LANGUAGE IN INDIA

Strength for Today and Bright Hope for Tomorrow

Volume 21:1 January 2021
ISSN 1930-2940

Editors:
Sam Mohanlal, Ph.D.
B. Mallikarjun, Ph.D.
A. R. Fatihi, Ph.D.
G. Baskaran, Ph.D.
T. Deivasigamani, Ph.D.
Pammi Pavan Kumar, Ph.D.
Soibam Rebika Devi, M.Sc., Ph.D.

Managing Editor & Publisher: M. S. Thirumalai, Ph.D.

Contents

Oluwaseun Amusa, M.A.
"Because it's not as if one is promiscuous":
Investigating Culture and STI Care in Africa 1-12

Pervaiz Yaseeni, M.Ed. TESOL
Effects of Written Feedback on
College Students' Academic Writing Performance 13-24

Abeya Etana
English Language Teachers' Instructional Supervision Practices and
Challenges in Promoting Professional Development:
Primary Schools of One District in East Wollega Zone in Focus 25-44

Wen-hsiang Su, Ph.D.
A Traumatized Girl: Pecola's Struggle in Toni Morrison's *The Bluest Eye* 45-54

Dr. D. Vijaya Lakshmi, K. Krishna and N. Krishna Mohan Raju
Robert Gagne's Nine Instructional Model of Session Plan to
Bloom's Taxonomy Levels of Questions with Innovative Digital Platforms 55-62

S. Kirthika, M. Phil., Ph.D. Scholar and
Dr. J. Sobhana Devi, M.A., M.Phil., Ph.D.
Sense of Guilt and Search for Self-Hood in Margaret Atwood's
Lady Oracle and Shashi Deshpande's *Dark Holds No Terror* 63-72

Roshini. R., Dr. Rajasekaran.V. & Dr. Manimangai Mani
A Review on Disability Studies from 2000 To 2020 73-80

Tanzin Ara Ashraf, M.A. in English Literature
Problems of Teaching Overcrowded EFL Classes in Saudi Arabia 81-97

Prof. B. Mallikarjun
The Eighth Schedule Languages - A Critical Appraisal 98-126

Sheliyna Sivanesan
The Translator's Predicament: A View of Linguistic, Cultural and
Contextual Problems 127-135

Prof. Dr. D. Nagarathinam
Jallikattu of Tamil Nadu Tradition Compared to the Theme of
Digging by Seamus Heaney 136- 145

Prof. Rajendran Sankaravelayuthan
General Linguistics – Tamil Textbook 1-173

==
Language in India www.languageinindia.com ISSN 1930-2940 Vol. 21:1 January 2021
==

"Because it's not as if one is promiscuous": Investigating Culture and STI Care in Africa

Oluwaseun Amusa, M.A.
Department of English Studies
Adekunle Ajasin University, Akungba-Akoko, Ondo State, Nigeria
iamseunamusa@gmail.com
+234 8039434380
==

Abstract

This study explores the implications of culture for Sexually Transmitted Infections (STI) health care delivery in Africa. A purposive sampling of 20 audio-taped doctor-patient interactions in selected STI and HIV clinics in south west Nigeria, was done. The interactions were transcribed and screened for instances of cultural influences. Insights from Conversation Analysis and the common ground theory were adopted for the analysis. The study found that culture has both positive implications and negative implications for STI care in Africa. The African culture of respect, illustrated through greetings and the use of honorifics constitute positive impacts to STI care delivery, while the cultural practices of stigmatisation of STI patients, taboos, indirect reference to certain parts of the body and the tendency for patriarchal STI deresponsibilisation, were found to be very inimical to STI care in Africa, and Nigeria especially. The study concludes that the positive aspects of culture should be deployed in achieving better health care delivery in STI cases; the negative aspects, some of which have been identified above, should be addressed corrected for better results in the societal conceptualisation, interpretation and treatment of STIs in Africa.

Keywords: Culture, STI care in Africa, Stigmatisation, Conversation Analysis, Common ground

Introduction

Culture can be conceived as the lens through which a society views the world, including issues of health. For instance, "the culture of a society about sex related issues plays an important role in the prevention and treatment of sexually transmitted diseases" (Praharaj 2011:1).

Culture has been defined as the "characteristics and knowledge of a particular group of people, encompassing language, religion, cuisine, social habits, music and arts" (Zimmermann 2017). Culture thrives on communication and socialisation. The core of culture is formed by values and these values reflect broad tendencies for certain state of affairs- right or wrong, right or

evil, natural or unnatural. Culture is further hypothesised as a collection of shared values, beliefs, and practices that are contained within a clearly defined community (Ulrey & Amason, 2001; Brislin & Yoshida, 1994). These values, beliefs, and practices are conceptualised as variables, and the goal of the health communicator is to identify those underlying cultural cues that may be incorporated into the delivery of the health message. (Kadiri, Ahmad, Mustaffa 2014)

Research has shown that "socio-cultural influences, traditional lifestyles, societal norms and traditions have some influence on sexually transmitted infections (henceforth, STIs), including HIV/AIDS" (Praharaj 2011:2). According to Meyer- Weitz (1998:3), an essential step in curtailing the spread of STIs in South Africa is to understand how the cause, spread and prevention of STIs are conceptualised by STI patients themselves and how these representations influence their behaviour.

A sexually transmitted infection is an infection passed from one person to another person through sexual contact. While some STIs can be cured, some cannot be cured, but can be medically managed. STIs continue to pose severe risk to public health and the consequences can be quite lethal, if left untreated. Common STIs include - gonorrhea, syphilis, chlamydia, genital herpes, HIV/AIDS, hepatitis (A, B, C, D, E), bacterial vaginosis, crabs or pubic lice, genital warts, vaginal thrush (female candidiasis), Trichomonas, Molluscum contagiosum, etc.

Previous Studies on Culture and STI

Since the predominant way of contracting STIs is through sexual intercourse, it becomes pertinent to examine the cultural interpretations of the relationship between sex and STIs and the implications this cultural conceptualisations bear for STI care. Culture is discussed under the variables below, in relation to STI:

Norms and Taboos

In some cultures, especially Africa, sexual relationships are enmeshed in different cultural beliefs, with regulations placed by different norms and taboos, which include various sexual taboos such as having sex with a widow, having sex with a woman who has had a miscarriage or an abortion. These taboos reflect the widespread belief in Africa that death is a mystically polluting force that can negatively affect health (Green et al., 1995).

Other sexual taboos that are believed to result in ill health are having sex with a woman during menstruation or with another man's wife (Green, 1992; Green et al., 1995; Scott & Mercer, 1994). It is believed that in instances where these sexual taboos are ignored or transgressed, that a traditional disease such as an STI will result. Diseases are considered as either naturally caused or spiritually caused (Green, 1992).

In Africa, most diseases that are transmitted by sexual intercourse are considered as traditional diseases, thus spiritually caused (Green, 1992; Green et al., 1995). It is therefore believed that these diseases are best diagnosed and treated by traditional practitioners and medicines or through consultation with multiple healers (Green, 1992).

Polygamy and STI

Polygamy, the practice whereby a man marries more than one wife, is entrenched in the African culture. Culturally, the practice of polygamy is premised on the belief that a large family and many wives translate to wealth, affluence, and influence. The primordial African man was assessed for affluence by the number of wives under his control and care. Furthermore, polygamy is also popular for other economic reasons like benefits such as cheap labour for farming etc. However, today, for both economic and religious reasons, monogamy is more popular, especially in urban areas, but multiple sexual encounters, either with regular partners or with sex workers, remain.

Consensual unions, often between a man and more than one woman also occur relatively frequently. Polygamy and concubinage are still accepted as normal cultural practices among Africans in spite of the effect of modern life on many tribal customs (Mokhobo, 1989).

All these translate to more freedom to engage in sexual relations with more than one person at a time, thus expanding the risks of contracting STIs.

Gender Roles and STI

In many societies in Africa, Men's social roles are characterised by the expectations of male dominance and sexual prowess, while women are expected to be subordinate and submissive to male dominance and sexual desires. The subordinate status assigned to women in general in combination with male dominance and sexual prowess place women in a very vulnerable position, making it virtually impossible for them to negotiate for safer sex or to claim monogamy from their partners. This seriously compromises their risks for STI infection and their ability to protect themselves.

Methodology

A purposive sampling of 20 audio-taped doctor-patient interactions in selected STI and HIV clinics in south west Nigeria, gathered between 2012 and 2015, make up the data for the study. The interactions were transcribed and screened for instances of cultural influences. Only five interactions were selected for analysis for the study. The analysis was done using insights from Conversation Analysis and the common ground theory.

Theoretical Insights

Common ground

Common ground is a concept that is attributed to Herbert Clark and Susan Brennan (1991). The theory is situated explicitly in the tradition of Conversation Analysis though with a mentalist flavour different from Conversation Analysis.

They propose that the context that a listener requires to understand what a speaker means at a particular speech event is the common ground that is believed to mutually exist between them (Clark and Carlson 1981:319). Common ground is defined as "mutual knowledge, mutual beliefs, and mutual suppositions" between two people (Clark and Carlson 1981:321). The idea here is that it is not sufficient for the two people involved in an interaction to believe or know certain things. Each of them must know and believe that he knows and believe those things, know that the other person shares the same belief and knowledge, and that the other person knows that he holds similar beliefs and knowledge and so on (Schiffer 1972). All joint activities thrive on the accumulation of the participants' common ground (Clark and Brennan 1991:127; Clark 1996:38). The process by which interactants build their common ground is called "grounding", a term that has been defined by Clark and Brennan (1991:129) as "… a collective process by which the participants try to reach [their] mutual belief. It is generally understood that mutual belief can never be perfect. As such, there is a need for a "moment by moment" updating of common ground through grounding.

Three major types of evidence that signal what is common ground between two interactants as identified by Clark and Marshall (1981) are: physical co-presence, linguistic co presence and community membership. Physical co-presence refers to the possibility of two people sharing a similar experience which could be by sight, smell or touch, within the same space and time. Linguistic co presence involves all the utterances being uttered in the course of the interaction including the current one being considered by participants while community membership refers to knowledge shared by participants by virtue of their group affiliations which could be by age, race, social class, technical know-how, religion, profession and the likes.

Data Analysis

The Culture of Respect and STI Health Care

The culture of respect is deeply engrained in the Africa society, especially in the South west region where the Yoruba tribe is settled and where the data for this study were got. One of the fundamental ways through which people show respect, especially in formal settings, is through greetings. This phatic communion is also expected to be reciprocated as failure to return a greeting could be damaging to the public self- image of the affected individual (Brown and Levinson 1987). Another way through which the culture of respect is demonstrated in the hospital setting is through the use of honorific expressions, to show deference to an older person or to express respect for an

individual's social status, even in cases where the referent of the honorific expression is younger than the one expressing the honorific.

With this background knowledge, the doctors and other health workers sometimes feel the moral obligation to lighten the burden of the patients by building a common ground for solidarity. One of the ways through which health care providers lighten the stigmatisation of visiting an STI or HIV clinic is by the cultural practice of greeting and respect, sometimes through the use of reciprocated honorifics, as reflected in the interactions below.

Interaction 1

1. P: **good morning ma**
2. D: **how are you?**
3. P: fine
4. D: do you have any complaint?
5. P: no
6. D: what's your CD4 result?
7. P: ()
8. D: where did you do it?
9. P: ()

Interaction 2

1. D: good morning ma
2. P: good morning
3. D: how are you?
4. P: I'm alright
5. D: how is work?
6. P: fine
7. D: you've done your viral load?
8. P: yes
9. D: any complaint?
10. P: I just use to have this pain in my joints

The interactions above occurred in an HIV clinic. In the first interaction, the patient who is younger greets the doctor while in the second interaction, it is the doctor that expresses her respect for the older patient by greeting her first, as the culture demands among the Yoruba tribe in Nigeria. This cultural disposition supersedes the social power that positions the doctor as possessor of expert knowledge and the care giver- a socially superior position over the patient who is a beneficiary of the expertise of the doctor and the care receiver. Similarly, in both interactions

above, the use of honorific term “ma” (Nigerian English variant of the contracted form, ma’am) is employed alongside the greeting by the younger participant, to show deference to the older.

This culture of greeting and use of honorific expressions in STI health care delivery has the positive implication of creating a friendly atmosphere for the medical business. Especially, they address what Brown and Levinson (1987) call the positive face of STI patients, thereby lessening the moral burden of having to visit an STI clinic for a diagnosis or treatment.

The Culture of STI Stigmatisation and STI Health Care

Stigmatisation stems from the cultural belief that STI is a corollary of an undisciplined sexual lifestyle or promiscuity. The implication is a negative effect on the willingness of STI patients to seek treatment. The reality in most STI and HIV clinics in Nigeria is an unusually low patronage by patients, compared to other clinics. Many patients would rather bring up issues of STI symptoms alongside other general health complaints, at other clinics, rather than visit a designated STI clinic.

Usually, HIV patients, because of the seriousness of their health condition, and the fear of stigmatisation, have an air of reserve around them. Most times, they dread people finding out the truth about their health status. As such, in the HIV departments in the hospitals where some of the data were collected, most of the patients stealthily went into the place hoping people, especially non- reactive persons would not recognise them. As a matter of fact, most of the patients are compelled to attend clinics because of the nature of their condition (the need for follow ups checks on their immunity level).

The interaction below occurred in an HIV clinic and we see the patient express the cultural belief that HIV is a consequence of promiscuity (. Earlier in the data, she also expresses regret for delaying her decision to seek medical care the moment she observed she was losing much weight. This is one of the grave implications of stigmatisation in STI care in Africa.

Interaction 3

D: there is nothing if you are not infected you will be affected

P: since I heard I have been happy because kin se pe eeyan n se agbere kiri

(Not that person is doing adultery about)

(It’s not as if one is promiscuous)

D: kin se ori agbere nikan leyan tin ri

(Not that on adultery alone person can see it)

(One can get it through other means aside sex)

P: mo mo, igba ti mo gbo awon idanileko yin, o ti ye mi

(I know, when I heard the teachings your, it has understood me)

(I know, ever since I heard your teachings, I have been enlightened)
D: to ba je bi odun mewa seyin bayii, ti won ba ni eyan ku tori HIV, a gbo. Sugbon, niisin iru e o ye ko waye mo
(If it is like 10 yrs back now, if they say someone died because of HIV, we'll hear, but, now such should not happen again)
(If it were some 10 yrs ago, and someone dies of HIV, it's understandable, but such should not happen now)
P: unh

Taboos and Indirect Reference to the Genitals

STI and HIV interactions involve symptomatic descriptions that require the mentioning of private parts of the body that are considered taboos, again in the cultural context of many societies in Nigeria and Africa. Thus, in order to save face, patients engage in pragmatic acts of hedging to insist on their moral sanctity against the socio-cultural beliefs of the Nigerian society.

Consider the interaction below.

Interaction 4

Doc: er…
Pt: I said I'm having scratch inside my private part
Doc: okay↓
Pt: as I'm scratching it, the thing will be paining me,
Pt: peppering me
Doc: emm
Pt: and then I still have malaria ( )
((noise))
Doc: (.) sorry. You said, you have toilet disease. How do you know you have toilet disease?
Pt: =even when .eh because I travelled home then
Doc: =Is it because you travelled home?
Pt: =No, it has been affecting me before.
Pat: I used to scratch my private part.
Pat: It will be scratching me (It will be itching me)
Doc: =do you have any discharge?
Pt: =no

In line 10, the patient adds to her prior turn "no" (15) with "the thing the body is paining me" (17) where further reference is made to the private part through metaphors such as "*the thing" and "the body"* which share the same referent. The metaphors become significant as one

gains insight into the Nigerian socio-cultural belief where it is regarded as a taboo to refer to the male and female genitals using their biological names.

The cultural restriction on direct reference on these private body parts in the public (known as taboos), makes STI and HIV medical interactions quite discomforting. This indirect reference could also result in ambiguity.

However, the taboo is more binding on patients who have to navigate their explanations with indirect references. Doctors are trained to be blunt and direct. However, our data reveal more adherences to these taboos by doctors.

Patriarchy and STI Deresponsibilisation

The culture in Africa is obviously patriarchal as asymmetrical gender roles obtain between the male and female. While a man is allowed to marry more than one wife and engage in extra marital affairs with more women at the same time, it is absolutely shameful and unacceptable for a woman to do so. Also, the woman is more often than not blamed for infecting the man with an STI infection. In the literature and in our data, it is common for a man to boldly claim, "I started having this itching after I had sex with one girl like that". There is an interesting instance in the interaction below.

Interaction 5

122. Dr: the only question that I want to ask i:;s when you urinate, do you feel anything?
123. Pt: = no
124. Dr: so when you have ehm fun, do you feel anything?
125. PT: hmmnnn as in to pain someone?
126. Dr: either pain or stomach pain during intercourse
127. Pt: no
128. Dr: so you will go for test
129. Pat: except that ehn::: ti nba ni fun nigba mii, ehn::: mo ,maa weak and
then iyen I think it's associated with my health status /
130. pat: except that ehn::: when I have fun sometimes (Material process), I
feel weak (mental) ,
131. Pt: ehn;;; I think that is associated with [I think
my health status] (Mental????)
132. Dr: [it's normal]
133. Dr: alright, alright no problem
134. Pt: because I am diabetic (Relational)
135. Dr: no problem

The background information of the interaction above reveals that a married man in his fifties visits the STI clinic of a hospital in south west Nigeria on the request of the health provider, as his wife had previously come for the diagnosis of an STI. Thus, the health provider (HP) had counseled that the husband be invited for diagnosis and treatment as a better therapy plan for the couple. But then, the man demonstrates very evasive and uncooperative attitudes to most of the inquiries by the HP on likely symptoms of an STI. From the point at which the interaction is captured above, it is evident that patient's response to most questions by the doctor is in the negative. Thus, later in the interaction, doctor proposes a medical line of action to verify patient's claim of absence of STI symptoms- going for a test.

At this point, patient decides to give some information, prefaced with "except", which in a way betrays the hoarding of necessary and helpful information, previously.

In fact, his first increment (an expanded turn) above (line 129/130) is a direct uptake to an earlier interrogation by the HP in line 124. Thus, in line 131, patient associates his weakness during sexual intercourse with his diabetic condition (ehn;;; I think that is associated with [I think my health status]). Thus, he exonerates himself from STI symptoms and an achieves an indirect blaming of his wife for the symptoms.

It must be understood that there is a socio-cultural disposition to sexually transmitted infections in the Nigerian context that stigmatises infected people as being sexually undisciplined and of infidelity in marriage. This shared cultural knowledge is revealed in the interaction (in full transcript) as HP had earlier hinted that most men are wont of such evasive behaviours to STI diagnosis.

Findings and Implications of Culture for STI Care

There are varying implications that culture bear for STI care. Some are positive and others negative, with the negative outweighing the positive.

One of the positive implications is the culture of respect (the culture of omoluabi- cultural respect for elders and the general good behaviour an individual is expected to demonstrate). Respect plays out in STI care through mutual phatic communion and the use of honorifics among participants. This is helpful to STI care as it helps to lessen the intrinsic face -threatening nature of the interactions (Amusa 2016), by making patients feel relaxed and welcome.

However, the negative implications of cultural indices of stigmatisation of STI patients, taboos, indirect reference to certain parts of the body and the tendency for patriarchal STI deresponsibilisation, are very inimical to STI care as discussed above. They have adverse

implications for the conceptualisation of STIs by patients and the society at large. They also affect the willingness of patients to seek treatment for their STI conditions.

Recommendations and Conclusion

It is recommended that the appropriate governmental bodies, NGOs and medical bodies increase their education, awareness and enlightenment of the populace to correct the cultural misconceptions on the perception and interpretation of STIs and those infected by them. The society should be sensitised to stop stigmatisation; efforts should be made to educate the people that absence of symptom is not the same as nonexistence of the infections. Safe sex practices should be encouraged and the African cultural heritage of virginity among the youth should also be promoted.

In conclusion, culture has very serious implications for STI care in our context. While the positive aspects of culture should be deployed in achieving better health care delivery in STI cases, the negative aspects, some of which have been identified above, should be addressed, and corrected, in order to achieve better results in societal conceptualisation, interpretation and treatment of STIs in Africa.

===

References

Amusa, O. O. 2016. "What can I do for you today Sir?" Politeness constructions in STI/HIV clinics in Ondo State, Nigeria". *Akungba Journal of English Studies and Communication.* **Nigeria** 3(1), 2-28

Brislin, R and Yoshida, T. 1994.Improving intercultural interactions: Modules for cross –cultural training programs (Eds). Thousand Oaks, CA: Sage

Brown, P. and Levinson, S.C. 1987. *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge University Press.

Clark, H. 1996. *Using languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Clark, H. and Brennan, S. 1991. "Grounding in communication». In L. Resnick, J. Levine, and S. Teasley (eds), *Perspectives on Socially Shared Cognition*. Washington, DC: American Psychological Association, 127–149.

Clark, H.H. and Carlson, T.B. 1981." Context for comprehension," In *Attention and performance IX*, eds J. Long and A. Baddeley (New Jersey: Erlbaum), 313-330

Clark, H.H. and Marshall, C.R. 1981." Definite reference and mutual knowledge," In *Elements of Discourse Understanding*, eds A.K. Joshe, B.L., Webber, and I.A. Sag (Cambridge, MA: Cambridge University Press), 10-61.

Green, E.C. 1992.Sexually transmitted disease, ethnomedicine and health policy in Africa. Social Science and Medicine, 35, 121-130

Green, E.C, Zokwe, B and Dupree, J D. 1995: The experience of an AIDS prevention program focused on South African traditional healers. Social Science and Medicine. 40(4):503515

Kadiri K K., Ahmad M K and Mustaffa C. 2014. "Cultural sensitivity in sexually transmitted infections (STIs) preventive campaign in Nigeria". *Procedia- Social and Behaviuoral Sciences.* Vol 155, 331-336. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.10.301

Meyer-Weitz A, Reddy P, Weijts W, van den Borne B, Kok G. 1998. "The socio-cultural contexts of sexually transmitted diseases in South Africa: implication for health education programmes." *AIDSCARE*.Apr;10Suppl1:S39-55. Doi:10.80/09540129850124352.PMID:9625893.

Praharaj, P. 2011. *Sexually transmitted diseases and health seeking behaviour of male tribal youth: a study among primitive tribal group.* http://hdl.handle.net/10603/2720

Sacks, H., Schegloff, E, and Jefferson, G. 1974. "A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation". *Language*. 50: 696-735.

Schegloff, Emmanuel. 2007. *Sequence organisation in interaction: A primer in conversation* analysis. Cambridge: Cambridge University Press.

Schiffer, Stephen. 1972. "Toward a sociological model of consensus". *American Sociological Review* 32: 32-46.

Scott, S J and Mercer, MA. 1994. Understanding cultural obstacles to HIV/ AIDS counseling service in a rural area Uganda. AIDS Care .3(2):207-217

Ulrey, K.L. and A. Amazon, P. 2001. Intercultural communication between patients and health care providers: An exploration of intercultural communication effectiveness cultural sensitivity stress and anxiety. Health communication 13, 449-463

Zimmermann, K.A. 2017 "What is culture?" https://www.livescience.com/21478-what-is-culture-definition-of-culture.html

==

==
Language in India www.languageinindia.com ISSN 1930-2940 Vol. 21:1 January 2021
==

Effects of Written Feedback on College Students' Academic Writing Performance

Pervaiz Yaseeni, M.Ed. TESOL
Assistant Professor, The English Language Department
Kabul University of Medical Sciences Abu Ali Ibn Sina
Ata Turk Avenue, Jamal Mena, 3rd District, Kabul, Afghanistan
Pervaizyaseeni20@gmail.com
===

Abstract

In English as a Foreign Learning context, writing is an important skill, and it requires the learners' mental capacity. Two major strategies make the learning process of writing easy. Writers need linguistics strategies and writing process strategies. Giving and receiving constructive feedback helps students implementing the writing process and identifying grammatical errors. Feedback is an integral element of teaching and learning in Higher Education. The major purposes of this scientific study is to identify appropriate strategies for giving written feedback to students. Moreover, it aims to realize written feedback effects on EFL students' academic writing performance. This study was conducted through a systematic review of the literatures. Reliable and valid articles were reviewed, analyzed, evaluated and synthesized thematically. The scientific study found that Effective written feedback educates autonomous writers. There are many models of providing written; the sandwich model is a common model which starts and ends with positive points and it deals with mistakes in the middle of model. Direct and indirect written feedback effect on nonnative English speakers' academic writing performance. Students do not appreciate vague and late feedback. Direct feedback and indirect feedback are applicable in English as a Foreign Language (EFL) setting. Direct feedback is used in intermediate level classrooms and indirect feedback is utilized in advanced level classrooms. Feedback is a tool of assessment which is useful in the student-centered learning approach. It is the easy way of assessing learners' needs and develop supplementary materials that fulfil their needs.

Keywords: Academic Writing, College Students, EFL, ESP, Written Feedback.

Introduction

Demonstrating insights and skills requires knowledge and strategies of academic writing. Academic writing is a type of writing which is used within a specific context by experts. There are many strategies that pave the way to become a good academic writer during and after college studies. Academic writing is the fundamental need of various disciplines such as Medicine, Engineering, Economics and Literature. The advancement of academic writing skills and strategies pave the way for students to communicate ideas fluently, and it accelerates the process of generating knowledge.

Bagheri and Andi (2015) stated that English is accepted as an academic language in many education institutes of world. Giving written feedback, on the other hand, is a strategy which may help students to develop their writing skills within their discipline. However, giving written feedback is rather less common among writing course instructors at universities across Afghanistan. Constructive feedback is neglected by teachers in the 'English for Specific Purposes' course due to some integral factors. Multilevel large classes, time limitations and multitasking are the major factors that prevent teachers from giving clear written feedback. Many students are keen to write academic papers and overcome the challenges of their projects by writing. However, they are unable to write accurate academic essays and papers. The lack of receiving constructive feedback tempts them to resort to plagiarism which is unethical and illegal. Not getting constructive written feedbacks discourages novice writers from 'deep reading'. 'English as a Foreign Language' learners commit subject verb agreement, sentence structure, punctuation and capitalization mistakes in their paragraphs and essays. According to Hamid and Mahmood (2010), constructive feedback assists teachers and students to develop practical knowledge and experience of writing through such activities. Having academic writing skill is essential for college students, and students develop academic writing skill through receiving constructive feedback. The teacher's constructive feedback can make an accurate and fluent writer.

Objectives

This research report informs about and discusses the benefits of providing constructive written feedback to English for Specific Purposes course students who are nonnative speakers of English. It helps the instructor to find out the proper ways of giving understandable written feedback to EFL students.

Research Questions

The following research questions were investigated:

1. What are the effects of written feedback on academic writing?
2. How can written constructive feedback be provided to academic writers?
3. Does written feedback help students to write fluent and accurate paragraphs?

Literature Review

Writing is a complicated language skill, and it is a need of many learners and educators. Writing skills require deep thinking skill. Assessment is one essential element of English for Specific Purposes learning and teaching. There are two types of assessment: formative and summative assessments. Feedback is integral part of the assessment procedure, because providing constructive feedback informs writing course learners about the problems they have and progresses they make. Teachers who are applying a student-centered learning approach prefer constructive feedback. They give oral and written feedback to students (Hardavella, Gaagnat, Saad, Rousalova, & Sreter, 2014). In addition, teachers who teach writing course use direct and indirect feedback for assisting students. A good number of reviewed articles investigated the benefits of written feedback and its integration in a student-centered learning approach, in formative and summative assessments as well as academic writing process.

Introduction to Written Feedback

Written feedback assists students to realize their mistakes and it is important for overcoming the writing challenges. Jamalinesari, Rahimi, Gowhary, and Azizifar (2014) defined feedback as an integral part of learning and teaching the writing course. Theses authors stated that feedback assists many students to achieve success in the class. Furthermore, in the *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (2012), feedback is defined as a "Comments or other information that learners receive concerning their success on learning tasks or tests, either from the teacher or other person" (p.199). Besides, the above authors mentioned that the major objective of giving and receiving feedback is to train lifelong writers. Sharing various types of feedback enhances students writing proficiency and it is the teacher's responsibility to provide feedback on grammatical errors at a time. Specifying many grammatical errors at a time confuse students and the teacher must consider the students' preferences concerning constructive feedback.

Hardavella, Gaagnat, Saad, Rousalova, and Sreter, (2014) said that a student-centered approach includes giving and receiving stages of constructive feedback. For students' development, it is important to welcome the teacher's and their peer ideas regarding their assignment. Similarly, feedback is an indispensable part of the student-centered approach. The teacher should select a type of feedback which fits students' perception. Kaur, Kaur, Arora, and Singh (2014) said that students want constructive feedback during the formative assessment stage to get preparation for the summative assessment. Giving and receiving feedback enhances the quality of teaching and learning. Specific, accurate and timely feedback assists learners to increase their grades in the final examination. In a similar manner, Al-Bashir, Kabir and Rahman (2016) found in the summary of national surveys conducted in the United Kingdom and Australia emphasized providing feedback,

because it analyzes, evaluates, and monitors students learning process. In addition, constructive feedback facilitates the learning process, and it educates independent learners.

Likewise, Septina, Sulistyo, and Kadarisman (2016) mentioned that the teacher's constructive feedback encourages students to review and edit their writing, and they perform better than those students who do not receive feedback. In a similar manner, Al-Bashir, Kabir, and Rahman (2016) found that many students across the world do not prefer teacher feedback due to the following reasons. Firstly, teachers are unable to provide feedback on time and they do not provide adequate feedback which attains the students' satisfactions. Both students and teachers can benefit from a constructive feedback process; it motivates students to become autonomous learners.

Furthermore, Mandhane, Ansari, Shaikh, and Deolekar (2015) declared that feedback is the fundamental needs of Medical students because it promotes students' insights and skills. Feedback should be given on time within a specific setting. Appropriate feedback helps students to realize their strengths and weaknesses and the teacher must give neutral, clear, and concise feedback which accelerates the process of learning and teaching. Also, teachers must use understandable language throughout their feedback. Mahfoodh and Pandian (2011) said that written feedback is the integral element of English as a foreign language classroom. Written feedback is time consuming although teachers and students prefer it because it is helpful for students and teachers. Students dislike feedback that are general. Constructive and specific written feedback helps students in current and future writing projects. Likewise, Razali, and Jupri (2014) said that teachers and students accepted the importance of teachers' written feedback in the English classroom. Written feedback is more important than oral feedback after small conference and peer review. According to Iris (2009), feedback brings many changes which are utilized by students in the revision stage of the writing process. Text-specific feedback is tangible, and students can apply it easily.

Mustafa, Norazaiah, and Abdul Majid, (n.d) said that feedback is useful if it delivers suggestions for improvement. Constructive feedback informs students about their strengths and weaknesses. Vague and untimely feedback demotivates students. Constructive feedback must explain positive and negative dimensions of the text. Otherwise, it remains boring for the participants. Hattie and Timperley (2007) mentioned that "Feedback has no effect in a vacuum; to be powerful in its effect, there must be a learning context to which feedback is addressed" (p.82). Constructive written feedback leads students toward the course goals, and it is the aim of each assessment too. When feedback is used only in the form of praise, it is rarely effective. Feedback giving starts after instructing some insights and skills about the lesson.

In the same way, Ismail, Maulan, and Hasan (2008) said that nonnative English speakers face two challenges during writing: content and form. Practicing and producing written texts requires mental capacity. When feedback providers write comments on content and form problems, students

like to review and edit the form. According to Ismail, Maulan, and Hasan (2008), there are many strategies for providing feedback: coding, circling, underlying mistakes, utilizing symbols, writing margin notes as a comment, and general suggestions at the end of the text. These ways of giving feedback help students to write effective texts after revision. Students who are keen to become independent writer always inspire teachers to share their comments with them because they believe constructive feedback pave the ground for them.

Harmer (as cited in Septina, Sulistyo, and Kadarisman 2016) stated the four steps of the writing process which contains planning, drafting, editing, and writing the final draft and he trusts that feedback is essential during the editing step of the writing process. Similarly, Jamalinesari, Rahimi, Gowhary, and Azizifar (2014) said that error correction or providing feedback is one of the writing elements, and teachers attempt to teach the rules of accurate writing text. Text revision is more important than compiling new text every time for writers and readers (Jamalinesari, Rahimi, Gowhary, & Azizifar. 2014).

Types of Written Feedback

Daneshvar and Rahimi (2013) mentioned that integration of various types of feedback are useful. These authors categorized feedback into explicit and implicit. Direct or explicit feedback helps students in long term learning processes, and it involves students in the correction process. Regarding the indirect feedback the instructor points out the errors and students correct themselves. The direct feedback is used in the intensive classroom where instructors correct the grammatical mistakes of the writer. Septina, Sulistyo and Kadarisman (2016) described that indirect feedback helps those students who have a high level of pragmatic grammar skills and it helps them to provide accurate text. Also, Ansari, Shaikh, and Deolekar (2015) classified feedback into two types: positive constructive feedback and negative feedback. On the other hand, they classified feedback into three types: brief, formal and major.

According to Hardavella, Gaagnat, Saad, Rousalova and Sreter, (2014), there are four major types of feedback: informal feedback, formal feedback, formative feedback and summative feedback. According to Razali, and Jupri (2014), there are three types of written feedback: form-focused feedback, content-based feedback, and integrated feedback. Firstly, form-focused feedback or feedback on students' grammar is conducive for writers. The second type of feedback is called content or meaning based feedback which deals with the theme of the text. Written feedback is a continuous process, and it progresses until the end of written product. It means that there should be many phases of written feedback. Additionally, written feedback highlights the students' strengths and weaknesses. It is teacher's job to improve the students' weak points through tasks which are utilized inside and beyond the classroom. Semsock, Liaminmir, and Pochakorn (2017) said that direct and indirect feedback helps students to identify grammatical errors. Hyland and Hyland (as

cited in Semsock, Liaminmir, & Pochakorn 2017) mentioned three forms of written feedback: praise, criticism and suggestions and integration of these forms develop effective written feedback.

Beside written feedback oral feedback also improves student writing. Face to face feedback acquaints students with grammatical structures and their errors. Both direct and indirect feedback help students to realize grammatical mistakes. In short, both direct and indirect feedback are utilized in EFL/ESP settings. Direct feedback is used for students who have a low level of command on target language and indirect feedback is given to intensive level students who have advance English grammar skills.

Strategies for Giving Written Feedback

There are many ways of providing feedback to learners and one of the common strategies of giving feedback is sandwich which has three major layers. The first layer introduces positive points of the text, the second layer figures out the improvement areas and the third layer points out another positive point (Mandhane, Ansari, Shaikh, & Deolekar2015). PEARL acronym is a technique of building rapport between teacher and students and it is utilized to promote the learning stages. Mandhane, Ansari, Shaikh, and Deolekar,(2015) said that PEARL acronym explains some essential skills " Problem solving, empathic understanding, apologies for barriers to the learner's success, respected for learner's values and choices, legitimation of feelings and intentions and support for effort of correction" (p.1870). The authors of the article mentioned that lack of enough feedback remains a barrier for advancement of the learning process. To illustrate, Al-Bashir, Kabir and Rahman (2016) explained that teachers should provide a limited amount of feedback to students and they suggest learning and assessment processes require motivation. Giving and receiving feedback is important for learners and educators who work in the Higher Education context.

Sandwich is a model of feedback which includes three parts. Certainty, it starts and ends with positive points. When teachers are providing feedback, they must think about some principles of giving feedback. For example, teachers must consider the objective of a lesson, what the students achieved and what barriers are for students. Kamberi (2012) revealed some strategies for giving feedback "direct, indirect, metalinguistic, focused/unfocused, electronic, peer feedback and mini-conferencing" (p.1668). Teachers use various types of feedback for improving students' writing skill. As a matter of fact, there is not only one best strategy of providing feedback. Feedback is an important component of EFL learning and teaching. Students like teachers' feedback better than peer feedback because of feedback providers' insights and skills (Kamberi, 2012).

In the same way, Asadi and Rahimi (2014) stated that direct feedback, indirect feedback, and other methods of feedback affect students writing accuracy. These methods are used to correct content, form and organization mistakes of the text that feedback provider review. Whenever a teacher evaluates students writing quality, he/she can use rubric which includes content criteria,

organization criteria, vocabulary criteria, language criteria and mechanics criteria. Razali and Jupri (2014) exposed that suggestion, criticism and praise is the other model of giving feedback. Too much criticism and general feedback demotivate students and they will not bring improvement in their revision or final draft.

Iris (2009) classified feedback into two general categories based on the level of changes: global (concentrates on whole text) and local (concentrates on specific aspects of text). Global feedback deals with the general organization of the text and general rules of mechanics and referencing. Local feedback deals with major elements of an essay: introduction, body and conclusion and direct editing of mechanics and expressions. Only emphasizing on surface level feedback (spelling, grammar, and punctuation) does not improve students writing. It is important to provide feedback regarding content, text organization and mechanics of text.

Arslan (2014) emphasized that the analytic assessment rubric is developed to provide explicit feedback to students. This rubric includes content, organization, vocabulary, language use and mechanics/conventions. Teachers can use analytic assessment criteria and a holistic assessment guide throughout their feedback giving process. Teachers' written feedback will have positive effects when they considers the student's attitude toward the feedback. Receiving well-written feedback from peers and teachers prepares students for a more professional life. Ultimately, many educators, teachers and writers claim that feedback is the crucial part of higher education. Teachers should find best strategies for providing feedback to students. They have to eliminate the traditional type of feedback providing from teaching approaches. It paves the ground for teachers to design effective activities which help students in their learning.

Method and Materials

A systematic review of relevant articles was conducted during this scientific study. The articles were purposefully reviewed and evaluated. This study concentrated on textual materials and the reliable articles are collected from Google Scholar and Academic journals.org. In addition, the Education Resources Information Center (ERIC), Health Management Information Center (HMIC), were consulted. These search engines were searched through keywords (Academic Writing, College Students, EFL, ESP, and Written Feedback). The database included reports of quantitative, qualitative and mixed-method. The quantitative and qualitative studies reports were selected based on the targeted keywords. Furthermore, the relevant books were borrowed from Kabul University of Medical Sciences, Kabul University, Kabul Education University libraries.

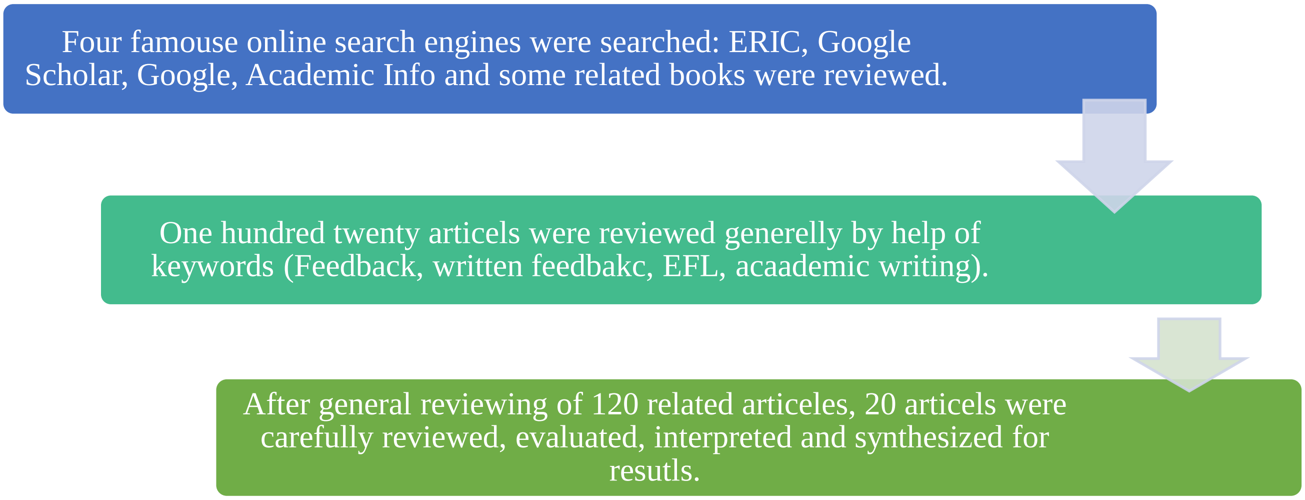
Sampling Method

The purposive sampling method was utilized in this study; the materials were assembled purposefully. Subsequently, the articles were analyzed thematically after careful note taking, evaluating, and interpreting. At first, the targeted articles were reviewed and after reviewing the

themes of the articles emerged. Finally, the information reported thematically without errors and bias, as far as possible. This qualitative study focuses on secondary data which include research articles and English Language Teaching (ELT) related books. Throughout the study fifty articles were reviewed; they focus on the importance of giving and receiving feedback during the college. Other articles dealt with strategies of giving feedback as an instructor of English language.

Data Analysis

The related articles were reviewed according to the research questions. Margins tokens were used to collect information and it paved the ground for data evaluation and synthesizing. After careful context reviewed, the information was analyzed thematically. This scientific research was performed at Kabul University of Medical Sciences, Afghanistan, and it assists medical students, and English for Specific Purposes teachers to realize the importance of written feedback and the ways for providing written feedback to advance the students writing skills. Systematic review process implemented as below.



The articles searching, reviewing, and synthesizing process.

Results

This scientific study found the effectiveness of formative and summative assessments, linguistics improvement of writers, and written feedback connection with writing skill advancement. Many reviewed articles proved the advantages of written feedback for college students. Teachers must utilize various types of written feedback in the EFL context. Many nonnative speakers are unable to produce effective written texts because English grammar sentence structures variation challenge them. Students prefer well-structured and timely feedback which improve their academic writing accuracy and fluency. It is the teacher's responsibility to provide feedback after teaching some lesson. The study explored that giving feedback is continuous process and it progresses at the

end of the course. Teachers should use direct or explicit feedback in the intermediate or low level classes because students do not have enough knowledge and skill of English grammar. The findings of Asadi, and Rahimi (2014) showed that direct feedback is more important that indirect feedback for nonnative speakers of English language who study at intermediate level. On the other hand, advance level students prefer indirect or implicit feedback which provokes their thinking.

The study found some essential ways for providing constructive feedback to writes. This research investigated two models of providing written feedback: the sandwich model and suggestions, criticism, and praise model. The sandwich model has three stages. It starts and ends with positive point as well as it includes the point which requires improvement in the middle. During the implementation of this model, the teacher has to use appropriate language that helps students' revision. The second model include three forms: suggestions, criticism, and praise. These forms are used together. The form builds good relationship between teacher and students. Hardavella, Gaagnat, Saad, Rousalova and Sreter (2014) recommended before conducting a meeting with students about their project, it is important to have effective plan for providing feedback because it promotes student and teacher relationship. Criticism paves the ground for students' improvement and they understand their mistakes easily. After figuring out the mistake, in the future they avoid these mistakes in the paragraph and essay writing.

The reviewed articles reached to the three research questions. Effective and timely feedback which meets students' attitude impact on their writing performance. There are many models of constructive written feedback giving and it relates with teacher to select the one that aids students. Direct feedback and indirect feedback enhance students writing capacity and confidence. Asadi, and Rahimi (2014) stated that clear direct feedback and indirect feedback have positive effective on students writing accuracy and consistency. In sum, giving and receiving feedback is strategy of student-centered learning approach and it trains autonomous learner.

Discussion

Academic writing is one of the vital skills of academics of the 21st century and it promotes through constructive feedback and apply paragraph and essay writing process. Written feedback promotes students' academic writing performance. Students prefer teacher's written feedback to peer feedback. Nonnative speakers of English are keen to have teacher feedback on time which helps them in the future. In fact, written feedback helps students to promote the form of their text and it helps them to revise the content problems before compiling the final draft of academic text. Teacher must use various strategies of giving feedback such as praise and criticism, positive point, negative point and positive position. Students should ask for further explanation when the given feedback is not clear for them and they have to apply feedback for advancement of writing. In addition, students should avoid the grammatical and organization mistake in the near assignments.

English for Specific Purposes is a branch of English as a Foreign Language/English as a Second Language (EFL/ESL). Many students who study at ESP context need academic writing insights and skills because academic writing help them inside the university and beyond the university life. Constructive feedback educates students for writing academic and technical texts. Therefore, English for Medical Purposes teachers should include providing written feedback in their teaching approaches. They must inspire students to review their assignment by help of peer assessment inside and beyond the classroom. Explicit feedback and implicit feedback enhance students writing accuracy and fluency. Feedback is the important segment of student-centered learning approach and it sounds better to use many types of written feedback in the classroom. For instance, teacher can provide direct feedback to low level students, indirect feedback to high level students, and conducting mini conferencing with writer about their text.

Conclusion

This scientific study was conducted through systematic review of literatures. It found that appropriate strategies of written feedback train clear and concise writers. Written feedback has positive effects on non-native speakers' Academic writing performance. It helps teachers and students to share their perspectives without errors. Feedback acquaints teacher with strengths and weaknesses of his/her students writing skill. Furthermore, students understand their grammatical mistakes which impact on their formative and summative assessments. Well and on time feedback attracts students' attention and they apply the teacher's comment on their final draft. While the teacher is providing feedback, it is essential to point out positive and negative matters of the written text because only specifying mistakes of the text demotivate the learners in the long term study. I suggest future researchers to conduct quantitative research which deals with perfective of English for Specific Purposes learner. They can conduct impact of feedback on improvement of oral communication of students. Furthermore, they can conduct research on students' essays writing process and grading written assignment through rubric.

==

References

A. Mahfoodh, O.H. & Pandian, A. (2011). A qualitative case study of EFL students' affective reactions to and perceptions of their teachers' written feedback. Journal of English Language Teaching *4*(3), 14-25. Retrieved from http:// www.ccsenet.org/elt.

Al-Bashir, M., Kabir, R., & Rahman, I. (2016). The value and effectiveness of feedback in improving students' learning and professionalizing teaching in Higher Education. Journal of Education Practice. *7*(16), 38-41. Retrieved from http:// www.iiste.org

Arslan, R. S. (2014). Integrating feedback into prospective English language teachers' writing process via blogs and portfolios. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 13(1).*

Asadi, E., & Rahimi, M. (2014). Effect of different types of written corrective feedback on accuracy and overall quality of L12 learners. The European Journal of Academic Essays,*1* (6), 1-7. Retrieved from http:// www.euroessays.org.

Bagheri, M., & Andi, T. (2015). The relationship between medical student's attitude towards English language learning and their English language proficiency. *International Electronic Journal*, 3(1).

Daneshvar, E., & Rahimi, A. (2013). Written corrective feedback and teaching grammar. The Journal of Social and Behavioral Sciences. *136*(6), 217-221. Retrieved from http:// www.sciencedirect.Com

Hardavella, G., Gaagnat, A.A., Saad, N., Rousalova, l, & Sreter, B. S. (2014). How to give and receive feedback effectively. The Journal of Breathe *13*(4), 327-333. Retrieved from http:// www.sciencedirect.Com

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research. The Journal of* Review of Educational Research *77*(1), 81-112.

Iris, V. (2009). The relationship between feedback and change in tertiary student writing in the disciplines. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 20*(3), 350-361. Retrieved from http: //www.setl.org/ijtlhe/

Ismail, N., Maulan, S, & Hasan, N.H. (2008). The impact of teacher feedback on ESL students' writing performance. Academic Journal of Social Studies *8*(1), 45-56.

Jamalinesari, A., Rahimi, F., Gowhary, H., & Azizifar, A. (2014). The effects of teacher- written direct vs indirect feedback on students' writing. The Journal of Social and Behavioral Sciences. *192*(6), 116-123. Retrieved from http:// www.sciencedireict.Com

Kamberi, L (2012). The significance of teacher feedback in EFL writing for tertiary level foreign language learners. Journal of Procedia Social and Behavioral Sciences 70(2013), 1686-1690. Retrieved from http:// www.sciencedirect.com

Kaur, J. K, Kaur, K, Arora, R., & Singh, S. J. (2014). Introduction of feedback for better learning The Journal of Clinical and Diagnostic Research *12*(12), 11-16.

Mandhane, N., Ansari, S., Shaikh, T. P, & Deolekar, S. (2015). Positive feedback: a tool for quality education in the field of medicine. International Journal of Research in Medical Sciences. *3*(8), 1868-1873. Retrieved from http:// www.msjonline.org

Mustafa, B. A., Norazaiah, A., &Abdul Majid, M. (n.d). Feedback in postgraduate supervisory communication: A sight from educators. *The Online Journal of Quality in Higher Education, 1(3).*

Razali, R., & Jupri, R. (2014). Exploring teacher written feedback and student revisions on ESL students' writing. IOSR Journal of Humanities and Social Science *19*(5), 63-70. Retrieved from http:// www.iosrijuouranl.org.

Semsock, K., Liaminmir, J & Pochakorn, R. (2017). The impact of teacher corrective feedback on EFL student writers' grammatical improvement. The Journal of English Language Teaching. , *10* (10), 150-154. Retrieved from http:// doi.org/10.5539/eltv10n10p43.

Septina, A.R, Sulistyo, G.H. & Kadarisman, A.E. (2016). Corrective feedback and writing accuracy of students across different levels of grammatical sensitivity. The Indonesian Journal of Applied Linguistics. *6*(1), 1-11.

==

Pervaiz Yaseeni, M.Ed. TESOL
Assistant Professor
The English Language Department
Kabul University of Medical Sciences
Abu Ali Ibn Sina
Ata Turk Avenue, Jamal Mena, 3rd District, Kabul, Afghanistan
Pervaizyaseeni20@gmail.com

==
Language in India www.languageinindia.com **ISSN 1930-2940 Vol. 21:1 January 2021**
==

English Language Teachers' Instructional Supervision Practices and Challenges in Promoting Professional Development: Primary Schools of One District in East Wollega Zone in Focus

Abeya Etana
Department of English Language and Literature
Institute of Languages Study and Journalism
Wollega University, Nekemte, Ethiopia
abeyaetanaabdissa@yahoo.com Mob. +251911973049
==

Abstract

The purpose of this study was to investigate language teachers' instructional supervision practices and challenges in promoting professional development. It was conducted in East Wollega Zone, Nekemte town. To achieve the purpose of the study, descriptive survey research design was employed as the study investigated practices of teachers. To collect data, two data gathering tools, i.e. questionnaire and interview were employed. The questionnaire was used to find out teachers practice of instructional supervision in their schools, and challenges teachers face in carrying out instructional supervision. Interview was used with English language teachers and cluster school supervisors to find out how instructional supervision was practiced in the schools and the supervisors' role in helping teachers for professional development activities. Regarding the participants, 30 English language teachers involved in filling out the questionnaire and four cluster school supervisors were also involved. The participants were selected purposively to collect the intended data. The collected data were analyzed both quantitatively and qualitatively. The questionnaire data were analyzed using SPSS version 20.0.

Accordingly, the finding revealed that English language teachers and cluster supervisors didn't hold similar conceptions on the notion what instructional supervision means to them and on how they experience it. There were teachers who failed to address in the concept while they were important and crucial to their own professional development and attainment of the goals and objectives of the instructional supervision.

The study further revealed that the number of problems and challenges associated with the practice of instructional supervision in promoting professional development. Among the challenges obtained from the study were shortages of skilled supervisors, poor funding, lack of time on teachers and supervisors in carrying out the activities related to instructional practice.

Moreover, lack of school infrastructures was pointed as among challenges embedding the practice teachers' instructional supervision in the schools for the proper delivery of language teaching. Teachers also reflected that assignment of the supervisors with different fields of study also raised as one of the basic problems in proper practicing of the activity.

Keywords: Instructional Supervision, professional development, Primary Schools, Ethiopia

Introduction

Education is the cornerstone for the development of every nation. It is through education that students acquire the basic skills, knowledge, and attitude to life. Education, therefore, influences, in one way or another, the quality, the economic development and life of people. Accordingly, in our country, Ethiopia, the government has given the education sector due attention. In recent years, many primary, secondary, and tertiary educational institutions are established and still on progress to satisfy the educational need of the country; however, this massification of educational institutions does not guarantee the intended outcome and proper delivery of quality education (Joshi & Verspoor, 2013). It, therefore, demands the involvement of active, competent, and quality teachers and other educational sector stakeholders so that the targeted goal would be achieved. In order to achieve the desired goal of education in Ethiopia, the role English language is an intense as it is the medium of instruction.

In this globalized world, English language is one of the formal and the widest means of communication with outside world for its political and business importance. It is also the language of internet and modern technologies (Maurais & Morris 2003). Therefore, teaching and learning this language can be crucial for its global importance and for its significance in educational institutions.

In Ethiopia, English language is taught from early grades of schooling to the higher educational institutions (MoE, 1994). At high schools and even in higher institutions it serves as medium of instruction and all universities in the country are supposed to use English as their working language; they ought to produce documents, hold meetings, write minutes and reports, etc. in English (Amlaku, 2013). Therefore, it is obvious that having sufficient knowledge of English language can help the students not only understand and score better in the language, but also help them become better performers in other subjects too.

In Ethiopia, English language is taught as a foreign language and using the language is mainly limited only to carryout classroom activities. Students do not have exposures outside the classroom where they can practice and use the language in the real situations. This limited exposure can have negative consequence on the students' ability to use the language and on their academic

achievement. Therefore, the fate of students to become successful in using the language effectively for academic purpose and for other sorts of communication falls mainly on the effectiveness of their English language teacher in delivering the lesson with appropriate pedagogical skill and subject matter knowledge and students' own self efficacy in learning the language. This shows that teaching the language obviously demands effective, competent, and resourceful language teacher as input for effective implementation of the language practices in the classroom.

The quality of teachers is one of the determinants of quality education. Pertaining to this point, Odebumi as cited in Ifedili (2015) explained that a teacher is one who is resourceful, has a good sense of humors, possesses sound knowledge of human psychology, communicates effectively, and shows interest in the welfare of the students; he/she guides and motivates and is patient, tolerable, flexible in his/her ways, fair in his judgments and firm in his/her discipline.

Teachers are vital human resources in the training of the young minds. He or she is accountable to the students or pupils, parents, community, employers and to the teaching profession. More importantly, teaching English language at the primary school level demands very resourceful and knowledgeable teacher so as to establish strong foundation in the mind of students since students' lower grade performances and foundation links with their high school and higher education performances. However, the reality of teaching English language in Ethiopia seems to be facing different difficulties as the students' upper class English language performance is very poor and below the standard (MoE, 2007). Moreover, there is a widely prevailing compliant among teachers and researchers that secondary school students' English language proficiency is less to adequately carryout various activities. The nature of the decline in the quality of education prevails at secondary schools in Ethiopia main concerns the capacity of students to follow their lessons in English (Tekeste, 2006). The experience of the current researcher also shows the same, so it seems apparent to conclude that it is an area that requires improvement. The aforementioned poor performance can be, of course, linked to different problems associated with the school environment, teachers, and students as well as curriculum or maybe others However, the current researcher believes that one of the causes for students' performances to may be attributed to teachers' classroom performances (perhaps due to lack of methodological skills or knowledge of subject matter).

To overcome teacher classroom challenges in teaching the language, teachers' ongoing professional support and encouragement should also be there as initial pre-service teacher education is not enough in itself. Therefore, teachers' professional development needs to be given due priority to help teachers update and refresh their classroom performance better. One of the professional development teachers need to have for quality language delivery in the class and

refresh the pre-service teacher education is the practice of teachers' timely instructional supervision in the schools.

Instructional supervision is one of language teachers' essential parts of professional experience with aim of providing guidance, support, and continuous assessment to teachers for their professional development and improvement in the teaching learning process.

Being and becoming quality teacher is not something spontaneous and completely gained during pre-service teacher trainings and lasts forever rather it is gained over a period of time with teachers lived experience. They need to access continuous professional support and encouragement to effectively carry out the teaching learning process. Teachers differ in their knowledge base, skill, experience and motivation. In their professional endeavors they may face different personal, curricular, and school related challenges.

As Robinson (1998) points out, to be successful, teachers must meet their challenges with perseverance, hard work and quality assistance from experienced teachers and administrators who are willing to provide and recognize extensive support for teachers in their teaching careers. Effective supervision and coaching programs have been found to restructure teacher concerns, and to increase teacher focus on instruction (Huling-Austin, 1990). It is obvious that the desired outcome of supervision is teachers' professional development and as a result the improvement of classroom instructional practices (Reiman & Thies-Sprinthall, 1998).

As the needs of the schools and institutions in which they work also change over time, teachers have different needs at different times during their careers to cope up with the change (Richards, 2005).

The pressure for teachers to update their knowledge in areas such as curriculum trends, second language acquisition research, composition theory and practice, technology, or assessment is intense, and it is the school and the classroom that provide a major source for further professional development (Richards, 2005). In any school, there are teachers with different levels of experience, knowledge, skill, and expertise. Mutual sharing of knowledge and experience is a valuable source of professional growth. Knowledge about language teaching and learning is in a tentative and incomplete state, and teachers need regular opportunities to update their professional knowledge. It is the responsibility of schools and administrators to provide opportunities for continued professional education and to encourage teachers to participate in them.

One way of addressing the need of teacher's professional development in English language teaching is through effective implementation of classroom instructional supervision where

teachers gain knowledge and experience from their classroom practice which can be reflected on their students' academic performance.

According to Igbo (as cited in Ifedili, 2015), the quality of student learning was directly related to the quality of classroom instruction. Pertaining to this issue, Kinutai and Zachariah (2012) carried out a study on the supervision of teachers on the academic performance of students in Kenya. A positive correlation was found between the instructional supervision and students' academic performance. The quality of classroom delivery will depend on the knowledge, preparation of the lesson and motivation of the teacher which can be influenced positively by the supervisory performance of the school administrator.

Supervision of instruction is a multifaceted practice that involves manifold responsibility and supervisory functions. According to Campbell (2000), in the process of supervising, the supervisor may possibly have various duties and make use of extensive range of interferences, tactics and procedures. By means of collaborative data explanation, teachers can reflect upon their work and grow professionally because of that reflection. Therefore, language teachers' knowledge of instructional supervision technique to include the alternatives model of supervision is for supervisors to analyze with teachers the data gathered in their teaching contexts.

A variety of persons may be involved in improving classroom and school instruction and they are often referred to as supervisors. They are in a unique position to nurture, develop, and articulate the community's vision of what a learning environment can and should be (Sergiovanni & Starratt, 1998). Among those exercising supervisory responsibilities are school principals, assistant principals, instructional supervisors, teachers, instructional lead teachers, teacher study groups, counselors, clinical teachers, college faculty, program directors, collaborative inquiry teams, and central office personnel (Reiman &Thies-Sprinthall, 1998).

The need for improved supervision of teachers is a need to develop a connection between supervision and professional development (Dollansky, 1997). The route taken in professional development should parallel teacher needs (Jonasson, 1993). Professionalism of teachers depends on how their particular needs are satisfied. It is the purpose of administrators as supervisors to provide necessary and effective models of supervisory practice for professional development. Teachers need to have a choice among supervisory styles available for their academic growth. Thus, personal and professional development is the outcome of the effective supervision (Oja& Reiman, 1998). Instructional supervision is collaborative process in different stages since it welcomes various views that represent the proper relationship between the supervisor and the teacher so as to address the educational problems and find appropriate solutions Bailey (2006).

Teachers' professional development which is highly linked with effective implementation of instructional supervision has a connection with the notion of the Lev Vygotsky's Zone of Proximal Development that depicts, the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peer, can possibly help language teachers develop their skill gap in their teaching process as professional practitioners (Lantolf, 2004).

The teacher's zone of proximal development is thought as a learning space between his/her present level of teaching knowledge consisting of content (theoretical) and pedagogical knowledge and skills and his next (potential) level of knowledge to be attained with the support of others. This definition provides with the possibility not to restrict ourselves to regard teacher educator as the only source of scaffolding and think of some other sources like the teacher's colleagues, researchers in the field, student achievement data, narratives, observation, action research, pre-service and in-service course-room, etc. as other possible sources of scaffolding that can change the teacher's ZPD.

The starting point for teacher learning is the teacher's willingness and motivation to keep his/her ZPD in motion so as to move from the current ZPD to a more advanced ZPD in his teaching profession. If the prospective novice teacher is determined to improve his/her act of teaching, he/she must engage in that shifting process and continuously define new ZPDs (Lantolf, 2004).

The theme of this study is, therefore, based on the ground that all teachers in general, English language teachers in particular need educational support as moral or technical in their schools where pre-service training has left off to maintain ongoing professional development. In teaching learning process challenges are inevitable and accordingly teachers are expected to recognize them and seek for solutions. To communicate the classroom problems they encounter, teachers need to be supervised in terms of their classroom performance in the eye of towards improved classroom instruction.

In general, even though the literatures in the area of language teachers' professional development give due emphasis to the need and importance of language teachers' instructional supervision for teachers personal and professional growth, very little is known about its practice in English language classes so as to bring about changes in quality language teaching and teachers' professional development. Supervisors' and teachers' shared understanding and implementation is also point of investigation.

In the light of the highlighted problems, the following research questions were formulated.

1. How do language teachers experience supervision of instruction in their schools to promote professional development?
2. To what extent instructional supervision affect teachers' professional development activities?
3. What are the challenges that affect supervision of instruction in the selected schools?

Materials and Methods

Research Design

The aim of this study was to investigate the practice of instructional supervision for EFL teachers and challenges in promoting professional development. To achieve the overall purposes of this study, a descriptive survey research design was employed. This design can help examine current practices (Creswell, 2012). Besides, he reveals that a descriptive survey method is used to generate views and opinions of respondents and to indicate a clear picture of practical situations of the issues concerning the teaching learning situations. It is also concerned with carrying out school surveys which help to solve the problems of various aspects of school i.e., teaching methodology, curriculum, learning objectives and the like. It further involves asking a large group of people at one point, such as supervisors, teachers about a particular issue. The purpose of the survey is to describe existing conditions, identify the standards against which existing conditions can be compared (Creswell, 2003).

Setting and Participants

This study was conducted at Nekemte town, in East Wollega, Ethiopia. The population of the study comprised of primary English language teachers who were working in East Wollega Zone, Nekemte town during the first semester of the year 2020 GC.

Participants in this study were English language teachers and supervisors in the eleven primary schools found in the Nekemte town. Thirty English language teachers and four cluster supervisors were involved in this study and they were all from public schools.

Sample Size and Sampling Technique

The district used for this study was located in the Western Oromia Region, in East Wollega Zone particularly called Guto Wayu district. The district could possibly be considered as the representative of other districts in east Wollega zone in that it is characterized by combination of both urban and rural characteristics. Although full generalization may be limited, the findings drawn from data collected in this district give an indication of what is happening in other districts in the zone. The district was thus randomly selected among the other districts found in the East

Wollega Zone by employing simple random sampling by giving equal chance of selection for all districts to avoid bias in selection of the sample. In the district of Guto Wayu there are 38 government owned schools. In order to ensure all schools in the district an equal chance of being selected, a list of schools was obtained from the district education office. The district's list of schools was used as a sampling frame. Simple random sampling was used to get a representative sample of teachers.

Supervisors were purposively sampled. There were nine supervisors in the district all were taken as samples in this study. The nine supervisors were those in charge of the core subjects in primary education. This is in line with the observation by Gay and Airasian (2003) that a researcher should identify participants who provide in-depth information on the topic being researched.

Instruments of Data Collection

The data for the study were gathered through two tools of data collection, namely questionnaire and interview.

Questionnaire

Questionnaire is most frequently used research tool for data collection in descriptive research that it permits wide coverage and makes for greater validity in the results through promoting the selection of large and more representative sample. Hence, the questionnaire was prepared and distributed to be filled out by teachers who were taken as sample. The questionnaire used for this study targeted both, close ended that required teachers to respond to statements on a five-point Likert scale, and open-ended questions that invited teachers to describe or comment on an issue in detail.

Interview

In this study, interviews were also utilized to gather information about the EFL teachers' practice of instructional supervision and the embedding challenges in promoting professional development. Two similar semi-structured interview protocols for teachers and cluster supervisors were developed. The interview protocols consisted of open-ended questions to gather more in-depth and complex information, especially as it related to respondents' practice and challenge on the specific questions. The use of open-ended questions offers two main advantages: It allows a free response from respondents that is based on their own frame of reference and it allows the respondents to say what they think and to do so with greater richness and spontaneity. All the different sessions of the interview were conducted by the researcher and the interview responses were audio taped based on the consent of the respondent.

Methods of Data Analysis

The purpose of data analysis was to find meaning in the data, which was done through systematic arranging and presenting the information. These involve sorting the data, editing, coding, entry, cleaning, and processing and results interpretation.

After getting all the questionnaires, the researcher checked for completeness and numbered as a form of identity during the data entry. The next step was to extract the responses from the open-ended questions. Responses in all questions were assigned numeric values that were used when data were entered and finally the questionnaire data were analyzed using Statistical Package for Social Sciences (SPSS) version 20.0 to generate contingency tables for frequencies, percentages, means and standard deviations. Responses from open ended questionnaire were analyzed thematically on the basis of their similarity in content of their response.

The interview responses from the cluster supervisors' respondents and teachers were thematically analyzed and interpreted to validate responses in the questionnaire data.

Results and Discussions

Language Teachers Practice of Instructional Supervision in Their Schools

This section of the tool among the questionnaire was intended to elicit the respondents' practice of instructional supervision that promotes professional development using the Likert scale provided. In the questionnaire, a five point Likert scale, which ranges from strongly agree to strongly disagree.

Table 1. Language teachers practice of instructional supervision that promotes professional development.

	Item on Survey	N	Mean	SD	Rank
1	The supervisor frequently observes my classroom and gives me feedback.	30	4.31	.74971	4
2	Other experienced teachers observe my classroom.	30	3.46	1.13664	27
3	I receive meaningful feedback regarding my teaching following supervision.	30	4.33	.99424	3
4	I have discussions with administrators regarding my teaching after supervision.	30	3.60	1.19193	24
5	I have discussions with support staff regarding my teaching after supervision.	30	4.04	.80872	11

6	I am aware of the specific things that supervisors look for when visiting my classroom.	30	4.06	1.04826	10
7	I am confident in my supervisors' ability to monitor my instructional practice.	30	2.96	1.42595	29
8	I have multiple opportunities throughout the year to participate in professional development activities.	30	4.16	1.17688	6
9	I collaborate with others on instructional matters on a regular basis.	30	4.03	.88992	12
10	I am aware of any professional development plan that has been prepared to share with school community.	30	4.30	.87691	5

As one part of the research question, English language teachers practice of instructional supervision that promote professional development was prioritized to see the way instructional supervision was practiced by English language teachers aiming the improvement and quality of their classroom teaching.

Twenty eight statements describing the practice of instructional supervision in their school were included in the teacher questionnaire. The following points were the focal points of the questions. These are teachers' awareness of instructional supervision, the frequency of the supervision, post supervision activities, the role of instructional supervision in updating teachers' knowledge and encouragement in solving their problems in teaching, teachers' collaboration on instructional matters and professional development endeavors and the role of supervisor and supervision in teachers' professional development activities.

In this sub section of the survey, respondents were asked to indicate their level of agreement by choosing from the given alternatives ranging from 1(Strongly Disagree) to 5 (Strongly Agree) with listed practice of instructional supervision in schools. The results were summarized in the above Table 1. The items in the survey were presented along with the number of responses for each item on the survey, the means and the standard deviations and the overall rank of the item based on the mean.

The top five teachers' concept regarding the practice on instructional supervision practice that promote professional development, based on the highest mean scores could possibly indicate that the respondents' practice, the goal of instructional supervision and the link with professional development. When the mean scores of each item reviewed, among all the listed options, the minimum mean was found to be 2.96. Other mean scores higher than the minimum scores fairly indicate that there were nearer agreement levels as the practice of instructional supervision

promotes professional development although there seemed to be a high discrepancy between the higher score and the least score. This could possibly indicate that the practice of instructional supervision was not practiced to the required standard and poor implementations were observed.

When all items in the list reviewed, the data indicated that the responses were fairly consistent among the respondents as the mean score ranges from a high (4.44) to the low (2.96). This result could also be seen in the standard deviation.

There was fairly agreement of the concepts presented as options in the questionnaire among the respondents as most items were important to them in their teaching endeavor and professional development shown in the questions. The standard deviations indicate there was agreement by most respondents. However, there were four items, *the goals and objectives of instructional supervision have contributed to my school's improvement (Item 15), the supervisor conducts workshops, seminars, and in service training to teachers as needed (Item 22), instructional supervision makes teachers familiar with latest updated issues about curriculum (Item 23), and instructional supervision encourages me to discuss ways of solving any problem with their teaching (Item 24),* where the standard deviation was close to 1.43238. There was a large gap between the mean scores ranked high and that ranked near the bottom. The top five options selected by most respondents with the high level of agreement were as follows:

- I am aware of the goals and objectives of supervision of instruction.
- I have a clear understanding of the professional development goals for my teaching.
- I receive meaningful feedback regarding my teaching following supervision.
- The supervisor frequently observes my classroom and gives me feedback.
- I am aware of any professional development plan that has been prepared to share with school community.

All the listed options that indicate the practice of instructional supervision in promoting professional development had generally a high mean on the survey, with respect to the specific professional development endeavors as successful practitioners. The four options or responses with a lower mean were: *I am confident in my supervisors' ability to monitor my instructional practice*; *the supervisor trains me to use modern teaching techniques and methods; other experienced teachers observe my classroom; and instructional supervision gives opportunities to teachers to use suitable teaching techniques/methods for their pupils.*

The teachers' responses to the questions related to the practice of instructional supervision in promoting professional development with the highest mean scores indicates their actual

instructional supervision practices in the schools. In addition, it could be pointed out that the top five instructional supervision practices more focused on the individual teachers since they all reacted to the questions in the survey independently. The top five items selected by the respondents indicated that teachers could realize the goals, the importance of getting feedback, and having plan to carry out the activity could be considered as the crucial point which show teachers understanding and courage to practice the activity along with their respective supervisors. It is believed that teachers practice what they know and feel help them perform better in their actual classroom situation.

On the other hand, teachers survey result ranked at the bottom could also possibly show their reluctance and objection with the concept indicated in the survey. For example, there were points at which teachers' question the capacity of their supervisors in helping them use and with the modern teaching techniques, having confidence and others. Beside this, the survey also showed teachers themselves failed to address the significance of instructional supervision in providing them to use suitable teaching techniques and give opportunities to use suitable teaching technique for their students while it will greatly.

In addition to the above teachers' objection and question about the competence of their supervisors, as well as their own inability to realize the significance of instructional supervision, the interview data from both teachers and supervisors also revealed similar concept.

In an open-ended question, teachers were asked how to further enhance the practice of the current instructional supervision in their schools. Teachers held different perspectives based on the reality of the cluster they were in. Accordingly, majority of the respondents (eighteen respondents from the total twenty three respondents) answered this item, claimed that the current instructional supervision in their schools could be enhanced through the establishment of collaboration among high school and primary and junior secondary teachers for experience sharing and professional assistance. They further noted that it could be enhanced through supervisors' proper plan and schedule to complete their tasks and encouraging and motivating teachers to do their work effectively.

On the other hand, some other teachers (five among 23 respondents) indicated that they were loaded with teaching time and other schoolwork and unable to carry out the activity and had no plan on how to enhance the current practice of instructional supervision in their schools.

Similarly, cluster supervisors of the schoolteachers replied when asked about the similar concept above, they held different perspectives on the way instructional supervision practiced in their cluster schools. One of the respondents among the four cluster supervisors stated that it is the

way of inspecting and monitoring teachers' performances. For this supervisor instructional supervision is done to see whether or not the goal set in the curriculum and subject syllabus was attained or not to assure quality education. On the other hand, the remaining cluster supervisors stated that instructional supervision is the way of checking whether the teacher was appropriately planning according to the guideline of the book, the syllabus, to cover the book chapters in time and to help teachers minimize the students' detention rate, up on which the teachers were evaluated for poor or better performances in the schools regardless of the academic and classroom efficacy importance of instructional supervision.

Regarding the reasons why they undertake the supervision process in the schools, the supervisors hold different conceptions, but the core message of their responses looked similar. They noted that instructional supervision is carried out to see or check whether the desired goal set in the curriculum and the subject syllabus were attained. They also stated that instructional supervision was carried out to maintain the quality education set by the government and for improvement of teachers' instructional limitations and to improve their classroom performances to improve students' performances.

The open ended items related to this concept also verified that the practice of instructional supervision was highly linked to professional development of teachers as it made then plan and act accordingly for the betterment of their actual classroom situation.

In interview conducted with English language teachers unlike the one they answered on the questionnaire, they failed to recognize well the importance of instructional supervision in their careers. Two of the respondents claimed that instructional supervision is a mechanism by which supervisors look for teachers teaching errors. These concepts of the response shows that certain group teachers hold sentiment towards supervision as they co notate the meaning negatively than the desired outcome improvement of classroom instruction. Still there was teacher respondent that responded to this query that it is an activity done for the sake of official and administration business. While the other three interview respondents stated instructional supervision is directing helping teachers teach effectively following the right classroom methodologies of teaching. From this response it could be deduced that language teachers in the schools didn't properly identify the concept and its value in helping them perform better in their classroom practice and which result in better achievements of their students and internalized it.

The extent to which Instructional Supervision affects Language Teachers' Professional Development endeavors

Table 2. The extent to which instructional supervision affects language teachers' professional development endeavors.

	Item on Survey	N	Mean	SD	Rank
1	Supervision affects my engagement in English language seminars/ conferences/workshops/symposia	30	4.30	.702	5
2	I have English language seminar days/research days as a result of supervision.	30	3.83	.913	14
3	Supervision affects my professional development activities as Peer observation	30	4.31	.837	4
4	Supervision influences my involvement in Peer teaching/team teaching.	30	4.13	.900	11
5	Instructional supervision influences involve in journal writing.	30	4.07	.740	12
6	Instructional supervision affects my involvement in teacher support group.	30	5.47	7.324	1

This section of the survey mainly focused on the extent to which instructional supervision affects language teachers' professional development endeavors.

The data collected from this portion of the survey provided mean scores, standard deviation and rank as the previous sections of this study. The survey elicited from the respondents their perspectives on how instructional supervision affects their professional development endeavors. The results are presented in table 4.8.

As with the previous two sections of the questionnaire survey, the data in the fourth section indicated a consistent level of agreement among participants. In addition, there was not a large gap between the mean scores of the responses ranked at the top and those responses ranked near the bottom. The mean scores in this survey section ranged from a low of 3.83 to a high of 5.47, which indicated that respondents felt all the items were of a high to a very high critical impact. The standard deviations indicate there was agreement by all respondents in their responses. Based upon the mean scores across items for the entire group, the top five responses were follows:

- Instructional supervision affects my involvement in teacher support group.
- Instructional supervision a change in a teacher's practice that leads to increases in student learning.
- instructional supervision assists teachers master a new skill.
- Supervision affects my professional development activities as Peer observation.
- Supervision affects my engagement in English language seminars/ conferences/workshops/symposia.

Ranked lower in mean score on the survey were: *Instructional supervision influences involve in journal writing; Supervision encourages me involve in an action research; I have English language seminar days/research days as a result of supervision.*

From interview result with cluster supervisors, it was showed that instructional supervision could contribute much to language teachers' professional development endeavors. All respondents indicated that instructional supervision contributes much to teachers' professional development.

Instructional supervision is more valuable in encouraging teachers involve in continuous professional development and in activities like production of teaching aid which can supplement the teaching learning process ultimately. Furthermore, occasional departmental meetings and lesson plan preparation and others could be other ways in which teachers negotiate and discuss on issues related to teachers' professional development careers.

Majority (N=23) of the teachers' responses to this open ended item that questions whether instructional supervision influences their professional development answered 'YES'. They further stated that it influences the professional development activities in that teachers stated that it made them plan, implement their lesson plan accordingly.

4.6. Challenges that Affect Instructional Supervision in the Selected Schools

The third research question was meant to address the challenges that encounter the stakeholders, language teachers and cluster supervisors, in the implementation of instructional supervision in the schools under investigation. For this research question, open ended item and interview with both teachers and cluster supervisors were designed to help teachers express what they considered was the challenge and to help supervisors freely explain the problem they were exercising related to instructional supervision as in every activity it is expected that certain challenges are inevitable and natural. Accordingly, thematic summary of the respondents' ideas was described as follows.

Twenty seven teachers (N=30) responded to the question related to challenges they experienced in practicing instructional supervision in their schools. They forwarded a wide range of problems associated with the practice. Majority (twenty two respondents) of the teachers' response circled around the basic points they thought as heavy workload, inadequate resources, lack of specialization of the supervisor on subjects they teach, low motivation, infrequent supervisory visits and large class sizes.

Similarly, different perspectives were seen among language teachers participated in an interview session in different schools too. However, majority of their concepts on the challenges of the practice of instructional supervision falls in similar category.

One of the shared challenges teaches possess in common was insufficient or shortage of skilled supervisors. They noted that supervisors assigned to oversee the schools were usually not adequate in number to accomplish duties required of them as they were assigned to clustered schools (minimum four schools). Not only this, but also, they were not well skilled and to the standard to perform effective supervision.

Secondly, language teachers experience challenges related to time. All the interview respondents (N=5) stated that teachers shoulder heavy teaching workloads in such large classroom size. This impacts especially the professional development activities which demand teachers' leisure times. This challenge made the implementation of instructional supervision in the schools challenging and difficult.

Thirdly, the kind of challenges teachers raised was problems related to facilities and infrastructures. Instructional materials are the determinant factors among basic facilities for teachers as well as for the school to carry out effective instructional supervision. Most of the schools are characterized by lack of basic equipment for the schools to function appropriately as students' textbooks, chalk boards, decent classroom for students and many more.

Moreover, cluster supervisors also forwarded the challenges they faced about the practice of instructional supervision. They listed some challenges related to teachers, school, and different related issues. First of all, when conducting supervision, supervisors feel like, most teachers were not happy with the supervision and thought that supervisors were fault finders of their teaching and it was intimidating activity when done with the presence of their students. Even some teachers were unwilling and to accept remedial suggestions and didn't consider supervisors as professional partners.

Secondly, cluster supervisors claimed that there were poor funding to assist the supervisors and teachers to support the practice of instructional supervision in the schools and to supplement the effectiveness of the process. They stated that all schools are characterized by lack of financial recourses that help supervisors engage teachers in trainings, workshops and seminars that help them develop their professional careers. It also limits teachers not to travel to other schools to share experiences and progresses that may exist in different school environments. There is need for government to provide adequate funds, for the development of the personnel and supervision of instruction in our schools for this goal to be achieved.

The third challenge claimed by cluster supervisors was lack of time. Supervisors of the respective schools hardly find time as they were all busy in an office works to visit and carryout the supervision timely. Supervisors were normally assigned to different schools to support teachers' professional role which further help students' academic achievements. So, supervisors shouldn't neglect their primary role, that is, their role is not to get engaged in an official business than conducting instructional supervision and assisting teachers.

Conclusions

Based on this concept the study was conducted in the primary schools found in Nekemte City Administration. The study was sought to discover areas as how language teachers experience instructional supervision in their schools and what the concept itself mean to them and the extent to which instructional supervision affects teachers' professional development and the challenges imbedding the practice in their respective schools.

Accordingly, the study revealed that English language teachers and cluster supervisors hold almost similar conceptions on the notion what instructional supervision means to them and on how they experience it. There were a fairly agreement on the concepts presented regarding the concept and practice of the instructional supervision in professional development. However, there were still other concepts related to the practice that teachers failed to address in the concept while they were important and crucial to their own professional development and attainment of the goals and objectives of the instructional supervision.

The study also highlighted that majority of the respondents claimed that the practice of instructional supervision could possibly impacts the teachers' professional development endeavors. There was not a large gap between the mean scores of the respondents ranked at the top and those responses near the bottom in the level of agreements provided in the questionnaire Likert scale. This showed that practicing instructional supervision could possibly linked to the teachers' professional development.

The study also further revealed that the number of problems and challenges associated with the practice of instructional supervision in promoting professional development. Among the challenges obtained from the study were shortages of skilled supervisors, poor funding lack of time on teachers and supervisors in carrying out the activities related to instructional practice. Moreover, lack of school infrastructures was pointed as among challenges embedding the practice teachers' instructional supervision in the schools for the proper delivery of language teaching. Teachers also reflected that assignment of the supervisors with different fields of study also raised as one of the basic problems in proper practicing of the activity.

The study further showed that teachers, particularly during the interview phase of the study, noted the way they thought the practice of instructional supervision of their schools be enhanced. These were through the establishments of the collaboration with high school teachers, planning with supervisors and schedule to complete the tasks for encouragement and motivation. Furthermore, the study also revealed that the premise that imposes the type of supervisory practice for teachers of different levels of experience and expertise violated and all teachers from different walks of life engage in the same supervisorial practices regardless of their experience and expertise.

==

Acknowledgements

First of all, I would like to thank almighty God for his love, grace, and countless blessings. I am also indebted to my supervisors Zeleke Teshome (Associate Professor) and Tamiru Olana (Associate Professor) for providing me with academic guidance, suggestions and necessary advice that has helped me shape this work. My heartfelt thank also goes to my colleague Mekuria Zewudie (PhD) for his proof reading and constructive comments.

===

References

Amlaku Eshetie, (2013). Language Policies and the Role of English in Ethiopia. https://www.researchgate.net/publication/259267200

Bailey, K. M. (2006). *Language teacher supervision: A case-based approach.* Cambridge: Cambridge University Press.

Campbell, J. M. (2000). *Becoming an effective supervisor.* Philadelphia: Accelerated Development.

Creswell JW. and Clark VLP. (2011a) Designing and conducting mixed methods research. Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (2"ct ed.). New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Creswell, J. W. (2009). *Research design: A qualitative, quantitative, and mixed method approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Creswell, J.W. (2003). Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Creswell, J.W. (2012). Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research Approaches (4th Edition). Boston: Pearson Education, Inc.

Dollansky, T. D. (1997). *Rural Saskatchewan elementary K-6 teachers' perceptions of supervision and professional development*. Unpublished master's thesis, University of Saskatchewan, Saskatoon, Saskatchewan, Canada

Dornyei Z. (2007). Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies. Oxford University Press.

Ebmeier, H., and J. Nicklaus, (1999). The impact of peer and principal collaborative supervision on teachers' trust, commitment, desire for collaboration, and efficacy. *Journal of Curriculum and Supervision*, *14*(4), 351-378.

Gay, L. R., & Airasian, P. (2000). *Educational research: Competences for analysis and application* (6th ed.). London: Prentice-Hall International UK.

Gay, L. R., & Airasian, P. (2003). *Educational research competencies for analysis and applications* (71h ed.). New Jersey: Pearson Education, Inc.

Gay, L. R., &Airasian, P. (2009). *Educational research competencies for analysis and applications* (7th Ed.). New Jersey: Pearson Education, Inc.

Huling-Austin, L. (1990). Teacher induction programs and internships. In R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 535-548). New York: Macmillan.

Ifedili, C.J. & Ifedili, C.I. (2015). Effective supervision of Nigeria university workers – a task for modern administrators. European Journal of Business and Social Sciences, Vol.2.1.

Johnson RB. and Onwuegbuzie AJ. (2004) Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher* 33: 14-26.

Jonasson, H. (1993). Effective schools link professional development, teacher supervision, and student learning. *The Canadian School Executive, 13*(2), 18-21.

Joshi, R. D. & Verspoor, A. (2013). Secondary Education in Ethiopia: Supporting Growth and Transformation. World Bank Ethiopia Office, Addis Ababa. Unpublished. (Available upon request of Rajendra Joshi, rjoshi@ worldbank.org.)

Kinutai, C.A. & Zachariah, K. (2012). The impact of head teachers' supervision of teacher on students' academic performance. Journal of Emerging Trends in Education Research and Policy Studies.

Kutsyuruba, B. (2003). *Instructional Supervision: Perceptions of Canadian and Ukrainian Beginning High-School Teachers* (Master's thesis). Saskatoon: University ofSaskatchewan. Retrieved from:http://library2.usask.ca/theses/available/etd-09052003-134303/

Lantolf, J. P. (2004). Sociocultural Theory and Second Language Acquisition. In R. B. Kaplan (ed.)., *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*, pp. 104-114. OUP.

Maurais, J. and Morris, M. A. (2003). Language in a Globalizing World. Cambridge: Cambridge University Press.

McGinn MK. (2008) *Secondary Data. The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods. SAGE Publications, Inc,* Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.

Ministry of Education, (1987). Educational Supervision Manual and Practice, Ethiopia: Addis Ababa, 4(4): 21-26.

MoE. (1999). Education Sector Development Program: Action Plan.

MoE. (2007). General Education Quality Improvement Package Implementation Plan November 2007 Addis Ababa Ethiopia.

MoE. (2001). *A Critical Review of the Quality and Effectiveness of Teacher Education in Ethiopia. Problems and Prospects* (2001) *A project proposal*, 2001.

Mugenda O. and Mugenda A. (2009) *Research Methods: Quantitative and Qualitative approaches*. Nairobi: Acts Press.

Oja, S. N., and A. J. Reiman, (1998). Supervision for teacher development across the career span.

Perry R. Hinton, Charlotte Brownlow, Isabella McMurray & Bob Cozens (2004). SPSS Explained. New York University Press.

Reiman, A. J., and L. Thies-Sprinthall, (1998). *Mentoring and supervision for teacher development*. New York: Longman.

Richards, J. C. (2005). Professional Development for Language Teachers. New York: Cambridge University Press.

Robinson, G. W. (1998). *New teacher induction: A study of selected new teacher induction models and common practices.* Paper presented at the annual meeting ofthe Mid-Western Educational Research Association, Chicago, IL.

Sergiovanni, T. J. (2005). Strengthening the heart beat. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Sergiovanni, T. J., &Starratt, R. J. (2007). *Supervision: A redefinition*. New York, NY: McGraw-Hill.

Sergiovanni, T. J., and R. J. Starratt R.J. (1998). Supervision: A redefinition(6th ed.). New York: McGraw-Hill.

Sergiovanni, T.J. &Starrat, R.J. (2000) *Supervision: A redefinition* (New York: McGraw-Hill).

Sergiovanni, T.J. and Starrat,R.J. (1983). Supervision for Human Perspective. New York: McGraw Hill.

Tekeste Negash, (2006). Education in Ethiopia: From Crisis to the Brink of Collapse, Nordiska Afrikainstitutet Uppsala University Department of Education.

Wallace, M. J., (1998). *Clinical supervision and school experience*. Mimeo sceo Moray House College, Edinburgh.

==
==

==
Language in India www.languageinindia.com ISSN 1930-2940 Vol. 21:1 January 2021
==

A Traumatized Girl:
Pecola's Struggle in Toni Morrison's *The Bluest Eye*

Wen-hsiang Su, Ph.D.
Assistant Professor
Shih Chien University Kaohsiung Campus
Taiwan
whsu@g2.usc.edu.tw
==

Abstract

In her first novel, published in 1970, Toni Morrison used *The Bluest Eye* to depict an African-American girl, Pecola, who was yearning for a pair of blue eyes, a symbol of beauty. Morrison raised the issue of racial discrimination dominated by a white society, and she made Pecola become the victim alienated by both her own people and society at large. With an inferiority complex, Pecola, constantly regarded as ugly, experienced an extremely different childhood compared with others of her age. From being despised by her classmates to being abandoned by her own mother, and even to being raped by her own father, Pecola suffered psychological and physical deprivation in a world where most of the people adapted a white moral standard. This paper will discuss how these incidents turn Pecola into an individual reflecting the sickness of and calling for revolt against an unjust world.

Keywords: Toni Morrison, *The Bluest Eye*, African-American, racial discrimination, inferiority complex

Different from other writers, Toni Morrison adopted a fairy tale-like passage repeated three times in different formats as a way to demonstrate the white dominance over black people at the beginning of *The Bluest Eye*.

The first format deploys perfect structures and punctuation, through which Morrison symbolizes a harmonious family where every member seemed carefree and enjoyed a happy life. This short passage about a happy family corresponds to a white American family, organized, and idealized. The perspective presented in this passage represents a dramatic contrast to the lives of a section of the black people whose life can never meet the standard, which is far from attainable, as the passage indicates.

The second format, using the same description but run-on structures and no punctuation, symbolizes the MacTeer family whose life, though failing to compete with the white family, at least, represents an attainable way of living. Morrison chose not to use any punctuation in order to "show[s] some disorder in a world that could be orderly" as well as to criticize the ignorance of society about black families (Ogunyemi 113). Better than most black families, the MacTeers, a family of four, still maintain the capacity to provide the basic necessities for the family members, and they even reach out their hands to care for Pecola.

However, the third format, using again the same content as the first one, contains no punctuation, no structures, and no word divisions. It portrays a stereotypically underprivileged family, the Breedloves, who suffer violence, abuse, and incest. Morrison used such a narrative to convey the idea of the void that many black families face in life. In forms two and three, the missing structures and punctuation represent an incomplete society where some people lack basic needs.

According to Morrison, these three passages divided the society into three classes, the wealthy white, the orderly black and the dysfunctional black families. This places the wealthy white at the top of the pyramid.

Female figures have been undermined by a masculine discourse for so long that women become silent in the face of masculine dominance. In a world mainly controlled by a patriarchal hegemony, female discourse is always excluded. Women are deprived of the right to articulate their own ideology. Ideology is manipulated to limit thoughts and regulate social rules. Ironically, men dominate in the game of power struggle, while women become victims who gradually lose their own identity. The disappearance of the female discourse can be viewed as a sign of the success of the patriarchal force that transcends all of the heterogeneous voices. In order to form a unitary regime, patriarchy can only manifest its idiosyncrasy by identifying itself with the law. Michel Foucault argued that "[t]o deal with sex, power employs nothing more than a law of prohibition . . . Power constrains sex only through a taboo that plays on the alternative between two nonexistences" (84). Foucault implied that the mechanism of male dominance is based on the juridical discourse that aims to regulate norms to stop the generation of the truth. In other words, the patriarchy intends to cover up the facts through the exclusion of the alternatives. Foucault further explained that Western monarchies share some common traits in terms of dominance as "they were constructed as systems of law, and they expressed themselves through theories of law, and they made their mechanism of power in the form of law" (87). Thus, it is not hard to see that patriarchy considers women a threat that transgresses its juridical notion of power.

The formation of power originally intended to look for the production of truth so as to create a symmetric and juridical system of law. However, a normalizing society where men and

women share the same value becomes a myth. The reason is that "the law is what constituted both desire and the lack on which it is predicted" (Foucault 81). Men and women can never achieve a balance in reference to this power struggle. On the way to acquiring power, desire is generated and begins to exert violence and create menace. Judith Butler argues that "desire is manufactured and forbidden as a ritual symbolic gesture whereby the juridical model exercises and consolidates its own power" (96). This explains that hegemonic power manifests itself by imposing an artificial unity where its desire is justified through the repression of that of women. Eventually, women are considered the unconstrainable and undesignated. This means the disappearance of female identity in a univocal society guarded by male hegemony. The disappearance of the female voice also indicates that "women can never be understood on the model of a 'subject' within the conventional representational systems of Western culture" (Butler 25). Butler implies that a female figure ontologically denotes an absence in contrast to the signified "be" of a male role. The masculine denial of women to be the unrepresentable absence helps manifest masculine identity. Therefore, in the world dominated by pure male hegemony, women are "the relation of difference, the excluded, by which that domain marks itself off" (Butler 25). In other words, women are considered not only the Other, as Beauvoir mentioned, but also the signification of lack. Women's identity disappears and women are deprived of the privilege to speak "I." Without the meaning of being, women only become the masculine mainstay to strengthen the Symbolic of law.

In a society mainly constructed on the idea of conventional regulations interpreted based on the perspective of masculinity, female subjectivity and individuality suffer an excruciating displacement to reflect masculine identity. Power generated from desire can no longer ensure the production of truth; instead, power, always understood in reference to phallogocentrism, oppresses other heterogeneous voices through a series of alienations and exclusions. Women, then, are subjected to a set of social conventions to fulfill the duty to become women. The status of women can never be juxtaposed with that of men. Monique Witting argues that "[g]ender is used here in the singular because indeed there are not two genders. There is only one: the feminine, the 'masculine' not being a gender. For the masculine is not the masculine, but the general" (64). Witting indicates the absolute power claimed by the masculine that maneuvers the generation of ideology in a binary relation. This power confines the possibility of proliferation of meanings as well as the hermeneutic narrative of self-assertion. Simone de Beauvoir claims that "one is not born a woman, but, rather, becomes one" (301). She implies that women cannot choose what they want to be. Women, in fact, are the incarnation of male fetish and fantasy that ground the manifestation of female discourse. As a result, women cannot but comply with a set of social regulations enforced by univocal phallogocentrism. In *The Bluest Eye*, Pecola Breedlove is trapped in an intricate web in which she fails to claim her own sovereign self. Overwhelmed by the framework of white beauty, Pecola follows the male fetish and fantasy, which only leads her to end up identifying herself with a void.

Claudia, as the narrator, pointed out that the propaganda of white beauty was both widespread and deeply rooted in society, and she accused the white racial allies because "they issue orders without providing information" (10). In other words, what Claudia intended to say is that the white racial discourse deployed its own ideology in society to make other people follow obediently. In this regard, it is not hard to find that the white hegemony dominated mainstream society, and, furthermore, it used its "white cinematic icons [to] shape the self-image of the novel's black community in general" (Bishop 252). This is a factor which influenced greatly the self-image of the Breedlove family, who succumbed to the white from every aspect, and finally resulted in its own destruction. For instance, Claudia detested the white doll that her parents gave her as a birthday gift and, in fact, she was completely aware of the white ideology imposed upon black people. Her refusal of the white doll also implies her unwillingness to yield to the white ideology. However, even if she hated the doll, Claudia knew that black people, like her own parents, had no choice but to follow the discipline set up for them by white society. Black people's assimilation into a white ideology suggests that "being a minority in both caste and class, we moved about anyway on the hem of life, struggling to consolidate our weakness and hang on, or to creep singly up into the major folds of the garment" (17). The society exploits the right of black people to freely enjoy the meaning of true freedom. To a certain degree, *The Bluest Eye* depicts "in poignant terms the tragic condition of blacks in a racist America" as well as emphasizing the consequence of the destructive elements which lead black people into a state of physical and psychological poverty (Ogunyemi 112). Black people, in other words, could never earn any essential dignity within a white dominated world.

In terms of aesthetics, the white hegemony has its own interpretation, so it standardizes the meaning of beauty, a meaning which only applies to those with white skin, blond hair and blue eyes. The propaganda of beauty penetrates the life of every person, especially black people, who are the total opposite of the white in respect of physical features. The constant presence of this arbitrary standard of beauty, such as white people's images on cups, candy, and movies, prevents any liberation from this ideology. Therefore, black people must follow the collective ideology of beauty presented and projected by mainstream society. One such example happened in the MacTeer family when one of the daughters showed her admiration for a white icon on a cup. Morrison described that:

> Frieda brought her four graham crackers on a saucer and some milk in a blue-and-white Shirley Temple cup. She was a long time with the milk and gazed fondly at the silhouette of Shirley Temple's dimpled face. Frieda and she had a loving conversation about how cu-ute Shirley Temple was. (19)

Both Frieda and Pecola fell for the image of a white girl. They considered Shirley Temple an incarnation of sublimity. As for Pecola particularly, she could not even remove her eyes from

the girl, whom she believed she could never become. This explains why Pecola admired the girl, rather than drinking the milk right away. The normalization of beauty is adopted by the white hegemony for purposes of ideological control. In other words, it implants "white standards of beauty . . . on blacks with attendant psychological repercussions" (Ogunymei 113). Beauty is no longer objective aesthetics but turns into a defect haunting black people for life. Furthermore, after receiving the doll, Claudia showed her repulsion of it by claiming that "[a]dults, older girls, shops, magazines, newspapers, window signs—all the world had agreed that a blue-eyed, yellow-haired, pink-skinned doll was what every girl child treasured" (20). This demonstrates that she could not agree with the idea of beauty accepted by most people because she was aware that the white hegemony created the myth as a means to dominate black people, and she refused to be a victim accepting a false image of beauty.

Another aspect of the white ideology is the manner in which it arouses agitation and hatred in black people. The white hegemony classifies society into many layers of stratification; that is to say, it sets itself on the top of the society, authorizing its power to undermine black people as well as to cause division among black people themselves. Morrison mentioned that "[w]hite kids; his mother did not like him to play with niggers. She had explained to him the difference between colored people and niggers. They were easily identifiable. Colored people were neat and quiet; niggers were dirty and loud" (87). The mother, a black woman, forbade her boy to play with niggers as she believed that they were marked and could never win any recognition in society. This short passage shows that society is formed on the basis of stratification, where, even for black people themselves, people are forced into one specific category. At the bottom of society lie the underprivileged black people, the niggers, a term used to describe the lowest of the low. With the manipulation of social stratification, the white ideology successfully constructs a society that only favors non-blacks. Black people eventually feel inferior to whites, and some black people cannot even be free of discrimination from their own kind. The Breedloves, for example, become the victims of this white ideology. The Breedloves assume themselves to be ugly for "[t]hey lived there because they were poor and black, and they stayed there because they believed they were ugly" (38). Therefore, they are ultimately affected by the white beauty and accept the fact that their skin color makes them subject to whites. Not only does the white ideology have a great influence on the Breedloves, but also "the Breedloves are suffering primarily because they believe they are ugly" (Baum 99). The white beauty fallacy gradually affects Pecola's cognitive development.

Pecola, of course, is a victim influenced by mainstream social culture. Born into a family with constant confrontation between her parents, Pecola starts to question her being in this world. Once witnessing the confrontation between her parents, she realized her family could never be like the ideal constructed by the white hegemony. Feeling frustrated, Pecola prayed to God to let her disappear: "'Please God,' she whispered into the palm of her hand. 'Please make me disappear'" (45). Praying becomes a way for black people to look for spiritual consolation. Because of being

silenced, they can only talk to God to look for salvation. They believe that God will listen to their prayers and bring them peace. However, ironically, they do not acknowledge that the God to whom they pray is the incarnation of a white figure. Black people are educated to believe that "God was a nice old white man, with long white hair, flowing white beard, and little blue eyes that looked sad when people died and mean when they were bad" (134). According to this description of God, His physical figures outperform His ontological significance. The repetition of "white" is used to sanctify the righteousness of acquired power. God with blue eyes symbolizes not only a man with empathy but also an iconic figure of white people. Here, in the version of a white God, no matter how hard the MacTeer sisters pray for their flower to grow, or how desperately Pecola desires a pair of blue eyes, they would never have their wishes granted. The white hegemony, in fact, builds a wall to separate the black people from the world it has constructed. The ideology used to alienate black people manifests a heterodox narrative that undermines and denies black people's identity. In other words, black people would never enjoy a harmonious and happy life, and their journey through life has come to a stop. No doubt, Pecola inevitably walks on a path leading to her being discriminated against and raped.

Pecola, the main protagonist in the novel, searching for the blue eyes, does not receive any love from either her family or the society. She grows up in a family where her parents quarrel all the time and show violence as well. Besides, because of her ugly appearance and her family's infamous reputation, no schoolmates or people, except the MacTeer sisters, would like to befriend her. Thus, it not only deprives Pecola of her confidence but also makes her believe that only if she has blue eyes will she be noticed or seen. Because of the disruption within her family, Pecola has to stay with the MacTeer family. Claudia said that "[t]he country had placed her in our house for a few days until they could decide what to do, or, more precisely, until the family was reunited" (16). Claudia's short statement prefigures Pecola's disastrous life. She understands that Pecola's miserable life comes from the lack of love in her family. Even though her own mother sometimes loses patience with her, Claudia knows her mother loves her, and she has a happy family compared with Pecola's. Although both born into black families, Claudia and Pecola have completely different destinies. After Pecola has her period for the first time, the issue of being loved is elevated. Pecola does not get help from her own mother to deal with her first period but rather from the hand of her friends' mother. This proves that she is a child without a mother's care or love. Having her period not only means Pecola has the ability to reproduce but also indicates that she needs someone to love her to have babies. Thus, when answering Claudia about the meaning of having her period, Frieda simply answered "somebody has to love you." (32). Feeling panic and abandoned, Pacola can only rely on having blue eyes to claim her own identity and seek attention from other people to love her.

The ideology of white beauty constructed by the white hegemony greatly influences not only values of society at that time but also coloreds biologically different from the whites. Pecola's

desire to search for blue eyes to become beautiful is the consequence of the widespread discourse of white beauty. The society consisting of merchandise praising beautiful white girls results in an unorthodox interpretation of beauty to the public. Ogunyemi argued that “she has been undermined psychologically by playing with toys suitable for white children and being made to admire white movie stars with white standards of beauty” (114). Like most black people, Pecola has immersed herself in the discourse of beautiful girls. Feeling alienated and abandoned, Pecola blames herself for not being a white girl. She thought that if she were the girl on the cup, she would be popular and her family would be as happy as others. Her appearance turns into a defect intentionally created and imposed by the authorial dominance to undermine the existence of Others.

Given that being white is the representation of beauty, Pecola’s determination to have blue eyes becomes stronger. Pecola has been considered ugly as well as bullied by her classmates because of her looks. Owing to the ignorance of society, Pecola gradually loses her confidence, which also leads to the disappearance of her identity. Morrison pointed out that “[l]ong hours she sat looking in the mirror, trying to discover the secret of the ugliness, the ugliness that made her ignored or despised at school, by teachers and classmates alike. She was the only member of her class who sat alone at a double desk” (45). Her pain and trauma all come from inhumane interactions around her. The society builds a wall to exclude her from entering it. She found no power to fight back after she was assigned to sit alone. Pecola’s “teachers had always treated her this way. They tried never to glance at her and called on her only when everyone was required to respond” (45-6). In other words, an arbitrary line has been drawn to distinguish beauty and ugliness, white and black. Her existence as a human being is completely denied, especially when the candy store owner, Yacobowski, refused to have any physical contact with her and pretended that “he does not see her, because for him there is nothing to see” (48.) Looking at herself in a mirror, Pecola acknowledged that her imperfection was innate, and becoming beautiful was her priority so that she could be seen. Therefore, she turned to God’s help. She thought that if only she prayed hard to God, she could be granted a pair of blue eyes. Her yearning for the blue eyes finally drives her crazy and “her conviction that she has been given them by Soaphead church indicates a complete psychic disintegration” (Vickroy 100). As a victim of an unorthodox beauty standard, Pecola undergoes a drastic mental transformation. The blue eyes no longer signify the incarnation of beauty but represent a myth that punishes people who believe in it.

Representing a traumatized child alienated by her family and the society, Pecola leads a life manipulated by white superiority. The white superiority “provide[s] not merely poignant metaphors but also concrete examples of the neglect, exploitation, disempowerment and disavowal of certain communities and even the entire culture” (Vickroy 92). Pecola is forced to believe that she is ugly, and only through possessing blue eyes can she avoid other people’s contempt. Pecola, therefore, wondered “if her eyes, those eyes that held the pictures, and knew the sights—if those eyes of hers were different, that is to say, beautiful, she herself would be different” (46). Thus, she

hopes that someday she can become as beautiful as the American beauty icon, and this explains why "she was fond of the Shirley Temple cup and took every opportunity to drink milk out of it just to handle and see sweet Shirley's face" (23). Using the cup to drink milk not only shows Pecola's frequency of exposure to the little white girl, but also denotes her wish to become a white girl by drinking milk. She believed the more she drank the milk the sooner she would become pretty. In this regard, Morrison depicts a black girl psychologically influenced by the hegemonic discourse, which undermines black women's belief in their beauty. Morrison, then, tended to disclose a society with "attitudes and images based on the myth of white superiority that reinforces her tendency toward self-hatred" (Alexander 394). Obviously, the white superiority constructs a world full of discrimination and degradation, which exploits the identity of black people. Vickroy also argued "how the traumatic experience of social powerlessness and devalued racial identity prevents the African American community from joining together" (92-93). The disappearance of identity, of course, results in a confusion of self-assertion. This explains Pecola's proclamation with the search for blue eyes.

Pecola is completely possessed by the myth of blue eyes as a symbol of beauty. Even though she eats candy and drinks milk from the cup, none of them help her get the blue eyes. Having blue eyes ontologically seemed impossible to her, so she sought the priest's, Soaphead's, help. She told the priest that she "can't go to school no more," and she wants to have blue eyes so that her classmates would look at her as an individual (174). Pecola believed that, as a messenger of God, Soaphead might have the power to help her. Looking for spiritual comfort forces Pecola to become "critical of insubstantial and superficial image[s] that lead to the creation of false selves" (Vickroy 100). The beauty image is mainly created by the white hegemony which controls most of the coloreds. Such an image is constructed on the basis of false interpretation of sublimity. Sadly, Pecola steps into this trap and gets stuck in it forever. Not only does she fail to acquire blue eyes, but she also makes herself more miserable and vulnerable. Pecola releases her oppressed ego to challenge the organized social order. Her schizophrenic personality at the end of the story symbolizes the consequence of exposure to the influence of white superiority. In one of her schizophrenic conversations, both of the "speakers" confirm the confidence after getting the blue eyes:

> Yes, they sure are prejudiced.
> Just because I got blue eyes, bluer than theirs, they're prejudiced.
> That's right.
> They are bluer, aren't they?
> Oh, yes. Much bluer. (197)

In this short talk, Pecola, after visiting the priest, conjures her inner self to prove she has blue eyes. Her inner ego helps to justify her belief in her beauty. On the one hand, she gains confidence and finally speaks for herself, none of which can be seen before she goes to ask for the

priest's help. However, her newfound identity is still constructed on the basis of a false ideology of beauty. This false discourse on beauty, in fact, leads Pecola to insanity. Family desertion and incestuous abuse result in Pecola's alienation from her own people and her true identity.

Influenced by the false discourse of white superiority, Pecola undergoes both physical and psychological violence from her family. In her family, she is despised by her mother, Pauline. Pauline is a housemaid taking care of a white family. When she was young, she wished to become Jean Harlow, a blonde, blue-eyed star from the cinema of the 1920s. Her love for Jean Harlow presented her with a way to disconnect from her blackness in favor of an idealized white identity. Eventually, working for a white family allowed Pauline to temporarily escape her underprivileged life. Gradually, Pauline generated a certain degree of hatred toward her own family and had "internalized the pervasive standards of whiteness" as a part of herself (Vickroy 93). In other words, she believed that working as help for a white family raised her social status compared with her role in a black family and her identity as a black woman in society. Thus, she paid more attention to the white child in order to achieve her sense of identity within a white dominated world. Then, Pauline "stopped trying to keep her own house . . . More and more she neglected her house, her children, her man— they are like the afterthoughts one has just for sleep" (127). By blaming Pecola for scaring the child, she indicated her own sense of alienation from other black people. Pauline completely internalized the whiteness as her excuse to stay away from her tattered family. In this regard, Pecola failed to enjoy the love that other children have when they are growing up. Because of the disappearance of love, Pecola tended to believe in the consequences of her ugly face.

Toni Morrison's *The Bluest Eye* depicts a black girl who suffers discrimination not only from society at that time but also from her own people. From being bullied by her school classmates to being alienated and raped by her own family members, Pecola represents a victim traumatized by a false beauty image in a white world. Pauline abandons her in favor of the white girl, and her father rapes her because he fails to maintain his masculinity in the white hegemony. In school, no classmate wants to sit with Pecola, and the teachers intentionally ignore her as well. The inter-racial complex deepens when the store owner and the priest devalue the significance of Pecola's presence. As a black girl educated with the knowledge of white beauty, Pecola hates herself in terms of "traces of self-hatred, racism and internalized racism" (McKittrick 135). Hating herself drives Pecola to go on the journey to look for the blue eyes. Pauline could only "seek approval in other's eyes" to internalize the virtue of white beauty (Vickroy 93). Yearning to be seen, Pecola is confined by an arbitrary discourse on beauty. The world rejects Pecola's right to be viewed as a human being free of verbal and physical violence. Morrison then uses Pecola's insanity in the end to disclose an absurd world where an innocent black girl must transform herself to comply with the white identity, which leaves readers room to ponder upon the story's representation of white authority.

Works Cited

Alexander, Allen. “The Fourth Face: The Image of God in Toni Morrison’s The Bluest Eye.” African American Review 32.2 (1998): 293-304.

Baum, Rosalie Murphy. “Alcoholism and Family Abuse in Maggie and *The Bluest Eye*.” Mosaic 19.3 (1986): 91-105.

Bishop, John. “Morrison’s *The Bluest Eye*.” Explicator 51.4 (1993): 252-56.

Butler, Judith. Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity. New York: Routledge, 1999.

De Beauvoir, Simone. The Second Sex. Ed. E.M. Parshley. New York: Vintage, 1973.

Foucault, Michel. The History of Sexuality: An Introduction. New York: Vintage Books, 1990.

McKittrick, Katherine. “‘Black and ‘Cause I Am black I Am Blue’: Transverse Racial Geographies in Toni Morrison’s *The Bluest Eye*.” Place & Culture: A Journal of Feminist Geography 7.2 (2000): 125-43.

Morrison, Toni. The Bluest Eye. New York: Plume, 1994.

Ogunyemi, Chikwenye Okonjo. “Order and Disorder in Toni Morrison’s *The Bluest Eye*.” Critique 19.9 (1977): 112-21.

Vickroy Laurie. “The Politics of Abuse: The Traumatized Child in Toni Morrison and Marguerite Duras.” Mosaic 29.2 (1996): 91-109.

Wittig, Monique. “The Point of View: Universal or Particular?” Feminist Issues 3.2 (1983): 64.

==

==
Language in India www.languageinindia.com ISSN 1930-2940 Vol. 21:1 January 2021
==

Robert Gagne's Nine Instructional Model of Session Plan to Bloom's Taxonomy Levels of Questions with Innovative Digital Platforms

Dr. D. Vijaya Lakshmi, Associate Professor, Vishnu Institute of Technology, Bhimavaram
K. Krishna, Lecturer, Padmasri Dr. BV Raju Institute of Computer Education, Bhimavaram
N. Krishna Mohan Raju, Associate Professor, Vishnu Institute of Technology, Bhimavaram
vijayalakshmi.d@vishnu.edu.in
9490133459

==

Introduction

English is not just a language. It is a language of empowerment through teaching and learning and of enrichment and entertainment. Innovation is the driving force of progress. Today, the digital revolution is playing a vital role in taking English language teaching forward and has become core to language teaching. Globally, English is the medium of instruction in higher education. Teachers can make active use of tools and technologies to improve standards of the students. Approaches and techniques in teaching may differ according to the student's skills. This paper aims to make acquainted the techniques and methods of English language teaching in exploring the new ways for teaching learning approach. As a part of techniques and methods, the development of this paper focuses on Robert Gagne's Nine Instructional Model of session plan to Blooms Taxonomy levels of question paper with innovative digital platforms like Google Classroom, Mind mapping etc. If English language is taught through innovative technologies the entire ambience of the classroom will be pleasant, enjoyable, satisfying and amusing.

There are many ways to plan a session. Among all of them the highlighted session plan is Robert Gagne's Nine Instructional Model with teacher details. For instance:

Faculty & Subject Details		**Class Details**	
Name of the Faculty		Academic Year	
Designation		Semester	
Department		Branch	
Subject Name		Class / Section Name	
Session Topic		Date	

A session plan is classified into three phases such as the beginning, the body. and the closing.

i. The Beginning

Sharing the Topic Learning Objectives (TLOs) with Bloom's Taxonomy classification:

After the completion of the portion of the lecture, the learner should be able to:

1. To make them **remember** the important points of the lesson.
2. To show their **understanding** regarding the theme that has been covered throughout the lesson.
3.To **apply** the concept which is discussed in the lesson in the real life situation.
4. To **analyse** the comparisons and contrast of the given information.
5. To **evaluate** the given data by providing examples from media such as T.V. newspaper, etc.
6. To plan (**create**) for an essay question.

Pre-class Preparation

The Greatest Resource – Education is the name of the first lesson. Students are motivated to understand from the author's point of view. The highlights of the lesson are about various civilizations and about the development of human mind. Pace set up plays a key role before the class starts. Designing of the activity is also very vital before handling the class. Brainstorming and Mind mapping are the planned activities for this lesson plan. These activities may vary based on the lesson.

ii. The Body

If these are all revealed the learner will know not only what the content will be, but also the level of mastery. Usually, any teacher follows knowingly or unknowingly Robert Gagne's Nine Instructional Model. The focus will be on gaining attention, Informing objective, stimulating recall of prior knowledge, presenting information, providing feedback, providing guidance, eliciting performance, assessing performance, and enhancing retention. Emphasizing the outcome of the session is also a necessary factor. It is shown in the tabular form to the extent of time limit of 50 minutes.

Event	**Session Plan on The Greatest Resource - Education**	**50 min. hr.**
Gaining Attention	Importance of Education through posing questions and eliciting answers	5 mins
Informing objective	Reading Skills Development based on the given content	2 mins
Stimulating recall of	Brainstorming	5 mins

prior knowledge		
Presenting information	Skimming & Scanning (Methods of Reading) Comprehension Questions are asked to get the theme - PPT	15 mins
Providing feedback	If any wrong interpretation is given it will be clarified and others' doubts are discussed	5 mins
Providing guidance	By giving the inputs from the newspaper articles	3 mins
Eliciting performance	Presentation of the content by a few	5 mins
Assessing performance	Mind Mapping	12 mins
Enhancing retention	Consolidation, recap and briefing of next topic	3 mins
Outcome	Knowledge Acquisition, Communication Skills, Clarity of Thought and Speech	

iii. The Closing

Misconceptions identified to address in the class include stimulate the students to clarify their doubts regarding concepts, language etc, provide example to make them come out of their confusion and mostly guided the students to undo their own misconceptions. Different kinds of questions are designed to discuss in the class. They are language based questions, factual based questions, opinion based questions, inference based questions and content based questions. Learning Styles covered by various in-class activities are: Spatial or Visual (Pictures and video were shown), Logical (Questions are asked to elicit answers), Interpersonal (at time of brainstorming activity) and Intrapersonal (managed himself/herself in giving answers). The results of the student are the proof for this success story of Robert Gagne's Nine Instructional Model.

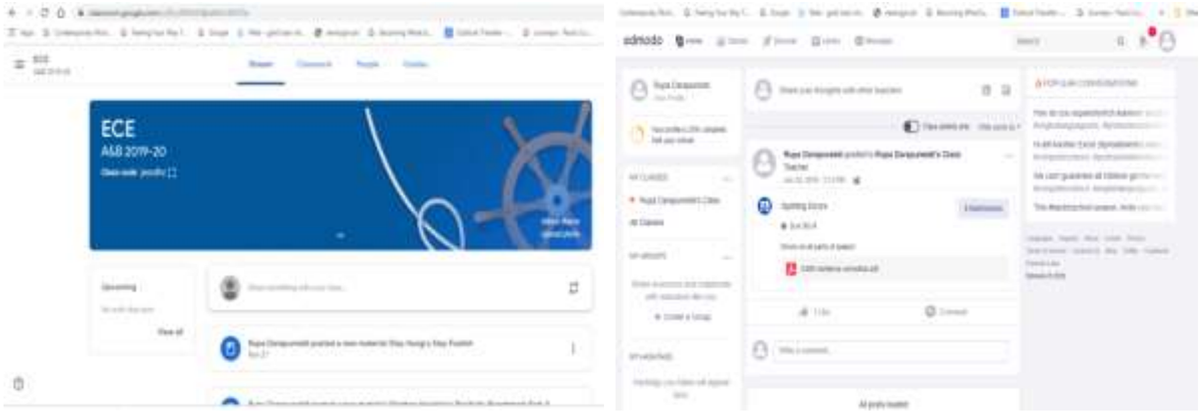
Assessment Process is based on Bloom's Taxonomy Levels (Remember, Understand, Applying, Analysing, Evaluating and Creating) in all educational institutions in these days to test performance of the learners. It is an index to verify the levels are being assessed and correspond the assessment tools with the relevant lessons and techniques. Thereby it may help teacher to retain uniformity in assessment practices, education material and reveal weaknesses.

I. Innovative Digital Platforms

Technological tools used in the instruction delivery to the learners are Google Classroom, Mind Mapping, and YouTube. These tools are helpful for blended learning. They can work on them and submit through online after completion of the class work.

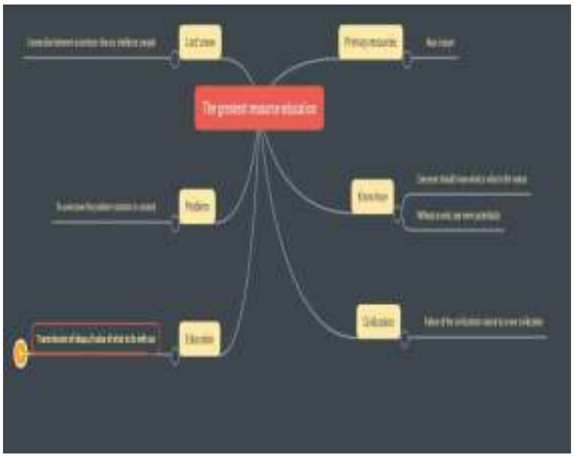
i. Google Classroom

It gives an exposure to online learning. It stores important classroom material that students will refer to throughout the semester. For example, syllabus, rules and regulations, helpful links for lessons etc. It allows communicating better with students outside the classroom. Automatic due dates of the assignments are provided to the students. Then they can submit their assignments from anywhere. They need not work in the classroom physically. Google Classroom saves time and paper and it allows everyone to join class with a code. Students may submit assignments and can get real time feedback and grades. It is the right platform for creating material, assignments, announcements etc. At the outset, one can say that Google Classroom is one of the fantastic innovative educational tools. Whatever may be the subject is, it is a great tool for sharing information with the students. No more collecting homework, reviewing and grading. All will be possible and very easier with Google Classroom. Since it can be accessed from mobile device, teachers and students can use their phones. It offers numerous ways to make teaching and learning interactive and collaborative. Work in the Google Classroom is easily saved to the drive. No problem of removing and crashing the content. As a free online software Google Classroom gives several benefits to the teachers and students.



ii. Mind mapping

Mind mapping is a highly effective way of getting information in and out of the brain. Mind mapping converts a long list of monotonous information into a colourful, memorable, and highly organized diagram. Moving from paper to apps has been n easy transition. Freemind, mindomo, and mindmap are a few apps suggested to students to draw mind maps. It gives infotainment. These mind map tools help edit and create mind maps quickly. To make the map clearer students usually apply styles, add icons and use shapes and colours. If the students use in the right way, it improves independent learning and critical thinking. This tool is an absolute time saving strategy during the time of examinations.

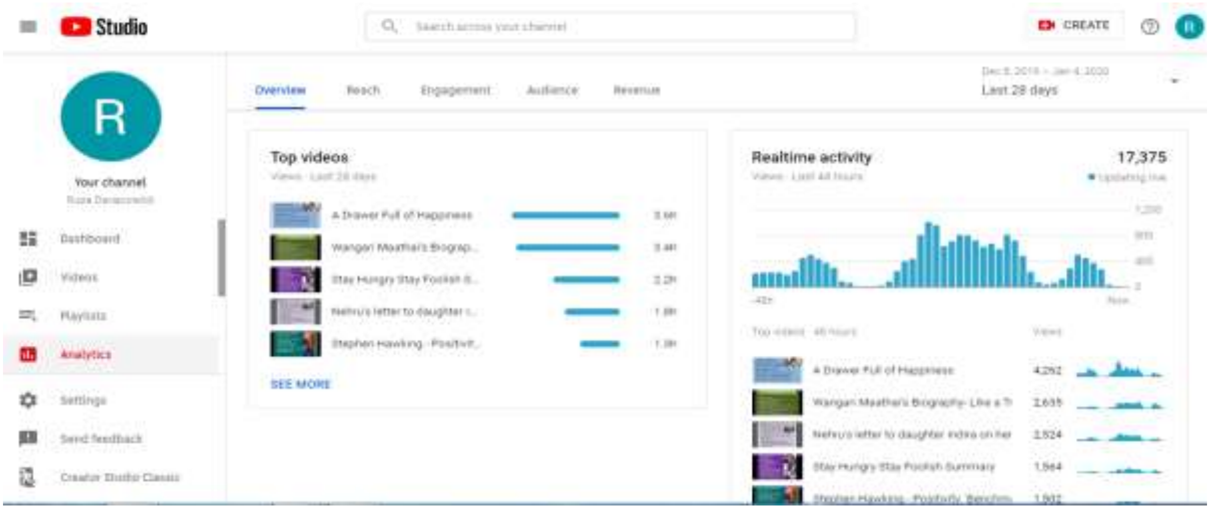


iii. **YouTube**

There are books and classroom lessons but having a variety of material can promote learning. As it is a known fact that some students are visual learners, and some are auditory learners. After completion of explanation in the classroom YouTube videos will be posted to the students. Whenever they want to refresh the content of the lesson can listen to the videos. They can pause and rewind videos whenever they need. It may be comfortable. and they may habituate to listen to the same voice of the same teacher in the class. It is one of the interesting methods to enhance the level of the students' knowledge.

Students will never study regularly for writing Semester examinations is a known fact. They study vigorously and rigorously before the day of examination. By understanding the mindset of the students, a YouTube channel was started. The analytics of the YouTube is given below. In the month of December Mid II took place, the way they studied was shown in the graph. The difference between preparation for Mids and Sem end exams is noted through this graph. If the analysis is observed by the teacher students will be catch hold at least two weeks before the examination.

The improvement of views and topmost videos are observed in the form of graph and various activities. How much the students focus on the technology is known through this clustered image. These students are born in technology, so they are called digital natives. Thinking from the point of view of them or from the shoes of the student is quite necessary in these days. Act and plan according to their needs and interests is the need of the hour of a facilitator. Revolutionary changes in the society and technology exhort every teacher to update their methodologies and techniques according to the requirements of the students.



II. Bloom's Taxonomy Questionnaire

Creating awareness to engineering students on Bloom's Taxonomy is compulsory as they should know about each level while they are answering the questions. It is the instructor's responsibility to make them practice it in the classroom. After completion of each lesson in the class, students are asked to plan a questionnaire based on all the levels such as remember, understand, apply, analyze, evaluate and create. While they are planning to frame the questions list of verbs (describe, define, compare, contrast, divide, distinguish, evaluate, justify, consider, write etc) will be provided for better framing of questions. Once a student is exposed to frame the questions by using the data they can answer perfectly in the examination. What level of question is asked in the examination will be clearer to the learner if they practice in the classroom. Triggering the questions for writing answers in the examinations will be simpler and easier.

III. Conclusion

The higher education landscape is undergoing rapid change due to implementation of innovative techniques in the language classrooms. Since last decade, various techniques have been used to assist and to enhance language learning. Nowadays classrooms and language labs are transformed by the integration of new techniques and trained teachers. The effectiveness of the techniques depends on the knowledge and expertise of the language teacher who facilitates the language learning environment. This research paper is limited to a few online tools but there is a wide scope for working on various digital platforms, and also preparing session plans by various researchers will be an added advantage to include in this paper. A vast area of research is taking place on Blooms Taxonomy Questionnaire at present. So, this research paper paves the way for numerous researchers on various ideas.

==

References

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. [Online]. Available at: http://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1Q2PTM7HL-26LTFBX-9YN8/Krathwohl%202002.pdf [Accessed 20 March 2018].

Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. Higher Education. [Online], Vol. 32 No. 3, pp. 347-364. Available at: https://link.springer.com/article/10.1007/BF00138871 [Accessed 15 March 2018].

Biggs, J. (1999). Teaching for Quality Learning at University. Society for Research in Higher Education and Open University Press, Buckingham. [Online]. Available at: https://03hoezb55jq12.storage.googleapis.com/EgakKnjEN8nakamTWT12.pdf [Accessed 15 March 2018]

Lakshmi, V. D. (2021). Innovative Online Assessment Tools in Online Education. Proceeding of the National Level Virtual Conference on E-Education, E-Learning, E-Management and E-Business (NC4E), 2020, pp.10-15.

Lakshmi, V. D. (2014). Teaching Writing Skills for Engineering Students. International Journal of Engineering Sciences and Technology. Vol 3.4., pp 1875-1878.

==

Sense of Guilt and Search for Self-Hood in Margaret Atwood's *Lady Oracle* and Shashi Deshpande's *Dark Holds No Terror*

S. Kirthika, M.Phil., Ph.D. Scholar Madurai Kamaraj University, Madurai Tamilnadu, India kirthikamaki90@gmail.com	**Dr. J. Sobhana Devi, M.A., M.Phil., Ph.D.** Assistant Professor of English The Standard Fireworks Rajaratnam College for Women, Sivakasi, Tamilnadu, India shob_ravi24@yahoo.com

Abstract

Margaret Eleanor Atwood's *Lady Oracle* and Shashi Deshpande's *Dark Holds No Terror* is an excellent source of feministic approach and search for self-hood. Both the writers are from different countries and lifestyles, but the way they handled the search of the protagonist stands on the same stage. Both the writers brought in a modern flavour to the feministic view. Atwood and Deshpande are modern-day feminists. They do not believe that women deserve special privileges, and they no longer play the victim card, which is optimistically delivered in the select novels. The concept of **New feminism** is a philosophy which emphasizes in the novel *Lady Oracle*. On the aspect of New Feminism, Deshpande's novel *The Dark Holds No Terror* is unique in its own way. Sarita or Saru's is a heart-rending story. Fate and social conditions seem to torment the innocent girl. Margaret Atwood's *Lady Oracle* handout the quest for identity of the protagonist Joan, as she believes that in killing herself, her old self, she will be able to finally live an honest and true life. But she never gets the chance to experience it. Even though **Shashi Deshpande** and **Margaret Eleanor Atwood** are from different cultures their thinking about women and their quest for identity is same. As a woman they need their gender to be free and they want to deliver their unique attitude towards the society. This paper focus on the identity crisis of women in *Lady Oracle* and *Dark Holds No Terror* who are from west and south.

Keywords: Shashi Deshpande, *Dark Holds No Terrors*, Margaret Eleanor Atwood, *Lady Oracle*, New feminism, feminity, custom, harmony in life, quest for identity, deserted, treachery,

In the novel, *Lady Oracle*, the protagonist Joan Foster is in search of harmony in life. Joan's crises concern her growing awareness of the imbalance between her outward appearance and her inner sense of identity. She is in quest for an authentic self - development, both environmental and psychological, which entails coming to terms with multiple social forces—external as well as internal—that violate upon the path towards female individuation and an understanding of the

individual self. The Aristotelian dictum that the human being is a social animal is central to the novel, as it traces the development of the protagonist as a social being. The protagonist becomes the representative symbolic reflections of different social circumstances and as such her individual existence cannot be distinguished from her social environment, her human significance and her specific individuality cannot be separated from the context in which she is created.

Joan wishes to transform the society where women are packaged for consumer society. Throughout the novel, Atwood is openly concerned with the complexities of body images and attempts to clarify the female form. She shows the treatment of mind/body dualism and analyses the ways in which she responds to and resists, its destructive effects. Joan is suppressed by the society and isolated from the society. She is filled with problems and started to consider her family and friends as strangers. The society expects her to fit in to the norms that it describes but she always tries to stand on her own. But it took a long time to understand that the more she gets opponent to the society, the more the society will get her in to trouble.

At the beginning of the novel, Joan has just faked her own death and is living in a suburb of Rome, where she decides to start a new life. Then she narrates the sad story of how she has ended up to a unrealistic situation. Lady oracle's protagonist, like the unnamed protagonist of Surfacing, creates a fictional past. She never tells her husband about her past, and her childhood, that she was a fat girl and what kind of relationship she had with her mother. But she tells the truth of her past and her most private memories to her readers. She tells the reader about the things that she was afraid to tell her husband and friends. Joan Foster, the protagonist, lives within a *phallocentric* society and as is, torn between unconscious feminist questions and the stereotypical answers which society provides. She is repeatedly confronted with culturally gendered distinctions that limit their existence to the corporeal.

Childhood is once memorable happiness in lifetime, but Joan's childhood is filled with misery. Due to her overweight the society and even her own mother hated and rejected her. As a little girl she felt ashamed of her appearance. Joan's mother who is an epitome of repressive social forces, a woman trapped by patriarchal culture, wants Joan to be thin but she has an urge to defy her controlling mother which she values higher than the need to get adapted to a socially acceptable corporeal style. Sarah Seats rightly argues that. Atwood brings eating into direct relationship with gender and cultural politics. Joan's mother intends to control Joan by trying to limit her food consumption, and Joan too uses food to fight her mother, since it is the only tool of defiance that is available to her.

As she begins to realize the prevalent bias, prejudice, and hate in the society, she started to over-eating specially to irritate her mother. Her only comfort is her Aunt Lou, she likes to spend

time with her aunt. At a certain point Joan leaves the house and visit different hotels to stay using her aunt's name in order to escape from her mother. Once she loses weight, she collected the money from the layer and flees to London.

On her process of weight loss, she realizes that the body is prime site in females. Her assertion is a protest against the society which situates females as reproductive machines: women are eaten by society that views the female body as consumable. Women are not inexhaustible bodies, and, through the protagonist's resistance, Atwood is able to defy convention and assert the solution is not to accept and adapt oneself to repressive culturally defined conventions, but to rewrite them. Society expects slenderness from women:

> "if Desdemona was fat who would care whether or not
> Othello strangled her? Why is it that the girls Nazis torture
> on the covers of the sleazier men's magazines are always
> good looking? The effect would be quite different if they
> were overweight." (Atwood: 56)

When a woman is overweight her excess weight marks her as an undisciplined woman, a woman who occupies more space than her allotted space by patriarchal society. Even the psychiatrist says, "Don't you want to get married?" (*Lady Oracle* 95)

After she lost weight the society accepted her normal "I was normal, that my halo of flesh had disappeared, and I was no longer among the untouchables." (*Lady Oracle,* 180) Even after her weight lose Joan neglects to revile about her. She met Polish Count, who made Joan as his mistress. Joan starts writing Gothic romance in the name of Lousia. K, as she can revolve around with freedom but still, she tries to hide her identity. Atwood points out the stresses and insufficiencies connected with women living in a community, obsessed with rigid roles through the struggle of Joan's passiveness to reveal her identity. In other words, Joan refuses to become the kind of women that society considers perfect and refuses to become the epitome of feminity which her mother represents. She wanted to gain power and autonomy and wants to take control of herself and expresses it through her body: "I sat at the table with my hot, adding another white ring to the vanish.... organize my life." (*Lady Oracle,* 25) Joan was afraid to reveal herself to Polish, so she decided to leave him.

According to the protagonist, the most destructive thing to her were "the attitudes of society" manifests through the angry mother, cruel and mean schoolmates, and the dance teacher, who excluded her from an important performance. The person who has all the characteristics of an ideal woman is Joan Crawford who embodies all the dreams and demands of society. She is beautiful, thin, successful, and tragic at the same time. She is an example of a woman who can

control her life, but who is also loved and accepted by others. As Joan refuses to be the daughter of her mother's dreams and rejects the role of a polite, submissive female who is valued for her appearance instead of intellect, the war between her and society begins. Devoid of any weapons, Joan uses her body as an object of resistance. Joan's first love was Paul, who was interested to write about the femininity of women, and he has written the book "Nurse of the High Attic".

In the beginning Joan was not aware of Paul but later she come to know about him then he starts denigrating her work and resents her earning more money than he does. But Joan does not want to be rescued by him because she knew that Paul does not love her, he wants the adventure of kidnapping her from what he imagined to be a den of fanged and dangerous communists. Thus, Paul symbolizes the typical men who takes delight in victimizing women. In her second lover and future husband Arthur, she encounters the same overpowering attitude.

When Joan meets Arthur, she pretends to be "at least semi-informed" of his political activism. Joan brilliantly feigns political interest to seduce Arthur who changes his theories constantly. He transformed himself from Lord Russell to Mao and proposed to marry Joan because it would be both convenient and cheap to live with her. He says Marriage itself would settle us down, and thorough it, too, he would become better acquainted. Arthur was "full of plans" and treats Joan as a child like Polish count: Arthur, the so called "leftist" husband, expects her to cook, and also imposes restrictions such as not to wear long fashionable dresses in public. Joan describes Arthur as a man incapable of knowing her personality: Arthur wouldn't have liked the picture. It wasn't the sort of thing he liked, though it was the sort of thing he believed she liked. He seemed to bend on changing her, transforming her into his own likeness. In spite of the oddities, she plays role of a dutiful wife and hopes to win his love because she is an optimist, with a lust for happy endings. When she takes refuge in Italy, she longs to let Arthur know how she cleverly deceived him. It was a good plan, she thought; she was pleased with herself for having arranged it.

She invented a mother for his benefit, a kind, placid women who died of a rare disease– Lupus, she thinks it was shortly after she met him. Luckily, he was never very curious about her past he was too busy talking about his. When Arthur discovers a picture of Joan as a teenager, she dismisses herself as an imaginary aunt, because she was afraid of her past and she said that it is her aunt: It features the inversion of the role of hero and villain implying that one should integrate the evil part of our 'self' to reach self-completion.

The important point about this tripled identity and its paralleled experiences is that Joan's writing is created out of the same feelings and experiences that also produce her fantasies and subterfuge. She desired to escape from the unglamorous facts of herself but "But hadn't my life always been double?" (*Lady Oracle,* 298). When Joan became entangled and her situation became

totally uncontrollable, she once again wanted to escape her labyrinth of deceptions: As J. Brooks Bouson stated:

> "When all convoluted plots of Joan's life converge her current lover, the Royal porcupine wants her to marry him; Paul her former lover traces her and wants her back, a black mailer hounds her, she imagines Arthur is the persecutor sending her death threats. She believes that once again she should escape her life which has become "a snarl, a rat's nest of dangling threads and loose ends." (Brooks Bouson, 43).

The biggest failure of her identity as a successful housewife is having a rebellious daughter, whose obesity is a contradiction to the stereotypical image of feminine beauty, and thus, a manifestation of the mother's failure to keep everything decent and within the confines of her control.

Joan has no feelings for her father as she rarely spoke to him. She forms a silent identity with him. Her father also had no expectations for her. When Joan meets Paul in London, she reacts in a way that he will find acceptable and not to get irritated. This is a direct contradiction of the identity Joan assumed when dealing with her mother. Instead of going against Paul's wishes, Joan becomes passive. Her passiveness is easily visible during the beginning of her stay in Paul's home as his mistress. Instead of voicing concern of any kind, Joan simply lets Paul do as he will. That becomes the pattern with Joan as her relationship with Paul progresses. Her identity at this point is based on Paul.

She is nothing more than an extension of Paul. Problems begin when Joan tries to break out of this pattern. Paul's tolerance and patience regarding Joan began to whither as she started to do more things for herself, instead of doing things that pleased him. Paul began to have fits of jealousy. It was all right as long as she did nothing but roll around the flat, reading and typing out her Costume Gothics and going nowhere except with him. Joan's identity had gone from being based on Paul's wishes to being based on wishes of her own, and the turmoil in her relationship with Paul grew until she left and moved in with Arthur. However, Joan's relationship with Arthur is much like her relationship with Paul. Once married and settled down, Joan returns to her pattern of doing what she thinks Arthur wants and shaping herself in a way that will be more appealing to him.

She lies to Arthur about her past, never telling him of her strained relationship with her mother or her battles with her weight, all in an effort to become the type of wife that she thinks Arthur wants. Joan feels that her real identity isn't good enough, so she creates one. Her primary goal is being an ideal wife for Arthur and making sure that he is not displeased with her.

"Though I was tempted sometimes, I resisted the
Impulse to confess. Arthur's tastes were Spartan,
and my early life and innermost self would have
appalled him. It would be like asking for a steak
and getting a slaughtered cow." (Atwood p.215)

The poems contained in Joan's book give insight into how Joan really feels about her marriage to Arthur, even though she denies that the book is about him. Just as with Paul, Joan's first act of doing something for herself creates static in her relationship with Arthur. Joan goes even further and has an affair, further asserting her own needs and identity, instead of Arthur's.

Joan, the daughter in *Lady Oracle*, rebels against her mother but then sways between the two positions of a housewife and an artist. Despite her rebellion against her mother, who acts as cultural agent to transmit stereotypes and the conventional roles of women to her daughter and who transmits social mythology –fictional constructs into which Joan is expected to fit, Joan gets assimilated in the patriarchal culture through her mother's influences as well as social and cultural activities as taking school education, reading, and writing Costume Gothic romances and watching Hollywood movies. Nevertheless, as an artist with abundant imaginative power, Joan is able to first survive social prejudices and then improve herself through fantasizing and creative writing, both of which help her work out psychologically and think through her relationships with her mother and eventually reject the stereotypes on women imposed on her as well as her mother. In other words, it takes a large part of her life and a lot more struggles on Joan's part to accomplish- a spiritual quest for artistic independence.

Throughout Atwood's novel, Joan's identity is determined by the relationships she has with the different people she encounters throughout her life. Joan spends a great deal of her life pretending to be a person that she is not. In her third novel *Lady Oracle*, Margaret Atwood gives us a very self-determined and active mother and a daughter whose life and writing are haunted by the mother. Moreover, it is through rewriting Costume Gothic conventions and telling her life story that Joan gains new awareness about her mother and her own identity.

In such a context, *Lady Oracle* is transitional because, instead of allowing the women of the other racial backgrounds, it focuses on the daughter, Joan Foster, who emerges at the end of the novel as a true artist and begins to understand the mother through creative writing.

Writing, as it is for the female writers before her, is difficult for Joan, not, however, in the sense of getting published or becoming famous, but in the sense of finding her own voice and

rejecting patriarchal ideologies and the stereotypes of femininity that her mother tries to install in her. She completely wants to free herself from her former self but fails to create a truly effective disguise. It is no surprise that she fakes her death and runs away from her life with Arthur soon thereafter. Thus, she fakes her death by drowning and sheds her past identity and tries to exert control over her life and wishes to remain unknown and unrecognized in her new life. Ronald D. Laing claims: "When faced with the society in which an individual feels estranged and individual's sane response is madness and the creation of a false-self which aims at making normal self-possible. Even as a child Joan develops double personality; at home, she was deliberately quiet and 'comatose' while outside her family circle, her enthusiasm made her popular among her friends." (27)

In the case of Sarita from *Dark Holds No Terrors*, she succeeded in her effort to join Medical College at Bombay. Then she got married with Manohar even when they didn't have a house to live with Sarita. They had to live in a chawl of a friend of Manohar's who had gone on leave. Marriage woes began soon after. People in the colony they were living in began to take notice of the lady doctor. They smiled to her and she saluted to them in response. One day she closed the door of the room and overhead the words lady doctor. One evening, somebody knocked the door. Manu opened it, and a woman asked if the doctor was at home. Her child had diarrhea. She examined the child and wrote the prescription. Therefore, it happened again and again, almost every day. Sarita being young, listened, examined, and wrote prescriptions with enthusiasm. Thereafter, people greeted her with nods and smiles and namastes whenever they went out for walks.

Sarita became popular and Manu was relegated to the secondary position, which hurt his ego. One day he said. "I am sick of this palace" (*Dark Holds No Terrors*, 78). At the same time, she began shrinking from his love-making. She was generally tired after a long and busy day at the hospital. She needed rest. Manu, on the contrary, was eager to make love. Naturally, he was at times rough and abrupt with her. She attributed it to his ardour of love, but later she realized that Manu had a singed psyche because the esteem she was getting from the people had made her inches taller than her husband.

Things came to such a pass that she began to dominate over her husband against her desire. When she got married, she had sworn that she would never dominate. She had seen that Dhruva was dominated by two females and her father had become a cypher under the domination of her mother. Therefore, she decided not to dominate her husband. Yet it happened. She felt that there was something which was outside herself, driving her on. It was as a reflex action that Manu tried to dominate over her in private life. He snatched the book from the hands of Sarita and asked her to come to him. He tried to arouse himself to some pitch but failed since it was not an effortless

and natural, impulsive act. He failed to dominate in the private life. Sarita avoided looking at him, his body ugly now with its aura of failure.

On the economic front also, Manu was a defeated man. His salary was much less than Sarita's and Manu's salary never very, much barely covered their expenses. Sarita, on the contrary, got work in a research project, that got some extra money. Then Boozie came in the life of Sarita- like a good father. He got her work in research projects, she completed M.D. and became Registrar. Four years later, she became Assistant Honorary at a suburban hospital, with a consulting room of her own in the midst of other well-known consultants. On the day opening of her consulting rooms, she moved among the guests accepting congratulations. Then Boozie who had given money went to congratulate her. Manu all the while stood side-lined. As Sarita became busy, she kept away from Manu for longer hours. He sulked and Sarita was either impatient with him or ignored him. The result was disastrous. He became a psychopath; he would injure his wife with hands, feet, and teeth, like a beast in the bed and act like a normal caring husband in the morning. She told her father:

> "He attacked me like an animal that night. I was
> sleeping and I woke up and there was this…….
> the man hurting me. With his hands, teeth, his
> whole body. He did it again and again, every night" (*Dark Holds No Terrors*, 45).

She could not resist him because he seemed more powerful room should hear and get shocked by the imbecility of their father. But she held herself responsible for it.

In the meantime, Sarita came to learn that her mother had died. She went to mourn for the death of her mother against the advice of her husband Manohar who asked her that why should she matter dead when she never mattered alive. But she had come to her father's house less to mourn and more to escape from the imbecile husband. In spite of cold reception from her father, she decided to stay. When she reached her father's house, she didn't pay to the rickshaw-puller until she could enter the house. Sarita felt that her father could not welcome her because that meant treachery to the dead. Her room in the house had been occupied by Madhav and she was asked to put up in the puja room signifying that there was no place left in the house for her. But she had no other place to go to.

Her problems began to increase. She came under greater psychological stress at her father's house. In the first instance, she had the feeling that she had done a mistake by coming to her father's house as she was an unwelcome guest. She observed, he sat gingerly on the edge of his

chair, like an unwilling host entertaining an unwelcome guest. Then she was worried about her children Abhi and Renu. Again, people in the neighborhood started coming to her for treatment.

She didn't refuse, yet she felt that she was not a doctor as she was while she worked in a hospital equipped with modern machines for diagnosis. She was, at best, a village health visitor. She thought she had become a well-wisher in a village. Finally, she had her sexual urges which remained unsatisfied. The idea flashed in her mind of using Madhav for this purpose. But now she thought, looking at Madhav, if she imagined that by sleeping with him, she could cure herself, would she not try to seduce in him. However, she soon dismissed the idea because that would not bring back grace to her tried, shamed one.

She had been passing through a labyrinth of all these ideas, when one day she decided to remove all the barriers between her and her father, the barriers between a man and a woman, to discuss her private life with him. She first sought for the permission to save herself being branded over-bold or him being shocked. She said to her father. "I am your daughter and there's nearly thirty years between us, still…you are a man and I'm a woman. Can we talk of such things?" (*Dark Holds No Terrors*, 96).

When her father agreed to discuss these things with her, she told him how she was subjected to a beastly treatment in the nights by her husband. And to add to this her husband would not apologize or explain or look guilty. He would simply act like a normal person in the morning. Her father could say nothing except that her needed treatment. But Saru said that she also needed treatment. She had nightmares for several other reasons also, the most dreadful of them was that she considered herself guilty of Dhruva's death.

Then she got Abhi's letter, informing that Manu was coming to meet her. She had deserted him and did not want to meet him. Therefore, she packed her clothes in the suitcase to leave this place. But she had no idea where she should to; she had no home. No, she couldn't call it home. Nor was this home. How odd to live for so long and discover that she has no home at all. Her father asked her if she was afraid to meet Manu. She said that she was indeed scared of him, not because what he had done to her but what she had done to him - she had broken him, and she was also broken completely. There is no way to seek pardon because she held herself responsible for the tragedies that happened in her family.

> "My brother died because I heedlessly turned
> my back on him. My mother died alone
> because I deserted her. My husband is a
> failure because I destroyed his manhood." (*Dark Holds No Terrors*, 98)

She gave up the idea of leaving the house at the suggestion of her father, but she asked him not to open the door to Manu. Simone de Beauvoir, stated: “One is not born, but rather becomes, a woman.” (225)

She was expecting Manu, mail had arrived. But Ravi, a child living a few houses away, came before Manu could. He held her hand and began to drag her saying that Sunita was having fits, and she would die if she didn’t go with him at once. She was moved to compassion. She put on her sleepers and ran to Ravi’s house. But she asked her father while going out-to ask Manu to wait, as she would come back soon. She had come to feel in that mood and spirit of compression that she should take pity on Manohar who was patient and deserved treatment as Sunita did.

===

References

Margaret Atwood, *Lady Oracle*. Toronto: McClelland and Stewart, 1976.

Beauvoir De Simone, The Second Sex translated and edited by H.M. Parshily, Placadon classics edition published 1988 by Pan Books Ltd. Cavaye Place London.

J. Brooks. Bousan, The Emphatic Reader: A Study of the Narcissistic Character and the Drama of the Self, Amherst: University of Massachusetts Press, 1989. p. 47.

Deshpande Shashi, *The Dark Holds No Terrors*, Vikas Publishing House Pvt. Ltd. 1980

Ronald D. Laing, The Divided Self. 1959, rpt. London: Penguin Books, 1975. p. 27.

===

==
Language in India www.languageinindia.com ISSN 1930-2940 Vol. 21:1 January 2021
==

A Review on Disability Studies from 2000 To 2020

Roshini. R., Dr. Rajasekaran.V. & Dr. Manimangai Mani

==

Abstract

The purpose of this paper is to review some research articles related to disability that have been published so far. These reviews aim at throwing light on the changes in the perspective of the society, in any, towards disability and disabled people. The selected articles do not restrict themselves to any particular type of disability; rather, it gives an overview of disability discourses that have been discussed off late in academia.

Keywords: disability, construct, prejudices, perspectives

Introduction

Disability studies is a nascent field that focuses on the cultural, sociological, political, and historical perspectives of disability. How disability was perceived three decades earlier is totally different from how it is perceived now. Disability, for a long time, was seen as an inappropriate subject and had a lot of stereotyping and discrimination associated with it. It was habitually viewed under the medical concept that crippled the disabled people mentally and set them securely at the margin of society. The social model that was designed later was much more inclusive and, for the first time, introduced disability as a human-made or societal construct that erected barriers with their mindsets, ideas, or physical environments. It accentuated the failure of society to accommodate and accept people with differences. This model played a crucial role in shifting the community's attitude towards disability and disabled people and helping society evolve. This broader view of disability helped the government to develop policies and assistances to support disabled people and design a holistic community that was interdependent and respected and valued diversity. Until this domain gained momentum, disabled people were always delineated by the views of non-disabled people. The abled perspective of a disabled body can never be the ultimate truth, and more than often would be an unhealthy response to disability. The traditional abled voice always dismissed the disabled voice and never offered a chance to speak for themselves. We now have disabled people vindicating themselves, challenging the conventions that suppressed them and shoved down into the throats of the non- liberalists, the disabled person's prospect of disability, that was for a long time disbanded and unprecedented. With the inception of this phenomenal field of study, we have disability discourses that cherish disabled people and helps acknowledge that even appalling disability cannot hinder a happy and joyous life.

Reviews

Merja Tarvainen's paper, published in 2020, investigates how loneliness is an inseparable part of a disabled person's life. The researcher analyzed the self-narratives of disabled people in Finland, that was collected over a year and interprets the social and emotional conditions intertwined with concepts of loneliness or 'unbelongingness' at each phase in their life. This study reveals that childhood loneliness was seen as a profound experience, and often was viewed as an 'emotional scar' that traumatized many for the remaining of their lives. He discusses the difficulty of 'sharing emotional space' and infers that only an intensively general condition and attitudinal changes can offer a long-sought remedy.

Benjamin N. Parks' paper published in 2019 acts like a sequel or informative article that enriches the understanding of Rosemarie Garland-Thomson's essay 'The Case for Conserving Disability.' He uses Christology or 'the body of Christ' to support Thomson on a potent standpoint of her essay, which is the inherent moral value of disabled people, making the essay complete. To strengthen her essay, he links the theology of Flannery O'Connor to Garland-Thomson and fixes the missing link. The wounded body of Christ is taken as an example to show the resourcefulness of a mutilated body with a universal reference to ground it.

In his research paper on Samuel Beckett's Cuchulain in 2019, Siobhan Purcell investigates the disability myth and compulsory able-bodiedness using biopolitics in the Irish nationalist literature. The researcher demonstrates the discomfort experienced by Beckett in the discriminatory portrayal of disability in the revivalist literature of the Irish Free State, with the help of the satires of the Irish legend Cuchulain, who is seen as a foundational figure of health and heroism. Thus, by rejecting him, he rejects the "disabling apparatus" of the state as well.

"Oh God! Why Did You Let Me Have This Disability?": Religion, Spirituality, and Disability in Three African Countries" is a research paper that emerged in 2019 as the result of the joint ventures of four sociology and disability experts from Uganda and London. This paper locates the role of spirituality and religion in the lives of disabled people in the selected African countries; they use The Bible and Quran to relate to the interviewees' stories. The majority of the candidates relied on religion and spirituality as a support system and dedicated their success stories to the empowerment that they believed was Divine Providence. They infer that religion and spirituality should be thoroughly explored to have an integral conception of disability studies as they are intricately knit with the lives of disabled people.

R.M Powell's paper "Role of family caregivers regarding sexual and reproductive health for women and girls with intellectual disability: A scoping review" (2019) studies that as Individuals troubled with intellectual disability (ID) undergo inequalities associated to sexual and reproductive health (SRH) services, very few facts are known about the role of the family

caregivers who help women and girls with ID. Various methods of research gave in thematic summaries of menstruation and menopause, supporting sexuality and healthy relationships, contraception, and sterilization. Concluding with the truth that this topic requires more extensive research with population-based data to compare women and girls with and without ID is needed, which would explain SRH for women and girls with ID, their family caregivers, and health-care providers.

Angela Ridinger-Dotterman, in 2018, wrote a paper on Kazuo Ishiguro's Never Let Me Go, where she inspects the novel from the perspective of disability studies. She remarks that it revolves around the question "what it means to be a human." She also records that it recreates how disability is eliminated and suppressed using individual traditional social apparatuses in the dystopian society that the novel portrays. However, it is not a disability or a disabled body, that is questioned but the shared experience of precarity. She concludes with the resolution of the novel's central question; The acceptance of precarity does not humanize a person. Instead, the marvelous connection that keeps people together even when so much is stolen from each person makes a world of difference in society.

In 2018, three researchers from Cape Town, South Africa, published a paper introducing the Biographic Narrative Interpretive Method (BNIM) approach to Disability Studies. They urged it would facilitate the subjugated voice of the disabled women, aiding them to move towards the centre of the knowledge structure. The result of this interviewing technique's effectiveness challenges the illusions in the society about the disabled people, especially disabled women. Consequently, the historical misinterpretation of disabled women in the society and the academia is dismantled, enabling to empower their unheard voices in the power-knowledge structure from which they were marginalized ever since.

Dan Goodley, Kirsty Liddiard, and Katherine Runswick-Cole publish a paper exploring the connections between affect studies and critical disability studies in the year 2017. The researchers study how the theories of affect studies correlate with disability studies based on a research project conducted on youngsters with life-limiting or life-threatening impairments. They make trailblazing connections that unravel the patronizing and pathologizing effects of traditional sciences in the disabled community. The lived life or productivity of a disabled person is always seen as an absent discourse because of the alienation they face by the ableist life standards. They conclude that the coalescence of disability studies into affect studies Please indicate what you mean by affect in the beginning of this paragraph can make turbulent changes in human affectation to give rise to a congenial society.

In 2017, Sarah Imhoff published a research paper on Disability and Religion, with a particular focus on Judaism. The researcher declines the former sense of disability as punishment or ennoblement and suggests that religion should be considered for a more exceptional

comprehension of the coping mechanisms of a majority of the disabled population, who view themselves under the lens of the medical model of disability. She thus reprobates the complete denouncement of the medical model. She directs an amalgamation of the medical and the social model that would propose a surpassing cognizance of the disabled community and resolves that the assimilation of religion can ameliorate the insights on disability.

The church's massive role in addressing the needs of the disabled people came out as an extensive research paper in 2017 by P. White. It sheds light on the often-misinterpreted view of disability in the Bible and decodes it with evidence. It also advocates the inclusion of the disabled people into society and concludes that as the main agenda of the church. Equity and equality of all the people made in God's image are prioritized and deduces that the church has an essential position in making this distant reality attainable.

In the paper "Citizenship and Learning-Disabled People: The Mental Health Charity MIND's 1970s Campaign in Historical Context" (2017) Jonathan Toms states that the origin of current policies towards people with learning disabilities was constructed upon the deinstitutionalization processes, civil rights concerns and integrationist philosophies of the 1970s and 1980s. MIND was projecting the rights-based services for learning disabled people during this time in their campaigning, though it is rarely recognized. MIND looked for an extensive community-based service inclusive of general health and welfare services aiming at the rebuilding of citizenship rights for learning-disabled people. Nevertheless, the community service for mentally disabled people and their families suggested by MIND would have the same facilities to general medical services as other citizens involving the extension of work by the medical professionals and concluding with a questionable note on how the lives of people with learning disabilities and their families have been affected by this transformation in the policy.

In 2013, Simo Vehmas and Nick Watson’s research paper on critical disability studies (CDS) created tension in the disability arena. Their paper critiques CDS and the ideas related to it and reviews it, based on the inadequacies in its ethical and political application. They justify that CDS emphasizes on eradicating disparities in the society, which they term is impossible, and thus it fails in its principles of deconstructing the normative attitudes. They conclude that CDS fails to address hegemonic evils and mental freedom, which creates a real difference to form a just society. In her paper titled "Anthropological Theories of Disability," Allison Ruby Reid-Cunningham (2009) intricately explores anthropology and enhances our understanding of human behaviour towards disability. She explains how social, cultural, and medical anthropological studies reveal how disability was perceived in a negative light in the past and how it as seen as 'otherness.' She addresses the concept of disability as a socially constructed one and explains it with examples of treatment of disability in different countries. The paper also elucidates how disability can be

perceived as a culture in itself and argues that it might lessen the stigma and prejudices of an abnormal body.

"Being Disabled: Towards a Critical Social Ontology for Disability Studies" is a research paper by Bill Hughes in 2007 which addresses the ontology of disability. Hughes strongly opposes the indifferent treatment of disabled people based on their pathologies and claims that as the primary reason for the misrepresentation of disabled people. He establishes frailty or impairment as a universal feature that all human beings possess, thus challenging the immune status of the non- disabled normative body.

In the paper "Presage of a paradigm shift? Beyond the social model of disability toward resistance theories of disability" published in 2004, by Susan Gabel and Susan Peters argue about the shift in the perspectives of the disabled community from the social model of disability to a more liberal and inclusive model of disability, using four paradigms used in disability theory.

This need for a holistic model arose after the emergence of feminism and post-modernism in disability studies during the 1990s. An extensive study on the paradigms suggests that disability integrates the other emerging theories and offers a more eclectic theory. This also puts forward the notion of disability theory as a form of resistance theory. It is a resistance against the ableism and oppression of disabled people and explains it with the example of the social model. They conclude that resistance helps in developing eclectic theories and can blur the paradigms, thus helping to approach disability.

In their paper titled "University Students with Disabilities: The Transition to Inclusion" (2003), Jennifer Gillies and Alison Pedlar state the process and results of a qualitative study carried out among disabled students about their transition into university life. It sheds light on how the services and facilities in a university can help disabled students easily cope with their surroundings and terms that as 'university community.' They note that social support plays an essential role in the integration and goal achievement of disabled students, concluding that inclusion is the key to achieving a holistic university life for all students.

Corbett Joan O'Toole from 'The Disabled Women's Alliance' published a paper titled 'Sex, Disability, and Motherhood: Access to Sexuality for Disabled Mother' in 2002. This paper explores the life of disabled mothers, with specific reference to their sexual life, as it is a seldom researched topic. Lack of resources and information is seen as the primary barrier to enjoying healthy motherhood in this paper. The researcher thoroughly examines the issues that disabled mothers face, and she suggests plausible ways to make their life better in all facets. She feels that future research on this topic would enable disabled mothers to achieve better parenting and break the myths that confine them mentally and physically.

Stephanie Tierney's paper on anorexia and disability published in 2001, aims at improving the basic understanding of both the medical condition and the branch of disability studies. Tierney grounds her findings based on interviews that she has taken from anorexic patients ostracized by the society, often associating the medical condition to "madness, hysteria, attention-seeking," etc. She thoroughly scans the idea of anorexia and exposes the schemes of media and culture in oppressing the people affected. Tierney boldly opposes the domineering nature of the "norm" and paves the way to design an inclusive society that does not fabricate people as "abnormal."

In their paper "Towards an Affirmation Model of Disability" (2000), John Swain and Sally French discuss the gradual development of a new disability model, which they term as the 'Affirmation Model.' This paper challenges the Tragedy model of disability and claims that as the reason for the development of negative attitudes towards disabled people because of its dominance in mass media and other platforms. The Affirmative model, on the other hand, builds upon the Social model, with the help of the Disability Arts movement, where disability is reconceptualized, thus confronting the age-old notion of a disabled person's problem lies with himself or the impairment. They argue that this model would ensure a holistic inclusion of the disabled people and their culture as it envisions a better society where differences are recognized and celebrated.

Conclusion

It can be concluded that since 2000 to 2020, there is a sea of change in the perspective of the masses towards disability and disabled people. Many of the significant gaps that were present in disability literature at the beginning of the century have been addressed in the decades that followed. It is evident from the reviews that more often it is the attitude of the society that cripples them and not the disability itself. There has been a great shift in the attitudes of the people, and that has been observed as the seeming result of the social model.

===

References

PLEASE REARRANGE THE LIST OF REFERENCES BASED ON THE FIRST AUTHOR'S LAST NAME.

• Tarvainen, M. (2020). Loneliness in life stories by people with disabilities. Disability & Society, 1-19. doi:10.1080/09687599.2020.1779034 You need to insert https:// before doi

• Parks, B. N. (2019). The Case for Conserving Monsters: Rosemarie Garland-Thomson and the Body of Christ. Journal of Disability & Religion, 24(1), 89–103. https://doi.org/10.1080/23312521.2019.1682103

• Purcell, S. (2019). Beckett and Disability Biopolitics: The Case of Cuchulain. Estudios Irlandeses, 52–64. https://doi.org/10.24162/ei2019-9171

• Mugeere, A. B., Omona, J., State, A. E., & Shakespeare, T. (2019). "Oh God! Why Did You Let Me Have This Disability?": Religion, Spirituality and Disability in Three African countries. Journal of Disability & Religion, 24(1), 64–81. https://doi.org/10.1080/23312521.2019.1698387

• Powell, R. M., Parish, S. L., Mitra, M., & Rosenthal, E. (2019). Role of family caregivers regarding sexual and reproductive health for women and girls with intellectual disability: A scoping review. Journal of Intellectual Disability Research, 64(2), 131–157. https://doi.org/10.1111/jir.12706

• Ridinger-Dotterman, A. (2018). Precarity as Personhood in Kazuo Ishiguro's Never Let Me Go. American, British and Canadian Studies, 31(1), 65–85. https://doi.org/10.2478/abcsj-2018-0017

• Peta, C., Wengraf, T., & Mckenzie, J. (2018). Facilitating the voice of disabled women: the biographic narrative interpretive method (BNIM) in action. Contemporary Social Science, 14(3-4), 515–527. https://doi.org/10.1080/21582041.2018.1450520

• Goodley, D., Liddiard, K. & Runswick-Cole, K. (2017). Feeling disability: theories of affect and critical disability studies. Disability & Society, 33(2), 197–217 https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1402752

• Imhoff, S. (2017). Why Disability Studies Needs to Take Religion Seriously. Religions, 8(9), 186. https://doi.org/10.3390/rel8090186

• White, P. (2017). The Biblical View Of Humanity And The Promotion Of The Rights Of Persons With Disabilities: The Call And Mission Of The Church. Acta Theologica, 37(1). https://doi.org/10.18820/23099089/actat.v37i1.8

• Toms, J. (2017). Citizenship and Learning Disabled People: The Mental Health Charity MIND's 1970s Campaign in Historical Context. Medical History, 61(4), 481–499. https://doi.org/10.1017/mdh.2017.55

• Vehmas, S., & Watson, N. (2013). Moral wrongs, disadvantages, and disability: A critique of critical disability studies. Disability & Society, 29(4), 638-650. doi:10.1080/09687599.2013.831751

• Reid-Cunningham, A. R. (2009). Anthropological Theories of Disability. Journal of Human Behavior in the Social Environment, 19(1), 99–111. https://doi.org/10.1080/10911350802631644

• Hughes, B. (2007). Being disabled: towards a critical social ontology for disability studies. Disability & Society, 22(7), 673–684. https://doi.org/10.1080/09687590701659527

• Gabel, S., & Peters, S. (2004). Presage of a paradigm shift? Beyond the social model of disability toward resistance theories of disability. Disability & Society, 19(6), 585–600. https://doi.org/10.1080/0968759042000252515

• Gillies, J., & Pedlar, A. (2003). University Students with Disabilities: The Transition to Inclusion. Leisure/Loisir, 28(1-2), 137–154. https://doi.org/10.1080/14927713.2003.9649943

• O'toole, C. (2002). Sex, Disability And Motherhood: Access To Sexuality For Disabled Mothers. Disability Studies Quarterly, 22(4). https://doi.org/10.18061/dsq.v22i4.374
• Garland-Thomson, R. (2002). Integrating Disability, Transforming Feminist Theory. NWSA Journal, 14(3), 1–32. https://doi.org/10.2979/nws.2002.14.3.1
• Tierney, S. (2001). A Reluctance to be Defined 'Disabled'. How Can the Social Model of Disability Enhance Understanding of Anorexia? Disability & Society, 16(5), 749–764. https://doi.org/10.1080/09687590120070105
• Swain, J., & French, S. (2000). Towards an Affirmation Model of Disability. Disability & Society, 15(4), 569–582. https://doi.org/10.1080/09687590050058189
===

Roshini. R.
Research Scholar, Vellore Institute of Technology, Chennai Campus
Chennai – 600127, Tamilnadu, India
roshini.r17@gmail.com

Dr. Rajasekaran, V.
Assistant Professor
Vellore Institute of Technology, Chennai Campus
Chennai – 600127
Tamilnadu, India
rajasekaran.v@vit.ac.in

Dr. Manimangai Mani
Associate Professor
Department of English
Faculty of Modern Languages and Communication
Universiti Putra Malaysia
43400 UPM Serdang
Selangor, Malaysia

==
Language in India www.languageinindia.com ISSN 1930-2940 Vol. 21:1 January 2021
==

Problems of Teaching Overcrowded EFL Classes in Saudi Arabia

Tanzin Ara Ashraf, M.A. in English Literature
tanzen@kku.edu.sa
Department of Languages and Translation
King Khalid University, Abha, Saudi Arabia
==

Abstract

This paper is based on action research carried out in King Khalid University, Saudi Arabia. The purpose of this study is to identify the major problems of EFL teaching in overcrowded classrooms of Saudi Arabia. Some major problems include: failure to maintain discipline in classroom, demotivation of both teacher and learner, failure to evaluate strengths and weakness of each individual, teachers' struggle to deal with physical and mental stress, failure to achieve course learning outcomes, failure to create sound teacher student relationship and establish effective teaching environment. A total of 35 EFL teachers from King Khalid University, teachers teaching in different schools and colleges of Asir (southern) region have participated in this study. Survey questionnaires, discussions and semi-structured interviews are the main research tools for collecting data. The study proposes some remedial measures which include enrolling limited number of students in an EFL course, establishing well equipped EFL classrooms with required facilities, teaching large classes electronically, training the teachers to teach large classes effectively.

Keywords: overcrowded, classrooms, Saudi EFL learners and teachers, problems of EFL teaching.

Introduction

Saudi Arabia in recent days has proved itself to be an extraordinary leading nation almost in all aspects. Its booming economy along with the rapid advancements in education sector, in fact, is praiseworthy. The country has been paying larger attention in education sector to build a nation with knowledge based economy and its achievements cannot be denied. It acknowledges the necessity of English in modernization and in communicating with the rest of the world. (Alrashidi & Phan, 2015). Such realization has led the country to introduce English from primary level (Zuhur, 2010). Even though, the Saudi learners learn English for nine long years, they lack in all the necessary skills required for successful communication, in both oral and written form. Despite taking several measures by the Ministry of Education to improve the process of teaching and learning English in Saudi Arabia, little progress have been ensured (Fareh, 2010; Khan, 2011). Several studies have been conducted to find out the major issues related to the poor achievement of EFL teaching

in Saudi Arabia. Teachers and researchers have always highlighted the problems of overcrowded EFL classrooms as one of the major hindrances to the success of EFL teaching and learning. Sadly, the issues still exist, still largely unaddressed and no major steps have been taken till today. The government is always keen to take necessary measures to ensure the success of EFL teaching. Therefore, it is high time that the government takes the matter seriously and acts accordingly.

What is an overcrowded classroom?

There is no concrete or exact definition of an overcrowded classroom. It can vary from country to country. In one country more than 20 students can be considered a large class while in another country the number may cross more than 60. Akech (2016) in his study includes, "A classroom is said to be overcrowded in which the number of students exceeds the optimum level such that it causes hindrance in the teaching-learning process." Ur (1996) argues that "the exact number does not really matter: what matters is how you, the teacher, see the class size in your own specific situation". "A large class can be any number of students if the teacher feels there are too many students for them all to make progress" (Baker & Westrup, 2000). However, over 40 to 50 students can be generally considered to be large for an EFL classroom where the teacher has to communicate with the students in the target language instead of their mother tongue.

Literature Review

It is undeniable that one of the major barriers of EFL success in Saudi Arabia is densely populated classrooms. Trained, experienced and enthusiastic instructors battle to implement their plans due to overpopulation. Identifying the deficiency of individual learner becomes obscure and thus the process of evaluation hinders. Teacher fails to offer equal attention to all the learners which demotivates both teacher and learners. The following review of literature confirms the fact that an overcrowded classroom is a serious issue and requires foremost attention.

What are the Major Problems of Large EFL Classes?

Classroom management

Teachers prioritize ensuring discipline in classroom rather than facilitating the learners' actual need (Pedder, 2006; Zhang, 2002). An instructor's preparation and plan struggle to get implemented due to the hindrance of controlling a large number of pupils. An overcrowded classroom demotivates an instructor both mentally and physically (Hayes 1997). In order to get the learners settled in the class, the instructor naturally speaks louder which affects the learners' negatively-creating a distance between the learners and the teacher. The teacher realizes the consequence and therefore suffers from stress. A large amount of class time is spent in disciplining instead of educating the learners.

Teacher-centered classroom

The EFL learners of Saudi Arabia are accustomed to traditional teacher centered classrooms. From school level, they become habituated listening to the teacher's lecture in the class (Rahman & Alhaisoni, 2013). Interacting with the teacher is rare among the students. In fact, teachers need to orient the learners with communicative approach of learning and teaching. Moreover, the learners fail to communicate with the teacher due to the failure of understanding teacher's instructions given in English. Limited vocabulary prevents them from communicating with the instructor (Fareh, 2010). Even if the instructor manages to discipline the classroom, he or she finds it difficult to engage the learners involve in active conversation. Therefore, a large and disciplined classroom becomes a classroom where the teacher only talks.

Difficulty to establish one to one communication using target language

It is almost impossible for a teacher to maintain a one to one communication with a class of 80 to 100 students using the target language. The teacher struggles even to remember the names of each individual. In a foreign language class, it is extremely important to invite learners to communicate in the target language. (Liu & Zhao, 2010). While dealing with a large group of learners, teacher fails to initiate interaction with individuals and thus the opportunity of the learners to communicate keeps dimming. Moreover, "students feel isolated and are often anonymous to both the instructor and to one another" (Svinicki & Mc Keachie, 2010). A jam-packed classroom gradually decreases the instructors' motivation to initiate his or her learners communicate in target language. The teacher's strenuous efforts to upgrade the quality of teaching and learning meet several challenges due to the failure of establishing proper communication with the learners. The learners lack the necessary skills even to understand basic instructions of the teachers (Ashraf, 2018). Ashraf further includes, instead of helping the learners to communicate in target language, the non-Arab instructors tend to equip themselves with necessary Arabic vocabularies in order to control and manage the crowded classroom.

Evaluation

A large EFL class has a detrimental impact on the process of evaluation. Teacher fails to identify and assess the ability, potentiality, and requirement of individual learners. The study by British Council (2015) supports that fact that, it is challenging for the instructor to give equal attention to all the learners in an oversized classroom. Therefore, the enthusiastic and keen learners having sound communication skills in the target language tend to participate in class discussions. The learners with lack of needed vocabulary prefer to remain silent and thus gradually loose interest in the subject. Bahanshal (2013) in his study includes, "Students in large classes seem to be demotivated as they show no interest in either the lesson explained, or activities presented by the teacher and that is due to the limited or lack of teachers' support." p. 55. (Al-Obaydi & Al-Bahadli, 2017) finds a negative correlation between "class size and students' academic performance".

Does the Saudi Educational System Recognize the Problem?

Alrabai (2016) highlights overcrowded EFL classrooms as one of the leading factors of the low competence of English language among Saudi learners. Alrabai finds fault with Saudi educational system which has failed to recognize the fact that overcrowded classrooms largely affects the success of EFL teaching in a negative manner. The study of Al-Tamimi (2019) examines the policies and issues related to EFL teaching in Saudi Arabia and suggest that fewer students should be enrolled in language courses to ensure effective teaching and learning.

Purpose of the Study

1. To diagnose the problems of overcrowded EFL classrooms in Saudi Arabia.
2. To suggest possible solutions of the existing problems.

Methodology

Participants

29 EFL teachers teaching in different colleges of King Khalid University, 6 EFL teachers teaching in the schools of Sarat Abidah, Khamis and Abha participated in this study. All of them have been teaching English for more than 8-10 years in Saudi Arabia.

Data Collection System

The tools for collecting data of this study include questionnaires, semi-structured interviews, discussions as well as face to face and online classroom observations and the researchers own experience. EFL teachers took part in questionnaires" answering both open and close ended questions. They were interviewed by the researcher also. The objectives of the survey required for the action research were explained in the appendices. The questionnaires were thoughtfully designed for identifying the attitudes, concerns, challenges and suggestions of the participants.

Data Analysis

Several steps were taken to analyse the data collected. Collected data of the questionnaires were sorted out; percentages of the answers of each questionnaire were tabulated. The questionnaires contained both close and open ended questions. Interviews with the participants also worked as tools for the research.

Findings

Questionnaire for EFL teachers:

The questionnaire for the EFL teachers was designed to identify and understand the remaining problems of EFL teaching in large classes from different perspectives. It contained 30 items along with a suggestion box. The questionnaires were distributed among 48 teachers. 35 questionnaires were returned.

Table 1: Questionnaire for EFL teachers:

Items	Strongly Agree/Yes, I think so	Agree/I think so with reservation	Disagree/ No
1. It is difficult to maintain discipline in the classroom	N=24, (68%)	N=11 (31%)	N=0 (0%)
2. Students of only front rows get the proper attention of the teachers	N=22 (62.8%)	N=9 (25.7%)	N=4 (11.4%)
3. Difficult to communicate in the target language	N=27 (77.14%)	N=4 (11.4%)	N=3 (8.5%)
4. In order to discipline and communicate with the class, teachers frequently switch to Arabic (L1 language) to give instructions	N=27 (77.14%)	N=6 (17.14%)	N=1 (2.8%)
5. Students sitting at the back are mostly deprived of effective learning	N=31 (88.5%)	N=4 (11.4%)	N=0 (0%)
6. Teachers do not have the provision to reach to all the students of the class	N=30 (85.7%)	N=3 (8.5%)	N=2 (5.7%)
7. Introvert students are mostly neglected	N=21 (60%)	N=5 (14.2%)	N=9 (25.7%)
8. Only enthusiastic students can get the attention of the teachers	N=26 (74.2%)	N=5 (14.2%)	N=4 (11.4%)
9. Teachers suffer both physically and mentally	N=33 (94.2%)	N=2 (5.7%)	N=0 (0%)
10. Most of the class time is consumed in disciplining the class	N=21 (60%)	N=11 (31.4%)	N=3 (8.5%)
11. Teaching reading skills is badly hampered as teachers' movement is restricted only to the front of the class due to overcrowded sitting arrangement	N=28 (80%)	N=5 (14.2%)	N=2 (5.7%)
12. Teachers become reluctant to give writing worksheets in the class as they have to check a pile of work	N=22 (62.8%)	N=10 (28.5%)	N=3 (8.5%)
13. Most of the language labs have limited seats and teachers need to divide the class into several groups which requires more than the scheduled class hour	N=33 (94.2%)	N=2 (5.7%)	N=0 (0%)
14. It becomes almost impossible for the teacher to encourage and make all the students practice and actively participate	N=31 (88.5%)	N=1 (2.8%)	N=3 (8.5%)

in oral communication to acquire speaking skill			
15. Teachers fail to identify the lacking features of each individual	N=23 (65.7%)	N=8 (22.8%)	N=4 (11.4%)
16. Students who are late can sneak anytime into the class	N=29 (82.85%)	N=1 (2.8%)	N=5 (14.2%)
17. Students sitting at the back mostly do not participate in the class	N=28 (80%)	N=5 (14.2%)	N=2 (5.7%)
18. Evaluating the student's potential becomes difficult for the teachers	26 (74.2%)	2 (5.7%)	7 (20%)
19. It is difficult to implement task based language teaching which requires individual attention of the teacher for each learner	29 (82.85%)	3 (8.5%)	3 (8.5%)
20. Classroom becomes teacher centered	22 (62.85%)	4 (11.4%)	9 (25.7%)
21. It is difficult to develop a teacher student relationship	21 (60%)	7 (20%)	7 (20%)
22. Demotivating for both teachers and students	25 (71.4%)	7 (20%)	3 (8.5%)
23. A large portion of the class time is consumed in taking attendance	32 (91.4%)	2 (5.7%)	1 (2.8%)
24. Difficult to identify the cheaters during class tests	19 (54.2%)	13 (37.14%)	3 (8.5%)
25. At times teachers fail to maintain a friendly relationship with the learners	27 (77.14%)	3 (8.5%)	5 (14.2%)
26. Administrative tendency to enrol large number of students in EFL classes often frustrates the teachers	24 (68%)	10 (28.5%)	1 (2.8%)
27. Large classes should be taught electronically	12 (34.28%)	5 (14.2%)	18 (51.4%)
28. More than 35 students should never be enrolled in an EFL course	21 (60%)	8 (22.8%)	6 (17.14%)
29. Rules set by course teachers must be strictly followed by students and respected by managements	26 (74.28%)	7 (20%)	0 (0%)
30. EFL classrooms should be well equipped with necessary facilities	24 (68%)	4 (11.4%)	7 (20%)

Item 1: It is difficult to maintain discipline in the classroom.

Item 1 shows that 68% of the participants strongly agree with the fact that it is difficult to maintain discipline in the classroom. 31% agrees with reservation while 0% disagrees. The percentages clearly show that maintaining discipline is one of the major problems of an overcrowded classroom.

Item 2: Students of only front rows get the proper attention of the teachers.

In item 2, 62.8% of the participants responded "Strongly agrees" 25.7% responded "Agrees with reservation" while 0% responded "Disagrees". A larger portion agrees that the learners of front rows get the maximum attention. In fact, in a crowded classroom it gets difficult for the instructor to move around because of the scarcity of space. As a result, the instructor is left with little option and thus chooses to focus on the front row learners.

Item 3: Difficult to communicate in the target language.

Communicating in target language has always remained a major problem of teaching EFL classes in Saudi Arabia. So when the classroom is large and densely populated, the problems of communicating actually escalates and therefore even the non-Arab instructors try to equip themselves with the necessary Arabic vocabularies to give basic classroom instructions to the learners. 77.14% of the participants strongly agree, 25.7% agrees with reservation while 11.4% disagrees.

Item 4: In order to discipline and communicate with the class, teachers frequently switch to Arabic (L1 language) to give instructions.

In item 4, 77.14% of the participants strongly agree, 17.14 % agrees with reservation and 2.8 % disagrees.

Item 5: Students sitting at the back are mostly deprived of effective learning.

In item 5, majority of the participants, 88.5% strongly agree, 8.5 % agrees with reservation and 5.7 % disagrees.

Item 6: Teachers do not have the provision to reach to all the students of the class.

In item 6, 85.7% of the participants responded "Strongly agrees" 8.5% responded "Agrees with reservation" while 5.7 % responded "Disagrees". In a crowded classroom, the regular seating arrangement is ignored most of the time. The enthusiastic learners tend to learners occupy the front rows. The front rows become crowded and the teachers hardly get enough space to walk up to the last rows of the classroom. Resultantly, most of the students are deprived from their right to learn and participate in class discussion.

Item 7: Introvert students are mostly neglected.

In item7, 60% of the participants responded "Strongly agrees" 14.2% responded "Agrees with reservation" while 25.7 % responded "Disagrees". Introvert students require extra effort from the teacher to explore their potentials and express. In a populated classroom

the teacher fails to meet the need of such learners even if they do identify the requirements of the learners.

Item 8: Only enthusiastic students can get the attention of the teachers.

In item 8, 74.2% of the participants selected "Strongly agrees" 14.2% selected "Agrees with reservation" while 11.4 % selected "Disagrees". Mostly in densely populated classrooms the teachers communicate with enthusiastic students in the target language and the learners due to their interest try to interact more and therefore get the maximum attention of the teachers.

Item 9: Teachers suffer both physically and mentally.

In item 9, 94.2% of the participants selected "Strongly agrees" 5.7% selected "Agrees with reservation" while 0 % selected "Disagrees". The percentage reveals the fact that majority of the instructors agree with the fact that a crowded classroom is stressful both physically and mentally. Disciplining the classroom consumes most of their energy. Physically they become exhausted and the pressure of completing the syllabus within the time limit causes them to suffer mentally. The failure of treating all the learners equally is in fact depressing for the teachers.

Item 10: Most of the class time is consumed in disciplining the class.

In item10, 60% of the participants responded "Strongly agrees" 31.4 % responded "Agrees with reservation" while 8.5 % responded "Disagrees".

Item 11: Teaching reading skills is badly hampered as teachers' movement is restricted only to the front of the class due to overcrowded sitting arrangement.

In item11, 80% of the participants responded "Strongly agrees" 14.2 % responded "Agrees with reservation" while 5.7 % responded "Disagrees". Teaching reading skill requires individual attention of the teacher towards the learners. An overpopulated classroom deprives teachers from implementing their plan and thus the learners get deprived from their rights to learn and practice.

Item 12: Teachers become reluctant to give writing worksheets in the class as they have to check a pile of work.

In item 12, 62.8 % of the participants selected "Strongly agrees" 28.5 % selected "Agrees with reservation" while 8.5 % selected "Disagrees". The teachers feel overburdened and frustrated when they have to check more than a hundred of worksheets and therefore prefer to avoid giving writing worksheets.

Item 13: Most of the language labs have limited seats and teachers need to divide the class into several groups which requires more than the scheduled class hour.

In item 13, 94.2 % of the participants responded "Strongly agrees" 5.7 % responded "Agrees with reservation" while 0 % responded "Disagrees". Mostly, language labs consist

of 20 to 25 seats along with the required lab facilities. If a class has more than hundred students, then the language teacher is needed to divide his or her class into 4 to 5 groups. To complete the listening portion in syllabus gets almost impossible for the instructor within the given time span. As a result, teacher needs extra classes and extra effort. Being demotivated with such situation the instructor's focus on just completing the syllabus instead of identifying what the learners have learnt and in which areas they lack in mastering their listening skill.

Item 14: It becomes almost impossible for the teacher to encourage and make all the students practice and actively participate in oral communication to acquire speaking skill.

In item14, 88.5 % of the participants responded "Strongly agrees" 2.8 % responded "Agrees with reservation" while 8.5 % responded "Disagrees". One of the most difficult task for EFL teachers in Saudi Arabia is to make their learners communicate orally in the target language. Due to the presence of a large number of students in a class it becomes almost impossible for a teacher to encourage any individual to communicate in the target language.

Item 15: Teachers fail to identify the lacking of each individual.

In item 15, 65.7 % of the participants selected "Strongly agrees" 22.8 % selected "Agrees with reservation" while 11.4 % selected "Disagrees".

Item 16: Students who are late can sneak anytime into the class.

In item 16, 82.85 % of the participants selected "Strongly agrees" 2.8 % selected "Agrees with reservation" while 14.2 % selected "Disagrees". Late students sneaking into the classroom becomes a regular practice in a densely populated classroom.

Item 17: Students sitting at the back mostly do not participate in the class.

In item 17, 80 % of the participants selected "Strongly agrees" 14.2 % selected "Agrees with reservation" while 5.7 % selected "Disagrees". The learners sitting at the back mostly come to get their attendance. Most of their time is consumed in communicating with friends. So, they don't concentrate to what is taught and therefore they are never willing to participate in regular classroom discussion.

Item 18: Evaluating the student's potential becomes difficult for the teachers.

In item 18, 74.2 % of the participants selected "Strongly agrees" 5.7 % selected "Agrees with reservation" while 20 % selected "Disagrees". Teachers are only able to evaluate the written exams properly. They can hardly recognize each individual, let alone a learner's potential.

Item 19: It is difficult to implement task based language teaching which requires individual attention of the teacher for each learner.

In item 19, 82.85 % of the participants selected "Strongly agrees" 8.5 % selected "Agrees with reservation" while 8.5 % selected "Disagrees". Task based language teaching

have gained popularity in EFL teaching and the benefits of task based language teaching cannot be denied. But unfortunately, an overloaded classroom hinders the process of implementing such tasks.

Item 20: Classroom becomes teacher centered.

In item 20, 62.85 % of the participants selected “Strongly agrees” 11.4 % selected “Agrees with reservation” while 25.7 % selected “Disagrees”.

Item 21: It is difficult to develop a teacher student relationship.

In item 21, 60 % of the participants selected “Strongly agrees” 20 % selected “Agrees with reservation” while 20 % selected “Disagrees”.

Item 22: Demotivating for both teachers and students.

In item 22, 71.4 % of the participants selected “Strongly agrees” 20 % selected “Agrees with reservation” while 8.5 % selected “Disagrees”.

Item 23: A large portion of the class time is consumed in taking attendance.

In item 23, 91.4 % of the participants selected “Strongly agrees” 5.7 % selected “Agrees with reservation” while 2.8 % selected “Disagrees”.

Item 24: Difficult to identify the cheaters during class tests.

In item 24, 54.24 % of the participants selected “Strongly agrees” 37.14 % selected “Agrees with reservation” while 8.5 % selected “Disagrees”.

Item 25: At times teachers fail to maintain a friendly relationship with the learners.

In item 25, 77.14 % of the participants selected “Strongly agrees” 8.5 % selected “Agrees with reservation” while 14.2 % selected “Disagrees”. A teacher who is stressed both mentally and physically cannot possibly become successful to maintain a friendly relationship to his or her learners.

Items 26 to 30 are designed to find out the basic requirements that an EFL teacher wishes for to achieve success in delivering his/her course.

Item 26: Administrative tendency to enrol large number of students in EFL classes often frustrates the teachers.

In item 26, 68 % of the participants selected “Strongly agrees” 28.5 % selected “Agrees with reservation” while 2.8 % selected “Disagrees”. It has been observed that the administration still treats English as a subject which is required to pass only, especially when English is taught to non-departmental students. Therefore, the tendency to enrol larger number students in EFL courses still dominates which at times frustrates the teachers to a great extent.

Item 27: Large classes should be taught electronically.

In item 27, 34.28 % of the participants selected “Strongly agrees” 14.2 % selected “Agrees with reservation” while 51.4 % selected “Disagrees”. Many of the teachers do not agree to teach a large class electronically.

Item 28: More than 35 students should never be enrolled in an EFL course.

In item 28, 60 % of the participants selected “Strongly agrees” 22.8 % selected “Agrees with reservation” while 17.14 % selected “Disagrees”.

Item 29: Rules set by course teachers must be strictly followed by students and respected by managements.

In item 29, 74.28 % of the participants selected “Strongly agrees” 20 % selected “Agrees with reservation” while 0 % selected “Disagrees”.

Item 30: EFL classrooms should be well equipped with necessary facilities.

In item 30, 68 % of the participants selected “Strongly agrees” 11.4 % selected “Agrees with reservation” while 20 % selected “Disagrees”.

Semi-structured Interviews

Almost all of the teachers who were interviewed agreed that overcrowded EFL classrooms are exhausting and demotivating for both teachers and learners.

One of the colleagues from King Khalid University included, “*Even before entering into the class I feel annoying as I know that I won’t be able to complete even half of what is included in my lesson plan since most of my time will be occupied in maintaining discipline and taking the attendance*”.

Another colleague added, *“I can hardly recognize their faces let alone their strengths and weaknesses*”.

One more colleague told, *“Noise making in the class is an everyday phenomenon and I lose my continuity when I get interrupted by such impolite gestures from my learners. The worst part is…. I can’t even identify the one who is responsible”.*

Another colleague from Abha International School added, *“Strict policies should be maintained while enrolling students in EFL courses”.*

Researcher’s Own Experience of Online and Face to Face Classroom

The researcher finds it easier to teach a large EFL class through online as too much of class time is not occupied in maintaining discipline. She can focus on achieving the course learning outcomes. The learners who really want to learn do not feel shy to interact. However, it requires face to face interaction to teach speaking and writing which the online

platform fails to provide. Therefore, she suggests enrolling less number of students in an EFL course.

Discussion

1. A large class is demotivating for both teacher and learner. A little can be achieved without motivation. Among the various issues that impede the EFL teaching success in Saudi Arabia, crowded EFL classroom is a major one and it needs to be dealt with maximum importance.

2. Disciplinary issues peak to the maximum in a congested sitting environment. Maintaining discipline consumes most of the teaching hour and energy of the teacher. Passionate teachers who are always eager to bring out the best in their students often find themselves in a state of despair while ensuring discipline with jam-packed classrooms.

3. Physical and mental stress of instructors reaches to the highest point. Yelling becomes an everyday practice which results in damaging the teacher-student relationship.

4. Classroom becomes teacher centered. Teacher follows traditional method of teaching.

5. Evaluating as well as identifying the strengths and weaknesses of each individual becomes almost impossible in the class. Teacher only depends on written exams and assignments to evaluate the students.

6. Identifying the cheaters during test gets harder for the instructor to find.
7. Writing and speaking skills of the students keep declining due to getting least opportunity to practice.

8. Only enthusiastic students can learn. The rest of the learners just join the class to ensure their attendance.

9. There is hardly enough space for the teacher to move around in the classroom.

10. Course learning outcomes are difficult to achieve due to the obstacles faced by the teacher while teaching.

Recommendations

1. EFL classrooms should be restricted to 30 to 35 students. More than 35 students should not be enrolled in an EFL course. The management and responsible authorities should take the matter seriously and make sure it is strictly implemented.

2. EFL classrooms should be well equipped and well maintained.

3. Rules set by the teachers have to be maintained properly.

4. Large classes can be taught electronically by giving proper and effective training to the teachers.

5. English should not be treated as a subject required to pass only.

Conclusion

The study is not new in the context of EFL teaching in Saudi Arabia, but the issue cannot be ignored. An overcrowded classroom is distinctly demotivating for the teacher, and the demotivated teacher can never achieve success. In order to achieve success in EFL teaching in Saudi Arabia, this very issue has to be dealt with utmost importance and remedial measures have to be taken immediately.

==

Acknowledgement

The author expresses her sincere appreciation to the Deanship of Scientific Research at King Khalid University, Saudi Arabia, for offering support for the current article.

==

References

Akech, P.H. (2016). The impact of overcrowded-classrooms to teachers and students, Munich, GRIN Verlag. https://www.grin.com/document/374513

Al-Obaydi, L.H. & AL-Bahadli, K.H. (2017). The Correlation between EFL College

Alrabai, F. (2016). Factors Underlying Low Achievement of Saudi EFL Learners. *International Journal of English Linguistics, 6*(3), 21-37. doi:10.5539/ijel.v6n3p21

Alrashidi, O., & Phan, H. (2015). Education context and English teaching and learning in the Kingdom of Saudi Arabia: An overview. *English Language Teaching, 8*(5), 33–44

and Theory for College and University Teachers (Thirteenth Edition). Belmont, CA: Cengage Learning Inc.

Ashraf, T.A. (2018). Teaching English as a Foreign Language in Saudi Arabia: Struggles and Strategies. *International Journal of English Language Education,6*(1), 133-154.

Bahansal, D.A. (2013). The Effect of Large Classes on English Teaching and Learning in Saudi Secondary Schools. *English Language Teaching, 6,* (11).

Baker, J. & Westrup. H. (2000). The English language teacher's handbook: How to teach large classes with few resources. London: Continuum.

British Council (2015), Teaching Large Classes. Viewed Oct. 2015. Retrieved from https://www.teachingenglish.org.uk/article/teaching-large-classes

Cite as: Al-Tamimi, R. (2019) Policies and Issues in Teaching English to Arab EFL Learners: A Saudi Arabian Perspective. *Arab World English Journal, 10,*(2), 68-76. DOI:https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol10no2.6

Fareh, S. (2010). Challenges of Teaching English in the Arab World: Why Can‟t EFL Programs deliver as expected? *Procedia Social & Behavioral Sciences, 2,* 3600-3604. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.559
Fareh, S. (2010). Challenges of teaching English in the Arab world: Why can't EFL programs deliver as expected? *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2*(2), 3600-3604. http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro. 2010.03.559
Hayes, D. (1997). Helping Teachers to Cope with Large Classes. *English Language Teaching Journal*, *51*(2), *Oxford University Press*.
Khan, I. (2011). Learning difficulties in English: Diagnosis and pedagogy in Saudi Arabia. *Educational Research (International Research Journal), 2*(7), 1248–1257.
Large Classes and Their Academic Performance. *International Journal of Science and*
Liu, Y. F., & Zhao, Y. Q. (2010). A study of teacher talk in interactions in English classes. *Chinese Journal of Applied Linguistics, 33*(2), 76-86.
Pedder, D. (2006). Are small classes better? Understanding relationships between class size, classroom processes and pupils' learning. *Oxford Review of Education, 32*(2), 213-234.
Rehman, M. and Alhaisoni, E. (2013). Teaching English in Saudi Arabia: Prospects and Challenges, *Academic Research International*, *4*(1), 112-118.
Students'
Svinicki, M.& McKeachie, W. (2010). McKeachie'sTeaching Tips: Strategies, Research
Technology, *3*(1). DOI-https://dx.doi.org/10.20319/Mijst.2017.s31.123139
Ur, P. (1996). A Course in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
Zhang, J. (2002). The survey and analysis of big class English teaching. *Journal of North China Institute of Water Conservancy and Hydroelectric Power (Social Sciences Edition), 18*(4), 92-94.
Zuhur, S. (2011). *Saudi Arabia*. Santa Barbara, CA: ABC-CLIO
==

Appendix
Questionnaire for the EFL Teachers

Name of the Participant: ___________________________________ Date: ____________
Name of the Institution: ____
Position: ____
EFL teaching experience in KSA: ______________________________________Year(s)
Dear Participant,

You are invited to participate in a research study titled **"Problems of Teaching Overcrowded EFL Classes in Saudi Arabia".** In order to identify the EFL teaching problems of overcrowded classrooms in Saudi Arabia, it is important to collect and analyse the authentic data of teacher's, ‟ attitudes, beliefs, expectations and performances." Therefore, you are requested to answer all the questions below carefully.

By completing and submitting this survey, you are indicating your consent to participate in the study. Your participation is appreciated**.**

Tanzin Ara Ashraf
Lecturer of English
King Khalid University
Saudi Arabia

Questionnaire for the EFL Teachers

Items	Strongly Agree/Yes, I think so	Agree/I think so with reservation	Disagree/ No
1. It is difficult to maintain discipline in the classroom			
2. Students of only front rows get the proper attention of the teachers			
3. Difficult to communicate in the target language			
4. In order to discipline and communicate with the class, teachers frequently switch to Arabic (L1 language) to give instructions			
5. Students sitting at the back are mostly deprived of effective learning			
6. Teachers do not have the provision to reach to all the students of the class			
7. Introvert students are mostly neglected			
8. Only enthusiastic students can get the attention of the teachers			
9. Teachers suffer both physically and mentally			
10. Most of the class time is consumed in disciplining the class			
11. Teaching reading skills is badly hampered as teachers' movement is restricted only to the front of the class due to overcrowded sitting arrangement			
12. Teachers become reluctant to give writing worksheets in the class as they have to check a pile of work			
13. Most of the language labs have limited			

seats and teachers need to divide the class into several groups which requires more than the scheduled class hour			
14. It becomes almost impossible for the teacher to encourage and make all the students practice and actively participate in oral communication to acquire speaking skill			
15. Teachers fail to identify the lacking of each individual			
16. Students who are late can sneak anytime into the class			
17. Students sitting at the back mostly do not participate in the class			
18. Evaluating the student's potential becomes difficult for the teachers			
19. It is difficult to implement task based language teaching which requires individual attention of the teacher for each learner			
20. Classroom becomes teacher centered			
21. It is difficult to develop a teacher student relationship			
22. Demotivating for both teachers and students			
23. A large portion of the class time is consumed in taking attendance			
24. Difficult to identify the cheaters during class tests			
25. At times teachers fail to maintain a friendly relationship with the learners			
26. Administrative tendency to enrol large number of students in EFL classes often frustrates the teachers			
27. Large classes should be taught electronically			
28. More than 35 students should never be enrolled in an EFL course			
29. Rules set by course teachers must be strictly followed by students and respected by managements			
30. EFL classrooms should be well			

equipped with necessary facilities			

In order to tackle the challenges of overcrowded EFL classrooms of Saudi Arabia, we should …

Suggestion:

Tanzin Ara Ashraf
M.A. in English Literature
tanzen@kku.edu.sa
Department of Languages and Translation
King Khalid University, Abha, Saudi Arabia

The Eighth Schedule Languages* A Critical Appraisal

Prof. B. Mallikarjun
Former Director
Centre for Classical Kannada
Central University of Karnataka
Kadaganchi, Aland Road, Kalaburagi District - 585311
Karnataka, India
mallikarjun56@gmail.com

==

'In India, language is one of the most significant markers of social inequality. Much of the social dominance is translated into language.'[1]

Yogendra Yadav
Social and Political Scientist

Introduction

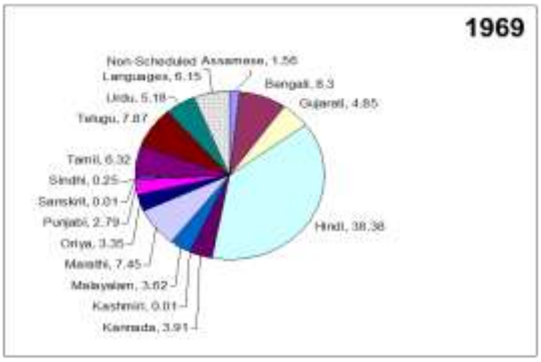
Before independence, India had only two languages-*English* and the *vernacular(s).* All Indian languages were put together under one nomenclature -vernacular. After her independence empowerment of Indian languages took place in two stages. First-when they found a place in the Constitution under one nomenclature or the other, they got a *status*. Second-when the States of the Union were re-organized on linguistic lines. Many of them got a *State*, on the basis of majority of speakers of a language in the respective state. The Constitution of India identified select languages as Scheduled languages and placed them in the Eighth Schedule. The rest of the languages automatically, officially got identified as non-scheduled languages.

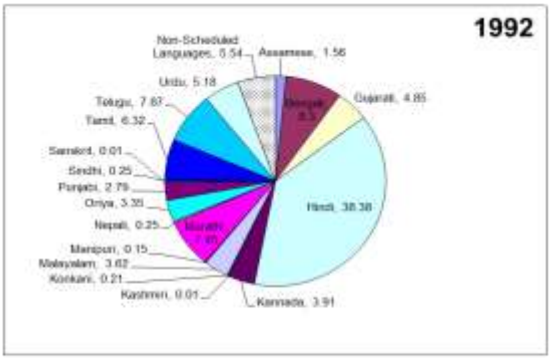
In India, the Eighth Schedule of the Constitution is cited in language related discussions more often than any other language related Articles of the Constitution and discussion on language related decisions. This indicates its importance as well as utility of the schedule.

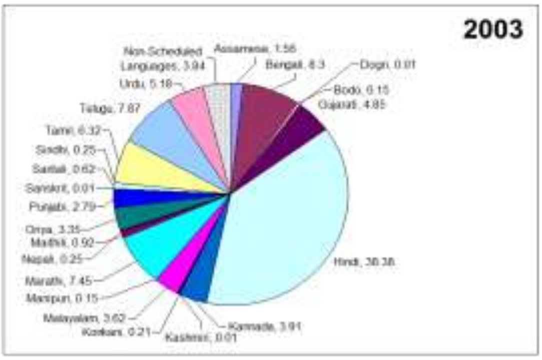
The Constitution of India adopted on November 26,1949 by the Constituent Assembly listed 14 languages Assamese, Bengali, Gujarati, Hindi, Kannada, Kashmiri, Malayalam. Marathi,Oriya, Punjabi, Sanskrit, Tamil,Telugu and Urdu in the Eighth Schedule. The Constitution was amended in 1967, to include Sindhi; in 1992 to include Konkani, Manipuri, and Nepali; and to include Bodo, Dogri, Maithili and Santali in 2003.Thus there are 22 languages in the Eighth Schedule. Since 2003, no additional language is included, though there are demands for inclusion from different languages.

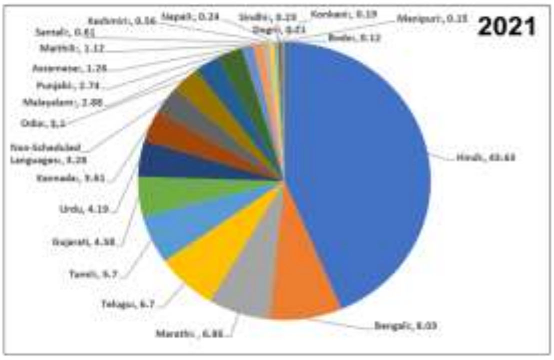
Languages of the Eighth Schedule through the Decades

The four charts below illustrate the composition of the Scheduled and Non-Scheduled Languages in India through decades since creation of this dichotomy.









The chart 2021 is an illustration from the language data from the 2011 Census of India language tables.

The languages listed in this Schedule have in due course have acquired different connotations. They are identified as *national languages* by the Congress party. Jawaharlal Nehru had said that 'the makers of our Constitution were wise in laying down that all the 13 or 14 languages' were to be *national languages*. There is no question of anyone language being more a national language than the others... Bengali or Tamil or any other regional language is as much a national language as Hindi' (Kumaramangalam:1965). While addressing Parliament in 1963, he had described the languages of the Eighth Schedule as *national languages*.[2] The Congress Working Committee meeting of April 5, 1954, had recommended that progressively the examinations for the all-India services should be held in Hindi, English and the principal regional languages, and candidates may be given option to use any of the languages for the purpose of examinations' (Kumaramangalam:1965). And the Congress Working Committee meeting of June 2, 1965, had said that "The Union Public Service Commission (UPSC) examinations will be conducted in English, Hindi and other national languages mentioned in the Eighth Schedule of the Constitution" (Prasad:1986).

The report of the Deputy Commissioner of Minorities, popularly known as Minorities Commission Report and The Official Language Resolution (3) of 1968 consider languages listed in the Schedule as *major languages* of the country. The Programme of Action 1992 on National Policy on Education, 1986, considers them as *Modem Indian Languages* and depending on the official contexts they are identified as *Scheduled languages*. The National Education Policy 2020 too considers them as *modern languages including Sanskrit*. All these terms are not arbitrary. They are loaded words with official connotations. They have gained specific meanings and applications and implications in the linguistically reorganized multilingual nation.

Dimensions of the Schedule

Though the Constitution presents a unidirectional picture of the language Schedule, an analysis of its use provides a multidirectional implication. Some of them are:

1. The reported intention of the (first) author of the list;
2. The functions that the members of the Constituent Assembly desired for these languages;
3. (a) The Constitutionally assigned role and function of the Schedule, and (b) its extension by the Official Language Resolution 1968.
4. Aspirations of the speakers of various languages seeking membership in the Schedule;
5. Some of the purposes for which the Schedule is utilized since the adoption of the Constitution; and
6. Consequences of the same in terms of advantage and disadvantage.

Reported Intention

At the time when the Constitution was framed, the language situation was fluid in the country. There were rivalries between languages. In order to provide a list of languages in the Constitution which are to be developed for administrative work as well as for science and technology, M. Satyanarayana, a member of the Drafting Committee on the Language Resolution, with the permission of Jawaharlal Nehru, prepared a list of 12 languages - Hindi, Gujarati, Marathi, Kannada, Malayalam, Tamil, Telugu, Oriya, Bengali, Assamese, Punjabi and Kashmiri. Nehru added Urdu as the 13th name to the list (Tayabji:1977). Thus, *the original aim was creation of a list of languages to be developed for administration, expression of science and technology in independent India.*

Member's Aim and Scope

The draft provisions on language prepared by K.M. Munshi and N. Gopalaswamy Ayyangar for discussion by the Indian National Congress outside the Constituent Assembly (discussed by the party and revised by the Drafting Committee on August, 24, 1949) relating to the Schedule under 30l(B)(1) had made provision for the constitution of a Commission with the Chairman and representative members of different languages of Schedule VII-A for the progressive use of Hindi, restrictions on use of English, etc. The Schedule at this juncture

had (1) Hindi, (2) Urdu, (3) Punjabi, (4) Kashmiri, (5) Bengali, (6) Assamese, (7) Oriya, (8) Telugu, (9) Tamil, (10) Malayalam, (11) Canarese, (12) Marathi, (13) Gujarati, (14) English (Thirumalai: 2004). Also having a separate schedule listing language was found unnecessary by R.S. Shukla because representatives of many languages cannot solve the problem of official language of the Union.

However, the draft of Part XIV -A of the Constitution of language taken up for discussion by the Constituent Assembly on September 12, 1949, had Schedule VII-A with (1) Assamese, (2) Bengali, (3) Canarese, (4) Gujarati, (5) Hindi, (6) Kashmiri, (7) Malayalam, (8) Marathi, (9) Oriya, (10) Punjabi, (11) Tamil, (12) Telugu, (13) Urdu. The aim of this Schedule of languages was to provide representatives for the constitution of the Commission and Committee of Parliament on Official Language according to Article 301-B. At that time the Special Directive Article 301-1 stated that ".It shall be the duty of the Union to promote the spread of Hindi and to develop the language so as to serve as a medium of expression for all the elements of the composite culture of India and to secure its enrichment assimilating, without interfering with its genius, the forms, style and the expressions used in Hindustani and in the other languages of India, and drawing, wherever necessary *or* desirable, for its vocabulary, primarily from Sanskrit and secondarily from other languages" (Constituent Assembly Debate, p. 1323).

In both the drafts the Schedule had no relation to any other Article of the Constitution. It is to be noted that English was a part of the congress party draft, and not a part of the draft of the Constituent Assembly. In the debate of the Constituent Assembly on Scheduled languages, attempts were made to:

(a) rename or correct the name of the language,
(b) enlarge the list,
(c) redefine the Articles either by restricting or by enlarging their scope, and
(d) enlarge the role.

(a) *Rename:* The name of the language 'Canarese' was substituted by the name 'Kannada. through an amendment moved by S.V. Krishnamoorthy Rao (CAD, p. 1486).

(b) *Enlarge the list:* Out of the 176 Adivasi (Tribal) languages; Mundari spoken by 40 lakhs, Gondi spoken by 32 lakhs and Oraon spoken by 11 lakhs were proposed by Jaipal Singh for inclusion in the Schedule because they are important and spoken by a greater number of people than some of the languages already included. He selected only 3 out of 176 Adivasi languages because he did not want to overburden the Schedule. He felt that through the acceptance of these languages there will be encouragement to "the cause of unearthing ancient history" and "that these languages should be encouraged and developed so that they themselves can become enriched and, by their enrich.'1lent, they enrich the Rashtrabhasha of the country" (CAD, p. 1439). Rajasthani and Hindustani were two of the 14 languages

proposed to be included in the list by Naziruddin Ahmad (CAD, p. 1482). But his! amendment was negatived. Syama Prasad Mookerjee requested for I inclusion of Sanskrit (CAD, p. 1391). The amendment seeking the insertion of Sanskrit after Punjabi in the list was adopted (CAD, p. 1486).

(c) *Redefinition:* Through amendment No. 188 S. V. Krishnamoorthy Rao wanted to enlarge the scope of Article 301-1 by adding the following clause:
"The President shall appoint a permanent Commission consisting of experts in each of the languages mentioned in Schedule VII-A for the following purposes:

(i) to watch and assist in the development of Hindi as the common medium of expression for all India;

(ii) to evolve common technical terms not only for Hindi but also for other languages
mentioned in Schedule VII-A for use in science, politics, economics
and technical subjects.

(iii) to evolve a common vocabulary acceptable to all the component parts of India" (CAD, p. 1337).

He did not press for the amendment and he withdrew the same. His suggestion was appreciated but it was not found necessary by Gopalaswamy Ayyangar to add to the draft because of an article in that particular part which directs the State "…to take steps for promoting the development of the Hindi language, to take all steps that may be necessary for enriching it, for enabling it to draw upon Hindustani and other languages in the country for style, forms of expression and so on, and for enriching its vocabulary by borrowing, in the first instance, from Sanskrit and, secondarily, from all other languages in the world" (CAD, p. 1475).

(d) *Enlarge the Role:* It was also proposed by Naziruddin Ahmad that the States be reorganized on the basis of these principal languages (CAD, Amendment 277). This amendment too was negatived.

The present list of languages and the role originally assigned to it, as B.M. Gupte pointed out in the debates, then, itself is the result of balancing various language forces active at the time of the framing of the Constitution. 'The name of the language is accepted as Hindi but the protagonists of Hindustani are confronted with the directive clause. In that clause itself those who are the champions of Sanskrit zed Hindi are appeased because it is laid down that Sanskrit shall be the primary source of vocabulary, but at the same time the advocates of the other school are also placated by providing that the words from other languages shall not be boycotted" (CAD, p. 1406). Here, the aim of the Schedule mainly was the development of Hindi and identification of the sources for its development.

Constitutional Assignment

The Constitution vide Articles 351 and 344 has assigned two specific functions for the Eighth Schedule. Article 344 relates to the constitution of the "Commission and (committee of Parliament on official language", popularly known as Official Language Commission. This Commission will have a "Chairman and such other members representing the different languages specified in the Eighth Schedule " This Commission, in addition to other matters relating to the official language of the Union, will make recommendations on the progressive use of the Hindi language for the official purposes of the Union, language to be used in the Supreme Court and the High Courts and for Acts, Bills etc., and -language for communication between the Union and a State or between one State and another and "restrictions on the use of the English language for all or any of the official purposes of the Union".

The Special Directive in Article 351 wherein another reference to the Eighth Schedule is made relates to the development of Hindi. Here, (a) it is the duty of the Union to promote the spread of Hindi, (b) it should develop to serve as a medium of expression for all the elements of the composite culture of India, (c) it has to enrich by assimilating the forms, style and expressions used in Hindustani and in other languages of the Eighth Schedule without interfering with its genius, (d) and also it should enrich itself by drawing vocabulary primarily from Sanskrit and secondarily from other languages.

Thus, the Constitutional assignment is for the development of official Hindi, Hindi for communication across different languages and spread of Hindi across the States and the Union Territories. May be as indicated by Raghuveera it was important to evolve a language "... which will bridge the gulf between Hindi, Bengali, Gujarati, Marathi, Telugu, Tamil, Assamese, Oriya, Punjabi -all the languages of India. We have to find a language which will serve the needs not only of Hindi and Urdu but also of all the regions of the North and the South" (CAD, p. 1461). Article 344(1) is considered as inoperative, and Article 351 as recommendatory. Also, the Eighth Schedule is considered as anachronistic (Pattanayak:1986).

But attempts are made to enlarge the scope of the Schedule to make it relevant. One such attempt is the Official Language Resolution, 1968, adopted by both Houses of Parliament. It extended the functions of Article 351. Accordingly, it became the "...duty of the Union to promote the spread of the Hindi language and to develop it so that it may serve as a median of expression ". Simultaneously, "... the Eighth Schedule to the Constitution specifies 14 major languages of India besides Hindi, and it is necessary in the interest of the educational and cultural advancement of the country that concerted measures should be taken for the full development of these languages"; and "... a programme shall be prepared and implemented by the Government of India in collaboration with the State Governments for the coordinated development of all these languages, alongside Hindi, so that they grow rapidly in richness and become effective means of communicating modem knowledge". The

responsibility for the compliance of this is mainly with the Department of Education of the Central Government.

Since the Constitutional assignment was looking biased towards Hindi, the development of languages of the Eighth Schedule for educational and cultural advancement also was added as the / responsibility of the Union Government.

Aspirations of Some Languages

The amended Schedule had different intentions every time. In the case of Sindhi, its inclusion provided. a sense of constitutional and cultural identity; equality of members of the community as Indians; avoided discrimination in the absence of such a recognition; and sustenance of Sindhi culture and language (Daswani:1979).

The Manjpuri speakers also wanted inclusion of Manipuri to avoid 'alienate' feeling, discrimination in the grant of assistance to the Scheduled and non-Scheduled languages and to have a proper place in the Indian mainstream.[3] Nepalese, wanted inclusion of Nepali to get integrated with the mainstream of Indian nationallife.[4] Because of the long standing controversy regarding the position of Konkani as a dialect or as an independent language, the speakers, since Konkani had become the official language of Goa, wanted its inclusion in the Eighth Schedule to confirm its independent status as a language.

Similarly, the International Santal Council wanted inclusion of Santali in the Eighth Schedule because it is a widely spoken mother tongue of more than 2 crores of people, and has its own Ol Chiki script, for its preservation and all-round development. It is contended that since it is not included in the Schedule it is not used in the competitive examinations and is deprived of facilities of further growth.[5] Now all these languages are part of the Schedule.

The Reports of the Minorities Commission, on different occasions and while considering the requests of different languages for their inclusion in the Eighth Schedule, have stated that:

(a) Articles 344 and,35l do not confer any special status, privilege or benefit on speakers of these languages,
(b) it is an erroneous impression that the 15 languages mentioned in the Eighth Schedule of the Constitution are the only recognized languages,
(c) no benefit or disability accrues to a language by its inclusion or otherwise in the Eighth Schedule and the endeavors of the Government is to encourage the development of cultural and literary heritage of all languages irrespective of their inclusion in the Eighth Schedule,
(d) in the Provisions of the Constitution relating to the safeguards for linguistic minorities, no mention has been made of the Eighth Schedule,
(e) non-inclusion of a language in the Eighth Schedule does not preclude the

speakers of such a language from the benefits provided for linguistic minorities,

(f) no additional benefits to the concerned language in the matter of safeguards available to linguistic minorities,

(g) inclusion of a language in the Eighth Schedule leads to the unending demand for addition of more and more languages, and

(h) the number of languages in the country is too large for inclusion in the Eighth Schedule, etc.

It is a wrong perception to look at the requests from the point of view of linguistic minorities and their rights only. A clear picture will emerge only when these demands and their relation to the Constitutional provisions are assessed independently. Actually, the language movements for inclusion are for recognition and privileges and to merit special attention for development (Annamalai:1986).

Role Extension

As minority languages, both scheduled and non-scheduled languages are found to be, on par at great disadvantage because they are either totally engulfed in another language environment or broken up by geopolitical discontinuity. For example, Telugu is the language of the majority in Andhra Pradesh (83.13%). But it is a minority language in Tamil Nadu (8.13%). In the second category Santali is the language of a minority population in one or more than one state like Orissa, Bihar and West Bengal (Mahapatra:1991).

This is the conventional view of disadvantage and does not give a clear picture of disadvantage. Preference leads to discrimination. And discrimination to disadvantage. In this context it is intended to examine the question of advantage or disadvantage created by the use or non-use of the Eighth Schedule of languages as a list of select languages for different language and literary purposes. Here, disadvantage is looked at from the point of view of (a) its functionality to the mother tongue speakers, and (b) language and its development.

Schedule VIII, Literature and Creative Expression

The Government and private literary bodies use the Eighth Schedule as a select list of languages for literary awards and other purposes, The National Sahitya Akademi recognizes the languages of the Schedule as literary languages by default. It has set criteria separately to recognize languages from non-scheduled languages. The National Book Trust treats the languages of the Eighth Schedule and English as the major Indian languages for preparing the source-books in English for highlighting about 600 ancient and modern classics in the project 'Masterpieces of Indian literature[6]. Similarly, the Bharatiya Jnanapith also restricts its literary awards to literature in the Eighth Schedule languages. Various State bodies further recognize some more languages as languages having literature worth rewarding. For example, Karnataka Sahitya Akademy, gives awards to literary works in Tulu, Kodagu, Konkani and Lambani in Kannada script in addition to literary works in Kannada.[7]

The Central Institute of Indian Languages in its scheme of assistance provides assistance for improvement of language teaching and materials production to the voluntary organizations and state agencies. This scheme defines the term' Indian Languages' to include all the languages (other than Hindi and Sanskrit) as set out in the Eighth Schedule of the Constitution and other languages.[8]

This Institute has another scheme to award prizes to authors writing books or manuscripts in Indian languages other than Hindi, Sanskrit, English and the mother tongues mentioned in the Eighth Schedule and the tribal and non-tribal languages having literature of merit.[9]

Similarly, the Department of Education, Ministry of Human Resource Development, has programmes for promotion and development of languages[10]. It also provides financial l assistance for the publication and purchase of books in Indian languages and English; it defines Indian languages as "languages as specified in the Eighth Schedule of the Constitution of India, including their recognized dialects and other recognized tribal languages". Under this scheme during the Eighth Plan period assistance is given for the maintenance and support to reputed organizations, short-term studies, periodicals and teaching of languages, and also for publication and purchase of encyclopedias, bibliographies, dictionaries, descriptive catalogues of rare manuscripts, original writings on linguistic, literary, Indological, social and cultural themes, transliteration and publication of classics from one Indian language to another Indian language, and reprint of rare books,"

It can be said that most of this will go in favor of English and some languages of the Eighth Schedule; rarely will it percolate to other languages. Inclusion of 'Other Languages' in such of these cases is only a token show of 'non-discrimination' among Indian languages. The National Literacy Mission conducts literacy campaigns in regional languages. 'If a district has a majority spoken language, the campaign will be through that language' (Halemane:1992). The literacy campaign in South Canara of Karnataka was partly conducted in Tulu written in Kannada script. Whereas the National Photo Competition 1993[11] on Adult education, on the theme of 'Literacy and Development' to promote awareness of literacy through the medium of photography among the people of the country, invites photographs on the suggested theme by restricting itself to a short slogan in anyone of the Indian languages, viz., Assamese, Bengali, Gujarati, Hindi, Kannada, Kashmiri, Malayalam, Marathi, Oriya, Punjabi, Sindhi, Tamil, Telugu, Urdu, and English, the National Essay Competition on literacy/adult education [12] for students of secondary/senior secondary levels on "Mass literacy campaign and my participating role" or "My school's role to remove illiteracy"; students of graduate/postgraduate levels on "Literacy -A Weapon Against Communalism" or "Literacy - Equality for Woman"; teachers of primary /middle and secondary levels on "Role of the Teacher in the "Creation of a Learning Society" or "Developing Learning Materials for Literacy and Continuing Education" is further restricted to English and Hindi only. Thus, students and teachers who are partners in Total Literacy Campaigns of nearly 180 district

literacy campaigns in Andhra Pradesh, Maharashtra, Orissa, Karnataka, Tamil Nadu, West Bengal, etc., through the regional languages and other languages like Tulu, are outside the purview of this competition.

The discrimination of scheduled and non-scheduled languages encompasses the field of films too. The Government of India has the National Film Festival Regulations aiming at "encouraging the production of films of aesthetic excellence and social relevance contributing to the understanding and appreciation of the cultures of different regions of the country and promoting integration and unity of the nation.[13] This has two competitive sections -feature films and non-feature films, produced in India and certified by the Board between January 1 and December 31, of the previous year. Apart from the general awards in 28 categories given irrespective of the language for feature films, each of the languages specified in the Eighth Schedule gets awards for the best director and the best producer. Every year most of these languages get the awards. The award for producer and director in the category of best feature film in each of the languages other than those specified in the Eighth Schedule goes to one language only.

Schedule VIII and Education

The Eighth Schedule has played the important role of an arbitrator in deciding the medium of instruction in secondary schools because "The mother tongue formula could not be fully applied for use as the medium of instruction at the secondary stage of education. This stage gives a more advanced education to enable students to follow a vocation after school leaving stage and also prepares them for higher education in universities. The languages used should be modern Indian languages mentioned in the Eighth Schedule of the Constitution as well as English."

Since Konkani is only a spoken language without script and is not in the Eighth Schedule, the Kerala Government had not recognized it as a minority language in 1970 (13 RCLM 1971). But on the representation of the Konkani Bhasha Prachar Sabha and the recommendation by the Commissioner for Linguistic Minorities the Kerala Government, vide GO MS 130/G 1/Edn. of July 4, 1974 declared the Konkani community in Kerala as a linguistic minority in the State entitled to the protection guaranteed under Article [14].

The Government of Madhya Pradesh too has extended facility of instruction. in their mother tongue to the children of speakers of languages mentioned in the Eighth Schedule (16 RCLM 1974), thus denying facility of. instruction in their mother tongue to speakers of minority languages including tribal languages like Madia, Bhili, Korku, Gondi, and Halbi. In Uttar Pradesh too, the rules framed by the Board of High School and Intermediate Education had not provided facilities for instruction in minority languages except English in a few cases. In 1968 the Minorities Commission advised providing of instruction through the media of modern Indian languages mentioned in the Eighth Schedule (9 RLMC 1980. In 1981 too, the Commissioner for Linguistic Minorities recommended that "facilities for instruction at the

secondary stage of education through the mother tongue/minority languages mentioned in the Eighth Schedule of the Constitution should be provided if not made available at all or in full" (21 RCLM 1981).

Thus, one need not be surprised when the Fifth All India Educational Survey identifies that "only the major 16 languages recognized by the Constitution are used as media of instruction in a large number of States and Union Territories and most of the remaining languages display a localized pattern confined to one or the other State or Union Territory". Thus, other Indian languages used in primary or upper primary stage like Maithi1i, Kokborok, Dogri, Ao, Angami, Serna do not continue as medium at the secondary stage. Also, Santa1i, Khezha, Tripuri, Bodo, Garo, Mizo that were used as media of instruction at the school stage during the Third All India Educational Survey also dropped out as media of instruction, leading to the conclusion that "as we go up on the educational ladder, the number of languages used as media of instruction goes on declining". [I5]

A language gets not only a different status after its inclusion in the Eighth Schedule, but also certain specific privileges. It becomes a modem Indian language. If spoken in a specific geographic region, it is called a regional language also. These get opportunities which other languages are deprived of. Automatically they become eligible along with English to get the benefit of assistance to authors, publishers producing books to serve as textbooks, discipline-oriented supplementary reading material and reference books of an 'acceptable standard' at reasonable prices for the students and teachers of Indian universities and technical institutions in the scheme of National Book Trust.[16] Only Indian publishers from each of these languages including English are honored by the Federation of Indian Pub1ishers.[I7]

The language and literacy development programmes undertaken in the nation become easily accessible to languages of the Schedule and not to others. Thus, the market value of a language increases after its inclusion in the Schedule.

The all-India level competitive examinations are conducted for entrance into higher and technical education and employment by different organizations. The Eighth Schedule languages are used by them in selected spheres. The Joint Entrance Examination is conducted for the Indian Institutes of Technology (at Bombay, Delhi, Kanpur, Kharagpur and Madras) and the Institute of Technology, Banaras Hindu University, Varanasi, for B.Tech., B.Arch., B. Pharma, Integrated M.Sc. and M. Tech. courses for Indian nationals. The candidates answer 4 papers. The first paper is a screening paper having objective-type questions in chemistry, physics and mathematics. The candidates are permitted to answer in English or in the Indian languages - Assamese, Bengali, Gujarati, Hindi, Kannada, Ma1aya1am, Marathi, Oriya, Punjabi, Sindhi, Tamil, Te1ugu and Urdu,[18] only if they have appeared for 10+2 or equivalent examinations by answering. in these languages. However, though they can answer in any of these languages it is to be noted that the question papers are set only in English and

Hindi. But the competitive examinations conducted by the Indian Institutes of Management (at Ahmedabad, Bangalore, Ca1cutta and B. Lucknow) for the postgraduate programme and fellow-programmes in Management consists of questions in areas such as quantitative and verbal skills, reasoning, comprehension of ideas and. English language to predict the ability to undertake the courses in management. The expected proficiency in English and mathematics is of 12th standard level.[19] Here all other languages including those of the Eighth Schedule are excluded.

Similarly, the all-India Pre-Medical and Pre-Dental examination of the Central Board of Secondary Education and the examination of the Armed Forces Medical College, Pune, set question papers for subjects like physics, chemistry and mathematics in Hindi and English, thus depriving all other Indian language medium students of fair competition.

Even in 21st century in 2020, this list of languages is used as a select list of languages for various purposes in the country. The National Education Policy 2020 states that 'There will be a major effort from both the Central and State governments to invest in large numbers of language teachers in all regional languages around the country, and, in particular, for all languages mentioned in the Eighth Schedule of the Constitution of India (Page 13).'

Eighth Schedule and Administration

In the use of languages in administration too, the Eighth Schedule has played the role of controller of recognition of languages. There are many districts where a majority of the population of the district uses a language other than the official language of the State, since "the language of the minority group should be recognized as an official language in that district in addition to the State official language. Recognition for this purpose may, however, be given ordinarily only to major languages of India specified in the Eighth Schedule of the Constitution[20]." Though this goes contrary to the Constitutional provisions this almost bars any other language from being recognized as an official language.

Eighth Schedule and Employment

In the case of Civil Services examinations conducted by the Union Public Service Commission, the preliminary examination has two compulsory papers of objective type. Here medium of examination is Hindi and English only. In the main examination, the qualifying papers are one of the Indian languages selected by the aspirant from the languages of the Eighth Schedule and English. The papers counted for merit could be answered by the candidate in one of the languages of the Eighth Schedule or English. However, the questions will be in Hindi and English only, except in case of literature and language papers.

In spite of the existence of this provision to write the UPSC Civil Services main examination in any language of the Eighth Schedule, the majority of the candidates are choosing English, which is not a Scheduled language. An analysis reported by *The Hindu* (24/06/2016) indicates that students opting for English medium has increased from 54.50% in

2009 to 84. 68% in 2014. Among the Scheduled languages, during the same period Hindi medium was preferred by 74% in 2009 and it has declined to 66% in 2014. Amongst other Scheduled languages only Marathi, Tamil and Telugu are opted by more than 5% each by the aspirants.[21]

The examinations conducted by the Union Public Service Commission for the National Defense Academy, Indian Military Academy, Naval Academy, Officers Training Academy, Air Force Station test proficiency of the candidates in English. And the question papers in other subjects are set in English only.

The University Grants Commission conducts test for Junior Research Fellowships and eligibility for lecturer ship also applicable to physical education, library personnel and for fellowships of the Indian Institutes of Technology. The test has three papers. The objective-type paper intended to assess the teaching/research aptitude of a candidate designed to test reasoning ability, comprehension, and divergent thinking, and also the objective-type paper II on the subject chosen by the candidate is in English and Hindi only. The subject-specific question paper III of descriptive type has to be answered either in English or in Hindi. Even if the candidate at postgraduate level has studied through the medium of any other language of the Eighth Schedule, he cannot answer in that language. Here also even the other Scheduled languages are discriminated against as opposed to English and Hindi. [22]

Observations

The Staff Selection Commission set up in 1976 is the largest recruiting body in the country. It recruits for the posts of Lower Division Clerks. Upper Division Clerks, Stenographers of Grade C and Grade D, Statistical Assistants, Junior and Senior Hindi Translators, Transmission Executives, Inspectors of the Central Excise, Inspectors of Income Tax, Divisional Accountants, Auditors etc., through all-India competition by scanning nearly 20 lakh applications a year. The role of this Commission is to "select the right person for the right job at the right time" (Bajpei 1993). Depending upon the post for which the selection is made, the examination has questions for comprehension and writing ability in Hindi, comprehension and writing ability in English, test of reasoning ability, numerical aptitude, general awareness, test of clerical aptitude, which is a specific component of the recruitment to the clerk’s grade, wherein nearly 8 lakh applicants compete, a compulsory English test to assess the knowledge of English vocabulary, grammar, and comprehension. The tests in general intelligence, numerical aptitude and clerical aptitude are in Hindi and English only.

In the recruitment of Section Officers (Audit), the eligibility level being a Bachelor's degree of a recognized university with 50% marks, the candidates can opt for language test in General Hindi or English. This is in addition to a compulsory paper for all in General English based on error recognition, fill in the blank, cloze passage, comprehension etc. Whereas other subject papers in reasoning ability, general awareness and arithmetic will be set in English and Hindi only.

The Banking Service Recruitment Board holds competitive examinations for Indian citizens for clerical and officer's cadre and for management trainee's posts. Graduation is normally entry level qualification. The scheme of examination has both objective type and descriptive-type questions; the objective type of tests cover reasoning ability, numerical ability, general awareness and Knowledge of English. The descriptive part for assessing the ability of the candidate to comprehend, analyze and express his views is in English or Hindi and has to be answered in one of these two languages.

The Railway Recruitment Board also holds competitive examinations for selection of candidates for various categories of posts. They have to answer the descriptive type questions in English or Hindi. The public sector undertakings such as the Unit Trust of India too conduct selection examinations. The written examination is of the objective type consisting of a test of reasoning, quantitative aptitude, test of English and general awareness. The same is the case with almost all the private sector undertakings.

Since Hindi is the official language of the Union and English is the associate official" language most of these all- India level employment opportunities expect minimum competence in Hindi or/and English at the entry point itself. However, for recruitment to the State services: (i) Knowledge of the State Official Language should not be a pre-requisite for recruitment to State services, that is to say, superior or gazetted services. A test of proficiency in the State Official Language may- be held after selection and before the end of the period of probation. (ii) A candidate should have the option of using English or Hindi as medium of examination for State Services, as an alternative to the official language of the State (RLMC 1984).

It is said that languages listed in this Schedule do not have any relevance for the drawing of State boundaries, for the declaration of an official language within States, or for use as media of communication at' different levels (Pattanayak :1986). But as we have seen in the cases discussed above, the Eighth Schedule languages have many statutory privileges, and are the preferred languages for educational and administrative purposes. They are not ignored or left out in most of the language-related decision-making process.

These instances of the use of the Eighth Schedule or non-use of the same in the area' of literature and other creative expressions, education, administration, and employment -help to identify layers of language and disadvantage. The pattern is as follows:

(a) English and Indian languages;
(b) English, Hindi, and other Scheduled Indian languages;
(c) English, Scheduled languages with State and Stateless languages;
(d) English, Scheduled languages and non-Scheduled languages.

English is serving independent of other languages and also it is serving sometimes as a substitute for the non-Scheduled languages, and sometimes as a substitute for all other Indian languages excluding Hindi. It is seen above that English is at an advantage for its users, but from the point of view of language Hindi is in an advantageous position.

In India, English is taught as a compulsory language from pre- primary in Nagaland; first standard in Sikkim; third standard in Manipur, Tamil Nadu, Tripura; fourth standard in Himachal Pradesh, Meghalaya, fifth standard in Andhra Pradesh, Assam, Karnataka, Kerala, Madhya Pradesh, Maharashtra, sixth standard in Bihar, Haryana, Jammu and Kashmir, Orissa, Punjab, Rajasthan, Uttar Pradesh, West Bengal; and seventh standard in Gujarat. Also "... the new method of teaching English, based on the so-called functional communicative approach has been far from unqualified success and much to the dissatisfaction among parents and guardians..." (Ashok Mitra:1992).

There is no comparable uniformity in the duration of its teaching and learning in the schools. Graduate studies in science and humanities in all the regional languages are possible, even postgraduate studies in humanities and science in Tamil and Hindi are possible. Similarly, post-graduate studies in Humanities are possible in Telugu and Kannada (Dalal:1987).

The national level competitive examinations for employment with 'power', though held on all-India basis to provide equal chances for the eligible candidates, actually do not keep all regional language candidates on par. It was seen in illustrative cases discussed above, though not theoretically but practically, many mother tongue medium persons are outside the purview. English is a compulsory language in most of the all-India level employment opportunities. It is the sole medium of instruction in Technical education and a majority offer it as a medium for higher education. Most of the all-India jobs go to the Hindi and English medium students of the Hindi speaking States and English medium students are at a disadvantage to compete with others who have their education from pre-primary till qualifying examination in English or in Hindi. This inclusion and exclusion create surplus manpower in one region and scarcity of the same in another, leading to migration in visible numbers.

Thus, the excluded population, in order to retain their hold on the local employment market, attempt to exclude all other mother tongue *i* groups and try to define the 'son of the soil' on the linguistic basis as, 'Who is Kannadiga?'. And in Karnataka only Kannadigas should get, employment.

When the employment gates are closed at the national level based on language competence, at the regional level too, the regions try to close their employments for the people of languages of other regions. The disadvantage for one language group at one level creates disadvantage for all other groups at another level. Measures in the school. system to

compensate the disadvantage at a regional level include giving grace marks in the concerned language. And in employment giving time and providing facility to learn the language. The first one gives concession to the people who are the real residents of the State and the second one aims at preventing the entry of people from other language regions.

Eighth Schedule and Language Development

The development of the languages of the Eighth Schedule to become effective means of communicating modern knowledge as desired in the Constitution and the Official Language Resolution needs to be assessed. Though precise assessment is needed, it is not possible without quantified research in each language. But some pointers to the trends are available. Let us look at two Scheduled languages, Tamil, and Kannada. Due to modernization of Tamil, simplification of structures at the level of grammar, creation of technical terms for almost every scientific discipline, "movement to develop scientific Tamil to write science, administrative style of writing and legal style of writing ..." have become possible (Annamalai:1989). And "...one can intellectually discuss the political system in Tamil without sounding pedantic" (Annamalai:1992).

In the case of Tamil, the process of modernization will be accelerated if (a) "a large number of people use it to meet their modern needs socially and cognitively" leaving English and (b) "political manipulation of Tamil as a symbol for affective ends becomes less important and it is used more as an instrument for intellectual ends" (Annamalai:1989). Similarly, in Kannada the educational books have created a language for the possible expression of original ideas though the theories and ideas are not original. Still "Kannada is not the language of our thought. In this sense Kannada has not been able to come to terms with modernization. How do we talk in Kannada about atomic science, Freudian psychology, or Eliot's poetry? To this extent Kannada is not my language" (Kambra:1993). If Kannada people come out of their need to depend on English-medium education, modernization of Kannada too will be accelerated.

Language development is both a natural and a planned process. In both the cases, it involves enrichment of vocabulary, development of new forms of expression and addition of new registers. Availability of teaching and learning materials, and source books on art, culture, science, education in these languages can be taken as one of the parameters of language development.

The Publication Division of the Ministry of Information and Broadcasting, Government of India, is one of the largest publishing and book-selling enterprises in public sector, with the largest output of general interest titles, largest chain of journals. It has published more than 7,000 titles till 1992 and publishes 464 issues of 20 journals a year. It publishes and markets books and periodicals in Hindi, English and the major Indian languages only. Even 'Yojana', an intellectual forum on the problems and achievements of India's development, is published in English, Hindi, Tamil, Telugu as fortnightly and as

monthlies in Assamese, Bengali, Gujarati, Kannada, Malayalam, Marathi, Punjabi and Urdu only.

As part of the development of Indian languages, to make them medium of instruction in graduate, postgraduate and professional education of various universities, the Government of India from 1968-69 has provided assistance to different States for the production of university level literature in regional languages.

The assistance is limited to a ceiling of one crore rupees per State per Plan period. The amount released and spent up to March 31, 1987, is an illustration of assistance for a part of development of some Scheduled languages.

Language	**Amount**	**Original books**	**Translated books**	**Total books**
Hindi	4,62,18,284	1,185	399	1584
Malayalam	1,03,00,250	1,009	1,009	2018
Telugu	1,03,00,000	560	54	614
Marathi	1,01,00,000	313	9	322
Tamil	1,00,00,000	736	174	910
Oriya	0,94,24,845	320	56	376
Gujarati	0,94,21,500	695	89	784
Bengali	0,93,47,000	258	24	282
Punjabi	0,88,67,991	160	17	177
Assamese	0,77,09,490	597	12	609
Kannada	0,77,88,758	592	193	785

The Stateless Scheduled languages do not find a place as regional languages for this assistance for language development. The main language development activities for expanding their functions are planned in Scheduled languages with States only, whereas language development for non-Scheduled languages is normally for their preservation. In the natural process, majority of them may not be developing or expanding the range of their registers. In Karnataka, the majority of Tulu and Kodagu speakers have become bilinguals in Kannada. So, the regional language functions as their language for absorption and expression of modem knowledge. These languages do not find any need to expand their vocabulary and registers for expression and dissemination of contemporary knowledge. Some of the schemes and programmes approved by the Planning Commission and continued during the Eighth Five- Year Plan 1992 - 1997, for the promotion and development of languages are follows:

Language	Scheme/Programme	Allocation (in lakhs)
Hindi	Aid to propagate it in non-Hindi States	900.00
	Appointment and training of Hindi teachers	1,200.00
	International Hindi University	155.00
English	To raise the standard through EL T, etc	380.00
Sindhi	Promotion and development	170.00
Indian languages and English	Purchase of books	135.00
University level book production	Along with the revolving fund already created for that purpose in the universities	41.00

The recently formulated National Education Policy 2020 states that 'For each of the languages mentioned in the Eighth Schedule of the Constitution of India, Academies will be established consisting of some of the greatest scholars and native speakers to determine simple yet accurate vocabulary for the latest concepts, and to release the latest dictionaries on a regular basis (analogous to the successful efforts for many other languages around the world). The Academies would also consult with each other, and in some cases take the best suggestions from the public, in order to construct these dictionaries attempting to adopt common words whenever possible. These dictionaries would be widely disseminated, for use in education, journalism, writing, speechmaking, and beyond, and would be available on the web as well as in book form. These Academies for Eighth Schedule languages will be established by the Central Government in consultation or collaboration with State Governments. Academies for other highly spoken Indian languages may also be similarly established by the Centre and/or States These Academies for Eighth Schedule languages will be established by the Central Government in consultation or collaboration with State Governments. Academies for other highly spoken Indian languages may also be similarly established by the Centre and/or States'. (Page 55-56). Thus, all other languages not in the Eighth Schedule remain outside the ambit of language development activities and in this way the Eighth Schedule of the Constitution is used as a tool to create advantage or disadvantage for the Indian languages.

From the point of view of advantage and disadvantage of Indian languages, four groups emerge in the order of decreasing advantage:

(a) Hindi,
(b) other Scheduled languages with a State,

(c) other Scheduled languages without a State, and
(d) all other non-Scheduled languages.

In the context of majority and minority relations the official recognition of a language in India is at Union level, State level and inclusion in Schedule VIII (Chaklader:1987). But this Schedule is used for the purposes for which it was not intended. The list of languages prepared for the development and spread of Hindi is functioning as a list of Scheduled languages used arbitrarily for formulating and implementing language related decisions. It is also not used uniformly in similar contexts. This is causing disadvantage to other languages and their speakers.

The majority and minority are to be seen in terms of their access to the resources through language. Now efforts are on to remove English from the UPSC examination in such a way that there will not be any legal complications.[23] Of course this has not so far happened, and even if it happens, Hindi or the Scheduled languages may replace it. But for the promotion and development of Indian languages, and not to create another type of disadvantage, the language through which the candidate is educated should become the medium of examination, where both questions and answers are in the concerned language.

Under these circumstances many more languages are intending to have the membership of the Eighth Schedule for recognition, for privileges, for empowerment, to merit special attention for development etc. For example, Bhoti desires inclusion in the schedule because it would be '(a) Respecting the rights of the people of the entire region of Himalaya which is strategically sensitive and linked with security of India. (b)Emotional integration of the people of Himalayan region, particularly Buddhist Community with the mainstream of the country. (c) Protection and promotion of one of the most ancient cultural heritage of India zealously preserved for centuries by the Buddhist community of the Himalayan State of India from Ladakh to Arunachal Pradesh[24]. There are languages like Tulu spoken in South Canara in Karnataka and Deuri in Assam. Tulu seeks financial assistance for language, literature and culture; renaming of the district as Tulu jilla; priority for Tulu in Tulu Nadu; inclusion in the Eighth Schedule;[25] to educate Tulu speaking children in that language at least up to the fifth standard;[26] introduction of Tulu as an optional subject in schools and colleges; setting up of a Tulu Academy.[27] Deuri too seeks recognition of it in Roman script as a medium of instruction at the primary level of education; creation of an autonomous State to 'preserve and protect the political, economic and cultural rights of the Deuri people.[28]

The Anglo-Indian Guild urged "to include English in the Eighth Schedule as it is not only the mother tongue of Anglo-Indians but also the official language of the northeastern States". Also, it requests for "restoration of service safeguards the community enjoyed in the railways, post and telegraphs, the customs, and central excise", loss of which has "resulted in considerable exodus of the community to the UK, Australia, and representation to the

community on national and State bodies such as NIC, Planning Commission, Public Service Commissions and Municipal Corporations.[29]

To Conclude

It is important to note that no language seeks its inclusion in - the Eighth Schedule to enrich Hindi by lending its linguistic resources but intends its own development through inclusion because of direct accessibility of resources and economic opportunities for its speakers will automatically be available due to enhanced status.

I understand from my personal notes that several years ago the Union Government made an attempt to evolve the criteria for examining the demands for the inclusion of languages in the Eighth Schedule. And the criteria suggested were that languages should have (a) Literary traditions and scripts of their own. (b) Spoken by the largest number of people in large contiguous geographical zones as dominant languages of certain regions. (c) Being recognized as official languages in the States. (d)Being an ancient language of culture and heritage and also a resource language in modernizing the major literary languages. (e) Being spoken by a large population, geographically distributed and dispersed, but with own script and literature. Most unfortunately, I am unable to locate the reference to this in my notes. My intention for including this information here is to inform that an attempt is made to evolve criteria for inclusion of languages in the Eighth Schedule, instead of going by socio-political pressures.

In order to avoid advantages to some languages and disadvantages to some other languages, while formulating the language policy, a re-look at the concept of language recognition through Eighth Schedule of the Constitution is necessary. At the Union and State levels, languages have to be recognized for specific purposes rather than for expanding the role and amending the existing list at the Union level.

==

*(a)The first version of this paper 'The Eighth Schedule Languages: A Critical Appraisal' was published in: *Language and the State*: *Perspectives on the Eighth Schedule* Edited by R.S. Gupta, Anvita Abbi and Kailash S.Agarwal New Delhi ; Creative Books. 1995. (P. 61-91). (b)The second version of the same was updated and published in *Perspective in National Policy on Education and Bhoti Language* published by the Trans Himalayan Parliamentary Forum and Himalayan Buddhist. Cultural Association, New Delhi.2008. (P.133-165).(c)The present version is the revised and updated version of the paper. Certain data though old, is retained since it is found to be relevant. (d)The Comments at the end of this paper by two scholars Kapil Kapoor of the Jawaharlal Nehru University and Prof. R. Gargesh of the University of Delhi were published as part of the first and second versions of the paper. Since the basic analysis and argument of the paper continues to be relevant even today, the comments are retained as they were published with the first and second versions.

===

NOTES

1. Yogendra Yadav- Cited from Samarth Bansal, IAS aspirants prefer videshi medium. *The Hindu* June 24. 2016.
2. Cited from Sham1a, C.R.S. *The Hindu*, January 7, 1992, "National languages for India".
3. Representation of the Manipur student's union. *Sunday*, May 8, 1992.
4. All India Nepali Bhasha Samiti, Pamphlet, 1981.
5. Memorandum submitted to the Ministry of Human Resource Development by the International Santal Council on July 28, 1992.
6. Background note of the National Book Trust, India, on its project of, "Masterpieces of Indian Literature".
7. Announcement of Karnataka Sahitya Akademi. *Prajavani*, April 11, I 1993.
9. Rules and regulations of the scheme of assistance for improvement of language teaching, CIlL
10. Eligibility and general rules of scheme for award of prizes to authors, CIlL
11. Schemes/Programes approved by the Planning Commission for the development of languages for continuation during the Eighth Five Year Plan, (1992 – 1997).
11. First National Photo Competition on Adult Education. Announcement from the Directorate of Adult Education. *Indian Express*, March 28, 1993.
12. Announcement in *Indian Express*, July 15, 1993:
    (i) 3,000 words, Rs. 5,000, 3,000,2,000, 1,000.
    (ii) 3,000 words, Rs. 10,000,6,000, 4,000,2,000.
    (iii) 5,000 words, Rs. 12,000, 8,000, 7,000,2,000.
13. Regulation of 40th National Film Festival.
14. Statement issued by the meeting of Chief Ministers of States and Central Ministers held in August 1961 and cited from the Report of the Commissioner for Linguistic Minorities.
15. Fifth All-India Educational Survey.
16. National Book Trust, *Newsletter*, Vol.8, No. 11, March, 1993.
17. National Book Trust. *Newsletter* Vol.9, No.3, June, 1993.
18. Information Brochure, Joint Entrance Examination, 1993. .
19. Information Brochure, Indian Institute of Management, 1992.
20. Statement issued by the meeting of Chief Ministers of States and Central Ministers held in August 1961 and cited from the Report of the Commissioner for Linguistic Minorities.
21. Samarth Bansal, *The Hindu*, June 24, 2016.
22. UGC Brochure.
23. Statement of the Union Minister, *Deccan Herald*. May 16, 1993.
24. National Policy on Education and Bhoti Language.2008.
25. Tulu Kuuta, reported in *The Hindu*, February 15, 1984

26. Tulu Kuuta, reported in *The Hindu,* December 23, 1988.
27. Tulu Kuuta, reported in *The Hindu,* April 18, 1992.
28. Memorandum submitted to the Chief Minister on July 1, 1993, by the 'Deuri Autonomous State Demand Committee. *The Hindu,* July 10, 1993.
29. Conference of Anglo-Indian leaders held on October 31, 1992. *The Hindu,* November 3, 1992.

==

REFERENCES

Annamalai, E. 1986. "A Typology of language movements and their relation to language planning", *Language Planning: Proceedings of an Institute.* ed. by E. Annamalai et al. Mysore: Central Institute of Indian Languages.

Annamalai, E. 1989. "Modernization of language: The case of Tamil". Paper presented in the plenary Session of the Seventh International Conference of Tamil Studies in Mauritius.

Annamalai, E. 1992. "Cultural and cognitive demands on language: An Illustrative study of modem Tamil". Paper presented in the seminar on Language, Culture and Cognition.

Apte, Mahadev L. 1976. "Multilingualism in India and its sociopolitical implications: An overview", *Language and Politics,* ed. by William M.O' Barr and Jean F. O'Barr. The Hague: Mouton. 141-163.

Ashok Mitra. 1992. *Report of the Education Commission,* Government of West Bengal.

Bajpe, S.N. 1993. "Staff Selection Commission: A Retrospective", *Employment News,* January 23, 1993.

Chaklader, Snehamoy. 1987. *Minority rights: A sociolinguistic analysis of group conflicts in eastern region of India.* Calcutta: K.P. Bagchi.

Craig, Colette. 1992. "A Constitutional response to language endangerment: The case of Nicaragua", *Language* 68. 17-24.

Dalal, 1987. *Report of the Review Committee on the Scheme of University Level Book Production,* Government of India.

Das Gupta, Jyotindra. 1976. "Practice and theory of language planning: The Indian policy process", *Language and Politics,* ed. by William M.O' Barr and Jean F.O' Barr, 195- 212. The Hague: Mouton.

Dorjee, Nangzey. 2008. *Recognition of Bhoti Language in the eighth schedule of the constitution - Sikkim's Perspective.* In National Policy on Education and Bhoti Language. New Delhi: Trans Himalayan Parliamentary Forum and Himalayan Buddhist Cultural Association.

Halemane, L. 1992. "Language policy of the National Literacy Mission in India." *New Language Planning Newsletter,* 6 (4).

India, Government of. 1981. *The Constitution of India.* New Delhi: Government of India, Ministry of Law, Justice and Company Affairs.

India, Government of. 1949. Constituent Assembly Debates of September 12 to 14, 1949, Vol. IX, 1312-1488.

India, Government of. 1992. *Programme of Action: National policy on Education,* 1986.

India, Government of. 2020. National Education Programme, 2020.

Jeanne, Laverne Masayesva, 1992. "An Institutional Response to Language Endangerment: A Proposal for a Native American Language Centre". *Language* 68, 24-28.

Kambara, Chandrashekhara. 1993. "The Kannada medium". *Indian Express,* July 5, 1993.

Kelkar, Ashok R. 1984. "Language in action in a developing country". *India International Centre Quarterly,* II, 145- 153.

Kumaramangalam, S. Mohan. 1965. *India's language crisis:* An *introductory study.* New Delhi: New Century Book House.

Mahapatra, B.P. 1992. "Nehru's approach of linguistic minorities". *South Asian Language* Review, Vol.2, No.2.

Mallikarjun, B. 1986. *Language use in administration and national integration.* Mysore: Central Institute of Indian Languages.

Mazumdar, S.N. 1970. *Marxism and the language problem in India.* New Delhi: People's Publishing House.

Pattanayak, D.P. 1981. *Language and Social Issues.* Mysore: Prasaranga, University of Mysore.

Pattanayak, D.P.1986. "Language policies, region formation and regional Planning", *Language Planning: Proceedings of an Institute,* ed.- by E. Annamalai et al., Mysore: Central Institute of Indian Languages.

Pattanayak, D.P. 1992. "Multilingualism and language policy in India", The *Administrator*, 37, 23-27.

Prasad, N.K. 1979. *The Language issue in India.* Delhi: Leeladevi Publications.

Ramamurti, Acharya. 1991. *Report of the Committee for* Review *of National Policy of Education, 1986: Recommendations.* New Delhi: Government of India. *Report of the Fifth AU India Educational Survey*, 1992.

Thirumalai, M.S. Language policy in the formative years of Indian National Congress 1885-1905. *Language in India,* Volume 4 : 10 October 2004.

Tollefson, James W. 1991. *Planning language, planning inequality.* London: Longman.

Tyabji, Badrud-Din. 1977. *A Third look at our language problem.* Bombay: Hindustani Prachar Sabha.

Weinstein, Brain. 1983. *The* Civic *tongue: political consequences of language Choices.* New York: Longman.

==

COMMENT -1
Kapil Kapoor
Jawaharlal Nehru University
New Delhi – 110 067

This is a very exhaustive and critical survey of the Eighth Schedule - its original intention, its subsequent amendments and extensions and its use for originally unintended purposes. I find myself in complete agreement with the learned writer's opinion that "the Schedule is used for the purposes for which it was not intended", and the unstated implication that it has not been used for the original purpose of enabling major Indian languages to contribute to the development of Hindi as a pan- Indian language or restriction of the use of English. The writer has amply demonstrated that the Eighth Schedule has been an instrument of discriffii!1ation among Indian languages and that from "the point of view of advantage and disadvantage of Indian languages, four groups emerge in the order of decreasing advantage:

(a) Hindi;
(b) Other Scheduled languages with State;
(c) Other Scheduled languages without State; and
(d) All other non-scheduled languages.

The fourth category, we may note in passing, is a large class when we remember that there are almost 64 school languages in India. Thus, it is demonstrated that the *Constitution*, in matters of language, as of caste, has been an instrument of strengthening and perpetuating the *status quo* by giving a statutory status to the major languages and effectively acting as an inhibiting intervention in the natural course of development of languages. This is a threshold study -the learned writer takes you up to the threshold from where serious questions can be asked. I wish to draw attention to them.

1. "Though English is not a part of the Eighth Schedule, it has acquired a role more important than any other language." Again, "English is serving independent of other languages and also it is serving sometimes as a substitute for all other languages", *excluding Hindi.* the writer goes on to qualify (but I think the Qualification is not needed). The question that merits attention is: How has this happened? Or, shall we say how has this been managed and why? "It is to be noted", the writer says, "that English was a part of the Congress party draft and not a part of the Constituent Assembly". The landscape is clear. We know which culture managed this. Recently, (around the end of July '93), in a convention on Hindi attended by the Prime Minister, it was reported that the resolution for "restriction of English" was not supported as it was believed it is a 'political' /question, not a linguistic question. The writer notes that "restriction *of* the use of English" is part of the intention (Article 344). This has never been on the agenda.

This whole exercise of making India an English-centered state needs to be looked into. What is the role of the Eighth Schedule in this? In the long list of public examinations, the writer shows this discrimination against regional languages. Apart from the relationship of English to the Eighth Schedule, the relationship of English to regional languages needs to be examined. It is not that English has been fostered as a matter of deliberate policy to counter the 'regional' languages, because 'regional languages' -the phrase itself is pejorative and loaded -are seen as instruments of *regionalism* which is seen as a variations challenge to a normative political culture which, while talking of diversity, is in fact centripetal and egocentric.

The writer aptly notes that amendment number. 188 seeking cooperation between regional languages and Hindi was not accepted. This enabled English to take over the natural role of Hindi. Taking advantage of the North-South divide on the question of Hindi, English is fostered, seemingly in opposition to Hindi, but effectively at the cost of regional languages. The writer notes with reference to Tamil and Kannada, that the adoption of English as medium of instruction has impeded the development of Kannada. But Tamil modernized rapidly once it rejected English as a medium of instruction. "English" is a handy instrument of de-nativization, as it were -with some justification, of the British before 1947. This is what one means when one asserts that the Constitution is a "document that perpetuates".

2. Arising from this, one may ask a very fundamental question about the compulsions to put down in writing the names of some languages, about this scriptal exercise in ethnography. The answer is clear: 'Denativization'. The political compulsion of the British, Macaulay downwards, is equally the political compulsion of their successors after 1947. A truly native government, non-subordinated mentally to the Western modes of thought, is yet to come. If the written Constitution had not come into existence, it is reasonable to suppose that the conflict engendering 'majority-minority' consciousness would not have taken such a clear, fixed shape as it has taken now in the Indian ethos. It is time to abandon the Eighth Schedule.

The Constitution has been amended ('patched') seventy-nine times, t is time to review it. There is a 19th century (Sartor Resartus) philosophical statement about three kinds of intellectual indications in a society -there is a time to tailor, there is a time to patch and there is a time to stitch a new shirt. We are perhaps at a stage when we need to stitch a new shirt. After all, we can see the borrowed Western mentality behind this exercise - the desire to inscribe, the bibliolatrous imposition on an essentially idol-worshipping people, and secondly, the legislative imperative -"so let it be written, so let it be done" -the fiat of the Pharaoh. Both the impulses are asymmetrical with the Indian civilization.

==

COMMENT – 2

R. Gargesh
University of Delhi
Delhi – 001

The descriptive paper entitled "The Eighth Schedule Languages: A Critical Appraisal" by Dr. B. Mallikarjun is quite illuminating and raises some very pertinent questions about the status of languages in India today. Although the Constitution recognizes the composite culture of India based on the theme of 'unity in diversity', the present paper highlights the fact that the dominant languages listed in the Eighth Schedule enjoy certain privileges by virtue of their dominance which are often denied to minority languages. This is borne out by the fact that whenever minority languages manage to get recognition, they do so only with the help of sustained pressure. The paper amply makes the point that the layers of disadvantage with respect to language, are in the order of:

(a) English, as opposed to Indian languages,
(b) English and Hindi as opposed to other Scheduled Indian languages,
(c) English, Scheduled languages with State as opposed to Stateless languages, and,
(d) English and Scheduled languages as opposed to non-Scheduled languages.

It may be said that the way the Constitution is being implemented, the Official Language, the Associate Official Language, and the languages of the Eighth Schedule have created an anomalous situation. It is amply clear that diversity is something basic to the Indian ethos. The 1961 Census had recorded 1,652 mother tongues. And, at least 200 of these had 10,000 or more speakers. Tribal languages constituted a quarter of the 1,652 mother tongues (Pattanayak 1973), and some of them, such as Santali, Gondi, etc. could be counted as major languages because of the large number of speakers. The 1981 Census where the enumeration was on the basis of the main language spoken in the household, and not mother tongue, the languages were grouped under a dominant language. Here a total number of 106 languages have been separately recognized, and of these 94 have 10,000 or more speakers. Thus, in terms of numbers, according to the 1961 Census Bhojpuri (oyer 10 million speakers), Chattisgarhi, Magahi/Magadhi, Maithili (each having over 5 million speakers), and Marwari and Santali (with over 2 million speakers) figure in the top 18 brackets. However, it appears that the founding fathers had in mind only languages with a 'great tradition'.

Another feature of diversity of the Indian scene is that no State or Union Territory is completely homogeneous. The minor languages in States/Union Territories range from about 5% in Kerala to nearly 85% in Nagaland. There are States/Union Territories like Andhra Pradesh, Goa, Gujarat, Kerala, U.P., and West Bengal where the dominant language is used by more than 85% of the population, and there are States like Himachal Pradesh where

Mandiali is spoken by about 17%, and a State like Nagaland where Konyak is spoken by about 15% of the population. While in the first set a dominant language of the Eight Schedule functions as the Official Language, in the latter set, in the absence of any State language in the Eighth Schedule, the Official Language has been accepted to be Hindi in the case of Himachal Pradesh, and English in the case of Nagaland. Kashmir is the only State where the dominant language Kashmiri, mentioned in the Eighth Schedule, is not a State language, a function which is performed by Urdu. However, because of the dominance of some languages, either a process of homogenization or one of conflict can be perceived. The homogenization process can be seen when populations from Punjabi speaking areas to as far as Bhojpuri and Maithili speaking areas show Hindi as mother tongue, or, as Ekka (1979) has shown that one-third of Kurukhs of Central India, because of socio-economic pressures, have abandoned the Kurukh language. On the other hand, there are groups such as Oraons of Chotanagpur and the Bodos of Assam who are struggling against assimilation.

Further, diversity and multilingualism in the social scene can be perceived in the linguistic behaviors of a migrant population. They speak their mother tongue at home, and another variety in the marketplace and perhaps another at their place of work. Switching between languages is quite normal.

The normal situation for India is to recognize the diversity and adopt a multilingual approach for language planning. The Eighth Schedule languages along with articles 343 to 351 and the education policy geared towards a three -language formula have led to a not very harmonious state of affairs.

Article 343(i) of the Constitution has made Hindi the Official Language of the Union, and, clause (2) provided for the use of English for a period of 15 years. English, a relic of the colonial rule, a language which does not find any mention is the Eighth Schedule, has, in fact, come to stay and is at present the language of the greatest importance.

The Official Languages Act, 1963, provided for the continued use of English. And in 1967 with the amendment of the Official Languages Act, English acquired a special status as "Associate Official Language". This definitely was not the original aim of the founding fathers. The miniscule vested interests have managed to maintain their dominant position, which has also been aided by agitations against Hindi. The importance of English can be gauged from the rush for admissions for children in English medium schools of Delhi nowadays. The paper by Mallikarjun has given facts that English is the medium of examination for all the all-India competitive tests that he mentions.

Article 351 had envisaged that Hindi would be able to reflect the composite culture of India. Therefore, it wanted to "secure its enrichment by *assimilating*, without interfering with its genius, the forms, styles and expressions used in Hindustani and in the other languages of India specified in the Eighth Schedule, and drawing wherever necessary or desirable, for its

vocabulary, primarily from Sanskrit and secondarily from other languages". The article appears to be at best a compromise in the prevailing situation. However, though Hindi was to progressively take over all functions of the state, it has not been allowed to do so because of the controversies related to its variety and the duration of transition. Further, Hindi was Sanskritized in a big way, for it was felt by a section that Sanskrit represented the composite Indian culture. According to Rawat (1985) the lexicon was Sanskritized and attempts were made to develop a Hindi officialese keeping the English structures in mind. Thus, the short effective sentences of Hindi became long and stilted. Further, this exercise was begun at a time when in Tamil a movement had been going on for many years to desanskritize it (Annamalai:1979).

Further, Hindi also became a symbol of communal divide, i.e., Hindi as opposed to Urdu. in relation to Hindus and Muslims, and also Hindi as opposed to Punjabi in relation to Hindus and Sikhs. However, Government orders cannot create a composite culture, and a viable media for communication amongst the people. These are basic ground realities. Hindustani, it appears, which would have absorbed linguistic elements from other Indian languages would have been and perhaps still may be the only acceptable pan-Indian variety. Hindi films have already contributed enough to make it viable. It was perhaps this kind of variety that had made Iqbal say "Hindi hain ham vatan hai hindostan hamara". One would agree with Pattanayak (1986:30) when he says: "Hindi should have become an emotional refuge for the minorities. Instead, Hindiization is identified with rigid conservatism rather than flexible pluralism."

The implementation of the two-language (Tamil Nadu) or the three- language formula has also reduced the status of many minority languages. In fact, the mother tongues or the respective dominant regional languages have become alternatives. Here it is the dominant regional languages that are hegemonistic. In fact, many Urdu speakers in U:P., Malayalam speakers in Tamil Nadu, Kannada speakers in Maharashtra and Punjabi speakers in Delhi cannot even learn their Mother tongue as an optional language. This forces the linguistic minorities to open their own schools.

At present the situation is that different languages are attempting to wrest benefits for themselves, in terms of funds and creation of jobs. Languages in the Eighth Schedule have now come to acquire a kind of membership to a prestigious club. The Amendment of 1967 to include Sindhi. and that of 1992 to include Konkani, Manipuri and Nepali, are pointers in this direction. This leads to the creation and propagation of stereotypes whereby certain standardized varieties are considered as superior and the dialects considered inferior. At present the options appear to be limited. Efforts should be made to minimize disadvantage, as is also stated in the recommendations of the Sarkaria Commission (1988), that knowledge of a language should be a post-employment criterion, that work of the loca1.people. in the form of forms, applications, letters, notices and bills, etc., should be conducted in the local languages and not in the Official Language alone. Efforts should be made in principle and

practice to implement effectively the directives of Article 351. What is needed is to give shape to a dynamic, viable model which should accept multilingualism at the grassroots level.

References

Annamalai, E. (1979): Movement for Linguistic Purism: The Case of Tamil. In E. Annamalai (ed.) *Language Movements* in *India* Mysore: CIIL. 35-59.

Ekka, F. (1979): Language Loyalty and Maintenance among the Kurukhs. In E. Annamalai (ed) *Language Movements* in *India*. Mysore: CIIL. 99-106.

Krishna, S. (1990): *India's Living Languages:* The *Critical Issues*. New Delhi: Allied Publishers Ltd.

Nigam, R. C. (1972): *Language Handbook* of *Mother Tongues* in *Census*. New Delhi: Census of India.

Pattanayak, D.P. (1973): 'Preface'. In *Distribution of Languages in India in States and Union Territories*. Mysore: CIIL.

Pattanayak, D.P. (1986): Language, Politics and Region Formation. In E. Annamalai et al. (ed.) *Language Planning: Proceedings of an Institute*. Mysore: CIIL. 18-42.

==

==
Language in India www.languageinindia.comISSN 1930-2940 Vol. 21:1 January 2021
==

The Translator's Predicament: A View of Linguistic, Cultural and Contextual Problems

Miss. Sheliyna Sivanesan
Lecturer (Probationary)
Department of Translation Studies
Faculty of Arts
University of Jaffna
Sri Lanka
ssheliyna@ymail.com

==

Abstract

A definition of translation cannot very easily be given. If we were to look the word up in a dictionary (Webster's Dictionary) we would see that translating means changing spoken or written words into another language. The translation activity is very old. It has been generated by the existence of more than one language on this planet and will continue to exist unless humankind came up with a unique language to communicate in. People who have never translated often assume that it is a purely mechanical process. The translator, proficient in both languages, simply has to substitute one word in the source language for an equivalent word in the target language. To some extent this is true, particularly for texts with specific and frequently repeated terminology such as machine manuals, and especially if those texts are being translated into a language related to one's own. There are several problems faced by the translator at linguistic level such as at phonology, morphology, syntax, and semantics, cultural level-such as at idioms, proverbs, greetings etc., and contextual level for instance at Metonymy. Each and every problem of translation should be overcome in order to produce an effective translation. Therefore, the present paper aims at a view of Linguistic, Cultural and Contextual problems in the Art of Translation and at overcoming those problems using appropriate techniques and strategies.

Keywords: Translation, Predicament, Problems, Techniques, Strategies.

1.0 Introduction

Throughout human history, translation has always facilitated and made inter-linguistic communication between nations possible. Obviously, linguistic, and cultural differences between languages worldwide may be viewed as a major obstacle in the way of communication. However, it goes without saying that translation has played an important role in minimizing this crucial problem of communication. It has also played a major role in the development of thoughts and dissemination of technology. It differs from interpreting in that it refers to the transfer of knowledge from a particular language into another in the form of a written text, while interpreting means the transfer of knowledge from a particular language into another in the form of an oral text, an issue which is beyond the scope of the present paper. This paper clearly analyzes the Linguistic, Contextual and Cultural Problems faced by a Translator while translating from English into Tamil or vice versa.

2.0 Translation is a Combination of Arts and Science

The word "Translate" is formed from the Latin "trans+latus", which means "Carried Across". Catford (1965: 20) points out that, "Translation is the replacement of textual material in one language by equivalent textual material in another language”. In his definition, the most important thing is equivalent textual material. It is unclear in terms of the type of equivalence. Various scholars have recommended a collection of factors that a fine translation should take into consideration. For example, the French scholar, Dolet (1509-1546), suggests that, in order to produce an adequate translation, a translator should "avoid the tendency to translate word for word", since word for word translation, as Dolet (1509-1546) explains, "misinterprets the original content and spoils the beauty of its form". Furthermore, Tytler (1790) substantiates that in a good translation "the style and way of the exposition should be the same as in the original".

Being utilized as a means to act as a bridge between two cultures, translation seems to be a complicated and multi-faceted activity or phenomenon. According to Benjamin (1923), the twentieth century has been called the age of 'reproduction' or, as Jumplet (1923) points out 'the age of translation'; however, the constant debate as to whether translation is an Art or Science has a long history. Some scholars may argue that translation is a process of creative thinking; consequently, it is subjective and cannot be systematized by laws. In spite of the fact that

translation currently plays a crucial role in the world's affair, it has always been considered as second-hand art.

Savory (1957:49) claims, "It would almost be true to say that there are no universally accepted principles of translation, because the only people qualified to formulate them have never agreed among themselves". Therefore, he does not seem to consider translation as a science. In crude terms, is translation an art? Is it a science? Is it a combination of art and science? Scholars and translators take different positions with regard to the concept of translation. Three broadly distinct camps can be distinguished in this respect.

At one end of the spectrum, there are scholars and translators who view translation as an art, claiming that what matters in translation is the possession of the relevant skill and the talent required for translating. At the other end of the spectrum come scholars and translators who believe that translation is a science, arguing that knowledge of the linguistic features of both the SL ant TL along with expertise of the translation theories are of paramount importance in translation. Other scholars and translators take a more reasonable view; they see translation as a mixture of art and science.

Most of the translators confirm that the translator needs to have the relevant skill and the talent pertinent to translation. At the same time, they affirm that the translator has also to be armed with the knowledge of the linguistic features of both the SL and TL alongside familiarity with the translation theories. They stress that the translator is required to adopt a translation strategy before embarking upon any translation project. All these together prove that translation is a combination of both art and science.

3.0 Problems Faced by the Translator while Translating from English into Tamil

Anyone who knows two languages to a certain extent can “translate” and by this means that anyone who knows two languages can put words from one language (The source language) into another one (The target language). Yet there is much more to translation than just the mere transferring of some words from the source language into the target language, and unfortunately many people do not recognize this. Translation is so much more and non-translators are often perplexed by this fact. Words are more than just meaning. Words convey emotions and cultural

concepts, which may exist in one language but not in another. Being able to read, speak and write a foreign language does not give anyone license to do translation work. Above all, professional translators know that they can always improve and polish their translation ability. Hence, problems that arise in translations can slow down translation speed of a professional translator. Such problems are categorized into three levels as

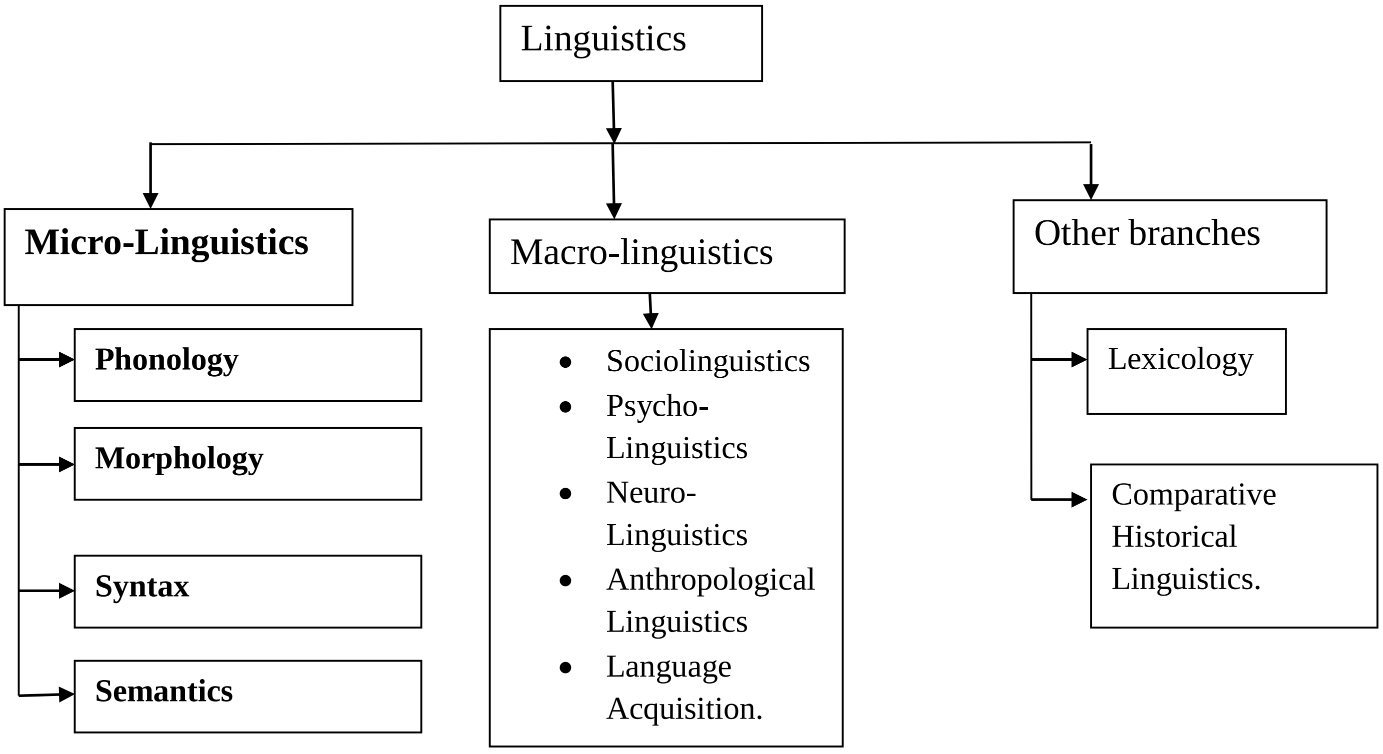
- Linguistic problems
- Cultural problems
- Contextual problems

Such problems can be overcome by the proper handling of techniques and strategies. Techniques are universally accepted and applied while strategies differ from translator to translator.

3.1. Linguistic Problems in Translation

Language and language elements are important for a translation. Linguistics is the scientific study of language in other words the subject matter of linguistics is language. Traditionally, linguistics studies a language as a formal system consisting of four main branches known as micro linguistics. They are:

- Phonology-The study of speech sound and their pattern
- Morphology –The study of words and words formation
- Syntax –The study of sentence structure
- Semantics-The study of meaning



People define translation as the transference of something from one language to another. So, the translator should be aware of the source language and target language elements. The meanings of the words, phrases, and sentences should be probably understood, and then only the translation will be an appropriate production. According to Catford, in **Phonological Translation** the source language phonology is replaced by equivalent target language phonology. There are 3 ways to overcome the problems in phonological translation.

1) **Transliteration of Borrowed Lexical Units-**

Transliteration is the process of rendering a word from the Alphabet of one language to another. It should be noted that Transliteration doesn't really render the words in a New Language but just in a new format. The translator would borrow it since there are no languages that exactly have same sounds. So, the translator would adjust the sound of the borrowed word into target language.

For example, Dr.S.Eswaran mentioned in his book "மொழிபெயர்ப்பியல்" that, Proper Nouns like name of a Person, Place in one language should be rendered according to the sound system of the target language.

Entity	Transliteration (Tamil)	Transliteration (English)
Shakespeare	செகப்பிரியர்	*Sekappiriyar*
Tennyson	தேனீசன்	*Theneesan*
Socrates	சோக்ரதர்	*Sockrathar*
Maxi mular	மோக்ஷிமூலர்	*mokshimoolar*

2) **Plays on words which are phonologically similar.**

It means that a translator translates a word in source language into target language that has same sound. For example,

Entity	Transliteration (Tamil)
Vitamin	விட்டமின்
Plastic	பிளாஸ்ரிக்
Polythene	பொலித்தீன்
Newyork	நியூயோர்க்
Fax	∴ப(f)க்ஸ்

3) **Patterns of Form-Sound Style-** involving alliteration (the beginning of two or more stressed syllables of a word group by the same sound or combination of sounds) rhyme and acrostic arrangements. The three of them are almost the same as in play on words. The differences are only in the beginning sounds of words, the rhyme and the same sound in the beginning or the end of the words. For example,

Entity	Transliteration (English)	Patterns of Form-Sound Style
கட்டுமரம்	*Katumarm*	Catamaran
பந்தல்	*Pandal*	Pandhal
முலிகைத்தண்ணீர்	*Muligaiththanni*	Mulligatawny

As mentioned above transliteration strategy is applied for the phonological problems but in a unique way according to their need. Therefore, most of the phonological problems can be overcome by the proper handling of techniques and strategies.

Morphological Problem arises due to the lack of equivalence in the target language for a particular word. Inadequacy of vocabulary is also a problem for the translator, especially for those who involve in translation with Tamil Language. Generally, there is an opinion that people and the scholars who love Tamil language want to preserve the Tamil language whereas English language has been developed by using the borrowed words from any languages. That's why there are plenty of words in English in various fields. For example, the word "plan, project, scheme and programme" in English are translated in Tamil as திட்டம் (*Thiddam*). But there are exceptional situations where Tamil has plenty of different meanings for a single term.

For Example,

Yesterday my **Uncle** reached London(Kinship Terminology).

Here the word **uncle** has several meanings in Tamil. It can be translated as

நேற்று எனது **மாமா/ சித்தப்பா/ பெரியப்பா** லண்டனை அடைந்தார்.

Likewise, some other words such as

Aunt-அத்தை(*Aththai*), மாமி(*Mame*), சித்தி(*Siththi*), பெரியம்மா*(Periyamma*)

Brother-அண்ணன்(*Annan*), தம்பி (*Thampi*)

Sister-அக்கா(*Akka*), தங்கை (*Thankai*) also can lead to problem in finding absolute equivalents. In such instances, the translator should read the whole text and should try to figure out the exact equivalent for the particular word. Further, there are instances where suffix-கள்*(-kal*) is added to singular word to give respect for the elders or famous people and it needs to be considered as a singular sentence. Further, He/ She is substituted by the word "அவர்(*Avar*)" to give respect to the great personalities.

For example-

He/Shevisited America.

அவர் அமெரிக்காவிற்கு விஜயம்செய்தார்.

These are some examples for morphological problems and the ways of overcoming such problems.

Another major area where linguistic problem arises is Syntax and Semantics.

Syntax refers to the vocabulary and the rules of sentence formation of a language. These rules are called the grammar of language and they guide the construction of complicated expressions from terms and atomic sentences.Each language has its own syntax structure. Further, grammar of the source and target languages too differs. For example,

For English, Subject+Verb+Object

For Tamil, Subject+Object+Verb

As Tamil is an agglutinative language it is flexible to change the order of words to produce the same meaning but the same cannot be done with English language structure because if the order changed it could lead to the change of meaning.

For example,

The cat killed the rat.

பூனை எலியைக் கொன்றது.

But when it is translated as

எலியைப் பூனை கொன்றது.

கொன்றது பூனை எலியை

கொன்றது எலியைப் பூனை

also gives the same meaning. But the first translation is more suitable than others. Therefore, the translators should be aware of linguistic problems in order to produce an effective outcome.

3.2 Cultural Problems in Translation

Every group of people has a habit and culture. The culture is followed by those particular people for long. They acquire the culture from their own ancestors. Of course, with the time being they may change or alter some modes. Language is culture oriented. So,in translation also culture of source language and the culture of the target language may differ. The translator should consider these disparities while doing Translation. Sometimes it is necessary to give or reflect the culture of the target language to give a clear understanding. Cultural words should be replaced whenever necessary. Idioms, idiomatic phrases, and proverbs have to be carefully considered with the culture.

For example, Idiom-This work is a **piece of cake**. Here a piece of cake cannot be translated literally. It should be translated as **இந்தவேலை மிகவும் இலகுவானது but not as இந்த வேலை கேக்கின் ஒரு பகுதியாகும்**.

Finding the appropriate equivalent is a problem that often faced by the translators. Likewise proverbs too may lead to difficulty in finding the exact equivalents.

Example 1, When in Rome do as Romans do carries the **equivalent ஊரோடு ஒத்து வாழ்**. But those translators who are unaware of such idioms/proverbs might tend to translate as உரோமில் இருக்கும் போது உரோமானியர்கள் போல் செயற்படு. But it is a wrong translation. Therefore, finding the exact equivalent of idioms and proverbs is closely related to the text's language. Therefore, translators should have an adequate knowledge of the text.

Example 2: A Bird in the Hand is worth two in the Bush.
When it is translated literally, it carries the meaning as "புதரில் இருக்கும் இரண்டு பறவைகளை விட கையில் உள்ள ஒரு பறவையே போதும்", but the actual equivalent for the above proverb is "**நாளைக்குக் கிடைக்கும் பலாப்பழத்தைவிட இன்றைக்குக் கிடைக்கும் களாப்பழம் மேல்**".

Another Example:
"Warm welcome"- Due to the cold climate that often prevails in western countries this particular greeting is used by the people. But it is not suitable to translate it as "சூடானவரவேற்பு" because we are living in a tropical country. So, it is better to translate the implied contextual meaning of the text as **"நல்வரவு"**. A deep knowledge in culture of both source and target languages is a must for the translators. Proper approach in handling cultural equivalents can lead to a better understanding of the text.

3.3 Contextual Problems in Translation

Every text has a context. Before starting to do the translation, the translator has to comprehend the text within the context. Then only it will be meaningful. If the context is misunderstood the faithfulness to the original could not be achieved. First of all, the translator has to identify the style,

tone, subject and the most important thing is the background of the text. In order tomake the translation satisfactory the translator should take care of the context of the text in the source language. When the translator translatesinto the target language, he has to consider the context also.

For example,

The following **grounds** are stated by the lawyer.

பின்வரும் **காரணங்கள்** வழக்கறிஞரால் முன்வைக்கப்படுகின்றது. Here, the word ground carries the legal meaning as **"காரணங்கள்"** because the text is in a legal context. Generally, the word *ground* carries the Tamil equivalent as "", but it is not suitable for a legal text like the above. Another example is from metonymy. Metonymy is a figure of speech that replaces the name of a thing with the name of something else with which it is closely associated.

- He has **many mouths** to feed-அவனை நம்பி **பலபேர்** இருக்கின்றனர்.
- The **whole city** gathered-**ஊரே** திரண்டது
- The **best brains** of Europe could not solve the problem. It should be translated as ஐரோப்பாவின் **சிறந்தமேதைகளாலும்** அப்பிரச்சினைகளுக்குத் தீர்வுகாணமுடியவில்லை, but not as ஐரோப்பாவின் சிறந்த மூளைகளாலும் அப்பிரச்சினைக்குத் தீர்வுகாணமுடியவில்லை. Therefore, translators should have the contextual knowledge about the text they are dealing with.

Further, the Tamil word **பச்சை(pachchai)** carries different meaning in different context. For instance,

- பச்சைப் பிள்ளை-Very Young Child
- பச்சைத் தண்ணீர்-Cold Water
- பச்சை வயல்-Fertile Green Field
- பச்சை மரம்-Growing Tree
- பசசையான பேச்சு-Vulgar Words
- பச்சைப் புடவை-Green Saree

Accordingly, Contextual meaning can change the tenor of the writing. Therefore, it should be necessary to focus on context of the source text.

Conclusion

Translation is a demanding process that not everybody who knows two or more languages can master. A good translator loves languages and is totally dedicated to his/her job. This includes the desire to constantly improve one's linguistic knowledge and to deepen the knowledge of his specialized field(s). However, the analysis of “The Translators’ Predicament” speaks in favour of translation problems encountered at linguistic, cultural, and contextual levels and it allows us to achieve a better understanding of the source text with the translation difficulties specific. Identifying our own text translation difficulties stimulate us to extend as much as possible our translational knowledge both in understanding and in terms of expression. Translators mostly do not consider that they came up with the best translation and they think that it can be improved every time when they look over it. Thus, the best solution for the translation problem is the translators should know how to handle the techniques and strategies appropriate for the particular problems and finally, they should master those languages.

==

References

- மொழிபெயர்ப்பியல்-முனைவர்.ச.ஈஸ்வரன், பாவை பப்ளிக்கேஷன்ஸ், சென்னை 600 014.
- Baker, M. (2002). In other words: A coursebook on translation. 9th ed. London: Routledge.
- Catford, J. C. (1965). A linguistic theory of translation. London: Oxford University Press.
- Newmark, P. (1988). A textbook of translation. London-New York: Prentice Hall.
- Nida, E. & Taber, C. (1969). The theory and practice of translation. Leiden: Brill.
- Savory.T.H.(1957). The Art of Translation. Jonathan Cape, London.

==

==
Language in India www.languageinindia.com ISSN 1930-2940 Vol. 21:1 January 2021
==

Jallikattu of Tamil Nadu Tradition Compared to the Theme of *Digging* by Seamus Heaney

Prof. Dr. D. Nagarathinam
Principal
Theni Kammavar Sangam College of Tech.
Theni – 625 534
Tamilnadu, India
dnagarathinam1960@gmail.com
==

Abstract

Jallikattu is a sports festival with one-to-one sport, a bull and a man inside the ring at a time. This paper investigates on "Jallikattu" the bull taming sports festival which was a part of old Tamil culture and tradition in association with agricultural farming in Tamil Nadu. Digging poem was one of Seamus Heaney's poem which reflects the poet's relationship to his family and appeared first in the New Statesman magazine in 1964. Through this poem "Digging", the author explores the relationship between three generations: the speaker, his father, and the speaker's grandfather and also the rural history of his family. Seamus Heaney as a writer, he finds the same link with the nature like that of his forefathers who were farmers. Both writing and farming are a blend of culture and tradition. This paper describes the struggle to bring back the Tamil tradition of Jallikattu and also compared to theme of Digging poem to reflects its tradition.

Keywords: Jallikattu, bullfight, social media, ancient tradition, Tamil culture, Ireland. Seamus Heaney, *Digging*, culture, farming, tradition.

1. Introduction to Jallikattu

Tamil language, a major language the Dravidian family, had a presence even around 4,000 years ago [(1-3)]. Tamil language is spoken by the Tamil people of South India and it is an official language of the state of Tamil Nadu in India as well as two other sovereign nations, Singapore, and Sri Lanka [(1-4)]. At present, the number of speakers of Tamil language is around 7.7 crores. This language is spoken in India, Sri Lanka, Singapore and Malaysia [(5)]. Jallikattu has been practised for thousands of years in Tamil Nadu and it had been referred to in Sangam literature. Historical references indicate that this sport was popular among warriors during the Tamil classical period. The term 'Jallikattu' comes from Tamil terms '*salli kaasu*' (coins). The word '*kattu*' referring to the tying of prize money to the horns of a bull which was tied. Later, in the colonial period, the name was changed to 'Jallikattu.' Jallikattu is believed to be a tradition

practiced since at least last 2,500 years. There were references of people enjoying witnessing and participating in Jallikattu in Silappatikaaram written by Ilango Adigal which was one of the five great epics of Tamil literature. There were references in two other ancient Tamil literary works like Kalithogai and Malaipadukadaam [6, 7].

The harvest festival *Pongal* includes a number of social, cultural and traditional events and one of the traditional sport events was *Jallikattu*. In Tamil Nadu, the traditional Jallikattu sport festival involving young men competing against bulls is described as one of the ancient living sports in the modern era. The figure 1 shows the Jallikattu, and the bull is jumping from *vadivasal* before 2009 and olden days and the tamer tried to catch the horns to tame the bull. The casualties were more in this type of Jallikattu both for men and bulls.

Fig.1. shows the Photograph of Jallikattu and the Bull is jumping from Vadivasal. Courtesy: Medium.com

2. Court Interference against Jallikattu:

Mr. N.Nagarajan, an elderly man appealed the court, whose son N. Marimuthu was gored to death by a bull in Alanganallur Jallikattu from the spectator gallery in 2004 and he insisted on banning the Jallikattu. A single-judge Bench of the Madras High Court on 29th March 2006 directed the Tamil Nadu government to ban Jallikattu which, according to the Bench, involved cruelty to animals, by implementing the provisions of Preventing Cruelty to Animals Act (PCA

Act), 1950. Also many cases were filed against as well as in favour of Jallikattu. In the year 2007 on March 9 Justice Banumathi issued the order to perform Jallikattu with certain restrictions and norms. On 12th January 2008, the Apex court refused permission to conduct Jallikattu but granted permission for Rekla race.

3. Tamil Nadu Regulation of Jallikattu Act, 2009 (Tamil Nadu Act 27 of 2009)

The court banned the Jallikattu in January 2008, therefore, the Tamil Nadu government under the Chief Minister M Karunanidhi passed the Tamil Nadu Regulation of Jallikattu Act in 2009. This 'Tamil Nadu Regulation of Jallikattu Act, 2009' regulated the conduct of Jallikattu with the introduction of restriction in holding such events to safeguard animals, participants and the spectators [10]. This act also describes the procedures, venue, registration of bulls, and tamers and so on [11-12].

For the conduct of Jallikattu, the following activities were done in preparation of the event [10-12]:

1. A written permission is obtained from the District Collector 30 days before the sport is conducted.
2. The arena is to be covered by double-barricaded in order to avoid injuries to the spectators.
3. The gallery areas are to be built up specially for Jallikattu.
4. The tamers and bulls are to be registered with necessary permission.
5. Final preparation and testing are to be done by the authorities of the Animal Husbandry Department,
6. For enhancement drugs, liquor or other irritants are not used on the bulls.
7. The tamer holds the "hump" not the "horns" for taming. They shouldn't pull the tail.
8.

4. People for Ethical Treatment of Animals (PETA):

In the year 2011, PETA (People for Ethical Treatment of Animals) filed a petition against conducting Jallikattu in the Supreme Court of India challenging the Regulation of Jallikattu Act, 2009 to ban the Jallikattu, with report and evidence of photographs and video. The Supreme Court of India passed final judgment on 7th May 2014 banning the Jallikattu on the ground of animal cruelty. After this verdict, Jallikattu could not be conducted in 2015 and 2016. This verdict imposed a complete ban on Jallikattu, bullock-cart races and other such events, holding them to be in violation of several sections of the Prevention of Cruelty to Animals Act, 1960 (Sharma and Singh, 2015) [13] and so Jallikattu could not be conducted in 2015 and 2016. The court found there were 12 violations of the Prevention of Cruelty to Animals Act (PCA), 1960 of the Government of India under Section 11[13]. The argument put forth by the people of Tamilnadu was that the order was against the Article 13, the provision in the Constitution

granting protection to Tamil customs and culture, and they claimed that it was their fundamental rights to save their tradition.

5. Tamil Nadu Students and Youth Protest for Jallikattu

The Supreme Court of India banned the Jallikattu from 2014 onwards. The Centre issued special notification on 8th January 2016 to perform Jallikattu with certain conditions. But the Supreme Court of India stayed this notification on 12th January 2016. Therefore, the government of Tamil Nadu didn't permit the performance of Jallikattu in the consecutive years in 2015, 2016 and 2017. At the same time, the students and people of Tamil Nadu felt that it was an attack on Tamil culture and pride. This sentiment of the Tamil culture and tradition being under siege enabled the rural-urban divide into unite these binaries under the banner of this bull sport.

At the Marina beach, Chennai, thousands of students from various colleges in the city assembled to hold a massive, non-violence and spontaneous protest. It was clear that this protest was led by students and they demanded that the Supreme Court's ban on Jallikattu be lifted. The students from engineering colleges, law colleges, polytechnic colleges, arts and science colleges were adding to the numbers, and promising to stay until the ban on Jallikattu was lifted. "We are protesting against Jallikattu ban and for the people who were detained at Alanganallur in Madurai. We will be here till Jallikattu was allowed," said a student. The students from SRM and Valliammai engineering colleges were protesting outside their campus in Kattankullathur. The students from Theni, Dindigul, Madurai, Palayamkottai and all over Tamil Nadu gathered spontaneously pressing for the conduct of Jallikattu during the Pongal festival. The overwhelming voice of the protesters was that Jallikattu is Tamil tradition, and it should be respected as such and not be banned as cruelty to animals. In this protest the politicians were kept out, but there were students, software professionals, playback singers, filmmakers, doctors, lawyers, film stars, bank employees — all gathered to protest against the ban on Jallikattu, the traditional bull-taming sport.

Everyone became a volunteer, a protester, a leader, and everyone got a chance to address in the crowd to save their old tradition. Many people felt that it was a threat to their Tamil identity. When they impose nationalism, they felt that Tamils have a strong regional identity too. Not only rural people but also people from the urban regions were active participants in the protests for this traditional rural sports. Many employees in the government and private sectors too joined in this protest. Reports were put, there were an estimated 100,000 protestors gathered on the Marina Beach (Second largest beach in the world) alone. The matter also reached the High Court of Madras, but it refused to intervene, pointing out that neither the Supreme Court nor the State government had the powers to do intervene in a matter.

6. Jallikattu Bill, 2017 Passed Unanimously

With the view of the protest by students in the Tamil Nadu for Jallikattu in the state, the Tamil Nadu Legislative Assembly was conducted a special meeting for bill amendment. The Bill was introduced by the Chief Minister O. Paneerselvam and was whole heartedly welcomed by M. K. Stalin, the leader of the Opposition in the Legislative Assembly, and Jallikattu amendment bill, 2017 was passed unanimously on 23rd January 2017 [15-17] by saving the culture and tradition of Tamil Nadu.

7. *Digging* Poem by Seamus Heaney

Irish poet Seamus Heaney wrote a wonderful English poem on "Digging" and got a Nobel prize in 1995. "Digging" looks into the relationship between the speaker's generations: the speaker, his father, grandfather and the forefathers. The speaker lives a very different life as he is a writer, whereas his ancestors were farmers. The speaker's father worked the digging on the land, just like his father before him. Both his father and grandfather used a shovel (spade) skillfully and were engaged in farming. The speaker isn't a digger of the earth, but he realizes that he can still honor his tradition.

8. Comparison of Jallikattu of Tamil Nadu tradition with the Theme of Tradition "Digging" by Seamus Heaney

First Comparison: The speaker Seamus Heaney writes, Father, Grandfather and Forefathers held Shovel (Spade) between their Fingers and Thumb for Digging their agricultural land for farming Potatoes [18, 19]. This is compared to the 4000 years old tradition of Tamil culture and here the tamers, Father, their Grandfathers, and forefathers hold the horns of the Bull (Figure. 2) between their Fingers and Thumb for taming the bull [6]. The bull was associated with agricultural farming.

Fig.2. shows the Photograph of Jallikattu, here the Tamer hold the horns of the Bull between their Finger's and Thumb for taming the bull before 2009.

Second Comparison: The speaker writes the following:
"Under my window, a clean rasping sound
When the spade sinks into gravelly ground:
My father, digging. I look down."

The speaker suddenly diverted by the sound "Dung" from spade while his father digging the land for the potatoes while he is on work with pen and paper. The sound is similar to that of metals and stones. The speaker writes, "Under my window, a clean rasping sound "Dung" when the spade sinks into gravelly ground".

The tamer holds the "hump/horns" of the bull between his fingers and Thumb to tame the bull in the Jallikattu sports festival. The tamer hears a clear rasping sound "Hai" from the spectators when he caught the bull's horns/hump.

Third Comparison: The speaker writes the following:
"Between my finger and my thumb
The squat pen rests.

I'll dig with it".

The author Seamus says between his Fingers and Thumb, the Squat Pen rests to write about their tradition of farming. He says tradition is much more Value. Through this poem he remembers his tradition and traditional value. He says, his ancestors used spade (manual force) to dig, now he is using his pen (intellectual force) to dig. This represents their hardwork.

As per the guidelines of **Tamil Nadu Regulation of Jallikattu Act, 2009,** the tamer holds the "hump" of the bull between his fingers and thumb to tame the bull in the Jallikattu sports festival **(Figure.3)**. Tamilian ancestors (Tamer) used to hold bull horns for taming which created a lot of casualties. Now as per the guidelines of the Regulation Act, 2009, the tamer used to hold bull "hump" for taming the bull which is a safer side for the tamers. This represents the struggle of the students to save their tradition.

Fig.3. The tamer holds the "hump" of the bull between his fingers and Thumb to tame the bull. Courtesy: Blogs. Pjstar.com

The bull taming sports festival “Jallikattu” was a part of Tamil culture and it was an age old tradition, and it was saved and practiced/played for everyone to remember their tradition and traditional value [20-22].

9. Conclusion

The Ireland tradition is agricultural farming. Potato farming is inevitable in Irish tradition. The survival of Irish people is based on potato farming. Heaney decides to give up the concept of writing as aggression and focuses on the spade as his analogue for his pen. The pen will serve as an instrument. By writing poems, Seamus Heaney got Nobel Prize in 1995 for literature.

Today, the ancient tradition of Jallikattu has been saved. Thanks to all the students of Tamil Nadu who took part in the agitation against the Supreme Court order to save the Jallikattu sports festival in Marina and other places. Tamil identity has been recognized by the entire world by enjoying the Tamilian sports festival Jallikattu through YouTube, etc. Reading the poem "Digging" brings out the focus on relevance of positive and hardworking people's tradition and how even when the tradition takes a different form.

==

References

[1] Department of Official Languages, Government of Sri Lanka, retrieved 13 September 2012.

[2] Republic of Singapore Independence Act, s 7. Republic of Singapore.

[3] Tamil to be a Classical Language, The Hindu, New Delhi. 18 September 2004. Retrieved 14 December 2020.

[4] Oldest Language of the World, Reader's Blog, Times of India, May 13, 2020.

[5] India 2001: A Reference Annual 2001. Compiled and edited by Research, Reference and Training Division, Publications Division, New Delhi: Government of India, Ministry of Information and Broadcasting.

[6] http://www.jallikattublog.blogspot.com> blog.p….

[7] http://www.tamil.oneindia.com> jallikattu> essays.

[8] Grushkin, Daniel (22 March 2007). "Fearless Boys with Bulls in Avaniapuram". The New York Times. Retrieved 9 July 2008. The ritual dates back as far as 2,000 years...

[9] "Who said bullfighting is cruel?". First post. 12 January 2012.

[10] Tamil Nadu Government Gazette Extraordinary, Chennai, Tamil Nadu (2009), Regulation of Jallikattu Act, 2009, Tuesday, July 21, 2009, Government of Tamil Nadu.

[11] "Jallikattu: What are the rules of the game". Outlook. Retrieved 20 January2017.

[12] "Laws of India: The Tamil Nadu Regulation of Jallikattu Act, 2009".

[13] Sharma G, Singh S, Regulating India's blood-sport: an examination of the Indian Supreme Court Decision in Animal Welfare Board of India, V.A. Nagaraja, Jindal Global Law Review 6 (1): 113-122. 2015.

[14] "What is Jallikattu? - This 2,000-year-old sport is making news in India. Here's why – The Economic Times". Retrieved 17 January 201

[15] Tamil Nadu Assembly passes jallikattu Bill, The Hindu, 23rd Janu. 2017.

[16] The New Indian Express, Jallikattu protesters withdraw protest at Marina as Bill passed in TN assembly, 23rd January 2017.
[17] Protestors win! Jallikattu Bill passed by Tamil Nadu Assembly, Financial Express, 23rd January 2017.
[18] Seamus Heaney: Selected Poems 1966- 1987.New York: Faber,1990.
[19] Heaney, Seamus. “Digging.” Death of the Naturalist. Liverpool: Faber & Faber, 1991. Print.
[20] . http:// en.wikipedia.org › wiki › Jallikattu.
[21] http:// en.wikipedia.org> wiki> 2017 pro-jallikattu protests.
[22] www.lawsofindia.org. Retrieved 20 January 2017.
==

==
Language in India www.languageinindia.com ISSN 1930-2940 Vol. 21:1 January 2021
==

பொது மொழியியல்

(General Linguistics)

by

Rajendran Sankaravelayuthan

Retired Professor, Tamil University, Thanjavur

==

ABSTRACT

This monograph was written in Tamil to introuduce linguistics to MPhil students in Tamil University, Thanjavur, who were not familiar with Linguistics. This was written for correspondenc course students and so was written in simplified style pertaining to the correspondence course. The content introduced is restrictricted and not a broad one. The monograph contains eight lessons; they are listed below:

Lesson 1: The aims and application of linguistics.

Lesson 2: Phonetics

Lesson 3: Phonology

Lesson 4: Morphology

Lesson 5: Syntax

Lesson 6: Semantics

Lesson 7: Dialectology

Lesson 8: Historical linguistics

பொதுமொழியியல்

முனைவர் இராசேந்திரன் சங்கரவேலாயுதன்
பணிநிறைவு பெற்ற பேராசிரியர்
மொழியியல் துறை, தமிழ்ப்பல்கலைக்கழம், தஞ்சாவூர்

கோயம்புதூர்
சனவரி 2021

என்னுரை

இந்நூல் தமிழ்ப் பல்கலைகழத்தில் ஆய்வுவியல் நிறைஞர் தொலைக்கல்வி பட்டப்படிப்புகாக எழுதப்பட்டது. மொழியியலில் அறிமுகம் இல்லாத ஆய்வியல் மாணவர்களுக்காக மொழியியலில் ஒரு அறிமுகம் என்ற நோக்கில் மிக எளிமையாக இந்நூல் எழுதப்பட்டுள்ளது. தொலைகல்வி மாணவர்களுக்காக அதற்கென்றுள்ள ஊடாடும் நடைமுறையில் மிகக் குறைந்த பொருளடக்கத்துடன் இது தரப்பட்டுள்ளது. நீண்டநாட்களாக academia.edu மற்றும் ResearchGate-இல் பதிவேற்றப்பட்டு பயன்பாட்டில் இருந்துவந்தது. தற்போது பேராசிரியர் திருமலை அவர்களின் ஆலோசனைக்கு இணங்க இதை language-in-india மின் திங்கள் இதழில் வெளியிடுகிறேன். இதைத் தொடர்ந்து academia.eduஇல் பதிவேற்றம் செய்துள்ள ஒலியியல், ஒலியனியல், உருபனியல், தொடரியல், பொருண்மையியல் என்ற பிற நூல்களை வெளியிட் உள்ளேன். மொழியியலுக்கும் மொழியியல் துறைக்கும் எனது அஞ்சலி.

பொருளடக்கம்

பக்கம்

பாடப்பகுதி 1	மொழியியலின் குறிக்கோளும் பயன்பாடுகளும்	
பாடப்பகுதி 2	ஒலியியல்	
பாடப்பகுதி 3	ஒலியனியல்	
பாடப்பகுதி 4	உருபனியல்	
பாடப்பகுதி 5	தொடரியல்	
பாடப்பகுதி 6	பொருண்மையியல்	
பாடப்பகுதி 7	கிளைமொழியியல்	
பாடப்பகுதி 8	வரலாற்று மொழியியல்	

பாடப்பகுதிகள்

பாடப்பகுதி 1: மொழியியலின் குறிக்கோளும் பயன்பாடுகளும்

பாடப்பகுதி 2: ஒலியியல்

பாடப்பகுதி 3: ஒலியனியல்

பாடப்பகுதி 4: உருபனியல்

பாடப்பகுதி 5: தொடரியல்

பாடப்பகுதி 6: பொருண்மையியல்

பாடப்பகுதி 7: கிளை மொழியியல்

மொழியியல் 8: வரலாற்று மொழியியல்

பாடப்பகுதி 1

மொழியியலின் குறிக்கோள்களும் பயன்பாடுகளும்

படிப்புநோக்கம்

• மொழியியலின் குறிக்கோள்களையும் பயன்பாடுகளையும் விவரித்தல்

• மொழியின் சிறப்புப் பண்புகள்

• மொழியியல் குறித்த விளக்கவுரை

• மொழியியலின் பிரிவுகள்

• மொழியியலின் பயன்பாடுகள் பாடக்கருத்தலகுகள்

1.0. பாட முன்னுரை

1.1. மொழியின் சிறப்பியல்புகள்

1.1.1. மொழி குறித்த தவறான கருத்துகள்

1.1.2. கருத்துப்பரிமாற்றக் கருவியாக மொழி

1.1.3. மொழியின் தன்மைகள்

1.2. மொழியியலின் விளக்கமும் நோக்கமும்

1.3. மொழியியலின் பிரிவுகள்

1.4. அமைப்பு மொழியியல் கோட்பாடு

1.5. மொழியியலின் பயன்பாடுகள்

1.6. பாடத்தொகுப்புரை

1.7. கலைச்சொற்கள்

1.8. தொடர்ந்து படித்தற்குரிய நூற்கள்

1.0. பாட முன்னுரை

மொழி என்பதற்கு மொழி அறிஞர்கள் பலவிதமான வரையறை விளக்கம் தருவர். மொழி என்பது ஒரு கருத்துப்பரிமாற்றக் கருவியாகும். காற்று ஊடகத்தில் மொழி ஒலி வடிவிலும் எழுது பரப்புகளில் மொழி எழுத்து வடிவிலும் மெய்ப்படுத்தம் பெறுகின்றது. மொழி ஒரு கருத்துப்பரிமாற்றக் குறியீடாகப் பிற கருத்துப்பரிமாற்றக் குறியீடுகளிலிருந்து வேறுபடும். மொழிக்கென்று தனிப் பண்புகள் இருக்கின்றன. மொழியியை அறியியல் அடிப்படையில் படிப்பது அல்லது ஆய்வதுதான் மொழியியல். மொழியியலை ஒலியனியல், உருபனியல், தொடரியல், பொருண்மையியல் எனப் பிரிக்கலாம். மேலும் வரலாற்று அடிப்டையிலான மொழி ஆய்வை வரலாற்று மொழியியல் என்றும் மொழிகளின் மாற்று வகைகளின் அல்லது மொழிக் கிளைகளின் ஆய்வை (பெரும்பாலும் இட அடிப்படையிலான வேறுபாடு குறித்த ஆய்வை) கிளைமொழியியல் என்றும் கூறுவர். மொழியியல் பயன்பாட்டு அடிப்படையில் சமூகமொழியியல், உளமொழியியல், கணினி மொழியியல் என பல்வேறு கிளைகளாகப் பிரித்து ஆயப்படும்.

1.1. மொழியியன் சிறப்பியல்புகள்

மொழி குறித்த தவறான கருத்துகளையும் மொழி ஒரு கருத்துப்பரிமாற்றக் கருவியாக எத்தகைய சிறப்பியல்புகளைக் கொண்டிருக்கின்றது என்றும் இங்கு காண்போம்.

1.1.1. மொழிகுறித்த தவறான கருத்துகள்

மொழிகுறித்த பல தவறான கருத்துக்கள் நிலவுகின்றது. பின்வரும் பட்டியலில் இத்தவறான கருத்துக்களும் அதற்கிணையான சரியான கருத்துக்களும் தரப்பட்டுள்ளன:

• மொழி என்பது எழுதுவது மட்டும் அல்ல. மொழியின் இரு உருப்படுத்தங்கள் அல்லது வெளிப்பாடுகள் தான் பேச்சும் எழுத்தும்.

• மொழி என்பது இலக்கியம் மட்டும் அல்ல. இலக்கியம் என்பது மொழியின் சாத்தியமான ஒரு பயன்பாடாகும்.

• மொழி பேசுபவரின் சில பயன்பாடுகள் சரியானவை சில தவறானவை என்ற கருத்து சரியானதல்ல. எழுத்து மொழியுடன் ஒப்பிட்டு பேச்சில் பயன்படுத்தப்படும் வாக்கியங்கள் மற்றும் சொற்கள் தவறானவை என்று கூறவியலாது.

• சில மொழிகள் தர்க்க அடிப்படையிலானவை சில தர்க்க அடிப்படையிலல்லாதவை என்று கருதுவது தவறானது.

• சில மொழிகள் முன்னேறிய மொழிகள், சில முன்னேறாத மொழிகள் என்ற கருத்து தவறானது.

• சில மொழிகள் இனிமையானவை, சில இனிமையற்றவை என்ற கருத்து தவறானது.

• சில மொழிகள் எளிமையானவை, சில கலவைத் தன்மையானவை என்ற கருத்து தவறு.

• எல்லா மொழிகளும் ஒரு மூலமொழியிலிருந்து உருவானவை என்ற கருத்து தவறு.

• நாம் மொழியைப் பேசுவதால் நமக்கு அம்மொழியயைப்பற்றி நன்கு தெரியும் என்று கூறவியலாது. ஒரு மொழியைப் பேசுபவர் எல்லோருக்கும் அம்மொழியின் இலக்கணத்தை விளக்கவியலாது.

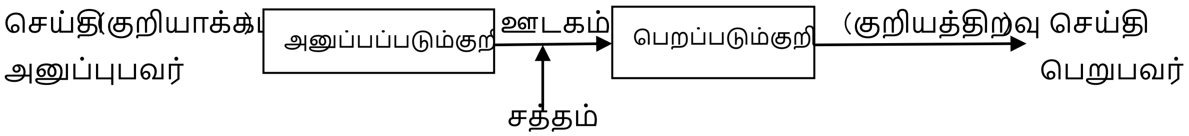
• அகராதியை மனப்பாடம் செய்வதாலோ இலக்கணத்தை மனப்பாடம் செய்வதாலோ மொழியைக் கற்றுவிடலாம் என்பது சரியல்ல. மொழி கற்றல்

என்பது அம்மொழியின் விதிகளை உள்வாங்கிக்கொண்டு பயன்படுத்துவதாகும்.

1.1.2. கருத்துப்பரிமாற்றக் கருவியாக மொழி

மனிதமொழி விலங்குகளின் கருத்துப்பரிமற்றத்திலிருந்து வேறுபடுகின்றது. மொழி என்பது ஒரு கருத்துப்பரிமாற்றக்கருவி. கருத்துப்பரிமாற்றத்திற்குப் பல குறியீடுகளை நாம் பயன்படுத்துகின்றோம்: வாய்மொழியை, எழுத்துமொழியை, சைகை மொழியை. சிவப்பு-மஞ்சள்-பச்சை என்ற வர்ணவிளக்குகள் கொண்ட போக்குவரத்தைக் கட்டுப்படுத்தும் குறியீடுகளும் கருத்துப்பரிமாற்றம் செய்யும். விலங்குகளும் பல குறியீடுகளைப் பயன்படுத்திக் கருத்துப் பரிமாற்றம் செய்கின்றன. இத்ததைய குறியீடுகளைப் பற்றிய மொத்த ஆய்வை குறியீட்டியல் (semiotics) என்பர். மொழியியலை குறியீட்டியலின் ஒருபகுதியாகவோ குறியீட்டியலை மொழியியலின் ஒரு பகுதியாகவோ அறிஞர்கள் கருதுவர். பின்வருவது கருத்துப்பரிமாற்றத்தின் ஒரு எளிய மாதிரியாகும்:

படம்1



இம்மாதிரியின் படி, கருத்துப்பரிமாற்றம் என்பது கருத்துப்பரிமாற்றம் செய்ய எண்ணுகின்ற பேசுபவரால் தொடங்குகின்றது. செய்திகள் அதன் தொடக்க வடிவில் நேரடியாக அனுப்ப இயலாததாகையால், அவை அனுப்பத்தக்க வடிவில் (அதாவது குறியயாக) மாற்றப்படவேண்டும். சாதாரணக் கருத்துப்பரிமாற்றத்தில் இது மொழிக் குறியாக்கச் செயற்பாங்கை உட்படுத்தும்: அதாவது செய்தியை மொழிவடிவில் மாற்றுவது; மொழி வடிவை பேச்சு உறுப்புகளுக்கு வேண்டி ஒரு குழுமக் கட்டளைகளாக மாற்றுவது; அவ்வாறு செய்கையில் அது ஒலியியக்க அடையாளக் குறிகளாக (accoustic signals) விளையும். இந்த அடையாளக் குறியின் தொடக்க வடிவம் அனுப்பப்படும் அடையாளக்குறி (transmitted signal) ஆகும். ஒவ்வொரு கருத்துப்பரிமாற்ற மாதிரிக்கும் ஒரு ஊடகம் (channel) இருக்கும்; இதன் வழி அடையாளக்குறி பயணம் செய்யும். பேச்சுக்கு ஒலியுணர்வு ஊடகமும் (auditory

channel) சாதாரணமாக எழுதுவதற்கும் குறிமொழிக்கும் (sign language) ஒளியுணர்வு ஊடகமும் (visual channel) பிரெய்லிக்கு (Braille) தொடுஉணர்வு ஊடகமும் (tactile channel) மற்றும் பிற ஊடகங்களும் இருக்கின்றன. அடையாளக்குறி அனுப்புவரிடமிருந்து பெறுபவருக்குப் பயணிப்பதால் திரிபுறுதல், தேவையில்லாத தூண்டலின் குறிக்கீடு, ஒலி தேய்தல் போன்ற பல வழிகளில் மாற்றங்கள் அடைகின்றது. இம்மாற்றங்களை ஒருசேர சப்தம் என்பர். இதன் விளைவால் பெறுபவரால் எடுத்துக்கொள்ளப்படுகின்ற அடையாளக்குறி (பெறப்படும் அடையாளக்குறி (received signal)) அனுப்பப்படும் அடையாளக்குறி (signal sent) போல் இருப்பதில்லை. அனுப்பப்படும் அடையாளக் குறியீட்டின் ஒவ்வொரு விவரமும் அனுப்பப்படும் செய்திக்கு மிக முக்கியத்துவம் வாய்ந்ததாய் இருந்தால், கருத்துப்பரிமாற்றம் நிச்சயமற்ற ஒன்றாகும். இருந்தாலும் மொழி போன்ற திறமைவாய்ந்த கருத்துப்பரிமாற்ற ஒழுங்குமுறை அடையாளக் குறியில் ஓரளவுக்கு மிகையை உட்படுத்தி இச்செய்தி இழப்பைத் தவிர்த்துவிடும். இதன் அர்த்தம் அடையாளக் குறியில் செய்தி ஒன்றுக்கும் மேற்பட்ட தடவைத் தரப்பட்டுள்ளது அல்லது அடையாளக்குறியின் பிற பாகங்களிலிருந்து செய்தி இழப்பை அனுமானிக்க இயலும் என்பதாகும்; எனவே குறிப்பிடத்தக்க இழப்பு இருந்தாலும் முழுச்செய்தியையும் மீட்டுருவாக்கம் செய்ய இயலும். மொழி 50 விழுக்காடு மிகையானது எனக் கூறுவர். பெறுபவரால் அடையாளக்குறி பெறப்பட்டதும் மூலச்செய்தியை மீட்பதற்காக வேண்டி அது குறியத்திறவு (decode) செய்யப்படவேண்டும். சீர்மையான நிகழ்வில் பெறப்பட்டவரால் மீட்டுருவாக்கம் செய்ப்பட்ட செய்தி பேசுபவர் அனுப்பிய செய்திக்குச் சமமாக இருக்கவேண்டும். இது மிக அரிதாகத்தான் நிகழும். பெரும்பாலான நிகழ்வுகளில் ஓரளவுக்கு நெருங்கி வரும் எனலாம்.

1.1.3. மொழியின் தன்மைகள்

மொழி என்பது வாய்மொழிக் குறியீடுகளைப் பயன்படுத்தி ஒரு சமுதாயத்தைச் சார்ந்தவர் பயன்படுத்தும் கருத்துப்பரிமாற்றக் கருவி என விளக்குவர். இத்தகைய விளக்கங்கள் எல்லாம் மொழியை முழுமையாக விளக்காது. மூன்று குருடர் யானையைப் பற்றி அறிந்து கொண்ட கதையாகத்தான் அமையும். மொழியானது பின்வரும் தன்மைகளால் பிற கருத்துப்பரிமாற்றக் குறியீடுகளிலிருந்து வேறுபடுகின்றது. ஹாக்கெட் இவற்றை மொழியின்

முக்கிய தன்மைகள் (key properties of languge) என்பார்: இருமை (duality), விளைவாக்கம் (productivity), இடுகுறித்தன்மை (arbitrariness), பரிமாற்றம் (interchangeability), தனித்தன்மை (specialization), இடப்பெயர்ச்சி (displacement), கலாச்சாரக் கடத்தல் (cultural transmission), பொருண்மை (semanticity), முழுமீண்மை (complete feedback), கற்கத்தகுந்தது (learnability), பிரதிபலிப்பு (reflexivity), திரித்துக்கூறுதல் (prevarication) என்ற மொழியின் சிறப்புப் பண்புகள் (key properties of lanauge) அடிப்படையில் மனித மொழியைப் பிற கருத்துப்பரிமாற்றக் குறியீடுகளிலிருந்து வேறுபடுத்தலாம்.

இருமை: மொழியின் வெளிப்பாடுகள் ஒலியன்களின் வரிசைமுறையை உட்படுத்தும். அதே நேரத்தில் அந்த மொழியின் எந்த வெளிப்பாடும் உருபன்களைக் கொண்டிருக்கும். ஒவ்வொரு உருபனும் ஒலியன்களின் வரிசை முறையால் அமைந்தது. இதுதான் இருமை எனப்படும்: அதாவது ஒரு மொழியில் ஒலியனியல் ஒழுங்கமைப்பும் இலக்கண ஒழுங்கமைப்பும் இருக்கும். இது மனித மொழியின் சிறப்பான தன்மையாகும்.

விளைவாக்கம்: விளைவாக்கம் என்பது மொழி ஒழுங்கமைப்பில் சில செய்திகள் (பழையனவும் புதியனவும்) இலக்கண அடிப்படையில் கலவைத் தன்மையானவை என்பதை உட்கோள் செய்யும்; அதாவது அவை ஒரு தனிநிலை இலக்கண அலகால் ஆனது என்றில்லாமல் இரண்டோ அதற்கு மேற்பட்ட இலக்கண அலகுகளின் வரிசை முறையால் ஆனது. விளைவாக்கம் தாய்மொழி பேசுபவரை மிகப்பெரும் அளவிலான கூற்றுக்களை உருவாக்கவும் புரிந்துகொள்ளவும் துணைபுரியும் பண்பாகும். விளைவாக்கமும் மனிதமொழியின் சிறப்பான தன்மையாகும்.

இடுகுறித்தன்மை: இலக்கண அலகிற்கும் அதன் பொருண்மைக்கும் வடிவியல்சார் உறவு இல்லை என்றால் அந்தப் பொருண்மை உறவு இடுகுறித்தன்மையானதாகும். தேனிருக்கும் இருப்பிடத்ததை அறிவிக்கும் தேனீக்களின் நடனத்திலும் ஜிப்பனின் கூவல்களிலும் இடுகுறித்தன்மை சிறிது இருந்தாலும் மனித மொழியின் குறியீட்டில் தான் இத்தன்மை அதிகமாகக் காணப்படுகின்றது.

பரிமாற்றம்: ஒழுங்கமைப்பில் செய்தியை வெளியிடுவதற்கு வேண்டி கருவிகள் பெற்றுள்ள கருத்துப்பரிமாற்றத்தில் பங்களிப்புசெய்யும் உயிர் செய்தியைப் பெறுவதற்கும் வேண்டி கருவிகள் பெற்றுள்ளன;

மறுதலையாகவும் வரும். ஹாகெட் குறிப்பிடும் இத்தன்மை ஸ்டிக்கிள்பேக்கின் இனக்கவர்ச்சியிலும் ஹெர்ரிங்கல்லின் குஞ்சுகளின் பராமரிப்பிலும் இல்லை. ஆனால் தேனீக்களின் நடனத்திலும் ஜிப்பனின் கூவல்களிலும் காணப்படுகின்றது. ஒரே ஒழுங்குமுறையைப் பயன்படுத்தி நாம் தகல் அனுப்புபவராயும் தகவல் பெறுபவராயும் இருப்பது மொழியைப் பற்றிய உண்மையாகும். விலங்குளின் பல குறியீட்டு நடத்தையில் இம்மாதிரியான இருவழி ஒழுங்குமுறை இல்லை.

தனித்தன்மை: எந்தக் கருத்துப்பரிமாற்றச் செயல்பாடும் தூண்டலை உட்படுத்தும். எந்த அளவிற்கு கருத்துப்பரிமாற்றம் தனித்தன்மையானது என்பதை அறிய நாம் தூண்டல் விளைவை ஒப்பிடுகின்றோம். மனித மொழி விலங்குகளின் கருத்துப்பரிமாற்றத்தை விட கூடுதல் தனித்தன்மையைக் காட்டுகின்றது எனலாம்.

கலாச்சாரக் கடத்தல்: ஒரு உயிர் கருத்துப்பரிமாற்ற ஒழுங்குமுறையில் பங்கேற்க வேண்டி அந்த ஒழுங்குமுறையின் மரபுகள் அதில் உருவாக்கப்பட வேண்டும். இது இரண்டு உயிரியல் நுட்பத்தால் நிறைவேற்றப்படுகின்றது: ஒன்று மரபணுசார் நுட்பம்; மற்றொன்று கலாச்சாரக் கடத்தல். கலாச்சாரக் கடத்தல் வழி நடத்தையைப் பெறுவது கற்றலை உட்படுத்தும். தேனீக்களின் நடனத்திலும் ஸ்டிக்கினள்பேக்கின் இனக்கவர்ச்சியிலும் ஹெர்ரிங்கல்லின் குஞ்சுகளின் பராமரிப்பிலும் இது இல்லை. ஜிப்பனின் கூவலில் இல்லையா என்ற ஐயம் இருக்கின்றது. மனிதமொழி எந்த ஐயமுமின்றி இத்தன்மையைக் கொண்டிருக்கின்றது. பின்வரும் அட்டவணை மேற்சொன்ன இயல்புகளில் மனித மொழி சில விலங்குகளின் மொழியிலிருந்து/கருத்துப்பரிமாற்றத்திலிருந்து எவ்வாறு வேறுபடுகின்றது எனக்காட்டும். **அட்டவணை** 1

இல்லை இல்லை இல்லை இல்லை (?) ஆம்

	தேனீக்களின் நடனம்	ஸ்டிக்கிள்பேக்கின் இனக்கவர்ச்சி	ஹெர்ரிங்கல்லின் குஞ்சுகளின் பராமரிப்பு	ஜிப்பனின் கூவல்கள்	மனித மொழி
இருமை	இல்லை (?)	இல்லை	இல்லை	இல்லை	ஆம்
விளைவாக்க	ஆம்	இல்லை	இல்லை	இல்லை	ஆம்

ம்					
இடுகுறித்தன்மை	சிறிது	-	-	சிறிது	மிகக்கூடுதல்
பரிமாற்றம்	ஆம்	இல்லை	இல்லை	ஆம்	ஆம்
தனித்தன்மை	ஆம்	கொஞ்சம்	?	ஆம்	ஆம்
இடப்பெயர்ச்சி	ஆம்	இல்லை	இல்லை	இல்லை	ஆம்
கலாச்சாரக் கடத்தல்	இல்லை	இல்லை	இல்லை	இல்லை (?)	ஆம்

பொருண்மை: சில பொருண்மை வகைகள் மனிதமொழிக்குரிய தனித்தன்மையானவை. அவை பிற குறியீட்டு அமைப்பொழுங்கில் காணப்படா.

முழுமீண்மை: இத்தன்மை பரிமாற்றத்தன்மையுடன் தொடர்புடையது. இதன்படி பேசுபவர் தான் பேசுவதைக் கேட்டுக்கொண்டே தன்னுடைய செயலைக் கட்டுப்படுத்தவியலும். விலங்குகள் இத்தகைய தன்மையைப் பெற்றிருப்பதாகத் தெரியவில்லை.

கற்கத்தகுந்தது: இத்தன்மை எந்த இனத்தை அல்லது எந்தப் பரம்பரையைச் சார்ந்த குழந்தையும் அதற்கு அறிமுகப்படுத்தப்படும் மொழியை எந்தவித உதவியும் சிரமமும் இன்றி கற்கின்றது என்பதை உணர்த்தும். விலங்குகள் எந்த அளவிற்குத் தங்கள் இனக் குறியீட்டு ஒழுங்குமுறையைக் கற்றுக்கொள்கின்றன என்பது தெரியவில்லை. சில பறவைகள் பிற இனத்தின் பாடல்களை போலச்செய்ய இயலும். பறவைகளின் பாடல்களில் ஓரளவுக்கு கற்றல் தன்மை இருக்கின்றது. **பிரதிபலிப்பு**: மொழியைப் பற்றி மொழியால் பேசவியலும். எந்தப் பிற குறியீட்டு ஒழுங்குமுறைக்கும் இப்பண்பு இல்லை.

திரித்துக்கூறுதல்: திரித்துக்கூறல் என்பது குறியீட்டு ஒழுங்கமைப்பை ஏமாற்றுவதற்கோ தவறான தகவலைத் தெரிவிப்பதற்கோ பயன்படுத்தலாகும். பொதுவாக விலங்குகள் பொய்யான தகவல் தரா. சில விலங்குகள் பாசாங்குசெய்யும். தேனீக்களின் நடனத்திலும் ஸ்டிக்கிள்பேக்கின் இனக்கவர்ச்சியிலும், ஹெர்ரிங்கல்லின் குஞ்சுகளின் பராமரிப்பிலும் திரித்துக்கூறல் இல்லை. மனிதன் தன் மொழியைத் தவறான தகவல் தருவதற்கும் உண்மையைத் திரித்துக்கூறுவதற்கும் பயன்படுத்த இயலும்.

1.2. மொழியியலின் விளக்கமும் நோக்கமும்

மொழியியல் குறித்த தவறான கருத்துகளை நீங்கள் அறிந்துகொள்ளவேண்டியது மிக அவசியம். பலமொழி தெரிந்தவர் மொழியியலார் அல்லர். நாம் அவரைப் பலமொழி அறிந்தவர் அல்லது பன்மொழி அறிந்தவர் (polyglot) எனக் கூறலாம். மொழியைப் பற்றி அறிபவர் தான் மொழியியலார். ஒரு மொழியைப் பேசுபவர் மொழியியலார் அல்லர். மொழியின் இலக்கிய வரலாறு மொழியியல் அல்ல. ஒரு மொழியின் இலக்கணம் மொழியியல் அல்ல. நீங்கள் மொழியை அறிவதற்கும் மொழி பற்றி அறிவதற்கும் வேறுபாட்டை உணர்ந்திருக்கவேண்டும். மொழியை அறிவது என்பது மொழியைப் பேசுவதற்கு அறிவதைக் குறிப்பிடுவதாக எடுத்துக்கொள்ளலாம். மொழியைப் பற்றி அறிவதுதான் மொழியியல் அறிவு. மொழியை அறிவியல் அடிப்படையில் ஆய்வது மொழியியலாகும். நடப்புகளைக் கூர்ந்து நோக்கி அதன் பிறகு ஓர் எடுகோளை அமைத்துக்கொண்டு, அதனை முறைப்படி சோதனைகள் மூலம் ஆராய்ந்து முடிவில் ஒரு கொள்கையை வெளியிடுவதுதான் அறிவியல் முறை என்று கருதப்படுகின்றது. மொழியியற் கொள்கைகளும் இம்முறையிலேயே வெளியிடப்படுகின்றன. நடப்புகளிலிருந்து வடித்தெடுக்கப்படுவதே அறிவியற் கொள்கை என்பதை ஏற்றுக்கொள்வதற்குச் சிலர் தயங்குவர். கூர்ந்து நோக்குவதற்கும் விளக்குவதற்கும் உரிய நடப்புகளை ஒருவர் தெரிந்தெடுக்கும் போதே அவர் அறிந்தோ அறியாமலோ அவர் உள்ளத்தில் ஏதோ ஓர் அடிப்படை நம்பிக்கை இருக்கத்தான் செய்கிறது என்றும், அந்நம்பிக்கையே பின்பு அவர் வெளியிடும் கொள்கையாய் மலர்கின்றது என்றும் அவர்கள் கூறுவர். எவ்வாறாயினும் அறிவியல் ஆராய்ச்சியில் மேற்குறித்த இரண்டு நிலைகளும் உண்டு. மொழியியல் ஆய்வுகளிலும் உண்டு. இதனாலேயே மொழியியலும் ஓர் அறிவியலே என்கின்றனர். மொழியியல் ஆய்வுகள் மொழித்துறையினருக்கு மட்டுமன்றி தருக்கவியலார் (logicians), உளவியலார் (psychologuist), சமூகவியலார் (socilogist), மானிடவியலார் (anthropologist) கணிப்பொறியிலயார் (computer scientist) முதலிய பலருக்கும் பயன்படுகின்றது. இவ்வாறு மொழியியல் தனிநிலை மொழியியல் (pure linguistics) என்றும் பயன்பாட்டு மொழியியல் (applied linguistics) என்றும் வேறுபடும். இன்றைய கணினி யுகத்தில் மொழியை பகுத்தாய்வதும் மொழி அலகுளை உருவாக்குவதும் மிக முக்கியத்துவம் வாய்ந்ததாகும். கணினியைப் பயன்படுத்தி இயந்திர மொழிபெயர்ப்பு

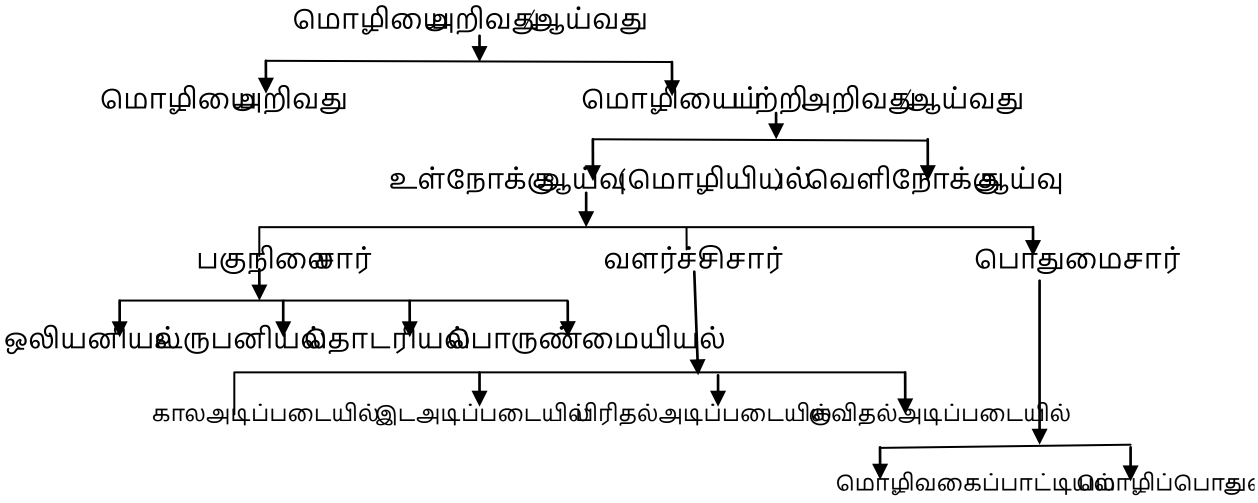
செய்வதற்கு மொழியியல் ஆய்வு மிக இன்றியமையாததாகும். மொழியியல் துறை ஒரு கலைத்துறையாக நின்றுவிடாமல் மொழி தொழிநுட்பத்தை உள்ளடக்கிய தொழிநுட்பத்துறையாக வளர்ந்துள்ளது. மொழியியலை ஏன் கற்கவேண்டும் என்ற கேள்விக்கான பதில் முந்திய பத்தியிலேயே அடங்கியிருக்கின்றது. மொழியியலை மொழியியலுக்காகவே (அதாவது மொழியாய்வுக்காகவே) கற்கலாம். இது ஒரு காரணம். மற்றது அதன் பயனைப் பற்றியது. பேச்சிலோ எழுத்திலோ ஏற்படும் குறைபாடுகளைப் புரிந்துகொள்வது, ஓர் இனத்தின் பண்பாட்டினை அறிந்து கொள்வது, மொழி அறிவைக் கணிப்பொறிக்குத் தருவது (எடுத்துக்காட்டாக மொழியை இயந்திரத்திற்குக் கற்றுத்தந்து இயற்கை மொழி கட்டளைகள் மூலமே இயந்திர மனிதனை இயக்கச்செய்வது) முதலிய பல்வேறு முயற்சிகளுக்கு மொழியலறிவு இன்றியமையாததாகும்.

1.3. மொழியியலின் பிரிவுகள்

மொழி ஆய்வு உள்நோக்கு ஆய்வு (internal study) வெளிநோக்கு ஆய்வு (external study) என இரு வகைப்படும். உள்நோக்கு ஆய்வு என்றால் மொழியை அதற்காகவே ஆய்வது. உள்நோக்கு ஆய்வைப் பகுநிலைசார் ஆய்வு (analytical study), வளர்ச்சிசார் ஆய்வு (development study), பொதுமைசார் ஆய்வு (general study) எனப் பாகுபடுத்தலாம். வளர்ச்சிசார் ஆய்வு காலவேறுபாட்டு (temporal change) அடிப்படையில், இடவேறுபாட்டு (reginonal chage) அடிப்படையில், பிரிவு அடிப்படையில் (division), குவிதல் (convergence) அடிப்படையில் வேறுபடும். வெளிநோக்கு சார் அறிவு நடத்தை, வடிவ ஒழுங்கமைப்பு, பனுவல் இவற்றுடன் தொடர்புபடுத்தப்படும். எடுத்துக்காட்டாக மொழி ஆய்வானது உளவியலுடன் தொடர்பு படுத்தப்பட்டு உளமொழியியல் (psycholinguistics) என்றும் சமூகவியலுடன் தொடர்பு படுத்தப்பட்டு சமூகமொழியியல் (sociolinguistics) என்றும் இனவியலுடன் தொடர்புபடுத்தப்பட்டு இன மொழியியல் என்றும் (ethnolinguistics) மானிடவியலுடன் தொடர்பு படுத்தப்பட்டு மானிடவியல் மொழியியல் (anthropological linguistics) என்றும் உயிரியலுடன் தொடர்பு படுத்தப்பட்டு உயிரியல்சார் மொழியியல் (biolinguistics) என்றும் புள்ளியியலுடன் தொடர்புபடுத்தப்பட்டு புள்ளியியல்சார் மொழியியல் (statistical linguistics) என்றும் கணிப்பொறியியலுடன் தொடர்புபடுத்தப்பட்டு

கணினிமொழியியல் என்றும் விரிவுபடுத்தப்படும். பின்வரும் கிளைப்படம் மொழி ஆய்வின் வேறுபட்ட பரிமாணங்களையும் மொழியியலின் பிரிவுகளையும் எடுத்துக்காட்டும்:

படம் 2



பகுநிலைசார் மொழி ஆய்வு பகுநிலை மொழியியல் எனப்படும். மொழியின் காலத்தையும் இடத்தையும் வேறுபடாத ஒன்றாக எடுத்துக்கொண்டு மொழியின் ஒலி, சொல், வாக்கியம் இவற்றை ஆய்வது பகுநிலை மொழியியலாகும் (analytic linguistics). இதன் அடிப்படையில் மொழியின் பகுநிலை ஆய்வை ஒலியனியல், உருபனியல், தொடரியல் மற்றும் பொருண்மையியல் என்று பகுக்கலாம். பகுநிலை மொழியியல் மொழியின் ஒரு காலத்தைச் சார்ந்த தரவை எடுத்துக்கொண்டு பகுப்பாய்வுசெய்வதால் இது ஒருகால மொழியியல் (synchronic linguistics) என்றும் அழைக்கப்படும். இதை வருணனை மொழியியல் (descriptive linguistgics) என்றும் பொதுவாக அழைப்பர். மொழி கருத்துப்பரிமாற்றத்திற்கும் வெளிப்பாட்டிற்கும் வேண்டி மனிதனால் பயன்படுத்தப்படும் உச்சரிக்கப்பட்ட ஒலிகளின் இடுகுறித்தன்மையான ஒழுங்குமுறையாகும். மொழிக்கு ஒலிகள், சொற்கள், வாக்கியங்கள் மற்றும் பொருண்மை என்பன இருக்கின்றது. மனித மொழியின் ஒலிகளையும் சொற்களையும் வாக்கியங்களையும் பொருண்மைகளையும் விளக்க மொழியை சில வேறுபட்ட ஆனால் ஊடாட்டம் செய்யும் ஆய்வு நிலைகளாக நிறுவுவது பயனுள்ளதாக அமையும். இதன் காரணமாக மொழியியலார்

ஒலியனியல், உருபனியல், சொல்லியல், தொடரியல், பொருண்மையியல் என்ற ஆய்வு நிலைகளை நிறுவியுள்ளனர். மொழியியலார் மொழியை இவ்வாறு வேறுபட்ட அலகுகளாகப் வேறுபட்ட மட்டங்களில் பகுப்பதை மொழியின் படிநிலை அமைப்பு (hierarchical strucutre) என்பர்.

• பேச்சொலிகளை ஒலித்தல், கடத்தல் மற்றும் பெறுதல் என்ற நிலைகளில் ஆய்வது ஒலியியலாகும்.

• பேச்சொலிகளின் அலகுகளை அசைகளாகவும் பிற பெரிய அலகுகளாகவும் ஒழுங்குபடுத்துவதை ஆய்வது ஒலியனியலாகும். ஒரு மொழியின் ஒலியனியல் அம்மொழியில் நிகழும் ஒலிகளின் ஒழுங்குமுறைகள் மற்றும் அமைப்பொழுங்குகள் இவற்றின் வர்ணனையாகும். எவ்வாறு ஒலிகள் எல்லாம் ஒருங்கிணைந்து ஒலியன்களாகக் கருதப்படுகின்றன, ஒலியன்கள் எவ்வாறான வரிசைக் கிரமத்தில் வந்து உருபன்களாகவோ சொற்களாகவோ உருவாக்கம் பெறுகின்றன என்பதை ஒலியனியல் விவரிக்கின்றது.

• சொற்களை ஆய்வது உருபனியலாகும். எவ்வகையிலான ஒலியனியல் தெடர்ச்சிகள் உருபுகளாக உருப்படுத்தம் பெறுகின்றன, உருபுகள் எவ்வாறு உருபன்களாக் குழுமப் படுகின்றன, உருபன்கள் எவ்வரிசை கிரமத்தில் வந்து சொற்களை உருவாக்குகின்றன என்பதை எல்லாம் உருபனியல் விவரிக்கின்றது.

• எவ்வாறு சொற்கள் எல்லாம் இணைந்து தொடர்களாகவும் பெருந்தொடர்களாகவும் வாக்கியங்களாகவும் உருவாக்கம் பெறுகின்றன என்பதை தொடரியல் விவரிக்கின்றது.

• பொருண்மையியல் எல்லா நோக்கிலும் பொருண்மையை ஆய்வதைக் குறிக்கோளாகக் கொண்டுள்ளது. எவ்வாறு உருபன்களின் பொருள்கள் இணைந்து சொற்களின் பொருள்கள் பெறப்படுகின்றன, சொற்களின் பொருள் எல்லாம் இணைந்து தொடர்களின் பொருள் கிடைக்கின்றது, தொடர்களின் பொருள் எல்லாம் இணைந்து வாக்கியங்களின் பொருள் கிடைக்கின்றது என்பதைப் பொருண்மையியல் விவரிக்கின்றது.

• எழுத்தியல் பேச்சை எழுத்தாக உருப்படுத்தம் செய்வதில் உள்ள எல்லா மரபுகளையும் ஆய்கின்றது.

• சொல்லியல் (lexicology) சொல் அலகுகள் மற்றும் அவற்றின் சேர்துவருகை உறவுகளை ஆய்கின்றது.

• இலக்கணம் என்ற சொல் உருபனியலையும் தொடரியலையும் குறிப்பிட சிலவேளைகளில் பயன்படுத்தப்படுகின்றது. சில மொழியியலார் மொழியின் மொத்தத்தையும் குறிப்பிட இதைப் பயன்படுத்துவர்.

மொழியின் வளர்ச்சிசார் அல்லது மாற்றம்சார் ஆய்வை கால அடிப்படையில், இட அடிப்படையில், பிரிதல் அடிப்படையில், குவிதல் அடிப்படையில் ஆயலாம். கால அடிப்படையிலான ஆய்வை வரலாற்று மொழியில் (historical linguistics) என்றும், இட அடிப்படையிலான ஆய்வை கிளைமொழியல் (dialectology) ஆய்வு என்றும், பிரிதல் அடிப்படையிலான ஆய்வை ஒப்புமை மொழியல் (comprative linguistics) ஆய்வு என்றும், குவிதல் அடிப்படையிலான ஆய்வை மொழிக்குவிய ஆய்வு (languge convergence) என்றும் குறிப்பிடுவர். மொழி காலத்தாலும் இடத்தாலும் மாறும் தன்மையுடையது. ஒரு கால கட்டத்திலுள்ள மொழியமைப்பு அடுத்த காலகட்டத்தில் மாற்றமுற்றிக்கும். ஒவ்வொரு காலகட்ட மொழி அமைப்பயையும் ஒலியனியல், உருபனியல், தொடரியல், பொருண்மையியல் பகுப்பாய்வு செய்து ஒப்பிட்டுப் பார்த்தால் மொழியானது அதன் வேறுபட்ட அமைப்பு மட்டங்களில் வேறுபட்டு இருப்பதைக் காணலாம். இத்ததைய ஆய்வு வரலாற்று மொழியியல் (historical linguistics) ஆய்வு என்படும். எடுத்துக்காட்டாக பழந்தமிழின் ஒலியனியல், உருபனியல், தொடரியல் மற்றும் பொருண்மையியல் பண்புக்கூறுகள் இடைக்கால மற்றும் தற்காலத் தமிழின் இத்தகையப் பண்புக்கூறுகளில் வேறுபட்டிருக்கின்றது என்று ஆய்ந்து கூறுவது வரலாற்று மொழியியல் ஆய்வாகும். இன உறவு மொழிகளை ஒப்பிட்டு ஆய்வது ஒப்புமை மொழியியல் (comprative linguistics) ஆகும். எடுத்துக்காட்டாக திராவிட மொழிகளான தமிழ், மலையாளம், கன்னடா, துளு, தெலுங்கு போன்ற மொழிகளின் ஒலியனியல், உருபனியல், தொடரியல், பொருண்மையியல் அமைப்புகளை ஒப்பிட்டு ஆய்வது ஒப்புமை மொழியியல் ஆய்வின் கண் படும். மொழி காலத்தால் வேறுபடுவதைப்போன்று இடத்தாலும் வேறுபடும். எடுத்துக்காட்டாக, தஞ்சை மாவட்டத் தமிழ்மொழி அதாவது தஞ்சைக் கிளை மொழி கன்னியாகுமரி மாவட்டத் தமிழிலிருந்து அதாவது கன்னியாகுமரிக் கிளை மொழியிலிருந்து வேறுபட்டிருப்பதை உணரலாம். இத்தகைய வேறுபாடுகளை ஒலியனியல், உருபனியல், சொல்லியல், பொருண்மையியல், தொடரியல், அடிப்படையில் ஆய்வதுதான் கிளைமொழியல் ஆய்வாகும்.

இடத்தால் மட்டுமன்றி கிளைமொழிகள் சமூகத்தாலும் வேறுபட்டிருப்பதைக் காணலாம். எடுத்துக்காட்டாக, அரிசன சமுதாயத்தைச் சார்ந்தவர் பேசும் தமிழ்க் கிளைமொழி பிராமணர் சமுதாயத்தைச் சார்ந்தவர் பேசுகின்ற கிளைமொழியிலிருந்து வேறுபட்டிருப்பதை உணரலாம். இத்தகைய கிளை மொழிகள் சாதிக் கிளைமொழிகள் அல்லது சமூகக் கிளைமொழிகள் (social dialects) எனப்படும்.

நீண்டகாலத் தொடர்பின்மையாலும் அல்லது தொடர்பின் குறைவாலும் காலத்தின் உந்தலாலும் கிளைமொழிகள் வேறுபட்டு தனித்தனி மொழிகளாக மாறும் நிலையை எய்தும். எடுத்துக்காட்டாக இன்றைய காலகட்டத்தில் தமிழ், மலையாளம், கன்னடம், துளு, தெலுங்கு எனத் தனிப்பட்ட மொழிகளாக இருப்பவை ஒரு காலகட்டத்தில் ஒரு தாய்மொழியின் (திராவிடமொழியின்) கிளைமொழிகளாகத்தான் இருந்திருக்க வேண்டும். நாளாவட்டத்தில் இவை தனி மொழிப் பண்புக்கூறுகளைப் பெற்று ஒன்றிற்கொன்று புரிதல் இல்லாமல் தனித்தனி மொழிகளாக மாறியுள்ளன. இதை மொழி வேறுபடல் (language divergence) என்பர். வேற்றினத்தைச் சார்ந்த இரு மொழிகள் தமது நீண்டகால நெருங்கியத் தொடர்பின் காரணமாக சில பொதுவான மொழிப் பண்புக்கூறுகளைப் பெற்று ஒன்றுபடும். இதை மொழிக் குவிதல் (language convergence) என்பர். எடுத்துக்காட்டாக. ஆரிய மொழிகளும் திராவிட மொழிகளும் நெருங்கிய தொடர்பு கொண்டு பழக்கத்தில் இருப்பதால் இவற்றிற்குள் இனங்கடந்த ஒற்றுமையான மொழிப் பண்புக்கூறுகளைக் காணலாம். எடுத்துக்காட்டாக தமிழ் போன்ற திராவிட மொழிகளும் இந்தி போன்ற ஆரிய மொழிகளும் எழுவாய்-செயப்படுபொருள்-வினை என்ற தொடரியல் அமைப்பைக் கொண்டிருப்பது நீண்ட நாளையத் தொடர்பால் ஏற்பட்ட மொழிக் குவிதல் செற்பாங்கு ஆகும். மொழிகளை ஒலியனில், உருபனியல், தொடரியல், பொருண்மையில் அடிப்படையில் ஆய்ந்து அவைகளுக்கு இடையே உள்ள ஒற்றுமையான மொழிப் பண்புக்கூறுகளை கண்டுபிடித்து இனம், இடம் இவற்றிற்கு அப்பாற்பட்டு வகைப்படுத்துவதை மொழி வகைப்பாட்டியல் (language taxonomy) என்பர். மொழிகளை ஒலியனில், உருபனியல், தொடரியல், பொருண்மையில் அடிப்படையில் ஆய்ந்து எல்லா மொழிகளுகளுக்கும் பொதுவான மொழிப் பண்புக்கூறுகளைக் காண்பது மொழி உலகப்பொதுமைகளை (language universals) நோக்கிய ஆய்வாகும்.

1.4. அமைப்புமொழியியல் கோட்பாடு

மொழியியலின் பிரிவுகளையும் அதன் அடிப்படையில் நடைபெறும் மொழியலகுகளின் ஆய்வுகளையும் நன்கு புரிந்துகொள்ள நீங்கள் அமைப்பு மொழியியல் கோட்பாட்டை நன்கு அறிந்திருக்கவேண்டும். மொழியியலின் தொடக்க கால கட்டத்தில் அதாவது 40களிலும் 50களிலும் அமைப்புமொழியியல் கோட்பாடுகள் மிகப் பரவலாகப் பேசப்பட்டு ஆய்வுக்கோட்பாடுகளாகப் பயன்படுத்தப்பட்டன. குறிப்பாக மொழியியல் அறிஞர்களான புளூம்பீல்டு, நைடா, பைக், ஹாரிஸ் போன்றவர்கள் அமைப்பு மொழியியல் கோட்பட்டின் அடிப்படையில் தங்கள் மொழியியல் ஆய்வை அமைத்து கொண்டனர். அமைப்பு மொழியியல் கோட்பாடுகளைப் பின்வருமாறு பட்டியலிடலாம்:

• மொழி சமுதாயப் பழக்கவழக்கம். மொழியியலின் ஆதாரப்பொருள் (subject matter) வழக்கங்களின் மற்றும் அமைப்பொழுங்குகளின் மொத்தக் குழுமத்தைப் பற்றி படிப்பதாகும்.

• அறிவியல் கண்டுபிடிப்புச் செயல்முறை (discovery procedure) எதிர்பார்க்கிற தேவைக்கு எற்ப ஆய்வும் விளக்கமும் அமையவேண்டும்.

• மொழி அதன் ஒழுங்குமுறைகளாலும் (systems) துணை ஒழுங்குமுறைகளாலும் (subsystems) விளக்கப்படவேண்டும். உலகப்பொது இலக்கணமில்லை.

• மொழி கருத்துப் பரிமாற்றத்திற்காக ஒரு கூட்டம் மனித இனம் பயன்படுத்;துகிற உச்சரிக்கப்படுகின்ற ஒலிகளின் இடுகுறி (arbitrary) ஒழுங்குமுறை.

• இயற்கையால் உரைக்கப்பட்டது என்ற பொருளில் ‘இயற்கை மொழி’ இல்லை. அப்படி என்றால் எல்லோரும் ஒரே மொழியைப் பேசவேண்டும். ஒவ்வொரு மொழியின் இயல்பும் வடிவும் அதன் சமுதாயத் தேவைகளுக்கு ஏற்ப பழக்கப்படுத்தப்பட்டுள்ளது. பின்வருவன அமைப்பு மொழியியலாரால் கூறப்பட்ட சில பொதுவான கூற்றுளாகும்:

அ. ஒவ்வொரு மொழியும் அதைப் பயன்படுத்துபவருக்கு போதுமானதாக இருக்கின்றது.

ஆ. ஒவ்வொரு மொழியும் பயன்படுத்துகின்ற சமூகத்திற்கும் நல்லதாய் உள்ளது.

இ. எந்த மொழியும் பிற மொழியைவிட அழகானதல்ல.

• மொழியைப் பற்றிய கூற்றுகளும் விளக்கங்களும் புறவாயமான (objective) சொற்களால் கூறப்பட வேண்டும். மனவழிசார் வெற்றுச்சொற்கள் இல்லாமால் வடிவங்களும் வடிவம்சார் உபாயங்களும் மட்டும்தான் கருத்தில் கொள்ளப்படவேண்டும்.

• அமைப்புகளும் பொருண்மையை அடையாளங்காட்டும். ஆனால் அமைப்பைக் கண்டுபிடிப்பதற்குப் பொருள் பயன்படாது. பொருண்மை விளக்கப்படவேண்டும்; ஆனால் பொருள் ஆய்வில் கருவியாயகப் பயன்டுத்தப்படக்கூடாது. அமைப்புகள் ஒன்றா வேறுபட்டவையா என்று அறியப் பொருண்மையைப் பயன்படுத்தலாம்.

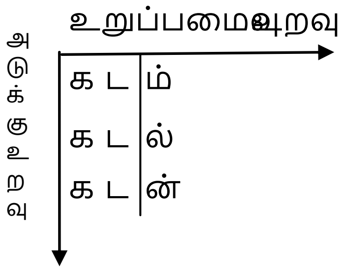
• அங்குமிங்குமாய்த் தெரிந்தெடுக்கப்பட்ட கூற்றுகளின் தொகுதிதான் பெருந்தரவு (corpus) பொதுமையாக்கம் செய்வதற்காக பெருந்தரவு மாதிரியாகப் பயன்படுத்தப்படவேண்டும். மொழியை ஆய்வதற்காகப் பயிற்சி பெற்றவர்தான் மொழியியலார். விவரணை செய்யும் மொழியைப் பேசுபவராக அவர் இருக்கத்தேவையில்லை. மொழி பேசும் தகவலாளியின் உதவியால் அவர் தெரியாத மொழியை ஆய இயலும்.

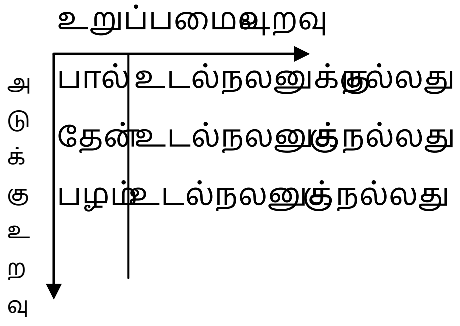
• மொழியின் ஆய்வு மிகச்சிறிய அலகான ஒலியனில் (தகவலாளி மொழியியலாருக்குத் தெரியாத மொழியைப் பேசுகையில் கூடுதல் வெளிபடையாகத் தெரிகிற அலகு) தொடங்கி மிகப் பெரிய அலகான வாக்கியம் வரைச் செய்யப்படும்.

• வேற்றுநிலை மற்றும் துணைநிலைக் கொள்கைகள் புளூம்பீல்டியன் மொழியியலில் மிக முக்கியமானவை. வேற்றுநிலை வருகையின் போது பொருண்மையில் மாறுபாடு இருக்கும். துணைநிலை வருகையின் (complementary distribution) போது ஒரு அலகின் உறுப்பினர்கள் எதிர்பார்கிறபடி மாற்றொலியன்கள் (allophones) மாற்றுருபுகள் (allmorphs) என்பனபோல வினியோகிக்கப்பட்டிருக்கும்.

அமைப்பு மொழியியல் (structural linguistics) மொழியலகுகளை இரண்டுவகையிலான உறவுகளால் தொடர்புபடுத்தி ஆய்வு செய்கின்றது. முதலாவது, மொழியலகுகள் ஒன்றை ஒன்று தொடர்ந்து வருவதால் பெறப்படும் உறவு. இதுவே தொடர் முறை உறவு அல்லது உறுப்பமைவு உறவு (syntagmatic relation) என்று குறிப்பிடப்படும். மற்றொன்று, ஓர் உறுப்புக்குப் பதிலாக அதே

இடத்தில் வரும் அலகுகளுக்கிடையே உள்ள உறவு. இது அடுக்கு முறை உறவு (paradigmatic relation) எனப்படும். இவ்வாறு மொழி அலகுகள் தொடர்ந்து வந்தும் ஒன்றை ஒன்று பதிலீடு செய்தும் இரு விதமான உறவுகளை வெளிப்படுத்தி அவற்றின் வருகை அமைப்பை ஒரு அமைப்பொழுங்காக அமைத்துக்கொள்கின்றன. எந்த மொழியலகையும் மேற்சொன்ன கிடக்கை நிலை உறவாலும் செங்குத்து நிலை உறவாலும் நிர்ணயிக்கலாம். இது வரைபடத்தில் ஒரு புள்ளியின் இருப்பிடத்தை x-அச்சையும் y-அச்சையும் கொண்டு நிர்ணயிப்பதை ஒக்கும்.

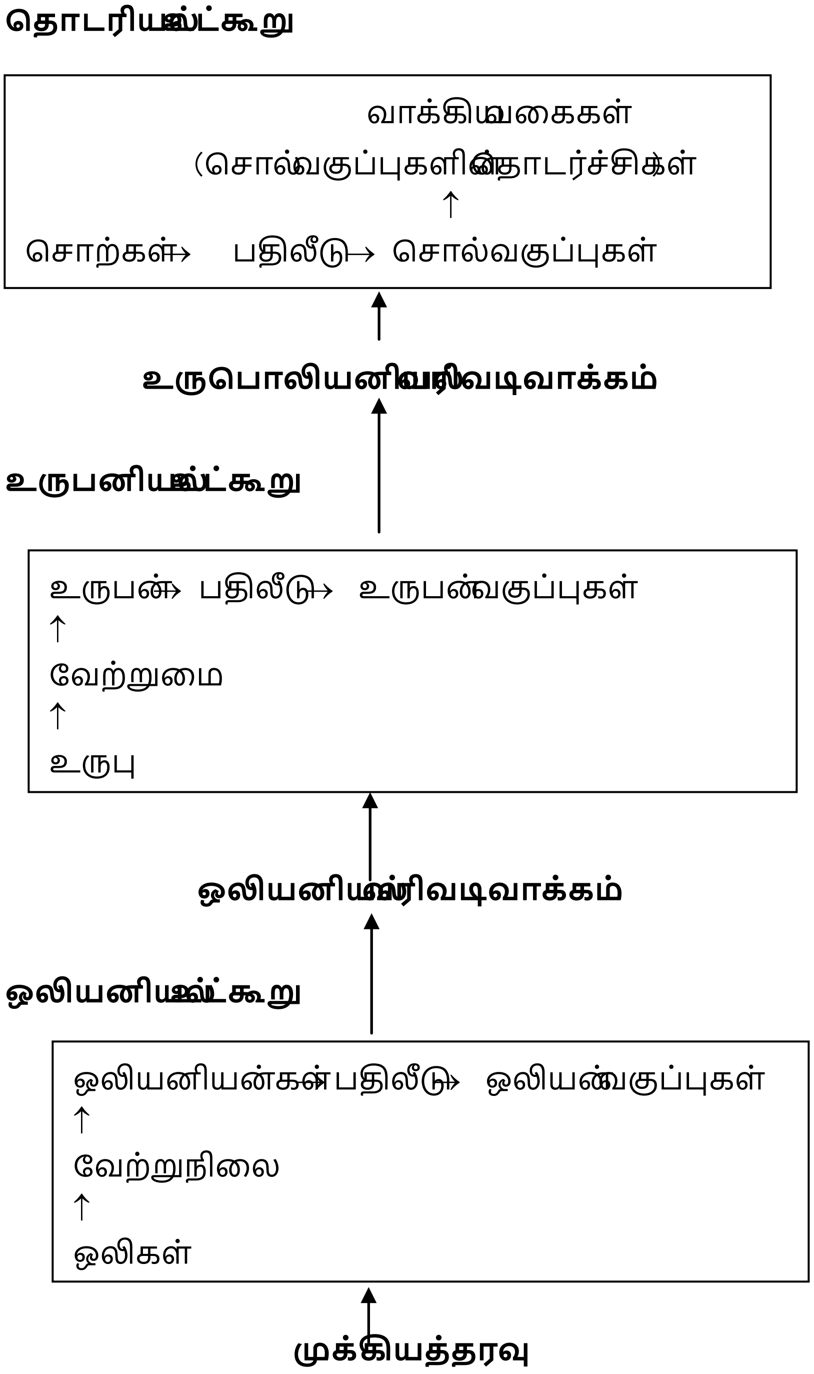




பெயர்கள், வினைகள், பெயரடைகள் மற்றும் வினையடைகள் என்ற சொல்வகுப்புகள் அடுக்குகளை உருவாக்குகின்றன. இச்சொல்வகுப்புகள் ஒரு வாக்கியத்தை உருவாக்க வேண்டி ஒன்று சோ;க்கப்படும் வழி அவற்றின் உறுப்பமைவு உறவாகும். அமைப்பு மொழியியல் அடிப்படையில் ஒலியனியல்,

உருபனியல், தொடரியல் நிலைகளில் கூறுகளின் மொழியியல் ஆய்வை பின்வருமாறு வரை படத்தில் காட்டலாம்:

படம்



1.4. மொழியியலின் பயன்பாடு

பல துறைகளில் மொழியியலின் பயன்பாடு கருதி பயன்பாட்டு மொழியியல் என்ன துறை உருவாகியுள்ளது. சமூகமொழியியல் (sociolinguistics), இனமொழியியல் (ethnolinguistics), மானிடவியல் மொழியியல் (anthropological linguistics), உயிரியல்சார் மொழியியல் (biolinguistics), கணித மொழியில் (mathematical linguistics), புள்ளியியல் மொழியியல் (statisticsl linguistics), மொழிகற்றல் கற்பித்தல் (language learning and teacing), அகராதியியல் (Lexicography) என்பன பயன்பாட்டு மொழியியலில் (applied linguistics) அடக்கப்பட்டுள்ளன. மொழியியலும் கணப்பொறி அறிவியலும் ஒன்றை ஒன்று சார்ந்து மொழியாய்வில் ஈடுபடுவதன் காரணமாக கணினி மொழியியல் அல்லது இயற்கைமொழி ஆய்வு (natural language processing (NLP)) என்ற புதிய ஒட்டு வகை துறை உருவாகியுள்ளது. கணிப்பொறி அறிவியலுடன் தொடர்பு காரணமாக பெருந்தரவை ஆய்யும் மொழி ஆய்வு தரவுத்தொகுதி மொழியியல் (corposus lingusitcs) எனவும் அளவீடுசார் மொழியியல் (quantificational linguistics) எனவும் பரிமளித்துள்ளது (இது மரபு நெறிமுறையான பண்புசார் மொழியியலுக்கு (qualitative lingusitcs) எதிரிடையானது).

இவை தவிர அகராதி உருவாக்கத்தைப் பற்றி படிக்கும் அகராதியியலும் மொழி கற்றல் கற்பித்தல் செயல்பாடுகளும் மொழிபெயர்ப்பியலும் மொழியியலின் பயன்பாட்டின் அடிப்படையிலான துறைகளாகும்.

எழுத்துச் சீர்திருத்தம் செய்தல், தாய்மொழியை அறிவியல் மற்றும் பிற பாடங்களைச் சொல்லிக்கொடுக்கும் மொழியாக அறிமுகப்படுத்தல், தாய்மொழியயை மற்றும் இரண்டாம் மொழியை பள்ளிகளில் அறிமுகப்படுத்தும் காலகட்டத்தைத் தீர்மானித்தல், தாய்மொழியை நீதிமன்றங்களிலும் அலுவலங்களிலும் பயன்படுத்தலை தீர்மானித்தல், முதியோர் கல்வித்திட்டத்திற்கான பாடங்களை உருவாக்கி கற்பித்தல், கலைச்சொற்களை உருவாக்குதல், விசைப்பலகையில் எழுத்துக்களின் இருப்பிடத்தைத் தீர்மானித்தல், சுருக்கெழுத்து மொழியயை உருவாக்குதல், மின்தகவல் தொடர்புகருவிகளுக்கு குறியீடுகளைத் தீர்மானித்தல், கணிப்பொறியில் தாய்மொழிக்குக் குறியீடுகளைத் தீர்மானித்தல் போன்ற மொழித் திட்டமிடும் (language planning) விசங்களில் மொழியியல் ஆய்வுகள் முக்கிய பங்களிபு செய்கின்றது. மேலும் பேச்சுக்குறைபாட்டை நீக்குதல்,

ஊமைகளுக்கு மொழியைக் கற்றுத்தருதல், குருடர்களுக்கு படிக்கும் சாதனங்களை உருவாக்குதல போன்று மொழி தொடர்பான சிக்கல்களுக்கு தீர்வுகாண்பதற்கு மொழியியல் அறிவு பெரிதும் பயன்படுகின்றது.

தன்மதிப்பீடு

1. மொழியியல் என்றால் என்ன? மொழியியலின் நோக்கம் என்ன?

2. மொழியை படிப்பதற்கும் மொழியைப் பற்றி படிப்பதற்கும் உள்ள வேறுபாடு என்ன?

3. பகுநிலைசார் மொழியியலின் பிரிவுகள் யாவை?

4. அமைப்பு மொழியியலின் அடிப்படைக் கொள்கை என்ன?

5. வரலாற்று மொழியியல் என்றால் என்ன?

1.6. பாடத் தொகுப்புரை

மொழியியல் ஆய்வின் நோக்கமும் குறிக்கோளும் பற்றி அறிந்துகொண்டோம். மொழி என்றால் என்ன, மொழியல் என்றால் என்ன என்பது குறித்த விரிவான விளக்கத்தை அறிந்துகொண்டோம். மொழியியலின் பிரிவுகள் என்ன என்பதைத் தெரிந்து கொண்டோம். மேலும் மொழியியலின் பயன்பாடுகள் பற்றியும் அறிந்து கொண்டோம்.

1.7. கலைச்சொற்கள்

1. இலக்கணம் (grammar), 1. ஒலியனியல் (phonology) 2. உருபனியல் (morpholog) 3. எழுத்தியல் (grapholog) 4. சொல்லியல் (lexicology) 5. தொடரியல் (syntax) 6. படிநிலையமைப்பு (hierarchical structure) 7. பொருண்மையியல் (semantics)

1.8. தொடர்ந்து படித்தற்குரிய நூல்கள்

கருணாகரன், கி. மற்றும் வ. ஜெயா. 1997. மொழியியல். குமரன் பதிப்பகம் சென்னை கோதண்டராமன், பொன். பொது மொழியியல். பூம்பொழில் சென்னை.

பரமசிவன்.கு. 1984. இக்கால மொழியியல் அறிமுகம். சைவ சித்தாந்த நூற்பதிப்புக் கழகம். சென்னை.

முத்துச்சண்முகம். 1989. இக்கால மொழியியல் மதுரை பப்ளிஷிங் உறவுஸ் மதுரை. மூன்றாம் பதிப்பு.

தன்மதிப்பீடு விடைகள்

1. மொழியை அறிவியல் அடிப்படையில் ஆய்வது மொழியியலாகும். மொழியைப் பேசுவதற்கு என்றில்லாமல் மொழியின் அமைப்பைப் பற்றி ஒலியனியல், உருபனியல், தொடரியல், பொருண்மையியல் என்ற மட்டங்களில் ஒருகால அடிப்படையிலும் வரலாற்று அடிப்படையிலும் உலகப்பொதுமை அடிப்படையிலும் ஆய்வது மொழியலாகும். மொழியியல் என்பதன் நோக்கம் மொழியின் அமைப்பை ஆய்வது மட்டும்தான் என்ற நிலையில் நின்றுவிடாமல் தத்துவம், தர்க்கம், இலக்கியம், உளவியல், சமூகவியல், மானிடவியல், கணிதவியல், கணினிவியல் என்ற பிற துறையுடன் தொடர்புபடுத்தி ஆய்வதும் மொழியியலின் பயன்பாட்டு அடிப்படையிலான நோக்கமாகும்.

2. மொழியை பேசுவதற்குப் வேண்டி படிப்பதற்கும் மொழியை ஆய்வதற்கு வேண்டி படிப்பதற்கும் வேறுபாடு இருக்கின்றது. பிந்தயதுதான் மொழியியல் எனப்படும்.

3. பகுநிலை அடிப்படையில் மொழியியலை ஒலியனியல், உருபனியல், தொடரியல், பொருண்மையியல் எனப் பிரிக்கலாம்.

4. அமைப்பு மொழியியல் (structural linguistics) மொழியலகுகளை இரண்டுவகையிலான உறவுகளால் தொடர்புபடுத்தி ஆய்வு செய்கின்றது. முதலாவது, மொழியலகுகள் ஒன்றை ஒன்று தொடர்ந்து தொடர்ந்து வருவதால் பெறப்படும் உறவு. இதுவே தொடர் முறை உறவு அல்லது உறுப்பமைவு உறவு (syntagmatic relation) என்று குறிப்பிடப்படும். மற்றொன்று, ஓர் உறுப்புக்குப் பதிலாக அதே இடத்தில் வரும் அலகுகளுக்கிடையே உள்ள உறவு. இது அடுக்கு முறை உறவு (paradigmatic relation) எனப்படும். இவ்வாறு மொழி அலகுகள் தொடர்ந்து வந்தும் ஒன்றை ஒன்று பதிலீடு செய்தும் இரு விதமான உறவுகளை வெளிப்படுத்தி அவற்றின் வருகை அமைப்பை ஒரு அமைப்பொழுங்காக அமைத்துக்கொள்கின்றன. எந்த மொழியலகையும் மேற்சொன்ன கிடக்கை நிலை உறவாலும் செங்குத்து நிலை உறவாலும் நிர்ணயிக்கலாம்.

5. மொழி காலத்தாலும் இடத்தாலும் மாறும் தன்மையுடையது. ஒரு கால கட்டத்திலுள்ள மொழியமைப்பு அடுத்த காலகட்டத்தில் மாற்றமுற்றிக்கும். ஒவ்வொரு காலகட்ட மொழியமைப்பயையும் ஒலியனியல், உருபனியல், தொடரியல், பொருண்மையியல் பகுப்பாய்வு செய்து ஒப்பிட்டுப் பார்த்தால் மொழியானது அதன் வேறுபட்ட அமைப்பு மட்டங்களில் வேறுபட்டிருப்பதைக் காணலாம். இத்ததைய ஆய்வு வரலாற்று மொழியியல் (historical linguistics)

ஆய்வு என்படும். எடுத்துக்காட்;டாக பழந்தமிழின் ஒலியனியல், உருபனியல், தொடரியல் மற்றும் பொருண்மையியல் பண்புக்கூறுகள் இடைக்கால மற்றும் தற்காலத் தமிழின் இத்தகையப் பண்புக்கூறுகளில் வேறுபட்டிருக்கின்றது என்று ஆய்ந்து கூறுவது வரலாற்று மொழியியல் ஆய்வாகும்.

1.4. மொழியியலின் பயன்பாடு

பல துறைகளில் மொழியியலின் பயன்பாடு கருதி பயன்பாட்டு மொழியியல் என்ன துறை உருவாகியுள்ளது. சமூகமொழியியல், இன மொழியியல், மானிடவியல் மொழியியல், உயிரியல்சார் மொழியியல், கணித மொழியில், புள்ளியியல் மொழியியல், மொழிகற்றல் கற்பித்தல், அகராதி மொழியியல் என்பன பயன்பாட்டு மொழியியலில் அடக்கப்பட்டுள்ளன. மொழியியலும் கணப்பொறி அறிவியலும் ஒன்றை ஒன்று சார்ந்து மொழியாய்வில் ஈடுபடுவதன் காரணமாக கணினி மொழியியல் அல்லது இயற்கைமொழி ஆய்வு (natural language processing) என்ற புதிய ஒட்டு வகை துறை உருவாகியுள்ளது. கணிப்பொறி அறிவியலுடன் தொடர்பு காரணமாக பெருந்தரவை ஆய்யும் மொழி ஆய்வு பெருந்தரவு மொழியியல் (corposus lingusitcs) எனவும் அளவீடுசார் மொழியியல் (quantificational linguistics) எனவும் பரிமளித்துள்ளது (இது மரபு நெறிமுறையான பண்புசார் மொழியியலுக்கு (qualitative lingusitcs) எதிரிடையாது).

இவை தவிர அகராதி உருவாக்கத்தைப் பற்றி படிக்கும் அகராதியியலும் மொழி கற்றல் கற்பித்தல் செயல்பாடுகளும் மொழிபெயர்ப்பியலும் மொழியியலின் பயன்பாட்டின் அடிப்படையிலான துறைகளாகும். எழுத்துச் சீர்திருத்தம் செய்தல், தாய்மொழியை அறிவியல் மற்றும் பிற பாடங்களைச் சொல்லிக்கொடுக்கும் மொழியாக அறிமுகப்படுத்தல், தாய்மொழியயை மற்றும் இரண்டாம் மொழியை பள்ளிகளில் அறிமுகப்படுத்தும் காலகட்டத்தைத் தீர்மானித்தல், தாய்மொழியை நீதிமன்றங்களிலும் அலுவலங்களிலும் பயன்படுத்தலை தீர்மானித்தல், முதியோர் கல்வித்திட்டத்திற்கான பாடங்களை உருவாக்கி கற்பித்தல், கலைச்சொற்களை உருவாக்குதல், விசைப்பலகையில் எழுத்துக்களின் இருப்பிடத்தைத் தீர்மானித்தல், சுருக்கெழுத்து மொழியயை உருவாக்குதல், மின்தகவல் தொடர்புகருவிகளுக்கு குறியீடுகளைத் தீர்மானித்தல், கணிப்பொறியில் தாய்மொழிக்குக் குறியீடுகளைத் தீர்மானித்தல் போன்ற மொழித் திட்டமிடும்

(டயஇபரயபந pடயஇஇ¦இப) விசங்களில் மொழியியல் ஆய்வுகள் முக்கிய பங்களிபு செய்கின்றது. மேலும் பேச்சுக்குறைபாட்டை நீக்குதல், ஊமைகளுக்கு மொழியைக் கற்றுத்தருதல், குருடர்களுக்கு படிக்கும் சாதனங்களை உருவாக்குதல போன்று மொழி தொடர்பான சிக்கல்களுக்கு தீர்வுகாண்பதற்கு மொழியியல் அறிவு பெரிதும் பயன்படுகின்றது.

தன்மதிப்பீடு

1. மொழியியல் என்றால் என்ன? மொழியியலின் நோக்கம் என்ன?

2. மொழியை படிப்பதற்கும் மொழியைப் பற்றி படிப்பதற்கும் உள்ள வேறுபாடு என்ன?

3. பகுநிலைசார் மொழியியலின் பிரிவுகள் யாவை?

4. அமைப்பு மொழியியலின் அடிப்படைக் கொள்கை என்ன?

5. வரலாற்று மொழியியல் என்றால் என்ன?

1.6. பாடத் தொகுப்புரை

மொழியியல் ஆய்வின் நோக்கமும் குறிக்கோளும் பற்றி அறிந்துகொண்டோம். மொழி என்றால் என்ன, மொழியல் என்றால் என்ன என்பது குறித்த விரிவான விளக்கத்தை அறிந்துகொண்டோம். மொழியியலின் பிரிவுகள் என்ன என்பதைத் தெரிந்து கொண்டோம். மேலும் மொழியியலின் பயன்பாடுகள் பற்றியும் அறிந்து கொண்டோம்.

1.7. கலைச்சொற்கள்

1. இலக்கணம் (grammar) 2. ஒலியனியல் (phonology) 3. உருபனியல் (morphology) 4. எழுத்தியல் (graphology) 5. சொல்லியல் (lexicolog) 6. தொடரியல் (syntax) 7. படிநிலையமைப்பு (hierarchical structure) 8. பொருண்மையியல் (semantics)

1.8. தொடர்ந்து படித்தற்குரிய நூல்கள்

கருணாகரன், கி. மற்றும் வ. ஜெயா. 1997. மொழியியல். குமரன் பதிப்பகம் சென்னை.

கோதண்டராமன், பொன். பொது மொழியியல். பூம்பொழில் சென்னை.

பரமசிவன்.கு. 1984. இக்கால மொழியியல் அறிமுகம். சைவ சித்தாந்த நூற்பதிப்புக் கழகம். சென்னை.

முத்துச்சண்முகம். 1989. இக்கால மொழியியல் மதுரை பப்ளிஷிங் உறவுஸ் மதுரை. மூன்றாம் பதிப்பு.

தன்மதிப்பீடு

விடைகள்

1. மொழியை அறிவியல் அடிப்படையில் ஆய்வது மொழியியலாகும். மொழியைப் பேசுவதற்கு என்றில்லாமல் மொழியின் அமைப்பைப் பற்றி ஒலியனியல், உருபனியல், தொடரியல், பொருண்மையியல் என்ற மட்டங்களில் ஒருகால அடிப்படையிலும் வரலாற்று அடிப்படையிலும் உலகப்பொதுமை அடிப்படையிலும் ஆய்வது மொழியலாகும். மொழியியல் என்பதன் நோக்கம் மொழியின் அமைப்பை ஆய்வது மட்டும்தான் என்ற நிலையில் நின்றுவிடாமல் தத்துவம், தர்க்கம், இலக்கியம், உளவியல், சமூகவியல், மானிடவியல், கணிதவியல், கணினிவியல் என்ற பிற துறையுடன் தொடர்புபடுத்தி ஆய்வதும் மொழியியலின் பயன்பாட்டு அடிப்படையிலான நோக்கமாகும்.

2. மொழியை பேசுவதற்குப் வேண்டி படிப்பதற்கும் மொழியை ஆய்வதற்கு வேண்டி படிப்பதற்கும் வேறுபாடு இருக்கின்றது. பிந்தயதுதான் மொழியியல் எனப்படும்.

3. பகுநிலை அடிப்படையில் மொழியியலை ஒலியனியல், உருபனியல், தொடரியல், பொருண்மையியல் எனப் பிரிக்கலாம்.

4. அமைப்பு மொழியியல் (structural linguistics) மொழியலகுகளை இரண்டுவகையிலான உறவுகளால் தொடர்புபடுத்தி ஆய்வு செய்கின்றது. முதலாவது, மொழியலகுகள் ஒன்றை ஒன்று தொடர்ந்து தொடர்ந்து வருவதால் பெறப்படும் உறவு. இதுவே தொடர் முறை உறவு அல்லது உறுப்பமைவு உறவு (syntagmatic relation) என்று குறிப்பிடப்படும். மற்றொன்று, ஓர் உறுப்புக்குப் பதிலாக அதே இடத்தில் வரும் அலகுகளுக்கிடையே உள்ள உறவு. இது அடுக்கு முறை உறவு (paradigmatic relation) எனப்படும். இவ்வாறு மொழி அலகுகள் தொடர்ந்து வந்தும் ஒன்றை ஒன்று பதிலீடு செய்தும் இரு விதமான உறவுகளை வெளிப்படுத்தி அவற்றின் வருகை அமைப்பை ஒரு அமைப்பொழுங்காக அமைத்துக்கொள்கின்றன. எந்த மொழியலகையும் மேற்சொன்ன கிடக்கை நிலை உறவாலும் செங்குத்து நிலை உறவாலும் நிர்ணயிக்கலாம்.

5. மொழி காலத்தாலும் இடத்தாலும் மாறும் தன்மையுடையது. ஒரு கால கட்டத்திலுள்ள மொழியமைப்பு அடுத்த காலகட்டத்தில் மாற்றமுற்றிக்கும். ஒவ்வொரு காலகட்ட மொழியமைப்பயையும் ஒலியனியல், உருபனியல், தொடரியல், பொருண்மையியல் பகுப்பாய்வு செய்து ஒப்பிட்டுப் பார்த்தால்

மொழியானது அதன் வேறுபட்ட அமைப்பு மட்டங்களில் வேறுபட்டிருப்பதைக் காணலாம். இத்ததைய ஆய்வு வரலாற்று மொழியியல் (historical linguistics) ஆய்வு என்படும். எடுத்துக்காட்டாக பழந்தமிழின் ஒலியனியல், உருபனியல், தொடரியல் மற்றும் பொருண்மையியல் பண்புக்கூறுகள் இடைக்கால மற்றும் தற்காலத் தமிழின் இத்தகையப் பண்புக்கூறுகளில் வேறுபட்டிருக்கின்றது என்று ஆய்ந்து கூறுவது வரலாற்று மொழியியல் ஆய்வாகும்

பாடப்பகுதி 2

ஒலியியல்

இதற்கு முன் மொழியியல் ஆய்வின் நோக்கமும் குறிக்கோளும் பற்றி படித்தீர்கள். மொழி என்றால் என்ன, மொழியியல் என்றால் என்ன என்பது குறித்த விரிவான விளக்கத்தை அறிந்தீர்கள். மொழியியலின் பிரிவுகள் என்ன என்பதைத் தெரிந்து கொண்டீர்கள் மொழியியலின் பயன்பாடுகள் பற்றி அறிந்து கொண்டீர்கள். இப்பிரிவில் ஒலியியல் குறித்து விரிவாகத் தெரிந்துகொள்வோம்.

படிப்புநோக்கம்

• ஒலியியலின் நோக்கமும் விளக்கமும்

• ஒலியிப்பியயல்

• மொழியாய்வில் ஒலியியலின் பயன்பாடு பாடக்கருத்தலகுகள்

2.0. பாட முன்னுரை

2.1. ஒலியியலின் நோக்கமும் விளக்கமும்

2.2. மூவகை ஒலியியல்

2.3. ஒலிப்பியல்

2.3.1. பேச்சுறுப்புகள்

2.3.2. மெய்யொலிகள்

2.3.3. உயிரொலிகள்

2.4. ஒலியியலாய்வின் பயன்பாடுகள்

2.5. பாடத்தொகுப்புரை

2.6. கலைச்சொற்கள்

2.7. தொடர்ந்து படித்தற்குரிய நூல்கள்

2.0. பாட முன்னுரை

இப்பகுதியில் மொழி ஆய்வில் ஒலியியலின் பங்கையும் ஒலியியல் என்பதன் விளக்கத்தையும் ஒலிப்பியல் (அல்லது ஒலிபிறப்பியல்) பற்றிய விரிவான விளக்கத்தையும் மனிதன் மொழியை மெய்படுத்தம் செய்யப் பயன்படுத்தும் ஒலிகளின் வகைபாடுகள் மற்றும் வகைப்பாட்டிற்கான ஒலிப் பண்புகூறுகள் பற்றியும் படிப்போம்.

2.1. ஒலியியலின் நோக்கமும் விளக்கமும்

ஒலி மொழியை மெய்படுத்தம் செய்யும் செவிப்புல அடிப்படையிலான குறியீடாகும். ஒலியியல் என்றால் ஒலிகளைப் பற்றி படிப்பது என்று பொதுவாகக் கூறலாம். மொழியியலில் பேச்சொலிகள் மட்டும் ஆயப்படுகின்றன என்பதால் ஒலியியல் என்பதைப் பேச்சொலிகளைப் பற்றி ஆய்தல் அல்லது படித்தல் என விளக்கம் தரலாம். கருத்துப்பரிமாற்ற மாதிரியில் தகவலை அனுப்புவர் மூளையில் எண்ணும் தகவலானது நரம்பணுக்களின் உதவியால் இயக்கப்படும் ஒலியுறுப்புகளால் ஒலிகளாகக் குறியாக்கம் செய்யப்பட்டு, காற்று ஊடகத்தின் வழியாகச் சென்று பெறுபவர் காதுகளை அடைந்து அவரது மூளையால் குறியத் திறவு செய்யயப்பட்டு தகவல் புரிந்துகொள்ளப்படுகின்றது என்று முன்னர் பார்த்தோம். இதன் அடிப்படையில் ஒலியியலை மூன்று வகைகளாகப் பிரிக்கலாம்.

2.2. மூவகை ஒலியியல்

ஒலிகளை அதன் பிறப்பு, காற்றில் பரவுதல், காதால் உணர்தல் அடிப்படையில் மூன்றாகப் பகுக்கலாம்:

- ஒலிப்பியல் (Articulatory phonetics)
- ஒலியியக்கவியல் (Acoustic phonetics)
- ஒலியுணர்வியல் (Auditory phonetics)

ஒலிப்பியல் (articulatory phonetics)

Articulatory phonetics என்ற ஆங்கிலச் சொல்லுக்கு இணையான சொல் ஒலிப்பியல் ஆகும். ஒலிப்பு + இயல் = ஒலிப்பியல்; பேச்சொலிகள் ஒலிப்பதைப் பற்றி படிக்கும் படிப்பு. இதைப் பேச்சொலியல் என்றும் கூறுவர். ஒலிப்பியல் ஒலிகள் எவ்வாறு உச்சரிக்கப்படுகின்றன என்பதை ஆராய்கிறது. இதனால் இதனை உச்சரிப்பொலியியல் என்றாலும் பொருந்தும். ஒலிகளின் பிறப்பு குறித்து விளக்குவதால் இது ஒலிபிறப்பியல் என்றும் அறியப்படும். இவ்வாய்வுமுறை பேச்சுறுப்புக்களின் அமைப்பையும் தொழிலையும் ஆதாரமாகக் கொண்டு உடற்கூற்றியல் நோக்கில் ஒலிகளின் பிறப்பை ஆராயும்.

ஒலிப்பியலே காலத்தால் முந்திய ஒலியாய்வு முறை என்பர். அனேகமாக எல்லா மொழிகளிலுள்ள மரபிலக்கணங்களிலும் ஒலிகள் இவ்வாய்வு முறையில்தான் ஆராயப்படுகின்றன. இந்திய மொழிகளில் மிகப் பழைய மொழிகளாகக் கருதப்படுகின்ற சமஸ்கிருதத்திலும் தமிழிலும் ஒலிப்பியல் முறையில் ஒலிகள்

ஆராயப்படுகின்றன. இன்றைய ஒலிப்பியல் வளர்ச்சிக்கு ஆதாரமாகவும் அடிப்படையாகவும் அமைந்தது பாணினியின் ஒலிப்பியல் விளக்கமே என்பர். மரபிலக்கணங்களில் எழுத்துகளுக்கும் ஒலிகளுக்கும் இடையேயும் எழுத்துக்களின் எண்ணிக்கைக்கும் ஒலிகளின் எண்ணிக்கைக்கும் இடையேயும் நிலவி வந்த மயக்கநிலை இவ்வாய்வு முறையால் தெளிந்தது.

மனிதனுடைய வாயறையில் உள்ள பல், நாக்கு, அண்ணம் போன்ற பல்வேறு இடங்களில் இருந்து பல்வேறு பேச்சொலிகள் பிறக்கின்றன. ஒரு ஒலி பிறக்கும் இடங்களையும் வகைகளையும் விளக்கி ஆராயும் ஒலியியல் பிரிவு ஒலிப்பியல் எனப்படும். ஒரு மொழியின் ஒலிப்பிடம், ஒலிப்பு முறை ஆகியவற்றைப் பற்றி விளக்குவது ஒலிப்பியல் அல்லது பேச்சொலியியல் எனப்படும். பேச்சொலிகளை உயிரொலிகள் (vowels), மெய்யொலிகள் (consonants) எனப்பிரிப்பர். தமிழ் மரபிலக்கணம் தமிழுக்கு அ, ஆ, இ, ஈ போன்ற 12 உயிரெழுத்துக்கள் இருப்பதாயும் 18 மெய்யெழுத்துக்கள் இருப்பதாயும் கூறும். ஒலிகளை முதலாவதாக அவற்றின் ஒலிப்பு முறை அடிப்படையில் உயிரொலிகள் மற்றும் மெய்யொலிகள் எனப் பகுக்கலாம்.

ஒலியியக்கவியல் (acoustic phonetics)

Acoustic phonetics என்பதற்கு இணையான தமிழ்ச் சொல் ஒலியியக்கவியல் ஆகும். ஒலி+இயக்கம்+ இயல் = ஒலியியக்கவியல்; ஒலிகளின் இயக்கத்தைப் பற்றி படிக்கும் படிப்பு. ஒலிகளின் ஒலியியக்க அமைப்பை ஆராய்கிறது. இதைத் தவிர ஒலிகளை கேட்கும் இயல்பைக் கொண்டும் விளக்கலாம். நாம் அன்றாடம் பல ஒலிகளைக் கேட்கிறோம். இவற்றுள் ஒர் ஒலியை மற்றொரு ஒலியிலிருந்து வேறாக நாம் கேட்டுணர்வதற்கு முக்கிய காரணமாக அமைவது அதன் ஒலியியக்க அமைப்பாகும். ஒலிகளின் பல்வேறு ஒலியியக்க அமைப்பை ஆராய ஸ்பெக்ரோகிராப் என்ற கருவியை ஒலியியல் அறிஞர்கள் கையாளுவர். பேச்சொலிகளின் பண்பு நலன்களை ஒலியாராய்ச்சி கருவிகளின் மூலம் கண்டறிவதே ஒலியியக்கவியலின் செயலாகும்.

ஒலியுணர்வியல் (auditory phonetics)

Auditory phonetics என்பதற்கு இணையான தமிழ்ச் சொல் ஒலியுணர்வியல் என்பதாகும். ஒலி+உணவு+இயல் + ஒலியுணர்வியல்; ஒலிகளை உணர்வதை உணர்வதைப் படிக்கும் படிப்பு. இதைக் கேட்பொலியியல் என்றும் கூறுவர். ஒலியுணர்வியல் என்பது ஒரு ஒலி செவியால் உணரப்படும் தன்மையை

விவரித்தல் ஆகும். ஒலியாராய்ச்சியில் மூன்றாவது ஆய்வு முறையாக எண்ணப்படுவது ஒலியுணர்வியலாகும். இவ்வாய்வு முறையில் ஒலிகள் அவற்றை ஒலியாராய்ச்சியாளன் கேட்கும் நிலையையும் அறிந்துணரும் வகையையும் ஆதாரமாகக் கொண்டு ஆராயப்படுகின்றன. ஒலியாராய்ச்சியில் ஒலிப்பியல் வரவேற்கப்பட்ட அளவிற்கு ஒலியுணர்வியல் வரவேற்கப்படவில்லை. பெரும்பாலான மொழி ஆராய்ச்சிகளில் ஒலிப்பியலையோ ஒலியியக்கவியலையோ அடிப்படையாகக் கொண்ட ஒலியாராய்ச்சியையே பார்க்க முடிகிறது.

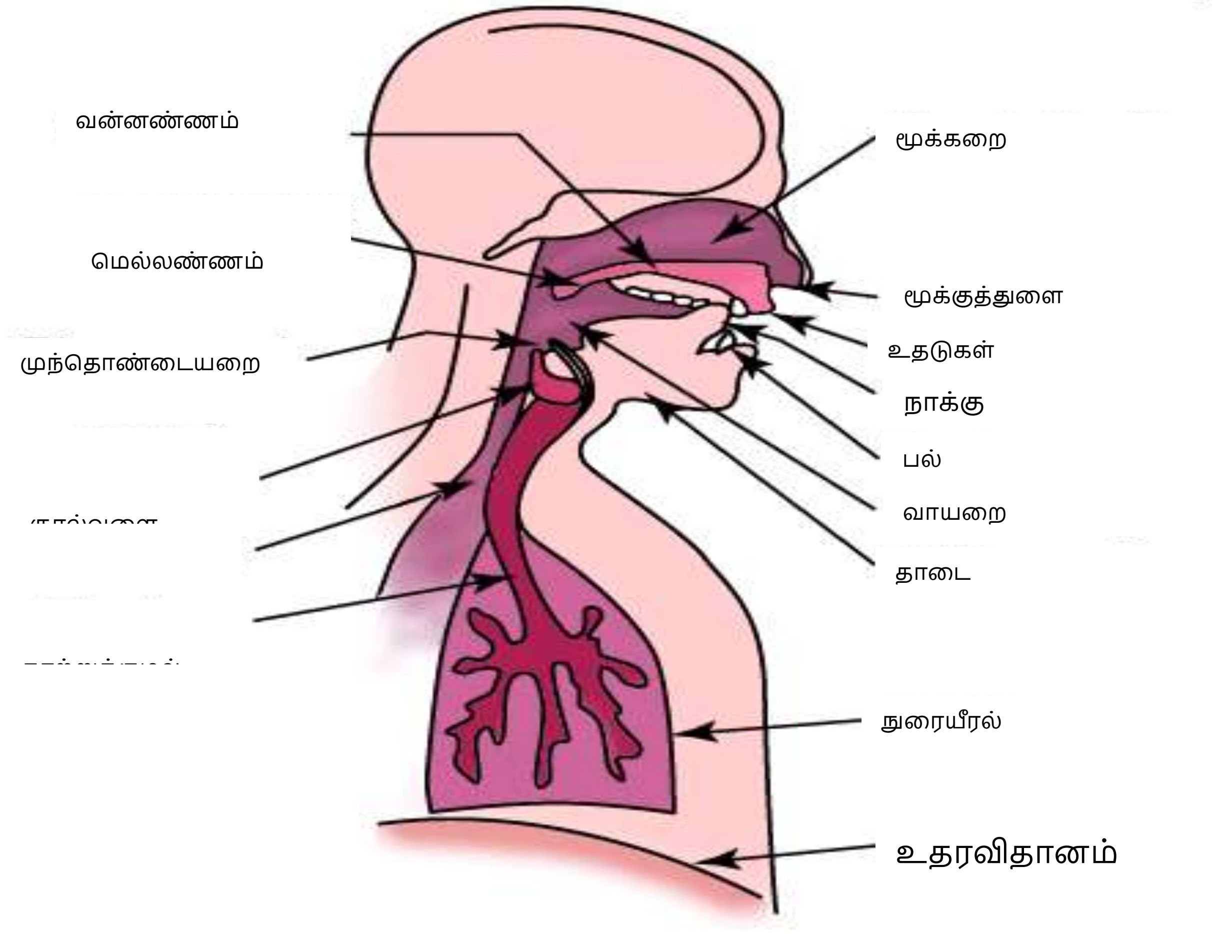
2.3. ஒலிப்பியல் ஆய்வு

முன்னர் கூறியபடி பேச்சொலிகளின் பிறப்பு பற்றி ஆய்வது ஒலிப்பியல் ஆய்வாகும். இதில் ஒலியுறுப்புகள் பற்றியும் அவை எவ்வாறு வேறுபட்ட ஒலிகளை உருவாக்குகின்றன என்பது பற்றியும் அவற்றை ஒலிப்பிடம் அடிப்படையிலும் ஒலிப்புமுறை அடிப்படையிலும் எவ்வாறு வேறுபடுத்தலாம் என்பது பற்றியும் இங்கு விளக்கப்படும். குறிப்பாகத் தமிழ் ஒலிகளின் பிறப்பியல் பற்றி இங்கு விரிவாகப் பேசப்படும். ஒலிப்பியல் ஆய்வு ஒலியியக்கவியல் ஆய்வுக்கும் உரையிலிருந்து பேச்சாய்வுக்கும் பேச்சிலிருந்து உரையாய்விற்கும் அடிப்படையாய் அமையும்.

2.3.1. ஒலியுறுப்புகள்

நுரையீரல் முதல் உதடுகள் வரை உள்ள உறுப்புகளின் இயக்கங்களே பேச்சொலிகளைப் பிறப்பிக்கின்றன. ஒலியுறுப்புகள் என்னும் பெயர் நுரையீரல் முதல் உதடுகள் வரையுள்ள உறுப்புகளையும் அவற்றை இயக்கும் தசைகளையும் குறிக்கின்றது. இவ்வுடற் பகுதியைப் பேச்சுப்பாதை (speech tract) என்று அழைப்பர். ஒலியுறுப்புகளை எல்லாம் கீழ்வரும் பேச்சுப்பாதையின் படம் காட்டும்:

படம் 4 பேச்சு உறுப்பு



பேச்சு உறுப்புகள் பின்வருவனவற்றை உள்ளடக்கும்: 1. இதழ் (உதடு) (lips), 2. பல் (teetch), 3. நுனியண்ணம் (alveolar ridge/alveolum), 4. இடையண்ணம் (dome), 5. கடையண்ணம் (velum), 6. உள்நாக்கு (uvula), 7. நுனிநா (tip of the tongue), 8. இடைநா (blade of the tongue), 9. கடைநா (dorsum), 10. அடிநா (root of the tongue), 11. மூக்கறை (nasal cavity), 12. மூக்கறை வாயில் (pharnx), 13. முன்தொண்டை (epiglottis), 14.காற்றுக்குழல் மூடி (epiglottis), 15. குரல்வளை மடல்கள் (vocal chords), 16. காற்றுக் குழல் (velic), 17. குரல் வளை (larynx/adams apple).

மூக்கறை: வாயிலிருந்து மேல்நோக்கிச் சென்று கீழே இறங்கி மூக்கில் முடியும் உடற்பகுதியை மூக்கறை எனலாம். நுரையீரலிலிருந்து வரும் மூச்சு மேற்தொண்டையின் மேற்பகுதியிலிருந்து மூக்கறைக்குச் செல்ல ஒரு வாயில் உண்டு. இதனை மூக்கறை வாயில் எனலாம். இம்மூக்கறை வாயில் அடைந்திருக்கும் போது நுரையீரலிலிருந்து வரும் மூச்சு வாய் வழியாக

வெளியேறுகிறது. இது திறந்திருக்கும் போது மூச்சு மூக்கறையுனுள்ளே சென்று நாசித்துவாரங்கள் வழியாக வெளியேறுகிறது.

நா: மொழியில் காணப்படுகின்ற பல ஒலிகளை உச்சரிப்பதற்கு பயன்படும் ஓர் உறுப்பு நா. பேச்சுறுப்புகளில் அண்ணத்தை நோக்கி வளையவும், குறுகவும் செய்வது நா வளை எனப்படும். குரல்வளை மடல்களின் அதிர்வோடு ஆனால் ஒலிபாதையில் எவ்விதத் தடுப்பும் உரசலும் இன்றித் தோன்றுவது உயிர்கள் எனப்படும். நாவானது நுனிநா, இடைநா, கடைநா, அடிநா என நான்காகப் பகுக்கப்படும்.

இதழ்: பேசுவதற்குப் பயன்படுகின்ற உறுப்புகளில் இதழ் முக்கியமான உறுப்பாகக் கருதப்படுகிறது. மொழியில் உள்ள ஒலிகளான உயிரொலிகளையும் மெய்யொலிகளையும் உச்சரிக்கும் போது இதழின் பங்கு முக்கியமானதாக உள்ளது. பேச்சுறுப்புகளில் இதழ் அசையும் உறுப்பாகும். இதனை மேலிதழ், கீழிதழ் என்று இரண்டாக வகைப்படுத்தலாம். சில ஒலிகளை உச்சரிப்பதில் கீழிதழும், சில ஒலிகளை உச்சரிப்பதில் மேழிதழும் செயல்படுவதால் ஒலி வகைகளின் அடிப்படையில் இவ் வேற்றுமை முக்கியமானது எனலாம். கீழிதழ் போல் மேலிதழ் எந்த ஒலியையும் ஒலிப்பதில் தனியாகச் செயற்படுவதில்லை. ஒயிரொலிகளைப் பொறுத்தவரையில் இதழ்களின் பங்கு மிகவும் முக்கியமானது. சில உயிரொலிகள் உச்சரிக்கப்படும் போது இதழ்கள் குவிந்தும் வேறு சில உயிரொலிகள் உச்சரிக்கப்படும் போது விரிந்தும் செயற்படுகின்றன.

பல்: பல் ஒரு நிலையொலிப்பியாகும். பல்லொலிகளின் பிறப்பிடம் பல்லாகும்.

அண்ணம்: அண்ணமானது நுனியண்ணம், இடையண்ணம், கடையண்ணம் என பகுக்கப்படும். இவை ஒலிப்பின் போது இயங்காமல் நிலையாக இருப்பதால் இது நிலையொலிப்பி (passive articulator) எனப்படும்.

உள்நா: உள்நா வாயறையையும் மூக்கறையையும் பிரிக்க உதவும். வாயொலிகளின் உச்சரிப்பின் போது இது மூக்கறை வாயிலை அடைத்து காற்று மூக்கறைக்குச் செல்வதை தடைசெய்யும். மூக்கொலிகளின் உச்சரிப்பின் போது இது மூக்களை வாயிலைத் திறந்து காற்று மூக்கறை வழியாகச் செல்வதை அனுமதிக்கும்.

குரல்வளை மடல்கள்: தொண்டை குருத்தெலும்புகளால் ஆன பெட்டியாகும். இப்பெட்டியில் ஒட்டிக்கொண்டிருக்கும் இரண்டு மெல்லிய சவ்வுகளாலான

பேச்சுறுப்பை குரல்வளை மடல்கள் என்பர். குரல்வளை மடல்கள் அடைப்பு நிலையில் இருக்கும்போது பிறக்கும் ஒலியை குரல்வளை அடைப்பொலி என்பர். குரல்வளை மடல்கள் அகன்று விரிந்திருக்கையில் வெளியேறும் மூச்சு அதிர்வின்றி வெளியேறும். இவ்வொலி ஓசை குன்றி இருக்கும். இவ்வாறு உச்சரிக்கப்படும் ஒலிகள் குரலிலா ஒலிகள் எனப்படும். குரல்வளை மடல்கள் அண்மைப்பட்டு இருக்கையில் வெளியேறும் காற்று அதிர்வைப்பெறுவதால் அப்போது உச்சரிக்கப்படும் ஒலி ஓசையுடனிருக்கும். அது குரலொலி எனப்படும்.

மூச்சோட்ட இயக்கம்

மூச்சு என்பதற்கு வாய்க்கும் நுரையீரலுக்கும் இடைபட்ட காற்று எனப் பொருள்படும். மூச்சுக் காற்றானது மூக்கு மற்றும் வாய் வழியாக விரைந்து நுரையீரலுக்குச் சென்று வருதலை மூச்சோட்டம் எனலாம். நுரையீரல் முதல் குரல்வளையுள்ள உறுப்புகளின் இயக்கத்தை மூச்சோட்ட இயக்கம் (air-stram process) குரல்வளையில் நிகழ்வதை ஒலிப்புடமைத் இயக்கம் (phonation process) குரல்வளை முதல் உதடுவரை நிகழ்வதை ஒலிப்பு இயக்கம் (articulatry process) என்றும் மூக்கறையில் நிகழ்வதை வாய்மூக்கு இயக்கம் (oral-nasla proeess) என்றும் அழைக்கப்படுகின்றது. ஒலிப்புகள் மூச்சோட்ட இயக்கத்தை மாற்றி பலவித ஒலிகளை எழுப்புகின்றது எனலாம்.

2.3.2. உயிரொலி

உயிரொலி என்றால் என்ன என்று நீங்கள் சரியாக விளக்க அறியாவிட்டாலும் உயிரெழுத்து பற்றி ஆரம்ப வகுப்புகளில் படித்திருப்பீர்கள். மூச்சுக்காற்றானது வாயறையில் எவ்விதத் தங்கு தடையுமின்றி அதாவது, இயங்கு ஒலிப்பான்களுக்கும் இயங்கா ஒலிப்பான்களுக்கும் இடையே தடையின்றிச் செல்லும்போது உயிரொலிகள் பிறக்கின்றன. மெய்யொலிகள் பிறக்கும் போது முழுத்தடையோ சிறிதளவு தடையோ நிச்சயம் இருக்கும். உயிரொலிகள் மூன்று முதன்மையான பரிமாணங்கள் அடிப்படையில் வகைப்படுத்தப்படுகின்றன:

- வாய் திறந்திருக்கும் அளபு (மேல், மேலிடை, கீழிடை, கீழ் அல்லது திறந்த,பகுதிதிறந்த, பகுதி மூடிய, மூடிய)
- நாவின் உயர்ந்த பகுதியின் இருப்பிடம் (முன், நடு, பின்)
- இதழ்களின் இருப்பு (குவி, விரி)

மேற்கண்ட பரிமாணங்களின் அடிப்படையில் தமிழ் உயிர்களை பின்வருமாறு வகைப்படுத்தலாம்:

இ [i] - மேல் முன் இதழ் விரி குற்றுயிரொலி

ஈ [i:] - மேல் முன் இதழ் விரி நெட்டுயிரொலி

எ [e] - மேலிடை முன் இதழ் விரி குற்றுயிரொலி

ஏ [e:] - மேலிடை முன் இதழ் விரி நெட்டுயிரொலி

அ [a] - கீழ் நடு இதழ் விரி குற்றுயிரொலி

ஆ [a:] - கீழ் நடு இதழ் விரி நெட்டுயிரொலி

ஒ [o] - மேலிடை பின் இதழ் குவி குற்றுயிரொலி

ஓ [o:] - மேலிடை பின் இதழ் குவி நெட்டுயிரொலி

உ [u] - மேல் பின் இதழ் குவி குற்றுயிரொலி

ஊ [u:] - மேல் பின் இதழ் குவி நெட்டுயிரொலி

தமிழில் பத்து உயிரொலிகளும் இரண்டு ஈருயிர்களும் உள்ளன.

ஈருயிர் (diphthong): ஓர் உயிர் ஒலியின் உச்சரிப்போடு தொடங்கி மற்றொரு உயிரொலியின் உச்சரிப்போடு முடிவடையும் உயிரொலியின் ஒலிப்பே ஈருயிர் (dipthongs) எனப்படுகிறது. இதுவொரு நெட்டுயிராக ஒலிக்கப்படுகிறது. இரண்டு உயிரொலிகளின் சாயலும் இந்நெட்டொலியில் காணப்படும். தமிழ் ஐ, ஔ ஆகிய இரண்டும் இவ்வாறு ஒலிக்கப்படும் ஈருயிர்களாகும். எ.கா.

அ + இ = ஐ [ai]

அ + உ = ஔ [au]

அரையுயிர் (**semi vowels**): இது உயிரொலி போன்று உச்சரிக்கப்பட்டாலும் மெயொலி போன்று ஒலிப்பிடம் உடையதாக அமையும். எனவே மெய்யொலியின் தன்மையே அதிகம் பெற்றிருப்பதாகக் கருதப்படும். மேலும் உயிரொலி போன்று இது அசையாக (syllable) அமையாது. அதனால் ய், வ் இரண்டும் தமிழில் அரை உயிர்களாகக் கருதப்படுகின்றன. அவை முறையே இ, உ என்ற உயிர்களின் தன்மையயப் பெற்று விளங்குகின்றன.

குரலொலி (voiced sound): குரலொலி என்பது குரல்வளை மடல்களனின் அதிர்வுடன் எழுப்பப்படும் ஒலி எனப் பொருள்படும். நெட்டுயிர்கள்: ஒவ்வொரு ஒலியும் அவ்வொலிக்கே உரிய கால அளவோடு உச்சரிக்கப்படுகிறது. இக்கால அளவு மாத்திரை எனப்படும். சில ஒலிகளை உச்சரிக்கும் கால அளவு குறுகியும்,

சில ஒலிகளை உச்சரிக்கும் கால அளவு நீண்டு இருக்கும். ஒரு மாத்திரை கால அளவில் பிறக்கும் ஒலிகளை குறில் (short vowel) என்றும், இரண்டு மாத்திரை கால அளவில் பிறக்கும் ஒலிகளை நெடில் (long vowel) என்றும் வகைப்படுத்தலாம். **விறைப்புயிர்கள்** (**tense vowels**): பேச்சுறுப்புகளின் தசையில் அதிகமான விறைப்பை ஏற்றி எழுப்பப்படும் உயிர்களுக்கு விறைப்புயிர்கள் என்று பெயர். உயிரொலிகளில் குறடில், நெடில் பாகுபாடில்லாத மொழிகளில் இவை விறைப்புயிர்களாக உச்சரிக்கப்படும் இயல்பைக் காணலாம். எடுத்துக்காட்டாக இந்தி மொழியில் [e, o, a] ஆகிய ஒலிகள் விறைப்புயிர்களாகும். தமிழ் மொழியில் நெட்டுயிர்களை விறைப்பாக உச்சரிக்கும் இயல்பு உண்டு. பிரெஞ்சு மொழியில் இவ்வகை உயிர்கள் மிகச் சாதாரணமாகக் காணப்படுகிறன.

நாவளை உயிர்கள் (**Retroflex vowels**): உயிரொலிகளின் பிறப்பாக்கத்தில் இடைநா இடையண்ணத்தை நோக்கி எழும் போது முன்னுயிர்களும், இடைநாவிற்கும் கடைநாவிற்கும் இடையே உள்ள அண்ணப்பகுதியை நோக்கி எழும் போது நடுவுயிர்களும் பிறக்கின்றன. நா இவ்வாறு செயற்படும் போது நுனி நா மேற்பல் வரிசையை நோக்கியோ அல்லது அண்பல்லை நோக்கி வளைந்தோ அல்லது இடையண்ணத்தை அடுத்து வளைந்தோ இருக்கும். இவ்வுயிர்கள் நாவளை உயிர்கள் எனப்படும்.

2.3.3. மெய்யொலிகள்

மூச்சுக்காற்று ஒலியுறுப்பால் தடுத்து நிறுத்தப்படுவதாலோ வேறுவகையில் மாற்றப்படுவதலோ மெய்யொலிகள் பிறக்கின்றன. அதாவது நுரையீரலிலிருந்து வெளியேறும் மூச்சு வாயறையில் அடைபடவோ அல்லது சிறிய இடுக்கின் வழியாகச் செல்லவோ அல்லது நாவின் இருமருங்கு வழியாகச் செல்லவோ அல்லது கடையண்ணம் மூக்கறை வாயிலைத் திறக்க மூக்கறையில் ஒலியூக்கம் பெற்று நாசி துவாரங்கள் வழியாக வெளியேறவோ செய்கையில் மெய்யொலிகள் பிறக்கின்றன. ஒலிப்பிடத்தையும் (இயங்கும் ஒலிப்பானும் இயங்கா ஒலிப்பானும் தொடர்பு கொள்ளுமிடம்) ஒலிப்பு முறையையும் அடிப்படையாகக் கொண்டு மெய்யொலிகளைத் தெளிவாக விளக்கலாம். இருப்பிடத்தை அடிப்படையாகக் கொண்டு மெய்யொலிகளைப் பின்வருமாறு பகுக்கலாம்.

இதழ் ஒலிகள் (Labial Sounds) - ப், ம் [p, m]

பல்லொலிகள் (Dental Sounds) - த், ந் [t, n]

அண்பல்லொலிகள் (Alveolar sounds) – ற், ர், ன் [r, r, n]

இடையண்ண ஒலிகள் (Palatal Sounds) – ச், ஞ், ய் [c, n, y]

கடையண்ண ஒலிகள் (Velar Sounds) - க், ங் [k, n]

நாமடி ஒலி (Refroflex Sounds) - ட், ண், ள், ழ் [t, ɳ, l, l]

ஒலிப்பு முறை அடிப்படையில் ஒலிகளை வெடிப்பொலி, உரசொலி, மருங்கொலி, ஆடொலி, மூக்கொலி, வருடொலி எனப் பகுக்கலாம். இவ்வொலிகளின் வேறுபட்ட ஒலிப்பிடங்களையும் ஒலிப்பு முறைகளையும் அறிந்துகொள்வோம். அடைப்பொலி: இவற்றை வெடிப்பொலி என்றும் கூறுவர். வாயறையின் ஓரிடத்தில் மூச்சுக்காற்று முழுவதும் தடை செய்யப்பட்டு திடீரென்று வெடிப்போடு வெளியேறினால் அதற்கு அடைப்பொலி என்று பெயர். இவ்வொலிப்பின் போது கடையண்ணம் மூக்கறையினுள் மூச்சு செல்லாதவாறு அடைக்கின்றது. குரல்வளை மடல்கள் அதிரவோ அதிராமலோ இருக்கலாம். தமிழில் வல்லின மெய்கள் அடைப்பொலிகளாகும். எ.கா. க், ச், ட், த், ப் [k, c, t, t, p].

மூக்கொலி: அடைப்பொலி போலவே அமைந்து அண்ணக்கடை திறந்து மூக்கறை வழியே மூச்சுக்காற்று வெளியே செல்லும் போது மூக்கொலி தோன்றும். பெரும்பாலும் மூக்கொலி உண்டாகும்போது குரல்வளை மடல்கள் அதிர்கின்றன. தமிழில் மெல்லின மெய்கள் மூக்கொலிகளாகும்: ங், ஞ், ண், ந், ம் , ன் [ŋ, ɲ, ɳ , n, m, n].

உரசொலி: வாயறையில் மூச்சுக்காற்று வரும்போது முழுவதும் தடுக்காமால் மூச்சு வெளியேறும் பாதையை ஒலிப்பானால் குறுக்கி அந்த இடுக்கின் வழியே செலுத்தினால் உராய்வுத்தன்மை (கசiஉவiடிஇ) ஏற்படும். இப்படி உராய்வுத் தன்மையோடு பிறக்கும் ஒலிகளே உரசொலிகள் எனப்படுகின்றன. தமிழில் சகரம் [c] பாண்டி நாட்டுத் தமிழைத்தவிர பிற மாவட்டங்களில் [s] என்று உரசொலியாகவே உச்சரிக்கப்படுகிறது. உரசொலி உண்டாகும் போது குரல்வளை மடல்கள் அதிர்ந்தும் அதிராமலும் இருக்கலாம். அப்போது அண்ணக்கடை அடைப்பும் ஏற்படும் (β, f, s, y, h)

மருங்கொலி: மூச்சுக்காற்று வாயறையில் ஓர் இடத்தை அடைத்து நாக்கின் இரு மருங்கிலும் வெளியேறும் போது பிறக்கும் ஒலி மருங்கொலி எனப்படுகிறது. ல், ள், ழ் (l, ɭ, ɭ) மூன்றும் மருங்கொலிகளாகும்.

வருடொலி: நாக்கின் நுனி மேலே எழுந்து உள்நோக்கி வளைந்து பின் வேகமாகக் கீழே வரும்போது அண்ணத்தில் மோதுவதால் எழுகிற ஒலியே வருடொலி. ஆடொலி: மூச்சுக்காற்று வெளியேறும் போது இதழ்களோ நுனி நாக்கோ உள்நாக்கோ வேகமாக அதிர்ந்து ஆடும்படி அமைகிற ஒலியே ஆடொலி எனப்படுகின்றது. இன்று குமரி மாவட்ட மக்களால் மட்டுமே தமிழ் வழக்கில் ற் [r] என்ற ஆடொலி உச்சரிக்கப்பட்டு வருகிறது. பின்வரும் அட்டவணை வேறுபட்ட மெய்யொலிகளின் வகைகளைக் காட்டும்:

அட்டவணை 2

	ஈரிதழ் குஇ	பல்லிதழ் குஇ கு	பல் குஇ கு	நுனியண்ணம்/ அண்பல் குஇ இ	நுனியண்ணப் பின்புறம் குஇ கு	நாவளை குஇ கு	இடை அண்ணம் குஇ கு	கடை அண்ணம் குஇ கு	முன் தொண்டை குஇ கு	குரல் வளை குஇ கு
மூக்கொலி	ம் m		ந் n	ன் n		ண் ɳ	ஞ் ɲ	ங் ŋ		
அடைப் பொலி	ப் p b		த் t d	ற்		ட்	ச் ஜ் c j	க் k g		
உரசொலி		வ் f v	θ	ஸ் s z		ஷ்				ஹ் h
மருங்கொலி				ல் l		ள்	ழ்			
ஆடொலி				ற்						
அடியொலி				ர் r						
வருடொலி										

மேற்கண்ட அட்டவணையில் உலக ஒலியியல் கழகத்தாரின் குறியீடுகளும் (International Phonetic Association Alphabets) சாத்தியமான இடங்களில் தமிழ்மொழிக் குறியீடுகளும் தரப்பட்டுள்ளன. கு குரலொலி, குஇ= குரலிலா ஒலி

2.4. ஒலியியலாய்வின் பயன்பாடுகள்

ஒலியியல் படிப்பைப் பொறுத்தவரையில் உடலியக்கவியலின் ஆதிக்கத்தையும் அவசியத்தையும் ஒலிப்பியலில் பார்த்தோம். மொழி கற்பித்தலிலும் கற்றலிலும் சமுதாயவியலிலும் அறிவியலிலும் ஒலியியல் பெரும் பங்களிப்பு செய்கின்றது. புதிய மொழிகளை ஆயவிருக்கும் மொழியியலார்களும் புதிய மொழியைக் கற்பிக்கின்ற ஆசிரியர்களும் புதிய மொழியைக் கற்கும் மாணவர்களும் அறிந்த மொழியை நன்றாக உச்சரிக்க விரும்புகின்ற மொழி பேசுபவர்களும் ஒலியியல் அறிவுடையவராய் இருத்தல் வேண்டும். புதிய மொழியை ஆயவிருக்கும் மொழியியலார் ஒலியியலில் நன்கு பயிற்சியுடையவராய் இருந்தால்தான் நேரிடும் புதிய மொழியின் ஒலியமைப்பை விளங்கிக்கொள்ளவியலும். ஒலிக்கும் ஒலியனுக்கும் எழுத்திற்கும் இடையிலான பொருத்தங்களை அவர்கள் நன்கு உணர்ந்தவராய் இருத்தல் வேண்டும். ஒரு மொழியாசிரியருக்கு ஒரு மொழியின் உச்சரிப்பைச் சரியாக மாணவர்களுக்குக் கற்றுக் கொடுக்கப் பின்வரும் பகுதிகளில் போதிய அறிவும் பயிற்சியும் வேண்டும்:

• பேச்சுறுப்புகளின் அமைப்பைப் பற்றியும் அவை செயற்படும் விதத்தைப் பற்றியும் தொpந்திருக்க வேண்டும்.

• எவ்வாறு பேச்சுமொழிக்கூறுகளை அவற்றைக் கற்பிக்கும் நோக்கத்தோடு ஆராய்ந்து விளக்கவேண்டும் என்பதில் சரியான தேர்ச்சி பெற்றிருக்க வேண்டும்.

• பொதுவாக, கற்பிக்கின்ற மொழியின் ஒலியமைப்பைப் பற்றித் தொpந்திருக்கவேண்டும். அதோடு மொழியைக் கற்பவரின் தாய்மொழியின் ஒலியமைப்பைப் பற்றிய அறிவும் முக்கியமானது.

• மொழி உச்சரிக்கும் போது மாணவர் செய்யும் தவறுகளை உடனடியாகக் கேட்டுணர்ந்து கொள்ளும் முறையில் காதுகளைப் பழக்கியிருத்தல் வேண்டும்.

• கற்பிக்கின்ற மொழியிலுள்ள ஒவ்வொரு ஒலியையும் தனியாக உச்சரிக்கும் வகையில் பேச்சுறுப்புகளைத் தன் கட்டுப்பாடுக்குள் வைத்திருக்கவேண்டும்.

• மாணவர்கள் தவறாக உச்சரிப்பனவற்றைத் தானும் பாவனை செய்யும் திறன் பெற்றிருக்க வேண்டும்.

• ஒலிகளைக் கற்பிக்கும் போதோ அல்லது மாணவர்கள் செய்யும் பிழைகளைத் திருத்தும் போதோ சில குறுக்கு வழிகளைக் கையாளும் திறன் பெற்றிருக்கவேண்டும். கணினியின் வரவிற்குப் பின்னர் ஒலியியல் ஆய்வு வேறு பரிமாணத்தை நோக்கிச் சென்றுகொண்டிருக்கின்றது. பேச்சை உரையாக (எழுத்து வடிவில்) மாற்றுதல், உரையை பேச்சாக மாற்றுதல் என்ற செயல்பாடுகளுக்கு ஒலியியக்கவியலில் ஆழ்ந்த அறிவு தேவை. பேச்சுக் குறைபாடுகளை நீக்க முயலும் மருத்துவர்களுக்கும் வல்லுனர்களுக்கும் ஒலியியல் பற்றிய ஆழ்ந்த அறிவு மிகவும் அவசியம். **தன்மதிப்பீடு 2**

1. ஒலிப்பியல் என்றால் என்ன?
2. ஒலியியக்கவியல் என்றால் என்ன?
3. ஒலியுணர்வியல் என்றால் என்ன?
4. உயிரொலிக்கும் மெய்யொலிக்கும் உள்ள வேறுபாடு என்ன?
5. உயிரொலிகளை எவ்வாறு வகைபடுத்துவீர்கள்?
6. மெய்யொலிகளை எவ்வாறு வகைப்படுத்துவீர்கள்?
7. ஈருயிர் என்றால் என்ன?
8. வெடிப்பொலி என்றால் என்ன?
9. உரசொலி என்றால் என்ன?
10. மூக்கொலி என்றால் என்ன?
11. ஆடொலி என்றால் என்ன?
12. மருங்கொலி என்றால் என்ன?

2.5. பாடத்தொகுப்புரை

இப்பகுதியில் மொழி ஆய்வில் ஒலியியலின் முக்கியத்துவம் பற்றி இவ்வலகில் தொpந்து கொண்டோம். மூவகை ஒலியியல் ஆய்வுகளான ஒலிப்பியல், ஒலியியக்கவியல் மற்றும் ஒலியுணர்வியல் குறித்து அறிந்து கொண்டோம். பேச்சொலியியல் பற்றிய விரிவான விளக்கமாக உயிரொலிகளின் வகைகளையும் ஒலிப்பு மு்றைகளையும் மெய்யொலிகளின் வகைகளையும் ஒலிப்பு முறைகளையும் அறிந்து கொண்டோம். ஒலியியல் ஆய்வின் பயன்பாடுகள் பற்றி தெரிந்து கொண்டோம்.

2.6. கலைச்சொற்கள் , 1. அடைப்பொலி (stop) , 2. அரையுயிர் (semi-vowel) , 3. ஆடொலி (trill),

4. ஈருயிர் (dipthongs), 5. உயிரொலி (volwel), 6. உரசொலி (fricative), 7. ஒலிப்பியல் (articulatory phonetics), 8. ஒலியியக்கவியல் (acoustic phonetics), 9. ஒலியுணர்வியல் (auditory phonetics), 10. மருங்கொலி (lateral)

11. மூக்கொலி (nasal)

12. மெய்யொலி (consonant)

13. வருடொலி (flap)

2.7. தொடர்ந்து படித்தற்குரிய நூல்கள்

இராசாராம், சு. 1980. ஒலியியல். அனைத்திந்திய மொழியியற் கழகம், அண்ணாமலை நகர். **தன்மதிப்பீடு விடைகள்**

1. ஒலிப்பியல் ஒலிகள் எவ்வாறு உச்சரிக்கப்படுகின்றன என்பதை ஆய்கிறது. இவ்வாய்வுமுறை பேச்சுறுப்புக்களின் அமைப்பையும் செயல்பாட்டையும் அடிப்படையாகக் கொண்டு உடற்கூற்றியல் நோக்கில் ஒலிகளின் பிறப்பை ஆயும். ஒரு ஒலி பிறக்கும் இடங்களையும் வகைகளையும் விளக்கி ஆராயும் ஒலியியல் பிரிவு ஒலிப்பியல் எனப்படும்.

2. ஒலியியக்கவியல் ஒலிகளின் ஒலியியக்க அமைப்பை ஆராய்கிறது. ஓர் ஒலியை மற்றொரு ஒலியிலிருந்து வேறாக நாம் கேட்டுணர்வதற்கு முக்கிய காரணமாக அமைவது அதன் ஒலியியக்க அமைப்பாகும். பேச்சொலிகளின் பண்பு நலன்களை ஒலியாராய்ச்சிக் கருவிகளின் மூலம் கண்டறிவதே ஒலியியக்கவியலின் செயல்பாடாகும்.

3. ஒலியுணர்வியல் என்பது ஒரு ஒலி செவியால் உணரப்படும் தன்மையை விவரித்தல் ஆகும். இவ்வாய்வு முறையில் ஒலிகள் அவற்றை ஒலியாராய்ச்சியாளன் கேட்கும் நிலையையும் அறிந்துணரும் வகையையும் அடிப்படையாகக் கொண்டு ஆயப்படுகின்றன.

4. மூச்சுக்காற்றானது வாயறையில் எவ்விதத் தங்கு தடையுமின்றி அதாவது, இயங்கு ஒலிப்பான்களுக்கும் இயங்கா ஒலிப்பான்களுக்கும் இடையே தடையின்றிச் செல்லும்போது உயிரொலிகள் பிறக்கின்றன. மெய்யொலிகள் பிறக்கும் போது முழுத்தடையோ சிறிதளவு தடையோ நிச்சயம் இருக்கும்.

5. உயிரொலிகள் மூன்று முதன்மையான பரிமாணங்கள் அடிப்படையில் வகைப்படுத்தப்படுகின்றன: வாய் திறந்திருக்கும் அளபு (மேல், மேலிடை,

கீழிடை, கீழ் அல்லது திறந்த,பகுதிதிறந்த, பகுதி மூடிய, மூடிய), நாவின் உயர்ந்த பகுதியின் இருப்பிடம் (முன், நடு, பின்), இதழ்களின் இருப்பு (குவி, விரி)

6. ஒலிப்பிடத்தையும் (இயங்கும் ஒலிப்பானும் இயங்கா ஒலிப்பானும் தொடர்பு கொள்ளுமிடம்) ஒலிப்பு முறையையும் அடிப்படையாகக் கொண்டு மெய்யொலிகளை வகைப்படுத்தலாம்.

7. ஓர் உயிர் ஒலியின் உச்சரிப்போடு தொடங்கி மற்றொரு உயிரொலியின் உச்சரிப்போடு முடிவடையும் உயிரொலியின் ஒலிப்பே ஈருயிர் (னiphவாடிஇப) எனப்படுகிறது. இதுவொரு நெட்டுயிராக ஒலிக்கப்படுகிறது. இரண்டு உயிரொலிகளின் சாயலும் இந்நெட்டொலியில் காணப்படும். தமிழ் ஐ, ஔ ஆகிய இரண்டும் இவ்வாறு ஒலிக்கப்படும் ஈருயிர்களாகும். எ.கா. அ + இ = ஐ [ai], அ + உ – ஔ [au]

8. வாயறையின் ஓரிடத்தில் மூச்சுக்காற்று முழுவதும் தடை செய்யப்பட்டு திடீரென்று வெடிப்போடு வெளியேறினால் அவைகள் வெடிப்பொலிகள் என்று அழைக்கப்படும். அப்போது அண்ணக்கடை அடைப்பு ஏற்படும். இவ்வொலிகள் அடைப்பொலிகள் என்றும் அழைக்கப்படும். தமிழில் வல்லின ஒலிகள் வெடிப்பொலிகளாகும். எ.கா. க், ச், ட், த், ப் [k, c, t, t, p].

9. வாயறையில் மூச்சுக்காற்று வரும்போது முழுவதும் தடுக்காமால் மூச்சு வெளியேறும் பாதையை ஒலிப்பானால் குறுக்கி அந்த இடுக்கின் வழியே செலுத்தினால் உராய்வுத்தன்மை (friction) ஏற்படும். இப்படி உராய்வுத் தன்மையோடு பிறக்கும் ஒலிகளே உரசொலிகள் எனப்படுகின்றன. தமிழில் சகரம் [c] பாண்டி நாட்டுத் தமிழைத்தவிர பிற மாவட்டங்களில் [s] என்று உரசொலியாகவே உச்சரிக்கப்படுகிறது. உரசொலி உண்டாகும் போது குரல்வளை மடல்கள் அதிர்ந்தும் அதிராமலும் இருக்கலாம். அப்போது அண்ணக்கடை அடைப்பும் ஏற்படும் (β, f, s, y, h)

10. அடைப்பொலி போலவே அமைந்து அண்ணக்கடை திறந்து மூக்கறை வழியே மூச்சுக்காற்று வெளியே செல்லும் போது மூக்கொலி தோன்றும். பெரும்பாலும் மூக்கொலி உண்டாகும்போது குரல்வளை மடல்கள் அதிர்கின்றன. தமிழில் மெல்லின ஒலிகள் மூக்கொலிகளாகும். எ.கா. ங், ஞ், ண், ந், ம் , ன் [ŋ, ɲ, ɳ , n, m, n].

11. மூச்சுக்காற்று வெளியேறும் போது இதழ்களோ நுனி நாக்கோ உள்நாக்கோ வேகமாக அதிர்ந்து ஆடும்படி அமைகிற ஒலியே ஆடொலி எனப்படுகின்றது.

இன்று குமரி மாவட்ட மக்களால் மட்டுமே தமிழ் வழக்கில் ற் [r] என்ற ஆடொலி உச்சரிக்கப்பட்டு வருகிறது.

12. மூச்சுக்காற்று வாயறையில் ஓர் இடத்தை அடைத்து நாக்கின் இரு மருங்கிலும் வெளியேறும் போது பிறக்கும் ஒலி மருங்கொலி எனப்படுகிறது. ல, ள, ழ (l, l, l) மூன்றும் மருங்கொலிகளாகும்.

பாடப்பிரிவு 3
ஒலியனியல்

படிப்பு நோக்கம்

• ஒலியனியலியலின் நோக்கமும் விளக்கமும்

• ஒலி, ஒலியன், மாற்றொலி இவற்றிற்கிடையிலான வேறுபாடுகள் பற்றிய விளக்கம்

• ஒலியன்களைக் கண்டுபிடிக்கும் முறைகள் குறித்த விளக்கம்

• ஒலியன்களின் வரன் முறைகள் பற்றிய விளக்கம்

• ஒலியன் கோட்பாட்டு விளக்கம் பாடக்கருத்தலகுகள்

3.0. பாட முன்னுரை

3.1. ஒலியனியல் நோக்கமும் விளக்கம்

3.2. ஒலி, ஒலியன், மாற்றொலியன்

3.3. ஒலியன்களைக் கண்டுபிடிக்கும் முறை

3.3.1. ஒலியனியல் செயல்முறைகள் 1

3.3.2. ஒலியனியல் செயல்முறைகள் 2

3.3.3. ஒலியனியல் செயல்முறைகள் 3

3.4. ஒலியன்களின் அமைப்பொழுங்கு

3.5. பாடத்தொப்புரை

3.6. கலைச்சொற்கள்

3.7. தொடர்ந்து படித்தற்குரிய நூல்கள்

3.0. பாட முன்னுரை

ஒரு மொழியின் ஒலியன்களை நிறுவி அவற்றின் மாற்றொலிகளைக் கண்டுபிடித்து வருணனை விளக்கம் தருவதும் ஒலியன்களின் வரன்முறையை விளக்குவதும் ஒலியனியலியலின் முக்கிய நோக்கங்களாகும். ஒலி, ஒலியன், மாற்றொலி இவற்றிற்கிடையில் வேறுபபாடுகள் உள்ளன. ஒலியன்களைக் கண்டுபிடிப்பதற்கென்று வழிமுறைகள் இருக்கின்றன. ஒரு மொழியின் ஒலியன்கள் ஒரு குறிப்பிட்ட வரன் முறை அமைப்பைக் கொண்டிருக்கும். ஒலியன்களை விளக்க பல கோட்பாட்டுகள் உள்ளன.

3.1. ஒலியனியலின் நோக்கமும் விளக்கமும்

ஒரு மொழியின் ஒலி ஒழுங்குமுறையை ஆயும் மொழியியலின் ஒரு கிளைப்பாடம் ஒலியனியலாகும். அதாவது ஒரு மொழியின் ஒலியன்களைக்

கண்டுபிடித்து அவற்றின் வரன்முறை, அமைப்பொழுங்கு, செயற்பாடு போன்ற செய்திகளை விளக்குவது ஒலியனியலாகும் (phடிஇடிடடிபல). ஒரு மொழியின் கூற்றுகளை வேறுபடுத்தும் குறைந்த செயற்பாட்டு அலகு ஒலியனாகும் (phoneme). மனித பேச்சு உறுப்புகள் உற்பத்தி செய்ய இயலும் ஒலிகளின் விரிந்த பரப்பெல்லையில் ஒத்தறி அடிப்படையில் குறைந்த எண்ணிக்கையிலான ஒலிகள் தான் எந்த ஒரு மொழியிலும் பயன்படுதப்படும். ஒலிகள் முரண்படும் ஒழுங்கு முறைகளாக அமைக்கப்படுகையில் அவை ஒலியன்கள் எனப்படும்.

3.2. ஒலி, ஒலியன், மாற்றொலி

எந்த ஒலியும் (அது மொழிசார்ந்ததாய் இருந்தாலும் இல்லாவிட்டாலும்) ஒலிதான். அதை ஒலியன் என்று குறிப்பிட இயலாது. ஒலியன் என்பது ஒரு மொழி சார்ந்த ஒலி. இந்த ஒலி கூற்றுக்களை வேறுபடுத்தும் செயல்பாட்டை மொழியில் செய்யும். எடுத்துக்காட்டாக பல் என்பது கல் என்பதிலிருந்து ப்-க் என்ற ஒலி வேறுபாட்டால் வேறுபடும் சொற்களாகும். எனவே ப் என்பதும் க் என்பதும் ஒலியன்கள் ஆகும். ஒரு மொழிக்கு எழுத்து வடிவமும் ஒலியன்களால் தான் தீர்மானிக்கப்படும். ஒலியன்களைப் பற்றி படிப்பது தான் ஒலியனியல் என்று ஓரளவுக்கு நீங்கள் ஊகித்திருப்பீர்கள். பேச்சொலிகளை அவை கூற்றுக்களை வேறுபடுத்தும் செயல்பாட்டின் அடிப்படையில் ஒலியன்களாக இனங்கண்டு அவற்றின் வருகையிடங்கள், சோ;க்கைகள், அதனால் அமையும் அசைகளின் ஒழுங்குமுறைகள் இவற்றை ஆய்ந்து விளக்குவதே ஒலியனியல் எனப்படும். எடுத்துக்காட்டாக பின்வரும் சொற்களை அவற்றின் உச்சரிப்பின் அடிப்படையில் எழுதுங்கள்:

1. பல் [pal] - [p]
2. கல் [kal] - [ம]
3. பத்து [pattu] - [p]
4. தம்பி [tambi] - [b]

முதல் இரண்டு எடுத்துக்காட்டுகளில் [p], [b] என்பன முரண்பட்டு கூற்றுகளை அதாவது இரண்டு பொருள்கொண்ட சொற்களை வேறுபடுத்துகின்றன. எனவே இவை இரண்டும் ஒலியன்களாகும். 3-ஆவது மற்றும் 4-ஆவது எடுத்துக்காட்டுகளில் [p], [b] என்பன முரண்பட்டு வருவதில்லை. [p] என்பது சொல்லின் முதலிலும் [b] என்பது [m] என்ற ஒலியை அடுத்தும் வருகின்றன. [m]

என்ற மூக்கொலி குரலொலியாகும். இவ்வொலியானது தன்னை அடுத்து வரும் [p] என்ற குரலிலா ஒலியை குரலொலியாக அதாவது [b] ஆக மாற்றியது என நீங்கள் விளங்கிக் கொள்ளலாம். அதாவது [b] என்பது [p] என்பதன் மாற்றொலிகள் எனலாம். [b], [p] என்பன இரு வேறுபட்ட (முரண்படாத) இடங்களில் வருகின்றன என்பதை நீங்கள் உணர்ந்திருப்பீர்கள். இவ்வாறு இரு ஒலிகள் வேறுபட்ட இடங்களில் வருவதை துணைநிலை வருகை முறை என உணர்ந்து கொள்ளுங்கள். [p], [b] என்பன ஒன்றையொன்று இடம்பெயர்ப்பதுபோல் ஒரே இடத்தில் வருவதை வேற்றுநிலை வருகை முறை என அறிந்து கொள்ளுங்கள். துணை நிலை வருகையில் வரும் ஒரே வகை சார்ந்த ஒலிகள் ஒரு ஒலியனின் மாற்றொலிகளாக் கருதப்படும். வேற்றுநிலை வருகை நிலையில் வந்து கூற்றை வேறுபடுத்ததும் ஒலிகள் தனித்தனியான ஒலியன்கள் என அறிந்து கொள்ளவும். [tambi] என்பதற்குப் பதிலாக [tampi] என உச்சரித்தாலும் கூற்று வேறுபடாது (அதாவது பொருள் வேறுபடாது) என்பதை நீங்கள் உணர்ந்திருப்பீர்கள். 3.3. ஒலியன்களைக் கண்டுபிடிக்கும் முறை ஒலியன்களைப் பற்றிய ஆய்வுக்கு வரிவடிவாக்கம் அல்லது எழுத்துப் பெயர்ப்பு செய்யபட்ட மொழித்தரவு தேவை. எழுதப்படாத பழங்குடி மக்களின் மொழிகளை அல்லது கிளை மொழிகளை ஆயும் மொழியியலார் தாங்கள் பெற்ற ஒலியியல் பயிற்சியின் பயனாய்த் தகவலாளி தரும் கூற்றுகளை எழுத்துப் பெயர்பு செய்வர். எழுத்துப்பெயர்ப்பு செய்பவரின் குறைபாடு காரணமாக தரவின் பதிவில் பிழைகள் ஏற்படலாம். இத்தகைய பிழைகள் ஒலியியல் பயிற்சியின் குறைபாடு காரணமாகவோ செறிவு எழுத்துப்பெயர்ப்பு (narrow transcription) காரணமாகவோ செறிவல்லாத எழுத்துப்பெயர்ப்பு (broad transcription) காரணமாகவோ ஒலிகளைத் தவறாகப் பிரிப்பதனாலோ ஏற்படலாம். ஒலியனியல் ஆய்வுக்கு முன்னர் இக்குறைபாடுகள் மொழித்தரவிலிருந்து நீக்கப்படவேண்டும். அதன் பின்னர் ஒலியனியல் ஆய்வு அதாவது ஒலியன்களைக் கண்டுபிடிக்கும் செயல்முறைகள் கடைபிடிக்கப்படும்.

3.3.1. ஒலியனியல் செயல்முறைகள்

1 முதலாவது மொழித் தரவின் பதிவில் காணப்பெறும் ஒலிகளை அவற்றின் ஒலியியல் பண்புக்கூறுகளின் அடிப்படையில் அட்டவணைப் படுத்தவேண்டும்.

எடுத்துக்காட்டாக பின்வரும் படைக்கப்பட்ட கலாபமொழியின் சொற்களை எடுத்துக்கொள்வோம்:

[mafasa] 'திமிங்கிலம்'

[tasa] 'வால்ரஸ்'

[mavma] 'வீடு'

[katavs] 'தோட்டம்'

இம்மொழித்தரவுப் பதிவிலுள்ள ஒலிகளைப் பின்வருமாறு அட்டவணைப்படுத்தலாம்:

	t	k
f v	s	
m		

வ ம க எ ள அ ய இரண்டாவதாக, ஐயத்திற்கு இடமான ஒலி இணைகளைத தனியே எடுத்து எழுதவேண்டும். ஓர் ஒலியின் மாற்றொலிகளாக வரவியலும் எல்லா ஒலிகளும் ஐய இணைகளே. மேலே காட்டிய எடுத்துக்காட்டில் க , எ என்பன ஐய இணைகளாகும். ஒரே இடத்தில் பிறக்கும் மெய்யொலிகளும் (குறிப்பாக குரலொலிகளும் குரலிலா ஒலிகளும்) ஒரே ஒலிப்பு முறையில் பிறக்கும் மெய்யொலிகளும் அடுத்துவரும் உயிர்களும் ஐய இணைகளாக வரலாம். மூன்றாவதாக ஐயத்திற்கு இடமில்லாத ஒலிகளையெல்லாம் பட்டியலிட வேண்டும். மேற்காட்டிய எடுத்துக்காட்டில் பின்வரும் ஒலிகள் ஐயத்திடமில்லாத ஒலிகளாகும்:

	t	k
f v	s	
m		
	a	

இரண்டாவதாக, ஐயத்திற்கு இடமான ஒலி இணைகளைத தனியே எடுத்து எழுதவேண்டும். ஓர் ஒலியின் மாற்றொலிகளாக வரவியலும் எல்லா ஒலிகளும் ஐய இணைகளே. மேலே காட்டிய எடுத்துக்காட்டில் க , எ என்பன ஐய இணைகளாகும். ஒரே இடத்தில் பிறக்கும் மெய்யொலிகளும் (குறிப்பாக

குரலொலிகளும் குரலிலா ஒலிகளும்) ஒரே ஒலிப்பு முறையில் பிறக்கும் மெய்யொலிகளும் அடுத்துவரும் உயிர்களும் ஐய இணைகளாக வரலாம்.

பிரித்தறியும் முறைகள்

அடுத்தகட்டமாக ஐய இணையிலுள்ள ஒலிகளைப் பிரித்தறியவேண்டும். முதலாவது ஒத்த சூழ்நிலைகளில் வரும் ஒலிகள் பொருள்வேறுபாட்டிற்குக் கராணமாக அமைகின்றனவா (contrast in analogous environunment) என்று காண்பதாகும். பின்வரும் மொழித்தரவு பதிவைப் பாருங்கள்:

[sama] 'மனிதன்'	[esa] 'இலை'
[ɛka] 'காம்பு'	[zama] 'விதை'
[tamza] 'மகரந்தம்'	[tadza] 'கிளை'
[tatsa] 'பூ'	[ksama] 'இதழ்'
[eke] 'சாறு'	

செயல்முறைகள் 1.

ஒலிகளிகளின் அட்டவணை

t, d k

s, z

m

e ɛ

a

8. ஐய இணைகள்:

[t, d]

[s, z]

[e, ɛ]

9. ஐயத்திற்கு இடமில்லாத ஒலிகள்:

[k, m, a]

பிரித்தறியும் முறைகள்

• ஓர் ஐயவிணையிலுள்ள ஒலிகளின் இயல்புகளைக் குறிப்பிட வேண்டும். மேலேயுள்ளத் தரவுப் பதிவிலுள்ள ஐயவிணை [t, d] என்பதில் [t] குரலில்லாதது [d] குரலுடையது.

• ஓர் ஐயவிணையிலுள்ள ஒலிகள் வரும் ஒத்த சூழ்நிலைகளை எடுத்துக்காட்டவேண்டும். [t, d] என்பன வரும் ஒத்த சூழ்நிலை பின்வருவதாகும்: [tadza] 'கிளை', [tatsa] 'பூ'. இவ்விரு சொற்களும் [t, d] என்ற ஐயத்திற்கிடமான ஒலிகளால் மட்டுமன்றி [s, z] என்னும் ஒலிகளாலும் வேறுபடுவதைக் காண்டுகொள்வும்.

• அடுத்ததாக ஒத்த சூழ்நிலைகளிலுள்ள வேறுபாடுகளைக் குறிப்பிடவேண்டும். [t] என்பது [s] என்பதற்கு முன்னரும் [d] என்பது [z] என்பதற்கு முன்னரும் வருவதைக் கண்டுகொள்ளவும். இலக்கண வேறுபாடு இல்லை என்பதையும் அறிந்துகொள்ளவும்.

• ஓரிணையிலுள்ள ஒலிகள் வேறுபடுவதற்குச் சூழல்தான் காரணம் என்று கூறுவதற்குச் சான்றுகள் இருக்கின்றதா என்று பார்க்கவும். மொழித்தரவிலிருந்து குரலொலியான [d] குரலொலிக்கு முன்னரும் வரும் என்றும் குரலிலா ஒலியான [t] அச்சூழலில் வருவதில்லை (அதாவது குரலிலா ஒலிக்கு முன்னரும்) என்றும் கருதுகோள் செய்யலாம். இந்த கருதுகோளை மறுப்பதற்கான சான்று மேற்கண்ட மொழித்தரவில் இல்லை. (கூடுதலான மொழித்தரவை உற்றுநோக்கி மேற்சொன்ன கருதுகோளை நிறுவவோ மாற்றவோ மறுக்கவோ செய்யலாம்.)

• முடிவை கூறுவதோமு அம்முடிவிற்கான காரணத்தையும் சொல்ல வேண்டும். கருதுகோளை மறுப்பதற்கான சான்றுகள் இல்லை என்றால் இரண்டு ஒலிகளும் ஒத்த சூழலில் வரவில்லை என்று பொருள். ஒத்த சூழலில் வராத இரண்டு ஒலிகளை ஒலியன்களாகக் கொள்ளவியலாது. என்வே [t], [d] என்பன வெவ்வேறு ஒலியனின்கள் அல்ல (அதாவது ஒரு ஒலியனின் மாற்றொலியன்கள்) என்ற முடிவை எய்தலாம்.

[s, z] என்ற இணை ஒத்த சூழ்நிலையில் வந்து பொருள்வேறுபாட்டிற்குக் காரணமாய் அமைவதால் ([sama] 'மனிதன்', [zama] 'விதை') அவை வெவ்வேறான ஒலியன்களாகும்: /s/ , /z/ . இதுபோலவே [e, ɛ] என்ற இணையும்

ஒத்த சூழ்நிலையில் வந்து பொருள்வேறுபாட்டிற்குக் காரணமாய் இருப்பதால் ([ɛka] 'காம்பு', [eke] 'சாறு') அவை வெவ்வேறு ஒலியன்களாகும்: /e/, /ɛ/

3.3.2. ஒலியனியல் செயல்முறைகள் 2

முந்திய தலைப்பில் இரண்டு ஒலிகள் ஒத்த சூழ்நிலையில் வந்து பொருள் வேறுபாட்டிற்குக் காரணமாய் அமைவதைக் கொண்டு அவை வெவ்வேறு ஒலியன்கள் என்று பிரித்தறியும் முறைகளைப் பார்த்தோம். அடுத்து ஒரே சூழ்நிலையில் பொருள் வேறுபடுதலைக் (contrast in identical environment) கொண்டு ஒலியன்களைப் பிரித்தறியும் முறைகளைப் பார்ப்போம்.

ஒத்த சூழ்நிலையின் ஒரு வகையே ஒரே சூழ்நிலை என்பது ஒரே சூழ்நிலையில் இரண்டு ஒலிகள் பொருளை வேறுபடுத்துவதால் அவை வெவ்வேறு ஒலியன்கள் என்பது தெளிவாகின்து. ஒரே சூழ்நிலையில் இரண்டு ஒலிகள் வேறுபடுவதைக் காட்டும் சொற்கள் சிறுமக் குறையிணை (minimal pair) எனப்படும். சிறுமக் குறையிணைகளைக் கொண்டு ஒலியன்களைப் பிரித்தறியும் முறைகளை பின்வரும் எடுத்துக்காட்டு மூலம் விளக்குவோம்.

[tap] 'ஒவ்வொரு' [tab 'நரம்பு'

[nat] 'வேலைசெய்' [gana] 'குரங்கு'

[kana] 'பெல்ட்' [tan] 'பழம்'

[gan] 'நீந்து' [kaka] 'சுண்ணாம்பு'

[sona] 'மூழ்கு' [tazna] 'எலுமிச்சை'

[dan] 'கம்பு' [dat] 'கடினம்'

[nata] 'பர்ஸ்' [gaka] 'விற்றுவிடு'

[kos] 'வாங்கு'

செயல்முறைகள்:

1. ஒலிகளின் அட்டவணை:

p b	t d		k g
	s z		
	n		
		o	

a

2.ஐயவிணைகள்: [p, b], [t, d], [k,g], [s, z]

3.ஐயத்திற்கு இடமில்லா ஒலிகள்: [n, o, a]

பிரித்தறியும் முறைகள்:

ஐயவிணை [p, b]

சூழ்நிலைகள்: ஒன்றே

சான்று : [tap] [tab]

முடிவு : [p], [b] ஆகிய ஒலிகள் ஒரே சூழ்நிலையில் வந்து பொருளை வேறுபடுத்துவதால் அவை வெவ்வேறு ஒலியன்களாகும்: /p/, / b/.

இதுபோலவே [t, d], [k,g] என்ற இணைகளிலுள்ள [t] , [d], [k] , [g] என்பனவும் வெவ்வேறு ஒலியன்களாகும்: /t/ , /d/ /k/ , /g/. [s, z] என்ற இணை ஒரே சூழலில் வராததன் காரணமாக அவற்றை வெவ்வேறு ஒலியன்கள் என்று கூற இயலவில்லை.

3.3.3. ஒலியனியல் செல்முறைகள் 3

முந்திய பகுதியில் ஒரே சூழ்நிலையில் பொருள்வேறுபடுவதை வைத்து, ஒலியன்களைப் பிரித்தறியும் முறையைக் கண்டோம். அம்முறைக்கு அடிப்படை வேற்றுநிலைக் கொள்கை (principle of contrast) ஆகும். இரண்டு ஒலிகள் ஒரே சுழ்நிலையில் பொருளை வேறுபடுத்தி வருவதை வேற்றுநிலை வருகைமுறை (contrastive distribution) எனப்படும். இவ்வாறின்றி ஒலியொற்றுமையுடைய இரண்டு ஒலிகள் ஒன்று வருமிடத்தில் மற்றது வருவதில்லை என்றும் நிலை இருக்குமானால் அதைத் துணைநிலை வருகைமுறை எனலாம். இரண்டு ஒலிகள் வெவ்வேறு சூழ்நிலைகாரணமாக மாறி இருக்குமானால் அவற்றை சூழ்நிலையின் திரிபொலிகளாக அல்லது மாற்றொலிகளாகக் கருத இடமுண்டு. சில சமயங்களில் இரண்டுமே வேறோர் ஒலியின் திரிபுகளாகவும் வரலாம். பின்வரும் மொழித்தரவுப் பதிவை எடுத்துக்கொள்வோம்:

[tofo] ‘ராசி’ [xexe] ‘தோல்வியடை’

[ose] ‘கிரகணம்’ [toϕo] ‘கால்விரல்’

[ϕநஓ] ‘சூரியன்’ [seso] ‘மதிப்பீடு’

[efes] ‘நேற்று’ [feϕe] ‘கூர்மை’

[toxos] ‘இருக்கலாம்’ [tokox] ‘பாடு’

[foxɔ] ‘கட்டை’ [xoɸe] ‘நீலப்பறவை’

[texɔ] ‘பனி’

செயல்முறை:

1. ஒலிகளின் அட்டவணை

	t		k	
ɸ f	s			x
		e		
		o ɔ		

2. ஐயவிணைகள்:

[ɸ, f] [k, x] [o, ɔ]

3.ஐயத்திற்கு இடமில்லா ஒலிகள்: [t, s, e]

பிரித்தறியும் முறை:

ஐயவிணை [ɸ, f]

சூழ்நிலை: ஒன்றே

சான்று: [tofo] ‘ராசி’, [toɸo] 'கால்விரல்'

முடிவு:[ɸ] , [f] என்ற இரண்டும் ஒரே சூழ்நிலையில் வந்து பொருளை வேறுபடுத்துவதால் அவை வெவ்வேறு ஒலியன்களாகும்: /ɸ/ / f /

ஐயவிணை: [k, x]

சூழ்நிலை: ஒத்த சூழ்நிலை

சான்று: [texɔ] ‘பனி’, [xexe] ‘தோல்வியடை’

முடிவு: [k], [x] என்ற இரண்டும் ஒத்த சூழ்நிலையில் வந்து பொருளை வேறுபடுத்துவதால் அவை தனித்தனி ஒலியன்களாகும்: / k /, / x /

ஐயவிணை: [o, ɔ] எடுகோள்: [ɔ] என்பது கடையண்ண ஒலியை அடுத்து சொல்லின் இறுதியல் வருகின்றது. [டி] அச்சூழலில் வருவதில்லை.

முடிவு:[ɔ] என்பதும் [o] என்பதும் ஒலியொற்றுமை உடையவை ஆதலாலும் துணைநிலை வருகைமுறையில் வருவதாலும் ஒரே ஒலியின் மாற்றொலிகளாகும். இயல்பான ஒலியன்: / o /

3.4. ஒலியன்களின் அமைப்பொழுங்கு

ஒரு மொழியில் ஒலியனியல் அலகுகளின் தொடர்ச்சியான வரிசைமுறையைப் பற்றிக் கூறுவது ஒலியன்களின் அமைப்பொழுங்கு (phonotactics) எனப்படும். எடுத்துக்காட்டாக ஆங்கிலத்தில் /fs/ மற்றும் /spm/ என்ற மெய்யெழுத்துகளின் வரிசைகள் சொல் முதலில் வராது. சாத்தியமான மெய்யொலி + உயிரொலி இணைப்புகளில் பல கட்டுப்பாடுகள் இருக்கின்றன· எடுத்துக்காட்டாக /ŋ/ என்பது /ɪ æ ʌ ɒ/ என்ற குற்றுயிர்களுக்குப் பின்னர்தான் வரும். இந்த வரிசைமுறை கட்டுப்பாடுகள் அமைப்பொழுங்கு விதிகள் (phonotactics rules) என்பதன் கீழ் பேசப்படும். ஒலியன்களின் அமைப்பொழுங்கில் உயிரொலிகள், மெய்யொலிகள் என்பன வருமிடங்களும் வராவிடங்களும், உயிர்களின் மற்றும் மெய்களின் தொடர்ச்சிகள், சாத்தியமான சாத்தியமில்லா மெய்மயக்கங்கள், அசை அமைப்புகள் என்பன குறித்து பேசப்படும். எடுத்துக்காட்டாக நிலைபெறு தமிழில் க், ச், த், ப், ஞ், ந், ம், ய், வ் என்ற மெய்யெழுத்துகள் மொழி முதலில் வரும் ஆனால் ட், ற், ங், ண், ன், ர், ல், ழ், ள் என்ற மெய்யெழுத்துகள் சொல் முதலில் வராது, மெய்மயக்கங்கள் சொல் முதலிலும் சொல் இறுதியிலும் வராது, இரண்டு உயிரெழுத்துகள் தொடர்ந்து வராது போன்ற கூற்றுகள் ஒலியன்களின் அமைப்பொழுங்கு குறித்த உண்மைகளாகும். தன்மதிப்பீடு

1. ஒலியனியல் என்றால் என்ன?
2. ஒலி, ஒலியன், மாற்றொலி – வேறுபடுத்துக.
3. துணை நிலை வருவகை முறை வேற்றுநிலை வருகை முறை என்றால் என்ன?
4. ஒலியன்களின் அமைப்பொழுங்கு என்றால் என்ன?

3.5. பாடத் தொகுப்புரை

இப்படப்பகுதியில் ஒலியனியலியலின் நோக்கமும் விளக்கமும் பற்றி முதலில் பார்த்தோம். பின்னர் ஒலி, ஒலியன், மாற்றொலி இவற்றிற்கிடையிலான வேறுபாடுகள் பற்றி அறிந்து கொண்டோம். இப்பகுதியின் முக்கிய நோக்கமான ஒலியன்களைக் கண்டுபிடிக்கும் முறைகள் பற்றி அறிந்து கொண்டோம். ஒலியன்களின் அமைப்பபொழுங்கு குறித்து தொpந்து கொண்டோம்.

3.6. கலைச்சொற்கள்

1. ஒலியன் (phoneme)
2. ஒலியனின் அமைப்பொழுங்கு (phonotactics)
3. துணைநிலை வருகைமுறை (complementary distribution)

4. மாற்றொலி (allophone)

5. வேற்றுநிலை வருகை முறை (contrastive distribution)

3.7. தொடர்ந்து படித்தற்குரிய நூல்கள்

கருணாகரன், கி. மற்றும் வ. ஜெயா. 1997. மொழியியல். குமரன் பதிப்பகம் சென்னை.

கோதண்டராமன், பொன். பொது மொழியியல். பூம்பொழில் சென்னை.

பரமசிவன்.கு. 1984. இக்கால மொழியியல் அறிமுகம். சைவ சித்தாந்த நூற்பதிப்புக் கழகம். சென்னை.

முத்துச்சண்முகம். 1989. இக்கால மொழியியல் மதுரை பப்ளிஷிங் ஹவுஸ் மதுரை. மூன்றாம் பதிப்பு.

தன்மதிப்பீட்டு விடைகள்

1. ஒரு மொழியின் ஒலி ஒழுங்குமுறையை ஆயும் மொழியியலின் ஒரு கிளைப்பாடம் ஒலியனியலாகும். அதாவது ஒரு மொழியின் ஒலியன்களைக் கண்டுபிடித்து அவற்றின் வரன்முறை, அமைப்பொழுங்கு, செயற்பாடு போன்ற செய்திகளை விளக்குவது ஒலியனியலாகும். 2. பேச்சு உறுப்புக்களால் ஒலிக்கப்படும் பௌதிக இருப்பான் ஒலியாகும். ஒரு மொழியில் கூற்றுக்களை வேறுபடுத்தப் பயன்படும் ஒலிகள் ஒலியன்களாகும். ஒலியன்கள் ஒரு குழும ஒலிகளை உள்ளடக்கும். இவ்வொலிகள் மாற்றொலிகள் எனப்படும்.

3. ஒரு ஒலியனைக் குறிப்பிடும் ஒலிகள் ஒன்று வரும் இடத்தில் மற்றொன்று வராமல் அமையும் நிலை துணை நிலை வருகை முறை எனப்படும். ஒன்றையொன்று இடம்பெயர்ப்பதுபோன்று வரும் ஒலிகளின் வருகை முறை எனப்படும்.

4 ஒரு மொழியில் ஒலியனியல் அலகுகளின் தொடர்ச்சியான வரிசைமுறையைப் பற்றிக் கூறுவது ஒலியன்களின் அமைப்பொழுங்கு (phonotactics) எனப்படும். எடுத்துக்காட்டாக ஆங்கிலத்தில் /fs/ மற்றும் /spm/ என்ற மெய்யெழுத்துகளின் வரிசைகள் சொல் முதலில் வராது. சாத்தியமான மெய்யொலி + உயிரொலி இணைப்புகளில் பல கட்டுப்பாடுகள் இருக்கின்றன. எடுத்துக்காட்டாக /ŋ/ என்பது /ɪ æ ʌ ɒ/ என்ற குற்றுயிர்களுக்குப் பின்னர்தான் வரும். இந்த வரிசைமுறை கட்டுப்பாடுகள் அமைப்பொழுங்கு விதிகள் (phonotactics rules) என்பதன் கீழ் பேசப்படும்.

பாடப்பிரிவு 4
உருபனியல்

பாட நோக்கம்

• உருபனியலின் விளக்கமும் நோக்கமும்
• உருபுகள், உருபன்கள், மாற்றுருபுகள் பற்றிய விளக்கம்
• உருபன்பளைக் கண்டறிதல்
• உருபன்களின் வகைப்பாடு
• உருபன்களின் வரன்முறை
• திரிபும் ஆக்கமும் பாடக்கருத்தலகுகள்

4.0. பாட முன்னுரை
4.1. உருபனியலின் நோக்கமும் விளக்கமும்
4.2. உருபுகள், உருபன்கள், மாற்றுருபுகள்
4.3. உருபன்களைக் கண்டறிதல்
4.3.1. நைடாவின் ஒன்றாம் விதி
4.3.2. நைடாவின் இரண்டாம் விதி
4.3.3. நைடாவின் மூன்றாம் விதி
4.3.4. நைடாவின் நான்காம் விதி
4.3.6. நைடாவின் ஐந்தாம் விதி
4.3.7. நைடாவின் ஆறாம் விதி
4.4. திரிபும் ஆக்கமும்
4.5. உருபன்களின் வகைகள்
4.6. உருபன்களின் அமைப்பொழுங்கு
4.7. பாடத்தொகுப்புரை
4.8. கலைச்சொற்கள்
4.9. தொடர்ந்து படித்தற்குரிய நூற்கள்

4.0. பாட முன்னுரை

இப்பாடப்பகுதியில் உருபனியலின் நோக்கமும் விளக்கமும் அறிமுகமாகத் தரப்படும். ஒரு சொல்லிலுள்ள உருபன்களைப் பிரித்து அவற்றின் பொருண்மைகளைத் தருவதும் இவ்வாய்பின் கண் அடங்கும். உருபுகள்,

உருபன்கள், மாற்றுருபுகள் என்பன ஒன்றிற்கொன்று தொடர்புடையனவும் வேறுபட்டவையும் ஆகும். உருபன்களைக் கண்டுபிடிக்க வழிமுறைகள் இருக்கின்றன. பல வகையிலான உருபன்கள் இருக்கின்றன. ஓர் மொழியின் உருபன்கள் ஒரு குறிப்பிட்ட அமைப்பொழுங்கைக் கொண்டிருக்கின்றன. மொழிகள் அவற்றின் உருபனியல் அமைப்பால் ஒன்றுபடவோ இருக்கவோ வேறுபடவோ செய்யலாம். உருபன்களை திரிபுகளாகவும் ஆக்கங்களாகவும் வகைப்படுத்த இயலும். சொல்லாக்கம் குறித்த ஆய்வுகள் தற்காலத்தில் முக்கியத்துவம் பெற்றுள்ளன.

4.1. உருபனியலின் நோக்கமும் விளக்கமும்

ஒரு மொழியின் உருபன்களைக் கண்டு பிடித்து அவற்றின் பட்டியலை உருவாக்குவதும் உருபுகளை உருபன்களின் கீழ் மாற்றுருபுகளாக அடையாளங் கண்டு பட்டியலிடுவதும் உருபனியலின் நோக்கமாகும். மொழி அமைப்பின் இரண்டாவது மட்டமாக வருவது உருபனியல் ஆகும். சொற்களின் அக அமைப்பைப் பற்றிக் கூறுவது உருபனியலாகும். உருபனியல் ஆய்வர் சொல் வடிவுகளை அவற்றின் ஆக்கக்கூறுகளாகப் (உருபன்களாகப்) பிரித்து அவை ஒவ்வொன்றின் அமைப்பொழுங்கைக் கூற முயல்வர். சொல்வகைப்பாட்டிற்கு ஏற்ப உருபன்களின் இணைப்பு முறைகளும் வருகை முறைகளும் வேறுபடும். ஒருவரது பேச்சு ஒலியன்களின் அடுக்காக மட்டுமே அமையுமானால் அவர் பேசுவதும் அப்பேச்சினை மற்றவர்கள் கேட்பதும் வீண்வேலையாகும். பேசுவதாலும் கேட்பதாலும் கருத்துப்பரிமாற்றம் நிகழ்வதனாலேயே பேச்சினை ஆராய்வது தேவையாகின்றது. கருத்துக்களைப் பரிமாற முடிகிறது என்றால், அதற்குக் காரணம் உருபனமைப்பு ஆகும். வேறுவகையில் சொன்னால உருபன்களே பொருளை வெளிப்படுத்துகின்றன. பொருளுக்கும் ஒலியனுக்கும் நேரடித் தொடர்பில்லை. ஓர் ஒலியன் தனித்தோ வேறு ஒலியன்களோடு சேர்ந்தோ ஓர் ஒலியக்கூறு ஆகின்றது. இந்த ஒலியக்கூற்றையே உருபன் என்கின்றோம். இது பொருளுடையது. சான்றாகத் தமிழில் ஆ என்னும் ஒலியனுக்குப' பொருள் இல்லை. அதுவே தனித்து ஒரு உருபனாய் (ஓரெழுத்து ஒரு மொழியாய்) வரும்போது இலக்கியத்தில் 'பசு' என்பதைக் குறிக்கின்றது. இவ்வாறே ஆ என்பதும் ண் என்பதும் சோ;ந்து ஆண் என்னும் உருபனாக வரும்போதுதான் 'ஆண் தன்மையுடையவன்' என்னும் பொருள்

தோன்றுகின்றது. இவ்வாறு பொருள் தருகின்ற மிகச்சிறிய ஒலியக்கூறே உருபன் எனப்படுகின்றது. இங்கு 'மிகச்சிறிய' என்பது 'மேலும் பிரிக்கவியலாத' என்னும் கருத்தில் வழங்கப்படுகின்றது. நாய்கள் என்னும் சொல்லை நாய் + கள் என்று பிரித்து பொருள் கொள்ளலாம். ஆனால் நாய் என்பதையோ கள் என்பதையோ மேலும் பரித்து பொருள் கொள்ளவியலாது. எனவே *நாய்*, *கள்* ஆகிய இரண்டும் உருபன்களாகும். மேலே கூறிய எடுத்துக்காட்டே உருபனியலின் மற்றொரு பயன்பாட்டையும் விளக்குகின்றது. *நாய்* என்பது ஒரு விலங்கினையக் குறிக்கின்றது. *கள்* என்பது பன்மையைக் குறிக்கின்றது. அதாவது கள் என்ற சொல்லுக்குச் சொற்பொருள் (lexical meaning) இல்லை, இலக்கணப் பொருள்தான் (grammatical meaning) இருக்கின்றது. வேறுவகையில் சொன்னால் உருபன்கள் தான் இலக்கண உறவுகளையும் வெளிப்படுத்துகின்றன.

இவ்வாறு ஒரு புறம் ஒலியனியலுக்கும் பொருண்மையியலுக்கும் பாலமாகவும் மறுபுறம் ஒலியனியலுக்கும் இலக்கணத்திற்கும் பாலமாகவும் உருபனியல் அமைகின்றது.

4.2. உருபுகள், உருபன்கள், மாற்றுருபன்கள்

உருபனியலின் அடிப்படைக்கூறு உருபன் ஆகும். ஒரு கூற்றை அல்லது சொல்லை பொருள் தரும் அலகுகளாகப் பிரிப்பது உருபனியல் ஆய்வாகும். இவ்வலகை மேலும் பிரிக்க இயலாது. இத்தகைய மேலும் பிரிக்க இயலாத பொருண்மை தரும் அலகுகளை உருபுகள் என்று அழைக்கலாம். எவ்வாறு ஒலியன்களுக்கு மாற்றொலிகள் உள்ளனவோ அது போலவே உருபனுக்கும் மாற்றுருபுகள் உள்ளன. எடுத்துக்காட்டாக பின்வரும் சொற்களைக் கவனியுங்கள்: மரம், மரங்-கள். மரம் என்பதும் மரங் என்பதும் மரம் என்ற உருபனின் மாற்றுருபுகள் எனலாம். ஒரு சொல்லை பொருண்மை தரும் கூறுகளாகப் பிரிக்கையில் அவற்றை உருபுகள் என்றுதான் அழைக்க வேண்டும். இவ்வுருபுகள் அவற்றின் செயல்பாடு மற்றும் வருகைமுறை அடிப்படையில் உருபன்களாகக் குழுமப்படும்.

4.3. உருபன்களைக் கண்டறிதல்

உங்களுக்குத் தெரியும் நீங்கள் பேசும் போது உருன்களைப் பிரித்துப் பேசுவதில்லை. இன்னும் சொல்லப்புகுந்தால் நீங்கள் சொற்களைக் கூடப் பரித்துப் பேசுவதில்லை. எடுத்துக்காட்டாக *நீங்கள் என் கூட வருகிறீர்களா?*

என்ற வாக்கியத்தைப் பேச்சுவழக்கில் எப்படி வெளிப்படுத்துவீர்கள் என்று எண்ணிப்பாருங்கள். *நீங்களங்கூடவர்ரீங்களா*? என்று சேர்த்துத்தானே பேசுவீர்கள். இக்கூற்றைப் உருபன்களாகவோ சொற்களாகவோ பிரித்துத் பாருங்கள். நீங்க-எங்-கூட-வர்-ர்-ஈங்கள்-ஆ என்றுதானே பிரிப்பீர்கள். உங்களுக்குத் தமிழ்த் தொpவதால் இதைச் செய்யமுடிகின்றது. சில வட்டார வழக்குக் கூற்றுகளை நீங்கள் உருபன்களாகப் பகுக்கப் புகுந்தால் அந்த முயற்சி மிகக் கடினமாக இருக்கும். அதுமட்டுமல்லாமல் மொழியிலாராக ஆகப்போகின்ற நீங்கள் இலக்கணம் எடுத்தப்படாத கிளை மொழிகளை மட்டுமன்றி பழங்குடி மக்களின் மொழிகளையும் ஆய வேண்டிவரும். இதற்காக நீங்கள் தரவுகளைச் சேகரித்துப் பின்னர் அதை ஆயவேண்டும். எனவே எந்த மொழிக்கும் உருபன்களைக் கண்டுபிடிக்கும் கொள்கைகளைப் பற்றி அறியவேண்டும். சொற்களை அல்லது கூற்றுக்களை முதலில் உருபுகளாகப் பிரிக்வேண்டும். பின்னர் சில கொள்கைகள் அல்லது கோட்பாடுகள் அடிப்படையில் இந்த உருபுகளை உருபன்களின் மாற்றுருபுகளாகக் குழம வேண்டும். மட்டுமன்றி இம்மாற்றுருபுகள் வரும் இடங்களையோ அல்லது அவ்வடிவை ஆக்கும் விதிகளையோ தரவேண்டும். யூஜீன் நைடா என்பவர் தான் எழுதிய உருபனியல் என்ற புத்தகத்தில் உருபன்களைக் கண்டறிய ஆறு விதிகளைக் கூறுகின்றார்.

4.3.1. நைடாவின் முதல் விதி

எல்லா இடங்களிலும் தமக்கென தனிப்பொருளும் ஒரே ஒலியவடிவமும் பெற்று வருகின்ற உருபுகள் ஓர் உருபனாய் அமையும். இதைப் பின்வரும் எடுத்துக்காட்டால் நீங்கள் விளங்கிக்கொள்ளலாம். *ஓட்டு-நர், இயக்கு-நர், அனுப்பு-நர்* என்ற சொற்களில் *-நர்* என்று வரும் உருபுகள் யாவும் ஓர் உருபனாகும் என்பது மேற்சொன்ன விதியால் நீங்கள் அறிந்துகொள்ளலாம்

4.3.2. நைடாவின் இரண்டாம் விதி

தமக்கென ஒரு தனிப்பொருளைப் பெற்ற உருபுகள் ஒலிய வடிவத்தால் வேறுபட்டிருந்தாலும், அதாவது ஒலியன்களிலோ ஒலியன்களின் வரிசைமுறையிலோ வேறபட்டிருந்தாலும், அவ்வேறுபாடுகள் ஒலியச் சூழலால் ஏற்படுகின்றன என்று காட்ட முடியுமானால், அவ்வுருபுகள் எல்லாம் ஒரே உருபனாக அமைத்துக்கொள்ளப்படலாம்.

இவ்விதியைப் நீங்கள் பின்வரும் எடுத்துக்காட்டால் விளங்கிக்கொள்ளலாம். intolerable, indecent, impossible, impatient என்ற ஆங்கிலச் சொற்களை எடுத்துக்கொள்ளுங்கள். இவற்றை முறையே in-tolerable, in-decent, im-possible, im-patient என்று பிரிப்பீர்கள். in- என்ற உருபும் im- என்ற உருபும் எதிர்மறைப் பொருளைக் குறிப்பதை நீங்கள் உணர்வீர்கள். இவை வரும் இடங்களை நீங்கள் அனுமானித்து விளக்க இயலும். im- என்பது ஈரிதழ் அடைப்பொலிக்கு முன்னரும், in- என்பது இது அல்லாத பிற இடங்களிலும் வரும் என்பதை நீங்கள் கண்டுபிடித்துக் கூற இயலும். இவ்வேறுபாடு சூழல் தொடர்பான வேறுபாடு எனவே இவ்வுரு உருபுகளும் நைடாவின் இரண்டாவது விதியின் படி ஒரே உருபனின் இரு மாற்றுருபன்களாகக் கருதப்படவேண்டும். இதே விதியின் அடிப்படையில் மரம் என்பதையும் மரங்-கள் என்பதில் வரும் மரங் என்பதையும் ஒரே உருபனின் மற்றுருபுகளாக நீங்கள் எடுத்துக்கொள்ள இயலும்.

4.3.3. நைடாவின் மூன்றாம் விதி

தமக்கென ஒரு தனிப்பொருளைப் பெற்ற உருபுகள் ஒலியவடிவத்தால் வேறுபடும்போது, அவ்வேறுபாடுகள் ஒலியச் சூழலால் ஏற்படுகின்றன என்று காட்ட இயலாவிட்டாலும், அவ்வுருபுகள் கீழ்வரும் கட்டுப்பாடுகளுக்கு உட்பட்டுத் துணைநிலை வழக்கில் வருமொன்றால், அவை ஒரே உருபனாகக் கொள்ளப்படலாம்:

1. வேறுபட்ட வகை அமைப்பு வரிசையில் வருவதைவிட ஒரே வகை அமைப்பு வரிசையில் வருதே உருபனாகும் தகுதியை வரையறுப்பதில் முக்கியமானது.

எடுத்துக்காட்டாக rose-s, boy-s, lip-s, ox-en, sheep என்ற சொற்களை எடுத்துக்கொண்டால் இவற்றின் பன்மை படிவங்கள் பெயர்சொல்லின் ஒருமை வடிவம் + பன்மை உருபு என்ற வரிசை முறையில் அமைகின்றது. ஆனால் உடமைப் பொருள்வேற்றுமையை உருபினைக் கொண்ட சொற்களாகிய அயஇ’ள, அநஇ’ள போன்ற சொற்கள் வேறோர் அமைப்பு வரிசையாகும். உடைமையுருபு பெயர்சொல்லின் ஒருமை வடிவத்தோடும் பன்மை வடிவத்தோடும் இணைகின்றது. இவ்வாறு ஆங்கிலத்தில் பன்மை உருபுகளும் உடைமை உருபுகளும் ஒரே வடிவம் உடையவை என்றாலும், அவை அமைப்பு வரிசையால் வேறுபடுகின்றன. இதுபோலவே தமிழில் கருவிவேற்றுமைப் பொருளில் வரும் ஆல் (எ.கா. கத்தியால், கம்பால்) என்பதும் நிபந்தனைப்

பொருளில் வரும் ஆல் (எ.கா. வந்தால், படித்தால்) என்பதும் அமைப்பு வரிசையில் வேறுபடுகின்றன. எனவே அவை இரண்டும் இரு உருபன்களாகும்.

2. வேறுவகை அமைப்பு வரிசையில் துணைநிலை வருகைமுறையில் வரும் உருபுகளைக்கூட ஒரே உருபன் என்று கொள்ளலாம்.

ஆனால் அவ்வேறுவகை அமைப்பு வரிசையில் வரும் ஓர் உருபனாவது மேற்குறித்த உருபுகள் வரும் இடங்களில் எல்லாம் வருவதாகவும், தனக்கு ஒரேயொரு மாற்றுருபையோ, ஒலியன்களால் கட்டுண்ட மாற்றுருபுகளையோ பெற்றதாக இருக்கவேண்டும்.

எடுத்துக்காட்டாக, தமிழ்வினைமுற்றுகளில் திணை, பால், எண், இடம் உணர்த்தும் உருபுகளாய் (விகுதிகளாய்) வருவனவற்றை மூவிடப்பெயர்களோடு தொடர்புபடுத்தலாம்.

மூவிடப்பெயர் வினைமுற்றுவிகுதி

	மூவிடப்பெயர்	**வினைமுற்றுவிகுதி**
தன்மை ஒருமை	நான்	ஏன்
முன்னிலை ஒருமை	நீ	ஆய்
ஆண்பால் ஒருமை	அவன்	ஆன்
பெண்பால் ஒருமை	அவள்	ஆள்
பலர்பால் ஒருமை	அவர்	ஆர்
ஒன்றன்பால் ஒருமை	அது	அது

ஒன்றன்பால் ஒருமை வெவ்வேறுவகை அமைப்பு வரிசைகளில் *அது* என ஒரே உருபுவடிவில் வருவாதால் *நான், ஏன்* என்பனவற்றை ஒரே உருபனாயும் *நீ, ஆய்* என்பனவற்றை ஒரே உருபனாகவும் கருதவியலும்.

3. அடுத்து வராத தொடரமைப்புச் சூழலை விட அடுத்து வரும் தொடரமைப்புச் சூழலே உருபனாகும் தகுதியை வரையறுப்பதில் முக்கியமானது. எடுத்துக்காட்டாக ஆண்கள் என்பதில் ஆண் என்னும் உருபனும் கள் என்னும் உருபனும் அடுத்து வந்து ஒரு தொடரமைப்பாக உள்ளன. எனவே *ஆண்* என்னும் உருபனைப் பொறுத்தவரையில் *கள்* என்பது அடுத்துவரும் தொடரமைப்புச் சூழலாகும். அறிவுள்ள ஆண்கள் என்பதில் *ஆண்* என்பதற்கு அடுத்துவரும் தொடரமைப்புச் சூழல் *கள்* என்பதேயன்றி அறிவுள்ள என்பதாகாது.

4. ஒத்த சூழ்நிலைகளில் இரண்டு உருபுகள் வேற்றுநிலை வழக்கில் வந்தாலும், அவற்றின் பொருள் வேறுபாட்டினை வருகை முறைகளோடு தொடர்புபடுத்த

முடியுமென்றால், அப்பொருள் வேறுபாடு உருபநிலை பெறாது என்றே கருதப்படும்.

எடுத்துக்காட்டாக hang என்ற ஆங்கிலச் சொல்லுக்கு hanged, hung என்ற இரண்டு இறந்தகால வடிவங்கள் உண்டு. அவ்விரண்டும் பொருளில் வேறுபடுகின்றன. ஒன்று இயங்குவினையாகவும் மற்றது இயக்கு வினையாகவும் பொருள்படுகின்றன. நான்காம் கட்டுப்பாட்டின்படி இப்பொருள்வேறுபாடு மட்டும் அவையிரண்டும்; வெவ்வேறு உருபன்கள் என்று கூறுவதற்குச் சான்றாகாது. ஏனென்றால் அவை துணைநிலை வருகைமுறையில் வருகின்றன. அதனால் அவ்விரண்டு உருபன்களையும் வெவ்வேறு உருபன்களாக் கருதவேண்டியதில்லை.

4.3.4. நைடாவின் நான்காம் விதி

பொருளாலும் வடிவாலும் வேறுபட்டு ஒரே அமைப்பு வரிசையில் வரும் இரண்டு உருபுகளுக்கிடையே வேறுபாட்டடிற்குக் காரணமாய் வெளிப்படையான வடிவவேறுபாடும் உருவிலா அமைப்பு வேறுபாடும் மட்டுமே காணப்படுமானால் அந்த வெளிப்படையான வடிவ வேறுபாட்டினையும் ஓர் உருபனாகக் கொள்ளலாம். எடுத்துக்காட்டாக ஆங்கிலத்தில் பன்மையைக் காட்டுவதற்கு வெளிப்படையான உருபு சேர்ப்பது மரபு (boy-boys). ஆனால் sheep என்ற சொல்லில் பன்மையைக் காட்ட உருபு இல்லாததால் அதில் வெற்றுருபு (zero morph) பன்மையைக்காட்டுகின்றது எனக் கொள்ளவேண்டும். foot [fut] - feet [fi:t]] என்பவைகளுக்கிடையில் உள்ள வடிவ வேறுபாட்டை (u → i:) உருபனாகக் கொள்ளவேண்டும். இத்தகைய உருபனை பதிலி உருபன் (replacive morpheme) என்பர்.

4.3.5. நைடாவின் ஐந்தாம் விதி

ஒரே ஒலி வடிவமுடைய சொற்கள் ஒரே உருபனா, வெவ்வேறு உருபன்களா என்பதைக் கீழ்வரும் கட்டுப்பாடுகளைப் பொறுத்து முடிவுசெய்யவேண்டும்:

1. ஒரே ஒலி வடிவமுடையவை என்றாலும் தொடர்பில்லாத வெவ்வேறு பொருள்களைக் குறிக்கின்ற சொற்கள் வெவ்வேறு உருபன்களாகும்.

எடுத்துக்காட்டாக, நீங்கள் *படி* என்ற வடிவத்தை எடுத்துக்கொள்ளுங்கள். *படி* என்பது படித்தலாகிய செயலையும் *படி* என்ற ஏறுவதற்கான தளங்களையும் குறிக்கும். எனவே பொருள் அடிப்படையில் படி என்ற வடிவத்தை இரு உருபன்களாகக் கொள்ளவேண்டும்.

2. ஒரே ஒலிவடிவம் பெற்றுத் தொடர்புடைய வெவ்வேறு பொருளைக் குறிக்கின்ற சொற்களைப் பொறுத்தவரை, பொருள் வேறுபாட்டினை அச்சொற்கள் வரும் சூழ்நிலை வேறுபாட்டினை வைத்து விளக்க முடியுமென்றால் அவை உருபனாகும். இல்லையெனில் தனித்தனி உருபனாகும். எடுத்துக்காட்டாக, *அடி* என்ற சொல் *நான் அவனை அடித்தேன்* என்ற சூழலிலும் *நான் அவனுக்கு ஒரு அடி கொடுத்தேன்* என்ற சூழலிலும் சிறிது வேறுபட்ட பொருள்களைக் குறித்தாலும் இவ்வேறுபாட்டை அவை வரும் சூழல் அடிப்படையில் விளக்க இயலும். எனவே இந்த இரு நேர்வுகளிலும் வரும் அடி என்பதை ஒரே உருபனாகத்தான் கொள்ளவேண்டும்.

4.3.6. நைடாவின் ஆறாவது விதி

கீழ்வரும் மூன்று சூழல்களில் வருமானால் ஒரு சொல் வடிவத்தை உருபனென்று கொள்ளலாம்:

1. தனித்து வருதல்

2. பல்வேறு உருபுகஏளாடு இணைந்து வரதல். அவ்வாறு வரும்போது அச்சொல் வடிவம் எவ்வுருபுகளோடு இணைந்து வருகின்றதோ அவ்வுருபுகளில் ஒன்றாவது தனித்தோ வேறு உருபுகளோடு இணைந்தோ வரவேண்டும்.

3. ஒரேயொரு உருபோடு இணைந்து வருதல். இவ்வாறு வரும்போது, அச்சொல் வடிவம் எவ்வுருபோடு இணைந்து வருகிறதோ அவ்வுருபு தனித்தோ வேறு உருபுகளோடு இணைந்தோ வரவேண்டும். அவ்விணைப்பும் தனியொன்றாய் இருக்கலாகாது.

எடுத்துக்காட்டாக, ஆங்கிலத்தில் cran என்ற அலகை எடுத்துக்கொள்வும். இது berry என்ற சொல்லோடு இணைந்து cranberry என்று வரும். berry என்பது தனித்தும் வேறு உருபுகளோடு இணைந்தும் வரலாம் (எ.கா. strawberry, gooseberry). எனவே berry என்பதுடன் மட்டும் இணைகிற cran என்பதையும் ஒரு உருபனாகக் கொள்வேண்டும்.

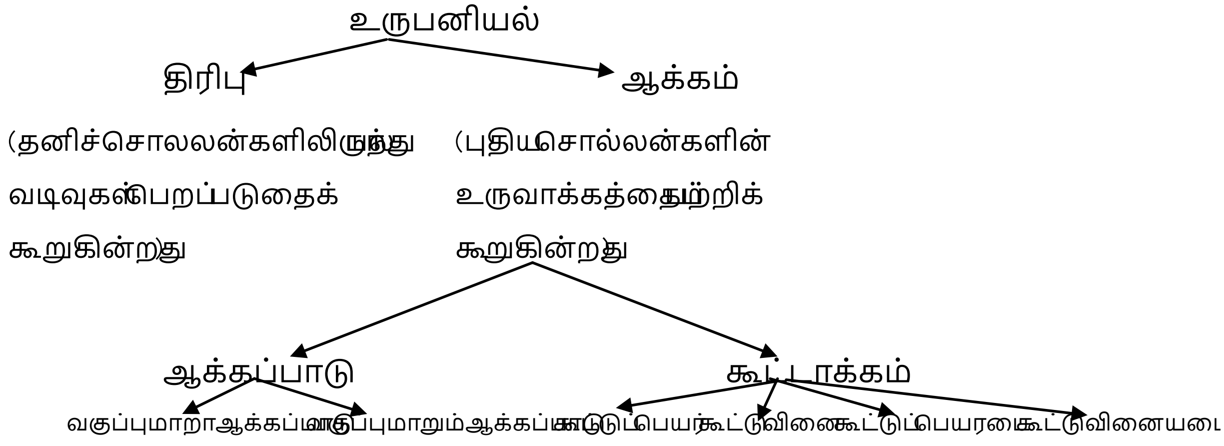
4.4. திரிபும் ஆக்கமும்

உருபனியலைச் சொல் திரிபு உருபனியல், சொல்லாக்கம் (சொல் வழி உருபனியல்) என்று இரு கிளையியல்களாகப் பகுக்கலாம். சொல் திரிபு உருபனியல் சொல்லன்களின் பல வடிவுகளைப் பற்றிக் கூறுகின்றது (எ.கா. *படி, படித்தான், படிக்கிறான், படிப்பான்*). ஆனால் சொல்லாக்கம் தந்துள்ள அடியிலிருந்து புதிய சொற்களை ஆக்குதைப் பற்றிக் கூறுகின்றது (எ.கா.

படி+ப்பு> படிப்பு, படு +க்கை> படுக்கை). சொல்லாக்கத்தை ஆக்கப்பாடு என்றும் கூட்டாக்கம் என்றும் மேலும் வகைப்படுத்தலாம். ஆக்கப்பாடு ஒட்டாக்கத்தால் புதிய சொல்லன்களை உருவாக்குவதைப் பற்றிக் கூறுகின்றது (துணை+இ> துணைவி). கூட்டாக்கம் இரண்டு அல்லது இரண்டுக்கு மேற்பட்ட தகுதி வாய்ந்த பகுதிகள் சேர்ந்து புதிய சொல்லன்களை உருவாக்குவது பற்றி கூறுகின்றது (கரும்+ பலகை> கரும்பலகை). ஆக்கப்பாட்டையும் வகைப்படுத்தலாமா என்ற ஐயம் உங்களுக்கு எழலாம்.

ஆமாம். ஆக்கப்பாட்டை வகுப்புமாறா ஆக்கப்பாடு, வகுப்புமாறும் ஆக்கப்பாடு என இரு வகுப்புகளாகப் பிரிக்கலாம். சொல்லடியிலிருந்து அதே வகுப்பைச் சார்ந்த சொல்லன்களை ஆக்குவது வகுப்புமாறா ஆக்கப்பாடாகும் (எ.கா. *வேலை + ஆள் > வேலையாள்*). சொல்லடியிலிருந்து வேறுபட்ட சொல் வகுப்பு சார்ந்த சொல்லன்களை ஆக்குவது வகுப்பு மாற்றும் ஆக்கப்பாடாகும் (*அன்பு+ஆக> அன்பாக, வாழ்+கை>வாழ்க்கை*). கூட்டாக்கத்தையும் ஆக்கப்பட்ட கூட்டுகளின் வடிவ அடிப்படையில் கூட்டுப்பெயர், கூட்டுவினை எனப் பிரிக்கலாம். ஆக்கப்பாடுகளைப் பொருண்மையியல் அடிப்படையில் உள்வட்டக்கூட்டு (எ.கா. *மாம்பழம், மாமரம்*), வெளிவட்டக்கூட்டு (எ.கா. *கால்நடை*), நேரியையபு கூட்டு, உம்மைத்தொகைக் கூட்டு (எ.கா. *செடிகொடிகள்*) என்று பிரிக்கலாம். கீழே தந்துள்ள கிளைப்படம் உருபனியலின் அடிப்படையான பாகுபாடுகளைக் காட்டும்:

படம்5



4.5. உருபன்களின் வகைகள்

மரபு உருபனியில் உருபன்களை அவற்றின் இணையும் முறையின் அடிப்படையில் சேர்க்கை உருபன்கள் (additive morphme), குறைப்பு உருபன்கள் (substrative morpheme), பதிலி உருபன்கள் (replacive morpheme) என மூன்று வகைகளாகப் பிரிக்கும். இவை முறையே கூடுதல், குறைதல், பதிலாய் வருதல் என்ற மூன்று இணைப்புச் செயல்பாடுகளைக் குறிப்பிடும். ஒன்றோடொன்று கூடும் நிலையை உடைய உருபன்பகள், வேர் உருபன்கள் (சடிடிவள), முன்னொட்டுகள் (prefixes), பின்னொட்டுகள் (suffixes), உள்ளொட்டுகள் (infixexs), அடுக்குகள் (reduplicatives) முதலியவை கூடுநிலை உருபன்களாகும். இவற்றில் நால்வகை ஒட்டுகளும் கட்டுண்ட உருபன்கள் (bound morphmes) ஆகும். கட்டுண்ட உருபன்கள் தனிச்சொல்லாக வரவியலாத உருபன்களாகும். தனிச்சொல்லாக வரவியலும் உருபன்கள் (எ.கா. தமிழில் கை, கால் என்பன) தனி உருபன்களாகும் (free morphemes)

முன்னொட்டுகள் எ.கா. அ-நீதி என்பதிள்ள un-happy என்பதிலுள்ள un

பின்னொட்டுகள் எ.கா.: கால்-கள் என்பதிலுள்ள கள், வாள்-ஐ என்பதிலுள்ள ஐ.

உள்ளொட்டுகள் எ.கா. கீழே தரப்பட்டுள்ளது.

குறைநிலை உருபன் என்பது ஓர் உருபனிலிருந்து ஒலியன்கள் ஒன்றோ பலவோ குறைக்கப்படுவதாகும். எடுத்துக்காட்டாக பிரஞ்சு மொழியில் பெயரடை ஒவ்வொன்றிற்கும் ஆண்பால் பெண்பால் என இரு படிவங்கள் உண்டு. ‘கெட்ட’ என்னும் பொருளில் வரும் ஆண்பாலில் /movez/ என்பதும் பெண்பாலில் /mov ɛ / என்பதும் வருகினறன. இவ்வாறே கீழ்வருவனவும் உள்ளன:

ஆண்பால்	பெண்பால்
/šod/	/šo/ ‘சூடான’
/gras/	/gra/ ‘கொழுத்த’
/fr ɛ š/	/fr ɛ / ‘புதிய’

பதிலி உருபன் என்பது அடிச்சொல்லின் ஒரு பகுதிக்குப் பதிலாய் வரும் உருபனாகும் (எ.கா. ஆங்கிலத்தில் ஒருமை-பன்மை வடிவுககளான foot [fut]-feet [fi:t] என்பதிலுள்ள u -> i: பதிலி உருபனாகும்) . அடிச்சொல் (stem) என்பது வேர்ச்சொல்லாகவும் (எ.கா. தமிழில் வினயடிகளான *படி, வா* என்பன)

இருக்கலாம். வேச்சொல்லும் வேறு உருபனும் சேர்ந்த ஒன்றாகவும் இருக்கலாம் (தமிழினல் வினையடிகளான எ.கா. *படிப்பி, வருவி* என்பன).
ஒன்றுக்கு மேற்பட்ட பொருளுணர்த்தும் ஒரு கலவைத்தன்மையான உருபனை **போர்ட்மென்டொ உருபன்** (portmanteau morpheme) என்று கூறவர். எடுத்துக்காட்டாக இலத்தீன் மொழியில் ஒருமை, பன்மை பெருண்மைகளும் வேற்றுமை பொருண்மைகளும் கலந்த ஒரு கலவைத்தன்மையான உருபன்கள் பயன்படுத்தப்படுகின்றன. இவற்றை போர்ட்மெனடோ உருபன் என்பர். எடுத்துக்காட்டாக இலத்தீன் மொழியிலுள்ள ANNUS 'year' என்பதன் திரிபு பின்வருமாறு அமையும்:

	ஒருமை	**பன்மை**
எழுவாய் வேற்றுமை (Nominative)	ann-us	ann-i:
விளிவேற்றுமை (Vocative)	ann-e	ann-i:
செயப்படுபொருள் வேற்றுமை (Accusative)	ann-um	ann-o:s
உடைமை வேற்றுமை (Genitive)	ann-i:	ann-o:rum
கு-வேற்றுமை (Dative)	ann-o:	ann-i:s
நீங்கல் வேற்றுமை	ann-o:	ann-i:s

முன்னொட்டும் பின்னொட்டும் இணைந்து ஒரு அடியுருபனை சூழ்ந்து ஒரு உருபனாகச் செயல்படும். இவ்வொட்டுகள் ஓரஒட்டுகள் (circumfixes) எனப்படும். எடுத்துக்காட்டாக ஜெர்மன் மொழியில் உள்ள பின்வரும் ஓர ஒட்டுகளைக் கூறலாம்:

film-en 'to film' ge-film-t 'filmed
frag-en ' to ask ge-frag-t 'asked'
lob-en 'to praise' ge-lob-t 'parised'
zeig-en 'to snow' ge-zeig-t 'shown'

உள்ளொட்டுகள் (Infixes) ஒரு தொடரா அடியை (தொடரா உருபனை= discontinous morpheme) உருவாக்கும். வியட்நாமில் பேசப்படும் சரவ் என்ற மொழியில் உள்ளொட்டுகள் காணப்படுகின்றன. எ.கா.

(Charau, a language of Vietnam)

sulat ‘write’

s-um--ulat ‘wrote

s-in-ulat ‘was written’

தொடரா ஒட்டுகளையும் தொடரா அடிகளையும் உள்ளடக்கிய ஒரு தனித்தன்மையான உள்ளொட்டுகள் செருகு ஒட்டுகள் (interfixes) எனப்படும். இஜிப்சியன்-அரேபிய மொழியில் இவ்வகையிலான ஒட்டுகள் காணப்படும். இதில் அடிகள் மெய்யெழுத்துகளின் சட்டகங்கள் போல இருக்கும். இதில் உயிரெழுத்துகள் ஒட்டுகளாகச் செருகப்படும். எ.கா.

<u>Egyptian Arabic</u>

ktb ‘write’

‘katab ‘he wrote’

‘jiktib ‘he will write’

mak’taba ‘bookshop

ma’kaatib ‘book shops’

kaatib ‘clerk’

அடியின் ஒரு பகுதி இரட்டுவதால் விளையும் உருபன் இரட்டையுருபன் (reduplicative morpheme) எனப்படும். முழு அடியும் இரட்டித்தால் அது கூட்டாக்கத்தை ஒக்கும். எ.கா.

<u>Afrikaans</u>

sumulat ‘to write	su-sulat ‘will write’
bumasa ‘to read’	ba-basa ‘will read’
?umaral ‘ to teach	?a-?aral ‘will teach’

4.6. உருபன்களின் அமைப்பொழுங்கு

ஒரு சொல்லில் வரும் உருபன்களின் வரிசை அமைப்பு உருபன்களின் அமைப்பொழுங்கு எனப்படும். தமிழில் பெயர்ச்சொற்களில் உருபன்களின் அமைப்பொழுங்கு பின்வருமாறு அமையும்: பெயர் (+ எண்) (+வேற்றுமை எ.கா. கை-கள்-ஐ, மரங்-கள்-ஐ வினைமுற்றுக்களில் உருபன்களின் அமைப்பொழுங்கு பின்வருமாறு அமையும்: வினை + காலஒட்டு + வினைமுற்று விகுதி எ.கா. படி-த்த்-ஆன், செய்-த்-ஆன் ஒவ்வொரு மொழியும் தனித்தன்மையான உருபனியல் அமைப்பொங்கைக் கொண்டிருக்கும்.

தன்மதிப்பீடு

1. உருபனியல் என்றால் என்ன?

2. உருபு, உருபன், மாற்றுருபன் - வேறுபடுத்துக.

3. உருபன்களைக் காணும் முறை பற்றி ஒரு குறிப்பு எதுக.

4. திரிபு, ஆக்கம் - வேறுபடுத்துக.

4.7. பாடத்தொகுப்புரை

உருபனியல் அறிமுகத்தை உருபனியல் பற்றிய விளக்கமாகத் தெரிந்து கொண்டீர்கள். உருபுகள், உருபன்கள், மாற்றுருபுகள் பற்றிய விளக்கங்களையும் இவைகளுக்கு இடையே உள்ள வேறுபாடுகளையும் அறிந்து கொண்டீர்கள். உருபன்பளைக் கண்டுபிடிக்கும் வழிமுறைகளை விளங்கிக்கொண்டீர்கள். உருபன்களின் வகைப்பாடு பற்றியும் உருபன்களின் வருகைமுறை பற்றிய விளக்கத்தையும் தெரிந்து கொண்டீர்கள். திரிபும் ஆக்கமும் குறித்து விளங்கிக்கொண்டீhக்கள். தமிழில் கலைச்சொல்லாக்கம் குறித்து விரிவாக அறிந்துகொண்டீர்கள். **4.8. கலைச்சொற்கள்**

1. **ஆக்கம்** (derivation), 2. **உருபன்** (morpheme), 3. **உருபு** (morph), 4. **ஒட்டு** (affix), 5. **கலைச்சொல்** (technical term), 6. **கூட்டு** (compound), 7. **சொல்லாக்கம்** (wordformation), 8. **திரிபு** (suffix), 9. **பின்னொட்டு** (suffix), 10. **முன்னொட்டு** (prefix)

4.9. தொடர்ந்து படித்தற்குரிய நூல்கள்

கருணாகரன், கி. மற்றும் வ. ஜெயா. 1997. மொழியியல். குமரன் பதிப்பகம் சென்னை

பரமசிவன்.கு. 1984. இக்கால மொழியியல் அறிமுகம். சைவ சித்தாந்த நூற்பதிப்புக் கழகம். சென்னை.

தன்மதிப்பீடு விடைகள்

1. ஒரு சொல்லிலுள்ள உருபன்களைப் பிரித்து அவற்றின் பொருண்மைகளைத் தருவதும் அவற்றின் அமைப்பொழுங்கைத் தருவதும் உருபனியலாகும்.

2. உருபனியலின் அடிப்படைக்கூறு உருபன் ஆகும். ஒரு கூற்றை அல்லது சொல்லை பொருள் தரும் அலகுகளாகப் பிரிப்பது உருபனியல் ஆய்வாகும். இவ்வலகை மேலும் பிரிக்க இயலாது. இத்தகைய மேலும் பிரிக்க இயலாத பொருண்மை தரும் அலகுகளை உருபுகள் என்று அழைக்கலாம். எவ்வாறு ஒலியன்களுக்கு மாற்றொலிகள் உள்ளனவோ அது போலவே உருபனுக்கும் மாற்றுருபுகள் உள்ளன. எடுத்துக்காட்டாக பின்வரும் சொற்களைக்

கவனியுங்கள்: மரம், மரங்-கள். மரம் என்பதும் மரங் என்பதும் மரம் என்ற உருபனின் மாற்றுருபுகள் எனலாம். ஒரு சொல்லை பொருண்மை தரும் கூறுகளாகப் பிரிக்கையில் அவற்றை உருபுகள் என்றுதான் அழைக்க வேண்டும். இவ்வுருபுகள் அவற்றின் செயல்பாடு மற்றும் வருகைமுறை அடிப்படையில் உருபன்களாகக் குழுமப்படும்.

3. நைடா பட்டியலிட்டுள்ள ஆறுவிதிகளைப் பயன்படுத்தி உருபன்களைக் கண்டுபிடிக்கலாம். ஒரு சொல்லில் உருபன்பகளைக் கண்டுபிடிக்கையில் அதில் வரும் எல்லா ஒலியன்களும் ஏதாவது உருபனுடன் சேர்க்கப்படவேண்டும் என்ற கொள்கையை மனதில் கொள்ளவேண்டும். எந்த ஒலியனும் உருபனுடன் சேர்க்கப்படாது விட்டுவிடலாகாது. உருபன்களுக்கு பொருளோ இலக்கணச் செயல்பாடோ இருக்கும். ஒரே பொருளையோ இலக்கணச் செயல்பாட்டையோ கொண்ட உருபுகள் உருபன் விதிகள் அடிப்படையில் ஒரு உருபனின் மாற்றுருபுகளாகக் கொள்ளப்படவேண்டும்.

4. உருபனியலைச் சொல் திரிபு உருபனியல், சொல்லாக்கம் (சொல் வழி உருபனியல்) என்று இரு கிளையியல்களாகப் பகுக்கலாம். சொல் திரிபு உருபனியல் சொல்லன்களின் பல வடிவுகளைப் பற்றிக் கூறுகின்றது (எ.கா. படி, படித்தான், படிக்கிறான், படிப்பான்). ஆனால் சொல்லாக்கம் தந்துள்ள அடியிலிருந்து புதிய சொற்களை ஆக்குதைப் பற்றிக் கூறுகின்றது (எ.கா. படி+ப்பு> படிப்பு, படு +க்கை> படுக்கை). பாடப்பகுதி

பாடப்பகுதி 5
தொடரியல்

பாட நோக்கம்

• தொடரியலின் நோக்கத்தையும் விளக்கத்தையும் தருவது

• அண்மை உறுப்புப் பகுப்பாய்வையும் அதன் குறைபாடுகளும் விளக்குவது

• தொடரமைப்பு ஆயவையும் அதன் குறைபாடுகளையும் விளக்குவது ளும்

• மாற்றிலக்கணத் தொடரியலை சாம்கியின் 1965 முன்மாதிரியின் அடிப்படையில் தருவது பாடக்கருத்தலகுகள்

5.0. தொடரியலின் நோக்கமும் விளக்கமும்

5.1. அண்மையுறுப்பாய்வு

5.1.1. அண்மை உறுப்புகளாகப் பிரிப்பதன் அளவீடு

5.1.2. அண்மையுறுப்புகளின் வகைகள்

5.1.3. அண்மையுறுப்பாய்வின் மாதிரிகள்

5.1.4. அண்மையுறுப்பாய்வின் வரம்பெல்லை அல்லது சிக்கல்கள்

5.2. தொடரமைப்பு இலக்கணம்

5.2.1. விரித்தெழுது விதிகள்

5.2.2. தொடரியல் வகைப்பாடுகள்

5.2.3. சொற்செருகல் விதிகள்

5.2.4. தொடரமைப்பு இலக்கணத்தின் வரம்பெல்லை

5.3. ஆக்கமுறை மாற்றிலக்கணம்: சாம்ஸ்கியின் 1965 மாதிரி

5.3.1. அக அமைப்பும் புற அமைப்பும்

5.3.2. Syntactic Structure -இல் மாற்றுவிதிகள்

5.3.3. Aspects மாதிரி

5.0. தொடரியலின் நோக்கமும் விளக்கமும்

சொற்கள் இணைந்து வாக்கியங்களை உருவாக்கும் விதிகளை உள்ளடக்கிய ஆய்வுதான் மரபாகத் தொடரியல் என்று கூறப்பட்டது. இவ்விதம் தொடரியல் சொற்களின் அமைப்பை ஆயும் உருபனியலிலிருந்து வேறுபடும். வாக்கிய அமைப்பின் தனிமங்களுக்கு இடையே உள்ள உறவுகளைப் பற்றிய ஆய்வு தொடரியல் எனப்படும். திரிபுகளாலும் ஆக்கத்தாலும் உருவாக்கப்பட்ட சொற்களால் ஆன கட்டுமானங்களை வரிசைப்படுத்திப் பொPய

கட்டுமானங்களாக ஆக்கும் கொள்கைகளைத் தொடரியல் எனலாம். உருபனியலுக்கும் தொடரியலுக்கும் இடையில் உள்ள வேறுபாடு எப்போதும் தெளிவாக இருப்பதில்லை. சில மொழிகளில் இவ்வேறுபாடு தெளிவாகவும் சிலவற்றில் தெளிவற்றும் இருக்கும்.

5.1. அண்மையுறுப்பாய்வு

தொடரியல் ஆய்வுக்கு அடிப்படையாக அமைவது அண்மை உறுப்பு ஆய்வாகும். இவ்வாய்வு ஒருவாக்கியத்தில் நெருங்கிய உறவில் வரும் சொற்கள் அண்மைப்பட்டுவரும் என்ற எதிர்பார்பின் அடிப்படையில் அமைந்தது எனலாம். அண்மை உறுப்பாய்வின் நோக்கம் ஒவ்வொரு கூற்றையும் மற்றும் ஒவ்வொரு உறுப்பையும் கூடுதலான சுயேட்சைத் தொடர்ச்சிகளாக ஆய்வதுதான். ஒரு கட்டு உருபனியல் நிலையில் உருபன்களாகவும் தொடரியல் நிலையில் சொற்களாகவும் பொருள் தரும் சிறு அலகுகளாகப் பிரிக்கப்பட்டு விளையும் உறுப்புகள் இறுதி உறுப்புகள் எனப்படும். அண்மை உறுப்பு ஆய்வின் செயல்பாடு எவ்விதமான கூற்றுகள் வருகின்றன என்பதை விளக்குவதல்ல. இக்கூற்றுகள் தரப்பட்ட பின் அவற்றின் உறுப்புகள் யாவை என விவரிப்பதுதான். வாக்கியங்களில் படிநிலை அமைப்பு இருக்கின்றது. அண்மை உறுப்பு ஆய்வு வாக்கியங்களில் எவ்வாறு அலகுகள் படிநிலையில் அமைகின்றன, அதாவது எவ்வாறு ஒவ்வொரு கீழ்நிலை உறுப்புகளும் உயர்நிலை உறுப்புகளின் பாகமாக அமைகின்றது என்பதைக் கண்டறிய உதவுகின்றது. இந்தச் செயல்முறைகள் புளூம் ஃபீல்டால் தொடங்கப்பட்டு பைக்கால் முன்னேற்றப்பட்டு வெல்ஸ்சால் முறையாக அமைக்கப்பட்டது. இது வாக்கியத்தில் வரும் சொற்களுக்கிடையே சொல்லத்தக்க உறவு உண்டு என்பதையும் அண்மைப்பட்ட சொற்கள் அண்மைப்படாத சொற்களைக் காட்டிலும் கூடுதல் உறவை வெளிப்படுத்தும் என்ற எதிர்பார்பின் மேல் அமைந்ததாகும். பின்வரும் வாக்கியத்தை எடுத்துக்கொள்வோம் அங்கே வசிக்கும் வயதான மனிதர் தன் மகன் வீட்டிற்குச் சென்றிருக்கிறார். சொற்களைக் குறிப்பிடத் தக்க விதத்தில் குழுமம் செய்தல் கட்டுமானம் அல்லது கட்டு எனப்படும். நாம் பார்த்த எடுத்துக்காட்டில் முழுக்கூறும் கட்டுமானமாகும். பொாpயகட்டுமானத்தில் அடங்கும் சொல்லோ கட்டுமானமோ அதன் உறுப்பாகும். அங்கே வசிக்கும், வயதான மனிதர் என்பன அங்கே வசிக்கும் வயதான மனிதர் என்ற கட்டுமானத்தின் உறுப்புகளாகும். வயதான, மனிதர் என்பன வயதான மனிதர் என்ற கட்டுமானத்தின் உறுப்புகளாகும்.

ஒருகட்டுமானத்தை உருவாக்கும் இரு உறுப்புகளில் ஒன்று அண்மை உறுப்பாகும்.

பதிலீடு முறை (substitutability)

அண்மை உறுப்பு ஆய்வில் பயன்படுத்தப்படும் பரிசோதனை பதிலீடு முறையாகும். பதிலீட்டு முறைதான் ஒரு வாக்கியத்தையோ தொடரையோ அண்மை உறுப்புகளாகப் பகுத்தாயத் துணைபுரிகின்றது. ராஜாவின் மகனுடைய வீடு தெனாலிராமனுடைய வீடு அவனுடைய வீடு மேற்கண்ட தொடர்களில் ராஜாவின் மகனுடைய, தெனாலிராமனுடைய என்பன மொத்தத் தொடர்களின் அதாவது கட்டுமானங்களின் உறுப்புகளாகும் என்ற உண்மை ராஜாவின் மகனுடைய, தெனாலிராமனுடைய என்பவற்றை அவனுடைய என்ற ஒரு சொல்லால் பதிலீடு செய்யலாம் என்ற சாத்தியத்தால் உறுதிப்படும். தெனாலிராமனனுடைய வீடு என்பது உறுப்பு. தெனாலிராமனுடைய என்பதன் அண்மை உறுப்புகள் தெனாலி, ராமனுடைய என்பனவல்ல, தொனாலிராமன், உடைய என்பன. எனவே ராமனுடைய என்பது இந்த வாக்கியத்தின் உறுப்பல்ல. கட்டுமான அமைப்பொழுங்கு மற்றும் உறுப்பு வகுப்பு (constituent class) கருத்துரு அடிப்படையில் தான் அண்மை உறுப்பு வரையறுக்கப்படும். உறுப்பு வகுப்பு கூடுதல் அளவு ஒன்றையொன்று பதிலீடு செய்கிற முறையைக் காட்டுகின்ற ஒரே கட்டுமான அமைப்பொழுங்கில் வருகிற உறுப்புகளின் ஏதாவது வகுப்பு உறுப்பு வகுப்பு எனப்படும். பின்வரும் வாக்கியங்களை எடுத்துக்கொள்வோம்.

எ.கா.

அங்கே வசிக்கும் வயதான மனிதர் என் தந்தை
அவர் என் தந்தை நான்
அங்கே வசிக்கும் வயதான மனிதரைப் பார்த்தேன்

அங்கே வசிக்கும் வயதான மனிதர் என்பதும் *அவர்* என்பதும் ஒரே உறுப்பு வகுப்பில் அடங்குபவை. பின்வரும் வாக்கியங்களை ஆய்வோம். உறுப்பு வகுப்பும் கட்டுமான அமைப்பொழுங்கும் உள்ளுணர்வு அடிப்படையிலான அண்மை உறுப்பு ஆய்வுக்கு மிக உகந்தது. உறுப்பு வகுப்பின் அங்கங்கள் பல்வேறுபட்ட நீளங்களில் பல் வேறுபட்ட அக அமைப்பில் வரும். இதுதான் உறுப்பு வகுப்பை பயனுள்ளதாக்குகின்றது. இது நீண்ட வாக்கியங்களை கட்டுமான அமைப்பொழுங்கால் விளக்க அனுமதிக்கின்றது. சிறிய வாக்கியங்களை விளக்கப் பயனள்ளதாய் அமைகின்றது.

ஒரு மொழி உறுப்பு வகுப்புகளின் எளிய அமைப்பைப்பொழுங்கைக் கொண்டிராமல் துணைவகுப்புகள், துணை துணை வகுப்புகள் என அமைப்பொழுங்கைக் கொண்டிருக்கும். அடுத்தடுத்து வருகின்ற ஒவ்வொரு துணை பகுப்பும் (subdivision) இறுதிவரை செயல்படும். இவ்வாறு நமக்கு வகுப்புகளின் படிநிலையும் துணைவகுப்புகளின் பல நிலைகளும் கிடைக்கும். பின்வரும் வாக்கியங்களை எடுத்துக்கொள்வோம்:

நான் அவரைப் பார்த்தேன்
*நான் அந்த மனிதரைப் போனேன்
*நான் அந்த மனிதரை வந்தேன்

நாம் இங்கு இருவகைப்பட்ட வினைவகுப்புகளைப் பார்க்கிறோம்: செயப்படு பொருள் குன்றிய வினை, செயப்படுபொருள் குன்றா வினை. ஒரு மொழியுறுப்பு வகுப்பு ஒழுங்குமு¡யைக் கொண்டிருக்கிறது என்று கூறுவததைவிட வகுப்புகள், உள்வகுப்புகள் என ஒழுங்குமுறையைக் கொண்டுள்ளது எனக் கூறலாம். இவ்வாறாக நமக்கு வகுப்புகளின் படிநிலையும் உள்வகுப்புகளின் படிநிலையும் இருக்கின்றன.

5.1.1. அண்மை உறுப்புகளாகப் பிரிப்பதன் அளவீடு

அண்மை உறுப்புகளாகப் பிரிப்பதன் அளவீடுகளாக அகப்பற்றாசு, அகமாறுபாடு, சுதந்திரத்தன்மை என்பனவற்றைக் குறிப்பிடலாம். அகப்பற்றாசு ஒரு தொர்ச்சி எந்த அளவுக்கு ஒரு அலகாகச் செயல்படுகின்றது என்பதை அகப்பற்றாசு (internal cohesion) எனலாம். ஒவ்வொரு தொடர்ச்சியும் அதன் விரிவுகளின் பகுதிகளாக ஆயப்பட வேண்டும். எடுத்துக்காட்டாகப் பின்வரும் வாக்கியங்களை எடுத்துக்கொள்வோம். மாவட்ட ஆட்சியர் அந்தக் கட்டிடத்தைத் திறந்து வைத்தார் தாமோதரன் அதைச் செய்தார் இந்த இரு வாக்கியங்களிலும் வருகை சலுகை (privilege of occurrence) ஒன்றாகும். ஒரு கட்டின் உறுப்பகளில் ஒன்று வரும் இடத்திலேயே வரும் வடிவை அக்கட்டு தந்தால் அந்தக் கட்டு உள்வட்டக் கட்டு எனப்படும். எ.கா.

மாவட்ட ஆட்சியர்

ஒரு கட்டின் எந்த உறுப்புக்கும் முழுத்தொடர் வரும் இடத்தில் வருகை சலுகை இல்லாவிட்டால் அது வெளிவட்டக் கட்டு எனப்படும். பல உறுப்புகள் சேர்ந்த ஒரு கட்டு வரும் இடங்களில் அதன் உறுப்புகளும் வரக்கூடுமானால் அது கூட்டுநிலை உள்வட்டக்கட்டு (endocentric construction) எனப்படும்.

ஒரு பெரிய அழகான மலர் | பூத்தது

ஒரு பெரிய மலர் | பூத்தது

மலர் | பூத்தது

இதிலிருந்து மாறுபட்டு வருவது வெளிவட்டுக்கட்டு எனப்படும்.

அவன் வேகமாக ஓடினான்

*அவன் வேகமாக

அகமாறுபாடு (**internal diversity**) இதன் படி ஒவ்வொரு அண்மை உறுப்பும் கூடுதல் அக மாறுபாடு அமைப்புள்ள பதிலீடு அலகுகளால் பதிலீடு செய்யப்படும். எடுத்துக்காட்டாக அந்த அறையில் என்பதை அந்த அறை, இல் எனப் பகுக்கலாம். ஏனென்றால் அந்த அறை மிக கூடுதல் அகமாறுபாடு உள்ள பதிலீடுசெய்ய இயலும் தொடர்ச்சிகளின் வகுப்பைச் (அதாவது பெயர்த்தொடரைச்) சார்ந்தது. சுதந்திரத் தன்மை அண்மை உறுப்புகள் அவற்றின் வருகை முறையில் ஒன்றுக்கொன்று சுதந்திரத்தன்மை உடையதாய் இருக்கவேண்டும். அதாவது அண்மை உறுப்புகள் பல சூழல்களில் மற்றும் கட்டுகளில் பல அமைப்புகளில் வரும். பின்வரும் எடுத்துக்காட்டுகள் அந்த அறை என்பதன் சுதந்திரத்தன்மையான வருகையை வெளிப்படுத்தும். அந்த அறையில் வெளிச்சம் இல்லை அவள் அந்த அறையைச் சுத்தம் செய்தாள் அந்த அறை அவன் உடையது

5.1.2. அண்மையுறுப்புகளின் வகைகள்

பல் அண்மை உறுப்புகள் மொழியியல் அமைப்புகள் பொதுவாக ஈரிணையானவை (binary). அதாவது இரு கூறுகளாகப் பரிக்கத்தகவை. ஆனால் ஒரு உறுப்பில் மூன்று தொடர்ச்சிகள் இருந்தால் (அஇஉ) அவற்றை அஇ/உ அல்லது அ/இஉ என்று ஆய்வதற்குத் தகுந்த காரணங்கள் இல்லாதிருந்தால் அவை மூன்றாகப் பிரிக்கப்படவேண்டும். அது போலவே நான்கு உறுப்புகள் உள்ள கட்டை இரண்டாக அல்லது மூன்றாக ஆய இயலவில்லை என்றால் நான்காக ஆயப்படவேண்டும். ஒரு கட்டை உருவாக்கும் இரண்டிற்குமேற்பட்ட அண்மை உறுப்புகள் பல் அண்மை உறுப்புகள் (multiple ICs) எனப்படும். பின்வரும் எடுத்துக்காட்டில் *ராமனும் கிருஷ்ணனும் ராதையும்* என்ற தொடர் ஒரே நேரத்தில் மூன்றாகப் பிரிக்கப்பட்டு ஆயப்படவேண்டும். எ.கா.

ராமனும் |கிருஷ்ணனும் |ராதையும்

இதுபோலவே சேரசோழ பாண்டியர் வந்தனர் என்ற வாக்கியத்தையும் பின்வருமாறுதான் பிரித்தாய இயலும்.

சேர சோழ பாண்டியர் வந்தனர்

சேர, சோழ, பாண்டியர் என்ற மூன்றுமே ஒரு நிலையில் வந்து எழுவாயாகச் செயல்படுகின்றன. இருமைப் பகுப்பாய்வு செய்ய இயலாது. இதுபோல் *கை கால் முகம் கழுவினான்* என்பதிலும் *கை, கால், முகம்* என்பனவை ஒரேநிலையில் வந்து செயப்படுபொருளாகச் செயல்படுவதால் அவற்றையும் மூன்றாகப் பகுக்க வேண்டுமேயன்றி இரண்டாகப் பகுக்கலாகாது. தொடரா அண்மை உறுப்புகள் உறுப்புகள் ஒன்றையொன்று தொடர்ந்து வருவதால்தான் அண்மை உறுப்புகள் எனப் பெயர் பெற்றன. ஆனால் சில சூழல்களில் அண்மைப்பட இயலும் உறுப்புகள் அண்மைப்படாது வரும். அதாவது எப்பொழுதும் ஒரு மொழிக்கூறை இரண்டு அலகுகளாகப் பகுக்க இயலாது. ஏனெற்றால் பிணணப்புள்ள கூறுகள் தொடர்ச்சியால் பிரிக்கபட்டிருக்கும். இத்தொடரை தொடரா அண்மை உறுப்புகள் என்பர். எடுத்துக்காட்டாகப் பின்வரும் வாக்கியங்களை எடுத்துக்கொள்வோம்:

அவருக்கு அவனையும் அவளையும் பற்றித் தெரியாது
அவருக்கு அனைப்பற்றியும் அவளைப்பற்றியும் தெரியாது

முதல் வாக்கியத்தில் தெரியாது என்பது அவனைப் பற்றி, அவளைப் பற்றி என்ற இரண்டிற்கும் பொதுவானதாக (அண்மைப்பட்டதாக) அமையும். இந்த உண்மையை அண்மை உறுப்பு ஆய்வில் காட்ட இயலாது. ஆங்கிலத்தில் வரும் பின்வருவன போன்ற வினாவாக்கியங்கள் தொடரா அண்மை உறுப்புக்களுக்கு எடுத்துக்காட்டுகளாக அமையும். ஆங்கிலத்தில் ஒரு வகை வினா வாக்கியங்கள் துணை வினையை எழுவாய்க்கு முன்னர் நகர்த்துவதால் பெறப்படும். ழந ளை ய bடில ஐள hந ய bடில? ளை என்ற துணை வினையைத் தொடர்ந்து தான் ய bடில என்ற நிரப்பி வரவேண்டும். ஆனால் வினாவாக்கயத்தில் இந்த அண்மைத் தன்மை இல்லாது போய் விடுகின்றது. கட்டுமான ஒருபோன்மை ஒரே தனிமங்களால் ஆன ஆனால் வேறுபட்ட கட்டுமான அமைப்பொழுங்குள்ள மற்றும் வேறுபட்ட அண்மை உறுப்பு அமைப்புகள் உள்ள இரண்டு அல்லது அதற்கு மேற்பட்ட கட்டுமானங்களின் உறவு/தொடர்பு கட்டுமான ஒருபோன்மை (constructional homonymy) என அழைக்கப்படும். கீழ்வரும் எடுத்துக்காட்டு கட்டுமான ஒருபோன்மையை விளக்கும்.

பழைய வீட்டுச் சாமான்

பழைய வீட்டுச் சாமான்

பழைய என்பது வீட்டிற்கோ வீட்டு சாமானுக்கோ அடையாக வந்து பொருள் மயக்கம் தருகின்றது. இது போலவே அழகான சிறுமியின் பொம்மை பின்வரும் பகுப்பாய்வில் தந்துள்ளது போல் பொருள் மயக்கம் காட்டும். அழகான சிறுமியின் பொம்மைகள்; அழகான சிறுமியின் பொம்மைகள் கட்டு ஒருபோன்மை அல்லது மயக்கம் வகைப்பாடுகளின் செயற்பாடு வேறுபாட்டாலோ படிநிலை அமைப்பு வேறுபாட்டாலோ (அதாவது அடைப்புக் குறியிடல் வேறுபாட்டாலோ) அல்லது இரண்டினாலுமோ ஏற்படலாம். கீழ்வரும் எடுத்துக்காட்டு இதைத் தெளிவுபடுத்தும்.

அவன் பையன்

அவன் ஒரு பையன் அவனுடைய பையன்

5.1.3. அண்மை உறுப்பாய்வின் மாதிரிகள்

அண்மை உறுப்பாய்வு தொடரியல், உருபனியல், ஒலியனியல் என்ற எல்லா நிலைகளிலும் செய்யப்படுகின்றது. அண்மை உறுப்பாய்வில் பல மாதிரிகள் உள்ளன.

அடையாளப்படுத்தாதப் பெட்டிப்படம்

பின்வரும் எடுத்துக்காட்டில் தரப்பட்ட வாக்கியத்தின் அண்மை உறுப்புகள் பகுக்கப்பட்டு பெட்டிப்படமாகத் தரப்பட்டுள்ளது:

படம் 6

<table>
<tr><td>என்</td><td>வீட்டி ற்</td><td rowspan="2">கு ப்</td><td rowspan="3">பக்க த்</td><td rowspan="4">இல்</td><td rowspan="5">வசிக் கும்</td><td>வயதா ன</td><td>மனித ர்;</td><td>பெரிய</td><td>கவிஞர்</td></tr>
<tr><td colspan="2">என் வீட்டிற்</td><td colspan="2" rowspan="5">வயதான மனிதர்</td><td colspan="2" rowspan="6">பெரிய கவிஞர்</td></tr>
<tr><td colspan="3">என் வீட்டிற்குப்</td></tr>
<tr><td colspan="4">என் வீட்டிற்குப் பக்கத்</td></tr>
<tr><td colspan="5">என் வீட்டிற்குப் பக்கத்தில்</td></tr>
<tr><td colspan="6">என் வீட்டிற்குப் பக்கத்தில் வசிக்கும்</td></tr>
<tr><td colspan="8">என் வீட்டிற்குப் பக்கத்தில் வசிக்கும் வயதான மனிதர்</td></tr>
<tr><td colspan="10">என்வீட்டிற்குப் பக்கத்தில் வசிக்கும் வயதான மனிதர் பெரிய கவிஞர்</td></tr>
</table>

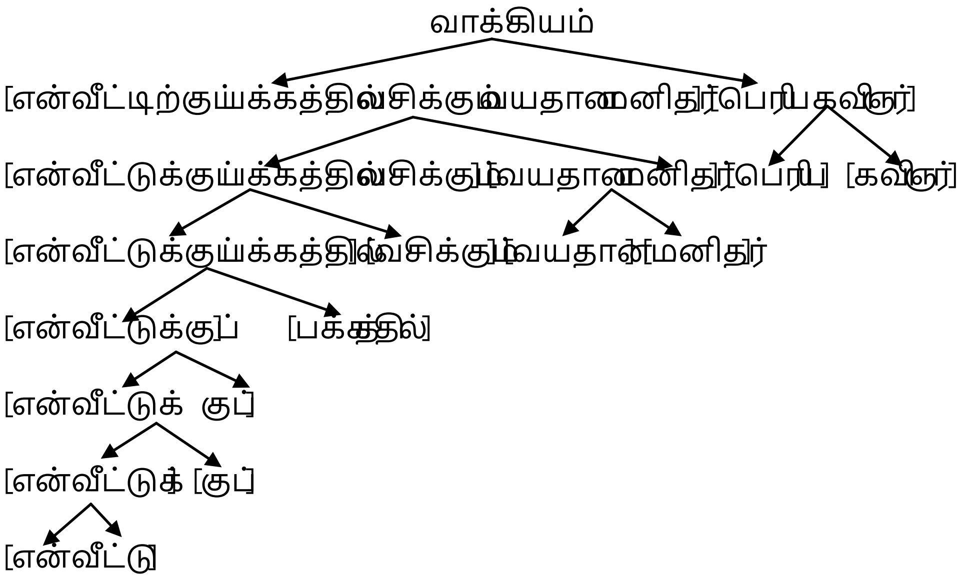
அடைப்புக்குறிப் படம்

கீழே மேற்கண்ட வாக்கியம் அடைப்குறிகளைப் பயன்படுத்தி அண்மை உறுப்புகளாக ஆயப்பட்டுள்ளது:

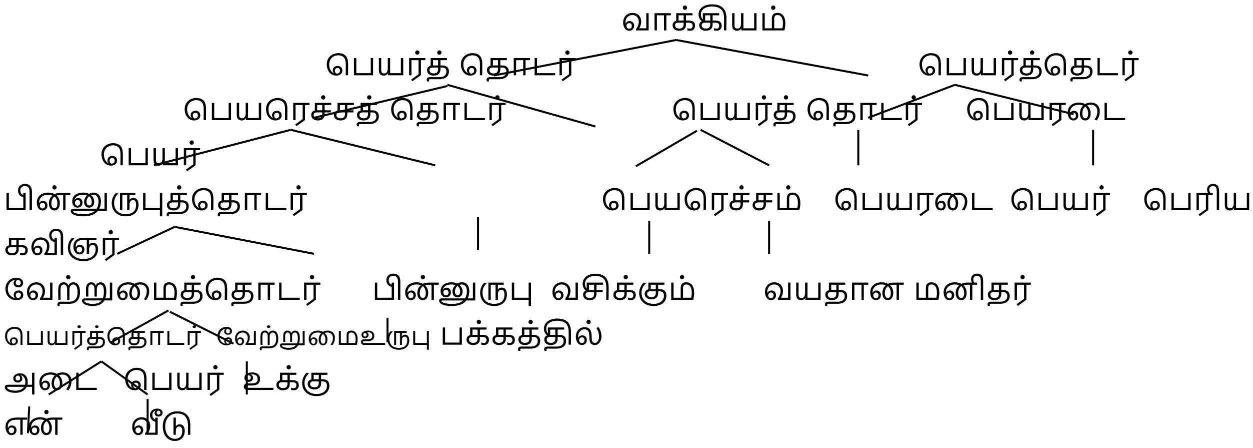
[[[[என்] [வீட்டிற்குப்]] [பக்கத்]] [இல்]] [வசிக்கும்]] [[வயதான] [மனிதர்]]] [[பெரிய] [கவிஞர்]]

கிளைப்படம் வாக்கியப் பகுத்தாய்வைப் பின்வருமாறு படிநிலை அமைப்பில் அண்மை உறுப்புகள் கட்டுக்களை ஒன்றுக்குள் ஒன்றாக அமைவதைப் பின்வருமாறு கிளைப்படத்தில் காட்டலாம்:

படம்7



படம் 8



5.1.4. அண்மை உறுப்பாய்வின் வரையறை

எல்லை அல்லது சிக்கல்கள் பின்வரும் செய்திகள் அண்மை உறப்பாய்வின் வரையறை எல்லையை வெளிப்படுத்துவன.

1. முதலில் ஒரு வாக்கியத்தை/தொடரை அண்மை உறுப்புகளாக பகுப்பது அவ்வாக்கிய அலகுகளை தெரிந்துகொள்ளுதல்/வகைப்படுத்தல் என்ற முயற்சிக்கு முன்னரே அதாவது அண்மை உறுப்புகளை எழுவாய், செயப்படுபொருள், பெயர்த்தொடர் என அடையாளப்படுத்துவதற்கு முன்னரே செய்யப்பட வேண்டும். இது அமைப்புமொழியியல் ஆய்வின் முக்கிய அறிவியல் பார்வையாகும். ஆனால் உண்மைச் செயல்பாட்டில் அண்மை உறுப்பு பகுப்பாய்வு அலகுகளின் இலக்கண நிலையைத் தழுவியே செய்யப்படுகின்றது. எடுத்துக்காட்டாக, எல்லாக் குழந்தைகளும் மலையில் ஏறின என்ற வாக்கியத்தின் அமைப்பு ராமன் வேலை செய்கிறான் என்ற மாதிரியைத் தழுவித்தான் ஆயப்படுகின்றது என்று தோன்றினாலும், இரண்டும் மரபு வகைப்பாடுகளான எழுவயாய், பயனிலை என்ற வகைப்பாட்டைக் கொண்டுதான் ஆயப்படுகின்றது.

2. உறுப்புகள் தொடரா அண்மை உறுப்புகளாக வரலாம் என்று பார்த்தோம். (பார்க்க தொடரா அண்மை உறுப்புகள் பற்றிய விளக்கம்.) அண்மை உறுப்பாய்வு தொடரா அண்மை உறுப்புகளின் உறவை விளக்க இயலாது.

3.அண்மை உறுப்பாய்வில் வாக்கியத்தில் இல்லாத ஆனால் சூழலால் பெறக்கூடிய அலகுகளைக் காட்ட இயலாது.

(நீ) நான் வரும் வரைக் காத்திரு

நீ என்பதைப் புரிந்து கொள்ள இயலும் ஆனால் அண்மை உறுப்பு ஆய்வில் காட்ட இயலாது.

4.செய்வினை வாக்கியம்-செயப்பாட்டு வினைவாக்கியம், உறுதிவாக்கியம்-எதிர்மறை வாக்கியம், செய்திவாக்கியம்-வினாவாக்கியம் இவற்றிற்கு இடையே உள்ள உறவுகளை அண்மை உறுப்பு ஆய்வு காட்டாது. எடுத்துக்காட்டாக பின்வரும் வாக்கிய இணைகளுக்கிடையே உள்ள உறவுகளை அண்மை உறுப்பாய்வு காட்டாது.

ராமன் பாம்பைக் கொன்றான் : பாம்பு ராமனால் கொல்லப்பட்டது

அவன் இதை செய்வான் : அவன் இதைச் செய்யமாட்டான்

அவன் படிக்கிறான் : அவன் என்ற செய்கிறான்

5.வாக்கியங்களை அண்மை உறுப்புகளாகப் பகுப்பது மட்டும் வாக்கியமைப்பைப் பற்றி சரியான விளக்கத்தைத் தருவதில்லை. ஆனால் மரபு

அடிப்படையிலான அணுகுமுறையில் இவ்வாறு அண்மை உறுப்புகளாகப் பிரிப்பது மிகவும் அடிப்படையானது. அண்மை உறுப்பாய்வு எழுவாய், பயனிலை, செயப்படுபொருள் என்ற வாக்கியத்தில் வரும் சொற்களின் செயல்பாட்டினை விளக்காது.

6. வாக்கியங்களில் சொற்கள் நடையியல், கவனக்குவிப்பு என்ற நிலைகளில் இடமாற்றம் பெறும். இத்தகைய வேறுபாடுகளை அண்மை உறுப்பாய்வால் விளக்க இயலாது. அவள் மாங்காய் தின்றாள். மாங்காய் அவள் தின்றாள். மேலும் வாக்கியத்தில் வினையடைகள் வினைக்கு அண்மைப்பட்டும் வாக்கிய முதலிலும் வரலாம். நேற்று காலையில் அவன் மதுரைக்குச் சென்றான். அவன் மதுரைக்கு நேற்று காலையில் சென்றான் அவள் வீட்டை நோக்கி மெதுவாக நடந்தான். மெதுவாக அவள் வீட்டை நோக்கி நடந்தாள்

7. பொதுவாக அண்மை உறுப்பாய்வு சொற்களின் ஆய்விற்குப்பின் தான் உருபன்களின் பகுப்பாய்வைச் செய்ய வேண்டும் என எதிர்பார்ப்போம். ஆனால் சொற்களின் பகுப்பாய்விற்கு முன்னரே ஒட்டுகளை பகுப்பாய்வு செய்ய வேண்டிய சூழல்கள் பல வரும். எடுத்துகாட்டாக அந்த வயதான மனிதரை என்ற கட்டை பகுப்கையில், அந்த வயதான மனிதர், ஐ என்று முதலில் பகுத்த பின்னர் தான் அந்த வயதான, மனிதர் என்று பகுப்படவேண்டும்.

9. எவ்வித இலக்கண அறிவும் இன்றி நாம் அண்மை உறுப்பாய்வு செய்தால் அது நம்மை அதிக துரம் கொண்டு செல்லாது. எடுத்துக்காட்டாகப் பின்வரும் ஆங்கிலத்தொடரக்குப் குறைந்தது மூன்று பொருள்கோண்மைகள் வரும்.

Time files → நேரம் பறக்கிறது
Time files → நேரப் பூச்சிகள்
Time files → பூச்சிகளின் நேரத்தைக் கணக்கிடு

ஆனால் அண்மை உறுப்பாய்வு ஒரே பகுப்பாய்வைத்தான் அனுமதிக்கும்: Time | flies.

5.2. தொடரமைப்பு இலக்கணம்

அண்மையுறுப்பு பகுப்பாய்வு பகுநிலை அடிப்படையிலானது. அடிப்படை மொழியலகுகளைக் காண்பதற்காக அறிவியல் கண்டுப்பிடிப்புச் செயல்முறை (discovery procedure) செயல்பாட்டால் உருவானது. வாக்கியங்களை இரண்டு அண்மை உறுப்புகளாகவும் ஒவ்வொரு அண்மை உறுப்பையும் மேலும் சிறு உறுப்புகளாகவும் பகுப்பது இந்தக் கோட்பாட்டின் கொள்கையாகும். சில

மொழியியலார் வாக்கியத்தைப் பெரிய அலகாகக் கொண்டு மேலிருந்து கீழ்நோக்கி ஆய்வார்கள். சிலர் கீழிருந்து மேல்நோக்கி ஆய்வார்கள். அண்மை உறுப்பு அடையாளப்படுத்தப்பட்டால் மரபிலக்கணப் பகுத்துக் குறித்தல் போலவே அமையும். அதாவது வாக்கியத்தை இலக்கண வகைப்பாடுகளாகப்ப பகுத்தல் நிகழும். மரபு அடிப்படையிலான வாக்கியப் பகுப்பாய்வும் பகுத்துக்குறித்தலும் தொடர் அமைப்பு இலக்கணம் எனப்படலாம். இவ்விலக்கணம் பின்வரும் கேள்விகளுக்கு பின்வரும் கேள்விகளுக்கு விடை தருகின்றது:

• ஒரு வாக்கியத்தின் உறுப்புகள் யாவை?

• அவை எவ்வாறு ஒழுங்கு படுத்தப்பட்டுள்ளன?

மரபிலக்கணங்கள் வாக்கியங்களையும் தொடர்களையும் சொற்களையும் விளக்க பின்வரும் கூற்றுகளை தருகின்றன:

• ஒரு வாக்கியத்தில் பெயர்த்தொடரும் (அடிரஇ phசயளந) வினைத் தொடரும் (எநசb phசயளந) அடங்கும். • ஒரு பெயர்த்தொடரில் ஒரு பெயர் மட்டுமோ அடைகொளி அடை (னநவநசஅiஇநச) + பெயர் என்பதோ வரும் • ஒரு வினைத் தெடரில் பெயர் மட்டுமோ வினை மட்டுமோ பெயர் + துணை வினை என்பதோ வேற்றுமைத் தொடர் + வினை என்பதோ வரும்.

• பின்னுருபுத் தொடரில் வேற்றுமைத் தொடரும் பின்னுருபும் வரும்.

• வேற்றுமைத் தொடரில் பெயர்த் தொடரும் வேற்றுமை உருபும் வரும்.

5.2.1. விரித்தெழுதுவிதிகள்

திட்டவட்டமற்ற சிக்கனமல்லாத மேற்சொன்ன விளக்கக் கூறுகள் தருவதற்குப் பதிலாகச் சில மரபு மற்றும் குறியீடு அடிப்படையில் ஒரு குழு ஆக்க விதிகள் (generation rules) அல்லது விரித்தெழுவிதிகள் (rewriting rules) தரலாம். இம்மாதிரியான விதிகளைத் தொடரமைப்பு விதிகள் (phrase structure rules) எனலாம். தொடரமைப்பு விதிகள் பின்வருவதுபோல் பொது விதித் திட்டத்தைக் (rule schema) கொண்டிருக்கும்.

அ → ஆ

அதாவது ‘அ’ என்ற குறியீட்டை (symbol) ‘ஆ’ என்ற குறியீடாக விரித்தெழுதலாம். விரித்தெழுதும் செயல்பாட்டைத் தொடங்கி வைப்பதற்குப் பயன்படுத்தும் குறியீட்டைத் தொடக்கக் குறியீடு (initial symbol) எனலாம். எடுத்துக்காட்டாக

வா → பெதொ+ விதொ

என்ற விரித்தெழுது விதியில் வா (வாக்கியம்) என்பது தொடக்கக் குறியீடு. மேற்சொன் விதி ஒரு வாக்கியத்தில் பெயர்த்தொடரும் வினைத் தொடரும் வரும் என்று தெரிவிக்கின்றது. '+' என்ற குறியீடு பிணைப்பைக் (concatenation) குறிப்பிடப் பயன்படுகின்றது. பெதொ, விதொ என்ற புலக்குறிப்புகளை (labels) விரித்துரைக்கவோ விரித்தெழுதவோ செய்யலாம். எடுத்துக்காட்டாக,

பெதொ → அஅ + பெ

என்ற விதி பெதொ கணுவை விரித்தெழுதுகின்றது. (அடைகொளி அடையில் (அஅ) அந்த, இந்த, என், உன், அவனது, அவளது, அதன், அவற்றின் என்பன அடங்கும்.) கணு என்பது ஒரு கிளைப்படத்தில் ஒன்றோ அதற்கு மேற்பட்ட கிளைகளோ வெளிவரும் இடமாகும். தமிழில் விதொ என்பதைப் பின்வருமாறு விரித்து எழுதலாம்.

விதொ → பிஉதொ + பெதொ + வி + துவி

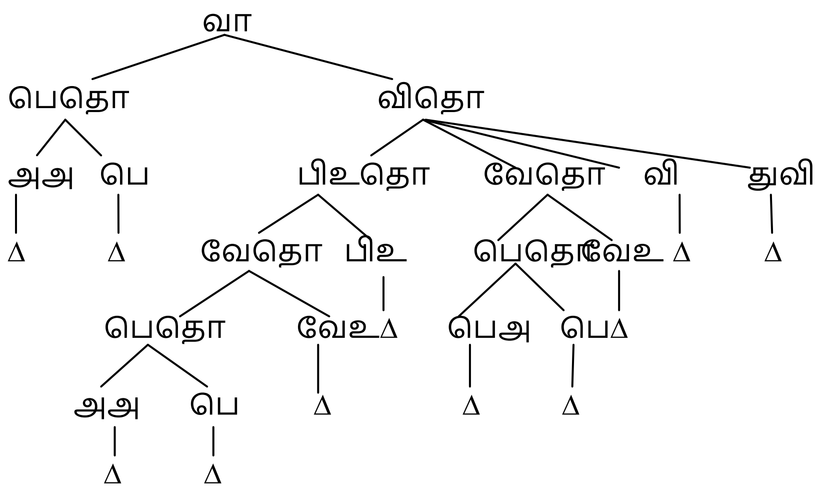
பின்னுருபுத் தொடரைப் பின்வருமாறு விரித்து எழுதலாம்.

பிஉதொ → வேதொ + பிஉ

வேற்றுமைத் தொடர் பின்வருமாறு விரியும்.

வேதொ → பெதொ + வேஉ

இது வரைத் தந்த விதிகளைப் பின்வருமாறு கிளைப் படமாகத் தரலாம்:



நாம் முன்னர் கூறியபடி எவ்வாறு உருபன்கள் எல்லாம் சேர்ந்து சொற்களாகவும்

சொற்களெல்லாம் சேர்ந்து தொடர்களாகவும் தொடர்கள் எல்லாம் சேர்ந்து வாக்கியங்களாகவும் உருவாக்கம் பெறுகின்றன என்றும் எவ்வாறு வாக்கியங்கள் தொடர்களாகவும் தொடர்கள் சொற்களாகவும் சொற்கள் உருபன்களாகவும் ஆயப்படுகின்றன என்றும் காட்ட பல வழிகள் இருக்கின்றன என்று பார்த்தோம். மட்டுமன்றி அவை எவ்வாறு பெட்டி வகைப் படத்தாலும் (புலக்குறிப்புகளுடன் அல்லது புலக்குறிப்பு இல்லாமல்) அடைப்புக்குறிப்புகளாலும் (புலக்குறிப்புடன் அல்லது புலக்குறிப்பு இல்லாமல்) கிளைப்படத்தாலும் எவ்வாறு வெளிப்படுத்தப் பட்டிருக்கின்றது என்று பார்த்தோம். விரித்தொழுது விதிகள் மேற்சொன்ன செய்திகளை வேறுவழியில் வெளிப்படுத்துகின்றது. விரித்தெழுது விதிகளுக்குப் பிற வெளிப்பாட்டு வடிவங்களைக் காட்டிலும் கூடுதல் அனுகூலம் உண்டு. முதலாவதாகப் புலக்குறிப்புகள் விரித்தெழுது விதிகளுக்குள்ளேயே அமைந்துள்ளன. இரண்டாவதாக ஒவ்வொரு விதிகளையும் (தொடக்க விதி தவிர்த்து) ஏற்கனவே கூறப்பட்ட விதியை/விதிகளை இடம்பெயர்க்கவோ நீட்டவோ விரித்தெழுதவோ செய்யத்தக்க வண்ணம் வரிசை முறைப்படி அடுக்கப்பட்டுள்ளன. எடுத்துக்காட்டாக பின்வரும் விதிகளை எடுத்துக்கொள்வோம்:

1.வா → பெதொ + விதொ

2.விதொ → பிஉதொ + வேதொ + வி

3.பிஉதொ → வேதொ + பிஉ

4.வேதொ → பெதொ + வேஉ

5.பெதொ → அஅ + பெ

முதல் விதியில் இரண்டாவது, மூன்றாவது, நான்காவது ஐந்தாவது என ஒன்றன் பின் ஒன்றாக விதிகளைப் பயன்படுத்தினால் முறையே பின்வருமாறு விரித்தெழுது விதிகள் கிடைக்கும்.

வா → பெதொ+ விதொ

வா → பெதொ + பிஉதொ + வேதொ + வி

வா → பெதொ+ வேதொ + பிஉ + வேதொ + வி

வா → பெதொ+ பெதொ + வேஉ + பிஉ + பெ.தொ + வேஉ + வி

வா → அஅ + பெ + அஅ + பெ + வேஉ+ பிஉ + அஅ + பெ + வேஉ + வி

எனவே விரித்தெழுது விதிகள் பிற வடிவ வெளிப்பாட்டைவிட சக்தி வாய்ந்தவை. விரித்தெழுது விதிகளைக் ஒரு கிளைப்படமாக உருப்படுத்தம் செய்யலாம். ஒரு

கிளைப்படத்தில் ஒன்றோ அதற்குமேலோ கிளைகள் வரலாம் அல்லது கிளைகளின்றி வரலாம். கிளையில் கிளைவிடும் இடத்தில் வரும் ஒவ்வொரு புள்ளியும் கிளைவிடும் கணு எனப்படும். கிளைவிடும் கணு ஒவ்வொருன்றுக்கும் புலக்குறிப்பு தரப்பட்டிருக்கும். எடுத்துக்காட்டாக, கிளைவிடும் கணுவான பெதொ என்பதை பின்வருமாறு வெளிப்படுத்தலாம்:

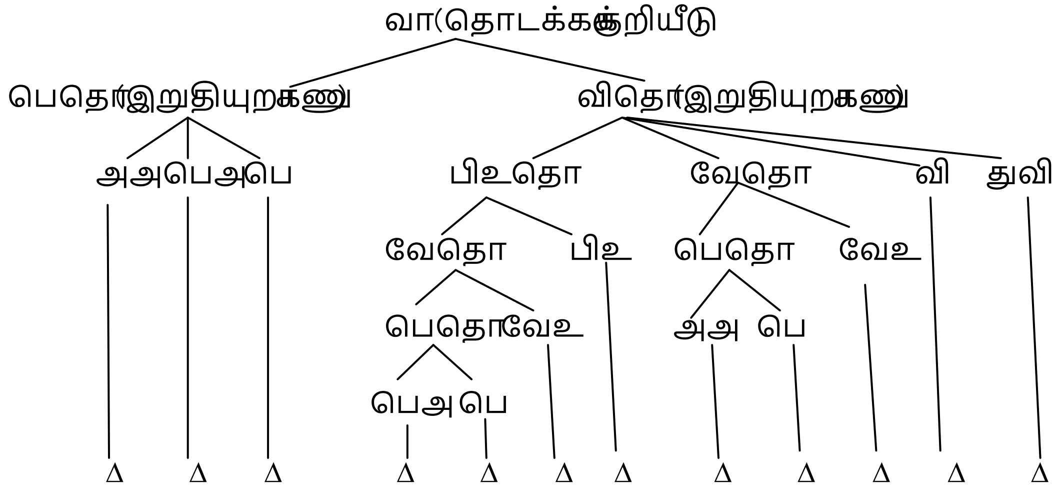
பெதொ
அஅ பெ
அந்த மனிதர்

கிளைவிடாத கணுக்களும் உண்டு.

பெதொ
பெ
ராமன்

ஒரு தொடருக்கு மேல் வரும் அல்லது அத்தொடரை அதிகாரம் செய்யும் புலக்குறிப்பு செய்யப்பட்ட கணு இறுதியுறா கணு (non-terminal node) எனப்படும். அக்கணுவை மேலும் விரித்தெழுதலாம். பெதொ, விதொ, வேதொ, பிஉதொ என்பன இறுதியுறாக்கணுக்கள் ஆகும். Δ (டெல்டா) குறியீடு தவிர ஒன்றுமில்லாத கணு இறுதிக்கணு எனப்படும். பின்வரும் எடுத்துக்காட்டு இந்தக் கலைச்சொல்லைத் தெளிவுசெய்யும்:

படம்10



பெதொ, விதொ, பிஉதொ, வேதொ, என்பன இறுதியுறாக்கணுக்களாகும். டெல்டா அடியில் வரும் அஅ, பெஅ, பிஉ, வேஉ, வி, துவி என்பன இறுதிக் கணுக்களாகும். இந்த டெல்டாக்கள் அகராதிச்சொற்களால் இடம் பெயர்க்கப்படும்.

அஅ பெஅ பெ அஅ பெஅ பெ வேஉ வி
அந்த நல்ல மனிதர் ஒரு உயரமான பையன் ஐப் பார்த்தார்

தொடர்ச்சியான இறுதிக் கோவைகள் ஒரு வாக்கியத்தின் இறுதி உறுப்புகளாக அமையும். வகைப்புலக்குறிப்பு இருவகைப்படும்:

1. கட்டாயப் புலக்குறிப்பு
2. விருப்புப் புலக்குறிப்பு

எடுத்துக்காட்டாக, ஆங்கில மொழியில் பெயர்த்தொடரில் அஅ எண்ணக்கூடிய ஒருமைப்ப பெயர்முன் கட்டயாமாய் வரும். ஆனால் பெயரடை விருப்பாகத்தான் வரும். விருப்புப் புலக்குறிப்புகளை அடைப்புக் குறிக்குள் தந்து இந்த வேறபாட்டைக் காட்டலாம்.

1. அஅ (பெஅ) பெ

வாந டிடன அயஇ

2. அஅ (எண்அ) (பெஅ) பெ

அந்த இரண்டு நல்ல பையன்கள்

வகைப்பாடுகளைத் தெரிவு செய்வதில் மீசை அடைப்புக்குறிகள் விருப்புகளையும் தொpவுளையும் காட்டப் பயன்படும்.

பெதொ → { இயற்பெயர் / மாற்றுப்பெயர் / அஅ + பெ }

விதொ → { பெதொ (பிஉதொ + வி) / பெதொ + வி / வி }

ராமன் { ஒரு கவிஞன் / ஒரு விடுதியின் முன் நிற்கிறான் / கிருஷ்ணனைப் பார்த்தான் / பாடுகிறான் }

மேற்கண்ட கருத்துச்சாயல்களைப் பயன்படுத்தி தமிழ் இலக்கணத்தின் ஒரு பகுதிக்கு தொடரமைப்பு விதிகள் உருவாக்கலாம்.

வா → பெதொ + விதொ

விதொ → பெதொ + (பிஉதொ) + வி + துவி

பிஉதொ → வேதொ + பிஉ

வேதொ → பெதொ + வேஉ

பெதொ → அஅ + (பெஅ) + பெ

பெ → பையன், பாம்பு, மனிதர், மரம், மேஜை

துவி → விடு, முடி, இரு, வேண்டு, போ

வி → கொல், வெட்டு, பார், வை, வா, போ

பெஅ → வயதான, இளமையான, இனிமையான

பிஉ → பக்கத்தில், மேல், கீழ், அடியில்

வேஉ → ஐ, ஆல், கு, இல்

மேற்சொன்ன தொடரமைப்பு இலக்கணம் (phrase structure grammar) பின்வரும் தமிழ் வாக்கியங்களை உருவாக்கும்.

அஅ | பெ | அஅ | பெ | வேஉ | வி | துவி

அந்தப் | பையன் | ஒரு | பாம்பு | ஜக் | கொன்று | விட்டான்

அஅ | பெஅ | பெ | பெ | வேஉ | வி | துவி

அந்த வயதான மனிதர் மரம் ஐ வெட்டப் போனார்
அஅ பெஅ பெ அஅ பெ வேஉ பிஉ வி
அந்த அழகான பெண் தன் வீடு ஐ நோக்கி நடந்தாள்

ஆனால் மேற்சொன்ன விதிகள் பின்வரும் பொருளற்ற வாக்கியங்களையும் உருவாக்கும்:

*மேஜை அந்தப் பெண்ணை மரத்திற்கு அருகில் போனது

*மரம் அந்தப் பெண்ணிற்கடியில் கொன்றது .

*மேஜை அந்த வயதான மனிதரை வந்தது .

*அந்த இனிமையான பாம்பை வைத்தான்.

மேற்சொன்ன தொடரமைப்பு விதிகளைச் சூழல் கட்டுண்ட (constext senstive) விதிகளாகமாற்றினால் முன்னர் பார்த்த வாக்கியங்களின் உருவாக்கத்தைத் தடைசெய்து சிக்கலைத் தீர்க்கலாம்.

5.2.2. தொடரியல் வகைப்பாடு

ஒரு மொழியில் அதன் இலக்கணம் பாதிக்காமல் ஒன்றையொன்று இடம் பெயர்க்கும் ஒரு கூட்டம் சொற்களோ சொற்தொடர்ச்சிகளோ ஒரு தொடரியல் வகைப்பாட்டைச் சாரும். அது ஏற்புடமையைப் (acceptability) பாதிக்கலாம்.

அந்தச் சிறுமி மரத்தைப் பார்த்தாள்
*மரம் அந்தச் சிறுமியைப் பார்த்தது

எடுத்துக்காட்டாக, தலைப்பாக வரும் சொல், பெயர்ச்சொல் உள்ள ஒரு சொற்களின் தொடர்ச்சியை (பெதொ) எந்த வாக்கியத்திலும் ஒன்றையொன்று இடம்பெயர்க்கலாம்.

ஒரு இளமையான பெண் ஒரு வயதான மனிதரைச் சந்தித்தாள்
ஒரு வயதான மனிதர் ஒரு இளமையான பெண்ணைச் சந்தித்தார்
அந்த உயரமான வாலிபன் அந்தக் குள்ளமான பெண்ணை விரும்புகிறான்
அந்தக் குள்ளமான பெண் அந்த உயரமான வாலிபனை விரும்புகிறாள்

ஒரு வகைப்பாடு தனிச்சொற்களைக் கொண்டிருந்தால் (பெயர், வினை, துணைவினை, பெயரடை, வினையடை, பின்னுருபு), அது ஒரு சொல் வகைப்பாடு எனப்படும். ஒரு வகைப்பாடு சொற்களின் தொடர்ச்சிகயைக் கொண்டிருந்தால் (ஒரு கூட்டம் சொற்களைக் கொணடிருந்தால்) அது ஒரு தொடர் வகைப்பாடு எனப்படும். எ.கா.

பெயர்த்தொடர் (பெதொ) – வயதான மனிதர்

வினைத்தொடர் (விதொ) – மரத்தை வெட்டப் போனார்

பின்னுருபுத்தொடர் (பிஉதொ) – தோட்டத்திற்கு அருகில்

பெயரடைத்தொடர் (பெஅதொ) – மிக நல்ல, ரெம்ப நீளமான

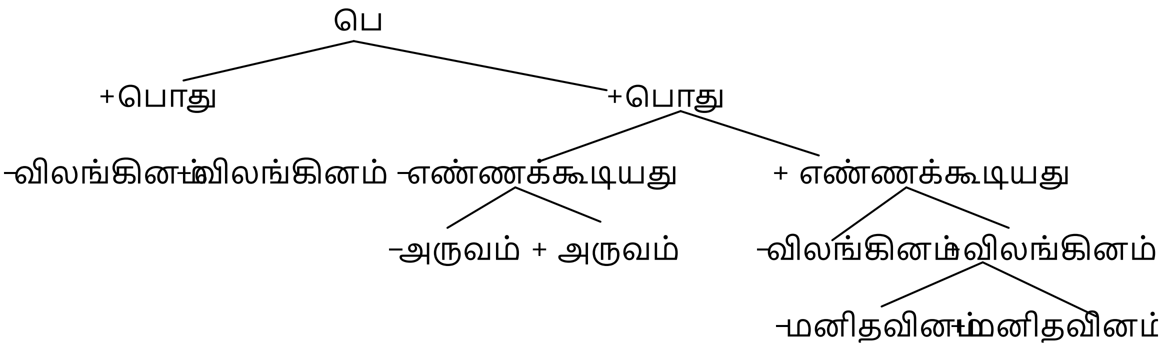
உள்வகைப்பாடு

ஒரு சொல் வகைப்பாட்டை உள்வகைப்பாடு செய்யலாம். எடுத்துக்காட்டாக, பெயர்ச் சொற்களை எண்ணக்கூடியவை (countable). எண்ணலாகாதவை (uncountable), இயற்பெயர் (propernouns), பதலீட்டுப்பெயர் (pronouns), பொதுப்பெயர் (common noun) என்று உள்வகைப்பாடு செய்யலாம். உள்வகைப்பாடு மரபில் '+' குறி பயன்படுத்தப்படுகின்றது. எடுத்துக்காட்டாக, *பையன்* என்ற சொல் '+எண்ணக்கூடியது', '+பொது' என்று அடையாளப்படுத்தப்பட்டு உள்வகைப்பாடு செய்யப்படுகின்றது. *தேர்ந்தெடு* என்ற வினை '+செயப்படுபொருள் குன்றாமை' என்று அடையாளப்படுத்தப்பட்டு உள்வகைப்பாடு செய்யப்படுகின்றது.

சொல்	வகைப்பாடு	உள்வகைப்பாடு
பையனை	பெ	+எண்ணக்கூடியது
தேர்ந்தெடு	வி	+பொது
நட	வி	+செயப்படுபொருள் குன்றாமை

ஈரிணையான வகையில் படும் உள்வகைப்பாட்டு பெயர்ச்சொற்களின் எல்லா உள்ளார்ந்த பண்புக்கூறுகளைக் (inherent) காட்டப் போதுமானதல்ல. எண்ணக்கூடியதும் எண்ணமுடியாததும் என்ற வேறுபாடு அருவமும் பருமையும் மற்றும் விலங்கினமும் விலங்கல்லா இனமும் என்ற வேறுபாடுகளைக் கடந்து செல்கின்றது. எனவே நாம் வேறுபாடுகளைக் கடந்த வகைப்பாடு செய்யவேண்டும். மட்டுமன்றி பலபரிமாண உள்வகைப்பாட்டைப் பயன்படுத்த வேண்டும்.

படம்11



பண்புக்கூறுகளைப் பின்வருமாற வெளிப்படுத்தலாம்.

+பெ → [+/-பொது]

[+பொது] → [+/-எண்ணக்கூடியது]

[-பொது] → [+/-விலங்கினம்]

[+விலங்கினம்] → [+/-மனிதவினம்]

[+மனிதவினம்] → [+/-எண்ணக்கூடியது]

[-எண்ணக்கூடியது] → [+/-அருவம்]

எடுத்துக்காட்டாக, *ராமன்* என்பதை [-பொது, +விலங்கினம், +மனிதவினம்] என்ற பண்புக்கூறுகளால் அடையாளப்படுத்தலாம். *மேஜை* என்பதை [+பொது, -விலங்கினம்] என்ற பண்புக்கூறுகளால் அடையாளப்படுத்தலாம். இந்தப் பண்புக்கூறுகள் வினைகளின் உள்வகுப்புகள் எவ்வாறு பெயர்ச்சொற்களின் தேர்வுகளைக் கட்டுப்படுத்துகின்றன என்பதைக் காட்டத் தேவைப்படும்.

அந்த மனிதர் அந்த மேசையைப்ப பார்த்தார்.

*அந்த மேசை அந்த மனிதரைப் பார்த்தது.

பார் என்ற வினை [+மனிதவினம்] என்று அடையாளப்படுத்தப்பட்ட பெயர்ச்சொல்லை வேண்டும். **5.2.3. சொற்சொருகல் விதிகள்**

பெயர்ச்சொற்களை அவற்றின் மரபுப் பண்புக்கூறுகளுக்காகச் சிறப்பித்தால் தொடரியல் சூழலைக் குறிப்பிட முடியும். இதன் பொருள் என்னவென்றால் வகைப்பாடுகள் உள்வகைப்பாடு செய்யப்படுவதோடு அவை எந்த தொடரியல் சூழலில் பயன்படுத்தப்படலாம் என்பதும் கூறப்படவேண்டும். எடுத்துக்காட்டாக, *வை* என்ற வினை பின்வரும் எடுத்துக்காட்டில் தந்துள்ளது போல் எழுவாய் தவிர்த்து ஒரு பின்னுருபுத்தொடரையும் ஒரு

பெயர்த்தொடரையும் வேண்டும் என்பதைக் காட்டவேண்டும். அவன் பெட்டிக்குள் பணத்தை வைத்தான் கொல் என்ற வினை பின்வரும் எடுத்துக்காட்டில் தந்துள்ளது போல் எழுவாய் தவிர்த்து ஒரு வேற்றுமைத்தொடரை மட்டும் வேண்டும்.

அவன் அந்தப் பாம்பைக் கொன்றான்.

இவைச் சொற்சொருகல் விதிகள் எனப்படும். அதாவது கீழே தந்துள்ளது போல் உள்வகைப்பாட்டுச் சட்டகம் தரவேண்டும்.

வை வி + புஉதொ ----

+இடம்

அதாவது, *வை* என்ற வினையை விதொ-இல் (=[ ]) பிஉதொ-ஐயும் பெதொ-ஐயும் உடனடியாகத் தொடர்ந்து வரும் '---' என்ற இடத்தில் செருக வேண்டும் (=+).

தாமதி வி, - [பெதொ ---] என்றால் *தாமதி* என்ற வினையை விதொ-இல் (=[ ]) பெதொ-ஐத் உடனடியாகத் தொடர்ந்து வரும் '---' என்ற இடத்தில் செருக இயலாது (= -)

தொடரமைப்பு இலக்கணத்தை வகைப்பாடு, உள்வகைப்பாடு, உள்வகைப்பாட்டுச் சட்டகம் இவற்றைக் குறிப்பிடுவதன் வாயிலாக மேம்படுத்தலாம். ஒரு சொல் எங்கு வரலாம் அல்லது எவ்விடத்தில் செருகப்படலாம் என்ற சூழலைக் காட்டித் தொடரமைப்பு விதிகளைச் சூழல் கட்டுண்டவைகளாக (உடிஇவநஒவ ளநஇளவைiஎந) மாற்றலாம். தொடரமைப்பு விதிகளை பின்வரும் விதியால் மறுதரவாக (recursive) மாற்றலாம்:

பெதொ → அஅ + (பொஅ) + பெ + (வா)

மேற்சொன்ன விதியால் பல பெயரெச்சத் தொடர்களைப் பெதொ-இல் சேர்க்கலாம் அல்லது இணைக்கலாம். இவர் தான் ---- வடையைச் சாப்பிட்ட எலியைத் துரத்திய பூனையைத் துரத்திய நாயை --- அடித்தவர். விரித்தெழுது விதிகளைப் பயன்படுத்த உருவான தொடரமைப்பு விதிகள் எவ்வளவு நுணுக்கமாக வகைப்படுத்தப் பட்டாலும் அவைகள் மட்டும் உள்ள இலக்கணம் தொடரமைப்பு இலக்கணம் என்றுதான் கூறப்படும்.

5.2.4. தொடரமைப்பு இலக்கணத்தின் வரையறை எல்லை

பின்வரும் செய்திகள் தொடரமைப்பு இலக்கணத்தின் எல்லையை அல்லது குறைபாடுகளை விளக்கும்.

‘அடங்கி இரு’ என்ற விதிகளின் குறைபாடு

தொடரமைப்பு விதிகள் (மிகவிரிவானது கூட) ஒரு மொழியின் எல்லா வகைய வாக்கியங்களையும் கணிக்காது. ஒரு மொழியின் எல்லா அமைப்புகளையும் ‘அடங்கி இரு’ என்ற கூற்றால் மட்டும் தெளிவாக வெளிப்படுத்த இயலாது. ஏனெற்றால் ‘அடங்கி இரு’ ஒருவகை உறவை மட்டும்தான் வெளிப்படுத்தும். மனித மொழியில் உள்ள வாக்கியங்களில் வேறு வகையான உறவுகள் உண்டு. தொடரமைப்பு இலக்கணத்தை விரிவுபடுத்தவும் நீட்டவும் முயன்ற முயற்சிகள் மொழியின் அமைப்பைப்பற்றி புதிய செய்திகளை அல்லது விளக்கங்களைத் தரவில்லை என்ற சாம்ஸ்கி கூறுவார்.

வாக்கியங்களுக்கிடையே உள்ள உறவு தொடர்பான சிக்கல்

தொடரமைப்பு இலக்கணம் வாக்கிய வகைகளுக்கு இடையில் உள்ள உறவுகளையும் வாக்கியங்களின் அல்லது எச்சத்தொடர்களின் பாகங்களுக்கு இடையே உள்ள உறவுகளையும் வெளிப்படுத்தத் தவறிவிட்டது. இவ்வகை இலக்கணம் எவ்வாறு வாக்கியங்கள் தொடர்களால் ஆனது, தொடர்கள் சொற்களால் ஆனது, சொற்கள் உருபன்களால் ஆனது என்று காட்டியதேயன்றி கூற்று வாக்கியத்திற்கும் (எ.கா. அவன் நேற்று வந்தான்) வினாவாக்கியத்திற்கும் (எ.கா. அவன் எப்பொழுது வந்தான்), செய்வினை வாக்கியத்திற்கும் (ராமன் பானையை உடைத்தான்) செயப்பாட்டுவினை வாக்கியத்திற்கும் (பானை ராமனால் உடைக்கப்பட்டது), தெரிநிலை வாக்கியத்திற்கும் (ராதை உணவு சமைத்தாள்) எதிர்மறை வாக்கியத்திற்கும் (ராதை உணவு சமைக்கவில்லை), ஏவல் வாக்கியத்திற்கும் (கட்டுரை எழுது) ஏவலிலா வாக்கியத்திற்கும் (நீ கட்டுரை எழுதினாய்) உள்ள உறவுகளைக் காட்டவில்லை. தொடரமைப்பு இலக்கணம். தொடரமைப்பு இலக்கணம் கீழே தந்துள்ள தனி, கலவை மற்றும் கூட்டு வாக்கியங்கள் எவ்வாறு ஒன்றிற்கொன்று உறவு கொண்டுள்ளன என்பதைக் காட்டவில்லை.

ராதை சாப்பிட்டாள். பின்னர் தூங்கினாள்.

ராதை சாப்பிட்டுவிட்டுத் தூங்கினாள்.

ராதை பாடினாள். ராதை ஆடினாள்.

ராதை பாடி ஆடினாள் ராணி இலையில் சாப்பிட்டாள். அதைக் குப்பைத்தொட்டடியில் போட்டாள்.

ராணி தான் சாப்பிட்ட இலையை குப்பைத்தொட்டியில் போட்டாள்.

தமிழ் மொழியைப் பயன்படுத்துபவருக்கு *ராமன் பானையை உடைத்தான்* என்பதும் பனை *ராமனால் உடைக்கப்பட்டது* என்பதும் எவ்வாறோ தொடர்புள்ளவை என்பது தெரியும். ஆனால் தொடரமைப்பு இலக்கணம் இவ்விரண்டையும் உறவற்ற (தொடர்பில்லாத) வாக்கியங்களாகக் கருதுகின்றது (எடுத்துக்கொள்கின்றது). தொடரா அண்மை உறுப்பு குறித்த சிக்கல் தொடரமைப்பு இலக்கணம் ஒரு தொடரின் உறுப்புகளை தொடர்ச்சியான அலகுகளாகத்தான் கருத இயலும். ஆனால் ஆங்கிலம் போன்ற மொழிகளில் வினாவாக்கியங்ளில் துணை வினை எழுவாய்க்கு முன்னர் வைக்கப் பெறுகின்றது. ஆனால் துணைவினை வினையோடு தான் நெருங்கிய தொடர்புள்ளது என்பது வெளிப்படை. பின்வரும் எடுத்துக்காட்டுகள் இதைத் தெளிவு படுத்தும். The old man lives near the river.

Does the old man live near the river?

He is coming.

Is he coming?

ஆங்கிலத்தில் 'be' வினையும் 'ing' என்பதும் நெருங்கிய தொடர்பு உள்ளவை. ஆனால் அண்மை உறுப்பு அடிப்படையிலான தொடரியல் இலக்கணத்தில் இவை பிரிக்கப்பட்டுவிடும். எ.கா.

The old man is still working. (is---ing)

They are eating. (are---ing)

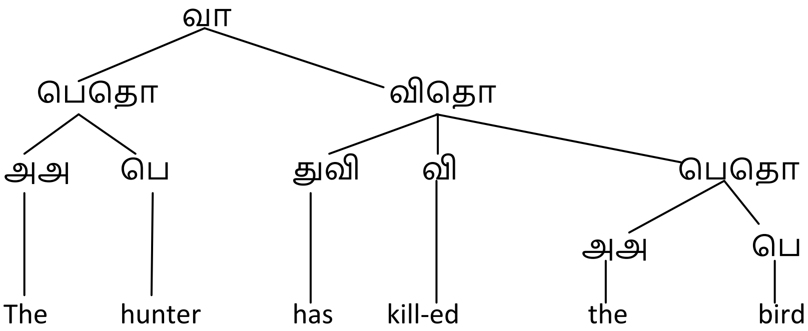
நாம் ளை/யசந என்பதை எடுத்துவிட்டால் -ing என்பது போய்விடும்.

The old man still works.

இந்தத் தொடரா அண்மை உறுப்புகளின் உறவைத் தொடரமைப்பு இலக்கணம் கடந்து செல்லும் கிளைகளை அனுமதிக்காமல் காட்ட இயலாது. கிளைகள் கடந்து செல்லவோ கடந்து செல்லாமலோ இருக்கலாம் என்று கூறினால் அதைத் தொடரமைப்பு இலக்கணத்தில் காட்ட இயலாது. எடுத்துக்காட்டாக, பின்வரும் வெளிப்பாட்டையும் விதிகளையும் எடுத்துக்கொள்வோம்.

வா → துவி + பெதொ + விதொ

படம்12

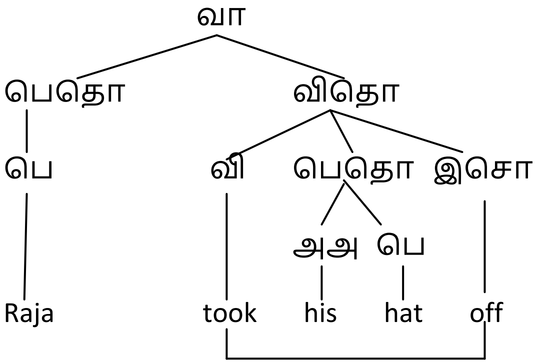


விதி பின்வருமாறு வரலாம்:

வா → பெதொ + துவி--நன + வி + பெதொ

ஆங்கிலம் பயன்படுத்துவோருக்கு took என்பதும் off என்பதும் தொடர்புள்ளவை எனத் தெரியும். இந்த உறவை நாம் காட்டுவதாய் இருந்தால் நாம் கிளைகளைக் கடந்து செல்வதாகக் காட்டவேண்டும்.

படம்13



இவ்வாக்கியத்தை பின்வருமாறும் கூறலாம்: Raja took off his hat.

நாம் பின்வரும் வாக்கியங்கள் தொடர்புள்ளவை என்று காட்டவேண்டும்:

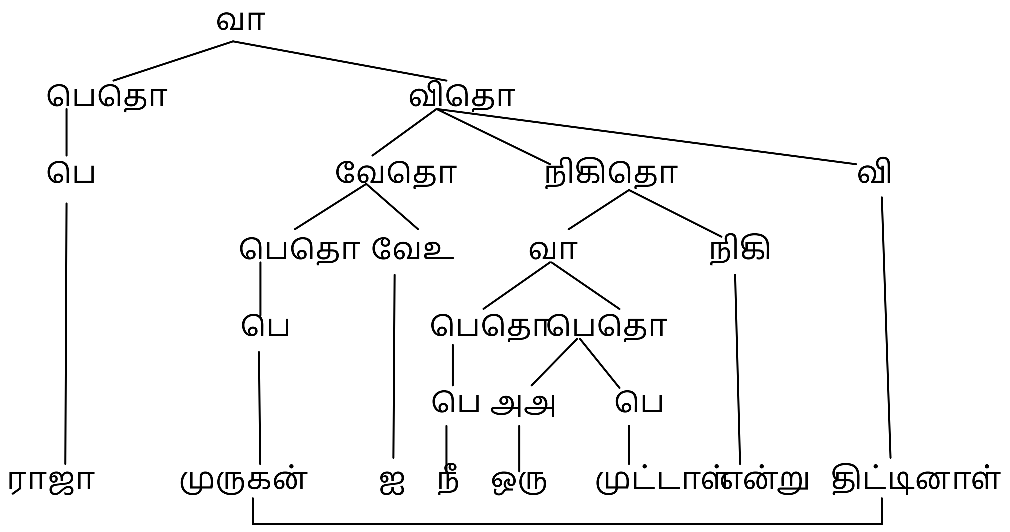
Raja took off his hat.

Raja took his hat off.

வள்ளி முருகனை நீ ஒரு முட்டாள் என்று திட்டினாள் எனும் போது *முருகனை, திட்டினாள்* என்பனவற்றை தொடராத அண்மை உறுப்புகளாகக் கருதவேண்டும். *முருகனை* என்பதற்கும் திட்டினாள் என்பதற்கும் உள்ள

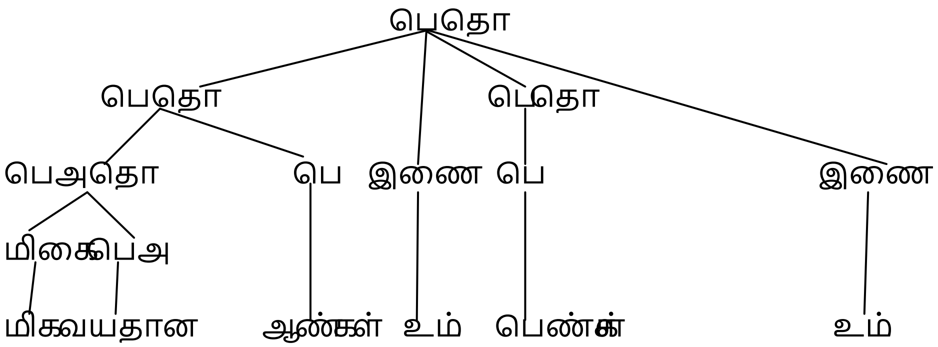
தொடர்பைக் காட்டுவதாய் இருந்தால் நாம் அவற்றின் உறவு கிளைகளைத் தாண்டிச் செல்வதாகக் காட்டவேண்டும்.

படம்14

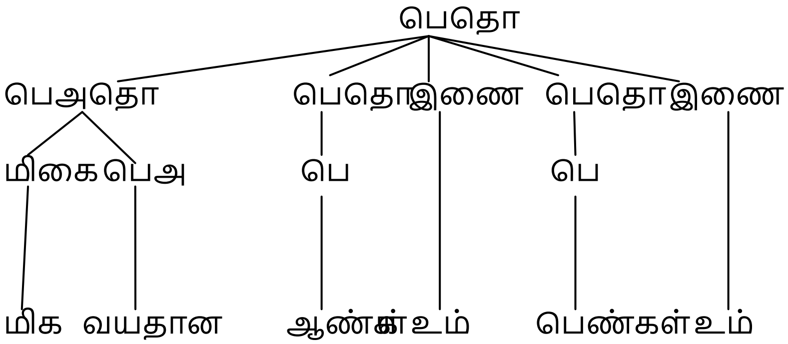


பொருள் மயக்கம் குறித்த சிக்கல் அமைப்புத் தொடரியல் இலக்கணம் எல்லா இயற்கை மொழிகளில் காணப்படும் பொருள் மயக்கத்தை விளக்காது. முன்பு கூறியபடி இருவகைப் பொருள் மயக்கம் உண்டு: சொற்பொருள் மயக்கம் (lexical ambiguity) மற்றும் அமைப்புப் பொருள் மயக்கம் (structural ambiguity). எடுத்துக்காட்டாக *நீ கல் என்றான்* என்ற வாக்கியத்தில் *கல்* என்பது ‘கற்றுக்கொள்’ என்ற வினைப் பொருளும் ‘பருப்பொருளான பாறையின் சிறு துண்டு வடிவமான பாகம்’ என்ற பெயர்ப் பொருளையும் தரும். நாம் முன்னர் பார்த்தபடி ஒரு அமைப்பு ஒன்றுக்கு மேற்பட்ட பொருளைத் தருமானால் அது அமைப்பு அடிப்படையில் பொருள்மயக்கம் தருவது எனலாம். எடுத்துக்காட்டாக *மிக வயதான ஆண்களும் பெண்களும்* என்ற தொடர் ‘மிக வயதான ஆண்களும் (இளமையான) பெண்களும் என்றும் ‘மிக வயதான ஆண்களும் மிக வயதான பெண்களும்’ என்றும் பொருள்படலாம். இந்த அமைப்புப் பொருள் மயக்கத்தை இரண்டு கிளைப்படத்தால் காட்டலாம்.

படம்15



படம்16



புதிய உண்மைகளை விளக்க நாம் ஒவ்வொரு தடவையும் வேறுபட்ட வகையிலான உறுப்புகள் அல்லது வகைப்பாடுகள் அமைத்துத் தரவேண்டி இருக்கிறது. அமைப்புப் பொருள் மயக்கத்தைக் கையாள சிக்கனமான வழி தொடரமைப்பு இலக்கணத்தில் இல்லை.

ஈரிணை ஆய்வின் சிக்கல்

எல்லா அமைப்புகளும் ஈரிணையானதல்ல. நாம் ஈரிணைக் கொள்கையைத் தாண்டிச் சென்று பகுப்பாய்வு செய்ய வேண்டி உள்ளது.

ராமன் உம் கோபாலன் உம் கிருஷ்ணன் உம்

அது போல் வெளிப்படையாக வரும் துணை வினைகள் வரும் வாக்கியங்களில் துணை வினையை வினைத் தொடரின் உறுப்பாகக் கொள்ளாமல் பின்வருமாறு பகுப்பாய்வு செய்ய வேண்டி வருகிறது:

பெதொ + துவி + விதொ

ஆங்கிலத்தில் துணைவினையை ஆம்-இல்லை வினாக்களில் முன்னிடத்திற்குக் கொண்டு செல்ல வேண்டி வருவதால், துணைவினையைத் தனியான உறுப்பாக் கருதுவது பயனுள்ளதாய் அமையும்.

Raja can solve the problem → Can raja solve the proble

மறுதரவு செயல்பாட்டுச் சிக்கல்

தொடரமைப்பு இலக்கணம் எல்லா மொழிகளிலும் மறுதரவு செயல்பாட்டை (recursive process) விளக்கத் தவறிவிட்டது. நாம் எல்லையே இல்லாமல் இணைப்பான்களைக் கொண்டு வாக்கியங்களை இணைத்துக்கொண்டே போகலாம்.

தஞ்சாவூர் மாவட்டத்தின் தலைநகராய் இருக்கிற தஞ்சாவூரில் சோழ நகரில் கட்டியருக்கிற தமிழ்ப்பல்கலைக் கழகத்தில் வேலை பார்கிற முனைவர் பட்டம் வாங்கிய குள்ளமாய் இருக்கிற சிற்றூர்தியில் தினமும் வருகிற -----

நடையியல் வேறுபாடு குறித்த சிக்கல் தொடரமைப்பு இலக்கணம் நடையியல் வேறுபாடுகளை விளக்க இயலாது. தமிழ் போன்ற மொழிகளில் பெயர்த்தொடரின் செயற்பாடுகள் அவை வாக்கியத்தில் வரும் இடத்தைச் சார்ந்திருக்காமல் வேற்றுமை உருபுகளைச் சார்ந்திருப்பதால் வினைக்கு முன்வரும் எல்லாத் தொடர்களையும் இடம்மாற்றி அமைக்க இயலும். பின்வரும் எடுத்துக்காட்டு இதைத் தெளிவு படுத்தும்.

ராஜா அடிக்கடி ஊருக்குப் போகிறான்.

அடிக்கடி ராஜா ஊருக்குப் போகிறான்.

ராஜா ஊருக்கு அடிக்கடி போகிறான்.

ஊருக்கு ராஜா அடிக்கடி போகிறான்.

ஒவ்வொரு வாக்கியமும் ஒரே வாக்கியத்தின் நடையியல் வேறுபாடு என்பதைக் காட்டாமலேயே தொடரமைப்பு விதிகள் எழுதவேண்டி வருகின்றது.

உடன்பாட்டை வெளிப்படுத்துவதில் சிக்கல்

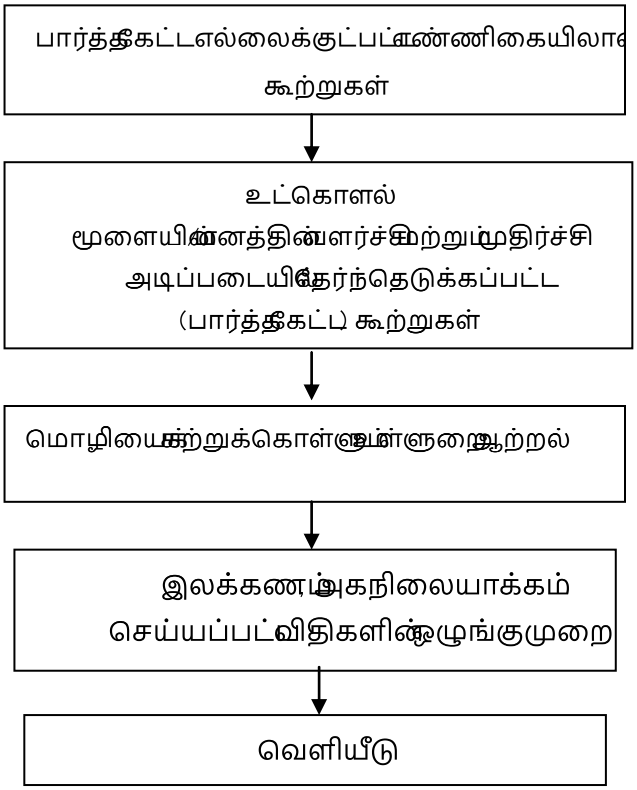
எண் உடன்பாடு, கால உடன்பாடு, எழுவாய்க்கும் வினையில் வரும் முற்று விகுதிக்கும் உள்ள உடன்பாடு போன்ற சார்புகளை (dependencies) காட்டுவதற்கு தொடரமைப்பு இலக்கணத்தில் வசதி இல்லை.

நான் அங்கே தினமுன் போகிறேன். (எழுவாய்க்கும் வினையில் வரும் வினைமுற்று விகுதிக்கும் உள்ள உடன்பாடு)

ஒரு வகைப்பாட்டியல் கோட்பாடு (taxonomic theory) வகுப்புகளை (வகைப்பாடுகளை) அமைக்கலாம். அவற்றை அமைப்பொழுங்கு அடிப்படையில் விளக்கலாம். வகுப்புகளுக்கு பெயரிடலாம். உட்படுத்தும் படிநிலை அமைப்பைக் (hறைநசயசஉல டிக iஇஉடரளiடிஇ) காட்டலாம். தொடரமைப்பு இலக்கணம் ஒரு வகைப்பாட்டியல் இலக்கணம் (taxonomic grammar). ஆனால் இது மொழியலகுகளை வகுப்பு-உறுப்பினர் தவிர பிறவற்றால் தொடர்புடுத்த இயலாது. 5.3. ஆக்கமுறை மாற்றிலக்கணம்: சாம்ஸ்கியின் 1965 மாதிரி தரவை வகைப்படுத்;தாமல் வாக்கியங்களுக்கு இடையே உள்ள உறவுகளையும் வாக்கிய அலகுகளுக்கிடையே உள்ள உறவுகளையும் ஆய்ந்து விதிகளின் முற்றுக் குழுமத்தை எய்தலாம். ஒரு மொழியின் இலக்கணம் வாக்கியங்களின் பட்டியல் அல்ல. ஒரு மொழியைக் கற்றல் ஒரு மொழியில் உள்ள வாக்கியங்களின் பட்டியலை மனனம் செய்வதல்ல. விதிகளைக் கண்டுபிடிப்பதன் செயல்பாட்டை உள்ளடக்கியதாகும். செயல் திறனுக்குத்தான் எல்லை உண்டு; அறிதிறனுக்கு இல்லை; அதாவது நாம் உருவாக்குகின்ற வாக்கியங்களின் எண்ணிக்கையிலும் வாக்கியங்களின் வகைகளிலும் தான் எல்லை உண்டு; அறிதிறனுக்கு அல்ல. நம் நினைவு எல்லை, கவனமாற்றம், வாழ்வுகால எல்லை போன்றவற்றின் காரணமாக நாம் மிக நீளமற்ற அதிகம் சிக்கலற்ற அல்லது எல்லைக்குட்பட்ட வாக்கியங்களைப் பயன்படுத்துகின்றோம். ஒரு இயற்கை மொழியைப் பேசுகின்ற எவரும் முற்றிலும் புதிய கூற்றுகளை உருவாக்கவோ புரிந்துகொள்ளவோ இயலும். தெரிந்த விதிகளால் அவை உருவாக்கப்பட்டவை என்ற காரணத்தால் அவை முற்றிலும் புதியனவல்ல. அதாவது கூற்றுகள் மனப்பாடம் செய்யப்பட்டுத் திரும்பிக் கூறப்படுவன அல்ல. அவை உருவாக்கப்படுகின்றன. ஒரு இலக்கணம் எல்லையற்ற எண்ணிக்கையிலான எல்லா நிகழவியலும் வாக்கியங்களையும் உருவாக்கி விளக்கவியலும் விதிகளின் முற்றுப்பெற்ற ஒழுங்குமுறை (சிறப்பான ஒழுங்கு முறைகள்). இவ்விகளின் முற்றுபெற்ற ஒழுங்குமுறை பற்றிய அறிவதால்தான் புதிதான எல்லையற்ற எண்ணிக்கையிலான வாக்கியங்களை உருவாக்கிப் புரிந்துகொள்ள முடிகின்றது. நமக்கு ஒரு மொழியில் உள்ள மொழியியல் ஒழுங்குமுறை தெரியும். ஆனால் எல்லா வாக்கியங்களையும் தெரியாது. இலக்கணம் ஆக்கமுறையானது (generative). வெளியீடு (டிரவிரவ) உள்ளீட்டைப் போன்றதல்ல. உள்ளீடும் வெளியீடும்

ஒன்றல்ல. அவை வடிவமாக்கப்பட்டது (formalized). அதாவது ஓரளவுக்கு எல்லைக்குட்பட்ட எண்ணிக்கையிலான பார்த்த மற்றும் கேட்ட கூற்றுகளிலிருந்து கற்பவர் (அவருடைய வளர்ச்சி மற்றும் முதிர்ச்சி அடிப்படையில்) சிலவற்றை தேர்ந்தெடுத்து சில செய்திகளைப் பிரித்தெடுத்து அதை அகநிலையாக்கம் செய்கின்றனர். அகநிலையாக்கம் செய்யப்பட்ட விதிகளின் ஒழுங்குமுறை கூற்றுகளை உருவாக்கப் பயன்படுத்தப்படுகின்றது. இதைப் பின்வருமாறு காட்டலாம்:

படம் 17



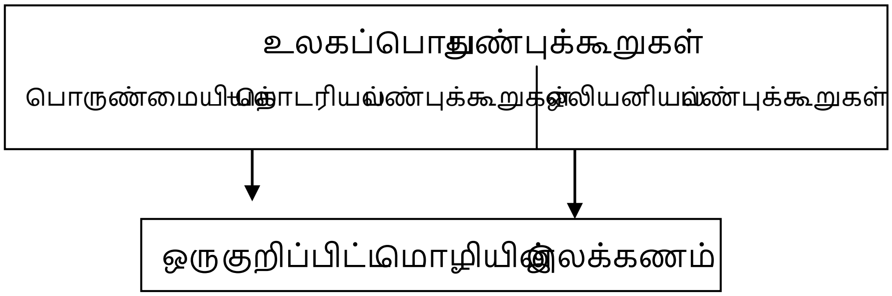
இந்த அர்த்தத்தில் இலக்கணம் ஆக்கமுறையிலானது. மாற்றுவிதிகள் வாக்கிய வகைகளையும் வாக்கியங்களின் பாகங்களையும் தொடர்புபடுத்துகின்றது. எனவே தான் இந்த இலக்கணமாதிரி ஆக்கமுறை மாற்றிலக்கணம் என அழைக்கப்படுகின்;றது. ஒரு மொழியைக் கற்றல் ஒரு குழுமத் தொடரியல், பொருண்மையில் மற்றும் ஒலியனியல் விதிகளைக் கற்பதாகும். ஒரு மொழியின் எல்லா வாக்கியங்களையும் நினைக்குக் கொண்டுவருவதாலோ போலச்செய்வதாலோ கற்றல் நேராது. வாக்கிய உருவாக்கம், வாக்கியப் பொருள்கோண்மை மற்றும் உச்சரிப்பு ஆகியவற்றின் விதிகளின் குழுமத்தை ஈட்டம் செய்வது மொழி கற்றலாகும். இப்பொருளில் மொழி விதி ஆட்சிமைக்கு உட்பட்டது (rule governed).

5.3.1. அக அமைப்பும் புற அமைப்பும்

மொழியியல் விளக்கத்தில் அக அமைப்புக்கும் புற அமைப்புக்கும் உள்ளவேறுபாடு மிக முக்கியமானதாகும். அக அமைப்பு மொழியின் அடிப்படை ஒழுங்கைப் பிரதிபலிக்கும். ஒரு வகையில் அக அமைப்பு மனத்தின்/மூளையின் உள்ளுறை மொழியியல் ஆற்றலை பிரதிபலிக்கும். அக மொழி அமைப்பைத்தான் எல்லைக்குட்பட்ட எண்ணிக்கையிலான பொதுமையாக்கங்களின் வாயிலாகக் கூறலாம். புற அமைப்பில் பல எண்ணிக்கையிலான ஒழுங்கீனங்கள் இருக்கும். இந்த ஒழுங்கீனங்களை அக அமைப்பு அடிப்படையில்தான் ஒழுங்கானவைகளாக மாற்ற இயலும். புறத்தில் தான் பல விஷயங்கள் நடக்கும்; இதுதான் தெரிவுக்கும் மாற்றத்திற்கும் உட்படுகிற இடம்; சொற்பொருள் மயக்கமும் அமைப்புப் பொருள்மயக்கமும் ஏற்படுகிற இடம். இங்குதான் மொழி வாழ்கின்றது. அகத்தில் தான் விஷயங்கள் இருக்கின்றன. இது நிரந்தரமும் ஒழுங்கும் உள்ள இடம்· உலகப்பொதுக் கூற்றுகளின் இடம். மொழியின் உலகப்பொதுமைக் கூறுகளைக் கண்டுபிடித்தல் மனித மூளையின் இயல்பைப் புரிந்துகொள்ள உதவும்.

இப்பண்புக்கூறுகள் ஒருவகையில் மொழியின் உலகப்பொதுப் பண்புக்கூறுகள். அவற்றிலிருந்து மொழிகள் தேவையானவற்றைத் தெரிவுசெய்து, இணைத்து பல வழிகளில் கலந்து வைத்துள்ளது. இதைப் பின்வருமாறு உருப்படுத்தம் செய்யலாம்.

படம்17



ஆக்கமுறை மாற்றிலக்கணத்தில் (transformational generative grammar) மூன்று உட்பகுதிகள் இருக்கின்றன: தொடரியல் உட்பகுதி (syntactic component), பொருண்மையியல் உட்பகுதி (semantic component), ஒலியனியல் உட்பகுதி (phonological component). அவைகள் அடிப்படை மொழியியல் ஆற்றலைப் பிரதிபலிக்கின்றன. நடுவில் வரும் பாகம் தொடரியல் உட்பகுதி. இதில் அடிநிலை துணை உட்பகுதி (Base subcomponent), மாற்றல் துணை உட்பகுதி (transfomational subcomponent) என்பன அடங்கும். அடிநிலை துணை உட்பகுதியல் தொடரமைப்பு விதிகளும், அகராதியும் அடங்கும். அடிநிலை உட்பகுதி எல்லையற்ற அக அமைப்புகளின் குழுமத்தை உருவாக்கின்றது. இந்த அமைப்புகள் (நீக்கல் பெயர்ச்சிமாற்றம் மற்றும் சேர்க்கை மாற்றம்) போன்ற ஒரு சில மாற்றங்களுக்கு உட்படுகின்றது. மாற்றங்கள் குறிப்பிட்டுக் கூறப்பட்டிருக்கும் (ளிநஉகைநைன) மற்றும் நிரல் படுத்தப்பட்டிருக்கும்

(டிசனநசநன). மாற்றச்செயல்பாட்டால் புற அமைப்புகள் விளையும். புற அமைப்புகள் ஒலியனியல் உட்கூறால் (phonological component) ஒலி உருப்படுத்தம் (phonetic representation) பெறும் மற்றும் பொருண்மையியல் உட்கூறால் (semantic component) பொருண்மை உருப்படுத்தம் (semantic representation) பெறும். இவ்வாறு வாக்கியங்களாக மாறும். புற உருப்படுத்தம் (surface representation) உண்மையான கூற்றல்ல. மனிதன் உண்மையான கூற்றுகளை உருவாக்குகின்றான். அதாவது கூற்று திடமான உண்மை. வாக்கியம் அருவ உண்மை (abstract reality). சீர்மையாக, மொழியின் அக உருவாக்க இலக்கணத்தைக் (iஇரெடைவ பசயஅஅயச) கொண்டிருக்கும் ஒரு மொழியைத் தாய்மொழியாகப் பேசுபவர் தாம்; தம்முடைய உள்ளுணர்வை (intution) வெளிப்படுத்தித் தம் மொழியை விவரணை செய்ய இயலும். வெளிபடுத்தப்படுகின்ற இலக்கணம் அக உருவாக்க இலக்கணத்திற்கு மாதிரியாக அமையும்.

மாற்றிலக்கணத்தில் தாய்மொழி பேசுபவர் (native speaker) என்பது நுண்மையாக்கம் (அருவமாக்கம்) ஆகும். ஒரு சீரான சமுதாயத்தில் (homogenous community) அறிதிறன் நிலையில் தாய்மொழி பேசுபவர்-கேட்பவர் (native speaker-hearer) உறவு விளக்கப்படவேண்டும். சீரிய தாய்மொழி பேசுபவர் (ideal native speaker) ஒரு பண்பாட்டு வாதி. ஆனால் இவர் தேவையான பிரச்சனைக்;குரியவர். நாம் சீர்மையாக்கம் செய்யாவிட்டால் ஒவ்வொரு நபரும் தமது அறிதிறனை வெளிப்டுத்த வேண்டிவரும். பெரும் அளவில் மாறிகளை (large number of variables) நீக்குவதற்காக சீரிய தாய்மொழி பேசபவர் என்ற கருத்துச்சாயல் தேவை. இது கூட்டான உணர்வாகும். எந்த மனித நடப்புகளைப் பற்றி படிப்பதற்கும் இது தவிர்க்க இயலாது.

5.3.2. Syntactic Structure-இல் மாற்றுவிதிகள்

சாம்ஸ்கியின் Syntactic Structure -இல் (1957) இரு குழும மாற்றுவிதிகள் முன்மொழியப்பட்டன:

1. அ. பயன்படுத்த இயலும் விருப்பு மற்று விதிகள் (Optional T-rules)

ஆ. பயன்படுத்தப்படவேண்டிய கட்டாய மாற்றுவிதிகள் (Obligatory T-rules)

1.அ. ஒரு இறுதி கோர்வையில் செயன்மைசெய்யும் தனிநிலை மாற்றங்கள் (தனி-அடி) (singualrly transformations)

ஆ.இரண்டு அல்லது அதற்குக் கூடுதலான இறுதி கோர்வைகளில் பயன்படுத்தப்படும் பொது மாற்றங்கள் (இரு-அடிகள்). எல்லா பொது மாற்றங்களும் விருப்பாகும் · சில தனிநிலை மாற்றங்கள் விருப்பானவையாகவும் சில கட்டாயமானவையாகவும் இருக்கும். எடுத்துக்காட்டாக have+en+be+ing+V என்பதை 'have+be+en+V+ing' எனத் திரும்பமாற்றுவது கட்டாயமாகும். செயப்பாட்டுவினை வாகிய மாற்றம் அல்லது வினா வாக்கிய மாற்றம் விருப்பாகும். பொது மாற்றங்கள் இரு வகைகளாகக் பாகுபடுத்தப்பட்டுள்ளன: உட்படுத்தல் (embedding) மற்றும் இணைப்பு (conjoining) மற்றங்கள். இந்த இரண்டும் மொழியின் விளைவாக்கச் செயற்பாங்கைக் கணிக்கின்றது. ஒரு வாக்கியம் மற்றொரு வாக்கியத்திற்குள் உள்ளடக்கப்படவோ அதன் உறுப்பாக மாறவோ செய்யும் செயற்பாங்கு உட்படு மாற்றம் ஆகும்.

சட்டகம் உட்படுதல்

I know (that) Raja will arrive tomorrow

தமிழில் உட்படும் வாக்கியம் சட்டக வாக்கியத்திற்கு முன்னர் வரும். உட்படுதல் சட்டகம் ராஜா வருவான் என்று எனக்குத் தெரியும் இணைப்பு என்பது ஒரே வகையைச்சார்ந்த இரண்டு அல்லது அதற்கு மேற்பட்ட உறுப்புகள் யஇன, ரெவ அல்லது டிச என்பதால் இணைக்கப்படும். எச்சத்தொடர் இகி எச்சத்தொடர்

He advanced and his enemy rereated.

தமிழில் மற்றும், ஆனால் என்ற இணைப்புச் சொற்களும் உம், ஓ என்ற குறைச்சொற்களும் இணைக்கப் பயன்படுத்தப் படுகின்றன. எ.கா. எச்சத்தொடர் இகி எச்சத்தொடர் அவன் முன்னேற-வும் அவன் எதிரிகள் பின்வாங்கவும் செய்தனர் (இகி=இணைப்புக்கிளவி) எந்த மாற்ற விதியும் இரண்டு பாகங்களைக் கொண்டிருக்கும்: அமைப்பு விளக்கம் (structural description=SD) மற்றும் அமைப்பு மாற்றம் (strucral change).

முன்னர் பிரயோகிக்கப்பட்ட விதியின் வெளியீட்டில் பிரயோகிக்கப்டும் தொடரமைப்பு விதிகளைப்போல் அல்லாமல் மாற்ற விதிகள் அமைப்பு விளக்கத்தால் (அ.வி.) குறிப்பிடப்பட்ட கோர்வைகளின் மேல்தான் பிரயோகிக்கப்படும் மற்றும் அமைப்பு மாற்றம் (அ.மா.) மாற்ற விதிகள் பிரயோகிக்கப்பட்ட பின் அமைப்பு எவ்வாறு இருக்கும் என்பதைக் குறிப்பிடுகிது.

[அஅ+பெ+0] + [கா+விபா+ have+en] + V + [அஅ+பெ+0]

The man may have have+en take the ball

என்ற அமைப்பு விளக்கத்தில் எடுத்துக்காட்டாக செயப்பாட்டு மாற்ற விதியைப் பிரயோகிக்க இயலும்.

அ.மா. பெதொ2 துவி+be+en V by பெதொ1

The ball fh+may+have+en+been+take → fh+may+have+be+en+take+en

கட்டாய மாற்று விதிகள் துவி-இன் உறுப்புகளை வரிசைமாற்றும்.

fh+may+have+en+been+take → fh+may+have+be+en+take+en

இது உருபொலியனியல் விதிகள் கோர்வைகளை சரியான ஒலியன் வடிவில் மாற்றும்.

man+0 → /mæn/ , கா+may → /mei/, be+en→ /bi:n/, take+en→ /teikn/

(கவனிக்க: எந்த விருப்பு மாற்றங்களும் பயன்படுத்தப்படாமல் ஒரு தனி வித்துக் கோர்வையிலிருந்த உருவாக்கப்படும் எந்த வாக்கியமும் வித்து வாக்கியம் (kernal sentence) Syntactic Structure -இல் தரப்பட்டுள்ள பின்வரும் மாற்றச் செயற்பாங்குகளைக் நோக்கவும்:

அ.வி. பெதொ1 வி குறைச்சொல் பெதொ2

1 2 3 4 →

you put down the book

கட்டளை மாற்றம்

அ.மா. 0 வி குறைச்சொல் பெதொ2

put down the book

(விளைவது ஒரு கட்டளை வாக்கியமாகும்)

குறைச்சொல் நகர்வு மாற்றம்

அ.வி. பெதொ1 வி குறைச்சொல் பெதொ 2

1 2 3 4 →

0 put down the book

அ.மா.: பெதொ1 வி பெதொ2 குறைச்சொல்

1 2 4 3

put the book down

தமிழிலும் கட்டளை மாற்றத்தைப் பின்வருமாறு காட்டலாம்:

அ.வி.: பெதொ1 வேதொ விஅ வி

1 2 3 4

நீ புத்தகத்தை கீழே வை

அ.வி.: பெதொ1 வேதொ விஅ வி

1 2 3 4

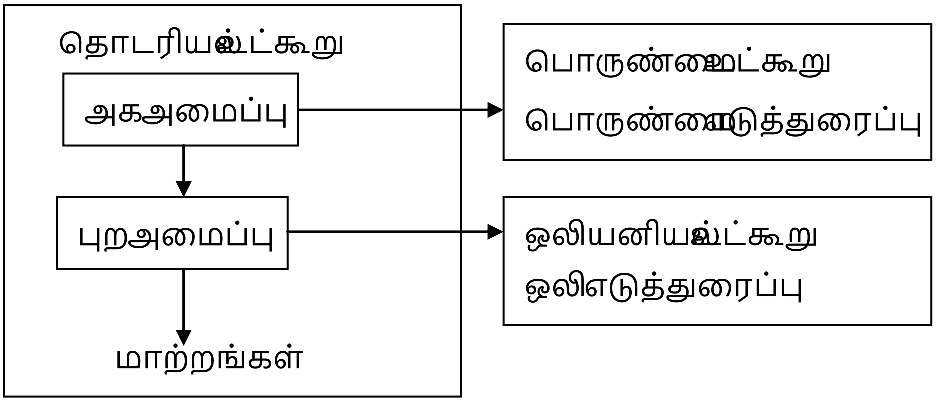
புத்தகத்தை கீழே வை

குறைந்த எண்ணிக்கையிலான மாற்றங்களைத் தந்து பல முக்கியமான கேள்விகளுக்கு விடை தராது விட்டாலும் அது மொழியின் உண்மைகளை நாற்பதுகளிலும் ஐம்பதுகளிலும் பிரசித்துபெற்றிருந்த மொழியியல் கோட்பாடுகளின் சட்டகத்திற்குள் குறிப்பிடத்தகுந்த விதத்தில் விளக்க இயலாது என்பதைக் நிரூபித்தபடியால் அது கோட்பாட்டு மொழியியலின் வரலாற்றில் ஒரு முக்கிய வழிகாட்டும் அடையாளமாக உருப்படுத்தம் செய்யப்பட்டுள்ளது.

5.3.3. **Aspects** மாதிரி

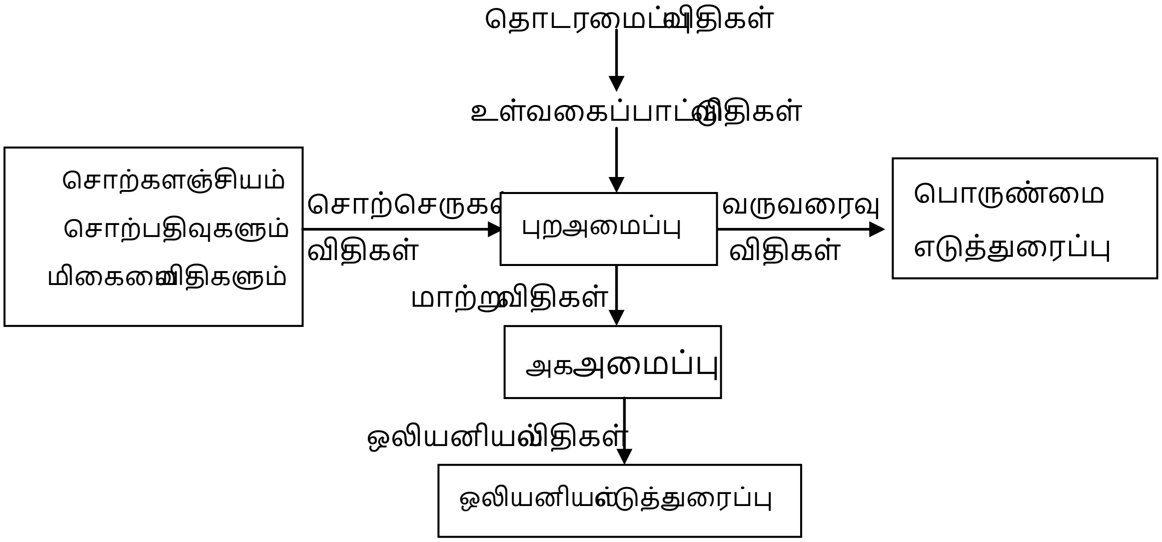
சாம்ஸ்கியின் Aspects மாதிரியைப் பின்வருமாறு சுருக்கமாகத் தரலாம்:

படம்19



தொடரியல், பொருண்மையியல், ஒலியனியல் உட்கூறுகள் படத்தில் வேறுபடுத்திக் காட்டப்படாவிட்டாலும் அவை ஒன்றுக்கொன்று தொடர்புடையவை. பின்வரும் படம் இதை விளக்கமாகக் காட்டும்:

படம் 20



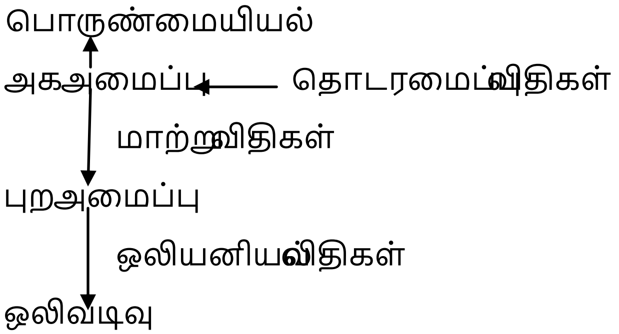
தொடரமைப்பு விதிகள் உள்வகைப்பாட்டு விதிகள் சொற்செருகல் வருவரைவு விதிகள் விதிகள் மாற்று விதிகள் ஒலியனியல் விதிகள்

ஆக்கமுறை மாற்றிலக்கணத்தில் மூன்று உட்கூறுகள் உண்டு:

1. தொடரியல் உட்கூறு
2. பொருண்மையியல் உட்கூறு
3. ஒலியனியல் உட்கூறு

தொடரியல் உட்கூறில் இரண்டு பாகங்கள் உண்டு. ஒன்று வாக்கிங்களின் அக அமைப்புகளை உருவாக்குகின்ற அடிக்கூறு (base component). அக அமைப்பு தொடரமைப்பு விதிகளால் (phrase structure rules) உருவாக்கப்படும். அக அமைப்புத்தான் வாக்கியங்களின் அடிப்படை. தொடரியல் உட்கூறின் இரண்டாவது பாகம் மாற்றுத் துணை உட்கூறு (transformational subcomponent). இது அடிக்கூறால் உருவாக்கப்படுகின்ற அக அமைப்புகளை மாற்று விதிகளால் அவற்றின் புற அமைப்பாய் மாற்றகின்றன. எனவே தொடரியல் உட்கூறு தொடரியல் விதிகளின் ஒழுங்குமுறை. மாற்று துணை உட்கூறு மாற்று விதிகளின் குழுமம். பொருண்மையியல் உட்கூறு வாக்கியங்களின் பொருளை அவற்றின் அக அமைப்பு அடிப்படையில் எடுத்துரைக்கும். ஒலியனியல் உட்கூறு வாக்கியங்களின் ஒலிவடிவை அவற்றின் புற அமைப்பு அடிப்படையில் எடுத்துரைக்கும். இவ்வாறு தொடரியல் பொருண்மையிலை ஒலியனியலுடன்

தொடர்புபடுத்துகிறது. ஆக்கமுறை மாற்றிலக்கணத்தின் மூன்று உட்பகுதிகளில், தொடரியல் விளைவாக்கம் உள்ளது. பிற இரு உட்பகுதிகளும் எடுத்துரைக்கும் உட்கூறுகள். தொடரியலால் உருவாக்கப்படும் அமைப்புகளின் அடிப்படையில் ஒன்று வாக்கியங்களின் பொருளை எடுத்துரைக்கும். மற்றொன்று வாக்கியங்களின் ஒலிவடிவை எடுத்துரைக்கும்.

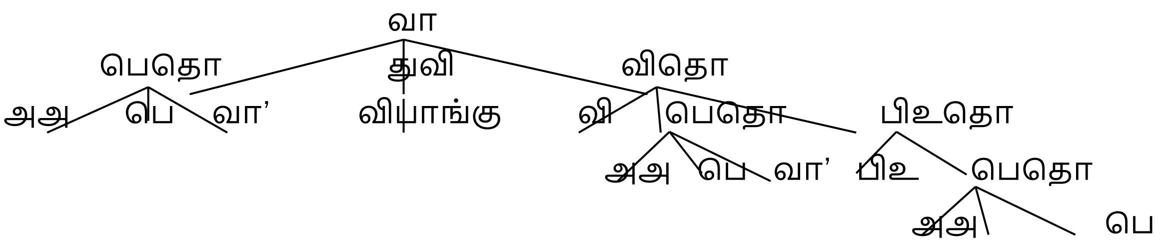


ஆக்கமுறை இலக்கணத்தின் மூன்று உட்பகுதிகளில், தொடரியல் விளைவாக்கம் உள்ளது. பிற இரு உட்பகுதிகளும் எடுத்துரைக்கும் உட்பகுதிகள் (interpretative components). தொடரியலால் உருவாக்கப்படும் அமைப்புகளின் அடிப்படையில் ஒன்று வாக்கியங்களின் பொருளை எடுத்துரைக்கும். மற்றொன்று வாக்கியங்களின் ஒலிவடிவை எடுத்துரைக்கும். தொடரமைப்பு விதிகள் இவை கிளையமைப்பை உட்படுத்தும் விரித்தெழுது விதிகளாகும் மற்றும் வகைப்பாட்டு (கலவையல்லாத (non-complex)) குறியீடுகளைப் பயன்படுத்தும். இவை பின்வருமாறு சாதாரண தொடரமமைப்பு விதிகளாகும்

வா → பெதொா⌧துவி⌧விதொ
விதொ → வி⌧பெதொ
பெதொ → பெ
அஅ → வாந
துவி T⌧(modal)⌧(have en)⌧(be ing)

(⌧ என்பது + என்ற குறியீடுகளைப் போல் இணைப்புக் குறியீடாகும் (எ.கா. வா→பெதொ+துவி+விதொ)); சிலர் ' -' என்ற குறியீட்டைப் பயன்படுத்துவர் (எ.கா. வா→ பெதொ-துவி-விதொ)). ஒரு முன்னிறுதி கோர்வை வகைப்பாட்டு உட்கூறின் கிளைவிடும் விதிகளால் உருவாக்கப்படும்.

படம் 21



வா

இது முன்னிறுதிக் கோர்வைகளாகும். முன்னுருபு பின்வரும் சொல் விதிகள் (lexical ruels) அடிப்படையில் சொல் வடிவாக்கிகளையோ அலகுகளையோ செருகுவதால் உருவாக்கப்படும். **துணைவகைப்பாட்டு விதிகள்**

துணைவகைப்பாட்டு விதிகள், சூழல் குறித்த கூற்று தவிர்த்து, சொல் வகைப்பாடுகளை மட்டும் உட்படுத்தும் மற்றும் அவை அவற்றின் தொடரியல் பண்புக்கூறுகளில் பெ அல்லது வி போன்ற வகைப்பாடுகளைச் சிறப்பிக்கும் கலவைக் குறியீட்டைப் பயன்படுத்தும். இரண்டு வகையான துணைவகைப்பாட்டு விதிகள் இருக்கின்றன.

1. கண்டிப்பான துணைவகைப்பாட்டு விதிகள்

பெதொ

#

பெயரெச்சம்

வி → கசு/ பயனிலைப் பெயர் like பயனிலைப் பெயர்

that வா’ பெதொ (of அஅ பெ) வா’ பிற வகைப்பாடுகள்

2. கலவைக் குறியீட்டை அது தோன்றும் சட்டகங்களின் தொடரியல் பண்புக்கூறுகளின் படி ஆயும் தேர்வு விதிகள்

[+அருவம்] துவி--

[-அருவம்] துவி--

[+வி] → கசு/ -அஅ [+விலங்கினம்]

-அஅ [-விலங்கினம்]

சொற்களஞ்சியம் இது எல்லா சொல் வடிவாக்கிகளையும் கொண்டிருக்கும். அதாவது, அது சொல் பதிவுகளின் ஒரு குழுமமாகும். ஒவ்வொரு சொல் பதிவும் ஒலியனியல் வேறுபடுத்தும் பண்புக்கூறுகளின் ஒரு குழுமத்தையும் சிறப்பிக்கப்பட்ட தொடரியல் மற்றும் பொருண்மையியல் பண்புக்கூறுகளின் சேகரிப்பையும் கொண்டிருக்கும். இது சொல் பொருண்மையியல் மட்டுமே

ஆகும். சொல் அலகுகளின் பண்புக்கூறுகள் ஒருங்கிணைக்கப்பட வேண்டும் மற்றும் முழு வாக்கியத்தின் பொருண்மையையும் உருப்படுத்தம் செய்ய வேண்டி வாக்கியத்திற்குள் அவற்றின் உறவுகள் கூறப்படவேண்டும். தொ-வடிவுகளின் உருவாக்கம் வாக்கியங்களின் பொருண்மை அக அமைப்பு அடிப்படையில் எடுத்துரைப்பு செய்யப்படும். அக அமைப்பு மாற்றங்களால் புற அமைப்பாக வெளிப்படுத்தப்படும். அக அமைப்பை உருப்படுத்தம் செய்கின்ற தொடர்வடிவம் அதன் தொ-வடிவம் (p-marker) அல்லது உள்ளுறை தொடர்வடிவம் (underlying p-marker) என்று அழைக்கப்படும். ஒரு தனி வாக்கியத்திற்கு அதன் அக அமைப்பை உருப்படுத்தம் செய்ய ஒரு அடிநிலை தொ-வடிவம் இருக்கும். கூட்டு மற்றும் கலவை வாக்கியங்கள் ஒரு குழும அடிநிலை வடிவுகளைக் கொண்டிருக்கும். தொடரியல் உட்கூறின் அடிக்கூறின் செயல்பாடு அக அமைப்பை உருப்படுத்தம் செய்கின்ற, வாக்கியங்களை உள்ளுறை செய்கின்ற தொ-வடிவுகளை உருவாக்குவதுதான். பின்வரும் எடுத்துக்காட்டால் இதை விளக்குவோம்:

ராஜா அந்த உணவைச் சாப்பிடுவான்.

இம்மாதிரியான தனி வாக்கியங்களில் அக அமைப்பும் புற அமைப்பும் அதிகம் வேறுபடாது. மேற் சொன்ன வாக்கியத்தின் தொ-வடிவத்தை புலக்குறிப்பு செய்யப்பட்ட அடைப்புக்குறிகளாலோ கிளை வரை படத்தாலோ உருப்படுத்தம் செய்யலாம். இந்த தொ-வடிவம் பின்வரும் தொடரமைப்பு விதிகளால் உருவாக்கம் செய்யப்படும்.

1. வா → பெதொ + விதொ + துவி

விதொ → வேதொ + வி

வேதொ → பெதொ + வேஉ

பெதொ → அஅ + பெ

பெதொ → பெ

துவி → எகாலம் + உடன்பாடு

2. எகாலம் → வ்

உடன்பாடு → ஆன்

அஅ → அந்த

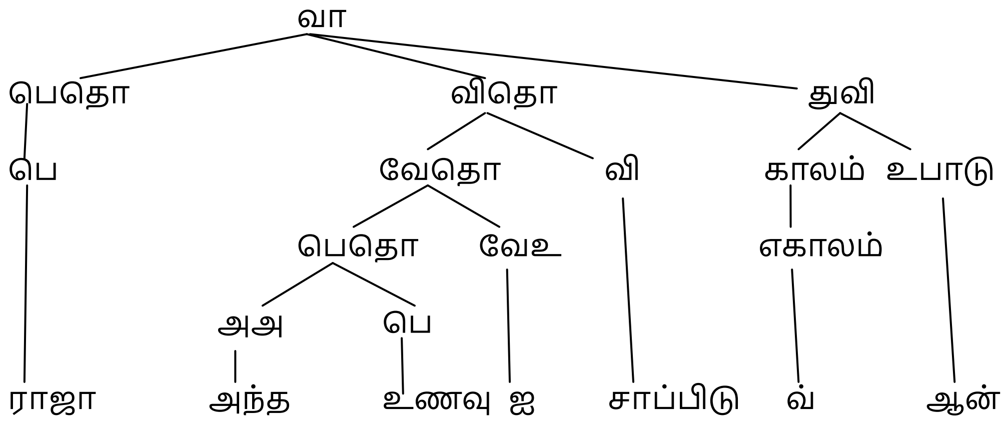
பெ → ராஜா

பெ → உணவு

வேஉ → ஐ

வி → சாப்பிடு

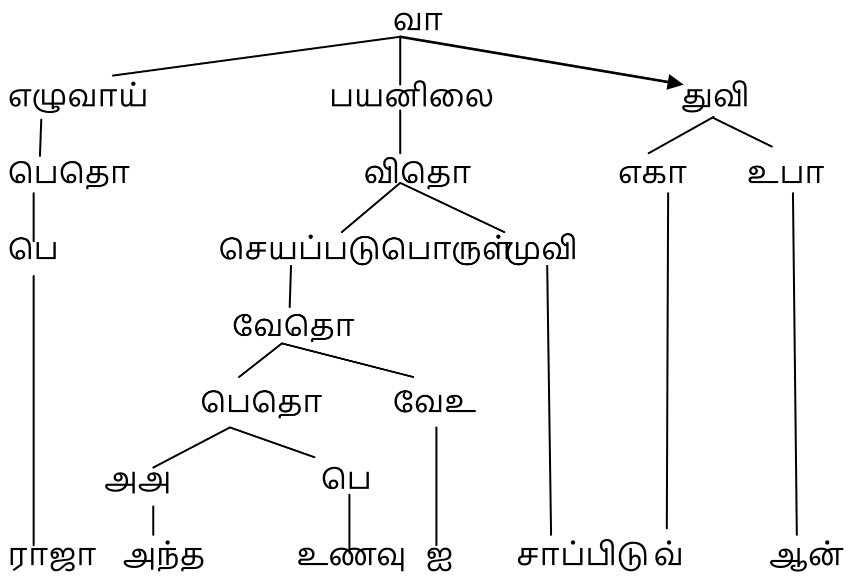
படம்21



தொ-வடிவங்கள் வாக்கியத்தை உருவாக்கும் வடிவாக்கிகளின் கோர்வைகளை அதன் உறுப்புகளாக வரும் தொடர்ச்சியான துணைக் கோர்வைகளாக மேலும் மேலும் பகுக்கும். ஒவ்வொரு உறுப்புக்கும் ஒரு வகைப்பாடு தரப்படும். விதிகளில் பயன்படுத்தப்பட்டிருக்கும் குறியீடுகள் வடிவாக்கிகளையும் (formatives) (உணவு, ராஜா, சாப்பிடு போன்றன) வகைப்பாட்டுக் குறியீடுகளையும் (வா, பெதொ, வி போன்றன) உள்ளடக்கியதாகும். வடிவாக்கிகள் தொடரியல் உறவில் ஈடுபடுகிற மிகச்சிறிய அலகுகளாகும். அவைகள் அமைப்பு மொழியியல் உருபன்களுக்குச் சமமானவை. வடிவாக்கிகள் இரு வகைப்படும்: ராஜா, உணவு, சாப்பிடு போன்ற சொல் வடிவாக்கிகள் மற்றும் பன்மை, உடைமை, வேற்றுமை உருபுகள், காலம், உடன்பாடுகள் போன்ற இலக்கண வடிவாக்கிகள். செயல்பாட்டுக் கருத்துச் சாயல்கள் வகைப்பாட்டுக் குறியீட்டை அறிமுகப்படுத்தும் விதிகளுக்கும் வடிவாக்கிகளை அறிமுகப்படுத்தும் விதிகளுக்கும் இயற்கையான வேறுபாடு இருக்கின்றது. முதலில் குறிப்பிட்டதை வகைப்பாட்டு விதிகள் (categorical ruels) என்றும் இரண்டாவது குறிப்பிட்டதைச் சொல் விதிகள் (lexical rules) என்றும் கூறலாம். இவை தொடரியல் அடிக்கூறின் வேறுபட்ட இரு துணைப் பகுதிகளாகும். வாக்கியங்களை உறுப்புகளாக அவற்றின் புலப்படுத்தப்பட்ட வகைப்பாடுகளுடன் பகுப்பதுடன் எழுவாய், பயனிலை போன்ற கருத்துச்சாயல்களும் அக அமைப்பில் உருப்படுத்தம் செய்யப்பட வேண்டும். எழுவாய் என்ற கருத்துச்சாயல் இலக்கணச் செயல்பாட்டைக் குறிப்பிடும்.

பெதொ என்ற கருத்துச்சாயல் இலக்கண வகைப்பாட்டைக் குறிப்பிடும். இந்தச் செயல்பாட்டைக் கருத்துச்சாயல்கள் பொருண்மை எடுத்துரைப்புக்குத் தேவையானதாகும். எழுவாய் ஒரு குறிப்பிட்ட வாக்கியத்துடன் தொடர்புபடுத்தி விளக்கப்படுகின்றது. எடுத்துக்காட்டாக, முன்பு பார்த்த வாக்கியத்தில் ராஜா என்பது அதன் எழுவாய். அது வரும் வாக்கியங்கள் ஒவ்வொன்றிலும் அது எழுவாயாக இருக்கத் தேவையில்லை. ஆதலால் நாம் ராஜா என்பதை ஒரு பெதொ என்று குறிப்பிட வேண்டும். அது எந்த வாக்கியத்தில் வந்தாலும் அது பெதொ தான். இவ்வாறு செயல்பாட்டுக் கருத்துச்சாயல் வகைப்பாட்டுக் கருத்துச்சாயலிலிருந்து வேறுபட்ட நிலையில் இருக்கின்றது. எனவே அவை வேறாக உருப்படுத்தம் செய்யப்படவேண்டும். இலக்கணச் செயல்பாடுகள் தொ-வடிவுகளால் உருப்படுத்தம் செய்யப்பட்டால், வகைப்பாட்டு நிலைமை (categorical status) செயல்பாட்டுக் கருத்துச்சாயல்களுக்குத் தரப்பட்டு சிக்கலை உருவாக்கும். இதனால் அவைகளுக்குள்ள தொடர் பண்பு வெளிப்படுத்தாமல் விடப்படும். தனி வாக்கியங்களுக்கு பின்வரும் வரைபடத்தில் தந்துள்ளது போல வகைப்பாட்டிற்கும் செயல்பாட்டிற்கும் உள்ள தொடர்பை ஊகம் செய்ய இயலும்.

படம்23



ஆனால் சில கலவை வாக்கியங்களில் ஒரே தொடருக்குப் பல செயல்பாடுகள்

இருக்கலாம்· அப்படியென்றால் அந்த உண்மைகளை மேற் சொன்னவாறு வரைபடத்தில் காட்ட இயலாது. எடுத்துக்காட்டாக

ராஜா ராமுவை வண்டி ஓட்டச் சொன்னான்

என்ற வாக்கியத்தில் *ராமு* என்பது சொல் என்ற வினயின் செயப்படுபொருளாகவும் ஓட்டு என்ற வினையின் எழுவாயாகவும் செயல்படுகின்றது. இவ்வகையிலான வாக்கியங்களில் தொடர்களின் சிறப்பான செயல்பாடுகள் அல்லது தொடர்புகள் அக அமைப்பில் உருப்படுத்தம் செய்யப்படுவது புற அமைப்பில் உருப்படுத்தம் செய்யப்படுவதிலிருந்து வேறுபடும்.

எழுவாய், செயப்படுபொருள் என்பன உறவு அடிப்படையிலானவை. இவற்றைத் தொ-வடிவத்தால் உருப்படுத்தம் செய்ய இயலும். அவற்றின் உறவுப்பண்பை வெளிப்படுத்தும்படி இச்செயல்பாடுகள் கருத்துச்சாயல்களை விளக்குவது அவசியம். எடுத்துக்காட்டாக எழுவாய் என்பதை பெதொ + விதொ + துவி என்ற அமைப்பில் வரும் பெதொ-உக்கும் முழுவாக்கியத்திற்கும் உள்ள தொடர்பு என விளக்கலாம். செயப்படுபொருள் என்பதை வேதொ + + வி என்ற அமைப்பில் வரும் வேதொ-உக்கும் முழு விதொ-உக்கும் உள்ள உறவு எனலாம். இவ்விளக்கங்களைப் பின்வருமாறு வாய்பாட்டில் உருப்படுத்தம் செய்யலாம்.

எழுவாய் : [பெதொ, வா]

பயனிலை: [விதொ, வா]

நேர்ச்செயப்படுபொருள்: [வேதொ, விதொ]

முதன்மை வினை: [வி, விதொ]

இவ்விளக்கங்களினால் விதிகளால் உருவாக்கப்பட்ட தொ-வடிவு அடிப்படையில் *ராஜா* என்பது *ராஜா இந்தப் உணவைச் சாப்பிடுவான்* என்ற வாக்கியத்தின் எழுவாய் என்றும் இந்த உணவைச் சாப்பிடுவான் என்பது அதன் பயனிலை என்றும் இந்த உணவு என்பது நோ;ச்செயப்படுபொருள் என்றும் விளக்கலாம். தொ-வடிவை உருவாக்கும் தொடரமைப்பு விதிகள் வடிவாக்கக் கோர்வைகளை (string formatives) பல இலக்கண வகைப்பாட்டிற்குள் அடங்கும் துணைக்கோவைகளாக வகைப்பாடு செய்வதால் அவை வகைப்பாட்டு விதிகள் என்று அழைக்கப்படும்.

இலக்கண வகைப்பாடு இரண்டு வகைப்படும்: சொல்வகைப்பாடு மற்றும் முக்கிய வகைப்பாடு. ஒரு சொல்லையோ அல்லது வடிவாக்கியையோ (formative) அதிகாரம் செய்கின்ற வகைப்பாடு சொல்வகைப்பாடு என்று அழைக்கப்படும். ஒரு குறியீடு ஒரு விதியின் இடப்பக்கமும் மற்றொரு குறியீடு வலப்பக்கமும் வருகையில், முதல் குறியீடு இரண்டாவது குறியீட்டை ஆதிக்கம் செய்வதாகக் கூறலாம். கிளை உருப்படுத்தத்தில் ஒரு கணு அதன் கீழ் வரும் கணுக்களை ஆதிக்கம் செய்கின்றது. மட்டுமன்றி அதன் நேரடி கீழ்வரும் கணுவை உடனடியாக ஆதிக்கம் செய்கின்றது.

ஒரு கோவையை ---- X------ (X- ஒரு சொல் வகைப்பாடாய் இருந்தால்) ஆதிக்கம் செய்யும் வகைப்பாடு முக்கிய வகைப்பாடு எனப்படும். மேல் சொன்ன விதிகளில் பெ, வி, துவி, அஅ என்பன சொல் வகைப்பாடுகளாகும். செயல்பாட்டுக் கருத்துச்சாயல்கள் எல்லாம் முக்கிய வகைப்பாட்டோடு நிறுத்திக் கொள்ளப்படுகின்றது. இலக்கண உறவுகளான எழுவாய்-வினை, செயப்படுபொருள்-வினை அல்லது எழுவாய்-செயப்படுபொருள் என்பனவற்றைச் செயல்பாட்டுக் கருத்துச்சாயல் அடிப்படையில் விளக்கலாம். எடுத்துக்காட்டாக எழுவாய்-வினை என்பதை வாக்கியத்தின் எழுவாய்க்கும் வாக்கியத்தின் பயனிலையின் முக்கிய வினைக்கும் இடையிலான உறவு என விளக்கலாம். மேற்சொன்ன விளக்கங்களும் விளக்கங்களுக்கு அடிப்படையாய் அமைகின்ற வகைப்பாடுகளான வா, பெதொ, விதொ என்பனவும் ஒரு குறிப்பிட்ட இலக்கணத்தைச் சாராமல் உலகப்பொது இலக்கணத்தைச் சாரும். தொடரியல் பண்புக்கூறுகள் பொருண்மை எடுத்துரைக்குத் தேவையான கூடுதலான ஒரு செய்தி அக அமைப்பு உருப்படுத்தத்தில் தரப்படவேண்டும். இது சொல் வகைப்பாடுகளான பெயர், வினை என்பதை உள்வகைப்பாடு செய்வதைக் குறித்ததாகும். மேற் சொன்ன விதிகள் பின்வரும் வாக்கியத்தை உருவாக்குவதுடன்

ராஜா அந்த உணவைச் சாப்பிடுவான்

பின்வரும் தொடர்களையும் உருவாக்கும்:

அந்த உணவு ராஜாவைச் சாப்பிடும்

வாக்கியத்தில் *ராஜா, உணவு, சாப்பிடு* என்ற வடிவாக்கிகள் இருக்கின்றன. இவற்றில் முதல் இரண்டும் பெயர் என்ற வகைப்பாட்டைச் சார்ந்தவை. மூன்றாவது உறுப்பு வினை என்ற வகைப்பாட்டைச் சார்ந்தது. பெயர் என்ற

வகைப்பாட்டை +/- பொது, +/- எண்ணக்கூடியது, +/- விலங்கினம், +/- மனிதவினம், +/- அருவம் என்று உள்வகைப்பாடு செய்யலாம். இந்த உள்வகைப்பாடு மிகக் கட்டுப்பாடான படிநிலை அமைப்பல்ல. இது எல்லை கடந்த வகைப்படுத்தலைக் கொண்டது. எடுத்துக்காட்டாக, பொதுப்பெயர்களும் இயற்பெயர்களும் மனிதவினப் பெயர்களாகவும் மனிதவினமலாப் பெயர்களாகவும் வரலாம். இதனால் சொல்வகைப்பாடுகளின் உள்வகைப்பாட்டைத் தொடரமைப்பு விதிகளால் உருப்படுத்தம் செய்ய இயலாது. மாறாக சொல்வகைப்பாடு ஒரு பண்புக்கூறுகளின் குழுமமாகக் கொள்ளப்பட்டு கலப்புக்குறியீடாக ஆயப்படும். பெயர் என்பதைப் பின்வரும் விதிகளால் உள்வகைப்பாடு செய்யலாம்.

பெ → [பெ, +/- பொது]

[+பொது] → [+/- எண்ணக்கூடியது]

[+ எண்ணக்கூடியது] → [+/- விலங்கனம்]

[+விலங்கினம்] → [+/- மனிதவினம்]

[- எண்ணக்கூடியது] → [+/- அருவம்]

இவ்விதிகள் பின்வருமாறு பெயர்களின் உள்வகைப்பாடுகளை உருவாக்கலாம்.

[+பெ, + பொது, -எண்ணக்கூடியது]

[+பெ, -பொது, +விலங்கினம், +மனிதவினம்]

[+பெ, -பொது, +எண்ணக்கூடியது, +விலங்கினம், -மனிதவினம்]

ஒவ்வொரு வாக்கியமும் ஒவ்வொரு தொடரியல் பண்புக்கூறுகளின் குழுமத்துடன் தொடர்பு படுத்தப்படும். *உணவு* என்பதற்கு [+பெ, +பொது, -எண்ணக்கூடியது, -விலங்கினம்] என்ற தொடரியல் பண்புக்கூறுகள் இருக்கும். இவை உள்வகைப்பாட்டு விதிகளால் உருவாக்கப்படும். உள்வகைப்பாட்டு விதிகள் பொது மொழியியல் கோட்பாட்டிற்குரியது. ஒரு குறிப்பிட்ட இலக்கணத்திற்கு மட்டும் உரியதல்ல. ஒரு சொல் வகைப்பாட்டைக் கலப்புக்குறியீடுகளாக (complex symbol) ஆயும் உள்வகைப்பாட்டு விதிகளும் (அதாவது சிறப்பிக்கப்பட்ட தொடரியல் பண்புக்கூறுகளின் குழுமமும் = specified syntactic features) உள்ளன. அடிக்கூறில் வடிவாக்கிகளை அறிமுகம் செய்யும் விதிகள் கிடையாது. பதிலாக அடிக்கூறில் ஒரு மொழியிலுள்ள வரிசைப்படுத்தப்படாத எல்லா வடிவாக்கிகளின் பட்டியலான சொற்களஞ்சியம்

உள்ளது. ஒவ்வொரு வடிவாக்கிகளும் அதன் உச்சரிப்பை வரையறுக்கும் ஒலியனியல் பண்புக்கூறுகளின் மற்றும் தொடரியல் பண்புககூறுகளின் குழுமத்தால் சிறப்பிக்கப்பட்டிருக்கும். அதாவது ஒவ்வொரு சொற்களஞ்சியமும் சொற்பதிவுகளின் (lecixal entries) குழுமம் ஆகும். ஒவ்வொரு சொற்பதிவும் ஒரு அகராதிச் சொல்களின் ஒலி வடிவை உள்ளடக்கும் பண்புக்கூறுகளின் சட்டகத்தாலும் (feature matrix) தொடரியல் பண்புக்கூறுகளின் தொகுப்பாலும் சிறப்பிக்கப்பட்டிருக்கும் · இது கலப்புக்குறியீடு என்று அழைக்கப்படும். எனவே முன்னர் சொன்ன தொடரமைப்பு விதிகளுக்குப் பதிலாகப் பின்வரும் விதிகளும் சொற்களஞ்சியமும் அடிக்கூறில் இருக்கும்.

1. வா → பெதொ + விதொ + துவி

விதொ → பெதொ + வி

பெதொ → வி

பெதொ → அஅ + பெ

துவி → காலம் + உடன்பாடு

2. பெ → [+பெ, +/-பொது]

[+பொது] → [+/-எண்ணக்கூடியது]

[-எண்ணக்கூடியது] → [+/- விலங்கினம்]

[-பொது] → [+/- விலங்கினம்]

[+விலங்கினம்] → [+/-மனிதவினம்]

[+பெ, +/-பொது] → [- எண்ணக்கூடியது]

[- எண்ணக்கூடியது] → [+/-அருவம்]

[- எண்ணக்கூடியது] → [- எண்ணக்கூடியது]

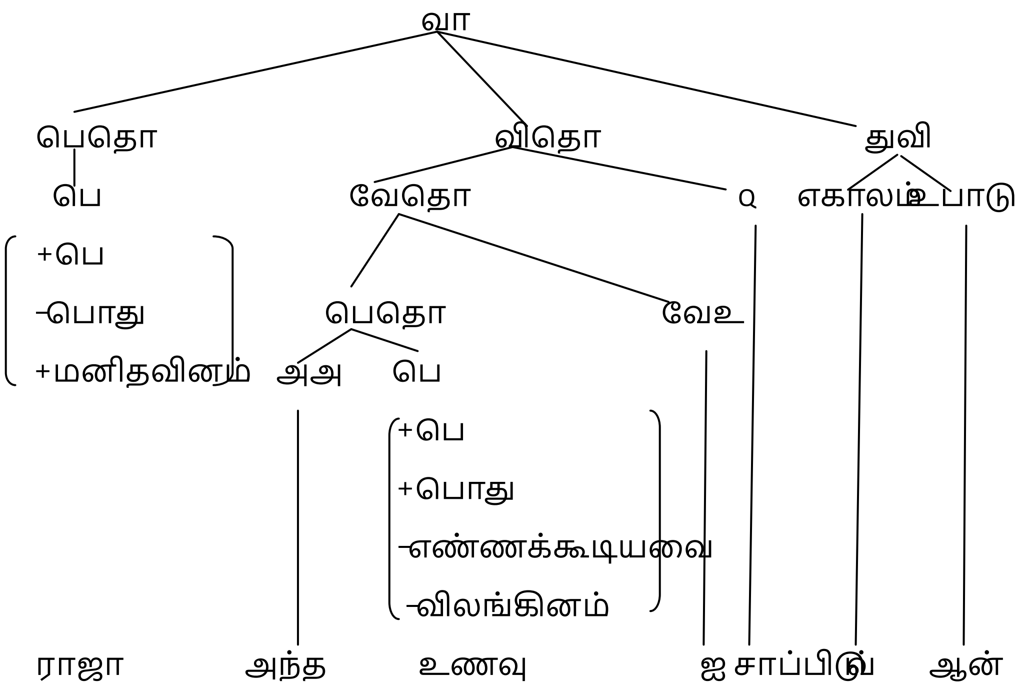
3. (ராஜா, [+பெ, -பொது, +மனிதவினம்]) (உணவு [+பெ, +பொது, -எண்ணக்கூடியது, -அருவம்]) (வ், [+காலம்]) (அந்த, [+அஅ, +குறிப்பு])

மேற்சொன்ன விதிகள் இலக்கண வடிவாக்கிகளாலும் கலப்பு குறியீடுகளாலும் ஆன கோவைகளாக இறுதியுறும் ஆக்கங்கங்களை உருவாக்கும். இக்கோவையைகளை முன்னிறுதிக் கோவைகள் எனலாம். சொற்களஞ்சியத்திலிருந்து கலவைக் குறியீட்டில் சொல் வடிவாக்கிகள் செருகப்பட்டால் அக்கோவை இறுதிக் கோவையாக மாறும். சொல் வடிவாக்கிகள் பின்வரும் விதிகளின் அடிப்படையில் செருகப்படும்:

Q என்பது முன்னிறுதிக் கோவையின் (preterminal string) ஒரு கலப்புக் குறியீடாகும். மற்றும் (D, C) என்பது ஒரு சொல்பதிவாகும்; C என்பது Q -இல் இருந்து வேறுபடாவிட்டால் Q -ஐ D-ஆல் இடம் பெயர்க்கலாம்.

விதிகள் 1-உம் 2-உம் பின் வரும் முன்னிறுதிக் கோவையை உருவாக்கும்: [+பெ, -பொது, +மனித இனம்] + அஅ + [+பெ, +பொது, -எண்ணக்கூடியவை, -விலங்கினம்] + Q + எகாலம் + உபாடு; Q என்பது ஒரு கலப்புக்குறியீடு · இதில் வினயானது வினையை உள்வகைப்பாடு செய்யும் விதிகளால் ஆய்வுச் செய்யப்படும். முன்பு தந்த விதிப்படி *ராஜா* என்பது முதல் கலப்புக் குறியீட்டில் செருகப்படும். *சாப்பிடு* என்பது Q என்பதன் அடியில் செருகப்படும்; *வ்* என்பது எதிர்காலம் என்பதன் அடியில் செருகப்படும்; *அந்த* என்பது *அஅ* அடியில் செருகப்படும். இத்தொடர்வடிவை (தொ-வடிவை) பின்வருமாறு கிளைப்படத்தால் உருப்படுத்தம் செய்யலாம்:

படம் 23



பெ என்ற வகைப்பாட்டைக் கலப்புக் குறியீடாக ஆய்தலால் ராஜா என்பதை எழுவாய்ப் பெயராகவும் உணவு என்பதைச் செயப்படுபொருள் பெயராகவும் செருக முடிந்தது. இது பின்வரும் வாக்கிய உருவாக்கத்தைத் தடை செய்யும்.

*இந்த உணவு ராஜாவைச் சாப்பிடும்.

தொடரியல் பண்புக்கூறுகள் அடிப்படையில் அகராதிச் சொற்களைச் சொற்களஞ்சியத்தில் குறிப்பிடும் பேது, பொது விதிகளின் பயன்பாட்டால் ஆக்கப்பெறுவனற்றைக் குறிப்பிட்டுக் கூறத்தேவை இல்லை. எடுத்துக்காட்டாக, பையன் என்பதற்கு [+பெ, +பொது, +எண்ணக்கூடியது, +விலங்கினம், + மனிதவினம், -அருவம், +ஆணினம், -பெண்ணினம்] என்ற தொடரியல் பண்புக்கூறுகள் இருக்கின்றன. ஆனால் [+மனிதவினம்] என்பதற்கு [+விலங்கினம்] மற்றும் [-அருவம்] என்ற பொது விதி இருக்கின்றது. மட்டுமல்ல, [+ஆணினம்] என்பது [-பெண்ணினம்] என்பதை உள்ளடக்கும். எனவே, பையன் என்பது சொற்களஞ்சியத்தில் [+பெ, +பொது, +எண்ணக்கூடியது, +மனிதவினம், +ஆணினம்] என்று குறிப்பிட்டால் போதுமானது. பிற பண்புக்கூறுகள் எல்லாம் பொது விதிகளால் பெறப்படும். சொற்களஞ்சியத்தை இவ்வாறு

எளிமையாக்கலாம். இவ்வாறு ஒரு அகராதிச் சொல்லின் தொடரியல் பண்புக்கூறுகளின் முழுக்குறியீட்டையும் பெற உதவும் பொது விதிகள் மிகைமை விதிகள் (சநனரஇனயஇஉல சரடநள) எனப்படும்.

இதுவரைக் கூறிய பெயரின் உள்வகைப்பாடு (subcategorization) சூழல் கட்டுப்பாடு இல்லாத விதிகளால் (context free ruels) ஆனது. ஆனால் இலக்கண வாக்கியங்களை உருவாக்குவதில் பங்கெடுக்கும் சில சூழல் கட்டுண்ட விதிகளும் (context senstitive ruels) இருக்கின்றன. சூழல் கட்டுண்ட உள்வகைப்பாட்டு விதிகள் (context sensitive subcategorization ruels) பின்வரும் வடிவானவை:

அ → · (ஆ)இ(ஈ)

இவ்விதி இ என்ற வகைப்பாட்டை அது வரும் சட்டக அடிப்படையில் ஒரு கலப்புக்குறியீடாக ஆய்கின்றது. இச்சட்டகத்தை வகைப்பாடு குறியீடு அடிப்படையிலும் தொடரியல் பண்புக்கூறு அடிப்படையிலும் கூறலாம். வகைப்பாட்டுச் சூழல் அடிப்படையில் ஒரு வகைப்பாட்டை அது வரும் சட்டகத்தின் தொடரியல் பண்புக்கூறுகள் அடிப்படையில் ஆயும் விதிகள் தோ;வுவிதிகள் எனப்படும்.

பெதொ → (அஅ) பெ (வா) என்ற விதி ஒரு பெயரை இலக்கணத்தில் (ஆங்கில இலக்கணத்தில்) அறிமுகப்படுத்துக்கின்றது என்றால், பெயரின் கண்டிப்பான உள்வகைப்பாடுகள் பின்வருவன: பெதொ → [அஅ ---], [---வா], [---]

விதொ → (பெதொ) வி

என்ற விதி ஒரு வினையை அறிமுகப்படுத்துகின்றது என்றால், வினையின் கண்டிப்பான உள்வகைப்பாடுகள் பின்வருவன:

[பெதொ---], [---]

இவை செயப்படுபொருள் குன்றா வினைகள் ஆகும். ஆங்கிலத்தில் செயப்படுபொருள் குன்றா வினைகளைச் செயப்படுபொருள் நீக்கலை அனுமதிக்கும் வினைகள் செயப்படுபொருள் நீக்கலை அனுமதிக்கா வினகள் என உள்வகைப்பாடு செய்யலாம். ஒரு வகைப்பாடு வருகின்ற ஒவ்வொரு சட்டகமும் ஒரு வகைப்பாட்டின் கண்டிப்பான உள்வகைப்பாட்டிற்கு இன்றியமையாதது.

தேர்வு விதிகளைப் பொறுத்தவரையில், எழுவாய் மற்றும் செயப்படுபொருளின் ஒவ்வொரு தொடரியல் பண்புக்கூறும் வினையின் பாகுபாட்டை (classification)

வற்புறுத்துகின்றது. அதாவது எழுவாய்ப் பெயர் மற்றும் செயப்படுபொருள் பெயர் இவற்றில் உள்ள தொடரியல் பண்புக்கூறுகள் அடிப்படையில் வினைகள் உள்வகைப்பாடு செய்யப்படுகின்றன. எடுத்துக்காட்டாக, சில வினைகள் [+மனிதவினம்] என்ற பண்புக்கூறு பெற்ற எழுவாய்ப் பெயர்களையும் [-அருவம்] என்ற பண்புக்கூறு பெற்ற செயப்படுபொருள் பெயர்களையும் ஏற்கும். வேறு சில [+அருவம்] என்ற பண்புக்கூறு பெற்ற எழுவாய்ப்பெயர்களை ஏற்கும். இவ்வாறு உள்வகைப்பாடுகள் பல செய்யலாம். தேர்வு விதிகள் தேர்வுக்கட்டுத்திட்டத்தை அல்லது உடன் வருகைக் கட்டுத்திட்டத்தை வெளிப்படுத்துகின்றது.

மேற்சொன்ன வாக்கிய உருவாக்கத்தில், தேர்வுவிதிகள் வினை என்ற வகைப்பாட்டை [+வி, +([-பொது, +மனிதவினம்] எழுவாய், [+பொது, -எண்ணக்கூடியவை, -விலங்கினம்] செயப்படுபொருள்)] என்ற கலப்புக்குறிடாக ஆயலாம். சொற்களஞ்சியத்தில் [+வி, +([-பொது, +மனிதவினம்] எழுவாய், [+பொது, -எண்ணக்கூடியவை, -விலங்கினம்] செயப்படுபொருள்)] என்று குறிப்பீடுசெய்யப்பட்ட (சிறப்பிக்கப்பட்ட) *சாப்பிடு* என்ற வடிவாக்கி இருக்கும். சொற்செருகல் விதிப்படி, வினை ஆயப்பெற்ற கலப்புக்குறியீட்டில் சாப்பிடு என்பதைச் செருக இயலும்.

கண்டிப்பான உள்வகைப்பாடு விதிகளை மீறுதல் தேர்வுவிதிகளை மீறுதலால் ஏற்படும் வழுவைக் காட்டிலும் கூடுதல் வழுவுள்ள வாக்கியங்களை உருவாக்கும். எடுத்துக்காட்டாக,

ராஜா துக்கமான சாப்பிட்டான்
ராஜா நேர்மையைச் சாப்பிட்டான்

என்பனவற்றில் முதல் வாக்கியம் இரண்டாவது வாக்கியத்தைவிட குறைவான இலக்கணத்துவம் உள்ளது; ஏனென்றால் முதல் வாக்கியம் பின்வரும் கட்டாயமான உள்வகைப்பாட்டு விதியை மீறுகின்றது.

விதொ → வேதொ + வி

சாப்பிடு என்பது ஒரு செயப்படுபொருள் குன்றா வினை. எனவே அதற்குமுன் ஒரு வேற்றுமைத்தொடர் வரவேண்டும். *துக்கமான* என்பது பெயரடை என்ற காரணத்தால் முதல் வாக்கியம் கட்டாய உள்வகைப்பாட்டு விதியை மீறுகின்றது எனலாம். *சாப்பிடு* என்பது [-அருவம்] என்ற பண்புக்கூறு உள்ள வேற்றுமைத் தொடரைத் தொடர்ந்து வரவேண்டும். ஆனால் இரண்டாவது

வாக்கியத்திலுள்ள வேற்றுமைத் தொடரில் அடங்கும் *நேர்மை* என்பது [-அருவம்] என்ற பண்புக்கூறு உள்ளதாகும். எனவே இரண்டாவது வாக்கியம் தேர்வு விதியைத்தான் மீறுகின்றது எனலாம். [பொது] அல்லது [எண்ணக்கூடியது] போன்ற உயர்நிலைப் பண்புக்கூறுகளை மீறும் வாக்கியங்கள் [மனிதவினம்] போன்ற தாழ்நிலைப் பண்புக்கூறுகளை மீறும் வாக்கியங்களைவிடக் குறைந்த அளவு இலக்கணத்துவம் உள்ளவை. இவ்வாறு இலக்கணத்துவ அளவு வெளிப்படையாக வடிவமாக்கப்பட்டுள்ளது.

தேர்வு விதிகளை மீறும் வாக்கியங்களை உருவகித்தல் அடிப்படையில் விளக்கவாம். எடுத்துக்காட்டாக விளக்கு சிரித்தது என்பதற்கு 'விளக்கு பிரகாசமாய் எரிந்தது' என்ற பொருள் தரலாம். சில மொழியிலார் தோ;வு விதிகள் பொருண்மை உட்கூறில் தான் வரவேண்டும், எனவே தொடரியல் உட்கூறு மேற்சொன் வாக்கியங்களை உருவாக்கலாம் என்பர்.

இலக்கண மாற்றங்கள் (Grammatical transformation)

மரபாக சில சொற்கள் துணை வினைகள் என்று அழைக்கப்படும். இவை ஆங்கில மொழியில் have என்ற முடிவுறு வினையையும் be என்ற தொடர்வினையையும் can, could, may, might, will, would, shall, should, ought to, must என்ற வினைப்பாங்கு வினைகளையும் உள்ளடக்கும். பின்வரும் ஆங்கில வினைத்திரிபுகள் கவனத்தில் கொள்ளப்படவேண்டும்:

1. could, mihgt, would, should என்பன முறையே can, may, will, shall என்பனவற்றின் இறந்த கால வடிவங்களாகும்.
2. முற்று வினைக் குழுமத்தில் முதல் வினை காலத்தைக் கொண்டிருக்கும்.
3. have என்ற முடிவுறு துணை வினை அதைத் தொடர்ந்து இறந்தகால வினையெச்ச வடிவம் வருவதை வேண்டும். எ.கா.

    Raja has forgotten to do his work.

4. தொடர் துணைவினையான be (am, is, are, was, were) நிகழ்கால வினையெச்ச வடிவம் அதைத் தொடர்வதை வேண்டும். எ.கா.

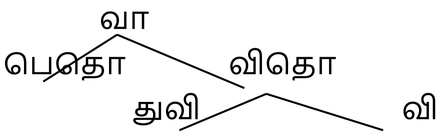
    Raja is singing.

இந்த உண்மைகள் விதிகளால் கூறப்படவேண்டும். நாம் en என்பதை வினையெச்ச வடிவத்திற்கும் ing என்பமை நிகழ்கால வினையெச்ச

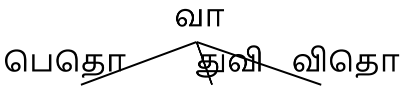
வடிவத்திற்கும் பயன்படுத்துவோம். தொடரமைப்பு விதியை இரண்டு வழிகளில் எழுதலாம்:

1. வா → பெதொ விதொ

விதொ → துவி + வி ...



2. வா → பெதொ துவி பெதொ



அதாவது நாம் துவி-ஐ முதல் எடுத்துக்காட்டில் காட்டியுள்ளது போல் விதொ-இன் உறுப்பாகவோ இரண்டாம் எடுத்துக்காட்டில் காட்டியுயள்ளதுபோல் வா-இன் உறுப்பாகவோ அனுமானிக்கலாம். நாம் பெரும்பாலான மொழியியலாரால் பயன்படுத்தப்படுகின்ற இரண்டாவது எடுத்துக்காட்டைப் பின்பற்றுவோம். காலம் ஒரு கோர்வையில் முதல் தனிமமாகத் தோன்றுகின்றது மற்றும் அது கட்டாயமானதாகும். அது வினைப்பாங்காலும் வினைமுடிவவாலும் வினைத்தொடர்சியாலும் தொடரப்படுகின்றது. இந்த நிரலில் எல்லாம் விருப்புகளாகும். பின்வரும் வாக்கியங்களையும் துவி-இன் பகுப்பாய்வையும் உற்றுநோக்கவும்.

Raja washes his car every week.

நிகழ்காலம் + வி

Raja washed hid car yesterday

இறந்தகாலம் + வி

Raja is wasing his car.

நிகழ்காலம் + be...ing + tp

வினைத்தொடர்ச்சி

Raja was washing his car

இறந்த காலம் + be...ing + tp

வினைத்தொடர்ச்சி

Raja has been wasing his car

இறந்த காலம் + have...en + be...ing + tp

வினைமுடிவு வினைத்தொடர்ச்சி

Raja must have been wasing his car

நிகழ்காலம் + வினைப்பாங்கு + have…en + be…ing + tp

(must) வினைமுடிவு வினைத்தொடர்ச்சி

Raja might have been wasing his car

இறந்தகாலம் + வினைப்பாங்கு + have…en + be…ing + tp

(must) வினைமுடிவு வினைத்தொடர்ச்சி

எல்லாத் தகவல்களையும் பின்வருமாறு கூறலாம்:

துவி → காலம் + வினைப்பாங்கு + hயளந…நஇ + நெ…iஇப + வி

காலம் → இறந்த/நிகழ்

துவி

காலம் வினைப்பாங்கு வினைமுடிவு வினைத்தொடர்ச்சி

இறந்த have…en be…ing

நிகழ்

இந்த படம் உறுப்புகளையும் மற்றும் தொடர்சியற்ற பகுதிகளுக்கு இடையே உள்ள உறவுகளையும் தெளிவாகக் காட்டுகின்றது. இது தொடரா உறவுகளைக் காட்டும் இயக்கநெறியாகும்.

should have be-en work-ing

காலம் shall

இறந்த வினைப்பாங்கு வினைமுடிவு வினைத்தொடர்ச்சி

உறுப்புகளுக்குப் (காலம், -en, -ing) பொதுவான கலைச்சொல் ஒட்டு என்பதாகும். ஒட்டு என்ற கலைச்சொல் தொடரியல் வகைப்பாட்டை குறியீடு செய்கின்றது. நாம் மேற்கண்ட இடமாற்றத்தை 'ஒட்டு தனிநிலை வினைத் தனிமத்தின் வலதுபக்கம் தாண்டி அதனுடன் சோ;ந்துகொள்கின்றது. இதை பின்வரும் விதியால் வடிவமாகக் கூறலாம்.

ஒட்டுத் தாண்டல்: ஒ ஒட்டு வினைத்தனிமம் Y ⇒ X # வினைத்தனிமம் + ஒட்டு # Y

என்ற குறியீடு ஒட்டால் தொடரப்படும் வினைத்தனிமத்தின் (வித) கோர்வை ஒரு அலகாகக் கருதப்படவேண்டும் மற்றும் பிற எந்த விதியாலும் கூடுதலாகப்

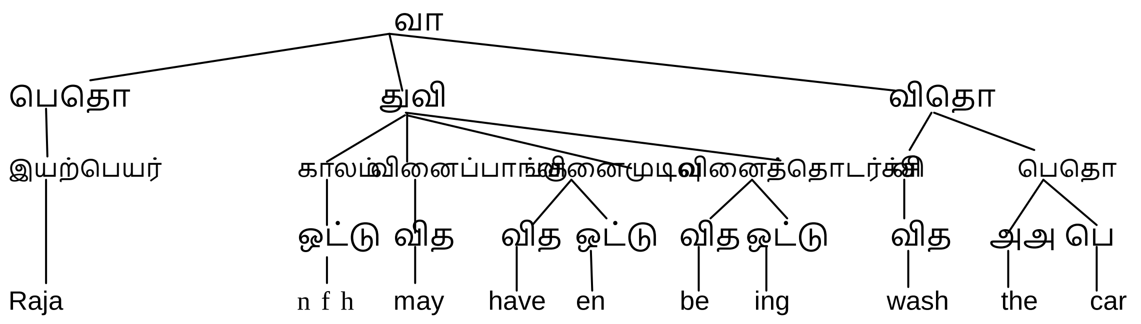
பகுப்பாயப்படக்கூடாது என்பதைக் காட்டுகின்றது. X மற்றும் Y என்பன பிற வகைப்பாடுகள் அதற்கு முன்வரவோ அதைப் பின்தொடரவோ செய்யலாம்.

X ஒட்டு வினைத்தனிமம் Y ⇒ X # வினைத்தனிமம் + ஒட்டு # Y

1 2 3 4 1 ϕ 3 + 2 # 4

இதை ஒரு கிளைப் படத்தில் காட்ட இயலும்

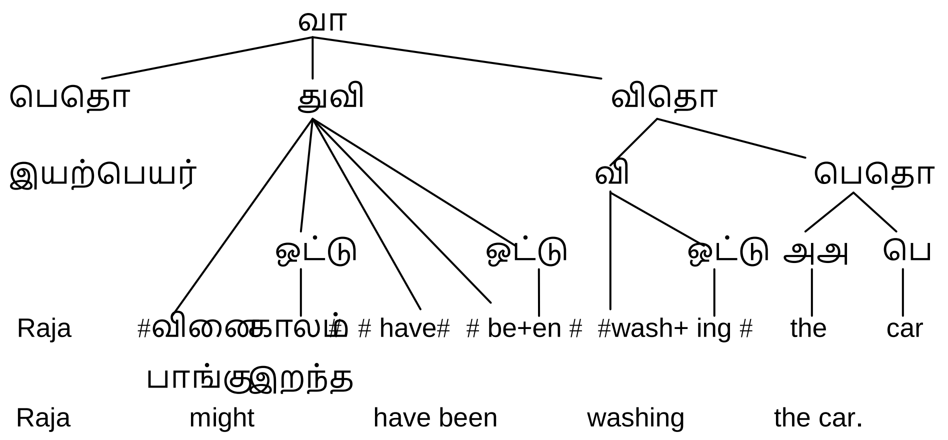
படம் 24



இது ஒட்டுத்தாண்டல் விதியின் பிரயோகத்திற்கு அபைப்பு விளக்கத்தையோ அமைப்புக் கட்டுப்பாட்டையோ காட்டும்:

எங்கெல்லாம் X ஒட்டு + வித Y என்ற அமைப்பு விளக்கம் இருக்கின்றதோ அங்கெல்லாம் அது (ஒட்டுத்தாண்டல் விதியால்) X வித + ஒட்டு Y என்ற அமைப்பாக மாறும். அமைப்புமாற்றத்திற்குப் பின் படம் பின்வருமாறு வரும்:

படம்26



(may +இகா = might என்பது உருபொலியன் விதியாகும்.)

ஒட்டுத்தாண்டல் ஒரு கட்டாய விதியாகும்

தன்மதிப்பீடு

1. தொடரியல் என்றால் என்ன?

2. அண்மை உறுப்பு ஆய்வு என்றால் என்ன?

4. தொடரமைப்பு இலக்கணம் என்றால் என்ன?

5. தொடரமைப்பு இலக்கணத்தின் குறைபாடுகள் இரண்டைக் குறிப்பிடு?

6. அக அமைப்பு புற அமைப்பு என்றால் என்ன?

7. ஆக்கமுறை மாற்றிலக்கணம் என்றால் என்ன?

8. மாற்றுவிதிகள் என்றால் என்ன?

5.4. பாடத்தொகுப்புரை தொடரியல் என்றால் என்ன என்று அறிந்து கொண்டீர்கள். தொடர்களின் அமைப்பையும் வாக்கியத்தின் அமைப்பையும் விளக்க அறிந்து கொண்டீhகள். அண்மை உறுப்புப் பகுப்பாய்வு பற்றிய விளக்கமும் அதன் குறைபாடுகளும் பற்றி அறிந்து கொண்டீர்கள். மாற்றிலக்கண அறிமுகம் 1965 முன் மாதிரியை அறிந்து கொண்டீர்கள்.

5.5. கலைச்சொற்கள்

1. அக அமைப்பு

2. அண்மை உறுப்பு

3. ஆக்கமுறை மாற்றிலக்கணம்

4. சொற் செருகல்

5. சொற்செருகல் விதிகள்

6. தொடரமைப்பு இலக்கணம்

7. தொடரமைப்பு விதிகள்

8. புற அமைப்பு

9. மாற்றங்கள்

10. மாற்றிலக்கணம்

11. மாற்றுவிதிகள்

13. விரித்தெழுது விதிகள்

5.6.தொடர்ந்து படித்தற்குரிய நூல்கள்

அரங்கன், கி. ஆக்கமுறை மாற்றிலக்கணம். தமிழ்ப்பல்கலைக்கழகம், தஞ்சாவூர்.

சண்முகம், சி. புதிய மாற்றிலக்கணக்கோட்பாடு.

தன்மதிப்பீட்டு விடைகள்

1. சொற்கள் இணைந்து வாக்கியங்களை உருவாக்கும் விதிகளை உள்ளடக்கிய ஆய்வுதான் மரபாகத் தொடரியல் என்று கூறப்பட்டது. இவ்விதம் தொடரியல் சொற்களின் அமைப்பை ஆயும் உருபனியலிலிருந்து வேறுபடும். வாக்கிய அமைப்பின் தனிமங்களுக்கு இடையே உள்ள உறவுகளைப் பற்றிய ஆய்வு தொடரியல் எனப்படும். திரிபுகளாலும் ஆக்கத்தாலும் உருவாக்கப்பட்ட சொற்களால் ஆன கட்டுமானங்களை வரிசைப்படுத்திப் பெரிய கட்டுமானங்களாக ஆக்கும் கொள்கைகளைத் தொடரியல் எனலாம்.

2. தொடரியல் ஆய்வுக்கு அடிப்படையாக அமைவது அண்மை உறுப்பு ஆய்வாகும். இவ்வாய்வு ஒருவாக்கியத்தில் நெருங்கிய உறவில் வரும் சொற்கள் அண்மைப்பட்டுவரும் என்ற எதிர்பார்பின் அடிப்படையில் அமைந்தது எனலாம். அண்மை உறுப்பாய்வின் நோக்கம் ஒவ்வொரு கூற்றையும் மற்றும் ஒவ்வொரு உறுப்பையும் கூடுதலான சுயேட்சைத் தொடர்ச்சிகளாக ஆய்வதுதான்.

3. சில மொழியியலார் வாக்கியத்தைப் பெரிய அலகாகக் கொண்டு மேலிருந்து கீழ்நோக்கி ஆய்வார்கள். சிலர் கீழிருந்து மேல்நோக்கி ஆய்வார்கள். அண்மை உறுப்பு அடையாளப்படுத்தப்பட்டால் மரபிலக்கணப் பகுத்துக் குறித்தல் போலவே அமையும். அதாவது வாக்கியத்தை இலக்கண வகைப்பாடுகளாகப்

பகுத்தல் நிகழும். மரபு அடிப்படையிலான வாக்கியப் பகுப்பாய்வும் பகுத்துக்குறித்தலும் தொடர் அமைப்பு இலக்கணம் எனப்படும்.

4. தொடரமைப்பு இலக்கணமும் அண்மையுறுப்பாய்வின் பெருப்பாலான குறைபாடுகளைக் கொண்டுள்ளது. தொடரமைப்பு இலக்கணத்தால் தொடரா அண்மை உறுப்புகளைக் கையாள இயலாது. மேலும் தொடரமைப்பு இலக்கணம் வாக்கியங்களுக்கடையே உள்ள உறவுகளை வெளிப்படுத்தாது. எடுத்துக்காட்டாக கூற்றுவாக்கியத்திற்கும் வினாவாக்கியத்திற்கும் உள்ள ஆக்க உறவைக் காட்டாது.

5. தொடரமைப்பு இலக்கணத்தால் தொடரா அண்மை உறுப்புகளையும் தொடர்புள்ள வாக்கியங்களுக்கு இடையே உள்ள உறவுகளையும் கையாள இயலாது.

6. மொழியியல் விளக்கத்தில் அக அமைப்புக்கும் புற அமைப்புக்கும் உள்ளவேறுபாடு மிக முக்கியமானதாகும். அக அமைப்பு மொழியின் அடிப்படை ஒழுங்கைப் பிரதிபலிக்கும். ஒரு வகையில் அக அமைப்பு மனத்தின்/மூளையின் உள்ளுறை மொழியியல் ஆற்றலை பிரதிபலிக்கும். அக மொழி அமைப்பைத்தான் எல்லைக்குட்பட்ட எண்ணிக்கையிலான பொதுமையாக்கங்களின் வாயிலாகக் கூறலாம். புற அமைப்பில் பல எண்ணிக்கையிலான ஒழுங்கீனங்கள் இருக்கும். இந்த ஒழுங்கீனங்களை அக அமைப்பு அடிப்படையில்தான் ஒழுங்கானவைகளாக மாற்ற இயலும். புறத்தில் தான் பல விஷயங்கள் நடக்கும்; இதுதான் தெரிக்கும் மாற்றத்திற்கும் உட்படுகிற இடம்; சொற்பொருள் மயக்கமும் அமைப்புப் பொருள்மயக்கமும் ஏற்படுகிற இடம்; இங்குதான் மொழி வாழ்கின்றது.

7. தரவை வகைப்படுத்தாமல் வாக்கியங்களுக்கு இடையே உள்ள உறவுகளையும் வாக்கிய அலகுகளுக்கிடையே உள்ள உறவுகளையும் ஆய்ந்து விதிகளின் முற்றுக் குழுமத்தை எய்தலாம். ஒரு மொழியின் இலக்கணம் வாக்கியங்களின் பட்டியல் அல்ல. ஒரு மொழியைக் கற்றல் ஒரு மொழியில் உள்ள வாக்கியங்களின் பட்டியலை மனனம் செய்வதல்ல. விதிகளைக் கண்டுபிடிப்பதன் செயல்பாட்டை உள்ளடக்கியதாகும்.

8. அக அமைப்பை புற அமைப்பாக மாற்றும் விதிகள் மாற்றுவிதிகளாகும்.

பாடப்பகுதி 6

பொருண்மையியல்

படிப்பு நோக்கம்

• பொருண்மையியலின் நோக்கத்தையும் விளக்கத்ததையும் அறிதல்

• பெருண்மையைப் பற்றிய கருத்து விளக்கம்

• தர்க்கப் பொருண்மையியல் பற்றி அறிதல்

• சொற்பொருண்மையியல் பற்றி அறிதல் பாடக்கருத்தலகுகள்

6.1. பொருண்மையியலின் நோக்கமும் விளக்கமும்

6.2. தர்க்கப் பொருண்மையியல்

6.2.1. பங்கெடுப்பாளரும் பயனிலைகளும்

6.2.2. வாக்கியங்களின் தர்க்கப் பண்புகள்

6.2.3. தர்க்க வகுப்புகள்

6.3. சொற்பொருண்மையியல்

6.3.1. சொற்பொருண்மையயும் இலக்கணப் பொருண்மையும்

6.3.2. சொற்பொருண்மையும் வாக்கியப் பொருண்மையும்

6.3.3. சொற்பொருண்மையின் அணுகுமுறைகள்

6.3.4. அடுக்கு அர்த்த உறவுகள்

6.4. பாடத் தொகுப்புரை

6.5. கலைச் சொற்கள்

6.6. தொடர்ந்து படித்தற்குரிய நூல்கள்

6.1. பொருண்மையிலின் நோக்கமும் விளக்கமும்

தனிச் சொற்களாகவோ வாக்கியங்களாகவோ இருந்தாலும் சரி ஒரு சூழலின் கூற்றுகளாக இருந்தாலும் சரி அவற்றின் பொருண்மைகளைக் குறிப்பிடும் அல்லது வரையறை விளக்கம் செய்யும் வழியைக் கண்டறிவது முக்கியமான செயல்பாடாகும். பொருண்மையை இறுதியுற வரையறை விளக்கம் செய்ய இயலாது. எனவே பொருண்மைகளை ஏறக்குறைய சரியாக விளக்கச் சிறந்த வழியைக் காணவேண்டும். சொற்பொருண்மையியல், இலக்கணப்பொருண்மையியல், தர்க்கப்பொருண்மையியல், பயன்வழிப் பொருண்மையியல் என்பன மொழிப்பொருண்மையியல் ஆய்வின் முக்கியக் கிளைகளாகும். சொற்பொருண்மையியல் சொற்பொருண்மையியல் சொற்களின் பொருண்மைகளை ஆய்கின்றது. *அந்த, காட்டிலும், உடைய*

போன்ற இலக்கணச் சொற்களைவிட *புலி, புலமை, கொடு* போன்ற பொருளடக்கச் சொற்களில் கவனக்குவிப்பு செய்கின்றது. வல்லுனர் அல்லாதவர் பிற மொழி அலகுகளைக்காட்டிலும் சொல்லுக்குத்தான் கூடுதல் பொருண்மையுடன் வலுவான தொடர்பு இருப்பதாகக் கருதுகின்றனர். சொற்கள்தான் அகராதியில் பட்டியலிடப்பட்டுள்ளன· அகராதியின் முக்கியச் செயல்பாடு பட்டியலிடப்பட்டுள்ள சொற்களுக்குப் பொருண்மை தருவதுதான். எனவேதான் சொற்பொருண்மையியல் பொதுவாகப் பொருண்மையியலின் இரகசியத்தைத் தெரிந்துகொள்ள எளிய வழியைத் தருகின்றது. இலக்கணப் பொருண்மையியல் இலக்கணப் பொருண்மையியல் தொடரியலுடன் நேரடித் தொடர்புடைய பொருண்மையின் நோக்குகளை ஆய்கின்றது. அதற்கு வெளிப்படுத்தல்கள் பல இருக்கின்றன. இங்கு அவற்றை சுருக்கமாக விளக்க இயலும். ஒரு சிக்கல் தொடரியல் வகைப்பாடுகளின் பொருண்மை ஆகும். (ஏனென்றால் தொடரியல் வகைப்பாடுகளுக்குப் பொருண்மைகள் தர இயலும் என்று எல்லோரும் நம்பவில்லை.) எடுத்துக்காட்டாக, பின்வரும் எடுத்துக்காட்டில் *குளிர்* என்பது வேறுபட்ட பொருண்மைகளில் பயன்படுத்தப்படுவதைக் கருத்தில் கொள்ளவும்.

அவள் குளிர்-இல் நடுங்கினாள். (பெயர்)

அவன் குளிர் பானம் அருந்துகிறான். (பெயரடை)

மழை பெய்து பூமி குளிர்-ந்தது. (வினை)

இலக்கணப் பொருண்மையியலின் மற்றொரு நோக்கு *நடந்தான்* என்ற சொல்லில் வரும் *-ந்த்-*, *-ஆன்* என்ற இலக்கண உருபன்கள், *நடந்தால்* என்பதிலுள்ற -*ஆல்* என்ற இலக்கண உருபன், நடத்தல் என்பதிலுள்ள -*த்தல்* என்ற இலக்கண உருபன், *பல்லை* என்பதிலுள்ள *ஐ* என்ற இலக்கண உருபன் போன்றவற்றின் பொருண்மைகள் ஆகும். இலக்கணப் பொருண்மையில் சொற்பொருண்மையியலின் மேலுறலாய் வரும். ஏனென்றால் சில இலக்கண அலகுகள் சொற்களாய் இருக்கின்றன (எ.கா. *அந்த, இந்த, முன், பின்*). மட்டுமற்றி பொருளடக்கச்சொற்களின் சில நோக்குகள் அவற்றின் இலக்கண நடத்தையைத் தீர்மானிப்பதாக அமைகின்றன. எடுத்துக்காட்டாக, *எனக்கு அவளைத் தெரியும்* என்பது இலக்கணத் தன்மையானது; *நான் அவளைத் தெரியும்* என்பது இலக்கணத் தன்மையில்லாதது. தர்க்கப்பொருண்மையியல் தர்க்கப்பொருண்மையியல் இயற்கை மொழிக்கும் முறையான தர்க்க

ஒழுங்குமுறைகளான தேற்றக்கூற்று (proposition) மற்றும் பயனிலை நுண்கணிதம் (predicate calculus) இவற்றிற்கு இடையிலான உறவுகளை ஆய்கின்றது. இம்மாதிரியான ஆய்வு பொதுவாக மிகக் கட்டுப்படுத்தப்பட்ட மற்றும் மிகக்கட்டுப்பாடான தர்க்க வடிவவாதத்தைப் பயன்படுத்தி இயற்கை மொழியை அவற்றிற்குச் சமீபமாக மாதிரிப்படுத்த முனைகின்றது. சில சமயம் இம்மாதிரியான ஆய்வுகள் மாதிரிப்படுத்தப்பட்ட மொழியைவிட கூடுதல் வெளிச்சத்தை வடிவவாதத்திற்குத் தருகின்றது. மதிக்கத்தக்க உள்ளறிவுகள் இந்த அணுகுமுறையால் கிடைத்துள்ளன. இந்நாள் வரை பெரும்பாலான இம்மாதிரியான ஆய்வுகள் பொருண்மையின் தேற்றக்கூற்று/வாக்கிய நிலையில் தான் கவனம் செலுத்தியது. மிக அரிதாகவே சொற்களின் பொருண்மைகளை ஆய முயன்றுள்ளன. பயன்வழிப் பொருண்மையியல் பயன்வழியியல் மொழியால் பரிமாறப்படுகின்ற பின்வரும் தகவல்களின் நோக்கங்களில் ஆர்வம் காட்டுகின்றது: பயன்படுத்தப்படும் மொழி வடிவங்களில் பொதுவாக ஏற்றுக்கொள்ளப்படும் மரபுப்படி குறியாக்கம் செய்யப்படாத ஆனால் வடிவுகள் பயன்படுத்தப்படும் சூழலுடன் சேர்ந்து எடுக்கப்படும், பயன்படுத்தப்படும் மொழி வடிவுகளில் மரபுப்படி குறியாக்கம் செய்யப்பட்ட பொருண்மைகளிலிருந்து வருகிற மற்றும் அவற்றின்மேல் சாந்திருக்கிற இயற்கையாகவே வருபவை. இந்தக் குழப்பமான முறையாக்கம் பின்வரும் விஷயங்களைப் பயன்வழியியலில் அனுமதிக்க விழைகின்றது:

நான் ராமசாமியைப் பார்த்தேன் என்ற வாக்கியத்தில் ராமசாமியை ஒரு தனிநபராகக் கண்டுகொள்ளுதல், *ராமசாமி அறைக்குள் நுழைந்தான்; எல்லா விளக்குகளும் எரிந்துகொண்டிருந்தன* என்ற வாக்கியத்திலிருந்து குறிப்பிட்ட அறையில் பல விளக்குகள் இருந்தன என அனுமானித்தல், அதேசமயம் நான் *ராமசாமியைப் பார்த்தேன்* என்று கூறுபவர் அவர் *ராமசாமி* என்று கூறும் போதெல்லாம் கேட்பவர் அதை *கோவிந்தசாமி* என்று எடுத்துக்கொள்ளவேண்டும் என்று ஒரு தனிப்பட்ட ஒரு ஒப்பந்தம் செய்துகொள்ளும் சாத்தியத்தைத் தள்ளிவைத்தல், மேலும் பேசுபவரின் குழறலான பேச்சிலிருந்து அவர் குடித்திருக்கிறார் என்று புரிந்துகொள்ளும் சாத்தியத்தையும் தள்ளிவைத்தல் (ஏனென்றால் இது கூறப்பட்ட சொற்களின் மரபுசார்ந்த பொருண்மைகளைச் சார்ந்திருக்கவில்லை). பெரும்பாலும் பயன்வழியியல் பொருண்மையியலுடன் வேறுபடுத்தி ஒப்பிடப்படும். பொருண்மையியல் மரபாக்கம் செய்யப்பட்ட பொருண்மையை ஆயும். மேலே

விளக்கப்பட்ட மூன்று பாகங்களும் பொருண்மையியலைச் சாரும். சொற்பொருண்மையியல், இலக்கணப்பொருண்மையியல், தர்க்கப் பொருண்மையியல் மற்றும் பயன்வழிப் பொருண்மையியல் இவை குறித்த அறிமுகங்களைத் தொpந்து கொண்டீர்கள். இனி தர்க்கப்பொருண்மையில் மற்றும் சொற் பொருண்மையில் என்பன குறித்து விரிவாகத் தொpந்து கொள்ளுவோம்.

6.2. தர்க்கப்பொருண்மையியல்

இப்பகுதி ஒரு மொழியின் பொருண்மையின் ஆய்வுக்குத் தேவையான தவிர்க்கவியலாத அடிப்படை அறிவை உருவாக்கும் தர்க்கக் களத்திலிருந்து கூடுதலாக எடுக்கப்பட்ட அடிப்படைக் கருத்துருக் கருவிகளின் குழுமத்தை அறிமுகப்படுத்துகின்றது.

6.2.1. பங்கெடுப்பாளர்களும் பயனிலைகளும்

தர்க்கத்திற்கும் பொருண்மையியலுக்கும் மிக அடிப்படையான கருத்துருகளின் மிக நெருக்கமாகப் பிணைக்கப்பட்ட இணைகள் பங்கெடுப்பாளர்களும் (arguments) பயனிலையுமாகும் (predicate). சுருக்கமாகக் கூறினால் பங்கெடுப்பாளர் எதாவது இருப்புப்பொருளை (entity) அல்லது இருப்புப்பொருளின் ஒரு குழுவைக் குறிப்பிடும். ஆனால் பயனிலை பங்கெடுப்பாளர்களால் குறிப்பிடப்படும் இருப்புப்பொருளுக்கு இடையே உறவுகளைத் தரும். எடுத்துக்காட்டாக, *ராணி அழகாய் இருக்கிறாள்* என்பதில் நாம் *ராணி* என்பதை பங்கெடுப்பாளராகவும் *அழகாய் இருக்கிறாள்* என்பதை பயனிலையாகவும் அடையாளம் காணலாம். ராஜா ராணியை விரும்புகிறான் என்பதில் ராஜா, ராணி என்பன பங்கெடுப்பாளர்கள்; விரும்புகிறான் என்பது பங்கெடுப்பாளர்களால் குறிப்பிடப்படும் இருப்புப்பொருள்களுக்கு இடையே உள்ள உறவைக் கற்பிக்கும் பயனிலை. *ராஜா ராணிக்கு ஒரு ரோஜாப்பூவைக் கொடுத்தான்* என்பதில் *ராஜா, ராணி, ரோஜாப்பூ* என்பன பங்கெடுப்பாளர்கள்; *கொடுத்தான்* என்பது பயனிலை. ஒரு பங்கெடுப்பாளரும் பயனிலையும் இணைந்து ஒரு தேற்றக்கூற்றை உருவாக்கும். ஒரு தேற்றக்கூற்றில் ஒரு பயனிலைதான் இருக்கும். ஆனால் ஒன்றுக்கும் மேற்பட்ட பங்கெடுப்பாளர்கள் இருக்கலாம். ஒரு பயனிலை ஏற்கிற பங்கெடுப்பாளர்கள்களுக்கு கோட்பாடு அடிப்படையில் உச்ச எல்லை உண்டா என்பதில் தெளிவில்லை· ஆனால்

மொழிப் பொருண்மையியல் விவாதங்களில் நாம் கூடுதலாக நான்கை நேரிட இயலும்: எ.கா.

ராஜா ராணியிடமிருந்து ஒரு லட்சம் ரூபாய்க்கு கார் வாங்கினான்.

பங்கெடுப்பாளர்கள்: ராஜா, ராணி, ஒரு லட்சம் ரூபாய், கார்

பயனிலை: வாங்கினான்

பங்கெடுப்பாளர்களுக்கு கூடுதலாகவோ குறைவாகவோ கலவை நிலை அக அமைப்பு இருக்கலாம். எடுத்துக்காட்டாக, பங்கெடுப்பாளர்(கள்) மற்றும் பயனிலை உள்ள முழு தேற்றக்கூற்றே பங்கெடுப்பாளராக வரலாம். எ.கா.

ராஜா ராணி எவ்வளவு அழகாய் இருக்கிறாள் என்று ஆச்சரியப்பட்டான்.

பங்கெடுப்பாளர்1: 1. ராஜா, 2. ராணி எவ்வளவு அழகாய் இருக்கிறாள் என்று

பயனிலை: ஆச்சரியப்பட்டான்

பங்கெடுப்பாளர் 2: பங்கெடுப்பாளர்: ராணி

பயனிலை: எவ்வளவு அழகாய் இருக்கிறாள்

கலவைநிலை பங்கெடுப்பாளர்களின் உறுப்பாக தேற்றக்கூற்றுகளை உட்படுத்த பல வழிகள் இருக்கின்றன· கலவைநிலையின் விளைவு அளவில் எல்லை இல்லை. பயனிலைகள் பொதுவாக அவை ஏற்கும் பங்கெடுப்பாளர்கள் எண்ணிக்கை அடிப்படையில் ஓரிடப் பயனிலை (one place predicate), ஈரிடப்பயனிலை (two place predicate), மூவிடப்பயனிலை (three place predicate) என விவரிக்கப்படும். எடுத்துக்காட்டாக, *ராணி அழகாய் இருக்கிறாள்* என்பதில் *அழகாய் இருக்கிறாள்* என்பது ஓரிடப்பயனிலை. *ராஜா ராணியை விரும்பினான்* என்பதில் *விரும்பினான்* என்பது ஈரிடப்பயனிலை. *ராஜா எனக்கு ஆங்கிலம் கற்பித்தான்* என்பதில் *கற்பித்தான்* என்பது மூவிடப் பயனிலை.

6.2.2. வாக்கியங்களின் தர்க்கப்பண்புகள்

பொருண்மையியல் ஆய்வுரைகளில் குறிப்பாகச் சொற்பொருண்மையியலில் வாக்கியங்களுக்கு இடையிலான தர்க்க உறவுகளில் பல வெளிப்படும். அவைகள் தர்க்கவியலார் தேற்றக்கூற்றுகளுக்கிடையே அடையாளம் காணும் உறவுகளுடன் தொடர்புடையவை· ஆனால் அவைகளுக்குச் சமமானவையல்ல. குழப்பத்தைத் தவிர்க்க வேண்டுமென்றால் அவற்றின் தர்க்க அடிப்படையை மனதில் கொள்ள வேண்டியது அவசியமாகும். ஐந்து உறவுகள் இங்கு அடையாளம் காணப்படும். அவையாவன:

- உட்கிடை (implication)/உட்படுத்தல் நிலை (entailment)
- நிகர்நிலை (equivalence)
- முரண் நிலை (contrariety)
- ஒவ்வா நிலை (contradiction)
- சுதந்திரநிலை (independence)

உட்படுத்தல் நிலை சரியாகச் சொன்னால் இதுவும் இதைத் தொடரும் உறவுகளும் தேற்றக்கூற்றுகளுக்கு இடையே உள்ள உறவுகளாகும். அவற்றின் வாக்கியத்துடனான தொடர்பு பின்னால் விவரிக்கப்படும். பின்வரும் எடுத்துக்காட்டுகளில் அ-வுக்கும் அதற்கு இணையான ஆ-வுக்கும் இடையே உள்ள உறவு உட்படுத்தல் ஆகும்.

அ	ஆ
அது நாய்.	அது விலங்கு.
ராஜா பாம்பைக் கொன்றான்.	பாம்பு இறந்துவிட்டது.
எல்லா நாய்களும் கறுப்பு.	என்னுடைய நாய் கறுப்பு.

நாம் இந்த வாக்கியங்கள் தேற்றக்கூற்றுகளை வெளிப்படுத்துவதாக அனுமானிக்கின்றோம். அதாவது இவ்வாக்கியங்கள் ஒரு குறிப்பிட்ட சூழலில் தனிப்பட்ட குறிப்புடன் பயன்படுத்தப்படுவதாக அனுமானிக்கின்றோம். நாம் மேலும் முதல் இணையில் *அது* என்பது ஒரே இருப்புப்பொருளைக் குறிப்பிடுவதாகவும் இரண்டாவது இணையில் ஒரே பாம்பும் ஒரே நிகழ்ச்சியும் குறிப்பிடப்படுவதாக அனுமானிக்கிறோம். அ என்பது ஆ என்ற தேற்றக்கூற்றை உள்ளடக்குகின்றது என்று கூறுவது ஆ-வின் உண்மை தர்க்க அடிப்படையிலும் தவறாமலும் அ-விடமிருந்துதான் கிடைக்கின்றது என்று பொருள்படும். மேலும் அ-வின் பொய்மை ஆ-வின் பொய்மையிலிருந்து வருகின்றது. எனவே, முதல் வாக்கிய இணையில், ஏதோ ஒரு இருப்புப்பொருள் *நாய்* என்பது உண்மையானால், எந்த ஐயமில்லாமல் 'அது ஒரு விலங்கு' என்பது தெளிவு. அது விலங்கு இல்லையென்றால் அது நாயாக இருக்கச் சாத்தியமல்லை. இதேபோல் 'ராஜா பாம்பைக் கொன்றதால் பாம்பு இறந்துவிட்டது' எனற முடிவை விட்டுவிட இயலாது. 'பாம்பு இறக்கவில்லை' என்றால் 'ராஜா அதைக் கொன்றான்' என்ற சாத்தியம் இல்லை.

நிகர்நிலை

இரு வாக்கியங்களுக்கு இடையே உள்ள தேற்றக்கூற்று நிகர்நிலையை ஒன்றையொன்று உட்படுத்தல் என்று நேரடியாகக்க கூறலாம். இது இவ்வாக்கியங்கள் எப்போதும் ஒரே தேற்றக்கூற்றை வெளியிடும் என்று கூறுவதற்குச் சமமாகும். பின்வருவன நிகர்நிலைகளின் எடுத்துக்காட்டுகளாகும்.

ராஜா பாம்மைக் கொன்றான். பாம்பு ராஜாவால் கொல்லப்பட்டது.

பாம்பு இறந்துவிட்டது. பாம்பு உயிரோடு இல்லை.

அந்த நிகழ்ச்சி 10 மணிக்குத் தொடங்கியது. அந்த நிகழ்ச்சி 10 மணிக்கு ஆரம்பித்தது

'ராஜா பாம்பைக் கொன்றது' உண்மையானால் 'பாம்பு ராஜாவால் கொல்லப்பட்டது உண்மை'. அதுபோல் 'பாம்பு ரஜாவால் கொல்லப்பட்டது' உண்மையானால் 'ராஜா பாம்பைக் கொன்றது' உண்மை. ஒரு இணையான இருவழி உட்படுத்தல் பிற இரண்டு இணைகளின் அங்கத்தினர்களுக்கு இடையே இருக்கும். ஒவ்வாநிலை ஒவ்வாத் தேற்றக்கூற்றுகள் (உடிஇவசயசல pடிளவிடிளவைiடிஇள) ஒரே நேரத்தில் பொய்யாக இருந்தாலும் ஒரே நேரத்தில் உண்மையாக இருப்பதில்லை. பின்வருவன எடுத்துக்காட்டுகளாகும்:

ராஜா பாம்மைக் கொன்றான். பாம்பு உயிரோடு இருக்கின்றது.

ராஜா பாம்பைக் கொன்றான். ராணி பாம்பைக் கொன்றாள்.

இந்த வர்ணம் சிவப்பு. இந்த வர்ணம் பச்சை.

'ராஜா பாம்பைக் கொன்றான்' என்பதும் 'பாம்பு உயிரோடு இருக்கின்றது' என்பதும் ஒரே நேரத்தில் மெய்யாக இருக்காது. மாறாக பாம்பு உண்மையிலேயே இறந்திருந்தால் ஆனால் அதை ராமு கொன்றிருந்தால் ராஜா பாம்பைக் கொன்றான் என்பதும் பாம்பு உயிரோடு இருக்கின்றது என்பதும் பொய். இந்த உறவை உட்டுத்துதல் அடிப்படையில் விளக்கலாம்: வா1 வா2-இல்லை என்பதை உட்படுத்தினால், ஆனால் வா2-இல்லை வா1-ஐ உட்படுத்தவில்லை என்றால் (மற்றும் மறுதலையாக வந்தால்) வா1-உம் வா2-உம் ஒவ்வாதன எனலாம்.

முரண்நிலை

முரண்நிலை தேற்றக்கூற்றுகளுக்கு எல்லாச் சூழலிலும் எதிரிடையான மதிப்பு இருக்கவேண்டும். அவைகள் இரண்டும் உண்மையாகவோ இரண்டும்

பொய்யாகவோ இருக்கலாகாது. ஒரு குறிப்பிட்ட சூழலில் முரண்நிலை இணைகளின் ஒரு அங்கத்தினர் உண்மையாக இருக்கவேண்டும் மற்றது பொய்யாக இருக்கவேண்டும். பின்வரும் வாக்கியங்கள் முரண்நிலை இணைகளை எடுத்துக்காட்டும்:

பாம்பு இறந்தது.	பாம்பு உயிரோடு இருக்கிறது.
ராஜா இன்னும் பாடிக்கொண்டிருக்கிறான்.	ராஜா இப்போது பாடவில்லை.
எந்த நாயும் கறுப்பல்ல.	குறைந்தது சில நாய்கள் கறுப்பு.

'ராஜா இன்னும் பாடிக்கொண்டிருக்கின்றான்' என்றால் 'அவன் இப்போது பாடவில்லை' என்பது பொய். இந்த அளவில் இது ஒவ்வாமை போல் இருக்கின்றது. இருப்பினும் ஒரு முக்கிய வேறுபாடு இருக்கின்றது: 'ராஜா இன்னும் பாடிக்கொண்டிருக்கிறான்' என்பது பொய்யானால் 'அவன் இப்போது பாடவில்லை' என்று அர்த்தம். 'ராஜா இப்போது பாடவில்லை' என்பது பொய்யானால் 'அவன் இன்னும் பாடிக்கொண்டிருக்கிறான்' என்று அர்தம். நாம் முரண்நிலையை உட்படுத்தல் அடிப்படையில் விளக்கலாம்: வா1 வா2-இல்லை-ஐ உட்படுத்தினால் மற்றும் வா2-இல்லை வா1-ஐ உட்படுத்தினால் (மற்றும் மறுதலையாகவும் வந்தால்) வா1-உம் வா-2-உம் முரண்களாகும். சுதந்திரநிலை சில தேற்றக்கூற்றுகளின் இணைகளுக்கு உண்மை மதிப்பு ஒன்றுக்கொன்று சுதந்திரமாக மாறும். அவைகள் இரண்டும் உண்மையாக இருக்கலாம். இரண்டும் பொய்யாக இருக்கலாம். அல்லது ஒன்று உண்மையாகவும் மற்றது பொய்யாகவும் இருக்கலாம். ராஜா ஓய்வுபெற்றுவிட்டான். ராணி திருமணம் செய்தாள். இன்று திங்கட்கிழமை. தீபாவளி சனிக்கிழமை வருகின்றது. இப்பகுதியில் விளக்கப்பட்ட உறவுகளுக்குச் சொற்களுக்கு இடையே உள்ள உறவுகளின் பொருண்மையின் ஆய்வில் முக்கியமான பங்கு இருக்கின்றது. பகுநிலை, முரண், கூட்டிணைப்பு வாக்கியங்கள் பகுநிலை வாக்கியங்கள் அவற்றில் வரும் சொற்களின் பொருண்மை மற்றும் அவற்றின் வரிசைமுறை இவற்றின் காரணமாக எந்தச் சூழலிலும் உண்மையான தேற்றக்கூற்றுகளைத் தானாக வெளியிடும். பின்வரும் வாக்கியங்கள் பகுநிலை வாக்கியங்கள் ஆகும்: பிரம்மச்சாரிகள் மணமாகாதவர்கள். ராஜாவின் மானார் ஒரு மனிதர். இந்தத் தேற்றக்கூற்று உண்மையாகவோ பொய்யாகவோ இருக்கலாம். முரண் வாக்கியம் முரண் வாக்கியங்கள் தாமாகவே பொய்யான தேற்றக்கூற்றுகளை வெளியிடும்: பிரம்மச்சாரிகள் மணமானவர்கள். ராஜாவின் தங்கை ஒரு ஆண்.

இந்தச் சிவப்பு வர்ணம் பச்சை ஆகும். கூட்டிணைப்பு வாக்கியம் சில சூழல்களில் உண்மையான தேற்றக்கூற்றுகளையும் சில சூழல்களில் பொய்யான தேற்றக்கூற்றுகளையும் வெளியிடும் வாக்கியங்கள் கூட்டிணைப்பு வாக்கியங்கள் எனப்படும். ராஜாவின் சகோதரி திருமணமாகாதவள். இந்த வர்ணம் சிவப்பு. எல்லா நாய்களும் கறுப்பு. (கடைசி வாக்கியம் உண்மையிலேயே பொய், இருப்பினும் அது தர்க்க அடிப்படையில் பொய் அல்ல; அது உண்மையாக இருக்கும் சூழல்களை நாம் கற்பனை செய்ய இயலும்.)

6.2.3. தர்க்க வகுப்புகள்

வகுப்புகளுக்கிடையிலான உறவுகளை ஒத்தல், உள்ளடங்கல், வேறுபடல், மேலுறல் என நான்காகப் பகுக்கலாம்.

ஒத்தல்

வகுப்பு வ1-க்கு உரிய எல்லா அங்கத்தினர்களும் வகுப்பு வ2-க்கு உரிய அங்கத்தினர்களாக இருந்தால் வ1-உம் வ2-உம் ஒத்திருக்கின்றன எனலாம். எடுத்துக்காட்டாக ஒரு வகுப்பு அப்பாக்களும் ஒரு வகுப்பு ஆண் பெற்றோர்களும் ஒத்திருக்கின்றன. ஒரு வகுப்பு நூல்களும் ஒரு வகுப்பு புத்தங்களும் ஒத்திருக்கின்றன.

உள்ளடங்கல்

வகுப்பு வ2-இன் எல்லா அங்கத்தினர்களும் வகுப்பு வ1-இன் அங்கத்தினர்களாக இருந்து மறுதலையாக வராமலிருந்தால் வகுப்பு வ1 வகுப்பு வ2-ஐ அடக்கும் எனலாம். எடுத்துக்காட்டாக விலங்குகளின் வகுப்பு நாய்களின் வகுப்பை, பசுக்களின் வகுப்பை, ஆடுகளின் வகுப்பை உள்ளடக்கும். நாய்களின் குழுமம் விலங்குகளின் குழுமத்தின் துணைவகுப்பு என்றும் விலங்குகளின் குழுமம் நாய்களின் குழுமத்தின் உயர்வகுப்பு என்றும் விளக்கலாம். (ஒத்தலை விலக்கிவைக்கும்படி உள்ளடங்கல் விளக்கப்பட்டுள்ளது. ஒத்தலை உள்ளடக்கும்படியும் உள்ளடக்கலை விளக்கலாம்.)

வேறுபடல்

வகுப்பு வ1-இன் எந்த அங்கத்தினரும் வகுப்பு வ2-இன் அங்கத்தினராக வராவிடில் வ1-உம் வ2-உம் வேறுபடுகின்றன எனலாம். ஒரு வகுப்பு பூனைகளும் ஒரு வகுப்பு நாய்களும் வேறுபடுகின்றன எனலாம். அது போல் ஒரு வகுப்பு சிவப்புப் பொருள்களும் ஒரு வகுப்பு பச்சைப் பொருட்களும் வேறுபடுகின்றன.

மேலுறல்

வ1 மற்றும் வ2 என்ற வகுப்புகளில் சில அங்கத்தினர்கள் பொதுவாகவும் ஒவ்வொன்றிலும் மற்றொன்றில் இல்லாத அங்கத்தினர்கள் இருந்தால் அவை மேலுறுகின்றன என்று கூறலாம் (அதாவது இங்கு முழுவதுமான மேலுறலோ ஒத்தலோ விலக்கப்பட்டுள்ளன). சிவப்புப் பொருட்களின் வகுப்பும் வட்டமான பொருட்களின் வகுப்பும் இம்மாதிரி மேலுறுகின்றன. அது போல் கட்டிடக்கலைஞரின் வகுப்பும் அமெச்சூர் இசைக்கலைஞர்களின் வகுப்பும் மேலுறுகின்றன. இரண்டோ அதற்கு மேலோ மேலுறல் வகுப்புகளின் பொதுவான அங்கத்தினர்களின் குழுமம் இரண்டோ அதற்கு மேலோ வகுப்புகளின் மேலுறல் என்று குறிப்பிடப்படுகின்றது.

இணைதல்

இரண்டு (அல்லது அதற்கு மேற்பட்ட) வகுப்புகளின் அங்கத்தினர்கள் (மேலுறல் வகுப்புகளாக இருந்தாலும் சரி) இணைக்கப்பட்ட குழுமம் இரண்டு (அல்லது அதற்கு மேற்பட்ட) வகுப்புகளின் இணைப்பு என்று கூறப்படுகின்றது. நாய்களின் வகுப்பும் பூனைகளின் வகுப்பும் இணைந்து எல்லா நாய்களும் பூனைகளும் உள்ள குழுமம் கிடைக்கும்.

வகுப்பு உறவுகளும் தேற்றக்கூற்று உறவுகளும்

மேற்கண்ட வகுப்பு உறவுகளுக்கும் முன்னால் விளக்கிய தேற்றக்கூற்று உறவுகளுக்கும் வெளிப்படையான தொடர்பு இருக்கின்றது. எடுத்துக்காட்டாக 'அது ஒரு நாய்' என்பது 'அது ஒரு விலங்கு' என்பதை உள்ளடக்குகின்றது என்பது நாய்களின் வகுப்பு விலங்குகளின் வகுப்பின் துணை வகுப்பு என்ற உண்மையுடன் தொடர்பின்றி இருக்கவில்லை. சில உறவுகள் ஒரு அணுகுமுறையைவிட மற்றொரு அணுகுமுறையில் இயற்கையாகவே வெளிப்படுகின்றது. எடுத்துக்காட்டாக மேலுறல் என்ற வகுப்பிற்கு தேற்றக்கூற்று இணை தர இயலாது. இதை நாம் தேற்றக்கூற்று சுதந்திரம் என்று கூறலாம்; ஏனென்றால் இம்மாதிரியான இணைகளிலுள்ள எந்த தேற்றக்கூற்றும் மற்றதன் உண்மை மதிப்புக்கு எந்தக் கட்டுப்பாடும் திணிக்கவில்லை. எ.கா.

ராஜா ஒரு கட்டிடக்கலைஞன்.

ராஜா ஒரு ஆமெச்சூர் இசைக்கலைஞன்.

மாறாக முரண் உறவுகள் தேற்றக்கூற்று அணுகுமுறைக்குள் கூடுதல் இயற்கையாகவே வெளிப்படுகின்றது. வகுப்பு அணுகுமுறைக்குள் 'இறந்தவை' என்பதற்கும் 'உயிருள்ளவை' என்பதற்கும் இடையே உள்ள உறவின் நிகரான ஒன்றைக் காண நாம் இறந்த பொருள்களின் வகுப்பும் உயிருள்ள

பொருள்களின் வகுப்பும் வேறுபட்டவை மற்றும் விலங்கினப் பொருள்களின் உயர்வகுப்பின் முழுமை என்று கூறவேண்டும்.

பொருத்தம்

ஒரு வகுப்பின் அங்கத்தினர்கள் ஒரு இணையான வகுப்பின் ஒன்றோ அதற்கு மேற்பட்ட அங்கத்தினர்களுடன் ஒரு வகையான தொடர்பின் உறவு கொண்டிருக்கும். இந்த வகையான தொடர்பின் வகை பொருத்தம் (mapping) என்று அறியப்படும். ஒரு எடுத்துக்காட்டு இதைத் தெளிவாக்கும். ஒரு நபரின் விரல் அடையாளங்கள் குறிப்பிடும்படியாக வேறுபட்டிருக்கும் என்பது தெரிந்த உண்மை. நபர்களின் வகுப்பையும் விரல் அடையாளங்களின் வகுப்பையும் எடுத்துக்கொண்டால் இரு வகுப்புகளுக்கிடையே நேரடியான பொருத்த உறவு இருக்கும்: ஒரு வகுப்பின் ஒவ்வொரு அங்கத்தினரும் மற்ற குழுமத்தின் குறிப்பிட்ட அங்கத்தினருடன் தொடர்புகொள்ளும். இது ஒன்றுக்கொன்று பொருத்தம் எனப்படும். இதை தந்தைகள் வகுப்பு மற்றும் குழந்தைகள் வகுப்பு என்ற இரு வகுப்புகளுடன் ஒப்பிடவும். தந்தைகள் வகுப்பின் ஒவ்வொரு அங்கத்தினரும் குழந்தைகள் வகுப்பின் ஒன்றோ அதற்கு மேற்பட்ட அங்கத்தினர்களுடன் தொடர்புறும்.

6.3. சொற்பொருண்மையில்

பொருண்மையின் விவரணை அறிமுகத்தில் சொற்களின் பொருண்மைகள் குறித்து கூடுதலாகப் பேசப்படுவது இயல்பு. ஆனால் வடிவவாத அடிப்படையிலான விளக்கத்தில் சொற்களின் பொருண்மை ஆயப்படுவதில்லை; அல்லது அவற்றின் சட்டகமாகச் சுருக்கப்படும். இருப்பினும் மொழியியல் கண்ணோட்டம் இல்லாதவர் பொருண்மையைத் தனித்தனி சொற்களுடன் தொடர்புபடுத்தும் உள்ளுணர்வு இருக்கின்றது. இம்மாதிரியான உள்ளுணர்வு பொருண்மையின் நோக்கை மிகக் குறைத்து மதிப்பிடுகின்றது. அது முழுவதும் தவறில்லை என்றாலும் பொருண்மையின் போதுமான முகவுரை அதை ஒரு நோ;த்தியான வடிவவாதத்தில் அடக்க இயலாது என்ற காரணத்தால் சொற்பொருளின் கலவைத்தன்மையையும் விளக்கத் தவறக்கூடாது. இலக்கண அலகான சொல்லின் தன்மையைப் பற்றி ஏராளமான வாதங்கள் இருக்கின்றன. பல நம் கவனத்திற்குப் பொருத்தமானதல்ல. நாம் எதைப்பற்றி பேசுகின்றோமோ அதைப்பற்றி சில கருத்துகள் இருப்பது அவசியம். இக்கருத்துச்சாயல் சரியான விவரணையைத் தடை செய்கின்றது. நல்ல அணுகுமுறை மூலமுன்மாதிரி (prototype)

அணுகுமுறையாகும். ஒரு மூல முன்மாதிரி சொல் எவ்வாறு இருக்கும்? மரபு அடிப்படையில் ஒரு குறைந்த வரிசை மாற்றக்கூடிய அலகு என்று பண்பாக்கம் செய்வது நமக்குப் பயனுள்ளதாக அமையும். இது மூல முன்மாதிரி சொல்லுக்கு (prototypical word) இது இரு பண்புக்கூறுகளை அடை செய்கின்றது.

1. இதை வாக்கித்தில் அங்கும் இங்கும் நகர்த்தலாம்; அல்லது குறைந்தது பிற உறுப்புகளுடன் தொடர்புடைய அதன் இடத்தை சில புதிய விவரங்களை இடையில் சேர்த்து மாற்றலாம்.

2. அதை இடையூறு செய்யலாம் அல்லது அதன் பாகங்களை வரிசை மாற்றம் செய்யலாம்.

வாக்கியத்தில் மாற்றங்களைச் செய்கையில் நாம் சொற்களை அமைப்பு அடிப்படையில் ஒரு முழுமையாக கருதப்பட வேண்டிய கட்டாயம் இருக்கின்றது.

மக்கள் தேசியமாக்கலைக் கடுமையாக எதிர்க்கிறார்கள்.

தேசியமாக்கலை மக்கள் கடுமையாக எதிர்க்கிறார்கள்.

கடுமையாக மக்கள் தேசியமாக்கலை எதிர்க்கிறார்கள்.

புதிய விவரங்களைப் பின்வருமாறு இடையில் சொருகலாம்.

நம் நாட்டு மக்கள் முழுமையான தேசியமாக்கலை மிகக் கடுமையாக எதிர்க்கிறார்கள். இடைச்சொருகல் இடங்கள் சொற்களுக்கு இடையில் வருவதைக் கவனிக்கவும். சொற்கள் எழுதுகையில் இடம் விட்டு எழுதப்படுகின்றன. ஆனால் பேசுகையில் நிசப்தத்தால் பிரிக்கப்பவதில்லை. அவைகளுக்குத் தனிப்பட்ட உள்அமைப்பு உண்டு· மூல முன்மாதிரியில் (pசடிவடிவலிiஉயடடல) ஒன்றுக்கும் மேற்பட்ட சொல் வேர் இல்லை. எ.கா.

அநியாயம், இனிமை, வேகம்-ஆக, அழகு-ஆன, முன்-நாள், நடந்தான், படித்தல்

சில சொற்களுக்கு ஒன்றுக்கும மேற்பட்ட சொல் வேர்கள் இருப்பது போல் தோன்றுகின்றது. எ.கா.

வண்ணத்துப்பூச்சி, கரும்பலகை.

இவை முன்மாதிரியானவை அல்ல; பெரும்பாலானவற்றில் வோ;கள் போன்று தோற்மளிப்பவை முழுவதும் பொருண்மை அடிப்படையில் தனிப்பட்டவை அல்ல. ஒருங்கிணைந்த வேர் (faced root) ஆகும். பிறசொற்களில் சொல்

வேர்களே இல்லை: இவை இலக்கண சொற்கள் என்று அழைக்கப்படும்: எ.கா. *அந்த, மற்றும், அல்லது, உடைய.*

இந்த இடத்தில் நாம் சொல் என்று குறிப்பிடுவதை ஓரளவுக்கு துல்லியமாகக் கூறவேண்டும். ஒரு அர்த்தத்தில், *நட, நடந்தான், நடக்கிறான், நடப்பான்* என்பன வேறுபட்ட சொற்கள். மற்றொரு அர்த்தத்தில் அவை ஒரு சொல்லின் (*நட* என்பதன்) வேறுபட்ட வடிவுகள் ஆகும். மாறாக *நட* என்பதும் *நடப்பு* என்பதும் இரு அர்த்தத்திலும் வேறுபட்ட சொற்கள். ஆனால் *படி* (steps) என்பதும் படி (a measure) என்பதும் ஒரே வடிவில் உள்ள சொற்கள்; அவைகளுக்குத் தனித்தனியான பதிவுகள் தரப்படுவதை நாம் எதிர்பார்ப்போம்; எனவே அவை இரண்டாவது அர்த்தத்தில் வேறுபட்ட சொற்களாகும். சொல் வடிவுகளுக்கும் (word forms) சொல்லன்களுக்கும் (lexemes) வேறுபாடு பாராட்ட வேண்டும். சொல்வடிவுகள் அவற்றின் (ஒலியன் வடிவாலோ எழுத்து வடிவாலோ) தனிப்பட்டவை. சொல்லன்களை வேர்களாலும் மற்றும்/அல்லது அதற்கு மேற்பட்ட வடிவுகளை ஒன்றாகக் குழுமம் செய்யப்பட்டவையாகக் கருதலாம். எனவே *ஓடு, ஓடினான், ஓடுகிறான், ஓடுவான்* என்பன *ஓடு* என்ற சொல்லனைச் சார்ந்த வடிவுகளாகும். *நட, நடந்தான், நடக்கிறான், நடப்பான்* என்பன *நட* என்ற சொல்லனைச் சார்ந்த வடிவுகளாகும். *மதித்தான், மதிக்கிறான், மதிப்பான்* என்பன *மதி* என்ற சொல்லனைச் சாரும். *அவமதி, அவமதித்தான், அவமதிக்கிறான், அவமதிப்பான்* என்பன முதல் குழுமத்தின் வேரைக் (மதி) கொண்டிருந்தாலும் வேறுபட்ட சொல்லனைச் சாரும் (*அவமதி*). *அவமதி* என்பது *மதி* என்ற சொல்லனிடமிருந்து *அவ* என்ற சொல்லாக்க ஒட்டைக் கொண்டிருப்பதால் வேறுபட்டதாகக் கருதப்படும்.

6.3.1. சொற்பொருண்மையும் இலக்கணப்பொருண்மையும்

சொற்பொருண்மையும் இலக்கணப்பொருண்மையும் எவ்வாறு வேறுபடும் என்று நீங்கள் அறிந்திருப்பது மிக அவசியம். சொற்பொருண்மைக்கும் இலக்கணப்பொருண்மைக்கும் பெரும்மாலும் வேறுபாடு பாராட்டப்படும். எல்லா இரண்டாகப்பிரித்தலிலும் ஆபத்து உண்டு. சொற்றன்மை, இலக்கணத்தன்மை என்பனவற்றில் தொடர்ந்து வேறுபடுகின்ற அளவுகோல் உண்டு என்பதை மனதில் கொண்டால் இந்த இரண்டாகப்பிரித்தல் ஆபத்தானதல்ல. பொருண்மையைக் கொண்டிருக்கும் அலகுகளின் வகை

அடிப்படையில் இந்த வேறுபாட்டை வெளிப்படுத்துவது வசதியான வழியாகும். நாம் இலக்கண அலகுளை மூடிய குழும அலகுகள் (closed items) மற்றும் திறந்த குழும அலகுகள் (open set items) என்று பகுக்கலாம். மூடிய குழும அலகளின் எடுத்துக்காட்டுகள் பின்வரும் பண்புகளைக் கொண்டிருக்கும்:

• இவைச் சிறிய பதிலீட்டுக் குழுமங்களைச் (substitution sets) சார்ந்திருக்கும்.

• இவற்றின் முக்கியமான செயல்பாடு வாக்கியங்களின் இலக்கண அமைப்பை வெளிப்படுத்துவதாகும்.

• இவை ஒத்தறி அடிப்படையில் மிகக் குறைவாகத்தான் மாறும்; ஒரு தனிப்பட்ட பேசுபவர் அதன் இழப்பையோ ஈட்டத்தையோ அவர் வாழ்நாளில் கண்டுகொள்வது அரிது. அதாவது ஒரு குறிப்பிட்ட மூடிய குழும இலக்கண வகைப்பாட்டில் அலகுகளின் பட்டியல் நிலையானது (க¡ஒநன). இதைப் பின்வரும் பண்புகளைக் கொண்ட திறந்தகுழும அலகுகளுடன் ஒப்பிட்டு வேறுபடுத்தலாம்:

• இவை ஒத்தறி அடிப்படையில் பெரிய பதிலீட்டுக் குழுமங்களைச் சாரும்.

• பதிலீட்டு வகுப்புகளின் அங்கத்தினர்களில் ஒத்தறி விரைவான மாற்றம் இருக்கின்றது. ஒரு தனிப்பட்ட பேசுபவர் அவர் வாழ்நாளில் பல இழப்புகளையும் ஈட்டங்களையும் சந்திப்பது சாத்தியமாகும்.

• அவற்றின் முக்கியச் செயல்பாடு ஒரு பொருண்மையைச் சுமப்பதாகும். மூடிய மற்றும் திறந்த குழும இலகுகள் இரண்டும் பொருண்மையைச் சுமக்கின்றன. அவை முன்மாதிரியாக சுமக்கின்ற பொருண்மைகளின் பண்புகளில் வேறுபாடுகள் இருக்கின்றன என்பது அவற்றின் வேறுபட்ட செயல்பாட்டை அர்த்தப்படுத்துகின்றன. மூடியகுழும அலகுகள் இலக்கண அலகுகளாகச் சரியாக செயலாற்ற வேர்களின் அகன்ற எல்லைப் பரப்புடன் (wide range of roots) எந்த ஒழுங்கின்மையும் இல்லாமல் இணையும். இந்த சாத்தியத்திற்காக அவற்றிற்கு நெகிழ்வான பொருள் இருக்கும். எளிதில் முரண்பாடுகள் உருவாகாதபடி போதுமான அளவு வலிமை குறைக்கப்படவேண்டும். அடிக்கடி நிகழும் வேறுபாட்டைக் குறிப்பீடு செய்யவேண்டும். எனவே இறந்தகாலம், நிகழ்காலம், எதிர்காலம் போன்ற எந்த வினைக் கருத்துச் சாயலுடனும் இணைந்து வரும் பொருண்மைகளும் மூலமுன்மாதிரி அடிப்படையில் இலக்கணப் பொருண்மைகளாகும். மாறாக அடிக்கடி நிகழ்வுறுகின்ற

பொருண்மைகளோ அகன்ற இணைந்து வருகை சாத்தியங்களோ (coocurrence possibilities) தேவை இல்லாமையால் ஒரு திறந்த குழும அலகு சுமக்கும் பொருண்மையின் குறிப்பிட்டதன்மைக்கோ வளமைக்கோ எல்லை இல்லை. எனவே திறந்த குழும அலகுகள் கூற்றுகளின் பொருண்மை உள்ளடக்கத்தின் சுமையை முன்மாதிரியாகச் சுமக்கின்றது. அவற்றின் பொருண்மையின் வளமை மற்றும் அவற்றின் எல்லையற்ற எண்ணிக்கையின் காரணமாக அவை கலவை நிலை அடுக்குறவு மற்றும் உறுப்பமைவு உறவு அமைப்புகளில் பங்கெடுக்கின்றன.

பொருளடக்கச் சொற்கள் (content words) (அடிப்படையான பெயர்கள், வினைகள், பெயரடைகள், மற்றும் வினையடைகள்) மூலமுன்மாதிரியாக ஒரு திறந்த குழும (பொதுவாக வேர் உருபன் என்று அழைக்கப்படும்) உருபனைக் கொண்டிருக்கும் மற்றும் அவை ஒன்றோ அல்லது அதற்கு மேலோ மூடிய குழும அலகுகளை ஒட்டு வடிவில் கொண்டிருக்கும். பொருளடக்கச் சொற்களின் பொருண்மைகளை ஆய்வது ஏறக்குறைய சொற்பொருண்மை இயலாகும்; மற்றும் திறந்த குழும அலகுகள் செய்கின்ற பங்களிப்புக்கு முக்கியமாகத் தொடர்பு படுத்துகின்றது. இலக்கணப் பொருண்மையில் மூடிய குழும அலகுகளின் பொருண்மையில் கவனத்தைச் செலுத்துகின்றது.

6.3.2. சொற்பொருண்மையும் வாக்கியப் பொருண்மையும்

பொதுவாகச் சொற்பொருண்மைகள் தனிநிலை அடிப்படையில் கருத்துப்பரிமாற இயலும் பொருண்மை அலகுகளின் வகை அல்ல. ஒரு சொல் தானாக எதையும் சொல்வதில்லை. பிற பொருண்மை உறுப்புகள் உட்படையாக இருப்பதுவரை ஒரு முழு எண்ணத்தையும் கூறுவதில்லை. அப்பயன்பாட்டிற்குக் கூடுதல் கலவைத் தன்மையான குறைந்தது தேற்றக்கூற்றுகளின் கலவை நிலை உள்ள (சொற்களால் உருவாக்கப்பட்ட) பொருண்மை அலகுகள் தேவை. சொற்கள் (அடிப்படை நிலையில் உருபன்கள்) இக்கூடுதல் கலவை அமைப்புகளின் உருவாக்கும் அலகாக மாறுகின்றது.

6.3.3. சொற்பொருண்மையியலின் அணுகுமுறைகள்

சொற்பொருண்மை குறித்த பல அணுகுமுறைகள் இருக்கின்றன. அவையாவன:

- ஒரு நிலை அணுகுமுறையும் இரு நிலை அணுகுமுறையும்
- ஒரு பொருண்மை மற்றும் பல்பொருண்மை அணுகுமுறைகள்
- பொருண்மைக்கூறாய்வு அணுகுமுறை

• முழுமை வாதத்தார் அணுகுமுறை

ஒரு நிலை அணுகுமுறையும் இரு நிலை அணுகுமுறையும் (One-level vs. two-level approaches)

பொருண்மை இயலுக்கும் கலைக்களஞ்சிய அறிவுக்கும் (encyclopaedic knowledge) வேறுபாடு செய்யவேண்டுமா என்ற கேள்வி பொருண்மை இயலாரைப் பிரிக்கும் முக்கியப் பாகுபாட்டுக் கோடாகும். இப்பாகுபாட்டை நம்புகின்றவர்கள் ஒலியியல்-ஒலியனியல் பாகுபாட்டுடன் ஒப்புமை காண்கின்றனர். மனித இனம் பேச்சொலிகளின் எல்லையில்லாத வகைகளை உருவாக்கவும் அறிந்து கொள்ளவும் இயலும். ஆனால் இவற்றில் கையில் அடங்குகிற சிறிதளவு பேச்சொலிகள் தாம் பொருண்மையை வெளிப்படுத்துவதற்கு வேறுபடுத்திக்காட்டும் செயற்பாடு புரிகின்றன. அல்லது அக்கலவையின் ஒழுங்குமுறையான உறவுகளில் ஈடுபடும். மொழியின் ஒலி வசத்தில் உண்மையான மொழி அலகுகள் இருக்கின்றன. இதே வழியில் ஆயப்படாத பொருண்மைகளின் வேறுபட்ட வகைகள் எல்லை இல்லாதவை. ஆனால் இவற்றில் எல்லைக்குட்பட்ட எண்ணிக்கையிலானவை தான் உண்மையான மொழி அலகுகள். இவை மொழி ஒழுங்குமுறையின் பிற நோக்குகளுடன் ஒழுங்காக ஊடாடும்.

இருநிலை அணுகுமுறையின்படி பேசுபர்கள் கொண்டிருக்கின்ற உலகத்தைப் பற்றிய விரிவான அறிவு மொழி அலகுகளின் உடமை அல்ல மொழிக்கு வெளியிலுள்ள கருத்துருக்களின் உடமை ஆகும். உண்மையில் மொழிப் பொருண்மை அலகுகள் மிகச் சுருங்கிய வகையைச் சாரும் மற்றும் முறைப்படுத்தலுக்கு உட்படுத்தக் கூடியதாகக் கருதப்படும். சில இலக்கண அலகால் பொருண்மை சுமக்கப்படுவதன் காரணத்தாலோ உடன்பாட்டு அமைப்பொழுங்கு அல்லது முக்கியத் தொடரியல் வகைப்பாடுகளின் துணை வகைப்பாடு போன்ற காரணிகளுடன் தொடர்புகொண்டுள்ளதாலோ மொழிப் பொருண்மையைப் பொருண்மையைப் புரிந்துகொள்ள பரிந்துரைக்கப்பட்ட ஒரு அளவீடு தொடரியலுடன் தொடர்புடையது.

ஒருநிலை அணுகுமுறையில் ஈடுபாடு உடையவர்கள் பொருண்மை அல்லது களஞ்சிய வசம் என்ற ஈரிணையான பொருண்மையின் நோக்குகளைத் தருவதற்கு இடுகுறியற்ற அடிப்படை இல்லை என்ற சாதாரண பரிசோதனைக்கும் நிலைநிற்கும் கருத்தைக் கொள்கின்றனர். பெரும்பாலான புலனறி மொழியலார் (cognitive linguists) எல்லாப் பொருண்மையும் கருத்துரு

அடிப்படையிலானவை என்ற பார்வையை எடுக்கின்றனர். இலக்கணப் பொருண்மைக்கும் சொல்/கலைக்களஞ்சியப் பொருண்மைக்கும் இடையே உள்ள வேறுபாட்டை மறுக்க வேண்டியதில்லை. அதை ஈரிணையானது மற்றும் முழுவதும் கருத்துருத் தன்மையானது என்பதற்குப் பதிலாகத் தொடர்ச்சியான ஒன்றாப் பார்க்கலாம்.

ஒருபொருண்மை மற்றும் பல்பொருண்மை அணுகுமுறைகள் (**Monosemic vs. polysemic approaches**)

ஒரு சொல்லுக்கு எத்தனை அர்த்தங்கள் தரவேண்டும் என்பதன் அடிப்படையில் ஒருபொருண்மை அணுகுமுறைக்கும் பல்பொருண்மை அணுகுமுறைக்கும் இடையில் உள்ள வேறுபாடுதான் விவாதத்திற்கான முக்கியக் கருத்தாகும். படி என்பது போன்ற தெளிவானவற்றின் ஒருசொல்போலித் (homonymy) தன்மையைப் பற்றி எந்தக் கருத்து வேற்றுமையும் இல்லை. இதில் ஒன்றில் இருந்து மற்றொன்றை உருவாக்கும் எண்ணத்தகுந்த வழியில்லை. பல்பொருண்மையின் பண்பு தொடர்பான தொடர்புள்ள அர்த்தங்களின் தொகுப்பில்தான் கருத்து வேற்றுமை மையமிட்டுள்ளது. ஒரு மொழியின் அகராதியில் (ஒரு சொல்லுக்கு) எவ்வவு குறைவாக அர்த்தம் செய்ய இயலுமோ அந்த அளவுக்குத்தான் வேறுபட்ட அங்கீகாரத்தைத் தரவேண்டும், அவற்றிலிருந்து எவ்வளவு ஆக்க முடியுமோ அவற்றை ஆக்க வேண்டும் என்பதுதான் ஒருபொருண்மைப் பார்வையாகும். ஒரு சொல்லின் பொருண்மை ஏதாவது வழியில் மற்றொன்றின் உந்தப்பட்ட நீட்சியாக (motivated extension) இருந்தால், ஒன்று மட்டும்தான் பதிவு செய்யப்பட வேண்டும்; மற்றொன்று சொல் விதிகளின் (lexical rulesf) செயல்பாட்டில் விட்டுவிடப்படவேண்டும்; சொல் விதிகள் பொதுவாக ஒன்றுக்கும் மேற்பட்ட நிகழ்வுகளில் பயன்படுத்தப்படும்; எனவே அகராதியல் ஒழுங்காக உருப்படுத்தம் செய்யப்பட வேண்டும்.

பல்பொருண்மை அணுகுமுறை சொற்பொருண்மையின் உந்தப்பட்ட நீட்சி அகராதியில் பதிவு செய்யப்பட வேண்டியதில்லை என்ற ஊகத்தை மறுக்கின்றது. இதன் காரணம் என்னவென்றால் சொல் விதிகள் சாத்தியமான பொருண்மையின் நீட்சிகளைத்தான் குறிப்பிடுகின்றது. சிலவைதான் மரபுத்தன்மை பெற்று அகராதியில் உட்படுத்தப்படுகின்றது. பிறவை சாத்தியமானது; அவை புதிய வடிவுகளாக/ஆக்கங்களாகத் தோன்றலாம்; இருப்பினும் இவற்றிற்கும் நிறுவப்பட்டவற்றிற்கும் தெளிவான வேறுபாடு

இருக்கின்றது. (கொள்கை அடிப்படையில் உண்மையில் நிறுவுதலின் தொடர்ச்சியான அளவு இருக்கின்றது.) குடி என்பதை எடுத்துக்கொள்வோம். பல சூழல்களில் 'குடித்திருப்பது' என்பதன் அர்த்தம் தெளிவானது; இருப்பினும் வெளிப்படையாக ஒருவர் குடி என்பதற்கு குடிக்கத்தக்க எல்லா திரவங்களுக்கும் வேறுபட்ட சொற்பதிவை உருவாக்க விரும்புவதில்லை. இந்த அளவில் ஒற்றைப் பொருண்மை இயலார்களும் (monosemist) பல்பொருண்மை இயலார்களும் (polysemist) சம்மதிப்பார்கள். இருப்பினும் குடி என்பதற்குக் குறிப்பிட்ட பொருண்மையாக குறிப்பிடத்தக்கத் திரவங்களை உள்ளடக்குதல் சாத்தியமானது. கொள்கை அடிப்படையில் எந்த வகைக் குடிபான வகுப்பும் இவ்வகையில் உள்ளடக்கப்படலாம். தமிழில் மதுபானங்கள் என்பதைப் பின்வருமாறு குறியாக்கம் செய்யலாம்: எ.கா.

ராஜா திரும்பவும் குடிக்கத் தொடங்கிவிட்டான் என்று வருத்தமாக இருக்கின்றது. கொள்கை அடிப்படையில் மதுபானத்திற்குப் பதில் பழரசங்ஞளுடனும் இது சம்பவிக்கலாம். தமிழ் அகராதியைப் பொறுத்தவரையில் உண்மை என்றவென்றால் குடி என்பதற்கு இச்சாத்தியங்களில் ஒன்று இருக்கின்றது; ஆனால் மற்றொன்றில்லை. தற்போது பெரும்பான்மையான அணுகுமுறை ஒருபொருண்மை அணுகுமுறையாகும்.

பொருண்மைக்கூறாய்வு அணுகுமுறை (componential analysis of meaning)

சொற்பொருண்மையை அணுகுவதின் மிகப்பழமையான மற்றும் இன்றும் புழக்கத்தில் உள்ள மற்றும் மிகப்பரந்த வழி சொற்பொருண்மையைப் பொருண்மையின் மிகச்சிறிய, மிக அடிப்படையான மாறாத அலகுகளிலிருந்து உருவாக்கபடுவதாக எண்ணுவதுதான். (பொருண்மையின் அணு அமைப்பிற்கு ஒப்பிடலாம்.) இப்பொருண்மை அணுக்கள் பலவகைகளில் அழைக்கப்படுகின்றன: பொருளன்கள் (sememes), பொருண்மைப் பண்புக்கூறுகள் (semantic components), பொருண்மைக் குறிகள் (semantic markers), பொருண்மை முதன்மைகள் (semantic primes). தற்கால மொழியியலுக்குள் பொருண்மை இயலுக்குக் கூறாய்வுத் திட்டத்தின் (componential programme) முதல் மொழிபுக்குக் காரணமானவர் யெல்ம்ஸ்லெவ் (1961) (Hjelmselv) என்பவராவார். இவர் கொள்கை அடிப்படையில் மொழிக் குறியின் (linguistic signs) பொருண்மை வசம் ஒலி வசத்தைப் போன்று அமைப்புக் கொள்கைகளைக் காட்டவேண்டும் என்று நம்பினார். அவருக்கு குறைத்தல் (சநனரஉவ்டிஇ) என்ற கருத்துச்சாயல்

மிக முக்கியமானதாகும். ஒரு மொழியிலுள்ள வேறுபட்ட குறிகளின் நூற்றுக்கணக்கான ஆயிரங்களில் ஒலியன் அமைப்பு (phonological builing blocks) ஒரு சில நூற்றுக்கணக்கில் வரும் பட்டியலிலிருந்து எடுக்கப்பட்ட அசைகளின் கூட்டிணைப்பாகப் பகுப்பாய்வு செய்யலாம். மேலும் இவை ஐம்பதோ அதற்குமேலோ வரும் பட்டியலைச் சார்ந்த ஒலியன்களலிருந்து உருவாக்கப்பட்டவையாகக் காட்ட இயலும். இறுதியாக ஒரு டசன் எண்ணிக்கையுள்ள ஒலியன் உருவாக்க அலகுகளான (phடிஇடிடடிபiஉயட ரெடைiஇப டெடிஉமஎ) சிறப்புப் பண்புக்கூறுகளாகக் (distinguishing features) காட்டலாம். இதே போலவே குறிகளின் பொருண்மை வசம் (meaing side of sigens) பகுப்பாய்வு செய்யப்படுகின்ற குறிகளைவிட மிகக்குறைந்த எண்ணிக்கையிலான அலகுகளின் பட்டியலிருந்து எடுக்கப்பற்றவற்றின் கூட்டிணைப்பாகக் குறைக்கப்படவேண்டும். அவர் குறிப்பிட்ட அடிப்படை அலகுகளான (கலைச்சொல்லான) ‘figurae’ அருவமானதல்ல; அவைப் மொழியின் பொருண்மைகளாகும். எல்லாச் சொற்களின் பொருண்மைகளையும் உருவாக்க இயலும் அடிப்ப டைச் சொற்களின் குழுமத்தைக் கண்டுபிடிப்பதுதான் அவர் மனத்தில் இருந்ததாகத் தோன்றுகின்றது. எல்மஸ்லெவ்தான் முதல் அமைப்புப் பொருண்மை இயலார் (strucutual semantist). இந்த அணுகுமுறை ஐரோப்பிய மொழியலாரால் வளர்க்கப்பட்டது; ஜெர்மன் வகையும் பிரஞ்சு வகையும் இதன் விளைவுகளாகும். அமேரிக்காலில் கூறாய்வு அணுகுமுறை ஐரோப்பிய இயக்கத்திலிருந்து சுதந்திரமாக வளர்ந்தது. இது மானிடவியல் மொழியியலாருக்கு (Anthropologial linguists) இடையில் முதலில் தோன்றியது. உட்புக இயலாத (பகுத்தாய இயலாத) உறவுமுறை ஒழுங்கு முறைகளின் (kinship systems) கலவைத் தன்மையைக் குறைந்த பண்புக்கூறுகளின் குழுமங்களின் கூட்டிணைப்பாகக் குறைப்பதில் பெருமளவில் வெற்றி அடைந்தது.

காட்ஸ் மற்றும் பாடர் (Katz and Fodor) என்பர்களால் முன்மொழியப்பட்ட ஒரு புதிய விருத்தாந்தம் தொடக்க கால சாம்ஸ்கியின் ஆக்கமுறை இலக்கணச் சூழலில் தோன்றியது. இது இதற்குமுன் தோன்றிய எல்லாவற்றையும் விட இது மிக பேராசை உள்ளதாக அமைந்தது. முதலாவது மொழியின் முழுக்கோட்பாட்டின் முழுமைதரும் பகுதியாக (integral part) அமைந்தது. இரண்டாவது இது உலகப்பொதுமை (universality) மற்றும் உளவியல்

உண்மைநிலை ((psychological reality) என்பனவற்றை உரிமை கொண்டாடியது. மூன்றாவது, பண்புக்கூறுகள் நடப்பில் இருக்கின்ற சொற்களின் பொருண்மைகளோடு (meaings of existing words) நின்றுவிடாமல் அவை அருவத்தன்மையானதாகவும் கருதப்பட்டது. இந்த அணுகுமுறை முக்கிய ஆக்கமுறை மொழியியலுடன் இணையவில்லை மற்றும் தற்போதைய ஆக்கமுறையாளர்களுக்குகள் முழுமையான பொருண்மைக்கூறாய்வு ஜாகெண்டாப் (Jackendoff, 1987, 1990, 1996) ஆராய்ச்சியல் காணப்படுகின்றது. பொருண்மைச் கூறாய்வின் தீவிரமான மறுவடிவம் வெர்ஸ்பிகாவின் (Wierzbicka, 1996) ஆராய்ச்சியல் காணப்படுகின்றது. இது மிக முதன்மையான (தன்முயற்சியான) அணுகுமுறையாகும். இது மேற்சொன்ன எந்த அணுகுமுறையின் கிளையும் அல்ல. இது லெப்னிஸ் (Leibniz 1903) போன்றவர்களின் முந்தைய தத்துவ ஆய்வுகளிலிருந்து தூண்டுதலைப் பெறுகின்றது. எல்லாக் கருத்தில் உருவாக்கக் கூடிய பொருண்மைகளையும் வெளிப்படுத்த இயலும் மிக எல்லைக்குட்பட்ட உலகளாவிய பொருண்மை அணுக்களின் குழுமம் இருக்கின்றது என்பது வொ;ஸ்பிகாவின் பார்வைக் கோணமாகும். வொ;ஸ்பிகாவின் முதன்மைகளின் பட்டியல் (inventory of primes) ஆச்சரியப்படத்தக்க அளவு சிறயதாகும் (அவர் பதினொன்றில் தொடங்குகிறார், ஆனால் பட்டியல் ஐம்பதாக நீள்கின்றது.) அவை அருவத்தன்மையானது அல்ல; எனவே காட்ஸ் மற்றும் பார்டரைப் போல் நேரடி உணர்வால் பரிசோதனைக்கு உட்படாதது. அவைப் பருமைத் தன்மையானது (concrete); எந்த ஆய்வும் மொழிபேசுவோரின் உள்ளுணர்வைத் திருப்தி செய்யவேண்டும். மு

முழுமை வாதத்தார் அணுகுமுறை (Holist's approach)

சொல்லின் பொருண்மையைச் சில பயனுள்ள அர்த்தத்தில் மொழியிலுள்ள பிற சொற்களின் பொருண்மைகளிலிருந்து தனியாக முற்றுநிலையில் குறிப்பிடலாம் என்பது கூறாய்வு இயலாரின் நம்பிக்கையாகும். மொழி தத்துவ இயலாருக்கு இடையில் இது வட்டார பார்வை (localist approach) என்று அறியப்படும். வட்டார வாதத்தாருக்கு சூழல் வேறுபாடு சூழலுடன் ஊடாட்ட விதிகளால் (rules of interaction) விளக்கலாம். இந்தப் பார்வைக்கு எதிரிடையான நிலை முழுமைப் பார்வையாகும். இதன்படி ஒரு மொழியிலுள்ள எல்லாச் சொற்களின் பொருண்மைகளும் கணக்கில் எடுக்காமல் ஒரு சொல்லின்

பொருண்மையை அறிய இயலாது. முழுமை வாதத்திற்கு பல மறு வடிவங்கள் இருக்கின்றன. இரண்டு இங்கு சுருக்கமாகத் தரப்படும்.

ஹாஸ் (Hass)

ஹாஸ் என்பவரின் தன்மனப்போக்கான பொருண்மையின் பார்வை விட்ஜென்ஸ்டன் (Wittgenstein) என்பவரின் ஆய்வின் ஒரு நோக்கிலிருந்து ஆக்கப்பட்டதாகும். அவருடைய பொருண்மைப் பயன்பாட்டுக் கோட்பாடு (Use theory of meaning) “பொருண்மையைப் பார்க்காதே, பயன்பாட்டைப் பார்” (Don’t look for the meaning - look for the use) என்ற கருத்தை உள்ளடக்குகின்றது. அதாவது ஒரு வெளிப்பாட்டின் பொருண்மை அதன் பயன்பாடாகும். இது அவ்வளவு பயனுள்ளதல்ல; குறிப்பாகத் தெரிவிப்பதாகும். ஹாஸ் ஜெ.ஆர்.ஃபிர்த் (J.R.Firth) எனபவரின் கருத்தான “சொற்கள் இணைந்துவரும் சொற்களால் அறியப்படும் (Words shall be known by the company they keep) என்பதால் உந்தப்பட்டு அவர் தன்னுடைய கொள்கைக்குத் தனவயமான திருத்தம் கொடுத்தார். ஹாஸ் இதற்கு மேலும் சென்றார். ஒரு சொல்லின் பொருண்மை அதன் பொருண்மைக் களமாகும் (semntic field); அதற்கு இரண்டு பரிமாணங்கள் இருக்கின்றன:

1. உறுப்பமைவுப் பரிமாணம் (syntagmatic dimension): இதில் சொல்லின் எல்லாச் சாத்தியமான (இலக்கண அடிப்படையில் நல் உருவாக்கப்பட்ட= பசயஅஅயவiஉயடடல றநடட கடிசஅநன) சூழல்கள் இயல் நிலையில்; வரிசை முறையில் அடுக்கப்பட்டுள்ளன.
2. அடுக்குறவு பரிமாணம் (pragmatic dimension): இதில் சொல்லின் சாத்தியமான பதிலீடுகள் (substitutes) இயல் நிலையில் வரிசைமுறையில் அடுக்கப்பட்டுள்ளன.

ஹாஸைப் பொறுத்தவரையில் ஒத்தறி இயல்நிலை (relative normality) முதன்மையானதாகும் (primitive). கொள்கை அடிப்படையில், சூழல் மொழிக்கு வெளியிலுள்ள சூழலையும் (extralinguistic context) உள்ளடக்கும். ஆனால் எல்லாத் தேவையான மொழிக்கு வெளியிலுள்ள சூழலின் நோக்கையும் மொழி அடிப்படையில் குறியாக்கம் செய்ய இயலும் என்ற காரணத்தால் கவனத்தை மொழிச் சூழலுக்குக் (linguistic context) கட்டுப்படுத்திக் கொண்டால் எந்தவித நஷ்டமும் ஏற்படாது என்று ஹால் வாதிடுகின்றார். ஹாஸ் தெரிந்துகொண்ட

அளவில் சொல்லின் பொருண்மைக் களம் அதன் பொருண்மையை உண்டாக்குகின்றது. எனவே ஒவ்வொரு சொல்லும் மற்றொரு சொல்லின் பொருண்மையில் பங்கெடுப்பதைக் கவனிக்கவும். ஹாஸ் இங்கு லெய்ப்னிஸின் (Leibniz) அறுதி அலகால் (monad) உந்தப்பட்டுள்ளார். எனவே சொற்பொருளுக்கும் களஞ்சிய அறிவுக்கும் எந்த வேறுபாடும் இல்லை. ஹாஸின் பார்வையில் ஒரு சொல்லின் பொருண்மைக்களம் (semantic field of a word) சொல்லின் பொருண்மையை கொண்டிருக்கின்றது. சொல்லின் பொருண்மைக் களம் அதன் பொருண்மையைப் பிரதிபலிக்கின்றது.

லையான்ஸ் (Lyons)

முழுமை வாதத்தின் (Holism) இரண்டாவது வகை லையான்ஸால்; உருப்படுத்தம் செய்யப்பட்டுள்ளது. இந்த அணுகுமுறையின் சாராம்சம் பொருண்மைகள் தனித்திருக்கும் தன்மையாது (substantitive) அல்ல ஒத்தறி தன்மையாது (relative) என்பதாகும். ஒரே ஒழுங்குமுறைக்குள் வேறுபடுத்தலால் உண்டாக்கப்பட்டது என்ற சசூரியன் நம்பிக்கையாகும் (Saussurean belief). ஒரு சொல் அலகின் பொருண்மை (the sense of lexical items) அச்சொல் அலகு ஒரு பொருண்மைக் களத்தில் பங்கெடுக்கும் சொல் அலகுகளுடன் வேறுபடும் பொருண்மை உறவுகளின் (sense relation) குழுமத்தால் ஆனது என்று லையானஸ் கூறுகின்றார். பொருண்மை உறவுகள் சுதந்திரமாக நிறுவப்பட்ட பொருண்மைகளுக்கு இடையே உள்ள உறவுகள் அல்ல என்று அவர் வற்புறுத்துகின்றார். பொருண்மைகள் எல்லாம் பொருண்மை உறவுகளால் உண்டாக்கப்பட்டது என்று நாம் கூறவேண்டும். எடுத்துக்காட்டாக *குதிரை* என்பதன் பொருண்மை கீழே உள்ள படத்தில் காட்டப்பட்டுள்ளது போல் விளக்கப்படவேண்டும்: இந்த ஒழுங்கமைப்பில் “ஒரு வகை ஆகும்” (எ.கா. *குதிரை:விலங்கு*) “ஒரு வகை ஆகாது” (எ.கா. *குதிரை:பசு*), “பகுதி ஆகும்” (எ.கா. *பிடரிமயிர்:குதிரை*), “உண்டாக்கும் சப்தம் ஆகும்” (எ.கா. *கனை:குதிரை*), “இருப்பிடம் ஆகும்” (எ.கா. *லாயம்:குதிரை*) போன்றன குறிப்பிட்ட வகையில்படும் தொடர்புகள் ஆகும். எடுத்துக்காட்டப்பட்ட சொற்களும் குதிரை அல்லாத பிற சொற்களுடன் தொடர்புகொள்வதால், குதிரை என்பதன் முழுப்பொருண்மை முழு அகராதியை உள்ளடக்கும் சாத்தியமான உறவுகளின்

கலவைத் தன்மையான வலை போன்ற அமைப்பு (இநவ றடிசம) ஆகும். **6.3.4**

அடுக்கு அர்த்த உறவுகள் (Paradigmatic sense relation)

அடுக்குறவு முறையில் ஒன்றையொன்று மாற்றிக்கொள்ள இயலும் சொற்களுக்கிடையே உள்ள உறவுகளைப் பொருண்மை அடிப்படையில் ஆயலாம். அவ்வுறவுகளாவன:

- ஒருபொருள்பன்மொழியம் (Synonymy)
- உள்ளடங்குமொழியம் (Hyponymy)
- இணக்கம் (Compatibility)
- இணக்கமின்மை (Incompatibility)

ஒருபொருள்பன்மொழியம் பொருண்மை அடிப்படையில் ஒன்றையொன்று உள்ளடக்கும், இடம் பெயர்க்கும் சொற்களுக்கு இடையே உள்ள உறவு ஒருபொருள்பன்மொழியம் எனப்படும்.

எ.கா. புத்தகம் : நூல், உதிர்: விழு, காண்: பார், நுழை: பிரவேசி, விரட்டு: துரத்து.

ஒத்திருத்தலின் அளவுகோல்

ஒருபொருள்பன்மொழியின் உறவை விரிவாக நோக்குதல் இன்றியமையாததாகிறது. பின்வருவன இரண்டு நியாயமான பொருண்மை உள்ளுணர்வுகள்:

- சில இணைச் சொற்களும் சில கூட்டம் சொற்களும் தமக்கிடையில் ஒற்றுமையைக் காட்டுகின்றன. இந்த ஒற்றுமையை நாம் ஒரு பொருள் பன்மொழி என்கிறோம்.
- சில இணச் சொற்கள் மற்ற இணைச் சொற்களை விட கூடுதல் ஒத்திருக்கிறன. எ.கா. நூல்: புத்தகம், தந்திரசாலி : புத்திசாலி

ஒருபொருள்பன்மொழியின் பண்;புகளைக் கூறச் சரியான வழியில்லை. கீழ்க்கண்ட இரு வழிகளை நாடலாம்:

- முதலாவதாக தேவையான அளவு ஒற்றுமைகள், அனுமதிக்கக்கூடிய வேற்றுமைகள் மூலம்.
- இரண்டாவதாக சூழல் அடிப்படையில் நிர்ணயிக்கப்பட்ட வாக்கிய சட்டத்தின் மூலம்.

ஒருபொருள்பன்மொழிகளுக்கு இடையில் தேவையான அளவு பொருண்மை மேலுறல் இருப்பது கட்டாயமாகும் என்பது வெளிப்படை.

எ.கா. தாழ்மையுள்ள: பணிவுள்ள x உண்மையுள்ள: சிவப்பான

ஒருபொருள்பன்மொழிகள் மிக உயர்வான பொருண்மை மேலுறவைக் காட்டுவதுடன் மிகக் குறைவான வேற்றுமையைத்தான் காட்டவேண்டும். பொதுவாக, இணை ஒருபொருள் பன்மொழிகளுக்கிடையில் ஒன்றை மறுப்பது மற்றொன்றை மறுப்பதை ஒக்கும்.

நீ அந்த புத்தகத்தைப் படித்தாயா ?

?இல்லை, அந்த நூலைப் படித்தேன்.

அந்த புத்தகத்தைப் படித்தேன் = அந்த நூலைப் படித்தேன்

ஒரு பொருள் பன்மொழிகள் முக்கியமான பொருண்மைப் பண்புகளில் ஒப்புமையைக் காட்டும். வேறுபடுவதென்றால் முக்கியமில்லாத விளிம்பில் வரும் பண்புகளில் வேறுபடலாம். சிலவகை வெளிப்பாடுகளின் ஒருபொருள்பன்மொழிகள் சேர்ந்துவரலாம். எடுத்துக்காட்டாக, விவரணையாக, அல்லது அர்த்தமாக ஒருபொருள்பன்மொழி பயன்படுத்தப்படலாம்.

அவன் அவளைக் கொன்று விட்டான், அதாவது கொலை செய்து விட்டான்.

அவன் அவளை சினேகிக்கிறான், அதாவது காதலிக்கிறான்.

சில சமயங்களில் ஒருபொருள்பன்மொழிகள் ஒன்றுக்கு ஒன்று முரண்படுவதுபோல் வரலாம். அப்பொழுது. ‘அதாவது’, ‘சரியாகச் சொல்லப்போனால்’ என்ற சொற்கள் இடையில் வரலாம். அவன் ஒரு முட்டாள், சரியாகச் சொல்லப்போனால் ஒரு மடையன்.

பொதுவாக முரண்பட்டு வரும் சொற்கள் மேற்சொன்னபடி வரா.

? அவன் ஒரு முட்டாள், சரியாகச் சொல்லப்போனால் புத்திசாலி.

ஒரு பொருள்பன்மொழிகளுக்குள் சில இணைச்சொற்கள் மற்ற இணைச் சொற்களைவிட கூடுதல் ஒப்புமையாக இருக்கும். இதனால் ஒப்புமையைக் காட்டுகிற அளவுகோல் உள்ளது போல் தோன்றும்.

ஒருபொருள்பன்மொழியையும் ஒருபொருள்பன்மொழி அல்லாதவற்றையும் பிரிக்கும் கோடு தெளிவற்றது. எ.கா.

உலர்தல் : காய்தல் : உணங்குதல்: கரிதல் : கருகுதல்.

முற்று ஒருபொருள் பன்மொழியன் (**Absolute Synonymy**)

இரண்டு சொற்கள் முற்று ஒரு பொருள்பன்மொழியாக அமைய வேண்டுமானால் அவற்றின் ச{ழல் உறவுகள் ஒன்றாக இருக்கவேண்டும். உண்மையைச் சொல்லப்போனால் அத்தகைய முற்று ஒரு பொருள்

பன்மொழிகளைக் கண்டுபிடிப்பது நடைமுறைக்கு ஒவ்வாது, ஏனென்றால் அவை வரும் சூழல்களையும் நோக்குவது முடியாத காரியம். ஆனால் அத்தகைய எதிர்பார்ப்பு நோpடையாக முற்று ஒருபொருள்பன்மொழியை அறிய உதவும்.

முற்று ஒருபொருள்பன்மொழிகள் மிகக்குறைவாகவே உள்ளன. ஒரு மொழியில் முற்று ஒருபொருள் பன்மொழியின் தேவைக்கு சரியான காரணமில்லை. அப்படியிருக்குமானால் போட்டியிடும் இணைச்சொற்களில் ஒன்று இல்லாமல் போகவோ அல்லது அவற்றின் பொருண்மைச் செயற்பாடு மாறவோ செய்யும். எ.கா.

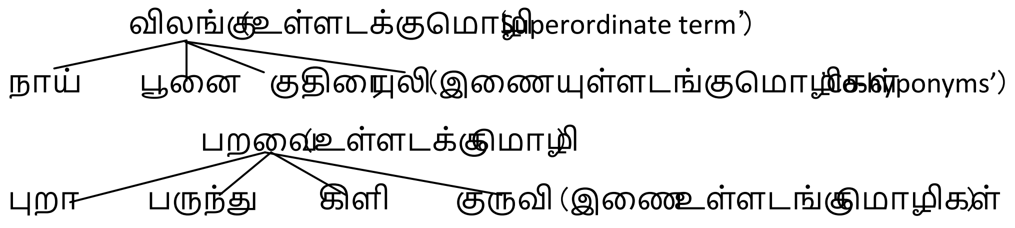
நூல் : புத்தகம், சொல்லுதல்: கூறுதல்

எதிர்மொழியம் (Antonymy)

இணக்கமற்ற ஆனால் ஒன்றையொன்று எதிர்ப்பதுபோல் பொருள் அமையும் சொற்களுக்கு இடையே உள்ள உறவு எதிர்மொழியம் எனப்படும். எ.கா.

உயரம்:குள்ளம், நல்லது: கெட்டது.

உள்ளடங்கு மொழியம் பொருண்மை அடிப்படையில் உள்ளடங்கும் சொற்களுக்கும் உள்ளடக்கும் சொற்களுக்கும் இடையே உள்ள உள்ளடங்கு மொழியம் (hyponymy) எனப்படும்



எதிர்மை (opposition), முரண் (contrast) ஆகியவற்றைப் போல உள்ளடங்குமொழியமும் மிக முக்கியமான அடுக்கு உறவாகும். உள்ளடங்குமொழி தனித்தன்மையான அல்லது உள்ளடங்கும் சொல்லுக்கும் பொது அல்லது உள்ளடக்கும் சொல்லுக்கும் உள்ள உறவைக் குறிப்பதாம்.

எ.கா. நாய், பூனை, எலி: விலங்கு

வாங்கு: பெறு ரோஜா,

முல்லை, மல்லிகை: பூ

தர்க்கவியலார் (logicinans) வகுப்பில் அடக்கல் (class inclusion) என்ற நிலையில் உள்ளடங்குமொழியத்தை விவரிக்கின்றனர்.

அ = ஆ ஆ ≠ அ

ரோஜா = பூ பூ ≠ ரோஜா

(எல்லா ரோஜாக்களும் பூக்கள், ஆனால் பூக்கள் எல்லாம் ரோஜாக்கள் அல்ல.) தர்க்க இயலாரின் விவாத்தில் தெளிவின்மை இருக்கிறது. உள்ளடங்குமொழி உள்ளடக்குமொழியில் சொல்லில் அடங்குகிறதா உள்ளடக்குமொழி உள்ளடங்குமொழியில் அடங்குகிறதா என்ற ஐயம் எழுகிறது. சொற்களின் அகலத்தைப் (extension) பார்த்தால் உள்ளடக்குமொழி கூடுதல் உள்ளடக்கும் தன்மையுடையது என்றும் சொற்களின் ஆழத்தைப் (intension) பார்த்தால் உள்ளடங்குமொழி கூடுதல் உள்ளடக்கும் தன்மையது என்றும் கூறலாம். எடுத்துக்காட்டாக, ரோஜா, பூவின் எல்லா பண்புகளையும் பெற்றிருப்பதோடு கூடுதலாக ரோஜாவின் தனிப்பண்புகளையும் பெற்றிருக்கிறது. உள்ளடங்மொழியத்தை ஒருதலை நோக்குச் சம்பந்தம் (unilateral relation) மூலம் விளக்கலாம். அவள் தலையில் மல்லிகை வைத்திருக்கிறாள் = அவள் பூ வைத்திருக்கிறாள் அவள் தலையில் பூ வைத்திருக்கிறாள் அவள் · மல்லிகை வைத்திருக்கிறாள் இதன்படி ஒருபொருள்பன்மொழித்தை இருதலை நோக்குச் சம்பந்தம் (bilateral relation) மூலம் அதன் ஒத்த தன்மையை (symmetry) விவரிக்கலாம். உள்ளடங்கு மொழியத்தை ஒவ்வாத் தன்மையாகக் (asymmetry) கருதலாம். உள்டங்கு மொழியத்தை ஒரு கடவு (transitive) உறவாகக் கொள்ளலாம்.‘அ’, ‘ஆ’-வின் உள்ளடங்குமொழியாகவும்; ‘ஆ’, ‘இ’-யின் உள்ளடங்குமொழியாகவும் வருமானால், ‘அ’, ‘இ’-யின் உள்ளடங்குமொழியாகும்.

பசு:பாலூட்டி, பாலூட்டி:விலங்கு, பசு:விலங்கு

உள்ளடங்குமொழியத்தை கீழ்வரும் சூத்திரத்தில் ஏற்றி analytic நியாயத்தை வெளிப்படுத்த முடியும்:

அ என்பது ஒரு வகை ஆ (‘அ’, ‘ஆ’-வின் உள்ளடங்குமொழி என்றால்)

பசு என்பது ஒரு வகை விலங்கு/பசு ஒரு விலங்கு.

‘ஆ’ என்ற சொல் ஒன்றுக்கும் மேற்பட்ட உள்ளடங்குமொழிகளை உள்ளடக்கும் என்றால் கீழ்வரும் வாக்கியங்களில் 1-உம் 2-உம் சரியானவைகளாகும்.

1. பசுக்களும், வேறு மிருகங்களும் வந்தன.
2. ரோஜாவும், வேறு பூக்களும் வாங்கினாள்.
3. ?பசுக்களும், வேறு பூக்களும்.
4. ?ரோஜாவும், வேறு விலங்குகளும்.

இம்மாதிரிப்பட்ட வெளிப்பாடுகள் (வாக்கிய வெளிப்பாடுகள்) உள்ளடக்குமொழியத்தையும்; இணை உள்ளடங்குமொழியத்தையும் நிறுவுவதற்கு முக்கியமாகும். இதில் முக்கியமாகக் கவனிக்க வேண்டியது என்னவென்றால் சொற்களின் பொருளை அறியாமலேயே ஒரு சொல் இன்னொரு சொல்லின் உயர் உள்ளீட்டுச் சொல் என்றும், ஒரு சொல்லும் இன்னொரு சொல்லும் இணை உயர்உள்ளீட்டுச் சொற்கள் என்றும் அறியலாம்.

குவளை ஒருவகை மலர்/குவளை ஒரு மலர்

வங்கு ஒருவகை விலங்கு / வங்கு ஒரு விலங்கு

நம் மொழியிலுள்ள சொற்களின் பொருளைப் பற்றி நமது அறிவு பெரும்பாலும் மேற்சொன்ன விதமானதாகும். எடுத்துக்காட்டாக, நாம் “ஆல் என்பது ஒரு மரம் ஆகும்” அல்லது “மீன்கொத்தி என்பது ஒரு பறவை” ஆகும் என்று அறிவோமேயன்றி ஆல் பிற மரங்கிளிலிருந்து எவ்வாறு வேறுபடுகிறதென்றோ, மீன்கொத்தி எவ்வாறு பிற பறவைகளிலிருந்து எவ்வாறு வேறுபடுகிறது என்றோ சரியாகக் கூறுவதற்கு அறியோம்.

பெரும்பாலும் உள்ளடங்குமொழி ஒரு பெயரடையை உள்ளடக்கி இருப்பதால் அவ்வடையும் உள்ளடக்குமொழியும் சேர்ந்து உள்ளடங்குமொழிக்கு இணையாய் வருவதுண்டு. எ.கா.

ஒரு யானையைப் பார்த்தேன்.

ஒரு பெரிய விலங்கைப் பார்த்தேன்.

இதனால் ஒரு உள்ளடங்குமொழியும் அதனோடு தொடர்புடைய பெயர் அடையும் உள்ளடக்குமொழியும் சோ;ந்த கூட்டுச் சொல்லும் ஒருபொருள் பன்மொழி என்று அர்த்தமல்ல. எடுத்துக்காட்டாக, பசு என்பதும் கொம்புள்ள மிருகம் ஒருபொருள்பன்மொழிகள் அல்;ல. உள்ளடங்குமொழியும் உள்ளடக்குமொழியும் சேர்ந்து வருவதுண்டு. எ.கா.

முல்லைப்பூ, ஆல் மரம்

இதுபோல் (மேற்சொன்னது போல்) வரும் சுட்டுச் சொற்கள் சில சமயம் தமக்கு தவறான எண்ணத்தை உருவாக்கலாம். எடுதுக்காட்டாக, கழுதைப்புலி என்பது

ஒருவகைப் புலியல்ல. அதுபோல் வரிக்குதிரை என்பது ஒரு வகைக் குதிரையுமல்ல. வினைகளையோ, பெயரடைகளையோ, வினையடைகளையோ, பிற சொல் வகைகளையோ “அ என்பது ஒரு வகை ஆ” என்ற சூத்திரத்தில் அடக்கிவிட இயலாது. எல்லாச் சொல் வகைகளுக்கும் உள்ளடக்குமொழியத்தை நிரூபிப்பது கடினமான காரியம். உள்ளடங்கு உறவு சொற்றொகுதியை அமைப்பாகக் காண உதவுகிறது. சொற்றொகுதியோடல்லாமல் சொற்களங்களையும் (lexical fields) அது படிநிலை அமைப்பாக உணரச் செய்கிறது. இப்படிநிலை உறவு அமைப்பைக் கிளைப்படங்கள் மூலம் காட்டலாம்.

இணக்கம்

பொருண்மை அடிப்படையில் ஒன்றையொன்று மேலுறவாக வரும் சொற்களுக்கு இடையே உள்ள உறவு இணக்கம் எனப்படும். இணங்கிவரும் சொற்கள் சில பொருண்மைப் பண்புகளில் ஒன்றுபட்டும் சில பொருண்மைப் பண்புகளில் வேறுபட்டும் இருக்கும்.

பாம்பு : விஷஜந்து (சரியான இணக்கம்)

நாய் : செல்லப் பிராணி (யதேட்சையான இணக்கம்)

இணக்கமின்மை

பொருண்மை அடிப்படையில் உள்ளடங்கவோ உள்ளடக்கவோ செய்யாமல் இணக்கமின்றி வேறுபட்டு வரும் சொற்களுக்கு இடையே உள்ள உறவு இணக்கமின்மை எனப்படும்.

மலை : மாடு ஆடுதல் : தின்னுதல்

பகுதி உறவுகள் (Partial Relations)

தொடரியல் வருகை முறையில் பகுதி மேலுறவாக வரும் சொற்களுக்கு இடையே உள்ள உறவு பகுதி உறவு எனப்படும். எ.கா. ஒளி : மறை.

அவன் தன் பணத்தை ஒளித்து வைத்தான்.

அவன் தன் பணத்தை மறைத்து வைத்தான்.

அவன் அவள் கண்களை மறைத்தான்.

அவன் அவள் கண்களை ஒளித்தான் சூரியன் மறைந்தது

*சூரியன் ஒளித்தது

முழுமையற்ற உறவுகள் (Quasi –Relations)

சில சமயங்களில் சரியான இணை இல்லாததால் சொற்களுக்கு இடையே உள்ள அடுக்கு உறவு முழுமையுறாது நிற்கும். வேண்டிய பொருளைக் கொண்ட ஆனால் வேறு தொடரியல் வகையைச் சார்ந்த சொல் அந்த இடைவெளியைப் பூர்த்தி செய்யுமாறு அமையும். இத்தகைய நிலையில் உள்ள உறவை முழுமையற்ற உறவு எனலாம்.

நிறம் (பெயர்) (முழுமையற்ற உள்ளடக்குமொழி)

சிவப்பு மஞ்சள் பச்சை (பெயரடைகள்) (முழுமையற்ற உள்ளடங்குமொழிகள்)

போலி உறவுகள்

சொற்களுக்கு இடையே குறிப்பிடத்தக்க உறவு இல்லாமல் ஆனால் சூழ்நிலை மூலம் உறவு தோன்றினால் அச்சொற்களுக்கு இடையே உள்ள உறவை போலி உறவு எனலாம். எ.கா. முக்கோணத்திற்கு மூன்று கோணங்கள் உண்டு

முக்கோணத்திற்கு மூன்று பக்கங்கள் உண்டு

கோணம்:பக்கம் (போலி ஒருபொருள் பன்மொழிகள்)

சினை-முழுமை உறவு

சொற்களுக்கிடையிலான உறவுகளில் மிக முக்கியமான உறவு சினை முழுமை உறவாகும். இது உள்ளடங்கு-உள்ளடக்கு உறவு போன்று சொற்றொகை ஒரு படிநிலை அமைப்பில் தர பொரpதும் உதவுகின்றது. தலை என்பதற்கும் உடல் என்பதற்கும் முள் என்பதற்கும் கடிகாரம் என்பதற்கும் உள்ள உறவு சினை-முழுமை உறவுகளாகும். பின்வரும் கிளைப்படம் மனித உடலின் உறுப்புகளைக் குறிக்கும் சொற்களுக்கிடையே உள்ள சினை-முழுமை உறவைக் காட்டும்.

[உடல்] [கை] [கால்] [வயிறூ [மார்பு] [தலை] [தொடை] [மூட்டு] [முழங்கல்] [கணுக்கால்] [பாதம்] [விரல்] [குதிகால்] [கணூ [நகம்] தன்மதிப்பீடு 1. சொற்பொருண்மையியல் என்றால் என்ன? 2. தற்கப்பொருண்மையில் என்றால் என்ன? 3. ஒருபொருள்பன்மொழியம் என்றால் என்ன? 4. எதிர்மொழியம் என்றால் என்ன? 5. உள்ளடக்கு மொழியம் என்றால் என்ன?

6. சினை முழு உறவு என்றால் என்ன?

6.5. பாடத்தொகுப்புரை

பொருண்மையியலின் நோக்கத்தையும் விளக்கத்தையும் அறிந்து கொண்டீர்கள். தர்க்கப் பொருண்மையியலில் பங்கெடுப்பாளரும் பயனிலைகளும், வாக்கியங்களின் தர்க்கப் பண்புகள், தர்க்க வகுப்புகள் என்பன குறித்து தெரிந்து கொண்டீர்கள். சொற்பொருண்மையியலில்

சொற்பொருண்மையயும் இலக்கணப் பொருண்மையும், சொற்பொருண்மையும் வாக்கியப் பொருண்மையும், சொற்பொருண்மையின் அணுகுமுறைகள், அடுக்கு அர்த்த உறவுகள் என்பன குறித்த விளக்கங்களை அறிந்து கொண்டீர்கள்.

6.6. கலைச்சொற்கள்

1. அடுக்குறவு, 2. இணக்கம், 3. இணக்கமின்மை, 4. உள்ளடக்குமொழியம், 5. உள்ளடங்குமொழியம் 6. ஒருபொருள்பன்மொழியம் 7. சினை-முழுமை உறவு 8. சொற்பொருண்மையியல் 9. தர்க்கப்பொருண்மையியல், 10. பயன்வழிப்பொருண்மையியல், 11. பொருண்மையியல்

6.7. தொடர்ந்து படித்தற்குரிய நூல்கள்

சண்முகம், செ. பொருண்மையியல்

தன்மதிப்பீட்டு விடைகள்

1. சொற்களுக்கு இடையே உள்ள அடுக்குறவுகளையும் உறுப்பமைவு உறவுகளளையும் ஆய்வது சொற்பொருண்மையியலாகும்.

2. தர்க்கப்பொருண்மையியல் இயற்கை மொழிக்கும் முறையான தர்க்க ஒழுங்குமுறைகளான தேற்றக்கூற்று (proposition) மற்றும் பயனிலை நுண்கணிதம் (predicate calculus) இவற்றிற்கு இடையிலான உறவுகளை ஆய்கின்றது.

3. பொருண்மை அடிப்படையில் ஒன்றையொன்று உள்ளடக்கும், இடம் பெயர்க்கும் சொற்களுக்கு இடையே உள்ள உறவு ஒருபொருள்பன்மொழியம் எனப்படும். எ.கா. புத்தகம் : நுhல், உதிர்: விழு, காண்: பார், நுழை: பிரவேசி, விரட்டு: துரத்து.

4. இணக்கமற்ற ஆனால் ஒன்றையொன்று எதிர்ப்பதுபோல் பொருள் அமையும் சொற்களுக்கு இடையே உள்ள உறவு எதிர்மொழியம் எனப்படும். எ.கா. உயரம் : குள்ளம், நல்லது : கெட்டது.

5. பொருண்மை அடிப்படையில் உள்ளடங்கும் சொற்களுக்கும் உள்ளடக்கும் சொற்களுக்கும் இடையே உள்ள உள்ளடங்கு மொழியம் எனப்படும். எ.கா. பசு: விலங்கு, ரோஜா: பூ.

6. சொற்களுக்கிடையிலான உறவுகளில் மிக முக்கியமான உறவு சினை முழுமை உறவாகும். இது உள்ளடங்கு-உள்ளடக்கு உறவு போன்று சொற்றொகை

ஒரு படிநிலை அமைப்பில் தர பெரிதும் உதவுகின்றது. தலை என்பதற்கும் உடல் என்பதற்கும் முள் என்பதற்கும் கடிகாரம் என்பதற்கும் உள்ள உறவு சினை-முழுமை உறவுகளாகும்.

பாடப்பகுதி 7
கிளைமொழியியல் படிப்பு நோக்கம்

- கிளைமொழியியலின் நோக்கமும் விளக்கமும்
- கிளைமொழிகளின் வகைப்பாடு
- வட்டார மற்றும் சமூகக் கிளைமொழிகள் பற்றிய விளக்கம்
- தமிழின் இரட்டை வழக்குப் பற்றிய விளக்கம் பாடக்கருத்தலகுகள்

7.0. பாட முன்னுரை
7.1. கிளைமொழியலின் நோக்கமும் விளக்கமும்
7.2. வட்டாரக் கிளைமொழிகள்
7.3. சமூகக் கிளைமொழிகள்
7.4. இரட்டை வழக்கு
7.5. பாடத்தொகுப்புரை
7.6. கலைச்சொற்கள்
7.7. தொடர்ந்து படித்தற்குரிய நூல்கள்

7.0. பாடமுன்னுரை

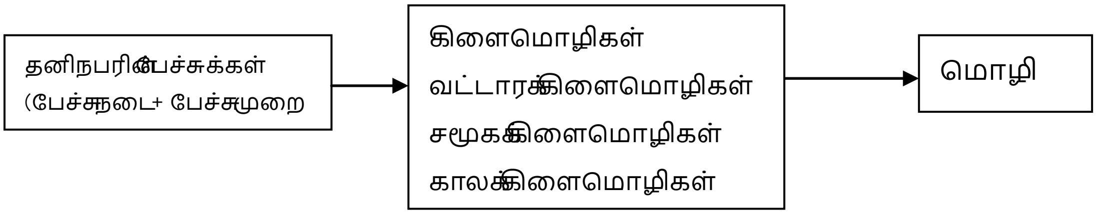
மொழி ஒரு ஒருபடித்தான இருப்புப்பொருள் அல்ல என்பதை நீங்கள் உணர்ந்திருப்பீர்கள். தஞ்சையில் பேசப்படும் தமிழும் கன்னியாகுமரியல் பேசப்படும் தமிழும் வேறுபாடு உள்ளவை என்பது உங்களுக்குத் தெரியும். நாம் எழுதுவது போல் பேசுவதில்லை, பேசுவதுபோல் எழுதுவதில்லை. பேச்சு வழக்கு வேறு, எழுத்து வழக்கு வேறு. இவ்வாறு மொழியை ஒரு ஒருப்படித்தான இருப்புப்பொருளாக நாம் கருதினாலும் அது பல வேறுபட்ட வழக்குகளின் ஒரு கதம்பம் என்பது நமக்குத் தெரியும். ஒரு மொழியானது இடம் அடிப்படையிலும் சமுதாயம் அடிப்படையைpலும் வேறுபடும் என்பதை நீங்கள் அறிவீர்கள். இத்தகைய கிளைமொழிகளைப் பற்றிப் படிக்கும் ஆய்வை கிளைமொழியியலின் என்பர். நாம் கிளைமொழியியலின் நோக்கமும் விளக்கமும் பற்றியும், கிளைமொழிகளின் வகைப்பாடு பற்றியும் கிளைமொழிகளுக்கு இடையிலான வேறுபாடுகள் பற்றியும் இப்பாடப்பகுதியல் படிக்கவிருக்கிறோம்.

7.1. கிளைமொழியியலின் நோக்கமும் விளக்கமும்

மொழி என்பதை நாம் மாறாத இயல்புடைய ஒரு சீரான ஒழுங்குமுறையாக உருவகிக்கின்றோம். ஆனால் மொழி என்பது உண்மையில் மாறும் இயல்புடைய

சீரற்ற ஒரு ஒழுங்கமைப்பாகும். அதாவது மொழி பல வேறுபாடுகளைக் கொண்ட துணைநிலை வழக்குகள் கொண்ட ஒன்றாகும். மொழி என்பது ஒரு ஒருபடித்தான ஒழுங்குமுறையாக அமையாமல் பல வேறுபட்ட துணைநிலை ஒழுங்குமுறைகளை உள்ளடக்கிய ஒன்றாகும். அதாவது மொழி என்பது பல கிளை வழக்குகள்/ கிளைமொழிகளை உள்ளடக்கிய ஒரு ஒழுங்கமைப்பாகும். கிளைமொழி என்பது னயையடநஉவ என்ற ஆங்கிலச் சொல்லுக்கு நிகரான தமிழ் சொல்லாகும். இதை ஒரு மொழியிலிருந்து பிரிந்த அல்லது கிளைத்த மொழி எனக் கருதலாகாது. கிளைமொழி என்ற கலைச்சொல் ஒரு குறிப்பிட்ட பேச்சுமொழியின் வகையைக் குறிக்கும். ஒரு தனிமனிதன் ஒரு குறிப்பிட்ட வயதில், குறிப்பிட்ட நேரத்தில் ஒருவனுடன் பேசும் பேச்சு 'தனிமனிதப்பேச்சு வழக்கு (idiolect)' என்று அழைக்கப்பெறும். அவரையொத்த பலர் பேசும் பேச்சுகள் ஒன்று சோ;ந்த ஒட்டுமொத்தமான ஒரு பேச்சுவழக்கைக் கிளை மொழி எனலாம். தனிமனிதர்களுக்கிடையில் இருக்கும் பேச்சு வேறுபாட்டை விட்டுவிட்டு அவர்களுக்கு இடையே காணப்படும் பொதுவான மொழிக்கூறுகளைக் கருத்தில் கொண்டு அவ்வகை வழக்கை ஒரு கிளைமொழி என்பர். ஒரு குறிப்பிட்ட வட்டாரத்தைச் சார்ந்தோர் மொழிபரிமாற்றத்தில் ஈடுபடுவதற்கான வாய்ப்புகள் அதிகம் இருப்பதால் அவ்வட்டாரத்தைச் சார்ந்தோர் சில மொழிக்கூறுகளைக் பொதுவாகக்கொண்டிருப்பர். இது அவ்வட்டாரத்திலிருந்து விலகி இருப்பவர்கள் அதாவது முதலில் சொன்ன வட்டாரத்திலிருப்பவர்களுடன் மொழிப்பரிமாற்றத்தில் ஈடுபட சாத்தியங்கள் குறைவாய் இருப்பர்கள் பேசும் மொழி வகையிலிருந்து வேறுபடும். இவ்வாறு வட்டாரத்திற்கு வட்டாரம் வேறுபடும் கிளைமொழிகள் வட்டாரக் கிளைமொழிகள் எனப்படும். இம்மொழி வேறுபாடு சமூகங்களுக்கும் பொருந்தும். ஒரு சமூகத்தைச் சார்ந்தவர்கள் மொழிப்பரிமாற்றத்தில் ஈடுபடுவதற்கான சாத்தியங்கள் மற்றொரு சமூகத்தைச் சார்ந்தவர்ளுடன் மொழிபரிமாற்றத்தில் ஈடுபடுவதற்கான சாத்தியங்களைக் காட்டிலும் அதிகமாக இருப்பதால் ஒரு சமூகத்தைச் சார்ந்தவர்களின் பேச்சுவழக்கு மற்றொரு சமூகத்தைச் சார்ந்தவர்களின் பேச்சுவழக்கிலிருந்து வேறுபடும். இவ்வாறு சமுதாயம் அடிப்படையில் வேறுபடும் பேச்சு வழக்குகளைக் சமூகக் கிளைமொழிகள் என்பர். காலமுன் மொழி வேறுபாட்டிற்குக் காரணமாக அமைந்து காலக் கிளைமொழிகளை உருவாக்கும். மொழி என்பதை ஒரு குழுமக் கிளை மொழிகளை உள்ளடக்கிய ஒரு ஒழுங்கமைப்பு என்று

சொல்லலாம். பின்வரும் வரை படம் மொழிக்கும் கிளை மொழிகளுக்கும் உள்ள தொடர்பை விளக்கும்.



மொழியின் கிளைமொழிகளைப் பற்றி படிக்கும் இயல் கிளைமொழியியல் எனப்படும்.

7.2. வட்டாரக் கிளைமொழிகள்

இடவடிப்படிப்படையில் மொழி வேறுபடும் என்று பார்த்தீர்கள். ஒரு குறிப்பிட்ட இடத்தை அல்லது வட்டாரத்தைச் சார்ந்த மொழிபேசுபவர்கள் சில மொழிக்கூறுகளைத் தங்களுடைய வட்டாரத்தின் சிறப்புக்கூறுகளாகக்கொண்டு மொழி பரிமாற்றத்தில் ஈடுபடுவர். இச்சிறப்பக்கூறுகள் மற்றொரு வட்டாரத்தைச் சிறப்புக்கூறுகளிடமிருந்து வேறுபடும். இத்தகைய ஒரு வட்டாரத்திற்கென்று உள்ள மொழிக் கூறுகளைக் கொண்ட மொழியை வட்டாரக் கிளைமொழி என்பர். ஒருவட்டாரத்தைச் சார்ந்தவரின் பேச்சைக் கேட்கும் போதே அவர் இன்ன வட்டாரத்தைச் சார்ந்தவர் எனக்கூறவியலும். கீழ்வரும் எடுத்துக்காட்டு இரு வட்டாரக் கிளைமொழிகளுக்கு இடையில் உள்ள வேறுபாடுகளைக் காட்டும்:

வட்டாரக் கிளைமொழி 1	**வட்டாரக் கிளைமொழி 2**
அரை	அறை
கரி	கறி
எரு	ஏறு
பேரு	பேறு

மொழியின் எல்லா மட்டங்களிலும், அதாவது ஒலியனியல், உருபனியல், சொல்லியல், தொடரியல், பொருண்மையியல் என்ற எல்லா மட்டங்களிலும் வட்டாரக்கிளைமொழிகளுக்கிடையே வேறுபாடுகளைக் காணலாம்.

7.3. சமூகக் கிளைமொழிகள்

சமூக அடிப்படையில் மொழி வேறுபடும் என்று நீங்கள் பார்த்தீர்கள். ஒரு குறிப்பிட்ட சமூகத்தைச் சார்ந்தவர்கள் சில மொழிக்கூறுகளைத் தங்களுக்கென்றுள்ள தனிப்பட்ட மொழிக்கூறுகளாகக் கொண்டு மொழிப்பரிமாற்றத்தில் ஈடுபடுவர். அவர்களின் பேச்சைக் கேட்கும் போது அவர் இன்ன சமுதாயத்தைச் சார்ந்தவர் எனக் கூறவியலும். ஒரு குறிபிட்ட சமுதாயத்தைச் சார்ந்தவர் தங்களை அச்சமுதாயத்துடன் அடையாளம் காண்பதற்காகவும் இதைப் பயன்படுத்துவர். பின்வரும் எடுத்துக்காட்டு சமூகக் கிளைமொழிகளின் வேறுபாட்டை வெளிப்படுத்தும்:

மீனவர் பேச்சு	**அரிசனர் பேச்சு**
தேழு	தேளு
ராசாழி	சாளி
மஞ்செ	மன்செ
பூதா(ன்)	பீரா(ன்)

7.4. இரட்டை வழக்கு

ஒரு மொழியில் பல்வேறு வழக்குகள் இருப்பதை நீங்கள் அறிவீர்கள். படித்தவர்களிடம் நீங்கள் பேசும்போது ஒரு வழக்கிலும் பாமரர்களிடம் பேசும்போது ஒரு வழக்கிலும் பேசுவீர்கள். இலக்கிய கட்டுரைகள் எழுதப் பயன்படும் வழக்கும் நாவல்களையும் அவற்றில் வரும் உரையாடல்களையும் எழுதப்பயன்படும் வழக்கும் ஒன்றல்ல என்பதை நீங்கள் அறிவீர்கள். எனவே மொழி வழக்குகள், பயன்படும் சூழல்களுக்கு ஏற்ப மாறுபடுகின்றன. இலக்கியக் கட்டுரைகள் எழுதவும் பொது மேடைகளில் பேசவும் எழுத்து வழக்குப் பயன்படுகின்றது. இதனை உயர்வழக்கு என்று குறிப்பிடுவர். இயல்பான அலுவல் சூழல்களில் நண்பர்களுடன் உரையாடவும், வீட்டுச் சூழலில் மனைவி மக்களிடம் பேசவும், தினசரி நடவடிக்கைகளை மேற்கொள்ளவும் பொதுவான ஒரு வழக்குப் பயன்படுகின்றது. இதனைப் பேச்சு வழக்கு என்று கூறுவர். இவ்விரு வழக்குகளும் ஒரு குறிப்பிட்ட சமூகத்திற்கு அல்லது வட்டாரத்திற்கு உரியனவாக இல்லாது மொழி பேசுவோர் அனைவருக்கும் உரிய பொது வழக்குகளாகப் பெரும்பாலும் அமைந்துள்ளன. இவ்வாறு ஒரு மொழி இருபெரும் வழக்குகளைப் பெற்றும், அவ்விரு வழக்குகளும் தத்தமக்குரிய சூழல்களில் மட்டுமே பயன்படுத்தப்பட்டும் இருப்பதனை, குறிப்பாக நீங்கள் அறியும் தமிழ்மொழியில் காண்பீர்கள். இவ்விரு வழக்குகளையும் அவற்றிற்குப்

பொருந்தாதச் சூழல்களில் பயன்படுத்த இயலாத வண்ணம் சமூகக்கட்டுப்பாடு இயல்பாக அமைந்து விடுகின்றது. இத்தகைய கட்டுப்பாடுடன் கூடிய இரு வழக்குகள் ஒரு மொழியில் இருப்பதை இரட்டை வழக்கு (diglossia) என்று குறிப்பிடலாம். இந்த இரட்டை வழக்கு நிலை எல்லா மொழிகளிலும் காணப்படுவதில்லை. எனவே இரட்டை வழக்கு உடைய மொழிகளை நீங்கள் இரட்டை வழக்கு மொழிகள் என்ற சிறப்பித்துக் கூறலாம். பின்வரும் எடுத்துக்காட்டுகள் உயர்வழக்கிற்கும் தாழ் வழக்கிற்கும் உள்ள வேறுபாட்டை விளக்கும்.

உயர்வழக்கு	**தாழ்வழக்கு**
இன்று	இண்ணைக்கி
உயர்வு	ஒசத்தி
எண்பது	எம்பளது
பிறகு	பொறகு

தன்மதிப்பீடு

1. கிளைமொழி என்றால் என்ன?
2. வட்டாரக் கிளைமொழி என்றால் என்ன?
3. சமூகக் கிளைமொழி என்றால் என்ன?
4. இரட்டை வழக்கு என்றால் என்ன?

7.5. பாடத்தொகுப்புரை இப்பாடத்தொகுதியில் கிளைமொழியியல் பற்றிய விளக்கத்தையும் நோக்கத்தையும் அறிந்துகொண்டீர்கள். கிளைமொழிகளின் வகைப்பாடுகள் குறித்தும் வட்டார மற்றும் சமூகக் கிளைமொழிகள் பற்றிய விளக்கம் குறித்தும் தமிழின் இரட்டை வழக்குப் பற்றிய விளக்கம் குறித்தும் அறிந்து கொண்டீர்கள்.

7.6.கலைச்சொற்கள்

1. இரட்டைவழக்கு (diglossia) 2. கிளைமொழி (dialect) 3. சமூகக்கிளைமொழி (social dialect) 4. வட்டாரக்கிளைமொழி (regional dialect)

7.7. தொடர்ந்து படித்தற்குரிய நூல்கள்

கருணாகரன்.கி.1975. சமுதாய மொழியியல். சிவகாமி அச்சகம். அண்ணாமலை நகர். சீனிவாசவர்மா, கோ. 1986. கிளைமொழியியல். அனைத்திந்திய தமிழ்மொழியியல் கழகம், அண்ணாமலை நகர்.

ஆரோக்கிய நாதன். எஸ்.1985. மொழியியல்: இரட்டை வழக்கு. மணிவாசகர் பதிப்பகம், சிதம்பரம்.

தன்மதிப்பீடு விடைகள்

1. கிளைமொழி என்பது dialect என்ற ஆங்கிலச் சொல்லுக்கு நிகரான தமிழ்ச் சொல்லாகும். இதை ஒரு மொழியிலிருந்து பிரிந்த அல்லது கிளைத்த மொழி எனக் கருதலாகாது. கிளைமொழி என்ற கலைச்சொல் ஒரு குறிப்பிட்ட பேச்சுமொழியின் வகையைக் குறிக்கும்.

2. ஒரு குறிப்பிட்ட வட்டாரத்தைச் சார்ந்தோர் மொழிபரிமாற்றத்தில் ஈடுபடுவதற்கான வாய்ப்புகள் அதிகம் இருப்பதால் அவ்வட்டாரத்தைச் சார்ந்தோர் சில மொழிக்கூறுகளைக் பொதுவாகக்கொண்டிருப்பர். இது அவ்வட்டாரத்திலிருந்து விலகி இருப்பவர்கள் அதாவது முதலில் சொன்ன வட்டாரத்திலிருப்பவர்களுடன் மொழிப்பரிமாற்றத்தில் ஈடுபட சாத்தியங்கள் குறைவாய் இருப்பர்கள் பேசும் மொழி வகையிலிருந்து வேறுபடும். இவ்வாறு வட்டாரத்திற்கு வட்டாரம் வேறுபடும் கிளைமொழிகள் வட்டாரக் கிளைமொழிகள் எனப்படும்.

3. ஒரு சமூகத்தைச் சார்ந்தவர்கள் மொழிப்பரிமாற்றத்தில் ஈடுபடுவதற்கான சாத்தியங்கள் மற்றொரு சமூகத்தைச் சார்ந்தவர்ளுடன் மொழிபரிமாற்றத்தில் ஈடுபடுவதற்கான சாத்தியங்களைக் காட்டிலும் அதிகமாக இருப்பதால் ஒரு சமூகத்தைச் சார்ந்தவர்களின் பேச்சுவழக்கு மற்றொரு சமூகத்தைச் சார்ந்தவர்களின் பேச்சுவழக்கிலிருந்து வேறுபடும். இவ்வாறு சமுதாயம் அடிப்படையில் வேறுபடும் பேச்சு வழக்குகளைக் சமூகக் கிளைமொழிகள் என்பர்.

4. ஒரு மொழியின் ஒரு வகை வழக்கு ஒரு குறிப்பிட்ட மொழிப்பயன்பாட்டுச் சூழலிலும் மற்றொரு வழக்கு மற்றொரு மொழிப்பயன்பாட்டுச் சூழலிலும் பயன்படுத்தப்படுமானால் அத்தகைய வழக்குகளை இரட்டை வழக்கு எனப்படும். தமிழ் ஒரு இரட்டைவழக்கு மொழியாகும்.

பாடப்பகுதி 8
வரலாற்று மொழியியல்

படிப்புநோக்கம்

• வரலாற்று மொழியியலின் விளக்கமும் நோக்கமும்
• மொழிகளை வரலாற்று முறையில் விளக்குதல்
• மொழிமாற்றத்தின் வகைகளை விளக்குதல்
• மொழி மாற்றத்திற்கான இயங்குமுறைகளளை விளக்குதல்
• மொழி மீட்டுருவாக்கம் பற்றி விளக்குதல்

பாடக்கருத்தலகுகள்

8.0. முன்னுரை
8.1. வரலாற்று மொழியியலின் விளக்கமும் நோக்கமும்
8.2. அகவரலாறும் புற வரலாறும்
8.2. மொழி மாற்றத்தின் வகைகள்
8.3. மொழி மாற்றத்தின் இயங்குமுறைகள்
8.4. மொழி மீட்டுருவாக்கம்
8.5. ஒப்புமை மொழியியல்

8.0. முன்னுரை

நீங்கள் எந்தப் இருப்புப்பொருளும் காலப்போக்கில் மாறக்கூடியது என்று அறிவீர்கள். மொழியும் இதற்கு விதிவிலக்கல்ல. மொழியும் காலப்போக்கில் மாறக்கூடியது. ஆனால் உங்களது வாழ்க்கையின் காலகட்டத்தில் இம்மாற்றம் உங்களுக்குத் தொாpவதில்லை. ஏனென்றால் மொழியில் மாற்றம் மிக மெதுவாகத்தான் நடைபெறும். இருப்பினும் நீங்கள் பழங்காலப் பனுவல்களை இக்காலப் பனுவல்களுடன் ஒப்பிட்டுப் பார்த்தீர்கள் என்றால் மொழி அடைந்துள்ள மாற்றம் வெளிப்படையாக உங்களுக்குத் தெரியும். இந்தகைய மாற்றம் குறித்து இப்பாடப்பகுதியில் உங்களுக்கு அறிமுகப்படுத்தப்படும். இப்பகுதியில் வரலாற்று மொழியியலின் நோக்கமும் விளக்கமும் முதலில் தரப்படும். பின்னர் மாற்றங்களின் வகைகளையும் மாற்றத்திற்கான இயங்குமுறைகளும் விளக்கப்படும். இவற்றைத் தொடர்ந்து மீட்டுருவாக்கம் பற்றியும் அறிமுகப்படுத்தப்படும்.

8.1. வரலாற்று மொழியியலின் நோக்கமும் விளக்கமும்

வரலாற்று மொழியியில் என்றால் என்ன? என்று நீங்கள் முன்னர் பார்த்தீர்கள். வரலாற்று மொழியியலுக்கும் வருணனை மொழியலுக்கும் உள்ள வேறுபாட்டை நீங்கள் உணர்ந்தருப்பீர்கள். வரலாற்று மொழியியல் என்பது ஒரு மொழியின் ஒவ்வொரு காலகட்டத்திலும் இருக்கும் ஒலியனியல், உருபனியல், சொல்லியல், தொடரியல் மற்றும் தொடரியல் பண்புக்கூறுகளை ஒப்பிட்டு ஆய்ந்து அப்பண்புக்கூறுகளில் ஏற்படும் மாற்றங்களை ஆய்வதாகும். ஆனால் வருணனை மொழியியல் ஒரு காலகட்டத்தில் உள்ள மொழியமைப்பை மாறாத ஒன்றாக எடுத்துக் கொண்டு அதன் ஒலியனியல், உருபனியல், சொல்லியல், தொடரியல், பொருண்மையியல் பண்புக்கூறுகளை ஆயும். ஒரு காலகட்டத்தில் பேசப்படும் மொழியின், எடுத்துக்காட்டாகத் தற்காலத் தமிழ் மொழியின் ஒலியனியல், உருபனியல், தொடரியல், பொருண்மையியல் அமைப்புகளை ஆய்வது வருணனை மொழியியலாகும். ஒரு காலகட்டத்தில் மொழியின் அமைப்பை மாறாத ஒன்றாகக் கொண்டு ஆய்வதால் வருணனை மொழியிலை ஒருகால மொழியியல் அல்லது சமகால மொழியியல் என்பர். ஆனால் ஒன்றிற்கும் மேற்பட்ட காலகட்ட மொழியமைப்புகளை ஒப்பிட்டு ஆய்வதால் வரலாற்று மொழியியலை இருகால மொழியல் என்பர்.

8.2. அக வரலாறும் புற வரலாறும்

ஹாக்கெட் வரலாற்று மொழியியலை அக வரலாறு (internal history) என்றும் புற வரலாறு (external history) என்றும் பிரிப்பார். மொழிபேசுபரின் இடம் மற்றும் இடப்பெயர்ச்சி, பிற மொழி பேசுபருடன் அவர்களுக்கு ஏற்பட்ட தொடர்புகள், மொழி பேசுபர்களின் புதிய குழுவைப் பெறுதல் (அதாவது சமுதாயத்தில் பிறந்த குழந்தை இயல்பாக பெறுவதைத் தவிர்த்து) மற்றும் மொழியின் வரலாற்றுடன் தொடர்புடைய எதுவும் புற வரலாற்றில் அடங்கும். மொழியின் அமைப்பில் ஏற்படும் கால அடிப்படையிலான மாற்றங்கள் அக வரலாறு எனப்படும்.

8.2. மொழி மாற்றத்தின் வகைகள்

காலம் மாற்றத்தை உருவாக்கும். பயன்படுத்தப்படும் எதுவும் மாற்றத்திற்குள்ளாகும். அது மொழிக்கும் பொருந்தும். எனவே நீண்டகாலப் பயன்பாடு மொழியில் பல மாற்றங்களைச் செய்திருப்பது வியக்கத்தக்கதல்ல. மொழியின் மாற்றம் குறித்து நீங்கள் அறிந்திருப்பீhகள். கிளை மொழிகளின் வேறுபாடுகளைப் பற்றி முந்திய அலகில் படித்தீர்கள். கிளைமொழியில்

காணும் மாற்றங்களையும் இடம் அடிப்படையிலான வரலாற்று மாற்றம் என்றும் குறிப்பிடவியலும். இடம் அடிப்படையிலான கால மாற்றம் ஒரு மொழி கிளை மொழிகளாக பிரிவதற்கு வழி வகுக்கும். இக்கிளை மொழிகள் காலப்போக்கில் அவற்றிற்கு இடையே உள்ள புரிதல் தன்மை குறைய குறைய அவை புதிய மொழிகளாகக் கருதப்படும் அளவுக்கு மாறும். எடுத்துக்காட்டாக தமிழ், மலையாளம், கன்னடம், துளு போன்ற திராவிட மொழிகள் ஒரு காலகட்டத்தில் கிளை மொழிகளாக இருந்தவைதான். காலப்போக்கில் அவற்றிற்கிடையே உள்ள வேறுபாடு கூடக்கூட பல காரணிகளின் தாக்கத்தால் அவை தனித்தனி மொழிகளாகக் கருதப்பட்டன. இவ்வாறு ஒரு தாயின் மக்களாய் தனித்தனியாகப் பரிந்துள்ள மொழிகளுக்கிடையே மொழியமைப்பின் எல்லா மட்டங்களிலும், அதாவது ஒலியனியல், உருபனியல், தொடரியல், மற்றும் பொருண்மையியல் என்ற எல்லா மட்டங்களிலும் வேறுபாடுகளைக் காணலாம். இவை தவிர சொற்களின் முழு இழப்பு சொல் மாற்றத்தை ஏற்படுத்தும். ஹாக்கெட் மொழியின் கால அடிப்படையிலான மாற்றங்களை பின்வருமாறு பாகுபாடு செய்வார்:

1. மையமாற்றம்:

அ. ஒலியனியல் மாற்றம்: ஒலியனின் பட்டியலில் மற்றும் வரிசை முறைகளில் ஏற்படும் எந்த மாற்றமும் ஒலியனிலயனியல் மாற்றமாகும்.

ஆ. இலக்கண ஒழுங்கமைப்பு மாற்றம்:

1) இலக்கண மையத்திற்குள் மாற்றம்: இதற்கு நாம் இலக்கண மாற்றம் என்ற சொல்லைப் பயன்படுத்தலாம்.

2) இலக்கண மையத்திற்கு வெளியே ஏற்படும் சொல் மாற்றம்

இ. உருபொலியினியலில் ஏற்படும் மாற்றம்:

1) உருபன்களின் அல்லது பெரிய வடிவுகளின் ஒலியனியல் உருப்படுத்தத்தில் ஏற்படும் மாற்றம்: வடிவ மாற்றம்

2. உறழ்சிகளின் பழக்கங்களில் மாற்றம்: உறழ்ச்சி மாற்றம்

2. புறமாற்றம்

அ. பொருண்மை மாற்றம்: இலக்கண வடிவுகளில் ஏற்படும் பொருண்மை மாற்றம்

ஆ. ஒலி மாற்றம்: ஒலித்தல் மற்றும் கேட்டல் பழக்கங்களில் ஏற்படும் மாற்றம்

8.2.1. ஒலியனியல் மாற்றம்

மொழியின் ஒலியனியல் மட்டத்தில் ஏற்படும் மாற்றங்கள் ஒலியனியல் மாற்றங்கள் எனலாம். ஒரு காலகட்டத்தில் ஒலியன்களாகச் செயல்பாடு புரிந்த ஒலியன்கள் மொழியின் மற்றொரு கால கட்டத்தில் ஒலியன்களாக செயல்புரிவதை இழத்தலை ஒலியனியல் மாற்றம் எனலாம். இது இரண்டு அல்லது அதற்கு மேற்பட்ட ஒலியன்கள் இணைந்து ஒரு ஒலியனாக மாறுவதால் நிகழலாம். மாறாக ஒரு ஒலியனின் மாற்றொலிகள் பிரிந்து இரண்டு அல்லது அதற்கு மேற்பட்ட ஒலியன்களாக மாறுவதாலும் நிகழலாம்.

எடுத்துக்காட்டாகப் பழந்தமிழில்; /p/ என்ற ஒலியனுக்கு [p] மற்றம் [b] என்ற இரு மாற்றொலியன்கள் இருந்தன. பின்னர் தற்காலத் தமிழில் கடன்பேறு, ஒப்புமையாக்கம், இணைவு ஆகியவற்றால் அவை இரண்டும் பிரிந்து தனி ஒலியன்களாக மாறியுள்ளன. தற்காலப் பேச்சுத் தமிழில் /ழ்/ மற்றும் /ள்/ என்பன இணைந்து /ள்/ என்ற ஒரே ஒலியனாக மாறியுள்ளமையும் /ற்/ மற்றும் /ர்/ என்பன இணைந்து /ர்/ என்ற ஒரே ஒலியனாக மாறியுள்ளமையும் ஒலியனியல் மாற்றத்தின்கண் படும்.

8.2.2. உருபனியல் மாற்றம்

உருபனியல் நிலையிலும் மொழி மாற்றத்தை நீங்கள் காணலாம். தற்காலத் தமிழ் உருபனியலை இடைக்கால அல்லது பழங்காலத் தமிழ் மொழியுடன் ஒப்பிடுகையில் பல மாற்றங்களைக் நீங்கள் காணலாம். பழந்தமிழ் தற்காலத்தமிழ் போயினன் போனான் கண்டனன் கண்டான் மலையினின்று மலையிலிருந்து பழந்தமிழில் இறந்த காலம் மற்றும் இறப்பு உணர்த்தா காலம் என்ற இரு கால வடிவங்கள் தாம் இருந்தன. தற்காலத் தமிழில் இறந்தகாலம், நிகழ்காலம், எதிர்காலம் என்ற மூன்று கால வடிவங்கள் இருக்கின்றன.

8.2.3. சொல் மாற்றம்

ஒரு மொழியின் ஒரு காலகட்டத்தில் புழக்கத்தலிருந்த சொற்கள் பல பிந்தைய காலகட்டத்தில் வழக்கிழந்து போவது சொல் மாற்றமாகும். எடுத்துக்காட்டாக யானையைக் குறிக்கும் கரி போன்ற சொற்களும் கூறுதலைக் குறிக்கும் நவில் போன்ற சொற்களும் தற்காலத் தமிழ் வழக்கில் இல்லை. இத்தகைய மாற்றம் சொல் மாற்றம் எனப்படும்.

8.2.4. தொடரியல் மாற்றம்

தொடரியல் நிலையிலும் பழந்தமிழுக்கும் இடைக்கால மற்றும் தற்காலத் தமிழுக்கும் இடையில் வேறுபாடுகளை நீங்கள் காணலாம்.

பழந்தமிழ்	**தற்காலத்தமிழ்**
கண்டேன் கற்பினுக்கினியாளை	கற்பினுக்கு இனியளைக் கண்டேன்.
கற்க கசடற	கசடற கற்க

8.2.5. பொருண்மையியல் மாற்றம்

மொழியானது பொருண்மையியல் அடிப்படையில் பல மாற்றங்கள் அடைவதை நாம் வேறுபட்ட கால அடிப்படையில் மொழி அமைப்புகளை ஒப்பிடுகையில் உணரலாம். எடுத்துக்காட்டாக, கடன் என்ற சொல் தற்காலத் தமிழில் புதிய பொருண்மை அடைந்துள்ளது. பின்வரும் எடுத்துக்காட்டுகள் தமிழ் மொழியில் நிகழ்ந்துள்ள பொருண்மை மாற்றங்களைத் தெளிவு படுத்தும்:

சொல்	**பழம்பொருள்**	**புதுப்பொருள்**
இதழ்	பூவிதழ்	பத்திரிக்கை
நேய்	எண்ணெய்	நேய்
பள்ளி	மடம்	பள்ளிக்கூடம்
விசிறி	காற்றாடி	தொண்டன்

8.3. மொழி மாற்றத்தின் இயங்குமுறைகள்

மொழி மாற்றத்திற்கான இயங்குமுறைகளாக ஹாக்கெட் மூன்று முக்கியமான இயங்குமுறைகளைப் பட்டியலிடுவார். அவை ஒலிமாற்றம், கடன்பேறு, ஒப்புமையாக்கம் என்பனவாகும். மேலும் சில ஒலி தொடர்பான மொழி மாற்றங்களை ஒலி மாற்றங்கள் என்பர். **8.3.1. ஒலிமாற்றம்**

இவ்விதமான ஒலி மாற்றங்களை ஓரினமாதல் (assimilation), வேற்றினமாதல் (dissimilation), இடம்பெயதர்தல் (metathesis) என மாற்றத்தின் அடிப்படையில்; வகைப்படுத்தலாம். ஓரினமாதல் இம்மாற்றம் மிகப்பரவலான மாற்றமாகும். ஒலியன் அதற்கு முந்திய அல்லது பிந்திய ஒலியனின் உச்சரிப்புக்கு ஏற்ப மாறுவது ஓரினமாதல் எனப்படும்.

தன்பின் > தம்பி

பெரிம் > பெரும்

முன்வழி ஓரினமாதல் முன்வழி ஓரினமாதல் (progressive assimilation) ஒரு ஒலி அதற்கு முன்வரும் ஒலியின் பண்பால் அது அதைப் போன்ற பண்பைநோக்கி மாற்றம் அடையும் செயற்பாங்கை முன்வழி ஓரினமாதல் என்பர். கீழ்வரும் எடுத்துக்காட்டில் முன்வரும் இகரத்தால் பின்வரும் உகரம் இகரமாக மாறுவதால் இது முன்வழி ஓரினமாதல் எனப்படும். எழுந்திரு > எழுந்திரி

பின்வழி ஓரினமாதல் பின்வழி ஓரினமாதல் (regreessive assimilation) ஒரு ஒலி அதற்குப் பின்வரும் ஒலியின் பண்பால் அது அதைப் போன்ற பண்பைநோக்கி மாற்றம் அடையும் செயற்பாங்கை பின்வழி ஓரினமாதல் என்பர்.

வன்சினம் > வஞ்சினம்

நன்செய் > நஞ்செய்

புன்செய் > புஞ்செய்

இருவழி ஓரினமாதல் முன்வரும் மொழி பின்வரும் ஒலியையும் பினவரும் ஒலி முன்வரும் ஒலியையும் அவற்றின் ஒலியியல் பண்பை நோக்கி ஒன்றையொன்று மாற்றம் அடையச் செய்யும் செயற்பாங்கு இருவழி ஓரினமாதல் எனப்படும். கீழ்வரும் எடுத்துக்காட்டுகளில் முன்வரும் ஒலியின் அண்பல் ஒலிப்பிடம் பின்வரும் ஒலியின் பல் ஒலிப்பு இடத்தை அண்பல் ஒலிப்பிடமாக மாற்றுகின்றது. அதே நேரத்தில் பின்வரும் ஒலியின் அடைப்பு ஒலிப்புமுறை முன்வரும் மருங்கு ஒலிப்புமுறையை அடைப்பு ஒலிப்புமுறையாக மாற்றுகின்றது.

கல்+தாழை > கற்றாழை

கல்+தூண் > கற்றூண்

அண்ணமாக்கம் கீழ்வரும் எடுத்துக்காட்டில் பின்வரும் முன்னுயிர் இ பின்வரும் கடையண்ண அடைப்பொலியை இடையண்ண அடைப்பொலியாக மாற்றுகின்றது. இவ்வொலி மாற்றம் அண்ணமாக்கம் எனப்படும். திராவிடத் தாயிலிருந்து வந்த தமிழில் இவ்வித மாற்றங்களைக் காணலாம்.

கெவி > செவி (தமிழ்)

கெய் > செய் (தமிழ்)

வேற்றினமாக்கம்

ஒரே ஒலிப்புள்ள இரு ஒலிகள் ஒன்றையொன்று சோ;ந்து வருகையில் ஒரு ஒலி தன்ஒலிப்பினத்தை மாற்றிக்கொள்ளும். இத்தகைய மாற்றம் வேற்றினாக்கம் எனப்படும். கீழ்வரும் எடுத்துக்காட்டில் ஆழப்புழா எனவரும் மூலச்சொல் மலையாள மொழியில் ஆலப்புழா என மாறுவது வேற்றினமாக்கமாகும். இதில்

மூலச் சொல்லில் முதலில் வரும் இடையண்ண உயிர்ப்போலி (palatal approximant) அண்பல் மருங்கொலியாக மாறுகின்றது.

ஆழப்புழா > ஆலப்புழா

இடம் பெயரல் ஒலிகள் முன்பின் என இடம் மாறுவதை இடம்பெயரல் (metathesis) என்பர். திராவிட மொழியான தெலுங்கில் இடப்பெயரலுற்ற சொற்களைக் காணலாம். பின்வரும் எடுத்துக்காட்டில் சதை என்பது தசை என மாறுவது இடம்பெயரல் ஒலிமாற்றமாகும்.

சதை > தசை

அவன் > வாடு (தெலுங்கு)

8.3.2. கடன்பேறு

ஒரு மொழி அது தொடர்புகொள்ளும் மொழியிலிருந்து சொற்களைக் கடன்வாங்கி பயன்படுத்தும் செயல்பாடு கடன்பேறு எனப்படும். எந்த மொழியும் இப்போக்கிலிருந்து தப்பவியலாது. தமிழ்மொழிக்கு அதன் புறவரலாற்றில் சமஸ்கிருதம், ஆங்கிலம், போர்த்துகீசு மொழி, பெர்சியன் மொழி, உருது மொழி என்பனவற்றுடன் தொடர்பு ஏற்பட்டது. இம்மொழி பேசுபவர்களின் பண்பாடு தமிழ் பண்பாட்டில் ஊடுருவியது. இதைப் பண்பாட்டு ஊடுருவல் என்பர். இதன்காரணமாக தமிழ் மொழி பல சொற்களை பிறமொழிகளிலிருந்து பெற்றுக்கொண்டது. பின்வரும் எடுத்துக்காட்டுகள் இதை வெளிப்படுத்தும்:

கடன் தரும் மொழி	கடன் சொற்கள்
சமஸ்கிருதம்;	பாவம், புண்ணியம், மோட்சம்
உருது	சபாஷ், தமாஷ், சர்பத், சவால்
ஆங்கிலம்	சோப்பு, சினிமா, ஜங்சன், காலேஜ்

கடன் பேறு கௌரவ நோக்கத்தாலும் (prestige motive) தேவை பூர்த்திசெய்யும் நோக்கத்தாலும் (need filling motive) நிகழலாம். *சோறு* என்பதற்குப் பதிலாக *சாதம்* என்று கூறுவதும் *தேனீர்* என்பதற்குப் பதிலாக *டீ* என்று கூறுவதும் கௌரவ நோக்கமாக இருக்கலாம். டிரான்சிஸ்டர், டேப்ரிக்கார்டர் என்ற புதிய கருத்துருக்களைப் பெயரிடத் தமிழ்ச் சொல் இல்லாததன் காரணமாக மற்றொரு மொழிச்சொல்லைப் பயன்படுத்துவது தேவை கருதி என்று கூறலாம்.

8.3.3. ஒப்புமையாக்கம்

ஒருவர் தாம் ஏற்கனவே கற்ற மொழியமைப்பைக் கொண்டு பிறவற்றிற்கும் அதே அமைப்பை கையாளும் செயல்பாட்டை ஒப்புமையாக்கம் என்பர். எடுத்துக்காட்டாக எடு என்பதன் இறந்த கால வடிவான எடுத்தார் என்பதைக் கற்ற ஒருவர் படு என்பதற்கு படுத்தார் என்றும் தடு என்பதற்கும் தடுத்தார் என்றும் இறந்தகால வடிவங்களை உருவாக்குகின்றர் என்றால் இக்கற்றல் செயல்பாடு ஒப்புமையாக்கத்தின்கண் படும். இதே அமைப்பை அடிப்படையாகக் கொண்டு ஒருவர் இடு என்பதற்கு இடுத்தார் என்ற தவறான வடிவை உருவாக்குவதும் ஒப்புமையாக்கத்தின்கண் படும். ஆங்கிலத்தில் நலந என்பதன் பழைய பன்மை வடிவம் நலநஇ என்பதாகும். இதற்குப் பதிலாக வரும் தற்கால வடிவான நலநள என்பது ஒப்புமையாக்கத்தால் ஆகும்.

book – books

boy – boys

eye – eyes (பழைய வடிவு eyen)

8.4. மொழி மீட்டுருவாக்கம்

மாற்றத்திற்கு உட்பட்ட மொழிகளின் பழைய நிலையை மீட்டுருவாக்கம் மூலம் மீண்டெடுக்கலாம். மீட்டுருவாக்கத்தை அக மீட்டுருவக்கம் என்றும் புற மீட்டுருவாக்கம் என்றம் இரண்டாகப் பகுப்பர். ஒரு மொழிக்குள்ளேயே இருக்கும் மொழிக்கூறுகளைக் கொண்டு அதன் முந்தைய நிலையை மீட்டுருவாக்கம் செய்வது அக மீட்டுருவாக்கம் எனப்படும். மீட்டுருவாக்க வடிவு ஒரு மொழியின் ஒரு காலகட்டத்திற்கு முந்தைய வடிவையோ பழைய மொழியின் வடிவையோ காட்டும். எடுத்துக்காட்டாக தற்காலத்தமிழில் போனான் என்று வருகின்ற இறந்தகால முற்றுவடிவத்;;தை போயினான் என இலக்கியங்களில் மெய்யபடுத்தம் செய்யப்பட்டுள்ள வடிவங்களிலிருந்து மீட்டுருவாக்கம் செய்வது அக மீட்டுருவாக்கம் எனப்படும். பிற எடுத்துக்காட்டுகள் (*என்ற குறியீடு மீட்டுருவாக்கம் செய்யப்பட்ட வடிவைக் குறிக்கும்): எண்ணெ< *எள்நெய், வெண்ணை < *வெள்நெய், நஞ்செய்< *நன்செய் ஒன்றிற்கும் மேற்பட்ட மரபு அடிப்படையில் தொடர்புடைய மொழிகளிலிருந்து அவற்றின் மூல மொழியை மீட்டெடுப்பது புற மீட்டுருவாக்கம் ஆகும். புற மீட்டுருவாக்கத்தின் நோக்கங்களாகப் பின்வருவனவற்றைப் பட்டியலிடலாம்:

• இனமொழிகளை ஒருங்கிணைப்பது.

• அம்மொழிகளிடையே உள்ள பொதுமைக் கூறுகளைக் கண்டறிவது
• மொழிகளின் தனித்தன்மைகளை விளக்குவது
• தொல் வடிவத்தைக் கண்டுபிடிப்பது
• தொல்வடிவத்துடன் இனமொழிகளின் பண்புக்கூறுகளை ஒப்பிடுவது

பின்வரும் எடுத்துக்காட்டுகள் புற மீட்டுருவாக்கத்திற்கு எடுத்துக்காட்டுகளாகும்.

செவி (தமிழ்) > * கெவி சீர (மலையாளம்) > கீரை உப்பு (தமிழ்) > சுப்பு

8.5. ஒப்புமை மொழியியல்

மொழிகளை வரலாற்று அடிப்படையில் ஒப்பிடுகையில் சில மொழிகள் மரபு அடிப்படையில் தொடர்புகொண்டு பல மொழியமைப்பு ஒற்றுமைகளைக் காட்டும். அத்தகைய மொழிகளை ஒரே குடும்பத்தைச் சார்ந்து மொழிகளாக் கருதவியலும். அவற்றின் பொதுப்பண்புக்கூறுகளை ஒப்பிட்டு மூல மொழியின் அல்லது அவற்றின் தாயாகக் கருதவியலும் மொழியின் மொழிக்கூறுகளை மீட்டுருவாக்கம் செய்யவியலும். இத்தகைய நோக்கங்களைக் கொண்ட மொழியியல் ஒப்புமை மொழியியல் எனப்படும். எடுத்துக்காட்டாக தமிழ், மலையாளம், கன்னடம், துளு, தோடா, கோதா போன்ற மொழிகளை ஒரே இனத்தை அல்லது ஒரே குடும்பத்தைச் சார்ந்த மொழிகள் (அதாவது திராவிட மொழிகள்) எனக்கொண்டு ஆயவியலும். பின்வரும் எடுத்துக்காட்டு சொல் அடிப்படையில் திராவிட மொழிகள் ஒற்றுமைகளைக் காட்டுவதையும் சில மொழிக்கூறுகளால் அவை வேறுபடுவதையும் விளக்கும்:

தமிழ்	மலையாளம்	தோடா	கோத்தா	கன்னடம்;
panRi ‘pig’	panni	pody	paj	pandi
niir ‘water’	niir	Niir	-	Niirt
eli ‘rat’	eli	Od	eyi	eli/ ili
veer ‘root’	veer	Poor	veer	Ber

தன்மதிப்பீடு

1. வரலாற்று மொழியியலுக்கும் வருணனை மொழியியலுக்கும் உள்ள வேறுபாடு என்ன?

2. மொழியின் புற வரலாறுக்கும் அக வரலாறுக்கும் உள்ள வேறுபாடு என்ன?

2. மொழிமாற்றங்களின் வகைகள் யாவை?

3. மொழி மாற்றத்தின் இயங்குமுறைகள் யாவை?

8.3. பாடத்தொகுப்புரை

வரலாற்று மொழியியல் என்ன என்றும் வரலாற்று மொழியியலும் வருணனை மொழியியலும் எவ்வாறு வேறுபடுகின்றன என்றும் அறிந்து கொண்டீர்கள். மொழிகளை வரலாற்று முறையில் விளக்குதல் குறித்து அறிந்து கொண்டீர்கள். மொழியில் ஒலியனியல், உருபனியல், சொல்லியல், தொடரியல் ஆகிய நிலையில் ஏற்படும் மாற்றங்களையும் அறிந்து கொண்டீர்கள்.

8.4. தொடர்ந்து படித்தற்குரிய நூல்கள்

கருணாகரன், கி. ஷ வ. ஜெயா. 1997. மொழியியல். குமரன் பதிப்பகம் சென்னை

கோதண்டராமன், பொன். பொது மொழியியல். பூம்பொழில் சென்னை.

பரமசிவன்.கு. 1984. இக்கால மொழியியல் அறிமுகம். சைவ சித்தாந்த நூற்பதிப்புக் கழகம். சென்னை.

முத்துச்சண்முகம். 1989 (மூன்றாம் பதிப்பு). இக்கால மொழியியல் மதுரை பப்ளிஷிங் உறவுஸ் மதுரை.

அரங்கன்.கி.1985. தொடரியல்: மாற்றிலக்கண அணுகுமுறை. தமிழ்ப் பல்கலைக் கழகம். தஞ்சாவூர்.

தன்மதிப்பீடு விடைகள்

1. வரலாற்று மொழியியல் என்பது ஒரு மொழியின் ஒவ்வொரு காலகட்டத்திலும் இருக்கும் ஒலியனியல், உருபனியல், சொல்லியல், தொடரியல் மற்றும் தொடரியல் பண்புக்கூறுகளை ஒப்பிட்டு ஆய்ந்து அப்பண்புக்கூறுகளில் ஏற்படும் மாற்றங்களை ஆய்வதாகும். ஆனால் வருணனை மொழியியல் ஒரு காலகட்டத்தில் உள்ள மொழியமைப்பை மாறாத ஒன்றாக எடுத்துக் கொண்டு அதன் ஒலியனியல், உருபனியல், சொல்லியல், தொடரியல், பொருண்மையியல் பண்புக்கூறுகளை ஆயும்.

2. மொழிபேசுபரின் இடம் மற்றும் இடப்பெயர்ச்சி, பிற மொழி பேசுபருடன் அவர்களுக்கு ஏற்பட்ட தொடர்புகள், மொழி பேசுபர்களின் புதிய குழுவைப் பெறுதல் (அதாவது சமுதாயத்தில் பிறந்த குழந்தை இயல்பாக பெறுவதைத் தவிர்த்து) மற்றும் மொழியின் வரலாற்றுடன் தொடர்புடைய எதுவும் புற வரலாற்றில் அடங்கும். மொழியின் அமைப்பில் ஏற்படும் கால அடிப்படையிலான மாற்றங்கள் அக வரலாறு எனப்படும்.

3. மொழி மாற்றங்களை ஒலியனியல் மாற்றம், உருபனியல் மாற்றம், தொடரியல் மாற்றம், பொருண்மையியல் மாற்றம் என வகைப்படுத்தலாம்.
4. ஒலிமாற்றம், கடன்பேறு, ஒப்புமையாக்கம் என்பன மொழிமாற்றத்தின் இயக்குமுறைகளாகும்.

===