്തുകളാണ് മാതൃകയായി കാണിച്ചിരിക്കുന്നത്. ക്ലാസ്സടിസ്ഥാനത്തിൽ കുട്ടികളുടെ പേരുകൾ ചുവടെ കൊടുത്തിരിക്കുന്നു. തുടർന്ന് എഴുത്തുമാതൃകകൾ അതേ ക്രമത്തിൽ നമ്പറിട്ട് അടുക്കിയിരിക്കുന്നു.

| *ക്ലാസ്സ്* | *ക്രമനമ്പർ പേര്* | *കോഡ് നമ്പർ* | *പേജ്* |
|---|---|---|---|
| **എട്ട് ഡി. അറബിക്** | 1. ഫദലുൽ ആബിത് ടി. വി. | 8308 | 1-3 |
| | 2. ഷറഫുദ്ദീൻ എം. | 8233 | 3-6 |
| **എട്ട് എ. ഇംഗ്ലീഷ് മീഡിയം** | 3. ഹ്വദിൻ പി. എസ്. | 8301 | 6-9 |
| | 4. മിറാന്റ മാത്യൂസ് | 8506 | 10-12 |
| **എട്ട് എച്ച്. മലയാളം മീഡിയം** | 5. സലിഷ എൻ. | 8766 | 12-14 |
| | 6. ശരത്ത് | 8717 | 14-16 |
| **ഒമ്പത് ഡി. അറബിക്** | 7. സബിന വി. പി. | 6357 | 16-19 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | 8. ഷമീർ എം. സി. | 6316 | 19-20 |
| **ഒമ്പതു് ബി. ഇംഗ്ലീഷ് മീഡിയം** | 9. അനുകൃഷ്ണ | 2721 | 21-23 |
| | 10. ബിലാൽ എം.എം. | 2707 | 24-26 |
| **ഒമ്പതു് എഫ് മലയാളം മീഡിയം** | 11. സിജി പി. എൻ. | 6570 | 26-30 |
| | 12. അനീഷ് കെ. കെ. | 6509 | 30-33 |
| **പത്തു് ഡി. അറബിക്** | 13. റംല സി.കെ. | 1371 | 33-35 |
| | 14. ഫൈസൽ ഒ. പി. | 1302 | 35-38 |
| **പത്തു് ബി. ഇംഗ്ലീഷ് മീഡിയം** | 15. ഷസിലി വി. | 1164 | 39-41 |
| | 16. ബിജേഷ് കെ.ടി. | 1101 | 42-44 |
| **പത്തു് എൽ. മലയാളം മീഡിയം** | 17. നസിഹ കെ. | 2169 | 44-47 |
| | 18. അഷറഫ് കെ.പി. | 2102 | 47-49 |
| ***പത്തു് എച്ച് മലയാളം മീഡിയം 2006*** | 19. ബബിഷ എൻ. | 1028 | 50-52 |
| | 20. ശ്യാം കെ. എസ്. | 1019 | 52-54 |