പാഠപുസ്തകങ്ങളും ഫോക്‌ലോറും: പത്തൊമ്പതാം നൂറ്റാണ്ടിലെ നയസമീപനങ്ങൾ

രൂപിമ എസ്
ഗവേഷക, മലയാളവിഭാഗം
ശ്രീശങ്കരാചാര്യ സംസ്കൃത സർവ്വകലാശാല
കാലടി
ഇമെയിൽ – revaaroopima@gmail.com

സംഗ്രഹം

കോളനിസമൂഹമെന്ന നിലയിൽ ഇന്ത്യയുടെ വിദ്യാഭ്യാസചരിത്രത്തിൽ പത്തൊമ്പതാംനൂറ്റാണ്ട് നിർണായകമായൊരു കാലഘട്ടമാണ്. ആധുനികവിദ്യാഭ്യാസം കോളനിസമൂഹത്തിൽ സ്ഥാപനപരമായി ഉറപ്പിച്ചെടുക്കുന്ന ഈ സന്ദർഭത്തിൽ പാശ്ചാത്യ അറിവുരൂപങ്ങളും തദ്ദേശീയവിജ്ഞാനവും മുഖാമുഖം നില്ക്കുന്നുണ്ട്. പാശ്ചാത്യലോകവീക്ഷണത്തെ ആധികാരികമായി സ്വീകരിച്ചുകൊണ്ട് അതിനെ സ്ഥാപിച്ചെടുക്കുന്നതിനു വേണ്ടിയുള്ള ശ്രമങ്ങൾ വിദ്യാഭ്യാസ നയത്തിൽ പ്രകടമായിരുന്നു. അതുകൊണ്ടുതന്നെ വിദ്യാഭ്യാസത്തിന്റെ ഉള്ളടക്കം നാട്ടുവിജ്ഞാനത്തെ എങ്ങനെ കണ്ടു എന്ന ചോദ്യം സവിശേഷമായി ഉന്നയിക്കാവുന്ന ഒന്നാണ്. ഫോക്‌ലോറുകളെയും തദ്ദേശീയസാഹിത്യ പാഠങ്ങളെയും പാശ്ചാത്യയുക്തിബോധത്തിനും, മതസങ്കല്പത്തിനും ഇണങ്ങുന്ന രീതിയിൽ ക്രമപ്പെടുത്തിക്കൊണ്ടാണ് പാഠപുസ്തകങ്ങളിൽ സ്വീകരിക്കപ്പെട്ടതെന്ന് വാദിക്കുകയാണ് ഈ പ്രബന്ധത്തിൽ

താക്കോൽവാക്കുകൾ: ഫോക്‌ലോർ, കൊളോണിയൽ വിദ്യാഭ്യാസം

ആമുഖം

തദ്ദേശീയ വിദ്യാഭ്യാസസമ്പ്രദായങ്ങളിൽ നിന്ന് വ്യത്യസ്തമായി ആസൂത്രിതവും ഏകശിലാത്മകവുമായ പദ്ധതിയായിട്ടാണ് കോളനിസമൂഹങ്ങളിൽ ആധുനികവിദ്യാഭ്യാസം സ്ഥാപിക്കപ്പെടുന്നത്. അച്ചടിയുടെ സഹായത്തോടെ തദ്ദേശീയ ജനതയ്ക്കിടയിൽ നിലനിന്ന വാമൊഴിയിൽ അധിഷ്ഠിതമായ ജ്ഞാനവ്യവസ്ഥയെ പുസ്തകകേന്ദ്രിതമായി പുനഃക്രമീകരിച്ചുകൊണ്ടാണ് ഇതുറപ്പിച്ചെടുക്കുന്നതെന്നും കാണാം. കൊളോണിയൽ സർക്കാരിന്റെ നേതൃത്വത്തിൽ വിദ്യാഭ്യാസപദ്ധതികൾ ആസൂത്രണം ചെയ്യുന്നതിനു മുമ്പുതന്നെ വിവിധ പ്രവിശ്യകളിൽ പാശ്ചാത്യ ശാസ്ത്രവും അച്ചടിച്ച പാഠപുസ്തകങ്ങളും മിഷണറിവിദ്യാഭ്യാസപ്രവർത്തനങ്ങളുടെ ഭാഗമായി പ്രചരിക്കുന്നുണ്ടായിരുന്നു. എന്നാൽ സവിശേഷാർത്ഥത്തിൽ കൊളോണിയൽ മേല്നോട്ടവും നിയന്ത്രണവും സന്നിഹിതമായ പദ്ധതിയായിരുന്നു എന്നതുകൊണ്ടുതന്നെ കൊളോണിയൽ

വിദ്യാഭ്യാസ പ്രവർത്തനങ്ങളെ മിഷണറി വിദ്യാഭ്യാസപ്രവർത്തനങ്ങളിൽ നിന്ന് വേറിട്ട് അടയാളപ്പെടുത്തേണ്ടതുണ്ട്. വിവിധ വിദ്യാഭ്യാസകമ്മീഷനുകളുടെയും പരിഷ്കരണകമ്മിറ്റികളുടെയും നിരന്തരമായ ഇടപെടലുകളിലൂടെയാണ് ഈ കൊളോണിയൽ മേൽനോട്ടം നിർവ്വഹിക്കപ്പെട്ടത്. പാശ്ചാത്യശാസ്ത്രകേന്ദ്രിതമായ പാഠങ്ങളെ അടിസ്ഥാനമാക്കി കൊളോണിയൽ സർക്കാർ നേതൃത്വത്തിൽ ആസൂത്രിതമായി സംഘടിപ്പിക്കപ്പെട്ട ഏകാത്മക സ്വഭാവവുമുള്ള മതേതര വിദ്യാഭ്യാസത്തെയാണ് ഇവിടെ ആധുനികവിദ്യാഭ്യാസം എന്നതുകൊണ്ട് അർത്ഥമാക്കുന്നത്.

കൊളോണിയൽ സർക്കാരിന്റെ നേതൃത്വത്തിലാവുന്നതോടെ, വിദ്യാഭ്യാസത്തിന്റെ ഉള്ളടക്കത്തെ സംബന്ധിച്ചും പഠനമാധ്യമം സംബന്ധിച്ചും വിപുലമായ ചർച്ചകൾ നടക്കുന്നുണ്ട്. പാശ്ചാത്യശാസ്ത്രപഠനത്തിനും പൗരസ്ത്യവിജ്ഞാനമാതൃകകളുടെ പഠനത്തിനും വേണ്ടിയുള്ള ഈ ചർച്ചകൾക്ക് ദീർഘകാലത്തെ തർക്കവിതർക്കങ്ങളുടെ ചരിത്രം അവകാശപ്പെടാനുണ്ട് (KUMAR, 2005). ഇതിന്റെ തുടർച്ചയിൽ പാശ്ചാത്യ അറിവ് നാട്ടുഭാഷയിൽ വിതരണം ചെയ്യാനുള്ള ആസൂത്രിതമായ ശ്രമങ്ങളുടെ ഫലമായിട്ടാണ് നാട്ടുഭാഷാമാധ്യമത്തിലുള്ള വിദ്യാലയങ്ങളുടെ രൂപീകരണവും നാട്ടുഭാഷാപാഠപുസ്തകങ്ങളുടെ നിർമ്മാണവും നടക്കുന്നത്. നാട്ടുഭാഷയിലുള്ള വിദ്യാഭ്യാസം എന്നതുപോലെ തന്നെ സുപ്രധാനമായി നാട്ടറിവുകളെയും നാട്ടുസാഹിത്യത്തെയും എങ്ങനെയാണ് കൈകാര്യം ചെയ്യേണ്ടത് എന്ന കാര്യത്തിലും വ്യത്യസ്തമായ സമീപനങ്ങൾ ഈ ചർച്ചകളിൽ രൂപപ്പെടുന്നുണ്ട്. ഇതിന്റെ ഭാഗമായി, പല ഘട്ടത്തിലും പാഠരൂപങ്ങളായി സ്വീകരിക്കപ്പെട്ട നാട്ടുസാഹിത്യവും നാട്ടുവിജ്ഞാനീയവും സൂക്ഷ്മപരിശോധനകൾക്ക് വിധേയമാകുന്നതായി കാണാം. പത്തൊമ്പതാം നൂറ്റാണ്ടിൽ ആധുനികശാസ്ത്രത്തിന്റെ യുക്തിസങ്കല്പങ്ങളോട് ഇണങ്ങിയോ ഇടഞ്ഞോ അതിജീവിക്കുകയോ അപ്രസക്തമാവുകയോ ചെയ്യുന്നതിലേക്ക് തദ്ദേശീയവിജ്ഞാനരൂപങ്ങൾ ചെന്നുപെട്ടു. ഈ വിഷയങ്ങളുടെ പാരമ്പര്യവഴിയിലുള്ള പഠനം പ്രതിസന്ധി നേരിട്ടു. എന്നതുപോലെ തന്നെ അവ ആധുനിക വിദ്യാഭ്യാസത്തിന്റെ വിഷയപരിധിയിലേക്ക് പൊതുവിഷയമായി ആധുനികീകരിക്കപ്പെട്ട നിലയിൽ സ്വീകാര്യത നേടുക എന്നതും പ്രയാസകരമായിരുന്നുവെന്ന് കാണാം. ആധുനികവിദ്യാഭ്യാസത്തിന്റെ പരിധിയിലേക്ക് ഫോക്‌ലോർ പാഠങ്ങളെ സമാഹരിക്കുന്നതിനായി നടന്ന പരിശോധനകളുടെയും തെരഞ്ഞെടുപ്പുകളുടെയും സ്വഭാവമെന്തായിരുന്നുവെന്ന അന്വേഷണം പത്തൊമ്പതാംനൂറ്റാണ്ടിലെ കൊളോണിയൽ വിദ്യാഭ്യാസത്തിന്റെ നയസമീപനം വെളിപ്പെടുത്തുന്നതാണ്.

മിഷണറി പാഠപുസ്തകങ്ങളും നാട്ടുവിജ്ഞാനീയവും

മദ്രാസ് പ്രവിശ്യയുടെ വിവിധ ഭാഗങ്ങളിൽ പത്തൊമ്പതാം നൂറ്റാണ്ടിന്റെ ആദ്യപാദത്തിൽ തന്നെ വിവിധമിഷനുകളുടെ മേൽനോട്ടത്തിൽ നാട്ടുഭാഷയിലുള്ള വിദ്യാഭ്യാസപ്രവർത്തനം നടത്തുന്നുണ്ട്. സി എം എസ് മിഷണറിമാരുടേയും എൽ എം എസ് മിഷണറിമാരുടെയും രചനകളായ പാഠപുസ്തകങ്ങൾ ഇതിന്റെ ഭാഗമായി വിതരണം ചെയ്യപ്പെട്ടുവെന്നും കാണാം. 1813-ൽ തന്നെ റിംഗിൾടോംബിന്റെ സ്കൂളിൽ അച്ചടിച്ച പാഠപുസ്തകങ്ങൾ[1] വിതരണം ചെയ്യപ്പെട്ടിരുന്നു. ഗുണ്ടർട്ടിന്റെ പാഠാരംഭവും സി എം എസ്സിൽ നിന്നു തയ്യാറാക്കപ്പെട്ട പുസ്തകങ്ങളും തിരുവിതാംകൂർ പാഠപുസ്തകകമ്മിറ്റിയുടെ പാഠപുസ്തകങ്ങൾക്കു മുമ്പുതന്നെ പ്രചരിക്കുന്നുണ്ട്. ഗുണ്ടർട്ടിന്റേതുൾപ്പെടെയുള്ള പാഠമാതൃകകൾപിൽക്കാല പുസ്തകങ്ങളേക്കാൾ മലയാളഭാഷാപരി

ISSN: 2582 - 2594

ചയത്തിനായി നാട്ടറിവുകളെ കൂടുതലായി ആശ്രയിക്കുന്നുവെന്ന് മനസ്സിലാക്കാം. ഗുണ്ടർട്ടിന്റെ പാഠപുസ്തകത്തിലെ പഴഞ്ചൊല്ലുകളുടെ സമൃദ്ധമായ ഉപയോഗം ഇതിനുദാഹരണമാണ്. പഞ്ചതന്ത്രകഥകളും സമാനമാതൃകയിലുള്ള സൻമാർഗ്ഗകഥകളും ഗുണ്ടർട്ട് പാഠങ്ങളുടെ സവിശേഷതയാണ്. ഇത്തരത്തിൽ തദ്ദേശീയമായി പരിചയിച്ചുവന്ന നാട്ടുവിജ്ഞാനമാതൃകകളെയും പരിഗണിച്ചുകൊണ്ടാണ് ഗുണ്ടർട്ടിന്റെ പാഠനിർമ്മിതി. ഇങ്ങനെ നോക്കുമ്പോൾ, ഭാഷയുടെ ജീനിയസ്സ് അതിന്റെ അനുഭവമണ്ഡലത്തിൽ നിന്ന് തന്നെ സമാഹരിക്കാൻ ഇത്തരം പാഠങ്ങൾ ശ്രമിച്ചിരുന്നതായി കാണാം. നാട്ടുസാഹിത്യത്തിന്റെയും നാട്ടറിവിന്റെയും പരിചിത അനുഭവങ്ങൾക്ക് വേഗത്തിൽ നാട്ടുഭാഷാപഠനത്തെ സാധ്യമാക്കാനാകുമെന്ന സമീപനം ഇത്തരം പാഠങ്ങളുടെ അടിസ്ഥാനസങ്കല്പമായി പ്രവർത്തിച്ചിരുന്നു. സമാനമായ മാതൃകകൾ മദ്രാസിന്റെ വിവിധ ഭാഗങ്ങളിൽ ഉപയോഗത്തിലുണ്ടായിരുന്ന മിഷണറി പാഠങ്ങളിൽ കാണ്ടെടുക്കാം. എന്നാൽ, സവിശേഷമായി കമ്മിറ്റികളുടെ മേല്നോട്ടത്തിൽ പാഠപുസ്തകങ്ങളെ വിശകലനം ചെയ്യുകയും സമിതിയുടെ നിർദ്ദേശങ്ങളിലൂടെ പാഠങ്ങൾ നിശ്ചയിക്കുകയും ചെയ്യുന്നതോടെ ഈസമീപനത്തിൽ മാറ്റം വരുന്നുണ്ട്.

പാഠപരിഷ്കരണവും നാട്ടുവിജ്ഞാനീയവും

മദ്രാസ് പ്രവിശ്യയിൽ പത്തൊമ്പതാംനൂറ്റാണ്ടിന്റെ ആദ്യപാദത്തിൽ തന്നെ ഗ്രാന്റ് -ഇൻ-എയ്ഡ് വ്യവസ്ഥ നടപ്പിലാക്കാൻ തീരുമാനിക്കുന്നുണ്ട്. സ്വകാര്യ ഉടമസ്ഥതയിലുള്ള സ്കൂളുകളെ സർക്കാരിന്റെ സാമ്പത്തിക സഹായത്തോടെ ഗ്രാന്റിന്റെ പരിധിയിൽ കൊണ്ടുവരുകയും സർക്കാർ നേതൃത്വത്തിൽ ആധുനികവിദ്യാഭ്യാസം വ്യാപിപ്പിക്കുകയുമായിരുന്നു ഇതിന്റെ ലക്ഷ്യം. അതോടെ ഗ്രാന്റിനർഹരാകുന്നതിന് സ്വകാര്യ ഉടമസ്ഥതയിലുള്ള സ്കൂളുകൾക്ക് ഗ്രാന്റിന്റെ വ്യവസ്ഥകൾ പാലിക്കേണ്ടതായി വന്നു. ഈ ഘട്ടത്തിൽ, ഒരേസമയം എയ്ഡഡ് മേഖലയിലും സർക്കാർ മേഖലയിലുമുള്ള സ്കൂളുകളിൽ ഉപയോഗത്തിലിരുന്ന പാഠപുസ്തകങ്ങളുടെ ഉള്ളടക്കം സർക്കാരിന് പരിശോധിക്കേണ്ടതായി വരുന്നുണ്ട്. ഈപുസ്തകങ്ങളെ സംബന്ധിച്ച് സമൂഹത്തിന്റെ വിവിധഭാഗങ്ങളിൽ നിന്ന് വിമർശനങ്ങളുയർന്നതാണ് കാരണം. അവയിലെ മതാത്മകമായ ഉള്ളടക്കത്തെ മുൻനിർത്തിയാണ് പ്രധാനമായും ആരോപണങ്ങളുയർന്നത്. നാട്ടുഭാഷാപഠനത്തിനായി ഉപയോഗത്തിലിരുന്ന പാഠങ്ങളും ഈ വിമർശനങ്ങളുടെ പരിധിയിലേക്ക് കടന്നുവന്നു. നാട്ടുഭാഷാപാഠങ്ങളുടെ മതേതരത്വത്തെ ഉറപ്പുവരുത്തുക മാത്രമല്ല, പാശ്ചാത്യശാസ്ത്രയുക്തിയ്ക്കിണങ്ങാത്ത അറിവുകളും ഇതിന്റെ ഭാഗമായി വെല്ലുവിളിക്കപ്പെട്ടു.

മദ്രാസിൽ ഗ്രാന്റിന്റെ പരിധിയിലേക്ക് കൂടുതൽ വിദ്യാലയങ്ങൾ കടന്നുവരുകയും, വ്യവസ്ഥകൾ ശക്തമായി നടപ്പിലാവുകയും ചെയ്യുന്നതോടെ പാഠങ്ങളുടെ പരിശോധനയും കൂടുതൽ ഉത്തരവാദിത്തത്തോടെ നിർവ്വഹിക്കപ്പെട്ടു. 1874 ലെ പാഠപരിഷ്കരണ കമ്മിറ്റിയുടെ സമീപനത്തിൽ നിന്ന് ഇത് നമുക്ക് കൃത്യമായി മനസ്സിലാക്കാം. ഈ പാഠപരിഷ്കരണ റിപ്പോർട്ട് അതിനോടകം വന്ന തമിഴ്, തെലുങ്ക്, ഇംഗ്ലീഷ് പാഠങ്ങളുടെ പരിഷ്കരണവും പുതിയപുസ്തകങ്ങളുടെ നിർമ്മിതിയുമാണുദ്ദേശിച്ചത് (The report of revision of English Telugu and Tamil School Books in Madras Presidency, 1874). ഇത്തരം 'പരിഷ്കരണോൻമുഖ'നയങ്ങളുടെ സ്വാധീനം തിരുവിതാംകൂറിലെ പാഠനിർമ്മാണത്തിലും പ്രകടമാണ്. പാഠങ്ങളുടെ മത-ഇതരത്വം, അശാ

സ്ത്രീയത, എന്നിവ കമ്മിറ്റിയുടെ മുഖ്യമാനദണ്ഡമായി.

ജനതയുടെ മതജീവിതവും നാട്ടുവിജ്ഞാനീയവും പരസ്പരം സംഘർഷത്തിലോ സമന്വയത്തിലോ പൂരിപ്പിക്കുന്ന തദ്ദേശീയ സാംസ്കാരിക പരിസരത്തെ മനസ്സിലാക്കാതെയുള്ള വിശകലനത്തിലേക്കാണ് കമ്മിറ്റി നീങ്ങിയത്. ഉദാഹരണമായി, മദ്രാസിൽ ഉപയോഗത്തിലിരുന്ന പാഠങ്ങൾ പരിശോധനയ്ക്കുവേണ്ടി കമ്മിറ്റിയ്ക്ക് മുമ്പിലെത്തുമ്പോൾ മലബാറിന്റെ പ്രതിനിധിയായി പങ്കെടുത്ത ഗാർത്ത്വൈറ്റ് തമിഴ് റീഡറിലെ ക്ലാസ്സിക്കൽ ഹിന്ദുപുസ്തകകഥകൾ ഏതെങ്കിലും ഇന്ത്യൻ ജീവചരിത്രം പകരം വച്ചുകൊണ്ട് പുതുക്കുകയാണ് വേണ്ടതെന്ന് പറയുന്നുണ്ട് (1874:8). അവ അയുക്തി നിറഞ്ഞതും അപ്രസക്തവുമാണെന്നാണ് കാരണമായി ചൂണ്ടിക്കാണിക്കുന്നത്. ഇവിടെ, സാഹിത്യകൃതികളെ യുക്തിയുടെ കോലുകൊണ്ടളക്കാനാണ് ശ്രമിക്കുന്നത്. തദ്ദേശീയസംസ്കാരത്തിൽ മതത്തിന്റേതെന്ന് തിരിച്ചറിയാവുന്ന ഏകമുഖമായ പാഠരൂപങ്ങളേക്കാൾ പ്രാദേശിക–സാമുദായിക വ്യതിയാനമുള്ള തനത് മാതൃകകൾ പ്രചരിക്കുന്നുവെന്നതാണ് നമ്മുടെ യാഥാർത്ഥ്യം. അവ തരംതിരിവുകൾക്ക് പിടിതരാത്ത നിലയിലാണ് സംസ്കാരത്തിൽ പ്രവർത്തിക്കുന്നത്. ആധികാരികവും മാനകവുമായ പാഠമായി യൂറോപ്പിന്റെ സാഹിത്യമാണ് ഇത്തരം സന്ദർഭങ്ങളിൽ കമ്മിറ്റിയ്ക്ക് സ്വീകാര്യമാകുന്നത്[2].

തെലുങ്ക് പുസ്തകങ്ങളിലേക്ക് വരുമ്പോൾ, ഹിന്ദു അധ്യാപകർക്കിടയിൽ പൊതുവായി വിയോജിപ്പിന്റെ ശബ്ദമുയരാനുള്ള സാധ്യത കമ്മിറ്റി നിരീക്ഷിക്കുന്നുണ്ട്. ഒന്നാമത്തേത്, വെമന കവിയുടെ രചനകളുടെ തെരഞ്ഞെടുപ്പാണ്. എന്നാൽ, ഹൈന്ദവ ആചാരങ്ങളുടെയും സിദ്ധാന്തങ്ങളുടെയും ഭാഗങ്ങൾ ഉൾക്കൊള്ളുന്ന ഇതിലെ ആക്ഷേപഹാസ്യവും, ചില ചരണങ്ങളിൽ ഉൾക്കൊള്ളുന്ന അസംബന്ധങ്ങളും വിശദീകരിക്കുന്നതിൽ അധ്യാപകർ ബുദ്ധിമുട്ട് നേരിടുന്നുവെന്നതാണ്പ്രധാനപ്പെട്ട എതിർപ്പ്. ഗാർത്ത്വൈറ്റ് എഴുതുന്നു; “ഈ ഡിവിഷനിലെ ഒരു വലിയ സ്കൂളിലെ ഒരു ഹെഡ്മാസ്റ്ററും, ബുദ്ധിമാനും, മദ്രാസ് യൂണിവേഴ്സിറ്റിയിലെ ബിരുദധാരിയുമായ ഒരാൾ, ഈ പുസ്തകം ആദ്യം സ്വീകരിച്ചത് മിഷനറിമാരുടെ ശുപാർശ പ്രകാരമാണെന്ന് അഭിപ്രായപ്പെടുന്നു. അത് ഹൈന്ദവ വികാരങ്ങളോട് തികച്ചും വെറുപ്പുളവാക്കുന്ന വീക്ഷണങ്ങൾ നിറഞ്ഞതാണ്, കൂടാതെ ഹിന്ദു ആൺകുട്ടികളെ ക്രിസ്തുമതത്തിലേക്ക് മതപരിവർത്തനം ചെയ്യിക്കാൻ സർക്കാർ ശ്രമിക്കുന്നുവെന്ന പ്രതീതി സൃഷ്ടിക്കാൻ ഇത് കാരണമാകുന്നു. പുസ്തകത്തോടുള്ള ബ്രാഹ്മണരുടെ ഇഷ്ടക്കേട് ഒരാൾക്ക് നന്നായി മനസ്സിലാക്കാൻ കഴിയും, കൂടാതെ അധ്യാപകരിൽ അഞ്ചിൽ നാല് ഭാഗമെങ്കിലും ബ്രാഹ്മണരാണെന്ന് ഓർമ്മിക്കേണ്ടതാണ്. വെമനന്റെ ആശയങ്ങൾനല്ലൊരു ഭാഗം ഞാൻ അംഗീകരിക്കുന്നതുപോലെ, എന്റെ സ്വന്തം അഭിപ്രായം അത് നിർത്തലാക്കുന്നതിന് അനുകൂലമാണ്” (1874,40). ഇങ്ങനെ മതപരാമർശങ്ങൾ എങ്ങനെയാണ് സമൂഹത്തിലെ പ്രബലശക്തികളുടെ വികാരത്തെ സ്വാധീനിക്കുന്നതെന്ന ആലോചനകൾ പാഠങ്ങളുടെ തെരഞ്ഞെടുപ്പിൽ പ്രധാന പങ്കു വഹിച്ചിട്ടുണ്ടെന്ന് ഇതിൽ നിന്ന് മനസ്സിലാക്കാം[3]. ഈ ഘട്ടത്തിൽ ഇസ്ലാം മതവിഭാഗത്തിന്റെ മേല്നോട്ടത്തിൽ മദ്രാസ് പ്രവിശ്യയിൽ ആധുനികവിദ്യാലയങ്ങൾ വ്യാപകമായിരുന്നില്ല എന്നാണ് കണക്കുകൾ സൂചിപ്പിക്കുന്നത് (Satthianadhan, 1894). മതപഠനം നടത്തിവന്ന സ്ഥാപനങ്ങളെ ഗ്രാന്റിന്റെ സഹായത്തോടെ പില്ക്കാലത്താണ് ഈ വിദ്യാഭ്യാസസംവിധാനത്തിന്റെ ഭാഗമാക്കി മാറ്റുന്നത് (മക്തിതങ്ങൾ, 2012:440). ഇരുപതാം നൂറ്റാണ്ടിന്റെ തുടക്കത്തിൽ സമുദായപരിഷ്കർത്താവായ

മക്തിതങ്ങൾ ഇസ്ലാം സമുദായത്തെ പൊതുവിദ്യാഭ്യാസത്തിലേക്ക് നയിക്കാനുള്ള പരിശ്രമങ്ങളിലേർപ്പെട്ടിരിക്കുന്നതോർക്കാം. ഇസ്ലാം വിഭാഗത്തിന്റേതായി അത്തരമൊരു പ്രതികരണം റിപ്പോർട്ടുകളിൽ ലഭ്യമാകാത്തതും അതുകൊണ്ടുകൂടിയാകാം.

വെമനവചനങ്ങൾ

തെലുങ്കുഭാഷാപഠനത്തിനായി തദ്ദേശീയർ തയ്യാറാക്കിയ രചനകളെ പാഠപുസ്തകനിർമ്മാണഘട്ടത്തിൽ പരിഗണിക്കുന്നുണ്ട്. 1824-ൽ തന്നെ സമാഹരിക്കപ്പെട്ട വെമനവാക്യങ്ങൾ, തദ്ദേശീയ പാഠശാലകളിലും പാഠ്യവിഷയമായിരുന്നു. ഈ രചന പാഠഭാഗമായി സ്വീകരിക്കുന്നതിൽ ശക്തമായ വിയോജിപ്പുകൾ കമ്മിറ്റി രേഖപ്പെടുത്തുന്നുണ്ട്. വേദദർശനങ്ങളുടെ ദേശവത്കൃത രൂപമായ ഈ പുസ്തകം റവ. ചാൾസ് ഫിലിപ്പ് ബ്രൌൺ ഇംഗ്ലീഷിലേക്കു വിവർത്തനം ചെയ്തതോടെ മതപരം, സദാചാരപരം, ആക്ഷേപഹാസ്യം, മിസ്റ്റിക്കൽ, ശതകം എന്നിങ്ങനെ വിവിധ ഭാഗങ്ങളായി വേർതിരിക്കുന്നു. വെമനവചനങ്ങളുടെ ഭാഷയും അതിന്റെ കെട്ടും കാവ്യഭംഗിയുള്ളതല്ല എന്നാണ് ഈ കൃതി ഒഴിവാക്കുന്നതിന് ന്യായീകരണമായി കമ്മിറ്റി രേഖപ്പെടുത്തുന്നത്. പ്രാദേശികമായി പ്രചരിച്ചു പോരുന്ന വഴക്കങ്ങളുടെ സ്വഭാവമാണ് വെമനരചനകൾക്കുള്ളത്. അതിലും പ്രധാനപ്പെട്ട ഒരു കാരണം ഹിന്ദു ആരാധനയുമായി ബന്ധപ്പെട്ട് നിലനില്ക്കുന്ന പല പ്രമാണങ്ങളെയും കടുത്ത ഭാഷയിൽ ഈ നാട്ടുസാഹിത്യം വെല്ലുവിളിക്കുന്നു എന്നതാണ്. 'ഒരു യൂറോപ്യനെ സംബന്ധിച്ചിടത്തോളം, ആത്മാർത്ഥതയിലും സത്യസന്ധതയിലും തന്റെ പ്രായത്തേക്കാൾ വളരെ മുമ്പെ സഞ്ചരിച്ച വെമന രചയിതാവിനെ അംഗീകരിക്കാനാകുമ്പോഴും, ഈ ശക്തനായ പരിഷ്കർത്താവ് യാഥാസ്ഥിതിക ഹിന്ദുവിന് സ്വീകാര്യനാകുമെന്ന് പ്രതീക്ഷിക്കാനാവില്ല'. ഈ പുസ്തകത്തിന്റെ തെരഞ്ഞെടുപ്പുകളിൽ ഹിന്ദുമതത്തിനെതിരായ വെമനയുടെ സമീപനങ്ങൾ ഹിന്ദുവികാരത്തെ ബാധിക്കുമെന്നതും ഒരു പരിഗണനയായി വന്നു. കൊളോണിയൽ വിദ്യാഭ്യാസത്തിന്റെ നിലവിലുണ്ടായിരുന്നനയം മതപരമായ വിഷയങ്ങൾ പാഠത്തിൽ ഉൾപ്പെടേണ്ടതില്ല എന്നതാണ്. ഏതെങ്കിലും ഒരു മതത്തെ ബാധിക്കുന്നതോ മതത്തെ പരാമർശിക്കുന്നതോ ആയ എല്ലാ ഘടകങ്ങളെയും പാഠഭാഗത്തു നിന്ന് നീക്കം ചെയ്യാൻ കമ്മിറ്റി നിർദേശിക്കുന്നുണ്ട്.

മറ്റൊന്ന്, സ്കൂളുകളിൽ ആക്ഷേപഹാസ്യം പഠിക്കാൻ അനുവദിക്കുന്നതിലെ അപാകതയെക്കുറിച്ചുണ്ടായിരുന്ന ആശങ്കയാണ്. അതാതു പ്രദേശത്തെ സാമൂഹ്യ- സാംസ്കാരിക സ്വഭാവത്തോടുള്ള പ്രതികരണങ്ങളാണ് ആക്ഷേപഹാസ്യത്തിലുൾപ്പെടുക, അത് പഠിക്കുന്ന കുട്ടികളുടെ ആശയസ്വാംശീകരണശേഷിയും, ബൗദ്ധികതലവും വിദ്യാർത്ഥിക്ക് അതെങ്ങനെ സമാഹരിക്കാനാവുന്നു എന്നതെല്ലാം പാഠപരിഗണനയ്ക്ക് അടിസ്ഥാനമാകേണ്ടതാണ്. പഠിതാവിനെയെന്നപോലെ പഠിപ്പിക്കാനെത്തുന്ന അധ്യാപകരെയും പരിഗണിച്ചുകൊണ്ട് വിശദമായ പഠനക്കുറിപ്പുകൾ നല്കേണ്ടതുണ്ടെന്നതും ഇതിൽ പ്രധാനമാണ്. അമൂർത്ത യാഥാർത്ഥ്യത്തെയുൾക്കൊള്ളുന്ന പാഠഭാഗങ്ങളെ വിശദീകരിക്കുന്നതിലുള്ള അധ്യാപകരുടെ പ്രയാസം പരിഗണിച്ചാണ് റിപ്പോർട്ടിൽ ഗാർത്ത്വൈറ്റ് എഴുതുന്നത്. മലബാറിൽ അദ്ദേഹം തയ്യാറാക്കിയ പാഠങ്ങളിൽ വിശദീകരണക്കുറിപ്പുകളും ഉള്ളടക്കപ്പട്ടികയും ചേർത്തിരിക്കുന്നത് ഈ വ്യക്തതയ്ക്ക് വേണ്ടിയാണെന്നും രേഖപ്പെടുത്തുന്നുണ്ട് (1874:41).

മതിയായ ധാർമ്മിക നിയമങ്ങളും കൊളോണിയൽ നയത്തിന്റെ അടിസ്ഥാനത്തിൽ എതിർക്കപ്പെടാത്തതുമായ കാര്യങ്ങളടങ്ങിയ കവിതകളെ തെരഞ്ഞെടുക്കാനാണ് കമ്മിറ്റി നിർദ്ദേശിക്കുന്നത്. മാതൃഭാഷകളിൽ ഇപ്പോൾ നിലവിലുള്ളതിൽ നിന്ന് വ്യത്യസ്തമായ സ്വഭാവമുള്ള ചെറിയ കവിതകൾ പാഠങ്ങളിലുൾപ്പെടുത്താൻ വേണ്ടി കണ്ടെത്തണമെന്നും അവയ്ക്ക് സമ്മാനങ്ങൾ വാഗ്ദാനം ചെയ്യണമെന്നും കമ്മിറ്റി പറയുന്നുണ്ട്. വിദ്യാഭ്യാസ വിദഗ്ധനായിരുന്ന ഡോ. മർഡോക്കിന്റെ നിർദ്ദേശത്തെ കമ്മിറ്റി റിപ്പോർട്ടിൽ എടുത്തു പറയുന്നു; ഇംഗ്ലീഷ് കുട്ടികൾക്കായി എഴുതിയ ഏറ്റവും മികച്ച കവിതകളിൽ നിന്ന് പുതിയ കവിതകൾ എടുക്കേണ്ടതാണ്, കൂടാതെ ശൈലി ഏതൊരു പ്രാദേശിക കവിതയിലും നിലവിലുള്ളതിനേക്കാൾ ലളിതവും ബുദ്ധിപരവുമായിരിക്കണം എന്നും അദ്ദേഹം നിർദ്ദേശിക്കുന്നു. നാട്ടുഭാഷയിൽ, നിലവിലുള്ള രചനകൾ യുക്തിരഹിതമായി ചേർത്തുവച്ച വാക്യങ്ങൾ മാത്രമാണെന്നാണ് ഈ റിപ്പോർട്ടെത്തിച്ചേരുന്ന നിഗമനം.

നളചരിതം

ഫോക്‌ലോറുകളെ സംബന്ധിച്ച കൊളോണിയൽ വിദ്യാഭ്യാസത്തിന്റെ സമീപനം വെളിപ്പെടുത്തുന്ന രണ്ടാമത്തെ ഉദാഹരണം നളചരിതമാണ്. തമിഴിലെ നളചക്കിരവർത്തികതൈ, സംസ്കൃതത്തിലുണ്ടായ നിരവധി വ്യാഖ്യാനങ്ങൾ ഉൾപ്പെടെ തദ്ദേശീയമായി വ്യത്യസ്തമായ പാഠരൂപങ്ങൾക്ക് ആധാരമായ ഒരു മൂലകഥയാണ് നളചരിതം. പതിനാലോ പതിനഞ്ചോ നൂറ്റാണ്ടു മുതൽതന്നെ സ്വതന്ത്രമായ ആഖ്യാനങ്ങൾ മലയാളത്തിലും നളദമയന്തീ കഥയുണ്ടായിരുന്നതായി രേഖപ്പെടുത്തി കാണാം (അജയകുമാർ എൻ, മലയാളത്തിലെ നളചരിതങ്ങൾ, 2018,5). തമിഴ് പാഠപുസ്തകത്തിലുൾപ്പെടുത്തിയ നളചരിത കഥ സംബന്ധിച്ച് പാഠപരിഷ്കരണ കമ്മിറ്റിയ്ക്ക് വിമർശനങ്ങളുണ്ടായിരുന്നു. നളചരിതം തനിക്ക് ബുദ്ധിമുട്ടുള്ളതും, അഭിരുചിക്കനുസരിച്ച്, പൈശാചികവുമാണെന്ന് തോന്നുന്നതായും എഴുതുന്നതോടൊപ്പം അസഭ്യമെന്ന് വിളിക്കാവുന്ന ഏതെങ്കിലും പദപ്രയോഗങ്ങളുമായി കണ്ടുമുട്ടിയതായി ഓർമ്മയില്ലയെന്നാണ് ഗാർത്ത്‌വൈറ്റ് തന്നെ രേഖപ്പെടുത്തുന്നത്. എന്നാൽ ധാർമിക അടിസ്ഥാനത്തിൽ അതിനെ എതിർക്കുന്നുവെന്നാണ് അദ്ദേഹത്തിന്റെ വിശദീകരണം. നളചരിതം നിരവധി ഹിന്ദുദൈവങ്ങളെ കഥയിൽ അവതരിപ്പിക്കുന്നുണ്ട്. ചില ഭാഗങ്ങൾ റിപ്പോർട്ടിൽ ഉദ്ധരിച്ചു ചേർത്ത്, മാറ്റം നിർദ്ദേശിക്കുന്നുണ്ട്. ഹൈന്ദവ പുരാണങ്ങളേയും മതങ്ങളേയും കുറിച്ചുള്ള എല്ലാ സൂചനകളും ഒഴിവാക്കിയാൽ, ഹിന്ദു ക്ലാസിക്കുകളെ എങ്ങനെ ഫലപ്രദമായി പഠിക്കാൻ കഴിയുമെന്ന് കമ്മിറ്റി കാണുന്നില്ല എന്ന പ്രസക്തമായ ഒരു വിമർശനം ഈ ഘട്ടത്തിൽ കമ്മിറ്റിയ്ക്കുള്ളിൽ രൂപപ്പെടുന്നുണ്ട്. മഹാഭാരതത്തിൽ നിന്നും മറ്റ് സമാന കൃതികളിൽ നിന്നുമുള്ള ചെറിയ വിവരണങ്ങളും ശകലങ്ങളും ഉൾക്കൊള്ളുന്ന പുസ്തകങ്ങൾ തയ്യാറാക്കാം, പക്ഷേ ആവശ്യമായ എല്ലാ വ്യവസ്ഥകളും നിറവേറ്റുന്ന ഒരു പൂർണ്ണമായ കവിതയും കണ്ടെത്താനാവില്ല എന്നാണ് ഇക്കാര്യത്തിൽ ഗാർത്ത്‌വൈറ്റ് എഴുതുന്നത്. മലയാളത്തിന്റെ പശ്ചാത്തലത്തിലായാലും നളചരിതം ഒരു ക്ലാസ്സിക്കൽ ഹിന്ദുപുസ്തകമായി പരിഗണിക്കുകയും കഥകളിയെന്ന ക്ലാസ്സിക്കൽ കലാരൂപത്തിനായി ചിട്ടപ്പെടുത്തിയ ആട്ടക്കഥ മാത്രം ആദ്യഘട്ടത്തിൽ സിലബസ്സിലേക്ക് കടന്നുവന്നതെന്ന് കാണാം. മറിച്ച് അതിന്റെ പ്രാദേശിക പാഠഭേദങ്ങളടിസ്ഥാനമാക്കിയ മറ്റാഖ്യാനങ്ങൾ വിശദപഠനത്തിൽ നിന്ന് ഒഴിവാക്കപ്പെടുകയാണുണ്ടായത്. ക്ലാസ്സിക്കൽ

മാതൃകകളിൽ തന്നെ വളരെ സൂക്ഷ്മമായ വിമർശനങ്ങൾ മുന്നോട്ടുവയ്ക്കുകയും യൂറോപ്യൻ സാഹിത്യപാഠങ്ങൾക്ക് അനുരൂപമായി മാനകീകരിക്കുകയുമാണുണ്ടായത്.

പഴഞ്ചൊല്ലുകളും പഞ്ചതന്ത്രവും

പഴഞ്ചൊല്ലുകൾ, പഞ്ചതന്ത്രം ഉൾപ്പെടുന്ന നാട്ടുവഴക്കങ്ങൾ മിഷണറി പാഠങ്ങളിൽ ധാരാളമായി ഉപയോഗിക്കപ്പെട്ടുവെന്നാണെങ്കിലും ആധുനിക വിദ്യാഭ്യാസത്തെ വ്യവസ്ഥാപിതമായ ഒരു സ്വഭാവത്തിലേക്ക് ചിട്ടപ്പെടുത്തുന്നതിനുള്ള ശ്രമങ്ങളാരംഭിക്കുന്നതോടെ പാഠത്തോടൊപ്പം അത് പഠിപ്പിക്കുന്നതിനുള്ള രീതിശാസ്ത്രവും ചർച്ചയ്ക്ക് ആധാരമായി. സാഹിത്യരൂപമെന്നതിലുപരി അതിന്റെ ഭാവം എങ്ങനെ ക്ലാസ്സ് മുറികളിലെത്തിക്കുമെന്ന ആലോചനകളും പാഠങ്ങളുടെ തെരഞ്ഞെടുപ്പിനാധാരമായി പ്രവർത്തിച്ചു. അക്ഷരങ്ങളുടെയും വാക്യങ്ങളുടെയും പരിശീലനത്തിനായിട്ടാണ് പഴഞ്ചൊല്ലുകളെ പാഠഭാഗത്ത് ഉദാഹരിച്ചു കാണുന്നത്. എന്നാൽ ഇത്തരം പഴഞ്ചൊല്ലുകൾ നിസ്സാര സ്വഭാവമുള്ളതാണെന്നാണ് കമ്മിറ്റിയിലെ പലരും നിരീക്ഷിക്കുന്നത്. പഴഞ്ചൊല്ലുകൾ പലതും, കൊച്ചുകുട്ടികൾക്ക് മനസ്സിലാക്കാൻ കഴിയാത്തതാണെന്നും, പൊതുവെ അധ്യാപകർ അവ പഠിപ്പിക്കുന്നതിൽ പരാജയപ്പെടുന്നതായും കമ്മിറ്റി വിലയിരുത്തി. എന്നാൽ ഗ്രാന്റിനായി സ്കൂളുകളുടെ ഉപയോഗത്തിലിരിക്കുന്ന പുസ്തകത്തിന്റെ ഭാഗങ്ങൾ പരിശോധിക്കുമ്പോൾ, അവയുടെ അർത്ഥം ചോദ്യം ചെയ്യേണ്ടതുണ്ടെന്നും കമ്മിറ്റി നിലപാടെടുത്തു.

നാട്ടുഭാഷാറീഡറുകളുടെ പാഠങ്ങൾ തീർത്തും താൽപ്പര്യമുണർത്തുന്നവയും പ്രബോധനപരവുമായിരിക്കണം എന്നതായിരുന്നു പൊതുസമീപനം. അപ്പോഴും വലിയ ക്ലാസ്സുകളിലേക്കാണ് പഞ്ചതന്ത്രം സ്വീകാര്യമായത്. ബൈബിൾ കഥകൾ പകർന്ന് തരുന്ന നിലയിൽ സൻമാർഗ്ഗ ചിന്തകൾ പഞ്ചതന്ത്രകഥകൾക്ക് നല്കാനാകുന്നുവെന്നതിനാലാണ് അവയനുവദിക്കപ്പെട്ടത്. കൊളോണിയൽ വിദ്യാഭ്യാസത്തിന്റെ പരിഷ്കരണലക്ഷ്യത്തെയും പൗരസമൂഹരൂപീകരണത്തെയും പൂർത്തീകരിക്കുന്നതിന് സൻമാർഗ്ഗപാഠങ്ങൾ കൂടിയേ തീരൂ. ഈ നിലപാടിൽ മിഷണറി പാഠങ്ങളും കൊളോണിയൽ സമീപനവും തമ്മിൽ സംഘർഷത്തിന്റെ സാധ്യതയുണ്ടായില്ല. എന്നാൽ ബൈബിളിലെ കഥകളും പരാമർശങ്ങളും നേരിട്ടുപയോഗിക്കുന്നതിൽ നിന്ന് പുസ്തകങ്ങളെ കമ്മിറ്റി വിലക്കി. എന്നാണെങ്കിലും, ബൈബിളുനബന്ധമായി യൂറോപ്പിൽ രൂപപ്പെട്ട തദ്ദേശ സാഹിത്യം ഭാഷാപഠനത്തിന് യൂറോപ്യൻ സ്കൂളുകളെ എങ്ങനെ സഹായിച്ചുവെന്ന് കമ്മിറ്റി തിരിച്ചറിഞ്ഞിരുന്നു. "വളരെ മെച്ചപ്പെട്ട" പുസ്തകങ്ങൾ വായിക്കാൻ ഞങ്ങൾ സ്വന്തം കുട്ടികളെ പഠിപ്പിക്കുന്നില്ല. ഞങ്ങൾ അവരെ ആദ്യം വായിക്കാൻ പഠിപ്പിച്ചത് ബൈബിളിലെ ചെറിയ ആഖ്യാനവും ശ്രേഷ്ഠമായ കവിതകളുമാണ്. പ്രായപൂർത്തിയായവരുടെ ഓർമ്മയിൽ നമ്മുടെ നഴ്സറി റൈമുകളോ വർഷങ്ങൾക്ക് മുമ്പ് വായിച്ച ബൈബിൾ കഥകളോ ഒരിക്കലും മറക്കില്ല. എന്നാൽ ഒരു യുവ ഹിന്ദുവിനെ ഗർഭം ധരിക്കുന്നതിന് ഉജ്ജ്വലമായ ഭാവന ആവശ്യമാണ്. ഒന്നാമത്തെയും രണ്ടാമത്തെയും വായനക്കാരിൽ താൻ വായിക്കുന്ന മണ്ടത്തരങ്ങൾ അവന്റെ ഓർമ്മയിൽ സൂക്ഷിക്കുന്നു. ഒരു പരീക്ഷയിൽ വിജയിക്കാൻ അവൻ അത് മനഃപാഠമായി പഠിക്കുന്നു, തുടർന്ന് അത് തന്റെ മനസ്സിൽ നിന്ന് തള്ളിക്കളയുന്നു" (1874,43). അതിനാൽ വ്യക്തമായ നയത്തെ പിന്തുടർന്നു മാത്രമേ പാഠങ്ങൾ തിരഞ്ഞെടുക്കപ്പെടാവൂ എന്ന് കമ്മിറ്റികൾ നിർദ്ദേശിച്ചു. തദ്ദേശീയമായി പ്രചരിച്ച കഥകളെ ഹിന്ദുമതപരം എന്നു മാത്രമാണ്

കമ്മിറ്റിയംഗങ്ങൾ കണ്ടത്. രാമനും രാവണനും സീതയും പ്രാദേശികമായി രൂപപ്പെട്ട് വ്യത്യസ്ത പാഠങ്ങളിലൂടെ ജീവിച്ച വ്യത്യസ്തജീവിതത്തെ അവർ നിരാകരിക്കുകയാണുണ്ടായത്.

1871 ൽ തന്നെ ബോയ്ലർ തയ്യാറാക്കുന്ന റിവ്യൂ റിപ്പോർട്ടിൽ തീർത്തും വ്യത്യസ്തമായ ഒരു സമീപനം മുന്നോട്ടു വച്ചിരുന്നു; "നമുക്ക് മാന്യമായ യൂറേഷ്യൻ സാഹിത്യം നിർമ്മിക്കാൻ കഴിയുന്നില്ലെങ്കിൽ, യഥാർത്ഥ ലേഖനം ഉപയോഗിക്കുകയും ഹിന്ദുക്കളെ ഭാഷയും സാഹിത്യവും പഠിപ്പിക്കുകയും ചെയ്യുന്നതാണ് ബുദ്ധി. മാന്യതയ്ക്കെതിരായ എല്ലാ കലാപങ്ങളിൽ നിന്നും അവരുടെ രാജ്യത്തെ ശുദ്ധീകരിക്കേണ്ടതുണ്ട്. ഈയിടെ നടന്ന ഇൻസ്പെക്ടേഴ്സ് കോൺഗ്രസിൽ, പ്രാദേശിക കവിതകൾ സ്റ്റാൻഡേർഡ് പരീക്ഷയ്ക്ക് ഒരു വിഷയമായി അംഗീകരിച്ചപ്പോൾ ശരിയായ ദിശയിലുള്ള ഒരു നീക്കം നടന്നു. എന്നാൽ നമുക്ക് കൂടുതൽ മുന്നോട്ട് പോയി പ്രാദേശിക വിദ്യാഭ്യാസത്തിന്റെ യഥാർത്ഥ ഉപകരണമായി പ്രാദേശിക സാഹിത്യത്തെ തിരിച്ചറിയാൻ കഴിയുമെന്ന് ഞാൻ കരുതുന്നു" (1874,42), എന്നാൽ ഈ അഭിപ്രായം ഇരുപതാംനൂറ്റാണ്ടിന്റെ തുടക്കത്തിൽ മാത്രമാണ് സ്വീകാര്യമായി മാറുന്നത്. യൂറോപ്യൻ മാനദണ്ഡങ്ങൾക്കനുസരിച്ച് സൂക്ഷ്മപരിശോധനയില്ലാതെ പ്രാദേശിക രചനകൾ സ്വീകാര്യമായത് ഇക്കാലയളവിൽ മാത്രമാണ്.

ഉപസംഹാരം

ആധുനിക ലോകത്തിന്റെ വാതിലുകൾ തുറന്നു നല്കാവുന്ന വിധത്തിൽ, ഒരേസമയം ഭാഷാപഠനത്തിനും ശാസ്ത്രപഠനത്തിനുമുള്ള പാഠങ്ങൾ അടങ്ങിയവയായിരുന്നു നാട്ടുഭാഷാപുസ്തകങ്ങൾ. ആധുനിക വിദ്യാഭ്യാസത്തിന്റെ ആദ്യഘട്ടത്തിൽ, യൂറോപ്യൻ യുക്തിക്കിണങ്ങുന്ന സങ്കല്പങ്ങളെ മാത്രം ആധികാരികമായി സ്വീകരിച്ചുകൊണ്ടാണ് തദ്ദേശീയ സാഹിത്യപാഠങ്ങളെ പരിഗണിച്ചത്. ഇതുതന്നെയാണ് നാട്ടുവിജ്ഞാനീയത്തിന്റെ കാര്യത്തിലും സംഭവിച്ചത്. സദാചാരസംഹിതകളെയും സാഹിത്യരചനകളെയും ഏകശിലാത്മകമായി ചിട്ടപ്പെടുത്താനുള്ള ശ്രമമാണ് പാഠപുസ്തകങ്ങളിൽ പ്രകടമായത്. അതിനിണങ്ങുന്ന പാഠങ്ങൾ നിലവിലുള്ള നാട്ടുസാഹിത്യത്തിൽ നിന്ന് കണ്ടെടുക്കാനാവാതെ വന്നതോടെ, പുതിയ പാഠങ്ങൾ നിർമ്മിച്ചും, ഇംഗ്ലീഷിൽ നിന്ന് വിവർത്തനം ചെയ്തും ഉൾപ്പെടുത്തുന്ന രീതിയാണ് പാഠങ്ങളിൽ സ്വീകരിച്ചത്. തദ്ദേശീയ ജീവിതത്തിന്റെ സവിശേഷതയോ സംഘർഷങ്ങളോ അവിടെ വിഷയമായില്ല. ജാതിപരമോ മതപരമോ ആയ അസ്വസ്ഥതകൾ കൊളോണിയൽ ഭരണത്തിന്റെ ബാധ്യതയായി ഒരിക്കലും കണ്ടിരുന്നില്ല. അതുകൊണ്ടുതന്നെ ഇത്തരം സംഘർഷങ്ങളെ പുസ്തകങ്ങൾക്ക്പുറത്തു നിർത്താനാണ് ശ്രമിച്ചിരുന്നത്. ആദ്യകാല കൊളോണിയൽ പാഠ്യദ്ധതി, തദ്ദേശീയമായ അനുഭവപരിസരത്തിൽ രൂപപ്പെട്ട വിജ്ഞാനത്തിന് കൊളോണിയൽ നയത്തെ തൃപ്തിപ്പെടുത്താൻ ശേഷിയില്ല എന്നു നിരീക്ഷിച്ചുകൊണ്ട് അവയെ പാഠ്യപദ്ധതിയിൽ നിന്ന് മാറ്റി നിർത്തുകയായിരുന്നു. മാനകീകരിക്കപ്പെട്ടതും ലിഖിതപാഠങ്ങൾ ലഭ്യമായതുമായ മാതൃകകളെ തെരഞ്ഞെടുക്കുകയും അതിൽ മതത്തിന്റേതെന്ന് ആരോപിക്കപ്പെട്ട ഘടകങ്ങളെ വെട്ടിമാറ്റുകയുമാണ് ആദ്യകാലപാഠനിർമ്മാണത്തിന്റെ പൊതുസമീപനമായിരുന്നത്. ഏകീകൃതമായൊരു ഹിന്ദുമതം ഇല്ലാതിരുന്നപ്പോഴും അടിസ്ഥാനപരമായി ക്രിസ്തുമതത്തിന്റേതായ ഘടകങ്ങൾ തദ്ദേശീയ ബ്രാഹ്മണ്യത്തെ അസ്വസ്ഥപ്പെടുത്തുമെന്ന ആലോചനകളാണ് എതിർവശത്തൊരു ഏകീകൃതഹിന്ദുമതത്തെ പ്രതിഷ്ഠിക്കുകയും ഇവ രണ്ടിനോടും സമദൂരം എന്ന് കൊളോണിയൽ സർക്കാർ പ്രഖ്യാപിക്കുകയും ചെയ്യുന്നതിന് കാരണം.

കുറിപ്പുകൾ

1 പാശ്ചാത്യസാഹിത്യം സ്കൂൾപാഠപുസ്തകത്തിന്റെ ഭാഗമാകുന്നത് റിംഗിൾടോംബിന്റെ പാഠപുസ്തകങ്ങളിലൂടെയാണെന്ന് രേഖപ്പെടുത്തിക്കാണാം (Sreejith,2019:183). എന്നായിരിക്കുമ്പോഴും മിഷണറി വിദ്യാഭ്യാസത്തിന്റെ ഭാഗമായി അച്ചടിക്കപ്പെട്ട എല്ലാപാഠപുസ്തകങ്ങളിലും അടിസ്ഥാനസമീപനം ഇതുതന്നെയായിരുന്നു എന്ന് ധരിക്കേണ്ടതില്ല. പാശ്ചാത്യസാഹിത്യമാതൃകകളെ പിന്തുടരുകയും അവയുടെ വിവർത്തന രൂപങ്ങൾ അച്ചടിക്കപ്പെടുകയും ചെയ്യുന്നതോടൊപ്പം തദ്ദേശീയമാതൃകകളും ഇടംപിടിക്കുന്നുണ്ട്.

2 എന്നാൽ ഇംഗ്ലീഷ് പാഠങ്ങളിലെ സങ്കല്പങ്ങളെങ്ങനെയാണ് തദ്ദേശീയ/ഹിന്ദു വിദ്യാർത്ഥികളെ സ്വാധീനിക്കുക എന്ന ചർച്ചയിൽ സാംസ്കാരിക അനുഭവങ്ങൾ സവിശേഷമായി കടന്നുവരുന്നുണ്ട്. Mermaid, the village Churchyard, the boarding school where the young lady was fishing her education, foster child and foster father എന്നിങ്ങനെയുള്ള പരാമർശങ്ങൾ യൂറോപ്പിന്റെ സാമൂഹ്യ-സാസ്കാരിക പശ്ചാത്തലത്തിൽ മാത്രം പ്രസക്തമായതാണെന്ന നിരീക്ഷണമാണ് അതിനോടനുബന്ധമായി മുന്നോട്ടു വയ്ക്കുന്നത്. യൂറോപ്പിന്റെയും തദ്ദേശീയസാംസ്കാരിക അനുഭവങ്ങളുടെയും കാര്യത്തിൽ വ്യത്യസ്തമായ സമീപനമാണ് സ്വീകരിക്കുന്നതെന്ന് വ്യക്തമാണ്.

3 ഇന്ത്യൻ പശ്ചാത്തലത്തിൽ പൊതുവേ മുസ്ലീം വിഭാഗം സമ്മർദ്ദശക്തിയായി പ്രവർത്തിക്കാവുന്ന സാമൂഹ്യനിലകൈവരിച്ച എന്നാണെങ്കിലും ഈ ഘട്ടത്തിൽ ഇസ്ലാം മതവിഭാഗത്തിന്റെ മേല്നോട്ടത്തിൽ മദ്രാസ് പ്രവിശ്യയിൽ ആധുനികവിദ്യാലയങ്ങൾ വ്യാപകമായിരുന്നില്ല എന്നാണ് കണക്കുകൾ സൂചിപ്പിക്കുന്നത് (Satthianadhan, 1894). മതപഠനം നടത്തിവന്ന സ്ഥാപനങ്ങളെ ഗ്രാന്റിന്റെ സഹായത്തോടെ പില്ക്കാലത്താണ് ഈ വിദ്യാഭ്യാസസംവിധാനത്തിന്റെ ഭാഗമാക്കി മാറ്റുന്നത് (മക്തിതങ്ങൾ, 2012:440). ഇരുപതാം നൂറ്റാണ്ടിന്റെ തുടക്കത്തിൽ സമുദായപരിഷ്കർത്താവായ മക്തിതങ്ങൾ ഇസ്ലാം സമുദായത്തെ പൊതുവിദ്യാഭ്യാസത്തിലേക്ക് നയിക്കാനുള്ള പരിശ്രമങ്ങളിലേർപ്പെട്ടിരുന്നു. ഇസ്ലാം വിഭാഗത്തിന്റേതായി അത്തരമൊരു പ്രതികരണം റിപ്പോർട്ടുകളിൽ ലഭ്യമാകാത്തത് അതുകൊണ്ടുകൂടിയാകാം.

സഹായകഗ്രന്ഥങ്ങൾ

1 അബ്ദുൾകരിം, കെ.കെ.മുഹമ്മദ്, (സമ്പാ.) (2012), മക്തിതങ്ങൾ, മക്തിതങ്ങളുടെ സമ്പൂർണ കൃതികൾ, കോഴിക്കോട്: വചനം ബുക്സ്.

2 Satthianadhan, S., (2008), History of Education in The Madras Presidency. Bombay: Srinivasa Varadachari And Co,

3 E., Sreejith,(2019) Education in Kerala Transition From Precolonial To The Colonial Phase. Ph.D. Thesis, Sodhganga, Department of History, University of Calicut, Http://Hdl.Handle.Net/10603/308591. English.

4 Kumar, Krishna (2005), Political Agenda of Education: A Study of Colonialist and Nationalist Idea, New Delhi: Sage Publications.

5 The report of revision of English Telugu and Tamil School Books in Madras Presidency,(1874), Internet Archives, The Madras Government Gazette, https://ia802902.us.archive.org/8/items/dli.csl.2597/2597.pdf. English.