ආචාර්ය සී. ඩබ්ලිව්. ඩබ්ලිව්. කන්නන්ගර අනුස්මරණ දේශනය - 27

කන්නන්ගර යුගයෙන් ඔබ්බට : 21 වැනි සියවස සඳහා අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ

ශ්‍රී ලංකා ජාත්‍යන්තර බෞද්ධ අධ්‍යාපන මණ්ඩපයෙහි
පීඨාධිපති,

ආචාර්ය උපාලි එම්. සේදර

2016 ඔක්තෝබර් 13

ආචාර්ය සී. ඩබ්ලිව්. ඩබ්ලිව්. කන්නන්ගර
අනුස්මරණ දේශනය - 2016

කන්නන්ගර යුගයෙන් ඔබ්බට: 21 වැනි සියවස සඳහා
අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ

ආචාර්ය උපාලි එම්. සේදර

2016 ඔක්තෝබර් 13

පර්යේෂණ සහ සංවර්ධන දෙපාර්තමේන්තුව
ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය
මහරගම
www.nie.lk

ආචාර්ය සී. ඩබ්ලිව්. ඩබ්ලිව්. කන්නන්ගර
අනුස්මරණ දේශනය - 2016

කන්නන්ගර යුගයෙන් ඔබ්බට: 21 වැනි සියවස සඳහා
අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ

ප්‍රථම මුද්‍රණය - 2016

© ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය

මුද්‍රණය : මුද්‍රණාලය
ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය
මහරගම
www.nie.lk
දුරකථන: 011 7601601

කන්නන්ගර යුගයෙන් ඔබ්බට: 21 වැනි සියවස සඳහා අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ

ප්‍රාථමික අවධියේ සිට තෘතීයික අවධිය දක්වා සියලු මට්ටම්වල සියල්ලන් ම නිදහස් අධ්‍යාපනය ලද යුතු ය යන දැක්ම 1944 දී ද දැරූ ගරු සී. ඩබ්ලිව්. ඩබ්ලිව්. කන්නන්ගර සැබවින් ම ශ්‍රී ලංකාවේ නිදහස් අධ්‍යාපනයේ පියා වන්නේ ය. ඒ එසේ වන අතර 'සැමට අධ්‍යාපනය' තේමාව යටතේ පැවති ජොම්ටියන් සමුළුවෙන් ඉක්බිති 'යටත් පිරිසෙයින් ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනය සියල්ලන් නොමිලේ ලද යුතු ය' යනුවෙන් ලෝක සංවර්ධන සංවිධානය විසින් නිර්දේශ කෙරෙන්නේ 1990 දී ය. සැත්තෑ වසරක නිදහස් අධ්‍යාපනයෙන් පසු ශ්‍රී ලංකාව සමාජ-ආර්ථික දර්ශකවල ඉහළ කාර්ය සාධනයක් තහවුරු කරමින් කන්නන්ගර න්‍යායපත්‍රය සපුරා ඇත. එහෙත් දැන් කන්නන්ගර න්‍යාය පත්‍රයෙන් ඔබ්බට යමින්, ශ්‍රී ලංකාවේ ළමයින් හා තරුණයන් වෙත 21 වැනි සිවයසට අවශ්‍ය කුසලතා පාදක වූ අධ්‍යාපනයක් දීම සහතික කිරීමට කාලය පැමිණ ඇත්තේ ය. අධ්‍යාපන පද්ධතියේ අභ්‍යන්තර කාර්යක්ෂමතාව අතින් ශ්‍රී ලංකාව ඉහළ කාර්ය සාධනයක් වාර්තා කළ ද දැඩි ශාස්ත්‍රීය හා විභාග දිශානත අධ්‍යාපනය හේතු කොට එහි බාහිර කාර්යක්ෂමතාව අඩු වී ඇත. විසි එක් වැනි සියවසේ ඉගෙනුම් රාමුව විසින් ඉගෙනුම් ඵලයක් වශයෙන් අවධාරණය කෙරෙනුයේ අනුවර්ති (generic) කුසලතා ය. කුසලතාවලින් තොර දැනුම දෙනු වෙනුවට, 21 වැනි සියවසේ ශ්‍රී ලාංකික ළමයා තුළ භාවිතයට ගත හැකි කුසලතා සාධනය තහවුරු කෙරෙන නවෝත්පාදක විෂයමාලාවක් හා ඇතිතතු ඉගෙනුම පදනම් වූ ඉගෙනුම් හා ඇගයීම් පද්ධති සංවර්ධනය කිරීමේ අවශ්‍යතාව අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ විසින් ආමන්ත්‍රණය විය යුතු ය.

හැඳින්වීම :

අද ආදරයෙන් සමරනු ලබන හා සිහිපත් කෙරෙන, දේශපාලන ලෝකයේ පුරාවෘත්තයක් බවට පත් විරුවකු වන ආචාර්ය ක්‍රිස්ටෝපර් විලියම් විජේකෝන් කන්නන්ගර (1884 ඔක්තෝබර් 13 - 1969 සැප්තැම්බර් 29) ශ්‍රී ලාංකිකයන් විසින් අනුස්මරණය කෙරෙනුයේ ශ්‍රී ලංකාවේ නිදහස් අධ්‍යාපනයේ පීතෘවරයා ලෙසිනි. සියලු ශ්‍රී ලංකාවාසීන් විසින් සී. ඩබ්ලිව්. ඩබ්ලිව්. කන්නන්ගරයන් අනුස්මරණය කෙරෙනුයේ

සැත්තෑ වසරකට පෙර, 1944 දී ඔහු විසින් ඉදිරිපත් කරන ලද අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ හේතුවෙනි. ආචාර්ය කන්නන්ගර ලාංකේය දේශපාලනයට අවතීර්ණ වන්නේ 1932 දී බ්‍රිතාන්‍ය යටත්විජිත පාලකයන් විසින් ශ්‍රී ලාංකිකයන්ට වැඩිහිටි සර්වජන ඡන්ද බලය ප්‍රදානය කිරීමත් සමඟ ය. එය නිදහසට පෙර අවසාන දශකය වූ අතර ශ්‍රී ලාංකිකයන්ට රාජ්‍ය මන්ත්‍රණ සභාවට සභිකයන් 46 දෙනකු තෝරා පත් කර ගැනීමට අවකාශ සැපයූ ඩොනමෝර් ව්‍යවස්ථාව ආශ්‍රිත ස්ව-පාලනයෙහි සංක්‍රාන්ති සමයක් ද විය. ඩොනමෝර් ප්‍රතිසංස්කරණවලින් මහජන ඡන්දයෙන් තේරී පත් වූ සභිකයනට ඇමති ධූර හතක් හිමි විය. මේ හතෙන් එකක් අධ්‍යාපන ඇමති ධූරය විය. මේ එක් එක් ඇමති ධූරයක් වෙනුවෙන් විධායක සභාපතිවරයෙක් විය; විධායක කමිටුවේ සභාපතිවරයා අදාළ විෂයයෙහි ඇමතිවරයා විය. ආචාර්ය කන්නන්ගර ශ්‍රී ලංකාවේ පළමු අධ්‍යාපන ඇමතිවරයා වූ අතර 1937 සිට 1946 දක්වා අදාළ කමිටුවේ සභාපති ධූරය ද දැරී ය. ඩොනමෝර් ව්‍යවස්ථාව අධිකරණ, මුදල් හා ප්‍රධාන ලේකම් යන ඉතා වැදගත් ඇමති ධූර තුන බ්‍රිතාන්‍ය නිලධාරීන්ට පැවරූ අතර ඔවුන් පත් කරන ලද්දේ යටත් විජිත පාලන තන්ත්‍රය විසිනි. තෝරා ගන්නා ලද සභාපතිවරුන් ද සමඟ 'ඇමති මණ්ඩලය' පිහිටවිණි. (සැ.යු. : තමන් ඌන නියෝජනයට පාත්‍ර වී ය යන හැඟීම නිසා යාපන අර්ධද්වීපයේ නියෝජිතවරුන් සතර දෙනා ඡන්දය වර්ජනය කළ හෙයින් ඇමති මණ්ඩලයේ දෙමළ නියෝජනයක් නො විණ.)

අද ආචාර්ය කන්නන්ගර 'ශ්‍රී ලංකාවේ නිදහස් අධ්‍යාපනයේ පියා' වශයෙන් හැඳින්වෙන්නේ අධ්‍යාපනය සඳහා ප්‍රවේශය අපේක්ෂා කළ සියල්ලන්ට ම නිදහස් අධ්‍යාපනය දීමට ඔහු කළ සාර්ථක අරගලය නිසා ය. විශේෂයෙන් දෙවැනි ලෝක යුද්ධය සමයේ තම ප්‍රතිසංස්කරණ සඳහා මූල්‍ය සහාය ලබා ගැනීමට ඔහුට අරගල කිරීමට සිදු වූයේ බ්‍රිතාන්‍ය යටත් විජිත පාලකයන් සමඟ පමණක් නො වේ. නිදහස් අධ්‍යාපන ව්‍යාපාරයට සෘජු ව හා වක්‍ර ව විරුද්ධ වූ තම ශ්‍රී ලාංකික රාජ්‍ය මන්ත්‍රණ සභා

සගයන් සමග ද ඔහුට සටන් කිරීමට සිදු විය. ඩොනමෝර් ව්‍යවස්ථාවෙන් අධ්‍යාපනය, ඡන්දයෙන් පත් කරන ලද 'අධ්‍යාපන කමිටුවට' පවරා තිබූයේ වී නමුදු ප්‍රතිසංස්කරණ ක්‍රියාත්මක කළ යුතු වූයේ වැඩසටහන් අනුමත කිරීමේ හා ක්‍රියාවට නැංවීමේ සියලු පාලන බලතල හා අධිකාරීත්වය දැරූ, 1920 අංක 1 ආඥාපනත මගින් ප්‍රතිෂ්ඨාපිත 'අධ්‍යාපන මණ්ඩලය' මගිනි. 'අධ්‍යාපන කමිටුවට' වඩා බලතල උරුම කර ගත් 'අධ්‍යාපන මණ්ඩලය' ප්‍රතිසංස්කරණ ප්‍රයත්නවලට බාධා කළේ ය. එහෙත් තම නිදහස් අධ්‍යාපන න්‍යාය පත්‍රය ඉදිරියට ගෙන යෑමේ අධිෂ්ඨානය කන්නන්ගරයන් සතු විය. 1960 ජාතික අධ්‍යාපන කොමිසමෙහි සභාපති ලෙස ආචාර්ය කන්නන්ගර සමග වැඩ කිරීමේ අවස්ථාව ලද මහාචාර්ය ජේ. ඊ. ජයසූරිය, දාසය වසරක් තිස්සේ ආචාර්ය කන්නන්ගර සැමට නිදහස් අධ්‍යාපනය ලැබීමේ අවස්ථා පුළුල් කිරීම සඳහා අඛණ්ඩ ප්‍රයත්නයක යෙදුණු බව ප්‍රකාශ කරයි. එවක ශ්‍රී ලංකාවේ පැවති සන්දර්භයට අනුව නිදහස් අධ්‍යාපනයේ ව්‍යාප්තිය සුසාධ්‍ය කිරීම පහසු කටයුත්තක් නොවී ය (ජයසූරිය, 1988).

ආචාර්ය කන්නන්ගර පළමු අධ්‍යාපන අමාත්‍යවරයා වීම ජාතියේ වාසනාවක් වන්නේ ජනතා ඡන්දයෙන් පත් වූ දේශපාලඥයකු ලෙස, මහජනයාගේ පොදු යහපත උදෙසා නිදහස් අධ්‍යාපනය දීම හා ව්‍යාප්ත කිරීම වෙනුවෙන් සැබෑ වෙනසක් ඇති කිරීම සඳහා වූ නිසි කැප වීම හා අධිෂ්ඨානය ඔහු වෙත වූ හෙයිනි. මේ බව අපට පෙනී යන්නේ එම රාජ්‍ය මන්ත්‍රණ සභාවේ ම සිටි ඡන්දයෙන් තේරී පත් වූ ඇතැම් සාමාජිකයන් නිදහස් අධ්‍යාපන ව්‍යාපාරයට සහාය නොදක්වූ හෙයිනි. එවන් පුද්ගලයකු කමිටුවේ සභාපති ධූරයට පත් වී නම් ශ්‍රී ලංකාවේ අවවරප්‍රසාදිත පන්තියට අයත් දරුවන්ගේ අනාගතය විනාශයට පත් වනු ඇත; නිදහස් අධ්‍යාපනය නියත වශයෙන් ම පමා වනු ඇත; මානව සම්පත් සංවර්ධන ක්ෂේත්‍රයේ අප වර්තමානයේ ලබා ඇති සාධන ළඟා කර ගැනීමට නොහැකි වනු ඇත. ආචාර්ය කන්නන්ගරයන්ට සේ ම නිදහස්

අධ්‍යාපනය තහවුරු කිරීමේ හා ශ්‍රී ලංකාවේ පුරවැසියන් සඳහා අධ්‍යාපන පහසුකම් පුළුල් කිරීමේ සටනට නොපසුබට ව සහාය පළ කළ සැමට ජාතිය ස්තුතිවන්ත විය යුතු ය.

ව්‍යවස්ථාදායකයෙහි පවත්වන ලද දීර්ඝතම කථාවලින් එකක් පවත්වමින් ආචාර්ය සී. ඩබ්ලිව්. ඩබ්ලිව්. කන්නන්ගර විසින් 1944 මැයි 30 වැනි දින නිදහස් අධ්‍යාපන වැඩපිළිවෙළ ඇතුළත් අධ්‍යාපන පනත හඳුන්වා දෙන ලදි. 1944 ජූනි 02 දින සභාව කල් තබන අවස්ථාවේ හෙතෙම සිය කථාව අවසන් කර අසුන් ගත්තේ ගිගුම් දෙන ඔල්වරසන් හඬ මධ්‍යයේ ය. සම්භාවනීය අමුත්තන් සඳහා වෙන් වූ ගැලරියෙහි සිට මුළු කථාවට සවන් දුන් ඉන්දියානු රාජ්‍ය නියෝජිත එම්. එස්. ආනි සෝපානයෙන් බැසවුත් ආචාර්ය සී. ඩබ්ලිව්. ඩබ්ලිව්. කන්නන්ගර තම දෑතින් ග්‍රහණය කර ගනිමින් පැවසූයේ 'ඔබ ඉන්දියාවේ වූයෙහි නම් දෙවියකු සේ පූජනීයත්වයට පත් වන' බව ය. නිදහස් අධ්‍යාපනය රටට දායාද කර ගම්බද දිළිඳු ජනයාට විමුක්තිය සැලසූ අප වීරයා වන ආචාර්ය සී. ඩබ්ලිව්. ඩබ්ලිව්. කන්නන්ගර 1947 පැවති ඊළඟ මැතිවරණයේ දී පරාජයට පත් වූයේ බොහෝ දෙනකු පුදුමයට පත් කරමිනි. විල්මට් ඒ. පෙරේරා මහතා ආචාර්ය කන්නන්ගර පරාජය කළේ සමෘද්ධිමත් ධනවතුන්ගේ මෙන් ම සමාජවාදී කඳවුරේ ද සහාය ලබමිනි. ශ්‍රී ලංකාවේ කොමියුනිස්ට් පක්ෂය පවා ආචාර්ය කන්නන්ගරගේ මැතිවරණ ව්‍යාපාරයට එරෙහිව කටයුතු කළේ ය. 1952 දී ඔහු යළි ඡන්දයෙන් තේරී පත් වූ නමුත් අධ්‍යාපන අමාත්‍ය තනතුර නො ලද්දේ ය. අද සිදු වන සිදුවීම්වල හා ක්‍රියාවල ප්‍රතිලාභ විනිශ්චය කරනු ලබන්නේ මීළඟ පරපුර විසිනි. එය වර්තමාන ව්‍යාපාරවලින් විනිශ්චයට භාජන කළ නොහැක්කේ ය. ප්‍රතිසංස්කරණවල ලාභය විනිශ්චය කරන්නේ ඉදිරි පරපුර ඉන් ලබන ප්‍රයෝජන අනුව මිස කෙටිකාලීන දේශපාලන ව්‍යාපාර විසින් නො වේ. නිදහස් අධ්‍යාපනය හඳුන්වා දීම අවසන් වූ වහා කන්නන්ගර පිටමං කරන ලද්දේ වී නමුත් හැත්තෑ වසරකට පසුව ද ඔහු නිදහස් අධ්‍යාපනයේ පියා ලෙස සමරනු ලබන්නේ ය.

1943 අධ්‍යාපන විශේෂ කමිටු වාර්තාවේ ඇති එක් එක් හා සියලු ප්‍රතිසංස්කරණ පිළිබඳ ව වැඩිදුර කථා කිරීමට මා අපේක්ෂා නොකරන්නේ අධ්‍යාපනයට කන්නන්ගරගේ දායකත්වය පිළිබඳ ව ලියැවී ඇති ලිපි හා පොතපත සියගණනක් ඇති හෙයිනි. ඔහු විසින් හඳුන්වා දෙන ලද ප්‍රධාන ප්‍රතිසංස්කරණ නම්:

- නිදහස් අධ්‍යාපනය හඳුන්වා දීම
- ද්විතීයික, ජ්‍යෙෂ්ඨ හා ප්‍රායෝගික යනුවෙන් පාසල් තුන් වර්ගයක් පිහිටුවීම
- ප්‍රාථමික මට්ටම සඳහා ස්වභාෂා ඉගැන්වීමේ මාධ්‍යයක්, කනිෂ්ට ද්විතීයික මට්ටම සඳහා ද්විභාෂා හෝ ඉංග්‍රීසි මාධ්‍ය පාසල් හා ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතීයික මට්ටම හා උසස් අධ්‍යාපනය සඳහා ඉංග්‍රීසි මාධ්‍ය පාසල් හඳුන්වා දීම
- නේවාසික පහසුකම් සහිත මධ්‍ය මහා විද්‍යාල හා උසස් ද්විතීයික අධ්‍යාපනය සඳහා ප්‍රවේශය වැඩි කරනු වස් ශිෂ්‍යත්ව ක්‍රමයක් ප්‍රතිෂ්ඨාපනය කිරීම
- ආගමික අධ්‍යාපනය හඳුන්වා දීම
- අසාක්ෂර වැඩිහිටියන් වෙනුවෙන් වැඩිහිටි අධ්‍යාපනය සඳහා පහසුකම් සැලසීම
- ගුරුවරුන් සඳහා ක්‍රමවත් මාසික වැටුප් ක්‍රමයක් ආයතන ගත කිරීම
- විෂයමාලාව හා විභාග දේශීයකරණය කිරීම
- ස්වාධීන විශ්වවිද්‍යාලයක් පිහිටුවීම

රාජ්‍ය මන්ත්‍රණ සභාවේ අනුමැතිය ලැබීමෙන් පසු 1944 ඔක්තෝබර් මාසයේ දී මේ අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ හඳුන්වා දෙන ලදි. එහෙත් ප්‍රතිසංස්කරණවලින් යෝජිත ප්‍රායෝගික පාසල් ක්‍රියාත්මක නොවිණ.

1944 අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණවලින් පාසල් යෑම සුසාධ්‍ය කිරීමේ ක්‍රියාවලියක් ඇති කෙරිණි. පාසල් සංඛ්‍යාව, ඇතුළත් වූ ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව, සේවයේ නිරත ගුරුවරුන් සංඛ්‍යාව, ප්‍රාථමික හා ද්විතීයික අධ්‍යාපනය සම්පූර්ණ කරන සංඛ්‍යාව සැලකිය යුතු ලෙස වැඩි විය. 1944-1948 කාලය තුළ අලුතින් පාසල් 400ක් ගොඩනඟන ලද අතර පාසල්වලට ඇතුළත් වූ ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව මිලියන 1.2ට ආසන්න විය. වැඩිහිටියන් සඳහා රාත්‍රී පාඨශාලා ද ප්‍රතිසංස්කරණ මගින් සැපයිණ. ආචාර්ය කන්නන්ගර තුන් වර්ගයක පාසල් යෝජනා කළේ ය. විශ්වවිද්‍යාල අධ්‍යාපනය සඳහා යොමු කෙරෙන ද්විතීයික පාසල්, බහුතාක්ෂණික ආයතන සඳහා යොමු කෙරෙන ද්විතීයික පාසල් හා කෘෂිකර්ම විද්‍යාල සඳහා යොමු කෙරෙන ප්‍රායෝගික පාසල් යනුවෙනි. හන්දෙස්ස පාසල් පද්ධතිය යටතේ පාසල් 243ක අත්හදා බලන ලද ප්‍රායෝගික පාසල්වලට ඇඟයීමෙන් සහායක් ලැබුණ ද ඊට අත් වූයේ අනපේක්ෂිත අවසානයකි. හන්දෙස්ස පාසල් ක්‍රමය (ග්‍රාමීය පාසල) අඛණ්ඩ ව ව්‍යාප්ත වූයේ නම් මෑත ඉතිහාසයේ (නිදහස ලැබීමෙන් පසු යුගයෙහි) ශ්‍රී ලංකාවට මුහුණපෑමට සිදු වූ විරැකියා ප්‍රශ්නයට, වඩා සාර්ථක විසඳුම් සෙවිය හැකි වනු ඇත.

නිදහස් අධ්‍යාපනය හා 1943 ප්‍රතිසංස්කරණවල සමාජ - ආර්ථික සන්දර්භය

අනෙකුත් සේවාවල උපකාරයන් තොර ව අධ්‍යාපනයට ඉදිරියට යා නොහැකි බව අයකු අවබෝධ කටයුතු ය. දෙ වැනි ලෝක යුද්ධ සමයේ ප්‍රතිසංස්කරණ සිදු විය. 1930 ගණන්වල දී ලංකාවේ ගම්මාන විනාශයට ගොස් තිබිණ. ග්‍රාමීය ආයතන, ජල සම්පාදන ක්‍රම හා ග්‍රාමීය ඉඩම් බ්‍රිතාන්‍ය යටත් විජිත පාලනය යටතට ගැනීම නිසා උද්ගත වූ සාගත තත්ත්වය, පාචනය, කොළරාව, ක්ෂයරෝගය හා මැලේරියාව ආදී වසංගත රෝග රට තුළ පැතිරවීමට හේතු වූයේ ශ්‍රී ලාංකික ගොවි ජනතාව තුළ භීතිය හා සන්ත්‍රාසය ඇති කරමිනි. වියළි කලාපය ආශ්‍රිත ව ඊට පෙරාතුව වසංගත හට ගෙන තිබුණ ද 1934 - 1935 කාලයේ ඇති වූ මැලේරියා වසංගතය, සාපේක්ෂ ව මෑත කාලීන ව හට ගත්තා වූ හා විසඳා ලිය යුතු ප්‍රධානතම ගැටලු අතරින් එකක්

විය. 1940 ගණන්වල පසු භාගය වන තෙක් ම එය මරණවලට ප්‍රධානතම හේතුව වූ අතර වියළි කලාපය හා තෙත් කලාපය යන දෙකෙහි ම රෝග ව්‍යාප්තිය, ඒවායෙහි පැවති තත්ත්වය රෝග වාහක මදුරුවාට කෙතරම් දුරට හිතකර වී ද යන්න මත රැඳී පැවතිණ (මීගම, 2012)[1]. සෞඛ්‍ය අමාත්‍ය ධුරය ද ඡන්දයෙන් පත් වූ ශ්‍රී ලාංකිකයන්ට පැවරුණු බැවින්, සමාන්තර ව සෞඛ්‍ය සේවාවල ද දියුණුවක් ඇති විය. 1939 දිළිඳු නීති ආඥාපනත යටතේ දුප්පතුන් සඳහා හඳුන්වා දෙන ලද පෝෂණ වැඩසටහන් නිසා සමාජ සේවා පුළුල් විය. රටපුරා කිරි දීමේ වැඩසටහන් හා කිරි බෙදා දීමේ මධ්‍යස්ථාන ඇති කෙරිණ. මැලේරියා මර්දනය සඳහා ඩී. ඩී. ටී. ඉසීමත් ප්‍රති-මැලේරියා වැඩසටහන් ක්‍රියාත්මක කිරීමත් ඇරඹිණ. සියලු දෙපාර්තමේන්තුවල මේ සාමූහික ප්‍රයත්න අධ්‍යාපනයේ ප්‍රගතියට හේතු වූ බව අප විසින් අවබෝධ කර ගැනීම වැදගත් ය. මේ වැඩසටහන් නිසා පාසල් යන වයසේ වූ හැම ළමයෙක් ම පාසල්වලට ඇතුළත් වූ අතර තම ජීවන තත්ත්වය උසස් කර ගැනීමට ද උගත්තේ ය.

කන්නන්ගර ප්‍රතිසංස්කරණවල සන්දර්භ රාමුව අප විසින් අවබෝධ කර ගනු ලැබීම වැදගත් ය. නිදහස් අධ්‍යාපනයට, ඉගෙනුම් මාධ්‍යය ලෙස ස්වභාෂාව යොදා ගැනීමට හා සිසුන්ගෙන් 80%ක් සඳහා ප්‍රායෝගික පාසල් පිහිටුවීමට සහාය පළ කළ ඔහු, ද්විතීයික පාසල් සඳහා ප්‍රවේශය සිසුන්ගෙන් 05%කටත් ජ්‍යෙෂ්ඨ පාසල් ප්‍රවේශය 15%කටත් සීමා කළේ ඇයි? මේ සියල්ල යුගයේ සමාජ - ආර්ථික සන්දර්භය ට සම්බන්ධ ය. ප්‍රතිසංස්කරණ අවශ්‍ය වූයේ උද්ගත වන ප්‍රස්තුතවලට ප්‍රතික්‍රියා වශයෙනි.

වෙනසට කැප වූ ආචාර්ය කන්නන්ගර ඒ වෙනුවෙන් තම ප්‍රයත්න තෝරා ගත්තේ ය. ඔහුගේ අරමුණ වූයේ අධ්‍යාපනය මගින් කාලීන දෑවෙන ප්‍රශ්න සඳහා විසඳුම් සොයනු පිණිස

[1] Meegama (2012): Famine, Fevers and Fear: The State and Disease in British Colonial Period. Nov 30, 2013 -, Sridevi Publication, Sri Lanka, 2012. www.ips.lk/staff/ed/latest_essays/downloads/2013/famine_fevers_fear_ips.pdf

සමාජ ප්‍රතිසංස්කරණ ඇති කිරීම ය. 1 වගුවේ දෙ වැනි තීරයෙන් වැදගත් සමාජ - ආර්ථික දර්ශක කිහිපයක් දැක්වේ. අන්ත දිළිඳු ජන කොටසකට මුදල් ගෙවා අධ්‍යාපනය ලද නොහැකි ය. වැටුප් ලබන රැකියාවල නිරත සංඛ්‍යාව ඉතා අල්ප ය. 1937 දී සාක්ෂරතාවෙන් යුක්ත වූයේ 39%ක් පමණි; ගැහැනුන්ගේ අකුරු හැකියාව 12%ක් තරම් අල්ප විය. යම් තරමක හෝ ද්විතීයික අධ්‍යාපනයක් ලද පිරිස 8%කටත් අඩු විය. රටේ සෞඛ්‍ය තත්ත්වය ඉතා දුර්වල වූ අතර එය සියලු සමාජ - ආර්ථික කටයුතුවලට තර්ජනයක් විය. හැම දහසකට ම 36 දෙනෙක් මැලේරියා වසංගතයෙන් මරණයට පත් වූහ. උපත් අනුපාතිකය 1000කට 38ක් තරම් ඉහළ වූ අතර ළදරු මරණ අනුපාතිකය 1000කට 141ක් විය. ජීවිත අපේක්ෂාව අවුරුදු 42ක් පමණ විය. මිලියන හයක් වූ ජනගහනයෙන් යැපුම් අනුපාතය 72%ක් තරම් අධික වූ අතර යම් වෘත්තියක නිරත වූවන්ගේ සංඛ්‍යාව මිලියන 2.6ක් පමණක් වී ය. එයින් ද 50%ක් ගොවියෝ වූහ. වැටුප් ලබන්නන්ගේ සංඛ්‍යාව 900,000කට සීමා වූ අතර විරැකියා අනුපාතය ඉහළ අගයක විය. අධ්‍යාපනයට ප්‍රවේශ වීම හා සෞඛ්‍ය පහසුකම් බරපතල ලෙස සීමා වූයේ විය.

එහෙත් මෙසමයෙහි ලෝක තත්ත්වය අප අමතක නොකළ යුතු ය. දෙ වැනි ලෝක යුද්ධය ආරම්භ වූයේ මේ කාලයේ දී ය. භාණ්ඩවල දුලබතාව පැතිරෙමින් තිබිණ. භාණ්ඩ හා සේවා ආශ්‍රිත ප්‍රවාහනය වඩාත් දුෂ්කර විය. මෙවන් දුෂ්කරතා මධ්‍යයේ වුව අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ ක්‍රියාත්මක විය. ලෝක යුද්ධ කාලයේ දී හා ඒ අවසන් වූ වහා ලෝකයට අලුතින් මුහුණ දීමට වූ ගැටලු ගණනාවක් විය.

යටත් විජිත වාදයේ කප්පිත්තන් වූ යුරෝපීයයන්ට යුද සැලසුම යටතේ ඇමරිකානුවන්ගේ උදවු ලැබෙමින් තිබිණ. තම යටත්විජිත සඳහා සංවර්ධන සැලැස්මක් යටත්විජිත පාලකයන් වෙත නො තිබිණි. සංවර්ධනය සඳහා ප්‍රවේශය වූයේ පුණ්‍ය කටයුත්තක් සේ සලකා පුද්ගලයන්ට භාණ්ඩ බෙදා දීම ය.

දිළින්දන් වෙනුවෙන් ප්‍රදානය කෙරුණු පුණ්‍යාධාර (පින් පඩි), නොමිලේ ආහාර හා කිරි බෙදා දීම ආදිය ශ්‍රී ලංකාවේ බොහෝ දෙනෙකු දක්වා ව්‍යාප්ත කෙරිණ. දිළිඳු නීති ආඥාපනත ක්‍රියාවට නැංවිණ. සංවර්ධනය සඳහා වූ අසරණ සරණ පාදක ප්‍රවේශය සංශෝධන සහිත ව 1960 ගණන් වන තුරු ම අඛණ්ඩ ව ක්‍රියාත්මක කෙරිණ. නොමිලේ සහල් සලාකය 1960 ගණන්වල ප්‍රධාන මාතෘකාවක් විය. 1960 ගණන්වල දී තත්ත්වය වෙනස් විය. සැමට නොමිලේ සහල් දීම සහනාධාරයක් යටතේ සහල් දීමක් බවට පත් විය. සැමට අධ්‍යාපනය දිය යුතු නම් තිබූ එක ම තෝරා ගැනීම නිදහස් අධ්‍යාපනය විය. ඉංග්‍රීසි භාෂා සාක්ෂරතාව තිබුණු පිරිස ජනගහනයෙන් 03%ක් පමණක් වීමත් ස්වභාෂාවෙන් වුව ඉගැන්වීම සඳහා ගුරුවරුන් සොයා ගැනීමට තිබූ දුෂ්කරතාවත් නිසා ඉගැන්වීම් මාධ්‍යය ලෙස තිබූ එක ම තෝරා ගැනීම ස්වභාෂාව විය. විරැකියාව ඉතා ඉහළ වීමත් බොහෝ දෙනෙකුට ප්‍රමාණවත් ආදායමක් ලැබෙන රැකියාවක් නොලැබීමත් නිසා සිසුන්ගෙන් 80%ක් ප්‍රායෝගික පාසල්වලට ඇතුළත් කර ගැනීමට නිර්දේශ කෙරිණ. රැකියා ලබා ගැනීමට තිබූ එක ම ක්ෂේත්‍රය කෘෂිකර්මය විය. සහලින් හා ආහාරවලින් ජාතිය ස්වයංපෝෂිත නොවිණ. ගොවියෝ දිළින්දෝ වූහ. ඔවුනට ඉඩම් නොතිබිණ. අකුරු හැකියාව නො තිබූ දෙමාපියන්ට පෞද්ගලික, පවුලේ හෝ ප්‍රජාවගේ සෞඛ්‍ය ගැටලු සඳහා විසඳුම් සෙවිය නොහැකි බැවින් රාත්‍රී පාඨශාලා ආරම්භ කෙරිණ. මරණවලට වඩා උපත් සංඛ්‍යාව වැඩි විය. ග්‍රාමීය ඉහළ පැලැන්තිය දුප්පතුන් සූරා කෑහ. ආර්ථික යැපීම ඉතා ඉහළ මට්ටමක විය.

සියලු ශ්‍රී ලාංකිකයන් විසින් අවබෝධ කළ යුතු කරුණක් නම් සියලු දකුණු ආසියාතික රටවල් ඇතුළු බොහෝ සංවර්ධනය වන රටවල් නිදහස් අධ්‍යාපනය හඳුන්වා දුන්නේ 1990 මාර්තු මස පැවති සැමට අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ජොම්ටියන් සමුළුවෙන් පසු ව බව ය. අනෙකුත් සංවර්ධනය වෙමින් පවතින රටවල් විශ්ව ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනය සාක්ෂාත් කිරීම සඳහා

සැලසුම් සකස් කරමින් සිටින විටෙක, ආචාර්ය කන්නන්ගරගේ දැක්මට හා නායකත්වයට පින් සිදු වන්නට, 1990 වන විට අපි ඒ අරමුණු සපුරා ගත්තෝ වීමු. 1990 වර්ෂයේ මානව සංවර්ධන දර්ශකය මේ පිළිබඳ වැදගත් පිළිබිඹුවකි. ශ්‍රී ලංකාවෙහි එම දර්ශකය 0.65 වන විට බංග්ලාදේශයෙහි එය 0.185 ද, ඉන්දියාවෙහි 0.29 ද, පාකිස්ථානයෙහි 0.305 ද විය (UNDP, 1992).

සමාජ - ආර්ථික දියුණුව

1944 අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණවල බලපෑම පසු ගිය සැත්තෑ වසර තුළ ශ්‍රී ලංකාවෙහි පෙර නොවූ විරූ සමාජ ප්‍රගතියක් ඇති කිරීම සුසාධ්‍ය කළේ ය. නිදහසින් පසු තේරී පත් වූ හැම රජයක් ම නිදහස් අධ්‍යාපනයටත් හැම මට්ටමක ම අධ්‍යාපනයේ ව්‍යාප්තියටත් සහාය පළ කළේ ය. 1960 දී බොහෝ යටත්විජිතවලට නිදහස ලැබිණ. සියලු පූර්ව යටත්විජිතවල ජනප්‍රිය තෝරා ගැනීමක් වූ රුසියානු සමාජවාදී ආර්ථික ප්‍රතිපත්ති ඒවායෙහි ප්‍රචලිත වෙමින් පැවතිණ. 1960 ගණන්වල වෙනස් වීමට පාත්‍ර වූ ගෝලීය සන්දර්භය කරණ කොට, සංවර්ධනය පිළිබඳ දැක්ම 'පුණ්‍යාධාර පාදක ප්‍රවේශයෙන්' (Charity Based Approach - CBA) 'අවශ්‍යතා පාදක ප්‍රවේශය' (Need Based Approach - NBA) වෙත විතැන් වන්නට විය. උද්දේශනය සැලසුම් සහගත ආර්ථිකයන් උදෙසා විය. සිරිමාවෝ බණ්ඩාරනායක මහත්මියගේ රජය (1960 - 1965) නිදහස් අධ්‍යාපනයේ වැඩි දුර ව්‍යාප්තිය සඳහා පහසුකම් සැලසූ අතර ශ්‍රී ලංකා අධ්‍යාපන ඉතිහාසයේ අන් කිසිදු පස් අවුරුදු කාලසීමාවක් තුළ නොකළ තරම් පාසල් සංඛ්‍යාවක් පිහිටුවී ය. විශාල පාසල් සංඛ්‍යාවක් මහා විද්‍යාල තත්ත්වයට උසස් කරන ලද්දේ ගම්බද සිසුන්ට ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතීයික අධ්‍යාපනය සඳහා මංපෙත් විවර කරමිනි. ඇගේ රජය විසින් නොමිලේ පෙළපොත් දීම හා පාසල් දිවා ආහාරය ආරම්භ කරන ලද අතර විෂයමාලා ප්‍රතිසංස්කරණ සීමා කෙරිණ.

1972 අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණවලින් සියලු පාසල්වලට ඉංග්‍රීසි, ගණිත හා විද්‍යා අධ්‍යාපනය හඳුන්වා දීමත් සමඟ නිදහස් අධ්‍යාපනය සඳහා පහසුකම් හා එහි ගුණාත්මය තවදුරටත් ඉහළ නැංවිණ. සෑම දකුණු ආසියාතික රටක ම පාහේ සේවය කර ඇති වෘත්තිකයකු වශයෙන් මා මේ ප්‍රතිසංස්කරණ වඩාත් අගය කරන්නේ, කන්නන්ගර ප්‍රතිසංස්කරණ සියලු ශ්‍රී ලාංකිකයන්ගේ පොදු යහපත උදෙසා කෙතරම් දුරට දායක වී දැයි මට අවබෝධ වී ඇති හෙයිනි. ජීවයේ ගුණාත්මය ප්‍රවර්ධනය කිරීමේ දීර්ඝ ගමනක ආරම්භය, ඔහු විසින් මුල පුරා ආයතන ගත කරන ලද ප්‍රතිපත්ති හා ව්‍යවහාර විය.

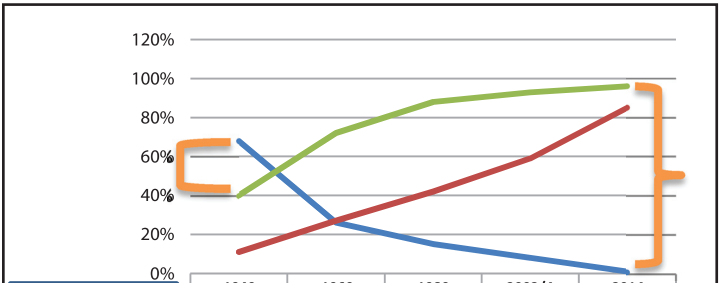
කන්නන්ගර ප්‍රතිසංස්කරණ නොවන්නට අප ද අපේ අසල්වැසි රටවල තත්ත්වයට පත් වන්නට ඉඩ තිබිණි. 1990 සැමට අධ්‍යාපන ප්‍රකාශනයෙන් පසු ඉන්දියාව, බංග්ලාදේශය හා පාකිස්ථානය යම් පමණක ප්‍රගතියක් අත් කර ගෙන ඇති නමුත් සියල්ලන් සාක්ෂර කිරීම සාධනය කර ගනු සඳහා මූලික අධ්‍යාපනය සැපයීමට ඔවුන් තව බොහෝ දුරක් යා යුතු ව ඇත. මේ අතර ශ්‍රී ලංකාව වැඩි ම සාක්ෂරතාවෙන් යුත් රට ලෙස සියලු සංවර්ධනය වෙමින් පවතින රටවල් අතරින් කැපී පෙනෙයි.

ඉන්දියාව, පාකිස්ථානය හා බංග්ලාදේශය යන රටවල මෙන් වර්තමාන ශ්‍රී ලංකාව හමුවේ ඇති අධ්‍යාපනික ගැටලු මූලික සාක්ෂරතා සාධනය පිළිබඳ ව නො වේ. පසු ගිය දශක සතක කාලය තුළ එබඳු විශිෂ්ටත්වයක් තහවුරු කර ගැනීමට උපස්ථම්භක වූ ක්‍රියාවලියක් ආරම්භ කර එය සුසර කිරීම පිළිබඳ ව ආචාර්ය කන්නන්ගරට හා ඔහුගේ සමීප සගයන්ට ජාතිය ආචාර කරන්නේ ය. කන්නන්ගරගේ අධ්‍යාපන ව්‍යාපාරය වඩාත් අගය කිරීමට ලක් වන්නේ 1944 ඉන්දියාව ද (එවක පාකිස්ථානය හා බංග්ලාදේශය ද ඉන්දියාවේ කොටසක් විය) අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ හඳුන්වා දීම සඳහා ඊට සමාන ව්‍යාපාරයක් ආරම්භ කළ බැවිනි. එහෙත් ඉන්දියානු අධ්‍යාපන

ප්‍රතිසංස්කරණවලට වෙසෙසි ප්‍රගමනයක යෙදීමට නො හැකි විය. 1930 - 1940 කාලවල දේශපාලන ප්‍රතිසංස්කරණ ශ්‍රී ලංකාවට පමණක් සීමා නොවූ බව අපි දනිමු. ඇත්තෙන් ම නිදහස උදෙසා වූ අප දේශපාලන ව්‍යාපාර ඉන්දියාවේ දේශපාලන ගමන් මග සමීප ව අනුගමනය කළේ ය. ශ්‍රී ලංකාවට පෙර ඉන්දියාව නිදහස ලබා ගත්තේ එබැවිනි. එසේ ම ඉන්දියාවෙහි ද ඉන්දියානු උපමහාද්වීපය තුළ සමාන වගකීම් පැවරුණු සංක්‍රාන්තික ආණ්ඩුවල ද අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ ආරම්භ වූ නමුත් ඉන්දියාව තුළ ඒවා අසාර්ථක වී නෂ්ට වී ගියේ ය. නිසැක ලෙස ම කන්නන්ගර හා ඔහුගේ සහෘදයන් විසින් ඉදිරිපත් කර, සුසාධ්‍ය කර, ප්‍රතිෂ්ඨාපනය කරන ලද දේ හුදෙක් සාක්ෂරවත් ජාතියක් ලෙස පමණක් නොව අධ්‍යාපනික ජාතියක් ලෙස ශ්‍රී ලාංකිකයන්ගේ අභිමානයට දායක වී ය.

මම, කන්නන්ගර එම යුගයේ ප්‍රතිසංස්කරණවාදියකු ලෙස හැඳින්වීමට කැමැත්තෙමි. ඔහු ඒ යුගයේ පුරෝගාමී විපර්යකාරකයන්ගෙන් කෙනෙක් විය. රාජ්‍ය මන්ත්‍රණ සභිකයන් කිහිප දෙනෙකුගේ ම ප්‍රබල සහාය ඔහුට ලැබුණු අතර ඔවුන්ගේ සහයෝගය නොවිණි නම් යෝජිත වෙනස්කම් ඒ වූ ආකාරයෙන් ක්‍රියාවට නැංවීමට ඔහු අපොහොසත් වීමට ද ඉඩ තිබිණි. වෙනසක් උදෙසා කන්නන්ගර දැරූ ප්‍රයත්නවලට නොපසුබටව සහාය වූ ඒ සියල්ලන්ට ම අපගේ ප්‍රණාමය පුද කිරීම වැදගත් ය.

කන්නන්ගර න්‍යාය පත්‍රය නොනිමියේ ද?



	1940	1960	1980	2003/4	2014
පාසල් නොයාම	68%	26%	15%	8%	1%
අ.පො.ස. (සා.පෙළ) ++	11%	27%	42%	59%	85%
සාක්ෂරතාව	40%	72%	88%	93%	96%

1 වැනි රූපය: කන්නන්ගර ඉලක්ක සම්පූර්ණ කිරීම 1940 සිට 2014 දක්වා

පාසල් නොයෑම අ.පො.ස. (සා.පෙ.) සාක්ෂරතාව :

මෑත කාලීන බොහෝ ප්‍රකාශනවලින් කන්නන්ගර න්‍යාය පත්‍රය නොනිමි කර්තව්‍යයක් බව කියවෙයි. මීට පෙර පවත්වන ලද කන්නන්ගර අනුස්මරණ දේශන 13ක් සංග්‍රහ කරමින් ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය විසින් පළ කර ඇති ප්‍රකාශනය ද (ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය, 2011) නම් කර ඇත්තේ 'නොනිමි කර්තව්‍යයක් වූ කන්නන්ගර ප්‍රතිසංස්කරණ' යනුවෙනි. සැත්තෑ වසරකට පෙර කන්නන්ගරතුමන් විසින් දෙන ලද විපුල දායකත්වය වෙනුවෙන් ඔහුට ආචාර කරන අතර ම, 1943 එම නිර්දේශ එපරිද්දෙන් ම ජාතිය විසින් ක්‍රියාත්මක කරමින් සිටිය නොහැකි බව ද අප විසින් තේරුම් ගැනීම අවශ්‍ය ය. පෙර පැවති සියලු ආණ්ඩු විසින් නිදහස් අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්තිය සාර්ථක ලෙස ක්‍රියාත්මක කිරීමෙන් අවුරුදු සැත්තෑවකට පසු අද, ශ්‍රී ලංකාව අධ්‍යාපනය හා සෞඛ්‍යය අතින් හොඳ ම කාර්යසාධනයක් ඇති රටවලින් එකක් බවට පත් වී ඇත. එක්සත් ජාතීන්ගේ සංවර්ධන වැඩසටහනෙහි (UNDP) 2015 මානව

සංවර්ධන වාර්තාව, මානව සංවර්ධන දර්ශකය (HDI) 0.757ක් වූ ශ්‍රී ලංකාව රටවල් 188ක් අතරින් 73 වැනි ස්ථානයෙහි තබන අතර 2004 ලෝක මානව සංවර්ධන වාර්තාව, මානව සංවර්ධන දර්ශකය 0.74ක් හිමි කර ගන්නා ශ්‍රී ලංකාව ජාතීන් 177ක් අතරින් 96 වැනි ස්ථානයෙහි තබයි. ශ්‍රී ලංකාව බොහෝ දකුණු ආසියාතික රටවලට සේ ම (ඉන්දියාව, බංග්ලාදේශය, භූතානය, නේපාලය, පාකිස්ථානය, ඇෆ්ගනිස්ථානය හා මාලදිවයින) බොහෝ අග්නිදිග ආසියාතික රටවලට ද (තායිලන්තය, චීනය, ඉන්දුනීසියාව, පිලිපීනය, වියට්නාමය, මියන්මාරය ආදි) ඉහළින් සිටී.

1 වැනි වගුව : තෝරා ගත් සමාජ ආර්ථික දර්ශක

දර්ශකය	1940	1960	1980	2003/4	2014
ජනගහනය මිලියන	6.2	9.8	14.7	19.2	20.5
සාක්ෂරතාව	40%	72%	88%	93%	96%
ආයුෂ අපේක්ෂාව	42	61	69	74	75
ළදරු මර්ත්‍යතාව ජීව උපත් '000ට	141	68	34	17	15
උපත් අනුපාතිකය '000ට	38.4	36.6	28.4	18	17
මරණ අනුපාතිකය '000ට	20.3	8.6	6.2	6	6
ජනගහන වර්ධන අනුපාතිකය %	3.2	2.8	2.1	1.3	0.8
පාසල් යෑම %	68	26	15	08	<1
ද්විතීයික අධ්‍යාපනය ලද%	11	27	42	59	85[2]
අවුරුදු 0 -18 අතර ජනගහන %	60	52	45	34	33.3
කෘෂිකාර්මික අංශවල රැකියා නියුක්තිය %	55	53	51	33	31
ශ්‍රම බලකායෙහි විරැකියාව %	-	16.6	24	9	4.4
ඒක පුද්ගල ආදායම (ඇමරිකන් ඩොලර්)	-	187 (1970)	540	997	3280 (2013)

[2] Number passed GCE OL and above is 69%

මීට සාතිරේක ව, 1 වැනි වගුවෙන් 1940 සිට ශ්‍රී ලංකාවේ සමාජ ආර්ථික හා අධ්‍යාපන පරාමිති පෙන්නුම් කෙරේ. මේ අතර 1 වැනි රූපය වැදගත් පරාමිති තුනක් හා 1940 සිට ඒවා විචලනය වී ඇති ආකාරය පෙන්නුම් කරයි. 1940 දී ළමයින්ගෙන් පාසල් ප්‍රවේශය ලැබ සිටියේ 32%ක් පමණි; නොඑසේ නම් 68%ක් පාසල් නොගියහ. නිල් රේඛාව, 1944 පටන් පාසල් නොයන්නන්ගේ සංඛ්‍යාව අඩු වූ ආකාරය පෙන්වා දෙයි. 2014 වන විට එය 02%ක් දක්වා පහත වැටෙන්නේ, විය හැකි පරිද්දෙන් ම, එය දැඩි ලෙස ආබාධිත වූ ළමයින්ට සීමා කරමින් සෙස්සන් පාසල්වලට ඇතුළත් වීම පිළිබිඹු කරමිනි. නිල් රේඛාව කොළ රේඛාවට වඩා බොහෝ පහතට වැටෙන විට, 1940 දී 40%ක් ව තිබූ සාක්ෂරතාව 2014 වන විට 96% දක්වා ඉහළ නගින්නේ ය. අ.පො.ස. සාමාන්‍ය පෙළින් අවසන් වන ද්විතීයික අධ්‍යාපනය සම්පූර්ණ කරන ප්‍රතිශතය මැදි රේඛාවෙන් පෙන්නුම් කෙරේ. 1940 දී ද්විතීයික පාසලෙහි වූයේ 11%ක් පමණි. 2014 වන විට ඇතැමුන් විසින් කිහිප වාරයක් අ.පො.ස. (සා.පෙ.) සඳහා පෙනී සිටීම ද ඇතුළත් ව, අධ්‍යාපනයට ප්‍රවේශ වූ පිරිසෙන් 70%ක් ම අ.පො.ස. (සා.පෙ.) අධ්‍යාපනය සම්පූර්ණ කරන ලදහ.

අද වන විට 40%ක් අ.පො.ස. උසස් පෙළට හෙවත් ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතීයික මට්ටමට ඇතුළත් වෙති. 98.5%ක් ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනය සම්පූර්ණ කරති. 90%ක් අනිවාර්ය අධ්‍යාපනය (9 ශ්‍රේණිය) සපුරති. 85%ක් අ.පො.ස. සාමාන්‍ය පෙළ විභාගය සඳහා පෙනී සිටින අතර ඒ සඳහා පළමු වර පෙනී සිටින්නන්ගෙන් 64%ක් සමත් වෙති. දෙ වැනි වරට හෝ තෙ වැනි වරට පෙනී සිටිමින් 70%ක් සාමාන්‍ය පෙළ සම්පූර්ණ කරති. කෘතඥතා පූර්වක ව සඳහන් කළ යුත්තේ කන්නන්ගර න්‍යාය පත්‍රය සාර්ථක ව පූරණය කර ඇති බව මින් ගම්‍ය වන බවයි. සාක්ෂරතා මට්ටම 96.5%ක් වී ඇත. 2020 වන විට 90%ට වැඩි ගණනක් අ.පො.ස. සාමාන්‍ය පෙළ සම්පූර්ණ කරන බවට අපි බලාපොරොත්තු තබාගෙන සිටිමු. කිසිදු ජාතියකට මේවා පහසු සාධනයන් නො වේ.

වර්තමාන අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ ඉදිරියට ගෙන යෑමේ කාර්යයට පූර්විකාවක් වශයෙන් පසුගිය සැත්තෑ වසරක කාලය

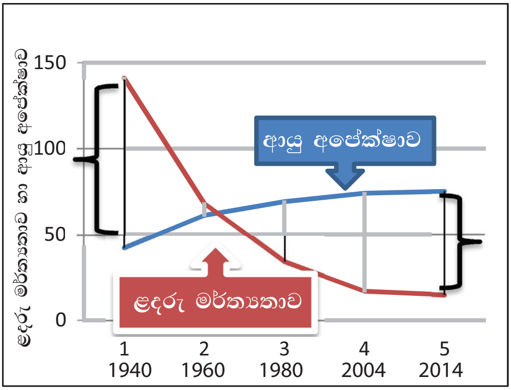
තුළ ශ්‍රී ලංකාව විසින් අත්පත් කර ගෙන ඇති ප්‍රගතිය විදහා දැක්වීමට මම කැමැත්තෙමි.

1944 සිට සමාජ ආර්ථික සාධන

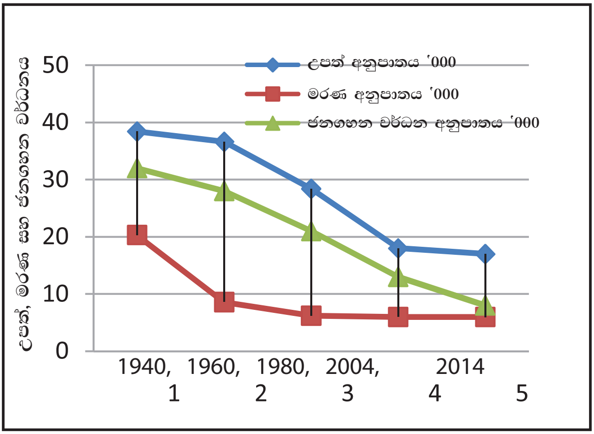
සිවිල් යුද්ධයක් වෙනුවෙන් දැරීමට සිදු වූ වියදම් මධ්‍යයේ වුව ශ්‍රී ලංකාව මධ්‍ය ආදායම් ලබන රටක තත්ත්වයට උසස් වී ඇත. අපේ ආර්ථිකය තවදුරටත් අඩු ආදායම් ආර්ථිකයක් නො වේ. 2005 දී අපේ ඒක පුද්ගල ආදායම ඇමරිකන් ඩොලර් 1000ක් වූ අතර 2014 වන විට එය ඩොලර් 3785 දක්වා වැඩි විය (මහ බැංකුව, 2015).

1 වැනි වගුවෙන් ශ්‍රී ලංකාව පසුගිය දශක සත තුළ අත්පත් කර ගත් වෙසෙසි සංවර්ධන විදහා දැක්වේ. දේශපාලන පක්ෂය කවරක් වුව ද මේ රට පාලනය කළ සියලු රජයන් ශ්‍රී ලංකාව විසින් අත් කර ගෙන ඇති ජයග්‍රහණවලට දායක වී ඇත. බොහෝ රටවල් එච්. අයි. වී. /ඒඩ්ස් තර්ජනයට ලක් වී සිටින කලෙක අපි එවන් රෝගවල තර්ජනයෙන් මිදුණෝ වෙමු.

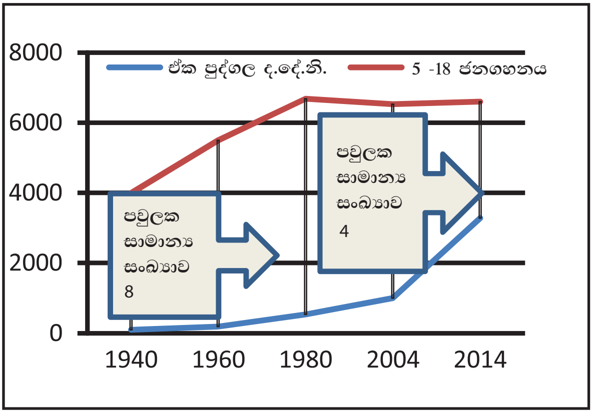
ජනවිභාග පරාමිතී



2 වැනි රූපය: ළදරු මර්තෲතාව හා ආයු අපේක්ෂාව
අතර සංසන්දනාත්මක චිත්‍රය 1940 - 2014



3 වැනි රූපය: උපත්, මරණ සහ ජනගහන වර්ධන අනුපාතයේ සංසන්දනාත්මක ප්‍රවණතාව 1940-2014



4 වැනි රූපය: වයස අවු. 5 - 18 අතර පාසල් යන ජනගහනය හා ඒක පුද්ගල දළ දේශීය නිෂ්පාදිතය 1940 - 2014

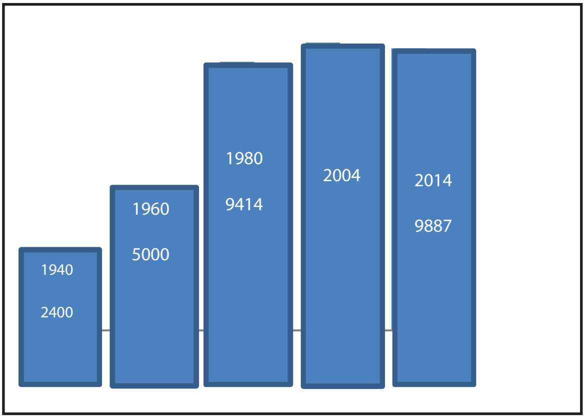
2 හා 3 රූප සටහන්වලින් පෙන්නුම් කෙරෙනුයේ ජාතියක් සම්බන්ධයෙන් ඉතා වැදගත් වන සෞඛ්‍ය දර්ශකයන් ය. 1940 ගණන්වල දී බොහෝ දෙනෙක් උපතේ දී ම මිය ගියහ. ආයුෂ අපේක්ෂාව අවුරුදු 40කට සීමා විය; එනම් උත්පත්තියේ දී පුද්ගලයකු ජීවත් වන සාමාන්‍ය කාලය අවුරුදු 40ක් ලෙස

නිමානය කෙරිණ. 2014 වන විට උපතේ දී ආයුෂ අපේක්ෂාව පිරිමියකුගේ අවුරුදු 75.4 බවට ද ගැහැනියකගේ අවුරුදු 79.5 බවට ද පත් වී තිබිණ. මෙය බොහෝ සංවර්ධිත රටවල එම අගය හා සම වන අතර මැදි ආදායම් ලබන රටවලින් වාර්තා වූ ඉහළ ම අගය ද වන්නේ ය. ජනගහන වර්ධනය 0.8% දක්වා අඩු වෙමින් අචලත්වයට සමීප වී ඇති අතර 2020 වන විට එය ශූන්‍ය වනු ඇතැයි අපේක්ෂා කෙරේ.

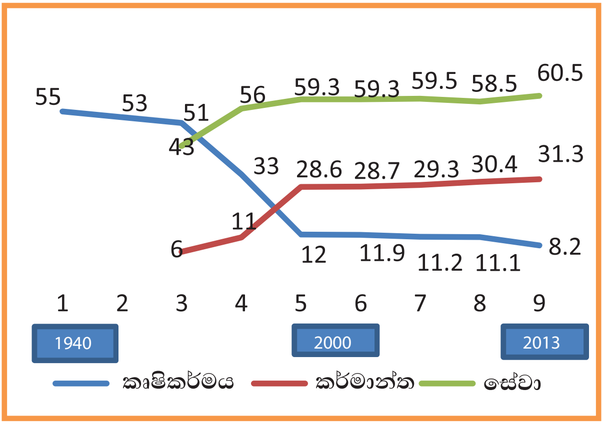
මැලේරියා ප්‍රහාරය හේතුවෙන් 1930 ගණන්වල දී පිරිමි හා ගැහැනු වන්ධ්‍යතාවෙන් පීඩාවට පත් වූහ. තෙ වැනි රූපයෙන් පෙන්නුම් කෙරෙන පරිදි ගැහැනුන්ගේ හා ළදරුවන්ගේ මරණ අනුපාතය බියජනක වූ අතර ආයුෂ අපේක්ෂාව අවුරුදු 40 තරම් පහළ අගයක විය. ළදරු හා මාතෘ මරණ සේ ම ළමා ආබාධිත භාවය ද සුලබ විය.

1950 - 1970 අතර කාලයේ දී මරණ අනුපාතය අඩු වුව ද උපත් අනුපාතිකය වැඩි වෙමින් පැවති බව 4 වැනි රූපයෙන් විදහා දක්වේ. පිපිරෙමින් පැවති ජනගහනය නිසා පවුලක සාමාන්‍ය සාමාජික සංඛ්‍යාව (දරුවන් පස් දෙනකු ද සමඟ) අටක් විය. අද දළ උපත් අනුපාතිකය පහළ වැටී ඇත්තේ එය ඇමරිකා එක්සත් ජනපදය හා නවසීලන්තය වැනි රටවල් හා සම තත්ත්වයේ තබමිනි. අද වන විට පවුලක සාමාන්‍ය තරම (දරුවන් දෙදෙනකු ද සමඟ) සතරකි.

1960 ගණන්වල දී වැඩි වෙමින් පැවති ජනගහනයට සරිලන පරිදි වැඩිපුර පාසල් ගොඩනැගීමට රජයට සිදු වූ අතර (5 වැනි රූපය), 1960 - 1965 අතර කාලය තුළ පමණක් 5000කට වැඩි පාසල් සංඛ්‍යාවක් ඉදි කරන ලදි. වර්තමානයේ පාසල් යන වයසේ ළමයින් සංඛ්‍යාව අඩු වෙමින් තිබෙන අතර, පාසල්වල ඇත්තේ බහුලතාවකි. අද ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් සංඛ්‍යාව 9887කි. පෙර 10,093ක් වූ පාසල් සංඛ්‍යාව 206කින් පහළ වැටී ඇත්තේ ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාවේ අඩු වීම හෝ අශක්නුතාව හෝ හේතුවෙනි.



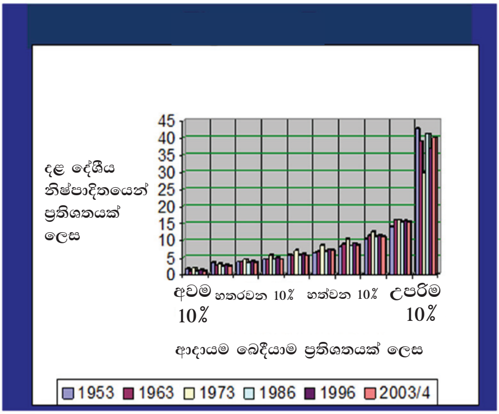
5 වැනි රූපය: රජයේ පාසල් සංඛ්‍යාව 1940 - 2014



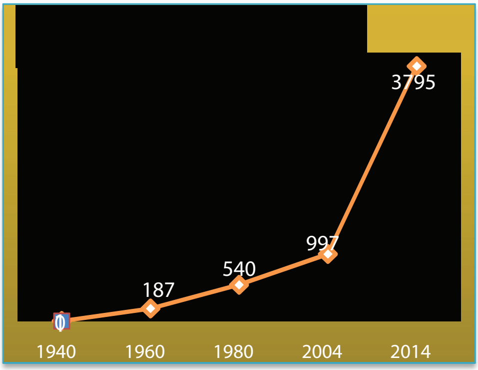
6 වැනි රූපය: ශ්‍රී ලංකාවේ දළ දේශීය නිෂ්පාදිතයට දායකත්වයේ ව්‍යුහාත්මක ප්‍රතිශතය, 1940 - 2013

6 වැනි රූපයෙන් පෙන්නුම් කෙරෙන පරිදි 1940 ගණන්වලදී රැකියා නියුක්තිය අතින් ප්‍රමුඛත්වය ගෙන සිටි අංශය කෘෂිකාර්මික අංශය වූ අතර ඉන් දළ ජාතික නිෂ්පාදිතයට ලද දායකත්වය 50%කට ඉහළ වී ය. එය ප්‍රාථමික ආර්ථිකයක ලක්ෂණයකි. 1944 ප්‍රතිසංස්කරණ නිසා අධ්‍යාපනයේ සිදු වූ

ක්‍රමික ප්‍රසාරණය සමාජ මට්ටම උසස් කළේ ය. 2014 වන විට කෘෂිකාර්මික අංශයෙහි රැකියා නියුක්තිය 08%ක් දක්වා පහළ වැටුණු අතර සේවා හා නිෂ්පාදන අංශවල එකතුව රැකියාලාභීන්ගෙන් 92%ක් ග්‍රහණය කරගෙන ඇත. කන්නන්ගර ප්‍රතිසංස්කරණ, ආර්ථික ව්‍යූහයේ සාර්ව විස්ථාපනයකට තුඩු දී ඇත.



7 වැනි රූපයඃ ආදායම් ව්‍යාප්තිය



8 වැනි රූපයඃ ශ්‍රී ලංකාවේ ඒක පුද්ගල ආදායම - ඇමරිකන් ඩොලර්
1940 - 2012
මූලාශ්‍රය : මහ බැංකුව 2015

දශක ගණනාවක් ඇතුළත සේවා වියුක්තිය වෙසෙස් අයුරින් පහළ ගිය ආකාරය 1 වැනි වගුවෙන් පැහැදිලි වේ. 1980 දී 20%ක් වූ විරැකියාව, 2015 වන විට 4.5%ක් විය. යැපුම් අනුපාතය ද අඩු වී ඇත. එසේ වුව ද 18 - 25 වයස් කාණ්ඩයේ විරැකියාව 25%ක තරම් ඉහළ අගයකට නැග ඇත්තේ එය අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ විසින් ආමන්ත්‍රණය විය යුතු ප්‍රධාන ගැටලුවක් බවට පත් කරමිනි. ආසන්නතම සංඛ්‍යා ලේඛනවලට අනුව දිනපතා 500කට වැඩි ගණනක් විදේශීය රැකියා සඳහා රටින් පිට වන අතර, මෙය රටෙන් අලුතෙන් රැකියා ලබන සංඛ්‍යාව ඉක්මවයි. ඒක පුද්ගල දළ ජාතික නිෂ්පාදිතය වැඩි වෙමින් පවතින අතර ජනගහන වර්ධන අනුපාතය පහළ වැටෙමින් තිබේ. පසුගිය දශක පහ ඇතුළත ඉහළ ආදායම් ලබන කුඩා පවුල් ඒකක දක්නට ලැබේ (7 හා 8 වැනි රූපසටහන්). අප සාකච්ඡාවෙහි පාදක රේඛාව වූයේ, පසු ගිය දශක කිහිපය තුළ අපගේ සමාජ ආර්ථික තත්ත්ව වෙසෙසි ලෙස වැඩිදියුණු වී ඇති බවත් ඒවා තිරසාර ලෙස පැවතී ඇති බවත් ය. මේ හැරුණු විට, පුද්ගල මාසික ආදායම සේ ම පවුලක රැකියා නියුක්තිකයන්ගේ සංඛ්‍යාව ද ඉහළ ගොස් ඇත. දිළිඳු ම කුටුම්බ ද ඇතුළු ව සියල්ලන්ගේ ම ආදායම සැලකිය යුතු ලෙස වැඩි වී ඇත. මේ පත්‍රිකාවේ ඉදිරි කොටසෙහි ඇති ප්‍රස්තාරික නිරූපණවලින් මේ ප්‍රවණතා පෙන්නුම් කෙරේ. වර්තමාන අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ, මේ සමාජ ආර්ථික වෙනස්කම් බැරෑරුම් ලෙස සැලකිල්ලට ගත යුතු ව ඇත. විසි වැනි සියවසේ දී අප සතු ව තිබූ අධ්‍යාපන පද්ධතිය තව දුරටත් ජාතියට, විශේෂයෙන් ම තරුණ පිරිසට සේවය නොසලසනු ඇත. අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්ති ප්‍රබල වෙනසකට භාජන විය යුතු ව තිබේ.

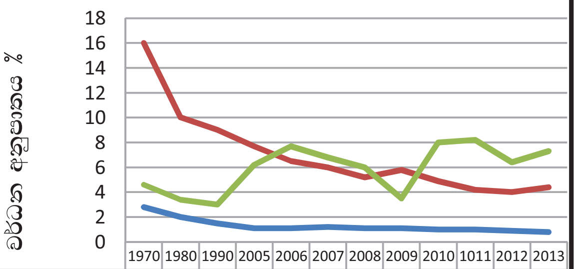
ආර්ථික විසදෘශතා

දළ ජාතික ආදායමේ ව්‍යාප්තිය

මෑත කාලයේ මේ ක්ෂේත්‍රයේ පවත්නා සෘණාත්මක ප්‍රවණතා ගැන ද අවධානය යොමු කිරීම වැදගත් ය. ඒක පුද්ගල

දළ ජාතික නිෂ්පාදිතයේ ඉහළ යෑමක් සිදු වී ඇති නමුදු ආදායම බෙදී යෑමේ විෂමතාව අඩු වී නැත. 9 වැනි රූපය හා 2 වැනි වගුව මේ විෂමතාව විදහා දක්වයි.

2 වැනි වගුව: ශ්‍රී ලංකාවේ ආදායම් ව්‍යාප්තිය 2013 (මූලාශ්‍රය : ශ්‍රී ලංකා මහ බැංකුව 2014)	
ඉහළ 20%	54.1
මධ්‍යම	41.4
පහළ 20%	4.5
ගිනි සංගුණකය (කුටුම්බ)	0.49
ගිනි සංගුණකය (ඒක පුද්ගල)	0.49
ගිනි සංගුණකය (ආදායම් ලබන්නෝ)	0.55



	1970	1980	1990	2005	2006	2007	2008	2009	2010	1011	2012	2013
ජනගහන වර්ධන අනුපාතය	2.8	2	1.5	1.1	1.1	1.2	1.1	1.1	1	1	0.9	0.8
විරැකියාව %	16	10	9	7.7	6.5	6	5.2	5.8	4.9	4.2	4	4.4
ද. දේ. නි. වර්ධන අනුපාතය %	4.6	3.4	3	6.2	7.7	6.8	6	3.5	8	8.2	6.4	7.3

9 වැනි රූපය: ජනගහනයේ නැඹුරුව, විරැකියාව හා දළ දේශීය නිෂ්පාදිතය වර්ධන අනුපාතය 1970 - 2013

අවම ආදායම් ලබන, සංඛ්‍යාවෙන් මිලියන හතරක් වන, ජනගහනයෙන් 20%ක් ජීවත් වන්නේ ජාතික ආදායමෙන් 4.5%ක් ලබමිනි. දළ ජාතික ආදායම බිලියන 10,052 (2013) සේ සලකන විට අඩු ආදායම් ලබන කොටසෙහි ඒක පුද්ගල වාර්ෂික ආදායම රුපියල් 114,000කි; එනම් එවැන්නකුගේ

මාසික ආදායම රුපියල් 9500කි. මේ අතර ජනගහනයෙන් ඉහළ ආදායම් ලබන 20%, රුපියල් 1,357,000ක ඒක පුද්ගල වාර්ෂික ආදායමක් ද රුපියල් 113,000ක ඒක පුද්ගල මාසික ආදායමක් ද ලබති. මින් පැහැදිලි වන්නේ ඉහළ ආදායම් ලබන 20%ක පිරිස, පහළ ආදායම් ලබන 20% උපයන ආදායම මෙන් 12 ගුණයකටත් වඩා වැඩි ආදායමක් ලබන බවයි. මේ අනුව, ඉහළ 20%ට අයත් පුද්ගලයකුගේ මාසික ආදායම, පහළ 20%ට අයත් පුද්ගලයකුගේ වාර්ෂික ආදායමට ද වඩා වැඩි වන්නේ ය. මේ එක් පුද්ගලයකුගේ සාමාන්‍ය ආදායමයි. ජනගහනයෙන් අඩු ආදායම් ස්තරයෙහි සාමාජිකයන් සතර දෙනෙකු සිටින පවුලක මාසික ආදායම රුපියල් 38,000කි. මේ අතර එම සාමාජිකයන් සංඛ්‍යාව ම සිටින ඉහළ ආදායම් ස්තරයට අයත් පවුලක සාමාන්‍ය මාසික ආදායම රුපියල් 540,000කි. මැදි කලාපයේ සිටින ඉතිරි 60% මේ නිමාන අතර වූ ආදායමක් ලබති. ගිනි සංගුණකය 0.5%ක් වීමෙන් ද ගම්‍යමාන වන්නේ ආදායම බෙදී යෑමේ පුළුල් විෂමතාවයි.

පළාත් ආදායම්වල විසදෘශතා

පළාත්, දිස්ත්‍රික්ක හා ප්‍රජාව අනුබද්ධ ව ද විසදෘශතා දක්නට ලැබේ. පසුගිය දශක කිහිපය තුළ ශ්‍රී ලංකාවේ ප්‍රාදේශීය ආදායමෙහි අතුල්‍යතා වැඩිවෙමින් තිබේ. ශ්‍රී ලංකාවේ බස්නාහිර පළාත මුළු බිම් ප්‍රමාණයෙන් 5.7%ක් ද සමස්ත ජනගහනයෙන් 28%ක් ද නියෝජනය කරන මුත් 1996 දී 43%ක් වූ දළ දේශීය නිෂ්පාදිතයට බස්නාහිර පළාතේ දායකත්වය 2005 වන විට වැඩි වී ඇත්තේ සියයට 50% දක්වා පමණි. මේ අතර සමස්ත දළ දේශීය නිෂ්පාදිතයට සබරගමුව, මධ්‍යම හා ඌව යන පළාත් තුනෙහි දායකත්වය 24% සිට 19% දක්වා අඩු වී ඇත. බස්නාහිර පළාත පමණක් තනි ව ශ්‍රී ලංකාවේ සේවා අංශයෙන් 2/3ක ට දායකත්වය දෙයි. විවිධ මූලාශ්‍රවලට අනුව නිෂ්පාදනයෙහි පමණක් නොව ආර්ථික වර්ධන අනුපාතයෙහි, සංයුක්ත පරිභෝජනයෙහි, ආයෝජනයෙහි, රැකියා නියුක්තියෙහි,

කාර්මික නිෂ්පාදනයෙහි, යටිතල ප්‍රයෝජ්‍යකරණයෙහි හා ශක්ති පරිභෝජනය ආදියෙහි සිංහයාගේ කොටස නියෝජනය කරන්නේ බස්නාහිර පළාතයි (කරුණාරත්න, 2007; 2002). රැකියා නියුක්තියෙන් 47%ක් බස්නාහිර පළාත හිමි කර ගෙන සිටින බවත් සේවා අංශයෙහි රැකියා අවස්ථා ප්‍රසාරණයෙහි දී ඇතැම් පළාත්වලට හිමි ව ඇත්තේ ඉන් ඉතා සුළු කොටසක් බවත් කරුණාරත්න ප්‍රකාශ කරයි. කරුණාරත්න පෙන්වා දෙන තවත් වැදගත් කරුණක් වන්නේ 'ඩොලරයක දෛනික ආදායම' යන දුප්පත්කම පිළිබඳ අන්තර්ජාතික නිර්ණායකයට අනුව, දරිද්‍රතා සීමාවට පහළින් සිටින්නේ ශ්‍රී ලංකාවේ ජනගහනයෙන් සියයට හයක් පමණක් බවයි. කෙසේ වුව ද ආදායම් විෂමතාවලට විසඳුම් ලැබිය යුතු අතර දුගී පිරිස් සඳහා ආරක්ෂක දැලක් ද අවශ්‍ය ය.

දළ ජාතික නිෂ්පාදිතයෙන් අධ්‍යාපනයට වෙන් වන කොටස

තවත් නිරීක්ෂිත කරුණක් වන්නේ පසුගිය වසර කිහිපය තුළ දළ ජාතික නිෂ්පාදිතයෙන් අධ්‍යාපනය සඳහා වෙන් කෙරෙන කොටසෙහි අඩු වීමයි. අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මක සංවර්ධනය සඳහා වූ අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ සමග 1973 දී අධ්‍යාපනය සඳහා දළ ජාතික නිෂ්පාදිතයෙන් 3.5%ක් වෙන් කළ, සංවර්ධනය වන ජාතීන් අතරින් ප්‍රථම ජාතිය ශ්‍රී ලංකාව ය. දැන් එය 2.2% දක්වා අඩු වී ඇත. පුනරාවර්තන වියදම් හැරුණු විට සියලු ආයෝජන වියදම් පිළිබඳ තත්ත්වය ද එසේ ම ය. අතීතයේ දී මේ තත්ත්වයට විශාල ලෙස හේතු වූයේ යුද වියදම ය. එසේ වුව ද 2001 සිට මහජන ආයෝජනවල අඩු වීමක් ද සිදු ව ඇත. අධ්‍යාපනය සඳහා වෙන් කෙරෙන කොටස යටත් පිරිසෙයින් 3.5% මට්ටම දක්වා වත් වැඩි කිරීමට උත්සාහ ගත යුතු ය. ලෝක බැංකු නිර්දේශය වන්නේ 4.0%කි. (මූලාශ්‍රය : සියලු ප්‍රස්තාර සඳහා ශ්‍රී ලංකා මහ බැංකු සංඛ්‍යා ලේඛන පදනම් කර ගෙන ඇති බව සලකන්න.)

වර්තමාන අධ්‍යාපනික ප්‍රස්තුත

අඩු විපතනය, නැවත රැඳීම හා සම්පූර්ණ කිරීමේ ඉහළ අනුපාත ද සමග අධ්‍යාපන පද්ධතිය වැඩි අභ්‍යන්තර කාර්යක්ෂමතාවක් පෙන්නුම් කර ඇති නමුත් උග්‍ර ගැටලු කිහිපයකින් හා අඩු බාහිර කාර්යක්ෂමතාවෙන් පද්ධතිය පීඩා විඳින්නේ ය (උපාධි ලබන පිරිස්වල රැකියා නියුක්තතාව). 21 වැනි සියවසෙහි ප්‍රතිසංස්කරණ සන්දර්භය අවබෝධ කර ගැනීම පහසු කිරීම පිණිස අපගේ විධිමත් අධ්‍යාපන පද්ධතියෙහි මුඛ්‍ය ලක්ෂණවලින් කිහිපයක් මෙහි ලා කෙටියෙන් සාකච්ඡා කෙරේ.

දැඩි විභාග දිශානතිය

අධිකතර විභාග දිශානතිය ශිෂ්‍යයාගේ සාර්ව සංවර්ධනය කෙරෙහි අහිතකර ලෙස බල පා ඇත. ගුරුවරුන් හා ශිෂ්‍යයන් විසින් ශිෂ්‍යයාගේ පූර්ණ සංවර්ධනය බරපතල ලෙස නොසලකා හැර, නොඑසේ නම් අමතක කර ඇත්තේ උපකාරක පන්ති වෙනුවෙන් සියලු විෂය සමගාමී ක්‍රියාකාරකම්වලින් හා පාසලේ, නිවසේ හා ප්‍රජාව තුළ සිදු කෙරෙන සමාජ කටයුතුවලින් බැහැර වෙමිනි. විභාග විසින් පාසල් අධ්‍යාපනය අගය නොකරන අහිතකර බහිර්-පාඨශාලීය ශික්ෂණ සංස්කෘතියක් නිර්මාණය කරනු ලැබ ඇත්තේ ය. ශ්‍රී ලංකාව අධ්‍යාපනයේ විවිධ අදියරවල දී සාමාන්‍ය අධ්‍යාපනයට ප්‍රවේශ වීම හා සම්පූර්ණ කිරීම අතින් ඉතා ඉහළ සාර්ථකත්ව මට්ටමක් ළඟා කර ගෙන ඇති අතර ම ශිෂ්‍යයන්, දෙමාපියන් හා පාසල් පොදු විභාග කෙරෙහි පමණට වැඩි අවධානයක් යොමු කර ඇත. මේ ශ්‍රී ලංකාව කන්නන්ගර ප්‍රතිසංස්කරණවලට එරෙහි ව ගිය එක් අවස්ථාවකි. කන්නන්ගර ප්‍රතිසංස්කරණවලින් අපේක්ෂා කරන ලද්දේ විභාගවල ප්‍රදේශීකරණයයි. ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය හා අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය විසින් දරණ ලද ප්‍රයත්න ගණනාවක් මධ්‍යයේ වුව, විභාග දෙපාර්තමේන්තුව

ප්‍රදේශීකරණයකින් සාර්ථක ලෙස වළක්වනු ලැබ ඇත්තේ ය. පාසල් පාදක ඇගැයීමෙහි වලංගුතාව හා විශ්වසනීයතාව ඉහළ නංවනු වෙනුවට විභාග දෙපාර්තමේන්තුව එහි අගය පිරිහෙළා විභාග තව දුරත් මධ්‍ය ගත කළේ කන්නන්ගර ප්‍රතිසංස්කරණ න්‍යාය පත්‍රයට පිටුපාමිනි. ඇත්තෙන් ම මෙය තව දුරටත් පවතින්නේ නොනිමි කර්තව්‍යයක් ලෙස ය.

දැඩි ශාස්ත්‍රීය දිශානතිය

විභාග, ප්‍රජානන කරුණින් පිරී ඇති අතර එහි පුළුල් නිෂ්ඨා හා අරමුණු අවබෝධ කර ගැනීමට පාසල් පද්ධතිය අපොහොසත් වී ඇත. ශාස්ත්‍රීය අධ්‍යාපනය, කඩදාසි - පැන්සල් පරීක්ෂණ ක්‍රමය හා ගුණාත්මයෙන් හීන වූ විභාග ප්‍රශ්න ශිෂ්‍යයා නැඹුරු කරන්නේ කට පාඩම් කිරීමේ සංස්කෘතියක් වෙත ය. ජීවන කුසලතා සංවර්ධනයක හෝ ගැටලු විසඳීම සඳහා දැනුම භාවිත කිරීමක නොයෙදන ළමයා කාලය වැය කරන්නේ කියවීමටත් විෂය අන්තර්ගතය අවබෝධ කිරීමටත් ය. මෙය අක්‍රිය ඉගෙනුමක් වන අතර පන්තිකාමර ඉගෙනුම් සංස්කෘතියකට සීමා වූවකි. සමස්ත විභාග ක්‍රමය විසින් ස්ථාපිත කොට තහවුරු කර ඇත්තේ ශාස්ත්‍රීය විෂය අන්තර්ගතයක් පරීක්ෂණයට ලක් කිරීමකි.

අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලිය හා පහළ මට්ටමේ චින්තනය

ඇන්ඩර්සන් වර්ගීකරණයෙන් (2001) පැහැදිලි ව පෙන්වා දෙන පරිදි දැනුම හා අවබෝධය (බ්ලූම් වර්ගීකරණයට අනුව අවබෝධය) පහළ මට්ටමේ චින්තන හැකියා (Lower Order Thinking – LOT) වේ. විශ්ලේෂණය, ඇගයීම හා නිර්මාණාත්මක බව වැනි ඉහළ මට්ටමේ චින්තන හැකියා (Higher Order Thinking - HOT) පාසල් හා පන්තිකාමර ඉගැන්වීමේ ක්‍රියාවලියේ දී සේ ම පාසල් පරීක්ෂණවල දී හා පොදු විභාගවල දී අවධාරණය නො වේ. මෑත කාලීන විද්‍යාපති නිබන්ධන හා

විද්‍යා පශ්චාත් උපාධි ආයතනයෙහි කතුවරයා සමග සිදු කරන ලද විද්‍යාපති නිබන්ධන ව්‍යාපෘති නවයකින් ද පැහැදිලි ව පෙන්වා දී ඇත්තේ අ.පො.ස. (සාමාන්‍ය පෙළ) විද්‍යා ප්‍රශ්න පත්‍රවලින් ඉහළ චින්තන හැකියා පරීක්ෂාවට ලක් කෙරෙන්නේ ඉතා අල්ප වශයෙන් බව ය. ඉගැන්වීම් ක්‍රම සම්පූර්ණයෙන් ම පාහේ විභාග - අනුස්ථාපිත ඒවා වන අතර සුතථ්‍යතාව, ප්‍රාගුණ්‍යය හා කුසලතා ඉගෙනුම් කෙරෙහි යොමු වූ ඉගැන්වීම් ව්‍යවහාර දැකිය හැක්කේ අල්ප වශයෙනි. මෙහි ප්‍රතිඵලය නම් අප විසින් අධ්‍යාපනය දී ඇති තරුණ පෙළ අනුවර්තී කුසලතාවලින්, සාරධර්මවලින් හා අනුවර්තන හැකියාවෙන් තොර වීම ය.

ඒකාකෘතික ශාස්ත්‍රලාභීහු

අධ්‍යාපන පද්ධතිය බෙහෙවින් ඒකාකෘතික වී ඇත. එක ම පොත් කට්ටලයකින්, එක ම පාසල් විෂය කුලකයකින්, පන්ති කාමර පාදක ඉගැන්වීමෙන් හා ගුරු කේන්ද්‍රීය ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලියකින් සමන්විත අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලිය බෙහෙවින් ඒකාකාරී ය. තම ඇලීම් ඔස්සේ යෑමට ශිෂ්‍යයන්ට ඇත්තේ ඉතා අල්ප වූ අවකාශයකි. ළමයාගේ හැකියා ප්‍රකාශ වන්නේ කඩදාසි - පැන්සල් පරීක්ෂණවලිනි. ඉගෙනුම්ලාභියා කේන්ද්‍ර කර ගත් ඉගෙනුමක් සිදු වන්නේ ඉතා මඳ වශයෙනි. ළමයා හැම විට ම වෙනත් ළමයින් සමග සසඳනු ලබන අතර පුද්ගලයකු සඳහා සැබෑ අගය පැවරීමක් නො කෙරේ. මේ සාම්ප්‍රදායික ඉගැන්වීමෙන් හා සාම්ප්‍රදායික පාසල් විෂයමාලාවෙන් බිහි වන්නේ කුසලතාවලින් තොර ඒකාකෘතික සහතිකලාභීන් ය.

21 වැනි සියවසෙහි අධ්‍යාපන අපේක්ෂා

වර්තමාන අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ උද්ගත වී ඇති ගැටලුවලට විසඳුම් යෝජනා කිරීමේ කාර්යය ආචාර්ය කන්නන්ගරට පැවරුණ හොත් ඔහු යළිදු තම 1943 යෝජනා ඒ සඳහා ඉදිරිපත් කරනු ඇද්ද? ඔහු එසේ නොකරන බව අපි සැම දනිමු. මක්නිසා ද යත් හෙතෙම ප්‍රතිසංස්කරණ සඳහා වර්තමාන

සන්දර්භය සැලකිල්ලට ගත යුතු හෙයිනි. අද සමාජ ආර්ථික සන්දර්භය 1940 තිබුණු තත්ත්වයට වඩා හාත්පසින් ම වෙනස් ය. මෙතැන් සිට ඉදිරියට මගේ ව්‍යායාමය වන්නේ අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ සඳහා ඇමතිය යුතු ප්‍රස්තුත කවරේ දැයි විමසා බැලීමයි.

අධ්‍යාපනය හා වෙනස

වෙනසක් සඳහා ඇති ප්‍රබලතම අවිය අධ්‍යාපනයයි. වෙනසක් සඳහා හැඩගැසීමේ ශක්‍යතාව පුද්ගලයකුට ලබා දෙන්නේ අධ්‍යාපනයයි. අධ්‍යාපනයට පුද්ගලයන් වෙනසක් සඳහා සූදානම් කළ හැකි ය. අධ්‍යාපනයට වෙනසක් සඳහා මුලපිරිය හැකි ය. තමා ගැන, සමාජය ගැන හා මානව සුබ සාධනය ගැන දැනුවත් බව වඩ වඩා ගොඩනැංවීම රැඳී පවතින්නේ අධ්‍යාපනය මත ය. ප්‍රගතියෙහි හා සංවර්ධනයෙහි ආරම්භනය, සාධනය හා තිරසාර පැවැත්ම සඳහා ඇති හොඳ ම ක්‍රමෝපාය ලෙස සැලකෙන්නේ අධ්‍යාපනයයි. හැරත් සමාජයේ පුද්ගල විෂමතා ලිහිල් කළ හැක්කේ ද අධ්‍යාපනයට ය. අධ්‍යාපනය ගැටුම් නිරාකරණය කිරීමේ ප්‍රබල උපකරණයක් ද වේ. කෙටියෙන් කිව හොත් ඕනෑ ම වෙනසක් ඇති කිරීමේ හා එය ධරණීය ලෙස පවත්වා ගැනීමේත් ප්‍රබලතම මෙවලම වන්නේ අධ්‍යාපනයයි.

සියල්ලෝ ම ප්‍රතිසංස්කරණ හා වෙනස සාදරයෙන් පිළිගන්නෝ නො වෙති. හැම දෙනෙක් ම ඉලක්ක තබා ගැනීමට හා ඉලක්ක සපුරා ගැනීමට නො වෙහෙසති. සියල්ලන්, අනාගතවාදීන් වන්නේ ද නැත. දැක්මක් ඇති කිරීම කල්පිත තත්ත්වයකි. නිසැකව ම අවදානමට ද මුහුණ පෑ යුතු ය. සැම ප්‍රතිසංස්කරණයට ම සැමගේ සහාය නො ලැබෙනු ඇත. වෙනස්කම් හා ප්‍රතිසංස්කරණ හඳුන්වා දීමේ දී හැම විට ම විරෝධතා බලාපොරොත්තු විය යුතු ය. අධ්‍යාපනය වෙනුවෙන් 16 වසරක් කැපවීමෙන් සේවය කළ ආචාර්ය කන්නන්ගර නිදහසින් පසු පැවති පළමු මැතිවරණයේ දී ම පරාජය කරන ලද බව අප අමතක නොකළ යුතු ය.

අධ්‍යාපනය මුහුණ දී ඇති අභියෝගය වන්නේ වේගයෙන් වෙනස් වන ගෝලීය වටපිටාවකට මුහුණ දිය හැකි පරිදි තරුණ පරපුර සූදානම් කිරීමයි. එය පාසල් විෂයමාලාවට නව දැනුම ඇතුළත් කිරීමේ කටයුත්තක් නො වේ. අනාගත අභියෝගවලට මුහුණ දිය හැකි පරිදි ළමයාගේ සමස්ත පෞරුෂය හැඩගැස්වීම වඩ වඩා වැදගත් වෙමින් තිබේ. පුද්ගල හා පුළුල් වශයෙන් සමාජයේ යහපත උදෙසා හැම ඉගෙනුම්ලාභියකුගේ ම පූර්ණ පෞරුෂ සංවර්ධනය සුසාධ්‍ය කිරීම අද ඇති අභියෝගයයි. අප ප්‍රතිසංස්කරණ පවා කරන්නේ යම් පමණකට ද, එපමණට ම අපේ දරුවන් ශීඝ්‍රයෙන් වෙනස් වන සමාජ ආර්ථික කරළියෙන් වියෝ වී අවස්ථා අහිමි වූවන් බවට පත් වනු ඇත.

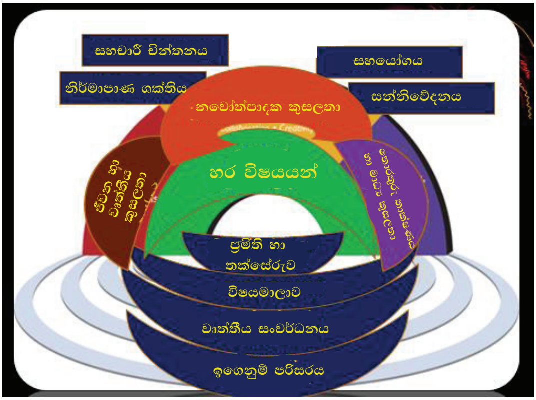
මේ උපන්‍යාසීය පූර්වාවයවය සාමාන්‍ය පුරවැසියන්ට වඩා හොඳින් ප්‍රතිසංස්කරණවාදීන් විසින් අවබෝධ කටයුත්තේ ප්‍රවණතා විශ්ලේෂණය කරමින් අධ්‍යාපනික දැක්මක් ගොඩනැගීම වෘත්තිකයන්ගේ කාර්යභාරයක් හෙයිනි. නව රැල්ල යටතේ ප්‍රබලතම අවිය බවට අධ්‍යාපනය පත් වන්නේ උද්ගත වෙමින් පවතින අභියෝගවලට මුහුණ දීමට සාමාන්‍ය අධ්‍යාපනය ප්‍රමාණවත් නොවන හෙයිනි.

21 වැනි සියවසේ ඉගෙනුම් රාමුව

විසි එක් වැනි සියවසේ ඉගෙනුම් රාමුව ඇමරිකා එක්සත් ජනපදයේ කරළියට පැමිණියේ නව සහශ්‍රකයේ උදාවත් සමග ය. දැනටමත් 21 වැනි සියවසෙන් 16 වසරක් ගෙවී ගොස් ඇති නමුත් ශ්‍රී ලංකාව ඒ දෙස බැරෑරුම් ලෙස බලා නැත. කැනේඩියානුවන් එහි ආභාෂය ලබා ඇති අතර එය හඳුන්වන්නේ 'විතැන් වන මනස්' (Shifting Minds)[3] යන වදනිණි. හැම සංවර්ධිත රටක් ම පාහේ එම රාමුව තම රටවල අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ සම්බන්ධ ප්‍රධාන කාරක ලේඛනය ලෙස භාවිතයට ගෙන ඇත්තේ ය. 10 වැනි රූපයෙන් පෙන්නුම් කෙරෙනුයේ මේ රාමුවයි.

---

[3]Shifting Minds 3.0 - C21 Canada, Shifting Minds 3.0: Redefining the Learning Landscape in Canada www.c21canada.org/wp-content/uploads/2015/05/C21-ShiftingMinds-3.pdf .



10 වැනි රූපය: 21 වැනි සියවසේ සිසු නිමවුම් සහායක පද්ධති

විසි එක් වැනි සියවසෙහි ඉගෙනුම් රාමුව (PZI Century Learning Framework)[4] 'ඉගෙනුම් ඵල' දකින්නේ කුසලතා ලෙස ය. අප සාමාන්‍යයෙන් පාසල් විෂයමාලාවෙන් ඉදිරිපත් කරන හර විෂයයන් ප්‍රබල ව බද්ධ විය යුත්තේ ප්‍රමිති හා තක්සේරුව සමඟ මිස විභාග සමඟ නො වේ. තක්සේරුව අවශ්‍යය; නමුත් ඒ සාම්ප්‍රදායික ලෙස අදහස් කෙරෙන පරීක්ෂණ හා විභාග නො වේ. තක්සේරුව හා ප්‍රමිතිකරණය, ඉගෙනුම උදෙසා කෙරෙන්නකි. එනම් එය ඉගෙනුම් ඵල ලෙස අපේක්ෂා කරන දෑ ඉගෙනුම්ලාභියා විසින් සාක්ෂාත් කර ගැනීමට උපකාරක වන සම්භවන ක්‍රියාවලියකි. ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලිය සඳහා "වෘත්තීය සංවර්ධනයක" අවශ්‍යතාව ඇති වන්නේ ඉගෙනුම සුසාධ්‍ය කිරීම සඳහාත් රාමුව විසින් අපේක්ෂිත ඉගෙනුම් ඵල තහවුරු කෙරෙන 'ඉගෙනුම් පරිසරයක්' නිර්මාණය කිරීම සඳහාත් ය. මෙම ඉගෙනුම් ඵල ප්‍රවර්ග තුනකට වෙන් කළ හැකි ය.

- ජීවන හා වෘත්තීය කුසලතා
- තොරතුරු තාක්ෂණ සහ මාධ්‍ය කුසලතා

---

[4]http://www.mabankisd.net/upload/page/0075/Framework%20for%2021st%20Century%20Learning.pdf

- සවිචාරී චින්තන කුසලතා, සන්නිවේදන කුසලතා, සහයෝගී කුසලතා හා නිර්මාපණ ශක්තිය

මෙහි අරුත නම් ඉගෙනුම සඳහා අප විසින් හඳුනා ගනු ලබන හා ඉදිරිපත් කරනු ලබන සියලු අන්තර්ගතය ජීවන කුසලතාවලට හා වෘත්තීය කුසලතාවලට අනුගත විය යුතු බව ය. සියලු විෂය අන්තර්ගතය තොරතුරු තාක්ෂණය හා මාධ්‍ය කුසලතා භාවිතයට ගත යුතු අතර සවිචාරී චින්තන කුසලතා, සන්නිවේදන කුසලතා, සහයෝගී කුසලතා හා නිර්මාණ කුසලතා සුසාධ්‍ය කරන ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලියක් තහවුරු කළ යුතු ය. අවාසනාවකට ශ්‍රී ලංකාවෙහි පාසල්වල ගුරුවරයා හා ඉගෙනුම් පරිසරය අයත් වන්නේ විසි වැනි සියවසට ය. ගුරු කේන්ද්‍රීය, පන්තිකාමර පාදක ඉගැන්වීම, ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීය, බිහි දොර, බහිර්-පාඨශාලීය ඉගෙනුම් සංස්කෘතියක් විසින් ප්‍රතිස්ථාපනය විය යුතු ය.

මානව ප්‍රාග්ධනය හා දැනුම් ආර්ථිකය

විසි එක් වැනි සියවස විවෘත වන්නේ දැනුම් ආර්ථිකයකට ය. දැනුම් ආර්ථිකය, දැනුමට වඩා ඉල්ලා සිටින්නේ මානව ප්‍රාග්ධනයයි. මෙය විසි වැනි සියවසෙහි, විශේෂයෙන් 1980 ගණන්වල පැවති 'මානව සම්පත් සංවර්ධන' සංකල්පයට ප්‍රතිවිරුද්ධ ය. මානව ප්‍රාග්ධනය යනු ශ්‍රමිකයාගේ ආයෝජනයක් බවට පත් කර ගත හැකි සාමාන්‍ය කුසලතා මට්ටමයි. මෙය විධිමත් පාසලට ප්‍රස්තුත වූ කරුණක් වෙයි. (ලූකස්, 1988; සේදර, 2010). ඉගැන්වීම් ක්‍රමවේදය වෙනස් කිරීමෙන් අධ්‍යාපන ආයතන පරිවර්තනයකට ලක් කිරීමත්, තොරතුරු තාක්ෂණය පදනම් වූ ඉගෙනුම සඳහා වැඩි වැඩියෙන් අවස්ථා සම්පාදනයත්, නිර්මාණාත්මක ඉගෙනුම සඳහා වැඩි අවකාශයක් දීමත්, පූර්ණ වශයෙන් විභාගවල සිට තක්සේරුකරණ පද්ධති වෙත විතැන්වීමත් අවශ්‍ය බව සේදර(2010) වැඩිදුරටත් සඳහන් කරයි.

අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ ඇති වී ඇති මේ නව වර්ධන අප දරුවන් වෙනුවෙන් කල් දැමිය යුතු නො වේ. 1940 - 1960 කාලයේ දී මතු වෙමින් පැවති සමාජවාදී ලෝකයෙහි 'ජාතික රාජ්‍ය' හා 'ජාතික පුරවැසිභාවය' ස්ථාපිත කිරීම සඳහා නිදහස් අධ්‍යාපනය, ස්වභාෂා මාධ්‍යය හා සංස්කෘතික පුනරුදය අවශ්‍ය වූවා සේ ම අද අපි 'ගෝලීය ගම්මානයක', ගෝලීය පුරවැසියන් වනු සඳහා අප දරුවන් ඔසවා තැබීමට අවශ්‍ය අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ ක්‍රියාවලියකට මුලපිරීමේ හා එවැන්නක් සුසාධ්‍ය කිරීමේ අභියෝගයට මුහුණ දී සිටිමු. ගෝලීය ප්‍රවණතා ලෝකය සිසාරා පැතිරෙමින් පවතී.

1940 - 1970 ගණන්වල සමාජවාදී දර්ශන වේගයෙන් ව්‍යාප්ත විය. දැන් ප්‍රජාතාන්ත්‍රීකරණය ලෝකය පුරා පැතිරෙමින් තිබේ. සමාජවාදී දර්ශනයේ ග්‍රහණය අද වන විට ගිලිහී ගොස් ඇත. රතු චීනය පවා ගෝලීයකරණය වැළඳගෙන තිබේ. කාර්මික විප්ලවය ලෝකයේ සියලු අහුමුළු කරා පැතිර ගියේ යම් සේ ද එසේ ම ගෝලීයකරණය ද ව්‍යාප්ත වනු ඇත්තේ හැම ජාතියකගේ ම මායිම් අතික්‍රමණය කරමින් ලෝකය සියල්ලන් ම සාමූහිකව ජීවත් වන පොදු ස්ථානයක් බවට පත් කරමිනි. මෙහි ලා අප මුහුණ දෙන අභියෝගය වන්නේ අපගේ ජාතික අනන්‍යතාව අස්ථාවර නොවන සේ තුල්‍යතාව ද සුරකිමින් වෙනසක් ඇති කිරීමයි. පිබිදෙන ලෝකයෙහි ඵල සාර්ථක ලෙස නෙළා ගැනීමට නම් අපි ශ්‍රී ලාංකික අනන්‍යතාවෙන් යුත් ගෝලීය පුරවැසියන් බිහි කළ යුතු වෙමු.

අනුවර්තී කුසලතා

අනුවර්තී කුසලතා යනු ඉගෙනුම්ලාභියා විසින් උපාර්ජනය කර ගනු ලබන මාරු කළ හැකි කුසලතා ය. මෙම කුසලතා ජීවිතයෙහි, වෘත්තියෙහි, වැඩ බිමෙහි නැතහොත් සමාජයෙහි වෙන්වෙන් තත්ත්වයකට අනුරූප ව අනුවර්තනය වීම සුසාධ්‍ය කරන තීරණාත්මක කුසලතා ය. වර්තමානයෙහි 21 වැනි

සියවසෙහි ඉගෙනුම් රාමුව පිළිගෙන ඇති සියලු රටවල් තම පාසල් විෂයමාලා හා විෂය නිර්දේශ සැලසුම් කර ඇත්තේ අනුවර්තී කුසලතා ඇතුළත් කර ගනිමිනි. සන්නිවේදන කුසලතා, සහයෝගී කුසලතා, විචාරාත්මක චින්තන කුසලතා හා නිර්මාපණ හැකියා යනු ඉගැන්නුම් ක්‍රමවේදය විසින් අවශ්‍ය පිටුබලය ලැබෙතොත් ඕනෑ ම හර විෂයයක් ඔස්සේ උගත හැකි, ප්‍රවීණත්වය ලද හැකි අනුවර්තී කුසලතා වේ. මෙය උතුරු ඇමරිකාවේ (ඇමරිකා එක්සත් ජනපදය හා කැනඩාව) හැම ප්‍රාන්තයක ම පාහේ සහ ඕස්ට්‍රේලියාව, නවසීලන්තය, පින්ලන්තය හා දකුණු කොරියාව යන රටවල හා ස්කැන්ඩිනේවියානු රටවල පාසල් විෂයමාලාවේ පැහැදිලි ව දක්නට ලැබේ. ශ්‍රී ලංකාව, විෂය කරුණුවලින් පිරි, විභාග දිශානත, ශාස්ත්‍රීය අධ්‍යාපන පද්ධතියක් පවත්වාගෙන යමින් සිටින අතර ඒ තුළ අනුවර්තී කුසලතා සඳහා වැඩි අවධානයක් යොමු නො කෙරේ.

චිත්තවේගීය බුද්ධිය හා මෘදු කුසලතා

විසි වැනි සියවසේ දී පුද්ගලයකුගේ මානවීය හැකියා ඔහු හෝ ඇය සතු බුද්ධියෙහි නොහොත් බුද්ධි ඵලයෙහි (IQ) ප්‍රතිඵලයක් සේ සැලකිණ. එසේ ම ඉහළ සාධනය බුද්ධි ඵලය සමඟ සහසම්බන්ධ කෙරිණ. එහෙත් විසි වැනි සියවසේ පශ්චිම භාගය වන විට (1990) බොහෝ පර්යේෂණ අධ්‍යයන මගින් මේ බුද්ධි ඵල ප්‍රමුඛතාව අභියෝගයට ලක් කරන ලදි. මේ ගණයේ බොහෝ අධ්‍යයනවලින් පෙන්වා දෙන ලද්දේ පුද්ගලයකුගේ පෞද්ගලික ජීවිතය, වෘත්තීය ජීවිතය හා සමාජ ජීවිතය අවශ්‍යයෙන් ම හුදු බුද්ධි ඵලය විසින් තීරණය නොකෙරන බවත් එය පරයා ඔහුගේ/ඇයගේ චිත්තවේගීය ගුණාත්මය ඒ කෙරෙහි බලපාන බවත් ය. ඉදිරියට පැමිණි මේ චිත්තවේගී බුද්ධිය (EI) පිළිබඳ වාදයෙහි ප්‍රධාන අධිවක්තෘවරුන් වූයේ ජේ. ඩී. මේයර්, ඩී. ආර්. කරුසෝ, ජී. සැලොවේ (1999) හා ඩැනියෙල් ගෝල්මන් (1998) ය. සනිදර්ශක ව ඔවුන් විසින් පෙන්වා දෙන ලද්දේ ජීවිතයේ හා වෘත්තියේ සාර්ථකත්වය කෙරෙහි බුද්ධි ඵලයට වඩා චිත්තවේගී ඵලය (EQ) බලපාන බව ය.

චිත්තවේගී ඵලය හා බෙහෙවින් සබැඳි තවත් නිර්දේශිතයක් වන්නේ මෘදු කුසලතා ය. මෘදු කුසලතා අන්තර් පුද්ගල සම්බන්ධතාවලට අදාළ වන අතර ඒවා පුද්ගල කුසලතා වේ. සවන් දීමේ කුසලතා, කථන කුසලතා, අන් අයගේ හැඟීම් තේරුම් ගැනීම, තදනුභූතිය, බෙදාහදා ගැනීමේ හා එක් ව වැඩ කිරීමේ හැකියාව ප්‍රධාන මෘදු කුසලතා වේ. වර්තමාන සංඛ්‍යාංක මාධ්‍ය භාවිතයේ දී මේ මෘදු කුසලතා බෙහෙවින් අවශ්‍ය වේ. සන්නිවේදනයේ දී චිත්තවේග පාලනය අවශ්‍ය ය. මේවා වගා කළ යුත්තේ පාසලේ ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලියෙනි. විධිමත් පාසලේ හා උසස් අධ්‍යාපන ආයතනවල මේ කුසලතා වැදගත් සේ සලකනු ලබන්නේ කලාතුරකිනි.

කුසලතා සංවර්ධනය

පසුගිය දශක හය තුළ දරන ලද ව්‍යායාමවලින් අරමුණු කරන ලද්දේ පාසල් යන වයසේ සියලු ළමයින් පාසලට ඇතුළත් වීම තහවුරු කරමින් හා ඔවුන් පාසලේ රඳවා ගනිමින් නිශ්චිත කාල රාමුවක් තුළ ඒ ඒ මට්ටම් සඳහා වූ සුදුසුකම් සපුරා ගැනීමට සලසමින් පද්ධතියේ 'අභ්‍යන්තර කාර්යක්ෂමතාව' වැඩි කරලීම ය. අභ්‍යන්තර කාර්යක්ෂමතාව හා සම්බන්ධ විසඳිය යුතු ගැටලු තවමත් පැවතිය ද අද ශ්‍රී ලංකාවේ ඉහළ ම ප්‍රමුඛතාව වන්නේ සුදුසුකම් ලද්දවුන්ගේ රැකියා නියුක්තිය තහවුරු කෙරෙන පරිදි 'බාහිර කාර්යක්ෂමතාව' හා සම්බන්ධ කරුණු මූලික කර ගනිමින් කටයුතු කිරීමයි. මින් අදහස් වන්නේ අධ්‍යාපන චක්‍රයේ ඒ ඒ අදියරවලට අදාළ සුදුසුකම් සපුරාලන්නන්ගේ රැකියා නියුක්තිය තහවුරු කරනු පිණිස අධ්‍යාපන පද්ධතිය, වර්ධනය වන ගෝලීය ආර්ථිකය සමඟ කෙතරම් හොඳින් ගැලපිය හැක්කේ ද යන්නයි. මෙය ආමන්ත්‍රණය කළ යුතු යථානුරූප අරමුණක් වන්නේ අප පාසල් හැර යන්නන්ගෙන් 30%ක් පමණ රැකියාවක නියුක්ත වීමට පෙර යම් කාලයක් රැකියා වියුක්ත ව සිටින බැවිනි. බොහෝ දුරට මෙය තරුණ අසහනයට ද පිළියමක් වන අතර සමාජ ස්ථාවරත්වය ඇති කිරීමට ද හේතු වන්නේ ය.

මෙය කළ හැක්කේ හැම ඉගෙනුම්ලාභියකුගේ ම කුසලතා වර්ධනය කිරීමෙනි. වූගට් හා රොබ්ලින් (2010)[5] විසි එක් වැනි සියවස සඳහා වන සියලු කුසලතා සමාලෝචනය කර පහත දැක්වෙන ප්‍රශ්න මතු කළහ. ඒවා අප අධ්‍යාපන පද්ධතිය විසින් ද සැලකිල්ලට ගත යුතු ප්‍රශ්න වේ.

- විධිමත් පාසල් විෂයමාලාවට කුසලතා හා නිපුණතා සමෝධානය කළ හැක්කේ කෙසේ ද?
- විසි එක් වැනි සියවසේ කුසලතා ක්‍රියාවට නැංවීමේ දී කවර නම් දෑ ගුරුවරුන්ගෙන්, ශිෂ්‍යයන්ගෙන් හා අධ්‍යාපන පරිපාලකයන්ගෙන් ඉල්ලා සිටිනු ලැබේ ද?
- විධිමත් පාසලින් බාහිර වූ විවිධ අධ්‍යාපන සන්දර්භවලට කුසලතා අත්පත් කර ගැනීමේ ක්‍රියාවලියට සහාය විය හැක්කේ කෙසේ ද?
- තොරතුරු හා පරිගණක තාක්ෂණයට, විධිමත් ලෙස හා නොවිධිමත් ලෙස කෙරෙන කුසලතා ඉගෙනුම් එකිනෙක සමඟ යා කිරීමට දායක විය හැක්කේ කෙසේ ද?
- කුසලතා ප්‍රවර්ධනය සුසාධ්‍ය කිරීම සඳහා පාසල්වලට අවශ්‍ය වන සුවිශේෂ උපකාර කවරේ ද?
- ඉගෙනුම්ලාභියාගේ සාධනය හා කුසලතා උපාර්ජනය තක්සේරු කිරීම සඳහා කවර වෙනස්කම් හඳුන්වා දිය යුතු ද?
- කුසලතා ඇතුළත් කරනු පිණිස ජාතික විභාගවලට කවර නම් වෙනස්කම් හඳුන්වා දිය යුතු ද?

මෙවන් ප්‍රවේශයක් ගැනීමෙහි මූලික අභිප්‍රාය වන්නේ කාර්මික සමාජයකින් දැනුම් සමාජයක් වෙත සංක්‍රමණය

---

[5] Vooget J and Roblin N. P. (2010): 21st Century Skills, Kennisnet, University f Twente, Netherlands; http://archief.kennisnet.nl/fileadmin/contentelementen/kennisnet/Bestanden_Feddo/21st-Century-Skills.pdf

වනු පිණිස තරුණ පිරිස බලවන්ත කිරීමයි (ඩි, බ්රුයිජ්න්, 2014)[6]. කෙසේ වුව ද බ්රුයිජ්න්ගේ ආස්ථානය වන්නේ මේ කුසලතාවලින් බොහොමයක් පෙර පැවති ඒවා මිස අලුත් යමක් නොවන බවයි.

වෘත්තිකයකු ලෙස මා දරන අදහස නම් විධිමත් අධ්‍යාපනය විසින් ඉගෙනුම්ලාභියාගේ අනුවර්තී කුසලතා, තොරතුරු තාක්ෂණ හා මාධ්‍ය කුසලතා හා නිර්මාපණ ශක්තිය අභිවර්ධනය විය යුතු බව යි. අනුවර්තී කුසලතා ඕනෑ ම වෘත්තියක් වෙත මාරු කළ හැකි කුසලතාවලින් ශිෂ්‍යයා සන්නද්ධ කරයි. මේ පත්‍රිකාවෙන් හා මෙයට පෙර ප්‍රකාශිත කෘතිවලින් (සේදර හා සෙස්සෝ, 2014)[7] සාකච්ඡා කරන ලද පරිදි විධිමත් පාසල් පද්ධතිය බෙහෙවින් අනුගමනය කරන්නේ ශාස්ත්‍රීය අධ්‍යාපනය, කඩදාසි - පැන්සල් පරීක්ෂණ හා පන්ති කාමර පාදක, ගුරු කේන්ද්‍රීය ඉගැන්වීම් ය. විධිමත් පොදු අධ්‍යාපනය ඔස්සේ රැකියා නියුක්තිකරණය සඳහා පහසුකම් සලසනු වස් යට දක්වන ලද තෙවැදෑරුම් කුසලතා (අනුවර්තී, තොරතුරු තාක්ෂණ හා නිර්මාපණ) ප්‍රවර්ධනය කිරීමේ දී අප විසින් සලකා බැලිය යුතු කරුණු දෙකක් වේ.

1. අපගේ විධිමත් පාසල් විෂයමාලාවෙහි, විෂය අන්තර්ගත මූලික ශාස්ත්‍රීය දිශානතිය, කුසලතා මූලික දිශානතියක් සේ සංස්කරණය කළ හැක්කේ කෙසේ ද?

2. විසි එක් වැනි සියවසෙහි කුසලතා ඉගෙනුමට ආධාරක වන පරිදි ගුරුවරයා, පාසල, පන්ති කාමරය, ගුරු කේන්ද්‍රීය ඉගැන්වීම් ක්‍රමය හා ඉගෙනුම් පරිසරය පරිවර්තනයකට ලක් කළ හැක්කේ කෙසේ ද?

---

[6]De Bruijn Stephanus M. (2014); Proceedings of the Third International Conference on Argumentation and Rhetoric, Sept. 4, 2014,Partium Press, Oradea

[7] Sedere M. U, et al: Study on Evaluation and the Assessment System in General Education in Sri Lanka (2014) Research Series #3, National Education Commission, Sri Lanka

කුසලතා දිශානත විෂයමාලාව

කුසලතා දිශානත විෂයමාලාව සාමාන්‍යයෙන් හමු වන්නේ වෘත්තීය හා තාක්ෂණික අධ්‍යාපනයේ (VTE) ය. කෙසේ වුව ද වෘත්තීය හා තාක්ෂණික අධ්‍යාපනයෙන් සුදුසුකම් ලත් පිරිස් සුවිශේෂී කාර්යයන් සඳහා ඍජු ව පුහුණු කෙරෙන අතර ඔවුන් විශේෂිත ක්ෂේත්‍ර අනුබද්ධ රැකියා සඳහා සූදානම් කෙරේ. සියලු විධිමත් පාසල් වෘත්තීය පුහුණු ආයතන බවට පරිවර්තනය කළ යුතු යැයි කෙනෙකු සිතත් නම් එය නිවැරදි නො වේ.

විසි එක් වැනි සියවසේ සේවායෝජකයා ඉල්ලා සිටින්නේ සේවා - ව්‍යවහාරික අනුවර්තී කුසලතා හා පෞරුෂ ගුණාංග ය. මේ ඉල්ලුම ශ්‍රී ලංකාවට පමණක් ආවේණික වූවක් නො වේ. 1990 ගණන්වල ඇමරිකා එක්සත් ජනපදයෙහි ද විශේෂ කොමිෂන් සභාවකට මේ ප්‍රස්තුතය සම්බන්ධ ව කටයුතු කිරීමට සිදු විය. එක්සත් ජනපදයේ කම්කරු ලේකම් විසින් පත් කරන ලද අවශ්‍ය කුසලතා සාධනය පිළිබඳ ලේකම් කොමිසම (SCANS) විසින් වැඩ ලෝකය පාසල්වලින් අපේක්ෂා කරන්නේ කුමක් දැයි හඳුනා ගන්නා ලදි (1991). අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රය හා ව්‍යාපාරික ප්‍රජාව යන උභය අංශය විසින් ම SCANS කුසලතා පිළිගැනීමට ලක් වී ඇත. ඉගැන්වීමෙහි හා සංවිධානයෙහි මූලික වෙනස්කම් විසින් තරුණ පිරිස් වැඩිදුර අධ්‍යාපනයට හා රැකියා නියුක්තියට මනා ව සූදානම් කරන අධ්‍යාපන පද්ධතියක් නිර්මාණය කරන්නේ කෙසේ ද යන්න පිළිබඳ ප්‍රබල දැක්මක් එහි පාසල් විෂයමාලාව සතු වේ (SCANS, 2000; 1997). කුසලතා වර්ගීකරණය අන්තර්ජාල වෙබ් අඩවියෙන් කියවිය හැකි ය. SCANS වාර්තාවෙන් ප්‍රකාශන වන පරිදි "අප පාසල්වලට දෙන ප්‍රධාන පණිවිඩය නම්, පාසල හැර යෑමෙන් පසු වැඩකරුවකු ලෙස, දෙමාපියකු ලෙස, පුරවැසියකු ලෙස ළමයා දරන්නා වූ, පාසල් ගෘහයට ඔබින් ඇති ඔහුගේ/ඇයගේ භූමිකාව දෙස බලන්න යන්න ය. ගුරුවරුනට අප දෙන පණිවිඩය වන්නේ ඔබේ විනය හා පන්තිකාමරය යන සීමා අතික්‍රමණය කොට ඔබේ සිසුන් හදාරන අනෙකුත් පාඨමාලා, ඔබේ ප්‍රජාව හා ඔබේ

සිසුන්ගේ පාසලින් පරිබාහිර ජීවිතය දෙස ද බලන ලෙස ය. . . . . සේවායයන්ගෙන් අප ඉල්ලා සිටින්නේ ඔබේ සමාගමෙන් බැහැරට නෙත් විවර කරමින් මානව සම්පත් සංවර්ධනය පිළිබඳ ඔබගේ වගකීම හා දැක්ම වෙනස් කර ගන්නා ලෙසය" (SCANS මූලධර්ම, 1997). මේ ප්‍රකාශය අපගේ සන්දර්භයට ද එසේ ම වලංගු වන්නේ ය.

අනුවර්තී කුසලතා මාරු කළ හැකි කුසලතා වේ

ශ්‍රී ලංකාවේ විද්‍යා විෂයමාලාවෙන් නිර්දේශිත 5E ක්‍රමයෙන් ප්‍රකාශ කෙරෙන පරිදි කුසලතා, ශාස්ත්‍රීය නිපුණතා වන්නේ නැත. ඇත්තෙන් ම ගවේෂණය පිළිබඳ නිර්මාණවාදී න්‍යාය, භාවිතය සඳහා හොඳ ආරම්භයක් වන අතර නියත වශයෙන් ම කුසලතා සාධනය සඳහා වූ ප්‍රගතිශීලී පියවරක් ද වෙයි. එහෙත් එය අප පාසල්වල භාවිතයට ගැනුනේ අසාර්ථක ලෙස ය. කුසලතා පාදක ඉගෙනුම දැනුම උපාර්ජනයට සමාන්තර ව ස්වාධීනත්වයට, චින්තන කුසලතාවලට, සහයෝගීතාවට හා සක්‍රිය ඉගෙනුමට හිතකර පන්තිකාමර පරිසරයක් නිර්මාණය කරයි. මයික් ෆ්ලීදම්[8] මෙසේ ප්‍රකාශ කරයි. "ඔබට කුසලතා පාදක අධ්‍යාපනඥයකු වීමට වුවමනා නම් ඒ සඳහා අවශ්‍ය වන්නේ ඉතා කුඩා එහෙත් බෙහෙවින් වැදගත් වූ මනෝවිහිතියකි. සාම්ප්‍රදායික ලෙස අපේ ගුරුවරු අපේ දැනුම් කේන්ද්‍රීය විෂයමාලා දෙස බලමින් ඒ දැනුම සම්ප්‍රේෂණයට වඩාත් ම උචිත යැයි සිතන ක්‍රියාකාරකම් තෝරා ගනිති. මේ ක්‍රියාකාරකම් හා බැඳී ඇත්තේ ඇතැම් කුසලතා පමණි.

විෂයමාලාවට කුසලතා සම්බන්ධ කර ඇති ආකාරය ගැන අවබෝධයක් ලැබීමට නවසීලන්තයේ, පින්ලන්තයේ හා ඇමරිකා එක්සත් ජනපදයේ ඇතැම් ප්‍රාන්තවල විෂයමාලා ප්‍රතිසංස්කරණ දෙස බලන ලෙස මම සියල්ලන්ට ම යෝජනා කරමි. පින්ලන්තයේ ප්‍රතිසංස්කරණ සංක්ෂිප්ත ව මෙසේ සඳහන් කරයිඃ

---

[8] Fleetham Mike : Key Ideas About Skills Based Learning: http://www.thinkingclassroom.co.uk/ThinkingClassroom/SkillsBasedLearning.aspx

ලෝකයේ වෙනස් වීමේ හරය වන අපේ කෙරුම්, දැනුම් හා පැවතුම් වෙනස් වි ඇත්තේ ය (පිර්ජෝ ස්ටාලේ 2009).[9]

කෙරුම් - සියලු වැදගත් හා වඩාත් ම බලපෑම් ඇති කරන ඉගෙනුම් ඵල නිපදෙන්නේ සහයෝගය හා ජාල මගිනි

දැනුම් - මෙය තාක්ෂණික හා සමාජ වශයෙන් වඩ වඩා විමධ්‍යගත වී ඇත්තේ ය

පැවතුම් - නිරන්තර වෙනසට හා ගෝලීය තොරතුරු ගලා යෑමට භාජන වන ලෝකයෙහි අප අනන්‍යතාව දැඩි පීඩනයට ලක් වී ඇත

පින්ලන්ත අධ්‍යාපන මණ්ඩලය[10] මෙසේ ද ප්‍රකාශ කරයි.

- හැම වසරක ම අවම වශයෙන් එක් සමෝධානිත, බහු වෛෂයික ඉගෙනුම් මොඩියුලයක් හැදෑරීමේ හිමිකම ශිෂ්‍යයන් සතු වේ
- ඉගෙනුම් මොඩියුල, විවිධ පාසල් විෂයවලට අදාළ දැනුම හා කුසලතා සහ ගුරු වැඩ සමෝධානය කරයි
- මේ මොඩියුල සැලසුම් කිරීමට ශිෂ්‍යයෝ සහභාගි වෙති
- නිෂ්ඨා, අන්තර්ගතය හා වැඩ කිරීමේ ක්‍රමය සැලසුම් කර තීරණය කරන්නේ ප්‍රාදේශීය මට්ටමේ දී ය
- ශිෂ්‍ය දෘෂ්ටිකෝණයෙන් බලන කළ ඒවා සිත්ගන්නා සුලු හා අර්ථවත් ඒවා විය යුතු ය
- පාසල් සංස්කෘතියෙහි මූලධර්ම සැලකිල්ලට ගනිමින් ඒවා පිළියෙල විය යුතු ය
- එමගින් තිරස් නිපුණතා සංවර්ධනය වැඩි දියුණු විය යුතු ය

---

[9] Pirjo Ståhle, Mauri Grönroos and Werner Soderstrom Osakeyhtio, 2009, Dynamic Intellectual Capital: Knowledge Management in Theory and Practice

[10] http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/1_curriculum_in_finland.pdf

ගෝලීය ආර්ථිකය තුළ ප්‍රතිලාභියකු වීම සඳහා ශිෂ්‍යයකු විසින් සංවර්ධනය කර ගත යුතු විවිධ කුසලතා අපි හඳුනා ගත යුතු වෙමු. හීන ගුණාත්මයෙන් යුත් පොදු අධ්‍යාපනය, ශ්‍රම බලකායෙහි පුහුණුවට, අනුවර්තීකරණයට හා ඵලාදයීතාවට බාධාකාරී වන බව පැවසේ. සමාජ කුසලතා හා චිත්තවේගීය කුසලතා සඳහා මෙය විශේෂයෙන් සත්‍ය වේ. ජීවිතයේ ආරම්භක අවධියේ දී මුල් බැස ගත් කල්හි මේ කුසලතා හා ගුණාංග වෙනස් කිරීම පහසු නො වේ. ජීවත් වීමට ඉගෙනුම, සාර්ථකත්වය ලබනු සඳහා සිසුන් බලගන්වන හා ඔවුන් සූදානම් කරන ස්ථාන බවට පාසල් පරිවර්තනය කිරීමට අධ්‍යාපනඥයන් දරන ප්‍රයත්නයට උපකාරයකි. ගෝලීය ආර්ථිකයට අවශ්‍ය කුසලතා ආකාර විශ්ලේෂණයට ලක් කෙරෙන අධ්‍යයන ගණනාවක් වේ.

පාසල් මට්ටමේ දී සංවර්ධනය කළ යුතු අනුවර්ති කුසලතා, කාර්යාත්මක කුසලතා, බුද්ධිමය කුසලතා, සන්නිවේදන කුසලතා, සමාජ කුසලතා, තාක්ෂණික කුසලතා, ආර්ථික කුසලතා, චිත්තවේගීය කුසලතා හා තවත් බොහෝ කුසලතා වේ. මේ ඉල්ලීම් අප විසින් සපයනු ලබන සාමාන්‍ය අධ්‍යාපනයෙහි අන්තර්ගත විය යුතු ය. අප අද මුහුණ දෙන අභියෝගය වන්නේ දැනුම, කුසලතා බවට පරිවර්තනය කිරීමයි. මේ කුසලතාවලින් බොහොමයක් ම විසින් මීට පෙරාතුව ප්‍රකාශයට පත් කර ඇත (සේදර 2000). ක්‍රියාකාරකම් පාදක ප්‍රාථමික පාසල් විෂයමාලාව තව දුරටත් ශක්තිමත් කිරීමත් අනෙකුත් මට්ටම් කරා ව්‍යාප්ත කිරීමත් අවශ්‍ය ය. ගෝලීය ආර්ථිකය විසින් ඉල්ලා සිටින්නේ ගතික පෞරුෂයකි. අනාගත ලෝකයේ සාර්ථකත්වය ලැබීමේ හැකියාව ඇති කරනු උදෙසා හැම ළමයකු විෂයයෙහි ම අනුවර්ත්‍යතා, ස්නායු - පේශි සමායෝජනය, ප්‍රජාතාන්ත්‍රික චර්යාව, පවුලට හා වැඩට කැපවීම, ඵලදායී පුද්ගල සම්බන්ධතා, ප්‍රජා සහභාගීත්ව කුසලතා, චිත්තවේගී ස්ථාවරත්වය, ආචාරශීලී චර්යාව, චාරිත්‍ර වාරිත්‍ර හා තවත් බොහෝ පෞරුෂ ගුණාංග මුල් අවධියේ සිට ම රෝපණය කළ යුතු යි. අප ගුරුවරුන්

පුරුදු - පුහුණු වී ඇත්තේ දැනුම් සම්ප්‍රේෂණයට ය. මේ නව කුසලතා හා ගති ලක්ෂණ තහවුරු කිරීමේ හැකියාව ඇති ඵලදායී ගුරුවරුන් වනු පිණිස ඔවුනට පුහුණුවක් හා උපාධ්‍යායනයක් අවශ්‍ය ය. මේ හැරුණු විට විසි එක් වැනි සියවස සඳහා තොරතුරු තාක්ෂණ හා මාධ්‍ය කුසලතා ද අවශ්‍ය වේ. අප පාසල්වල දැනටත් කෙරෙන පරිදි තොරතුරු තාක්ෂණය ස්වාධීන පාඨමාලාවක් ලෙස ඉගැන්විය හැකි ය. තොරතුරු තාක්ෂණ හා මාධ්‍ය කුසලතා පහසුවෙන් ඉගෙනුම හා ඒකාබද්ධ කළ හැකි වේ. කනිෂ්ඨ පාසල් විෂයමාලාවට ද තොරතුරු තාක්ෂණය අන්තර්ගත කළ හැකි ය. සියලු තෘතීයික අධ්‍යාපන ආයතන සම්බන්ධයෙන් ද මෙය සිදු කළ යුත්තකි.

ඉගැන්වීම් හා ඇගයීම් පද්ධතිවල ප්‍රතිසංස්කරණ

විෂයමාලා ප්‍රතිසංස්කරණ විසින් කුසලතා පාදක ඉගෙනුම හඳුන්වා දෙන නමුදු වඩාත් ම වැදගත් ප්‍රතිසංස්කරණය වන්නේ පාසල් මට්ටමේ වර්තමාන අධ්‍යාපන ව්‍යවහාරයේ සිදු වන ප්‍රතිසංස්කරණයයි. වෙනස්කම් කිරීමේ දී ඉහළ ම ප්‍රමුඛතාව ලැබිය යුත්තේ ඉගෙනුම් පරිසරය හා සුතථ්‍ය ඉගෙනුම් හා තක්සේරුකරණ නව රැල්ලට ගැළපෙන පරිදි සියලු අධ්‍යාපනඥයන්ගේ වෘත්තීය පුහුණුවට ය. ගුරු කේන්ද්‍රීය, පන්තිකාමර පාදක ඉගෙනුම් පරිසරයකට අනුවර්තී කුසලතා සංවර්ධනය කළ නොහැකි ය.

සුතථ්‍ය ඉගැන්වීම් හා තක්සේරුකරණ පද්ධති දැනටමත් බොහෝ රටවල් විසින්, භාවිතයට ගෙන ඇත. මුලර්ගේ (2010)[11] සුතථ්‍ය තක්සේරුකරණ කට්ටලය බොහෝ ගුරුවරුන් විසින් ප්‍රයෝජනයට ගනු ලැබේ. පේරාදෙණි විශ්වවිද්‍යාලයෙහි විද්‍යා පශ්චාත් උපාධි ආයතනයෙහි මගේ අධීක්ෂණය යටතේ ගණිතය, භෞතික විද්‍යාව, රසායන විද්‍යාව හා ජීව විද්‍යාව යන කනිෂ්ඨ ද්විතීයික මට්ටමේ පාසල් විෂයයන් සතර අළලා විද්‍යාපති නිබන්ධන ව්‍යාපෘති නවයක් සිදු කරන ලදි.

[11] http://jfmueller.faculty.noctrl.edu/toolbox/

මේ අධ්‍යයන නවය කුසලතා ප්‍රවර්ධන කරන ආකාරය හා ඉගෙනීමේ දී ළමයින් විසින් වඩා ඉහළ සාධනයක් අත්පත් කර ගන්නා ආකාරය සුවිශේෂී ලෙස පෙන්වා දෙයි. මෙය සිදු කෙරෙනුයේ ඉගැන්වීම සඳහා පාසල් කාලසටහනින් වෙන් කර දී ඇති කාලය හා ඉගැන්වීම් පද්ධතිය එසේ ම පවත්වා ගනිමිනි. එහෙත් තනි තනි ව හෝ කණ්ඩායම් ලෙස අනාවරණය හා ගවේෂණය කිරීම සඳහා ඉගෙනුම්ලාභීන් බලගන්වනු ලැබේ. වදන් ඉගැන්වීම වෙනුවට ඉගෙනීමට අවස්ථාව සලසන පරිදි ඉගෙනුම් පරිසරය හා පාසල් පරිසරය වෙනස් විය යුතු ව ඇත. ඒ සඳහා පන්තිකාමර ඉගෙනුම් සංස්කෘතිය, ක්‍රියාකාරකම් පාදක කුසලතා, අනුස්ථාපිත, ඉගෙනුම්ලාභියා විසින් ප්‍රගමනයෙහි යොදවනු ලබන ඉගෙනුම් පද්ධතියක් බවට පත් විය යුතු ව තිබේ.

නිර්මාපණ ශක්තිය ඉගෙනුම් ඵලයක් ලෙස

නිර්මාපණ ශක්තිය, නවෝත්පාදනයට හා නිපැයුමට පුද්ගලයා පොලඹවන කල් පවත්නා මනෝභාවයකි. වර්තමාන ගුරු කේන්ද්‍රීය අධ්‍යාපනය සවන් දීමේ ක්‍රියා පටිපාටියක් හා අක්‍රිය ඉගෙනුම් පද්ධතියක් වෙයි. මොළය පිළිබඳ ව ඇමරිකා එක්සත් ජනපදයෙහි සිදු කරන ලද මෑත කාලීන පර්යේෂණවලින් අනාවරණය වන්නේ හොඳ, සක්‍රිය ගුරු කේන්ද්‍රීය පාඩමක දී පවා ළමයකු ඉගෙනුම සඳහා තම මොළයෙන් සියයට පණහකට වඩා භාවිතයට නොගන්නා බවයි. සෙමෙන් ඉගෙනුම සිදුවන්නේ අක්‍රීය පරිසරවල ය. ගුරුවරුන් හා විභාගාධිකාරීන් විශ්වාස කරන්නේ ලොව පවත්නේ ප්‍රකාශිත දැනුම එනම් පැහැදිලි කර දෙන ලද දැනුම පමණක් බවයි. එහෙත් දැනුම් ආර්ථිකය හා නිර්මාපණ ශක්තිය වඩාත් ම වැදගත් ඉගෙනුම් ඵලය ලෙස සලකන්නේ 'ආධ්‍යාහෘත දැනුම' හෙවත් 'ව්‍යංගිත දැනුමයි'. අධ්‍යාහෘත හෙවත් ව්‍යංගිත දැනුමට අදාළ නිවැරදි පිළිතුරු නොමැති බැවින් එය විභාගවලින් තක්සේරු කළ නොහැකි ය. එය නව දැනුම හා කාර්යකරණයේ නව මාර්ග

සොයා යැමට ඉගෙනුම්ලාභියා බලවන්ත කරන්නා වූ ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලියකි. නිර්මාපණ ශක්තිය, විමසුම හා ඉගෙනුම සඳහා ඇති පිපාසය, ගවේෂණයට, සෙවීමට හා පර්යේෂණයට සහ නවෝත්පාදකයකු හා නිපදවන්නකු වීමට ඇති ආශාව හා බලවත් පෙලඹීම ඇති කරන්නේ ඉගෙනුම්ලාභියා හා ඉගෙනුම් සන්දර්භය සතු මේ අප්‍රකාශිත බව විසිනි. ගම්බද වේවා නාගරික වේවා සියලු පාසල්වල ප්‍රාථමික මට්ටමේ සිට ඉහළ මට්ටම් දක්වා ඉගෙනුම් සංස්කෘතිය විය යුත්තේ මෙයයි (සේදර 2014)[12].

වෙනස වළකන බාධක කිහිපයක් ම වේ. මේ කාර්යයේ දී සාම්ප්‍රදායික විභාග, සාම්ප්‍රදායික ප්‍රතිපත්ති සම්පාදකයන් හා සාම්ප්‍රදායික ගුරුවරුන් බාධක ලෙස මතු වනු ඇත. ප්‍රාථමික, ද්විතීයික හා තෘතීයික මට්ටම්වලින් කුසලතා සංයුක්ත සුදුසුකම් සපුරා ගත්තකු ලෙස විසි එක් වැනි සියවසට පිය නගන ඉගෙනුම්ලාභියා ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලියේ පූර්ණ සාමාජිකයකු බවට පත් කරනු සඳහා බලවන්ත කරනු වස් ධනාත්මක වෙනසක් ඇති කළ යුත්තේ මක්නිසා ද හා කෙසේ ද යන්න ගැන සාමූහික අවබෝධයක් අප සතු විය යුතු ය.

නිදහස් අධ්‍යාපනයේ පීතෘවරයාට ආචාර කරන අතර ම වර්තමාන බලධාරීන්ගෙන් මා උදක් ඉල්ලා සිටින්නේ, අප තරුණ පරපුර ගෝලීය දැනුම් ආර්ථිකයේ ඵල නෙළාගන්නා මානව ප්‍රාග්ධනයක් බවට පත් කරනු පිණිස සාම්ප්‍රදායික ව්‍යවහාර සමතික්‍රමණය කරන ලෙස ය.

---

[12] Sedere M. Upali (2010):Knowledge Economy and General Education, Special Report on Knowledge Economy Growth and Development, Economic Review Aus-September 2010, People's bank, Colombo, Sri Lanka

Bibliography

1. Anderson, L. W. and Krathwohl, D. R., et al (Eds..) (2001) A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Allyn & Bacon. Boston, MA (Pearson Education Group)
2. Canadian Learning Framework: The Shifting Minds 3.0 - C21 Canada, Shifting Minds 3.0: Redefining the Learning Landscape in Canada
3. www.c21canada.org/wp-content/uploads/2015/05/C21-Shifting-Minds-3.pdf
4. Central Bank of Sri Lanka (1998), Economic Progress of Independent Sri Lanka, Colombo
5. Central Bank of Sri Lanka (2004 and 1989) Sri Lanka Socio-Economic Data, Colombo
6. Central Bank of Sri Lanka (2004) Economic and Social Statistics of Sri Lanka 2004, Colombo
7. Central Bank of Sri Lanka (2004) Recent Economic Developments: Highlights of 2004 and Prospects for 2005
8. De Bruijn Stephanus M. (2014); Proceedings of the Third International Conference on Argumentation and Rhetoric, Sept. 4, 2014,Partium Press, Oradea
9. Fleetham Mike : Key Ideas About Skills Based Learning: http://www.thinkingclassroom.co.uk/ThinkingClassroom/Skills-BasedLearning.aspx
10. Finland Education : http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/1_curriculum_in_finland.pdf
11. Government of Ceylon (1943) Sessional Paper XXIV; Report of the Special Committee on Education, Government Press, Colombo

12. Goleman Daniel (1998), Working with Emotional Intelligence: Bantam Books

13. Government of Ceylon (1962) Sessional Paper 1 of 1962; Report of the National Education Commission, 1961, Government Press, Colombo

14. Jayasuriya J. E (1969) Educational Policies and Progress: During British Rule in Sri Lanka 1796 – 1948, Associate Educational Publishers, Colombo

15. Jayasuriya J. E. (1969) Education in Ceylon Before and After Independence, Associate Education Publishers, Colombo

16. Jayasuriya J. E. (1988), Democratization of Education, Commemoration of Dr. C. W. W. Kannangara, Sri Lanka Foundation Institute, Colombo

17. Jayaweera Suwarna. (1986) Educational Policies and Change from Mid-twentieth Century to 1977, NIE, Maharagama, Sri Lanka

18. Karunaratne - HD (2007); Managing Regional Income Inequality in Sri Lanka: Lessons from ... http://repo.lib.hosei.ac.jp/bitstream/10114/228/1/21karunaratne.pdf

19. Lucas R.E. (1988), On the Mechanics of Economic Development, Journal of Monetary Economics Vol 22.

20. Meegama S. A. (2012): Famine, Fevers and Fear: The State and Disease in British Colonial Period. Nov 30, 2013 -, Sridevi Publication, Sri Lanka, 2012. www.ips.lk/staff/ed/latest_essays/downloads/2013/famine_fevers_fear_ips.pdf

21. Ministry of Finance (1955), Economic and Social Development of Ceylon 1926 - 1954

22. Ministry of Planning and Ethnic Affairs and National Integration (1995); Statistical Abstract, Department of Census and Statistics, Colombo

23. Muller James: Authentic Assessment Toolbox: http://jfmueller.faculty.noctrl.edu/toolbox/

24. P21 Organization: Partnership for 21st Century Learning Framework:http://www.p21.org/storage/documents/P21_Report.pdf and http://www.mabankisd.net/upload/page/0075/Framework%20for%2021st%20Century%20Learning.pdf

25. Pirjo Ståhle, Mauri Grönroos and Werner Soderstrom Osakeyhtio, 2009, Dynamic Intellectual Capital: Knowledge Management in Theory and Practice

26. Ruberu Ranjith (1994) 'Sri Lankawe Addiyapanaya: Kannangara Samaya- 1931 – 1948', S.Godage, Colombo

27. Mayer J. D., Caruso D. R., Salovey P., (1999), Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. Intelligence, 27, 267–298.

28. A SCANS Report For: What Work Requires Of Schools America (2000); https://wdr.doleta.gov/SCANS/whatwork/whatwork.pdf

29. Sedere U. Upali (2000), Globalization and Low Income Economies– Reforming Education: The Crisis of Vision, Universal Publishers, Florida.

30. Sedere M Upali (2008); Context of Educational Reform Then and Now ;121 C.W.W. Kannangara Memorial Lecture, Ministry of Education, Sri Lanka

31. Sedere M. Upali (2010):Knowledge Economy and General Education, Special Report on Knowledge Economy Growth and Development, Economic Review Aus-September 2010, People's bank, Colombo, Sri Lanka

32. Sedere M. U, et al: (2014), Study on Evaluation and the Assessment System in General Education in Sri Lanka Research Series #3, National Education Commission, Sri Lanka

33. Sumathipala K. H. M. (1968), History o Education in Ceylon 1796 – 1965, Tissara Prakasakyo, Colombo

34. UNDP: Human Development Reports - 2004 through 2015

35. UNICEF (2005), Childhood Under Threat

36. Vooget J and Roblin N. P. (2010): 21st Century Skills, Kennisnet, University f Twente, Netherlands; http://archief.kennisnet.nl/fileadmin/contentelementen/kennisnet/Bestanden_Feddo/21st-Century-Skills.pdf

37. World Bank: World Development Reports - 1980 through 2015

දේශකයා පිළිබඳ ව . . . .

අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ විශේෂඥයකු වන ආචාර්ය මොහොට්ටිගේ උපාලි සේදර අධ්‍යාපනය සම්බන්ධ ප්‍රතිපත්ති සම්පාදනය, මහා පරිමාණ ව්‍යාපෘති කළමනාකරණය හා ක්‍රියාත්මක කිරීම, ආයතනික ශක්‍යතා ප්‍රවර්ධනය, සැලසුම්-කරණය, නියාමනය හා ඇගයීම, ගුණාත්මක සංවර්ධනය සහ වැඩසටහන් අධීක්ෂණය පිළිබඳ ප්‍රාමාණික විද්වතකු වන අතර ජාත්‍යන්තර තලයේ අධ්‍යාපනික උපදේශකවරයෙක් ද වෙයි.

දීප්තිමත් පාසල් දිවියකට හිමිකම් කියන සේදර, 1965 අ.පො.ස. උසස් පෙළ විභාගය සමත් වූයේ දිවයිනේ ඉහළ ම කාර්යසාධනය පෙන්වූ ශිෂ්‍යයාට හිමි ත්‍යාගය දිනාගනිමිනි. පේරාදෙණිය විශ්වවිද්‍යාලයේ ආරම්භක අධ්‍යාපනවේදී පාඨමාලාවේ සාමාජිකයකු වූ හෙතෙම 1969 දී අධ්‍යාපනවේදී උපාධිය සමත් වූයේ එහි ප්‍රථම පංති ගෞරව සාමාර්ථය ලබා ගත් පළමු ශිෂ්‍යයා වෙමිනි. අනතුරු ව ඔහු ඇමරිකා එක්සත් ජනපදයේ අයෝවා විශ්වවිද්‍යාලයෙන් අධ්‍යාපන මිනුම, ඇගයීම හා සංඛ්‍යානය තම විශේෂිත විෂය ක්ෂේත්‍රය කර ගනිමින් අධ්‍යාපන ශාස්ත්‍රපති උපාධිය ද, ආචාර්ය උපාධිය ද හිමි කර ගත්තේ ය.

දහ නව වසරක විශ්වවිද්‍යාල සේවයට අමතර ව, දේශීය තලයේ දී ඔහුගේ සේවය ලද ආයතන හා ඔහු විසින් ඒවායේ දරණ ලද තනතුරු ද ගණනාවක් වෙයි. අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයේ ප්‍රධාන උපදේශක තනතුර හා ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ අධ්‍යක්ෂ ජනරාල් ධූරය ඒ අතරින් සුවිශේෂ ය. මෑත භාගයේ දී ආචාර්ය සේදරගේ සේවය වැඩි වශයෙන් ලබා ගන්නා ලද්දේ ජාත්‍යන්තර ආයතන විසිනි. 1987/1988 අතරතුර ඔහු ඉන්දුනීසියාවේ ආහාර හා කෘෂිකර්ම සංවිධානයේ (FAO) පුහුණු හා ඇගයුම් විශේෂඥ ලෙසත් 1996 වකවානුවේ දී ලෝක බැංකුවේ ව්‍යාපෘති නියාමකවරයකු ලෙසත් සේවය කළ

අතර 2003/2005 සමයෙහි මලාවි රාජ්‍යයේ ප්‍රධාන අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශ උපදේශකවරයා විය. මීට අතිරේක ව ජ්‍යෙෂ්ඨ විශේෂඥ අධ්‍යාපන උපදේශකවරයෙකු ලෙස ඔහුගේ සේවය බංග්ලාදේශය, ඉන්දියාව, පාකිස්ථානය, නේපාලය, භූතානය, පිලිපීනය, නෝර්වේ හා ඉතාලිය ඇතුළු රටවල් 20කට අධික සංඛ්‍යාවක් විසින් ලබාගෙන ඇත. ආචාර්ය සේදර විසින් ප්‍රකාශයට පත් කර ඇති පර්යේෂණ පත්‍රිකා හා විවිධ පර්ශදවල දී ඉදිරිපත් කර ඇති ශාස්ත්‍රීය ලේඛන සංඛ්‍යාව සියයකට අධික ය. මෑත දී ඔහු විසින් පළ කරන ලද Globalization and Education Reforms (2000) හා Security Based Approach to Development (2005) යන ලේඛන ඇමරිකාව, එක්සත් රාජධානිය, ජපානය ඇතුළු රටවල් රාශියක විශ්වවිද්‍යාලවල නිර්දේශිත කියවීම් වේ. ශාස්ත්‍රීය සභා හා වෘත්තික සංවිධාන දහයකට අධික සංඛ්‍යාවක සාමාජිකත්වය දරන ආචාර්ය උපාලි එම්. සේදර මේ වන විට මහනුවර, ශ්‍රී ලංකා ජාත්‍යන්තර බෞද්ධ අධ්‍යාපන මණ්ඩපයෙහි පීඨාධිපති තනතුර දරයි.

සී. ඩබ්ලිව්. ඩබ්ලිව් කන්නන්ගර අනුස්මරණ දේශන මාලාව

01. මහාචාර්ය ජේ. ඊ. ජයසූරිය. (1988). අධ්‍යාපනයේ ප්‍රජාතන්ත්‍රීකරණය: ආචාර්ය සී. ඩබ්ලිව්. ඩබ්ලිව්. කන්නන්ගර මැතිතුමාගෙන් ඉටුවූ සේවය.

02. මහාචාර්ය ස්වර්ණා ජයවීර. (1989). අධ්‍යාපන අවස්ථා ව්‍යාප්ත කිරීම නොනිමි කර්තව්‍යය.

03. මහාචාර්ය කේ. ඩබ්ලිව්. ගුණවර්ධන. (1990). අතීතය පිළිබඳ කන්නන්ගර දර්ශනය - යටත් විජිත පාලන සමයේ අධ්‍යාපනය, ආගම, සංස්කෘතිය හා සමාජය.

04. දේශබන්දු බෝගොඩ ප්‍රේමරත්න. (1991). අධ්‍යාපනය, නිදහස රැකගැනීම පිණිස විය යුතු ය: නිදහස් අධ්‍යාපනයට නව අර්ථකථනයක්.

05. දේශමාන්‍ය, කලාකීර්ති ආචාර්ය ආනන්ද ඩබ්ලිව්. පී. ගුරුගේ 1992 අධ්‍යාපනය මෙහෙයවීමේ බලය: අදාළ බව හා තත්ත්වය කෙරෙහි ඇති ආභාෂය.

06. මහාචාර්ය ජී. එල්. පීරිස්. (1993). ජාතික සංවර්ධනයට පදනමක් වූ කන්නන්ගර ප්‍රතිසංස්කරණ.

07. මහාචාර්ය ලක්ෂ්මන් ජයතිලක. (1994). ස්වාධීනත්වය උදෙසා අධ්‍යාපනය - සංවර්ධනය, පෞද්ගලික නිෂ්ඨාවන් හා සමාජ ප්‍රමුඛතාවන් සම්බන්ධ ගැටලු.

08. මහාචාර්ය ඩබ්ලිව්. ආරියදාස ද සිල්වා. (1995). ජාතික අධ්‍යාපන ක්‍රමයක් පිළිබඳ සංකල්ප.

09. මහාචාර්ය චන්ද්‍රා ගුණවර්ධන. (1996). ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපනය බලවත්ත කිරීමේ මෙවලමක් ද? නැතහොත් සමාජ සචලතාව ලබා ගැනීමේ උපකරණයක් ද?

10. ඩී. ඒ. පෙරේරා. (1997). ඉගෙනීම හා ඉගැන්වීම සඳහා අවශ්‍ය නිදහස.

11. සිවනන්දිනී දොරේසාමි. (1998). හින්දු සමයවාදී අධ්‍යාපනය සහ ආචාර්ය කන්නන්ගර අධ්‍යාපන දර්ශනය

12. ආචාර්ය ප්‍රේමදාස උඩගම. (2001). යටත් විජිතවාදය, ගෝලීයකරණය සහ අධ්‍යාපනය.

13. මහාචාර්ය ජේ. බී. දිසානායක. (2002). මංසන්ධියකට එළඹ ඇති භාෂාවක්ඃ සිංහල භාෂාවේ වර්තමාන තත්ත්වය ගැන විමර්ශනයක්.

14. මහාචාර්ය ඒ. ඩී. වී. ද එස්. ඉන්ද්‍රරත්න. (2003). අධ්‍යාපනය සහ සංවර්ධනයඃ සී. ඩබ්ලිව්. ඩබ්ලිව් කන්නන්ගරයන්ගේ භූමිකාව.

15. සුසිල් සිරිවර්ධන. (2004). ශ්‍රී ලාංකික සමාජය හා රාජ්‍ය ප්‍රතිනිර්මාණයට කන්නන්ගර දායාදය සම්පතක් හා පාඨයක් වශයෙන්

16. ඇම්. සී. පාන්ට්. (2005). විවෘත පාසල් අධ්‍යාපන සංකල්පය පරිණාමය හා භාවිතය (ඉන්දියානු පරියාලෝකය).

17. ජනාධිපති නීතිඥ එච්. එල්. ද සිල්වා. (2006). බහු සංස්කෘතික සමාජයක් තුළ ශ්‍රී ලාංකික අනන්‍යතාවක ඉදිරි සැලැස්මක් ප්‍රතිෂ්ඨාපනය කිරීම.

18. ආචාර්ය. ඒ. ජී. හුසේන් ඉස්මයිල්. (2007). ජනවර්ග අතර අධ්‍යාපනයේ සම අවස්ථා සහ ශ්‍රී ලංකාවේ මුස්ලිම් ප්‍රජාවගේ අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ප්‍රත්‍යාවේක්ෂණයක්.

19. මහාචාර්ය නාරද වර්ණසූරිය. (2008). වර්තමාන සන්ධර්භය තුළ කන්නන්ගර උරුමයඃ උසස් අධ්‍යාපනය පිළිබඳ රාජ්‍ය භූමිකාව.

20. මහාචාර්ය කාලෝ ෆොන්සේකා. (2009). කන්නන්ගර අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණවල නොනිමි කර්තව්‍ය පූර්ණය කිරීම.

21. මහාචාර්ය ගාමිණී සමරනායක. (2010). ශ්‍රී ලංකා විශ්වවිද්‍යාල අධ්‍යාපනයේ ගැටලු හා අභියෝග පිළිබඳ සමස්තාවලෝකනයක්.

22. මහාචාර්ය ඒ. වී. සුරවීර. (2011). ආචාර්ය කන්නන්ගර නිදහස් අධ්‍යාපන යෝජනා හා ටියුෂන් ව්‍යාපාරයේ පශ්චාත්කාලීන ව්‍යාප්තිය.

23. ආචාර්ය. ජී. බී. ගුණවර්ධන. (2012). කන්නන්ගර දැක්ම: අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ අභියෝග.

24. මහාචාර්ය ඒ. කේ. ඩබ්ලිව්. ජයවර්ධන. (2013). අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණවලින් දැනුම කේන්ද්‍රීය වූ පුරවැසි ගුණාංග සපිරුණු අධ්‍යාපනයක් කරා.

25. ආර්. එස්. මැදගම. (2014). පශ්චාත් කන්නන්ගර යුගයේ අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ පිළිබඳ සමාලෝචනයක්.

26. මහාචාර්ය එස්. සන්දරසේගරම්. (2014). කන්නන්ගර ප්‍රතිසංස්කරණ හා උදා වන ශ්‍රී ලාංකික දැනුම් ආර්ථිකය.