குழந்தை உளவியல்

(CHILD PSYCHOLOGY)

ஆசிரியர்

ஆர்தர் டி. ஜெர்சில்டு,

தமிழாக்கம்:

கி. ர. அப்புனராசசாரி, எம். ஏ., எல்டி.,

முன்னாள் முதல்வர்,

வ. உ. சி. ஆசிரியர்பயிற்சிக் கல்லூரி, தூத்துக்குடி.

வெளியீட்டுக் கழகம்

நாடு - அரசாங்கம்

S1
N63

தமிழ் வெளியீட்டுக் கழக வரிசை—20

குழந்தை உளவியல்

(CHILD PSYCHOLOGY)

ஆசிரியர்
ஆர்தர் டி. ஜெர்சீல்ட்,

தமிழாக்கம் :
கி. ர. அப்புள்ளாச்சாரி, எம். ஏ., எல்.டி.,
முன்னாள் முதல்வர் :
வ. உ. சி. ஆசிரியர்பயிற்சிக் கல்லூரி, தூத்துக்குடி.

தமிழ் வெளியீட்டுக் கழகம்
தமிழ்நாடு – அரசாங்கம்

முதற்பதிப்பு : ஏப்ரல் 1963

© தமிழ் வெளியீட்டுக் கழகம்

விற்பனை உரிமை :
ஹிக்கின்பாதம்ஸ் பிரைவேட் லிமிடெட்
மவுண்ட் ரோடு, சென்னை—2.

ஷண்முகம் பிரஸ் பிரைவேட் லிமிடெட்
7, பிலிப்ஸ் தெரு, சென்னை—1

அணிந்துரை

தமிழைக் கல்லூரிக் கல்வி மொழியாக ஆக்கி மூன்று ஆண்டுகள் ஆகிவிட்டன. குறிப்பிட்ட சில கல்லூரிகளில் பி. ஏ. வகுப்பு மாணவர்கள் தங்கள் பாடங்கள் அனைத்தையும் தமிழிலேயே கற்று வருகின்றனர். தொடக்கத்தில் இருந்த இடர்ப்பாடுகள் மெல்ல மெல்ல மறைந்து வருகின்றன. நாடு முழுதும் பரந்துள்ள மாணவர்களின் ஆர்வம் "தமிழிலேயே கற்பிப்போம்" என முன்வந்துள்ள கல்வி ஆசிரியர்களின் ஊக்கம், பிற பல துறைகளிலும் தொண்டு செய்வோர் இதற்கெனத் தந்த உழைப்பு, தங்கள் சிறப்புத் துறைகளில் நூல்கள் எழுதித்தர முன்வந்த நூலாசிரியர்கள் தொண்டுணர்ச்சி இவற்றின் காரணமாக இத்திட்டம் நம்மிடையே திருப்திகரமாக நடைபெற்று வருகிறது.

பல துறைகளில் பணிபுரியும் பேராசிரியர்கள் எத்தனையோ நெருக்கடிகளுக்கிடையே குறுகிய காலத்தில், அரிய முறையில் நூல்கள் எழுதித் தந்துள்ளனர். இவற்றுள் ஒன்றுன குழந்தை உளவியல் என்ற இந்நூலை அனைவரும் வரவேற்பார்கள் என நம்புகிறோம்.

கல்லூரித் தமிழ்க் குழுவின் சார்பில் இதுவரை வரலாறு, அரசியல், உளவியல், பொருளாதாரம், புவியியல், வேதியியல், உயிரியல், வானியல், புள்ளியியல், தத்துவம் ஆகிய பல துறைகளிலும் 55 நூல்கள் வெளிவந்துள்ளன.

இத்துறையை இன்னும் விரிவு படுத்தச் சென்னை அரசினர், தமிழ் வெளியீட்டுக் கழகம் ஒன்றை நிறுவியுள்ளனர். அதன் மூலம் இன்னும் வேறு பல நூல்கள் தமிழில் வெளிவர இருக்கின்றன.

கணக்கிலடங்காத் தடைகளை எல்லாம் அகற்றித் தமிழன்னை கல்லூரிக் கலையாசனத்தில் அமர்ந்துள்ளாள். எனவே இவ்வன்னையை வாழ்த்துவோமாக. 'உழைப்பின் வாரா உறுதிகள் இல்லை ஆதலின் உழைத்து வெற்றி காண்போம்'.

தமிழைப் பயிலும் மாணவர்கள் உலகமாணவர்களிடையே சிறந்த இடம் பெறவேண்டும்; அதுவே தமிழன்னையின் குறிக்கோளுமாகும். சென்னைப் பல்கலைக்கழகத்தின் பல வகை உதவிகளுக்கும் ஒத்துழைப்புக்கும் நம் மனம் கலந்த நன்றி உரித்தாகுக.

எம். பக்தவத்ஸலம்,
தமிழக நிதி, கல்வியமைச்சர்.

தமிழாக்கியோன் முன்னுரை

இந்நூற்றாண்டை 'அணுயுகம்' என்று குறிப்பதுபோல், 'குழந்தை தன் உரிமையைப் பெற்ற யுகம்' என்றும் கூறுவது உண்டு. குழந்தை விடுதலை பெற்றுச் சீராக வளர்க்கப் பெற்றால்தான் மக்கள் உண்மையில் விடுதலை பெறுவர். குழந்தையை நன்கு புரிந்துகொண்டால்தான் அதைச் சரியாகப் பராமரித்து வளர்க்க முடியும். குழவிவளர்ச்சியின் உண்மைக் கதையே வியக்கத்தக்கதாகும்.

கொலம்பியா, பல்கலைக்கழகக் கல்வித்துறைப் பேராசிரியரும், ஹாரஸ்மான் லிங்கனைச் சேர்ந்த ஆராய்ச்சி நிறுவனத்துணைத் தலைவருமான ஆர்தர்—டி. ஜெர்சில்டு என்பவரின் 'குழந்தை உளவியல்' என்ற நூல் தலைசிறந்த ஆராய்ச்சி நூல் ஆகும். அது ஒப்பற்றதென்றால் மிகையாகாது. குழந்தையைப்பற்றி அறிய, அறிய இன்னும் அறியவேண்டியது மலைபோல் ஓங்கி நிற்கிறது என்பதை அவர் காண்கிறார். குழந்தைவளர்ச்சியின் நுட்பமான அம்சங்களை எல்லாம் சமநிலை கொண்டு, ஒழுங்குபடுத்திப் பல தலைப்புகள், துணைத்தலைப்புகள் இவற்றின்கீழ் வகைப்படுத்திக் கூறுகிறார். கருத்தைக் கவரும் சித்திரங்களும் கருத்துப்படங்களும் கொண்ட இவர் நூல் ஒரு களஞ்சியமே. இது பல்வேறு உலக மொழிகளிலும் மொழி பெயர்க்கப் பெற்றுளது. தொன்றுதொட்டுப் பிள்ளைத்தமிழ் இலக்கியத்தை வழங்கி வரும் தமிழ் மொழியில் இந்நூல் வெளிவருவது பொருத்த

முடையதே. குழந்தைஉளவியல் பி. ஏ., பட்டத் தேர்வுப் பாடங்களில் ஒன்றாகும், ஆகவே இந்நூல் மாணவருக்கு மட்டுமன்றிப் பெற்றோருக்கும் மற்றோருக்கும் மிகப் பயன்படும் என்பதில் யாதொரு ஐயமுமில்லை. தமிழ்வெளியீட்டுக் கழகத்தின் சார்பாக இந்நூல் வெளிவருகிறது.

ஜெர்சில்டு என்பவரின் முதல்நூலைத் தமிழில் மொழி பெயர்க்க அனுமதி அளித்த ப்ரெண்டிஸ்-ஹால் நியூஜர்ஸி உடைமையாளருக்கு எமது அன்புகலந்த நன்றி உரித்தாகும்.

கற்றதைச் சிந்தித்துத் தெளிவு பெற வாய்ப்பு அளிக்கும் பொருட்டுச் சென்னைப் பல்கலைக்கழக வினாத்தாள்கள் சில சேர்க்கப்பட்டுள.

தமிழ் உரைநடை விரைந்து வளர்ந்து கல்வி மொழியாகத் தன் உரிமையைப் பெற்றுவரும் இக்காலத்தில் புதிய கருத்துக்களைக் கூறுவதில் இடர்ப்பாடுகள் உள என்பதை யாவரும் அறிவர். புதிய கலைச்சொற்களின் கருத்துக்கள் நடை முறையில் தாமாகவே விளங்கும் என்ற நோக்குடன் இந்நூலை எழுதியுள்ளேன்.

கையெழுத்துப் படியைத் திருத்தியும் அச்சுப் படிகளைச் சரிபார்த்தும் பல கருத்துக்களைத் தந்தும் உதவிய திரு. மோ. ஸ்ரீ. செல்லமையர், எம். ஏ., எல். டி., அவர்களுக்கு மிக்க நன்றியறிதலுடையேன்.

மிக விரைவில் இந்நூலை அச்சிட்டு அளித்த ஷண்முகம் அச்சகத்தினருக்கும் கடப்பாடுடையேன்.

கி. ர. அப்புள்ளாச்சாரி

பொருளடக்கம்

முதற் பிரிவு

குழந்தையின் உதயம்

பக்கம்

1. குழந்தையின் உலகுள் புகுதல் ... 1

ஆளுமையின் பிறப்பில் தோன்றும் நிலைகள்
செயலற்றநிலை, செயல்நிலையின் தொடக்கம்

குழந்தைகளைப் புரிந்துகொள்ள இருவழிகள்
மேலாகக் காண்பவரும் ஈடுபாட்டுடன் உற்று நோக்குபவரும் ஈடுபட்டுடன் உற்று நோக்குப வரின் இடர்ப்பாடுகள், குழந்தைகளை உற்று நோக்குவதில் மேற்கொள்ள வேண்டிய காப்பு முறைகள், தன்னையும் பிறரையும் பற்றிய அறி வோடு தொடர்புற்றமுன் குழந்தைப் பருவஅறிவு.

2. வளர்ச்சியின் தத்துவங்கள் ... 16

வாழ்க்கை ஒரு முன்னேற்ற முயற்சியே
வளரும் ஆற்றலின் ஓர் இயல்பு தானே இயங்குதல், போராட்டம் மானிட வளர்ச்சியின் ஓர்இயல்பு, தனிஆளின் சமூக மூலங்கள் ஆரோக்கியமான தனிமனிதனும் ஆரோக்கியமான சமூகமும்

மரபு நிலையும் சூழ்நிலையும்
தனித்தன்மையின் தொடக்க அறிகுறிகள்
கற்றல், வளர்ச்சி இவற்றின் விளைவான முன்னேற்றம்
அடிப்படையான இணைப்புக்களுக்குக் காரணமான வளர்ச்சி ஏதுக்கள், முதிர்ச்சியும் பயிற்சியின் பயனும், கற்றலின் தன்மை, தரம், இவையும் முதிர்ச்சி நிலையும், முதிர்ச்சி நிலை ஒவ்வொன்றுக்கும் ஒவ்வொரு காலம் உண்டு.
முன்னேற்றப்பாதையின் திருப்பப் பருவங்கள்
முன்னேற்றம்பற்றிய பிற தத்துவங்கள்
முழு ஈடுபாடும், படிப்படி முறையும், எதிர் பார்த்தல், தற்சீரமைப்புத்திறன், வளர்ச்சியின் பயனன பழக்கமாற்றம், பழைய நடத்தப் போக்குகள் நிலைத்திருத்தல், வளர்ச்சி என்பது ஒன்று மற்றொன்றாகும் செயல்முறையே.

3. பிறப்பும் முன்குழவிப்பருவமும் 45

பிறப்பதன் முன் வளர்ச்சி
முந்திய வளர்ச்சியின் திசை, மரபுநிலையின் பௌதிக அடிப்படை.
பிறப்புக்கு முந்திய காரணிகள்
பிறக்குமுன் வளர்ச்சி சம்பந்தமான இடங்கள்.
நடத்தையின் அமைப்பு முறை
கருத்தரித்தல், குழந்தையின் பிறப்பு இவற்றின் உளவியல்.
குழந்தை பிறத்தல் என்னும் கடுந்தேர்வு
பிறந்தகுழந்தையைச் சூழ்ந்துள்ள உலகம்
பிறவிக்கால நடத்தை.
பொதுப்படையான இயக்கம், மறிவினை. தனிப் புலன்கள்.
புனிற்றிலங்குழவியின் மனவெழுச்சிகள்
பசி, பிறர் உடலோடு தம் உடல் படுவதால் ஏற்படும் அநுபவங்கள். வலி, அழுகை, தெளிவாக வரை யறுத்த மனவெழுச்சித் துலங்கல்கள் இன்மை.

1. குழந்தையின் உலகுள் புகுதல்

நாற்பது வாரங்களுக்கு முன் ஒரு தனி உயிரணு (single cell) வாக மட்டும் இருந்த ஒன்று ஒரு தனி மனிதனுக வருவதே பிறப்பு ஆகும். அவனுக்குத் திக்குத் திசை தெரியவில்லை. அவனுடைய செயல்களுள் பல நோக்கமற்றவைகளாகவே தோன்றுகின்றன. ஆனல், விரைவில் அவன் வாழ்க்கைப் போராட்டத்தில் ஈடுபட்டு விடுகிருன்.

அவனுடைய இயக்கங்களுள் சில வெகு விரைவிலேயே கற்ற திறமைகளாக உருப்பெற்றுவிடும். சில வாரங்களுக்குள் (ஏன், சில மணி நேரத்துக்குள்ளேயே) அவனைப் பிறர் அனைவரிடமிருந்தும் பிரிக்கும் தனிப்பட்ட ஓர் ஆளுமையின் சிறப்பியல்புகள் அவனிடமிருந்து வெளிப்படும். இரண்டோர் ஆண்டுகளுக்குள் அவன் பேசும் திறமை பெற்றுவிடுவான். சமூகப் பிராணியாகிய அவன் தன் சூழ்நிலையில் உள்ளவர்களின் சுக துக்கச்சுழலில் விரைவில் சிக்கிக்கொள்வான். குழவி நிலையிலேயே முதிர்ந்தோன் ஒருவன் மனத்தில் எழும் பல மனவெழுச்சி அலைகள் தன்னுள் ஓயாது மோதுவதை அவன் உணருவான். காலப் போக்கில் அவனுடைய உலகின் பரப்பு மிகப் பெருகும்.



'குழவிப் பருவத்திலிருந்து குழந்தைப் பருவ ஆண்டுகள் வழியே அவன் இயங்கும் நிலைகளை நாம் ஏன் ஆராய வேண்டும்?' என்று கேட்கலாம். மக்களை அறியவேண்டுமானல், அவர்களுடைய தொடக்க நிலையைத் துருவிப் பார்த்தல் அவசியம் என்பதே இதற்கு விடையாகும். பிறரையும் நம்மை

யும் புரிந்துகொள்ள நாம் விரும்பினால், குழந்தை உலகுள் புகுந்து ஆராய்தல் இன்றியமையாததாகும்.

தன்னைப்பற்றிக் கூறப் பச்சிளங் குழவியாலோ சிறு குழந்தையாலோ இயலாது. நம்மில் பெரும்பாலோரால் சொந்தக் குழந்தைப்பருவ நிகழ்ச்சிகளுள் மிகச் சிலவற்றையே நினைவுகூர முடியும். ஆகவே, இளங் குழவியையோ சிறு குழந்தையையோ பற்றி ஆராய்வதற்கு, அதன் நடத்தையை உற்று நோக்குதலையே ஆதாரமாகக் கொள்ளவேண்டும். நிலையான நினைவு இழைகளைக்கொண்டு நமது மனவாழ்க்கைத் திரையைப் பின்னுகிற ஆற்றல நாம் பெறுமுன்னரே, நமது குழவிப் பருவத்தில் பல நிகழ்ச்சிகள் நேர்ந்துவிடுகின்றன.

குழந்தை வளர வளர, அவன் இயக்கங்களை நாம் உற்று நோக்கலாம். அவன் தன்னைப்பற்றிக் கூறுவதையும் கேட்டு அறியலாம். இவை பயனுடையவையே. ஆனால், தன்னுடைய உணர்ச்சிகள் எல்லாவற்றையுமோ எண்ணங்கள் எல்லாவற்றையுமோ வெளியிடும் ஆற்றலையோ விருப்பத்தையோ கொண்ட குழந்தை அநேகமாக இல்லை எனலாம். மேலும், வயதான குழந்தையைப்பற்றி ஆராயும்போது, நாம் வளருங்கால், நம்மைப் பற்றியும் பிற குழந்தைகளைப் பற்றியும் நாம் உருவாக்கிக்கொண்ட பதிவுகளால் ஆகிய நிதியிலிருந்து, தாராளமாக எண்ணங்களைப் பெறலாம். குழந்தைப் பருவத்தில் நாம் பெற்ற கருத்துக்கள் நம் வாழ்க்கை நோக்கத்தை உருவாக்க வெகு சிறப்பான முறையில் உதவியுள்ளன. இந்தக் கருத்துக்களுள் பல தனித்து நிற்கும் தெளிவான நினைவுகளாக இல்லை. மற்றவை, நாம் நினைவுகூரும் போது, சில விவரங்களுடன் மீண்டும் எழலாம்; உதாரணமாக, பள்ளி புகுந்த நாள், மகிழ்ச்சி அளித்த பிறந்த நாள் கொண்டாட்டம், அல்லது தோழனுடன் போட்ட ஒரு சண்டை இவற்றைக் கூறலாம். குழந்தைப் பருவ நினைவுகள் நம்முடைய இன்றைய வாழ்க்கையோடு, நம்முடைய குழந்தைப் பருவத்தையும் பிறர் குழந்தைப் பருவத்தையும் இணைக்கும் கொக்கி யாகும். இது மிகப் பயனளிக்கும் கொக்கியே. எனினும், நம்முடைய தனிப் பட்ட பொறிக் காட்சிகளால் உருப்பெற்ற காரணத்தாலும், பிந்திய வாழ்க்கை அநுபவங்களின் அடிப்படையில் முந்திய அநுபவங்களை விளக்கம் செய்யும் வழக்கம் காரணமாகவும், நம் குழந்தைப் பருவ நிகழ்ச்சி நினைவுகள் பாதிக்கப்பட்டிருக்கலாம்.

ஆகவே, குழந்தை உலகுள் நுழைய நாம் முயலும்போதும், நம்முடைய குழந்தைப் பருவத்துக்குள் மறுமுறை புக முயலும்

போதும், நாம் ஒரு விதத்தில் புதியவர்கள் ஆகவே இருக்கிறோம். எனினும் முற்றும் புதியவர் என்று சொல்லமுடியாது. குழந்தையின் உள்ளத்தை அப்படியே படம் பிடித்துக்காட்ட இயலாது. ஆனால், குழந்தையின் முயற்சிகள், எண்ணங்கள், உணர்ச்சிகள் இவற்றின் தன்மையை நம்முடைய அநுபவங்களுடன் ஒப்பிட்டுத் தீர்மானிப்பதில் நாம் வெகு தூரம் வெற்றி பெறலாம். சில வாரங்களே ஆன குழவி வெளியிடும் உணர்ச்சிகளின் மூலப் பொருளும், நம்முடைய உணர்ச்சிகளின் மூலப் பொருளும் மன வெழுச்சித் துறையைப் பொறுத்தவரையில் ஒன்றே. இதுவே அன்றி, நம் ஒவ்வொருவருள்ளும் நம் குழந்தைப் பருவ இயல்பு இன்றும் இடம் பெறுகிறது. நம் மனத்தை வேறு பொருள்களின் பால் திருப்பி, அப்பருவ இயல்பைப் புறக்கணிக்க நாம் முயன்றாலும், அது நம்மை விட்டு அகல்வதில்லை. நான் இதை எழுதும் போது, என் இருப்பில் அது முக்கிய இடம் பெறுகிறது ; நீங்கள் இதைப் படிக்கும்போதும், உங்கள் இருப்பில் அது முக்கிய இடம் பெறுகிறது. நம்முடைய சொந்த இருப்பைவிட அதிகமாக நாம் வாழ்க்கையின் உயிர் நாடியை அணுகக்கூடிய பொருள் வேறொன்றும் இல்லை. ஆனது பற்றியே, இப்போது குழந்தைகள் எப்படி இருக்கிறார்கள் என்பதையும், ஒரு காலத்தில் நாம் குழந்தையாக இருந்தபோது எப்படி இருந்தோம் என்பதையும் அறிய முயலுவது மிகப் பயன்தரும் ஆராய்ச்சியாகும்.

ஆளுமையின் பிறப்பில் தோன்றும் நிலைகள்

ஒரு மனிதன் தோன்றும் செயல்முறையில் முக்கியமாக மூன்று நிலைகள் மிகச் சிறந்தவை ஆகும். முதல் நிலை கருத் தரித்தல் ஆகும். தனிப்பட்ட உயிரியான ஒரு மனிதனின் வாழ்க்கை அவன் கருவாகும்போது தொடங்குகிறது. பிறத்தல் இரண்டாம் நிலை ஆகும். உடல் என்ற முறையில் மனிதர் ஒவ்வொருவரையும் இது பிரித்து நிறுத்துகிறது. 'நான்' அல்லது 'தான்' என்ற தன்மயத்தின் வளர்ச்சி (the development of self-hood) மூன்றும் நிலை ஆகும். மற்றவர்களிலிருந்து தனிப் பட்ட ஓர் இருப்பை உடையவன் என்பதை உணரச் செய்யும் அநுபவங்கள் அனைத்தின் உருவாகவும் நிற்பது இது.

குழந்தை வாழ்க்கையின் முதல் ஆண்டில் தன்னுணர்ச்சி (self-awareness) சார்ந்த அறிகுறிகள் தோன்றுகின்றன. அவன் வளர வளர, அவை விரைவாக மிகுகின்றன. பிற்காலத்தில் நம் நினைவில் நிற்கும் அநுபவ வலை ஏற்படுவதற்கு முன்னராகவே

பிறர் நம்மிடம் தன்னுணர்ச்சி அறிகுறிகளைக் காண்பதற்கு வேண்டிய சான்றுகள் தோன்றிவிடுகின்றன.

செயலற்ற நிலை

தன் வாழ்க்கைப் பொறுப்பைத் தானே ஏற்பதற்கு வேண்டிய வற்றைத் திட்டமிடத் தக்க காலத்தில், சுறுசுறுப்பாக முயலப் போகும் குழந்தை, ஆரம்பத்தில் செயலற்று இருப்பதைக் காண் கிறோம். அவன் கருவாகத் தோன்றிய கணத்திலேயே, அவன் பின்னர் எப்படி ஆகப்போகிறான் என்பதன் பெரும்பகுதி அவ னுடைய மரபு நிலையின் (heredity) தன்மையால் தீர்மானிக்கப் பட்டுளது. அவன் மரபுநிலை தானகவே அவனை வந்து அடைந்த ஒன்றாகும்; அவன் அதை விரும்பிக் கேட்கவில்லை. அவன் அதைக் கேட்கவும் இயலாது, தான் பிறக்க வேண்டுமென்றோ பிறக்கவேண்டாமென்றோ கேட்கவும் அவனால் இயலாது. வாழ்க்கை அவன்மேல் சுமத்தப்பெற்றது. இது ஒரு சாதாரண உண்மை. எனினும், குழந்தையைப்பற்றிப் புரிந்துகொள்ள இது மிகவும் முக்கியமான ஒன்றாகும். வருங்காலத்தில் அவன் வாழ்க்கையோடு போராடிச் சமாளிப்பதற்குப் பயன்படுத்தப் போகும் சாதனங்களின் பெரும்பகுதி அவன் கருவாக இருக்கும் போதே, அவனுள் அமைந்துவிடுகிறது. அதை மாற்ற அவனால் இயலாது. ஆயினும், அவன் வளர வளர, இந்தச் சாதனத்தை அவன் கையாளக்கூடிய செயல் பரப்பு வியக்கத்தக்க அளவுக்கு விரிவாக இருக்கிறது. அவனுள் கருவாக அமைந்திருக்கும் ஆற்றல்களை விளக்கம் பெறச் செய்வதில் அவனுடைய சூழ் நிலையால் ஏற்படக்கூடிய உதவி, தடை, இவற்றின் பரப்பும் வியக்கத்தக்க அளவுக்கு விரிவாக இருக்கிறது. எனினும், ஒருவன் கருவாகத் தோன்றிப் பிறந்த பிறகு, இதுபற்றி ஓரளவு முடிவு ஏற்பட்டு விடுகிறது. பின் செல்லுதல் இயலாது. ஒன்றே ஒன்று நிச்சயம்; அதுதான் சாவு. அவனுடைய வாழ்க்கையின் முக்கிய நிகழ்மானங்கள் ஏற்கனவே திட்டம் செய்யப்பெற்று விட்டன.

செயல்நிலையின் தொடக்கம்

குழந்தை தன் உரிமையை நிலைநாட்டத் தன்னுணர்ச்சியோடு தன் ஆளுமையை ஏற்கும் மூன்றும் நிலைக்கு இத்தகைய உற்ற முடிவு கிடையாது. அவன் வாழ்க்கையின் இப்பகுதி நாம் பார்க்கிற வண்ணம் மனித ஆற்றலுக்கு அப்பாலுள்ள சக்திகளால் முற்றும் தீர்மானிக்கப்படுவதில்லை. காலக் கட்டுப்பாட்டுக்கும்

அது உட்பட்டு நிற்பதில்லை. நாம் நம்மை நன்முக உணரும் முயற்சியில், நாம் நிகழ்காலத்தில் வாழ்வதல்லாமல், வருங்கால நிகழ்ச்சிகளையும் ஓரளவு ஊகித்து அவற்றை ஏற்கத் திட்டம் இடு கிறோம். சென்றகால அநுபவத்தையும் நிகழ்காலச் செயல் முறையோடு இணைத்துக்கொள்கிறோம். இறந்தகால அநுபவம் கூட முற்றும் மாற முடியாத ஒன்று அன்று. முன்னைய நிகழ்ச்சி களின் பலன் இப்போது நிகழ்வதாலும், இனி வரப்போவதாலும் மாற்றம் பெறக்கூடும்; சென்ற கால அநுபவம் நிகழ்காலச் செயலைப் பாதிக்கலாம். உதாரணமாக, இப்போது போராடி வெல்ல வேண்டிய ஒன்றினிடம் நமது பழங்கால அநுபவம் காரணமாக நமக்கு அச்சம் தோன்றலாம். ஆனால், சென்ற கால அநுபவம் காரணமாகத் தலை தூக்கும் இந்த அச்சம் நம்மால் வெல்லக் கூடியது என்பதை நாம் கண்டவுடன் இந்த அச்சம்—பழைமையின் தலையீடு—மாறி விடுகிறது.

ஆளுமை வளர்ச்சியில் பிறப்பையே இல்லாமல் (unborn) ஆக்கிக்கொள்ள இடமில்லை; ஆனால் அவன் சொந்த அநுபவத் தைக்கொண்டே அவன் மறு பிறப்புடையவனுவதற்கு (being reborn)-தன் பிறப்பையே சீர்திருத்திக்கொள்வதற்கு இடம் உண்டு. நம்முடைய சொந்த எண்ணங்கள், உணர்ச்சிகள் இவற்றின் அடிப்படையில் பார்க்கும்போது, நமது வாழ்க்கைப் போக்கை மாற்றிக்கொள்ளவும், வேண்டிய போக்கைத் தேர்ந்து கொள்ளவும் சிறிது சுதந்திரம் நமக்கு உண்டு என்பது தெரிகிறது. முற்றும் துருவி ஆராயாத, நம் கண்ணுக்குப் புலப்படாத பெரு வாய்ப்புக்கள் எதிர்காலத்தில் இருக்கின்றன என்பதையும் உணர் கிறோம். வளர்ச்சியின் இந்த நிலையில் ஒரு புதிய வாய்ப்பு இடம் பெறுகிறது. நடக்க முடிவது (probable) பற்றிய வரலாறு ஏற் கனவே கூறப்பட்டாலும் சாதிக்கக்கூடியது (possible) பற்றிய வரலாறு இப்போதுதான் தொடங்கி இருக்கிறது.

குழந்தைகளைப் புரிந்துகொள்ள இரு வழிகள்

குழந்தைகளை ஆராய்வதற்கு இரண்டு முக்கிய வாயில்கள் உள. குழந்தையின் அமைப்பு, நடத்தை இவை பற்றிய புற வயத்தன்மைகளை (objective factors) உற்றுநோக்குவது அல்லது அளப்பது ஒரு வாயில் ஆகும். அவன் சொந்த அநுபவங்களின் அகவய அம்சங்களை (subjective aspects) ஆராய்வது பிறிதொரு வாயில் ஆகும்.

ஒரு குழந்தையின் உயரம், எடை, பருமன், திறமைகள், வெளிப்படையான நடத்தை போன்றவற்றை அளக்கும்போதும்,

அவன் பேசும் மொழி போன்றவற்றைக் குறித்து வைக்கும்போதும் புறவயமாக அணுகுகிறோம். அகவயமாக அணுகும்போது, பார்க்கக்கூடியதையும் அளக்கக் கூடியதையும் குறித்து வைப்பதோடு பின்வரும் பிரச்சினைகளையும் எழுப்பலாம். அவனுடைய அகவாழ்க்கையின் தன்மை யாது? அவன் நோக்கில் அவன் உலகம் எத்தகையது? அவன் சொந்த எண்ணங்களும் உணர்ச்சிகளும் எங்ஙனம் இருக்கக்கூடும்? இவைபோன்ற கேள்விகளையும் கேட்கிறோம். புறவயமாக நோக்குங்கால் மூன்றுண்டுக் குழந்தை மூன்றடி உயரமுள்ளவன் என்று அறிவதில் நாம் மனம் செலுத்தலாம். அகவயமாக நோக்குங்கால், இப்புள்ளி விவரத்தில் மட்டும் அக்கறை செலுத்தாமல், இவ்வுயரம் அவனுக்கு எப்படிப் பயன்படுகிறது; இதைப்பற்றிக் குழந்தை நினைப்பது என்ன என்பதை அறிவதிலும் நாம் அக்கறை கொள்ளலாம். புறவயமாகப் பேசினால், பாலன் ஏறக்குறையச் சராசரி உயரம் உள்ளவனாகவே இருக்கிறான் என்னலாம். மேலும், அவனுடைய ஓராண்டுச் சகோதரனோடு ஒப்பிடுங்கால், பெரிய குழந்தையாக இருக்கிறான்; அவனுடைய பத்தாண்டுச் சகோதரியுடன் ஒப்பிடுங்கால், அவன் சிறு குழந்தையாக இருக்கிறான்; ஆனால், அப்பாலனின் நோக்கில் (அதாவது, அகவயமாகப் பேசும்போது), இந்த அளவுகளும் ஒப்புமைகளும் வேறுவிதமாக இருக்கலாம். அவனுடைய விளையாட்டுத் தோழர்கள் அனைவரும் அவனைவிடக் குள்ளமாக இருக்கும்போது, அவன் தன்னைப் பெரியவனாகக் காணக்கூடும்; அல்லது தன்னைவிடப் பெரிய குழந்தைகள் தனக்குக் கிடைக்காத சலுகைகளை அநுபவிப்பதைக் கண்ட அவன் தன் உருவின் சிறுமையைக் கடுமையாக உணரக்கூடும்; ஒரு குழந்தை தன் உருவ அளவை எவ்வாறு உணருகிறான்? தன் உருவ அளவு பற்றிய அவன் உணர்ச்சிகள் என்ன? என்பவை உளநோக்கு முறையில், அவனுடைய பௌதிக முறை அளவைவிட முக்கியமானவை.

தன் அநுபவம் பற்றியும், சூழ்நிலை விவரங்கள் பற்றியும் பாலனுக்குள்ள அகவயநோக்கு, பிறர் கருத்துக்களுக்கு இசைந்தோ இசையாமலோ இருக்கலாம். உதாரணமாக, தன் அன்னை தன்னிடத்திற் காட்டிலும் தன் தம்பியிடம் அதிக அன்பு காட்டுவதாக அவன் நினைக்கலாம். ஆனால், அன்னையின் நோக்கிலோ புதிதாக வீட்டுக்கு வந்துள்ள விருந்தாளி ஒருவர் நோக்கிலோ, இது உண்மையற்றதாக இருக்கலாம். தன் தாய் தன்னிடம் நியாயமாக நடந்துகொள்ளவில்லை என்று குழந்தை கொண்ட கருத்தின் முக்கியத்துவத்தைப் பிந்திய கருத்து மாற்றுது.

பந்தயம் ஒன்றில் ஓடும் மூன்று வயதுப் பையன்களை எடுத்துக் கொள்வோம். ஹென்றி (Henry) முதலிலும் பில்லி (Billy) இரண்டாவதாகவும் சாம்மி (Sammy) மூன்றுவதாகவும் வருகிறார்கள். ஹென்றிதான் வெற்றி பெற்றவன்; ஆனால் அவனிடம் வெற்றிப் பெருமிதம் தோன்றவில்லை; ஏனெனில் தானே முதலில் வரக்கூடும் என்பது அவனுக்கு முன்னரே தெரியும்; பில்லி இரண்டாவதாகவே வந்தாலும், வெற்றிப் பெருமிதம் உள்ளவனாக இருக்கிறான். ஹென்றியைப்போல் தன் திறமையில் அவன் அவ்வளவு நம்பிக்கை உடையவன் அல்லன். பெயர்பெற்ற ஹென்றியோடு, பந்தயத்தில் தான் போட்டியிட நேர்ந்ததும், சாம்மியைத் தான் தோற்கடித்ததும் சாதனைகளாக அவனுக்குத் தோன்றுகின்றன. சாம்மி ஓட்டத்தில் கடைசியில் வந்தாலும், அது அந்த வகையில் தோல்வியேயானாலும், அவனும் தன் சாதனையைப்பற்றி இழிவாக நினைக்கவில்லை. பந்தயத்தில் அவன் பெற்றது மூன்றுவது இடமே ஆனாலும், ஓட்டத்தில் பங்கெடுப்பதற்காவது அவனை மற்றப் பையன்கள் அனுமதித்ததுபற்றி, அவனுக்குப் பெருமிதம் தோன்றுகிறது.

இத்தகைய பல எடுத்துக்காட்டுகள் தரலாம். ஒரு குழந்தையின் வளர்ச்சி, நடத்தை, திறமைத்தரம் அல்லது அவன் செயல்கள் மூலமாக விளங்கும் மனவெழுச்சிகள் பற்றிய புறவயமான செய்திகளோடு இணைந்தே, இன்னொரு புறம் அவனுடைய சொந்தக் காட்சிகளும் உணர்ச்சிகளும் உட்கருத்துக்களும் தொழில்படுகின்றன. பின்கண்டவை பிறர் பார்க்கக்கூடும் புறவயச் செய்திகளை ஒத்திருக்கலாம் ஒத்திராமலும் போகலாம்.

குழந்தையின் இத்தகைய அகவய அம்சமே அவனுடைய 'தன்மை' என்று கூறுவதன் ஒரு பகுதியாகும். பச்சிளங் குழவிப்பருவத்தில் இருந்தே தோன்றத் தொடங்கிவிடும் இந்தத் 'தான்', அவன் உயிரோடிருக்கும் காலம் முழுவதும் ஆக்கம் பெற்றுக்கொண்டே போகிறது. குழந்தையின் தன்மை, 'நான்' என்று அது கருதுவது அனைத்தையும் கொண்டது; 'எனது' அல்லது 'தனது' என்று அவன் எண்ணுவதை எல்லாம் கொண்டது. அது உலகில் அவன் பெறும் அநுபவங்களும் ஆகும்.

• குழந்தைகளைப் புரிந்துகொள்ள வேண்டுமானால் அவர்களுடைய வளர்ச்சியிலுள்ள அகவய, புறவய அளவைகள் இரண்டையும் பற்றி உணரவேண்டும். குழந்தை உள்ளம் பற்றிய ஆராய்ச்சி இலக்கியத்தில் முக்கியமாக வளர்ச்சி சம்பந்தமான

புறவயநோக்கு முடிவுகளே குவியல் குவியல்களாக உள்ளன. பல வளர்ச்சி நிலைகளில் உள்ள குழந்தைகளின் சாதாரணத் தன்மைகளை எண் அளவைகளாக (quantitative terms) இம் முடிவுகள் காண்பிக்கின்றன. உடல் வளர்ச்சி சம்பந்தமான தரங்களைக் காட்ட அட்டவணைகள் இருக்கின்றன. மூன்றும் ஆண்டு, நான்காம் ஆண்டுக் குழந்தைகளை ஒப்பிட்டு, அவர்கள் சராசரி உயரம், இயல் நிலைப்பரவல் (normal distribution), மிக உயர்ந்தவன் முதல் மிகத்தாழ்ந்தவன் வரையிலுள்ள பரவல், சராசரிக்கு ஒன்று இரண்டு அல்லது அதிக சென்டிமீட்டர் மேலோ கீழோ உள்ள குழந்தைகளின் விகிதம் இவற்றை இவைகள் எண்கள் மூலம் காட்டுகின்றன. இங்ஙனமே குழந்தைகளின் வளர்ச்சி சம்பந்தமான அளவைகளை எண்களாகக் காட்டும் அட்டவணைகளும் உள. பல வயது நிலைகளில் உள்ள குழந்தைகளின் சமூக நடத்தை, மகிழ்ச்சிப் பிரச்சினைகள், சினம், அச்சம் போன்றவற்றின் வெளியீடு இவை பற்றிய அளவுகளை இந்த அட்டவணைகள் காட்டுகின்றன. புறவய அளவுகளையும் குறிப்புக்களையுமே ஆதாரமாகக்கொண்ட இத்தகைய முடிவுகளை அட்டவணையாகக் குறிப்பிடுங்கால், அவை தனிக்குழந்தை எதன் சார்பும் அற்றவையாகவே உள்ளன. ஆனால், அகவய நோக்குடன் அல்லது தனிப்பட்ட நோக்குடன், ஒரு குழந்தையை அறிய முயலும்போது இந்த அட்டவணைகள் தரும் செய்தி மிக்க பயன் உள்ளதாக இருக்கிறது. இரண்டரை ஆண்டுக் குழந்தை ஒன்று சற்று அதிகப் பிடிவாதம் பிடித்தாலோ படுக்கையில் சிறுநீர் கழித்தாலோ சில சமயங்களில் தீய கனவு கண்டாலோ அவ்வாண்டுக் குழந்தைகளுள் பெரு விகிதமானவர்கள் இவ்வண்ணமே இருக்கிறார்கள் என்று அட்டவணை முடிவுகள் தெரிவிக்காவிடில், இக்குழந்தை தனிப்பட்ட நடத்தைப் பிரச்சினைகளை உடையது என்று நாம் கருத இடம் உண்டு.

மேலாகக் காண்பவரும் ஈடுபாட்டுடன் உற்று நோக்குபவரும்

ஒரு குறித்த ஆண்டுக் குழந்தையினுடைய நடத்தையின் பொருளை ஒருவன் மதிப்பிட முயலும்போது, அதைப் பல குழந்தைகள் பற்றி ஆராய்ந்த சார்பற்ற தகவல்கள் வெளியிடும் வளர்ச்சி சம்பந்தமான நோக்குடன் கவனித்தல் வேண்டும். எனினும் குழந்தையை அறிய மதிப்பிடுவோன் அதன் அநுபவத்தின் சொந்த அம்சங்களைக் கொண்டும் பார்த்தல் வேண்டும். குழந்தையினுடைய நடத்தையைப் பார்த்து அதை இயல் நிலை (norm)யுடன் ஒப்பிட்டு நோக்குவதால் மாத்திரம், நாம் அவனை அறிந்துவிட மாட்டோம். உற்று நோக்கலும் ஒப்பிடுதலும் மட்டும்

போதா. அந்நடத்தையைச் சரியாகப் புரிந்துகொள்ளவும் வேண்டும். குழந்தை உள்ளூறச் சிரிக்கிறான்; அதைக் கண்டு, அவன் மகிழ்ச்சிக்கடலில் திளைக்கிறான் என ஊகிக்கிறோம். அவன் தரையை உதைப்பதைக் கொண்டு அவன் சினம் கொண்டுள்ளான் என அனுமானிக்கிறோம். அவனைப் புரிந்துகொள்ள முயலுவோமானால், இதற்கு மேலும் செய்கிறோம்; அவன் மகிழ்ச்சியைப் பாராட்ட முயலுகிறோம். நாம் காணும் அளவில் உண்மையாகச் சினங்கொள்ள யாதொரு காரணமும் இல்லை. குழந்தையின் சொந்த நோக்கில், அவனுடைய அநுபவம் எத்தகையது என்று நாம் காண முயலும்போது ஓரளவு நம்முடைய அநுபவத்தின் வாயிலாகவே அதைக் காண இயலும். இதற்கு வேறு ஆதாரமோ வழியோ இல்லை. குழந்தையின் சிந்தனையை நாம் தீர்மானிக்கும்போது நம்முடைய சிந்தனையை ஆதாரமாகக் கொண்டே முடிவு செய்கிறோம். அவன் உணர்ச்சி எத்தகையது என அறியும்போது நம்முடைய உணர்ச்சிகளை ஆதாரமாகக் கொண்டே அறிய முயலுகிறோம். குழந்தையிடம் நாம் பழகும் போது, முதிர்ந்தோரான நமக்குக் குழந்தை நோக்குடன் பார்த்தல் மிகக் கடினமாக இருக்கிறது. இவ்விடர்ப்பாட்டைத் தவிர்க்க, நாம் குழந்தையைக் காண்பவர்போல் உற்று நோக்குவது மட்டும் போதாது; நம் குழந்தைப் பருவ நினைவுகளுடன் குழந்தையின் செயலில் ஈடுபட்டும் **உற்று நோக்கல்** வேண்டும்.

காண்போர் குழந்தையின் தன்மைகளை விருப்பு வெறுப்பின்றிப் பொதுவாகச் சார்பற்ற முறையில் உற்று நோக்குகிறார். ஆனால் ஈடுபட்டு உற்று நோக்குபவரோ, விருப்பு வெறுப்பற்று மாத்திரம் பார்ப்பவர் அல்லர்; தாம் பார்ப்பதன் உட்கருத்தோடு ஒன்றுபட்டுத் தம் சொந்த அநுபவம் கொண்டு, அதை ஆழ்ந்து அறிய முயலுகிறவர் ஆவர். குழந்தைகள் பற்றிய ஆராய்ச்சியில் இவ்விரு நோக்கு முறைகளும் முக்கியமானவை. நாம் வெறும் காண்போராகக் குழந்தைகள் குழு ஒன்றின் நுண்ணறிவு ஈவுகளை (intelligence quotients) அளந்து, அவற்றைப் புறவயச் செய்திகளாகப் பதிவு செய்துகொள்கிறோம். பிற குழந்தைகளுடன் ஒப்பிடுவதால் ஏற்படும் அக்குழந்தையின் நுண்ணறிவு ஈவின் தரத்திலும், அவன் பெறும் வெற்றி, தோல்வி, போன்ற அநுபவங்களின் பயனைத் தன் நுண்ணறிவு ஈவைப் பற்றி அவன் கொண்டுள்ள எண்ணம் போன்றவற்றிலும் நாம் அக்கறை கொள்கிறோம். இப்படி ஆராயும்போது, நாம் நம்முடைய வாழ்க்கையில் பெற்ற வெற்றி தோல்விகளின் அநுபவ வழி பற்றிய கருத்துக்களைப் பயன்படுத்தியே குழந்தையைப் புரிந்து கொள்ள முயலுகிறோம்.

இந்த முறைப்படி, ஒரு குழந்தையின் சிரிப்பைக் கேட்கும் போதும் கண்ணீரைப் பார்க்கும்போதும் நம்முடைய சொந்தச் சிரிப்பின் எதிரொலியை நம் மனத்துள் கேட்கவும் நம் கண்ணீரின் உவர்ப்பை நம் மனத்துள் சுவைக்கவும் முடிந்தால், முன்னவற்றை நன்கு புரிந்துகொள்ள இயலும். இங்ஙனமே, ஒரு குழந்தையின் அச்சங்களை அறியவேண்டுமானால், அதாவது அச்சம் என்பது அவனுக்கு எத்தகைய அநுபவம் என்பதை நன்கு அறியவேண்டுமானால், நம்முடைய அச்சங்களை நாம் எப்படி அநுபவித்தோம் என்பதை நம் மனக்கண்முன் நாம் காண வேண்டியது அவசியமாகும். இப்படிச் செய்யும் நாம், ஈடுபடும் நோக்கு என்ற முறையில் அவன் அச்சத்தில் பங்கு கொள்கிறோம். அதைப் பற்றற்ற முறையில் நோக்காமல், பாலனின் மனவெழுச்சியைத் தோழமை உணர்ச்சியால் தழுவிக்கொண்டு, ஒத்த உணர்ச்சியுடன் அதைச் சந்திக்கிறோம். எனினும், ஈடுபட்டு உற்று நோக்குபவராகும் நிலையிலும்கூட நாம் ஓரளவு பற்றற்ற வராகவே இருத்தல்வேண்டும். ஒரு குழந்தையின் அச்சங்களை நாம் புரிந்துகொள்ள முயலும்போது, அத்தருணத்தில் அவன் அளவுக்கு நாமும் அச்சங்கொள்ள வேண்டும் என்பது கருத்து அன்று. அங்ஙனம், அவ்வளவு அச்சத்தை நாமும் கொண்டோமானால், நாம் நம்முடைய அச்சங்களில் மூழ்ந்து முழுகிக் குழந்தையின் அச்சத்தைக் காண இயலாதவர் ஆகிவிடுவோம்.

ஈடுபட்டு உற்று நோக்குபவரின் இடர்ப்பாடுகள்

ஒரு குழந்தையின் அநுபவம் அவனுக்கு எப்பொருளுடையதாகும் என அளவிட முயலும்போது, நம்முடைய காட்சி, நம் சொந்தச் சார்பெண்ணங்களாலும் நம் மனப்போக்குகளாலும் உருக்குலைந்து, குழப்பம் பெற்றுவிடுமோ என்ற அச்சத்துக்கு இடம் இருக்கிறது. உதாரணமாக, ஒரு தொல்லை என் மனத்தைப் பாதிக்கும்போது, பல்லிளிக்கும் குழந்தை ஒன்றைக் காணும் நான், அது என்னைக் கேலி செய்கிறது என்று முடிவு கட்டிவிட்டால், நம் சொந்த உணர்ச்சிகளின் பயனைக் குழந்தை உணர்ச்சியைப் புரிந்துகொள்வதில் நான் தவறு செய்தவன் ஆகிவிடுவேன்.

ஈடுபட்டு உற்று நோக்குபவரின் காட்சிகள் முற்றும் தவறாக இருத்தலும் கூடும். ஆனதுபற்றி, இத்தகைய உற்று நோக்கலை விட்டுவிட்டுக் காண்போராகவே இருந்துவிடுவது நலம் அன்றோ? என்னும் கேள்வி தோன்றுகிறது.

ஈடுபட்டு அணுகும் முறையைக் கையாண்டால், பின் விவரிக்கும் காப்பு முறைகளைக் கடைப்பிடித்தல் அவசியமாகும்

என்பது இதற்கு ஒரு விடை ஆகும். மேலும் குழந்தையை ஒரு பொருளாகக் கருத எண்ணுகிறோமா நம்மைப்போல் மனிதத் தன்மை உடைய ஒருவனாகக் கருத எண்ணுகிறோமா என்பது நாம் சேகரிக்க நினைக்கும் தகவல் வகையையும் அதில் நாம் எடுக்க விரும்பும் பங்கையும் பொறுத்ததாகும். வாழ்க்கையின் செயல்முறைத் தேவைகள் இதைத் தீர்மானிக்க உதவுகின்றன. ஒருவரே எல்லாக் குழந்தைகளிடமும் ஒரே அளவில் ஈடுபாடு உடையவராக இருக்க இயலாது. சிலர் பால், அவர் சிறந்த ஈடு பாடு கொள்ளலாம்; மற்றவரிடமோ, மிகக் குறைவான ஈடுபாடு உடையவராக இருக்கலாம். தம் மாணவர்களோடும் தான் பெற்ற ஆண் பெண் குழந்தைகளோடும் பழகும்போதுகூட ஒருவரது மன நிலை-வெறும் பார்வையாளர் என்பது முதல் ஆழ்ந்த ஈடுபாடு உடையவர் என்பது வரை-மாறக்கூடும்.

குழந்தைகளை உற்று நோக்குவதில் மேற்கொள்ளவேண்டிய காப்பு முறைகள்

குழந்தைகளை உற்று நோக்கும்போது, நம்முடைய பொறிக் காட்சியைப் பிறர் பொறிக்காட்சியுடன் ஒப்பிடுதல், நம்முடைய சார்பெண்ணங்களைக் காண்பதற்கும் தடுப்பதற்கும் ஏற்ற வழி களில் ஒன்றாகும். ஆராய்ச்சி முறையில் இது ஒரு திட்டமான பழக்கம் ஆகும். ஆனால் அன்றாட வாழ்க்கையில் நிகழும் நியதியைப் பின்பற்றாத உற்று நோக்கலில் இதை எப்போதும் கடைப்பிடிக்க இயலாது. என்றாலும், இதைப் பின்பற்றிப் பல வாய்ப்புகள் ஏற்பட்டே தீரும் என்பதில் ஐயமில்லை. உதாரண மாக, ஒரு தாயும் தந்தையும் பெற்றோர் ஒருவரும் காணவந்த ஒரு வருமோ, அல்லது இரண்டு மூன்று ஆசிரியர்களோ ஒரு குழந்தை யின் நடத்தை பற்றிய தத்தம் ஆராய்ச்சி முடிவுகளை ஒப்பிடும் போது, ஒவ்வொரு வரும் தம்மை உற்று நோக்கவும் ஒரு வாய்ப்புக் கிடைக்கிறது. (குழந்தை பற்றிய ஆராய்ச்சியில் 'தான்' எவ்வளவு கலந்திருக்கிறது, என்பதைப் புரிந்துகொள்ள முடியும்.)

ஒருவர் தம்மை நன்கு அறிந்துகொள்ள முயலுதல் மற்றொரு காப்பு முறை ஆகும். பிறர் ஒருவரைப் புரிந்துகொள்ளவேண்டு மானால் அவர் தம்மை அறிந்துகொள்ளும் மனநிலையை வளர்த் துக்கொள்ளப் பழக வேண்டும். தம் சொந்த உணர்ச்சிகளோடு நேருக்கு நேராகப் போராடவும் பிறருடன் தொடர்புகொள்ளும் போது தம் சொந்த வாழ்க்கையில் பாயத் தொடங்கும் மன வெழுச்சிப் பெருக்குகளைச் சமாளிக்கவும் பழகவேண்டும்.

இந்நூலில் பின்பற்ற எண்ணியுள்ள முறைப்படி, மானிட உள நூல் ஆராய்ச்சியைப்பற்றி இரண்டு அடிப்படையான கொள்கைகள் உள:—(1) ஒருவர் தம்மைப்பற்றிக் கொண்டுள்ள அறிவு, அவர் பிறரிடம் காணக்கூடியவற்றையும் அவர்கள் பற்றி அறிந்து கொள்ளக்கூடியவற்றையும் முக்கியமான அளவில் தீர்மானிக்கிறது. (2) ஒருவர் பிறரிடமிருந்து பெற்ற அறிவு, அவர் தம்மைப்பற்றிப் புரிந்துகொள்ளவும், முக்கிய அளவில் உதவுகிறது. பிறரைப் புரிந்துகொள்ளும் செயல்முறையும் தம்மைத் தாமே காணும் செயல்முறையும் ஒன்றை யொன்று சார்ந்து நிற்பவை ஆகும். உதாரணமாக, ஒருவர் ஒரு குழந்தையின் சினத்தை ஆராயும்போது, குழந்தையை அறிதலுக்கும் தம்மைப் புரிந்து கொள்ளுதலுக்கும் உள்ள இடையாட்டத்தைக் காணலாம். பாலனின் சின அநுபவத்தை அவன் நோக்கத்தைக் கொண்டு பார்க்கவேண்டுமானால், சினம்பற்றி நம் சொந்த அநுபவத்தில் நாம் பெற்ற அறிவைப் பயன்படுத்த வேண்டும். ஆனாலும், குழந்தையின் சினம் நம்மிடம் உண்டாக்கும் பிரதிச் செயல்கள் அப்பொழுதேயோ அல்லது பின்னால் அதை நினைவு கூரும் போதோ, நம்முடைய சினத்தை நன்கு புரிந்துகொள்ள உதவலாம். பிந்திய அத்தியாயங்களில் தன்னறிவு, பிறர் அறிவு, இவற்றின் இடையாட்டம்பற்றி அதிகமாகக் கூறுவோம்.

தன்னையும் பிறரையும்பற்றிய அறிவோடு தொடர்புற்ற முன் குழந்தைப் பருவ அறிவு

இந்த அத்தியாயத்தில் முன்பு கூறியபடி, குழந்தைகளையும் நம்மையும் பற்றி நன்கு அறியவேண்டுமானால் கூடிய வரையில் நம்மில் குடிகொண் டிருக்கும் குழந்தைப்பருவ அநுபவங்களைக் கொண்டு முயல்வது அவசியம். நாம் நினைவுகூரக்கூடும் குழந்தைப்பருவத்தையும் நினைவுகூர இயலாத குழந்தைப்பருவத்தையும் பற்றி, நாம் அறிந்துள்ளவற்றைத் தொகுத்து வைத்துக் கொள்ளவேண்டும். இப் புத்தகம் போன்ற ஒன்றை எழுதவோ வாசிக்கவோ கூடிய வயதுடைய ஒருவர் தம் குழந்தைப்பருவ வாழ்க்கை நிகழ்ச்சிகளுள், தாம் பிறரின் நல்லெண்ணத்தை நம்பியிருந்த வேளைகளை மீண்டும் நினைவுகூர இயலாது அல்லது அழுது அழுது, அதன் முடிவில் தூங்கிய வேளைகளையும் இப்படி நடந்திருக்குமானால், பெரிய தீங்கு ஒன்றைத் தவிர்க்க மௌனமாயிருத்தல் நலமென்று தெரிந்த காரணத்தால், அழுகையை அடக்கிய வேளைகளையும் நினைவுகூர இயலாது. எனினும், இத்தகைய நிகழ்ச்சிகளும் வேறு பல நிகழ்ச்சிகளும் குழந்தையாக இருந்தவர் தம்மைப்பற்றியும் பிறரைப் பற்றியும் உணரும் வகை

யைப் பாதிக்கக் கூடியவை. நம்முடைய குழந்தைப் பருவ அனுபவங்களைத் துருவி ஆராயவும் அவற்றின் உட்கருத்துக்களை ஒப்புக்கொள்ளவும் விருப்பமுள்ள மனப்பான்மை, குழந்தை ஒன்றை ஆராய்ந்து, நாம் கற்றுக்கொள்ளக்கூடிய விஷயங்களைப் பெரிய அளவில் பாதிக்கும். ஒருவன் தன் தற்போதைய மன நிலையை மதிப்பிடும்போது, தனது இப்போதைய மனநிலை, இதற்கு முந்திய பல கால மனநிலை இவற்றை ஒப்புக்கொண்டு, இணைத்துக் கொள்ளும் மனப்பாங்குடையவனாக இருக்கவேண்டும்; அதாவது பழங்கால மனநிலைகளுள் இப்போதைய மனநிலையைப் பாதிப்பன எவை என்பதைப் புரிந்துகொள்ள வேண்டும். இந்த மனப்பாங்கு இல்லாத எவனையும் முதிர்ச்சி பெற்றவன் என்று சொல்ல முடியாது. ஒருவகையில் குழந்தையாகவே இருக்கவும், குழந்தையாக இருத்தல் என்றால் என்ன என்பதைப் புரிந்துகொள்ளவும், குழந்தையாக இருந்ததன் பொருள் என்ன என்பதை நன்கு அறிந்துகொள்ளவும், எந்த முதியவனால் முடியவில்லையோ அவன் குழந்தைகளைச் சரியாகப் புரிந்துகொள்ள முடியாது; தன்னையும் சரியாகப் புரிந்துகொள்ள முடியாது!

ஆரோக்கியமும் மனவெழுச்சி முதிர்ச்சியும் உடைய ஒருவன் தன் சென்ற காலத்தை ஒப்புக்கொண்டு அதை நிகழ்காலத்துடன் ஒருமைப்படுத்தவும் முடியும் என்னும் கருத்து, ஆளுமைபற்றிய சிறந்த உளநூல் கொள்கைகள் மிகப் பலவற்றிலும் அடங்கியுள்ளது; உளப்பகுப்புக் கொள்கையிலும் அடங்கியுள்ளது. இங்ஙனம் சென்ற காலத்தையும் நிகழ்காலத்தையும் ஒப்புக் கொண்டு, ஒருமைப்படுத்தல் கண்மூடித்தனமாகாது; தன்னையோ பிறரையோ குறை கூறுவதும் ஆகாது. இதன் உட்கருத்தை 'உன்னை அறிந்து கொள்'[1] என்னும் பண்டைய அறிவுரை வெளிப்படுத்துகிறது.

மேலும் படிக்கத் தக்கவை

வெய்ன் டென்னிஸ் (Wayne Dennis) என்பவரின் 'குழந்தை உளநூலின் வரலாற்றுத் தொடக்கம் (Historical Beginnings of Child Psychology 1949) என்னும் நூல் வளர்ச்சி உளவியலில் வழி காட்டியவர்களின் முதல் ஆராய்ச்சிகள் பற்றிய

[1] 'சிறு பாலனாக ஆக இயலாமற்போனால் ஒருவன் பரலோகத்தில் புக இயலாது' என்னும் விவிலியக்கூற்றுடன் இது பொருத்தமுடையது என்பது கவனித்தற்பாலது.

சுருக்கத்தை அளிக்கிறது. லியனர்ட் கார்மைகெல் (Leonard Carmichael 1954) என்பவருடைய 'குழந்தை உளவியல் கைப் புத்தகம்' (Manual of Child Psychology,) என்னும் திரட்டின் பல அத்தியாயங்கள், குழந்தை வளர்ச்சியின் பல அம்சங்கள் பற்றிய வரலாற்றுமுறை ஆராய்ச்சிகள் கொண்டவை ஆகும்.

ஜான் ஈ ஆண்டர்சன் (John E. Anderson) என்பவரின் 'குழந்தை உளவியல் முறைகள்' (Methods of Child Psychology 1954) குழந்தைகள் ஆராய்ச்சியில் மிகச் சாதாரணமாகக் கையாளப்பெறும் செயல்முறைகளை வருணிக்கிறது. ஓர் ஆராய்ச்சியைத் திட்டமிடுவதிலும் முடிவுகளை விளக்குவதி லும் வேண்டிய காப்புகள் பற்றிய ஆழ்ந்த சிந்தனை கூடிய விவாதத்தையும் தருகிறது.

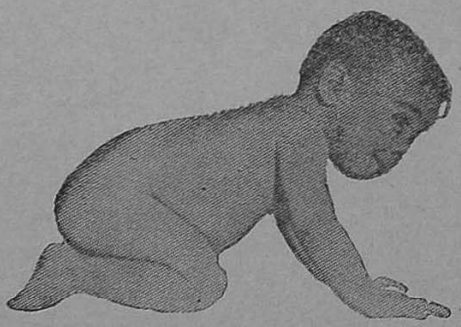
மில்லீ ஆல்மி (Millie Almy) 'குழந்தைகளை ஆராயும் வழிகள்' (Ways of studying children, 1959) என்னும் நூல், குழந்தைகளின் குழுக்களைப் பராமரிக்கும் ஆசிரியரும் பிறரும் கையாளக்கூடிய முறைகள் பற்றிய சிறந்த வருணனைகளைக் கொண்டது. இச் செயல் முறையில் தங்களைப் பற்றியும் இவர்கள் ஆழ்ந்து புரிந்துகொள்ளக்கூடும். நூலாசிரியரின் 'ஆசிரியர் தங்களையே எதிர் நின்று காணும்போது' (When teachers face themselves 1955) என்னும் நூல் தன்னைப் புரிந்துகொள்ளுதல், பிறரைப் புரிந்துகொள்ளல் இவற்றின் உறவை விவாதிக்கிறது. வளர்ச்சி உளவியலை உளப்பகுப்பு முறையில் அணுகுவது சம்பந்தமான பல ஆராய்ச்சிகளைக் 'குழந்தைபற்றிய உளப்பகுப்பு ஆராய்வு வருடாந்தர வெளியீடு' (Annual Volume of Psycho-Analytic Study of the Child) விளக்குகிறது, இந்நூலை ரூத் எஸ். ஐஸ்லர் (Ruth S. Eissler), அன்னா ஃபிராய்ட் (Anna Freud), ஹீன்ஸ் ஹார்ட்மன் (Heinz Hartmann), மரியானெ கிரிஸ் (Marianne Kris), இன்னும் பலர் பதிப்பித்து வருகிறார்கள். பால் ஆர். ஃபார்ன்ஸ்வொர்த் (Paul R. Farnsworth) என்பவர் பதிப்பிக்கும் 'உளவியல் வருடாந்தர மதிப்புரை' (Annual Review of Psychology) என்னும் நூலின் வளர்ச்சி உளவியல் பற்றிய அத்தியாயங்களில் குழந்தை உளவியல், குமரப் பருவ உளவியல் இவற்றிலுள்ள புது ஆராய்ச்சிகளின் சுருக்கமும் குறிப்புக்களும் காணப்படுகின் றன. இவற்றுள் மிக அண்மையில் எழுதப்பட்ட சிறந்த மதிப்புரைகள் ஜார்ஜ் ஆர். தாம்ஸன் (George R. Thompson 1959) என்பவருடையவை ஆகும். குழந்தை உளவியல்

சம்பந்தமான தலைசிறந்த சில ஆராய்ச்சிகள் முழுமையாகவோ பகுதியாகவோ பின்வரும் குழந்தை உளவியல் திரட்டுகளில் மீண்டும் தரப்பட்டுள: வெய்ன் டென்னிஸ் (Wayne Dennis, Readings in Child Psychology, 1951), வில்லியம் ஈ. மார்ட்டின், சீலியா பர்ன்ஸ் ஸ்டென்ட்லர் (William E. Martin and Celia Burns Stendler-Radings in Child Development, 1954), ஜெரம் எம். ஸீட்மன் (Jerome M. Seidman) என்பவரின் 'குழந்தை: தொகுப்பு நூல்' (The Child: A Book of Readings 1958).

2. வளர்ச்சியின் தத்துவங்கள்

குழந்தைகளை ஆராயும்போது வளர்ச்சியின் சிறப்பான பகுதிகள் சம்பந்தமான நிகழ்ச்சிகளையும் வளர்ச்சிச் செயல்முறையைப் பரந்த நோக்குடன் காண உதவும் தத்துவங்களையும் கவனித்தல் பயன்தரும். மனித இனம் பற்றிய பொதுமைக் கருத்துக் கொண்டும் வளர்ச்சி பற்றிய தத்துவங்கள் கொண்டும் பாலனை நோக்குவதும் நற்பயன் அளிக்கும். முந்திய அத்தியாயத்தில், பாலர் ஆராய்ச்சியில் அடிப்படையானவை என்று இந் நூலாசிரியருக்குத் தோற்றும் இரண்டு நியதிகள் விவாதிக்கப்பட்டன. குழந்தை வாழ்க்கையின் புறவய அம்சங்களையும் அகவய அம்சங்களையும் கவனிக்கவேண்டியதன் அவசியத்தை ஒரு நியதி வலியுறுத்தியது. மற்றது பிறரை அறிதல், தன்னை அறிதல் இவற்றின் இடையாட்டத்தைக் கூறியது. இவ்வத்தியாயம், வளர்ச்சிச் செயல் முறைபற்றிய பல நியதிகளை விளக்கும். இந்நியதிகளுள் சில நன்கு நிலை நிறுத்தப் பெற்றவை; வேறு சிலவோ கொள்கை சார்ந்தவையாகும்.

வாழ்க்கை ஒரு முன்னேற்ற முயற்சியே



மானிட நடத்தையின் விசை யாது? குழந்தையின் வாழ்க்கைச் செயல்களுக்கும் அநுபவங்களுக்கும் அடிப்படையாயுள்ள இயக்கச் சக்தி யாது? இதுபற்றி இரண்டு முக்கியக் கருத்துக்கள் உள. குழந்தையின் செயல்கள் முக்கியமாக அவன் விருப்பங்களையும் தேவைகளையும் தடுக்கும் நிகழ்ச்சிகளை வெல்லும் முயற்சிகள் ஆகும் என்பது ஒரு கருத்து. ஏமாற்றங்கள், பிரச்சினைகள், எரிச்சல் ஊட்டுபவை, சம நிலையைக்

கெடுக்கும் வேறு நிகழ்ச்சிகள், இவற்றை வெல்லக் குழந்தை முயலுகிறான். பசி போன்ற நிறைவு பெறுத மூலத் தேவைகளும் எரிச்சல் ஊட்டும். பௌதிகச் சூழ்நிலையிலுள்ள தடைகளும் குழந்தைக்கும் பிறருக்கும் இடையே ஏற்படும் சச்சரவுகளும் எரிச்சல் உண்டாக்கும். பளுவைக் குறைத்தல், தடைகளை ஒழித்தல், மீண்டும் சமநிலை பெறல், இவையே வாழ்க்கையின் முக்கிய ஊக்கிகள் எனலாம்.

இரண்டாவது கொள்கை யாதெனில், வாழ்க்கை செயல்படு முயற்சியே என்பதாகும். தன் திறமைகளைத் திரட்டிப் பயன் பெறும் உட்துடிப்பு உயிருக்கு உண்டு. இக் கூற்றின்படி குழந்தை சமநிலையை நீடிக்கச் செய்ய முயலுகிறான் என்பதில்லை. ஆனால் சமநிலையின்மையைக் கூவி அழைக்கிறான். ஒடுங்கி நிற்கும் ஆற்றல்களைக் கையாள விரும்புகிறான். தன்னுடைய முயற்சி, சிந்தனை, உணர்ச்சி, போன்ற ஆற்றல்களை உபயோகிக்க வாய்ப் பளிக்கும் அநுபவங்களைப் பெற விரும்புகிறான். இத்தகைய அநுபவங்களைப் பிறருடன் பகிர்ந்துகொள்ளவும் ஆசைப்படுகிறான். இந் நூலாசிரியர் கொண்டுள்ள கொள்கைப்படி வளர்ச்சியில் நிச்சயமாக முன்னேக்கிச் செல்லும் உந்தல் ஒன்று இருக்கிறது. அது ஒழித்தல், விடுவித்தல், தப்பித்துக்கொள்ளல் போன்ற எதிர் மறைச் செயலையே அடிப்படையாகக் கொண்டது எனல் ஆகாது. உடல் நலமுள்ள வாலிபன், முதிர்ந்தோன், இவர்கள்போல் ஆரோக்கியமுள்ள குழந்தையும் தற்சாதிப்பு அடுத்தடுத்து நிறைவுபெறும் செயல்முறையில் ஈடுபட்டுள்ளவனே ஆவன். இதனால் ஏமாற்றங்களிலிருந்து விடுபட்டுவிட்டான் என்று சொல்லி விட முடியாது. வளரும் குழந்தை, தான் இருக்கும் இடத்தையும் காலத்தையும் தாண்டி, அப்பால் உள்ளதைக் கண்டுபிடிக்கவும் ஆராய்ச்சி செய்யவும் தெரியாததைத் துணிவுடன் தாக்கவும் உதவும் உட்துடிப்புள்ளவன் என்பதே முக்கியக் கருத்து.

வளரும் ஆற்றலின் ஓர் இயல்பு தானே இயங்குதல்

குழந்தையின் முயற்சி, சிந்தனை, உணர்ச்சி, போன்ற ஆற்றல்கள் முதிர முதிர, அவன் அவற்றைக் கையாளும் உட்துடிப்பு உடையவன் ஆகிறான். உதாரணமாகத் தவழும் ஆற்றல் நன்கு கைவரப்பெற்ற குழந்தை, தானாகவே தவழ்வான்; பொம்மைகள் போன்ற புறத்தூண்டல்கள் இல்லாவிடினும், ஆபத்திலிருந்து காப்பாற்றிக்கொள்ள வேண்டும் என்ற அவசியம் இல்லாவிடினும் அவன் தானாகவே இயங்குவான். கால்கள் தன்னைத் தாங்கும் ஆற்றலைப் பெற்றவுடன் பலமுறை விழுந்து துன்புறுவதையும்

பொருள்படுத்தாமல் அவன் அடுத்தடுத்து நிற்க முயலுகிருன். மொழியைக் கையாளும் ஆற்றல் தோன்றும் பக்குவம் பெற்றவுடன் அவன் கூச்சலிடுகிருன்; மழலே பேசுகிருன்; பிதற்றுகிருன்; தக்க தருணத்தில் சொற்களையும் சொற்ருெகுதிகளையும் ஓயாது சொல்லிச் சொல்லிப் பழகுகிருன். கற்பனே செய்யும் திறமை தோன்றிய வுடன் பாவனே உலகத்தில் மூழ்குகிருன். நுண்ணறிவு ஆற்றல் வளரத் தொடங்கியவுடன், உற்சாகமூட்டும் ஆராய்ஞக்கத்தை வெளியிடுகிருன்; பல வினுத் தொகுதிகளால் நம்மைத் தாக்கு கிருன்; சோதனே செய்கிருன்; அறிய ஆசைப்படுகிருன். பச்சிளங் குழந்தைப் பருவத்திலிருந்தே, வருங் காலத்தில் நிகழக் கூடிய வற்றை எட்ட முயலுகிருன். தன் சொந்த வளர்ச்சியைத் துரிதப் படுத்துவதில் அவன் சுறுசுறுப்பாகச் செயல்படுகிருன். இவ் வெடுத்துக்காட்டுகள் வளர்ச்சியின் ஒரு தத்துவமாகிய **சொந்த ஊக்கு நிலே** என்பதை விளக்குகின்றன. ஒரு திறமை அல்லது ஆற்றலினுடைய வளர்ச்சியின் இயல்பான பண்பு, அத் திறமையை அல்லது ஆற்றலேக் கையாளவேண்டும் என்ற தூண்டுதலே ஆகும். வளர்ச்சியின் பொறியமைப்பு, தன்னேத் தானே கிளப்பிக் கொள்ளும் சாதனம் வாய்ந்தது ஆகும்.

போராட்டம், மானிட வளர்ச்சியின் ஓர் இயல்பு

வளர்ச்சிச் செயல்முறையோடு பல இடர்ப்பாடான நிலேகள் இணேக்கப்பட்டுள. ஒரு குழந்தை வாழ்க்கையில் நுழையத் துணி யும்போது, மன நிறைவு தருபவைகளேக் காண்கிருன்; முரண்படும் உட்துடிப்புகளும் தேவைகளும் எதிர்ப்படுவதையும் காண்கிருன். இவற்றுள் சில இவன்மேல் திணிக்கப்படுகின்றன. பக்குவமடை வதற்கு அவன் எடுக்கும் சொந்த முயற்சியின் பயனுகவும் சில தோன்றுகின்றன.

தன் பெற்ருேர்களுடன் உள்ள தொடர்புகளில் அவர்களேச் சார்ந்திருத்தல் அவனுக்கு ஆறுதல் அளிக்கிறது; ஆனுலும் சுயேச்சை பெறவேண்டும் என்னும் சக்திவாய்ந்த உந்தலும் அவனிடம் இருக்கிறது. கடமையுணர்ச்சியுடைய குழந்தையாகத் தன் பெற்ருேர்களுக்குக் கீழ்ப்படிந்து நடக்க அவன் விரும்புவான்; எனினும் தற்சாதிப்பு என்னும் உட்துடிப்பு உடையவனுகவும் அவன் இருக்கிருன்; இது பெற்ருேரை எதிர்த்துப் புரட்சி செய்யும் அளவுக்குக்கூடச் செல்லலாம். பெற்ருேரிடம் அன்புணர்ச்சி உடையவனுக இருக்கிருன்; ஆனுலும் அவர்கள் அவன் சினத்தையும் எழுப்புகிருர்கள். மிகச் சிறந்த சூழ்நிலேயிலும் அவர்களால் நிறைவு செய்ய இயலாத, அவர்கள் நிறைவு

செய்ய விரும்பாத தேவைகளை அவன் வேண்டலாம். அவன் வாழும் பரந்த சமூகத்தின் பிரதிநிதிகளான அவனுடைய பெற்றோர்கள் தடுக்கும் விருப்பங்கள் அவன் உள்ளத்தில் இடம் பெறுகின்றன.

சமவயதுக் குழுவின் உறுப்பினனை அவன், தன் தோழர் களின் வழிகளுக்கு ஒத்து நடத்தல் அவசியமாகும்; எனினும் தன் தனித்தன்மையைப் பேணுவதும் அவசியமாகும். சம வயதுள்ளவர்களோடு பழகும்போது துணிவுள்ள குழந்தை, பல தீரச் செயல்களைச் செய்ய முயலுகிறது; விபத்துக்களுக்கு உள்ளான பல செயல்களையும் மேற்கொள்கிறது. பிறர் ஏற்பை நாடும் குழந்தை புறக்கணிப்புக்கு உள்ளாதலும் கூடும். பிறர் தோழமையை நாடும்போது நெருங்கிய நட்பின் இனிப்பைச் சுவைக்க நேரலாம்; அல்லது தனிமை, நஷ்டம், இவற்றின் கசப்பும் ஏற்படலாம். அன்றுட வாழ்க்கையின் தேவைகளையும் வாய்ப்புக்களையும் சமாளிக்கத் தன் திறமைகளைப் பயன்படுத்தும் போது வெற்றி காரணமாக அவனுக்கு இன்பம் ஏற்படுதல்கூடும்; வெற்றி கிட்டாமல் போதலும் கூடும். உதாரணமாகப் பள்ளிக் கூடங்களின் பொதுவான சூழ்நிலை பெருவாரியான குழந்தைகள் தோல்வியைச் சுவைக்குமாறு அமைந்துள்ளது.

குழந்தையின் உள்ளத்தில் பல கற்பனைகளும் கனவுகளும் இடம் பெறுகின்றன; உண்மை உலகான வெளி உலகின் நெருக் கடிக்கு ஒப்ப இந்தக் கனவுகளையும் கற்பனைகளையும் கட்டுப் படுத்திக்கொள்ளும் அவசியம் குழந்தைகளுக்கு ஏற்படுகிறது. கற்பனையின் மூலம் புகழ்மிக்க உலகுக்குள் அவன் சஞ்சரிக்கலாம். ஆனல் கால்கள் தரையில் பாவி இருக்கவேண்டியது—நடை முறைக்கு ஒப்ப வாழ வேண்டியது அவசியம். சினம்கொள்ளும் சிறந்த இயற்கைத் திறன் அவனுக்கு உண்டு; எனினும், அதைக் கட்டுப்படுத்த அவன் கற்கவேண்டும். மகிழ்ச்சி, ஆராய்வுக்கம், அச்சம் போன்ற இயற்கைத் திறன்களும் அவனுக்கு உண்டு; ஆனல் சமூகத்தில் ஒருவனுக வாழவேண்டிய அவசியம் காரண மாகத் தாமாகவே பெருகி எழும் இந்த உணர்ச்சிகளைக் கட்டுப்படுத்த அவன் கற்றே தீரவேண்டும். இங்ஙனம் செய்யுங் கால், பிறருக்கும் தனக்கும் இடையே சில தடைச் சுவர்களை அவன் எழுப்பிக்கொள்கிருன். பிறரிடமிருந்து பிரிதல் என்பது முன்குழந்தைப் பருவப் பொதுஅச்சங்களில் ஒன்ருக இருந்தது உண்மையானலும், இப்போது பிரிவுக்கான செயல்களை மேற் கொள்ளும் அவசியம் நேருகிறது.

இடர்ப்பாடுகளை எதிர்த்துப் போராடாமல் எவனும் முழு வளர்ச்சியைப் பெற இயலாது. முயற்சி பெறும் பாதையில் ஏதோ ஓரிடத்தில் அவன் கேட்டுக்கு உட்பட்டே தீரவேண்டும். துன்பத்துக்கு ஆளானால் அன்றி வெளிப்படாத சில திறமைகளும் மனிதனிடம் உள. பக்குவமடைந்த மனிதனின் சிறந்த சாதனைகளுள் இரக்கப் பண்பு பெறுதல் ஒன்றாகும். துன்பப்பட்டிராத எவனாலும் இரக்கப் பண்பைப்பற்றி உணரவே முடியாது.

ஆனால் வளர்ச்சியைப் பேணும் துன்பம் வேறு, வளர்ச்சியைத் தடுக்கும் துன்பம் வேறு என்பதை நாம் அறியவேண்டும். ஒரு காலும் அஞ்சாததனாலும் கவலை உறுததனாலும் கேடு உறுதத னாலுமே ஒருவனை ஆரோக்கியசாலி என்று சொல்லிவிட முடியாது. ஆரோக்கிய வாழ்க்கையின் அறிகுறி, கேடின்மை அன்று; ஆனால் துன்பந்தரும் என்று தெரிந்த செயலையும் துன்பத்தைப் பாராட்டாமல் துணிந்து செய்து, அத்துணிகரச் செயலின் மூலம் நல்லது ஒன்றை ஆக்குந் திறமையே ஆரோக்கிய வாழ்க்கையின் அறிகுறியாகும்.

தனி ஆளின் சமூக மூலங்கள்

வளர்ச்சி பற்றிய தத்துவம் – தனி ஆள், அவன் வாழும் சமூகம் இரண்டையும் அடிப்படையாகக் கொண்டது. தன் நிறைவுக்கு முக்கியமாக வேண்டிய கூறுகளைச் சமூகச் சூழ்நிலையிலேதான் குழந்தை காண்கிறான். முற்றும் தனியாக இருந்து, சமூகத்திலிருந்தும் பிறர் தோழமைமூலம் வரும் வளர்ச்சிகளிலிருந்தும் முழுதும் விலக்கப்பட்ட குழந்தை, குழந்தையாகான். (வயதாகவில்லை, என்னும் ஒரே பொருளில்தான் அவன் குழந்தை ஆவான்.) நாம் சாதாரணமாகக் கொள்ளும் பொருளுக்கு ஏற்ப அவன் ஒரு மனிதன் ஆகான். மனிதத்தன்மை என்பது மனிதன் ஒருவனின் தனிச் சொத்து அன்று; அது பலருக்கும் பொதுவான பொதுச் சொத்து. தன் தோழர்களுடன் கொண்ட தொடர்பு மூலமே ஒரு குழந்தை தன்னை அறிகிறான். எனினும் சமூகத்தோடு இணைந்து வாழவேண்டும் என்பதற்காக ஒருவன் சமூகச் சட்டதிட்டங்களுக்கெல்லாம் கட்டுப்படும் தலையாட்டி ஆகிவிட்டால் சிறப்பியல்பையும் தன்மதிப்பையும் இழந்தவனே ஆவன்.

ஆரோக்கியமான தனி மனிதனும் ஆரோக்கியமான சமூகமும்

ஒரு குழந்தையின் வளர்ச்சி ஆரோக்கியப் பாதையிலோ ஆரோக்கியமற்ற பாதையிலோ ஏற்படலாம்; அங்ஙனமே, அவன்

வளரும் சமூகம் ஆரோக்கியமுள்ளதாகவோ ஆரோக்கியமற்ற தாகவோ இருக்கலாம். ஒரு சமூகத்தின் ஆதிக்கம் ஒரு குழந்தையின் சொந்த வளர்ச்சியின் தூண்டும் விசையோடு சேர்ந்து, அவனுள் மறைந்து கிடக்கும் ஆற்றல் தொழில்பட உதவினால், ஆரோக்கிய நிலை உலவுகிறது என்னலாம். சமூகச் சக்திகள் குழந்தையின் வளர்ச்சியை ஒடுக்கும் ஒருபடி வார்ப்பெண்ணங் களாக (stereotypes) குழந்தைமேல் சுமத்தி அதன் வளர்ச்சியைக் கெடுத்தால், ஆரோக்கியமற்ற நிலை உலவுகிறது என்னலாம். சமூகச் சட்டதிட்டங்களுக்கு உட்படுதல் என்பதும் ஆரோக்கிய வளர்ச்சி என்பதும் ஒரே பொருளுடையவை ஆகா. உதாரண மாக, குறிப்பிட்ட ஒரு சமுதாயத்தில் சமூகத்துக்குப் பொருத்தமுறல் (social adjustment) என்ற பெயரில் ஒரு குழந்தை தன் தோழமைத் திறமையை இயல்பாக வெளிக்காட்டாமல், அச் சமூகத்தில் நிலவும் விருப்பு வெறுப்புக்களுக்கு ஏற்ப, அதை அடக்கியாள நேரலாம்; அல்லது போட்டியிடுவதற்கே தன் ஆற்றல் முழுவதையும் செலவழிக்க நேரலாம். இத்தகைய பொருத்தப்பாடு அவனிடமும் அவனுக்குச் சொந்தமான சமூகத்தி னிடமும் உலவும் ஆரோக்கியமற்ற நிலையையே குறிக்கிறது.

மரபுநிலையும் சூழ்நிலையும்

குழந்தையின் வளர்ச்சிபற்றிய ஒவ்வொன்றும் அவன் மரபு நிலை, சூழ்நிலை இவற்றின் ஊடாட்டத்தின் விளைவே ஆகும். இவ் விரண்டு ஏதுக்களைப்பற்றியும் விவாதிக்கும்போது, அடிக்கடி அரசியல் சொற்போரில் ஏதேனும் ஒரு கட்சியைச் சார்வதுபோல், இதிலும் மக்கள் ஒவ்வொருவரும் ஒரு கட்சியை மட்டும் ஆதரிக்கும் போக்குடையவர் ஆவதைக் காணலாம். மரபு நிலைக்கு முரணானது சூழ்நிலை என்னும் சொற்றொடரை இவர்கள் சில சமயங்களில் கையாளுகிறார்கள். ஆனால், இவ்விரண்டு ஏதுக் களையும் அவற்றின் ஊடாட்டத்தால் விளையும் பயன்களையும் ஒப்புக்கொள்ள வேண்டியது முக்கியமென்பது வெளிப்படை.

குழந்தை உளவியல் இலக்கியத்தில் சூழ்நிலையினுடைய ஆதிக்கம் வெகு அதிகமாக வற்புறுத்தப்பெற்று வருகிறது. இத் தகைய வற்புறுத்தலை இந்நூலிலும் காணலாம். குழந்தைகளை ஆராயுங்கால் நாம் பெறும் அறிவு, அவர்கள் விஷயத்தில் ஆழ்ந்த சிந்தனையுடனும் விவேகத்துடனும் நாம் நடந்துகொள்ள உதவும் என்ற நம்பிக்கை நமக்கு ஏற்படுகிறது. குழந்தைகள் பற்றிய நம் அறிவை, அவர்கள் நலத்தை விருத்தி செய்யும் பொருட்டுக் கையாள முயலும்போதெல்லாம் சூழ்நிலை சார்ந்த

தத்துவத்தையே கடைப்பிடிக்கிறோம். பெற்றோர்களாகவும் குழந்தை உளவியல் அறிஞர்களாவும் ஆசிரியர்களாகவும் செவிலித்தாய்களாகவும் சமூகப்பணியாளர்களாகவும் பிறராகவும் குழந்தைகள் பராமரிப்பை நோக்கமாகக் கொண்ட நாம் ஓரளவில் சூழ்நிலையின் ஆதிக்கத்திலேயே நம்பிக்கை கொண்டவர்கள் ஆவோம்.

எனினும் குழந்தை வளர்ச்சிக்கு ஏற்பாடு செய்யும்போது, அதனுடைய பிறப்பியல்பைக் கவனித்தலும் இன்றியமையாத தாகும். ஒவ்வொரு குழந்தையின் வளர்ச்சியும் பெரும்பாலும் அது தோன்றிய விதத்திலேயே தீர்மானிக்கப்படுகிறது. இது உலகறிந்த உண்மையானாலும் இதை வற்புறுத்தல் வேண்டும். பிறவி ஆற்றல்களையும் குறைபாடுகளையும் கூடியவரையில் மதிப் பிட்டு அறிதல் பாலனின் நலத்தில் விழிப்புடையவர்கள் முக்கிய மாகக் கவனிக்கவேண்டிய ஒன்றாகும். ஒரு காலத்திலும் நிறைவு பெறக்கூடாத சிலவற்றை அவனிடமோ நம்மிடமோ எதிர் பார்க்கும் மனப்பாங்குக்கே இடந்தரல் ஆகாது. சூழ்நிலையில் அக்கறையும் மரபு நிலையில் ஆழ்ந்த மதிப்பும் கொண்டு இரண் டையும் இணைத்துக் குழந்தையின் வளர்ச்சிக்குத் திட்டமிடுவதே சிறந்த விவேகமுள்ள முறையாகும்.

குழந்தை பற்றிய இந்நோக்கு அவன் நிலையைக் கவனிக்கும் போதும் அவன் பெற்றோர்களின் பங்கை மதிப்பிடும்போதும் அவசியமாகும். முக்கியமாகக் குழந்தை வளர்ப்பு முயற்சிகளில் தவறு நேர்ந்தது எதனால் என்பதை அறிய முயலும்போது இந்த நோக்கு அவசியம் வேண்டும். அண்மைப் பத்தாண்டுகளில் உலகத்தின் கேடுகளுக்கெல்லாம் காரணம் பெற்றோர்களே என்று யோசனையின்றிக் குற்றம் சாட்டும் நூல்கள் நிறைய எழுந்துள்ளன. சூழ்நிலை ஒன்றையே வளர்ச்சிக்குக் காரணமாகக் கொண்டு, முக்கியமாகத் தாய்மார்களை இவை பழிக்கு உள்ளாக்கி இருக் கின்றன. ஒரு குழந்தை கவலைமிக்க பண்புள்ளதாக இருந்தால், அதன் தாயே அங்ஙனம் அதைச் செய்துவிட்டதாகப் பழி சுமத்து கிறார்கள். அதற்குக் குடல்வலி இருந்தால் அதுவும் தாயின் குற்றமே; வயதான ஒரு குழந்தை வாசிக்கக் கற்பதிலோ வாழ்க்கைப் போராட்டத்தில் ஏதோ ஒன்றைச் சமாளிப்பதிலோ தொல்லை அடைந்தால் அதுவும் பெற்றோர்கள் இழைத்த தவறே.

'குழந்தையின் வளர்ச்சிக்கு உருக்கொடுப்பவர் எல்லாம் வல்ல பெற்றோர்களே' என்னும் கருத்து, 'பிரச்சினை எழுப்பும் தொல்லைதரும் குழந்தைகளே (problem children) இல்லை;

மானிடர் இடர் அனைத்துக்கும் காரணம் பிரச்சினை கிளப்பும் பெற்றோர்களே' என்னும் கூற்றில் நன்கு தோன்றுகிறது. குழந்தையின் பெற்றோர்கள் திருத்தக்கூடிய நிகழ்ச்சிகள் சூழ்நிலையில் உள்ளன என்று சுட்டிக்காட்டும் அளவுக்கு இத்தகைய தீர்ப்பு மதிப்புடையதாகும். ஆனால் இத்தீர்ப்பு, தீங்கு இழைக்கிறதே தவிர நன்மை பயப்பதில்லை; ஏனெனில் இது அறிவியல் கொள்கை எதையும் வெளியிடுவதில்லை. நடத்தை சம்பந்தமான வெறும் பழியே இது. பாலனின் சூழ்நிலையில் பெற்றோர்கள் சக்தி வாய்ந்த அம்சம் என்பது உண்மையே; ஆனால், 'பரந்த உலகம் முழுமையும் அவர்கள் கையில்தான் இருக்கிறது' என்று எண்ணுவது சரியன்று. பெற்றோர்கள் சாதிக்கக்கூடியதையும் சாதிக்கக் கூடாததையும் குழந்தையின் பிறவிப் பண்புகளே தீர்மானிக்கின்றன. பிறந்தது முதல் அவன் பெறும் வளர்ப்பை எங்ஙனம் குழந்தை ஏற்கிறான் என்பதற்குக் குழந்தையின் பிறப்பியல்பே காரணமாகிறது.

மரபுநிலை, சூழ்நிலை இவைபற்றிய சான்று இந்நூலின் பிற்பகுதியில் கவனம் பெறும். ஆகவே, சில பொதுக் கூற்றுக்களையே தருவோம்.

குழந்தைகளின் தோற்றம், உயரம், கண் நிறம், உடல் அமைப்புப் போன்ற உடற்பண்புகளில் மரபுநிலையின் ஆதிக்கத்தை மிகத் தெளிவாகக் காண்கிறோம்.

உளவியல் துறையில், சூழ்நிலையின் விளைவுகள் பற்றிய முக்கியக் கண்டுபிடிப்புகள் மிகச் சிறு அளவிலேயே உடல் பராமரிப்பு அளிக்கும் நிலையங்களில் சீர்கேடான முறையில் வளர்ந்த குழந்தைகள் சம்பந்தமான ஆராய்ச்சிகள் மூலம் கிடைத்துள. இத்தகைய குழந்தைகளின் வளர்ச்சி அடிக்கடி நிலைகுலைந்தது. வளர்ப்புக் குழந்தைகள் (foster-children) பற்றிய ஆராய்ச்சிகளிலும் சூழ்நிலையின் விளைவுகள் சம்பந்தமான சான்று கிடைக்கிறது. இத்துறையில் நீண்டகால ஆராய்ச்சி ஒன்று கண்ணும் கருத்துமாக நடத்தப் பெற்றது. வளர்ப்புக் குழந்தைகள் இரண்டு வயதுக்கு முன் சோதிக்கப்பட்டனர். பிறகு சராசரி பதின்மூன்றரை வயது வரையில் அவ்வப்போது மீண்டும் சோதிக்கப்பட்டனர்; (ஸ்கோடாக், ஸ்கீல்ஸ் Skodak and Skeels, 1949).[2] இவ் வளர்ப்புக் குழந்தைகளுள் பலருடைய வளர்ச்சி அவர்கள்

[2] இந்த மேற்கோளும் இப்புத்தகத்தில் எடுத்தாளப்படும் இது போன்ற வேறு மேற்கோள்களும் இப்புத்தகத்தின் கடைசியில் உள்ள 'பயன்பட்ட நூல்கள்' என்ற தலைப்பில் கொடுக்கப்பட்டுள.

சொந்தப் பெற்ரோர்களின் பின்னணி சம்பந்தமான செய்திகளி லிருந்து ஊகிக்கக்கூடியதை விட மிக அநுகூலமாகக் காணப் பட்டது. எனினும் மரபுநிலையின் ஆதிக்கமும் முந்திக்கொண்டு நின்றது. வளர்ப்புக் குழந்தைகளின் நுண்ணறிவு மதிப்பீட்டுக்கும் வளர்ப்புப் பெற்ரோரின் கல்வி நிலைக்கும் தொடர்பு (correlation) சிறிதும் இல்லை. முன்குமரப் பருவக் குழந்தைகளின் நுண்ணறி வுக்கும் குழவிப் பருவத்திலேயே பிரிக்கப்பட்ட அவர்களின் சொந்தத் (அவர்களைப் பெற்ற) தாய்மார்களின் நுண்ணறிவுக்கும் உயர்ந்த தொடர்பு காணப்பெற்றது. (ஒரு சோதனையின்படி தொடர்பு ·38, வேரொன்றில் ·44. ஒரே சூழ்நிலையில் பங்கு கொள்ளும் பெற்ரோர்களையும் அவர்களின் சொந்தக் குழந்தை களையும் ஒப்பிடுங்கால் கிடைத்த தொடர்பு ·50.)

மரபுநிலையின் பங்கு பற்றிய சில மனங்கவர் முடிவுகள், ஒரு கரு இரட்டையர் (identical twins) பற்றிய ஆராய்ச்சிகளி லிருந்து கிடைத்துள்ளன. (இவ்விரட்டையர் ஒரே கருவிலிருந்து பிறந்தமையால் ஒரே மரபுநிலை யுடையவர்கள் என்று கொள்வது இயல்பே). தனித்து வளர்க்கப்பெற்ரூலும் சரி, ஒரே குடும்பச் சூழ்நிலையில் வளர்க்கப்பெற்ரூலும் சரி, அவர்கள் பல சிறப்பியல்பு களில் குறிப்பிடத்தக்க அளவில் பெரும்பாலும் ஒத்திருக்கிரூர்கள். உணர்ச்சிவிண்டநிலை (schizophrenia) என்று தீர்மானித்த மன நோய் சம்பந்தமாகப் பெருமளவு நடத்திய ஓர் ஆராய்ச்சியில் பின்வரும் முடிவுகள் காணப்பட்டன. இரட்டையரில் ஒருவன் இந்நோயால் துன்புற்ரூல், மற்றவன் துன்புறுவதன் நிகழ்திறம் 100-க்கு 86. ஆனல், இருகரு இரட்டையருள் ஒருவனுக்கு இந் நோயிருந்தால், மற்றவனுக்கு இந்நோயின் நிலைத்திறம் 100-க்கு 14; (கால்மன் Kallman, 1953.)

வளர்ச்சி சம்பந்தமான நன்மை தீமைகளில் ஒருகரு இரட் டையர் உயர்ந்த அளவுக்கு ஒத்திருந்தால் ஒத்திருத்தல், மரபு நிலையின் விளைவே எனல் ஆகாது. அவர்கள் இரட்டையர் என்பது ஒன்றே அவர்களின் சூழ்நிலை, பிறப்புக்கு முன்னரும் பின் னரும், தனியாகப் பிறக்கும் குழந்தைகளின் சூழ்நிலைகளை விட வேருனவை என்னும் கருத்தை அளிக்கிறது. மேலும், சாதாரண மாக, ஒருகரு இரட்டையர்களுள் குறிப்பிடத்தக்க ஒற்றுமைகள் இருந்தாலும், சில ஒருகரு இரட்டையர்களிடையே மிகுந்த வேறுபாடுகளும் காணப்படுகின்றன.

வளர்ச்சியை அறிய முயலுவதில் மரபுநிலை, சூழ்நிலை, இரண் டையும் கவனிக்க வேண்டியதன் அவசியத்தையும் இவை

இரண்டின் ஊடாட்டத்தையும், பல துறை ஆராய்ச்சிகளில் கண்ட முடிவுகள் வற்புறுத்துகின்றன. (இவ்வாராய்ச்சிகளுள் விலங்கு சம்பந்தமாக, சூழ்நிலையின் ஆதிக்கம், நெருங்கிய விலங்கினங்களின் சேர்க்கை இவற்றின் விளைவுகள் பற்றிய ஆராய்ச்சிகளும் அடங்கியுள்ளன.) குழந்தை ஆராய்ச்சியின் போது இரண்டு ஏதுக்களையும் கவனித்தல் புத்தி நுட்பத்தைக் குறிப்பதோடு, மக்கள் நலத்துக்கோ துயரத்துக்கோ முழுப் பொறுப்பை ஒன்றின் மேலோ மற்றொன்றின் மேலோ சுமத்து வதைவிட உயர்ந்த மனிதப் பண்புச் செயலும் ஆகும். கால்மன் (Kallman) கூறுகிற வண்ணம் 'மனிதனை உரு வாக்கும் இணைபிரியாத இரண்டு அம்சங்களுள் ஒன்று அல்லது மற்றொன்றன் ஆதிக்கத்தைத் தக்க ஆதாரமின்றி நிரம்ப மிகைப் படக் கூறுவது விரும்பத்தக்கதன்று; இவற்றை முரண்பட்ட இரண்டு சக்திகளாக எண்ணுவதே இயற்கைக்கு விரோதம்.' ஓர் அம்சத்தின் பங்கைப்பற்றி, நாம் அதிகமாகக் கற்கக் கற்க, மற்றதைக் கவனிக்கவேண்டியதன் அவசியம் ஏற்படுகிறது. உதாரணமாக, ஒடுங்கி நிற்கும் சிறந்த ஆற்றல்களை ஒரு குழந்தை, மரபுநிலையில் பெற்றிருந்தாலும், இவ்வாற்றல்களை மலரச்செய்ய ஏற்ற சூழ்நிலை அவசியம் என்பதும் தெற்றென விளங்கும். மரபு நிலை அம்சங்கள் சராசரிக்குக் குறைந்திருந்தால் இவற்றை மிகப் பயன்படு முறையில் கையாளக் குழந்தைக்குத் துணை செய்வது அவசியமாகும். தோல்வி நிலையையும் தன்னைக் கடிந்து கொள்ளும் நிலையையும் விளைவிக்கும் நிகழ்ச்சிகளை அவன் மேல் சுமத்துவது சரியன்று. குறைபாடுகளைக் குழந்தை மரபுநிலையில் பெற்றிருந்தால் கூடியவரையில் இவற்றின் அறிகுறிகளை எச்சரிக் கையுடன் கவனித்து, குழந்தைக்கு இக்குறைபாடுகளால் தீங்கு நேராமல் அதன் பெற்றோர்களுக்கு அதைத் தெளிவாக்கி, குறைபாடுகளைத் திருத்தும் அல்லது தாண்டும் வழிகளைத் தேடுவதும் அவசியமாகும்.

தனித்தன்மையின் தொடக்க அறிகுறிகள்

ஏறக்குறைய பிறந்த கணத்திலிருந்தே, குழவிகள் தெளி வான தனிப்பட்ட இயல்புகளை வெளிப்படுத்துகிறார்கள். சிலர் நிச்சயமாக மற்றவர்களைவிட அதிக இயக்கம் கொண்டவர்கள், சுறுசுறுப்புள்ளவர்கள், வலுவுள்ளவர்கள், பசியுடையவர்கள், துணிச்சல் உடையவர்கள். ஒரு குழந்தை எளிதில் எரிச்சலுறும் போக்குடையதாக இருக்கலாம்; அல்லது கிடைகொள்ளாததாக இருக்கலாம்; வீண் ஆடம்பரம் செய்வதாக (பறக்காவட்டியாக) இருக்கலாம்; வேறொன்று அமைதியுள்ளதாகவும், ஆழ்ந்த

யோசனை உள்ளதாகவும் இருக்கலாம். குழந்தைகளின் தனிப் பட்ட இயல்புகள் அவர்கள் முதிர முதிரப் பெருமளவு தொடர்ந்து நிற்கும் போக்குடையவை; இவை வெளியீடு பெறும் வழிகளில் மாறுபாடுகள் இருக்கலாம். உதாரணமாகப் பிறர் கவனம் பெறு வதில் தீவிர மனப்போக்குள்ள குழந்தை, குழுவியாக இருக்கும் போது அழுகையால் இந்தக் காரியத்தைச் சாதித்துக்கொள்ள லாம்; வயதாக வயதாக, மிக நுட்பமான முறைகளில் தற் சாதிப்பை வெளியிடலாம்.

கற்றல், வளர்ச்சி, இவற்றின் விளைவான முன்னேற்றம்

குழந்தையின் முன்னேற்றத்தில் (development) இரண்டு செயல்முறைகள் இயங்குகின்றன. அவை வளர்ச்சியும் கற்றலும் ஆகும். இவை ஒன்றை யொன்று தழுவி நிற்பவை. இவற்றைப் (உருவத்தில்) பிரிக்க இயலாது. ஆனலும், வாதிக்கும்பொருட்டு இவற்றைக் கருத்தளவில் பிரிக்கலாம். அன்றுடப் பேச்சில் இவ் வேறுபாட்டைக் குறிக்கிறோம். உதாரணமாக, முன்பு பார்த்த தற்குப் பிறகு ஒரு குழந்தை இரண்டு அங்குலம் வளர்ந்து விட்டது என்கிறோம். 'ஜாக்கும் ஜில்லும்' (Jack and Jill) என்னும் குழந்தைப் பாட்டைக் கற்றுவிட்டது என்கிறோம். ஒரு குழந்தை, உடல் வகையிலும் உடலுறுப்புக்களின் செயல் வகையிலும் வளர்ந்துவிட்டது என்று சொல்லும்போது, காலப் போக்கில் ஆரோக்கியமுள்ள குழந்தையிடம் சாதாரணமாக நேரும் மாறுதல்களையே குறிக்கிறோம். வளர்ச்சியின் விளைவாக உயரம், எடை, எலும்புகளின் நீளம், எலும்புகளின் அமைப்பி லுள்ள மாறுதல்கள், நரம்புமண்டலத்தின் பகுதிகளின் அமைப்புகள் இவை போன்றவற்றில் கூடுதல் முதலியன ஏற்படு கின்றன. ஆனல் 'கற்றலோ' அநுபவம், கையாளுதல் அல்லது பயிற்சி இவற்றின் மூலம் நடத்தையில் ஏற்பட்டுள்ள மாறுதலைக் குறிக்கிறது.

முன்னேற்றம்பற்றிய விவாதத்தில் முதிர்ச்சி அல்லது பக்குவ மடைதல் மிகவும் முக்கியமான அம்சம் ஆகும். அது முதிர்வு அல்லது முற்றுதல் அடையும் செயலைக் குறிக்கிறது; ஓர் உயிரியுள் ஒடுங்கி நிற்கும் ஆற்றல்கள் முழுமலர்ச்சியை நோக்கிச் செல்லுவதைக் குறிக்கிறது. வளர்ச்சி, முதிர்ச்சி, இவற்றிற்குப் பொதுவான ஒரு கருத்து உளது. எனினும் முதிர்ச்சி உயிரியின் உடல் சாதனத்தில் மட்டும் உள்ள மாறுதலைக் குறிப்பதில்லை; இச் சாதனத்தின் செயல்முறையிலும், இச்சாதனத்தைக் கையாளும் ஆற்றலிலும் உள்ள மாறுதலைக் குறிக்கிறது.

வளர்ச்சி, கற்றல், முதிர்ச்சி, இவை மூன்றும் இணைந்து ஒன்றாகப் பின்னப்பட்டிருந்தாலும், குழந்தைகளின் பராமரிப்பு, கல்வி இவை சம்பந்தமான செயல்முறையில் கற்றலால் ஏற்படும் மாறுதல்களையும்; வளர்ச்சி, முதிர்ச்சி இவற்றின் விளைவான மாறுதல்களையும் வேறுபடுத்தல் பயன் அளிக்கும். குழந்தையின் கல்வி, பிறப்புக்கு முன்னர் இல்லாவிட்டாலும் பிறப்பிலிருந்தாவது தொடங்குகிறது. இக் கல்வியில் பெரும் பகுதி திட்டமிடப்படுவ தில்லை; ஆனால் முதலில் இருந்தே, பல அநுபவங்கள் அவன் முன்னேற்றத்தைப் பெருக்கும் உறுதியான நோக்கமுடையவை. திட்டமிட்ட குழந்தைக் கல்வியில் அடங்கியுள்ள மிகப் பெரிய செலவுத் திட்டம், முன்குழவிப் பருவத்திலிருந்து குழந்தைகளைப் பயிற்றச் செலவாகும் காலம், வழி வகைகள் இவை சம்பந்தமான மொத்த முதலீட்டில் ஒரு மிகச் சிறு பகுதியே ஆகும். இத்தகைய முதலீடு சிறந்த பயன் அளிப்பதற்கும் தோல்வி தரும் அதைரிய விளைவுகளைத் தடுப்பதற்கும் சாதனையின் தூண்டல் மிகப் பயன் படுவதற்கும் குழந்தையின் பயிற்சியை அவனுள் வளர்ந்து வரும் திறமைகளுக்கு ஏற்ப அமைத்துக்கொள்ள முயல வேண்டியது அவசியமாகும்.

அடிப்படையான இணைப்புகளுக்குக் காரணமான வளர்ச்சி ஏதுக்கள்

முதல் இரண்டு ஆண்டுகளில் வளர்ச்சி என்னும் அம்சம் நகருதல், நிற்றல், நடத்தல் போன்ற இடப் பெயர்ச்சியில் அடங்கிய அடிப்படையான பல்லாற்றல் இணைப்புச் செயல்களிலும் எட்டுதல், பற்றுதல் ஒரு பொருளைப் பெருவிரல் ஏனைய விரல்கள் இவற்றைப் பொருத்திப் பிடித்தல் போன்ற கைப்பற்றலில் அடங்கிய செயல்திறன் இணைப்புக்களிலும் முக்கியமாகத் தொழில் படுகிறது. இத்தகைய சாதனைகள் செயலற்ற உயிரியைத் திடீ ரென வந்து அடைகின்றன என்பது இதன் கருத்தன்று. ஏனெனில் ஆரோக்கியமான குழந்தை, தன் விழிப்பு நேரத்தில் பெரும்பகுதியைத் தன் ஆற்றல்களுக்குப் பயிற்சி அளிப்பதில் செலவிடுகிறது. ஆயினும், இவற்றின் தொடக்க வளர்ச்சியைத் தூண்டும் விசை, பெரும் அளவுக்கு உள்ளிருந்தே எழுகிறது. இவற்றைத் துரிதப்படுத்த வேண்டுமென்னும் பேரவா முதிர்ந் தோருக்கு ஏற்பட்டாலும், அவர்கள் இது விஷயமாகச் செய்யக் கூடியது நிரம்ப இல்லை. திரைப்படக் கருவிகொண்டு குழந்தை களின் அசைவுகளையும் அவை கையாளும் முறைகளையும் பதிவு செய்வதால் எம்ஸ் (Ames, 1940) என்பவர் ஓர் உண்மையைக்

கண்டார். புதிய சிக்கலான நடத்தைக் கோலங்கள் திடீரென்று முழு உருவிலேயே தோன்றிவிடுகின்றன. பல வாரம் (ஏன் பல மாதப்) பயிற்சிக்குப் பிறகுகூட, அவற்றின் உருவமோ வேகமோ கணிசமாக மாறவில்லை.

டென்னிஸ் (Dennis, 1938) என்னும் ஆராய்ச்சியாளர் இரண்டு பெண் குழவிகளை ஏழு மாதம் ஆகும் வரையில் கட்டுப் பட்ட ஒரு சூழ்நிலையில் வைத்தார். அவை ஒவ்வொன்றும் தனிப் பட்ட ஓர் இடத்தில் அடைபட்டுக் காலம் கழித்தன. பொம்மை கள் அவற்றுக்குக் கொடுக்கப்படவில்லை; யாரும் அவற்றோடு விளையாடவில்லை; அவைகளின் அவசியமான தேவைகள் மட்டுமே கவனிக்கப்பட்டன. எனினும் அவைகளுடைய நடத் தையின் பல அம்சங்களில், அவை பெற்ற முன்னேற்றம், முதிர்ந் தோரிடம் அதிகக் கவனம் பெற்ற குழந்தைகளின் முன்னேற் றத்தைவிட முக்கியமாக மாறுபடவில்லை. (இச் சோதனையை ஏழு மாதங்களுக்குப் பிறகு நீண்டகாலம் நடத்தியிருந்தால் தனி யாகப் பிரித்ததன் விளைவுகள் ஒருவேளை தோன்றியிருக்கலாம்). நடைபெற்ற சோதனைகளின் முடிவுகளைப் பின்வருமாறு கூறலாம். சிறு குழவி அதன் ஆற்றல்களைக் கையாள முயலுவதில் பிறரால் தூண்டப்பட்டுத் தைரியமூட்டப்பட்டால் ஒழிய வளராது இருந்து விடும் பிராணி அன்று. வளர வேண்டும் என்ற உள் தூண்டுதல் வலுமிக்கது. தன் வளரும் சக்திகளைத் தன் விருப்பப்படி பயிலச் சுயேச்சை இருந்தால் சிறு குழந்தை பயிலாமல் இருக்கமாட்டாது.

வேறேர் ஆராய்ச்சியில் டென்னிஸ் (Dennis) என்பவர் ஹோப்பி இந்தியக் குழந்தைகளை (Hopi Indian infants) உற்று நோக்கினர். இக் குழந்தைகள் தங்கள் முதல் ஆண்டில், உறுதி மிக்க தொட்டில் பலகையோடு சேர்த்துக் கட்டப்பட்டனர். அவர் கள் நனவு நேரத்தில் பெரும்பான்மையை இந்த முரட்டுத் தொட்டில் பலகைகளில் கட்டப்பட்டே கழித்தனர். ஆனால் இவர்களுடைய இயக்கவளர்ச்சி இத்தகைய சாதனத்தை உபயோ கிக்காத தாய்மார்களின் குழந்தைகளுடைய இயக்க வளர்ச்சியை விடப் பெரும்பாலும் வேறுபடவில்லை. குழவிகள் பொதுவாக அநுபவிக்கும் அளவு தூண்டல்கள் இல்லாவிட்டாலும் அவற்றின் இயக்கச் சுயேச்சைக்கு நிறைய இடம் இல்லாவிட்டாலும், குழவி களிடம் சாதாரணமாகத் தோன்றும் வளர்ச்சிகள் தோன்றியே தீரும் என்பதை டென்னிஸ் என்பவரின் ஆராய்ச்சி முடிவுகள் குறிப்பிடுகின்றன. தன் வளர்ச்சி ஆற்றலுக்குத் தீவிரமான தடை ஏற்பட்டாலும் குழந்தையின் முன்னேற்றம் இயற்கையாகவே நடைபெறும் என்பது இந்த ஆராய்ச்சி முடிவின் பயன்

அன்று. கட்டுப்பாடுகளுக்கு உட்பட்ட நிலையங்களில் வளர்ந்த குழவிகள் சம்பந்தமாக டென்னிஸ் பின்னர் (1951இல்) செய்த ஓர் ஆராய்ச்சி இவ்விஷயத்தை விளக்கப் பயன்படுகிறது. அதிக நெருக்கமுள்ள நிலையம் ஒன்றில் வளர்ந்த சில குழவிகள் பல மணி நேரம் சிறு தொட்டிலில் மல்லாந்து படுத்திருக்கும்படி நேர்ந்தது. தனியாக உட்காருதல், நகருதல், நிற்றல், நடத்தல் ஆகிய திறமைகளின் வளர்ச்சி அவற்றினிடம் நிச்சயமாகக் குறைந்திருப்பது தெரிந்தது. குழந்தை, குப்புறவிடப்பட்டாலோ அல்லது அந் நிலையை அடைய வாய்ப்புப் பெற்றிருந்தாலோ அது தன் தலையைத் தரைமட்டத்திலிருந்து உயர்த்திப் புசங்களையும் கால்களையும் உடலின் கீழ் இழுத்து, அதாவது நீந்துவதில் அடங்கிய செயல்களைப் பயில வசதி பெறுகிறது என்று டென்னிஸ் சுட்டிக்காட்டுகிறார். நிலையங்களில் மெதுவான படுக்கையில், சிறு தொட்டில்களில் மல்லாக்காக விடப்பட்ட குழந்தைகளில் பெரும்பாலானவற்றுல் மல்லாந்த நிலையிலிருந்து குப்புறும் நிலைக்கு வர இயலவில்லை என்கிறார் டென்னிஸ். மல்லாந்து கிடந்தே பழகிய குழந்தை தவழக் கற்றல் எளிதல்ல என்பதை அவருடைய ஆராய்ச்சிகள் காண்பிக்கின்றன.

முதிர்ச்சியும் பயிற்சியின் பயனும்

அதிகமான அல்லது அசாதாரணமான வாய்ப்புக்களை அளித்து, ஒரு குழந்தையைத் தன் வளர்ச்சியிலுள்ள இடை நிலை ஒன்றைத் தாண்டிச் செல்லச் செய்ய இயலாது. ஒரு குறிப்பிட்ட திறனை ஒரு குழந்தை பயிலவோ கையாளவோ கிடைத்த வாய்ப்புக்களின் மூலம் அது பெறும் இலாபம், அது அடைந்த பக்குவ நிலையால் தீர்மானிக்கப்படுகிறதென்று பல ஆராய்ச்சிகள் கூறுகின்றன. பல உடல் இயக்க வேலைகளில், சற்று வயதில் குறைந்த குழந்தைக்கு நீண்ட காலப் பயிற்சி அளிப்பதால் அது அடையும் தகுதியை, வயதில் சற்று அதிகமான குழந்தைக்குக் குறைந்த காலப் பயிற்சி அளிப்பதாலேயே அது பெற்றுவிடுகிறது. கனசதுரக் கட்டைகளை வீடு முதலியனவாக அடுக்குதல், மாடிப் படி ஏறுதல், பித்தான் போடுதல், கத்தரிக்கோலால் கத்தரித்தல் போன்ற இயக்கங்கள் சார்ந்த பயிற்சியின் பயன் ஆராயப் பெற்றுள்ளது[3]. முதிர்ச்சியின் மிகுதி காரணமாகப் பயிற்சியால் பயன் பெறும் திறமை அதிகப்படுகிறது என்பது பின்வரும் அறிவுச் செயல்கள் சம்பந்தமான ஆராய்ச்சிகளிலும் காணப்பட்டுளது :

[3] கெஸல், தாம்ஸன் (Gesell and Thompson, 1929) கேட்ஸ், டெய்லர் (Gates and Taylor, 1926), ஹில்கார்ட் (Hilgard, 1932, 1933) இவர்களின் ஆராய்ச்சிகளைப் பார்க்கவும்.

தொடக்க மொழி வளர்ச்சி (ஸ்ட்ரேயர் Strayer, 1930), எண்களை மனப்பாடம் செய்தல் (கேட்ஸ் Gates, 1928), வரலாற்றுக்காலம் பற்றிய பொதுக்கருத்தை அறிதல் (பிஸ்டர் Pistor, 1940).

முந்திய வகுப்புகள் ஒவ்வொன்றிலும் கணிதப் பயிற்சியில் போராடிய பாலர்கள் பெற்ற திறமையை ஆரும் வகுப்புவரை ஒத்தி வைத்து அந்த வகுப்பில் மட்டும் பயிற்சி பெற்ற பாலர்களும் அடைந் தார்கள் என பெனெசெட் (Benezet, 1935) கண்டார். பள்ளி யின் மற்றப் பாடங்களைக் கற்கும் தகுதியைத் தீர்மானிப்பதில் வளர்ச்சி அம்சம் முக்கியமானது. இம் முடிவு, ஆல்ஸன் (Olson, 1943, 1959), ஆல்ஸன், ஹ்யூஸ் இருவரும் (1943, 1944) செய்த ஆராய்ச்சிகளால் வலியுறுத்தப்படுகிறது. வாசிக்கக் கற்கும் போக்கில் பாலர்கள் பெருமளவு மாறுபடுகிறார்கள் என்று மில்லார்டு (Millard, 1940) என்பவரின் ஆராய்ச்சி குறிப்பிடு கிறது. பள்ளிக்கூடங்களில் சில பாலர்கள் 'விரைவாகத் தொடங்குபவர்கள்' ஆவர். வேறு சிலர் (இவர்களை இறுதியில் பிடித்துவிடக் கூடுமானாலும்) 'மெதுவாகத் தொடங்குபவர்களே' ஆவர்.

வளர்ச்சியின் முன்னேற்றத்துக்கு ஏற்ப, பள்ளித் தேவைகள் தரப்படுத்தப் பட்டிருந்தால், பல பாலர்கள் கல்வி பெறுவதில் அதிக ஏமாற்றம் அடையமாட்டார்கள், அதிகப் பயனும் பெறு வார்கள் என்பதை இத்தகைய ஆராய்ச்சிகள் வலியுறுத்து கின்றன. பல்வேறு வளர்ச்சித் துறைகளைத் திட்டமிடுவதிலும் (குறிப்பாக மனவெழுச்சி வளர்ச்சித் திட்டம்) ஈடுபட்ட கல்வி அதிகாரிகளில் பலர் பின்னேக்குடையவர்களாகவும் ஏட்டுக் கல்வி மரபைப் பின்பற்றுபவர்களாகவுமே இருந்திருக்கிறார்கள்.

சில குழந்தைகளின் வளர்ச்சிஅளவுக்கு ஏற்பப் பள்ளிக்கூடத் திட்டங்கள் அமையாதபோது இவர்களுக்குப் பள்ளியில்தான் தொல்லை ஏற்படும் என்பதில்லை. வேறு நிலைகளிலும் இவர்கள் தொல்லைக்கு உட்பட நேரிடுகிறது. உதாரணமாக, வாசிப்பதைத் தாமதமாகத் தொடங்குபவன், பள்ளி சம்பந்தப்பட்ட வரையில் தனக்கு ஏதோ குறைபாடு இருப்பதாக உணருகிறான்; ஞாயிற்றுக் கிழமைதோறும் நடைபெறும் போதனைப் பள்ளியில் படிக்க நேரும் போதும் தவிப்பு ஏற்படுகிறது; பிறந்த நாள் விருந்துக்கூட்டத் துக்குப் போகும்போதும், அங்கே, படிக்கும் பொருள் கொண்ட அட்டைகள் வைக்கப்பட்டிருந்தால், அவற்றைக் கண்டு தவிக்கிறான். (தான் முன்னேறத் தவறும்) பள்ளியின்மேலும் (தன் குறைபாடுகளை நிவர்த்தி செய்ய முடியாத) மாதாகோவிலின் மேலும்

(தவறும் அவமானத்தோடு இல்லாமல் தொல்லையும் ஏற்படக் கூடும்) சமூகக் கொண்டாட்டங்களின் மேலும்கூட இவனுக்கு வெறுப்பு ஏற்பட இடம் இருக்கிறது. என்றாலும் தான் தகுதியற்றவன் என்பதைக் காட்டும் வெகு கசப்பான, அவமானம் தரத்தக்க அனுபவத்தை அவன் அடையும் இடம் பெரும்பாலும் பள்ளியாகத் தான் இருக்கமுடியும்.

கற்றலின் தன்மை, தரம் இவையும் முதிர்ச்சி நிலையும்

ஒரு குறிப்பிட்ட காலத்தில், குழந்தை பெற்றுள்ள முதிர்ச்சி நிலை அவன் பயிற்சியினால் பெறக்கூடும் ஆற்றலைப் பாதிப்பதுடன் அவன் கற்பதன் தன்மையையும் தரத்தையும்கூடப் பாதிக்கும். தவழும் நிலையில் இருக்கும் குழந்தை மாடிப்படி ஏறக் கற்கலாம்; ஆனால், தவழுகிறவன் போலவே அவன் படி ஏறுவான் (மக்கிரா Mcgraw, 1935); அதாவது கால்விரல்களால் பற்றிக்கொண்டு மேலுக்கும் முன்னுக்குமாகத் தன்னைத் தள்ளிக்கொள்வான். கால் விரல்களைவிட அதிகமாக அவன் தன் கைகளைப் பயன்படுத்தி, ஏற நேரும் அளவுக்கு வளர்ச்சி பெற்ற பிற்காலத்தில், கால்விரல் களால் தன்னை முன்னே தள்ளிக்கொள்ளும் பழக்கத்தில் அவன் பெறும் பயிற்சி அதிகமாகப் பயன் அளிக்காது.

முதிர்ச்சியின் ஒரு நிலையில் கற்ற திறமைகள் பின்னர் வரும் முதிர்ச்சி நிலைக்குரிய வளர்ச்சிக் கோலத்துக்கு ஏற்ப, மீண்டும் கற்கப்படவேண்டும்; அல்லது மாற்றி அமைக்கப்படவேண்டும். ஆனால் எல்லாத் திறமைகளுக்கும் இதுவே விதி என்று நினைத்து விடலாகாது. மக்கிரா (1939) என்பவரின் ஆராய்ச்சி இதை விளக்குகிறது. ஒரு ஜதை இரட்டையர்கள் இரண்டாம் வயது முடிவுவரையில், பனித்தரையின்மீது உருளை கொண்டு சறுக்கல் (skating), மூன்று சக்கர மிதிவண்டியில் சவாரி செய்தல், வேறு சில இயக்கங்கள், இவற்றில் பயிற்சி பெற்றனர். பிறகு, ஆரும் வயதில், அதாவது, முதற்சோதனை முடிந்த நான்கு ஆண்டு களுக்குப் பின்னர் மீண்டும் இவர்கள் ஆராயப்பட்டனர். மூன்று சக்கர மிதிவண்டி ஓட்டும் பயிற்சியில் பெற்ற தேர்ச்சியை இவர்கள் மறக்கவில்லை. வீட்டில் இவர்களில் ஒருவருக்கும் மூன்று சக்கர வண்டி இல்லாததால், இத்தகைய திறமை, உடல்வளர்ச்சிக்கு ஏற்ப மீண்டும் கற்கவேண்டிய அவசியம் இல்லாத ஒன்று என்பது தெரிகிறது. ஆனால், உருளைச் சறுக்கல் நிலை வேறுவகையாக இருந்தது. வயதானதால் உறுப்புக்களின் வளர்ச்சிவிகிதத்தில் மாறுபாடுகள் ஏற்பட்டன: (கால்களின் நீளம் முன்னைவிட அதிகமாக இருந்தது. அவர்கள் உடலின் புவிஈர்ப்பு மையநிலை

மாறிற்று.) இவற்றின் பயனாக, இரண்டாம் ஆண்டில், உருளையைக் கொண்டு சறுக்கக் கற்ற இரட்டையர்கள் ஆரும் ஆண்டில் உருளையின்மேல் நின்றபோது, சமநிலையைக் காக்கக் கஷ்டப்படவேண்டி இருந்தது.

முதிர்ச்சி நிலைகள் ஒவ்வொன்றுக்கும் ஒவ்வொரு காலம் உண்டு

ஒரு குறிப்பிட்ட முதிர்ச்சி நிலையிலுள்ள ஒரு சிறுவன் ஒருவகை இயக்கத்தைக் கற்கும் தகுதி பெற்றவனாக இருக்கலாம். ஆனால் வேறோர் இயக்கத்தைக் கற்பதற்குவேண்டிய முதிர்ச்சித் தகுதி அவனிடம் இருக்கலாம். மக்கிரா (1935) தம் ஆராய்ச்சியில் பின்வருவதைக் கண்டார்: ஒரு குழந்தை ஓராண்டு முடிந்த நிலையில் இருக்கும்போது தொடங்கிய பனித்தரையில் உருளை கொண்டு சறுக்குவதைக் கற்பதில் சிறந்த முன்னேற்றம் பெற்றான். ஆனால் அதற்குப் பல மாதங்களுக்குப் பின்னரே, மூன்று சக்கர மிதிவண்டியை ஓட்டக் கற்பதில் முன்னேற முடிந்தது. ஜர்ஸில்டு (1932), அப்டிகிராஃப் (Updegraff), ஹேலிகர் (Heiligor), லேர்னெட் (Learned, 1937) இவர்கள் இரண்டு ஆராய்ச்சிகள் நடத்தினர். பள்ளிபுகு முன்பருவக்குழந்தைகள் இசை மெட்டுகள், கார்வைகள், ஆவர்த்தங்கள் இவற்றைப் பாடுவதில் அதிசயமான தேர்ச்சி பெற்றனர். ஆனால், அதே வயதில், நடத்தலிலும் கைகளைத் தட்டுதலிலும் தாளக்கணக்கைச் சரியாகப் பின்பற்ற அவர்களால் முடியவில்லை; கிரிஸ்டியன்ஸென் (Christiansen 1938) ஜர்ஸில்டு, பீன்ஸ்டாக் (Bienstock, 1935).

வீட்டிலோ பள்ளியிலோ பாலர்கள் கற்கவேண்டிய விஷயங்கள் பல இருக்கின்றன. இவற்றுக்கு ஏற்ற நல்ல பலன் தரும் முயற்சிப் பருவம் எது என்பது பற்றிய ஆராய்ச்சிகள் போதிய அளவு நடைபெறவில்லை. எனவே, சாதாரணமாகக் குழந்தையினிடம் படிப்படியாக முதிர்ந்து வரும் ஆற்றல்களுக்கு ஏற்பக் கல்வித் திட்டத்தின் பல அம்சங்களையும் பொருத்தி அமைப்பதற்கு வேண்டிய அறிவு நமக்கு இன்னும் ஏற்படவில்லை. எனினும் இதுவரை கிடைத்துள்ள தகவல்கள் சுட்டிக் காட்டுபவை என்னவென்றால், கல்வித் திட்டம் முழுவதையும் பல திறன் முதிர்ச்சிக் காலம் பற்றிய நோக்குடன் பரிசீலித்தால் குழந்தை, வீட்டிலும் பள்ளியிலும் கற்கவேண்டியதாக எதிர்பார்க்கப் படுபவற்றுள் முக்கிய மாறுதல்கள் இருக்கும்; குழந்தைகள் முற்றும் கற்றுவல்லவர் ஆகக்கூடும் சாதனைகளின் எண்ணிக்கையிலும் சிறந்த முன்னேற்றங்கள் காணப்படும்.

முன்னேற்றப் பாதையின் திருப்பப் பருவங்கள்

'காற்றுள்ளபோதே தூற்றிக்கொள்' என்னும் மூதுரைக்கும் 'திருப்பப் பருவம்' என்னும் கருத்துக்கும் இடையே பொதுவான அம்சங்கள் நிரம்ப இருக்கின்றன. ஒரு குறிப்பிட்ட பருவத்தில் நேரும் வளர்ச்சி அல்லது முன்னேற்றம், பின்னர் ஏற்படும் முன்னேற்றப் போக்கைப் பெருமளவு பாதிக்கும் இயல்புள்ளதாக இருந்தால் முந்திய முன்னேற்றப் பருவத்தைத் திருப்பப்பருவம் எனலாம். வளர்ச்சிச் சங்கிலியின் குறித்த ஒரு காலத்தில் நிகழுவதால், சில நடத்தை வகைகள் நிரம்பப் பாதிக்கப்படலாம். சில உயிரிகள் தீங்குக்கு இரையாகக்கூடிய சில காலங்களும் இருக்கின்றன.

திருப்பப்பருவம் பற்றிய ஆராய்ச்சிகள் பெரும்பாலும் விலங்குகள் சம்பந்தமாகச் செய்த சோதனைகளே ஆகும். ஹன்ட் (Hunt, 1941, 1947) என்பவரின் ஆராய்ச்சிகள் பின் வருவதைக் காட்டுகின்றன. வாழ்க்கைத் தொடக்கத்தில் பல சமயங்களில்கூட எலிகள் உணவு பெருமல் பட்டினி கிடக்க நேர்ந்தால், அவை வளர்ந்து பெரியவை ஆனபிறகு–அவற்றுக்கு மாறி மாறி உணவு நிறையவும் குறையவும் கிடைத்த நிலையில்–அவற்றினிடம் உணவைத் தேடிச் சேமிக்கும் குணம் மிகுந்து காணப்பட்டது. குழந்தைப் பருவத்தில் இப்படிப் பட்டினி கிடக்க நேராத எலிகளிடம் வயது சென்றபிறகு இந்த உணவு தேடிச் சேமிக்கும் இயல்பு அதிகம் காணப்படவில்லை.

வாழ்க்கையின் ஒரு குறித்த பருவத்தில் அவை பெறும் சமூக அநுபவங்கள் அவற்றின் நடத்தையில் நிலையான சுவடுகளை உண்டாக்கிவிடக் கூடும் என்பதை விலங்குகள் பற்றிய ஆராய்ச்சிகள் காட்டுகின்றன. விலங்குகளின் ஒவ்வோர் இடத்திலும், சாதாரணமாக வாழ்க்கையின் ஒரு சிறு பகுதியிலே, அநேகமாக இளமையிலேயே—முதல் நிலைச் சமூகத் தொடர்புகள் ஏற்பட்டுவிடுகின்றதாக ஸ்காட் (Scott, 1957) சொல்லுகிறார். இதற்கப்பால் இத்தொடர்புகளை மாற்றுவதோ புதிய தொடர்புகளை அமைப்பதோ கடினமாகும். ஆடுகளுடனும் வாத்துக்களுடனும் சேர்க்கை கிட்டாது, மக்களுடன் கூடி வளர்ந்த ஆட்டுக்குட்டிகளும் வாத்துக் குஞ்சுகளும் பெரியவை ஆனபிறகும் தம் இனத்துடன் கூடியிருப்பதை நாடாது, மக்கள் தோழமையை நாடுகின்றன.

பூனைகளுடன் வளர்க்கப்பட்ட நாய்க்குட்டிகள் பூனைகளைத் துரத்தி வேட்டையாடும் விளையாட்டை அநுபவிக்கக் கற்றுக்

கொள்ளாமலே இருந்துவிடுவதும் கூடும். சுண்டெலிகளுடன் வளர்க்கப்பட்ட பூனைகள் ஒருநாளும் சுண்டெலிகளை விரட்ட மாட்டா. மக்களுடன் வளர்ந்த சிம்பாஞ்சி (Chimpanzee) பிறகு சிம்பாஞ்சிகளோடு பழகத் தயங்கவும் கூடும். பழக்கப் பட்ட வாத்துக்களுடன் வளர்ந்த காட்டுவாத்துக்கள் தம் இனச் சகோதர சகோதரிகளைப்போல் முரடாக இல்லாமல் சாதுவாகவே வளரும்.

விலங்குகள் தம் இளம் பிராயத்தில், தம் இனப் பிராணிகளின் தொடர்புகளால் கற்பவைகளும் சிறந்த பயனுடையவைகளாக இருத்தல்கூடும். ஒரே ஈற்றில் பிறந்த இரண்டு நாய்க்குட்டிகள் சம ஆற்றல் உள்ளவையே. ஆனலும் ஒன்று சண்டையில் ஒருமுறை வெற்றிபெற நேர்ந்தால் அதற்கு மேன்மை வந்துவிடும். அது கோபமுறும் அல்லது தாக்கும் பண்புள்ளதாகவும் ஆகிவிடும். மற்றதோ (இந்தக் குட்டியைப் பொறுத்தவரையிலாவது) பயந்து ஓடும் இயல்புடையதாகிவிடும் என்று ஸ்காட் வருணிக்கிருர். மிக இளஞ் சுண்டெலிகள், முன்னர்ச் சண்டையிடப் பயிற்சி பெற்ற ஒரு சுண்டெலியால் தாக்கப்பட்டுத் தோல்வி அடைந்தால் அவை முதிரும்போது, சண்டையிடப் பின்வாங்கும் சுண்டெலிகள் ஆகும். தோற்றபோது வயதில் மிகச் சிறியதாக இருந்த சுண்டெலியினிடம் போருக்கு அஞ்சும் இந்த இயல்பு மிகுதியாகக் காணப்படும். இளமை விகிதத்தில் இவ்வியல்பும் மிகும் எனக் கான் (Khan, 1951) தம் ஆராய்ச்சியின் பயனை உரைக்கிருர்.

ஜர்மானிய ஆட்டுமந்தை நாய்க்குட்டி ஒன்று, தந்திரம் மிக்கதும், வயது வந்ததுமான துணிகர டெரியர் (terrier) என்ற உருவில் சிறுநாய் உள்ள வீட்டில் கொண்டுவரப்பட்டால், தான் பன்மடங்கு பெரியதாகவும் சக்தி வாய்ந்ததாகவும் வளர்ந்த பிறகு கூட, அச்சிறுநாய் அதிகாரம் செலுத்துவதை ஒப்புக்கொண்டு, அதற்குக் கீழ்ப்படிந்தே இது நடந்துகொள்ளும். ஈன்ற பன்றிக்குட்டி களுள் ஒன்று சற்று ஆக்கிரமிப்பு மிகுதிபற்றியோ நற்பேற்றின் பயனகவோ தாயின் பால் நிறைந்த முலைக்காம்பை பற்பல முறை பற்றிப் பருகும் வாய்ப்பைப் பெறும்; மற்றதோ இவ்வாய்ப் பைப் பெருமல் போகலாம். முந்திய குட்டி செழித்து, வலுமிக்க தாக வளரும்; மற்றதோ சோனியாக இருக்கும்.

திருப்பப் பருவம் என்று ஒன்று உளதா? அதற்கப்பால் புதிய நடத்தை முறையை ஏற்படுத்திக்கொள்வது கடினமா? அல்லது இயலாதா? என்னும் கேள்வி ஒரு புறம் இருக்கட்டும். இதைவிடப் பொதுவான பிரச்சினை ஒன்று உண்டு. ஓர் உயிரியின் உள்ளிருந்து

எழும் வலுத்த உந்தல் ஒன்று அவ்வுயிரி ஒரு சமயம் கற்ற நடத்தையை மாற்றத் தூண்டாவிடில் (உதாரணமாக, ஆவலுடன் தவழக் கற்ற குழந்தை, தக்க முதிர்ச்சி பெறும்போது நடக்கும் உந்தலைப் பெறுவது) கற்ற பழைய நடத்தை நீண்ட காலம் இருக்குமா? என்பதே இந்தப் பிரச்சினை. பீச்சு (Beach) என் பவரும் ஜெய்ன்ஸ் (Jaynes) என்பவரும் கூறுகின்ற வண்ணம், இளமையிலேயே கற்ற பழக்கங்கள், முக்கியமாக நீடித்திருப் பதற்குப் பல காரணங்கள் உள. ஒரு முறை கற்ற துலங்கல் பின்னர் ஏற்படக்கூடும் வேறு துலங்கல்களைத் தடுக்கலாம். இதுவன்றி, விலங்குகளுக்கு இளம்பருவத்தில் நேரும் நிகழ்ச்சிகள் பின்னல் நேரும் அதேபோன்ற நிகழ்ச்சிகளைவிட அதிகக் கவர்ச் சியும் தீவிரமும் உள்ளவைகளாகப் படலாம். உதாரணமாக, இளம் பருவத்தில் பசி தீவிரமாக இருக்கலாம்; அச்சத்தின் விளைவு, நோய் உண்டாக்கும் அளவுக்குக் கடுமையாக இருக்கலாம்; சண்டையில் நேர்ந்த தோல்வி, அளவுக்கு மீறிய அவநம்பிக்கையை ஊட்டி விடலாம். விலங்குகள் பற்றிய ஆராய்ச்சிகளை மீள நோக்கும் போது, பீச்சு, ஜெய்ன்ஸ் (1954) என்பவர்கள் பின்வருமாறு கூறுகிறார்கள். முந்திய அநுபவங்கள் பிந்திய அநுபவங்களை எங்ஙனம் பாதிக்கின்றன என்று முற்றும் அறிவதற்கும், இவ் விளைவுகளுக்குக் காரணங்கள் யாவை என்று தீர்மானிப்பதற்கும் அதிக கவனத்துடன் கட்டுப்படுத்தப்பட்ட ஆராய்ச்சிகள் தேவை.

திருப்பப் பருவம் பற்றிய சான்றுகளைக் குழந்தைகளின் வளர்ச்சியிலும் காணலாம்; ஆனல், சாதாரணமாக அவை வெகு தெளிவாகவோ காண எளியதாகவோ இரா. முதலாண்டின் இரண்டாம் பகுதியில் தகுந்த முறையில் பாதுகாப்புப் பெறுத குழவி, சிகிச்சையால் மாற்றுவதற்குக் கடினமான வளர்ச்சித் தடங்களைப் பெறக்கூடும் என்று பல நூலாசிரியர்கள் அறிவித்திருக் கிறார்கள். இதுவே அன்றிச் சமூக உறவில் உள்ள வித்தியாசம் முதலில் சிறியதாக இருந்தாலும், பின்னல் பெரிய விளைவுகள் கொண்டதாக ஆகலாம். உதாரணமாக, இரட்டையர்களுள் ஒன்று மட்டும் அதிக வேட்கையும் மிகுந்த பசியும் உளதாகவும் இருந்தால், காலப்போக்கில் அதுவே மற்றதை அடக்கி ஆளும் திறனுடையதாக ஆகிவிடவும் கூடும்.

அன்றுட வாழ்க்கையில் திருப்பப்பருவமாகக் கருதக்கூடிய எடுத்துக்காட்டுகளை நாம் காணலாம். உதாரணமாக, ஒரு மொழியின் உச்சரிப்பு அழுத்தங்களை எட்டு அல்லது பத்து ஆண்டு களுக்குள் கற்காதவன் பின்னர் இவற்றைக் கற்பதில் இடர்ப்பாடு உடையவன் ஆவன். போகப்போக அளவில் அதிகமாகிக்

கொண்டுவரும் வளர்ச்சிச் சான்றுகளையும் நாம் (பனிக்கட்டிப் பந்து பருமன் பெறுவதில்போல்) காணலாம். வாசிக்கக் கற்பதில் மந்தமாக இருக்கும் பாலன் ஒருவன் துரிதப்படுத்தப் பெற்றாலும், கேலி செய்யப்பெற்றாலும் பள்ளியையும் தன்னையும் பற்றிய அவநம்பிக்கை அவனைப் பற்றிக்கொள்ளலாம். ஆரம்பத்தில் சிறு தடையாகவே தோன்றிய இந்தத் திறமைக் குறைவு மிகப் பெரியதாக ஆகிவிடலாம். ஓர் இளைஞன் வாழ்க்கையின் தொடக்கத்தில் அசட்டை செய்யப்பட்டதன் பயனாகவோ இகழப் பட்டதன் பயனாகவோ பிறரிடம் ஐயங்கொண்டவனாகவும் நம்பிக்கை இழந்தவனாகவும் ஆக நேர்ந்தால் காலப்போக்கில், தோழமை கொண்ட மக்களிடம்கூட நட்பை வளர்த்துக்கொள்வது அவனுக்குக் கடினமாகிவிடக் கூடும். பிறரால் விரும்பப்படுதல் குமரப்பருவத்தில் ஒரு பாலனின் தோற்றத்தாலும் விளையாட்டுத் திறமையாலும் தீர்மானிக்கப்படுவதை நாம் அறிவோம். கூட்டாளிகளைவிட விரைவில் பக்குவமடைந்து மேற்கண்ட இரண்டு கவர்ச்சிப் பண்புகளையும் பெற்றுவிட்ட ஒருவன், தன் கூட்டாளிகள் தன்னை உடல்வளர்ச்சியில் பின்னால் பிடித்துவிட்ட பிறகும், அவர்களைவிட அதிக அளவில் தன்னம்பிக்கை, சம நிலை இவற்றால் கிடைக்கும் நற்பேறுகளைத் தொடர்ந்து அநுபவிக்கும் ஆற்றல் பெற்றவனாக இருத்தல் கூடும்; ஜோன்ஸ் (Jones, 1949).

வளரும் பாலன் தன்னைப்பற்றிக் கொள்ளும் கருத்து, தன்பால் கொள்ளும் மனப்பான்மை, தன் மதிப்புப் பற்றி நம்பிக்கை கொள்ளும் திறமை, இவை சம்பந்தமாகவே, வளர்ச்சியின் திருப்பப் பருவம் மிகவும் முக்கியமானது. வேறு பலவகை வளர்ச்சிகளைப் போலவே, சிறிய விதைகளிலிருந்து பெரிய ஆலமரங்கள் வளருகின்றன. குழந்தைகளின் சென்ற கால நிகழ்ச்சிகளின் நல்ல அல்லது தீய விளைகள் காரணமாக, அவர்களின் தற்போதைய நிலை எந்த அளவுக்குப் பாதிக்கப்பட்டிருக்கிறது என்பதை அறிய, திருப்பப் பருவம் பற்றிய கருத்துச் சிறப்பாக உதவுகிறது. எனினும் இந்த முன்நிகழ்ச்சிகளால் கடுமையான சேதம் எதுவும் ஏற்பட வில்லையானால், குழந்தைகள் முந்திய அநுபவங்களின் நற்பயன்களை நன்கு அமைத்துக்கொள்வதற்கும் தீய பயன்களை மாற்றிக்கொள்வதற்கும் ஆற்றல் படைத்தவர்கள் என்பதை நாம் அறியவேண்டும்.

முன்னேற்றம் பற்றிய பிற தத்துவங்கள்
முழு ஈடுபாடும் படிப்படி முறையும் [4]

தன்னுள் வளரும் ஆற்றலைக் குழந்தை அடுத்தடுத்துக் கையாளும் போக்குடையது. இந்தப் போக்கின் பயனை ஒரு புதிய நடத்தை வகையிலோ புதிய வளர்ச்சி அம்சத்திலோ குழந்தை சிறிது காலம் வெகு தீவிரமாக ஈடுபடும். ஒரு புதுச் சாதனைக்குள் புகத் தொடங்கும்போது, குழந்தை தன் ஆற்றலை மிகைப் படுத்தவோ மீண்டும் மீண்டும் ஈடுபடவோ முனைந்து நிற்பான். மற்றவற்றைப் புறக்கணிக்கும் அளவுக்கு அதில் அவன் ஆழ்ந்து விடவும் கூடும். உதாரணமாக, நடப்பதால் ஏற்படும் புதுமகிழ்ச் சியின் போதையை அவன் உணரும்போது, தான் நடைபழகும் போதே உணவூட்ட வேண்டுமென்று வற்புறுத்துவான். அல்லது போசனத்தை முடிக்கும்வரை உட்கார்ந்திருப்பதற்குக்கூட அவனுக்குப் பொறுமை இருக்காது. கேள்வி கேட்டு விடை பெற முடியும் என்பதை முதல் முதலாக அறியும் குழந்தை சரமாரியாக வினாக்களைத் தொகுத்தவண்ணம் இருப்பான்.

இப்போக்கின் எடுத்துக்காட்டுக்களைக் குழந்தையின் வேறு பல முன்னேற்ற அம்சங்களிலும் காணலாம். இப்போது ஓர் அநுபவம், அடுத்தாற்போல் மற்றொன்று என்று குழந்தை உற்சாகத்தோடு அடுத்தடுத்து முனைந்து முழு ஈடுபாட்டுடன் இறங்குவான். பிறகு காலப்போக்கில் முன்பு புதிதாக இருந்து முழுக்கவனத்தையும் கவர்ந்த ஒரு செயல் அதன் தனிப்பட்ட மோகத்தை இழந்து, பரந்த நடத்தைத் திரளின் ஓர் அம்சம் ஆகிவிடும்.

புது முயற்சிகளில் குழந்தைகள் காட்டும் இத்தகைய தீவிர ஈடுபாடு முதிர்ந்தோனின் பொறுமையைச் சில சமயம் சோதிக் கிறது. தான், தன் குழந்தைப் பருவத்தில் புதிய அநுபவங்களில் மெய்ம்மறந்து இறங்கியபோது பெற்ற இன்பப் போதையை எந்த முதிர்ந்தோன் மறந்துவிட்டானோ, அவனிடமே, முக்கியமாக, இந்தப் பொறுமை இழப்புக் காணப்படும்.

எதிர்பார்த்தல்

முன்னேற்றம் என்பது தற்காலத் தேவைகளை மட்டும் நிறை வேற்றுவதற்கு உதவும் ஒன்று என்று நினைப்பது தவறு. வருங்

[4] இச்சொற்கள் ஹாலிங் வொர்த் (Hollingworth, 1927) என்பவர் கையாண்டவை.

காலத் தேவைகளையும் இது நிறைவு செய்யும். சாதாரணமாகக் கண் சிமிட்டவேண்டிய அவசியம் நேருவதற்கு நீண்டகாலம் முன்னரே, இதற்கு அவசியச் சாதனமான கருவிழி மறிவினை (corneal reflex) சுமார் ஏழாம் மாதத்தில் தோன்றிவிடும்.

எதிர்பார்த்தல் என்னும் தத்துவம் ஓர் உயிரிக்கு இயற்கையாக அளிக்கப்பெற்ற பாதுகாப்பு வரம்பை எடுத்துக்காட்டுகிறது. சாதாரணமாகச் சுமார் 40 வாரங்களுக்கு முன்னரே, தாயின் வயிற்றிலிருந்து வெளிவந்து தனி வாழ்க்கையின் கடுமைகளைப் பொறுத்துக்கொள்ள ஒரு குழந்தைக்கு அவசியம் இராது. என்றாலும், 26 வாரங்கள் ஆனவுடன் குழந்தை, கருப்பையிலிருந்து வெளியேற்றப்பட்டாலும் உயிர் வாழும் ஆற்றல் அதனிடம் இருக்கிறது. அநேகமாகக் கருத்தரித்த தருணத்திலிருந்தே அதன் வளர்ச்சி சம்பந்தமாகக் குழந்தைக்கு இயற்கையால் அளிக்கப்பட்ட பல காப்புச் சாதனங்களில் இஃதும் ஒன்றாகும். எதிர்பாராதவற்றையும் சமாளித்துக்கொள்ளும் சந்தர்ப்ப ஆற்றல் (மீள்திறன்) குழந்தைக்கு உண்டு.

தற்சீரமைப்புத் திறன்

பௌதிக இடர்ப்பாடுகளுக்குத் தன்னைச் சமாளித்துக்கொள்ள உதவும் இன்னோர் அம்சம், தானே சொந்தமாகச் சீரமைத்துக் கொள்ளும் திறனின் வலிமை ஆகும். திசுக்கள் (tissue) காயமுறலாம்; ஆனாலும் அவை எளிதில் ஆறுவதற்குச் சிறந்த ஆற்றல் உடையவை. முறிந்த எலும்புகள், உதவியுடன் சீர்ப்படும் சக்திவாய்ந்தவை. தன் உணவு சிறந்ததாக இல்லாவிடினும்கூட ஒரு குழந்தையின் சாதாரண வளர்ச்சி முறைக்குத் தடை ஒன்றும் நேராமல் இருக்கலாம்.

உளத்துறையில் இத்தகைய சொந்தமாகச் சீரமைக்கும் ஆற்றல் உளதா? உள்ளத்துணிவு (எந்த அளவுக்கு ஒரு மனிதன் எத்தகைய ஆற்றல் உடையவன்) பற்றிய கேள்வி மிகவும் முக்கியமானது. நடத்தைக் கோளாறுகள், மனவெழுச்சித் தொல்லைகள், மன நோய்கள் இவற்றின் காரணங்கள் பற்றி நிரம்பக் கூறப்பட்டுள; எழுதப்பட்டுள. மேற்கண்ட உளத்துறைச் சீரமைப்பு பற்றிய ஆற்றல் சம்பந்தமான சில கோட்பாடுகளும் முடிவுகளும் இந்தக் கருத்துக்களின் பெரும்பாலான வற்றுக்கு ஆதாரமாக உள்ளன. உளத்துறைச் சீரமைப்பு ஆற்றல் ஒன்று உண்டா இல்லையா என்பது சம்பந்தமாகக் கொள்கைகள் பல உள. ஆனால் சிறந்த ஆராய்ச்சிகள் நிறைய

இல்லை. உடல் துறையில் போல், உளத்துறையிலும் முறிவு ஏற்படும் முனை ஒன்று உண்டு. அதற்கப்பால் நேரும் கேட்டைப் பழுதுபார்க்க இயலாது. ஆனால், அத்தகைய முறிவு முனையை வரையறுப்பது எளிதன்று. உடல் துறையில் ஈடுசெய்ய முடியாத தீங்கின் வரம்பு, கூடியவரையில் நன்கு வரையறுக்கப்பட்டுள்ளது. ஒரு விரலில் இருந்தோ கையில் இருந்தோ இரத்த ஓட்டம் ஒரு கால அளவுக்குமேல் நிறுத்தப்பட்டால் திசு மீண்டும் உயிருள்ள தாகாது. ஆனால், உளத்துறையில் அறிவூட்டத்தையோ மனவெழுச்சி ஊட்டத்தையோ இன்னும் சற்று நீண்டகாலம் நிறுத்திவைத்தாலும் சீர்ப்படுத்த முடியாத நிலை வருவதில்லை. உளத்துறையில் தற்சீரமைப்பு ஆற்றல் மிகவும் அதிகமாக இருப்பதாகத் தோன்றுகிறது. மனநிலை அமைதி இழந்த மக்களின் பராமரிப்பு, சிகிச்சை இவைபற்றிய இலக்கியங்களில் இதற்குப் பல எடுத்துக்காட்டுகள் உள.

ஆழ்ந்த மனவெழுச்சிப் பண்புகளுக்கு உட்பட்டிருக்கும் குழந்தைகள், சிகிச்சையினால் பலன் பெறுகிறார்கள். அநுகூலம் இல்லாத சூழ்நிலையில் வளர்ந்ததனால் மக்களிடம் நம்பிக்கை இழக்க நேர்ந்த குழந்தை, தக்க சிகிச்சை பெற்றால் ஓரளவு நம்பிக்கை பெறக்கூடும். அச்சத்தில் அழுந்தித் துன்புறும் இந்த நிலையிலிருந்து ஓரளவாவது விடுபடப் பழகிக்கொள்ளக் கூடும். தீவிரமாகப் புறக்கணிக்கப்பட்ட குழந்தைகூட மீண்டும் அன்பு காட்டக் கற்றுக்கொள்ளக் கூடும். சிகிச்சை செய்யப்பெற்ற புண்ணின் தழும்பு, ஆறுத புண்ணைவிட எவ்வளவோ மேலானது.

வளரும் ஆளினிடம் கேடுகளிலிருந்து குணப்படுவதற்கும் திருத்தமுறுவதற்கும் நிரம்ப ஆற்றல் இருக்கிறது என்பதால், குழந்தைகளைப் புறக்கணிக்கும் அல்லது பாழாக்கும் கோட்பாட்டை மன்னிக்க இடமில்லை. ஆனாலும், அது தளரா நோக்கையும் நம்பிக்கையையும் ஊட்டும் கோட்பாட்டை வற்புறுத்துகிறது. இது வளர்ச்சி பற்றிய தத்துவத்தின் இன்றியமையாத அம்சமாகும். இத்தகைய நம்பிக்கை வெறும் ஆறுதல் அளிக்கும் உணர்ச்சி அன்று. குழந்தைகளைப் பராமரிக்கும் பொறுப்புள்ள ஒவ்வொரு வருக்கும் தம் சொந்தவாழ்க்கை அமைப்பை உருவாக்கும் ஒவ்வொருவருக்கும், எந்த வயதினராயினும் சரி, இது பயன் தரவல்லது.

வளர்ச்சியின் பயனை பழக்க மாற்றம்

முதிர்ச்சி நிலை ஒவ்வொன்றிலும் குழந்தைகளின் சில நடத்தைகள் தென்படுகின்றன. ஆனால், தக்க காலம் வரும்போது

அவை இவற்றை விட்டு விடும் அல்லது மாற்றிக்கொள்ளும். தன் வளர்ச்சியில் குறிப்பிட்ட ஒரு நிலையில் ஒருவகை நடத்தையை மீண்டும் மீண்டும் குழந்தை வெளியிடலாம். ஆனால் இது உறுதியாக நிலைத்துவிடும் என்ற பொருள் உடையதாகாது. ஒரு முதிர்ச்சி நிலைக்கு உகந்த நடத்தை மீண்டும் மீண்டும் கையாளப் பெற்றாலும், பின்னர் வரும் நிலையிலும் நிலைத்திருக்கும் பழக்கத்தை ஏற்படுத்தியே தீரும் என முடிவுகட்டக் கூடாது. பற்று மறிவினை (grasp reflex)யைக் குழந்தை மீண்டும் மீண்டும் பழகினாலும் எக்காலத்துக்கும் நிலை பெற்றதாக அது ஆகிவிடுவதில்லை. இது கையின் விருப்பச் செயலுக்கு இடமளித்து, விலகிவிடுகிறது. பச்சிளங்குழந்தை உறிஞ்சுகிறது; பிறகு கடிக்கிறது; சப்புகிறது. குழந்தை தவழுகிறான்; பின்னர், அதை விட்டு விட்டு நடக்கிறான்.

இங்ஙனமே மொழிவளர்ச்சியின் ஆரம்ப நிலையில் குழந்தை, பல சொற்களைத் தெளிவாகப் பேசவும் உச்சரிக்கவும் இடர்ப்படுகிறான். 'லொட்டி' என்று மீண்டும் மீண்டும் கூறினாலும் 'ரொட்டி' என்று பின்னர் மாறிவிடுகிறது; அங்ஙனமே, 'மூனை' என்பது 'பூனை' ஆகிறது. குழந்தைகளின் ஆற்றல்கள் முதிர்ச்சி அடையும்போதும் புதிய பல்வேறு அக்கறைகளில் ஈடுபடும் திறமை பெறும்போதும் முந்திய நடத்தை வகைகளில் பலவற்றைக் குழந்தை மாற்றிக்கொள்வதோடு நிற்காமல், அவற்றை முற்றும் தலைகீழாகத் திருப்பிவிடவும் கூடும். மூன்றும் ஆண்டின் இரவில் இரண்டு மூன்று மணிக்கே விழித்துக்கொண்ட குழந்தை பத்தாம் ஆண்டில் படுக்கையிலிருந்து அசைத்துக் கிளப்ப முடியாதவனாகவும் ஆகலாம். பத்தாண்டில் தலைமயிர்கூடச் சீவாத குழந்தை பதினெட்டாம் ஆண்டில் வெகு சொகுசுக்காரனாக மாறிவிடலாம்.

இந்நிகழ்ச்சியை 'வளர்ச்சியின் பயனை பழக்க மாற்றம்' எனலாம். இஃது குழந்தைப் பராமரிப்பில் மிகுந்த நடைமுறை முக்கியத்வம் உடையதாகும். ஏற்ற காலத்தில் பல நடத்தை வகைகள் குழந்தையாலேயே கைவிடப்படும் என்பதைப் பொதுவாக உணர்ந்தால், பெற்றோர்களின் கவலையும் குழந்தைகளின் தொல்லையும் பெருமளவுக்கு நீங்கிவிடும். இஃது உண்மை எனினும், இங்ஙனம் இவ்வகையின் கீழ் எந்த எந்த நடத்தைகள் எல்லாம் அடங்கும் என்று திட்டமாகச் சொல்ல இயலாது என்பதும் உண்மையே. இத்தகைய மாற்றியமைப்புச் செயல்முறை எத்தறுவாயில் நேரும், எப்போது அந்த மாற்றியமைப்பு ஆற்றலைத் தூண்டுவது நல்லது என்பதும் இன்னும் தெரியவில்லை.

பழைய நடத்தைப் போக்குகள் நிலைத்திருத்தல்

சில சமயங்களில் புதிய நடத்தை ஒன்று அதிகப் பொருத்தமானதாக இருந்தாலும் பழைய நடத்தையை மாற்றி அமைத்துக்கொள்ளாது இளைஞன் பழையதையே விடாமல் பற்றிக்கொண்டிருப்பதும் உண்டு. இந்நிகழ்ச்சியைப் பழைய நடத்தைப் போக்கின் நிலைத்திருத்தல் (persistence of archaic behaviour trends) என்பர். இவை சற்றுத் தொல்லைதரும் பழக்கங்களில் இருந்து பாலனின் முழு இயல்பையும் பாதிக்கும் அளவுக்குச் சிக்கலான நடத்தைக் கோலங்கள் வரையில் பரவி நிற்கும். உதாரணமாக, மூன்று அல்லது நான்காம் ஆண்டுக்குரிய பொருத்தமான, பிறரைச் சார்ந்திருக்கும் பல நடத்தை வகைகளை, ஆரும் அல்லது எட்டாம் ஆண்டில் பாலன் வெளியிடலாம். அளவுக்கு மிஞ்சிய பாதுகாப்பின் பயனாகவோ வேறு ஏதோ வாய்ப்புக்கேடு காரணமாகவோ ஒரு பழக்கத்தை விடாமல் கொண்டிருப்பது மட்டும் அல்லாமல், பிறரைச் சார்ந்திருக்கும் மனப்பான்மையையும் குழந்தை விடாமல் கொண்டிருக்கலாம். இத்துடன் தானாக எந்த முயற்சி செய்யவும் பின் வாங்கும் கூச்சமும் அவனிடம் நிலைத்து விடலாம். ஒரு சில காலம் தவறாக நடத்தப்பெறும் சூழ்நிலையில் இருந்த சிறுவன் தன் சூழ்நிலை சிறந்த மேம்பாடு அடைந்த பிறகும், ஓரளவு எதிர்ப்பு மனப்பான்மையோடும் நம்பிக்கையற்ற மனப்பான்மையோடுமே பிறரிடம் பழகுவான். உடன் பிறந்தோரோடும் சமவயதுடையோரோடும் பழகும்போதும் தீவிரப்போட்டி மனப்பான்மை பெற்றவன் ஆவான். இதன் பயனாகப் போட்டியே தேவை இல்லாத நிலைமைகளிலும் மிகவும் வலுத்த போட்டிப் போக்கு உடையவன் ஆவான்.

ஏற்ற பருவத்துக்கு அப்பாலும் குறிப்பிட்ட ஒரு (பழைய) நடத்தை வகை நிலைத்திருந்தால், அது சாதாரணமாகத் தொல்லையையே குறிக்கும். சிறுவயதுக்குரிய சார்பு மனப்பான்மையோடு கூடிய பெரிய குழந்தை, தான் பிறரைச் சார்ந்திருக்கும் தன்மை சரி என்று காட்டும் வகையில் சூழ்ச்சி, பொய்க்காரணம் கற்பித்தல், இவை அடங்கிய ஒரு விரிவான திட்டத்தையே அமைத்துக் கொள்ளுகிறான். முதிர்ந்தோன் ஒருவனிடத்தில் காணப்படும் பருவத்துக்கு ஏலாத நடத்தையைச் சரியென்று காட்டும் முயற்சியில் பொய்க் காரணக் கற்பனை வெகுதூரம் சென்று, ஒருவன் தன் குறைபாட்டைப் பார்க்க மறுக்கும் மனநிலையையோ பார்க்க இயலாத மனநிலையையோகூட உண்டாக்கிவிடுகிறது. வயதுவந்த நிலையிலும் சிலரிடம் காணப்படும் விசித்திரமான, வியப்பான, பகுத்தறிவுக்கு ஒவ்வாத சில ஒழுக்கங்களின்

மூலம் குழந்தைப் பருவ நடத்தை அதற்கு ஏற்ற காலத்துக்குப் பின்னரும் நிலைத்திருக்கக் கூடும் என்ற உண்மை நமக்கு விளங்குகிறது.

வளர்ச்சி என்பது ஒன்று மற்றொன்றாகும் செயல்முறையே

ஓயாது, உருவாகி வரும் தன்மையுடைய ஓர் உயிரியில் வேரூன்றியது மக்கள் முன்னேற்றம். உயிருள்ள ஒழுங்கமைப்பு உடைய பிராணி என்றும் முற்றுப்பெறுதது (open). டேல் ஹாரிஸ் (Dale Harris, 1956) கூறுகிறவண்ணம் அது ஒரு போதும் முற்றும் நிலையானது அன்று. மரபு வழியாக வந்த பண்புகளின் பயனாகவும் சூழ்நிலை ஆதிக்கத்தின் பயனாகவுமே முன்னேற்றம் தோன்றுகிறது. ஆனால் எந்த ஒரு குழந்தையும் முற்றும், முந்தி நேர்ந்தவற்றின் பயனான படைப்பு ஆகாது; அவனுள் தோன்றும் மாறுபாடுகளே சூழ்நிலையிலும் மாறுதல்களை உண்டாக்குகின்றன.

நடக்கும் திறமை பெறுவதற்கு முந்திய உலகம் வேறு; அத்திறமை பெற்றதற்குப் பிந்திய உலகமே வேறு. நடக்கும் திறமை பெற்ற நிலையில் குழந்தையின் சூழ்நிலை அதற்கு முந்திய சூழ்நிலைக்கு முற்றும் மாறுபட்டதாகி விடுகிறது. பேசுதல், கேள்வி தொடுத்தல், வாதம் செய்தல், மறுத்துக் கூறல், காரணங் கூறிப் பிறரை வசப்படுத்தல் போன்ற திறமைகளைப் பெற்ற காலத்தில் அவனைப்பற்றிப் பிறர் கொண்ட பழைய எண்ணங்களை மாற்றி அமைக்கும் திறமை அவனுக்கு உண்டாகிவிடுகிறது. கற்பனை ஆற்றல் தோன்றியவுடன் பழைய அநுபவங்களுடன் இனி வரப்போகும் புதிய அநுபவங்கள் பற்றிய கற்பனைகளைச் சேர்த்துப் புத்துலகம் ஒன்றை நிறுவ அவன் திறமை பெறுகிறான். தன் சிந்தனையில் வெற்று நிலைக் கருத்துக்களைக் கையாளும் திறமை வந்தவுடன் மெய்ப்பொருள் உலகிலிருந்து குறியீட்டு உலகத்துக்குச் செல்லுகிறான். பௌதிகச் சூழ்நிலையிலுள்ள திடப் பொருள்களில் இருந்து தன்னைப் பிரித்துக்கொள்ள அவனால் முடியும். இறந்த காலத்தில் நேர்ந்தவற்றை மனக்கண்ணால் (கற்பனையால்) காணும் ஆற்றல் பெறுவான். புதிய எண்ணங்கள் பூண்டு எதிர்காலத்துக்குத் திட்டமிடுவான். காலம், இடம் முதலிய பலவற்றையும் சிந்தனைக்குக் கட்டுப்படுத்த அவனால் முடியும். நேரடியாக, உண்மை உலகில், ஒவ்வொன்றையும், பின்பற்றி ஆராய வேண்டிய அவசியம் இல்லாமலே, பல்வேறு வழிமுறைகளைச் சீர்தூக்கி, மதிப்பிடவும் அவனால் முடியும். அவனால் தேர்ந்து எடுக்கவும் தேடி எடுக்கவும் இயலும். பொறுக்கி

எடுத்த பிறகும், பிறிதொன்றைத் தேர்ந்து எடுத்திருக்கலாம் என்ற எண்ணத்தை மனத்தில் வைத்திருக்கவும் அவனால் கூடும்.

தேர்ந்தெடுக்கும் திறமை மூலமாகவும் தான் தேர்ந் தெடுத்ததைப்பற்றித் தீர்ப்பளிக்கும் திறமை மூலமாகவும், அவன் நோக்கில் ஒருவகைச் சுதந்தரத்தை அவன் கையாளுகிறான்; அதாவது, ஆம் அல்லது இல்லை என்று சொல்லவோ போகவோ வரவோ ஒரு பாதையை விட்டு வேறு பாதையைப் பின்பற்றவோ தனக்குச் சுதந்தரம் இருக்கிறதாக அவன் நினைக் கிறான். இத்தகைய சுதந்தரத்தைக் கையாளும்போது ஒருவன் ஓரளவாவது தன் சொந்தக் கருத்தில் தன் இப்போதைய இருப் புக்கும் தான் இருக்கக்கூடிய நிலைக்கும் தானே பொறுப்பாளி என நினைக்கிறான்.

ஒருவன் எதையும் ஒளிக்காத இயல்புள்ளவன்; ஆனால் இச்சுதந்தரம் எவ்வளவு உண்மையாகத் தோன்றினாலும் அது பல வழிகளில் அவன் மரபு நிலைக்கும் சென்றகால வருங்கால வாழ்க்கைச் சூழ்நிலைகளுக்கும் கட்டுப்பட்ட ஒன்றுதான் என் பதைப் புரிந்துகொள்வான் என்பதில் ஐயமில்லை.

சுதந்தரம் பற்றிய எண்ணம் அச்சத்தை உண்டாக்கக்கூடும். ஓர் ஆசிரியர் அதைப் 'பயங்கரமான சுதந்தரம்' என்கிறார். சுதந்தரத்திலிருந்து தப்பித்துக்கொள்ள விரும்பும் ஒருவன் தானாகவே முனைந்து பிறரின் ஆட்சிக்குத் தன்னை வசப்படுத்திக் கொள்ள முயலலாம். இந்தச் செயலுக்கு ஒருவாறு சமாதானம் சொல்லவும் முயலக்கூடும். அங்ஙனம் செய்யுங்கால் அவன் 'பிரபஞ்சத்தின் நிகழ்ச்சிகள் தீர்மானிக்கப்பட்டவை' என்னும் கொள்கையுடைய அறிவியலார், தத்துவ ஞானிகள் இவர்களின் இனத்தைச் சேருகிறான்.

'உண்மையில் சுதந்தரமாகத் தேர்ந்தெடுத்தல் என்னும் செயலுக்கு இடம் ஓரளவாவது உண்டா?' அல்லது சுதந்தரம் என்னும் எண்ணமே ஒரு மாயம்தானே? என்று நாம் கேட்கலாம். இவ்வினாவின் இரு தரப்பு வாதங்களையும் ஆராய்வதாக இருந்தால் இங்கே திட்டமிட்ட இந்த நூலில் அதற்கு இடம் இல்லை. வேறொரு நூலையே எழுதவேண்டி வரும். எனினும் ஓரளவு சுதந்தர உணர்ச்சி அதாவது, பலவற்றில் ஒன்றைத் தேர்ந்தெடுத்தல் என்னும் அநுபவம் குழந்தைகள் அனைவரிடமும் இருப்பதாகத் தெரிகிறது. தீர்மானங்கள் செய்யுந் திறமை சில தீர்மானங்களை யாவது யாவரும் செய்யக்கூடும் என்ற திடமான நம்பிக்கை, தவிர்க்க முடியாததாகவே காண்கிறது. வெற்றுநிலை நோக்கில்,

கொள்கை முறையில் இதுபற்றி அறிவியலாரும் தத்துவஞானி களும் யாது கூறினுல் என்ன? தனிப்பட்ட மனிதன் நோக்கில் இது கண்கூடான உண்மையாகும்: தீர்மானிக்கும் திறமை தனக்கு உண்டு என்னும் திடநம்பிக்கையைத் தொடர்ந்து, பொறுப்புணர்ச்சி, செருக்கு, வெட்கம், புகழவோ பாராட்டவோ செய்யும் போக்கு போன்றவை நிற்கின்றன.

மேலும் படிக்கத் தக்கவை

டேல் ஹாரிஸ் (Dale Harris, 1957) பதிப்பித்துள்ள 'முன்னேற்றம் பற்றிய கருத்து' (The concept of Development) முன்னேற்றத்தை அணுகுவதில் அடங்கியுள்ள கொள்கைகளையும் கருத்துக்களையும் விவாதிக்கிறார். 'ஆரோக்கிய நிலையையும் மனக் கோளாற்றையும் மரபுநிலை எவ்வாறு பாதிக்கிறது' (Heredity in Health and Mental Disorder) என்னும் நூலில் ஃபிரான்ஸ் ஜே. கால்மன் (Franz J. Kallman) என்பவர் மரபுநிலை தொழில்படும் நுட்பங்களைக் கூறி மக்களுக்கு ஏற்படும் நற்பேறு, தீப்பேறு, இவற்றைத் தீர்மானிப்பதில் மரபுநிலையின் பங்குபற்றிய சான்றுகளை அறிக்கையிடுகிறார். கற்பிப்போர், சமூக அறிவியலார், இவர்களுக்குப் பயன்படும் பொருட்டு மானிடப் பிறப்பியல்பின் உட்கிடைகள் பற்றிய ஆழ்ந்த சிந்தனையும் அன்பும் நிறைந்த விவாதம் ஒன்றை இறுதிப் பகுதியில் கால்மன் அளிக்கிறார். வில்லார்டு சி. ஆல்ஸன் என்பவரின் 'குழந்தையின் முன்னேற்றம்' (Willard C. Olson's Child Development, 1958) என்னும் நூலின் இரண்டாம் பதிப்பில் முன்னேற்றத் தத்துவங்கள் பற்றிய செய்திகள் நிறைய இருக்கின்றன.

அண்மை ஆண்டுகளில் நூலாசிரியரின் பல மாணவர்கள் மானிட முயற்சியின் தன்மையையும்; பெற்றோர், வயதான குழந்தைகள், குமரப்பருவத்தினர் போன்ற மக்களுக்கு ஏற்படக் கூடும் நிகழ்ச்சிகள், இடர்ப்பாடான நிலைகள் இவற்றையும் விவரிக்கும் துணை நூல்களையும் தங்கள் முக்கிய ஆராய்ச்சியான 'முன்னேற்ற மனத் தத்துவத்து'க்குத் துணையாகப் படிக்கத் தொடங்கியிருக்கிறார்கள். இவற்றுள் சிந்தனையைத் தூண்டும் சிலவற்றைக் குறிப்போம்: பால் டில்லிச் (Paul Tillich) என்பவரின் 'இருக்கத் துணிவு' (The Courage To be), எரிக்ஃ பிராம் (Erich Fromm) என்பவரின் 'மனிதன் தனக்கே' (Man for Himself, 1947), ஜீன்பால் ஸார்ட்ரே (Jean Paul Sartre) என்பவரின் 'இருத்தலும் இல்லாமையும்' (Being and Nothingness, 1956.)

3. பிறப்பும் முன்குழவிப் பருவமும்

குழந்தை பிறப்பதற்கு வெகுநாள் முன்னரே, தன் கருப்பையில் அவன் அசைதலை அவன் அன்னை முதலில் கண்டுபிடித்தலுக்கும் முன்னாலேயே குழந்தையின் வளர்ச்சி தொடங்கி விடுகிறது. இரண்டாம் திங்கள் இறுதியில் குழந்தை மானிட உருவம் உள்ளது என்பதைக் கண்டுபிடிக்க முடியும். இதற்கு முன்பே, சில உடல் இயக்கங்கள் தொடங்கிவிடுகின்றன. மூன்றும் வார முடிவிலேயே இதயம் துடிக்க ஆரம்பித்துவிடுகிறது. தனி உயிரியாக வாழ்வதற்கு வேண்டிய மானிடப் பொறிப் பகுதிகள் எல்லாமே இருபத்தைந்தாம் வாரத்தில் அநேகமாகக் குழவிக்கு ஆயத்தமாகிவிடுகின்றன. ஆனால் இப்பொறிப் பகுதிகளில் பல மேலும் முற்ற வேண்டும்.

குழந்தை பிறப்பதற்கு முன் ஏற்படும் வளர்ச்சிகளையும், பிறப்புக்கு முன்னரும் பின்னரும் உள்ள வளர்ச்சிப் போக்குகளைப் பாதிக்கும் நிபந்தனைகளையும் இவ்வத்தியாயத்தில் கவனிப்போம். முன் குழவிப்பருவத்தில் குழந்தை மேன்மேலும் சுறுசுறுப்புள்ளதாகவும், தான் வசிக்கும் உலக நிகழ்ச்சிகள் பற்றி விழிப்புடையதாகவும் வளரும்போது நிகழும் மாறுதல்களையும் குறிப்பிடுவோம்.



பிறப்பதன் முன் வளர்ச்சி

கருவளர்ச்சியின் பல நிலைகளில் எதிர்பாராத இடர்களாலும் பிற வாய்ப்புக்கேடுகளாலும் தாயின் உடலிலிருந்து பிரிக்கப்பட்ட முதுசூல் (foetus) களின் ஆராய்ச்சியால், நடத்தையின்

தொடக்க நிலை பற்றிய செய்திகளின் பெரும்பான்மையும் கிடைத்திருக்கிறது.

ஹூக்கர் (Hooker, 1943) என்பவர் எட்டரை வாரம் வளர்ந்த முதுசூல் ஒன்றைக் கொண்டு சோதனை செய்தார். அதன் வாய்ப் பகுதியை மயிரால் மெல்லத் தடவிக் கொடுத்தபோது, எதிர் வினையைக் கண்டார். மூன்றும் திங்களிலும் (அதற்குப் பின்னர் அதிகமாகவும்) நரம்பின் மூலம் உடலின் ஒரு பகுதியிலிருந்து மற்றப் பகுதிகளுக்கு சில நிகழ்ச்சிகள் பரவுவது போன்ற எதிர் வினைகள் காணப்பட்டன.

முந்திய அத்தியாயத்தில் விவாதித்த 'வளர்ச்சியின் முன் னேற்பாடு'-அதாவது முன்னரே ஆயத்தமாகும் தன்மை-மனத்தைக் கவரும் முறையில் பிறவிக்கு முன்னமே விளக்கப் படுகிறது. பல செயல்கள் சம்பந்தமான திறமை-அச்செயல்களைப் பயன்படுத்த வேண்டிய தேவை, சாதாரணமாக ஏற்படுவதற்கு வெகு காலம் முன்னரே-அமைந்துவிடுகின்றது. முன்னேற்பாட்டின் ஒரு விளைவு பின்வருவதாகும். குழவிகள், சாதாரணமாகக் கருவுற்ற 280 நாட்களுக்குப் பிறகே பிறந்தாலும் அன்னையின் உடலில் 180 நாட்கள் மட்டுமே வசித்தபின் பிறந்த குழந்தைகூட உயிர் வாழ இயலும். சிலர் கூற்றின்படி இன்னும் குறைந்த காலத்தில் வயிற்றைவிட்டு வெளியேறிய கருக்களும் (முதுசூல் களும்) வாழ்ந்திருக்கின்றன.

முந்திய வளர்ச்சியின் திசை

பிறப்புக்கு முந்திய வளர்ச்சி தலை-வால் அல்லது கால் திசையில் (cephaulo-caudal direction) செல்லும் போக்குடையது; ஸ்காமன், கால்கின்ஸ் என்பவர்கள் (Scammon, Calkins, 1929). அதாவது வளர்ச்சியும் பாகுபாடும் தலையில் தொடங்கி, வால் அல்லது கால் பகுதி நோக்கி முன்னேறுகின்றது. வளர்ச்சியின் பிந்திய நிலைகளில் தலைப் பகுதியின் முன்னேற்றம், உடலின் கால் நோக்கிய பகுதியின் முன்னேற்றத்துக்கு வெகு காலம் முன்னரே தொடங்கிவிடுகிறது; ஆனால், ஒரு முனையின் முன்னேற்றம் முற்றும் முடிந்த பிறகே, மற்ற முனையின் முன் னேற்றம் தொடங்குகிறது என்பது இதன் பொருள் அன்று. கால்கள் முடிவான உருவத்தைப் பெறும் முன்னர், தலைகள் நன்கு வளர்ந்துவிடுகின்றன என்பதும், கால்கள் அரும்பு விடுமுன் கைகள் அரும்புவிடுகின்றன என்பதும் இப்போக்கை விளக்கு கின்றன. குழந்தை பிறந்த பிறகு நிற்கவும் நடக்கவும் தன்

கால்களைப் பயன்படுத்து முன்னர், புசங்களையும் முன் கைகளையும் எட்டுவதற்கும் பற்றுவதற்கும் நன்கு கையாளக்கூடும்.

முழு உடலின் வளர்ச்சியிலுள்ள தலையில் தொடங்கி வால் (கால்) நோக்கிச் செல்லும் வளர்ச்சிப் போக்கை உடலின் தனிப் பகுதிகளின் வளர்ச்சிப் போக்கிலும் காணலாம். வளர்ச்சி, அண்மையில் தொடங்கி, அப்பால் செல்லும் (proximo-distal). உடலின் முக்கிய அச்சுக்கு அண்மையிலுள்ள அமைப்புக்கள் அப்பால் உள்ளவைகளைவிட முன்னரே முற்றிவிடுகின்றன. பிறப்புக்குப் பிறகு, இவ்வுண்மை செயலில் விளக்கம் பெறுகிறது. உதாரணமாகப் புசங்கள், முன் கைகள் இவற்றின் பிண்ட (ஸ்தூல) இயக்கங்கள் மணிக்கட்டுகள், விரல்கள் இவற்றின் (சூட்சுமமான) நுட்பமான இயக்கங்களை முந்துகின்றன.

பிறப்புக்கு முந்திய வளர்ச்சியையும் செயலையும் பாதிக்கும் ஏதுக்கள்

குழந்தையின் வளர்ச்சிப் போக்கு-பிறப்புக்கு முன்–முக்கிய மாக மரபு நிலையால் தீர்மானிக்கப்படுகிறது என்றாலும் அந்த நிலையிலும் அவன், சூழ்நிலையின் நிகழ்ச்சிகளுக்கு முற்றும் கட்டுப் படாதவன் அல்லன். முதலில் சுருக்கமாக மரபுநிலையின் பௌதிக அடிப்படையை நோக்குவோம். சிலருக்கு ஏற்கனவே இத்தகவல் தெரிந்திருக்கலாம்.

மரபு நிலையின் பௌதிக அடிப்படை

குழந்தையின் வாழ்க்கை தொடங்கும் உயிரணுவில் குரோமோசோம்கள் (chromosomes) என்னும் (உயிர்மின் கோல்கள்) அமைப்புகள் உள. இவை பல்லாயிரம் ஜீன்ஸ் (genes) என்னும் உயிர்மின்கள் அடங்கியவை. நுண் நோக் காடியில் (microscope) கூடக் காணமுடியாதபடி அவை அவ்வளவு சிறியவை. ஆனால் அவற்றின் இருப்பு மறைமுகச் சான்றிலிருந்தே அநுமானிக்கப்படுகிறது. உயிர்மின்களின் செயலின் மூலமே ஒருவனின் உள்ளார்ந்த மரபுஇயல்புகள் [hereditary (genetic) potentialities] தோற்றுவிக்கப்படு கின்றன.

அண்மை ஆராய்ச்சிகளின்படி கருவுற்ற (பொலிவூட்டப் பெற்ற) கருஉயிர்அறையில் 23 ஜதைகளாக 46 உயிர்மின் கோல்கள் அடங்கி இருக்கின்றன ; (முந்திய வரலாறுகள் இவை 48 என்று கூறுகின்றன.)

ஒவ்வொரு பெற்ரோரின் கருஉயிரறைகள் ஒரே எண்ணிக்கை யுள்ள உயிர்மின் கோல்களின் ஜதைகள் அடங்கியவையாக இருந்தன ; ஆனல், ஒவ்வொரு ஜதையிலிருந்தும் ஒன்றே அடுத்த தலைமுறைக்குக் கடத்தப்படுகிறது. விந்துவிலும் முட்டையிலும் உள்ள உயிர்மின்கோல்கள் பாதியாகக் குறைக்கப்படும் செயல் முறையைக் குன்றல் பிரிவு (reductio division or meiosis) என்பர்.

குரோமோசோம்கள் சேரக்கூடும் பலவகைகள்

குன்றல் பிரிவுச் செயலில் பல்வேறு குரோமோசோம் சேர்க் கைகள் வெளிப்படலாம். ஒவ்வொரு பெற்ரோரும் இங்ஙனம் தம் குரோமோசோம்களில் பாதியைத் தந்தையிடமிருந்தும் பாதியைத் தாயிடமிருந்தும் பெறுகிரூர். ஆகவே தந்தையின் உயிரணுக்கள் குன்றல் பிரிவை அடையும்போது, தற்செயலாக, விந்து உயிரணு ஒன்றிலுள்ள குரோமோசோம் அனைத்தும் தாய்ப்பக்க மிருந்து வந்திருக்கலாம் : அல்லது அனைத்தும் தந்தை பக்கமிருந்து வந்திருக்கலாம் ; அல்லது ஒன்றைத் தவிர மற்ற அனைத்தும் தாயிடமிருந்தோ தந்தையிடமிருந்தோ வந்திருக்கலாம். இங் ஙனம் பல்வேறு வகைகளில் சேர்க்கை நேரலாம். தந்தை விடு வித்த விந்து நீரில் (seminal fluid) பல லட்சம் சமவிந்தணுக்கள் (spermatozoa) அடங்கியிருக்கலாம். இவை குரோமோசோமு களின் பல்வேறு சேர்க்கை வகைகளை இழுத்துச் செல்லுகின்றன. ஆனல் சாதாரணமாக, ஒன்றே முட்டையில் கலந்து தன் இலட்சி யத்தை அடையும்.

தாயின் பக்கத்தில் கருவுறக் காத்திருக்கும் முதிர்ந்த முட்டை, அவள் பெற்ரோர்களால் கடத்தப்பட்ட குரேமோசோம்களின் பல சேர்க்கை வகைகளுள் ஏதோ ஒன்றை உடையதாக இருக்கலாம். ஒரு குறிப்பிட்ட முட்டையில் குடிகொண்டுள்ள குரோமோசோம் சேர்க்கை, முந்திய மாதவிடாய்ச் சுழலில் தோன்றிய குரோமோ சோம் சேர்க்கை வகையில் இருந்தோ, அடுத்த சுழலில் முதிரும் முட்டையில் தோன்றக்கூடும் குரோமோசோம் சேர்க்கை வகை யில் இருந்தோ மிகவும் வேறுபட்டதாக இருக்கலாம்.

ஜீன்களினுடைய செயல்முறை மாறுபாடுகள், கருவுற்ற முட்டை, இரண்டு அடுக்குக் குரோமோசோம்களை உடையது என்பதையும் குறிக்கிறது. இவற்றுள் ஒன்று தந்தையாலும் மற்றது தாயாலும் அளிக்கப்பட்டதாகும். இந்த ஜீன்கள் பல்வேறு வகையில் ஒன்ருெடொன்று கலந்தும் இணைந்தும் செயல்புரியும்

இயல்புடையவை ஆகும். சில சமயங்களில் முக்கிய ஜீன் (major gene) எனக் கூறப்படும் ஒரு ஜீனின் செயலால் ஒரே அம்ச-மரபு-வழியில் (single factor mode of inheritance) ஒரு பண்புக்கூறு (trait) தோன்றலாம். பல ஜீன்கள் ஒன்றோடொன்று இணைந்து செயல்படுவதன் பயனாகவும் பண்புக்கூறு தோன்றலாம். இதைப் பல்வேறு அம்ச மரபுவழி வகை (multi-factor or polygenic type of inheritance) என்பர். உயரத்தில் தோன்றும் படி-முறைகள் (gradations in height) போன்ற இயல்நிலை வீச்சுள்ள மாறுபாடுகளைக் காட்டும் பண்புக் கூறுகள் பல்வேறு அம்சமரபு வழியால் ஏற்பட்டவை என்று கொள்ளப்படுகிறது; கால்மன் (Kallmann, 1953).

இரு பெற்றோர்களும் அளித்து உதவிய ஜீன்கள் விளைவுகளில் ஒரே வகையாக இருக்கலாம்; உதாரணமாக, கண்களின் கருநீல நிறத்தை உண்டாக்கும் ஜீன்களை இரு பெற்றோர்களும் அளித்திருக்கலாம்; அல்லது அவை வேறுபட்டிருக்கலாம். ஒரு பெற்றோர் கண்ணின் கருநீல நிறத்துக்கு வேண்டிய ஜீன்களையும், மற்றவர் பழுப்பு நிறத்துக்கு வேண்டிய ஜீன்களையும் கொடுத்திருக்கலாம். இத்தகைய சேர்க்கைகளில் ஒரு ஜீன் முனைப்புள்ளது (dominant) என்று கூறப்படும்; அது அதிக வலு உடையது ஆகும். இது மற்றதன் விளைவை மறைக்கிறது அல்லது நசுக்குகிறது. மற்றதை மங்கிய அல்லது பின்னிடு ஜீன் (recessive gene) என்பர். கண் நிறம் பற்றிய எடுத்துக்காட்டில், கண்களின் ஆழ்ந்த நிறத்தைத் தீர்மானிக்கும் ஜீன்கள் பொதுவாக ஆழமற்ற (light) நிறத்தை உண்டாக்கும் ஜீன்களைவிட முனைப்பு மிக்கவை; ஆகவே, ஒரு குழந்தை, பழுப்பு நிறக் கண்களுடன் பிறந்திருக்கலாம்; ஆனால் கரு நீலநிறக் கண்களை உண்டாக்கக்கூடிய மங்கிய ஜீன்களையும் அது கொண்டிருக்கலாம். அது முனைப்பு மிக்க ஜீன்களையோ மங்கிய ஜீன்களையோ, அடுத்த தலைமுறைக்குக் கடத்தக்கூடும். பழுப்பு நிறக் கண்களுடைய ஆண் மகன் கருநீலக் கண் நிறத்தை மங்கிய ஜீன்களாகக் கொண்டவனை இருந்து, தன்னுடைய இத்தகைய ஜீன்களையே கொண்ட மாதை மணந்தால், அவர்கள் குழந்தை கருநீலக் கண்ணுள்ளதாகலாம். இங்கு, குழந்தை பழுப்பு நிறக்கண்களையுடைய பெற்றோர்களிடமிருந்து, மரபு வழியே கருநீலக் கண்களைப் பெற்றுவிட்டது.[5]

---

[5] ஜீன்களின் செயல்முறையில் வேறுபல சிக்கல்கள் உள. அவற்றை இங்கு விவாதிக்க இயலாது. இப்பொருளைத் தொடர்ந்து படிக்க விரும்புவோர் ஆசுபல் (Ausubel, 1958), பாய்ட் (Boyd, 1953), கால்மன் Kallman, 1953) இவர்கள் நூல்களைப் பார்க்கவும்.

பல்வேறு வகைகளில் குரோமோசோமுகள் தற்செயலாகச் சேரக்கூடுமாதலாலும், பல்வேறு வகைக் கலப்பு மரபுவழி, மூனைப்பு மிக்கது, மங்கியதுபோன்ற ஜீன்கள் தொழில்படக்கூடும் ஆதலாலும், ஒரு குழந்தை தன் பெற்ரேருள் யாரையாவது ஒரு வரையும் முற்றும் ஒத்திருப்பது சாத்தியம் அன்று. உடன் பிறந் தோர் இருவரிடம் ஒரே வகையான பண்புகள் காணப்படுவதும் சாத்தியம் அன்று. முற்றும் ஒற்றுமையுள்ள ஒரே சூழ்நிலையில் ஏதோ ஒரு மாய வாய்ப்பின் பயனுக வளர்க்கப்பெற்ருலும், உடன் பிறந்தோர் இருவர், மரபுநிலை ஒன்றுமட்டும் பற்றியே தங்கள் பண்புகளில் மிகுந்த மாறுபாடுகள் உடையவர் ஆவர்.

ஜீனேட்டைப்பும் .·.பீனேட்டைப்பும் (genotype and phenotype); பரம்பரை அமைப்பும் வெளிப்படை அமைப்பும்

ஒருவனிடம் மறைந்து நிற்கும் அல்லது பரம்பரைப் பண்பை யும் வெளித்தோற்றும் பண்பையுமே ஜீனேட்டைப், ஃபினேட் டைப் என்று குறிப்பிடுகிரேம். ஒரு தனி ஆளின் மரபுநிலைக் குரிய பொருள்கள் அனைத்தையும் அதாவது அவனுடைய ஜீன்களின் தொகுதி முழுவதையும் பரம்பரை அமைப்பு-ஜீனேட்டைப் என்பர். ஒருவனிடம் தோன்றும் நாம் பார்க்கக் கூடும் வெளிப்படையான பண்புகள், சிறப்பியல்புகள் இவற்றின் தொகுதியை ஃபினேட்டைப் தோன்றும் அமைப்பு–என்பர்.

ஜீனேட்டைப் ஒருவன் பெற்ற மரபியல்பின் கருநிலையைக் குறிக்கிறது. இந்தக் கருவில் அடங்கி நிற்கும் இயல்புகள் எவ் வகைகளில் எவ்வளவு தூரம் பயன்பெற்றுள அல்லது வெளி யிடப்பட்டுள என்பதை ஃபீனேட்டைப் குறிக்கிறது. ஒருவனின் ஃபீனேட்டைப் (தோற்றம்) பின்வரும் மூன்று அம்சங்களின் விளைவாகும். (1) அவன் கருவாகத் தோன்றியபோது, கருவுற்ற உயிரணுவில் கலந்த ஜீன்களும் அவற்றின் கோலங் களும் (2) இம்முதற் பொருள்களின் (ஜீன்களின்) உறவு, அதாவது, உதாரணமாக, மூனைப்பு மிக்க ஜீன்கனை ஓங்கவிடாமை போன்றது. (3) அவன் பிறப்புக்கு முன்னரும் பின்னரும் உள்ள சூழ்நிலையின் ஆதிக்கம்.

பரம்பரை அமைப்பும் தோற்றம் அல்லது வெளிப்படை அமைப்பும், ஒன்ரேடொன்று அளவுகளில் ஒத்திருக்கலாம். சாதாரண மனிதர்கள் மாருது இரண்டு கால்களை உடையவர். இவ்வகையில் பரம்பரை அமைப்பும் வெளிப்படை அமைப்பும்

ஒன்றே ஆகும். ஆனால், ஒரு குறிப்பிட்ட கால் அளவுடைய ஒருவன் அவனதைவிடக் குட்டையான அல்லது நீண்ட கால்களை உடைய குழந்தைகளைத் தரக்கூடிய ஜீன்களை உடையவனுக இருந்தால் பரம்பரை அமைப்பும் வெளிப்படை அமைப்பும் இயைந் திருக்கவில்லை. பழுப்புநிறக் கண்களுடைய பெற்றோர் தரத்திலும் இவை மாறுபடுவதைக் கண்டோம். ஒருவன் மூளைப்பு மிக்க பண்புகளுடையவனுக இருந்தும் வேறு பண்பைத் தரக்கூடிய மங்கிய ஜீன்களை அவன் உயிர்த்தாது (germ plasm) கொண்ட தாக இருந்தால் பரம்பரை அமைப்பும் வெளிப்படை அமைப்பும் மாறுபட்டவை ஆகும். ஒருவனது மரபியல்புக் கருவின் வளர்ச்சியைச் சூழ்நிலை குறுக்கிட்டு மாற்றியிருந்தாலும் ஒன்று போல் இவை மிகச் சிறந்த மரபுரிமை உடைய ஒரு குழந்தை அசட்டை செய்யப்பட்டதாலோ நிந்திக்கப்பட்டதாலோ, கவன மற்றவனுகவோ மந்த புத்தியுடையவனுகவோ காணப்படுவது இதற்கு உதாரணமாகும்.

கலப்பில்லாத விலங்கின வகைகளில் பரம்பரை அமைப் புக்கும் வெளிப்படை அமைப்புக்கும் நெருங்கிய இயைபு இருக் கிறது. தலைமுறை தலைமுறையாக இத்தகைய விலங்குகள் ஒன்றையொன்று ஒத்திருக்கின்றன; உடல் இயலில் மட்டுமன்றி உள இயல்புகளிலும்கூட இந்த ஒற்றுமை பரம்பரையாகத் தொடர் கிறது. உதாரணமாக, சிக்கல் அறையில் வழிகண்டு சமாளிப் பதிலோ குறும்புப் போக்கிலோ அமைதியாக இருத்தலிலோ சுறுசுறுப்பாக இருத்தலிலோ மிகவும் செயலற்று இருப்பதிலோ கலப்பற்ற ஓர் இன ஆய்கூட எலிகள் மற்றவற்றைவிட மேலான வையாகவே, பரம்பரைப் பரம்பரையாக இருப்பதைப் பார்க்கலாம்.

பிறப்புக்கு முந்திய காரணிகள்

இன்னும் பிறவாமல், வயிற்றில் இருக்கும் குழந்தை மிகவும் காப்புப் பெற்றவன் என்றாலும் அவனைச் சூழ்ந்த உலக நிகழ்ச்சி களில் இருந்து, முற்றும் அவன் பிரிக்கப்படுவதில்லை. வயிற்றுக் குழந்தையின் இயக்கங்கள் பெரும்பாலும் சூழ்நிலைகளைப் பொறுத்த வைகளாகவே தோன்றினாலும், சில சமயங்களில் வெளிச் சூழ் நிலைகளைப் பொறுத்தும், கருக் குழந்தையை இயங்க வைக்க முடியும்.

ஓர் ஆராய்ச்சியாளர் பின்வருவதைக் கண்டார். குழந்தை பிறப்பதற்கு 31 நாட்கள் முன்னர் தாய் படுத்திருந்த நீராட்டத் தொட்டியின் பக்கங்களை ஒரு கம்பியால் தட்டியபோது, கருக்

குழந்தையினிடம் உதைத்தல் முதலிய சில அசைவுகள் பிரதிச் செயலாகக் காணப்பெற்றன; ஃபோர்ப்ஸ், ஃபோர்ப்ஸ் (Forbes and Forbes, 1927). கருமுற்றிப் பிறக்கும் தறுவாயில் இசைக் கச்சேரி காரணமாக, முதுசூலில் மிகுதியான இயக்கம் தென்பட்ட தாகச் சில தாய்மார்கள் குறிப்பிட்டிருக்கிறார்கள்.

தாயின் நிலையின் ஆதிக்கம்

தாயினிடம் காணப்படும் சில நிலைமைகள் முதுசூலில் சாதாரண அளவுக்கு மிகுந்த இயக்கத்தை உண்டாக்கலாம். (ஸான்டாகும் ரிச்சர்டசும்: Sontag and Richards, 1938).[6] தாய் அமைதியாக இருக்கும் காலங்களைவிட, மனவெழுச்சியால் கிளர்ச்சி ஊட்டப் பெற்றபோது முதுசூல் இயக்கங்கள் அதிக மாகின்றன. இது உண்மையில் தாயின் உணர்ச்சித் தீவிரத்தின் பயனாக இருத்தலும் கூடும். களைப்பாறிய பின் காணப்படுவதை விடக் களைப்புற்ற நிலையில் அதிக முதுசூல் இயக்கங்களை உணர் வதாகத் தாய்மார்கள் கூறியிருக்கிறார்கள். வயிற்றுக் குழந் தையின் இதயத் துடிப்புகளிலும் மாறுபாடுகள் காணப்பட்டுள. சில இடங்களில் தாய், மாடிப்படிகள் ஏறியவுடன் இதயத்துடிப் பின் விகிதம் அதிகமாக இருந்திருக்கிறது; சற்று நேரத்துக்குப் பின் அவ்வளவு இல்லை. புகை பிடித்த உடனேயும் இது காணப்பட் டிருக்கிறது. ஆனால் இதற்குச் சற்று நேரத்துக்கு முன்னும் பின்னும் இவ்வளவு துடிப்பு இல்லை.

வயிற்றுக்குழந்தையின் சூழ்நிலை நிகழ்ச்சிகள்—ஒழுக்கம், மன நிலை, பிந்திய வளர்ச்சி, இவற்றைப் பாதிக்குமா? பிறப்புக்கு முந்திய சூழ்நிலை நிகழ்ச்சிகள், வயிற்றுக் குழந்தையைப் பாதித்ததுபற்றித் தொன்றுதொட்டு, நெடுங்காலமாக மூட நம்பிக்கைகளும் கொள்கைகளும் இருந்துவந்திருக்கின்றன. பின் வரும் மூடநம்பிக்கை இதற்கு எடுத்துக்காட்டாகும். கர்ப்பஸ்திரீ ஒரு குழிமுயலைக்கண்டு திகில் அடைந்தால், பிறகு பிறக்கும் அவள் குழந்தையினிடம் முயலின் கால் உருவில் ஒரு மச்சம் இருக்கும் என்பது ஒரு மூடநம்பிக்கை. மேலும் வயிற்றுக் குழந்தையைத் தாயின் கருத்துக்கள் பாதிக்கும் (psychical influences) என்ற கொள்கையும் இருந்துவருகிறது. அது வேண்டப்படுகிறதா இல்லையா? என்பதைக் குழந்தை உணரக் கூடுமாம்.

---

[6] முதுசூல் பற்றி ஸான்டாகும், அவர் கூட்டாளிகளும் செய்த வேறு ஆராய்ச்சிகளையும் பார்க்கவும்.

உண்மையில் தாயின் மனநிலையை நேராகக் குழந்தைக்குக் கடத்தும் சாதனம் எதுவும் இல்லை. ஆனாலும் தாயின் மன நிலையின் பயன்கள் மறைமுகமாகக் குழந்தைக்குக் கடத்தப் படலாம். உதாரணமாக, தாய் மனக்கிளர்ச்சி பெறும்போதோ அல்லது தாயின் அமைதி குலைந்தாலோ நாளமிலாச்சுரப்பிகளின் சுரப்பு ஏற்பட்டு, இரத்தத்தில் கலந்து இந்த உட்சுரப்பி நீர்கள் (hormones) தாய்க்கும் சேய்க்கும் இடையே உள்ள இரத்த ஓட்ட மாற்றத்தில் குழந்தையை அடையலாம். எனவே, மறை முகமாக, இரசாயன முறையில், தாயைப் பாதிக்கும் நிகழ்ச்சி களால் வயிற்றுக்குழந்தை பாதிக்கப் பெறலாம் என்று எண்ண இடம் இருக்கிறது. ஸான்டாகும் அவர் கூட்டாளிகளும் (1935, 1944a, 1944b) தாய்மார்கள் கடுமையான மனவெழுச்சி நெருக் கடிகளுக்கு உள்ளாகும்போது, முதுசூல்களில் வழக்கத்துக்கு அதிகமான இயக்கத்தைக் கண்டுள்ளார்கள்.

வயிற்றுக் குழந்தைக்கு நேரக்கூடும் வளர்ச்சி சார்ந்த இடையூறுகள்

நல்லகாலமாக, கருவாகத் தோன்றும் பெரும்பாலான குழந் தைகள் இளஞ்சூல்களாகவும் முதுசூல்களாகவும் திருப்திகரமாக வளர்ந்து, திண்மையுடனே உலகில் புகுகிறார்கள். வயிற்றுக் குழந்தைகளிடம் இயற்கையன்னை மிகுந்த கவனம் செலுத்துகிறாள். உதாரணமாக, கருவின் வளர்ச்சிக்கு இன்றியமையாத கனிப் பொருள்கள், உட்சுரப்பி நீர்கள், இவற்றின் குறைவு தோன்றும் போது, குழந்தை தன் பங்கைத் தாயின் பங்கிலிருந்து பெறுகிறது. சில சமயங்களில் இதற்கு மாறான நிகழ்ச்சி ஏற்படுவதும் உண்டு. வயிற்றுச் சேயும் தாயும் பல இடையூறுகளுக்கு உள்ளாகிறார்கள். தாய் அளிக்கக்கூடிய அளவுக்கும் வரம்புகள் உள. குறை பாடுகளுள்ள மரபுநிலையாலும் வாய்ப்புக் கேடுகளாலும் கருத் தரித்த காலத்திலும் பிள்ளைப்பேற்றுக் காலத்திலும் பல விபத்துக் களும் துயரங்களும் உண்டாகின்றன.

இவற்றுள் சில, முழுவதும் வெளிப்படையானவை. ஆரோக் கியமான வளர்ச்சியை ஆதரிப்பதற்கு எடுக்கவேண்டிய சத்துப் பொருளைப் பெறுவதில், இளஞ்சூலுக்கோ தாய்க்கோ வாய்ப்பு இல்லாவிட்டால், குழந்தை ஏற்ற காலத்துக்கு முன்னரே செத்துப் பிறக்கலாம்; அல்லது பிறந்த உடனே மரணம் அடையலாம். கருவான காலத்தில் ஏற்படும் கேடுதரும் சூழ்நிலை, சாவை உண் டாக்கும் அளவுக்குக் கெடுதலாக இராமல் போனாலும் கடுமையான வேறு குறைகளை விளைவித்து விடலாம். மகப்பேற்றுக்

காலத்துக்குச் சற்று முன்னரோ அச்சமயத்திலோ இரத்த ஓட்டத்திலுள்ள நச்சுப் பொருளால் குழந்தையின் மூளைக்குக் கேடு உண்டாகலாம் என்றும் (கர்ப்பகால ரத்தநச்சு), மகப்பேற்றுக் கால ரத்தப் பெருக்கு அல்லது பிராணவாயுக் (oxygen) குறைவு (anoxia) போன்றதாலும் இத்தகைய மூளைக்கேடு உண்டாகலாம் என்றும் பல ஆராய்ச்சிகள் கூறுகின்றன. இத்தகைய மூளைக்கேட்டின் பயன்கள் மகப்பேற்றுக் காலத்தில் தோன்றலாம்; அல்லது பிறகு, பள்ளியில் பாலன் இடர்ப்பாடு அடையும் வரையில் குறிப்பாகக் கவனம் பெறுமற் போகலாம்.

இத்துறையில் பாசமானிக் (Pasamanick) என்பவரும் அவர் கூட்டாளிகளும் செய்துள்ள ஆராய்ச்சிகள் குறிப்பிடத் தக்கவை. பிறப்புக்கு முன்னரும் பின்னரும் ஏற்படும் சில அசாதாரண விளைவுகளின் பயனாக, பிறக்கும் குழந்தைகளிடம் விபத்துக்கள் தொடர்ச்சியாகத் தோன்றும் (continuum of reproductive casualty) என்பதை ஒப்புக்கொள்ள வேண்டியிருக்கிறது என்பதை அவர்கள் ஆராய்ச்சிகள் காட்டுகின்றன. இளஞ்சூல் காலச்சாவு அல்லது பிள்ளைப்பேற்றுக் காலச் சாவு, மூளைப் பக்கவாதம், காக்காய் வலிப்பு, மனவாற்றல் குறை, வாசித்தலில் திறமையின்மை, நெறி பிறழ்வு நடத்தை,[7] இவை வரையிலுள்ள இந்தக் கேடுகளில் ஏதாவது ஒன்று படிப்படியாக ஏற்படலாம்.

மூளைப் பக்கவாதம், காக்காய் வலிப்பு இவற்றுல் துன்புற்றவர்களின் தனிப்பட்ட மருத்துவ வரலாறுகள் சார்ந்த ஆராய்ச்சிகளிலிருந்து இக்கொள்கைக்குச் சான்று கிடைத்துள்ளது. பாசமானிக்கும் அவர் கூட்டாளிகளும் பின்வரும் தகவலையும் கண்டுள்ளார்கள். நடத்தைக் கோளாறுகள் உள்ள குழந்தைகளின் மருத்துவ வரலாறுகள் பிள்ளைப்பேறு, முதிராமை இவை சார்ந்த சிக்கல்களைக் குறிப்பிடுகின்றன. நடத்தை ஒழுங்கீனங்களுக்கும் பிள்ளைப் பேற்றின்போது தோன்றும் உடல் சம்பந்தமான இடர்ப்பாடுகளுக்கும் தொடர்பு இருப்பதாகத் தெரியவில்லை. தாயின் இரத்தத்தில் நச்சுப்பொருள் கலந்திருப்பது போன்ற அசாதாரண நிகழ்ச்சிகளே இவற்றுக்குக் காரணம் என்று எண்ண இடம் இருக்கிறது. அளவுக்கு மீறிய பரபரப்பு, குழப்பம், ஒழுங்குக் குலைவு இவற்றுல் பாதிக்கப்பட்ட குழந்தைகள் இத்தகைய கேட்டுக்கு உள்ளானவர்களாக இருந்தனர். கருநிலை, மகப்பேறு இவற்றில்

[7] பாசமானிக், காவி (Pasamanick and Kauvi, 1956) இவர்களின் கூற்று, மற்றக் குறிப்புகள் இவைகளைப் பொதுத்துணை நூற்றொகுதியில் காணலாம்.

தோன்றும் அசாதாரண நிகழ்ச்சிகள் தவிர, வேறு பல காரணங்களும் நடத்தை ஒழுங்கீனங்களை உண்டாக்கக் கூடும் என்று ஆராய்ச்சியாளர்கள் குறிப்பிடுகிறார்கள்.

பாலர்களுக்குப் பள்ளியில் ஏற்படும் தொல்லைகள் (உதாரணமாக, வாசிப்பதில் இடர்ப்பாடு) சிலரைப் பொறுத்தமட்டுமாவது, மூளையின் சேதங்களின் பயனுகும் என்று ஆராய்ச்சியால் கண்ட முடிவுகள் கூறுகின்றன. ஆனால் இச்சேதங்களின் பயன், இதற்கு முந்திய வேறு நடத்தைகளை நிச்சயமாகப் பாதிக்கும் அளவுக்குத் திறமை அற்றவையாக இருந்திருக்கலாம். எனினும் முக்கியமான சோதனைக்கு (படிப்பதுபோன்ற) உட்படும்போது, பாதிக்கும் அளவு ஆற்றல் உடையதாக இருக்கலாம். இத் துறையில் மீண்டும் ஆராய்ச்சி அவசியம் என்பது தெளிவு. ஆயினும், உயிரிய வேதியில் (bio-chemistry), உளவியல் இவைகளின் செயல், பிரதிச் செயல்கள், இவைகள் குழந்தைகளை எந்த அளவுக்குப் பாதிக்கின்றன என்ற ஆராய்ச்சிகளிலிருந்து பின்வரும் உண்மை கிடைக்கிறது. பாலர்களுக்குப் பள்ளியில் பிரச்சினைகளோ இடர்ப்பாடோ இருந்தால், 'பாலன் வேண்டிய முயற்சி எடுப்பதில்லை', 'பள்ளிப்பாடம் சார்ந்த வீட்டுவேலைகளை இன்னும் அதிகமாகப் பாலன் செய்யவேண்டும்' இவைபோன்ற மொழிகளால், குழந்தைகளின் குறைபாடுகளை வெளியிடுவது நோயின் சரியான ஆராய்ச்சி ஆகாது. இரக்கத்தோடும் நுண் உணர்வோடும் இந்தப் பிரச்சினைகளின் அடிப்படைக் காரணங்களை ஆராய வேண்டும்.

பிறக்கும்போது, பெண்குழந்தைகளைவிட ஆண்குழந்தைகளே அதிகத் தொல்லைகளுக்கு உட்படுவதாகத் தோன்றுகிறது. பெண்குழந்தைகளைவிட அதிக ஆண்குழந்தைகள் செத்துப் பிறக்கிறார்கள். அதிக ஆண்குழந்தைகள் பிறந்தவுடன் சாகிறார்கள். உளக்குறைபாடு, மூளைப் பக்கவாதம், காக்காய் வலிப்பு, அளவுக்கு மீறிய பரபரப்பு, குழப்பம், ஒழுங்குக் குலைவு, இவை உடைய ஆண்குழந்தைகளின் எண்ணிக்கை, அதிகம் எனத் தெரிகிறது (ரோஜர்ஸ், லிலியன், ஃபீல்ட், பாசமானிக், 1955).

நடத்தையின் அமைப்பு முறை

பிறப்புக்கு முன்னரும் பின்னரும் வளர்ச்சி ஏற்படும்போது புதிது புதிதாகத் தோன்றும் நடத்தை வகைகளின் பொதுமுறை யாது? இவ்விஷயம் பற்றிய விவாதம், பெரும்பாலும் கீழின

விலங்கு வகைகளை உற்றுப்பார்த்தலையே அடிப்படையாகக் கொண்டது. காக்ஹில் (Coghill, 1929, 1936) என்பவர் உடும்புகள் பற்றிச் செய்த ஆராய்ச்சிகள், உயிரி ஒன்றின் முழு உடலும் சம்பந்தப்பட்ட அதன் எதிர்வினைகள் உடலுறுப்புக்களின் தனி இயக்கங்களுக்கு முற்பட்டவை என்று கூறுகின்றன. மூல நிலை, ஒருமைப்பாட்டை அடிப்படையாகக் கொண்டது. பகுதிகளின் இயக்கங்கள் பெரிய முழுஇயக்கங்களில் இருந்து பிரிகிறவையே ஆகும். உதாரணமாக, உடும்பின் நீச்சல் இயக்கங்கள் முழுஉடலையும் பொறுத்த இயக்கங்களே ஆகும். தனி உறுப்புக்கள் தனியாக இயங்கக்கூடுமுன் அவை முழுஉடலின் இயக்கத்தோடு பிணைக்கப்பட்டவை. முழுமை இயக்கத்துடன் ஒன்றிப் புடைய பகுதிகள் இவை.

பார்வைச் செயல் முதலில் முழு உடலின் இயக்கத்தையே அடிப்படையாகக் கொண்டது என்று காக்ஹில் சொல்கிறார். உடும்பு ஒன்றின் பார்வைக் களத்தில், ஒரு பொருள் இடப்புறத்திலிருந்து வலப்புறத்துக்குச் செல்லும்போது உடும்பு அசைவற்று நிலையாக இருந்துகொண்டு, விழிகளை மட்டும் உருட்டிப் பொருளைத் தொடர்ந்து அங்கும் இங்கும் பார்க்கும்; ஸ்ஃபிங்க்ஸ் (Sphinx) என்னும் கொடிய பிராணி போல் பார்ப்பதில்லை; (ஸ்ஃபிங்ஸ்: கிரேக்கப் புராணங்களில் கூறப்படும் ஒரு கொடிய பிராணி. அது இறக்கைகள், பெண்ணின் முகம், சிங்கத்தின் உடல் இவற்றைக் கொண்டது.) ஆனால் இளம் உடும்பின் முழு உடலும் பார்வைச் செயலில் பங்கு கொள்ளுகிறது. வளர்ச்சியின் பிந்திய நிலை ஒன்று வரையில் கண்கள் தாமாக அசைவதில்லை. (ஒரு குழந்தை ஒரு கண்ணைமட்டும் இமைக்க முயலும்போது, மக்கள் இனத்தில் இது போன்ற ஒப்புமை ஒன்று தோன்றுகிறது. முதலில் மற்றோர் இமையின் அசைவுகள் ஏற்படலாம்; குழந்தையின் தலை மேலும் கீழும் ஆடலாம்; தோள்பட்டைகளும் உடற்பகுதியும்கூட இந்த முயற்சியில் அசையலாம்.)

உடும்பு, பிற கீழ் இன விலங்குகள், இவைபற்றிய இத்தகைய ஆராய்ச்சிக் குறிப்புக்கள் பொதுவாக விலங்குகளுக்கும் மக்களுக்கும் பொருந்தும் எனக் காக்ஹில் நினைக்கிறார். எனினும் இவ்விஷயத்தில் ஆராய்ச்சியாளர்களுள் கருத்து ஒற்றுமை இல்லை. பாலிகளின் (mammals) இளஞ்சூல்கள் சம்பந்தமாக, கார்மைக்கேலும் (Carmichael) பிறரும் செய்துள்ள ஆய்வுகளில் காணப்படும் இயக்கங்களில் இருந்து பார்த்தால், முழுமையிலிருந்து படிப்படியாகப் பகுதிகளுக்கு இயக்கம் பரவுதல் என்ற பொதுக்கொள்கைக்கு எல்லா இயக்கங்களும் இடந்தரவில்லை. சில இயக்கங்கள்

தொடக்கத்திலிருந்தே 'முற்றும் முழுமையிலிருந்து பகுதி[8]' என்ற கொள்கைக்கு இணைவதாகத் தெரியவில்லை. முந்திய பெரிய முழுமை இயக்கங்களில் இருந்து தனிப்பட்ட இயக்கங்கள் பிரிதல் என்பதே நடத்தை வளர்ச்சியின் பெரும்பகுதியில் காணப்படுகிறது. ஆயினும் முழு விளக்கத்துக்கு வேறு சில படிகளின் ஆராய்ச்சி தேவை. பல்வேறு இயக்கங்கள் பல்வேறு விகிதங்களில் பிரிகின்றன. சில இயக்கங்களில், தனித்துறைப்பேறு(specialization) வெகு தூரம் செல்வதற்கு முன், சில தனிப்பட்ட நிகழ்ச்சிகளின் இடையே புதிய உறவுகள் நிலைபெறுகின்றன.

பிறப்புக்குப் பிறகு நடத்தை-சீர்மிக்கமுறை, தனிப்பட்ட இயக்கங்களின் தனி முனைப்பு, முதலில் பிணைக்கப்படாத இயக்கத் தொகுதிகளின் ஒருமைப்பாடு இவற்றின் மூலம் வளருகிறது.

கருத்தரித்தல், குழந்தையின் பிறப்பு இவற்றின் உளவியல்

கருத்தரித்தல் சம்பந்தமாகத் தலைமுறை தலைமுறையாகவும் பல நாகரிகங்களிலும் பற்பல குருட்டு நம்பிக்கைகள் இருந்து வருகின்றன. இவற்றுள் பல வெளிப்படையாகவே தவருனவை; ஆனால் ஒன்றுமட்டும் உறுதி: கருத்தரித்தலும் பிள்ளைப்பேறும் தாயினிடம் ஆழ்ந்த மனவெழுச்சிகளைத் தோற்றுவிக்கும் இயல் புள்ளவை.

பிள்ளைப்பேற்றுக் காலத்தில், தாய் சற்று இயல் முரணியவளாக மாறக்கூடும், பைத்தியத்துக்கு எளிதில் உள்ளாகும் தன்மை யுடையவள் ஆகலாம்; வழக்கத்துக்கு மாறுன ஆசைகளைக் கொள்ளக்கூடும்; பகுத்தறிவுக்கு மாறுன தேவைகள் ஏற் படலாம் என்றெல்லாம் உரைக்கும் கொள்கைகள் உள. ஆனால் உண்மையில் கருத்தரித்தலுக்கு முன் இருந்த உளப்போக்குகளும் பண்புகளும் தொடர்ந்து கருத்தரித்த பின்னும் தாயினிடம் காண்பதே இயல்பு.

ஆனலும் ஏற்கனவே உள்ள மனவெழுச்சிப் போக்குகளுக்கு அதிகத் தீவிரமோ புது அழுத்தமோ கருத்தரித்தபின் ஏற்படலாம். வாழ்க்கையில் மிக்க ஆர்வங் கொண்டுள்ள தாய், கருத்தரித்த வுடன், தன் கருத்து முற்றுப்பெற்றது என்ற மகிழ்ச்சி மிக்கவ

---

[8] இத்துறையிலுள்ள ஆராய்ச்சிகளின் மதிப்புரைக்குக் 'குழந்தை உளவியல் பற்றிய கைப்புத்தகத்தில்' (Manual of Child Psychology. 1954) கார்மைக்கெல் என்பவர் எழுதிய அத்தியாயத்தைப் பார்க்கவும்.

ளாக இருப்பாள். குழந்தை பெறும்பேறு தனக்கு உண்டு என்னும் அறிவின் பயனுகக் கட்டில் அடங்காத மகிழ்ச்சியோடு அவள் இருப்பாள். தன் இனவெற்றி காரணமான ஒளியும் அவள் முகத்தை அலங்கரிக்கும். முதல் கர்ப்பமானுல் தாய்க்குத் தன் லட்சியம் நிறைவேறிய உணர்ச்சி உண்டாகும். பழைய வாழ்க்கை நிலையிலிருந்து, புதிய வாழ்க்கை நிலைக்கு அமைதியாக மாறுவதற்கு வேண்டிய ஆயத்தங்களைச் செய்துகொள்வாள். தாய்மையை மிக்க அன்புடன் வரவேற்கும் மனப்பாங்கும் பிற ரைப்பற்றியும் தன்னைப்பற்றியும் ஒழுங்கான மனப்போக்கும், உள்ளதை உள்ளபடி மதிக்கும் இயல்பும் உடையவளாகத் தாய் இருந்தாலும், கர்ப்ப நிகழ்ச்சிகள், சில சமயங்களில் அவள் பொறுமையையும் சோதித்துவிடக்கூடும். பொருளாதாரப் பிரச் சினைகள், வீட்டு வேலைப் பளு, வீட்டிலுள்ள பிறரின் தொந்தரவி னுல் நேரும் சிக்கல்கள் முதலிய தனிப்பட்ட இடர்ப்பாடுகள் இருந் தால் இச்சோதனை மிகக் கடுமையான தாகும். வளர்ச்சியை உள் ளடக்கிய வாழ்க்கையின் எத் துணிகரச் செயலும் போராட்டம், அச்சம், வலி அல்லது துக்கம், இவற்றை இயல்பாகக் கொண்டதே ஆகும். கர்ப்பந்தரித்தல் என்ற செயலால் ஒரு தாயினது வாழ்க்கை அடிப்படையே மாறிவிடக் கூடும்; வேறேர் உயிரியின் சுக துக்கங்களுக்கு அடிப்படையாகவும் இது அமைகிறது; (ஒரு புது உயிரை உலகுக்குள் புகுத்தும் ஒவ்வொரு தாய்க்கும் இந்தப் பொறுப்பு உண்டல்லவா?) இவ்வளவு சிக்கல் மிக்க இந்தத் துணிகரச் செயலும் போராட்டம், அச்சம், துன்பம் இவற்றேடு தொடர்பு கொண்டுதானே இருக்கும்? உணர்ச்சித் தீவிரம் கொண்ட எந்த மாதும் ஒன்றையும் ஒளிக்காத இயல்புள்ளவ ளானுல் இத்தகைய அபாயமுள்ள பொறுப்பைச் சற்றுவது, அச்ச மின்றியும் கேடு வருமோ என்ற ஐயம் இன்றியும் ஏற்க முடியாது. ஆனுல் இவ்வநுபவத்திலும் எதிர்கால வாய்ப்பிலும் அச்சத்திற்கு முரணுக ஓர் அறைகூவலும் மன நிறைவும்உண்டு.

கர்ப்ப காலத்திலும் பிள்ளைப்பேற்றின் போதும் தாய்மார் களுக்கு ஏற்படும் மனவெழுச்சிகள் பற்றி உருக்கமானதும் உண்மை அறிவு தருவதுமான வரலாறு ஒன்றை ஹாமில்டன் (Hamilton, 1955) எழுதியிருக்கிறர். இந்த ஆராய்ச்சிக் காலத் தில் முதற் குழந்தையைப் பெற்ற பதினைந்து தாய்மார்களின் ஒத்துழைப்பை இவ்வம்மையார் பெற்றார். இவர்கள் தங்கள் அநுபவ ரகசிய நுணுக்கங்களை அவரிடம் நம்பிக்கையுடன் அச்ச மின்றிக் கூறியுள்ளார்கள்; தங்கள் அச்சங்கள், தொல்லைகள், மனவெழுச்சி சம்பந்தமாகத் துணை தேவைப்பட்ட செய்தி, கர்ப்பம்

ஆதல், பிள்ளைப்பேறு, இவை சம்பந்தமாக உண்டாகும் இடர்ப் பாடுகள் பற்றிய மூட நம்பிக்கைகளும் அத்தைப் பாட்டி கதை களும் இவர்களை எப்படிப் பாதித்தன என்பது, ஆகிய இவற்றை எல்லாம் ஒளிக்காமல் இத் தாய்மார்கள் கூறினர்கள்.

தன்னைப்பற்றிய நல்லெண்ணமும் உள்ளது உள்ளபடி தன்னைப் பற்றி நினைக்கும் மனப்போக்கும் கொண்டவ ளாயும், குறைபாடில்லாதவளாக இருக்கவேண்டும் என்ற கட்டா யமோ இயலாத உயர்வை எதிர்பார்க்கும் நெருக்கடியோ இல்லாதவளாயும் உள்ள தாய் ஒருத்தி, தன் கருப்ப நிகழ்ச்சி யையும் நல்லதாகவும் உள்ளது உள்ளபடியுமே காணுவாள். என் ருலும் இவர்களுக்கும் 'எப்படி நேருமோ?' என்ற பயம் இருத்தல் இயல்புதான்; தமது ஆராய்ச்சியில் ஒருவரைத் தவிர மற்றத் தாய்மார்கள் சில சமயங்களில் தமக்குப் பயம் இருந்தது என்று அவரிடம் கூறியதாகவே ஹாமில்டன் குறித்துள்ளார். பதினல் வரில் ஒன்பது தாய்மார்கள் குழந்தையை இழக்க நேரிடும் என்ரே குழந்தை சரியான அமைப்புடன் பிறக்காது என்ரே அஞ்சினர் களாம்.

கர்ப்பிணி, சாதாரணமாகத் தன்னைக் குறைகூறிக்கொள்ளு கிற இயல்புள்ளவளானலும் குற்ற உணர்ச்சிகளால் துன்புறுபவ ளானலும் கர்ப்பம்பற்றிய நிகழ்ச்சியிலும், இந்த உணர்ச்சிகள் உள்ளவளாக அவள் இருப்பாள். தான் செய்த காரியம் தவரே என்று அஞ்சி அவள் கவலையுறலாம். தான் செய்த ஏதோ ஒன்று பற்றியோ செய்யாதது ஒன்று பற்றியோ, குழந்தை சரியான அமைப்போடு பிறக்காமல் போகலாம் என்று நடுங்கலாம். தன்னைப்பற்றிய ஐயப்பாடுகளின் விளைவாகத் துன்பம் (தண்டனை யாகப்) பாதிக்கும் என்று அவள் கற்பனை செய்யக்கூடும்; தான் கர்ப்பிணியாயிருந்தும் ஒருத்தி, உண்மையில் குழந்தை பெறு வதைப்பற்றி அவநம்பிக்கை உடையவளானல், தாயாகும் கருத்தே அவளுக்குப் பிடிக்காத ஒன்ருனல், இந்த மேற்கண்ட குற்ற உணர்ச்சிகள் தீவிரம் ஆகக்கூடும். பிள்ளைப்பேற்றுக் காலத்தில் மயக்க மருந்து சாப்பிடவேண்டும் என்ற பயத்தையும் இந்தக் குற்ற உணர்ச்சிகள் உண்டாக்கிவிடும். பயந்த நிலையில், தான் காப்பாற்றி வைத்திருந்த இரகசியங்கள் வெளியாகிவிடுமோ என்று அவள் நடுங்கலாம்.

தாய், மிகுந்த வெட்க உணர்ச்சி உள்ளவளாகவும், விருப்ப மற்ற சிறு செயலும் வயிற்றைக் குழப்பும் அளவுக்கு நாசுக்குள்ள வளாகவும் இருந்தாலும்; மருத்துவர்கள், தாதிகள், இவர்கள்

முன் அம்மணமாக, அவர்கள் வசப்பட் டிருக்கவேண்டுமே என்னும் பயமும் கூச்சமும் மிக்கவளாக இருந்தாலும் கர்ப்ப காலத்தில் தொல்லை இன்னும் அதிகமாகிவிடும்.

தன்னைப் பெண்ணாக (ஆணைவிடக் குறைந்தவளாக) ஒப்புக் கொள்வதில், ஒரு தாய் இடர்ப்பாடு உற்றாலும், தன்னைப் பெண்ணுக்கித் தனக்கு நியாயமாக உள்ள உரிமைகளை இயற்கை அன்னை அளிக்காமல் ஏமாற்றிவிட்டதாக அவள் எண்ணினாலும் பொதுவான பெண்மைக்கே அவள் மனத்தில் உருவாகின்ற எதிர்ப்பு, தெரிந்தோ தெரியாமலோ (நனவிலி மனத்தில்) தாய்மைக்கு எதிர்ப்பாக மாறிவிடக்கூடும். ஆனால், கருவுற்ற தாய், தன் பெண்மைபற்றி மன நிறைவு பெற்றுத் தன்னைப் பெண்ணாக ஒப்புக்கொள்ளும் மனப்பான்மை பெற்றவள் ஆனால், கர்ப்பமும் பிள்ளைப்பேறும் அவள் பெண்மையை உறுதி செய்யவும் அதை வெளியிடவும் வழியும் ஆகும்.

கருவுற்றல் தனக்கும் தன் கணவனுக்கும் இடையே ஏற்கனவே உள்ள நல்ல தொடர்புகளைப் பின்னும் இறுக்கலாம்; அல்லது அவர்களிடையே ஏற்கனவே உள்ள வேற்றுமைகளையும் பெருக்கலாம். பிற மாதர்களுடன் நெருங்கிப் பழகித் தவறு செய்யத் தங்கள் மனைவிமார்களின் கர்ப்பகாலம் தங்களுக்கு உரிமை அளிப்பதாகச் சில கணவன்மார்கள் நினைக்கிறார்கள். இது ஒரு நோக்கு. இங்ஙனம் ஒரு கணவன் தவறாக நடந்தால், அதற்குக் காரணம் தன் மனைவியின் கர்ப்ப நிகழ்ச்சியாக இருக்க முடியாது; ஆனால், கணவன்-மனைவி இவர்கள் நெருங்கிய உறவின் இடையே உள்ள தொல்லைகளையும் மனக்கசப்புகளையும் கர்ப்பம் மிகைப்படுத்தி, உறவை மேலும் மோசம் ஆக்கக்கூடும். மனைவி, கணவனுடன் இயல்பாகவே சிற்றின்ப சுகம் பெற்று வருபவள் ஆனால், கருத்தரித்த காலத்திலும் அதற்கு எவ்விதத் தடையும் நேர இடம் இல்லை. ஆனால் இவ்வநுபவ விஷயமாகக் கர்ப்பத்துக்கு முன் எதிர்ப்பு இருந்திருந்தால், இந்த இன்ப அநுபவத்துக்கு இப்போது கர்ப்பம் ஒரு நல்ல சாக்காகப் பயன் படலாம்.

அது உண்டாக்கும் அச்சங்களும் அதனால் நேரும் அசௌகரியங்களும் ஒருபுறம் இருந்தாலும், தன்னை எவ்வளவுக்கு எவ்வளவு ஒரு பெண்மணி ஒப்புக்கொள்கிறாளோ, அவளும் கணவனும் ஒருவரையொருவர் எவ்வளவுக்கு எவ்வளவு ஒப்புக் கொண்டு அன்பு காட்டுகிறார்களோ, அவ்வளவுக்கு அவ்வளவு கருவுறுதல் வரவேற்கப்படும்.

குழந்தை பிறத்தல் என்னும் கடுந் தேர்வு

கவிகள், மருத்துவர்கள், உளவியலார் இவர்கள் அனைவரும் பிறக்கும் குழந்தையின் நோக்கில், பிறப்பு முறையின் பொருள் என்ன என்பது பற்றிய தம்தம் எண்ணங்களை வெளியிட்டுள்ளார்கள். பிள்ளைப் பேறு என்பது தீவிரமான ஒரு புரட்சி. வியப்பைத் தருகிற ஒரு மாறுதல்; ஊட்டம் தானாகவே அவனுள்ளே பாயப் பெற்று, மூச்சு விடும் அவசியம் கூட இல்லாமலும் இருந்த குழந்தை, கருப்பையின் சுகமான வெப்பநிலையிலிருந்தும் காப்பிலிருந்தும் வெளியே தள்ளப்படுகிறது. இனி உணவு பெற முயலவேண்டும்; தானே மூச்சு விடவேண்டும். சில வேளைகளில் மூச்சு முட்டியும் இருமியும் போராடியும் மூச்சைப் பெற வேண்டியும் நேரலாம். குழந்தை, வெப்ப தட்ப மாறுதல்களுக்கு ஆளாகிறான். ஒளிக்கிரணங்கள் அவன் கண்களைத் தாக்குகின்றன. காதுகளில் வந்து ஒலி அலைகள் மோதுகின்றன. சற்று வளைந்து இடங் கொடுக்கும், ஆனால் உறுதியாயுள்ள கருப்பைச் சுவர் என்ற ஓர் எல்லைக்குள் திரவப் பொருள் ஒன்றில் மிதந்து கிடந்ததை விட்டுவிட்டு, இப்போது துணை ஏதும் இன்றி, அம்மணமாகவும் மூடப்பெறுமலும் தன் உறுப்புக்கள் காலி இடத்தில் மோதும்போது அசைய வாய்ப்புடையவனுகவும் கிடக்கிறான். தாங்கப் பெருவிடில், அவன் தலை தொய்ந்து போகிறது. கையில் பிடிக்காவிடில் உடல் கீழே விழுகிறது. பிறக்கும் தறுவாயிலுள்ள குழந்தை இம்மாறுபாடுகளை உணரக்கூடுமாயின், முன்னைய நிலைக்கும் வரப்போகும் நிலைக்கும் உள்ள கடுமையான முரணைத் தெரிந்துகொள்ளக் கூடுமாயின், தாயின் கருப்பையிலிருந்து வெளியுலகத்துக்கு வருவதாகிய செயல் அவன் மனத்தை ஒரு குழப்புக் குழப்பியிருக்கும்.

இந்நிலைமை பற்றிப் பற்பல ஊகங்கள் உள. உதாரணமாக, பிறக்கும்போது அழுதல், முதல் முதல் மூச்சை உட்கொள்ளும் இயக்கம் காரணமாக ஏற்பட்ட இரைச்சல் அன்று; ஆனால் வலியையோ எதிர்ப்பையோ துயரத்தையோ அச்சத்தையோ குறிக்கும் அழுகையாகும் என்பர். கருப்பையில் இருந்து வேருடன் பிடுங்கப்பட்டு, வெளியேற்றப்படும் செயல், உள்ளம் சம்பந்தமான ஓர் அதிர்ச்சியை உண்டாக்கிவிடுகிறது. வாழ்நாள் முழுவதும் கருப்பையின் காப்புக்கும் அமைதியான ஆதரவுக்கும் திரும்பவேண்டும் என்ற நனவிலி ஆவலையும் இந்தக் கஷ்டம் உண்டாக்கிவிடுகிறது என்றும் உரைப்பர்.

ஆயினும், பிறப்பு நாடகம் சார்ந்த இத்தகைய கொள்கை, விவாதத்துக்கு இடமானது. பிறக்கும் குழவி சற்றும் முதிராதது;

சற்றும் முழுமை பெருத உயிரினம். அதனுடைய மேல் மூளை மையங்களும் நரம்பு மண்டலமும், முதிர்ந்தோனுடையவைபோல் தொழில் புரியும் திறன் இன்னும் ஏற்படவில்லை. புலன் உணர்லுக்கும் உணர்ச்சிக்கும் வேண்டிய சாதனங்கள் இன்னும் முற்றும் வளர்ச்சி பெறவில்லை. மேலும் பிறத்தல் ஆகிய செயல், வளர்ச்சி என்ற பெரிய முழுச் செயல் ஒன்றின் ஒருபகுதியே ஆகும். கருவாகவும் முதுசூலாகவும் இருக்கும் நிலையில், ஆக்ஸிஜனும் ஊட்டமும் கருவின் வளரும் பருமனுக்கு வேண்டிய இடமும் அளித்துக் கருவிலுள்ள குழந்தையைத் தாய் காக்கும் அமைப்பு, அளவற்ற காலம் வரையில் அதைப் பாதுகாப்பதற்காக ஏற்பட்டதல்ல. விருப்பங்கள், நம்பிக்கைகள், அச்சங்கள், இவை இச்சிறு குழவிக்கு உண்டு என்று உரைப்பதாக இருந்தால், கர்ப்ப கால இறுதியில், தாம் பிறக்கவேண்டாமென்று விரும்புவதைவிடப் பிறக்கவேண்டும் எனவே, அவன் அதிகம் விரும்புவான் என்று நினைக்கத்தான் அதிக இடம் உண்டு. கருப்பையில் தோன்றும் குழந்தையின் செயல்களாகிய திரும்புதல், நெளித்தல், குலுங்குதல் முறுக்குதல், உதைத்தல் இவைபற்றி, அவன் தாய் சொல்வதிலிருந்து மட்டுமே நாம் தீர்ப்புச் செய்வதானால், கருப்பையிலிருந்து, வெளிவரவே குழந்தை அதிக ஆவலுடையவனாக இருக்கிறான் என்று கொள்ளவேண்டுமே தவிர, அதனுள் மீண்டும் செல்ல அவன் விரும்புவான் என்று சொல்லவே முடியாது.

பிறவி என்பது, குழந்தை தோன்றி வளரும் பெரிய செயல் முறை ஒன்றின் பகுதியே ஆகும். குழந்தையாகப் பிறந்த பிறகும் காலப் போக்கில் அந்த வளர்ச்சி தொடரும். காலம் செல்லச் செல்லக் குழந்தை தவழவும் நடக்கவும், தேர்ச்சியற்ற ஆனால் ஆவலுடைய கால்களால் புதியவற்றைப் பின் தொடரவும், ஆராயும் உள்ளத்துடன் புது உலகில் மூழ்கவும் முயலுகிறான். பிறத்தலில் இருந்து இறத்தல் முடிய உள்ள வளர்ச்சிச் செயல் முறையில் முயற்சியும் போராட்டமும் உள. ஆனால் இவ்வளர்ச்சிச் செயல்முறையின் எப்பகுதியிலும் சரி, ஆரோக்கிய முடைய குழந்தை ஒன்று, தானாகவே சென்ற காலத்துக்கு முற்றும் பின்வாங்கவேண்டும் என்று நினைப்பது அரிது. நம்பிக்கையை முற்றும் இழந்து துன்பத்தில் உழந்த முதிர்ந்தோன் ஒருவன் வேண்டுமானால்—ஆரோக்கியமான குழந்தைகூடப் பிறந்த பிறகு-வாழ்க்கையின் முந்திய பகுதியான மறைவிடத்தில் புக நினைப்பான் என்று கருதக்கூடும்.

பிறந்த குழந்தையைச் சூழ்ந்துள்ள உலகம்

பிறந்த குழந்தையைப் பாதிக்கும் சூழ்நிலைகளுள் பல நம் கண்களுக்குப் புலப்படுகின்றன. எனினும், புலப்படாத வேறு பல சூழ்நிலைகளும் உள. பார்க்கக்கூடிய தொட்டிலில் பச்சிளங் குழவி படுத்திருக்கிறான். ஆனால், பார்க்க இயலாதவற்றாலும் சூழப்பெற்றிருக்கிறான். குடும்ப உறுப்பினர்கள், அவனைப் பற்றிக்கொண்டுள்ள எண்ணங்கள், உணர்ச்சிகள், மனப் போக்குகள், விருப்பங்கள், நம்பிக்கைகள், எதிர்பார்ப்புக்கள், போன்றவை. இவை அனைத்தும் நலமாக இருந்தால், இந்த எண்ணங்கள் உணர்ச்சிகள், இவற்றின் கலவை குழந்தைக்குச் சௌகரியத்தையே அளிக்கும். குழந்தையைப் பெற்றெடுத்த ஒருத்தியாகத் தன்னை அறிந்த அவன் தாய், தன் பங்கில் பெரு மிதமும் குழந்தையிடம் பாசமும் கொள்ளுவாள். அவனைத் தீங்கு களினின்று காக்கவேண்டும் என்ற உறுதி அவளிடம் இருக்கும். தான் தகப்பனாக ஆகும் வரையில் காணுத பற்றுக்களுடன் அவன் தந்தை அவனிடம் அன்பு கொள்வான். மேலும் அனைத்தும் சரியாக இருந்தால், அவன் பிறக்கும் தருணத்தில் உள்ள நிகழ்ச்சி களினால், தம் அமைதி குலைந்தாலும் குடும்பத்தில் புதிய ஒருவனைத் தம்மிடையே ஏற்பதன் விளைவுகள் பற்றிய குழப்பம் இருந்தாலும், அவனுக்குப் பெரியவர்களான சகோதர சகோதரிகள் அவனை வரவேற்க ஆயத்தமாகவே இருப்பார்கள்.[9] இவ்வாறன்றி, இச் சூழ்நிலை அவனை விரும்பி வரவேற்காததாகவும் இருக்கலாம். தொந்தரவு நிறைந்த குடும்பத்தில், ஏதோ ஒரு காரணம் பற்றி, வேண்டாத குழந்தையாக அது இருக்கலாம். அங்ஙனமாயின் இத்தகைய நட்பில்லாத, முரண்பாடுடைய மனவெழுச்சிகளின் விளைவுகள் அவன் சொந்த வாழ்க்கையில் விரைவில் அவனைப் பாதிக்கும்.

குழந்தை தோன்றும் சூழ்நிலையில் மேற்கூறியவை போன்ற வேறுபாடுகள் இருக்கக்கூடுமானாலும் குழந்தை முற்றும், அங் குள்ள சூழ்நிலைகளில் வசப்பட்டு விடமாட்டான். முதலிலிருந்தே அவன் முற்றும் சூழ்நிலைக்கு வசப்படும் உயிர் அல்லன் ; தன் சூழ் நிலையையே ஆக்கிக்கொள்ளும் வல்லமை குழந்தைக்கு உண்டு.

---

[9] குழந்தை பிறப்பு, முன் குழவிப்பருவம் இவைபற்றி உளவியல் சார்ந்த குணக்குறிகள், செயல்முறைத் திட்டங்கள் பற்றிய விவாதத் துக்குப் பின்வரும் நூல்களைப் பார்க்கவும்: கிரான்ட்லீரீட் (Grantly Read) என்பவரின் 'அச்சமின்றிக் குழந்தை பிறத்தல்' (Child-birth without Fear, 1953); ஜாக்சன், ட்ரேய்ன் ஹாம் (Jackson and Train-ham, 1950) இவர்கள் பதிப்பித்த தொகுப்பு.

அவன் பலவீனத்திலும் வலிமை உண்டு. ஏனெனில், அவனுடைய உதவியற்ற தன்மையே அவன்பால் பிறரை இழுக்க உதவுகிறது. தன் தோற்றத்தாலும் செயல்கள் அனைத்தாலும் அவன் பிறர் கவனத்தைக் கவர்கிறான். முன்னர் அவர்கள் யாது நினைத்திருந்தாலும் எவ்வுணர்ச்சிகளை உடையவராக இருந்தாலும் சரி, பிறருக்குத் தன் கருத்துக்களை உணர்த்துகிறான்; எதையும் கருதாமலே முதிர்ந்தோரின் மனப்போக்குகளைப் பாதிக்கிறான். ஆகவே 'குழந்தை பற்றி மிகுந்த ஆர்வங்கொள்ளமாட்டேன்' என்று சொல்லிவந்த மாது ஒருத்தி குழந்தை தோன்றியவுடன் அவனிடம் முற்றும் தன்னைப் பறிகொடுத்து விடுகிறாள். இரண்டாம் குழந்தையை முதற்குழந்தைபோல் தான் நேசிக்க இயலாதென்று அந்தரங்கமாக நினைத்திருந்த ஒரு தந்தை புதிய குழந்தையைத் தன் கைகளில் அணைத்திருக்கும்போது, முற்றும் மாறான அநுபவத்தைப் பெறுவதைக் காணலாம்.

முன் கண்டவற்றுக்கு நேர் மாறான நிலையும் ஏற்படக்கூடும். பின் கண்ட சூழ்நிலைகளில் பெற்றோர்கள் பிறக்கப்போகும் குழந்தைபற்றிக் கட்டியிருந்த மனக்கோட்டைக்கு நேர்மாறாக இருக்கலாம் பிறந்த குழந்தை; அல்லது குழந்தை, தங்கள்மேல் சுமத்தும் பொறுப்புகள்பற்றிப் பெற்றோர்கள் அச்சம் கொள்ளலாம். சாதாரணமாக வேறு மக்களுடன் நெருங்கிப் பழகும் பழக்கம் இல்லாத காரணத்தால் இயந்திரம்போல் பற்றற்ற இயல்பினர்களாகப் பெற்றோர் இருக்கலாம்; குழந்தை மிகச் சிறியவன்; அவனோடு பழகத் தெரியாது என்பதால் அல்ல. இதனால் குழந்தையினிடம் நெருங்கிப் பழகவே அவர்கள் கூசிப் பின் வாங்கலாம்.

பிறவிக் கால நடத்தை

பிறந்த கைக்குழந்தையின் செயல்அருவியின் பல செயல்கள் ஏறக்குறையத் தெளிவாக வரையப்பட்டிருந்தாலும், குழந்தையின் ஆரம்ப நடத்தையின் சிறப்பான அம்சம், இணைப்பும் தொடர்பும் இல்லாத மிகப் பலவகை இயக்கங்களே ஆகும்.[10]

பொதுப்படையான இயக்கம்

மிகவும் எளியனவாகத் தோன்றும் மறிவினைச் செயல்களைச் (reflex activities) சார்ந்தும், உடலின் குறிப்பிட்ட ஒரு சிறிய

---

[10] பிறந்த குழந்தை பற்றிய ஆராய்ச்சிகளின் மதிப்புரைக்கு பிராட் (Pratt, 1954) என்பவர் நூல்களைப் பார்க்கவும்.

பகுதியைத் தாக்கும் தூண்டல்களின் எதிர்வினைகளைச் சார்ந்தும் கூட உடலின் மற்றப் பகுதிகளிலும் பல்வேறு வகையான இணைந்த இயக்கங்களைக் காணலாம். உதாரணமாக, கைக்குழந்தையின் வாயில் ஒரு பொருள் வைக்கப்பட்டால் அவன் அதைச் சப்பத் தொடங்குவது இயல்பே; ஆனால், அதே சமயத்தில், உடலின் மற்றப் பகுதிகளிலும், சப்புவதோடு தொடர்பில்லாத பல அதிகப்படியான இயக்கங்களைக் காணலாம். சில இயக்கங்கள் அவற்றை உண்டாக்கிய காரணங்களோடு யாதொரு பொருத்தமும் இல்லாதனவாகத் தோன்றலாம். தலை மயிரை இழுத்த போதும் கீழே நழுவ விட்டபோதும், காலின் கட்டைவிரல்களைக் கிள்ளியபோதும் குழந்தைகளிடம் சப்பும் செயல் தோன்றியதாக ஓர் ஆராய்ச்சியாளர் குறிப்பிடுகிறார் (ஜென்சன், 1932). குழந்தைகளிடம் பல பொதுப்படை இயக்கங்கள் தோன்றினாலும் முதலில் இருந்தே சிறப்பு இயக்கங்களுக்கான இயல்பும் தென்படுகிறது. பசிக்கும்போது, ஆரோக்கியமுள்ள குழந்தை ஒன்றினிடம் ஒரு ரப்பர் முலைக்காம்பை (nipple) அளித்தால், அது வெகு நேர்த்தியாகச் சப்பும் தொழிலைச் செய்யும். இதைத் தொடர்ந்து நேரும் வேறு எந்த உடல் இயக்கத்தையும் குழந்தை லட்சியம் செய்யாது. அவன் கால்விரலைக் கிள்ளினால் கிள்ளின அந்த இடத்தில்தான் தீவிர எதிர்வினை காணப்படுமே ஒழிய, அந்த இடத்துக்கு விலகி வெகு தூரத்தில் உள்ள உடற் பகுதிகளில் எதிர்வினை வெகு குறைவாகத்தான் இருக்கும்.

குழந்தையிடம் சாதனைகளின் பெருங் களஞ்சியம் ஒன்றைக் காணலாம்: சப்புதல், விழுங்குதல், மலங்கழித்தல், சிறுநீர் கழித்தல், வாந்தி செய்தல், உமிழ்நீர் சுரத்தல், விக்குதல், தும்முதல், கொட்டாவி விடுதல், உறுப்புக்களை நீட்டுதல், உதைத்தல், புசங்களையும் கால்களையும் அசைத்தல், நடுங்குதல், துடித்தல், தலையைத் திருப்புதல், முகத்தைச் சுளித்தல், கண்களை அசைத்தல், விழித்தல், அழுதல், உறுமுதல், பெருமூச்சு விடுதல், இவ்வளவும் அவன் சாதனைகள். தன் இருப்பை வெளிப்படுத்துவதில்-தன்னைச் சுற்றியுள்ள உலகத்திற்குத் தன்னைத் தெரிவிப்பதற்கு வேண்டிய முயற்சியில் பாதியை இவனே செய்துவிடுகிறான்.

மறிவினை

தனிப்பட்டதும் மாறுபாடு அற்றதுமான, தன் முயற்சியற்ற எதிர்வினையைக் குறிக்கவே, 'மறிவினை' என்னும் சொல்லைக் கையாளுகிறோம்; எனினும், உண்மையில், பிறந்த குழந்தையினிடம் மறிவினைகள் முதலில் தோன்றும்போது (காலப்போக்கில்

பின்னர் இவை ஆவதைவிட) மாறுபடும் இயல்பை ஓரளவு கொண்டவை ஆகவும், முற்றும் தனிப்படாதவை ஆகவுமே இருக்கின்றன.[11] உதாரணமாக, சப்புதல் குழந்தை பிறக்கும் போதே தொழில் புரிய ஆயத்தமாக உளது; ஆனலும் (நாம் மேலே கண்டவண்ணம்) உணவுண்ணல் சம்பந்தப்படாத பல நிகழ்ச்சிகளாலும் அது தூண்டப் பெறலாம். ஆனல் இதே சப்புதல்-பிறந்த சில நாட்களில்-இந்த நிலை மாறித் திட்டவட்டம் உடையதாய் விடுகிறது (கெஸல், இல்க், Gesell and Ilg, 1937). வளர்ச்சிப் போக்கில் சில மறிவினைகள் தேய்கின்றன அல்லது வேறுவகை நடத்தைகள் அவற்றை ஒழித்துவிடுகின்றன. நரம்பு மண்டலம் முதிரும்போது, முதலில் மறிவினையாகத் தோன்றிய சில இயக்கங்களை அவனல் தடுக்கவோ மறைக்கவோ முடிகிறது. கவர்ச்சிதரும் போக்குள்ள ஒரு மறிவினை, 'பற்றுமறிவினை' ஆகும்: (மோரோ மறிவினை-moro reflex) என்பர். இதைத் தழுவுமறிவினை (clasping or embrace reflex) என்றும் கூறுவர் (ஃப்ரூடன்பர்க், Frudenberg, 1921). இளங்குழந்தை மல்லாந்து கிடக்கும்போது, பக்கத்திலுள்ள தரையைத் திடீரென்று தட்டுவதால் இம்மறிவினையைத் தோற்றுவிக்கலாம். உடனே, இளங்குழந்தை தன் கைகளை வெளியே நீட்டி எதையோ தழுவிக் கொள்வது போன்ற செயலைச் செய்கிறது. அதே சமயத்தில் கால்களும் நீண்டு வளைகின்றன. இந்த எதிர்வினையைக் கண்டு பிடித்தவர் நடுக்கத்தினுல், மனித இனத் தோற்றக் காலத்தில் இருந்தே ஏற்பட்ட ஒருவகை அச்சச் செயல் இது என்றார்; (ஆரம்பகால மனிதர்களிடம் முதல் முதலில் தோன்றிய அச்சச் செயல் இது). பல்லாயிரம் ஆண்டுகளுக்குப் பின் வாழும் நாகரிகம் அடைந்த நம் குழந்தைகளிடம்கூட இன்னும் அச்செயல் இடம் பெறுகிறது. (மனிதன், வெளவால், குரங்கு போன்ற) பாலிகளின் உயிரினத்தின் குஞ்சுகளிடம் தோன்றும் இத்தகைய இயக்கங்களால் அவை தம் தாயையோ மரத்தின் கிளையையோ இறுகப் பிடித்துக்கொள்ள முடியும். ஷால்டன் பிரான்ட் (Schaltenbrand, 1925) என்னும் ஆராய்ச்சியாளர் மரத்தின்மேலிருந்து அடிபடாமல் தரையை அடையத் தாண்டுவதற்கு வேண்டிய ஆயத்த மறிவினை இது என்கிறார். வாழ்க்கையின் முதல் மாதங்களில் இம்மறிவினை சில மாறுபாடுகளை அடைகிறது. மூன்று அல்லது நான்கு மாதங்களில் இம்மறிவினை சம்பந்தமான கை, கால், இயக்கங்கள் பெரும்பாலும் குறைகின்றன என்று மக்கிரா (Mcgraw, 1937) கண்டார். சுமார் ஏழு மாதத்தில் இத்தகைய இயக்கங்கள் மேலும் குன்றி, அவசரக் கண்ணிமைப்பும் பலவீனமான ஓர்

[11] ஆன்டர்சன் (Anderson, 1936) ஆராய்ச்சிகளைப் பார்க்கவும்.

உடல் அசைவும் மட்டுமே எஞ்சியுள்ளன. பெரும் போக்கான செயல்களாக இருந்து நுட்பமான செயல்களாக மாறும் மாறுதல்கள் இளங்குழந்தையின் நரம்புமண்டல வளர்ச்சியோடு இணைந்தவை என்பது மக்கிராவின் கருத்து.

இந்த மறிவினைகளின் தொடக்க நிலையில் மூளையின் புறணி தொழிற்படுவதில்லை என்கிறார் இவ்வம்மணி. புறணி வளர்ந்து, தொழில் புரியத் தொடங்கியவுடன், இளங்குழந்தையால் கட்டுப் படுத்த இயலாத மனிதனின் ஆதிகால இயக்கம் மாறி, திட்டமிட்ட ஒரு வினை ஆகிவிடுகிறது.

இளங்குழவியின் உள்ளங்கைகளில் ஒரு பொருளை வைத்த வுடன் ஏற்படும் பற்றுமறிவினையும், காலப்போக்கில் மாறுகிறது. ஒரு பருத்த இரும்புக்கம்பியை விடாப்பிடியாகப் பிடித்துக்கொண்ட இளங்குழந்தை தன் உடல் அளவு பளுவைக்கூடப் பலவிநாடிகள் ஏந்தி நிற்க முடியும். ஆனால் முதலில் தன் முயற்சி அற்ற செய லாகத் தோன்றும் இப் பற்றுமறிவினை, குழந்தை முதிர முதிர மறைந்து, மேன்மேலும் தன்முயற்சிவினையாக மாறிவிடுகிறது: தன் கைகளின் வினையைத் தன் விருப்பப்படி அடக்கி ஆளும் ஆற்றலைக் குழந்தை பெற்றுவிடுகிறது.

தனிப்புலன்கள்

எத்தகைய உள்ளப் பதிவுகளைப் பிறந்த குழந்தை பெறு கிறான்? இவ்வினாவுக்கு விடை அளித்தல் எளிதன்று. அவன் பார்க்கவோ கேட்கவோ நுகரவோ சுவைக்கவோ கூடும் என்ற அறிகுறி அவனுடைய தொடக்க அநுபவங்களின் பொருளைப் பற்றி ஊகிக்க நமக்கு ஒரு வாய்ப்பை அளிக்கிறது. இளங் குழந்தையின் நடத்தைகளை அவனுடைய வெளிப்படையான செயல்களிலிருந்தே தீர்மானிக்க வேண்டும். அவன் உடல் ஈரமாக இருக்கிறதா? உலர்ந்து இருக்கிறதா? அவன் பசியோடு இருக்கிறானா? தெவிட்டிய நிலையில் இருக்கிறானா? தூங்குகிறானா? விழித்திருக்கிறானா? இது போன்ற நிபந்தனைகளால் இச்செயல்கள் பாதிக்கப்படுகின்றன.

நம்முடைய உற்றுநோக்கை இளங்குழந்தையின் நடத்தை வழிகளுக்கு ஏற்ப அமைத்துக்கொள்வது எங்ஙனம் என்பது ஒரு பிரச்சினை ஆகும். பிறந்த குழந்தை நம்மோடு ஒத்துழைக்கும் ஆற்றல் உள்ளதல்ல. ஆகவே குழந்தையுடன் ஒத்துழைப்பது உற்றுநோக்குபவரின் கடமை ஆகிறது. ஒரு பொருளின் மேல்

பார்வையை நிலைக்கச் செய்து, குழந்தை அதைக் கண்களால் பின் தொடர்வது பற்றிய ஆராய்ச்சி ஒன்று இந்த உண்மையை விளக்கப் பயன்படும்: பீஸ்லி (Beasley, 1933). சோதனையாளர் குழந்தையின் முயற்சிக்கு அரைவாசி உதவினர். விளக்கு ஒன்றைக் குழவியின் பார்வைக் களத்துக்குக் கொணர்ந்து, அதன் மேல் பார்வை நிலைத்து நிற்கும் வரையில் அதை நகர்த்தி வந்தார். பார்வையை நிலைத்து நிறுத்திய பிறகே, சோதனையை அடுத்தபடிக்கு எடுத்துச் சென்றார். பார்வைக்களத்தில் பொருளை நகர்த்தியபோது, தொடர்ந்து எவ்வளவு தூரம், எவ்வளவு நேரம், கண்களைக் குழவி அதன் மேல் நிலைநிறுத்த முடிகிறது என்று பார்ப்பதே இந்த ஆராய்ச்சி. மனம் போகிற போக்கில் செய்யும் சோதனையைவிட இத்தகைய திட்டமிட்ட செயல்முறை கையாளப் பெற்றபோது, ஒளித்தூண்டலைப் பின்தொடரும் குழவியின் ஆற்றல் அதிகமாக இருந்தது என முடிவுகள் சுட்டிக்காட்டின.

பார்வை

கூடிய வரையில், பிறந்த நேரம் முதற்கொண்டே பச்சிளங் குழந்தை, தான் பார்க்கக்கூடும் என்று காண்பிக்கும் வகையில் நடந்துகொள்கிறது. ஒரு பொருளின்மேல் கண்களை நிலைநிறுத்தி, அப்பொருள் நகரும்போது, கண்கள் பின்தொடர்ந்தால், அவன் பார்க்கிறான் அல்லது ஏதோ சில தோற்றங்களைக் காண்கிறான் என ஊகித்தல் நியாயமே. ஆனால் அவன் கண்கள் மூலம் பெறும் பதிவுகள் எத்தகையவை என்று நாம் அறிவதற்கு வழி ஒன்றும் இல்லை. ஒரு பொருளின் மேல், பார்வையை நிலை நிறுத்தும் ஆற்றலில் இளங்குழந்தைகள் ஒருவருக் கொருவர் வெகுவாக மாறுபடுகிறார்கள். சில குழந்தைகளுக்குப் பிறந்த சிலகாலம் வரையில் கண்களின் இயக்கங்கள் ஒருமுகப்படுவ தில்லை. சாதாரணமாக, மேலும் கீழுமோ ஒருபுறத்திலிருந்து மற்றொரு புறத்துக்கோ நகரும் பொருளைப் பின்தொடர்வதில் கண் களின் இணைப்பு, பிறந்த பல வாரங்கள் வரையில் ஏற்படுவ தில்லை.

கேள்வி

பிறவிக்கு முன்னரே, ஒலியை எழுப்பும் பௌதிக அசைவு களுக்கு இளங்குழவியினிடம் துலங்கள் தோன்றலாம். இதி லிருந்து குழவி எதைக் கேட்கிறது என்று ஊகிக்க இயலாது. சில ஆராய்ச்சியாளர்கள் குழந்தைகள் பிறக்கும்போது செவி டாகவே பிறக்கிறார்கள் என்று கூறுகின்றனர். ஆனால், வேறு

பல ஆராய்ச்சிகள், கைக் குழந்தைகளில் பெரும்பான்மை யோரிடம், பிறந்த சில நாட்களிலேயே ஒலிகளுக்குத் துலங்கல் ஏதோ ஒரு வகையில் தோன்றுகின்றன என்று காட்டுகின்றன.

பிற புலன்களின் இயக்கங்கள்

சாதாரணக் கைக்குழந்தை பாலையும் இனிய பான வகை களையும் விரும்பி ஏற்கின்றது. உவர்ப்பு, புளிப்பு, கைப்புப்போன்ற பானங்களை அவைகள் விரும்பி ஏற்பதில்லை.[12]

மிகப் பசியாக இருக்குங் காலத்தில் குழந்தைகளால் சுவை களைத் தெளிவாகப் பிரித்தறிய முடியவில்லை. ஆனல் வயிறு நிரம்பி இருக்கும்போது, நன்கு பிரித்தறிகிருர்கள்; (ஜென்சன், Jensen, 1932). இதையே வயதான குழந்தைகளிடமும் முதிர்ந் தோரிடமும் காண்கிறேம். அதிகப் பசி உள்ளவன் உணவைப் பற்றி 'வீண் தடபுடல்' எதுவும் செய்யமாட்டான். பசி யுடையான் ருசி அறியான் அன்றே? முதல் வாரங்களிலேயே குழந்தைகள், இங்ஙனம் பிரித்தறியும் ஆற்றல் பெற்றுவிடுவதால், அவர்களின் திறமையை ஆராய்வது கஷ்டமாகப் போய்விடுகிறது. குழந்தைக்குப் பசி எடுக்காவிடில், அவன் இனிப்பான உணவு, புளிப்பான உணவு இரண்டையுமே ஏற்க மறுத்துவிடுவான். இது அவற்றின் மாறுபாட்டை அறியமுடியாததனல் அன்று; ஆனல் ஒன்றுமே அவனுக்கு அப்போது தேவைப்படாததே காரணம். குழந்தையின் சுவை ஆற்றலை ஆராயும்போதும் சரி; அவன் பார்வை ஆற்றலை ஆராயும்போதும் சரி; சீரான முறையில் சரியான காலத்தில் ஆராய்ச்சியைத் தொடங்குவது அவசியம். மோப்பம் பற்றிய ஆராய்ச்சிகளில் அம்மோனியா (ammonia), அசெடிக் அமிலம் (acetic acid) போன்ற மோப்பப் பொருள்கள் முதிர்ந்தோருக்குத் (அநேகமாக மோப்பம்பற்றி யல்லாது வலி பற்றியே) தொல்லையை உண்டாக்குகின்றன. இங்ஙனமே பச்சிளங்குழவிகளுக்கும் இந்த வாசனைகள் தொல் லையை உண்டாக்குகின்றன. ஆனல் இலேசான வாசனைகளை முதிர்ந்தோர் உணரும் அளவுக்குக் குழவிகளால் உணர முடிவ தாகத் தெரியவில்லை. சாதாரண வெப்பதட்ப நிலையைவிட அதிகமோ குறைவோ உள்ள வெப்பதட்பங்களை இளங்குழவிகள் உணருகின்றன. அவை கடுமையான வெப்பத்தைவிடக் கடுமை யான குளிர்ச்சியை நன்கு உணருகின்றன என்று தெரிகிறது; (பிராட் 1930).

---

[12] இத்துறையில் மதிப்புரைகளுக்குப் பிராட்டின் (Pratt, 1954) நூல் களைப் பார்க்கவும்.

பிறப்பிலிருந்தே உடலுக்கு ஏற்படும் அல்லது உடலோடு வேருென்றுல் ஏற்படும் சம்பந்தம், இவற்றைப் பச்சிளங்குழவிகள் உணருகின்றன. வாழ்க்கைத் தொடக்க நாட்களிலேயே உடல் நிலை மாற்றங்கள் ஒவ்வொன்றையும் நன்கு உணர்ந்து ஒவ் வொன்றும் ஏற்றபடி பலவகையில் தொழில்படுகின்றன. நிமிர்ந்த நிலையை நிலைநாட்டிக்கொள்வதற்குத் துணையான சிலவகை உடல்நிலை முயற்சிகளைக் குழந்தை பிறந்தவுடனேயே முதல் சில நாட்களில் காணலாம்.

புனிற்றிளங்குழவியின் மனவெழுச்சிகள்

பிறந்த குழந்தைக்கு முதல் நாட்களிலோ வாரங்களிலோ உணர்ச்சி, மனவெழுச்சி இவை சார்ந்த ஆற்றல் எவ்வளவு இருக் கிறது? இது கடினமான வினுவாயினும் முக்கியமானதாகும்; ஏனெனில், ஒருவனுடைய தன் இருப்பைப்பற்றிய நனவு பார்வை, கேள்வி, ஊறு முதலிய புலன் அநுபவங்கள் மூலம் ஓரளவு வந்தாலும், தன்னைப்பற்றிய இந்த அறிவு வருவதில் உணர்ச்சிகள் முக்கிய அம்சம் ஆகும்.

பச்சிளங் குழவிகளில் பெரும்பாலோர் (அமைதியானவை கூட) மிகுந்த மனவெழுச்சிகள்போல் தோன்றும் சில எழுச்சிகளை வெளியிடுகின்றனர். அவை அழுகின்றன, நெளிகின்றன, உதைக்கின்றன, கை கால்களை அடித்துக்கொள்கின்றன. முதிர்ந்தோன் ஒருவனிடம் இத்தகைய எழுச்சிச் செயல்கள் காணப்பட்டால், அவன் உள்ளத்தில் ஏதோ ஒரு பெரிய உணர்ச்சிப் போராட்டம் நடப்பதாகவே நாம் ஊகிக்கவேண்டி நேரும்.

குழவிகளின் மனவெழுச்சி ஆற்றல் பற்றிப் பல கருத்துக்கள் உள; பெருமளவு ஆராய்ச்சியும் நடந்திருக்கிறது; ஆயினும், இக்கருத்துக்களும் ஆராய்ச்சிகளும் பல ஐயப்பாடுகளுக்கு உட்பட்டிருப்பது வருந்தத்தக்கது.

இளங்குழந்தை, ஆழ்ந்த மனவெழுச்சி அநுபவங்களுக்கு வசமானது என்பதை ஃபிராயிட் (Freud) கூறியுள்ளார். அவரைப் பின்பற்றும் சிலரும் தங்கள் சொந்தக் கருத்துக்களைக் கூறியுள்ளார்கள்.[13] தன் உதவியற்றமை காரணமாக, குழந்தை அபாயத்துக்கு உள்ளாகிறது. எனவே, பிறர் துணையைத் தரும்

[13] ஃபிராயிட் (1936), ஐஸக்ஸ் (Isaacs, 1936), ஷார்ப் (Sharpe, 1950) பார்க்கவும்.

போது, அன்பின் தேவையை அது உணருகிறது. இத்தகைய அன்பை மக்கள் தம் வாழ்வில் ஒருகாலும் துறக்க முடிவதே இல்லை; இயற்கை விதி இப்படி இருக்கிறது. இவை ஃபிராயிட் என்பவரின் கருத்து. பிறப்பிலிருந்தே தேவைகள், விருப்பங்கள் அச்சம், சினம், அன்பு, வெறுப்பு இவை அனைத்தும் இருக் கின்றன என்று ஜஸக்ஸ் (1936), உறுதியாகக் கூறுகிறார். டெஸ்ப்பர்ட் (Despert, 1946) என்பவரின் கருத்துப்படி குழந்தை, உலகுக்குள் தனித்தவனாகவே - துணை யின்றிப் - புகுகிறான்; ஆகவே அச்சங்கொள்கிறான்.

இதற்கு எதிராகவும் சில ஆராய்ச்சி முடிவுகள் இருக்கின்றன. வேறு பல இயல்புகள், தொடக்கநிலையில் இருப்பதுபோலவே மனவெழுச்சி ஆற்றலும் பிறந்த குழந்தையினிடம் தொடக்க நிலையிலேயே இருக்கிறது என்று இம் முடிவுகள் உரைக் கின்றன. இந்த முடிவுகளைப் பற்றிப் பின்னால் ஆராயலாம்.

பிறந்த சில நாட்களுக்குள் புனிற்றிளங்குழவிக்குத் தீவிர மனவெழுச்சி அநுபவம் பெறும் ஆற்றல் உண்டா இல்லையா? என்பதை மெய்ப்பிக்க இயலாது. ஆனால், இரு காரணங்கள் பற்றி குழவிகளுக்கு மனவெழுச்சி ஆற்றல் இல்லை என்று முடிவுகட்டுவதைவிட, குழவிகளுக்குப் பல்வேறு மன வெழுச்சி ஆற்றல் உண்டு (புறவயமாக இதை நிரூபிக்க முடியா விட்டாலும்) என்று முடிவுகட்டுவதே மேல் என்பது இந்நூலாசிரி யரின் கருத்து. முதலாகக் குழவிகளின் அழுகைகளுக்கும் அவனுடைய வேறு மனவெழுச்சி மெய்ப்பாடுகளுக்கும் செவி சாய்த்து, அவனிடம் சென்று, அவனைக் கவனித்து, ஆறுதல் அளிப்பதால் யாதொரு தீங்கும் ஏற்பட்டுவிடாது. இதனால் சற்று நலம் உண்டாதலும் கூடும். ஆனால், இவற்றுக்குச் செவி சாய்த்துக் குழந்தையைக் கவனியாவிடில் தீங்கு நேரிடக்கூடும். பரிவு, இரக்கம் இவற்றுக்கு இடங்கொடுத்து நடப்பது மேல். இரண்டாவதாக, குழந்தை நிச்சயமாக உணர்ச்சியுடையவன் என்பதை ஏற்றுக்கொள்வதாலும், அவன் அநுபவித்துக்கொண்டு தெரிவிக்க விரும்பும் மனவெழுச்சியைக் காணக்கூடும் என்று எண்ணுவதாலும் மட்டுமே அவன் உணர்ச்சிகளை விழிப்புடன் நாம் கவனிக்க இயலும்; அவன் மனவெழுச்சி அறிகுறிகளைத் தெரிந்துகொள்ள முடியும்; அவனுடன் ஒத்துணர்ச்சி கொள்ளக் கூடும்; அவனோடு உறவு கொள்ளக்கூடும்.

இங்கே கூறியவை, பச்சிளங்குழவிகளுடன் உறவு கொள்ளு தலுக்கு மட்டும் பொருத்தமுள்ளவை என்று நினைக்கலாகாது;

எல்லா நிலைகளிலும் உள்ள குழந்தைகளுடன் உறவுகொள்ளவும் முதிர்ந்தோருடன் உறவு கொள்ளவும் பொருந்தும். பிறரின் மானிட இயல்புக்கு எவ்வளவு நாம் துலங்குகிறோமோ நம்முடைய மானிட இயல்பை எவ்வளவுக்கு எவ்வளவு பயன்படுத்துகிறோமோ அவ்வளவுக்கு அவ்வளவு பிறர் உணர்ச்சிகளை உணர்வதிலும் நாம் விழிப்போடு இருப்போம் என்பதே பரந்த நோக்கம் ஆகும்.

பசி

பிறந்த குழந்தை தன் பசியை அழுகையாலும் கிடை கொள்ளாமையாலும் வெளியிடுகிறது. உணவு அருந்தியதும் அமைதிபெறும் போக்குடையதாகிறது. உடல் நலமுள்ள பச்சிளங்குழவிகள் மூன்று மணிக்கு ஒரு முறை உணவு வேண்டு கிறார்கள்; எனினும் குழந்தைகளுக்குக் குழந்தை இந்த இடை வெளியில் பெரும் அளவுக்கு மாறுபடும்.

பசியைத் தெரிவிக்கும்போது, குழந்தைக்கு உணவு அளிக்கப் பெறுவிடில், அவன் அழுகையும் அசைவுகளும் அதிகரிக்கக் கூடும். பிறந்த பின்னர் பல நாட்கள்வரை, ஓர் ஒழுங்கான அட்டவணைப்படி உணவு அளிக்கப்பட்டு, ஒரு சமயம் பழக்க மான காலத்தில் கொடுக்காமல் தாமதப்படுத்தினாலும் அவன் அழுகை, ஆரவாரம், அசைவுகள் இவைகள் நிறைய அதிகமாகக் கூடும்.

பசிவேட்கை, அதன் நிறைவு என்ற சுழலுடன் தொடர்புற்ற உணர்ச்சிகள் யாவை? சில வேளைகளில் கைக்குழந்தை உயிர் போகும் வேதனை ஏற்பட்டுவிட்டதுபோல், கதறுவான். பசி வேட்கை நிறைவு பெறுவிட்டால், தனக்கு நாசமே ஏற்பட்டு விடுமோ என்ற தெளிவற்ற அச்சம் ஒன்று அவனைத் தாக்கு கிறதோ? தன் விருப்பங்கள் நிறைவேறவில்லையே என்ற சீற்றம் அவனை ஆட்கொள்கிறதோ? அவனுடைய உரத்த அழுகைகளின் இடைஇடையே தோன்றும் மென்மை அவனுடைய அச்சம், சீற்றம் இவற்றுடன் மனவருத்தமும் கலந்திருக்கிறது என்பதைக் காட்டுகிறதோ? எதற்காக மனவருத்தம்? பெரியவர் (பெற்றோர்) தன்னைப் புறக்கணிக்கிறார்கள் என்ற வருத்தம். உணவு கொடாமல் அவர்கள் நிறுத்துவது, அன்பையும் கொடாது நிறுத்து வதுதான் என்ற அச்சம். நிச்சயமாக விடை அளிக்க இயலாது. ஆனால் சில வேளைகளில், இளங்குழந்தை தன் ஆற்றல் முழு வதையும் உணவு நாடுவதில் மட்டுமே ஈடுபடுத்துகிறான் என்பது தெற்றென விளங்குகிறது.

பிறர் உடலோடு தம் உடல் படுவதால் ஏற்படும் அநுபவங்கள்

பசி எடுப்பதும் உணவு பெறுவதும் சற்றுப் பெரிய குழந்தையைவிடப் புனிற்றிளங்குழவிக்கு மிகவும் முக்கியத்துவம் உடையவை. குழந்தையின் விருப்பங்களோ நிறைவேற்றும்போது, அவனைப் பிறர் தொடுதல்பற்றியும் இது உண்மை. இத்தகைய ஒட்டுறவு (தொடுகை) அவன் நலத்தினேடும் அன்ருட உயிர் வாழ்க்கையோடும் நெருங்கிய தொடர்புள்ளது. பிறந்த சில நாட்களுக்குள் தன்னைப் பிறர் எடுத்துக்கொண்டாலே சற்று நேரமாவது குழந்தை அழுகையை நிறுத்திவிடுவான்; ஆனல் அதற்கு முன்னரோ, தன்னை எடுத்துக்கொள்வதுடன் உணவும் அளித்தால்தான் ஆறுதல் பெற்ருன். இன்னும் சில நாட்களில் தன்னிடம் வரும் ஒருவர் காட்சியோ குரலோகூட அவன் ஆரவாரத்தை நிறுத்திவிடப் போதுமான தாகிவிடுகிறது. பின்னர் ஒரு காலம் வருகிறது. அப்போது, தான் சௌகரியமாக வெப்பமாகவும், ஆடை நனைக்கப் பெருமலும், வயிறு நிறைந்தும் இருந்தாலும் தன் அருகில் ஒருவர் இருக்கவேண்டும் என்று அவன் விரும்புகிருன். வெறும் துணைக்காகவே இப்போது பிறரை அவன் விரும்புகிருன். உணவு, உடற்பாதுகாப்பின் பிற அம்சங்கள், இவற்றைக் கவனிக்கமட்டுமே பிறர் உதவியை நாடிய குழந்தைகள் நாளாக ஆக இவைகள் தேவைப்படாதபோதும் பிறர் கவனத்தை நாடத் தொடங்கிவிடுகின்றன. தோழமை அவர்களுக்குத் தேவைப்படுகிறது. சாதாரணமாக, இத்தோழமையைப் பின் வரும் பல வழிகளில் பெறுகிருர்கள்: பிறர் கைகளில் இருத்தல், பிறர் அவரோடு பேசுதல், தனக்காக இராகம் இழுத்துப் பாடுதல், தன்னைத் தொட்டிலில் இட்டு ஆட்டுதல், தன்னைத் தடவிக் கொடுத்தல், அணைத்தல், அழுத்தி நசுக்குதல், தட்டிக்கொடுத்துக் கொஞ்சுதல், உச்சிமோத்தல், இறுகத் தழுவுதல் போன்ற கணக்கற்ற வழிகள், பாராட்டுதல் முதலியவற்ருல் குழந்தைகள் பிறர் தோழமையைப் பெறுகிருர்கள். அன்பு, மிக்க ஆதரவு, இரக்கம், விளையாட்டாகத் தொடுதல் இவை அடங்கிய இத்தகைய செயல்களைத் 'தாயன்புச் செயல்கள்' (mothering) என்பர். சாதாரணக் குழந்தை, பிறந்தவுடன் இத்தகைய தாயன்புச்செயலை ஆவலுடன் வேண்டுகின்ருன். உணவூட்டுதலின் உடனிகழ்ச்சிகளாகிய தூக்குதல், கையில் எடுத்தல், பிடித்தல் இவை உணவுபெறுவதால் கிடைக்கும் மனநிறைவுடன் இயைபுறுவதாலேயே இன்ப நிகழ்ச்சிகளாகத் தோன்றுகின்றன. எனவே, 'இந்தத் தாயன்பு வேட்கை, உணவு வேட்கையோடு தொடர்புடைய துணை வேட்கை ஆகும்' என நாம் வாதிக்கலாம்; அல்லது 'தாயின் ஆதரவைப் பெறுதலில் உள்ள வேட்கை, முதனிலை வேட்கை

தான்; இஃது உணவு வேட்கை போன்ற, இயற்கையாகவே தோன்றும் மிகப் பழைய, ஆதிவேட்கைதான்' என்றும் வாதிக் கலாம். உண்மையில் இப்பிரச்சினையை வாதிப்பது பயனற்றது. ஏனெனில் பிறமக்களோடு உடல் தொடர்பு வேண்டும் என்ற வேட்கை இயற்கையானதோ கற்றதோ ? எங்ஙனமானலும் சரி, அது பெரும்பாலான குழந்தைகளிடம் பிறந்த சில நாட்களிலேயே தோன்றிவிடுகிறது; வலுவாயிருக்கிறது; காலப்போக்கில் அவனுல் தனி ஆளாக வளர்வதற்கும் இது மிகவும் முக்கியமானது. இளங் குழந்தைப் பருவத்தில், தொட்டிலில் இருக்கும்போதே, 'தனித்து இருப்பது மனிதனுக்கு உகந்தது அன்று' என்னும் மூதுரையைக் குழந்தை உறுதி செய்கிறது.

காலஞ் செல்லச் செல்லத் தன்னிடம் அன்புடைய பெற்ருேரின் உடலோடு ஒட்டிப் பழகுவதைக் குழந்தை வரவேற்கிறது. இப்படி உடல்ஒட்டிப் பழகுவதால் மன நிறைவு ஏற்படுகிறது என்பதற்காக மட்டும் அல்ல. தன் சொந்த முயற்சியைத் தூண்ட இந்த ஒட்டுறவு உதவுவதும், அன்ருட வாழ்க்கையில் ஏற்படக் கூடிய தொல்லைகளையும் துக்கங்களையும் காயங்களையும் பொறுத்துக்கொள்ள உதவுவதும்கூடப் பெற்ருேர் உடல் பரிசத்தைக் குழந்தை விரும்பக் காரணமாகும். பிறர், தங்களோடு உடல் தொடர்போ உள்ளத்தொடர்போ கொண்டுள்ளபோது தான், ஓயாது பேசுதலிலும் பொருள்களைக் கையாளுதலிலும் புரியும் வார்த்தை ஒன்றை முதலில் உச்சரித்தலிலும் சிறு குழந்தைகள் தங்கள் ஆற்றலை மிகுதியாகப் பயன்படுத்து கின்றனர். கீழே விழுவதால் உண்டாகும் வலி, விளையாட்டுச் சாமான் தொலைவதால் வரும் சினம், வேருெரு குழந்தை அடிப்ப தால் ஏற்படும் சீற்றம் முதலியவற்றைத் தன்னைப் பெற்ருேர் தூக்கிக் கைகளில் வைத்துக்கொண்டால், பொறுத்துக்கொள்வது எளிதாகும் நிலை வயதாக வயதாகக் குழந்தையினிடம் தோன்று கின்றது. பிறப்பதற்கு முன், தாயின் உடலில் இருந்தே உயிரையும் நலத்தையும் அவன் உடல் அடைந்ததுபோல், இத்தகைய பரிசத்தால் அவன் உள்ளம், இப்போது பூரிப்பையும் ஆதரவையும் பெறுகிறது.

வலி

சில வகை வலி உணர்ச்சிகளும் தூண்டுதல்களும் புனிற் றிளங் குழந்தைகளைப் பாதிப்பதில்லை என்று தோன்றுகிறது. முதிர்ந்தோனுடன் ஒப்பிடுங்கால், எவ்வளவு விரைவில் அல்லது எவ்வளவு ஆழ்ந்து இளங்குழவி வலியை உணர்கிருன் என்பதை

நம்மால் தீர்மானிக்க இயலாது. ஆனால் முதிர்ந்தோனின் வலி அவனுடைய முந்திய அநுபவங்கள் காரணமாகப் பல சமயங்களில் அதிகத் தீவிரமாகவே தோன்றுகிறது. பழைய அநுபவங்கள் எழுப்பும் மனப் பிராந்திகள், அச்சங்கள் இவற்றை வலித்தூண்டலில் இருந்து அகற்றிவிட்டால், முதிர்ந்தோர்கள் அநுபவிக்கும் பல வலிகளும் துன்பங்களும் தீவிரத்தில் குறைந்தவையாகவே இருக்கும்.

சில வலிகளைப் பச்சிளங்குழந்தைகள் உணர்வதில்லை என்ற தோற்றம் காரணமாக, குழந்தைகளின் செயல்முறை பாதிக்கப்படுகிறது. இரண்டு வாரத்துக்கு உட்பட்ட இளங்குழவிக்கு, மயக்க மருந்து கொடுக்காமல் செய்த சுன்னத்தும் பிற அறுவைச் சிகிச்சைகளும், பெரியவர் ஒருவருக்கு இந்தச் சிகிச்சை செய்திருந்தால் வழக்கமாக நேரக்கூடிய தீவிரவலி அறிகுறிகளை உண்டாக்கவில்லை. எனினும், வலி அறிகுறிகள் வெளிப்படையாகத் தெரியாததால், வலி உணர்ச்சியே இருந்திராது என்று நாம் உறுதியாகக் கூற இயலாது.

அழுகை

இளங்குழந்தையின் முக்கியமான சாதனைகளுள் அழுகையும் ஒன்று. அது மிகப்பல காரியங்களுக்குப் பயன்படுகிறது. அதற்கு மிகப்பல பொருள்கள் உண்டு. அழுகையின் மூலம் குழந்தை தன் தேவைகள், கோரிக்கைகள், நலக்குறைகள், இவற்றையும்; காலப்போக்கில் தோழமை விருப்பம், பிறர் கவனிக்கவேண்டும் என்ற ஆசை, (தனக்கு நேரும்) தீங்குகள், காயங்கள், தொல்லைகள், ஒன்றைப் பெறவேண்டும் என்ற அவசரம், துயரம் இவை அனைத்தையும் வெளியிடுகிறான். அழுகை, துன்ப அறிகுறி மட்டும் அல்லாமல், ஒருவகைத் தன்விருப்ப வற்புறுத்தலையும் காட்ட உதவுகிறது. அழுகை, தன் தோழர்களைத் தன்பால் இழுக்க உதவுகிறது. வாழ்க்கையின் தொடக்கத்திலேயே (முதலில் அந்த நோக்குடன் இல்லாமற்போனாலும்) தன்னைப் புறக்கணிப்பவர்கள், கவனியாதவர்கள், திட்டுபவர்கள், இவர்களைக் குறித்து அவன் தன் எதிர்ப்பைத் தெரிவிக்கும் கருவியாகவும் இது ஆகிவிடுகிறது.

ஆரோக்கியமுள்ள குழந்தைகள் யாவும் பலக்கவே அழுகின்றன. ஆதி நிலைக்குரிய இந்த வெளியீட்டிலும் குழந்தைக்குக் குழந்தை பல தனித் தன்மைகள் தோன்றுகின்றன. குறிப்பிட்ட ஒரே சூழ்நிலையில் சில குழந்தைகள் மற்றவர்களைவிட அதிகமாக அழுகின்றனர்.

அழுகையின் சில காரணங்கள்

பல சமயங்களில் அழுகையின் காரணம் தெளிவாகத் தோன்றலாம்; வேறு சமயங்களில் காரணம் தெரியாமலும் போகலாம். ஆல்ட்ரிக், சங்கு, நாப் (Aldrich, Sung and Knop, 1945a, 1945b) இவர்கள் ஆராய்ச்சிகளில் பசி, சிறுநீர்க்கழிவால் ஏற்படும் ஈரம், மலக்கழிப்பால் ஏற்படும் அழுக்குணர்ச்சி இவையே பெரும்பாலும் அழுகையின் காரணம் எனக் கண்டனர். ஆனால் ஆராய்ச்சியின்போது மூன்றில் ஒரு பங்கு குழவிகள் சம்பந்தமாக, கவனித்துக்கொண் டிருந்தவர்களால் அழுகையின் காரணத்தைக் கண்டுபிடிக்க முடியவில்லை.

அழுகையும் வயிற்றுவலியும்

பச்சிளங் குழவிகளிடத்தில், குறிப்பாக, முதல் மூன்று மாதங்களில் வயிற்றுவலி (குடல்வலி) அழுகைக்கு அடிக்கடி காரணம் ஆகும். மருத்துவ இலக்கியம் (வாகடம்), வயிற்றுவலி பற்றிய பல்வேறு இலக்கணங்களையும் பல்வேறு வகைகளையும் கூறுகிறது. இளங்குழவிகள் சம்பந்தப்பட்ட வரையில், வயிற்றுவலி என்னும் சொல், செரிப்புப் பரப்பில் ஏற்படும் தீவிரமான தொல்லைபற்றிய அறிகுறிகளுடன் கூடிய உரத்த அழுகை ஆகும். அதிகமாக அழுத இளங்குழவிகள் சார்ந்த ஆராய்ச்சி ஒன்றில் ஏனைய குழவிகளைவிட இவைகளின் இரைப்பை, குடல் பரப்பில் அதிக வாயு இருந்ததாகவும், குறைச்சலாக அழும் குழுவினரைவிட இவர்கள் வெகு விரைவாக மலங்கழித்ததாகவும் கண்டனர், (ஸ்டீவர்ட் முதலியோர், Stewart et al, 1954).

வயிற்றுவலியின் காரணங்கள்பற்றிப் பல கொள்கைகள் உள : நரம்புமண்டலம் முதிராமையாலோ குழவியின் உடலுறுப்புச் சம்பந்தமான ஏதோ பற்ருக்குறையாலோ தாய்-சேய் இவர்களின் உள்ளத் தொடர்பிலுள்ள குழப்பத்தாலோ இது உண்டாகலாம். தாயின் உளவியல் விளைவுகளை வற்புறுத்துபவர்களுள் ஹாரி ஸ்டாக் சல்லிவன் என்பவர் ஒருவர். அவர் கூற்றின்படி தாயினிடம் கவலை மிகுந்து தோன்றினால், (தாய்-சேய் உறவில்) குழப்பம் ஏற்படும். தாயின் கவலை, சேயிடம் கவலையைத் தூண்டுகிறது. இது குழவியின் சாதாரணச் செயல்களையும் பாதிக்கிறது. குழவியின் உடல்நலம் தாயின் மனவெழுச்சி நிலையால் பாதிக்கப்படும் என்பதைப் பின் வருபவர்களும் எடுத்துக்கூறியுள்ளார்கள் : எஸ்கலோனை (Escalona, 1945), ஸ்டுவர்ட்டும் அவர் கூட்டாளிகளும் (1954), லாகின் (Lakin, 1957). பின்னர்க் கூறிய

இரண்டு ஆராய்ச்சிகளில் வயிற்று வலியுள்ள குழவிகளின் தாய் மார்கள் ஏனைய குழவிகளின் தாய்மார்களைப் போல் அல்லாமல், தாய்மைப் பண்பு குறைந்தவர்களாகவே காணப்பட்டார்கள். தங்களிடமே அவர்களுக்கு நம்பிக்கை இல்லை. மற்றவர்களோடு ஒத்துப் பழகுவதில் இவர்களிடம் குறைகள் காணப்பட்டன. எப்போதும் சஞ்சலமும் ஒருவித அச்சமும் உடையவர்களாகவே காணப்பட்டனர்.

ஆகவே, சில குழவிகளைவிடச் சில குழவிகள், அதிகமாக அழுவதற்குப் பல காரணங்கள் உள என அநுமானித்தல் நியாயமே. இளங்குழந்தையின் உடல் அமைப்பின் குறைபாடு களில் இருந்து, தாய் சேய் இவர்கள் மனவெழுச்சி உறவில் காணும் நெருக்கடிவரையில் காரணங்கள் பரவி இருக்கின்றன. பல இடங்களில் உடல்சம்பந்தமான அம்சங்களும் உள்ளம் சம்பந்தமான அம்சங்களும் பின்னிக்கிடக்கின்றன. அழுது கொண்டிருக்கும் வயிற்று வலியுள்ள குழவிக்குக் குடல்வலி வாயு இருந்தால், 'அதை அங்கே இருக்கச் செய்தது குழவியின் கெட்ட தாய்தான்' என்று சொல்லி நிலைமையை விளக்கிவிட முடியாது. தொடர்ந்த அழுகை (அழுகை எக்காரணம் பற்றியதாக இருந்தால் என்ன?) தாய்—சேய் உறவில் மோசமான விளைவை அளித்தே தீரும். தன் குழந்தை நீண்டகாலம், மிகுந்த தொல்லையுற்ற வகையில் அழுது, தான் அதை மகிழ்விக்கச் செய்த எந்த முயற்சியும் அதற்கு ஆறுதல் அளிக்காவிடில், மிகச் சிறந்த தாயும் தன் பெண்மையிலும் தாய்மையிலும் ஏதாவது குறை இருக் கிறதோ என்று ஐயமுற்றுக் கவலைகொள்வது இயல்புதான்.

குழவிகளின் அழுகை இயல்புகள்

குழவிகள், தாம் அழும் அளவிலும் முறையிலும் அழும் போக்கிலும் வேறு படுகின்றன. ஒரு குழவி அலறியும் விட்டு விட்டும் அழுகிறது; பிறிதொன்று மென்மையாகவும் தொடர்ந்தும் அழுகிறது; சில குழவிகள் உரக்க அழுகின்றன; வேறு சில தாழ்ந்த குரலில் அழுகின்றன: இது முதிர்ந்தோன் ஒருவன் அயர்ச்சி காரணமாகவோ பிறருக்குத் தெரியக்கூடாது என்றே இரகசியமாகப் புலம்புவது போன்றது.

சில மாதங்கள் ஆவதன் முன் குழவியின் அழுகைக்கு ஒரு தனிப்பட்ட சுருதி (tone), தாளம் (rhythm), மெட்டு (cadence) போன்ற இயல்புகள் உண்டாகிவிடுகின்றன. அவன் அழுகையை விளக்கம் செய்ய இயலுமாயின், இச்சிறு ஆளைப்

பற்றிய பல உள் விஷயங்களை நாம் நன்கு அறியமுடியும். உதாரணமாக, பிறர் வளர்ப்பில், ஆளிடமிருந்து ஆளுக்கும் அறியாத தொட்டில்களுக்கும் பழக்கமில்லாத கைகளுக்கும் மாறிக் கொண்டு வரும் தாயில்லாக் குழவி ஒன்று தூக்கத்தையும் புதிய இடத்தில் விழிக்கவேண்டுமே என்ற அச்சத்தையும் எதிர்பார்க்கப் படுக்கை நேர அழுகை ஒன்றை வளர்த்துக்கொள்ளக்கூடும்.

குழந்தை அழுகைக்கு முதிர்ந்தோர் எதிர்வினை

பச்சிளங்குழவிகளின் அழுகை அண்மையில், ஆராய்ச்சி யாளர் கவனத்தைப் பெற்றுள்ளது; ஆனலும் அதன் இயல்பு திகைப்பையும் தருகிறது; கவர்ச்சியையும் அளிக்கிறது. சிறு குழவிகளின் அழுகையில் தனிப்பட்ட கருத்துக்களை உடைய ஒலிகள் இருப்பதுபோல் தோன்றுகிறது. ஆனலும் அந்தக் கருத்துக்களைத் திட்டவட்டமாக அறிந்து கூற இயலுவதில்லை. சிறு குழந்தையின் மற்ற இயல்புகள் பற்றிய ஆராய்ச்சியில் போலவே, இங்கும் அழுகைக்குச் செவிசாய்ப்போனின் மனநிலையாலும் குழந்தைபால் அவனுக்குள்ள உணர்ச்சியாலும் அழுகைபற்றிய அவன் விளக்கம் பாதிக்கப்படும். பிறர் குழவியினுடைய அழுகை பற்றிய அவன் விளக்கமும், அக்குழவியின் பெற்ருேர்பால் அவனுக்குள்ள மனப்பான்மையால் பாதிக்கப்படும்; குழவியின் பெற்ருரைக் குறைகூறுதல் அல்லது அவருடன் ஒத்துணர்தல் போன்ற போக்குகளால் அவன் விளக்கம் பாதிக்கப்படும்.

குழந்தையின் அழுகை, அடிக்கடி முதிர்ந்தோர்களுக்குத் தொந்தரவு அளிக்கிறது; ஏனெனில் அது ஒத்துணர்வையோ மாறுபாட்டையோ எழுப்புகிறது; மறைந்த தீங்குகளை உயிர்ப்பிக் கிறது; ஆகவே, குழந்தையின் அழுகையை அச்சமின்றிக் கேட்க முடியாமல் போகிறது. ஆராய்பவர் என்ற முறையில் விருப்பு வெறுப்பின்றிக் குழவியின் அழுகையைப்பற்றி ஆராய்பவர் தம் சொந்த உணர்ச்சிகளுடன் அந்த அழுகையைச் சேர்த்துக் குழப்பிக்கொள்ளமாட்டார். ஆனல் இந்தப் பற்றற்ற தன்மை காரணமாக அழுகையின் கருத்து ஒன்றையுமே காண இயலாத வராகவும் அவர் ஆகிவிடக்கூடும். குழவியிடம் மெய்யாக ஈடு பட்டவரும் தோழமை உணர்ச்சி உள்ள ஒருவர் அழுகையில், இல்லாத கருத்தையும் கற்பித்துக்கொள்ளக் கூடும்; பற்றற்றவரோ அதை வெறுப்புத் தரும் வெறும் கூச்சலாக மட்டுமே எண்ணிவிடக் கூடும். இந்த இருதலைக் கொள்ளி இங்கே தோன்றுகிறது.

தெளிவாக வரையறுத்த மனவெழுச்சித் துலங்கல்கள் இன்மை

முதல் வாரங்களில் குழந்தை அழுகையாலும் உடல் இயக்கங்களாலும் பொதுவான மனக்கிளர்ச்சிகளைத் தெரிவித்தாலும் அவன் மனவெழுச்சி எதிர்வினைகள் பிற்காலத்தில் இருப்பதைவிட மிகப் பலவீனமாகவும் குறிப்பற்றவையாகவும் தெளிவாக வரையறுக்கப்படாதவை ஆகவுமே இருக்கின்றன. முதிர்ந்தோர்களிடமும் மனவெழுச்சிக் கோலங்கள் பிரித்தறியும்படி விளக்கமாக இருப்பதில்லை; ஆனாலும் மனிதன் வளர வளர, பல சமயங்களில் அவன் உணர்ச்சி வெளியீடுகள் சினம், அச்சம் அல்லது மகிழ்ச்சி என்று தெளிவாகப் புரிந்துகொள்ள இயலும் அறிகுறிகளை உடையனவாக இருக்கின்றன.

பிறவிக்குப் பின் ஏற்படும் மனவெழுச்சிச் செயல் சார்ந்த ஆராய்ச்சிகளில் குழவிகள் வலி, சினம் அல்லது அச்சம் இவற்றை உண்டுபண்ணக்கூடிய சூழ்நிலைகளுக்கு உட்பட்டிருக்கும்போது அவர்களை உற்றுநோக்கி யுள்ளார்கள். சினம் சார்ந்த துலங்கல்களை ஆராயும்பொருட்டு, அவர்களுக்குச் சினம் ஊட்டவேண்டி, இளங்குழவிகளின் மூக்குத்துளைகளை அழுத்திப் பிடித்தல், கைகளை அசைக்க முடியாமல் தடைசெய்தல், மோவாய்க்கட்டையை அழுத்திப் பிடித்தல், தலையை அசைக்க முடியாமல் செய்தல் போன்ற உபாயங்களைக் கையாண்டனர். பெரும்பாலான எடுத்துக்காட்டுகளில் இரண்டு மூன்று வாரங்களான குழந்தைகளை இத்தகைய சீண்டலுக்குச் சற்று நேரம் உட்படுத்தியபோது, சீற்றம் பற்றிய இலக்கிய வருணனைகளில் காணும் அறிகுறி ஒன்றையும் அவர்கள் வெளியிடவில்லை. உண்மையில், பல இளங்குழவிகள் இத்தகைய சீண்டல்களை நட்பு முறை விளையாட்டு அல்லது நொதுமல் விளையாட்டு என்று நினைத்து ஏற்பதாகவே தெரிகிறது.

பல வாரங்கள் செல்லுமுன், இது நிச்சயமாக மாறிவிடும். இது இயற்கைதான். இப்போது உடல் அசைவுத்தடை, உறுப்புக்களின் இயக்கத் தடுப்பு, இவை சினத்தை எழுப்புவதில் மிகப் பலன் உள்ளவை ஆகின்றன. ஓர் இளங்குழத்தை சீற்றத் தோற்றம் காட்டுங்கால் எந்தத் தடை அல்லது குறுக்கீடு இந்தக் கோபத்தை ஊட்டியது என்பதை ஆராய்ந்தால், அது பிறர் தன்னைச் சீண்டும் சீண்டலை மட்டும் பொறுத்ததாக இராது. குழவி அமைதியாக இருந்தாலும் சரி; கேலியை ஏற்றுச் சகிக்கும் மனநிலையில் இருப்பதாகத் தோன்றினாலும் சரி; அது தன் கைகளை உடல் பக்கத்தில் சற்று நேரம் அழுத்திப் பிடிப்பதையோ மோவாய்க்

கட்டையை அழுத்தித் தலையைப் பின்னே தள்ளும் அவ மதிப்பையோ அநுமதித்து ஏற்பான். ஆனல் பெரியோர் குறுக்கீடு உண்மையானது என்று குழந்தை கருதினுல், சினம் எழக்கூடும். உதாரணமாக, அவன் தன் கைகளைப் பயன்படுத்த முயலும்போது, பலவந்தமாகத் தடுத்தாலோ பால் நிரம்பிய புட்டியைப் பார்த்த பிறகும், தான் பாலைக் குடிக்க முனைந்திருந்தும் பால் கொடுத்தல் தடைப்பட்டாலோ அதற்குச் சினம் எழும்.

பிறந்தவுடன் தீவிரமானதும் நீடித்ததுமான தூண்டல் எதற்கும் குழவியின் துலங்கல் அழுகையாகவும் அமைதியின்மை ஆகவுமே வெளிப்படும். கடுமையான இயக்கத் தடுப்பு அத் தகைய தூண்டலில் ஒருவகை ஆகும்; (டென்னிஸ், 1939). வயதான பிறகு, தன் வழக்கமான செயல்முறைக்குக் குறுக்கீடு ஏற்பட்டாலும், குழந்தை இத்தகைய துலங்கல்களையே வெளி யிடும்.

திடீரென்று ஏற்படுகிற கீச்சென்ற அல்லது உரத்த ஒலி, பிறந்த குழவியை முதல் சில நாட்களில் திடுக்கிடவோ உதைக் கவோ நெளியவோ அழவோ தூண்டும். இத்தகைய நடத்தையில் அச்சத்தின் தோற்றம் தெரிகிறது. ஆனல், ஒத் துணர்ச்சியுடைய முதிர்ந்தோன் ஒருவன் குறிப்பாக அச்சமூட்டு வதாகக் கருதாத வேறு தூண்டல்களாலும், இதேபோன்ற உடலியக்கங்களும் கூச்சல்களும் ஏற்படலாம். ஆனல் தீவிர நடவடிக்கை காரணமாகக்கூடக் குழவிகள் அமைதி குலையாமல் இருப்பதாகத் தெரிகிறது. ஓர் ஆய்வில் (இர்வின் Irwin, 1932) ஒரு மாதத்துக்கு உட்பட்ட 24 குழவிகளுள் ஒவ்வொன்றையும் ஆய்வாளர், மல்லாந்து கிடக்கும் நிலையில் தலைக்குமேல் தூக்கி, நழுவவிட்டு, இரண்டடி தூரம் கீழே வந்தபிறகு பிடித்தார். இத்தகைய 85 முயற்சிகளில் இரண்டு தடவைதான் குழவி அழுதது. 12 சதாம்ச முயற்சிகளில் குழவியினிடம் வெளிப் படையாகக் காணக்கூடிய யாதொரு துலங்கலும் தெரியவில்லை. இந்தப் பரிசோதனைக்கு உட்பட்ட குழவிகளுள் எதிர்வினை தோன்றிய குழந்தைகள் பாதிப்பேரிடம் கைகளின் இயக் கங்களே பிரதிச்செயலாகத் தென்பட்டன.

மனவெழுச்சி சார்ந்த வெளியீடு என்ற நோக்கத்தில் பார்க்கும்போது, பிறந்த முதல் வாரங்களில் குழந்தையின் எதிர் வினைகளைச் சுமாராகப் பின்வருமாறு வகைப்படுத்தலாம் :

(1) நெளிதல், முறுக்கல், ஈர்ப்பு, உடல் புசங்கள் உடலின் இறுதிகள் இவற்றின் இயக்கங்கள், தலையைத் திருப்புதல்,

கூச்சலிடுதல், இவை; பின்வாங்கல், விலக்கல்போல் தோன்றும் எதிர்வினைகள் ஒருவகை ஆகும்.

(2) ஒரு பொருளை அதன் உதடுகளை நோக்கி நகர்த்தும் போது குழந்தை, தன் தலையைத் திருப்பிச் சப்புவதற்காக வாயைத் திறத்தல் போன்ற-ஆதிகாலப் பண்பின் தொடர்பான ஏற்றுக் கொள்ளல், அமைதியுறல், செயலற்றிருத்தல், இவற்றைக் குறிக்கும் எதிர்வினைகள் பிறிதொரு வகை ஆகும்.

பிற செயல்கள்

பிறந்த குழவியின் இதயம் வயதான குழந்தையின் இதயத்தைவிட விரைவாகத் துடிக்கிறது. அவன் மூச்சு விடும் வேகமும் அதிகம்; இரத்த அமுக்கமும் குறைவு.[14] தன் விருப்பப்படி உணவூட்டப் பெற்ற குழவிகளுக்கு உணவூட்டுவதில்-ஒருமுறை ஊட்டுவதற்கும் மற்றொருமுறை ஊட்டுவதற்கும் உள்ள கால அளவு, குழந்தைக்குக் குழந்தை மாறுபடும்; 24 மணி நேரத்தில் ஆறுமுறை உணவூட்டல் போதுமானது என்ற கொள்கைக்கு உட்படாமல் இவர்கள் இன்னும் பலமுறை உணவு பெற விரும்பக்கூடும்; (மார்க்விஸ், Marquis, 1941), (சிம்சாரியன், மக்லென்டன், Simsarian and Mclendon, 1942, 1945).

சாதாரணக் குழவி, ஒரு நாளில் 4 அல்லது 5 தடவை மலம் கழிக்கிறது. சுமார் 19 தடவை சிறுநீர் கழிக்கிறது. ஆனால் இவை களில் குழந்தைக்குக் குழந்தை மிகுந்த மாறுபாடுகள் உண்டு.

குறைமாதக் குழந்தை

சாதாரணமாகக் குழந்தை, தாய் கருவுற்றதில் இருந்து சுமார் 280 நாட்களில் பிறக்கிறது. ஆயினும், இதில் பரந்த வேறுபாடுகள் உள; முக்கியமாகக் கருத்தரிக்கும் கால அளவு சுருங்கும் வகையிலேயே இந்த வேறுபாடு உண்டாகிறது. பிறந்த குழந்தையின் வயதுபற்றிய கணக்கான குறிப்புக் கிடைப்பது கஷ்டமாக இருக்கிறது. எனினும், கிட்டத்தட்டவாவது இந்த வயதைத் தீர்மானிக்க முடியும். பிறந்த உடன் உள்ள எடை போன்ற புறவய அளவையும் வயதைத் தீர்மானிக்கும் கருவியாகக் கையாள இயலும். உதாரணமாக $5\frac{1}{2}$ இராத்தலுக்குக் குறைவான எடையுள்ள குழந்தை 40 வாரங்கள் கொண்ட முழுக்

[14] பெல்டுமன் (1920), ஸான்டாக், ரிச்சர்டுஸ் (Sontag and Richards, 1938.)

காலத்தைவிட முன்னரே பிறந்ததாகக் கொள்ளப்படுகிறது. இது ஒருதலை முடிவு எனினும் ஓரளவு உறுதியானது.

பிறந்த குழந்தை ஒவ்வொன்றும் முதிர்ச்சி அளவில் ஒவ்வொரு வகையாகவே இருக்கிறது. உயிர் வாழக்கூடிய புனிற்றிளங்குழவிகளின் வயது 26 வாரங்களில் இருந்து 46 வாரங்கள் வரையில் உள்ள அகன்ற வீச்சுடையது என்று கெசல் என்பவரும் அமட்ரூடா (Gesell and Amatruda, 1945) என் பவரும் மதிப்பிட்டிருக்கிறார்கள். குழந்தைகள் உயிரோடு இருப்பதன் வாய்ப்பும் நிகழ்மானமும் எவ்வளவு அகன்ற பரப்பை உடையன என்பதை இந்த எண்கள் குறிக்கின்றன. பிறக்கும் பெண்குழந்தைகளின் சராசரி எடை 7 இராத்தலுக்குச் சற்று மேலும், ஆண் குழந்தைகளின் சராசரி எடை $7\frac{1}{2}$ இராத்தலுக்குச் சற்றுக் கீழும் என்று இருந்தாலும், $1\frac{1}{2}$ இராத்தலோ அதற்கும் சற்றுக் கீழோ இருந்த குழவிகள்கூட உயிர்வாழ்ந்துள்ளன; (ஹாஃப்மன், Haffman, 1937). எனினும் $2\frac{1}{2}$ இராத்தலுக்குக் குறைந்த எடையுள்ள குழவிகள் உயிர் வாழ்வது மிகமிக அரிது. $2\frac{1}{2}$ இராத்தல் முதல் 4 அல்லது 5 இராத்தல் வரையில் உள்ள குழவிகள் உயிரோடு இருப்பதன் நிகழ்மானம் ஏறிக்கொண்டே வரும்.

கர்ப்பகாலம் என்று நிர்ணயிக்கப்பட்ட கால அளவுக்கு வெகு முன்னரே பிறக்கும் குழவிகளைக் 'குறைமாத'க் குழவிகள் என்பர். இந்தக் குழந்தைகளை இப்படிக் குறிப்பது சில காரியங் களுக்குப் பயன்படுகிறது. ஆனாலும் இது திட்பக் குறைவுள்ள தொடர் ஆகும். கர்ப்பகால அளவை ஒன்றாகவே கொண்டு இரண்டு குழந்தைகள் பிறக்கலாம்; ஆனாலும், ஒன்று மற்றதை விட அதிக முதிர்ச்சி உடையதாக இருக்கலாம்; மிகுந்த பக்குவம் பெற்று இருக்கலாம்; (ப்ளாட்ஸ், மில்லிசாம், Blatz and Millichamp, 1937). அல்லது சராசரி 40 வாரங்களுக்கு முன்னர் பிறந்தது என்ற பொருளில் மட்டும் ஒரு குழந்தை குறைமாதக் குழந்தையாக இருக்கலாம்; ஆனாலும் நிறைமாதக் குழந்தையை, அதாவது 40 வாரத்திற்குப் பிறகு பிறந்த குழந்தையைவிட இது அதிக வளர்ச்சி பெற்றது என்னும் பொருளில் இதை 'முதிர்ந்தது' எனலாம். பிறந்த பிறகு வெளிப் படையாக நன்கு தெரியும் வளர்ச்சி விகித மாறுபாடுகளைக் கர்ப்ப காலத்திலும் கருவினிடம் காணலாம்.

குறைமாதக் குழந்தை, முதிராத குழந்தையின் இயல்புகளை உடையது. சாதாரணமாகக் குழந்தைகள் பிறக்கும் காலத்துக்கு

முன்னராகவே, அது பிறந்துவிட்ட படியால், அது கருவாக இருந்திருக்க வேண்டிய காலத்தில் ஏற்படவேண்டிய வளர்ச்சிகளை முடித்துக்கொள்ள அதற்கு நேரமில்லாமல் போய் விட்டது.[15]

ஆகவே, அவன் எவ்வளவு காலம் முன்னதாகப் பிறக்கிறானோ அவ்வளவுக்கு அவன் ஓர் உயிராக வாழ்க்கைத் தொழிலை நடத்த முழு ஆயத்தம் இல்லாதவனாக இருக்கிறான். இதன் பயனாகக் குறைமாதக் குழவி நிறைமாதக் குழவியைவிட ஆயுள் விஷயத்தில் குறைவான வாய்ப்பு உடையவனாக ஆகிறான். அப்படியே அவன் பிழைத்திருந்தாலும் பல வகைப் பலவீனங்களுக்கும் குறைபாடுகளுக்கும் மிக எளிதில் உள்ளாகி விடுவான். இவை, அவன் முதிர்வதற்கு முன்னரே பிறக்குமாறு செய்த சூழ்நிலைகளின் விளைவாக இருக்கலாம்; அல்லது பிறவிக்குப் பின் அவன் பல ஆபத்துக்களை எதிர்த்துப் போராட நேர்ந்ததன் பலனாக இருக்கலாம்.

குறைமாதக் குழந்தைக்குத் தனிப்பட்ட கவனம் தேவை என்பது வெளிப்படை. சூலின் பிந்திய நிலைகளில் உள்ள வளர்ச்சியில் சாதாரணமாகப் படிப்படியாக உடலில் சேமிக்கப் பெறும் கொழுப்பு அவனிடம் இல்லாததால், அவன் உடல் வெப்பம் குறையாமல் வேறுவகையில் பாதுகாக்க வேண்டும். அவன் மூச்சு விடுவதற்கு உதவியாக ஆக்ஸிஜன் (oxygen) கொடுத்தல் அவசியமாகலாம். சப்புதல், விழுங்குதல் ஆகிய செயல்கள் முதிர்ச்சி பெருமையாலோ சீரணச் செயலில் உள்ள பற்றாக்குறை காரணமாகவோ உணவு உண்ணும் செயலிலும் அவனுக்கு உதவி தேவையாகலாம்.

குறைமாதக் குழவி, சோர்வு மிக்க ஒரு சிறு கிழவன்போல் தோன்றுகிறான். வாழ்க்கையின் தொடக்கத்தில் இருக்கும் இந்தக் குழந்தை அதன் இறுதியை நெருங்க இருப்பவன்போல் காணுகிறான். செயற்கை முறையில் அவன் உடலுக்குச் சூடேற்றப் பெருவிடில் அவனுடைய உடல் வெப்பநிலை தாழ்ந்து, மூச்சு நின்று, சுமார் ஒரு மாதத்தில் இருந்தே நிதானமாகத் துடித்துக்கொண் டிருந்த அவன் இதயமும் நின்றுவிடும்.

உடலுக்கு ஏற்றதைவிடப் பெரிய தலையுடன் அவன் பிணம் போல் காட்சி அளிக்கிறான்; நிறைமாதக் குழவியைவிட அழகில்

---

[15] ரோஜர்ஸ், லிலீன் ஃபெல்ட், பாசமானிக் (Rogers, Lilienfeld & Pasamanick, 1956); பிபேசு, காப்ளன், ஹ்யூஸ், ராபினோவிட்சு, (Bibace, Caplan, Hughes and Rabinovitch, 1958); டன்ஹாம் (Dunham, 1955) இவர்கள் ஆராய்ச்சிகளைப் பார்க்கவும்.

குறைந்தவனாக இருக்கிறான்; ஆனால், அவனை அழகில்லாதவன் என்று யார் சொல்லக்கூடும்? குழந்தை வேண்டுமென்று ஆசைப் பட்டிருந்தால், அவன் தாய் அங்ஙனம் கூறமாட்டாள்; அவன் தகப்பனும் அங்ஙனம் உரைக்கமாட்டான்; ஏனெனில், குறை பாடுள்ள (நிறைவு பெறுத) இந்தப் பிராணியைத் தன் அவாவின் தாற்காலிகமான, தெளிவில்லாத நிறைவேற்றமாகவே அவன் காண்கிறான்.

எனவே உலகுக்குள் காலத்துக்கு மிக முன்னராகவே அனுப்பப்பெற்ற இக்குழந்தையை அடைகாக்கும் கருவியில் வைத்து, அது வளரவும் முதிரவும் செய்கிறோம். மீண்டும் அவனைத் தன் தாயின் கருப்பையிலேயே கிட்டத்தட்ட இருத்துவது போன்ற செயல்தான் இது. அவனை வைத்திருக்கும் அடை காக்கும் கருவி ஓர் இயந்திரமே ஆகும். என்றாலும் அதுவும் ஒன்று விட்ட தாய்நிலையில் நின்று, குழந்தையைப் பராமரிக்கிறது. ஒவ்வொரு மனிதனுடைய உயிரையும் பெரிதாக மதிக்கும் நாகரிகத்தில்தான் இத்தகைய ஏற்பாடு உருவாகி இருக்க முடியும். [16]

குறைமாதக் குழந்தையின் வளர்ச்சிப் போக்கு

முன்னராகப் பிறந்ததால் குழந்தை, தன் வளர்ச்சியில் ஒரு படியைத் தாவிச் சென்றுவிட்டதாக நினைப்பதற்கில்லை. ஆரும்

---

[16] பொதுவாகக் குறைமாதக் குழந்தை விஷயத்திலும் பிறந்த குழந்தை விஷயத்திலும் காண்பிக்கப்படும் கவனம், உற்சாகம் ஊட்டு வதாக இருக்கிறது. ஆனால், ஒரு விஷயம் மனச்சோர்வை அளிக்கிறது. பச்சிளங்குழந்தையிடம் வெளிப்படையாகத் தோன்றும் உடல் பலவீனம் மக்களிடம் இரக்கத்தை எழுப்புகிறது. ஆனால், அதே குழந்தைக்கு வயதான பிறகு அதனிடம் அவ்வளவு வெளிப்படையாகத் தோன்றுத அதனுடைய உள்ளம் சார்ந்த பலவீனத்தின் அறிகுறிகளை மக்கள் அறிந்து, இரக்கம் காட்டி, அவற்றைப் போக்க முயலுவதே இல்லை. இது வருந்தத்தக்கது. பத்தாண்டுகளுக்குப் பிறகு, இரக்கத்துடன் மக்கள் பராமரித்த அதே குறைமாதக் குழந்தை, வீட்டிலோ பள்ளியிலோ பல்வேறு (குறைமாதக் குழந்தைகள், நிறைமாதக் குழந்தைகள்) குழந்தைகள் போலவே தொல்லை (அதாவது, வாழ்க்கைப் போராட் டத்தில் அச்சமுற்றோ கவலையுற்றோ குழப்பமுற்றோ இருப்பதிலிருந்து எழும் தொல்லை) உடையவனாக இருந்தால், அவன் பத்தாண்டுக்கு முன் குறைமாதக் குழந்தையாக இருந்தபோது பெற்ற அதே இரக்கத்தைச் சாதாரணமாக எதிர்பார்க்க இயலாது. ஆனால், இப்போதைய அவனது உள்ளார்ந்த ஆளுமையைப் பார்க்கமுடியுமானால், அவன் குறைமாதக் குழந்தையாகப் பிறந்தபோது அவனுக்கு எவ்வளவு இரக்கமும் அன்பும் மிக்க கவனம் தேவையாக இருந்ததோ அவ்வளவு கவனம் இப்போதும் அவனுக்குத் தேவை என்பது தெரியவரும்.

மாதத்தில் பிறந்தால் ஆறுமாதக் கருவின் இயல்புகளை உடைய தாகும் குழந்தை. பிறவி, அவனைப் பச்சிளங் குழந்தையாகச் செய்தாலும் அவன் தன் கருத்தன்மைக்கு மாறுபடுவதில்லை; (கெசல், அமட்ரூடா, 1945). முன்னுள்ள வளர்ச்சி நிலைக்கு இவன் தாவமுடியாது என்பது உண்மை என்றாலும் இந்தக் குழந்தையினிடம் அது பிறந்த நேரம் முதல் அது நியாயமாகப் பிறக்கவேண்டிய காலம்வரையில் ஏற்படும் வளர்ச்சி, சற்று வேகமாகவே இருக்கும். இந்தக் காலத்தை இது கருப்பையில் கழித்திருந்தால், என்ன வளர்ச்சி ஏற்படுமோ, அதைவிட வேகமாகவே இந்த வளர்ச்சி இருத்தல் கூடும். ஆரும் மாதத்தில் பிறந்த ஆரோக்கியமான குழந்தை, பிறந்த மூன்று மாதத்துக்குப் பின், கருத்தரித்து ஒன்பதுமாதமும் முற்றிப் பிறந்த பச்சிளங் குழந்தையைவிடத் தன் சூழ்நிலையோடு பழகுவதில் அதிகத் தகுதியுள்ளவனாகவும் விழிப்புள்ளவனாகவும் இருக்கக்கூடும். ஆனால் நிறைமாதக் குழவி, பிறந்த மூன்றும் மாதத்தில் (அதாவது கருத்தரித்த சுமார் பன்னிரண்டு மாதத்துக்குப் பிறகு) தான் பிறந்த அதே நாளில் பிறந்த ஆறுமாதக் கருக்குழந்தையைவிடத் தன் வளர்ச்சியில் அதிக முன்னேற்றம் அடைந்தவனாக இருக்கக் கூடும்.

வயதைப் பிறவியிலிருந்து கணிக்கும்போது ஒரே வயதான சராசரிக் குறைமாதக் குழந்தைகளையும் நிறைமாதக் குழந்தை களையும் வளர்ச்சியில் ஒப்பிட்டால், முன்னவன் பின்னவனைவிட வளர்ச்சியில் பிற்பட்டவனாக இருக்கக்கூடும். காலம் செல்லச் செல்ல, குறைமாதக் குழவி நிறைமாதக் குழவிக்குரிய வளர்ச்சியை எட்டிவிடும் போக்குடையவனாக இருக்கிறான். ஆனால் இதற்குச் சில விலக்குகள் இருக்கக்கூடும்; (முக்கியமாகக் குறைமாதக் குழவியின் உடலுறுப்புக்களில் ஏதாவது குறைபாடுகள் இருக்கும் போது). குறைமாதக் குழந்தை நிறைமாதக் குழந்தையை எட்டி விடக்கூடும் என்பது பற்றிய மதிப்பீட்டில் ஆராய்வாளர்கள் வேறுபடுகிறார்கள். மதிப்பீடுகள் பல மாதங்கள் முதல் சில ஆண்டுகள் வரையில் வேறுபடுகின்றன. நிறைமாதக் குழந்தை களைப்போல், முடிவில் குறைமாதக் குழந்தைகளும் உடல்சார் இயல்புகள், உள்ளம்சார் பண்புகள், மனப்பான்மை, ஆளுமைப் பண்புகள், இவற்றில் மிகப் பரந்த தனிப்பட்ட வேற்றுமைகள் உடையவர்களாகவே காண்கிறார்கள். இவ்வேற்றுமையின் வீச்சு அகன்ற பரப்புடையது.

சலிப்புத் தரும் சில சேட்டைகளும் வழக்கத்துக்கு மாறான சில இயல்புகளும் குறைமாதக் குழவிகளிடம் முதல்சில

ஆண்டுகள் வரை காணப்படுவதாகவும் சிலரிடம் இதற்குப் பின்னரும்கூடக் காணப்படுவதாகவும் ஆராய்ச்சியாளர்கள் கூறுகிறார்கள். ஓர் ஆய்வில் குறைமாதக் குழந்தைகளிடம் உடல் இயக்கத் திறமையைவிட அதிகமாகப் புன்னகை கொள்ளல், பிறரைக் கவனித்தல் இவை போன்ற சொந்தச் சமூக நடத்தைத் திறமைகளில் (personal social behaviour) அதிக முன்னேற்றம் தென்பட்டது; (ஷர்லி, Shirley, 1938). வேறோர் ஆய்வில், குறைமாதக் குழந்தைகளிடம் தங்கள் தசை நார்களை இணைத்து இயக்கும் ஆற்றலைவிட அதிகமான ஆற்றல் புலன்உணர்வில் காணப்பட்டது. நிமிர்ந்து உட்கார்தல் அல்லது பொருள்களைக் கையாளுதல் போன்ற இயக்கச் செயல்முறைகளில் இவர்கள் சற்றுப் பிற்பட்டவர்களாக இருந்தாலும், காட்சிகள், நிறங்கள், அசையும் பொருள்கள், ஒலிகள் இவற்றை உணரும் ஆற்றல் இவர்களிடம் கூர்மையாக இருந்தது; (ஷர்லி, 1939).

மரபுநிலை, பிறவிக்கு முன்னுள்ள சூழ்நிலை, இவை சார்ந்த ஏதுக்களைத் தவிர, பிறந்த பின்னருள்ள சூழ்நிலையின் தனிப்பட்ட ஏதுக்களும் குறைமாதக் குழந்தைகளைப் பாதிக்கக்கூடும். சாதாரணக் குழந்தைகளிடம் இல்லாத பல குறைபாடுகளுடனும் தேவைகளுடனும் குறைமாதக் குழந்தை தன் வாழ்க்கையைத் தொடங்க நேர்வதால் இதை மிகுந்த கவனத்தோடு பராமரிப்பது அவசியமாகும். பிற பெற்றோர்களைவிட இத்தகைய குழந்தையின் பெற்றோர்கள் முதலில் அதிகக் கவலையுள்ளவர்களாக இருப்பார்கள். மற்றப் பெற்றோர்களைவிட ஆவலோடு அவனிடம் வளர்ச்சி முன்னேற்ற அறிகுறிகளை எதிர்பார்ப்பார்கள். தம் குறைமாதக் குழந்தை விரைவில் வளரவேண்டும் என்ற ஆவல் காரணமாக, அதுவரை குழந்தையைப் பராமரிப்பதிலும் அதற்குத் தீங்கு நேராமல் காப்பதிலுமே அதிகக் கவனம் செலுத்திவந்த பெற்றோர், அது வளரவேண்டும் என்பதற்காக அதைப் பலவகையில் தூண்டும் இயல்புடையவர்களாகவும் மாறிவிடக்கூடும்; (ஷர்லி, 1938). எனவே குறைமாதக் குழந்தையின் விதி, நிறைமாதக் குழந்தையின் விதியைவிடக் கடினமானதாகவும் இயற்கைக்குப் புறம்பானதாகவும் ஆகிவிடுதல் கூடும்.

வாழ்க்கையின் முதல்நாட்களிலும் முதல்வாரங்களிலும் கற்றல்

குழந்தை பிறந்த உடனேயே கற்கும் தொழிலைத் தொடங்க அரங்கம் ஆயத்தமாக இருக்கிறது. இத்தகைய கற்றல்தொழில் எவ்வளவு விரைவில் தொடங்குகிறது? அதற்கு முன்னர் இல்லாவிடினும் பிறவி நேரத்தில் இருந்தாவது என்று கூறலாம்.

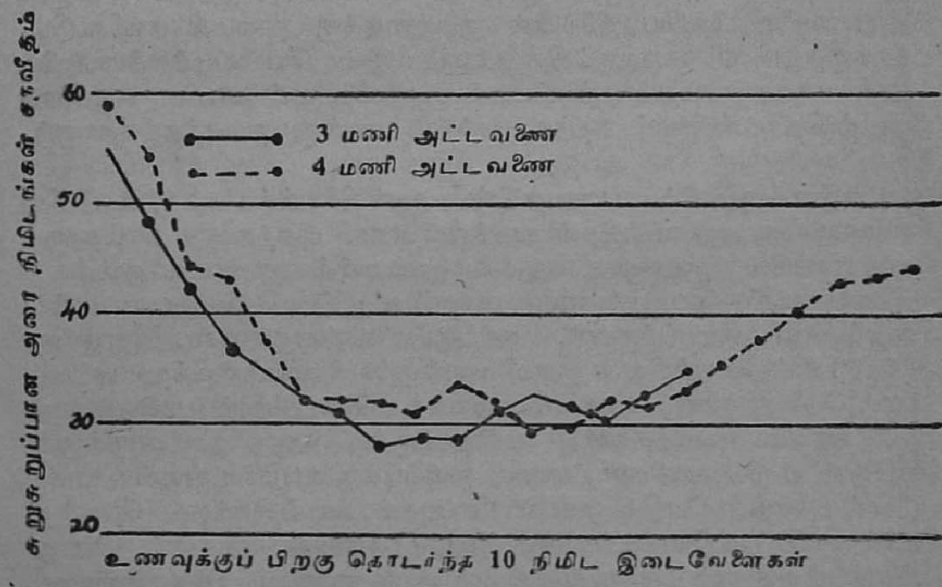
பசியால் அழும் குழந்தையைத் தாய் தூக்கிக் கையில் வைத்துக்கொண்டவுடன், பாலூட்டுவதற்கு முன் அது அழுகையை நிறுத்தும்போது–அதாவது, சுமார் பிறந்த ஒரு வாரத்திலேயே-கற்றலின் அறிகுறிகள் தோன்றுகின்றன என்று தாய்மார்கள் சில சமயம் அறிவிக்கிறார்கள். இதற்கு முன், பால் கொடுத்தால்தான் குழந்தை அமைதியுறுவான். தூக்கிக் கையில் வைத்துக்கொள்வது பாலூட்டலின் அறிகுறி என்பதைக் குழந்தை புரிந்துகொள்கிறான் என்பதே இதன் பொருளாக வேண்டும். முன்னர் ஒருவாய் பால் உட்கொண்ட பிறகே அங்ஙனம் துலங்கிய குழந்தை அதற்குப் பதிலாக இப்போது பால் கிடைக்கும் என்ற அறிகுறிக்கே துலங்குகிறான். இதுவே அவன் 'கற்றுக் கொண்டான்' என்பதற்கு அறிகுறி. எனினும் இவை போன்ற துலங்கல்களை மட்டும் கொண்டு, கற்றல் ஏற்பட்டுவிட்டது என்று நிச்சயமாக மெய்ப்பிக்க முடியாது. பாலூட்டலுடன் முன்னரே இயைபுற்றிராவிட்டாலும் தூக்கிக் கையில் எடுத்தல் என்னும் அநுபவமே பிந்திய நிலையில் குழந்தைக்கு அமைதி தரக்கூடும். தூக்குத்லுக்கும் பாலூட்டுதலுக்கும் இடையே வழக்கத்தைவிட அதிகமாகத் தாமதம் ஏற்பட்டால் குழந்தை முன்னைவிட வலுவாக அழத் தொடங்கினால் கற்றல் பற்றிய சான்று நம்பத்தக்கதாகும்.

இளங்குழவிப் பருவத்தின் முன்நிலையில் கற்றல்பற்றிய சுவையான ஆராய்ச்சிகள் நடந்துள்ளன. பிறந்த சில நாட்களுக் குள்ளாகவே குழந்தை ஆக்க முறையில் தூண்டல்-துலங்கல் இணைப்பைப் (conditioned response) பெற இயலுமா என்ப தைச் சிலர் ஆராய்ந்தனர். ஓர் ஆய்வில் (மார்க்விஸ், Marquis, 1931) எட்டுப் பச்சிளங் குழவிகளுக்குப் பிறவியிலிருந்து புட்டிப் பால் கொடுத்தனர்; பால் கொடுக்கத் தொடங்கும்போதெல்லாம் ஓர் ஊதலை ஒலித்தனர். மூன்றிலிருந்து ஆறு நாட்களுக்குள் எட்டில் ஏழு குழவிகள், ஊதல் ஒலிப்புக்குமட்டுமே துலங்கலாகச் (பால் கொடுக்கப்படும் முன்பே) சப்புதல், வாய்திறத்தல் போன்ற பால் குடிக்கும் இயக்கங்களைத் தீவிரமாகத் தெரிவித்தனர். பொது இயக்கங்களிலும் அழுகையிலும் கு றை வு தோன்றியது. எத்தகைய தூண்டலுக்கும் பச்சிளங்குழவிகளின் துலங்கல் பொதுப்பட்டதாக இருக்கக்கூடும்; பாலூட்டலை ஆக்கநிலைத் தூண்டலாகக் (conditioning stimulus) கையாண்டிரா விடினும் இவ்விளைவுகளில் சில நேர்ந்திருக்கக்கூடும்.

வேறோர் ஆய்வில் மிகத்தெளிவு தோன்றுகிறது. ஆய்வின் தொடக்கத்தில் குழவிகளின் வயது ஒருமாதம் பதினைந்து நாட்களி லிருந்து மூன்று மாதம் இருபத்தேழு நாட்கள் வரையில் இருந்தது.

பதினறு குழவிகள் சோதனையில் பங்கு கொண்டனர். இந்த ஆய்வில் ஊதலை ஐந்து நொடிகள் (seconds) ஒலித்தனர்; பிறகு பால்புட்டியின் காம்பைக் குழவியின் வாயில் புகுத்திக் குழவி பால் குடிக்கத் தொடங்கியதும் தொடர்ந்து பதினைந்து நொடிகள் ஒலித்தனர். பால் குடிக்கும் தடவைகள் மூன்றிலிருந்து ஒன்பதுக்குள் ஊதல் ஒலித்தல் மட்டும் தூண்டலாக இருந்தபோது, சப்பும் துலங்கல் நிலைபெற்றது. (இதில் ஊதல் ஒலியும் பாலும் சேர்ந்து 16 இலிருந்து 53 தடவைகள் தரப்பட்டன.)

இம்முடிவுகளின் சுவையான அம்சம் பின்வருவது ஆகும். பச்சிளங்குழவிகள் பசியுள்ளவர்களானால்தான், ஊதல் கேட்டதும் அவர்களிடம் சப்பும் துலங்கல் தோன்றும்; வயிறு நிறைந்த நிலையில் இந்தத் துலங்கல் தோன்றவில்லை. சப்புதலுக்கும் ஊதலுக்கும் இயைபு ஏற்பட்டிருந்தாலும் அதை வருவிக்கப் பசி



பால் குடித்த பின்னர் அடுத்த பத்து நிமிட இடைநேரங்கள்

3 மணி உணவுத் திட்டம், 4 மணி உணவுத்திட்டம், இவற்றின்படி பால்கொடுக்கப்பட்ட குழவிகள் இயக்கம் சார்ந்த ஒப்பீடும் இரண்டாம் நாள் முதல் எட்டாம் நாள் வரை எல்லாக் குழவிகளின் சராசரியும். டி. பி. மார்க்விஸ், (D. P. Marquis) என்பவரின் 'புனிற்றிளங் குழவியின் கற்றல்: மூன்று உணவுக்காலத் திட்டங்களின்கீழ் உண்டாகும் நடத்தை மாறுபாடு' (சோதனை உளவியல் மலர் 1941, 29, 270, 273.)

என்னும் ஊக்கி தேவைப்பட்டது. குழவிகள் தாம் கற்றதை நற்பயன் இருந்தால்தான் கையாண்டனர் என்பது இதனால் தெரிகிறது. மேலும், சோதனையின் இரண்டாம் பகுதியில், குழவிகள் ஓரளவு தெவிட்டுதல் அடைந்த பிறகு, பால்புட்டியுடன் சேர்க்கப் பெறுமல் ஊதல் மட்டும் மீண்டும் மீண்டும் ஒலித்தது. இப்போது ஊதல் ஒலித்தலைத் தொடர்ந்து நிகழ்ந்த துலங்கல் மறைந்துவிட்டது. நான்கு மாதங்களுக்கு உட்பட்ட குழந்தைகளாக இருந்தபோதே இக்குழவிகள் தங்கள் நுண்ணறிவைக் காட்டும் நடத்தையை இரு வழிகளில் தெரிவித்தன :

(1) பொருள் பொதிந்த அறிகுறிகளுக்குத் துலங்கக் கற்றன; (உணவுக்கு அறிகுறியான ஊதலுக்கு).

(2) பொய்யான அறிகுறிகளைப் புறக்கணித்தன; (உணவைக் குறிக்காத ஊதலை.)[17]

இப்பிரச்சினையை வேறொரு முறையில் அணுகுதல் பின்வரும் ஆய்வில் கையாளப்பட்டது. வாழ்க்கையின் முதல் பத்து நாட்களில் இளங்குழவிகள் உணவுகாலத் திட்டத்துக்குப் பொறுத்தமுறுகின்றனவா? (அதாவது, கற்றுக்கொள்கின்றனவா? (மார்க்விஸ், 1941.)

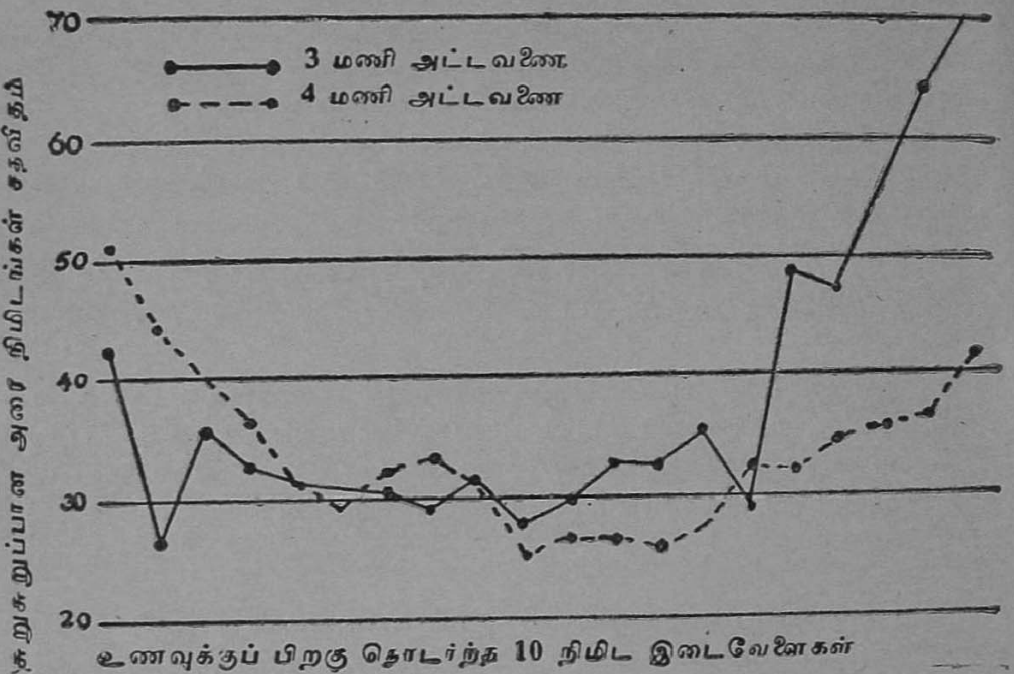
16 குழந்தைகளுக்கு எட்டு நாள் வரை மூன்று மணி இடைவெளி உணவுத்திட்டப்படி உணவு அளித்து, அவர்கள் உடலின் பொதுஇயக்கம்பற்றிப் பதிவுகள் செய்தனர். ஒன்பதாம் நாள் நான்கு மணி இடைவெளி உணவுத் திட்டத்துக்கு மாற்றம் ஏற்பட்டது. வேறொரு குழுவுக்கு நான்குமணி இடைவெளி உணவுத்திட்டத்தை அனுசரித்துப் பதிவுசெய்தனர். இன்னொரு குழுவுக்கு அவர்கள் சொந்தத் தேவைப்படி, அதாவது பசி எடுத்ததாகத் தோன்றிய போதெல்லாம் உணவு அளிக்கப்பட்டது. குழவிகள் கிடந்த தொட்டிலின் அடிப்பலகையில் பொருத்தியிருந்த கருவியைக்கொண்டு இயக்கம் பதிவு செய்யப்பட்டது.

முதல் படம் 3 மணிக்குழு, 4 மணிக்குழு இவற்றின் உடல் இயக்கப்படம் ஆகும். இரண்டாம் நாளிலிருந்து எட்டாம் நாள் வரை, தேர்ந்தெடுக்கப்பட்ட உணவு இடை நேரங்களில் கண்ட இயக்கங்கள், படிப்படியாக, அமைதியுறுகிறுற்போல் இரு

---

[17] வெங்கர் (Wenger, 1936); விக்கென்ஸ், விக்கென்ஸ் (Wickens and Wickens, 1940.)

குழுவின் குழவிகளும் பால் குடித்தவுடன் இயக்கக் குறைவை வெளியிடுகின்றன. 3 மணிக்குழு மூன்று மணி ஆனபிறகு ஒப்பன முறையில் அமைதியாக இருக்கிறது. 4 மணிக்குழுவோ மூன்று மணிக்குப் பிறகு இயக்க மிகுதியை வெளியிடுகிறது.



4 மணி உணவுத் திட்டக் குழவிகளின் உடல் இயக்கம், 3 மணித் திட்டக் குழவிகளைப் பின்னர் 4 மணித் திட்டத்துக்கு மாற்றிய பின்னர் ஏற்பட்ட இயக்கம் இவற்றின் ஒப்பீடு. பாலர்கள் அனைவருக்கும் ஒன்ப தாம் நாள் முற்பகல், பிற்பகல் நேரங்களின் சராசரி.

இதை இரண்டாம் பட வகைகோடுகளுடன் ஒப்பிட்டு வேறுபாடு களைக் கூறு. 3 மணிக் குழுவை 4 மணித்திட்டத்துக்கு மாற்றிய பிறகு நடந்ததை இது வெளியிடுகிறது. வழக்கமாகப் பால் கொடுக்கும் மூன்றுவது மணி ஆனதும் இக்குழவிகளின் இயக்கம் திடீரென மிகுந்தது; நான்காம் மணி ஆனவுடன், அது முந்தி எக்காலத்திலும் இருந்ததைவிட உயர் நிலையை அடைந்தது. முதலில் இருந்தே நான்குமணித் திட்டத்தில் உணவளிக்கப்பட்ட குழவிகளின் இயக்கநிலையை இது நிச்சயமாக நிரம்ப விஞ்சியது.

இந்த உயர்நிலை இயக்கம் அடிக்கடி அழுகையுடன் சேர்ந்திருந்தது. குழவிகளுக்குப் பால் கொடுத்த பிறகும் இயக்க உணர்வு தொடர்ந்து நின்றது. 3 மணித் திட்டத்திலிருந்து 4 மணித் திட்டத்துக்கு மாற்றியபோது, காத்திருக்க நேர்ந்த மிகுதியான ஒருமணி நேர அதிகப்படி இயக்கத்தால் சோர்வடைந்து, பால் குடித்த பிறகாவது குழந்தைகள் அமைதியுறுவர் என்றும், முன்னரைவிட விரைவில் நித்திரையில் இறங்குவர் என்றும் எதிர்பார்க்கலாம். ஆனால் நேர்மாறானது நேர்ந்தது. உணவுத் திட்ட மாற்றத்தைப் பின்தொடர்ந்த காலங்களில் வழக்கத்தைவிட மிகுதியான இயக்கமும் மூன்றும் மணிக்குப் பிறகு திடீர் இயக்க உயர்வும் குழந்தைகளிடம் காணப்பட்டன.

3 மணித் திட்டத்திலிருந்த குழவிகள் மூன்று மணி ஆனதும் உணவை எதிர்பார்க்கக் 'கற்றுர்கள்' என்றதையே இந்த ஆராய்ச்சி காட்டுகிறது. எதிர்பார்த்த இந்தத் தேவை மறுக்கப் பட்டவுடன் அவர்களிடம் தோன்றிய வலுத்த எதிர்வினையை இரண்டாம் படம் தெளிவாக விளக்குகிறது.

இந்த ஆராய்ச்சியிலேயே 4 மணித்திட்டத்தில் பழகிய குழவிகள் நான்குமணி வரையில் காத்திருக்கக் 'கற்றுர்கள்' என்பதற்கும் சான்று உளது; ஆனால் அச்சான்று நிச்சயமானது எனக் கூற இயலாது. 4 மணித் திட்டக் குழந்தைகளிடம் நாம் கண்டபடி மூன்றிலிருந்து நான்காம் மணி வரையில் இயக்க மிகுதி காணப்பட்டது. ஆனால் நாள் ஆக ஆக, இந்த இயக்கம் தீவிர மாகாமல் குன்றிக்கொண்டே வந்தது.

ஆராய்வு காலத்தில் சொந்தத் தேவைத் திட்டத்தில் இருந்த குழவிகள் சராசரி மூன்று மணிக்கு ஒருமுறை பசியுடையவர் களாகத் தோன்றினர்; அப்போது அவர்களுக்கு உணவும் அளிக் கப்பட்டது; (சராசரி மூன்று மணிக்கு ஒரு முறை). வேறொரு வகையில் கூறினால் அதே வயதுள்ள வேறு குழந்தைகள் மூன்று மணிக்கு ஒருமுறை உணவை நாடியபோது 4 மணித் திட்டத்தில் இருந்த குழவிகள் 4 மணித் திட்டத்தை ஏற்றுக்கொள்ளும் மனப்போக்குடையவர்களாக இருந்தனர். சிறு பருவத்திலேயே 4 மணிக் குழவிகள் உணவூட்டலைச் சார்ந்தவரையில் ஒரு வாழ்க்கை வகைக்குத் தம்மைப் பழக்கிக்கொண்டு வந்தனர்; (இது தங்கள் விருப்பத்துக்கு மாறுக இருந்தும்கூட). வாழ்க்கையின் தொடக்க நாட்களிலேயே குழந்தை வகுத்துகொடுக்கும் தன்மை உடையவன் என்பதையே இது காட்டுகிறது; சூழ்நிலையின் தேவைகளுக்கோ சூழ்நிலையின் வாய்ப்புக்கோ பொருந்தும்படி

தன் இயல்பை மாற்றிக்கொள்ளும் ஆற்றல் குழந்தைக்கு உண்டு என்பதையே இந்த முடிவு காட்டுகிறது. காலப்போக்கில் கணக் கற்ற கோரிக்கைகளுக்கு அவை—மனம்போன போக்குடைய வையோ தவிர்க்க முடியாதவையோ விவேகமானவையோ விவேகமற்றவையோ எவையானாலும் சரி—இணையத் தம்மைப் பழக்கிக்கொள்ளும் ஆற்றல் குழந்தையினிடம் தொடர்ந்து வெளிப் பட்டது. எனினும் (பிந்திய அத்தியாயங்களில் நாம் பார்ப்போம்) குழந்தையைக் கட்டாயப்படுத்தும் அளவுக்கும் வரம்புகள் உள. அவனால் தாக்குப்பிடிக்க இயலாத கோரிக்கைகளும் உள.

பச்சிளங்குழவிப்பருவ வளர்ச்சியில் தனி ஆள் அம்சமும் சமூக அம்சமும்

ஆரோக்கியமான பச்சிளங்குழவி தன் முன்நோக்கி நிற்கும் வளர்ச்சி வேலையில் விரைவில் மும்முரமாக ஈடுபடுகிறான். காலப் போக்கில் அவன் வளர்ச்சியின் பல துறைகள் சார்ந்த திறமை களுக்குள் மனத்தைக் கவரும் உறவு ஒன்று தோன்றுகிறது. அவன் உள்ளம் செயல்புரிதல், அவன் தசைகளின் வளர்ச்சியைப் பல முக்கிய அம்சங்களில் சார்ந்திருக்கிறது; தனியாளான அவனுடைய ஒரு சில அருஞ்செயல்கள் பிறருடன் அவன் கொள்ளும் உறவைப் பொறுத்திருக்கின்றன. அவனுடைய வளரும் உடலையும் அறிவையும் சார்ந்த தேர்ச்சிகள் அவன் மன வெழுச்சிகளோடு நெருக்கமாக இணைந்திருக்கின்றன. மகிழ்ச்சியி லிருந்து சினம் வரையில், மிக்க ஆர்வமான நாட்டத்திலிருந்து பயங்கொள்ளல், அச்சம் இவைவரையிலும் உள்ளவை இந்த மன வெழுச்சிகள்.

இளங்குழவியின் வளர்ச்சியைக் காணும் ஒவ்வொரு வரையும், அவர் அவர் இயல்புக்கு ஏற்றபடி இந்த வளர்ச்சி கவரும். இந்நூலாசிரியர் கருத்தில் இளங்குழவியின் வளர்ச்சி அம்சங்களுள் சில முக்கியமாகக் கவர்ச்சி தருபவை. இந்நூலின் முற்பகுதியில் குறிப்பிட்ட குழவியின் தனித்தன்மைவளர்ச்சியின் தோற்றம், இவற்றுள் ஓர் அதிசயமாகும். பிறந்த சில நாட் களிலேயே இக்குழவியும் மற்றக் குழவிகள் போன்ற ஒன்று அல்ல என்பது தெரிந்துவிடும்.

பிறிதொரு மிகச் சிறந்த அம்சம் யாதெனின் வாழ்க்கைத் தொடக்கத்திலேயே ஆரோக்கியமான குழவிகள் அனைத்தும் மக்களுக்கும் பொருள்களுக்கும் ஏற்றவாறு மிகப் பலவகைகளில் இயங்கும் ஆற்றல் பெற்றனவாக இருக்கின்றன என்பதாம். சில

வாரங்களே ஆன இளங்குழந்தையினிடம் காணப்படும் மனிதத் தன்மை எவ்வளவு வளம் பொருந்தியது என்பதைக் கண்ட நாம் மிக்க வியப்பை அடைகிறோம்.

இளங்குழவி நகர்வதற்கோ நடப்பதற்கோ பேசுவதற்கோ வெகு முன்னரே பிற மக்களைக் கவனிக்கிறான்; ஆராய்கிறான்; பிரித்து அறிகிறான்; பிறருடன் உறவு கொள்கிறான்; உணர்ச்சியின் நுணுக்க மாறுதல்களை வெளியிடுகிறான். முதிர்ந்தோரிடம் கொள்ளும் உறவில் இளங்குழவிகள் வழக்கமாக, எதிர்மறை (negative) நடத்தையைவிட அதிகமாக உடன்பாட்டு (positive) நடத்தையையே வெளியிடுகிறார்கள்; (பூலர் Buhler, 1930). ரெயின்கோல்ட் (Rheingold, 1956) என்பவர், ஒரே நிலையத்தில் வசித்த ஆறுமாதமான 16 குழவிகளை 8 வாரங்களுக்கு வாரந்தோறும் சோதனை செய்தார். அவர் கண்டவற்றைப் பதிவு செய்துள்ளார். புருவங்களை நெரித்து வெறுப்புக் காட்டுதல், கவலையுற்றுப் பார்த்தல், தேம்பி அழுதல், கூச்சலிடுதல், தலையைத் திருப்பி இழுத்துக்கொள்ளல், முதிர்ந்தோரிடமிருந்து விலகி உருளுதல் அல்லது நகருதல் போன்ற எதிர்மறைத் துலங்கல்களையும்; புன்சிரிப்பு, சிரிப்பு, முதிர்ந்தோனை நோக்கி உருண்டு செல்லல், அல்லது அணுகுதல் போன்ற உடன்பாட்டுத் துலங்கல்களையும் குறித்துள்ளார். சோதனைக்கு உட்பட்ட 527 சமூகத் துலங்கல்களுள் 65 தடவைகளே குழந்தைகளிடம் எதிர்மறைத் துலங்கல்கள் காணப்பட்டன. இந்த 65-இலும்கூட சில ஐயத்துக்கு இடமானவை; ஏனெனில், இவற்றில் பலவற்றுள் குழந்தை ஆய்வாளரிடமிருந்து முதலில் உருண்டு பின்வாங்கினாலும் சிரிப்பும் புன் சிரிப்பும் குழந்தைகளிடம் தோன்றும். பிறகு அவர்கள் ஆய்வாளர்களை நோக்கியும் உருண்டு வருவர்.

தலை சிறந்த மூன்றும் அம்சம் யாதெனில், பச்சிளங்குழவிகளின் உளத்திறன்கள் பல துறைகளில் உடல்திறன்களைவிட வெகு விரைவாக வளர்கின்றன என்பதாம். அவன் புலன்களின் வீச்சு அவன் உடலின் வீச்சைவிட அதிக தூரம் செல்லுகிறது. தான் பங்குகொள்ள இயலாவிடினும் தன் குடும்ப உறுப்பினர்களின் செயல்களைக் குழந்தை கூர்ந்து கவனிக்கிறான். சுற்றுப்புறத்தில் உள்ளவற்றை அவன் கவனித்து, அவைகளிடம் அவன் நடந்துகொள்வதிலிருந்து பார்த்தால், தன்னால் ஆற்ற முடியாத பல செயல்களைப்பற்றிய கருத்துக்களும் அவனிடம் உருவாகி நிற்பது தெரிகிறது. 'விரல்களால் பொறுக்கி எடுப்பதற்கு வெகு முன்னரே தன் கண்களைக்கொண்டு ஒரு சிறு பொருளை இவன் பொறுக்கி எடுக்கக் கூடும் என்பது கவர்ச்சி தருகிறது'

என்று கெசல், இல்கு (Gesell and Ilg, 1943) இவ்விருவரும் 16 வாரமான இளங்குழவிபற்றிக் கூறுகிறார்கள்.

உடற்கோலக்கட்டுப்பாடும், கண்கள், கைகள் இவற்றைப் பயன்படுத்தலும்

பிறவிக்குப் பிறகும் சில காலம் புனிற்றிளங்குழவி கருவில் படுத்திருந்த மாதிரி சுருண்டு படுக்கும் உடல்நிலையை மேற் கொள்ளும். அதைத் தூக்கினால் உடலின் பிற்பகுதிகள் ஒவ்வொன்றையும் விடப் பெரிதாகிய தலை, தாங்கப்படா விட்டால் தொய்ந்து விழும். சுமார் மூன்றும் வாரத்தில், குப்புறப்படுத் திருக்கும்போது, தன்னைத் தாங்கும் தரைக்குமேல் தலையைத் தூக்கிக் கன்னத்தை உயர்த்திக்கொள்ளக் குழந்தையால் முடியும். பிந்திய வாரங்களில் உடற்கோலக் கட்டுப்பாட்டில் குழந்தை பின் னும் தேர்ச்சி பெறுகிறது; தலையை நிமிர்த்திக்கொள்கிறது; சம நிலையாக்கித் திருப்பிக்கொள்கிறது; பிறர் தாங்கலின்றியே உட்காருகிறது; தன் இயக்கங்களின்மேல் ஆட்சி மிகுதியாக மிகுதியாக, விரைவில் வளர்ந்துவரும் வேறு திறமைகளைக் கையாளுகிறது.

ஆள்களையும் பொருள்களையும் பார்த்துப் பின்தொடர்வதில் இணைந்த கண்இயக்கங்கள்

பச்சிளங்குழந்தைப் பருவத்தில் விரைவில் செயல்புரியத் தொடங்கும் தசை மண்டலங்களுள் கண் சார்ந்த தசை மண்டலங்கள் அடங்கியவை ஆகும். பிறந்த குழந்தை ஒளிக்குத் துலங்குகிறது. முதலில் அதன் கண்இயக்கங்கள் நன்கு இணைப்புப் பெறுவதில்லை; அதன் பார்வை நிலையற்றதாக இருக் கிறது. ஆனால் சில வாரங்களில் கண்இயக்கங்களைக் கட்டுப் படுத்திப் பார்வையை ஒரு பொருள்மேல் ஊன்றவைக்கும் ஆற்றலை அது பெற்றுவிடுகிறது.

ஷர்லி (1933a) என்பவர் பிறவியிலிருந்து இரண்டாண்டு வரையிலுள்ள 25 பச்சிளங்குழவிகளின் ஆற்றல் வளர்ச்சியை ஆய்ந்தார். பின்வரும் தேர்ச்சிகளை 50 சதவிகிதமும் காலப் போக்கில் அதற்கு மேலும் கண்டார்: ஐந்து நாட்களில் விளக் கொளியைக் கண்களால் தொடர்தல்; மூன்று வாரங்களில் ஒரு பொருளை ஒரு முறை அல்லது இரண்டு முறை பார்த்தல்; கிடை நிலையில் அசைத்த நாடாபோன்ற பொருள் ஒன்றைக் கண்களால்

ஐந்து வாரங்களில் தொடர்தல்; ஒன்பது வாரங்களில் செங்குத்தாக அசையும் பொருள்களைக் கண்களால் தொடர்தல்.

தான் கண்டவற்றைக்கொண்டு, இரண்டாண்டு நிரம்பும் குழந்தை ஒன்று முதிர்ந்தோன் காணக்கூடிய எதையும் தன் ஊனக்கண்களால் பார்க்கக்கூடும் என்று ஷர்லி முடிவுகட்டியுள்ளார். ஆனால் குழந்தை, பொருள்களைக் காணும் கோணமும் முதிர்ந்தோன் காணும் கோணமும் வேறுகவே இருக்கும். முதிர்ந்தோன் ஒருவன் பார்த்து அறியும் பலவற்றைக் (அச்சடித்த ஒரு பக்கத்தில் உள்ள சொற்கள்) குழந்தையால் அறிய முடியாது.

உற்றுப்பார்த்தலும் புன்சிரிப்பும்

கண்இயக்கங்களைத் தசைகள் கட்டுப்படுத்துவதை ஆராய்வதால், உடல் இயக்கங்களுக்கும் வேறு வகை இயக்கங்களுக்கும் உள்ள உறவைப்பற்றிய பல செய்திகளை அறியமுடிகிறது. ஒருவனைப் பார்த்துப் புன்சிரிப்புக் கொள்ளல் என்பது உடல் சம்பந்த நோக்கில் கண்இணைப்பு வளர்ச்சியின் அம்சமாகும்; வேறு நோக்கில் சமூகப்பண்பு வளர்ச்சிப் போக்கின் அம்சமாகும் என்று ஷர்லி சொல்கிறார். இத்தகைய புன்சிரிப்பு, சுமார் எட்டாம் வாரம் தோன்றுகிறது. கண்ணின் பங்கு இதில் உண்டானாலும் புன்சிரிப்பு, கண்பற்றிய துலங்கல்மட்டும் அன்று என்கிறார், ஷர்லி மீண்டும். 'இது ஒரு பொருளையோ ஓர் ஆளையோ பார்ப்பதிலிருந்து வேறான செயல். ஏனெனில், குழந்தை ஒருவனைப் பார்த்துப் புன்னகை கொள்ளும்போது அதன் பார்வை, தெளிவாக முகத்திலே நிலைத்து நிற்கிறது' என்று அவர் உறைக்கிறார்.

பார்த்தலும் ஆராய்தலும்

கண்களின் இணைப்புச்செயல், அறிவுவளர்ச்சியின் பல்வேறு அம்சங்களிலும் இடம் பெறுகிறது; கண்களைக் கொண்டு, சுற்றுப் புறத்தைக் குழந்தை தீவிரமாக ஆராய்வதும், முன்பு பார்வையில் தோன்றி, ஆனால் இப்போது தோன்றாத பொருள் ஒன்றைத் தேடுவதும் (முந்திய பதிவையோ எண்ணத்தையோ அவன் மனத்தில் இருத்தியிருக்கிறான் என்பதைக் காட்டுகின்றன) இதற்கு உதாரணங்களாகும்.

எட்டிப்பிடித்தலும் கையாளுதலும்

எட்டிப்பிடிக்க முயலவோ பற்றவோ கையாளவோ திறமை வந்ததும், இளங்குழவி தன்னைச் சுற்றியுள்ள உலகத்தில்

முனைந்து பங்கெடுக்கிறான். நாம் முன்னர்க் கூறிய வண்ணம் கண்ணின் வீச்சு, கையின் வீச்சை மிஞ்சுகிறது. பொருள்களை நோக்கிக் கையை நீட்டுதல், கைகளை அசைத்தல் ஆகிய செயல்கள், பொருள்களைக் கையால் பற்றவேண்டும் என்ற தீர்மானம் உருப்பெறுவதற்கு முன்னமே நிகழ்கின்றன. காலப் போக்கில் குழவி பொருள்களை எட்டிப்பிடிக்கிறது, தொடுகிறது, சில விநாடி நேரம் பற்றவும் பற்றுகிறது. இச் செயல்முறைப் போக்கில், சில சமயம் ஒரு கையை மற்றக் கையால் பிடித்துக் கொள்வதும், தன் கைகளையும் விரல்களையும் மட்டுமே கருவிக ளாகக்கொண்டே விளையாடுவதும்கூட நடைபெறுவது உண்டு. பற்றிய ஒரு பொருளைக் கைவிடும் ஆற்றல் வளர்வதற்கு முன்னமே அப்பொருளைக் கருத்தோடு பற்றும் ஆற்றல் வளர்ந்துவிடுகிறது. ஆனால் ஒரு பொருள் அசையச் செய்யும் ஆற்றல் தன்னிடமே இருக்கிறது. அதைத் தன்னால் பிடிக்கக் கூடும், கையாளக்கூடும், விட்டுவிடக்கூடும், மீண்டும் பொறுக்கிக் கொள்ளக்கூடும் என் றெல்லாம் குழந்தை உணரும்போது, அவன் வளர்ச்சியில் ஒருபடி முன்னேறியே விடுகிறான். இப்போது, ஒரு விளைவை உண்டாக்க அவனால் முடியும்; பொருள்களை ஆளும் திறன் அவனுக்கு இப்போது வந்துவிடுகிறது. பொருள்களைக் கையாளும் இத் திறமை கண், கை இவற்றின் ஒன்றிப்பை ஆதாரமாகக் கொண்டது. தன் விரல்களை ஒரு பொருளைச் சுற்றி வளைத்துப் பற்றுவது; கையை உணர்ச்சியுள்ள ஒரு சாமணம்போல் பயன் படுத்திக் கட்டைவிரலை மற்ற விரல்களுக்கு எதிராக நிறுத்திப் பற்றுவது, ஆகிய ஆற்றல்கள் ஏற்படுவது, கை, கண் இணைப்பின் வளர்ச்சியில் மிகுந்த முன்னேற்றத்தைக் காட்டுகிறது.

எட்டிப்பிடிக்கும் தாற்காலிகமான இயக்கங்களைச் சராசரி எட்டு வாரங்களிலும், கட்டை விரலை மற்ற விரல்களுக்கு எதிராக நிறுத்திப் பற்றுதலைப் பதினைந்து வாரங்களிலும் குழவிகள் அடைந்ததை ஷர்லி தம் ஆய்வில் கண்டார். ஊசலாடும் பொருளைப் பற்றல், மணியை அடித்தல், பெட்டியைத் திறத்தல் போன்ற பல திறமைகள் பிந்திய வாரங்களிலும் மாதங்களிலும் தோன்றின. முதலில் குறைபாடுடையவையாக இருந்தாலும், இத்தகைய இயக்கங்களில் ஆட்சி பெற்ற இளங்குழவிகளால் பொருள்களின் பளு, தொடு உணர்ச்சி இவற்றை ஆராயவும் பொருள்களைத் தம் வாய்க்குக் கொண்டுவரவும் ஒரு கையிலிருந்து மற்றொரு கைக்கு மாற்றவும் திறந்த இடங்களில் பொருள்களைப் பொருத்தவும் ஒன்றன் மேல் ஒன்றுக அடுக்கிவைக்கவும் முடிகிறது.

பொருள்களைக் கையாளும் திறனில் வளர்ச்சிபெறும் செயலைச் சார்ந்து, பொருள்களைப் பற்றும்போதும் பிடுங்கும்போதும் பிருண்டும்போதும் பொடியாக்கும்போதும் பொருள்களைப் பிய்த்துப் பிடுங்கும்போதும் அவற்றை ஒன்றுசேர்க்கும்போதும் தள்ளும்போதும் அடுக்கும்போதும் இளங்குழவி தானுக மிகுதியான இயக்கத்தில் தன்னை ஈடுபடுத்திக்கொள்கிறான்.

உள்ளச்செயலின் பிற அறிகுறிகள்

முதலாண்டிலேயேயும் இரண்டாம் ஆண்டிலும் பின்னரும் மிகுதியாக உள்ள ஆற்றல் செயல்படுவதற்கான வேறுபல அறிகுறிகளும் தோன்றுகின்றன. கையிலிருந்து விழுந்த பொருள் களையோ பெரியோர் அப்பால் எடுத்துவைத்த பொருள்களையோ அடையும்பொருட்டு, தீவிரமாகத் தேடும் இயக்கத்தில் முதலாண்டு முடிவதற்குள் இளங்குழந்தை ஈடுபடுகிறான். பொருள்கள் கண்ணுக்குக் காணுவிடிலும் மனத்தைவிட்டு அகலவில்லை என்று தோன்றும்படி இருக்கிறது அவனது இந்தச் செயல். முதலாண்டின் இறுதிக்குள் பல குழவிகள் சில செயல்களை எதிர்பார்க்கவும் பாசாங்கு செய்யவும்கூடத் தெரிந்துகொள்கின்றன. ஒரு பொம்மையையோ வேறொரு பொருளையோ பிடுங்க வருவதுபோல் கையை நீட்டி இடையில் அச்செயலை நிறுத்திச் சிரிப்பது இதற்கு உதாரணம் ஆகும்.

குழவி 'முதற் சொல்லை'ப் பேசுவதற்குப் பல மாதங்களுக்கு முன்னமே மொழிவளர்ச்சியில் அவன் உள்ளம் செயல்படுவதற்குரிய சான்றுகள் வெகு தெளிவாகத் தோன்றுகின்றன. பிறர் கவனத்தைப் பெறும்பொருட்டு, குழந்தை பிறரைக் கூப்பிடுகிறான். சொற்களை அமைக்கும் ஆற்றலைப் பெறுவதற்குமுன் ஒலிகளை உண்டாக்கிப் புரியாத மழலை 'பேசுகிறான்'. இரண்டு மாதத்திலிருந்து ஆறு மாதத்திற்குள் மொழி, சமூகத்தில் பழகும் குழந்தையின் எதிர்வினை ஆகிறது என்று ஷர்லி தம் ஆய்வுகளில் கண்டார். தான் கையாளும் ஆற்றல் பெறும் முன்னரே குழந்தை பல சொற்களின் கருத்தைச் சாதாரணமாக மனத்தால் அறிகிறான். 'அம்மா எங்கே?' என்று வினவினால், விடையைச் சொல்லுருவம் ஆக்குமுன், அவன் திரும்பி அவளைப் பார்க்கிறான்.

காரண காரியத் தொடர்புபற்றிய தொடக்க அநுபவங்கள்

தான் வேண்டும் என்றே விரும்பிச் செய்வதுபோல் குழந்தை ஒரு பொருளை இயங்க வைக்கும்போது, அவன் காரண காரியத்

தொடர்பு ஒன்றை உண்டாக்குகிறான். தான் அழும்போது, தாய் வருதல், தான் விரும்புவதுபோல் ஒரு பொருளைச் சுட்டிக்காட்டும் போது, எவரேனும் அதை எடுத்துக்கொடுத்தல் போன்ற பல அனுவங்களில், தான் ஒரு காரணமாக நின்று சில காரியங்களை நடத்துவதாகிய அனுபவத்தைப் பெறுகிறான்.

காரண காரியம்பற்றிய எண்ணங்களைத் தெளிவாக முறைப் படுத்திச் சொல்லால் தெரிவிக்க முடிவதற்கு வெகுகாலம் முன்னரே, இத்தகைய அனுபவங்கள் குழந்தைக்கு நேருகின்றன. காரண காரியம் என்ற பொதுக்கருத்தை அறிவதற்குப் பல ஆண்டுகள் ஆகவேண்டும் என்று சில ஆய்வாளர்கள் கூறியுள் ளார்கள். முதிர்ந்தோரின் வெற்றுநிலைச் சிந்தனையுடன் ஒப்பிட் டால் குழந்தையை ஒரு கூர்மையான தார்க்கிகன் என்று கூற முடியாது. ஆனலும் முதிர்ந்தோனின் காரண காரிய அறிவை மட்டும் அடிப்படையாகக் கொண்டு, குழந்தையின் காரண காரியம் பற்றிய எண்ணங்களைத் தீர்மானிக்க இயலாது. அவனுடைய ஆரம்பச் சிந்தனையின் இயல்பை ஊகிக்கவேண்டு மானல், கூடியவரையில் அவனுடைய உலகில் எங்ஙனம் அவன் செயல்புரிகிறான் என்பதைக் காணவேண்டும். இக் கண்ணோட் டத்துடன் நோக்கினல் குழந்தைப்பருவத்திலேயே அவன் தன்னுடைய வகையில் ஒரு 'சிந்தனையாளன்', என்பது வெளிப் படை.

மக்கள் பற்றிய துலங்கல்

சில வாரங்கள் ஆனவுடனே, பச்சிளங்குழவி பிறரைத் தன் கண்களால் தொடருகிறான். இரண்டாம் மாதத்தில் முதிர்ந்தோர் பார்வையால், தன் பார்வை கவரப்பட அநுமதிக்கிறது குழந்தை, என்கிறார் பூலர் (1930). மனிதனின் குரலுக்கும் கண்பார்வைக் கும் துலங்கலாகக் குழவியிடம் புன்னகை இலேசாகத் துடிப்பதைக் காணலாம். குழந்தை, பெரியோரின் பார்வைக்கு எதிர்ப்பார்வை பார்ப்பதோடு, தலையையும் உடலையும் அவர்கள் பக்கம் திருப்பு கிறான்; முதிர்ந்தோரைக் குறித்துத் தன் கைகளையும் அவர்களை நோக்கி நீட்டுகிறான். 'பிறந்த 11 அல்லது 12 வாரங்களுக்குள் ளாகவே தாய் தந்தையரை உணர்வதான அறிகுறிகளைக் குழந்தை கள் தங்கள் செய்கைகளால் வெளியிடுகிறார்கள்; சில சமயங்களில், இதற்கு முன்னரும்கூட' என்கிறார் ஷர்லி. சராசரி பதினன்கு வாரங்களிலேயே குழவிகள் 'வேற்றுமுகம்' காண்கிறார்கள்: குடும்பத்தினரிடம் இருந்து பிறரைப் பிரித்து உணருகிறார்கள் என்கிறார் ஷர்லி, தம் ஆராய்ச்சியின் பயனை.

பச்சிளங்குழவியின் மனவெழுச்சிகள்

பிற துறைகளில்போல், மனவெழுச்சித் துறையிலும் பச்சிளங் குழந்தை விரைவான மாறுதலை அடைகிறான். பிறக்கும்போது அவனுடைய மனவெழுச்சி எதிர்வினைகளின் பெரும்பான்மை ஒரு பொதுக்கிளர்ச்சியாகவே தோன்றியது. சில வாரங்களில் அவனுடைய மனவெழுச்சிகளில் தனித்தனி வகைகள் பல புலப் படுகின்றன; பல நுட்பங்கள் வெளிப்படுகின்றன. இவற்றை உண்டாக்கும் தூண்டுதல்களின் பரப்பும் விரிவடைகிறது. பசி, வலி, மனக்குறை இவை ஒவ்வொன்றையும் ஒவ்வொருவகைத் தனிப்பட்ட அழுகையால் ஒரு மாதக் குழந்தை காட்டுகிறான் என் கிறார் கெசல் (1928). கூர்மையான வெறுப்பு, வெறுப்பை ஒட்டிய திகைப்பு, இவற்றின் அறிகுறிகளையும் சுமார் இதே காலத் தில் வெளியிடுகிறான் குழந்தை (1930). செயலில் இன்பம் உணரும் ஆற்றல் இரண்டாம் திங்களில் ஏற்படுகிறது. அதாவது ஒரு செயலைச் செய்வதில் இன்பம் காணும் ஆற்றல்–என்று பூலர் கண்டார். இரண்டு, மூன்று மாதங்களில் தன் புன்சிரிப்பாலும் ஒலிகளாலும் தன் மகிழ்ச்சியையும் இன்பத்தையும் வெளியிடு கிறான்; (பூலர், 1930; கெசல், 1928). சுமார் நான்கு மாதம் ஆனவுடன் பிறர்கூட விளையாடுவதை அறிந்து, ஏற்று, உரக்க நகைக்கும் ஆற்றலையும் குழந்தை பெறுகிறான். இதற்கிடையே சினம், அச்சம் இவற்றின் அறிகுறிகளையும் அவன் வெளியிடு கிறான்.

இளங்குழந்தைப் பருவத்தில் குழந்தைக்கு ஏற்படும் அநு பவங்களை அவன் எவ்வாறு உணர்கிறான் என்பதை அறியப் பல பல சிறு செய்திகளை இணைத்துப் பார்த்து முயலும்போது, சில வாரங்களிலேயே பிறருக்குத் தீவிரமாகத் துலங்குதல், இதைப் பல்வேறு வகைகளில் தொடர்ந்து செய்தல், ஒவ்வொரு மாதமாக வளருகையில் பலவகை நுட்பமான மனவெழுச்சிகளைக் காட்டுதல் ஆகிய செயல்கள் முக்கியமான இடம் பெறுகின்றன. மிகச் சிறுவனை இருக்கும்பொழுதே, சாதாரணக் குழந்தை, தன் சமூக நடத்தையிலும் மனவெழுச்சிச் செயலிலும் உயர்ந்த அளவில் தீவிரமான போக்கைக் காண்பிக்கிறான்: அவன் ஆவலுள்ள வனை இருக்கிறான்; பிறர் செயல்களுக்குத் துலங்குகிறான்; மகிழ்ச்சியுறுகிறான்; அச்சமடைகிறான்; சினம் கொள்கிறான்; ஏமாற்றம் பெறுகிறான். இத்தகைய தீவிர உணர்ச்சிகளைக் குழந்தை காட்டுவதைமட்டும் அளவுகோலாகக் கொண்டு அவன் பலவீனமானவன், தன்னைக் கவனிப்பவர்களிடம் சட்டெனத் தோன்றி மறையும் எண்ணங்களுக்கும் மன நிலைகளுக்கும்

அடிமை என்று கருதிவிடக்கூடாது. ஆனால் வாழ்க்கையின் முற்பகுதியில் அவனுக்கும் பிறருக்கும் இடையே ஏற்படும் உறவுகள் எங்ஙனம் அவனைப் பாதிக்கும் என்பதுபற்றிய தற்காலக் கொள்கைகள் சிலவற்றைப் புரிந்துகொள்ள இது உதவுகிறது. உதாரணமாக, அன்புடன் ஏற்கப்படுவது, தள்ளப்படுவது, அல்லது புறக்கணிக்கப்படுவது, இவற்றின் பயன்; தாயிடமிருந்து பிரிக்கப்பட்டுப் பழக்கமில்லாத பிறரை அண்டியிருக்க நேர்தலின் பயன்; தனிப்பட்ட கவனம் சற்றும் பெருத ஒரு நிலையத்தில் வசிப்பதன் பயன் இவைபற்றிய கொள்கைகளை இதன் உதவியால் நன்கு உணரலாம்.

மேலும் படிக்கத் தக்கவை

'நடத்தையின் தோற்றமும் முந்திய வளர்ச்சியும்' (The Onset and Early Development of Behaviour) என்னும் லியோனர்ட் கார்மைக்கல் (Leonard Carmichael, 1954) என்பவரின் நூல், இளஞ்சூல், முதுசூல், இப்பருவங்களில் கருவளர்ச்சிபற்றிய ஆய்வுகளில் கண்ட முடிவுகள் பற்றிய மதிப்புரை அளிக்கிறது. கார்ல் சி. ப்ராட் என்பவரின் 'புனிற்றிளங்குழவி' (The Neonate, 1954), பிறந்த குழந்தையின் நடத்தையைப்பற்றி விவாதிக்கிறது. பல ஆண்டுகளுக்குமுன் எழுதிய (நூல் நிலையங்களில் அநேகமாகக் கிடைக்கக்கூடிய) பின்வரும் நூல்களில், பிறந்த பிறகு ஏற்படும் வளர்ச்சிபற்றியும் குழந்தைகளிடம் திடீரெனத் தோன்றும் தனி இயல்புகளைப்பற்றியும் புதுக் கருத்துக்களைத் தரும் வரலாறுகள் உள: சார்லெட் பூலர்; 'வாழ்க்கையின் முதலாண்டு' (The First Year of Life, 1930); டப்ளியூ. ப்ரேயர் (W. Preyer) என்பவரின், 'குழந்தையின் உள்ளம்' (The Mind of the Child, 1888); ஆர்னல்ட கெஸலும் ஹெலன் தாம்சனும் எழுதிய (Arnold Gesell and Helen Thompson) 'பச்சிளங் குழவியின் நடத்தை' (Infant Behaviour, 1934); மேரி. எம். ஷர்லி எழுதிய (Mary M. Shirley) 'முதலிரண்டு ஆண்டுகள்: I-III மலர்கள்' (The First Two Years, Vol. I-III, 1933); டோரதி பர்லிங்ஹாம் எழுதிய 'இரட்டையர்கள்: ஒருகரு விரட்டையருள் மூன்று ஜதை பற்றிய ஆராய்ச்சி' (Dorothy Burlingham: The Twins: A Study of Three Pairs of Identical Twins, 1952)- இது அண்மையில் எழுதப் பெற்ற வரலாறு.

4. முன்குழந்தைப்பருவ அன்றுடத் தேவைகளும் கோரிக்கைகளும்

குழந்தைக்கும் அவனைப் பராமரிக்கும் முதிர்ந்தோருக்கும் இடையே தினந்தோறும் தோன்றும் நடைமுறைத் தொடர்புகளில் முக்கியப் பங்கெடுக்கும் முன்குழந்தைப்பருவ வளர்ச்சிகளை இந்த அத்தியாயம் கூறுகிறது. உணவூட்டுதல், தூக்கம், மலஜலக் கழிப்பு, பால்பற்றிய நடத்தை, இவற்றைப்பற்றி விவாதிப்போம்.

உடல் பராமரிப்பின் உளவியல் கருத்துக்கள்

குழந்தையைப் பராமரிப்பதில் ஈடுபடும் தாயுடனும் மற்றவர்களுடனும் குழந்தையின் உடல், பல்லாயிரம் முறைபட நேருகிறது. குழந்தையைத் தூக்குவது, வைத்திருப்பது, உணவூட்டுவது, குளிப்பாட்டுவது, அதனோடு விளையாடுவது, ஆகிய ஒவ்வொன்றும் வெறும் உடற்செயல் மட்டும் அல்ல. இத்தகைய செயல் ஒவ்வொன்றும் நடைபெறும்போதும் குழந்தைக்கும் முதிர்ந்தோர்க்கும் இடையே செய்திப் போக்குவரத்துத் தொடர்பு ஏற்படுகிறது; இதன் பலனாக, பால்பற்றிய உறவு தொடங்குகிறது.



மனவெழுச்சி சார்ந்த நெருங்கிய பழக்கம்

ஆளிடை உறவுகளில் முதிர்ந்தோர்கள், தங்கள் உணர்ச்சிகளையும் மனநிலைகளையும் தனிப்பட்ட பழக்கங்களையும் கொண்டு

வருகிறார்கள். குழந்தையுடன் மனவெழுச்சி சார்ந்த நெருக்கம் பெற, உடலின் தொடுகைதான் நிச்சயமான வழி; ஆனால் இந்த உறவைப் பெறும் திறமை, பழகும் முதிர்ந்தோர்களிடம் இருக்க வேண்டும்.

சிறு வயதில் குழந்தை, முதிர்ந்தோர்கள் இவர்களின் தொடுகை சம்பந்தமான அநுபவங்கள் பெரும்பாலும் உணர்ச்சி நிறைந்தவைகளாகவே இருக்கின்றன. சின்னஞ்சிறிய தேவை களும் நிகழ்ச்சிகளும் குழந்தையை அளவுக்குமீறிப் பாதிக் கின்றன. சில மணிகளுக்கு முன்னால் வயிறுரப் பால் கொடுத் திருந்தாலும், குழந்தைக்கு இப்போது அகோரப் பசியாக இருக் கிறது. வெகு ஆவலோடு அவன் விரும்பும் பொருள்களைக் கொடுத்தாலும் சரி, கொடுக்காவிட்டாலும் சரி, குழந்தை உணர்ச்சி வசப்படுவது இயல்புதான். குழந்தை, படுத்திருக்கும் நிலை தொந் தரவு தரலாம்; ஆடையில் பொருந்தியுள்ள ஊக்கு உறுத்தலாம்; சிறுநீர் கழித்தலால் துணி நனைந்து குழந்தை அமைதியற்றிருக்க லாம்; எத்தகைய வசதிக் குறைவிலிருந்து விடுபடும்போதும் இனிய உணர்ச்சி நிச்சயம் ஏற்படும். தன் உடல் தேவைகளை எல்லாம் கவனித்துத் தீர்த்தபிறகும், தன் பக்கத்தில் யாராவது இருப்பதைக் குழந்தை விரும்புகிறது; அதைத் தனியே விட்டுச் சென்றுவிட்டால், ஏக்கம் ஏற்படுகிறது (குழந்தை, சுறுசுறுப்பாகவும் துணை விரும்பும் மனநிலையிலும் இருக்கும்போதுதான் இந்த ஏக்கம்). குழந்தையின் சொந்தச் செயல்களில் ஆவலோ தொல்லையோ உடனிகழ்ச்சியாகத் தோன்றுகிறது. தன் செயலால் கிடைக்கும் பயனை அழுகை, கொஞ்சல் ஒலி, சந்தோஷக் கூச்சல், புன்சிரிப்பு, நெஞ்சில் கள கள ஒலி, கொட்டாவி, பெருமூச்சு, ஏப்பம் முதலிய ஒலிகளும் தாழ்குரல் மனவெழுச்சிகளோடு சேர்ந்து, குழந்தையினிடமிருந்து வெளிப்படுகின்றன.

குழந்தைக்கும் முதிர்ந்தோருக்கும் இடையே உள்ள எண்ணப் போக்குவரவு வாயில்கள்

முதிர்ந்தோர்கள் குழந்தைகளோடு செயல்புரியும்போது தம் உள்ளத்திலிருந்து சில எண்ணங்களைக் குழந்தைக்கு அறிவிக் கிறார்கள் என்பதைச் சுலபமாக நாம் காணமுடியும்; முக்கியமாக வயதான குழந்தைகளிடம் இப்பரிமாற்றம் அதிகமாகக் காணப்படு கிறது. முதிர்ந்தோர் ஒருவரின் செயலோ சொல்லோ அவர் மனி தத்தன்மையையுடையவர் என்பதையோ அவருக்குத் தன்னம் பிக்கை குறைவு என்பதையோ அவர் தம் பணியைச் சிரமப்

பட்டு, ஊக்கமின்றிச் செய்கிறார் என்பதையோ தெளிவாகக் காட்டி விடக்கூடும். இவை வெளிப்படையான செயல்கள். ஆனால் குழந்தை, விவரம் தெரியாத பருவத்தில் இருக்கும்போது நுட்ப மான பரிமாற்றங்கள எங்ஙனம் ஏற்படுகின்றன? இந்தப் பிரச் சினையைப்பற்றி ஹாரி ஸ்டாக் சல்லிவன் (Harry Stack Sullivan) என்பவர் ஒரு கருதுகோளை வெளியிட்டிருக்கிறார் (1947-இல், 1953-இல்).

இவர் கருதுகோளின்படி குழந்தைக்கும் அதனோடு பழகும் மிக முக்கியமான முதிர்ந்தோர்களுக்கும் (தாய் அல்லது செவிலி) இடையே ஓர் உணர்ச்சி இணைப்பு இருக்கிறது; இதனால் உணர்ச்சி களும் பதில்உணர்ச்சிகளும் தாமாகவே செயல்படுகின்றன. இந்த உணர்ச்சிஇணைப்புக்கு (பரிமாற்றத்துக்கு) ஒட்டஉணர்தல் (empathy) என்று சல்லிவன் பெயரிட்டிருக்கிறார். புன்சிரிப்பு, முகம் வெளுத்தல், கவலை நோக்கு, இவைகளால் குறிக்கப்படும் உணர்ச்சியை அறிந்துகொள்ளும் பக்குவம் குழந்தைக்கு வரும் வரையில், இந்த ஒட்டஉணர்தலின் மூலமே குழந்தைக்கும் அதனோடு நிறையப் பழகும் தாய் அல்லது செவிலி போன்றோருக் கும் இடையே உணர்ச்சிப் பரிமாற்றம் நடைபெறுகிறது என்கிறார் சல்லிவன்.

குழந்தைக்கும் தாய்க்கும் இடையே நேரும் இத்தகைய பரி மாற்றம் நடைபெறுவதைப்பற்றிப் பேசும்போது 'கர்ப்பத்தில் வெறுப்பும்', 'இந்தக் குழந்தை ஏன் பிறக்கிறது?' என்ற வெறுப்பும் தாயின் உள்ளத்தில் இருக்குமானால் குழந்தைக்குத் தாய் 'பால் கொடுக்கும்போது சில பிரச்சினைகள் தோன்றுவது, குழந்தை வைத்தியர்கள் நன்கறிந்த செய்தி' என்கிறார். குழந்தையினிடம் ஆழ்ந்த அன்பு வைத்திருக்கும் தாய், குழந்தைக் குப் பால் கொடுக்கும்போது அதிகக் கவலை, பயம் முதலியவற்றால் பாதிக்கப்பட்டால் குழந்தைக்கு அசீரணம் போன்ற உணவுக் கோளாறு ஏற்படும் என்பதும் இந்தக் கொள்கைப்படி உண்மை யாகும்.

இந்த ஒட்டஉணர்தல், சிலரிடமாவது வாழ்க்கை முழுவதும் நிலைத்திருக்கிறது என்று சல்லிவன் கூறுகிறார். என்றாலும் அறைக் குழந்தைப்பருவம் தாண்டிய கைக்குழந்தைப்பருவத்துக்கும் நடைகுழந்தைப் பருவத்துக்கும் (அதாவது ஆறு மாதத்துக்கும் இருபத்தேழு மாதத்துக்கும்) இடையேதான் இந்த ஒட்டஉணர் தல் ஒரு வெகு முக்கியமான நிலையை மேற்கொள்கிறது என்பது அவருடைய ஊகம்.

முதிர்ந்தோர்களுக்கும் குழந்தைக்கும் இடையே சில சைகைகளாலும் அறிகுறிகளாலும்–வயதானவர்களிடையே வழக்கத்தில் இருப்பவற்றுக்கு வேறுனவை–இந்த உணர்ச்சிப் பரிமாற்றம் நடைபெறக்கூடும் என்ற கற்பனை, ஆராய்ச்சியால் நன்றாக நிரூபிக்கப்படாததாகும். எப்போதும் குழந்தைகளைப்பற்றிக் கவலைப்படும் தாய்மாரிடம் வளரும் குழந்தைகள், இப்படிக் கவலைப்படாத தாய்மாரிடம் வளரும் குழந்தைகளைவிட அதிகமாக அழுவதாகச் சில ஆராய்ச்சிகள் காட்டுகின்றன. தாயின் மன உணர்ச்சி குழந்தைகளைப் பாதிக்கிறது என்பதை இத்தகைய ஆராய்ச்சிகள் வலியுறுத்துகின்றன.

சில குழந்தைகள் எத்தகையவர் பராமரிப்பில் இருந்தாலும் அதிகம் அழுவதில்லை; சில குழந்தைகளை யார் பராமரித்தாலும் அதிகம் அழுகின்றன. எனவே இதை நிச்சயமாக நிரூபிக்க வேண்டுமானால் தாய்மார்களின் மன இயல்பை ஆராய்வது மட்டும் போதாது; அவர்கள் குழந்தைகளின் மன இயல்பையும் ஆராய வேண்டும். குழந்தைகள் சிலரிடம் இருக்கும்போது அமைதியிழந்து சிடு சிடுவென்றே சிணுங்கிய வண்ணமோ இருப்பதையும் வேறு சிலரிடம் இருக்கும்போது அமைதியாக இருப்பதையும் நாம் தினசரி வாழ்க்கையில் காண்கிறோம். எனவே குழந்தைகளுக்கும் அவற்றைப் பராமரிக்கும் பெரியோர்களுக்கும் இடையே நுட்பமான உணர்ச்சிப்பரிமாற்றம் இருக்கிறது என்பது நிரூபணமாகிறது. சில செவிலித்தாய்களிடம் இருக்கும்போது குழந்தைகள் அமைதியாக, அழுகையையும் மறந்து பழகுவதையும் வேறு சில செவிலித்தாய்களிடம் இருக்கும்போது அவை சிணுங்கி அழுவதையும் தாம் கண்டுவருவதாகச் சில மருத்துவமனைச் சிப்பந்திகள் சந்தேகமின்றிக் கூறுகின்றனர். குழந்தைகளை விரும்பி ஏற்றுக்கொள்ளும் ஒரு செவிலித்தாயின் செயல்களும் நன்கு பயிற்சி பெற்ற வேறொரு செவிலித்தாயின் அதே சமயச் செயல்களும் குழந்தையின் மன உணர்ச்சியை வேறுவேறுகப் பாதிக்கும் அளவுக்கு மாறுபடலாம்; ஆனால் அளந்து அறியமுடியாதபடி வெகு நுட்பமானவை இந்தமாற்றங்கள்.

குழந்தைப் பராமரிப்பும் தன்னை அறிதலும்

குழந்தைகளோடு பழகும் பெரியவர் ஒருவர், அதனோடு பழகும்பொழுது தொழிற்படும் செயல், உணர்ச்சி இவைகளில் எந்த அளவுக்குத் தம் விருப்பங்களை வெளிப்படுத்துகிறாரோ அந்த அளவுக்கு அவர் தம் உருநிழலையே (பிரதிபிம்பத்தையே) குழந்தைகளின் எதிர்வினைகளில் காண்கிறார். அவர் துணிவோடும் கூரிய

அறிவோடும் தம் கண்களையும் சிந்தனையையும் உபயோகிப்பாரேயானால், தம்மைப்பற்றிய மிகமுக்கியமான சில உண்மைகளை அவர் குழந்தைகளோடு பழகும்போது அறிந்துகொள்ள முடியும்.

குழந்தைகளோடு பழகும்பொழுது தம் இயல்பு வெளிப்படுவதை (பிரதிபலிப்பதை), நன்கு கவனிக்கும் திறமை கொண்ட நண்பர்கள்மூலம் தாய் தந்தையர் அறிந்துகொள்ளலாம். மேக்பர்லேன் (Makfarlane), ஆலன் (Allen), ஹான்ஸிக் (Honzik) என்ற மூவர், தாய்மார்கள் தங்கள் குழந்தைகளைப் பராமரிக்கும் போது ஏற்படும் பிரச்சினைகளைப் பற்றி (1954-இல்) விரிவாகப் பல நாள் ஆராய்ந்தபோது, இத்தகைய நண்பரின் உதவி எவ்வளவு அவசியம் என்பது தெரிந்தது. தாய்மார்களின் சமநிலை மனப்பாங்கும் தன்னம்பிக்கையும் அல்லது இந்த இயல்புகளின் எதிர்த்தன்மைகளும் குழந்தை வளர்ப்பில் முக்கிய இடம் பெறுவதை இந்த ஆராய்ச்சியாளர்கள் எடுத்துக்காட்டினர்கள். தங்கள் குழந்தைகளின் பராமரிப்பை விவேகத்தோடும் கவலை, அச்சம் போன்ற பாரம் அழுத்தாத மனத்தோடும் மேற்கொள்ளும்படி தாய்மார்களுக்கு அறிவுபுகட்டித் துணைசெய்தபோது, குழந்தைகளுக்கு மிக்க நன்மைகள் ஏற்பட்டதாகக் குழந்தை மருத்துவ நிலையத்தார் கண்டு சொன்ன செய்தியை மேற்கண்ட ஆராய்ச்சி வலியுறுத்துகிறது. தம்மையும் பிறரையும் புரிந்துகொள்ளும் தெளிவான மன நிலை, கவலை, அச்சம், குழப்பம் முதலிய சிக்கல் இல்லாத மன அமைதி, மனத்துக்குள் ஒரு சுதந்தர உணர்ச்சி இவைகள் தாய் தந்தையர்களுக்கு ஒரு தனி உரிமையைக் கொடுக்கின்றன. தம்மைப்பற்றிய அறிவும் உள்ளபடி தம்மை ஏற்றுக்கொள்ளும் அமைதியான மனநிலையுமே குழந்தையைப் பராமரிக்கும் தாய் தந்தையருக்கு இன்றியமையாத பண்புகள் ஆகும். இவைகளை விட்டு விட்டுக் குழந்தைகளைப் பராமரிக்கச்சில நடைமுறை விதிகளையோ, 'தாய்தந்தையர் குழந்தைகளிடம் கண்டிப்பாக இருக்க வேண்டுமா உளக்கனிவுள்ளவர்களாக இருக்க வேண்டுமா? அவர்களுக்கு இடம் கொடுக்க வேண்டுமா அவர்களை அடக்கி ஆள வேண்டுமா?' என்பன போன்ற அறிவின் முடிவுகளையுமே நம்பியிருப்பது பலன் தராது.

தினசரிச் செயல்களும் தினசரிப் பராமரிப்பும்

உணவையும் ஓய்வையும் பெறுவதும் மல ஜலம் கழிப்பதும் குழந்தையின் ஆரோக்கிய வாழ்வுக்கு இன்றியமையாத செயல்கள். மிக்க பலன் தரும் இந்தச் செயல்கள் சரியாக நடைபெறு

கின்றனவா என்று எல்லாத் தாய் தந்தையர்களுமே நன்கு கவனிக் கிறார்கள்.

கைக்குழந்தை பெரும்பொழுதைத் தூக்கத்திலேயே கழிக் கிறது. பள்ளிக்கூடம் போகும் வயது வந்தபிறகும், ஒரு நாளின்-24 மணி நேரத்தின்-பாதிப் பாகத்தை அது தூங்கியே கழிக்கிறது. பதினெட்டு வயது முதற்கொண்டு தன் காலம் முடிய அது ஒரு நாளில் மூன்றில் ஒரு பங்கைத் தூக்கத்தில் கழிக்கிறது. இந்த மூன்று நிலைக்கும் இடையே குழந்தையின் தூக்கப் பழக்கம் பலர் கவனத்தைக் கவர்ந்திருக்கிறது. முதல் இரண்டு நிலையிலும் தன் தாய்தந்தையரின் கவனத்துக்கும் பிறகு தன் கவனத்துக்கும் தூக் கப் பழக்கம் ஆளாகிறது.

உடலுக்கு வேண்டிய ஊட்டமுள்ள உணவைப் பெறுவது, மல ஜலம் கழிப்பது ஆகிய செயல்கள் கைக்குழந்தைப் பருவத் தில் மிகவும் கவனிக்கப்பட வேண்டியவை. குழந்தைக்கு அடிக் கடி (குறிப்பிட்ட ஒரு கால அளவுக்கு உட்பட்டு) உணவு தேவைப் படுகிறது. குழந்தை அடிக்கடி சிறுநீரும் மலமும் கழிக்கிறது. நாளாக ஆக, இயற்கையாக ஓடிய இந்தச் செயல்களில் ஒரு பெரிய மாற்றம் ஏற்பட்டுவிடுகிறது. முன்னெல் எல்லாம் உணவுக் காகத் தாயினிடம் பால் குடிப்பது மட்டும் போதுமானதாக இருக்க, இப்போதோ அது உணவை மெல்லவும் உண்பதில் அதிக முயற்சி எடுத்துக்கொள்ளவும் நேருகிறது. குழந்தை சிறு பையனாக இருக் கும்போதே, உணவை உட்கொள்ளுவதில் பல பல கட்டுப்பாடு கள் தோன்றிவிடுகின்றன. முதலில் தன்முயற்சி சற்றும் இன் றியே நடந்து வந்த மலஜலக் கழிப்பு இப்போது கட்டுப்பாட்டுக்குள் வந்துவிடுகிறது; இந்தக் கட்டுப்பாடு பழகுவதற்குத் தாய் தந்தை யரின் புத்திமதி நிறையத் தேவைப்படுகிறது. சிறு குழந்தையின் ஆரம்பக் கல்வி உண்ணுதல், தூங்குதல் போன்ற வழக்க முறைச் செயல்களை மையமாகக் கொண்டே தொடங்குகிறது. இந்தச் செயல்களைப் பழகுவதாலேயேதான் வாழும் சமூகத்தின் தேவை, விலக்கு இவைகள் பற்றிய அடிப்படை அறிவு குழந்தைக்கு ஏற் பட்டுவிடுகிறது.

உணவும் உண்பது சம்பந்தமான நடத்தையும்

ஆகாரம் பெறவேண்டும் என்ற முயற்சி பிராணிகள் எல்லா வற்றினிடமும் காணப்படும் ஒரு தீவிரமான முயற்சியாகும்; எனவே குழந்தைக்குச் சரியான உணவு உண்ணும் பழக்கம் ஏற் படுத்துவது குழந்தை வளர்ப்பில் வெகு எளிதான அம்சம் என்று

நாம் நினைக்கலாம். ஆனால் நடைமுறையில், குழந்தைகளுக்குச் சரியான உணவுண்ணும் பழக்கம் ஏற்படுத்துவது பல சமயம் வெகு கஷ்டமான செயலாக முடிகிறது. குழந்தைகளின் உணவும், உண்ணும் நேர வழக்க முறையும் சில விதிகளுக்கும் சூத்திரங்களுக்கும் கட்டுப்பட்டு நிற்கும்போது தொல்லை அதிகந்தான் ஆகும்; ஆனால் குழந்தையின் இயற்கைத் தேவையைப் பொறுத்து இவை அமையும்போது தொல்லை குறையும். குழந்தையின் வளர்ச்சி காரணமாக ஏற்படும் உணவுண்ணும் பழக்க மாறுபாடுகளைக் (திட உணவு, தாய்ப்பால் மறப்பு; குவளை, சிறு கிண்ணம் போன்ற சாதனங்களைக் கையாளும் திறமை) குழந்தையின் வளர்ச்சி நிலைக்கும் தகுதிக்கும் ஏற்றபடி அமைக்க முடியுமானால் இந்தப் பயிற்சித் தொல்லை குறையும்.

பாலை (தாயிடமிருந்து) உறிஞ்சிக் குடித்தல்

பிறந்த குழந்தையோடு கூடவே வாயைக் கூட்டி உறிஞ்சும் சக்தியும் பிறக்கிறது; இந்த இயற்கைச் சக்தி தீவிரமாகவும் இருக்கிறது; எனவே குழந்தைக்கு மார்பைக்கொடுத்தாலும் புட்டியைக் கொடுத்தாலும் அதனால் உணவு கொள்ள முடியும். சில குழந்தைகளுக்கு ஆரம்பத்தில் இப்படிப் பால் குடிக்கவும் கொஞ்சம் துணை செய்யவேண்டியிருக்கும்; ஆனால் அநேகமாக எல்லாக் குழந்தைகளாலுமே நன்றாக உறிஞ்சிக் குடிக்க முடியும். 1930–இல் ஃபெல்டுமன் (Feldman) என்பவர் சுட்டிக்காட்டியபடி, உறிஞ்சிக் குடிப்பதற்கு வேண்டிய கருவிகளுக்குக் கேடு உண்டாகாதபடி நல்ல இயற்கைக் காவல் அமைந்திருக்கிறது. கொழுப்பு மெத்தையால் ஆகிய 'உறிஞ்சு மெத்தை' (suction cushion) என்ற உறிஞ்சுவதற்குப் பயன்படும் மெத்தென்ற அமைப்புகள் பிறந்த குழந்தைகளின் கன்னங்களில் காணப்படுகின்றன. குழந்தைகளுக்கு உடம்பின் மற்றப் பகுதிகள் எல்லாம் இளைத்துத் துரும்பான போதும் இந்த மெத்தைகள் மட்டும் இளைப்பதில்லை.

பிறந்த குழந்தையின் உறிஞ்சுதல், விழுங்குதல் ஆகிய இரண்டு செயல்களும் ஒன்றோடொன்று நெருங்கிய தொடர் புடையவைகளாக இருக்கின்றன; அதாவது உறிஞ்சியவுடன் உறிஞ்சிய உணவுத் திரவத்தைத் தானாகவே நாக்கின் அசைவால் தொண்டை விழுங்கிவிடுகிறது; விழுங்காமல் வாயில் பால் அல்லது உணவுத் திரவம் மிஞ்சியிருந்தால், உறிஞ்சு காம்பி (nipple) லிருந்து குழந்தையின் வாய் எடுபட்டவுடன் இந்தப் பால் வாய்க்கு வெளியே வழிந்துவிடும். தாய்ப்பால் குடிக்கும்

போது, குழந்தை நிறையக் காற்றையும் விழுங்கிவிடுகிறது; எனவே அது இந்தக் காற்றை ஏப்பத்தின் மூலம் வெளியேற்ற உதவியாகத் தாய், குழந்தைக்குப் பால் கொடுப்பதை இடை இடையே சற்று நிறுத்தவேண்டும். இதை 'ஏப்ப இடையீடு' (burping the baby) என்கிறார்கள். குழந்தை வளர வளர, அதற்கு உறிஞ்சிக் குடிப்பதில் திறமை வந்துவிடுகிறது; இதனால் அது அதிகக் காற்றை உட்கொள்வதில்லை; எனவே, ஏப்பம் விட வேண்டிய அவசியம் குறைகிறது.

உணவு கிடைப்பதல்லாத உறிஞ்சு செயல்கள்

உறிஞ்சுதலும், வாயைக் குதப்புதலும் (mouthing) உணவு பெற அவசியம் ஆயினும், கைக்குழந்தைகளிடம் இந்தச் செயல்கள் உணவு பெறுத காலத்திலும் காணப்படுகின்றன. உணவுத் தேவை நிரம்பிய பிறகும் குழந்தை உறிஞ்சும்-சூப்பும்-செயலைச் செய்கிறது. பிறந்தது முதற்கொண்டே, பல குழந்தைகள், பால் குடிக்கும்போதல்லாமல் பிற சமயங்களிலும் உறிஞ்சும் செயலைப் புரிகின்றன. குழந்தைக்குப் பசி எடுத்திருக்கும்போதும் அது தாய்ப்பால் குடித்து முடிந்தஉடனேயும் இந்த உறிஞ்சல் தீவிர மாகக் காணப்படும். பிறப்பதற்கு முன்னமே-வயிற்றில் இருக்கும் போதே ஒரு குழந்தை தன் கைக் கட்டைவிரலைச் சூப்பிய-உறிஞ்சிய-செய்தியை ஓர் ஆராய்ச்சியாளர் வெளியிட்டிருக்கிறார்: கெஸல் என்பவரும் இல்கு என்பவரும் (Gesell and Ilg, 1907). பிறந்தபோது அந்தக் குழந்தையின் கைக் கட்டைவிரல் உப்பி யிருந்தது; பிறவி அழுகை முடிந்தவுடன் அந்தக் குழந்தை உப்பிய கட்டை விரலை வாயில் வைத்துச் சூப்பத் தொடங்கிவிட்டது.

கைக்குழந்தைப் பருவத்திலும் அதற்கடுத்த பாப்பாப் பருவத்திலும்-முக்கியமாகப் பல் முளைக்கும் துறுதுறுப்பு இருக்கும் போது-குழந்தைகள் எல்லாமே தம் கை முட்டிகளையோ விரல் களையோ கட்டைவிரல்களையோ சூப்புவது உண்டு; பல் முளைக்கும்போது மட்டுந்தான் இது நேரும் என்பதில்லை. கொஞ்ச நாள் வரை இந்தச் சூப்பும் பழக்கம் நிற்கலாம்; ஆனால் பிறகு இது இன்னும் தீவிரமாகத் தொடங்கிவிடலாம். பல குழந்தைக ளிடம் இந்த விரல் சூப்பும் பழக்கம் பல வருஷங்கள் வரை நிலைத் திருப்பது நமக்கு நன்கு தெரியும். முதிர்ந்ததோர் பலரிடம்கூட இந்த விரல் சூப்புதல், நகத்தைக் கடித்தல், வாயைக் குதப்புதல் போன்ற பழக்கங்கள் இருக்கின்றன. ஒருவர் நீர்நாயைப் போல (beaver) எப்போதும் எழுதுகோலைக் கொறித்தவண்ணம் இருக் கிறார்; இன்னொருவர் தம் உதட்டையே கடித்துக்கொள்கிறார்;

மற்றொருவர் புகைபிடிக்கும் குழலைச் சூப்புகிறார்; வேறொருவரின் நாக்கும் உதடுகளும் ருசியான ஒரு சுருட்டினிடம் சரசமாடுகின்றன. குழந்தைகளின் விரல் சூப்பும் பழக்கம் பெரியவர்களுக்குக் கவலையை உண்டுபண்ணுகிறது; இது ஒருவர் கௌரவத்தைக் குறைப்பதாக அவர்கள் எண்ணுகிறார்கள். இந்தச் சூப்புதல் தொடர்ந்து நடந்தால் ஒருவேளை தாடைக்கு ஏதாவது கேடு வந்து விடுமோ என்றும் தத்துப்பல்[18] ஏற்பட்டுவிடுமோ என்றும் சிலர் பயப்படுகிறார்கள். கைக் கட்டைவிரல் சூப்புவதில் ஆண்குழந்தை பெண்குழந்தைகளிடையே ஒரு வேறுபாடு காணப்படுகிறது. ஆண்குழந்தைகளைவிடப் பெண்குழந்தைகளே அதிகமாக விரல் சூப்புகிறார்கள் (ஹான்ஸிக் Honzik, 1959) என்பது பல ஆராய்ச்சிகளின் மூலம் தெரியவருகிறது.

விரல் சூப்புவதற்குப் பல காரணங்கள் கூறப்படுகின்றன. சூப்பவேண்டும் என்ற விருப்பந்தான் காரணம் என்பது வெளிப் படையான பாமரர் காரணம்; ஆனால் படித்தவர்கள் காரணங்கள் பல உள.

சூப்புதல் வாய் உந்துதலின் துலங்கலாகும்

உணவு கொள்வதற்காக மார்பைச் சூப்புதல், சூப்பும் கருவிக்குச் செயல்நிறைவை உண்டாக்காதபடியால்தான், குழந்தை விரல்சூப்புகிறது என்பது ஒரு கொள்கை (லெவி, Levy, 1937). பால் உறிஞ்சும் புட்டிக்குப் போட்டிருக்கும் உறிஞ்சுகாம்பின் (nipple) துளை சற்றுப் பெரியதாக இருந்து, பால் அதன்வழியே சுலபமாக வரும்படி அமைந்திருந்தால் இந்தக் காம்பின் வழியே பால் குடிக்கும் குழந்தையின் சூப்புக் கருவிகளுக்கு உணவுகொள்ளும்போது வேலை அல்லது முயற்சி குறைவு; எனவே இந்தக் கொள்கைப்படி இந்தக் குழந்தைகள், சூப்புச் செயல் நிறைவுபெற விரலைச் சூப்பும் பழக்கத்தை மேற் கொள்ளும். துளை சிறியதாக இருந்து கஷ்டப்பட்டுச் சூப்பினால் தான் பால் வரும்படி இருக்கும் காம்பின் வழியே பால் சாப்பிடும்

---

[18] பல வருஷம் விடாமல் விரல்சூப்பிப் பின்பு இந்தப் பழக்கத்தை விட்டுவிட்ட குழந்தைகளின் பற்களுக்குக் கேடு எதுவும் நேர்ந்ததாகத் தெரியவில்லை. சிலருக்குப் பல் கோளாறுகள் ஏற்பட்ட போதிலும் சூப்புதல் நின்றபிறகு வளரும் பற்களில் இந்தக் கோளாறுகளைச் சரிப் படுத்தமுடிந்தது. குழந்தைக்குப் பல் விழுந்து நிலையான பல்முளைத்த பிறகும் சூப்பும் வழக்கம் இருந்து, இந்தப் பற்களில் கோளாறு ஏற்பட் டாலும் (லூயி Lewis, 1937) குழந்தை நிலையிலேயே நன்கு கடிக்க முடியாத பற்கள் இருந்தாலும் கோளாறு ஏற்பட்டு நிலைத்து நிற்கச் சந்தர்ப்பம் உண்டு; (ஸில்மன் Sillman, 1951):

குழந்தையின் சூப்புக்கருவிகளுக்கு அதே அளவு பாலை உண்ணும்போது—முயற்சி அதிகம் தேவைப்படுகிறது; சூப்புக்கருவிக்கு வேலை அதிகம்; எனவே, இந்தக் குழந்தைகளின் சூப்புக்கருவிகளுக்குச் செயல் நிறைவு ஏற்பட்டுவிடும்; இவை விரல்சூப்பும் பழக்கத்தை மேற்கொள்ளா.

இதை விளக்கப் பால்பண்ணையில் வளர்ந்த ஒருவருக்கு நன்கு புரியக்கூடிய சிறுகன்றுகளின் செயலைக் காட்டுகிறார், லெவி என்ற ஆராய்ச்சியாளர். ஆரம்பம் முதலே தாயினிடம் ஊட்டவிடாமல் ஒரு பாத்திரத்தில் வைத்த பாலைக் குடிக்கப் பழகிய பால்பண்ணைக் கன்றுக்குட்டிகள் முதல் முதலாக உணவு உண்ட பிறகு, சற்று நேரம் வரை, சூப்புவதற்காக நீட்டிய விரலையோ மற்றொரு கன்றின் காது வால் இவற்றையோ, இவை போன்ற தனக்கு எட்டும் வேறு பொருளையோ சூப்புவதுண்டு. ஒரு பசுவையே ஊட்டும் வாய்ப்பைப் பெற்ற கன்றைவிடப் பாத்திரப் பால் பெறும் கன்றுக்குக் கிடைக்கும் பாலின் அளவு குறைவாயிருப்பதனால் இந்தச் சூப்புத்தூண்டுதல் ஏற்படலாம். இப்படி வேறு பொருள் களைச் சூப்புவதால் தனக்கு உணவு எதுவும் கிடைக்கவில்லை என்பதை அந்தக் கன்று உணரமுடியுமானாலும் பாத்திரப்பால் பெறும் கன்று, இந்த வேறு பொருள் சூப்புதலை விடுவதில்லை. (இந்தத் தொழில் நுட்பமொழியில், இதை உணவுபெருச்சூப்புதல் non nutritive sucking) என்பர். கன்றின் இந்த 'உணவுப் பெருச் சூப்புதலுக்குகும்' குழந்தைகள் விரல்சூப்புதலுக்கும் சில அம்சங்களில் ஒற்றுமை இருக்கிறது; ஆனால் குழந்தையின் விரல் சூப்பும் பழக்கம் பல வருஷம் தொடரக்கூடும்; இதற்குப் பல உள நூல் ஏதுக்கள் காரணமாகக்கூடும்; இந்தத் தொல்லைகளெல்லாம் கன்றின் உணவுபெருச் சூப்புதலுக்கு இல்லை.

உணவுக்காகச் சூப்பும்போது சூப்புக்கருவி செய்யும் வேலை, அதன் செயல் தேவைக்குப் போதியதாக இல்லாதது சில குழந்தை களின் விரல்சூப்புதலுக்குக் காரணம் ஆகலாம்; ஆனாலும் எல் லாக் குழந்தைகளின் விரல்சூப்புதலுக்கும் இது ஒன்றே காரணம் என்று சொல்லிவிட முடியாது; (ப்ளாவும் ப்ளாவும் Blau and Blau, 1955). தாம் விரும்பும் அளவுக்குத் தாயின் மார்பைச் சூப்ப அநுமதிக்கப்படும் சில குழந்தைகள்கூட விரல் சூப்புகிறார்கள் என்கிறார் ஓர் ஆராய்ச்சியாளர்; (ஸிம்ஸாரியன் Simsarian, 1948).

சூப்புதல், உணவு உந்தலின் மகிழ்ச்சிதரும் தழுவு தொடர்பாகும்

பசியைத் தணித்துக்கொள்வதற்காக என்று ஏற்படும் சூப்புதல் முயற்சி, குழந்தை வாழ்வின் ஆரம்பகாலத்தில் முதல் முதலில் ஏற்படும் மிகச்சிறந்த நிறைவுணர்ச்சியாகும். பால் குடிக்கும் போது செய்யப்படும் சூப்பும் முயற்சி, பசி நீக்கமாகிய இன்பத்திலும் நிறைவிலும் முடிவடைவதைக் குழந்தை உணர்கிறது. எனவே சூப்புதலோடு இன்பத்தைக் குழந்தை இணைத்துவிடுகிறது. எனவே சூப்புதல், இதனல் வேறுபலன் இல்லாதபோதும் தன்னளவிலேயே குழந்தைக்கு இன்பம் தருவதாக இருக்க வேண்டும்.

குழந்தைப்பருவத்தில் வாய், உதடுகள் இவற்றின் ஆராயும் செயல் முறைகள்

வாழ்க்கையில் துணிவுடன் இறங்கும் குழந்தைக்கு அதன் நாக்கு, உதடு, வாய் இவைகள் முக்கியமான சாதனங்களாகப் பயன்படுகின்றன. இவை வெறும் உணவு பெறும் முயற்சிக்கு மட்டும் பயன்படுவதில்லை. குழந்தை, மார்பு சூப்புவதை வெறும் உணவு பெறும் முயற்சி என்று எண்ணுமல், புலன் இன்பம் பெறும் ஒருவகை முயற்சி என்றே சொல்லவேண்டும் என்பது சிலர் கொள்கை, (இந்தக் கொள்கையை நாம் ஒப்புக்கொண்டால்). இவை வெறும் புலன் இன்பம் பெறும் முயற்சிக்கு மட்டும் பயன்படுவதில்லை. ஆனல் தன் உணர்ச்சிகளை வெளிப்படுத்தும் முயற்சியும் ஆகும்; தான்வாழும் உலகைப் புரிந்துகொள்ளும் முயற்சிக்கும் கூட இவைகள் சாதனங்கள் ஆகின்றன. இந்தச் செயலில் குழந்தையின் நாக்கு, உதடு, இவைகள் அதன் கண்களையும் காதுகளையும் போலவே பயன்படுகின்றன. எனவே குழந்தையின் சூப்பும் பழக்கத்தில் நாம் குறுக்கிட்டுத் தடுக்க முயல்வது கண்ணை மறைத்துக் கட்டியும் காதில் பஞ்சை வைத்து அடைத்தும் கண்ணும் காதும் பயன்படாமல் செய்வதுபோலவே ஆகும்.

குழந்தை, ஓசையையும் ஒளியையும் அறியும் பக்குவத்தை அடைந்த பிறகும் தன்னைச் சுற்றி உள்ள உலகை ஆராய வெகு காலம் வரை தன் வாயையும் உதடுகளையும் சாதனங்களாகப் பயன்படுத்துகிறது. கையால் பொருள்களைப் பற்றும் தகுதி வரப் பெற்ற குழந்தை, தன் கைக்குக் கிட்டியவைகளை எல்லாம் வாய்க்குக் கொண்டுபோக முயலும் பருவம் ஒன்று உண்டு. பொருளின் மேடு பள்ளம், மேற்பரப்பின் இயல்பு, இவற்றை ஆராய்வதும்,

சுவை, வெப்பதட்ப நிலை, வன்மை, மென்மை இவற்றைச் சோதிப்பதும் உதடுகளாலும் பற்களாலும் நிகழ்கிறது. மரக்கட்டை, காயங்களுக்குக் கட்டும் பஞ்சுத் துணிப்பந்து, சிறு மண்கட்டிகள், வர்ணக் கோல்கள் இவற்றை 'வாயில்' அடைத்துக்கொள்வதும் இந்த ஆராய்ச்சிக்குத்தான். (தட்டில் உள்ள சோற்றை வேண்டாம் என்று மறுத்துப் பசி அடங்கிய பின்பும்) குழந்தை கீழே சிதறிக் கிடக்கும் சோற்றைப் பொறுக்கி வாயில் போட்டுக்கொள்வதும் இந்த ஆராய்ச்சிக்குத்தான்.

சூப்புவது, வாயிலிட்டுக் குதப்புவது ஆகிய செயல்களுக்கும் பால் உணர்ச்சிக்கும் உள்ள சம்பந்தம்

சூப்புவதாலும் வாயிலிட்டுக் குதப்புவதாலும் வாயின் உள் தோலுக்கு ஏற்படும் தூண்டுதல் ஒருவகைப் புலன் இன்பத்தைத் தருகிறது; 'இந்த இன்பம் சிற்றின்பம் சம்பந்தமான கருவிகளின் தூண்டுதலால் ஏற்படும் இன்பம்போல் இருக்கிறது' என்கிறார், ஃபிராய்டு (Freud, 1938) என்ற உளவியல் அறிஞர். வாய்த் தோலின் தூண்டலால் ஏற்படும் இந்த இன்ப உணர்ச்சியை அல்லது நிறைவை (வாய்வழி இன்பத்தை) இந்த நோக்கத்தோடு பார்க்கும்போது, இந்த நிறைவு, குழந்தையின் சிற்றின்ப உணர்ச்சி சம்பந்தமான ஓர் அம்சமாகவே தோன்றுகிறது. இத்தகைய இன்ப அநுபவத்தில் குழந்தை முழுகியிருக்கும்பொழுது அது வாய்மூலமாகச் சிற்றின்ப உணர்ச்சி பெறும் முயற்சியில் ஈடுபட்டிருக்கிறது (oral eroticism) என்றும், இத்தகைய முயற்சி நீடிக்கும் பருவத்தை வாய்வழிச் சிற்றின்ப அநுபவ முன்னேற்றக் காலம் (oral phase of sexual development) என்றும் கூறுவர். (இப்படியே ஆசனவாய், மூத்திரவாய் இவைகளின் தூண்டுதலால் சிற்றின்ப உணர்ச்சி அநுபவம் குழந்தைக்கு ஒவ்வொரு பருவத்தில் கிடைக்கிறது என்றும் இந்தப் பருவங்களை ஆசனவாய்ச் சிற்றின்ப உணர்ச்சிப் பருவம், மூத்திரவாய்ச் சிற்றின்ப உணர்ச்சிப் பருவம் என்று வழங்குவதாகவும் தெரியவருகிறது). இந்தச் சிற்றின்ப உணர்ச்சி அநுபவக் கொள்கைப்படி, குழந்தை வளர்ந்து பெரியவன் ஆனபிறகு ஏற்படும் சிற்றின்ப உணர்ச்சித் தூண்டுதலின் மையம், முக்கியமாகச் சிற்றின்பக் கருவிகளே என்று ஆகிறது. குழந்தையின் சிற்றின்ப அநுபவ உணர்ச்சி வளரும் முறையில் ஏற்படும் வாய்மூல அநுபவம், ஆசனவாய்மூல அநுபவம் என்ற பருபங்களில் தெரியாத்தனமாக குழந்தை, கண்டிப்பு முதலியவைகளுக்கு உட்பட்டு, இந்த முயற்சிகளுக்குத் தடை அல்லது இடையூறு ஏற்பட்டால் கிரமப்படி, படிப்படியாக ஏற்படும் இந்த இயற்கை அநுபவ வளர்ச்சிக்குக் கேடு உண்டாகிவிடும் என்பதும் இந்தக்

கொள்கையால் பெறப்படும் அநுமானமாகும். இத்தகைய மனமுறிவால் உணர்ச்சிச் சிக்கல் ஏற்பட்டுச் சில வேண்டாத தீயகுணங்கள் தோன்றிப் பின்னல் பல வருஷம் தொல்லைப்படவும் நேர்ந்து விடலாம். 'விரல் சூப்புதலால் ஏற்படும் வாய்மூலச் சிற்றின்ப அநுபவத்திற்குத் தடை உண்டாக்கிப் பெரியவர்கள் இந்த வழக்கத்தைப் பலவந்தமாக முறித்துவிட்டால் இந்த அநுபவ ஏக்கம் குழந்தை மனத்தில் தங்கி, அதுவே உலகைத் துக்கமயமாகப் பார்க்கும் இயல்பையோ பிறரைத் துன்புறுத்தி அவர் துன்பங் கண்டு மகிழும் இயல்பையோ உண்டாக்கக் காரணமாகிவிடும்' என்று ஃபெனிகெல் (Fenichel, 1945) என்பவர் கூறுகிறார். இந்த வழக்கம் தானுகவே மெதுவாக விடுபடுமானல் வாய்மூலச் சிற்றின்ப அநுபவம் நிறைவு பெறுவதால் இதன் பலனுகத் தன்னம்பிக்கையும் இன்பம் நிறைந்ததாக உலகைக் காணும் இயல்பும் ஏற்படுகின்றன; (பெனிகெல் (Fenichel, 1945).

இப்போது ஆராய்ச்சியினல் கிடைத்திருக்கும் முடிவுகள் தீர்மானமான மேற்கண்ட நேர்முகக் கூற்றை ஆதரிப்பனவாக இல்லை. சூப்பும் பழக்கம் சீக்கிரம் முடிவடைந்துவிட்டால், வாய் வழிச் சிற்றின்ப அநுபவம் நிறைவு பெருமை காரணமாக, இதை நிறைவுபடுத்திக்கொள்ளும் முயற்சி தீவிரமாகிறது என்பது ஆராய்ச்சியால் நிரூபிக்கப்படவில்லை. குழந்தையின் முதல்வயது முழுவதுமோ அதற்கும் அதிகமாகவோ குழந்தை தாய்ப்பால் குடிப்பதையோ புட்டியின் மூலம் சூப்பிப் பால் குடிப்பதையோ தடுக்காமல்அநுமதித்தால், குழந்தைக்குச் சூப்பும் பழக்கத்தில் இருக்கும் ஆசை படிப்படியாகக் குறைவதற்குப் பதிலாக அதிகமே ஆகிறது என்பதற்கும் கொஞ்சம் ஆதாரம் இருக்கிறது; (ஸர்ஸ் என்பவரும் ஓய்ஸ் என்பவரும் Sears & Wise, 1950).[19]

[19] 1949 வரையில் இந்த விஷயத்தைப்பற்றி வெளிவந்த கருதுகோள்களையும் ஆராய்ச்சி முடிவுகளையும் தொகுத்து ஆர்லன்ஸ்கி (Orlansky, 1949) என்பவர் விமரிசனம் செய்திருக்கிறார். 1952 இல் சுவல், மஸ்ஸென் (Sewall and Mussen, 1952) என்ற இருவர் ஓர் ஆராய்ச்சி நடத்தினர்கள். இந்த ஆராய்ச்சியின்போது தாய்மார்களிடமிருந்து விஷயம் சேகரித்தார்கள்; குழந்தைகளில் மனநிலைபற்றிய சோதனைகளையும் நடத்தினர்கள். திடீரென்று சூப்பும் பழக்கத்தை நிறுத்துவதாலோ படிப்படியாக மெதுவாக இதை நிறுத்துவதாலோ குழந்தையின் மனநிலை பாதிக்கப்பட்டதாக மேற்கண்ட ஆராய்ச்சி முடிவு நிச்சயமாக நிரூபிக்கவில்லை. 1951 இல் தர்ஸ்ட்டன் என்பவரும் மஸ்ஸென் என்பவரும் (Thurston & Mussen) இன்னேர் ஆராய்ச்சி நடத்தினர்கள்: சிறு வயதில் கிடைத்த வாய்வழி இன்ப நிறைவுக்கும் அவர்கள் பிற்கால மனநிலைக்கும் என்ன தொடர்பு இருந்தது என்பதை ஆராய்வதற்காகக் கல்லூரி மாணவர்கள் பலருக்குக் கேள்வித்தாள்கள் அனுப்பினர்கள்; தெமாடிக் அப்பெர்ஸெப்ஷன் டெஸ்ட் (Thematic Apperception Test) 'பொருள் அறிவோடு

குழந்தையைப் புரிந்துகொள்ள இந்தக் கொள்கைகளின் உதவியெல்லாம் அவசியந்தானு? ஆசிரியரின் எண்ணப்படி இந்த வினவுக்கு மூன்று விடைகள் உண்டு; (1) ஆசனவாய் மூலச் சிற்றின்ப உணர்ச்சித் தூண்டுதல், வாய்மூலச் சிற்றின்ப உணர்ச்சித் தூண்டுதல், இதற்கு மாறு; இவற்றுக்கும் வாய்மூலச் சிற்றின்ப உணர்ச்சித் தூண்டுதலின் தடைக்கும் உள்ள தொடர்பு இவை குழந்தைகள் பற்றிய நூல்களில் நிறைய இடம் பெறுவதால் இந்தச் சொற்றொடர்களை நாம் அறிந்திருக்கவேண்டியது அவசியமாகிறது. (2) சூப்புதல், வாயால் குதப்புதல் இவற்றுக்கும் சிற்றின்பத் தூண்டுதல் அல்லது சிற்றின்ப உணர்ச்சிக்கும் ஏதாவது சம்பந்தம் உண்டா என்பதை நிச்சயிக்க வேண்டுமானால், 'சிற்றின்ப உணர்ச்சி என்று நாம் எதைச் சுட்டுகிறோம்' என்பதை முதலில் தெளிவுபடுத்திக்கொள்ள வேண்டும். நாம் விரும்பினால் இந்தச் செயல்களும் அடங்கும்படி வெகு விரிவான பொருளையே சிற்றின்பஉணர்ச்சி என்ற தொடருக்குக் கொடுக்க முடியும்.

சூப்புதல், குதப்புதல் முதலிய வாய்ச்செயல்களுக்கும் சிற்றின்ப உணர்ச்சிக்கும் தொடர்பு இருந்தாலும் சரி; இல்லாவிட்டாலும் சரி; இந்த வாய்ச் செயல்கள் குழந்தையின் கவனத்தை நிறையக் கவர்வதும், குழந்தைகளைத் தீவிரமாகத் தம்வயப்படுத்துவதும் நமக்கு நன்கு தெரிகின்றன. எனவே குழந்தை வாழ்க்கையில் இவற்றுக்கு முக்கியமான இடம் உண்டு என்றே நாம் மதிக்க வேண்டும். இதுவே மூன்றுவதான முக்கிய விடை. சூப்புதல், குதப்புதலாகிய பழக்கங்களை ஒழிக்க நாம் தண்டனைகளையோ கடுமையான முறைகளையோ கையாளுவது குழந்தையின் ஏதோ ஓர் அம்சத்தைத் தண்டிப்பதே ஆகும்; ஒரு வகையில் நாம் குழந்தையை விலக்கி ஒதுக்குவதுதான் இது. நாம் குழந்தையின் சிற்றின்ப உணர்ச்சிப் பேற்றில் குறுக்கிடுகிறோமோ இல்லையோ இந்த விலக்குதல் குழந்தை மனத்தைப் பாதிக்கும் பெரிய அம்சம் ஆகும்.

தாய்ப்பால் கொடுத்தலோ உணவு கொடுக்கும் கால அளவில் நெகிழ்ச்சியோ உறுதியோ காட்டுவதோ குழந்தையின் மனநிலையைப் பாதிக்கும் முக்கிய அம்சங்கள் அல்ல; உணவூட்டும் நேரத்தில் மொத்தமாகக் குழந்தையிடம் காட்டும் மனநிலைதான் முக்கியமான அம்சம்; பால் ஊட்டும் முறையில் தோன்றும் தனி

புனர்த்தற்சோதனை' என்ற இது 15-ஆம் அத்தியாயத்தில் கூறப்படுகிறது. இந்த எண்ணக்குவியல் ஆராய்ச்சிச் சோதனையையும் நடத்தினார்கள். முடிவுகள் முரண்பட்டன. இவற்றுக்கிடையே எந்த உறவும் இருப்பதாகத் தெளிவாக நிர்ணயிக்க முடியவில்லை.

அம்சம் எதுவும் முக்கியம் அல்ல என்கிறார் நியூட்டன் என்ற ஆராய்ச்சியாளர் (1951). பால் ஊட்டும்போது தாய்க்குக் குழந்தையிடம் உள்ள மனநிலையைப் பொறுத்து, உணவு கொடுக்கும் முறையில் நேரும் சில வெளிப்படையான நிகழ்ச்சிகள் உளவியல் முறைப்படி வேறுவேறு பொருளைப் பெறுவது உண்டு.

மெல்வது (chewing)

கடிக்கும் முயற்சி வெகுநாள் முன்னதாகவே தோன்றக்கூடும். ஆயினும் பெரும்பாலும் நான்காவது மாதத்துக்குமுன் அது நம் கவனத்துக்கு வருவதில்லை. எப்பொழுதாவது சில சமயங்களில் பிறக்கும் குழந்தைகளிடம் அழுந்தக் கடிக்கும் திறமை காணப்படுகிறது; இது அதிசயந்தான். 'இப்போது தோன்றும் இந்தத் திறமை அகாலத்திறமை என்பதோடு மட்டும் அல்லாமல், சூப்புதலுக்கும் இது தடையாகும்' என்கிறார்கள் கெஸல், இல்கு; (Gesell & Ilg, 1937) என்ற இரு ஆராய்ச்சியாளர்கள். இதுபோலவே மெல்லும் அசைவுகள் குழந்தைக்குப் பல் முளைப்பதற்கு முன்பே தோன்றிவிடக்கூடும்; கடித்துத் தின்னும் உணவைப் பெறும் பருவத்துக்கு வெகு நாட்களுக்கு முன்பே இவை தோன்றிவிடலாம்.

தான் உண்ணும் உணவுக்கு அவசியம் இல்லாதபோதுகூடப் பல குழந்தைகள் மெல்லுவதுபோல் தம் தாடைகளை அசைக்கின்றன. பால், பழரச பானம், காய்கறிச்சாறு போன்ற திரவ உணவுகளைக்கூட இவைகள் மெல்கின்றன; வருங்காலத்துக்காக அவைகள் இப்பொழுதே பழகிக்கொள்வதுபோல் தோன்றுகிறது இந்த முயற்சி. இரண்டாம் அத்தியாயத்தில் சொன்ன வளர்ச்சிக்கான எதிர்கால நோக்குச் செயலுக்கு இது இன்னும் ஓர் உதாரணம் ஆகும்.

தானுகவே ஏற்படும் உணவுத்தேவையும் கோரிக்கையும்

எப்பொழுது, என்ன, எவ்வளவு ஆகாரம் குழந்தைக்குக் கொடுக்கவேண்டும் என்பதைத் தீர்மானிக்கும் அளவுகோலாக ஒரு குழந்தையின் உணவுக்கோரிக்கை எவ்வளவு தூரம் பயன்படும்? இது ஒரு முக்கியமான கேள்வி. குழந்தையின் உணவுத் தேவை உணர்ச்சியும் (பசி உணர்ச்சியும்) கோரிக்கையும் நம்பத் தகுந்ததானால் குழந்தைக்கும் சரி, அதன் தாய் தந்தையர்களுக்கும் சரி, பல தொல்லைகள் குறையும்.

எப்பொழுதெல்லாம் குழந்தைகள் உணவுக்காக அழுகின்றனவோ அப்பொழுதெல்லாம் அவைகளுக்குத் திருப்தி ஏற்படும்

அளவுக்குத் தாய்ப்பாலோ புட்டிப்பாலோ கொடுப்பது என்று வைத்துக்கொண்டால் ஒவ்வொரு நாளும் ஏற்படும் குழந்தைகளின் கோரிக்கை எண்களில் வித்தியாசம் காணப்படுகிறது. அதாவது குடிக்கும் தடவைகள் எல்லாநாட்களிலும் ஒரே கணக்காக இருப்பதில்லை. ஆனலும் பல சமயங்களில் இதிலும் கணக்குத் தவறுவதில்லை. குழந்தை பிறந்த இரண்டாம் நாள் முதல் பத்தாம் நாள் வரை இந்தத் தடவைக் கணக்காராய்ச்சியை ஸிம்ஸாரியன் என்பவரும் மெக்லெண்டன் (Simsarian and Mclendon, 1942) என்பவரும் நடத்தினர்கள். இந்த ஒன்பது நாட்களுள் ஒரே ஒரு நாளில் ஆறு தடவைதான் குழந்தை ஆகாரம் கேட்டது; மற்றொரு நாள் பதினெரு தடவை கேட்டது. ஆனல் ஐந்து நாட்களில் நாள் ஒன்றுக்கு ஒன்பது தடவை வீதம்தான் உணவு கேட்டது. குழந்தை பிறந்த உடனே அதன் கோரிக்கைப்படி அல்லாமல் மணிக்கணக்குப்படி உணவு கொடுப்பது என்று முடிவு செய்தால் ஏறத்தாழ மூன்று மணிக்கு ஒருமுறை உணவூட்டுவதுதான், நான்கு மணிக்கு ஒருமுறை என்பதைவிட உகந்ததாகும் என்பதை மேற்கண்ட ஆராய்ச்சியும் வேறு ஆராய்ச்சிகளும் காட்டுகின்றன.

குழந்தைக்கு வயது ஏற ஏறத் தானுகவே அது தன் ஒரு நாளைய உணவுக் கோரிக்கைத் தடவைகளைக் குறைத்துக்கொள்கிறது என்பதும் ஆராய்ச்சியால் தெரியவருகிறது.

நாளுக்கு நாளும், ஓர் ஊட்டுக்கும் மற்ருேர் ஊட்டுக்கும் இடையேயும்கூட உட்கொள்ளும் உணவின் அளவு நிறைய மாறுபடுகிறது என்பதும் ஓர் ஆராய்ச்சியின் முடிபாகும். ஒரு தடவை குழந்தை, நிறைய ஆகாரத்தை வேண்டி உட்கொள்ளலாம். மற்றெரு தடவையில்-குழந்தைக்கு நல்ல பசி இருக்கும்; நிறையக் குடிக்கும் என்று தாய் எதிர்பார்க்கும்போது-அது ஒரே ஒரு வாய்தான் குடிக்கும்! ஆனல் குழந்தை ஆரோக்கியமாக இருந்தால், அதன் நாளுக்குநாள் கோரிக்கையும் வாரத்துக்குவாரக் கோரிக்கையும் பெரும்பாலும் ஒரு கணக்குக்கு உட்பட்டிருப்பது தெரியவரும்.

தங்கள் கோரிக்கைகளோடு ஒட்டியே உணவுக் கொடை நேரங்களும் தடவைகளும் அமையுமானல் அந்தக் குழந்தைகள் நல்ல ஊட்டம் உள்ளவைகளாகக் காணப்படுகின்றன என்பதும் இந்த ஆராய்ச்சி முடிவுகளும் ஒன்ருகும். இப்படி உணவு கொண்ட குழந்தைகளுக்கும் இது காரணமாக எந்தவகைக் கோளாறும் நேர்ந்ததாகத் தெரியவில்லை. 'மணிக்கணக்கு முறையைவிடக் கோரிக்கை முறையே குழந்தைக்கும் தாய்க்கும்

மனநிறைவை உண்டாக்கும் முறையாகும் (வேறுவிஷயங்கள் எப்படியானலும்)' என்று சில தாய்மார்கள் தீர்மானமாகக் கூறுகின்றனர்.

கைக்குழந்தை பற்றிய இந்தப் பிரச்சினை சம்பந்தமான விஞ்ஞான ரீதி ஆராய்ச்சிகளும் முடிவுகளும் ஓர் எல்லைக்கு உட்பட்டவையே ஆனலும், கிடைத்திருக்கும் முடிவுகளெல்லாம் மேற்கண்ட நடைமுறையை ஆதரிப்பவைகளாகவே இருப்பது கவனிக்கத்தக்கது.[20]

தேவையான உணவைத் (கலப்புணவைத்) தானே தேர்ந்து கொள்ளுதல்

'எப்பொழுது உண்ணவேண்டும்? எவ்வளவு உண்ண வேண்டும்?' என்று தேர்ந்துகொள்ள அநுமதிக்கப்படும்போதும் சரி; உணவு வகையைத் தேர்ந்துகொள்ள அநுமதிக்கப்படும்போதும் சரி; குழந்தைகள் தமக்கே உரிய முறையில் அறிவையும் அநுபவத்தையும் பயன்படுத்தித் தேர்ந்துகொள்கின்றன.

பிறந்த பத்தாம்நாள் அல்லது சற்றுமுன் தொடங்கி மூன்று குழந்தைகளுக்கு மாறிமாறி நான்கு வகைக் கலப்பு உணவுகள் (கரைத்த பால்)ஒவ்வோர் உணவூட்டத்தின்போதும் தரப்பட்டன. ஒவ்வொரு வகையிலும் அவர்கள் தாம் விரும்பிய அளவு குடிக்கலாம். ஆரம்பத்திலிருந்தே ஒவ்வொன்றும் நிச்சயமாக ஒருவகை உணவைத் தேர்ந்துகொண்டுவிட்டன; (இந்தச் சோதனை, குழந்தைகளுக்கு எட்டு மாதம் ஆகும்வரையில் தொடர்ந்து நடந்தது). வயது ஏற ஏற, இவை தம்மிடம் கொடுபடும் தாம் வேண்டாத உணவுகொண்டபுட்டியை-உணவை-ச் சுவைத்துப் பார்க்காமலே சில சமயம் விலக்கிவிடும்! வாசனையோ நிறமோ ஏதோ ஒரு குறியால் அவை இதை அறிந்துகொள்ளும். குழந்தைகள் ஒவ்வொன்றும் தேர்ந்தெடுத்த உணவு வகையில் பெருத்த வித்தியாசங்கள் இருந்தன. (அதாவது எல்லாக் குழந்தைகளும் ஒரே வகை உணவை விரும்பவில்லை.) சோதனை முடிவில் எல்லாக் குழந்தைகளின் உடல் ஊட்டமும் எல்லாவகையிலும் திருப்தியாகவே இருந்தது என்பது தெரியவந்தது.

---

[20] சுயகோரிக்கை உணவு முறைபற்றிப் பின்கண்டவர்கள் செய்த ஆராய்ச்சி முடிவும் இதுவே ஆகும். கெஸல்லும் இல்கும் (Gesell and Ilg, 1937), ட்ரெயின்ஹாம் முதலியவர்கள் (Trainham et al, 1945), ஸிம்ஸாரியன் (Simsarian, 1948), ஸிம்ஸாரியனும் மெக்லெண்டனும் (Smisarian and Mclendon, 1945).

கைக்குழந்தைக்கு அடுத்ததான தவழும் குழந்தைப்பருவத்தில் தானேகவே உணவைத் தேர்ந்துகொள்வதும் உண்பதும்

குழந்தையின் உணவில் திடபதார்த்தம் புகத் தொடங்கிய வுடன், குழந்தைக்கு என்ன உணவு கொடுக்கவேண்டும்? எப் பொழுது கொடுக்க வேண்டும்? எவ்வளவு கொடுக்கவேண்டும்? என்ற பிரச்சினைகள் இன்னும் சிக்கலாகின்றன. இந்த நிலையில் அதன் உணவு தேரும் சக்தியை எந்த அளவுக்கு நம்ப முடியும்?

இத்தகைய நிலையில் உணவைத் தாங்களே தேர்ந்தெடுத்துக் கொள்ளும் சுதந்திரம் பெற்ற சில குழந்தைகளை டேவிஸ் (Davis, 1928, 1933) என்பவர் ஆராய்ந்தார். ஒவ்வொரு தடவை உணவு கொடுக்கும்போதும் பலவகை உணவுகள் முன் வைக்கப் பட்டன. என்றாலும் அவர்களுக்காக என்று வைத்திருந்த எல் லாவகை உணவுகளையும் எந்த ஒரு தடவையிலும் குழந்தைகளின் முன் வைக்கவில்லை. ஒரு தடவை உணவின்போது பன்னிரண்டு வகைகள் கொண்ட ஒரு தட்டு (வேறு வேறு தடவைகளில் வேறு வேருகக் கலக்கப்படும் முப்பது தனி அம்சங்களிலிருந்து தேர்ந் தெடுத்தவை) ஒவ்வொரு குழந்தையின் முன்னும் வைக்கப்பட்டது. மற்றவகை உணவுகளோடு முழுச்சத்துப் பால், தாய்ப்பால்போன்ற அமைப்புக்கொண்ட பால், பச்சை மாமிசம், சமைத்த மாமிசம், பச்சைக் காய்கறிகள், சமைத்த காய்கறிகள் இவைகளும் இருந் தன. ஒவ்வொரு குழந்தையும் தனக்குப் பிடித்ததைத் தேர்ந்து கொள்ளலாம்; எந்த வகை உணவையும் எடுத்தும் கொடுக்க வில்லை; 'இது நல்லது' என்றும் யாரும் யோசனை கூறவில்லை. ஒரு செவிலி அருகில் அமர்ந்து, குழந்தை எதை விரும்பிக் கை காட்டியோ வேறு வகையிலோ கேட்டதோ அதைப் பெற உதவிக் கொண்டிருந்தாள். குழந்தைகள் விரும்பியபடி அல்லது குழந்தை களின் திறமைக்கு ஏற்றபடி அவர்கள் தங்கள் விரல்களை உப யோகித்துச் சிறு கரண்டிகளால் தாங்களே சாப்பிடவும் அநுமதிக் கப்பட்டார்கள். இந்த நிலையில் ஒரு குழந்தை தேர்ந்துகொண்ட உணவுவகையில் தடவைக்குத் தடவை வேறுபாடு இருந்தது; குழந்தைக்குக் குழந்தையும் வேறுபாடு இருந்தது. இப்படித் தேர்ந்த உணவுவகைகள் பழக்கத்திலிருந்த உணவு வகைகளுக்கு நேர்மாருகவும், சிலசமயங்களில் பெரியவர்கள் திடுக்கிடும் வகை யிலும் இருந்தன. ஆனல் குழந்தைகளின் உடல் பரிசோதனையும் அளவுகளும் இவர்கள் தேர்வே ஆரோக்கியமானது என்பதைக் காட்டின; அவைகள் தேர்ந்து கொண்ட உணவை உண்டு அவை கள் நல்ல ஊட்டம் பெற்றும் வளர்ந்தன.

அண்மையில் பால் மறந்த மூன்று குழந்தைகள் இந்த ஆராய்ச்சிக்காகத் தேர்ந்தெடுக்கப்பட்டன. இந்தக் குழந்தைகளுக்குத் திடஉணவுப் பழக்கமே இல்லை. ஒவ்வொரு குழந்தையும் தன் முன்வைத்த பலவகை உணவுகளில் ஏதோ ஒன்றைத் தேர்ந்தெடுத்து வாயில் போட்டுக்கொண்டு உடனே துப்பிவிட்டன. ஆனால் ஆரம்பத்தில் சில தடவைகளில் இப்படி நேர்ந்த பிறகு, தட்டில் எந்தவகை உணவு எங்கே இருக்கிறது என்று கவனிக்காமலே தங்களுக்கு வேண்டிய உணவு வகைகளைச் சட்டென்று தேர்ந்துகொள்ளத் தொடங்கின. இப்போது துப்புவது நின்றுவிட்டது. அடிக்கடி ஒரு குழந்தை தேர்ந்தெடுக்கும் உணவு வியப்பை உண்டாக்கும். ஒரு தடவை உணவின்போதே ஏழு கோழி முட்டைகளை அது தேர்ந்துகொள்ளும்; அல்லது நான்கு பெரிய வாழைப்பழங்களைத் தேர்ந்துகொள்ளும்! (இன்னேர் ஆராய்ச்சிக்கு உட்பட்டிருந்த இரண்டரை வயதுக் குழந்தை ஒன்று ஒரே தடவையில் பத்துக் கோழிமுட்டைகளைத் தேர்ந்து உண்டது) உப்பை எப்போதாவதுதான் தேர்ந்துகொள்ளும்; இந்த உப்பைச் சாப்பிடும்போது குழந்தையின் உடல் குலுங்கும், புரை ஏறும், அழுகைகூட அடைத்துக்கொண்டு வரும்; என்றாலும் இதைத் துப்பாமல் எப்படியோ விழுங்கிவிடும்.

சில ஆகாரங்களைக் குழந்தைகள் அலை அளவில் உண்டன; அதாவது திடீர் ஏற்றமும் இறக்கமும் உணவுப் பண்டங்களில் தோன்றின. பழம், முட்டை, பருப்பு இவைகளை அளவாக உண்டுவந்த குழந்தைகள் திடீரென்று சில தடவைகளில் நாம் வியக்கும்படி அதிக அளவில் இவற்றை உண்டன; இந்த ஏற்றத்துக்குப் பிறகு திரும்பவும் பழைய அளவுக்கே வந்துவிட்டன. இப்படி உட்கொண்ட திடீர் அதிக உணவு காரணமாக அஜீரணக் கோளாறு எதுவும் தோன்றவே இல்லை; இந்த ஏற்றக் காலங்களுக்குப் பிறகு இத்தகைய அதிக உணவில் வெறுப்பும் ஏற்படவில்லை. எல்லாவகை உணவையும் குழந்தைகள் உண்டன; அவைகள் எதை விரும்பி எடுத்துக்கொள்ளும் என்பதை ஊகிக்க முடியவில்லை. பச்சை உணவுகளையோ சமைத்த உணவுகளையோ, தீர்மானமாக ஏதாவது ஒன்றை அவைகள் அதிகம் விரும்பியதாகத் தெரியவில்லை. ஆனால் சிலவகை உணவுப்பண்டங்களை சமைத்தநிலையிலும், வேறு சிலவற்றைப் பச்சைநிலையிலுமே இவை விரும்பின என்பது நிச்சயம். கடிப்பதற்குக் கடினமான உணவுவகைகளைக் குழந்தைகள் ஜலத்திலோ பாலிலோ ஊறவைத்துச் சாப்பிடுவது தெரிந்தது; இந்த வழக்கம் ஒரு புதுப்பல் முளைக்கும்போது முக்கியமாகக் காணப்பட்டது. குழந்தைகள் ஒவ்வோர் உணவுப் பண்டத்தையும் அப்படி அப்படியே சாப்பிடுவதைத்தான் விரும்பினர்கள்.

பலவகைகளாக் கலந்து சாப்பிடுவதையோ பருப்பு உணவுகளின் மேல் பாலை ஊற்றிக் கலந்துகொள்வதையோ இவர்கள் விரும்ப வில்லை. இந்த ஆராய்ச்சி தொடங்கியபோது ரிக்கெட்ஸ் (rickets) என்ற 'எலும்பு வளர்ச்சிக்குறை' நோயால் பீடிக்கப்பட்டிருந்த ஒரு குழந்தை நிறையக் காட்லிவர் ஆயில் (cod liver oil) என்ற மீன் எண்ணெயை உட்கொண்டது. இந்த நோய் முற்றும் நீங்கிய பிறகு அது இதைத் தொடுவதே இல்லை; இரத்தப்பரீட்சையின் மூல மாகவும் எக்ஸ்ரே (X Ray)யின் மூலமும் இந்த நோய் நீங்கிவிட் டதை அறிந்தார்கள்.

மருத்துவசாலைப் பகுதி ஒன்றில் பதினைந்து குழந்தைகள் இருந்தார்கள். ஒவ்வொரு நாளும் அங்கே தயாராகும் எல்லா வகை உணவுகளையும் அவைகளுக்கு முன் வைத்து ஒவ்வொரு குழந்தையும் தனக்கு வேண்டியதைத் தேர்ந்தெடுத்துக்கொள்ள அனுமதிக்கப்பட்டார்கள். இந்த ஆராய்ச்சியில் கண்ட சில முடிவு களை டேவிஸ் (Daivs, 1931) என்பவர் எழுதியிருக்கிறார். இவர் செய்த ஆராய்ச்சி முடிவுகள் நாம் மேலே கண்ட முடிவுகளோடு ஒத்தனவாகவே இருந்தன. குழந்தைகளின் பசியில் திடீரென்று காணப்படும் தீவிரம், எப்போதாவது காணப்படும் வியப்புக்குரிய தேர்வு இவற்றோடெல்லாம் சேர்ந்தும் குழந்தைகளின் உணவுத் தேர்வு, விவேகம் உள்ளதாகவும் அவரவர்கள் ஊட்டத்தேவையை நிரப்புவனவாகவும் இருந்ததென்றே தெரிகிறது. இந்த ஆராய்ச் சிக்கு உட்பட்ட குழந்தைகளின் ஜீரணம், ஆரோக்கியம், ஊக்கம், வளர்ச்சி இவைகளில் கோளாறு ஒன்றுமே காணப்படவில்லை; எல்லாம் இருக்கவேண்டியபடியே இருந்தன. வழக்கத்தில் இருக்கும் பெரியவர்கள் உணவு தேர்ந்துகொடுக்கும் முறை யில் நேர்வதுபோல் அவ்வளவு உணவு, இந்த முறையில் வீணாக வும் இல்லை. 'தன் உடல் வளர்ச்சிக்கும் ஊட்டத்துக்கும் எந்த வகை உணவு, எவ்வளவு, எப்போதெப்போது தேவை என்பதை உணர்ந்து நடப்பதில் குழந்தைகளுக்குப் போதிய திறமையும் அறி வும் இருக்குமா?' என்ற நம் சந்தேகத்துக்கு இடமில்லா மல் அவற்றுக்கு இந்த விஷயத்தில் போதிய அறிவு உண்டு என் பதையே டேவிஸின் ஆராய்ச்சியும் மற்றவர்களின் ஆராய்ச்சியும் காட்டுகின்றன. ஆனால் தேர்வுக்காகக் குழந்தைகளின் முன் வைக்கும் ஆகார வகைகள் கேடொன்றும் செய்யாத ஆரோக்கிய உணவுகளாக இருக்கவேண்டும். சமநிலை உணவு, (balanced diet) வேண்டுமே என்பதற்காக, 'இந்த வகை உணவில் இவ் வளவு, இந்த வகையில் இவ்வளவு' என்று ஒரு கணக்குப்படி கலந்த உணவைக் குழந்தையின் முன் வைக்கவேண்டிய அவசி யம் இல்லை. பலவகை ஆரோக்கிய உணவுகளை முன் வைத்தால்

போதும்; குழந்தைகளின் தேர்வு சமநிலை உணவாகத் தானே அமைந்துவிடும்.

சாதாரண நிலையிலுள்ள ஒரு குடும்பத்தாரின் வீட்டில் குழந்தை, தானே உணவு தேர்ந்துகொள்ளும் முறையைக் கையாள வேண்டுமானால் அதற்குப் பல சிக்கல்கள் இருக்கும். இந்த முறை சரியாக நடைபெற வேண்டுமானால் பெரியவர் களுக்கு, உணவுகளுக்கும் ஊட்டத்துக்கும் உள்ள சம்பந்தம் பற்றிய அறிவு ஓரளவாவது வேண்டும்; (ராபர்ட்ஸ், 1925). குழந்தைகளுக்கு உணவூட்டும் செயல் பல சூழ்நிலைகளாலும் நிபந்தனைகளாலும் பாதிக்கப்பட இடம் இருக்கிறது. எனவே உணவுண்ணும் கால இடையீடு, அளவு இவைகளைக் குழந்தை கள் தாமே நிர்ணயித்துக்கொள்வது பற்றியும், தெரிந்துகொள்ளும் பக்குவம் பெற்ற குழந்தைகள் தாமே உணவுவகைகளைத் தேர்ந்து கொள்வது பற்றியும் ஆராய்ச்சிகள்மூலம் பெற்ற முடிவுகளை- எழுத்தில் கண்டபடி அப்படியே மாற்றுமல் நடைமுறைக்குக் கொண்டுவர முயலக்கூடாது, அப்படிக் கொண்டுவரவும் முடி யாது. 'குழந்தையின் விருப்பப்படிதான் உணவூட்டம் நடைபெற வேண்டும்' என்ற பிடிவாதக்கொள்கை ஒன்றைத் 'தாயின் விருப்பப்படிதான் குழந்தையின் உணவூட்டம் நடைபெற வேண் டும்' என்ற மற்றொரு பிடிவாதக்கொள்கைக்குப் பதிலாகப் புகுத்து வது இந்த ஆராய்ச்சியின் நோக்கம் அல்ல. குழந்தைகளின் தேவை, விருப்பம் இவற்றுக்கும் மதிப்புக் கொடுக்கவேண்டும் என்ற ஒரு மனப்பான்மையை வளர்ப்பதும், குழந்தையினிட மிருந்து தான் பெற்ற அநுபவத்தைப் பெரும்பாலும் அடிப்படை யாகக் கொண்டே குழந்தையின் உணவூட்டம் பற்றிய அறிவு தாய்க்கு ஏற்பட்டிருக்குமானால்மட்டும், தாயின் அந்த அறிவுக்கு மதிப்புக் கொடுப்பதும், இப்படி ஏற்படாத தாயின் தான்தோன்றி அறிவுக்கு மதிப்புக் கொடுக்கக்கூடாது என்பதை வற்புறுத்து வதுமே இந்த ஆராய்ச்சிகளின் நோக்கங்களாகும்.

உண்பதில் தன் உதவி

தன்னுடைய திறமைகளைப் பரீட்சை பார்க்கவேண்டும்; தன் திறமையை வற்புறுத்தவேண்டும் என்ற தூண்டுதல்களும் இதற்கான முயற்சியும் குழந்தையினிடம் அநேகமாகப் பிறந்த உடனே தோன்றிவிடுகின்றன. குழந்தை, தன் கைவிரல்களைப் பயன்படுத்தித் தானே உணவுண்ணச் செய்யும் முயற்சியும் இந்தத் தூண்டுதலின் பலனே ஆகும். இதற்கு அடுத்த நிலையில், தன் திறமையை வற்புறுத்துவதற்கு வேண்டிய தீவிரமான போராட்டம்

நடைபெறுவது, குழந்தை முள்கரண்டியையும் கரண்டியையும் உபயோகித்து உணவுண்ண முயலும்போதுதான்.

குழந்தை, தன் உணவைத் தானே உண்ணும் திறமையை வளர்த்துக்கொள்ளும் முயற்சியில் உள்ள படிகள் பலவற்றைக் கெஸலும் இல்கும்(Gesell and Ilg, 1937)ஆராய்ந்திருக்கிறார்கள். குழந்தை, டம்ளர்-கிண்ணம் (cup) ஒன்றை உபயோகிக்கும் முயற்சியில் ஓர் ஒழுங்குமுறை பின்கண்டபடி இருப்பதை இவர்கள் கவனித்தார்கள். பன்னிரண்டு வாரச் சாதாரணக் குழந்தை ஒன்றுக்குக் கிண்ணம் இருப்பது தெரியும்; ஆனால் அதைக் கையில் பிடித்துக்கொள்ள முடியாது; இதற்காக முயலும் குழந்தையின் கைஅசைவுகள் (விட்டு விட்டு நிகழ்கின்றன; சந்தேக அடிப்படையில் இருக்கின்றன, திசை நோக்கமும் சரியாக இருப்பதில்லை) கோணல் மாணலாக இருக்கின்றன. பதினறு வாரங்களில் குழந்தை, தன் கையால் கிண்ணத்தைத் தொட முடிகிறது. இருபது வாரங்களில் கிண்ணத்தைப் பக்கவாட்டில் விரல்களை வளைத்துப் பிடிக்க முயல்கிறது. இருபத்தெட்டாவது வாரத்தில் அதைப் பிடித்துத் தூக்குகிறது (சாதாரணமாக இரண்டு கைகளாலும்). முப்பத்திரண்டு வாரங்களுக்குப் பிறகு, கைப்பிடியைப் பிடிக்க அதனால் முடிகிறது. முப்பத்தாறு வாரங்களுக்குப் பிறகுதான் அது கிண்ணத்தை நேராகக் கைப்பிடியால் தூக்கி, விளிம்பை வாயருகே கொண்டுபோய் உதட்டில் வைத்துக் குடிக்க முயலும் நிலை, குடிப்பதற்காகக் கிண்ணத்தைச் சரியான முறையில் வாய்க்குக் கொண்டுபோகும் நிலையை ஏறத்தாழ ஒத்திருக்கிறது. முப்பத்தாருவது வார முடிவில் கிண்ணத்தை எடுத்துக் குடிக்கும் நிலையில், வாய்க்குக் கொண்டுபோகும் சக்தி குழந்தைக்கு வந்துவிடுமானாலும், 'கிண்ணம், பானத்தைக் குடிப்பதற்குரிய ஒரு பாத்திரம்' என்ற எண்ணம் இன்னும் அதன் மனத்தில் சரியாக உருவாகவில்லை என்று கெஸலும் இல்கும் சொல்கிறார்கள். அறுபத்தைந்து வார முடிவுக்குப் பிறகுதான் சாதாரணக் குழந்தை ஒன்றினிடம் சரியாகக் கிண்ணத்தை உபயோகித்துப் பருகும் செயலைக் காண முடியும். இப்போதும் குடிக்கக் குடிக்கக் கிண்ணத்தை வாயை நோக்கிச் சாய்த்துக்கொள்ளும் செயல் நடைபெற்றாலும் இதைக் குழந்தை தன் உள்ளங்கையால் செய்கிறது; இன்னும் சில நாளைக்குப் பிறகுதான் கிண்ணத்தைச் சாய்த்துக்கொள்ளும் வேலையின் முக்கியப் பங்கை விரல்கள் பெறுகின்றன.

கிண்ணத்தையும் கரண்டியையும் உபயோகிக்கும் திறமை வளரும் தனது இரண்டாம் வயதில், குழந்தை தன் உணவைப்

பெரும்பாலும் கைவிரல்களை உபயோகித்தே பெற்றுக்கொள்கிறது. தடை விதித்தாலொழிய இதற்குப் பிறகும் வெகு நாள் வரை கையும் விரலுமே இந்தக் காரியத்துக்கு பயன்படும். இரண்டாவது மூன்றுவது வயதுகளுக்கு இடையில் கூர் மழுங்கிய முள்களையும், மூன்று வயது முதல் ஐந்து வயது வரை உள்ள காலத்தில் கூர் மழுங்கிய கத்தியையும், ஐந்து வயதுக்கும் ஆறு வயதுக்கும் இடையில் வெட்டுவதற்கான கத்தியையும் குழந்தை உபயோகிக்கக் கூடும் என்று எதிர்பார்க்கலாம். பொதுவாக ஆராய்ச்சியில் கண்டவை இவை என்றாலும் மற்ற முயற்சிகளுக்கு உள்ளது போலவே இந்த முயற்சியிலும் குழந்தைக்குக் குழந்தை நிறைய மாறுபாடு காணப்படுகின்றது.

குழந்தை மேஜைச் சாப்பாட்டுக்குரிய சாதனங்களை உபயோகிக்கப் பழகிக்கொள்ளும் பருவம் பல தாய்தந்தையர்களுக்கு ஒரு சோதனைக் காலம் ஆகும். தாய்தந்தையர் நாகரிகப் பழக்கத்தில் கண்டிப்பும், சீக்கிரம் சலிப்புறும் குணமும் இல்லாதவர்களாயினும் இவர்களும் பொறுமையை இழக்கும்படியான சந்தர்ப்பங்கள் பல, அப்போது ஏற்பட்டே தீரும். சிந்துவது, போட்டுக் குழப்புவது, இறைப்பது, உணவு வைத்திருக்கும் பாத்திரங்களை உருட்டிக் கவிழ்ப்பது, தன்னால் சரியாகச் செய்ய முடியாது என்று தெரிந்த சில செயல்களையும் தானே செய்யப் பிடிவாதம் பிடிப்பது இவைகளே அத்தகைய சந்தர்ப்பங்களாகும். குழந்தைக்கும் இந்தக் காலம் பெரும் தொல்லை தரும் காலம்தான். அது புதுத்திறமைகளைப் பெறப் போராட நேர்வதோடு, இவற்றில் வெற்றி பெற முயல்வதற்கு வேண்டிய அநுமதி பெறவும் தாய் தந்தையர்களோடு போராட நேர்கிறது.

உணவில் காட்டும் விருப்பு வெறுப்புகள்

நாம் முன்பே சொன்னபடி சிறு வயது முதற்கொண்டே குழந்தைகள் சில உணவுவகைகளைவிட வேறு சில உணவுவகைகளை அதிகம் விரும்புகின்றன. உணவுபற்றிய சில அம்சங்களே இந்த விருப்பு வெறுப்புகளுக்குக் காரணம் ஆகலாம். உணவின் தோற்றம், ருசி, அமைப்பு, அதன் திட அல்லது திரவநிலை, அதைப் பரிமாறும் விதம் இவைகள் உணவுவகையின் விருப்பு வெறுப்புக்குக் காரணம் ஆகலாம்; (போர்கெஸன் Borgeson, 1938). சில சந்தர்ப்பங்களில் இந்த வெறுப்பு, உடல் தத்துவ சம்பந்தமான இயற்கை அருவறுப்பாக (allergy)வும் இருக்கலாம். முன்பே கண்டபடி குழந்தைகள் உணவுகளில் காட்டும் விருப்பு வெறுப்பில் அடிக்கடி மாறுதல் தோன்றலாம். புது உணவுவகை

ஒன்றினிடம் குழந்தை வெறுப்புக் காட்டலாம்; ஆனாலும் அடிக்கடி இதை அக்குழந்தையின் முன் வைப்பதாலும், ஆனால் அதைத் தின்னும்படி வற்புறுத்தாமையினாலும், இந்த உணவையே பின்னால் குழந்தை விரும்புவதையும் ஆராய்ச்சி காட்டுகிறது. உணவுவகைகளில் தோன்றும் விருப்பு வெறுப்பு, எதை முன் வைத்தாலும் தின்னும் இயல்பு (எந்த உணவு வகையையும் ஒரு முறையாவது உண்டு ருசிபார்ப்பது), சிலவற்றை மட்டும் தேரும் மனப்பான்மை, புதியது எதையும் ஏற்க விரும்பாமை முதலிய பண்புகள் சில குழந்தைகளுக்கே உரிய தனிப்பண்புகள் அல்ல; எல்லாக் குழந்தைகளிடமும் காணப்படும் பொதுப்பண்பு என்றே தோன்றுகிறது. தன் முன்னே வைக்கும் எல்லாவற்றையும் உண்ண விருப்பம் உடையதும், தன் பங்குக்கு உரிய உணவை அதற்கு மேலுங்கூட விடாமல் வாரி உண்ண முயல்வதும் ஆன பண்புகளைக்கொண்ட ஒரு குழந்தை, தனக்கு வரும் கொடைப் பொருள்கள், தாய்தந்தையரின் கவனம் போன்றவற்றை வேண்டிய அளவு பெறுவதிலும் வெகு கவனமாக இருக்கும் என்று எதிர்பார்க்கலாம். தனக்குக் கொடுக்கப்படும் உணவில் குற்றம் குறைகாணும் இயல்புள்ள குழந்தை, வேறுவிஷயங் களிலும் குற்றம் குறைகாணும் இயல்புடையதாக இருக்கலாம். உணவில் வெகு நாகரிகமாக இருக்கும் சில குழந்தைகள் உடையிலும் இப்படி இருக்க விரும்புவது தெரிகிறது. உணவில் புதுமையை விரைவில் ஏற்காத ஒரு குழந்தை, வாய்ப்பிருந்தும், –தவளைக்கால் போன்ற–தனக்குப் பழக்கம் இல்லாத உணவை விரும்பாத குழந்தை-தன் நண்பர்கள் அணியும் தலையணிக்கு-குல்லாய்க்கு-மாறுபட்ட குல்லாய் ஒன்றை அணிய மறுக்கலாம்.

உணவூட்டும் பிரச்சினைகள்

குழந்தையினிடம் தோன்றும், 'நடத்தைப் பிரச்சினைகள்' என்பவை உணவு பெறுதல், தூங்குதல், மலஜலம் கழித்தல் காரணமான பிரச்சினைகளின் எதிரொலியே ஆகும். சுமார் ஐந்நூறு தாய்தந்தையர்கள் பங்கெடுத்துக்கொண்ட ஓர் ஆராய்ச்சியில், ரூடியான கவனம் (routine care) பற்றிய கஷ்டங்களே தங்கள் குழந்தை வளர்ப்புப் பிரச்சினைகளில் இரண்டாவது இடத்தை வகிப்பதாகத் தாய் தந்தையர்கள் சொன்னார்கள்; (ஜர்சில்டும் பிறரும், Jersild et al, 1949). 'அன்றுடக் கவனம்' என்ற தலைப்பில் அடங்கிய பிரச்சினைகளுள் அடிக்கடி பல தாய்தந்தையர்கள் அறிக்கைகளில் இடம் பெற்ற பிரச்சினை, உணவூட்டுதலே ஆகும்; அடுத்த படியான இடம் பெற்றது தூக்கப் பிரச்சினை; உடை, உடல் சுத்தம் (தலை வாருதல்

முதலியன) அலங்காரம், இவை மூன்றும் ஸ்தானத்தை வகித்தன. அடுத்த தலைப்பில் முக்கியமான இடம் பெற்றது மலஜலக் கழிப்புப் பிரச்சினை ஆகும்; (இதில் பெரும்பான்மை மூத்திரக் கட்டுப்பாடு பற்றியவை ஆகும்). பெரும்பாலும் கைக்குழந்தைகளின் தாய்மார்களே குழந்தை வைத்தியர்களை யோசனை கேட்கும்போது-உணவூட்டும் சம்பந்தமான கவலைகளைப்பற்றிச் சொல்கிறார்கள்: (ப்ளம், Blum, 1950).

இருபத்தொரு மாதம் முதல் ஆறு வயது வரை உள்ள குழந்தைகளுள் பாதிப்பேருக்குமேல் உணவில் 'சொகுசு' பார்ப்பதாக, அவர்கள் தாய்மார்கள் சொன்னார்கள் என்று மெக்பர்லானும் அவளோடு உழைத்தவர்களும் நடத்திய ஆராய்ச்சி (1954)யால் தெரியவருகிறது. ஏழுமுதல் பதினறு வயதுவரை உள்ள குழந்தைகளுள் இவ்வளவு அதிகமாக இந்தச் 'சொகுசு'த் தேவை காணவில்லை. பொதுவாக உணவுத்தேவையில் ஊக்கம் குறைவு என்ற பிரச்சினையைவிடப் பல குழந்தைகளின் இந்தச் 'சொகுசு' மனப்பான்மைபற்றிய-பல உணவு வகைகள் விஷயத்தில் அல்லது குறிப்பிட்ட உணவுவகைகள் விஷயத்தில் குழந்தைகள் காட்டிய வெறுப்புப்பற்றிய-பிரச்சினைகளே அதிகமாகக் கவனத்துக்கு வந்தன.

ஒரு வயதிலிருந்து இரண்டு வயதுக்குள் நிறைய உணவுண்ட குழந்தைகள், மூன்று, நான்காவது வயது நடக்கும்போது மிகக் குறைந்த உணவையே விரும்புவதைக் கண்ட சில தாய்தந்தையர்களுக்குக் குழந்தைகளின் உணவுபற்றிய பிரச்சினை சிக்கல் மிக்கதாக ஆகிவிட்டது. இது மட்டும் அல்ல; வயது ஏற ஏறக் குழந்தைகள் உணவுண்ணும் நேரத்திலும் மாறுதல் ஏற்படலாம். உதாரணமாக; அண்மையில் பள்ளிக்கூடம் போகத் தொடங்கியுள்ள குழந்தை, காலையில் மிகக் குறைவாக உண்டு, இரவில் திருப்தியாகச் சாப்பிடலாம். பள்ளிக்கூடச் சூழ்நிலை காரணமாக ஏற்படும் சில உணர்ச்சி நெருக்கடி (tension)களைச் சமாளிக்கும் பிரதிச்செயலாகக் காலையில் மிகக்குறைவான உணவை உட்கொள்ளலாம்.

குழந்தைகளின் உணவுப்பிரச்சினைகளை விடுவிக்க முயலும் போது பல விஷயங்களை மனத்துள் கொள்ளவேண்டும். உண்மையில் ஏதாவது பிரச்சினை இருக்கிறதா? என்று முதலில் தீர்மானித்துக்கொள்ளவேண்டும். இந்தக் கேள்விக்குவிடை காணும்போது குழந்தையின் வளர்ச்சி அளவை நிர்ணயித்துக் கணக்கெடுத்துக்கொள்ள வேண்டும். இரண்டு மூன்று வயதுக்

குழந்தை ஒன்றினிடம், வயதான குழந்தைகளின் திறமைகளையும், நடத்தையையும் எதிர்பார்க்க முடியாது. குழந்தையினிடம் உணவு விஷயத்தில் 'சொகுசு' இருப்பதாகத் தோன்றினால்-தங்கள் பசியின் அளவு, தங்களுக்குப் பிடித்த உணவு, உட்கொள்ளும் அளவு இவற்றில் குழந்தைக்குக் குழந்தை மாறுபாடு உண்டு என்பதை நினைவில் வைத்துக்கொள்ள வேண்டும். குழந்தையின் 'சொகுசு', தீங்கில்லாத ஒரு சேஷ்டையாகவும் இருக்கலாம்.

உண்மையிலேயே உணவுப்பிரச்சினை ஒன்று இருப்பது நிச்சயமாகிவிட்டால், அதன் தன்மை என்ன, காரணம் என்ன என்பதை ஆராய்வது அவசியம். உடற்கூற்றுக் கோளாறுகள் சிலசமயம் உணவுப்பிரச்சினைக்குக் காரணம் ஆகலாம்: (சில உணவுகளைக் கண்டாலே ஏற்படும் காரணமற்ற வெறுப்பு, ஜீரண பலவீனம் போல). சில சமயம் இவை மனத்தத்துவம்–உளவியல்-காரணமாகவும் இருக்கலாம். இப்படியானால் இந்த உணவுப் பிரச்சினைக் கோளாறுகள், குழந்தை மனத்தின் கவலை, அச்சம், வெறுப்பு முதலியவற்றை வெளியிடும் வழிகள் ஆகலாம். இந்தப் பிரச்சினைக்குக் காரணம் உளவியல் என்றால், குறிப்பிட்ட சில உணவுப்பழக்கங்களை மாற்றுவதால் இந்தப் பிரச்சினையைத் தீர்த்துவிட முடியாது.

உணவுப்பிரச்சினைக்குக் காரணமான மனக்கோளாறுகள் எவைகளாக இருக்கமுடியும்? உணவு, உணவு உண்ணும் முறை இவற்றுக்கு உளவியல் முறையில் பல பொருள்கள் உண்டு. நெருக்கமான உறவு, பங்குகொள்ளுதல் இவற்றுக்கு உணவு அறிகுறியாகும். வெறும் வயிற்றுப்பசியைத் தணிப்பது மட்டும் அல்லாமல் வேறு மனப்பசிகளைத் தணிக்கவும் உணவைப் பயன் படுத்த முடியும். அபாயவிலக்கு, நிறைவுபெறுத வேறு ஆசைகளை நிறைவேற்றுதல் இவற்றுக்குக் கருவிகளாகச் சிலர் உணவைப் பயன்படுத்துவதாகப் ப்ரூச் (Bruch, 1947) என்பவர் தம் ஆரரய்ச்சியில் கண்டு கூறியிருக்கிறார். நிறைய உண்ணுதல், குறைவாக உண்ணுதல் இரண்டுமே சில சமயங்களில் கவலையின் அறிகுறிகள் ஆகும்.

இந்த உணவுப்பிரச்சினை குழந்தையின் கோப வெளியீட்டின் பலனுகவும் இருக்கலாம்: (பழிவாங்குவதற்காகக் குழந்தை சாப்பிட மறுத்துவிடலாம்). அச்சவெளியீட்டின் பலனுகவும் இருக்கலாம் (பள்ளிக்கூடம் போகவேண்டுமே என்ற அச்சம் காரணமாகக் காலைச்சாப்பாட்டையே குழந்தை மறுத்துவிடலாம்). தன்

இருப்பை உணரச்செய்யவும் தன் தேவைகளில் பிறர்கவனத்தை இழுக்கும் கருவியாகவும் குழந்தையின் உணவுப்பிரச்சினைகள் இருக்கலாம். 'பிறரைச் சார்ந்திருப்பதா, சுதந்திரமாக இருப்பதா?' என்ற மனப்போராட்டத்துக்கு உட்பட்ட குழந்தைகள் எல்லோரிடத்திலும் இந்த உணவுச் 'சொகுசு' இருப்பதாக மெக்பர்லானும் அவர்களோடு சேர்ந்து ஆராய்ச்சி செய்தவர்களும் கூறுகிறார்கள்.

தூக்கம்

பரக்க விழித்திருக்கும் கால அளவும் ஆழ்ந்து தூங்கும் கால அளவும் பின்னால் இருப்பதைவிடப் பிறந்த குழந்தையைப் பொறுத்தமட்டும் மிக மிகக் குறைவே ஆகும். நாட்கள் செல்லச் செல்ல விழித்திருக்கும் கால அளவு-முக்கியமாகப் பகல் நேரங்களில்-அதிகரிக்கிறது; இதைப் போலவே ஆழ்ந்த-இடையிடில்லாத-தூக்கக் கால அளவும் அதிகரிக்கிறது. ஆனால் தூக்கத்தில் கழியும் மொத்தக் கால அளவு குறைகிறது; இந்தக் குறைவின் விகிதம் ஒரே மாதிரி இருப்பதில்லை. உணவூட்டும் நேரத்தை மணிக்கணக்குப்படி அமைத்துப் பின்பற்றினால், உணவூட்டுவதற்காகக் குழந்தையை அடிக்கடி எழுப்பவேண்டி நேரும். இப்படி நேரும் சில வேளைகளில் குழந்தை, தாயினிடம் பால் குடிக்கவோ பாட்டிலை ஏற்றுக்கொள்ளவோ மறுத்துவிடும்; அல்லது அரைத்தூக்கத்திலேயே பால் குடிக்கும் அல்லது பாட்டிலைச் சூப்பும்.

ஒரு மாதக் குழந்தை முதல் எட்டு வயது எல்லை வரை உள்ள பல வயதுக் குழந்தைகளின் ஒவ்வொரு நாளைய சராசரி தூக்க நேரத்தையும்-குழந்தைகளின் தாய்தந்தையர் சொன்னபடி-கீழ்க்கண்ட முதல் அட்டவணை காட்டுகிறது. இந்தச் சராசரிகள் எல்லாப் பருவகாலங்களையும் இணைத்து எடுத்தவை ஆதலால் ஏற்றத்தாழ்வுடையதாகத்தான் இருக்கும்; பருவத்துக்கு ஏற்பக் குழந்தைகளின் தூக்க நேரத்தில் ஏற்றத்தாழ்வு ஏற்படும். குளிர் காலத்தில் இந்த அளவு ஏறும்; கோடையில் இறங்கும். பாஸ்டர் (Foster), குட் இனஃப் (Goodenough), ஆண்டர்ஸன் (Anderson) என்பவர்கள் 1928-இல் செய்த ஆராய்ச்சி முடிவில் கிடைத்த அட்டவணை இது :

அட்டவணை I

பல வயது எல்லைகளில் குழந்தைகள் நாள் ஒன்றுக்குத் தூங்கும் சராசரிக் கால அளவைக் காட்டுவது.[21]

வயது		மணி	நிமிஷம்
1— 6	மாதம்	15	3
6—12	,,	14	9
12—18	,,	13	23
1½— 2	வருஷங்கள்	13	6
2— 3	,,	12	42
3— 4	,,	12	7
4— 5	,,	11	43
5— 6	,,	11	19
6— 7	,,	11	4
7— 8	,,	10	58

இந்த எண்கள் வருஷம் முழுவதற்கும்—எல்லா பருவ காலங்களையும் இணைத்து—எடுத்த சராசரி யாகும்.

இந்த அட்டவணைக்கு ஆதாரமான ஆராய்ச்சிக் குறிப்புகளில் எல்லா வயதிலும் தனித்தனிக் குழந்தைகளைப் பொறுத்து இந்தக் கால அளவில் நிறைய மாறுதல் இருந்தது. ஒரு வயதுக்கு உட்பட்ட குழந்தைகளுக்குள் நூற்றுக்குப் பத்து விகிதத்தில் மிகக்குறைவான தூக்கக்கால அளவுக்கும் மிக அதிகமான தூக்கக்கால அளவுக்கும் இடையே 3 மணி நேரத்துக்கு மேல் வித்தியாசம் இருந்தது. நான்கு வயது வரை உள்ள குழந்தைகளைப் பொறுத்த வரையில் இந்த வித்தியாசம் இரண்டு மணிக்கு மேலாகவே இருந்தது. நான்கு முதல் எட்டு வயது வரை இந்த வித்தியாசம் ஒரு மணிக்கு மேலாகவே இருந்தது. தனிப்பட்ட சில குழந்தைகள் விஷயத்தில் இந்த வித்தியாசம் அதிகமாகவே இருந்தது.

---

[21] மின்னியப் போலிஸை (Minneapolis)ச் சேர்ந்த மின்னஸோட்டா பல்கலைக்கழக (Minnesota University) த்தின் குழந்தை நல நிறுவனத்தின் (Institute of Child Welfare) சார்பில் ஜே. ஸி. பாஸ்டர் (J. C. Foster), எஃப். எல். குட்இனப் (F. L. Goodenough), ஜே. ஈ. ஆண்டர்ஸன் (J. E. Anderson) என்பவர்கள் 1930-இல் நடத்திய ஆராய்ச்சி அறிக்கை 4. 11-பக்கங்களில் கண்ட விஷயங்களை அவர்கள் அநுமதியுடன் இங்கே தருகிறோம்.

ஒரு குழந்தை, தூங்கும் கால அளவுக்கும் இன்னொரு குழந்தை, தூங்கும் கால அளவுக்கும் நிறைய வேறுபாடு உண்டு என்பதை நாம் மறக்கக்கூடாது. இரண்டு குழந்தைகள் காலையில் ஒரே நேரத்தில் தூங்கி விழிக்கிறார்கள்; அவர்கள் பெறும் நண்பகல் குட்டித்தூக்கத்தின் காலஅளவு சமமானது என்று வைத்துக்கொள்வோம். இந்தக் குழந்தைகளுள் ஒன்று மற்றதைவிட இரண்டு மணி நேரம் அதிகம் தூங்கும் இயல்புடையது என்றும் வைத்துக்கொள்வோம். இதன் பொருள் என்ன? அதிக நேரத் தூக்கம் தேவையான குழந்தை ஏழு மணிக்குப் படுக்கப்போனால் மற்றக்குழந்தை ஒன்பது மணி வரை விழித்திருக்கலாம் என்பதே ஆகும். இரண்டுவயதுக் குழந்தை ஒன்றின் தூக்கஅளவு தன் வயதுத் தூக்கஅளவுச் சராசரியைவிடக் குறைவு என்றும்; நான்குவயதுக் குழந்தை ஒன்றின் தூக்கஅளவு தன் வயதுத் தூக்கஅளவுச் சராசரியைவிட அதிகம் என்றும் கொண்டால் இந்த இரண்டுவயதுக் குழந்தையின் தூக்கத்தேவையின் அளவு, இந்த நான்குவயதுக் குழந்தையின் தூக்கத்தேவை அளவைவிடக் குறைவு என்பதே முடிவாகும். 'ஒரு குழந்தையின் தூக்கத் தேவை அளவு என்ன? எந்த அளவு போதுமானதாகும்' என்று நிர்ணயிப்பது கடினம்; ஒவ்வொரு குழந்தைக்கும் இந்த விஷயத்தில் தேவையான அளவை அறிந்து அதை நடைமுறையில் பயன்படுத்தவேண்டியதன் முக்கியத்வத்தை மறந்துவிடக் கூடாது.

நடைமுறையில் பின்பற்றவேண்டிய தூக்கஅளவு என்று ஒன்றைச் சிபார்சு செய்வதற்கு ஆதாரமாகக் கொள்ளக்கூடிய முறையில் தூக்கஅளவை அளந்து கணக்கெடுப்பதில் பல சிக்கல்கள் இருக்கின்றன. கண்ணை மூடிக்கொண்டிருக்கும் ஒரு குழந்தை தூங்குகிறதா இல்லையா என்று நிச்சயிப்பதில் ஆராய்ச்சித்திறமை உடையவர்களே பல சமயம் திணர நேரிடும்.

ஒவ்வொரு குழந்தைக்கும் இயற்கையாக எவ்வளவு நேரத் தூக்கம் வேண்டும் என்பதைத் தீர்மானிப்பதிலும் கஷ்டம் இருக்கிறது. ஆரோக்கியமான ஒரு குழந்தை, அது வேண்டும்போதெல்லாம் தடையின்றித் தூங்கலாம் என்று இருந்தால் அப்போது பிரச்சினை ஒன்றும் இல்லை. குழந்தை பெரிதாக ஆகத்தான் இந்தப் பிரச்சினை தோன்றுகிறது. அவசியமான காலஅளவுக்கு மேலும் கூடப் படுக்கையில் இருக்கும்படி சில குழந்தைகள் வற்புறுத்தப் படுகிறார்கள் என்றுதெரிகிறது. ஓடியாடித் திரிவதைத் தம் இயல்பாகக் கொண்ட குழந்தைகளைத் தம் இயற்கைத் தூக்கஅளவுத் தேவைப்படி, தம் தூக்கத்தை அடக்கியாளச் செய்வது எளிதான

முயற்சியல்ல. தன் சூழ்நிலையில் உள்ள பல அம்சங்கள் (கூச்சலும் ஆரவாரமும் நிறைந்த விளையாட்டு, உணர்ச்சி மிகுந்த பேச்சு முதலியன) இயற்கையாகக் குழந்தைக்குத் தூக்கக்கலக்கம் ஏற்பட்டு அது தூங்கும் வேளையில் அதன் தூக்கத்தைக் கலைத்து, விழிப்பை உண்டாக்கிவிடலாம்; காலையில் அவன் போதிய அளவு தூங்கி நிறைவுபெறும் முன்பே-சில ஆரவாரங்கள் : வீட்டுவேலை சம்பந்தமான பரபரப்பும் ஓசைகளும்-குழந்தையை எழுப்பி விட்டு விடலாம். குழந்தைகளுக்கு வயது ஏறஏற அவர்கள் இரவு அதிக நேரம் விழித்திருக்க விரும்புகிறார்கள்; ஆனல் அவர்களுள் பலரைக் காலையில் எழுப்பவேண்டி நேருகிறது. போஷணைக்குறைவு, நோய், ஜீரணக்கோளாறு முதலிய ஆரோக்கியக்கேடுகள் காரணமாக 'இயற்கை நடுநிலை' தவறிய குழந்தைகள் விஷயத்தில், 'தாமே, தம் தேவைக்கேற்ப வேண்டியநேரம் தூங்குவது' என்பது இன்னும் கஷ்டமான பிரச்சினையாகும். தூக்கம், வெகு அவசியமாக இருக்கும்போதுகூட இத்தகைய உடற்கோளாறுகள், குழந்தையைத் தூங்கமுடியாமல் செய்துவிடும்.

ஒரு குழந்தைக்கு இயற்கையாக வேண்டிய தூக்கத்தின் அளவைப்பற்றி நிச்சயமாகத் தெரியாத தாய் தந்தையர்கள், குழந்தை எவ்வளவு அதிகம் தூங்குகிறதோ, அவ்வளவுக்கு அவ்வளவு குழந்தைக்கு அது நல்லது என்றும், தங்களுக்கும் தொல்லை குறைவு என்றும் மனமாற-வஞ்சனை இல்லாமல்-நினைக்கிறார்கள். குழந்தைக்கு நிறையத் தூக்கம் நிச்சயம் கிடைக்கச்செய்ய வேண்டும் என்ற முயற்சியில் ஈடுபடும் பெற்றோர்கள், சில சமயங்களில் தேவையற்ற தொல்லைக்கு ஆளாகிறார்கள். குழந்தை சீக்கிரம் படுக்கவேண்டும் என்று தாய்தந்தையர்கள் வற்புறுத்துவதால் அவர்கள், தங்கள் தூக்கத்தையே கெடுத்துக்கொண்டவர்கள் ஆவார்கள். எவ்வளவுக்கு எவ்வளவு சீக்கிரம் குழந்தை தூங்கத் தொடங்குகிறதோ அவ்வளவுக்கு அவ்வளவு முன்னடியே அவன் காலையில் எழுந்து தாய்தந்தையர் தூக்கத்தைக் கலைத்துவிடக் கூடும்.

குழந்தைகளின் தூக்கத்தேவைபற்றிய ஆராய்ச்சிகளின் முடிவுகள் சில குழந்தைகளின் தன்னிச்சையான உணவுக் கோரிக்கைகளை ஒத்தனவாகவே இருக்கின்றன. சிறுகுழந்தைகள்பள்ளிக்கூடம் ஒன்றில் வசித்துவந்த முப்பத்து நான்கு குழந்தைகளைத் தூக்கம் சம்பந்தமாக ரெய்னல்ட்ஸ் (Reynalds), மல்லே (Mallay) என்பவர்கள் ஒரு கோடைக்காலம் முழுவதிலும் ஆராய்ந்தார்கள் (1933). நாளுக்குநாள் குழந்தைகளின் தூக்கஅளவில் நிறைய மாறுதல் தெரிந்தது. ஆராய்ச்சிகளை

நாளுக்குநாள் என்று இல்லாமல் இரண்டு வார அளவு, மூன்று வார அளவு என்ற கணக்கில் நீட்டிப்பார்த்தபோது தூக்கஅள வில் அதிக மாறுதல் தெரியவில்லை. இந்த முடிவு, குழந்தைகளின் உணவுத்தேவைக் கணக்கை ஒத்தே இருக்கிறது. நாள் கணக்கு அல்லது மணிக்கணக்கு என்ற சுருங்கிய கால அளவுக்குள், 'குழந்தைக்கு எவ்வளவு முறை பசி எடுக்கிறது? ஒவ்வொரு முறைக்கும் உண்ணும் உணவின் அளவு என்ன?' என்று பார்க் கும்போது, ஒரு மணிக்கும் இன்னொரு மணிக்கும் இடையே அல் லது ஒரு நாளுக்கும் இன்னொரு நாளுக்கும் இடையே இந்தக் கணக்கில் நிறைய மாறுதல் இருப்பது தெரிகிறது. ஆனால் இதே ஆராய்ச்சியை வாரக்கணக்கில் நீட்டி எடுக்கும்போது இந்த மாறு தல் மிகக் குறைவாகவே இருக்கிறது. 'ஒரு நாளில் ஒரு குழந் தைக்குக் கிடைக்கவேண்டிய தூக்கஅளவுக்கு நிறையக் குறை நேர்ந்துவிட்டால், நஷ்டமான தூக்கத்தை மறுநாளில் குழந்தை ஈடுசெய்துகொள்வதில்லை; ஆனால் அடுத்தநாள் முதல், தினம் கொஞ்சம் கொஞ்சம் அதிகம் தூங்கிப் பல நாட்களில் இந்த நஷ் டத்தை ஈடு செய்துகொள்கிறது என்பதையும் ஆராய்ச்சி காட்டியது.

பகற்காலச் சிறுதுயில்கள்

பிறந்த முதல் இரண்டொரு வாரங்களிலேயே குழந்தை ஒரு நாளில் (24 மணி) தூங்கும் தூக்கத்தின் மொத்த அளவு குறையத்தொடங்கிவிடுகிறது. முக்கியமாக இந்தக் குறை வுக்குக் காரணம்: பகல்நேரத் தூக்கஅளவு குறைவதே ஆகும். இப்படி நேரும் இதே சமயத்தில் இடையீடில்லாத இரவுத் தூக்கத் தின் அளவு அதிகரிக்கிறது. விடியற்காலையில் பாலூட்டிய பிறகு தூங்கிய காலைச்சிறுதூக்கமும், மாலை நேரத்தின் பின்பகுதியில் தூங்கிய சிறுதூக்கமும் சில குழந்தைகளின் விஷயத்தில் இரவுத் தூக்கத்தோடு இணைந்துவிடுகின்றன.

சுமார் இரண்டுவயதுப் பருவத்தில், நண்பகல் குட்டித் தூக்கம், குழந்தையின் தினசரி நிகழ்ச்சியாகவே பெரும்பாலும் அமைந்துவிடுகிறது. பல குழந்தைகள் இதற்குப் பிறகும் இரண் டொரு வருஷங்களுக்கு இந்தப் பழக்கத்தை விடுவதில்லை. சில குழந்தைகள் இரண்டு வயதுக்குமேல் இந்தத் தூக்கக்காலத்தில் கொஞ்சம் கொஞ்சமாகவோ முழுவதுமாகவோ விழிப்பைப் பெற்றுவிடுகிறார்கள்; ஆனால் இந்தக் காலஅளவு முழுவதும் படுத்தபடியே இருக்கிறார்கள். 'குழந்தை படுக்கையில் குறிப் பிட்ட ஒரு காலஅளவு வரை தங்கப் பழகுகிறது' என்று இந்த

நிகழ்ச்சியை ஷர்மென் (Sherman, 1930) என்பவர் விளக்குகிறார். 'பல குழந்தைகள் இந்தப் பகல் குட்டித்தூக்கத்தைப் படிப்படியாக விடாமல் திடீரென்று ஒருநாள், முற்றும் உதறிவிடுகிறார்கள்' என்று தாம் கண்டதாக ரெய்னல்ட்சும் மல்லேயும் (Reynalds and Mallay, 1933) கூறுகிறார்கள்.

தூக்கம், ஆராட்டம், கனவு

தூங்குவது; கனவு காண்பது; தொல்லை இங்கேதான் இருக்கிறது'. இருபத்தொருமாதக் குழந்தைகள் முதல் பதினான்கு வயது வரை உள்ள குழந்தைகளின் தூக்கப்பிரச்சினையை நீண்ட காலம் ஆராய்ந்த மக்பர்லானும் அவர் துணைவர்களும் (1954) இந்தப் பிரச்சினைகளை இரண்டு வகையாகக் கூறுகிறார்கள்: (1) 'தூக்கத்தில் ஆராட்டம்' (2) 'தொல்லை தரும் கனவுகள்' என்பவை இந்த வகைகள் ஆகும். ஆராட்டம் (அடிக்கடி புரளுதல், எழுந்து எழுந்து படுத்தல், மேல் போர்வையை உதைத்துத் தள்ளுதல், லேசான சத்தம் கேட்டாலும் விழிப்படைதல்) மிகச் சிறு வயதுக் குழந்தைகளிடமே நிறையக் காணப்பட்டது: (பையன்களுள் நூற்றுக்கு முப்பத்தெட்டுப் பேர், பெண்களுள் நூற்றுக்கு 27 பேர்). மூன்றுவயதளவில் இது மிகப் பல குழந்தைகளிடம் காணப்படவில்லை; (18 சதவிகிதம் 22 சதவிகிதம்). இந்த வயதுக்குப் பிறகு சில வருஷங்கள் வரை இந்தத் தொல்லைக்கு உட்படும் குழந்தைகளின் தொகை, குறைந்துகொண்டே வந்தது. அச்சத்தால் கிரீச்சிடும் பயங்கரமான கனவு, (யாரோ தாக்குவது, கொல்ல முயல்வது போன்ற) கனவுகள், வேறுவகைப் பயங்கரக் கனவுகள் இவை நாள்தோறும் நிகழ்வதிலிருந்து, சில நாளுக்கு ஒருமுறையாகவும் பயங்கரக் குறைவாகவும் படிப்படியாக இறங்கும் வரையில் நிகழும் கனவுகளெல்லாம், 'தொல்லை தரும் கனவுகள்' என்ற வகையில் அடங்கும். இரண்டு வயது முதல் சுமார் பத்தொன்பது வயது வரையிலும் எல்லா வயதுகளிலுமே பெரும்பாலான குழந்தைகளிடம் தொல்லை தரும் கனவு நிகழ்ச்சி காணப்பட்டது: (21 மாதங்களில் பையன்களுள் 16 சதவிகிதம்; பெண்களுள் 13 சதவிகிதம்; 3 வயதில் 29 சதவிகிதம், 3 வயது முதல் 11 வயது வரை 20 சதவிகிதம், 47 சதவிகிதம்).

'ஓய்வு தரும் சாதனமாகவும் விழிப்புநேரத்துக்கு வேண்டிய ஊக்கத்தைப் புதுப்பிக்க உதவும் சாதனமாகவுமே தூக்கம், பெரும்பாலான குழந்தைகளுக்கும் பயன்படுகிறது. இப்படி நன்றாகத் தூங்கும் குழந்தைகள் விஷயத்தில், 'இரவு, சங்கீதம் நிறைந்ததாக இருக்கும்; பகலெல்லாம் அவர்களுக்குத் தொல்லை கொடுத்த

கவலைகள் எல்லாம் அராபியர்களைப் போலத் தங்கள் கூடாரங்களை மடக்கிக்கொண்டு ஓசைப்படாமல் மறைந்துவிடும்.' ஆனால் பல குழந்தைகள் விஷயத்தில்–ஏன் பெரியவர்கள் விஷயத்தில்கூடத் தூக்கம் இப்படி இனிமை மிகுந்ததாக இருப்பதில்லை. பகல் நேரக் கவலைகள் எல்லாம் இரவாகிய கோயிலுக்குள்ளும் புகுந்துவிடு கின்றன. இந்தக் கவலைகள், தூக்கம் இன்மையாகச் செயல்புரிய லாம் அல்லது பகல்நேரத் துன்பஅநுபவங்களைக் காட்டிலும் பல மடங்கு பயங்கரமாக உருமாறியும் சிதைந்தும் கனவுருவில் வரலாம்.

அன்றாட வாழ்க்கையில் ஏற்படும், குழந்தைகளை உணர்ச்சி வசப்படுத்தும் அநுபவங்கள், அவற்றுக்குச் சாந்தி தரும் அநுபவங்கள், அமைதிதரும் அநுபவங்கள், தொல்லைதரும் அநுபவங்கள் இவைகள் எல்லாமே குழந்தைகளின் தூக்கத்தைப் பாதிக்கின்றன. குழந்தைகளின் அச்சஉணர்ச்சிகளும் அவர் களின் தூக்கத்தைப் பாதிக்கின்றன. தன் மனத்துக்கு அமைதி உண்டாக்கிக்கொள்ளவும் தன் குடும்பத்தில் உள்ளவர்களோடு அன்பாகப் பழகவும் ஒரு குழந்தைக்குத் திறமை ஏற்பட்டுவிட்டால், இந்தத் திறமையே பகலில் நேர்ந்த தொல்லைகளை மறப்பதற்காகப் படுக்கப்போகும் இயல்பைப் பாதிக்கும். துன்பஉணர்ச்சிகள் அல்லது பகைஉணர்ச்சிகள் இவைகளே தூக்கத்தைக் கெடுக்கும் என்பதில்லை. சுறுசுறுப்பான, தன்செயலில் ஈடுபாடு மிக்க, இன்பச்சூழ்நிலையில் வாழும் குழந்தைகூட எவ்வளவு நேரம் முடியுமோ அவ்வளவு நேரம் தூங்காமல் விழித்துக்கொண் டிருக்கப் பார்க்கும்.

படுக்கப் போகும் காலம், நெருங்கிய உறவுக்கு ஒரு வாய்ப்பு

படுக்கப்போவதை ஒரு விரிவான சடங்காகவே சில குழந்தைகள் ஆக்கிவிடுகிறார்கள். கதைகள் சொல்லவேண்டும்; பாட்டுக்கள் பாடவேண்டும்; செய்யுள்களை ஒப்பிக்கவேண்டும். ஒரு முறை தாகத்துக்குக் குடிப்பது போதாது; பலமுறை குடிக்க வேண்டும். உள்ளே விளக்கு வெளிச்சத் திரையை அப்படி வைக்கவேண்டும்; இப்படி வைக்கவேண்டும்; பொம்மை முதலிய விளையாட்டுச் சாமான்களை வைக்கவேண்டிய இடத்தில் வைக்க வேண்டும். இதெல்லாம் போதாதென்று 'கொஞ்சநேரம்' இன்னும் கொஞ்சம் சொறிந்துகொடுக்கவேண்டும். இப்படி எல்லாம் செய்து முடிந்தபிறகும் திரும்பவும் குழந்தை, தன் தாய் தந்தைய ரைக் கூப்பிடும்; ஏதோ ஓர் அம்சம் மறந்துவிட்டதாகச் சொல்லும்; ஏதோ ஒரு புதுச்செய்தியைச் சொல்ல மறந்துவிட்டதாகச்

சொல்லும்; ஒரு புதுக்கேள்வி கேட்கவேண்டும் என்று கேட்கும். படுக்கப்போகும் நேரத்தில்தான் விவாதத்துக்கு உரிய பல முக்கியமான விஷயங்கள் குழந்தையின் மனத்தில் உதயமாகும். 'பகல் நேரம் முடிந்துவிட்டது; குழந்தைக்குக் கஷ்டமாக இருக்கும்' (தாய் தந்தையர் இப்படி எண்ணுகின்றனர்) என்று நாம் எதிர்பார்க்கலாமானாலும், குழந்தையைப் பொறுத்தமட்டிலும் படுக்கப்போகும் நேரமே அந்த நாளின் வெகு முக்கியமான நேரமாக ஆகிவிடும்.

இரவில் கடைசியாகப் பிரிவதற்கு முன், பிரியாமல் தாய் தந்தையர்களோடு எவ்வளவு நேரம் முடியுமோ அவ்வளவு நேரம் பழகக் குழந்தைகள் மேற்கொள்ளும் இந்தச் சாகசங்களில் (tactics) குழந்தைகளைப் பொறுத்த பல பொருள்கள் பொதிந்திருக்கும். தாய் தந்தையரும் குழந்தைகளும் வெகு அன்போடு நெருங்கி, மனம்விட்டுப் பழகப் படுக்கை நேரம் ஒரு நல்ல வாய்ப்பாகும். குழந்தைக்கு மனத்தில் அச்சம் இருந்தால் இந்தப் பழகும் சடங்கினால், குழந்தை தனியே இருக்கும் நேரம் சற்றுத் தள்ளிப்போகும். தன் தாய் தந்தையர் தன்னிடம் அன்புள்ளவர்கள், தனக்குத் துணையாக இருப்பார்கள் என்பதை உறுதிப் படுத்திக்கொள்ளக் குழந்தை விரும்புகிறது. ஒரு குடும்பத்தில் பல குழந்தைகள் இருந்து, ஒவ்வொன்றையும் தனித்தனியே தனிஅறையில் படுக்கவைக்க நேரும்போது, படுக்கும் நேரந்தான், தான், தன் தாய் தந்தையரோடு தனியே குலாவும் நேரம் என்று குழந்தை மகிழ்ச்சி அடையலாம். இந்த நேரத்தில் சில சமயங்களில் குழந்தைகள் இரகசியங்களை வெளியிடுகிறார்கள்; தவறுகளை ஒப்புக்கொள்கிறார்கள்; தங்கள் அச்சங்களை வெளியிடுகிறார்கள்; தம்மைத் தொல்லைக்கு உள்ளாக்கிய சில வலிகளைப் பற்றிச் சொல்கிறார்கள்; இன்னும் மறைந்திருந்த எவ்வளவோ செய்திகள் வெளிவருகின்றன. தொட்டிலில் தூங்கும் நிலைமீறிய பெரியகுழந்தை, தன்னைப் பிறர், குழந்தைபோல் கொஞ்சுவதை விரும்பாமல் பகலில் முகத்தைத் திருப்பி மறுப்புக்காட்டலாம்; ஆனால் இரவில் படுக்கும்போது அது கொஞ்சலுக்கு இடம் கொடுக்கும். ஐந்தாறு வயதைத் தாண்டிய சில குழந்தைகளுக்குத் தங்கள் தாய்தந்தையர்களோடு நெருங்கிப் பழகி மனம்விட்டுப் பேசும் முக்கியமான வாய்ப்பு (ஏன் இந்த ஒரே ஒரு வாய்ப்புத்தான் அவர்களுக்குக் கிடைப்பதாகவும் சூழ்நிலை இருக்கலாம்) படுக்கை நேரந்தான். குழந்தைகள், இந்த நேரத்தை வெவ்வேறு வகையில் பயன்படுத்துகிறார்கள். ஒரு குழந்தை பேச விரும்புகிறது; மற்றொன்று கதைகேட்க விரும்புகிறது; தூங்கும் முன் நடக்கும் இறைவழிபாடு முடிந்தவுடனே ஒரு குழந்தையின் கண்ணைத்

தூக்கம் சுற்றுகிறது. மற்றொன்று ஒரு தாலாட்டுப் பாட்டுக்குப் பின் தூங்கத் தொடங்குகிறது. இரவுப் பிரிவுக்கு முந்திய கடைசிச் செயலாகத்தான் தாயோ தந்தையோ குளிர்ப்பெட்டியிலிருந்து சிற்றுண்டி எடுத்து வந்து, தனக்குத் தரவேண்டும் என்று கேட்கிறது ஒரு குழந்தை. இந்தக் குழந்தைகள், இந்தச் சமயத்தில் பேசும் வார்த்தைகளுக்கோ அந்தச் சடங்கின் பல அம்சங்களுக்கோ அவ்வளவு முக்கியத்துவம் இல்லை; இவற்றுக்குப் பின்னல் மறைந்திருக்கும் உணர்ச்சிகளே முக்கியத்துவம் பெறுகின்றன.[22]

தூங்குவதற்குமுன், தாங்கள் அப்போது பழகிவரும் சில திறமைகளை நடித்துப் பார்த்துக்கொள்வதும் சில குழந்தைகளின் இயல்பாகும். பேசிப்பழகுவதும் தங்கள் உரையாடல் திறனை ஒத்திகைபார்ப்பதும் இயற்கை. பாடவோ பாட்டுக்களை மனப்பாடம் செய்யவோ திறமை பெற்றிருந்தால் இவற்றை இவர்கள் இப்போது விளம்பரப்படுத்திக்கொள்வார்கள்.

குழந்தை பெரிதாகி, முக்கியமாகப் படிக்கத் தெரிந்து, ரேடியோ, டெலிவிஷன் நிகழ்ச்சிகளை ரசிக்கத் தெரிந்த நிலையில், படுக்குமுன், முன்னைக்கு முற்றும் வேறுவகையான நிகழ்ச்சியை விரும்பலாம். தன் தாய்தந்தையர்கள் தன்னிடம் காட்டும் கவனத்தை நீடிக்க விரும்பாமல் இதைக் குறைத்துக்கொள்ள அது விரும்பலாம்.

மல ஜலம் கழித்தல்

வெளியே மல ஜலம் கழிக்கவேண்டும் என்ற உணர்ச்சி, பிறக்கும்போதே குழந்தைகளுக்கு வந்துவிட்டால் நல்லது. ஜலம் கழிப்பதையோ மலம் கழிப்பதையோ அடக்கியாளும் திறமை மெதுவாகவே வளர்கிறது; இதை வளர்க்கும்போது தாய் தந்தையரின் ஒத்துழைப்புத் தேவைப்படுகிறது; பெரும்பாலும் குழந்தைகளின் உணர்ச்சிச்சிக்கலும் இந்த முயற்சியின் பலனை

[22] தங்கள் குழந்தைத்தனமான பலசெயல்களையும், பொருள்களையும் ஒதுக்கும் அளவுக்கு வளர்ந்த பிறகும் பல குழந்தைகள், தங்கள் சிறு குழந்தைப்பருவச் சடங்குகளையும், தாலாட்டுப் பாடல்களையும் இன்பத்தோடு நினைத்துத் திரும்பத்திரும்பச் சொல்லியும் மகிழ்கின்றன. பெரியவர்கள் ஆனபிறகும், அவர்கள் ஆழ்ந்த உணர்ச்சி வசப்படும் போதும், நன்றியறிவுணர்ச்சி மேலோங்கும்போதும், ஏதாவதொரு முக்கியமான வேலையை மேற்கொள்ளும் முன்பும் (ஒரு கடும் அறுவைச் சிகிச்சைக்காக மயக்க மருந்தை ஏற்பதற்கு முன்) இந்தக் குழந்தைப் பருவ நிகழ்ச்சிகள் தெளிவாக அவர்கள் நினைவுக்கு வரலாம்.

ஏற்படுகிறது. முதலில் முற்றும் தன் வசமல்லாத சில செயல்களைத் தடைப்படுத்தித் தன்வசமாக்க முயல்வது மலஜலக்கழிப்பை அடக்கி ஆள அவசியமான முதல் முயற்சியாகும். இந்தச் செயல்களை அடக்கியாள்வதற்கு வேண்டிய நரம்புயந்திரம் குழந்தைக்கு உருப்பெறவில்லை; இயற்கைக்கோளாறு காரணமாக இவற்றை அடக்கியாளவேண்டும் என்ற ஆசை, குழந்தைக்குத் தோன்றுமாயினும், அதனால் இவற்றை அடக்கியாள முடியாது. வளர்ச்சிமுறையைக் கவனித்து, அதற்கு ஏற்றபடி தக்க காலத்தில் இந்தப் பழக்க முயற்சியை (மலஜலக்கழிப்பை அடக்கிஆளுதல்) மேற்கொண்டால், சில குழந்தைகள் பயிற்சி ஒன்றும் இல்லாமலே இந்தச் சக்தியைப் பெற்றுவிடுகிறார்கள். நோய், நெடு நாளைய உணர்ச்சிச்சிக்கல்கள் போன்ற பிரச்சினைகள் இவைகளுக்கு உட்படாத குழந்தை தக்க பருவம் வந்தவுடன், மலஜலத்தால் தன்னையும் தன் சம்பந்தப்பட்ட துணிமணிகளையும் அழுக்காக்கத் தானே விரும்புவதில்லை.

மல ஜலக் கழிப்புஆட்சி சம்பந்தமான முன்னேற்றம்

மலஜலக்கழிப்பை அடக்கியாளும் திறமையும் வேறு அசைவுகளை அடக்கியாளும் திறமையும் சேர்ந்து, ஒருபடித்தாகவே வளர்கின்றன என்ற சுவையான முடிவைக் கெஸலும், இல்கும் (Gesell and Ilg, 1937) தம் ஆராய்ச்சியின் பலனைக் கூறுகிறார்கள். 'தன் கையில் பிடித்துக்கொண் டிருக்கும் ஒரு பொருளைக் கையிலிருந்து விடும் திறமையைக் குழந்தை வெகு மெதுவாகவே பெறுகிறது' என்கிறார்கள் அவர்கள். கைக்குழந்தை நிலையில் கையில் பிடித்த பொருளைத் தான் நினைத்தபோது விட்டு விடும் திறமை குழந்தைக்கு இருப்பதில்லை. சிறுநீர்ப்பையின் மூடித்திறக்கும்விசைக்குக் காரணமான தசையை அடக்கி ஆள்வது, கைத்தசையை அடக்கியாள்வதைவிடச் சில அம்சங்களில் கஷ்டமானது. எனவே குழந்தைக்கு இந்தப் பழக்கம் பிடிபடவில்லை என்றால் அதன் தசைஆட்சியந்திரம் (மூளை நரம்புத்தானம்) இன்னும் திறமை பெறவில்லை என்பதுதான் பொருளே ஒழிய, குழந்தை பிடிவாதம் பிடிக்கிறது என்பது பொருள் அல்ல.

இரண்டாம் வயதின் முதல்பகுதியில் ஜலக்கழிப்பை அடக்கியாளும் திறமை கொஞ்சம் கொஞ்சமாக முன்னேறி நிறைவுபெறும் நிலையை அடைகிறது; அதேசமயத்தில் அது நிற்றல், உட்காருதல் புரளுதல் போன்ற உடல்அசைவை அடக்கியாளும் திறமையையும் பெற்று வருகிறது. இந்த இரண்டு ஆட்சித்திறன்களும்

ஒன்றுக்கொன்று முரண்படாமல் பழகுவதில் சிக்கல் நேரலாம். குழந்தையை மலஜலக் கழிப்பிடத்தில் உட்காரவைக்கும்போது ஏற்படும் உடல்நிலையைச் சமாளிப்பது குழந்தைக்குத் தொல்லை யாக இருக்கலாம். எனவே அது ஜலம் கழிக்காமல் அடக்கிக்கொள் கிறது. கழிப்பிடத்திலிருந்து அதை எடுத்துப் படுக்கவிட்ட உடனே உடல்நிலைச் சிக்கல் நீங்கியதன் காரணமாக அது உடனே ஜலம் கழித்துவிடுகிறது.

மலஜலக்கழிப்பை அடக்கியாளும் திறமை ஒரு குழந்தைக்கு ஏற்படும் நிலை நெருங்குமானால், இதைக் குழந்தை பல அறிகுறி களால் நமக்குக் காட்டுகிறது; (மக்கிரா, Mac Graw, 1940). சிறுநீர் சொட்டும் சத்தத்தை அது கவனிக்கலாம்; 'இந்தச் சத்தம் என் உடலை ஒட்டித்தான் கிளம்புகிறது' என்று உணரலாம். சிறுநீர்த் தேக்கங்களில் ஈடுபாடு காட்டலாம்; சிறுநீர் கழிப் பதைக் குறிக்க ஒரு சொல்லையோ ஒலியையோ அது கற்றுக் கொள்ளலாம். குழந்தையின் கண்களில் திடீரென்று தோன்றும் ஓர் ஒளிகூட, தான் சிறுநீர் கழிப்பதை அது உணர்கிறது என்பதைக் காட்டிவிடும்; (இந்த ஒளி அதன் தாய் தந்தையர் களின் கண்களில் காணப்படுவதுதான் இயற்கை).

முதல் முதலாக ஏற்படும் இந்த அடக்கியாளும் திறமை சம்பந்தமான வெற்றிமகிழ்ச்சி, இந்த வெற்றி நிலைத்ததொன்று என்பதைக் காட்டாது. சிறுநீர்ப்பையோடு சம்பந்தப்படாத வேறு சூழ்நிலைகளாலும் சில சமயம் இந்த வெற்றி பின்னேக்குவதும் உண்டு. விளையாட்டில் குழந்தைக்குத் தோன்றும் கவர்ச்சி மிகுதியினால் அது தன் விளையாட்டை விட விரும்பாமல் இருக்கலாம். இயற்கைத்தூண்டுதலில் குழந்தையின் கவனம் சென்றாலும் அதற்குப் போதிய காலம் செலவழிக்காத காரணத் தால் குழந்தை, தன் ஆடையை நனைத்துக்கொள்ள நேரலாம். தசைகளை அடக்கியாளும் தன்திறமை நினைப்பில் மூழ்கிய குழந்தை மற்றவற்றைக் கவனிக்கும் தொல்லையை ஏற்றுக் கொள்ள மறுக்கலாம்.

இந்த விஷயங்களில் குழந்தை, முழுப்பொறுப்பையும் ஏற்றுக் கொள்ளும் வயது எது என்பதை நிச்சயமாகச் சொல்லமுடியாது. குழந்தைக்குக் குழந்தை காணும் சில இயல்புவேறுபாடுகளாலும் பயிற்சியில் காணப்படும் மாறுபாடுகளாலும் இது (நிச்சயம் சொல்வது) சாத்தியமாவதில்லை. பிற்காலத்தில் திறமைமிக்க மக்களாகும் சிலர் மூன்று, நான்கு, ஐந்தாவது வயது முடிவு வரையிலும் இந்த அடக்கியாளும் திறமையை முற்றும் பெறுவ

தில்லை. இது சம்பந்தமாக வெவ்வேறு ஆராய்ச்சிக்காரர்கள் சொல்லும் சராசரிகளும் ஒன்றுக்கொன்று நிறைய மாறுபடு கின்றன.

இரவுநேர அடக்கியாளும் திறமை ஏற்படும் முன்னமே பகல் நேர அடக்கியாளும் திறமை பெரும்பாலும் ஏற்பட்டுவிடுகிறது. இரண்டாவதுவயது முடிவதற்குள்ளேயே பல குழந்தைகள் பகலில் மலக்கழிப்பை அடக்கியாளும் திறமையைப் பெற்று விடுகிறார்கள்; ஆனால் இரவுநேர அடக்கியாளும் சக்தி, இவர் களுக்கு ஏற்பட இன்னும் ஒரு வயதாவது போகவேண்டும்.

இந்த அடக்கியாளும் சக்தி நிச்சயமாக வந்த பிறகும், கழிப்பிடம் போய்வரவும் தன் துணிமணிகளைக் கழற்றிப் போட்டுக்கொள்ளவும் தேவையான திறமை அதற்கு ஏற்பட இன்னும் கொஞ்ச நாள் போகவேண்டியிருக்கலாம். கழிப்பிடத்தின் அமைப்பு, அவனது உடைக்கும் அவனது மட்டான திறமைக்கும் ஏற்றபடி அமையாதபோது இந்தக் காலதாமதம் நிச்சயம் ஏற்பட்டே தீரும்.

மலக்கழிப்பை அடக்கும் சக்தி, ஜலக்கழிப்பை அடக்கும் சக்தியைவிடச் சுலபமாகவே ஏற்பட்டுவிடும். ஆரோக்கியம் உள்ள குழந்தையானால் மலக்கழிப்பு ஓர் ஒழுங்கைப் பின்பற்றியதாக இருக்கும்; அதோடு இது ஏற்படும் தடவைகளும் ஒரு நாளில் மிகக் குறைவாகத்தான் இருக்கும். ஜலக்கழிப்பை எதிர்பார்ப் பதைவிட நிச்சயமாக இது ஏற்படும் காலத்தை முன்கூட்டியே அறியமுடியும்; சிறுவயதிலேயே இதை அறியும் திறமை ஏற்பட்டு விடும். இதனால் இதை அடக்கியாளும் பயிற்சி எளிதாகிறது. இந்த விஷயத்திலும் குழந்தைக்குக் குழந்தை நிறைய வேற்றுமை இருக்கிறது. மலக்கழிப்பை அடக்கும் முயற்சி, மலங்கழிக்கும் செயல் இவைகள், இவைகளைப்பற்றிய தாய்தந்தையரின் எண் ணங்களின் காரணமாகவும் செயல்காரணமாகவும் சிக்கலாகி விடுவதும் உண்டு. அவர்கள் இதுவிஷயத்தில் காட்டும் அரு வெறுப்பு, வெகுநேரம் கழிப்பிடத்தில் உட்காரும்படி குழந்தையைக் கட்டாயப்படுத்துவது, மலங்கழிக்கச் செயற்கைமுறைகளை-பேதி மருந்து, சோப்துண்டு, ஸப்பாஸிட்டரி-அளவுக்கு மிஞ்சிக் கையாளுதல் இவைகள் குழந்தையின் மனத்தில் மலக்கழிப்புச் சம்பந்தமான சில சிக்கல்களை உண்டாக்கிவிடலாம்.

ஜலக்கழிப்பை அடக்குவதில் தவறு ஏற்படுவது வெகு இயற்கை; எனவே இந்தத் தவறுகள் வளர்ச்சியின்அம்சங்கள்

என்று கொள்வதே சரி. பல்முளைத்தல், நோய், காய்ச்சல், திரவ பானம் இவைகளால் இந்த அடக்கும்சக்தி பாதிக்கப்படும். பல ஆண்டுகள் வெற்றியாகவும் தொடர்ச்சியாகவும் ஜலக்கழிப்பை அடக்கிய குழந்தைகூட சில தொல்லைகளால் துன்புறும்போது (சோதனைக் காலங்களில்) இந்தத் திறமையை இழந்துவிடுவது உண்டு. சில குழந்தைகள், தாம் பள்ளிக்கூடம் போகத் தொடங்கியவுடன் படுக்கையில் ஜலம் கழிக்கத் தொடங்கிவிடுவார்கள்; இது அவர்கள் உணர்ச்சி, பாதிக்கப்பட்டதற்கு அறிகுறியாகும். குழந்தையின் வாழ்க்கையில் அதன் உணர்ச்சிகளுக்கு ஏற்படும் திடீர்த் தாக்குதல்கள் காரணமாக, இந்த அடக்கும் திறமை மிகவும் குறைவதைப் பிரிட்டிஷ்க் குழந்தைகளின் ஆராய்ச்சியில் கண்டதாக ஆராய்ச்சியாளர் சிலர் கூறியுள்ளனர்: இந்தக் குழந்தைகள் இரண்டாம் உலகப் போர்க்காலத்தில் நகரங்களிலிருந்து கிராமப் பகுதிகளுக்கு இட்டுச் செல்லப்பட்டவர்கள் ஆவர்; (பர்ட், Burt, 1940).

புதிதாக ஒரு தம்பியோ தங்கையோ பிறந்தவுடன் குழந்தையினிடம் இந்த அடக்கக்குறைவு தலைகாட்டத் தொடங்குகிறது. தன்னிடம் தாய் தந்தையர் அதிகக் கவனம் காட்டவேண்டும் என்ற ஆசை இதற்குச் சில சமயம் காரணம் என்று தோன்றுகிறது; ஆனால் இதுமட்டுமே காரணம் அன்று. இந்த அடக்கியாளும் திறமையில் நன்கு முன்னேறிக்கொண் டிருந்த குழந்தை, திடீரென்று இந்த முன்னேற்றத்தை இழந்து நழுவுவதைக் காணும் தாய் தந்தையர்களுக்குச் சிலசமயம் ஏமாற்றமும் ஏக்கமும் உண்டாகிவிடுகின்றன. குழந்தையே இந்த நழுவல் காரணமாக வெட்கப்படலாம்; இத்தகைய அடக்கத்திறமைக் குறைவால் தவறு நேர்ந்துவிட்டால் குழந்தை, அதை மறக்கவோ அதுபற்றிப் பொய்சொல்லவோ அதை வேறு யார் மேலாவது போடவோ முயல்கிறது. தங்களால் ஏற்பட்ட சிறுநீர்த்தேக்கத்துக்குப் பாட்டியையோ வீட்டு நாயையோ காரணமாகக் காட்டுவதும் உண்டு.

மலஜலக்கழிப்புச் சம்பந்தமான சில மனநிலைகளும் பிறப்பு உறுப்புக்களும்

மலஜலக்கழிப்புக்கும் அது சம்பந்தப்பட்ட உறுப்புக்களுக்கும், திருட்டுத்தனம், இரகசியம், அவமானம் இவற்றுக்கும் தொடர்பு இருப்பதுபோன்ற ஒரு மனப்பான்மை நமது கலாசாரத்துக்கு இயல்பாக இருந்துவருகிறது. வயதானவர்களுக்கு மலமும் ஜலமும் அருவெறுப்பானவை; படுக்கை அல்லது உடை

யில் சிறுநீர் கழிப்பதும் மலம் கழிப்பதும் அசௌகரியம் தரக் கூடியவை. தன் சிறுநீர், மலம் இவைகள் தன்மேல் பட்டால் சிறுகுழந்தை அருவெறுப்படைவதில்லை; ஆனால் சற்றுப் பெரி தானவுடன் அதுவும் இவற்றை அருவெறுக்கத் தொடங்கிவிடு கிறது. மற்றவர்கள் தீவிரமாக அருவெறுப்பை ஊட்டாவிட்டாலும் அது தானாகவே இதைப் பழகிக்கொள்கிறது. (மற்ற விஷயங் களில் நாசுக்குக் காட்டாத சில மிருகங்கள்கூடத் தாம் வெளியிடும் பொருள்கள்-தம் எச்சங்கள்) தம்மேல் படுவதை விரும்புவதில்லை என்பதை நாம் தெரிந்துகொள்ளவேண்டும். பன்றி, தன் மலத்தை வெகு கவனமானத் தன் பட்டியின் ஒரு மூலையில் கழிக்கிறது; புல்மேயும் கன்றுக்குட்டி தன் சாணத்தை வளர்ந்த புல்லுக்கு இடையில் போட்டு மறைக்கிறது: நிறையப் புல் இருக்கும் புல் வெளியில் இது இப்படிச் செய்யும்:

தங்கள் மலஜலத்தின்மேல் அருவெறுப்பும் மலஜலக்கழிப்பில் பிறர் கண்ணுக்குப்படாத-அடக்கமும் குழந்தை, தானே பழகிக் கொள்ளப் பெரியவர்கள் விடுவதில்லை. இவைகள் விரைவில் குழந்தையினிடம் ஏற்படுவதற்காக முயலப் பெரியவர்களும் வய தான குழந்தைகளும் முனைந்து நிற்கிறார்கள். தூய்மைக் குறைவு தவறு, பிறந்த மேனியாக நிற்பது அவமானம் என்ற கருத்தில் ஊறிய குடும்பங்களில் இவர்களுக்கு ஏற்படும் அவமானம், சிற்றின்ப சம்பந்தமான குற்றச்சாட்டுக்கு உள்ளாக நேருமோ என்ற அச்சம் இவைகள் எல்லாம் மலஜலக்கழிப்புக் காரணமாக ஏற்படக்கூடிய சில சிக்கல்கள் ஆகும். மலஜலக்கழிப்பையும் அதனோடு சம்பந்தப்பட்ட உறுப்புக்களையும் அருவெறுப்பானவை என்று நினைப்பது வெகு தீவிரமாக நம்மிடம் பழக்கத்தில் இருக் கின்றன. அந்த விஷயங்களை அதிகமாகப் பாராட்டாமலும், வீட்டில் இவற்றைப்பற்றி பேசும்போதும் தாழ்வுணர்ச்சி தோன் றுதபடி வெளிப்படையாகப் பேசும் பழக்கம் உள்ளவர்களுமான சில தாய் தந்தையர்களைக்கூடத் தன்வசப்படுத்தும் அளவுக்கு இந்தச் சமூக அருவெறுப்புணர்ச்சி, பலம் பெற்றிருக்கிறது. இப்படி இந்த அருவெறுப்புக்கு உள்ளான குழந்தைகள், பெரியவர்கள் ஆன பிறகு, 'கெட்ட வார்த்தைகளைப் பேசவேண்டாம்' என்றும் 'பிறந்த மேனியாக இருப்பதைப்பற்றி உங்களுக்கு அவமானமே இல்லையா?' என்றும், 'கழிப்பிடத்துக்குப் போகும்போது இப்படி வெளிப்படையாகப் போகலாமா?' என்றும் தங்கள் தாய் தந்தை யர்களையே குறைகூறுவதைக் காண்கிறோம். நடைமுறைக்கு அவசியமான தூய்மைக்கும் நல்லொழுக்க உணர்ச்சிக்கும் மீறிய சில மனநிலைகளை இந்த அருவெறுப்புணர்ச்சி, குழந்தைகளிடம் உண்டாக்கிவிடுகிறது.

மல்ஜலக்கழிப்புக்கும் தன்னைப்பற்றிய மனநிலைக்கும் உள்ள உறவு

மலஜலக்கழிப்புப்பற்றியும் கழிப்பிடப்பழக்கம் ஏற்படுத்துவது பற்றியும் தாய் தந்தையர்கள் குழந்தையினிடம் காட்டும் மனநிலை, தன் உடலுறுப்புச் செயல்கள்பற்றிய குழந்தையின் மனநிலையைத் தீவிரமாகப் பாதிக்கக்கூடும். தன்னையும் தன் குழந்தையையும்பற்றிய உறவு சம்பந்தமான மனநிலை, தாய் தந்தையர், தம் குழந்தைகளின் மலஜலக்கழிப்புப் பயிற்சியில் காட்டும் மனநிலையில் பிரதிபலிப்பதைக் காணலாம். மலஜலக்கழிப்பை அடக்கியாளும் பயிற்சியைப் பெற்றுக்கொண்டிருக்கும் குழந்தையினிடம் தாய் தந்தையர் கடுகடுப்புக் காட்டினால், மற்ற நடவடிக்கைகளிலும் அவர் கடுகடுப்புக் காட்டுபவராகவே இருப்பர். குழந்தை வளர்ப்பில் போட்டி மனப்பான்மை உள்ளவராகத் தாய்தந்தையர் இருந்தால், தம் குழந்தை வெகுசீக்கிரம் மலஜலக்கழிப்பை அடக்கியாளும் திறமை பெற்று மற்றக்குழந்தைகளைவிட முன்னேறி நிற்கவேண்டும் என்ற பரபரப்பு அவர்களுக்கு இருக்கும்; எல்லாச் செயல்களிலும் தன் குழந்தை மற்றக்குழந்தைகளைவிட முன்னேறி நிற்கவேண்டும் என்ற மனப்பான்மை இந்தச் சிறு செயலிலும் தொழிற்படும். தம் தாழ்மைஇயல்புகளுக்கு வருந்தாமல், இயல்புகளை உள்ளபடியே ஏற்கத் தயாராக இருக்கும் பண்பு, தாய் தந்தையர்களுக்கு இருக்குமானால், குழந்தைகளின் மலஜலக்கழிப்புப்பற்றியும் இதே அமைதியான மனநிலையே தொழிற்படும்.

மலஜலக்கழிப்பு முயற்சிகள், குழந்தைக்கும் தாய் தந்தையருக்கும் இடையே உள்ள உறவுமுறையை நிர்ணயிக்கும் உணர்ச்சிப் பரிமாற்றம் ஏற்படுத்தும் ஒரு முக்கிய சாதனம் ஆகும். மலஜலக்கழிப்புக் கட்டுப்பாட்டுப் பலவீனம் காரணமாக, குழந்தை ஆடைகளையோ படுக்கையையோ ஈரமாக்கி அசுத்தப்படுத்தி விட்டது என்பதற்காகக் குழந்தையைத் தண்டிப்பது, அதைத் தம்மிடமிருந்து ஒதுக்கித்தள்ளும் செயலே ஆகும். குழந்தையை, 'அழுக்கு, அசுத்தம், துர்நாற்றப்பீடை' என்று திட்டுவதும் அவனது மலஜலங்களை அளவற்ற அருவெறுப்போடு பார்ப்பதும், 'குழந்தை ஒரு வெட்கம் கெட்ட பிறவி' என்று இழித்துக்கூறுவதே ஆகும்.

குழந்தைகள், மாதக்குழந்தைகளாக இருக்கும்போதே, 'அவர்கள் மலஜலக்கழிப்பு ஒரு பிரச்சினை ஆக இருக்கிறது' என்று பல தாய் தந்தையர்கள் சொல்கிறார்கள்: (மக்பர்லானும் பிறரும், Macfarlane et al, 1954). இரண்டு வயதுகூட நிரம்பாத

ஒன்றுக்கு மலஜலக்கழிப்பை அடக்கும் திறமை வரவில்லை என்பதை ஒரு பிரச்சினை என்று சொல்வது, தவழும்பருவக் குழந்தையைப் பார்த்து, 'இதற்கு நடப்பது ஒரு பிரச்சினை' என்று சொல்வதையும், மழலைப்பருவக் குழந்தையைப் பார்த்து, 'இதற்குப் பேசுவது ஒரு பிரச்சினை' என்று சொல்வதையும் போன்றதுதான்.

இந்த நிலையிலேயே குழந்தைகளின் செயல்களைப் 'பிரச்சினை' என்று கொண்டு, தாய் தந்தையர் அவர்களைப் பழக்க முற்பட்டால் இந்தத் தொல்லை, குழந்தையைப் பாதிக்கும். இந்தப் பழக்கும் முயற்சி கடுமையாக இருந்தால், தாய் தந்தையருக்குத் தன்னைப் பிடிக்கவில்லை என்ற எண்ணம் குழந்தைக்கு வந்துவிடும். எனவே, 'நாம் சரியாக நடந்து, தாய் தந்தையரின் அன்பைப் பெறத் தவறிவிட்டோம்' என்ற தாழ்வுமனப்பான்மை தோன்றி, குழந்தை, தன்னைத்தானே இழிவுபடுத்திக்கொள்ள முயலும். தனக்குத் திறமை இல்லாத ஒரு நிலையில், தான் ஒரு காரியத்தில் வெற்றிபெறவில்லை என்பதற்காகத் தன்னைப் பிறர் இழிவாக நினைப்பதைக் கண்டு, தன்னைத் தானே இழிவாக நினைத்துக் கொள்ளும் ஒரு குழந்தை, 'எட்டாத பழத்துக்குக் கொட்டாவி விடும்' ஒரு மனப்பான்மை கொண்டதே ஆகும். தான் இருக்கும் நிலையையும் (மலஜலக்கழிப்பை அடக்கியாளும் திறமை இல்லாத நிலை), தான் இருக்கவேண்டிய லட்சிய நிலையையும் (மலஜலத்தை அடக்கியாளும் திறமை முற்றுப்பெற்ற நிலை) அது ஒப்பிட்டுப் பார்த்து ஏங்குகிறது.

குழந்தைமுன்னேற்றத்தின் 'மலத்துவார சம்பந்தமான' கருத்து

ஃப்ராய்டு என்ற உளவியல் புலவர். அவர் சீடர்கள் இவர்கள் கொள்கைப்படி மலஜலக்கழிப்புப் பிரச்சினை சம்பந்தமான முயற்சிக்காலத்தில் குழந்தைக்குப் பால் (sex) உணர்ச்சிபற்றிய ஓர் அநுபவம் ஏற்படுகிறது. இந்த அநுபவம், அதன் பால் உணர்ச்சி வளர்ச்சியில் ஒரு முக்கியமான இடத்தைப் பெறுகிறது. மலத்துவாரம்பற்றிக் குழந்தைக்கு ஏற்படும் அக்கறை (interest) நிறைவுபெறத் தீவிரமான தடை ஏற்பட்டாலும்-குழந்தை தானுகவே மலஜலக் கழிப்பை அடக்கியாளும் திறமையைப்பெற முயன்றுகொண் டிருக்கும்போது தாய் தந்தையர் குழந்தையை அதிகமாக வற்புறுத்துவது, விரைவில் பயிலும்படி விரட்டுவது, கெஞ்சியும் கொஞ்சியும் ஊக்குவது முதலியன இத்தகைய தடைகளாம்-குழந்தைக்கு விரும்பத்தகாத சில பண்புகள் ஏற்பட்டுவிடலாம். இந்த விஷயத்தில், தன் இயற்கைப்படி நிறைவுபெருமல் தடை ஏற்பட்ட குழந்தைகள், இயற்கையாகவே

இன்பம் தேடும் தம் முயற்சிகளை எல்லாம் வெகுவாகக் குறைத்துக் கொண்டுவிடுமாம். அத்தகைய குழந்தை, குறைவாகப் பேசலாம், கருமியாக இருக்கலாம். அதிகமாகப் பாதிக்கப்பட்ட சில குழந்தைகள் தம் விருப்பப்படி செயல்புரியும் பண்பையே இழப்பதோடு, 'சுதந்தரம் அபாயகரமானது' என்ற கருத்தும் அவர்கள் மனத்தில் வேரூன்றிவிடலாம்; அல்லது சில சுயநலப் பண்புகள்-பிறரோடு மனங்கலந்து பழகாத பண்பு-குழந்தையினிடம் தோன்றிவிடலாம். இவை அது பெரிதாக வளர்ந்த பிறகும் நிலைத்துவிடக்கூடும். பொருளைச் சேர்த்து இறுகப் பிடித்து வைத்துக்கொள்ளும் கருமித்தனம், எந்த விஷயத்திலும் அளவுக்கு மீறிக் கவனம் செலுத்தும் பண்பு, தன்னையோ பிறரையோ தண்டனைக்கு உட்படுத்திக்கொள்ளவேண்டும் என்ற நினைப்பு இத்தகையவையே அந்தப் பண்புகளாம்.[23]

இந்த ஆசிரியரின் அபிப்பிராயப்படி, வாய் சம்பந்தமான பால் உணர்ச்சிக்கு, (இதே அத்தியாயத்தில்) என்ன இடம் கொடுத்து, எப்படிப் பார்த்தோமோ அப்படியே இதையும் பார்க்க வேண்டும். மலஜலக்கழிப்புச் செயலிலும் கழியும் மலஜலத்திலும் குழந்தைக்குத் தீவிரமான அக்கறை ஏற்படும் பருவம் ஒன்று உண்டு என்பதையும், இந்தக் கழிவுக்குப் பின் அதற்கு ஓர் இன்ப உணர்ச்சி நிச்சயம் தோன்றுகிறது என்பதையும் நாம் உணர வேண்டும். இந்த இன்பம் பால் பற்றியதா சிற்றின்ப வளர்ச்சியோடு தொடர்புள்ளதா என்று கேட்டால், 'வாய், மலத் துவாரம், பிறப்புறுப்புக்கள் இவைகளின் மேல்தோல்கள் ஒரே வகையான ஆரம்பத் திசுக்களால் ஆனவை' என்பதை நாம் நினைவுபடுத்திக்கொள்ளலாம். இந்த அளவில் இவற்றுக் கெல்லாம் ஒரு பொதுத்தன்மை உண்டு. எது எப்படியானாலும் குழந்தையின் நேரத்தையும் கவனத்தையும் எது கவர்கிறதோ அதன் அக்கறைக்கும் முயற்சிக்கும் எது குறிக்கோளாக இருக்கிறதோ அது அவன் முன்னேற்றத்துக்கு முக்கியமான ஒன்று என்பதை நாம் நன்கு புரிந்துகொள்ளவேண்டும்; இதற்குப் பால்பற்றிய பொருள் கற்பித்தாலும் சரி, கற்பிக்காவிட்டாலும் சரி.[24]

---

[23] இந்த விஷயம் பற்றிய விரிவான விவாதத்தை ஃப்ராய்டு (Freud, 1930, 1938b), ஃபெனிகல், (Fenichel, 1945) டெஸ்பர்ட் (Despert, 1944), (ஹுச்கா, Huchka, 1942), ஃப்ரீஸ் (Fries, 1947), ஆர்லன்ஸ்கீ (Orlansky, 1949) இவர்கள் நூலில் காண்க.

[24] குழந்தை வசிக்கும் சமூகச் சூழ்நிலை முழுவதையும் பொறுத்தே இந்த 'மலத்துவாரம் பற்றிய மனநிலை'யை ஹார்னீ, (Horney 1939) என்பவர் விளக்குகிறார். இந்த மனநிலை, 'பால் உணர்ச்சித்' தடைக்குப்

பால்உணர்ச்சி வளர்ச்சியின் தொடக்கநிலை

இந்த உணர்ச்சியின் வளர்ச்சி, பிறப்பதற்கு முன்னமே தொடங்கிவிடுகிறது. இதன் செயல்முறை, பிறந்தவுடனே தொடங்கிவிடுகிறது. 'மனித முன்னேற்றத்தில் பால்உணர்ச்சியின் இடம்' என்ற கொள்கைகளைப்பற்றிக் கற்றவரும் மதிக்கும் முறையில் எழுதிய ஃப்ராய்டு என்பவர், 'இந்த உணர்ச்சியும் செயல்முறையும் குழந்தைப்பருவத்திலேயே தோன்றிவிடுகின்றன' என்று அழுத்தமாகக் கூறியிருக்கிறார். 'குழந்தைப்பருவத் தொடக்கத்திலேயே குழந்தைகளிடம் சிற்றின்பச்செயல்கள் காணப்படுகின்றன; இந்த விஷயத்தில் அவைகள் அக்கறை காட்டுகின்றன' என்று ஆராய்ச்சியாளர்கள் கூறுகிறார்கள்; ஆனால் ஃப்ராய்டு சொன்ன, 'ஒவ்வொரு வளர்ச்சிநிலைக்கும் ஒவ்வொரு பருவம்' என்பதைப்பற்றி, ஆராய்ச்சியாளர்களிடையே கருத்துவேறுபாடு இருக்கிறது. (உதடுகள், ஆசனவாய் சம்பந்தமான பால்உணர்ச்சி பற்றிய ஃப்ராய்டு அவர்களின் கொள்கைகளை ஏற்கனவே விவாதித்திருக்கிறோம்.)

ஹால்வர்ஸன் (Holverson, 1945), இந்த நடத்தை சம்பந்தமான ஆராய்ச்சிகளை மூன்று வாரம் முதல் இருபது வாரம் வரை ஆன ஆண்குழந்தைகளின் ஒன்பது பேரிடம் செய்து பார்த்தார்: இவர்கள் ஏழு பேருக்கு நாளைக்கு ஒருமுறையாவது ஆண்குறி எழுச்சி இருந்தது தெரிந்தது. தனிப்பட்ட சில குழந்தைகள் விஷயத்தில் இந்த எழுச்சி, எட்டு மணி நேர காலத்தில் நான்கு முதல் முப்பது தடவைக்கு மேலும் நிகழ்வது தெரியவந்தது. எழுச்சி நிலையில் குழந்தைகளிடம் ஒரு பர

பலனை எதிர்உணர்ச்சி நிலைதான் என்று கொள்வதை இந்த அம்மாள் ஒப்புவதில்லை; குழந்தை, தன் சூழ்நிலை முழுவதிலும் பெறும் அநுபவங்களுக்குப் பலனை எதிர்உணர்ச்சி மனநிலையாகவே இதைக் கொள்ள வேண்டும் என்பது இந்த அம்மாளின் அபிப்பிராயம். ஒருவனுடைய மோதிர வடிவத்தசைகள் (sphincter - பிறப்புறுப்பு, மலத்துவாரம் இவற்றை மூடும் தசைகள்) இறுக்கம் பெறுவதால் அவன் குறைவாகப் பேசும் பண்புள்ளவனை ஆகிவிடுவதில்லை. இரண்டுமே இறுகியிருந்தால் ஒன்றன் இறுக்கமே மற்றொன்றன் இறுக்கத்துக்கு காரணம் என்று கொள்வதும் சரியன்று; இரண்டின் இறுக்கமும், அவன் பண்பில் ஊறியிருக்கும் வேறொரு தன்மையையே காட்டுகின்றன என்று கொள்வதே சரி. தன் பொருளை யாருக்கும் கொடுக்கவே கொடுக்காமல் இறுகப் பிடித்துக்கொள்ளும் தன்மையே அது. 'ஒரு குழந்தையினிடத்தில் தாய் தந்தையர் காட்டும் அன்பு, அதை விரும்பி ஏற்கும் மனநிலை இவற்றைப் பொறுத்தே குழந்தைகளின் மலஜலக்கழிப்பு அடக்கப் பழக்கம் இருக்கும்' என்ற கருத்தை, போஸ்ட்டாக் (Bostock, 1951) என்பவரின் ஆராய்ச்சி வலியுறுத்துகிறது.

பரப்பும் வீழ்ச்சி நிலையில் ஓர் அமைதியும் காணப்பட்டன. வயதான ஒருவருக்கு ஏற்படும் சிற்றின்பஉணர்ச்சியே, எழுச்சியின்போது குழந்தைக்கு ஏற்பட்டது என்பது இதன் பொருள் அல்ல; பிறப்புறுப்பு, குழந்தைப்பருவத்திலேயே இந்தச் செயல் முறைக்கு வேண்டிய தகுதிபெற்றிருக்கிறது என்பதே இதன் பொருள் ஆகும். சாதாரணக் குடும்பச்சூழ்நிலையில் வாழும் குழந்தைகள் விஷயத்தில் முதல் பதினைந்து மாதங்களுக்குள்ளேயே ஏதோ ஒருவகையில் பிறப்புறுப்பின் சிற்றின்ப சம்பந்தமான செயல் நடைபெறுவது தெரிகிறது என்று ஸ்பிட்ஸ் (Spitz, 1949) என்பவர் தம் ஆராய்ச்சியில் கூறுகிறார். முதல் வருஷத்திலேயே குழந்தையினிடம் காணப்படும் இந்தச் செயல் அதன் இயற்கைச்செயல்களுள் ஒன்று என்றே நினைக்கவேண்டியிருக்கிறது. குழந்தைப்பருவத்தில் பிறப்புறுப்புக்கள் சிற்றின்பச் செயலுக்கேற்பத் தொழிற்படுதலும், இதுபோன்ற பால்பற்றிய செயல்களும், பள்ளிக்குச் செல்வதற்குச் சற்று முந்திய பருவத்தில் இதனேடுகூடக் குழந்தைக்கு இன்ப விஷயமாகத் தோன்றும் வேறு அக்கறைகளும் தாற்காலிக நிகழ்ச்சிகளாக இருப்பதும் உண்டு; இவை வெகுநாள் நீடிப்பதும் உண்டு; ஒரே நாளில் பலதடவைகள் இவைகள் ஏற்படலாம்; அல்லது ஒரு நிகழ்ச்சிக்கும் மற்றொன்றுக்கும் இடையே காலஅளவு நிறைய இருக்கலாம். மற்ற வகை வளர்ச்சிச் செயல்களில் காணப்படுவது போலவே இந்தச் செயலிலும் சாதாரணக்குழந்தைகளிடையே ஒன்றுக்கொன்று நிறைய வேற்றுமைகள் காணப்படுகின்றன. குழந்தைப் பள்ளிக்கூடத்தில் படித்துவந்த குழந்தைகளுள் இரண்டு சிறு குழுவினர்களிடையே, குழந்தைகளின் சிற்றின்பச்செயல்கள், பிறப்புறுப்புக்கள் பற்றிய அவர்கள் மனநிலை இவற்றைப்பற்றிய ஆராய்ச்சியை டில்லன் (Dillon, 1934) என்பவர் செய்தார். ஒரு குழுவினரின் சராசரி வயது முப்பத்தைந்து மாதங்கள். மற்றொரு குழுவினரின் சராசரி வயது ஐம்பத்தொரு மாதங்கள். வயதுகுறைந்த முதல்வகுப்பினர் இரண்டாம்வகுப்பினரைவிடக் குறைந்த தடவைகளே தம் பிறப்புறுப்புக்களைக் கையாண்டனர். இந்தக் குழுவில் சில குழந்தைகளே இத்தகைய செயல்களில் ஈடுபட்டனர்; இவர்கள் இந்தச் செயல்களை இரண்டாம் குழுவினரைவிட வெளிப்படையாகவே செய்தனர்; இந்தச் செயல்நிகழ்ச்சிகள் மிகக் குறைந்த நேரந்தான் நடைபெற்றன என்பவை தெரியவந்தன. இருபத்திரண்டு சிறுவயதுக் குழந்தைகளுள் ஏழு பேரிடமும், பதினறு அதிகவயதுக்குழந்தைகளுள் எட்டுப் பேரிடமுமே இந்தப் பால்பற்றிய நிகழ்ச்சிகள் காணப்பட்டன. இந்தச் செயலில் சற்று அதிகக் கவனம் செலுத்திய குழந்தைகள், மற்றச் செயல்களில், வேறு குழந்தைகளைவிட

அதிக விறைப்பைச் (tenseness) காட்டினர்கள். ஆடையற்ற பிறந்தமேனி நிலை, எதிர்ப்பாலாரைக் காணுதல், மலஜலக்கழிப்பு இவற்றுக்கும் பால்பற்றிய செயல்நிகழ்ச்சிகளுக்கும் தொடர்பு ஒன்றும் இருப்பதாகத் தெரியவில்லை. பிறப்புறுப்புக்கள் ஆசன வாய், கொங்கைகள், தொப்புள்(கொப்பூழ்) முதலிய உறுப்புக்களைப் பற்றி அறிந்துகொள்வதில் பல குழந்தைகள் நிறைய அக்கறை காட்டினர். ஆனல் தங்கள் கவனத்தைக் கவரும் பிற விஷயங் களில் காட்டும் அக்கறைபோன்றதுதான் இது ; தனித்தன்மை ஒன்றும் இல்லை. பால்பற்றிய செய்திகளை அறிவதிலும் பால் பற்றிய செயல்களிலும் குழந்தைகள் அக்கறைகாட்டுவது வளர்ச் சியின் இயற்கைப்பண்புதான் என்பதை அறியாத சில தாய் தந்தையர், தம் குழந்தைகளிடம் இவற்றைக் கண்டு காரணமின்றி அஞ்சுகிறார்கள். இந்த இயற்கைச்செயல்களையும் அக்கறை களையும் தடுக்கத் தாய்தந்தையர் தீவிரமான முறைகளைக் கையாண்டாலோ குழந்தைகளைத் தண்டித்தாலோ வெளிப் படையாக இந்தச் செயல்களிலும் அக்கறைகளிலும் அருவெறுப் பையோ வெறுப்பையோ காட்டினலோ இதன் பலனைக் குழந்தையின் மனநிலை பாதிக்கப்படும். தாய்தந்தையரின் இத் தகைய தவருன செயல்கள் குழந்தையின் பால்பற்றிய ஆராய்ச்சி அக்கறையை அதிகரிக்கச் செய்துவிடலாம்; அல்லது குழந் தையின் உடல் மன நலங்களைப் பாதிக்கக்கூடிய அளவுக்கு அவர்களுக்குக் கவலையை உண்டாக்கிவிடலாம்; தாய் தந்தையர் எந்தச் செயல்களை வெறுக்கிறார்களோ அந்தச் செயலில் குழந்தைகளுக்கு அக்கறை குறைவதற்குப் பதிலாக அதிகரித்து விடலாம். இத்தகைய பால்உணர்ச்சிகளை எழுப்பி ஆராயும் குழந்தைகள், தாமாகவே சில நாட்களில் இந்தப் பழக்கத்தைக் கைவிட்டு விடுகிறார்கள்; இல்லையென்றல் நயமாக இரண்டொரு முறை தாய்தந்தையர் வேண்டிக்கொண்டவுடன் விட்டுவிடு கிறார்கள்; சிலநாள் வரை ஓயாது விரல்சூப்பும் பழக்கத்தைக் குழந்தைகள் விட்டுவிடுவதுபோல. சில குழந்தைகளிடம் பால் பற்றிய இந்த அக்கறை, கொஞ்சநாள் வரை வெகு தீவிரமாகக் காணப்படுகிறது; பிறகு இது கொஞ்சம் கொஞ்சமாகத் தேய்ந்து மறைகிறது; சிலநாட்களுக்குப்பின் திரும்பவும் கிளைக்கிறது.

ஆண் பெண் உடலமைப்பு வேற்றுமைகளை அறிதல்

விரைவிலோ தாமதமாகவோ குழந்தைகள், பெண்ணுக்கும் ஆணுக்கும் உள்ள உடலமைப்பு வேற்றுமைகளில் கவனம் செலுத்தத் தொடங்கும். இரண்டு பாலார்களின் பிறப்புறுப்புக் களுக்கும் உள்ள வேற்றுமைபற்றிய அறிவு ஏற்பட்டவுடன்,

குழந்தைகளின் உணர்ச்சியை இது தீவிரமாகப் பாதிக்கிறது; கவலை அல்லது பகைஉணர்ச்சியையோ இரண்டு உணர்ச்சி களின் கலவையையோ இது மனத்தில் உண்டாக்கிவிடுகிறது என்று சில ஆராய்ச்சிக்காரர்கள் உறுதியாகக் கூறுகிருர்கள்; (லெவி Levy, 1940). இந்த முடிவு சரியல்ல என்பர் சிலர்; (கான், 1940). ஆனல் இந்த வேற்றுமைகளைக் கவனித்த சில சிறுவர் சிறுமிகள் இவற்றில் அக்கறை காட்டத் தொடங்கி விடுகின்றனர். குழந்தைகள் காட்டும் இந்த வேறுபாலாரின் உடலுறுப்பு ஆராய்ச்சிகளுக்குத் தாய் தந்தையரின் குற்றச்சாட்டு மனப்பான்மை காரணமாகத் தடை ஏற்பட்டால் அந்தக் குழந்தை, இரண்டு அல்லது மூன்றும் வயதிலேயே தன் ஆவலை நிரப்பிக்கொள்ளத் திருட்டுமுயற்சிகள் செய்யத் தொடங்கிவிடும். ஒளிந்திருந்து எட்டிப்பார்ப்பது போன்ற செயல்களால் வேறு பாலாரின் உடம்பைப் பிறந்தமேனியாகக் காண முயலும்.

மேலே சொன்ன ஆராய்ச்சிக்கு உட்பட்ட குழந்தைக் குழுவில் 27 முதல் 42 மாதம் வரை உள்ள சிறுவயதுக் குவினரிடம், பால்வேற்றுமைபற்றிய தெளிவான அறிவு இருப்பதாகத் தெரியவில்லை; ஆனல் அதிகவயதுக் குழுவினருக்கு இதைப்பற்றிய அறிவு ஓரளவு இருப்பது தெரிந்தது, என்ருலும் அதிகவயதுக் குழுவைச் சேர்ந்த எல்லாக் குழந்தைகளுக்குமே ஆண் பெண் உடலுறுப்பு வேற்றுமை தெளிவாகத் தெரிந்திருந்த தாகச் சொல்லமுடியாது. சில குழந்தைகள், ஆடை அணிகளால் குழந்தைகளை ஆண் பெண் என்று கண்டுகொண்டு, 'பையன், பெண்' என்று சொல்லிவிடுவார்கள். ஆனல் ஆண்குறி, பெண்களுக்கு இல்லாத ஒரு தற்செயல்பேறு என்று பல குழந்தைகள் நினைத்தனரே அன்றி, ஆண் பெண் வேற்றுமைக்கு முக்கியக் காரணமான உறுப்பு அது என்ற எண்ணம் பல குழந்தை களுக்கு உண்டாவதில்லை.

இதுவரையில் சொன்னது நிற்க, பால்உணர்ச்சி சம்பந்தமான சில நடவடிக்கைகள் சிறுகுழந்தைகளிடமே தோன்றிவிடுவதைக் கவனித்தால், 'முன்வருவதை எதிர்பார்த்தே வளர்ச்சிச்செயல் ஒவ்வொன்றும் நடைபெறுகிறது' என்ற அடிப்படைத் தத்துவத் துக்கு (2-ஆம் அத்தியாயம்) இதுவும் ஓர் உதாரணம் என்றே கணக்கிடத் தோன்றுகிறது. பால்உணர்ச்சிபற்றிய நடவடிக் கைகள், பிறப்பைத் தொடர்ந்த அடுத்த பருவத்திலேயே தோன்றத் தொடங்கிவிடுகின்றன. குழந்தை, தொட்டிலில் இருக்கும்போதே தொழிற்படும் சில பால்பற்றிய நடவடிக்கைகள் பன்னிரண்டு

ஆண்டுகளுக்குப் பிறகு அதற்கு ஏற்படப்போகும் வமிச விருத்தி ஆற்றலுக்கு ஒத்திகை போலவே தோன்றுகின்றன. [25]

கட்டுப்பாடு

கைக்குழந்தைப்பருவமும் அதற்கடுத்த குழந்தைப்பருவமும், குடும்ப அல்லது சமூகக் கட்டுப்பாட்டையும் பழக்கவழக்கங்களையும் குழந்தை பழகிக்கொள்ளும் பருவம் அல்லது அது மனித நாகரிகம் பெறும் பருவம் என்று சொல்வார்கள். குழந்தைப் பருவத்தில் நடைபெறும் நாடகம்போன்ற மனங்கவரும் வளர்ச்சி முன்னேற்ற முயற்சிகளைக், 'கட்டுப்பாட்டுப்பழக்கம் பெறுதல்' என்ற தொடரால் குறிப்பது சுவைக்குறைவாகப் படுகிறது. என்றாலும் ஓரளவு நாகரிகம் பெற்ற மக்களை மிருகங்களினின்றும் வேறுபடுத்தும் சில திறமைகள், பழக்கங்கள், நடைமுறைகள் இவற்றைப் பழகிக்கொள்வதே குழந்தைமுன்னேற்ற முயற்சியின் முக்கிய அம்சம் என்பது உண்மைதான். இந்த மாறுதல்களில் அல்லது பழக்கவழக்கங்களில் சில, வளர்ச்சியை ஓட்டித் தாமாகவே ஏற்பட்டுவிடுகின்றன. ஆனால் சில-குடும்ப, சமூக-வெளிநடைமுறைகளைப் பின்பற்றி மதித்து நடக்கும் வற்புறுத்தல் சூழ்நிலை–குழந்தைக்குச் சிறு பருவத்திலேயே ஏற்பட்டுவிடுகிறது. இந்த வற்புறுத்தல்கள் கடுமையான முறையில் தொழிற்படலாம்; அல்லது சரளமான எளியமுறையிலும் தொழிற்படலாம். எப்படியோ இந்த வற்புறுத்தல்கள் செயல்படுவது உண்மை; இவைகளே கட்டுப்பாடு அல்லது ஒழுங்குமுறையின் வித்துக்களாகும்.

கட்டுப்பாட்டின் இயல்பு

குழந்தையின் சூழ்நிலைக்கும் குழந்தையின் விருப்பத்துக்கும் இடையே ஒரு போராட்டம் நடைபெறுகிறது. குழந்தை, சூழ் நிலையின்மேல் ஆட்சிசெலுத்தி அதைத் தன் இஷ்டப்படி மாற்றிக் கொள்ள விரும்புகிறது. ஆனால் இந்த விருப்பம் நடைமுறையில்

---

[25] தாய் தந்தையர்-குழந்தை உறவில் பால்உணர்ச்சிக்கு உள்ள தொடர்பும் இடிபசு காம்ப்ளெக்ஸ் (Oedipus complex) என்ற 'தாயைப் பெண்டாளும்' பால்உணர்ச்சி விகாரமும்பற்றிய செய்திகள் ஏழாம் அத்தியாயத்தில் விவாதிக்கப்படுகின்றன. பால்உணர்ச்சிக்கும், மன உணர்ச்சிவளர்ச்சிக்கும் உள்ள தொடர்பைப்பற்றிய செய்திகளைப் பதிஞென்றும் அத்தயாயத்தில் காணலாம். 'தாயைப் பெண்டாளும்' தீவிரப் பால்உணர்ச்சிபற்றிய ஃப்ராய்டின் கொள்கைக்கும் கவலைக்கும் உள்ள தொடர்பைப்பற்றிய செய்திகளைப் பன்னிரண்டாம் அத்தியாயத்தில் காணலாம்.

சாத்தியம் அல்ல. எனவே தன் இயற்கைவிருப்பமாகிய இதை அடக்கிக்கொண்டு, சூழ்நிலையின் ஆட்சியை அநுசரித்து அதன்படி நடக்கத் தன்னைப் பழக்கிக்கொள்வதே, கட்டுப்பாடு அல்லது ஒழுங்குமுறை என்ற விரிவான பாகுபாடாகும். ஒரு செயலில் தன்னுடைய விருப்பம், பிறரிடமிருந்து தான் எதிர் பார்க்கும் உதவி, இந்தச்செயலுக்குச் சமூகம் விதிக்கும் கட்டுப் பாடுகளும் தடைகளும், இதற்கு இயற்கையிலே ஏற்படக்கூடிய விபத்துகள் அல்லது தடைகள் ஆகிய இந்த நான்கு சக்திகளுக்கும் முரண்படாமல் இணைந்து, 'சமநிலையில் தொழிற்படவேண்டிய தேவையே' கட்டுப்பாடு அல்லது ஒழுங்குமுறை என்ற பண்பின் தோற்றத்துக்குக் காரணமாகும். தனக்கு ஏற்பட்ட கட்டுப்பாட்டுப் பழக்கம் காரணமாக, ஒரு குழந்தை, சிலவற்றைச் செய்கிறது; சிலவற்றைச் செல்யாமல் விலக்குகிறது; இந்தக் கட்டுப்பாட்டுப் பழக்கத்துக்கு உட்படுமுன், தன்இயல்பில், குழந்தை, இந்த விதி விலக்குகளைப் பின்பற்றியிருக்காது. குழந்தை, தன்னியல்பாகத் தானே உணவுகொள்ள முயலும்; அது உணவுகொள்ளத் தன் கைவிரல்களையே பயன்படுத்தும்; ஆனால் பழக்கம் அல்லது கட்டுப்பாட்டின் விளைவாக அது சிறுகரண்டியைப் பயன் படுத்துகிறது.

கட்டுப்பாட்டின் அவசியம்

குழந்தையின் சுதந்திரத்தைக் குறைப்பது, கட்டுப்பாட்டின் நோக்கம் அல்ல; நடைமுறைக்குக் கேடு ஏற்படாத எல்லைக்குள் குழந்தைக்கு அதிக சுதந்திரம் கொடுப்பதே இதன் நோக்கம்.

தாய்தந்தையர், சிலவற்றை அநுமதிக்கவேண்டும்; சில வற்றுக்கு அநுமதி மறுக்கவேண்டும்; இந்த இரண்டு செயல் களுக்கும் இடையே சமநிலை நிலவும்படி பார்த்துக்கொள்ள வேண்டும்; இந்த இரண்டு செயல்களையும் நன்மை பயக்கும் வகையில் இணைத்துக்கொள்வது இன்னும் நல்லது. இப்படி இல்லாவிட்டால் பலன், கேடாகவே முடியும். குழந்தையின் சுதந்திரச் செயல் எல்லாவற்றுக்குமே அநுமதி மறுப்பதும் தவறு; எல்லாவற்றையும் அநுமதிப்பதும் தவறுதான். தன்னல் பயன் படுத்தக்கூடிய அளவுக்கு மேற்பட்ட சுதந்திரம், குழந்தைக்குக் கிடைக்குமானல், அதனல் குழந்தைக்குத் தொல்லைதான் ஏற்படும். வளரவும் தன்இயற்கையை ஒட்டிப் புதியனவற்றைக் கற்றுக் கொள்ளவும் குழந்தைக்குச் சுதந்திரம் அவசியந்தான்; ஆனல் எல்லையற்ற சுதந்திரம் கேட்டில்தான் முடியும். குழந்தைக்கு ஒழுங்கான கட்டுப்பாடு அவசியம்; குழந்தை வளர்ச்சியில் குறுக்

கிடும் பல தர்ம சங்கடங்களுள் இதுவும் ஒன்று. சுதந்திரத்தின் பலனை முற்றும் பெற விரும்பும் குழந்தை, அதில் ஒரு பகுதியைத் தியாகம் செய்தே தீரவேண்டும். தன் சுதந்திரத்தை முற்றும் அநுபவிக்கக் குழந்தைக்குத் துணைசெய்ய விரும்பும் தாய்தந்தையர், சிலவகைகளில் அந்தச் சுதந்திரத்தைக் குறைத்தே தீரவேண்டியிருக்கும்.

கட்டுப்பாடு பழகாத குழந்தை, உலகப்போராட்டத்தில் வெற்றி பெற்றுக் கரையேற-வாழ-முடியாது; அப்படியே தப்பித் தவறிக் கரையேறினாலும் - உயிரோடிருந்தாலும் - அது ஒன்றுக்கும் உதவாத உடைசலாகவே (wreck) இருக்கும். சிறுவயதுக் குழந்தைக்குத் தன் செயல்களின் பலனை முன்கூட்டியே அறியும் அறிவுத்திறன் இல்லை; நெருப்போடு விளையாடுவது, போக்கு வரத்து மிகுந்த சாலையில் ஓடுவது, நீந்தத் தெரியுமுன் ஆழமான ஜலத்தில் இறங்குவது போன்றவை சில உதாரணங்கள். குழந்தையின் சுதந்திரக்கட்டுப்பாடுகளும் தடைகளும் இத்தகைய அபாயச்செயல்களிலிருந்து குழந்தைகளைக் காப்பாற்றப் பயன் படுகின்றன. பொதுஜன நன்மை, குடும்ப அல்லது தன் வசதி, அவசியம் இவைகளோடு தொடர்புகொண்ட செயல் களிலும் கட்டுப்பாடு அவசியம். போக்கு வரவு விதிகள், இன்ன காலத்தில் இதைச் செய்யவேண்டும் என்ற நிர்ணயங்கள், நாள் தோறும் தேவைப்படும் வாழ்க்கை இன்பங்கள், தூய்மை இவைகள் மேற்கண்ட செயல்களுக்கு உதாரணம் ஆகும். தேசிய அளவில் உணவு அல்லது விறகுப் பங்கீடு அமலில் இருக்கும்போது சிறு அளவுப் பொருளைச் சமமாகப் பங்கிட்டு அநுபவிப்பதற்கு ஒரு வகைக் கட்டுப்பாடு தேவை; இது ஓர் உதாரணம். வீட்டில் இடைவிடாது நிகழும் பங்கீட்டு விஷயத்திலும் இப்படித்தான். ஒரு குழந்தைக்கு எல்லா முட்டைகோஸ்கறியும் கிடைக்க, மற் றொன்றுக்கு வெறும் கீரைமட்டும் கிடைப்பது என்பது குடும்பத்தில் நடக்காது. அதிகாரத்தோடு கோரித் தொல்லை தரும் ஒரு குழந் தையினிடம் தம் கவனம் முழுவதையும் செலுத்தி, மற்றக் குழந்தை களுக்கு இது கிடைக்காமல் செய்யும் நிலை வராதவாறு தாய்தந்தை யர்கள் தக்கபடி - நடுநிலையோடு-நடந்துகொள்ளும்போதும் கட்டுப்பாடு இடம் பெறுகிறது.

எப்படியோ ஒருவன், தான் உயிர்வாழும் வரையில் தானுகவோ பிறர்வாயிலாகவோ கட்டுப்பாட்டுக்கு உட்பட்டே தீரவேண்டும். வளரும் குழந்தைகள், தமக்குப் புரிந்தாலும் சரி, புரியாவிட்டாலும் சரி, சில விதிவிலக்குகளுக்கு உட்பட்டுத் தீரப் பழகவேண்டும். வாழ்க்கையின் விலக்க முடியாத சில தொல்லை

களுக்கு வணங்க மனிதன் பழகிக்கொள்ள வேண்டும்; இல்லை யானால் பயனற்ற எதிர்ப்புக் காரணமாக அவன் கேடுறவே நேரிடும்.

தங்கள் ஆசைகளை அடக்கிக்கொள்ளக் குழந்தைகள் பழக வில்லை என்றால் வயது ஏற ஏற அதனால் பல தொல்லைகளுக்கு அவர்கள் உள்ளாவது தவறாது. தங்கள் உரிமைகள் விஷயத்தில் தங்களுக்கு எல்லாவல்லமையும் உண்டு என்பதுபோன்ற தவறான உணர்ச்சிகள், குழந்தைகளுக்கு ஏற்படுவது இயற்கை; ஆனால் இந்த உணர்ச்சியும் வாழ்க்கைஉண்மைகளும் மோதிக்கொள்ளும் போது இந்த உணர்ச்சிக்குப் பெரிய பெரிய அதிர்ச்சி ஏற்படும். பெரிதாக வளர்ந்த குழந்தை ஒன்று, சிறு குழந்தைகளுக்கு மட்டும் நாம் காட்டும் சலுகைகளைக் கண்டு பிடிவாதம் பிடித்தாலும், பெரியவர்களான பிறகு, தம் முயற்சியால் மட்டுமே பெறக்கூடிய வற்றைக் கேட்டுப் பிடிவாதம் பிடித்தாலும், அன்பே உருவான தாய்தந்தையர்கூடத் தம் பொறுமையை இழக்க நேரிடும்.

கட்டுப்பாட்டின் நன்மைகள்

கட்டுப்பாடு, கட்டுப்பாடு என்ற அளவில் நல்லதும் அல்ல; கெட்டதும் அல்ல. அது அந்தஅந்த நிலைமைக்கு ஏற்றதாக இருக் கும்போதுதான் பலன் உடையதாகும். குழந்தையின் வயது, மனப் பக்குவம் இவற்றுக்குத் தக்கபடி கட்டுப்பாடு அமையவேண்டும். குழந்தையின் அநுபவக்குறைவால் ஏற்படக்கூடும் விபத்துக்களி லிருந்து இது, குழந்தைகளைக் காப்பாற்றுகிறது. எந்தச் செயல்களில் குழந்தையின் விருப்பத்துக்கு இடம் இல்லையோ அந்தச் செயல்கள் பற்றிய பொறுப்பு, குழந்தைக்கு இல்லாமல் செய்வதோடு, எந்தச் செயல்களில் குழந்தைகளின் விருப்பத்துக்கு இடம் உண்டோ அந்தச் செயல்களைச் செய்வதற்கு வேண்டிய ஊக்கத்தையும் ஆற்றலையும் தரவும் இந்தக் கட்டுப்பாடு உதவுகிறது. நல்ல முறையில் அமைந்த வெளியார்கட்டுப்பாடு, குழந்தை தன்னைத் தானே கட்டுப்படுத்திக்கொள்ளும் பண்புக்கு அடிப்படையாக அமைகிறது.

நியாயத்துக்கும் மட்டுக்கும் மீறிக் கடுமையாகவோ தடை விதிப்பதாகவோ வற்புறுத்துவதாகவோ இருக்கும் கட்டுப்பாடும், பல குழந்தைகள் இருக்கும் இடத்தில் நடுநிலை தவறி, 'ஒவ்வொரு வருக்கு ஒவ்வொரு மாதிரி' என்று இயங்கும் கட்டுப்பாடும் கேடு தருவனவே ஆகும். குழந்தையால் முடியாத அளவுக்கு அதனிடம் தூய்மையை எதிர்பார்த்து வற்புறுத்துவதும், அதன்

வயதுக்கு மீறிய செயல்களை அது காலந் தவருமலும் தவறின்றியும் செய்யவேண்டும் என்று வற்புறுத்துவதும், அதனுடைய உறுப்புக்களும் மனஇயல்பும் சுறுசுறுப்பையும் ஊக்கத்தையும் தூண்டும் நிலையில் இயங்கும்போது பலமணி நேரம் அது ஓர் இடத்தில் உட்கார்ந்திருக்க வேண்டும் என்று வற்புறுத்துவதும், அது தன் கணக்குகளைக் குறிப்பிட்ட ஒரு சிறு காலஅளவுக்குள், சரியாகச் செய்யவேண்டும் என்று வற்புறுத்துவதும் (அடிக்கடி பள்ளிக் கூடத்தில் நடப்பதுபோல), யாராவது அவனுக்குத் தீங்கு செய்தால் அவன் கோபங்காட்டக்கூடாது என்று வற்புறுத்துவதோடு அவனுக்குக் கோப உணர்ச்சியே தோன்றக்கூடாது என்று வற்புறுத்துவதும் அளவுக்கு மீறிய, தீங்கு தரும் கட்டுப்பாடுகளுக்கு உதாரணங்கள் ஆகும்.

கட்டுப்பாடு வேண்டும் என்பதற்காகப் பொருளற்ற கட்டுப்பாடுகளுக்கெல்லாம் குழந்தைகளை உட்படுத்தினால் முடிவில் அவர்கள் எதிர்த்துக்கொள்வார்கள்; இந்த எதிர்ப்பு நேரடியானதாகவோ குறுக்குவழியாகவோ இருக்கும்.

கட்டுப்பாடும் மனத்தாங்கலும்

கட்டுப்பாடு, பல சமயங்களில், தீவிரமான ஏமாற்றந் தருவதாகும்; எனவே கட்டுப்பாட்டைச் சுமத்துகிறவர்களிடம் குழந்தைகள் நீடித்த மனத்தாங்கல் கொள்வது இயல்பு. கட்டுப்பாடு எவ்வளவு நியாயமாகவும் யோசனையோடும் அமைந்ததானாலும் ஓரளவு மனத்தாங்கல் ஏற்பட்டுத்தான் தீரும். குழத்தைக்கு மனத்தாங்கல் ஏற்பட்டுவிடப்போகிறதே என்று பயந்து பயந்து கட்டுப்பாட்டை விதிக்கும் தாய் தந்தையர்களின் நிலை, கஷ்டமான ஒன்றாகும். சில கட்டுப்பாடுகளை அவர்கள் வற்புறுத்திப் பழக்காவிட்டால் பிறகு குழந்தையே அவர்களை அடக்கியாளத் (தலைமேல் ஏறத்) தொடங்கிவிடும். இதன் பலனைப் பின்னால் தாய்தந்தையர் மனத்தாங்கல் அடைய நேர்ந்துவிடும்.

நல்வினைப்பயனை சூழ்நிலையில் குழந்தைகள் இந்த ஏமாற்றங்களை வென்று, போகிற போக்கில் மனத்தாங்கல் இன்றிக் கட்டுப்பாடுகளை ஏற்கப் பழகிவிடுவார்கள். சில குழந்தைகள் விஷயத்தில் இந்த மனத்தாங்கல் வெகு தீவிரமாகித் தம்மைத் தம் தாய்தந்தையர் எப்போதுமே திட்டுகிறார்கள் என்ற உணர்ச்சியை உண்டாக்கி விடுவதும் உண்டு. இத்தகைய உணர்ச்சிக்கு இடம் ஏற்பட்டு விட்டால், வேறு சிக்கல்கள் தொடரவும் கூடும். தன்னைக் கட்டுப்படுத்தும் செயல், அக்கிரமம் என்று எண்ணத் தொடங்கிவிட்ட

குழந்தை, மேற்கொண்டும் தன்னைக் கட்டுப்படுத்தும் செயல்களை அக்கிரமமாகவே காணும்; உண்மையில் அவைகள் அக்கிரமமானலும் சரி; இல்லாவிட்டாலும் சரி. இந்த நிலையிலும் ஒவ்வொரு கட்டுப்பாடும் குழந்தைக்குக் கோபத்தையே உண்டாக்கும். இதனால் ஒரு மனத்தாங்கல் வட்டம் ஏற்பட்டுத் தாய் தந்தையர், குழந்தை இருசாராருக்குமே தொல்லை கொடுக்கத் தொடங்கிவிடும்.

மனத்தாங்கல்படும் இயல்பும் குழந்தைக்குக் குழந்தை நிறைய வேறுபடுகிறது. ஒரு குழந்தை தன் தவற்றைத் திருத்துவதை-கட்டுப்பாட்டை-நட்புமனப்பான்மையோடு ஏற்கிறது; மற்றொன்றே இதேபோன்ற கட்டுப்பாட்டினால் மனத்தாங்கல் கொள்கிறது. கட்டுப்பாடு அக்கிரமமானதாக இருந்தாலும் கடுமையான தண்டனையோடு இணைந்ததாக இருந்தாலும் அதனால் மனத்தாங்கல் நேருவது இயல்புதான்.

இரண்டு அல்லது மூன்றுவயதுக் குழந்தைகளுக்குத்தான் இந்தக் கட்டுப்பாட்டுப் பிரச்சினை என்பதில்லை; இருபது வயது இளைஞர்களும், இன்னும் பெரியவர்களும்கூட இந்தப் பிரச்சினையைச் சமாளிக்க நேருகிறது. சிறுவர்களாக இருக்கும் போது தம்மேல் சுமத்தப்பட்ட கட்டுப்பாட்டுப் பழக்கம் காரணமாக ஏற்பட்ட சில பிரச்சினைகளி (சிக்கல்களி) லிருந்து விடுதலைபெற முடியாமல் தவிக்கும் பெரியவர்கள் பலர் இருக்கிறார்கள். பள்ளி ஆசிரியர்களின் ஒத்துழைப்போடு இதுபற்றிய சில ஆராய்ச்சிகள் நடந்தன: (ஜர்சில்டு முதலியவர், 1955; ஜர்சில்டும் அலினுவும், 1960). ஏறத்தாழப் பாதிப் பெரியவர்களிடம், தம் தாய்தந்தையர், கல்லூரி அல்லது பள்ளி முதல்வர், உடன் உழைப்பவர்போன்ற சில 'அதிகாரிகளோடு' பழகியதன் சம்பந்தமாக ஏற்பட்ட சில பிரச்சினைகள் காணப்பட்டன. இவர்கள் அவர்கள்மேல் ஆட்சி செலுத்த முயன்றதால் ஏற்பட்ட பிரச்சினைகள் சில; அவர்கள் இவர்கள்மேல் ஆட்சி செலுத்த முயன்றதால் ஏற்பட்ட பிரச்சினைகள் சில.

தண்டனை

கட்டுப்பாட்டு விதி ஒன்றை மீறிய குழந்தை, மறுபடியும் அதை மீருமல் தடுத்துக் கட்டுப்பாட்டை வற்புறுத்துவதற்காக மேற்கொள்ளும் ஒருமுறையே தண்டனை; (அது இப்படித்தான் இருக்கவேண்டும்). இத்தகைய தண்டனைகள், பிழைகளை நீக்கும் நோக்கம் கொண்டவை; சில சமயங்களில் இந்த நோக்கம்

தண்டனையால் நிறைவேறுவது உண்மை. பழிவாங்கும் சாதன மாகவும் தண்டனையைப் பயன்படுத்தலாம்; (பல சமயங்களில் இப்படித்தான் நேருகிறது). இத்தகையவை வெறும் அச்சம் தருவனவே ஆகும். இவை தண்டிப்பவரின் சினத்துக்கு ஒரு போக்காகுமே அன்றி, தண்டிக்கப்படுபவருக்கோ தண்டிப் பவருக்கோ இதனால் ஒரு நன்மையும் உண்டாகாது. தண்டனை பெற்ற குழந்தை, அதனால் ஏற்படும் துன்பத்தைக் கண்டு அச்ச முற்றுத் திரும்பவும் அதற்கு உட்படக்கூடாது என்ற அச்சஉணர்ச்சி யினால் தன்தவறுகளைத் திருத்திக்கொள்ளலாம். அல்லது நேர்முக மாகவோ மறைமுகமாகவோ தண்டனையை எதிர்க்கவேண்டும் என்ற எதிர்ப்புமனப்பான்மை குழந்தையினிடம் தோன்றினாலும் தோன்றிவிடலாம். தாய் தந்தையரோ பள்ளி ஆசிரியரோ சமூகமோ (பெரிய அளவில்) ஒரு குழந்தையைத் துன்பம் அனுபவிக்கச் செய்யவேண்டும் என்பதற்காகச் சினமுற்றுத் தண் டிப்பதாக வைத்துக்கொள்ளலாம். இந்தத் தண்டனைச் செயலால் சூழ்நிலையில் தெளிவு ஏற்பட்டு, தண்டிப்பவரின் உணர்ச்சி களுக்கு ஒருபோக்குவீடும், குழந்தையின் குற்றமனப் பான்மைக்கு ஒருவிடுதலையும் கிடைக்குமானால் இதன் பலன் விரும்பத்தக்கது என்று கொள்ளலாம். ஆனால் இந்தத் தண்டனை பெரியவர்களிடம் ஊறிய ஒரு பகைஉணர்ச்சி காரணமாகச் செயல்படுமானால் இதனால் யாருக்கும் இலாபம் இல்லை; (இதன் பயனாகக் குழந்தையின் மனத்தில், தண்டித்தவரின்மேல் பகை உணர்ச்சி வளரும்; அவ்வளவுதான். குழந்தைகள் பலரிடம் திருட்டுப் போன்ற குற்றங்கள் பெருகி நிற்கும் ஒருநிலையில் அந்தக் குழந்தை களின் தாய்தந்தையர், சினமிகுதியாமல், 'இவர்களைக் கொஞ்சிக் கொஞ்சிக் கெடுத்துவிட்டார்கள்; போலீசார் தங்கள் கைத்தடி களைத் தாராளமாக உபயோகிக்க வேண்டும்' என்று வற்புறுத்தும் போது, ஊறிய இந்தப் பகைஉணர்ச்சி தொழிற்படுவதைக் காண் கிறோம். ஆனால் போலீசார், இவர்கள் புத்திமதியைப் பின் பற்றினால் இப்படி யோசனை சொன்னவர்களுள் பலரே போலீ சாரின்மேல் கோபம் கொள்வர்.)

பெரியவர்களாகிய நம் முன் தண்டனை என்ற இந்தப் பிரச்சினை தோன்றும்போது, நமக்கு இது ஒரு பெரிய சிக்கலாகவே படுகிறது. எந்தத் தாய் தந்தையரும் (ஆசிரியரும் நீதிமன்றத் தலைவரும்) இதற்கு ஒரு குறைவற்ற முடிவைக் காணவில்லை. ஒரு பயிற்சிக்குப் புகழும் பரிசும் உதவுவதுபோல் தண்டனையும் திட்டும் உதவுவ தில்லை என்ற கட்சிக்கு ஆதாரம் ஒரு பக்கத்தில் இருக்கிறது; (ஈ. எல். தார்ண்டைக் என்பவரின் நூல்: Work of E, L. Thorndyke). தண்டிக்காமல் குழந்தையை வளர்க்கவே முடியாது

என்பது இன்னொரு கட்சி. அடிப்பதையோ கடுமையாகத் திட்டுவதையோ தாய் தந்தையர் பயன்படுத்தாவிட்டாலும், சில சமயங்களில், வேறுவகைகளில் தண்டிக்கும்படி நேர்ந்தே விடுகிறது. ஏதாவது ஆபத்து ஏற்பட்டுவிடுமோ என்ற கவலை காரணமாகக் கடுமையாக மிரட்டுவது நேரான தண்டனைதான். குழந்தை விரும்பும் ஒன்றை வேண்டுமென்றே கொடுக்காமல் இருப்பது, அவன் செயல் தங்களுக்குப் பிடிக்கவில்லை என்பதை மறைமுகமாகவோ நேர்முகமாகவோ காட்டுவது இவைகளும் தண்டனைகள்தாம். இதுபோன்ற தண்டனைகளை விலக்க முடியாது; சில சமயங்களில் இவை அவசியமும் ஆகின்றன.

தண்டனை என்ற பிரச்சினைக்குக் குறைவற்ற முடிவு ஒன்றும் தெரியாவிட்டாலும் கீழ்க்கண்டவைபோன்ற சில பொது விதிகளைக் கூறமுடியும்.

தண்டனை, தடையாகப் பயன்படுவதுதான் பெரும்பான்மை; திருத்தும் சாதனமாகப் பயன்படுவது சிறுபான்மைதான். கோபத்தில் ஒரு பீங்கான் தட்டை உடைத்த குழந்தை, இன்னொரு தட்டையும் உடைக்காமல் தண்டனையால் தடுக்கலாம்; ஆனால் இதனால் கோபத்தையே நீக்கிவிடமுடியாது.

தடையாக ஒருவரைச் சிறைப்-தனிப்-படுத்துவதும் (சண்டைக் காரக் குழந்தையை மற்றக்குழந்தைகளிடம் இருந்து பிரித்து வைப்பது, கொடிய குற்றவாளி ஒருவனைச் சிறைப்படுத்துவது போல) மற்றவர்களைக் காப்பாற்றுவதற்காக, அவசியம் மேற் கொள்ளவேண்டிய தண்டனைதான்.

குழந்தை ஒன்றின் தவற்றின் நேர்ப்பலனை நேரும்போதும், 'தன் தப்புக்குப் பலன் இது' என்பதைக் குழந்தை நன்கு உணரும்போதும் தண்டனை, நல்ல பலனைத் தரக்கூடும். (மற்றக் குழந்தைகளை அடிப்பதாகப் பயமுறுத்திய குழந்தையைத் தனிப் படுத்துவது போன்ற தண்டனை: (முன் பாராவில் கண்டது போல.)

தண்டனை சட்டென்று முடிந்துவிடவேண்டும். எவ்வளவுக் கெவ்வளவு தவற்றுக்குக் கணக்காகவும் விரைவாகவும் இது நடைபெறுகிறதோ அவ்வளவுக்கவ்வளவு இதன் பலன் அதிக மாகும். அடிப்பதையோ திட்டுவதையோ உடனே செய்து ஒழித்து விட்டு உடனே அதை மறந்துவிடுவது, வெகுநேரம் வரை இதை இழுத்துக்கொண்டுபோய்க் குத்திக் குத்திக் காட்டுவதைவிட மிகமிகச் சிறந்தது.

குற்றம் நிகழ்ந்த இடத்திலேயே அப்போதே சூட்டோடு சூட்டாகத் தண்டிப்பது நல்லது; குற்றச்சாட்டுப் பட்டியல் ஒன்று தயாரித்து, ஆறிய பிறகு, சாவகாசமாகத் தண்டிக்க முயல்வது சரியல்ல. இந்த விதி (மற்றவற்றைப் போலவே) பின்பற்ற எளியதல்ல; பெரியவர்கள் கொஞ்சம் கொஞ்சமாகப் பொறுமையை இழந்துகொண்டே வந்து, கடைசியில் முற்றும் இழந்த நிலையிலேயே குழந்தைக்குத் தண்டனை கிடைக்கிறது. இதன் பலன் என்ன? தண்டனையே அவசியம் இல்லாத ஒரு சிறு தவறுமுன்னால் குழந்தை செய்த தொடர்ச்சியான பல தவறுகள் காரணமாக ஏற்பட்டு வளர்ந்துவந்த சினத்தைக் கிளப்பிவிட்டுக்குழந்தைக்குத் தண்டனை கிடைக்கச் செய்துவிடுகிறது.

உடல் சம்பந்தமான தண்டனைபற்றி முடிவான ஒரு வார்த்தை: அது நேர்முகமானது; அழுத்தமானது; தண்டிப்பவனின் உணர்ச்சிக்கும் ஒரு போக்காகி விடுகிறது. குழந்தைக்கும் தண்டனைத்தேவை இருக்குமானால் அந்தத் தேவையும் நிறைவு பெறுகிறது. ஆனால் இது ஒரு தாக்குதல், ஒருவகை இம்சை; இதை மக்கள், தம்மிலும் பலவீனமான குழந்தைகளிடந்தான் தாராளமாகப் பயன்படுத்துவார்களே ஒழியத் தமக்குச் சரிசமானமானவர்களிடம் பயன்படுத்தச் சட்டென்று துணியமாட்டார்கள். பெரிய ஆள் ஒருவன், சிறிய குழந்தை ஒன்றை அடிக்கும்பொழுது பெரியவன் குழந்தையின் பலவீனத்தையும் தன் பலமிகுதியையும் சாதனமாகக் கொள்ளுகிறானே ஒழிய, அவன், தன் முதிர்ந்த அறிவைப் பயன்படுத்துவதில்லை. சட்டமூலமாகத் தனக்குக் கிடைத்துள்ள சக்தியையும் அவன் இப்போது சாதனமாகக் கொள்கிறான். வயதுவந்த ஒரு சிறுவன், தன் தாய் தந்தையர்களையோ பள்ளி ஆசிரியரையோ அடித்துவிட்டால், அவர்கள் அவனை அடிப்பதைவிடப் பெரிய கடுமையான குற்றமாக இது கருதப்படுகிறது; சிறுவன் பக்கத்தில் நியாயம் இருந்தால்கூட இதே நிலைமைதான். சமூகப் பழக்க வழக்கங்களும் சட்டங்களும், சிறுவர்களை அடிப்பதற்கு வேண்டிய சலுகைகளைப் பெரியவர்களுக்கு வழங்கியிருக்கின்றன. இதை நன்கு கவனித்துப் பெரியவர்கள், குழந்தைகளை அடிக்கும் விஷயத்தில் வெகு எச்சரிக்கையுடன் இருக்கவேண்டும். கேலி, இழித்துக் கூறுதல், திரும்பத் திரும்பத் தவற்றைப்பற்றிச் சொல்லிய வண்ணம் இருத்தல், தொடர்ச்சியாக அவனைப் பிடிக்காதது போன்ற உணர்ச்சியைக் காட்டல் இவைகளைத் தண்டனைகளாகப் பயன்படுத்தாமல் வெகு எச்சரிக்கையாக இருக்கப் பழகுவது அடிப்பதில் காட்டும் எச்சரிக்கையைவிட வெகு அவசியம்.

மேலும் படிக்கத்தக்கவை

பெஞ்சமின். எம். ஸ்பாக் என்பவரின் 'குழந்தைப் பராமரிப்பு பற்றிய இயலறிவு நூல்: (The Common Sense Book of Baby and Child Care, 1946.) என்னும் புத்தகமும் ஆர்னுல்டு கெசல்; பிரான்செஸ் எல். இல்கு என்பவர்களின், 'இன்றைக் கலாசாரத்தில் குழவியும் குழந்தையும்' (Infant and Child in the Culture of Today, 1943) என்னும் புத்தகமும் சிறு குழந்தைகளைப் பராமரிப்பதில் ஈடுபட்டுள்ள பெற்றோருக்கும் மற்றோருக்கும் உதவக் கூடியவை. 'ஐக்கிய நாடுகளின் குழந்தைகளின் பணிமனை' குழந்தைப் பராமரிப்பு பற்றிய சிறந்த சிறு நூல்களைக் காலந்தவறாது வெளியிடுகிறது. 'குழவிப் பராமரிப்பு' (Infant Care) என்ற 1955 ஆம் ஆண்டுத் திருத்தப் பதிப்பும், 'ஒன்றிலிருந்து ஆறுண்டு வரையிலுள்ள நும் குழந்தை' என்ற 1956-ஆம் ஆண்டுத் திருத்தப் பதிப்பும் (Your Child from One to Six) அண்மையில் வெளியிடப் பெற்றவை. 'இன்றைய குழந்தைகளுக்கும் இளைஞர்களுக்கும் கட்டுப்பாடு' (Discipline for Today's Children and Youth) என்னும் தலைப்பில் ஜார்ஜ். வி. ஷெவியாகோவ் என்பவரும்; ப்ரிட்ஸ் ரெட்ல் (1956) என்பவரும் கட்டுப்பாடு பற்றிய ஆழ்ந்த சிந்தனை நிறைந்த நூலைத் தந்துள்ளார்கள். வெய்ன் டென்னிஸ் (1951), வில்லியம் ஈ. மார்ட்டின், சீலியா பர்ன்ஸ் ஸ்டென்ட்லர் (1954), ஜெரோம். எம். ஸீட்டின், (1958) இவர்கள் தொகுத்துள்ள நூலின் முதல் அத்தியாயத்தில் குழந்தைப் பராமரிப்பைச் சார்ந்த பகுதிகள் படிக்கத் தக்கவை. குழவிப் பருவம், குழந்தைப் பருவம், இவற்றின் பிரச்சினைகள் பற்றிய மாநாடுகளின் அறிக்கைகள், ஜோஸியா மே ஸி. நிறுவனத்தின் ஆதரவில் வந்துள்ளன. அவை குழந்தைகளின் வளர்ச்சி, பராமரிப்பு இவற்றின் பல அம்சங்களைச் சிறந்த முறையில் விளக்குகின்றன. ஏழாம் மாநாட்டின் அறிக்கை, மில்ட்டன். ஜே. ஸென் என்பவரால் 1954-இல் வெளியிடப் பட்டது.

5. இயக்க வளர்ச்சி

பிறந்த குழந்தை தன்னுடைய, 'பிறர்துணைநாடும் பல வீனத்'திலிருந்து, தானுகவே தன் செயல்களைக் கவனித்துக் கொள்ளும் சுதந்திரத்துக்கு முன்னேறுவதற்குக் காரணம் அதன் இயக்கச்சக்தியின் வளர்ச்சியே ஆகும். தன் கண்களாலும் கைகளாலும் தனது சூழ்நிலையை ஆராய்ந்து, உலகைப் புரிந்து கொள்ளும் அறிவுச்செயல்களுக்கு உதவியாகவும், மற்றக் குழந்தைகளோடு ஏற்படும் பழக்கங்களுக்குச் சாதனமாகவும் இந்த இயக்கச்சக்தி முக்கிய இடம் வகிக்கிறது. தன் உடல், அதன் இயல்புகள்; உடல் சம்பந்தமான செயல்களில் தனக்குள்ள பலம், ஆற்றல் இவற்றை அளவுகோல்களாகக் கொண்டே ஒருவர் தம் ஆயுட்காலம் முழுவதிலும் தம் மதிப்பைத் தெரிந்து கொள்கிறார்.



இயக்கச்சக்தி வளர்ச்சியின் பொதுஇயல்புகளையே இந்த அத்தியாயத்தில் பெரும்பாலும் பார்ப்போம்; சில சாதனைகளை மட்டும் தனியே எடுத்து விவரமாகப் பார்ப்போம். முன் அத்தியாயத்தில் கண்ட குழந்தை, தானுகவே உணவுண்ணும் முயற்சிபற்றிய பேச்சு, இந்த இயக்கச்சக்தியின் ஒருவகைக்கு உதாரணம் ஆகும்.

உடல்வளர்ச்சிப் போக்குகள்

புதிதாகப் பிறந்த ஒரு சராசரிக் குழந்தையின் நீளம் $20\frac{1}{2}$ அங்குலம். முதல் ஆண்டு முடிவுக்குள் இந்த நீளம் மூன்றில்

ஒரு பங்கு அதிகரிக்கிறது; ஐந்து வயது முடிவதற்குள் பிறந்த போது இருந்ததைவிட அதன் உயரம் இரண்டு மடங்கு ஆகி விடுகிறது. உடல் வளரும்பருவத்தில், உடலின் பல அவயங் களின் அளவுகளிலும் பொருத்தமான ஒரு மாறுதல் தொடர்ச்சி யாக நிகழ்ந்தவண்ணம் இருக்கிறது. மற்ற உறுப்புக்களோடு ஒப்பிடும்போது, பிறப்பிலேயே தலை வெகு பெரிதாக இருக்கிறது. எனவே உடல் வளரும்போது மற்ற உறுப்புக்களின் வளர்ச்சி விகிதத்தில் தலை வளருவதில்லை. கழுத்து முதல் இடை வரையில் உள்ள உடற்பகுதி (முண்டப் பகுதி) அதிகமாக வளருகிறது; கைகள் இன்னும் அதிகமாக வளருகின்றன; உடல், முழு வளர்ச்சியையும் பெறும்போது கால்கள் வெகு அதிகமான விகிதத்தில் வளர்ந்திருப்பது தெரியும். இந்த வளர்ச்சிப் போக்குகள் கேசாதிபாத (cephalo-caudal: head to tail) வளர்ச்சி முறைக்கு ஒத்தவைகளாகவே இருக்கின்றன.

குழந்தைப்பருவத்தில் தொடங்கிய வளர்ச்சி முற்றுப்பெறும் வரையில், உடல்உறுப்புக்கள் ஒவ்வொன்றும் ஒவ்வொரு விகிதத்தில் வளருகின்றன; ஒவ்வொரு காலத்தில் முழுவளர்ச்சி யையும் பெறுகின்றன. உள்உறுப்புக்கள் விஷயத்திலும் இது பொருந்தும். உடலின் உறுப்பு ஒவ்வொன்றுக்கும் வளர்ச்சி விகிதம் வெவ்வேறுக இருப்பதோடு, வளர்ச்சித் தோறணியிலும் (pattern) ஒருவருக்கொருவர் வேற்றுமை காணப்படுகிறது.

மரபுநிலையும் சூழ்நிலையும் உடல்வளர்ச்சியைப் பாதித்தல்

குழந்தைகளின் உயரத்துக்கும் தாய் தந்தையரின் உயரத் துக்கும் இடையே நிறைய ஒற்றுமை இருக்கிறது. பின்வரும் அட்டவணையில் இதைக் காணலாம். ஒரே ஒரு குழந்தைக் குழுவினர்பற்றி, பல வருஷகாலம் நடத்திய ஆராய்ச்சியின் முடி வாகப் பெய்லி (Bayley) என்பவர் கண்ட விவரம் இது: தாய் தந்தைஆகிய இருவர் உயரத்துக்கும் பொதுவான, 'தாய் தந்தை மையஉயரம்' ஒன்றை ஒரு வாய்பாட்டின் சூத்திரத்தின் துணை கொண்டு கணக்கிட்டனர்.

அட்டவணை 2

[26] தாய்தந்தையர் மையஉயரத்துக்கும் அவர்கள் குழந்தைகளின் உயரத்துக்கும் உள்ள இணைப்பு.

	பையன்கள்		பெண்கள்	
வயது	எண்	இணைப்பு	எண்	இணைப்பு
6 மாதம்	32	·35	29	·61
2 ஆண்டுகள்	27	·36	53	·66
10 வயது	24	·60	24	·59
18 வயது	21	·58	17	·78
தங்கை புதல்வர்		·52	தங்கை புதல்விகள்	·64
தாய் புதல்வர்		·44	தாய் புதல்விகள்	·52

[27] 18 வயது எல்லையில் தகப்பன்–குழந்தை, தாய்–குழந்தை இணைப்பை இந்த அட்டவணை காட்டுகிறது.

மூன்றுவது அட்டவணை, எய்கார்ன் (Eichorn, 1959) என்பவரின் ஆராய்ச்சியை அடிப்படையாகக் கொண்டது. சமீபகாலம் வரை வழக்கில்இல்லாத ஒருவகைச் செய்தியை இது சொல்கிறது: குழந்தைகளின் உயரத்துக்கும், இவற்றின் தாய்தந்தையர் குழந்தைகளாக இருந்தபோது இருந்த உயரத்துக்கும் உள்ள இணைப்பை இது காட்டுகிறது. தாய்தந்தையரின் முழுவளர்ச்சி உயரத்துக்கும் அவர்கள் குழந்தைகளின் உயரத்துக்கும் உள்ள ஒப்புமையையும் தாய்தந்தையரின் உயரத்தைக் குழந்தை நிலையிலும் முழுவளர்ச்சி அடைந்த நிலையிலும் காட்டுகிறது. [28]

---

[26] நான்ஸிபெய்லி எழுதிய, குழந்தை வளரும்போது தாய்தந்தையர்களுக்கும் குழந்தைகளுக்கும் இடையே அதிகரித்துத் தோன்றும் சில ஒற்றுமைகள் என்ற புத்தகத்திலிருந்து சுருக்கமாகத் தழுவி வெளியிட்ட விவரங்கள் இவை: (கல்விபற்றிய மனத்தத்வம்) என்ற பத்திரிகை: (1954, 45, 1-21,) அனுமதி பெற்றது.

[27] இந்த அட்டவணையை எந்தக் கட்டுரையிலிருந்து எடுத்தோமோ, அது விரிவான ஒப்புகளைக் காட்டுகிறது. தாய் தந்தையர் மையஉயரத்தைப் பெறும் சூத்திரத்தைப் பற்றியும் அது சொல்கிறது.

[28] காலிபோர்னியாப் பல்கலைக்கழகத்தைச் சேர்ந்த குழந்தை நல நிறுவனத்தில் நீண்ட காலம் டாக்டர் பெய்லி (Bayley) நடத்திய ஆராய்ச்சியின் முடிவுகளையே மூன்றும் அட்டவணை காட்டுகிறது. இதில் தந்தை-குழந்தை, தாய்-குழந்தை ஜோடிகளின் இணைப்புக்கள் உள்ளன. ஆண் பெண் பாலாரின் உயர அளவுகளுக்குப் பல்லாயிரம் மக்களிடை எடுத்த கணக்கைக் கொண்டு ஓர் அலகு (standard) தீர்மானித்து, அந்த அலகுஎண்ணையே உபயோகித்திருக்கிறார்கள். (இதன்படி சராசரி வயதுள்ள ஒரு பெண்ணின் உயர எண்ணும், ஓர் ஆணின் உயரஎண்ணும் ஒன்றுகவே இருக்கும்; நடைமுறையில் ஆண், சற்று உயரமாக இருப்பது உண்மையானலும்). டாக்டர் ஏய்கார்ன் (Dr. Eichorn) இந்த முடிவு

அட்டவணை 3

முதல் ஐந்து ஆண்டுகளில் இரண்டுதலைமுறை உயர ஒப்புமைகள். [29]

வயது மாதங்களில்	எண்	இணைப்பு குழந்தைகளும் குழந்தைநிலையில் பெற்றோரும்	இணைப்பு குழந்தைகளும் முழு வளர்ச்சி பெற்ற தாய் தந்தையரும்	இணைப்பு குழந்தைகளாகவும் முழு வளர்ச்சி பெற்றவர்களாகவும் தாய்தந்தையர்
3- 8	30	·18	·29	·61
9–14	29	·19	·12	·66
15-20	17	·52	·49	·69
21-30	24	·31	·40	·65
31–42	27	·27	·40	·66
43–53	18	·22	·39	·68
55-66	18	·67	·67	·83

முழு வளர்ச்சிபெற்ற ஒருவருடைய உயரத்தையும் அவருடைய குழந்தைப்பருவ உயரத்தையும் ஒப்பிடும்போது தற்செயல் ஒப்புமைக்கு வெகுதூரம் மீறியே ஒப்புமை இருப்பது

களின் அடிப்படையாகப் பல அம்சங்களைக் கூறுகிறார். எனவே பொதுவாகச் சாதாரணக் குழந்தைகளுக்கு இந்தக் கணக்கு எவ்வளவு தூரம் பொருந்தும் என்பதை நிச்சயமாகச் சொல்வது கஷ்டம். மூன்றும் அட்டவணையில் கண்ட, ஆராய்ச்சிக்கு உட்பட்டவர்களின் எண்ணிக்கை மிகக் குறைவு; (இரண்டு தலைமுறைக்கு அடிக்கடி அளவெடுக்கவேண்டும் என்ற அடிப்படையில் பார்க்கும்போது இந்த எண்ணிக்கை மிக அதிகம்.) முதல் தலைமுறை மக்களின் உயரம், கூடியமட்டும் ஒரு படித்தாகவே இருந்தது; (சராசரியாக உயரம் அதிகம்). வெளிமக்களில் பல பெரியார்களின் உயரத்தோடு ஒப்பிடும்போது, கணக்கு முறையில் இது தாய் தந்தையர் - குழந்தை உயர இணைப்பெண்ணைக் குறைக்கும் இயல்புள்ளதாகவே இருக்கும். ஆனால் பிறப்பியல்முறை (genetically)ப்படி இது இந்த இணைப்பு எண்ணை உயர்த்தும். சில மக்கள் நினைத்தபடியெல்லாம் கூடுவதில்லை: (உயரம் மிக்க ஒருத்தி உயரம் மிக்க ஓர் ஆண்மகனோடு கூடக்கூடும் என்பதற்கு வாய்ப்பு உண்டு). இரண்டாம் தலைமுறை-பல உதாரணங்களில்-ஒரே குடும்பத்துப் பலகுழந்தைகளைக் கொண்டதாக இருந்தது.

[29] டோரதி எச். எய்கார்ன் (Dorothy H. Eichorn) எழுதிய 'முதல் ஐந்து வருஷங்களின் எடை, உயரம், எடை-உயர இணைப்புகளின் இரண்டுதலைமுறை ஒப்புமைகள்' என்ற புத்தகத்திலிருந்து தழுவி எழுதியது. பெதெஸ்லா எம். டி. என்ற நகரின் தேசீய சமூக உடல் நல நிறுவனத்தின் ஆதரவில் நடைபெறும் குழந்தைவளர்ச்சிபற்றிய ஆராய்ச்சிக்குழுவின் இருபத்தைந்தாவது ஆண்டு விழாக் கூட்டத்தில் சமர்ப்பிக்கப்பட்ட அறிக்கை: (1959, மார்ச் 10).

எய்கார்னின் ஆராய்ச்சியால் தெரியவருகிறது. (இந்த இரண்டு அளவுகளுக்குள்ளும் ஒற்றுமையே இல்லை என்பதை 0-பூஜ்யம்-குறிப்பிடும். இப்போதைய எண்கள். '61, '83). பெய்லி, எய்கார்ன் இருவர் ஆராய்ச்சிகளிலிருந்தும், மரபுமுறை (பாரம் பரியம்)க்கும் உயரத்துக்கும் நெருங்கிய தொடர்பு உண்டு என்பது தெரிகிறது. எல்லாவகையிலும் குழந்தைகள் தம் தாய்தந்தையரை ஒத்திருப்பது, வெறும் தற்செயல் வாதத்தை மிகமிக மீறிய உண்மையாகும். சிறுகுழந்தைப்பருவத்தில் தோன்றும் குழந்தை-தாய்தந்தை ஒப்புமைகளைவிட அதிக ஒற்றுமைகள் வயது ஏற ஏறவும், முழுவளர்ச்சிநிலைக்கு முந்தியநிலையிலும் தோன்று கின்றன என்று தம் ஆராய்ச்சியின் முடிவாக பெய்லி (Bayley) சொல்கிறார்.

உயரம், மரபுமுறைக்கு ஏற்றபடி அமையும் என்பதால் சூழ்நிலை இதைப் பாதிக்காது என்பது பொருள் அல்ல. அமெரிக் காவிலும் வேறு சில நாடுகளிலும் தற்காலத் தலைமுறைமக்கள் தங்கள் மூதாதையர்களைவிட அதிக உயரமாக இருக்கிறார்கள்; ஒருவேளை இதற்கு அவர்கள் உணவு, சத்துமிக்கதாக இருப்பது காரணம் ஆகலாம். பிரிட்டிஷ்க் குழந்தைகளை ஆராய்ந்தபோது (க்ளிமென்ட்ஸ், 1953) சென்ற எழுபது ஆண்டுகளுக்குள் உயரமும் எடையும் அதிகரித்திருப்பது நிச்சயமாகத் தெரிய வந்தது. இந்த அதிகரிப்பு இரண்டுபோர்களுக்கு இடைப்பட்ட காலத்தில் மிகுதியாகவும் போர்நடைபெறும் காலத்தில் குறை வாகவும் இருந்தது. இந்த அதிகரிப்பு, வரும்படிக் குறைவான மக்களிடமே வரும்படி அதிகமான மக்களைவிட மிகுதியாகக் காணப்பட்டது; வாழ்க்கைத்தர உயர்வினால் உடல்வளர்ச்சிக்கு வேண்டிய சத்துக்களை முன்னிலும் நிறையப்பெற்றவர்கள், குறைந்த வருவாயுள்ள மக்களே என்பது இதனால் தெரிய வருகிறது.

இடப்பெயர்ச்சி

தொடர்ந்து நடந்த சில வளர்ச்சிமுன்னேற்றங்களின் முடிவுச்செயலே குழந்தையின் நடக்கும் ஆற்றல் ஆகும். குழந்தை எழுந்து நிற்பதற்கும் துணையின்றித் தானே நடப் பதற்கும் பலமாதங்கள் முந்தியே நடப்பதற்கு வேண்டிய திறமைக்கு வித்துக்கள் இடப்படுகின்றன. நடத்தல் முயற்சி கால்களில் தொடங்குவதில்லை; உடற்பகுதி (Trunk)யின் மேற்பாகத் தசைகளிலும், கைகளின் தசைகளிலுமே தொடங்கு கிறது. தாங்கள் நடக்கக் கற்றுக்கொள்ளும் விகிதத்தில் ஒரு

குழந்தைக்கும் இன்னொரு குழந்தைக்கும் இடையே நிறைய வேற்றுமை இருந்தாலும், இந்தச் செயல்முறைகளில் வெற்றிகள் தோன்றும் முறையில் ஒற்றுமை இருக்கிறது. ஷர்லி (Shirley, 1931) என்பவர் நடப்பதை முடிவாகக்கொண்ட பல நிலைகளை விவரிக்கிறார்: முதல்நிலை: உடற்பகுதியின் மேல்பிரதேச இருப்புநிலை ஆட்சியும் தலையைத்தூக்கும் ஆற்றலும் பெறுதல்; பிறகு மார்பை நிமிர்த்தும் ஆற்றல் பெறுதல்; தலைஅசைவுகளை அடக்கியாளும் திறமையும் கொஞ்சம் துணையோடு மடியில் உட்காரும் திறமையும் பெறுதல். இதற்குப் பிந்தியவை, தானே தன் முயற்சியால் ஒரு விநாடி நேரம் உட்காரும்திறமை பெறுதல். பிறகு படிப்படியாக அதிக நேரம் உட்காரும் திறமை பெறுதல். குழந்தை நீந்தப் பழகுவதற்குச் சிலவாரங்களுக்கு முன்னிருந்தே வேறு ஒரு பொருளைப் பற்றி முன்னேறுவதாலும் ஒன்றைத் தள்ளுவதாலும் இழுப்பதாலும் தன் உடலை முன்னும் பின்னும் நகர்த்தி 'நீந்தும்' அசைவுகளைப் பழகத் தொடங்கிவிடும். 37½ வாரச் சராசரிக்குழந்தைக்குக் கையைப் பிடித்து அழைத்துச் சென்றால் நடக்கும் திறமை வந்துவிடுவதையும், 41 வாரங்களில் நாற்காலிபோன்ற சாமான்களைப் பற்றிக்கொண்டு நீந்தவும் நிற்கவும் கூடிய திறமை வந்துவிடுவதையும், 56 வாரங்களில் தாமாகவே நிற்கும் திறமை வந்துவிடுவதையும், 59 வாரங்களில் தாமாகவே நடக்கும் திறமை வந்துவிடுவதையும் தாம் தம் ஆராய்ச்சியில் கண்டதாக ஷர்லி கூறுகிறார்.

குழந்தை ஒன்று, நடக்க முடிவதற்கு முன்னாலேயே, எப்படியோ நகர்ந்து செல்லப் (நீந்த அல்லது தவழ) பழகிக் கொள்ளும் வழிகாணுவதில் சிறந்த யோசனை காட்டும். குழந்தையின் கைகள் பலம் உடையவையாக இருந்து, குழந்தைக்கு மனஉறுதியும் இருக்குமானால். அது தன் தொட்டிலின் சட்டத்தைப் பிடித்து உந்தி மேலெழும்பி, தனக்கு அடி ஒன்றும் இல்லாமலே கீழே இறங்கிவிடும். பிறகு அது மாடிப்படிகளின் வழியே தடபுடலாக, வெற்றிக்குரல் எழுப்பிய வண்ணம் கீழே இறங்கி வரும். குழந்தை, அமைதியாக மாடியில் தொட்டிலில் தூங்குவதாக எண்ணும் தாய்க்கு வியப்பையும் எச்சரிக்கையையும் உண்டாக்கிவிடும்.

தொடர்ச்சியாக நடைபெறும் ஒரு பெரிய இயக்கச்சக்தியின் ஒரு சிறு பகுதியே, நடக்கும்திறமை ஆகும். நடக்கும்திறமை வந்த குழந்தை, மற்றவர்களோடும் மற்றப் பொருள்களோடும் உள்ள தொடர்பை அதிகரிக்கும் சக்தியையும் பெறுகிறது.

நடையின் மோதல்

தனக்கு அக்கறை உள்ள, புதுப்பொருள்கள் உள்ள, தீரச் செயலுக்கு அடிப்படையான பிரதேசங்களுக்கு அவனது நடைப் பயிற்சி அவனை அறிமுகப்படுத்துவதோடு குறும்புத்தனத்துக்கும் ஆபத்துக்கும்கூட அது அவனை உட்படுத்தும். இந்த நிலையில் அவனைக் கண்காணிப்பதும் அவன் தாய்தந்தையருக்குச் சிரமம் ஆகிவிடும். நடக்கும் ஆற்றல் தொடங்கியது முதல் நான்குவயது வரையிலும் உள்ளகாலம் குழந்தைக்கும் சரி; தாய்தந்தையருக்கும் சரி; சிரமமான காலமே ஆகும். இந்தக் காலத்தில் குழந்தை பல இடங்களுக்குச் செல்கிறது; பல பொருள்களோடு தொடர்பு கொள்ள விரும்புகிறது; ஆனல் அந்தச் செலவும் தொடர்பும் அதற்கு நன்மைதருமா தீமைதருமா என்பதை அறியும் சக்தி அப்போது குழந்தைக்கு இல்லை.

குழந்தை, நடக்கத் தொடங்கிய முதல் இரண்டுஆண்டுகளில், அது தன் தாய்தந்தையரின் காலம், சக்தி, பொறுமை இவற்றை மிகுதியாகப் பாதிக்கும்வகையில் பல செயல்களைப் புரிகிறது. இந்த நிலையில் தள்ளாடித் தள்ளாடி நடைபழகும் குழந்தையைப் பார்ப்பதும், அதனோடு கூடவே போவதும் இன்பம் தருவது உண்மைதான்; என்றாலும் பகலின் முடிவில் குழந்தை, கண்ணை மூடித் தூங்கும்போதுதான் கனத்துச்சோர்ந்த தாய்க்குக் குழந்தை வெகு அழகாகத் தோன்றுகிறது. இந்தநிலைக் குழந்தையை நன்கு கவனிக்காவிட்டால் அது அலமாரிகளிலிருந்து புத்தகங்களை உருவிவிடும், கத்தரிக்கோலையும் கத்தியையும் எடுத்துச் சென்று விடும்; சிகரெட்துண்டுகளைப் பொறுக்கிவிடும்; மேஜைமேலிருந்து துணியை இழுத்துவிடும்; நாற்காலிகளில் ஏறிக் கீழே விழும்; மாடிப்படிகளின் வழியே மேலே ஏறிப் பிறகு கீழே உருண்டு விழும்; கவனக்குறைவாக விருந்தாளி ஒருவர் தம் தம்ளரில் விட்டுப்போன 'தேநீரை'க் குடித்துவிடும்; நாயின் சோற்றுத்தட்டில் உள்ள உணவைத் தின்றுவிடும்; பறவைக்கூண்டில் பறவை களுக்காகத் தேக்கியிருக்கும் தண்ணீரைக் குடித்துவிடும்; முட் புதருக்குள்ளும் விஷச் செடிகள் இருக்கும் இடத்துக்கும் போய் விடும்; நிற்கும் மோட்டார்களின் அடியில் புகுந்துவிடும்; போக்கு வரவு மிகுந்த சாலையில் இறங்கிவிடும்; குளிர்ப்பெட்டியைத் திறந்து கொள்ளையடிக்கும்; குப்பைத் தொட்டியைக் கிளறி எதையாவது பொறுக்கிக்கொள்ளும்.

முதல் முதலாக நடந்து அலையத்தொடங்கும் குழந்தைகள் தங்களால் முடியாத பல செயல்களில் முயன்று, தொல்லைகளுக்கு உள்ளாவார்கள். இந்தநிலையில், அவர்கள், தம் கால்களைமட்டும்

சோதிக்கவில்லை; தம் கைகளால் செயல்புரியும் ஆற்றலையும் சோதிக்கிறார்கள்: தம் விருப்பத்தை வற்புறுத்தவும் தம் விருப்பப்படி காரியங்களைச் செய்யவும் தங்களுக்குள்ள திறமைகளும்கூடச் சோதனைக்கு உள்ளாகின்றன. இயல்பாகவே கவலைப்படும் தன்மையுள்ள தாய்தந்தையர்கள், தம் குழந்தை அங்கும் இங்கும் ஓடும் நிலையை அடையும் தொடக்கத்தில் மிகுந்த கவலைக்கு உள்ளாவார்கள். இந்தக் கவலை வெறும் கற்பனை காரணமான தல்ல; பல குழந்தைகள் இந்தநிலையில் கடுமையான விபத்துக் களுக்கு உள்ளாகிறார்கள். இரண்டுவயதுக் குழந்தைகள் போக்கு வரவு நிறைந்த சாலைகளில் புகுந்தோ, காடுகளுக்குள்ளும் சதுப்பு நிலங்களுக்குள்ளும் புகுந்தோ விபத்துக்கு உள்ளான செய்திகளைக் கேட்டதும் படித்ததும் பல தாய்தந்தையர்களின் நினைவில் தெளிவாக நிற்கின்றன. (விபத்துக்கள் ஏற்பட்டுவிடுமோ என்ற அச்சம் உண்மையில் ஏற்படும் விபத்துக்களின் அளவுக்கு அதிகமாகவே தாய்தந்தையரிடம் தோன்றுவது உண்மைதான்.) தாய் தந்தையர்கள் அஞ்சும் அளவுக்கு விபத்துக்கள் ஏற்படுவ தில்லை என்பது உண்மை. ஆராய்ச்சிக்கணக்குப்படி ஏற்பட்டுள்ள விபத்தின் தொகை நிர்ணயத்தால், தாய்தந்தையரின் அச்சம் குறைந்துவிடாது. அச்சத்துக்கும் விபத்துக்களுக்கும் உள்ள சம்பந்தம் நேர்மாறுக ஆனால், குழந்தைகள் பலர் துன்பத்துக்கு உள்ளாவர்.[30]

புஜம் (arm), கை (hand), விரல்கள் இவற்றைக் கையாளுதல்

பெரியவர் ஒருவர் வறுத்த பட்டாணிக்கடலை ஒன்றைக் கண்டெடுத்து வாயில் போட்டு விழுங்கினரென்றால் அதை அவர் எடுத்து விழுங்கிய திறமைச்சிறப்பை யாரும் பாராட்டமாட்டார்கள். அதைச் செய்பவருக்கே தம் செயலில் பாதிநினைவுதான் இருக்கும்; குறிதவறாமல் அதை எடுப்பது, விழாமல் அதைக் கட்டைவிரல், ஆள்காட்டி விரல்களால் பிடிப்பது, தன் வாய்க்கு அதைக் கொண்டுபோவது ஆகிய செயல்திறமைகளைப்பற்றி அவருக்குச் சந்தேகமே இல்லாமைதான் இந்த அரைநினைப்புக்குக் காரண மாகும். ஆனால் குறைவற்ற இந்தச் சிறுசெயலுக்குப் பின்னணி யாக (அடிப்படையாக), இந்தத் திறமை உணர்ச்சிக்கதை ஒன்று இருக்கிறது; குழந்தைநிலையில் கண்-கை இணைப்புத் திறமை இல்லாத நிலையில் தொடங்குகிறது இந்தக் கதை.

---

[30] என்ன விபத்து, நோய் அல்லது ஊறு நேருமோ என்ற தாய் தந்தையரின் அச்சத்துக்கும், உண்மையாகவே நேரும் இவற்றுக்கும் இடையே நிறைய வேற்றுமை இருப்பது இயல்பு: (ஜர்சில்டு, உட்யார்டு, டெல்ஸோலார்-Jersild, Woodyard, and DelSolar, 1949).

தொடக்கத்தில் ஒருபொருளை எடுக்கக் கையை நீட்டும் குழந்தையின் முயற்சி. திறமைபெருத தோள், முழங்கை அசைவு களாகவே தொடங்குகிறது: (மூன்றும் அத்தியாயத்தில் நாம் கண்ட தலை–வால்-கால் திசைவளர்ச்சிக்கு இதுவும் ஓர் உதாரணம்). குழந்தையின் குறி சரியாக இருப்பதில்லை; அந்த முயற்சியிலும் ஒழுங்கில்லை. நாளாக ஆகத் தன் மணிக்கட்டுகளை விருப்பப்படி அசைக்கவும் சற்றுத்திறமையாகக் குறிபார்க்கவும் கைகளைச் சுழற்றவும் வேண்டிய சக்தியைக் குழந்தை பெறத்தொடங்குகிறது. ஒரு பொருளைப் பிடிக்கும் முதல்முயற்சியில் குழந்தை, தன் கட்டை விரலைப் பயன்படுத்துவதே இல்லை; அந்தப் பொருளை அள்ளுவது போலத் தன் உள்ளங்கையையும் விரல்களையுமே பயன் படுத்துகிறது. இந்தப் பழக்கம் முன்னேறி, திறமையோடு குறியாக அந்தப் பொருளைத் தன் கட்டைவிரலாலும் ஆள்காட்டி விரல் நுனியாலும் நன்றுகப் பிடிக்கும் ஆற்றலாக மாறிவிடுகிறது. 24 வாரம் முடியும்வரையில் ஒரு பொருளைப் பிடிக்கும் குழந்தையின் முயற்சியில் மூன்று தனிச்செயல்கள் தென்படு கின்றன; கையைத் தூக்குதல், சுற்றியபடி கையை முன்னுக்கு நீட்டுதல், பிறகு கையைக் கீழே தாழ்த்துதல்; சுமார் 40 வார முடிவில் இந்த மூன்று செயல்களும் இணைந்து பொருளைப் பிடித்து எடுத்தல் என்ற ஒரேசெயலாகத் தொழில்படுகின்றன; இப்போதோ இந்தச் செயல் மூன்று தனிச்செயல்களால் ஆனது என்ற சுவடே தெரிவதில்லை; (ஹால்வெர்ஸன், Halverson, 1931).

ஒருபொருளைக் குறிபார்த்துக் கைநீட்டுவது, அதைக் கையால் பிடிப்பது, கையாளுவது என்ற-மிகஎளிதாகத் தோன்றும்-ஒரு செயலின் சில படிகளை இந்த ஆராய்ச்சிகள் விளக்குகின்றன. மேலே சொன்ன செயல்களில் திறமைபெறும் வயது, குழந்தைக்குக் குழந்தை மாறுபடும்.

பெய்லி (Bayley, 1935) என்பவர் நடத்திய ஓர் ஆராய்ச்சி யின் பயனை 4–ஆம் அட்டவணை காட்டுகிறது: புஜங்கள், மணிக் கட்டுகள், விரல்கள் இவைகளால் செய்யும் செயல்திறமை யைக் குழந்தைகள் பெறும் சராசரி வயதை இந்த அட்டவணை காட்டுகிறது. இந்த அட்டவணைச் செய்திகள் ஒரு பெரிய அட்டவணையிலிருந்து தேர்ந்துக்கொள்ளப் பட்டவை.[31]

---

[31] உறுப்பு இயக்கச் செயல்களின் பழக்கம், வளர்ச்சி பற்றிய ஆராய்ச்சி விவாதங்களை இரண்டாம் அதிகாரத்தில் பார்த்தோம்; அவற் றைத் திரும்பவும் இங்கே சொல்லப் போவதில்லை.

உறுப்புஇயக்கச் செயலோடு தொடர்புள்ள அக்கறை, மனநிலை இவற்றின் வளர்ச்சி காரணமான மாற்றங்கள்

குழந்தை, தன்னிடம் வளரும் திறமையைத் தானுகவே செயல்படுத்த முயல்கிறது என்ற கொள்கையை விளக்கும் முறையில்தான், சிறு குழந்தைகளின் உறுப்பியக்க முன்னேற்ற நிலை ஒவ்வொன்றிலும், வேறுபட்ட தீவிரத்தோடும், வேறுபட்ட வழிகளிலும் இந்த முயற்சி தென்படுகிறது: டாமன் (Damann, 1941). உதாரணம் : சாய்த்துவைத்த ஒரு பலகையின்மேல் ஏறும் வாய்ப்பு ஒரு குழந்தைக்குத் தரப்பட்டது. இந்த வாய்ப்பை அது பயன்படுத்தும் முறையை டாமன் ஆராய்ந்தார். எட்டாவது மாதத்தில் குழந்தை நீந்தத் தொடங்கியிருந்தபோது முதல் ஆராய்ச்சி நடந்தது. இந்த வயதில் உயர ஏறுவதற்குக் கிடைத்த வாய்ப்புக் குழந்தையின் மனத்தைத் தீவிரமாகக் கவர்ந்ததாகத் தெரியவில்லை ; எனவே அதன் மனத்தைக் கவர்ந்து ஏறச் செய்ய ஒரு பொம்மையைப் பயன்படுத்தினர்கள். என்றாலும் இந்த முயற்சியில் குழந்தையின் கவனம் சற்று நேரந்தான் சென்றது. எளிதில் அதன் கவனம் வேறுதிசைக்குத் திரும்பிவிடும் ; ஏறத் தொடங்கிய குழந்தை சட்டென்று பலகையில் உள்ள ஒரு முடிச்சையோ ஒரு தூசியையோ மெருகில் உள்ள கீறலையோ ஆராயத் தொடங்கிவிடும். இன்னொரு நிலையில் குழந்தைக்கு, அதன் அக்கறையைத் தூண்டப் பயன்படுத்திய பொம்மையினிடம் அதிகக் கவர்ச்சி தோன்றிவிடும். அதை அடையவேண்டும் என்ற தீவிர ஆசை காரணமாக அது தன் தலையையும் தோள்பட்டைகளையும் தூக்கும் ; இதனால் சமநிலை தவறிக் கீழேவிழும். இந்த ஏறும் திறமை நிறைவு பெற்ற பிறகு, பலகையில் ஏறும் முயற்சியே குழந்தைக்கு மன நிறைவைக் கொடுக்கும் ஒரு செயலாகிவிட்டது. ஏமாற்றுப் பொருள் (lure) ஒன்றும் இல்லாவிட்டாலும் குழந்தை, இப்போது பலமுறை அதன் மேல் ஏறி இறங்குவதிலேயே ஓர் இன்பம் கண்டது. ஏறும் திறமையில் வெற்றிபெற்ற குழந்தைக்குத் தன் திறமையைக் காட்ட அந்தச் சாய்வுப்பலகையில் வேண்டிய எதிர்ப்பு (challenge) இல்லை. இப்போதும் குழந்தையின் கவனம் திசை மாறியது; சலிப்புத்தான் இதற்குக் காரணமாக இருக்கவேண்டும். இந்தச் சலிப்பை மாற்றி ஊக்கம் உண்டாக்கிக்கொள்ள அது ஏறும்முறைகளைப் பலவிதமாக மாற்றிக்கொள்ளும்.

அட்டவணை 4

பிடித்தல்திறமையில் முன்னேற்றம்.[32]

உடல் உறுப்பு இயக்கச் செயல்		வயது மாதங்களில்
சிவப்பு மோதிரத்தைக் கையில் வைத்துக்கொள்ளுதல்: (கையில் வைத்தபோது இந்தச் சோதனைக்காகவே செய்த மோதிரத்தைக் கையில் வைத்துக் கொள்கிறது)	...	0·7
விளையாடும்போது கை நீட்டல்: (மல்லாக்காகப் படுத்திருக்கும்போது, தான் தோன்றி விளையாட்டில் குழந்தை நேர் மேலே கையை நீட்டுகிறது)	...	1·7
கை விரல்கள்-முட்டி-நன்றாகத் திறந்திருப்பது: (எதையும் பிடித்திருக்காவிட்டாலும் (முட்டி) கை விரல்கள் நன்றாகத் திறந்திருப்பது)	...	3·6
கைக் கட்டைவிரல் ஒன்றைப் பிடிக்கச் சாதகமான நிலையில் ஆள்காட்டி விரலுக்கு எதிரே நிற்றல்: (ஒரு மரத்துண்டைப் பிடிக்கும் முயற்சியில் கைக் கட்டைவிரல், பிடிக்கச்சாதகமாக ஆள்காட்டி விரலுக்கு எதிரே நிற்றல்)	...	4·1
கைக்கட்டைவிரல் ஒருபொருளைப் பிடிக்கத்தக்கபடி ஓரளவு மற்றவிரல்களை நெருங்குதல்: (கைக்கட்டைவிரல் ஓரளவு-முற்றும் அல்ல-ஒரு பொருளைப் பிடிக்கத்தக்கபடி மற்றவிரல்களை நெருங்குதல்-மரக்கட்டையை எடுக்க உள்ளங்கை, கைக்கட்டை விரல், மற்ற விரல்கள் எல்லாவற் றையும் பயன்படுத்தல்)	...	5·1
ஒரே ஒரு கையால்மட்டும் பொருளைப் பிடிக்க முயலுதல்: (ஒரு பொருளைப் பிடிக்கப் பலமுறை ஒரே ஒரு கையால்மட்டும் முயன்று சமாளித்தல்)	...	6·4
மணிக்கட்டைச் சுழற்றுதல்: (விளையாட்டுச் சாமான்களை எடுத்துச் சமாளிக்க மணிக்கட்டைச் சுழற்றுதல்)	...	6·7

[32] குழந்தை வளர்ச்சி ஆராய்ச்சிக்குழு அறிக்கை ஒன்றில் கண்ட, 'முதல் மூன்று வருஷங்களில் குழந்தையின் உடல் உறுப்புச் சக்தி வளருதல்' என்பது பற்றிய கட்டுரையில் இருந்து அனுமதி பெற்ற பிரசுரம். ஆசிரியர், நான்ஸிபெய்லி, (Nancy Bayley, 1955).

ஒரு பொருளைப் பிடிப்பதற்கு ஏற்றபடி கைக் கட்டைவிரலும் மற்றவிரல்களும் முற்றும் இணைதல்: (மரக்கட்டையைக் கைக் கட்டைவிரலையும் மற்ற விரல்களையும் சேர்த்தே பிடித்தல்-உள்ளங் கையால் அல்ல.)	...	7·6
கைவிரல்களால் ஓரளவு பிடித்தல்: (ஒரு சிறுபொருளைக் கைக் கட்டைவிரலோடு பல விரல்களை இணைத்துப் பிடித்து எடுத்தல்; விரல் களால் உள்ளங்கைக்குள் தள்ளி எடுத்தல் அல்ல,)	...	7·8
வெகுநன்றாக அச் சிறுபொருளைப் பிடித்து எடுத்தல்: (அந்தச் சிறுபொருளை வெகுநன்றாகக் கைக் கட்டை விரலாலும் ஆள்காட்டி விரலாலும் மட்டும் பிடித்து எடுத்தல்)	...	9·3

உடலுறுப்புஇயக்கச்சக்தியின் பிந்திய சிறப்புக்கூறுகள்

குழந்தை, தானே துணையின்றி நடக்கக் கற்றுக்கொள்வதில் வெற்றிபெற்ற பிறகு, குறிப்பிட்ட சில உடலுறுப்பு இயக்கச் சக்தியின் முன்னேற்றம் நடைபெற வேண்டுமானால், முன்பு ஏற்பட்டதைவிடச் சிறப்பான வாய்ப்புகள் நேரவேண்டும். பெரு நோக்காகப் பார்க்கும்போது (within broad limits) ஒரேமாதிரி யான சூழ்நிலையில் வசிக்கும் குழந்தைகள், இந்த இயக்க முயற்சியின் ஒருநிலையிலிருந்து மற்றொருநிலைக்கு முன்னேறுவதில் ஒரேமாதிரியான செயல்முறையையே பின்பற்றுகிறார்கள்; புதுத் திறமைகள் பெறுவதிலும் முன்னேற்றமுறை ஒரேமாதிரியாகவே இருக்கிறது. ஒருதிறமையை ஒரு குழந்தை, பெறவேண்டிய பருவத்தில் பெற வாய்ப்பில்லை என்று வைத்துக்கொள்வோம். வயதானபிறகு அந்தத் திறமை பெறும் வாய்ப்புக் கிடைத்தால், குழந்தைப்பருவத்தில் என்ன என்ன படிகள் மூலம் அந்தத் திறமை வருமோ அதே படிகள் மூலமே இப்போதும் இந்தத் திறமையைப் பெறவேண்டும். என்றாலும் வயதான குழந்தை இந்தப் படிகளை விரைவில் கடந்து முன்னேறிவிடக்கூடும்.

நடத்தல், ஓடுதல், குதித்தல்

நடைபழகிய பிறகு குழந்தைகளிடம் தோன்றும் சில இடப் பெயர்ச்சித் திறமைகளின் வளர்ச்சியை 171-ஆம் பக்கத்து 5-ஆம் அட்டவணை சுருக்கிக் கூறுகிறது.

சக்கரம் வைத்த விளையாட்டுச்சாமான்களை உபயோகித்தல்

குழந்தைகளிடம் சக்கரம் வைத்த விளையாட்டுச்சாமான்களை உபயோகிப்பதில் ஏற்படும் முன்னேற்றம் பற்றிய ஆராய்ச்சி ஒன்றை ஜோன்ஸ் (Jones, 1939) என்பவர் செய்தார். குழந்தைகள், பெரியவர்கள் ஆக ஆக மாறிக்கொண்டேவரும் இடப்பெயர்ச்சித்திறமைகள் காரணமாக ஏற்படும் பிரதிச்செயல் பற்றிய சில உண்மைகளை இந்த ஆராய்ச்சி வெளிப்படுத்துகிறது. இந்த ஆராய்ச்சிக்கு 21 மாதம் முதல் 48 மாதம் வரை வயதுள்ள 24 குழந்தைகள் பொருளாயினர். குழந்தைகளின் இந்த இடப் பெயர்ச்சி ஆற்றல் அதிகரிக்க அதிகரிக்க, குழந்தைகள் உபயோகிக்கும் பொம்மைவகைகளில் மாறுதல் ஏற்படுவதையும், அவர்கள் அக்கறை ஒன்றிலிருந்து மற்றொன்றுக்கு மாறுவதையும் பின்வரும் ஆராய்ச்சிச்செய்தி விளக்குகிறது.

பத்துமாதத்தில் டேவிட், மெதுவாகத் தவழ்ந்து அறையில் இருந்த ஒரு சிறு பொம்மைவண்டியிடம் சென்றான். அவன் அதற்குள்ளே பார்த்தான். பிறகு அதன் ஒருபக்கத்தைப் பிடித்துக்கொண்டு கொஞ்சம் நிமிர்ந்தான். பிறகு தன் விரல்களால் கரடுமுரடான அதன் மேல்பகுதியைத் தடவிப் பார்த்தான். இந்த ஆராய்ச்சி முடிந்ததும் திரும்பித் தவழத் தொடங்கினான்; பிறகு சட்டென்று திரும்பி அந்த வண்டியை மெதுவாக ஒரு தள்ளுத் தள்ளினான். அதனிடம் அவன் காட்டிய அக்கறையின் நேரம் 35 விநாடிகள்.

பிறர் துணையின்றித் தானாகவே சில அடிகள் நடக்கும் திறமை பெற்றிருந்த 12 மாதக் குழந்தையான பார்பாரா (Barbara), முப்பது மாதக் குழந்தையான தன் அண்ணன், ஒரு பெரிய பொம்மைவண்டிக்குள் ஏறுவதைப் பார்த்தாள். உடனே அவள் எழுந்து நின்றுகொண்டு, வண்டியில் இருந்த அண்ணனோடு வண்டியை அந்த அறையின் ஓர் ஓரத்திலிருந்து இன்னோர் ஓரத்துக்குத் தள்ளினாள். உண்மையில் ஆள் இல்லாத போது, அவளால் அதைத் தள்ள முடியவில்லை; அது அவள் கைக்கு நழுவி நழுவி ஓடிவிடும். (சிறு குழந்தைகள், ஆரம்பத்தில் பொம்மைவண்டிகளைப் பெரும்பாலும் நடைபழகும் சாதனமாகவே பயன்படுத்தும் என்பதை இந்த உதாரணம் காட்டுகிறது; தக்க அளவு கனம் உள்ள, உறுதியான, எளிதில் கவிழவோ புரளவோ செய்யாத, லேசாகத் தொட்டவுடன் நகராத பொம்மைவண்டிகளே இந்தநிலைக் குழத்தைகளுக்கு நடைவண்டிகளாகத் தக்கவை; உறுதியற்ற, லேசான, எளிதில் தள்ளக்கூடிய வண்டிகள் தக்கவை அல்ல.)

அட்டவணை 5

இடப்பெயர்ச்சி முன்னேற்றங்கள் [33]

உடலுறுப்பு இயக்கச் செயல்கள்		வயது மாதங்களில்
பக்கவாட்டில் நடத்தல்	...	16·5
பின்னோக்கி நடத்தல்	...	16·8
ஒரே அடியால் பாதத்தில் துணையோடு நிற்றல்	...	19·9
மாடிப்படிகளில் துணையோடு ஏறுதல்	...	20 3
மாடிப்படிகளில் துணையோடு இறங்குதல்	...	20·5
மாடிப்படிகளில் தானுகவே ஏறுதல்	...	24·3
படி ஒவ்வொன்றிலும் இரண்டு பாதங்களையும் வைத்து மாடிப்படிகளில் தானுகவே இறங்குதல்	...	24·5
பூமியின்மேல் எகிறிக் குதித்தல்-இரண்டுபாதங்களும்	...	28·0
இடதுபாதத்தை மட்டும் ஊன்றி நிற்றல்	...	29·2
வலதுபாதத்தை மட்டும் ஊன்றி நிற்றல்	...	29·3
கால்விரல்களை மட்டும் ஊன்றி நடத்தல்	...	30·1
நடைபலகையில் இரண்டுபாதங்களையும் ஊன்றி நிற்றல்	...	31·0
கீழே கிழித்த கோடு ஒன்றின் மேலேயே நடத்தல்-பொதுவாகத் திசை அறிவு	...	31·3
நாற்காலியிலிருந்து கீழே குதித்தல்	...	32·1
மாடிப்படியில் பாதங்களை மாற்றி மாற்றி வைத்து ஏறுதல்	...	35·5
மூன்று மீட்டர் தூரம் கால்விரல்களை ஊன்றி நடத்தல்	...	36·2
30 செ. மீ. (1 அடி) உயரத்திலிருந்து கீழே குதித்தல்	...	37·1
36 முதல் 60 செ. மீ. நீளம் வரை எகிறிப் பாய்தல்	...	39·7
20 செ. மீ. உயரத்துக்கும் குறைந்த அளவில் கட்டியுள்ள ஒரு கயிற்றைத் தாண்டுதல்	...	41·5
60 முதல் 85 செ. மீ. நீளம் வரை எகிறிப் பாய்தல்	...	48·4
வலதுகாலை மட்டும் ஊன்றி 2 மீட்டருக்குக் குறைவான நீளம் எகிறிக் குதித்தல்	...	49·3
மாடிப்படிகளில் கீழே கால்களை மாற்றி மாற்றி வைத்து இறங்குதல்	...	50·0

[33] குழந்தைவளர்ச்சி பற்றிய ஆராய்ச்சிக்குழுவின் அறிக்கை (1935 எண் 1. 26ஆம் பக்.) 'முதல் மூன்றுவயதுக் குழந்தைகளிடம் தோன்றும் உடலுறுப்புச்சக்தி பற்றிய ஆராய்ச்சி' ஆசிரியர் - நான்ஸி பெய்லி, (Nancy Bayley).

வயது ஏற ஏறப் பொம்மைவண்டிகளைக் கையாளுவதில் குழந்தைகள் நல்ல திறமை பெறுகின்றன ; இது இயற்கையாக நேரவேண்டியதுதான். இப்போது குழந்தைகள் பொம்மை வண்டியை மட்டத்தரையிலோ சாய்வான ஒரு ஏற்றத்திலோ ஒரு கவானு–வளவு–க்கு அடியிலோ தள்ளவோ இழுக்கவோ கூடிய திறமையைப் பெற்றுவிடுகின்றன. 21 மாதக் குழந்தைகளில் நூற்றுக்கு 15 பேர் இந்த வண்டியைச் சாமான்வண்டிகளாகப் பயன்படுத்தினர் ; 36 மாதத்தில் நூற்றுக்கு 55 பேர் இப்படிப் பயன்படுத்தினர்.

ஏறு வரிசையில் உள்ள வயதுகளில் குழந்தைகள் இந்த வண்டியை எப்படி எப்படிப் பயன்படுத்தினர்கள் என்பதைப் பின்வரும் அறிக்கை காட்டுகிறது. இந்த அறிக்கை விரிவான ஒன்றின் சுருக்கமே ஆகும்.

இருபத்தொரு மாதங்கள்

வண்டியில் ஏறத் தொடங்குகிறது; ஆனால் ஏறுமல் திரும்பி விடுகிறது ; திரும்பிவந்து வண்டியைப் பார்க்கிறது. பின்னல் நின்றுகொண்டு அதை முன்னல் தள்ளுகிறது; விட்டுப் போகிறது. அறையிலுள்ள வேறு பொருள்களை ஆராய்கிறது. வண்டியின் லேசாக அசைக்கக்கூடிய உறுப்பொன்றை அசைத்துப் பார்க்கிறது. வண்டியை முன்னும் பின்னுமாகத் தள்ளுகிறது. அறையில் உள்ள வேறு பொருள்களோடு விளையாடுகிறது. இப்படியெல்லாம் செய்கிறது. (பத்துநிமிட நேரத்தில் குழந்தை வண்டியினிடம் மூன்று முறை போய்ப்போய்த் திரும்பிவிட்டது.)

இருபத்துநான்கு மாதங்கள்

வலதுமுழங்காலை வண்டிக்குள்ளும் இடதுபாதத்தைத் தரையிலும் வைத்துக்கொண்டு வண்டியில் ஏறுகிறது. முன்னே குனிந்து வண்டிவிளக்கை ஆராய்கிறது. வண்டியில் உட்கார்ந்துகொண்டு கைப்பிடியை அசைக்கிறது. (வண்டியை நகர்த்தும் நிலையில் குழந்தை இருந்தாலும் அது நகர்த்துவதில்லை என்பதைக் கவனியுங்கள்). வண்டியின் பக்கவாட்டில் உள்ள வியாபாரச்சின்னத்தைத் தொடுகிறது. சக்கரங்களை ஆராய்கிறது. வண்டியின் பல உறுப்புக்களையும் தொடுகிறது. கைப்பிடியை மேலே இழுக்க ஒரு முறை முயலுகிறது. பிறகு கைப்

பிடியைக் கீழே விட்டுவிட்டு, 'நான் வீட்டுக்குப் போய்ச் சார்லியைப் பார்க்க வேண்டும்' என்று சொல்கிறது. (ஐந்து நிமிஷ நேரம் முழுவதையும் வண்டிக்குள்ளேயே வண்டியுடனே செலவழித்த பிறகு இது). குழந்தையை ஆராய்பவர் அதனிடம் வண்டியைப் பயன்படுத்தச் சொல்கிறார். அது வண்டியைத் தள்ளுவதுபோல் சில முறை பாசாங்கு செய்கிறது; சற்று இழுக்கிறது; பிறகு அதை விட்டுவிட்டு அலையத்தொடங்குகிறது.

முப்பது மாதங்கள்

வண்டியில் வலதுமுழங்காலையும் இடதுபாதத்தைத் தரையிலும் வைத்து வண்டியில் ஏறுகிறது. வண்டியை ஓட்டுகிறது. முதலில் முன்புறமும் பிறகு பின்புறமும் ஓட்டுகிறது. கீழே இறங்கிப் பொம்மைவண்டி வேண்டுமென்று கேட்கிறது. (ஏறுவண்டியில் வேறு சாமான்களையும் தன்னோடு போட்டுக் கொள்ள விரும்புகிறது போலும்; வண்டியைப் பயன்படுத்தச் சொன்னால், ஒரு சிறு பொம்மைவண்டியைக் கொண்டுவந்து பெரியவண்டிக்குள் போடுகிறது). தள்ளுகிறது; இழுக்கிறது. வண்டியின் இருபுறமும் காலைத் தொங்கவிட்டபடி உட்கார்ந்து இரண்டுபாதங்களாலும் வண்டியை இயக்க முயல்கிறது. ஆனால் காலுக்குத் தரை எட்டுவதில்லை. பிறகு முன்போலவே ஒரு காலால் வண்டியை ஓட்டுகிறது. தள்ளுவதும் இழுப்பதும் தொடர்ந்து நடக்கிறது.

முப்பத்தாறு மாதங்கள்

ஒரு காலால் வண்டியை ஓட்டும் திறமை வந்துவிட்டது. சாய்வான ஓர் ஏற்றத்தின்மேல் காலியாக வண்டியை இழுத்துச் சென்று, வண்டியில் ஏறி அதைத் தானே நகரவிட்டு இறங்குவது; வண்டியோடு அழுக்கும் குப்பையும்கூட இழுபடுகிறது.

நாற்பத்தெட்டு மாதங்கள்

இழுப்பது, தள்ளுவது, வண்டியைப் பள்ளத்தில் தானாக இறங்கவிடுவது; கால்களால் வண்டியை இயக்குவது. சாமான்களை இழுக்கும் சாதனமாக வண்டியைப் பயன்படுத்துவது, இவைகள் தொடர்ந்து நடைபெறுகின்றன. முக்கியமான இரண்டு புதுச்செயல்கள் கிளம்புகின்றன; (1) வண்டியைக்

கற்பனைவிளையாட்டுகளுக்குப் பயன்படுத்துவது. ('தானே நகரும் வண்டிவிளையாட்டை நான் விளையாடுகிறேன்' என்று சொல்வது) (2) வண்டியில் ஏறி நின்றுகொண்டு கைப்பிடியால் வண்டியை வேண்டியபடி திருப்புகிறது; சகோதரி குழந்தையின் வேண்டு கோளுக்கு இணங்கி வண்டியைத் தள்ளுவாள்: 'நான் நின்று கொண்டே சவாரி செய்கிறேன், பாருங்கள்' என்று பெருமை பேசுவது. பிறகு இன்னொரு குழந்தையைப் பார்த்து, 'நீ எப்போதாவது வண்டியில் நின்றபடி சவாரி செய்திருக்கிறாயா?... அது எவ்வளவு வேடிக்கையாக இருக்கிறது தெரியுமா?' என்று கேட்பது. 'உன்னால் விழாமல் சவாரி செய்ய முடியுமா?' என்று கேட்பது.

ஏதாவது ஒரு திறமையில் குழந்தைக்குப் பயிற்சி ஏற்பட்டு, 'இனிமேல் அதில் முழுக்கவனமும் செலுத்த வேண்டாம்' என்ற நிலை வந்தவுடன், அது இந்தச் செயலோடு வேறு ஒரு செயலையும் இணைத்துச் செய்யத் தொடங்குகிறது. அதாவது ஒரே ஒருவகை இயக்கம் மட்டுமே தொழிற்பட்ட செயலிலிருந்து மாறிப் பல இயக்கங்கள் இணைந்து தொழிற்படும் ஒரு செயலைச் செய்யக் குழந்தை திறன் பெறுகிறது. பின்னல்-48 மாத அளவில்-தாங்கள் கொண்ட சில புதியகருத்துக்களைச் செயல்படுத்தும் முறையில் குழந்தையின் கவனம் செல்கிறது. புதியகருத்தைச் செயல்படுத்தும் இந்தப் புதியமுயற்சி அல்லது திட்டத்துக்கு ஓர் அங்கமாகவே முன்னைய தனிச்செயல்திறமை இப்போது ஒதுங்கி விடுகிறது.

வேகத்திலும் பலத்திலும் அதிகரிப்பு தப்பில்லாமல் செய்யும் திறன்

6-ஆம் அட்டவணையில் வேகம், கணக்காகச் செய்யும் திறன், ஆற்றல் இவைகளுக்கும் சில உடற்பயிற்சிச் செயல் களுக்கும் உள்ள தொடர்பு தரப்படுகிறது. ஐந்து வயது முதல் ஏழு வயது வரை உள்ள 50 பையன்களையும், 50 பெண்களையும் கொண்டு ஜெங்கின்ஸ் (1930) என்பவர் செய்த ஆராய்ச்சியை அடிப்படையாகக் கொண்டது இது. சோதனைக்கு உட்பட்ட குழந்தைகளைப்பற்றியும், ஒவ்வோர் வயது நிலையிலும் இந்தக் கணக்கு எப்படிப் பரவியிருந்தது என்பதுபற்றியும் தெரிந்து கொள்ள வேண்டுமானால் மூல ஆராய்ச்சிக் குறிப்புக்களைப் பார்க்க வேண்டும்.

தனிச்செயல் திறமைகள், சமூக அறிவுச்செயல்களோடு இணைதல்

உடலுறுப்புஇயக்கம், இடப்பெயர்ச்சிஇயக்கம்பற்றிய ஆற்றல்கள் நிலைபெற்றவுடன், உடல் சம்பந்தமான மேற்கண்ட ஆற்றல்களைச் சமூக சம்பந்தமான, அறிவு சம்பந்தமான செயல்களோடு இணைத்துத் தொழிற்படும் ஆற்றல் வளரத் தொடங்குகிறது. சக்கரம் போட்ட விளையாட்டுச்சாமான்களை உபயோகிப்பதில் குழந்தைகளிடம் ஏற்பட்ட முன்னேற்றத்தை, ஆராய்ந்த ஜோன்ஸ் என்பவர், ஓர் உடல்இயக்கத்திறமையைமட்டும் முற்றப் பழகும் முயற்சில் ஈடுபட்டுள்ள குழந்தைகள், அந்த முயற்சியையே ஒரு திட்டமாக–பலசெயல் இணைப்பாக–நினைத்து, தம் முழுக்கவனத்தையும் அதில் செலுத்துவதைக் கண்டார்; (ஜோன்ஸ் 1939). ஆனால் அடிப்படைச்செயல்களான இந்த இயக்கங்களை (முச்சக்கர வண்டிச் சவாரி, குழந்தை மோட்டாரைச் சரியாகத் திசையும் விசையும் அறிந்து செலுத்தும் திறமை போன்றவை.) முற்றக் கற்றுத் துறைபோன குழந்தைகள், அதையே தம் முழுக்கவனத்தையும் கவரும் தொழிலாகக் கொள்வதில்லை. ஆனால் இந்தத் திறமையை ஒரு பெரிய திட்டத்தின் துணைச்செயலாகவே கொண்டனர்; (சாமான்களை ஓர் ஊரிலிருந்து இன்னோர் ஊருக்குக் கடத்தும் விளையாட்டு).

அட்டவணை 6

பலவகை உடல் உறுப்புஇயக்க ஆற்றல்களில் இடப்பெயர்ச்சி ஆற்றல் ஐந்து, ஆறு, ஏழுவயதுக் குழந்தைகள் பெற்ற சராசரித்திறமைக் கணக்குகளை இந்த அட்டவணை காட்டுகிறது.[34]

ஆற்றலும், கணக்குக்கு உபயோகித்த சோதனை அளவும்	ஐந்து வயது ஆண்	பெண்	வயதுக்குழு 6 வயது ஆண்.-	பெண்	7 வயது ஆண் -	பெண்
35 கஜ ஓரே ஓட்டம் எவ்வளவு விநாடிகள் பிடித்தது	9·30	9·70	8·52	8·84	7·92	8·02
50 அடி தூரம் தவளைத் தாண்டு-தவ் றில் லா மல் - விநாடிக் கணக்கு	10·82	10·33	9·20	8·89	8·81	7·59
பேஸ்பந்தை — ஓர் இலக்கில் வீசுதல்-10 அடி தூரம்—தவறு அங்குலங்களில்	8·87	16 90	5·40	13·17	4·20	8·50
பேஸ்பந்து வீச்சு—தூரம்—அடிகளில்	23·60	14·50	32·80	17·80	41·40	24·40
கால்பந்து உதைத்தல்—தூரம்—அடிகளில்	11·50	8·00	18·40	10·10	25·40	41·00
நின்றுகொண்டு—தூரம் தாண்டுதல்—அங்குலக் கனைக்கு	33·70	31·60	39·30	38·00	42·20	41·00
ஓடிவந்து தூரம் தாண்டுதல்—அங்குலக்கணக்கு	34·40	28·60	45·20	40·00	58·80	50·80
எகிறிக்குதித்து மேலே உள்ள ஒன்றைத் தொடுவது—செங்குத்தான உயரம் — அங்குலங்களில்	2 52	2·22	4·02	3·48	4·98	4·28

[34] ஐந்து, ஆறு, ஏழுவயதுக் குழந்தைகளின் உடலுறுப்பு இயக்க ஆற்றல், இடப்பெயர்ச்சிஆற்றல் இவைகளின் ஒப்புமைபற்றி எல். எம். ஜெங்கின்ஸ் (L. M. Jenkins, 1930) செய்த ஆராய்ச்சியின் தழுவல்; கல்வி முயற்சிக்கு உதவியான ஆராய்ச்சி. (கொலம்பியா பல்கலைக் கழகம், நியூயார்க், ஆசிரியப் பயிற்சிக் கல்லூரி. நம். 4, 4, 54-ஆம் பக்.) அனுமதிபெற்றுப் பிரசுரித்தது.

ஒரு செயலில் திறமை பெற்றுவிட்ட ஒரு குழந்தைக்கு, அதற்குப்பின் அந்தச் செயலில் அக்கறை இருக்காது என்று நினைப்பது சரியல்ல. அது தன் திறமையில் துறைபோகவும் அதை விரிவாக்கிக்கொள்ளவும் முயலலாம். அந்தச் செயலில் நேரக்கூடிய ஆபத்தான கட்டங்களைக் கற்பனை செய்து, அவற்றை ஆக்கி வெல்ல முயலலாம்; அச்செயலுக்கு 'நகாசு' போட (embroider)வும் விரும்பலாம்: தன் மூன்றுசக்கரவண்டியை அது மேடுபள்ளம் நிறைந்த இடங்களில் விட்டுப் பழகும்; குறுகிய ஆளோடியில் (ledge) விட்டுப்பார்க்கும்; கடுமையான இறக்கத்தில் விடும்; வழுக்குப்பலகையில் (slide) பின்னோக்கி இறங்கும்; நின்ற நிலையில் இரண்டுகைகளாலும் பந்தைப் பிடிக்கும் திறமைபெற்ற குழந்தை, ஓடிக்கொண்டே பிடிக்கவோ ஒரு கையால் பிடிக்கவோ பழகும். ஒரு சிறுகுழந்தைகூடத் திறமையாகக் கையாளக்கூடும் சில செயல்களிலும் பின்னும் முன்னேற்றமும் 'நகாசும்' ஏற்பட நிறைய வாய்ப்பு, குழந்தை பெரியவன் ஆக ஆக ஏற்படும். கோலி விளையாட்டு; உருளைகளில் ஏறி, அவற்றை உருட்டியபடி நடத்தல்; நீந்துதல்; ஸைக்கிள் விடுதல்; பலவகைப் பந்துவிளையாட்டுக்கள் இவை இத்தகைய செயலுக்கு உதாரணங்களாம். பந்துவிளையாட்டில் முன்னேற்றத்துக்கும் நகாசுக்கும் இருக்கும் வாய்ப்புக்களுக்கு எல்லையே இல்லை. முதல் முதலாக விளையாட ஆரம்பிப்பவனுக்கு முன் எவ்வளவு பிரச்சினைகளை இது எழுப்புமோ அவ்வளவு பிரச்சினைகளை நன்கு பயிற்சி பெற்ற ஒரு பெரிய விளையாட்டுக் காரனுக்கு முன்னும் இது எழுப்பும்.

இயக்கச்செயல்களும் கலைத்திறமைச் செயல்களும்

லளிதக் கலைத்திறமையில் உடல்இயக்கச்சக்திக்கு முக்கிய மான பங்கு உண்டு. களிமண்ணால் பொம்மைகள் செய்தல், சதுர மரக்கட்டைகளால் பொம்மைவீடு கட்டுதல், அழகுணர்ச்சி ததும்பும் நாட்டியம், வாத்தியம் வாசித்தல் முதலிய கலைப்பயிற்சி களுக்கு அறிவும் யோசனையும் திட்டமிடும் திறனும் எவ்வளவு அவசியமோ அவ்வளவுக்கு உடல்உறுப்புஇயக்கத் திறமையும் அவசியம். இந்தச் செயல்திறமைகளில் ஒழுங்கான ஒருமுறைக்குக் கட்டுப்பட்ட பலநிலைகளின் மூலமே குழந்தைகள் முன்னேறு கிறார்கள் என்று ஆராய்ச்சியாளர் கூறுகின்றனர். நாலுவயதுக் குழந்தை ஒன்றுக்கும் ஆறுவயதுக்குழந்தை ஒன்றுக்கும், களிமண் பொம்மை செய்ய, ஒரே வகையான வாய்ப்பை நாம் கொடுத் தாலும், ஆறுவயதுக்குழந்தையின் திறமை நான்குவயதுக் குழந்தைக்கு வராது. ஆனால் ஆறுவயதுக்குழந்தை ஒன்றுக்கு

முதல் முதலாகக் களிமண் தந்து பொம்மைசெய்யச் சொன்னால், ஆரம்பத்தில் அது அதனிலும் சிறியகுழந்தை செய்வதுபோலவே தாறுமாறுகச் செய்யும்; ஆனால் வெகுசீக்கிரத்திலேயே அது இந்த நிலையிலிருந்து முன்னேறிவிடும். எந்தச் செயலையும் முதல் முதலாகக் கற்பவர், ஆரம்பநிலையில் தொடங்குவதே பின்னால் விரைவில் திறமைபெற நல்ல வழி என்பதை இது விளக்குகிறது. ஒரு குழந்தையின்நிலையில் இருந்து, அதைப்போலவே தொடக்கத்தில் செய்ய நேர்ந்தாலும் அதற்காக வெட்கப்பட்டுப் பின்வாங்கக்கூடாது.

ஜான்ஸனும் அவர்களோடு ஆராய்ச்சி நடத்திய துணைவர்களும் (1933), சதுரமான மரக்கட்டைகளை வைத்துக்கொண்டு வீடு முதலியவை கட்டுவதில் குழந்தைகளிடம் காணப்படும் முன்னேற்றம் பற்றிய சுவையான சில விவரங்களைத் தந்திருக்கிறார்கள். முதல் முதலில் குழந்தைகள் இந்த மரக்கட்டைகளை வெறுமனே கையாண்டு, எடுத்துச் சென்று ஓரிடத்தில் ஒழுங்கற்ற பல குவியல்களாக வைக்கின்றன. இரண்டுவயதுக்கும் மூன்று வயதுக்கும் இடையில் இந்தக் கட்டைகளால் எளிய சில கோலங்களை (designs) அமைக்கத் தொடங்குகிறார்கள்: அவற்றை ஒரு வரிசையாக வைக்கிறார்கள்; ஒன்றன்மேல் ஒன்றுக அடுக்குகிறார்கள்; கோபுரம் கட்டுகிறார்கள். இருவகை அளவுள்ள மரக்கட்டைகளை மாற்றிவைக்க, இவர்கள் தொடங்குவார்கள்; ஓர் ஒழுங்கான உருவை அமைக்க (கட்டடம் கட்ட) முயல்வார்கள்; பாலம் அல்லது, சுற்றுச் சுவர் அடைப்பு, புதுப்புது அமைப்புக்களைத் திட்டமிட்டுக் கட்டுவதிலும், கட்டைகளைக் கையாளுவதில் காணப்படும் எளிமையும் இந்தச் செயலில் குழந்தை பெற்றுவரும் முன்னேற்றத்தைக் காட்டுகின்றன. நான்கைந்து வயதில் குழந்தை இந்தக் கட்டைகளால் தெளிவான சில அமைப்புக்களை ஆக்கும் சக்தி பெற்றன; ஐந்தாறுவயதில் உண்மைக்கட்டடம் போன்றவற்றை அமைக்கும் முயற்சிகள் தலையெடுத்தன. இந்த முன்னேற்றங்களுக்கான காலஅளவும் இந்தப் படிகளின் தொடர்ச்சிமுறையும் குழந்தைக்குக் குழந்தை வேறுபட்டன. மரக்கட்டை விளையாட்டு அநுபவமே, அதுவரை இல்லாத குழந்தைகளிடம், நான்கு அல்லது ஐந்துவயதில் இவற்றைக் கொடுத்தால், இரண்டுவயதுக் குழந்தை ஒன்று இந்த மரக்கட்டைகளை எப்படிக் கையாண்டதோ அப்படியே இவர்களும் கையாளுகிறார்கள்; ஆனால் பின்னுள்ள படிகளை எல்லாம் விரைவில் தாண்டி முன்னேறிவிடுகிறார்கள்.

குழந்தைப்பள்ளிக்கூட மாணவர்கள், பொம்மைக் கட்டட வேலைக்குத் தாமாகவே மரக்கட்டைகளைக் கையாண்டபோது வேறு வேறு வயதுள்ளவர்கள் செயலில் ஒரேவகைக் கட்டடங்கள் பெரும்பாலும் அமைந்த அளவை 7-ஆம் அட்டவணை காட்டுகிறது. ஸ்லேட்டர் (1937) செய்த ஆராய்ச்சியின் பலன் இது. நாலு அம்ச அளவுகோல் ஒன்றைக்கொண்டு குழந்தைகளின் திறமையை அளந்து குறித்தார்கள். அறிக்கைச் சுருக்கம் இதைப் பற்றிக் கூறுகிறது.

குழந்தைகளின் சித்திரம் எழுதும் முயற்சிகளில், ஒருவகைப் பொது முன்னேற்ற ஒழுங்கு காணப்படுகிறது. 'முதலில் குழந்தை வழிமுறைகளை ஆராயும் முயற்சியில் (exploration) ஈடுபடுகிறது. இதைத் தொடர்ந்து உடல்உறுப்பு (கை, விரல்கள்) இயக்க ஆட்சிச்சக்தி ஒன்றைப் பெற அது முயல்கிறது. பிறகு சில உருவஅமைப்புக்களை (கோலங்களை designs) வரைய முயல்கிறது; முடிவாக $3\frac{1}{2}$ அல்லது நாலு வயதில் கண்ணால் கண்ட சிலவற்றை வரையும் முயற்சி தொடங்குகிறது' என்று பிபர் (Biber, 1934) கண்டு சொல்கிறார். சித்திரம் வரையும் முயற்சித்தொடக்கத்தில் குழந்தைகள், படுக்கைக்கோடுகளை வரையும் சக்தி பெறுமுன் செங்குத்துக்கோடுகளையே வரைகிறார்கள். மற்றொருவர் எழுத எழுத அதைப் பார்த்து அப்போது அப்போது அப்படியே எழுதப் பழகுவதே குழந்தைகளுக்கு எளிதாயிருக்கிறது; முடிந்தசித்திரம் ஒன்றைப் பார்த்து எழுதுவதற்கு இடர்ப்படுகிறார்கள்.

அட்டவணை 7

மரக்கட்டைகளால் கட்டடம் கட்டும் செயல்.[35]

இந்தச் செயலின் பல நிலைகள்	ஒவ்வொரு நிலைச் செயலும் வல்ல குழந்தைகளின் எண்ணிக்கை						
	2 வயது	2½ வயது	3 வயது	3½ வயது	4 வயது	4½ வயது	மொத்தம்
ஒழுங்கற்ற நிலையில்லாத கோபுரங்கள் (தாமே கலைந்து விழுந்து விடும்; அல்லது கட்டிய குழந்தைகளே உற்சாகமாகக் கலைத்துவிடும்.)	3	9	4	—	—	—	16
(2) கவனமாகக் கட்டிய கோபுரங்கள் (ஆரம்பத்திறமை; என்றாலும் தொழில்முறைப்படி ஓரளவு நிலைத்து நிற்கும் முறையில் பொருத்தப்பட்ட கட்டை அமைப்பு).	1	5	7	9	3	—	25
(3) ஏதோ ஒருவகைக் கற்பனை கலந்த விரிவான அமைப்பு; (ஒரு குறிப்பிட்ட திட்டம்; ரெயில் அல்லது வீடு: பார்த்தால் இன்னது என்று புரிந்து கொள்ளும் முறையில்)	—	1	6	1	4	2	14
(4) கவனமான சமச்சீர் (symmetrical) அமைப்பு; (சாளரங்களோடு கூடிய வீடுகள்; தண்டவாளங்களில் ரெயில்-போல)	—	2	2	1	2	2	9

[35] ஈ. ஸ்லேட்டர் எழுதியதன் தழுவல்: குழந்தை வளர்ச்சிப் பள்ளி மாணவர் 40 பேரிடம், வீட்டுச்சூழ்நிலையோடு தொடர்பு படுத்திச் செய்த ஆராய்ச்சி: துலங்கலின் மாதிரி, எல்லை, ஒழுங்கீனங்கள் பற்றியது. ஹார்வார்டு பல்கலைக் கழகத்தோடு இணைந்த பொதுமக்கள் உடல் நலப் பள்ளிக்கூடத்தைச் சார்ந்த, குழந்தை உடல்நலமும் முன்னேற்றமும் பற்றிய ஆராய்ச்சிக்கூடக் குழுவினர் 1939 இல் வெளியிட்ட கைப்புத்தகம்: (4, 2, 148-ஆம் பக்கம்) அனுமதி பெற்ற வெளியீடு.

இயக்கச்சக்தி முன்னேற்றங்களின் உள்ளுறவு

குழந்தைப்பருவம் முதல் 18 வயது ஆகும் வரையில் ஏற்படும் இயக்கச்சக்தி வெற்றிகள் பலஅம்சங்களின் கூட்டுப்பலனையே காட்டுகின்றன. இந்த முன்னேற்றத்தை நிர்ணயிக்கும் அம்சங்களுள் வெளிப்படையாகத் தெரிபவை உடல் வலிவு, வேகம், உருவ அளவு, உடல் கட்டு இவைகள் ஆம். இந்த இயக்கத்தைப் பாதிக்கும் அம்சங்களுள் ஒரு நிர்ணயப்படுத்த முடியாதவை பின்வருவன ஆகும்; சிரத்தை; தன்னம்பிக்கை, அசட்டுத் தைரியம் அல்லது அச்சம், அபாயத்தை வரவேற்கும் மனப்பான்மை, 'நாம் முயல்கிறோம்' என்ற எண்ணம் (self-consciousness), இதன் மறுதலை உணர்ச்சி இவைகளாம்.

ஒரு செயலில் திறமை பெருத குழந்தை மற்றத் திறமைகளில் நிறைய முன்னேற்றம் காட்டலாம். பல வகையான குறிப்பிட்ட இயக்கத்திறமைகளுக்கு இடையே ஏதாவது தொடர்பு உண்டா என்ற ஆராய்ச்சியில் தொடர்பு மிகமிகக் குறைவு என்ற முடிவே கிடைத்திருக்கிறது: (கேட்ஸும் ஸ்காட்டும்; Gates and Scott, 1931; வெல்மன்; Wellmon, 1937). வீசிஎறிதல், மேல் ஏறுதல், தாண்டிக்குதித்தல் போன்ற குறிப்பிட்ட முயற்சிகளுக் கிடையே உள்ள தொடர்புபற்றிய தனிப்பட்ட ஆராய்ச்சியில் தொடர்புஎண் (correlation)[36] 0.30 என்ற கணக்குக்கும் குறை வாகவே தென்படுகிறது. பலம்பற்றிய ஆராய்ச்சிகளுக்கு இடையே உள்ள தொடர்புஎண்கள் மேற்கண்ட தொடர்புகளோடு ஒப்பிடும்போது வெகு உயர்வாகவே உள்ளன (0·40-லிருந்து 0·80-க்கு மேலும்). பலத்துக்கும் வேகத்துக்கும் இடையே உள்ள தொடர்பு வெகு குறைவாகவே இருக்கமுடியும். இப்படிப் பலவகை இயக்கச்சக்திகளுக்கு இடையேயும் தொடர்பு காணப்படாமையால் 'குழந்தையின் இயக்கச்சக்தி' என்று பொதுவாகப் பேசுவதற்கு நாம் சற்றுத் தயங்கத்தான் வேண்டும் என்று வெல்மன் (1937) முடிவுகட்டினர். 'இயக்கச் சக்திகள்' எத்தகையவை என்று நினைத்துப் பார்க்கவேண்டும்: இவை ஒன்றோடொன்று நெருங்கிய தொடர்பில்லாத திறமைகளின் வரிசை ஆகும். உள்தொடர்பில் காணப்படும் இந்தக் குறைவுக்குச் சூழ்நிலையில் தோன்றும் தற்செயல் அம்சங்களின் பங்கென்ன? என்பதையும் பொது அம்சங்களின் பங்கென்ன என்பதையும் பற்றிய ஆராய்ச்சி அவசியம்.

---

[36] தொடர்புபற்றிய விவரங்களையும் படங்களையும் பின்னல் காணலாம்.

உடல்சம்பந்தமான தன்மைகளுக்கும் இயக்கத்தன்மைகளுக்கும் வேறுதன்மைகளுக்கும் உள்ள உறவு

குழந்தைகளின் மனநிலைக்கும் உடல்நிலைக்கும் இடையே மிகக்குறைவான உடன்பாட்டுத் (positive) தொடர்பே இருக்கிறது என்பதுதான் ஆராய்ச்சியின் பொதுவான முடிவு. உடல் இயல்புக்கும் மனஇயல்புக்கும் உள்ள உறவைத் தீர்மானிப்பதற்காக அபெர்னெதி (Abernethy) என்பவர் 1936-இல் குழந்தைகள் இடையேயும் கல்லூரி மாணவி மாணவியரிடையேயும் ஓர் ஆராய்ச்சி நடத்தினர். நிற்கும் உயர அளவு, உட்காரும் உயர அளவு, முன் கை எலும்பு வளர்ச்சி, மார்புச் சுற்றளவு, சுவாச கோச அளவு, பருவ அடையாளக் குறிப்புகள் முதலிய உடல் சம்பந்தமான கணக்குகளை மனஆராய்ச்சி எண்களோடு இவர் ஒப்பிட்டார். வேறு ஆராய்ச்சிக்காரர்களைப்போலவே இவரும் மனஇயல்புக்கும் உடல்இயல்புக்கும் இடையே உடன்பாட்டுத் தொடர்பு உண்டு என்ற முடிவுக்கே வந்தார். ஆனால் இந்தத் தொடர்பு மிகக் குறைவானது. தாம் ஆராய்ச்சி நடத்திய வயது வந்தவர் கூட்டத்தினரின் அறிவுக்கும் இயக்கத்திறனுக்கும் இடையே தொடர்பே இல்லை என்பது ஜோன்ஸ் என்பவர் 1949-இல் செய்த ஆராய்ச்சியின் முடிவாகும்.

சிறுகுழந்தைகளிடம் முதல் பதினைந்துமாதங்களில் இயக்கத் திறன், மனத்திறன் இவற்றினிடையே தொடர்பு அதிகமாக இருப்பதாகப் பெய்லி (Bayley) என்பவர் (1933a) தம் ஆராய்ச்சியில் கண்டார். இந்தத் திறமைகளை எவ்வளவுக்கு வேறுபடுத்தி அளக்கமுடியுமோ அவ்வளவு விரைவில் இவர் தம் ஆராய்ச்சியை நடத்தினர். இயக்கத்திறன் வெற்றி, மனத்திறன் வெற்றியோடு இணைந்திருப்பதாகத் தோன்றியது. பதினைந்துமாதங்களுக்கு மேலும் இந்தத் தொடர்பு உடன்பாடாகவே இருந்தபோதிலும் குறைவாக இருந்தது. குழந்தைப்பருவத்தில், 'இயக்கத்திறன்', 'மனத்திறன்' என்று பிரித்த பிரிவு சரியான பிரிவல்ல என்பதையே இந்த ஆராய்ச்சி காட்டுகிறது.

மனத்திறனுக்கும் உடல்இயக்கத்திறனுக்கும் இடையே இவ்வளவு குறைவான தொடர்பு இருப்பதன் பொருள் என்ன? அறிவுசம்பந்தமான வேலைகளைச் செய்யக் கஷ்டப்படும் பல குழந்தைகளுக்கு, உடல்இயக்கத்திறமைக் கலைகளாகிய ஓவியம், கைத்தொழில் போன்ற வேலைகளில் திறமை சுலபமாக வரும்; உடல்சம்பந்தமான விளையாட்டு, பயிற்சி இவைகளில் திறமை பெறுவதும் இவர்களுக்கு எளிது என்பதே ஆகும். பள்ளிக்கூடப்

பாடத்திட்டத்தில் வெற்றிபெற ஒருவகைத் திறமைதான் தேவைப் படுகிறது என்ருல் பல குழந்தைகளின் அநுபவம், தோல்வி யாகவோ அவமானமாகவோ சலிப்பாகவோதான் இருக்க முடியும். எந்தத்திட்டம் குழந்தைகளின் பலவகைத் திறனுக்கும் வாய்ப்பும் மதிப்பும் கொடுக்கிறதோ அங்கே ஏதாவது ஒருவகைத் திறமையில் வெற்றியும் புகழும் பெறும் வாய்ப்புப் பல குழந்தை களுக்குக் கிடைக்கும். ஏதாவது ஒரு திறமையிலாவது நாம் வெற்றிபெற்று விட்டோம் என்ற மனநிறைவு குழந்தையின் தன்னேப்பற்றிய மதிப்பீட்டில் ஒரு முக்கிய அம்சம் ஆகும்: உடல் இயக்கத்திறனில் முன்னேற்றமும் மனத்திறனில் முன்னேற்றமும் மன ஆரோக்கியத்துக்கு மிக முக்கியமான அம்சங்கள் ஆகும். தற்காலப் பள்ளிக்கூடங்களிலும் குழந்தைச்சமூக நிவறுனங் களிலும் காணப்படும் வாய்ப்புகள், பாடத்திட்டங்கள் இவைகளே வகுத்தவர்கள் உடல் இயக்கத்திறனே மிகக்குறைவாக மதித்திருக் கிருர்கள் என்பதே இந்த நூல்ஆசிரியரின் கருத்து.

சமூகப்பொருளாதார நிலேக்கும் உடல்இயக்கத்திறனுக்கும் உள்ள தொடர்பு

சாதாரண உடற்பயிற்சி அல்லது விளேயாட்டுத்திறனுக்கும் (சாதாரணத் தொழில்திறமைக்கும் கூட) சமூகப் பொருளாதார நிலே அல்லது சமூகத்துக்கும் நெருங்கிய தொடர்பு ஒன்றும் இல்லே. பருவம் அடைந்தவர்கள், பருவம் அடையும் நிலேயில் இருப்பவர்கள் இவர்கள் இடையே உடல்சம்பந்தமான பயிற்சிகள் பற்றிய ஆராய்ச்சி நடத்திய ஜோன்ஸ் (1949) என்பவர் இந்தப் பயிற்சித் திறமைக்கும் இதில் பங்கெடுத்துக்கொண்டவர்களின் சமூகப் பொருளாதார நிலேக்கும் தொடர்பு ஒன்றும் காணப்பட வில்லே என்றே கூறுகிருர். அறிவுத்திறன், பள்ளிக்கூட மாணவ ரிடையே தரம் இவற்றைப்பற்றிய ஆராய்ச்சி நடத்தியபோது உயர்ந்த சமூகப்பொருளாதார நிலேயைச் சேர்ந்த மாணவர்களிடம் மற்றவர்களேவிட அதிக வளர்ச்சி இருந்தது தெரியவந்தது. இந்த ஆராய்ச்சி முந்திய ஆராய்ச்சிக்கு மாறுபடுகிறது.

வாழ்க்கையின் பெரியகாரியங்களே உடல்இயக்கச்சக்திகள் எப்படிப் பாதிக்கின்றன என்பதை நிரூபிக்க இது ஒரு சாட்சியம் ஆகும். இயக்கத்திறமைகள் ஓரளவுக்கு மக்கள் உயர்வு தாழ்வு களேச் சமப்படுத்தும் சக்திகளாகப் பயன்படுகின்றன. ஒரு குழந்தையை அறிவைப்பொறுத்தோ படிப்பைப் பொறுத்தோ மதிப்பிடும்போதுஅவன், வேறு சிலரைவிடச் சற்றுக் குறைந்த வனகத் தோன்றலாம்; ஆனல் உடல்இயக்கச்சக்திகளே

வளர்த்துக்கொள்ளும் வாய்ப்பு அவனுக்குக் கிடைத்தால், அவன் வேறு முக்கியமான அம்சங்களில் அவர்களுக்குச் சமமான மதிப்பைப் பெற்றுவிடுவான். 'ஏழைக்குழந்தை பணக்காரக் குழந்தையைவிட, உடல்விளையாட்டிலும் யந்திரசாதனங்களைக் கையாளுவதிலும் சிறந்தவனாகவே இருப்பான்' என்பது இந்த ஆராய்ச்சியின் பொருள் அல்ல. அறிவுத்திறன் சோதனை, பள்ளிக் கூடப்பரீட்சை அல்லது குடும்பச்சூழ்நிலைகளில் உயர்ந்த தரம் பெருதவர்கள், இவற்றில் உயர்ந்த தரம் பெற்ற ஒரே வகுப்பு மாணவர்களைவிட உடல்பயிற்சி அல்லது விளையாட்டுக்களில் உயர்ந்தவர்களாக இருப்பார்கள் என்பது இந்த ஆராய்ச்சியின் முடிவல்ல. ஒரு குழந்தைக்கும் அவன் உடன்மாணவர்களுக்கும் இடையேயுள்ள சமூகப் பொருளாதார ஏற்றத்தாழ்வுகள், அக் குழந்தையின் உடல் மனத்திறனின் மொத்த மதிப்பு, இவற்றை எல்லாம் சேர்த்துக் கணக்கிடும்போது, குழந்தையின் உடல் இயக்கத்திறனுக்கு மதிப்புக்கொடுக்க வேண்டும் என்பதையே இந்த ஆராய்ச்சி வற்புறுத்துகிறது.

உடல்இயக்கத்திறன், ஆளுமை (personality) யின் தோற்றம் ஆகும்

ஒரு குழந்தையின் உடல்இயக்கத்திறன், அவனது உடல் மன அம்சங்களோடு ஒத்ததாகவே தோன்றுகிறது; (பிராக்யூர் Frauquier, 1940). திறமையின் முற்றுநிலையும் திறமையைப் பழக வாய்ப்புக்களும் அவசியந்தான். என்றாலும் இந்த வளர்ச்சியில் இன்னும் ஏதோ ஓர் அம்சம் கலந்திருப்பதாகத் தோன்றுகிறது. சமமான முற்றுநிலையும் சமமான வாய்ப்புக் களும் கொண்ட குழந்தைகள் தேர்ந்துகொள்ளும் முயற்சிகளிலும் அவற்றை அவர்கள் மேற்கொள்ளும் முறைகளிலும் மிகுந்த வேறு பாடுகள் காணப்படுகின்றன. தம் அன்றாட வாழ்வில் மற்றவர் களோடு போராடும்இயல்பும் போட்டிமனப்பான்மையும் கொண்ட குழந்தைகள், தம் உடல்இயக்கத்திறன் வளர்ச்சி யிலும் இந்த இயல்புகளை வெளியிடுகின்றன. துணிச்சலும் ஊக்கமும் மிக்க குழந்தைகள் விளையாட்டுக்களையும் உடற்பயிற்சி களையும் தேர்ந்துகொள்வதிலும் இந்த இயல்புகள் தொழிற்படு கின்றன. குழந்தைகளின் செயல்களில் வேறுபல ஆளுமை இயல்புகளும் தென்படலாம். கஷ்டம், தோல்வி இவற்றைப் பொருட்படுத்தாமல் ஒரு குழந்தை, தான் மேற்கொண்ட உடல் இயக்கத் திறமையில் முன்னேறப் பிடிவாதமாக நிற்கிறது. மற்றொன்று கஷ்டம் தோன்றியவுடன் அந்த முயற்சியை விட்டு விடுகிறது. பலமாக அடிக்கப்பட்ட பேஸ்பால் பந்தைப் பிடிக்கத்

துணிகிறது, ஒரு குழந்தை; கால்பந்துவிளையாட்டில் முரட்டுத் தனமாகப் பந்தை எதிராளியிடமிருந்து பிடுங்கவும் முற்படுகிறது. மற்றொன்று அடிபடுமே என்று பயந்து இந்த முயற்சிகளில் ஈடு படக் கூசுகிறது. ஆனால் இந்தக் குழந்தையும் தான் விளையாட வென்று, முரட்டுத்தனம் குறைந்த வேறு சில ஆட்டங்களைத் தேர்ந்துகொள்கிறது. தனக்கு ஒரு விளையாட்டில் திறமை குறை வானாலும் அந்த ஆட்டத்தில் போட்டிபோடவும் ஒரு குழந்தை பின்வாங்குவதில்லை. தனக்குத் திறமை போதாது, பார்ப் பவர்கள் தன்னைக் கேலிசெய்வார்கள் என்பதெல்லாம் அந்தக் குழந்தையைப் பாதிப்பதாகத் தெரியவில்லை. மற்றொன்று தனக் கென்று உயர்ந்த 'அளவை' ஒன்றை நிர்ணயித்துக்கொள் கிறது. தன்னை மறந்து போட்டிவிளையாட்டில் ஈடுபட அதனால் முடிவதில்லை; தன்னை முட்டாள் என்று பிறர் நினைப்பதை அது விரும்புவதில்லை. அப்படியே அது ஒரு விளையாட்டில் பங்கெடுத் துக்கொண்டாலும் சுலபமாகப் பிடிக்கக்கூடிய பந்து ஒன்றைப் பிடிக்க முடியாமல் போனாலும் அடிக்கவேண்டிய பந்தை அடிக் கத் தவறிவிட்டாலும் அது தன்னைக் கடுமையாகக் குறைகூறிக் கொள்ளும்; தன்னை யாராவது நன்றாக உதைக்கவேண்டும் போல் இருப்பதாகச் சொல்லிக்கொள்ளும்.

கேலிக்குப் பயந்துகொண்டும் தான் சரியாகப் பங்கெடுத்துக் கொள்ள முடியாது என்ற காரணத்தாலும் ஏதாவது ஒரு விளை யாட்டு அல்லது ஆட்டம் ஆட ஒரு குழந்தை கூசும்போது, மற்றொரு குழந்தை இதையெல்லாம் லட்சியம் செய்வதில்லை. இரண்டு பேருடைய இயல்புகளும் வெறும் உடல்இயக்கத் திறனுக்கு அப்பால் செல்கின்றன. பரவலான வேறு ஓர் இயல்பு இதற்குள் மறைந்திருக்கிறது. குழந்தைக்குத் தன்னைப்பற்றி உள்ள மதிப்பையும் தனக்குப் பிறரிடம் உள்ள மதிப்பையும் தான் எப்படி நடந்துகொள்ளவேண்டும் என்பதையும் பாதிக் கிறது இந்த மறைந்த இயல்பு.

கைவாகு (handedness)

ஒரு நடவடிக்கை, எப்படிப் பலஅம்சங்களின் கூட்டுப் பலனைக் காட்டமுடியும் என்பதற்கே கைவாகு ஒரு நல்ல உதாரணம் ஆகும்: உடல்உறுப்புக்களின் உள்நிலைமை, சூழ் நிலையில் காணப்படும் செயல்கள், குழந்தைக்கும் மற்றவர் களுக்கும் உள்ள உறவு, தன்னைப்பற்றிய மதிப்பு எல்லா வற்றையுமே காட்டும் அறிகுறியாகக் கைவாகு அமையும்.

கைவாகு பற்றிய சில கொள்கைகள்

கைவாகு, பரம்பரையாகத் தந்தை மகன் என்ற முறையில் வரும் ஒன்று என்றும், உடலின் இருபக்கங்களுக்கும் உள்ள உடற்கூற்று (physical) வேறுபாடு காரணமாக நேர்வது என்றும்-மூளையின் ஒருபகுதி மற்றொருபகுதியை அடக்கி ஆள்வது, ஒரு கண் மற்றொரு கண்ணைவிடத் திறமை மிக்கதாக இருப்பது– தற்செயலாக நேர்வது என்றும், பல காலமாக வலது கைவாகாகவே வளர்ந்த பலரோடு பழகிய மற்றவர், நேர்முக மாகவோ மறைமுகமாகவோ ஊட்டிய பழக்கம் காரணமாக நேர்வது என்றும் பலவகையான கருத்துக்கள் இருந்து வருகின்றன. [37]

கைவாகின் பலதரங்கள்

பெரும்பாலான குழந்தைகள் முடிவில் வலது கைவாகையே பெறுவது கண்கூடானலும், பிறந்த பல மாதங்கள் வரை நிச்சய மான கைவாகு எதுவும் ஏற்படுவதில்லை. வெளிப்பார்வைக்குக் கைவாகு தீர்மானம் ஆகிவிட்டதாகத் தோன்றினாலும், தோன்றுவதுபோல அவ்வளவு நிச்சயமாக இந்தக் கைவாகு ஏற் பட்டுவிடுவதில்லை. எழுதவும் வீசிஎறியவும் உண்ணவும் ஒருவர் தம் இடதுகையையே பயன்படுத்தினாலும், பந்தை அடிப்பது, மண் வெட்டியால் பறிப்பதுபோன்ற வேறு செயல் களுக்கு அவர் தம் வலது கையைப் பயன்படுத்தலாம். வேறு சில செயல்களைச் செய்ய அவர் இரண்டுகைகளையும் பயன்படுத்த லாம்.

ஒரு குழந்தை இடதுகை வாகாக இருப்பதற்குக் காரணமாக மூன்று முக்கிய வினாக்கள் எழலாம். (1) இந்தப் பழக்கம் எப்படி ஏற்பட்டது? (2) இயற்கையாகவே குழந்தைக்கிருந்த இடதுகை வாகு பெரும்பாலான உலக வலதுகைவாகோடு போராடி வென்று விட்டது என்றால், குழந்தை இடதுகை வாகாக இருப்பதே நல்லது; இடதுகை வாகு கொண்டவர்களுள் பலர் இப்படி இயற்கை யாகவே அந்த இயல்பு உள்ளவர்களாக இருக்கலாம். ஆனால் சரியாகப் பழக்காத அலட்சியம் காரணமாகவோ இடதுகை வாகாக இருக்க நிறையப் போராட நேர்ந்தோ அப்படி வந்திருந்தால் அந்த நிலைமை குழந்தைக்குச் சாதகமானது என்று சொல்ல முடியாது.

---

[37] கை வாகுபற்றிய ஆராய்ச்சி விவரங்களுக்கு மார்ட்டின் ஆராய்ச்சியைப் பார்க்கவும் (1962).

இரண்டாவது விஞ: குழந்தையின் இடதுகை வாகு காரணமாகக் குழந்தைக்குக் கஷ்டம் உண்டானால் அது என்ன? போக்கிரிகள், 'அதோ பார் இடது கைப் பாச்சா!' என்று சுட்டிக் காட்டாவிட்டாலும் இடதுகை வாகு உள்ளவர்களுக்குச் சில அசௌகரியங்கள் இருந்தே தீரும். ஒன்ருகப் பழகும் பெரியவர் ஒருவருக்கும் குழந்தைஒன்றுக்கும் இடையே கைவாகு வேற்றுமை இருந்தால் நுட்பமான உளவியல் குழப்பம் ஒன்று தொழிற்பட வாய்ப்பு உண்டு. பெரியவர் காட்டும் வழியைக் குழந்தை அப்படியே பின்பற்றமுடியவில்லை என்ற காரணத்தினால் இருவரில் யாராவது ஒருவருக்கு ஏக்கம் ஏற்படலாம்; இடதுகை வாகுள்ள குழந்தை ஒன்றுக்கு, வலதுகை வாகுள்ள ஒருவரால் பல செயல்களைச் செய்துகாட்டிப் பழக்கமுடியாது. சித்திரம் வரைவது, வலைபின்னுவது, கழுத்துப்பட்டை கட்டுவது, 'போ' (bow) கட்டுவது, இசைக்கருவியை வாசிப்பது இவை இத்தகைய செயல்களுள் சிலவாம். இடதுகைவாகுள்ள குழந்தை நண்டு நடப்பதுபோல் எழுதலாம். அது, தான் முன்னால் எழுதியதை அழித்துக் கறையாக்கும் முறையில் தன் கையை வைத்துக்கொள்ளலாம். இதனால் பள்ளிக்கூட வேலை துப்புரவற்ற தாகிவிடும். ஆட்ட சம்பந்தமான சாதனங்களைப் பயன்படுத்து வதில் இவனுக்குக் கஷ்டம் ஏற்படலாம். மற்றப்பையன்கள் உபயோகிக்கும் பேஸ்பால் கையுறைகளை இவன் பயன்படுத்த முடியாது; (பயன்படுத்தினாலும் கோணமாண வென்றிருக்கும்).

மூன்ருவது: நடைமுறையில் இடதுகை வாகால் ஏற்படும் கஷ்டம் இருக்கட்டும்; இடதுகை வாகுள்ளவன் தன் கைவாகைப் பற்றி என்ன நினைக்கிருன்? மற்றவர்கள் அவன் கைவாகைச் சுட்டிக்காட்ட நேரும்போது, 'தான் மற்றவர்களில் வேறு பட்டவன்' என்று அவன் எண்ண நேரும். இப்படிச் சுட்டிக்காட்ட நிறையப் பேர் இருக்கிறார்கள். அவனுக்கே இந்த நிலை வெட்க மாகப் படலாம். எனவே இதை மறைக்க அவன் முயல்வான். சாப்பிடும்போது யாராவது விருந்தினர்கள் வந்துவிட்டால் அவனுக்கு 'என்னவோபோல்' ஆகிவிடும் (தன் குறை நன்கு தெரியும்). தனது இடதுமுழங்கையும் தன் இடதுபுறம் அமர்ந்து திருப்தியாக உண்பவரின் வலதுமுழங்கையும் மோதிக்கொள் ளாமல் இருக்கவேண்டுமே என்ற கவலை அவனை அரித்துவிடும்.

இந்த விவரங்கள், தனியே பார்க்கும்பொழுது குழந்தையைப் பாதிக்கும் அளவுக்குப் பெரியவை அல்ல; ஆனால் குழந்தைக்கும் மற்றவர்களுக்கும் இடையில் இருக்கும் உறவை இவை பாதிக்கு மானால் குழந்தை தானுகவே செய்யும் சில செயல்களும் அதன்

சுதந்தரமும்-ஓரளவு, மிகச்சிறு அளவு-பாதிக்கப்படும். குழந்தையைப் பாதிக்கும் மற்ற வாழ்க்கைஅம்சங்களும், மற்றவர்களுக்கும் குழந்தைகளுக்கும் இடையே உள்ள உறவும் குழந்தைக்கு நன்மை தருவனவாக இருந்தால் கைவாகுகாரணமாகமட்டும் குழந்தையின் ஆளுகைக்கும் தன்னைப்பற்றிய மதிப்புக்கும் தீங்கு ஒன்றும் நேராது. வலதுகை வாகுடையதாக இருந்து பிறகு இடதுகை வாகு உடையதாக மாறும் குழந்தைக்கு அதிக இடர்ப்பாடு ஒன்றும் இருக்காது. ஆனல் இடதுகை வாகாக இருக்கவேண்டும் என்ற தூண்டுதல் மிகுந்த குழந்தை ஒன்று, வலதுகை வாகாக மாறும்படி கட்டாயப்படுத்தப்பட்டாலும், வெகுநாள் வரை இடதுகை வாகு பழகும் வாய்ப்புள்ள குழந்தை ஒன்று, திடீரென்று வலதுகை வாகாக மாறக் கட்டாயப்படுத்தப்பட்டாலும் சிரமம் அதிகமாகவே இருக்கும்.

வேறு நடைமுறை நிகழ்ச்சிகள்

இடதுகை வாகிலிருந்து வலதுகை வாகாக மாறக் கட்டாயப் படுத்தப்பட்ட சிலகுழந்தைகளிடம் கொஞ்ச நாளைக்காவது, திக்கிப் பேசும் பழக்கம் தோன்றுகிறது. ஆனல் ஒன்று காரணம், மற்றென்று காரியம் என்று தீர்மானிக்கச் சரியான ஆதாரம் இல்லை. இந்தத் திக்குதலுக்குக் காரணம் கைவாகு மாற்றந்தானு அல்லது குழந்தை கைவாகு மாற்றக் கட்டாயப்படுத்த படும்போது ஏற்படும் சூழ்நிலையும் பயன்படுத்தும் வழிமுறைகளும் காரணமா என்பதைத் தெளிவாகத் தீர்மானிக்க முடியவில்லை. கட்டாயப்படுத்தும்போது ஏற்படும் மனநிலை முரணும் குழப்பமும் காரணமாக-அவற்றைக் காட்டும் அறிகுறியாக-இந்தத் திக்கு ஏற்பட்டிருக்கலாம்; கைவாகுமாற்றம் இதற்கு நேர்க்காரணமாக இல்லாமல் இருக்கலாம். கைவாகு மாற்றம் கட்டாயத்தால் ஏற்படும் குழந்தைகளுள், சில குழந்தைகளிடம்மட்டுமே இந்தத் திக்குத் தோன்றுகிறது; இப்படிக் கட்டாயமாற்றம் நேரும் எல்லாக் குழந்தைகளிடமும் தோன்றுவதில்லை. கைவாகு மாற்றம்பற்றிக் கஷ்டம் எதுவும் இருந்ததாகத் தெரியாத இடத்திலும் திக்கு ஏற்பட்டிருக்கிறது. முடிவு என்ன? மற்றவர்கள் கட்டாயம் காரணமாகக் கைவாகுமாற்றம் நேர்ந்தால் சிலகுழந்தைகளுக்கு இது தீங்கு விளைவிக்கக்கூடும் என்பதுதான். இத்தகைய தீங்கு நேர இடம் கொடுப்பது சரியல்ல.

தீர்மானமாகக் குழந்தைகளிடம் ஏற்பட்டுள்ள இடதுகை வாகை மாற்றத் தாய்தந்தையர் முயற்சி எடுக்கிருர்கள்; ஆனல் கைவாகு தீர்மானமாவதற்கு முன்பே அதை வலதுகை வாகாக்க

வேண்டும் என்பதற்காகத் தாய்தந்தையர் எடுக்கும் முயற்சி முன் முயற்சியைவிடத் தீவிரமாக இருக்கிறது. பெரும்பாலான குழந்தைகள், தாய்தந்தையர்களின் இடையீடு இல்லாமலே வலது கை வாகுடையவர்களாவே ஆகிறார்கள். என்றாலும் தங்கள் குழந்தைகள் வலதுகை வாகு பெறவேண்டும் என்பதற்காகப் பல தாய்தந்தையர்கள் சிரமம் எடுத்துக்கொள்வதும் உண்டு. இவர்கள் குழந்தைகளின் வலப்பக்கமாகவே விளையாட்டுச்சாமான்களையும் கருவிகளையும் வைத்துப் பழக்குகிறார்கள்; சிறு உணவுக் கரண்டிகள், கிண்ணங்கள், பென்ஸில்கள் இவற்றையும் வலது கைகளிலேயே கொடுக்கிறார்கள். எப்போதாவது குழந்தை, தற் செயலாக எதற்காகவாவது இடதுகையைப் பயன்படுத்தினாலும் மெதுவாக அந்தச் செயலை வலதுகைக்கு மாற்றும் முயற்சியையும் தாய்தந்தையர் செய்கிறார்கள். குழந்தைகள், வலதுகை வாகுடையவர்கள் ஆவதற்காகத் தாய்தந்தையர்கள் பல தூண்டுதல்களை ஆக்க முடியும். மிகப் பல குழந்தைகள் தங்கள் தாய்தந்தையர்களின் விருப்பப்படியே அழகான வலதுகை வாகுடையவர் ஆகின்றனர்.

வலதுகை வாகே மிகப் பெரும்பாலாக உள்ள சமூகத்தில் வாழ நேரும் இடதுகை வாகான குழந்தைகளுக்கு அசௌகரியங்கள் நேருவது இயற்கைதான். வலதுகையையும் காலத்திற்கேற்ப உபயோகிக்கும் திறமை பெற்ற சில (இடதுகை வாகுக்) குழந்தைகள் இந்தத் திறமை காரணமாக அத்தகைய சிரமங்களைக் குறைத்துக்கொள்கிறார்கள். இந்த விஷயத்தை முறையாக மேலும் ஆராயவேண்டும். குழந்தைகள் கையை உபயோகிக்கத் தொடங்கும் பருவத்தில் எந்தக் கைவாகு குழந்தைக்குப் பழகுகிறது என்பதைக் கவனித்து வேண்டியதைச் செய்யும் பொறுப்பு, தாய்தந்தையர்களுக்கு நிறைய உண்டு. வாழ்க்கைப் போராட்டத்துக்குத் தயாராகும் குழந்தையினிடம் இடதுகை வாகு நிச்சயமாகத் தோன்றி வளர்ந்தால் தாய்தந்தையர் தலையிட்டு இதை மாற்ற முயலவேண்டுவதில்லை; வலதுகை வாகினால் தனிப்பட்ட நன்மை ஒன்றும் இல்லை.

மேலும் படிக்கத்தக்கவை

மேரி, எம். ஷர்லி என்பவரின், 'முதல் இரண்டு ஆண்டுகள்' (The First Two years, 1931) என்னும் நூலின் முதற் பகுதி குழவிப்பருவத்திலும் குழந்தைப்பருவத் தொடக்கத்திலும் உள்ள இயக்கவளர்ச்சியை விவரங்களுடன் விளக்குகிறது. ஜெரோம் எம். ஸீட்மன் என்பவரின் தொகுப்பில்

பல பகுதிகள் இந்நூலிலிருந்து எடுத்துக்கொடுக்கப்பட்டுள. கருநிலையிலிருந்து குமரப்பருவம் வரையிலுள்ள உடல் வளர்ச்சி பற்றிய பல ஆராய்ச்சிகளின் மதிப்புரையை ஹெலன் தாம்ஸன் (1954) என்பவர், 'உடல் வளர்ச்சி' என்னும் நூலில் கொடுத்துள்ளார். 'குழந்தைகள் விளையாட்டுப்பற்றிய முழுநூல்' (The Complete Book of Children's Play, 1957) என்பதில் ரூத். ஈ ஹார்ட்லியும் ராபர்ட் எம். கோல்டன்சன் என்பவரும் குழந்தைகள் விளையாட்டில் தோன்றும் இயக்கவளர்ச்சியின் பல அம்சங்களை விரித்துரைக்கிறார்கள்.

6. தான் என்பதன் சமூகவரலாறும் தனிப்பட்டவரலாறும்

குழந்தையின் வாழ்க்கை தொடங்கியது முதலே ஒவ்வொரு குழந்தையும் சமூக வாழ்வுக்கு உட்பட்டதாகவே ஆகிறது. சிறுகுழந்தைநிலையில் அதற்கும் மற்றவர்களுக்கும் இடையே வலுத்தஉறவும் அன்பும் (பாசம்) ஏற்பட்டுவிடுகின்றன. மற்றவர்களோடு ஏற்படும் பழக்கமும் ஊடாடலும் குழந்தைகளின் அநுபவங்கள், ஆசைகள் இவைகளோடு பின்னிக் கிடக்கின்றன; அவனுடைய அன்ருட வாழ்வோடு நெருங்கிய தொடர்பு கொண்டனவாக இருக்கின்றன. தன்னைச் சுற்றி என்ன நடக்கிறது என்பதைக் கவனிக்கும் அளவுக்கு அறிவு ஏற்படக் காரணமாக வார வளர்ச்சி, மாத வளர்ச்சி நேர நேர மற்றவர்களோடு பழகும் பழக்கமும் அதிகரித்துக்கொண்டே வருகிறது. தான் பழகும் மற்றவர்களிடம் காணப்படும் மனிதத் தன்மையின் அநுபவம் பெறுவதால், குழந்தையின் மனிதத் தன்மையும் உருப்பெறுகிறது.

சாதாரண நிலையில் குழந்தை வளர வளர அதன் சமூகத் தொடர்பும் வளர்கிறது; முன்னேறுகிறது. அது மற்றவர்களோடு உறவை வளர்த்துக்கொள்கிறது. மற்றவர்கள் மேற்கொண்டுள்ள பொருள்மதிப்புக்களையும் ஆசைகளையும் தானும் மேற்கொள்ளுகிறது. என்ருலும் தனக்கென்ற தனிப்பட்ட போக்கு ஒன்று ஆரம்பம் முதல் இதனிடம் தோன்றி வளர்ந்துவருகிறது. நாள் ஆக ஆகத் தனிமனிதன் என்ற முறையில் தன்னை அறிந்து கொள்ளும் அறிவு இதனிடம் பெருகுகிறது.

'தான்' என்பதன் அமைப்பு

குழந்தைநிலையிலேயே 'நான்' அல்லது 'தான்' என்று சொல்லும் இயல்பு தொழிற்படத் தொடங்கிவிடுகிறது. தனது அமைப்பில் ஒன்றியிருக்கும் சக்திகளை எல்லாம் பயன்படுத்திக் குழந்தை வாழ்க்கைஅநுபவங்களை ஏற்கிறது. தான் ஒரு தனிப் பொருள் என்ற முறையில் பெற்ற அநுபவங்களால் ஆனதுதான் முடிவாக வெளிவரும் தான் அல்லது நான். இதுவே ஒருவனின்



'உள் உலகம்.' ஒருவனுடைய கருத்துக்கள், உணர்ச்சிகள், முயற்சிகள், நம்பிக்கைகள்; அச்சங்கள்; கற்பனைகள்; தன்னைப் பற்றிய கருத்து—தான் எப்படியிருக்கிறான், இருந்தான், எப்படி ஆகவேண்டும் என்பது-தனது மதிப்பைப்பற்றிய தன் கருத்து இவைகளெல்லாம் கலந்த கலப்புத்தான், 'தான்' அல்லது நான். 'தன்னுடையவை என்று ஒருவன் எவற்றை எல்லாம் சொல்லிக்கொள்ள முடியுமோ அவற்றின் மொத்தமே தான்' என்று ஜேம்ஸ் (1902) என்ற ஆராய்ச்சியாளர் சொல்கிறார்.

மற்றவற்றோடு ஒருவன் தன்னைத்தான் எப்படிப் பார்க்கிறான் என்பதும் இந்தத் 'தானி'ல் அடங்கியிருக்கிறது. 'தன் உடம்பு தனக்கு எப்படித் தோன்றுகிறது; தான் மற்றவர்கள் கருத்தைப் பாதிக்கும்விதம்' இவைகள் தன்னைத்தான் பார்க்கும்

விதங்களில் சிலவாகும். தன்னைப்பற்றித் தான் நினைக்கும் நினைப்புக்களும் இதில் அடங்கும். தனக்கே சிறப்பான இயல்புகள், தனது திறமைகள், நற்பண்புகள், குறைபாடுகள், தனது எல்லை, தனது சூழ்நிலை, தோற்றம், தனது எதிர்காலம், இவை பற்றிய கருத்து இவைகளெல்லாம் இதில் அடங்கும். உணர்ச்சி சம்பந்தமான அம்சம் ஒன்றும் இதில் அடங்கியிருக்கிறது. தன்னைப்பற்றித் தனக்குள்ள உணர்ச்சி, தனது தற்கால நிலையைப் பற்றிய உணர்ச்சி, தனது எதிர்கால நிலைபற்றிய உணர்ச்சி, எதிர்கால முன்னேற்றம்பற்றிய உணர்ச்சி, தன்னைப்பற்றிப் பெருமையாகவோ சிறுமையாகவோ உணரும் உணர்ச்சி, தனது பயன்படும் இயல்பு பயன்படா இயல்புபற்றிய நிச்சயம், தன்னை உயர்வாக மதித்துக்கொள்வது, குறைவாக மதித்துக்கொள்வது பற்றிய உணர்ச்சி (இது கலந்திருக்கலாம்) இவைகள் இதில் அடங்கும். ஒரு மனிதனது வாழ்க்கைத் தத்வம் என்று நாம் வழங்கும் சில நம்பிக்கைகள், தீர்மானங்கள், லட்சியங்கள், மதிப்புகள், ஆசைகள், கடமைகள் இவைகளும் வயதான ஒருவரின் 'தான்' என்ற கருத்தோடு சேரும்.

இந்தத் தான் என்பது அகவய நோக்கான நிகழ்ச்சியானாலும், தன்னைப்பற்றிய அம்சங்களை அகவய நோக்காகவும் புறவய நோக்காகவும் பார்ப்பதும் ஒருவரால் முடியும். 'நான் நினைப்பது இது; உணர்வது இது' என்று ஒருவர் சொன்னால் தான் நேரே அகவய நோக்காக அநுபவிக்கும் ஒன்றைச் சொல்லுகிறார். ஒருவர் தம்மைப் புறவய நோக்காகவும் காணலாம். அவர் (ஓரளவுக்கு) சாட்சியாக நின்று தம் உணர்ச்சிகளையே ஆராய்ந்து, 'நமக்கு இத்தகைய உணர்ச்சி ஏன் உண்டாகிறது?' என்று பார்க்கலாம். தமது எண்ணங்களையும் நம்பிக்கைகளையும் தமக்கு வேறுபட்ட பொருள்களாக எண்ணி ஆராயவும் ஒருவரால் முடியும், அவர் இவற்றைப் பின்னோக்காகப் பார்த்து ஆராயவும் முடியும். ஒருவர் தம்மைப்பற்றி, 'இதுதான் நான்' என்று சொல்லும் போது அவர் தம்மைத்தாமே அகவய நோக்காக அறிந்ததாகவும், தம்மைப் புறவய நோக்காக அறிந்ததாகவும் சொல்லுகிறார். தாமே காண்பவர், காணப்படுபவர் அல்லது அறிபவர், அறியப் படுபவர் இரண்டும் ஆகிறார்.

தன்மய (self) முன்னேற்றம்

குழந்தைக்குத் தன்னைப்பற்றிய (தன்மய) அறிவு ஏற்படும் வழிமுறைகளை ஆராயும்போது, அநேகமாக ஊகமே பயன் படுகிறது. நேர்முகமாக இதை அறிய வழியில்லை. பிறந்த

வுடனே புலன் உணர்ச்சி (sensation) வெள்ளம் ஒன்று அவனைத் தாக்குகிறது என்பதை அவனுடைய துலங்கலால் -நடவடிக்கைகளால்-நாம் ஊகிக்கமுடியும். இந்த உணர்ச்சிகள் குழந்தைகளின் உடலுக்குள்ளிருந்தே தோன்றுகின்றன. குழந்தை, பசி என்று அழும்போது பசிஉணர்ச்சி உள்ளேஇருந்து தாக்கும் ஒன்றுகத்தானே இருக்கமுடியும். குளிப்பாட்டும்போது குளிர்ந்ததுணியில் காலோ கையோ படும்போது, காலையோ கையையோ குழந்தை இழுத்துக்கொள்வதற்குக் காரணமான உணர்ச்சி ஒன்று, குழந்தைஉடலின் மேல்பகுதியில் தொழிற் படுகிறது; குழந்தைகளின் கண் காதுகளின் மூலமும், நாக்கு மூக்கின் மூலமும் ஏற்படும் உணர்ச்சிகள் வேறு. பிறந்தவுடனே தாக்கும் இந்த உணர்ச்சிகளுக்குக் குழந்தையிடம் ஏற்படும் துலங்கல்கள் தெளிவாக இருப்பதில்லை; இந்தப் புலன் உணர்ச்சிகளைப் பிரித்து அறியும் சக்தி குழந்தைக்கு இல்லை; இந்த உணர்ச்சிகளைத் தூண்டிய பொருள்கள் எவை என்பதையும் அதனால் அறியமுடிவதில்லை. இந்தப் புலன்உணர்ச்சிகளைப் பிரித்து அறியும் திறமையைப் பெற்று, இவைகள் ஏற்படும் சூழ்நிலை எது என்பதைக் குழந்தை அறியத்தொடங்கும் நிலையையே அதன் தன்மய (விவேக) உதயம் என்று சொல்லலாம்.

இந்தத் தன்மய முன்னேற்றத்தின் முக்கியஅம்சம் வேறுபடுத்தும் அறிவாகும். குழந்தை, தன் தாய்உடலின் ஒரு பகுதியாகவே தன் வாழ்வைத் தொடங்குகிறது. பிறந்த சில நாள் வரையிலும் அதற்கு யார் துணையாவது தேவைப்பட்டே தீர்கிறது; தானாக இயங்க முடியவில்லை. ஆனால் வெகு விரைவிலேயே அது தன் திறமைகளை அறியும் முயற்சியில் ஈடுபடத் தொடங்கிவிடுகிறது. அது அழுகிறது; மக்கள் வருகிறார்கள். அது புரண்டு வேறு ஒரு காட்சியைக் காண்கிறது. நாள்ஆக ஆகக் குழந்தை தன்உடலின் எல்லையையும் சூழ்நிலையையும் ஆராயத் தொடங்குகிறது. தனக்கு எவ்வளவு தூரம் எட்டும் என்ற சோதனையையும் குழந்தை செய்கிறது. குழந்தை வளர வளரக் குழந்தையின் தன்மய உணர்ச்சியும் வளர்கிறது; இந்த வளர்ச்சிக்கு உதவியாக-துணையாகப்-பின்கண்ட அதன் திறமைகள் எல்லாம் ஒருசேரப் பயன்படுகின்றன: புலனுற்றல்; பார்த்தல் நினைத்தல் ஆற்றல்; கற்றுக்கொள்ளும் ஆற்றல்; கற்பனை செய்து, கனவு நிகழ்ச்சிபோல் நனவு நிகழ்ச்சி ஒவ்வொன்றுக்கும் பகட்டு அல்லது அச்சப்பூச்சுக் கொடுக்கும் திறமை; உடல் சம்பந்தமான தேவைகள்; ஆசைகள் (இவை முரண்படும் இயல்பு கொண்டவை); அவனது முயற்சி; இன்பம் அநுபவிக்கும் திறன்; அச்சம், கோபம் இவைபற்றிய திறமை (இவை ஆரம்பத்தில்

கட்டுப்பாடின்றி வெளிப்படுகின்றன; பின்னல் கட்டுப்பட்டு மறைந்து நிற்கின்றன). அன்பு காட்டும் திறன்; அன்பை விரும்பும் திறன்; தேர்ந்தெடுக்கும் திறன்; நாளாவட்டத்தில் தேர்ந்தெடுக்கும் சுதந்தரம் இவை தனக்கு உண்டு என்ற அநுபவம் பெறுதல்.

தன்மய அறிவின் தொடக்கம்

தான் ஒரு தனிப்பொருள் என்ற அறிவு, குழந்தைக்கு எப்போது உண்டாகிறது? இதைப்பற்றிப் பலவகை ஊகங்கள் இருக்கின்றன. 'முதல்ஆண்டிலேயே குழந்தைக்குத் ''தன்மய'' உணர்வு ஏற்பட்டுவிடுகிறது. அப்போது அதற்கு வெளிஉலகில் ஒட்டியும் ஒட்டாமலும் ஓர் இடம் ஏற்பட்டுவிடுகிறது' என்று எம்ஸ் (1952) கூறுகிறார்.

இந்தத் தன்மய உணர்ச்சி-நேற்றுவரை இல்லாமல் இருந்தது-இன்று திடீரென்று தோன்றிவிடும் ஒன்றல்ல. 'தான்' என்று சொல்லிக்கொள்ளக் காரணமாகப் பல அம்சங்களை, (பகுதிகளைக்) குழந்தை பலசமயங்களில் தனித்தனியாக அறிகிறது; இந்த அறிவின் தெளிவுநிலை, காலத்துக்குக் காலம் வேறுபடுகிறது; முதலில் மங்கலாக இருந்து வரவரத் தெளிவு பெறுகிறது; (ஸார்பின் Sarbin, 1952). 'தான்' என்று சொல்லிகொள்ளக் காரணமான பலஅம்சங்களின் இயல்புகளை நன்கு அறியும் திறமை ஏற்படுவதற்கு முன்னமே, 'தான்' பிறரில் வேறுபட்ட ஒன்று என்ற வேற்றுமை அறிவு ஏற்பட்டுவிடுவதாகத் தோன்றுகிறது. குழந்தை, தன்திறமைகளை வளர்த்துக்கொள்ளும் முயற்சியில் ஈடுபடும் வகையில், புதுத்திறமைகளைக் கண்டுபிடிக்கும் திறமை தொழிற்படும்வரையில் தன்னை அறியும் முயற்சி நடந்தவண்ணம் இருக்கிறது; ஆரோக்கியமான ஒருவரிடம் இந்தத் தன்மயஅறிவு வளர்ச்சி ஆயுள் முழுவதுமே நடைபெறுகிறது.

தான் செய்பவன் என்ற முறையில் தன்னை அறிதல்

தன்சூழ்நிலையில் உள்ள பொருள்களைக் கையாளும் திறன் குழந்தைக்கு ஏற்படுவது, முதல் முதலாக ஏற்படும் தன்மய உணர்வாகும். சுற்றுவட்டத்தை ஆராயும் முயற்சியில் குழந்தை, தன்னிலும் வேறுபட்ட பொருள்களைக் காண்கிறது; கையாள முயல்கிறது. முதலில் பொருள்களைக் கையாளும் இந்தப் பழக்கம் தற்செயலாக நிகழ்கிறது; பிறகு இது ஒரு திட்டப்படியே நிகழ்கிறது. முதலில் தன்கையில் வைக்கும் பொருள்களை இறுகப்

பிடித்துக்கொள்ளவே குழந்தையால் முடிகிறது; ஆனால் தன் இஷ்டப்படி அவற்றை விடவோ வீசவோ அசைக்கவோ முடிவதில்லை. ஆனால் விரைவிலேயே பிடித்துக்கொள்ளுதல், விடுதல், எட்டிப்பிடித்தல், குறிப்பிட்ட ஓர் இடத்தில் வைத்தல் முதலிய திறமைகள் பழகிவிடுகின்றன. இந்தத் திறமை தொழிற் படும்போது, தன்முயற்சிகளால் சில காரியங்களைத் தான் செய்ய முடியும் என்ற தன்னைப்பற்றிய மங்கலான அறிவு ஒன்று குழந்தைக்கு ஏற்படுகிறது. ஐந்துமாதக் குழந்தை ஒன்றைப் பற்றிய ஆராய்ச்சி விவரம் இதை விளக்குகிறது. இந்தக் குழந்தை ஒரு பத்திரிகையிலிருந்து ஒரு தாளைக் கிழித்தபோது, கிழிக்கும் சத்தம், தாள் வேறுபிரித்தலாகிய செயல் இரண்டும் தன்செயலே என்பதைக் குழந்தை உணர்ந்ததாகத் தோன்றியது. பிறகு அது பொறுமையாக ஒவ்வொரு பக்கமாகக் கிழிக்கத் தொடங்கியது. தன்முயற்சியால் ஒரு பத்திரிகை முழுவதுமே சிறு சிறு துண்டுகள் ஆகும் அற்புதத்தைப் பார்ப்பதிலும், இந்த மாற்றத்துக்குத் தானே காரணம் என்பதை உணர்வதிலும் குழந்தைக்கு ஒரு தனித்திருப்தி (மன நிறைவு) இருப்பது தெரிந்தது; (ப்ரேயர் Preyer, 1886, 1890)

உடலைப்பற்றிய உணர்ச்சி

தன்உடல் எப்படித் தோன்றுகிறது என்ற உணர்வே, குழந்தையின் தன்மயஉணர்வின் முடிவில் தோன்றும் ஒரு முக்கிய அம்சமாகும்: தன்உடலின் பலஉறுப்புக்களின் அமைப்பு, நிறம் இவைபற்றிய அறிவு; தன் முழுத்தோற்றம் (தனக்குத் தோன்றுவது மட்டும் அல்லாமல் தான் பிறர் கண்களுக்கு எப்படித் தோன்றுகிறேன் என்ற உணர்ச்சி). இந்த உடல்உணர்ச்சி வெறும் நிழற்படம்போல் உடலைப் பார்ப்பதன்று. ஒருவர் தம்மைப்பற்றிய அறிவு பெறும்போது என்ன என்ன அம்சங்கள் தொழிற்படுகின்றனவோ—உணர்ச்சிகள், மனப்பான்மைகள்—அவ்வளவு அம்சங்களும் தொழிற்பட உடலைக் காணும் உணர்ச்சியே இது.

'குழந்தை ஒன்று, முதல் முதலாகத் தன்உடலை எப்படிக் காணுகிறது?' என்று கேட்டால் உலகத்திலுள்ளதான் பதில் சொல்ல முடியும். தன்உடம்பின் எல்லைகள்பற்றிக் குழந்தை மனத்தில் ஏற்படும் கற்பனைஉருவைத் தீர்மானிப்பதில் குழந்தையின் உணர்ச்சிகளுக்கு நிறையப் பங்கு உண்டு என்பது ஆராய்ச்சியால் தெரியவருகிறது. என்றாலும் ஆரம்பத்தில் தன்உடலின் முழுமைபற்றியும் சரி, உடம்பின் பகுதிகளைப்பற்றியும் சரி,

குழந்தைக்குத் தெளிவான அறிவு எதுவும் இருப்பதாகச் சொல்லவே முடியாது. விளையாடும்போது தன்கையைக் குழந்தை வியப்போடு தொட்டுப்பார்த்துக்கொள்வதையும், தன்னில் வேறுபட்ட ஒரு பொருளைப் பார்ப்பதுபோல் அதை உற்றுப்பார்ப்பதையும் கண்டால் இந்த உண்மை விளங்கும். தங்கள் உடல்உறுப்புக்களையும் பகுதிகளையும் தன்னில் வேறு பட்ட பொருள்களாக நினைத்தே சிலகுழந்தைகள் முதலில் கையாளுகின்றன. தன்விரலைத் தானே கடித்துக்கொண்டு ஒரு குழந்தை அழும்போது இது தெரிகிறது. தான் கடித்துக் கொள்வது தன் உடம்பின் ஒருபகுதி என்பது அதற்குத் தெரிவதில்லை.

கண்ணாடியில் உருவங்கண்டு துலங்கல்

முகம்பார்க்கும் கண்ணாடியில் தங்கள் உருவத்தைக் காணும் குழந்தைகளின் துலங்கலை ஆராய்வது, குழந்தையின் தன்மயஅறிவை அளக்க ஒரு கருவியாகும். தங்கள் தாயையும் வேறு சிலரையும் கண்ணாடியில் கண்டாலும் படத்தில் கண் டாலும் குழந்தை முதலில் தெரிந்துகொள்கிறது; இவற்றில் காணும் தன்உருவைத் தெரிந்துகொள்ளும் அறிவு பின்னால்தான் ஏற்படுகிறது. முகம்பார்க்கும் கண்ணாடியில் உருவங்களை அடையாளம் கண்டுபிடிக்கும் சோதனையில் ஐந்து குழந்தைகள் பங்கெடுத்துக்கொண்டார்கள். வயது ஏறஏற ஐவரிடமும் அநுபவத்தில் குறிப்பிட்ட சில மாறுதல்கள் காணப்பட்டன. இந்த ஐந்துபேரிடமும் இந்த மாறுதல்கள் தோன்றிய முறை ஒரே மாதிரியாக இருந்தது; (டிக்ஸன் Dixon, 1957). ஆரம் பத்தில் இந்தக் குழந்தைகள் தங்கள் பிரதிபிம்பத்தைக் கண் ணாடியில் கண்டபோது சற்றுநேரம் அவற்றை உணர்ச்சி ஏதும் இன்றி (soberly)ப் பார்த்துக்கொண் டிருந்தன. அவ்வளவு தான்; அவை தம்உருவம் என்பது அவற்றுக்குத் தெரியவில்லை. ஆனால் இதேபருவத்தில் தம் தாய்மார்களின் உருவங்களை அவை கண்ணாடியில் கண்டு அறிந்துகொண்டன. இதை ஆராய்ந்தவர் ஸாஸோ (Zazzo, 1948). நாளாக ஆகத் தம் பிரதிபிம்பங்களோடு குழந்தைகள் பழக ஆரம்பித்தன. பார்த்துச் சிரித்தனர்; பேசினர்; அவற்றைத் தொட்டுப் பழக முயன்றனர். இந்த நிலையை டிக்ஸன், 'விளையாட்டுத் தொழில்நிலை' என்கிறார். வேறொரு குழந்தையை இக்குழந்தையுடன் வைத்தால் எப்படி நடந்துகொள்ளுமோ அப்படியே கண்ணாடிப் பிரதி பிம்பத்தினிடமும் இந்தக் குழந்தை நடந்துகொள்கிறது. பிறகு, 'யார் அது?' என்ற ஐயமும் அவ்வுரு தானே என்ற மங்கலான

அறிவும் தோன்றும் நிலை வருகிறது' என்கிறார் டிக்ஸன். 'நான் செய்வதையே செய்யும் அது யார்?' என்ற ஆராய்ச்சியும் அது காரணமாகத் தானே அவ்வுரு என்ற அறிவும் தோன்றத் தொடங்குகின்றன. மாறுதல் காணப்படும் பிரதிபிம்பத்தைப் பார்த்த படியே குழந்தை சிலசெயல்களைப் புரிகிறது: (வாயைத் திறந்து மூடுகிறது; கைகளைத் தூக்குகிறது; விரல்களை அசைக்கிறது). குழப்பம் தரும் இந்தப் புதுஅற்புதத்தைப் புரிந்துகொள்ளவும் கையாளவும் அது முயல்வதுபோல் தெரிகிறது.

இந்த நிலையில், 'உரையாடல்சோதனை ஒன்றும் நடந்ததாகத் தெரிகிறது; தம் பேச்சு, கண்ணாடி உருவத்திலிருந்து பிரதிபலிக்கும் என்று குழந்தைகள் எதிர்பார்த்ததாகத் தோன்றியது. ஆனால் சீக்கிரத்திலேயே இந்தச் சோதனை நின்றுவிட்டது. கண்ணாடி உருவத்தைப் பார்த்து, வெகு முக்கியமான 'டா?' என்ற கேள்வியைக் கேட்டு அதே சமயத்தில் விரலால் உருவத்தைச் சுட்டிக்காட்டும் முயற்சியும் கொஞ்சநாளைக்குப் பிறகு நின்றுவிட்டது. 'பன்னிரண்டு மாதம் முதல் பதினெட்டு மாதம் வரை ஒருசமயத்தில் குழந்தைகளிடம் 'வெட்கப்படும்' நிலை ஒன்று தோன்றியது?' என்று டிக்ஸன் சொல்லுகிறார். 'இந்தப் பருவத்தில் கண்ணாடிஉருவத்துக்கு எதிரே நிறுத்தினால் குழந்தை முன்போல் தன் எதிரே தெரியும் தன் உருவைக்கண்டு பெருமை கொள்ளாமல், தலையைத் திருப்பிக்கொள்ளும், அழும், வெட்கத்தோடு புன்சிரிப்புச் சிரிக்கும், கொஞ்சநேரம் அவ்வுருவை நெருங்கவே மறுத்துவிட்டுப் பிறகு அதை முத்தமிடும்' என்கிறார் டிக்ஸன். இந்த வெட்கப்படும் நிலையைப் பிறரும் கவனித்திருக்கிறார்கள்.

தன்னை உணரும் முயற்சியில் ஏற்படும் மனவெழுச்சி அசைவுகள்

முன்பே நாம் கண்டபடி குழந்தை படிப்படியாகத் தன்னை அறியும் முயற்சியில் முன்னேறும்போது சில மனவெழுச்சி அசைவுகள் ஏற்படும். கண்ணாடியின்மூலம் தன்னைப் பார்க்கும் குழந்தை, தன்உருவை அதில் காணுவது, நிழற்படத்தைக் காணுவதுபோல் அல்ல. இப்படித் தங்கள்உருவைக் கண்ணாடியில் காணும் சிலகுழந்தைகளிடம் நிறைய மனவெழுச்சி காணப்படுகிறது. இத்தகைய சமயத்தில் குழந்தையின் மனத்தில் மனவெழுச்சி தோன்றுவதை ஓர் ஆராய்ச்சியாளர் கண்டார். தன்உருவைக் கண்ணாடியில் கண்ட குழந்தையினிடம் ஒரு களிப்புணர்ச்சி ததும்பியது. தன் உடல்அசைவுகளுக்கு ஏற்றாற்

போல் கண்ணாடியுருவிலும் உடல்அசைவுகள் ஏற்படுவதைக் கண்ட குழந்தையினிடம் மிக்க மகிழ்ச்சி காணப்பட்டது. உடல்முழுவதையும் ஒரே சமயத்தில் காண்பதில் ஒரு தனி அபிமானம் இருப்பது தெரிந்தது; துண்டு துண்டாக உடலை அறிவதைவிட இப்படி முழுவதாக அறிவதன் மனநிறைவு தனி; (லாகன் Lacan, 1953).

தன் உருவைக் கண்ணாடியில் கண்டு அறியும்போது ஏற்படுவது போன்ற மனவெழுச்சிகள், வேறுவகையாகத் தம்மை அறியும்போதும் குழந்தைகளிடம் ஏற்படுகின்றன. ஒரு மணியை அடிக்கும் திறனைப் பெறும்போதும் ஒரு பெட்டியைத் திறக்கத் தெரிந்துகொள்ளும்போதும்கூட குழந்தையினிடமிருந்து மன நிறைவைக் காட்டும் மகிழ்ச்சிக்கூச்சல் வெளிப்படுகிறது. குழந்தைகள் தம் திறமைகளைப் பரிசோதிக்கும் முயற்சிகளில் பெறும் புது வெற்றிகளே குழந்தைகளின் பெரும்பான்மையான இன்ப அனுபவங்களுக்குக் காரணம் என்பது ஆராய்ந்தால் தெரியவரும். இதை ஒப்புக்கொண்டால் வேறொரு வினை எழுகிறது. கண் ணாடியில் காணும் உரு தன்னுடையது என்று அறிந்த குழந்தை அதில் மிகுந்த சிரத்தை காட்டுவதோடு, அதைப் பார்ப்பதற்குக் கூசுவதுபோன்ற அவமானஉணர்ச்சியையும் காட்டுகிறதே. இது ஏன்? தன்உருவைக் கண்ணாடியில் காணும் குழந்தை அழு வானேன்? புதிதாகத் தான் காணும் இந்த உருவம் புதிதாகவும் பழகியதாகவும் தோன்றுவதால் ஏற்படும் அச்சமே அழுவதற்குக் காரணமாக இருக்கலாம்.

தங்கள் உடம்போடு இணைத்துத் தங்களைப்பற்றிக் குழந்தைகள் என்ன நினைக்கிறார்கள்-முதல் முதலாகத் தம் உருவைக் கண்ணாடியில் காணும்போது-என்று ஆராய்வதும் ஒருவகை ஆராய்ச்சியாகும். ஓர் ஆராய்ச்சியின்போது (ஹோரோவிட்ஸ் Horowitz, 1935) மூன்று, நான்குவயதுக் குழந்தைகளும் உளவியல் மாணவர்களும் தங்கள் தங்கள் உறுப்புக்களைப்பற்றி எண்ணத் தூண்டப்பட்டனர். (ஆராய்ச்சி செய்பவர் கால், தலை, இவற்றைத் தனித்தனியே சுட்டிக்காட்டி, 'இது ஜோனா?' என்று கேட்டார்). ஒரு குழந்தை மார்பையும் வயிற்றையும் காட்டி, 'இதுவே நான்' என்றது. மற்றொன்று தன் வலது தாடையின் கீழ்ப்புறத்தை, 'நான்' என்றது. இன்னொன்று தன் முகத்தின் வாய்ப்பகுதியை, 'நான்' என்றது. 'உளவியல் மாணவர்கள் கண்ட நான், 'தலை, மூளை, கண், இருதயம், பிறப்புறுப்புக்கள்' என்ற பல பகுதிகள் ஆகும். குழந்தைகள் ஆணுக்கும் பெண்ணுக்கும் உள்ள வேறுபாட்டைத் தெளிவாக

அறிந்து, தாம் எந்தவகை என்பதை அறியும் திறமை பெறும் போது தன்னை அறிவதன் முக்கியமான அம்சம் ஒன்று வளர்ச்சி பெறுகிறது. இந்த வேற்றுமைஅறிவு ஏற்பட்ட சில குழந்தைகள் இரண்டுபாலுக்கும் உள்ள உடல்வேற்றுமையை ஆராய்வதில் தீவிர ஆவலைக் காட்டுகின்றன. சில ஆராய்ச்சியாளர் சொற்படி இந்த ஆராய்ச்சி மிகத் தொல்லைதருவதாகவும் இருக்கலாம். தங்களுக்கும் ஆண்களுக்கும் உள்ள வேற்றுமையை அறிந்த பெண்குழந்தைகளுக்குச் சிறுமைஉணர்ச்சியும் பொருமையும் உண்டாகின்றன என்பது சிலர் கொள்கை. 'இரண்டு பாலாரின் பிறப்புறுப்புக்களும் வேறுபடுவதை அறியும் ஆரோக்கியமான குழந்தை எதனிடமும் எந்தவித மனவெழுச்சிக்கோளாறும் தோன்றுவதில்லை என்பது கான் (1940) என்பவர் கண்ட முடிவு. ஆனால் குழந்தைகள் இந்த வேறுபாடுகளை ஆராய்வதில் மிக்க ஆவல் காட்டுகிறார்கள்; (இதை நாலாம் அத்தியாயத்தில் ஆராய்ந்திருக்கிறோம்.)

தன்னைப்பற்றிய அறிவு அதிகரிப்பதன் வேறு சான்றுகள்

குழந்தை பேசப்பழகிய பிறகு தன்னைப்பற்றிய அறிவு வளர்வதன் அறிகுறிகள் நிறையத் தென்படுகின்றன. அப்போது அது, 'நான்', 'நீ', 'என்னுடையது', 'உன்னுடையது' என்ப வற்றின் வேறுபாட்டை நன்கு உணர்ந்துகொள்கிறது. கனவுக்கும் நனவுக்கும் உள்ள வேற்றுமைகளையும் நன்கு உணர்கிறது. தன் உணர்ச்சிகளைத் தன்னுடையது என்று உணரமுடிகிறது. ஒரு நாலுவயதுக் குழந்தை சொல்லிற்று: 'என்னைத் தொந்தரவு செய்யாதீர்கள்; எனக்கு மனநிலை சரியில்லை' என்று. சில குழந்தைகளிடம் அச்சத்தின் அறிகுறி தென்பட்டாலும், 'எனக்கு ஒன்றும் அச்சமில்லையே!' என்று சொல்லி உணர்ச்சிகளை மறைக்கப் பார்க்கும்.

தற்சாதிப்பும் தன்னைப் பிறருடன் ஒப்பிடுதலும்

மற்றவர்களை எதிர்த்து அவர்கள் கருத்துக்கு மாறுகத் தன் கருத்துக்களைக் குழந்தை வற்புறுத்தத் தொடங்கும்போது தன்னை அறியும் அறிவுமுன்னேற்றத்தின் ஒரு முக்கியகட்டம் நிகழ்கிறது. குழந்தைகள் பிடிவாதக்காரர்களாகவும் பிறர் சொல்லுவதை ஒப்பாதவர்களாகவும் நடந்துகொள்ளும் ஒருநிலை, பல குழந்தைகளுக்கு ஏற்படுகிறது. இதைப்பற்றி விரிவாகப் பின்னால் பார்க்கலாம். இந்தநிலை ஏறத்தாழ இரண்டாம் வயதில் தொடங்குகிறது. மற்றவர்களிடம் ஏற்படும் உறவில் தன் கருத்தை

வற்புறுத்தும் திறமையை-இந்த நிலையில்-குழந்தை சோதனை செய்துகொள்வதுபோல் தோன்றுகிறது. தன் போன்றவர்களோடு தன்னை ஒப்பிட்டுக்கொண்டு, அவர்கள் திறமைக்கும் தங்கள் திறமைக்கும் போட்டிச்சோதனை செய்துபார்க்கும் நிலையும் இந்தத் தன்னறிவு முன்னேற்றமுயற்சியின் ஒரு முக்கியக்கட்டமே ஆகும். குழந்தை தெரிந்துகொண்டே மற்றொரு குழந்தையோடு போட்டியிடும்போது, தன்திறமையை அளந்தறிய மற்றவர் திறமையை அளவுகோலாகக்கொள்ளும் அறிவு அதற்கு ஏற்பட்டுவிடுகிறது. தான் செய்த வேலையையே மதிப்பிட்டுப் பிறர் அறியும்படி ஆராய்ச்சி செய்யும் நிலை, இந்தத் தன்னறிவு முயற்சியின் இன்னொரு முக்கியமான கட்டமாகும்.

குறிப்பிட்ட ஓர் இனம் அல்லது சமூகக்குழுவைத் தான் சேர்ந்தவன் என்ற முறையில் ஏற்படும் தன்னறிவு

தன்குடும்பத்தின் சமூகப் பொருளாதார நிலை அல்லது ஜாதியைப்பற்றி ஏறக்குறையத் தெளிவான கருத்து ஒன்று குழந்தைப்பருவநிலை ஒன்றில் ஏற்படவே ஏற்படும். நாளா வட்டத்தில் தன்பெற்றோரின் சமயம் அல்லது மதம், தேசம், இனம் இவற்றைப்பற்றிய அறிவையும் குழந்தை பெறுகிறது. ஆரம்பப்பள்ளிக்கூட வகுப்புகளில் மூன்று நான்கு வகுப்புகளை யாவது தாண்டும்வரையில் சமூக சம்பந்தமான ஜாதி வித்தியாசங் களைப்பற்றிய அறிவு நிச்சயமாக ஏற்படுவதில்லை என்று தோன்று கிறது; (ஸ்ட்டெண்லர் Stendler, 1949).

தாங்கள் எந்த இனத்தைச் சேர்ந்தவர்கள் (உ-ம்: நீக்ரோவரா வெள்ளையரா ?) என்பதைக் குழந்தைகள் அறியும் அறிவு, எந்த வயதில் தோன்றும் என்பது தாங்கள் வசிக்கும் சூழ்நிலையில் ஏற்படும் நிகழ்ச்சிகளைப் பொறுத்ததாகும். குழந்தைப்பருவ ஆரம்பநிலையில் தன்இனத்தாரின் சூழ்நிலையிலேயே வசிக்க நேர்ந்த குழந்தைகளுக்குத் 'தம் இனம் இது' என்று கூர்ந்து கவனிக்க வேண்டிய அவசியம் ஏற்படுவதில்லை. ஆனால் பல இன மக்கள் கலந்த அல்லது பலநாட்டு மக்கள் கலந்த சமூகத்தில் வசிக்க நேரும் குழந்தை ஒன்று, தன் இனம்பற்றிய அறிவை மிகச் சிறுவயதிலேயே பெற்றுவிட வாய்ப்பிருக்கிறது. தான் வசிக்கும் சமூகத்தில் உள்ள இனங்கள், தம்முள் நிச்சயமாக வேற்றுமை பாராட்டினாலும், தன் இனத்தை வெறுக்கும் பெரும் பாலான மக்கள் நிறைந்த சமூகத்தில் தான் சிறுபான்மை இனத்தவன் ஆனாலும், இனஅறிவு விரைவில் தோன்றிவிடும். இத்தகைய வெறுப்புக்காரணமாகக் குழந்தைப் பருவத்தில் நேர்ந்த

இனப்போராட்ட நிகழ்ச்சியைப்பற்றிப் பெரியவர்களான பிறகு கேட்போர் மனம் உருகும்படி சிலர் சொல்வார்கள். இனம் காரணமாக ஒரு குழந்தை, வெறுப்புக்கும் பழிச்சொல்லுக்கும் உட்படுமானால், முக்கியமாகத் தன் இனம்பற்றி அவன் அவமானப் படும்நிலை ஏற்படுமானால்–தன்னைப்பற்றிய கருத்தும் மனநிலையும் வளரும் வளர்ச்சிப்பாதையில் ஒரு முட்டுக்கட்டை விழுந்துவிடும்.

மூன்றுவயது முதல் ஐந்துவயதுவரை உள்ள நீக்ரோக் குழந்தைகளிடம் சில படங்களைக் காட்டி, 'நீங்கள் எந்தப் படம் போல் இருக்கிறீர்கள்?' என்று கேட்டார்கள். வெண்ணிறம் மிக்க நீக்ரோக் குழந்தைகள், பலதடவை வெள்ளையர் குழந்தைகள் படத்தைக் காட்டி, 'இதைப் போல்' என்றன. கறுப்புவர்ணம் மிக்க நீக்ரோக் குழந்தைகளோ பலமுறை கறுப்புக் குழந்தைகள் படத்தையே இதற்குப் பதிலாகக் காட்டின. தோல்நிறத்தாலேயே குழந்தைகள் தங்கள் இனத்தை அறிகின்றன; இதுவே அவர் களுக்கு நிச்சயமாகத் தெரிந்த இயற்கைஅடையாளம் என்பதும் 'இனம்' என்று தம்மை அறிவது பின்னல்தான் நிகழ்கிறது; 'இனம்' என்ற பாகுபாடு 'செயற்கை' என்பதும் வெளியாகின்றன; (க்ளார்க் அண்டு க்ளார்க் Clark and Clark, 1940). ஹோரோ விட்ஸ் (Horowitz, 1940) என்பவரும் படங்களைப் பயன்படுத்தி இந்தச் சோதனையைச் செய்தார். சிறுபான்மை எண்ணிக்கை கொண்ட இனத்தைச் சேர்ந்த குழந்தை ஒன்று, அதே சமூகத்தில் உள்ள பெரும்பான்மை எண்ணிக்கை கொண்ட இனத்தைச் சேர்ந்த ஒருவர் படத்தைக் காட்டி, 'இது என் போல் இருக்கிறது' என்று சொன்னதை அவர் கண்டாராம்.

குழந்தையின் தன்னறிவு வளர்ச்சியில் பிறரின் ஆதிக்கம்

குழந்தையின் தன்னறிவை மிகச் சிறுபருவத்திலேயே பாதிக்கும் தூண்டுதல்களுள், அதற்கு மற்றவர்களோடு பழகு வதால் ஏற்படும் அநுபவமும் ஒன்றாகும். குழந்தையின் தன்னறிவு பற்றிய மனநிலையைக் குறிப்பிட்ட சில முக்கியமானவர்களின் உறவு-முதலில் தாய் அல்லது தாய்இடம் வகிப்போர்-பாதிக் கிறது என்று ஸல்லிவன் என்பவர் வெகு அழுத்தமாகக் கூறுகிறார்.

ஸல்லிவன் கொள்கைப்படி, இந்தத் 'தன்னறிவு' வளர்ச்சி மனிதர் குழந்தைகளோடு பழகும் உறவில் தொடங்குகிறது; இதைப் பிரதிபிம்பிக்கும் மதிப்புகள் பாதிக்கின்றன. ஒரு குழந்தையை அது எப்படி இருக்கிறதோ அப்படியே ஏற்றுக்கொண்டு, அதன்

நடத்தையை ஆமோதித்து, அதற்கு மதிப்புக்கொடுத்து, அதனிடம் அன்பும் காட்டினால், குழந்தையும் தன்னை உள்ளபடியே அறிந்து ஏற்றுக்கொள்வதோடு, தன்னிடம் குழந்தைக்கு மதிப்பும் ஏற்படும். இப்படி அல்லாமல் அவன் வாழ்க்கையில் அவனோடு பழகும் முக்கியமானவர்கள்-முதலில் தாய்தந்தையரும், பின்னால் அவன் ஆசிரியர்களும் அவனோடு ஒத்தவர்களும், அவன்மேல் ஆதிக்கம் செலுத்தும் நிலையில் இருக்கும் பிறரும்-அவனைக் குறைவாக மதித்தும் அடிக்கடி அவன்மேல் குற்றம் கூறியும் அவனை விலக்கியும் வருவார்களானால், குழந்தைக்கு ஏற்படும் தன்னைப் பற்றிய கருத்தும் மதிப்புடையதாக இருக்காது. மற்றவர்கள் தன்னை எப்படி எடை போடுகிறார்களோ, அப்படியே குழந்தை யும் தன்னை எடைபோட்டுக்கொள்ளும். மேலும் தன்நிலைக்கு ஏற்றபடி, இவ்வாறு தனக்கு ஏற்பட்ட மனநிலையை ஆதாரமாகக் கொண்டே குழந்தை மற்றவர்களை எடைபோடவும், மற்றவர்க ளோடு பழகவும் தொடங்குகிறது. தன்னை மற்றவர்கள் எடை போட்டதை ஆதாரமாகக்கொண்டு குழந்தை தன்னை எடை போட்டுக்கொள்கிறது; பிறகு அது தன்னை எடைபோட்டுக் கொள்வதைப்போலவே பிறரையும் எடைபோடத்தொடங்குகிறது.

குழந்தையின் தன்அறிவு வளர்ச்சியைப் பிறர் நடவடிக்கை எப்படிப் பாதிக்கிறது என்பதை மதிப்பிடும்போது, இந்தப் பழக்கம் இருவரது நடவடிக்கையையும் பொறுத்தது என்பதை மறக்கக் கூடாது. இந்தப் பழக்கஅம்சங்களில் குழந்தைகளும் மற்றவர் களும் ஈடுபட்டவர்கள்; இந்த உறவில் குழந்தையின் இயல்பு களுக்கும் முக்கியப் பங்கு உண்டு; மனப்பான்மை, (temperament), மனநிலை (disposition), தம் தேவைகளை வற்புறுத்தும் முறை, மற்றவர்கள் தம்மிடம் நடந்துகொள்வதற்குத் தோற்று விக்கும் துலங்கல், தாம் மற்றவர்களிடம் பழகுவதால் அவர் களிடம் தோற்றுவிக்கும் துலங்கல் ஆகியவற்றில் குழந்தைக்குக் குழந்தை வேறுபடுகிறது என்பதை நாம் முன்பே பார்த்தோம். தாம் வாழும் சூழ்நிலை எதுவாக இருந்தாலும் அதனால் பாதிக்கப்படாமல், குழந்தைகளின் துருதுருவென்றிருக்கும் இயல்பு, மந்தமாக இருக்கும் இயல்பு இவற்றின் அளவுகள் மாறுபடுகின்றன; (பூலர் Buhler, 1933). அநேகமாகப் பிறந்தநாள் முதற்கொண்டே ஒரு குழந்தை இன்னொரு குழந்தையைவிட ரோசம் உள்ளதாக இருக் கிறது; 'இவர்கள் வளர்ந்து பெரியவர்கள் ஆகும்போது, ஒரு குழந்தையை லேசாகத் திட்டினாலும் அது ரோசப்பட்டு அழும்; மற்றொன்றை திட்டுக்களை இலட்சியமே செய்யாது; திருப்பித் திட்டு வதும் உண்டு' என்று ஒன்றுக்கு மேற்பட்ட குழந்தைகளைப் பெற்று வளர்த்த தாய்தந்தையர்கள் கூறுகின்றனர். தம்மறிவு

வளர்ச்சியில் குழந்தைகளின் இயல்புகளும் அவர்களிடம் பிறர் நடந்துகொள்ளும் விதமும் ஒன்றை ஒன்று எப்படிப்பாதிக்கின்றன என்பவற்றை முறையாக விஞ்ஞானரீதியில் காட்டும் கணக்கு எதுவும் ஆராய்ச்சி இலக்கியத்தில் காணப்படவில்லை.

இலட்சியத்'தானுக்கும்' இப்போதிருக்கும் 'தானு'க்கும் உள்ள ஒப்பு

வயதான குழந்தைகளையும் பெரியவர்களையும் பார்த்து, 'உங்களைப்பற்றி நீங்கள் நினைப்பது என்ன?' என்று கேட்டால், தாங்கள் எப்படி இருக்கிறார்கள் என்பதையும் தாங்கள் எப்படி இருக்கவேண்டும் என்பதையும் அவர்கள் வேறுபடுத்தியே பதில் சொல்லுகிறார்கள். ஒருவர் தாம் எப்படி இருக்க விரும்புகிறாரோ அல்லது எப்படி இருக்கவேண்டும் என்று கருதுகிறாரோ அந்த நிலையை, 'இலட்சியத் தான்' என்று குறிப்பிடுகிறார்கள். பலபேர் விஷயத்தில் அவர்கள் இருக்கும் 'தானு'க்கும் இலட்சியத் 'தானு'க்கும் ஏதோ வேறுபாடு இருந்தே தீருகிறது. 'நான் கஷ்டப்பட்டே படிப்பதில்லை; கஷ்டப்பட்டுப் படிக்கவேண்டும்' என்றோ, 'எனக்கு அடிக்கடி கோபம் வந்துவிடுகிறது; அப்படி வரக்கூடாது' என்றோ குழந்தை ஒன்று சொல்லும்போது இந்த வேற்றுமை தென்படுகிறது. சிலர் விஷயத்தில் தாங்கள் இருப்பதாகச் சொல்லும் நிலைக்கும் அவர்கள் இலட்சியநிலைக்கும் இடையே குறிப்பிடத்தகுந்த வேறுபாடு நிறையக் காணப்படுகிறது.

தான் இருப்பதாகச் சொல்லும் நிலைக்கும் தன் இலட்சிய நிலைக்கும் இடையே மிகுந்த நெருக்கம் இருந்தால் குழந்தை தன்னைப்பற்றிய ஆறுதலளிக்கும் கருத்துடன் இருப்பதாகச் சொல்லலாம். குழந்தையின் இருப்புநிலைக்கும் இலட்சிய நிலைக்கும் இடையே குறிப்பிடத்தகுந்த வேறுபாடு இருந்தால், குழந்தை தன் கருத்துப்படி எப்படி இருக்கவேண்டுமோ அப்படி இருக்க முடியவில்லை என்பதும், தன்னிடமே குறைகாணும் தன்மை குழந்தைக்கு உண்டு என்பதும் விளங்கும். தன் இருப்புப்பற்றியும் தன் இலட்சியம்பற்றியும் குழந்தை சொல்வதைமட்டும் ஆதாரமாகக்கொண்டு, அது தன்னிடம் 'குறைகாணுத குழந்தை' அல்லது 'குறைகாணும் குழந்தை' என்று பட்டம் கட்டிவிடக் கூடாது; வெகு ஜாக்கிரதையாக இதை ஆராயவேண்டும் என்பதற்குப் பல காரணங்கள் உள. ஒருவர் தம்மைப்பற்றிக் கூறும் கூற்று, பின்கண்ட நான்கு அம்சங்களைப் பொறுத்ததாகும்: (1) தன் இயல்புக்குக் காரணமானவை என்று நெஞ்சார (consciously) அறியும் இயல்புகள் (2) தான் நெஞ்சார அறிவது

மட்டும் அன்றி ஒப்புக்கொள்ளும் இயல்புகள் (3) தனது இயல்பல்ல என்று மறுக்க விரும்புபவை (4) தனது இயல்புகள் என்று உரிமை கொண்டாட விரும்புபவை.

இருப்புத்தானுக்கும் இலட்சியத்தானுக்கும் இடையே பின் கண்டநிலையில் வேற்றுமை குறைவாகவே இருக்கும். ஒரு குழந்தை தான் கஷ்டப்பட்டுப் படிப்பதாக உரிமை கொண்டாடுகிறது: (உண்மை எப்படியோ)? அதே சமயத்தில் கஷ்டப்பட்டுப் படிப்பது தன் இலட்சியம் என்றும் சொல்கிறது. (2) தான் கஷ்டப்பட்டுப் படிப்பதில்லை என்பதை வெளிப்படையாக ஒப்புக்கொள்கிறது; (தன் இலட்சியம் எது என்று சொல்லும்போது) தாழ்ந்த இலட்சியத்தையே மேற்கொள்கிறது: 'நான் இப்போது உழைப்பதை விடக் கடினமாக உழைக்கவேண்டிய அவசியம் இல்லை' என்கிறது. இவ்வாறு குழந்தைகள் தம்மைப்பற்றிக் கூறும் கருத்துக்களை விருப்பப்படி அமைத்துக்கொள்ள முடியும் என்பதனால் குழந்தை தன்னைப்பற்றி என்ன கருதுகிறது என்பதை நிச்சயமாக அறியவேண்டுமானால், குழந்தை தானே தன்னைப்பற்றிச் சொல்வதைவிட அதிகமான ஆதாரங்கள் தேவைப்படுகின்றன.

குழந்தைப்பருவத்தில் தம்மிடம் காணப்பட்ட சாதாரணமான குறைகளைக்கூட நினைவில்கொண்டு சொல்வதிலும் அவற்றை ஒப்புக்கொள்வதிலும் குழந்தைக்குக் குழந்தை நிறைய வேறுபாடு இருக்கிறது.

எல்லாக்குழந்தைகளுக்கும் பொதுவான சிலகுறைகள் எழுதிய ஒரு பட்டியலைச் சிலகுழந்தைகளுக்குக் கொடுத்து (நான் சில சமயம் என் தாய்தந்தையர் சொல்லைக் கேட்பதில்லை; நான் சில சமயம் தகாத சொற்களைப் பேசுகிறேன், ஆணையிடுகிறேன் என்பன போன்ற குறைகள்) சோதனை செய்தார்கள்: (டெய்லரும் கூம்சும் Taylor and Combs, 1952). மனநிலை அமைதியில் மிகக்குறைவுள்ளவர்கள் (least well adjusted) என்று முன்னைய தன்மயச் சோதனையில் முடிவுகட்டப் பெற்றவர்கள் இந்தச் சோதனையில் குறைந்த தடவைகளே இந்தச் சாதாரணக்குற்றங்களை ஒப்புக்கொண்டனர். மனநிலை அமைதியை நன்கு பெற்றவர்கள் என்று முடிவுகட்டப் பெற்றவர்களோ அதிகத்தடவை குற்றங்களை ஒப்புக்கொண்டனர். அவர்கள் சொல்லுவதைக்கொண்டே அவர்கள் தன்னறிவை அளக்கும் சோதனைகளை எவ்வளவு தூரம் நம்பமுடியும் என்ற பிரச்சினையை மேற்கண்ட முடிவுகள் கிளப்பிவிடுகின்றன. இத்தகைய சோதனைகளால் கிடைக்கும் முடிவுகள் ஓரளவுக்குச்

சுவையாக இருப்பது என்னவோ உண்மை. என்றாலும் குழந்தைகள், தமக்கு யாரிடம் நம்பிக்கையும் அன்பும் இருக்கிறதோ அவர்களிடம் நீண்ட காலம் மனம்விட்டுப் பேசும்போது தம்மைப்பற்றிய உண்மையான செய்திகள் பலவற்றைச் சொல்வதைப்போல், காகிதம் பென்சிலால் நடைபெறும் விரைவான சோதனையில் சொல்லமாட்டார்கள். குழந்தைகள், தம் பகற்கனவுகளையும் கனவுகளையும்பற்றிப் பேசும்போதும், ஏதாவது திட்டம் பற்றிய செயலில் (projective techniques) ஈடுபடும்போதும் (பதினைந்தாம் அத்தியாயத்தில் காண்பதுபோல்) தங்களைப்பற்றிய செய்திகள் பலவற்றைத் தம்மை அறியாமலே மறைமுகமாக வெளியிட்டுவிடுவார்கள்; தங்களைப்பற்றிச் சொல்லும்படி நேர் முகமாகக் கேட்கும் வினாக்களுக்குப் பதில் கூறும்பொழுது இவ்வளவு செய்திகள் வெளியாவதில்லை.

தன்னைப்பற்றித் தான்கொண்ட கருத்தை நிலைநாட்டல்

தான் ஒரு தனிஆள் (individual) என்ற முறையில் தன்னுடைய இயல்புகளைப்பற்றிப் புதிது புதிதாக அறிந்துவரும் குழந்தை, தனக்கு முன்னமே ஏற்பட்ட கருத்துக்களையும் மனநிலைகளையும் நிலைநிறுத்திக்கொள்ளத் தீவிரமாக முனையும். மற்றவர்கள் முன்னிலையிலும் சரி; தனக்குத்தானேயும் சரி; குழந்தை தானுகவே இருக்க முயல்கிறது. (தன்னைப்பற்றிய தன் கருத்துக்கு இணங்க நடந்துகொள்ள முயல்கிறது.) தன்னைப்பற்றித் தான் கொண்டுள்ள கருத்துக்களுக்கும் மனநிலைக்கும் ஒப்பவே நடந்து கொள்ளவும் முயல்கிறது. இந்தக் கருத்துக்களும் மனநிலைகளும் சரியா தவறு என்பதைப்பற்றிய ஆராய்ச்சி குழந்தைக்கு இல்லை. அது தன்கருத்துக்கு இணங்க நடக்கவே (to be consistent) முயல்கிறது; (லெக்லி Leckly, 1945). தன்னைப் பற்றித் தான் கொண்டுள்ள கருத்துக்கு இணங்காத எதையும் அது எதிர்க்கவே முயலும். தன்னைப்பற்றித் தான் கொண்டுள்ள கருத்துக்கு முரணான எதையும் பார்க்கவோ கேட்கவோ புரிந்து கொள்ளவோகூட (அது குழந்தைக்கு நன்மை தருவதானாலும் சரி; தீமை தருவதானாலும் சரி) அதற்குக் கஷ்டமாகத்தான் இருக்கும். அது இனிமேல் வாழ்க்கையைப்பற்றிப் பெறும் கருத்துக்கள்கூட முன்னமே அது பெற்று மனத்தில் நிலை பெற்றுள்ள கருத்துக்களால் பாதிக்கப்படும் அடிப்படையில்தான் இருக்கும்.

தான்பற்றிய கருத்துச் சார்ந்த நனவுச்செயல்முறைகளும் நனவிலிச் செயல்முறைகளும்

தன்னைஅறியும் முயற்சி சம்பந்தமான பலஅம்சங்களைப் பற்றியும், தன்னைச் சேர்ந்தது என்று எந்த இயல்புகளை ஒருவர் நிச்சயமாகத் தெரிந்துகொள்ள முடியும் என்பதைப்பற்றியும் முன் சென்ற பகுதிகளில் பார்த்தோம். இது ஒருவனுக்குத் தோன்றும் 'தான்' ஆகும் ('தான்' ஆகத் தோன்றும் அறிவில் படும் ஒன்று). ஒருவருடைய கருத்துக்களையும் மனநிலைகளையும் பாதிக்கும் ஒருவனது இயல்பின் அம்சங்கள் சிலவும் இருக்கின்றன. இவை அவனுடைய அறிவுக்குத் தெரியாதவை; அதாவது இந்த அம்சங்கள் இருப்பதை அவன் அறிவு உணர்வதில்லை.

நனவிலி (unconscious) என்ற சொல்லுக்குப் பல பொருள்களும் வியாக்கியானங்களும் இருக்கின்றன; அவற்றை இங்கே ஆராயவேண்டிய அவசியம் இல்லை. ஆனால் குழந்தைகளின் இயல்பை அறிய நாம் முயலும்போது இதன் பொருள்களில் சிலவற்றை நாம் அறியவேண்டியது அவசியமாகிறது. ஒரு குழந்தையின் வாழ்க்கையில் நிகழும் பல நிகழ்ச்சிகள், குழந்தையின் அறிவுக்கு எட்டுவதில்லை. தான் மறந்துவிட்ட சில நிகழ்ச்சிகளின் காரணமாக அச்சஉணர்ச்சிகள் தோன்றும்போதும் தனக்குப் புரியாத சில மனச்சிக்கல்கள் காரணமாக கிலி (phobia) தோன்றும்போதும் இவற்றுக்கு எது அடிப்படை என்பதை அறியக் குழந்தையால் முடிவதில்லை. ஒரு குழந்தைக்குத் தன் ஆசிரியையிடம் மிகுந்த அன்பு தோன்றுகிறது. (இதற்குக் காரணம் தன் தாயின் நினைவை அவள் நடத்தை எழுப்புவதுதான் என்பது குழந்தைக்குப் புரிவதில்லை). இலேசாக ஒருவர் கூறும் குறை, குழந்தையின் மனத்தை வெகுவாகப் புண்படுத்துகிறது. (குழந்தையின் முன்னைய அநுபவம் காரணமாக அது தன்னிடம் தானே கண்ட குறைகளை இந்தக் குறை நினைப்பூட்டுவதே அதிகப் புண்படக் காரணம் என்பது குழந்தைக்குப் புரிவதில்லை). தன் கோபத்தை அடக்கப் பழகிய குழந்தை ஒன்று, தன்னை யாராவது திட்டும்போது அசட்டுச் சிரிப்புச் சிரித்து மழுப்பிவிடுகிறது; கோபம் தோன்றுவதில்லை; ஆனால் இதற்குப் பிறகு, சாப்பிட உட்கார்ந்திருக்கும்போது (காரணம் எதுவும் புலப்படாமல்) ஓர் எரிச்சல் ஏற்பட்டு, அது சோற்றுத் தட்டை எடுத்து விசிறி எறிகிறது. (முன்பு அடக்கிய கோபமே இங்கே இப்படித் தொழில்படுகிறது. ஆனால் அதுவே இந்த எரிச்சலுக்குக் காரணம் என்பது குழந்தைக்குத் தெரிவ

தில்லை.) இங்கும், 'நனவிலிச் செயல்' ஒன்றுதான் நிகழ் கிறது. பின்வரும் பகுதிகளில் முக்கியமாக மனவெழுச்சிகளைப் பற்றியும் தன்பெருமையை நிலைநாட்டிக்கொள்ளக் குழந்தை கையாளும் முறைகளைப்பற்றியும் ஆராயும் பகுதியில் குழந்தைக்கு விளங்காத சில தூண்டுதல்கள்-ஊக்கிகள்-(motives) எப்படி அதன் செயல்களையும் தன்பெருமையை நிலைநாட்டிக்கொள்ளும் முயற்சிகளையும் பாதிக்கின்றன என்பதற்கு வேறு சில உதார ணங்கள் காணப்படும்.

ஒருவனது வாழ்க்கை நடைமுறைக்கு ஒவ்வாத, தன்னைப் பற்றிய, 'போலி இலட்சியக் கருத்து' (idealised self) ஒன்று இருக்கும்போதுதான், நனவிலிச் செயல்கள் சில நடைபெறும் நிலை ஏற்படுகிறது. ஒருவன் போலிநிலை ஒன்றை ஏறட்டுக்கொண்டு, அப்படி ஒரு நிலையை அவன் ஏறட்டுக் கொண்டிருப்பதை (எதனாலோ) மறந்துவிட நேரும்போதுதான், தன்அறிவுஅறியாத சில அம்சங்களைக்கொண்ட தன்னைப்பற்றிய, 'இலட்சியக் கருத்து' ஏற்படுகிறது. உண்மையில் ஒருவன் இரக்கம் மிக்க இருதயம் உள்ளவனாக இருக்கும்போது, அவன் தன்னை இரக்கமற்ற கொடியவனாகப் (போலியாக) பார்ப்பானுலல் (பார்க்க முயல்வானுனல்) மேற்சொன்னதுபோன்ற ஓர் 'போலி இலட்சியக் கருத்து' நிலை ஏற்படுகிறது. தீவிரப்போட்டி மனப் பான்மைகொண்ட வயதான குழந்தை ஒன்று-தான் தன்னிலும் குறைந்த வயதும் அறிவும் உள்ள குழந்தைகளோடு போட்டி யாகப் படிக்கவில்லை என்றும், படிப்புக்காகவே படிப்பதாகவும் (போலியாக) எண்ண முயல்கிறது. உண்மையில் தன் படிப்புத் திறமையைப் போட்டிக்கே தான் உபயோகிப்பது அதன் அறிவுக் குத் தெரிவதில்லை.

[கவலை அல்லது தன்மயப்பிரச்சினைகளைப்பற்றி ஆராயும் இந்தநூலின் பிற்பகுதியில் போலிஇலட்சியக்கருத்தைப் பற்றியும் ஆராய்ந்திருக்கிறோம். இந்தப் போலிஇலட்சியக்கருத்தைப் பற்றி நிறைய விவரம் தெரியவேண்டுமானால் ஹார்னீ (Horney, 1937, 1939, 1945, 1946, 1950) என்பவர் எழுதிய நூல்களில் காணலாம். இந்தப் போலிஇலட்சியக்கருத்தை, போலித் தன்மய அறிவு (pseudo identity) என்று வருணிக்கிறார் ஹார்னீ. தன் அறிவுக்கே தெரியாத அம்சங்களைக்கொண்ட போலி இலட்சியக் கருத்து, தன்னுடைய எதிர்கால ஆவல்களைப்பற்றி அறிவறிந்து ஒருவன் சொல்லும்போது காணும், 'இலட்சியத் தானி'லிருந்து வேறுபட்டதாகும். தான் எந்த இலட்சியத்தை நோக்கி முன்னேற முயல்கிறானே அந்த இலட்சியம் அல்ல

'போலி இலட்சியக் கருத்து'. ஆனால் இது அவன் அடைந்து விட்டதாக எண்ணும் தன் 'உண்மைஇயல்பு' ஆகும்].

உண்மையாகவே ஒருவன் தன்இயல்புகளைப்பற்றி என்ன நினைக்கிறான் என்பதை அறிய நாம் ஓர் அளவுகோலைப் பயன் படுத்துகிறோம். அல்லது ஒருவனுடைய 'இலட்சியத்தானைப்' பற்றிய எண்ணங்களை அளந்தறிய முயல்கிறோம். இந்த இரண்டு ஆராய்ச்சிகளிலும் 'போலி இலட்சியக் கருத்துக்'களின் அம்சங்கள் கலந்திருக்காது என்று சொல்லமுடியாது. ஆனால் இப்படிக் கலந்திருப்பது நமக்குத் தெரியாமல் இருக்கலாம். ஒருவர், தாம் நிச்சயமாக உணரும் தம் கருத்துக்களின் அம்சங்களை எவ்வளவு தூரம் தம் நடத்தையால் வெளியிடுகிறார்; ஆனால் வெளியிட்டுச்சொல்லத் தயங்குகிறார் என்பதை ஆழ்ந்த ஆராய்ச்சி இல்லாமல் அறியமுடியாது. இதை முன்பே ஓர் அத்தியாயத்தில் சொல்லியிருக்கிறோம்.

இப்போது கண்ட ஆராய்ச்சிகளையும் முடிவுகளையும் பார்த்தால், 'குழந்தைகளைப் புரிந்துகொள்வதற்காக அவர்கள் தன்மயஅறிவைப் பயன்படுத்துவது, சாதாரண மனஆற்றல் கொண்ட தாய் தந்தையரும் ஆசிரியர்களும் ஆகிய நமக்கு வெற்றியைத் தருமா? இந்த முயற்சி வீண்முயற்சி அல்லவா? என்று கேட்கத் தோன்றுகிறது. இப்படி இது வீண்முயற்சி என்று நினைப்பது தவறு. தன்மயஅறிவை நிர்ணயிக்க முயலும் ஆராய்ச்சி சிக்கல் மிகுந்ததுதான்; ஆனால் இது வீண்முயற்சி அல்ல; இப்படிச் சொல்லப் பல காரணங்கள் உண்டு. தன்மயக் கருத்துப்பற்றிய பல அம்சங்கள் குழந்தையின் அடிமனத்தில் (sub-conscious) மறைந்திருக்கலாம். அதைப்பற்றி நாம் கவலைப்பட வேண்டாம். ஆனால் சாதாரண இயல்புள்ள ஒரு குழந்தை, தன்னைப்பற்றிய பலகருத்துக்களையும் உணர்ச்சிகளையும் இரகசியமாகவே வைத்துக்கொள்ள விரும்புகிறது; ஆனால் அதற்கு யாரிடம் அன்பும் நம்பிக்கையும் உண்டோ அவரிடம் அவற்றை அது வெளியிட்டுவிடும். யாரொருவர் அதன் வெளிப் படை நடவடிக்கையைக்கொண்டே அதன் இயல்புகளை மதிப் பிடுவதில்லையோ அவர்களிடமே குழந்தை தன் இரகசியங்களை வெளியிடக்கூடும். யார் ஒருவர் தன்னை உள்ளபடி புரிந்து கொள்ள முயல்கிறார்களோ, தன் இரகசியங்களைக் கேட்டும் நடவடிக்கைகளைக் கண்டும் யாரொருவர் தன் நடத்தை அல்லது ஒழுக்கம்பற்றிய தீர்ப்புக்கூற (உடனடியாக) முன் வருவ தில்லையோ அவர்களிடமே குழந்தை தன் இரகசியங்களை வெளியிடக் கூடும். குழந்தையின் சில கருத்துக்களுக்கும்

நடத்தைகளுக்கும் காரணமான தூண்டுதல் எது என்பது குழந்தைக்குத் தெரியாதிருக்கலாம். ஆனால் குழந்தையிடம் ஒத்துணர்வு-அநுதாபம்-(sympathy) உள்ள ஒருவருக்கு மறைந்து நிற்கும் இந்தத் தூண்டுதல் புலப்படக் கூடும். குழந்தை வெகு களிப்போடு சில செயல்களில் ஈடுபடுகிறது. சில செயல்களில் ஈடுபடக் கூசுகிறது (is shy); சில செயல்களைப் பகட்டாகப் பிறருக்குக் காட்ட விரும்புகிறது; சில செயல்களில் பங்கெடுத்துக் கொள்ளவே விரும்புவதில்லை; மிக நல்ல இயல்புள்ளதாக இருக்கிறது; சட்டென்று ஒன்றும் இல்லாததற்கெல்லாம் கோபம் கொள்ளும் இயல்புள்ளதாக இருக்கிறது; போட்டி மனப்பான்மை மிகுந்ததாக இருக்கிறது; போட்டியிடப் பயப்படுகிறது. இந்த இயல்பு ஒவ்வொன்றையும் தூண்டும் மனநிலை என்ன? கருத்துக்கள் எவை? என்பதை அறியத் தடயங்கள் (clues) கிடைக்குமா என்ற ஆராய்ச்சி வரும்போது, நாம் குழந்தையின் அறிவுக்கு மறைந்து நிற்கும் 'அடிமனப் பகுதியை' ஆராய முயல்கிறோம்.

மேலும் படிக்கத் தக்கவை

வில்லியம் ஜேம்ஸ் என்பவரின் 'உளவியற் கொள்கைகள்' (Principles of Psychology) என்னும் நூல் 1890-இல் வெளி வந்த சிறந்த நூலாகும். அதில் 'தான்பற்றிய நனவு நிலை' என்னும் அத்தியாயம் வரலாற்று நோக்கிலும் தற்கால நோக்கிலும் கவர்ச்சி தரக்கூடியது.

அநுபவத்தின் அகவய அம்சங்கள்பற்றிய நூல்கள் குழந்தைகளை நேரடியாக விளக்குபவையல்ல; ஆனால், முதிர்ந்தோனின் எண்ணங்களையும் கொள்கைகளையும் கொண்டு குழந்தைப்பருவத்தை மீண்டும் அமைக்கும் முயற்சி யாகும். இந்நூல்களில் ஃப்ராய்ட் என்பவரின் ஆராய்ச்சி களின் ஆதிக்கத்தைக் காணலாம். இவர் நூல்களில் பலவற்றை இறுதியில் தொகுத்துள்ளோம். 'தான்' அல்லது 'அகம்' என்னும் சொல்தொகுதியைக் கையாளும் பிறநூல்களையும் தொகுத்துள்ளோம். இவற்றுள் பின்வருபவை முக்கிய மானவையாகும்: கார்ல் ரோஜர்ஸ் என்பவரின், 'அறிவுரை யும் உளக்குண முறையும்' (Counselling and Psychotherapy) என்னும் நூலும், 'செயல்முறையில் புதிய கருத்துக்கள்' (New Concepts in Practice) என்னும் நூலும்; ப்ரேஸ்காட் லெக்கி என்பவரின், 'தற்பொருத்தம் என்னும் ஆளுமை பற்றிய கொள்கை'(SelfConsistency-a Theory of Personality, 1945), ஆர்தர் டப்ளியு கூம்ஸ் என்பவரும் டொனால்ட் ஸிங்க் என்ப

வரும் இயற்றிய, 'தனிப்பட்ட நடத்தை, புலன் காட்சி சார்ந்த நோக்கு' (Individual behaviour-A Perceptional Approach, 1959), ஜார்ஜ் எச். மீடு என்பவரின் 'மனம், தான், சமூகம்' (Mind Self and Society, 1934), கேரன் ஹார்னி என்பவரின், 'நமது உள்போராட்டங்கள்' (Our Inner Conflicts, 1945) என்னும் நூல்களும், 'நரம்புப்பிணியும் மானிட வளர்ச்சியும்' (Neurosis and Human Growth, 1950) என்னும் நூலும் ஹாரிஸ்டாக் சலிவன் என்பவரின், 'நவீன உள மருத்துவ இயலின் பொதுக் கருத்துக்கள்' (Conceptions of Modern Psychology, 1947) நூலும்.

பத்தொன்பதாம் நூற்றாண்டு நடுவில் ஸோரன் கீர்க்கார்டு (Soren Kierkegaard) என்பவர் 'தான்' என்பதை நாடு தல்பற்றி மனத்தை உருக்கும் வகையில் எழுதினார். 'மரணம் வரையில் நோய்;' 'அச்சமும் நடுக்கமும்' என்ற இரண்டு நூல் களையும் சேர்த்து 1954இல் மீண்டும் பதிப்பித்திருக்கி ருர்கள்.

7. குழந்தைகளும் அவர்கள் பெற்ரோரும்

குடும்ப வாழ்க்கையின் இலாப நஷ்டங்களைக் கணக்கிடும் போது, நமது இயல்புகளில் ஏற்பட்ட சில விளைவுகளை அவற்றுள் அங்கும் இங்கும் காண்பது பயனுடைய தாகும். குழந்தைகளாக இருக்கும் போது நம்மை எப்படி வளர்த்தார் களோ அதன் பலனாகவே நாம் இருக் கிறோம். வேறோர் அம்சமும் இதில் கலந் திருக்கிறது. குழந்தைகளோடு பழகும் பெரியவர் ஒவ்வொருவரும் - அவர் தந்தை தாய் ஆனாலும் சரி; அல்லா விட்டாலும் சரி - குழந்தையின் பெற் ரோர் நிலையிலேயே இருக்க நேரிடு கிறது. நமது ஆயுளுக்குள், 'நம் குழந்தைகளுக்குச் சரியான பெற் ரோராக நாம் இருந்தோம்' என்ற மனநிறைவே மிகச் சிறந்தது; 'சரியான பெற்ரோராக இல்லை' என்ற நிலை மிகவும் இரங்கத்தக்கது.



பெற்ரோர்களின் மனநிலைகள் ஆளுமைப்போக்குகள் இவற்றின் முக்கியத்துவம்

ஒவ்வொரு நாளும் குழந்தைவளர்ப்பைப்பற்றிய எண்ணற்ற முடிவுகளைச் செய்யவேண்டிய அவசியம் பெற்ரோருக்கு ஏற்படுகிறது. இந்த முடிவுகளைப் பெற உதவும்படி எவ்வளவோ பேர் எவ்வளவோ விஷயங்களை எழுதியிருக்கிறார்கள். இத்தகைய

புத்திமதிகள் பெற்ரோருக்கு முடிவுசெய்வதில் உதவலாம்; ஆனல் பெற்ரோருக்குக் குழந்தைபற்றி உள்ள கடமைகள் தனித்தனிச் செயல்களின் தொடர்ச்சியல்ல; எனவே இந்தப் புத்திமதிகள் பயனற்றவைகள் ஆகவும் முடியும். தனிமனிதன் என்ற முறையில் பெற்ரோரிடம் உள்ள இயல்புகள் அவர் செய்வன, செய்யாதன இவற்றைப் பாதிக்கின்றன. இரண்டு தாய்மார்கள், தங்கள் குழந்தைகளை எப்படி வளர்த்தார்கள் என்பதுபற்றிய ஆராய்ச்சி ஒன்றை ஸ்ரீ ஷர்லி என்பவர் (1941) செய்தார்; 'தாயின் தன் மயமும் மனநிலையும் அவளுடைய குழந்தையை அவள் வளர்க்கும் ஒவ்வொரு முறையையும் பாதிக்கின்றன; குழந்தையைக் குளிப்பாட்டுதல், அதற்கு ஆடை அணிதல் இவற்றில்கூட அவற்றின் சக்தி தெரிகிறது' என்று நிச்சயமாகச் சொல்கிரூர் ஷர்லி. பேரன்ஸ் (Behrens, 1954) என்பவர் இருபத்தைந்து தாய்மார்களிடம் இந்த ஆராய்ச்சியைச் செய்தார். 'தாயின் குண அமைப்பின்' இயல்பும் அது தாய்-குழந்தை உறவைப் பாதிக்கும் முறையுமே குழந்தைவளர்ப்பை உருவாக்கும் சக்திகளுள் பெரும் பான்மையாகும்; குறிப்பிட்ட குழந்தைவளர்ப்புப்பழக்கமோ விதிகளோ குழந்தைவளர்ப்பை அவ்வளவு பாதிப்பதில்லை என்கிரூர் அவர். இந்த முடிவுப்படி, குழந்தைவளர்ப்பில் தாயின் பங்கு என்ன என்பதை நிச்சயிக்கும்போது பெற்ரோரின் (தாயின்) குணஇயல்பும் மனநிலையும் என்னஎன்பதை ஆராய்வது அவசியம்; வெறுமனே அவர்கள் பயன்படுத்தும் முறைகளையும் விதிகளையும் மட்டும் ஆராய்வது போதாது. குழந்தையினிடம் பெற்ரோர்போலப் பழகும் வாய்ப்புள்ள ஆசிரியர்கள் விஷயத்திலும் இவர் போன்ரோர் விஷயத்திலும்கூட இந்தச் சட்டம் பொருந்தும்.

'பெற்ரோர் தம் குழந்தைகளோடு பழகும்போது அவர்க ளுடைய தன்மயம் தொழிற்படுகிறது' என்ரால் பெற்ரோரது சிறப் பியல்புகள் ஏதோ புரியாதமுறையில் தொழிற்படுகின்றன என்பது பொருள் அல்ல. பெற்ரோரின் தன்மயம் (சிறப்பியல்பு) எதுவோ அது, அவரது இருப்பாலும் செயலாலும் வெளிப்படுகிறது; பிறரிடம் பரவுகிறது. இந்தத் தன்மயம் என்ற கருத்து எளிதாக விளக்கக் கூடிய ஒன்றல்ல. தன்மயம் என்பது வெகு சிக்கலானது; இது பல அம்சங்களால் ஆனது; இவற்றுள் சிலஅம்சங்கள் மாருமல் நிலைபெற்றவை ஆகலாம்; ஆனலும் எந்தத் தன்மயமும் முற்றும்நிலைத்த பண்புள்ளது, மாருதது என்று சொல்ல முடியாது.

'பெற்ரோரின் செயல்கள் அவரது மனஇயல்புகளைப் பொறுத்தன' என்ற கருத்துக் காரணமாக பெற்ரோர்-குழந்தை

உறவுபற்றிய ஆராய்ச்சிக்கு விசாலமான பொருள் பொதிந்த கருவி ஒன்று கிடைத்துவிட்டது. பெற்ரோர், தம் குழந்தைகளுக்கு உணவூட்டும் முறை, அதைத் தூங்கப்பண்ணும் முறை, அதன் விஞக்களுக்கு விடை கூறும் முறை போன்ற குழந்தைவளர்ப்பு விவரங்கஊ நாம் ஆராயும்போது இந்தப் பழக்கங்கஊ வெறும் பழக்கங்களாக மட்டும் பாராமல், இவைகளுக்கு அடிப்படையான பெற்ரோரின் இயல்பு என்ன என்பதையும் பார்க்க முயல்கிரோம். பொறுமையாக இருப்பது, விரைவில் பொறுமையை இழப்பது, உற்சாகமாக இருப்பது, உற்சாகம் இழந்திருப்பது ; தீர்மானம் உடையவர்களாக இருப்பது, கவஊ உடையவர்களாக இருப்பது ; குழந்தையின் விருப்பத்துக்கு இணங்கும் சுபாவம் உடையவர்கள் ஆவது ; இதற்கு மாரூவது போன்றவைகளே பெற்ரோரின் தன்மயத்தைக் காட்டும் அறிகுறிகளாம்.

பெற்ரோர்–குழந்தை உறவைப் புரிந்துகொள்ளப் பெற்ரோரின் இயல்புகஊ ஆராய்வதுமட்டும் போதாது ; குழந்தையின் இயல் பையும் ஆராயவேண்டும் ; துறுதுறுப்பு, தேவை, பெற்ரோர் விருப் பத்தைப் பின்பற்றுவது, அதற்கு முரணுவது போன்றவை குழந்தையின் இயல்புகளாம். பிறப்பு முதலே குழந்தைகளிடம் சில தனித்தன்மைகள் தோன்றுகின்றன என்பதை நாம் முன்னமே பார்த்தோம். ஒரேமாதிரியான இரட்டைப்பிள்ஊகளுள் ஒன்று, தொடக்கத்திலிருந்தே மற்றதைவிட அதிகப் பசியுள்ளதாகவும் திடம்உள்ளதாகவும் தேவையை வற்புறுத்தும் இயல்புள்ள தாகவும் இருப்பது உண்டு ; (பர்லிங்காம் Burlingham, 1952). தாயின் தன்மயம், இயல்பு இவற்றின் தொடர்பில்லாமலே, ஒரு தாய், திண்ணக்கம்மிக்க குழந்தையினிடமும், பலவீனமான ரோசக்காரக் குழந்தையினிடமும் ஒரே மாதிரி நடந்துகொள்ள மாட்டாள். 'தாயின் கொஞ்சஊ விரும்பி ஏற்கும் குழந்தையி னிடமும் இவ்வாறு ஏற்காத குழந்தையினிடமும் தாய் பழகும் விதம் வேறு வேருகத்தான் இருக்கும்' என்று கால்மன், கிறிஸ், பிராவென்ஸ் (Coleman, Cris, Provence, 1953) என்பவர்கள் கூறுகிரர்கள். பெற்ரோர்-குழந்தை உறவு இருமூஊ உறவு. யாராவது ஒருவரின் இயல்பைமட்டும் ஆதாரமாகக்கொண்டு இதை நிர்ணயிக்க முடியாது. ஆனல் இந்த உண்மையை இந்த உறவுபற்றிய ஆராய்ச்சியாளர் பலர் கவனித்ததாகவே தெரியவில்ஊ.

ஏற்றல், விலக்குதல், அளவுக்குமீறிப் பாதுகாத்தல்

பெற்ரோரைப்பற்றிய ஆராய்ச்சியில் 'ஒப்பத்தக்கவர், ஒப்பத்தகாதவர்' என்று வகைப்படுத்துவதே பழக்கமாக இருக்

கிறது. குழந்தையை ஏற்று அன்புகாட்டும் மனப்பான்மை உடையவரை 'ஒப்பத்தக்கவர்' என்றும், குழந்தையை விலக்கும் மனப்பான்மை உடையவரை 'ஒப்பத்தகாதவர்' என்றும் சொல்லு கிரோம். மக்கள் எல்லோருக்கும் பொதுவான குற்றம் குறைகளி லிருந்து பெற்ரோர்கள் விலக்குப்பெற்றவர்கள் அல்லர். என்ருலும் குழந்தைகளை விலக்கும் மனப்பான்மைகொண்ட பெற்ரோரை பாபிகளில் முதல்வர் என்று நினைப்பது வழக்கம் ஆகிவிட்டது.

ஏற்கும் பெற்ரோர்

ஒவ்வொரு பெற்ரோரும் தனக்கென்ற தனிப்பட்ட முறை யிலேயே தம் குழந்தைகளை ஏற்கின்றனர். எனவே, 'ஏற்கும் பெற்ரோர்' என்று பொதுவாக யாரையும் குறிப்பிட முடியாது. என்ருலும் 'ஏற்றல்' என்ற செயலில் பல பண்புகள் கலந்து நிற்கின்றன. இந்த இயல்புகளைக் கீழே காணலாம். ஆனல் எந்தப் பெற்ரோரிடமும் இந்த இயல்புகள் ஒரேஅளவில் இருப்ப தில்லை. ஏற்றல் என்பது பலமுரண்கள் கொண்ட சிக்கல் என்பதையும் நாம் நினைவில் வைத்துக்கொள்ள வேண்டும். ஏற்கும்பெற்ரோர் விட்டுக்கொடுப்பவராகவும் கண்டிப்புள்ள வராகவும் உணர்ச்சிவசப்பட்டவராகவும் காரியவாதியாகவும் இருக்கிரூர். அவருக்குத் தம் குழந்தையிடம் அன்பு உண்டு; ஆனல் சிலசமயம் அவருக்குக் குழந்தையிடம் கோபம் உண்டா கிறது என்பதையும் அவர் தம் நெஞ்சார ஒப்புக்கொள்ளவேண்டும். குழந்தையிடம் அவருக்கு மிகுந்த நெருக்கம் உண்டு; ஆனல் சில சமயம், 'அவன் எங்காவது நம்மைவிட்டுத் தொலைய மாட்டானு!' என்று நினைக்க நேருவதும் உண்டு.[38]

குழந்தையிடம் அன்பு

ஏற்கும்பெற்ரோருக்குத் தம் குழந்தைகளிடம் ஓர் இரக்கம் இருக்கிறது; சில சமயங்களில் இந்த இரக்கஉணர்ச்சி (அன்பு உணர்ச்சி) சற்றுக் குறைய நேர்வதும் உண்டு. இந்த அன்புணர்ச்சியில் ஒரு நிறைவும் இன்பமும் கலந்திருக்கின்றன. 'குழந்தைக்குத் தாயான ஒருத்திக்குப் பார்த்து மகிழவும் எடுத்துக் கொஞ்சவும் தன் மார்பால் பால் ஊட்டவும் ஒரு குழந்தை கிடைத்துவிடுகிறது. இந்தச் செயல்களால் தாய்க்குக்

---

[38] பெற்ரோர் குழந்தைகளை ஏற்கும் அளவைக் கண்டுபிடிக்கப் போர்ட்டர் என்பவர் ஒரு கருவி கண்டுபிடித்திருக்கிரூர் (1954). இதை உபயோகித்த ஆராய்ச்சியின் முடிவை ஹாக்ஸ் (Hawkes) வெளியிட் டிருக்கிரூர் (1956).

கிடைக்கும் நிறைவும் இன்பமும் அவள் வாழ்க்கையில் ஒப்பற்றவை; அதன் இழப்பினால் ஏற்படும் துன்பமும் ஏக்கமும் மிகவும் கொடூரமானவை' என்கிறார் தார்ன்டைக் (1913).

தம் மனத்தில் இன்பஊற்றைத் தோற்றுவிக்கும் பல தூண்டுதல்களைப் பெற்றோர் குழந்தையிடம் காண்கின்றனர். இறுகத் தம்கையைப் பற்றும் குழந்தைவிரல்களின் வெதுவெதுப்பு, தம்மை விழுங்குவதுபோல் பார்க்கும் அதன் பார்வை, களைப்பால் அது விடும் பெருமூச்சின் கவர்ச்சி, காலையில் எழுந்தவுடன் அதன் முகத்தில் காணும் புன்னகை, முதல் உணவுக்கவளத்தை அது உண்ணும் ஆவல் ஒவ்வொன்றும் பெற்றோர் மனத்தில் அன்பைப் பெருக்குகின்றன. குழந்தை வளர வளரக் குழந்தையினிடம் பெற்றோருக்கு இருக்கும் அன்பு பெருகிப் பலவகையில் வெளிப்படுகிறது.

குழந்தையின் தேவைபற்றிய கூரிய உணர்ச்சி

குழந்தையின் தேவையைத் தாம் எந்த அளவுக்கு அறிய முடிகிறதோ அந்த அளவுக்கு அவற்றை நிரப்ப, ஏற்கும் பெற்றோர் முயல்கின்றனர். ஆவல், வசதிக்குறைவு, அச்சம், வலி எல்லா உணர்ச்சிகளையும் பெற்றோர் கவனித்தறிவர். அவசியமற்ற தீங்குகள் நேராமல் பெற்றோர் மக்களைக் காப்பாற்றுவர். குழந்தை பெரியவனை பிறகும் பெற்றோர் அவனுக்குப் பாதுகாவலாக இருக்க விரும்புவர். 'வீட்டுக்கு அப்பால் உள்ள உலகில் குழந்தை பல இன்னல்களுக்கு உட்பட நேரிடும்; அப்போது அவனைக் காப்பாற்றப் பெற்றோர்களால் முடியாது' என்பதை இவர்கள் அறிந்தே இருப்பர்.

குழந்தைகாரணமான இன்பங்களைத் துய்க்கும் திறமை

குழந்தையினிடம் காட்டும் அன்போடு தொடர்ந்தே அதனால் ஏற்படும் இன்பத்தைத் துய்க்கும் திறமையும் இருக்கிறது. குழந்தையின் பக்கத்தில் இருப்பதே பெற்றோருக்கு இன்பம் தரும். பெற்றோருக்கு மூளைக்கோளாறே கடுங்களைப்போ இருந்தால் ஒழியக் குழந்தையின் விளையாட்டில் பெற்றோரும் பங்கெடுத்துக் கொள்வர். குழந்தையின் தனிப்பட்ட செயல்முறைகளைப் பெற்றோர் அநுபவிக்கின்றனர். குழந்தையின்வளர்ச்சியைக் கவனிப்பதிலும் பெற்றோர் இன்பம் பெறுகின்றனர். குழந்தைக்குத் தம்இயல்புகள் பழகவேண்டும் என்ற எண்ணமே இன்றி, குழந்தையின் தனிப்பட்டஇயல்புகளிலேயே ஏற்கும் பெற்றோர் இன்பம் காணுவர்.

குழந்தைகளின் தனிப்பண்புகளை மதித்துப் போற்றுவதும் அவர்களால் இன்பம் பெறுவதும் ஒன்றுக்கொன்று நெருங்கிய தொடர்பு கொண்டவை. குழந்தைகளால் தாம் பெற்ற இன்பங் களைப்பற்றிப் பெற்ரோர் சொல்வதைக் கேட்ட ஓர் ஆராய்ச்சியில் இந்த உண்மை வெளிப்பட்டது. (ஜர்சில்டு, உட்யார்டு, டெல்ஸோலார் Jersild, Woodyard and Delsolar, 1949). தம் குழந்தைகளிடம் பிடிவாதம் போன்ற பிடிக்காத பண்புகள் தோன்றும்போதுகூடத் தமக்கு இன்பம் ஏற்பட்டதாகப் பெற்ரோர் அடிக்கடி கூறினர். என்ரூலும் குழந்தைகளின் தனிப்பண்புகளில் இன்பம் காணும் இயல்புக்கு ஓர் எல்லை உண்டு என்றும் பெற்ரோர்கள் ஒப்புக்கொண்டனர். தனக்கென்று ஒரு தனி இயல்பும் விருப்பமும் குழந்தைக்கு இருப்பதைத் தாம் பாராட்ட முடிந்தாலும், அவர்களின் பிடிவாதம் தமக்குக் கோபம் ஊட்டுவ தாகவே பெற்ரோர்கள் கூறுகின்றனர்.

படிப்பிலும் வளர்ச்சியிலும் குழந்தையின் போக்குக்கு மதிப்பு

தம் குழந்தையின் முன்னேற்றப்போக்கின் வேகம் எப்படி இருந்தாலும் ஏற்கும்பெற்ரோர் அதற்கு மதிப்புக்கொடுக்கின் றனர். தன்திறமை முழுவதையும் பயன்படுத்தி முன்னேறுவதை அறிந்தும் அவனைப் பின்னும் தூண்டாமல் இருப்பதே இதன் பலன்; இதுதான் பொறுமை. (சில சமயம் இதன் எல்லை மீறிப் போய்ச் சலிப்பும் வெறுப்பும் தோன்றிவிடுகிறது); குழந்தை, தானே செயல்புரிய முற்படும் முயற்சியில் பலதவறுகள் செய்து நத்தை வேகத்தில் நகரும்போது, பெற்ரோரின் பொறுமை தளர்ந்து விடுகிறது. 'புதியவற்றைக் கற்றுக்கொள்ளவும் வளரவும் காலம் வேண்டும்' என்பதை, ஏற்கும்பெற்ரோர் நன்கு உணர் கின்றனர். முதல்படி முளைப்பது, நடப்பது, பேசக் கற்றுக் கொள்வது, படிப்பது இவற்றில் தம்குழந்தை பக்கத்து வீட்டுக் குழந்தையைவிடப் பின்தங்கினாலும் ஏற்கும்பெற்ரோர் அதனிடம் குறைகாணார். போட்டிமனப்பான்மை மிகுந்த சமூகத்தில் குழந்தையின் தனிவளர்ச்சி வேகத்தை மதித்து நடப்பது என்பது எளிதல்ல.

ஏற்கும்பெற்ரோர் எல்லாச் செயல்களையும் தம்குழந்தை நன்ருகச் செய்யவேண்டும் என்ற ஆவல் மிக்கவராகவே இருக்கிரூர்கள். என்ரூலும் தாம் குழந்தையிடம் காட்டும் அன்புக்கு அவர்கள் விலை வைப்பதில்லை. தம் குழந்தைகளின் செயல்கள் மிகச்சிறப்பாகவோ தாம் எதிர்பார்க்கிறபடியோ அமைந்தால் மட்டும் தம் அன்பைக் காட்டுவது, இப்படி இல்லையானால்

அன்பை இழுத்துப்பிடிப்பது என்ற மனப்பான்மை அவர்களுக்கு இல்லை.

குழந்தையின் பக்குவக்குறைவால் நேரும் விளைவுகளை ஏற்றல்

தம்குழந்தை மேலும் மேலும் வளர்ந்து முன்னேறுவதற்கு வேண்டிய முயற்சிகளை எல்லாம் ஏற்கும்பெற்றோர் செய்வாராயினும், குழந்தையிடம் உள்ள பக்குவக்குறைவை, முட்டாள் தனத்தின் ஒருவகை என்றே நெறிபற்றிய குற்றம் என்றே அவர்கள் நினைப்பதில்லை. குழந்தை தெரியாத்தனமாகச் தன் உணவைக் கொட்டவோ கக்கவோ நேர்ந்தாலும்; காலம் தவறி, நினைத்தபடி மலங்கழித்தாலும் இவற்றால் ஏற்படும் தொல்லைகளைப் பெற்றோர் விரும்பி ஏற்பதில்லையானாலும், குழந்தையைக் குற்றவாளியாகப் பார்க்கும் மனப்பாங்கு அவர்களுக்கு இல்லை. உண்மை எது, பொய் எது என்று பிரித்து அறியும் பக்குவம் பெறுத நிலையில், குழந்தையைப் பொய்யன் என்று நினைக்கும் மனப்பாங்கும் இத்தகைய பெற்றோரிடம் இல்லை. விளையாடும் போது குழந்தை, தவறு என்று தமக்குத் தோன்றும் சில செயல்களைச் செய்தாலும் (பொம்மை ஒன்றை அடிப்பதுபோன்ற செயல்கள்), அதைக் காரணமாகக் கொண்டு, 'குழந்தை பொல்லாதவன்' என்று நினைக்கும் மனப்பண்பும் ஏற்கும் பெற்றோரிடம் இல்லை.

ஏற்கும்இயல்பும் மனம்விட்டுப் பழகுதலும்

குழந்தையை ஏற்காத பெற்றோரைவிட ஏற்கும்பெற்றோர் தம்குழந்தைகளிடம் மனம்விட்டுப் பழகும் இயல்புள்ளவர்களாக இருக்கிறார்கள்-சிரித்து மகிழ்ச்சியோடு தம் குழந்தைகளிடம் பழகுகிறார்கள்; எல்லா உணர்ச்சிகளையும் வஞ்சகமின்றி வெளிக் காட்டிப் பழகுகிறார்கள். இப்படி மனம்விட்டுக் குழந்தையிடம் பழகும் ஆற்றல்உள்ள பெற்றோர், தாம், 'நல்ல பெற்றோர்' என்று காட்டுவதற்கு நடிப்பே தேவையில்லை. குழந்தையின் செயலால் தமக்குக் களிப்பு மிகாதபோது களிப்பு மிகுந்திருப்பது போலவும், தாம் விரும்பாத ஒன்றை விரும்புவது போலவும், குழந்தையின் செயலால் தொல்லை ஏற்படும்போது, அது ஏற்படாதது போலவும் பாசாங்கு செய்யவேண்டிய அவசியம் மனம்விட்டுப் பழகும் பெற்றோருக்கு இல்லை. குழந்தையின் வயது, ஆற்றல் இவற்றை மனத்தில் கொண்ட, ஏற்கும்பெற்றோர் கோபம், கவலை இவற்றைக் காட்ட நேரும்போதுகூடத் தமக்கு உண்மையில் உண்டாகும் கோபம், கவலை இவற்றைக் குறைத்தே குழந்தையிடம் காட்டுவர்.

வேண்டுமென்று தம் குழந்தைகளை இவர்கள் அடித்துத் துன்புறுத்த மாட்டார்கள்; ஆனால், எந்தநிலையிலும் அடிக்கவோ திட்டவோ கூடாது என்ற மனப்பான்மையும் அவர்களுக்கு இருக்காது.

குழந்தைகளை ஏற்றலும் தம் பொறுப்புக்களை ஏற்றலும்

ஏற்கும்பெற்ரோர், தம்குழந்தைகளிடம் அன்பு செலுத்து வதோடு, பெற்ரோராகிய தமது பொறுப்புக்களையும் உணர்ந்தவ ராகவே இருப்பர். போலிஅன்புக்குக் கட்டுப்பட்டு அவர் ஏமாந்தவராக இருக்கமாட்டார். தமது விருப்பம், குழந்தையின் விருப்பம், ஒவ்வொன்றுக்கும் உள்ள எல்லை எது என்பதை அவர் நன்கு அறிவார். குழந்தையின் விருப்பத்துக்கும் பெரியவர்களின் கடமை, உரிமைகளுக்கும் இடையே உள்ள உறவு; முரண் இவற்றையும் அவர் நன்கு அறிந்தவராகவே இருப்பார். குழந்தையாக இருப்பதற்குவேண்டிய உரிமைகளைக் குழந்தை களுக்கு வழங்கும் அவர், தமது உரிமைகளையும் நன்கு அறிந்தவ ராகவே இருப்பார். இதைச் செய்யலாம் இதைச் செய்யக்கூடாது என்று சொல்லவும் தமக்கென்று சிலகொள்கைகளைக் கொண்ட வராக இருக்கவும் அவற்றை வற்புறுத்தவும், குழந்தையினிடம் அன்பு மிக்கவராகவும்-ஆனால், குழந்தைக்கு அடிமைப்படாமல் இருக்கவும் தமக்கு உரிமை உண்டு என்பதை அவர் நன்கு அறிவார். பெற்ரோர்-குழந்தை பற்றிய இந்த உறவு சில பெற்ரோர்களுக்குத் தொல்லை தருகிறது. குழந்தை கேட்டதை யெல்லாம் கொடுத்தும் தாமாகவே பலவற்றைக் கொடுத்தும் குழந்தைக்கு நிறையச் செல்லம்கொடுப்பது (குழந்தையின் பிடுங்கல் பொறுக்கமுடியாமல் போகும்வரை) மேற்கண்ட வற்றை ஒருகட்டுக்கு உட்படுத்தி வைப்பதைவிட-குழந்தை கேட்ட ஒன்றை இல்லை என்பதைவிட-எளிதாகத் தோன்றுகிறது. குழந்தையின்விருப்பத்தை நிரப்புவதைவிட ஒரு கட்டுக்குள் அடக்குவது, பின்னால் நன்மைதரும் என்று தெரிந்தும்கூட இப்படிச் செல்லம்கொடுக்கும் பழக்கம் வந்துவிடும்.

விலக்கை ஏற்பது

விலக்கும் அல்லது ஒதுக்கும்பெற்ரோரைப்பற்றி நாம் அடிக்கடி கேள்விப்படுகிரோம். ஒதுக்கும்குழந்தைகளும் உண்டு. குழந்தைகள் முற்றும் அடங்காதவர்களாக இருந்தாலும் இரக்கம் காட்டாதவர்களாக இருந்தாலும் பெற்ரோர்களைத் துன்புறுத்துவதில் இன்பம் கண்டாலும்-குழந்தைகள் தம்மை ஒதுக்குகிரார்கள்; குழந்தைகளுக்குத் தம்மிடம் பற்றில்லை

என்ற உணர்ச்சி பெற்றோருக்கு உண்டாகிறது. குமரப்பருவக் குழந்தை ஒருவன், 'என்பெற்றோர்களை நினைப்பதே எனக்கு அவமானமாக இருக்கிறது' என்று சொல்லலாம்; அல்லது தன் பெற்றோருக்கு மாறுபட்ட பண்புடையவர்களான வேறு சிலரிடம் பற்றுடையவனாக மாறிவிடலாம். இப்படித் தன்பெற்றோர்களை ஒதுக்குவதாகத் தோன்றும் குழந்தை உண்மையில் ஒருவகைச் சுதந்திரத்தை நாடுபவனாக இருக்கலாம்; இந்தச் சுதந்திரம் பின்னால் அவனுக்கு நன்மை தருவதாகவும் இருக்கலாம். இப்படி அந்தக் குழந்தை தனக்குச் சுதந்திரம் தேட விரும்புவதன் அடிப்படை, அதன் பெற்றோருக்கு மதிப்புத்தரும் செயலாகவே இருக்கலாம்; இதை ஒதுக்கும்மனப்பான்மை என்று நினைக்க வேண்டியதில்லை. என்றாலும், குழந்தை தம்மைவிட்டு விலக முயலும்போது, அவன் தம்மை வெறுக்கிறான் என்று எண்ணத் தான் பெற்றோர்களுக்குத்தோன்றும்.

குழந்தையின் குமரப்பருவத்தில் இந்த விலக்குமனப் பான்மை தோன்றினால், அது பெற்றோர்கள் மனத்தை வெகுவாகக் கலக்கிவிடும். எந்தவயதிலும் குழந்தைகளிடம் இந்த விலக்கு மனப்பான்மை தோன்றக்கூடும். தன் தாயின் பாலைக் குடிக்க மறுக்கும் குழந்தைகூட ஒருவகையில் தன் தாயை விலக்குபவனே ஆகிறான்; ஆனால் இப்படித் தாயை விலக்கவேண்டும் என்ற எண்ணம் அவனுக்கு இல்லாமல் இருக்கலாம். முரட்டுப்பிடிவாதம் காரணமாகவோ முரண்டுசெய்யவேண்டும் என்ற நினைப் பினாலோ சில சமயம் தம் பெற்றோருக்கு அடங்காமல் அவர்களை எதிர்க்கும் குழந்தைகூட விலக்குமனப்பான்மையில் தன் பங்கைக் காட்டுவதாகவே தோன்றுகிறது. அவன் தந்தை, குழந்தையோடு சேர்ந்து விளையாட விரும்பும் முயற்சிகளில் கலந்துகொள்ளாமல், தன் தந்தையால் பங்குகொள்ளமுடியாத விளையாட்டுக்களில் மூன்னையும் குழந்தைகூட விலக்கும் மனப்பான்மை காட்டுவதாகவே தோன்றும். பள்ளிக்கூடத்தில் நல்லமதிப்பெண்கள் வாங்கி நல்ல பெயர் எடுக்கும் தன் சகோதர சகோதரிகளிடம் தன் தாய் தந்தையர் காட்டும் கவனத்தைக் குறைத்துத் தன்பக்கம் திருப்ப வேண்டும் என்ற குறுக்குப் புத்தி காரணமாக, ஒரு குழந்தை வேண்டுமென்றே பள்ளிக்கூடத்தில் சரியாக உழைக்காமல் கெட்டபெயர் எடுக்க முயலலாம்; பள்ளிக்கூடத்தில் நல்லபெயர் எடுக்கும்படி தன்னைத் தூண்டிவரும் பெற்றோரை ஓரளவு விலக்கும் முயற்சியாகவே இது இருக்கக்கூடும்.

மேற்காட்டிய உதாரணம் எதையுமே தீர்மானமான விலக்கு என்று கொள்ளமுடியாது. குடும்பத்தில் வளரும் ஒவ்வொரு

குழந்தையும் தனக்கு என்று வாழ்க்கையில் ஒரு வழி வகுத்துக் கொள்ள முயலும் முயற்சியில் முனையும்போதெல்லாம், குழந்தை தம்மை அலட்சியம் செய்கிறது, விலக்குகிறது என்ற உணர்ச்சி பெற்றோருக்கு ஏற்பட்டுத்தான் தீரும்.

ஏற்கும்பெற்றோர் ஒருவரது ஏற்பின்வலிமையை இத்தகைய அநுபவங்கள் சோதிக்கின்றன. குழந்தை ஏதாவது ஒருவகையில் தம்மை விலக்குவது தெரிந்தாலும், அதையும்மீறிக் குழந்தையை ஏற்கவேண்டிய அவசியம் பெற்றோருக்கு இந்தச் சமயங்களில் நேருகிறது. இது குழந்தையினிடம் பெற்றோருக்கு உள்ள ஏற்பின்வலிமைக்கு மட்டும் சோதனை அல்ல; அடிப்படையில் தம்மிடமே தமக்குள்ள நம்பிக்கையின் சோதனையும் ஆகும். குழந்தையின் முன்னேற்றம்பற்றிய தம் சிறந்த முயற்சிகளுக்குத் தோல்வி ஏற்பட்டுவிட்டதாகத் தோன்றும்போதும் சரி; இலட்சியக் குழந்தை ஒன்றனுடைய இலட்சியப்பெற்றோராகத் தாம் இருக்க முடியவில்லை என்ற குறை தமக்கு நன்கு புலப்படும்படி தம் குழந்தையின் நடவடிக்கை இருக்கும்போதும் சரி; தம் கடமையைத் தம் அளவுக்குச் செய்துவிட்டோம் என்ற நிறைவு எந்தப் பெற்றோருக்கு ஏற்படுகிறதோ அவர்கள் நற்பேறுடையவர்களே ஆவர்.

ஏற்பும், நடப்பை மதிப்பதும்

மேலே சொன்ன கருத்துப்படி பார்த்தால், பெற்றோரிடம் எவ்வளவுக்கு எவ்வளவு ஏற்கும்பண்பு இருக்கிறதோ அவ்வளவுக்கு அவ்வளவு, நடப்பை மதிக்கும் பண்பும் இருக்கும் என்பது விளங்குகிறது. நடக்கக்கூடாத எதையும் செய்ய அவர் முயலமாட்டார். பெற்றோர் என்ற முறையில் தாம் செய்யும் முயற்சி ஏதாவது தவருனபலனைக் கொடுத்துவிட்டதாகத் தோன்றும்போதெல்லாம் அவர் தாம் ஒரு பெரிய குற்றம் செய்து விட்டதாக மனம் உடைந்து போய்விடமாட்டார். என்றாலும், நல்லவர்களான ஏற்கும்பெற்றோர் சிலர், இப்படிக் குறைப்பட்டு மனம் வருந்துவதும் உண்டு. இந்த நூல் ஆசிரியரும் ஈவ் அலினு (Eve Allina) என்பவரும் செய்த ஆராய்ச்சியில் கண்ட முடிவு இந்தக்கொள்கைக்கு ஆதரவு தருகிறது. பெற்றோர்கள் எந்த விதக் கட்டுப்பாடும் இல்லாமல், தம் மனக்கருத்தை வெளிப் படுத்தும் வாய்ப்பு ஏற்பட்டால், மிகப் பலர் (ஏன் எல்லாப் பெற்றோருமே) தாம் செய்த சிலவற்றையும் செய்யாத சில

வற்றையும் எண்ணிக் குறைப்பட்டுக்கொள்வார்கள் என்பது நிச்சயம்.[39]

'பெற்றோர் மட்டும் மனம் வைத்தால், அவர் தம்குழந்தைகளிடம் அன்போடும் பொறுமையாகவும் யோசனையோடும் நடந்துகொள்ள முடியும்; குழந்தைசம்பந்தமான எல்லாப் பிரச்சினைகளையும் நல்லமுறையில் தீர்த்துவைக்க முடியும்' என்பது நம் பண்பாட்டில் ஊறிய ஒரு கருத்து. இந்த அளவுக்கு-அன்பும் பொறுமையும் யோசனையும் உள்ள மனிதர் யாருமே இருக்கமுடியாது.

குழந்தைகளைப் பெற்றிருப்பது மிக்க இன்பமும் புகழும் தருவது என்பது உண்மையானாலும், 'ஏனடா இந்தக் குழந்தைகள் நமக்குப் பிறந்து தொலைத்தார்கள்?' என்ற கசப்பான எண்ணம் பல சமயம் தமக்குத் தோன்றத்தான் தோன்றுகிறது என்பதைப் பெற்றோர் மறைக்காமல் ஒப்புக்கொள்வது நடப்புக்கு மதிப்புத்தரும் பண்பின் ஓர் அம்சமாகும்; லே மாஸ்டர்ஸ் (Le masters, 1957) என்பவர் செய்த ஆராய்ச்சி இதை விளக்குகிறது. லே மாஸ்டர்ஸ் என்பவர் சிறுவயதுப்பெற்றோர்கள் நாற்பத் தாறுபேரை விசாரித்தார். இவர்களுள் முப்பத்தெண்மர் (83%) தம் முதல்குழந்தைகளோடு சரியானபடி நடந்துகொள்வதில் கடுமையான பலதொல்லைகளுக்கு இலக்காக நேர்ந்ததாகச் சொன்னர்கள். தாம் குழந்தைகளிடம் சரியாக நடந்துகொள்ள முடியாமல் குறுக்கிட்ட பிரச்சினைகளுள் சில பின்வருபவை என்று (சில தாய்மார்கள்) சொன்னர்கள்: தூக்க நஷ்டம், ஓயாத சோர்வு, வீட்டோடு அடைந்துகிடத்தல், பலரோடு பழகவும் பலர்வீட்டுக்குப் போய்வரவும் முடியாமை, வெளிவேலை செய்து பணம் சம்பாதிக்க முடியாமை, நல்ல தாயாக இருக்க முடியவில்லையே என்ற குறைஉணர்ச்சி, தம் அழகுக்கும் தோற்றத்துக்கும் கேடுவந்துவிடுமே என்ற கவலை. தாய்மார் சொன்னவற்றில் பெரும்பாலான பிரச்சினைகளுக்குத் தந்தைமார் தலையாட்டியதோடு தமக்கே உரிய சிலவற்றையும் சொன்னர்கள்: சிற்றின்ப விஷயமாக மனைவியினிடம் காணும் முனைப்புக்குறைவு, 'மறுபடியும் கர்ப்பம் ஏற்பட்டால்' என்ற கவலை, பெற்றோர் என்ற

---

[39] ஆசிரியரும் அவர் துணைவர்களும் (ஜர்சில்டு, உட்யார்டு, டெல் ஸொலார் Jersild, Woodyard, Delsolar, 1949) இதற்கு முன்பு செய்த ஆராய்ச்சி ஒன்றில் பெற்றோர்கள் விசாரணைக்கு உள்ளானர்கள் (ஆழத்தில் அல்ல அகலத்தில்). அவர்களுள் பலர் தாங்கள் செய்த சில செயல்களையும் செய்யாமல் விட்ட சில செயல்களையும்பற்றி மனம்விட்டுக் குறைப்பட்டுக்கொண்டார்கள்.

நிலைபற்றி இருந்த மதிப்பில் ஏமாற்றம். குழந்தைகள் வேண்டாம் என்ற மனப்பான்மை இந்தப் பிரச்சினைக்குக் காரணம் அல்ல என்பது லே மாஸ்டர்ஸ் கண்ட முடிவு. மணமான தம்பதிகளும் அவர்களின் நெருங்கிய நண்பர்களும், 'நல்ல சம்பந்தம்' என்று ஒப்புக்கொண்ட பல தம்பதிகளிடையேகூட இந்தப் பிரச்சினை இருந்தது. 'பெற்றோருக்கு அமையவேண்டிய பண்புகளை நாங்கள் படிப்படியாகப் பெற்றுவிட்டோம். ஆனால் இந்த முயற்சி கடினமாகவே இருந்தது' என்று பல தம்பதிகள் கூறினர்கள்.[40]

'பெற்றோர், குழந்தையிடம் காட்டும் அன்புக்கும் குழந்தைக்குச் செய்யும் உதவிக்கும் ஓர் எல்லை உண்டு' என்பதை அறிவதும் நடப்பதை மதிக்கும் பண்பின் மற்றோர் அறிகுறியாகும். எல்லாச்செயல்களிலும் எல்லாச்சமயங்களிலும் தன் அன்பு பரவி நிற்கும்படி செய்யப் பெற்றோரால் இயலாது. இரக்கமற்ற விளையாட்டுத் தோழர்கள் கையில் சிக்கியோ அன்புணர்ச்சியற்ற ஆசிரியர்களிடம் அகப்பட்டோ குழந்தைகளிடம் அன்பில்லாத சில பெரியவர்களிடம் சிக்கியோ தம் குழந்தை அல்லல்பட நேரும்போதெல்லாம் அவனுக்கு அன்போடு ஆறுதல் சொல்லப் பெற்றோர் பக்கத்தில் இருப்பது இயலாத ஒன்று. வீட்டில் தம் குழந்தைகளிடம் பழகும் முறையில் தம் அன்பில் நம்பிக்கையும் நிச்சயமும் ஏற்படும்படி எவ்வளவு உறுதியான அடிப்படையைப் பெற்றோர் ஏற்படுத்தியிருந்தாலும், வீட்டுக்கு வெளியே குழந்தை சிலரால் வெறுத்து ஒதுக்கப்படுவதைத் தடுக்க அவர்களால் முடியாது.

குழந்தையைப் பெற்றோர் ஏற்பதனால் ஏற்படும் விளைவுகள்

தம்குழந்தை விஷயத்தில் மிக்க பற்றுள்ள பெற்றோரும் அதற்குச் செய்யும் பணிக்கு ஓர் எல்லை உண்டானாலும், ஏற்கும் மனப்பான்மை மிக்க சூழ்நிலையில் வளர்ந்த குழந்தைக்குப் பல நன்மைகள் ஏற்பட்டே தீரும். பிறர் உதவியை நாடும், பலவீனமான நிலையில் இருக்கும் குழந்தை ஒவ்வொரு நிமிடமும் பாதுகாப்பைப் பெறமுடியும். தான் போரிட்டு வெல்ல முடியாத

---

40 தம் முதல்குழந்தைகளோடு பழகுவதில் ஏற்படும் சிக்கல்களையும் தொல்லைகளையும் பற்றிப் பெற்றோர் சொல்வதைக்கொண்டு, மற்றக் குழந்தைகளைவிட முதல்குழந்தை அதிகக் கஷ்டப்பட நேர்கிறது என்ற தீர்மானமான முடிவுக்கு வந்துவிடக்கூடாது. சில தாய்மார்கள் தம் இரண்டாம் குழந்தையினிடம், முதல்குழந்தையிடம் காட்டியதைவிடக் குறைந்தஅன்பு காட்டியதாகவும் அதிகக்கண்டிப்பாக இருந்ததாகவும் லாஸ்கோ (Lasko, 1954)வின் ஆராய்ச்சியால் தெரிகிறது.

எந்தப் போரிலும் ஈடுபடும் அவசியம் குழந்தைக்கு நேராது. அன்புமிக்க சூழ்நிலையில் வாழும் குழந்தை, தன்னை வளர்ப்பவர்களிடம் பற்றும் நம்பிக்கையும் கொள்ள ஒருவாய்ப்பு ஏற்படுகிறது. குழந்தை பெரியவனுகும்போது மற்றவர்களிடம் பற்றுக்கொள்ளும் திறமைவளர்ச்சிக்கு இந்தச்சூழ்நிலை அடிப்படை ஆகிறது. அன்பும், குழந்தையைப் புரிந்துகொள்ளும் பண்பும் நிறைந்த சூழ்நிலையில் வாழும் குழந்தைக்கு இதற்கு மாறுபட்ட விலக்கு மனப்பான்மையில் வாழும் குழந்தைக்கு இல்லாத சுதந்திரம் ஒன்று கிடைக்கிறது : வளர்வதற்குச் சுதந்திரம், புதுமுயற்சிகள் செய்யச் சுதந்திரம், தோற்கத் தோற்க முயலும் சுதந்திரம், இவைகள் ஏற்கப்பட்ட குழந்தைகளுக்கு உண்டு. மேற்சொன்ன ஒவ்வொரு முயற்சியில் புகுமுன்னும் தமக்கு அதை முயலத் தகுதிஉண்டு என்று காட்டவோ, முயன்றபின் தோற்றால் அதற்குச் சமாதானம் கூறவேண்டிய அவசியமோ இந்தக் குழந்தைகளுக்கு இல்லை. இவர்கள் தம்உணர்ச்சிகளை மனம் விட்டுச் சொல்லவும் சுதந்திரம் உண்டு. மற்றவர்களோடு எந்த விதத் தடையும் இன்றித் தன்போக்கில் பழகும் சுதந்திரமும் இந்தக்குழந்தைக்கு உண்டு. நல்லகுழந்தை என்ற முறையில் சரியான செயலை, மரியாதையாகச் செய்யும்போதுமட்டும் பாராட்டப்படும் ஏற்கப்படாத குழந்தைகளுக்கு இந்தச் சுதந்திரம் இல்லை. பிறர் கேலி செய்வார்களே என்ற அச்சம் இல்லாமல் தன்அச்சங்களை எல்லாம் வெளிப்படையாகச் சொல்லும் சுதந்திரமும் அந்தக் குழந்தைக்கு உண்டு. தனக்குக் கோபம் ஏற்படும்போதெல்லாம் பயந்து, அதை, மேலெழாமல் அடக்கி, அமுக்கவேண்டிய அவசியமும் இந்தக்குழந்தைக்கு இல்லை. ஏற்கப்பட்டகுழந்தை ஒன்றுக்கு ஏற்படும் மிகப்பெரிய நன்மை இதுதான். தன்னம்பிக்கை பெற இது ஒரு நல்ல வாய்ப்பைக் குழந்தைக்கு அளிக்கிறது. வளரும் முயற்சியில் கட்டாயமாக நேரும் தவறுகள், கோளாறுகள் இவைகளைக் குற்றமாக நினைக்கும் மனப்பான்மையும் இந்தக் குழந்தைகளுக்கு இருக்காது.

விலக்கும்பெற்றோர்

விலக்கும்பெற்றோரைப்பற்றிப் பேசும்போது, குடும்ப வாழ்க்கை என்ற நாடகத்தின் துன்பப்பகுதியுள் நாம் புகுகிறோம். குற்றம் சாட்டவும் கண்டனம் செய்யவும் 'விலக்கல்' என்ற கருத்தை நாம் பயன்படுத்தும்போது, இந்தத் துன்பப்பகுதி இன்னும் கடுமை பெறுகிறது.

மனச்சம்பந்தமான நோய்களைப்பற்றிப் பயின்றுவந்த மாணவர் குழாம் ஒன்றனோடு இந்த ஆராய்ச்சிவேலை சம்பந்தமாக இந் நூல் ஆசிரியர் ஈடுபட்டிருந்தபோது நிகழ்ந்த நிகழ்ச்சி ஒன்று ஆசிரியர் நினைவுக்கு வருகிறது. பலவகைத் தொல்லைகளுக்கு உள்ளான, தன்குழந்தையை ஏற்காத ஒரு தாயின் மனநோய் வரலாற்றைப் படித்துக்கொண்டிருந்தார்கள். அப்போது ஒரு மாணவர், 'குழந்தையைச் சுட்டு ஒழித்துவிட்டு, நிம்மதியாக இருப்பதுதானே, அவள்' என்றார். சிலமாணவர்கள் உரக்கச் சிரித்தபடியே இந்த யோசனையை ஆதரித்தார்கள். தங்கள் நெஞ்சு உணராமலே இவர்கள் அந்தத் தாயை 'விலக்கிக் கொண் (வெறுத்துக்கொண்) டிருந்தார்கள். அந்தத் தாய், குழந்தையை விலக்கிய அளவுக்கு அவளும் இவர்களால் விலக் கப்பட்டாள். இப்படி இந்தத்தாயை விலக்கியவர்கள் இந்த மாணவர்கள் மட்டுமே அல்ல. விலக்கும்பெற்ரோர்களைப்பற்றி எழுதியுள்ள வரலாறுகளைப் படிக்கும்போது பெற்ரோரா அல்லது நூல் ஆசிரியரா, யாரிடம் விலக்குமனப்பான்மை மிகுந்திருக் கிறது என்று தீர்மானிப்பதே கடினமாக இருக்கிறது.

விலக்கப்பட்டகுழந்தையின் வாழ்வு துன்பம் மிக்கதுதான். என்ரூலும் (அது வளரும்போது) யாராவது ஒருவர் அதை ஏற்றுக்கொள்ளும் வாய்ப்பு இருக்கிறது. விலக்கும்பெற்ரோரின் வாழ்வும் துன்பம் மிக்கதுதான். அவருடைய 'விலக்கும்' மன நிலையின் காரணத்தை அவர் வாழ்க்கையில் நேர்ந்த துன்ப அநுபவங்களில் காணலாம். இவர்களோ வயதுவந்தவர்கள்; எனவே எங்காவது யாராவது இவர்கள் மனநிலையை இரக்கத் தோடு பார்ப்பார்கள் என்று நம்பவே இவர்களுக்கு வாய்ப்பு மிகக் குறைவு; விலக்கப்பட்டகுழந்தைக்கு உள்ள வாய்ப்பைவிட இவர்களுக்குள்ள வாய்ப்பு மிகக்குறைவு.

விலக்குஎன்ற கருத்தைப் பயன்படுத்தும்போது சற்ரூவது இரக்கமனப்பான்மை காட்டுவது முக்கியம். ஏற்றல், விலக்கல் என்ற மனப்பாங்குகள் ஒன்ரூக்கொன்று தொடர்புள்ளவை. சிலபெற்ரோர் உண்மையில் தம் குழந்தைகளிடம் ஆழ்ந்த பற்ரூள்ளவர்களாக இருந்தாலும் வெளிப்பார்வைக்கு அவர் விலக்கும்மனப்பாங்குள்ளவராகத் தோன்றலாம். அன்ரூட வாழ்க்கையின் நெருக்கடி காரணமாகவும் குழந்தைகள் எதை எதிர்பார்க்கலாம்? எந்தச் செயல்களைச் செய்ய அநுமதி பெறலாம்? என்பதற்கெல்லாம் எல்லைவிதிக்க வேண்டிய (சூழ் நிலை காரணமான) அவசியம் காரணமாகவும், தம் பெற்ரோர்களை விலக்கும்மனப்பாங்குள்ளவர்களாகவே காணும் நிர்ப்பந்தம்

குழந்தைகளுக்கு ஏற்பட்டுவிடுகிறது. குழந்தைநலப் பணி செய்வோர், 'விலக்கும்தாய்' என்ற சொல்லை வெகு தாராளமாக-எல்லா நிலைகளிலும்-பயன்படுத்தி யிருக்கிறார்கள்' என்று அன்னஃப்ராய்டு (Anna Freud, 1955) என்பவர் கூறுகிறார். 'விலக்குத் தோன்றும் பலசெயல்களுக்குள்ளும் வேற்றுமை உண்டு' என்கிறார் இவர். 'ஒரு தாய், தன் குழந்தையிடம் எவ்வளவுதான் ஆழ்ந்த பற்றுடையவளாக இருந்தாலும் குழந்தையின் விருப்பம் எல்லாவற்றையும் நிறைவேற்ற அவளால் முடியவே முடியாது' என்கிறார் அவர்.

பின்கண்டவைகள் பெற்றோரின் விலக்குமனப்பான்மையின் கொடுமையான அறிகுறிகள் ஆகும்: ஆரம்பகால ஆராய்ச்சியாளர் களுள் ஒருவராகிய ஃபிட்ஸ் ஸைமன்ஸ் (Fitz Simons, 1935) என்பவர் கூறுகிறார்: பெற்றோர், குழந்தையை வீட்டைவிட்டே துரத்திவிடுதல், அல்லது ஏதாவது ஒரு நிறுவனத்தில் (குற்ற வாளிகளைச் சீர்திருத்தும் பள்ளி அல்லது போர்வீரர் பயிற்சிப் பள்ளிபோல) சேர்த்துவிடுவது; ஒழுங்குமுறை கற்க என்றே தனக்குத் தொல்லை நீங்கும் என்றே; பெற்றோர் கண்களில் குழந்தை செய்யும் குற்றங்கள்மட்டுமே படுதல்; தண்டனைகள் வெகுகடுமையாக இருத்தல் – விலக்குமனப்பாங்கைக் காட்டு பவை என்று பின்வரும் செயல்களையும் கூறுவர்: அடிக்கடி குழந்தையின்மேல் குறை கூறுவது: வெளியே துரத்திவிடுவதாகப் பயமுறுத்துவது; அறையில் போட்டுப் பூட்டிவிடுவது; வேண்டு மென்றே பயம்காட்டுவது. இவற்றிலும் கடுமை குறைந்த விலக்கு அறிகுறிகளாகப் பின் வருபவற்றைக் கூறுவர்: நச்சு நச்சென்று எதற்கெடுத்தாலும் குற்றம்சாட்டித் திட்டுவது; அடிப்பது; குழந்தையை அலட்சியம் செய்வது; குழந்தை கேட்கும்போது பணமோ விளையாட்டுச் சாமான்களோ இவைபோன்ற இன்பப் பொருள்களோ தரமறுப்பது; மற்றக்குழந்தைகளோடு ஒப்பிட்டுக் குழந்தையைக் குறைத்துச்சொல்வது; வைத்தியர், ஆசிரியர், பயிற்சிபெற்ற பெரியோர் இவர்கள் உதவியால் குழந்தை நன்மை பெற முயற்சி செய்யாமை.

கொடுமை குறைந்த மேற்கண்ட செயல்களுள் ஒன்று பெற்றோரிடம் காணப்படுவதால் மட்டும் அவரை, 'விலக்கும் பெற்றோர்' என்று கூறிவிட முடியாது. ஆனால், இவற்றுள் பல செயல்களை அவர் வழக்கமாகக் கையாண்டாலும் இவற்றுக்கு மாற்றான அன்புச்செயல்களே அவரிடம் தோன்றுவிட்டாலும் அந்தப்பெற்றோருக்குக் குழந்தையிடம் அன்பே இல்லை என்பது

மட்டுமன்றிக் குழந்தையிடம் பகைமையே அவருக்கு இருக்கிறது என்றும் சொல்லிவிடலாம்.[41]

குழந்தையிடம் விலக்குமனப்பான்மை காட்ட வேறு பல வழிகளும் உண்டு : வேண்டியஅளவு கவனம்செலுத்தாமல் இருப்பதால் அவனுக்கு ஏற்படும் பயங்களைப்பற்றியோ பள்ளிக் கூடத்தில் அவன் சரியாக நடத்தப்படுவதில்லை என்பதைப் பற்றியோ தெரிந்து, திருத்தாமல் போகலாம். குழந்தை நல்ல வனுகவோ தூய்மையாகவோ திறமைமிக்கவனுகவோ இருந்தால் மட்டுமே அன்புசெலுத்துவதாகக் கூறுவதும் விலக்குமனப் பான்மைதான். அளவுக்குமீறிச் செல்லம்கொடுப்பது, அவன் இழுத்த இழுப்புக்கெல்லாம் வசப்படுவது, அவன் கேட்பதை எல்லாம் (அநேகமாக) வாங்கிக் கொடுத்துவிடுவது, எப்படியாவது அவன் தொல்லை ஒழிந்தால் சரி என்பதற்காக இப்படியெல்லாம் செய்வதும் விலக்குமனப்பான்மையின் அறிகுறிதான்.

அளவுக்குமீறிச் செல்லம்கொடுப்பது அளவுக்குமீறிய பாதுகாப்புப்போலத் தோன்றலாம் ; மேற்பார்வைக்கு இது விலக் குக்கு முற்றும் மாறுபட்டதாகத் தோன்றுகிறது. ஆனல் அளவுக்கு மீறிய பாதுகாப்பு, பல அம்சங்களில் விலக்கைப்போன்றதே குழந்தை, தன் காரியங்களைத் தானே கவனித்துக்கொள்ளும் ஆற்றல் வளர இடம் இல்லாமல் இந்த அளவுக்குமீறிய பாது காப்புத் தடுத்துவருவதால் இது விலக்கைச் சேர்ந்ததே ஆகும். தன் காரியங்களைத் தானே கவனித்துக்கொள்ளும் ஆற்றல் வளர வேண்டுமானல், குழந்தை வளரும்போதே தானுகவே செயல் களைச் செய்யவும் சிந்திக்கவும் அன்ருடவாழ்க்கையின் இன்ப துன்பங்களை ஏற்கவும் பழகவேண்டியது அவசியம்.

விலக்குமனப்பான்மைக்கு வேறுபட்டதாக, அளவுக்குமீறிய பாதுகாப்புமனப்பான்மையின் அறிகுறிகளாகப் பின் கண்டவை களைச் சொல்கிருர்கள்: குழந்தையும் தாயும் மிக நெருங்கிப் பழகுதல் (ஒரே படுக்கையில் தூங்குதல் ; எப்போதும் குழந்தை,

---

41 பெற்ரோர்களின் மனநிலை-விலக்கு, விலக்கின்மை, செல்லம் கொடுத்தல்பற்றிய ஆராய்ச்சிவிவரங்கள் தெரியவேண்டுமானல் ஃபிட்ஸ் சைமன்ஸ், லெவி, சைமன்ட்ஸ், (Fitz Simons, 1935, Levy, 1943, Symonds, 1938) இவர்கள் எழுதிய நூல்களில் காணலாம். 1930-1931-ஆம், ஆண்டுகளில் சமூகப்பணி சம்பந்தமான 'ஸ்மித் காலேஜ் சமூகத்தொண்டு ஆராய்ச்சிகள்' (Smith College Studies in Social Work) என்ற பத்திரிகையின் பல இதழ்களில் தொடர்ச்சியாக வெளிவந்த லெவி என்பவரின் ஆராய்ச்சிக்கட்டுரைகளிலும் இந்த விவரங்களைக் காணலாம்.

தாயின் கண்பார்வையிலேயே இருத்தல்போல); குழந்தைப் பருவம் தாண்டியபின்னும் குழந்தையாகவே நினைத்து நடத்துவது; அதிக அடக்குமுறை; அல்லது அடக்குமுறைஇன்மை; அளவுக்கு மீறிக் குழந்தையின் உடல்தேவைகளைக் கவனிப்பது.

விலக்கு, அளவுக்குமீறிய பாதுகாப்பு: இரண்டு பண்புகளுக்கும் அடிப்படையான ஏதுக்கள்:

விலக்கு, அளவுக்குமீறிய பாதுகாப்பு இரண்டுக்கும் பொதுவான ஓர்அம்சத்தைப் பின்கண்ட செயலில் காணலாம். குழந்தை, ஒரு செயலில் துணிந்து இறங்கவிடாமல் தடுக்கும்போது இது புலனாகிறது. அன்றுடவாழ்க்கையில் நேரக்கூடும் சாதாரண விபத்துக்களிலிருந்து குழந்தையைக் காக்க அளவுக்குமீறிய முயற்சி எடுப்பது; குழந்தை சைக்கிள்விடப் பழகும்போதும் நீந்தப் பழகும்போகும் பனியில் சறுக்கப் பழகும்போதும் கவனத் தோடு பக்கத்திலேயே நிற்பது; இவைகள் அளவுக்குமீறிய பாது காப்பின் அறிகுறிகள். பெற்றோர் ஒருவர் எப்போதும் தம் குழந் தையைச் சுற்றிச் சுற்றி வந்துகொண் டிருந்தால் அவர் குழந்தை பற்றிய கவலை மிக்கவர் என்பதைத் தெரிந்துகொள்ளலாம். இப்போது அளவுக்குமீறிக் குழந்தையின்மேல் கவனம் செலுத்த முயலும் அவர், தாம் முன்பு கவனம்செலுத்தத் தவறிய குறையை நிரப்பவேண்டும் என்ற மனஅலைச்சல் உடையவர் என்பதைத் தெரிந்துகொள்ளலாம். குழந்தையின் சிலசெயல்களில் தோன்றும் அளவுக்குமீறிய பாதுகாப்பு, வேறு சிலசெயல்களில் தோன்றும் விலக்குமனப்பான்மைக்கு ஈடுசெய்வதாகவும் அமைய லாம். குழந்தையின் மனச்சம்பந்தமான தேவையை நிறை வேற்றும் ஆற்றலோ விருப்பமோ இல்லாத பெற்றோர் ஒருவர், அக்குழந்தையின் உடல்நல விஷயமாக எல்லைமீறிய கவலை காட்டலாம். குழந்தை, பயம் காரணமாகவோ கோபம் காரண மாகவோ பேசும் பேச்சுக்களுக்குச் செவிசாய்க்க மறுக்கும் பெற்றோர், குழந்தைக்குக் கொஞ்சம் சளி பிடித்தாலும், வயிற்று வலி ஏற்பட்டாலும் அளவற்ற கவனம் காட்டுவது இந்த ஈடு செய்யும் பண்பைத்தான் காட்டுகிறது.

குழந்தையை விலக்கும்பண்பு அல்லது அளவுக்குமீறிப் பாதுகாக்கும் பண்பு இவற்றைப் பலநிபந்தனைகள் பாதிக்கின்றன. குழந்தை பிறப்பதற்கு முன் ஏற்பட்ட ஏமாற்றங்கள், கவலைகளின் (குறைப்பிரசவம், அல்லது முன்குழந்தையின் சாவுபோன்றவை) பலனாகவும் கடும் நோய்போன்றவை தாக்கிக் குழந்தை உயிருக்கே மன்றாட நேர்ந்ததன் பலனாகவும் நிறைவற்ற மணவுறவின்

பலனுகவும் நிறைவுபெருத அன்பின் பலனுகவும் அளவுக்கு மீறிய பாதுகாப்புமனப்பாங்கு ஏற்படலாம் என்கிறார் லெவி (Levy, 1931) என்பவர். கவலைப்படும்படியும்; மனம்விட்டுப் பழகமுடியாத படியும்; சுதந்திரமாக உணர்ச்சிகளைப் பெறவும் வெளியிடவும் முடியாத நிலை இருக்கும்படியும் பெற்ரோரின் சூழ்நிலை அமையுமானுல் அது அவர்கள் தம் குழந்தையிடம் அன்பு காட்டும் ஆற்றலைப் பாதிக்கும்.

விலக்கலால் ஏற்படும் விளைவுகள்

அன்புக்கு இலக்காகாமல் வளர்க்கப்படும் குழந்தையின் வாழ்க்கை கடினமானதாகவே இருக்கும். குழந்தையாகவும் பல வீனனுகவும் இருக்கும்போது, தனக்குத் தேவையான பாதுகாப்பும் துணையும் இதற்குக் கிடைக்காது. இதனுடைய ஆற்றல் மிகக் குறைவாக இருக்கும்நிலையில் இது தன் ஆற்றலையே நம்பிச் செயல்புரிய நேருகிறது. நீண்டநேரம் பசியோடும் அசௌகரிய மான நிலையிலும் கோபத்தோடும் அச்சத்தோடும் துணையின்றியும் தனியாகவும் இது விடப்படலாம்.

கவனிக்காமல் விடப்படுவது மட்டுமன்றிக் கடுமையாகத் திட்டவும்படும் (குழந்தைநிலையிலேயே சிலருக்கு இந்த நிலை நேருகிறது) குழந்தைக்கு எதிர்வாதம் செய்யும் ஆற்றல் இல்லை. அதன் முக்கியக்கருவி அழுகைதான். கோபம், துக்கம், அச்சம் எதனுல் குழந்தை அழுதாலும் பெற்ரோர் இரக்கம் காட்டுவதை விடக் குறைகூறுவதே பெரும்பான்மை. போர்செய்யும் வாய்ப்புக் கிடைக்கும் முன்னமே காயம்பட்டுவிட்ட போர்வீரனின் நிலையில் தான் விலக்குக்கு இலக்கான குழந்தை இருக்கிறது. இரக்கமற்ற தோழர்கள், ஆசிரியர்கள், சமூகப்பெரியவர்கள் இவர்கள் தாக்குதலுக்கு ஆளாகும் குழந்தைகளின் சார்பில் துணைக்கு வந்து ஆறுதல் சொல்லித் தாக்குதலின் கொடுமையைக் குறைக்க யாரும் இல்லாத வயதுவந்த குழந்தை எல்லாக்கஷ்டங்களையும் தானே சமாளிக்க நேருகிறது. அடிக்கடி தன் தற்காப்பு ஆற்றலையே அவன் பயன்படுத்த நேருகிறது. எதிர்ப்புக்கு அஞ்சிப் பின்வாங்கினுல், அடங்கி நின்றுவிட்டால் எங்காவது கிடைக்கும் நண்பனையும் இழக்கும்நிலை வந்துவிடுகிறது; எதிர்த்துப்போரிட்டாலோ மேலும் விலக்குக்கு இலக்காக நேருகிறது.

எந்தக் குழந்தையின் குணம், பாராட்டப்படாமல் குற்றம் மட்டும் கூறப்படுகிறதோ அந்தக்குழந்தை பிறர்பார்வையில் தோல்வி பெற்றவனே ஆகிருன். இப்படித் தோல்வியையே

உணவாகக்கொண்டு யாரும் முன்னேற முடியாது. அன்பையே உணர்ந்தறியாத குழந்தை ஒன்றைப் பிறரிடம் அன்புகாட்டப் பழக்குவது வெகு கடினம். நல்லெண்ணத்துக்கும் அன்புக்கும் மேற்கோளாக யாரையும் காணுதை குழந்தை, பிறரை நம்பவோ பிறர் கருணையை எதிர்பார்க்கவோ மற்றவர்களிடம் அன்பு காட்டவோ பழகிக்கொள்ள முடியாது. யாரிடமிருந்தும் அன்பைப்பெறுத குழந்தை அன்பை எதிர்பார்ப்பதையே மறக்கப் பழகிவிடுகிறது. அது பிறரிடம் எதையும் எதிர்பார்ப்பதில்லை; அல்லது கெடுதலையே எதிர்பார்க்கிறது. இப்படித் தன்மனத்தைப் பழக்கிய குழந்தை தன்னிடம் வருபவர்களை எல்லாம் சந்தேகக் கண்ணோடேயே பார்க்கப் பழகுகிறது. தன்மனத்தின்முன் ஒரு சுவரை எழுப்பிக்கொள்கிறது. இப்படி எச்சரிக்கை மிகுவதன் காரணமாக எழும்பிய சுவர், அதனோடு உண்மையிலேயே நட்புக்கொள்ள விரும்புபவர்களையும் அணுகமுடியாமல் தடுத்து விடுகிறது. மற்றவர்களோடு பழகுவதற்கு அடிப்படையான ஒருவகைநட்புணர்ச்சி வறண்டுவிடுகிறது. அதற்கும் மற்றவர்களுக்கும் இடையே தொடர்பு அற்றுவிடுகிறது. இதனினும் அதிகமாகத் தனக்குள்ளேயே ஒருபிளவு ஏற்பட்டுவிடுகிறது. விலக்கு, தோல்வி ஆகிய இவற்றின் ஆட்சிக்கு உட்பட்ட குழந்தைக்குத் தன்மதிப்பைப்பற்றிய நம்பிக்கையை வளர்த்துக் கொள்வதே பெரிய காரியம் ஆகிவிடும். யாருமே தன்னை மதிக்காத நிலையில் தன்னைத்தானே மதித்துக்கொள்வதும் அதற்குக் கடினமாகிவிடும்.

விலக்கப்படல், தேவையானவை கிடைக்காத நிலை, இவற்றின் துலங்கல்கள்

சிலசூழ்நிலைகளில் விலக்குக்குஉட்பட்ட குழந்தைகள் இவை, புறக்கணிக்கப்பட்டகுழந்தைகள் இவை என்று கண்டு பிடித்து விட முடியும். கடுமைமிக்க நிலையிலும் விலக்கு என்பது இதுதான்: குழந்தையினிடம் வெறுப்புள்ளவர்களும் வெளிப்படையாகவே பகை உள்ளவர்களும் குழந்தையைச் சரியாக நடத்தாமல் இருப்பது; வெளிப்படையாகத் திட்டாவிட்டாலும் இயல்பாகக் குழந்தைகளுக்குத் தேவையான, மற்றக்குழந்தைகள் பெறும் கவனம் கிடைக்காத, புறக்கணிக்கப்பட்ட குழந்தைகளுக்கும் முன் சொன்ன விலக்குக்கு உட்பட்டகுழந்தைகளுக்கும் சில வேற்றுமைகள் உண்டு.

தேவையானது கிடைக்காமை, அலட்சியம், தாயின் கவனம்பெருமை ஆகிய குறைகளால் வளர்ச்சிகுன்றிய குழந்தைகளின் வரலாறுகள் படிப்பவரின் அடிநெஞ்சையே தொட்டு உருக்கிவிடுகின்றன. 'ஒருவேளை தாங்கள் தங்கள் குழந்தைகளிடம் சரியான தாயன்பு செலுத்தவில்லையோ?' என்ற ஐயத்தையும் பெற்ரோர்கள் மனத்தில் இந்த வரலாறுகள் கிளப்பிவிடுகின்றன. தாய்களிடமிருந்து பிரிக்கப்பட்டுக் குழந்தை விடுதிகளிலும் துணையிலார்காப்பகங்களிலும் வளர்ந்த குழந்தை களிடையே நடத்திய ஆராய்ச்சியின் பயனாகவே 'தேவை யானது கிடைக்காமை' பற்றிய விளைவுகள் நிர்ணயிக்கப் பட்டிருக்கின்றன. இத்தகையகுழந்தைகளை ஆராய்ந்ததனால் ஏற்பட்ட முடிவுகள் ஆராய்ச்சிக்கு ஆராய்ச்சி பெரும் அளவில் வேறுபடுகின்றன. வெவ்வேறு நிறுவனங்களில் குழந்தைகளின் வளர்ப்பில் காட்டப்படும் கவனம் வெவ்வேறு வகையாக இருப்பதே ஒருவேளை இந்த முடிவு வேறுபாட்டுக்குக் காரணமாக இருக்கலாம். (மிகக் குறைந்த பணியாட்களைக் கொண்ட இரண்டு நிறுவனங்களில் வளர்ந்த குழந்தைகளின் ஆரம்பஇயக்கச்சக்தி வெகு பிற்போக்காக இருந்ததையும் குழந்தை ஒவ்வொன்றையும் நன்கு கவனிக்கும் அளவுக்குத் தேவையான பணியாட்கள் உள்ள மூன்ருவது நிறுவனம் ஒன்றில் வளர்ந்த குழந்தைகளிடம் இந்தக் குறைபாடு இல்லாமல் இருந் ததையும் (டென்னிஸ்-Dennis, 1957) தம் ஆராய்ச்சியில் கண்ட தாகக் கூறுகிரூர். ஆராய்ச்சிக்காலத்தில் குழந்தைகளிடையே காணப்பட்ட வயதுவேற்றுமை, அவர்கள் கருசம்பந்தமான சூழ்நிலை, நிறுவனங்களில் சேரும்முன்னும் சேர்ந்தபின்னும் அவர்கள் பெற்ற அநுபவங்கள், அவர்கள் நிறுவனஆதரவில் வளர்ந்த காலம் இவைகள் காரணமாக ஆராய்ச்சிகளில் காணப் பட்ட முடிவுகளில் ஒன்றுக்கொன்று நிறைய வேற்றுமை தோன்றி யிருக்கலாம்.

தேவையான அளவு தாய்க்கவனம்பெருத குழந்தைகளிடம் மிகவும் மோசமான கேடுகள் காணப்படுவதாகச் சில ஆராய்ச்சி களின் முடிவு தெரிவிக்கிறது. உணர்ச்சிசம்பந்தமான அதிர்ச்சி, எதிலும் நம்பிக்கைஇல்லாத ஒருவகை வெறுப்புநிலை, எதற் கெடுத்தாலும் கவலைப்படும் மனப்பாங்கு, ஏங்கி இளைத்தல் (உடல் காரணமான கோளாறு ஒன்றும் இல்லாதபோதே இளைத்துத் துரும்பாதல்; ஏக்கமே இதற்குக் காரணம் ஆக வேண்டும்). தாய்க்கவனம்பெருத குழந்தைகளிடையே கடுமை யான கேடுகள் தோன்றுவதாக முடிவுகட்டிய ஆராய்ச்சிகளுள்

ஸ்பிட்ஸ் (Spitz, 1951) என்பவர் செய்த ஆராய்ச்சி வரிசைகள் முக்கியமானவை.

1959–இல் ரெயின்கோல்டு என்பவர் ஓர் ஆராய்ச்சி நடத்தினர். வீட்டில் தாயின் ஆதரவில் வளர்ந்த ஐந்து குழந்தைகளுக்குக் கிடைத்த தாய்க்கவனத்தையும் நிறுவனம் ஒன்றில் வளர்ந்த ஐந்துகுழந்தைகள் அங்குள்ள கவனிப்பாளரால் பெற்ற கவனத்தையும் நுட்பமாக அளந்தறியச் சில முறைகள் கையாளப்பட்டன. இந்தக்குழந்தைகளின் வயது 3·2 மாதம் முதல் 3·8 மாதம் வரை இருந்தது. நிறுவனக்குழந்தைகளுக்குக் கவனிப்பாளர்கள் எடுத்துப் பழகிய தடவைகளைவிட அதிகத் தடவை வீட்டுக்குழந்தைகளுடன் தாய்மார்கள் எடுத்துப் பழகினர். இந்த ஆராய்ச்சியில் அளந்து குறிப்பிட்ட புள்ளிவிவரப்படி குழந்தைக்குக் குழந்தை செயல்களில் நிறைய வேறுபட்டது. என்ருலும் குழுவுக்குக் குழு என்று ஒப்பிட்டபோது வீட்டில் வளர்ந்த குழந்தைகளுக்கும் நிறுவனத்தில்வளர்ந்த குழந்தைகளுக்கும் இடையே குறிப்பிடக்கூடிய வேற்றுமை ஒன்றும் தெரியவில்லை. இரண்டுவகைக் குழந்தைச்செயல்களிலும் கணக்குக்கு வரக்கூடிய அளவுக்கு வேற்றுமை தோன்றவில்லை; இதன் பொருள் என்னவாக இருக்கலாம்? 'இரண்டுவகைக் குழந்தைகள் பெற்ற கவனத்துக்கும் நிறைய வேற்றுமை இருந்தாலும், குழந்தைகளின் செயல்களைப் பாதிக்கும் அளவுக்கு இவை வன்மைபெறவில்லை என்பதே இதன் பொருளாக இருக்கலாம்' என்று ரெயின்கோல்டு (Rheingold) என்பவர் கருதுகிறார். (குழந்தைகள் இன்னும் சற்று வயதானவர்களாக இருந்திருந்தால் செயல்வேற்றுமை ஒருவேளை தெரிந்திருக்கலாம் என்பதும் தம்முடைய ஆராய்ச்சியில் அளக்கப்படாதவகைச் செயல்களுள் வேற்றுமை இருந்திருக்கலாம் என்பதும் ரெயின் கோல்டின் கருத்தாகும்).

கவனிப்பாளர்கள் தேவைக்குக் குறைவாகவே இருந்த காரணத்தால் தாய்க்கவனமோ பெரியோர்-குழந்தை உறவோ மிக மிகக் குறைவாகவே இருந்த ஒரு நிறுவனத்தில் வளர்ந்த குழந்தைகளையும், வீட்டில் தாய்க்கவனத்தோடு வாழ்ந்து குழந்தைநலநிறுவனம் ஒன்றுக்குக் கொண்டுவரப்பட்ட குழந்தை களையும் டென்னிஸ் என்பவரும் நஜாரியன் என்பவரும், (Dennis & Najarian, 1957) ஒப்பிட்டார்கள். நிறுவனத்தில் வளர்ந்த குழந்தைகளின் சராசரி வளர்ச்சி ஈவு, இரண்டு மாத வயதுக் குழந்தைகளுக்கு 100 என்று வந்தது. ஆனால் ஒரு வயது முதல் மூன்று வயதுவரை உள்ள குழந்தைகளிடையே

இந்தச் சராசரி 63 தான் இருந்தது. இந்த வயதுகளுக்கிடையே காணப்படும் வளர்ச்சிக்குறைவுக்குக் காரணம், கற்பதற்கு வேண்டிய வசதிகள் குறைவாக இருந்ததுதான் என்பது இவர்கள் முடிவு. (இந்தவயதுக்குழந்தைகள் தம்நேரத்தில் மிகப் பெரும் பகுதியையும் மல்லாக்கப் படுத்தவண்ணமே கழித்தார்கள். உட்கார்ந்தநிலையில், பொருள்கள் உள்ள திசையில் கண்களை ஓட்டுதல், பொருள்களைக் கையாண்டு பார்த்தல் போன்ற திறமைகளைப் பழக இவர்களுக்கு வாய்ப்பே இல்லை). மறுபடி $4\frac{1}{2}$ முதல் 6 வயதுவரை இவர்கள் வளர்ச்சியைச் சோதித்தபோது, சராசரி வளர்ச்சி ஈவு 90 என்று கிடைத்தது. 'முதல்வயதின் கடைசி ஒன்பதுமாத காலத்தில் காணப்பட்ட வளர்ச்சிப்பிற்போக்கு, $4\frac{1}{2}$ முதல் 6 வயதுவரை உள்ள வளர்ச்சியை எந்தவிதத்திலும் பாதிக்கவில்லை என்ற உண்மை இதனால் தெரிந்தது; குழந்தைகள் கட்டுப்பட்ட சூழ்நிலையில் வளர்ந்தாலும் இந்த முடிவே கிடைத்தது.'

டென்னிஸ், நஜாரியன் என்ற இருவரும் குழந்தைகளின் உணர்ச்சித்துலங்கல்களை ஆராய்ந்தார்கள்: (அழுகை, புன்சிரிப்பு, நட்பு, பயப்படும்இயல்பு போன்றவை). உணர்ச்சி அதிர்ச்சி, தாய்க்கவனக்குறைவு, உணர்ச்சிகளைத் தூண்டும் வேறுநிலைமைகள் இவைகளுக்கும் நடத்தைசம்பந்தமான பிற்போக்குக்கும் தொடர்பு ஒன்றும் இல்லை என்ற முடிவே இவர்களுக்குக் கிடைத்தது. 'தனிக்கவனம் மிகக் குறைவாகவே கிடைக்கும் நிறுவனங்களில் வளரும் குழந்தைகளிடம் காணப்படும் வளர்ச்சிப்பிற்போக்குக்குக் காரணம், குழந்தைகளின் கற்கும்முயற்சிக்கு ஏற்படும் சிறப்பான தடைகளே ஆகும்' என்பது இந்த ஆராய்ச்சியாளர்களின் முடிவு.

நிறுவனம் ஒன்றில் வளர்ந்து வந்த பதினைகுழந்தைகளை ஏறக்குறைய முதல் மாதம் முதல் ஒன்பது மாதம்வரை ரெயின்கோல்டு என்பவரும் பேய்லி, (RheinGold & Bayley, 1959) என்பவரும் ஆராய்ந்தார்கள். ஆரும்மாதத் தொடக்கம்முதல் எட்டாம் மாத முடிவுவரை இவர்களுள் பாதிப்பேர்-சோதனைக் குழு என்பது இதன் பெயர்-நாள்தோறும் ஏழரைமணி காலம் ஒரே ஒருவர் கவனத்தில் இருந்தார்கள். இந்தக் குழந்தைகள் ஒவ்வொன்றுக்கும் தனிக்கவனிப்பு நிறையக் கிடைத்தது. மற்ற எட்டுப் பேரும்-கட்டுப்படுத்திய குழு-வழக்கமான நிறுவனக் கவனிப்பு முறைக்கு உட்பட்டே இருந்தனர். சோதனைக்குழுக் குழந்தைகளிடம் பிறரிடம் பழகும் பண்பு, கட்டுப்படுத்திய குழுக் குழந்தைகளிடம் காணப்பட்டதைவிட நன்கு வளர்ந்திருந்தது.

இந்தச் சோதனை நடக்கும்போதே வேறுபலவகை வளர்ச்சிச் சோதனைகளும் நடந்தன. இவற்றில் இரண்டுகுழுவினர்களுக் குள்ளும் குறிப்பிடக்கூடிய வேற்றுமை எதுவும் காணப்படவில்லை. இந்தச் சோதனை முடிந்த பிறகு இவர்களுள் பதினெட்டுகுழந்தை களைப் பத்தொன்பதுமாத வயதில், அவர்கள் நிறுவனத்திலிருந்து தங்கள் வீடுகளுக்கோ பள்ளிகளோடு இணைந்த உலாவுவிடுதி களுக்கோ தத்துப்பெற்றோரிடமோ சென்ற பிறகு கூர்ந்து நோக்கினர்கள். இந்த மறுசோதனையில், நிறுவனத்தில் இருக்கும்போது சிறப்பான கவனம்பெற்ற சோதனைக்குழுவைச் சேர்ந்த குழந்தைகள் மற்றவர்களைவிடக் கலகலப்பாகப் பேசுவது தெரிய வந்தது. இந்த ஒருவேற்றுமை தவிர அவர்கள் வளர்ச்சி முன்னேற்றத்திலோ பிறரோடு பழகும் பண்பிலோ வேறு எந்த விதமான வேற்றுமையும் இரண்டுகுழுக் குழந்தைகளிடையேயும் குறப்பிடத்தக்க அளவுக்குக் காணப்படவில்லை. இரண்டுகுழுக் குழந்தைகளுமே நட்புணர்ச்சி உள்ளவர்களாகவே இருந்தனர்; தாய்க்கவனம் பெருமல் நிறுவனத்தில் வளர்ந்த குழந்தைகளிடம் காணப்படுவதாக வேறுசில ஆராய்ச்சியாளர்கள் கண்ட உணர்ச்சிக்குழப்பமோ மனவளர்ச்சிப்பிற்போக்கோ இந்தக் குழந்தைகளிடம் காணப்படவில்லை.

சரியான குழந்தைக்கவனிப்புக்கு வசதி ஒன்றும் இல்லாத துணையிலார்காப்பகம் ஒன்றில் வளர்ந்த குழந்தைகளிடம் அசட்டை காரணமாகவும் தேவையானவை கிடைக்காமையாலும் ஏற்பட்ட விளக்கமான சில சிக்கல்களைப்பற்றி ஸ்கீல்ஸ், அப்டிகிராஃப் என்பவர்களும் துணைவர்களும் (Skeels, Updegraf and associates, 1938) சொல்லியிருக்கிறார்கள். இந்தக் குழந்தை களிடம் எப்போதும் தற்காப்புமனப்பான்மையே மிக்கிருந்தன; நட்பைவரவேற்கும் பண்பும் வீட்டில் வளர்ந்த சாதாரணக் குழந்தையிடம் இருக்கும் அளவுக்கு இல்லை என்பது இவர்கள் கண்ட முடிவு. எல்லாவகை வளர்ச்சிக்கூறுகளிலும் இந்தக் குழந்தைகள் பிற்போக்குடையவர்களாகவே இருந்தனர்; தம்மைச் சுற்றியுள்ள பொருள்களைக்கையாளுதல், பேசும்ஆற்றல், பிறரோடு பழகிக் கொடுக்கல் வாங்கல் செய்தல் ஆகிய எல்லாக் கூறுகளிலும் பிற்போக்குத் தென்பட்டது.

அந்தத் துணையிலார்காப்பகத்தில் குழந்தைவளர்ப்புப் பள்ளி ஒன்று சிறப்பானமுறையில் அமைக்கப்பட்டபோது, இத்தகைய குழந்தைவளர்ப்புப்பள்ளிகளுக்கு வரும் மற்றக் குழந்தைகளைப்போல் இந்தக் காப்பகக்குழந்தைகளுக்கு நடந்து கொள்ளத் தெரியவில்லை. தங்கள் விருப்பப்படி நடந்துகொள்ள

இவர்கள் அனுமதிக்கப்பட்டிருந்தாலும், வீட்டிலிருந்து வரும் மற்றக்குழந்தைகளைப்போலத் தங்கள் உடல்தேவைகளைக் கவனித்துக்கொள்ள இவர்களுக்குத் தெரியவில்லை. கனசதுரக் கட்டைகளையும் உருளைகள்பொருந்திய பொம்மைகளையும் கையாளவே இவர்களுக்குத் தெரியவில்லை; இவர்கள் பல பொருள்களை உடைத்து நாசம் செய்தார்கள். இவர்கள் கவனம் பொருள்களின்மேல் செல்லும் காலஅளவு மிகக் குறைவாகவே இருந்தது. மற்றவர்கள் குறுக்கிட்டால், இவர்கள் எளிதில் தம் வசம் இழந்துவிட்டார்கள். 'தான் ஒரு மதிப்புக்குரிய உயிர்; தன்னால் சிலசெயல்களைச் செய்ய முடியும்; பிறர் மதிப்பைப் பெறும் தகுதி தனக்கு உண்டு!' என்ற அறிவு ஏற்படும்படி இந்தக் குழந்தைகளை முதலில் பழக்கவேண்டிய அவசியம் நேர்ந்தது. குழந்தைவளர்ப்புப் பள்ளியில் கிடைக்கக்கூடிய, ஆனால் காப்பகத்தில் அவர்களுக்குக் கிட்டாத சில கல்விப்பயிற்சிகளை இவர்கள் பெற்ரூலும் பயனடையும் நிலைக்கு இவர்களைப் பழக்கவே ஆறுமாதகாலம் வேண்டியிருந்தது. ஆனால் குழந்தைவளர்ப்புப் பள்ளியில் மனதார உழைக்கும் ஆசிரியர்களின் கவனத்தில் விடப் பட்ட இந்தக் குழந்தைகள், சிலகாலத்துக்குப்பின் நல்ல முன்னேற்றம் அடைந்தார்கள் என்பது கேட்க இன்பம் தருகிறது.

உளவியல்ஆராய்ச்சி வரலாற்றில் ஸ்கீல்ஸ், அப்டிகிராஃப், (Skeels, Updegraff) இவர்கள் துணைவர்கள் ஆகியோர் செய்த ஆராய்ச்சி, படிப்போர் மனங்கவரும்இயல்பு வாய்ந்ததாகும். இந்த ஆராய்ச்சிநாடகத்தின் கவர்ச்சி, அரியசெயல்சாதிப்புக் களில் இல்லை; ஆனால் குழந்தைவளர்ச்சி சம்பந்தமான சில நடைமுறை உண்மைகளில் நம் கவனத்தைச் செலுத்துவதே இதன் கவர்ச்சி ஆகும். புதியவிஷயங்களை அறியும் ஆவல் கொள்ளும் சுதந்திரம், எதையும் ஆராய்ந்துபார்க்கும் சுதந்திரம், சூழ்நிலையில் காணப்படுவதைக்கொண்டு தன்அறிவைப் பெருக்கிக் கொள்ளும் வசதிகளைப் பயன்படுத்தும் சுதந்திரம் இவற்றைக் குழந்தை பெறவேண்டுமானால் குழந்தைகளிடம் நட்புமனப் பான்மை கொண்ட துணையும் உதவியும் குழந்தைகளுக்கு அவசியம் வேண்டும்.

'பெற்ரோருக்கும் குழந்தைக்கும் இடையே நிலவவேண்டிய நெருங்கியஉறவுக்கும் அன்புக்கும் இடமில்லாத நிறுவனங்களில் வளரும் குழந்தைகளின் வளர்ச்சி, கடுமையாகப் பாதிக்கப்படும்' என்று கோல்டுஃபார்ப், (GoldFarb, 1943) என்பவர் குறிப்பிடு கிறார். அன்பின் அநுபவம் பெருமல் வளர்ந்த ஒருவருக்குப் பெரியகருத்துக்களையோ அருவப்பொருள்களையோ புரிந்து

கொள்ளவோ கற்பனைசெய்யவோ வேண்டியஅளவு அறிவுச் சுதந்திரமும் துணிச்சலும் இராது என்பது இவர் கருத்து[42] அன் பநுபவம் பெருத ஒருவரது கருத்துக்கள் சுருங்கி நிற்கும்; கண்ணுக்கும் புலன்களுக்கும் காணப்படும்பொருள்களுக்கும் விவரங்களுக்கும் அப்பால் செல்லும் சக்தி (கற்பனை) மனத்துக்கு இராது' என்பதே இந்தக் கருத்தின் பொருளாகும். பெரிய கருத்துக்களை எழுப்பும் சக்தி, கடுமையான அறிவுப்பயிற்சியால் மட்டும் ஏற்படுவதல்ல. அறிவுக்கூர்மையோடு ஒருவகை உணர்ச்சிச்சுதந்திரமும் கலந்துநின்ருல்தான் அரிய பெரிய கருத்துக்களை எழுப்பும் சக்தி மனத்துக்கு உண்டாகும் என்று தெரிகிறது. இந்த உணர்ச்சி, குறையும்அளவுக்குக் கருத்தின் அருமையும் பெருமையும் சுருங்கத்தான் சுருங்கும்; கண்முன் நிற்கும்பொருள்களுக்கு அப்பால் செல்லவோ கற்பனை விரியவோ மனம் இடம்தராது; மரங்களைத் தனித்தனியே பார்க்க முடியும்; ஆனல் காட்டைப் பார்க்க முடியாது.

'பெற்ருேருக்கும் குழந்தைகளுக்கும் இடையே உள்ள அன்பு கலந்த உறவின் ஆழம், குழந்தையின் நீதிநெறிப்பண்பு வளர்ச்சி யையும் மனநிலையையும் பாதிக்கும்' என்று ஸக்கர் (Zucker, 1944)போன்ற சிலஆராய்ச்சியாளர்கள் கூறுகிருர்கள். உதாரண மாக: 18 வயது நிரம்பிப் பெரியவன் என்ற தலைவாசலில் நிற்கும் போதுதான், 'பழமை விரும்பியாக இருப்பதா? புதுக்கொள்கை வாதியாக இருப்பதா?' என்பது போன்ற மனநிலைகளை இது பாதிக்கும்; ஸ்டாக்னர் முதலியோர் (Stagner et al, 1944).

குழந்தைக்குத் தான் வழக்கமாகப் பழகும் பெரியோர்களிடம் ஏற்பட்டுள்ள பற்று, உறவு இவை காரணமாக வளர்ந்துள்ள காப்புணர்ச்சியின் முக்கியத்துவத்தைப் பலஆராய்ச்சிகள் வற் புறுத்துகின்றன. போர்க்கால நிகழ்ச்சிகள்-முக்கியமாக ஊரைக் காலி செய்து வேறிடம் போதல்-குழந்தைகளின் மனத்தை எவ் வாறு பாதிக்கின்றன என்ற ஆராய்ச்சிகள் இந்த உண்மையை நன்கு காட்டுகின்றன. (ஐஸக்ஸ் முதலியோர் Isaacs et al, 1941; பர்ட்-Burt, 1941) பார்க்க). இருந்த இடத்தில்-தங்கள் வீட்டிலேயே-இருந்து விமானத்தாக்குதலுக்கு உட்படுவதால் ஏற்படும் அச்சஉணர்ச்சியைவிட அதிக அச்சஉணர்ச்சியை ஊரைவிட்டுப்போய்ப் புதுச்சூழ்நிலையில் வசிப்பதில் சில குழந்தைகள் காட்டினர்கள்.

---

[42] இது சம்பந்தமான விவாதம் வேண்டுமானல் கோல்டுஃபார்ப் (GoldFarb, 1934) ஆராய்ச்சியைப் பார்க்க. இதன் அடிப்படைக் கொள்கைபற்றிய விவாதத்தை அறியவேண்டுமானல் கோல்டுஸ்டீனும் ஸ்கீரரும் (Goldstein & Scheerer, 1941) செய்த ஆராய்ச்சியைப் பார்க்க.

விலக்குதலும் தற்சீர்திருத்தமும்

நமது பள்ளிக்கூடங்களிலும் சமூகங்களிலும் சிறுவயதில் விலக்குக்கு உட்பட்டு, அதன் அறிகுறிகளைத் தாங்கிநிற்கும் பலரை நாம் பார்க்கிறோம்; இவர்களிடமும் மற்றவர்களை விலக்கும் அறிகுறிகள் தென்படுகின்றன. பள்ளிக்கூடத்தில் கலகலப்பாக இல்லாமல் எப்போதும் உர்ரென்று முகத்தைத் தொங்கப்போட்டுக் கொண்டிருக்கும் குழந்தை, அநேகமாக அலட்சியத்துக்கு உட்பட்ட, விலக்குக்கு உட்பட்ட, அல்லது தன்னைப் பிறர் விலக்குவதாக எண்ணும் குழந்தையாகவே இருக்கும். தன்னைப் பிறர் விலக்குவதாக எண்ணும் உணர்ச்சி, குழந்தைக்கு வீட்டில் ஏற்பட்டிருக்கலாம்; அல்லது பள்ளிக்கூடத்தில் ஏற்பட்டிருக்கலாம். இத்தகைய குழந்தை ஒரு பிரச்சினைக்குழந்தை ஆகிவிடுகிறது. இதன் மனத்தைத் தொடுவதே கடினமாகிவிடுகிறது. நட்புணர்ச்சிக்குக் கூட அவர்கள் அசைந்து இடம்கொடுக்க மாட்டார்கள். இத்தகைய குழந்தைகள் எரிச்சலை ஊட்டுவார்கள்; அதுவும் சற்றும் இரக்கப்பண்பில்லாத ஆசியர்களுக்கு இந்தக்குழந்தைகள் மிகுந்த எரிச்சலை ஊட்டுவார்கள். அவனது விலக்குமனப் பாங்குக்குப் போட்டியாக ஆசிரியர்களும் அவனை விலக்குவார்கள். இதற்காகத் தங்கள்வசமுள்ள பல ஆயுதங்களில் சிலவற்றைப் பயன்படுத்துவார்கள்: அவனை அலட்சியம் செய்வது; எப்போதுமே தோல்வி மதிப்பெண் தருவது; கேலிக்கு அவனை இலக்காக்குவது, அவனைப்பற்றிப் பெற்ரோரிடம் குற்றம் சாட்டுவது; அவனுடைய பெற்ரோர்களைப்பற்றிக் குறைகூறி அவனை மறைமுகமாகத் தாக்குவது போன்ற ஆயுதங்கள். எனவே எந்தக் குழந்தையைப் புரிந்துகொண்டு ஒத்துணர்வு காட்டவேண்டியது அவசியமோ அந்தக் குழந்தைக்கு இந்த இரண்டும் கிடைப்பதில்லை.

மற்றவர்கள்விலக்கும் குழந்தையின் மனத்தைத் தொடும் அளவுக்கு அன்பு காட்டக்கூடிய ஆசிரியர் ஒருவரின் கவனத்துக்கு இப்படிக் கலகலப்பில்லாத குழந்தை வர நேரலாம். இத்தகைய ஆசிரியர் குழந்தையினிடம் குறிப்பிடத்தக்க பெரிய மாறுதலை உண்டாக்கிவிடுவார். எப்போதும் கடுகடுப்பாகவே இருந்த குழந்தை, கடுகடுப்பு நீங்கி, நட்புணர்ச்சிபெறுவதற்குக் குழந்தையின் நலத்தில் ஆவல்காட்டும், குழந்தையைப் புரிந்துகொள்ள முயலும் ஆசிரியர் ஒரு சிறந்தகருவி ஆவார். பகைமைஉணர்ச்சியும் எதிலும் நாட்டமில்லாத நம்பிக்கையின்மையும் கொண்ட குழந்தைகளிடம் பெரியமாறுதல்கள், ஆசிரியர்களின் அன்பு காரணமாகத் தோன்றுவதைப் பல ஆசிரியர்களோடு உழைத்த இந்த நூலாசிரியர் கண்டிருக்கிறார். சிறப்பான உளவியல்முறைகளைப் பயன்

படுத்தியதால் பலகுழந்தைகள் நன்மைபெற்றதைப்பற்றிய வரலாற்றை (நன்மை பெருத வரலாறுகளைக்கூட) இந்த ஆராய்ச்சி அறிக்கையில் காணலாம். விலக்குக்குஉட்பட்ட சிலகுழந்தைகளாவது சீர்திருத்த முடியும் என்ற செய்தி இத்தகைய குழந்தைகளின் வரலாற்றுஇருட்டில் தோன்றும் ஓர் ஒளிக்கோடே ஆகும். அத்தகைய குழந்தையின் பழையவாழ்வு, அவன் ஆற்றல் இவற்றைப்பற்றி நமக்குத் தெரிவது மிகக் குறைவுதான். என்றாலும் ஒன்று நமக்குத் தெரியும் (ஆசிரியர் கருத்து இது): சீர்திருத்த முடியாது என்று தோன்றும் குழந்தையிடம்கூட ஆரோக்கிய வாழ்வுக்கும் வளர்ச்சிக்கும் வேண்டிய கரு இருக்கக்கூடும். விலக்குக்குஉட்பட்டுப் பாலைவனமாக வறண்டமனப்பாங்கைக் கொண்ட குழந்தையின் மனத்தில்கூட எங்காவது ஒரு மூலையில் பசுந்திட்டு ஒன்று காணப்படும். இதை வளர்த்து மனம் முழுவதையுமே பசுமை ஆக்கிவிடமுடியும்.

'மனிதர்களுக்குள்ள பசிகளுள் மிகப் பெரும்பசி அன்பை வேண்டும் பசிதான்' என்பது பல உளநூலறிஞர்களின் கொள்கை. சாதாரணக்குழந்தை ஒன்று தனக்குக் கிடைக்கும் அன்பையெல்லாம் ஏற்றுச் சீரணிப்பதோடு, மேலும் வேண்டும் என்று கேட்கும். குழந்தையினிடம் உள்ள அன்பைஏற்கும் பண்பு, உயிரோடு இருக்கவேண்டுமானால், பிறர் அதனிடம் காட்டவேண்டிய அன்பின் அளவு என்ன என்பது நமக்குத் தெரியாது. ஆனால் இந்த அன்புப் பசியை ஒழிப்பது வெகு கடினம்.

விலக்குக்கு உட்பட்ட குழந்தை, மனிதவர்க்கத்துக்கே ஒரு சவால் ஆகும். கேடுகளால் கடுமையாகத் தாக்கப்பட்ட நிலையிலும் போராடி வாழவேண்டும் என்ற தூண்டுதல், எந்த அளவுக்கு, விலக்குக்குஉட்பட்ட ஒருகுழந்தையிடம் இருக்கிறதோ அந்தஅளவுக்கு அந்தக்குழந்தை வாழும் என்ற நம்பிக்கையும் உண்டு; எனவே அதற்கு வாழ்வே இல்லை என்று முடிவுகட்டத் தேவை இல்லை.

பெற்றோரிடம் ஏற்படும் இணைப்பு வகைகள்

குழந்தைக்குத் தன்பெற்றோரிடம் பலவழிகளில் இணைப்பு ஏற்படும். குழந்தை ஒன்று தன் தந்தையோடு குதித்தும் ஆடியும் விளையாட ஆசைப்படலாம்; ஆனால், அவனுக்கு உடம்புக்கு வந்துவிட்டாலோ அவன் ஒரு கெட்ட கனாக்கண்டு விழிக்கும் பொழுதோ தாயின் துணையையே விரும்பலாம்.

மாற்றுப்பாலான பெற்ரோரிடம் இணைப்பு

பெரியவர்களிடம் காணப்படுவதுபோலவே சிலகுழந்தைகளிடமும் தமக்கு மாறுபட்ட பாலுள்ள பெற்ரோரிடம் மிகுந்த இணைப்புத்தோன்றுவதை நாம் காண்கிரோம். பையன் ஒருவனுக்குத் தன் தாயிடம் உள்ள அளவற்றஅன்பு, பெண் ஒன்றுக்குத் தன் தந்தையிடம் உள்ள அளவற்றஅன்பு இவை வெகு தீவிரமாக இருக்க முடியும். இந்தத்தீவிரம் காரணமாக (அவர்கள் அறிந்தோ அறியாமலோ) அவர்கள் தம் வாழ்க்கைத் துணையைத் தேடும்போதும் தாம் அன்புகொண்டுள்ள பெற்ரோரைப் போலவே துணைவன் அல்லது துணைவி இருக்கவேண்டுமென்று விரும்புவர். தெரிந்தோ தெரியாமலோ பையன் அன்புமிக்க தன் அப்பாவை மணந்த பெண்ணைப்போன்ற தோற்றமுள்ள ஒரு பெண் வேண்டுமென்று தேடுகிரூன்.

இப்படி இணைப்பு ஏற்படுவதில் வியப்பு ஒன்றும் இல்லை. பெண்மை பற்றிய-தன்மனத்தில் நிலைத்துநிற்கும் பெண்மை பற்றிய-கருத்து ஒன்றை முதல் முதலாகப் பையன் பெறுவது தன் தாயின் அடிப்படையில்தான். வலிமை மிக்கஅன்புக்கு இலக்கான ஆண்மகனைப்பற்றிய முதல் முதலான கருத்தை ஒரு பெண், தன் தகப்பனின் அடிப்படையில் பெறுவதும் இயல்புதான்.

ஃப்ராய்டு சொல்கிறபடி குழந்தைகளுக்குத் தங்கள் பெற்ரோரிடம் பால்பற்றியகவர்ச்சி தோன்றும் ஒருநிலை-இடிபசு நிலை-(Oedipas Phase) ஏற்பட்டே தீரும். இந்தநிலையில் தாயைத் தனக்கே சொந்தமாக்கிக்கொண்டு தந்தையை விலக்க விரும்பும் பையனுக்குத் தொல்லை ஏற்படுகிறது. இப்படியே தந்தையைத் தனக்கே சொந்தமாக்கிக்கொள்ள விரும்பும் பெண்ணுக்கும் நேர்கிறது. தனக்குப் போட்டியாக நிற்கும் பெற்ரோரிடம் பொருமையும் பகைமையும் தோன்றி, கவலையும்[43] குற்றஉணர்ச்சியும் மனத்தில் இடம் பெறுகின்றன. ஃப்ராய்டின் தாய்மகன், தந்தைமகள்காதல்கொள்கையை அப்படியே ஒப்புக்கொள்பவர்கள், 'குழந்தைப்பருவத்தொல்லைகளுள் இந்தக் காதலிலிருந்து விடுபடுவதே மிகப்பெருந்தொல்லை' என்று சொல்கிரூர்கள். ஆனால் அதை அப்படியே வேதவாக்காக ஒப்புக்கொள்ளாதவர்கள் கொள்கைப்படி-இப்போது பல உளநூலறிஞர்களும், இன ஆராய்ச்சிப் புலவர்களும், மனச்சிக்கல் ஆராய்ச்சிப்புலவர்களும்

---

43 ஃப்ராய்டின் இடிபசு சிக்கல் என்ற தந்தைமகள், தாய்மகன் காதல்கொள்கைக்கும் கவலைக்கும் உள்ள தொடர்பு பன்னிரண்டாம் அத்தியாயத்தில் விவாதிக்கப்படுகிறது.

இரண்டாம் வகையார்களே - இந்தப் பெற்றோர்மக்கள்காதல் ஏற்படலாம்; பல சமயங்களில் ஏற்படவும் ஏற்படுகிறது; என்றாலும் இது தடுக்கமுடியாத ஒன்றல்ல.

எப்படியானாலும் குழந்தையின் உடல்சம்பந்தமான, மனச் சம்பந்தமான நலவளர்ச்சிகளைத் தம் கையில் கொண்டுள்ள பெரியவர்களுக்கும் (சாதாரணமாகப் பெற்றோர்)குழந்தைகளுக்கும் இடையே ஏற்படும் உணர்ச்சிஉறவின் முக்கியத்துவத்தைப்பற்றிய ஐயத்துக்கு இடமே இல்லை. இந்த உறவு: இது மக்கள்பெற்றோர் காதல் ஆனாலும் சரி, அல்லாவிட்டாலும் சரி-குழந்தையின் வளர்ச் சியில் ஒரு முக்கியமான பங்கு பெறுகிறது; இது குழந்தைக்கும் மற்றவர்களுக்கும் இடையே ஏற்படும் உறவையும் அதனுடைய வளரும் கருத்துக்களையும் தன்னைப்பற்றிய மனநிலைகளையும் பாதிக்கும் ஆற்றல் பெற்றதாகும்.

கலப்பு மனவெழுச்சிகள்

பெற்றோர்மக்கள் உறவில் எல்லா உணர்ச்சிகளுமே-கோபம், பயம், துக்கம், காதல், இன்பம்-இடம் பெறுகின்றன. பெற்றோர்கள் குழந்தையிடம் கோபத்தையோ அல்லது கோபம், கழிவிரக்கம் தன்னிடம் வெறுப்பு முதலியவை சேர்ந்த கலப்பு மனவெழுச் சியையோ கொள்ள நேர்வதுண்டு. குழந்தை ஒன்று, சொன்ன தைக் கேட்காதபோதோ கோபத்தால் தங்கள்மனத்தைப் புண் படுத்தும்போதோ இப்படி நேரிடுகிறது. குழந்தைகளுக்கு அடிக்கடி கோபம் ஏற்படுகிறது. அவர்கள் கேட்பதை மறுக்கும் போது கோபம் ஏற்படுவது ஓர் உதாரணம். குழந்தைக்கு ஒழுங்கு முறை பயிற்றும் முயற்சிகாரணமாக ஏற்படும் - குழந்தைகள் பாராட்டும் சில குறைகளும் தங்களைத் திட்டுகிறார்கள் என்ற உணர்ச்சியும்பற்றிய-செய்திகளையெல்லாம் நான்காம் அத்தியா யத்தில் காணலாம்.

குழந்தைகளுக்குப் பெற்றோர்சம்பந்தமாக ஏற்படும் கோப தாபங்களும் பெற்றோருக்குக் குழந்தைசம்பந்தமாக ஏற்படும் கோபதாபங்களும் பெரும்பாலும் கலப்பு மனவெழுச்சிகளே ஆகும். ஒன்றை ஒன்று தாக்கும் கடுமையான மனவெழுச்சிகளான கோபம், காதல், அச்சம் இவை பெற்றோர் மக்கள் இவர்க ளிடையே ஏற்பட்டு மோத நேரும்போது இவர்கள் மனத்தில் ஒரு சிக்கல் தோன்றுகிறது. 'இருபுடைஈர்ப்பு' அல்லது 'இருபுடை ஈர்ப்புணர்ச்சிகள்' என்ற பெயர் இத்தகைய கலப்புணர்ச்சிகளுக்கு இடப்பட்டுள்ளன.

குழந்தைகளின் புனைவுகளால் ஏற்படும் இருபுடை ஈர்ப்புகள்

குழந்தைகளின் பாசாங்கு விளையாட்டின்போது பெற்ரோரிடம் இருபுடைஉணர்ச்சிகள் அடிக்கடி தோன்றும். பொம்மை விளையாட்டில் தாயாக நடிக்கும் பெண்குழந்தை ஒன்று, பொம்மைக் குழந்தை ஒன்றை இரக்கமில்லாமல் அடிஅடி என்று அடிக்கிறாள்; அல்லது ஒருகுழந்தையைக் கொஞ்சும் அவள், தன்னை நாடும் மற்றொன்றைத் தூரத்தில் தள்ளுகிறாள்; அல்லது ஒரு குழந்தைக்குப் பால் ஊட்டிவிட்டு மற்றொன்றைப் பட்டினி போடுகிறாள். இந்த உதாரணத்தில்-குழந்தையின் பாசாங்கில் தாய்க்கு, 'அக்கிரமக்காரி, தண்டிக்கும் விருப்புள்ளவள்' என்ற நிலைமை கிடைக்கிறது. குழந்தையின் தாய் இதைப் பார்க்க நேர்ந்தால், 'குழந்தை விளையாட்டு' என்று ஒதுக்கிவிடலாம்; (இந்நூல் ஆசிரியர் சில தாய்மார்களோடு இது சம்பந்தமாகப் பேசியபோது கண்டறிந்தபடி) தாய் தனக்குள் ளேயே இரகசியமாகப் புண்படலாம் அல்லது வெளிப்படையாகவே குழந்தையின்செயலைக் கண்டிக்கலாம். 'என் மகள் அந்தப் பொம்மைக்குழந்தைகளை ஏன் அப்படிக் கொடூரமாக நடத்து கிறாள்? அவள் அவற்றை அடி அடி என்று அடிக்கிறாளே! நான் எப்போதும் அவளை அப்படி அடித்ததில்லையே?' என்று ஒரு தாய் கேட்டாள். விளையாட்டுக்கற்பனையில், தண்டிக்கும்பெற்ரோராக நடிக்கும்குழந்தை தன் பெற்ரோரைப் பகைவராகக் காட்டுகிறது; பெற்ரோரிடம் தான் பகைமை பாராட்டுகிறது. இந்தக் கற்பனைச் செயலின் உட்பொருளை மதிப்பிடும்போது மூன்று விஷயங்களை மனத்தில் கொள்ளவேண்டும். முதலாவதாகக் குழந்தையின் விளையாட்டுக்கற்பனை தற்செயலாக நேரும் ஒன்றல்ல; தன் அநுப வத்தில் மிக முக்கியமான ஒன்றையே அது எதிரொலிக்கிறது. இரண்டாவதாக: குழந்தையின் விளையாட்டுக்கற்பனை, பெரியோ ரின் கருத்துப்படி எல்லைமீறிய செயலாகவே படுகிறது; பொம் மைக்குழந்தையைக் குழந்தைத்தாய் தண்டிக்கும்போது தான் பெற்ற தண்டனையைவிட மிகக் கடுமையான தண்டனையையே அது கொடுக்கிறது. இப்படிப் பொம்மையை அடிப்பது, தான் பெற்ற தண்டனையின் முரட்டுத்துலங்கலாகவோ (வெளியீடாக) தான் திருப்பிக்கொடுக்க விரும்பும் தண்டனையின் நுட்பவெளியீடா கவோ இருக்கலாம். மூன்ருவதாக: அடிக்கும் தூண்டுதல்களை வெளிக்காட்டும் குழந்தை, அப்படி வெளிக்காட்டாத குழந்தையை விடப் பெற்ரோரிடம் அதிகப் பகையுணர்ச்சி உள்ளதென்ரோ அதிகமாகப் பெற்ரோரால் அடிக்கப்பட்டதென்ரோ முடிவு கட்டிவிட முடியாது. இது சம்பந்தமான வேறுசெய்திகள் தெரிந்தாலொழியப் பொம்மையை அடிக்கும் பெண்ணின்தாய்,

பொம்மையைஅடிக்காத பெண்ணின் தாயைவிடத் தண்டிக்கும் இயல்பு மிகுதியாகப் பெற்றவளா அல்லவா என்று முடிவுகட்டி விட முடியாது. தங்கள் விளையாட்டுக்களிலும் பாசாங்குச்செயல் களிலும் குழந்தைகள், பெற்றோர் அல்லது வேறுகுடும்பப் பெரி யோர்சார்பில் வெளியிடும் கலப்பு அல்லது இருபுடைஈர்ப்பு உணர்ச்சிகள்பற்றிய பலஉதாரணங்களைக் கிரிஃபித்ஸ்,(Griffiths, 1934) என்பவர் தம் ஆராய்ச்சிஅறிக்கையில் குறிப்பிட்டிருக் கிறார். லண்டனிலும் பிரிஸ்பேனிலும் (Brisbane) இவர் ஐந்து வயதுக் குழந்தைகளிடம் இந்த ஆராய்ச்சியை நடத்தினர். கதைகள், சித்திரங்கள், மனத்தில் தோன்றும் விம்பங்கள்பற்றிய சோதனை (imagery test), கனவு வரலாறு, மைத்தடச் சோதனை இவைகளைக் கருவிகளாகக்கொண்டே அவர் தம் ஆராய்ச்சியைச் செய்தார். 'குழந்தைகளின் பகற்கனவுகளும் தம்மைப்பற்றிய கருத்துக்களும், அவர்களைப்பற்றி நடைமுறையில் உள்ள வெளியார்கருத்துக்களும் வேறுபடுகின்றன. இந்த வேறுபாடு, அவர்கள் உணர்ச்சிஊடாட்டத்தின் முக்கியப் பகுதியை நாம் அறியும் கருவிகள் ஆகின்றன' என்று கிரிஃபித்ஸ் அம்மையார் சொல்லுகிறார். குழந்தைகள் தம் விம்பங்கள், பாசாங்கு இவற்றின்மூலம் பெற்றோர்பற்றிய நேர்மனநிலை (பகைமை, நட்புப்போன்றவை), எதிர்மனநிலை (அவர்களிடம் காணப்படாத பண்புகள்) இரண்டு வகை மனநிலைகளையும் வெளி யிடுகிறார்கள். நாகரிகமற்ற, இரக்கமற்ற விம்பங்கள் (images) ஏழைக்குழந்தைகளிடமும் ஜனநெருக்கத்தில் வாழும் குழந்தை களிடமும் மட்டுமேதான் காணப்பட்டன என்பதில்லை; வசதி யுள்ள, நல்ல விசாலமான சூழ்நிலையில் வாழும் குழந்தை களிடமும் இத்தகைய விம்பங்கள் இடம் பெற்றிருந்தன. குடும்பத்தில் தான் யாரை மிகக்குறைவாக விரும்புகிறதோ அவர்கள் (போட்டியான சகோதரி) சம்பந்தமாகமட்டுமே இந்த இருபுடைஈர்ப்புணர்ச்சி வெளிப்படுகிறது என்று நினைப்பது தவறு; 'பெரும்பாலும் குழந்தை அதிகமாக விரும்பும் ஒருவர்பற்றியே இந்த உணர்ச்சி வெளியீடு அழுத்தமாக வெளியிடப்படுகிறது' என்பது கிரிஃபித்ஸ் என்பவரின் முடிவாகும்.

உதாரணமாக, லண்டன் பையன் ஒருவன் சொன்ன கற்பனை ஒன்றைக் கிரிஃபித்ஸ் காட்டுகிறார். அவனுக்குத் தன் தகப்பனிடம் நல்ல மதிப்பு உண்டு (தந்தை குதிரையை அடக்குவதில் திறமை மிக்க ஒரு வண்டிக்காரன்); பயமும் உண்டு. 'ஒரு கிழவன்; யாரோ ஒரு கிழவன் என்னைப்பிடிக்க வருவான்; அவன் என்னைத் தன் வீட்டுக்குக் கொண்டுபோய் என்னைச் சமைத்துச் சாப்பிட முயல்வான். அவன் அப்படிச் செய்ய முயலும்போது நான்

சட்டியை மேலே தள்ளி, அவனை அடித்துவிட்டு ஓடிவிடுவேன்... என்னை அடிக்கப்போகும் அப்பாவைப்போல் ஓரளவு காணப் படுகிறான் அந்தக் கிழவன்;...ஆனால் எங்கப்பா உண்மையில் அவனைப்போல் இல்லை' என்று தன் கற்பனையை அந்தப் பையன் கூறினான். மற்ரொருபையன் தன்வீட்டில் இருந்த இரண்டுகுழந்தைகளிடம் மிகுந்த அன்பு வைத்திருந்தான். என்ரூலும், 'ஒரு குழந்தை மாடியிலிருந்து கீழே விழுந்து விட்டது'; 'ஒரு குழந்தையைப் போர்வீரர்கள் கொன்றுவிட் டார்கள்' என்பதுபோன்ற கற்பனை அவனுக்கு அடிக்கடி ஏற் பட்டது. வேறு ஒரு பையன்-சாந்தமான குழந்தை-வெளிப் பார்வைக்கு அவன் பணக்காரவீட்டில் நல்ல கவனத்தோடு வளர்ந்தவனைகவே தெரிந்தது. அவன் சந்தோஷமாக அப்பா அம்மா விளையாட்டுக்கள் விளையாடினான். என்ரூலும் தந்தை யினிடம் பகைமை தோன்றும் கற்பனையும் அவன் மனத்தில் இடம் பெற்றது. அவன் சொன்ன கதை இது, 'ஒரு மனிதன் மேல்மாடியிலிருந்து சன்னல் வழியே கீழேவிழுந்து இறந்து விட்டான். அந்த வழியே வந்த ஒரு போலீசுக்காரன் ஒரு பெரிய வாளி நிறைய நண்டுகளைக் கொண்டுவந்து அந்த இறந்த மனிதன்மேல் கொட்டினான்; அவை கொஞ்சம் கொஞ்சமாக அவன் உடல் முழுவதையும் தின்றுவிட்டன'.

கலப்புமனவெழுச்சிகளினால் ஏற்படும் நலக்கேடுகள்

கோபம், அச்சம், குற்றம்செய்தஉணர்ச்சி இவைகள் தொல்லை தருபவைகளே ஆகும். கோபம் ஒரு தகாதஉணர்ச்சி என்று எல் லோருமே அதை வெறுத்துப் பேசுகிறார்கள். இதன் பயனாக, நாக ரிகமற்ற தொல்லைதரும் இந்த உணர்ச்சிகளின் பொருளுக்குத் தப்பவே பெற்ரோர், குழந்தைகள் எல்லோரும் முயல்கின்றனர். இவைகள் தம்மிடம் தோன்றுவதே இல்லை என்று பாசாங்கு செய் வதும் அல்லது இவற்றின் கடுமையைக் குறைப்பதும் இந்தத் தொல்லையிலிருந்து விடுபட ஒருவழியாகும். 'உங்கள் குழந்தைக்கு உங்களிடம் அன்பு உண்டா?' என்று ஒரு பெற்ரோரைக் கேட்டால், 'நான் அப்படித்தான் நினைக்கிறேன்' என்ரோ, 'நான் அப்படித்தான் எதிர்பார்க்கிறேன்' என்ரோதான் பெரும் பாலும் பதில் வரும். உங்கள் குழந்தை உங்களிடம் வெறுப்புக் காட்டுகிறதா? அஞ்சுகிறதா?' என்று கேட்டாலோ, பெற்ரோர் இதற்கு நேர்விடைதராமல் தப்பித்துக்கொள்ளவே பார்ப்பார். அல்லது, 'குழந்தை சிலசமயம் என்னிடம் கோபம்கொள்வதும் அஞ்சுவதும் உண்மையானாலும் அவை மின்னல்போல் தோன்றி மறையும் உணர்ச்சிகள்தான்' என்று பதில் கூறுவர். பெற்ரோர்

மக்கள் உறவில் சம்பந்தப்படும் எல்லோருமே இந்தநிலையை நேருக்கு நேராகச் சந்தித்து, 'இந்த உறவில் இன்பமான, துன்பமான இரண்டுவகை உணர்ச்சிகளுக்கும் இடம் உண்டு' என்பதை ஒப்புக்கொள்வது பலவற்றுக்கு நல்லதாகும். இந்தநிலை 'வாழ்க்கையில் இயற்கை' என்று உணர்வதும் இப்படித் தொல்லை காரணமான உணர்ச்சிகள் ஏற்படுவது குற்றமல்ல என்பதை உணர்வதும் அவசியம்.

குழந்தை தன்பெற்றோரை எங்ஙனம் காண்கிறது?

பெற்றோர்மக்கள் உறவு சம்பந்தமான விவரங்களை நன்கு அறியவேண்டுமானால், பெற்றோர், குழந்தைகளுக்காக என்ன செய்கிறார்கள்? என்ன செய்ய விரும்புகிறார்கள்? என்பதை மட்டும் தெரிந்துகொண்டால் போதாது. குழந்தை, இந்தநிலைகளை எப்படிக்காண்கிறது என்பதையும் அறியவேண்டியது அவசியம். பெற்றோர்களின் நினைப்புக்கும் குழந்தை அதைப் புரிந்து கொள்ளும் வகைக்கும் நிறைய வேற்றுமை இருக்கலாம். ஆசு பெல்லும் அவர் கூட்டாளிகளும் (Ausubell and his associates, 1954) இந்தப் பிரச்சினையைப்பற்றிப் பின்வருமாறு விளக்குகிறார்கள்: 'உண்மைஉலகில் பெற்றோர் குழந்தைகளிடம் நடந்துகொள்ளும்முறை புறவயமாக (objective) உள்ளது என்றாலும் குழந்தையின் தன்முனைப்புவளர்ச்சியை இது பாதிக்கும் போது, குழந்தை இந்தநடத்தையை எந்தஅளவில் பார்க்கிறது? எந்த உருவில் பார்க்கிறது என்பதே கணக்கில் வரும். எனவே பெற்றோரின் செயல் தொழிற்படுவதன் நோக்கமும் தூண்டுதலும் எதுவானாலும், குழந்தையின் ஆளுமைவளர்ச்சிக்கு இந்தச் செயல் உதவும் அளவு, குழந்தை இந்தச் செயலை எப்படிக் கண்டு உணர்கிறது என்பதைப் பொறுத்ததே ஆகும்.

நோக்க வேறுபாடுகள்

குழந்தை கேட்கும்ஒன்றைப் பெற்றோர் மறுக்கும்போது அல்லது ஒரு செயலுக்கு அனுமதி மறுக்கும்போது, இந்தச் செயல் பற்றிய பெற்றோரின் கருத்துக்கும் குழந்தைகளின் கருத்துக்கும் நேர் முரண்பாடு தெரிகிறது. குழந்தைகள் 'பெற்றோர் லோபிகள், அக்கிரமக்காரர்கள்' என்று எண்ணுகின்றன. பெற்றோர் குழந்தைகளைத் தண்டித்தாலோ குழந்தைக்குத் தான் பட்ட அடிமட்டுமே நினைப்பிருக்கிறது; தன்னை ஏன் பெற்றோர் அடித்தனர் என்பது குழந்தைக்குப் புரிவதே இல்லை. வேறு சிலசந்தர்ப்பங்களில் தம் பெற்றோரைத் தாராள

மனப்பான்மை உள்ளவர்களாகவும் பெருந்தன்மை உள்ளவ ராகவும் பார்க்கவேண்டிய அவசியம் குழந்தைக்கு ஏற்பட்டு விடுவதும் உண்டு. பெற்றோர், வெளிப்படையாகத் தமக்குக் குழந்தையிடம் உள்ள அன்பைப்பற்றிச் சொன்னலும் அது குழந்தைக்கு வேறுவிதமாகப் பொருள்படவும் கூடும். அந்தப் பேச்சைக் கேட்ட புதியவர் ஒருவர் அதற்குக் கொள்ளும் பொருளுக்கு வேறுபட்டதாகவும் குழந்தையின் பொருள் இருக்கலாம். வில்லியின் பெற்றோர் அவனைச் செல்லமாக 'வில்லிகின்ஸ்' என்று அழைக்கின்றனர். ஆனல் இந்தச் செல்லப் பெயர் அவனுக்குப் பிடிப்பதில்லை; அதுவும் யாராவது வெளியார் எதிரில் தன் பெற்றோர் அவனை இப்படிக் கூப்பிட்டால் அவனுக்குக் கோபம் வருகிறது. வில்லி தூங்கப்போகும் முன், தன் தந்தைக்கு முத்தமிடப் போகிறன். அப்பா அவனை அணைத்துக்கொண்டு, தன் முகத்தை அவன் முகத்தோடு இணைத்துக்கொஞ்சுகிறர். வில்லியின் அநுபவம் என்ன? காலையிலிருந்து முகமயிர் களைந்து கொள்ளாத தந்தையின் முகச் சொரசொரப்பு அவனுக்குத் தொல்லை தருகிறது. எனவே தகப்பனரின் கொஞ்சல் அவனுக்கு இன்பம் தரவில்லை; தொல்லை தருவதாகவே அமைகிறது. (இப்போது மத்தியவயதினரான ஒருவர், தம் தந்தையால் தமக்கு ஏற்பட்ட தொல்லைகளை வரிசையாகச் சொல்லிவந்தபோது, முகமயிர் களைந்துகொள்ளாத அவர் முகத்தின் சொரசொரப்பு நினைப்பு வந்தது. இதைச் சொல்லிமுடிந்தவுடன் தந்தையின் அந்தக் கொஞ்சல் எவ்வளவு அன்புக்கு அறிகுறி என்ற உணர்ச்சி ஏற்பட்டது. உடனே முன்பு தொல்லையாக நினைத்த அந்தச் செயலை எண்ணிய அவர் மனம் தந்தையிடம் அன்பால் நிறைந்தது. இது நூலாசிரியருக்குக் கிடைத்த ஒரு செய்தி.)

'வயது வந்தவர்கள், தம் முந்தியவாழ்க்கையின் பல பகுதிகளை நினைவுக்குக்கொண்டுவந்து பலநிகழ்ச்சிகளைச் சொன் னர்கள். அப்போது அவர்கள் தம் பெற்றோரைப் பற்றி முன்பு கொண்டிருந்த கருத்துத் தவறு என்று உணர்ந்து அதை மாற்றிக்கொண்டார்கள்' என்று ஜர்சில்டும் அலீனவும் (Jersild and Allina, 1960) தாம் செய்த ஆராய்ச்சிஅறிக்கை ஒன்றில் கூறுகிறர்கள். குழந்தைகளாகவும் வாலிபர்களாகவும் இருந்த போது தாம் தம் பெற்றோருள் யாரை நல்லவர் என்று கருதியிருந் தார்களோ அவர் உண்மையில் தமக்கு நல்லவர் அல்ல என்பதும் மற்றவரே நல்லவர் என்பதும் அவர்களுக்கு வயது வந்தபிறகு தெரியவந்தது. வயதுவந்த ஒருவர், இவ்வாறு தம்பெற்றோரைப் பற்றிய கருத்தை மாற்றிக்கொள்வதை அடிப்படையாகக்கொண்டு, அவரது இப்போதைய தீர்ப்புத்தான் முந்தியதைவிட அதிகமாக

நம்பத்தக்கது என்ரே குறைவாக நம்பத்தக்கது என்ரே கொள்ள முடியாது. ஒருவர், தம் பெற்ரேரைப்பற்றிக் கொள்ளும் கருத்து தம்முடைய மனப்பண்பில் அவர்கள் எண்ணங்களும் செயல்களும் எப்படி உருவாயினவோ அதைப்பற்றியதே ஒழிய, தம் பெற்ரேரின் எண்ணங்கள், செயல்கள் இவற்றின் வெறும் கண்ணாடி எதிரொலிப்பல்ல.

ஒவ்வொரு குழந்தைக்கும் தன்பெற்ரேர் பற்றிய கருத்து ஒன்று உண்டு; (ஒவ்வொரு பெற்ரேருக்கும் தம்மையும் தம் மக்களையும் பற்றிய தனிப்பட்ட கருத்து ஒன்று உண்டு). இந்தக் கருத்துக்கள் அவர்கள உள்ளது உள்ளபடி காட்டுபவைகளாக இருக்கும் என்று சொல்வதற்கில்லை. பெற்ரேர்களின் நடத்தை அல்லது தன்மயம், சாதாரணக்குழந்தைகளின் தன்மய இயல்புகள் இவற்றுக்கிடையே உள்ள தொடர்பை அளந்து கணக்கிடும் ஆராய்ச்சியாளர்கள் இந்தத் தொடர்பு வெகு குறைவாக இருப்பதையே காண்கிரூர்கள் என்ரூல் அதில் வியப் பொன்றும் இல்லை.

பொருள்நோக்கு அல்லது புறவயநோக்கில், 'இது தான் பண்பு' என்று தெளிவாகத் தெரியும் விஷயங்களில் கூடக் கருத்துவேற்றுமைகள் எழுகின்றன. ஜேனேயின் (Janet) தாய், வீட்டைவிட்டு வெளியே போவதே இல்லை. புதனன்று பிற்பகலில் மட்டும் வைத்தியசாலை சம்பந்தமான–தானே ஏற்றுக் கொண்ட–வேலைக்குப் போய்வருவாள். ஆனல் நிறையக் கவனத்தை விரும்பும் ஜேனே தன் தாய் இந்த ஒரு பிற்பகலில் வெளியே போவதையும் சகிப்பதில்லை. 'அம்மா வீட்டில் இருப்பதே இல்லை' என்று குறைகூறுகிரூள். மேபெலின் (Mabel) தாய் ஞாயிறு தவிர மற்ற நாட்களில் எல்லாம் வேலைக்குப் போய்விடுகிரூள். 'எங்கம்மா வெளியே போவதே இல்லை' என்று மேபெல் சொல்லலாம். இரண்டு பெண்கள் கூற்றிலும் ஒருவகையில் உண்மை இருக்கலாம். ஜேனேயின் தாய் உடலளவில் அநேகமாக எல்லா நாட்களிலும் வீட்டில் இருந்தாலும், கலகலப்பாகக் குழந்தையிடம் பழகும் இயல் பில்லாத காரணத்தால் உளவியல் முறைப்படி அவள், 'எப்போதும் வீட்டுக்கு வெளியில் இருப்பவளாகவே' படலாம். மேபலின் தாயோ வாரத்தில் நாற்பத்திரண்டு மணி நேரங்கள வீட்டுக்கு வெளியே கழித்தாலும் வீட்டில் இருக்கும்பொழுது கலகலப்பாகக் குழந்தையோடு பழகுவது காரணமாக அவள் உளவியல் முறைப்படி, 'எப்போதும் வீட்டில் இருப்பவ ளாகவே படலாம். நாம் புறவய நோக்கால் மட்டும் இவற்றைக்

கண்டு மணிகளைக் கூட்டிப் பார்த்தால் இந்த உளவியல் முறையான முடிவு கிடைக்காது. இந்தக் கருத்துவேற்றுமையும் புலப்படாது. கடிகாரமுள்களைக் கொண்டு வெகுகணக்காக அளக்க வசதியுள்ள கால அளவில்கூட அகவய நோக்கு, புறவய நோக்கு இரண்டுக்கும் நிறைய வேற்றுமை இருக்கிறது. ஒருவருக்குத் தாம் காத்திருக்க நேரும் ஒருமணி காலம் ஒரு யுகம்போல் நீண்டு தோன்றுகிறது; மற்றொருவருக்கு, மணி, நாள், வாரம், ஆண்டு எல்லாமே இறக்கைகட்டிப் பறப்பதுபோல் விநாடிகளாகவே தோன்றுகின்றன. முன்னவன் காத்ததன் பலனைப் பெருதவன்; பின்னவன் காத்தததின் பலனை நிறையப் பெற்றவன். பசியால் துடிக்கும் குழந்தை ஒன்றுக்கு ஒரு விநாடி நேரத்தாமதமும் பெரு வேதனை தருகிறது; கோபமும் உண்டாகிறது. பசியின்அளவு குறைந்திருந்தால் அந்தஅளவுக்குத் தாமதத்தின் தொல்லையும் குறையும். பல சமயங்களில் ஒரே நிகழ்ச்சியைப் பெற்றோர் பார்க்கும் முறைக்கும் அதே நிகழ்ச்சியைக் குழந்தை பார்க்கும் முறைக்கும் உள்ள வேற்றுமை வெளியிடப்படுவதில்லை. குழந்தையால் சொல்ல முடிந்து, தம் செயல்கள் குழந்தைக்கு எவ்வாறு புலப்படுகின்றன என்பதைப் பெற்றோர் அறியமுடியுமானால் இரண்டு மனமாறு பாடுகளும் மிகவும் குறையும் : ராபர்ட் பர்ன்ஸ் (Robert Burns) என்ற கவிஞர் இப்படிச் சொல்கிறார்.

> 'நம்மைப் பிறர்பார்த் திடுவது போலே
> நம்மை நாமே காண்பமோ ஈசா!'

சில வேளைகளில் குழந்தையின் கருத்து வெடித்து வெளி வருவது இயல்புதான். ஒருமுறை பெற்றோர் இருவரும் சேர்ந்து, தம் குழந்தை செய்த தவறுஒன்றை எடுத்துக்காட்டிக் கண்டித்துக் கொண்டிருந்தார்கள் (தாம் செய்வது நியாயம் என்பது அவர்கள் கருத்து). திடீரென்று குழந்தை அவர்களை நோக்கி, 'இந்தத் தொல்லை எதற்கு? என்னைச் சுட்டுக் கொன்றுவிடுங்களேன்!' என்று கத்திற்று. குழந்தையைத் தங்கள் கண்டனம் அவ்வளவு தூரம் புண்படுத்தியிருக்கும் என்ற எண்ணம் அவர்களுக்கு ஏற்படவே இல்லை.

'பெற்றோரும் குழந்தைகளும் ஒருவிஷயத்தை ஒரேநோக் கோடு பார்ப்பது நல்லதல்லவா?' என்பது நினைப்பளவில் அல்லது கொள்கையளவில் சரியாக இருக்கலாம். ஆனால் இத்தகைய மனஒற்றுமை பெறுவது சிலவேளைகளில் முடியாத செயலாகவே இருக்கும். வளர்ச்சியின் சிலநிலைகளில் குழந்தை, தன் பெற்

ரோரின் செயல்களையும் கருத்துக்களையும் அவர்கள் காண்பது போலவே காணுமல் இருப்பதுதான் நல்லது. எதிர்ப்பு அல்லது முரண்படும் வளர்ச்சிநிலையில் குழந்தைகள், தம் பெற்றோர் எடுத்துக்காட்டும் உண்மைகளை ஒப்புக்கொள்ளப் பிடிவாதமாக மறுக்கிறது. இப்படித் தம்கருத்தை வற்புறுத்தப் பழகுவது குழந்தைகளுக்கு நல்லதுதான். பெற்றோரின் கருத்துப்படி, குழந்தைகளின் இந்த மனநிலை தவருனது என்ருலும்கூடக் குழந்தையின் வளர்ச்சிக்கு இது தேவை. திரும்பவும் நல்ல குமரப் பருவத்தில் இளமைமுறுக்கு நிறைந்த இளைஞரும் அவன் பெற்றோரும் பல விஷயங்களில் கருத்துவேற்றுமை உள்ளவர்களாக இருப்பது இயல்புதான். குமரன், தன்வயது இளைஞர்களின் தூண்டுதலாலும்; சுதந்திரம், சுயேச்சை இவற்றில் உள்ள ஆசை யாலும் சில உரிமைகளையும் சலுகைகளையும் வேண்டுகிருன். பெற்றோர்கள் கருத்துப்படி இந்த உரிமைகளை அவன் பெறுவது அவனுக்கே கேடாக முடியும். தம் மக்களான இளைஞர்களின் மேல் தாம் விதிக்கும் கட்டுப்பாடுகள் நியாயமானவை, அவசிய மானவை என்பது பெற்றோரின் கருத்து; குமரனே, 'தம் பெற்றோர் கஞ்சர்கள், இரக்கமற்றவர்கள்' என்ரே அல்லது 'வெறும் முட்டாள்கள்' என்ரே நினைக்கிருன். (''நான் பதினன்கு வயது வாலிபனுக இருக்கும்போது என் தந்தை ஒரு முட்டாளாகவே தோன்றினர். அவர் பக்கத்தில் இருப்பதையே நான் வெறுத்தேன். ஆனல் எனக்கு இருபத்தொரு வயது முடிந்தபிறகு, 'இந்த ஏழு ஆண்டுகளுக்குள் அவர் எவ்வளவு அறிவாளியாகி விட்டார்!' என்பதை எண்ணி நான் வியப் படைந்தேன்'' என்று மார்க்ட்வெயின் என்ற புகழ்பெற்ற எழுத்தாளர் சொல்கிருர்.)

பெற்றோர்களுக்குத் துணிச்சலும் நம்பிக்கையும் இருந்து, குழந்தைகளுக்கும் ஒன்றையும் ஒளிக்காமல் சொல்லும் சுதந்திரம் இருந்து, பெற்றோர், தம்மைப்பற்றிக் குழந்தைகளின் கருத்து என்ன என்று விசாரிப்பார்களானல், குழந்தைகள் தம்மைப்பற்றித் தீட்டும் சித்திரங்களைக் கண்டு பெற்றோர் அப்படியே அயர்ந்து போய்விடுவார்கள். ஒரு தந்தை தம் குமரப்பபருவ இளைஞன் ஒருவனைப் பார்த்து, ''உன்னுடைய சிறுவயதில் நான் உனக்குச் செய்த கேடுகளுக்குள் மிகக்கொடியது எது?'' என்று கேட்டார். தான் வெகு கடுமையாகவோ பொறுமையற்ரே குழந்தையி னிடம் நடந்துகொண்ட பல நிகழ்ச்சிகள் அவர் கண் முன் தோன்றின. அவற்றுள் ஏதாவது ஒன்றைத் தம் மகன் சுட்டிக் காட்டுவான் என்று அவர் எதிர்பார்த்தார். அவன் பதில் இதுதான்: ''நான் பள்ளிக்கூடம் போகத்தொடங்கியபோது என் ஆசிரியர்

கண்டிப்பானவராக இருந்தார். வீட்டிலோ நீங்கள் என்னோடு மனங்கலந்து பேசிக் கலகலப்பாகப் பழகினீர்கள். பள்ளிக் கூடத்திலோ ஆசிரியர் என்னோடு பேசவே மாட்டார். இதனால் பள்ளிக்கூட முறை பழகுவது எனக்கு வெகுகடினமாக இருந்தது. நீங்கள் எனக்குச் செய்த கேடுகளுள் மிகக் கொடியது இதுதான்!'

சிறந்தகுறிக்கோளான பெற்ரோர்

பெற்ரோரைப்பற்றிக் குழந்தைகள் எண்ணும்போது, 'உள்ளதைவிட மோசமானவர்கள்' என்று நினைக்கலாம். 'உள்ளதை விடப் பெருந்தன்மை உள்ளவர், நல்ல மனம் உள்ளவர், நியாய புத்தி உள்ளவர்' என்றும் நினைக்கலாம். பெற்ரோரும் குழந்தைகளும் ஒருவரோடொருவர் மனம்விட்டுப் பழகிக்கொள்வதற்கு இரண்டுகருத்துக்களும் தடைகளே ஆகும். இந்த நூலாசிரியர் செய்த ஆராய்ச்சிஅறிக்கை ஒன்றில் பின்வரும் செய்தி காணப் படுகிறது: ஒரு பையன் தன் தாயாரிடம், 'அம்மா! இன்று என் ஆசிரியை என்னைத் திட்டினர்கள்' என்று சொன்னன். 'கெட்ட வார்த்தைகளால் திட்டினர்கள்' என்ருன். 'என்ன சொல்லித் திட்டினர்? என்று தாய் கேட்டபோது பையன் அவற்றைச் சொல்லப் பின்வாங்கினன். ''நான் அவற்றை உன்னிடம் சொல்ல முடியாதம்மா! அவை பெண்கள் காதில் போடக்கூடியவை அல்ல!' என்ருன். தன் ஆசிரியையான முரட்டுப்பெண்ணின் காதுகளுக்குத் தகாதவை அல்ல அவை; ஆனல் மானம் மிக்கவராகவும் நாகரிகம் மிக்கவராகவும் தான் கருதும் தன் தாயின்காதுக்கு அவை தகுதி உள்ளவையாகப் படவில்லை.

எவ்வளவுக் கெவ்வளவு லட்சியவாதிகளாகத் தம்பெற்ரோர் தோன்றுகிருர்களோ அவ்வளவுக்கவ்வளவு குழந்தைகள் தம் இன்பதுன்பங்களை அவர்களிடம் சொல்லிக்கொள்வது அவர்களுக் குப் பிரச்சினை ஆகிவிடும். தன்பெற்ரோர் பாபமே செய்யாத தூயவர் என்ற கருத்துள்ள குழந்தை தான் செய்த பாபச்செயல் ஒன்றைத் தன் மனத்துக்குள்ளேயே புதைத்துவிடுவான்; புண்ணிய சாலிகளான பெற்ரோரிடம் தன் பாபச்செயலைச் சொல்ல அவனுக்கு மனம்வராது. அவர்கள் உயர்ந்த புண்ணியசாலிகள், தான் தாழ்ந்த பாவி! இங்கே ஒரு சுவையான முரண் தோன்றுகிறது. பெற்ரோர் தம்மக்களுக்கு ஒழுக்கத்தின் முன்மாதிரியாக இருக்கவேண்டும் என்பது விஞ்ஞானக் கொள்கை. இதன்படி பெற்ரோர் ஒழுக்கக் கோட்டையாக நின்ருல், தவறுசெய்யும் குழந்தைகளுக்கும் அவர்களுக்கும் இடையே மனம்விட்டுப் பழகமுடியாத ஒரு

தடை ஏற்பட்டுவிடுகிறது. சிறு திருட்டு ஒன்றிலாவது ஈடுபடாத அல்லது திருடவேண்டும் என்ற ஆசையாவது எழாத குழந்தை இருக்கவே முடியாது. ஆனால் அவனுடைய பெற்றோர்கள்- அவர்கள் திருடர்கள் அல்லவே !-அவர்களும் எப்போதாவது எதையாவது திருடியிருப்பார்கள், அல்லது திருடவேண்டும் என்ற ஆசையாவது அவர்கள் மனத்தில் எழுந்திருக்கும் என்பதைக் குழந்தைக்கருத்து ஏற்பதில்லை. எனவே, உளவியல்முறையில் குழந்தை பெற்றோரிடமிருந்து பிரிந்தே நிற்கிறான். அவன், அவர்களிடம் மனம்விட்டுப் பேச முடியாது - ஒருதிருடன் மற்றொரு திருடனிடம் பேசுவதுபோல. மிகச்சிறு குழந்தையாக இருக்கும் போதே சிற்றின்பவிளையாட்டுக்களில் ஓரளவாவது ஈடுபடாத, தடுக்கப்பட்ட சிற்றின்பச்செயலைப்பற்றிக் கற்பனை செய்யாத ஆரோக்கியமானகுழந்தை எதுவுமே இருக்கமுடியாது. எனவே தன் பெற்றோர் சிற்றின்பச்செயலில்மட்டும் அன்றிக் கருத்திலும் தூய்மையாக இருப்பதைக் காணும் குழந்தைக்கு அவர்களோடு இது விஷயமாக மனம்கலந்து பழகுவதில்-தன் பிரச்சினையைச் சொல்லி விடைகாண முயல்வதில்-தடை ஏற்பட்டுவிடுகிறது. தம் பெற்றோர் நாடறிந்த திருடர்களாகவே இருந்துவிட்டாலும் சிற்றின்பவிஷயத்தில் வெளிப்படையாகவே தவறு செய்பவர்களாக இருந்துவிட்டாலும் குழந்தையின் நிலை பின்னும் கடினமாகிவிடும். குழந்தை, தன் பெற்றோர்களைக் குற்றமே அற்றவர்களாகக் காணும்போதும் சரி; ஒழுக்கம் தவறியவர்களாகக் காணும்போதும் சரி, தன் எண்ணம் சரியானதா அல்லவா என்ற பிரச்சினை குழந்தையினிடம் எழுகிறது.

தன்கற்பனையை அழியாமல் காப்பது

குழந்தை, தன்பெற்றோரிடம் காணும் நடத்தையைக் கண்டு ஒன்று, பாராட்டும்; அல்லது முரண்டு செய்யும். இது குழந்தையின் அக்கால விருப்பத்தையும் நம்பிக்கையையும் பொறுத்தது. வயதாக ஆக இந்தத் துலங்கல், குழந்தையின் தேவையைப் பொறுத்ததாகவும் இருக்கும். குழந்தை மேற்கண்ட இரண்டு துலங்கல்களுள் எதை மேற்கொண்டாலும் அதையே கெட்டியாகப் பிடித்துக்கொள்ளும்; அதுவே சரி என்று நிலை நாட்டவும் முயலும். எனவே, வயதுவந்த ஒரு குழந்தை அல்லது பெரியவன் தன் தாயோ தந்தையோ தன்னிடம் எப்படிப் பழகுகிறார்கள் என்பதைப்பற்றிப் பேசும்போது, தான் குழந்தைப் பருவத்தில் அவர்கள் நடத்தைபற்றிக் கொண்ட கருத்துக்கு ஒட்டியே நிகழ்ச்சிகளைக் கூறலாம். என்றாலும் இந்தப் பேச்சு, வேறொருவர் கண்ட அந்த நிகழ்ச்சிகளுக்கு ஒத்துவராது.

வயதுவந்த நிலையில் உள்ள பலர், தம் பெற்ரோரைப்பற்றித் தாம் கொண்டிருக்கும் கருத்தை நிலைநாட்ட வெகு தீவிரமாக முயல்கிறார்கள். தன்னிடம் கொடுமை காட்டிய தந்தை பெரிய பீமசேனனாகவும் பாராட்டுக்கு உரியவராகவும் தோன்றலாம்; அல்லது நியாயமாக உள்ளதைவிட அதிகக்கொடுமை உள்ளவராகவும், உள்ளதைவிடக் குறைவான இரக்கம் உள்ளவராகவும் தம் பெற்ரோரை இவர்கள் காண்பதும் முடியும். இப்படியே தாயும் இலட்சியஇலக்காகத் தோன்றலாம்; நேர்மாறாகவும் தோன்றலாம்.

நாம் பெரியவராகும்போது, நம்மனத்தில் ஏற்கனவே நம் பெற்ரோர்களைப்பற்றி ஏற்பட்டுள்ள கற்பனை, நமது குழந்தைக் கால நினைவுகளைப் பாதிப்பதோடு, தாய்தந்தையர் நிலையிலிருந்த நமது ஆசிரியர்களைப்பற்றிய கற்பனைகளையும் இது பாதிக்கும். குழந்தைப்பருவத்திலிருந்து தொடர்ந்துவரும் கற்பனையை ஓரளவு காரணமாகக்கொண்டு ஒரு பள்ளிஆசிரியர் ஒரு மாணவனது கருத்தில், பாராட்டுக்கும் வியப்புக்கும் உரியவராகக் காட்சி அளிக்கலாம்; அதே காரணத்தினல் மற்ரொருமாணவனுடைய கருத்தில் அதே ஆசிரியர் மிக மட்டமானவராகக் காட்சி அளிக்கலாம்.

குழந்தைப்பருவத்திலிருந்து தொடர்ந்து நம் மனத்தில் நிற்கும் சிலகருத்துக்களும் இவற்றைக் காப்பாற்றி வைக்க வேண்டும் என்ற ஆசையும் குழந்தைஉளவியலை நாம் ஆராய்வதன் பொருளையும் குழந்தை உளவியல்அறிவுக்கு அடிப்படையான ஆராய்ச்சிகளையும்கூடப் பாதித்தல் கூடும். ஆராய்ச்சியாளர்களிடையே பெற்ரோர்-மக்கள் உறவுசம்பந்தமான வேறுபட்ட பலமுடிவுகள் நிலவுகின்றன; ஒரே செய்திபற்றி இவர் கண்ட ஆராய்ச்சிமுடிவுகள் முரண்படுகின்றன. இந்த வேருன முடிவுகளுக்கும் முரணைனமுடிவுகளுக்கும் காரணம் என்ன? வேற்றுமையும் முரணும் தரக்கூடிய சக்திகள் உண்மையிலேயே இந்த உறவில் தொழில்படுகின்றன. எனவே இந்த உறவைச் சிக்கறுத்துத் தெளிவாகக் காட்டுவது என்பது முடியாத முயற்சி. இந்த முரணுக்கும் வேற்றுமைக்கும் காரணமாக இன்னேர் அம்சமும் இருக்கமுடியும்: ஒவ்வோர் ஆராய்ச்சியாளனும் கொள்கைமுடிவு கட்டும்போதும்சரி; தன் பிரச்சினையின் இயல்புக்கு இலக்கணம் கூறும்போதும்சரி; தன் ஆராய்ச்சிக்கு வேண்டிய சூழ்நிலை அமைத்துக்கொள்ளும்போதும் சரி; ஆராய்ச்சி முடிவுகளுக்குப் பொருள் காணும்போதும் சரி; தன்தன் தனிப்பட்ட கற்பனைகளால் பாதிக்கப்படுகிறன். (குழந்தை உள

வியல் ஆராய்ச்சியில் கிடைத்துள்ள கொள்கைகளையும் புறவய உண்மைகளையும் மட்டும் பார்ப்பது போதாது; தன்மயப் பொருள் களையும் இணைத்துப்பார்க்கவேண்டும் என்று சொல்வது இதனால் தான். பெற்றோர்மக்கள் உறவுபற்றிய ஆராய்ச்சிஅறிக்கை களில், ஒருவர் மரபுநிலையை அழுத்திக்கூறுகிறார்; மற்றொருவர் சூழ்நிலையை அழுத்திக் கூறுகிறார்; ஒருவர் ஃப்ராய்டு என்பவரின் கொள்கைக்கு மதிப்புக்கொடுக்கிறார்; மற்றொருவர் அக்கொள்கைக்கு மதிப்பே கொடுப்பதில்லை; ஒருவர் கல்விபயில்வதில், சாதனங்களுக்கு முக்கியத்துவம் கொடுக்கிறார்; மற்றொருவர் மனப்போக்குக்கு மதிப்புக்கொடுக்கிறார். இந்த முரணுக்கெல்லாம் காரணம் தன்வய நோக்குத்தான்.)

[44] பெற்றோர்: மக்கள் உறவில் தற்சாதிப்பு

குழந்தைகள் சுயேச்சைக்காகப் போராடும் முயற்சிப் போக்கில் ஒருநிலை ஏற்படுகிறது. அப்போது அவர்கள் பெற்றோர் சொல்வதற்குச் செவிசாய்க்காமலும், அதற்கு முரணாகவுமே நடந்து கொள்ள முனைகிறார்கள். பெரியவர்கள்கருத்துப்படி, குழந்தை களின் இந்தத் தற்சாதிப்பு–தனதுநாட்டல்-சில சமயங்களில் தொல்லைதருவதாக இருக்கிறது; குழந்தையின் நன்மைக்கே பகையாக இருக்கிறது; என்றாலும் இந்தத் தற்சாதிப்பு, குழந்தையின் ஆரோக்கியமான வளர்ச்சிக்கு இன்றியமையாத ஓர் அம்சமாகும். தற்சாதிப்பின்போது மற்றவர்களோடு ஓரளவாவது முரண்பாடு ஏற்பட்டுத்தானே தீரும்? தன் பெற்றோர் போன்ற பெரியவர்களோடு பழகும்போது அவர்களை எதிர்க்கும்முயற்சி, பலகுழந்தைகளிடம் ஏறக்குறையப் பதினெட்டாம்மாத வயதில் தான் நன்றாகத் தெரிகிறது. நான்குவயதில் இந்த முயற்சி உச்சநிலை பெறுகிறது; (ரேனல்டுஸ் Reynolds, 1928). இந்தப் பருவத்தில்தான் குழந்தைகளிடம் மனஉறுதி (will), உருப் படவும் அமையவும் தொடங்குகிறது.

எதிர்க்கும்மனப்பாங்குக்கும் பெரும்பிடியானவளர்ச்சிக்கும் உள்ள உறவு

முரண்டுதல் அல்லது சொன்னதைக்கேளாமை என்ற மனநிலையில் இருக்கும் குழந்தைகள் இந்தநிலையில் போர் ஆயத்தத்தை மேற்கொள்கிறார்கள். பிடிவாதம் காட்டவேண்டும்

---

[44] மற்றக் குழந்தைகளோடு ஏற்படும் உறவில் நிகழும் தற்சாதிப்புப் பற்றிய விவரத்தை ஒன்பதாம் அத்தியாயத்தில் காணலாம்.

என்பதற்காகவே இவர்கள் பிடிவாதம் பிடிப்பதாகத் தோன்று கிறது. பெரும்பிடியான (பொதுப்படையான) வளர்ச்சிக்கும் இந்தப் பிடிவாதநடத்தைக்கும் தொடர்பு உண்டு. இரண்டு வயது முடியும்போது, குழந்தையினிடம் இந்த எதிர்ப்புமனப் பான்மை பெருமளவுக்குத் தோன்றினால், பெரியநிகழ்ச்சிகள் நடைபெறும் வளர்ச்சிநிலையொன்று, அக்குழந்தைக்கு இருக்கிறது என்பதே பொருள். அவனுடைய வாழ்விடம்-உலகம்-முன்னையநிலையிலிருந்து இப்போது வெகுவாக விரிந்துவிட்டது. இப்போது அவனால் நடக்கமுடிகிறது; சுற்றுப்பொருள்களைக் கையாளும் ஆற்றலும் அவனிடம் பெருகியிருக்கிறது. மற்றவர்கள் பேச்சில் பெரும்பகுதி இப்போது அவனுக்குப் புரிகிறது. அவன் பெற்ரோர் முதலியவர்கள் அவனிடம் என்ன எதிர்பார்க்கிறார்கள்? அவனுக்காக என்ன செய்ய நினைக்கிறார்கள்? என்ன செய்யவேண் டாமென்று நினைக்கிறார்கள்? என்றெல்லாம் ஊகிக்க அவனால் இப்போது முடியும். அவன் பேசத்தொடங்கிவிட்டான்; பேச்சுப் பழக்கத்தில் அவன் வேகமாக முன்னேறத்தொடங்கிவிட்டான்; இப்போதெல்லாம் அடிக்கடி அவன், 'நான்', (என்னை, என்னுடையது) என்ற சொற்களையும் அவற்றின் வேற்றுமை களையும் பயன்படுத்துகிறான். 'முடியாது' என்ற சொல்லையும் அவன் இப்போது அடிக்கடி கையாள்கிறான். அவன் தன் செயல்களிலேயே கடுமையாக ஈடுபட்டிருக்கிறான் என்பதை இந்தச் சொற்கள் தெளிவாகக் காட்டுகின்றன.

இந்த எதிர்ப்பு அல்லது அலட்சியமனநிலையோட்டத்தின் போது, அவனுக்கு வாய்ப்புக்கிட்டுமானால், வீட்டுக்கு வெளியே உள்ள தன்வயதுக்குழந்தைகளோடு கொடுக்கல் வாங்கல் உறவுகொள்ளவும் அவன் முயல்கிறான்.

அவன் பாசாங்குவிளையாட்டுக்களில் இறங்குகிறான். அவ னுடைய கால்கள் அவனைப் 'பெரிய' வெளிஉலகுக்கு இட்டுச்செல்கின்றன; அதே சமயத்தில அவன் கற்பனை அவனை ஒரு பெரிய 'உள் உலகு'க்கு இட்டுச் செல்கிறது.

இந்த எதிர்ப்பு அல்லது அலட்சியமனப்பான்மைநிலையில் உள்ள குழந்தை மிகச்சிறு பாப்பாதான். என்றாலும் அது தொழில்புரியும் எல்லை மிக விரிந்துவிட்டது. தற்சாதிப்புக்கு இப்போது அவன் முன் பலவழிகள் தெரிகின்றன. அவன் வாழும் இராச்சியம் மிகப்பெரியது; ஆனால் பாப்பாவான அவன் குட்டிராஜாதான்; அவன் செயலுக்குப் பலதடைகள் உள்ளன. அவன் பலதடைகளை எதிர்த்து உடைக்க முயல்கிறான்;

அதோடு, 'இந்த எதிர்ப்புக்கு எல்லை எது? எவ்வளவு தூரம் நம் எதிர்ப்புச் செல்லும்?' என்ற சோதனையையும் நடத்துகிறான். தன் கருத்தை வற்புறுத்த அவனுக்கு உள்ள உரிமை எவ்வளவு? ஆற்றல் எவ்வளவு என்பதைப் பரிசோதித்த வண்ணம் இருக்கிறான். இப்படி நோக்கும்போது, குழந்தையின் இந்த எதிர்ப்புப் பருவம் அவனைக் கவனிக்கும்பெற்றோர் முதலிய பெரியோர்களுக்குத் தொல்லைதருவதானாலும், வாழ்க்கையின் வாய்ப்புச் சோதனைக்குள் குழந்தை துணிவோடு புகும் மனங்கவர்முயற்சியாகவும் இதைக் கண்டு அநுபவிக்க முடியும்.

குழந்தை ஒன்று வெளிப்படையாகவும் கடுமையாகவும் எதிர்ப்புக்காட்டினால், குழந்தைக்குத் தற்சாதிப்புத்துணிச்சலும், ஆற்றலும் இருப்பதை அது காட்டுகிறது. இந்த எதிர்ப்பு அளவுக்குமீறிப் போகவும் கூடும். வீட்டில் உள்ள பெரியோர்களிடம் எதிர்ப்புக்காட்டும் குழந்தை, தற்சாதிப்புக்குப் போரிட்டாவது பார்க்கிறது. பள்ளிக்கூடத்தில் உள்ள ஆதிக்கம் செலுத்தும் ஆசிரியர் ஒருவரை எதிர்க்கத் துணிவில்லாமல் பயந்து அவருக்கு அடங்கிவிடும். ஆனால் அவர்மேல் ஏற்பட்ட வெறுப்பை மறக்கமுடியாது திணறும் குழந்தையைவிட அத்தகைய ஆசிரியரை எதிர்க்கும் மாணவனே சரியான (ஆரோக்கியமுள்ள) குழந்தை என்று எண்ண இடம் இருக்கிறது.

தன் வளர்ச்சிமுன்னேற்றம் காரணமாக ஏற்படும் எதிர்ப்பு நிலை ஒரு புறம் இருக்க, சூழ்நிலைகாரணமாகவும் சிலசமயம் எதிர்ப்புமனநிலை தோன்றலாம். பாப்பா அல்லது சிறுகுழந்தை நிலை மாறி அடுத்தநிலையைக் குழந்தை அடையும்போது, அது மற்றவர்களிடமிருந்து எதிர்பார்ப்பவற்றின் அளவு அதிகப்படுவது போலவே, அதனிடமிருந்து பிறர் எதிர்பார்ப்பதன் அளவும் அதிகப்படுகிறது. பாப்பா அல்லது சிறுகுழந்தைநிலையில், அதன் பெற்றோர் அன்புடையவரானால் அது தன்தேவையைக் காட்ட அழலாம்; ஆடையிலோ படுக்கையிலோ மலஜலம் கழித்து அழுக்காக்கலாம்; தன் தேவைகளை விரைவில் நிரப்பவேண்டுமென்று எதிர்பார்க்கலாம். நடை, பேச்சு இரண்டுதிறமையும் பெற்ற 'நடைகுழந்தை' நிலையிலிருந்து 'நீதான் பெரியவன் ஆகிவிட்டாயே அல்லது பெரியவர் ஆகிவிட்டாயே!' என்று பிறர் சொல்லும் 'பெரியநிலை' வந்துவிடுகிறது. இந்தக்குழந்தை தன் தேவைகளைத் தானே கவனித்துக்கொள்ளப் பழகவேண்டும் என்ற கருத்து வளர்கிறது; மலஜலங்களை அடக்குதல்; ஆடை அணிவதிலும் களைவதிலும் தானும் துணைபுரிதல்; வீட்டார் உணவுண்ணும் நேரத்தோடு தன் உணவுநேரத்தையும்

இணைத்துக்கொள்ளுதல்; தன் விளையாட்டுப்பொருள்களைப் பிற குழந்தைகளும் உபயோகிக்க அனுமதித்தல் போன்ற 'பெரும்' செயல்களை அதனிடம் எதிர்பார்க்கிறோம்.

இந்த எதிர்ப்புமனநிலை காரணமாகப் பெற்ரோருக்கு ஏற்படும் சிலவினைவுகள்

குழந்தையைக் கவனித்துக்கொள்பவர்களின் சுயமதிப்பைப் பலவகையில் பாதிக்கிறது குழந்தைகளின் எதிர்ப்பு: பெற்ரோர் ஒருவர், தாம் மிகவும் நியாயமாக நடந்துகொள்வதாக எண்ணி மகிழ்கிறார். ஆனால் இவர் காட்டும் இனிமையான நியாயத்தைக் கூடக் குழந்தை ஏற்காமல் எதிர்க்கும்போது, பெற்ரோருக்கு இது ஒரு சோதனையாகவே இருக்கிறது. 'குழந்தைதான் பிடிவாதம் பிடிக்கிறது; தான் அல்ல' என்ற நிச்சயம் பெற்ரோருக்கு, இருந்தாலும், 'தன்னைப்போன்ற நியாயபுத்தி உள்ள ஒருவருக்கு இவ்வளவு பிடிவாதமான குழந்தை எப்படிப் பிறந்தது?' என்ற ஏக்கம் ஏற்படுவதோடு அவர் பெருமைக்கு ஒரு குட்டு இதனால் விழுகிறது. இதுபோலவே, தம்மை ஒரு மிகத்தாராளமனப் பான்மையும் மிகப்பொறுமையும் உள்ளவராக நினைத்து மகிழும் பெற்ரோர் ஒருவருக்குத் தம்குழந்தையின் அநியாயப்பிடிவாதம் பெருத்தஅதிர்ச்சியையே உண்டாக்குகிறது. தம்மைப்பற்றிய அவர் கருத்தே ஆட்டம்கண்டுவிட நேரும்போது, இது பெற்ரோரைப் பெருந்துன்பமாகவே தாக்குகிறது. இப்படி அல்லாத வேரொருவகையும் உண்டு; குழந்தையின்எதிர்ப்பைச் சமாளிப்பது கடினமாக இருந்தாலும், சிலபெற்ரோர்களுக்கு இதனால் மிகுந்த மனநிறைவு ஏற்படவும் கூடும். எப்போதும் ஒழுங்காகவே நடந்துகொள்ளவேண்டும்; ஒழுங்குள்ளவர் களாகவே பிறர் தம்மை மதிக்கவேண்டும்; என்ற கட்டுப்பாடு ஒன்றுக்கு உட்படும் அவசியம் இல்லாத பெற்ரோர், குழந்தையின் எதிர்ப்பைக் கண்டு மிக்க மகிழ்ச்சி அடையவும் கூடும்.

எதிர்ப்புவகைகள்

தனக்கு நன்கு விளங்கிய ஒருவேண்டுகோளை நிறைவேற்றத் தவறுதல், வேண்டுகோள் ஒன்று காதில் விழாதது போலவும் புரியாதது போலவும் பாசாங்கு செய்தல், உண்ணுதலிலும் அது போன்ற அன்ரூடவழக்கச்செயல்களைச் செய்வதிலும் அவசியமற்ற பிடிவாதம்காட்டுதல், வேறு சிறு சிறு எதிர்ப்புச்செயல்கள் இப்படி யெல்லாம் சிறுகுழந்தைகள் தங்கள் எதிர்ப்பைக் காட்டுகின்றன. இந்த எதிர்ப்புச்செயல்கள் சிலவேளைகளில் எல்லைமீறிப் போய்

விடுவதும் உண்டு; தாங்கமுடியாத நிலை வரும்வரையிலும் சிறு நீர்கழிக்கப் போக மறுப்பது, உணவுண்ண மறுப்பது, வாயிலிட்ட உணவை விழுங்க மறுப்பது, உண்டஉணவைக் கக்கிவிடுவது, முகம் நீலம்பாரிக்கும்வரை மூச்சை விடாமல் பிடிப்பது இவை இத்தகைய சில விபரீதச்செயல்களாம்.

சிலவேளைகளில் இந்த எதிர்ப்பு, சொற்போராகவோ வீண் வாதமாகவோ விடை சொன்ன பிறகும்கூட முடிவில்லாத வினைக்களாகவோ இருப்பதும் உண்டு. வீண்வாதம் செய்வதே இயல்பாகிவிட்ட ஓர் இரண்டரைவயதுக்குழந்தை இதற்கு உதாரணமாயிற்று. அந்தப் பையனுடைய தாத்தாவுக்குச் சொந்தமான ஒரு கோழிக்குஞ்சுப் பண்ணையைப்பற்றி, அவன் தந்தை அவனுக்கும் வேறு இரண்டு குழந்தைகளுக்கும் சொல்லிக்கொண் டிருந்தார். 'இந்தப் பண்ணையிலிருந்த சில கோழிக்குஞ்சுகள் வெள்ளையாகவும் சில கறுப்பாகவும் இருந்தன' என்று அவர் சொல்லிக்கொண் டிருந்தார். பையன் குறுக்கே புகுந்து, 'இல்லை, இல்லை; அவை வெள்ளையாகவும் இல்லை; கறுப்பாகவும் இல்லை; நீலமாக இருந்தன' என்றான். இப்படி வீண்வாதம் பேசும் இயல்பு திடீரென்று வந்தபடியே மறைந்து விட்டது. இங்ஙனம் நடப்பதற்குக் காரணமாகப் பலஏதுக்கள் இருந்தன என்பது உண்மையானாலும் மற்றவர்கள் பேச்சை அப்படியே ஒப்புக்கொள்ளாமல் மறுப்பது, தனது நாட்டுதல் போன்றதிறமைகள் குழந்தையிடம் வளர்கின்றன என்பதற்கான ஒருவகைப்பயிற்சி என்றும் நினைக்கவேண்டித்தான் இருக் கிறது.

உண்மையை மறுப்பது, தடுக்கமுடியாதஒன்றுக்குப் பணிய மறுப்பது என்ற வகையிலும் இந்த எதிர்ப்புத் தொழில்படலாம். 'இன்னும் பணியாரம் வேண்டும்' என்று கேட்கும் ஒருகுழந்தை அது தீர்ந்துபோய்விட்டது தெரிந்தும், பாத்திரம் காலி என்பதைக் கண்டும், 'இல்லை' என்பதை ஒப்புக்கொள்ள மறுக்கும்.

எதிர்ப்பின் பலதிறம், பலசெயல்

'புரியும்வேண்டுகோள்களை நிறைவேற்றுமை' என்றவகை எதிர்ப்புச் சம்பந்தமான சிலஆராய்ச்சிகளைப் பலகோணங்களி லிருந்தும் ரேனல்ட்ஸ் (Reynolds, 1928) என்பவர் நடத்தினர். பெற்றோர்களும் குழந்தைவளர்ப்புப்பள்ளிஆசிரியர்களும், தம்தம் கவனத்தில் இருந்த குழந்தைகளை ஆராய்ந்து முடிவு கூறினர்கள்;

சோதனைக்குரிய சூழ்நிலைகள் அமைத்தும் ஆராய்ச்சி நடை பெற்றது. எதிர்ப்புக்கு வேண்டிய பதின்மூன்று வாய்ப்புக்கள் குழந்தைகளுக்குக் கொடுக்கப்பட்டன: (சில எண்களைத் திருப்பிச் சொல்ல மறுப்பது; 'சில புத்தகங்களை வைத்துக்கொண்டு விளை யாட வேண்டாம்' என்று சொல்வதைக் கேட்காமல் விளையாடு வது போல). இந்தச் சோதனையில் எதிர்ப்புக்கணக்கு 'பூஜ்யம்' (எல்லா வேண்டுகோளுக்கும் இணங்குதல்) முதல், பன்னிரண்டு (ஒன்றே ஒன்றுக்கு மட்டும் இணங்கிப் பன்னிரண்டை எதிர்ப்பது) வரை இருந்தது: சராசரி மதிப்பெண் (Score) 4·38.

சோதனைச்சூழ்நிலையில் கிடைத்த எதிர்ப்புக்கணக்குக்கும் அதே குழந்தைகளைப்பற்றி வீட்டில் ஆராய்ந்தும் குழந்தை வளர்ப்புப்பள்ளியில் ஆராய்ந்தும் பெற்ரோரும் ஆசிரியர்களும், கொடுத்த கணக்குக்கும் குறிப்பிடத்தக்க ஒருமைப்பாடு ஒன்றுமே இல்லை. அன்ரூட நிகழ்ச்சிகளை ஆராய்ந்தாலே இது இயற்கைதான் என்பது தெரியும். ஒருகுழந்தை ஒருவரிடம் மிகுந்த எதிர்ப்புக் காட்டலாம்; மற்ரொருவரிடம் காட்டாமல் இருக்கலாம். ஒருசூழ்நிலையில் எதிர்ப்புக் காட்டலாம்; மற்ரொன்றில் காட்டாமல் இருக்கலாம். வீட்டில் பிடிவாதம்பிடித்து முரண்டு செய்யும் குழந்தை பள்ளிக்கூடத்தில் சாதுவாகவும் ஒத்துழைப்பதாகவும் இருக்கலாம். வேரொருவர்வீட்டுக்குப் போயிருக்கும்போதும் சாதுவாக நடந்து கொள்ளலாம். சாதுவாகஇருப்பது, எதிர்ப்பது என்ற குழந்தை மனநிலைபற்றியே பெற்ரோருக்கும் ஆசிரியருக்கும் இடையே நோக்கவேற்றுமை இருத்தலும் கூடும். சிலவேளை நடப்பது இது வாகத்தான் இருக்கவேண்டும்: எங்கே எப்பொழுது யாரிடம் பயமில்லாமல் எதிர்ப்புக்காட்டலாம் என்பதைக் குழந்தை நன்கு புரிந்துகொள்வதுபோல் தோன்றுகிறது.

ஒருவரிடம் தன்விருப்பம் தோற்றுப்போனதைக் கண்ட குழந்தை மற்ரொருவரிடம் எதிர்ப்புக்காட்டலாம். குழந்தை வளர்ப்புப்பள்ளிக்கூடத்திலிருந்து மாலையில் வீடு திரும்பிய குழந்தை, சில நாட்களில் மிகுந்த எதிர்ப்புமனப்பான்மையை வீட்டில் காட்டலாம். அன்றெல்லாம் பள்ளிக்கூடத்தில் திறமை மிக்க ஆசிரியர்கள், குழந்தையின் எதிர்ப்புக்கு இடங்கொடுக்காமல் சமாளித்திருக்கலாம்; அல்லது அங்கே தோன்றிய சூழ்நிலை காரணமாகக் குழந்தை தனியே எதிர்ப்புக்காட்ட முடியாமல், கூட்டத்தோடு கோவிந்தாப்போட நேர்ந்திருக்கலாம். (இத் தகைய சூழ்நிலையை ஆக்கும்திறன் சிலபள்ளிகளுக்கு இருக் கிறது.)

சிலநிலைகளிலும் செயல்களிலும்மட்டும் குழந்தைகள் எதிர்ப்புக்காட்டுவதும், வேறுநிலைகளிலும் செயல்களிலும் காட்டாமையும் சில தப்புமுடிவுகளுக்குக் காரணமாகிறது. ஓர் ஆசிரியரிடமோ ஓர் உறவினரிடமோ குழந்தை வெகுசமர்த்தாக நடந்துகொள்ளலாம்; ஆனால் பெற்றோரிடம் பிடாரியாக நடந்துகொள்ளலாம். 'குழந்தை வெகு நல்லவன்; அவனை எப்படிச் சமாளிக்கவேண்டும் என்பது எங்களுக்குத் தெரியும். குற்றம் தாய்தந்தையரிடம்தான் இருக்கிறது' என்று அந்த ஆசிரியரும் உறவினரும் நினைக்கக்கூடும். இந்தநிலை மாறி, குழந்தை அவர்களுடையதாக இருந்து, இப்போது பெற்றோராக இருப்பவர் (எப்போதாவது வீட்டுக்கு வருபவர் அல்லது பள்ளிஆசிரியர் என்ற இனிய பாதுகாப்புடையவர்) குழந்தையோடு பழகத் தொடங்கினால் இந்த நிலையில் அந்தப் 'பெற்றோரே' நல்லவர் ஆகிவிடுவார்!

சிறுகுழந்தைகளுக்கு 'நுண்ணறிவுச்சோதனை' நடத்தும்போது, நடத்தும் பெரியவர்களிடம் குழந்தைகள் எதிர்ப்புக்காட்டுவது அடிக்கடி நேர்கிறது. எதிர்பார்க்கும் செயலைச் செய்யும்திறமை குழந்தைக்கு இல்லாததனால்தான் எதிர்ப்புத் தோன்றுகிறது என்று கொள்ளலாம்; ஆனால் திறமைஇன்மை, பலவேளைகளில் எதிர்ப்புக்குக் காரணமாக இருப்பதில்லை. நுண்ணறிவுச்சோதனை நடந்தபோது ஏற்பட்ட எதிர்ப்பைப்பற்றி ஆராய்ந்தபோது இந்த உண்மை புலப்பட்டது; (ரஸ்ட் Rust, 1931). தொடக்கத்தில் குழந்தைகள் பதில்கூற மறுத்த சோதனை அம்சங்கள் 58 சதவிகிதம். இவற்றையே பிறகு ஒரு சமயம் குழந்தைகளுக்குக் கொடுத்தபோது-அவர்களுக்கு எந்தவித உதவியும் கிடைக்காதபோது-அவைகளுக்கு எதிர்ப்பில்லாமல் பதில் கூறினர்கள்.

எதிர்ப்பைத் தூண்டும் காரணிகள்

குழந்தையின் தற்சாதிப்பு ஒருபுறம் இருக்க, அதன் எதிர்ப்பு மனப்பாங்குக்கு வேறுகாரணங்களும் இருக்க முடியும். அவனுடைய வேலைகளில் அவசியமின்றி அடிக்கடி குறுக்கிடுவதால் எதிர்ப்புத் தோன்றலாம். ஒருகட்டளைக்குக் கீழ்ப்படிய முயன்றுகொண்டிருக்கும்பொழுதே குழந்தையை வெருட்டுவதாலோ அவசரப்படுத்துவதாலோ தோன்றலாம்; அவன் விருப்பத்துக்கு மாறுக அவனைக் கொஞ்சிக்குலாவுவதால் தோன்றலாம்; அடிக்கடி அவனுக்கு ஆசைகாட்டி மோசம் செய்வதாலும் தோன்றலாம்; ஒன்றைச் செய்யும்படி அவன் விருப்பத்துக்கு மாறுக முரட்டுத்தனமாக வற்புறுத்தினாலும் - திறமைமிக்க

ஒருவர் - நயமாக வற்புறுத்தினாலும் சரி தோன்றலாம். ஒரே ஆளையும் ஒரேமாதிரியான தூண்டுதலையும் குழந்தை பலசமயங்களில் எதிர்கொள்ள நேர்ந்தால், இதேஆளையும் இதேமாதிரித் தூண்டுதலையும் எங்கே கண்டாலும் எதிர்க்கும்மனப்பாங்கு குழந்தைக்கு ஏற்பட்டுவிடும்.

ஒருமனப்படும் ஆற்றல் குழந்தைக்கு ஓரளவுதான் உண்டு என்பதை மறந்து அவனைத் தூண்டுவதும் இந்த எதிர்ப்புமனப்பான்மை மிகுந்துதோன்றக் காரணமாகும். குழந்தையோடு விளையாடும்போது பெரியவர்கள் குழந்தையிடம் அளவுக்குமீறிக் கவனம் காட்ட முற்படுகிறார்கள். உதாரணமாக : ஒரு குழந்தை இப்போதுதான் பேசத்தொடங்கியிருக்கிறது என்று வைத்துக் கொள்வோம். பெரியவர் ஒருவர் அதனிடம் போய்ப் பல சொற்களைத் திருப்பித்திருப்பிச் சொல்லும்படியும் சில புதுச் சொற்களைச் சொல்லும்படியும் வற்புறுத்தலாம். இந்த வற்புறுத்தல் விரைவில் சலிப்பை ஊட்டிவிடும்.

சிலவேளைகளில் பிறர்கவனத்தைக் கவரும்சாதனமாகவும் எதிர்ப்பு இருக்கும்; தாய் இளையகுழந்தையைக் கவனிக்கும் போது, கவனிக்கவிடாமல் அடுத்த பெரியகுழந்தை, தாய் தன்னைக் கவனிக்கவேண்டும் என்பதற்காகத் தன்னல் முடியும் செயலையும் செய்யாமல் வீண்பொழுது போக்குகிறது; அச்செயலை ஒத்திப்போடுகிறது; அல்லது உதவி கேட்கிறது.

நல்லமுறையில் குழந்தையை வளர்க்கவேண்டும் என்ற ஊக்கம் மிகுந்த வீடுகளிலும் 'இல்லை' என்ற சொற்களும் 'கூடாது' என்ற சொற்களும் பலமுறை குழந்தைகளைத் தாக்கிய வண்ணம் இருப்பது இயல்பு. சொற்களாகவும் சைகைகளாகவும் அடக்கும் வேறுவகைகளாகவும் இவை குழந்தைகளைத் தாக்கும். குழந்தைகளைத் தாக்கும் இந்த 'இல்லை'களையும் 'கூடாது'களையும் கணக்கெடுத்து, இதற்கு மாற்றுகக் குழந்தைகளிடம் செயல்படும் 'இல்லை'களையும் 'நான் மாட்டேன்' களையும் கணக்கெடுத்து, இரண்டையும் ஒப்பிட்டுப் பார்த்தால், முன்னதே அதிகமாக இருக்கும் என்பதற்கு ஐயம் இல்லை. பெரியவர் நோக்குப்படி பலப்பல விதிகளும் அடக்குமுறைகளும் குழந்தைகளின் நலத்துக்கு அவசியம்மட்டும் அல்லாமல் நியாயமான தேவை என்பது சரியானாலும் குழந்தைக்கு இந்த அவசியமும் நியாயமும் விளங்குவதே இல்லை. வீட்டிலும் பள்ளிக்கூடத்திலுமாகக் குழந்தைகள் ஏற்க நேரும் கட்டுப்பாடுகள், அடக்குமுறைகள் இவற்றின் அளவைப் பார்த்தால், குழந்தைகளிடம் எதிர்ப்புத் தோன்றுவதில் ஒன்றும் வியப்பு இராது.

ஆனால், 'எதிர்ப்பு இவ்வளவு குறைவாக இருக்கிறதே!' என்று தான் வியக்கத்தோன்றும்.

சற்று வயதானபிறகு தோன்றும் எதிர்ப்பு

குழந்தைகளுக்குச் சற்று வயது ஏறி, ஓரளவு விவரம் தெரியும் பக்குவம் வரும்போது, இதுவரையில் சொன்னதுபோன்ற முரட்டுப்பிடிவாதங்களும் எதிர்ப்புக்களும் குறைந்து தோன்றும். ஆனால் இந்த விதிக்கு ஒரு விலக்கு உண்டு. வாலிபப் பருவத்தை நெருங்கும்போதும் அதில் நுழையும்போதும் பழைய மாதிரி எதிர்ப்புக்கள் திரும்பவும் தலையெடுக்கும். வெளிப் படையான எதிர்ப்புக் குறைந்துதோன்றுவதற்குப் பல காரணங்கள் இருக்கலாம். விவரம்தெரியத் தொடங்கிய குழந்தையால் தன்னிடம் பெரியவர்கள் என்ன எதிர்பார்க்கிறார்கள் என்பதைப் புரிந்துகொள்ள முடியும். அவர்கள் விருப்பத்துக்கு இணங்கி நடக்கமுடியும்; தனக்குப் பிடிக்கிறதோ இல்லையோ பெரியவர் விருப்பத்துக்கு அடங்கி நடப்பதால் தனக்குத் தொல்லை குறையும் என்பது அதற்கு இப்போது தெரியும். சொற்களால் தன் விருப்பத்தைத் தெளிவாகச் சொல்லும் திறமையைக் குழந்தை பெற்றுவிட்டாலும், தன் சுயேச்சையை நிலைநாட்ட வேறு நுட்பமான வழிகளைக் கையாள அது கற்றுவிட்டாலும் வெளிப் படையான எதிர்ப்புக் குறைய இடம் உண்டு. பெற்றோர்களுக்கு ஏற்பட்ட அநுபவம் காரணமாக, எதிர்ப்பு ஏற்படக்கூடிய நிகழ்ச்சிகளை நயமாகச் சமாளிக்கவும் அத்தகைய நிகழ்ச்சிகள் நேராதபடி கவனமாக இருக்கவும் பெற்றோர்கள் பழகிவிடுவ தாலும் இத்தகைய வெளிப்படை எதிர்ப்புக்கள் குறையலாம்.

எதிர்ப்பின் அறிகுறிகள் தொடர்தல்

நாலுவயதுக்குப் பிறகு வெளிப்படைஎதிர்ப்பு இயல்பாகவே குறைந்துவிடுமானாலும், ஏதாவது ஓர்உருவில் இது வாழ்க்கை முழுவதும் இருந்துகொண்டுதான் இருக்கும். குழந்தைக்கு வயது ஏற ஏற அதன் எதிர்ப்புமுறைகள் நுட்பமாகிவிடும்: பெற்றோர் அல்லது பெரியோர் சொல்வது காதில்படாததுபோலவும் புரியாததுபோலவும் பாசாங்கு செய்தல்; முக்கிய விஷயத்தை ஆராயவே மறுத்தல்; முடிந்துபோன ஒரு விஷயத்தைத் திரும்பத் திரும்ப இழுத்தல்; கட்டளைகளை அலட்சியமாக நிறைவேற்றல்; மறைமுகமாகப் பழிவாங்குதல் போன்ற பல நுட்பமான எதிர்ப்பு வழிகளை விவரம்தெரிந்த குழந்தை கையாளும். வாலிபவயதில் இந்த எதிர்ப்பு மறுபடியும் கடுமையாகக் கிளம்பும்; இதை, 'இரண்டாம் எதிர்ப்புநிலை' என்பர். 'எதிர்ப்புப்போர்' என்றே இதைச் சொல்வதும் உண்டு. எதிர்க்கும்வாலிபன் இரண்டு

மூன்றுவயதுக் குழந்தையைப்போலவே சுயேச்சைக்காகப் போராடுகிறான்; சில சமயம் இந்தப் போர்முறை காரணமாக அவன் கடுமையான தொல்லைக்கு உட்பட நேர்வதும் உண்டு.

வேறுவகையில் சாதாரணமாகஇருக்கும் சில பெரியவர் களிடம்கூட, குழந்தைகளிடம் காணப்படுவதுபோன்ற எதிர்ப்பு மனப்பாங்கு காணப்படுவது உண்டு. சிலபெரியோர் எந்த யோசனைகளையும் ஏற்கப் பிடிவாதமாக மறுப்பர். எவற்றை அவர் உண்ணக்கூடாது, அணியக்கூடாது என்ற தடை இருக்கிறதோ அவற்றையே வீம்புக்கு உண்ணுவர், அணிவர். 'சில அங்கச்சேட்டைகளை அடக்கிக்கொள்ளுங்கள்' என்று பிறர் சொல்லுகிறார்களே என்பதற்காகவாவது அவற்றை விடாமல் பாராட்டுவார்.

மேலும் படிக்கத்தக்கவை

ஜான் லெவியும் ரூத் மன்ரோவும் (John Levy, Ruth Monroe, 1938) எழுதிய 'மகிழ்ச்சிமிக்க குடும்பம்' (The Happy Family) என்ற புத்தகம், எல்லோருமேபடித்துச் சுவைக்கக்கூடிய முறையில் (சில இடங்களில் விவாதத்துக் குரிய செய்திகளும் உள) பெற்றோர்மக்கள்உறவால் ஏற்படும் இன்பதுன்பங்களைப் பற்றிச் சொல்கிறது. ஹில்டே ப்ரக் (Hilde Bruck, 1952) எழுதிய 'உங்கள்குழந்தைபற்றிய பயம் வேண்டாம்' (Don't be afraid of your Child) என்ற புத்தகம்: ஒன்றுக்கொன்று முரணான குழந்தைவளர்ப்புப் பற்றிய யோசனைவெள்ளத்தினுல் கலங்கித் திகைக்கும் தற் காலப் பெற்றோருக்கு நல்ல வழிகாட்டியாக உதவும் இது. எட்டாம்அத்தியாயக் கடைசியில், பெற்றோர்மக்கள் உறவு சம்பந்தமாகப் படிக்கவேண்டிய மற்ற நூல்களின் பட்டியல் ஒன்று இருக்கிறது. 'உளவியல் வருடாந்தர மதிப்புரை' (Annual Review of Psychology) என்ற பத்திரிகையின் 'வளர்ச்சி உளவியல்' (Developmental Psychology) என்ற பகுதியில் பெற்றோர்மக்கள்உறவு சம்பந்தமான ஆராய்ச்சி அறிக்கைகளைத் தொடர்ச்சியாகக் காணலாம். முதல்அத்தி யாயத்தில் சிபாரிசு செய்யப்பட்டுள்ள, வெயின் டென்னிஸ் (Wayne Dennis, 1951), வில்லியம் ஈ மார்ட்டின் (William E. Martin), சீலியாபர்ன்ஸ், ஸ்டென்ட்லர் (Celia Burns, Stendler, 1954) ஜெரோம் எம். ஸீட்மன் (Jerome M. Seidman, 1958) என்பவர்களால் மேல்பார்வையிடப்பட்ட மூன்றுபுத்தகங்களிலும், பெற்றோர்மக்கள் உறவு, குடும்பமும் குழந்தையும் என்ற ஆராய்ச்சிஅறிக்கைகள் பலவற்றைக் காணலாம்.

8. பெற்ரோரின் நடத்தைக்கோலங்கள்

பெற்ரோர்களின் நடத்தையைக், குறிப்பிட்ட ஒரு கால அளவுக்கு ஆராய்ந்தால், அவர்களில் பலர் தங்கள்குழந்தை களிடம் நடந்துகொள்ளும் விதம்பற்றிய கோலம் அல்லது மாதிரிகளைக் கண்டுபிடிக்க முடியும். நடத்தையைப் பொறுத்த வரையில் பெற்ரோரை,'இன்ன இன்ன வகையார்' என்று நிச்சயமாகப் பிரித்தறிய முடியும் என்பதோ ஒரு வர் எப்போதும் ஒரேமாதிரி நடந்து கொள்வார் என்பதோ இதன் பொருள் அல்ல. இந்த அத்தியாயத்தில் குழந்தைவளர்ப்புக்கோலம் அல்லது முறைகள் சிலவற்றை ஆராய்ந்து, இந்தமுறைகளுக்கும் குழந்தை களின் ஆளுமை வளர்ச்சிக்கும் உள்ள உறவுபற்றி விவாதிப்பதே நோக்கம்.



பெற்ரோர்மக்கள் உறவுபற்றிய செய்திகளின் மிகப் பெரும்பகுதி, பெற்ரோரையும் மக்களையும் கவனிப்ப தாலும் அவர்களை விசாரிப்பதாலும் கிடைத்ததே ஆகும். நேராகவே கண்டறியும் முயற்சியில், ஆராய்ச்சியாளர் ஆராயவேண்டிய வீட்டுக்கே சென்று பெற்ரோர், மக்கள் இவர்களின் பேச்சு, செயல் முதலியவற்றைக் கவனித்துக்

குறித்துக்கொள்கிறார். ஆராய்ச்சியாளர் காகிதமும் எழுதுகோலும் மட்டும் எடுத்துச்சென்று, குறிப்பிட்ட சிலகாலம் உடனிருந்து, பெற்ரோர்மக்கள்உறவு விவரங்களையும் நடக்க நடக்கக் குறித்துக்கொள்வர். பிறகு இந்தக் குறிப்புச்செய்திகளைப் பின் கண்டபடி பலவகையாகப், பிரித்துக்கொள்வர்: 'வற்புறுத்தல், திட்டுகள், புகழுரைகள், அன்புகாட்டுதல், விளைவுக்கு விடை கூறுதல்' என்பனபோன்ற வகைகள். அல்லது தான் கேட்ப தையும் காண்பதையும் ஏற்கனவே நடத்திய ஆரம்ப ஆராய்ச்சி யின் அடிப்படையில் தயாரித்த ஒரு நமூனை (form)வில் அந்த அந்தத் தலைப்பில் குறித்துக்கொள்வார். பெற்ரோரும் குழந்தை களும் சொல்வதைக் கேட்டு ஆராயும் முறையில்; கண்டு பேசுதல் (interview); விளைப்பட்டியல் (questionnaire); எதுசரி, எதுதப்பு என்று சரிபார்க்கும் பட்டியல் (check list); தங்கள் தங்கள் நடத் தைகளைத் தாங்களே அளக்கும்திட்டம்-அதாவது தாங்களே தங்கள் அளவுகளைக் குறிக்கும் முறை-தந்தர வீட்டு அளவுகோல்- (self-rating scales) என்ற பலவழிகள் உண்டு.

வழக்கத்திலுள்ள தாழ்குரல்கள் (undertones)

இருபத்தொரு தாய்மார்கள் இந்த ஆராய்ச்சிக்கு உதவ வேண்டும் என்ற கருணையோடு, லாஃபோர் (Lafore, 1945) என்ற ஆராய்ச்சியாளரைத் தம் வீடுகளுக்கு வந்து ஆராய அனு மதித்தனர். அந்தப் பெண்மணி வீடுகளில் இருந்துகொண்டு குழந்தைவளர்ப்பில் பெற்ரோர் கையாண்ட முறைகள், குழந்தை களின் நடத்தை இவற்றைக் கவனித்துக் குறித்துக்கொண்டார். எந்தப்பெற்ரோரும் தொடர்ச்சியாக ஒரேமுறையைக் கையாள வில்லை; என்ரூலும் பெற்ரோர்களை லாஃபோர் நான்கு வகை களாகப் பிரித்தார்:

கட்டளையிடும் வல்லாட்சியாளர்கள் (dictators): 'தங்களுக்கு அதிகாரம் உண்டு; குழந்தைகள் தங்கள் கட்டளைகளுக்குக் கீழ்ப்படிய வேண்டும்' என்ற மனப்பான்மைகொண்ட பெற்ரோர்.

ஒத்துழைப்போர் (co-operators): மக்களிடம் நட்புமனப் பான்மை மிகுந்த பெற்ரோர்; மரியாதைகொடுத்து மரியாதை வாங்கும் முறையைக் குழந்தைகளிடம் கையாள்பவர். விஷயங் களை விளக்குவதால் குழந்தைகள் தம்மோடு ஒத்துழைக்கச் செய்ய முடியுமானால், 'பதில் பேசாமல் கட்டளைக்குக் கீழ்ப்படி தல் தேவையில்லை' என்று எண்ணுபவர்கள்.

சமயத்துக்கேற்ப நடப்பவர்கள் (temporizers) : சமயத்துக்கு ஏற்றபடி தம் நடத்தையை அமைத்துக்கொள்ளும் மனப்பாங்கு மிக்கவர்: இவர்களிடம் திட்டமான முறை எதுவும் இல்லை; ஒவ்வொரு சந்தர்ப்பத்தை ஒட்டியும் முறை மாறியது; சந்தர்ப்பம் இன்பகரமாக இருந்தால் பெற்றோர் மகிழ்வர்; சந்தர்ப்பம் கைமீறி விட்டால் பெற்றோர் இன்னது செய்வது, இன்னது செய்தோம், இன்னதுசெய்ய விருப்பும் என்று புரியாமல் குழம்புவர்.

சமாதானம் விரும்புவோர் (appeasers) : குழந்தையோடு முரண் இல்லாமல் சமாதானமாகவே பழகவேண்டும் என்ற மனப் பாங்கு மிக்கவர்; குழந்தைகளிடம் இவர்களுக்கு ஓரளவு பயம் இருப்பதுபோல் தெரிந்தது: அவன் எப்போது எதிர்த்துக்கொள் வானே என்ற பயம். இவர்கள் சந்தர்ப்பங்களை நேராகத் தாக்காமல் சுற்றிவளைத்து விடுதலைபெறப் பார்ப்பர். தொல்லை யில்லாமல் பழகவேண்டும் என்பதுதான் இவர்கள் குறிக் கோளே ஒழிய ஒருவிஷயத்தை எதிர்த்துப் போராடி நல்ல முடிவு காணவேண்டும் என்பதல்ல.

பெற்றோர் ஒருவரை வல்லாட்சியாளர் என்றோ சாமாதானம் விரும்புவோர் என்றோ கூறுவது அவர்களுக்குப் பாராட்டல்ல; லாஃபோர் செய்த ஆராய்ச்சி அறிக்கையை இந்தப் பெற்றோர்கள் படிப்பார்களானால், சிலர், தம்மைப்பற்றி அவர் எழுதியிருப்பதி லிருந்து தம்மிடம் பாராட்டுக்குரியது ஒன்றும் இல்லை என்பதையே உணருவார்கள்; ஆனால் இந்த ஆராய்ச்சியைத் தம்மிடமே செய்ய அநுமதித்த இந்தப் பெற்றோர்கள் எல்லோரும் நல்ல வர்களே. இவர்கள் நிச்சயமாக ஆராய்ச்சியாளரோடு ஒத்து ழைத்தவர்கள். ஆராய்ச்சியாளர் ஒருவர் தம்வீட்டுக்கு வந்து, உள்ளபடி தம்மைக்காண அவர்களை அநுமதிக்கும் அளவுக்குக் குழந்தை வளர்ச்சியில் அவர்களுக்கு நம்பிக்கை இருந்ததை நாம் பாராட்டவே வேண்டும்.

இந்தப் பெற்றோர்களையும் குழந்தைகளையும்பற்றி லாஃபோர் உணர்ச்சியோடு பேசுகிறார்; ஒவ்வொருகுடும்பத்திலும் குழந்தைகள் விஷயமாக எழும்தொல்லைகளையும் குழப்பங்களையும் இவர் நன்கு அறிவர். வீடுகளில் சென்று தாம் தங்கி ஆராய்ந்தபோது, ஒவ்வொருபெற்றோரும் ஒவ்வொருகுழந்தையும் நன்மை ஏற்படும் நோக்கோடு தம் முழுஆற்றலையும் பயன்படுத்துவது தெரிந்தது. என்றாலும், இந்த இருதிறத்தார் முயற்சிகளும் பலசமயங்களில் ஒன்றுக்கொன்று முரணாக இருப்பதையும் இவர் (இரக்கத்தோடு) கண்டார்.

சாம்ப்னி (Champney, 1931)யும் பால்டுவினும் (Baldwin) அவர் கூட்டாளிகளும் (1945, 1949) செய்த ஆராய்ச்சியின் பலனைப் பெற்ரோர்களின் நடத்தைமுறைகள் பற்றிய செய்திகள் பின்னும் சில கிடைத்திருக்கின்றன. பெற்ரோர்களும் மக்களும் வீட்டில் பழகும் முறைகளைப்பற்றி அறிய அவர்கள் ஒரு நமூனுவைத் தயாரித்துப் பயன்படுத்தினர்கள். சில பெற்ரோர் கள் குடியாட்சிமுறையை விரும்பினர்கள். வேறுசிலரைச் 'செல்லம்கொடுப்பவர்' என்ற வகையில் சேர்க்கலாம். இவர்களால் தங்கள் ஆளுமையையும் குழந்தைகளின் ஆளுமையையும் பிரித்துப் பார்க்க முடியவில்லை; இவர்கள் தம் குழந்தைகளுக்கு அளவுக்கு அதிகமான பாதுகாப்பும் கவனமும் கொடுக்க விரும்பினர்கள். முனைந்துவிலக்குபவர்கள், அலட்சிய மாகவிலக்குபவர்கள் என்ற வகைப் பெற்ரோர்களும் உண்டு. இவர்கள் தம்குழந்தைகளைக் கவனிக்காமல் அலட்சியம் செய்து, தங்கள் பொறுப்பைத் தட்டிக்கழிக்கப் பார்த்தார்கள்; குழந்தைகள் தவறுசெய்தால் தண்டிக்கவும் இவர்கள் பின்வாங்குவதில்லை. இவர்கள் தங்கள் சொல்லைக் குழந்தைகள் கேட்டே தீரவேண்டும் என்ற கொள்கை உள்ளவர்கள். பின்னல் நடந்த ஓர் ஆராய்ச்சியில் கிராண்டலும் பிரஸ்டனும் (Crandall and Preston, 1955) முன் ஆராய்ச்சிச் சாதனங்களையே பயன்படுத்தி, ஒரு புதுவகைப் பெற்ரோரைக் கண்டார்: 'வற்புறுத்தும்அடக்குமுறையைக் கையாள்வோர்.'

பெரியவர் ஒருவர் குழந்தையினிடம் நடந்துகொள்ளும் விதம் சில முடிந்தமுடிவுகளை எதிரொலிக்கின்றன என்பதற்குச் சிலஆராய்ச்சிகளில் சான்று கிடைக்கின்றன: (எச். எச். ஆண்டர்சன் முதலியோர்கள் H. H. Anderson et al 1937a, 1937b, 1945). சிலஆசிரியர், குழந்தைகளிடம் பழகும்முறையை அதிகாரமுறை (dominative) என்ரூர் ஆராய்ச்சியாளர்; வேறுசிலர் 'இன்முகமாகப் பழகும்முறை'யை உபயோகித் தார்கள். இந்த ஆசிரியர்களிடம் வருடந்தோறும் பழகும் குழந்தைகள் மாறிக்கொண்டே இருந்தாலும் இவர்கள் மட்டும் தாங்கள் பழகும்முறையை மாற்றிக்கொள்வதே இல்லை என்பது தெரியவந்தது. ஆசிரியர் ஒருவர் அதிகாரமுறையில் கட்டளை களையே கருவியாகக் கொண்டு பழகுவதற்கும், ஆழ்ந்தசிந்தனை காரணமாக இன்முகமாக (விட்டுக்கொடுத்து)ப் பழகுவதற்கும் காரணம் அவர்கள் பழகவேண்டிய குழந்தைகளின் இயல்பை மட்டும் பொறுத்ததல்ல; ஆசிரியரின் உட்பண்புகளையும் பொறுத்ததாகும் என்பது இந்தச் செயல்முறையால் தெரியவந்தது. குழந்தைவளர்ப்புமுறைகளைப்பற்றி ஸர்ஸ் என்பவரும் அவர்

கூட்டாளிகளும் (Sears and his associates, 1957) ஓர் ஆராய்ச்சி நடத்தினர்கள். தூய்மை, பிறரை எதிர்த்துத் தாக்கும் இயல்பு, பால்சார்ந்த நடத்தை, சொத்தில் கவனம், சத்தம் போடுதல், மலஜலக்கழிப்புப்பழக்கம் போன்ற அம்சங்களில் பெற்றோர் குழந்தைகளிடம் எவ்வாறு நடந்துகொண்டார்கள் என்பதை ஆராய்ந்தறிய இவர்கள் ஒருவகைக் கேள்விபதில் நமூனைக்கூத் தயாரித்திருந்தார்கள். சமூக, பொருளாதார நிலைமையில் வேறுபாடுள்ள பெற்றோர்கள் ஒப்பிடப்பட்டார்கள்.[45]

குழந்தைவளர்ப்பின் பலஅம்சங்களிலும் ஒரே மாதிரியான மனப்பான்மை காட்டுவதே தாய்மார்களிடம் இயல்பாக இருந்ததை இந்த ஆராய்ச்சியாளர்கள் கண்டார்கள். பிறரை எதிர்த்துத் தாக்கும்இயல்பைக் குழந்தைகளிடம் அநுமதிக்கும் மனப்பான்மை யுள்ள தாய்மார்-பால்சார்ந்த செயல், தூய்மை, சொத்தில் கவனம், சத்தம் போடுதல், மலஜலக்கழிப்புப்பழக்கம் இந்தச் செயல் களிலும், 'அநுமதிப்பு மனப்பான்மையே' காட்டுவதைப் பெரும் பான்மையாகக் கண்டனர்; கண்டிப்பு மனப்பான்மை குறைவு; ஒழுங்குமுறையை வற்புறுத்த அடிப்பதுபோன்ற தண்டனை களிலும் இவர்கள் அநுமதிப்பு மனப்பான்மையே காட்டினர். குழந்தைக்கவனிப்பின் பலஅம்சங்களிலும் கிடைத்த அளவு களின் இணைப்புகள் (connection) பெரியனவாக இல்லா விட்டாலும் ஒரேதிசையையே (மனப்போக்கையே) காட்டின. இந்தவிதிக்கு ஒரே ஒரு விலக்குமட்டும் காணப்பட்டது. சண்டைபோன்ற எதிர்த்துத்தாக்கும் செயல், பிறரை நோக்கிச் செயல்படும்போதும் தம்மையே (தாய்மார்களை) நோக்கித் தொழில்படும்போதும் தாய்மார்களின் மனப்பாங்கில் ஒரு வேற்றுமை தென்பட்டது. தங்களை நோக்கிய எதிர்த்துத்தாக்கு தலுக்கும் உறவினரையோ (சகோதரர்களையோ) பிறகுழந்தை களையோ நோக்கிய எதிர்த்துத்தாக்குதலுக்கும் காட்டப்பட்ட அநுமதிப்புமனப்பான்மைகளுக்கு இடையே இணைப்பே இல்லை. குழந்தைக்கும் குழந்தைக்கும் ஏற்படும் அடிதடிச்சண்டையை மதிப்பிடும் மனப்பான்மை ஒன்றுகவும், குழந்தை தங்களையே எதிர்த்துத்தாக்குவதை மதிப்பிடும் மனப்பான்மை வேறொன்றுகவும் பல தாய்மார்களிடம் காணப்பட்டது.

ஸர்ஸ் (Sears) என்பவரின் ஆராய்ச்சி (மேலே சொன்ன பிற சிலர் ஆராய்ச்சியைப்போலவே) பெற்றோர்கள் மன

[45] பெற்றோர்களின் மனப்பான்மைகளை மதிப்பிடும் வேறு துணைப் பொருள்களுக்கு ஷோபென் (Shoben, 1949), ஷோபெனும்—பெல்லும் (Shoben & Bell, 1955), மார்க்லி (Markely, 1958) பார்க்க.

நிலைகளில் வழக்கமான சிலவற்றை விளக்கினாலும், பெற்ரோரின் ஆளுமையின் ஒருபகுதியின் செயலைமட்டும் நாம் அறிவதால் மற்ரொருபகுதியின் செயலையும் சரியாக ஊகிக்கமுடியும் என்று நினைத்துவிடக் கூடாது. 'அநுமதிக்கும்இயல்புடைய தாயினிடம் அன்பும் தயையும் இருக்கும் என்று நிச்சயமாக எதிர்பார்க்க முடியாது' என்பது ஸர்ஸ் என்பவரும் அவர் கூட்டாளிகளும் கண்ட முடிவுகளுள் ஒன்ரும்.

பெற்ரோர்கள், குழந்தைகளிடம் தமக்குள்ள பொறுப்பை எப்படிக் காட்டுகிரார்கள் என்ற ஆராய்ச்சி ஒன்றில் அநுமதிக்கும் பெற்ரோர் யார்? கண்டிப்புள்ள பெற்ரோர் யார்? என்பதை நிர்ணயிக்க ஜெ. பி. வாட்ஸன் (J. B. Watson, 1957) என்பவர் முயன்ரார். இத்தகைய ஒழுங்குமுறை ஒவ்வொன்றும் குழந்தையின் ஆளுமைவளர்ச்சியை எப்படிப் பாதிக்கிறது என்று அறிய அவர் விரும்பினர். வாட்ஸனும் அவர் கூட்டாளிகளும் நகரத்தை ஒட்டிய நகரச்சேரிகளில் தங்கள் ஆராய்ச்சியை நடத்தினர்கள். இங்குள்ள பெற்ரோர், ஓரளவுக்குப் பணவசதியும் படிப்பும் உள்ளவர்கள். நல்லசூழ்நிலை உள்ள, குழந்தைகளை விரும்புகிற, குழந்தைகளிடம் அன்புகாட்டி நன்கு கவனிக்கிற வீடுகள் உள்ள, இயல்பான (normal) குழந்தையின் பெற்ரோர்களே இந்த ஆராய்ச்சிக்குப் பொருளாயினர். மிகச் சாதாரணநிலைமைகளான உணவூட்டுதல், தூங்க வைத்தல், ஆடை அணிவித்தல், மலஜலக்கழிப்புப்பயிற்சி, தூய்மை போன்ற முப்பத்தைந்து அம்சங்களில் பெற்ரோர், குழந்தைகளிடம் எவ்வாறு நடந்துகொண்டார்கள் என்பதை அறிய வாட்ஸன் ஒரு வினாத்தொடரைத் தயாரித்தார். ஒவ்வொருநிலைமைக்கும் மூன்றுவகையில் பதிலளிக்க இடம் இருந்தது: தெளிவான 'அநுமதிக்கும்நிலை' முதல் கண்டிப்பானநிலை வரை. பதிலுக்கு மதிப்பெண்கள் அமைத்திருந்தார்கள். 35 (முப்பத்தைந்து அம்சங்களிலும் கண்டிப்பைக் குறிக்கும் எண்) முதல் 175 (முப்பத்தைந்து அம்சங்களிலும் அநுமதிப்பைக் குறிக்கும் எண்) வரை மதிப்பெண்கள் இருந்தன.

தன் அறிக்கைப்படியே, எந்தப்பெற்ரோரும் மாரும்ல் கண்டிப்பாகவோ அநுமதிப்பவராகவோ எல்லாவற்றிலும் இல்லை. கிடைத்த மதிப்பெண்கள் 55 முதல் 158 வரை இருந்தன.

அநுமதிக்கும் இயல்பை நிச்சயமாகக் கொண்ட பெற்ரோர் களையும் அப்படி அல்லாதவர்களையும் ஒப்பிட்டு ஓர் ஆராய்ச்சி செய்ய வாட்ஸன் முயன்ரார். இந்த ஆராய்ச்சி எளிதாக இல்லை.

இதைத் தொடங்கும் முன் ஏற்பட்ட வியப்பு இதுதான். மாருமல் சுமாராகவாவது எல்லாநிலைகளிலும் அநுமதிக்கும் இயல்புள்ள பெற்ரேரைக் காண்பதே அரிதாகி விட்டது.

குழந்தைவளர்ப்புமனப்பான்மைகளையும் முறைகளையும் குழந்தைகள் எங்ஙனம் ஏற்கிரூர்கள்.

தம் பெற்ரேர்களிடம் சில சிறப்பான பழகும்இயல்புகள் தோன்றும்போது குழந்தைகள் அதை எப்படி ஏற்கிரூர்கள்? லாஃபோர் வகைப்படுத்திய வல்லாட்சியாளர்கள், ஒத்துழைப்போர் சமாதானம் விரும்புவோர் சமயத்திற்கேற்ப நடப்பவர்கள் என்ற பெற்ரேர்களுள், தம்குழந்தைகளை அடிக்கடி அதிகாரம் செய்து, அவர்கள் செயல்களில் தலையிடும் பெற்ரேருக்குத்தான் தம் குழந்தைகளிடமிருந்து மிகஅதிகமான எதிர்ப்புக் கிடைத்தது. குற்றம் சாட்டுதல், அவசரப்படுத்தி விரட்டுதல், தண்டித்தல், அச்சுறுத்தல், அவர்கள் செயலில் அடிக்கடி தலையிடுதல் போன்ற பெற்ரேர்செயல்கள் மிகுதியாகக் காணப்பட்ட இடத்தில் குழந்தைகள் அழுவதும் அதிகமாக இருந்தது. அடிக்கடி அச்சுறுத்தலுக்கு உள்ளான குழந்தைகளிடம் நிறைய அச்சம் காணப்பட்டது. அடிக்கடி, 'இப்படிச் செய்யாதே, அப்படிச் செய்யாதே, ஜாக்கிரதை!' என்றெல்லாம் எச்சரிக்கப்படும் குழந்தைகளிடம் தகுவழிகாணும் திறமை-சாமர்த்தியம்-குறைவாக இருப்பது தெரிந்தது.

திறமைசாலிக்கு வேண்டிய தகுதி நிறைய இருந்த மைக்கேல் என்ற மூன்றுவயதுக்குழந்தையைப்பற்றி லாஃபோர் பின்வருமாறு வர்ணிக்கிரூர். அவன் தாய் ஒத்துழைக்கும் வகையைச் சேர்ந்தவள்; தந்தையினிடமோ 'வல்லாட்சி'' மனப்பான்மை அதிகம். முதலில் மைக்கேலுக்கும் அவன் தந்தைக்கும் உள்ள உறவைப் பார்க்கலாம்:

> மைக்கேலும் அவன் நண்பன் ஒருவனும் ஒரு மேசையின் அருகே அமர்ந்து விளையாடிக்கொண் டிருக்கிரூர்கள். அப்போது பறவைமுட்டைகளைப் பற்றிய பேச்சு வருகிறது. 'முட்டைகள் ஊதா நிறமானவை' என்கிரூன் மைக்கேல். நண்பன் டாம், 'இல்லை, அவை இரத்தச் சிவப்பு நிறமானவை' என்கிரூன். 'முட்டைகள் பச்சைநிற மானவை' என்கிரூன் மைக்கேல், தொடர்ந்து. இந்தச் சமயத்தில் குழந்தைகள்பேச்சில் தலையிட்ட மைக்கேலின் தந்தை, 'மைக்கேல்! எப்போதிலிருந்தடா முட்டை

களுக்குப் பச்சை நிறம் வந்தது! முட்டைகளின் நிறம் என்ன?' என்று அதட்டுகிறார். 'முட்டைகளின் நிறம் பச்சை, நீலம், சிவப்பு' என்கிறான் மைக்கேல். 'இல்லை மைக்கேல்! நீ சொல்வது சரியல்ல; முட்டையின் நிறம் என்ன?' என்று திரும்பவும் கேட்கிறார் அவன் தந்தை. இந்தச் சமயத்தில் மைக்கேலின் முகத்தைப் பார்க்க நேர்ந்த அவன் தந்தை, தம் முன்கேள்வியை மறந்து, 'உன் உதட்டில் சாயம் எப்படி வந்தது? இங்கேவா பார்க்கலாம். எழுந்து நில். சாயத்தை வாயில் போட்டுக்கொண்டாயா? வாயைத் திற' என்று கெடுபிடி செய்கிறார். மைக்கேல், 'இல்லை' என்கிறான். என்றாலும் தன்னை இழுத்து நிறுத்தித் தன் வாயைக் கழுவ அப்பாவுக்கு இடம் கொடுக்கிறான். தந்தையின் கையிலிருந்து அவன் விடுபட்டவுடன் நிலைமை மாறுகிறது. நச்சு நச்சென்று பயந்த படியே ஏதோ சில கேள்விகள் கேட்கிறான் மைக்கேல்: பிறகு அவனும் அவன் நண்பனும் படம் எழுதி வர்ணம் தீட்ட உட்காருகிறார்கள். இப்போதும் தந்தை தலையிடுகிறார். 'நிறையத் தண்ணீர் ஊற்றுதே! காகிதத்தை ஈரமாக்காதே! கிண்ணம் வேண்டாம்; ஜாடியை உபயோகி; அவ்வளவு தண்ணீர் எதற்கு? அந்தத் தூரிகை வேண்டாம்! மற்றதை எடுத்துக்கொள்,' என்றெல்லாம் நச்சரிக்கத் தொடங்குகிறார் அவர். 'அப்பா, இந்தச் சித்திரத்தைப் பாருங்கள்' என்று மைக்கேல் தான் எழுதிய ஒன்றைத் தன் தந்தையிடம் காட்டுகிறான். உடனே அவர் 'இப்படிக் கெடுத்துக் குட்டிச்சுவர் செய்திருக்கிறாயே!' என்று அவனைத் திட்டுகிறார். இப்படியே அடிக்கடி தந்தையின் தலையீடு, வேலைக்குத் தடை, கட்டளைகள் என்று போகிறது ஆராய்ச்சிஅறிக்கை. சற்று நேரத்துக்குப் பிறகு அந்த இருநண்பர்களும் ஒருவர்மேல் ஒருவர் களிமண்ணை உருண்டையாக்கி வீசி, விளையாடத் தொடங்குகிறார்கள். உடனே தந்தை மைக்கேலின் நண்பனை வீட்டுக்குப் போகும்படி கட்டளையிடுகிறார். மைக்கேல் அழுகிறான். மைக்கேலுக்கும் அவன் தந்தைக்கும் விவாதம் தொடங்குகிறது: சில விளையாட்டுமரக் கட்டைகளை எடுத்து உள்ளே வைப்பதுபற்றி, பிறகு கதவு ஒன்றை மூடுவதுபற்றி, பிறகு 'மைக்கேல் மரக்கட்டைகளை வைத்துக்கொண்டு விளையாடவேண்டும்' என்ற தந்தையின் கட்டளைபற்றியெல்லாம். இதற்கெல்லாம் பிறகு மைக்கேலின் தந்தை அவன் ஆடைகளைக் கழற்ற முயல்கிறார்; அவன் காலால் உதைத்தும் கைகளால் பிறாண்டியும்

முரண்டுசெய்கிறான். தந்தையும் மகனும் உட்கார்ந்திருக்கும் படுக்கைக்கு அந்த வீட்டு வளர்ப்புப்பூனை வருகிறது; தந்தை அதைப் பிடித்துக் கீழேதள்ளுகிறார். 'அப்பா உன்னை எனக்குப் பிடிக்கவே இல்லை!' என்கிறான் மைக்கேல்; 'உன்னையுந்தான் எனக்குப் பிடிக்கவே இல்லை!' என்கிறார் தந்தை.

மைக்கேலுக்கும் அவள் தாய்க்கும் உள்ள உறவைக் காட்டுகிறது இன்னோர் ஆராய்ச்சி அறிக்கை :

> தாய் குறைவான கட்டளைகளை இட்டாள்; குழந்தையின் விளையாட்டுகளில் தலையிடவே இல்லை; ஆனால் குழந்தைகளிடம் நிறைய விட்டுக்கொடுத்துத் தாராள மனப்பான்மையோடு பழகினாள். பலமுறை தன் விருப்பப்படியே சிலவற்றைச் செய்ய விரும்பினான் மைக்கேல். என்றாலும் ஒருமுறையாவது அம்மா சொல்லுக்குப் பதிலாக, 'நான் மாட்டேன்; முடியாது!' என்று சொல்லவே இல்லை அவன். தாயும் மகனும் எப்படி ஒத்துழைத்தார்கள் என்பதைப் பின்வரும் அறிக்கைப்பகுதி காட்டுகிறது: 'எங்கே கைகளைப் பார்க்கலாம்; எப்படி இருக்கின்றன? அவற்றை நான் கழுவலாமா?' என்கிறாள் தாய். தானே செயல்புரிய விரும்பி வற்புறுத்தும் மைக்கேல், 'நானே கழுவிக்கொள்ள விரும்புகிறேன்' என்கிறான். 'சரி; அப்படியே செய்: ஆனால் துணிகளை நனைத்து அழுக்காக்கிக்கொள்ளாதே. கைகளைமட்டும் கழுவிக்கொள்; போதும்' என்கிறாள் தாய். 'நானே அப்படிச் செய்துகொள்கிறேன்' என்கிறான் மைக்கேல். 'உன்னால் முடியும்; யார் இல்லை என்கிறார்கள்? எங்கே கழுவிக்கொள், பார்க்கலாம்; அது ஒரு நல்ல வேலை' என்கிறாள் தாய்.

மைக்கேலும் அவன் தாய் தந்தையரும் சேர்ந்திருந்த காலத்தில் தந்தை பதின்மூன்றுமுறை, குழந்தையின் செயலில் தலையிட்டார்; தாய் மூன்றேமுறைதான் தலையிட்டாள். தந்தை, 'இப்படிச் செய்; அப்படிச் செய்; இதைச் செய்யாதே! அதைச் செய்யாதே!' என்று பதினான்குமுறை தான்தோன்றிக் கட்டளைகளை இட்டார். தாயோ ஒரேஒருமுறைதான் கட்டளை இட்டாள். தந்தை இரண்டேமுறை குழந்தையைப் பாராட்டினார்; தாய் ஆறுமுறை பாராட்டினாள். தந்தை மூன்றுமுறை குழந்தையை அவசரப்படுத்தினார்; தாய் அவசரப்படுத்தவே

இல்லை. தந்தை குழந்தையை மூன்றுமுறை குற்றம்சாட்டினர்; தாய் ஒருமுறைகூடக் குற்றம்சாட்டவில்லை. தந்தை தன் கட்டளைக்கு நான்குமுறை காரணம் காட்டினர்; தாய் ஏழுமுறை காரணம் காட்டினர். வேறு பலவகை நடத்தைகளில் தாய் தந்தை இருவருமே அநேகமாக ஒரே மாதிரிதான் நடந்துகொண்டார்கள்; வேற்றுமை மிகமிகக் குறைவு.

''குழந்தையைச் சரியாகவளர்த்து முன்னுக்குக் கொண்டுவர வேண்டுமே' என்ற கவலை நிறைந்த தாய்மார்களின் குழந்தை களிடம் எதிர்க்கும்போக்கு நிறைய இருந்தது; இந்தக் கவலை அதிகம் இல்லாத தாய்மார்களின் குழந்தைகளிடம் இந்த எதிர்க்கும்போக்குக் குறைவாகவே இருந்தது. 'குழந்தை வளர்ப்புக் கடமைகளால் தங்கள் ஓய்வு நேரம் பாதிக்கப்படு கிறதே' என்ற மனக்குறை கொண்ட தாய்மார்களின் குழந்தை களிடமும் எதிர்ப்புமனப்பான்மை தலை காட்டியது; தம் கணவன் மார்களை நன்குமதிக்காத தாய்மார்கள், குழந்தைவளர்ப்பைப் பற்றித் தம் கணவன்மாரின் கருத்துக்கு மிகமாறுன கருத்துக் கொண்ட தாய்மார், இவர்களிடமும் எதிர்ப்புக்காட்டும் மனப் பாங்கு குழந்தைகளிடம் தலை காட்டியது.'' - இவ்வாறு ஸர்ஸ் (Sears) என்பவரும் அவர் கூட்டாளிகளும் கூறுகிறார்கள்.

'தங்கள் விருப்பப்படி செய்ய அனுமதித்து வளர்க்கப்படும் குழந்தைகளின் பெரும்பாலான ஆளுமைஇயல்புகளுக்கும் வேறுவகையாக வளர்க்கப்படும் குழந்தைகளின் பெரும்பாலான ஆளுமைஇயல்புகளுக்கும் இடையே முக்கியமானமாறுபாடுகள் ஒன்றும் தெரியவில்லை. ஆனால் சிலஇயல்புகளில் இந்த இரண்டு வகையாரிடமும் குறிப்பிடத்தக்க மாறுபாடுகள் தெரிந்தன' என்கிறார் வாட்ஸன் (1957).

சாதாரணமாகத் தடையில்லாமல் தம் விருப்பப்படி செய்ய அனுமதிக்கப்படும் வீட்டுக்குழந்தைகளுக்குப் பின்னும் அதிகச் சுதந்திரம் கொடுபட்டபோது, பின்கண்டவைகள் தெரியவந்தன: '(1) அதிகமான தன்முயற்சியும், தாமே செயல்புரியும்திறமும் தெரிந்தன: (பள்ளிக்கூட சம்பந்தமான வேலைகளைத்தவிர மற்ற வற்றில் இவை பெரும்பாலும் தெரிந்தன (2) பிறரோடு பழகுதல், ஒற்றுமை இவற்றில் வளர்ச்சி தெரிந்தது (3) மனப்போராட்டக் குறைவும், பிறரிடம் அதிக நட்பு மனப்பான்மையும் தெரிந்தன (4) தாமாகவே செயல்புரிதல், தனிப்பட்ட தம்முறையில் செயல் ஆற்றுதல், புதியவற்றை ஆக்குதல் இவற்றில் திறமை மிகுதி தெரிந்தது'. 'வீட்டில் நிறையச் சுதந்திரம் பெற்று வளர்ந்த

குழந்தைகளிடம், வீட்டுக்கு வெளியேயும் துணையின்றித் தாமே செயல்புரியும் ஆற்றல் மிகுந்து தோன்றியது. தம் விருப்பப்படி செயல்புரியும் சுதந்திரம்பெற்ற குழந்தைகளில் பெரும்பாலோர் பிறரிடம் பழகுவதிலும் ஆற்றல் மிக்கவர்களாக இருந்தனர். 'தன் முயற்சி, சுதந்திரம்' ஏமாற்றத்தைத் தாங்கும் திறமை இவற்றைப் பொறுத்தமட்டிலும் தம் விருப்பப்படி செய்யும் சுதந்திரம் பெற்ற குழந்தைகள், மற்றக்குழந்தைகள் இவர்களிடையே முக்கியமான் வேற்றுமை எதுவும் தெரியவில்லை என்பது ஆசிரியர்கள் தம் மாணவர்களைப்பற்றிக் கூறும் ஆராய்ச்சி முடிவாகும். 'குழந்தைவளர்ப்பு சம்பந்தமாகத் தாய் தந்தையர் காட்டும் கண்டிப்பினால், குழந்தையின் தன்னெத்தானே அடக்கியாளும் ஆற்றல் பாதிக்கப்படுகிறது' என்ற கொள்கையை வாட்ஸனின் ஆராய்ச்சி ஆதரிப்பதாக இல்லை. ஊக்கம் மிகுந்திருத்தல் அல்லது குறைந்திருத்தல் என்ற பண்புகள் சம்பந்தப்பட்ட வரையில், கண்டிப்பில்வளர்ந்தகுழந்தைகள், கண்டிப்பில்லாமல் (செல்லமாக) வளர்ந்தகுழந்தைகள் இவர்களிடையே குறிப்பிடத் தக்க வேற்றுமை ஒன்றும் தெரியவில்லை; கண்டிப்பில் வளர்ந்தவர் களிடம் மற்றவர்களைவிட எதிர்ப்புமட்டும் அதிகம் தெரிகிறது என்கிறார் வாட்ஸன்.

இன்பஇயல்புடையோர், துன்பஇயல்புடையோர் என்று பார்க்கும்போது, 'செல்லக்குழந்தைகளின் எண்ணிக்கை மற்றக் குழந்தைகளின் எண்ணிக்கையைவிடச் சற்று அதிகமாகவே இரண்டுவகையிலும் இருந்தது என்றாலும், இந்த வேற்றுமையை நம்புவதற்கில்லை. 'பாதுகாப்பு சம்பந்தமான கவலை' என்ற இயல்பு பற்றி ஆராய்ந்தபோதும் இந்த இருசாராரிடமும் தெளிவான வேற்றுமைகள் ஒன்றும் காணப்படவில்லை. கண்டிப்பான வீடுகளிலிருந்த ஆறுகுழந்தைகளையும் செல்லந்தரும் வீடுகளிலிருந்த ஆறுகுழந்தைகளையும் ஆராய்ந்தபோது, இருசாராரிடமும் பாதுகாப்புப்பற்றிய கவலை நிறையக் காணப்பட்டது. இதேபோல, வேறு ஆறு ஆறுகுழந்தைகளை ஆராய்ந்தபோது அவர்களிடம் இந்தக்கவலையே காணப்படவில்லை. 'குழந்தையினிடம் பாதுகாப்புப்பற்றிய கவலை தோன்றக் காரணம் பெற்றோரின் கண்டிப்போ செல்லமோ அன்று; வேறு ஏதோ ஒன்றுகத்தான் இருக்கவேண்டும்' என்கிறார் வாட்ஸன்.

ஆராய்ச்சிமுடிவுகளை முழுவதுமாக ஆராய்ந்த வாட்ஸன், 'இந்த ஆராய்ச்சியில் காணப்படும் ஆளுமைவேற்றுமைகள் எதுவும் எல்லாக்குழந்தைகளிடமும் காணப்படவில்லை. பரிசோதிக்கப்பட்ட இயல்பு ஒவ்வொன்று சம்பந்தமாகவும் -ஒவ்வொரு

நிலையிலும் கண்டிப்பாக வளர்ந்தவர், செல்லமாக வளர்ந்தவர் இருவகைக் குழந்தைகளையும் காணலாம். 'நல்ல வீடு ஒன்றில் வெகு கண்டிப்பான ஒழுங்குமுறைக்குக் கட்டுப் பட்டு வளர்வதால்கூட ஆளுமைநலம் ஒன்றும் தெளிவாக ஏற்பட்டுவிடுவதில்லை' என்ற முடிவு வெகு முக்கியமானது. 'இந்த இரண்டுவகையில் வளர்ந்த குழந்தைகளுக்கும் வேற்றுமை தோன்றுமானால், அது செல்லமாக வளர்ந்த குழந்தைக்கு அதிகநன்மை' என்ற முறையில்தான் இருக்கும் என்கிறார் வாட்ஸன்.

ஆளுமைவளர்ச்சியில் சம்பந்தப்பட்ட ஏதுக்களின் உறவு பற்றிய சிக்கலுக்கும் பெற்ரோர்கள் குழந்தையை வளர்க்கும் முறைக்கும் உள்ள தொடர்பை ஆராய்ந்த வாட்ஸன் பின்வருமாறு கூறுகிறார்: செல்லம்கொடுத்து அல்லது இடம்கொடுத்து வளர்க்கும்முறையினால் குழந்தைகளுக்கு ஏற்பட்டுள்ளதுபோல் தோன்றும் நன்மைகளுக்கு, இந்த வளர்ப்புமுறை மட்டுமே எந்த அளவுக்குக் காரணம் என்பதைத் தீர்மானிக்கவோ குழந்தை களுக்கு அதிகமாக இடம்கொடுக்கும் பெற்ரோர்களிடமிருந்து மரபுநிலை அல்லது பண்பாட்டுஇயல்புகள் குழந்தைகளிடம் பரவு கின்றன என்பதைத் தீர்மானிக்கவோ இந்த ஆராய்ச்சியால் முடியாது. குழந்தைகளுக்கு இடம்கொடுத்தலுக்கும் மரபுநிலைப் பண்பாட்டு இயல்புகளுக்கும் நெருங்கிய தொடர்பு உண்டு. இடம் கொடுக்கும் இயல்புள்ள பெற்ரோர், மரபுநிலை மூலமாகவோ இதனோடு நெருங்கிய தொடர்புடைய பண்பாட்டுஉறவு மூல மாகவோ-வேறுவகையான ஒரு வாழ்க்கைமுறை அல்லது வாழ்க்கைக்கோலத்தைத் தம் குழந்தைகள் பெறும்படி, தம்மிட மிருந்து மாற்றுகிறார்களோ என்று தோன்றுகிறது. வெகுநாள் வரையில் கண்டிப்பாகக் குழந்தைகளை வளர்த்த பெற்ரோர், திடீரென்று செல்லமே கொடுக்கும் இயல்புள்ளவர்களாக மாறி விட்டதனாலேயே குழந்தைகள் அதிகச் சுதந்திர இயல்பு உள்ளவர் களாகவோ ஒத்துழைக்கும் இயல்புள்ளவர்களாகவோ மாறிவிடு வார்கள் என்று நினைத்துவிடக்கூடாது. இதனால் குழந்தைகளுக்கு மேலேகூறிய இயல்புகள் ஏற்படலாம்; ஏற்படாமலும் இருக்கலாம். இந்த ஆராய்ச்சியைச் சோதிக்கும்முறையில் செய்த இன்னோர் ஆராய்ச்சிக்குப்பிறகும் இந்த பிரச்சினைக்குச் சரியான விடை கிடைக்கவில்லை: (வாட்ஸன், 1957).

பெற்ரோர்கள், குழந்தைகளிடம் எவ்வாறு நடந்துகொள்கி ரார்கள் என்பதுபற்றிய சில நடைமுறைமாதிரிகளை ஓரளவு கண்டறியக்கூடும் என்பதை நாம் இப்போது கண்டோம்.

குழந்தைகளின் ஆளுமைப்பண்புகள் சிலவற்றைப் பெற்றோர்கள் குழந்தைகளிடம் நடந்துகொள்ளும் முறை பாதிக்கக்கூடும் என்ற ஆராய்ச்சிமுடிவுகளையும் நாம் அலசிப் பார்த்துவிட்டோம். பெற்றோர்கள் குழந்தைகளிடம் நடந்துகொள்ளும்முறைக்கும் குழந்தைகளின் ஆளுமை இயல்புகளுக்கும் உள்ள உறவுபற்றிய ஆராய்ச்சி அளவுகளும் புள்ளி விவரங்களும் நாம் ஒருமுடிவுக்கு வரும்படி தெளிவாக இல்லை; அவை தீர்மானமாக ஒரு முடிவையோ மற்றொன்றையோ காட்டுவனவாகவும் இல்லை.

குழந்தைகளின் ஆளுமைஇயல்புகளைக் குழந்தைபற்றிய பெற்றோர்களின் மனநிலையும் குழந்தைவளர்ப்புமுறைகளும் எவ்வாறு பாதிக்கின்றன என்பதுபற்றிய பல ஆராய்ச்சிக் குறிப்புகளைக் கொண்டும் பார்க்கும்போது, முடிவுகள் பலவகைப் படுகின்றன. பெற்றோர்கள் குழந்தைகளிடம் நடந்துகொள்ளும் முறையின் அளவுக்கும் குழந்தைகளின் ஆளுமைவளர்ச்சி மதிப் பெண்களுக்கும் இடையே தொடர்பு ஒன்றுமே இல்லை என்பது சிலஆராய்ச்சியாளர்களின் முடிவு. வேறு சில ஆராய்ச்சி யாளர்களோ இவற்றுக்கிடையே வெகு முக்கியமான உறவு இருக்கிறது என்கிறார்கள்.[46] பொதுவாக நல்லவீடுகள் என்று சொல்லப்படுபவைகளில் வளரும் சாதாரணக்குழந்தைகளைப் பொறுத்தமட்டிலும், 'குழந்தைகளின் ஆளுமை இயல்புகளைப் பெற்றோர்கள் அவர்களிடம் நடந்துகொள்ளும்முறை பாதிக்கிறது' என்ற ஆராய்ச்சிமுடிவுக்கு திட்டவட்டமான சான்று இல்லை என்றே சொல்லவேண்டும். நிச்சயமாக அநுகூலமற்ற சூழ் நிலையில் வாழ்ந்த குழந்தைகள்விஷயத்தில் இந்தச் சான்று முன்னதோடு ஒப்பிட்டால் ஓரளவு இருக்கிறது. சாதாரணமாக நல்லது என்று மதிக்கப்படும் வீட்டில் உள்ள பெற்றோர், குழந்தை களிடம் தாம் நடந்துகொள்ளும் முறையில் செய்யவேண்டிய வேலை அதிகம் இருக்கிறது என்பதையே இந்த நிச்சயமற்ற முடிவுகள் காட்டுகின்றன. (ஏமாற இடம் இல்லாத ஆராய்ச்சிமுறைகளைப் பயன்படுத்தினால் கதையே முற்றும் மாறிவிடக்கூடும். இதைப் பின்னால் விவாதிக்கலாம்). சாதாரணமல்லாத குழந்தைகள் குழு ஒன்றை (அதாவது நெறிபிறழ்ந்த குழந்தைகள்) ஆராய்ந்தால் வீட்டுநிலைகள், குழந்தைகளின்இயல்பைப் பாதிக் கின்றன என்பதை வற்புறுத்தும் சான்றுகள் கிடைக்கலாம். நற் பேறற்ற இத்தகையோரின் வரலாற்றைப் பார்த்தால் இவர்

[46] ஹெஸ் (Hess), ஹெண்டல்(Handel, 1956),பர்ச்சினல் (Burchinal, 1957), ஹைபர்கர் (Highberger, 1955), சுவல் (Sewall, 1952), இட்கின் (Itkin, 1955), மம்மரி (Mummery, 1954), ராத் (Roth, 1950) என்பவரின் மதிப்புரை.

களுள் மிகப்பலர்விஷயத்தில் தாய்தந்தையர்களுக்குள் சச்சரவுப் பிரிவு இருந்திருப்பதும் ஒதுக்கப்பட்டிருந்திருப்பதும் இவர்கள் (குழந்தைகள்) கவனிப்பாரற்று இருந்திருப்பதும், இது போன்ற வேறு கேடுதரும் சூழ்நிலைகள் இருந்திருப்பதும் தெரியவருகின்றன. (காப்பிட்ஸ் Koppitz, 1957.)

மனச்சம்பந்தமான நோய்க்கு உள்ளாகிறவர்கள் வரலாறு களிலும்-குழந்தைப்பருவத்தில் அவர்களுக்கும் பெற்ரோர்களுக்கும் இடையே நிலவிய உறவு சரியானதல்ல என்று காட்டுவதற்கு வேண்டிய-சான்றுகள் மிகுதியாகக் கிடைக்கின்றன. மனச் சம்பந்தமான ஆழ்ந்தகோளாற்றினால் பாதிக்கப்பட்டுள்ள ஒருவர், சிறுவயதில் பலஇன்னல்களுக்கு உள்ளாகியிருக்கிரார் என்ற செய்தியைச் சோதித்தறிய வசதி கிடைக்கும்போது, அந்தக் கால வரலாற்றை ஆராய்ந்தால், அவரை வளர்த்தமுறையே அவருக்கு ஏற்பட்ட மனவளர்ச்சிக்குறைவுக்குக் காரணம் என்பது நன்கு தெரிகிறது. இந்த முடிவுக்கு வருவதற்கு வேண்டிய சான்று தெளிவாக இல்லாவிட்டால், முடிவுக்கு வருவதில் வெகு எச்சரிக்கை காட்டவேண்டும். பெரியஆபத்தின் இடை யில், கடுமையான துன்பம் - நோய் – நேர்ந்திருக்கும்போதுதான் அநேகமாக அந்த ஆகூப்பற்றிய பழைய வரலாறுகளைக் கிளறிப் பார்க்கிறார்கள். ஆபத்து நேர்ந்துள்ள காலத்துக்குப் பலமாதங்கள் அல்லது பல ஆண்டுகளுக்கு முன் நடந்த வற்றைப்பற்றி, ஆபத்துக்கு உட்பட்ட மனிதர் கூற நேரும்போது, அவர்படும் துன்பத்தின் காரணமாக, அவர் கூறும் செய்தி பாதிக்கப்பட இடம் உண்டு. (பழையகாலச் செய்திகளைத் தற்கால மனநிலை பாதிப்பது பற்றிய விவாதத்தை 14-ஆம் அத்தியாயத்தில் காணலாம்). குழந்தையாக இருக்கும்போது ஒருவர் தம் சூழ்நிலையையும் தம் சம்பந்தமான செயல்களையும் கண்ட நோக்கு என்ன? அதற்கு அவர் அப்போது எவ்வாறு துலங்கினர் என்பனவற்றை எல்லாம் அந்த நிகழ்ச்சிகளைப்பற்றி மட்டும் அறிவதால் முற்றும் தீர்மானித்துவிட முடியாது. மன நோயால் பீடிக்கப்பட்டுள்ள சிலருடைய குழந்தைப்பருவ வரலாறு களையும் அவ்வாறு துன்புறுத அவர்களது சகோதரசகோதரிகளது குழந்தைப் பருவ வரலாறுகளையும் பிரவுட்டும் ஒயிட்டும் (Prout and White, 1956), ஒப்பிட்டு ஆராய்ந்தார்கள். பின்னல் மன நோய்க்கு ஆளானவர்கள், மனநோய்க்கு ஆளாகாத சகோதர சகோதரிகள் இவர்களின் குழந்தைப்பருவவரலாற்றை ஆராய்ந்த போது, குழந்தைநிலையில் அவர்கள் பட்ட துன்பங்களுக்குள் வேறுபாடு அதிகம் இருந்ததாகத் தெரியவில்லை; ஆனல் இந்தத்

துன்பங்களைச் சமாளிக்கும் ஆற்றலில் வேறுபாடு இருந்தது தெரிகிறது.

பெற்றோர்குழந்தை உறவை மதிப்பிடுவதில் அடங்கிய காரணிகள்

பெற்றோர் ஒருவர் நடத்தை அவர் குழந்தையை எவ்வாறு பாதிக்கிறது, என்பதை மதிப்பிட முயலும்போது, பலபிரச்சினைகள் நம்முன் எழுகின்றன. பெற்றோர் உண்மையாகச் செய்வதுதான் என்ன? அவரது நடத்தை பற்றிய வரலாற்றிலிருந்து இந்த வினவுக்கு ஓரளவு விடை கிடைக்கிறது; ஆனால் இந்த வரலாற்றில் வினவுக்குப் பதில் அடங்கியிருக்கும் என்பது உறுதி யில்லை. அப்படி நடந்துகொண்ட அவரது கருத்து என்ன? உளநிலை என்ன?

பெற்றோரின் செயலைக் குழந்தை காணும் நோக்கு என்ன? 'பெற்றோரின் செயல்களைக் குழந்தை காணும் நோக்குத்தான் முக்கியம்; முடிவுக்கு வர இதுதான் பயன்படும். அச் செயலையே பிறர் காணுவது போன்ற புறவய நோக்கு இத்தகைய முடிவுக்குப் பயன்படாது' என்பதை நாம் முன்அத்தியாயத்தில் கண்டோம்.

குழந்தையோடு பழகும்போது, பெற்றோரின் நோக்கம் என்ன? நேரடிப் பேச்சின் மூலமாகவோ கேள்வித் தாள்கள் மூலமாகவோ; சரி, தப்பு என்று சரிபார்க்கும் ஆராய்ச்சித் தாள்கள் மூலமாகவோ; (இந்த அத்தியாயத்தில் முன்பே குறிப்பிட்டவை) பெற்றோரின் நோக்கம் என்ன என்பதை நாம் கேட்டு அறிய முடியும். என்றாலும், பெற்றோர் ஒருவர் தம் செயல்களையும் மனநிலைகளையும் காணும் நோக்கும், அவரது செயல்களையும் மனநிலைகளையும்பற்றிப் பிறர் சொல்லும் தீர்ப்பும் ஒன்றுக முடியுமா? கிராண்டலும் பிரஸ்டனும் (Crandall and Preston, 1955) செய்த ஆராய்ச்சி ஒன்றில் தாய்மார்கள் தங்கள் செயல், மனநிலைபற்றிய தம் நோக்கங்களைக் குறிப்பிட்டார்கள்; அவர்கள் செயல், மனநிலை பற்றிய செய்திகளை அவர்கள் வீட்டில் இருந்து அவர்களைக் கவனித்து அறிந்த ஆராய்ச்சி உளவியலறிஞர் ஒருவரும் அவர்கள் நோக்கங்களைப்பற்றி முடிவு கட்டினர். தாய்மார்களே தங்களைப்பற்றிக் கட்டிய முடிவுகளுக்கும், அவர்கள் வீட்டிலிருந்து அவர்களை ஆராய்ந்த அறிஞர் கட்டிய முடிவுகளுக்கும் சுமாரான ஒப்புமைதான் இருந்தது. இருபத் திரண்டு பேரை இவ்வாறு ஆராய்ந்தார்கள். இணைப்பு அளவு, ·59 லிருந்து ·16 வரை பரவியிருந்தது. (இவற்றுள் பாதி

ஒப்புமை ·23 லிருந்து ·16 வரை பரவியிருந்தது; மற்றப் பாதி ·26 லிருந்து. 59 வரை பரவியிருந்தது.)

பெற்ரோர் ஒருவரின் நடத்தை சார்ந்த நோக்கைப்பற்றி முடிவு கட்டுவதில், பெற்ரோருக்கும் அவரைக் கவனிக்கும் வெளியார் ஒருவருக்கும் இடையே ஒற்றுமையே இல்லை என்ரால், யாருடைய முடிவை ஏற்பது என்பதை நாம் நிச்சயமாகச் சொல்ல முடியாது. பெற்ரோர் ஒருவர் (மற்றவர்களைப் போலவே) தம் செயல்களையும் மனநிலைகளையும் வெளியிடும் அளவுக்கு மறைக்கவும் மறைக்க லாம். இதனால் பெற்ரோர்மட்டும் அல்லாமல் பெற்ரோரை ஆராய்பவரும் ஏமாந்து, தவரான முடிவுக்கு வந்துவிடக்கூடும். உதாரணமாகக் கோபம், பகை என்ற மனவெழுச்சிகளை எடுத்துக் கொள்ளலாம்; ஒருவர் படபடவென்று பொரிந்து தள்ளுவதாலோ வேறுவகையாலோ தம் கோப உணர்ச்சி முழுவதையும் கொட்டித் தீர்த்துவிடுவார். மற்ரொருவரோ உள்ளே எவ்வளவு கோபம் இருந்தாலும் வெளிக்கு அதைச் சற்றும் காட்டாமல் அமைதி யாகவே இருப்பார். கோபத்தைக் கொட்டும் இயல்புள்ளவர் தம்மைக் கோபக்காரராகவே கண்டு, தம்மைப்பற்றி அப்படியே சொல்லியும் கொள்ளலாம். அவரை ஆராயும் வெளி மனிதரும் அவரைத் 'தண்டிக்கும் பெற்ரோர்' என்ற வகையில் சேர்க்கலாம். தன் பகைமையையும் கோபத்தையும் மறைக்கும் பெற்ரோரோ, தம்மை மன்னிக்கும் பண்பும் பொறுமையும் மிக்கவராகக் காண லாம்; அவரை ஆராயும்வெளியாரும் அவரைப்பற்றி அப்படியே நினைத்துவிடலாம். ஆனால், நாளாவட்டத்தில் பார்க்கப்போனால், கோபத்தைக் கொட்டுகிற பெற்ரோரோடு பழகுவது சுலமாகவும் சௌகரியமாகவும் இருக்கும். கோபத்தை மறைக்கப் படாதபாடு படுகிறவரோடு பழகுவது அவ்வளவு சுலபமாகவும் சௌகரிய மாகவும் இராது. இதைப் போலவே அலப்பு வாயர்களாகவும் தங்கள் உணர்ச்சிகளைக் கொட்டிவிடுபவர்களாகவும் இருக்கும் பெற்ரோர்களோடு வாழ்வது கடினமாக இருக்காது; ஆனால் தம் உணர்ச்சிகளையும் கவலைகளையும் தம்மிடமிருந்தும் பிறரிட மிருந்தும் மறைக்கப் பெரும் பாடு படும் பெற்ரோர்களோடு குப்பை கொட்டுவது வெகு கடினமாக இருக்கும்.

எதிர்க்கும்மனப்பான்மையே இல்லாதவர்போல் தோன்றும் பெற்ரோர் ஒருவரிடம் நிறைய இந்த மனப்பான்மை இருக்கலாம். ஆனால் இது, 'தானேகவே கணக்கெடுக்கும் கருவியாலோ' வீட்டிலே இருந்துகொண்டு அவ்வப்போது ஆராயும் ஒருவராலோ கண்டுபிடிக்க முடியாதபடி இருக்கும். 'அதை மீறும் ஆற்றல் எனக்கு உண்டு' என்ற முறையில் இந்த எதிர்ப்பு வெளிப்படலாம்.

ஒரு பந்துவிளையாட்டில் தான் திறமையாக ஆடிய வரலாற்றை மகன் கூறிக்கொண்டு வரும்போதே இடையில் தலையிட்டுத் தந்தை தாம் சிறு பையனாக இருந்தபோது விளையாடிய விளையாட்டைப்பற்றிச் சொல்ல ஆரம்பித்துவிடுவார். அவர் விட்டுக்கொடுக்கும் மனப்பான்மை உள்ளவராகவும் தோன்றக் கூடும். தங்கள் வீட்டுப் புல்வெளியை வெட்டிச் சரிசெய்யாமல் அலட்சியமாக இருந்ததற்காகப் பெற்றோர் ஒருவர், தம் மகனை வையாமலோ குறை கூறாமலோ இருந்துவிடலாம். ஆனால் இரவுச் சாப்பாட்டின்போது அவர், தாம் சிறுவராக இருந்தபோது, எப்படி மனப்பூர்வமாகத் தம் வீட்டுப் பெரியபுல்வெளியை வெட்டிச் சரிசெய்தார் என்பதைச் சொல்லிக் காட்டுவார். இது போலவே, தானே குறிப்பெடுக்கும் கருவியாலோ அவ்வப்போது ஆராய்பவராலோ கண்டுபிடிக்க முடியாத முறையில் பெற்றோர் ஒருவர் தம் கவலையை மறைத்துக்கொண் டிருக்கலாம். அவர் காலநிலையைப்பற்றிப் பொதுப்படையாகவும் வேதாந்தபரமாகவும் ஏதாவது சொல்லலாம்; ஆனால் ஒருவாரம் வரை மழை பெய்யா விட்டால் அவர் பின்வரப் போவதைச் சொல்லும் தோரணையில், 'இந்த ஆண்டு பெரும்பாலும் பயிர் பச்சையே ஒன்றும் வளராது' என்று கூறலாம். மனவேதனை கொண்ட குழந்தை ஒன்று, தன் அச்சங்களைப்பற்றியோ, ஓர் ஆசிரியருக்கும் தனக்கும் இடையே உள்ள மனக்கசப்பைப் பற்றியோ சொல்லச் சற்றுத் தைரியத்தோடு முயலும்போது, பெற்றோருக்குத் தம் குழந்தைபற்றிய கவலை தோன்றலாம். ஆனால் ஆராய்ச்சிக்குறிப்பில் அவர் தோரணை யோடு சொன்ன, 'துக்கப்படாதே! எல்லாம் தானே சரியாய் விடும்' என்ற சொற்கள் மட்டுமே காணப்படும்.

முக்கியமாகப் பெற்றோர்குழந்தைகள் உறவில் எது காரணம்? எது காரியம் என்று நிச்சயிக்கமுயலும்போது சில பிரச் சினைகள் தோன்றுகின்றன. குழந்தைகளிடமும் பெற்றோரிடமும் ஒரேமாதிரியான மிகநல்லபண்புகள் தோன்றினால், அவை மரபுநிலையின் அடிப்படையில் எழுந்தவையா? சூழ்நிலையின் அடிப்படையில் எழுந்தவையா என்று முடிவுகட்டும் பிரச்சினை; குழந்தை ஒருவனிடம் தொல்லையுறும் மனப்பாங்கு தென்பட்டால் அதற்குக் காரணம் அதே மனப்பான்மை கொண்ட தாயோ தந்தையோ அவன் அந்த மனப்பான்மை பெறச் செய்ததுதானா? குழந்தையின் தொல்லைகள் காரணமாகப் பெற்றோருக்கு அந்த மனப்பான்மை வந்ததா? அல்லது குழந்தை, பெற்றோர் இருவருமே ஒரு நற்பேறு அல்லது அவப்பேறு வெள்ளத்தினால் பாதிக்கப் பட்டார்களா? என்ற பிரச்சினை.

நாள்தோறும் ஒரேவீட்டில் பலரோடும் பழகநேரும் குழந்தையின் இயல்பை அவ்வீட்டார் எவ்வாறு பாதிக்கிறார்கள் என்பதுபற்றிய முடிவு காணும் விஷயத்தில், இந்த ஆராய்ச்சியே தொழிலாகக் கொண்டவர்கள் வெகுஎச்சரிக்கையாக இருக்க வேண்டும் என்பதையே மேற்கண்ட பெற்றோர் குழந்தை உறவுபற்றிய செய்திகள் காட்டுகின்றன. பெற்றோர் ஒருவருக்குக் (கொள்கை அளவிலாவது) 'கலப்பற்ற சர்வாதிகாரி' என்று பட்டம் கட்ட முடிந்து, பிறகு, இதன் விளைவாகச் சர்வாதிகாரியின் குழந்தை ஒன்று, உற்சாகமும் தன் முயற்சியும் அற்றவனாகிப் பிறர்வாயையே பார்க்கும் இயல்புள்ளவன் ஆவான்; அல்லது எதிர்ப்புத்தன்மைமிக்க சர்வாதிகாரி ஆவான்' என்றும் சொல்ல முடிந்துவிடும். கண்டிப்பான, ஆனாலும் கூடியமட்டும் இடம் கொடுக்கும் பெற்றோர் ஒருவரின் குழந்தை 'சமநிலை வளர்ச்சியுள்ள குழந்தை ஆவான்' என்று சொல்லமுடிந்தாலும் (நடைமுறையில்) அதுவும் நன்றாகத்தான் இருக்கும். பள்ளிக்கூட சம்பந்தமாகத் தொல்லைகளுக்கு உட்படும் குழந்தைகளைப்பற்றி ஆராயும்போது, 'இப்படிக் குழந்தைகள் தொல்லைப்படுவதற்கு மூலகாரணம் பெற்றோர்களே', என்று சொல்லமுடிந்தாலும், சௌகரியமாகத்தான் இருக்கும். ஆனால், உண்மை இவ்வளவு எளிதாக இல்லை. குழந்தை, பெற்றோர், நாம் எல்லோருமே சில சக்திகளின் கூட்டாட்சிக்கு உட்பட்டவர்களே ஆவோம்; மரபுநிலை: வீட்டு, பள்ளிக்கூடச் சூழ்நிலைகள்; நம்மைப்போன்ற நிலையில் உள்ளோரின் பாதிப்பு, நாம் வாழும் சமூதாயச் சூழ்நிலையின் பாதுகாப்பு; இவைகளே இந்தச் சக்திகளின் கூட்டம் ஆகும்.

நமது நடத்தையை ஆனாலும் சரி; பிறர் நடத்தையை ஆனாலும் சரி; நாம் புரிந்துகொள்ள முயலும்போது மூன்று ஏதுக்களை நாம் கவனிக்கவேண்டி இருக்கிறது; 'அது உண்மை' என்ற நிச்சயம் ஏற்படவேண்டும் என்ற ஆசை: உண்மை என்று நாம் நிச்சயமாக அறிந்த சில கொள்கைகளால் இந்த ஆசை நிறைவேறிவிடும்: (மரபுநிலை வீட்டுச்சூழ்நிலை, இடிப்பசாசிக்கல்-தாயே தாரச்சிக்கல்–போன்ற ஒன்று நடத்தையின் காரணம் என்ற அறிவு). எல்லாம் ஒத்துவரும் நிலையில் புகழ்ந்து பாராட்ட இலட்சியமான ஒரு தலைவனைக் காணவேண்டும் என்ற ஆசை (இந்தத் தலைவன் 'தான்' ஆகவே இருக்கலாம்): எல்லாம் ஒத்துவராத நிலையில் குற்றம் சாட்டுவதற்கு இலட்சியமான (பழிக்குப் பாத்திரமான) ஒருவரைக் காணுதல் பழிஏற்கும் இவர் பெற்றோராகவோ நாமாகவோ வேறு யாராவதாகவோ இருக்கலாம். நமது குழந்தைப்பருவத்தில்

(நல்லதற்கோ கெட்டதற்கோ) என்ன நேர்ந்தது என்ற கருத்துக்களை உறுதிப்படுத்திக்கொள்வதற்காக நம்மையோ மற்றவர்களையோ பரிசோதித்துக்கொள்ளவேண்டும் என்ற ஆசை.

குழந்தைஉலகநிலையும் நம்உலகநிலையும் சிக்கல் நிறைந்தவை என்ற உண்மை, குழந்தைகளைப் புரிந்துகொள்ள விரும்பும் நமது இன்னலை மேலும் அதிகப்படுத்துகின்றது. என்றாலும் நாம் குழந்தைகளோடு பழகும்போது அடிக்கடி அவர்களைப்பற்றிய சில முடிவுகளை உருவாக்குகிறோம் (இது எளிதானாலும் சரி, அரிதானாலும் சரி); நமதுஉலகம் அவர்கள்உலகம் இவற்றுள் நிறைந்துள்ள சிக்கல்களை உணர்ந்து, இந்த முடிவுகளை உருவாக்கினால்தான் இவை உண்மை மிக்கனவாகவும் இரக்கம் நிறைந்தனவாகவும் இருக்கமுடியும்.

குடும்பத்துக்குள் தோன்றும் பலவகை நிலைகளும் உறவுகளும்

பெற்றோர் விட்டுக்கொடுப்பவர்களாகவோ கண்டிப்புள்ளவர்களாகவோ இரக்கம் உள்ளவர்களாகவோ கடுமை மிக்கவர்களாகவோ எப்படி இருந்தாலும் அவர்களால் வளர்க்கப்படும் குழந்தைகளிடம் தோன்றும் துலங்கல்கள் வெகுவாக மாறுபாடு கின்றன. குடும்பத்துக்குள் நிலவும் உறவைக் குழந்தைகளின் நடத்தை எவ்வாறு பாதிக்கிறது என்பதுபற்றிய உதாரணம் ஒன்று முன்பு பர்லிங்காம் (Burlingham, 1952) என்பவரின் ஆராய்ச்சி யிலிருந்து காட்டப்பட்டது. இது முற்றும் ஒரேமாதிரியான இரட்டைக்குழந்தைகளைப் பற்றியது. இந்த ஆராய்ச்சியிலிருந்தே சில புதியசெய்திகளை இப்போதைய ஆராய்ச்சிக்காக எடுத்துக் கொள்வது இன்பம் தருவதாக இருக்கும். இரட்டையருள், 'ஆரோக்கியமும் உடல்வலிவும் மிக்கதாகத் தோன்றிய குழந்தை மற்றதைவிடப் பொறுக்கா வெட்டியாகவும் வெகு கடுமையாகவும் உணவு கோரியது' என்ற உண்மையைப் பர்லிங்காம் கண்டு குறித்தார். இரட்டையருள் எதற்குப் பசி அதிகம் இருந்ததோ, அதுவே எதிர்ப்புமிக்கதாகவும் ஆயிற்று. ஜெஸ்ஸி, பெஸ்ஸி என்ற இரட்டைப் பெண்களுள் பெஸ்ஸி உணவைக் கோரி வீச்சு வீச்சென்று கத்தினாள். அப்போதுமுதலே அவள் 'ஜெஸ்ஸியைவிட உணர்ச்சிவேகம் மிக்கவளாக வளரத் தொடங்கினாள். உணவுபற்றிய நடத்தையில் தோன்றிய வேற்றுமை, தாயுடன் பழகும்போதும், தன் இரட்டைச்சகோதரி யுடன் பழகும்போதும், அவளது பிடிவாதத்திலும்கூடத் தொடர்ந்து நின்றது. ஜெஸ்ஸி, பெஸ்ஸி இருவரிடமும் தாய் எவ்வாறு நடந்துகொண்டாள் என்பதை நுட்பமாகவே ஆராய

முடிந்தது. தாய் இரண்டுபேரிடமும் ஒரே மாதிரியாகவே நடந்துகொண்டாள் என்ற நிச்சயம் ஏற்படவும் வசதி இருந்தது. பெஸ்ஸியின் பிடுங்கல் காரணமாகத் தாயின் நடத்தையில் சில வேறுபாடுகள் அவசியமாகும். நடத்தை ஒற்றுமைக்கு இது ஒன்றுதான் விலக்கு' என்று பர்லிங்காம் கூறுகிரூர்.

ஒரேவகையான தூண்டுதலுக்குக் குழந்தைகளின் துலங்கலில் தோன்றிய வேற்றுமை பற்றிய மூன்று உதாரணங்களைக் கீழே காணலாம். இவை இந்நூல் ஆசிரியர் கண்டவை:

இரண்டு ஆண்குழந்தைகளைக் கொண்ட ஒரு குடும்பத்தில் தந்தையினிடம் வல்லாட்சியாளருக்கு வேண்டிய மனப் பான்மைகள் நிறைய இருந்தன: ('லாஃபோர் என்பவரின் ஆராய்ச்சியில் கண்டதுபோல). குழந்தையாக இருந்த ஒரு மகன் எதிர்ப்பின்றி அவர் சொன்னபடி யெல்லாம் ஆடினன். மற்றவனே துணிவோடு அவரை எதிர்த்து நின்ரூன். முதல்பையன் பெரியவனானபோது, அவன் தன் அப்பாவின் வல்லாட்சி நடத்தையை வெறுத்தான். அவன் தந்தையானபோது அவனிடம் 'ஒத்துழைப்போன்', 'சமாதானம் விரும்புவோன்' என்ற பெற்ரோர்மனப்பான் மைகளின் கலப்பு இருப்பதுபோல் தெரிந்தது. (இதுவும் லாஃபோர் கண்டதே). எதிர்ப்பு மனப்பான்மை காட்டிய மகனே, பெரியவனான பிறகு, தன் தந்தையின் நடத்தையை மிகப்பாராட்டினன்; 'எதிர்த்துவிட்டோமே' என்ற குறுகுறுப்பு இந்தப் பாராட்டுக்குக் காரணமாக இருந்திருக்கக் கூடும்). அவன் தந்தையானபோது அவன் தந்தையிடமிருந்த அதிகார மனப்பான்மைகளுள் பலவற்றை மேற்கொண்டான்.

புகைவண்டி நிலையம் ஒன்றில் சமயக் கூட்டம் ஒன்றுக்குப் போய்விட்டுத் தங்கள் சமயச்சார்பான உடையோடு ஒரு குடும்பத்தார் இறங்கி, நடந்து சென்று கொண்டிருந்தார்கள். புன்சிரிப்புத் தவழும் மலர்ந்த முகத்தோடு ஒரு பெண் அந்தக்குடும்பத்தில் இருந்தாள். 'அவளும் அவள் தாயும் அணிந்திருந்த நீண்ட பாவாடை களும் பெரிய தொப்பிகளும் அவர்களை நிலையத்திலிருந்த மற்றத்தாய்மார்களிடமும் பெண்களிடமும் இருந்து நன்கு பிரித்துக்காட்டுகின்றன' என்ற உணர்வே அவளுக்கு இருப்பதாகத் தெரியவில்லை. (அல்லது தெரிந்தும் அவள்

அதைப் பொருட்படுத்தவில்லையோ?) இவர்களைத் தொடர்ந்து தந்தையும் மகனும் வந்தார்கள். இவர்கள் கறுப்பு உடையும் கறுப்புத் தொப்பியும் அணிந்திருந்தார்கள். தந்தை உறுதியோடு கம்பீர நடை நடந்து வந்தார். பையனோ மிகவும் பயந்தவனைத் தந்தையின் தொப்பிக்கடியே ஒளிந்துகொள்ள விரும்புபவன்போல், தலையைத் தொங்கப்போட்டபடி, நடந்து வந்தான். நிலையத்தின் கூட்டத்துக்குள் தாம் இருவரும் தனிப்பட்டுத் தோன்றுவது அவன் நெஞ்சில் உறுத்துவதுபோல் இருந்தது. இந்தப் பெண்குழந்தை, ஆண்குழந்தை இருவர் சம்பந்தமான முந்திய வளர்ச்சி வரலாறு எப்படி இருந்திருக்கும் என்பது அப்போது அவர்களைப் பார்த்த யாருக்கும் தெரிய நியாயம் இல்லை. ஆனால், ஒரே சூழ் நிலையை இருவரும் இரண்டு வகையாகப் பார்த்தார்கள் என்பது மட்டும் வெளிப்படை.

குடும்ப உந்துவண்டியில் (மோட்டாரில்) போய்க்கொண் டிருந்தபோது அடிலே (Adele) என்ற சிறுகுழந்தை, வண்டியில் இருந்த குழந்தையின் உயர்ந்த ஆசனத்தில் மகிழ்ச்சியோடு உட்கார்ந்திருந்தாள். இரண்டு ஆண்டு களுக்குப் பிறகு, ஜொனதன் (Jonathan) என்ற அவளுடைய குழந்தைத் தம்பி, அந்தக் குழந்தை ஆசனத்தில் அமர மறுத்துவிட்டான்; 'பெரியவர்கள் ஆசனத்தில்தான் உட்காருவேன்' என்று பிடிவாதம் பிடித்தான். அல்லது வண்டியில் நின்றுகொண்டே வந்தான். அடிலே, குழந்தை ஆசனம் தனக்குப்பொருத்த மானது அதில் ஒன்றும் தவறில்லை என்றே நினைத்தாள். ஆனால் ஜொனதனை அந்த ஆசனம் தனக்கு ஏதோ அவமானம் ஊட்டுவதாக எண்ணி, அதில் உட்கார மறுத்தான். வண்டிக்கு பிரேக்போட நேர்ந்த பல சமயங்களில் ஜொனதனின் முகம் வண்டியில் மோதிக் கொள்ளாமல் கடைசிவினாடிகளில் காப்பாற்ற வேண்டி நேர்ந்தது. ஒருமுறை குடும்ப நண்பர் ஒருவரோடு உந்து வண்டியில் போய்க்கொண் டிருந்தபோது கதவு திடீரென்று திறந்துகொள்ளவே, ஜொனதன் கீழே விழுந்துவிட்டான். அவனுக்கு அபாயம் ஏற்படாமல் இருப்பதற்காகவே அவன் அக்காள்போல், குழந்தை ஆசனத்தைப் பயன் படுத்தும்படி அவன் பெற்றோர் அவனை வற்புறுத்தினர். ஆனால், அவன் மறுத்துவிட்டான்.

இரண்டு மூன்று குழந்தைகள் இருக்கும் ஒருகுடும்பத்தில் ஒவ்வொரு குழந்தையும் ஒவ்வொரு நாடக பாத்திரம். ஒவ் வொருவர் செயலும் மற்றவர் செயலைப் பாதிக்கும். ஒரே மாதிரியான இரட்டையர்கள்கூட (முன்பே பார்த்தபடி) ஒரே மாதிரி நடந்து கொள்வதில்லை. ஒருவரிடம் மற்றவரைவிட முன்னேறும் இயல்பு சற்று அதிகமாக இருக்கலாம். யார் முன்னே செல்கிறார்? யார் பின்பற்றுகிறார்?; யார் பணிகிறார்? யார் எதிர்க்கிறார்? என்ற விஷயங்களைத் தீர்மானிப்பதில் ஒருவரிடம் உள்ள இந்தச் சிறு முன்னேறும் இயல்பு எவ்வளவோ பெரிய வேற்றுமையை உண்டாக்கிவிடும். இத்தகைய வேற்றுமையின் பலன், பார்ப்ப வருக்குத் தெரியாதபடி அவ்வளவு நுட்பமாக இருத்தல் கூடும். இரட்டையர் இருவரும் ஒரேமாதிரி இருக்கிறார்கள், நடக்கி றார்கள்; எனவே, இவர்களைப் பிரித்தறிவது கடினம்.

பெரியகுடும்பம் ஒன்றில் ஒவ்வொருவரும் செய்யவேண்டிய வேலையும் ஒருவருக்கும் மற்றவர்களுக்கும் இடையே உள்ள உறவும் சிக்கல் நிறைந்தனவாக இருக்கும். ஒரு சகோதரன் தனக்கு அடுத்த தம்பியிடம் பகைமையே பாராட்டலாம்; ஆனலும் அவன் இளையதம்பி ஒருவனை அன்போடு ஏற்று அவனிடம் அன்புமிக்க 'முத்தண்ணு'வாக நடந்துகொள்ளலாம். கடைசிக்குழந்தை ஒன்று மற்றக்குழந்தைகளைவிட வயதில் மிகவும் இளையதாக இருந்தால், அதனுடைய சகோதர சகோதரிகள் அதனிடம் பெற்றோர்போலவே நடந்துகொள்ளலாம். எனவே அவனுக்கு இரண்டு பெற்றோர்களுக்குப் பதிலாக வீடெல்லாம் பெற்றோர் ஆகிவிடுவர்.

பெரியகுடும்பம் ஒன்றில், குழந்தைகள் ஒன்றுக்கு ஒன்று இடும் பெயர்களில்கூட வேற்றுமை காணப்படும். கடைசிப் பெண்குழந்தையை எல்லோரும் 'ஆன்' (Ann) என்றே அழைக் கிறார்கள்; ஆனல், அவளுடைய முதல்அக்காளுக்கு மட்டும் அவள் பாப்பா அல்லது 'தேன்' (honey) தான். சிறியவனை 'ஸாம்' என்பவனை எல்லோருமே ஸாம்மி என்று கூப்பிடு கிறார்கள். ஆனல், பெரியஅண்ணன் மட்டும் அவனை 'டூட்ஸி' என்று செல்லமாகக் கூப்பிடுகிறான்; ஸாம் பெரியவனகி இப்படி அழைக்கப்படுவதை மறுக்கும்வரை இது நடைபெறும்.

ஒருகுடும்பத்தில் குழந்தை எவ்வாறெல்லாம் செயல் புரிகிறான் என்பதை பொஸார்டும் பாலும் (Bossard and Boll, 1957) ஆராய்ந்திருக்கிறார்கள். ஒருகுழந்தை குடும்பப்பொறுப் புள்ள குழந்தையாக நடந்துகொண்டு வாழ்க்கையை வாழ்க்கை

யாகவே அக்கறையோடு பார்க்கலாம்; மற்ற உடன்பிறந்தார் கூட அதிகாரங்கூடச் செய்ய முயலலாம். இத்தகைய குழந்தை பெரும்பாலும் முதல்குழந்தையாகவே இருக்கும்; ஆணாக இருந்தால் இந்த இயல்பு நிச்சயம் இருக்கும். மற்றொரு நடைமுறை, எல்லோரோடும் நன்றாகப் பழகி எல்லோரும் நன்கு விரும்பும்படி நடந்துகொள்வதாகும்; இது இரண்டாம் குழந்தையாக இருக்கலாம். பின்கண்டபடியும் குழந்தைகள் நடந்துகொள்ளலாம்: சமூகப் பட்டுப்பூச்சி; யாரோடும் பழகாத முசுடு; சற்றும் பொறுப்பில்லாத குழந்தை; எப்போதும் நோய் நொடி சொல்லும் குழந்தை; மிகுந்த செல்லம் பெற்ற பிடிவாதக் குழந்தை, என.

இரண்டாவதுகுழந்தை, முதல்குழந்தையை எவ்வாறு பாதிக்கும்? மொத்தக் குடும்பநிலையை எவ்வாறு பாதிக்கும்? என்றோ-மூன்றும் குழந்தை நான்காவதை எவ்வாறு பாதிக்கும் என்றே எந்தப்பெற்றோரும் ஊகித்துச் சொல்ல முடியாது. பெற்றோர் ஒரு குழந்தையிடம் நடந்துகொள்ளும் நடத்தை, அப்போது எதிரே உள்ள மற்றக்குழந்தைகளின் இருப்பினால் பாதிக்கப்படும். பெற்றோர், தம் குழந்தை ஒவ்வொன்றையும் காணும் நோக்கும், பெற்றோரைக் குழந்தைகள் காணும் நோக்கும், மற்றக் குழந்தைகள் ஒவ்வொன்றினாலும் பாதிக்கப் படும்.

குழந்தைமேல் பிறரின் ஆதிக்கம்

பெற்றோர் ஒருவர் குழந்தையின்மேல் செலுத்தும் ஆதிக்கம், குழந்தை வளர வளர, மாறுபாடடைகிறது. தன்னைப்போன்ற பிற பெற்றோர் நடத்தை, ஆசிரியர்கள் நடத்தை, சமூகத்திலுள்ள மற்றவர்களின் நடத்தை இவைகளும் இந்த ஆதிக்கத்தில் மாறு பாட்டை உண்டாக்கப் பயன்படுகின்றன. ஆளுமை வளர்ச்சியைப் பற்றிய இந்த அம்சத்தை விவாதிக்கும் பல ஆராய்ச்சிகளுள் மாக் வையர் (Mc. Guire, 1953) என்பவரின் ஆராய்ச்சியும் ஒன்றாகும். சமூகத்தில் உள்ள மற்றப்பெற்றோர்களும் குழந்தைகளும் வகுத்துக் கொண்டுள்ள நடத்தைத்திட்டங்களும் அச்சமூகத்தில் வாழும் ஒரு வீட்டாரின் நடத்தைத் திட்டமும் வெகுவாக முரண் பட்டால் அக்குடும்பப் பெற்றோர், குழந்தை இவர்களின்பாடு சிக்கல் நிறைந்ததாகும். இந்த முரண்பாட்டைச் சமாளிக்க முயலும் குழந்தைகள் வீட்டில் இருக்கும்பேதே, ஒரு மாதிரி யாகவும் வெளியில் தன்னை ஒத்த சிறுவர்களோடு பழகும்போது

வேரொரு மாதிரியாகவும் (அவர்களுக்கு ஏற்ப) நடந்துகொள்கிறார்கள். ஒரு சிறுவன் வீட்டில் பேசும்போது, தவறில்லாத ஆங்கிலம் பேசுவான். ஆனால் பெரும்பாலான குடும்பங்கள் இலக்கணத் தவருனமுறையில் ஆங்கிலம் பேசும் சமூகப்பள்ளி ஒன்றுக்குச் சென்று அந்தக்குடும்ப மாணவர்சளோடு பழக நேர்ந்த அவன், 'பள்ளிக்கூட அல்லது வெளிமொழி' என்று கொச்சை ஆங்கிலம் ஒன்றையும் பேசப் பழகிக்கொண்டான். (இதை அவன், 'என் கொச்சை மொழி' என்று கூறிக் கொண்டான்). 'எதையாவது கொண்டுவா' என்ற வாக்கியம் அவன் தன் நண்பர்களோடு பேசும்போது; 'எதுனச்சியும் கோண்டுக்கிட்டு வா' என்று மாறிவிடும்.

குழந்தைகளின் ஆளுமைவளர்ச்சியில் அவர்கள் ஆசிரியர்கள் செலுத்தும் ஆதிக்கத்தைப் பெற்ரோர்கள் பெரும்பாலும் கட்டுப்படுத்தவே முடியாது. ஆளுமைபற்றிய இருபத்திரண்டு அம்சங்களில் ஆசிரியர்களையும் மாணவர்களையும் ஆராய்ந்தார் அமடோராவும் அவர் கூட்டாளிகளும் (Amatora and her associates, 1954); அன்பு, ஒத்துணர்வு, நம்பிக்கை, ஆலோசனை போன்ற அம்சங்கள் இவை. இதை ஆராயப் பலவகை அளவு கருவிகளைப் பயன்படுத்தினர். எல்லாவகை அளவுகருவிகளிலும் ஆசிரியரிடம் காணப்பட்ட மேற்கண்ட ஆளுமைஅம்சங்களுக்கும் மாணவரிடம் காணப்பட்ட அதே ஆளுமைஅம்சங்களுக்கும் இடையே நிறைய ஒற்றுமை இருந்தது; அதாவது ஆசிரியரிடம் காணப்பட்ட முறையிலேயே இந்த இயல்புகள் மாணவர்களிடமும் காணப்பட்டன. 'மாணவர்களிடம் காணப்படும் இயல்புகளையெல்லாம் ஆக்கக் காரணம் ஆசிரியர்கள்தாம்' என்று இந்த இயல்புஒற்றுமையைக் கொண்டு முடிவுகட்டிவிட முடியாது என்ருலும், 'நல்லமுறையில் அமைந்த ஆளுமைஇயல்பு பெற்ற ஆசிரியர்களிடமே மாணவர்களைப் பழகவிட வேண்டும்; இந்த விஷயத்தில் கவனம் வேண்டும்' என்பதையாவது இந்த ஆராய்ச்சி முடிவு குறிப்பிடுகிறது. ஆசிரியரின் ஆளுமைஇயல்புகளுக்கும் மாணவர்களின் நடத்தைக்கும் இடையே உள்ள உறவுபற்றிய செய்திகளை எச். எச். ஆண்டர்சனும் அவர் கூட்டாளிகளும் (H.H. Anderson and his associates, 1940), ஹெர்ரிக்கும் (Herrick, 1945) செய்த ஓர் ஆராய்ச்சி காட்டுகிறது. ஆசிரியரிடம் அதிகாரமும் கண்டிப்பும் காணப்பட்டால், மாணவர்களிடமும் அதே மாதிரித் துலங்கல் வெளிப்படும். ஆசிரியரிடம் ஒற்றுமை மனப்பான்மை காணப்பட்டால், மாணவர்களிடமும் அது துலங்கும்.

பெற்றோர்களின் நடத்தையில் பண்பாட்டு ஆதிக்கம்

தங்கள் சொந்தமான ஆளுமை இயல்புகள் ஒருபுறம் இருக்க, தங்கள் சமூகப்பழக்கவழக்கங்களின் ஆதிக்கத்துக்கு அவர்கள் உட்பட்டே தீரவேண்டி நேரும். சமூகத்தின் பகுதி ஒவ்வொன்றிலும் காணப்படும் குழந்தைவளர்ப்பு முறையில் சிறிது சிறிது வேற்றுமை காணப்படுகிறது. குறிப்பிட்ட ஒரு சமூகப்பகுதிக்குள்ளும் ஒருதலைமுறையில் பழக்கத்தில் இருக்கும் குழந்தை வளர்ப்புமுறைகளுக்கும் மற்றொருதலைமுறையில் பழக்கத்தில் இருக்கும் குழந்தைவளர்ப்பு முறைகளுக்கும் இடையே மாறுபாடுகள் தோன்றிவிடக் கூடும். பத்தாண்டுகளுக்குள்ளேயேகூட எது குழந்தைவளர்ப்பதில் சரியான முறை என்பது பற்றிய கருத்து வேறுபாடு தோன்றிவிடக்கூடும்.

குழந்தைவளர்ப்புமுறைகளில் புகும் காலக்கோலங்களும் புதுக்கொள்கைகளும்

இந்த வளர்ப்புமுறை மாறுபாடுகள் வெகு விரைவில் நேர்ந்து விடுகின்றன. பெற்றோர்கள் தம் முதல்குழந்தையை வளர்க்கும் போது எந்தமுறைகள் நடைமுறையில் இருந்தனவோ அவை முற்றும் மாறி, வேறு முறைகள் அவர்கள் இரண்டாம் குழந்தையை வளர்க்கும்போது அமலுக்கு வந்துவிடக்கூடும் [47].

சென்ற இரண்டு, மூன்று பத்தாண்டுகளுக்குள் குழந்தைகளை வளர்க்கும்முறை பற்றிய கருத்து மாறுபாடுகள் இருந்திருக்கின்றன. நாகரிக முன்னேற்றம் பெற்றவர்களிடையே இந்த மாறுபாடு விட்டுக்கொடுக்கும் முறையை நோக்கியதாக இருந்

---

[47] பரிந்து பேசப்படும் குழந்தைவளர்ப்பு முறைகளின் மாறுதல் சம்பந்தமான செய்தி தெரியவேண்டுமானால் உல்ஃபின்ஸ்டன் (Wolfinston, 1953) எழுதிய வரலாற்றைப் பார்க்க. 'உங்கள் குழந்தையிடம் அஞ்ச வேண்டாம்' என்று ப்ரக் (Bruch, 1952) என்பவர் ஒரு புத்தகம் எழுதியிருக்கிறார். 'நல்ல பெற்றோராக இருப்பது எப்படி?' என்ற அறிவுரை வெள்ளம்போல் பெருகிவந்து, அதனால் தாக்கப் பெற்றுத் திணரும் தற்காலப் பெற்றோர்களைப்பற்றி இரக்கத்தோடு இந்தப் புத்தகத்தில் அவர் எழுதியிருக்கிறார். பெற்றோர்கள் கேட்டாலும் சரி; கேட்காவிட்டாலும் சரி; இந்தப் புத்திமதி அவர்களுக்குப் பொதுமக்கள் பிரசார வாயிலாக வருகிறது என்றாலும் இந்தப் புத்திமதிகளை எல்லாம் மீறியும் கூடத் தற்காலப் பெற்றோர்களைப் பலவகை வியப்புமிக்க பிரச்சினைகளும் கவலைகளும் எதிர்த்து நிற்கின்றன, என்று ப்ரக் (Bruch) சொல்லுகிறார். குழந்தைகள் எதிர்பார்த்தபடி வளராவிட்டால் அந்தத் தவறு பெற்றோர்களின் மேலேயே குற்றமாகச் சுமத்தப்படுகிறது.

திருக்கிறது; ஆனல் சமீபகாலத்தில் திரும்பவும் கண்டிப்பான முறையை நோக்கி இந்தப் போக்குத் திரும்பிவிட்டதாகத் தெரிகிறது.

குழந்தைவளர்ப்புப்பற்றிய பொதுக்கொள்கைகளில் இத் தகைய மாறுபாடுகள் தோன்றியிருப்பதோடு, குழந்தைவளர்ப்புக் காகப் பரிந்து பேசப்படும் சிறப்பு முறைகளிலும் மாறு பாடுகள் தோன்றியிருக்கின்றன. சில ஆண்டுகளுக்கு முன் வரை புட்டிகளின் மூலம் குழந்தைகளுக்குப் பால்ஊட்டுவது சாதாரணப்பழக்கமாக இருந்தது. பிறகு 'இயற்கையைப் பின் பற்றுங்கள்' என்ற பிரசாரம் தோன்றியது; இதன்விளைவாகத் தங்கள் பாலை ஊட்டும்படி தாய்மார்கள் வற்புறுத்தப்பட்டனர். இதற்கும் பிறகு பின்கண்ட அறிவுரை பரவலாயிற்று 'புட்டியில் பால் கொடுத்தாலும் சரி; தானே பால் கொடுத்தாலும் சரி; தாய்க்கும் குழந்தைக்கும் இடையே வளரும் அன்புதான் முக்கியம்' என்ற கொள்கையே (சில வட்டங்களிலாவது) இது.

நிபுணர்கள் பாராட்டுகிறார்கள் அல்லது பக்கத்துவீட்டார் அப்படிச் செய்கிறார்கள் என்பதற்காக ஒருபெற்ரேரும் அவற்றைப் பின்பற்றும்படி கட்டாயப்படுத்தச் சட்டம் ஒன்றும் இல்லை. எது எப்படி ஆனலும், குழந்தைவளர்ப்புப்பற்றிய ஓர் அம்சம் பற்றியோ சில அம்சங்கள்பற்றியோ தீர்மானமான கருத்துக் கொண்ட பெற்ரோர் சிலர், அவற்றைத் தாம் கையாள இயலுவ தில்லை என்பதைக் காண்கிறார்கள். பெற்ரோர், தம் பக்கத்துவீட்டுப் பெற்ரோரைப் பின்பற்ருமல் இருக்க முயன்ருலும, பக்கத்து வீட்டுக் குழந்தைகளின் நடத்தை இவர்களைப் பாதித்துவிடக் கூடும். அடக்கம் அல்லது மானம் பற்றிய தம்எண்ணங்களும் தம் மக்களுக்கு எத்தகைய பால் (sex) பற்றிய கல்வி தரவேண்டும் என்பதுபற்றிய தம்கருத்துக்களும், உடன்வசிக்கும் மற்றப் பெற்ரோர்களின் கருத்துக்களும் மாறுபட்டவைகளாக இருக்கு மானல் சிக்கல்கள் ஏற்பட இடம் உண்டு[48].

(தொலைக் காட்சி (Television)க் கருவியை வைத்துக் கொள்ளக்கூடாது; (இது குழந்தைகளின் வீட்டுவேலைகளிலும் வேறு செயல்களிலும் குறுக்கிடுவதால்) என்ற கருத்துக்கொண்ட பெற்ரோர், தம் குழந்தைகள் பக்கத்துவீட்டுக்குச் சென்று தொலைக் காட்சியைப் பார்க்க வற்புறுத்துவதைக் காண்கிறார்கள். இதற்கு எதிராகப் பெற்ரோர் கருத்து, வலிமை பெற்றதானலும், முடிவில்

[48] ஸர்ஸ் என்பவரும் அவர் கூட்டாளிகளும் (Sears and his associates, 1957) இதை விவாதித்திருக்கிறார்கள்.

குழந்தைகளின் நச்சுப் பொறுக்காமல் அவர்களும் ஒன்று வாங்க நேர்ந்தாலும் நேர்ந்துவிடும்.

குழந்தைவளர்ப்புப்பற்றிய சில நடைமுறைக் கொள்கைகளும் (காலக்கோலங்களும்) சிலரது செல்லக்கொள்கைகளும் பெற்றோர் மனத்தைச் சிலவேளைகளில் சலிக்கச் செய்கின்றன. இப்படி இந்தத் தற்காலிகக்கொள்கைகளைப் பின்பற்றியதற்காகப் பின்னால் அவர்கள் வருந்தநேருவதும் உண்டு. இந்த நூல் ஆசிரியரும் கூட்டாளிகளும் செய்த ஓர் ஆராய்ச்சியில் சம்பந்தப் பட்ட தாய்மார்கள் சிலருக்கு முதல்குழந்தை பிறந்தபோது, நடத்தை ஆராய்ச்சியாளரான ஜே.பி. வாட்ஸன் (J. B. Watson, 1928) பிரசாரம் செய்த சில குழந்தைவளர்ப்பு முறைகள் அமலில் இருந்தன (அதிகமான அன்பு அபாயம் விளைவிக்கும் என்று வாட்ஸன் எச்சரித்திருந்தார். குழந்தைகளிடம் தங்கள் அன்பை வெளிப்படையாகக் காட்டிய பெற்றோர்களை அவர் கண்டித்தார்). தங்கள் முதற்குழந்தை வளர்ப்பில் இந்த எச்சரிக்கைகளைத் தாங்கள் வெகுகடுமையாகப் பின்பற்றிவிட்டதாக இரண்டுபெற்றோர்கள் வருத்தத்தோடு சொன்னார்கள். பிறரிடம் தோன்றிய தாற்காலிக முறை மாற்றம் காரணமாகவும், தங்களுக்கே தோன்றிய சில கருத்துக்கள் காரணமாகவும் இவர்கள், தம் இரண்டாம் குழந்தைவளர்ப்பில் வேறுமுறைகளைப் பின்பற்றினர்.

பல்வேறுபட்ட பண்பாடுகளும் குழந்தைவளர்ப்பும்

ஒரேபண்பாட்டை மேற்கண்ட (அமெரிக்கர் போல) பெற்றோர்கள் பின்பற்றும் குழந்தைவளர்ப்புமுறைகளை ஆராய்ந்தாலும் சரி, ஒரு பண்பாட்டுப் பெற்றோரையும் வேறு பண்பாட்டுப் பெற்றோரையும் இது விஷயத்தில் ஒப்பிட்டாலும் சரி, குழந்தைவளர்ப்பு முறைகளால் ஏற்படும் பலன்கள் ஒருசுவையான பிரச்சினையாகவே இருக்கின்றன.[49]

மாறுபட்ட பண்பாடுகளில் குழந்தைவளர்ப்புப்பற்றிய சில அம்சங்களில் நிறையமாறுபாடுகள் இருக்கின்றன. இது காரண

[49] மனிதஇன ஆராய்ச்சியாளர்களுள் (Anthropologists) பின் கண்டவர்களின் பண்பாடு வேற்றுமைபற்றிய ஆராய்ச்சிகள் நன்கு மதிக்கப்பட் டிருக்கின்றன: மீட், பெனெடிக்ட், கோரர், க்ளக்ஹோன் (Mead, Benedict, Gorer, Kluckholn). ஒயிட்டிங், சைல்டு (Whiting, Child, 1953), கெர்லிங்கர் (Kerlinger, 1953) என்பவர்கள் இது விஷயமான ஆராய்ச்சிகளை விவாதித்திருக்கிறார்கள்.

மாகவே ஒரு பண்பாட்டு மக்களை மற்றொரு பண்பாட்டு மக்களிட மிருந்து வேறுபிரித்து, அறியக்கூடிய சில இயல்புகளும் ஆளுமைத் திறனும் தோன்றிவிடுகின்றன என்கின்றனர் சில எழுத்தாளர்கள். இத்தகைய கருத்துக்கள் பின்வரும் பிரச்சினையைக் கிளப்பிவிடு கின்றன. குறிப்பிட்ட ஒரு மக்கள்குழுவில் வளரும் குழந் தைகளிடம் தோன்றும் இயல்புகள், இயற்கையானவைதாமா? அல்லது வளரும் பண்பாட்டின் பலன்கள்தாமா இவை? அமெரிக்கப் பண்பு ஊடாடும் அமெரிக்கச்சமூகம் ஒன்றில் வளரும் குழந்தைகள் எல்லாவற்றுக்கும் போட்டிமனப் பான்மையும் எதிர்ப்புப்போக்கும் சாதாரணப் பொதுஇயல்பு களாக இருப்பதைக் காணும் ஆராய்ச்சியாளர்கள், 'இந்த இயல்புகள் இயற்கைவளர்ச்சியோடு நெருங்கிய தொடர்பு கொண்ட இயல்புகள்' என்றே முடிவுகட்டிவிடுவர். ஆனல் மனிதஇன ஆராய்ச்சியாளர், 'வேறு மக்கள்இனக் குழந்தைக ளிடம் இந்த இயல்புகள் பொதுவாக இல்லை' என்று சொல்லுவதை நாம் பார்க்கும்போது, 'இந்தஇயல்புகள் ஒருவேளை தனிப்பட்ட அமெரிக்கப் பண்பாட்டின் அடிப்படையில் தோன்றியவையோ?' என்று வியப்படையத்தான் தோன்றுகிறது.

முற்றும் மாறுபட்டனவாகத் தோன்றும் இரண்டு பண்பாட்டு களின் ஆதிக்கத்தைக் கணக்கெடுக்க முயலும்போது, அந்த மாறுபாடுகள் (நட்புணர்ச்சிவெளிப்பாடு, போட்டிஉணர்ச்சி வெளிப்பாடு, எதிர்ப்புணர்ச்சிவெளிப்பாடு முதலிய பண்புகளில் மாறுபாடு) இயற்கையானவைதாமா, உண்மையானவைதாமா? என்று ஆராய்ந்தறிய வேண்டும். பல வேறுபட்ட பண்பாட்டு மக்கள் தங்கள் பழக்கவழக்கங்களிலும், வெளிப்படைச்செயல்களிலும் பெரும்பாலும் மாறுபடுகிறார்கள் என்று கூறலாமே ஒழிய அடிப் படைஇயல்புகளில் மாறுபடுகிறார்கள் என்று கூற இயலாது. ஒரு பண்பாட்டுச்சூழ்நிலையிலிருந்து இன்னெரு பண்பாட்டுச்சூழ்நிலைக் குச் செல்லும் ஒருவன் அங்கே காணும் வெளித்தோற்றங்களைக் கண்டு ஏமாந்துவிடலாம். ஹாலோவெல் (Hallowell) என்பவர் வின்னிபெக் (Winnipeg) ஏரியின் கிழக்குப் புறம் உள்ள ஸால்ட்டோ (Saulteaux) சமூகஇந்தியர்களைக் கவனித்தார். வெளித்தோற்றத்தில்மட்டும் தெரியும், ஆனல் உண்மை அல்லாத பண்பாட்டு வேற்றுமைகளுக்கு ஓர்உதாரணத்தை அவர் அங்கே கண்டார்; (1940). 'ஒற்றுமை, சிரிப்பு, முரண்பாடில்லாமை, பொறுமை, தன்னடக்கம் இவைகளே அந்தச் சமூகமக்கள் உறவின் அடிப்படைகள் என்று மேலாகப் பார்ப்பவருக்குத் தோன்றும். இந்த மக்கள் கோபத்தைப் பெரும்பாலும் வெளிக் காட்டுவதே இல்லை; சண்டை போடுவதே இல்லை; ஒருவருக்

கொருவர் உதவிசெய்து கொள்ளும்இயல்பு தெரிகிறது ; வெளிப் பார்வைக்கு ஓர் இலட்சியசமூகமாகவே இது காட்சியளிக்கிறது' என்கிறார் ஹாலோவெல். 'ஆனால் இந்தச் சித்திரம் அவர்க ளிடையே ஆழ்ந்து கிடக்கும் உளவியல்உண்மைகளை வெளிப் படுத்தவில்லை' என்கிறார் அவர். நெருங்கிப்பழகிய பிறகு, இந்த மக்களிடையே பகைமையின் ஆழ்ந்தவேகமும் கடுமையான எதிர்ப்புமனப்பான்மையும் உள்ளோட்டமாக இருப்பதைக் கண்டார் இவர். இவைகளை மறைமுகமாகவே இவர்கள் வெளிப் படுத்தினர்கள் ; இந்த மறைமுகவெளியீட்டுமுறைகள் நேர்வெளி யீட்டுமுறையைவிட மிகவும் தீங்கு இழைப்பவையாகவும் கடுமை மிகுந்தவையாகவும் இருந்தன. உதாரணமாக, வம்புபேசுவது பகைமை, வெறுப்பு இவற்றை இவர்கள் வெளியிடும் ஒரு மறைமுக வழிஆகும். (இதன்மூலம் ஒருவர் இல்லாதபொழுது அவர்களைப்பற்றி நிறையப் பழி பேசுவார்கள்). நேர்முகத் தாக்குத லுக்குப் பதிலாக மறைமுகமானவசைமொழியைக் கையாளுவர். பகைமையை வெளிக்காட்டும் மற்றொரு மறைமுகவழி சூனியம், மந்திரம் இவைகள்ஆகும். இவர்களிடையே கொலை நடந்ததாக எழுத்து மூலமான பதிவுகள் (records) இல்லாவிட்டாலும், சூனியம், மந்திரம் இவற்றின் மூலமாகக் கொலைசெய்யவேண்டும் என்ற கருத்துக்கள் வெளியிடப்பட்டன ; இன்றும் வெளியிடப் படுகின்றன.[50]

---

[50] ஒரு பண்பாட்டு மக்கள், குழந்தைகளை வளர்க்கும் முறைகளை மேலாக ஆராய்ந்து மதிப்பிடுவதால் மட்டும் அம்மக்களின் இயல்புகளைப் பற்றிய பொதுவிதி ஒன்றை ஆக்க முயலும் வெளியார் ஒருவர் தவறு செய்துவிடக்கூடும் என்பதைக் கர்லிங்கர் (Kerlinger, 1953) சொல்கிறார். ஜப்பானியர்களின் இயல்பைப்பற்றிய பொதுவிதிகளை ஆக்கி அமைத் திருக்கும் கோரர், லாபார், மெடோ (Gover, La Barre, Meadowe) இவர்கள் செய்தது தவறு என்று காட்ட முயல்கிறார், கர்லிங்கர். ஜப்பானியர், அமெரிக்கர் இவர்கள் இயல்பில் காணும் வேற்றுமைகளைப் பற்றி அவர் படித்திருந்த பல செய்திகள் உண்மைதானா என்ற ஐயம், இந்த நூலாசிரியர் சில காலம் ஜப்பானில் தங்கி, ஜப்பானியர்களைக் கவனிக்க நேர்ந்தபோது ஏற்பட்டது. வெளிப்பார்வைக்கு இந்த வேற்றுமைகள் நன்கு மனத்தில் பதிந்தன ; ஆனால் அவர், புத்தகம் படித்ததால் தாம் பெற்றிருந்த சிலகருத்துக்களை உதறிவிட்டு, ஒரு மனிதன் மற்றொருவனோடு பழகும் முறையில் ஜப்பானியர்களோடு பழக முற்பட்டபோது இந்த வேற்றுமைகள் படிப்படியாக மிகுந்த அளவில் மறைய ஆரம்பித்துவிட்டன. மனிதவாழ்வை ஆக்கி அமைக்கும் மனவெழுச்சிப்போக்குகளோடு-காதல், கோபம், கவலை, தன்னைப்பற்றிய மனஇயல்பு போன்றவை - நெருங்கி உறவாட, உறவாட எல்லாமக்களும் ஒரேமாதிரி இயல்பு கொண்டவர்கள்தான் ; வேற்றுமை எவ்வளவு தீவிரமானாலும் சரி ;—வெறும் வெளிப் பழக்க

மேலும் படிக்கத்தக்கவை

ராபர்ட் ஆர். ஸர்ஸ், எலியனோர் ஈ மெக்கோபி, ஹாரி லெவின் (Robert R. Sears, Eleanor E. Maccoby, Harry Levin, 1957) இவர்கள் எழுதிய, 'குழந்தை வளர்ப்புக் கோலங்கள்' (Patterns of Child Rearing) என்ற நூல்: கவனமாகத் திட்டமிட்டுப் பெற்ரோர்களை ஆராய்ந்து, கண்டு பேசுவதால் பெற்ற செய்திகளும், இவற்றுக்குத் தெளிவான விளக்கங்களும் அடங்கியது: நடைமுறை, கொள்கை இரண்டு வகை நோக்கிலும் சேகரித்து விளக்கம் பெற்ற செய்திகள் இவை. சமூகப் பொருளாதாரநிலைக்கும் குழந்தைவளர்ப்பு முறைக்கும் உள்ள தொடர்பு காரணமாக இந்த முறையில் சில சிறப்புஅம்சங்கள் தோன்றுகின்றன என்ற பொது மக்களின் நம்பிக்கையை ஸர்ஸ் என்பவரும் அவர் கூட்டாளிகளும் சரி என்று ஒப்புக்கொள்வதில்லை. குழந்தையைப் பழக்குதலும் ஆளுமையும்: பல பண்பாட்டுச்சூழ்நிலை பற்றிய ஆராய்ச்சி என்பது பற்றி ஜான் டபள்யூ. ஒயிட்டிங்கும் இர்வின் எல். சைல்டும் (John W. Whiting and Irvin L. Child, 1953) எழுதிய நூல்: பலவகைப் பண்பாட்டுச்சமூகங்களில் வழக்கத்தில் உள்ள குழந்தைவளர்ப்பு முறைகளை இது தொகுத்துத் தருகிறது. 'குழந்தைவளர்ச்சி பற்றிய கொள்கைகளும் பிரச்சினைகளும்' என்ற தலைப்பில் டேவிட் பி. ஆசுபெல் (David P. Ausubel) எழுதிய புத்தகம்: இது பெற்ரோர் குழந்தை உறவு சம்பந்தமான பலஅம்சங்களை விவாதிக்கிறது. 'இந்த உறவைப் புரிந்துகொள்ளவேண்டுமானால் பெற்ரோரின் இயல்புகள், மனநிலைகள் இவற்றை நன்கு புரிந்துகொள்வது மட்டும் போதாது; குழந்தையின் இயல்பு, மனப்போக்கு இவற்றையும் புரிந்துகொள்வது அவசியம் என்பதை இந்நூல் வற்புறுத்துகிறது. கர்ட்ரூடு ஜி. லாஃபோர் (Gertrude G. Lafore) எழுதிய 'பள்ளிக்கூடத்தில் புகாத முன்பருவக்குழந்தைகளைப் பெற்ரோர் நடத்தும் முறை' என்ற புத்தகம்: இந்த ஆராய்ச்சி ஒரு சிறுஎல்லைக்கு

வழக்கங்களில்தான் இது' என்பது நன்கு விளங்கத் தொடங்கிவிடும். குழந்தைகளின் ஆளுமை வளர்ச்சியின் ஏதுக்களைப்பற்றிக் க்ளைன்பெர்க் (Klineberg, 1953) என்பவர் விவாதிக்கிறார். பல பண்பாட்டு அநுபவங்கள் விஷயத்தில் குழந்தைகளின் துலங்கல் என்ன என்பது நமக்கு அநேகமாகத் தெரியாது. அநேகமாக ஒரேமாதிரியான பண்பாட்டுச்சூழ்நிலையில் வாழ்ந்தவர்கள் இடையிலும் நடத்தை வேறுபாடுகள் இருப்பதற்கு என்ன காரணம் என்பது இன்னும் விளக்கப்படவில்லை என்கிறார் இவர்.

உட்பட்டதே. ஆனலும் அநுபவம் மிக்கது; மனிதப்பண் புள்ளது. பெற்ருேர்களும் குழந்தைகளும் எதிர்க்கவேண்டிய பிரச்சினைகளையும் சிக்கல்களையும் இது ஒத்துணர்வோடும் அறிவோடும் விவாதிக்கிறது. முதல்அத்தியாயக் கடைசியில் குறிப்பிட்டுள்ள, 'குழந்தையின் உளப்பகுப்பு ஆராய்ச்சி' (Psycho-analytic Study) சம்பந்தமான ஆண்டுக் கட்டுரைத் தொகுப்புகளில் பெற்ருேர்குழந்தை உறவு சம்பந்தமான பல கட்டுரைகள் இருக்கின்றன. ஏழாம் அத்தியாய முடிவில் கண்ட புத்தகங்களை இந்த அத்தியாய சம்பந்தமாகவும் படிக்கலாம்.

9. குழந்தைகளும் அவர்கள் இணையாளர்களும்

சமூகஉலகில் முதல் அடிவைப்பு

தன்வயதுக் குழந்தைகளோடு பழகத் தெரிந்துகொள் வதற்கு முன் தம்மைவிடப் பெரிய வர்களோடு பழகுவதில் குழந் தைகள் நல்ல ஆற்றல் பெற்று விடுகிறார்கள். தன்வயதுக் குழந் தைகளோடு சளகரியமான உறவை நிலைநாட்டிக்கொண்ட பிறகும், குழந்தை அடிக்கடி பெரிய வர்கள் உதவியை நாடுகிறான். பெரியவர்களை ஒரு தாச்சியாக (base) வைத்துக்கொண்டு தன் வயதுப் பையன்கள் உலகுக்குள் புகுந்து ஆராய அவன் விரும்புவது போல் தோன்றுகிறது இந்த இயல்பு. பெரியவர்களோடு தான் கொண்டுள்ள உறவுபற்றி அவ னுக்கு ஒரு நிச்சயம் இருந்து விட்டால், குழந்தை சற்று அதிகத் துணிவுடன் தன்வயதுக் குழந்தைகளுடன் பழக முற்படுவான்.



பேசவோ நடக்கவோ திறமை பெறுவதற்கு வெகு நாட்களுக்கு முன்னமே, குழந்தை மற்றக்குழந்தைகளைக் கவனிக்கத் தொடங்கிவிடுகிறான். மிகச் சிறுவயதிலேயே குழந்தை தன் தலைமுறை மக்களோடு (தன்வயதுக் குழந்தைகளோடு) சேர்ந்து பழகி, அவர்கள் இன்பதுன்பங்களில் தானும் பங்குகொள்ள முனைந்துவிடுகிறான். இந்தக் குழந்தைகள் பெரியவராகும்போது இவனும் பெரியவனைகிப் பெரியவர்கள் ஏற்கவேண்டிய பொறுப்புக்களிலும் இவன் இவர்களோடுதான் பங்குகொள்ள வேண்டும்.

தொடக்கத்திலிருந்தே குழந்தைகளின் சமூகத் துலங்கல்களை அறிந்து பின்பற்றுவதன் பொருட்டு, மூன்றும் அத்தியாயத்தில் சொன்ன சிலசெய்திகளைத் திரும்பவும் சுருக்கமாக இங்கே சொல்கிறோம் :

சமூகத் துலங்கல்களின் தொடக்கம்

முதல் இரண்டுமாதத்திலேயே பலகுழந்தைகள், தம் கண்களைத் தாயின் முகத்தில் செலுத்தி, அவள் புன்சிரிப்புக்குத் துலங்கலாகத் தாமும் சிரிக்கும். மூன்றுமாதம் முடிவதற்குள் சமூக அறிவு (சுற்றி நடப்பதன் அறிவு) பற்றிய பல அறிகுறிகள் குழந்தைகளிடம் தோன்றிவிடுகின்றன. யாராவது தன் அருகே வரும்போது அழுகையை நிறுத்துவது, தன்னை நெருங்கும் பெரியவர் ஒருவரைப் பார்ப்பதற்காகக் கண்களால் தேடுதல், ஒருவர் பக்கம் பார்வையைத் திருப்புதல், தன்னை விட்டுவிட்டு ஒருவர் செல்லும்போது அழுதல், அல்லது சிணுங்குதல்.

ஐந்துமாதம் முடியும் வரையில், ஒருவர் தன்னிடம் அன்பாகப் பேசினாலும் சரி, கோபமாகப் பேசினாலும் சரி ; ஒருவர் தன்னை அன்பாகப் பார்த்தாலும் சரி, கோபமாகப் பார்த்தாலும் சரி; குழந்தையின் துலங்கல் அநேகமாகப் புன்சிரிப்பாகவே இருக்கும். ஆனால் ஏறத்தாழ ஐந்துமாதம் முடியும் நிலையிலும் அதற்குப் பின்னரும் குரல், முகபாவம் இவற்றை நுட்பமாகக் கவனித்தறியும் ஆற்றல் குழந்தையினிடம் வளர்ந்துவிடுகிறது. (பூலர் Buhler, 1930). இதுபோலவே ஐந்துமாதக் குழந்தை பிறரோடு பழகுவதில் நிறைய ஊக்கம் காட்டுகிறது : வாயால் குரல் எழுப்பவும், பிடிக்கவும் தொடவும் முயன்றும் இது பிறர் கவனத்தைக் கவர முயல்கிறது.

சுமார் ஐந்துமாதங்களுக்கும் ஏழுமாதங்களுக்கும் இடைப் பட்ட காலத்தில் பழகியவர்களையும் பழகாதவர்களையும் பிரித்தறியும்

திறமை பல குழந்தைகளுக்கு ஏற்பட்டுவிடுகிறது. இந்தப் பருவத்தில் சில குழந்தைகள் பழகாதவர்களைக் கண்டால் கூச்சம் அல்லது அச்சக்குறி காட்டுகின்றன. ஷர்லி (Shirley, 1933a) என்ற ஆராய்ச்சியாளர் இது சம்பந்தமாக இருபத்தைந்து குழந்தைகளை ஒரு முறை ஆராய்ந்தார். இவர் இந்தக் குழந்தைகளை அடிக்கடி பலமுறை சென்று பார்த்துப் பழகுவார். இவற்றுள் ஆறுகுழந்தைகள்மட்டும் நான்காம்மாதக் கடைசியில் அல்லது ஐந்து ஆரும்மாத இடையில் முதல் முதலாக இவரைக் கண்டு அச்சக் குறி காட்டின. இந்த நூலாசிரியரும் ஹோம்சும் (Homes) நடத்திய ஓர் ஆராய்ச்சியில் ஆறு மாதக் குழந்தை ஒன்று, தன் குடும்பத்தவர்களையும் பிறரையும் பிரித்தறியும் ஆற்றலைப் பெற்றுவிட்டது. அது பிறந்தது முதல் அந்த வீட்டிலேயே வேலை செய்யும் வேலைக்காரி ஒருத்தியைக் கண்டவுடன் அச்சத்தால் பின்வாங்கி அழத்தொடங்கிவிடும். பழக்கம் இல்லாதவர்களை ஏற்றுக்கொள்வது அல்லது அவர்களைக் கண்டு பயந்து விலகுவது என்ற விஷயத்தில் குழந்தைகளிடம் நிறைய வேறுபாடுகள் தென்படுகின்றன. சிலகுழந்தைகளிடம் பிறரிடம் ஏற்படும் அச்சம் அல்லது கூச்சம் இயற்கையாகவே அமைந் திருக்கிறது; வேறு சில குழந்தைகளிடமோ யாரைக் கண்டாலும் வரவேற்றுப் பழகும் இயல்பு இயற்கையாகவே அமைந்திருக்கிறது. என்றாலும் குழந்தைகளுக்குப் பிறரோடு பழகுவதால் ஏற்பட்ட அநுபவமும்கூட இந்தக் கூச்சத்துக்கும் ஏற்புக்கும் ஒரு பெரும் காரணமாகலாம். பிறர் தம் குழந்தை களிடம் எவ்வளவு உரிமை எடுத்துக்கொள்ளலாம் என்று அநுமதிக்கும் விஷயத்திலும் பெற்றோருக்குப் பெற்றோர் நிறைய வேறுபடுகிறார்கள். சில பெற்றோர், தம் குழந்தைகள் பிறரோடு பழகுவதை விரும்பாமல் அதற்கு இடம் கொடுப்பதில்லை. வேறு சிலர், தம் குழந்தைகளைப் பிறர் எடுத்துக்கொள்வதையோ விளையாடுவதையோ கவனித்து வேண்டியதைச் செய்வதையோ தாராளமாக அனுமதிக்கிறார்கள்.

வீட்டில் பிறரோடு பழகுவதில், குழந்தைகளிடம் காணப்படும் கூச்சம், சாதாரணமாக விரைவிலேயே குறைந்து மறைந்து விடுகிறது. ஆனால் மறுபடியும் இந்தக் கூச்சப்பருவம் பின்னால் வரும். முன்பு பழக்கம் இல்லாதவையாக இருந்த குரல்களும் முகங்களும் வெகு விரைவிலேயே பழக்கம் உள்ளவர்கள் கூட்டத்தில் சேர்ந்துவிடும்.

முதல் ஆறுமாதங்களுக்குப் பிறகு இயற்கையாகவே சமூக உறவுகளின் எண்ணிக்கைகளும் சிக்கல்களும் மிகும். ஆறுமாதம்

முதல் பத்துமாதம் வரை உள்ள பருவத்தில் குழந்தைகள், 'இட்டேச்சுக் காட்டுதல்', (peek a-boo) யாஞ ஆடுதல் (rock-a-bye). பை பை (bye-bye) அல்லது 'டாட்டா' சொல்லுதல் போன்ற சமூகச்செயல்களில் பங்கெடுத்துக்கொள்ளப் பழகிக் கொள்கின்றன. பெருங்கூச்சல், உறுமுதல் போன்ற செயல்களால் பிறர் கவனத்தைக் கவரவும், இப்போது முயல்கின்றனர்.

மற்றக்குழந்தைகள் சம்பந்தமான துலங்கல்கள்

ஆறுமாதக் குழந்தை தன்வயதுக் குழந்தை ஒன்றைக் கவனிக்கத் தொடங்கிவிடுகிறது. அதற்கு மேற்பட்டமாதங்களில் அதற்கு மற்றக்குழந்தைகளிடம் பழகும் ஆவல் அதிகப்பட்டு விடுகிறது. ஒருவயது முடிவதற்குள், மற்றொருகுழந்தை அழுவதைச் சற்றுக் கவனிக்கப் பல குழந்தைகள் முற்படுகின்றன, சில குழந்தைகள், பிறர் கவனத்தைப் பெறுவதற்காக உளறிக் கொட்டுகின்றன. அல்லது மற்றொரு குழந்தை தன் செயலில் தலையிடாதபடி தடுக்க வெகுஊக்கத்தோடு முயல்கிறது. இப்படியெல்லாம் தொடங்கிய பழக்கம் வெகுநாள் வளர்ந்த பிறகுதான், வேறொரு குழந்தையோடு ஒத்துவிளையாடும் இயல்பு தலைகாட்டத் தொடங்குகிறது.

குழந்தைகள் சந்திக்கும்போது

குழந்தைகள் ஒன்றோடொன்று எப்படிப் பழகுகின்றன என்பதைக் கவனிப்பதற்காகக் குழந்தைவிருந்துமுறை ஒன்றைப் பயன்படுத்தியிருக்கிறார்கள். இதுபோன்ற ஆராய்ச்சி ஒன்றில் (மாட்ரியும் நெகுலாவும் Maudry and Nekula, 1939) ஒன்பது மாதம் முடியாத குழந்தைகளிடம் ஒன்றுக்கொன்று பழகும் இயல்பு மிகவும் குறைவாகவே இருந்தது. ஒன்பது முதல் பதினொரு மாதம் வரை, குழந்தைகள் தங்கள் சூழ்நிலைகளிலும் விளையாட்டுப் பொருள்களிலுமே மிகுந்த கவனம் செலுத்தின. ஒன்றோடொன்று தொடர்பு ஏற்பட்டாலும், அது ஒன்றைஒன்று பிடித்துத் தள்ளுவதாகவே இருந்தது.

பதினொருமாதங்களிலிருந்து பதினெட்டுமாதங்கள்வரை பிற குழந்தைகளோடு பழகும் பழக்கத்தில் இனசமூகமான முன்னேற்றம் படிப்படியாக இருந்தது. இருபத்தைந்துமாத அளவில், சமூகத்துலங்கல்களும் விளையாட்டுச்சாமான்களில் அக்கறையும் மிக நெருங்கிய ஒற்றுமைபெற்றன. இதே பருவத்தில் நட்புத்துலங்கல்களும் ஒற்றுமைத்துலங்கல்களும் மிகுந்தன ; மாறுனதுலங்கல்கள் குறைந்தன.

இரண்டுவயது அளவில் சிலகுழந்தைகள் பிறகுழந்தைகளோடு பழகுவதில் கூருணர்ச்சியுடையவர்களாகக் காணப்பட்டனர். பிறகுழந்தைகள், தங்களை விலக்கினால் சில குழந்தைகள் மிகவும் உரோசப்பட்டார்கள் என்று மாட்ரியும் நெகூலாவும் (Maudrey and Nekula) தம் ஆராய்ச்சியில் கண்டார்களாம். சிலகுழந்தைகள், குறிப்பிட்ட சிலகுழந்தைகளிடம்மட்டுமே பழக அதிகமாக விரும்பினர்கள். குழந்தைகள், சில குழுக்களில் தீவிர அங்கத்தினர்கள் ஆனபிறகு அவர்களிடம் தீவிரமான விருப்புவெறுப்புக்கள் தோன்றக்கூடும். என்றாலும் இரண்டு வயதுக்கு முன்னமேகூடக் குழந்தைகள் சிலகுழந்தைகளால் கவரப்படுகின்றனர்; வேறு சிலரால் கவரப்படுவதில்லை. பெரியவர்கள் ஆனபிறகு சிலரோடு பழகுவது, மற்றவர்களோடு பழகுவதைவிட மனத்துக்கு அமைதி தருவதாகவும் சுகமாகவும் இருப்பது சாதாரணம். 'ஆ' என்பவன் 'அ' என்பவனைடு 'இ' என்பவனைடு பழகுவதைவிட இன்முகமாகப் பழகுகிறான். இதனால் 'இ' என்பவன் பொதுவாகவே விரும்பத்தக்க அல்லது பழகத்தக்கவன் அல்லன் என்ற முடிவுக்கு வந்துவிடக்கூடாது. அவன் அல்லது அவள் 'ஈ' என்பவருக்குக் கவர்ச்சி மிக்கவராகத் தோன்றலாம். மனிதஉறவின் இந்த அம்சத்தைப்பற்றி யாரும் முற்றும் ஆராயவில்லை. ஆனால் பெரியவர் ஒருவர் வாழ்க்கையிலும் சரி, சிறுகுழந்தை ஒன்றின் வாழ்க்கையிலும் சரி இது வெகுமுக்கியமான அம்சமாகும். சமூகப்பொருத்தப்பாடு (social adjustment) அல்லது நல்லபேர், மக்கள் செல்வாக்கு (popularity) என்பதுபற்றிய ஆராய்ச்சியில் கணக்கெடுக்கப்படும் அம்சங்கள் நுட்பமற்றவை (gross); இன்முகமான சமூக உறவுக்குக் காரணமான இயல்புகள் வெகுநுட்பமானவை (subtle).

குழுநடத்தையின் தொடக்கம்

சுமார் இரண்டுவயதில் சாதாரணக்குழந்தைகளுக்குப் பிற குழந்தைகளோடு இன்முகமாகப் பழகும் இயல்பு வந்துவிடுகிறது. என்றாலும் இரண்டு மூன்று குழந்தைகளுக்கு இடையே நடைபெறும் கொடுக்கல் வாங்கல் சுருக்கமாகவே இருத்தல் கூடும். இந்தவயதுக் குழந்தைகள் பலர் ஒரே இடத்தில் விளையாடுவார்கள்; ஆனால் அவர்கள் ஒருவரை ஒருவர் கவனிப்பார்கள்; அதிகநேரம் ஒரேஇடத்தில் கூடியிருக்க விரும்புவார்கள்; ஒருவரோடொருவர் பழகவும் முயல்வார்கள். என்றாலும் விளையாட்டு நேரத்தில் பெரும்பகுதியில் அவர்கள் விளையாட்டு, தனித்தனியாகவும் அடுத்தடுத்துமே இருக்கும். எப்போதாவது

தான் ஒருவருக்கும் மற்றொருவருக்கும் தொடர்பு இருக்கும். எல்லோரும் ஒன்றுசேர்ந்து தொடர்ந்துவிளையாடுவது குறைவாகவே இருக்கும்: பார்ட்டென் (Parten, 1932.)

மூன்றுவயதுக்குப் பிறகு கூட்டுச்செயல்இயல்பு மிகுகிறது; இத்தகைய கூட்டுச்செயல்கள் வெகுநேரம் தொடர்ந்தும் நடைபெறுகின்றன. ஐந்து அல்லது ஆறுவயதளவில் குழந்தைகள் அறுவர் அல்லது ஐவராகக் குழுமி விளையாடுவார்கள்; அதிகப் பேர் குழுமுவதும் உண்டு; என்றாலும் மூன்றுக்கு மேற்பட்டோர் குழுமுவதை இவர்கள் அதிகம் விரும்புவதில்லை: (கிரீன், 1937b) இந்தவயதுக்குழந்தைகள், தாம் அதிகம் விரும்பாத சிறுவர்களோடுகூட விளையாடுவார்கள்; பொழுதுமுழுவதையும் தனியே கழிப்பதைவிட இது நல்லது என்று அவர்கள் நினைக்கிறார்கள். தம்மோடு இணைந்துவராத ஒருவரோடாவது விளையாடுவார்களே அன்றித் தனிமையை விரும்பமாட்டார்கள். ஆறு வயதுக் குழந்தைகளிடம் பலவகைச் சமூகஇயல்புகள் காணப்படுகின்றன: ஒத்துழைப்பு, நட்பு, ஒத்துணர்வு, போட்டி, சண்டை, வாய்ச்சண்டை முதலியன.

மிகக்குறைவான சமூகத்தொடர்பிலிருந்து படிப்படியாகப் பெருகும் சமூகத்தொடர்பை மேற்கொள்ளும் குழந்தைகளிடம் பழைய பழக்கமான தனிமை இயல்பு இடையிடையே தோன்றக் கூடும். வீட்டில் ஏதாவது ஒரு பிரச்சினை ஏற்பட்டாலும் சரி, தனக்கும் குழுவின் மற்றவர்களுக்கும் இடையே ஒற்றுமை குறைந்தாலும் சரி. குழந்தை ஒருவனிடம் தனிமைப்பண்பு தோன்றிவிடும். அவன் ஒருகுழுவின் விளையாட்டில் கலந்து கொள்ளலாம்; மற்றொருகுழுவின் விளையாட்டை வெறுமனே பார்த்துக்கொண்டு நிற்கலாம். சிலசமயம் நேர்வதுபோல ஒரு குழந்தை தன்குழுவினர்களைவிட விரைவில் முதிர்ச்சி பெற்றாலும் சரி, தனக்கென்று தேர்ந்துகொண்ட சில சிறப்புச்செயல்களில் ஈடுபட்டாலும் சரி, குழந்தை தனிமைஇயல்பு அல்லது துறவி இயல்பை மேற்கொள்ளக்கூடும். வளர்ச்சிப்பருவத்தின் எந்த நிலையிலும் சரி, குழந்தை ஒருவன் புதுக்குழு ஒன்றோடு புதிதாகப் பழக நேர்ந்தால், அவன் அந்தக் குழுவினரோடு பழகும் தொடக்கம் அவனது சிறுவயதுச் செயற்படிகள் போலவே அமையும்: (முதலில் தூரநின்று அவர்களைக் கவனிப்பான்; பிறகு தனியே விளையாடுவான்; சிலரோடு மட்டும் சற்றுச் சற்றுப் பழகுவான்.) அவர்கள் தனக்கு ஏற்றவர்கள் என்ற உறுதி வரும் வரையில் இப்படியே நடந்துகொள்வான்.

சிறுவயதுச் சமூகஉறவுகளும் தன்னை உணர்ந்துகொள்ளும் செயல்முறையும்

பள்ளிக்கூடம் செல்வதற்கு முன்னையவயதில் தொடங்கி, தான் யார் என்பதையும், தான் என்ன செய்யமுடியும் என்பதை யும் ஒரு குழந்தைக்குத் தெரியச் செய்பவர், மற்றக்குழந்தைகள் தாம். ஒரு குழந்தை மற்றொன்றின் செயலுக்குத் துணையாக இருப்பதோடு, ஒன்றன் ஒழுங்கானநடத்தைக்கும் மற்றொன்று காரணமாக இருக்கிறது. ஒருகுழுவில் உள்ள பிறர் ஒரு குழந்தையினிடம் அவனைத் தாம் விரும்புவதாகச் சொல்லலாம். அல்லது அவன், 'குழப்பும் இயல்புள்ளவன்', 'பேசாமடந்தை', 'அழுமூஞ்சி' அல்லது 'போக்கிரி' என்றும் சொல்லலாம்.

தன்வயதுக் குழந்தைகளோடு துணிந்து பழகத்தொடங்கும் போது, குழந்தை ஒருவனின் கருத்துக்களையும் உணர்ச்சிகளையும் நாம் ஆராய முடியுமானல், வெளிப்பார்வைக்குத் தெரியாத பலவற்றை நாம் காணமுடியும். குழுவில் உள்ள மற்றவர்கள் ஒருவனைக் கொடுக்கல் வாங்கல் உறவில் தம்மோடு சேர்த்துக் கொள்ள இணங்கிவிட்டார்கள் என்பதை அறிந்து அவனிடம் புதிதுகண்ட ஒரு மகிழ்ச்சித்துடிப்புத் தோன்றும்; மிகுந்த இன்பமும் ஏற்படும். ஆனல் மற்றவர்கள் கேலிக்கும் அலட்சியப் பெயருக்கும் இலக்காவதோ தன்மேலேயே மிகுந்த வெறுப்பையும் தனக்கு மிகுந்த துன்பத்தையும் தரும் அநுபவம் ஆகும்.

சமூக நடத்தையின் இயற்கை அம்சங்களும் கற்ற அம்சங்களும்

குழந்தைப் பருவத் தொடக்கத்தில் குழந்தைகளிடம் தோன்றும் சமூகநடத்தைகளின் புதுஉருவம், குழந்தை பெற்ற பயிற்சியாலும், வளர்ச்சிகாரணமாகக் குழந்தையின் உள்ளத்தில் ஏற்படும் மாறுதல்களாலும் பாதிக்கப்படுகின்றன. ஆறுவாரமான குழந்தைகள் ஒவ்வொன்றும் மனிதக்குரல், பார்வை, வேறு ஒலிகள், கண்ணுக்குத்தெரியும் பொருள்கள் இவற்றுக்கு வேறு விதமாகத் துலங்குவதைப் பூலர் (Buhler, 1933) தம் ஆராய்ச் சியில் கண்டார். குழந்தைகள் புன்சிரிப்புப் பூத்தன. உணவு கொடுக்கப்படுவதால் ஏற்படும் நிறைவின் நினைப்பும் அப்போதைய இன்பத்துலங்கலுமே இந்தப்புன்சிரிப்புக்கும் காரணமாக இருக் கலாம் என்று பூலர் எண்ணுகிறார். என்றாலும், பெரியவர்கள் உணவுகொடுக்கும்போது மட்டும் அன்றி வேறு பலஉறவுகளிலும்- சில இன்பம் தருவன, வேறு சில துன்பம் தருவன-கூடத்தான்

உடனிருக்கிறார்கள் என்பதையும் பூலர் எடுத்துக்காட்டுகிறார். மனிதக்குரலுக்கும் பார்வைக்கும் துலங்கலாக முதல்முதலில் ஏற்படும் அடிப்படைத்துலங்கலே புன்சிரிப்பாகத்தான் இருக்க முடியும் என்று பூலர் கருதுகிறார்: (Buhler, 1933). டென்னிஸ் (Dennis, 1938) செய்த ஓர் ஆராய்ச்சியில் ஏழுமாதம் முடியும் வரை ஒருஜதை இரட்டையர்கள் கட்டுப்படுத்தியசூழ்நிலை ஒன்றில் வாழ்ந்தனர். அவர்களை நன்கு கவனித்தார்கள்; ஆனல் கவனிப்போர் எந்தவகைஉணர்ச்சிகளையும் காட்டாமல் குழந்தைகளிடம் மரக்கட்டைபோலவே பழகினர். குழந்தைகளைப் பரர்த்து யாரும் புன்சிரிப்புக் கொள்ளவில்லை; குழந்தைகளை யாரும் எடுத்து அணைத்துக்கொள்ளவில்லை; அவர்களை யாரும் கொஞ்ச வில்லை; அவர்களோடு யாரும் விளையாடவும் இல்லை; சாதாரண மாகப் பெரியவர்களைக் கண்டால் புன்சிரிப்புக்கொள்ளும் வயதை இந்தக்குழந்தைகள் அடைந்தவுடன் இத்தகைய சூழ்நிலையில் வளர்ந்தபோதும் தம்மைக் கவனிப்போரைக் கண்டவுடன் புன்சிரிப்புப் பூத்தன.

சாதாரணக்குழந்தைகள் சிரிக்கும்பருவத்தில் இவைகளும் சிரித்தன. அதோடு தம்மைப் பராமரிப்பவர்களிடம் பற்றும் காட்டத் தொடங்கின. சூழ்நிலையில் தக்க தூண்டுதல் இல்லாத போதும்கூட இத்தகைய துலங்கல்கள் ஏற்படக்கூடும் என்பதை இந்தச்செயல்கள் மெய்ப்பித்துவிட்டதாக எண்ணிவிடக்கூடாது. (டென்னிஸ்கள் புன்சிரிப்பற்றவர்களாகவும் விளையாட்டு மனப் பான்மை அற்றவர்களாகவும் வெளிக்கு நடந்துகொண்டாலும் அவர்கள் நெஞ்சில் இரக்கம் நிறைந்திருந்தது என்பதை மறுக்க முடியாது!) ஆனல் வெகு சிறுவயதிலேயே (சிலமாத அளவுக் குள்ளேயே) மனிதஉறவை வேண்டித்துலங்கும் ஆற்றல் குழந்தையினிடம் தோன்றிவிடுகிறது என்பதையும், பிறரிடமிருந்து தான்பெறும் உறவு அல்லது தூண்டுதல் மிகமிகக்குறைவாக இருந்தாலும், இல்லாமலே இருந்தாலும்கூடக் குழந்தைகள் உறவைநாடித் துலங்கும் என்பதையும் இந்த ஆராய்ச்சி மெய்ப் பிக்கிறது.

முதல் இரண்டு ஆண்டுவரை குழந்தைகளை ஷர்லி (Shirley, 1933a) ஆராய்ந்தார்; சோதனைகள் செய்தார். 'குழந்தைகள் விஷயத்தில் உடல்இயக்க சம்பந்தமான வளர்ச்சி எந்த முறையில் நிகழ்கிறதோ அதேமுறையில் பிறரோடு பழகும் ஆற்றல் வளர்ச்சியும் நிகழ்கிறது' என்ற முடிவுக்கே அவர் வந்தார். கூச்சம், தன்னுணர்ச்சி இவை வாழ்க்கையின் இரண்டாம் ஆண்டில் எல்லாக்குழந்தைகளிடமும் ஒரே படித்தாகத்

தோன்றியதைக் காணும்போது, 'இவைகள் தோன்றக்காரணம் அறிவோ அநுபவமோ மட்டும் அல்ல; ஆனல் வளர்ச்சியின் இயற்கைமலர்ச்சியே ஆகும்' என்ற முடிவுக்கே வரவேண்டி இருக்கிறது. 'சூழ்நிலையின் ஆதிக்கத்தோடு தொடர்புஇல்லாமலே முற்றும் முதிர்ந்த சமூகத்துலங்கல்கள் திடீரென்று தோன்றிவிடும்' என்பதை இத்தகைய ஆராய்ச்சிகள் மெய்ப்பித்துவிடவில்லை. சமூகச்சூழ்நிலையும் அதனல் ஏற்படும் தூண்டுதலும் இல்லாமல், சமூகஉறவுசம்பந்தமான துலங்கல் எதுவும் இருக்கமுடியாது என்பது வெளிப்படை. ஆனல் பலவகைச் சமூகஉறவை அடையும் ஆற்றல்மட்டும் குழந்தை வளர வளர மாறுபாட்டை அடைகிறது.

No. 109035

ஒத்துழைப்பின் தொடக்கம்

சிறுகுழந்தைகள் பெரும்பாலும் ஒத்துப்போகிறவர்களாகவும் நட்புமனப்பான்மை உள்ளவர்களாகவும் இருப்பார்களே ஒழியப் போட்டியும் பகைமையும் அவர்களிடம் வெகு குறைவாகவே தோன்றும். ஆனல் நட்புத்துலங்கல் பகைத்துலங்கல் இவற்றின் விகிதம் குழந்தைக்குக் குழந்தை வேறுபடும்; நிலைமைக்கு நிலைமை மாறுபடும். ஆனல் சிறு குழந்தைகளின் ஆராய்ச்சியில் ஒன்று மட்டும் நிச்சயமாகத் தெரிகிறது. நட்புத்துலங்கல் இயல்பு எல்லாக்குழந்தைகளிடமே சற்றுத் தூக்கலாகவே நிற்கிறது.

தன் வயதுக் குழந்தைகளோடு மூனைந்து பழக ஒரு குழந்தை தொடங்கிய பிறகு அவர்களுக்கிடையே பெரும்பாலும் நட்புறவு காணப்படுமே ஒழிய, இதற்கு மாருன உறவு வெகு சில சந்தர்ப் பங்களில் தான் தலைகாட்டும். (மூன்றும் அத்தியாயத்தில் கண்டபடி இந்த வயதுக்கு முற்பட்ட குழந்தைகள், பெரியவர் களோடு பழகும்போது நட்புத்துலங்கலே இதற்கு மாறுபட்ட துலங்கலினும் அதிகமாகக் காணப்படுகிறது.) இரண்டு வயதுக் குழந்தைகளை இதுபற்றி ஆராய்ந்த மென்கெர்ட் (Mengert, 1931) நட்புத் துலங்கலின் தோற்றத்துக்கும் மாறுபட்ட துலங்கலின் தோற்றத்துக்கும் உள்ள விகிதம் 4 : 1 என்று இருப்பதைக் கண்டார்! நட்புத் துலங்கல் நான்குமடங்கு அதிகம் இருந்தது. இதற்குப்பிறகு மூன்று, நான்கு, ஐந்து வயதுக்குழந்தைகளிடம் வால்டர்ஸ் என்பவரும் அவர் கூட்டாளிகளும் (Walter and his associates, 1957) செய்த ஆராய்ச்சியில் இந்த ஒவ்வொரு பருவத்திலும் குழந்தைகள் ஒருவரோடொருவர் பழகுவதில் நட்புப் பண்பே, முரண் அல்லது பகைப்பண்பைவிட மிகுந்திருப்பதைக் கண்டார். ரைட் (Wright, 1942) என்பவர் செய்த சோதனையில்

குழந்தைகள், தங்களோடு நன்கு பழகிய தங்கள் நண்பர்களுக்கு அல்லாமல் புதிதாகத் தம்மோடு பழகவரும் குழந்தைகளுக்கே பொம்மை முதலியவற்றைக் கொடுப்பதைக் கண்டார். எல்லோரும் எல்லாரோடும் சண்டையிடவேண்டும், என்ற கொள்கை, குழந்தைகள் பின்பற்றும் ஒன்று அல்ல என்பதையே இந்த ஆராய்ச்சிகள் நன்கு காட்டுகின்றன.

நட்புப் பண்பு, ஒத்துழைப்புப் பண்பு இவைகள் தொழிற்படும் ஆற்றல், மற்றவர்களுக்குத் தீங்கு நேரும் வகையில் தம் கொள்கையை நிலைகாட்டும் ஆற்றலுக்குச் சமமாகவோ சற்றுக் கூடுதலாகவோ இருக்கின்றன என்பதையே இந்த முடிவுகள் காட்டுகின்றன. 'சிறு குழந்தைகளிடம் காணும் மிகுதியான ஒத்துழைப்பு இயல்பு நம்பத்தக்கதல்ல, இது தானகத்தோன்றும் இயல்பல்ல; இப்படி இருக்கும்படி தூண்டியதாலும் பழகியதாலும் ஏற்பட்ட விளைவே இது' என்று விவாதிப்பதும் கூடும். குழந்தைகளை மிகக்குறைவாகவே தூண்டுதலுக்கும் அறிவுரைக்கும் உட்படுத்தி, அவர்களே ஒருவரோடு ஒருவர் பழகும்படி அநுமதித்தபோதும், அவர்களுக்கிடையே நிறைய ஒத்துழைப்பைக் காணமுடிகிறது' என்பதை அடுத்தபகுதியில் காண்போம்.

குழுவின் பற்றுறுதிகள் (Group Loyalties)

குமரர், அல்லது குமரப் பருவத்துக்குச் சற்று முந்திய நிலையில் உள்ளவர்களிடையே நிறையக்காணப்படும் குழு (club) அமைப்பு மனப்பான்மையிலிருந்து குழுப்பற்றுறுதிக்குள்ள ஆற்றலின் தீவிரம் நன்கு தெரிகிறது. சிறுகுழந்தைகளிடையேயும், ஒரே வயதுக் குழந்தைகள் இணைந்த குழுவைப்போன்ற ஓர் அமைப்பு இயல்பாகவே ஏற்படுவது தெரிகிறது. சிறு குழந்தைகள் தம்மிடையே சமூகக்குழு ஒன்றைஎவ்வாறு அமைத்துக் கொள்கிறார்கள் என்பது பற்றிய சுவையான வரலாறு ஒன்றை ஃப்ராய்டும், டானும் (Freud and Dann, 1954) சொல்லி யிருக்கிறார்கள். ஹிட்லரின் ஆட்சிக்காலத்தில் தம் பெற்றோர்களை இழக்க நேரிட்ட ஆறு ஜர்மன் யூத திக்கற்ற குழந்தைகளின் இயல்பை வர்ணிக்கிறார்கள் இவர்கள். முதல் ஆண்டு வாழ்க்கையில் கைக்குக் கை மாறிவந்த அவர்கள் அதற்குப் பிறகு ஒரு குழுவாகவே (ஒரு குடும்பத்தையும் சாராமல்) திக்கற்றவர்களை வரவேற்கும் ஓர் இடத்தில் சில காலம் வாழ்ந்தார்கள்; பிறகு அவர்களது இரண்டாவது மூன்றுவது வயதில் இங்கிலாந்தில் உள்ள புல்டாக்ஸ் பேங்க் (Bulldog's Bank) சிறுர்அறச்சாலை என்ற ஒன்றில் வாழ்ந்தார்கள்.

'பெற்றோரையே அறியாத குழந்தைகள்' என்பது இந்தக் குழந்தைகளுக்கே முற்றும் பொருந்தும். ஆராய்ச்சிக் காலத்தில் இவர்களுக்குத் தாய்தந்தையர் இல்லை என்பதால் அல்ல இது; இவர்களது உள்மனத்தில்கூடத் தாய் தந்தையரின் நினைவே (உருவ நினைவே) இவர்களுக்கு இல்லை! தங்கள் அன்புக்குப் பொருளாகத் தாய்தந்தையர் இருக்கும் நிலைமாறி இவர்களே ஒருவருக்கொருவர் அன்புக்குப் பொருளாக விளங்கினர். முதலில் ஒரு சிறுர் அறச்சாலைக்கு அவர்கள் மாற்றப்பட்டபோது அவர்கள் தங்களுக்குள்ளேயே ஒருவரிடம் ஒருவர் கவனம் செலுத்தி உறவு கொண்டனர்; அந்த அறச்சாலைக் கவனிப்பாளர் களான பெரியவர்களை ஒன்று அலட்சியம் செய்தார்கள், அல்லது அவர்களிடம் பகைமை பாராட்டினர்கள். தாங்கள் எப்போதும் ஒன்றுகவே இருக்க வேண்டும் என்று வற்புறுத்தினர்கள்; சற்று நேரம் அவர்களைப் பிரித்தாலும் மனம் குழம்பித் தொல்லைக்கு உட்பட்டார்கள். அந்தக் குழுவில் ஒவ்வொருவருக்கும் பிடித்த மானது மாறுபட்டபோதிலும் அவர்கள் பொருட்படுத்தாமல் கிடைத்தவற்றை எல்லாம் சமமாகப் பங்கிட்டுக் கொண்டதோடு சிலவற்றை தமக்குள் முறைபோட்டும் அநுபவித்தார்கள். அவர்கள் ஒரேவகை மதிப்புநிலை யுடையவர்கள், சேர்ந்த நெருக்கம்மிக்க ஒரு குழுவாகவே செயல் புரிந்தனர். அவர்களுள் யாருமே சில நாளைக்கு மேல் தலைவராகப் பணிபுரியவில்லை. என்றாலும் ஒவ் வொருவருக்கும் மற்றவரின்மேல் நல்ல செல்வாக்கு இருந்தது. அந்த அறச்சாலையில் பலவாரம் இருந்த பிறகு, ஒவ்வொருவரும் தம் தம் இயல்புப்படி அங்கிருந்த பெரியோர்களிடம் உறவு கொண்டார்கள். என்றாலும், இவர்களுள் ஒருவருக்கொருவர் இடையே இருந்த அளவு நெருங்கிய உறவு இவர்களுள் யாருக்கும் 'புல்டாக்ஸ் பேங்க்' காப்பகத்தார் யாரிடமும் உண்டாகவில்லை.

மற்றச் சமூக உறவுகளுக் கெல்லாம் இயல்பான வழி காட்டியாக இருப்பது குழந்தைகளுக்குத் தம் பெற்றோரிடம் தோன்றும் உறவுதான். ஆனால் இந்த உறவை அறிய வாய்ப் பில்லாத இந்தக் குழந்தைகள், தங்களுக்குள் ஒருவருக்கும் மற்றவ ருக்கும் ஏற்பட்ட உறவையே பிற சமூக உறவுகளுக்கு அடிப் படையாகக் கொள்ளவேண்டி நேர்ந்தது. இவர்கள் வளர்ச்சியில் (உறவு முதலிய இயல்பு வளர்ச்சியில்) சீர்கேடுகள் தோன்றின. ஆனால், (காலத்தில் பெரியவர்களோடு இவர்கள் நெருங்கிப் பழக நேர்ந்த காரணத்தால் இந்தச் சீர்கேடுகள் பெரும்பாலான தக்க அளவுக்குச் சீர்பெற்றுவிட்டன). ஆனால் இந்தச்சீர்கேடுகள் பெரும் ஆற்றல் குறைகளாகவோ, குற்றம்புரியும் மனப்பண் பாகவோ, மனநோயாகவோ இல்லை. இந்த அறச்சாலைக்கு

வருமுன் இவர்கள் ஸெக் (Czech) சொற்கள் கலந்த ஜர்மன் மொழி பேசினர்கள். ஆனல் இங்கே வந்த பிறகு ஆங்கிலமொழி பயின்றுர்கள். இவ்வளவு பிரிவுகளுக்கும் தொல்லைகளுக்கும் இடையேயும் ஒரு புதுமொழியைக் கற்க அந்தக் குழந்தைகளால் முடிந்தது என்றல், அவர்கள் மன அடிப்படையை அவர்கள் சூழ்நிலை பாதிக்கவில்லை என்றே எண்ணவேண்டி இருக்கிறது, என்கிறார்கள் ஃப்ராய்டும் டானும்.

குழந்தை உளவியல் ஆராய்ச்சிகள் பெரும்பாலானவற்றிலும், ஏற்படும் சூழ்நிலைக்கு ஃப்ராய்டும் டானும் செய்த ஆராய்ச்சிக்கு உட்பட்ட குழந்தைகளுக்கு வாய்த்த சூழ்நிலை முற்றும் வேருனது. நாம் நமது ஆராய்ச்சிகளுக்காக அமைத்துக்கொள்ளும் சூழ்நிலை, சாதாரணமாக இவ்வளவு கடுமையானதாக இருக்காது. இந்தக் குழந்தைகளின் எதிர்காலச் செய்தி என்ன? ஒரு வேளை இனிமேல் வரும் அறிக்கையில் அதுபற்றிக் காணப்படலாம். வழக்கமாகக் கிடைக்கும் பெற்ருர்களின் வளர்ப்பும் கவனமும் சற்றும் கிட்டாத இந்தக் குழந்தைகள், தம் மனவெழுச்சி உறவுகளில் ஒருவருக் கொருவர் உற்ற துணையாக நின்றனர், என்ற இந்தச் செய்தி இந்த ஆராய்ச்சி அறிக்கையின் மூலம் இந்த நிமிடம்வரை மனம் கவர்வதாகவே இருக்கிறது.

சிறுவயதுக் குழந்தைகளின் வளர்ச்சி தம் வயதுக் குழந்தை களின் கையாலேயே நடக்கும்படி விடப்பட்டபோது, அக் குழந்தைகள் அந்தச் சூழ்நிலைக்கு எவ்வாறு துலங்குகின்றன என்று ஆராய்ந்து ஃப்ராய்டும் பர்லிங்காமும் (Freud and Burlingham, 1944) ஓர் அறிக்கை வெளியிட்டிருக்கிறுர்கள். இந்தக் குழந்தை களைக் குடும்பச் சூழ்நிலையிலிருந்து பிரித்து, ஒரு நிறுவனத்தில் சேர்ந்து வாழும்படி செய்தார்கள். அங்கே சிலகாலம் வரையில் அங்குள்ள பெரியவர்களால் வழக்க முறைக் கவனத்தை மட்டுமே (routine attention) பெற்ருர்கள். அநேகமாக எல்லாக் குழந்தைகளுமே வீட்டுச் சூழ்நிலையையே துணையாகப் பற்றி வளரும் அந்த வயதில், இந்தச் சிறுவர்கள் தம் வயதுக் குழந்தை களின் சூழ்நிலையிலேயே பெரும்பாலும் வளரும்படி நேர்ந்து விட்டது. சாதாரணமாக சமூக உறவுக்கு எதிரான இயல்பு ஆட்சிபுரியும் பருவத்தில் இவர்கள் சமூகத்தோடு உறவுகொள்ள நேர்ந்துவிட்டது. 'சூழ்நிலையின் நெருக்கடி காரணமாக இவர்க ளிடையே வியக்கும் அளவுக்குப் பலவகைத் துலங்கல்கள் தோன்றலாயின. விருப்பு, வெறுப்பு, பொருமை, போட்டி, பிறரைக் காக்கும் இயல்பு, இரக்கம், தாராள மனப்பான்மை, ஒத்துணர்வு, இவைகளே யன்றி, பிறரைப் புரிந்துகொள்ளும்

இயல்பும்கூட வளர்ச்சிபெற்றது,' என்கிறார்கள் ஆராய்ச்சியாளர். சில நாட்களுக்குப் பிறகு இவர்களைச் சிறு சிறு குழுக்களாகப் பிரித்து, ஆராய்ச்சிக்காகவே அமைக்கப்பட்ட செயற்கைக் குடும்பங்களில் இவர்கள் விடப்பட்டனர். இங்கே பெரிய அம்மாள் ஒருத்தி வளர்ப்புத்தாயாகப் பணிபுரிந்தாள். இந்தச் சூழ்நிலையில் குழந்தைகளின் நடத்தை மாறுபட்டது. இப்போது தன் வயதுச் சிறுவர்களிடமே முற்றும் கவனம் செலுத்திப் பழகுவது மாறி, இந்த வளர்ப்புத் தாயினிடமே அதிகம் பழகத் தொடங்கினர். இந்தக் குடும்ப ஏற்பாடு குழந்தை வளர்ச்சிக்கு வெகு நல்ல முறையில் உதவியது. என்றாலும் சில நாள் வரையில்-தொடக்கத்தில்-குழந்தைகளிடம் சிக்கலும் குழப்பமும் தோன்ற இந்தநிலை காரணமாக இருந்தது. தம் வயதுக் குழந்தைகளின் குழுவில் வளர்ந்தபோது சூழ்நிலைக்குத் தக்கபடி நடந்துகொள்ளும் இயல்பும், ஒருவருக்கொருவர் விட்டுக் கொடுக்கும் இயல்பும் காணப்பட்ட இந்தக் குழந்தைகளிடம் இப்போது பொறுக்கமுடியாத அளவுக்குக் கோரிக்கைகள் பிறக்க லாயின; காரணமற்ற பிடிவாதமும் நிறைய வெளிப்பட்டது. தனக்கு வளர்ப்புத் தாயாகநின்ற அந்த அம்மையினிடம் பிறர் அன்புகாட்டிப் பழகுவதைப் பொறுமையும், அந்தத் 'தாய்' தனக்கே என்று உரிமை பாராட்டும் தீவிரமும் எல்லைமீறி நின்றன. 'தாய் தந்தையற்ற குழந்தை ஒன்றுக்குத் தேவையான தெல்லாம் தன்வயதுக் குழந்தைகளிடமிருந்து கிடைத்துவிடும்; தாய் தந்தையரிடமிருந்து கிடைப்பதெல்லாம் இந்தக் குழந்தை களிடமிருந்தே கிடைத்துவிடும்' என்ற கருத்து இப்போது சீர்தூக்கிப் பார்த்த, 'தக்கசூழ்நிலையில் வாழாத குழந்தைகளின்' ஆராய்ச்சியின் முடிவல்ல. ஆனால் குழந்தைகளிடம் மிகச் சிறு வயதிலேயே, ஒருவருக்கொருவர் உதவி செய்துகொள்ளும் பண்பும், தம் வயதுக்குழந்தைகளைப் பாதிக்கும் ஆற்றலும் அவர்களால் பாதிக்கப்படும் ஆற்றலும் இருக்கின்றன என்பதை இந்த ஆராய்ச்சி நிச்சயமாகக் காட்டுகிறது.[51]

சிறு குழந்தைகளிடையே தோன்றும் நட்பு

குழந்தைகள் மற்றக் குழந்தைகளைக் கவனித்து, அவர்களோடு விளையாடத் தொடங்கியவுடன், குழந்தையினிடம் விருப்பும் வெறுப்பும் தொழில்படத் தொடங்கிவிடுகிறது. இரண்டு வயது முடிவதற்கு முன்னமே, தான் எவர்களோடு விளையாட வாய்ப்புக்

[51] குழந்தையின் சமூக வளர்ச்சியும் சொந்த இயல்பும் சமவயதுக் குழந்தைகளால் எவ்வாறெல்லாம் பாதிக்கப்படுகிறன்றன என்ற பொருள் பத்தாம் அத்தியாயத்தில் விவாதிக்கப்படுகிறது.

கிடைக்கிறதோ அவர்களுள் சிலரை மட்டும் அது மிக விரும்புவதை நாம் காணலாம். மூன்று நான்கு வயதுகளில் இரண்டு குழந்தைகளிடையே நெருங்கிய நட்பு ஏற்படுவது பெரும்பான்மை[52]. இத்தகையபற்று சிலநாள் அல்லது சிலவாரங்கள் மட்டும் நீடித்து மறையக்கூடும்; என்றாலும் சில சமயங்களில் நெருங்கிய நட்பு பல மாதங்கள் வரையிலுமோ பல ஆண்டுகள் வரையிலுமோ கூட நீடிப்பது உண்டு-இடையே இந்த இருவரும் வேறு புலரிடம் பழக நேர்ந்தாலும் கூட இந்த நட்புக்குக்குறை நேருவதில்லை. குழந்தைப் பருவத்தின் பெரியபேறு, தன் இன்பதுன்பங்களைப் பகிர்ந்துகொள்ள இத்தகைய நண்பன் ஒருவன் கிடைப்பதாகும்; பெரிய துன்பம் இத்தகைய நண்பன் ஒருவனை இழப்பதாகும்.

தான் செய்த ஓர் ஆராய்ச்சியில் இந்த நூல் ஆசிரியர், இரண்டு வயதாக இருக்கும்போதே நட்புத்தொடங்கி வளர்ந்து பல ஆண்டுகளுக்குப் பிறகும் நீடித்த இரண்டு சிறுவர்களைக் கவனிக்கும் வாய்ப்புப் பெற்றார். ஆறுவயதில் இவர்களுள் ஒருவன் குடும்பத்தோடு வேறூர் ஊருக்குப் போய்விட்டான்; எனவே இந்த நண்பர்கள் எப்போதாவதுதான் சந்திக்க முடிந்தது. பலமாதப் பிரிவுக்குப் பிறகு அவர்கள் சந்திக்க நேர்ந்தபோதெல்லாம், வாய்விட்டுப் பரபரப்போடு வரவேற்கும் செயல் எதுவும் நிகழ்ந்ததில்லை; அவர்கள் ஒருவரைப் பார்த்து ஒருவர் புன்சிரிப்புக் கொண்டதுகூட இல்லை. ஆனால் முயற்சி எதுவும் இல்லாமலே என்றும் பிரியாமலே இருந்தவர்கள்போல் நெருங்கிப் பழக ஆரம்பித்து விட்டார்கள்.

குழந்தைகள் நட்புக்கு ஏதுக்கள், சம வயது, சம அறிவு, பழகும் இயல்பில் சமத்துவம், ஒரே மாதிரி விஷயங்களில்விருப்பம், தன்னுடைய பழைய நண்பன் போலவோ உடன்பிறந்தான் போலவோ ஒருவன் இருப்பது, ஒத்துழைப்பைப் பெறுவதில் திறமை போன்றவைகள் ஆம். என்றாலும் ஒவ்வொரு நட்பு அல்லது நட்புக்களுக்கும் போலி நட்புக்களுக்கும் தனித்தனி இயல்புகள் உண்டு; இவை பலவகை உறவுகளைப் பிரதிபலிக்கின்றன. இருவரிடையே வளர்ந்த உண்மை அன்பு நட்புக்குக் காரணம் ஆகலாம்; அல்லது ஏதாவது பலனை எதிர்பார்த்ததாகவும் இது இருக்கலாம். புதிதாகச் சிறுவர் குழு ஒன்றை நெருங்கும் சிறுவன் முதலில் எளிதாக நெருங்கிப்பழகும் இயல்புடைய

---

[52] சிறு குழந்தைகளிடையே ஏற்படும் நட்புப் பற்றிய விவாதங்களுக்கு சால்மன் (Challman, 1932): ஃபைட் (Fite, 1940), க்ரீன் (Green, 1933b), ஹாக்மன் (Hagman, 1933), காக் (Kock, 1944), லிப்பிட் (Lippit, 1941) இவர்கள் எழுதியுள்ளவற்றைப் பாருங்கள்.

ஒருவனிடம் ஒட்டிக்கொள்ளலாம். பிறகு அவனுக்குத் தன் னம்பிக்கை ஏற்பட்ட பிறகு, அவன் முதல்வனிடமிருந்து பிரிந்து வேறு நண்பர்களைத் தேடிக்கொள்ளலாம். குழந்தைகள் பள்ளிக் கூடத்தில் படிக்கும் நண்பர்இல்லாத குழந்தைகள், சில் வேளைகளில் புது மாணவன் ஒருவனது நட்பைப் பெற முயல்வது உண்டு. அந்தக் குழந்தையையே சுற்றிச் சுற்றி வட்டமிடுவது, அதைப் பார்த்துப் புன்சிரிப்புக் கொள்வது, அதைத் தட்டி அல்லது தடவிக் கொடுப்பது, விளையாட்டுக்கு அழைப்பது, விளையாடக்கூடிய ஆட்டங்கள் சிலவற்றைப் பற்றிப் பேசுவது இவைகள் நட்பைப் பெறக் குழந்தைகள் கையாளும் வழிகள் ஆகும்.

குழந்தைகளிடம் காணப்படும் போலி நட்புக்களுக்கு வேறு உருவங்களும் உண்டு. நண்பர்களுள் ஒருவன் ஆளும் இயல்புள்ளவனாகவும் மற்றவன் அடங்கிய இயல்புள்ளவனாகவும் இருக்கலாம். ஒருவன் மதிப்புள்ள குடும்பத்தைச் சேர்ந்தவனாக இருக்கலாம். குழந்தை நண்பர்கள் எவ்வளவு காலத்தை ஒன்றாகக் கழிக்கிறார்கள் என்பதையோ, ஒருவரோடு ஒருவர் பழகும் பொழுது எவ்வளவு ஆவலோடு பழகுகிறார்கள் என்பதையோ மட்டும் அளவுகோலாகக் கொண்டு நட்பின் இயல்பு, அதன் பொருள், மதிப்பு (அல்லது தீங்கு) இவற்றைக் கணக்கிட்டுவிட முடியாது.

குழந்தைநட்பில் தலைவன், பின்பற்றுவோன் என்ற உறவும் இருக்கலாம். ஒருவன், நிறையப் பேசுவதனாலும், ஊக்கம் மிக்கவனாக இருப்பதாலும், பல விஷயங்களை அறிந்திருப்பதாலும் தலைவன் ஆகிவிடலாம். தான் தாக்கும் பண்பு காரணமாகவும் பிறரை வற்புறுத்தும் ஆற்றல் காரணமாகவும் ஒருவன் ஒரு குழுவினரின் ஆட்டங்களைத் தேர்ந்தெடுத்தும், விளையாட்டில் முன்னணியில் நின்றும் தலைமை தாங்கலாம். புதிய, பிறருக்குப் பழக்கம் இல்லாத விளையாட்டு வாய்ப்புக்களைக் கண்டறிந்து சொல்லும் ஆற்றலாலும், மற்றவர்களோடு நட்புறவு கொள்ளும் ஆற்றலாலும் ஒரு குழந்தை தலைமை தாங்கலாம்.

எல்லோரும் விரும்பி ஏற்கும் தலைவன் தன்னைப் பின்பற்று வோருக்கு இன்பம் தருபவனாக இருக்க வேண்டும். யோசனை மிக்க தலைமைக்குப் பின்வருவது ஓர் உதாரணம் ஆகும். தானே எல்லாவற்றையும் செய்து வந்தாலும் மற்றொரு குழந்தை, 'தானே அந்தச் செயலுக்கு முக்கியம்' என்று எண்ணும்படி செய்வதில் கிர்க் (Kirk) என்பவன் வல்லவன். ஒருமுறை பெரிய பெட்டி

ஒன்றைப் படகாகப் பாவித்துக்கொண்டு, படகோட்டும் விளையாட்டு ஒன்றைத் தொடங்கினன். அப்போது அவன் மற்றொரு குழந்தையிடம் சென்று, 'நீ தலைவனாக (Captain) இரு. தலைவன்தான் பெரியவன்; நான் பொறியியலாளனாக இருக்கிறேன்' என்று சொன்னன். மிக்க ஆடம்பரத்தோடு தலைவனைப் படகின் மேல்தளத்தில் இருத்திய பிறகு, மதிப்புநிலை குறைந்த பொறியியலாளனை கிர்க், படகின் கீழ்த்தளத்திலிருந்து கொண்டு படகையும், தலைவனையும் தன் விருப்பப்படி ஆட்டி வைத்தான்.

நண்பன் இல்லாக் குழந்தை

சில சமயங்களில் நண்பர் என்று சொல்லக்கூடிய யாரும் இல்லாத சிறு குழந்தை ஒன்றைப் பார்க்கிறோம். வேறு குழந்தைகள் தன்னை ஏற்றுக்கொள்ள இயலாதபடி இதன் நடத்தை இருக்கலாம். மற்றக் குழந்தைகளோடு பழகத் தெரியாமல் இருக்கலாம்; ஆனால் பெரியவர்களோடு நன்கு பழகலாம். குறிப்பிட்ட சில காலம் வரையில் தனிப்பட்ட செயல் களிலேயே அவன் அக்கறை உள்ளவனாக இருக்கலாம். அல்லது மற்றவர்கள் அக்கறை கொள்ளாத செயல்களில் இவன் அக்கறை காட்டலாம்.

இந்த நூலாசிரியர் கவனித்த இப்படித் தனிப்பட்ட குழந்தை ஒன்றினிடம் மொழிவளர்ச்சி வியப்புக்குரிய அளவில் காணப் பட்டது. மற்றக் குழந்தைகளுக்குப் புரியாத சொற்களை அவன் பேசினன். இவன் வேறுகுழந்தைகளை நெருங்கியபோது அவர்கள் முனைந்து இவனை விலக்காவிடினும் ஒன்றும் புரிய வில்லை என்ற பார்வை ஒன்றை இவன்மேல் வீசி விட்டு அவர்கள் தங்கள் காரியங்களைக் கவனிக்கத் தொடங்கிவிட்டார்கள்.

வேறு குழந்தைகளுக்குப் பிடிக்காத இயல்புகள் இருப் பதால் ஒரு குழந்தை தனிப்பட்டு நிற்பதும் உண்டு. உதாரணமாக ஒரு குழந்தை இரண்டு ஆண்டுகளை ஒரு குழந்தைவளர்ப்புப் பள்ளியில் கழித்தும், தெரிந்தவரையில் அவனிடம் நட்புக்காட்டிப் பழகியவர் ஒருவர்கூட இருந்ததாகத் தெரியவில்லை. பிறர் செயலில் தலையிடுவது, சிலநாள் ஒரு குழுவில் சேர்வது, சில நாள் வேறு குழுவில் சேர்வது, ஒருவகைப் புலம்பும் குரலில், 'நீ செய்கிறாயே அது என்ன?' என்றோ, 'நீ ஏன் அதைச் செய்கிறாய்?' என்றோ, 'அது எதற்காக?' என்பது போன்ற கேள்விகளால் தன் வருகையைத் தெரிவிப்பது போன்ற வழக்கங்கள் அவனிடம்

இருந்தன. பிறர் மனங்கவரும் விளையாட்டுத் தோழன் அல்ல அவன், என்றாலும் தனக்குத் தெரிந்தவழிகளில் அவன் பிறர் நட்பைப்பெற விரும்பினான்.

சிறு குழந்தைப் பருவத்தில் தனிமை: சிறு குழந்தைப் பருவத்தில் (பின்னாலும் சரி), ஒரு குழந்தை நண்பனைத் தேடவும், நண்பனாக இருக்கவும் செய்யும் முயற்சியை, சமூக உறவுபற்றிய சாதாரணப் பழக்கங்களைக் கொண்டு அளவிட முடியாது. ஒரு பையனுக்கு அநேகமாகத் தன் வயதுக்கு நெருங்கிய பல சகோதரிகள் இருந்தார்கள்; பல தோழர்களும் இருந்தார்கள்; என்றாலும் அவனுக்கு மன அமைதி கிடைக்கவில்லை. குழந்தையின் வெளிச் சூழ்நிலைக்கும் அவனது உள்ளநிலைக்கும் உள்ள வேற்றுமை இந்த உதாரணத்தால் விளங்குகிறது. அக் குழந்தையின் தந்தை எப்போதும் தம் முன்னேற்றம் பற்றிய முயற்சியில் ஈடுபட்டவராகவும் கவலை மிக்கவராகவும் இருந்தார். தாய்க்கோ வீட்டைக் கவனித்துச் சரிக்கட்டவே பொழுது சரியாக இருந்தது. அவனது சகோதர சகோதரிகளோ அவனோடு நட்புறவு கொள்ள முயலாமல், அவனது அன்பைப் பெறப் போட்டியிட்ட வண்ணம் இருந்தனர். எனவே அந்தச் சிறுவன் தனிப் பட்டவனாகவே நின்றான். நட்பை நாடிய அவன் தன் மனத்துக்குள்ளேயே கற்பனைத் தோழர் பலரை ஆக்கி அமைத்துக்கொண்டான். ஒரு குடும்பத்தையே கற்பனை செய்துவிட்டான்: ஒரு தாய், தந்தை, இரண்டு குழந்தைகள் இவ்வளவு பேரை. உண்மையில் தனக்குக் கிடைக்காத நட்பு இவர்களிடமிருந்து கிடைப்பது போலவும், உண்மையில் கிடைக்காத நெருங்கிய பழக்கம் இவர்களிடமிருந்து கிடைப்பது போலவும் அவன் துணிவோடு கற்பனை செய்யப் பழகினான். இப்படி அவன் நண்பர்களைக் கற்பனை செய்து கொண்டபோது அவன் வயது மூன்றரை; இது அவனுக்குச் சில காலம் துணை செய்தது. அவன் பெரியவன் ஆன பிறகு தன் கற்பனைக் குடும்பத்தோடு அவன் விளையாடுவதைக் கண்ட பிறர், கேலியாகச் சிரிக்கத் தொடங்கினர். எனவே அவனுக்கு வேறு உண்மை நண்பர்கள் கிடைக்காத போதிலும் அவன் இந்தக் கற்பனை நண்பர்களை உதறிவிட்டான்.

இணையாளர்களிடம் ஒத்துணர்வுத் தோற்றம்

வயதான குழந்தைகளுக்கும், பெரியோர்களுக்கும் இடையே சமூக உறவுஏற்படக் காரணமான ஏதுக்களுள் ஒத்துணர்வும், இருவரும் ஒன்று என்ற தோழமை உணர்ச்சியும் முக்கியமாகும். பிறருடைய சுகம், துக்கம், குறைவு, நிறைவு இவற்றைக் கூர்ந்து

உணராவிடில் ஒருவர் பிறரோடு நெருங்கிய நட்புக்கொள்ள முடியாது. பிறரது துன்பங்களை ஒத்துணரும் அநுபவத்தில் பொறிக்காட்சி, உணர்ச்சி, செயல் (செயல்புரியும் துடிப்பு), இவை அடங்கியுள்ளன. பிறரது துன்பத்தை அறிகுறிகளால் உணரும் திறன் இருக்க வேண்டும்; தன்னுடைய சொந்த உணர்ச்சிகள் தொழிற்பட வேண்டும்; தன் சொற்களாலோ செயல்களாலோ தன் உணர்ச்சியைக் காட்டத் தெரியவேண்டும்.

மனம் முதிர்ச்சி பெறுவதாலும், சொந்தத் துன்ப அநுபவங்களால், துன்பத்தின் பொருளை அறியப் பழகுவதாலும், பிறர் துன்பங்களை உணரும் ஆற்றல் ஒருவரிடம் விரிவு பெறுகிறது. குழந்தை வளர்ப்புப் பள்ளியில் படித்து வந்த இரண்டு வயது முதல் நான்கு வயதுவரை உள்ள குழந்தைகளிடையே மர்ஃபி (Murphy, 1937) ஓர் ஆராய்ச்சி செய்தார். வயது மிக்க குழந்தைகள் மற்றவர்களைவிட பல துக்கங்களைப் புரிந்துகொண்டு அதற்கேற்றவாறு துலங்கும் ஆற்றல் பெற்றிருப்பதைக் கண்டார். மற்றொரு குழந்தை, கைக்குக் கட்டு ஒன்றும் போட்டுக்கொள்ளாவிட்டாலும், அதன் கையில் சிராய்ப்புக் காயம் இருப்பதை இவர்கள் கவனித்தார்கள். வயதில் பெரிய குழந்தைகள் ஆறுதல் சொல்ல முயன்றும், உதவ முன் வந்தார்கள், துன்புறும் குழந்தையைப் பாதுகாக்க முனைந்தார்கள்; ஆனால் வயதில் சிறிய குழந்தைகளோ கண்ணை அகல விழித்து முழித்தார்கள்; அல்லது பிறர் துன்பத்தைப் பற்றிக் கவலையோடு விசாரித்தார்கள்; அவ்வளவுதான்.

குழந்தையினிடம் ஒத்துணர்வு தோன்றுவதற்கு ஏதுக்கள் பல ஆகும் (மர்ஃபி-Murphy, 1937). ஒருவன் தன் காரியங்களில் மட்டுமே ஆழ்ந்திருக்கும் மனப்பான்மை பெற்றவனைவிட பிறர் துன்பங்களுக்குத் துலங்கும் இயல்பு அவனிடம் இராது. ஒருவன் பிறர் துன்பத்தைக் கண்டு அச்சம் கொண்டாலும் (ஒருவர் அடித்துத் துன்புறுத்தியதால் அழும் ஒரு குழந்தை: இதை அடித்தவரிடம் மற்றக் குழந்தைக்கும் பயம் இருக்குமானால்) அது தனக்குத் துன்பம் நேராமல் காத்துக்கொள்ளும் முயற்சியில் ஈடுபட்டிருக்குமே அன்றி, அதற்கு அழும் மற்றக் குழந்தையினிடம் ஒத்துணர்வு காட்ட வாய்ப்பு இராது.

மக்ஃபர்லண்டு (MC Farland, 1938) பல ஜதைச் சகோதரிகளைக் கவனித்தார்: துன்பப்படும் குழந்தையின் துன்பத்தின் அளவை மட்டும் பொறுத்ததல்ல ஒத்துணர்வு காட்டும் இயல்பு; ஆனால் இந்தத் துன்பத்துக்கும் தனக்கும் உள்ள

உறவைப் பொறுத்தது இந்த இயல்பு என்பதை அவர் கண்டார். தன் சகோதரி தானாகவே வருவித்துக் கொண்ட துன்பமானாலும், பிறரால் அவளுக்கு நேர்ந்த துன்பமானாலும் குழந்தை அவளிடம் ஒத்துணர்வு காட்டும்; ஆனால் தானே (இந்தக் குழந்தையே) அந்தத் துன்பத்துக்குக் காரணமானால் அது ஒத்துணர்வு காட்டாது. தம் சகோதரிகள் துன்பப்படும்போது ஒத்துணர்வு காட்டிய குழந்தைகளிடம் பிறகுழந்தைகள் துன்பப்படும்போதும் ஒத்துணர்வு காட்டும் இயல்பு இருந்தது. (கொடையைப்போல் ஒத்துணர்வும் தன்னைப்பற்றியே தொடங்குகிறது என்ற உண்மையை இந்த ஆராய்ச்சி காட்டுகிறது.)

தான் பெறக்கூடும் இலாப நஷ்டத்தைப் பொறுத்தும் ஒத்துணர்வின் அளவு மாறுபடக்கூடும். ஒரு குழந்தையினிடம் ஒத்துணர்வு வலிமை பெற்றதாக இருக்கலாம்; என்றாலும் மற்றக் குழந்தையின் கோரிக்கைக்குப் போட்டியாக இருக்குமானால் ஒத்துணர்வுக்குப் பதில் நேர்மாறான பகைமையே துலங்கும். குழந்தையின் ஒத்துணர்வு ஏற்கப்படாமல் ஒதுக்கப்பட்டாலும், நட்புணர்ச்சி பகை உணர்ச்சியாக மாறிவிடக்கூடும். (குழந்தைகள் விளங்குகளோடு பழகும்போது இந்த இயல்பு வெளிப்படுவதைக் காணலாம். குழந்தை ஒன்று பசியுள்ள பூனைக்குட்டி ஒன்றினிடம் நட்புக் காட்டி, அதை உண்பிக்க முயலும்போது, அது உண்ண மறுத்தால் இந்த நட்பே பகையாகமாறிவிடும்). தனக்கு அச்சமும், துணையற்ற நிலையும் ஏற்படும்போது அதிக ஒத்துணர்வு காட்டும் ஒரு குழந்தை, இந்த அச்சமும் துணையற்ற நிலையும் நீங்கியவுடன் குறைவான ஒத்துணர்வைக் காட்டத் தொடங்கிவிடலாம்; மற்றொரு குழந்தையினிடம் இதற்கு நேர்மாறான செயலும் காணப்படலாம்.

குழந்தைகளிடம் தோன்றும் ஒத்துணர்வின் வெளியீடுகள் பலவகைப்படும் (மர்ஃபி, 1937): உதவுதல், துன்பம், அல்லது இக்கட்டின் காரணத்தை அகற்றுதல், ஆறுதல் சொல்லுதல், இக்கட்டுக்குக் காரணமானதைத் தண்டித்தல், அதிகத் துன்பம் ஏற்படாமல் காப்பாற்றுதல், பகைவனை எதிர்த்து இக்கட்டுக்கு உள்ளானவரைப் பாதுகாத்தல், எச்சரித்தல், அந்தக் குழந்தை துன்பப்படுகிறது என்று பெரியவர் ஒருவரிடம் சொல்லுதல், துன்பத்துக்குக் காரணம் கண்டுபிடிக்க வேண்டி விசாரித்தல், துன்பத்துக்கு ஒரு முடிவு சொல்லுதல் அல்லது காணுதல் முதலியன. பிறர் துன்பப்படுகிறார்கள் என்று தெரிந்தாலும் அதைப் போக்க என்ன செய்வது என்று புரியாத குழந்தைகள், குழப்பமான துலங்கல்களால் தம் ஒத்துணர்வைக்காட்ட முயல்வார்கள். கவலை

யோடு உற்று நோக்குதல், தலையை அசைத்தல், உறுத்துப் பார்த்தல், உதடுகளைச் சேர்த்து அழுத்துதல், அழுதல், புலம்புதல் முதலியன தோன்றும்.

மர்ஃபி (Murphy, 1937) குழந்தை வளர்ப்புப்பள்ளி மாணவர் குழு இரண்டை ஆராய்ந்தபோது பின் கண்ட செய்திகள் தெரிய வந்தன.

	ஆராய்ந்த மணிகள்	ஒத்துணர்வுத் துலங்கல்களின் எண்	ஒத்துணர்வற்ற துலங்கல்களின் எண்
அ. குழு	188	318	195
ஆ. குழு	234	398	60

'அ' குழுவில் உள்ளவர்களைவிட 'ஆ' குழுவில் பலவகை வயதுக் குழந்தைகள் இருந்தார்கள். சராசரி வயதும் அதிகம். 'ஆ' குழுவினரின் விளையாட்டிடம் 'அ' குழுவினருடையதை விடப் பெரியது. தூண்டிவிட்டு மலரக் கண்ட ஒத்துணர்வு பகைத் துலங்கல் விகிதம் குழந்தைக்குக் குழந்தை பெரும் அளவில் மாறு பட்டது. வயது அதிகமான குழந்தைகளின் குழுவில் சில குழந் தைகள் துன்பம் கண்டபோதெல்லாம் ஒத்துணர்வு காட்டினர்; அதே வயதுள்ள வேறு சிலரோ இந்த மாதிரிச் சமயங்களில் ஒத்துணர்வு காட்டவே இல்லை. அறிவுத்திறமைக்கும் ஒத்துணர்வுப் பண்புக்கும், மற்றொருவர் துன்பத்தின் ஆழத்தை அறியும் ஆற்றலுக்கும் தொடர்பு இருந்தாலும், குழந்தைகளுக்கு மற்றக் குழந்தைகளிடம் இருக்கும் அக்கறை, நட்பு இவற்றைவிட நுண்ணறிவுக்கு ஒத்துணர்வு உண்டாக்குவதில் குறைந்த ஆற்றலே இருந்தது.

சமூக உறவில் அதிக முனைப்புள்ள சிறுவர்களிடமே நட்பு, ஒத்துழைப்புப் போன்ற நற்பண்புகளும், சண்டைபோடும் இயல்பு, போட்டி போன்ற தீய இயல்புகளும் மிகுந்து காணப்படுகின்றன. சமூக உறவின் இந்தச் சுவையான அம்சம் பல ஆராய்ச்சிகளில் வெளிப்பட்டிருக்கிறது. ஒத்துணர்வு, பகை இரண்டு இயல்பு களையும் மர்ஃபி (Murphy) ஆராய்ந்தபோது ஒன்று அதிகமானால் மற்றொன்றும் அப்படியே இருந்ததாகவே மதிப்பெண் காட்டியது. ஒரு குழந்தையினிடம் ஒத்துணரும் இயல்பு எவ்வளவுக்கு எவ்வளவு அதிகம் இருக்கிறதோ, அவ்வளவுக்கு அவ்வளவு அதற்கு மாறுபட்ட இயல்பும் இருப்பது தெரிந்தது. இந்த இயல் புக்குக் குறிப்பான விலக்குகளும் இருந்தன. ஒரு குழந்தை

யினிடம் ஒத்துணர்வு இயல்பு மிகவும் குறைவாகவும் பகை இயல்பு உச்சத்திலும் இருந்தது.

வயதில் பெரிய குழந்தைகளையும் பெரியோரையும் ஆராய்ந்தாலும் அவர்கள் ஒத்துணர்வில் பலவகை வேற்றுமைகளைக் காணலாம். ஒருவருக்கு மற்றவருடைய நிலையை உணர்வதில் நல்ல முனைப்பு இருக்க வேண்டும்; மற்றவருடைய துன்பத்தைப் பங்கிட்டுக் கொள்ளும் அளவுக்கு நிறைய மனவெழுச்சி ஆற்றலும் இருக்கவேண்டும். அப்போதுதான் ஒத்துணர்வு தோன்றும். ஏழைகளிடம்தான் ஏழைகளை ஒத்துணரும் இயல்பு இருக்க வேண்டும் என்பதோ, வாழ்க்கையில் முட்டி, மோதி நோயால் வருந்தி, அச்சத்தால் அலைப்புண்டு, துன்புற்றவர்கள்தாம் அப்படித் துன்புறுபவர்களிடம் ஒத்துணர்வு காட்ட முடியும் என்பதோ சரியல்ல.

துக்கத்துக்கும் துன்பத்துக்கும் உட்பட்டு வருந்தியவர்களின் ஒத்துணர்வு இயல்பில் இந்தத்துக்கமும் துன்பமும் பாதிக்கும் முறையில் ஊகித்துச் சொல்ல முடியாத அளவுக்கு வேற்றுமைகள் காணப்படுகின்றன. பெற்றோர், மற்றவர் குழந்தைகளிடம் நடந்து கொள்ளும் இயல்பு இதை நன்கு விளக்குகிறது. பிற பெற்றோர் உட்படும் பின்வரும் துன்பங்களுக்கு உட்பட்டால், எந்தப் பெற்றோரும் குழந்தைகளை வளர்க்க முடியாது. நோய் நொடி, விபத்துக்கள், மனவலி, அச்சங்கள், கோபப்புயல், தவருன நடத்தை, முதலியன. இந்தத்துன்பங்களில் அடிபட்ட சில பெற்றோர் இளகிய ஒத்துணர்வு மிகுதியாக உடையோர் ஆகின்றனர் (இவர்களுக்கு 'இந்தக் கேடுகளே நலம் பயக்கின்றன'). வேறு பெற்றோரின் குழந்தைகள் தொல்லைக்கு உட்பட்டால் உடனே குறையும் குற்றமும் கூறும் இயல்புள்ளவர்களாகவும் சில பெற்றோர் மாறிவிடுகின்றனர். பிற பெற்றோரின் குழந்தைகளிடம் சில பெற்றோருக்கு ஏன் பகைமை தோன்றுகிறது, என்பது விளங்கவில்லை.

ஒருவர் துன்பத்துக்கு உள்ளாகி இருந்தாலொழியப் பிறர் துன்பங்களை உணர அவரால் முடியாது. ஆனால் துன்பப் பட்டவர்களிடம், ஒத்துணர்வும் வலியை அநுபவித்தவரிடம் ஒத்துணர்வும் தோன்றியே தீரும் என்று நினைப்பது தவறு.

போட்டியும் போட்டித் தொடக்கமும்

குழந்தைக்குப் போட்டி பற்றிய அநுபவம் வீட்டில்தான் தொடங்குகிறது. அவன் தன் பெற்றோர்களில் ஒருவரது

கவனத்தை மற்றவருக்குப் போட்டியாகப் பெற விரும்பலாம். அல்லது மற்றக் குழந்தைகளுக்குப் போட்டியாக இருவர் கவனத்தையுமே பெற விரும்பலாம். வீட்டில் இரண்டு அல்லது அதற்கு மேற்பட்ட உடன்பிறந்த குழந்தைகள் இருக்குமானால், குழந்தைகளுக்குள் போட்டி தோன்றியே தீரும். உடன் பிறந்தாருக்குள் தோன்றும்போட்டி இலேசாக இருக்கலாம் அல்லது பொறுக்க முடியாத அளவுக்குக் கடுமையாகவும் கசப்பூட்டுவதாகவும் இருக்கலாம்.

கடுமையானபோட்டி இருக்கும்பேது, சிலவேளை அது வெளிப்படையாகத் தெரிகிறது; சிலவேளை தெரிவதில்லை. குழந்தை ஒருவன், போட்டிக்கு இலக்கான சகோதர சகோதரிகளை நசுக்கிக் கொல்ல முயலலாம்; மாடிப்படிகளிலிருந்து தள்ளிவிடலாம்; அல்லது அவன் விளையாட அவனிடம் கூரிய கத்தி ஒன்றைக் கொடுக்கலாம். இவை நேர்முகமாகப் போட்டி வெளிப்படுவதற்கு உதாரணங்கள். ஒரு குழந்தை பொம்மை ஒன்றைக் குழந்தை (தன் சகோதர சகோதரி) என்று கற்பனை செய்து விளையாடும் போது, அந்தப் பொம்மையில் நிறையக் குண்டூசிகளைக் குத்தலாம்; அல்லது கணப்பில் (stove) வைத்து அதை எரித்துவிடுவதாகப் பயமுறுத்தலாம். சில வேளைகளில் உடன்பிறந்தாரிடம் தோன்றும் போட்டி மனப்பான்மையைக் குழந்தைகள் அடக்கிக் கொள்ளலாம்; தமக்குப் போட்டி மனப்பான்மையே இல்லை என்று கூட அவர்கள் உறுதிகொள்ளலாம். தாங்கள் பெரியவர்கள் ஆகும் வரையில், தங்களுக்குத் தங்கள் சகோதர சகோதரிகளிடம் இவ்வளவு கடுமையான போட்டி மனப்பான்மை இருந்தது தெரியவில்லை என்று வயதான சிலர் சொல்கிறார்கள். தன் குழந்தைப் பருவத்தில் இலேசான போட்டி மனப்பான்மை மட்டுமே இருந்ததாகக் கூறும் பெரியவர் ஒருவர், தம் குழந்தைப் பருவ அநுபவத்தை விவாதிக்க நேரும்போது (அவரது மனநோயைக் கண்டுபிடிக்க முயலும் முயற்சியில்), அந்தப் போட்டியைப் பற்றிச் சொல்லுகையில் வெடித்துப் போவது போன்ற கோபமும் அழுகையும் அவரிடம் தோன்றலாம்.

உடன் பிறந்தோரிடம் ஏற்படும் போட்டி அல்லது பொருமையைக் குடும்ப நடவடிக்கைகள் பல, தீவிரமாக்கலாம், அல்லது இலேசாக்கலாம். (ஃபாஸ்டர் Foster, 1928) சுவல் (Sewall, 1930) ஸ்மாலி (Smalley, 1930) நீஸ்ஸர் (Neiser, 1957) இவர்கள் எழுதியவற்றைப் பார்க்க.

குழந்தைகள் போட்டியைப் பற்றிய பெற்றோரின் மனநிலைகள், அவரவர்கள் சொந்த அநுபவத்துக்கு ஏற்பப் பாதிக்கப்படும். ஹில்கார்டு (Hilgard, 1951) என்பவர் இது சம்பந்தமாக மூன்று ஆராய்ச்சிகள் செய்தார். தாயான பிறகும் ஒருத்தியின் குழந்தைப்பருவப் போட்டிமனப்பான்மை அவளிடம் தொடர்ந்து இருக்குமாம். அவள் தன் குழந்தைகளிடமே போட்டி மனப் பான்மை காட்டுவாளாம். 'தான் குழந்தையாக இருக்கும்போது தன் உடன்பிறந்தவர்களோடு தனக்கு ஏற்பட்ட போட்டி மனப் பான்மையிலிருந்து முற்றும் விடுதலை பெறுத தாய் ஒருத்தி, அந்தப் பழைய நாடகம் திரும்பத் தன் குழந்தைகளிடையே நடப்பதற்கு வேண்டிய சூழ்நிலையை உருவாக்கக்கூடும்,' என்கிறார் ஹில்கார்டு. இப்படிக் குழந்தைகளிடையே ஏற்படும் போட்டிப் போராட்டங் களுள், அவள் தன் பழைய போட்டிப் போராட்டங்களைக் கண்டு ஒருவகை நிறைவு பெறலாம்.

பெற்றோர்களோ, வேறு பெரியவர்களோ வெளிப்படையாக ஒரு குழந்தையினிடம் மட்டும் அதிக அன்புகாட்டி மற்றொரு குழந்தையை அலட்சியம் செய்வார்களானால், அலட்சியம் செய்யப்பட்ட குழந்தை மனவருத்தம் அடையும், என்பது நமக்கு விளங்குகிறது. சமூகத்தில் பழகும் ஒவ்வொருவருடைய தனி இயல்புகளையும் மட்டும் ஆராய்வதால், சமூக உறவில் என்ன நடக்கும் என்பதை நாம் சொல்லிவிட முடியாது, என்பதையே உடன்பிறந்தார் இடையே தோன்றும் போட்டி மனப்பான்மை காட்டுகிறது. சூழ்நிலையை ஒருவகையாக மாற்றிச் சமாளிப்பதால் மட்டும் போட்டி நிலைமையை மாற்றிவிட முடியும் என்று எண்ணு வதும் சரியல்ல. சில ஜதைச் சகோதரிகளை மக் பர்லண்டு (Mc Farland, 1938) ஆராய்ந்தார். ஒவ்வொரு ஜதைக்கும் இரண்டிரண்டு விளையாட்டுச் சாமான்கள் (இரண்டு ஊஞ்சல்கள், இரண்டு முச்சக்கர வண்டிகள், இரண்டு ஜதை செருப்புகள்) கிடைக்கும்படி செய்தபோதும், போட்டி மனப்பான்மையைத் தடுக்க முடியவில்லை. இந்தப் பொருள்களும், விருப்பங்களும் போட்டியின் உண்மைக் காரணத்தைத் தொடவில்லை, என்று தெரிகிறது. முச்சக்கர வண்டியும், ஊஞ்சலும் போர்க்களம் ஆகலாம்; ஆனால் அவை போர்க்காரணங்கள் அல்ல.

ஒரு குடும்பத்தில் உள்ள உடன் பிறந்தோர்களுக்கெல்லாம் எதையும் தாமே அநுபவிக்க வேண்டிய ஆசை அதிகமாக இருந்தாலும் சரி, அல்லது அவர்கள் எல்லோரிடமும், 'அது வேண்டும், இது வேண்டும்' என்று பிடிவாதம் பிடிக்கும் குணம் இருந்தாலும் சரி, போட்டி மனப்பான்மை ஒரு கடும் பிரச்சினை

யாகவே ஆகிவிடும். சில குழந்தைகள் தமக்கே எல்லாம் வேண்டும்-கவனம் எல்லாம், இலட்சியம் எல்லாம், தயவுகள் எல்லாம்-என்ற மனப்பான்மை உடையவர்களாக இருக்கிறார்கள். வேறு சிலரோ, சிறு குழந்தைப் பருவத்திலேயே எல்லாவற்றையும் பிறரோடு பங்கிட்டுக் கொள்ளும் மனப்பான்மை உள்ளவர்களாக இருக்கிறார்கள்.

ஒரு குழந்தைக்குப் பிற குழந்தைகளுக்குக்கிடைப்பதோடு ஒப்பிட்ட **விகிதமே**, கிடைக்கும் **அளவை**விட முக்கியமாக இருக்கலாம். நல்ல பசியும், கூர்மையான பார்வையும் கொண்ட சிறுவன் ஒருவன், பெரிய அப்பத்திலிருந்து தனக்குக் கிடைக்கும் பாதிக்குச் சற்றுக் குறைவான பங்கினுல் அடையும் திருப்தியைவிடச் சிறிய அப்பத்திலிருந்து தனக்குக் கிடைக்கும் பாதிக்கு அதிகமான பங்கினுல் அதிகத் திருப்தியை அடைவான்.

போட்டி மனப்பான்மையின் முந்திய தோற்றங்கள்

மதிப்பு, செயல்திறன் இவைபற்றிய போட்டிமனப்பான்மை சாதாரணமாகச் சற்று வயதான பிறகுதான் தோன்றும். பெற்ருேரின் அன்பைப் பெறும் போட்டிதான் முதலில் தோன்றும். என்ருலும், சில குழந்தைகள் இரண்டு வயதிலேயே பிற குழந்தைகளின் செயல் திறனைக் கவனிக்கவும், தங்கள் செயல்திறனை அதனேடு ஒப்பிடவும் ஆற்றல் பெறுகிறார்கள்; இந்தத் திறன் வயது இரண்டுக்குமேல் ஆக ஆக, மிகுந்துகொண்டே போகிறது. 'நான் வயதில் பெரியவன்', 'நான் உருவில் பெரியவன்', 'என்னிடம் இருப்பதே சிறந்தது' என்பன போன்ற பேச்சு இந்தப் போட்டியிலே அத்தன்மையைக் காட்டும் அடையாளங்கள். குழந்தை வளர்ப்புப்பள்ளிக்குழந்தை ஒன்று, வேருெரு குழந்தைக்கு அன்று பிறந்த நாள் என்று தெரிந்தவுடன், அன்றே தனக்கும் பிறந்த நாள் என்று உரிமைகொண்டாடத் தொடங்கியதோடு நில்லாமல், தன் பிறந்த நாள் விருந்துக்குப் பிறரை அழைக்கவும் தொடங்கிவிட்டது.

'நான் உன்னைவிடச் சிறந்தவன்' என்ற சொற்போரில், நிறையச் சொற்களை அறிந்த குழந்தைக்கே வெற்றிகிட்டும். பின்வரும் சொற்போர் இதை விளக்குகிறது.

ஜான்: நான் நூறுவரையில் எண்ணுவேனே.

பிராங்க்: நான் ஆயிரம் வரையில் எண்ணுவேனே.

ஜான்: நான் பத்துலட்சம் வரையில் எண்ணுவேனே.

பிராங் : நான் நூறுகோடி வரையில் எண்ணுவேனே.

ஜான் : நான் ஆயிரம் கோடி வரையில் எண்ணுவேனே.

பிராங் : நான் எண்ணுவதற்கு முடிவே இருக்காதே.

நான்கு வயது முடிந்த பிறகும் அதற்குப் பின்னரும்தான் மூன்று வயதில் இருப்பதைவிடப் போட்டி மனப்பான்மை நிலை பெற்றதாக இருக்கும்; லூபா (Leuba, 1933) செய்த ஓர் ஆராய்ச்சியில் இரண்டு வயது முதல் ஆறு வயது வரை உள்ள குழந்தைகளைச் சோதனை அறை ஒன்றில் வைத்து ஆராய்ந்தார்கள். முதலில் தனித்தனியாகவும் பிறகு ஜோடி ஜோடியாகவும் ஆராய்ந்தார்கள். அங்கே முகைகள் அடித்த பலகை ஒன்றில் விளையாட வாய்ப்பு இருந்தது. இரண்டு வயதுக் குழந்தைகள் குழுவில் வேறொரு குழந்தை இருப்பதால், ஒரு குழந்தையின் சொல்லோ செயலோ பாதிக்கப்பட்டதாகவே தெரியவில்லை. இந்தக் குழந்தைகளிடையே போட்டி இல்லை; தமக்கு முன்னுள்ள பொருள்களில் அவர்கள் அக்கறை காட்டினர்; அவ்வளவுதான். மூன்று வயதுக் குழந்தைகள், மற்றக் குழந்தைகள் செயலைக் கவனிப்பது தெரிந்தது. நான்கு முதல் ஆறு வயது வரை உள்ள குழந்தைகள் பலரிடம், பிறரை மீறவேண்டும் என்ற ஆசை இருப்பது தெரிந்தது; பிறரை மீற வேண்டும் என்ற கருத்து அவர்களுக்கு விளங்குவதும் தெரிந்தது. ஆறு வயதில் தம் வேலையை மதிப்பதில் முன்பைவிட அதிகக் கவனம் இருந்தது தெரிந்தது.

மரக்கட்டைகளை வைத்து விளையாடியபோது இரண்டு வயது முதல் ஏழு வயது வரை உள்ள குழந்தைகளை க்ரீன்பர்க் (Greenberg, 1932) என்பவர் ஆராய்ந்தார். இவர்களிடமும் வயதின் ஏற்றத்துக்குத் தக்கபடி போட்டி மனப்பான்மையின் ஏற்றமும் தெரிந்தது. இரண்டு முதல் நான்கு வயதுவரை உள்ள குழந்தைகள் தங்களுக்கு வேண்டியபோது தேவையான மரக் கட்டைகளை எடுத்துக் கொண்டார்கள். ஆனால் நான்கு முதல் ஏழுவயது வரை உள்ளவர்களோ சிலவற்றை எடுத்து முதலிலேயே தமக்கென வைத்துக் கொண்டார்கள். வயது ஏற ஏறக் குழந்தைகள், தங்கள் வேலையைப் புகழும் மனப்பான்மையும் மிகுந்தது. ஓர் ஆண்டுக்கு ஓர் ஆண்டு போட்டி மனப்பான்மை காட்டிய குழந்தைகளின் தொகையும் மிகுந்தது. (மூன்று, நான்கு, ஐந்து, ஆறு வயதுகளில் சதவிகிதம் முறையே 42·6, 69·2, 75·4, 86·5).

குழந்தைகள் கடினமான வேலை ஏதாவது செய்ய நேர்ந்தால் போட்டி மனப்பான்மை தோன்றுவது 'கின்டர்கார்ட்டன்' வயதில் தெரிந்தது உல்ஃப் (Wolf, 1938). தனியே வேலை செய்யும் போதைவிடப் போட்டியாக வேலை செய்யும்போது, குழந்தைகள் அதிக நேரம் செலவிட்டார்கள். சில குழந்தைகளிடம் போட்டித் துலங்கல் வேறு சிலரிடம் இருப்பதைவிட அதிகமாகக் காணப்பட்டது.

இருபது ஜதைச் சகோதரிகளை மக்ஃபர்லன்ட் (Mc Farland, 1938) ஆராய்ந்தார். இவர்களுள் போட்டிக்குப் பல உதாரணங்கள் தெரிந்தன. ஒவ்வொரு சூழ்நிலை ஒவ்வொரு குழந்தையிடம் போட்டியைத் தூண்டக் காரணமாக இருந்தது. எந்த இரண்டு சகோதரிகளிடம் அடிக்கடி போட்டி தலைகாட்டியதோ அவர்களே மிகக் குறைந்த போட்டி மனப்பான்மை கொண்டவர்களைப்போல் மிக்க நண்பர்களாகவும் இருந்தார்கள். 'போட்டி என்பது பிறரை எதிர்த்துச் செயல்புரியும் மனப்பான்மை யானாலும் விசாலமான நோக்கில் ஒத்துழைப்பு உறவின் ஒரு பகுதியே ஆகும் இது' என்பது இந்த ஆராய்ச்சியால் தெரிய வந்தது. வயதான குழந்தைகள் பற்றிய ஒத்துழைப்பும் போட்டியும் என்பதுபற்றிப் பின்னல் விவாதிக்கும்போது இதை நன்கு ஆராயலாம்.

சிறு குழந்தைகளின் சண்டைகளும் பூசல்களும்

பள்ளிக்கூடம் போவதற்கு முன் நிலையில் உள்ள ஆரோக்கியமான குழந்தை, மற்றக் குழந்தைகளோடு ஒத்துழைக்கிறது; ஒத்துணர்கிறது, நட்புறவை நிலைநாட்டுகிறது என்பது உண்மை யானாலும், அதே சமயத்தில் அது சண்டைக்கு இழுக்கிறது, பூசல் இடுகிறது, சண்டையும் போடுகிறது[53]. குழந்தைகளின் சண்டை, பூசல்கள் வெகுவாகப் பெரியவர்களின் கவனத்தைக் கவர்கின்றன; முக்கியமாக ஒரு குழந்தைக்கு ஏதாவது விபத்து நேரும் என்று தோன்றினாலும், ஒருவன் முரட்டுச் சண்டைக் காரனாக இருந்தாலும், அல்லது மற்றக் குழந்தைகளின் அடிதடிக் கெல்லாம் ஒரு குழந்தை இலக்கானாலும் அதைக் கவனிக்கும் அவசியம் பெரியவர்களுக்கு ஏற்பட்டுவிடுகிறது.

---

[53] டிபஸ் (Debus, 1953) என்பவர் சிறு குழந்தைகளின் ஆக்கிரமிப்பு நடத்தை பற்றிய ஆராய்ச்சியில் புதிய முடிவுகளையும், பிற ஆராய்ச்சிகளின் மதிப்புரையையும் தருகிறார்.

குழந்தைகளின் ஆக்கிரமிப்புப் பற்றிய பெற்றோர் மனநிலையும் தங்கள் ஆக்கிரமிப்புப் பற்றிய மனநிலையும்

தான் தாக்கப்படும்போது ஒரு குழந்தை எதிர்த்துத் தாக்கினாலும் (அல்லது பயந்து பின் வாங்கினாலும்), தங்கள் சண்டை மனப்பான்மை பற்றிய மனநிலையை இந்தச் செயல் மிகவும் ஆழமாகப் பாதிக்கும். தங்கள் சண்டை மனப்பான்மையைக் கையாள்வதால் பெரியவர்கள் ஒருவருக்கொருவர் வேறுபடுகின்றனர். சிலர் போரிடும்போது அடிக்கடி வாயாலும், சில சமயம் கையாலும் வெளிப்படையாகவே தாக்குகிறார்கள். வேறு சிலர் வெகு சிரமப்பட்டுத் தங்கள் போர் வெறியை அடக்கிக் கொள்கிறார்கள்; இப்படிப்பட்ட சிலர், தங்களிடம் சண்டை மனப்பான்மையே இல்லை என்று நிச்சயிக்கும் அளவுக்குக் கூட வெற்றி பெற்றுவிடுகிறார்கள். வேறு சிலரோ பிறர் தாக்குதலுக்குப் பயந்து பின்வாங்கி, புண்பட்ட மனத்தோடு வாயில் முணு முணுத்துக் கொண்டே செல்வார்கள்; வேறு சிலர் தங்கள் சண்டை மனப்பான்மையை, சமூகம் ஒப்புக்கொள்ளும் வேறு வழிகளில்-கடுமையான போட்டி போன்ற செயல்களாக-திருப்பிச் சமாளித்து விடுகிறார்கள். தம் குழந்தைகளின் சண்டை மனப்பான்மை பற்றிய பெற்றோரின் மனநிலை பல வகைப்படுகிறது. சிலர் அதைப் பெரிதாகவே பாராட்டுவதில்லை; குழந்தை அந்த மனப்பான்மையை முற்றும் ஒழித்துவிட வேண்டும் என்றோ, இல்லையானால் வெளிக்குத் தெரியாமலாவது மறைத்துக்கொள்ள வேண்டுமென்றோ வேறு சிலர் கண்டிப்பாக முயல்கிறார்கள்; இதில் வெற்றிபெறக் கவலையும் படுகிறார்கள்.

ஆக்கிரமிப்புக்குச் சான்று

குழந்தை ஒன்றின் சண்டை மனப்பான்மை மிகுதி, சண்டை மனப்பான்மை குறைவு இவற்றை நாம் சாதாரணமாக அதன் செயல்களிலிருந்தே தீர்மானிக்கிறோம். ஒரு குழந்தை கையையும் காலையும் வீசிக் கொண்டோ, பிறுண்டும் நிலையிலோ, நெருப்பைக் கக்கிய வண்ணமோ எதிர்க்குமானால், அதன் கருத்து, அமைதி பற்றியதல்ல என்பது வெளிப்படையாகத் தெரிகிறது. சிறு வயதிலேயே கோபத்தை அடக்கியாளக் கற்றுக்கொண்டுள்ள ஒரு சிறுவனைவிட இப்படி வெளிக்காட்டும் ஒருவனிடம் (அடிப்படையில்) அதிகப் போர்வெறி இருக்கிறது என்று எண்ணிவிடக் கூடாது. குழந்தைகளின் போர் மனப்பான்மையைப் பற்றி நிச்சயிக்கும்முன், வெளிப்படையாகச் சண்டை செய்யாமல், மரியாதையான ஆனால் பகை வாசனை வீசும் அவனுடைய

கற்பனை விளையாட்டுக்களையோ, தன் மனத்துக்குள்ளேயே அடக்கிக் கொண்டிருக்கும், அவனுடைய கொடிய கற்பனை களையோ நாம் நன்கு ஆராய்ந்து பார்க்க வேண்டும். குழந்தை வளர்ப்புப்பள்ளி மாணவ நிலையில்கூடத் தங்கள் சண்டை மனப்பான்மையை வெளிக்காட்டும் தரத்தில் குழந்தைக்குக் குழந்தை நிறைய வேறுபடலாம். (ஃபைட் Fite, 1940-தம் ஆராய்ச்சியால் காட்டியிருக்கிறார்.). குழந்தைகளுக்குக் கல்வி புகட்டும்போது, வெளிப்படையாகக் கையை நீட்டிச் சண்டை செய்யும் குழந்தையின் மனநிலையை மாற்ற நாம் ஏதாவது செய்ய முயல்வோம்; ஆனால் அதன் கோப வெறியை உள்ளத்துக் குள்ளேயே அடக்கிக் குமுறும் குழந்தை நம் கவனத்தைக் கவராமலே இருந்து விடலாம். (அவன் வெளிப்படையாகப் பயம், கவலை இவற்றைக் காட்டும், கலகலப்பற்ற குழந்தையாக இருந்தாலொழிய இதை அறிய முடியாது). குழந்தையின் வெளிப்படை நடத்தைக்கும், அவனது உள்ளத்தில் மறைந்து நடைபெறும் கருத்துக்களுக்கும் உணர்ச்சிகளுக்கும் உள்ள வேற்றுமைக்கு இதுவும் ஓர் உதாரணம் ஆகும்.

சண்டை, பூசல்களில் தோன்றும் வெளிப்படை ஆக்கிரமிப்பின் இலக்கணம்

குழந்தைகளுக்குள் ஏற்படும் போராட்டத்தைப் பற்றி ஆராய்ந்த டிபஸ் (Debus, 1953) என்பவர் 'போரிடுதல் என்பது பகைமை உணர்ச்சியின் நேர்முக வெளியீடு' என்று இலக்கணம் கூறினர். இந்த இலக்கணத்துக்குத் துணையாக இந்த நூல் ஆசிரியரும் மார்க்கே (Markey, 1935) என்பவரும் குழந்தை களின் சண்டை பூசல் சம்பந்தமாகக் கையாண்ட ஒரு விளக் கத்தைப் பயன்படுத்திக் கொண்டார். 'குழந்தை வேறொருவரை எதிர்த்துத் தாக்குவது, சொல்லாலோ, செயலாலோ, வேறொன்றின் செயலில் தலையிடுவது, சொல்லாலோ, செயலாலோ ஒருவர் செயலில் தலையிடுவதாகப் பயமுறுத்துவது, கட்டாயச் செயலாலோ, கட்டளைகளாலோ வேறொருவரைத் தம் விருப்பப்படி இயங்கச் செய்ய முயல்வது, ஒருவர் விருப்பத்துக்கு முரணாக அவர் பொருள்களைத் தான் எடுத்துக்கொள்ள முயல்வது' ஆகிய இந்த நிலைமைகளிலெல்லாம் குழந்தையினிடம் தோன்றும் மனப் பான்மையே போரிடும் மனப்பான்மையாகும், என்பதே இவர்கள் கூறிய இலக்கணம்.

பலவகை ஊக்கிகளும் (motives) காரணங்களும்

இரண்டு குழந்தைகள் ஒரே விளையாட்டுப் பொருளுக்காகப் போட்டியிடுதல், ஒரே இடத்துக்காகப் போட்டியிடுதல்,

தற்செயலாக மோதிக்கொள்ளுதல், போன்ற செயல் நடை முறையில் இயற்கையாகத் தோன்றும் தகராறுகளில் தொடங்கி, பிறருக்குத் தீங்கிழைக்க வேண்டும் என்ற தூண்டுதல் வரைக் குழந்தைகளின் போர்மனப்பான்மை செல்லலாம். தீங்கு செய்ய வேண்டும் என்ற தூண்டுதலோடு தொடர்புகொண்ட தாக்குதல்கள் திடீரென்று ஏற்படும் சண்டைகளால் ஏற்படலாம்; அல்லது முன்னைய அநுபவங்களின் காரணமாகத் தங்கி நிற்கும் பகை உணர்ச்சி காரணமாகவும் ஏற்படலாம். பின்கண்ட தூண்டுதலைக் காரணமாகக் கொண்ட தாக்குதல், தாமதித்த பகைச் செயலாக இருக்கலாம்; (முன்னொரு சமயத்தில் தன்னை அடித்த அல்லது தன்னிடமிருந்து விளையாட்டுப் பொருளைப் பிடுங்கிய ஒரு குழந்தையை வெகுநேரம் பொறுத்து-தனக்குத் தக்க வாய்ப்பு நேர்ந்தபோது-அடிபட்ட குழந்தை தாக்குவது அல்லது பொம்மை யைப் பிடுங்குவது போன்ற செயல்போல) அல்லது தன் கோபத்தை எழுப்பக் காரணமாக இருந்தவர் ஒருவராக இருக்கும் போது, அதற்குச் சற்றும் சம்பந்தம் இல்லாத இன்னொரு குழந்தையைக் கோபத்தில் தாக்கும்-சம்பந்தமற்ற தாக்குதலாகவும் இது இருக்கலாம். பலம் மிகுந்த முரட்டுக் குழந்தை ஒன்றினாலோ, பெற்றோர் அல்லது ஆசிரியராலோ குழந்தை ஒன்று திட்டு அல்லது அடிபெற நேர்ந்து அது கோபமுற்றிருந்தால், திருப்பித் தன் கோபத்தை அவர்களிடம் காட்ட முடியாத குழந்தை, தன்னை எதிர்த்துப் போரிட முடியாத மற்றொரு குழந்தையின் மீது இந்தக் கோபத்தைக் காட்டலாம்.

சாதாரணக் கொடுக்கல் வாங்கலில் ஏற்படும் தகராறுகள்

எவ்வளவுக்கெவ்வளவு அதிகமாக ஒரு குழந்தை பிறரோடு பழகுகிறதோ, எவ்வளவுக்கெவ்வளவு பல இடங்களில் சுற்று கிறதோ அவ்வளவுக்கவ்வளவு அது பிறரோடு மோதும் வாய்ப்பு களும் அதிகப்படலாம். தங்கள் நேரத்தில் பெரும்பகுதியை ஒன்றுகவே கழிக்கநேரும் குழந்தைகள் இடையேயும் அடிக்கடி சண்டை நேர இடம் உண்டு. க்ரீன் (Green, 1933a) என்பவர் ஆராய்ச்சி ஒன்றன்படி; 'நண்பர்களுக்கிடையே சண்டையும் பூசலும் அதிகமாக இருக்கும்; சராசரியில் அடிக்கடி போரிட்டுக் கொள்பவர்களிடையே நட்புறவும் மிகுந்திருக்கும்' (தாக்கும் மனப்பான்மை மிக்கவரே ஒத்துணர்வு மிக்கவராகவும் இருக் கிறார்கள் என்ற முன்பகுதி ஒன்றில் கண்ட முடிவோடு இது ஒத்திருக்கிறது). கலகலப்பாகப் பலரோடு பழகும் இயல்புள்ள குழந்தைகளே மற்றக் குழந்தைகளுக்கு ஏற்படும் தொல்லைகளைக்

கவனிக்கும் வாய்ப்பையும், அவர்களுக்காக ஒத்துணர்வு காட்டும் வாய்ப்பையும் நிறையப் பெறுவார்கள். (பழகப் பின் வாங்கும் குழந்தைகளுக்கு இந்த வாய்ப்பு மிகவும் குறைவாகவே இருக்கும்). இப்படி நிறையப் பழகுகிறவர்களுக்குத்தான் பிறரோடு மோதிக் கொள்ளும் வாய்ப்பும் போரிடும் வாய்ப்பும்கூட அதிகமாக இருக்கும். ஆனலும் இதற்குப் பல விலக்குகள் உண்டு.

சண்டை பூசல்களுக்குக் காரணமான வாய்ப்புக்களுள் பின்வருபவைகள் சிலவாகும்

பொருள்களின்மேல் ஆசை, வேண்டாத ஒருவர் தம் விளையாட்டில் புகுதல், தலைவனுக நிற்கவேண்டும் என்ற ஆவல், எந்தச் செயலைச் செய்வது, எப்படிச் செய்வது என்பவை சண்டையை எழுப்பும். காரணம் ஒன்றும் இல்லாமலே ஒரு குழந்தை மற்றென்றைத் தாக்குதல் காரணமாகவும் தகராறுகள் நேரும் என்று முன்பு கண்டோம். இத்தகைய தாக்குதல்களுக்குப் பலவகைக் காரணங்கள் இருக்கலாம்: பொருமை, முன்னெரு சமயத்தில் ஏற்பட்ட மனக் கசப்பின் மிச்சம், தொல்லை கொடுக்க வேண்டும் என்ற ஆசை, வேறெருவர்மேல் செல்லவேண்டிய கோபம் என.

வெளிப்படைக் காரணம் ஒன்றுமே இல்லாமலும் பகை உணர்ச்சி வெளிப்பாடு எதுவும் இல்லாமலும் சில சமயம் குழந்தைகள் சண்டைபோடத் தொடங்கி விடுவார்கள். அவர்கள் வலிமைப் பரீட்சை பார்க்கிறார்கள், அல்லது சண்டை போடப் பழகுகிறார்கள்' என்று மேல்பார்வைக்குத் தோன்றலாம். இத்தகைய சண்டையிடுவோரிடம் சண்டை தொடங்க வேண்டும் என்ற எண்ணமோ, இந்தச் சண்டையால் ஏதாவது இலாபம் அடைய வேண்டும் என்ற எண்ணமோ இருந்ததாகக்கூடத் தெரியவில்லை.

முன்னேவிட முன்னேறிய அல்லது சீர்கெட்ட சமூக உறவு காரணமான போர் மனப்பான்மை

சீரான முயற்சி அல்லது துன்பத்தின் அறிகுறியாகவும் போர் மனப்பான்மை இருக்கமுடியும். குழந்தை வளர்ப்புப் பள்ளியில் படித்த இரண்டு குழந்தைகளிடையே ஓர் ஆண்டுக்காலத்தில் படிப்படியாகச் சண்டை பூசல்களின் எண்ணிக்கை மிகுந்தன. (ஓர் ஆராய்ச்சி இதைக் காட்டியது). ஜெர்சில்டும் ஃபைட்டும், (Jersild and Fite, 1939). முதல் குழந்தை, ஆண்டுத் தொடக்கத்தில் மிகுதியான நேரத்தைத் தான் அடக்கி ஆண்ட

மற்றொரு குழந்தையோடு கழித்தது. ஆசிரியர்களின் உதவியால் அடங்கி நின்ற குழந்தை வேறு குழந்தைகளின் நட்பைப் பெற்று விட்டது. தன் அதிகாரம் இனிமேல் அந்தக் குழந்தையின்மேல் செல்லாது என்று கண்ட முதல் குழந்தை புது நண்பர்களைத் தேடத் தொடங்கியது. ஆனால் இதனிடம் போரிடும் மனப்பான்மை இருந்ததாலும், உருவில் இது சிறியதாக இருந்ததாலும், இது உறவு கொள்ள விரும்பிய குழந்தைகளெல்லாம் இதைச் சேர்த்துக் கொள்ளவில்லை. 'நீ எங்களோடு சேர வேண்டாம். போய்விடு' என்பார்கள் அவர்கள். 'வாயை மூடுங்கள்' என்பான் அவன். 'நீ வாயை மூடு' என்பர் அவர்கள். அவன் அடிப்பான். அவர்களும் அடிப்பார்கள். இப்படி அவன் போர்ச்செயல் மிகுந்தது. தன் தொல்லைகளைச் சமாளிக்க அவன் சண்டையை மேற் கொண்டான்; ஆனால் இந்தச் சண்டை மனப்பான்மையும் சண்டையுமே அவனுடைய பல தொல்லைகளுக்கும்–சிலநாள் வரைக்குமாவது–காரணமாயிற்று.

சண்டை மனப்பான்மையும் சண்டைச் செயல்களும் மிகுந்து தோன்றிய மற்றொரு குழந்தை ஒரு பெண். ஆரம்பத்தில் இது தன் விளையாட்டுத் தோழி ஒருத்தியால் அடக்கி ஆளப்பட்டது. வாரங்கள் ஆக ஆக இந்தப் பெண் வேறு நண்பர்களைத் தேடிக் கொள்ளத் தொடங்கிற்று; இது காரணமாக அவள் தன்னை அடக்கியாண்ட தோழியோடு சண்டைசெய்து அவளை விலக்கும்படி நேர்ந்தது. இவள் விஷயத்தில் அடிக்கடி சண்டை போடும் இயல்பு, இவள் அந்தக் குழுவில் பலரோடு நட்புறவு கொள்ளக் காரணமாக இருந்தது.

நன்மைதரும் போர்ப்பண்பும் தீமைதரும் போர்ப்பண்பும்

போர்ப்பண்பு நல்லதல்ல என்று வெறுக்கப்பட்ட போதிலும், அடிக்கடி குழந்தையினிடம் தோன்றும் இந்தப் பண்பு காரணமாகப் பெற்றோரும் ஆசிரியர்களும் கவலைக்கு உள்ளாக நேர்ந்தாலும், 'நன்மை தரும் போர்ப் பண்பு, தீமைதரும் போர்ப்பண்பு' என்று தோராயமாக ஒரு வேற்றுமை காணமுடியும். போரிடும் மனப்பான்மை அளவுக்கு மீறித் தொழிற்பட்டு விடுவதும் உண்டு. மனவெழுச்சிகளில் முதிர்ச்சி பெற்ற ஒருவர் தம் போரிடு மனப்பான்மையை எதிர்த்து வென்றவரே ஆவர் என்பது சில எழுத்தாளர்களின் உறுதியான கருத்து. வளரும் குழந்தை ஒன்று, அதிலும் பள்ளிக்குச் செல்லும் பருவத்துக்கு முன்பருவக் குழந்தை ஒன்று, தன் வயதுள்ள சிறுவர் சிறுமியரோடு போரிடாமலே இருக்கவேண்டும் என்றால், அது வேறு 'உலகத்'துக்குத் தான்

போக வேண்டும். அவனது உரிமைகளைப் பிறர்பறித்துக்கொள்ள முயலும் வாய்ப்புகள் நேர்வது இயற்கை; அப்போது அவன் தன் உரிமைகளைக் காக்கப் போரிடத்தான் வேண்டும். குழந்தைகள் ஒருவர் செயலில் மற்றவர் குறுக்கிட நேருவதாலும் சண்டைகள் ஏற்படுவது உண்டு. காரணமில்லாத தாக்குதலைச் சமாளிக்கப் போரிடுவது செய்யத்தக்க செயலே ஆகும். தான் முக்கியமானது என்று கருதும் ஓர் இலட்சியத்தை அடையவோ, காப்பாற்றவோ போரிடும் குழந்தையின் செயல், காரணம் இல்லாமல் யாரோ ஒருவன் மேல் கோபம் காட்டும் குழந்தையின் செயலைவிட எவ்வளவோ நல்லதாகும்.

போர்ச் செயல்களின் வகைகளும் உருவமும்

பள்ளிப் பருவத்துக்கு முன்பருவக் குழந்தைகளிடையே நேர் முகமான சண்டை பூசல்கள் ஏற்படும் பரப்பு மிகப்பெரியதாகும். இந்த நூல் ஆசிரியரும் மார்க்கே (Markey, 1935) என்பவரும் இரண்டு முதல் நான்கு வயது வரை உள்ள ஐம்பத்து நான்கு குழந்தைகளைச் சிலகாலம் வரை, பத்து நிமிடங்களுக்கு ஒருமுறை கவனித்து வந்தார்கள். சராசரி ஐந்து நிமிடங்களுக்கு ஒருமுறை சண்டைகள் நிகழ்ந்தன; ஆனால் ஒவ்வொரு சண்டையின் கால அளவும் மிகக் குறுகியது. (அரை நிமிடத்துக்கும் குறைவு).

ஆராய்ச்சி நடந்த காலத்தில் 141 சண்டைகளில் ஈடுபட்ட குழந்தை ஓர் எல்லையிலும் 17 முறைகள்மட்டும் ஈடுபட்ட குழந்தை மற்றோர் எல்லையிலும் நின்றன. ஒரு குழந்தை உடலைத் தாக்கிச் செய்த சண்டைகள் (அடித்தல், தள்ளுதல், பொருள்களை எடுத்து மேலே வீசுதல், பயமுறுத்தும் செய்கைகளைக் காட்டுவது) 87; மற்றொரு குழந்தையோ ஒருமுறைகூட யார்மேலும் கையைவைக்க வில்லை, யாரையும் பயமுறுத்தவும் இல்லை.

டிபஸ் (Debus, 1953) என்பவர் ஆஸ்திரேலியக் குழந்தைகளை இதே காரணத்துக்காக ஆராய்ந்தபோது சராசரி ஆறு அல்லது ஏழு நிமிடங்களுக்கு ஒருமுறை சண்டை நிகழ்ந்தது என்றும், சண்டைகளின் கால அளவு மிகக் குறைவாகவே இருந்தது என்றும் கூறுகிறார். இந்த ஆராய்ச்சியின் போது ஒரு குழந்தை 132 முறை சண்டையிட்டது; இரண்டு குழந்தைகள் 6 சண்டை களில்தான் பங்கு கொண்டன; மற்றோர் எல்லையில் நின்ற மூன்று குழந்தைகளோ எந்தச் சண்டையையும் தொடங்கவே இல்லை. மேலே கண்ட ஆராய்ச்சிகள் இரண்டிலும் சண்டைகள் நிகழும் இடைவெளியின் அளவு, சண்டை மனப்பான்மையின் உயர்ந்த

எல்லைக்கும் தாழ்ந்த எல்லைக்கும் உள்ள வேற்றுமை, இவை ஒரே மாதிரியாக இருக்கின்றன. இந்த ஒற்றுமை தற்செயல் நிகழ்ச்சியாக இருத்தல் கூடும். (இந்த நூலாசிரியரும் மார்க்கேயும் செய்த ஆராய்ச்சியில் இரண்டு குழுக்களிடம் காணப்பட்ட அளவுக்கு மூன்றும் குழுவினிடம் போர்ப்பண்பு காணப்படவில்லை). சண்டைகளின் எண்ணிக்கை (நிகழும் இடைவெளி) அவ்வளவு முக்கியமானது அல்ல; ஒன்றை ஒன்று தாக்குவதில் ஒருகுழந்தை காட்டும் முனைப்புக்கும் மற்றொன்று காட்டும் முனைப்புக்கும் உள்ள வேற்றுமையின் கடுமையே முக்கியமானதாகும். (நடத்தையில் இவ்வளவுவேற்றுமை காணப்படுவதைச் சிந்திக்கும்ஆசிரியருக்கும் படிப்பவருக்கும்கூட ஏற்படலாம்-தாமும் மூன்று நான்கு வயதில் கவனிக்கப்பட்டிருந்தால் தம் போர் மனப்பான்மைக் கணக்கு எப்படி இருந்திருக்குமோ என்ற சிந்தனை வரக்கூடும்.)

வயது வளர்ச்சிக்கு ஏற்ப ஆக்கிரமிப்பு நடத்தையில் ஏற்படும் மாறுபாடு

இரண்டு வயதிலிருந்து நான்கு வயது வரை, குழந்தைகளின் போர் நடவடிக்கையில் தோன்றும் முக்கியமான மாறுதல், அவர்கள் தம் சண்டையில் பயன்படுத்தும் முறைகளே ஆகும். மேலே காட்டிய ஆராய்ச்சிகளில் வயதேறஏறக் கீச்சிடுதல், அழுதல், உதவிகூறி உரக்க ஓலமிடுதல், அடித்தல் போன்ற கை நீட்டுமுறை இவைகள் குறைவது தெரிந்தது: சண்டையின்போது, மொழிகளின் வீச்சு மிகுந்தது. குழந்தைகளுக்கு வயது ஏறஏற, வசைமொழிகளைச் சண்டையில் ஆயுதமாகப் பயன்படுத்துவதில் அதிகத்திறமை ஏற்பட்டது. வயதான பலர், இந்த வசைமொழிகளை ஒரு கலையாகவே வளர்த்துக் கொண்டிருக்கின்றனர். விருந்தாளி களான இருவரிடையே நடைபெறும் மரியாதையான வாய்ச் சண்டை மாறி, மூன்று வயதுக் குழந்தைகள் இருவரிடையே நேரும் சண்டைபோல அடிப்பதும் கடிப்பதும் ஆகிவிட்டால் கேலிக்கூத்தாக அல்லவா ஆகிவிடும்!

வயதாக ஆகக் குழந்தைகள் சண்டையில் ஈடுபடும் நேரம் அதிகரிப்பது தெரிகிறது. இரண்டு வயதுக் குழந்தைகளின் சண்டைபற்றிய ஆராய்ச்சியில், 40 சதவீதத்தாரின் சண்டை ஒரு தாக்குதலுக்கு மேல் போகவில்லை; ஆனால் நான்கு வயதுக் குழந்தைகளின் சண்டையில் 67 சதவீதம் இரண்டு தாக்குத லாகவும் அதற்கு மேலும் இருந்தது.

போர் மனப்பான்மையும் பால் வேற்றுமையும்

'பெண்களைவிட ஆண்களிடமே வெளிப்படையான போர் மனப்பான்மை தென்படுகிறது' என்பதுதான் பொதுவான ஆராய்ச்சி முடிவு; இதையேதான் எல்லோரும் எதிர்பார்க் கிறார்கள். இந்த வேற்றுமை சற்று வயது ஏறிய பிறகுதான் தோன்றுமே அன்றி, குழுச் செயல்களில் பங்குகொள்ளத் தொடங்கிய உடனே தோன்றிவிடாது. இரண்டு வயதில் கீரீச்சிடுவதிலும்சரி, உரக்க அழுவதிலும் சரி, ஆண் பெண் இருவரிடையேயும் எண்ணிக்கைகளில் வேற்றுமை தெரியவில்லை. (ஜெர்சில்டும் மார்க்கேயும், Jersild and Markey, 1935) செய்த ஆராய்ச்சியின் செய்தி இது. ஆனால், வயது ஏறஏற, ஆண் களின் அழுத தடவைகள் குறைந்தன; அவர்கள் அடிக்கும் தடவைகள் மிகுந்தன; அவர்கள் பெண்களைவிடப் பலதடவை போர்மனப்பான்மை காட்டினர். பொம்மை விளையாட்டைப் பயன்படுத்தி ஸர்ஸ் (Sears, 1951) என்பவர் செய்த ஆராய்ச்சி ஒன்றில் பெண்களைவிட ஆண்கள் பலதடவை போர்மனப் பான்மை காட்டினர்; பெண்கள் பெரும்பாலும் மனத்தைத் தாக்கினர்களே ஒழிய உடலை அல்ல.

சூழ்நிலைக்கும் குழந்தைச் சண்டைக்கும் உள்ள தொடர்பு

குழந்தைகளின் சண்டைகளை ஆராயும்போது குழுக்களி டையே மிகப்பெரிய வேற்றுமைகள் தென்படுகின்றன. (ஜெர்சில்டும் மார்க்கேயும், Jersild and Markey, 1935) பொருளாதார, கல்விப் பின்னணியில் மட்டமான குடும்பத்துக் குழந்தைகளை ஒரு குழந்தை வளர்ப்புப் பள்ளியில் ஆராய்ந்தபோது, சற்று உயர்ந்த பொருளாதார கல்விப் பின்னணிகொண்ட குடும்பக் குழந்தைகளை விட இவர்களிடம் போர்மனப்பான்மை மிகுந்திருப்பது அவர்கள் போட்ட சண்டைஎண்ணிக்கையின் மிகுதியால் தெரிந்தது.[54] முன் காட்டிய ஆப்பெல் (Appel) என்பவர் செய்த ஆராய்ச்சி யிலும் இந்தக்குழு வேற்றுமை தெரிந்தது. மட்டமான பொரு ளாதார, கல்விப்பின்னணிக் குடும்பக் குழந்தைகளிடையே பொருள்உரிமைப் பற்றிய சண்டைகள், இவர்களைவிட உயர்ந்த

[54] சமூக நிலையில் தாழ்ந்த குழுவைச் சார்ந்தவர்கள் சண்டை போடும்போது முட்டியைப் பயன்படுத்துவது இயற்கையாக இருப் பதையும் உயர்ந்த சமூக, கல்வி நிலையார் இடையில் வாய்ச்சண்டையே இயற்கையாக இருப்பதையும் நாம் காண்கிறோம். என்றாலும், கோப உணர்ச்சியும், பின் விளைவும் இரண்டிலும் அளவுக்கு மீறியதாகவே இருக்கும்.

பொருளாதார கல்விப் பின்னணிக் குடும்பக் குழந்தைகளிடம் தோன்றியதைவிட மிகுதியாகத் தோன்றின.

குழந்தைகள் சண்டைபற்றிய முதிர்ந்தோர் துலங்கல்கள்

ஓர் ஆராய்ச்சியில் மூன்றில் ஒருபங்கு சண்டைகளை நிறுத்தவோ தீர்த்து வைக்கவோ பள்ளி ஆசிரியர்கள் முயன்றார்கள். (ஜெர்சில்டும் மார்க்கேயும், 1935) போர்மனப்பான்மை மிக்கவர்களாகவும், யாரும் விலக்காதபோது பெரும்பாலான சண்டைகளில் வெல்லக் கூடிய ஆற்றல் படைத்தவர்களாகவும் உள்ள குழந்தைகளுக்கு எதிராகவே பெரும்பாலான ஆசிரியர் தீர்ப்புக்கள் இருந்தன. பல தடவைகளில் இந்தத் தீர்ப்புக்கள் சரியாகவே இருந்தாலும், இந்தப்பட்சபாதம் காரணமாக, போர்மனப்பான்மை குறைந்த குழந்தை–சில சமயம்-தவறு செய்தும் குற்றமற்றவன் என்று தூலதூக்கி நிற்க வாய்ப்பு ஏற்பட்டு விடுகிறது. குழந்தைகள் சண்டையில் திடீரென்று குறுக்கிட நேரும் பெரியவர்ஒருவர் சண்டையின் அடிப்படைபற்றிய தவருன கருத்துக்கொள்ள நேர்ந்துவிடுவதும் உண்டு: ஃபைட் (Fite, 1940). ஒரு சிறு பெட்டிக்காக இரண்டு குழந்தைகளிடையே இழுபறி நடக்கிறது. வெளிப்பார்வைக்கு, 'சண்டைக்காரணம் பெட்டிதான்; எனவே நியாயமான முடிவுகாணக்கூடும்' என்று தோன்றுகிறது. ஆனல் போரில் தன்னைத்தாக்கிய மற்றவனுக்குப் பதில் செய்துவிட வேண்டும் என்ற முயற்சியின் ஓர் இடை அம்சமாகவே இந்தப்பெட்டி இருக்கக்கூடும்.

குழந்தைகளின் சண்டைகளைச் சமாளிக்கும் விதத்தில் பெரியவர்களிடையே ஒருவருக்கொருவர் மிக்க வேற்றுமை இருக்கிறது. சில குழந்தைவளர்ப்புப்பள்ளி ஆசிரியர்கள் அடிக்கடி பெரும்பாலும் சண்டையை 'முடிக்கும்' முறைகளைக் கையாண்டனர்; வேறு சிலரோ பெரும்பாலும் போதனை முறையைக் கையாண்டனர் என்கிறார் ஆப்பெல் (Appel). இரண்டாவது முறையைக் கையாண்ட ஆசிரியர்களின் நோக்கம் சண்டையை நிறுத்துவது மட்டும் அல்ல; குழந்தைகள் சண்டையில்லாமல் வாழும் பழக்கம் அவர்களுக்கு ஏற்படவேண்டும் என்பதும் ஆகும்.

குழந்தைகள் தம்முள் போரிடாமல், சமூகம் ஒப்பும் முறைகளைக் கையாண்டுவாழப் பெரியோர் நிறைய உதவி செய்ய முடியும். மற்றக் குழந்தைகளோடு பழகும்போது வலிந்து கவர்தல், மிரட்டல், கட்டளைகள், குறைகூறல் இவற்றைப் பயன்படுத்துவதையே இயற்கையாகக் கொண்ட முரட்டுக் குழந்தைகளைச்

சிறப்பான கவனிப்புக்கென்று தனிப்படுத்தினர்கள் (சிட்டென்டன் Chittenden, 1944). சமூக உறவுகளை நன்கு புரிந்து கொள்ளவும், ஒத்துழைப்பைப் பழகவும் குழந்தைகளுக்கு பொம்மை விளையாட்டின் மூலம் கற்பித்தார்கள்: (பள்ளிக்கூட முன் பருவக் குழந்தைகளின் சமூக உறவைப் பொம்மைகளின் விளையாட்டின் மூலம் விளக்கினர்). இப்படிப் பழகிய குழந்தைகள், மற்றக் குழந்தைகளிடம் சண்டையில்லாமல் பழகக் கற்றுக்கொண்டனர். 'வலுச்சண்டைக்குப் போகாதே, சண்டை போடாதே' என்று கட்டளை இடுவதால் மட்டும், குழந்தைகள் இவற்றை விட்டுச் சமூகம் ஒப்பும் வழிகளை மேற்கொண்டு விடுவார்கள் என்று நாம் எதிர்பார்ப்பது தவறு. மார்க்கேயும் இந்த நூலாசிரியரும் சம்பந்தப்பட்ட ஆராய்ச்சியில், ஒரு குழுவின் ஆசிரியர்கள், மற்றொரு குழு ஆசிரியர்களைவிடப் பலமுறை, குழந்தைகளின் சண்டைகளில் தலையிட்டார்கள். முதல் குழுவை மேல்பார்க்க வழக்கமாக மூன்று நான்கு ஆசிரியர்கள் எப்போதும் இருந்ததால் அடிக்கடி போர்செய்ய இயலாமலும் இருந்தது; மற்றொருகுழுவின் மேல் பார்வைக்கோ இரண்டொரு ஆசிரியர்களே இருந்தனர். இந்த நிலைமை அமலில் இருந்த ஆண்டில் அடிக்கடி தலையீட்டுக்கு உட்பட்ட குழந்தைகளிடம் சண்டை எண்ணிக்கை குறைந்து காணப்பட்டது; தங்கள் விருப்பப்படி தகராறுகளைத் தீர்த்துக் கொள்ளும் உரிமைகொண்ட குழுவினரிடம் இந்த எண்ணிக்கை அதிகமாகவே இருந்தது. அடுத்த ஆண்டில் இரண்டு குழுவினரும் குழவிப் பூங்கா (கிண்டர்கார்ட்டன்) வகுப்புக்கு மாறினர்கள்; அந்த வகுப்பு ஆசிரியர்கள் குழந்தைகள் சண்டையில் குறைவாகவே தலையிட்டார்கள்; இப்போது நிலைமை தலைகீழாக மாறிவிட்டது. அதிகத் தலையீட்டுக்கு உட்பட்டுக் குறைவாகச் சண்டையிட்டு வந்த குழந்தைகளின் சண்டை எண்ணிக்கை இரண்டு மடங்காக உயர்ந்தது! (வயது ஏறஏற நேர்முகச் சண்டை மனப்பான்மை குறைவதுதான் இயல்பு). முன்பு அதிகத் தலையீடு இல்லாமல் தம் விருப்பப்படி நிறையச் சண்டைபோட்டுக் கொண்டிருந்த குழந்தைகளிடமே சண்டைகளின் அளவு இந்த ஆண்டில் ஓரளவு குறைந்தே காணப்பட்டது.

இரண்டு மூன்று வயதுக் குழந்தைகளிடம் ஓரளவு போர் மனப்பான்மை புதைந்து கிடக்கிறது; இதை அவர்கள் எப்படியாவது வெளிப்படுத்தியாக வேண்டும்' என்ற முடிவு, இந்த ஆராய்ச்சியால் கிடைத்திருப்பதாக எண்ணிவிடக் கூடாது. போர்மனப்பான்மை கொண்ட ஒரு சிறுவனுக்கு இதை வெளிப் படையாகக் காட்டும் வாய்ப்பு எப்போதாவது கிடைத்தால், அதன் மூலம் தன் போர்மனப்பான்மையை அமைதியான முறையில்

காட்டும் வழியை அவன் அறிந்துகொள்ளக் கூடும்' என்பதையே இது காட்டுகிறது.

திறமைகளும் சமூக நடத்தையும்

ஒரு குழந்தை சிறியதோ, பெரியதோ, தன் குழுவார் விரும்பும் விளையாட்டிலும் வேறு செயல்களிலும் அவனுக்குள்ள திறமை அவனது சமூக உறவை வெகுவாகப் பாதிக்கும். உடல் உறுப்பு இயக்கச் சக்தியில் குறை உடைய ஒரு குழந்தையின் சமூகச் செயல்களும் ஓர் எல்லைக்கு உட்பட்டுவிடும். மூன்று சக்கர சைக்கிள்களில் அவன் நண்பர்கள் பாய்ந்து செல்லும்போதும் உருளைகளில் ஏறித் தெருக்களின் சரிவில் உருண்டுபோகும் போதும், இந்தக் குறைபாடுடைய குழந்தை நடந்தே போக வேண்டி நேரும். அவர்கள் மரம் முதலியவற்றில் மேலே ஏறும் போது அவன் கீழே நின்று பார்த்துக்கொண்டிருக்க நேரிடும். இப்படிப் பல செயல்களில் அவன் பங்கு கொள்ள முடியாது. ஆனால் சில சமயங்களில் இவ்வாறு இயக்கக் குறைவுடைய குழந்தைகள், தம் அறிவைப் பயன்படுத்துவதில் ஆற்றல் மிக்கவர் களாக இருந்து தம் குழு விளையாட்டுக்களுக்கு யோசனை கூறி நடத்தி, தம் இருப்பை நிலைநாட்டி விடுவதும் உண்டு.

ஒரு செயல்முறையைச் சமாளிப்பதில் ஒரு குழந்தைக்கு உள்ள அதிக ஆற்றல் காரணமாக அவன் பிறரோடு பழகும் பழக்கம் எவ்வாறு பாதிக்கப்படுகிறது என்பதை ஜாக் (Jack, 1934) என்பவரின் ஆராய்ச்சி காட்டுகிறது. பிறரோடு தம் உறவில் ஏற்படும் உயர்வு அல்லது தாழ்வு பற்றிப் பல குழந்தைகள் ஆராயப்பட்டனர். விளையாட்டுப் பொருள்களைப் பெறுவதில் அல்லது பெறமுடியாமல் போவது பற்றிய அவர்கள் ஆற்றல் குறைவு, தம் பொருள்களைப் பாதுகாக்கும் ஆற்றல், செயல்களை நடத்துவிக்கும் ஆற்றல், பிறர் சொல்லுக்குப் பணியும் இயல்பு இவற்றை எல்லாம் ஆராய்ந்தார்கள்.

பிறகு இந்த உறவில் தாழ்வு காட்டிய ஐந்து குழந்தை களுக்குப் பின்வரும் ஆற்றல்கள் கற்பிக்கப்பட்டன: ஒரு சட்டத்தில் சில கோலக்கட்டைகளைப் பொருத்துதல், படப் புதிர் ஒன்றன் பாகங்களைப் பொருத்துதல், படித்துக்காட்டிய கதை ஒன்றை ஒப்பித்தல். இவற்றில் அவர்கள் திறமைபெற்ற பிறகு, இவர்கள் ஒவ்வொருவரையும் இன்னொரு குழந்தையோடு ஜோடி சேர்த்து, இந்தச் செயல்களைச் செய்யும்போது கவனிக்கப்பட்டனர். இப்படித் தனிப்படக் கற்பிக்கப்பட்டதன் பயனாக இந்த ஐந்து

குழந்தைகளிடமும் தலைமை தாங்கும் இயல்பு, தம் விருப்பத்தை நிலைநாட்டும் இயல்பு, உறவில் உயர்வுபெறும் இயல்பு இவை வளர்ந்திருப்பது ஆரம்ப ஆராய்ச்சியில் தெரியவந்தது.

குழந்தையின் செயல்முறையில் திறமை ஏற்பட்ட பெரியவர் ஒருவர் குழந்தைக்கு உதவி செய்யும்போது நடைபெறுவது வெறும் பொறிஇயக்கம் போன்ற இயக்கம் அல்ல. நட்புமனப் பான்மை கொண்ட பெரியவர் ஒருவரோடு சேர்ந்து உழைப்பது, அவரது நட்பை அநுபவிப்பது, இந்த உறவின்முன்னேற்றம் இவை குழந்தையின் தன்னைப்பற்றிய எண்ணங்களையும், பிறரைப்பற்றிய எண்ணங்களையும் முக்கியமான அளவில் பாதிக்கும்.

குழந்தை வளர்ப்புப் பள்ளி அநுபவத்தின் விளைவுகள்

குழந்தை வளர்ப்புப் பள்ளியில் படிக்கும் ஒரு குழந்தைக்குத் தன் வளர்ச்சியை முன்னேற்றிக்கொள்ள ஒரு நல்ல வாய்ப்புக் கிடைக்கிறது. இந்தப் பள்ளியில் சேர்ந்த உடனே, தன் வயதுக் குழந்தைகளோடு விளையாடவும், உழைக்கவும் தக்க வாய்ப்பு ஒன்றை அவன் பெறுகிறான். இந்தப் பள்ளிப்படிப்பு முடிந்த நிலையில் மாதிரிக் குழந்தை ஒன்றினிடம் பல சமூகத் திறமைகள் ஏற்பட்டு விடுகின்றன; சிறு குழுவினரோடு ஒத்துழைக்கும் ஆற்றல், ஒத்துணர்வு, போட்டியிடும் ஆற்றல் இவை அவனிடம் தோன்றிவிடுகின்றன. இவற்றோடு மற்றக் குழந்தைகளோடு பழகுகையில் பலவகை வழிகளைப் பயன்படுத்தும் ஆற்றலையும் இவன் பெற்றுவிடுகிறான்.

குழந்தையின் சமூக உறவு வளர்ச்சியின் ஒரு முக்கியமான திருப்பத்தில், குழந்தைவளர்ப்புப் பள்ளி அநுபவம் கிடைக்கிறது. இதனால் பல தனிப்பட்ட வசதிகள் ஏற்படுகின்றன. தன் வயதுக் குழந்தைகளோடு, பெரியவர்கள் மேற்பார்வையில் வசிக்கவும், உழைக்கவும், விளையாடவும் அவன் வசதி பெறுகிறான். பெரிய குழந்தைகளுக்கு ஆசிரியராகப் பணிசெய்து நிறையச் சம்பாதிக்க முடியுமானாலும் அதை விரும்பாமல் சிறிய குழந்தைகளுக்குப் பணி செய்வதையே விரும்பி ஏற்றுக்கொண்ட ஒரு பெண்மணியே அநேகமாகக் குழந்தை வளர்ப்புப் பள்ளி ஆசிரியையாக இருப்பர். நன்கு திட்டமிட்டு நடக்கும் குழந்தைவளர்ப்புப்பள்ளி ஒன்றில் குழந்தைகள் பயிற்சி சாதனங்கள் (மணற் பெட்டிகள், சதுர மரக் கட்டைகள், சக்கரப் பொம்மைகள், வர்ணம் தீட்டும் சாதனங்கள் முதல், குழந்தைகள் நாற்காலி, மலஜலக் கழிப்புச் சாதனம் வரை)

அவர்கள் அறிவு வளர்ச்சியை எண்ணியே தயாரிக்கப்பட்டவை களாக இருக்கும். சற்றுப் பெரிய குழந்தைகளுக்கு விதிக்கப்படும் தடைகளுள் பல இங்கு இல்லை; ஆண்டின் இடையே நடக்கும் பரீட்சைகள் இல்லை; எல்லாக் குழந்தைகளிடமும் ஓரளவு கல்விப் பயிற்சி இருக்க வேண்டும் என்ற கட்டாயமோ, மேலதிகாரிகளின் தொந்தரவோ இங்கே இல்லை. குழந்தையின் விருப்பத்துக்கு ஏற்ப அமைந்த ஒரு சிறு உலகமே இங்கே அமைந்து கிடக்கிறது.

குழுப் போக்குகள்

குழந்தை வளர்ப்புப் பள்ளி அநுபவங்களால் குழந்தைகள் அடையும் நன்மைகள் என்ன என்பதைக் கணிக்கப் பல ஆராய்ச்சிகள்[55] நடைபெற்றிருக்கின்றன. இந்த ஆராய்ச்சி களால் கண்ட இயல்புகள் சில பின்வருமாறு: குழுச் செயல்களில் பங்குகொள்வதில் அதிக ஊக்கம், வெறுமனே செயல்களைப் பார்த்திருக்கும் விருப்பக் குறைவு, சமூக உறவில் ஒரு சமநிலையும் தானே இயங்குதலும் (spontaneity), மற்றவர்களிடம் பயப்படும் இயல்பில் குறைவு, பிறர் கவனத்துக்கு வருவதில் கூச்சம், பெரியவர்களைச் சுற்றித் திரியும் இயல்பு இவற்றில் குறைவு; சாப்பாடு, ஆடை அணிதல், மலஜலக் கழிப்பு இவற்றைப் பெரியவர் துணையின்றிச் செய்துகொள்ளும் ஆற்றல் வளர்ச்சி, இவை காரணமாகச் செயல் சுதந்திரமும், பெரியோரின் உதவி நாட்டக் குறைவும்.

ஒரு குழந்தைக்கும் வீட்டில் உள்ள மற்றோருக்கும் இடையே ஏற்படக் கூடிய கோபதாபங்களைக் குறைக்கவும் குழந்தைவளர்ப்புப் பள்ளி அநுபவம் உதவும். சிலமணிநேரமாவது குழந்தைகளின் இடைவிடாத நச்சரிப்பிலிருந்து தாய்மார்களுக்கு விடுதலை கொடுப்பது, குழந்தை வளர்ப்புப் பள்ளிகளின் ஒரு முக்கியப் பணியாகும். ஆனாலும் இந்தப் பயன் அதிகமாக விளம்பரம் பெறவில்லை. பள்ளிக் கூட நேரம் நீங்கலான மற்ற நேரத்தில் தம் குழந்தைகளோடு பழகுவதற்கு வேண்டிய உற்சாகத்தையும் பொறுமையையும் இந்த ஓய்வு அதிகப்படுத்துகிறதா என்று பார்க்க, ஆராய்ச்சி ஒன்றும் நடைபெறவில்லை என்றாலும் இவை ஏற்படும் என்று எண்ண இடம் இருக்கிறது.

---

[55] இந்தப் பிரச்சினையை நேர்முகமாகவோ, மறைமுகமாகவோ ஆராய்ந்தவர்கள் பின் வருபவர்கள் ஆவர்:- கஷிங் (Cushing, 1934) ஹாட்விக் (Hatwick, 1936). ஜெர்சில்டு (Jersild) ஃபைட் (Fite, 1939) காவின் (Kauwin) ஹோஃபர் (Hoefer, 1931) மர்ஃபி (Murphy, 1937) தாம்சன் (Thompson, 1934) பானி (Bonney), நிகல்ஸன் (Nicholson, 1958).

பள்ளிக்கூடத்தில் உள்ள விளையாட்டுச் சாதனங்களையும் வேறு பயிற்சிச் சாதனங்களையும் பயன்படுத்தும் ஆற்றலும் திறமையும், குழந்தைகளிடம் அதிகப்படுவது தெரிகிறது. இந்த இலாபங்களுள் சில தற்காலிகமாக இருக்கலாம்; அல்லது குழந்தைப் பள்ளிக்கூடச் சாதனங்களைப் பொறுத்தமட்டோடு நின்றுவிடலாம்.

•

குழந்தை வளர்ப்புப் பள்ளி ஒன்றில் ஒரு குழந்தையினிடம் சமூக உறவுத்திறம் நிறையக் காணப்படுவதைக் கொண்டு, அதன் ஆளுமை ஆற்றல் படிப்படியாகக் குழு இயல்போடு மறைந்துவிடுகிறது என்று எண்ணிவிடக்கூடாது. சமூக உறவு ஆற்றல் உணர்ச்சியோடுகூடவே, தன் சுதந்திரத்தை நிலை நாட்டும் முயற்சியும், தனிப்பட்ட தன் இயல்பை வற்புறுத்தும் முயற்சியும், தன் அறிவுப்படி அது தனதென்று கருதும் உரிமைகளையும் விருப்பங்களையும் நிலைநாட்டிக் கொள்ளும் முயற்சியும் வளர்ச்சி பெறுவதே இயல்பாகும். குழந்தைகளின் எதிர்ப்பு அல்லது மறுப்புக்கணக்கும் (பிறர் கட்டளைகளுக்குப் பணிய மறுத்த தடவைகள், ஒருவருக்குக் கட்டுப்பட மறுத்த தடவைகள் முதலியன) குழந்தைகள் குழந்தைவளர்ப்புப் பள்ளியில் பயின்ற நாட்களுக்கும் தொடர்பு நெருங்கியதாக இருந்தது. வயதேற்றத்துக்கும் இந்த மறுப்பியல்புக்கும் இருந்த தொடர்பை விட இது மிக நெருங்கியதாக இருந்தது: கெய்ல் (Gaile, 1933) என்பவர் செய்த ஆராய்ச்சி. குழந்தைவளர்ப்புப் பள்ளியில் சேர்ந்த தொடக்கத்தில் போர் மனப்பான்மையே காட்டாத குழந்தைகள் நாள் ஆகஆகத் தாமே செயல் மையமாக முயல்வது தெரிய வந்தது. ஆண்டுத் தொடக்கத்தில் போர் மனப்பான்மை உள்ளவர்களாக இருந்த குழந்தைகளிடம் இது பின்னலும் இருந்துகொண்டே இருந்தது.

தனிப்பட்ட சிறப்பு வேற்றுமைகள்

முன் சொன்னவை பொது இயல்பைக் காட்டுகின்றன. பல குழந்தைகள் இந்தப் பொதுப்போக்கைப் பின்பற்றுவதில்லை. 'ஒரு குழுவினிடம் குழு என்ற முறையில் சமூக உறவுக் கணக்கில் கூடுதல் தோன்றினாலும், சில குழந்தைகளின் இயல்பில் மாறுதல் ஒன்றும் அதிகமாகத் தெரியவில்லை; இரண்டு குழந்தைகளிடம் சமூக உறவில் பிற்போக்கே காணப்பட்டது. இந்த நூல் ஆசிரியரும் ஃபைட் (Fite, 1939) என்பவரும் செய்த ஆராய்ச்சியில் கண்ட முடிவு இது. குழந்தை வளர்ப்புப் பள்ளிக் கூட அனுபவத்தினால் ஏற்படும் விளைவைச் சரியாகக் கணக்கிட

வேண்டுமானால், ஒவ்வொரு குழந்தையையும் நன்றாக ஆராய வேண்டும். குழந்தை வளர்ப்புப் பள்ளிக்கூடத்தில் ஏற்பட்ட குழு அநுபவம் சிலருக்கு நன்மை தருகிறது. வேறு சிலருக்கு அப்படி இல்லை' என்பது ஒரு வேளை இந்த ஆராய்ச்சியால் தெரிய வரலாம்.

குழந்தை வளர்ப்புப் பள்ளிக்கு ஒவ்வொரு குழந்தையின் துலங்கலும் அதனதன் தனி இயல்பைப் பொறுத்ததாக இருக்கிறது. ஒரு குழந்தைக் குழுவினிடம் இலையுதிர் காலத்தில்-பள்ளி தொடங்கியவுடன்-செய்த ஆராய்ச்சியையும், பிறகு திரும்பவும் அந்தக் குழுவினிடம் இளவேனிலில்-பள்ளி ஆண்டு-முடிவில்-செய்த ஆராய்ச்சியையும் அடிப்படையாகக் கொண்டது 8-ஆம் அட்டவணை. இந்த ஆராய்ச்சிக் குழுவினருள் சிலர் முன்பே குழந்தை வளர்ப்புப் பள்ளி அநுபவம் பெற்றவர் ('பழைய' குழந்தைகள்), மற்றவர்கள் புதிதாக அப்போதுதான் குழந்தைப் பள்ளிக்கு வருபவர்கள். ('புதிய' குழந்தைகள்) – இவர்கள் பெற்ற சமூக உறவு சம்பந்தமான கணக்கு ஒன்று எடுபட்டது. அரை நிமிட நேர அளவோ அதற்கு உட்பட்ட அளவோ ஒரு குழந்தை மற்றொரு குழந்தையோடு பழகினால் ஒரு 'மார்க்' கிடைக்கும்.

குழந்தை வளர்ப்புப் பள்ளிக்கு அதுவரை போகாத 'புது'க் குழந்தைகளைவிட இரண்டு மடங்கு அதிக மார்க்குகளைப் 'பழைய' குழந்தைகள் பெற்றார்கள். இது ஆண்டுத் தொடக்கக் கணக்கு. ஆனால் ஆண்டு முடிவான இளவேனிலில் இருவர் மார்க்குகளும் அநேகமாக ஒன்றாகவே இருந்தன! பள்ளிக்கூடம் தொடங்கிய சில வாரங்களுக்குள்ளாகவே 'புது'க் குழந்தைகள் வெகு விரைவாகப் 'பழைய' குழந்தைகளுக்குச் சமமாக வரத் தொடங்கிவிட்டார்கள் (இது அட்டவணையில் குறிக்கப்படவில்லை).[56]

புதுக் குழந்தைகளைவிடப் பழைய குழந்தைகளுக்கு இருந்த வசதி நீடிக்கவில்லை. குழந்தை வளர்ப்புப் பள்ளிக்கூட அநுபவம் பெருவிட்டாலும், புதுக் குழந்தைகள் வளர்ந்துகொண்டும் சமூக உறவுபற்றிய அநுபவம் பெற்றுக்கொண்டுமே இருந்தார்கள்.

---

[56] சமூக உறவின் எண்ணிக்கை உயர்வால் ஒரு குழந்தை மற்றக் குழந்தைகளை-இது குறைவாக உள்ளவர்களை-விட வசதிபெற்றது என்று எண்ணிவிடக்கூடாது. தற்காலக் கருத்துப்படி சமூக உறவு இயல்பின் பகுதி ஆரோக்கியமான மன இயல்பைக் காட்டுகிறது என்றாலும் முன் பகுதியில் சொன்ன முடிவு சரியானதாகாது.

எனவே வாய்ப்பு கிடைத்தவுடன் அதைப் பயன்படுத்தி அவர்கள் விரைவில் பழைய குழந்தைகளைப்போலவே முன்னேறிவிட்டார்கள். குழந்தை ஒன்று, இரண்டு ஆண்டு குழந்தை வளர்ப்புப் பள்ளிக்குப் போவதால் பெறும் அநுபவத்தை ஒரே ஆண்டில் பெற்றுவிடக்கூடும் என்பது இந்த ஆராய்ச்சியின் பொருள் அல்ல. முன்பே குழந்தைப் பள்ளிக்கூடத்துக்குப் போவதால் கிடைக்கும் இலாப நஷ்டத்தைப்பற்றித் தெரியவேண்டுமானால் ஆழ்ந்த ஆராய்ச்சி அவசியம்.

அட்டவணை 8

சமூக உறவுகள் ஏற்பட்ட இடைவெளிகளின் சதவீதம் ஆண்டுகளாகவும் மாதங்களாகவும் வயது அடைப்பானுக்குள் தரப்பட்டிருக்கிறது.[57]

'புது'க் குழந்தைகள் (குழந்தை வளர்ப்புப்பள்ளி அநுபவம் இல்லாதவர்)			'பழைய' குழந்தைகள் (ஒன்று அல்லது இரண்டாண்டுப் பள்ளி அநுபவம் உடையவர்)		
பெயர்	ஆண்டுத் தொடக்கம்.	ஆண்டு முடிவு	பெயர்	ஆண்டுத் தொடக்கம்	ஆண்டு முடிவு
ஆலிசு (3-6)	42·0	82·5	ஹோல்டன் (2-11)	67·3	45·0
தெல் மா(3-8)	25·7	58·8	டென்னிஸன் (3-0)	64·0	81·3
டிக் (3-9)	25·7	64·5	நான்ஸி (3-6)	58·3	83·8
சாலி (2-10)	25·7	43·8	இவான் (3-6)	53·3	71·3
மாரிசு (3-10)	14·0	47·5	கிர்க் (3-5)	46·3	71·3
நெல் (3-1)	10·0	61·3	ஜாய்ஸ்(2-10)	21·7	42·5
ஸாம்மி (2-10)	6·0	21·3	பெர்னர்டு (3-8)	19·3	12·5
சராசரி	21·3	54·2	சராசரி	47·2	58·2

[57] ஜெர்சில்டு, ஃபைட் இவர்களின் நூலிலிருந்து எடுக்கப்பட்டது. குழந்தைகளின் சமூக அறிவைக் குழந்தை வளர்ப்புப்பள்ளி அநுபவம் எந்த அளவுக்குப் பாதிக்கிறது. குழந்தை முன்னேற்ற ஆராய்ச்சிக் குறிப்புகள்: நியூயார்க், ஆசிரியர் கல்லூரி, கொலம்பியா பல்கலைக் கழகம், 1939, எண் 25. 112 பக்கங்கள். அநுமதி பெறப்பட்டது.

இந்தக் குழுவுக்குப் 'புதியவர்', ஆனலும், வேறு பள்ளிக் கூடங்களில் ஓர் ஆண்டு அநுபவம் பெற்றவர்:

கெர்ரி	(2-10)	50·3	73·8
கார்ட்டர்	(3–6)	36·7	71·3

குழந்தை வளர்ப்புப் பள்ளிக் குழுவினருக்குத் துலங்கும் முறையில் குழந்தைக்குக் குழந்தை வேற்றுமை காணப்படுகிறது. (ஒத்துணர்வு, எதிர்மறைநிலை (negativism), சண்டைசச்சரவு பற்றிய விவாதத்தின்போது இதைக் கண்டோம்). ஒரு குழந்தையி னிடம் போரிடும் இயல்பு அதிகமாக வெளிப்படுகிறது; மற்றென்றி னிடம் இது தென்படுவதே இல்லை. ஒரு குழந்தை தொடர்ந்து சமூகச் செயல்களில் ஈடுபடுகிறது. (உதாரணமாக 8ஆம் அட்ட வணையில் காணும் நான்ஸியையும் ஆலிசையும் பாருங்கள்). மற்றவர்களோ, வேறு குழந்தைகளோடு ஒரே இடத்தில் அடை பட்டிருப்பதால் வேறு வழியின்றி சமூக உறவுகளில் ஈடுபடுவது போல் தோன்றுகிறது. (8–ஆம் அட்டவணை ஸாம்மியும் பர்னர்டும் போல).

குழந்தை நோக்குப்படி, 'எல்லாக் குழந்தைகளுக்கும் சூழ்நிலை ஒன்று' என்று குழந்தை வளர்ப்புப் பள்ளிச் சூழ்நிலையைப்பற்றிச் சொல்லிவிட முடியாது. எல்லாக் குழந்தைகளும் ஒரே பள்ளிக்குச் செல்வது உண்மையானலும் எவ்வளவு மாணவர்கள் உண்டோ அவ்வளவு சூழ்நிலைகளும் அங்கே உண்டு.

குழந்தை வளர்ப்புப் பள்ளித் திட்டங்கள் குழந்தைகளைப் பாதிப்பது

குழந்தை வளர்ப்புப் பள்ளிக்கூட அநுபவம், விளைவு, அல்லது திட்டமிட்ட ஒரு விளையாட்டுக் குழுவின் அநுபவம் இவைகளால் குழந்தைகளுக்கு விளையும் பயன், அந்தப் பள்ளிக் கூடமோ விளையாட்டுக்குழுவோ அளிக்கும் திட்டங்களைப் பொறுத்ததாகும். கல்வி பயிற்றும் திட்டமான நோக்கத்தைக் கொண்ட பள்ளிக்கூடம் ஒன்றில் கிடைக்கும் அநுபவத்தின் விளைவு இவ்வாறு திட்டவட்டமான நோக்கமில்லாத பள்ளி ஒன்றில் கிடைக்கும் அநுபவ விளைவைவிட முற்றும் வேறுபட்டுத் தான் இருக்கும். வேறுபட்ட திட்டங்களைக் கொண்ட இரண்டு குழந்தை வளர்ப்புப் பள்ளி மாணவர்களை ஆராய்ந்து ஒப்பிட்டதன் பயனக இந்த உண்மை வெளிப்பட்டது. (தாம்சன் Thompson, 1944). இரண்டு பள்ளிக்கூடங்களிலும் (அ, ஆ), குழந்தைகள்

வேண்டுகோளுக்குச் செவிசாய்க்கும்படி ஆசிரியர்கள் வேண்டிக் கொள்ளப்பட்டனர். ஆனால், கூடியமட்டும் மிகக் குறைவாகவே குழந்தைகள் செயலில் தலையிடும்படியும், அவர்களாக வந்து உதவி கோரினால் ஒழிய அவர்கள் விருப்பப்படியே விட்டுவிடும் படிக்கும் 'அ' என்ற பள்ளி ஆசிரியரை வேண்டிக்கொண் டார்கள். 'குழந்தைகளின் செயல்களில் ஊக்கத்தோடு பங்கெடுத் துக்கொள்ள வேண்டும்; குழந்தைகளின் நெருங்கிய நண்பனாக நடந்துகொள்ள வேண்டும்; குழந்தைகளின் சிந்தனைகளையும் செயல்களையும் சரியான பாதையில் போகும்படி-தன் நடத்தை யாலும், குழந்தைகளின் நல்ல விளையாட்டுக்களில் உற்சாகமாகப் பங்கெடுத்துக்கொள்வதாலும், அவர்கள் கேட்கும் கேள்விகளுக்கு அன்போடு விடை சொல்வதாலும், விளையாட்டுக்கு வேண்டிய சாதனங்களைக் கொடுத்தும் அவற்றைத் தக்க முறையில் இயக்கியும்-செய்யவேண்டும்' என்றெல்லாம் 'ஆ' என்ற பள்ளி ஆசிரியர் வேண்டிக்கொள்ளப்பட்டார். இந்தச் சோதனையின் ஆரம்பத்தில் பலவகை நடத்தைகளிலும் இரண்டு பள்ளி மாணவர்களும் ஒரே மாதிரியாகவே இருந்தனர். இந்தச் சோதனை முடிவிலோ (8 மாதங்களுக்குப் பிறகு) இவர்கள் இயல்புகளில் நிறைய வேற்றுமைகள் காணப்பட்டன. தோல்வி நேரும் என்ற நிலையிலும் அதைச் சமாளிக்கும் **ஆக்கவேலை, நடத்தையில் முன்னேற்றம், சமூக வேலையில் பங்கு, தலைமை** தாங்கும் **ஆற்றல்** இவற்றில் ஆசிரியர் உதவியையும் யோசனையை யும் நிறையப்பெற்ற 'ஆ' என்ற பள்ளியின் மாணவர், இப்படிப் பெறுத 'அ' என்ற பள்ளி மாணவரைவிட வெகு முன்னேறிய வர்களாகக் காணப்பட்டார்கள். 'ஆ' என்ற பள்ளி மாணவரிடம் கூச்சமும், பயத்தை அடிப்படையாகக்கொண்ட உடல் அசைவு களும்கூடக் குறைந்தே காணப்பட்டன. என்றாலும், இந்தக் குழுக்களிடையே கண்ட மாறுதல்கள் புள்ளிவிவர முறையில் அதிகப் பொருளுடையதாக இல்லை. நுண்ணறிவு ஈவிலும் இவர்களிடையே வேற்றுமை ஒன்றும் காணப்படவில்லை.

குழந்தை வளர்ப்புப் பள்ளிகளின் கல்வித்திட்டம் குழந்தை களின் நடத்தையை வெகுவாகப் பாதிக்கக்கூடும் என்பதையே தாம்சனின் ஆராய்ச்சிகள் காட்டுகின்றன. இந்தப் பள்ளிக்கூட அனுபவங்களால், பள்ளிக்கூடத்துக்குள் ஏற்பட்டதுபோல் தோன்றிய நடத்தை விளைவுகளில் எவ்வளவு பள்ளிக்கூடத்துக்கு வெளியிலும் காணப்பட்டது, எவ்வளவு குழந்தைகளின் பின் வாழ்க்கையிலும் தொடர்ந்தது என்பதை அறியவேண்டுமானால் இந்தக்குழந்தைகளைப் பின்னும் ஆராயவேண்டும்.

குழந்தைகள், குழந்தை வளர்ப்புப் பள்ளிக்கூடத்தைவிட்டு ஆரம்பப் பள்ளிக்கூடங்களுக்கு மாறும்போது, குழந்தை வளர்ப்புப் பள்ளிக்கூட அநுபவங்களால் அவர்கள் பெறும் இலாபம் என்ன? நாம் எந்த இயல்புகளை ஆராய்கிறோம், எப்படி ஆராய்கிறோம் என்பதைப் பொறுத்ததே ஆகும் இந்த வினவுக்கு விடை. வான் ஆல்ஸ்டைனும், ஹாட்விக்கும் (Van Alstyne and Hattwick, 1939) செய்த கவனம்மிக்க ஆராய்ச்சி ஒன்றில், குழந்தை வளர்ப்புப் பள்ளிக்கூட அநுபவம்பெற்ற தொடக்கப் பள்ளிக் குழந்தைகள், அந்த அநுபவம் பெறுதவர்களைவிடப் பின்கண்ட விஷயங்களில்–பொதுவாகச்-சிறப்பம்சங்களே பெற்றனர். தலைமை தாங்கும் இயல்பு, பெரியோர் பாராட்டையோ உதவியையோ மதிக்காமலே செயல்புரியும் இயல்பு, தோல்வி நேர்ந்தபோதும் சோராமல் ஆக்கவேலை செய்யும் இயல்பு. தொடக்கப்பள்ளியில் சில தொல்லைகளுக்கு உட்பட்ட குழந்தைகள், குழந்தை வளர்ப்புப் பள்ளியிலும் அதே தொல்லைகளுக்கு உட்பட்டிருந்தார்கள் என்பது தெரிந்தது. தொடக்கப்பள்ளியில் எந்த நிலைமையையும் சமாளிக்கும் இயல்புள்ளவர்களிடம், குழந்தை வளர்ப்புப் பள்ளியிலும் அந்த இயல்பு இருந்தது தெரிந்தது. 'பின்வரும் ஆண்டுகளில் அவைகளைத் தாக்கக்கூடும் தொல்லைகளைச் சமாளிக்கும் வகையில், குழந்தைவளர்ப்புப் பள்ளியில் குழந்தைகள் பயிற்சி பெறவேண்டும்' என்று இந்த ஆராய்ச்சியாளர்கள் கருதினர்.

பானியும் நிக்கல்சனும் (Bonny and Nicholson, 1958) இது பற்றியே ஓர் ஆராய்ச்சி நடத்தினர்கள். '(குழந்தை வளர்ப்புப்பள்ளி அல்லது கிண்டர் கார்ட்டன் பள்ளி போன்ற) இத்தகைய முன் பள்ளி (Pre-school) அநுபவம் பெற்ற குழந்தைகள் இந்த அநுபவம் பெறுத குழந்தைகளைவிடத் தீர்மானமாக எந்தவிதச் சிறப்பியல்புகளையும் பெற்றுவிடவில்லை, என்பதே இதன் முடிவு. ஆசிரியர்கள் ஆராய்ந்தார்கள்; சமூக உறவு அளவுச் சாதனங்களால் (Sociometric Techniques) அளந்தனர். இத்தகைய குழந்தை முன்பள்ளி அநுபவத்தால் குழந்தைகளுக்கு நன்மை ஏற்பட்டிருக்கலாம்; ஆனால் இதைத் தொடக்கப்பள்ளித் தேவை அளவைகளோடு சார்த்திக் காணமுடியாமல் இருக்கலாம்: தொடக்கப்பள்ளி ஆசிரியர்களின் கட்டளைகளை நிறைவேற்றுவது, சரியான தொடக்கப்பள்ளி மாணவர்கள் பின்பற்றும் மதிப்பு அளவுமுறை (Prestige system) யைப் பின்பற்றுதல் போன்றவை. முதல் வகுப்புப் படிப்புக்குமுன் தன்முயற்சி, தானகவே தன்கருத்தை வற்புறுத்தும் இயல்பு, தன் சிறப்பியல்புகளில் முன்னேற்றம்

இவற்றை வளர்க்கும் குழந்தை வளர்ப்புப் பள்ளிகளில் அநுபவம் பெற்றிருந்தால், இவைகாரணமாக மட்டும் இந்தக் குழந்தைகள் மற்றக் குழந்தைகளைவிட பழக்கமான ஒரேமாதிரி வேலைகளை (வழக்க முறை வேலைகளை) நாள்தோறும் செய்தல், சமூக உறவுகள் (தொடக்கப் பள்ளிக்கே உரியவை) இவற்றில் திறமை மிக்கவர்களாக இருப்பார்கள் என்று எதிர்பார்க்க முடியாது. இந்தப் பிரச்சினைக்கு விடைகாண வேண்டுமானால் குழந்தை இயல்பை அளக்கும்போது பயன்படுத்தும் முறைகள் போதா? இன்னும் ஆழ்ந்தறியும் முறைகளைக் கையாளவேண்டும். இதோடு தொடக்கப்பள்ளியில் மாணவர்கள் மதிப்பிடப்படும் அளவுகோல் எது என்பதையும் நாம் கவனமாக ஆராயவேண்டும்.

குழந்தை வளர்ப்புப் பள்ளி ஆசிரியர்கள் ஒவ்வொரு குழந்தை முன்னேற்றத்துக்கும் வைத்திருக்கும் திட்டம் என்ன? இந்தத் திட்டத்தை எவ்வளவு தூரம் முன்னேற்ற அவர்களால் முடிகிறது, என்பவற்றைத் தீர்மானமாக ஆராய்ந்து முடிவு கண்டால்தான், குழந்தை வளர்ப்புப் பள்ளி அநுபவத்தின் நீண்டகால விளைவைப் பற்றி நாம் தீர்ப்புக் கூற முடியும். குழந்தை வளர்ப்புப் பள்ளிக் கூடத்தில் ஒரே கூட்டமாகப் பழகும் வசதி கிடைப்பதால் மட்டும், குழந்தைகளுக்கு நல்லியல்புகள் பழகிவிடும் என்று எண்ணிவிட முடியாது. இந்த நூல் ஆசிரியரும் ஃபைட்டும் (1939) கண்ட உண்மை இது. நல்ல மேல்பார்வைக்கு உட்பட்டு நடைபெறும் குழுச்செயல் ஒன்றன் மூலம், அக் குழுவின் தனிப்பட்ட நபர் ஒவ்வொருவருக்கும் தேவைப்பட்ட நல்லியல்பு அவசியம் ஏற்பட்டு விடும் என்று எண்ணுவது சரியல்ல.

குழந்தை வளர்ப்புப் பள்ளி ஆசிரியரின் செல்வாக்கு

குழந்தை வளர்ப்புப் பள்ளிக் குழந்தைகள் பெறும் நன்மைகள் மிகுந்த அளவுக்கு ஆசிரியருடைய ஆளுமையையும் திறமையையும் பொறுத்தே இருக்கும் என்று எண்ணுவதுதான் இயல்பு.

விநாடிக்கு விநாடி, மணிக்கு மணி குழந்தைகளோடு பழகும் ஆசிரியை என்ன என்ன செய்கிறாள் என்பதை நன்கு விளக்கும் ஆராய்ச்சி ஒன்றை ரிக்னி (Rigney, 1952) என்பவர் செய்தார். அநுபவம் மிக்க ஆசிரியர்கள் அநுபவம் குறைந்த ஆசிரியர்கள் இவர்கள் கையாண்ட முறைகளுக்கெல்லாம் ஒரு குறிப்பு எடுக்கப் பட்டது. வழக்க முறைச் செயல்களுக்கே நிறையக் கவனம் செலுத்தப்பட்டது என்பதே இதனால் தெரிந்த முடிவு: போர்த்துக்

கொள்ளக் குழந்தைகளுக்கு உதவுவது, கீழே சிதறிக் கிடப்ப வற்றைப் பொறுக்கிச் சேர்ப்பது, பொருள்களை ஒழுங்காக வைப்பது போன்ற செயல்கள். பள்ளிப் பழக்கங்களுள் மூன்றில் ஒரு பங்கு பழக்கங்கள் இந்த வழக்கமுறைச் செயல்களே. பள்ளிப் பொருள்களையும் பள்ளிச் சொத்தையும் உபயோகித்தல், கவனித்தல், காப்பாற்றல் போன்ற செயல்கள் பற்றிய கடமை களையும் விதிகளையும் வற்புறுத்துதல் அடுத்தபடியாக இடம் பெற்றது. அதாவது சூழ்நிலையின் வெளி அம்சங்களுக்கும், நடத்தைகளின் வெளி இயல்புகளைப் பழக்கவுமே அதிகக் கவனம் செலுத்தப்பட்டது. மற்றவர்களைப் புரிந்து கொள்வது, தாங்கள் அக்கறைப்படும் செயல்கள், காரியங்கள், உணர்ச்சிகள் இவற்றைத் தூண்டும் முறையிலோ இவற்றுக்குத் துணை செய்யும் முறையிலோ அதிகக் கவனம் இல்லை. 'இப்படி வெளி விஷயக் கவனமே முதலிடம் பெறுவது அவசியந்தானா?' என்று ரிக்னி கேட்கிறார். மூக்கைத் துடைத்துக்கொள்வது, இடைவிடாமல் கழுவுவது, ஒழுங்கு படுத்துவது, ஓய்வெடுத்துக்கொள்வது, பொருள்களை அதனதன் இடத்தில் வைப்பது, அவற்றைக் குறிப்பிட்டபடி கையாளுவது போன்ற வெறும் வெளிச்செயல் களுக்கு முக்கியத்துவங் கொடுப்பதால், குழந்தைகளின் வாழ்க்கையில் அவர்கள் சமாளிக்க நேரும் தொல்லைகளை நாம் கவனிக்காமல், ஒதுக்குவதாகத் தோன்றுகிறதே ஒழிய அவற்றைச் சமாளிக்கும் பழக்கம் எதுவும் இத்தகைய செயல்களால் கிடைப்பதாகத் தோன்றவில்லை. குழந்தைகளின் உடல் சம்பந்த மான தேவைகளைக் கவனிப்பதில் பெரும்பாலான நேரத்தையும் கழித்துவரும் நாம் குழந்தைகளின் ஆழ்ந்த மனவெழுச்சிகளைக் கவனித்துப் படிக்கக் கொஞ்ச நேரத்தையாவது அதற்குத் தேவையான மனவெழுச்சி ஆற்றலையாவது ஒதுக்குகிறோமா?

குழந்தைகளுக்கென்று குழந்தை வளர்ப்புப் பள்ளிக்கூட ஆசிரியர்கள் வகுக்கும் திட்டங்களையும் சரி, ஆசிரியர்களாகப் பணிபுரியும் தங்கள் மனப்போக்கு, தாங்கள் சாதிக்க விரும்புவது என்ன என்பவற்றையும் குழந்தை வளர்ப்புப் பள்ளி ஆசிரியர்கள் மறுமுறை சோதித்துப் பார்ப்பது நல்லது. இது குழந்தை வளர்ப்புப் பள்ளி ஆசிரியர்களுக்கே (இவர்கள் பல வகைகளில் குழந்தை களின் உணர்ச்சிகளோடும் அக்கறைகளோடும் ஒட்டிப் பழகும் இயல்புள்ளவர்கள்; பெரிய குழந்தைகளின் ஆசிரியர்கள் இவர்கள் அளவுக்குக் குழந்தைகளோடு ஒட்டிப் பழக முடியாது) பொருந்து மானால் குழவிப் பூங்கா (கிண்டர் கார்ட்டன்), தொடக்கப் பள்ளி, உயர்நிலைப்பள்ளி ஆசிரியர் விஷயத்தில் இது ஒரு பெரும்

பிரச்சினையே ஆகும். (கல்லூரி ஆசிரியர்களைக் கருணையோடு இந்த அட்டவணையிலிருந்து ஒதுக்கியிருக்கிறோம்)[58].

மேலும் படிக்கத்தக்கவை

ஹாரல்டு எச். கிளாடிசு, எல். ஆண்டர்சன் (Harold H. Gladys, L. Anderson) இவர்கள் எழுதிய 'சமூக உறவு முன்னேற்றம்' (Social Development, 1954): சமூக உறவு முன்னேற்றம் பற்றிய ஆராய்ச்சிகளின் மதிப்புரையோடு 'ஆண்டர்சனின்' போக்கில் சில சுவையான மதிப்புரைகளும் அடங்கியது இது. சார்லட் பூலர் (Charlotte Buhler) என்பவர் சிறு குழந்தைகளின் சமூக உறவு வளர்ச்சி பற்றி ஆராய்ந்த முன்னோடிகளுள் ஒருவர். கார்ல் மர்ச்சிசன் (Carl Murchison) என்பவர் எழுதிய குழந்தை உளவியல் கையேடு (Hand book of Child Psychology, 1933) என்பதில் ஓர் அத்தியாயம் சார்லட் பூலர் எழுதியது. இதை எழுதி இப்போது முப்பது ஆண்டுகள் முடிந்துவிட்ட போதிலும் இதில் காணப்படும் பல யோசனைகளும் பல பிரச்சினைகளும் இன்றும் புதிதாகவே இருக்கின்றன. சூசன் ஐசக் (Susan Isaac) எழுதிய 'சிறு குழந்தைகளின் சமூக வளர்ச்சி' என்ற நூல் (1933), உளப் பகுப்பு (psycho-analytic) நோக்கில் குழந்தையின் சமூக அறிவு வளர்ச்சியைப் பற்றிக் கூறுகிறது. வில்லியம் ஈ. மார்ட்டினும் (William E. Martin), சீலியா பர்ன்ஸ் ஸ்டென்ட்லரும் (Celia Burns Stendler, 1954) எழுதிய 'குழந்தை முன்னேற்ற ஆராய்ச்சிகள்' என்ற நூலில் பலவகைப் பண்பாட்டுக் குழுக்களின் குழந்தைகளின் சமூக அறிவு வளர்ச்சி பற்றிய பல கட்டுரைகள் இருக்கின்றன. அன்னா ஃப்ராய்டு (Anna Freud), சோஃபிடான் (Sophie Dann) என்பவர்கள் செய்த ஆராய்ச்சி அறிக்கை ஒன்றும் இதில் இருக்கிறது: (இந்த ஆராய்ச்சி பற்றிய பேச்சு நம் நூலில் இருக்கிறது).

---

[58] பலவகை ஆசிரியர்களின் வேறுபட்ட மன நிலைகளையும் போதனை முறைகளையும் பற்றிய ஆராய்ச்சி ஒன்று லாண்ட்ரெத் (Landreth et al, 1943) என்பவரும் நெஸ்பிட் (Nesbitt, 1943) என்பவரும் செய்த ஆராய்ச்சி அறிக்கையில் காணப்படுகின்றன.

10. பின் குழந்தைப் பருவத்தில் இணையாளருடன் உறவு

பள்ளிக்கூட முன்பருவத்தின் பிற்பகுதியிலிருந்து குமரப் பருவம் வரையில் குழந்தையின் சமூக உறவு வளர்ச்சியை இந்த அத்தியாயத்தில் ஆராய்வோம். இந்தப் பருவத்தில் படிப்படியாகக் குழந்தையின் வாழ்க்கை மையம் வீட்டுலகிலிருந்து வெளி உலகுக்கு மாறுகிறது: அவனது சுகதுக்கங்கள் முக்கியமாக,



அவன் பள்ளி ஆசிரியர்களாலும் அவன் வயதுக் குழந்தைகளாலும் சமூகப் பெரியோர்களாலும் பாதிக்கப்படுகின்றன. சமூக உறவைப் பற்றி விவாதிக்கும்போது குழு நடத்தையில் ஏற்படும் முன்னேற்றங்களை நாம் கவனிப்போம். குழந்தையின் சிறப் பியல்புகளையும், சமூகத்தில் ஒருவன் என்ற முறையில் அவனைப் பாதிக்கும் சமூக அமைப்பின் இயல்பையும் நாம் கவனிப்போம்.

வளரும் குழந்தை மிகப்பல சமூக உறவுகளில் ஈடுபட நேரிடுகிறது. 700 குடிமக்களைக் கொண்ட அமெரிக்க ஊர் ஒன்றில் (மிட் வெஸ்ட் யு. எஸ். எ. MidWest U. S. A.) வாழ்ந்த குழந்தைகளின் 'உளவியல் வாழ்விடம்' என்பது பற்றிய ஆராய்ச்சி ஒன்றை பார்க்கர் (Barker) என்பவரும் ரைட் (Wright, 1954) என்பவரும் செய்தார்கள். இதில் குழந்தைச் செயல்களின் பரப்பளவு தெளிவாகக் கொடுக்கப்பட்டிருக்கிறது. சில அல்லது எல்லாக் குழந்தைகளும் ஈடுபடக் கூடிய சுமார் 2030 நடத்தைக் கோலங்களை (behaviour settings) இவர்கள் கண்டுபிடித்துக் கணக்கிட்டார்கள். இவற்றுள் 1445 வீட்டுக் குள்ளேயே அமைபவை (குடும்ப நடத்தைக் கோலங்கள், சாப்பாடு, பண்டிகைக் கொண்டாட்டங்கள் போல). 585 கோலங்கள் அந்த ஊர்ச் சமூகப் பொது நிறுவனங்களில் அமைந்தவை. (பள்ளிக்கூட வகுப்புகள், கழகங்கள், சில்லறைக் கடைகள், பழுதுபார்க்கும் நிறுவனங்கள், கோவில்கள், திரைப் படக் காட்சிகள் போன்றன). பள்ளி முன்பருவக் குழந்தைகளின் செயல் பரப்புக்கூட மிக விரிவாகவே இருந்தது. நாலு வயதுப் பையன் ஒருவனை அவன் வீட்டிலிருந்து வெகு தூரத்தில் கண்ட ஆராய்ச்சியாளர் ஒருவர், 'என்ன, இவ்வளவு தூரம் வந்து விட்டாயே!' என்று ஆச்சரியப்பட்டபோது, 'நான் உலகம் முழுவதையுமே சுற்றுவேனே!' என்று அவன் விடை கூறினனும். மிட்வெஸ்டுக் குழந்தைகளுள் எல்லா வயதுக் குழந்தைகளும் இதைப் போன்ற ஒரு செயலுக்கு உட்பட்டவர்களாகவே இருந்தனர் என்று ரைட் (Wright, 1956) சொல்கிறார்.

பள்ளிக்கூடத்தை நோக்கி

முதல் வகுப்பு அல்லது கிண்டர் கார்ட்டன் வகுப்பில் போய்ச் சேருவது, பல குழந்தைகளைப் பொறுத்தமட்டும், தம் முன் வாழ்க்கையிலிருந்து ஏற்பட்ட ஒரு முற்றும் பெரு மாறுதலே ஆகும். நாள் ஒன்றுக்குப் பல மணிநேரம், குழந்தை இப்போது குடும்பத்தோடு தொடர்பில்லாத அந்நியர் ஒருவரின் ஆதிக்கத்தில் (சட்டப்படியும், உளவியல் முறையிலும்) இருக்க நேருகிறது. பள்ளிக்கு முதல் முதல் போகும் ஒவ்வொரு சிறுவனது மனத்தையும் அவன் செய்யப்போகும் காரியம் கடுமையாகப் பாதிக்கிறது. சில குழந்தைகள் இந்தப் புது வாழ்க்கை அநுபவத்தைப் பெற ஆவலோடு முனைகிறார்கள்; வேறு சிலர் இந்த அநுபவம் எப்போது கிடைக்கும் என்று ஏங்கி நின்றவர்கள்; ஆனால் மிகப் பலருக்கு இது ஒரு தொல்லை தரும் அநுபவமே ஆகும். பல குழந்தைகள்

'இது தொல்லை' என்ற மனப்பான்மையை வெளிப்படையாகவே பல 'நடத்தைப் பிரச்சினைகள்' மூலம் காட்டுகிறார்கள்: (மக்ஃபர்லேன் முதலியோர் (MC. Farlane et al, 1954). சிலர் பெற்றோரைக் கட்டிக்கொண்டு விட்டுப் போக மறுக்கிறார்கள்; வேறு சிலர் போகமாட்டோமென்று 'ரூட்டி' அடிக்கிறார்கள் (make a scene); அல்லது அழுகிறார்கள்; இவைகள் பள்ளிக்குச் செல்ல வேண்டிய முதல் நாளில் நடைபெறும்; சில வாரங்கள் வரை இவை தொடர்ந்து நடைபெறுவதும் உண்டு. இந்த அநுபவம் குழந்தைக்கு இன்பம் தருகிறதா, துன்பம் தருகிறதா என்பதை அவனது மலர்ந்த புன்சிரிப்போடு கூடிய முகத்தைக் கொண்டோ கண்ணீர் வழியும் முகத்தைக் கொண்டோ தீர்மானித்துவிட முடியாது.

குழந்தைப் பூங்காவிலிருந்து தொடக்கப்பள்ளிக்குச் சென்ற குழந்தைகளை ஆராய்ந்தார்கள். தொடக்கத்தில் பள்ளிக்குச் செல்ல வெகு முரண்டு செய்த குழந்தைகளே நாளாகஆகப் பள்ளிக்கூடத்தோடு ஒத்துழைக்கத் தொடங்கிவிட்டனர். இது மட்டும் அன்று. தொடக்கத்தில் அமைதியாகப் பள்ளிக்குச் சென்ற குழந்தைகளைவிடக்கூட அதிகமாகவே இவர்கள் பள்ளித் திட்டத்தோடு இணைந்துவிட்டனர் என்ற முடிவு ஓர் ஆராய்ச்சியில் கிடைத்தது: க்ராஸ் (Kraus, 1956). இந்த முடிவுக்கு வேறு பொருள் இருக்கலாம். என்றாலும் பள்ளியில் புக வெறுப்பும் பயமும் வெளிப்படையாகக் காட்டும் குழந்தைகளின் மனநிலை வெளிக்கு அமைதியாகப் பள்ளி செல்லும் குழந்தைகளின் மன நிலையைவிட ஒன்றும் அதிகமாகத் துன்பத்துக்கு உள்ளாகிவிடுவ தில்லை என்பதை இந்த ஆராய்ச்சி முடிவுகாட்டுகிறது. வேற்றுமை இதுதான்: சில குழந்தைகள் தம் உணர்ச்சிகளை வெளிக்காட்டு கிறார்கள்; சிலர் மறைத்துக் கொள்கிறார்கள். இந்த நூலின் பல பகுதிகளில் நாம் கண்டபடி புதுச் சூழல் ஒன்றில் புகநேரும் போதெல்லாம் குழந்தைகளின் மனநிலை அதிகமாகப் பாதிக்கப் படுவது இயல்புதான். இந்த நிலையில் பாதிக்கப்படுபவர் குழந்தைகள் மட்டும் அல்ல; பெற்றோரும் பாதிக்கப்படுகின்றனர். குழந்தை ஒன்று வீட்டைவிட்டுப் பள்ளிக்கூடம் செல்லப் புறப் படுவது, பின்னல் நேரப்போகும் ஒரு பெரிய மாறுதலின் அறி குறியே ஆகும். நீண்ட பாதை ஒன்றில் குழந்தை முதல்அடி வைப்பதே பள்ளிச் செயலின் தொடக்கம். இந்தப் பாதையின் முடிவில்-இடையில் எல்லாம் சரியாக நடந்தால்-அவன் குழந்தை நிலைமாறிப் பெரியவனாக வெளியேறுவான். எனவே பள்ளிக்குச் செல்லத் தொடங்கும் குழந்தை 'வளர்கிறான்' என்ற மகிழ்ச்சி

ஒருபுறம் இருப்பது உண்மையானாலும், வீட்டையும் தம்மையும் விட்டு அவன் தனியே வெளியேறுவது முதல் நாளன்று பெற்றோரின் நெஞ்சை அறுக்கத்தான் அறுக்கும்.

குழு அமைப்பும் ஒன்றுபட்ட முயற்சியும்

ஆறு வயதில் குழுவோடு சேர்ந்து செயல் புரியும் ஆற்றல் ஓர் அளவுக்குத்தான் இருக்கும். என்றாலும் பலர் கூடிவிளையாடும் விளையாட்டுக்களில் ஆறு வயதுப் பையன் அக்கறை காட்டத் தொடங்குகிறான். இவன் சேர்ந்து விளையாடும் விளையாட்டுக்கள் கண்ணை மூச்சி, ஓடிப்பிடித்தல் போலக் கட்டுப்பாடு குறைந்தவைகளாகவே இருக்கும். அல்லது தனியாருக்கு நிறையச் சுதந்திரம் கிடைக்கும் கற்பனை விளையாட்டுக்களாக இருக்கும்.

முதல் வகுப்பைச் சேர்ந்த இருபது, முப்பது ஆறு வயதுச் சிறுவர்களை ஒரு 'குழு' என்று சொன்னால், அவர் எல்லோரும் ஒரே அறையில் அடைந்து கிடக்கிறார்கள் என்பதனால்தான் அப்படிச் சொல்லமுடியும். அவர்கள் எல்லோரும் சேர்ந்து பொது வேலை ஒன்றில் முனைந்தால் அது அவர்களுக்குள் தோன்றிய குழு உணர்ச்சி காரணமாக அல்ல; ஆசிரியரின் தலைமையாலும் யோசனைப்படியுமே ஆகும்.

முதல் வகுப்பு அளவில், தலைவராகும் ஆற்றல் உள்ள குழந்தைகள், சிறு குழு ஒன்றுக்குத் தலைமைதாங்கும் ஆற்றலைப் பெற்றிருப்பார்களே ஒழிய, வகுப்பு முழுவதற்கும் தலைமைதாங்கும் ஆற்றல் அவர்களிடம் இராது. நான்காம் வகுப்பு அல்லது அதற்கு மேல் வகுப்பு அளவில்தான் ஒரே தலைவனைக் கொண்டு வகுப்பு முழுதும், ஒரே குழுவாகத் தாமே அமைத்துக்கொண்ட ஒரு பொதுத் திட்டத்தை நிறைவேற்றும் ஆற்றலைக் குழந்தைகள் பெறுவர். வயதான குழந்தைகள் இணைந்த குழுவாகச் செயல் புரிகிறார்கள் என்றால் அவர்கள் ஒருவரிடமோ, இருவரிடமோ, பலரிடமோ குழுவுக்குத் தலைமைதாங்கும் ஆற்றல் இருப்பதுதான் இதற்குக் காரணம்: பூலர், (Buhler, 1933.)

ஆரம்பப் பள்ளியின் தொடக்க ஆண்டுகளில், ஒரே குழுவாக இயங்கும் ஆற்றல் குழந்தைகளிடம் இல்லாமல் இருப்பது மட்டும் அல்ல; அவர்கள் ஒரே வகுப்பாக-ஒரே குழுவாக-இணைந்திருப்பதன் உண்மை நிலையைப் புரிந்துகொள்ளும் அறிவாற்றலே அவர்களுக்கு ஏற்படுவதில்லை. அவன் வகுப்பு மாணவர்களை நபர்களாக எண்ணி ஒவ்வொருவரையும் பற்றிக் கூறும்படி கேட்டால், முதல் வகுப்பு மாணவன் ஒருவனுக்குச் சிலரைப்

பற்றிய நல்ல நினைவு இருக்கும்; மற்றவர்களுள் சிலரைப்பற்றியோ மங்கலான, தெளிவற்ற நினைவே இருக்கும். 'பத்து வயதுக் குழந்தை ஒருவனிடம், அவரவர்கள் பெருமைக்குத் தக்கபடி தன் வகுப்பு மாணவர்களை வரிசைப்படுத்தி (அவன் கருத்துப்படி)க் கூறும் ஆற்றல் இருக்கிறது' என்று ரெய்னிங்கர் (Reininger), என்ற ஓர் ஆராய்ச்சியாளர் கூறுவதாக பூலர் (Bhuler, 1933) கூறுகிறார். பத்து வயதுக்குக் குறைந்த சிறுவர்களிடம் இந்த ஆற்றல் குறைவாகவே இருக்கும். பத்து வயதுச் சிறுவனுக்குக் கூடத்தான் முதல் என்றும் கடைசி என்றும் மதிப்பிடும் மாணவர் களைப்பற்றித் தெளிவான எண்ணம் இருப்பதுபோல, மற்ற மாணவர்களைப்பற்றி இருப்பது கடினம்.

ஒன்றுபட்ட முயற்சியில் வளர்ச்சியும் குழு விதிகளும்

ஒரு குழு அல்லது கூட்டுறவுத் தாபனம் ஒன்றன் சுக துக்கங் களில் பங்கெடுத்துக்கொள்ளும் ஆற்றல் குழந்தைகளிடம் வயதேற ஏறப் படிப்படியாக வளர்கிறது. சிக்கலான செயல்முறை விதி களைப் பின்பற்றும் ஆற்றலும் இவர்களிடம் வளர்கிறது. தக்க வயதில் செயல்முறை பற்றிய சிக்கலான விதிகளை அமைக்கும் ஆற்றலையும் குழந்தைகள் பெறுகிறார்கள்: குழுவின் நபர் ஒவ் வொருவரின் கடமை, முறைப்படி பணிபுரிதல்போன்ற விதிகள். வயதுப் பரவல் விரிவாக உள்ள பல குழந்தைகள் விளையாட நேரும்போது, குழுவில் உள்ளவர்கள் விளையாடும் குழந்தைகளின் ஆற்றலுக்கு ஏற்றபடி விதிகளை மாற்றி அமைத்துக்கொள்வார்கள். பத்து வயதுக் குழந்தைகள் 'கிரிக்கெட்' ஆடினால், அவர்கள் ஒவ்வொருவருக்கும் ஓர் இடம் இருக்கும், மட்டை பிடிப்பதில் வரிசை ஒழுங்கு இருக்கும். ஆறு வயதுச் சிறுவன் ஒருவனும் ஆட்டத்தில் சேர்ந்திருந்தால் இரண்டு கட்சிகளிலும் ஆடும் உரிமை, விளையாட்டில் நினைத்தபோது கலந்துகொள்ளவும், விலகவும் உரிமை முதலிய சலுகைகள் அவனுக்கு இருக்கும். முறைதவறி மட்டை பிடிக்கவும்கூட அவனுக்குச் சலுகை இருக்கும். மற்றவர்கள் மூன்று தடவைக்குள் ஒருமுறை பந்தை அடிக்கவேண்டும் என்பது சட்டமானால் பலம்குறைந்த (வயது குறைந்த) கட்சியார் நாலு முறைக்கு ஒருமுறை அடித்தால் போதும் என்ற சலுகையும், மூன்று முறை ஆட்டமிழந்து வெளி யேறினால் மட்டைமுறை போய்விடும் என்பது (இவர்கள் விஷயத்தில்) நான்கு முறை என்ற சலுகையும் இவர்களுக்குக் கிடைக்கும். போலீசாரும் கொள்ளைக்காரர்களும் என்ற விளை யாட்டில், சுடப்பட்ட பெரிய குழந்தை ஒன்று-அநுமதி கிடைக்கும் வரையில்-அசையாமல் கிடக்கவேண்டும் என்பது விதியானாலும்,

சிறு குழந்தைக்கு அந்த விதி இல்லை. (இறந்துவிட்டதாக நடிக்கும்போதும்) அது அடிக்கடி தலையைத் தூக்கிப் பார்க்கலாம்.

அறிவு சார்ந்த ஒன்றுபட்ட முயற்சி அதிகரிப்பு

தொடக்கப்பள்ளி வகுப்புகளில் மற்றவர்களோடு கருத்துக் கூடப் பரிமாறிக்கொள்ளும் ஆற்றல் வளர்ச்சி பெறுகிறது. பள்ளிக்கூடத்தில் படிக்கும்போது வகுப்புகளில் நடந்த விவாதங்களில் குழந்தைகளின் பங்கை அடிப்படையாகக்கொண்ட 9-ஆம் அட்டவணை இந்த வளர்ச்சிப்போக்கைக் காட்டுகிறது. இரண்டாம் வகுப்பில் நடந்த விவாதங்களில் ஒருவர் பேசிய பேச்சைத் தொடர்ந்து அது சம்பந்தமாகப் பேசிய பேச்சு 12 சதவிகிதந்தான் இருந்தது. ஆரும் வகுப்பிலோ இது 77 சதவீதமாக உயர்ந்து விட்டது (மூன்றில் இரண்டு பங்கு). இதற்கு நேர் எதிராக இரண்டாம் வகுப்பில் பெரும்பாலான மாணவர் தமக்குத் தோன்றியதைப் பேசினார்களே ஒழிய, முன் பேச்சைத் தொடர்ந்து பேசவில்லை. முந்திய பேச்சுடன் ஒட்டிப் பேசவோ, அதைப் பொதுவான விஷயத்தில் புகுத்திப் பேசவோ, பெரும்பாலான குழந்தைகள் முயலவில்லை.

அட்டவணை 9

தொடக்கப்பள்ளி வகுப்பு விவாதங்களில் ஒருவர் தொடங்கிய செய்தியைத் தொடர்ந்துவந்த விவாதங்கள், புதுச் செய்தியைப் புகுத்திய விவாதங்கள் இவற்றுள் குழந்தைகள் கொண்ட பங்கின் சதவீதம்.[59]

குழந்தைகள் பங்கு	இரண்டாம் வகுப்பு 62 மாணவர்	நான்காம் வகுப்பு 54 மாணவர்	ஆரும் வகுப்பு 45 மாணவர்
புதுச் செய்தி; முன் பேச்சாளர் செய்தியோடு தொடர்பு இல்லாதது.	87%	33%	23%
புதுச் செய்தி; ஆனால் முன் பேச்சாளர் பேச்சிலிருந்து கிடைத்த அடிப்படை கொண்டது.	8	24	33
முன் செய்தியின் ஒழுங்கான தொடர்பு.	4	43	44

[59] தொடக்கப்பள்ளி விவாதத்தில் குழந்தைகளின் பங்கு, குழந்தை வளர்ச்சி பற்றிய சிறு நூல்கள் நம். 29 நியூயார்க், ஆசிரியர் கல்லூரி, பல்கலைக் கழகம் - அநுமதிபெற்ற வெளியீடு. எச். வி. பேக்கர் (H. V. Baker, 1942) நூலைத் தழுவியது.

சமூக அறிவு

தன்னைச் சுற்றிஉள்ள மற்றவர்களின் உணர்ச்சிகள், மன நிலைகள், கருத்துக்கள் இவற்றை ஊகித்து அறியும் அறிவு வளர்வதே சமூக உறவு வளர்ச்சியின் ஒரு முக்கிய அம்சமாகும். விளையாட்டுத் தோழன் ஒருவன் சந்தோஷமாக இருக்கிறானா, கசப்போடிருக்கிறானா என்பதை நிச்சயமாக ஊகிக்க முடிவது போன்ற செயல்களில் இந்த ஊக்கம் தெளிவான ஒன்றாக இருக்க லாம். மற்றவர்களின் மன நிலைக்கு ஏற்றவாறு துலங்கும் ஆற்றலை ஒரு குழந்தை பெற்றுவிடலாம். என்றாலும், தான் அவ்வாறு துலங்குவதற்கான, மற்றவர்கள்பால் கண்ட மெய்ப்பாடு என்ன என்று கேட்டால், உடனே சொல்லக் குழந்தைக்குத் தெரியாமல் இருக்கலாம். குழந்தை ஒன்று கோபம், பயம், இன்பம், துன்பம், விருப்பு, வெறுப்பு முதலிய உணர்ச்சிகளைத் தான் அடைவதிலும் காட்டுவதிலும் சுதந்திரம் பெற்றதாக இருக்கிறது என்ற காரணத் தால் அது தன் உணர்ச்சிகளைத் தானே அறியும் வாய்ப்புப் பெற் றிருக்கும் அளவுக்குப் பிறர் மனவெழுச்சி உணர்ச்சிகள் இவற்றை யும் மெய்ப்பாடுகளால் அறியும் ஆற்றலும் (அது விரும்பினால்) அதனிடம் வளர்ந்திருக்கும் என்று எண்ண இடம் உண்டு. தன் உணர்ச்சிகளை அறியும் ஆற்றலும் பிறர் உணர்ச்சிகளை அறியும் ஆற்றலும் நேர்விகிதத் தொடர்புடையன என்ற கொள்கை இன்னும் ஆராய்ச்சியால் உறுதிப்படுத்தப் படவில்லை.

மனவெழுச்சி வெளியீடுகளை ஊகித்தல்

மூன்று வயது முதல் பதினைந்து வயதுவரை உள்ள குழந்தை களிடம் மகிழ்ச்சி, அச்சம், வியப்பு, சினம், வெறுப்பு, வலி இவற்றைக் காட்டும் நிலையிலிருந்த ஒரு நடிகையின் நிழற்படம் காட்டப்பட்டது: (கேட்ஸ், Gates, 1923, 1925 என்பவர் செய்த ஆராய்ச்சி). இந்த நிழற்படங்கள் காட்டுவதாகச் சொல்லும் மனவெழுச்சிகளை ஊகித்தறியும் ஆற்றல் பெரியோருக்கு இருப்பது இயல்பு. கிண்டர் கார்ட்டன் வயதுக்குழந்தைகளுள் 70 சதவீதம் சிரிப்பைக் கண்டுபிடித்துவிட்டனர்; ஆனால் வலி, சினம், அச்சம் போன்ற உணர்ச்சிகளைக் கண்டுபிடிக்க முடிந்தவர்களின் எண்ணிக்கை பாதிக்கும் குறைவாகும். வியப்பு, வெறுப்பு இந்த மனவெழுச்சிகளை அந்தப் பருவக் குழந்தைகள் யாராலுமே கண்டு பிடிக்க முடியவில்லை. சற்று வயதுவந்த குழந்தைகளை ஆராய்ந்த போது ஏழுவயதுக் குழந்தைகள் பாதிக்குமேல் சினஉணர்ச்சியை யும், பத்து வயதில் பாதிக்கு மேலானவர் அச்ச உணர்ச்சியையும் பதினொரு வயதில் பாதிக்கு மேலானவர் வியப்புணர்ச்சியையும்

கண்டுபிடிக்க முடியும் என்பது தெரிந்தது. அன்ருட வாழ்க்கையில் பழக்கப்பட்ட மனித முகங்களில் இந்த உணர்ச்சிகளைக் காணும்போது குழந்தைகள் அவற்றை நிச்சயமாக ஊகிக்க முடிவதுபோல் உயிரற்ற (அந்நியர் ஒருவரின்) படத்தில் காணும் போது ஊகிப்பது கடினம்தான். என்ருலும் சாதாரண மனவெழுச்சி மெய்ப்பாடுகளை ஊகிப்பதில் சில குழந்தைகளின் ஆற்றல் முதிர்ந்தோர் ஆற்றலுக்கு எவ்வளவு தூரம் பின்வாங்குகிறது என்பதை அறிதல் பயன்தரும்.

மற்றவர்களிடம் உள்ள விருப்பு, வெறுப்புக்குக் காரணமான இயல்புகளை ஊகித்தறிதல்

தாம் விரும்பும் அல்லது வெறுக்கும் பிறர் இயல்புகளைச் சொற்களால் கூறும் இயல்பு தொடக்கப்பள்ளி மாணவர்களிடம் கூடுதலாகக் காணப்படுகிறது. தங்கள் சூழ்நிலையில் தாங்கள் வெறுப்பவை எவை என்று குழந்தைகளைக் கேட்ட ஓர் ஆராய்ச்சியில் ஐந்து வயதுக் குழந்தைகளிலும் அதற்கு மேற்பட்ட வயதுக் குழந்தைகளிலும் பெரும்பாலோர், தாங்கள் விரும்பாத மக்களையோ, மக்களிடம் உள்ள தாங்கள் விரும்பாத இயல்புகளையோ குறிப்பிட்டார்கள். ஐந்துவயதுமுதல் ஆறுவயதுவரை உள்ள குழந்தைகளின் விடைகளில் 6 சதவீதமும், பதினெரு வயது முதல் பன்னிரண்டு வயதுவரை உள்ள குழந்தைகளின் விடையில் 22 சதவீதமும் இந்தப் பிரிவுக்குள் வந்தன: ஜெர்சில்டு, மார்க்கேயும் ஜெர்சில்டும் (Jersild, Markey and Jersild, 1933). மக்களிடம் குழந்தைகள் கவனம் செல்லாத வகையிலேயே விளைக்கள் அமைக்கப்பட்டன.

மற்றவர்களோடு ஒப்பிட்டுத் தம் நிலையை உணர்தல்

சிக்கலான சமூக நிகழ்ச்சிகளில் முனைந்து பங்குகொள்ளும் ஆற்றல் ஏற்படும்போது, சமூக உறவுபற்றிய அறிவும் குழந்தையினிடம் பெருகுகிறது ; மற்றவர்களோடு ஒப்பிடும்போது சமூகத்தில் தன் நிலை என்ன என்ற அறிவும் குழந்தைக்கு ஏற்படுகிறது. ஒன்பதாம் அத்தியாயத்தில் சொன்னபடி பள்ளிக்கூட வயதுக் குழந்தை ஒன்றினுல் போட்டி என்பது என்ன என்பதை அறிய முடிகிறது ; பல துறைகளில் மற்றவர்களுக்கும் தனக்கும் உள்ள ஒப்பு என்ன என்பதையும் அறிய அதனுல் முடிகிறது. இந்த வயதுக் குழந்தைகளுக்குத் தாம் பெற்ற வெற்றியோடு ஒப்பிட்டுத் தமது குறைகளைத் தாமே அறியும் ஆற்றலும் ஏற்பட்டுவிடுகிறது. மற்றவர்கள் அமைத்துத்தந்த அளவுகளோடு ஒப்பிட்டுத் தம்மை

மதிப்பிடும் ஆற்றலையும் இவர்கள் பெறுகிறார்கள். கேலி, தோல்வி, மானக்கேடு இவைகள் இவர்களுள் பலரை அதிகமாகப் பாதிக்கின்றன. முன்னால் இயற்கையாக இருந்த சில செயல்களில்- ஒரு சிறு குழுவின்முன் பாடுவது-இப்போது கூச்சப்படும் இயல்பும் பின்வாங்கும் இயல்பும் குழந்தையினிடம்தோன்றுவது இந்த ஆதிக்கத்தின் விளைவு ஆகும்.

ஒருவரின் உடைமையாவதில் ஆசை

ஆரம்பத்தில், தன் பெற்றோர் தன்னைக் கவனிக்கவேண்டும், ஏற்றுக்கொள்ள வேண்டும் என்று ஏற்பட்ட ஆசை, குழந்தைக்கு வயது ஏறஏற அது பரந்த சமூக உலகில் புகும்போதும் அதைப் பின்பற்றுகிறது. கோமாளித்தனம் செய்வது, தம் திறமைகளை விளம்பரப்படுத்துவது இவைகள் மூலமும், போக்கிரித்தனம் செய்தும்கூடப் பிறர் கவனத்தைக் கவரச் சில குழந்தைகள் கடுமையாக முனைகின்றன.

பெற்றோர் நிலையில் இருப்பவரிடம் அல்லது பதிலிப் பெற்றோரிடம் குழந்தைகளின் மனநிலை

வீட்டுக்கு வெளியே உள்ள பெரியவர்களோடு பழகும்போது, தங்கள் மனவெழுச்சிகளுக்கு ஆதாரம் தேவை என்பதைக் குழந்தைகள் உணர்கின்றன. பள்ளிக்கூட ஆசிரியர் அல்லது விளையாட்டு ஆசிரியரைப்போல் அதிகாரம் செலுத்தும் நிலையில் உள்ளவர்களிடம் குழந்தைகள் பெரும்பாலும் பதிலிப் பெற்றோர்களாக அவர்களை எண்ணியே பழகுகிறார்கள். தங்கள் நடத்தையில் குறைவு இருந்த போதிலும் பல குழந்தைகள் இந்தப் பதிலிப் பெற்றோரின் அன்பையும் பாராட்டையும் பெற ஏங்குகிறார்கள், திருத்தவே முடியாத 'வால்'களாக இருக்கும், பேய்த் தன்மை மிக்க குழந்தைகள் கூடத் தங்கள் ஆசிரியர்கள் தங்களை விரும்ப வேண்டும் என்று ஆசைப்படுகின்றன. பல கடமைகளாலும் வழிக்குக் கொண்டுவரக் கடினமான சில குழந்தைகளாலும் தொல்லைப்படும் ஆசிரியர், குழந்தைகளின் இந்த ஆசை உணர்ந்து நடப்பது என்பது கடினம்தான். தன்னை ஆசிரியர் நேசிக்க வேண்டும் என்பதற்காக ஒரு குழந்தை செய்யும் முரட்டு முயற்சிகள் பயன்படாமல்போய், குழந்தை ஒதுக்கப்பட்டால், அது ஆசிரியருக்குத் தொல்லை தருவதையே நோக்கமாகக் கொண்ட மனநிலையைப் பெற்றுவிடுதல் கூடும்.

பள்ளிக்கூடம் சேர்ந்த உடனேயே ஒரு குழந்தைக்குக் கிடைக்கும் புகழ் அல்லது பழி அது முன்னேறும் வகுப்புகளுக்கும் அது

பழக நேரும் ஆசிரியர்களுக்கும் அக் குழந்தையைத் தொடர்ந்தே செல்கிறது. புகழ்பெற்ற குழந்தை பேறுபெற்றதுதான். ஆனால், பழி பெற்ற குழந்தையோ, மேலும் மேலும் தன் செயல்களால் அந்தப் பழியை அதிகப்படுத்திக்கொள்ளுமே ஒழியக் குறைத்துக் கொள்ள முடியாது. இந்த மனநிலை காரணமாகக் குழந்தையினிடம் தோன்றி நிலைத்துவிட்ட பகைமை உணர்ச்சியைத் தகர்த்து, அதனிடம் நட்புணர்ச்சியைத் தூண்டுவது ஆசிரியருக்கு வெகு கடினமான செயல் ஆகிவிடுகிறது. இத்தகைய குழந்தை ஒன்று மரியாதை அற்றதாயும் எதிர்ப்பு மனப்பான்மை மிக்கதாயும் மாறி நிற்கும்போது மனிதப்பண்புள்ள ஆசிரியரிடம் பிரதிச் செயலாகப் பயமும் கோபமும் தோன்றுவதுதான் இயல்பு. இந்த உணர்ச்சிகள் காரணமாகக் குழந்தையின் மேற்கண்ட தப்பு நடவடிக்கைகளுக்கு அடியே ஒளிந்திருக்கும் ஏக்கத்தை–ஆசிரியரின் அன்பை நாடும் ஏக்கத்தை–அறிவது ஆசிரியரால் முடியாமல் போய்விடுகிறது.

இணையாளர்களால் ஏற்கப்படுவதும் விலக்கப்படுவதும்

வேறு குழந்தைகளோடு பழகும்போதும் குழந்தையினிடம் தன் மதிப்புப்பற்றிய ஆசை தென்படுகிறது. பெரியவர்கள் புரிந்து கொள்ள முடியாத சில நடத்தைகள் குழந்தைகளிடம் சில சமயம் தோன்றுவதற்குக் காரணம், தன்வயதுக் குழந்தைகளின் அன்பையோ, கவனத்தையோ பெறும் விருப்பம் ஆகும். தன் வயதுக்காரர்களால் விலக்கப்படும்போதும் கேலி செய்யப்படும் போதும் ஒரு குழந்தையினிடம் துக்கம், ஏமாற்றம், கடுமையான கோபம் இந்த உணர்ச்சிகள் ஏற்படலாம். இந்த ஏமாற்றம் அல்லது துக்க உணர்ச்சியையோ, அவற்றின் காரணங்களையோ பெரியவர்களிடம் சொல்லுவது குழந்தைகளுக்குக் கடினமாக இருக்கும். யாருடைய நல்லெண்ணத்தைக் குழந்தைகள் விரும்பு கிறார்களோ, அவர்கள் தம்மை விரும்பவில்லை என்ற கசப்பான உண்மையைத் தாமே ஒப்புக்கொள்வதாகும் அல்லவா? எப்படி இதைப் பிறரிடம் சொல்வது? எனவே, இந்த ஏமாற்றம் அல்லது கோப உணர்ச்சியை நேரே தெரிவிக்காமல் 'குற்றம் கண்டு பிடித்தல்', 'எதிர்த்துப் போராடுதல்', 'குறைகூறுதல்' போன்ற குறுக்கு வழிகளால்-குழந்தைகள் தெரிவிப்பார்கள். இவை, 'எட்டாப் பழம் புளிக்கும்' என்ற வகையைச் சேர்ந்தவை ஆகும். எனவே, சில குழந்தைகளைத் தாம் மிகவும் வெறுப்பதாகக் குழந்தை ஒன்று சொல்லும்போது உண்மை வேறுக இருக்கும். அவர்கள் தன்னை விரும்ப வேண்டும் என்ற ஏக்க மிகுதியை இது காட்டும்; அல்லது அவர்கள் அன்பைப் பெற முடியாத தன்னிடம் தோன்றும் கடும் வெறுப்பையும் இது காட்டும்.

தன்வயதுக் குழந்தைகளால் வெறுத்து விலக்கப்பட்ட ஒரு குழந்தையின் துலங்கலையும், அந்தக் குழந்தையின் பெற்றோர் அதற்கு உதவிய விதத்தையும் பின்வரும் வரலாறு காட்டுகிறது:

இசபலுக்கு வயது ஆறு; அவள் முதல் வகுப்பில் படித்தாள். இரண்டு முறை பள்ளிக்கூட இடை நேரத்தில் அவள் பெற்றோர் பள்ளிக்கூடத்தின் வழியே தம் ஊர்தியில் போக நேர்ந்தபோது, அவள் மட்டும் தனியே நிற்பதையும் மற்றக் குழந்தைகள் விளையாடிக்கொண்டிருப்பதையும் கண்டார்கள். அவளுக்குப் பிறரோடு கலந்து பழகும் இயல்பு இருப்பதை அறிந்த அவர்களுக்கு இந்தத் தனிமை புரியவில்லை. சில நாட்களுக்குப் பிறகுதான் மூன்றும் வகுப்புப் பெரிய பையன்கள் சிலரோடு விளையாடியதாக அவள் சொன்னாள். சில நாட்க களுக்குப் பிறகு திரும்பவும் அவள் அந்தப் பெரிய பையன்கள் ஒருவனோடு விளையாடியபோது அவனுடைய குடுத்துணியின் நுனியை அவள் சராய் வழியே பிடித்து இழுத்ததாகச் சொன்னாள். அன்று இரவு படுக்கப் போகும்போது, ஏதோ தொல்லைப்படுபவள்போல் தோன்றிய அவள் தன் தாயினிடம், 'அம்மா, நான் இன்று சமத்தாகத் தானே நடந்து கொண்டேன்?' என்று கேட்டாள். வழக்கத்துக்கு முரணான இந்தக் கேள்வியைக் கேட்ட தாய், 'ஆமாம்', என்று சொல்லிவிட்டு, மேலாகப் பேச்சுவாக்கில், 'பையன்கள் சராய் வழியே குடுத்துணியைப் பிடித்து இழுக்காமல் இருந்திருக்கலாம்', என்றும் சொன்னாள். இதைக் கேட்ட இசபல் அழத் தொடங்கிவிட்டாள். அழுது கொண்டே அவள், 'அப்படியானால் நான் யாரோடுதான் விளையாடுவது?' நான் சிற்றுண்டி உண்ணும்போது தனியாகவே சாப்பிடுகிறேன். விளையாட்டு மைதானத்திலும் என்னோடு மற்றக் குழந்தைகள் விளையாடுவதில்லை,' என்று சொன்னாள். மற்றக் குழந்தைகள் எல்லோரும் முன்பே பழகி ஒன்றுக விளையாடிய வர்கள்; இசபல் பழக்கமில்லாத புதுப்பெண். இந்தத் தனிமைக்கு இது ஒரு காரணம்.

இசபலின் பெற்றோர் குழந்தைக்கு உதவ முன் வந்தனர். இசபல் குறிப்பிட்ட இரண்டு வகுப்புக் குழந்தைகளை இசபலின் தாய் தன் வீட்டுக்கு அழைத்து உபசரித்தாள். வெகுவிரைவில் இசபல மற்றக் குழந்தைகள் தம்மோடு சேர்த்துக்கொண்டனர். குழந்தைகளை வீட்டுக்கு அழைத்ததுதான் இதற்குக் காரணம் என்று நிச்சயமாகச் சொல்லமுடியாது.

இப்படித் தொல்லைப்படும் குழந்தைகள், தங்கள் தொல்லை களைப் பெற்றோரிடம் சொல்லவில்லை என்றால், பெரியவர்கள்

அவர்கள் தொல்லையைப் புரிந்துகொண்டு உதவுவது கடினம். நிலைமை புரியாமல் குழந்தையின் தொல்லையைப் பெற்றோர் அதிகப் படுத்தி விடவும் கூடும். மேலே காட்டிய உதாரணத்தில் அவள் நடத்தை புரியாத தாய் பெரிய பையன்களோடு முரட்டுத்தனமாக விளையாடியதற்காகக் குழந்தையைத் திட்டியிருக்கலாம். குழந்தையின் நோக்கில், பெரிய பையன்களோடு விளையாடும் விளையாட்டு தன் வயதுக் குழந்தைகளோடு விளையாட முடியாமையால் நேர்ந்த ஒரு கட்டாய நிகழ்ச்சி என்பதைப் புரிந்துகொள்ள வேண்டும்.

சமூக ஏற்பை அளந்தறிதல்

ஒரு குழந்தையைப் புரிந்துகொள்ள வேண்டுமானால் அவன் மற்றக் குழந்தைகளால் எங்ஙனம் மதிப்பிடப்படுகிறான்? ஏன் அங்ஙனம் மதிப்பிடப்படுகிறான், என்பதை ஆராய வேண்டும். இந்த, 'ஏன்' என்ற கேள்வி, குழந்தைகளின் இயல்பை அறிய மட்டும் பயன்படுவதன்று; குழந்தையை மதிப்பிடும் மற்றக் குழந்தைகள் கருதும் பயன்களையும் அவர்கள் கையாளும் தரங்களையும் அறிய இது பயன்படும்.

குழந்தைகள் ஒருவரை ஒருவர் ஏற்பதை அளக்கப் பயன் படும் சாதனங்களுள் சமூக உறவை அளக்கும் முறைகள் (Socio-metric techniques) என்பவை புகழ்பெற்றவை. இவை கையாள எளியவை[60]. இந்த முறையில் கிடைக்கும் செய்திகளை நேர்முகமாக நடைமுறையில் பயன்படுத்துவதும் பழகிய ஆராய்ச்சி யாளரால் முடியும்.[61] குழந்தைகள் சேர்ந்து வேலை செய்யவோ, தங்கள் பக்கத்தில் உட்கார வைத்துக்கொள்ளவோ, பள்ளிக்கு வெளியேயும் நண்பர்களாகக் கொள்ளவோ விரும்பும் பள்ளி மாணவர்கள் இருவர் அல்லது மூவர் பெயரைச் சொல்லும்படி பள்ளி மாணவர்களைக் கேட்கலாம். பள்ளிக்கூடத்திலும் பள்ளி விடுதிகளிலுமே வசிக்கும் குழந்தைகள் யாரோடு சேர்ந்து உண வுண்ண விரும்புகிறார்கள்? யாரைத் தம் அறையில் இருக்க

---

[60] 1934-ல் மொரேனே, (Moreno) என்பவர் வெளியிட்ட ஆராய்ச் சிக் குறிப்புகள் இந்தவகை ஆராய்ச்சிக்கு ஊக்கம் ஊட்டின. 'சமூக உறவு' அளவு பற்றிய புதிய பழைய போக்குகளைப்பற்றி அறியவேண்டு மானால் மொரேனே (Moreno, 1954) எழுதிவற்றைப் பார்க்க.

[61] வகுப்பு ஆசிரியர்களோடு கலந்து கன்னிங்காம் (Cunningham) என்பவர் செய்த ஆராய்ச்சிகளில் (1951), குழந்தைகளைப் புரிந்து கொள்ளும் முயற்சியின் முதல் படியாக சமூக உறவு அளவு முறையால் கிடைத்த செய்திகள் மிகப் பயன்பட்டன என்பதைக் கண்டார்.

அநுமதிக்க விரும்புகிறார்கள் என்பதை அறியவும் இந்தச் சமூக உறவை அளக்கும் முறைகள் பயன்பட்டன. வேறு வகையான கேள்விகளையும் கேட்கலாம்; 'நீ யாரோடு விளையாட விரும்புகிறாய்? யாரோடு வெளியே சென்று நிலா விருந்து அருந்த விரும்புகிறாய்? ஓர் இரவு வெளியே சென்று தங்கவேண்டுமானால் யாரை நண்பனாக விரும்புவாய்?' என்பனபோன்ற கேள்விகளையும் கேட்கலாம்.

சமூக உறவை அளக்கும் முறைகள் சிலவற்றை இங்கே காணலாம்: (1) தாங்கள் விரும்பும் இரண்டொரு மாணவர்களின் பெயரை எழுதச்சொல்வது அல்லது அவர்கள் படத்தைச் சுட்டிக்காட்டச் சொல்வது. (2) ஒவ்வொரு குழந்தையினிடம் அவன் வகுப்பு மாணவர் பட்டியல் ஒன்றைக்கொடுத்து ஒவ்வொரு பெயருக்கு எதிரிலும் அவன் அவர்களை விரும்பும் அளவு, வெறுக்கும் அளவு இவற்றை (ஒரு முறையில்) குறிக்கச்செய்வது. (3) குழந்தைகளை இரண்டிரண்டு பேராக இணைத்துள்ள பட்டியல் ஒன்றை ஒரு குழந்தையினிடம் கொடுத்து, ஒவ்வோர் இணையிலிருந்தும் தான் விரும்புவது யாரை என்று குறிக்கச்சொல்வது. (4) தன் வகுப்புக் குழந்தைகளைத் தான் எப்படி விரும்புகிறான் என்பதை 1, 2, 3 என்ற முறையில் குறிக்கச் செய்வது. இப்படியாக[62]

'நண்பர்களாக, வகுப்பில் பக்கத்தில் அமர்பவர்களாகவோ, உடனிருந்து படிக்கும் தோழர்களாகவோ இருக்க நீங்கள் யாரை விரும்பவில்லை' என்று கேட்டு எதிர்மறைப் பதில்களைப் பெறுவதும் கூடும். என்றாலும், உடன்பாட்டு முறையே கையாளப்படுகிறது; எதிர்மறை முறை கையாளப்படவில்லை. மற்றக் குழந்தைகளைப்பற்றித் தவறுகப்பேசச் சில குழந்தைகள் கூசுவதே இதற்குக் காரணம். உடன்பாட்டு முறையிலிருந்தே சில எதிர்மறைச் செய்திகளையும் ஊகிக்கமுடியும். தங்களோடுகூட உட்கார ஒரு குழந்தையை மற்ற வகுப்புக் குழந்தை யாருமே குறிப்பிடாவிட்டால் அந்தக் குழந்தையினிடம் வகுப்பு மாணவர்களுக்கு நல்ல எண்ணம் இல்லை என்று தெரிந்துகொள்ளலாம். இதைக்கொண்டு அந்தக் குழந்தையை மற்ற எல்லோருமே கடுமையாக வெறுக்கிறார்கள் என்று எண்ணிவிடக்கூடாது.

---

[62] சமூக (உறவு) விளக்கப்படம் ஒன்றை (Sociogram) எவ்வாறு அமைப்பது என்ற கன்னிங்காம் (1947) எழுதிய புத்தகத்தில் சமூக உறவு அளவு முறைச் செய்திகளை எவ்வாறு விரைவில் தொகுத்து விடை காண்பது என்பதற்கு வழிகளைக் காணலாம்.

சமூக உறவு அளவு முறையைப் பயன்படுத்திக் கிடைத்த முடிவுகளுக்கு ஓர் எளிய உதாரணத்தை 356-ஆம் பக்கம் 10-ஆம் அட்டவணையில் காணலாம். 4-ஆம் வகுப்பைச் சேர்ந்த பதினொரு மாணவர்களை ஆராய்ந்த ஆராய்ச்சிக் குறிப்பு இது. அவர்கள் வகுப்பில் உள்ளவர்களுள் யாரையெல்லாம் தமக்கு நண்பர்களாகக்கொள்ள விரும்புகிறீர்கள் என்று ஒவ்வொரு வரையும் கேட்டார்கள். ஒவ்வொருவரிடமும் அவர்கள் யாரை யெல்லாம் நண்பர்களாகக்கொள்ள விரும்பவில்லை என்றும் கேட்டார்கள். 357-ஆம் பக்கத்தில் உள்ள படம் சமூக உறவு அளவையின் எளிய விளக்கமாகும். 10-ஆம் அட்டவணையில் கண்ட உடன்பாட்டுத் துலங்கல்களை மட்டுமே இது காட்டுகிறது. தாங்கள் விரும்புவதாகப் பல பேரையும் விரும்பாததாகச் சில பேரையுமே குழந்தைகள் சுட்டினார்கள் என்பதையே 10-ஆம் அட்டவணை காட்டுகிறது. டூவல் (Duval) என்ற ஒரு பையன் தான் விரும்புவதாக நால்வரைக் குறிப்பிட்டான்; அந்த நால்வரும் இவனைக் குறிப்பிட்டனர். இந்தப் பரிமாற்றம் பல மாணவர்க ளிடையே தென்படவில்லை.

இந்தச் சமூகஉறவுஅளவுமுறைப்படி கிடைத்த விடைகள் பல பிரச்சினைகளுக்கு விடை தருகின்றன. மிகப் பலரால் தேர்ந் தெடுக்கப்படுபவன் யார்? மிகச் சிலரால் மட்டுமே தேர்ந்தெடுக்கப் படுபவன் அல்லது தேர்ந்தெடுக்கவே படாதவன் யார்? யார் தான் ஒருவனைத் தேர்ந்தெடுக்காவிடிலும் ஒருவனால் தேர்ந் தெடுக்கப்படுகிறான்? வயது, பால், சமூக, பொருளாதார நிலை, ஜாதி அல்லது இனம் இவை ஒவ்வொன்றும் இந்தத் தேர்தலை எந்த அளவுக்குப் பாதிக்கின்றது, போன்ற பிரச்சினைகள். அந்தக் குழுவைச் சாதாரணமாக ஆராய்ந்தபோது கிடைத்த முடிவுகளை இந்த ஆராய்ச்சி முடிவுகள் ஒத்திருக்கலாம்; அல்லது முக்கியமான சில புதுச் செய்திகளும் இந்த ஆராய்ச்சியால் கிடைக்கலாம். தனிக் குழந்தைகள் சிலரைப்பற்றி இந்த முறை ஆராய்ச்சியால் கிடைக்கும் சில முடிவுகள் மிகவும் வியப்பைத் தருவனதாக இருக்கின்றன.

சமூக உறவு அளவு முறையால் கிடைக்கும் செய்தி பலவகை நடைமுறைகளுக்குப் பயன்படக் கூடியவைகளாக இருக்கின்றன. (ஜென்னிங்ஸ் 1950a, 1950b). ஐந்தாம் வகுப்பு மாணவர்க ளிடையே இந்த முறைப்படி செய்த ஆராய்ச்சி ஒன்றன் பயனை கெர்ஸ்டெட்டரும் (Kerstetter), ஸார்ஜன்டும் (Sargent, 1940) ஐந்து மாணவர்கள் தனியாக ஒரு குழுவினராய், மற்றவர் களோடு கலந்து பழகாமல் இருந்தது தெரியவந்தது. மேலும்

ஆராய்ந்தபோது, நாளாக ஆக இந்தக் குழுவினருக்கும் மற்ற மாணவர்களுக்கும் இடையே இருந்த இந்தப் பிரிவு அகன்று கொண்டே போனதும் தெரிந்தது. இந்தச் செய்தி தெரிந்ததனால் பின்கண்ட சில முறைகளைப் பயன்படுத்தி அந்த ஐவரிடமும், பிறரிடம் கலந்து பழகும் இயல்பை உண்டாக்க முயலமுடிந்தது. மாணவர்களை இடம்மாற்றி உட்காரவைத்தல், இவர்கள் ஒவ்வொருவரையும் ஒவ்வொரு சிறு படிப்புக் குழுவோடு சேர்த்து விடுதல் போன்ற முறைகள். அந்த ஐவரையும் புரிந்துகொண்டு அவர்கள் ஒத்துழைப்பைப்பெறவே இந்த முயற்சிகள். ஒரு வகுப்பிலிருந்து மேல் வகுப்புக்கு மாறுமல் தங்கிவிடும் குழந்தை களின் இயல்பை ஆராயவும் இந்தச் சமூகஉறவு அளவுமுறை, வேறு முறைகளோடு கலந்து பயன்படுத்தப்பட்டது: (சான்டின் Sandin, 1944). இப்படித் தயங்கியவர்கள் தங்கள் நண்பர்கள் என்று மேல்வகுப்பு மாணவர்களையே பெரும்பாலும் குறிப்பிட் டார்கள் என்பது தெரியவந்தது.

மேலே குறிப்பிட்ட எல்லைக்கு உட்பட்ட உதாரணத்தி லிருந்தே, ஆராய்ச்சி நோக்குப்படி சுவையான செய்திகள், சமூக உறவு அளவுமுறை மூலம் தெரியவருவதோடு, மாணவர் நோக்கிலும் தனிப்பட்ட முறையில் முக்கியமான செய்திகளும் தெரிய வருகின்றன. ஹார்ப்பர் என்ற ஒரு பையனை, அவனுடைய வகுப்பு மாணவர் நால்வர் குறிப்பாக அவனை நண்பனாகக்கொள்ள விரும்பவில்லை என்பதும், அந்தக் குழுவில் யாருமே அவனை நண்பனாக ஏற்க விரும்பவில்லை என்பதும் 10-ஆவது அட்டவணை யால் தெரியவருகின்றன. சமூகஉறவு அளவு முறையின் முடிவுப்படி ஹார்ப்பர் துரத்தப்பட்ட ஒருவன். சமூகஉறவு அளவு மொழியில், அவன் ஓர் ஒதுக்கப்பட்டவன் (Isolate.) ஹார்ப்பரை விரும்பவில்லை என்று சொல்லும் மாணவர்களின் வெறுப்புக் கடுமை எந்த அளவில் இருக்கிறது? மற்றவர் யாரும் அவனை நண்பனாகத் தெரிந்தெடுக்காத காரணம் என்ன? இவற்றுல் ஹார்ப்பர் எவ்வாறு பாதிக்கப்படுகிறான்? என்பதை எல்லாம் விவரமாக அறிய வேண்டுமானால் தனிப்பட்ட முறையில் அவனை நன்கு ஆராயவேண்டும். வகுப்பில் மறுவருடம் தங்க நேர்ந்த குழந்தைகள் மேல்வகுப்பு மாணவர்களிடம் நட்புக் கொள்ளவே விரும்புகிறார்கள் என்பதை ஸான்டின் (Sandin) என்பவரின் ஆராய்ச்சி காட்டுகிறது. தாங்கள் விரும்பிய, தங்கள் வயது மாணவர்களைப் பிரிய நேர்ந்த இவர்கள், தண்ணீரை விட்டு நீங்கிய மீன்போல், வேற்றுச் சூழ்நிலையில் தாம் இருப்பதாக எண்ணினர். மேல்வகுப்புக்கு மாறுவதற்கு

அட்டவணை 10 பையன்களிடையே காணப்பட்ட தேர்வு, விலக்குகளின் பாகுபாடு நான்காம் வகுப்பு மாணவர் பதினல்வரிடையே நடத்திய ஆராய்ச்சி*[63]

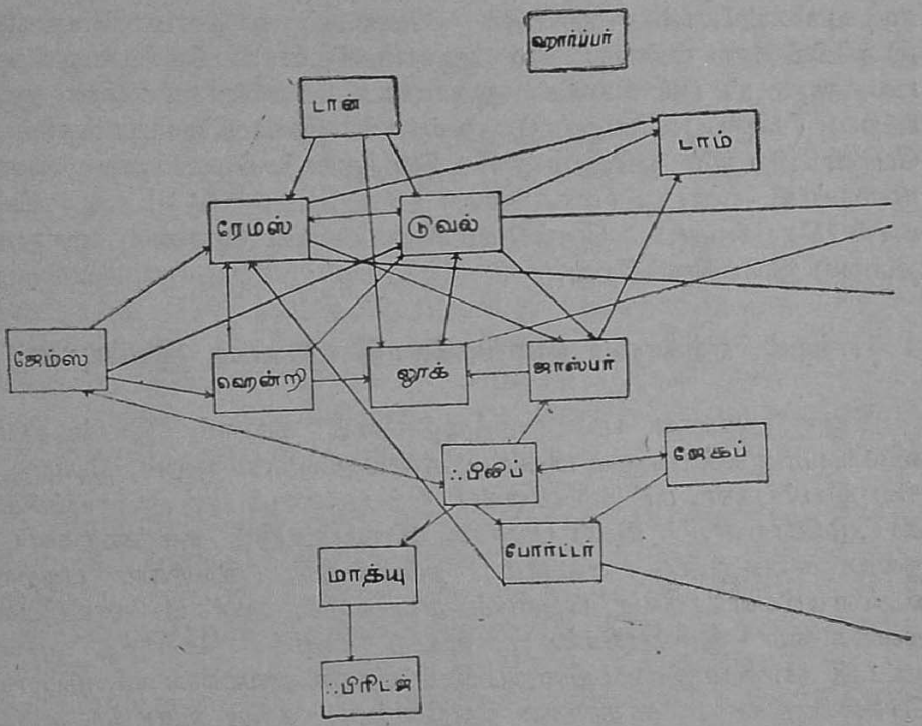
பெயரும் எண்ணும்	பால் (ஆண், பெண்)	வயது	தேர்ந்தெடுக் கிருன்	தேர்ந்தவர்	விலக்கு கிருன்	விலக்கியவர்	தேர்வுப் பரிமாற் றம்
1. டான்	பையன்	10	2, 8, 12	—	4	5	—
2. டுவல்	,,	9	5, 6, 8, 12, 13	1,3,5,6,8,12	—	—	5,6,8,12
3. ஹென்றி	,,	10	2, 8, 12	2, 5	10	—	—
4. ஹார்ப்பர்	,,	9	—	—	—	1,6,7,8,10	—
5. ஜேம்ஸ்	,,	10	2, 3, 11, 12,	2, 11	1, 7	—	2,11
6. ஜாஸ்பர்	,,	9	2, 8, 13	2, 11, 12	4	—	2
7. ஜேகப்	,,	9	10, 11	11	4	5,9	11
8. லூக்	,,	8	2	1, 2, 3, 6,	4	—	2
9. மாத்யு	,,	9	14	11	7	—	—
10. போர்ட்டர்	,,	9	12	7,11	4	3	—
11. ஃபிலிப்	,,	9	5, 6, 7, 9, 10	5, 7	12	—	5,7
12. ரேமஸ்	,,	9	2, 6, 13	1, 2, 3, 5, 10	—	11	2
13. டாம் [64]	,,	—	—	2, 6, 12	—	—	—
14. ஃபிரிட்ஸ் [64]	,,	—	—	9	—	11	—

[63] இரண்டு குழந்தைகள் ஒருவரை ஒருவர் விலக்குவது, தன்னை விலக்கிய ஒரு குழந்தையை அந்தக் குழந்தை தேர்வது, தன்னைத்தேர்ந்த ஒரு குழந்தையை அது விலக்குவது இவற்றுக்கு மேற்கண்ட குழுவில் உதாரணம் இல்லை. [64] கலந்து கொள்ளவில்லை; என்றாலும் தேர்வு, விலக்குக்கு உட்பட்டவர்.

வேண்டிய தகுதியை அவர்கள் பெறுததே இந்தச் சூழ்நிலைக்குக் காரணம். [65]

சமூக உறவுத் தரமீடுகள் நிலையாயிருத்தல்

இந்த முறையைப் பயன்படுத்துவது எளிது ; சில சமயங்களில் குறிப்பிட்ட ஒரு நேரத்தில் குழந்தைகள், தாம் விரும்புபவர் யார், விரும்பாதவர் யார் என்பதை உடனடியாகக் குறிப்பிடுவதுதான் இந்த முறையாகும். என்றாலும், இந்த முறையில் கிடைக்கும் செய்திகள் நம்பத்தக்கவை ; பொருளும் உடையவை. பள்ளிக்குச் செல்வதற்கு முன்நிலையில்கூட, குழந்தைகள் பழகுவதைக் கவனித்துக் கிடைக்கும் முடிவும், சமூக உறவு அளவு முறையைப்



[65] பள்ளிக்கூட ஒழுங்கு முறைப்படி இவர்களே அதே வகுப்பில் தங்க வைத்தது சரியாக இருக்கலாம். என்றாலும் இவர்களுக்கோ மேல் வகுப்புக்கு மாறிய இவர்கள் நண்பர்களுக்கோ, இவர்களோடு பழகப் புதிதாக வந்த வயதில் குறைந்த மாணவர்களுக்கோ இதலை ஏதாவது நன்மை ஏற்பட்டிருக்குமா என்பது ஐயம்தான், என்று ஸான்டின் என்பவர், தமக்குக் கிடைத்த பல ஆராய்ச்சிச் செய்திகளைக் கொண்டு சொல்கிறார்.

பயன்படுத்தி நிழற்படங்களின் உதவியால் குழந்தைகள் விருப்பு வெறுப்பைக் காட்டும்போது கிடைக்கும் முடிவும் ஒரே மாதிரியானவை என்பதைப் பீலர் (Biehler, 1954) செய்த ஆராய்ச்சி காட்டுகிறது. பள்ளிக்கூடம் செல்வதற்கு முன்நிலைக் குழந்தைகளிடம் செய்த ஆராய்ச்சியின் பயனுகவும், இன்னும் பெரிய குழந்தைகளிடம் செய்த ஆராய்ச்சியின் பயனுகவும் பின்கண்ட முடிவு தெரிய வருகிறது: குழந்தைகளின் விருப்பு வெறுப்புக்கு ஒரு நிலைத்த இயல்பு உண்டு. சமூகஉறவு அளவுமுறைப்படி சில மாதங்களுக்கு ஒரு முறையும், ஒன்று அல்லது இரண்டு ஆண்டுகளுக்குப் பிறகும் ஆராய்ந்தபோதும் இந்த நிலைத்த இயல்பு தென்படுகிறது.[66]

சமூக விருப்பு வெறுப்பு இயல்புகள் நுண்ணறிவுச் சோதனை முடிவுகளைப்போல் ஆண்டுக் கணக்கில் ஒரே மாதிரியாகவே இருக்கின்றன என்பது சில ஆராய்ச்சிகளால் தெரியவருகிறது. பல ஆரம்பப் பள்ளிகளில் ஆராயப்பட்ட மாணவர்களின் சமூக உறவு (விருப்பு, வெறுப்பு) அவர்கள் இடைநிலைப் பள்ளிக்குப் போன பிறகும் ஒரே மாதிரி இருந்தன - சமூகஉறவு அளவு முறைப்படி-என்பது (லாஃப்லின் Laughlin, 1953) ஆராய்ச்சியால் தெரிகிறது. இதற்கிடையில் மக்கட்தொகை மாறுதல் நிறைய இருந்திருக்கிறது.

ஏற்றல், ஏற்காமை இவைகளோடு இணைந்த இயல்புகள்

ஒரு அல்லது பல குழந்தைகளைக் கவரும் இயல்புகளும் விலக்கும் இயல்புகளும் மிகப்பல என்பதும், என்றாலும், இவற்றுள் சில இயல்புகள், மட்டும் விளங்கி நிற்பதாகவும் பல ஆராய்ச்சிகள் காட்டுகின்றன.[67] மிகப் பலரால் விரும்பப்படும் குழந்தைகளிடம் நல்ல சுறுசுறுப்பு, கவனம், நம்பிக்கை (இவர்கள் பதற்றம் உள்ளவர்களாகவோ பிறரைக் கவர்வதில் ஆர்வம் காட்டுபவர்களாகவோ இருப்பதில்லை), உடற் கவர்ச்சி, மலர்ந்த முகம், நட்புத் தன்மை இவை நிறைய இருப்பதாக அவர்களை விரும்புபவர் சொல்கிறார்கள். சாதாரண அறிவுக்குச் சற்று உயர்ந்த அறிவு (என்றாலும் சராசரிக்கு மிக உயர்வான அறிவு அல்ல), படிப்பில் தேர்வு, நல்ல உடல் நலம், தன்னம்பிக்கை மிகுதியும் பெரியோர்

[66] இந்த ஆராய்ச்சி பற்றிய செய்திகளை, பானி (Bonney, 1943a, 1943b) டன்னிங்டன் (Dunnington, 1957); மர்ரே (Murray, 1953) லாஃப்லின் (Laughlin. 1953); ரைலி (Riley, 1953); இவர்கள் நூல்களிலும் விட்ரியல் (Witryol,), தாம்சன் (Thompson, 1953.) இவர்கள் மதிப்புரைகளிலும் காண்க.

சார்வுக் குறைவும், பிறர் எண்ணங்களிலும் நம்பிக்கைகளிலும் மதிப்பு ஆகிய இயல்புகள் நிறைந்த குழந்தைகளே பலரால் விரும்பப்படுகின்றனர். என்ருலும் இந்த விதிக்கு விலக்கான சிலரும் உண்டு.

பலரால் விரும்பப்படாமைக்கு உரிய காரணங்களும் மிகப் பலவாகும். பிறரால் ஏற்கப்படும் இயல்பு குறைவாக உள்ள குழந்தைகளிடையேயும் பின்கண்ட இயல்புள்ளவர்கள் இருக் கின்றனர்: சிலருக்குத் தங்கள் பொதுச் சூழ்நிலையில் கவர்ச்சி இருப்பதில்லை; மற்றவர்களிடமும் நம்பிக்கை இருப்பதில்லை; அல்லது ஊக்கம் குறைந்தவர்களாகவோ, கூச்சம் மிக்கவர் களாகவோ இருக்கிருர்கள்; அல்லது பிறரோடு பழகத்தெரிவ தில்லை; உரக்கப் பேசிக் கூச்சலிடுபவர்களாகவோ எதிர்த்துப் போராடுபவர்களாகவோ தற்பெருமை பேசுபவர்களாகவோ தன் பக்கம் பிறர் கவனத்தைத் திருப்பும் நாட்டம் உள்ளவர்களாகவோ இருக்கிருர்கள். கவலை பாய்ந்தவர்களாக இருந்து அலைச்சல் படுவது போன்ற செயல்களால் இந்த இயல்பை வெளிக்காட்டும் குழந்தைகளிடமும் பிறரால் ஏற்கப்படும் இயல்பு இருப்பதில்லை.

தன்னுடைய பிரச்சினைகளிலேயே ஆழ்ந்து முழுகியிருக்கும் குழந்தையினிடமும் பிறரைக் கவரும் இயல்பு இருக்காது. கவலையால் பாதிக்கப்பட்டோ வேறு காரணங்களாலோ மன அமைதியை இழந்திருந்த குழந்தைகள் சிகிச்சை பெற்றுக் குணமடைந்தபின் பிறரிடம் பழகும் இயல்பிலும் தங்கள் மனவெழுச்சி நிலைகளிலும் முன்னேற்றம் அடைந்ததாகத் தெரிகிறது. [காக்ஸ் (Cox), 1953].

நாம் இப்போது காட்டிய இயல்புகள் பொதுவாகப் பலரால் விரும்பி ஏற்றுக் கொள்ளப்படுகின்றன. என்ருலும் ஒரு குழந்தை மற்ருெரு குறிப்பிட்ட வேறு ஒரு குழந்தையால் கவரப்படச் சில சிறப்பியல்புகளும் தேவைப்படுவதாகத் தெரிகிறது. தேவை, சுயநலம், பிறரிடம் சிரத்தை போன்ற பல அம்சங்களே இச் சிறப்பியல்புகளாகும். பொதுவாகச் சரளமாகப் பழகப் பிறரால் ஏற்கப்படும் குழந்தையினிடம் பொதுவாகச் சில இயல்புகள் இருக்கவேண்டும். என்ருலும் இவை மிகையாதல் கூடாது.

---

[67] இந்த ஆராய்ச்சி சம்பந்தமான விவரங்களை பானியும், பவலும் (Bonney & Powell, 1953); நார்த்வே (Northway 1944a, 1944b) டன்னிங்டன் (Dunnington, 1957); மக்கெண்ட்லசும், மார்ஷலும் (McCandless & Marshall, 1957); மார்ஷலும் மக்கெண்ட்லசும் (1957) ட்ரென்ட் (Trent, 1957); இவர்கள் நூல்களில் காண்க.

அவனுக்கு மற்றவர்களிடம் நம்பிக்கை இருக்க வேண்டும்; ஆனால் மிக வெளிப்படையாக அவன் தன் ஆர்வத்தைக் காட்டலாகாது. அவன் சுறுசுறுப்பாக இருப்பான்; ஆனால் அளவுக்கு மீறிய சுறுசுறுப்பல்ல. அவன் தன்னம்பிக்கை உள்ளவனாக இருப்பான்; ஆனால் தற்பெருமை பாராட்டமாட்டான்.

குழந்தைகளிடம் உள்ள பிறரைக் கவரும் இயல்புகளைப் பற்றி நாம் ஆழ்ந்து ஆராய்வோமானால் அவற்றுக்குப் பல பொருள் இருப்பதை ஒரு வேளை நாம் காணக் கூடும். தான் விரும்பும் மூன்று குழந்தைகளின் பெயரை ஒரு குழந்தை சொல்லுமானால் அவற்றுள் ஒன்றை அது மிக அதிகமாக விரும்பலாம்; மற்ற இரண்டினிடமும் ஏதோ ஓரளவு விருப்பமே இருக்கலாம். தான் மற்றொரு குழந்தையை மனதார விரும்புவது அது அவனை நண்பனாகக்கொள்ளக் காரணமாகலாம். ஒரு குழந்தை அந்த வயதுக் குழுவில் முன்னணியில் நிற்பதாலும் தக்க இனமாகத் தோன்றுவதாலும், ஒரு குழந்தை அத்தகையவனை விரும்பி ஏற்கலாம். ஒரு குழந்தைக்கு நிலை உயர்வு இருப்பதைக் கொண்டே அவனிடம் விருப்பம் தோன்றுவிட்டாலும் அவன் ஏற்றுக்கொள்ளப்படலாம்: கீஸ்லர் (Keislar, 1953).

ஒருவரோடொருவர் பழகும்பொழுது, தங்கள் உறவுகளிலும் நட்புமுறையிலும் அவர்கள் காட்டும் வேற்றுமைகளை ஆராய்ந்தால், அவர்கள் ஒருவரை ஒருவர் மதிப்பிடுவதில் நுண்ணறிவு ஈவுக்கு மதிப்பு இருப்பதில்லை, என்பது விளங்குகிறது. பள்ளிக் கூடத்தார் மதிப்பிடும்போது இந்த ஈவு அதிக மதிப்புப் பெறுகிறது: [லாஃப்லின்-(Laughlin)1953.] குமரப் பருவ மக்களை ஆராய்ந்த போதும் நுண்ணறிவு ஈவுக்கும் கவர்ச்சி இயல்புக்கும் நேர்வகைத் தொடர்பு காணப்படவில்லையென்று, எச். ஈ. ஜோன்ஸ், (H. E. Jones) கூறுகிறார்.

இணையாளர்க்குழு நிலையின் முரணுமையையும் மாறுபாட்டையும் பாதிக்கும் ஏதுக்கள்

காலப் போக்கில் குழந்தையின் இயல்பு ஒருபடித்தாகவே இருக்குமாதலால் ஒரு குழந்தை, தன் வயதுக் குழுவினருடன் கொண்டுள்ள உறவில் ஒரு நிலைத்த பண்பை எதிர்பார்க்கலாம். அது மட்டும் அல்ல; தன் வயதுக் குழுவினர் ஒருவனை எந்த அளவு கோலைக் கொண்டு (இயல்புகளைக் கொண்டு) மதிப்பிடுகிறார்களோ அந்த அளவுகோலும் குமரப் பருவம்வரை கூடிய மட்டும் நிலைத்ததாகவே இருக்கும். (அவன் வேறு வேறு

பண்புகளை அளவுகோலாகக் கொண்ட பல குழுக்களுக்கு மாறிக் கொண்டே இருந்தாலொழிய). முதிர்ந்தோர் சிறுவர்களை-முக்கிய மாகப் பள்ளிக்கூடத்தில்-மதிப்பிடும் அளவுகளும் பெரும்பாலும் நிலைத்தனவாகவே இருக்கும். ஒரு குழந்தைக்குக் கிடைக்கும் பெயர் அவனுடைய தகுதிக்கு ஏற்றதானாலும் சரி, அல்லவானாலும் சரி, அது கடைசி வரை அவனைச் சார்ந்தே நிற்கும். குழந்தை ஒன்றை அதன் ஆசிரியர் மதிப்பிடும் மதிப்பும் ஒவ்வோர் ஆண்டும் மாறுமலே அவனைத் தொடரும். அதுவும் குழந்தை 'ஒரு பிரச்சினைக் குழந்தை' என்று பெயர் சூட்டப்பட்டு விட்டாலோ இந்த மதிப்பு நிச்சயம் தொடரும் [டக்கர் (Tucker), 1937].

தன் குழுவுக்குள்ளேயே ஒரு குழந்தையை இறுகச் செய்ய முயல்கிறது இன்னோர் ஏது; ஏற்பது அல்லது மறுப்பது, ஆரம்பத்தில் ஏற்புக்கோ மறுப்புக்கோ காரணமாக நின்ற இயல்புகளையே பலப்படுத்துகிறது. ஏற்கப்பட்ட குழந்தை தான் ஏற்கப்பட்டதையே ஊன்று கோலாகக் கொண்டு முன்னேறுகிறது. குழந்தை ஒன்று பாசாங்கு செய்து தன்னைப் பிறர் ஏற்கும்படி செய்யாமல் இருந்தால், தான் ஏற்கப்பட்டதற்கு மூலகாரணமான சமநிலையும் தன்னம்பிக்கையுமே அதன் முன்னேற்றத்துக்குத் துணை புரியும். விலக்கப்பட்ட குழந்தையோ தான் விலக்கப் பட்டதையே நினைத்து ஏங்குவது இயல்புதான். விலக்கப்படும் அநுபவம் காரணமாக, தான் விலக்கப்படுவதற்கு மூல ஆதாரமாக இருந்த அந்த இயல்புகள் பலம் பெறுமே அன்றி அவை மறைய மாட்டா.

தன்னைத்தானே வளர்த்துக்கொள்ளும் இயல்புடைய ஏற்கப் படுதல் அல்லது விலக்கப்படுதலுக்குக் காரணமான ஆற்றல்களைப் பற்றி ஆராயும்போது, குழந்தை ஒன்று தன்வயதுக் குழுவினரோடு கொள்ளும் உறவிலும் விதியின் தலையீடு உண்டோ என்றுதான் எண்ணத் தோன்றுகிறது. குழந்தை ஒன்றுக்குத் தன்வயதுக் குழுவினரோடு ஏற்படும் உறவின் நன்மை தீமைகள், 'உள்ளவ னுக்கு மேலும் கொடுக்கப்படும்; இல்லாதவனிடமிருந்து உள்ளதும் பிடுங்கிக்கொள்ளப்படும்' என்ற விதியைப் பின்பற்றுவ தாகவே தோன்றுகிறது. 'நற்பேறு சக்கரம், ஆரம்பத்தில் சுற்றும் சில சுற்றுக்களுக்குப் பின் என்றுமே அதே போக்கில் ஒன்று மேல் நோக்கியோ (நற்பேறு நோக்கி) அல்லது கீழ்நோக் கியோ (அவப்பேறு நோக்கி)தான் செல்லுமா?' என்று கேட்கத் தான் தோன்றுகிறது. இதற்குப் பதில், பதில் சொல்லுபவரின் மன நிலையையும் சமயக் கொள்கையும் பொறுத்ததாகவே இருக்கும். குழந்தைஒன்று வீட்டுச் சூழ்நிலையை விட்டு நீங்கி, தன் வயதுள்ள

வர்'தன் ஆசிரியர் என்ற அந்நியர் சூழ்நிலைக்கு மாற நேரும்போதே அவன் விதி, மரபுநிலை இயல்பு, புகட்டிய அறிவு அல்லது பெற்ற அறிவு என்ற ஆற்றல்கள் காரணமாக ஓரளவு நிச்சயிக்கப்பட்டுத் தான் விடுகிறது என்று நாம் எண்ண இடம் இருக்கிறது. ஒரு குழந்தையின் நிலை எப்படி இருக்கக் கூடுமோ அப்படி நிலை பெருமல் செய்ய நான்கு ஏதுக்களாவது உள்ளன ;

முதலாவது : நிகழ்ச்சிகள், தம் போக்கிலேயே விடப் பட்டாலும், காலப் போக்கின் காரணமாக ஒரு குழந்தையை மற்றக் குழுக்குழந்தைகள் மதிப்பிடும் மாதிரியில் கணிசமான மாறுதல் ஏற்படாமல் இராது ; ஓர் ஆண்டுக்கும் அடுத்த ஆண்டுக்கும் எடுத்த சமூக உறவு அளவுக் குறிப்புகளின்படி இவற்றுக்கு இடையே மதிப்பு உயர்ந்திருப்பது தென்பட்டாலும், அந்த உயர்வு, +1 என்ற முறையில் இல்லை. இந்தச் சமூக உறவு அளவு முறையின் குறிப்புகளில் ஒரு சமயம் ·60 என்ற இணைப்பும் மற்றொரு சமயம் ·70 என்ற இணைப்பும் தென்படுமானால், குழுவில் உள்ள தனிக் குழந்தைகள் சிலவற்றின் இயல்பு அல்லது நிலையில் மாறுபாடு ஏற்பட்டிருப்பதையே இது காட்டும். இந்த மாறுதல் வெறும் இடம் மாறுதலாக இருக்குமே அன்றி, நிலையின் தலைகீழ் மாறுதலாக (குழுவின் உயர்ந்த நிலையில் இருப்பவன் அடிநிலைக்கோ, நேர்மாறுகவோ மாறுவதுபோல்) இராது. ஆனால், இதனால் ஒன்று நன்கு விளங்குகிறது. சமூகச் சூழ்நிலை ஓரளவு உறுதியானதானாலும் மாறும் தன்மையும் அதற்கு உண்டு என்பது.

இரண்டாவதாக : மற்றக் குழந்தைகளால் விலக்கப்படும் தம் குழந்தைகளின் சூழ்நிலைகளை மாற்றுவதில் பெற்றோர்கள் அக்கறைகொண்டால், நிறைய உதவி புரிய முடியும்.[68]

மூன்றுவதாக : குழந்தையின் பருவ மாறுதலும் அதாவது இளம் முதிர்பருவத்தை அடைவது-அதன் நிலையில் மாறுதலை உண்டாக்கலாம்.

நான்காவதாக : குழந்தையின் உடல், மனவளர்ச்சி காரண மான இயல்பு மாறுதல்களினாலும் நிலைமாறுதல் ஏற்படலாம். தன் வயதுக் குழுவில் வெகு தாமதமாக-அவசரமில்லாமல்-இடம்

---

[68] ஆசிரியர்கள், சமூக (உறவு) விளக்கப் படத்தின் அடியோட்டமாக உள்ளவற்றைக் கவனித்துக் குறையுள்ள குழந்தைகளுக்கு உதவ முன் வந்தால் ஆசிரியர்களுக்கு எவ்வளவு புது அநுபவங்கள் ஏற்படக்கூடும் என்பதைக் கன்னிங்காம், ரைலி (Cunningham & Riley 1951, 1953) என்பவர்களின் ஆராய்ச்சி அறிக்கை நன்கு காட்டுகிறது.

பெற்ற, தாமதப்போக்குள்ள சிறுவன் ஒருவன் திடீரென்று, அவன் வளர்ச்சி காரணமாக ஏற்பட்ட இயல்பு மாறுதலால் ஊக்கம் மிக்கவன் ஆகிவிடலாம்; இது அவன் நிலையை மாற்றிவிடும். குழந்தைகளின் வளர்ச்சி காரணமாக அவர்களுக்கு ஏற்படும் நோக்க மாறுதலும் நிலைமாறுதலுக்குக் காரணமாகலாம். இரண்டாம் வகுப்பில் சிறு குழுவான பிராடஸ்டன்ட் கிறிஸ்தவ மதத்தைச்சேர்ந்த இரண்டு பெண்கள் படித்தார்கள். அதே வகுப்பில் ஆதிக்கம் மிகுந்த பிராடஸ்டன்ட் மதத்தைச் சேர்ந்த சில பையன்களும் படித்தனர். இவர்கள் அந்தப் பெண்களிடம் முரட்டுத்தனமாக நடந்துகொண்டார்கள். இந்த ஏழு-எட்டு வயது முரடர்கள் அடிக்கடி அந்தப் பெண்களின் தலைப்பின்னலைப் பிடித்து இழுத்து அவர்களை அழவைப்பார்கள். அவர்களுக்கு ஆறுதல் சொல்லக்கூட யாரும் இல்லை. ஆனால், இதே இளைஞர்கள் குமரப் பருவத்தை நெருங்க நெருங்க, அவர்கள் இயல்பில் ஒரு மாறுதல் புகுந்தது. இந்த இரண்டு பெண்களும் அழகாகவும் திறமை மிக்கவர்களாகவும் இருந்தார்கள்; முன்பு-சிறுவயதில்-இந்த இயல்புகளைக் காணாத அச்சிறுவர்கள் கண்களில் இப்போது-பருவ மாறுதலால்-அப்பண்புகள் படத்தொடங்கின. எனவே அவர்கள் விரும்பத்தக்கவர்களாயினர். எல்லாப் பெண்களுமே தங்கள் தனிமையைப் போக்கிக்கொள்ளும் வண்ணம் தம்மிடம் இல்லாத அழகை எதிர்பார்க்கமுடியாது. குழந்தைப் பருவத்தில் சமூக உறவு சம்பந்தமாகக் குறைந்த ஆற்றலே பெற்றிருந்த ஒரு குழந்தை, பின் ஆண்டுகளிலும் சமூகத்தாரால் விலக்கப்பட்டு, இன்பம் பெறுதவனாகவே இருப்பான், என்று எண்ணிவிட முடியாது; இந்த நிலையைமாற்ற அவன் வளர்ச்சிக் காலத்தில் பல சூழ்நிலைகள் ஏற்படக்கூடும். உதாரணமாக, குழந்தைப் பருவத்தில் வெகு கூச்சம் உள்ளனவாகக் காணப்படும் குழந்தைகள், பிற்காலத்தில் இன்முகமான சமூக உறவோடு சுகவாழ்வு வாழ்வதைக் காண்கிறோம். (மாரிஸ் முதலியோர் Morris et al, 1954).

சமூக (உறவு) விளக்கப்படத்தின் அடிப்படை உண்மை (357 ஆம் பக்கத்திலுள்ள) சமூக (உறவு) விளக்கப்படம் தன்னளவில் என்ன முடியுமோ அதை நன்கு தெளிவுபடுத்திவிடுகிறது. என்றாலும், எந்தக் குழந்தைகளின் சமூக உறவாற்றலை இது அளக்கிறதோ அவற்றைப்பற்றிய அந்த அறிவின் முதற்படி வரையில்தான் இது போகமுடியும். 'தனிக்குழந்தை ஒன்றைப் பொறுத்தமட்டும் இதன் பயன் என்ன?' என்று நாம் ஆராய்வோமானால், பல சிக்கலான பிரச்சினைகள் எழுகின்றன. 'எந்தக் குழந்தை சமூக உறவாற்றலில் முன்னணியில் நிற்கிறதோ அது நன்றாக மகிழ்ச்சியோடு இருக்கிறது; சமூகத்தால் ஏற்கப்படாத

குழந்தையோ அப்படிச் சௌகரியமாக இருப்பதில்லை' என்ற உண்மையைப் பொதுவாக இந்தச் சாதனம் காட்டலாம். என்றாலும் தனிக் குழந்தை ஒன்றின் சமூக உறவாற்றல் நிலையை நிச்சயமாக அறிய நமக்கு இந்தச் சாதனம் மட்டும் போதாது. நாம் குழந்தையின் இயல்பையும் கவனிக்கவேண்டும். அதே வயதுக் குழுவினர் குழந்தையை மதிப்பிடும் அளவுகோலையும் கவனிக்கவேண்டும். தன் சம வயதினரால் ஏற்கப்படாத குழந்தை ஒன்றினிடம்-பரந்த நோக்கோடு பார்க்கும்போது மிகப் பாராட்டத் தக்க பல இயல்புகள் காணப்படலாம். அவனிடம் உள்ள இயல்புகள் ஒரு குழுவினருக்குப் பிடிக்காவிட்டாலும் மற்றொரு குழுவினரால் பாராட்டப்படலாம். அளவுக்கு மீறிய அறிவுத் திறமைகொண்ட ஒரு குழந்தையின் ஆராய்ச்சியில் இந்த உண்மை வெளிப்பட்டதாக ஹாலிங்ஸ்வொர்த் (Hollingsworth, 1926) சொல்கிறார். சராசரி அறிவுமட்டுமே பெரும்பாலாக உள்ள வகுப்பில் இந்தச் சிறுவன் தனிமையாகவே நிற்க நேர்ந்தது. ஆனால் இவனை அறிவுத்திறமை பெற்ற மாணவர்கள் வகுப்புக்கு மாற்றியவுடன் அவர்கள் இவனை மிக விரும்பி ஏற்றுக்கொண்டனர். ஒரு குழுவால் ஒதுக்கப்பட்ட மேதை ('Professor') மற்றொரு குழுவினரால் நண்பனாக-சம அறிவுடையவனாக-வரவேற்கப்பட்டான்.

இந்தக் குழந்தை விஷயத்தில் நாம் இப்படிக் கேட்கலாம்: 'அவன் அவ்வளவு அறிவாற்றல் உள்ளவன் என்பது உண்மையானால், தன் சூழ்நிலையில் எவ்வாறு பழகுவது என்று அறிந்து, தானும் சரியான பேர்வழிதான் என்று தன்னைக் காட்டிக்கொள்ள வேண்டிய திறமை ஏன் அவனிடம் தோன்றவில்லை?' சமூகத்தில் தக்க இடம் பெறுவதற்காகத் தன் திறமையைக் குறைத்துக் காட்டிக்கொள்ள ஒன்று அவன் விரும்பவில்லை, அல்லது அவனால் முடியவில்லை என்பதே இதற்கு விடை ஆகும்.

சில இளைஞர்கள் (முதிர்ந்தோர்களும்கூட) தங்கள் சூழ்நிலைக் கேற்பத் தங்களை அமைத்துக்கொள்ளும் திறமை உடையவர்களாக இருக்கிறார்கள். ஒரு வகுப்புக்கு இடை வகுப்பைத் தாவிவந்த ஓர் அறிவுமிக்க பையன், தன்னைப் புது வகுப்பில் உள்ளவர்கள் விலக்காமல் இருப்பதற்காகத் தனக்கும் மற்றவர்களைப்போன்ற திறமையே உண்டு என்று பாசாங்கு செய்து-நடித்து-வெற்றியும் பெற்றுவிட்டான். உதாரணமாக-எப்பொழுதாவது சில பெரிய பையன்கள் ஒரு வார்த்தைக்குச் சரியாக எழுத்துக்கூட்டத் தவறி விட்ட பிறகு அடுத்தவனாகிய தானும் வேண்டுமென்றே தவறு செய்வான். ஆசிரியரிடமிருந்து திட்டுப்பெற்றாலும் தவறில்லை;

உடன் படிப்போர்களின் வெறுப்புக்கு ஆளாகக்கூடாது என்பது அவன் நோக்கம். தன் சூழ்நிலையில் இருந்த சிறுவர்கள் இலக்கண வரம்புக்கு உட்படாத கொச்சைப்பேச்சே பேசுவதைக் கண்ட ஒரு சிறுவன், தானும் அவ்வாறே பேச முற்பட்டு, அவர்களோடு நன்கு பழகும் வழியை வகுத்துக்கொண்டான் (9–ஆம் அத்தியாயத்தில் குறிப்பிட்ட பையன்). எழுத்துக் கூட்டுவதில் வேண்டுமென்றே தவறுசெய்த சிறுவனைப்போலவே இவனும் தன் சூழ்நிலைச் சிறுவர்களின் நிலைக்கு இறங்கவேண்டி ஒரு தியாகம் செய்யத் துணிந்தான். ஆனால் பல உதாரணங்களில் இப்படி இறங்கித் தியாகம் செய்வதைச் சிறுவர்கள் விரும்புவதில்லை அல்லது செய்ய முடிவதில்லை என்றே தெரிகிறது. அவர்கள் மனத்தில் இறங்குவது சரியா அல்லவா என்ற போராட்டம் இடம் பெற்றுவிடுமானால் (தங்கள் திறமையின் மதிப்பைப்பெற்ற அவர்கள் வெகு உயர்வாக எண்ணிவிடுவார்களானால்) சமூகப் பொருளாதார நிலையில் உயர்ந்த அல்லது தாழ்ந்த நிலையில் உள்ள குடும்பங்களில் இருந்துவரும் குழந்தைகள், தம் குடும்பநிலைக்கு மாறுபட்ட குடும்ப நிலையிலிருந்துவரும் குழந்தைகளோடு பழக நேரிடும்போது சில சிக்கல்கள் நேரத்தான் நேரும். உயர்ந்த பொருளாதார நிலைக்கு குடும்பச் சிறுவர்களுக்குச் சண்டையும், பூசலும் படபடப்பும் இவர்களுக்கு மறுதலைச் சூழ்நிலைச் சிறுவர்களுக்குப் பிடிப்பதுபோல் பிடிக்கவில்லை என்பதும், நல்ல மாணவன் என்று பெயர் பெற்ற ஒருவன் உயர்ந்த பொருளாதாரச்சூழ்நிலை மாணவனின் அவமதிப்பையே பொருட்படுத்தினான் என்பதும் தாழ்ந்த பொருளாதாரச் சூழ்நிலை மாணவனின் அவமதிப்பைப் பொருட் படுத்தவில்லை என்பதும் போப் (Pope, 1953) என்பவர் செய்த ஓர் ஆராய்ச்சியால் விளங்குகின்றன.

குழுவினரோடு பழகும்போது காணப்படும் ஒரு குழந்தையின் நடத்தைக்கு அடித்தளத்தை நாம் ஆராய்வோமானால், ஒவ்வொரு குழந்தை சம்பந்தமாகவும் நாம் ஒரு சிக்கலான நாடகத்தையே காணக்கூடும். சமூகத்தினால் ஏற்கப்படுதல் என்ற அளவுகோலின் உயர்ந்த முனையில் குழுவினரோடு சௌகரியமாகப்பழகும் இளைஞர்களையும், மன அமைதி உடைய இளைஞர்களையும் காண்கிறோம். என்றாலும் அக்குழுவினருள் புகழ்மிக்கவனாக இருக்கவேண்டுமானால் தியாகம் நிறையச் செய்யவேண்டி நேரும். புகழ் பெறுவதற்காகத் தன் நாணயத்தையே பணயமாக வைக்க நேர்ந்த ஒரு சிறுவனது வரலாற்றைப் படிப்போர் மனம் உருகும்படி கூறுகிறார்: விட்டன் பர்க் என்பவரும் பெர்க் என்பவரும் (Wittenberg & Berg, 1952). இத்தகைய தியாகம் ஒன்றை மனமறிந்து செய்யாமல்,

(முன்காட்டிய இரண்டு உதாரணங்கள் போல) குருட்டுத்தன மாகவே ஒரு சிறுவன் குழுவில் பெருமை பெறுவதற்காகச் செய்வானே யானால், இப்படிச் செய்து குழுவில் உயர்ந்து நிற்கும் அவனது நிலை, இவ்வாறு செய்யாமல் குழுவில் உறவுமுறையில் தாழ்ந்து நிற்கும் ஒருவனது நிலையைவிட இறங்கத்தக்கதாகவே இருக்கும்.

தனக்கென்று சில உறுதியான நோக்கங்களையும் தன் உரிமைபற்றிய நிச்சயமான எண்ணங்களையும் பெற்ற ஒரு சிறுவன், தன்னைத் தன் குழுவினர் எவ்வாறு மதிக்கிறார்கள் என்பதைப் பொருட்படுத்த மாட்டான். ஆனால் தன்னம்பிக்கை மிகக்குறைந்த, பிறர் மதிப்பைக்கொண்டே தன்னை மதிப்பிடும் இயல்புள்ள ஒரு சிறுவனை, பிறர் மதிப்பைப்பற்றி எப்போதும் கவலைப்பட்ட வண்ணம் இருப்பான். தனக்கென்று தன் நோக்கங்களைக்கொண்ட ஒரு குழந்தை குழுவினரின் உறவு விஷயத்தில் வரவரப் பின்னேறுவதாகத் தோன்றினால், தன் நோக்கத்தைப் பின்பற்றுவதற்கு வேண்டிய ஆற்றல் அவனிடம் மிகுந்து வருகிறது என்பதே இதன் பொருளாகும். தம் குழுவினரின் என்றாலும் அவமதிப்பைச் சற்றுமே பொருட் படுத்தாத மனபலம் படைத்தவர்கள் மிகச்சிலரே யாவர். அவப்பேறு வசமான ஆளுமை இயல்புகள் காரணமாகவோ, அந்தச்சமயத்தில் தன்னிடம் கண்ட குழுவினர் விரும்பாத இயல்புகள் காரணமாகவோ (கூரிய அறிவும் ஆற்றலும்) தன் குழுவினரால் விலக்கப்பட்ட ஒரு சிறுவன் பெரியவனாகும்போது, அவன் மனத்தில் ஒரு கசப்புக்குறி இருக்கத்தான் இருக்கும்.

போட்டியும் ஒத்துழைப்பும்

போட்டிக்கும் ஒத்துழைப்புக்கும் இடையே பல பொதுத் தன்மைகள் உள்ளன; வெளிப்பார்வைக்கு ஒத்துழைப்புச் செயல்களாகவோ, போட்டிச்செயல்களாகவோ தோன்றுபவை களின் மூலகாரணங்கள் பலவகையாக இருத்தல் கூடும். ஒருவன் மற்றொருவனுக்குச் சமானமான மதிப்பைப்பெறவோ, நிகழ்த்தும் போராட்டமும், பந்தயமும்; பிறர் தேடும் பொருள்கள், புகழ், மதிப்பு, ஆற்றல்கள், பொருமைகள் இவற்றைத் தாமும்பெற வேண்டும் என்பதற்கான போராட்டமுமே போட்டி என்பதனுள் அடங்கும். பொது நோக்கம் அல்லது இலட்சியம் ஒன்றைக் கொண்ட, பொது முயற்சி ஒன்றில் எல்லோரும் இணைந்து செயல் புரிதலே ஒத்துழைப்பாகும்.

போட்டி, ஒத்துழைப்பு இரண்டும் சில அம்சங்களில் முரண் பட்டவையானலும், எப்போதுமே இப்படி இருப்பதில்லை; இரண்டுமே ஒரு பெரிய திட்டத்தின் சாதன அம்சங்களாக அமைவதும் உண்டு. பல போட்டி விளையாட்டுக்களில் ஒத்துழைப்புக்கு நிறைய இடம் இருக்கிறது. இதுபோலவே சில ஒத்துழைப்புத் திட்டங்களிலும் போட்டிக்கு நிறைய இடம் இருக்கிறது. உதாரணமாக, கால்பந்து (அல்லது பேஸ்பால்) விளையாட்டில் போட்டி நிறைய இருக்கிறது. என்றாலும் இருகட்சியாரும் ஒரு நோக்கத்துக்காக ஓரிடத்தில் கூடிச் சில விதிகளுக்குக் கட்டுப்படுவதில் நிறைய ஒத்துழைப்பும் இருக்கிறது.

தனது திறமைகளைக் கண்டுபிடித்து அறிந்துகொள்ளவும், தனது ஆற்றல்களைச் சோதித்துக் கொள்ளவும் போட்டி, ஒத்துழைப்பு இரண்டுமே குழந்தைகளுக்கு வாய்ப்பை அளிக் கின்றன. இரண்டு சிறுவர்கள் பந்தய ஓட்டம் ஓடும்போது, தன் பெருமையை நிலைநாட்டும் நோக்கம் ஒன்றே முன் நிற்கும் என்பதல்ல; அவன் ஆற்றலைச் சோதிக்கும் செயலும் நடைபெறு கிறது.

போட்டி

ஆரம்பப்பாடசாலையில் புகும் குழந்தைகள்-நம் பண்பாட்டுப் படி-போட்டியிடும் நிலைமையிலேயே இருக்கிறார்கள்; ஆனால், ஒவ்வொருவர் போட்டியின் கடுமையும் ஒவ்வோர் அளவில் இருக்கும்-ஏற்றக் குறைவாக. போட்டியைத் தேர்ந்துகொள் வதிலும் இவர்களிடம் வேற்றுமை காணப்படும். பல வகுப் பறைகளிலும் ஒரு குழந்தை எவ்வளவு முறை 'சுதந்திரமான' விவாதங்களில் கலந்து கொண்டது என்பதை ஓர் ஆராய்ச்சி (வெளியிடப்பெறுதது) கூறுகிறது. தமக்கும் விவாதம் புரிய ஒரு வாய்ப்புக்கிடைக்க வேண்டுமென்று போட்டியிட்ட குழந் தைகள் ஒவ்வொரு வகுப்பிலும் போட்டிக் கடுமைமிக்க இரண்டொரு சிறுவர்கள் இருந்தனர். இவர்களே ஒவ்வொரு நாளும் தமக்குள் விவாதத்தைப் பங்கிட்டுக்கொண்டனர். தம் வகுப்பில் பிற மாணவர்களுக்குத் தம் பேச்சைப் பிறர் கேட்கக் கிடைத்த வாய்ப்பைவிட அதிகமான வாய்ப்பை அவ்வகுப்பில் உள்ள இரண்டொருவர் மட்டும் தினமும் பெறுவதில் வெற்றி பெற்றனர். போட்டியிடுபவர்களைத் தேர்ந்தெடுப்பதில் சில சிறுவர்கள் அதிக நம்பிக்கை காட்டினர். ஒரு வகுப்பில் இருவர், தினந்தோறும் மற்றவகுப்பு மாணவர்களை எல்லாம் பேச்சுப் போட்டியில் வென்று வந்தனர். ஒரு நாள் இந்த இருவரில்

ஒருவர் வகுப்புக்கு வரவில்லை. எனவே மற்றொருவனுக்குப் போட்டி இல்லாததால் பேச்சில் நல்ல விருந்து கிடைக்கும் என்று எல்லோரும் எண்ணினர்கள். ஆனால், இது நடக்கவில்லை. அவன் எல்லோரும் எதிர்பார்த்ததற்கு விரோதமாகப் பேசாமல் இருந்து விட்டான். மறுநாள் அவன் துணைவன் வந்தவுடன் இருவரும் சேர்ந்து வெளுத்துக் கட்டிவிட்டார்கள். சிறுவர்கள் இருவரும் வகுப்பு மாணவர்களோடோ, ஆசிரியரோடோ போட்டி போடவில்லை; தமக்குள் போட்டியிட வகுப்பறையை ஒரு வாய்ப்பாகக் கருதினர் என்பது விளங்கிற்று.

பள்ளிக்கூட முயற்சிகளில் போட்டி, ஊக்குவிக்கும் சாதனமாகும்

போட்டி தோன்றுவதற்கு ஆரம்பநிலைக்களம் பள்ளிக்கூடம் என்று நினைக்க முடியாதுதான். என்றாலும், வெளி ஊக்கம் தேவைப்படும் சில பள்ளிக்கூடப் பிரச்சினைகளை மாணவர்கள் தாக்கி முடிவுகாணப் போட்டிகளுக்குப் பள்ளிக்கூடங்கள் நிறையச் சலுகை காட்டுகின்றன; போட்டிகளைத் தூண்டவும் தூண்டுகின்றன. அதுவும் மாணவர்களைக் கவராத, அவர் களுக்குப் பயன் தெரியாத பிரச்சினைகள் விஷயத்தில் போட்டி நல்ல கருவியாகப் பயன்படுகிறது. பல பள்ளிக்கூடங்களில் போட்டியும் பள்ளிப்படிப்பும், 'நீ இல்லை என்றால் நான் இல்லை' என்ற முறையில் இணைந்து நிற்கின்றன. படிக்கும் முயற்சியைத் தூண்டும் அளவுக்கு இந்தப் போட்டி நல்லதுதான்; பயனுள்ளது தான்; என்றாலும், கற்றலில் ஆர்வம் உண்டாக்கும்போது இந்த இணைப்பு சிறந்ததே; ஆனால், கற்கப்படுவதன் கருத்தைவிடக் கற்கும் **அளவையே** வற்புறுத்தினால் இது சிறந்ததாகாது. போட்டி, ஒரு தூண்டுதலாகிறது; அறிவு சார்ந்த குதிரைப் பந்தயத்துக்குப் பழக்குவதுதான் படிப்போ என்ற ஓர் ஐயத்தை இது எழுப்புகிறது. பள்ளிக்கூடப்போட்டி சிலசமயங்களில் வெறும் கேலிக்கூத்து நிலைக்கு வந்துவிடுகிறது. முன்னேற்றம் மிகுந்தது என்ற பள்ளிக்கூடம் ஒன்றில் நடந்த வெகு கடுமையான போட்டிக்காட்சி ஒன்றை இந்நூல் ஆசிரியர் கண்டார். போட்டியின் தீங்குகள் எவை என்று காட்டுவதற்காக, மாணவர் களுக்குள் போட்டி!

ஒத்துழைப்பு, போட்டி இரண்டு வகைத் தூண்டுதல்களின் முரணான நெருக்கடிகளையும் மாணவர்கள் சமாளிக்க நேருகிறது. ஒத்துழைக்கும்படி மாணவர்கள் தூண்டப்படுகிறார்கள்; மாணவர்கள் ஒத்துழைப்பாற்றலைக் குறிக்கும் பகுதி கொண்ட

முன்னேற்ற அறிக்கைகளே சில பள்ளிகளில் இருக்கின்றன. என்ருலும் இதே பள்ளிகளில் போட்டித் தூண்டுதல் நெருக்கடியும் வெகு அதிகமாகவே இருக்கிறது. 'போட்டிச் சூழ்நிலையில் ஒத்துழைப்பது எப்படி? ஒத்துழைப்புச் சூழ்நிலையில் போட்டியிடுவது எப்படி?' என்ற பிரச்சினை மாணவர்களின் முன் நிற்கிறது.

போட்டி நிலைக்களனைத் தேர்ந்தெடுத்தல்

சமூகச் சூழ்நிலையில் குழந்தையின் போட்டி ஆற்றல், பல நிபந்தனைகளால் தூண்டப்படுகிறது. நாள் ஏற ஏற, மற்றவர் களோடு ஒப்பிட்டுத் தன்னை மதிப்பிட்டுக்கொள்ளும் தேவை தோன்றுகிறது. பிறரோடு சமநிலை பெறுவதாலோ, பிறரை மீறுவதாலோ, தானே தன்னைப்பற்றிக் கொண்ட மதிப்பைக் காப்பாற்றிக்கொள்ளும் அவசியமும் நேரிடுகிறது.

சில குழந்தைகள் வாழ்க்கையில் எல்லா அம்சங்களிலும் போட்டியிடும் இயல்புள்ளவைகளாக இருக்கின்றன. வேறு சிலரோ போட்டிக்கெனச் சிறப்பாக சில அம்சங்களை மட்டுமே தேர்ந்துகொள்ளுகிருர்கள். வேறு சிலரோ போட்டிக்கே முழுக்குப் போட்டு விடுகிருர்கள். படிப்பதிலோ எழுத்துக் கூட்டுவதிலோ தான் பிறரோடு போட்டியிட்டு வெல்ல முடியாது என்பதை அடிக்கடி தன்அநுபவத்தால் அறிந்த ஒரு சிறுவன், இந்த அம்சங்களில் போட்டியிடுவதையே மறந்துவிடுவான். இந்த அம்சங்களில் முன்னணியில் நிற்கவேண்டும் என்ற ஆசையே இல்லாதவனைப்போல் அவன் தோன்றலாம். அவன் முன்னேற்ற அறிக்கைத்தாளில், 'தகுந்த ஊக்கம் இல்லை'; 'ஆற்றலுக்கு ஏற்ற உழைப்பில்லை' என்பது போன்ற மதிப்புரைகள் இடம் பெறலாம். இவனோடு போட்டியிட்டு வென்றவர்களிடம் போட்டி மனப்பான்மை எவ்வளவு கடுமையாக இருக்கிறதோ அவ்வளவு கடுமையாகவே இவனிடம் ஆரம்பத்தில் போட்டி மனப்பான்மை இருந்திருக்கும். இவனுடைய தோல்வியினல் ஏற்பட்ட ஏமாற்றத்தின் கடுமையும் மற்றவர்களின் வெற்றிப் பெருமிதத்தின் அளவுக்கு இருந்திருக்கும். குமரப்பருவ மாணவர் ஆராய்ச்சியில் போட்டிக்கென்று சில அம்சங்களை மட்டுமே தேர்ந்துகொள்ளும் மனப்பான்மை தென்படுவதற்கும் சான்று இருக்கிறது. ஆனல் பள்ளிக்கூடத்தில் அவர் வெற்றி பெற்ற கலை அம்சங்கள், விளையாட்டுக்களில் பெற்ற வெற்றி இவற்றுக்குள் எந்தவிதத் தொடர்பும் இல்லை என்பதையே இந்தத் தேர்வுகள் காட்டுகின்றன. இப்படித் தொடர்பு இல்லாததன்

பொருள் பள்ளிக்கூடப் பாட வெற்றி, பள்ளிக்கூட விளையாட்டு வெற்றி இவைகளில் மறைந்திருக்கும் ஆற்றல்களுக்குள் அடிப்படைத் தொடர்பு இல்லை என்பது மட்டுமன்றி, தனித்தனி மாணவர்கள் 'இந்த இரண்டுள் ஒன்றில் மட்டுமே தங்கள் ஆற்றலைக் காட்ட முனைகிறார்கள்; இரண்டிலும் அல்ல' என்பதும் ஆகும்.

போட்டி, ஒத்துழைப்பு இவற்றின் விளைவுகள்

ஒத்துழைப்பின் பலன்கள் வெளிப்படை. உண்மையான ஒத்துழைப்புச் சூழ்நிலையில் மன அமைதியும் நட்பும் இன்பமும் இருக்கும்; போட்டிச் சூழ்நிலையில் இவைகள் மிகக் குறைவாகவே இடம் பெறும். ஒத்துழைப்புச் சூழ்நிலையில் தன்னிடமும் மற்றக் குழந்தைகளிடமும் உள்ள ஆக்க உணர்ச்சிகளை வெளியிடவும், அவற்றின் இன்பங்களை அநுபவிக்கவும் குழந்தைகளுக்கு நல்ல வாய்ப்பு உண்டு; நட்பின் இன்பத்தை அநுபவிக்கும் பேறும் கிட்டும். தன்னைத் தவிர மற்றவர்கள் எல்லாம் தன்னோடு போட்டியிடுபவர்கள் என்ற மனப்பான்மை காரணமாக ஒருவனுக்கு ஏற்படும் தனிமைச் சிறையிலிருந்து விலகி நிற்கும் வாய்ப்பும் இந்தச் சூழ்நிலையில் கிடைக்கும். நாம் இங்கே உண்மையான ஒத்துழைப்பைப் பற்றிப் பேசுகிறோம். இந்த ஒத்துழைப்பில் மிகச் சிறு அளவுக்குச் சுயநலம் இருக்குமானாலும் (எல்லா மனித முயற்சிகளிலும் இது இருந்தே தீரும்) பொதுநல நோக்கமே நிறைந்து நிற்கும்.

தனி நபர் என்ற நிலையிலும் சரி, போட்டிக்குழு ஒன்றன் அங்கத்தினன் என்ற நிலையிலும் சரி, போட்டி ஒரு குழந்தையைப் பாதிக்கிறது. குழுவின் அங்கத்தினன் என்ற முறையில் மற்றவர்களின் போட்டியால் குழந்தைக்கு நன்மையே ஏற்படுகிறது. உதாரணமாக: போட்டி முயற்சி காரணமாக விஞ்ஞானிகள் பல புது மருந்துகளைக் கண்டு பிடிக்கிறார்கள்; புதிது கண்டு பிடிப்பவர் பயனுள்ளவற்றைக் கண்டு பிடிக்கின்றனர். தொழில் நிலையங்களின் மூலம் செல்வப் பெருக்கத்துக்கும் வேலைக்கும் வாய்ப்புகள் ஏற்படுகின்றன. தன்னைச் சேர்ந்த குழுவினர் பலரைக் குழு ஒன்றனோடு போட்டியிட்டுத் தாங்கள் அழியாமல் காத்துக்கொள்ள ஒன்று சேர்ந்து முயலும்போதும் குழுவினுள் ஒருவனாகிய அவனும் நன்மை பெறுகிறான். போட்டியால் ஏற்படும் நன்மைகளைக் கூறுவதால் ஒத்துழைப்பால் இதனினும் அதிகமான அல்லது இதற்குச் சமமான நன்மைகள் ஏற்படாது என்பது பொருள் அல்ல. ஒருவன் தன் புகழிலேயே கண்ணும்

கருத்துமாக இருந்து குழுவின் பொது நலத்தில் அக்கறை கொள்ளாதபோதும் அவனது போட்டி முயற்சிகளால் குழுவில் உள்ள மற்றவர்களுக்கு நன்மை ஏற்படும் என்பதையே சொல்ல வந்தோம்.

தனி மனிதன் என்ற நோக்கில் பார்க்கும்போது போட்டியினால் நன்மையும் ஏற்படலாம், தீமையும் ஏற்படலாம்.

போட்டியின் நல்ல அம்சங்கள்

குழந்தை வளர்ச்சிக்குப் பலவகையில் போட்டி உதவுகிறது என்பதை நாம் முன்பே கண்டோம். பல வாய்ப்புகளில் போட்டி மனப்பான்மைமிக்க குழந்தையே நடுவனுகவும் தொழில்புரிய முடிகிறது; தன் ஆற்றலைப் பெருக்கும் முயற்சியில் இது ஒரு நல்ல துணை ஆகும். குழுவிலுள்ள பிறர் முன்னேற்றத்தின் வேகமும், அளவும் சிறுவன் ஒருவன் பின்பற்றுவதற்குரிய முன் மாதிரியாக நின்று அவனும் அவற்றைப் பெற்று அநுபவிக்க வழிகோலுகின்றன. தன்வீட்டு வேலையை விரைவிலும் திறம் படவும் செய்து முடிப்பது எப்படி? தன் வழக்கத்தை விட விரைவாக ஆடை அணிந்துகொள்வது எப்படி? தான் இறங்கிக் குளிக்கவே மிகக் கூசும் குளிர் அருவி ஒன்றில் இறங்கிக் குளிரைப் பொறுப்பதோடு, குளிப்பதை அநுபவிக்கவும் கற்பது எப்படி என்பவற்றையெல்லாம் பிறர் சாதனைகள் மூலம் இவன் அறிந்துகொள்வான்; விளையாட்டிலும் வேலையிலும் தன்னுள் புதைந்து நிற்கும் ஆற்றலைப் பயன்படுத்தும் வழி அவனுக்குப் புரியும். வீட்டுக்கு வெளியே உள்ள பிறரோடு போட்டியிட நேரும்போது, தனது பண்புகளைப் பற்றி அவன் வைத்திருந்த மதிப்பை மாற்றி உண்மை மதிப்பை அறிந்து கொள்ள வாய்ப்பு ஏற்படும். தனது அண்ணனோடு ஒப்பிட்டுத் தன் ஆற்றலை ஒருவன் குறைவாக மதிப்பிட்டுக்கொண்டிருந்தாலும், குழந்தை மிகப்பெருமையாக வாழவேண்டும் என்ற பேராசைமிக்க பெற்றோர் குழந்தைக்கென வகுத்த சாதனை அளவு அவன் ஆற்றலுக்கு எட்டாததாக இருந்தாலும், இந்தப் போட்டி அவற்றைத் திருத்தி, அவன் உண்மை ஆற்றலை அவன் அறியத் துணை செய்யும்.

இதுமட்டும் அல்ல; போட்டி (முக்கியமாக ஒத்துழைப்புச் சூழ்நிலையில் ஏற்படுவது), பயனுள்ள (அல்லது தேவையான) பல முயற்சிகளுக்கு ஆக்கத்தைத்தரும். இந்த முயற்சிகள் போட்டி யில்லாத நிலையில் சலிப்பைத் தருபவைகளாக இருக்கலாம்.

போட்டியை நாம் விரும்பினாலும் சரி, விரும்பாவிட்டாலும் சரி முன்னேற்றத்துக்குப் போட்டி ஒரு நல்ல துணைதான்; சில விஷயங்களில், அதுவும் கல்விமுறையில், இதுவே சிறந்த முன்னேற்றத் துணையாகவும் பயன்படுகிறது.

போட்டியின் தீய பயன்கள்

போட்டியினால் தீய பலன்கள் ஏற்படவும் கூடும். வயதான குழந்தைகளின் போட்டி மறைந்த தம் ஆற்றலை வெளிப்படுத்தும் சாதனமாகவோ, குழு உறவு சம்பந்தமான புது முயற்சிகளாகவோ மட்டும் பெரும்பாலும் இருப்பதில்லை; இது ஏதோ ஒரு கட்டாய உந்துதலுக்கு உட்பட்டிருப்பதுபோல் தெரிகிறது.

பிறரை வெல்வதுதான் தன் மானத்துக்கு அழகு என்ற நோக்கம் வந்துவிட்டால், போட்டி தீய பலனையே தரும். எல்லோர் முன்னிலையிலும் எப்போதும் பிறரைவிடத் தன் முதன்மையை நிலைநாட்ட முடியாதபோதெல்லாம், தன்னம்பிக்கை இழந்து, தன்னைத் தாழ்வாக நினைக்கும் இயல்பு ஏற்படும்போதும் போட்டி தீய பலனையே தரும். சிறுவனிடம் பழிவாங்கும் இயல்பு மூளைத்துவிட்டாலோ, தான் போட்டியிடும் பிறர் துன்பம்கண்டு மகிழும் இயல்போ, அவர்கள் தோல்வி கண்டுகளிக்கும் இயல்போ ஏற்பட்டுவிட்டாலும், போட்டி தீமையே தரும். தான் வெல்ல முடியாதபோது தன்னிடமோ பிறரிடமோ கசப்பு அல்லது பெரு வெறுப்புத் தோன்றினாலும், பழிவாங்கும் நோக்கம் ஏற்பட்டாலும், தான் வெல்லமுடியும் என்று காட்டுவதற்காக வேட்டியை வரிந்து கட்டிக்கொண்டு, பல்லைக் கடித்துக்கொண்டு முயலவேண்டும் என்ற பிடிவாதம்-அந்தப் போட்டியால் தனக்கு நன்மை ஒன்றும் இல்லை என்று தெரிந்தபோதும்-ஏற்பட்டாலும் போட்டி ஒரு வெறியாக மாறிவிட்டது என்றுதான் சொல்லவேண்டும். வகுப்பு அதிகாரம் ஒன்றுக்குத் தேர்ந்தெடுக்கப்படுதல், குழு ஒன்றுக்குத் தலைமை தாங்குதல்போன்ற பதவிகளைப்பெற ஒரு சிறுவன் முயல்கிறான்; அவனுக்கு அந்தப் பதவிகளில் விருப்பம் இருப்பதோ, அப்பதவி கிடைத்தால் ஏதாவது நன்மை செய்யமுடியும் என்ற நம்பிக்கையோ இந்தப் போட்டிக்குக் காரணம் அல்ல; தான் வெல்லமுடியும் என்று காட்டுவது ஒன்றே நோக்கம் என்றால், போட்டி வெறியாகிவிட்டது என்பதைத் தெரிந்துகொள்ளலாம்.

போட்டியிடவேண்டும் என்ற தூண்டுதல் இயல்பாகவே இல்லாதவர்களையும் போட்டிக்குத் தூண்டி, தோல்வி என்ற பழியை அவர்கள்மேல் சுமத்தப் போட்டி பயன்படுமானால், அது தீமை

பயப்பதே ஆகும். படிப்பதில் இன்பம் காணும் ஒரு குழந்தை, தன் வகுப்பின் படிப்புப்பாடம் போட்டி மனப்பான்மையில் நடைபெறுவதைக் கண்டால், தன் படிக்கும் ஆற்றலைப்பற்றியே ஐயப்பட நேரலாம்.

மற்றவர்களை எப்படியாவது வென்று முன்னே நிற்பது அவசியம் என்ற நிச்சயம் ஏற்பட்ட ஒரு குழந்தையின் எல்லாச் செயல்களிலும் இந்தப் போட்டி மனப்பான்மையே முன்நிற்கும். மற்றொரு முதல் வகுப்பு (Grade A) வாங்கவேண்டும் என்ற ஒரு காரணத்துக்காகவே வகுப்பில் சேர்ந்து படிக்கும் ஒரு கல்லூரி மாணவன் மனப்பான்மைதான் இது. (தன் அறிவு வளரவேண்டும் என்ற நோக்கம் இல்லை ; அடுத்த முதல் வகுப்பு வாங்கவேண்டும் என்ற நோக்கம்தான்.) போட்டி இயல்பு காரணமாக வெளியுலகில் ஒருவனுக்கு மிக்க புகழும் மதிப்பும் கிடைக்கலாமாயினும், இந்த மனநிலை காரணமாக அவன் நல்லொழுக்கம் பாதிக்கப்பட இடமுண்டு. (ஆசிரியர்களிடையே இந்நூலாசிரியர் நடத்திய ஆராய்ச்சியிலிருந்து, தனிப்பட்ட சிலர் விஷயத்தில் கற்றல் என்பதற்கு வாழ்க்கைத்துணை என்ற நோக்கம் மாறி, கட்டாயப் போட்டி என்ற நோக்கமே வந்துவிட்டதாகத் தெரிகிறது.)

தமக்கென்று போட்டி மனப்பான்மையை மேற்கொள்ளும் சிலர், அதைப் பிறர்மேலும் சுமத்த முயலும்போது இந்தப் போட்டி நோக்கமே பொறுக்கமுடியாத ஒன்றாக ஆகிவிடுகிறது.

போட்டிமுறை அமலில் இருக்கும் இடத்தில் மாணவர்களை மதிப்பிடப் பயன்படும் அளவுகோல் பெரும்பாலும் குறுகிய நோக்கம் உடையதாகவும், ஒருவர் அல்லது சிலர் நிலைப்பின் படியே அமைவதாகவுமே இருக்கிறது. தாங்கள் எந்தப் போட்டிப் பாதையைப் பின்பற்றிப் புகழ்பெற முயன்றார்களோ அதே பாதையைப் புகழ்பெறும் வழியாக மாணவர்களுக்கும் வற்புறுத்தக் கூடும். போட்டித்திட்டம் ஒன்று குறிப்பிட்ட சில திறமைகள் சம்பந்தமாகவே செயல்புரியமுடியும். இப்படி நேருவதால் இது இயற்கைக்கு முரணாகி மிகச் சிலரை முன்னேற்ற மட்டுமே பயன்படும்.

படிப்பு முடிந்து ஒரு பள்ளியிலிருந்து வெளியேறும்போது, சில பள்ளிகளில் குறிப்பிட்ட சில மாணவர்கள் மட்டுமே-கூச்சத்தோடு-அடிக்கடி மேடையேறிப் பரிசுகளையும் பாராட்டுகளையும் பெறுவார்கள்—மற்ற மாணவர்களெல்லாம் மரியாதையாக அமர்ந்து, கைதட்டி அவர்களைப் பாராட்டவேண்டும். குறுகலான போட்டி முறையின் பலன் இங்கே தெளிவாக விளங்குகிறது.

பல பள்ளிக்கூடங்களின் பாடத்திட்டங்களில் போட்டியினால் ஏற்படும் வெற்றிக்கு (அல்லது தோல்விக்கு)ச்.சாதனம் வாய்மொழி தான்.வர்ண ஓவியம் தீட்டுதல், சங்கீதம், பொறிஇயல் இவற்றில் நல்ல கவர்ச்சியும் திறமையும் உள்ள மாணவர்கள்கூட, சரியான சொல் திறமை இல்லாவிட்டால் குறைந்த மதிப்பெண்களையே பெறுவர்.

பொறிஇயலில் நல்ல திறமைபெற்ற ஒரு மாணவனுக்குப் படிப்பதிலும் எழுத்துக் கூட்டுவதிலும் இருந்த திறமைக் குறைவு காரணமாகக் குறைவாகவே மதிப்பெண்கள் கிடைத்துவந்தன. மின்சார உற்பத்திக் கருவிகளையும் வேறு பொறிகளையும் தனித் தனியே பிரித்து, சரிபார்த்துத் திரும்பவும் இணைப்பதில் அவனை மீற அவன் வகுப்பில் யாருமே இல்லை என்றாலும் எழுதும் பரீட்சையில் அவன் பொறிகளின் பெயர்களைத் தவறாக எழுதியதால் இந்தச் செயல் திறமைக்கு மதிப்புக்கிடைக்கவில்லை.

வெறும் ஏட்டுப்படிப்பையே முக்கியமாகக் கொண்டவர்களின் காரணமாக சொல்திறமை ஒன்றையே போட்டிக்கு இலட்சியமாகக் கொள்ளும்வரையில், வேறு வகையில் (செயல் திறமை) நல்ல ஆற்றல் உள்ள வெற்றிபெறக்கூடிய மாணவர்களுக்கும் தோல்வி என்ற பழிதான் கிடைக்கும்.

போட்டியும் இரக்கமின்மையும்

குறுகிய போட்டி அளவுகளால் மாணவர்களை மதிப்பிடும் போது, அவர்கள் மனிதப்பண்புக்கு மதிப்பளிப்பதில்லை. பிறரை வெல்லும் திறமை ஒன்றுக்கே மதிப்பளிக்கிறார்கள். போட்டியில் சிக்கியபோது பல குறைபாடுகளோடு தொடங்கிய குழந்தை ஒன்று முடிவில் முதலாவதாக வரமுடியாவிடினும் வெற்றி பெறுகிறது. போட்டிச் சூழ்நிலையிலோ இத்தகைய குழந்தைகளுக்கு மதிப்பே கொடுப்பதில்லை. உண்மையில் நடுநிலைக்கு இட மிருந்தால் இத்தகைய குழந்தைகளே பரிசைப் பெறவேண்டும். பேச்சுப் போட்டியில் முதலாவதாக வெற்றிபெற்றவனை மதித்துப் போட்டி மனப்பான்மை பதக்கம் கொடுக்கிறது. என்றாலும், போட்டியில் சேர்ந்து தன் கூச்சத்தைவென்று பேசிய ஒரு மாணவன் வேறு யாரோ ஒருவனது திறமையை மீறவில்லை என்பதற்காக, அவன் சாதனைக்கு—கூச்சத்தை வென்றதற்கு—மதிப்புக்கிடைப்பதில்லை.

பள்ளிப் புது ஆண்டுத் தொடக்கத்தில், ஒவ்வொரு மாணவனுடைய போராட்டம், ஒவ்வொருவனும் அடைந்த வெற்றியின் அளவு, ஒவ்வொருவனும் கடந்த தடைகள், இவற்றையெல்லாம் ஒரு திரைப்படமாகக் காட்ட முடிந்து, நடுவர் சிலர் இதை ஆதாரமாகக் கொண்டு மாணவர்களின் திறனை மதிப்பிட்டால், பள்ளிக்கூடத்தில் அச்சிட்டு வைத்திருக்கும் பெயர்கள் அல்லாத பல பெயர்களை அவர்கள் மதிப்புக்கு உரியவர்களாகத் தேர்ந்தெடுக்கக்கூடும். நடைமுறைப் போட்டி அளவுப்படி ஒருவகை மதிப்பையும் புகழையும் பெருமல் புறக்கணிக்கப்பட்ட பல மாணவர்களின் பெயர்கள் இந்த நடுவர் மதிப்புக் குறிப்பில் இடம் பெற்றிருக்கும். ஒவ்வொரு குழந்தையின் வாழ்க்கை நாடகத்தையும் முற்றும் கண்ட நடுவர்கள் எல்லோரிலும் உயர்ந்தவன் என்று யாரையுமே தேர்ந்தெடுக்க ஒப்பமாட்டார்கள். இந்த நோக்குப்படி, ஒருவனுடைய போராட்டத்தின் கடுமையை நாம் எவ்வளவுக்கு அறிகிறோமோ அவ்வளவுக்கு அவனை வெல்ல வேண்டும் என்ற எண்ணமோ, அவன் தோல்வியால் இலாபம் அடைய வேண்டும் என்ற எண்ணமோ நமக்கு ஏற்படாது. வகுப்பில் இரண்டாவது அல்லது மூன்றாவது இடம்பெறும் அவனை வென்று முதல்இடம் பெற நமக்கு மனம் வராது. தாம் மாணவராக இருந்தபோது ஜான் கிரீன்லீஃப் விட்டியர் (John Greenleaf Whittier) என்பவர் கேட்ட ஒரு சிறு பாட்டில் இந்த இரக்க உணர்ச்சி மேலோங்கி நிற்கிறது; ஒரு மாணவி ஒரு மாணவனிடம் சொல்வதுபோல அமைந்தது; (தன் குற்றத்தை ஒப்புக்கொள்வது போல):

'நான் அந்தச் சொல்லுக்குச் சரியாக எழுத்துக் கூட்டியதற்கு வருந்துகிறேன். உன்னை வென்று மேலே செல்ல நான் விரும்பவில்லை. ஏன் தெரியுமா?-அவள் கண்கள் வெட்கத்தால் கீழ் நோக்கின-ஏன் தெரியுமா?-நான் உன்னைக் காதலிக்கிறேன்'. இதுதான் பாடலின் பொருள்.

பாடலின் தமிழாக்கம் இது:

'எழுத்தினைச் சரியாய்க் கூட்டிவிட்டேன்
இதனால் என் மனம் வருந்திடும் நீ
அழுந்திட நான்மேல் செல்லுவதை
அறவே வெறுத்திடும் என் நெஞ்சம்
ஏனெனில்—நாணம் முகம் கவிழ்க்க—
ஏனெனில் நீஎன் காதலனும்.'—

வயதான குழந்தைகளிடையே சச்சரவுகள்

ஒழுங்காகப் பள்ளிக்கூடம் போகத் தொடங்குவதற்கு முன் நிலையில் (குழந்தை வளர்ப்புப் பள்ளிச்) சிறுவர்களிடையே காணப்படும் சண்டை, பூசல்கள் ஆரம்பப் பள்ளிக்கு அவர்கள் மாறும்போதே ஓரளவு குறைந்து விடுகின்றன. என்றாலும், பல குழந்தைகளிடம் இந்தப் போராடும் இயல்பு அடிக்கடி தலைகாட்டும்; சில குழந்தைகளோ நீண்ட பகையே பாராட்டுவதும் உண்டு. குழந்தையின் இயல்பிலும் சூழ்நிலையிலும் ஏற்படும் பல மாறுதல்கள், வெளிப்படைச் சண்டைக்கு (கைகலப்புக்கு)த் தடையாகின்றன. சொத்துரிமை பற்றிய அறிவு குழந்தையினிடம் வளருதல், இது சம்பந்தமான சண்டைக் குறைவுகளுக்குக் காரணமாகும். வயதேற ஏற, ஒரு குழந்தை மற்றொன்றைப் பற்றிப் புரிந்துகொள்ளும் அளவும் அதிகரிக்கிறது: மற்றவனிடம் எவ்வளவு எதிர்பார்க்கலாம்? என்ன எதிர்பார்க்கலாம்? அவன் இவன் விஷயமாக எவ்வளவு பொறுப்பான்? இவன் சண்டை தொடங்கினால் என்ன நேரும் என்ற விஷயங்கள் எல்லாம் அவனுக்கு விளங்கியிருக்கும். குழு நடவடிக்கை சம்பந்தமான எழுதாச் சட்டங்களையும் மரபுகளையும்-குழந்தைகளே ஆக்கிக் கொண்டவை-கூட நன்கு அறிந்து பின்பற்றும் இயல்பு வயதேற ஏற வளர்கிறது.

போர் செய்யும் தூண்டுதலில் குறைவு ஏற்படுவது, வெறும் தோற்றமாகவே இருக்கலாம்; உண்மையாக இருக்க முடியாது; பகை உணர்ச்சிகொள்ளும் இயல்பில் வெளிப்போர்க் குறைவின் அளவுக்குக் குறைவு ஏற்படாமல் இருக்கலாம். உள்ளே பகை உணர்ச்சி இருந்தும் அது வெளிப்போராக மாறுமல் மறைக்கும் ஆற்றல் இருக்கலாம். தன் உணர்ச்சிகளை மறைத்துக்கொள்ளும் அல்லது மாற்றிக் காட்டும் ஆற்றலைக் குழந்தை பெற்றுவிடுகிறான். தனக்குப் பிடிக்காதவர்களை விலக்கி ஒதுக்கவும், தனக்கு வேண்டியவர்களைத் தேடி அடையவும் பல வழிகளைச் சிறுவன் கற்றுக்கொள்கிறான்.

பள்ளிக்கூட முன்பருவத்தின் முடிவிலும் சிறப்பாகப் பள்ளிக் கூடம் புகும் வயது மிக நெருங்கும்போதும், விளையாட்டாகப் போரிடுவதில் தமக்கு நம்பிக்கை தோன்றுவதாகச் சில குழந்தைகள் சொல்கிறார்கள். சில மாணவர்கள் பெருமையோடும் புன்சிரிப் போடும், 'போரிட எங்களுக்கு ஆசை' என்று சொல்லிக்கொள் கிறார்கள். 'சிறுவர்களுக்கும் சிறுமியர்களுக்கும் உள்ள இயல்பு வேற்றுமைகள் என்ன?' என்று சிறுவர்களைக் கேட்டால்:

'சிறுவர்கள் போரிடுவார்கள்; சிறுமிகள் அதிகமாகப் போரிடுவ தில்லை' என்பதை அவர்கள் ஒரு காரணமாகக் கூறுவார்கள். வெளிப்பார்வைக்கு விளையாட்டாகத் தோன்றும் சண்டைகளில் கூட, விளையாட்டை மீறிய (போர்) உணர்ச்சி ஒன்று இருப்பது இயற்கை. போர் தோன்றுவதற்குப் பல காரணங்கள் இருக்க லாம். பலவகைப் பொருத்தப்பாடின்மைகள் காரணங்களாகும். ஆனாலும், சமூக வாழ்வுச் சோதனையில் குழந்தையின் ஓர் அநுபவ மாகவோ, குழுவுக்குள் தன் ஆற்றல்களைச் சோதிக்கும் கருவி யாகவோ, தன் நிலையை அளந்தறியும் சாதனமாகவோகூடச் சண்டை இருக்கக்கூடும்.

பல நாட்களாக ஒன்றுகவே பழகும் குழந்தைகள் குழு ஒன்றில், தலைமை இடம் குறிப்பிட்ட ஒருவனுக்கே இருந்து வருவதும் உண்டு: இந்த மரபுப்படி ஒரு சிறுவனுக்கு எல்லோரும் மனம் ஒப்பியோ, கசப்பான அநுபவம் காரணமாகவோ 'ஆற்றல் மிக்க சண்டைக்காரன்' என்று பட்டம் கட்டி, அவன் வழிக்கு யாருமே போகாமல் இருந்து விடுவார்கள்; அவனை எதிர்க்கவும் மாட்டார்கள். இதற்கு நேர்எதிராகச் சாதுவான சிறுவன் என்று ஒருவனுக்குப் பட்டம் ஏற்பட்டு, அவனை யாரும் பொருட்படுத் தாமல் இருப்பதும் உண்டு.

சீண்டுதல் (teasing) **அச்சுறுத்தி அடக்கியாளுதல்** (bullying) **உட்பகைகொள்ளுதல்** (disguised hostility)

ஒருவரைக் கட்டுப்பாட்டுக்குள் கொண்டுவரவோ, புண் படுத்தவோ, சீண்டுவது, துன்பம் தரும் கேலிப் பெயர் சூட்டி அழைப்பது இவற்றைச் சிறுவர்கள் கருவிகளாகக் கொள்வது பெரும்பான்மை. நேராகக் கைகலந்து போரிடுவதைவிடச் சொல்லால் சுடும் இயல்பு, 'உள எழுச்சியின் கடுமையான சிக்கலைக்' காட்டுகிறது. குழந்தை ஒன்று சண்டைபோடுமானால், பெரும்பாலும் (எப்போதும் அல்ல) அது அந்த நிமிடத் தூண்டுதல் காரணமாக இருக்கலாம். யாரோ அவனுக்குத் தொல்லை கொடுத்தார்கள்; அவன் எதிர்த்து அடித்தான்; அத்தோடு அது முடிந்துவிட்டது. குழந்தை ஒன்றினிடம் சொல்லால் சுடும் இயல்பு நிலையாக இருக்குமானால் வெகு நாளாக அவனுக்குள் வளர்ந்துவரும் ஏதோ ஓர் இன்பமுறியாத பகை உணர்ச்சியையே அது காட்டும். தனக்குத் தொல்லையே தராத, தொல்லைதரும் எண்ணமே இல்லாத ஒருவனை வேண்டுமென்றே சொல்லால் சுட ஒரு குழந்தை முன் வந்தால் அவன் உளஎழுச்சியில் கடுமையான சிக்கல் இருக்கிறது என்பது நிச்சயம். கோடைகாலச் சிறுவர்

பாசறை ஒன்றில் தாம் கண்ட தொடர்ச்சியான சீண்டுதல் நடவடிக்கை ஒன்றை ஆஸ்பர்ன் (Osborne, 1937) குறிப்பிடுகிறார் :

'முதல் முதலில் இந்தப் பாசறைக்குள் நுழைந்த குழந்தை ஒன்று பலரது கேலிக்கும், (சொல் சூட்டுக்கும்) முரட்டு நடவடிக்கைக்கும் இலக்காக இருந்தது. அதனிடம் காணப்பட்ட குழந்தைப் பிள்ளைத்தனம் இதற்குக் காரணமாக இருந்திருக்கலாம். ஆனால், பாசறையில் பழகத் தொடங்கிய அச் சிறுவன் தன் குழந்தைப் பிள்ளைத்தனத்தை மாற்றிக் குழுவினர்போல் ஆகிவிட்டான். அவன் மாறிவரும்போது அவனிடமே சீண்டுதலும், எளியவரிடம் முரட்டு நடவடிக்கையும் தோன்றலாயின : மற்றக் குழந்தைகளிடம் அவன் இவற்றைக் காட்டினான். தன்னைப் பிறர் சீண்டியதன் காரணமாக, அவன் மனத்தில் அப்போது ஏற்பட்டு நின்ற பகை உணர்ச்சியை அவன் இப்படிப் பிறரைச் சீண்டியும் அச்சுறுத்தியும் வந்தான். நாட்கள் செல்லச் செல்ல அந்தக் குழுவினருடன் சமானமாகப் பழகும் ஆற்றல் அவனிடம் ஏற்பட்ட பிறகு இந்த இயல்புகள் தாமாகவே மறைந்துவிட்டன'.

சமூகப் பொருளாதார நிலை குழந்தையின் சமூகப் பண்பு வளர்ச்சியை எவ்வாறு பாதிக்கிறது ?

குழந்தை வளர்ப்பின் பல நடைமுறை அம்சங்களை அவன் குடும்பத்தின் சமூகப் பொருளாதார நிலை பாதிக்கிறது. விரை விலோ, அல்லது தாமதமாகவோ தன் குடும்பத்தின் சமூக, பண்பாட்டு, பொருளாதார நிலை காரணமாக, குழந்தை ஒன்று, சமூகத்தில் தன் இடம்பற்றி எண்ணும் எண்ணம் பாதிக்கப்படும்.

குழந்தை வளர்ப்பில் சமூகப் பொருளாதார நிலையால் ஏற்படும் நன்மை தீமைகளைப்பற்றி பல வாய்ப்புகளில் இந்த நூல் விவாதிக்கிறது. எனவே, இங்கே அதைப்பற்றிய ஒரு சுருக்கமே தரப்படுகிறது.

சமூகப் பொருளாதார நிலைசார்ந்த நிகழ்ச்சிகள்

தாழ்ந்த சமூகப் பொருளாதார நிலையில் நெருக்கடி மிகுந்த இடங்களில் சேரிகளில் வசிக்க நேரும் குழந்தைகள் பலவகைத் தொல்லைகளுக்கு ஆளாக நேரிடுகிறது. நெருக்கம் காரணமாக இவர்களுக்கு ஏற்படும் பலவகை உராய்தல் தாபம், பூசல் முதலியவைகள், விசாலமான நெருக்கடி இல்லாத இடங்களில்

வசிக்கும் குழந்தைகளுக்கு ஏற்பட நியாயம் இல்லை. செல்வர் வீட்டுக் குழந்தைகளுக்கு வாழ்க்கைத் தொல்லைகள் பல தெரிவதே இல்லை; ஏழைக் குழந்தைகளோ இந்தத் தொல்லைகளுக்கெல்லாம் உட்பட நேருகிறது. தனிமைக் குறைவு காரணமாக குடும்பச் செயல் எல்லாம் இவர்கள் முன்னிலையிலேயே நடக்க நேர்வதால், பிறப்பு, நோய், சாவு, குடும்பக்கவலை, சண்டை, பூசல் எல்லா வற்றிலும் இவர்கள் தொடர்புகொள்ள நேர்கிறது. குடும்பம் பெரிதானலும், பெற்றோர் இருவரும் நாள்தோறும் வேலைக்குப் போக நேர்ந்தாலும், மிகச் சிறுவயதிலேயே தங்களைத் தாங்களே கவனித்தும் காத்தும் கொள்ளும் பொறுப்பு அவர்களைச்சார்ந்து விடும்.

ஏழைப்பெற்றோர் குழந்தைகளுக்கும் தங்களுக்கும் உள்ள உறவைப்பற்றிப் பேசும்போது, குழந்தை வளர்ப்பில் அதிகமாக உடல் கவனம் பற்றியே (உடல் நலக்கேடு, உடல்நலம் போன்றவை) அதிகம் பேசினர்கள். செல்வர்கள் இந்த விஷயமாக அதிகம் பேசவில்லை என்கிறார் ஜெர்சில்டு முதலியோர் (Jersild et al, 1949) தமது ஓர் ஆராய்ச்சியின் பயனாக செல்வர் கள் குழந்தைகளின் மனவளர்ச்சி சம்பந்தமாகவே கவலை காட்டினர்கள் (ஆளுமை இயல்புகள்).

பழங்காலத்தில் ஏழைகளுக்குச் செல்வர்களைவிடக் குழந் தைகள் அதிகமாக இருந்தன. (சமீபகாலத்தில் இந்த வேற்றுமை குறுகிவிட்டது.)

பெரிய குடும்பம் ஒன்றின் தாய்தந்தையர் தங்கள் குழந்தை களிடம் மிக்க அன்புள்ளவர்களாக இருந்தாலும் ஒவ்வொரு குழந்தையையும் அதிக நேரம் கவனிக்க அவர்களுக்கு நேர மில்லாமல் இருக்கலாம். வேறுபல வேலைகள் இருக்கலாம்; தங்கள் ஆற்றல் வேறுவகையில் பயன்படவேண்டி வரலாம்; குழந்தையை அவ்வப்போது கவனிக்க ஆள் போடவோ, ஓய்வெடுத்துக்கொள்ளவோ வேண்டிய பணவசதி இல்லாமல் இருக்கலாம். எனவே, குழந்தைகள் சற்று எங்காவது வெளியே (வெளியூர்) போய்வருவதும் பெற்றோர் ஓய்வெடுப்பதும் இயலாமல் போகலாம்.

சமூகப் பொருளாதார நிலையில் உயர்ந்த குடும்பக் குழந்தை களையும், தாழ்ந்த குடும்பக் குழந்தைகளையும் ஒப்பிடும்போது, பின்கண்ட உண்மைகள் தெரியவருகின்றன. தாழ்ந்த நிலையில் உள்ளவர்களிடம் போர்க்குணம் மேலோங்கி நிற்கிறது; அவர்கள்

ஒழுக்க நெறியும் தண்டனையைப் பொறுத்ததாகவே இருக்கிறது; ஒழுக்கத்தவறு நிறைய ஏற்பட இடம் உண்டாகிறது; மூட நம்பிக்கை காரணமான பயங்கள் இவர்களை அதிகம் பாதிக்கின்றன; திட்டவட்டமான வேறு சில பயங்களுக்கும் இவர்கள் ஆளாகிறார்கள்: அடிவிழும் என்ற பயம், குடிகாரர் பயம், போக்கிரிகள் பயம், எலி பற்றிய பயம், வைத்தியருக்குப் பணம் கொடுக்க இயலாத நிலையில் நோய் என்ற பயம்போல. பணக்காரக் குழந்தைகளிடம் காணப்படாத சில பயங்கள் ஏழைக் குழந்தைகளிடம் காணப்படுவது உண்மையானலும், இருசாராரிடமுமே காரணமற்ற சில பயங்கள் இடம்பெறுகின்றன: (12-ஆம் அத்தியாயம் இவற்றைப்பற்றி விவாதிக்கிறது.)

சில சேரிகளில் சண்டைபோடும்படி குழந்தைகள் ஊக்குவிக்கப்படுவதும் உண்டு-சில விதிகளுக்கு உட்பட்டு-(டேவிஸ், Davis, 1944). என்றாலும், இதுவிஷயமாகக் குழுவுக்குக்குழு, சேரிக்குச் சேரி-வேற்றுமை காணப்படுகிறது. எனவே, ஏழைப் பெற்றோர், பணக்காரப் பெற்றோர்களைவிடத் தம் குழந்தைகளிடம் போர் மனப்பான்மைக்கு இடங்கொடுக்கிறார்கள் என்பதைப் பொதுவிதியாகச் சொல்லமுடியாது (ஸர்ஸ் முதலியோர், 1954, மார்க்லே, 1958).

ஏழை, பணக்காரர் என்ற பிரிவில் நடத்தையை மதிப்பிடும் போது வெளிப்படை நடத்தையை மட்டும் மதிப்பிடுவது போதாது; மனவெழுச்சி நுட்பங்களையும் கவனித்து மதிப்பிடவேண்டும். மிகவும் ஏழைகள், நடுநிலை வகுப்பார் இவர்களிடையே காணப்படும் நடத்தைகளின் வெளியீட்டில் வேற்றுமை காணப்படலாம்; ஆனல், உள் உணர்ச்சி ஒன்று போலவே இருக்கும். சில இடங்களில் சேரிப்பையன்கள் சிலர்-தடுக்கப்படாவிட்டால்-பள்ளிக்கூடங்களுக்குக் கத்திகளை - ஆயுதங்களாக - எடுத்துச் செல்லும் வழக்கம் இருந்தது. நடுநிலை வகுப்பு ஆசிரியைக்கு இது ஒரு பயங்கரமான வழக்கமாகப்பட்டது. சேரிப்பையன் ஒருவன் கத்தியால் தாக்கி உடலில் உண்டாக்கும் காயம் மோசமாக இருக்கலாம். அதுபோலவே, நடுநிலை வகுப்பு ஆசிரியை ஒருத்தி தன் கேலியால் மாணவர் மனத்தில் உண்டாக்கும் காயமும் மோசமாக இருக்கலாம்: (இந்த ஆசிரியை கத்தியைப் பற்றி நினைக்கவே அஞ்சுபவளாக இருக்கலாம்.)

குழந்தைவளர்ப்புப் பழக்கங்களும் மனப்பான்மைகளும்

குழந்தை வளர்ப்புப் பழக்கங்களையும் மனப்பான்மைகளையும் பற்றி முன்பே ஆராய்ந்தபோது, பின்கண்ட உண்மை தெரிந்தது:

ஏழைப்பெற்றோர்களைவிட, நடுநிலைப்பெற்றோரிடமே அதிகக் கண்டிப்பு, அதிக ஆசை, குறைந்த விட்டுக்கொடுக்கும் பண்பு இவைகளைக் கண்டோம். பல ஆண்டுகளாகவே நடுநிலைப் பெற்றோரின் பின்கண்ட இயல்புகள்-இயற்கை என்று-ஒப்புக் கொள்ளப்படுகின்றன. தூய்மையை மிக வற்புறுத்துதல், குழந்தைகளைப் பால் மறக்கச் செய்வதிலும் ஆடையில் சிறுநீர் கழிக்கும் பழக்கத்தை மாற்றுவதிலும் அசாதாரணக் கண்டிப்பு, குழந்தைகளின் போரிடும் தன்மையைப் பொருதநிலை, பால்பற்றிய விவகாரங்களில் கண்டிப்பு, குழந்தைகள் சுதந்திரமாக வெளியே சுற்றி அலையவிட விருப்பமின்மைபோன்ற இயல்புகள். சேரிக் குழந்தைகளின் வாழ்வு தொல்லை மிகுந்தது; பல வகையில் குறைபாடுள்ளது என்பதை ஆராய்ச்சியாளர்கள் ஒப்பினாலும், நடுநிலை வகுப்புக் குழந்தைகளைவிட இவர்களுக்குச் சுதந்திரம் அதிகம் என்பதையும் ஒப்புகிறார்கள். ஆனால் இவைகளுக்குச் சமீப ஆராய்ச்சிகளில் ஆதாரம் கிடைக்கவில்லை. நடுநிலை வகுப்புத் தாய்மார் தம் குழந்தைகளுக்கு-ஏழைத் தாய்மார்களை, உழைக்கும் தாய்மார்களைவிட-அதிக இடம் கொடுக்கிறார்கள்; 'அதிகமாகவும் தீவிரமாகவும் தண்டிப்பதில்லை' என்பதைத் தம் ஆராய்ச்சியில் கண்டதாக ஸர்ஸ் என்பவரும் கூட்டாளிகளும் (Sears & associates, 1957) சொல்கிறார்கள். குழந்தைகளின் மலஜலக்கழிப்பைக் கட்டுபடுத்துவதில் உழைக்கும்தாய்மார்கள் வெகுகண்டிப்புக் காட்டுகிறார்கள். இந்தப் பழக்கம் விரைவில் ஏற்படும்படி குழந்தைகளை முடுக்குகிறார்கள். நடுநிலை வகுப்புத் தாய்மார்களிடம் இவ்வளவு கெடுபிடி இல்லை என்பதும் உண்மையே ஆகும். தங்கள் குழந்தைகள் மேற்பார்வையின்றி வெளியே சுதந்திரமாகச் சுற்றுவதையும் உழைக்கும் தாய்மார்கள் விரும்புவதில்லை. பால்பற்றிய நடத்தைகள், போர் செய்யும் இயல்பு ஆகிய விஷயங்களிலும் இவர்கள் அதிகக் கண்டிப்புக் காட்டுகிறார்கள். 'ஏழைக்குழந்தைகளுக்குக் கெடுபிடி குறைவு' என்ற முடிவை எதிர்க்கும் ஆராய்ச்சி முடிவுகளை மெக்கோபி, கிப்ஸ், மார்க்லே (Maccoby, Gibbs, 1955 Markley, 1958) இவர்களும் கண்டதாகச் சொல்கிறார்கள். ஆனால் மார்க்லே மட்டும் ஒருவிலக்குக் கூறுகிறார். நடுநிலை வகுப்புத்தாய்மார் வெளிப்படையாகத் தெரியாத நுட்பமான கெடுபிடி உள்ளவர்களாக இருத்தலும் கூடும் என்பதே இந்த விலக்காகும்.

ஏழை, பணக்காரக் குழந்தை வளர்ப்புமுறை வேற்றுமைகள் சம்பந்தமான ஆராய்ச்சிகளை ஹாவிகர்ஸ்ட், டேவிஸ் (Havighurst and Davis, 1955) என்பவர்கள் அமெரிக்காவில் செய்து கண்ட முடிவுகளின் பயனை, தேசத்தின் ஒரு பகுதியினரின்

குழந்தைவளர்ப்பு முறைகளை அந்த மக்களின் சமூகப் பொருளாதார நிலைபற்றிப் பொதுவிதியாகக் கூற முடியாது; இந்தப்பகுதி மாதிரி சமூகமாக—எல்லாவகைப் பிரதிநிதித்துவமும் வாய்ந்ததாக—இருந்தாலும்கூட.

கல்வி பற்றிய மனநிலை

சமூகப் பொருளாதார நிலையின் அடிப்படியில் உள்ளவர் களைவிட நடுப்படியில் உள்ளவர்களிடம், தங்கள் குழந்தைகள் தொடர்ந்து படித்து, உயர்தரப் படிப்பை முடித்து, கல்லூரிக்கும் செல்வர் என்ற நம்பிக்கை நிறைய இருக்கிறது. பள்ளிக்கூடங் களில் சாதாரணமாகக் கிடைக்கும் படிப்புத்தான் தங்கள் மக்களுக்குப் பொருத்தமானது என்ற கருத்தும், படிக்கவைப்பது அவசியம் என்ற ஒத்துணர்ச்சியும் சமூகப் பொருளாதாரவகை யில் உயர்நிலை மக்களிடமும், இடைப்படி மக்களிடமும் நிறைய இருக்கின்றன. அடிப்படி மக்களிடம் இவை குறைவுதான். இது ஹாலிங்ஸ்ஹெட் (Hollingshead, 1947) என்பவரின் கருத்து. என்றாலும், சமீப ஆராய்ச்சிகள் இந்தக் கொள்கையை முற்றும் நம்ப இடம்தரவில்லை. ஸர்ஸ் என்பவரும் கூட்டாளி களும் (Sears and associates, 1947) கண்ட முடிவுகளுள் ஒன்று பின்வருவதாகும். நன்றாகப் படித்த சமூகப் பொருளாதார நிலை இடைப்படி மக்கள், தங்கள் குழந்தைகள் படித்துக் கல்லூரிக்குப் போவார்கள் என்பதை உறுதியாக நம்பினாலும், அடிப்படி மக்களைவிட அதிகமாக இவர்கள் பள்ளிப்படிப்பில் தங்கள் மக்களைத் தூண்டுகிறார்கள், என்று கொள்ள இடமில்லை. இந்தத் தூண்டுதல் காரணமாக, தான் குழந்தை நிலையில் செய்ய வேண்டியது என்ன என்பது பற்றியும், பெரியவன் ஆன பிறகு தான் எதை எதிர்பார்க்கலாம் என்பது பற்றியும் குழந்தை என்ன கருத்துக்கொள்ளக்கூடும் என்பதையும் ஓர் ஆராய்ச்சியின் மூலம் தான் உறுதியாகக் கூறமுடியும்.

நெறி பிறழ்தல் மனப்பான்மையும் சமூகப் பொருளாதார நிலையும்

நெறி பிறழும் மனப்பான்மை சமூகப் பொருளாதார நிலையின் அடிப்படியிலேயே அதிகம் காணப்படுகின்றது; இடைப்படி யிலும், உயர்நிலையிலும் மிகக் குறைவுதான். இந்த முடிவுக்கு ஒரு விலக்கு உண்டு. உயர்நிலையில் உள்ள குழந்தைகள் குற்றம் புரிந்தாலும் அதை மறைத்து, அவர்களைக் காப்பாற்றி, அது நியாயசபைவரை வழக்காகப் போகும்படி அந்தப் பெற்றோர் விடமாட்டார்கள். அடிப்படியில் உள்ள பெற்றோருக்கு இந்த

வாய்ப்பு மிகக்குறைவு. எப்படியானலும், குற்றம் நிறைந்த சூழ்நிலையில் வாழும் குழந்தையின் நிலைமை வேறு; குற்றம் மிகக் குறைவான சூழ்நிலையில் வாழும் குழந்தையின் நிலை வேறுதான். முதல்வகைக் குழந்தை குற்றம் புரியும் நண்பர்களின் ஆதிக் கத்துக்கு அதிகம் உட்பட நேருகிறது. அவன் குற்றம் செய்தால், தன் பெற்ருர் அவனைக் காப்பாற்றுவார்கள் என்ருே, சமூகம் அவன் உதவிக்கு வரும் என்ருே, அவன் நம்பமுடியாது. காவல் துறையினர் (போலீசுக்காரர்), சட்டம் நியாயம் என்ற கருத்து இவற்றினிடம் அவனுக்கு ஒருவகை வெறுப்பும் பகையும் தோன்றினாலும் வியப்பில்லை. குற்றம் மிகுந்திருந்த சமூகம் ஒன்றின் பள்ளிக்கூடத்துக்கு இந்நூல் ஆசிரியர் ஆராய்ச்சிக்குச் சென்ருர். அங்கே காவல்துறையினர் பற்றிய ஒரு விவாதத்தைத் தொடங்கினர். பல மாணவர்கள், காவல்துறையினர்கள் அக்கிரமக்காரர்கள், அநியாயக்காரர்கள், முரடர்கள், நீதி பரிபாலனத்துக்கு ஏற்ற தகுதியும் மதிப்பும் அற்றவர்கள் என்ற கருத்தையே வெளியிட்டார்களாம். என்ருலும், இவர்களுள் பலர், 'தகுதியுள்ள நியாயமான காவல்துறையினர்களையும் எங்களுக்குத் தெரியும்' என்றும் சொன்னர்கள். சலுகை குறைவான, குற்றம் நிறைந்த சூழ்நிலையில் உருவாகி நிற்கும் சமூகத் தூண்டுதல்களின் நெருக்கடி பல சிறுவர்களுக்கு நன்கு தெரிந்தே இருந்தது.

சமூகநிலையின் அறிகுறிகளை உணர்தல்

வயதேற ஏறச் சமூகநிலையின் வெளி அறிகுறிகளைக் குழந்தைகள் புரிந்துகொள்ளத் தொடங்குகின்றன: அதிகாரியின் கைப்பெட்டியும் வெள்ளைக் கழுத்துப்பட்டியும், தொழிலாளியின் (ஓவர்ஆல் அல்லது) மேல் அங்கிபோல. இந்த அறிவு மெதுவாகவே வளருகிறது என்கிருர் ஸ்டென்ட்லர் (Stendler, 1949a,) தம் ஆராய்ச்சியின் பலனக. முதல் வகுப்புக் குழந்தைக்குத் தம் சமூகநிலைபற்றிய அறிவே ஏற்படவில்லை. நான்காம் வகுப்புக் குழந்தைகளைவிட அதிகமாக முதல் வகுப்புக் குழந்தைகளே தங்கள் குடும்பம் பணக்காரக் குடும்பம் என்று சொல்லிக்கொள்கிருர்கள். நான்காம் வகுப்பு மாணவர் களுள்கூடப் பலருக்குத் தங்கள் சமூகநிலையையோ, சமூகநிலையின் வெளி அறிகுறிகளையோ அறிந்துகொள்ளும் அறிவு ஏற்படவில்லை. எட்டாம் வகுப்பில், அடிப்படிச் சமூகநிலையைச் சார்ந்த எந்த மாணவனும் தன்னைப்பணக்காரன் என்று சொல்லிக்கொள்ளவில்லை; இந்தக்கேள்விக்கு (ஏழையா, பணக்காரனு என்ற கேள்வி) பதிலளிக்கவே பல மாணவர்கள் விரும்பவில்லை.

முதல் வகுப்பு மாணவர்களோ தாங்கள் பணக்காரர்கள், என்று சொல்லிக்கொள்வதோடு நிற்காமல், தம் வகுப்பு மாணவர்கள் பலரையும் பணக்காரர்கள் என்றே குறிக்கிறார்கள். 'கொள்ளைப் பணக்காரர்' என்று சில மாணவரைக் குறிப்பிடும் குழந்தைகளது மதிப்பீடு பெரியவர்கள் மதிப்பீட்டுக்கு மிகவும் மாறு பட்டனவாகவே இருந்தன. நான்காம் வகுப்பு நிலையிலும் (சிறப் பாக ஆறு ஏழாம் வகுப்புநிலையிலும்) இந்த மதிப்பீட்டில் மாணவர்கள் அவ்வளவு வெகுளிகளாக இல்லை. மேல் வகுப்புகள் இரண்டிலும் படித்த மாணவர்களின் மதிப்பீடுகளோ (அறிவாளி களான பெரியவர்களின் மதிப்பீடு போலவே) மிகவும் சரியாகவே இருந்தன. அவர்கள் வகுப்பு மாணவர் யாராவது பத்துப் பேரைச்சொல்லி, அவர்கள் பொருளாதார நிலையைக் கேட்டால், மிகச் சரியாக மதிப்பிட்டுச் சொல்லும் அறிவு அந்த இரண்டு வகுப்பு மாணவர்களிடையேயும் காணப்பட்டது.

தன்சூழ்நிலையில் பணவசதி சம்பந்தமாகக் குழந்தை கவனிக்கும் அம்சங்களுக்கும், அதே சூழ்நிலையில் குழந்தை ஒருவர் கவனிக்கும் அம்சங்களுக்கும் வேறுபாடு நிறைய உண்டு. பருஉருவில், குழந்தையின் அருகே உள்ள ஒன்று நுட்ப அல்லது மனத்தத்துவ நிலையிலும் அதன் அருகே இருக்கும், என்று நினைக்கமுடியாது; (குழந்தை தன் புலன்களால் காணும் ஒன்றன் மதிப்பை மனத்தாலும் சரியாக அறிய முடியும், என்று நினைப்பதற் கில்லை.) அதை நன்கு புரிந்துகொண்டு, அதைப்பற்றி மதிப்பிடும் ஆற்றல் குழந்தைக்கு இல்லை: எஸ்ட்வன், (Estvan, 1952). வசதியற்ற சேரி வீடுகளில் (ஏழை வீடுகளில்) வசிக்கும் குழந்தைகள், தங்கள் வீடுகள் தங்களுக்குப் பிடிக்க வில்லை—வசதியற்றவை என்று சொல்வது குறைவு. இவர்களைவிட வசதியான வீடுகளில் வசிக்கும் குழந்தைகளே அதிகமாக வீட்டு வசதிக் குறைவைப்பற்றி பேசுகின்றன, என்பதை இந் நூலாசிரியரும் டாஸ்க் (Tasch, 1947) என்பவரும் தம் ஆராய்ச்சியில் கண்டனர்.

வறுமை, செல்வம் இரண்டுக்கும் இடைப்பட்டதே தங்கள் நிலை என்று தங்களைப்பற்றிச் சொல்லிக்கொள்ளவே பெரும்பா லான சிறுவர்கள் விரும்புகிறார்கள்: (ஸ்டென்ட்லர் Stendler, 1949). பணக்காரக் குழந்தைகள் தாம், 'இடைப்படியில் இருப் போர்' என்று சொல்லிக்கொள்ளும்போது தம்மைப்பற்றிக் குறைத்துச் சொல்லிக்கொள்ளும் இயல்பு தெரிகிறது; ஏழைகள் தம்மைப்பற்றி இப்படிச் சொல்லிக்கொள்ளும்போதோ உயர்த்திச் சொல்லிக்கொள்ளும் இயல்பு தென்படுகிறது. முதிர்ந்தோர்களிடத்

தும், பெரும்பாலும், தம்மை இடைநிலையைச் சேர்ந்தவர் என்று சொல்லிக்கொள்ளும் இயல்பே காணப்படுகிறது: கான்ட்ரில் (Cantril, 1946).

குமரப்பருவ நிலையில் மாணவர்களிடையே தங்கள் சமூக நிலைபற்றிய அறிவு தெளிவாக ஏற்பட்டுவிடுகிறது. அப்போது அவர்களிடையே காதல் அரும்புகிறது; அவர்கள் தங்கள் வாழ்க்கைத் தொழிலைப்பற்றியும் நினைக்கத் தொடங்குகிறார்கள். ஏழையாக இருப்பதற்கும் பணக்காரனாக இருப்பதற்கும் உள்ள வேற்றுமை இந்தப் பருவத்தில்தான் அவர்களுக்கு வெகு தெளிவாகப் புரியும். ஏழைக்கு உள்ள முறைகளும் பணக்காரனுக்கு உள்ள வசதிகளும் மனத்தில் உறுத்தும். ஒருவன் தன் குடும்பம் அல்லது வீட்டைப்பற்றி நினைக்கும்போது, அவமான உணர்ச்சி ஏற்பட்டாலும், மற்றவர்களோடு தாராளமாகக் கலந்து பழகும் ஆற்றல், பண்பு இவற்றில் குறை தோன்றினாலும் அவனது குடும்பச் சூழ்நிலை அவனது கருத்துக்களையும் மனநிலைகளையும் ஆழமாகவே பாதித்திருக்கிறது, என்பதைத் தெரிந்துகொள்ளலாம்.

சிறுவர் சிறுமியர் உறவுகள்

சிறு குழந்தை ஒன்று மற்றக் குழந்தைகளோடு பழகத் தொடங்கும்போது ஆண், பெண் என்ற வேற்றுமை அதிகமாகக் கவனிக்கப்படுவதில்லை. சிறுவர் சிறுமியர் சேர்ந்து விளையாடுகிறார்கள்; ஒரேவகை விளையாட்டுக்களையும் இருவரும் விளையாடுகிறார்கள். என்றாலும் பள்ளியில் நுழைவதற்கு முன்பருவத்தில் கூட சில வேற்றுமைகள் தோன்றத் தொடங்குகின்றன. சிறுவர்கள் விளையாட்டில் அதிகச் சுறுசுறுப்புக் காட்டுகிறார்கள். என்றாலும், சிறுவர்கள் குழுவில் ஒருவருக்கொருவர் இடையே காணப்படும் சுறுசுறுப்பு வேற்றுமையையும், சிறுமியர் குழுவிலும் இவ்வாறு காணப்படும் வேற்றுமையையும், சிறுவர் - சிறுமியர் குழுக்களிடையே காணப்படும் வேற்றுமையோடு ஒப்பிட்டால், பின்னது குறைவாகவே காணப்படும். மூன்று நான்கு வயதில் சிறுவர்களிடையே முரண்பாடு அதிகம் காணப்படுகிறது; ஒருவரை ஒருவர் அடித்துக்கொள்ளும் பண்பும் அதிகரித்துத் தோன்றுகிறது. இதே வயதுச் சிறுமியரிடையே, இந்த இயல்புகள் மிகவும் குறைவு தான். சிறுவரும் சிறுமியரும் கலந்த குழு ஒன்றில் சிறுவனுக்கும் சிறுவனுக்கும், சிறுமிக்கும் சிறுமிக்கும் இடையே ஏற்படும் தகராறு களைவிட சிறுவனுக்கும் சிறுமிக்கும் இடையே ஏற்படும் தகராறு மிகக் குறைவாகவே இருக்கும்; அடிக்கடி இருக்காது. பள்ளி புகும் பருவத்துக்கு முன், அதாவது இரண்டு வயதுக்கு அப்பால்,

சிறுவர்–சிறுவர், சிறுமி–சிறுமி நட்புக்களே சிறுவர்-சிறுமி நட்புக் கஹைவிட அதிகமாக இருக்கும். குழந்தைகளிடையே சிறுவர்கள் சிறுவர்களோடு விஹையாட விரும்பும் இயல்பும், சிறுமியர் சிறுமிய ரோடு விஹையாட விரும்பும் இயல்பும் சிறப்பாகத் தோன்றினாலும், இருவரும் கலந்து விஹையாடுவதும் இயல்பாகவே இருக்கிறது. இந்தப் பருவத்தில் ஒரே ஒரு சிறுவன் பல சிறுமிகளோடு விஹையாட நேர்ந்தாலும், ஒரே ஒரு சிறுமி பல சிறுவர்களோடு விஹையாட நேர்ந்தாலும், அவர்களுக்கு அந்த வேற்றுமையே மனத்தில் படாது.

சராசரிச் சிறுவன், சிறுமியரிடையே காணும் வேற்றுமை கஹப்பற்றி இந்த நூலின் பல பகுதிகளில் காணலாம். இவற்றுள் சில இவர்கள் சமூக உறவில் எதிரொலிக்கின்றன. விரைவில் மொழித்திறமை பெறுவதில், பெண்கள் முன் நிற்கின்றனர். சிறு வயதிலிருந்தே, மக்களிடமும் சமூக உறவிலும் பெண்கள் அதிக ஊக்கம் காட்டுகிறார்கள். சிறுவர்களோ அதே பருவத்தில் பொருள்களிலும், பொறி சம்பந்தமான விஷயங்களிலும் அதிக ஊக்கம் காட்டுகின்றனர்.

பல அம்சங்களில்-ஆரம்ப வயதில்-ஆண்கள், பெண்கஹ விடப் பலவீனர்களாகவே இருக்கின்றனர். ஆண் குழந்தைக ளிடையே சாவு விகிதம் அதிகம்; எலும்பு வளர்ச்சியிலும் ஆண்கள் பெண்கஹவிடப் (இந்த வயதில்) பின்னடைந்தே நிற்கிறார்கள். பேச்சுக் குறைபாடுகளும், படிப்பதில் குறைபாடுகளும் சிறுவர்க ளிடமே அதிகம் காணப்படுகின்றன. பெரும்பாலும் நடத்தைப் பிரச்சிஹ (problem behaviour)-சிறப்பாகப் பள்ளிக்கூடம் போகத் தகராறு உட்படச்-சிறுவர்களிடமே அதிகம் காணப் படுகிறது.

சிறுவர் சிறுமியரிடையே உள்ள வேற்றுமைகள் அவர்கள் பலரோடு பேசும்போது–ஒரு சமூகத்தில் பழகும்பொழுது—நன்கு வெளிப்படுவதுபோல், அவர்கள் வீட்டுவாழ்க்கையின் தனிமையில் அவ்வளவு வெளிப்படுவதில்லை. உணர்ச்சிகஹயும் கற்பஹைகஹ யும் ஆராய்ந்தறியத் திட்டமுறைப்படி (projective procedures) –15-ஆம் அத்தியாயத்தில் சுருக்கமாகக் காண்க—முயன்றபோது, சிறுவர்களிடமும் சரி, சிறுமிகளிடமும் சரி இந்த ஆராய்ச்சிக்குக் கட்டுப்படக்கூடாது என்ற முரண்டும், மனவெழுச்சிக் குழப்பங் களும் அதிகமாகவே காணப்பட்டன; அவர்கள் சமூக உறவில் காட்டும் உணர்ச்சிகள் இவ்வளவு தீவிரமாக இல்லை: (ஃப்ராங்க் முதலியவர் Frank et al, 1953; ஸைமன்ட்ஸ் Symonds, 1949).

சிறுவன் ஒருவனின் நடத்தையின் நேர்ப்பலன், நன்கு வெளியே தெரிகிறது. உதாரணமாக: ஒரு சிறுவனிடம் பிறரைத் தாக்கும் மன இயல்பு வெளிப்பட்டால், தம்மைக் காத்துக்கொள்ளும்படியாவது, அவனே எதிர்க்கும்படியாவது, அது எதிராளியைத் தூண்டுகிறது. ஆனால், தாக்கும் மனப்பான்மைபோன்ற உணர்ச்சிகளை வெளியிடுவது சம்பந்தமாகச் சிறுமிகளுக்குச் சமூகம் விதித்துள்ள கட்டுப்பாடு, பலவகைகளில் சிறுவர்களுக்கு விதித்துள்ள கட்டுப்பாடுகளைவிடக் கண்டிப்பாகவே இருக்கின்றன. உதாரணமாக: குமரப்பருவத்தில்,பலவகை ஒழுக்கத்தவறுகள் சம்பந்தமாக ஆண்களைவிடப் பெண்களை அதிகக் கண்டிப்புடனேயே மதிப்பிடுகிறார்கள். (திருட்டு, பால் பற்றிய நடத்தைபோன்றன.) கொலைகூட-ஒரு பெண் செய்தால் ஆணின் செயலைவிட அது வெகு மோசமான செயலாகவே கருதப்படுகிறது. கொன்றது பெண்ணானாலும் சரி, ஆண் ஆனாலும் சரி, செத்தவன் செத்தவன் தான். ஆனாலும், நடத்தை மதிப்பீட்டில் இந்த ஆண், பெண் வேற்றுமை இருந்தே தீர்கிறது.

பால் ஒருபடி வார்ப்பெண்ணங்கள் (sex stereotypes)

சிறுவரும், சிறுமியரும் தங்கள் தங்கள் பால் இயல்புக்குத் தக்கபடி வாழவேண்டுமென்ற பெற்றோர் தூண்டுதல் மிகச் சிறு வயதிலிருந்தே அமலில் இருக்கிறது. 'நல்ல பையன்' (real boy), எப்படி இருக்கவேண்டும்? 'நல்ல பெண்' (real girl) எப்படி இருக்கவேண்டும், என்ற விதிகள் மிகச் சிறுவயதிலேயே சிறுவர் சிறுமியர் காதுகளில் விழத் தொடங்கி விடுகின்றன. அவர்கள் உடையில் வேற்றுமை இருக்கிறது; அவர்கள் பெறும் விளையாட்டுப் பொருள்களில் வேற்றுமை இருக்கிறது; எதைச் செய்யலாம், எதைச் செய்யக்கூடாது என்பதிலும் இருவர் பெறும் அறிவுரைகளிலும் வேற்றுமை காணப்படுகிறது.

நல்ல பையன், சரியான பெண், என்பது பற்றிய ஒருபடி வார்ப்பெண்ணங்கள், அவர்கள் நடத்தையின் மேலோடிய இயல்புகளைப் பற்றியே குறிப்பிடுகின்றன. திண்ணிய உடம்பு, பெண்கள்போல் விரைவில் அழுகை வராத இயல்பு, மனவெழுச்சிகளுக்கு அடிக்கடி இடங்கொடாமை, நடைமுறையில் அதிக ஊக்கம், குறைவான இயக்கம் அல்லது எளிமை, வீரமிகுதி இவை ஆண்களுக்குரிய சிறப்பியல்புகள் என்று நினைப்பது சாதாரணம். இந்த 'ஒருபடி வார்ப்பெண்ண'ப்படி எது வந்தாலும் தாங்கும் ஆற்றல் ஆணுக்கு இருக்க வேண்டும். துக்கம், பயம்

இவற்றுல் தாக்குண்டபோதும், அவன் புன்சிரிப்போடு இருக்க வேண்டும். ஆனல், உண்மை இப்படி இருப்பதாகத் தெரிய வில்லை; மனவெழுச்சி சம்பந்தமாகச் சிறுவர்கள் திண்மை வாய்ந்தவர் என்றே, பயம் அவர்களை (சிறுமி பெண்களைவிட) அதிகம் பாதிக்காது என்றே, அபாயத்தை எதிர்ப்பதில் அதிகத் துணிபுள்ளவர்கள் என்றே, இரக்கம் காட்டும் இயல்பு குறைவு என்றே, மனவெழுச்சிகளால் ஆளப்படும் இயல்பு இவர்களிடம் சிறுமிகளைவிடக் குறைவு, அறிவால் ஆளப்படும் இயல்பே அதிகம் என்றே தீர்மானிப்பதற்கு வேண்டிய நல்ல சான்று ஒன்றும் இதுவரை கிடைக்கவில்லை.

ஆண் பெண்களுக்கு இடையே உள்ள சமூகத் தொலைவு (social distance)

இந்தச் சமூக இடைவெளி பற்றிய கருத்து இரண்டு அல்லது மூன்று வயதிலேயே ஏற்படத் தொடங்கி விடுகிறது. இது ஆரம்பப் பள்ளி புகுநிலையில் ஓரளவு முற்றிவிடுகிறது: (காக் Koch, 1944,) பள்ளிக்கூட முன் நிலையின் கடைசிப் பகுதியிலும் ஆரம்பப் பள்ளியின் முன் நிலையிலும் சிறுவர்கள் அதிகமாகச் சிறுவர் கள் தொடர்பையே விரும்புவதும், சிறுமியர் சிறுமியர் தொடர் பையே அதிகம் விரும்புவதுமே இயல்பாக இருக்கிறது. இப்படி ஒரு பாலார் அப்பாலாரையே விரும்பும் இயல்பு உயர்தரப் பள்ளிப் பருவம்வரை அதிகரித்துக் கொண்டே சென்று, பின்பு குறையத் தொடங்குகிறது.

சுதந்திரமாக, மேற்பார்வையின்றி விளையாடும் விளையாட்டின் போது கூடும் மாணவ மாணவிகளைக் கவனித்தால் இந்த ஆண்-ஆண், பெண்-பெண் பிரிவு நன்கு தெரியும். யாராவது ஒரு பெரியவர் மேற்பார்வை இருக்கும்போது, ஆண், பெண் இரு பாலாரும் பல செயல்களில் கலந்தே பங்கு கொள்வதையும், இந்த மேற்பார்வை இல்லாதபோது, அவர்கள் பிரிந்து நிற்பதையும் நாம் காண முடியும்.

சிறுவர் சிறுமியர் இடையே காதல் அக்கறைகள்

பன்னிரண்டு வயதுக்குமேல் இருபதுக்குட்பட்ட வயதுக்கு முன்னர் சாதாரணமாகச் சிறுவரும் சிறுமியரும் சந்திக்க நாட்குறிப் பிடவோ, தாங்கள் ஒழுங்கு தவறவில்லை யென்பதைப் பிறர் அறி யும்படி செய்யவோ தொடங்குவதில்லை. ஆனலும் பல குழந்தை கள் குமரப் பருவத்துக்கு முன்னமே எதிர் பாலரிடம் அக்கறை காட்டத் தொடங்குகின்றனர். இதன் வெளிப்படை அறிகுறிகளைப் பின்வரும் செயல்களில் காணலாம்: 'சார்லி மேபலைக் காதலிக்

கிருன்' என்பது போன்ற சுவர்க்கிறுக்கல்கள், தன் காதலருக்குத் தூது அல்லது கடிதம் அனுப்புதல், பள்ளிக்கூடம் முடிந்த பிறகு தன் காதலியை வீட்டுக்கு அழைத்துச் செல்லக் காத்திருத்தல், நாடோடி நடனம் அல்லது கூட்டு நடனத்தில் கலந்துகொள்ளச் சிறுவரும் சிறுமியரும் காட்டும் ஆவல், (அவர்கள் சூழ்நிலையில் பள்ளிக்கூடம் அல்லது சமூகம் இதை அனுமதிக்குமானால்,) போன்ற செயல்கள். பல பெரியவர்கள் இன்றும் தங்கள் சிறு வயதுக் 'காதலரை' எண்ணி மகிழ்கின்றனர். அப்போது அவர்களுக்கு ஏற்பட்ட மனவெழுச்சி வேகம் (உவகை முதல் பொருமை வரை) அவர்கள் நினைவுக்கு வந்து பழைய காட்சிகளை முன் நிறுத்துகிறது. [69]

சார்பெண்ணம் (prejudice)

பல குழந்தைகள் மிகச் சிறு வயதிலேயே காரணமற்ற விருப்பு, வெறுப்பு அல்லது சார்பெண்ணங்களுக்கு இலக்காகும் சூழ்நிலையில் சிக்க நேருகிறது. நான்கு வயதுக் குழந்தைகளிடையே இத்தகைய விருப்பு வெறுப்பு இருந்ததற்குச் சான்றுகளை அம்மன்ஸ் (Ammons, 1950) என்பவர் தம் ஆராய்ச்சியில் கண்டார். ஒருவன் ஒரு குழுவின் அங்கத்தினனாக இருப்பதைக் காரணமாகக் கொண்டு வேறு காரணமில்லாமல், அவனிடம் பிறருக்கு ஏற்படும் விருப்பு அல்லது வெறுப்பே சார்பெண்ணம் (prejudice) எனப் படும். அது ஒருவகைக் காரணமற்ற தீர்ப்பு. பெரும்பாலும் ஒரு வகை வெறுப்பை அவனிடம் காட்டும் மனப்பான்மையே இது. ஒரு குழுவைப் பற்றி இத்தகைய சார்பெண்ணம் (கெட்ட எண்ணம்) இருக்குமானால், அக்குழுவைச் சேர்ந்த ஒருவரையும் சந்தேகக் கண்கொண்டே பார்ப்பார்கள்: நம்பிக்கையின்மை ஏன், பகைகூட அவரிடம் தோன்றக் கூடும். இதற்கு அவருடைய சொந்தப் பண்புகள் காரணம் அல்ல. கெட்ட எண்ணத்துக்கு உட்பட்ட ஒரு குழுவை அவர் சேர்ந்திருப்பதே இதற்குக் காரணமாகும்.

காரணமற்ற இந்த வெறுப்பு சமூகத்துக்கு உள்ளிருக்கும் ஒரு நோயே ஆகும். இதற்குத் துன்பந்தரும் மூன்று அம்சங்கள் உண்டு. இந்தக் கெட்ட எண்ணம் யாரைப் பற்றியதோ அவருக்கு இது தீங்கு பயக்கும். இந்த எண்ணம் கொள்பவனுடைய மனத்துக்கும் இது ஒரு மாசு ஆகும். அந்தச் சமூகம் முழுவதற்குமே இதனால் தொல்லை ஏற்படும்.

---

[69] குழந்தைகளின் காதல் இயல்பு பற்றிய விவரங்களுக்குக் கிராண்ட் (Grant, 1948) எழுதியுள்ளவற்றைப் பார்க்க.

சார்பெண்ணத்தின் மனவெழுச்சி அம்சம்

காரணமற்ற வெறுப்புக்கு இடம் கொடுத்த ஒருவர், இப்படி இதற்கு இடம் கொடாதவரைவிட அதிகமான கவலை, நிலைபற்றிய பயம், மறைந்த பகை இவற்றால் பாதிக்கப்படுவது இயல்பு.[70] இத்தகைய காரணமற்ற வெறுப்புக்கு மூலகாரணம் பிறர் அக் குழுவின்மேல் தம் மனப் போக்குப்படி கற்பித்துச் சுமத்திய குற்றங்களே அன்றித் தாங்களாகக் கண்டறிந்த குற்றங்கள் அல்ல. பிறரைப் பற்றி ஏற்படும் தப்பு எண்ணமும் மனநிலையும், தம்மையே விலக்கிக்கொள்ளும் (குறைகூறிக்கொள்ளும்) மன நிலையையும் உண்டாக்கிவிடக் கூடும். தம்மைப் பற்றித் திட்டவட்டமாகக் குறைகூறிக் கொண்டே சில நீக்ரோக் குழந்தைகள், பிற நீக்ரோக்களைப் பற்றியும் வெள்ளையர்களைப் பற்றியும் இன்னும் கடுமையாகக் குறை கூறினர்கள். ஆனால், தம்மைப்பற்றி இப்படித் திட்டவட்டமாகக் குறை கூறிக்கொள்ளாத வர்களிடம் பிறரிடம் குறைகாணும் இயல்பும் குறைவாகவே இருந்தது. (ட்ரென்ட், Trent, 1953).

காரணமற்ற வெறுப்பு என்பது தடம் தப்பிய (displaced) கோபமே ஆகும். இதைத் துணையாகக் கொண்டு மனத்தொல்லை மிக்க ஒருவர் தம் கோபதாபங்களை யாரோ ஒருவர் தலையில் சுமத்தி ஆறுதல் பெற விரும்புகிறார் ஆவர்.

சார்பெண்ணமும் உள்ளப் போராட்டமும்
(prejudice and inner conflict)

சற்று வயதான குழந்தையின் காரணமற்ற வெறுப்புக்கும் அவனுக்குக் கற்பிக்கப்படும் ஒழுக்க நெறிக்கும் இடையே ஓர் உள்ளப் போராட்டம் (வெளிப்படையாகவோ, இலேசாக மறைந்தோ) ஏற்படக்கூடும். அவனது சமயாசிரியர், 'தன்னைப் போலவே பிறரையும் நேசிக்க வேண்டும்' என்று அவனுக்கு உபதேசம் செய்யலாம். இந்த உபதேசத்துக்கும் பிறரைக் காரண மின்றி வெறுப்பதற்கும் (விரும்பாமைக்கும் நம்பாமைக்கும் அவர்களைத் தன் கோயிலுக்கு அநுமதிக்காமைக்கும்) இடையே பொருத்தம் எதுவும் இருப்பதாகத் தோன்றவில்லை. எனவே,

---

[70] இது சம்பந்தமாகப் பின்கண்டவர் எழுதியுள்ளவற்றைப் பார்க்க: அடோர்னே முதலியவர் (Adorno et al, 1950), கஃப் முதலியவர் (Gough et al, 1950), அம்மன்ஸ் (Ammons, 1950), ஹாரிஸ் முதலியவர் (Harris et al, 1950) ஃபிரங்கல் பிரன்ஸ்விக் (Frenkel, Branswick, 1951) ஹார்டிங் முதலியவர் (Harding et al, 1954).

ஒருவன் பின்பற்றுவதாகக் காட்டும் ஒழுக்க நெறிக் கொள்கைகளுக்கும் அவனது காரணமற்ற வெறுப்புக்கும் இடையே ஒரு போராட்டம் எழுகிறது. சிறு குழந்தைக்கு இதைப் புரிந்து கொள்ளும் ஆற்றல் இல்லை. வயதானவருக்கோ, அந்தப் போராட்டத்தின் கடுமையைக் குறைத்துக்கொள்ளவும், காரணகாரிய முறையில் தருக்கம் செய்து தாம் செய்தது சரி, என்று சமாளித்துக் கொள்ளவும் ஆற்றல் உண்டு. தன் மன நிலையைச் சாதித்துக்கொள்ளவும், நியாயமற்ற தன் மனநிலை பற்றிய விசாரணைக்கு உள்ளாகாமல் தப்பவும், தனக்கு யாரிடம் காரணமற்ற வெறுப்பு ஏற்பட்டிருக்கிறதோ, அவரிடம் அது ஏற்பட நியாயம் உண்டு என்று காட்டிக்கொள்ள எப்படியாவது முயல்வர், முதிர்ந்தவர். தம் மனநிலை நியாயமானது என்பதற்காகக் காட்டும் சப்பைக் கட்டுகளின் வலு காரணமாக, தமக்கு இன்னொருவரிடம் ஏற்பட்டிருப்பது காரணமற்ற வெறுப்பே அல்ல, நியாயமான வெறுப்பே என்று தாமே நம்பும் நிலைக்கும் அவர் வந்துவிடுவார்.

குழந்தைகள் வளர்ந்து, அறிவு பெருகி, காரணகாரிய வாதமும், பிரச்சினைகளின் விளைவுகளும் தெரியும் நிலைவந்த பிறகும், இந்த ஆற்றல் இல்லாத சிறு வயதில் தங்களுக்கு ஏற்பட்ட காரணமற்ற வெறுப்புக்களைப் பரீட்சிக்க (ஆராய) அவர்கள் தாமாகவே (இயற்கையாகவே) முயல்வதில்லை. புதுப் பிரச்சினைகளைப்பற்றி ஆழ்ந்து, திட்டமாக ஆராயும் ஆற்றலும் (சிறப்பாக மனவெழுச்சித் தொடர்பற்ற பிரச்சினைகள்) குழந்தைப் பருவ மனநிலைகளும் ஒரே சமயத்தில் மனத்தில் இடம்பெறுவது முடியும். தருக்கத்துக்கு இடந்தராத மனப்பகுதியில் புகுந்து, நிலைத்துவிட்ட காரணமற்ற வெறுப்புக்களை மனத்திலிருந்து அகற்றுவது வெகு கடினம். கூரிய அறிவுபெற்ற குழந்தைகளும், மந்தமான அறிவுள்ளவர்களைப்போல், காரணமற்ற வெறுப்புக் கொள்வதும், சிறந்த அறிவாளிகளான பெரியோர்களும் குழந்தைத்தனமான, காரணமற்ற வெறுப்புக்கொள்வதில் முட்டாள்களைப்போலவே, நடந்துகொள்வதும் இந்த ஈரொட்டு நிலையின் பலனே ஆகும்.

காரணமற்ற வெறுப்பை ஒட்டிக் கட்சி பேசுவது எளிது. மேலோடியாகவாவது, அது உண்மைபோல் தோன்றச் செய்து விடலாம். ஒவ்வொரு பெரிய மக்கள் குழுவிலும் சிலராவது தாழ்ந்த குணமும், ஒழுக்கமும், விரும்பத்தகாத பண்பும் உள்ளவர்களாக இருந்தே தீர்வது இத்தகைய முடிவுக்கு ஆதரவு அளிக்கும். ஒரு குழுவில் உள்ள இத்தகைய சிலரது ஒழுக்கக்கேட்டைப் பெரிதுபடுத்திப் பேசுவதும், வேறு ஒரு குழுவில் உள்ள இத்தகைய

குறைகளைக் கண்டும் காணுததுபோல் இருப்பதுமே காரணமற்ற வெறுப்பின் சார்பாகக் கட்சி பேசப் போதுமானவை. காரணமற்ற வெறுப்பை நிலைநாட்ட இத்தகைய ஆதாரங்காட்டிக் கட்சி பேசுவது உண்மைக்கு முன்நிற்காது. மனவெழுச்சி காரணமான அகவய விருப்பு வெறுப்புக்களையும், ஆராயாமலே முடிவுகட்டிய தீர்ப்புகளையும் ஆதரித்தல் இத்தகையதே. இத்தகைய காரணமற்ற வெறுப்புக்களில் பங்கெடுத்துக் கொள்ளாதவர்கள் (தாங்கள் தனி முறையில் கொண்டுள்ள காரணமற்ற வெறுப்புக்கள் தளராமல் காக்க விரும்புவோர்) வேறு ஒருவர் தம் காரணமற்ற வெறுப்புக்குச் சொல்லும் காரணங்களால் மயங்கி, அவற்றை உண்மை என்று நம்பிவிடமாட்டார்கள். பிறர் நம்பினாலும் சரி, நம்பாவிட்டாலும் சரி, தாம் கற்பிக்கும் காரணம் தமக்கு ஆறுதல் கொடுத்தால் சரி.

சார்பெண்ணத்தின் மனவெழுச்சி விளைவுகள்

ஒரு குழுவினிடம் உள்ள காரணமற்ற வெறுப்புக் காரணமாக அக்குழுவைச் சேர்ந்த ஒரு சிறுவனிடம் அன்புகாட்டாமல், வேற்றுமை தோன்ற ஒழுங்கின்றி யாராவது நடந்துகொண்டால், அச்சிறுவன் மனம் புண்படுவதும் அவனுக்குக் கோபம் உண்டாவதும் இயல்பு. இந்த உணர்ச்சிகள் அவர்கள் நடத்தையின் இயற்கையான விளைவுகளே ஆனாலும், இவைகளே இவனிடம்-பிறர்பற்றிய-காரணமற்ற வெறுப்பு வளரும் விதைகள் ஆகவும் கூடும். எவனிடம் பிறர் காரணமின்றி வெறுப்புக் காட்டுகிறார்களோ அவனிடமும் அவர்களைப்பற்றி, காரணமற்ற வெறுப்புத் தோன்றிவிடுமானால், இரண்டில் சிறு குழுவைச் சேர்ந்தவனுக்கே தொல்லை அதிகரிக்கும். இச்சிறு குழுவைச் சேர்ந்தவர்கள் பெரிய குழுவைச் சேர்ந்தவர்களின் காரணமற்ற வெறுப்பின் விளைவை அநுபவிக்க நேருவதன்றி, அவர்களை எதிர்த்துப் பதில் சொல்வதற்கு வேண்டிய வலிவும் இவர்களுக்கு இருப்பதில்லை காஃப் (Goff, 1949) என்பவர் இது சம்பந்தமாக இரண்டு நகரங்களில் உள்ள 150 நீக்ரோக் குழந்தைகளை ஆராய்ந்தார். சிறு குழுவைச் சேர்ந்தவர்கள் என்ற காரணத்தால், ஒருவருக்கு ஏற்படக்கூடும் பிரச்சினையும் மனவெழுச்சித் தொல்லைகளையும்பற்றி நமது நெஞ்சைத்தொடும் வரலாறு ஒன்றை அவர் தருகிறார். பின்கண்டவை அச்சிறு குழுக் குழந்தைகளுக்கு ஏற்பட்ட (அவர்களே நன்கு உணர்ந்து அநுபவிக்க நேர்ந்த) தொல்லைகளுள் சிலவாகும்: அவமதிப்பு, கேலி, மற்றும் வெறுப்பைக் காட்டும் செயல்களும் பகைச் செயல்களும். பின்வருவது இதற்கு ஓர் உதாரணம்:

கடைக்குவரும் ஒவ்வொரு குழந்தைக்கும் ஒரு பொம்மை இனமாகத் தரப்படும் என்று ஒரு கடை விளம்பரம் செய்திருந்தது. அக்கடை வாயிலில் நின்ற வரிசையில் ஒருத்தியாக ஒரு நீக்ரோக் குழந்தை நின்றுகொண் டிருந்தது. அவள் கடைசியில் பொம்மை கொடுக்கும் ஜன்னலை அடைந்தபோது, 'கறுப்புப் பெண்களுக்குப் பொம்மை இல்லை ; வெள்ளைக் குழந்தைகளுக்கு மட்டுமே,' என்று கடைச் சிப்பந்தி சொன்னர்!

காஃபின் ஆராய்ச்சியில் பாதிக்கும் மேற்பட்ட குழந்தை கள், அவமானம், மனத்தில் அடி, குழப்பம், போன்ற சிறுமை களைத் தாங்கள் அநுபவித்திருப்பதாகச் சொன்னர்கள். இத்தகைய உணர்ச்சியற்ற-நாகரிகமற்ற-அவமதிப்புக்களால் ஆண்களைவிடப் பெண்களே மிகவும் புண்பட்டனர்.

காரணமற்ற வெறுப்புக்கு உட்பட்ட குழந்தையின் நிலை கஷ்டமான ஒன்றுகும். அது சிறுபான்மைக் குழுவைச் சேர்ந் திருக்கும் காரணத்தால், பெரும்பான்மைக் குழுவினர் தன்னிடம் நடந்துகொள்வதுபோலவே, அதுவும் அவர்களிடம் நடந்து கொள்வது ஆபத்துக்கு இடமாகும். அது எதிர்ப்புக் காட்டினால், அடிவாங்க நேரிடலாம். அவமதிப்பைப் பொறுத்துக்கொண்டு தணிந்துபோனாலும், மேலும் அவமதிப்புத்தான் கிட்டும். பெரியவன் ஆனபிறகு, 'நமக்குக் கொடுத்துவைத்தது இவ்வளவு தான் ; அந்த வாய்ப்புக்கள் நமக்கில்லை,' என்று அவன் அலட்சிய மாக இருக்க முற்பட்டாலோ, 'சோம்பேறி, பிழைக்கத் தெரி யாதவன்,' என்ற பழிக்கு அவன் ஆளாகவும் நேரிடலாம். நிலைமை, அதிகாரம், செல்வம் இவற்றைப்பெற்று உயரும் முயற்சியில் எல்லோருக்கும் பொதுவான போட்டி முறையில் அவன் முயன்றாலும் 'பிறரைப் பின் தள்ளுபவன், தன்னலம் ஒன்றையே கருதும் அக்கிரமக்காரன்' என்ற பழிக்கு அவன் ஆளாக நேரிடும். இந்த முயற்சியின் பலனைத் துயரங்களைப் பிறரிடம் சொல்லி ஆற்றிக்கொள்ளும் வாய்ப்பையும் அவன் இழக்க நேரிடலாம். சிறுபான்மைக் குழுவைச்சேர்ந்த பெற்றோர் மனத்தைத் தம்மைப்பற்றிய பிறரின் காரணமற்ற வெறுப்பு ஆழமாகத் தாக்குவது உண்மையானாலும், குழந்தைகள் இதன் விளைவுகளான தொல்லைகளைத் தம் பெற்றோரிடம் சொல்லும் போது, பெரும்பாலான பெற்றோர் அந்தக் குறைகளுக்குச் செவி சாய்ப்பதே இல்லை: குட்மனும் வீவரும் (Goodman, 1952 and Weaver, 1955) சிறுபான்மைக் குழுவினரிடையே செய்த ஆராய்ச்சியில் கண்ட விளைவுகளுள் ஒன்று இது.

ஒருவர் காரணமற்ற வெறுப்புக்கு இலக்கானால், சில சமயம் இந்த வெறுப்பை அவர் தம்மேலேயே சாற்றிக் கொள்வதும், தன் குழுவின்மேல் சாற்றுவதும் இந்த வெறுப்பின் எதிர்பாராத விளைவுகளாகும். 'அ' என்ற சிறுபான்மைக் குழுவைச்சேர்ந்த ஒருவனால், 'ஆ' என்ற பெரும்பான்மைக் குழுவைச்சேர்ந்த தன்னிடம் காரணமற்ற வெறுப்புக்காட்டு பவரை எதிர்த்து ஒன்றும் செய்ய முடிவதில்லை. எனவே அவன் இந்தக் கோபத்தைத் தன்மேலோ தன் குழுவினர்மேலோ திருப்பி ஆறுதல் பெற விரும்புகிறான்.

சார்பெண்ணம் பரவுதல்

தாமே நேரில் அநுபவித்த ஒரு கசப்பு அநுபவம், அவர்களின் காரணமற்ற வெறுப்பை உண்டாக்கலாம்; ஆனால், பெரும்பாலும் இது தன்னைச் சுற்றியுள்ள பெரியோர்களின் நடவடிக்கையிலிருந்தே குழந்தைகளுக்குப் பரவுகின்றன. வேறு தகுதியான காரணம் இல்லையானால், குழந்தைகள் பிறரிடம் நல்லெண்ணம் கொள்வதே இயல்பு-அவர்கள் எந்தக் குழுவைச் சேர்ந்தவர் ஆனாலும் சரி. ஆனால் ஒரு குழந்தைக்கு ஒருவரைப்பற்றிய நேரடி அநுபவம் இல்லையானாலும் அவன் பெற்றோரின் வெறுப்புக் காரணமாக அவனும் அத்தகையவர்களிடம் வெறுப்பே காட்ட முனைவான். அமெரிக்காவில் உள்ள பலர் சிறுபான்மைக் குழுவினரைப் பற்றித் தவறான எண்ணங்களையே சொல்கிறார்கள்; இப்படிச் சொல்லும் இவர்களுக்கும் பெரும்பாலும் தாம் குறை கூறுகிறவர்களோடு பழகி உறவாடும்வாய்ப்பே இருந்திருக்காது: (ராட்கே முதலியவர்- Radke et al, 1950).

இந்தக் காரணமற்ற வெறுப்பு ஒருவரிடமிருந்து மற்றொரு வருக்குப் பரவும் காரணங்களுள் ஒன்று 'ஒருபடி வார்ப்பெண்ண' மாகும் (stereotype). ஒரு குழு அல்லது இன்னொரு குழுவுக்குப் விரோதமான இத்தகைய ஒருபடி வார்ப்பெண்ணங்களைச் சற்றும் யோசனையோ, கவலையோ இல்லாமல் மக்கள், தம் தினசரி வாழ்க்கையில் கேலிகளின் உருவத்திலோ, வழக்கமான பேச்சின் மூலமோ, கேலிச்சித்திரங்களின் மூலமோ பரப்பிக் கொண்டே இருக்கிறார்கள்.

சார்பெண்ணம் கலந்து பழகுவதற்கு ஒரு தடை

மக்களிடையே மனவெழுச்சி உறவுகள் வளர்வதற்கு ஒரு தடையாகக் காரணமற்ற வெறுப்பு தொழில்புரிகிறது; தங்கள் மனவெழுச்சி உறவுகள் வளரவும் இது தடையாகிறது. தம்மால் வெறுக்கப்பட்டவர்களும் தம்போன்ற மக்களே என்பதையும் தம்மைப்போலவே அவர்களுக்கும் உரோசம் (Sensitiveness), பயம், குறைகள் முதலியவை உண்டு என்பதையும், தம்மைப் பிறர் ஏற்கவேண்டும் என்ற ஆவலும், பிறர் தம்மைத் தவிர்த்தல் காரணமாக ஏற்படும் தீவிரமனக்கசப்பும் தம்மைப்போலவே அவர்களுக்கும் உண்டு என்பதையும் காரணமற்ற வெறுப்புக்கு இடம் கொடுத்த குழுவினர் மறந்தே விடுகின்றனர். ஒருவன் மற்றொருவனிடம் காரணமற்ற வெறுப்புக் கொண்டானுனல் முதல்வன் மற்றவனுடைய மனிதப்பண்புகளையே அழிக்க முயல்கிறன். தான் இதற்குப் பயன்படுத்தும் அதே முறைகள் இவன் புறமும் திரும்பி அதே அளவுக்கு இவனது மனிதப்பண்பு களையும் அழித்துவிடுகின்றன என்பதே இதன் பொருள். இந்தக் காரணமற்ற வெறுப்பின் ஆழத்துக்குத் தகுந்தபடி ஒத்துணர்வு குறைந்துவிடும்.

முதிர்ந்தோர் வழிகாட்டி நிர்வகித்தலின் விளைவு

குழுவுக்குத் தலைமை வகிக்கும் பெரியோர்களின் அறிவுரை களுக்கும் கட்டளைகளுக்கும் ஏற்ப, குழந்தைகள் ஒருவரோடு ஒருவர் பழகும்வகை பாதிக்கப்படுவதைத் தினசரி வாழ்க்கையில் அடிக்கடி நாம் பார்க்கலாம். ஆசிரியர் ஒருவர் ஒரு குழந்தை யினிடம் தமக்கு இருக்கும் வெறுப்பை வெளிக்காட்டிவிடலாம். இதையே சாக்காகக்கொண்டு அந்தக் குழந்தையைத் தாக்குவது தவறன்று என்ற மனப்பான்மை மற்ற மாணவர்களுக்கு ஏற்பட்டு விடலாம்: (ஃபைட் Fite, 1940).

தம் செயல்களில் தானும் ஈடுபட்டு மகிழ்ச்சிகரமாக நடந்து கொள்ளும் பெரியவர் ஒருவரிடம் குழந்தைகளும் அன்போடு நடந்துகொள்கின்றன. இதை நாம் அன்ருட வாழ்க்கையில் அடிக்கடி காண்கிறேம். ஆராய்ச்சிகளின் மூலமும் இது நிரூபணமாகி இருக்கிறது. உதாரணமாகக் குழந்தைகளோ, முதிர்ந்தோர்களோ பள்ளி ஆசிரியர்களின் இயல்புகளைப் பற்றிப் பேசும்போது-பிடித்தவர்கள், மிகவும் பிடிக்காதவர்கள் என்ற முறையில்-அவர்கள் அந்த ஆசிரியர்களின் படிப்புப் பெருமை அல்லது போதனைப் பெருமைக்கு அதிக மதிப்புக்கொடுத்துப்

பேசுவதில்லை. அவரது ஆளுமையின் மன இயல்புகளை மதிப்பிட்டே பேசுவர். எல்லாரையும் சமமாகப் பார்க்கும் மனப் பான்மை உள்ள, எல்லாருடனும் இனிமையாகப் பழகும் இயல்புள்ள முதிர்ந்தோர் ஒருவரோடுசேர்ந்து உழைக்கும் வாய்ப்புப் பெற்ற சிறுவர்கள், அதிக ஆக்க இயல்பு உள்ளவர்களாகவும், போரிடும் இயல்பு குறைந்தவர்களாகவும், அதிகப் பொறுப்புள்ள வர்களாகவும் இருப்பது இயல்பு; வல்லாட்சியாளராகப் பழகும் முதிர்ந்தோர் ஒருவரோடு உழைக்க நேரும் சிறுவர்களிடம் இந்த இயல்புகள் மிகக் குறைந்தே இருக்கும். [71]

முதிர்ந்தோர் இணையாளராதல்

தன் வயதுச் சிறுவர்களோடு கலந்து பழகுவது ஒரு குழந்தையின் முழுவளர்ச்சிக்கு இன்றியமையாததாகும். தனி மனிதன் என்ற முறையில் வளரும் குழந்தையின் வளர்ச்சியில், எவ்வளவுதான் நட்புணர்ச்சியோடு பழகும் இயல்புள்ளவர் களானாலும் பெற்றோரும், ஆசிரியர்களும் குழந்தைகளின் சம வயது நண்பர்களால் ஏற்படும் நற்பலனைத் தர இயலாது; சில குழந்தைகளோடு குழந்தைகளாகப் பழகும் இயல்பை இயற்கை யாகவே சில முதிர்ந்தோர் பெற்றிருந்தாலும், அவர்கள் சில அம்சங் களில் தான் அப்படிப் பழகமுடியும்; எல்லா அம்சங்களிலும் முடியாது. நாற்பது வயதுப் பெற்றோர் ஒருவர் தம் ஆறு, ஏழு, எட்டு வயதுக் குழந்தைகளுடன் மனங்கலந்து அவர்களுள் ஒருவராகவே கண்ணாமூச்சி விளையாட முடியலாம். ஆனால் கற்பனையைக் கலந்து விளையாட விரும்பும் பன்னிரண்டு வயதுச் சிறுவர்களிடையே இவர்கள் ஒருவகைத் தடையாகவே இருக் கிறார்கள். தபால் தலைகள் சேர்ப்பதில் ஐம்பது வயதுப் பெரியவர் ஒருவருக்கு, எட்டு, பத்து, பன்னிரண்டு வயதுச் சிறுவர்களுக்கு இருக்கும் உற்சாகம்–தபால்தலை சேகரித்தல், ஒருவருக்கொருவர் மாற்றிக்கொள்ளுதல், அது விஷயமாகக் குழந்தைகளுடன் இரக சியம் பேசுதல் முதலிய விஷயங்களில்–இருக்கலாம். என்றாலும் அதே குழந்தைகள் காட்டில் விளையாட்டாகக் கட்டியிருக்கும் ஒரு குடிசைக்கு வந்தால், குழந்தைகளோடு குழந்தையாக அந்த விளையாட்டில் கலந்துகொள்ள அவர் தகுதியற்றவராக இருக் கலாம். தம் குழந்தையோடு விளையாடும் பெற்றோர் ஒருவர் குழந்தைக்கு இணைவயதுக் குழந்தைபோல் அதனோடு பழகுவ தல்லாமல், அதைவிடச் சிறிய குழந்தைபோன்ற தகுதி குறைந்த

---

[71] லெவின் (Lewin), லிப்பெட் (Lippet), ஒயிட் (White, 1939), தார்ன்டைக் (Thorndike, 1941) இவர்கள் அறக்கையைப் பார்க்க.

நிலையில் பழகும் ஆற்றலையும் பெற்றிருக்கலாம். ஏழு அல்லது எட்டு வயதுச் சிறுவன் ஒருவனுக்குத் தன் தந்தையைவிடப் பொறிஇயல் நுட்பங்களில் நல்ல அறிவு இருக்கலாம்; எனவே ஒரு புதுப்பொறி எப்படி வேலை செய்கிறது என்பதை மகன் பொறுமையோடு தந்தைக்குக் கற்பிக்கலாம், (இங்கே தந்தை தம் மகனைவிடத் தகுதியில் குறைந்தவராகப் பழகுகிறார்).

பள்ளிக்கூடத்திலும் முதிர்ந்தோர் சிறியவருக்கு இடையே உள்ள தடைகளை உடைத்து இருவரும் மனம் கலந்து பழக வழி கண்டு பிடிக்க முடியும். கபடற்ற நெஞ்சம், இயற்கையான நட்புப் பண்பு, தம் அன்பையும் இரக்கத்தையும் ஒளிக்காமல் வெளியிடும் இயல்பு இவை பெரியவர் ஒருவரிடம் இருக்குமானால் குழந்தைகளுடன் இவரால் எளிதில் மனம் கலந்து பழக முடியும்; குழந்தைகளாலும் இவர்களிடம் மனம் கலந்து பழக முடியும். மனவெழுச்சித் தேவைகள், செயல்கள் இவைகளைப் பொறுத்த வரையில் வயதில் மிக வேற்றுமை உடையவர்களும் ஒன்றுகவே இருக்கிறார்கள். சில வேளை கவலைக்கு ஆட்படுபவராகவும், குழந்தையாக இருந்தபோது ஆழ்ந்த பயத்துக்கு ஆட்பட்டவராகவும் முதிர்ந்தோர் ஒருவர் தம்மைக் காண முடியுமானால், புதுச் சூழ்நிலை ஒன்றைச் சமாளிப்பதில் நம்பிக்கையின்மையும் பயமும் கொள்ளும், தன் இணைச் சிறுவர் விலக்குக்கும் திட்டுக்கும் அஞ்சும் ஆறு, எட்டு, அல்லது பதினறு வயதுச் சிறுவர்களின் மனநிலைகளைப் புரிந்துகொள்ளும் ஆற்றல் அவரிடம் இருக்கும். சுதந்திரம் பெறக் குழந்தை நிலையில் தான் பட்ட பாட்டையும் அதைத்தொடர்ந்து ஏற்பட்ட மனவெழுச்சிகளையும் பெரியவர் ஒருவர் நினைவு படுத்திக்கொள்ள முடியுமானால், குழந்தைகளின் சுதந்திரப் போராட்டத்தின் இயல்பைப் புரிந்துகொள்ளும் ஆற்றல் அவரிடம் கட்டாயம் இருக்கும்.

தினசரிச் சமூக உறவுகளில், பெரியவர்களும் சிறுவர்களும் தங்கள் கருத்துக்களைப் பரிமாறிக்கொள்ளக்கூடிய வாய்ப்புகள் பல ஏற்படக் கூடும். குழந்தை ஒன்றினிடம் கோபம் அல்லது கவலையைக் காணும் பெற்றோர் அல்லது ஆசிரியர், அதன் மன வெழுச்சிப் போராட்டம் தமக்குப் புரிவதாகக் குழந்தையினிடம் சொல்லலாம். இதை ஒரு பார்வை வகையின் மூலமாகவோ, அந்த எழுச்சிகளைக் கண்டும் காணமல் இருப்பதன் மூலமாகவோ இவர்கள் (பெற்றோர், ஆசிரியர்) குழந்தைக்குத் தெரிவிக்கலாம். குழந்தையின் போராட்டத்தைத் தாம் புரிந்துகொண்டதற்கு அறிகுறியான ஒருவகைப் பொறுமையினால் தாம் அவற்றைப் புரிந்துகொண்டிருப்பதைக் காட்டலாம். இந்தப் பொறுமை

காரணமாக அந்தக் குழந்தைகள் தம் மனவெழுச்சியை வெளியிடுவதை இவர்கள் அநுமதிக்கலாம்: (பக்கத்து வீட்டுக் காரர் ஒருவருக்கு இந்தப் பொறுமை அளவுக்கு மீறியதாகத் தோன்றினாலும் சரி) பிற சிறுவரைப் பற்றி இவர்கள் குறை சொல்லுவதையும் (திட்டுவதையும்) அநுமதிக்கலாம். (இவர்கள் யாரைப்பற்றிக் குறை சொல்லுகிறார்களோ, அவர்கள், இவர்க ளால் பட்ட தொல்லைகள் உண்மையில் அதிகமாகவே இருந்தா லும்கூட).

இத்தகைய கருத்துப் பரிமாற்றங்கள் சொற்களாலேயே தான் நடைபெற வேண்டும் என்பதில்லை. உண்மையில் பெரியவர் களுக்கும் சிறுவர்களுக்கும் இடையே நிலவும் கருத்துப் பிரிவு காரணமான—மௌனமே ஆழ்ந்த கருத்துப் பரிமாற்றமாகும்.

படிக்கத்தக்க நூல்கள்

சமூக உளவியல் ஆராய்ச்சிகள் (Readings in Social Psychology), எலினர் ஈ. மெக்கோபி (edited by Eleanor E. Maccoby) தியொடோர் எம். நியூகூம்ப் (Theodore M. Newcomb), யூகீன் எல். ஹார்ட்லி (Eugene, L. Hartley) இவர்கள் பதிப்பித்த மூன்றும் பதிப்பு 1958 இல் சமூக உறவின் பல அம்சங்களைப் பற்றிய சிறந்த ஆராய்ச்சிக் குறிப்புகளைக் காணலாம். குழந்தைகள் சமூக உலகில் புகுவதற்குமுன் என்ன என்ன போராட்டங்களுக்கும் அநுபவங்களுக்கும் உள்ளாகிறார்கள் என்ற விவரங்களை மிட்வெஸ்டும் அதன் குழந்தைகளும் (Midwest and its Children) என்ற நூலில் காணலாம்: இதன் ஆசிரியர்கள் ரோஜர் ஸி. பேக்கர் (Roger C. Baker), என்பவரும் ஹெர்பர்ட் எஃப். ரைட் (Herbert, F. Wright) என்பவரும் ஆவர். வெயின் டென்னிஸ் (Wayne Dennis, 1951), வில்லியம் ஈ. மார்ட்டின் (William E. Martin), ஸீலியா பர்ன்ஸ் ஸ்டெண்ட்லர் (Celia Borns Stendler, 1954), ஜெரம். எம். ஸீட்மன் (Jeram M. Seidman, 1958) என்பவர்கள் பதிப்பித்த புத்தகங்களைப் பற்றி முன் அதிகாரங்களில் குறிப்பிட்டிருக்கிறோம்; சமூக உறவு வளர்ச்சி சம்பந்தமான பல முதல் ஆராய்ச்சி விவரங்களை இந்தப் புத்தகங்களில் காணலாம்.

அரும்பொருள்—கலைச்சொற்கள் அகரவரிசை

ஆங்கிலம்—தமிழ்

A

Acceptance : ...	ஏற்பு
,, consequences ...	,, விளைவுகள் 223
,, others and self-acceptance	,, பிறரையும் தன்னையும் 219
,, parents ...	,, பெற்றோர் 215, 223
,, peers ...	,, இணையாளர் 350
Adjustment, varying degrees ...	பொருத்தப்பாட்டின் பல நிலைகள் 259
Adult attitudes ...	முதிர்ந்தோர் மனப்பான்மை 266, 367
	,, ஆக்கிரமிப்பு, தாக்குதல் 319
Adult aggressiveness ...	இணையாளர்களாக 396
Adults as peers ...	அன்பு 215
Affection ...	ஆக்கிரமிப்பு 319
Aggressiveness : ...	,, முதிர்ந்தோர் மனப் 266,
,, adult attitudes ...	பான்மை 327
,, cultural differences in expression...	,, வெளியீட்டில் பண்பாட்டு மாறுதல்கள் 289
,, socio-economic status ...	,,சமூகப்பொருளாதார நிலை 378,382
,, self perception ...	,, தானே காணல் 277
Ambivalence ...	இருபுடை ஈர்ப்பு 240
Anal phase ...	மலத்துவார உந்தல் 142
Anatomical differences, awareness...	உடலமைப்பு வேறுபாடுகள் அறிவு 146
Anger ...	சினம், கோபம் 12, 80, 99
Anoxia ...	பிராணவாயுக் குறைவு 54
Anticipation a feature of development...	எதிர்பார்த்தல் வளர்ச்சியின் இயல்பு 37
Anxiety ...	கவலை 165, 208, 277
'Appeasing' parents ...	சமாதானம் விரும்பும் பெற்றோர் 264
Archaic behaviour trends ...	பழையகால நடத்தைப் போக்குகள் 41

Artistic activities	...	கலைத்திறமைச் செயல்கள்	177
Aspiration level	...	ஆர்வ (விருப்ப) நிலை	204
Asymmetry in development	...	வளர்ச்சியின் சமச்சீரின்மை	181
Attachment, children to parents	...	குழந்தைக்குப் பெற்றோரிடம் ஏற்படும் இணைப்பு	238
Attitudes, parents	...	பெற்றோர் மனப்பான்மை	212
Awareness	...	உணர்தல்	276
,, anxiety and hostility	...	,, கவலையும் பகைமையும்	277
,, emotional expressions	...	,, மெய்ப்பாடு	347
,, others	...	,, பிறரை	94
,, self and others	...	,, தன்னையும் பிறரையும்	12, 196
,, symbols of social class	...	,, சமூக வகுப்பின் அறிகுறிகள்	383

B

Baby party technique	...	குழந்தை விருந்து நுட்பங்கள்	296
Bed going ritual	...	படுக்கவைக்கும் சடங்கு	133
Bed-wetting	...	படுக்கையில் சிறுநீர் கழித்தல்	135
Behaviour	...	நடத்தை	
,, organization	...	,, அமைப்பு	55
,, problems in school	...	,, பிரச்சினைகள் பள்ளியில்	342
Belonging, desire for	...	ஒருவரின் உடைமையாவதில் ஆசை	349
Birth ordeal	...	பிள்ளைப்பேறு கடுந்தேர்வு	61
Bladder control	...	சிறுநீர் கழித்தல் ஆதிக்கம்	135
Block building	...	கட்டை கட்டல்	180
Body-image	...	உடல் விம்பம்	197
Bowel control	...	மலக்கழிப்பில் ஆதிக்கம்	135
Boy-girl relationship	...	சிறுவர்சிறுமியர் உறவுகள்	385
Brain damage	...	மூளைச் சேதம்	55
Breast-feeding	...	தாய்பால் கொடுத்தல்- தாய்ப்பால் குடித்தல்	107
Brightness	...	அறிவுக் கூர்மை	366
Bullying	...	அச்சுறுத்தி அடக்கி ஆளுதல்	377

C

Callousness and competition	...	இரக்கமின்மையும் போட்டியும்	374
Cause and effect relationships, understanding	...	காரணகாரியத் தொடர்பு அறிதல்	97
Cephaulo-caudal direction	...	தலை-வால் அல்லது கால் திசை	46
Cerebral palsy	...	மூளைப் பக்கவாதம்	54
Character, relation to oral and anal drives	...	வாய்-மலத்துவார உந்தல்களும் பண்பும்	112, 142
Chewing	...	மெல்லுதல்	115

Child-rearing and socio-economic status	...	குழந்தை வளர்ப்பும் சமூகப் பொருளாதார நிலையும் 268, 380
Choice, awareness	...	தேர்ந்தெடுத்தலை அறிதல் 43, 118
Chromosomes	...	உயிர்மின் கோல்கள், குரோமோ சோம்ஸ் 47
Climbing	...	ஏறுதல் 167
Coercive control	...	வற்புறுத்தம் அடக்குமுறை 265
Colic	...	குடல்வலி 76
Competition	...	போட்டி 313, 366
,, unrecognised aspects	...	புரிந்துகொள்ளாத அம்சங்கள் 208
Conception	...	கருவுற்றல் 3,57
Conditioned response	...	ஆக்கமுறைத் துலங்கல் 87
Conflict	...	போராட்டம் 376
,, prejudice	...	சார்பெண்ணம் 389
Consistency in socio-metric ratings	...	சமூக உறவு மதிப்பீடு முரணமை 357
Cooperating parents	...	ஒத்துழைக்கும் பெற்றோர் 263
Cooperation	...	ஒத்துழைப்பு 301, 366
Creeping	...	நகர்தல், தவழ்தல் 27, 163
Critical phase	...	திருப்பப் பருவம் 33
Crying	...	அழுகை
,, response to aggressiveness	...	,, ஆக்கிரமிப்புக்குத் துலங்கல் 325
,, differentiation	...	,, வேறுபாடுகள் 99
,, new-born	...	,, பிறந்த குழந்தை 75
Culture, influence on child rearing	...	குழந்தைவளர்ப்பில் பண்பாட்டின் ஆதிக்கம் 288

D

Defenses of self	...	தற்காப்பு முறைகள் 208
Delinquency and socio-economic status	...	நெறிபிறழ்தலும் சமூகப் பொருளாதார நிலையும் 382
Democratic practices of adults	...	முதிர்ந்தோரின் குடியாட்சிச் செயல் முறைகள் 265
Deprivation, effects	...	விலக்கப்படுதலின் விளைவுகள் 214 229
Developmental quotient	...	வளர்ச்சி ஈவு 234
Dictator parents	...	வல்லாட்சி (சர்வாதிகார)ப் பெற்றோர் 263
Discipline	...	கட்டுப்பாடு 148
Drawing, sequences	...	சித்திரம் வரைதலின் படிகள் 179
Dreams	...	கனவுகள் 19, 132

E

Eating	...	உண்ணல் 88, 106
Education, parents' attitude	...	கல்விபற்றிய பெற்றோர் நோக்கு 382
Elimination	...	மலஜலம் கழித்தல் 76, 81, 105, 135
Emotion	...	மனவெழுச்சி 1, 7, 13, 30, 39, 57, 70, 76, 101
,, awareness of expression	...	,, மெய்ப்பாடுகளை அறிதல் 348
,, self-discovery	...	தன்னை உணர்தல் 198
Emotional development, influence of acceptance and rejection	...	மனவெழுச்சி வளர்ச்சியில் ஏற்பு, ,, விலக்கல் இவற்றின் ஆதிக்கம் 225
,, orphans,	...	பெற்றோரை இழந்த குழந்தைகள் 303
,, prejudice	...	,, சார்பெண்ணம்
,, physical conduct	...	,, உடல் நடத்தை 101
Empathy	...	ஒட்ட உணர்தல் 103
Enjoyment, mark of acceptance	...	ஏற்பின் அறிகுறியான மகிழ்ச்சி 223
Environment	...	சூழ்நிலை 6, 21, 86, 326
,, now-born child	...	,, பிறந்த குழந்தை 63
,, physical growth	...	,, உடல் வளர்ச்சி 159
,, premature child	...	,, குறைமாதக் குழந்தை 86
Epilepsy	...	காக்காய் வலிப்பு 54
Eye-hand correlation	...	கண், கை ஒன்றிப்பு 96
Eye-movements	...	கண்ணின் இயக்கங்கள் 95

F

Fads and fashions in child-rearing	...	குழந்தை வளர்ப்பில் புதுக் கொள்கைகளும் காலக் கோலங்களும் 286
Fantasies	...	பகற்கனவுகள் 241
Fear:	...	அச்சம், பயம் 5, 10, 60, 99
,, new-born child	...	,, பிறந்த குழந்தை 71
Fear, pregnancy	...	கருத்தரித்தல் 58
,, sympathy	...	ஒத்துணர்வு 309
Feeding	...	உணவூட்டல் 73,115
,, problems	...	பிரச்சினைகள் 124
,, schedules	...	கால அட்டவணை 88
Fetus	...	முதுசூல் 45
Fights and quarrels,	...	சண்டை பூசல்கள் 318
Food preferences	...	உணவுப் பொருள்களில் மிகு விருப்பம் 117

Foster-children (intelligence) ...	வளர்ப்புக் குழந்தைகள் (நுண்ணறிவு)	23
Freedom ...	சுதந்திரம்	
,, child's perception, ...	குழந்தை அறிதல்	43
,, discipline ...	கட்டுப்பாடு	149
Friendship ...	நட்பு	305

G

Generalized movement ...	பொதுப்படையான இயக்கம்	64
Genes ...	உயிர் மின்கள், ஜீன்ஸ்	47
Genital organs ...	பிறப்பு உறுப்புக்கள்	139
Genital play ...	பிறப்பு உறுப்புக்களைக் கையாளுதல்	143
Genotype ...	பரம்பரை அமைப்பு, ஜினோட்டைப்	50
Grievances and discipline ...	மனத்தாங்கல்களும் (துயரமும்) கட்டுப்பாடும்	152
Group behaviour ...	குழுநடத்தை	297
,, formation ...	அமைப்பு	344
Growth ...	வளர்ச்சி	16, 27
,, characteristics ...	இயல்புகள்	42
,, principles ...	தத்துவங்கள்	16
,, role, in development of behaviour ...	நடத்தை முன்னேற்றத்தில் பங்கு	26
Guilt, during pregnancy ...	கருத்தரித்த காலத்தில் குற்ற எண்ணம்	56
,, parental ...	பெற்றோர்	222

H

Habits ...	பழக்கங்கள்	
,, development revision ...	வளர்ச்சி காரணமான மாற்றம்	39
,, routine ...	வழக்கமுறை	107
Handedness ...	கை வாகு	185
Healthy and unhealthy aspects ...	நல்ல, தீய அம்சங்கள்	323, 371
,, aggressiveness ...	ஆக்கிரமிப்பு, தாக்குல்	318
,, competition ...	போட்டி	371
Healthy development ...	ஆரோக்கியமான வளர்ச்சி	20
Hearing, at birth ...	பிறந்தவுடன் கேள்வித் திறன்	68
Height ...	உயரம்	160
Heredity ...	மரபு நிலை	4, 21
,, mental illness ...	மனநோய்	24
,, parent-child relationship ...	பெற்றோர்-குழந்தை உறவு	273
,, physical basis ...	பௌதிக அடிப்படை	47

,, physical development ...	உடல் வளர்ச்சி	159
,, social responsiveness ...	சமூகத் துலங்கல் இயல்பு	202
Hostility and sympathy ...	பகைமையும் ஒத்துணர்வும்	309
,, awareness in self-assessment...	தன்மதிப்பீட்டில் உணர்ச்சி	277
,, disguised forms ...	மாறுவேடங்கள்	377
,, parent-child relationship...	பெற்றோர் குழந்தை உறவு,	237,277
Hunger ...	பசி	
,, difference in intensity ...	தீவிரத்தில் வேறுபாடுகள்	280
,, love ...	அன்புப்பசி	236
,, new-born child ...	பிறந்த குழந்தை	72
,, response to ...	துலங்கல்	87

I

Ideal self ...	இலட்சியத்'தான்'	204
Idealised image ...	இலட்சிய விம்பம்	
,, parents ...	,, பெற்றோர்	249
,, self ...	,, தன்	208
Independence, relation to parental practices...	பெற்றோர் செயல்முறையும் சுயேச்சையும்	271
Individul differences in patterns of growth...	வளர்ச்சிக் கோலத்தில் வேற்றுமைகள்	30
Individuality ...	தனித்தன்மை	
,, early evidence ...	,, முந்திய சான்றுகள்	25
,, parental practice ...	,, பெற்றோர் செயல்முறை	213
,, response to treatment by others...	பிறரிடம் நடந்துகொள்வதில்	202
Individuation ...	பிரிதல்	48
Infancy, development during ...	குழவிப் பருவ வளர்ச்சி	92
Inittative, relation to parental practice...	தன்முறையில் செய்யும் ஆற்றலும் பெற்றோர் செயல் முறையும்	271
Institutional care, effects ...	நிறுவனப் பராமரிப்பின் விளைவுகள்	233
Intellectual development ...	நுண்ணறிவு வளர்ச்சி	
,. effects of maturation ...	,, முதிர்ச்சியின் விளைவுகள்	29
,, influence of deprivation ...	,, விலக்கலின் விளைவு	235
Intellectual team work ...	அறிவு சார்ந்த ஒன்றுபட்ட முயற்சி	346
Interests ...	அக்கறைகள்	
,, growing capacity ...	வளரும் ஆற்றல்	167
,, romantic ...	காதல்	388
Inter-personal relationship ...	ஆளிடை உறவுகள்	101, 203

L

Language development ...	மொழி வளர்ச்சி	308
,, early evidence ...	,, முந்திய சான்றுகள்	101
,, influence of deprivation ...	,, விலக்கலின் ஆதிக்கம்	231
Laughter ...	நகைப்பு	99
Leadership ...	தலைமை	303
Learning ...	கற்றல்	26, 86
,, aggression and anger ...	,, ஆக்கிரமிப்பும் சினமும்	327
,, growth ...	,, வளர்ச்சி	26
,, infancy ...	,, குழவிப் பருவம்	86
Locomotion ...	இடப்பெயர்ச்சி	162
,, maturation ...	முதிர்ச்சி	27
Loneliness ...	தனிமை	19, 309
Longitudinal findings ...	நெடுக்கை ஆராய்ச்சி முடிவுகள்	24, 87, 118, 128, 160, 168, 197, 231, 281, 294, 301, 334
Love objects ...	அன்புப் பொருள்கள்	303
Loyalties within the group ...	குழுவுள் பற்றுறுதிகள்	302

M

Manipulation ...	கையாளுதல்	95
Marasmus ...	ஏங்கி இளைத்தல்	231
Maternal deprivation ...	தாயாரால் விலக்கப்படல்	303
Maturation ...	முதிர்ச்சி	29
Maturity, individual differences at birth ...	பிறப்பில் பக்குவமடைதல் வேறுபாடுகள்	82
Memories and later experiences...	நினைவுகளில் பிந்திய அனுபவங்கள் ஆதிக்கம்	275
Mental deficiency ...	மனக்குறைவு	54
,, brain damage ...	மூளைச் சேதம்	55
Mental development ...	மனவளர்ச்சி	86
,, motor development ...	இயக்க வளர்ச்சி	182
Mental illness and heredity ...	மனநோய், மரபு நிலையின் பங்கு	24
Methods : ...	முறைகள்	
,, child study ...	குழந்தை ஆராய்வு	5
,, precautions ...	காப்பு முறைகள்	11
,, socio-metric ...	சமூக உறவு அளவு	352
,, parental study ...	பெற்றோர்களை ஆராயும்	276
Mirror image, recognition ...	கண்ணாடி விம்பம் அறிதல்	197
Moral conflict relation to prejudice...	சார்பெண்ணமும் அறநெறிப் போராட்டமும்	390

Mothering	...	தாயன்பு 73
,, effects of lack	...	,, இன்மையின் விளைவு 229
Motives, children's fights and quarrels	...	குழந்தைச் சண்டை பூசல்களின் ஊக்கிகள் 320

N

Natural and acquired aspects of social behaviour	...	சமூக நடத்தையின் இயல்பான வும் கற்றவும் அம்சங்கள் 299
Needs and demands in early childhood	...	முன்குழந்தைப்பருவத் தேவை களும் கோரிக்கைகளும் 101
Negative responses in infancy	...	குழவிப்பருவ எதிர்மறைத் துலங் கல்கள் 93
Negativism	...	எதிர்மறை நிலை 253
Neglect, consequences	...	புறக்கணிப்பின் விளைவுகள் 229
Neonate	...	புனிற்றிளங்குழவி 70
New born child, characteristics	...	பிறந்த குழந்தையின் இயல்புகள் 63, 82
Nursery school effects	...	குழந்தை வளர்ப்புப் பள்ளி விளைவுகள் 235, 330, 335

O

Objective dimensions, child's world	...	குழந்தை உலகின் புறவய அம்சங்கள் 5
Oedipal phase	...	இடிப்பஸ் அம்சம் 148, 239
Oral eroticism	...	வாய்மூலம் சிற்றின்பஉணர்ச்சி 112
Orphanage	...	சிறுர் அறச்சாலை, துணையிலார் காப்பகம் 234
Over protection	...	அளவுக்கு மீறிய பாதுகாப்பு, மீப்பாதுகாப்பு 214, 228

P

Pain sensitivity at birth	...	பிறந்த குழ்ந்தையின் வலி உணர்ச்சி 74
Parent-child relationship	...	பெற்றோர் குழந்தை உறவுகள் 213, 240
,, motor development	...	இயக்க வளர்ச்சி 252, 276
,, intelligence	...	நுண்ணறிவு 24
,, resemblances	...	பெற்றோர் குழந்தை ஒப்புமை 146
,, physical characteristics	...	உடல் இயல்புகள் 24, 159
Parental attitudes and rivarly	...	பெற்றோர் மனப்பான்மையும் போட்டியும் 345
,, behaviour patterns	...	,, நடத்தைக் கோலங்கள் 262

Parents, substitute-attitudes towards...	பதிலிப் பெற்றோர் பற்றிய மனப்பான்மைகள் 349
Participant observer ...	ஈடுபாட்டுடன் உற்று நோக்குபவர் 8
Peer relationships ...	இணையாளர் உறவுகள் 341
Peess, as substitute parents ...	பதிலிப் பெற்றோராக இணையாளர்கள் 301, 349
Peer, influence on child ...	குழந்தை மேல் ஆதிக்கம் 284
Perception ...	பொறிக்காட்சி
,, early memories ...	,, முந்திய நினைவுகள் 389
,, sympathy ...	,, ஒத்துணர்வு 309
Perception ...	உணர்தல்
,, child by parent ...	,, குழந்தைபற்றி பெற்றோர் 274
,, characteristies of others ...	,, பிறர் இயல்புகள் 344
,, feeling of others ...	,, பிறர் உணர்ச்சிகள் 349
,, own roles by parents ...	,, பெற்றோர் தங்கள் பங்குபற்றி 276
,, parent by child ...	,, பெற்றோர் பற்றிக் குழந்தை 244
Perceptual components of self...	'தான்' இன் பொறிக்காட்சிப் பகுதிகள் 159, 192
Permissiveness ...	அநுமதித்தல் 267
Personality ...	ஆளுமை
,, expressed by motor activities ...	,, இயக்கங்கள் மூலம் வெளியாகும் 182
,, nursery school experiences ..	,, குழந்தை வளர்ப்புப் பள்ளி அநுபவங்கள் 235
,, parental practices ...	,, பெற்றோர் செயல்முறைகள் 273
Personality adjustment ...	பொருத்தப்பாடு 206
admission of weakness ...	,, பலவீனத்தை ஒப்புக் கொள்ளல் 205
,, development ...	,, வளர்ச்சி 25, 280
,, parental infleunce ...	,, பெற்ரூர் ஆதிக்கம் 275
,, traits ...	,, இயல்புகள்
,, reflection in parental practices...	,, பெற்றோர் செயல்முறைகளில் பிரதிபலிப்பு 212
Phenotype ...	வெளிப்படை அமைப்பு 50
Physical care, emotional meanings...	உடற்பராமரிப்பின் மனவெழுச்சிக் கருத்து 101
,, growth ...	,, உடல் வளர்ச்சி 159
Play techniques ...	விளையாட்டு நுட்பங்கள் 327
Popularity ...	மக்கள் செல்வாக்கு 353
Positive and negative responses...	உடன்பாட்டு, எதிர்மறைத் துலங்கல்கள் 93
Possessions, conflicts regarding...	உடைமைபற்றிப் போராட்டம் 322

Posture control	...	உடற்கோலக் கட்டுப்பாடு	94
Practice, effects on rate of development	...	வளர்ச்சி வீதத்தில் பயிற்சியின் பயன்	29
Pregnancy psychology	...	கருத்தரித்தல் உளவியல்	57
Prehension	...	பற்றுதல், பிடித்தல்	40, 66, 95, 168
Prejudice	...	சார்பெண்ணம்	389
Pre-mature child	...	குறைமாதக் குழந்தை	81
Pre-natal development	...	பிறப்புக்கு முன் வளர்ச்சி	45, 51
Prestige, factor in development	...	சமூக வளர்ச்சியில் தன்மதிப்பு	361
Principles of development	...	வளர்ச்சித் தத்துவங்கள்	16
Problem behaviour	...	நடத்தைப் பிரச்சினை	
,, elimination	...	,, மலஜலக் கழிப்பு	134
,, feeding	...	,, உணவூட்டல்	124
,, sleep	...	,, தூக்கம்	127
,, persistence	...	,, நிலைத்திருத்தல்	361
Proximo-distal direction	...	அண்மையில் தொடங்கி அப்பாற் செல்லல்	47
Psychological habitat	...	உளவியல் வாழ்விடம்	342
Punishment	...	தண்டனை	153

R

Racial identification	...	இன ஒன்றிப்பு	201
Reaching	...	எட்டிப் பிடித்தல்	95
Reading disability	...	வாசிப்புக் குறையில் மூளைச் சேதம்	55
Realism, mark of acceptance	...	உள்ளதை உள்ளபடி அறிதல், நடப்பை மதித்தல், ஏற்பின் அறிகுறி	221
Rebellion	...	எதிர்த்தல்	522
Reflected appraisals	...	பிரதிபலித்த மதிப்பீடு	202
Reflexes	...	மறிவினைகள்	65
Rejection	...	விலக்கப்படல்	
,, consequences	...	விளைவுகள்	229
,, parents by children	...	குழந்தைகளால் பெற்றோர்	219
,, peers	...	இணையாளரால்	350
Resistance to parents	...	பெற்றோரை எதிர்த்தல்	252
Restlessness during sleep	...	தூக்கத்தில் கிடைகொள்ளாமை	132
Restraint, effects	...	தடையின் விளைவுகள்	79
Risk, a feature of development	...	இடர், வளர்ச்சியின் இயல்பு	18
Rules and team work	...	ஒன்றுபட்ட முயற்சியும் விதிகளும்	345

S

Schizophrenia ...	உணர்ச்சி விண்ட நிலை	24
School ...	பள்ளி	
,, competition ...	போட்டி	368
,, response to first experience with school...	பள்ளி முதல் அநுபவத்துக்குத் துலங்கல்கள்	342
Self ...	'தான்'	
,, attitudes toward, as related to training bladder control...	சிறுநீர் கழித்தல் ஆதிக்கப் பயிற்சியும் மனநிலையும்	138
,, development ...	வளர்ச்சி	193
,, origins ...	தொடக்கம்	192
Self-acceptance ...	தன் ஏற்பு	
,, acceptance of others ...	பிறர் ஏற்பு	219
,, pregnancy ...	கருத்தரித்தல்	60
Self-appraisal. ...	தன் எடையீடு	204, 173
Self and handedness ...	,, கைவாகு	165
,, relation to competition ...	,, போட்டி சார்ந்த தற்சாதிப்பு	200
Self-assertion ...	இயக்க வளர்ச்சி	164
,, motor development ...		
,, relationship with parents...	பெற்றோர் உறவு	252
Self-awareness ...	தன்னை அறிதல்	3, 12, 195
Self-demand ...	தன்பால் தேவை	118
Self-discovery : ...	தன்னை அறிதல்	
,, care of children ...	குழந்தைகள் பராமரிப்பு	104
,, influence of peers ...	இணையாளரின் ஆதிக்கம்	299
Self-fulfilment in pregnancy ...	கருத்தரிந்தலின் தன் நிறைவு	57
Self-help in eating ...	உண்பதில் தன் உதவி	121
Self-perception ...	தன்னைப் பார்த்தல்	246
Self-perpetuating traits ...	தன்னை நிலைநாட்டும் இயல்புகள்	361
Self-regard, effect of rejection...	விலக்கப்படுவதால் தன் மதிப்பு விளைவு	229
Self-repair ...	தற் சீரமைப்பு, தற்சீர்திருத்தம்	38, 237
Self-understanding & understanding of others...	தன்னையும் பிறரையும் புரிந்து கொள்ளல்	12, 104
Sensitivity, a feature of growth...	கூருணர்ச்சி, வளர்ச்சியின் இயல்பு	216
Separation, effects of ...	பிரிதலின் விளைவுகள்	229
Sex difference ...	பால் வேற்றுமை	
,, aggressiveness ...	,, ஆக்கிரமிப்பு	326
,, awareness ...	,, அறிதல்	112, 142
,, hazards at birth ...	பிள்ளைப் பேற்றின் இடர்கள்	54

Stereotypes	...	ஒருபடி வார்ப்பெண்ணங்கள் 38
Sexual development	...	பால் வளர்ச்சி 112, 142
Shyness	...	கூச்சம் 210
Sibling rivalry	...	உடன்பிறந்தோருள் போட்டி 314
Skills, influence on social behaviour	...	சமூக நடத்தையில் திறமைகளின் ஆதிக்கம் 329
Sleep	...	தூக்கம் 127
Smelling	...	மோப்ப உணர்ச்சி 69
Smiling	...	புன்சிரிப்பு 95, 376
Social acceptance	...	சமூக ஏற்பு 352
Social class awareness	...	சமூக வகுப்பு உணர்ச்சி 201
Social development	...	சமூக வளர்ச்சி 94
,, influence of deprivation	...	,, விலக்கலின் ஆதிக்கம் 229
Social distance	...	சமூகத் தொலைவு 388
Social origins of individual	...	தனி ஆளின் சமூக மூலம் 20
Social responses, beginnings	...	சமூகத் துலங்கல்களின் தொடக்கம் 94, 89, 294
Socio-economic status	...	சமூகப் பொருளாதார நிலை 378
,, aggressiveness	...	,, ஆக்கிரமிப்பு 326
,, motor ability	...	,, இயக்கத்திறமை 175, 183
,, standards of conduct	...	,, ஒழுக்கத் தரங்கள் 365, 380
Sociogram	...	சமூக-உறவு-விளக்கப்படம் 357
Sociometric procedures	...	சமூக உறவு அளவு முறைகள் 337, 352
Spectator observer	...	மேலாகக் காண்போர் 8
Speed of movement	...	இயக்க விரைவு 174
Spontaneity	...	தானே இயங்குதல் 219
Stereotypes	...	ஒருபடி வார்ப்பெண்ணங்கள் 387, 394
Strangers, awareness of	...	புதிய மாதிரி மனிதர்களை அறிதல் 298
Struggle and development	...	போராட்டமும் வளர்ச்சியும் 14
Stuttering and handedness	...	திக்குதலும் கைவாகும் 188
Subjective and objective aspects	...	அகவயப் புறவய அம்சங்கள்
,, aggressiveness	...	,, ஆக்கிரமிம்பு 319
,, child's perception of parents	...	,, பெற்றோர்களைக் குழந்தை அறிதல் 245
,, child's world	...	,, குழந்தையின் உலகம் 4
,, parental behaviour	...	,, பெற்றோர் நடத்தை 276
,, socio-economic status	...	,, சமூகப் பொருளாதார நிலை 380
Sucking	...	உறிஞ்சுதல் 107
Sympathy	...	ஒத்துணர்வு 210, 309, 395

T

Taste, sensitivity at birth	...	பிறந்தவுடன் சுவையுணர்ச்சி 69

Teacher	...	ஆசிரியர்
,, influence	...	ஆதிக்கம் 284, 335
,, response to rejected child	...	விலக்கப்பட்ட குழந்தைக்குத் துலங்கல் 237
Team-work	...	ஒன்றுபட்ட முயற்சி 344
Teasing	...	சீண்டுதல் 377
Teething	...	பல் முளைத்தல் 108, 139
Temporizing parents	...	சமயத்துக்கேற்ப நடக்கும் பெற்றோர் 264
Thinking and feeling	...	சிந்தனையும் உணர்ச்சியும் 391
Thumb and finger activities	...	பெருவிரல், பிற விரல்கள் இவற்றின் இயக்கம் 165
Thumb sucking	...	பெருவிரல் சூப்புதல் 108
Timidity	...	கோழைத்தனம் 295
Toxemia of pregnancy	...	பிள்ளைப்பேறு கால இரத்த நஞ்சு 54
Tumescence	...	ஆண்குறி எழுச்சி 114
Twins	...	இரட்டையர் 24, 280

U

Unconscious aspects	...	நனவிலி அம்சங்கள்
,, attitudes toward self.	...	தான் பற்றிய மனப்பான்மையின் 207

V

Vehicle toys, sequences in using	...	ஓடும் பொம்மைகளைக் கையாளும் வரிசை 170
Verbal ability, emphasis in school	...	சொல்திறமையைப் பள்ளியில் வற்புறுத்தல் 374

W

Walking, development of	...	நடத்தலின் வளர்ச்சி 164
Weaning	...	தாய்ப்பால் மறக்கடித்தல் 113
Whole-heartedness and gradation	...	முழு ஈடுபாடும் படிப்படி முறையும் 37

அரும்பொருள்—கலைச்சொற்கள்–அகரவரிசை

தமிழ்—ஆங்கிலம்

அ

அக்கறைகள்:	...	interests	
,, காதல்,	...	romantic	388
,, வளரும் ஆற்றல்	...	growing capacity	167
அச்சம் :	...	fear	12, 80, 99.
,, ஒத்துணர்வு	...	sympathy	210
,, கருத்தரித்தல்,	...	pregnancy	58
,, பிறந்த குழந்தை	...	new-born child	71
அச்சுறுத்தி அடக்கி ஆளுதல்	...	bullying	377
அண்மையில் தொடங்கி அப்பாற் செல்லல்	...	proximo-distal direction	47
அனுமதித்தல்	...	permissiveness	267
அழுகை	...	crying	
,, ஆக்கிரமிப்பு	...	aggressiveness	325
,, பிறந்த குழந்தை	...	new-born child	75
,, வேறுபாடுகள்	...	differentiation	99
அளவுக்கு மீறிய(மீப்) பாதுகாப்பு	...	over-protection	214, 228
அறநெறிப் போராட்டம்	...	moral conflict	390
அறிவுக் கூர்மை	...	brightness	366
அன்புப் பொருள்கள்	...	love objects	303

ஆ

ஆக்கமுறைத் துலங்கல்கள்	...	conditioned responses	87

ஆக்கிரமிப்பு ...	Aggressiveness	378, 382
,, சமூகப் பொருளாதார நிலை ...	socio-economic status	
,, தானே அறிதல் ...	self perception	277
,, முதிர்ந்தோர் மனப்பான்மை...	adult attitude	266, 327
,, வெளியீட்டில் பண்பாட்டு மாறுதல்கள்...	cultural differences in expression	379
ஆசிரியரின் ஆதிக்கம் ...	teacher's influence	284, 335
,, துலங்கல், விலக்கப்பட்ட குழந்தைக்கு...	response to rejected child	237
ஆண் குறி எழுச்சி ...	tumescence	144
ஆராயும் முறைகள் ...	methods of study	
,, காப்பு முறைகள் ...	precautions	11
,, குழந்தை ...	child	5
,, சமூக உறவு உளவு ...	socio-metrio	337, 352
,, பெற்றோர்கள் ...	parents	276
ஆரோக்கியமான, ஆரோக்கிய மற்ற (நல்ல-தீய) அம்சங்கள்...	healthy and unhealthy development aspects,	323, 374
,, ஆக்கிரமிப்பு ...	aggressiveness	318
,, போட்டி ...	competition	071
,, வளர்ச்சி ...	development	301
ஆளிடை உறவுகள் ...	inter-personal relationships	203, 12
ஆளுமை : ...	personality	
,, இயக்கங்கள் மூலம் வெளி யாகும் ...	expressed in motor activities	182
,, இயல்புகள் ...	traits	
,, குழந்தை வளர்ப்புப் பள்ளி அனுபவம்...	nursery school experience	235
,, பலவீனம் ஒப்புக் கொள்ளல்...	admission of weakness	205
,, பெற்றோர் ஆதிக்கம் ...	parental influence	
,, பெற்றோர் செயல் முறைகள்...	parental practices	273
,, பொருத்தப்பாடு ...	adjustment	206
,, வளர்ச்சி, ...	development	25, 280

இ

இசையும் பயிற்சியும் ...	effect of training on singing	32
இடப் பெயர்ச்சி ...	locomotion	162
,, முதிர்ச்சி ...	maturation	27
இடிப்பஸ் அம்சம் ...	oedipus phase	148, 239
இணையாளர் ...	peers	
,, ஆதிக்கம் ...	influence	284
,, உறவுகள் ...	relationships	341
,, பதிலிப் பெற்றோர் ...	substitute parents	301, 349

இயக்கத் திறமை	...	motor ability	177
இயக்கம்	...	activity	158
பெருவிரல் பிற விரல்கள்	...	thumb and other fingers	165
இயக்க வளர்ச்சி	...	motor development	158
இயக்க விரைவு	...	speed of movement	178
இயல் நிலைப் பரவல்	...	normal distribution	4
இயல்பானவும் கற்றவும் அம்சங்கள், சமூக நடத்தை	...	natural and acquired aspects of social behaviour	299
இரக்கமின்மையும் போட்டியும்	...	callousness and competition	374
இரட்டையர்கள்	...	twins	24, 280
இரத்த நச்சு	...	toxemia	54
இருபுடை ஈர்ப்பு	...	ambivalence	240
இலட்சியத் 'தான்'	...	ideal self	204
இலட்சிய விம்பம் :	...	idealized image	
,, தன்	...	,, self	209
,, பெற்றோர்	...	,, parents	241
இனவுன்றிப்பு	...	racial identification	209

ஈ

ஈடுபாட்டுடன் உற்று நோக்குபவர்	...	participant observer	8

உ

உச்சரிப்பு	...	pronunciation	35
உடல் அமைப்பு ஒற்றுமைகள் :	...	affinities in bodily appearance	
,, பெற்றோர் குழந்தைகள்	...	parent-children	159
உடன்பிறந்தோருள் போட்டி	...	sibling rivalry	314
உடைமைபற்றிப் போராட்டம்	...	conflict regarding possession	322
உணர்ச்சி விண்ட நிலை	...	schizophrenia	24
உணர்தல் :	...	awareness	
,, கவலையும் பகைமையும்	—	anxiety and hostility	277
,, சமூக வகுப்பின் அறிகுறிகள்	...	symbols of social class	201
,, தன்னையும் பிறரையும்	—	self and others,	12, 196
,, பிறரை	...	others	194
,, மெய்ப்பாடு	...	expression of emotion	347
உணவு உந்தல்	...	hunger drive	72
உணவுப் பொருளில் மிக விருப்பம்	...	food preferences	117
உணவூட்டல் :	...	feeding	73, 116
,, கால அளவுகள்	...	schedule	88
,, பிரச்சினைகள்	...	probems	106, 124
உண்ணல்	...	eating,	88, 106
உண்பதில் தன் உதவி	...	self-help in eating	121
உயரம்	...	height	5, 160
உயிரணு	...	cell	1
உயிர்மின்கள்	...	genes	47
உயிர்மின்கோல்	...	chromosome	47

உறிஞ்சுதல்	...	sucking	107
உளப்பகுப்பு	...	psycho-analysis	13
'உளவியல் வாழ்விடம்'	...	psychological habitat	342
உள்ளதை உள்ளபடி அறிதல்	...	realism	221
		ஊ	
ஊக்கிகள்	...	motives	208
,, குழந்தைகள் சண்டை பூசல்கள்	...	children's fights and quarrels	320
		எ	
எட்டிப் பிடித்தல்	...	reaching	95
எண்ணப் போக்குவரவு	...	lines of communication	102
எதிர்த்தல் :	...	resistance	
,, பெற்றோர்	...	parents	252
எதிர்பார்த்தல் வளர்ச்சியின் இயல்பு	...	anticipation a feature of development	37
எதிர்மறைத் துலங்கல்	...	negative response	93, 252
எதிர்மறை நிலை	...	negativism	253
		ஏ	
ஏங்கி இளைத்தல்	...	marasmus	231
ஏறுதல்	...	climbing	167
ஏற்பின் அறிகுறியான மகிழ்ச்சி	...	enjoyment as sign of acceptance	223
ஏற்றல்	...	acceptance	
,, இணையாளர்	...	peers	350
,, பிறரையும் தன்னையும்	...	others and self	219
,, பெற்றோர்	...	parents	215, 223
,, விளைவுகள்	...	consequences	223
		ஒ	
ஒட்ட உணர்தல்	—	empathy	103
ஒத்துணர்வு	...	sympathy	210, 309, 395
ஒத்துழைக்கும் பெற்றோர்	...	co-operating parents	263
ஒத்துழைப்பு	...	co-operation	301, 366
ஒருபடி வார்ப்பெண்ணங்கள்	...	stereotypes	387, 324
ஒருவர் உடைமையாவதில் ஆசை	...	desire to belong	349
ஒழுக்கத் தரங்கள்	...	standards of conduct	365, 384
ஒன்றுபட்ட முயற்சி	...	team work	340
		ஓ	
ஓடும் பொம்மைகளைக் கையாளு வதில் வரிசை	...	vehicle toys, sequences in using	170

க

கடுந்தேர்வு	...	ordeal	61
கட்டுப்பாடு	...	discipline, control	148
,, மனத்தாங்கல்	...	grievance	152
கட்டை கட்டுதல்	...	block-building	180
கண்	...	eye	94
,, இயக்கங்கள்	...	movements	95
கண்ணுடி விம்பத்தைப் புரிந்து கொள்ளல்	...	recognition of mirror image	197
கருத்தரித்தல்	...	pregnancy	57
கலைத் திறமைச் செயல்கள்	...	artistic activities	177
கல்வி	...	education	
,, பெற்றோர் நோக்கு	...	parents' attitude	382
கவலை	—	anxiety	208
,, ஒப்புக் கொள்ளல்	...	acknowledgment	277
,, பெற்றோர்	...	parents	165, 277
கற்பனை	...	imagination	19
கற்றல்:	...	learning	26, 86
,, ஆக்கிரமிப்பு	...	aggressiveness	327
கனவு	...	dream	19, 132

கா

காக்காய் வலிப்பு	...	epilepsy	54
காப்பு முறை	...	precaution	11
காரண, காரியத் தொடர்பு	...	cause and effect relationship	97

கி

கிடைகொள்ளாமை, தூக்கத்தில்	...	restlessness in sleep	321

கு

குடல் வலி	...	colic	79
குடியாட்சி முறை	...	democratic practice	265
குதப்பதல்	...	mouthing	108
குரோமோசோம்	...	chromosome	47
குழந்தை உலகு	...	child's world	1
குழந்தை பராமரிப்பு:	...	child care	
,, சமூகப் பொருளாதார நிலை	...	socio-economic status	268, 380
,, தன்னை அறிதல்	...	self-discovery	104
,, பண்பாட்டு ஆதிக்கம்	...	cultural influence	285
,, பெற்றோர் உடல் தோற்ற ஒப்புமை	...	affinities between children in physical appearance,	24, 159
,, வளர்ப்புப் பள்ளி அனுபவங்கள்	...	nursery school experience	235
,, விருந்து நுட்பங்கள்	...	baby-party technique	292
குழவிப் பருவ வளர்ச்சி	...	development during infancy	96

குழு :	...	group	
,, அமைப்பு	...	formation	344
,, நடத்தை	...	behaviour	297
,, பற்றுறுதிகள்	...	loyalties	302
குறைமாதக் குழந்தை	...	premature child	81
குற்ற எண்ணம் :	...	guilt	
,, கருத்தரித்தல்	...	pregnancy	59
,, பெற்றோர்	...	parents	222

கூ

கூச்சம்	...	shyness	210
கூரிய அறிவு	...	brightness	366
கூரிய உணர்ச்சி, உரோசம்	..	sensitivity	395
,, ஏற்பின் இயல்பு	...	nature of acceptance	216

கே

கேள்வி	...	hearing	
,, பிறந்த உடன்	...	,, at birth	68

கை

கை	...	hand	94, 165
கையாளுதல்	...	manipulation	95
கைவாகு	...	handedness	185

கோ

கோபம், சினம் பார்க்க	...	anger	
கோழைத்தனம்	...	timidity	295

ச

சண்டை பூசல்கள்	...	fights and quarrels	318
சமயத்துக்கேற்ப நடக்கும் பெற்றோர்	...	temporizing parents	264
சமூக உறவு அளவு முறை	...	sociometric technique	352
சமூக உறவு மதிப்பீடு	...	sociometric ratings	357
சமூக (உறவு) விளக்கப்படம்	...	sociogram	357
சமூக ஏற்பு	...	social acceptance	352
சமூகத் துலங்கல்கள்	...	social responses	94, 98, 294
சமூகத் தொலைவு	...	social distance	388
சமூகப் பொருத்தப்பாடு	...	social adjustment	183, 201

சமூகப் பொருளாதார நிலை:	...	socio-economic status	378
,, ஆக்கிரமிப்பு	...	aggressiveness	326
,, இயக்கத் திறமை	...	motor abilily	175, 183
,, ஒழுக்கத் தரங்கள்	...	standards of conduct	365, 380
சமூக மூலங்கள்	...	social origines	20
சமூக வகுப்பு உணர்ச்சி	...	awareness of social class	201
சமூக வளர்ச்சி	...	social development influence of deprivation	214,
,, விலக்கலின் ஆதிக்கம்	...		229
சார்பெண்ணம்	...	prejudice	389
,, அறநெறிப் போராட்டம்	...	moral conflict	390

சி

சித்திரம் வரைதலில் வரும் படிகள்	...	sequences in drawing	179
சிந்தனையும் உணர்ச்சியும்	...	thinking and feeling	391
சிறந்த குறிக்கோளான பெற்றோர்கள்	...	idealized parents	249
சிறுர் அறச்சாலை	...	orphanage	234
சிறுநீர் கழித்தலில் ஆதிக்கம்	...	bladder control	135
சிறுவர்-சிறுமியர் உறவுகள்	...	boy-girl relationships	385
சினம்	...	anger	12, 80, 99
சீண்டுதல்	...	teasing	377

சு

சுதந்திரம், சுயேச்சை	...	freedom	
,, கட்டுப்பாடு	...	discipline	149
,, குழந்தை அறிதல்	...	child's perception	43
சுவையறிதல்	...	taste	69
சூப்புதல்	...	sucking	108
சூழ்நிலை	...	environment	4, 21, 86
,, உடல் வளர்ச்சி	...	physical growth	159
,, குறைமாதக் குழந்தை	...	premature child	81
,, பிறந்த குழந்தை	...	new-born child	63, 82
,, பௌதிக அடிப்படை	...	physical basis	47

சொ

சொல்திறமை வற்புறுத்தல்	...	emphasis on verbal ability in school	374

தி

தடையின் விளைவுகள்	...	effects of restraint	79
தண்டனை	...	punishment	153

தன்முறையில் செய்யும் ஆற்றல் ...	initiative	271
தலை-கால் அல்லது வால் திசை ...	cephaulo-caudal direction	46
தலைமை ...	leadership	303
தவழ்தல் ...	creeping	17, 163
தற்காப்பு ...	self-defence	208
தற்சாதிப்பு ...	self-assertion	17, 200
,, இயக்க வளர்ச்சி ...	motor development	164
,, பெற்றோர் உறவு ...	parental relation	252
தற்சீரமைப்பு ...	self-repair	39, 237
தனி ஆள் அம்சமும் சமூக அம்சமும் ..	individual and social aspects	92, 206
தனி ஆளின் சமூக மூலங்கள் ...	social orgins of individuality	20
தனித்தன்மை ...	individuality,	25, 191
தனிமை ...	loneliness	19, 306
தன் உதவி, உண்பதில் ...	self-help in eating	121
தன் எடையீடு ...	self-appraisal	371
தன்பால் தேவை ...	self-demand	118
தன்மதிப்பு ...	self-regard	361
தன்மயம் ...	self-hood	193
தன் முறையில் செய்யும் ஆற்றலும்... பெற்றோர் செயல் முறையும்...	initiative and parental practices	271
தன்னிறைவு பெறல் ...	self-fulfilment	57
தன்னை உணருதல்: ...	self-awareness, discovery	3, 12, 195
,, இணையாளர் ஆதிக்கம் ...	influence of peers	299
,, குழந்தை பராமரிப்பு ...	child care	104
தன்னை நிலை நாட்டும் இயல்புகள்...	self-perpetuating traits	361

தா

தாயால் விலக்கல் ...	maternal deprivation	303
தாய் பால் கொடுத்தல் ...	breast-feeding	107
தாய்ப்பால் குடித்தல்		
தாய்ப்பாலை மறக்கடித்தல் ...	weaning	
தாய்மை ...	mothering	73
தானே இயங்குதல் ...	spontaneity	17
'தான்' ...	self	
,, தொடக்கம் ...	origins	192
,, பொறிக்காட்சிப் பகுதிகள் ...	perceptual components	159, 192
,, வளர்ச்சி ...	development	193

தி

திக்குதலும் கைவாகும் ...	stuttering and handedness	188
திருப்பப் பருவம் ...	critical phase	33
திறமைகள் ஆதிக்கம், சமூக நடத்தையில்...	influence of skills on social behaviour	329

து

துணையிலார் காப்பகம், சிறுர் அறச்சாலைப் பார்க்க ... orphanage
துயரமும் கட்டுப்பாடும் ... grievance and discipline 152

தூ

தூக்கம் ... sleep 127
தூங்கப் புகும் சடங்கு ... bed-going ritual

தே

தேர்ந்து எடுத்தல் அறிதல் ... awareness of choice 43, 118
தேவைகளும் கோரிக்கைகளும் ... needs and demands

தொ

தொடுகை ... touch 73, 102

ந

நகர்தல் ... creeping 27, 163
நடத்தல் ... walking 164
நடத்தை அமைப்பு முறை ... organisation of behaviour 55
நடத்தைப் பிரச்சினை : ... problem behaviour
,, உணவூட்டல் ... feeding 127
,, தூங்க வைத்தல் ... sleep 124
,, நிலைத்திருத்தல் ... persistence 361
,, பள்ளி ... school 342
,, மலஜலக் கழிப்பு ... elimination 134
நனவிலி அம்சம் : ... unconscious aspect
,, தான் பற்றி ... attitudes toward self 207

நி

நிறுவனப் பராமரிப்பு, பயன்கள் ... effects of institutional care 233
நினைவு : ... memory z
,, பிந்திய அநுபவங்களின் ஆதிக்கம் ... influence of later experiences 257
நினைவு கூர்தல் ... recall 12

நு

நுண்ணறிவு :	...	intelligence	24
,, வளர்ச்சி	...	development	
,, முதிர்ச்சி விளைவு	...	effect of maturation	29
,, விலக்கல் விளைவு	...	effect of deprivation	235

நெ

நெடுக்கை ஆராய்ச்சி முடிவுகள்	...	longitudinal findings	24 87, 118, 128, 160, 197, 231, 281, 294, 301, 334.
நெறி பிறழ்தலும் சமூகப் பொருளாதார நிலையும்...		delinquency and socio- economic status	382

ப

பகைமை ஒத்துணர்வு	...	hostility and sympathy	309
,, தன் மதிப்பீடு	...	self-assessment	277
,, மாறுவேடம்	...	disguised form	377
பசி :	...	hunger	
,, அன்புப் பசி	...	hunger for love	236
,, தீவிர மாறுபாடுகள்	...	differences in intensity	280
,, துலங்கல்	...	response	87
,, பிறந்த குழந்தை	...	newborn child	72
படுக்கையில் சிறுநீர் கழித்தல்	...	bed-wetting	140
பண்பாடு:	...	culture	
,, குழந்தை வளர்ப்பு	...	child care	288
பதிலிப் பெற்றோர்கள்	...	substitute parents	301, 349
பயம் : அச்சம் பார்க்க	...	fear	
பயிற்சி :	...	practice training	
,, வளர்ச்சி வீதம்	...	rate of development	29
,, இசை	...	singing	32
பரம்பரை அமைப்பு	...	genotype	50
பல் முளைத்தல்	...	teething	108, 139
பழக்கம்	...	habit	39, 107
பற்றுதல்	...	prehension	95
பற்று மறிவினை	...	graspn, moro-reflex	40, 66, 95, 168
பற்றுறுதிகள்	...	loyalties	302
பள்ளி:	...	school	
சொல் திறமை வற்புறுத்தல்,	...	emphasis on verbal ability	374
,, போட்டி	...	competition	368
,, முதல் அநுபவங்கள்	...	first experiences	342

பா

பார்வை:	...	sight	56,68

பால் ஒருபடி வார்ப்பெண்ணங்கள்	...	sex-stereotypes	
பால் வேற்றுமைகள்	...	sex-differences	
பால் அறிதல்	...	sex-awareness	112, 142
பால் ஆக்கிரமிப்பு	...	aggressiveness	326

பி

பிராணவாயுக் குறைவு	...	anoxia	54
பிரிதல்	...	individuation	58
பிள்ளைப்பேறு, கடுந்தேர்வு	...	birth ordeal	61
பிறந்த குழந்தை இயல்புகள்	...	characteristics of the new-born	63, 82
பிறப்பு	...	birth	1, 45, 57
பிறப்பு உறுப்புகள்	...	gentital organs	132
,, ,, கையாளுதல்	—	genital play	143
பிறப்புக்கு முன் வளர்ச்சி	...	pre-natal development	45, 51

பு

புதிய மாதிரி மனிதர்களை அறிதல்	...	awareness of strangers	294
புறவயத் தன்மைகள்	...	objective aspects	5, 16, 193, 244
புனிற்றிளங் குழவி	...	neonate	70
புன்சிரிப்பு	...	smile	95, 379

பெ

பெருவிரல் சூப்புதல்	...	thumb-sucking	108
,, ஏனைய விரல்கள் இயக்கம்	...	activities of thumb and other fingers	168
பெற்றோர்	...	parents	15
,, குழந்தை இணைப்பு	...	attachment	238
,, உறவுகள்	...	relationships	213, 240, 276
,, இயக்க வளர்ச்சி	...	motor development	164
,, ஒப்புமை	...	resemblance	146
,, உடல் இயல்பு	...	physical characteristics	24, 159
,, நுண்ணறிவு	...	intelligence	24
,, சமாதானம் விரும்பும்	...	appeasing	264
,, நடத்தைக் கோலங்கள்	...	behaviour patterns	262
,, மனப்பான்மையும் போட்டியும்	...	attitudes and rivalry	345

பே

பேச்சு	...	speech,	135

பொ

பொதுப்படையான இயக்கம்	...	generalized movement	64
பொருத்தப்பாடு	...	adjustment	206
பொறிக்காட்சி :	...	perception	
,, ஒத்துணர்வு	...	sympathy	309
,, குழந்தை பற்றிப் பெற்றோர்	...	of child by parent	274
,, பிறர் இயல்புகள்	...	characteristics of others	344
,, பிறர் உணர்ச்சிகள்	...	feelings of others	349
,, பெற்றோர் தங்கள் பங்குபற்றி	...	own roles by parent	246

போ

போட்டி	...	competition	313, 366
போட்டி நல்ல விளைவுகள் தீய விளைவுகள்	...	healthy and unhealthy effects	371
போராட்டம்,	...	conflict	376
,, சார்பெண்ணம்	...	prejudice	

ம

மக்கட் செல்வாக்கு	...	popularity	353
மரபுநிலை :	...	heredity	4,21
,, உடல் வளர்ச்சி	...	physical growth	159
,, சமூகத் துலங்கல் இயல்பு	...	social responsiveness	202
,, பெற்றோர் குழந்தை உறவு	...	parent child relationship	273
,, பௌதிக அடிப்படை	...	physical basis	47
,, மனநோய்	...	mental illness	24
மலத்துவார உந்தல்	...	anal phase	142
மலஜலக்கழிப்பு	...	elimination	7, 81, 105, 135
மறிவினை	...	reflex	38, 64
மனத்தாங்கல், துயரம்	...	grievance	152
மனநிலை	...	attitude	167
மனவளர்ச்சி	...	mental development	86
,, இயக்கத்திறன்	...	motor ability	182
மனவெழுச்சி	...	emotion	1, 7, 30, 39, 57, 70, 76, 101
,, தன்னை உணர்தல்	...	self-discovery	198
,, மெய்ப்பாடுகளை அறிதல்	...	awareness of expression	347
மனவெழுச்சி வளர்ச்சி	...	emotional development	
,, உடல் நடத்தை	...	physical conduct	101
,, ஏற்பு, விலக்கு இவற்றின் ஆதிக்கம்	...	influence of acceptance and rejection	225
,, சார்பெண்ணம்	...	prejudice	
,, பெற்றோர் இழந்த குழந்தை	...	orphan	303

மு

முதிர்ச்சி	...	maturation	29
முதிர்ந்தோர்:	...	adult	
,, ஆக்கிரமிப்பு	...	aggressiveness	319
,, இணையாளர்	...	peers	396
,, மனப்பான்மை	...	attitudes	266, 327
முதுசூல்	...	fetus	45
முழு ஈடுபாடும் படிப்படி முறையும்	...	whole-heartedness and gradation	37
முன்குழந்தைப் பருவம்	...	early childhood	45

மூ

மூளைச் சேதம்	...	brain damage	55
மூளைப் பக்கவாதம்	...	cerebral palsy	54

மெ

மெல்லுதல்	...	chewing	115

மே

மேலாகக் காண்போர்	...	spectator observer	8

மொ

மொழி வளர்ச்சி	...	language development	308
,, முந்திய சான்றுகள்	...	early evidence	101
,, விலக்கல் ஆதிக்கம்	...	influence of deprivation	234

மோ

மோப்பம்	...	smelling	99

வ

வலி	...	pain	74
வளர்ச்சி	...	growth	16, 27
,, இயல்புகள்	...	characteristics	42
,, சமச்சீரின்மை	...	asymmetry	181
,, நடத்தை முன்னேற்றத்தில் பங்கு	...	role in development of behaviour	26
வளர்ப்புக் குழந்தை, நுண்ணறிவு	...	foster child, intelligence	23
வற்புறுத்தும் அடக்குமுறை	...	coercive control	265

வா

வாசிப்பில் தடை	...	reading disability	55
வாய் உந்தல்	...	anal drive	109, 143
வாய் மலத்துவார உந்தல்களும் பண்பும்	...	oral and anal drives and character	112, 142

வி

விருப்ப நிலை	...	aspiration level	204
விலக்கப்படல் விளைவுகள்	...	effects of deprivation	214, 229
விளையாட்டு நுட்பங்கள்	...	play techniques	327

வெ

வெளிப்படை அமைப்பு	...	phenotype	50

ஜி

ஜினோட்டைப் (பரம்பரை அமைப்பு)	...	genotype	50

ஜீ

ஜீன்ஸ், உயிர்மின்கள்	...	genes	47

S1
N63

TAMIL NADU ARCHIVES LIBRARY
109235
MADRAS

வினாத்தாள்கள்

சென்னைப் பல்கலைக் கழகம் மூன்றாண்டுப் பட்டப் படிப்பு
பி. ஏ. பட்டத் தேர்வு, ஏப்ரல், 1961

குழந்தை உளவியல்

(மூன்று வினாக்களுக்கு விடை தருக)

1. குழந்தை உளவியல் ஆராய்ச்சிமுறைகளுள் இரண்டைச் சுருக்கமாக விளக்குக.

2. பிறந்த குழந்தையின் புலன் துலங்கல்களையும் இயக்கத் துலங்கல்களையும் விவரிக்க.

3. மனவெழுச்சி அநுபவங்கள் ஒரு குழந்தையினுடைய வளர்ச்சியின் எல்லா நிலைகளிலும் கோணங்களிலும் ஊடே தொடர்ந்த ஒரு வெள்ளமாகச் செல்கின்றன. இக்கூற்றை விளக்குக.

4. கல்விச் செயல்முறையில் குழந்தைகளின் விளையாட்டின் பங்கைத் தெளிவாகக் கூறுக.

5. பிரச்சினை (தொல்லை) தரும் குழந்தையின் நடத்தை பற்றி ஒரு கட்டுரை வரைக.

பி. ஏ. பட்டத் தேர்வு, ஏப்ரல் 1962

குழந்தை உளவியல்

1. பிறந்த குழந்தையின் புலன் துலங்கலையும் இயக்கத் துலங்கலையும் விவரிக்க.

2. முதிர்ச்சி எங்ஙனம் கற்றலுடன் தொடர்பு கொண் டுள்ளது? அத்தகையத் தொடர்புகளின் கல்வி சார்ந்த அநுமானங்கள் யாவை?

3. பல்வேறு வகை விளையாட்டின் பொருள்களை விவா திக்க.

4. குழந்தையைச் சமூக இயல்பினன் ஆக்கும் காரணிகளை விவாதிக்க.

5. ஆளுமை வளர்ச்சியில் குழந்தையின் முதல் ஐந்து ஆண்டுகள் முக்கியமானவையாக ஏன் கருதப்படு கின்றன?

பி. ஏ. பட்டத் தேர்வு, செப்டம்பர், 1962

குழந்தை உளவியல்

1. குழந்தை உளவியல் ஆராய்ச்சி முறைகளில் இரண்டின் சிறப்பியல்புகளை ஒப்பிட்டு விவாதிக்க.

2. குழந்தையின் இயக்க வளர்ச்சிக் கோலத்தை விவரிக்க.

3. குழந்தையின் மொழி வளர்ச்சியின் பல படிகளை விளக்குக.

4. விளையாட்டு பற்றிய கொள்கைகளைக்கொண்டு, குழந்தைப் பருவத்தில் விளையாட்டின் உட்கருத்தை ஆராய்க.

5. இரண்டைப் பற்றிச் சிறு குறிப்புக்கள் எழுதுக :

(அ) முதிர்ச்சி (ஆ) பொருமை

(இ) பேச்சில் தாமதம் (ஈ) சிறுநீர் அடக்க மின்மை (enuresis)

பி. ஏ. பட்டத் தேர்வு, ஏப்ரல், 1963

குழந்தை உளவியல்

1. குழந்தைகள் மொழி வளர்ச்சியின் சிறப்பியல்புகளை விவரிக்க.

2. குழந்தைகள் விளையாட்டு பற்றிய கொள்கைகளின் திறன் ஆய்க.

3. குழந்தைகளை ஆராயும் இரண்டு முறைகளை விவாதிக்க.

4. குழந்தையைச் சமூக இயல்பினன் ஆக்கும் காரணிகளை விவரிக்க.

5. இரண்டைப் பற்றிச் சிறுகுறிப்புகள் எழுதுக :—

(அ) பெருவிரல் சூப்புதல் (ஆ) பொருமை

(இ) நடத்தலின் வளர்ச்சி (ஈ) பாபின்ஸ்கி மறிவினை (Babinski reflex)

பி. ஏ. வகுப்பு நூல்கள் (தமிழில்)

அரசியல்

1. அரசியல் அமைப்புகள் (ஐரோப்பிய நாடுகள்)	திரு. பு. ரா. பக்கிரிசங்கர், எம்.ஏ., பி.எல்.,	சென்ட்ரல் ஆர்ட்ஸ் அச்சகம். ஆக்டன் லாட்ஜ். 11, மெக்நிக்கால் ரோடு, சேத்துப்பட்டு சென்னை-31. விலை : ரூ. 6-00
2. பொதுத்துறை ஆட்சி இயல்	திரு. பொ. நடராசன், எம்.ஏ., (வரலாறு) எம்.ஏ., (அரசியல்)	ஸ்டார் பிரசுரம், 66, பெரிய தெரு திருவல்லிக்கேணி, சென்னை-5. விலை : ரூ. 5-00
3. அரசியல்	பேராசிரியர் ஆர். பாஸ்கரன்	சென்ட்ரல் ஆர்ட் அச்சகம், ஆக்டன் லாட்ஜ் : 11, மெக்நிக்கால், ரோடு, சென்னை-21. விலை : ரூ. 2-50
4. அரசாங்கத்தின் வரலாறு	திரு. மோ. கிளாரன்சு, எம்.ஏ., (வரலாறு) எம்.ஏ., (அரசியல்) எம்.ஏ., (பொருளாதாரம்) திரு. டி. டி. பெலிக்ஸ். எம்.ஏ., (அரசியல்) எம்.ஏ., (பொருளாதாரம்)	திருநெல்வேலி தென்னிந்திய சைவ சித்தாந்த நூற்பதிப் புக்கழகம் லிமிடெட் 1/140, பிராட்வே சென்னை-1. விலை ரூ. 7-50
5. அரசியல் அமைப்புகள் (அமெரிக்க ஐக்கிய நாடுகள், கானடா, ஜப்பான், ஆஸ்திரேலியா)	திரு.ஜே. இராமச்சந்திரன், எம்.ஏ., ஏ.எம்., (சிகாகோ)	என். சி. பி. எச். பிரைவேட் லிமிடெட், 6, நல்லதம்பி செட்டி தெரு, சென்னை-2. விலை : ரூ. 4-62

பொருளாதாரம்

6. இங்கிலாந்தின் பொருளாதார வரலாறு. (முதற் பகுதி)	பேராசிரியர் அ. முத்தையா, எம்.ஏ.,	பாரி நிலையம், 59, பிராட்வே, சென்னை-1. விலை : ரூ. 3-00

7. பொருளாதாரம்-I	பேராசிரியர் சி. வேலாயுதம், எம்.ஏ., எல்.டி., பி.காம். (ஆனர்சு) (லண்டன்)	கலைக்கதிர் அச்சகம், 2/256-பி, அவனாசி ரோடு, கோயம்பத்தூர்-1. விலை : ரூ. 8–40
8. இந்தியப் பொருளியல்	டாக்டர் பா. நடராசன், எம்.ஏ., டி. லிட்.,	திருநெல்வேலி தென்னிந்திய சைவ சித்தாந்த நூற் பதிப்புக் கழகம் லிமிடெட், 1/140, பிராட்வே சென்னை-1. விலை : ரூ. 9–00
9. அமெரிக்க பொருளாதார வளர்ச்சி	டாக்டர் எம். ஜே. கே. தவராஜ், எம்.ஏ., பி.எச்.டி.,	தமிழ்ப் புத்தகாலயம் 393, பைகிராப்ட்ஸ் ரோடு, சென்னை-5 விலை : ரூ. 4–25.
10. சோவியத் பொருளாதார வளர்ச்சி	டாக்டர் எம். ஜே. கே. தவராஜ், எம்.ஏ., பி.எச்.டி.,	தமிழ்ப் புத்தகாலயம் 393, பைகிராப்ட்ஸ் ரோடு, சென்னை-5 விலை : ரூ. 4–50
11. பணவியலும், பாங்கியலும். (பாகம்-I)	பேராசிரியர் சி. வேலாயுதம், எம்.ஏ., எல்.டி., பி.காம். (ஆனர்சு) (லண்டன்)	பாரி நிலையம், 59, பிராட்வே, சென்னை-1. விலை : ரூ. 6–75
12. பன்னாட்டு வாணிபம்	டாக்டர் மு. ஆரோக்கியசாமி, எம்.ஏ., பி.எச்.டி	அமுத நிலையம், பிரைவேட் லிமிடெட்., தேனாம்பேட்டை, சென்னை-18. விலை : ரூ. 6–00
13. பொருளாதாரச் சிந்தனை வரலாறு	பேராசிரியர் சோணைச்சலம்	ஸ்டார் பிரசுரம், 66, பெரிய தெரு, திருவல்லிக்கேணி, சென்னை-5. விலை : ரூ. 5–00
வரலாறு		
14. இங்கிலாந்து வரலாறு	டாக்டர் கே. கே. பிள்ளை, எம்.ஏ., டி. லிட்.டி.பில்., (ஆக்சன்)	திருநெல்வேலி, தென்னிந்திய சைவ சித்தாந்த நூற்பதிப்புக் கழகம் லிமிடெட்., சென்னை-1. விலை : ரூ. 7–50

15. ஐரோப்பிய வரலாறு (கி. பி. 1500 முதல் 1815 வரை) (முதல் பாகம்)	டாக்டர் மு. ஆரோக்கியசாமி, எம்.ஏ., பி.எச்.டி.,	அமுத நிலையம், பிரைவேட் லிமிடெட்., தேனும்பேட்டை, சென்னை-18. விலை : ரூ. 3-50
16. இந்திய வரலாறு (பாகம்-1)	திரு. ஆர். சத்தியநாத அய்யர், எம்.ஏ. எல்.டி., திரு. டி. பாலசுப்பிர மணியன் எம்.ஏ.,	அண்ணமலைப் பல்கலைக் கழகம், அண்ணமலை நகர்,
17. இந்திய வரலாறு (பாகம்-2) (1200 A. D. To 1707 A.D.)	திரு. ஆர். சத்தியநாத அய்யர், எம்.ஏ., எல்.டி., திரு. டி. பாலசுப்பிர மணியன் எம்.ஏ.,	அண்ணமலைப் பல்கலைக் கழகம், அண்ணமலை நகர்,
18. ஐரோப்பிய வரலாறு (கி.பி. 1815 முதல் 1945 வரை) (இரண்டாம் பாகம்)	டாக்டர் மு. ஆரோக்கியசாமி, எம்.ஏ., பி.எச்.டி.,	அமுத நிலையம், பிரைவேட் லிமிடெட்., தேனும்பேட்டை, சென்னை-18. விலை : ரூ. 3-00
19. இங்கிலாந்து அரசியலமைப்பு வரலாறு	ஜார்ஜ் பர்ட்டன் ஆடம்ஸ் தமிழாக்கம்: பா. சூரியநாராயணன், எம்.ஏ., (வரலாறு) எம்.ஏ., (அரசியல்)	பழனியப்பா பிரதர்ஸ், 4, வெங்கடேச நாயக்கன் தெரு, சேப்பாக்கம், சென்னை-5. விலை : ரூ. 6-00
20. இந்திய வரலாறு (பாகம்-3) (1707-முதல் தற் காலம் வரை)	திரு. ஆர். சத்தியநாத அய்யர், எம்.ஏ., எல்.டி., திரு. டி. பாலசுப்பிர மணியன், எம்.ஏ.,	அண்ணமலைப் பல்கலைக் கழகம், அண்ணமலை நகர்,
21. இங்கிலாந்தின் அரசியலமைப்பு வரலாறு (இரண்டாம் பகுதி)	ஜார்ஜ் பர்ட்டன் ஆடம்ஸ் தமிழாக்கம்: பா. சூரியநாராயணன், எம்.ஏ., (வரலாறு) எம்.ஏ., (அரசியல்)	பழனியப்பா பிரதர்ஸ், 4, வெங்கடேச நாயக்கன் தெரு. சேப்பாக்கம், சென்னை-5. விலை : ரூ. 8-00

உளவியல்

22. உளவியல் (முதல் பாகம்)	டாக்டர் தா. ஏ. சண்முகம், எம்.ஏ., எம். லிட். பி.எச்.டி.	திருநெல்வேலி, தென்னிந்திய சைவ சித்தாந்த நூற்பதிப்புக் கழகம் லிமிடெட். 1/140, பிராட்வே, சென்னை-1. விலை : ரூ. 6-00
23. உளவியல் சோதனை வழி காட்டி	டாக்டர் ஜி. டி போவஸ், எம்.ஏ., டி.பில். (ஆக்ஸன்)	அமுத நிலையம், பிரைவேட் லிமிடெட், தேனும்பேட்டை, சென்னை-18, விலை : ரூ. 3-00
24. "சமூகத்தில் நாம்"	திரு. அ. பெசன்ட்கிரீப்பர் ராஜ், எம்.ஏ., (தத்துவம்) எம்.ஏ., (உளவியல்)	மெஸர்ஸ் குமார் பப்ளிஷர்ஸ், 1, வெங்கடராம ஐயர் தெரு, சென்னை-1. விலை : ரூ 6-00
25. உளவியல் (இரண்டாம் பாகம்)	திரு. தா. ஏ. சண்முகம், எம்.ஏ., எம். லிட். பி.எச்.டி.	திருநெல்வேலி தென் னிந்திய சைவ சித் தாந்த நூற்பதிப்புக் கழகம், லிமிடெட், சென்னை-1. விலை : ரூ. 7-00

புவியியல்

26. புவிப் புறவியல் (முதல் பாகம்)	திரு. ந. அனந்தபத்ம னாபன், பி.எஸ்.ஸி., (ஆனர்சு)	ஹிக்கின் பாதம்ஸ் பிரைவேட் லிமிடெட், மவுண்ட்ரோடு, சென்னை-2. விலை : ரூ. 2-75
27. இந்தியத் தரை இயல் (முதல் பகுதி)	திரு. சு. மாணிக்கம், எம்.ஏ., (பொருளாதாரம்) எம்.ஏ., பி.டி., (பூகோளம்)	பாரி நிலையம், 62, பிராட்வே, சென்னை-1. விலை : ரூ. 6-2?
28. தொழிலமைப்பும் நிருவாகமும் முதற் பாகம்)	தமிழாக்கம் : ஓ. இரா. கிருட்டிணசாமி, எம்.ஏ., எம். காம். எப்.ஆர்., ஈ.எஸ்., (இலண்டன்)	எம். சேஷாசலம் அண்டு கம்பெனி, 7, சுங்குராமச் செட் டித் தெரு, சென்னை-1. விலை : ரூ. 7-50

29. தொழிலமைப்பும் நிருவாகமும் (இரண்டாம் பாகம்)	தமிழாக்கம்: ஓ. இரா. கிருட்டிணசாமி, எம்.ஏ., எம். காம். எப்.ஆர்.. ஈ.எஸ்., (இலண்டன்)	எம். சேஷசலம் அண்டு கம்பெனி, 7, சுங்குராமச் செட்டித் தெரு, சென்னை-1. விலை : ரூ. 7–50

தத்துவம்

30. மேல்நாட்டுத் தத்துவ வரலாறு (முதற் பாகம்)	டாக்டர் டி.எம்.பி. மஹாதேவன், எம்.ஏ., பி.எச்.டி., திரு. பி.என். சண்முக சுந்தரம், எம்.ஏ., எம்.லிட்.,	புக்ஸ் (இந்தியா) பிரைவேட் லிமிடெட், 135, பவழக்காரத் தெரு, சென்னை-1 விலை : ரூ. 4–00
31. இந்தியத் தத்துவ ஞானம்	திரு. கி. லக்ஷ்மணன், எம்.ஏ.,	பழனியப்பா பிரதர்ஸ் 4, வெங்கடேச நாயக்கன் தெரு, சென்னை-5. விலை : ரூ. 6–75
32. மேல் நாட்டுத் தத்துவ வரலாறு (இரண்டாம் பாகம்)	டாக்டர் டி.எம்.பி. மஹாதேவன், எம்.ஏ., பி.எச்.டி., திரு. பி. என். சண்முக சுந்தரம், எம்.ஏ., எம்.லிட்.,	புக்ஸ் (இந்தியா) பிரைவேட் லிமிடெட், 135, பவழக்காரத் தெரு, சென்னை-1. விலை : ரூ. 7–50

அளவையியல்

33. ஐரோப்பிய அளவையியல்	திரு. கி. ர. அப்புள்ளச் சாரி, எம்.ஏ., எல்.டி.,	அமுத நிலையம் பிரைவேட் லிமிடெட், தேனும்பேட்டை, சென்னை-18. விலை : ரூ. 6–00

அறிவியல்

34. உயிரியல்	திரு. வி.எஸ் ராமஸ்வாமி எம்.ஏ.,	கலைக்கதிர் அச்சகம், 2/256-பி, அவனாசி ரோடு, கோயம்பத்தூர்-1. விலை : ரூ. 5–60
35. இலகு பௌதீகம்	திரு. பா. சவரிமுத்து, எம்.ஏ.,	ஹரிக்கின் பாதம்ஸ் பிரைவேட் லிமிடெட், மவுண்டு ரோடு, சென்னை-2. விலை : ரூ. 5–60

36. வான நூல்	திரு. ஆர். மகாதேவன், எம்.ஏ.,	சக்தி காரியாலயம், 3/111, மவுண்டு ரோடு, சென்னை-6. விலை : ரூ. 2–60
37. வேதியியல்	திரு. கி. கண்ணபிரான், எம்.ஏ., பி.எஸ்.ஸி., (ஆனர்சு)	கலைக்கதிர் அச்சகம், 2/256-பி, அவனாசி ரோடு, கோயம்பத்தூர்-1. விலை : ரூ. 3–70
38. புள்ளியியல்	திரு. க. வெங்கடேசன், எம்.ஏ., ஐ.ஏ எஸ்.,	சரஸ்வதி பிரசுரம், சென்னை-4. விலை : ரூ. 2–50

ஆசிரியர் கல்லூரிக்கானவை

39. கணிதம் கற்பித்தல்—கோட்பாடும் செயற்பாடும்	திரு. ந. பார்த்தசாரதி, எம்.ஏ., எல்.டி.,	திருநெல்வேலி தென்னிந்திய சைவ சித்தாந்த நூற்பதிப்புக் கழகம் லிமிடெட், சென்னை-1. விலை : ரூ. 4–25
40. கல்வி உளவியலும் கல்விச் சமூகவியலும்	திரு. எஸ். சந்தானம், எம்.ஏ., பி.டி.,	அமுத நிலையம், பிரைவேட் லிமிடெட், தேனாம்பேட்டை, சென்னை-18. விலை : ரூ. 8–00
41. கல்விக் கலை	திரு. ப. துரைக்கண்ணு முதலியார், எம்.ஏ., எல்.டி.,	அமுத நிலையம் பிரைவேட் லிமிடெட், தேனாம்பேட்டை, சென்னை-18. விலை : ரூ. 10–00
42. கற்றல் கற்பித்தல் பொது முறைகள் (முதற் பகுதி)	திரு. எஸ். சந்தானம், எம்.ஏ., பி.டி., திரு. டி. கௌரிநாதன், எம்.ஏ., பி.டி., திரு. வி. கணபதி, எம்.ஏ., பி.டி.,	குமார் பப்ளிஷர்ஸ், 1, வெங்கடராம ஐயர் தெரு, சென்னை-1. விலை : ரூ. 5–70